

Neuorientierung von Technischem und Textilem Werken von der Idee zur gelungenen Umsetzung

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Magistra Artium
an der Universität für angewandte Kunst Wien
am Institut für Kunsthissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung

vorgelegt von
Theresa Breunig

Studium des Lehramtes an Höheren Schulen
Unterrichtsfach Design, Architektur und Environment (Technisches Werken)
und Unterrichtsfach Deutsch

Betreuerin: ao. Univ.-Prof. Mag.art. Dr.phil. Ruth Mateus-Berr

Wien, am 31. Mai 2017

„Weil, man kann nicht den Lehrern irgendwas anschaffen und dann, *wie sie's machen*, sollen sie sich gefälligst selber überlegen.“

Christine, Lehrerin an der Neuen Mittelschule

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und alle im Wortlaut oder Inhalt aus anderen Werken übernommenen Formulierungen oder Ideen gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeit zitiert und durch eine Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die Arbeit ist weder an dieser noch an einer anderen Universität bereits zur Beurteilung vorgelegt worden. Die Arbeit wurde von den in der Danksagung angegebenen Personen in Bezug auf Rechtschreibung, Grammatik und Verständlichkeit korrekt gelesen. Dieses Exemplar stimmt mit der beurteilten Arbeit überein.



Wien, am 31. Mai 2017

Abstract

2021 sollen die Fächer Technisches und Textiles Werken österreichweit nicht mehr getrennt geführt werden, sondern als ein gemeinsames Fach, das sich nicht auf bestimmte Materialien oder Techniken festlegt. Diese Arbeit untersucht, welche Probleme sich bei einer Zusammenlegung unter den derzeitigen schulischen Rahmenbedingungen ergeben. Dafür wurden Interviews mit Lehrpersonen geführt, an deren Schulen die beiden Fächer bereits gemeinsam unterrichtet werden, um herauszufinden, wie die Unterrichtspraxis aussehen kann.

Im ersten Teil wird die Geschichte des Werkunterrichts dargelegt, wobei herausgearbeitet wird, wie sich die beiden Fächer Textiles und Technisches Werken unabhängig voneinander aus den „Mädchenhandarbeiten“ und den „Knabenhandarbeiten“ entwickelt haben, und daher noch immer Geschlechtstypen repräsentieren und möglicherweise reproduzieren können, während sie aber inhaltlich viele Überschneidungen aufweisen. Des Weiteren werden unterschiedliche, im Laufe der letzten hundert Jahre entwickelte Zielsetzungen der beiden Fächer dargestellt. Der Werkunterricht wird anschließend mit verschiedenen Argumenten pädagogisch und gesellschaftlich legitimiert.

Im zweiten Teil werden die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse präsentiert, wobei gezeigt wird, welche Umsetzungsmöglichkeiten des Faches es gibt und welche Schwierigkeiten sich dabei ergeben. Die derzeitigen Rahmenbedingungen verhindern, dass ein gemeinsamer Unterricht, in dem die Grenzen zwischen „technisch“ und „textil“ aufgelöst sind, funktioniert. Dabei sind besonders die räumliche Trennung und die unterschiedliche Ausbildung und Lehrerfahrung der Lehrpersonen ein hemmender Faktor.

Zuletzt werden aus den Ergebnissen acht bildungspolitische Forderungen abgeleitet, deren Umsetzung Voraussetzung für ein Gelingen des neuen, zusammengelegten Faches ist, u. a. die Entwicklung eines zeitgemäßen Lehrplans, die Konzeption und Realisierung eines gemeinsamen, kreativitätsfördernden räumlichen Ambientes und eine flächendeckende Nachschulung von Lehrpersonen.

English Abstract

In 2021 the Austrian middle school (Unterstufe) subjects Technical Crafts and Fibre Crafts (Technisches Werken und Textiles Werken) will no longer be taught as two separate subjects. Instead a new subject will be introduced, combining aspects of both Technical Crafts and Fibre Crafts without focussing on any particular material or technique. The aim of this thesis is to investigate which problems occur in this restructuring within the current situation at schools. For this purpose, teachers of schools in which a collaboration of both subjects has already been implemented have been interviewed about their teaching practices.

The first part explains the history of how the two subjects developed separately as “girls’ crafts” (Fibre Crafts) and “boys’ crafts” (Technical Crafts) and are therefore representing old gender stereotypes and may be able to reproduce these stereotypes whilst sharing many educational contents. Thereafter, it is shown how the two subjects developed different objectives over the course of the last hundred years. On this basis, the teaching of the subjects *per se* is societally and pedagogically justified through a variety of arguments.

The second part reports the results which were retrieved out of the interviews using Qualitative Content Analysis. Different ways of implementing a collaborative craftwork subject are shown, as well as problems that occur. Under the current circumstances, it is impossible to implement the subject without a borderline between “technical” and “fibre” aspects. Especially the facts that the two workshops are spatially separated and that often teachers are educated and experienced in just one of the two subjects, complicates the collaboration.

Based on these results, eight factors for a successful teaching and learning experience within the combined subject are developed, such as the need to develop a modern curriculum, to draft and realise a concept for a combined, inspiring workshop environment and to offer trainings for all affected teachers.

Inhalt

Vorwort.....	10
1 Einführung.....	13
1.1 Forschungsfragen.....	14
1.2 Aufbau der Arbeit	15
2 Methode	16
2.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel	18
2.1.1 Allgemein	18
2.1.2 Das Interviewdesign für diese Arbeit.....	23
2.2 Transkriptionsregeln	30
2.3 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	31
2.3.1 Allgemein	31
2.3.2 Analysedesign für diese Arbeit	32
2.4 Konstruktivistischer Forschungsansatz.....	35
2.5 Auswahl der InterviewpartnerInnen	37
3 Sensibilisierungswissen (Hintergrundwissen)	37
3.1 Recherchewissen	38
3.1.1 Historische Entwicklung des Werkunterrichts.....	38
3.1.2 Ziele des textilen und des technischen Werkunterrichts	55
3.1.3 Legitimation von Werken als Unterrichtsfach	70
3.2 Kontextwissen.....	76
3.2.1 Stundenausmaß von Werken	76
3.2.2 Lehrpläne	78
3.2.3 Gruppengröße.....	79
3.3 Alltagswissen.....	79
4 Analyse und Ergebnisse	86
4.1 Entwicklung des Kodiersystems.....	86
4.2 Profile der einzelnen Befragten.....	89
4.2.1 Valerie	90
4.2.2 Lena.....	93
4.2.3 Michael	99
4.2.4 Christine	104
4.2.5 Sabine.....	110
4.2.6 Renate	115

5 Beantwortung der Forschungsfragen und Diskussion	119
5.1 Wie wird das Fach Werken derzeit umgesetzt? Welche Rahmenbedingungen gibt es?	119
5.1.1 Zusammenfassung	123
5.2 Welche Rahmenbedingungen werden zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts benötigt?	125
5.2.1 Zusammenfassung	128
5.3 Sind die Rahmenbedingungen, die zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts benötigt werden, derzeit vorhanden?	130
5.3.1 Zusammenfassung	132
5.4 Wie bereiten sich LehrerInnen auf das (neue) Fach vor?	132
5.5 Können die Ziele des gemeinsam geführten Technischen und textilen Werkens – aus subjektiver LehrerInnenperspektive – erreicht werden?	133
5.5.1 Zusammenfassung	137
5.6 Weitere Ergebnisse	138
6 Zusammenfassung.....	139
7 Literaturverzeichnis.....	144
8 Anhang.....	153
8.1 Valerie	153
8.2 Lena.....	158
8.3 Michael.....	169
8.4 Christine	180
8.5 Sabine.....	190
8.6 Renate	198
8.7 Ausführliches Inhaltsverzeichnis	207

Ein ausführliches Inhaltsverzeichnis mit Angaben bis Ebene vier befindet sich im Anhang.

Vorwort

Im Alter von zwanzig Jahren verbrachte ich mit gleichaltrigen Pfadfinderfreunden und -freundinnen eine Woche auf einem Bauernhof. Eines Tages entdeckte unsere Gruppe den dortigen Traktor. Der ansässige Bauer hatte als Kind auf einer Kuh reiten gelernt und war prinzipiell dafür, alles auszuprobieren – auch wenn man keinen blassen Dunst davon hat, wie es funktioniert. So erlaubte er einem Freund von mir, eine Runde mit dem Traktor ums Haus zu fahren. Alle waren begeistert und stellten sich an, um auch einmal fahren zu dürfen. Doch wie ich unbewusst wahrnahm, waren es nur Burschen, die sich zur Traktorfahrt meldeten. Ich wollte unbedingt auch eine Runde damit drehen, doch dachte mir: „Naja, ich kann das sicher nicht so gut und dann ist es peinlich“.

Doch da rannte eine Freundin von mir herbei, eine Frau, die sich „nichts scheißt“ und sich nicht darum schert, dass Frauen in unserer Gesellschaft tendenziell benachteiligt werden. Sie sprang auf den Traktor auf und fuhr eine Runde. Sie tat es einfach!

Ich war baff. Ich war schockiert über mich selbst. Wieso hatte ich gezögert? Etwa weil ich ein Mädchen bin und Angst davor hatte, dass meine mögliche Traktorfahrfähigkeit von den anderen mit meinem Geschlecht begründet wird? Ja, ich musste mir eingestehen, dass das der Grund war.

Ich nahm also meinen Mut zusammen und folgte dem Beispiel meiner Freundin. Ich wartete auf die Traktorrückkehr, überspielte mein Unwohlsein, erklomm die Fahrerkabine, startete den Motor und fuhr los.

Auf dieser Fahrt wurde mir klar, dass es total lächerlich war, welche Gedankengänge ich durchlaufen hatte. Und mehr noch: Meine Gedanken waren eine Frechheit, eine Beleidigung der Frauheit. Es ging nicht darum, was ich *konnte*, sondern darum, was ich *tat*.

Lassen wir Kinder der Zukunft so aufwachsen, dass sie von solchen Gedanken nicht gestreift werden. Lassen wir sie so aufwachsen, dass sie alles probieren, wozu sie Lust haben! Wenn Kinder nicht in alle Bereiche hineinschnuppern, werden sie vielleicht – so wie ich mit zwanzig Jahren – denken, dass sie für diese Bereiche *per se* nicht geeignet sind. Der verpflichtende Besuch von Technischem und Textilem Werken für beide Geschlechter ist ein Schritt in diese Richtung und kann Vorstellungen von *Können* durch *Tun* verändern, insbesondere wenn der Werkunterricht Raum für eigene Ideen bietet.

Als ich so auf dem Traktor saß, machte ich eine Selbsterfahrung, die ein Meilenstein für mich war. Ich parkte den Traktor wieder ein – niemand hatte mich komisch angeschaut, der Motor war nicht abgestorben, ich war gegen keinen Baum gefahren – kletterte auf die Wiese hinunter und ließ die nächste einsteigen.

Danksagung

Einen Weg beschreitet man glücklicherweise selten allein. Auch mich haben auf meinem Weg zum fertigen Diplom eine Vielzahl an Menschen begleitet.

Für ihre Hilfe beim Schreiben dieser Arbeit gilt mein Dank ganz besonders meiner Diplombetreuerin Ruth Mateus-Berr, die mir mit ihren hilfreichen fachlichen Hinweisen, aber auch ihrer wertschätzenden persönlichen Unterstützung eine unentbehrliche Hilfe war. Ich danke außerdem allen InterviewpartnerInnen für die Zeit, die sie sich für mich genommen haben. Meiner Zwillingsschwester Agi Breunig, meinem Mitbewohner Jens Burkhart, meinem Freund Julian Möhlen und meinen Eltern Evi und Franz Breunig danke ich für das Korrekturlesen dieser Arbeit. Dem ehemaligen Fachinspektor Heinz Kovacic danke ich für das ausführliche Gespräch, durch das ich einen ersten Einblick in die Sphäre zwischen Politik und Praxis erhalten habe, außerdem allen Expertinnen und Experten, die mich an ihrem Fachwissen haben teilhaben lassen oder mir beim Vermitteln der InterviewpartnerInnen eine Hilfe waren.

Auch mein Studium hat sich nicht von selbst finanziert: Dafür, dass ich mich voll und ganz aufs Studieren konzentrieren konnte, ohne finanzielle Sorgen zu haben, danke ich meinen Eltern und meinen Großeltern Brigitta und Wolfgang Breunig. Für die persönliche Unterstützung, auf die ich während meines Studiums stets zählen kann und konnte, danke ich meiner ganzen Familie und meinen Freundinnen und Freunden.

1 Einführung

2012 wurden die Gegenstände Technisches Werken und Textiles Werken in der Neuen Mittelschule zum Gegenstand ‚Technisches und textiles Werken‘ vereint. Der neue Lehrplan gliedert den beiden alten Lehrplänen, bis auf eine ergänzte Einleitung, aufs Wort. Kritische Stimmen sahen darin eine drastische Reduktion von Fachinhalten – während Schülerinnen und Schüler vorher eines der beiden Fächer auswählen konnten, um sich darin zu vertiefen, sollte nun in derselben Zeit der Fachinhalt zweier Fächer gelernt werden.

Auch zur Umsetzung gab es nur wenige Anhaltspunkte. Viele der bestehenden Lehrpersonen sind nur in einem der beiden Fächer ausgebildet und stehen nun vor dem Problem, ein für sie völlig fremdes Fach zu unterrichten. Erschwerend ist auch der Umstand, dass es keine verpflichteten Nachschulungen für Lehrpersonen gab oder gibt, um das fremde Fach zu erlernen, und die Ergebnisse des empirischen Teils dieser Forschung legen sogar nahe, dass von offizieller Seite nicht einmal Nachschulungen auf freiwilliger Basis angeboten wurden oder werden. Bis auf die 16-seitige Broschüre ‚Wir Werken!‘ über die „Chancen und Perspektiven des Unterrichtsgegenstandes Technisches und Textiles Werken“, sowie eine zweiseitige Zusammenfassung davon, und eine Broschüre mit sechs konkreten Projektbeispielen für den neuen Unterricht (SUTTERLÜTI 2012, 2014; FLEISCHMANN UND SUTTERLÜTI 2013), gab es auch keine offiziellen Informationsmaterialien. Doch selbst bei diesen Broschüren wurde versäumt, sie jeder Werklehrerin und jedem Werklehrer zukommen zu lassen, sodass sie – wie meine Analysedaten zeigen – unter Lehrpersonen unbekannt ist. Im Zuge meiner Recherche war es sogar fast unmöglich, eine Website zu finden, auf der die ‚Wir Werken‘-Broschüre noch verfügbar war.

Der neue Lehrplan empfiehlt daher:

„Der Unterrichtsgegenstand Technisches und textiles Werken [...] [kann] im gleichmäßigen Wechsel innerhalb eines Schuljahres geführt werden. Eigentliches Ziel ist es allerdings, technisches und textiles Werken miteinander verbunden zu unterrichten“
(Lehrpläne - Neue Mittelschule, 84).

Die Alternative, mit der man die Zusammenlegung umgehen kann, wird im Lehrplan sogar zuerst genannt. Die eigentlich gedachte Art der Umsetzung wird erst als zweite Option unterbreitet. Die Vermutung liegt nahe, dass die erste Option in der Realität der Normalfall ist und dass dies den GesetzgeberInnen durchaus bewusst ist.

Obwohl es bis jetzt keine Evaluierungen dazu gibt, wie die Umsetzung in der Neuen Mittelschule funktioniert, hat die ehemalige Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek am 15. Mai 2015 bestätigt, dass eine Zusammenlegung von Technischem und Textilem Werken auch für die AHS geplant ist (HEINISCH-HOSEK 2015).

Während bereits an einem neuen Lehrplan gefeilt wird, der nicht nur eine Zusammenlegung der alten Lehrpläne, sondern eine Neuorientierung ist, ist nicht klar, wie das neue Fach mit den bestehenden Lehrpersonen und unter den bestehenden Rahmenbedingungen (getrennte Werksäle, Budget, Klassengröße, etc.) umgesetzt werden *kann*.

Die vorliegende Forschungsarbeit soll diese Lücke schließen, indem Daten zur Unterrichtsrealität aus Interviews mit Lehrpersonen erschlossen werden.

1.1 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen sind die Grundlage meiner Studie:

Forschungsfragen

1. a) Was sind die Neuregelungen im Werkunterricht an der NMS und bald an der AHS? b) Was sind die Ziele, die mit den Neuregelungen im Werkunterricht erreicht werden sollen?
2. Wie wird das Fach Werken derzeit umgesetzt? Welche Rahmenbedingungen gibt es?
3. a) Welche Rahmenbedingungen werden zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts benötigt?
b) Sind die Rahmenbedingungen, die zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts benötigt werden, derzeit vorhanden?
4. Wie bereiten sich LehrerInnen auf das (neue) Fach vor?
5. Können die Ziele des gemeinsam geführten Technischen und textilen Werkens – aus subjektiver LehrerInnenperspektive – erreicht werden?

Die Forschungsfrage 1 wird im Teil „Sensibilisierungswissen (Hintergrundwissen)“ beantwortet.

Die Fragen 2-5 werden im empirischen Teil beantwortet.

Die Methode dieser Arbeit ist eine qualitative Inhaltsanalyse nach PHILIPP MAYRING, mittels derer Interviewmaterial ausgewertet wird, das mithilfe des problemzentrierten Interviews nach ANDREAS WITZEL erhoben wurde. Die InterviewpartnerInnen sind LehrerInnen für Textiles oder

Technisches Werken, oder für beide Fächer, und unterrichten in einer NMS oder einer AHS in Wien. Diese Arbeit bezieht sich ausschließlich auf die Situation in der Unterstufe.

Anmerkung zur Schreibweise von technischem und textilem Werken

In dieser Arbeit wird ‚Technisches Werken‘ und ‚Textiles Werken‘ oder auch ‚Technisches und textiles Werken‘ mal klein und mal groß geschrieben. Was ohne entsprechendes Wissen beliebig wirken mag, hat einen Grund:

In der Schreibweise ‚technisches Werken‘ und ‚textiles Werken‘ meine ich die Wörter ‚technisch‘ und ‚textil‘ als beschreibende Adjektive, die den Werkunterricht näher definieren und die keine starr festgelegte Bedeutung haben.

Wenn ich sie aber groß schreibe, beziehe ich mich deziert auf die Fächer in ihrer derzeitigen oder einer aus dem Kontext ersichtlichen historischen Form, also mit einem durch einen Lehrplan festgelegten Fachinhalt. Die Fächerbezeichnung wird somit zum Eigennamen.

Die Schreibweise ‚Technisches und textiles Werken‘ meint das bereits zusammengelegte Fach, wie es auf der Neuen Mittelschule besteht. Schreibe ich jedoch ‚Technisches und Textiles Werken‘ meine ich die beiden Fächer in ihrer getrennten Form.

1.2 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden die Methoden des problemzentrierten Interviews und der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert, welche die Grundlage für die darauffolgenden Kapitel bilden. Außerdem gehe ich auf den konstruktivistischen Forschungsansatz ein, den ich meiner und auch jeder anderen Forschungsarbeit voraussetze.

In Kapitel 3 wird als Vorbereitung für den empirischen Teil Hintergrundwissen ausgearbeitet: Die historische Geschichte der Fächer technisches und textiles Werken wird geschildert und es wird versucht, die Lehrziele der Fächer aufzuzeigen, wobei es verschiedene Strömungen innerhalb der einzelnen Fachbereiche gibt. Das Ziel des offiziell bereits zusammengelegten NMS-Gegenstandes ‚Technisches und textiles Werken‘ wird aufgezeigt, um eine theoretische Grundlage für Forschungsfrage 5 (Können die Ziele – aus subjektiver LehrerInnenperspektive – erreicht werden?) zu bilden. Schließlich wird versucht, den Werkunterricht gesellschaftlich zu legitimieren. Anschließend werden die Lehrpläne der Unterrichtsgegenstände in den Schultypen AHS, NMS und Allgemeine Sonderschule dargelegt. Im Kapitel ‚Alltagswissen‘ zeige ich

im Sinne des konstruktivistischen Forschungsverständnisses, das in Kapitel 2.4 erklärt wird, mein Alltagswissen auf, also mein biografisch entstandenes Wissen bzw. Scheinwissen.

Kapitel 4 enthält die Analyse des Interviewmaterials, die als Profile der sechs einzelnen Befragten zusammengefasst wird.

In Kapitel 5 werden schließlich die Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen präsentiert.

2 Methode

Vorbemerkung zu Personenbezeichnungen

Da die Begriffe ‚Interviewer‘, ‚Befragter‘ im allgemeinen Kontext abstrakte Konstrukte sind, ist ihr biologisches oder soziales Geschlecht irrelevant. Die einzige Eigenschaft eines abstrakten Interviewers ist, dass er jemanden interviewt. Deshalb möchte ich ihm nicht das Vorhandensein eines Geschlechts durch Nennung beider Geschlechtsbezeichnungen („Interviewerin“ oder „Interviewer“) unterstellen. Da ich aber der androzentristischen Denkweise entgegenwirken will, in der der männliche Begriff der normale (und Mannsein normal) ist, der weibliche aber der Spezielle (und Frausein speziell) ist, werde ich in diesem Kapitel über die Methode in Ermangelung eines neutralen Begriffes für abstrakte Personen immer die weibliche Form ‚Interviewerin‘ bzw. ‚Befragte‘ verwenden, möchte damit aber das Geschlecht nicht bestimmen. Bei Bezug zu realen Personen, deren Geschlecht als bekannt gelten kann, werde ich jedoch die jeweilige Geschlechtsbezeichnung verwenden.

Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom „planvollen, institutionalisierten Lehren und Lernen spezieller Aufgaben-, Problem- und Sachbereiche“. Damit ist sie sowohl in ihrem speziellen Fachgebiet anzusiedeln, als auch in mehreren Teilbereichen der Sozialwissenschaften, etwa der Lern- und Entwicklungspsychologie, der Pädagogik oder den Bildungswissenschaften (HALLER ET AL. 1995, 127–130).

Im Rahmen der vorliegenden Forschung bediene ich mich zweier sozialwissenschaftlicher Methoden, nämlich der Datenerhebungsmethode des problemzentrierten Interviews nach ANDREAS WITZEL (1982) und der Auswertungsmethode des Qualitativen Interviews nach PHILIPP MAYRING (1983). Beides sind Methoden der qualitativen Forschung. Qualitative Forschung

wurde entwickelt, um sich von dem bis 1970 vorherrschenden quantitativen Forschungsverständnis abzusetzen. Die Ursprünge der damals neuen Methodik liegen in der ethnologischen, explorativen Forschung und in der Hermeneutik. Statt deduktiv generierte und auf keine reale Grundlage bauende Theorien nur zu überprüfen, konnten mit der neuen qualitativen Forschung Theorien induktiv, also vom Einmaligen und Individuellen her schließend, generiert werden (REINHOLD 2000, 512).

Die älteren, *quantitativen* Methoden streben Erkenntnisse an,

„bei denen ‚isolierte‘ Daten und Fakten gefunden werden, die möglichst frei von allen störenden Nebeneffekten, wie sie in der Alltagsrealität vorhanden sind, bestimmte Zusammenhänge, kausale Verknüpfungen usw. nachweisen. Dagegen berufen sich *qualitative* Verfahren auf die Erkenntnis der Sozialwissenschaften, dass menschliche Wirklichkeit [...] vielfältig und komplex konstruiert wird“ (SCHÖN UND HURRELMANN 1979, 20).

BARNEY GLASER UND ANSELM STRAUSS jedoch vertreten die Ansicht, dass es keinen fundamentalen Gegensatz zwischen qualitativen und quantitativen Methoden oder Daten gibt. Sie unterscheiden lediglich zwischen Generierung und Verifizierung von Daten (GLASER UND STRAUSS 1998 (Original 1967), 26).

Weil die vorliegende Arbeit explorativ ist, versteht sie sich nicht als Verifikation bestehender Theorien oder Hypothesen. Da das Ergebnis jedoch aus durchaus am Datenmaterial überprüfbarer Aussagen besteht, handelt es sich auch nicht um eine reine Theorie. Ich weiche daher von GLASERS UND STRAUSS‘ (1967) Meinung ab, dass eine Dichotomie zwischen Verifizierung und Generierung von Theorien besteht¹. Stattdessen sollen die Ergebnisse, die die Realität in den untersuchten Schulen abbilden, zu allgemeingültigen politischen Forderungen abgeleitet werden.

In den 70er- und 80er Jahren erlebten die qualitativen Forschungsmethoden einen Aufschwung. Anfangs wurden sie allerdings aufgrund ihrer damals noch geringen Formalisierung als anderen, systematischeren Methoden unterlegen angesehen. Deshalb wurden sie hauptsächlich als Vorbereitung zu quantitativen Studien eingesetzt, nicht jedoch als selbstständige Forschungsmethoden (WITZEL UND REITER 2012, 7–8). Nach Jahrzehntelanger Entwicklung liegen

¹ STRAUSS modifizierte seine Meinung zu diesem Thema in den darauffolgenden Jahrzehnten gemeinsam mit seiner Co-Autorin JULIET M. CORBIN dahingehend, dass er Grounded Theory auch als Mittel zur Verifizierung ansah, z. B. in STRAUSS UND CORBIN 1990 (CHARMAZ 2014). Von den Gegensätzen Theoriegenerierung und -Verifizierung wich er jedoch nicht ab.

heute jedoch stark formalisierte qualitative Methoden vor, die Anspruch auf Reliabilität und Validität erheben (MAYRING 2015, 123–129).

2.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel

2.1.1 Allgemein

Das problemzentrierte Interview ist eine Unterart des qualitativen Interviews und die Methode, die ich in dieser Arbeit zur Datenerhebung verwende.

ANDREAS WITZEL kritisiert in seiner Dissertation (WITZEL 1982) sowohl zu technische als auch zu offene Interviewmethoden, die damals die qualitative Forschungslandschaft geprägt hatten. Eine Aufgabe in der wissenschaftlichen Datenerhebung ist es, Vergleichbarkeit zwischen den erhobenen Daten zu schaffen. In diesem Sinne fordern einige Interviewmethoden, jeder Befragten wortgetreu dieselben Fragen zu stellen. WITZEL u. REITER jedoch sehen den Menschen als zu komplexes Wesen an; ein Bombardieren mit immer gleichbleibenden Fragen ginge nicht auf unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten von Befragten ein. Da also jede Befragte mit ihren eigenen Vorstellungen und ihrem eigenen Vorwissen dieselben Fragen unterschiedlich interpretiert, ist die vermeintliche Vergleichbarkeit der Antworten laut WITZEL u. REITER nur ein Trugschluss (‘fallacy of non-reactivity’ (2012, 8)). Außerdem entgehen einem bei dieser Methode diejenigen Dinge, nach denen man nicht fragt, weil man gar nicht weiß, dass man danach fragen könnte.

Um dem Einfluss der Interviewerin (mit ihren vorformulierten Fragen, ihrem Tonfall, dem von ihr gewählten Zeitpunkt für die jeweils nächste Frage) möglichst wenig Raum zu lassen, wurde das narrative Interview entwickelt (SCHÜTZE 1983). Dabei stellt die Interviewerin nur eine Eingangsfrage, hört dann jedoch ausschließlich zu. Da sie niemals interveniert, obliegt der Zugzwang in jedem geführten Interview ausschließlich der jeweiligen Befragten. WITZEL kritisiert jedoch, dass dabei viel Kommunikationskompetenz von den Befragten gefordert wird, was einige überfordern kann. Dass es niemals nötig ist zu intervenieren, um die Narrative, also die erzählende Monologform, am Leben zu erhalten, halten WITZEL u. REITER auch für einen Trugschluss (‘fallacy of non-intervention’ (2012, 8)).

Als Mittelweg hat WITZEL in seiner Dissertation das problemzentrierte Interview entwickelt. Es lehnt sich an die Grounded Theory von GLASER u. STRAUSS an (1998 (Original 1967)). Das Ziel des

problemzentrierten Interviews ist es, die subjektive Sicht von Befragten auf eine Problemstellung herauszufinden. Das der Methode zugrundeliegende Menschenbild versteht Menschen als selbstreflektiert, handlungs- und kommunikationsfähig (WITZEL UND REITER 2012, 8). Es handelt sich dabei um eine reine Datenerhebungsmethode. Für die Auswertung des erhobenen und als Audio- oder Videoaufnahme gesicherten Interviewmaterials ist eine Vielzahl an Methoden zulässig; eine spezielle Auswertungsmethode für das problemzentrierte Interview gibt es nicht. Die Methode des problemzentrierten Interviews kann auch im Rahmen einer größer angelegten methodenübergreifenden Studie eingesetzt werden.

Bis WITZEL UND REITER 2012 eine englischsprachige Monografie zu den Techniken des problemzentrierten Interviews herausgegeben haben, waren WITZELS Dissertation und ein Artikel von ihm, der im Jahr 2000 im Fachjournal *Forum Qualitative Research* erschienen ist, die einzigen Quellen für die Methode des problemzentrierten Interviews, die Handlungsanweisungen boten (WITZEL 2000), obwohl SCHEIBELHOFER schon 2005 schrieb

„The PCI is probably one of the most frequently used types of qualitative interviewing and analysis used in the German social sciences“
(SCHEIBELHOFER 2005, 20).

Die Methode wurde bereits in einer Bandbreite von Fachbereichen angewandt, beispielsweise Psychologie, Pädagogik, Medizin, Politikwissenschaft, Soziologie, Marktforschung, u. v. m. (WITZEL UND REITER 2012, 9).

Durch die 2012 erschienene Monographie von WITZEL u. REITER ist nun eine ausführlichere Anleitung verfügbar, mit deren Hilfe auch Neulinge auf dem Gebiet der qualitativen Forschung nach wissenschaftlichen Standards Daten erheben und für die Auswertung zugänglich machen können.

2.1.1.1 Vorbereitung

In der Vorbereitungsphase muss die Interviewerin sich Vorwissen über die Problemstellung aneignen und einen Leitfaden erstellen, der ihr später hilft, das Interview zu führen. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen ist ebenfalls ein entscheidender Aspekt.

Das Vorwissen gliedert sich in mehrere Teilbereiche (WITZEL UND REITER 2012, 40–47). Der erste ist das (1) Alltagswissen (‘everyday knowledge’). Dieses hat man sich im Laufe seines Lebens angeeignet und es ist entscheidend für die Auswahl des Forschungsgebiets. Da es sowohl die

Interviewführung als auch die Interpretation der Ergebnisse beeinflusst, sollten sich Forscherinnen dieses Wissens bewusst werden und es offenlegen (vgl. dazu auch Kapitel 2.4: Konstruktivistischer Forschungsansatz). Zu diesem Alltagswissen gehören auch Scheinwissen und Vorurteile.

Weiters gibt es das (2) Kontextwissen (‘contextual knowledge’). Es ist das Wissen über Hierarchien, Verantwortlichkeiten, Gesetze, Vorgaben und dergleichen, die das zu erforschende Gebiet betreffen.

Das (3) Recherchewissen (‘research knowledge’) eignet man sich an, indem man bestehende Forschungen zu dem Thema des ausgewählten Gebiets recherchiert. Problematisch dabei ist jedoch, dass diese Daten einen in der eigenen Datenerhebung beeinflussen können. ALEXANDER BOGNER U. WOLFGANG MENZ (2009)² fordern daher, insbesondere bei theorie-generierenden Experteninterviews, ein „Neutralitätsideal“ (‘ideal of neutrality’), also, dass man ohne vorherige Recherche über das Themengebiet das Feld betritt. In meiner Forschung beinhaltet das Recherchewissen auch geschichtliche Hintergründe, Ziele des Werkunterrichts und eine Legitimation für den Werkunterricht, obwohl ich in diesen Feldern auch eigene Forschungsarbeit geleistet habe. Jedoch beziehe ich mich dabei vor allem auf schon bestehende Forschung.

Diese drei Gruppen von Vorwissen (Alltagswissen, Recherchewissen, Kontextwissen) bilden gemeinsam das (4) Sensibilisierungswissen (‘sensitising knowledge’). Es steckt die Grenzen der Forschung ab und gibt die Richtung an, in die man forscht.

Bei der Leitfadenerstellung überlegt man sich anfangs Fragen, die relevant erscheinen und die sich auf die Forschungsfrage beziehen. Im weiteren Verlauf strukturiert man die Fragen und wandelt sie in Themenbereiche um. Der Leitfaden sollte kurz, nicht überladen und gut strukturiert sein. Die Themenbereiche verwendet die Interviewerin im Laufe des Interviews als Orientierungshilfe. Vorformulierte Fragen sollten vermieden werden und kommen höchstens bei besonders heiklen Themen zum Einsatz. Dadurch soll der artifizielle Charakter des Interviews vermieden werden. Im Regelfall formuliert die Interviewerin die Fragen zu den Themenbereichen spontan und situationsbezogen (WITZEL UND REITER 2012, 51–54).

Zusätzlich zum Interview kann man einen ergänzenden Fragebogen einsetzen, um demografische Daten zu erfragen, da diese Daten meist keiner weiteren Erklärung bedürfen und ihre

² zitiert nach WITZEL UND REITER 2012, 44
20

Erhebung eine wichtige Grundlage für die Auswertung des Interviews bietet (WITZEL UND REITER 2012, 36).

2.1.1.2 Durchführung

Das Interview beginnt mit der ersten Kontaktaufnahme, die über alle möglichen Kanäle stattfinden kann – persönlich, telefonisch, schriftlich oder über Vermittlerinnen. Für den Fall, dass noch kein persönlicher Austausch stattgefunden hat, beginnt das Interview damit, dass die zu Befragende über den Hintergrund, den Zweck und das Wesen des Interviews informiert wird (‘Briefing’). Ihre Rolle als (Alltags-)Expertin und die Bedeutung ihres Wissens wird dabei hervorgehoben. Die Interviewerin erklärt des Weiteren die asymmetrische Natur des Interviews: während die Interviewerin nur hie und da ein paar Einwürfe und Verständnisfragen beisteuern wird, wird sie hauptsächlich zuhören.

Die Befragte wird anschließend über ihre Rechte und die Verwendung des Interviewmaterials aufgeklärt: Vertraulichkeit und Anonymität werden zugesichert. Die Zustimmung der Befragten zu einer Ton- oder Videoaufzeichnung wird eingeholt. Sie wird darüber informiert, wer Zugriff auf dieses Material hat und wofür und wie es verwendet wird. Alle noch offenen Fragen, die sie hat, werden jetzt geklärt. Die Zustimmung der Befragten zur Verwendung der Daten wird entweder schriftlich eingeholt oder auf Band aufgenommen (WITZEL UND REITER 2012, 66f).

Anschließend wärmen sich Interviewerin und Interviewpartnerin auf, indem sie z. B. Small Talk führen (‘warming up’). Dieses Aufwärmen ist dazu da, das Eis zu brechen und der Befragten die Möglichkeit zu geben, sich an das Reden zu gewöhnen. Je nach Situation kann das Aufwärmen auch vor dem Briefing stattfinden (WITZEL UND REITER 2012, 67f).

Das eigentliche Interview beginnt mit der Eröffnungsfrage (‘opening question’). Diese ist essentiell für den Verlauf des restlichen Interviews. Die Eröffnungsfrage sollte eine möglichst lange narrative Passage durch die Befragte generieren, darf also nicht mit wenigen Worten zu beantworten sein. Die Interviewerin kann noch einmal in einfachen Worten erläutern, was ihr Interesse ist und darauf hinweisen, dass sie selbst nur wenig reden wird und dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Sie sollte komplizierte wissenschaftliche Formulierungen vermeiden. Der gesamte Dialog sollte in leicht verständlicher Alltagssprache geführt werden. Die Eröffnungsfrage kann mehrere Fragen beinhalten, jedoch darf ihre Anzahl die Befragte nicht überfordern. Meist wird die Befragte zuerst auf die zum Schluss gestellte Frage

antworten und dabei die vorigen Fragen nur im Hinterkopf behalten. Daher ist diese letzte Frage von besonderer Wichtigkeit.

Wenn man eine gute Eröffnungsfrage gestellt hat, folgt dieser der Eröffnungsbericht („opening account“). Das ist eine möglichst lange narrative Passage der Befragten, die von der Interviewerin höchstens unterbrochen wird, wenn Verständnisprobleme auftauchen. Erst wenn der Redefluss stoppt, kommt es zum Follow-up. Die Follow-up-Fragen orientieren sich am Leitfadenden und sollen an Aussagen aus dem Eröffnungsbericht anknüpfen. Dadurch bleibt das Gespräch organisch und die Befragte bleibt im Flow. Durch die offene Interviewtechnik besteht die Möglichkeit, Dinge zu erfahren, die sich aus reinen Antworten auf vorher überlegte Fragen nicht ergeben hätten. Dank des Leitfadens kann man aber immer wieder in die Richtung des interessierenden Themas steuern (WITZEL UND REITER 2012, 68–85). Redundanzen oder Widersprüche, welche die Befragte im Laufe des Interviews äußert, sind nicht unerwünscht, sondern bieten neue Formulierungen, welche die Interpretation erleichtern (WITZEL 2000, Kap. 2). Es gibt keine designierten Momente im Interview, in denen man von narrativen zu dialogischen Verfahren wechseln sollte. Je nachdem, ob die Interviewerin das Gesagte verstanden hat oder nicht, gestaltet sie Follow-up-Fragen, die zu einem besseren Verständnis führen oder die weitere Narrative generieren. In Extremfällen, wenn Befragte eingeschränkte Kommunikationsfähigkeiten haben, keine ausgeprägte Meinung zum Thema, eine schlechte Stimmung, etc., kann ein Interview auch hauptsächlich dialogisch ablaufen. Im optimalen Fall jedoch werden nur wenige Zwischenfragen gestellt und die Befragte redet weitaus mehr als die Interviewerin (WITZEL UND REITER 2012, 81 u. 177).

Zum Schluss des Interviews kehrt man wieder zu einem symmetrischen Dialog einer Alltagskonversation zurück. Manchmal eröffnen sich durch diese Art des Redens plötzlich neue Aspekte. Abgesehen davon umrahmt dieser Abschluss gemeinsam mit dem Aufwärmen die ungewöhnliche Gesprächssituation des Interviews und hilft beiden Gesprächspartnerinnen sich zu beruhigen (WITZEL UND REITER 2012, 93f).

WITZEL betont mehrfach die Wichtigkeit eines Nachprotokolls („postscript“), in welchem man seine Eindrücke über die Befragte, das Setting und besondere Vorkommnisse aufschreibt. Es ist wesentlich, dass das Nachprotokoll direkt nach dem Interview aufgeschrieben wird, da sonst wesentliche Aspekte verloren gehen (WITZEL UND REITER 2012, 95f).

2.1.1.3 Prinzipien

Das problemzentrierte Interview zeichnet sich durch vier Dichotomien aus:

Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen (1) wird angestrebt: Das wissenschaftliche Vorwissen prallt im Interview auf eine Welt der Praxis (WITZEL UND REITER 2012, 176). Ein Fallstrick lauert hier, wenn die Interviewerin nicht in der Lage ist, ihre vorgefassten Meinungen zu überwinden, obwohl das Interview Anlass dazu gibt. Umgekehrt darf die Interviewerin auch nicht all das vergessen, was sie vorher gelernt hat, um dann für die Befragte Partei zu ergreifen (WITZEL UND REITER 2012, 181).

Die wissenschaftlich vorformulierten Forschungsfragen dürfen auch nicht im Interview benutzt werden. Die Interviewerin darf nicht den Fehler machen zu glauben, die Befragte hätte dasselbe Vorverständnis von dem Gebiet wie sie. Oft sind Befragte nicht mit den Fachbegriffen vertraut und verfallen durch das Unverständnis über benutzte Begriffe in Schweigen. Auch darf die Interviewerin die Meinung der Befragten nicht während des Interviews offen hinterfragen. Dadurch würde nämlich die Interviewerin die Befragte beeinflussen, wodurch ihr möglicherweise wichtige Aspekte entgehen könnten (WITZEL UND REITER 2012, 178ff). Respekt der Befragten gegenüber ist Voraussetzung.

Die Interviewerin ist sowohl Expertin als auch Lernende (2) (WITZEL UND REITER 2012, 177): Durch das erworbene Vorwissen kann sie als Expertin bezeichnet werden. Im Rahmen des Interviews ist sie jedoch Schülerin der Person, die aus der Praxis erzählt. Weiters changiert die Interviewerin zwischen aktiv und passiv (3). Während sie zu manchen Zeiten spricht und nachfragt (aktives Zuhören), ist sie zu anderen Zeitpunkten passive Zuhörerin. Das Interview schwankt auch (4) zwischen narrativen und dialogischen Passagen (s.o.). Und schließlich nimmt die Befragte eine Doppelrolle als Objekt und Subjekt ein (5) (WITZEL UND REITER 2012, 177).

2.1.2 Das Interviewdesign für diese Arbeit

2.1.2.1 Vorwissen

Die Kapitel 3.1 und 3.2 legen dar, welches Recherche- und Kontextwissen ich mir zur Vorbereitung, Durchführung und Analyse der Interviews angeeignet habe. Gemeinsam mit dem biographisch entstandenen, in 3.3 dargelegten Vorwissen und den daran gekoppelten Vorurteilen bilden sie das Sensibilisierungswissen (WITZEL UND REITER 2012, 44–47), in dessen Rahmen

diese Studie durchgeführt wurde. Mit der Explikation meines Vorwissens und meiner Vorurteile schließe ich an die in Kapitel 2.4 beschriebene konstruktivistische Theorie an.

2.1.2.2 Leitfaden

Der Leitfaden orientiert sich sowohl am Vorwissen als auch an den daraus generierten Forschungsfragen. Die anfänglich gefundenen Fragen habe ich im Sinne des problemzentrierten Interviews zu Themengebieten gegliedert. Zum besseren Verständnis stehen hier die ursprünglichen Fragen in Klammern neben den Themengebieten.

Ich habe Leitfäden für zwei mögliche Umsetzungsformen entwickelt: Einerseits wenn Technisches und Textiles Werken alternierend, d. h. semesterweise abwechselnd unterrichtet werden, andererseits wenn die ehemals zwei Fächer als nur ein Fach unterrichtet werden, projektorientiert gewechselt wird oder sonstige Umsetzungsmöglichkeiten gewählt wurden.

A) Wenn alternierend unterrichtet wird:

Organisatorisches

1. Umsetzung des neuen Faches

Benötigte Ausstattung und Rahmenbedingungen, Kommunikation mit Kolleginnen
(Wie wird das neue Werkfach an dieser Schule umgesetzt? Welche Ausstattung und organisatorischen Rahmenbedingungen benötigen Sie dafür? Gibt es Kommunikation zwischen Ihnen und Ihrer Kollegin/Ihren Kolleginnen, die die andere Gruppe/die anderen Gruppen derselben Klasse unterrichtet/unterrichten?)

2. Geschichte des Faches an dieser Schule

Gründe für die Wahl der derzeitigen Umsetzungsmöglichkeit
(Seit wann wird es so umgesetzt? Musste damals etwas an der Ausstattung der Schule oder den organisatorischen Rahmenbedingungen geändert werden? Warum wird es so umgesetzt? Hat Ihre Schule andere Umsetzungsformen in Erwägung gezogen? Warum wurden diese nicht gewählt? Gibt es Schwierigkeiten bei der Umsetzung?)

Wenn diese Umsetzungsform neu ist:

3. Umsetzung des Lehrplans

(Wie kommen Sie mit dem verkürzten Lehrplan klar? Wie geht es ihnen mit dem

halbjährlichen Schülerinnenwechsel? Sie haben für eine Klasse jetzt nur mehr die halbe Zeit. Wie gehen Sie damit um?)

Inhaltliches

4. Geschlechtsspezifisch unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen bei Schülerinnen, Herangehensweise dazu,
konkrete Beispiele
(Zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen? Wenn ja: Was könnte der Grund sein?)
5. Vor- und Nachteile der Umsetzungsform
(Sehen Sie Vor- oder Nachteile bei dieser neuen Umsetzungsform?)

Persönliches

6. Persönliche Identifikation (Wie fühlen Sie sich dabei, so wie derzeit zu unterrichten?)

B) Wenn als ein Fach geführt, projektorientiert oder auf eine andere Art umgesetzt:

Organisatorisches

1. Umsetzung des neuen Faches
Benötigte Ausstattung und Rahmenbedingungen, Kommunikation mit Kolleginnen
(Wie wird das neue Werkfach an dieser Schule umgesetzt? Welche Ausstattung und organisatorischen Rahmenbedingungen benötigen Sie dafür? Gibt es Kommunikation zwischen Ihnen und Ihrer Kollegin/Ihren Kolleginnen, die die andere Gruppe/die anderen Gruppen derselben Klasse unterrichtet/unterrichten?)
2. Geschichte des Faches an dieser Schule,
Gründe für die Wahl der derzeitigen Umsetzungsmöglichkeit
(Seit wann wird es so umgesetzt? Musste damals etwas an der Ausstattung der Schule oder den organisatorischen Rahmenbedingungen geändert werden? Warum

wird es so umgesetzt? Hat Ihre Schule andere Umsetzungsformen in Erwägung gezogen? Warum wurden diese nicht gewählt? Gibt es Schwierigkeiten bei der Umsetzung?)

3. Umsetzung des Lehrplans

(Sie müssen in derselben Zeit jetzt laut Lehrplan das Doppelte unterrichten. Wie kommen Sie mit dem verdoppelten Lehrplan klar?)

Inhaltliches

4. Textile und technische Bestandteile,

Wahrnehmung der Schülerinnen in Bezug auf die alte Fächertrennung,
Konkrete Beispiele

(Werden textile und technische Bestandteile von den Schülerinnen als getrennt wahrgenommen oder unterschiedlich behandelt? Wenn ja: Warum glauben Sie?)

5. Geschlechtsspezifisch unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen bei Schülerinnen,
Herangehensweise dazu,

konkrete Beispiele

(Zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen? Welche? Wie gehen Sie damit um? Wenn ja: Was könnte der Grund sein?)

6. Vor- und Nachteile der Umsetzungsform

(Sehen Sie Vor- oder Nachteile bei dieser neuen Umsetzungsform?)

Persönliches

7. Vorbereitung auf das neue Fach

(Wurden Sie bei der Vorbereitung auf das neue Fach unterstützt? Gibt es offizielle Fortbildungen oder Informationsmaterial? Haben Sie dieses genutzt? Wie haben Sie sich selbst vorbereitet?)

8. Identifikation mit dem neuen Fach

(Können Sie sich mit dem neuen Fach identifizieren? Unterrichten Sie dieses Fach gerne?)

Als Orientierungshilfe während der Interviews habe ich eine übersichtlichere Form der Leitfaden-Darstellung gewählt (siehe Abbildung 1: Leitfaden). In Klammern stehen diejenigen Themengebiete, die ich nur dann erfragt habe, wenn in der Schule die Fächer nicht alternierend unterrichtet wurden.

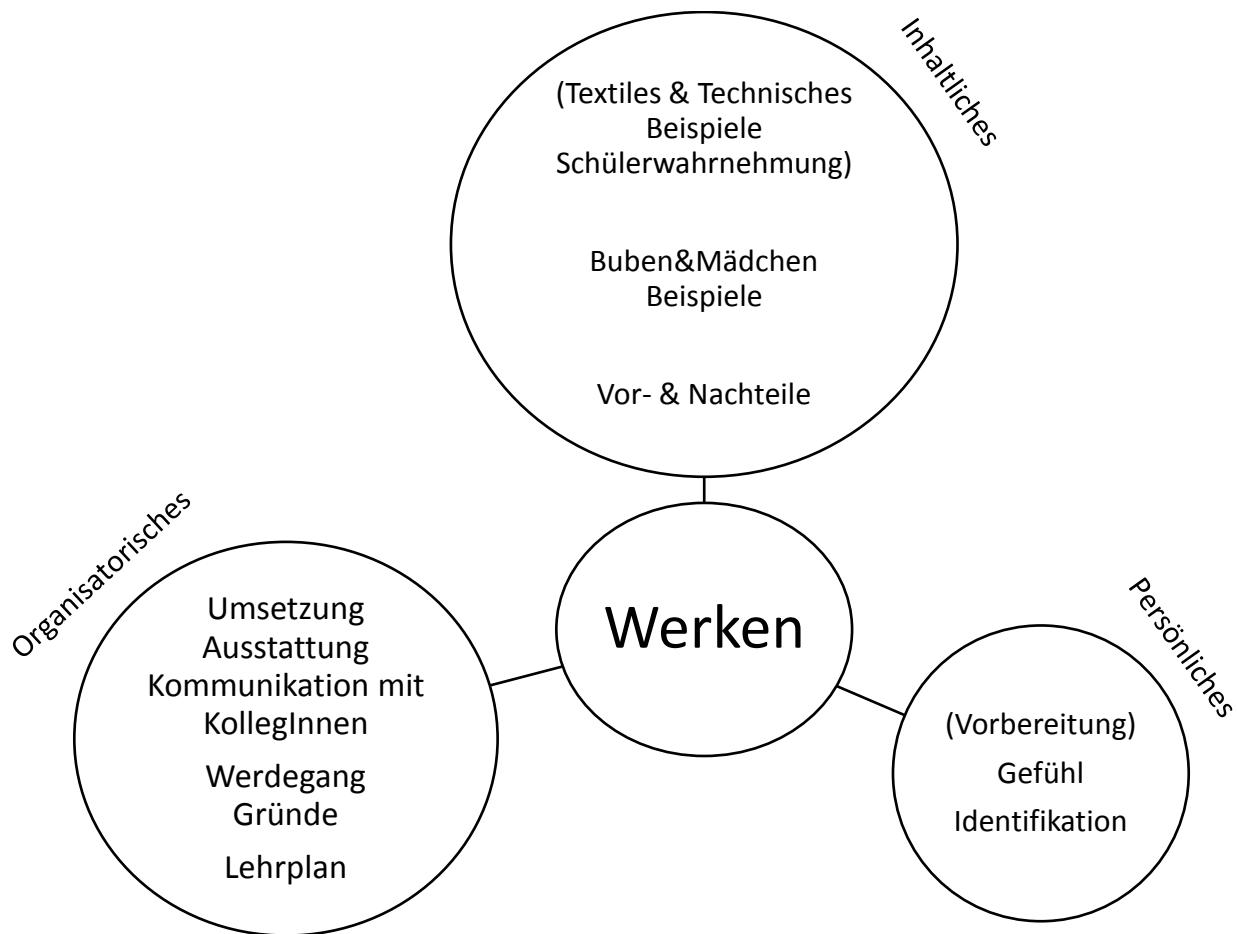


Abbildung 1: Leitfaden ©Thesi Breunig

2.1.2.3 Ergänzender Fragebogen

Zusätzlich zum qualitativen Interview kam ein Fragebogen zum Einsatz, mithilfe dessen demographische Daten erhoben wurden (siehe Abb. 1)

Diplomarbeit an der Universität für Angewandte Kunst, Wien
Theresa Breunig

Allgemeine Daten

Pseudonym: _____

Geschlecht:

männlich
 weiblich
 anders

Alter und Geburtsjahr: _____

Abgeschlossene Ausbildungen

Hochschulen, Universitäten: _____

Kurse, Fortbildungen: _____

Sonstiges: _____

Unterricht

Schultyp:

NMS
 AHS
 Sonstiges: _____

Haben Sie früher schon in anderen Schultypen unterrichtet oder unterrichten Sie derzeit noch an einem anderen Schultyp? Wenn ja, wann und an welchem?

Wie viele Jahre unterrichten Sie schon? _____

Welche Fächer unterrichten Sie derzeit? _____

Welche Fächer haben Sie bereits unterrichtet? _____

Abb. 1: Ergänzender Fragebogen ©Thesi Breunig

2.1.2.4 Einverständniserklärung

Aus rechtlichen Gründen habe ich mich für eine schriftliche Einverständniserklärung entschieden (siehe Abb. 2).

Diplomarbeit an der Universität für Angewandte Kunst, Wien
Theresa Breunig

Abb. 2: Einverständniserklärung ©Thesi Breunig

2.2 Transkriptionsregeln

Für diese Arbeit wurde das vereinfachte Regelsystem nach DRESING u. PEHL verwendet (2015, 20–23). Das Interview ist in der Transkription wo immer möglich ins Standarddeutsche übersetzt, nicht lautsprachlich, sondern nach gängiger Orthografie. Stottern, Wortdopplungen oder Abbrüche sind geglättet. Beibehaltene Satzabbrüche sind mit einem Schrägstrich gekennzeichnet. Füllwörter wie „ähm“, „mhm“ und dergleichen sind gekürzt, außer sie sind semantisch wichtig. Inhaltlich irrelevantes, zustimmendes „ja“, „mhm“, „okay“ und Ähnliches von Seiten der Interviewerin während narrativer Passagen sind nicht transkribiert.

Längere Sprechpausen sind mit (...) gekennzeichnet. Betonte Wörter sind durch Großschreibung markiert. Für die Aussage wichtige nonverbale Äußerungen stehen in Klammern. Unverständliche Abschnitte werden mit (unv.) gekennzeichnet, bei längeren steht auch der Grund dabei, z. B. (unv., Handyläuten). In eckigen Klammern stehen Passagen, die anonymisiert bzw. aus Datenschutzgründen oder auf Wunsch der Befragten, oder weil sie für die Forschung irrelevant sind, nicht transkribiert wurden, z. B. [Schulname] oder [anon.] für Passagen deren Inhalt gänzlich entfernt wurde. Unter Anführungszeichen stehen Wörter, die eine Sprecherin so gesagt hat, als würde sie das Gesagte zitieren. Eine Passage, die in // eingeklammert ist, wurde gleichzeitig mit dem vorher Gesagten gesagt. Die Interviewerin wird mit „I“ gekennzeichnet, die Befragte mit „B“.

Ich hab dann/ Kennen Sie das?	Schrägstrich: Satz wurde abgebrochen
(...)	Pause
Ich war HEUTE dort	Betonung von „heute“
(lacht)	Nonverbale Äußerung. (Hier: Lachen)
(unv., Bohrmaschinengeräusch)	Unverständlich, Grund. (Grund hier: Bohrmaschinengeräusch)
Herr [Kollege], die Frau [Direktor], in der [Schulname]	Anonymisierung des in eckigen Klammern stehenden Inhalts
[anon.]	Anonymisiert/aus verschiedenen Gründen nicht transkribiert
Besonders wichtig für „die Hausfrau“.	In Anführungszeichen stehendes Wort: sozusagen. „Die Hausfrau“ sind offensichtlich nicht die eigenen Worte der Sprecherin, sondern sie zitiert jemanden, etwas oder eine Art von Person.
I: Also eine Mischung? B: //Wenn man das Geld hat.//	Die beiden Sätze wurden gleichzeitig gesagt.
I	Interviewerin
B	Befragte

Tabelle 1: Transkriptionsregeln ©Thesi Breunig

2.3 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

2.3.1 Allgemein

Um die mithilfe des problemzentrierten Interviews erhobenen Daten auszuwerten, benutze ich in dieser Arbeit eine Mischform aus zwei Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wurde erstmals 1983 von MAYRING in „Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken“ vorgelegt. 2015 ist bereits die 12. überarbeitete und erweiterte Auflage dieser Monographie erschienen (MAYRING 2015, 7)³.

Die Inhaltsanalyse ist eine Methode, mit der fixierte Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert werden kann, um „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation“ zu ziehen (MAYRING 2015, 13). Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich von den quantitativen Inhaltsanalysen dadurch, dass Ergebnisse präsentiert werden, die nicht immer quantitativ messbar sind. Da jedoch teilweise auch Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse quantitativ ausgezählt werden können, schlägt MAYRING den Begriff ‚qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse‘ vor (MAYRING 2015, 17f). Im Rahmen dieser Arbeit wird aufgrund der geringen Stichprobe (sechs Probandinnen) von quantitativen Ergebnisdarstellungen Abstand genommen.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird eine Aussage immer innerhalb ihres Kontextes analysiert. Damit unterscheidet sie sich auch wesentlich von der quantitativen Inhaltsanalyse, bei der Aussagen isoliert betrachtet werden. Zentrales Instrument der Analyse ist das Kategorien-System, welches induktiv entwickelt wird. MAYRING fordert Forscherinnen auf, die konkreten Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse an den jeweiligen Forschungsgegenstand anzupassen (MAYRING 2015, 50–52).

³ MAYRING selbst schreibt erstaunlicherweise in dem Vorwort der 12. Auflage, dass die erste Auflage 1982 erschienen ist und dass es sich bei der als 12. ausgewiesenen Auflage erst um die 11. handelt.

2.3.2 Analysedesign für diese Arbeit

Die Analyse in dieser Arbeit ist an die Technik der zusammenfassenden Analyse und der strukturierenden Analyse von MAYRING angelehnt (MAYRING 2015, 61–90 u. 97-109).

Als Erstes erfolgt die Entwicklung eines Kodesystems, welche prozesshaft abläuft. Die Kodes werden einerseits aus den Forschungsfragen abgeleitet (deduktiv) und andererseits während der Analyse aus dem Material entwickelt, ergänzt, überarbeitet und rücküberprüft (induktiv).

Die für die Untersuchung relevanten Textteile werden einem Kode zugeordnet, wobei jeder Kode auch Subkodes haben kann. Anschließend werden diejenigen Aussagen einer Probandin, die denselben Subkode zugeordnet sind, paraphrasiert. Die Paraphrasen werden zu Kategorien zusammengefasst (MAYRING 2015, 72). Die Kategorien können, wenn es semantisch angebracht ist, von den anfänglichen Kodes gelöst sein. Zur Kategorienbildung ist jedoch die Vorarbeit der Kodierung eine wesentliche Erleichterung. Für jede Interviewpartnerin werde ich die jeweiligen Ergebnisse in separaten Kapiteln präsentieren.

In einem zweiten Durchgang werden die Kategorien der unterschiedlichen Probandinnen miteinander verglichen und generalisiert, was bedeutet, dass das Abstraktionsniveau hinaufgesetzt wird (MAYRING 2015, 83). Die Ergebnisse des zweiten Durchgangs werden themenbezogen aufbereitet und dargelegt. Dabei sollen zentrale Zitate aus den Interviews die entstandene Theorie exemplarisch belegen⁴. Aus den Ergebnissen werde ich anschließend allgemeingültige politische Forderungen ableiten, also Forderungen, die für alle und nicht nur die untersuchten Schulen Gültigkeit haben.

Die ‚Kodiereinheit‘, also der kleinste Textteil, der unter einen Kode fallen kann, ist ein Wort, die ‚Kontexteinheit‘, also der größte Textteil, der kodiert werden kann, ist das gesamte zu einer Probandin vorliegende Material (Interviewaufnahme, Transkription, ergänzender Fragebogen, Nachprotokoll). ‚Auswertungseinheit‘ ist für die Kodebildung und die endgültige Kategorienbildung das gesamte Material (MAYRING 2015, 61).

Die Auswertung wird mithilfe des Analyseprogramms MaxQDA vorgenommen.

⁴ Vergleiche dazu auch die ‚Grounded Theory‘ von GLASER UND STRAUSS 1998 (Original 1967), bei der Theorie prozessual auf der Grundlage von im Feld gewonnenen Daten erhoben wird. ‚Grounded Theory‘ kann als ‚gegenstandsbezogene Theoriebildung‘ übersetzt werden.

2.3.2.1 Paraphrasierungsregeln

Die Paraphrasierung befindet sich aufgrund ihres Umfangs nicht im Anhang dieser Arbeit. Dennoch möchte ich meine Vorgehensweise offenlegen.

Wo es möglich ist, werden Formulierungen der Interviewpartnerinnen gekürzt übernommen. Bei sehr konkreten Beispielen der Interviewpartnerinnen abstrahiere ich bereits bei den Paraphrasierungen.

Wo nötig, werden Begriffe aus dem Kontext mitverwendet, z. B. „Und ich hab mich so identifizieren können mit denen, weil bei mir ganz genau dasselbe war.“ (Christine, Abs. 60) wird paraphrasiert mit „Ich konnte mich so identifizieren mit den Tech-liebenden Mädchen, weil es bei mir dasselbe war als Kind“. Dabei wird Bezug auf einen vorigen Satz genommen, in dem es um ein Mädchen geht, das technisches Werken liebt.

Zur besseren Verständlichkeit der aus dem Zusammenhang gerissenen Paraphrasen werden aus dem Zusammenhang ersichtliche Wörter benutzt, z. B. wird „als Kind“ wird hinzugefügt, obwohl von Christine nicht speziell erwähnt wurde, dass sie damals ein Kind war.

Wo möglich, werden auch bei Rückgriffen auf vorangegangene Sätze auch die Begrifflichkeiten übernommen, z. B. „Ich will nicht sagen, dass sie es nicht wollen, aber sie sind schon sehr ungeschickt.“ (Christine, Abs. 26) wird paraphrasiert mit „Obwohl die Kinder wollen, sind sie ungeschickt.“, da Christine mit „sie“ auf die „Kinder“ in einem vorangegangenen Satz Bezug nimmt. Hätte sie vorher „Schüler“ gesagt, hätte ich dieses Wort verwendet. Wenn aus einem von den Interviewpartnerinnen genannten Begriff ohne Zusammenhang nicht ganz klar ist, was gemeint ist, ändere ich die Formulierung, z. B. „also, im Idealfall gibt's dann auch wieder einen Austausch zwischen den Leuten“ (Lena, 16) in „ein Austausch zwischen SchülerInnen ist erwünscht“, da sonst die Information verloren ginge, dass es sich bei „Leuten“ um SchülerInnen handelt.

Wenn aus dem Zusammenhang klar ist, dass mit „sie“ Schülerinnen und Schüler gemeint sind, aber kein Bezugswort gefallen ist, verwende ich die Schreibweise „SchülerInnen“ oder „SuS“ (Schüler und Schülerinnen). Einige Lehrerinnen verwenden auch den Begriff „Schülerinnen“. Ich schließe dabei aus dem Zusammenhang und vermute, wenn sie es nicht extra anders anmerken, dass damit „SchülerInnen“ und somit auch männliche Schüler im Sinne des Binnen-Is mitgemeint sind und paraphrasiere ebenfalls mit „SchülerInnen“ oder „SuS“. Wen die Befragten das Wort „Kollegin“ oder „Kolleginnen“ verwenden, ändere ich es nicht in „KollegInnen“,

da ich, weil es weit weniger KollegInnen als SchülerInnen gibt, annehme, dass sie an eine spezifische, weibliche Kollegin denken oder der Großteil ihres Kollegiums weiblich ist.

So sehr Paraphrasierungen Objektivität anstreben, ist die Auswahl der in die Paraphrase einfließenden Formulierungen bereits Interpretation. Je nachdem, unter welchem Gesichtspunkt paraphrasiert wird, können in einigen wenigen Fällen auch Unterschiede auftreten. Z. B. wird „Und da bist du dann VOLL motiviert und dann denkst du: ,Boah. SO sollte es sein! So sollte Schule sein!“ (Christine, Abs. 150) im Hinblick auf den Kode ‚Persönliches/Identifikation und Spaß‘ paraphrasiert mit „Bei dem fächerübergreifenden Australienprojekt war ich VOLL motiviert und dachte mir "SO sollte Schule sein!"“. Der Satz fällt allerdings auch unter den Kode ‚Träume und Ideen‘ und wird dort paraphrasiert als „in der Schule sollte fächerübergreifend unterrichtet werden“, da für ‚Träume und Ideen‘ ein anderer Aspekt des Satzes relevant ist, nämlich die Aussage darüber, wie Schule sein sollte.

Es werden folgende Abkürzungen verwendet:

- Tech = technisches Werken
- Tex = Textiles Werken
- zB = z. B.
- Dir. = Direktor/in

2.3.2.2 Festlegung des Materials für die Analyse

In Anlehnung an MAYRING muss genau definiert werden, welches Material der Analyse zu grunde liegen soll. (MAYRING 2015, 54f).

Für diese Forschung habe ich sechs problemzentrierte Interviews durchgeführt, die ich digital aufgenommen und anschließend nach den in Kapitel 2.2 dargelegten Regeln transkribiert habe. Nonverbale, wichtige Informationen aus den Interviews sind in Klammern in die Transkription eingeflossen. Zusätzlich zu diesem Material wurde das Nachprotokoll und der ergänzende Fragebogen in die Datenauswertung miteinbezogen. Die vollständigen Transkripte sind im Anhang nachzulesen, nicht jedoch die Fragebögen oder die Nachprotokolle, da diese persönliche Daten enthalten.

2.4 Konstruktivistischer Forschungsansatz

KATHY CHARMAZ kritisierte die Techniken der Grounded Theory und entwickelte sie mit einem konstruktivistischen Ansatz weiter. Die Kritik, die sie übt, bezieht sich zwar ursprünglich auf die Grounded Theory, lässt sich aber ebenso auf die qualitative Inhaltsanalyse anwenden.

Laut CHARMAZ gibt es keine objektive externe Realität, keine passive, neutrale Beobachterin oder einen strengen Empirismus (CHARMAZ 2014, 13):

“If, instead, we start with the assumption that social reality is multiple, processual and constructed, then we must take the researcher's position, privileges, perspective, and interactions into account as an inherent part of the research reality. It, too, is a construction”
(CHARMAZ 2014, 13).

Daher fordert sie eine relativistische Ansicht von qualitativer Forschung. Forscherinnen sollen sich aber nicht von ihren Vorurteilen und Privilegien befreien – denn das wäre nicht vollständig möglich – sondern diese prüfen und sich ihrer bewusst werden. Dadurch werde ihre Reflexionsfähigkeit in Bezug auf ihre Handlungen und Entscheidungen innerhalb ihrer Forschung verbessert. Aus dem relativistischen Ansatz geht also hervor, dass die Vorurteile und Privilegien einer Forscherin die Ergebnisse, auf die sie stößt, verändern (CHARMAZ 2014, 13).

CHARMAZ ist nicht die einzige, die in den 80er- und 90er-Jahren einen sozialkonstruktivistischen Ansatz verfolgt hat. Andere Forscherinnen sahen jedoch nur die sozialen Welten, welche sie untersuchten, als konstruiert an, ließen jedoch außer Acht, dass ihre eigene Welt ebenfalls konstruiert war oder versuchten ihre eigene Subjektivität zu tilgen, anstatt sie anzuerkennen. Wieder andere erklärten Subjektivität lediglich individuell, während sie für CHARMAZ untrennbar in ein soziales Zusammenspiel eingebettet ist (CHARMAZ 2014, 14).

CHARMAZ stellte ihre Theorie das erste Mal in einer Plenumsdiskussion 1993 vor, und stellte sie neben GLASERS und STRAUSS' Versionen der Methode. Sie brachte damit zum ersten Mal Relativität und Subjektivität in die Diskussion über Grounded Theory ein (CHARMAZ 2014, 13f). Die Reaktionen auf ihren Diskussionsbeitrag waren heftig und das Publikum teilte sich laut CHARMAZ entlang der Geschlechtergrenze:

„Women in the audience welcomed my perspective. Most of the men did not“
(CHARMAZ 2014, 14).

Interessanterweise lässt sich diese Geschlechtergrenze in den Augen von JUDITH WOLFESBERGER auch in der Wissenschaftssprache *aller* Wissenschaften ablesen.

„Wissenschaftssprache ist eine Männersprache, was ihre historische Entstehung im 19. Jahrhundert, ihre Werte und Normen betrifft. Sie wurzelt in - überholten - Vorstellungen von wissenschaftlicher Wahrheit und Objektivität“
(WOLFSBERGER 2007, 117).

So zu schreiben, dass niemand merkt, dass ein Mensch – ein fühlendes und denkendes Subjekt – dahintersteht, nennt der von WOLFESBERGER zitierte Linguist HEINZ KETZENBACHER ‚window-pane-Stil‘ („Schaufensterstil“). Dieser Stil lenkt den Blick auf die scheinbar objektiven Fakten und macht ihre Entstehung unsichtbar. Das damit einhergehende Ich-Tabu

„suggeriert, dass Wissen unabhängig von einem menschlichen Standpunkt existiere und dass eine wissenschaftliche Äußerung unabhängig von spezifischen Kommunikationspartnern übermittelt werden könne“
(KETZENBACHER 1995, 43).

WOLFESBERGER fordert daher, Stellen, in denen eigene Gedankenprozesse dargelegt werden, mit der Verwendung von „ich“ zu explizieren, anstatt Objektivität vorzutäuschen (WOLFSBERGER 2007, 114f).

Dass laut CHARMAZ gerade Frauen positiv auf ihren konstruktivistischen Vorschlag reagiert haben, deckt sich mit dem in den 70ern in den USA untersuchten Kommunikationsverhalten von Frauen. MARGRET JÄGER beschreibt weibliches Kommunikationsverhalten und bezieht sich dabei auf Studien von DON ZIMMERMAN u. CANDACE WEST (1975), ROBIN LAKOFF (1973) und PAMELA FISHMAN (1978). Aus diesen Studien geht hervor, dass Frauen häufiger Diminutive verwenden als Männer, um ihre Aussagen abzuschwächen. Dazu gehören Sätze wie „Es scheint, dass...“, „Ich würde sagen, dass...“ oder auch die abschließende Wendung „..., nicht wahr?“ (JÄGER 2000, o. p.). Während jedoch in der Alltagssprache solche Abschwächungen eigener Aussagen oder der eigenen Meinung als Herabsetzen des eigenen Wertes und damit als nicht erstrebenswert gedeutet werden können, führt eine Relativierung in Texten, in denen es um reine Tatsachenberichte geht, zu höherer Objektivität. Erst wenn man als Autorin klar zeigt, an welchen Stellen man sich und seine Subjektivität eingebracht hat, sind für Leserinnen Ergebnisse klar nachvollziehbar. Um einem wissenschaftlichen Anspruch zu genügen, muss klar sein, unter welchen Umständen Forschungsergebnisse erhoben wurden. Deshalb muss Subjektivität

durch eine entsprechende Wissenschaftssprache offengelegt werden. Diese Forderung betrifft nicht nur Frauen, sondern alle forschenden Menschen.

2.5 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen habe ich darauf geachtet, möglichst LehrerInnen aus verschiedenen Schultypen zu befragen (vier aus der NMS, zwei aus der AHS). Alle Befragten unterrichten Werken koedukativ, also mit geschlechtergemischten Gruppen, und bei allen ist sowohl Textiles als auch Technisches Werken für alle SchülerInnen verpflichtend. Leider war es nicht möglich, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis herzustellen (fünf Frauen und ein Mann), jedoch scheint das bei ähnlichen Studien ebenfalls der Fall zu sein⁵. Bei keiner der Befragten wird das Fach auf die gleiche Art umgesetzt. Auch die didaktischen Ansätze sind unterschiedlich. Dadurch ist es mir gelungen, eine Bandbreite von Möglichkeiten darzustellen. Drei der Befragten unterrichten nur Technisches Werken, eine unterrichtet nur Textiles Werken und zwei unterrichten beide Fächer. Alle Befragten unterrichten in Wien.

3 Sensibilisierungswissen (Hintergrundwissen)

Dieses Kapitel zeigt das Sensibilisierungswissen auf, also die verschiedenen Arten von Hintergrundwissen, die ich mir als Vorbereitung für die problemzentrierten Interviews und die anschließende qualitative Inhaltsanalyse angeeignet habe (vgl. dazu Kapitel 2.1.1.1: „Vorbereitung“).

Als erstes lege ich die historische Entwicklung des Werkunterrichts in Österreich dar (Recherchewissen). Durch ein historisches Verständnis soll die gegenwärtige Situation zweier getrennter Fächer besser nachvollzogen werden können. Danach wird gezeigt, wie das derzeitige Schulsystem in Österreich hierarchisch aufgebaut ist (Kontextwissen). Und schließlich versuche ich kurz mein Alltagswissen⁶ zu schildern, um einen Eindruck zu vermitteln, mit welchen Vorurteilen und Privilegien ich in diese Forschung gestartet bin (vgl. dazu Kapitel 2.4: Konstruktivistischer Forschungsansatz).

⁵ Vgl. MATEUS-BERR UND POSCHARNIG 2014: Auch dort ist das Verhältnis von Männern zu Frauen bei vierzig Interviews 1:4,4

⁶ Zu den verschiedenen Arten von Vorwissen vergleiche WITZEL UND REITER 2012, 40-47

3.1 Recherchewissen

3.1.1 Historische Entwicklung des Werkunterrichts

In diesem Kapitel wird die Entstehung der zwei getrennten Fächer Technisches Werken und Textiles Werken historisch dargelegt. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Trennung der beiden Bereiche und die von Buben und Mädchen gelegt. Bis auf das Kapitel über die Frühgeschichte, die Antike und das Mittelalter bezieht sich die Geschichte auf Österreich.

3.1.1.1 Frühgeschichte, Antike und Mittelalter

Die Anfänge des Werkens liegen in den ersten Anfertigungen von Werkzeug, durch die der Mensch seinen Körper erweiterte, um Aufgaben besser erledigen zu können. Im Laufe von Jahrhunderten entwickelten sich daraus ausgefeilte Techniken, die später teils zu Berufen spezialisiert wurden, teils außerhalb der Erwerbstätigkeit ausgeübt wurden. Bestimmte handwerkliche Tätigkeiten wurden in bestimmten Kulturkreisen nur von Männern oder nur von Frauen ausgeübt oder auch ausschließlich von Mitgliedern bestimmter anderer Gruppen. Die Ausbildung war nicht systematisch, sondern bestand in Vor- und Nachmachen, Üben und Probieren.

Aristoteles unterschied zwischen zwei Klassen von Personen: Nur, wer sich nicht mit den notwendigen Tätigkeiten abgeben musste, war für ihn „Mensch“, also Bürger oder Philosoph; für die handwerklichen Tätigkeiten waren Sklaven und Handwerker da. Auch im alten Rom galt händische Arbeit als eines freien Mannes unwürdig (SCHWARZENLANDER 1996, 26–28). Es wird sich im Verlauf dieser Arbeit zeigen, dass sich diese Ansicht teilweise bis heute gehalten hat.

Die GermanInnen kannten zwar noch keinen handwerklichen Berufsstand, jedoch wurden bestimmte Techniken eher geschlechtsspezifisch ausgeübt. Karl der Große (742-814 n. Chr.) ließ Handwerk, Gewerbe und Landwirtschaft fördern und er unterstützte die Errichtung von Klosterschulen. Unter Otto II (937-983 n. Chr.) übernahmen Männer die vormals von Frauen ausgeübte Weberei. Nach Aufständen der HandwerkerInnen gegen ihre Leibeigenschaft bildeten sich Zünfte, in denen ein bestimmtes Regelsystem galt und wo HandwerkerInnen systematisch ausgebildet wurden. Durch die Zünfte spezialisierten sich die einzelnen Handwerke immer stärker. In den meisten Handwerksdisziplinen bestand eine Einheit von Arbeit und Wohnen. Durch die Landflucht begannen die Städte zu wachsen und die Marktwirtschaft entstand (SCHWARZENLANDER 1996, 28–30).

3.1.1.2 Unterrichtspflicht 1774 bis zum Schulorganisationsgesetz 1962

1774 führte Maria Theresia die allgemeine Unterrichtspflicht vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahr für Mädchen und Buben ein:

„Kinder beiderley Geschlechts [...] gehören ohne Ausnahme in die Schule“
(FELBINGER 1774, 21).

Allerdings sah sie auch die Einrichtung reiner Mädchenschulen vor:

„Wo es die Gelegenheit erlaubet, eigene Schulen für die Mägdelein zu haben, da besuchen sie solche, und sind daselbst, wenn es füglich angeht, auch im Nähen, Stricken und in andern ihrem Geschlechte angemessenen Dingen zu unterweisen; Wo aber eigene Mägdchenschulen nicht sind, müssen sie in die gemeine Schule gehen, jedoch nicht unter den Knaben, sondern auf eigenen Bänken von den denselben abgesondert sitzen, und werden übrigens mit den Knaben in einerley Klasse unterwiesen, mit welchen sie zugleich alles lernen, was sich für ihr Geschlecht schicket“
(FELBINGER 1774, 22).

Sie verordnete, Mädchen in „ihrem Geschlechte angemessenen“ Dingen zu unterweisen und nannte dabei „Nähen“ und „Stricken“. Einerseits forderte sie also, dass Mädchen mit Knaben in einer Klasse unterwiesen würden, andererseits sollten sie das lernen, „was sich für ihr Geschlecht schicket“, wobei sie offenlässt, was das ist.

Ab 1773 wurden für ärmere Bevölkerungsschichten, besonders für Waisenkinder, Industrieschulen gegründet, mit deren Hilfe bettelnde Kinder von der Straße geholt werden sollten. Neben Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion wurden auch wirtschaftlich brauchbare Fertigkeiten unterrichtet. Dort hergestellte Güter wurden gewinnbringend verkauft, wodurch Kindern und Jugendlichen aus armen Schichten ermöglicht wurde, selbst für ihr Schulgeld aufzukommen (SCHWARZENLANDER 1996, 42f). Industriegeist und Arbeitsamkeit sollten sich zu einer nationalen Eigenschaft entwickeln. Mithilfe der IndustrieschülerInnen konnte auch dem Arbeitskräftemangel in der Industrie entgegengewirkt werden. Mädchen sollten entsprechend ihrem „Lebensberuf“ ausgebildet werden und lernten daher die Weiterverarbeitung von Textilien, also Stricken, Spinnen, Weben und Nähen, außerdem Waschen, Bügeln, Stopfen, u.v.m (SOMMERFELD 1978, 14–15). Buben arbeiteten eher im Anbau der Rohstoffe, z. B. in der Seidenzucht und im Anbau von heimischen Pflanzen wie Pappeln, Weiden, Teichkolben und Disteln, aus denen Wolle gewonnen werden konnte. Teilweise mussten arme Buben die Arbeiten unentgeltlich verrichten (SOMMERFELD 1978, 15–16).

Durch die Industrialisierung, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von England ausging und sich ungefähr hundert Jahre später auch in Österreich durchsetzte, wurde die Einheit von Arbeit und Wohnung getrennt. Während frühere HandwerkerInnen mit der Herstellung eines ganzen Werkstücks beschäftigt waren, reduzierte sich die Arbeit für IndustriearbeiterInnen auf die immer gleiche Abfolge von Handgriffen. Der eigene Charakter des/der Herstellenden war nun für das fertige Produkt irrelevant (SCHWARZENLANDER 1996, 32). KARL MARX spricht in diesem Zusammenhang von ‚entfremdeter Arbeit‘ (MARX 2014 (Original 1844), 51).

Durch die effiziente Fabriksproduktion sank auch zunehmend der Bedarf an Handwerksprodukten. Lediglich Handwerksarbeiten im Haushalt, wie das Ausbessern von Kleidungsstücken oder das Waschen von Wäsche, wurden nach wie vor benötigt. Die ehemaligen Industrieschulen wurden daher durch das in den Unterricht eingegliederte Fach Handarbeiten für Mädchen ersetzt, während für Buben der Werkunterricht vorerst endete. Außerdem wurden eigene Handarbeitsschulen für Töchter der bürgerlichen Schicht eingerichtet (SOMMERFELD 1978, 17).

1805 erließ Kaiser Franz II eine neue Schulordnung, die ‚Politische Schulverfassung der deutschen Schulen‘. Die Trennung der Geschlechter wurde mit Hinweis auf die Sittlichkeit nun deutlicher verlangt. Das neu eingeführte Realgymnasium durfte nur von Buben besucht werden und in Hauptschulen wurden Mädchen nur aufgenommen, wenn sich nicht zu viele Buben anmeldeten und dann auch nur bis zur 3. Klasse. Nur in den Hauptstädten sollten Mädchenschulen „für gebildete Stände“ errichtet werden. Allgemein wurden durch die neue Schulverfassung Kinder beider Geschlechter aus ärmeren Bevölkerungsschichten benachteiligt. Die Schulaufsicht des niederen Schulwesens wurde der Kirche übertragen (SIMON 1997, 179f).

1867 wurde der Kirche die Schulaufsicht wieder entzogen und erneut dem Staat übertragen. Im ‚Reichsvolksschulgesetz‘ von 1869 waren ‚weibliche Handarbeiten‘ und ‚Haushaltkunde‘ für Mädchen in der Volksschule und der Bürgerschule verpflichtend. Weibliche Handarbeiten durften nur von weiblichen Lehrerinnen unterrichtet werden. Für Buben gab es kein entsprechendes Pendant (Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Österreich, 277–279). Das Reichsvolksschulgesetz blieb mit zahlreichen Novellen bis 1962 in Kraft.

Während in der bürgerlichen Schicht das Ideal der nichtarbeitenden Hausfrau und Mutter galt, setzte sich der 1866 gegründete ‚Frauen-Erwerb-Verein‘ für eine qualifizierende Berufsausbildung von Frauen ein, da Frauen aus dem Proletariat aus finanziellen Gründen nach wie vor

Erwerbsarbeit leisteten. Doch auch Frauen aus dem Bürgertum konnten in finanzielle Schwierigkeiten geraten, wenn sie geschieden, unverheiratet oder verwitwet waren. Eine weitere wichtige Forderung des Vereins war der Ausbau von allgemeinbildenden Schulen für Mädchen. Nachdem die Forderung zur Einrichtung von Mädchenrealschulen von der Gemeinde Wien abgelehnt wurde, errichtete der Verein eine private höhere Bildungsschule für Mädchen. Obwohl der Vorkämpferin für Mädchen- und Frauenbildung Marianne Hainisch ein Regalgymnasium mit dem gleichen Lehrplan wie dem für Buben vorschwebte, wurde ein eigener Lehrplan für Mädchen eingerichtet, der jedoch keine Handarbeiten enthielt. Zusätzlich richtete der Frauen-Erwerb-Verein aber auch Nähschulen und Zeichenkurse ein (SIMON 1997, 182f).

1870 wurden die ersten unentgeltlichen ‚Knaben-Horte‘ gegründet, in denen Werkarbeiten mit Pappe, Ton und Holz von Lehrern betreut wurden. Österreich gewann so bei der Weltausstellung in Wien 1873 den Ruf als „Heimat der Handarbeit“ (SCHWARZENLANDER 1996, 45).

1882 wurde der ‚Verein für Knabenhanderarbeit‘ gegründet. Er setzte sich für eine Institutionalisierung von Werkerziehung als Pflichtgegenstand in der Schule ein. Ab 1883, also 14 Jahre nach der Einführung des verpflichtenden Handarbeitsunterrichts für Mädchen, wurde der Gegenstand für Buben fakultativ angeboten (SCHWARZENLANDER 1996, 46). Unterrichtet wurden Hobelbankarbeiten, Holzschnitzen, Kartonagearbeiten und Modellieren. Da Bestrebungen, den ‚Handfertigkeitsunterricht‘ als verpflichtendes Fach einzuführen, scheiterten, wurde versucht, Handbetätigung in den bestehenden Unterricht einzugliedern (SUTTERLÜTI 2010, 15f).

1886 wurde erstmals eine Einführung in den Handarbeitsunterricht in die LehrerInnenausbildung aufgenommen (SCHWARZENLANDER 1996, 46). Dies kann man als den Anfang der Fachdidaktik Werken in Österreich sehen. Eine Ausbildung für ‚Zeichenlehrer‘ hingegen bestand bereits seit 1872 (MATEUS-BERR 2011, 40).

Anfang des 20. Jahrhunderts entstand die Reformpädagogik, wodurch die künstlerische Bildung mehr in den Mittelpunkt des Handarbeits- bzw. Handfertigkeitsunterrichts rückte. Diese sollte der reinen Wissensvermittlung der anderen Schulfächer entgegenwirken und Erfindungs- und Schaffenskraft fördern. Aufgaben, die viele Lösungen offenließen, wurden im Unterricht oft aufgegriffen. HEINRICH PRALLE, der Leiter der Hamburger WerklehrerInnenausbildung, vertrat dabei die Ansicht, dass Aufgaben aus dem Erlebnishorizont des Kindes oder aus der traditionellen Kunst ausgewählt werden sollten. ARNO FÖRTSCH hingegen ließ die Schüler

die Aufgaben völlig frei wählen. Die Werktätigkeit war Teil eines fächerübergreifenden Unterrichts (BASTING 1992, 25). Jedoch gab es keine Bestrebungen, die geschlechtsspezifischen Zuordnungen von Materialien, Themen und Techniken oder die Trennung von Buben und Mädchen aufzuheben.

Eine zweite Strömung plädierte dafür, Schülerinnen und Schüler in der öffentlichen Schule auf das Berufs- bzw. das häusliche Leben vorzubereiten (KERSCHENSTEINER 1920, 29f). In einer nach dieser Idee aufgebauten Münchner ‚Arbeitsschule‘ wurde in den ersten beiden Volksschulklassen sowohl textile als auch andere Arbeiten, wie z. B. Holzarbeiten, für Mädchen wie Buben geführt. Erst ab der dritten Klasse wurde Textilunterricht nur mehr für Mädchen angeboten (KERSCHENSTEINER 1920, 132–139). Auch Mädchen interessierten sich laut KERSCHENSTEINER sehr für die Holzbearbeitung:

„[...] das natürliche, von allen Knaben und – wie wir nun auch durch unsere Versuche erfahren haben – von allen Mädchen in ganz hervorragendem Maße geteilte Interesse an der Holzbearbeitung und den Arbeitsprodukten, die sich aus dieser Beschäftigung ergeben“
(KERSCHENSTEINER 1920, 165).

Während des ersten Weltkriegs fertigten Mädchen Textilien für die Väter und Brüder an der Front. Es sei „echte und rechte Frauensache und Frauenart zu helfen, zu mildern“ (Almanach der Kriegsjahre 1914-16 der patriotischen Frauen Österreichs, o.J., 202)⁷.

1919 wurde der Sozialdemokrat Otto Glöckel zum Unterstaatssekretär für Unterrichtsangelegenheiten gewählt. Er wollte das gesamte Kulturgut allen Kindern des Volkes zugänglich machen, unabhängig von Stand, Konfession, Partei und dergleichen. Außerdem wollte er alle Knabenmittelschulen auch für Mädchen öffnen, was besonders von christlich-konservativen Kreisen mit Hinweis auf die biblische Schöpfungsgeschichte kritisiert wurde. Daher schränkte er die Möglichkeit ein, Mädchen gemeinsam mit Buben in derselben Klasse zu unterrichten. Dennoch kam es zu einem Anstieg der Zahl an Mädchen in Knabenschulen. Als Reaktion darauf mussten sich die bestehenden Mädchenschulen positionieren und speziell auf die „Eigenarten“ von Mädchen Bezug nehmen. Mädchen sollte, im Gegensatz zu Buben, auf ihre Pflichten im Haus vorbereitet werden. Mädchen sollten daher in Nadelarbeitsunterricht, Kleidungslehre Hauswirtschaftslehre u. ä. unterrichtet werden (MIKULA 1997, 238–242).

⁷ Zitiert nach SCHWARZ 1997, 201f

Durch das neue ‚Mittelschulgesetz‘ 1927 wurde ‚Handarbeit‘ als Pflichtfach auch für Buben eingeführt (58 Jahre nachdem Mädchen verpflichtend Handarbeiten lernen mussten) (Mittelschulgesetz 1927, § 4 Abs. 2).

Während der Zeit des Nationalsozialismus kam dem Werkunterricht eine besondere Bedeutung für den Krieg und den Nationalismus zu. Buben bauten Flug- und Schiffsmodelle zur vormilitärischen Erziehung, oder Werkstücke, die zur Verschönerung von Schule, Haus und Unterricht dienten und so Brauch- und Volkstum am Leben erhielten. Gruppenarbeiten standen im Vordergrund (BASTING 1992, 29).

Frauen wurden nur mehr als Gebärerin betrachtet. Berufstätigkeit sollte rein den Männern überlassen bleiben. Daher wurden Mädchen auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereitet und mussten beispielsweise von der 6.-8. Klasse einen vierwöchigen Dienst in einem Säuglingsheim, einem Kindergarten und einer Familie leisten. Die Zulassung eines Mädchens in ein Gymnasium musste ministeriell genehmigt werden (FLICH 1996, 37–41). Naturwissenschaftlicher und fremdsprachiger Unterricht wurde in den Schulen von „Fächern des Frauenschaffens“, also Hauswirtschaft, Handarbeit und Pflege ersetzt (FRICKE-FINKELNBURG 1989, 122).

In den 50er-Jahren baute die Lehrerin Maria Lang-Reitstätter eine Versuchshauptschule in Kärnten auf (KOROTIN 2016, 2686). Dort wurden unter anderem auch weibliche Handarbeiten für Buben unterrichtet, wobei diese mit Begeisterung bei der Arbeit waren (MIKULA 1997, 250).

3.1.1.3 Vom SchuOG 1962 bis zur Zusammenlegung von Werken in der NMS 2012

1962 wurde das bis heute in Grundzügen gültige Schulgesetz erlassen. Die Schulpflicht wurde damit auf neun Jahre verlängert. 1963/64 wurden ausgehend vom neuen Schulgesetz sämtliche Lehrpläne erneuert (BGBl. 242/1962, § 3). Der geschlechtsspezifisch getrennte Handarbeitsunterricht wurde dabei nicht geändert. Die Fachdidaktiker GUSTAV HAFNER u. HEINZ WEBER kritisieren allerdings den Terminus ‚Knabenhandarbeiten‘ erstens als inhaltlich unzulänglich und wollten ihn durch ‚Werkerziehung‘ ersetzt wissen, um das Fach von der Bildnerischen Erziehung abzugrenzen und das Technisch-Handwerkliche hervorzuheben (1964, 4), zweitens schrieben sie:

„Diese den Knaben zugesetzte Handarbeitsübung erstreckt sich auf die Be-tätigung mit einfaches Handwerkzeug und in verschiedenem Werkstoff, wobei an elementare, gestaltende und technische Aufgaben gedacht ist. Es ist heute prinzipiell nicht mehr einzusehen, warum eine grundlegend viel-seitige Handarbeitsübung lediglich eine „Knaben“-Handarbeit sein soll, wo

doch die Frau heutzutage neben der Textilarbeit häuslich wie beruflich ebensoviel Begegnung mit jeglichem anderen Material hat“
(HAFNER UND WEBER 1964, 7).

1975 kam die ‚5. Schulorganisationsnovelle‘. Der Zugang von Mädchen und Buben zu allen Schulen wurde damit gesetzlich verankert:

„Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich“
(BGBl 323/1975, Artikel 1/§4).

Doch noch immer blieb die Trennung im Werkunterricht aufrecht. Die Bezeichnungen „Knabenhandarbeit“ und „Mädchenhandarbeit“ wurden in „Werkziehung für Knaben“ und „Werkziehung für Mädchen“ geändert (BGBl 323/1975, Artikel 1/§29). 1979 wurden die Lehrpläne erlassen, die in ihren Grundzügen bis heute gültig sind.

In der Volksschule wurden die beiden Fächer jedoch schon koedukativ unterrichtet. Allerdings war die Lehrtätigkeit an ein Geschlecht gebunden: Lehrerinnen sollten in der ersten Klasse beide Bereiche, in der zweiten jedoch nur mehr das heute als ‚textil‘ bekannte Werken unterrichten, während ein männlicher Lehrer ‚technisches‘ Werken übernahm. Durch die Bezeichnungen ‚Arbeitslehrerin‘ und ‚Klassenlehrer‘ im Gesetz und den Inhalt des Gesetzes selbst wurde eine Abwertung der weiblichen Lehrerin vorgenommen (BGBl 91/1979, Artikel 1/8.).

1982 wurde eine Konvention der UNO ratifiziert, die jegliche Form der Diskriminierung von Frauen verbot.

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeignete Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung der Frau, um ihr im Bildungsbereich die gleichen Rechte wie Männern zu gewährleisten“
(BGBl 443/1982, Teil III/Artikel 10).

Trotz dieser Konvention blieb es bei der geschlechtsspezifischen Trennung von Mädchen und Buben im Werkunterricht in der Sekundarstufe, wobei das Stundenausmaß des Werkunterrichts für Mädchen das Ausmaß dessen der Buben überschritt.

In der 26. Nationalratssitzung 1983 wurde ausgehend von Vorschlägen der späteren SPÖ-Frauenministerin Johanna Dohnal eine Zusammenlegung von Technischem und Textilem Werken diskutiert. Außerdem stand der SPÖ-Vorschlag im Raum, die Noten in der Werkziehung abzuschaffen, welcher sich aber nicht durchsetzen konnte. ÖVP-Mitglieder fürchteten jedoch bei

einer Zusammenlegung den Verlust von Bildungsinhalten⁸. Der ÖVP-Nationalratsabgeordnete Alois Leitner hielt eine Brandrede für geschlechtsspezifischen Werkunterricht und meinte, die Eltern seien auf seiner Seite. Er sagte zu Unterrichtsminister Helmut Zilk:

„Folgen Sie in Ihrer Schulpolitik echten Werten und nicht den linken Heilslehren, denn die führen in die Irre. Folgen Sie, Herr Minister, guten und wenn Sie wollen sehr einfachen Eltern. Und folgen Sie auch den erfahrenen Pädagogen“

(26. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich 13.12.1983, 2205).

Er bezeichnete Koedukation als „linke Heilslehrern“ und berief sich pauschal auf die Meinung zweier Interessensgruppen – Eltern und Pädagogen – ohne seine Quelle der angeblichen einstimmigen Meinung dieser Gruppen zu nennen.

Auch in der 147. Nationalratssitzung 1986 fürchteten Vertreter der ÖVP eine Kürzung der Bildungsinhalte beim Zusammenlegen von Werken. Landesschulratspräsident Gerhard Schäffer kritisierte Johanna Dohnal, die auf die Befürchtung der mit der Zusammenlegung einhergehenden Stundenkürzung auf einer Enquête 1983 angeblich geantwortet hatte: „Das bisschen Stricken und Häkeln ist nicht so wichtig“⁹. Er plädierte daher dafür, Technisches und Textiles Werken als Wahlpflichtfach für beide Geschlechter anzubieten. Der SPÖ-Abgeordnete und Stadtschulratspräsident Hans Matzenauer prophezeite bei dieser Wahlmöglichkeit bereits, dass sich mehr Mädchen für technisches Werken entscheiden und die Lehrerin in textilem Werken „vor einer leeren Klasse“ stehen würde. Daher ist er für eine Koedukation im Werkunterricht¹⁰.

Interessant an den Nationalratsprotokollen ist auch, dass ausschließlich weibliche Abgeordnete mit Vor- und Nachnamen genannt werden, während bei männlichen nur der Nachname genannt wird.

1987 veranlasste die neue Unterrichtsministerin Hilde Hawlicek eine Schulorganisationsgesetznovelle, die bestimmte, dass Schülerinnen und Schüler in der 7. und 8. Schulstufe frei zwischen technischem und textilem Werken wählen konnten. In der 5. und 6. Schulstufe jedoch wurde nach wie vor geschlechtergetrennt unterrichtet. Dass z. B. ein Schüler, der in der 7. Klasse zum ersten Mal textiles Werken wählte, natürlich zwei Jahre hinter den Mädchen herhinkte, die bereits in ihrem dritten Jahr waren, wurde beim Erlassen dieses Gesetzes nicht

⁸ 26. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich 1983, 2222

⁹ Schäffer zitierte Dohnal während der 147. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich 1986, 12781

¹⁰ 147. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich 1986, 12787

bedacht (BGBI 335/1987). JOSEPH SCHULZ, Leiter des Instituts für Textiles Gestalten der Akademie der Bildenden Künste, Wien, sprach sich im Fachblatt des Berufsverbands für Österreichische Kunst- und Werkerziehung „BÖKWE“ gegen die durch die Zusammenlegung entstehende Stundenkürzung aus (1987). 1988 appellierte die Vorsitzenden des BÖKWE gegen die Stundenkürzung von Werkerziehung in der Oberstufe diverser Schultypen, außerdem gegen die Kürzung der Bildnerische-Erziehungs-Stunden (JASCHA ET AL. 1988).

1991 veröffentlichte der Künstler und Fachdidaktiker GUSTAV ZANKL im Fachblatt BÖKWE einen Bericht über seine Studie über Geschlechtsunterschiede bei der Körper- und Raumwahrnehmungsfähigkeit und der Körper- und Raumvorstellungsfähigkeit im Pflichtschulalter, die er gemeinsam mit DINTER U. PICHLER 1985-1986 mit 3422 zehn- bis vierzehnjährigen oberösterreichischen und steirischen SchülerInnen durchgeführt hatte (ZANKL 1991). Die Studie wurde ausgehend von der Beobachtung von „Lehrern aller Schultypen“ durchgeführt, die in diesem Zusammenhang von Leistungs- und Interessensunterschieden zwischen Buben und Mädchen berichteten. Das Ziel der Untersuchung war es, der Schulpolitik Entscheidungsgrundlagen anzubieten, um der Benachteiligung der Schlüsselfächer zur technischen Bildung in der Schulpolitik Einhalt zu gebieten, und um den Zusammenhang zwischen der Bildung und dem geringen Zulauf zu technischen Berufsfeldern von Frauen zu erforschen (ZANKL 1991, 30f). Die Studie stellte zwei Fragen:

- „a) Gibt es Geschlechtsunterschiede bei der Körper-/Raum- Wahrnehmungs- und -Vorstellungsfähigkeit und welche?
- b) Beeinflussen soziokulturelle Größen wie Spielverhalten, Umgang mit Werkstoffen, Werkzeugen, Geräten und Maschinen, unterschiedliche Motivation von Knaben und Mädchen, der unterschiedliche Fächerkanon in der Schule u. a. diese Fähigkeiten?“
(ZANKL 1991, 31).

Es gab fünf Einzeltestaufgaben, drei Fragebögen und eine Intelligenzmessung nach dem Leistungsprüfsystem von WOLFGANG HORN. Drei Einzeltestaufgaben waren unter anderem visuell lösbar, bei zwei Aufgaben wurde von rein haptisch-taktilen Inputs ausgegangen, d. h. die SchülerInnen mussten etwas blind berühren und anschließend eine Aufgabe lösen.

Die Untersuchung ergab, dass Buben in den meisten der getesteten Bereiche bessere Leistungen erzielten und für die einzelnen Aufgaben weniger Zeit benötigten. Besonders auffällig war

der Unterschied im Kubuserkennen in der Hauptschule. ZANKL verweist dabei auf den Umstand, dass Buben in der Hauptschule im Technischen Werken und im Geometrischen Zeichnen unterrichtet würden. Eine weitere Auffälligkeit war der Test „Textilstruktur“. Während in der Hauptschule kein Unterschied zwischen den Geschlechtern sichtbar wurde, waren die Mädchen in der AHS signifikant besser als die Buben der AHS. ZANKL begründet das mit einem höheren Angebot im haptisch-taktilen Bereich in der Hauptschule (vier Wochenstunden Technisches Werken), das den Unterschied bei dieser Aufgabe in der Hauptschule wohl einebnete.

Es bestand kein Zusammenhang zwischen guten Ergebnissen im Textiltest und den restlichen Testergebnissen. ProbandInnen, die angaben, in ihrer Freizeit viel mit Textilien zu tun zu haben, schnitten sogar schlechter bei den anderen vier Einzeltests ab. Dadurch wurde gezeigt, dass das Arbeiten mit Textilien keinen Beitrag zur Körper-/Raum-Wahrnehmungs- und -Vorstellungskraft leistet. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nicht Beiträge zur Bildung in anderen Bereichen leistet.

Im Test „Körperpuzzle“ waren Hauptschulbuben besser als Hauptschulmädchen, während sich in der Volksschule kein Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigte. ZANKL führt das auf den koedukativen Unterricht in der Volksschule zurück.

Bei dem Intelligenztest schnitten Mädchen generell etwas besser ab. Die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen bei der Körper-/Raum-Wahrnehmungs- und Vorstellungskraft können also nicht auf einen unterschiedlichen IQ zurückgeführt werden. Jedoch stieg mit zunehmender Intelligenz die Anzahl an richtigen Antworten, wobei in der höchsten IQ-Gruppe von Mädchen der Prozentsatz an richtigen Antworten sogar über dem der Buben lag.

Außerdem konnte eine hohe Korrelation von „richtig“-Antworten bei den Einzeltests mit dem häufigen Spielen mit Baukästen, Modellbau und Umgang mit verschiedenen Werkstoffen festgestellt werden, wobei Mädchen durch diese Freizeitbeschäftigung stärker als Buben profitierten.

Die Studie beweist, dass Fähigkeiten, die bei der Lösung der fünf Einzeltests erforderlich sind, durch Sozialisation und gezielte Förderung beeinflusst werden können. Durch geschlechtsspezifisch unterschiedliche Lehrpläne werden daher die Bedingungen für Mädchen und Frauen für einen chancengleichen Einstieg in die Studien- und Berufswelt erschwert.

ZANKL forderte daher, dass Technisches Werken und Geometrisches Zeichnen für alle zehn- bis vierzehnjährigen Mädchen und Buben verpflichtend ist. Weiters forderte er für den Sekundarstufenzubereich die fächerübergreifende Verknüpfung von Technischem Werken, Geometrischem Zeichnen und Mathematik, sowie möglichst vielen anderen Unterrichtsfächern. Damit deckt er sich mit der auf Aristoteles zurückgehenden Maxime „Learning by doing“ (KNOLL 2011), die von vielen Pädagogen wie JOHN DEWEY (PEGG 2015) und dem Gründer der Pfadfinderbewegung ROBERT BADEN-POWELL aufgegriffen wurde (DENK 2000, 18). ZANKL forderte auch, dass andere Fächer wie Mathematik, Physik usw. darauf geprüft werden, ob und inwieweit sie „mädchenfeindlich“ seien. Als Konsequenz müssten diese Fächer mädchengerecht aufgearbeitet werden (ZANKL 1991, 36).

1993 wurde endlich das Gesetz erlassen, das es allen Mädchen und Buben ermöglichte, textilen oder technischen Werkunterricht zu besuchen. Die Fächer wurden erstmals ‚Textiles Werken‘ und ‚Technisches Werken‘ genannt. Die Schulen konnten sich aussuchen, ob sie die beiden Fächer für alle SchülerInnen semesterweise alternierend anbieten wollten, oder den SchülerInnen zur Wahl stellen, welches Fach sie besuchen. Auch andere Umsetzungsformen, wie ein Wechsel nach jedem Projekt oder Kooperationen von Technischem und Textilem Werken, waren möglich. Im Gesetz wurde für Technisches Werken als Ziele für SchülerInnen festgesetzt, Umgang mit Maschinen, Werkzeugen und Werkstoffen zu erlernen, Fähigkeiten im technischen Denken, planenden Organisieren und kritischen Konsumverhalten zu erwerben, sowie Beiträge zur Persönlichkeits- und technischen Bildung zu erhalten. Außerdem sollten

„die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich mit Problemen der Umweltgestaltung und denen einer weitgehend technisierten Welt auseinanderzusetzen, und versuchen, einen Beitrag zu ihrer Humanisierung zu leisten“
(BGBl 546/1993, S. 4072).

Das Finden persönlicher Lösungen sollte gefördert werden, vorgegebene Modellpläne wurden unzulässig. Die Verbindung zu Wirtschaft und Industrie wurde hervorgehoben.

Für textiles Werken wurde das Augenmerk auf vielseitige Gestaltungsmöglichkeiten mit verschiedenen Materialien und Techniken, Freude am selbstständigen Schaffen und Kreativität gelegt. Der Zusammenhang von Technischem und Textilem Werken wurde betont:

„Technisches und Textiles Werken stehen in einem engen Zusammenhang und weisen in weiten Bereichen ähnliche Grundanliegen sowie thematische Überschneidungen auf. Dies soll durch ausdrückliche Abstimmung der

beiden Unterrichtsgegenstände sowie gemeinsame Projekte und Vorhaben offensichtlich gemacht werden“
(BGBl 546/1993, 4076).

Auch auf die Trennung, die ursprünglich geschlechtsbedingt war, wurde hingewiesen:

„Sowohl Technisches als auch Textiles Werken sind unter Vermeidung traditioneller Rollenkischees und unter Beachtung von Grundsätzen breit streuender Berufsorientierung beiden Geschlechtern koedukativ zugänglich zu machen“
(BGBl 546/1993, S. 4076).

Dennoch wurde die Werkerziehung zumindest bis vor einem Jahr in einigen Schulen nach wie vor geschlechtergetrennt geführt, wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen. Dass das auch heute noch der Fall sein könnte, ist nicht völlig auszuschließen.

2010 erforschte EVELYN SUTTERLÜTI im Rahmen ihrer Diplomarbeit, welche Mechanismen es im Technischen und Textilen Werken gibt, die ein konstruiertes, soziales Geschlecht (also ‚gender‘) reproduzieren. Reproduktionsmechanismen von Geschlecht sind Mechanismen, die Mädchen und Buben dazu bringen, sich so zu verhalten, wie es von ihrem Geschlecht aus historischen Gründen und innerhalb ihres sozialen Gefüges erwartet wird. Dabei stellte SUTTERLÜTI unter anderem fest, dass in österreichischen Schulen, in denen den SchülerInnen die Wahl gelassen wird, welches Fach sie besuchen, vermehrt geschlechterkonform gewählt wurde. Fast alle Buben der 5. Schulstufe wählten Technisches Werken (in der AHS 95%) und die meisten Mädchen Textiles Werken (in der AHS 82%) (SUTTERLÜTI 2010, 29). Die Ursache dafür sieht SUTTERLÜTI nicht in naturgegebenen Anlagen, sondern in der unterschiedlichen Sozialisation von Buben und Mädchen. Auch Lehrenden wirft sie *Doing-Gender-Prozesse* vor und zitiert Studien, aus denen hervorgeht, dass Lehrende Schülerinnen und Schüler unterschiedlich behandeln. Sie stellte fest, dass in vielen Schulen sogar noch geschlechtergetrennt unterrichtet wurde und SchülerInnen nicht über ihre gesetzlich verankerte Wahlmöglichkeit Bescheid wussten.

Außerdem zeigt SUTTERLÜTI auf, dass Gegenstände, die im Kontext des Technischen oder Textilen Werkens aufscheinen, durch die polare Gegenüberstellung der beiden Fächer häufig automatisch als „männlich“ oder „weiblich“ konnotiert werden. Daher fordert sie, dass neue Bildungs- und Unterrichtskonzepte entwickelt werden, die von der Zweiteilung des Unterrichts absehen und in denen Projekte nicht mehr an Werkstücken orientiert sind, sondern an einem

Prozess. Sie erwähnt ausdrücklich, dass sie sich gegen eine Kürzung der Bildungsinhalte ausspricht (SUTTERLÜTI 2010, 109–111). Bei der Lektüre und Nachrecherche ihrer Diplomarbeit fällt auf, dass einige Literaturverweise schlampig oder überhaupt nicht nachvollziehbar angegeben sind und SUTTERLÜTI teilweise inhaltlich nur selektiv bzw. einseitig zitiert. Dies macht ihre Arbeit aber inhaltlich nicht zwingend obsolet.

3.1.1.4 Zusammenlegung von Werken in der NMS 2012

2012 wurde der Schultyp der Neuen Mittelschule (NMS) eingeführt. Ehemals andere Schultypen konnten an ihrem Standort eine Neue Mittelschule eröffnen. Bis 2018/19 müssen österreichweit alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen umgewandelt sein. In der neuen Mittelschule war von Anfang an ‚Technisches und textiles Werken‘ als ein Fach konzipiert (BGBl 36/2012). Im Lehrplan steht allerdings

„Eine abwechselnde Führung der Gegenstandsteile „technisches Werken“ und „textiles Werken“ ist bei Bedarf möglich. Dabei ist darauf zu achten, dass innerhalb eines Schuljahres beide Gegenstandsteile gleich stark vertreten sind“
(Lehrpläne - Neue Mittelschule, S. 25).

Dieser Zusatz lässt Handlungsspielraum für klassische Umsetzungsmodelle offen.

Anlässlich der Zusammenlegung wurde vom Ministerium eine von der mittlerweile dort tätigen SUTTERLÜTI verfasste Broschüre ‚Wir Werken!‘ herausgegeben, in der Anregungen gegeben werden, wie gemeinsamer, prozessorientierter Unterricht aussehen kann. Sie gibt Hintergrundinformationen über *Doing Gender* im Werkunterricht und Anleitungen, wie man dem als Lehrperson entgegenwirken kann. Auch für prozessorientiertes Werken will die Broschüre Lehrenden Hilfestellung geben (SUTTERLÜTI 2012). In ‚5 Minuten für ... Technisches und textiles Werken‘ erschienen die Inhalte auf zwei Seiten zusammengefasst (SUTTERLÜTI 2014). Außerdem erschien die Broschüre ‚Wir Werken! Konkret‘, in der sechs konkrete Projekte vorgestellt werden, die man in einem gemeinsamen Unterricht einsetzen kann (FLEISCHMANN UND SUTTERLÜTI 2013). Die Broschüren wurden jedoch kritisiert, weil SUTTERLÜTI selbst kaum Lehrerfahrung hatte und der Inhalt daher teilweise als praxisfremd und „banal“ gesehen wurde (MATEUS-BERR 2017). Außerdem sind die Broschüren unter Lehrpersonen nicht sehr bekannt, wie die Interviews zeigen werden.

Offizielle Fortbildungen zur Zusammenlegung bzw. zur Umschulung von LehrerInnen in das jeweils andere Fach gab es nicht, zumindest keine, von denen die LehrerInnenschaft informiert wurde, wie die Interviews zeigen.

3.1.1.5 Reaktionen auf die Zusammenlegung und Ausblick

ECKHART MALOTA kritisierte die in einer Rezension der ‚Wir Werken!‘-Broschüre die Bildung des neuen Faches wegen ihrer unklaren Abgrenzung zu BE. Außerdem schreibt er:

„Ein *neu gestaltetes Fach* müsste bei der Auswahl von gemeinsamen Inhalten den Spagat zwischen Gestaltung und Technik tatsächlich vollziehen können“
(MALOTA 2012, Hervorhebung im Original).

SUSANNE WEIß und ERWIN NEUBACHER vom Verein BÖKWE (Berufsverband österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen) kommentierten die Zusammenlegung so:

„Dieser überraschende, allein mit Genderargumenten begründete Schritt wurde vollkommen unüberlegt und ohne fachliche Perspektive gesetzt und hat die gesamte Werkerinnenszene in Österreich in Aufruhr versetzt. Eine Diskussion unter Einbeziehung von FachkollegInnen wurde im Vorfeld nicht geführt. Symptomatisch für die unüberlegte Maßnahme ist der „neue“ Lehrplan, in dem lediglich die beiden Fachlehrpläne (TEW, TEG) ohne Veränderungen zusammengelegt wurden“
(WEIß UND NEUBACHER 2013).

Erst 2013 formierte sich unter der Schirmherrschaft vom BMUKK/BMBF die ‚BAGWE‘, die Bundesarbeitsgemeinschaft für Technisches und Textiles Werken. Sie befasst sich u. a. mit der Vernetzung von fachbezogenen Institutionen und Personen und der Entwicklung von Curricula, Fort- und Weiterbildungen, außerdem versucht sie die Rahmenbedingungen an Schulstandorten zu verbessern. Mitglieder der BAGWE berichteten jedoch über zu geringe strukturelle und finanzielle Mittel, um ihre Arbeit angemessen ausführen zu können (WALSER 2015).

Auch die Wirtschaftskammer, die Arbeiterkammer, die Industriellenvereinigung und der Österreichische Gewerkschaftsbund gaben eine gemeinsame Stellungnahme heraus (WKO, AK, IV, ÖGB 2014). Sie kritisierten die Art der Umsetzung, u. a. dass die alten Lehrpläne einfach zusammengesetzt wurden und damit die Chance verpasst wurde, ein neues Fach zu konzipieren. Da keine künftige Fachidentität von Werken festgelegt wurde, stünden auch die Ausbildungsstätten vor dem Problem, welche Inhalte vermittelt werden sollten. Außerdem habe das Fach Werken eine zu geringe Stundenzahl.

„WKÖ, IV, ÖGB und AK fordern eine grundsätzliche Aufwertung des Werkunterrichts und eine Weiterentwicklung hin zu einem modernen und attraktiven Trägerfach ‚Werken NEU‘“
(WKO, AK, IV, ÖGB 2014, 3).

Die AutorInnen stellten auch die gewünschten Ziele und Aufgaben von ‚Werken NEU‘ vor: Handwerkliche, gestalterische und technische Kompetenzen sollen geschult werden. Dabei soll ein lebenspraktischer Bezug bestehen; auch fächerübergreifender Unterricht mit MINT-Fächern sollte vorgesehen sein.

Sie forderten weiters die Installierung einer ministeriellen Arbeitsgruppe mit Sozialpartnern und die Entwicklung eines zeitgemäßen Curriculums sowohl für die Schule als auch für die LehrerInnenausbildung. Außerdem forderten sie die Etablierung von Fortbildungsmodulen für die Nachqualifizierung von LehrerInnen (WKO, AK, IV, ÖGB 2014, 4–6).

2015 stellte der ÖVP-Politiker Harald Walser eine Anfrage an das Parlament und erhielt eine Antwort von der damaligen Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek (WALSER 2015; HEINISCH-HOSEK 2015).

Er kritisierte, dass die minimale Stundenzahl an der NMS nach neuer Stundentafel 1 1/3 Wochenstunden pro Schuljahr seien und nicht wie gehabt 2. Weiters stellte er sich hinter die WKO, AK, IV und ÖGB mit ihrer Stellungnahme.

Heinisch-Hosek bestätigte, dass eine Zusammenlegung von Werken auch an der AHS geplant sei. Walsers Fragen nach einem neuen Lehrplan, einer Evaluierung der Umsetzung in der NMS oder Gründen für die Zusammenlegung wichen Heinisch-Hosek aus. Walser fragte auch, welche Um- und Nachschulungen von Lehrkräften es gibt. Heinisch-Hosek antwortete:

„Für eine Weiterqualifizierung stehen insbesondere die seitens der Pädagogischen Hochschulen nach Maßgabe des Bedarfs angebotenen Lehrgänge zur Erlangung einer zusätzlichen Lehrbefähigung zur Verfügung. Im Übrigen wird hingewiesen, dass für Personalentwicklungsmaßnahmen und den damit verbundenen Fragen der Fortbildungsmaßnahmen primär die Schulleitung [...] als auch die jeweilige Schulaufsicht [...] verantwortlich ist“ (HEINISCH-HOSEK 2015, 3).

In ihrer Antwort geht sie in keiner Weise auf die Frage nach Um- und Nachschulungen ein, sondern weist nur darauf hin, dass das jeweils andere Fach ja auch studiert werden könnte. Ob ein erneutes Studium Lehrkräften zumutbar oder auch umsetzbar ist (zumal es zu einem

Lehrkräftemangel führen würde, wenn alle betroffenen Lehrenden noch einmal studieren gehen würden), hinterfragt sie scheinbar nicht. Außerdem wälzt sie die Verantwortung auf die einzelnen Schulleitungen und -aufsichten ab, obwohl es sich in diesem Fall ja nicht um gewöhnliche Fortbildungen, sondern um das Nachlernen eines vollständigen Lehramtsfachs handelt.

2016 gab der BÖKWE wieder eine Stellungnahme heraus. Die AutorInnen NEUBACHER U. WEIS meinten, die fachliche Qualität des Unterrichts seit der Zusammenlegung 2012 habe deutlich abgenommen, u. a. wegen Verlust an Identifikation und Frustration unter KollegInnen. Außerdem meinten sie, dass die zentrale Forderung nach einer Aufweichung des Rollenbildverständnisses nicht erreicht wurde, Fachkompetenzen abgebaut wurden und neue, übergeordnete, werkspezifische Kompetenzen, die an die Stelle der Fachkompetenzen treten sollten, nicht ausgebildet werden konnten.¹¹

Der BÖKWE forderte u. a. eine Evaluation der NMS-Ergebnisse, Nachschulungen der KollegInnenschaft und eine adäquate Übergangslösung, einen neuen Lehrplan, eine Klärung der Verantwortlichkeit bei Werkstättenunfällen in Klassen mit nicht ausgebildeten LehrerInnen, einen durchgängigen, gemeinsamen Unterricht vom neuen Werkfach ohne Semester- oder Wochenwechsel, eine Änderung der Werkstättenaustattungen zu zwei gleichen Werkstätten, eine Erhöhung der Wochenstundenzahl und eine Reduktion der Teilungszahl auf 16 (BÖKWE 2016).

MATEUS-BERR U. POSCHARNIG kritisierten die für die Zusammenlegung angegebenen Begründung, dass der Werkunterricht in seiner klassischen Trennung von textil und technisch Geschlechterstereotypen reproduzieren würde. Sie zitierten eine multimethodische Studie, die in einem österreichischen Gymnasium mit Genderschwerpunkt durchgeführt wurde, die zeigte, dass vor allem die (oft unbewusste) Haltung von Lehrpersonen und ihre Unterrichtsgestaltung Einfluss darauf haben, ob Geschlechterdifferenzen hergestellt werden und weniger administrative Rahmenbedingungen (sie zitieren BUDDE ET AL. 2008, 243ff). Die Zusammenlegung von Werken bezeichnen sie als „verdecktes Sparargument der Regierung“ (MATEUS-BERR UND POSCHARNIG 2014, 507f).

Unzählige Privatpersonen und Institutionen nahmen zur geplanten Zusammenlegung von Werken an der AHS Stellung, darunter die LehrerInnengewerkschaft (Gewerkschaft öffentli-

¹¹ Dies ist ihre eigene Meinung und stützt sich nicht auf wissenschaftliche Daten.

cher Dienst 2016), die Institutsleitung für das künstlerische Lehramt an der Akademie für Bildende Künste Wien (KRASNY ET AL. 2016), die Senatsvorsitzende der Universität für angewandte Kunst Wien RUTH MATEUS-BERR (2016B), der Vorsitz der Studienkommission künstlerisches Lehramt an der Universität für angewandte Kunst Wien CHRISTOPH KALTENBRUNNER (2017), die ARGE Textiles Werken/AHS NÖ (GNIGLER 2017), die WKO (WKO 2016) und zahlreiche LehrerInnen (Österreichisches Parlament 2016). Während einige der Zusammenlegung prinzipiell ablehnend gegenüberstanden, kritisierten andere nur die Art der Durchführung und forderten eine wohlüberlegte Neuausrichtung. BefürworterInnen der Zusammenlegung in der derzeitigen Form konnte ich nicht ausfindig machen, wobei zu vermuten ist, dass sich BefürworterInnen seltener öffentlich äußern als Unzufriedene.

Bis zum heutigen Tag ist nicht klar, in welcher Form das neue Fach an der AHS und an den Universitäten umgesetzt werden wird.

3.1.1.6 Zusammenfassung

Das textile Werken ist das historisch ältere und war seit Einführung der österreichischen Unterrichtspflicht 1774 durch Maria Theresia für Mädchen zusätzlich zum regulären Unterricht vorgesehen. Seit dem ‚Reichsvolksschulgesetz‘ 1869 waren Handarbeiten für Mädchen österreichweit verpflichtend. Das Ziel des Handarbeitsunterrichts war, dass Mädchen lernten, in ihrem zukünftigen Leben als Hausfrauen und Mütter anfallende Arbeiten bewältigen zu können. Neben Arbeiten mit Textilien gab es Mädchen teilweise auch Hauswirtschafts- oder Kinderpflegeunterricht.

1883 wurde auf Bestreben des ‚Vereins für Knabenhandarbeiten‘ ein fakultativer Knabenhandarbeitsunterricht eingeführt. Unterrichtet wurden vor allem Holz-, Kartonage- und Modellierarbeiten. Erst 1927, also 58 Jahre nach Einführung des verpflichteten Mädchenhandarbeitsunterrichts, wurde das Fach auch für Buben verpflichtend.

Somit entwickelten sich die ‚Knabenhandarbeiten‘ als Pendant zu dem älteren Handarbeitsunterricht für Mädchen.

Seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es immer wieder Bestrebungen, sowohl Buben als auch Mädchen die Techniken und Materialien des jeweils anderen Fachs näherzubringen. Verstärkt wurde dies jedoch erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gefordert.

Mit der ‚5. Schulorganisationsnovelle‘ 1975 wurde festgelegt, dass alle Kinder, unabhängig von Geschlecht, Ethnie, Stand, Sprache und Bekenntnis öffentliche Schulen besuchen dürfen.

Dennoch blieb die geschlechtsspezifische Trennung im Werkunterricht aufrecht (BGBl 323/1975, Artikel 1/§4). Auch die Ratifizierung einer UN-Konvention 1982, die u. a. besagte, dass Frauen im Bildungsbereich die gleichen Rechte wie Männer erhalten sollten, hinterließ keine Spuren im Werkunterricht (BGBl 443/1982, Teil III/Artikel 10). Seit 1987 schließlich durften Buben und Mädchen in der 7. und 8. Schulstufe zwischen Technischem und Textilem Werken wählen, nachdem sie in der 5. und 6. Schulstufe nach Geschlecht aufgeteilt wurden (BGBl 335/1987). Seit 1993 wurde jegliche geschlechtsspezifische Zuordnung gesetzlich verboten (BGBl 546/1993, S. 4076). Ungeachtet dieses Gesetzes blieb die Geschlechtertrennung in einigen Schulen bis vor Kurzem aufrecht; dass das auch heute noch in einigen Schulen der Fall ist, ist nicht auszuschließen (vgl. Interview mit Christine). Auch in Schulen, wo eine Wahlmöglichkeit besteht, wird statistisch gesehen eher nach den alten Geschlechtsstereotypen gewählt (SUTTERLÜTI 2010, 29).

Seit 2012 ist für die Neue Mittelschule gesetzlich vorgeschrieben, dass sowohl Buben als auch Mädchen sowohl am technischen als auch am textilen Werkunterricht teilnehmen müssen. Das eigentliche Ziel ist, die inhaltliche Trennung zwischen den beiden Gegenständen aufzuheben (BGBl 36/2012). Für 2021 ist derselbe Schritt für die AHS geplant. Gegen die Zusammenlegung der beiden Gegenstände gab es heftige Proteste von Institutionen und Privatpersonen. Besonders die unüberlegte Art der Umsetzung wurde kritisiert.

Die Trennung in ‚technische‘ und ‚textile‘ Materialien und Techniken ist also darauf zurückzuführen, dass man früher der Ansicht war, dass Mädchen und Buben für ihr zukünftiges Leben mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattet werden müssen. Durch die Gleichstellung der Geschlechter wirkt die Trennung veraltet, weshalb eine neue Ausrichtung des Faches gefordert wird und in Planung ist.

3.1.2 Ziele des textilen und des technischen Werkunterrichts

Um sich in einer ständig im Wandel begriffenen Schullandschaft behaupten zu können, muss jeder Gegenstand seine Bedeutung für die Gesellschaft rechtfertigen, sich klar verorten, also die Grenzen und Gemeinsamkeiten zu anderen Fächern abstecken, und darauf aufbauend eine klare didaktische Zielsetzung entwickeln.

3.1.2.1 Die Begriffe ‚Textil‘ und ‚Technik‘

Oft ist Etymologie der Schlüssel, Begriffe zu verstehen oder Gebiete abzugrenzen. Im Fächerkanon wird der Titel eines Gegenstands zwar auch von einem ausführlichen Lehrplan ergänzt,

jedoch ist die Titelsetzung ein mit Absicht und Bedacht gesetztes Zeichen, das dem Laien (SchülerInnen, Eltern, etc.), der sich nicht mit dem Lehrplan auseinandersetzt, eine Ahnung vom Inhalt geben soll. Daher ist als Einstieg eine etymologische Erklärung unumgänglich.

Meyers Großes Taschenlexikon definiert ‚Technik‘ im wissenschaftlichen Sinn als „eine besondere Art des Vorgehens oder der Ausführung einer Handlung“, im eigentlichen Sinn aber als „die Menge der [...] produzierten, also künstl., materiellen Gebilde“. Technik ist kein isolierter, selbstständiger Bereich, sondern eng mit Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur verflochten (ZWAHR 1999, 189). Das Herkunftswörterbuch des Dudens definiert Technik als „Handhabung, (Herstellungs)verfahren, Arbeitsweise; Hand-, Kunstfertigkeit“. Das Wort ‚technisch‘ („die Technik betreffend“) geht zurück auf lat. ‚technicus‘, was seinerseits auf gr. ‚technikós‘ beruht und „kunstvoll, kunstgemäß; sachverständig, fachmännisch“ bedeutet (ALSLEBEN 2010, 840).

„Textilien“ versteht Meyers Großes Taschenlexikon als allgemeine Bezeichnung für beliebige Gefüge aus Textilfasern (ZWAHR 1999, 241). Das Adjektiv ‚textil‘ bedeutet laut Duden Herkunftswörterbuch „gewebt, gewirkt; Gewebe, Tuche oder Stoffe betreffend“. Das Wort wurde über das Französische aus dem Lateinischen entlehnt, wo es auf ‚textilis‘ „gewebt, gewirkt“ beruht (ALSLEBEN 2010, 845).

Wie man sieht, haben wir es hier mit zwei völlig verschiedenen Kategorien von Begriffen zu tun. Während ‚Technik‘ der Überbegriff für die *Arten* ist, wie etwas gemacht wird, handelt es sich bei ‚textil‘ um ein konkretes *Material*, das mithilfe einer Technik gemacht werden kann, oder um eine bestimmte *Technik selbst*, (nämlich die des Nähens, Webens, Häkelns, Flechtens, Strickens, etc.).

Das technische Werken soll also – vertraut man dem Titel – *alle* Materialien und Techniken beinhalten, das textile jedoch nur *ein* Material und die in Bezug auf dieses Material verwendeten Techniken. Aus sprachlicher Perspektive ist also keine Äquivalenz gegeben. Während technisches Werken in die *Breite* geht, bedeutet textiles Werken, wenn eine gleiche Wochenstundenanzahl gegeben ist, eine *Vertiefung* in ein bestimmtes Material mit bestimmten Techniken.

Das Verb ‚Werken‘ bedeutet laut Duden-Herkunftswörterbuch „handwerklich arbeiten, tätig sein“ und ist u. a. verwandt mit engl. ‚work‘ und altgriechisch ‚έργον‘ „Arbeit, Werk“, wovon

auch ‚Energie‘ abgeleitet ist. Weiters hat es vermutlich eine entfernte Verwandtschaft zu alt-indisch *,vrajá-ḥ* „Hürde, Umhegung“, awestisch *,varəz-* „absperren“, altgriechisch *,eírgein* „einschließen“ und altirisch *,fraig* „Wand“ (ALSLEBEN 2010, 924). All diese Wörter gehen wohl auf die indogermanische Wurzel **uer-* „drehen, biegen, winden, flechten“ zurück – Wände, Absperrungen aus geflochtenen Holzgerten oder Schnüre zum Fesseln sind vorstellbar¹² (ALSLEBEN 2010, 935). Das deutsche Wort ‚Gewirke‘ (ein mit bestimmter Technik gefertigter Textilstoff), das Adjektiv ‚gewirkt‘ oder der Ausdruck ‚mit Gold durchwirkt‘ deuten noch auf diese alte Bedeutung hin.

Somit haben das Wort ‚textil‘ als auch das Wort ‚Werken‘ einen semantisch ganz ähnlichen Ursprung.

3.1.2.2 Verortung des Textilen Werkens

Das Textile Werken nahm seine Anfänge in der *weiblichen, häuslichen Handarbeit*, wie wir in Kapitel 3.1.1.2 gesehen haben. Der Beruf der Frau war es, sich um Haushalt und Nachwuchs zu kümmern. In diesem Sinne waren textile Techniken zum Fertigen und Ausbessern von Kleidungsstücken, Bettzeug, Vorhängen und dergleichen wertvolle Kompetenzen.

Anfang des 20. Jahrhunderts kam mit der Reformpädagogik die Individualisierung. Handarbeiten sollten der Kulturorientierung dienen und Mädchen helfen, ihren Geschmack auszubilden. Zweckmäßigkeit stand immer noch im Vordergrund (MEYER-EHLERS 1971 (Original 1965), 33).

In den 50er-Jahren wurde das textile Werken zum Musischen hin geöffnet. Es bot Möglichkeiten zum *künstlerischen Ausdruck*, zum Experimentieren und für zweckfreie Tätigkeiten (MEYER-EHLERS 1971 (Original 1965), 33). GRETE MEYER-EHLERS forderte 1965, die Last der Tradition, welche „in diesem Fach besonders groß ist“, abzuschütteln. Sie lehnt aber auch eine Trennung in eine technische und eine künstlerische Werkerziehung ab. Außerdem sieht sie das textile Werken als Teilgebiet der Werkerziehung und der Bildnerischen Erziehung. Die Bereiche ‚Technik‘ und ‚Arbeit‘ sollten ihren Platz auch im Textilen Werken finden. Der Schwerpunkt liegt bei ihr auf der freien Gestaltung mit textilen Materialien und Techniken. Feste Anweisungen, enge Vorschriften und genaue Rezepte seien konsequent zu vermeiden (MEYER-EHLERS 1971 (Original 1965), 8–12). Eine klare Abgrenzung zur Bildnerischen Erziehung oder zum Technischen Werken bietet sie jedoch nicht.

¹² Auch das deutsche Wort ‚Wand‘ bedeutet „die Gewundene“ (ALSLEBEN 2010, 929)

Die Schweizer Forscherinnen ELISABETH EICHELBERGER U. MARIANNE RYCHNER stellen in ihrer Monographie ‚Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs‘ sechs Ansätze für eine Verortung von Textilem Werken aus den Jahren von 1980-2005 vor (EICHELBERGER UND RYCHNER 2008, 147–153). Die Ansätze wurden zwar in Deutschland entwickelt, lassen sich inhaltlich aber auch auf den österreichischen textilen Werkunterricht anwenden.

Im 1982 von GERTRUD MOSENTHIN und WOLFGANG ROYL entwickelten *Mehrkomponentenmodell* ist das Textile meist zweckgebunden. Die Bedeutung von Textilien für den Menschen steht im Mittelpunkt. Verschiedene, teils fächerübergreifende Ansätze sollen die Anknüpfungspunkte von Textilien zu Mensch und Gesellschaft zeigen.

Im ebenfalls in den 80ern entwickelten *kulturpädagogischen Textilunterricht* soll kulturhistorisches Wissen vermittelt werden. Dem Unterricht liegt die Vorstellung zugrunde, dass die Gegenwart nur durch Wissen über die Vergangenheit verstanden werden könne. Kritisiert wird an diesem Modell, dass vorher entschieden wird, welche kulturellen Elemente der Vergangenheit wichtig genug sind, um in den Unterricht eingebaut zu werden. VertreterInnen dieses Modells gehen aber davon aus, dass es objektiv und betrachterunabhängig möglich ist, die Höhepunkte der Kulturgeschichte festzumachen.

1996 entwickelte INGE STRÄSSER-PANNY das Modell des *handlungsorientierten Textilunterrichts*. Für sie sind Textilien nicht ausschließlich zweckgebunden (wärmend, bedecken, Knöpfe zum An- und Ausziehen,...), sondern tragen auch immer eine Symbolik mit sich (Schnitte, Markenzeichen; als Zeichen der Zugehörigkeit,...). Damit der Unterricht bei der Interpretation der Zeichen nicht zu theoretisch wird, plädiert STRÄSSER-PANNY für einen handlungsorientierten Unterricht, in welchem die von den SchülerInnen produzierten textilen Dinge als Zeichen von inneren und äußeren Zuständen im Hier und Jetzt gesehen werden.

2001 publizierte GABRIELE VALLENTIN die Ergebnisse ihrer Dissertation unter dem Titel ‚Ästhetische Bildung in der Postmoderne. Didaktische Grundlagen eines sinnenbewussten Textilunterrichts‘. In dem geforderten Unterricht werden die beteiligten SchülerInnen in Entscheidungen über den Unterrichtsprozess miteinbezogen. Sie sollen in allen Altersstufen Projekte selbst planen und durchführen. Dabei geht VALLENTIN von einem postmodernen Ästhetikbegriff aus, der im Einklang mit einem pluralen Subjekt- und Kulturverständnis steht. Kritisiert wird, dass unklar bleibt, inwiefern dieser Ästhetikbegriff SchülerInnen vermittelt werden kann und

soll. Auch wird nicht darauf eingegangen, inwieweit das Selbstlancieren von Projekten durch SchülerInnen in der Realität funktionieren würde.

2003 entwickelte MARIANNE HERZOG das Modell des *mehrperspektivischen Unterrichts*. Sie geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche von Grund auf neugierig sind und forschend die Welt erfahren wollen. Die Mehrperspektivität meint die verschiedenen Blickwinkel, die man auf das Fach haben kann. Sowohl die materielle Sachwelt als auch die subjektive Bedeutungswelt werden in dem Unterricht angesprochen. HERZOG hat ihr Modell mit SchülerInnen der Primarstufe erprobt und gibt konkrete Unterrichtsvorschläge, die den SchülerInnen Raum für Fantasie und Eigenschöpfung bieten. Ein mehrperspektivischer Unterricht ist nicht nur für Textiles Werken sondern auch für viele andere Fächer geeignet.

Das Modell der *textilen Sachkultur* wurde über Jahre hinweg von mehreren AutorInnen entwickelt. Es will begriffliches und textilpraktisches Lernen anhand von Themen ermöglichen, die aktuelle oder historische Relevanz haben. Die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Textilien soll ebenso vermittelt werden wie ein verantwortungsbewusster Umgang mit Materialien, Dingen und Ressourcen. Als Kernbereiche schlagen die AutorInnen folgende Dinge vor: Kleiden, Wohnen, Spiel und Spielzeug und Produktgestaltung.

Gemeinsamkeiten der Modelle

Die am deutlichsten sichtbare Gemeinsamkeit stellt die Beschäftigung mit dem textilen Material dar. Doch auch viele andere Bestandteile finden sich in mehreren der Modelle wieder. Einer davon ist die Auseinandersetzung mit historischen Kulturgütern. Oft soll auch vermittelt werden, dass textile Güter nicht nur einen Zweck haben, sondern auch eine Bedeutungsebene. Kreatives Gestalten spielt in vielen Modellen eine Rolle. Auch fächerübergreifende Komponenten sind in vielen Modellen zu finden. Thematisch steht fast immer eine Auseinandersetzung mit Alltagsgegenständen im Mittelpunkt. Auch verantwortungsbewusster Umgang mit Ressourcen oder Konsumation wird thematisiert.

[3.1.2.3 Verortungen des Technischen Werkens](#)

GUNTER OTTO bringt im Handbuch der Kunst- und Werkerziehung aus den 60er/70er-Jahren die Problematik, wo sich Technisches Werken verorten soll, auf den Punkt:

„An diesem Fach ist vieles umstritten: [...] Soll es sich am Handwerk, der Kunst oder der Technik orientieren? Ist es Nachbarfach der Naturlehre, der Sozialkunde – oder des Kunstunterrichts? Bereitet es auf Berufe oder auf

die Berufswahl vor; oder vermittelt es hauptsächlich Haltungen, deren der Mensch berufsunabhängig bedarf: Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Kooperationsbereitschaft?“
(KAUL 1973 (Original 1967), 15).

Heute, über 40 Jahre später, stellen sich dieselben Fragen. Verschiedene Formen und Auffassungen haben den heutigen Werkunterricht beeinflusst, besonders die Orientierung an Handwerk, Kunst, Technik und Design.

Handwerksorientierung

Im Kapitel 3.1.1: „Historische Entwicklung des Werkunterrichts“ haben wir gesehen, dass der handwerkliche Schwerpunkt der älteste ist. Erstmals kam der technische Werkunterricht in Industrieschulen auf, wo es um handwerkliche Produktion, nicht aber um Kreativität oder das Erlernen eines technischen Verständnisses ging. Zwar ging natürlich die Produktion Hand in Hand damit, dass die SchülerInnen technische Fähigkeiten erlernten, jedoch war das eigentliche Ziel, Gebrauchsgegenstände zu produzieren. Später wurde Werken als Pendant zu den weiblichen Handarbeiten in die verschiedenen Schultypen integriert und sollte Handfertigkeiten schulen.

Kunstorientierung

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde mit der Reformpädagogik der künstlerisch-kreative Aspekt des Werkunterrichts hervorgehoben, und auch heute begreift man ihn als Teil des künstlerischen Fächerkanons, was sich schon dadurch zeigt, dass die dazugehörige Lehramtsausbildung an den Kunstuiversitäten erfolgt. Von der Bildnerischen Erziehung ließe er sich abgrenzen als „Kunstunterricht in der dritten Dimension“, was allerdings aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten der Bildnerischen Erziehung keine klare Abgrenzung ist. Es muss daher noch weitere, abgrenzende Charakteristika geben.

Technikorientierung

Schon 1930 forderte LUDWIG PALLAT eine Hinwendung zu technisch-physikalischen Phänomenen. Hergestellte Dinge sollten „funktionieren“ und sich an moderner Technik orientieren (PALLAT 1930, 435f)¹³. Auch WILLI KRAUL grenzt den Werkunterricht durch diesen Schwerpunkt

¹³ Zitiert nach KAUL 1973 (Original 1967), 18
60

vom Kunstunterricht ab. *Funktional-konstruktive* Sachverhalte mit dem Grund der *Zweckdienlichkeit* gehören laut ihm in den Werkunterricht, während spontanes Tun und Kunstverständnis in den Kunstunterricht gehören. Werken solle elementare Verhältnisse von *Technik und Arbeit*, Industrie und Handwerk, Bauen und Wohnen erschließen (KAUL 1973 (Original 1967), 27f). OTTO fordert ein gleichrangiges, didaktisches Ineinander von Planung, Herstellung und Auswertung und kritisiert, dass in der kunstbetonten Interpretation des Faches die Planung zu kurz komme. Das „reine Machen“ bzw. „Herstellen“ von etwas gerät für ihn zu sehr in die Nähe des Selbstzweckes (KAUL 1973 (Original 1967), 19f). KRAUL sieht im Werkunterricht die Möglichkeit für Schüler, Wege kennenzulernen, „seine Arbeit zu planen, einzuteilen, ökonomisch durchzuführen und voll Einblick [zu] gewinnen in die Grundverhältnisse von Planung, Produktion und Verbrauch“. Er betont jedoch, dass eine technisch-physikalische Ausprägung einen gestalterischen Aspekt nicht ausschließt; Funktion und Gestalt bedingen einander (KAUL 1973 (Original 1967), 29f). OTTO stellt die Frage, ob wir schon über die „geeigneten ästhetischen Kategorien zur Würdigung technisch-physikalisch bedingter Gestalt verfügen“ (KAUL 1973 (Original 1967), 21–22). Auch KRAUL weist darauf hin, dass seit den Anfängen der Menschheit Dinge entstanden sind, die „über die bloße Zweckbestimmung hinaus durch ihre Form hervorgehoben werden“ (KAUL 1973 (Original 1967), 27f). Beide deuten schon auf eine später aufkommende Richtung in der Werkdidaktik hin, die des Designs.

1974 entwickelten GUSTAV ZANKL U. GERHARD BERGER ein sehr ähnliches Modell (BERGER UND ZANKL 1974). Sie vollzogen eine klare Trennung zum Kunstunterricht, indem auch sie den technischen Aspekt in den Vordergrund rückten. Am Prozess und nicht rein am Endergebnis orientiert soll Problemlösefähigkeit erlernt werden.

„Für uns Pädagogen ist nicht das Endergebnis, das Produkt, sondern der Prozeß wesentlich. Während des Prozesses geschieht "Lernen" in der umfassendsten Weise wie kaum in anderen Gegenständen des Fächerkanons, allerdings nur dann, wenn die Strategie Problemlösen heißt“
(ZANKL 1987, 29, alte Rechtschreibung im Original).

SchülerInnen sollen eine Problemstellung erhalten und selbstständig eine Lösung dazu finden. Das Problem wird optisch und haptisch-taktil wahrgenommen und im Gehirn verarbeitet. Dieses mehrkanalige Lernen führt zu einem vertieften Funktionsverständnis und einem größtmöglichen Bildungserwerb (ZANKL 1987, 29).

DINTER, der 1990 ebenfalls einen problemlösenden Ansatz fordert, geht sogar so weit zu sagen:

„Problemlösen ist Denken“
(DINTER 1990, 15, Hervorhebung im Original).

Daraus lässt sich auch schlussfolgern: Problemlösen-Lernen ist Denken-Lernen.

Design ist für ZANKL nur ein integrierender Bestandteil von Technik. Die Auswahl der Lehrinhalte soll sich an der Gegenwart, aber auch an der Zukunft von SchülerInnen orientieren.

ECKHART MALOTA knüpfte in einem Artikel der BÖKWE 2013 an ZANKLS Ansatz an. Er sieht den handwerklich orientierten Unterricht als veraltet und zitiert den Physiker Hannspeter Winter und Georg Antesberger von der Siemens AG, die beide einen Technikunterricht in Schulen fordern. Er ist sich bewusst, dass das selbstständige Lösen von Problemen, das die Kenntnis von moderner Technik mit ihrem hohen IT-Anteil erfordert, SchülerInnen ohne entsprechendes Wissen überfordern würde. Aber auch das Bauen nach Vorgaben lässt laut ihm kein funktionales Problembewusstsein entstehen. Daher schlägt MALOTA die induktive Methode der Werkanalyse (nach FRITZ WILKENING) vor, um SchülerInnen erst technisches Wissen aneignen zu lassen und dann erst kreativ zu werden.

„Erst auf Basis aktueller Technik, wenn man weiß, was hinter einem Bedienungsknopf steckt, kann man kreative Ideen entwickeln. Das sog. Erfinden steht nicht am Anfang“
(MALOTA 2013, 12).

SchülerInnen sollen technische Geräte demontieren und dabei analysieren. Auch das Remontieren, also das Wiederzusammensetzen in umgekehrter Reihenfolge, kann lehrreich sein. Er zeigt viele Beispiele der ‚Novomontage‘, bei der Bestandteile technischer Objekte zweckentfremdet und neu zusammengesetzt werden. Dabei entsteht beispielsweise ein motorbetriebener Besen oder ein Handventilator. Da der von ihm geforderte Technikunterricht viel Zeit in Anspruch nimmt, soll auf Gestaltungsaspekte verzichtet werden.

Das erlangte Technikverständnis soll den Tendenzen der Wegwerfgesellschaft entgegenwirken – anstatt technische Geräte nach ein paar Jahren wegzutun, sollen SchülerInnen befähigt werden, Reparaturarbeiten selbst durchzuführen. Nachhaltigkeit und verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen sind somit – wie auch im Textilen Werken – ein Ziel.

Auch wenn in den Ansätzen von PALLAT, OTTO, KRAUL, ZANKL, BERGER, DINTER und MALOTA ästhetische Gestaltung keine tragende Rolle im Werkunterricht spielt, ist definitiv Kreativität und

nicht nur das Nachbauen von vorgegebenen technischen Plänen gefragt. Um zu innovativen Lösungsansätzen zu kommen, muss man Erfindungsreichtum zeigen. Bevor man allerdings im technischen Bereich kreativ sein kann, benötigt man eine solide Basis an technischem Verständnis und Wissen.

Designorientierung

Das Wort ‚Design‘ bedeutet „formgerechte und funktionale Gestaltgebung und daraus sich ergebende Form eines Gebrauchsgegenstandes o.Ä.; Entwurf[szeichnung]“. So kann es sich bei Design sowohl um ein Objekt bzw. seine Formgebung in der Realität handeln, aber auch um einen nur konzeptuellen Entwurf.

Das Wort kam aus dem Französischen über das Englische in die deutsche Sprache, wo es 1975 das erste Mal im Wörterbuch ‚Der Duden‘ verzeichnet war. Das französische ‚desseigner‘ bedeutet „zeichnen, entwerfen“ und geht seinerseits zurück auf italienisch ‚disegnare‘ zurück, was vom lateinischen ‚designare‘ stammt (Bibliographisches Institut GmbH 2017). ‚Designare‘ bedeutet „bestimmen, abgrenzen, ernennen“ (PONS GmbH 2017a). Es ein Kompositum aus ‚de-‘ „aus“ und ‚signare‘ „markieren, kenntlich machen, festsetzen“ (PONS GmbH 2017b; HARPER 2017) und ist verwandt mit dem deutschen Wort ‚designieren‘ (Bibliographisches Institut GmbH 2017). Man kann aus der Etymologie heraus Design also als etwas deuten, das für etwas bestimmt und speziell darauf zugeschnitten ist.

Der ehemalige Leiter der LehrerInnenausbildung für Technisches Werken an der Universität für angewandte Kunst Wien JAMES SKONE vertritt einen designpädagogischen Ansatz. Design verstand er dabei als „aus guten Ideen sinnvolle Lösungen zu entwickeln“ (SKONE 2009) oder auch als

„die Fähigkeit Wissen aus verschiedenen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen und künstlerischen Bereichen zu vernetzen, in ungewöhnliche Ideenkonzepte zu „übersetzen“ und durch konkrete Form auszudrücken“
(SKONE 2010).

Design betrifft sämtliche Lebensbereiche und ist für ihn untrennbar mit Kreativität verknüpft. Im Gegensatz zur freien Kunst ist es aber ziel- oder nutzerorientiert. SKONE vertritt die Auffassung, dass Kreativität in jedem von uns angelegt ist und nicht nur in „begnadeten“ Personen. Dass es trotzdem Begabungsunterschiede im kreativen Denken gibt, ist für ihn kein Grund, das Fach nicht verpflichtend zu führen:

„Jeder von uns ist gesetzlich dazu verpflichtet in der Schule Mathematik, bzw. Schreiben zu lernen, obwohl die diesbezügliche Begabung sich bei vielen von uns genauso in Grenzen hält wie unser Ideenreichtum“
(SKONE 2009).

Er stellt schließlich die rhetorische Frage, ob das Beherrschung bestimmter Rechenmethoden oder des Regelwerks der Orthografie und Grammatik wichtiger sind als die Fähigkeit, neue Aufgaben selbstständig und ohne Rückgriff auf ein Schema oder eine Denkformel zu lösen (SKONE 2010; 2009).

SKONE ist auch Vertreter der Methode des ‚Design Thinking‘. Das Design Thinking nahm seinen Anfang in den 20er-Jahren in Deutschland, wo sich mit dem Bauhaus Disziplinen wie Kunst, Architektur, Theater, Musik, Gestaltung, u. a. zusammenschlossen, um so die „Lösungskompetenz für komplexe Fragestellungen zu erhöhen und eine größere Vielfalt an Möglichkeiten zu eröffnen“ (MEINEL ET AL. 2015, 12). In der Stanford University wurde in den Nullerjahren des 21. Jahrhunderts die ‚d.school‘ (Institute of Design at Stanford) entwickelt. Der Professor David Kelley (u. a.) lud Studierende aus allen Fachbereichen (Jus, Architektur, Medizin, Psychologie, Technik, u.v.m.) ein, komplexe Fragestellungen zu beantworten. Das Konzept war sehr erfolgreich: Ein in der d.school entwickeltes Solarmodul beispielsweise wird mittlerweile von 28 Millionen Menschen genutzt und durch ein eigens gegründetes Unternehmen mit mittlerweile über 300 MitarbeiterInnen und Verkaufsstellen in 62 Ländern vertrieben. Das Design Thinking ist also nicht auf einen gegenständlichen Gestaltungsprozess beschränkt, sondern ein in allen Disziplinen anwendbarer Ideenfindungsprozess, wobei Inter- bzw. Transdisziplinarität in der d.school eine Grundvoraussetzung ist (MEINEL ET AL. 2015, 11–13). Auch das Organisationskommittee der InSEA-Konferenz 2017 (InSEA steht für ‚International Society for Education through Art‘) sieht Transdisziplinarität als Schlüssel, die in heutiger Zeit sehr komplexe Wissenslandschaft zu verstehen.

„Creative skills are needed to work across disciplines and to open up chances for education and society“
(MATEUS-BERR ET AL. 2017, o. S.).

Die als Open Source zur Verfügung gestellten Strategien der d.school wurden von RUTH MATEUS-BERR, Lehrende an der Universität für angewandte Kunst, kunstspezifisch weiterentwickelt. Daraus entstand das ‚Applied Design Thinking LAB‘, eine interdisziplinäre, extracurriculare Lehrveranstaltung, zu der Studierende aller Studienrichtungen Zugang haben und sich vernetzen können. Während es laut MATEUS-BERR beim Design Thinking oft beim Denken

bleibt, ist beim ‚Applied Design Thinking‘ wichtig, dass das Denken auch *angewandt* wird (MATEUS-BERR 2014a, 220f). Der Applied-Design-Thinking-Prozess gliedert sich in drei Phasen: Die Dreamer-Phase, die Critic-Phase und die Realist-Phase.

In der Dreamer-Phase findet ein Brainstorming statt, bei dem alles erlaubt ist. Beurteilungen sind verboten, man darf träumen, laut denken und dumme Fragen stellen. In der Critic-Phase stellen Personen, denen die Träume eines Menschen aus der Dreamer-Phase präsentiert wurden, Fragen. Es dürfen ausschließlich Fragen gestellt werden, die den/die PräsentierendeN weiterbringen. Zu ambitionierte Ideen werden ausgeschlossen. In der Realist-Phase werden die entwickelten Ideen schließlich verwirklicht. Dabei handelt es sich erst um Zwischenergebnisse, die in einem weiteren Zyklusdurchlauf weiterbearbeitet werden. Auf diese Weise entsteht ein Prozess mit „individuellen, unberechenbaren Handlungsabläufen“ (MATEUS-BERR 2014a, 228). Für jede Präsentation wird eine ‚Lecture Performance‘ entwickelt, deren Prinzip ‚show and tell‘ lautet, wodurch für die BetrachterInnen Wissenschaftlichkeit und innovative Erfahrung vereint wird (MATEUS-BERR 2014a, 227–231). Ihre Methode lässt sich nicht nur auf der Universität sondern auch in der Schule anwenden. Eine ähnliche Methode wandte bereits der Filmproduzent Walt Disney bei sich und seinen MitarbeiterInnen an, wobei er die drei Komponenten nicht als zeitversetzte Phasen, sondern als Rollenverteilung unter seinen MitarbeiterInnen anwandte (GROLL 2010).

Auch MARGRET RASFELD, ehemalige Direktorin der Evangelischen Schule Berlin Zentrum, entwickelte das Design Thinking der d.school für den Einsatz in der Schule weiter. Mithilfe der Methode organisierten selbst junge SchülerInnen in Teams Projekte und kooperierten dabei auch mit Unternehmen. RASFELD legt besonders großen Wert darauf, dass SchülerInnen nicht allein, sondern gemeinsam etwas schaffen, sich in andere Personen hineindenken, die gesammelten Erkenntnisse sortieren und daraus Sinn gewinnen. Sowohl SchülerInnen als auch Eltern waren begeistert von dem Konzept (RASFELD 2015, 54–56). RASFELD sagt nach diesen Erfahrungen:

„Ich konnte und kann meinen Schülern und Schülerinnen eine Methode für die Zukunft mitgeben, mit der sie sich jeder beliebigen Herausforderung stellen können“
(RASFELD 2015, 56f).

RASFELD kritisiert das Bildungssystem, das EinzelkämpferInnen mit Nischenwissen generiert. Besonders Handlungswissen müsse verstärkt entstehen. Die d.school kann dazu beitragen.

Die drei Beispiele haben gezeigt, dass das Design Thinking in allen Bereichen eingesetzt werden kann und auch eingesetzt wird – in Schulen und in Universitäten; aber auch in Unternehmen boomt die Methode (KERGUENNE 2015, 145). Dadurch sind die im Design Thinking erlernten Kompetenzen so vielseitig anwendbar und in andere Lebensbereiche transferierbar. Im Werkunterricht kann das Design Thinking in Gestaltungsprozessen von Gegenständen oder von Prozessen Anwendung finden. Jedoch lassen sich mit seinen Methoden auch ausgezeichnet fächerübergreifende Projekte entwickeln.

Das Modell des Design Thinking ist zwar nicht an Physik, Mechanik und Technik im Besonderen orientiert, doch eines der Ziele für SchülerInnen ist letztlich, ihre generelle Problemlösefähigkeit auszubauen. Damit überschneidet es sich zu einem Teil mit ZANKL, DINTER und BERGER. Zusätzlich fördert es allerdings auch Teamfähigkeit und interdisziplinäres Denken und -Zusammenarbeit.

Auch in der vom Ministerium herausgegebenen Broschüre zum neuen Werkunterricht steht ein Designprozess mit einer Aufgabenstellung, die das Werkstück offenlässt, im Vordergrund, wobei aber nicht spezifisch auf die Methode des Design Thinking Bezug genommen wird (SUTTERLÜTI 2012, 10–12).

Gemeinsamkeiten der Modelle

Handwerkliche Fertigkeiten zu erlernen ist zwar nicht in allen Modellen ein Ziel, ergibt sich aber automatisch aus der Arbeit mit den Händen, die in allen Modellen zumindest eine der vorrangigen Methoden ist.

In allen Modellen, bis auf dem der Handwerksorientierung, soll eine bestimmte Art von kreativem Denken gelernt oder geübt werden. In der Technikorientierung wird kreative Problemlösefähigkeit gelernt und auch bei der Designorientierung geht es darum, wenn auch teilweise auf abstrakterer Ebene. Bei der Kunstorientierung soll völlig freie Kreativität durch Gestaltungsprojekte zum Ausdruck kommen.

Das Kennenlernen von Kulturgütern wird in keinem der Modelle explizit erwähnt. Allerdings ist jede Technik ein Kulturgut. Insbesondere moderne Technik (Bügeleisen, Lautsprecher, Computer,...) kann als kulturelle Errungenschaft gesehen werden und auch geografisch verortet werden.

Allen Modellen gemein ist auch, dass sie auf kein Material beschränkt sind. Damit unterscheidet sich der technische Werkunterricht maßgeblich vom textilen.

Die Haupt-Zielsetzungen in den verschiedenen Modellen unterscheiden sich jedoch eklatant: (1) Rein ein Handwerk zu erlernen, (2) freie Kreativität auszuleben und selbst KünstlerIn zu sein, (3) moderne Technik verstehen zu lernen und das Wissen auch anwenden zu können oder (4) Problemlösefähigkeit bzw. zielorientierte Kreativität zu erlernen.

3.1.2.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von technischem und textilem Werken

Hier wird auf die historischen Auslegungen der beiden Fächer, die im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurden, Bezug genommen.

Alle Modelle beider Fächer nennen als eine der Hauptmethode die Betätigung mit den Händen. Die Ausbildung von handwerklichen Fertigkeiten ist somit in allen Unterrichtsmodellen Haupt- oder Nebenprodukt.

In vielen Verortungen von technischem oder textilem Werken findet das kreative Gestalten einen Platz, allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen von der freien, künstlerischen Gestaltung bis hin zum zielorientierten Design.

Vermittlung kultureller Güter ist im textilen Werken stärker gewichtet, findet aber auch im technischen Werken zumindest in der Technikorientierung als Nebenprodukt Platz.

Eine weitere Gemeinsamkeit ist das Material: Das textile Werken ist zwar auf textile Materialien beschränkt, doch das technische Werken ist völlig frei in der Wahl des Materials und daher auch für Textilien offen. In allen Modellen sind Textilien denkbar: selbst die Methode der Werkanalyse aus der Technikorientierung kann man z. B. auf Kleidung anwenden, indem man diese auftrennt und wieder richtig (oder im Sinne der Novomontage auch neu) zusammennäht und dadurch erkennt, wie sie konstruiert wurde (allerdings ist damit nicht MALOTAS Forderung nach „moderner Technik“ erfüllt). Auch im textilen Werken ist in allen Unterrichtsmodellen eine Öffnung für alle Materialien gut vorstellbar: Wo im textilen Werken beispielsweise die Beschäftigung mit Kulturgeschichte von Alltagsgegenständen gefordert wird, können auch nicht-textile Alltagsgegenstände wie Möbel, Schreibmaterial, Werkzeuge, Schmuck usw. mit-einbezogen werden.

Jedes der unterschiedlichen Auslegungsmodelle, sowohl des textilen als auch des technischen Werkens, schließt Elemente anderer Modelle aus. Das bedeutet aber nicht, dass technisches und textiles Werken nicht vereinbar sind, sondern nur, dass die unterschiedlichen *Modelle* nicht vereinbar sind. Dass es überhaupt so große Unterschiede in der Auslegung dieser Fächer gibt, zeigt, dass viel zu viele Lehrbereiche in dieses kleine Fach gepresst sind. Folgende Lehrbereiche wurden von unterschiedlichen Orientierungen gefordert:

- Handfertigkeiten
- Freies, kreatives Gestalten
- Problemlösungsfähigkeit:
 - a) technikorientiert
 - b) allgemein (im Rahmen des Design Thinking)
- Technikwissen und -fertigkeiten
- Kulturgeschichte von Alltagsgegenständen

Freies, kreatives Gestalten, könnte man argumentieren, findet seinen Platz bereits in der Bildnerischen Erziehung (in welcher dieser Platz allerdings auch mit dem Unterrichten von Kunstgeschichte geteilt wird). Jedoch bieten BE-Säle Österreichs nicht dieselbe Werkzeug- und Maschinenaustattung wie Werksäle. Daher ist ein in den Möglichkeiten völlig freies, künstlerisches Arbeiten, wenn es ausschließlich in BE stattfindet, nicht gewährleistet.

Das Unterrichten von moderner Technik sollte angesichts von gesellschaftlichen Bedürfnissen im Werkunterricht Platz finden. Die Ausbildung auf den Universitäten verknüpft auch jetzt schon Technik mit Kunst (MATEUS-BERR 2014b, 15–17). Somit sind die Voraussetzungen für einen solchen Unterricht gegeben.

Auch eine Hinwendung zur Designorientierung, zur Problemlösefähigkeit und zur Kulturgeschichte von Alltagsgegenständen wäre hingegen gemeinsam mit den bestehenden LehrerInnen gut vorstellbar.

Eine Neukonzipierung des Faches ist Gegenstand gegenwärtiger Diskussionen der unterschiedlichsten Institutionen, Gruppierungen und Privatpersonen. Wie sie ausgehen werden, steht zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht fest. Dass diese Neuorientierung jedoch bitter nötig ist, steht außer Frage. Auch eine damit einhergehende Aufwertung des neuen Faches und eine Erhöhung der Wochenstunden, um die vielen, derzeit nicht leicht vereinbaren didaktischen Ziele einzubringen, ist dringend erforderlich.

3.1.2.5 Ziel des zusammengelegten Faches Technisches und textiles Werken

Da sich die Lehrpläne mit der Zusammenlegung bis dato nicht geändert haben, sondern lediglich im alten Wortlaut zusammengelegt wurden (siehe Kapitel 3.2.2), hat sich auch am Lehrziel nichts geändert. Einzig die Einleitung des neuen Lehrplans gibt Aufschluss über die Gründe für die Zusammenlegung.

Der Lehrplan fordert, dass Schnittpunkte genutzt werden sollen, um Neues zu entwickeln. Dies ist für SchülerInnen allerdings nicht unbedingt relevant, da sie auch in den alten, getrennten Fächern fast grenzenlos Neues lernen konnten. Diese Möglichkeit bezieht sich also eher auf Lehrpersonen mit jahrelanger Expertise in einem Fach. Jedoch kann zugestanden werden, dass die Möglichkeiten insgesamt – zumindest theoretisch – freier sind und dass das Denken nicht mehr durch eine künstliche Trennung von historisch gewachsenen Fachinhalten eingeengt wird.

Weiters können „durch die Verbindung von technischem und textilem Werken [...] in Abstimmung mit anderen Gegenständen innovative Zugänge entstehen“ (Lehrpläne - Neue Mittelschule, 84). Dies ist vorstellbar, jedoch gibt es keinen Anhaltspunkt dafür, dass sich die Menge an fächerübergreifendem Unterricht insgesamt erhöhen sollte. Durch die Verwendung des Wortes „können“ wird zwar eine Möglichkeit aufgezeigt, aber in keiner Weise eine konkrete Hilfestellung zu Umsetzung gegeben. Außerdem war in fächerübergreifendem Unterricht schon vor einer Zusammenlegung der Fächer eine Zusammenarbeit zwischen Technischem und Textilem Werken möglich – eine „Abstimmung mit anderen Gegenständen“ schließt nicht aus, dass sich auch drei Gegenstände aufeinander abstimmen. Möglicherweise könnte aber eine solche Koordination vereinfacht werden, da am einem solchen fächerübergreifenden Unterricht insgesamt weniger LehrerInnen beteiligt wären.

Liest man SUTTERLÜTIS Diplomarbeit, welche zur Zusammenlegung Anstoß gegeben hat, scheint das Hauptargument aber:

„Die Verknüpfung der beiden Teile ermöglicht auch, dass sogenannte männliche und weibliche Tätigkeiten gleichermaßen Platz finden und ein Diskurs über geschlechterstereotype Zuweisungen sowie Chancen und Möglichkeiten, diese aufzubrechen, geführt werden kann.“
(Lehrpläne - Neue Mittelschule, 84)

In der vom Bildungsministerium offiziell herausgegebenen Broschüre ‚5 Minuten für...Technisches und Textiles Werken‘ wird geschrieben, dass durch das Zusammenführen der ehemals

gegenübergestellten Fächer die Inhalte nicht mehr als Gegensatz begriffen werden sollen, um dadurch „unabhängig vom Geschlecht einen identischen und zeitgemäßen Bildungskanon für alle zu gewährleisten“ (SUTTERLÜTI 2014, 1). Durch die geschlechtergerechte Bildung sollen sich neue Chancen für Mädchen und Buben in der Berufswelt eröffnen (Lehrpläne - Neue Mittelschule, 85). Das Ministerium vertritt auch die Meinung, dass mit bestimmten Werkstücken oft ein bestimmtes Geschlecht assoziiert wird, daher soll der Fokus im neuen Werkunterricht weniger auf einem bestimmten Werkstück liegen als auf einem Ideenfindungs- und Gestaltungsprozess (SUTTERLÜTI 2014, 2). MATEUS-BERR U. POSCHARNIG kritisieren diese Argumentation und beziehen sich auf BUDDE, der in seiner multimethodischen Studie über ein österreichisches Gymnasium herausgefunden hat, dass die Haltung einer Lehrperson größeren Einfluss auf die Produktion von Geschlecht im Unterricht hat als administrative Umstände (BUDDE ET AL. 2008, 243ff, MATEUS-BERR UND POSCHARNIG 2014, 507f). Dies schließt jedoch nicht aus, dass administrative Umstände *ebenfalls* einen Einfluss haben.

Im empirischen Teil soll also überprüft werden, ob

1. eine Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht in der NMS und in Gymnasien, in denen die Fächer gemeinsam unterrichtet werden, erreicht werden konnte,
2. fächerübergreifender Unterricht durchgeführt wurde,
3. das Aufbrechen geschlechtsstereotyper Zuweisungen besser als bisher vorangetrieben werden konnte,
4. eine prozessorientierte Arbeitsweise statt vorgegebener Werkstücke angewandt wurde.

3.1.3 Legitimation von Werken als Unterrichtsfach

Nachdem ich im letzten Kapitel versucht habe, die Grenzen von technischem und textilem Werken abzustecken, ist es nun nötig, sie als Teil des Fächerkanons zu rechtfertigen. Die Tatsache allein, dass diese beiden Fächer, insbesondere der textile Werkunterricht, auf eine lange Tradition zurückblicken können, rechtfertigt noch nicht, dass sie weiterhin bestehen. Jede Tradition und jede Institution muss zu jedem Zeitpunkt klare Ziele und Gründe haben.

Je nachdem, auf welches Unterrichtsmodell der Werkunterricht ausgelegt wird (siehe Kapitel 3.1.2: Ziele des textilen und des technischen Werkunterrichts), kommen andere Argumentationen zum Tragen.

Plädoyer für Kunstunterricht

Eine Möglichkeit, Kunstunterricht zu rechtfertigen, ist, zu beweisen, dass in ihm Fähigkeiten erlernt werden, die auch außerhalb der Kunst angewandt werden können.

Zwei Korrelationsstudien haben nachgewiesen, dass SchülerInnen, die in den bildenden Künsten unterrichtet wurden, eine stärkere geometrische Denkfähigkeit aufweisen. Allerdings ist in diesen Studien kein kausaler Zusammenhang nachgewiesen worden. Eine experimentelle Studie ergab allerdings, dass das Erlernen der genauen Betrachtung von Kunstwerken die Fähigkeit, wissenschaftliche Abbildungen zu betrachten, verbessern kann. Dass künstlerischer Unterricht Kreativität schult, konnte bislang nicht ausreichend nachgewiesen werden, obwohl es plausibel ist. Für das Ausbleiben von Beweisen könnte auch ein Mangel an entsprechenden Studien verantwortlich sein (WINNER ET AL. 2013b, 8f).

Auch darauf, dass Erziehung in der bildenden Kunst soziale Fähigkeiten verbessert, gibt es bislang keine Hinweise (WINNER ET AL. 2013a, 215–219).

Allerdings wurde eine Korrelation zwischen der Teilnahme an künstlerischen Aktivitäten und schulischer Motivation sowie schulischem Ehrgeiz festgestellt. Doch auch hier muss kein kausaler Zusammenhang bestehen. Eine Möglichkeit wäre aber, dass Kunstunterricht die allgemeine Motivation von SchülerInnen steigert. In den herangezogenen Studien wurde allerdings nicht eingegrenzt, *welcher Art* der Kunstunterricht war. Es konnte sich um bildende Kunst handeln, aber auch um Theater, Musik oder Tanz (WINNER ET AL. 2013b, 9–11).

Dass in einigen Bereichen kein Zusammenhang festgestellt werden konnte, ist kein Beweis dafür, dass kein Zusammenhang *besteht*. Lediglich das Angebot an Forschungen ist in diesem Bereich sehr dürftig, sodass großer Bedarf an weiteren Untersuchungen besteht.

Eine andere Studie von WILLI STAELMANN zeigte, dass durch bildnerische Gestaltungsprozesse Vernetzungsstrukturen im Hirn günstig beeinflusst werden, und Interpretationsfähigkeit, Vorstellungskraft und Kreativität gestärkt werden (STAELMANN 2011, 3–8)¹⁴.

Der Erziehungswissenschaftler MAX LIEDTKE argumentierte bereits 1989 im Anschluss an eine BÖKWE-Tagung namens ‚Vom Kritzeln zur Kunst‘, wie wichtig künstlerische Betätigung für das Individuum sei. Daraus folgerte er, dass auch ein institutionalisierter künstlerischer Unterricht notwendig sei (LIEDTKE 1989, 27–28).

¹⁴ Zitiert nach PUTZ-PLECKO UND MATEUS-BERR 2013, 4

Seine Argumentation beginnt damit, dass Kunst in den emotionalen Anteilen des menschlichen Verhaltens angesiedelt ist, während die Fächer, in denen Wissen kumuliert wird, auf eine kognitive Basis bauen. Er erklärt, dass sich emotionale Fähigkeiten stammesgeschichtlich viel früher ausgebildet hätten und dass Kunst erst dann die Möglichkeit hatte zu entstehen, als der Mensch sich durch seine kognitiven Erfinderleistungen (Werkzeug, Ackerbau,...) seine Minimalexistenz gesichert hatte, wodurch emotionale Kapazitäten frei wurden – die Kunst war geboren.

In der Befriedigung von emotionalen Bedürfnissen liegt für LIEDTKE der eigentliche Zweck der Existenz. Kognitives Rüstzeug ist lediglich ein Mittel, um dorthin zu gelangen. Wenn in der Schule diejenigen Fächer die künstlerischen Fächer verdrängen, in denen Faktenwissen durch Forschung exponentiell wächst und sich kumuliert, verdrängt für ihn ein *Mittel* den *Zweck*. Es ist, als ob Besteck und Geschirr das tägliche Essen verdrängen würden. Künstlerische Fähigkeiten und emotionale Bedürfnisse stünden jedoch in sehr engem Zusammenhang. Dadurch erkläre sich, warum künstlerische Betätigung und eine künstlerisch gestaltete Umgebung zu einem hohen Grad an Befriedigung führen könne und warum Kunst eine therapeutische Wirkung habe.

Weiters argumentiert LIEDTKE, dass emotionale Fähigkeiten im Gegensatz zu kognitiven dazu in der Lage sind, Dinge zu bewerten. Auch einer kognitiven Lernleistung liege daher eine emotionale Wertung zugrunde, denn erst die positive Bewertung eines Lernbereichs führe zu Lernmotivation und erst durch eine emotionale Wertung könne das Lern-Outcome beurteilt werden. Damit sind für LIEDTKE kognitive Fähigkeiten den emotionalen Fähigkeiten nicht nur stammesgeschichtlich sondern auch in jeder Situation nachgereiht (LIEDTKE 1989, 27–28).

Allerdings ist nicht klar, warum LIEDTKE Kunst so stark mit dem emotionalen Anteil des Menschen assoziiert. Dass vielen künstlerischen Ausprägungen starke Emotionen zugrunde liegen, ist noch kein ausreichender Hinweis. Es kann schließlich auch sein, dass Emotionen zwar Auslöser sind, künstlerisch tätig zu werden, künstlerische Leistungen dennoch kognitiv ablaufen. Auch ist nicht klar ersichtlich, wieso nur mithilfe emotionaler Fähigkeiten etwas gewertet werden kann. Könnte nicht auch kognitiv gewertet werden und danach je nach Wertung eine Emotion hervorgerufen werden, z. B. nach einer positiven Wertung das Gefühl von Erleichterung?

Außerdem meint LIEDTKE, dass die Verdrängung des Zweckes durch das Mittel nicht sinnvoll ist. Dem stimme ich zu. Allerdings setzt er hier Kunst mit Zweck gleich. Da er davor die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse als höchstes Ziel genannt hat, setzt er demnach Kunst und emotionale Bedürfnisse (oder die Befriedigung derselben) gleich. Dies ist aber ein Fehlschluss: Kunst ist entweder auch ein *Mittel* zur Befriedigung dieser Bedürfnisse, oder aber ein *Ausdruck*, aber nicht das Bedürfnis *selbst* (allerdings kann Ausdruck von Mittel nicht klar getrennt werden: Man könnte sagen, zu essen ist *Ausdruck* von Hunger. Dennoch ist Essen auch ein *Mittel*, um Hunger zu stillen. Genauso kann künstlerische Betätigung Ausdruck einer Emotion sein, gleichzeitig aber auch Mittel, um diese Emotion zu stillen).

Allgemein begründet LIEDTKE nicht, wie er zu der strikten Trennung von emotionalen und kognitiven Aspekten kommt. Er hinterfragt diese Vorannahme nicht. Allerdings gibt er selbst zu, dass auch kognitive Leistungen auf emotionale Befindlichkeiten rückwirken, wenn man sich beispielsweise einer Angst bewusst wird oder indem man Affekte kontrollieren lernt. Insofern verfolgt er seine Meinung nicht strikt.

Ich stimme allerdings mit ihm in zwei Punkten überein: Die therapeutische Wirkung von Kunst ist bei bestimmten Erkrankungen nachgewiesen¹⁵. Dies ist für den Unterricht aber weniger relevant, da dort keine therapeutischen Methoden zum Einsatz kommen.

Auch dass er von einem hohen Maß an Befriedigung spricht, das daraus resultiert, sich künstlerisch zu betätigen oder sich mit einer künstlerisch gestalteten Umwelt zu umgeben, halte ich für einen wichtigen Punkt. Zwar ist auch in diesem Bereich die Forschungslage dürr, doch stimmt meine persönliche Beobachtung mit der LIEDTKES überein.

Selbst wenn Kunstunterricht nur *Spaß* machen würde und ansonsten nicht eine einzige andere Funktion erfüllen würde, wäre er gerechtfertigt. All die Schulfächer, die darauf ausgelegt sind, später die wirtschaftliche Leistung des Landes zu erhöhen, vergessen, dass die Erhöhung der wirtschaftlichen Leistung *eigentlich* darauf ausgerichtet ist, das Wohlbefinden der Bevölkerung zu steigern. Wenn Kunstunterricht dazu *unmittelbar* in der Lage ist, leistet er demnach einen wertvollen Beitrag zur Gesellschaft. Wenn er jedoch nur als zusätzliches Freifach angeboten würde, das man neben den Wissensfächern besuchen kann, aber nicht muss, wäre das

¹⁵ Vgl. zum Beispiel die Studie über psychodynamische Kunsttherapie bei Schizophrenie-Patienten, bei der eine signifikante Verbesserung der Symptome durch die Therapie erreicht werden konnte (MONTAG ET AL. 2014, 1).

nicht sinnvoll, da viele SchülerInnen ihn dann aus Zeitmangel abwählen würden und der positive Effekt ausbliebe.

Plädoyer für einen Technik- und Handwerksunterricht

Der technikorientierte Werkunterricht, in dem Problemlösen gelernt wird, ist sinnvoll, um heutige Kinder und Jugendliche zu Berufen hinzuführen, in denen ein Bedarf an Arbeitskräften herrscht. Gerade Menschen mit technischer Ausbildung sind in der Industrie gefragt, wie die Aussagen von Industriellen belegen. Zahlreiche Organisationen und Initiativen haben sich dem Ziel verschrieben, Schule und Unterricht im Bereich der technischen Bildung zu unterstützen, wie zum Beispiel die Initiative „Arbeitswelt und Schule“ von der Arbeiterkammer und dem Gewerkschaftsbund, der Salzburger Verein „architektur • technik + schule“, die Arbeitsgemeinschaft Kind und Wissenschaft „Arge KIWI“, die mit ihren Projekten bereits im Kindergarten beginnt, und unzählige andere. Die Plattform technischebildung.at versucht all diese Initiativen zu vereinen und beklagt einen „eklatanten Mangel an Auszubildenden in technischen Berufen und Studierenden der Technik- und Ingenieurwissenschaften“ (technischebildung.at). Auch die österreichische Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer, Industriellenvereinigung und der österreichische Gewerkschaftsbund sehen Technikmündigkeit und naturwissenschaftlich-technische Qualifikationen als Schlüsselkompetenz unserer modernen Gesellschaft (WKO, AK, IV, ÖGB 2014, 2).

Auch MALOTAS Idee, SchülerInnen zu lehren, moderne Technik zu verstehen und selbst reparieren zu können, und dadurch zur aktiv lebbaren Nachhaltigkeit zu erziehen, ist prinzipiell zu befürworten. Allerdings ist es utopisch zu glauben, dass der Staat ein solches Fach einführen würde. Schließlich ist es in seinem Sinne, wenn Bürger funktionsfähige Dinge wegwerfen, um neue zu kaufen. Dadurch wachsen die Wirtschaftsleistung und das Bruttoinlandsprodukt. Faktoren wie Müllbeseitigung oder Ressourcenschonung sind neben der Wirtschaftsleistung sekundär. Doch die Überlegung, dass ein Fach im derzeitigen System vermutlich nicht umgesetzt würde, hat keinen Einfluss darauf, wie man seine Wichtigkeit bewertet. Außerdem hilft ein technisches Grundwissen und die Handfertigkeit, einfache Dinge selbst auszuführen und sie sich auch zuzutrauen, Menschen dabei, ein selbstbestimmtes, unabhängiges Leben zu führen. Nicht nur mechanisches oder „technisches“, sondern auch textiles Wissen und Fertigkeiten sind von Nutzen. Auch Stolz auf selbstgemachte Produkte kann zum Wohlbefinden beitragen.

Die Studie von ZANKL, DINTER U. PICHLER, die in Kapitel 3.1.1.3 zusammengefasst wurde, zeigt, dass sich die Körper-/Raum- Wahrnehmungs- und -Vorstellungsfähigkeit von SchülerInnen durch den technischen Werkunterricht in der Schule verbessern kann (ZANKL 1991). Damit ist bewiesen, dass diese Fähigkeit aus dem Unterricht in andere Bereiche transferiert werden kann.

Plädoyer für das Design Thinking

Die Problemlösefähigkeit, die mithilfe des Design Thinking erlernt wird, kann in sämtlichen Bereichen des Lebens Anwendung finden. Schon heute wird sie nicht nur in zahlreichen Schulen weltweit eingesetzt (vgl. dazu die Sammlung weltweit in Schulen und Kindergärten implementierter Design-Thinking-Programme auf der Website ‚d.school & IDEO‘ (www.designthinkingschools.com)), sondern auch in Universitäten und Unternehmen. Alle vier von der US-Amerikanischen National Education Association entwickelten Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert können mittels Design Thinking trainiert werden. Als die vier Schlüsselkompetenzen werden genannt: Kommunikation, Kollaboration (Zusammenarbeit in unterschiedlichen Teams), Kreativität und kritisches Denken (u. a. auch Problemlösungskompetenzen) (National Education Association 2012, 8–29)¹⁶. Dass die Methode funktioniert, zeigen eine Bandbreite an mithilfe dieser Methode erfolgreich umgesetzten Projekten inner- und außerhalb der Schule. Die Kompetenzen, die beim Design Thinking erlernt werden, können demnach im späteren Berufsleben für Innovationskraft und interdisziplinäre Zusammenarbeit eine enorme Bedeutung haben. Im Sinne des ‚Lernens für das Leben‘ ist daher eine Implementierung der Design-Thinking-Methode in Schulen immens sinnvoll.

Zusammenfassung

Auch wenn, wie im vorigen Kapitel gezeigt, kein gemeinsames Ziel der unterschiedlichen Ausrichtungen der Werkpädagogik ausgemacht werden kann, so konnte ich doch zumindest für vier der fünf Ziele des technischen und/oder textilen Werkens eine wesentliche gesellschaftliche Bedeutung belegen, also für die Lehrziele Technik, Handwerk, Design und künstlerische Bildung.

In einigen Studien konnte eine schwache Korrelation zwischen künstlerischer Betätigung und Schulmotivation und -ehrgeiz, sowie bestimmten kognitiven Fähigkeiten festgestellt werden.

¹⁶ Zitiert nach MATEUS-BERR 2016a, o. S.

In diesem Bereich gibt es allerdings sehr wenig Forschung, sodass die Aussagekraft nicht gefundener Kausalitäten und Korrelationen mangelhaft ist (WINNER ET AL. 2013b, 8–11).

Wenn SchülerInnen durch künstlerischen Betätigung eine direkte Befriedigung ihrer emotionalen Bedürfnisse erlangen, ist das ausreichender Grund, diese als Pflichtfächer zu behalten, wie argumentiert wurde.

Ein technisches und handwerkliches Verständnis kann zu einem selbstbestimmten, unabhängigen Leben beitragen, wenn Personen befähigt werden, einfache Reparatur- und Wartungsarbeiten im Haushalt selbst durchzuführen oder Dinge selbst herzustellen und nicht immer auf Spezialisten angewiesen zu sein. Dazu gehört die Arbeit mit allen Materialien, also auch Textilien. Dass sich im technischen Werkunterricht die Körper-/Raum- Wahrnehmungs- und -Vorstellungsfähigkeit verbessern lässt, ist durch eine Studie belegt (ZANKL 1991).

Wenn die beim Design Thinking erlernte Problemlösefähigkeit wirklich ein ‚Transferable Skill‘ ist, kann diese Art der Bildung einen wichtigen Beitrag zum Bildungskanon leisten.

3.2 Kontextwissen

In Österreich gibt es für die Sekundarstufe I drei verschiedene Schultypen: Die Allgemeinbildenden Höheren Schulen, die Neuen Mittelschulen, teilweise noch Hauptschulen, und Sonderschulen. Einige Schulen haben schulspezifische Schwerpunkte. SchülerInnen sind für gewöhnlich zwischen zehn und vierzehn Jahren alt (Euroguidance Österreich 2014). Das Bundesministerium gibt die Lehrpläne vor, Landesschulräte müssen vor Erlassung der Lehrpläne „gehört“ werden. Schulen müssen ihr Angebot im Rahmen des Lehrplans gestalten; um Ausnahmen zu erhalten, gibt es spezielle Regelungen (SchuOG, I./§6).

3.2.1 Stundenausmaß von Werken

In der Neuen Mittelschule ist Technisches und Textiles Werken als Pflichtfach festgelegt (§21b (1)). Sonderschulen richten sich, je nach SchülerInnenalter, nach dem Lehrplan der Volkschule, Neuen Mittelschule oder des Polytechnikums, wobei es auch einen allgemeinen Sonderschullehrplan gibt, auf den ich im Folgenden eingehen werde und laut dem Technisches und Textiles Werken als alternative Pflichtfächer unterrichtet werden. Die Fächer werden den Bedingungen des Sonderschulschwerpunkts entsprechend ausgewählt (§23). Im Gymnasium ist alternativ Technisches oder Textiles Werken vorgeschrieben (§39 (1)).

Mit 1. September 2017 tritt der neue Lehrplan in Kraft, der folgende Wochenstundenanzahl für Werken vorsieht: In der AHS-Unterstufe als alternativer Pflichtgegenstand 4 Stunden für die 1. und 2. Klasse, bei schulautonomen Lehrplanbestimmungen 3-6 Stunden Technisches oder Textiles Werken als Wahlpflichtgegenstand. Als Freigelegenstand oder unverbindliche Übung sind weitere 2-8 Stunden zulässig. Im Realgymnasium und dem wirtschaftskundlichen Realgymnasium, zweier Unterformen des Gymnasiums, sind in der Unterstufe 8 bzw. 9 Stunden, bei Schulschwerpunkten 7-14 Stunden als alternativer Pflichtgegenstand vorgesehen (Lehrpläne AHS, 4. Teil).

In der Neuen Mittelschule werden in der Unterstufe 8 Stunden „Technisches und textiles Werken“ unterrichtet, bei schulautonomen Lehrplanbestimmungen je nach Schwerpunkt zwischen 5,5 und 12 Stunden Werken, sowie 2-8 Stunden als Freigelegenstand oder unverbindliche Übung (Lehrpläne - Neue Mittelschule, 20–24).

In der allgemeinen Sonderschule werden 12 Stunden in der Sekundarstufe I unterrichtet, bei Schulschwerpunkten 4-11 Stunden (Lehrplan der allgemeinen Sonderschule, 18f). Auch hier werden die beiden Gegenstände wie in der AHS alternativ angeboten.

Je nach Schultyp können also zwischen 3 und 12 Stunden Werken in der Unterstufe unterrichtet werden, mit zusätzlichen 2-8 Stunden als Freigelegenstand oder unverbindlicher Übung.

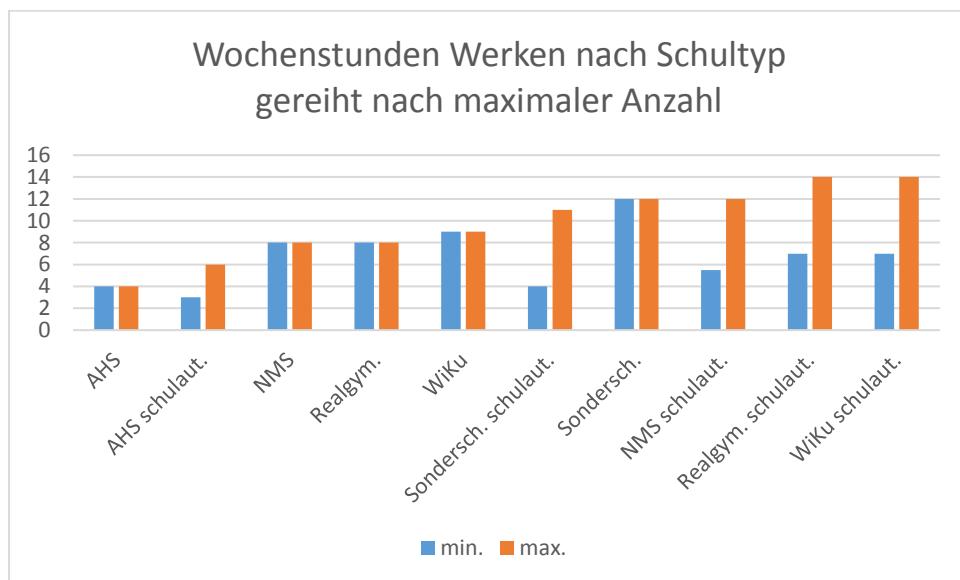


Tabelle 2 ©Thesi Breunig

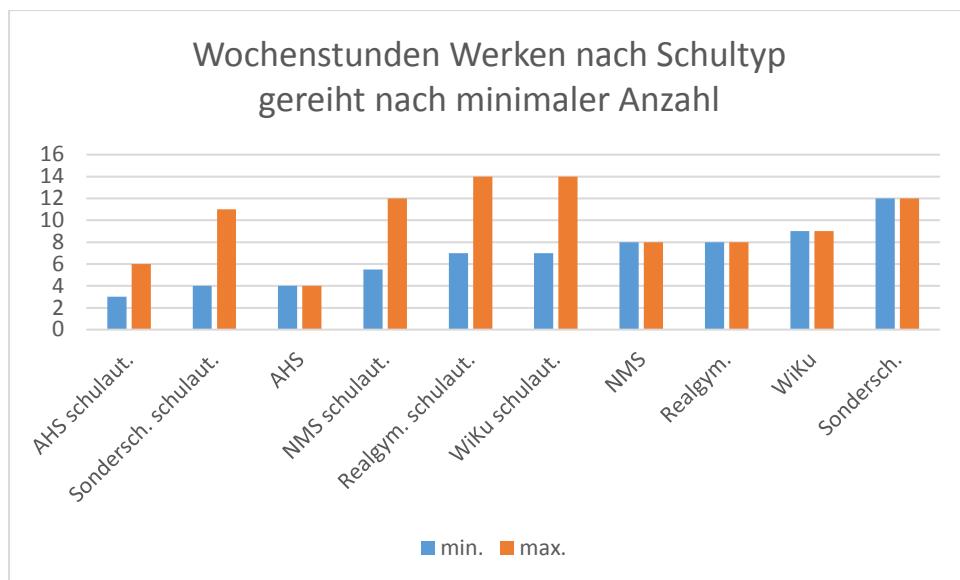


Tabelle 3 ©Thesi Breunig

Abkürzungen in Tabelle 2 und Tabelle 3:

- Schulaut. = schulautonom
- WiKu = Wirtschaftskundliches Realgymnasium
- Realgym. = Realgymnasium
- Sondersch. = Sonderschule

3.2.2 Lehrpläne

Die Lehrpläne der drei Schultypen AHS, NMS und Sonderschule sind einander sehr ähnlich.

Der Lehrplan von ‚Technisches und textiles Werken‘ der NMS ist wortident zusammengesetzt aus den beiden Lehrplänen von ‚Technisches Werken‘ und ‚Textiles Werken‘ der AHS bzw. der vormaligen Hauptschule. Es wurde lediglich eine Vorbemerkung hinzugefügt. Die Lehrpläne der Sonderschule sind eine leicht vereinfachte Version derer der NMS und AHS.

Die Schwerpunkte im Technischen Werken sind ‚Gebaute Umwelt‘, ‚Technik‘ und ‚Produktgestaltung/Design‘. Die SchülerInnen sollen befähigt werden, „das Leben in einer hochtechnisierten Welt in ökologischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht zu bewältigen“ (Österreichisches Parlament, 85). Es soll entdeckend, problemlösend und handelnd gelernt werden. Es wird betont, dass auch textile Aspekte berücksichtigt werden sollen.

Textiles Werken umfasst laut Einleitung des Lehrplans die Bereiche ‚Kleiden‘, ‚Wohnen‘, ‚Gestalten‘, ‚Arbeiten bzw. Produzieren‘ und ‚Konsumieren‘. Der Lehrplan selbst ist allerdings

nach den Bereichen ‚Faser – Faden – Textile Flächen/Textiltechnologie‘, ‚Design – Gestaltungstechniken‘, ‚Kultur/Textilgeschichte‘, ‚Kleidung/Mode/Bekleidungsphysiologie‘ und ‚Wohnen/Raumgestaltung‘ gegliedert, wie man dem Inhaltsverzeichnis entnehmen kann. Das Ziel des Unterrichts ist, SchülerInnen „auf die Bewältigung der in diesen Bereichen auftretenden Alltagssituationen vorzubereiten und sie zu befähigen, diese selbstständig, kritisch und kreativ zu meistern“ (Österreichisches Parlament, 90). Auch hier wird speziell betont, dass auch technische Aspekte im Unterricht behandelt werden sollen.

In der Einleitung des NMS-Lehrplans, die die Gemeinsamkeit der beiden Fächer erklären möchte, steht, wie die Fächer umzusetzen sind. Das eigentliche Ziel sei, sie gemeinsam als ein Fach zu unterrichten, aber auch ein alternierender Wechsel sei zulässig. Projektorientierter, fächerübergreifender Unterricht sein das Ziel. Zur ehemaligen Geschlechtertrennung vermerkt der Lehrplan:

„Die Verknüpfung der beiden Teile ermöglicht auch, dass sogenannte männliche und weibliche Tätigkeiten gleichermaßen Platz finden und ein Diskurs über geschlechterstereotype Zuweisungen sowie Chancen und Möglichkeiten, diese aufzubrechen, geführt werden kann.“
(Lehrpläne - Neue Mittelschule, 84)

Sinn dahinter soll sein, dass sich für beide Geschlechter neue berufliche Perspektiven eröffnen.

3.2.3 Gruppengröße

In der Werkerziehung wird in allen Schultypen nach dem/der 20. SchülerIn eine neue Gruppe eröffnet (BGBl 86/1981, §6 Abs. 1). Eine Ausnahme davon ist selbst aus organisatorischen Gründen nicht legitim, da die „Teilung aus Gründen der körperlichen Sicherheit oder räumlichen Gründen erforderlich ist“ (BGBl 86/1981, §6 Abs. 3).

3.3 Alltagswissen

Da ich Forschungsgegenstände, den Akt des Forschens und mich als Forscherin selbst als konstruierte Wesen betrachte, muss ich offenlegen, welche Faktoren meine Forschung beeinflussen könnten. Selbstverständlich ist es nicht möglich, an dieser Stelle, oder auch an jeder anderen Stelle, eine akkurate komplette Biografie meiner selbst niederzuschreiben. Doch schon die Auswahl der Dinge aus meinem Leben, die ich hier beschreibe, sagt etwas über mich aus. Und selbst wenn ich mich in dem einen oder anderen Detail irre, ist es doch das, was ich als

mein Alltagswissen verinnerlicht habe. Es geht hier schließlich nicht darum, was *wirklich* in meinem Leben passiert ist, sondern wie ich es *wahrgenommen* habe. Diese subjektive Perspektive ist es, die jeder Forschungsarbeit, vor allem im geisteswissenschaftlichen Bereich, zugrunde liegt, die aber viel zu selten expliziert wird.

Eine genaue Argumentation zur Notwendigkeit dieses Kapitels findet man in Kapitel 2.1.1.1 ‚Vorbereitung‘ und Kapitel 2.4 ‚Konstruktivistischer Forschungsansatz‘. Auch im Sinne der Biographieforschung kann dieses Kapitel interessant sein – welche Einflüsse und Ereignisse haben mich letztendlich dorthin gebracht, wo ich jetzt bin (vgl. dazu auch das Buch ‚Kunst – Leben‘, in dem der Einfluss von Biographien auf das berufliche, pädagogische und didaktische Selbstverständnis erforscht wird (MATEUS-BERR UND POSCHARNIG 2014))?

Familie

Geboren wurde ich mit meiner Zwillingschwester in Wien in eine gebildete und materiell abgesicherte Familie. Meine Mutter war und ist bis heute Mathematiklehrerin an einem Gymnasium, mein sechs Jahre jüngerer Vater arbeitete damals in der Druckerei seiner Eltern, holte während meiner ersten Lebensjahre Hauptschulabschluss und Studienberechtigungsprüfung nach und studierte dann Technische Informatik. Später wurde er Lehrer für Programmieren an einer HTL. Mein zehn Jahre älterer Bruder besuchte nach dem Gymnasium ein Kolleg für Netzwerktechnik, studierte aber später Wirtschaft. Die Wohnung meiner Familie liegt im selben Haus wie die meiner Großeltern, weshalb auch diese einen prägenden Einfluss auf mich hatten. Mein Großvater war im Krieg gezwungen, in der Bäckerei seiner Familie zu arbeiten, wurde aber später Diplomingenieur für Elektrotechnik und Erfinder. Meine Oma war die Erste in ihrer Familie, die studieren ging, und arbeitete als allgemeine Ärztin. Beide Großeltern waren bereits bei meiner Geburt in Pension.

In meiner Familie gab es in einiger Hinsicht keine klassischen Geschlechterrollen, in anderer Hinsicht jedoch schon. Meine Mutter finanzierte den Haushalt in meiner Kindheit, während mein jüngerer Vater noch studierte. Dadurch hatte mein Vater viel Zeit, und nachdem die Karriere meiner Mutter vorbei war, erinnere ich mich vor allem an ihn als den, der Pausenbrote schmierte, uns zur Schule brachte und abholte und Ausflüge an hausübungsfreien Nachmittagen unternahm. Als mein Vater wieder arbeitete, glich sich das Betreuungsverhältnis wieder aus.



Abb. 3: Kerze mit Krippe von meiner Mutter in Eigeninitiative hergestellt, Deckerl von meinem Onkel in Mädchenhandarbeiten bestickt ©Thesi Breunig

Bei meinen Großeltern ist meine Oma die Herrin im Hause. Sie gibt täglich ein Mittagessen, bei dem sich oft die ganze Familie versammelt, so auch mein Onkel. Meine Mutter hat als Kind sehr viel im „Dreck“ gespielt, hat Röcke gehasst, sehr viel gelesen und sich Spiele und Geschichten selbst ausgedacht. Sie war auch handwerklich sehr geschickt und kreativ. Als „Mädchen“ wollte sie sich nicht sehen. Als mein Onkel in die Volksschule kam, wollte er unbedingt Mädchenhandarbeiten besuchen, um „auch einen Knopf annähen zu können“, wie meine Oma berichtet. Nur mühsam und zusätzlich zur Knabenhandarbeit war das möglich. Meine Oma musste zu entlegenen Geschäften pilgern, um Material einzukaufen, denn die Lehrerin „konnte“ das Material „nur für die Mädchen kaufen“. Nach der Schule absolvierte er ein Kolleg für Elektrotechnik und studierte später Jus.

Kochen ist in meiner Familie teilweise Frauensache. Bei meinen Großeltern kocht meine Oma täglich – allerdings nicht weil sie gerne kocht (das tut sie nämlich nicht), sondern um die Familie zusammenzubringen. Mein Opa kann nicht mal ein Ei kochen, und das, obwohl er mehrere Jahre lang als Bäcker gearbeitet hat (und zu Ostern immer widerwillig einen Striezel backt). Bei meinen Eltern kocht auch nur meine Mutter. Allerdings ist mein Vater im Notfall auch dazu imstande. Dadurch dass ich als Kind immer bei meiner Oma gegessen habe, habe ich erst als Erwachsene Kochen gelernt und tu es auch nicht sehr gern. Mein Bruder und mein Onkel allerdings sind sehr gute und passionierte Köche.

Handwerklich ist in meiner Familie viel los. Dinge selbst herzustellen, instandzuhalten oder zu reparieren, anstatt Neues zu kaufen, ist in meiner Familie angesehen, und gang und gäbe. Sowohl mein Opa als auch mein Vater haben jeweils eine Werkstatt in der Wohnung. Auch in

unserem gemeinsamen Wochenendhaus am Land gibt es eine Werkstatt. Mein Opa hat aber immer nur mit meinem Bruder gemeinsam gewerkelt. Obwohl meine Zwillingsschwester und ich selbstständig sehr häufig gebastelt haben und auch durchs Unterholz gehirscht sind und Waldhäuser gebaut haben und dergleichen, hat er uns die Arbeit in der Werkstatt wohl nicht zugetraut. Als ich ihm unlängst bei der Reparatur des Rasenmähers half, war er ganz erstaunt über meine Geschicklichkeit und technische Auffassungsgabe. Intellektuell hat er mich, und Frauen generell, nie unterschätzt (seine einzige weibliche Kollegin zu Arbeitszeiten hat er immer als die Intelligenteste unter der Kollegenschaft bezeichnet), aber was Holzarbeiten betrifft, ist er voreingenommen. Mein Vater jedoch hat (fast) nie beachtet, dass wir Mädchen sind und hat zum Beispiel gemeinsam mit uns Möbel gebaut und ist in unserer Kindheit fast jede zweite Woche mit uns ins technische Museum gegangen. Meine Mutter arbeitete auch mit der Hand, allerdings eher in kleineren Dimensionen und mit anderen Materialien. Mein Vater und Opa arbeiten hauptsächlich mit Holz und etwas mit Metall, meine Mutter eher mit Papier, Plastilin, Fimo, Wachs, Marzipan und Salzteig und sie zeichnet sehr gut und gerne (obwohl auch sie sich im Holzschnitzen versucht hat), mein Bruder arbeitet vor allem, auch höchst kreativ, mit Elektrotechnik, ist aber auch mit anderen Materialien geschickt. Meine Uroma, die ich zwar nicht mehr erlebt hab, die mir aber durch Geschichten und durch ihre Produkte, die in den Wohnungen herumstehen, gut bekannt ist, arbeitete in der Wiener Werkstätte als Elfenbein- und Holzschnitzerin. Meine väterlichen Großeltern waren bzw. sind Drucker und haben daher auch mit den Händen gearbeitet, allerdings habe ich das nicht so sehr mitbekommen, da sie nicht so nah wohnen.



Abb. 4: Das Haus, das mein Opa im Alter von acht Jahren selbst baute. Lediglich die vier Eckpfeiler haben Arbeiter für ihn in den Boden gesteckt. ©Wolfgang Breunig

Meine Oma kann sehr gut nähen. Umänderungs- und Reparaturarbeiten führt sie selbst durch und ich nehme an, dass sie eigentlich auch textile Dinge herstellen könnte. Meine Mutter liebt es, Socken zu stopfen und Kleidungsstücke zu reparieren. Da sich meine Eltern kennengelernt haben, als meine Mutter meinem Vater einen Knopf annähte, nehme ich an, dass mein Vater mit Nadel und Faden weniger begabt ist. Mein Opa, der sich mit acht Jahren im Urlaub mit den anfallenden Resten und dem Werkzeug einer benachbarten Holzwerkstatt ohne erwachsene Hilfe ein kleines Haus zimmerte, und in seinem Erwachsenenleben feinste Pläne zeichnete und umsetzte, ist fest davon überzeugt, dass er nicht in der Lage ist zu nähen. Und das, obwohl er für seine Maschinen selbst Schutzhäuben auf der Nähmaschine genäht hat! „Allerdings aus festem Stoff oder Leder. Der feinere Stoff zerbröselt mir unter den Fingern.“ Sowohl beim Kochen als auch beim Nähen ist es völlig offensichtlich, dass meinem Opa nicht die notwendigen Fähigkeiten fehlen, sondern er einfach *glaubt*, dass sie ihm fehlen. Auch wenn er vielleicht nicht aktiv denkt, dass es an seinem Geschlecht liegt, ist das ganz offensichtlich der Grund seiner Überzeugung.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass es im Allgemeinen eher keine geschlechtsspezifische Behandlung durch meine Eltern gab, was vielleicht auch der Tatsache geschuldet ist, dass sie

eher unkonventionell sind. Für typische „Frauensachen“ wie Mode oder Schminken interessiert sich meine Mutter zum Beispiel gar nicht und mein Vater (der sich allerdings doch für den Autokauf zuständig fühlte), kaufte unser Auto nicht nach Aussehen oder Prestige, sondern nach Funktionalität. Auch Fußball oder andere im Fernsehen gesendete Sportarten interessieren ihn im Gegensatz zum „prototypischen Mann“ nicht. Durch Vorbildwirkung habe ich aber dennoch in meiner Familie womöglich „typisch weibliche“ und „typisch männliche“ Dinge kennengelernt.

Schullaufbahn

Sowohl in der Volksschule als auch im Gymnasium habe ich Technisches und Textiles Werken semesterweise alternierend besucht. Im Gymnasium hatte ich Werken in der ersten und zweiten Klasse. Für mich war damals keines der beiden Fächer mit einem speziellen Geschlecht verknüpft. Technisches Werken war ganz klar mein Favorit, obwohl ich nicht begründen kann, warum.

Ich erinnere mich noch, als ich im ersten Gymnasium eine Textillehrerin hatte, die in ihrem letzten Jahr vor der Pensionierung war. Es gingen Gerüchte um, dass sie Buben lieber mochte als Mädchen. Wenn ein Bub z. B. mit einem Häkelfehler zu ihr kam, trennte sie die fehlerhafte Masche auf und häkelte danach fast das ganze Objekt fertig. Selbst Buben wunderten sich über diese seltsame Behandlung. Damals haben wir Kinder das natürlich als eine klare Bevorzugung von Buben gedeutet (dass ein weiteres Gerücht besagte, dass sie einem Mädchen den Zopf abgeschnitten hatte, befeuerte diese Auffassung noch zusätzlich), heute ahne ich, dass sie schlicht und ergreifend Mitleid mit den ihrer Meinung nach im Textilen unbegabten Buben hatte. Da aber niemand aus meiner Klasse von einer angeblichen textilen Unbegabung von Buben ahnte, deuteten wir ihre Handlungen falsch.

Prinzipiell waren aber sowohl das Textile als auch das Technische Werken sehr stark darauf ausgerichtet, einer konkreten Anleitung zu folgen. Erst nach einem Lehrerinnenwechsel in Textilem Werken war Platz für ein bisschen Kreativität. Auch wenn ich mich, vor allem im Technischen Werken, etwas geärgert habe, dass so wenig Spielraum blieb, und meine Ideen, die über den Bausatz hinausgingen, ersticken wurden, liebte ich beide Fächer heiß.

Die Zusammenlegung von Technischem und Textilem Werken war für mich aber so gesehen keine große Neuerung, da ich es selbst gar nicht anders kenne. Auch, dass ich in der Gymnasiums-Unterstufe nur vier Stunden Werken hatte, ließ mich glauben, dass so wenige Stunden normal seien. Diese Meinung habe ich teilweise geändert.

Feminismus

Ich zweifle nicht die landläufige Meinung an, die sich mit der Chromosomenlehre deckt, dass es außer in Ausnahmefällen ein eindeutiges biologisches Geschlecht gibt. Dieses Geschlecht ist meist durch Körperbau, Stimme, Gesicht, Gang, Bewegung und dergleichen auch ohne entsprechend als männlich oder weiblich markierende Attribute wie Kleidung oder Frisur erkennbar. Wenn ich in dieser Arbeit die Begriffe „Mädchen“ oder „Buben“ verwende, greife ich auf diese Definition zurück, da ich denke, dass auch das Konzept ist, das die InterviewpartnerInnen und die SchülerInnen, um die es ja geht, in ihren Worten mitdenken.

Ich bin davon überzeugt, dass eine Unzahl an Dingen, die als „typisch weiblich“ oder „typisch männlich“ gelten, rein gesellschaftlich konstruiert sind. Zuschreibungen, Vorbilder und Rückmeldungen machen Personen zu dem, was sie sind und drängen sie in eine Rolle. Doch selbst wenn es Eigenschaften oder Fähigkeiten gibt, die *durchschnittlich* bei einem der beiden Geschlechter ausgeprägter sind, finde ich immens wichtig zu verstehen, dass der Durchschnitt nicht das Individuum ausmacht, oder, um es stärker auszudrücken, dass der Durchschnitt nicht den leisesten Einfluss auf das Individuum ausüben sollte. Nur weil man Japanese ist und Japanese selten jodeln, heißt das nicht, dass man als Japanese nicht Jodelweltmeister werden kann. Dass weniger Frauen einen technischen Beruf ausüben, hat überhaupt keinen Einfluss auf die Fähigkeiten einer einzelnen Frau.

Ich denke nicht, dass das Ziel sein muss, in jedem Berufsfeld 50% Frauen und 50% Männer zu haben. Jeder sollte sich für das interessieren und entscheiden dürfen, für das sie oder er will. Von größter Wichtigkeit ist aber, jedem Menschen alle Möglichkeiten zu öffnen. Wenn auch bürokratische Hürden abgebaut sind, so bestehen doch nach wie vor unsichtbare Hürden. Und die Schule als Durchzugsort der Gesamtbevölkerung ist *der Ort*, an dem man beginnen sollte, solche Hürden abzubauen.

4 Analyse und Ergebnisse

4.1 Entwicklung des Kodiersystems

Die ersten Kodierungen habe ich lose auf den Forschungsfragen und dem Interviewleitfaden aufgebaut (deduktiv). Die Zuordnung von Aussagen zu Kodes fand intuitiv statt. Je mehr Material ich durchgearbeitet habe, desto klarer wurde die Kodierung. Neue Kodes habe ich aufgrund von unvorhergesehenen Aussagen oder Themengebieten eingeführt, die nicht in das bestehende Kodesystem gepasst haben (induktiv). Teilweise habe ich sie nach von Interviewpartnerinnen benutzen Ausdrucksweisen benannt (‘in-vivo codes’) (CHARMAZ 2014, 134f), teilweise habe ich Überbegriffe verwendet. Mit der Zeit legte ich immer klarere Regeln für jeden Kode fest. Dabei rücküberprüfte ich bei Abänderungen des Kodesystems stets das bereits kodierte Material und kodierte es wenn nötig neu. Bei Aussagen, wo die Kodierung anfangs unklar war, ließ ich mich von meinen Kodierregeln leiten, verglich die neue Aussage aber auch mit dem bereits kodierten Material, um sicherzugehen, dass ähnliche Aussagen unter denselben Kode fallen, passte die Kodierregel gegebenenfalls an und rücküberprüfte das bereits kodierte Material in Bezug auf die neue Regel erneut. Einige Kodes enthalten auch Subkodes. Inhaltlich beeinflussen auch kodierte Elemente, die nicht unter einen Subkode zusammengefasst sind, einander. Die Kodes sind in Abb. 5 grafisch dargestellt, wobei die Pfeile die wichtigsten Beeinflussungen darstellen. Eingekreiste Elemente sind Superkodes, unter denen die darunterliegenden Subkodes zusammengefasst sind. Mit den Superkodes selbst habe ich keine Elemente der Interviews kodiert.

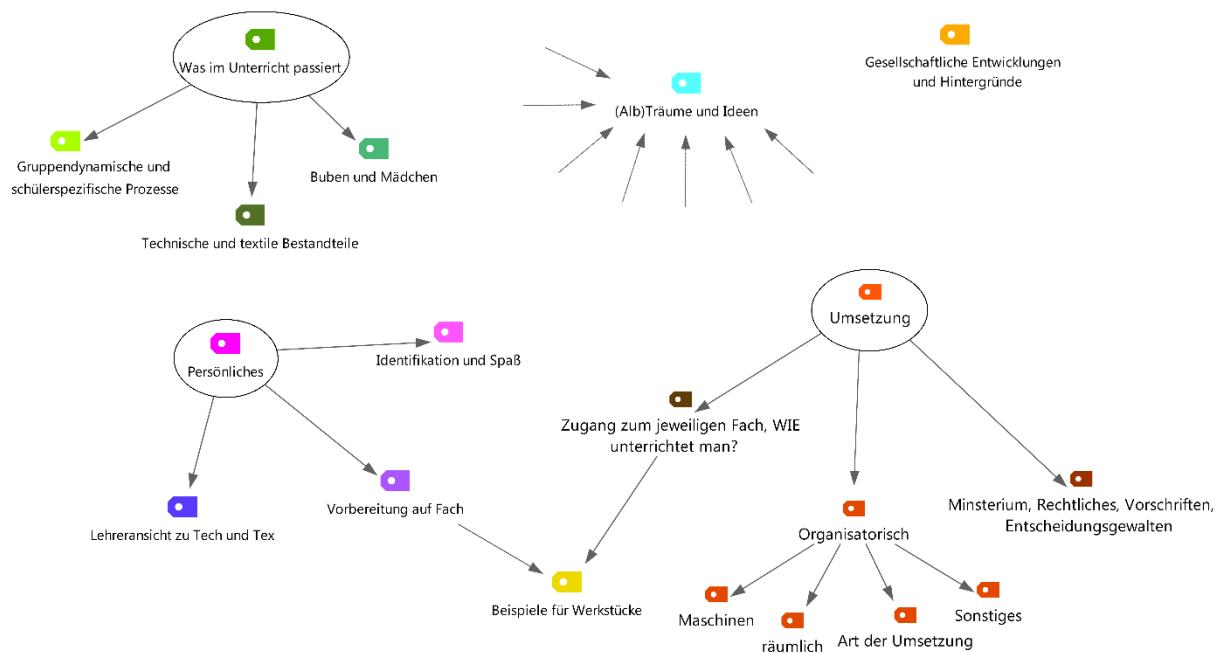


Abb. 5: Kodierungen ©Thesi Breunig

Die Regeln für die Kodierungen lauten wie folgt:

Persönliches

- Persönliches/Identifikation und Spaß

Macht das Unterrichten Spaß? Welche Faktoren machen es mühsam, welche schön? Kann sich die Lehrperson auch das andere Fach vorstellen? Womit identifiziert sie sich?

- Persönliches/Vorbereitung auf Fach

Kennt die Lehrperson Fortbildungen, Kurse oder Material zum neuen Werkunterricht oder hat sie schon etwas besucht? Wie hat sie von den Umstellungen erfahren? Wie bereitet sie sich persönlich auf den Unterricht vor?

- Persönliches/Lehreransicht zu Tech und Tex (zu textilem und technischem Werken)

Wieso gibt es eine Trennung zwischen textilem und technischem Werken oder wieso sollte es keine geben? Gibt es im Unterricht eine Trennung?

Umsetzung

- Umsetzung/Organisatorisch/Art der Umsetzung

Wie ist die Umsetzung organisatorisch gelöst?

- Umsetzung/Organisatorisch/Maschinen

Welche Maschinen dürfen die SchülerInnen verwenden?

- Umsetzung/Organisatorisch/Räumlich
Welche Räumlichkeiten stehen für Werken zur Verfügung?
- Umsetzung/Organisatorisch/Sonstiges
- Woher kommt das Geld für Material? Wie kam es zu der Entscheidung, es so umzusetzen wie es jetzt ist? Organisatorisches, was in keine der anderen Kategorien passt
- Umsetzung/Zugang zum jeweiligen Fach
Wie unterrichtet die Lehrperson? Was unterrichtet sie? Was ist ihr wichtig, dass die Kinder machen? Welche Regeln gibt es im Unterricht? Wie benotet die Lehrperson? Welchen gesellschaftlichen Nutzen hat der Werkunterricht?
- Umsetzung/Ministerium, Rechtliches, Vorschriften, Entscheidungsgewalten
Wie unterscheiden sich Gesetz und Lehrplan davon, wie der Unterricht in der Realität umgesetzt wird? Welche Vorschriften gibt es? Wer hat Entscheidungsgewalten? Wer trägt nach der Meinung der Lehrperson die Verantwortung dafür, wenn im Unterricht etwas passiert, weil z. B. zu viele SchülerInnen teilgenommen haben oder die Lehrperson für dieses Fach unausbildet ist?

Was im Unterricht passiert

- Was im Unterricht passiert/Gruppendynamische und Schülerspezifische Prozesse
Was passiert gruppendynamisch? Wie läuft es bei den einzelnen SchülerInnen?
- Was im Unterricht passiert/Technische und textile Bestandteile
Wo werden sie im Unterricht gemeinsam eingesetzt?
- Was im Unterricht passiert/Buben und Mädchen
Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in den Fähigkeiten und Interessen?

Sonstiges

- Beispiele für Werkstücke
Welche Projekte werden konkret im Unterricht umgesetzt? Woher nimmt die Lehrperson die Ideen dafür?
- (Alb)Träume und Ideen
Welche Ideen, Träume und Ängste hat die Lehrperson, wie das Mischfach Werken umgesetzt werden könnte? Welche Ideen, Träume und Ängste hat sie sonst?

- Gesellschaftliche Entwicklungen und Hintergründe

Allgemeine Entwicklungen der Gesellschaft oder der Lebenswelt der SchülerInnen

Bei der Auswertung wurden die kodierten Informationen zu neuen Kategorien gegliedert.

Das ist deshalb sinnvoll, weil bei einer geringeren Zahl an Kategorien Zusammenhänge besser sichtbar werden können. Im Kapitel 5, in dem die Forschungsfragen beantwortet werden, sind die Ergebnisse sinnvollerweise im Hinblick auf die Forschungsfragen gegliedert.

Die Profile der einzelnen Befragten sind gegliedert in

- **,Rahmenbedingungen‘**, also organisatorische Aspekte,
- **,Der Unterricht‘**, also was im Unterricht passiert, was er bewirken soll, usw.,
- **,Gesellschaft und Werken‘**, also welche allgemeinen Entwicklungen und Tendenzen Befragten aufgefallen sind,
- **,Buben und Mädchen‘**, also Unterschiede der Geschlechter,
- **,Trennung und Zusammenlegung‘**, alles, was Gründe für eine Trennung oder für eine Zusammenlegung von Werken betrifft,
- **,Politik, Vorschriften und Realität‘**, also wie sich offizielle Vorschriften von der Realität unterscheiden, weil sie zum Beispiel nicht umsetzbar sind, und
- **,Träume und Ideen‘**, also die Wünsche und Ideen der befragten Lehrpersonen für die Zukunft.

Da sich nicht alle Befragten zu allen Themen geäußert haben, sind nicht alle Kategorien bei jeder/m Befragten zu finden.

4.2 Profile der einzelnen Befragten

Die Zahlen in Klammer verweisen auf den Absatz, in dem die betreffende Aussage gemacht wurde. Die gesamten Transkripte können im Anhang nachgelesen werden. Die Namen wurden geändert. Eckige Klammern bedeuten, dass eine Aussage verkürzt zitiert wird: „[...]“ oder ein aus dem Zusammenhang ersichtliches Wort eingefügt wird: „[Auch wenn] ich als natürlich halbwegs aufgeklärter Mensch etwas zu einem physikalischen Thema sagen kann“.

4.2.1 Valerie

Valerie ist Ende zwanzig und hat an einer Kunsthochschule die Fächer Bildnerische Erziehung, Textiles Werken und Technisches Werken studiert. Sie unterrichtet seit drei Jahren an den Schultypen Neue Mittelschule und AHS. Das Interview bezog sich hauptsächlich auf die NMS.

4.2.1.1 Rahmenbedingungen

In ihrer NMS wird jede Klasse in zwei Hälften geteilt. Im wöchentlichen Wechsel geht jede Hälfte einmal in Textiles und einmal in Technisches Werken. Inhaltlich sind die beiden Fächer komplett getrennt. Warum es in ihrer Schule so umgesetzt wird, weiß sie nicht, da sie noch nicht so lange dort unterrichtet. Von Kolleginnen weiß sie, dass es auch Versuche gab, es anders umzusetzen, z. B. nach jedem Projekt zu wechseln.

Valerie empfindet den wöchentlichen Wechsel als sehr anstrengend:

„Also, es wird dann immer wieder unterbrochen und deshalb hat man eigentlich immer das Gefühl, man fängt IMMER von vorne an jede Stunde, obwohl man ewig lang an einem Projekt sitzt, weil das zieht sich dann natürlich“ (28).

Es gibt zwei Werksäle für Textiles und zwei für Technisches Werken. Die beiden gleichartigen Werksäle sind immer durch eine Tür verbunden. Zwischen den Technischen und den Textilen Werksälen liegen mehrere Stockwerke. Die Schüler und SchülerInnen dürfen nur die Bohrmaschine verwenden, ansonsten wird mit der Hand gearbeitet.

4.2.1.2 Der Unterricht

Valerie begann noch während des Studiums in der AHS zu unterrichten und war von Anfang an begeistert von ihrer Schule. Da sie die einzige Textillehrerin war, war der Unterricht sehr frei.

„Und es war nur ich die einzige Textillerin und ich hab so gemacht, was ich wollte und hatte so mein Reich (begeisterte Stimme). Und da hab ich total viel ausprobiert und war von der Arbeit mit den Schülern total begeistert und das macht mir auch irrsinnig Spaß mit den Schülern zu arbeiten“ (56).

Ihr Studium war sehr prozess- und designorientiert und hatte wenig mit der Schulrealität zu tun, in der räumliche Restriktionen und der Charakter einer Gruppe bestimmen, welche Projekte sich Valerie überlegt. Obwohl es Themenvorgaben gibt, machen ihre SchülerInnen nie alle dasselbe Werkstück, sondern durchlaufen immer auch einen Gestaltungsprozess. Der Ge-

staltungsfokus in ihrem Unterricht läuft zulasten anderer Elemente des Werkunterrichts, beispielsweise der technischen Ausbildung, da Gestaltung Energie, Aufmerksamkeit und Koordination braucht. Bei älteren KollegInnen geht es laut Valerie eher um eine saubere Umsetzung und Technik; diesen Zugang versteht Valerie auch: „Ich mein, es hat auch was natürlich, wenn sie eine Technik ordentlich können“ (16). Dadurch, dass der Lehrplan aber sehr wenig konkrete Vorgaben hat, sind unterschiedliche Zugänge möglich. Valerie ist ein künstlerischer Zugang wichtig: „Und oft such ich dann auch Sachen von Künstlern und Künstlerinnen, dass sie das dann auch als künstlerische Praxis verstehen und nicht unbedingt nur sowas Handwerkliches“ (18). Bei der Auswahl ihrer Projekte greift sie darauf zurück, was sie interessiert: „Es ist dann halt auch immer die Frage auch, was den Lehrern besonders liegt oder nicht liegt“ (18). Sie hat beispielsweise schon gehäkelt, siebgedruckt, genäht, einen Klapphocker aus Holz mit Stoffbespannung gebaut, oder alte Kleidung zerlegt und wieder zusammengesetzt.

4.2.1.3 Buben und Mädchen

Das Interesse von SchülerInnen unterscheidet sich laut Valerie nicht nach Geschlecht, sondern „es kommt wahnsinnig drauf an, was sie früher für einen Unterricht gehabt haben“ (14). Auch wenn manche Buben, bevor sie textiles Werken besuchen, die Konnotation haben, dass Textiles „total ‚Oma‘“ ist (20), ändern sie bald ihre Meinung, wenn sie sehen, was man im Textilen Werken macht.

Valerie ist für Koedukation und findet auch geschlechtergemischte Gruppen angenehmer zum Unterrichten. Ihre Projekte sind niemals extra auf Buben oder extra auf Mädchen ausgelegt.

4.2.1.1 Trennung und Zusammenlegung

Valerie denkt, dass die beiden Fächer nur deshalb noch nicht zusammengelegt wurden, weil es älteren KollegInnen schwerfällt, sie sich gemeinsam zu denken, weil sie sich nach den vielen Jahren Unterrichtserfahrung nicht umstellen wollen, weil sie teilweise Angst vor der Bedienung der Maschinen des Fremdfaches haben und weil ihnen nicht einfällt, welche Projekte sie machen könnten.

Valerie selbst ist für die Zusammenlegung: „Also, ich würd’s viel lieber gemeinsam unterrichten oder das mal ausprobieren, was man da machen könnte“ (4). Sie möchte schon lange mit ihren KollegInnen ein gemeinsames Projekt umsetzen, aber das ist schwierig, weil die Klassenzimmer so weit voneinander entfernt sind und weil beide Gruppen immer zu unterschiedlichen

Zeitpunkten mit einem Projekt fertig sind. Einmal hat sie allerdings Klapphocker mit den SchülerInnen im Technischen Werken gebaut und dann Nähmaschinen in den Werksaal getragen: „Die Nähmaschinen sind ja portabel“ (48). Einfacher wär für sie, wenn sie nicht mit einer anderen Lehrperson zusammenarbeiten müsste:

„Also, ICH würd's am einfachsten finden, wenn ich einfach allein was mit beidem mach“ (76).

Sie kennt keine offiziellen Fortbildungen, die die Zusammenlegung betreffen. Sie berichtet aber von einem inoffiziellen Fortbildungsangebot an der Universität für angewandte Kunst Wien und der Akademie der bildenden Künste Wien, das sie gut fand, welches aber aus Geldmangel eingestellt werden musste.

4.2.1.2 Politik, Vorschriften und Realität

„Ja, also offiziell ist es ja so, dass es gesagt wird, in der NMS wird das schon gemeinsam unterrichtet, das Werken, so das technische und das textile. [...] Aber in der Praxis wird's nicht gemeinsam unterrichtet“ (2).

Valerie meint, dass sich die offizielle Meinung von der Realität unterscheidet. Das Ministerium hatte zwar die Grundidee zur Zusammenlegung, hat aber, soweit Valerie weiß, keine Vorgaben gegeben, wie das neue Fach unterrichtet werden soll.

Sie kennt eine Arbeitsgruppe von LehrerInnen, die gegen die Zusammenlegung ist und Druck auf das Ministerium ausübt. Valerie selbst ist für die Zusammenlegung, kann sie aber aufgrund der Rahmenbedingungen im Unterricht nicht umsetzen.

Den Lehrplan empfindet Valerie als sehr frei. Er lässt viel Spielraum für Auslegungen. Sie selbst hebt besonders den Gestaltungsaspekt und die künstlerische Praxis hervor.

Valerie empfindet es als ein Problem, dass an der NMS viele LehrerInnen Fremdfächer unterrichten müssen und eigentlich nicht selbst ausgebildet sind. Diese LehrerInnen können dann auch nur auf ihre eigene Schulerfahrung zurückgreifen, wenn sie unterrichten, was Valerie nicht gut findet.

Sie denkt, dass Bohrmaschinen in der NMS eigentlich nicht erlaubt sind, ist sich aber nicht sicher. In ihrer Schule wird eine Bohrmaschine verwendet.

„Eigentlich dürfte man eh kaum Maschinen benutzen, wenn man's wirklich rechtlich sieht“ (62).¹⁷

4.2.1.3 Träume und Ideen

Valerie hat schon oft darüber nachgedacht, wie man die beiden Fächer gemeinsam unterrichten könnte, da sie das gern würde, es aber im derzeitigen Zustand ihrer Schule räumlich nicht möglich ist.

Man müsste die Werksäle für einen gemeinsamen Unterricht so umbauen, dass jeweils ein technischer und ein textiler Werksaal aneinandergrenzen und durch eine Tür verbunden sind. Einen komplett gemischten Raum hält sie nicht für sinnvoll, da die Arbeit mit Textilien viel Sauberkeit erfordert, während die Arbeiten, die sie im Technischen Werken macht, schmutziger sind.

4.2.2 Lena

Lena ist Mitte dreißig und hat im zweiten Bildungsweg BE und Technisches Werken an einer Universität studiert. Sie hat jahrelange Erfahrung in der universitären Lehre und unterrichtet jetzt seit zwei Jahren an einer NMS.

4.2.2.1 Rahmenbedingungen

„Wir verstehen den Werkbereich eigentlich als eine offene Werkstatt, was bedeutet, dass es mal primär nicht inhaltlich um eine Trennung geht von textil und technischem Werken“ (2).

An Lenas Schule liegen der technische und der textile Werksaal, sowie der BE-Saal in einem Bereich. Es gibt keine harte Abgrenzung zwischen den drei Fächern. In Werken wird jede Klasse geteilt, sodass meist 12-13 SchülerInnen in jeder Gruppe sind. Je eine Hälfte kommt in textiles Werken und eine in technisches Werken. Die Aufteilung der Gruppen erfolgt nach gruppendifferenziellen oder individuellen Kriterien. Im zweiten Semester wird, außer in Ausnahmefällen, gewechselt. In BE wird die gesamte Klasse gemeinsam unterrichtet. Die Gruppengröße in Werken findet Lena gut. Allerdings ist es für SchülerInnen möglich, auch die Ressourcen eines der anderen Säle zu benutzen:

„Es ist jetzt konkret bei uns nicht so ein Thema, dass sie dann quasi BE haben und nicht mehr Werken, weil wir eh so arbeiten, dass wenn jemand

¹⁷ Bohrmaschinen sind in der NMS laut Lehrplan erlaubt. Lediglich Kreissägen, Hobelmaschinen, Fräsmaschinen und Winkelschleifer sind verboten. Alle benutzten Maschinen müssen mit der gebotenen Vorsicht behandelt werden, um Unfälle zu vermeiden (Österreichisches Parlament, 87).

ein Projekt hat, wo er was was Dreidimensionales macht oder mit Holz oder in irgendeiner Weise auf diese technischen Ressourcen einen Zugriff braucht, dann ist das in aller Regel möglich“ (8).

Die Werksäle sind gut ausgestattet, ein Kollege bringt auch oft Materialien aus seiner eigenen Werkstatt mit. Alle SchülerInnen haben einen Werkkoffer, in dem sie „ihren kleinen Mini-Satz an Dingen haben“ (24), beispielsweise Tusche und Federn.

In der 1., 2. und 4. Klasse haben die SchülerInnen eine Doppelstunde Werken pro Woche.

4.2.2.2 Der Unterricht

Lena unterrichtet sehr gerne. Sie findet ihre Schule, ihr Team und ihre SchülerInnen super. Sie mag auch das Sozialsystem und die Atmosphäre an der Schule.

Die SchülerInnen sind in ihrem Unterricht „Künstler oder Künstlerin [...] oder Schaffende oder Gestaltende“ (24). Sie dürfen in ihrer eigenen Geschwindigkeit arbeiten, lineare Abläufe verlassen, Autonomie erleben und Dinge entdecken, die ihnen davor noch nicht einmal als Frage bewusst waren.

Lena und ihre KollegInnen folgen in der „offenen Werkstatt“ (2) den Impulsen der SchülerInnen. Die SchülerInnen kommen oft schon mit einem Interesse oder einer Frage in den Unterricht; in diesem Fall unterstützen Lena und ihre KollegInnen sie in ihren Prozessen. Idealerweise ist es so, „dass dann vielleicht sogar mehrere an einem Themenkreis arbeiten“ (16). Auch ein Austausch zwischen verschiedenen Altersstufen, der durch die räumliche Nähe der drei Säle möglich ist, ist dezidiert gewollt. So können sie „vielleicht gegenseitig auch zu Lehrerinnen und Lehrern werden“ (8). Die SchülerInnen dürfen alle Materialien aus der Werkstatt frei verwenden, „wenn's ein Prozess ist, der irgendwie eine KRAFT ist“ (36).

In der 1. Klasse stellt Lena an jedem Stundenanfang ein Material mit seinen Grundstrukturen und Möglichkeiten vor. Je nachdem, wie interessiert die SchülerInnen sind, dauert das kürzer oder länger.

Lena denkt, dass eine Lehrperson sehr viel Verantwortung trägt, denn sie muss adäquat auf Gruppendynamiken reagieren. Meist arbeitet jeder an irgendetwas – manche zielstrebiger, andere gemächlicher – aber manchmal findet jemand auch gar nicht in den Arbeitsprozess hinein. In diesem Fall schlägt Lena offen formulierte Themen vor. Dabei versucht sie klarzu-

machen, dass es nicht um einen Produktionszwang geht, sondern sie versucht, eine Schnittstelle zwischen der Lebenswelt der SchülerInnen und ihren Interessen zu finden, „weil die Fragen sind ja eh bei allen da, aber manchmal sind sie halt verschüttet“ (34).

Als negativ empfindet Lena Werkunterricht, in dem jeder „wie in einer Fabrik“ (16) unabhängig vom Interesse dasselbe macht. Auch eine klare Produkterwartung oder ein festgelegter Zeitraum, in dem etwas fertig gestellt werden muss, also ein Effizienzgedanke, sind ihr fremd: „ich find, es geht ÜBERHAUPT nicht drum, was schnell zu machen“ (18).

Die Verbindung von Denken und Tun

Lena findet Jugendliche von heute sehr kopflastig. Ihr ist jedoch auch wichtig, dass die SchülerInnen ihren Schmutz am Ende der Doppelstunde selbst wegputzen.

„dass das nicht so ein [...] ,Das macht dann eh die Putzfrau nachher‘, aber dass die dann selber ihren Holzstaub wegkehren und so, das ist schon irgendwie ein sehr ganzheitliches Ding, das auf mehreren Ebenen nicht ganz unwesentlich ist“ (92).

Sie meint, dass SchülerInnen, die „nicht seit hundert Jahren eine elitäre Geschichte haben“ (92), es als sozialen Aufstieg sehen, eine handwerkliche oder bäuerliche Tradition hinter sich gelassen zu haben. Die Arbeit mit der Hand wird daher von ihnen abgewertet. Aber auch SchülerInnen aus elitäreren Backgrounds haben stark verinnerlicht, „es gibt die denkenden Menschen und es gibt die Menschen, die was mit den Händen machen“ (92). So entsteht ein Weltbild, in dem sie als KonsumentInnen in die Klasse kommen, und jemand anderer räumt danach auf. Dieses „beliebige Konsumverhalten [...] wo ich halt aus Fadheit mal da einen Schnitt setz und das rausschneide“ (36), findet sie schade. Materialverschwendungen hängt für sie nicht davon ab, wieviel Material verwendet wird, sondern davon, ob seine Verwendung in einem künstlerischen Arbeitsprozess wichtig ist.

Die Rolle als Konsumentin zu verlassen, erfordert für SchülerInnen, die eigene Komfortzone zu verlassen. Lena bietet ein Setting, wo man „hinkommt und es riecht nach Materialien und es gibt einen Staub und es ist irgendwie eine Umgebung, wo einfach materiell was passiert“ (108). Dadurch leistet Werken einen Beitrag dazu, zu lernen, „dass es eine Verbindung gibt zwischen meinem Körper, meinem Tun, meinem Handeln, mit den Händen was angreifen und denken UND dass das (...) nicht minderwertig ist“ (92).

Sozialdynamiken

Ein wichtiges Thema für Lena ist, dass in Werken und BE soziale Prozesse einen (zu) großen Raum einnehmen. Es kommt häufig zu Streits oder sogar zu Gewalt. Diese Dynamiken hindern die SchülerInnen oft daran, in künstlerische Prozesse hineinzufinden, sie verdrängen also teilweise Fachinhalte. Da Lena aber das offene Werkstattformat sehr wichtig findet, kann sie diese Prozesse nicht verhindern. Manchmal können sie aber künstlerisch genutzt werden.

„Ich hab jetzt gerade eine Erste, [...] fachlich betrachtet haben die unglaublich viele Ideen, die sind unglaublich produktiv, aber die haben schon irgendwie bisschen so ein Gewaltthema, im Sinne von, dass es bestimmte Außenseiter gibt, die natürlich schon mit einer bestimmten Geschichte in diese Rolle gekommen sind, aber dann natürlich passiert in der Gruppe wahnsinnig viel. Und das passiert nicht nur unsichtbar, sondern das passiert lautstark mit Kommentaren, Meldungen, Streits, Auseinandersetzungen, bis hin zu raufen und dann find ich's sinnlos, wenn ich halbwegs ein Format machen will, wo IHRE Fragen zum Tragen kommen, kann ich nicht den Deckel draufhalten“ (52).

Außerdem stellt sie fest, dass sich Kinder und Jugendliche von heute sehr leicht ablenken lassen.

Voraussetzungen für einen offenen Unterricht

Eine klare Ordnung in den Sälen schafft einen Rahmen für die freie Arbeit und ist wichtig für das soziale Miteinander, „weil Offenheit ja nicht Beliebigkeit ist“ (14).

Diese Ordnung, die Sicherheitshinweise und Regeln werden vom LehrerInnenteam überlegt und den SchülerInnen mitgeteilt. Die Gruppengröße ist entscheidend für ein positives Klassenklima; als Optimum empfindet Lena zehn SchülerInnen, weniger sollten es auch nicht sein, da sonst die Dynamik leidet.

Die Lehrperson in solch einem Unterricht muss besser gebildet sein als in einem Unterricht, wo Werkstücke vorgegeben werden, weil die SchülerInnen Fragen stellen, auf die man sich nicht vorbereiten kann.

4.2.2.3 Gesellschaft und Werken

Kreativfächer bilden für Lena einen Gegensatz zu anderen Fächern, weil man in ihnen experimentieren und Hierarchien umdrehen darf. Da die Outputs nicht messbar sind, ist es für Kreativfächer schwieriger, einen gesellschaftlichen Anspruch zu etablieren. Lena findet, dass ihr

Stellenwert aber höher sein sollte, weil künstlerische Prozesse Selbsterfahrungen ermöglichen, und durch das Bilden von neuen Sichtweisen helfen können, Stereotype aufzubrechen. Auch für das soziale Lernen sind gerade offen gestaltete Kreativfächer wichtig, und Lena findet, dass das auch in anderen Fächern mehr Platz finden sollte – auch um dann im Kunstunterricht nicht überhandzunehmen.

Werken leistet auch einen Beitrag, eine Verbindung zwischen Denken und Tun herzustellen und zu zeigen, dass Tun nicht minderwertig ist. Außerdem ist es wichtig für die Berufsorientierung.

4.2.2.4 Buben und Mädchen

Auch wenn sich Kinder heute freier von Genderzuschreibungen entfalten können als noch vor 25 Jahren, hält Lena die geschlechtsspezifische Sozialisation für noch nicht überwunden. Im Gegenteil, sie beobachtet sogar eine Trendwende hin zu klassischen Rollenvorstellungen. Statistisch betrachtet – „also, das kann man jetzt nicht aufs Individuum runterbrechen“ (82) – sieht Lena geschlechtsspezifische Unterschiede der SchülerInnen im Verhalten.

„Also, ich beobachte, dass halt schon, unter Anführungszeichen ‚Mädchen‘, was auch schon so ein Begriff ist, (...) vielleicht schon im Schnitt einfach viel mehr Thema haben mit Selbstbehauptung, mit Raum fordern, mit Raum einnehmen. Also, allein, wie sie sich verteilen“ (82).

In künstlerischen Prozessen sieht sie ein besonderes Potential zur Selbsterfahrung, um „stereotype (Selbst-)bilder neu aufzurollen“ (Email von Lena, 6).

4.2.2.5 Trennung und Zusammenlegung

Lena empfindet die Trennung von technischem und textilem Werken als willkürlich und nur historisch gewachsen: „Das kann man eh nicht argumentieren“ (44). Als Beispiel für eine Sparte, in der beide Bereiche zum Tragen kommen, nennt sie die Architektur.

Trotzdem meint Lena, dass es einen Unterschied zwischen textilen und technischen Techniken und Materialien gibt. In ihrem offenen Unterricht steht der aber nicht im Vordergrund. Um die Lehrziele zu erreichen, ist es egal, ob getrennt oder gemeinsam unterrichtet wird. Lehrpersonen haben aber durch ihr Studium und ihre Erfahrung eine bestimmte Expertise, die auch genutzt werden sollte. Das Wissen beider Fächer ist für eine Person sehr viel. Auch dass es in der NMS üblich ist, dass Lehrpersonen Fremdfächer zu unterrichten, befürwortet Lena nicht:

„[Auch wenn] ich als natürlich halbwegs aufgeklärter Mensch auch vielleicht [was] zu einem physikalischen Thema sagen kann, ist es trotzdem so, dass ich weiß, wo ich mich vertieft hab und das ist auch wichtig“ (116).

Auch für SchülerInnen wäre es im zusammengelegten Fach schwieriger, sich in einen Bereich zu vertiefen, „und eine Vertiefung kann ich nicht haben, wenn ich mich jeden Tag mit was anderem beschäftige“ (44).

Wenn man die Trennung zwischen Textilem und Technischem Werken aufheben würde, meint Lena, dass es schwer für die beiden Bereiche wird, sich in der Bildungslandschaft zu behaupten.

Insgesamt findet Lena die Zusammenlegung aber inhaltlich gerechtfertigt. Trotzdem befürwortet sie sie nicht. Erstens stehen in ihren Augen im derzeitigen politischen System keine didaktischen Überlegungen, sondern etwas anderes hinter der Zusammenlegung. „Es ist nicht klar, WARUM und WIESO und was es BEDEUTET und was [...] man sozusagen damit machen will“ (90).

Vor allem aber fehlt ihr ein gutes Konzept für das neue Fach, Unterstützung bei der Umsetzung und Ressourcen dazu. „Dieses zu sagen, ‚Wir machen jetzt ein bisschen autonom und ein bisschen Hm‘, aber eigentlich weiß keiner genau WIE“ (90), ist für sie nicht genug. Kurse und Fortbildungen zu dem Thema kennt sie nicht. Prinzipiell findet sie die künstlerische Bildung in den Schulen nicht so gut und fordert, dass man sich überlegt, wie eine zeitgemäße Bildung ausschaut und welchen Stellenwert darin die künstlerischen Fächer haben. „Die Lehrenden sollten aber gebildet sein und die Ressourcen und den Rahmen haben um das voranzutreiben“ (Email von Lena, 3).

4.2.2.6 Träume und Ideen

Das Autonomieerlebnis, das in den künstlerischen Fächern möglich ist, wird von den SchülerInnen angenommen. Lena fordert daher, dass es für alle Altersstufen angeboten wird. Auch die Dauer des Unterrichts sollte auf vier Stunden erhöht werden, also „Workshoplänge“ (56), da zwei Stunden „eigentlich zu kurz sind“ (56). Die optimale Klassengröße sind zehn SchülerInnen.

Damit ein gemeinsames Werkfach funktionierten könnte, müsste es einen neuen, zeitgemäßen fachlichen Anspruch stellen, damit es nicht beliebig wird, und auch die Rahmenbedingungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen müssten passen. Vor allem betrifft das einen

gemischten Raum, der, um funktionieren zu können, ein sehr gutes Konzept haben müsste. Lehrpersonen müssten kompetenter sein, da solch ein Fach einen höheren Anspruch stellt.

4.2.3 Michael

Michael ist Anfang dreißig und hat an einer Pädagogischen Hochschule studiert. Seit neun Jahren unterrichtet er an einer NMS. Neben Technischem Werken unterrichtet er noch mehrere naturwissenschaftliche und sportliche Fächer.

4.2.3.1 Rahmenbedingungen

Bis zum Jahr 2015/16 durften die SchülerInnen in Michaels Schule auswählen, ob sie Technisches oder Textiles Werken besuchen wollen. Jedes Jahr wählten weniger SchülerInnen Textiles Werken (zuletzt waren es zwölf von der gesamten Schule) und die technischen Werkgruppen gerieten in Platznot. Viel zu große Gruppen mit bis zu 25 SchülerInnen waren die Folge.

Die Schule entschied sich daher, auf ein semesterweise alternierendes System mit halbierten Klassen umzustellen. Ab nächstem Jahr sollen auch Gruppen zusammengelegt werden, sodass z. B. aus drei Parallelklassen je zwei textile und zwei technische Werkgruppen entstehen. Dass durch die Umstellung die Klassen kleiner sind, findet Michael angenehm, „weil man einfach viel mehr machen kann, weil der Platz da ist“ (10). Schon Gruppen von zwanzig (die legale Maximalgruppengröße) findet Michael zu viel, weil „weil man mit zwanzig nichts machen kann“ (6).

Die Wahl der SchülerInnen zwischen Technischem und Textilem Werken war laut Michael lehrerabhängig und wurde auch dadurch beeinflusst, was Freunde wählten.

Als 2012 Technisches und Textiles Werken offiziell zu einem Fach zusammengelegt wurde, war eine Zusammenlegung in der Schule nicht im Gespräch, weil „das war eigentlich immer schon so“ (122). Erst durch die Platznot, weil Technisches Werken beliebter war, war die Schule dazu gezwungen.

SchülerInnen zahlen 5€ pro Jahr für Materialien; dieser Beitrag wird durch den Elternverein noch bezuschusst. Bis zur 4. Klasse gibt es jedes Jahr eine Doppelstunde Werken, wobei es in der 2. und 4. Klasse nur 14-tägig unterrichtet wird.

Die SchülerInnen benutzen eine Standbohrmaschine, einen Tellerschleifer und einen Bandschleifer. In der ersten Klasse gibt es eine Einschulung mit Arbeitsblättern; die ersten Male,

die ein/e SchülerIn eine Maschine benutzt, steht Michael daneben, um aufzupassen, dass nichts passiert.

4.2.3.2 Der Unterricht

Michael unterrichtet gern Werken.

„Einerseits weil man den Kindern beim Schaffen zuschauen kann, weil sie oft Erfolgserlebnisse haben, wenn was doch funktioniert oder dann, wenn sie verstanden haben, wie sie absägen richtig, wie sie bohren“ (212).

Er mag auch, dass die SchülerInnen in Werken lockerer sein und tratschen dürfen.

Als anstrengend empfindet er den hohen Lärmpegel, sowie Nachmittagsstunden, da es da schwer ist, SchülerInnen zu motivieren.

Im Unterricht gibt Michael vor, welche Werkstücke produziert werden. Oft können sich SchülerInnen aus einigen Vorlagen eine Variante aussuchen oder sie können bei Teilen des Werkstückes etwas variieren. Verschiedene Varianten haben oft einen verschiedenen Schwierigkeitsgrad; Michael passt auf, dass SchülerInnen Werkstücke auswählen, die an ihre Fähigkeiten angepasst sind, damit sie nicht frustriert werden. Wenn SchülerInnen mit einem Werkstück früher fertig werden, gibt er ihnen weitere Werkstücke zur Wahl, die sie machen können. Michael kritisiert KollegInnen, die ganze Werkpackungen bestellen, weil sie erstens teuer sind und er es zweitens nicht in Ordnung findet, wenn SchülerInnen ausschließlich nachbauen. Bei seinen Werkstücken zeichnet er einen Plan an die Tafel, den die SchülerInnen selbstständig übertragen und dann danach bauen müssen. Wenn SchülerInnen doch fertige Teile kriegen, schneidet er sie selbst zu.

Wichtig ist für ihn in Werken, dass die SchülerInnen die Techniken beherrschen und genau arbeiten. Ein Schwerpunkt liegt bei seinen Werkstücken darin, dass SchülerInnen dadurch Physik verstehen lernen. Teilweise ist auch etwas Kreativität möglich. Benotet wird auch, ob SchülerInnen selbstständig arbeiten und ob, wenn das bei dem spezifischen Werkstück möglich ist, das Werkstück funktioniert. Besonders in höheren Klassen ist die Funktionsfähigkeit wichtig.

Wenn jemand die Arbeit komplett verweigert, muss er oder sie zu einer Entscheidungsprüfung mit einem/r beisitzenden LehrerIn antreten. Eine Viertelstunde lang wird theoretisches Wissen über z. B. Maschinen und Holzarten geprüft, eine Viertelstunde wird praktisches Können geprüft. In Michaels Karriere ist das aber erst sehr selten vorgekommen.

Werkstücke

„Wenn die Klassenheros nichts machen oder es recht cool finden, nichts zu machen, dann ist es ziemlich schwierig, die anderen auch zu motivieren“ (192).

Was SchülerInnen Spaß macht, ist entscheidend für die Auswahl an Werkstücken. Michael achtet auch darauf, nicht jedes Jahr dieselben Werkstücke zu machen, „weil sonst wird's mir auch fad“ (190). Bewährte Stücke macht er aber immer wieder. Auch die Materialkosten sind entscheidend.

Die Ideen nimmt Michael aus seiner eigenen Schulzeit, aus der Ausbildung, von ehemaligen SchulkollegInnen oder er googelt nach Ideen. Außerdem zeichnet er auch selber Vorlagen.

In der 1. Klasse macht Michael z. B. ein Kugellabyrinth aus Holz, bei dem bestimmte Wände vorgegeben sind und andere ergänzt werden sollen, einen laubgesägten Weihnachtsanhänger aus Holz und eine Blumenampel aus Holzstäben und Schnur.

In der 2. Klasse macht er zur Wiederholung der Grundtechniken der ersten Klasse einen sogenannten Kurbelgreifling aus Holz, also ein Ding, das man in einer Hand halten kann und wo man mit der anderen Hand eine Schnur aufkurbeln kann. Wenn alle das Werkstück gebaut haben, wird die Zeit gestoppt, wie lange jeder zum Aufrollen braucht. Nur wenn ordentlich gearbeitet wurde, dreht es sich gut.

In der 3. Klasse wird ein Motiv scherenschnittartig mit der Laubsäge aus einer Holzplatte gesägt. In Kombination mit einem Teelicht, das dahinter gestellt wird, entsteht ein Kerzenständer. Außerdem macht er mit den SchülerInnen eine Fadengraphik: An der Tafel zeichnet er sie vor und die Schüler übertragen sie auf eine Holzplatte, wo sie Nägel einschlagen und diese mit Fäden verbinden. Außerdem bauen die SchülerInnen eine Brücke aus Holzverstrebungen, um das Dreieck als stabilste Form kennenzulernen.

In der 4. Klasse lötet er mit den SchülerInnen Kupferfiguren, übt sägen und raspeln an einem hölzernen Brieföffner, baut einen Somawürfel (ein 3D-Puzzle), und macht ein magisches Kreuz, dessen Teile sich nur auseinandernehmen lassen, wenn man es schnell dreht, sodass sich ein Metallverschluss durch Fliehkraft öffnet.

Als weitere Arbeiten faltet er Schachteln, entwirft eine Uhr, macht einen Ostereierständer in Laubsägearbeit, einen Stifthalter aus Lochblech (der aus Kostengründen oft wegfällt) oder

flicht Körbe aus Peddigrohr. Im Wahlpflichtfach machen die SchülerInnen eine Furnierarbeit, bei der sie das Motiv vorher im Informatikraum am PC vorzeichnen.

4.2.3.3 Gesellschaft und Werken

Michael beobachtet, dass SchülerInnen immer ungeschickter werden, weil sie sich zuhause eher mit elektronischen Geräten beschäftigen, und wenig mit den Händen arbeiten, vor allem aber machen sie zuhause keine genauen Arbeiten. Aber „die Kinder, die zuhause was machen, die technisch machen, die raus in den Park gehen, die sind viel geschickter“ (82).

Außerdem werden Kinder immer ungeduldiger.

Er beobachtet auch, dass sie unkreativer werden und seine Pläne einfach „1:1“ (110) nachbauen. Er vermutet, dass das daran liegt, dass sie erstens ungeschickter beim Zeichnen sind und zweitens „nicht mehr mit Lego spielen und was bauen und dann bricht's zusammen und dann den Fehler suchen“ (114), aber auch „weil viele Eltern ihren Kindern die ganzen Probleme aus dem Weg schaufeln und sie nicht mehr selber irgendwas knobeln lassen“ (114) oder auch „Weils einfacher ist als selber nachzudenken“ (112).

Dreidimensionales Denken ist laut Michael bei sportlichen Kindern besser.

4.2.3.4 Buben und Mädchen

Michael sieht keine wirklichen Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen.

„Genauer sind großteils schon die Mädchen, aber auch nicht immer. Also, das kann ich jetzt nicht bestätigen, dass da ein großer Unterschied ist“ (72).

Technisches Werken ist in den letzten Jahren, als man noch zwischen Textilem und Technischem Werken wählen konnte, immer beliebter geworden und zwar unabhängig vom Geschlecht. Auch die wenigen SchülerInnen, die in Textiles Werken gingen, waren sowohl Buben als auch Mädchen.

4.2.3.5 Trennung und Zusammenlegung

Michael denkt, der Grund für die Trennung der beiden Werkfächer ist ein geschichtlicher: „weil's früher immer so war“ (68). Außerdem meint er, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Kompetenzen haben müssen:

„Es ist einfach, wenn du die Ausbildung hast mit dem ganzen Fachwissen, das dahinter ist: Wo kommt das her? Wie funktioniert das? Wer benutzt das Werkzeug? Woher kommt der Name? Es ist ja doch sehr viel interessant“ (54).

Obwohl er teilweise Stoff im Technischen Werken verwendet, könnte er sich nicht vorstellen, Textiles Werken zu unterrichten. Er traut sich nicht zu, mit „den Maschinen“ (52) umzugehen und ihm fehlen sowohl das fachliche Wissen als auch Ideen für Werkstücke, da ihm die Ausbildung fehlt. Er ist einfach „viel sattelfester im technischen Werkraum“ (52).

Kurse oder Fortbildungen, die das Thema Zusammenlegung betreffen, kennt er nicht, obwohl er regelmäßig nachschaut, welche Fortbildungen es für Werken gibt. Insgesamt meint er, es gibt nur sehr wenige Fortbildungen zu Werken.

4.2.3.6 Politik, Vorschriften und Realität

Das Gesetz bestimmt die Maximalschüleranzahl von 20 SchülerInnen in einer Werkklasse. Dennoch ist es in der Realität so, dass Michael bis zu 25 SchülerInnen unterrichten musste. Wenn SchülerInnen, was scheinbar häufig passiert, erst unterm Jahr in die Schule gekommen sind, durften sie sich auch aussuchen, in welche Gruppe sie kommen, wobei aber die alte Gruppe auch nicht geteilt wurde, wenn die Maximalanzahl überschritten wurde. Durch den alternierenden Wechsel im Semester seit 2015/16 ist die Gruppengröße besser geworden. Auch weil der Direktor ein Stundenkontingent bekommt, müssen WerklehrerInnen oft zu große Gruppen unterrichten, weil sich die Schule keine/n zweite/n LehrerIn leisten kann.

Die Verantwortlichkeit im Falle eines Unfalls aufgrund der zu großen Gruppe wird nicht ganz klar:

„I: Und wer übernimmt die Verantwortung dafür?

B: Na der Herr Direktor hat es uns aufgetragen. Er hat halt dann die Weisung gegeben.

I: Also übernimmt er die Verantwortung?

B: Na, wenn was passiert/ musst du aufpassen. Also, es ist halt nicht ohne. Es ist nicht immer ganz im legalen Bereich“ (23-26).

Auch die Weisung zur Zusammenlegung 2012 wurde an der Schule erst Jahre später und aus anderen Gründen umgesetzt.

4.2.4 Christine

Christine ist Anfang dreißig und hat an einer Pädagogischen Hochschule eine lebende Fremdsprache, Technisches Werken und ein naturwissenschaftliches Fach studiert, sowie einen Bachelor in Bildungswissenschaften an einer Universität gemacht. Sie unterrichtet seit sechs Jahren an einer NMS und an einem Polytechnikum.

4.2.4.1 Rahmenbedingungen

In der 1. und 2. Klasse hat jeweils eine der Parallelklassen ein Semester Technisches Werken, während die andere Textiles Werken hat, im zweiten Semester wird getauscht. In jedem Werksaal sind demnach 24-25 SchülerInnen. Pro Woche gibt es eine Doppelstunde Werken.

Bis 2014/15 gab es für die 3. und 4. Klasse folgende Regelung: Jede Klasse wurde nach Buben und Mädchen getrennt: Während Buben in Technisches Werken gingen, besuchten Mädchen das Textile Werken. Es gab nur eine Wochenstunde Werken. Je nachdem, wie das Geschlechterverhältnis in einer Klasse war, waren manchmal nur sechs, manchmal 18 Schüler oder Schülerinnen in einer Gruppe. Ganz selten gab es Ausnahmen, wo z. B. ein männlicher Schüler das Textile Werken besuchten durfte.

Seit dem letzten Schuljahr (2015/16) wird Werken auch in der 3. und 4. Klasse koedukativ unterrichtet. Die gesamte Klasse wird in einen Werksaal „gepfercht“ (28), jedoch wird sie von sowohl einer/m TextillehrerIn als auch einer/m TechnischlehrerIn unterrichtet. Da nur mehr eine Stunde Werken pro Woche unterrichtet wird, wird Werken in einem Semester zu Doppelstunden geblockt und wechselt im anderen Semester mit BE, welches auch geblockt ist.

Der Auslöser für die Änderung des alten geschlechterspezifischen Systems war eine Mutter,

„die sich aufgeregt hat, weil die Tochter hat gesagt: (mit verstellter Stimme) ,Ja, das ist so unfair! Nur weil ich ein Mädchen bin, darf ich nicht bei der Frau [Christine] in technischem Werken sein und ich mag nicht, ich hasse textiles Werken, wäwäwä‘ und sie hat die Mama so lange bearbeitet, bis die Mama - wahrscheinlich auch aufgestachelt durch die Tochter - in der Schule angerufen hat und den Chef mehr oder weniger zusammengeschissen hat, was er sich nicht einbildet, dass es noch immer so ist und das ist ja sowas von 1980. Und der Chef hat nachher gesagt, ,Jo, mei. Huhuhu! Eigentlich stimmt’s eh“ (56).

Von alleine hätte sich nie etwas geändert, meint Christine, auch obwohl sie selbst mit dem Direktor schon über dieses Thema und die Ungerechtigkeit gesprochen hatte. Kurz haben sie und der Lehrkörper überlegt, ob man in der 3. und 4. Klasse Technisches und Textiles Werken

zur Wahl stellt, jedoch befürchteten sie dann sehr ungleich große Gruppen, da SchülerInnen vor allem die Lehrerin oder den Lehrer wählen und weniger das Fach selbst.

Jedoch hat das neue System auch nicht funktioniert, weil die SchülerInnen in der 3. und 4. Klasse noch größer sind als Erst- und Zweitklässler und es unmöglich ist, mit ihnen in einem Werksaal, dessen Optimalbesetzung eine halbe Klasse ist, zu arbeiten. „Also, es ist FURCHTbar sowas“ (38).

Christine und ihre Kollegin, mit der sie eine Klasse unterrichtet, hatten daher die Idee, dass sie die Klasse halbieren und Werkstücke produzieren, die sowohl technische als auch textile Bestandteile haben. Die SchülerInnen produzieren einen Teil und wenn sie fertig sind, gehen sie selbstständig in den anderen Saal und fertigen den anderen Teil. Das System wurde inoffiziell mit dem Direktor ausgemacht.

In der 1. und 2. Klasse gibt es nur sehr selten eine Absprache mit dem/der KollegIn. Meistens werden völlig getrennte Dinge gefertigt.

In Christines Schule gibt es zwei Werksäle. Zwischen dem textilen und dem technischen Werksaal liegen drei Stockwerke. Obwohl der technische Werksaal umgebaut wurde, empfindet Christine ihn als zu klein. Im Werksaal stehen lediglich zwei Standbohrmaschinen, „weil einfach nicht mehr Platz war schlicht und ergreifend“ (107).

Das Budget für Werken stellt die Schule, wobei es kein fixes Budget für bestimmte Fächer gibt, sondern eines für alle Fächer. Je nach Bedarf bekommen verschiedene Fächer unterschiedlich viel Geld in einem Jahr. Christine findet das Budget, was sie für Werken bekommt, meistens wenig, versteht aber auch, dass es für den Direktor schwierig ist: „Das ist nicht einfach. Versteh ich auch“ (134).

4.2.4.2 Der Unterricht

Christine scheint beliebt bei den SchülerInnen zu sein. Als in der 3. und 4. Klasse noch geschlechtertrennt unterrichtet wurde, verabschiedeten sich Mädchen nach der 2. Klasse teilweise unter Tränen von Christine:

„Ich hab Mädchen gehabt, die sind zu mir gekommen, die haben gesagt: „Bitte darf ich Sie umarmen? Jetzt hab ich Sie zwei Jahre nicht mehr in Werken!“. Sag ich (mitleidig) „Na klar! Na, ist ja kein Problem!“ Und eine hat sogar geweint, die hat gesagt, „Das ist SO gemein, ich WILL nicht, ich will nicht weg von Ihnen und ich liebe technisches Werken!“ (60).

Christine unterrichtet gerne Werken, obwohl sie findet, dass die SchülerInnen sehr ungeschickt sind. Einerseits findet sie schön, dass man im Lehrberuf so frei ist, andererseits ist das auch eine ihrer größten Kritiken. Die Rahmenbedingungen für LehrerInnen findet sie „SO schlecht. Überhaupt in Wien“ (168).

Im Unterricht gibt Christine Werkstückvorgaben; wie frei diese sind, geht aus dem Interview nicht hervor. Selten gibt es eine fertige Werkpackung, wenn SchülerInnen z. B. ihren eigenen Schleifklotz herstellen, also einen Gebrauchsgegenstand, den sie danach jahrelang verwenden. Oft passiert es, dass die Werkgruppe für andere Fächer, für Feste oder für KollegInnen Auftragsarbeiten übernehmen muss, wodurch der normale Werkunterricht unterbrochen wird. Beispielsweise hat Christine mit ihren SchülerInnen einen Klassenschmuck für eine Kollegin gefertigt oder Objekte für ein Schulfest. Christine versucht auch immer wieder, aktuelle Ideen als Werkstücke in den Unterricht einzubringen. Am Anfang des Schuljahres gibt es aus budgetorganisatorischen Gründen noch kein Material, weshalb sie sich aus dem bestehenden Material etwas überlegen muss.

Beispiele für Werkstücke sind ein Kerzenständer aus Eisen, ein Nagelbild, eine Blumenampel (als textil-technisch-fächerübergreifendes Projekt) oder eine Lampe aus gekleisterter Schnur, die um einen Luftballon gelegt wird (der textile Lampenschirm wird dann technisch montiert).

Besonders gut gefiel Christine ein fächerübergreifendes Projekt über Australien. Miteinbezogen in das zweiwöchige Projekt waren Werken, BE, eine lebende Fremdsprache und Geografie. „Und da bist du dann VOLL motiviert und dann denkst du: ,Boah. SO sollte es sein! So sollte Schule sein!“ (150). Leider ist es in der Regel nicht möglich, solch ein Projekt durchzuführen, denn „da bräuchtest du, sag ich mal, Universallehrer“ (152).

Im Unterricht schenkt Christine ihren SchülerInnen Vertrauen und kommt ihnen entgegen, sie lebt ihnen den Rahmen auch selbst vor. Wenn etwas nicht passt, sagt sie das gleich. „Ja, das wissen sie dann eh, wenn sie einen Blödsinn gemacht haben“ (105). Auch das Hin- und Hergehen funktioniert in den meisten Fällen super. In Bezug auf Pause ist Christine offen. Ihre SchülerInnen dürfen die Pause durcharbeiten und dann selbstständig Pause machen. Auch auf die Toilette oder trinken dürfen sie immer gehen, aber keine Show daraus machen. Außerhalb des Klassenraums hat es leise zu sein und die SchülerInnen dürfen nicht herumrennen.

Christine bemüht sich, den Werkraum sauberzuhalten und plant immer eine halbe Stunde zum Wegräumen und Putzen ein. Trotzdem lässt sich Schmutz im Arbeitsraum nicht vermeiden.

Christine sieht z. B. Bodenreinigung nicht als ihre Aufgabe oder die der SchülerInnen. Die Möglichkeit, Dreck zu machen, ist für sie also eine Voraussetzung für den Unterricht.

4.2.4.3 Gesellschaft und Werken

Christine findet, dass heutige Kinder wahnsinnig ungeschickt sind und kleinkindhafte Verhaltensweisen an den Tag legen. Sie denkt, dass sie in diesem Bereich nicht mehr so sehr gefördert werden. Christines Mutter, die auch beim Interview anwesend war und in Niederösterreich unterrichtet, findet Kinder am Land geschickter.

„Weil die dürfen noch, weil die können noch helfen, die können noch zuschauen“ (100).

In der Stadt hat man, laut Christines Mutter, immer Angst, dass etwas schmutzig wird und dergleichen.

Christine ärgert, dass gerade in Kreativfächern, wo man „sich ein bisschen entfalten darf“ (91) eingespart wird. Sie beobachtet das nicht nur bei Werken und BE, sondern auch bei Musik.

4.2.4.4 Buben und Mädchen

Mädchen und Buben unterschieden sich laut Christine in ihrem Sozialverhalten: Buben sind lauter und pubertierender, es kommt, besonders in einem zu kleinen Werksaal, immer wieder zu Reibereien, Mädchen sind stressfreier und man kann mit ihnen „dahinplaudern“ (28). Dennoch kann Christine besser mit Buben arbeiten.

Einen Leistungsunterschied zwischen Buben und Mädchen sieht sie nicht.

„I: Siehst du so im Durchschnitt irgendwie ein Interesse, das von einem Geschlecht mehr oder weniger ist?

B: Naja. (...) Ich sehe, dass man den Mädchen einfach die Chance nimmt, in der Technik Fuß zu fassen“ (64).

Sie meint sogar, dass Mädchen „UNHEIMLICH geschickt sind im technischen Werken“ (60).

Christine findet, dass die Forderung, mehr Mädchen in technische Berufe zu bringen, nicht zufriedenstellend umgesetzt wird. Besonders die Geschlechtertrennung in Werken, die bis ein Jahr vor dem Interview Bestand hatte, empfindet sie als schrecklich.

„Und das find ich, das greift einfach mehr oder weniger fast in die Persönlichkeitsrechte von einem Kind ein. Weil wieso darf ich nicht das machen,

was ich möchte? Wenn's immer heißt in der Schule, jeder soll seine Möglichkeiten gefördert bekommen und den Unterricht so gestalten, dass jeder was davon hat und dann trennt man's aber nach GESCHLECHT?" (64).

Mit den Mädchen, die traurig waren, weil sie das Technische Werken nicht verlassen wollten, konnte sie sich „so identifizieren [...], weil bei mir ganz genau dasselbe war“ (60).

„Ich seh sehr viele Mädchen, die sich wirklich für das interessieren und auf einmal dürfen sie's nicht mehr machen“ (64).

Sie selbst verortet sich auch viel eher im Technischen Werken:

„Ich kann bis heute nicht g'scheit nähen, ich kann nicht stricken, ich kann nicht häkeln, ich HASSE es. Was kann ich? Ich kann halt dafür Nägel einschlagen und ich bin halt technisch. Punkt“ (60).

4.2.4.5 Trennung und Zusammenlegung

Christine versteht nicht, warum in manchen Schulen Technisches und Textiles Werken nach wie vor geschlechtergetrennt unterrichtet wird.

In ihrem eigenen Unterricht in der 3. und 4. Klasse versuchen sie und ihre Kollegin, Werkstücke zu finden, die sowohl technische als auch textile Bestandteile enthalten. Aber das „funktioniert mehr schlecht als recht, muss ich sagen. Weil du hast halt einfach viele Dinge, die halt nur in eine Richtung gehen“ (46). Sie ist sich aber nicht sicher, ob das die Umsetzung ist, die sich die Regierung überlegt hat. Allgemein fühlt sie sich als Lehrperson von der Regierung alleingelassen.

„Das was mich stört ist halt, dass von oben mehr oder weniger gefordert wird, man soll das alles umsetzen, aber es kommen keine konkreten Ideen, was man machen DARF oder was man machen SOLL. Und das stört mich irgendwie, weil man wird ins kalte Wasser geschmissen und auch wenn du zwanzig Jahre Berufserfahrung hast, du stehst dann eigentlich und denkst dir: ‚Na was genau WOLLEN sie jetzt eigentlich von mir?‘ Und das find ich/ Das ist irgendwie unfair. Weil man kann nicht den Lehrern irgendwas anschaffen und dann, WIE sie's machen, sollen sie sich gefälligst selber überlegen“ (83).

Sie kennt keine Fortbildungen oder Material, die einem bei der Umsetzung des zusammengelagten Faches helfen würden.

4.2.4.6 Politik, Vorschriften und Realität

„Vieles ist im Schulbetrieb nicht legal. Aber du machst es halt, weil es nicht anders geht“ (22).

Christine sieht einen Spalt zwischen der Politik und der Realität klaffen. Sie findet, EntscheidungsträgerInnen sind Leute,

„die einfach nicht mehr mit den Kindern, wie sie heutzutage sind, zu tun haben, die nicht mehr mit der Zeit gehen, die stehen einfach nicht mehr im Beruf [...] Und von daher können sie's einfach nicht wissen. Beziehungsweise, ja, wissen sie nicht, wie's in der Realität eigentlich ausschaut“ (162).

LehrerInnen werden nicht gefragt, wie ihr Arbeitsumfeld ausschauen soll. Dadurch werden viele Möglichkeiten verbaut. In der Schule von Christines Vater lagen der technische und der textile Werksaal beispielsweise gegenüber voneinander. Nach einem Umbau wurde in einen der beiden Säle eine Küche eingebaut und der betroffene Saal wurde mehrere Stockwerke nach oben verlegt. Dadurch gingen viele gute Chancen für gemeinsamen Unterricht verloren.

Auch dass viele ungeprüfte LehrerInnen unterrichten, empfindet Christine als Problem. Beispielsweise im Team-Teaching sind solche LehrerInnen keine wirkliche Hilfe.

Prinzipiell findet sie, dass LehrerInnen unter sehr schlechten Bedingungen arbeiten. Zum Beispiel haben LehrerInnen in ihrer Schule einen nur 50cm breiten Schreibtisch, den sie sich teilweise noch mit einem/r KollegIn teilen müssen. Christine meint, dass in der Privatwirtschaft niemand unter diesen widrigen Bedingungen arbeiten würde, aber dass LehrerInnen das Wohl der Kinder vor ihr eigenes stellen:

„Thema Streik: Zwei Stunden Mehrarbeit unterrichten ohne Bezahlung: (verstellte Stimme) ,Gehen wir streiken, gehen wir streiken‘ (andere, dünnere Stimme) ,Nein, wir können ja gar nicht streiken, die armen Kinder, was tun die denn ohne uns?“ (172).

Sie meint, die schlechte Umsetzung von pädagogisch sinnvollen Ideen liegt nicht an den LehrerInnen: „Die Lehrer würden NICHT sagen ‚Nein, wollen wir eigentlich nicht!‘, sondern es liegt wirklich zum Teil an solchen Gegebenheiten“ (156).

Sie meint auch, dass im Schulbetrieb vieles nicht im legalen Bereich ist, man es aber macht, weil es nicht anders geht. Die ungeteilte Klasse von 25 SchülerInnen in Werken ist zum Beispiel illegal. Auch dass die SchülerInnen alleine durchs Schulhaus gehen, um zum anderen Werksaal zu kommen, ist aus der Not heraus entstanden, dass ein Werksaal einfach zu klein für eine ganze Klasse 13-, 14-Jähriger war, auch wenn das aufgrund der Aufsichtspflicht nicht wünschenswert ist.

„Das war mit dem Direktor so abgesprochen, wir haben gesagt, wir übernehmen keine Verantwortung, wenn's dann hinhaut oder wenn es auch nicht hinhaut“ (40).

Auf die Schulorganisation bezogen findet sie allgemein:

„Wie gesagt, die äußeren Rahmenfaktoren stimmen einfach nicht in der Schule. Und da bin ich mir sicher, dass das eigentlich bei 80% der Schulen in ganz Österreich so ist, dass die äußeren Rahmenbedingungen das so wahnsinnig schwer machen!“ (156).

Die fehlende Unterstützung bei der Umsetzung sieht sie auch klar als Fehler der Regierung. Sie gibt zukünftigen LehrerInnen den Rat mit auf den Weg:

„Also, wenn du Lehrerin wirst, du kannst dich gleich darauf einstellen, dass gesagt wird: „Mach das und da - wie du's machst, ist dann deine Sache. Hauptsache, du machst es und du machst es gut“ (8).

4.2.4.7 Träume und Ideen

Christine fordert Anhaltspunkte für WerklehrerInnen: „Was darf ich genau machen? Was soll das beinhalten? [...] kann man auch ganz andere Themen reinnehmen?“ (83).

Ein gemischter Werkraum, in dem sich sowohl die Maschinen für Technisches als auch die für Textiles Werken befinden, wäre für sie „ein TRAUM“ (154).

Auch die Möglichkeit für mehr fächerübergreifenden Unterricht fände sie gut.

4.2.5 Sabine

Sabine ist Mitte sechzig und hat an einer Kunsthochschule Textiles und Technisches Werken studiert. Seit 20 Jahren unterrichtet sie an einer AHS.

4.2.5.1 Rahmenbedingungen

In Sabines Schule bildet jede Klasse selbstständig zwei gleich große Gruppen, die semesterweise zwischen Textilem und Technischem Werken alternieren. Manchmal wechselt auch der/die LehrerIn mit einer Klasse mit.

In der Schule gibt es einen technischen und einen textilen Werksaal. Die Säle liegen gleich nebeneinander. Jeder Saal hat 13 Sitzplätze. Sabine hat auch schon 17 SchülerInnen in einer Klasse unterrichtet, sie findet ab 16 SchülerInnen wird es schwierig zu unterrichten.

Für Werkzeuge gibt es ein Schulbudget, Maschinen reparieren Sabine und ihre KollegInnen größtenteils selbst.

Das Material, das die SchülerInnen im Unterricht verwenden, kauft Sabine im Einverständnis mit den Eltern ein. Die Eltern bezahlen dann einen Werkbeitrag. Da Sabine bei ihrem offenen Unterricht Material unmöglich einzeln abrechnen kann, ist das Modell nicht ganz legal. Für Eltern und SchülerInnen ist es aber die beste Lösung und „solang's geht, bleiben wir bei dem Prinzip, weil's für alle Beteiligten das Einfachste ist“ (44).

In Sabines Schule wird je nach Schultyp 4-7,5 Wochenstunden Werken in der Unterstufe unterrichtet. In der 4. Klasse in einem der wählbaren Schultypen sind die Stunden 14-tägig zu je drei Stunden geblockt.

4.2.5.2 Der Unterricht

Sabine unterrichtet gerne, sie lernt auch von den SchülerInnen, redet mit ihnen und hört ihnen auch gern zu. Wenn sie mal sauer ist, sagt sie das den SchülerInnen und dann „geht es wieder“ (24).

Sie und ihre langjährige Kollegin haben einen künstlerischen Zugang zu Werken. Den Unterricht gestalten sie möglichst offen.

Zuerst beginnt sie mit Übungsaufgaben, damit die SchülerInnen die wichtigsten Techniken lernen, um danach frei arbeiten zu können. Oft betreut Sabine viele Projekte nebeneinander. Ständig kommt jemand mit einer anderen Frage, was auch manchmal anstrengend sein kann. Dank Sabines jahrelanger Erfahrung ist es aber möglich für sie herauszufinden, was sie offenlassen kann und was nicht. Wenn SchülerInnen ideenlos sind, macht sie auch Vorgaben. Besonders wichtig ist für sie ein Zugang, bei dem nicht nur die SchülerInnen von ihr lernen, sondern auch umgekehrt:

„Manchmal haben die Kinder ganz eigene Zugänge, auf die ich nicht gekommen wäre, die sehr spannend sind“ (18).

Wenn es nötig ist, dürfen SchülerInnen auch in den anderen Saal gehen, um dort kurze Arbeiten auszuführen, oder um Material oder Werkzeug zu holen. Es gab auch schon Arbeiten, wo das sogar vorgesehen war, z. B. einen Klapphocker, den Sabines Kollege mit seiner Klasse gemacht hat.

Wichtig ist für Sabine, dass die SchülerInnen etwas tun dürfen. Theoretische Abhandlungen über Hintergründe hält sie eher kurz. Zu einem Verständnis sollen die SchülerInnen durch die Arbeit mit den Händen gelangen.

An Material dürfen sich die SchülerInnen im Textilen Werken nehmen, soviel sie wollen, da es viele Stoffspenden gibt. Im technischen Werken sollten sie schon vorher einen ungefähren Plan haben, wofür sie Material brauchen, da man dort etwas sparsamer sein muss.

Werken ist bei Sabine kein Angstfach, in dem man mit Tests drohen kann. Auch die Noten, die sie vergibt, sind in der Regel gut, um die SchülerInnen nicht zu demotivieren. Benotungskriterien sind das Werkstück selbst, Materialkompetenz, Ordnung und soziales Verhalten in Hinblick auf Gefahrenvermeidung. Es wird stärker nach dem Bemühen als nach dem Können benotet. Wenn einzelne SchülerInnen schlimm sind, werden sie besonders beobachtet und müssen bis zum Ende des Semesters Bravheitspunkte sammeln. Meistens funktioniert das sehr gut. Eine besonders unkonzentrierte Klasse muss z. B. Referate halten, doch die SchülerInnen tun das auch gern.

In der Klasse ist Essen und Trinken okay, die SchülerInnen dürfen auch die Pause durcharbeiten und Plaudern.

Ablauf und Werkstücke

In der ersten Klasse beginnt Sabine im Textilen Werken mit Übungsaufgaben: Zuerst wird mit der Hand genäht und die Techniken aus der Volksschule werden aufgefrischt. Danach gibt es eine Einführung ins Arbeiten mit der Nähmaschine. Die erste Werkaufgabe ist ein Polster in freiem Formentwurf. Weil es nicht genug Nähmaschinen für alle SchülerInnen gibt, gibt es oft eine gemeinsame Klassenaufgabe, die mit der Hand gemacht werden kann, z. B. bestickte Stofffleckerl, die dann zu einem gemeinsamen Patchwork zusammengefützt werden. Danach beginnt die freie Arbeit und die SchülerInnen dürfen sich aussuchen, was sie machen wollen. Beliebt sind Arbeiten wie Taschen, Handyhüllen oder Turnsackerl. Gemacht wird, was den SchülerInnen Spaß macht:

„Wäre ich nie auf die Idee gekommen, dass das Kindern so viel Spaß macht.
[...] Für mich sind das halt irgendwelche (beide lachen) Turnsackerl. Also,
ja. Wenn sie's toll finden, das ist's super. Dann machen wir das“ (56-58).

Im Technischen Werken beginnt man mit einer Kiste, deren Funktion sich die SchülerInnen selbst überlegen sollen. Danach dürfen sie auch freie Arbeiten machen. Je nach Klassendynamik schlägt Sabine auch Themen vor, z. B. kleine Mechaniken oder Theaterfiguren aus Gips.

Ab der Pubertät in der 3., 4. Klasse wird es schwieriger, frei zu unterrichten:

„Man darf natürlich nicht vergessen, dann kommt diese unselige Pubertät.
Und da setzt das Hirn wirklich aus“ (20).

SchülerInnen lieben in diesem Alter Vorgaben und verlieren viele technische Kompetenzen, die sie als Erst- oder Zweitklässler gehabt haben. Teilweise arbeitet Sabine dann auch mit Bausätzen, bei denen es keine Bildanleitung gibt.

„Das ist eh gut, weil da müssen sie einmal lesen lernen. Weil sie sind ja nicht gewohnt, einen Text zu lesen. Weil sie erwarten ja, dass das in Bildform erklärt wird“ (20).

Manchmal macht sie auch Serienfertigungen, wobei sich die SchülerInnen die Arbeitsschritte überlegen sollen. Wenn es mit einer Klasse funktioniert, entwirft Sabine mit den SchülerInnen Spiele.

Um Ideen für Werkstücke zu finden, verwendet Sabine sehr gerne die Schweizer „Werkweiser“-Bücher, die schon seit Jahrzehnten technisches und textiles Werken nicht trennen, sondern themenorientiert arbeiten.¹⁸ Für aktuellere Themen hält sie auf Pinterest Ausschau. Auch aus Fortbildungen bezieht sie Ideen, z. B. hat sie eine Fortbildung zu Hyperbolischem Häkeln besucht, was ihr aufgrund des fächerübergreifenden Inhalts mit Mathematik gut gefallen hat, oder eine Fortbildung zum Färben mit Färberwaid. Nach so langer Berufserfahrung gibt es aber nicht mehr viele Fortbildungen, die für sie neue Ideen liefern. Sehr viele Ideen haben die SchülerInnen selbst.

Sozialdynamiken

Sabine findet, dass SchülerInnen in den Fächern, in denen sie reden dürfen, „gruppendynamische Geschichten“ (32) klären. Dabei geht es z. B. um „Freundschaft oder Nicht-Freundschaft“ (32). Sabine findet es okay, wenn die SchülerInnen reden; erst ab einem gewissen Punkt wird es ihr zu viel und sie interveniert. Interessant findet sie, dass die SchülerInnen ihre Anwesenheit oft gar nicht wahrzunehmen scheinen und offen miteinander reden. Sabine erfährt dadurch viel, was in der Klasse los ist.

[4.2.5.3 Gesellschaft und Werken](#)

Sabine merkt, dass es die Tendenz gibt, in der Schule nicht mehr so viel handwerkliche Fähigkeiten zu erlernen.

¹⁸ Werkweiser-Buch Teil 1: WEBER 2014

Die Geschicklichkeit von SchülerInnen hängt ihrer Meinung nach nicht mit ihren persönlichen Interessen zusammen.

Wie bereits erläutert, fällt Sabine auf, dass SchülerInnen es nicht mehr gewohnt sind, zu lesen. Deshalb benutzt sie Bausätze mit Anleitungen, die keine Bilder enthalten, denn „Textverständnisse gehören (lacht) ja zur Bildung“ (20).

4.2.5.4 Buben und Mädchen

Sabine findet, dass koedukatives Werken gar kein Thema mehr sein sollte, denn geschlechtergetrennter Unterricht ist „ja sowas von uralt“ (77). Weil SchülerInnen aus der Volksschule sowieso gewohnt sind, sowohl Textiles als auch Technisches Werken zu besuchen, ist es für sie „überhaupt kein Frage, dass sie [in der AHS] beides machen“ (77).

In Sabines Schule haben SchülerInnen in der 4. Klasse die Möglichkeit, einen Schwerpunkt in Technischem oder Textilem Werken zu setzen. Nach ihrer Beobachtung ist diese überhaupt nicht vom Geschlecht, sondern rein vom Interesse abhängig.

4.2.5.5 Trennung und Zusammenlegung

Sabine unterrichtet beide Fächer, weshalb es für sie einfacher ist, Überschneidungen zu sehen. Für sie gibt es keinen Grund für die Trennung – „also keinen für mich nachvollziehbaren“ (77).

Allerdings nennt sie Gründe, warum eine Trennung unter derzeitigen Rahmenbedingungen nicht zu vermeiden ist:

Die getrennten Werksäle trennen das Fach räumlich und machen es schwieriger, Gemeinsamkeiten zu sehen. Das Material ist meist unterschiedlich und im Technischen Werken gibt es mehr Staub oder „einen anderen Staub“ (2). Daher ist es für sie nicht sinnvoll, es in einem Raum zusammenzufassen. Einige Projekte eignen sich auch nur für eines der beiden Fächer. Vor allem findet sie es nicht sinnvoll, „das mit Gewalt zusammenzulegen“ (77).

Sie nennt aber eine Reihe an Argumenten, warum eine Trennung *nicht sinnvoll* ist:

Erstens gibt es viele inhaltliche Überschneidungen (also Themengebiete). Auch Materialien überschneiden sich. Man findet feste Bestandteile in Textilien, z. B. Knöpfe, oder man kann harte Teile mit Textilien beweglich verbinden, z. B. kann man Teile einer Kiste zusammennähen. Einige Materialien sind überhaupt nicht klar zuordenbar, z. B. Papier. Und in beiden Fächern sind technisches Verständnis und feinmotorische Fähigkeiten wichtig.

In ihrem eigenen Unterricht findet „nicht bewusst ein Auseinanderdividieren“ (2) statt.

Sie denkt, es ist gut, wenn man als Lehrperson beide Fächer unterrichten kann. Sie meint aber auch, dass es nicht so ist, „dass das jetzt so schwierig ist“ (77) ins andere Fach einzusteigen.

Fortbildungen oder Infomaterial zur bevorstehenden Zusammenlegung kennt sie nicht, allerdings ist das Fach an der AHS, wo sie unterrichtet, auch noch nicht zusammengelegt.

4.2.5.6 Politik, Vorschriften und Realität

Dass derzeit das Material für alle SchülerInnen eingekauft wird und dafür Geld von den Eltern eingesammelt wird, ist eigentlich nicht so vorgesehen. Im Einverständnis mit den Eltern ist es aber dennoch möglich, da sie „eigentlich sehr froh“ (42) sind, dass das so gehandhabt wird. Der Unterricht in seiner derzeit sehr offenen Form wäre gar nicht möglich, wenn jede/r SchülerIn sein/ihr eigenes Set an Material kaufen müsste, da es dann fixierte Werkstückvorgaben geben müsste und Kreativität kaum mehr möglich wäre. In vielen Fällen ist es für SchülerInnen auch gar nicht möglich, nur eine so geringe Menge an Material zu kaufen, z. B. „einen Batzen Ton“ (42). Auch bedeutet es für die Eltern einen erheblichen Mehraufwand, wenn sie zu Spezialgeschäften fahren müssen, um Kleinstmengen an Material einzukaufen.

4.2.6 Renate

Renate ist Mitte vierzig und hat an einer Kunsthochschule Textiles Werken und Bildnerische Erziehung studiert. Vor ihrem Studium, das sie Mitte 30 begonnen hat, war sie in einem Bürojob tätig. Seit acht Jahren unterrichtet sie an einer AHS. Den Berufswechsel bezeichnet sie als „eine der besten Entscheidungen meines Lebens“ (95).

4.2.6.1 Rahmenbedingungen

In Renates Schule wird jede Klasse in zwei gleich große Gruppen geteilt. Ihr/e technische KollegIn und sie übernehmen jeweils eine Gruppe. Ihre Werkstücke haben immer sowohl technische als auch textile Elemente. Sie fertigt mit einer Gruppe die textilen Teile, während die andere Gruppe die technischen Teile produziert. Wenn beide Gruppen fertig sind, wird gewechselt. Am Schluss wird das fertige Werkstück zusammengesetzt. Beispielsweise hat sie einen Basketballkorb (textil: Netz, technisch: Holzgestell) oder ein Hausboot (textil: geflochtenes Boot, technisch: Haus) gebaut. Manchmal gibt es auch nur einen gemeinsamen Überbegriff aus dem Produktdesign, zu dem in beiden Fächern etwas Unterschiedliches gestaltet wird, z. B. wird in Technischem Werken ein Schlüsselbrett gebaut, in Textilem Werken werden Schlüsselanhänger gefilzt.

Problematisch dabei ist, wenn die beiden Gruppen unterschiedlich lang brauchen. In dem Fall gibt es freiere Zusatzaufgaben. Pro Jahr schafft man aus organisatorischen Gründen nur wenige reguläre Projekte. Je nachdem, wie die LehrerInnenteams zusammenarbeiten, ist die Umsetzung des Faches aber auch flexibel.

Die derzeitige Umsetzung röhrt daher, dass ehemalige KollegInnen meinten, dass dadurch ein „erheblicher Mehrwert“ (2) entsteht. Eine Zeit lang wurde auch nur semesterweise getauscht.

Im technischen Werksaal werden eine Bohrmaschine, eine portable Sägemaschine und eine Schleifmaschine verwendet.

In Renates Schule wird je nach Schultyp zwei oder vier Jahre je eine Doppelstunde Werken unterrichtet. Renate hält zwei Jahre für zu wenig.

Am Jahresbeginn bekommt der Kustode für Werken (also eine Art VerantwortlicheR, oder SprecherIn für das Fach) ein Budget, mit dem er oder sie Werkzeug oder Bücher einkaufen kann. Für Material wird ein Beitrag von den SchülerInnen eingehoben. Außerdem bekommt jede/r SchülerIn eine Liste mit Dingen, die er oder sie einkaufen soll, z. B. Nähnadeln.

4.2.6.2 Der Unterricht

„Ich gehör zu den Lehrern, wie viele Kollegen, die sich nach den Ferien wirklich auf die Schule freuen!“ (95).

Renate hat am Unterrichten Spaß, mit den schwierigen wie mit den braven SchülerInnen. Denn „du kriegst nirgends anders täglich ein Livekabarett geliefert, wirklich“ (95)

Dadurch, dass Technisches und Textiles Werken sehr kooperativ unterrichtet wird, sind die Themen auf solche Dinge beschränkt, die entweder textile und technische Bestandteile beinhalten, oder Überthemen, zu denen man in beiden Fächern arbeiten kann.

Renate versucht Dinge auszuwählen, die „zeitgemäß sind, die poppig sind“ (71).

Als Ziele von Werken sieht Renate die rechte Gehirnhälfte anzuregen, in neuen Bahnen denken zu lernen, kreativ zu sein.

„Kreativ zu sein heißt ja nicht nur, dass ich jetzt ein Bild male, sondern kreativ heißt, ich verlasse gewohnte Denkbahnen und probiere Neues aus. Und das ist in jeder Berufssparte hilfreich“ (89).

In anderen Fächern wird diese Fähigkeit laut Renate zu wenig trainiert.

Auch das Trainieren von Geschicklichkeit ist wichtig, um den Alltag meistern zu können. Ungeschickte SchülerInnen „sind später Leute, die nicht in der Lage sein werden, eine Glühbirne auszutauschen“ (93).

Doch auch das Erzeugen von Unikaten ist wichtig, SchülerInnen sind stolz auf selbst Produziertes und können auch sehen, dass das Selbstgemachte zwar nicht billiger, aber dafür nachhaltiger und qualitativ hochwertiger ist.

Vor Jahresbeginn spricht Renate sich mit ihren KollegInnen ab, welche Projekte sie durchführen wollen. Ideen für Werkstücke bekommt Renate aus Büchern – sie hat sehr viele Bücher, die sie aus eigener Tasche bezahlt – von KollegInnen, auch älteren, und von ehemaligen StudienkollegInnen. Auch aus dem Studium hat sie sich noch einiges gemerkt. Oder die Ideen „fallen einem auf der Straße ein, weil man was sieht“ (97). Fortbildungen werden meistens von schulinternen Veranstaltungen abgedeckt, bei denen man organisatorische Dinge wie Moodle erlernt, daher lernt sie in Fortbildungen selten über Textiles Werken.

4.2.6.3 Gesellschaft und Werken

Renate findet, dass die Politik immer nur ein Augenmerk auf die Ausbildung in wirtschaftlicher Hinsicht legt, „weil die immer nur an das denken, was wird produziert?“ (127). Der Stellenwert der musisch-kreativen Fächer wird daher verkannt.

Sie beobachtet auch, dass die haptischen Fähigkeiten der SchülerInnen immer schlechter werden. Den Grund dafür kennt sie nicht, aber sie denkt, dass es „schon von klein auf oder auch in der Volksschule nicht mehr trainiert wird“ (99).

4.2.6.4 Buben und Mädchen

Renate sieht keine Unterschiede zwischen Buben und Mädchen in ihren Fähigkeiten und ihrem Interesse.

Jedoch kommen am Anfang manche mit geschlechtsspezifischen Klischeevorstellungen über Textiles Werken in den Unterricht, die aber nach einem Semester abgebaut sind. Wenn Werken aber zur Wahl stünde, denkt Renate, dass die Vorurteile zu einer klassischen Wahl führen würden, was SchülerInnen davon abhalten würde, zu erfahren, „wie super auch das andere ist“ (71).

4.2.6.5 Trennung und Zusammenlegung

Renate glaubt, die Trennung zwischen Technischem und Textilem Werken liegt in der historischen Geschlechtertrennung. Sie findet aber, dass beide Fächer für beide Geschlechter geeignet sind. Sie ist gegen die Zusammenlegung der Fächer und ihr Kollegium hat „gehofft, dass man es abwenden kann, weil wir eben gerade versucht haben mit dem koedukativen Werken aufzuzeigen, dass das super funktioniert, wenn man es trennt und abwechselt“ (85). Eine Zusammenlegung kann sie sich „nicht wirklich vorstellen“ (34).

Gegen eine Zusammenlegung ist sie, weil sie befürchtet, dass dann sehr viele Unausgebildete ein Fach unterrichten müssten, was einerseits aufgrund der unbekannten Maschinen und Werkzeuge ein Gefahrenpotential bergen würde, andererseits meint sie, dass Projekte von Unausgebildeten nicht so sehr in die Tiefe gehen.

Sie vermutet auch, dass das eigentliche Ziel der Politik ein Sparpaket ist, also, dass in einem gemeinsamen Fach nur eine Lehrperson die gesamte Klasse unterrichtet, anstatt wie gehabt nur eine halbe Klasse.

„Ich bezweifle, dass es dann bei kleineren Gruppen bleibt, wenn man die Fächer nicht getrennt unterrichtet“ (77).

Sie stellt sich ein gemeinsames Fach so vor, dass eine Lehrperson beide Fächer gleichzeitig und nebeneinander im selben Raum unterrichten muss, was bedeutet, dass sie zeitweise bis zu sechs Projekte betreuen muss. Ein/e LehrerIn müsste sich also „zerreißen“ (63).

Ein großes Problem sieht sie in der unterschiedlichen Lautstärke: Während im Technischen Werken oft laute Maschinen und Werkzeuge verwendet werden, ist das Textile Werken eher leise. Wenn „gesägt und gehämmert“ (34) wird, während sie der ruhigen Gruppe etwas erklären muss, meint sie, könnte sich diese nicht mehr konzentrieren. Dass im Technischen Werken aus dieser Problematik heraus nur durchgehend leise Arbeiten gemacht werden, hält sie für utopisch.

Eine Zusammenlegung wäre für sie nur vorstellbar, wenn die Gruppe so klein bliebe wie jetzt und wenn das neue Fach von LehrerInnen unterrichtet würde, die beide Fächer studiert haben.

„Aber der [ein/e LehrerIn der/die beide Fächer studiert hat] wird auch nicht nebeneinander Textiles und Werken unterrichten, sondern wird halt Produkte machen, wo halt einmal mehr technisch gewerkt wird und wo

einmal mehr Textil gewerkt wird. Wo sicher nicht, da wird genäht und dort wird gehämmert“ (81).

Sie kann sich keinen Werksaal vorstellen, in dem die Maschinen beider Fächer nebeneinander stehen, zumindest hat sie das „auch noch nie gesehen“ (20). Auf jeden Fall dürfte die Anzahl an Maschinen in einem Saal nicht reduziert werden.

Falls auch LehrerInnen, die nur ein Fach studiert haben, das neue Fach unterrichten sollten, müsste es Nachschulungen geben, andernfalls wäre es „natürlich eine Abwertung der Fächer nach dem Motto ‚Socken stricken kann eh ein jeder‘“ (81).

5 Beantwortung der Forschungsfragen und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse im Hinblick auf die anfänglichen Forschungsfragen nach Themen gegliedert aufbereitet.

Die Ergebnisse der Forschungsfrage **1a)** „Was sind die Neuregelungen im Werkunterricht an der NMS und bald an der AHS?“ werden im Kapitel 3.2 „Kontextwissen“ beantwortet.

Forschungsfrage **1b)** „Was sind die Ziele, die mit den Neuregelungen im Werkunterricht erreicht werden sollen?“ beantworte ich in Kapitel 3.1.2.5 „Ziel des zusammengelegten Faches Technisches und textiles Werken“. Die allgemeinen Ziele von technischem und textilem Werken werden in Kapitel 3.1.2 „Ziele des textilen und des technischen Werkunterrichts“ in den Unterkapiteln 1-4 geschildert. Eine gesellschaftliche Legitimierung, die die Grundlage für eine Zielsetzung bilden muss, zeige ich in Kapitel 3.1.3 „Legitimation von Werken als Unterrichtsfach“.

5.1 Wie wird das Fach Werken derzeit umgesetzt? Welche Rahmenbedingungen gibt es?

Im Rahmen der Interviews mit sechs InterviewpartnerInnen habe ich sieben verschiedene Arten, das Fach umzusetzen, kennengelernt. Diese Zahl ergibt sich aus den sechs Schulen, wobei Werken in einer Schule in der 1. und 2. Klasse anders umgesetzt wurde als in der 3. und 4. Klasse. Daher ist in diesem Kapitel manchmal der einfacheren Formulierung halber von sieben Schulen die Rede, wobei immer ausgewiesen wird, welche Schultypen, bzw. welche Klassen gemeint sind.

Organisatorisch zusammen oder getrennt?

In fast allen Schulen wird für den Werkunterricht die Klasse in zwei Gruppen geteilt: In drei Schulen (AHS, 2xNMS) wird nach dem Alphabet geteilt, in einer Schule (AHS) bilden die SchülerInnen selbstständig zwei gleich große Gruppen und in einer Schule (NMS) werden die Gruppen nach gruppendifferenziellen oder individuellen Aspekten gebildet. In einer Schule (NMS) wird jedoch die gesamte Klasse gemeinsam unterrichtet, wobei der Befragte und ihrem Direktor die Illegalität dieser Klassengröße bewusst ist. In einer Schule (NMS) ist für nächstes Jahr geplant, SchülerInnen aus mehreren Parallelklassen zu Gruppen zusammenzulegen (z. B. vier Gruppen aus drei Klassen mit je drei Vierteln der SchülerInnen einer Klasse).

In allen Schulen findet ein Wechsel der Gruppen nach einem bestimmten Zeitraum statt. In der Schule, in der die gesamte Klasse gemeinsam unterrichtet wird (NMS 1.-2. Kl.), wird mit der Parallelklasse abgewechselt. Dabei gibt es unterschiedliche Zeiträume, nach denen gewechselt wird. In einigen Schulen wird nach einem Semester gewechselt (2xNMS, 1xAHS), in einer Schule wöchentlich, was laut Aussage der Lehrerin nicht praktisch ist (NMS), und in einer Schule nach jedem Projekt (AHS). Meist erhält die Gruppe durch den Wechsel eine neue Lehrperson. Nur in einer Schule (AHS) wechseln die Lehrpersonen manchmal mit ihrer Gruppe ins andere Fach mit, was möglich ist, weil sie beide Fächer studiert haben.

In einer Schule (NMS) wird in der 3. und 4. Klasse die gesamte Klasse gemeinsam von einer textilen Lehrperson und einer technischen Lehrperson unterrichtet, wobei es nur eine Wochenstunde Werken gibt, die in ein Semester zu Doppelstunden geblockt ist. Schulintern ist mit dem Direktor ausgemacht, dass die Klasse zwischen dem textilen und dem technischen Werksaal, in dem je eine Lehrperson steht, wechseln darf, da ein Saal für die SchülerInnen einer 3. und 4. Klasse zu klein ist.

Bis zum letzten Jahr war es in einer der Neuen Mittelschulen für SchülerInnen möglich, eines der beiden Fächer auszuwählen, obwohl das seit dem Lehrplan von 2012 nicht mehr erlaubt ist. In einer NMS wurde Werken bis zum letzten Jahr in der 3. und 4. Klasse klassisch geschlechtergetrennt unterrichtet (Mädchen im Textilen Werken, Buben im Technischen Werken), obwohl das seit 1993 gesetzlich verboten ist und einer 1982 von Österreich ratifizierten UN-Konvention widerspricht (siehe Kapitel 3.1.1.3).

In sämtlichen Schulen gibt es räumlich komplett getrennte Werksäle für Technisches und Textiles Werken.

Inhaltlich zusammen oder getrennt?

In vier Schulen (1xAHS, 2xNMS, 1xNMS 1.-2. Klasse) wird Werken inhaltlich völlig getrennt unterrichtet. In einer davon (AHS) gibt es jedoch teilweise eine Zusammenarbeit, was dadurch erleichtert wird, dass die unterschiedlichen Werksäle direkt nebeneinander liegen. In zwei dieser Schulen (NMS und NMS 1.-2. Klasse) sind die Werksäle nicht in der Nähe voneinander, was die befragten LehrerInnen, die sich einen gemeinsamen Unterrichtsansatz durchaus vorstellen könnten, als Manko empfinden. In einer dieser Schulen (NMS) ist über die räumliche Aufteilung der Säle nichts bekannt, der Lehrer kann sich eine Zusammenarbeit auch nicht vorstellen.

In zwei anderen Schulen (AHS und NMS 3.-4. Klasse) sind alle Projekte so, dass sie technische und textile Bestandteile enthalten, wobei es sich in der AHS auch nur um einen gemeinsamen Überbegriff aus dem Produktdesign handeln kann, z. B. „Aufbewahrungssachen“ (Renate, Abs. 6), zu dem zwei unabhängige Produkte gefertigt werden. Während eine Hälfte der Klasse im textilen Werksaal den textilen Teil fertigt, macht die andere Hälfte im technischen Werksaal den technischen Teil. In einer Schule (AHS) ist es so, dass erst, wenn die ganze Gruppe mit einem Teil fertig ist, in den anderen Saal zur anderen Lehrperson gewechselt wird, in der anderen Schule (NMS) wechseln die SchülerInnen selbstständig und auch während des Unterrichts, sobald sie soweit sind. In dieser NMS sind die Werksäle drei Stockwerke voneinander entfernt, weshalb SchülerInnen unbeaufsichtigt durchs Schulhaus gehen müssen.

In einer Schule (NMS) besuchen die SchülerInnen zwar offiziell in jedem Semester eines der beiden Fächer, jedoch ist es möglich, während des Unterrichts auch die Ressourcen des anderen Werksaals zu benutzen. Die Werksäle liegen direkt nebeneinander. Durch den offenen, prozessorientierten Unterricht, in dem es kein fixen Vorgaben gibt, sind die Projekte auch nicht auf ein Material oder eine Technik fixiert.

Gruppengröße

In vier Schulen (2xAHS, 2xNMS) wird zum Unterricht die Klasse halbiert, sodass zwischen 12 und 16 SchülerInnen in einer Gruppe sind. Als Obergrenze für funktionierenden Unterricht nennen LehrerInnen durchschnittlich 16, als Optimum nennt eine Lehrerin 10.

In zwei Neuen Mittelschulen wird die laut BGBl 86/1981, §6 Abs. 1 legale Obergrenze überschritten. Als vor einem Jahr noch zwischen Technischem und Textilem Werken gewählt werden konnte, gab es in einer NMS Gruppen mit bis zu 25 SchülerInnen; seit ein alternierender

Wechsel eingeführt wurde, sind die Gruppen kleiner. In einer NMS wird die Klasse (mit ca. 25 SchülerInnen) überhaupt nicht geteilt, sondern gemeinsam in einen Werksaal „gepfercht“ (Christine, Abs. 28), wobei insbesondere bei älteren SchülerInnen der Platz nicht ausreicht.

Wochenstundenzahl

In allen befragten Neuen Mittelschulen wird in der Unterstufe 6 Stunden Technisches und textiles Werken unterrichtet. In zwei Schulen gibt es in einigen Jahrgängen nur eine Einzelstunde, die zu Doppelstunden geblockt wird. Für eine der Neuen Mittelschulen liegen keine Daten vor, weil sich die betreffende Lehrerin dazu nicht geäußert hat und die Website auch keine Auskunft gibt. Die Stunden liegen damit unter den vorgesehenen 8 Stunden, die in der NMS regulär vorgesehen sind, was aber dank einem schulspezifischen Schwerpunkt möglich ist.

In den befragten Gymnasien wurden je nach Schultyp 4-8 bzw. 4-7,5 Stunden unterrichtet. Damit liegen die Stunden im regulären Bereich für die jeweiligen Gymnasialformen.

Mehrere Lehrerinnen fordern, dass die Stundenzahl erhöht wird, da das Autonomieerlebnis, das angeboten wird, von den SchülerInnen „auch wirklich angenommen“ (Lena, Abs. 8) wird.

Materialfinanzierung

In zwei Schulen (AHS) gibt es ein fixes Schulbudget für Werkzeug. Zusätzlich zahlen die Eltern einen Materialbeitrag. In einer der beiden Schulen wird am Anfang des Jahres zusätzlich auch eine Liste mit zu kaufenden Dingen (z. B. Nadeln) ausgegeben. In der anderen Schule stellt der Materialbeitrag durch die Eltern eine Voraussetzung für die offene, prozessorientierte Unterrichtsarbeit dar. Trotzdem befindet sich dieses System im halblegalen Bereich, weil bei diesem Unterrichtsstil Material nicht genau pro SchülerIn abgerechnet werden kann.

In einer NMS gibt es ein Schulbudget für die gesamte Schule. Wieviel dem Werkunterricht zugeteilt wird, hängt davon ab, was dieser und andere Fächer in dem Jahr benötigen. Dafür zahlt die Schule das gesamte Material für alle SchülerInnen.

In einer NMS zahlen die Eltern 5€ pro Jahr, die restlichen Kosten werden vom Elternverein übernommen.

In einer NMS wird das gesamte Material gespendet, die SchülerInnen kaufen sich noch zusätzlich kleine Werkzeuge für ihre Werkkoffer.

Zugang zum Fach

Die meisten der Befragten haben einen eher künstlerischen Zugang zum Fach. Ein Lehrer (NMS) hat einen eher technisch-physikalischen Zugang. Von denen mit dem künstlerischen Zugang unterrichten neben Werken vier Lehrerinnen ausschließlich künstlerische Fächer und eine Lehrerin eine Sprache und ein naturwissenschaftliches Fach. Der Lehrer mit dem Technischen Zugang unterrichtet daneben mehrere naturwissenschaftliche und sportliche Fächer.

Zwischen den verschiedenen Zugängen und den Nebenfächern könnte also ein Zusammenhang bestehen.

Vier der Befragten (3xNMS, AHS) geben Werkstücke vor, bei denen man mehr oder weniger kreativ sein kann, zwei der Befragten (NMS, AHS) lassen die SchülerInnen ganz frei arbeiten und machen nur Vorschläge, wenn die SchülerInnen ideenlos sind. Die zwei Lehrerinnen, die einen prozessorientierten Unterricht halten, haben einen sehr künstlerischen Zugang. Es kann also ein Zusammenhang zwischen dem Zugang und der Umsetzung (prozessorientiert vs. werkstückorientiert) bestehen.

[5.1.1 Zusammenfassung](#)

In allen Schulen sind textile und technische Werksäle räumlich vollkommen getrennt. In allen Schulen wird abwechselnd Textiles und Technisches Werken unterrichtet, wobei in unterschiedlichen Abständen gewechselt wird. In einigen Schulen gibt es unterschiedliche Ansätze für textil-technisch-fächerübergreifenden Unterricht, wobei eine Nähe vom textilen zum technischen Werksaal die Zusammenarbeit erleichtert.

Die verschiedenen Modelle kann man zu drei Typen zusammenfassen:

- A) Die beiden Fächer werden in einem Wechsel, der in bestimmten Zeiträumen alterniert, in koedukativen Gruppen geführt und sind sowohl strukturell als auch inhaltlich vollkommen getrennt.
- B) Das Textile und das Technische Werken sind zwar weiterhin räumlich und zeitlich getrennt, jedoch werden Werkstücke mit sowohl textilen als auch technischen¹⁹ Kompo-

¹⁹ Siehe Kapitel 3.1.2.1, in dem die Begriffe ‚textil‘ und ‚technisch‘ definiert werden. Per definitionem ergibt es keinen Sinn, von ‚technischen‘ Bestandteilen zu sprechen, um einen Gegensatz zu ‚textilen‘ Bestandteilen zu benennen. Ich beziehe mich hierbei jedoch auf das im allgemeinen Sprachgebrauch übliche Verständnis von Inhalten des technischen Werkens.

nenten oder je ein textiler und ein technischer Gegenstand zu einem Überbegriff gefertigt, wobei entweder die ganze Gruppe oder einzelne SchülerInnen nach jedem Arbeitsschritt den Saal wechseln.

- C) Die Grenzen zwischen technischen und textilen Bestandteilen sind weitgehend aufgelöst. Die beiden Werksäle liegen direkt nebeneinander und SchülerInnen dürfen auch die Ressourcen des jeweils anderen Werksaals nutzen. Es gibt keine vorgegebenen Werkstücke. Durch eine räumliche Trennung und eine semesterweise Zuordnung von SchülerInnengruppen zu einem der beiden Räume ist aber nach wie vor eine strukturelle Trennung gegeben.

Zusätzlich gab es bis zum letzten Schuljahr ungeachtet der Gesetze von 1993 (geschlechtsunabhängiger Besuch der Fächer) bzw. 2012 (für NMS: beide Geschlechter müssen beide Fächer besuchen) noch zwei weitere Modelle in den untersuchten Schulen, Werken zu unterrichten (beides NMS):

- D) Geschlechtergetrennter Unterricht: Mädchen müssen Textiles Werken besuchen, Jungen müssen Technisches Werken besuchen.
- E) Werken als Wahlpflichtgegenstand: SchülerInnen suchen sich aus, ob sie Technisches oder Textiles Werken besuchen wollen.

In keiner der Schulen wurde Werken wirklich nur als ein Fach unterrichtet, das keine zwei verschiedenen Ausprägungen hat.

Die durchschnittliche Wochenstundenzahl in der Unterstufe der befragten Neuen Mittelschulen sind 6 Stunden, in den beiden Gymnasien 5,875. Mehrere Lehrerinnen fordern eine Erhöhung der Stundenzahl.

In fast allen Schulen werden für den Werkunterricht kleinere Gruppen gebildet. In einigen Schulen wird die legale Höchstschülergrenze überschritten. Als optimale Gruppengröße werden von einer Lehrerin 10 SchülerInnen genannt, als maximale, im Durchschnitt der sich darüber äußernden Lehrenden, 16.

Zur Finanzierung der Materialien gibt es verschiedene Quellen: Ein Schulbudget, das fix ist oder jedes Jahr angepasst wird, einen Elternbeitrag und/oder Zuschüsse vom Elternverein. Weiters kann Material gespendet oder von den SchülerInnen selbst besorgt werden. Die Art der Finanzierung, insbesondere die Möglichkeit, nicht für jede/n SchülerIn einzeln abrechnen zu müssen, ist Voraussetzung für einen offenen, prozessorientierten und kreativen Unterricht.

5.2 Welche Rahmenbedingungen werden zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts benötigt?

Fünf LehrerInnen äußerten sich dazu, dass sie es als Problem empfinden, dass in Österreich viele ungeprüfte LehrerInnen unterrichten, also LehrerInnen, die ihr Fach weder studiert haben, noch darin auf einer Pädagogischen Hochschule ausgebildet wurden. Als Gründe nennen sie, dass die Projekte von Ungeprüften nicht in die Tiefe gehen und dass ein solcher Unterricht Gefahrenpotential durch Unfälle birgt.

Für ein gemeinsames Fach müsste es demnach flächendeckende Nachschulungen für reine Textil- oder TechnischwerlehrerInnen geben, damit sie das andere Fach erlernen.

Diese aus den Daten entwickelte Forderung deckt sich mit den Ergebnissen der COACTIV-Studie über das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen von MathematiklehrerInnen. In der Studie konnte eine hohe Korrelation von der Menge an Fachwissen und der von fachdidaktischem Wissen festgestellt werden. Dabei hing der Wissensstand deutlich von der Art der Lehramtsausbildung ab und nicht von der Dauer der Berufserfahrung. Es wurde außerdem gezeigt, dass allein das fachdidaktische Wissen das Ausmaß der kognitiven Aktivierung der SchülerInnen voraussagen konnte. Kein anderer gemessener Faktor hatte einen Einfluss (BAUMERT 2011).

„Je mehr eine Lehrkraft darüber weiß, wie Fachinhalte verfügbar gemacht werden können, desto herausfordernder erleben die Schülerinnen und Schüler den Unterricht“
(BAUMERT 2011).

Daher ist es auch für die Werkerziehung unumgänglich, fachlich qualifizierte Lehrpersonen im Unterricht einzusetzen, um weiterhin einen kognitiv ansprechenden Unterricht zu gewährleisten.

Mehrere LehrerInnen gaben an, dass die Gruppengröße ein entscheidender Faktor für das Funktionieren des Faches ist. Eine Lehrerin äußerte Zweifel darüber, dass die Gruppengröße in einem zusammengelegten Fach gleich bliebe. Ein zusammengelegtes Fach dürfte die derzeitige HöchstschülerInnenzahl nicht überschreiten. Allgemein muss die HöchstschülerInnenzahl auf 16 gesenkt werden.

Eine Lehrerin meinte, dass gute Gründe für eine Zusammenlegung nötig sind. Eine andere NMS-Lehrerin prangerte an, dass sie sich als Lehrperson völlig allein gelassen fühlt, da es keinerlei Unterstützung oder Hilfestellung zur Umsetzung des Technischen und textilen Werken gibt und es unklar ist, was man genau machen soll. Eine dritte hatte Probleme, sich vorzustellen, wie ein gemeinsames Fach funktionieren könnte. Durch die verschiedenen Zugänge der Lehrpersonen konnte auch gezeigt werden, dass die derzeitigen Lehrziele selbst innerhalb eines der beiden Fächer diffus sind. Daher bräuchte es ein durchdachtes, zeitgemäßes Konzept und eine umfassende Unterstützung zur Umsetzung für Lehrpersonen.

Für vier LehrerInnen steht einer Zusammenlegung allgemein *inhaltlich* nichts im Wege, wobei zwei davon nur in einem Fach ausgebildet sind und es sie daher trotzdem vor Schwierigkeiten stellen würde; zwei konnten es sich überhaupt nicht vorstellen, wobei eine bereit war, darüber nachzudenken; beim anderen ist es vielleicht seinem technisch-physikalischen Zugang geschuldet und weil er in Textilem Werken vielleicht kein so großes technisch-physikalisches Potential sieht, obwohl ein solches da wäre (Oberflächen- und Volumenberechnungen, Strömungslehre (z. B. Wind bei Segelbooten), Materialkunde, Zugkraft, etc.). Zwei der Lehrerinnen, die eine Zusammenlegung inhaltlich befürworten, haben sowohl Technisches als auch Textiles Werken studiert. Beide merkten an, dass das mit ein Grund dafür sei, dass sie es sich gemeinsam vorstellen können; eine Lehrerin, die gegen die Zusammenlegung ist und die nur Textiles Werken unterrichtet, meint, dass es für LehrerInnen mit beiden Fächern okay wäre, das Fach gemeinsam zu unterrichten.

Gründe *gegen* eine Zusammenlegung sind:

- der Verlust von Fachinhalten aufgrund mangelnder Vertiefungsmöglichkeit;
- die unterschiedliche Sauberkeit in den derzeit getrennten Werksälen (textiles Werken ist „sauberer“);
- dass es älteren KollegInnen nach Jahrzehntlanger Berufserfahrung schwerfällt, sich das Fach gemeinsam zu denken;
- dass flächendeckende Nachschulungen notwendig wären, bzw. die Angst, dass das Fach „zu unwichtig“ (Renate, Abs. 81) ist, um solche Nachschulungen anzubieten;
- die Angst, nur mehr Werkstücke machen zu dürfen, die sowohl technische als auch textile Bestandteile beinhalten;
- die Angst, gleichzeitig sehr viele Werkstücke betreuen zu müssen;

- die Angst, dass sich Textilwerkende nicht konzentrieren könnten, wenn neben ihnen laut-stark technisch gewerkt würde;
- die Angst, dass das der erste Schritt in die Richtung ist, Klassen nicht mehr zu teilen.
- Aus den Informationen über die Schulen, in denen bereits fächerübergreifende Konzepte angewandt werden, geht hervor, dass eine räumliche Trennung, wie sie derzeit besteht, einen gemeinsamen Unterricht erschwert, wobei es schwieriger wird, je weiter die Werk-säle auseinanderliegen.

Gründe *für* eine Zusammenlegung sind:

- inhaltliche Überschneidungen (in Bezug auf Themengebiete)
- Überschneidungen von Material und Techniken
- ähnliche Kompetenzen, die benötigt werden (Feinmotorik, technisches Verständnis)
- nicht nachvollziehbare historische Trennung
- Für alle LehrerInnen ist koedukatives Werken selbstverständlich. Keine/r der LehrerInnen sieht Leistungs- und Interessensunterschiede zwischen Buben und Mädchen (außer dass einer anmerkt, dass manche Mädchen ein bisschen „genauer“ (Michael, Abs. 72) sind, was aber keinen großen Unterschied macht). Lediglich Unterschiede im sozialen Verhalten konnten beobachtet werden.

Bei einem Konzept bzw. Lehrplan für einen gemeinsamen Unterricht müsste auf die oben ge-nannten Ängste eingegangen werden. LehrerInnen müssen diese Ängste außerdem durch eine flächendeckende Aufklärungsarbeit genommen werden. Zwar schreibt die Broschüre ‚Wir Werken!‘ über ihren eigenen Zweck:

„Das Ziel ist, mögliche Unsicherheiten in Bezug auf die Neuerung der Ge-genstandsverbindung zu nehmen und Ihnen Lust auf einen gemeinsamen Werkunterricht zu machen“
 (SUTTERLÜTI 2012, 3).

Jedoch ist die Broschüre nicht nur völlig unbekannt unter Lehrpersonen, sondern auch auf den offiziellen Webseiten (schule.at, edugroup.at bzw. pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=532) nicht verfügbar, da beim versuchten Download nur Fehlermeldungen erscheinen (Error 404 bzw. Netzwerk-Zeitüberschreitung). Eine solche Broschüre sollte jedoch allen betroffenen Lehrpersonen per Post oder Email zugesandt werden und auf einer Home-page leicht auffindbar sein.

Dem Verlust von Fachinhalten kann durch eine Erhöhung der Stundenzahl entgegengewirkt werden.

Zwei der Lehrerinnen, die eine Zusammenlegung eher befürworten, fänden einen Werksaal, in dem alle Maschinen untergebracht sind gut, bzw. „ein TRAUM“ (Christine, Abs. 154). Eine findet, dass ein gemeinsamer Raum ein sehr gutes, wohlüberlegtes Konzept haben müsste, und eine fände einen gemeinsamen Raum nicht so sinnvoll. Diejenige Lehrerin, die eine Zusammenlegung nicht befürwortet, meint, dass in einem gemeinsamen Raum keine reduzierte Maschinenanzahl sein dürfte. Eine Lehrerin sieht die Entfernung der beiden Werksäle zueinander als Problem bei der Zusammenarbeit.

Man kann daraus schließen, dass für ein gemeinsam unterrichtetes Fach die beiden Werkräume entweder direkt nebeneinander sein müssten, wobei sie nicht nach Material getrennt sein müssten, sondern eine Trennung in sauber/schmutzig auch denkbar wäre, oder es ein sehr gut überlegtes Konzept für einen Misch-Werksaal mit allen verschiedenen Maschinen geben müsste – und das mindestens zweimal pro Schule. Das wäre zwar ein finanzieller Aufwand, jedoch kann man nicht erwarten, dass man eine so einschneidende Veränderung ohne anfallende Kosten durchführen kann.

An einigen Schulen wurde Technisches und Textiles Werken bis letztes Jahr noch immer nicht für alle SchülerInnen verpflichtend unterrichtet. Die Vermutung liegt nahe, dass dies bis heute in einigen Schulen der Fall ist. Daher muss ein staatliches Organ prüfen, ob die gesetzlich verankerten Änderungen tatsächlich umgesetzt werden. Die Schulen müssen bei der Umsetzung finanziell wie organisatorisch unterstützt werden.

Außerdem, wie im vorigen Kapitel angemerkt, muss eine freiere, nicht auf jede/n SchülerIn einzeln abgerechnete Finanzierung für Material ermöglicht werden, wenn man prozessorientiert, wie laut Lehrplan vorgesehen, anstatt werkstückorientiert unterrichten möchte.

5.2.1 Zusammenfassung

1. Die gesetzlich verankerte HöchstschülerInnenzahl muss an jeder Schule eingehalten werden. Außerdem muss sie, um das lehrplangemäße Funktionieren des Unterrichts zu gewährleisten, auf maximal 16 SchülerInnen pro Gruppe gesenkt werden.
2. Ein neues Fach braucht ein gutes Konzept. Daher muss ein wohlüberlegter, zeitgemäßer Lehrplan für das neue Fach erstellt werden, der sowohl für die NMS als auch für die AHS gilt.

3. Um die Umsetzbarkeit des neuen Faches in der Realität zu gewährleisten, müssen die Rahmenbedingungen in den Schulen angepasst werden. Konkret bedeutet das den Umbau von Werksälen nach einem gut durchdachten Konzept. Ein solches Konzept muss von im Beruf stehenden Lehrpersonen entwickelt werden. In jedem Fall müssen alle Werksäle – und optimalerweise auch der BE-Saal – direkt nebeneinanderliegen. Alle Schulen müssen bei diesen Umbauten finanziell und organisatorisch unterstützt werden.
4. Alle betroffenen Lehrpersonen müssen von den bereits erfolgten Änderungen in der NMS bzw. den bevorstehenden Änderungen in der AHS zentral informiert werden. Informationsmaterial soll ihnen Unsicherheiten in Bezug auf die Änderungen nehmen. Die Menge an qualitativ hochwertigem Informationsmaterial muss erhöht werden (z. B. durch ein entsprechendes Lehrbuch) und allen betroffenen Lehrpersonen gratis zur Verfügung gestellt werden.
5. Alle betroffenen Lehrpersonen, die nicht ohnehin in beiden Fächern ausgebildet sind, müssen verpflichtet nachgeschult werden, wobei die Nachschulung wie gewöhnlicher Unterricht vergolten werden muss. Wenn das aus finanziellen Gründen nicht möglich ist, müssen zumindest Nachschulungen im Rahmen des Fortbildungsprogramms an den Pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit den Kunstuiversitäten angeboten werden. AHS-LehrerInnen, die für Fortbildungen niemals bezahlt werden, müssen für diese speziellen Fortbildungen jedoch ein Gehalt bekommen. Verantwortlich für diese Nachschulungen muss der Gesetzgeber sein und nicht die DirektorInnen, da es sich hierbei nicht um gewöhnliche Fortbildungen handelt.
6. Um einen prozessorientierten, offenen Unterricht zu gewährleisten, muss es für Lehrpersonen möglich sein, Material einzukaufen, das den SchülerInnen nicht pro Kopf verrechnet wird, sondern nur ungefähr, da in einem prozessorientierten, offenen Unterricht nicht vorhersehbar ist, wieviel und welches Material jede/r SchülerIn verwenden wird.
7. Ob die neuen Gesetze in den Schulen umgesetzt werden, muss von zentraler Stelle geprüft werden, damit die bestmögliche Bildung für alle SchülerInnen gewährleistet ist. Der Gesetzgeber hat die Schulen in der Umsetzung des neuen Faches finanziell wie auch organisatorisch zu unterstützen.
8. Die minimale Wochenstundenanzahl muss auf 8 Stunden für die Unterstufe erhöht werden.

Die Punkte 1-5 und 8 wurden schon 2016 in sehr ähnlicher Form vom Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen vorgebracht. In Bezug auf die Werksäle hat der BÖKWE ganz klar die Einrichtung von jeweils zwei gleichen Werksälen gefordert (BÖKWE 2016, 3f). Die Forderungen, die aus den Ergebnissen der vorliegenden Forschung hervorgehen, wurden jedoch unabhängig von den Forderungen des BÖKWE entwickelt.

5.3 Sind die Rahmenbedingungen, die zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts benötigt werden, derzeit vorhanden?

Diese Frage muss in vielen Punkten mit Nein beantwortet werden.

Ad 1) Die HöchstschülerInnenzahl ist eine Rahmenbedingung, die sowohl bei einem getrennten als auch einem gemeinsamen Unterricht von Technischem Werken und Textilen Werken nötig ist. Derzeit ist diese Forderung in einigen Schulen erfüllt, in einigen jedoch wird die vom Gesetz vorgegebene HöchstschülerInnenzahl überschritten.

Allgemein muss die HöchstschülerInnenzahl auf 16 SchülerInnen gesenkt werden, da aus den Interviews hervorgeht, dass das die Obergrenze ist, mit der ein guter Unterricht noch funktionieren kann. Im Sinne der Lehrzielerfüllung ist die Senkung auf 16 SchülerInnen somit notwendig.

Wie die Interviewdaten zeigen, halten sich DirektorInnen selbst unter einem bestehenden Gesetz aus Kostengründen nicht an die gesetzliche Gruppenobergrenze. Mit dem Autonomiepaket für Schulen, das derzeit in den Medien diskutiert wird, soll die Klassenobergrenze abgeschafft werden, was die Sprengung von Klassenräumen sogar legal macht und unweigerlich zu weiteren Einsparungsmaßnahmen innerhalb von Schulen führen würde (BAYRHAMMER 2016). In allen Fächern und Räumen würden zu große Klassen geführt werden. Die Abschaffung der Obergrenze ist daher im Sinne von SchülerInnen und LehrerInnen klar abzulehnen.

Ad 3) Von einem guten Werkraumkonzept sind die Schulen weit entfernt. In sämtlichen Schulen sind die Werksäle strukturell vollständig getrennt. In der Hälfte der Schulen sind sie immerhin in der Nähe voneinander, in der anderen Hälfte jedoch nicht; teilweise liegen sogar mehrere Stockwerke dazwischen. Dass SchülerInnen selbstständig zwischen diesen Werksälen wechseln, um kreativ und frei mit allen Materialien und Maschinen arbeiten zu können, ist aufgrund der Aufsichtspflicht daher problematisch.

Ad 4) Die Forderung, dass LehrerInnen umfassend informiert und unterstützt, ihre Ängste ernst genommen und sie über den Fortschritt der Verhandlungen informiert werden müssen, ist auch nicht erfüllt. Selbst einige NMS-LehrerInnen wurden nicht offiziell über die Zusammenlegung informiert; an einer Schule standen Technisches Werken und Textiles Werken bis vor einem Jahr nach wie vor zur Wahl, was nur aus SchülerInnenzahl-organisatorischen Gründen geändert wurde, an einer anderen Schule wurde bis vor einem Jahr in der 3. und 4. Klasse sogar noch klassisch geschlechtergetrennt unterrichtet. Viele LehrerInnen können sich nicht vorstellen, wie ein gemeinsamer Unterricht von technischem und textilem Werken aussehen kann. Da sie darüber auch nicht informiert werden und Informationen für Outsider sehr schwer verfügbar sind, kann sich das derzeit auch nicht ändern.

Ad 5) Weiters gibt es bis jetzt keinerlei Nachschulungen. Keine der befragten Lehrpersonen, weder aus der NMS noch aus der AHS, kannten eine Fortbildung, die das Thema der Zusammenlegung behandelte, selbst derjenige NMS-Lehrer, der behauptete, regelmäßig nachzuschauen. Keine einzige Lehrperson kannte die ‚Wir Werken!‘-Broschüre, die von Ministerium herausgegeben wurde. Abgesehen davon berichteten drei Lehrpersonen, dass es allgemein nur sehr wenige Fortbildungen zum Werkunterricht gibt. Da AHS-Lehrpersonen Fortbildungen nur unbezahlt und in ihrer Freizeit besuchen können und da sie nicht nur *nicht* bezahlt werden, sondern sie dafür *zusätzlich* zum Preis für Anfahrt und Unterkunft teilweise sogar noch extra und aus eigener Tasche bezahlen müssen, wird auch ein Fortbildungsangebot, selbst wenn es bestünde, verständlicherweise unter AHS-LehrerInnen nicht auf großen Anklang stoßen.

Ad 6) Derzeit muss Material im Werkunterricht pro Kopf abgerechnet werden. Das heißt, jede/r SchülerIn bekommt offiziell ein fixes Material-Paket, das er oder sie verwenden darf. Inoffizielle alternative Umsetzungen sind eigentlich regelwidrig. Offenes, prozessorientiertes Arbeiten ist derzeit also nur im halblegalen Bereich oder durch Materialspenden möglich.

Ad 7) Derzeit sind Erhebungen, die überprüfen, wie der Gegenstand Technisches und textiles Werken umgesetzt wird, nicht vorgesehen (HEINISCH-HOSEK 2015, 2). Einer parlamentarischen Anfrage bezüglich der Verbesserung der materiellen und räumlichen Ausstattung für den Werkunterricht an Schulen wich Bildungsministerin Heinisch-Hosek aus (HEINISCH-HOSEK 2015, 4f). Daher ist nichts darüber bekannt, ob eine Finanzierung der benötigten Umbauten geplant ist.

Ad 8 und 2) Über eine geplante Erhöhung der Stunden, um die alten Fachinhalte mit derselben Vertiefung weiter unterrichten zu können, ist nichts bekannt (HEINISCH-HOSEK 2015, 1). Falls aber gar nicht vorgesehen ist, die *alten* Fachinhalte weiterhin zu unterrichten, fehlt ein durchdachtes, zeitgemäßes Konzept für einen neuen Werkunterricht. Daran wird derzeit gearbeitet – die Hoffnung besteht also, dass bei einer Zusammenlegung an der AHS nicht einfach die zwei alten Lehrpläne in ein Dokument zusammenkopiert werden.

5.3.1 Zusammenfassung

Lediglich die HöchstschülerInnenzahl wird in einigen Schulen eingehalten. Keine der anderen Rahmenbedingungen ist auch nur in einer einzigen Schule zur Gänze erfüllt.

5.4 Wie bereiten sich LehrerInnen auf das (neue) Fach vor?

Keine einzige Lehrperson kannte Nachschulungen oder Fortbildungen zum Thema der Zusammenlegung. Einige berichteten, dass es prinzipiell nur wenige Fortbildungen zum Werkunterricht gäbe. Auch kannte keine der befragten LehrerInnen die vom Ministerium herausgegebene „Wir Werken!“-Broschüre oder die „Wir Werken! Konkret“-Broschüre. Nicht einmal „5 Minuten für ... Technisches und Textiles Werken“ war bekannt.

Interessant ist dieses Fehlen von Nachschulungen für NMS-LehrerInnen insbesondere im Lichte einer Aussage, die die ehemalige Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek als Antwort auf eine parlamentarische Anfrage von Harald Walser (WALSER 2015) tätigte:

„Für eine Weiterqualifizierung stehen insbesondere die seitens der Pädagogischen Hochschulen nach Maßgabe des Bedarfs angebotenen Lehrgänge zur Erlangung einer zusätzlichen Lehrbefähigung zur Verfügung.“
(HEINISCH-HOSEK 2015, 3)

Heinisch-Hosek verweist lediglich darauf, dass das fehlende Fach ja studiert oder an einer PH erlernt werden kann. Unangreifbar macht sie sich durch die Phrase „nach Bedarf“ – wirft man ihr nämlich vor, dass an den PHs kein solches Fortbildungsprogramm angeboten wird, kann sie sich darauf berufen, dass „nach Bedarf“ nicht bedeutet, dass es bereits angeboten *wird*. Woran sie den vorhandenen Bedarf misst, bleibt unklar. Auch hinterfragt sie nicht, inwieweit das Studium eines weiteren Faches für alle betroffenen Lehrpersonen möglich ist.

Aus der Interviewanalyse geht klar hervor, dass ein Bedarf an – selbstverständlich Vollzeit bezahlten! – Nachschulungen sehr wohl besteht. Die NMS-Lehrerin Christine bringt auf den Punkt, wie LehrerInnen mit Reformen alleingelassen werden:

„Das ist irgendwie unfair. Weil man kann nicht den Lehrern irgendwas anschaffen und dann, WIE sie's machen, sollen sie sich gefälligst selber überlegen“ (Christine, Abs. 83).

Flächendeckende und vollständig ausfinanzierte Nachschulungen, die den betroffenen Lehrpersonen wie ihre übliche Unterrichtsarbeit entlohnt werden, werden daher dringend benötigt.

Unterrichtsvorbereitung im getrennten Werken

Im derzeit normalen, inhaltlich zwischen textil und technisch getrennten Unterricht nehmen LehrerInnen ihre Ideen für den Unterricht aus dem Studium bzw. der Ausbildung, vom Austausch mit ehemaligen StudienkollegInnen und (auch älteren) KollegInnen, aus Büchern, die sie teilweise selbst bezahlen, von Google, Facebook und Pinterest und ein wenig aus Workshops und Fortbildungen. Viele Ideen entwickeln sie auch selbst oder – besonders bei den beiden Lehrerinnen, die einen sehr freien Unterricht anbieten – die SchülerInnen haben selbst Ideen.

5.5 Können die Ziele des gemeinsam geführten Technischen und textilen Werkens – aus subjektiver LehrerInnenperspektive – erreicht werden?

Die aus dem Lehrplan und den vom Ministerium herausgegebenen Broschüren abgeleiteten Ziele im gemeinsamen Fach ‚Technisches und textiles Werken‘ sind (siehe Kapitel 3.1.2.5):

1. Eine Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht in der NMS und in Gymnasien, in denen die Fächer gemeinsam unterrichtet werden, wurde erreicht.
2. Fächerübergreifender Unterricht wird durchgeführt.
3. Das Aufbrechen geschlechtsstereotyper Zuweisungen kann besser als im getrennten Unterricht vorangetrieben werden.
4. Eine prozessorientierte Arbeitsweise statt vorgegebener Werkstücke wird angewandt.

In den untersuchten Schulen gibt es unterschiedliche Modelle einer Verbindung von Technischem und Textilem Werken.

- A) Die beiden Fächer werden in einem Wechsel, der in bestimmten Zeiträumen alterniert, in koedukativen Gruppen geführt und sind sowohl strukturell als auch inhaltlich vollenommen getrennt.
- B) Das Textile und das Technische Werken sind zwar weiterhin räumlich und zeitlich getrennt, jedoch werden Werkstücke mit sowohl textilen als auch technischen²⁰ Komponenten oder je ein textiler und ein technischer Gegenstand zu einem Überbegriff gefertigt, wobei entweder die ganze Gruppe oder einzelne SchülerInnen nach jedem Arbeitsschritt den Saal wechseln.
- C) Die Grenzen zwischen technischen und textilen Bestandteilen sind weitgehend aufgelöst. Die beiden Werksäle liegen direkt nebeneinander und SchülerInnen dürfen auch die Ressourcen des jeweils anderen Werksaals nutzen. Es gibt keine vorgegebenen Werkstücke. Durch eine räumliche Trennung und eine semesterweise Zuordnung von SchülerInnengruppen zu einem der beiden Räume ist aber nach wie vor eine strukturelle Trennung gegeben.

Ob die Ziele erreicht werden konnten, soll nun für jedes Ziel (1-4) und jedes Unterrichtsmodell, das eine Verbindung zwischen technischem und textilem Werken herstellt (A-C), überprüft werden.

1. Eine Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht in der NMS und in Gymnasien, in denen die Fächer gemeinsam unterrichtet werden, wurde erreicht.

A) Alternierender Wechsel, getrennter Unterricht:

Eine Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten wurde nicht erreicht.

B) Alternierender Wechsel, gemeinsame Werkstücke:

Durch die gemeinsamen Werkstücke können nur mehr solche Werkstücke ausgewählt werden, die sowohl technische als auch textile Bestandteile enthalten. Die gestalteri-

²⁰ Siehe Fußnote 19.

schen Möglichkeiten sind daher zwar neu, auf der anderen Seite aber auch drastisch eingeschränkt.²¹

In einer Schule werden teilweise auch nur Überbegriffe aus dem Produktdesign verwendet, zu denen sowohl im Technischen als auch im Textilen Werken etwas hergestellt wird. Lehrpersonen müssen sich Begriffe überlegen, zu denen in beiden Fächern etwas hergestellt werden kann. SchülerInnen müssen daher über das Offensichtliche hinausdenken. Die Frage, ob die Gestaltungsmöglichkeit in diesem Fall erweitert wurde, kann nicht klar beantwortet werden, da zwar über ein Werkstück hinausgehend Unterschiedliches gestaltet wird, jedoch innerhalb eines Werkstückes nach wie vor nur Techniken und Materialien aus einem der beiden Fächer Anwendung finden.

C) **Weitgehend aufgelöste Grenzen zwischen Textilem und Technischem Werken, getrennte Werksäle in der Nähe voneinander, keine klar vorgegebenen Werkstücke:**

Die Gestaltungsmöglichkeiten konnten erweitert werden.

2. Fächerüberreifender Unterricht wurde durchgeführt.

Zu dieser Frage liegen nur sehr wenige Daten vor. Eine Lehrerin (AHS) berichtete von einer Fortbildung in hyperbolischem Häkeln, weil sie der mathematisch-fächerübergreifende Unterricht angesprochen hat. Eine weitere Lehrerin (NMS) zeigte mir ein Insektenhotel, das SchülerInnen gebaut hatten, das zumindest inhaltlich auch Themen von Biologie enthält.

Eine Lehrerin (NMS) führte ein fächerübergreifendes Projekt zum Thema Australien mit einer lebenden Fremdsprache, BE, Textilem Werken, Technischem Werken und Geografie durch, von dem sie sehr begeistert war. Für mehr fächerübergreifenden Unterricht bräuchte es öfter Klassen, die in den fächerübergreifend zusammenarbeitenden Fächern von so wenig Lehrpersonen wie möglich unterrichtet würden.

²¹ In einer spezifischen Schule (Christine) ist ein anderer Unterricht auch nicht möglich, da eine Lehrerin für Textiles Werken und eine Lehrerin für Technisches Werken gemeinsam eine gesamte Klasse betreuen. Der Werkunterricht wird jedoch nur einsemestrig geführt, weshalb die Zeit für einen alternierenden Wechsel nicht ausreicht. Da illegalerweise die ganze Klasse gemeinsam unterrichtet wird, ist es aus Platzgründen auch nicht möglich, diese in nur einem der beiden Werksäle zu unterrichten.

3. Das Aufbrechen geschlechtsstereotyper Zuweisungen konnte besser als im getrennten Unterricht vorangetrieben werden.

A) Alternierender Wechsel, getrennter Unterricht:

Wenn SchülerInnen zwischen Textilem und Technischem Werken wählen können, wählen Mädchen tendenziell eher Textiles Werken und Buben eher Technisches Werken (SUTTERLÜTI 2010, 29f). Wie von ZANKL nachgewiesen, verbessert der Technische Werkunterricht bestimmte Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeiten, weshalb Mädchen, wenn sie ihn nicht besuchen, in dieser Hinsicht benachteiligt sind (ZANKL 1991). Die Interviews haben ergeben, dass Mädchen und Buben gleichermaßen interessiert und kompetent im Textilen wie im Technischen Werken sind und etwaige vor Eintritt in die NMS oder AHS bestehende Vorurteile in Bezug auf eines der beiden Fächer im Unterricht innerhalb kurzer Zeit abbauen können – Vorurteile, die sie, wenn die beiden Fächer zur Wahl stünden, zu einer klassischen Wahl veranlasst hätten.

Im Vergleich zum als Wahlpflichtgegenstand geführten Werkunterricht und dem längst illegalen, aber mancherorts vermutlich immer noch durchgeführten geschlechtertrennten Unterricht kann also zumindest eine geschlechtergerechtere Ausbildung gewährleistet werden. Ob geschlechtsstereotype Zuweisungen aufgebrochen werden können, geht aus den Daten nicht hervor.

B) Alternierender Wechsel, gemeinsame Werkstücke:

Siehe A. Speziell auf B bezogene Informationen gehen nicht aus den Daten hervor.

C) Weitgehend aufgelöste Grenzen zwischen Textilem und Technischem Werken, getrennte Werksäle in der Nähe voneinander, keine klar vorgegebenen Werkstücke:

In einer der untersuchten Schulen steht nach dem koedukativen, verpflichtenden und sehr freien Unterricht in beiden Werkfächern in der 1.-3. Klasse in der 4. Klasse Technisches und Textiles Werken zur Wahl. Die Lehrerin berichtet, dass das Geschlecht der SchülerInnen bei ihrer Wahl in der 4. Klasse keine Rolle mehr spielt. Ob es sich hierbei um eine Korrelation oder eine Kausalität handelt, ist unklar. Allerdings legen die Daten über das Wahlverhalten von Erstklässlern (5. Schulstufe) nahe, dass die Veränderung im Wahlverhalten durch den verpflichtenden Unterricht beider Fächer in der Unterstufe beeinflusst wird und geschlechtsstereotype Vorstellungen über die beiden Fächer abgebaut werden konnten.

Eine andere Lehrerin berichtet, dass der gemeinsame Werkunterricht Mädchen helfe, wertvolle Selbsterfahrungen zu machen.

4. Eine prozessorientierte Arbeitsweise statt vorgegebener Werkstücke wird angewandt.

Die Umsetzung eines prozessorientierten Unterrichts hat an sich nichts damit zu tun, ob textiles und technisches Werken gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden.

Alle befragten LehrerInnen lassen zumindest einige Gestaltungsaspekte bei den Projekten offen. Vier von sechs fertigen mit ihren SchülerInnen Werkstücke an, bei denen vieles vorgegeben ist, wobei eher nicht eine Funktion das Ziel ist, sondern die SchülerInnen ein bestimmtes Material mit einer bestimmten Technik bearbeiten sollen oder etwas nach einem bestimmten Plan bauen sollen, um zu einem Ziel zu kommen. Der Unterricht ist also eher produkt- als prozessorientiert. Hier unterscheiden sich die Lehrpersonen außerdem durch ihre entweder künstlerische oder technisch-physikalische Ausrichtung.

Bei zwei Lehrerinnen (eine davon an der AHS) werden den SchülerInnen sehr große Freiheiten in Gestaltung, Themenwahl und Problemlösung gelassen, sodass der Unterricht als prozessorientiert bezeichnet werden kann. Je nachdem, wie die Stimmung in der Klasse oder bei einzelnen SchülerInnen ist, geben die beiden Lehrerinnen auch Impulse und machen Vorschläge. Beide Lehrerinnen setzen einen künstlerischen Schwerpunkt.

Eine Voraussetzung für prozessorientierten Unterricht, der nicht an Materialien und Techniken gebunden ist, ist die Möglichkeit zu einer nicht pro SchülerIn abgerechneten Finanzierung der Materialien, was derzeit nicht vorgesehen ist. Eine der beiden Lehrerinnen rechnet ihr Material inoffiziell nur ungefähr mit den Eltern, die sehr froh darüber sind, ab. Der Unterricht der anderen Lehrerin ist weitgehend durch Materialspenden eines Lehrerkollegen gesichert.

5.5.1 Zusammenfassung

Eine Erweiterung der bisherigen Gestaltungsmöglichkeiten kann – ohne anderswo wieder einzuschränken – nur erreicht werden, wenn die Ressourcen beider Fächer jederzeit frei angefahren werden können. Dadurch ist auch eine räumliche Nähe aller Ausstattungen (Maschinen, Materialien, Werkzeuge) nötig; auch inhaltlich dürfen die beiden Fächer, um solch eine Erweiterung zu ermöglichen, nicht mehr als Gegensätze angesehen werden.

Es gibt bisher keine Anzeichen darauf, dass vermehrt fächerübergreifender Unterricht stattfindet oder sich neue Möglichkeiten für diesen geöffnet hätten.

Koedukativer Unterricht, in dem beide Fächer für alle SchülerInnen verpflichtend sind, trägt dazu bei, dass Klischeevorstellungen über bestimmte Techniken und Materialien abgebaut werden, wie sich durch Aussagen aller Lehrpersonen sowie im Wahlverhalten von SchülerInnen für Werken bei späterer Schwerpunktsetzung zeigt. Inwieweit ein komplett gemeinsamer Unterricht, der nicht in ‚textil‘ und ‚technisch‘ getrennt ist, noch stärker dazu beitragen kann, geht aus den Daten nicht hervor.

In zwei Schulen wurde prozessorientiert gearbeitet, in den anderen stärker werkstückorientiert. Es gibt keine Hinweise darauf, dass sich diese Arbeitsweise allein durch eine (auch in der Wirklichkeit umgesetzte) Zusammenlegung der Fächer ändern sollte.

5.6 Weitere Ergebnisse

Ein weiteres, überraschendes Ergebnis, von dem fast alle Lehrpersonen aus eigenem Antrieb berichteten, war, dass SchülerInnen tendenziell immer ungeschickter werden. Als Gründe dafür geben sie an, dass SchülerInnen zuhause nicht mehr mit den Händen arbeiten, dass sie sich zuhause vor allem mit digitalen Spielzeugen und Geräten beschäftigen, nicht mehr in die Natur gehen und Handwerkliches in der Gesellschaft abgewertet wird.

Des Weiteren berichten einige davon, dass SchülerInnen unkreativer, ungeduldiger, leichter ablenkbar sind und schlechtere Lesekompetenzen haben als früher.

Dieses Ergebnis bestätigt die Bedeutsamkeit, die dem Werkunterricht zukommt. In einer Gesellschaft, in der weniger mit den Händen gearbeitet wird, muss der Werkunterricht kompensieren, was Kinder und Jugendliche nicht in ihrer Freizeit lernen. Handwerkliche Fähigkeiten werden immer brauchbar sein, und sind in einer Zeit, wo mehr Nachhaltigkeit gefordert wird, besonders wichtig. Im täglichen Leben fallen immer wieder Dinge an, die nur durch Geschicklichkeit lösbar sind. Jedes Mal eine/n ExpertIn zu bestellen oder einen kaputten Gegenstand neu zu erwerben, ist kostspielig, zeitaufwändig und verschwendet Ressourcen. Dinge selbst reparieren oder herstellen zu können, fördert ein selbstbestimmtes, unabhängiges Leben und einen nachhaltigen Umgang mit Gegenständen.

6 Zusammenfassung

In Österreich wurden im Jahr 2012 am Schultyp Neue Mittelschule (NMS) die Unterrichtsgegenstände Technisches und Textiles Werken zu einem Gegenstand zusammengelegt. Ohne dass die derzeitige Situation in den NMS evaluiert wurde, ist dieselbe Maßnahme nun auch für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) geplant. Die vorliegende Forschungsarbeit enthält eine Evaluation zu gemeinsamen Umsetzungsmöglichkeiten der Fächer ‚Technisches Werken‘ und ‚Textiles Werken‘, bzw. ‚Technisches und textiles Werken‘ in der NMS bzw. der AHS-Unterstufe in Wien. Sie stützt sich dabei auf qualitativ erhobenes Material, das in sechs problemzentrierten Interviews (nach WITZEL) mit vier NMS-LehrerInnen und zwei AHS-Lehreinnen gewonnen wurde. Das Material wurde anschließend mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (nach MAYRING) ausgewertet.

Theoretische Vorbereitung auf die empirische Studie

Im Theorieteil, der zur Vorbereitung der empirischen Forschungsarbeit dient, wird die Geschichte des Werkunterrichts aufgerollt, wobei gezeigt wird, dass das textile Werken auf einen Unterricht in solchen Techniken, die Mädchen und Frauen traditionellerweise als Hausfrauen benötigten, zurückgeht, während der technische Werkunterricht erst Jahrzehnte später als männliches Pendant dazu eingeführt wurde und Buben auf ihren späteren Beruf vorbereiten sollte.

Obwohl es schon um die Jahrhundertwende erste Bestrebungen gab, beide Fächer für beide Geschlechter anzubieten, wurde durch die Wirren der Geschichte und ungeachtet von Entwicklungen in der Gleichstellungspolitik das Fach erst 1993 für beide Geschlechter geöffnet – gleichwohl wurde es noch Jahrzehnte später an einigen Schulen geschlechtergetrennt unterrichtet und es ist nicht auszuschließen, dass das auch heute noch mancherorts der Fall ist. Nach der Zusammenlegung der beiden Fächer zu einem Fach an der NMS (2012) gab es heftige Reaktionen verschiedener Institutionen und Privatpersonen, die teilweise gegen die Zusammenlegung waren, teilweise nur gegen die vorschnelle und unüberlegte Umsetzung. Trotzdem ist geplant, denselben Schritt auch in der AHS durchzuführen.

Es wird gezeigt, dass sowohl für das technische als auch für das textile Werken in den letzten hundert Jahren verschiedene Schwerpunkte entwickelt wurden. In den verschiedenen Theo-

rien liegt der Fokus auf künstlerischer Bildung, Technik, Handwerk, dem Erlernen von Problemlösefähigkeit oder der Kulturgeschichte von Alltagsgegenständen. Durch die Vielfalt der verschiedenen Schwerpunkte ist, besonders nach einer Zusammenlegung der beiden Fächer, nicht klar, was genau unterrichtet werden soll.

Aus dem NMS-Lehrplan des gemeinsamen Faches Technisches und textiles Werken und den vom Ministerium herausgegebenen Broschüren konnten vier Ziele abgeleitet werden, die der neue Werkunterricht erreichen soll:

Es soll eine Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten erreicht werden, es soll vermehrt fächerübergreifend und prozessorientiert (statt werkstückorientiert) gearbeitet werden und der Werkunterricht soll helfen, geschlechtsstereotype Zuweisungen aufzubrechen.

Anschließend nennt die vorliegende Arbeit Gründe, die dem Werkunterricht gesellschaftliche Bedeutung zugestehen. So besteht beispielsweise ein Zusammenhang zwischen künstlerischer Betätigung und schulischem Ehrgeiz, schulischer Motivation und bestimmten kognitiven Fähigkeiten, außerdem kann Beschäftigung mit Kunst sowie künstlerische Betätigung zur Befriedigung emotionaler Bedürfnisse beitragen. Ein technisch-handwerklicher Werkunterricht verbessert nachweislich bestimmte Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeiten und trägt zu einem selbstbestimmten, unabhängigen und nachhaltigen Leben bei. Auch in andere Bereiche transferierbare Problemlösefähigkeit kann im Werkunterricht erlernt werden.

Danach werden die gesetzlichen Grundlagen des derzeitigen Werkunterrichts erläutert. Als letztes Glied des theoretischen Teils lege ich mein Alltagswissen dar, was etwaige Vorurteile, die ich habe, offenlegen soll.

Umsetzungsformen

Die sechs Interviews zeigen, dass es viele verschiedenen Möglichkeiten gibt, wie Werken umgesetzt werden kann und wie es derzeit umgesetzt wird. Die Schulen der befragten LehrerInnen lassen sich grob in drei Gruppen gliedern:

In der ersten Gruppe werden die beiden Werkfächer in einem Wechsel, der in bestimmten Zeiträumen alterniert, in koedukativen (geschlechtsgemischten) Gruppen geführt und sind sowohl strukturell als auch inhaltlich vollkommen getrennt.

In der zweiten Gruppe sind das Textile und das Technische Werken zwar weiterhin räumlich und zeitlich getrennt, jedoch werden Werkstücke mit sowohl textilen als auch technischen

Komponenten oder je ein textiler und ein technischer Gegenstand zu einem gemeinsamen Überbegriff gefertigt, wobei entweder die ganze Gruppe oder einzelne SchülerInnen nach jedem Arbeitsschritt den Saal wechseln.

In der dritten Gruppe sind die Grenzen zwischen technischen und textilen Bestandteilen weitgehend aufgelöst. Die beiden Werksäle liegen direkt nebeneinander und SchülerInnen dürfen teilweise auch die Ressourcen des jeweils anderen Werksaals nutzen. Es gibt keine vorgegebenen Werkstücke. Durch eine räumliche Trennung und eine semesterweise Zuordnung von SchülerInnengruppen zu einem der beiden Räume ist aber nach wie vor eine strukturelle Trennung gegeben.

Bis zum letzten Jahr wurde in einer Schule (NMS) noch Werken zur Wahl angeboten, in einer anderen (NMS) wurde sogar noch klassisch geschlechtergetrennt unterrichtet.

In keiner der Schulen wird Werken wirklich nur als ein Fach unterrichtet, das keine zwei verschiedenen Ausprägungen hat.

Rahmenbedingungen, die für einen gemeinsamen Unterricht von technischem und textilem Werken nötig sind

Aus den Interviewdaten können benötigte Rahmenbedingungen abgeleitet werden, die man gleichzeitig auch als politische Forderungen verstehen kann.

Die Forderungen sind die Senkung der HöchstschülerInnenzahl auf 16 SchülerInnen pro Gruppe; die Entwicklung eines wohlüberlegten, zeitgemäßen Lehrplans; der Umbau oder das räumliche Umlegen von Werksälen nach einem durchdachten und an den Lehrplan angelehnten Konzept und eine entsprechende Finanzierung durch den Staat; das Entwickeln von umfangreichem Informationsmaterial, das allen betroffenen Lehrpersonen zugeschickt wird, um ihnen Unsicherheiten und Ängste zu nehmen; eine flächendeckende und ausfinanzierte Nachschulung für diejenigen LehrerInnen, die nur ein Werkfach gelernt haben; eine Änderung der Regelungen zur Finanzierung von Material, um offenen, prozessorientierten Unterricht ohne ein festgelegtes Werkstück als Ziel zu ermöglichen; das Überprüfen und Unterstützen von Schulen im Hinblick darauf, ob sie das neue Konzept umsetzen und das Anheben der minimalen Wochenstundenanzahl pro Klasse in den vier Jahren der Unterstufe auf acht Stunden.

Es kann gezeigt werden, dass nur die HöchstschülerInnenzahl in einigen Schulen eingehalten wird, keine der sonstigen Rahmenbedingungen aber auch nur in einer einzigen Schule zur Gänze erfüllt ist.

Zielerreichung durch gemeinsamen Unterricht

Die Auswertung der Interviews zeigt:

Eine Erweiterung von Gestaltungsmöglichkeiten kann nur dann erreicht werden, wenn die Ressourcen beider Fächer jederzeit frei angelaufen werden können, was eine räumliche Nähe aller Ausstattungsgegenstände erforderlich macht.

Die Menge oder Qualität von fächerübergreifendem oder prozessorientiertem Unterricht scheint in keinem Zusammenhang damit zu stehen, ob Werken getrennt oder gemeinsam unterrichtet wird.

Koedukativer Unterricht, in dem beide Fächer für alle SchülerInnen verpflichtend sind, trägt tatsächlich dazu bei, dass Klischeevorstellungen über bestimmte Techniken und Materialien abgebaut werden, was als eine Art der Überwindung von geschlechtsstereotypen Zuweisungen gedeutet werden kann. Inwieweit ein komplett gemeinsamer Unterricht, der nicht in ‚textil‘ und ‚technisch‘ getrennt ist, noch stärker dazu beitragen kann, geht nicht aus den Daten hervor.

Fazit und persönliche Meinung

Politisch werden häufig vorschnelle Entscheidungen getroffen, die oft inhaltlich nicht unbedingt schlecht sind, jedoch Hals über Kopf umgesetzt werden, sodass weder Schulen noch LehrerInnen die Möglichkeit haben, sich darauf vorzubereiten. Die Leidtragenden sind am Ende aber nicht nur die LehrerInnen und DirektorInnen, sondern auch die SchülerInnen, die beispielsweise eine viel zu schwierige Zentralmatura vorgesetzt, oder wichtige Fachinhalte nicht vermittelt bekommen, weil Verwirrung über dieselben herrscht.

Der starke Widerstand der Gewerkschaft gegen Reformen liegt nicht an Starrköpfigkeit oder Konservativismus, sondern an der sehr berechtigten Angst von Lehrpersonen, unter immer noch schlechteren Bedingungen arbeiten zu müssen. Auf dem Rücken der LehrerInnen wird eine Reform nach der anderen ausgetragen, ohne dass die zur Umsetzung nötigen Rahmenbedingungen vorhanden wären oder dass wenigstens geplant wäre, diese herzustellen. Die

Regierung verlässt sich darauf, dass LehrerInnen und DirektorInnen unter Aufopferung ihrer Freizeit und teils ihrer persönlichen finanziellen Mittel dafür sorgen, dass alles funktioniert. Das Pferd wird von hinten aufgezäumt und die Schule wird zu einem typisch österreichischen Provisorium.

Dabei ist es nicht so sehr der inhaltliche Widerwille gegen Neuerungen als vielmehr die Angst vor eben diesen Umständen, die immer wieder eintreten, sei es bei der Zusammenlegung von Werken, sei es die Standardisierte Reifeprüfung in Mathematik, die die Anschaffung zig neuer Computer fordert, wobei niemand weiß, wie man diese finanzieren oder woher man überhaupt die vielen Steckdosen nehmen soll, oder sei es die Frage, wie ein KollegInnenteam zusammenarbeiten soll, wenn künftig LehrerInnen dank Schulclustern regelmäßig zwischen mehreren Schulen pendeln sollen.

Die Politik soll endlich keine Kosmetikreformen mehr durchführen, die nur Sparmaßnahmen sind, sondern auch in der Realität etwas verbessern. Diese Arbeit hat deutlich gezeigt, dass die Ideen gut sind, aber für eine Umsetzung, die zur Erfüllung der Lehrziele führt, fast alle Rahmenbedingungen fehlen.

7 Literaturverzeichnis

26. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. Stenographisches Protokoll. XVI. Gesetzgebungsperiode (1983). Österreichisches Parlament. Online verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XVI/NRSITZ/NRSITZ_00026/imf-name_160775.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2017.
147. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. Stenographisches Protokoll. XVI. Gesetzgebungsperiode (1986). Österreichisches Parlament. Online verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XVI/NRSITZ/NRSITZ_00147/imf-name_144582.pdf, zuletzt geprüft am 14.03.2017.
- Almanach der Kriegsjahre 1914-16 der patriotischen Frauen Österreichs (o.J.). 2. Aufl. Wien: Selbstverlag für Technik und Industrie Julius Brüll.
- Alsleben, Brigitte (Hg.) (2010): Duden - das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG Mannheim. 4., neu bearb. Aufl. Mannheim: Dudenverl. (Der Duden, in zwölf Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache, Bd. 7).
- Basting, Horst (1992): Zweihundertzwanzig Jahre Werkpädagogik. Unter Mitarbeit von Daniela Antretter, Wolfgang Brunner, Martin Kreundl, Christian Preslmayr und Ulrike Zeiss. Linz: Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung.
- Baumert, Jürgen (2011): COACTIV. Hauptergebnisse der COACTIV-Studie. Unter Mitarbeit von Mareike Kunter, Uta Klusmann, Jürgen Elsner, Axinja Hachfeld, Thilo Kleickmann, Dirk Richter und Thamar Voss. Online verfügbar unter <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/studie/fragestellung/index.html>, zuletzt aktualisiert 2011, zuletzt geprüft am 22.05.2017.
- Bayrhammer, Bernadette (2016): Schule: Direktor bekommt freie Hand bei Klassengröße. In: *Die Presse*, 18.10.2016. Online verfügbar unter http://diepresse.com/home/bildung/schule/5104089/Schule_Direktor-bekommt-freie-Hand-bei-Klassengroesse, zuletzt geprüft am 19.05.2017.
- Berger, Gerhard; Zankl, Gustav (1974): Technisches Werken. Erziehung zum techn. Denken 1.- 6. Schuljahr. München: Don Bosco.
- Bibliographisches Institut GmbH (Hg.) (2017): Duden online. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Design>, zuletzt aktualisiert 2017, zuletzt geprüft am 22.05.2017.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009): The theory-generating expert interview. Epistemological interest, forms of knowledge, interaction. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): Interviewing experts. Basingstoke: Palgrave Macmillan (Research methods series).
- BÖKWE (2016): Stellungnahme zur Zukunft der österreichischen Werkpädagogik, März 2016. Online verfügbar unter https://dynamotextil.files.wordpress.com/2016/06/stellungnahme_alle-2016.pdf, zuletzt geprüft am 14. 02. 17.

- Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 44).
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing grounded theory. 2. Aufl. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE (Introducing qualitative methods).
- Denk, Leopold (2000): Haben die acht Schwerpunkte der Pfadfinderbewegung heute noch Gültigkeit? Diplomarbeit Universität Wien:
- Dinter, H. (1990): "Technische" Kreativität oder über die Entfaltung der Problemlösungsfähigkeit. In: *BÖKWE-Fachblatt des Berufsverbands Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen* (1), S. 12–15.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (Hg.) (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH. Online verfügbar unter <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>.
- Eichelberger, Elisabeth; Rychner, Marianne (2008): Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs. Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag. Baltmannsweiler, Zürich: Pestalozzianum.
- Euroguidance Österreich (Hg.) (2014): Das österreichische Bildungssystem. Online verfügbar unter <http://www.bildungssystem.at/>, zuletzt aktualisiert 2014, zuletzt geprüft am 04.05.2017.
- Felbiger, Johann Ignaz von (1774): Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern d. d. Wien den 6. December 1774. Zum 2ten Theil des Methodenbuchs für die k. k. Erblanden. Wien. Online verfügbar unter <http://www.digital.wienbibliothek.at/download/pdf/1843007?name=Allgemeine%20Schulordnung%20f%C3%BCr%20die%20deutschen%20Normal-%20Haupt%20und%20Trivialschulen%20in%20s%C3%A4mtlichen%20Erbl%C3%A4ndern>, zuletzt geprüft am 01.05.2017.
- Fishman, Pamela (1978): The work women do. In: *Social Problems* (25), S. 397–408.
- Fleischmann, Katharina; Sutterlüti, Evelyn (2013): Wir Werken! Konkret. Projektideen für den Unterrichtsgegenstand Technisches und textiles Werken. Unter Mitarbeit von Andrea Bannert. Hg. v. BMUKK, Abteilung GM - Gender und Schule. Wien.
- Flich, Renate (1996): Im Banne von Klischees. Die Entwicklung der höheren allgemeinbildenden und höheren berufsbildenden Mädchenschulen in Österreich von 1918 bis 1945. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten (Reihe Frauенforschung, 4).
- Fricke-Finkelnburg, Renate (Hg.) (1989): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlässe und Richtlinien 1933–1945. Opladen: Leske + Budrich. Online verfügbar unter <https://books.google.at/books?id=kyHKBgAAQBAJ&pg=PA6&dq=nationalsozialismus+und+schule+fricke+finkelnburg&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwiegryjtYPUAhXI-cRQKHeeCAZgQ6AEIijAA#v=onepage&q&f=false>, zuletzt geprüft am 22.05.2017.

Gewerkschaft öffentlicher Dienst (2016): Stellungnahme zum Schulrechtspaket 2016. Unter Mitarbeit von Eckehart Quin, Michael Zahradnik und Herbert Weiß, 27.04.2016. Online verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_06521/fname_528856.pdf, zuletzt geprüft am 04.05.2017.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998 (Original 1967)): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage 2005. Bern: Huber.

Gnigler, Herbert (2017): Stellungnahme zur geplanten Zusammenlegung der Fächer Technisches Werken und Textiles Werken an den AHS Unterstufen im Schulrechtspaket 2016, 02.05.2017. Online verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_06563/fname_529592.pdf, zuletzt geprüft am 03.04.2017.

Groll, Tina (2010): Kreativität ist erlernbar. In: *Die Zeit*, 07.10.2010. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2010-09/kreativtechniken-uebersicht>, zuletzt geprüft am 22.05.2017.

Hafner, Gustaf; Weber, Heinz (1964): Rahmen-Lehrstoffverteilung nach den neuen Lehrplänen. Aus Bildnerischer Erziehung, Schreiben und Schriftgestaltung, Knabenhandarbeit (Werkerziehung). Graz/Wien: Stiasny Verlag.

Haller, Hans-Dieter; Hanisch, Thomas; Lenzen, Dieter (Hg.) (1995): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 3).

Harper, Douglas (Hg.) (2017): Online Etymology Dictionary. Online verfügbar unter http://www.etymonline.com/index.php?term=design&allowed_in_frame=0, zuletzt aktualisiert 2017, zuletzt geprüft am 22.05.2017.

Heinisch-Hosek, Gabriele (2015): Antwort auf die schriftliche parlamentarische Anfrage von Harald Walser betreffend technisches und textiles Werken, 15.05.2015. Online verfügbar unter https://offenesparlament.at/gesetze/XXV/J_04187/#, zuletzt geprüft am 03.05.2017.

Jäger, Margret (2000): Gewalt gegen Frauen - durch Sprache? Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, 2000. Online verfügbar unter http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Gewalt_gegen_Frauen.htm#_edn12, zuletzt geprüft am 28.04.2017.

Jascha, Heribert; Brunner, Hilde; Jana, Renate; et. al. (1988): An Frau Bundesminister f. UKS Dr. Hilde Hawlicek. In: *BÖKWE-Fachblatt des Berufsverbands Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen* (3+4), S. 43.

Kaiserthum Österreich (14.05.1869): Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Österreich. Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Österreich 1869, 277-283. Online verfügbar unter <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1869&page=311&size=45>, zuletzt geprüft am 01.05.2017.

Kaltenbrunner, Christoph (2017): Stellungnahme zum TTW-LP. Wien, 03.02.2017.

Kaul, Willi (1973 (Original 1967)): Werkunterricht und Technik. Grundlagen und Aufgaben des funktional-konstruktiven Werkens. 2. Aufl. Berlin: Rembrandt-Verlag (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, II/3).

- Kerguenne, Annie (2015): Wie Design Thinking Teil der Unternehmenskultur werden kann. In: Christoph Meinel, Christoph Weinberg und Timm Krohn (Hg.): *Design thinking live. Wie man Ideen entwickelt und Probleme löst*. Hamburg: Murmann, S. 145–152.
- Kerschensteiner, Georg (1920): Begriff der Arbeitsschule. 4. Aufl. Leipzig und Berlin: Verlag von B. G. Teubner. Online verfügbar unter <http://www.gutenberg.org/files/24367/24367-h/24367-h.htm>, zuletzt geprüft am 20.05.2017.
- Ketzenbacher, Heinz (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften. In: Heinz Ketzenbacher und Harald Weinrich (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, S. 43.
- Knoll, Michael (2011): Von Aristoteles zu Dewey. Zum Ursprung der Maxime "learning by doing". In: Michael Knoll (Hg.): *Dewey, Kilpatrick und "progressive" Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 287–298. Online verfügbar unter <http://www.mi-knoll.de/128401.html>, zuletzt geprüft am 11.05.2017.
- Korotin, Ilse (Hg.) (2016): biografiA. Lexikon österreichischer Frauen. Wien: Böhlau (3 P-Z).
- Krasny, Elke; Gaugele, Elke; Beck, Martin (2016): Stellungnahme, 03.05.2016. Online verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_06569/fname_529597.pdf, zuletzt geprüft am 03.04.2017.
- Lakoff, Robin (1973): Language and Woman's Place. In: *Language and Society* (2), S. 45–80.
- Liedtke, Max (1989): Vom Kritzeln zur Kunst. In: BÖKWE-Fachblatt des Berufsverbands Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (2), S. 27–28.
- Malota, Eckhard (2012): Wir werken! Chancen und Perspektiven des Unterrichtsgegenstandes Technisches und textiles Werken. Hg. v. schule.at - Österreichisches Schulportal. Online verfügbar unter <https://www.schule.at/portale/werken-technisch/news/detail/wir-werken-chancen-und-perspektiven-des-unterrichtsgegenstandes-technisches-und-textiles-werken-2.html>, zuletzt aktualisiert 06.09.2014, zuletzt geprüft am 15.02.2017.
- Malota, Eckhard (2013): Technik - Herausforderung und Chance für eine neue Fachidentität. In: *BÖKWE-Fachblatt des Berufsverbands Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen* (3), S. 7–12.
- Marx, Karl (2014 (Original 1844)): Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. 1. Auflage. Berlin: Contumax; Hofenberg.
- Mateus-Berr, Ruth (Hg.) (2011): Best Spirit: Best Practice. Lehramt an österreichischen Universitäten. Wien: Braumüller.
- Mateus-Berr, Ruth (2014a): Applied Design Thinking LAB Vienna. Ein Versuch, künstlerische Forschung, Praxis, Theorie und Vermittlung in einer Lehrveranstaltung zu verknüpfen. Applied Design Thinking LAB for Teacher-Education. In: Ilse Schrittesser (Hg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New Acad. Press, S. 219–236.
- Mateus-Berr, Ruth (2014b): IKT und Lehramt. Ein Spiel der Identitäten. IKT in der PädagogInnen(aus)bildung an der Universität für angewandte Kunst Wien. In: *OCG Journal* (2), S. 15–17.

- Mateus-Berr, Ruth (2016a): Creative Skills im Rahmen von künstlerischer und angewandter Forschung. In: Joachim Kettel (Hg.): The Missing_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung. Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext. Internationaler Kongress des Instituts für Kunst. Karlsruhe, 15.-17. Juli 2016: Athena, o. S.
- Mateus-Berr, Ruth (2016b): Stellungnahme neues Fach Techtexwe, 15.11.2016.
- Mateus-Berr, Ruth (2017): Kritik an 'Wir Werken!'. Wien, 21.05.2017. E-Mail an Thesi Breunig.
- Mateus-Berr, Ruth; Poscharnig, Julia Katherina (Hg.) (2014): Kunst - Leben. 40 Biografien zu Beruf und Bildung Universität für Angewandte Kunst Wien. Wien: Nap New Acad. Press.
- Mateus-Berr, Ruth; Reitstätter, Luise; Zhivkovikj, Klelja (2017): Art & Design Education in Times of Change. In: INSEA (Hg.): Art & Design Education in Times of Change. InSEA Regional Conference: Arts & Design Education in Times of Change. Wien. INSEA; Die Angewandte, o. S.
- Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Meinel, Christoph; Weinberg, Christoph; Krohn, Timm (Hg.) (2015): Design thinking live. Wie man Ideen entwickelt und Probleme löst. Hamburg: Murmann.
- Meyer-Ehlers, Grete (1971 (Original 1965)): Textilwerken. Grundlagen und Lehrwege. 2. Aufl. Berlin: Rembrandt-Verlag (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, II/4).
- Mikula, Regina (1997): "Die Verweiblichung der Buben und eine Vermännlichung der Mädchen". Die Koedukationsdebatte im 20. Jahrhundert. In: Ilse Brehmer (Hg.): Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Ein Überblick. Graz: Leykam, S. 235–260.
- Montag, Christiane; Haase, Laura; Seidel, Dorothea; Bayerl, Martin; Gallinat, Jürgen; Herrmann, Uwe; Dannecker, Karin (2014): A Pilot RCT of Psychodynamic Group Art Therapy for Patients in Acute Psychotic Episodes: Feasibility, Impact on Symptoms and Mentalising Capacity. In: *PLOS ONE* (9(11)). Online verfügbar unter <http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0112348&type=printable>, zuletzt geprüft am 11.05.2017.
- National Education Association (2012): Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator's Guide for the "Four Cs". Online verfügbar unter <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>, zuletzt geprüft am 24.05.2017.
- Österreichisches Parlament: 244. Bundesgesetz vom 2. August 1927, betreffend die Regelung des Mittelschulwesens (Mittelschulgesetz). Mittelschulgesetz 1927. Online verfügbar unter <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=bgb&datum=19270004&seite=00001037>, zuletzt geprüft am 22.05.2017.

Österreichisches Parlament: Schulorganisationsgesetz. BGBl. 242/1962. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf, zuletzt geprüft am 20.05.2017.

Österreichisches Parlament. BGBl 323/1975 1975. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975_323_0/1975_323_0.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2017.

Österreichisches Parlament. BGBl 91/1979 1979. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1979_91_0/1979_91_0.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2017.

Österreichisches Parlament: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung, Fassung vom 18. 05. 2017. BGBl 86/1981. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1981_86_0/1981_86_0.pdf, zuletzt geprüft am 18.05.2017.

Österreichisches Parlament: Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau samt Vorbehalten. BGBl 443/1982 1982. Online verfügbar unter <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar34180-oebgbl.pdf>, zuletzt geprüft am 02.05.2017.

Österreichisches Parlament: 10. Schulorganisationsgesetznovelle. BGBl 335/1987 1987. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1987_338_0/1987_338_0.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2017.

Österreichisches Parlament. BGBl 546/1993 1993. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_546_0/1993_546_0.pdf, zuletzt geprüft am 03.05.2017.

Österreichisches Parlament. Lehrplan der allgemeinen Sonderschule. Online verfügbar unter http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II__Nr_137_Anlage_C_1.pdf, zuletzt geprüft am 04.05.2017.

Österreichisches Parlament. BGBl 36/2012 2012. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_I_36/BGBLA_2012_I_36.pdf, zuletzt geprüft am 03.05.2017.

Österreichisches Parlament. Lehrpläne - Neue Mittelschule, vom BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 113/2016. Fundstelle: RIS. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf>, zuletzt geprüft am 07.03.2017.

Österreichisches Parlament (Hg.) (2016): Schulrechtspaket 2016. Gesetzesentwurf. Online verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00196/index.shtml, zuletzt aktualisiert 2016, zuletzt geprüft am 22.05.2017.

Österreichisches Parlament: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Lehrpläne AHS. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01>, zuletzt geprüft am 04.05.2017.

- Pallat, Ludwig (1930): Werkerziehung. In: Herman Nohl und Ludwig Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Berlin (III), 435f.
- Pegg, Mike (2015): D is for John Dewey: His Approach To Education. Online verfügbar unter <http://www.thepositiveencourager.global/john-deweys-approach-to-doing-positive-work/>, zuletzt aktualisiert 2015, zuletzt geprüft am 11.05.2017.
- PONS GmbH (Hg.) (2017a): Pons. Online-Wörterbuch. Online verfügbar unter <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=designare&l=dela&in=&lf=de>, zuletzt aktualisiert 2017, zuletzt geprüft am 22.05.2017.
- PONS GmbH (Hg.) (2017b): Pons. Online-Wörterbuch. Online verfügbar unter <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/signare>, zuletzt aktualisiert 2017, zuletzt geprüft am 22.05.2017.
- Putz-Plecko, Barbara; Mateus-Berr, Ruth (2013): Die Plastik ist die Art des Denkens. Ästhetische Bildung, Bildnerisches Gestalten und Begabungsförderung. In: *news & science: Begabtenförderung und Begabungsforschung*, S. 4–8.
- Rasfeld, Margret (2015): Schule neu denken. In: Christoph Meinel, Christoph Weinberg und Timm Krohn (Hg.): Design thinking live. Wie man Ideen entwickelt und Probleme löst. Hamburg: Murmann, S. 54–62.
- Reinhold, Gerd (Hg.) (2000): Soziologie-Lexikon. Unter Mitarbeit von Siegfried Lamnek und Helga Recker. 4. Aufl. München: Oldenburg.
- Scheibelhofer, Elisabeth (2005): A Reflection Upon Interpretive Research Techniques: The Problem-Centred Interview as a Method for Biographic Research. In: University of Huddersfield (Hg.): Narrative, Memory & Everyday Life. Huddersfield, S. 19–32. Online verfügbar unter http://eprints.hud.ac.uk/4923/2/Chapter_3_-_Elisabeth_Scheibelhofer.pdf, zuletzt geprüft am 27.03.2017.
- Schön, Bärbel; Hurrelmann, Klaus (Hg.) (1979): Schulalltag und Empirie. Neuere Ansätze in der schulischen und beruflichen Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz (Beltz-Monographien Soziologie).
- Schulz, Josef (1987): Ausstellung "Textil". In: BÖKWE-Fachblatt des Berufsverbands Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (3+4), S. 48.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* (13), S. 283–293. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf.
- Schwarz, Marie (1997): Kriegsbild aus der Mädchenschule 1914. Präsidentin der Vereinigung der Lehrerinnen und Erzieherinnen Wien. In: Ilse Brehmer (Hg.): Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Ein Überblick. Graz: Leykam, 201f.
- Schwarzenlander, Bernhard (1996): Werken - Warum? Die Bedeutung des Textilen und des Technischen Werkens im Informationszeitalter. Diplomarbeit Mozarteum, Salzburg. Werkerziehung/Kunsterziehung.
- Simon, Getrud (1997): Von Maria Theresia zu Eugenie Schwarzwald. Mädchen- und Frauenbildung in Österreich zwischen 1774 und 1919 im Überblick. In: Ilse Brehmer (Hg.): Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Ein Überblick. Graz: Leykam, S. 178–188.

- Skone, James (2009): Transferable Skills. Produktdesign als Modell für kreative Denk- und Handlungsprozesse. Wien. Online verfügbar unter <http://www.uni-ak.ac.at/dae/wir/seiten/transf-skills.html>, zuletzt aktualisiert 2009, zuletzt geprüft am 10.05.2017.
- Skone, James (2010): Design Thinking and Doing. Gestalterisches Denken und Handeln als Vermittlungskonzept. Wien. Online verfügbar unter <http://www.uni-ak.ac.at/dae/wir.html>, zuletzt aktualisiert 2010.
- Sommerfeld, Dietlind (1978): Textiles Werken. 3., neubearb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Didaktische Grundrisse).
- Stadelmann, Willi (2011): Bildung als Beitrag zur Begabungsförderung. In: *news & science: Begabtenförderung und Begabungsforschung* (28), S. 3–8.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1990): Basics of qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: CA: Sage.
- Sutterlüti, Evelyn (2010): "Gender am Werk". Herstellungs- und Reproduktionsmechanismen von Geschlecht in den Unterrichtsfächern Technisches und Textiles Werken. Diplomarbeit Universität für angewandte Kunst, Wien. Studium des Lehramtes an Höheren Schulen.
- Sutterlüti, Evelyn (2012): Wir werken! Chancen und Perspektiven des Unterrichtsgegenstandes Technisches und textiles Werken. Hg. v. BMUKK, Abteilung GM - Gender und Schule. Wien.
- Sutterlüti, Evelyn (2014): 5 Minuten für ... Technisches und Textiles Werken. Hintergründe und Potentiale. Hg. v. Zentrum für lernende Schulen. Entwicklungsbegleitung.
- technischebildung.at: Unterricht. Initiativen und Projekte, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Schule und Unterricht im Bereich der Technischen Bildung zu unterstützen. Online verfügbar unter <https://www.technischebildung.at/initiativen/unterricht/>.
- Walser, Harald (2015): Schriftliche Anfrage betreffend technisches und textiles Werken in AHS. Anfrage an Parlament, 17.03.2015. Online verfügbar unter https://offenesparlament.at/gesetze/XXV/J_04187/#, zuletzt geprüft am 03.05.2017.
- Weber, Karolin (2014): Werkweiser für technisches und textiles Gestalten. Handbuch für Lehrkräfte. 7. Aufl. Bern: Schulverlag plus.
- Weißensteiner, Susanne; Neubacher, Erwin (2013): Warum der neue Unterrichtsgegenstand „Technisches und textiles Werken“ in der NMS nur ein Provisorium sein kann. Hg. v. BÖKWE - Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen. Online verfügbar unter <http://www.werken.at/index.php/2013/04/warum-der-neue-unterrichtsgegenstand-technisches-und-textiles-werken-in-der-nms-nur-ein-provisorium-sein-kann/>, zuletzt geprüft am 03.05.2017.
- Winner, Ellen; Goldstein, Thalia; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013a): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD Publishing.
- Winner, Ellen; Goldstein, Thalia; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013b): Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick: OECD Publishing. Online verfügbar unter https://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf, zuletzt geprüft am 11.05.2017.

- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Dissertation Universität Bremen, Bremen.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *FQR: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* (1), o. S. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519>, zuletzt geprüft am 27.03.2017.
- Witzel, Andreas; Reiter, Herwig (2012): The Problem-centred Interview. London: SAGE Publications.
- WKO (2016): Stellungnahme. Unter Mitarbeit von Christoph Leitl und Anna-Maria Hochhäuser, 03.05.2016. Online verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_06591/imfname_529754.pdf, zuletzt geprüft am 04.05.2017.
- WKO, AK, IV, ÖGB (2014): Werkunterricht NEU. Stellungnahme, Juli 2014. Online verfügbar unter https://www.informatische-grundbildung.com/app/download/6345904264/Werkunterricht_NEU_Position_OEGB_IV_Juni_+2014.pdf?t=1462098996, zuletzt geprüft am 14.02.2017.
- Wolfsberger, Judith (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien: Böhlau.
- Zankl, Gustav (1987): Fallstudie "Balkenbrücke als Problemlösungsprozeß". In: *BÖKWE-Fachblatt des Berufsverbands Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen* (1), S. 26–29.
- Zankl, Gustav (1991): Geschlechtsunterschiede bei der Körper-/Raumwahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit im Pflichtschulalter. In: BÖKWE - Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (Hg.): 25.-27. 10. 1990 Innsbruck Fachtagung u. Bundesvollversammlung 90. Tagungsbericht. Beilage zum BÖKWE-Fachblatt Heft 2/91. Wien: Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m. b. H., S. 30–36.
- Zimmerman, Don; West, Candace (1975): Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation. In: Barrie Thorne und Nancy Henley (Hg.): Language and Sex. Difference and Dominance. Massachusetts: Longman Higher Education, S. 105–129.
- Zwahr, Annette (Hg.) (1999): Meyers großes Taschenlexikon. In 25 Bänden. 7., neu bearb. Aufl. Mannheim: BI-Taschenbuchverl.

8 Anhang

Hier werden die Transkripte der Interviews zur Verfügung gestellt.

8.1 Valerie

- 1 I: Also, ich hab dir eh schon gesagt, worum es so ca. geht, also wie das Fach hier halt unterrichtet wird, derzeit, oder wie du es unterrichtest und auch, welche Ausstattung dafür benötigt wird, wie es derzeit ist. Und gibt es diese Ausstattung oder würdest du dir noch andere Ausstattung wünschen und auch: wie fühlst du dich oder wie gefällt es dir, das zu unterrichten und auch bisschen im Bezug auf die Kinder. Wie tun sich die mit dem Fach? Und halt auch Buben und Mädchen. Und am besten beginnen wir mal mit: wie wird das hier unterrichtet und wie ist es dazu gekommen, dass die Schule sich dafür entschieden hat, falls du das weißt?
- 2 B: Ja, also offiziell ist es ja so, dass es gesagt wird, in der NMS wird das schon gemeinsam unterrichtet, das Werken, so das technische und das textile. Um das gehts ja, oder? Grad ums technische und textil. Aber in der Praxis wirds nicht gemeinsam unterrichtet. Also, in der Praxis ist es bei uns so, dass wir wöchentlich wechseln. Und ich hab schon an unterchiedlichsten Schulen die unterschiedlichsten Systeme gesehen. Im Semesterwechsel, wöchentlich wechseln, nach jedem Projekt wechseln. Und es ist natürlich alles wahnsinnig schwierig, einen fortlaufenden Unterricht zu halten, der ununterbrochen so unterbrochen ist. Also, das ist glaub ich für MICH die größte Schwierigkeit an diesen Wechseln, dass die Schüler und Schülerinnen natürlich IMMER vergessen, was vor zwei Wochen, oder wenn Ferien sind vor Monaten/ dass man immer von vorne anfangt.
- 3 I: Ist es so, dass die Projekte dann weitergeführt werden, also so übergreifend immer/
- 4 B: Sie sind nicht übergreifend. Also, bei uns wird einfach technisch und textiles Werken als technisches und textiles Werken auch unterrichtet, sag ich jetzt einmal. Es ist kein Geheimnis, aber ich glaub die im Ministerium nicht unbedingt so gedacht. Und ich glaub, es hat was damit zu tun, dass es besonders schwierig auch für ältere Kollegen und Kolleginnen ist, die jetzt schon immer textiles Werken unterrichtet haben oder immer technisch Werken. Für die ist es wahnsinnig schwierig, sich das so gemeinsam zu denken. Ich hab sowieso beide Fächer. Für mich wäre wahnsinnig spannend. Also, ich würde viel lieber gemeinsam unterrichten oder das mal ausprobieren, was man da machen könnte. Oder was halt passiert, oder wie man das/ Hier bei uns sind wir jetzt an der Schule eigentlich ganz normal gemischte Gruppen. Das heißt, wir trennen eigentlich nicht nach dem Alphabet, also es werden einfach zwei Gruppen gemacht. Aber es wird nicht nach Mädchen und Burschen. Also in anderen Schulen hab ich das auch noch erlebt, wo sie quasi noch richtig geschlechtergetrennt unterrichtet werden.
- 5 I: Weißt du, an welchen Schulen?
- 6 B: Also an der anderen AHS, wo ich bin zum Beispiel, wählen sie zwar offiziell eh selber aus, aber es sind immer die Buben mit technischem Werken und immer die Mädchen in textilem Werken, also.
- 7 I: Weil sie eben auswählen?
- 8 B: Ich glaub, dass dann, wenn die Eltern diese Zettel ausfüllen, dann teilweise auch gesagt haben: Buben-Werken. Oder es heißt dann auch oft noch Buben- oder Mädchenwerken. Also wird dann wirklich in Schulen dann auch noch gesagt. Also, da haben wir's jetzt eh gemischt und sie gehen beide in beides, was schon einmal ein wahnsiniger Vorteil ist, find ich. Und ich find auch die gendergemischten Gruppen viel angenehmer zum Unterrichten. Weils ausgeglichener ist von der Gruppendynamik.
- 9 I: Ist das so, dass sie sich dann auch/ Also, welche Fächer unterrichtest du derzeit?
- 10 B: Alle drei.
- 11 I: Okay.
- 12 B: Hauptsächlich technisches jetzt hier.
- 13 I: Findest du, dass die Schüler sich irgendwie unterschiedlich interessieren je nach Geschlecht? Oder nicht?

- 14 B: (...) Nein, würd ich nicht sagen. Ich glaub, es kommt wahnsinnig drauf an, was sie früher für einen Unterricht gehabt haben. Es gibt natürlich auch Kollegen und Kolleginnen, was natürlich klar ist, die schon sehr, sehr lange unterrichten und die, sag ich jetzt, halt auch noch ein bisschen einen klassischen Zugang haben zu diesen Fächern. Und ich glaub bei uns im Studium - und ich nehm mal an, dass es auf der Angewandten eh auch ähnlich – da war das auch stark designorientiert und prozessorientiert und es ist nicht mehr so stark gegangen um (...) oder mehr auch an der Gestaltung und nicht so, dass alle dasselbe Werkstück machen. Das mach ich eigentlich nie. Ich sag einmal, für andere Generationen war das aber ganz normal, dass halt es halt eher um die Umsetzung gegangen ist, dass besonders gut gearbeitet war, dass diese Technik sehr gut erlernt wird, aber nicht so stark um diesen Gestaltungsaspekt.
-
- 15 I: Also bei dir ist es mehr (...) dass es darum geht, dass sie kreativ arbeiten?
-
- 16 B: Eher. Also, ich finde, dass sie einen eigenen Gestaltungsprozess durchlaufen und auch so eigene Ideen haben. Das ist eigentlich immer so die Grundvoraussetzung. Manchmal macht man natürlich ein Werkstück bei allen ähnlich oder da kann ich dir auch eins zeigen. Ist zwar von der Grundstruktur ähnlich, aber jeder muss zumindest etwas Eigenes dran entwerfen oder manipulieren zumindest. Aber so, dass alle das komplett Gleiche machen, das ist mir zum Beispiel ein ganz ferner Zugang. Das ist jetzt garnicht abwertend zu älteren Kollegen. Ich mein, es hat auch was natürlich, wenn sie eine Technik ordentlich können. Natürlich läuft dieses Gestaltungsmoment sicher bei mir zulasten dem, dass sie halt nicht so viel Schleifen üben, wie wenn halt/ die Gestaltung braucht halt auch Zeit. Und die braucht halt auch Energie und viel Aufmerksamkeit, Koordination. Weil alle was anderes machen.
-
- 17 I: Und im textilen Werken: gibt es dann überhaupt noch sowas wie Häkeln lernen, Nähmaschine lernen?
-
- 18 B: (...) Also, bei mir/ Ich mach/ Ich hab schon einmal gehäkelt. (Lachend) Es ist dann halt auch immer die Frage auch, was den Lehrern besonders liegt oder nicht liegt. Ich hab halt immer gern siebgedruckt oder halt genäht mit ihnen. Oder alte Kleidung zerlegt, dann anders wieder zusammen, oder sowas. Aber ich find die klassischen Techniken schon spannend. Also, wir sticken schon, aber dann auch eher frei. Also, ich weiß, ich hab als Schülerin noch auf so Waschflecken mit Kreuzstich so Namen gestickt oder sowas. Das mach ich jetzt natürlich nicht. Aber trotzdem, Stickten tu ich schon, aber ich probier immer was anderes zu suchen. Und oft such ich dann auch Sachen von Künstlern und Künstlerinnen, dass sie das dann auch als künstlerische Praxis verstehen und nicht unbedingt nur sowas Handwerkliches.
-
- 19 I: Und gibts da Buben, die irgendwie sagen: Das interessiert mich nicht, das ist blöd oder so?
-
- 20 B: (...) Ja. Prinzipiell, es kommt drauf an, wie man aufzieht. Normalerweise, muss ich sagen, machen sie meistens sehr begeistert schon auch in Textilem mit. Es gibt dann welche, denen das auch gut gefällt. Es gibt aber natürlich welche, die von Anfang an kommen und sagen: Das ist total "Oma". Und das machen nur alte Omas. Das hab ich schon gehört. Also so vom hauptsächlich textil Werken. Aber man kann die natürlich überzeugen. Das kommt, find ich, auch eher dann noch von zuhause. Oder das ist halt so eine prinzipielle Konnotation, die da ist bei textilen Techniken.
-
- 21 I: Und wenn du dann aber mit ihnen so Projekte machst, die halt nicht unbedingt dem entsprechen, was sie sich vorgestellt haben, ändert sich dann die Meinung?
-
- 22 B: Ja. Dann machen sie das einfach. Also, ich mach auch nicht extra Sachen für Buben und extra Sachen, die mir für Mädchen/ und erklär's auch nicht als besonders wichtig für die "Hausfrau". Das hats auch bei mir noch gegeben, wie ich Schülerin war. Aber da glaub ich, dass unsere Generation das auch, glaub ich, nicht mehr so vermittelt. Oder ich halt nicht.
-
- 23 I: Und vorher hast du gesagt, dass das immer im Einwochenrhythmus ist?
-
- 24 B: Mhm, jaja.
-
- 25 I: Ist das dann so, dass man ein Projekt in Textilem macht und das geht über mehrere Wochen, aber immer unterbrochen von Technischem?
-
- 26 B: Mhm, ja.
-
- 27 I: Aja, okay.
-
- 28 B: Also, es wird dann immer wieder unterbrochen und deshalb hat man eigentlich immer das Gefühl, man fängt

IMMER von vorne an jeder Stunde, obwohl man ewig lang an einem Projekt sitzt, weil das zieht sich dann natürlich.

- 29 I: Wie viele Stunden sind pro Woche?
- 30 B: Zwei.
- 31 I: Okay, und nur 1., 2., oder noch mehr?
- 32 B: Eh durch bis zur/ Also, bei uns ist das ein bisschen spezial. [Sie erklärt das Schulsystem mit den speziellen Wahlmöglichkeiten der Schule]
- 33 I: Und wie kam es dazu? Ist es erst seit 2012, dass es hier in der Schule so im Wochenrhythmus ist, oder war das eh schon so vorher?
- 34 B: Das weiß ich nicht, weil ich bin jetzt selbst auch noch nicht so lange da. Aber ich weiß, eine ältere Kollegin hat, denk ich mal, gesagt, dass sie schon unterschiedliche Varianten probiert haben. Auch nach den Projekten wechseln. Und es gab auch schon mal Versuche, das gemeinsam zu unterrichten, glaub ich, ein Jahr lang. Und oft (...) ich glaub, das Problem, so wie's ich mitgekriegt hab, es fällt ihnen dann gar nicht so ein, was man dann machen kann.
- 35 I: Für die gemeinsamen Projekte?
- 36 B: Ja, fürs Gemeinsame und manchmal trauen sich Kolleginnen nicht zu, mit den (...) Geräten zu arbeiten, des jeweils anderen Fachs, denk ich. Und man muss sagen, dass in der Neuen Mittelschule, das kommt halt auch dazu, ja auch Lehrer Fremdfächer unterrichten, im Gegensatz zur AHS. Das heißt, es gibt auch Leute, die Werken unterrichten, die gar keine Ausbildung haben und für die ist das dann nochmal schwieriger, sagen wir mal so. Die können ja auch nur so auf ihre Schulerfahrung zurückgreifen und dann (...) ja.
- 37 I: Und wie viele Werksäle gibt es überhaupt?
- 38 B: Wir haben zwei für technisches Werken und zwei für textiles Werken.
- 39 I: Okay, das heißt/ sind die dann auch in der Nähe, könnte man theoretisch herumgehen?
- 40 B: Sie sind nicht in der Nähe, nein. Aber ICH hab mir schon überlegt (lachend), wenn mans gemeinsam/ also, man müsste es quasi umbauen. Man könnte einen textilen neben einem technischen Werksaal machen. Also "müsste man".
- 41 I: Also eine Mischung, meinst du?
- 42 B: //Müsste man halt das Geld abst//
- 43 I: Oder immer nebeneinander?
- 44 B: Also, da gibt's immer so eine Durchgangstür eigentlich und eigentlich könnte man das dann wahrscheinlich so machen.
- 45 I: Denkst du, dass das überhaupt ginge, dass man in einem Raum/ Also, wenns in zwei getrennten Räumen ist, das ginge logischerweise, aber ginge es auch, dass man alle Maschinen quasi in einen Raum gibt?
- 46 B: (...) Ich glaub eher, das ist halt die Frage, mit welchem Material wir arbeiten, weil manche Textilsachen vielleicht doch ein bisschen empfindlicher sind auf den Staub und diese Sachen. Aber ich hab's auch schon gemacht. Ich hab auch mal was gemacht im Werken, wo wir auch genäht haben. Und da haben wir dann einfach/ Die Nähmaschinen sind ja portabel. Also man kann die ja eh tragen. Da haben wir sie dann einfach rübergetragen, zum Beispiel.
- 47 I: Was war das da für ein Projekt?
- 48 B: Das war so ein Sitz-Klapphocker. Und der obere Teil war aus Stoff und den haben sie noch so benäht mit der Nähmaschine und das untere Teil war aus Holz, genau. Zum Beispiel.
- 49 I: Das klingt cool. (...) Wie ist das mit dem Lehrplan? Weil es ist ja jetzt quasi so, dass man eigentlich einen Lehrplan hat, der für das ganze Jahr geht, aber man nutzt eigentlich nur die Hälfte der Zeit. Hat das irgendeine Auswirkung?
- 50 B: Der Lehrplan schreibt ja nicht vor, in welchem Ausmaß man die Sachen macht. Also, der Lehrplan ist ja relativ

grob gehalten, zum Glück, in den kreativen Fächern. Deshalb hat man auch noch relativ viel Freiheit, sag ich einmal. Ich hätt schon mal überlegt, dass es auch eine Gefahr wär, wenn das zusammengelegt wird und da jetzt ernsthaft, es gibt ja jetzt keinen zusammengelegten Lehrplan. Es gibt ja immer noch den alten. Wenn man das zusammenlegt, dass das sehr eng wird von der Konzeption, oder dass sehr genau drinnen stehen wird, was man dann machen soll. Weil dann hätte man viel weniger Gestaltungsfreiheit.

- 51 I: Meinst du so ganz bestimmte Zielvorgaben? Sowas wie "Sägenlernen" oder so?
- 52 B: Ja. Das wär find ich auch schon ziemlich sehr präzise. Weil sicher sägt jeder einmal, aber ich glaub, ich bin mir jetzt nicht sicher, ich hab gehört, dass sie in Deutschland zum Beispiel relativ konkret auch drinhaben, so richtig, mit welchem Material gearbeitet wird zu welchem Thema. Und ich glaub, bei uns steht dann schon so "Werkzeug" oder "Aerodynamik". Aber es schreibt dir eigentlich niemand vor, in welchem Ausmaß oder in welchem Werkstück du das behandeln kannst. Und da hat man schon viele Möglichkeiten auch. Ich find auch zu mischen, eigentlich.
- 53 I: (...) Wie findest du das Fach, also jetzt auch im Bezug auf das, was du studiert hast und was du jetzt unterrichtest? Oder wie gefällt es dir vielleicht auch zu unterrichten?
- 54 B: Also, das müsst ich jetzt glaub ich so gestaffelt beantworten. Vom Gefallen - das ist ja ganz allgemein jetzt gesagt - war ich sofort extrem begeistert von der Schule. Also, ich hab angefangen zum Unterrichten noch wie ich studiert hab, oder grad das Diplom/ ich war noch so kurz in der Endphase. Und da hab ich dann schon angefangen, Stunden zu übernehmen und hab quasi vorm Probejahr schon in der Schule gearbeitet. Und da war ich komplett begeistert, weil ich fands super und frei und niemand hat/
- 55 I: In der Schule hier?
- 56 B: Nein, das war noch in der anderen, in der [AHS-Name], und da war es super, weil da hat sich niemand für mich interessiert und es war nur ich die einzige Textilerin und ich hab so gemacht, was ich wollte und hatte so mein Reich (begeisterte Stimme). und da hab ich total viel ausprobiert und war von der Arbeit mit den Schülern total begeistert und das macht mir auch irrsinnig Spaß mit den Schülern zu arbeiten. Von dem, was man im Studium gelernt hat, so vom theoretischen - auch wenns eh praktisch war auch auf der Uni, aber halt - so in diese andere Praxis zu gehen ist natürlich auch immer ganz was anderes. Ich find das, ich weiß nicht, wie's auf der Angewandten ist, aber auf der Akademie war das Studium auf alle Fälle, wie wenn ich in der Oberstufe nur unterrichten würde. Es hat eigentlich relativ wenig zu tun gehabt mit der Unterrichtsrealität der Unterstufe, sag ich jetzt einmal. Also, vom Anspruch von den Sachen, die wir gelernt haben, die wirklich viel zu kompliziert/ gut, das kann man noch irgendwie runterbrechen vielleicht, oder Aspekte davon nehmen. Aber auch so komplexe künstlerische Projekte find ich in der Unterstufe, vor allem für die kleinen Kinder, oft noch viel zu schwierig. Also, dass man sowas aufbaut. Sehr projekthaft arbeitet. Mit großen Klassen geht das schon, find ich, aber mit ganz kleinen Schülern, da seh ichs schon schwierig. Also, ich glaub, man macht dann ganz andere Sachen in der Schule, als man sich auf der Uni noch vorstellt, was man dann tatsächlich machen wird, sagen wir so. Nicht, dass das schlechtere Sachen sind oder sowas, aber es ist natürlich viel idealistischer gedacht in der Schule. Ich bin auch nicht unidealistic, aber (...) wie soll ich das am besten beschreiben? Man muss halt dann auch schauen, was funktioniert und was geht. Und man hat diese ganzen räumlichen Restriktionen und die Gruppe, die einfach so ist, wie sie ist und dann gibts natürlich auch hier auch Integrationsklassen. Die Kinder, die machen dann natürlich auch manchmal nicht mit. Dann muss man ganz was anderes machen. Es ist auch nicht so linear, wie man sich das vorstellt vielleicht in Wahrheit.
- 57 I: Musst du dann manchmal auch verschiedene Projekte vorbereiten für die Integrationsklassen?
- 58 B: (...) Ich probier eigentlich immer dasselbe zu machen und das nur einmal auszuprobieren. Also, ich mach kein Sonder-Einfach-Programm oder so für die. Und dann schau ich halt im Arbeiten, ob das geht oder nicht und manchmal muss ich's ändern. Und die Kinder sind auch sehr unterschiedlich, die in der Integrationsklasse sind. Also es gibt welche, die Autisten sind, aber es gibt auch welche, die einfach nur Lernschwächen haben und die sind auch komplett/ die sind manchmal total gut im Werken und in anderen Fächern halt schlecht.
- 59 I: Und körperlich sind die aber komplett handlungsfähig?
- 60 B: Motorisch ja, eigentlich, also im Rahmen der (lacht) normalen Skala, würd ich sagen. Doch, es geht schon. Nur von der Konzentration gehts halt manchmal nicht. Aber dann lass ich sie/ Oft änder ich's dann um und dann machen sie ein anderes Projekt, aber aus ähnlichem Material.
- 61 I: Und welche Maschinen dürfen sie bei dir verwenden?

- 62 B: (...) Hier an der Schule – das ist sehr schulabhängig – hier in der Schule tun sie eigentlich nur mit der Bohrmaschine arbeiten. Aber da sind sie, was ich gesehen hab, in der NMS viel strikter. Es ist ja eigentlich verboten, glaub ich, die schnell rotierenden, dann dürfte man wahrscheinlich eh auch keine Bohrmaschine. Eigentlich dürfte man eh kaum Maschinen benutzen, wenn man's wirklich rechtlich sieht. In der AHS, hab ich gesehen, sind eigentlich so Bandsäge, Decoupiersäge oder Bandschleifmaschine eigentlich üblich.
-
- 63 I: Und auch in [andere Schule von Valerie]?
-
- 64 B: Da lass ich sie/ Da gibts die/ Bandsäge lassen wir sie nicht. Aber so Decoupiersägen, Bohrmaschinen und eine Scheibenschleifmaschine haben wir. Die dürfen sie schon. Manche. Also, ich schau dann schon, welches Kind/ also nicht alle dürfen. Also es kommt ein bisschen darauf an, wie gut sie das unter Kontrolle haben auch.
-
- 65 I: Und weißt du zufällig die Lehrerin oder der Lehrer, die gesagt hat, dass sie das mal als ein Fach unterrichtet hat für ein Jahr, wie die heißt?
-
- 66 B: Ah, das waren Kolleginnen bei uns, aber ich bin mir jetzt auch nicht sicher, aber ich kanns dir dann oben zeigen, was die gemacht haben. Da gibts so ein Fenster. Bei uns ist das glaub ich die [Lehrerin]. Da müsst ich sie fragen, wer da noch dabei war. Aber ich kann sie fragen, wenn du möchtest.
-
- 67 I: Ja, gerne.
-
- 68 B: //Vielleicht kann ich da eh was vermitteln.//
-
- 69 I: Vielleicht wär's interessant, sie zu befragen und herauszufinden, wieso das dann im Endeffekt nicht/
-
- 70 B: Die wär sicher auch spannend, glaub ich, weil die schon ganz lang unterrichtet. Also, so im Vergleich.
-
- 71 I: Im Vergleich, ja. Okay, dann (...) Aja, genau, da hab ich noch eine Frage: Gibt es irgendwie eine Absprache zwischen den Textilern und den Technikern innerhalb des Jahres? Die für dieselbe Klasse sind?
-
- 72 B: Meinst du zu den Projekten?
-
- 73 I: Genau. Oder sind die eh unabhängig voneinander?
-
- 74 B: (...) Eigentlich sind sie unabhängig, aber wir könnten auch miteinander etwas machen. Also, wir wollens eigentlich eh schon das ganze Jahr machen, aber die Sachen dauern so unterschiedlich lang, dass es schwierig ist, den Punkt zu finden, wo wir jetzt beide fertig sind mit etwas.
-
- 75 I: Und wie könnte man dann zum Beispiel etwas gemeinsam machen, geht das überhaupt?
-
- 76 B: Wahrscheinlich, indem mans einfach strenger durchzieht und das dann/ Also, ICH würds am einfachsten finden, wenn ich einfach allein was mit beidem mach. Aber es ist schwierig. Aber natürlich in Absprache wär's hier glaub ich jetzt grad sehr schwierig, denk ich mir, weil das ja auch räumlich schwer ist. Weil die eine Hälfte sind wir oben und die andere ist unten. Es ist ja auch die Klasse geteilt.
-
- 77 I: Ja. Gibt es auch andere Lehrer, mit denen du gleichzeitig unterrichtest, die textiles und technisches Werken unterrichten?
-
- 78 B: M-m (verneinend). Das ist, glaub ich, nicht so häufig die Kombination. Ich glaub, jetzt werden mehr kommen, die jetzt studieren, weil man konnte das ja jetzt als Erweiterungsstudium machen bei uns und da hab ich auch das Dritte dazugenommen.
-
- 79 I: Und gäbe es so rechtlich gesehen die Möglichkeit, dass du eine Woche im Textilsaal bist und dann mit derselben Klasse in der nächsten Woche im technischen Saal und so? Und die andere Gruppe halt auch, quasi so zickzack?
-
- 80 B: Ja, ich glaub da gibts rechtlich nicht wirklich eine Vorgabe. Also, ich glaub, dass das Ministerium/ dass das so zusammengelegt wird, war halt so eine Grundidee, aber an der Umsetzung gibts keine Vorgaben bis jetzt, soweit ich weiß. Also, es gibt so Gruppen. Vielleicht ist das eh auch interessant für dich. Es gibt auch eine Lehrergruppe, die sich immer trifft und diskutiert über diese Zusammenlegung von Werken. Die auch erst bisschen Druck aufs Ministerium gemacht haben. Da wurden auch noch ein paar Sachen geändert vor diesem Gesetzesentwurf. Aber da gibts schon alle möglichen Diskussionen, aber die Gruppe ist eher dagegen.
-
- 81 I: Ja eh, alle Gruppen sind dagegen (lacht).
-

- 82 B: (unv.) Ich bin eigentlich eher dafür, muss ich sagen. (...) Ich glaub, es hat wirklich was damit zu tun, wahrscheinlich, wenn man schon sehr lange arbeitet in dem, dass sich manche nicht umstellen wollen.
- 83 I: Und weißt du, wie diese Gruppe heißt oder irgendwer aus dieser Gruppe?
- 84 B: Die heißt (...) ich kann das dann auch nachschauen. Muss mal kurz überlegen. Ich schau dir das dann nach. Ich kann das gleich am Computer besser raussuchen. Das ist in [Schule] der Werklehrer/ und der heißt [Vorname] das schau ich dir dann nach. Mit der [Name2], die machen gemeinsam.
- 85 I: Doch, dem hab ich sogar schon geschrieben.
- 86 B: Die haben das gemeinsam so als [Institutions]-Fortschreibung als Vernetzungstreffen gemacht und ich war auch ein paar mal dabei [anon.]. Und erst gings glaub ich darum, dass sie alles Mögliche auch abwehren wollten, was in dem Gesetz war, was sie auch gemacht haben, glaub ich. Am Anfang sind auch noch mehr Sachen dringestanden, die nicht so gut gewesen/ (...)
- 87 I: Gibts auch mögliche Fortbildungen für die Lehrer, die jetzt schon lang an den NMSen sind und jetzt quasi das zweite Fach auch unterrichten müssen?
- 88 B: Die NMS-Fortschreibungen kenn ich nicht, weil ich eigentlich bei der AHS bin. Aber ich glaub, dass es in dem ganzen Bereich nur ganz wenig gibt. Also, sowohl für AHS als auch in der NMS für diese Werk- und Textil/ Es gab mal so eine Initiative, eh von der Angewandten und der Akademie. Die haben das, glaub ich, zwei Semester lang so ein Fortbildungangebot gemacht. Und das ist aber eingestellt worden. Ich glaub, da gab's dann irgendwie kein Geld mehr. Die haben das speziell gemacht und da waren auch wirklich ein paar praktische Werkstattensachen, aber auch so Theoriesachen. Also, das war, find ich, ein ganz gutes Paket.
- 89 I: Weißt du, wer das an der Bildenden gemacht hat?
- 90 B: Ja, die [Name3]. [Anon.] Das war auch die [Name2], die hats organisiert. Die [Name3] war dabei, aber organisiert, da würd ich auch die [Name2] fragen.
- 91 I: [Anon.] Dann würd ich mir vielleicht noch die Werksäle anschauen, wenn ich darf.
- 92 B: Mhm (bejahend).

8.2 Lena

- 1 I: Es gibt keine bestimmten Fragen oder so, es gibt nur Themengebiete. (...) Und als erstes möchte ich wissen, also auch wenn du es mir jetzt schon gesagt hast, aber nur damit ich's dann auch auf der Aufnahme hab, wie das Fach hier umgesetzt wird und wie es auch dazu gekommen ist an der Schule.
- 2 B: Wir verstehen den Werkbereich eigentlich als eine offene Werkstatt, was bedeutet, dass es mal primär nicht inhaltlich um eine Trennung geht von textilem und technischem Werken, was ja auch eine willkürliche Unterscheidung wäre. Was nicht bedeutet, dass es in beiden Bereichen natürlich fachliches Wissen gibt, das in Summe wiederum, wenn man das alles wissen sollte, für eine Person sehr viel ist – sondern, dass wir eine Offenheit haben in Bezug darauf, oder das zumindest anstreben, dass die Schülerinnen, ja grad die jüngeren Schülerinnen meistens mit einem Interesse in die Stunden kommen und wir sie mal prinzipiell in ihren eigenen Fragenprozessen und Interessen unterstützen wollen (...) und dann je nachdem, wie sich das entwickelt, kommt es halt quasi zur Anwendung von technischen (...), handwerklichen (...) Methoden oder Vorgängen oder eben textilen. Aber diese Trennung ist jetzt irgendwie (...) inhaltlich für uns nicht entscheidend. Was nicht heißt, dass es nicht eben schon logisch ist, dass es einen Unterschied gibt zwischen bestimmten textilen Techniken und -arbeiten und technischen (...), Handwerkstechniken. Das ist uns schon bewusst, aber es ist jetzt nicht inhaltlich im Vordergrund. Wir versuchen – natürlich in Abhängigkeit auch von den Altersstufen, von den Interessen und den Persönlichkeiten und von dem Gebiet halt vor allem – eigentlich (...) den Impulsen eher zu folgen, die von den Schülerinnen kommen und weniger ein Setting zu machen, wo die Leute reinkommen und jetzt sagen wir, erklären wir euch jetzt einmal, wie's geht. Weil das unserer Erfahrung nach im Schulsystem oft genug passiert und das totale Potential ist von diesem ganzen, nennen wir's mal künstlerischen Bereich, dass man auch diese Hierarchien umdrehen kann, dass

man experimentieren kann, dass man (...) offen am Prozess beginnen kann, wo man vielleicht etwas entdeckt, was einem zu Beginn gar nicht als Frage so bewusst war und dadurch bisschen diese linearen Abläufe verlässt und sich auch ein Stück Autonomie erarbeitet, das gewinnt. Und das einfach erlebt, dass das möglich ist. Was ja auch eh ein bisschen, je nach Auffassung, aber oft eh bisschen zu wenig Raum hat im Bildungssystem.

- 3 I: Ja. Wie viele Stunden haben die hier pro Woche?
- 4 B: Zwei Stunden Werken und zwei Stunden Bildnerische Erziehung.
- 5 I: Und bis zu welcher Klasse?
- 6 B: Sie haben in der Dritten kein Werken, was sehr schade ist, und sonst haben sie's bis zur Vierten.
- 7 I: Und dann BE aber noch bis/
- 8 B: [Sie erklärt das schulspezifische System] Ich mein, was bei uns auch wiederum nicht so eine/ es ist natürlich schade, weil ich glaub, wie gesagt, grad dieses Autonomieerlebnis wäre für alle Altersstufen/ und es wird auch wirklich angenommen von den Leuten. Also, ich find, es könnten ruhig mehr Stunden sein. Es ist jetzt konkret bei uns nicht so ein Thema, dass sie dann quasi BE haben und nicht mehr Werken, weil wir eh so arbeiten, dass wenn jemand ein Projekt hat, wo er was Dreidimensionales macht oder mit Holz oder in irgendeiner Weise auf diese technischen Ressourcen einen Zugriff braucht, dann ist das in aller Regel möglich. Wenn das Vertrauen da ist, dass die Person das verantwortungsvoll macht, dann wird sich in aller Regel eigentlich wer finden. Beziehungsweise gibt's auch Situationen, und das ist auch deziert so gewollt, dass die auch natürlich aus diesen Klassenverbänden, also dass es zu einem Austausch kommt. Unterschiedliche Altersstufen. Dass idealerweise auch Situationen entstehen, wo die einen aus der einen Klasse vielleicht an irgendeinem Thema arbeiten, dann sieht ein Kind oder Jugendlicher (...) diesen Prozess und kommt dann vielleicht dadurch auch. Also, dass sie vielleicht gegenseitig auch zu Lehrerinnen und Lehrern werden und das nicht nur so ein (...) ja.
- 9 I: Und wie kommt es dann in der Praxis dazu, dass die ein Projekt entwickeln?
- 10 B: Ganz konkret jetzt? Ein Prozess?
- 11 I: //Ja, oder einfach ein Beispiel?//
- 12 B: Naja, also in meinen Stunden – das obliegt wieder ein bisschen den einzelnen Persönlichkeiten – ist es schon so, dass wir bei den ganz, sagen wir mal, jungen Menschen so versuchen einen Rahmen zu schaffen, dass sie/ Überhaupt wichtig für dieses Offene ist - also das sind jetzt trockene Dinge - aber ich glaub, das ist total wichtig, grad wenn man sagt, sie sollen selbstständig arbeiten, dass sie schon in diesem Set eine Ordnung zum Beispiel begreifen und erfahren, weil's einfach wichtig ist, wenn man in einer Gruppe so einen Raum benutzt, sehr banal, aber es ist eigentlich, find ich, fürs soziale Miteinander recht wesentlich - wichtig ist, wenn ich was nehm, dass ich's dann auch wieder zurückstell und das es wieder so passt. Und das sind natürlich Dinge, die ich in einer relativ eindimensionalen/ wird nicht demokratisch wirklich aus/ schon im Team, bei uns vielleicht, aber da gibt's dann irgendwann eine Ordnung und da muss man natürlich dann auch (...) das kommunizieren, dass das verständlich ist.
- 13 I: Also, wo was ist?
- 14 B: Wo was ist. Genau. Und natürlich grad bei den Maschinen oder bei den Geräten ist es natürlich ganz wichtig, dass man sich da halbwegs an die/ dass man sich nicht wehtut, so ganz banal gesprochen, bei den Jüngeren. Und dass man das auch so einsetzt, dass man das erreicht, was man haben möchte. Insofern gibt's jetzt bei mir in der Ersten schon immer am Anfang der Stunde so ein/ wo ich ein Material auch ein bisschen vorstelle, je nachdem wie sehr dann das Interesse da ist, das theoretisch zu vertiefen oder nicht, braucht man dann länger oder kürzer, aber wo man halt einfach so diese Grundstruktur ein bisschen erläutert, welche Materialien gibt es, welche Möglichkeiten gibt's, welche Ressourcen, und so die Sicherheitshinweise, Raum-, Ordnungshinweise und halt sozusagen die Regeln für dieses soziale Miteinander. Und die find ich auch bei aller Offenheit, diese Regeln find ich total wichtig. Weil Offenheit ja nicht Beliebigkeit ist. Das ist ja eigentlich/ Eigentlich verlangt, find ich, Offenheit sowohl den Schülerinnen als auch den Lehrerinnen mehr ab, aber sie ERLAUBT dafür auch wesentlich mehr. Also das ist viel interessanter, viel mehr Potenzial drin als wenn/ wie man vielleicht von vor zwanzig Jahren von vielen Leuten die Horrorgeschichten hört, in technisch Werken mussten sie alle einen Aschenbecher machen, den sie dann danach weggeschmissen haben. (...) Das erzählen wahnsinnig viele Leute.
- 15 I: (lacht) Nichtraucher-Eltern

16 B: Nichtraucher-Eltern, genau, so Aschenbecher ist überhaupt ein tolles Thema. Hab ich schon mehrfach gehört von Leuten. Ist ja auch wurscht, was es dann ist, aber diese Idee, dass sozusagen wie in einer Fabrik dann quasi zehn Leute auf ein bestimmtes Ergebnis linear hinarbeiten, unabhängig von irgendeinem Interesse oder irgend-einer Erfahrung, die im Tun entstehen kann. Das ist ja auch ein Riesen/ Also, in andren Fächern ist das vielleicht/ In Chemie, Physik gibt's auch Experimente. Aber ich würd sagen, das ist ein ganz besonderes Potenzial, dass in dem Prozess was passieren kann, dass in dem Prozess vielleicht eine neue Frage entsteht oder eine neue Orientierung oder vielleicht dass sich eine neue Sichtweise auf das ursprüngliche Ziel ergibt. Und wenn man das so schließt, im Sinne von, es gibt da ganz klare Produkterwartungen, was rauskommen soll, es gibt einen ganz klaren Zeithorizont, dann nimmt man sich halt viele Möglichkeiten weg. Und jetzt zu der eigentlichen Frage, jetzt hab ich ein bisschen weit ausgeholt:(...) Je nachdem, wie die Gruppendynamik ist, also wie die Situation der Gruppe ist, wie auch (...) die Lage ist, quasi in der jeweiligen Sozialkonstellation, schlag ich teilweise schon Themen vor. Weil ich find, manchmal spürt man/ Also, es gibt diese Situation, dass Leute reinkommen und die haben eine dringende Frage und ein dringendes Interesse. Das ist natürlich der Idealfall. Dann kann man eigentlich eh nur unterstützen. Da muss man aber auch viel wissen und viel können, um sie wirklich gut unterstützen zu können, weil dann kommen ja nicht die Fragen, die man vorbereitet hat, sondern die Fragen, die sie haben. Dann sollte man möglichst eine gute Antwort geben, oder eine hilfreiche. (...) Was auch ein hoher Anspruch ist. Bedeutet ja nicht, dass man nichts vorbereitet, sondern eigentlich, dass man sehr gut und umfassend was wissen und können muss, um da irgendwie die Sensibilität zu haben, zu erfassen, was die Person möchte und dann auch unterstützen zu können und wenn man dann aber merkt, dass/ Also, ich mach's halt so, das ist jetzt ein bisschen persönlich, glaub ich, wie man das als Lehrperson so auffasst. Wenn man merkt, es ist aus der Gruppe grad die Luft raus, die sind vielleicht auch aus Gründen, die gar nichts mit dem Setting zu tun haben, irgendwie gerade ein bisschen (...) müde, es sprühen grade nicht die Ideen über, dann schlag ich teilweise Themen vor. Aber ich versuch auch wieder diese Themen eher offen zu formulieren, so dass vielleicht schon in der Gruppe die Situation entsteht, dass man sich austauscht. Weil wenn man nur diesen einzelnen Interessen folgt, dann fällt's halt manchmal – also, im Idealfall gibt's dann auch wieder einen Austausch zwischen den Leuten – kann gruppendynamisch ja auch wieder die Situation entstehen, dass dann vielleicht sogar mehrere an einem Themenkreis arbeiten. Aber das ist halt nicht immer so. Und dann seh ich's schon auch als meine Aufgabe, dass von mir was kommt, weil natürlich/ Das wär auch wieder einfach zu sagen, "Wenn ihr keine Idee habt, dann hängen wir halt rum." Das ist ja dann auch irgendwie nicht die/ Oder für MICH ist es halt/ Ich sehs schon dann als meine Aufgabe, in so einem Moment hoffentlich richtig zu spüren, dass es jetzt von mir vielleicht wieder einen Impuls braucht.

17 I: Und ist es dann so, dass meistens eigentlich alle Schüler und Schülerinnen arbeiten an irgendwas?

18 B: Ja, doch, das kann man schon so sagen. Ich mein da gibt's klassisch ein großes Spektrum dessen, wie sie an die Dinge herangehen und wie – ich mein es sind überhaupt (unv.) diese Effizienzgedanken, von denen man sich ein bisschen verabschieden muss – aber da gibt es von Leuten, die extrem zielstrebig, konzentriert, ruhig und zügig an was arbeiten bis hin zu Leuten, die halt (...) so sehr langsam und sehr gemächlich und irgendwie (...) in einer nicht besonders zielstrebig Form an was arbeiten. Aber ich find auch das/ Ich find, dieser Zeitbegriff sollte ein bisschen in dem Bereich ein anderer sein. Weil ich find, es geht nicht unbedingt drum, dass – das sag ich auch immer – ich find, es geht ÜBERHAUPT nicht drum, was schnell zu machen. Gar nicht. Ich mein, wenn jemand schnell ist, (lachend) ist es auch super, so ist das jetzt auch nicht gemeint, dass niemand schnell sein DARF, aber (...) ich glaub, es ist ganz gut, wenn man es schafft, sich auch in dem eigenen Prozess zu öffnen, was bedeutet, dass man sich auch die Zeit nimmt, das wahrzunehmen, was da passiert und das zu sehen und wieder zu reflektieren und auch zu spüren, wahrscheinlich auch ein Stückchen, ob's jetzt noch passt für einen oder nicht. Und da gibt's halt ganz unterschiedliche Geschwindigkeiten. Das heißt wahrscheinlich, wenn man jetzt in die Klasse rein geht und diesen Prozess nicht mitverfolgt, hat man vielleicht auch den Eindruck/ Ich mein, es gibt täglich auch welche, die einfach überhaupt nicht reinfinden, das ist sozusagen auch ein Thema, aber ich würd sagen, in dem, was man wahrnimmt, wie sie sind, gibt's wahrscheinlich große Unterschiede: die, die konzentriert und emsig tun, wie man sich sozusagen einen klassisch arbeitenden Menschen vorstellt, bis hin zu Leuten, die halt irgendwie am Boden liegen, aber die sich vielleicht auch auf irgendeine andere Art damit beschäftigen und ja, es gibt natürlich auch welche, die irgendwie nicht reinfinden oder die aus irgendwelchen Gründen grad keinen Kopf dafür haben.

19 I: Wie gehst du dann um mit denen?

20 B: Wie geh ich dann um mit denen? Naja, das sind halt schon, muss man auch immer aufpassen, dass man da nicht die ganze Aufmerksamkeit, die man so hat/ Weil das ist ja doch eine begrenzte Ressource, wenn man es als Ressource betrachtet – was auch schon eine komische Perspektive ist, aber egal. Dass man die nicht nur in diese Leute reinsteckt. Aber ich versuch halt dann einfach in/ Das was ich vorher gesagt hab mit dem Impuls, wenn man merkt, die Gruppe ist/ so ein Impuls, halt dann den Leuten individuell zu geben, oder halt herauszufinden, was

könnte sie interessieren, was wär ein Thema, es gibt ja in unserm Bereich wahnsinnig viele Schnittstellen zum Leben in allen möglichen Facetten, zu Interessen, die auch Jugendliche und Kinder oft haben. Und dann versuch ich halt einfach, sowas zu finden. Und auch klarzumachen, dass es nicht unbe/ Ich glaub, wenn die Motivation fehlt, dann ist es vielleicht auch ganz wichtig, das aufzuklären, dass es eben jetzt nicht darum geht, dass man wen zwingt, produktiv zu sein wieder, was ja eh oft was ist, was, glaub ich, Kinder und Jugendliche sehr häufig erfahren, sondern dass man eher diesen Teil adressiert, wo es irgendwo sicher auch ein Interesse gibt, oder einen Bereich, der die Leute beschäftigt. Und versucht halt, über ein Thema oder über irgendeine Sache da anzuknüpfen. Und das gelingt hoffentlich. Und nicht immer (lacht).

-
- 21 I: Das klingt echt cool. Bringen die Schüler dann selber Materialien mit, oder wird hier alles zur Verfügung gestellt?
- 22 B: Wir haben hier, find ich eine/ Also, das ist echt, find ich ein ziemliches Privileg. Wir haben hier sehr/ Also, es ist ja schon der Anspruch, dass wir halbwegs nachhaltig auch die Materialien/ Ich mein, das kann man immer was verbessern. Aber, das heißt, wir haben viel Zeug, dass wir von Kolleginnen und so bekommen, bzw. von dem einen Kollegen, der eine riesige Werkstatt hat, der nimmt auch ganz viel mit, also es wird viel mitgebracht, aber wir haben auch davon abgesehen sehr gute Ressourcen und Ausstattung und eigentlich bis auf Spezialdinge, die sie vielleicht selbst mitbringen wollen oder halt irgendwie, wo's genau das sein muss, haben sie hier eigentlich alles.
-
- 23 I: Und die Schüler haben auch keine Werkkofferchen oder irgendwas?
- 24 B: Sie haben Werkkoffer, doch. Wobei die Werkkoffer/ Das sind eher so Dinge, wo man halt sich vorstellt, dass es besser ist, z. B. die Tusche oder die Federn, ist halt wahrscheinlich gscheiter. Weil, wir haben hier zwar Tuschede-federn, aber es gibt so Dinge, wo's einfach gscheiter ist, wenn das personifiziert ist und wenn dann jeder Schüler, jede Schülerin, so einen Satz hat, mit dem sie auch arbeiten. Und es geht wahrscheinlich auch um diese (...) Verantwortung auch, dass man quasi selber da, wenn sie sozusagen Künstler oder Künstlerin sind in dem Setting, oder Schaffende oder Gestaltende, oder wie auch immer, dass sie dann auch irgendwie ihren kleinen Mini-Satz an Dingen haben. Aber jetzt so von den Materialien ist hier eigentlich alles da.
-
- 25 I: Und kommen die dann einfach so und sagen: Ich würd gern mit dem-und-dem Material arbeiten, was gibt's da so, kann ich mal anschauen?
-
- 26 B: Im Idealfall, ja. Mhm (bejahend).
-
- 27 I: Cool. Und wie funktioniert das, weil ihr seid ja gleich nebeneinander und du hast gesagt, dass du quasi technisches Werken machst, aber irgendwie ist es ja doch übergreifend. Und dann deine Kollegin, die da jetzt war, macht die dann textiles?
-
- 28 B: //textiles//
-
- 29 I: Und wie kooperiert ihr miteinander, wie funktioniert das?
-
- 30 B: Da gibt's ganz unterschiedliche Formate. Es gibt schon manchmal Situationen, wo ich – ich mein, das ist, find ich, sowieso ein Schlüsselthema, das gar nicht mit technisch oder textil zu tun hat, aber ich finde es gibt/ Also die Gruppengröße ist schon eine wesentliche Sache. Und ich glaub, es gibt Formate, Themen und Prozesse, wo's auf irgendeine Art wieder wurscht ist, wo's mit einer großen Gruppe super funktioniert, es gibt aber auch – und das ist meiner Meinung nach schon häufiger und vor allem auch ein Potential natürlich von den Fächern im Verhältnis zu andern, wo sie eh 25-30 sind – Situationen, wo's super ist, wenn man 12, 13, 14 Leute hat. (...) Es geht einfach um ein anderes Format, wenn 13 Leute in einer Werkstatt sind oder 25 Leute in einer Werkstatt sind. Und in diesem Sinne gibt's durchaus das Format, dass es sozusagen zwei kleinere Gruppen sind, wo's einen Austausch gibt, aber auch DA geht's meiner Meinung nach weniger – also, abgesehen vielleicht von dem Wissen, Know-How der Lehrenden und den technischen Möglichkeiten – geht's jetzt inhaltlich nicht um die Trennung, sondern es geht einfach um diese kleinere Gruppe. Und manchmal gibt's halt so Themen wie (...) Also, mit einer Vierten haben wir letztes Jahr/ Das hat im Übrigen NICHT so gut funktioniert, wobei ich's eigentlich als Thema recht/ Aber da waren sozial/ Das ist auch so ein Ding: es werden immer sehr viele soziale Dinge oder soziale Themen, glaub ich, in unseren Fächern (...) ausgespielt, was total wichtig ist. Also, ich hab nicht das Gefühl, dass es Sinn machen würde, da einen Deckel draufzuhalten, weil das ist dann schon ein Format, wo da viel passieren kann, aber es ist halt leider so, dass dann/ Also, ich find das WICHTIG, aber es ist halt natürlich trotzdem so, dass dann oft diese inhaltliche Ebene, die AUCH ein großes Potenzial hätte - zum Lernen nämlich, auch zum inhaltlichen Lernen - dann halt ein bisschen/ Und grad in diesen Vierten Klassen geht es oft um ganz, ganz viel. Das war letztes Jahr zum Beispiel mit einer Vierten so, dass die einfach so stark mit ihren sozialen Prozessen beschäftigt waren. Und meiner Meinung nach hat das aus DEM Grund dann nicht so funktioniert. Da haben wir wirklich versucht, mit der GANZEN

Gruppe zu dem Thema Roboter-Cyborgs-Androiden zu arbeiten, und haben das aber nicht so ganz – man könnte das auch so technisch, man programmiert Roboter - wir haben's gar nicht unbedingt so aufgefasst, sondern eher von einem künstlerischen Zugang her. Dass man irgendwie sagt Franz West mit diesen (...) Körpererweiterungen oder Walther Erhard [eigentlich: Erhard Walther], der ja auch diese komischen Textilobjekte hat, wo dann sozusagen der Körper weitergeht und zu einem Raum oder zu einer Maschine wird. Und da haben wir versucht, mit einer Vierten eben (...) das zu erarbeiten, wo ja, wenn man in so Prozesse reinkommt, das Textile und das Technische sich wahrscheinlich wirklich komplett mischen würden. Das hat auch zum Teil funktioniert (...), aber in dem Fall war's zum Beispiel eher die Erfahrung mit dieser vierten Klasse, dass einfach diese 25 dann irgendwie so eine (...) Sozialdynamik gehabt haben, dass es (...) schwierig war, glaub ich, für Einzelne in die Prozesse zu finden.

- 31 I: Und die sind aber immer hin und her gegangen zwischen den Sälen?
- 32 B: Mhm (bejahend). Sie sind hin und her gegangen, ja.
- 33 I: Und du hast das gemeinsam mit der Kollegin gemacht?
- 34 B: Genau. Ich find das Hin- und Hergehen super, wenn's wirklich ein fragendes Interesse ist. "Ich geh jetzt rüber, weil ich weiß, dort liegen die Stoffe und ich will den Stoff" ist super. Es ist nur, wenn sozusagen/ Es gibt diesen Punkt und den muss man halt erkennen und das ist gar nicht so leicht. Es gibt natürlich auch den Punkt, wo man nie reinfindet und einfach irgendwie rumrennt und das dann so eine Konsumumgebung wird. Und eigentlich sollt's ja eher so sein, dass man halt/ Manche Leute ganz von selbst, sie kommen rein, sind sofort im Prozess drinnen und man kann sie eh nur unterstützen und andere brauchen da halt mehr Begleitung quasi, bis sie ihre eigene/ weil die Fragen sind ja eh bei allen da, aber manchmal sind sie halt verschüttet und irgendwie von Ablenkungen (...) versteckt und dann ist man's halt gewohnt wahrscheinlich auch als Mensch in unserer Welt, das man dann eher sich halt ablenkt. Und da mal anzieht und da mal was nimmt und da mal probiert. Und das ist aber für einen selber dann, glaub ich, auch fad. Also das ist dann auch dieser Moment, wo nach einer halben Stu/ Das ist immer der riesige Unterschied, ob ich einen Prozess hab mit einem Interesse, wo ich aktiv werde und (...) irgendetwas erfahre und was passiert, oder ob ich halt so rumrenn und mal da einen Stoff rauszieh und da ein Hölzchen nehm und das irgendwie dann wieder wegschmeiß.
- 35 I: Ist da auch Verschwendung irgendwie ein Problem?
- 36 B: (...) (unsicher) Ja, das ist sicher ein Thema. Also, ich find, das ist ein Thema, wo man viel drüber sprechen kann. Weil ich find, es gibt ja umgekehrt – das ist ein bisschen heikel – es gibt ja diese lange Geschichte von irgendwelchen Kunstfeinden, die dann sagen "Das ist Verschwendungs! Das bringt ja nichts!" Also, ich mein, es ist immer die Frage: Was ist Verschwendungs, was ist Überfluss? Aber natürlich ist es/ Also ich würd sagen, der Unterschied ist wahrscheinlich oft gar nicht nur im Ergebnis zu sehen, sondern einfach, in welcher Weise oder in welchem Prozess brauch ich welches Material? Und dann kann's sein, dass ich unglaublich viel Ma/ Es kann mal sein, find ich, wenn's ein Prozess ist, der irgendwie eine KRAFT ist. Aber wenn das ein beliebiges (...) Konsumverhalten ist, wo ich halt aus Fadheit mal da einen Schnitt setz und das rausschneide. Ich mein, das kennt man eh, die alte Thematik, die glaub ich alle/
- 37 I: So wie mit den Aussteckeksen (lachend).
- 38 B: Genau. Wo dann irgendwer aus der Mitte des Stoffs ein Stück rausschneidet und dann kannst du alles weg-hauen. (...) Ja, ist ein klassisches pädagogisches Thema, würd ich sagen. Wo man halt immer wieder dazu nach-denken muss. Soll. Kann.
- 39 I: Und wär's irgendwie anders, wenn es zwei Textil-und-Werksäle gibt, die beide so eine Mischung sind, oder ginge das gar nicht?
- 40 B: Das ginge sicher. Wenn die Räume halt so sind. Natürlich ginge das.
- 41 I: Müsste es dann auch zwei Lager geben, die beides beinhalten?
- 42 B: (...) Nein, ich glaub eigentlich, wenn man sich eine klare Struktur/ Und das ist halt auch, ich bin ein bisschen später eingestiegen, ich hab die Planung der Schule nicht wirklich mitbekommen, also ich bin quasi in die fertige Schule, im ersten Jahr, wo die Schule fertig war, hier hergekommen. (...) Aber ich glaub, wenn man sich das – das ist eben das Paradoxe – ich glaub, je offener, desto klarer muss diese Struktur sein, was dann natürlich auch immer ein bisschen für uns (...) Pädagoginnen herausfordernd ist, weil natürlich bekommt es dann eine gewisse Strenge, aber das kennt man ja, z. B. auch von Montessori oder so, wo ja auch diese Lernumgebung total wichtig ist. Und

ich glaub schon, dass da was dran ist. Je offener das ist, desto wichtiger ist es, dass es eine klare Struktur gibt. Und jetzt zur Frage, ob das in einem Raum funktionieren würde: Ich glaub schon, aber ich glaub, da muss es ein (...) einerseits sehr gutes Konzept geben, wie dieser Raum organisiert ist – oder dieser "Raum", als wär's ein Raum - dieser Ort, dieses Setting, was immer das ist, organisiert ist. Und dann ist natürlich auch die Frage/ Das wird jetzt überhaupt natürlich spannend. Weil was schon immer ein bisschen die Gefahr ist, dass das Ganze dann sehr beliebig wird. Und wenn man dann plötzlich von allen verlangt, dass sie dann alles betreuen/ Man kann da immer alles irgendwie machen, aber dann wird's halt IRGENDwie. Ich find, man kann das machen, aber das ist eigentlich ein höherer Anspruch, als wenn man's (...) trennt. Weil natürlich dann mehr Wissen, mehr Umgang, mehr Ordnung, mehr (...) Systematik drinsteckt als wenn man es so in (unv.).

- 43 I: Aber wie (...) argumentiert man halt die Trennung von diesen zwei: das eine ist ein Material, nämlich irgendwie Textilien, das andere ist aber eine Technik, nämlich Technik (lacht), also wie argumentiert man irgendwie die Trennung so?
- 44 B: Das kann man eh nicht argumentieren. [Anon.] Weil es gibt tolle Architekturen, die textil funktionieren. Also, die Trennung ist natürlich eine/ Das ganze Fachsystem in der Schule ist, find ich, irgendwie historisch gewachsen. Das kann man jetzt wahrscheinlich irgendwie erklären, aber wenn man's durchdenkt, ist es irgendwie ein bisschen beliebig. Nur Beliebigkeit ist insofern ein gutes Stichwort, weil die Trennung da beliebig ist, aber die Trennung schafft da/ Auch wenn ich jetzt die Art von Trennung vielleicht infrage stelle, ist umgekehrt nicht ganz klar, was passiert, wenn ich die Trennung aufhebe. Weil wenn ich die Trennung aufhebe, dann hat man vielleicht als (...) Bildungslandschaft noch mehr Schwierigkeiten, etwas zu behaupten, was (...) leicht verlorengeht. (...) Und was ist dieses Etwas? Dieses Etwas ist, dass es schon eine Vertiefung gibt und dass die auch wichtig ist und dass es die auch braucht. Und eine Vertiefung kann ich nicht haben, wenn ich mich jeden Tag mit was anderem beschäftige. Ich weiß, es gibt da diese Ideen mit dem/ Ich kann mir auch durchaus einen Kunstunterricht vorstellen, wo dann vielleicht eine/ Also auch diese Fächertrennung ist ja/ Es ist halt jetzt so, wenn quasi der Physiklehrer oder die Physiklehrerin reinkommt, dann ist wahrscheinlich die Perspektive total wertvoll. Also, ich seh das überhaupt nicht so, dass das, wie's jetzt ist, so containert sein muss. (unv.) Ist ja auch in der Kunst nicht so. Aber andererseits ist halt die Frage, wie formuliert man dann einen fachlichen Anspruch? Und das ist schon was, was ich ein bisschen (...) gefährdet/ also "gefährdet" (...) Wo man halt dann neue Behauptungen aufstellen muss, sonst wird das alles sehr beliebig. Sonst macht man halt irgendwas.
- 45 I: Und weil das ist ja, find ich, auch so beim Lehrplan die Sache, dass in der NMS einfach die zwei zusammenklebt sind, aber dadurch, dass man sich ja jetzt nicht mehr auf eins von beiden konzentriert, muss man ja dann irgendwie auch auswählen, wo man die Schwerpunkte setzt. Also, ist das irgendwie problematisch, weil man ja einfach weniger vertiefen kann in einem von beiden Bereichen oder vertieft man sich dann einfach irgendwie in etwas anderes als in einen von diesen beiden Bereichen?
- 46 B: Also, ich glaub, faktisch passiert die Vertiefung eh nicht nach der Trennung von diesen zwei Be/ Also, es ist eh nicht so, dass sich der eine technisch und der andere textil vertieft. Insofern ist das wieder/ Aber das ist, weil ja DIE konkrete Trennung jetzt ein bisschen beliebig ist. Aber was schon ein Thema ist und das ist ja überhaupt jetzt im künstlerischen Bereich in der Schule so. Da gibt's ja wieder die Debatte, dass die Berufsorientierung und so weiter kommt/ Aber ich glaub, das ist so eine komische Dynamik. Es wird ganz viel soziale Dynamik in diesen Fachbereich verschoben, was glaub ich, Raum braucht. Und was ich persönlich dann teilweise auch zulasse, weil ich glaub, es ist WICHTIG, in dem System Schule, wo ich ja ein Teil davon bin. Dass führt aber umgekehrt dann dazu, dass das, was mein Fach ist und was auch totales Potenzial hat und extrem fundamental und wichtig ist für eine Gesellschaft, ein bisschen zurückgedrängt wird und dass dann paradoixerweise vielleicht sogar jemand anderer oder überhaupt die Schülerinnen selbst zum Teil sogar – ich mein, dass muss man dann irgendwie auch klar kommunizieren – die Wichtigkeit des Bereichs nicht mehr wahrnehmen. Weil sie sagen: "Da können wir dann endlich DAS". Und ich würd sagen, dieses "Da können wir dann endlich das" ist wichtig und da müsste man sich eigentlich in dem System überlegen, wie das auch noch mehr Raum finden könnte, dass es woanders passiert. Weil, ich mein, dieses soziale Lernen, glaub ich, in der Schule – keine Ahnung – ist, glaub ich, einfach was total Wesentliches. Und vor allem, wenn man offen arbeitet, ist es auch wesentlich, damit's überhaupt funktionieren kann, weil wenn's in der Gruppe gärt und brodelt, dann kann man nicht/ (...) Dann sind diese selbstgesteuerten Prozesse bisschen schwierig, weil man dann ständig eigentlich auf diese Themen zurückgeworfen wird. (...) Ja, so ungefähr. War das jetzt halbwegs verständlich?
- 47 I: Also, meinst du mit sozialen Prozessen, dass halt diese/ Zum Beispiel streiten sich die einen mit den andren
- 48 B: //Genau//

- 49 I: //oder irgendjemand hat ein//
- 50 B: //Genau//
- 51 I: //Problem//, dass jemand nicht cool genug ist? Solche Sachen?
- 52 B: Ja, genau. Ich mein, ich hab jetzt gerade eine Erste, die sind jetzt, sagen wir mal/ Fachlich betrachtet haben die unglaublich viele Ideen, die sind unglaublich produktiv, wenn sie mal arbeiten, aber die haben ein – das klingt jetzt ein bisschen drastisch – aber die haben schon irgendwie bisschen so ein Gewaltthema, im Sinne von, dass es bestimmte Außenseiter gibt, die natürlich schon mit einer bestimmten Geschichte in diese Rolle gekommen sind, aber dann natürlich passiert in der Gruppe wahnsinnig viel. Und das passiert nicht nur unsichtbar, sondern das passiert lautstark mit Kommentaren, Meldungen, Streits, Auseinandersetzungen, bis hin zu raufen und dann find ich's sinnlos, wenn ich halbwegs ein Format machen will, wo IHRE Fragen zum Tragen kommen, kann ich nicht den Deckel draufhalten. Den Deckel kann ich draufhalten, wenn ich sag: "Ihr zeichnet jetzt alle dieses Thema, das ich euch vorgebe und dazu seid ihr still." Aber das ist ja nicht der Prozess, der mich interessiert und für den Prozess, der mich interessiert, muss ich schauen, dass sozusagen die Gruppendynamik oder diese soziale Geschichte in irgendeiner Weise (...) ein Teil von dem Ganzen wird, was da geschieht/
- 53 I: //Also quasi nutzen dafür?//
- 54 B: Genau, deswegen muss ich dem einen Raum geben. Was aber nicht das Gleiche ist wie "es ist eh wurscht, was wir in BE machen, deswegen, können wir da streiten." Das ist was anderes. Es ist eher so, dass sozusagen die Grundlage/ Die Grundlage ist für mich, dass diese soziale Geschichte (...) – das wär jetzt auch wieder vermessens, dass das aufgelöst wird, das glaub ich ja gar nicht – aber, dass man nicht den Deckel draufhält, sagen wir mal so. Mehr kann man eh nichts realistischerweise da unterstützen oder begleiten. Aber dann fordert das natürlich auch Raum und Zeit und nimmt wieder was von dem, was man vielleicht weitermachen könnte. Also, ich find die zwei Stunden eigentlich zu kurz.
- 55 I: Also, man könnte das verbessern, indem es mehr Zeit gäbe?
- 56 B: Ich find schon, grad in den Unterstufen find ich, dass (...) die zwei Stunden eigentlich zu kurz sind. Ich find, das sollte eher so eine Workshop-Länge sein. So vier/ Weiß nicht wie/ Auf der Uni sind die Dinge auch eher drei, vier Stunden. Mit Pausen halt dazwischen.
- 57 I: Und wäre das dann, wenn es von der Zeit nicht insgesamt reduziert wäre, sondern alle zwei Wochen nur vier Stunden, wäre das auch eine Verbesserung?
- 58 B: Nein, ich würd schon jede Woche vier Stunden (lachend). Aber das würd jetzt keiner unterschreiben. Nein, keiner nicht, aber halt/
- 59 I: Aber wäre es eine Verbesserung zu jetzt zumindest, zu jetzt jede Woche zwei Stunden?
- 60 B: Nein, weil zwei Wochen sind, find ich/ Dann hat man diese ganzen Ferien, die ganzen Feiertage. Zwei Wochen, find ich, ist wieder bisschen schwierig, weil man dann so den Kontakt verliert.
- 61 I: Und die Klassengröße, wenn die kleiner wäre noch?
- 62 B: Na, das wär super.
- 63 I: Wie klein wäre deine Traumvorstellung?
- 64 B: TRAUMvorstellung wäre (...), das ist jetzt natürlich vermessens, aber zehn oder so wär super.
- 65 I: Okay, aber das ginge schon. Und wie ist es jetzt realistisch, wie viele du manchmal hast?
- 66 B: 25 ist hier die/
- 67 I: Aber die sind dann aufgeteilt auf/
- 68 B: Na, im Werken ist es ja eh geteilt. Also 25 ist die Klassengröße und man hat ja dann sozusagen im Werken immer zwei Lehrpersonen, das ist so 24/ 12, 13 oder so. In der Gruppe.
- 69 I: Und aber du fändest es gut, wenn prinzipiell die Klasse 10 wären, und die würden sich dann auch aufteilen, dann hätte man manchmal auch nur fünf Kinder oder so?

70 B: Nein, das wär wieder zu wenig. Also, ich find, zu wenig ist auch wahrscheinlich schwierig.

71 I: (lacht)

72 B: (lachend) Aber eigentlich ist die Größe, die man jetzt durch diese von mir aus beliebige Einteilung in dieses technisch-textil und da halbieren, ist dieses 10, 12, 13, eh super. Ist eine super Gruppe. Also, das ist von der Gruppe her, dass die einzelnen auch Raum haben, dass es aber trotzdem eine Dynamik gibt. Weil wenn's dann drei sind, dann wird's wieder ein bisschen öd vielleicht.

73 I: Und in BE hast du diese große Gruppe?

74 B: In BE sind 25, genau.

75 I: Und ist es so im Unterricht, merkst du irgendwie, dass Buben und Mädchen - weil das ist ja ursprünglich die Idee gewesen, dass diese alte Geschlechtertrennung aufgelöst wird – merkst du, dass trotzdem die einen sich für eines mehr interessieren oder so? Für eine Technik oder andere Sachen bauen? (...) Oder herstellen?

76 B: Jetzt generell oder durch diese Trennung? Oder durch die Zusammenlegung?

77 I: In deinem Unterricht einfach. Du hast ja davor noch gar nicht unterrichtet ohne die Zusammenlegung, oder?

78 B: Stimmt. (...Überlegt sehr lange) Ja, das gibt's schon irgendwie. Also, ich glaube, das gibt's. Es gibt auch, dass (...) Es hängt wieder sehr von den Einzelnen ab. Aber natürlich statistisch betrachtet ist das schon so. Es ist, glaub ich, nicht so, dass wir das als Gesellschaft überwunden haben und die Kinder und Jugendlichen so sozialisiert werden, dass es/ Also, empfind ich nicht so. Das wär naiv das so zu sagen. Es gibt aber – da fehlt mir jetzt der Vergleich – vor 20 Jahren wahrscheinlich mehr, wo's dann DOCH möglich ist und wo man das Gefühl hat, das ist halt irgendwie/ Die Persönlichkeit von dem Kind kann sich jetzt vielleicht freier und unabhängig von dieser ganzen Gendergeschichte entfalten. Aber natürlich in der Summe ist es SCHON natürlich, glaub ich, nach wie vor so, dass diese Genderrollen sehr prägend sind.

79 I: Und was fällt dir auf? (...sehr lange Pause)

80 B: Hm (nachdenklich). (...) Naja. (...) Was fällt mir auf? (...) Konkret jetzt?

81 I: Ja.

82 B: (...sehr lange Pause) Dass halt die Themen – also, das ist jetzt meine Einstellung dazu – aber ich hab halt den Eindruck, dass die Themen, wo man sich oft gedacht hat, "Na das haben wir jetzt eh, jetzt passt das, jetzt ist das eh klar, das haben wir errungen" dann überhaupt nicht klar sind. Und man halt schon wieder/ (...) Also, ich beobachte, dass halt schon, unter Anführungszeichen "Mädchen", was auch schon so ein Begriff ist, (...) vielleicht schon im Schnitt einfach viel mehr Thema haben mit Selbstbehauptung mit Raum fordern mit Raum einnehmen. Also, allein, wie sie sich verteilen. Wie sich die Gruppe irgendwo verteilt, kann man schon/ Also, das kann man jetzt nicht aufs Individuum runterbrechen, weil da gibt's immer auch Mädchen, die sind ganz anders, aber jetzt in der Übersicht würd ich sagen, ist einfach gesellschaftlich für mich – aber das ist halt jetzt meine Brille – gesellschaftlich eher wieder eine Trendwende hin zu klassischen Vorstellungen, wo man eigentlich vielleicht schon gedacht hat, die hätt man schon hinter sich gelassen. Ich glaub, das wird eher stärker.

83 I: Echt?

84 B: Ich glaub schon. Aber das ist jetzt rein gefühls-/ Keine/ Ja, ich glaub schon.

85 I: Und reproduziert der Werkunterricht hier das dann eher oder glaubst du, dass das auch eine Möglichkeit ist, dass sie sich auch einen kleinen Schritt davon distanzieren?

86 B: Das glaub ich schon. (...) Ich mein, da gibt es auch wieder die und die. Also, erstens Mal ist dieses Publikum hier auch wieder speziell ausgewähltes Publikum.

87 I: Wodurch ausgewählt?

88 B: Naja, [Anon.] Es ist mit einem bestimmten sozialen Anspruch. Es ist eigentlich ein anti-elitärer Anspruch. Trotzdem muss man realistischerweise sagen, es ist wahrscheinlich in einer anderen NMS eine andere Schülersituation, oder Schülerinnensituation ist, als hier. Ich würd sagen, es gibt hier überdurchschnittlich viele sehr engagierte Eltern. Und es gibt auch Schülerinnen, wo man ganz klar merkt, die sind sozialisiert in einem Setting, wo jetzt nie

jemand zu ihnen gesagt hätte: "Du bist ein Mädchen und deswegen Hm", aber umgekehrt gibt es das schon, dass Mädchen vielleicht bestimmte Annahmen haben über sich selbst, was sie können, was sie machen, was sie dürfen oder wie sie sind, die wir vielleicht ein bisschen (...) "modifizieren" ist jetzt komisch, weil das würde jetzt so klingen, als würd ich's modifizieren, aber wo man schon einen Prozess auslöst, wo vielleicht dann ein neues kleines Mini-Selbsterfahrungsstück sich ergibt. Das glaub ich schon.

- 89 I: Also, findest du persönlich die, so wie's hier ist, oder auch prinzipiell, dass es jetzt zusammengelegt wird, auch in der AHS, würdest du's befürworten?
- 90 B: Da muss man wieder, also/ Konkret (...) in der jetzigen Schullandschaft, find ich, dass sehr oft Dinge, die IN-HALTЛИCH vielleicht okay wären, in dem System eigentlich was anderes sind. Und in meinen Augen steht da auch was anderes dahinter. Und deswegen würd ich die Frage nicht mit Ja beantworten, weil da meiner Meinung nach andere Gründe dahinter stehen. Und weil ich jetzt/ Ehrlich gesagt, mir fehlt immer ein bisschen die Idee oder der GUTE Grund, warum man's macht. Und dann erfordert für mich aber der gute Grund auch, dass ich Ressourcen, Konzepte, Unterstützung hab, was da genau passieren soll. Dieses zu sagen, "Wir machen jetzt ein bisschen autonom und ein bisschen Hm", aber eigentlich weiß keiner genau WIE, ist so ein (...) Ja, ich glaub, es braucht ein bisschen mehr, eigentlich. Und drum find ich's auch pauschal, das so zu beantworten. Da geh ich schon in die Falle, die es meiner Meinung nach ist, nämlich, dass man dann in Begriffen etwas angibt, aber es ist nicht klar, WARUM und WIESO und was es BEDEUTET und was es wirklich/ und was man sozusagen damit machen will.
- 91 I: Also findest du, dass der Stadtschulrat oder das Ministerium nicht klare Ziele angibt, warum das so ist?
- 92 B: Also, ich glaub, dass die künstlerische Bildung in den Schulen nicht so gut ist. Und jetzt gibt's unterschiedliche Ansätze, wie man/ Da hab ich vielleicht den Ansatz, den wer anderer total blöd findet und umgekehrt. Aber ich glaub, es braucht vor allem eben ein Konzept, Ressourcen und einfach dieses Statement, dass es einem WICHTIG ist, dass es BEDEUTSAM ist. Und natürlich die (...) Botschaft, man legt das zusammen, weil/ Das kann man natürlich dann so argumentieren, weil natürlich diese inhaltliche Trennung eigentlich problematisch ist, aber es ist nicht die Botschaft, um die es in meinen Augen gehen sollte. Es geht eigentlich um etwas anderes. Es geht darum, sich zu überlegen, wie halt eine zeitgemäße (...) Bildung oder (...) Lernerfahrung ausschauen kann und welchen Stellenwert dann sozusagen diese künstlerischen Fächer haben. Und da, find ich, ist es einfach kein/ Diese LÜCKE, oder so, wird jetzt dadurch nicht geschlossen. Es ist halt wieder so ein/ Aber mir ist jetzt noch was anderes eingefallen zu dem/ Ich mein "Gender" umfasst ja jetzt nicht nur die Konzepte, so Mann-Frau-Dinge. Was ich eigentlich an dem Fach total wichtig find: Viele Schülerinnen, grad aus bisschen (...) elitäreren Backgrounds haben ja schon sehr stark drinnen, es gibt die denkenden Menschen und es gibt die Menschen, die was mit den Händen machen. Und das halt ich ja aus mehrerlei Hinsicht für sehr problematisch. (...) Also, sowohl aufs Individuum bezogen, als auch, sagen wir mal, politisch, genderpolitisch vielleicht sogar, weil da so ein komisches Weltbild, Gesellschaftsbild entsteht, wo ich zum Beispiel einen Raum benutze, was konsumiere, und dann kommt wer anderer und räumt mir das auf. Das ist schon bei den sehr, sehr jungen Menschen. Und da find ich, dass dieses Fach einen totalen Beitrag leistet zu erfahren, dass es erstens für mich individuell erlebbar ist, dass es eine Verbindung gibt zwischen meinem Körper, meinem Tun, meinem Handeln, mit den Händen was angreifen und denken UND dass das (...) nicht minderwertig ist. Weil ich glaub schon, wir leben zunehmend in so einer Gesellschaft/ Da gibt's natürlich wieder in einem elitären Segment, die das dann wieder extra betonen mit alles mit der Hand machen, aber ich mein, wie viele sind das, wie viele Prozent, und dann gibt's umgekehrt diese große gesellschaftliche (...) Trendwende, die ja auch grad bei den Leuten, die jetzt nicht seit hundert Jahren eine elitäre Geschichte haben, die vielleicht froh sind, dass sie irgendeine bäuerliche, handwerkliche Tradition hinter sich haben, die das quasi als gesellschaftlichen, sozialen Aufstieg erleben und dann wird das so abgewertet. Und das hat ja – ich mein, da kann man jetzt lang drüber reden, was damit verbunden ist – aber da glaub ich, dass diese Verbindung, also, dass man was mit den Händen macht, und dass man dann auch schaut, dass der Raum wieder passt, also, dass das nicht so ein – das hört man ja trotzdem, "Das macht dann eh die Putzfrau nachher" – aber dass die dann selber ihren Holzstaub wegkehren und so, das ist schon irgendwie ein sehr ganzheitliches Ding, das auf mehreren Ebenen nicht ganz un wesentlich ist, sowas zu erfahren.
- 93 I: Meinst du, dass die das so bisschen als "Ich komm hier her und man gibt mir, man bespielt mich", so bisschen, "Ich schau dann halt, was geht und dann geh ich wieder"?
- 94 B: //Mhm (zustimmend).// Das ist, find ich ein riesen-Thema. Das ist was, womit ich ein bisschen kämpfe auch. Weil mich das persönlich ein bisschen/ Was heißt "persönlich"? Ich bin ja AUCH in einer Konsumgesellschaft, ich konsumiere ja auch manchmal. Aber es ist halt so (...)// Es ist glaub ich schon was, was wesentlich ist. Was aber natürlich auch – das muss man auch den Leuten zugestehen - erfordert, dass man bis zu einem gewissen Grad die

eigene Komfortzone verlässt. Ich mein, ich hab ja schon Diskussionen gehabt mit Schülern, die meinen, der Ton ist grauslich.

95 I: Der?

96 B: Der Ton, ja! Das Material ist grausig. Weil sie offenbar in ihrer Lebenswelt/ Ich mein, dass muss man ja auch respektieren, dass sie das grauslich finden. Ich zwing sie ja nicht, dass sie ihren Kopf in den Ton stecken oder so. Aber man merkt halt, es gibt irgendso eine Art von bestimmter Vorstellungswelt. Was macht man mit den Händen? Was ist Dreck? Was ist sauber? Wer steht in einer Werkstatt? Was heißt das, wenn ich staubig bin? Wer macht das dann sauber? Das sind so ganz (...) ja.

97 I: Ja.

98 B: (unv.) Perspektiven.

99 I: Versteh ich total. Ja. (...) Jetzt frag ich vielleicht noch: Unterrichtest du das gerne?

100 B: Ja, sehr gerne. Ja. Kann ich so sagen.

101 I: Und, findest du diese Schule cool? Würdest du hier auch bleiben wollen?

102 B: Ja, auf jeden Fall. Also, es gibt natürlich Dinge, die mich ärgern, die mich aufregen, die ich gerne ändern würde oder wo ich das Gefühl hab/ Ja, gibt's alles Mögliche. Aber so ganz pauschal muss ich sagen, ja auf jeden Fall. Grad dieser Bereich. Das hängt, find ich, auch wesentlich an den Persönlichkeiten im Team. Aber auch an den Schülerinnen. Ich find, es ist eben schon irgendwie ein (...) Das klingt ein bisschen esoterisch/ Also, das ist ein Sozialsystem, das eine bestimmte Dynamik hat, eine bestimmte Atmosphäre, die ich unheimlich schätze.

103 I: Wie groß ist hier das Team oder wie viele Parallelklassen gibt's?

104 B: Es sind acht Kunstpädag/ Also, oder wie auch immer (...)

105 I: Die eins der drei Fächer unterrichten?

106 B: (Lacht) Genau. Sagen wir das so. [Anon.] Es gibt überall drei Parallelklassen [anon.].

107 I: Drei Parallelklassen. [Anon.] Und vor 2012? Du hast gesagt, dass da die Säle anders angeordnet waren? War das dann so, dass man sich aussuchen konnte, ob man technisches oder textiles Werken nimmt?

108 B: Diese Idee der offenen Werkstatt gibt's schon lang. Das kann ich jetzt nicht so genau sagen, wie das dann konkret gelöst war. (...) Ich bin hergekommen und das war da als Idee. Und auch vom Team im Wesentlichen von allen so mitgetragen und unterstützt. Du meinst jetzt [anon.] Das ist schon auch so ein/ Also so ein Ordnungs-/ Ich mein, Chaos kann ja auch was Wertvolles sein, wenn man mal ein räumliches Setting erlebt, grad als junger Mensch in einer hochtechnisierten Welt, wo man die ganze Zeit mit dem Kopf unterwegs ist, dass man dann irgendwo hinkommt und es riecht nach Materialien und es gibt einen Staub und es ist irgendwie eine Umgebung, wo einfach materiell was passiert. Aber es gibt natürlich den Punkt, wo's kippt. Es gibt den Punkt, wo ich in einen Raum reinkomm, wo ich hingeh und mein, es ist eh alles wurscht. Diesen Punkt kann man wahrscheinlich mathematisch jetzt nicht irgendwie festmachen, aber das ist halt einer, wo viel verhandelt wird. Also weil's auch natürlich von den Individuen abhängt und weil man ja auch gemeins/ Es ist ja auch irgendwie ein großes, gemeinsames Bespielen von einem Ding, das man auch immer wieder verändert und dann wieder weitergibt und da passiert halt sehr viel. Und das war wahrscheinlich, glaub ich, vor meiner Zeit noch extremer, weil es da halt sehr eng war [--]. Aber ich glaub, getrennt war es gar nicht.

109 I: Und welche Fächer gibt's jetzt hier eigentlich noch, welche künstlerischen außer den üblichen drei?

110 B: [Sie erkärt das künstlerische Angebot der Schule]

111 I: Eine letzte Frage hab ich noch: weißt du, ob es irgendwelche Vorbereitungskurse oder Infomaterial gibt wegen dieser Zusammenlegung für Lehrer und Lehrerinnen, die das vorher als ein Fach unterrichtet haben und jetzt irgendwie eine Mischung unterrichten müssen?

112 B: Kann an mir liegen, dass ich mich zu wenig informiert hab. (...) Weiß ich nicht, nein.

113 I: Okay.

114 B: Aber das schließt ein bisschen an diesen Verdacht, den ich da zwischendurch geäußert hab an, das wird jetzt so bisschen irgendwie passieren und das find ich schwierig. Das find ich insofern schwierig, weil jetzt ICH als Mensch versteh zum Beispiel Architektur nicht textil oder technisch – find ich eine schwachsinnige Unterscheidung – trotzdem bin ICH jetzt, wobei ich wahrscheinlich eh nochmal eine Spezial-Biografie und Spezial-Ausbildung hab, aber trotzdem fühl ich mich jetzt in dem Bereich, einfach wie er historisch gewachsen ist, nach den zwei Jahren, ich hab ja im Tun viel gelernt, hab ich das Gefühl, da hab ich was, wo ich wem weiterhelfen kann. Und weil ich jetzt plötzlich von einem Tag auf den anderen, ohne dass es eine Struktur oder ein Konzept oder eine Idee gibt, einfach so diesen sogenannten "textilen" Bereich begleiten soll, ist das irgendwie komisch, einfach, weil dann ist es wurscht. Dann kann man eh gleich (...)/

115 I: Alles unterrichten (lachend)

116 B: (Lachend) Alles! Wo ist dann die Grenze, wo hört's auf? Und das find ich total schwierig, weil ich glaub eben, dass das eine, dass ich diesen sozialen Dingen in der Schule Platz geb, überhaupt nicht aushebeln soll, im Gegen teil, dass das nicht beliebig ist, was fachlich passiert und dass auch, wenn ich das vielleicht schon so sehe, dass man fächerübergreifend Dinge so besprechen kann, und ich als natürlich halbwegs aufgeklärter Mensch auch vielleicht was zu einem physikalischen Thema sagen kann, ist es trotzdem so, dass ich weiß, wo ich mich vertieft hab und das ist auch wichtig. Weil sonst bin ich/ Das ist für mich total wichtig. Ja.

117 I: Ja. Gut, dann dank ich dir. Außer du willst noch irgendwas sagen oder wissen oder/

118 B: (Beide lachen) Keine Ansprache halten, nein.

119 I: Ansprache halten. Okay.

Neben dem Interviewtranskript gibt es noch zwei relevante E-Mails von Lena.

1 **Auszug aus einer Email vom 24. 4. 2017 von Lena an Thesi Breunig**

2 Den künstlerischen Fächern wird zu wenig Stellenwert gegeben. Soziale Konflikte aus dem System Schule wandern in den Fachbereich und verdrängen zum Teil den Inhalt. Es gibt zwar keine allumfassende, standardisierte Antwort was künstlerisches Arbeiten und Forschen ausmacht, aber es ist nicht jeder beliebige Prozess dem gleichzusetzen. Es ist also schwieriger als in Fachbereichen, wo Leistungen eindeutiger „gemessen“ werden können einen Anspruch zu etablieren. Die Lehrperson hat eine große Verantwortung.

3 Zumindest einige Begegnungen mit der „Parallelwelt“ Kunst, aber auch baukultureller Reflexion sollten im System Schule für SchülerInnen stattfinden. Dafür ist nicht wichtig ob textil und technisch getrennt oder zusammen sind. Die Lehrenden sollten aber gebildet sein und die Ressourcen und den Rahmen haben um das voranzutreiben.

4 -----

5 Die Zusammenlegung halte ich für eine Maßnahme, die nichts wesentlich verbessern wird obwohl ich die Trennung inhaltlich nicht befürworte.

6 Die gesellschaftliche Tendenz geht in meine Augen wieder stärker zur Genderkodierung der individuellen Biografien. Das sehe ich auch in der Schule. Natürlich kann man die Trennung von textil und technisch als diesbezügliche Zuschreibung verstehen (aufgrund der Geschichte und Tradition). Muss man aber nicht. Das Potential zur Selbst erfahrung der künstlerischen Prozesse birgt hier besondere Chancen stereotype (Selbst-)bilder neu aufzurollen.

7 **Auszug aus einer Email vom 18. 05. 2017 von Lena an Thesi Breunig**

8 Der Wechsel findet semesterweise statt mit individuellen Ausnahmen. Die Gruppeneinteilung erfolgt nach pädagogischen/ gruppendifamatischen Kriterien.

8.3 Michael

- 1 I: Also, ich hab hier so meine Themenbereiche, aber eben keine wirklichen Fragen, die ausformuliert sind. Und als Erstes möcht ich wissen, wie das hier in der Schule umgesetzt wird das Werken.
- 2 B: Okay, die neue Variante oder die alte Variante?
- 3 I: Beide Varianten vielleicht
- 4 B: Wir haben's heuer/
- 5 I: Heuer wurde es umgestellt?
- 6 B: Heuer wurde es umgestellt, ja. Voriges Jahr war es so, dass in der ersten Klasse gewechselt wurde im Semester. Die (unv.) technisch, textil. Und dann durften sie entscheiden, ob sie Technisch oder Textil gehen. Da sich aber so viele für technisch entschieden haben, haben wir gesagt, das machen wir heuer anders, weil man mit 20 nichts machen kann in der Gruppe, oder mit 21 oder 25 und dann auch noch Schüler wechseln. Dass wir heuer sagen: Alle Jahrgänge wechseln im Semester. Sie haben ein Semester technisch und ein Semester textil.
- 7 I: Die Hälfte der Klasse?
- 8 B: Die Hälfte der Klasse, genau.
- 9 I: Okay.
- 10 B: Und es ist schon SEHR angenehm. Statt mit 24 Viertklassern mit 13 dazusitzen ist schon sehr angenehm. Weil man einfach viel mehr machen kann, weil der Platz da ist.
- 11 I: Und wie viele Parallelklassen oder wie viele Gruppen gibt es dann?
- 12 B: Na eigentlich von jeder Klasse zwei. Immer eine technische und eine textile. Wobei ich vom nächsten Jahr schon gesehen hab, dass das zusammengelegt wird. Dass aus zwei Klassen drei Gruppen, oder wie, gemacht werden. Also, es ist für nächstes Jahr irgendwie geplant. Das hab ich aber nur so mal kurz überflogen.
- 13 I: Was ist die Maximalschülerzahl?
- 14 B: Theoretisch teilt der 21. die Gruppe.
- 15 I: Achso, das sind eigentlich schon (...) viele.
- 16 B: Genau, ja. Theoretisch. Ab und zu, wenn Schüler nachkommen, dann dürfen sie sich entscheiden, dass dann halt die Gruppe noch größer wird. Und das ist dann/ Wenn vier, fünf Kinder nachkommen und die sich alle für Technisch entscheiden, wird die Gruppe dann riesig und es ist sehr mühsam.
- 17 I: Und wie ist es jetzt in der Praxis heuer gewesen bis jetzt?
- 18 B: Also, heuer find ich's super mit den kleineren Gruppen. Vor allem auch mit den vierten Klassen, wo man wirklich löten kann oder andere Sachen machen, weil einfach der Platz jetzt da ist, wo man ausweichen kann. Und voriges Jahr hatten wir noch parallel Werken, weil es war so, es hat eine Gruppe textiles Werken gegeben, da waren alle zusammengefasst und zwei technische Gruppen. Weil die Textillehrerin hat gehabt vielleicht zwölf von allen Jahrgängen, und die anderen waren parallel hier mit dem Volksschulwerkraum. Und der ist noch eine Spur kleiner, der Volksschulwerkraum. Und da mit Viertklasslern drinsitzen ist das gleich/ Du musst zwar nah beieinander, aber es ist einfach zum Arbeiten unmöglich.
- 19 I: Wie viele Arbeitsplätze gibt's hier?
- 20 B: Zwanzig.
- 21 I: Okay.
- 22 B: Also, da der 21. teilt, wär hier genau gewesen, wenn's mehr sind, teilt man die Gruppe, aber war in der Praxis nicht immer so, weil einfach die Ressourcen auch nicht da sind, dass man dann mehr Stunden bekommt in der Zukunft. Da nimmt man halt mehr Stunden dazu. (...)

- 23 I: Und wer übernimmt die Verantwortung dafür?
- 24 B: Na der Herr Direktor hat es uns aufgetragen. Er hat halt dann die Weisung gegeben.
- 25 I: Also übernimmt er die Verantwortung?
- 26 B: Na, wenn was passiert/ musst du aufpassen. Also, es ist halt nicht ohne. Es ist nicht immer ganz im legalen Bereich.
- 27 I: Ja. Aber (...) Es fehlen die finanzielle Ressourcen, oder?
- 28 B: Naja, der Herr Direktor bekommt ein Kontingent von Stunden zu Jahresbeginn, also eigentlich zum alten Jahr. Das heißt, das kann er planen. Wenn zwei Stunden mehr sein müssten, weil die Gruppe aufgeteilt wird, fehlen die Stunden wo. Wenn er die alle verteilt hat auf den Stundenplan, ist halt nicht so einfach. Und dann werden die halt eher dazugesetzt.
- 29 I: Ja. (Lacht traurig) Okay. Und was dürfen die Kinder für Maschinen verwenden?
- 30 B: Also, sie dürfen die Standbohrmaschine verwenden, den Tellerschleifer, den Bandschleifer. Das sind eigentlich die hauptsächlichen Maschinen, die sie verwenden dürfen.
- 31 I: Und in welchem Altersbereich wird das hier in der Schule unterrichtet?
- 32 B: Also, da ich der einzige Geprüfte bin, also ich fang schon in der ersten Klasse an mit Bohrmaschine und mit Tellerschleifer. Also, nach einer Einführung und nach einer Theoriestunde mit Arbeitsblättern, wie was funktioniert, geht das/ Und da steh ich meistens daneben die ersten Male, wenn sie bohren und dann sieht man ja eh, wer's gut kann, da kann man eher weggehen und wer's nicht so gut kann, damit der hingeht, dann geh ich halt auch hin und stell mich in die Nähe hin. Falls was passieren sollte, dass ich in der Nähe bin.
- 33 I: Und bis zu welcher Klasse wird hier Werken angeboten?
- 34 B: Also, in der NMS bis zur Vierten. Also alle vier Jahre haben sie Werken. In der ersten Klasse ist es so, dass sie zwei Stunden haben wöchentlich, in der Dritten auch zwei Stunden und in der zweiten und vierten Stunde [vermutlich gemeint: Klasse] nur eine Wochenstunde. Ist aber geblockt auf 14-tägig zwei Stunden. Weil mit Runtergehen und Herrichten und Putzen, das würd sich in einer Stunde nicht aussehen. Das ist/ Dann bleiben vielleicht 10min, 15 zum Arbeiten. Das zahlt sich nicht aus.
- 35 I: Ja. Ist das bei BE dann auch so?
- 36 B: BE wird's oft versucht, immer gelingt's leider nicht.
- 37 I: Dass es geblockt wird?
- 38 B: Dass es geblockt wird, ja.
- 39 I: Aja.
- 40 B: Immer geht's nicht, aber es wird schon sehr darauf geschaut, dass/ Weil auch die Lehrer sich dahinter einsetzen. Da heuer aber zu Schulbeginn eine Kollegin kurzfristig abgesagt hat und da der Stunden plan geändert werden musste, hat eine Klasse, glaub ich, nur eine Stunde wöchentlich. Ist mühsam, aber ja.
- 41 I: Und wissen Sie, wie sich die Schule da dafür entschieden hat, dass das hier so ist? Mit alternierend?
- 42 B: Na, wir haben uns einmal vor ein paar Jahren uns zusammengesetzt die Lehrer, haben gesagt, welcher Jahrgang hat wie viel Stunden? Ich glaub, man darf maximal Dreißig haben pro Jahrgang und daher ist diese Blockung zustandegekommen. Also jetzt wird Werken mit Textil kombiniert, das ist recht gut. Es ist auch so, dass Kochen und Informatik kombiniert wird, auch zwei Stunden in der dritten Klasse. Das funktioniert auch recht gut. Also, ich muss schauen, dass mir ein Partner (unv.) zur Verfügung steht. Dann geht das eigentlich recht gut.
- 43 I: Wissen Sie, ob es früher so war, dass Mädchen in Textil und Burschen in Technisch gegangen sind?
- 44 B: Also, seit ich da bin, war es eigentlich immer so, dass jedes Jahr mehr zum technischen Werkunterricht gegangen sind. Eher nur weniger (?)
- 45 I: Und wählen durften?

- 46 B: Und wählen durften. Also, es war eigentlich immer die/ Von Jahr zu Jahr sind die technischen Gruppen größer geworden und die textile Gruppe kleiner.
- 47 I: Und wie war die Geschlechtsaufteilung?
- 48 B: Gemischt. Also, es haben sich auch Burschen zum textilen Werken gemeldet freiwillig, also das ist komplett durchge/ Schon mehr Burschen beim Technischen als Mädchen, aber es gibt eine Klasse, die hat nur technisch gewählt letztes Jahr. Und da waren 50% Burschen und 50% Mädchen drinnen. Also, da haben wirklich ALLE Technisch.
- 49 I: Ja. Warum, glauben Sie, ist das so?
- 50 B: (...) Gute Frage. Warum ist das so? (...) Es könnte auch ein Lehrergrund gewesen sein, dass man den Lehrer, der Textil hat, nicht so mag oder was. Das ist natürlich auch eine Möglichkeit, aber oft wissen's die Kinder auch nicht vorher, das ist also auch nicht immer der Fall. Ansonsten. Oft Freunde: Wo gehen die Freunde hin? Oder wo geht der Rudelführer einer Klasse hin? Da geh ich mit. Ich möcht bei ihm sein. Ist leider auch oft der Fall. Wo geht die beste Freundin hin? Naja, die macht technisch, dann geh ich auch, auch wenn's mir nicht so gefällt. Also, es gibt, glaub ich, viele Gründe.
- 51 I: Und sehen Sie irgendeine Begründung in der Trennung zwischen textilem und technischem Werken?
- 52 B: Es ist glaub ich eher die Lehrperson, die einfach fachlich kompetenter ist. Also, ich könnte mir nicht vorstellen, textiles Werken zu unterrichten. Obwohl ich einen Knopf annähen kann, das schon, aber. Allein vom Fachlichen, mit den Maschinen umgehen. Ich bin viel sattelfester im technischen Werkraum.
- 53 I: Aber es gibt wie viele Maschinen? Es gibt ja nur die Nähmaschine?
- 54 B: Ja, aber trotzdem. Es ist einfach, wenn du die Ausbildung hast mit dem ganzen Fachwissen, das dahinter ist: Wo kommt das her? Wie funktioniert das? Wer benutzt das Werkzeug? Woher kommt der Name? Es ist ja doch sehr viel interessant.
- 55 I: Ja. Aber wenn das irgendwie gar nicht getrennt wäre nach diesem Material, könnten Sie sich vorstellen, auch textile Bestandteile einfach/
- 56 B: Also, teilweise verwende ich schon Stoff, also sowas schon, aber ja. Also, ich könnte es mir nicht wirklich vorstellen, weiß nicht.
- 57 I: ...wie das funktionieren könnte?
- 58 B: Dass ich wirklich nur textiles Werken unterrichten würde ohne irgendwelche anderen/ Weil mir auch die Ideen fehlen von der Ausbildung her. Die Ideen, die man bekommt von den Professoren.
- 59 I: Auf der Uni?
- 60 B: Auf der Uni oder da auf der [anon.] PH, ja.
- 61 I: Ja. Okay.
- 62 B: Aber es ist halt leider so, dass in den Schulen doch Lehrer fehlen. Ich bin der einzige Geprüfte an der Schule. Und es unterrichten doch, ich glaub, vier oder fünf Lehrer insgesamt technisches Werken. Und da merkt man schon, wenn man eine Gruppe übernimmt, dass schon teilweise große Lücken da sind. Allein von der Handhabung mit der Laubsäge, mit den Maschinen oder was man beachten muss oder Ähnliches. Oder wie kann ich wissen, wo Material oben ist? Weil ab und zu weiß man doch einfach ob die Kinder/ Da sagt man dann, da ist mein Kasten, da ist das drin, da ist das drin. Dann geh das holen und die helfen dann dem Lehrer schon. Wenn man eine Gruppe übernimmt, die nie bei dir war, dann tut man sich schon schwer. Also, die machen die Laubsäge komplett verkehrt, reißen fünfzig Blätter ab, bevor sie einen geraden Schnitt zusammenkriegen und Ähnliches.
- 63 I: Weil sie das nicht geübt haben?
- 64 B: Weil sie's nicht KÖNNEN. Nicht richtig gelernt haben, oder falsch eingelernt bekommen haben.
- 65 I: Mhm (verständend). Also ist es Ihnen lieber, wenn Sie eine Klasse behalten können?

- 66 B: Natürlich, ja. Das natürlich. Das ist im nächsten Jahr nicht der Fall. Da bekomm ich drei/ Zwei werden mir weggenommen.
- 67 I: Und warum glauben Sie, kam es überhaupt irgendwann zu dieser Trennung zwischen technischem und textilem Werken, wieso gibt's nicht einfach nur "Werken"?
- 68 B: Ich glaub, weil's früher immer so war. Früher war auch so die Mädchen gehen Textil und die Buben gehen Technisch. Das war bei mir in der Hauptschule noch. Wir hatten ein Mädchen von unserer ganzen Gruppe, Klasse, die Technisch gegangen ist und alle anderen sind Textil gegangen und da gab es gar keine Diskussion drüber.
- 69 I: Und die hat das aber durchgesetzt?
- 70 B: Die wollte das unbedingt haben und es ging auch. Es war noch zum Glück die Gruppengrößen dann so, dass es nicht irgendwie Probleme gab. Aber die wollte auch und die war auch geschickt. Weil die haben auch einen Bauernhof gehabt und die wollte das einfach lernen. Weil Nähen hat ihr die Mutter beigebracht und das Technische hat sie mehr interessiert.
- 71 I: Aja. Und sehen Sie da einen Unterschied in der Geschicklichkeit bei Mädchen und Buben?
- 72 B: Nein. Also, es gibt gute Burschen, es gibt gute Mädchen, es gibt schlechte Mädchen, es gibt schlechte Burschen. Genauer sind großteils schon die Mädchen, aber auch nicht immer. Also, das kann ich jetzt nicht bestätigen, dass da ein großer Unterschied ist. Was ich merke ist, dass sie eigentlich generell immer ungeschickter werden von Jahr zu Jahr. Dass sie nicht mehr einen Knoten machen können, nicht mehr genau messen können, nicht mehr die Geduld haben, irgendwas fertig zu machen. Wenn es sie nicht mehr interessiert, dass sie dann eher sagen "Ich kann das nicht". Obwohl vorher machen sie zehn Knoten richtig und beim elften oder was "ich kann das nicht". Also, es ist dann eher nicht die Geduld.
- 73 I: Aha. Wie lang unterrichten Sie schon?
- 74 B: Das neunte Jahr jetzt.
- 75 I: Und was glauben Sie, woran das liegt?
- 76 B: Na, dass sie (...) zuhause wenig machen. Eher nur am Handy spielen, Playstation, Computer und was auch immer. Und nicht mehr daheim dem Vater helfen, der Mutter helfen. Allein, Messer richtig halten. Fängt ja schon an! Wenn man Messer nicht wie einen Schraubenzieher hält, sondern vorsichtig hält mit dem Messer geschnitten, einmal erklären, dass man das Messer so hin, die Finger sind dahinter, nicht davor, sonst schneidet man sich. Weil jedes Jahr schneidet sich SICHER mindestens einer, weil er's falsch macht.
- 77 I: Und was, glauben Sie, welche Bedeutung diese Geschicklichkeit dann im späteren Leben für die Schüler und Schülerinnen hat?
- 78 B: Also, sie wird ihnen schon teilweise abgehen. Also, wenn sie in die HTL gehen oder einen technischen Zweig nehmen, wo sie genau arbeiten müssen oder messen müssen oder/ Ich hab eine zeitlang auch an der HTL im Wahlpflichtfach unterrichtet. Also, da merkt man schon, dass ihnen viele Fertigkeiten erst da neu antrainiert werden müssen. Das genaue Messen, das genaue Sägen, das genaue Schleifen. Auch die Geduld haben, dass sie ihr Metallstück einmal zehn Minuten schleifen und nicht zweimal drüber und ich bin fertig. Das ist halt, ich sag: "Geh das noch Schleifen" und ich dreh mich um und er steht schon wieder da und sagt "Ich hab geschliffen". Das IST es nicht dahinter. (...) Und ja, man merkt's auch in Mathematik: Mit dem Zirkel arbeiten, mit dem Gleichungsdreieck genau arbeiten. Es tun sich viele Kinder unheimlich schwer, weil sie nicht damit aufgewachsen. Oder den Bleistift anspitzen. Fangt bei einigen da schon an, dass sie's nicht genau können.
- 79 I: Und sehen Sie dann einen Unterschied in den privaten Interessen der Schüler, wie?
- 80 B: //JA//
- 81 I: Ja? Und zwar?
- 82 B: Ja, schon. Also, die Kinder, die zuhause was machen, die technisch machen, die raus in den Park gehen, die sind viel geschickter. Die können schon auch den Körper kontrollieren, wenn sie sägen und die Kraft besser einschätzen und brechen nicht so viele Materialien ab und Ähnliches. Also die schon.

- 83 I: Und wie ist es so mit dem Vorstellungsvermögen? Zum Beispiel dreidimensional oder so?
- 84 B: Dreidimensional mach ich nicht so viel. In der Vierten etwas. Aber das kenn ich eher vom GZ-Unterricht. Dass die, die mehr draußen sind, auch die Tiefe einschätzen, weil sie Sport betreiben oder Ähnliches, sich einfacher tun, als die, die nichts machen.
- 85 I: Ja. Interessant (lacht). Und was machen Sie zum Beispiel für Projekte?
- 86 B: Meinen Sie Werkstücke?
- 87 I: //Werkstücke, genau.//
- 88 B: Werkstücke. Na, in der ersten Klasse fang ich meistens an mit einem Kugellabyrinth, das heißt, sie müssen ein Labyrinth selber entwerfen, wo die Kugel durchpasst, dann die Teile zuschneiden, da lernen sie mal das richtige Ablängen, das Messen, das rechte-Winkel-Messen. Dann macht man eine Weihnachtsarbeit in der ersten Klasse, das ist einfach ein Anhänger, also eine Figur einfach.
- 89 I: Weil [anon.]?
- 90 B: Nein, das ist einfach nur eine Laubsägearbeit.
- 91 I: Nein, ich mein, weil [anon.]
- 92 B: Nein, das ist einfach nur, meist hängen sie's ins Zimmer. [Anon.] Dann (...) Was machen wir noch in der ersten Klasse? Blumenampel haben wir gemacht und/ [Siehe Foto]
- 93 I: Das ist dieses Hängeding?
- 94 B: Genau, das Hängeding. Dann machen wir, oder mach ich auch so Schachteln falten. Auch zum Einpacken von irgendwas. In der dritten Klasse mach ich auch eine Laubsägearbeit. Aber die ist dann schon ein bissel aufwändig. Da hab ich, glaub ich sogar Fotos am Handy (er sucht am Handy danach). Genau. Schaut dann so aus.
- 95 I: Oh, okay.
- 96 B: Das ist eine Laubsägearbeit, wo sie dahinter mit einem Licht beleuchtet wird.
- 97 I: Cool.
- 98 B: Das gibt's dann auch in der Form.
- 99 I: Süß.
- 100 B: Das ist nochmal ohne Licht. Oder so Vögel. (...) Das. Was machen wir noch? Hier in der vierten Klasse schau ich dann, dass man auch zum Löten kommt, beziehungsweise wirklich schon anspruchsvollere Arbeiten machen. In Moment mach ich grad mit der vierten Klasse aus Kupferdraht Figuren und die werden zusammengelötet. Und in der dritten Klasse mach ich so Fadengrafiken. Das heißt, wie zeichnen die gemeinsam vor (er sucht am Handy nach einem Foto davon). Ja. Wir zeichnen die gemeinsam zwei Stunden vor. Da fangen wir halt mit ganz einfachen an. Also, das einfachste ist/
- 101 I: An der Tafel wird das vorgezeichnet?
- 102 B: An der Tafel, genau. Jetzt, wo wir die ganzen interaktiven Tafeln haben, ist es ein bisschen mühsam, weil bei denen kann man nicht so schön zeichnen. Da hab eine Power Point jetzt draus gemacht. Also wir fangen mit dem Rechtwinkligen an, das drehen wir dann, dann kommen die vier Quadranten, dann kommt halt ein Quadrat.
- 103 I: Ist das eine Gemeinschaftsarbeit?
- 104 B: Ich zeichne vor und die Kinder zeichnen nach. Und dann wird das umgesetzt. Die Kinder suchen sich dann aus, was sie machen wollen, bekommen ein Arbeitsblatt dann von mir und schlagen dann Nägel ein und spannen dann Faden durch. Dass das Ganze dann dreidimensional wird.
- 105 I: So irgendwie? (Sie zeigt mit den Händen eine Größe von ca. 40x40cm)
- 106 B: Die Größe können sie sich eigentlich selbst überlegen. Einige machen eher zwei Kleinere, weil sie sagen, okay,

sie wollen zwei Leuten was schenken. Einige machen was Großes. Natürlich, wenn man weiß, nicht, der geschickteste Werker macht sich das Schwierigste, dann sag ich: "Du, mach einmal ein Einfaches, dann wirst du sehen, wie's dir geht". Weil sonst sitzt er nur da und dann verzweifelt er irgendwann einmal. Also man muss schon ein bisschen schauen, dass die Schwachen/ dass auch wenn's am besten ausschaut, sie nicht das Schwierigste nehmen. Weil einfach, damit verlieren sie die Motivation und dann sitzen sie nur da und jammern und motzen und das ist bisschen zum Schauen, wer wirklich was macht.

107 I: Was ist mit denen, die früher fertig sind?

108 B: Die machen dann was anderes oder ein Zwischenwerkstück.

109 I: Können die auch selber sich erfinden, was sie machen wollen?

110 B: Teilweise schon. Aber meistens fragen sie eh, was sie machen können. Und dann zeig ich ihnen ein paar Sachen und dann sagen sie "Okay, ich mach jetzt das". Sie entwerfen eine Uhr zum Beispiel. Oder (...) was haben die noch gemacht, die schneller waren? Einen Brieföffner haben die gemacht, die schneller waren. Ja, solche Sachen halt. Mit selber kreativ, das wird auch von Jahr zu Jahr, hab ich das Gefühl, weniger. Es gibt einige, die sind sehr kreativ, aber die meisten wollen eher/ Sie sehen, was ich gemacht hab und einen Plan von mir, den zeig ich dann und sie machen das 1:1 nach. Einerseits, weil es ihnen gefällt, andererseits weil sie auch mit dem Zeichnen, mit dem Selber-Entwerfen nicht mehr so geschickt sind wie früher.

111 I: Und woran liegt dieser Mangel an Kreativität?

112 B: Weil's der einfache Weg/ Ich glaub, es ist eher bequem bei Vielen. Weil's einfacher ist als selber nachzudenken.

113 I: Und wieso könnte sich das verändert haben?

114 B: (...) Ich glaub, weil viele Eltern ihren Kindern die ganzen Probleme aus dem Weg schaufeln und sie nicht mehr selber irgendwas knobeln lassen. Oder nicht mehr mit Lego spielen und was bauen und dann bricht's zusammen und dann den Fehler suchen, sondern/ Das ist die Vermutung.

115 I: Interessant. (...) 2012 wurde das ja offiziell zusammengelegt die beiden Fächer. Hat sich konkret 2012 irgendwas in der Schule hier geändert?

116 B: Nein, ich hab nur erfahren, dass auf der [anon.] PH auch die Ausbildung alles in einem ist. Das ist das Einzige, was ich erfahren hab.

117 I: Das heißt, dass man dann, wenn man fertig wird, beide Qualifikationen hat automatisch?

118 B: Genau, richtig, dass man beides hat, ja. Also, ich hab das von einer Kollegin erfahren. Also nicht mal von der Schule, sondern von einer auch Werk-Kollegin.

119 I: Und hier stand's aber dann trotzdem nach wie vor zur Wahl? Wie's eh schon vorher war?

120 B: Mhm (zustimmend), genau, ja richtig.

121 I: Okay. Und war da irgendwie im Gespräch, das zu ändern oder war das eh klar?

122 B: Na, das war eigentlich immer schon so, dass/ (...)

123 I: Mhm, ja. Und haben Sie irgendwie mitgekriegt, dass es irgendwelche Fortbildungen oder so von der PH oder vom Ministerium gegeben hätte, bezüglich?/

124 B: Ich persönlich nicht. Ich schau zwar regelmäßig nach, aber ich finde wenig zum Thema Werken, sich wirklich fortzubilden.

125 I: Oder Informationsmaterial oder so?

126 B: Wenig. Also fast nichts.

127 I: Das heißt, Ihre Projekte, woher nehmen Sie sich die?

128 B: Naja, viele von der Ausbildung, weil wir halt doch mit den Professoren damals vieles durchgemacht haben und auch selber die Werkstücke erstellt haben in diesen Seminaren. (...) Und dann aus der eigenen Schulzeit

doch noch einige Sachen zuhause stehen, die man dann halt (lacht) nachbaut. (Interviewerin lacht) Und ja, einfach mit den Studienkollegen, also mit denen ich in der Gruppe war, wir treffen uns regelmäßig eigentlich, oft, und da unterhalten wir uns "Was machst du, was mach ich?". Da hab ich gute Erfahrungen gemacht. Und jeder hat irgendwie seinen Schwerpunkt. Ich hab eine Kollegin, die hat einen Tonschwerpunkt gemacht, die macht viel aus Ton. Mit liegt's nicht so sehr. Es ist einfach eine gewaltige Patzerei. Und Putzen ist/ Und die Kinder jammern auch immer beim Putzen und dann steht man als Lehrer da und putzt und das ist halt nicht das (Interviewerin lacht). Ich mach auch jedes Jahr eine Tonarbeit auch, aber ich schau, dass ich nicht zu viel damit mach.

129 I: Drum ist es hier so sauber. (Lacht)

130 B: Na, es gibt schon auch Kollegen, die machen das gern. Aber da schaut auch der Werkraum dann immer sehr danach aus. Es ist das/ (...) Na, und dann auch googeln, wenn man zum Beispiel so Laubsägearbeiten mach, googel ich schon, zeichne viel selber am PC. Diesen Baum hab ich selber gezeichnet und andere Sachen auch.

131 I: Und für diese Laubsägearbeiten, die Vorlagen haben auch Sie die gemacht?

132 B: Viele schon, ja.

133 I: Machen auch manche Schüler sich selber eine Vorlage?

134 B: Sie versuchen's und einige können's umsetzen, aber in meiner Laufbahn waren das vielleicht vier, fünf. Also es ist nicht so die große Masse. Die sich selber Gedanken machen.

135 I: Und wer finanziert die Materialien?

136 B: Ich hab ein Budget, mit dem kann ich bestellen. Von den Kindern wird eingesammelt, glaub ich, fünf Euro im Jahr. Und damit kann man halt das Budget/ Und der Elternverein sponsert ein bisschen was. Aber wie das genau ist, da müsst man den Herrn [Direktor] fragen, wie das ist.

137 I: Ist das nur für Technisch die fünf Euro?

138 B: Mhm (bejahend). Ist halt nicht grad viel für ein Jahr.

139 I: Nein. Aber Sie haben ja noch zusätzlich ein Budget von der Schule, oder?

140 B: Ja, aber auch nicht/ Man kann immer vom Magistrat auch bestellen. Die haben aber auch nicht alles. Die haben Holzleisten, die haben Karton und die haben Rundstäbe. Also es ist sehr beschränkt, was die da haben.

141 I: Kostet das dann auch was?

142 B: Das ist auch vom Schulbudget irgendwie/ Wie's der Herr [Direktor] verrechnet, weiß ich nicht. Also, gratis ist es nicht. Da zahlt man schon dafür. Aber es ist doch um einiges billiger als das, wo wir bestellen.

143 I: Und wie sehr ist der Kostenfaktor entscheidend für die Auswahl der Projekte?

144 B: Schon sehr. Ich denk (unv.) Die Fadengrafik ist zwar nur das Brett das Teure und das kostet schon mehr als einen Euro für die Größe (zeigt mit den Händen). Muss man schauen. Also es ist so, dass die Werklehrer, die schreiben zusammen, was sie gern hätten, ich fass das dann zusammen, weil ich der Kustos bin. Geh dann zum Herrn [Direktor] und dann sagt er noch ja oder nein, da müssen noch 500€ weg und dann schaut man halt. Und das Problem ist halt, dass die ungeprüften Werklehrer halt oft fertige Werkpackungen bestellen. Die sind dann gleich vier, fünf Mal teurer. Da ist das ganze Material bei sich. Ich bestell mir immer das ganze Material extra und schneide es halt ich zu. Aber die Ungeprüften, die mit den Maschinen nicht arbeiten wollen, bestellen halt fertige Packungen. Die bekommt jedes Kind und das bauen sie halt nach. Ist halt/ ICH mach's nicht wirklich, weil's einerseits/ Nur Nachbauen find ich auch nicht okay, weil dann haben sie den Plan gleich da. Und so zeichne ich den Plan an die Tafel oder ich nehm Teile raus und den Rest müssen sie selber erfinden. Zum Beispiel einen Osterhaseneierständer haben wir gemacht. [Anm.: Siehe Foto] Da bekommen sie halt die beiden äußeren Teile, wo die Eier reinkommen, da bekommen sie von mir den Plan und den mittleren Teil müssen sie erfinden. Und das sind wirklich, ich glaub, ich hab sogar ein Modell oben. (Er geht gemeinsam mit der Interviewerin die Stiegen ins Werkkammerl nach oben)

145 I: Kann ich da ein Foto machen?

146 B: Ja klar, sicher!

147 I: Das ist für Eier?

148 B: Das ist für Eier, ja.

149 I: Süß. So zum Verstecken?

150 B: Für den Tisch zum Garnieren halt.

151 I: //Aja, okay//.

152 B: Das bekommen sie von mir (er zeigt auf die Eierlochplatte) und den mittleren Teil haben sie halt selber entwerfen müssen. Da haben ein paar einen Hasen gemacht, das haben sie dann abgepaust gegenseitig. Da war ein recht guter Zeichner dabei. Der hat ihn vorgezeichnet.

153 I: Den Hasen?

154 B: Den Hasen, genau. Einer hat mal eine Gitarre gemacht, hat super ausgeschaut, ein Auto. Also, wirklich, da sind sie dann schon teilweise kreativ. Aber auch nur wenige von der Gruppe. Das ist dann die Blumenampel, die mach ich jetzt mit der ersten Klasse.

155 I: Darf ich da auch noch?/ (Macht ein Foto)

156 B: Ja bitte, gerne. (...) Da geht's halt darum, einmal wirklich alle Leisten gleich ablängen, gleich messen, dann schleifen, dann die Löcher bohren. Dass sie die Grundfertigkeiten bekommen. Die Brücke mach ich meistens in der dritten Klasse, so eine Fachwerksbrücke, dass sie überlegen, warum grad Dreieck. Stabilität.

157 I: Wird das dann auch geprüft, ob das dann stabil ist?

158 B: Also, mein Professor, mein Lehrer damals in der Hauptschule ist draufgestiegen. (Lacht) Ich mach das nicht.

159 I: Aber wäre das nicht eh eine coole Show?

160 B: Ja, aber da brechen die ganzen Brücken zusammen, das ist dann auch nicht unbedingt, ist auch nicht grad optimal. Was hab ich noch? Das ist in der vierten Klasse so ein Spiel, so ein magisches Kreuz [siehe Abb. 6]. Das hat mit Physik zu tun. Also, durch die Fliehkräfte werden die Stäbe, die innen sind, nach außen gedrückt und dann kann man's öffnen.



Abb. 6: Magisches Kreuz, hier auseinandergenommen © Thesi Breunig

161 I: Ah, cool!

162 B: Da ist es halt wirklich ganz wichtig, dass man genau arbeitet. Dass die Kinder genau arbeiten und (...) dann der Brieföffner in der vierten Klasse, so als Zwischenarbeit.

163 I: Ist das so zum Üben von den Techniken?

164 B: Das ist zum Raspeln und zum Sägen, ja.

165 I: Darf ich auch/

166 B: Ja. (Interviewerin macht Foto, beide lachen)

167 I: Ich kann's nur nicht gleichzeitig halten.

168 B: So, was ich jetzt mit der ersten Klasse mach, wo ist es? So ein Kugellabyrinth. Also, sie zeichnen halt den Plan selber. Die meisten haben sich ausgesucht, wo ich ein paar/ Ich hab Ideen vorgegeben, den, den und den (zeigt auf Streben im Labyrinth). Und den Rest zeichnen sie jetzt selber dann ein. (...) Fadengrafik hab ich jetzt keine da. Da ist auch so ein Teelicht. Also, es ist nicht fertig, das hat ein Schüler einfach dagelassen. [Siehe Foto Abb. 7]



Abb. 7: Laubsägearbeit für Teelichtständer
© Thesi Breunig

169 I: Wird das dann lackiert noch am Ende?

170 B: Eigentlich kommt hinten noch ein Teelicht hin und es wird von hinten beschienen. Es schaut aus, wie der Baum, den wir vorher am Handy gesehen haben. Aber ansonsten. (...) Das mach ich normalerweise in der zweiten Klasse, die hab ich aber heuer nicht, so ein Greifling mit einer Stabvorrichtung. Ist eigentlich in der zweiten Klasse, die ganzen Grundtechniken von der ersten Klasse wiederholen. Also richtig abläängen, schleifen, bohren, damit sie das wieder in Erinnerung rufen. Und dann stoppen wir meistens immer die Zeit, wer dreht sich am längsten? Das ist immer recht witzig zu schauen.

171 I: Achso, das ist einfach so zum Aufkurbeln, wer schneller/

172 B: Zum Aufkurbeln dann zieht man halt an und welcher sich am längsten dreht, der hat halt/

173 I: Weil das gut geschliffen ist?

174 B: Weils gut geschliffen ist, schön gerade gemacht worden, damit der Widerstand wenig ist

175 I: Und wie benoten Sie das nachher?

176 B: Können wir nachher noch unten kurz reden. (Lacht) Da ist das, was wir in der vierten Klasse, was ich mit dem Stoff, was ich gesagt hab, noch mach. Das ist so ein Büroassistent für Stifte und Ähnliches. Ist halt leider vom Budget/ Meistens fällt das weg. Weil einfach das Lochblech ZU teuer ist. Das ist, was einfach wirklich am meisten Geld kostet. Und dann opfert man halt leider das, aber/ (...) Was ich vom Wahlpflichtfach jetzt noch gemacht hab, war eine Furnierarbeit. So ein Servier- oder Schlüsselbrett meistens aus verschiedenen Holzarten. Und das wird dann auch lackiert und abgeschliffen immer.

177 I: Cool.

178 B: Das haben Schüler gemacht mal, das haben sie dann dagelassen.

179 I: Haben die sich die Motive ausgesucht?

180 B: Die Motive haben sie sich ausgesucht, ja. Da machen wir meistens so eine Stunde Informatikraum, weil das damals auch mit Informatik gekoppelt war, und dann das selber zeichnen am PC, ausdrucken, und nach diesem Plan dann das Ganze auch nachbauen.

181 I: Wievielte Klasse? Achso, Wahlpflichtfach war das.

182 B: Wahlpflicht/ Das war damals vierte Klasse. Den Soma-Würfel machen wir auch ab und zu, also mit diesen Teilen, oder selber einen Würfel entwerfen.

183 I: Achso, den setzt man dann zusammen.

184 B: Den setzt man dann zusammen, genau. Oder so ein magisches Kreuz. Ist auch so aus Einzelteilen. Dritte Klasse. Auch eine ziemlich genaue Arbeit. (...) Peddigrohr, Körbeflechten. (...)

185 I: Sind das Ihre Tonarbeiten?

186 B: Das haben Schüler dagelassen, bis auf das. Das hab ich einmal gegossen. Unter anderem die Schüler/ Leider nehmen sie auch oft ihre Erzeugnisse nicht mit. Das ist dann auch. Wobei ich's auch schade finde. Weil. (...)

187 I: Gibt's da einen Brennofen auch?

188 B: Ja genau. Der Brennofen ist hinten im Winkel. Er läuft eh grad, so wie's klingt.

189 I: Aja. (Summen des Ofens erklingt beim Nähergehen)

190 B: Müsste eh fertig sein, weil 24 Grad hat es. Tschuldigung (öffnet den Ofen und dreht ihn ab). (...) Genau das war der Rohbrand. (...) Genau. (...) (Beide gehen wieder die Stiegen in den Werksaal hinunter) Und ich mach halt nicht immer jedes Jahr das Gleiche, weil sonst wird's mir auch fad. Aber einige Bewährte mach ich schon immer wieder, weil auch den Kindern, wenn man merkt, die Konzentration/ das macht halt Spaß. Alle wird man eh nie erreichen mit einem Werkstück, aber einen Großteil/ Dann macht man das schon regelmäßig.

191 I: Ja. Was sind zum Beispiel die Beliebteren?

192 B: (...) Das sind/ Weihnachtsarbeit oder die mit dem Baum, wo das so beleuchtet ist, die machen sie recht gern. Am Anfang fluchen sie zwar, weil's ziemlich genau ist, aber wenn sie dann sehen, was daraus wird. Und es oft so, wenn einer in der Gruppe recht geschickt ist, der zieht oft die anderen mit. Wenn's der recht schön macht, wollen die anderen das auch haben. Und es ist oft so, dass einer oder zwei die ganze Gruppe motivieren können. Oder auch das Gegenteil, runterziehen. Wenn die Klassenheros nichts machen oder es recht cool finden, nichts zu machen, dann ist es ziemlich schwierig, die anderen auch zu motivieren (Interviewerin lacht). Das ist dann oft die Gruppendynamik. (...) Ja. Das Labyrinth, da sind sie auch begeistert, die erste Klasse, weil sie was in der Hand haben und arbeiten können. Ja. Nicht so beliebt sind die genauen Arbeiten, wie dieses magische Kreuz. Weil das bei Vielen nicht funktioniert dann. Da muss man schummeln, die Löcher größer bohren, oder sowas machen. Das sind eher die unbeliebteren Arbeiten.

193 I: Ja (lacht). Und zur vorigen Frage: Wie bewerten Sie das dann?

194 B: Also, meistens frag ich die Kinder, was würdest du dich benoten? Ich erklär ihnen, was mir wichtig ist. Mir ist wichtig, dass sie es alleine machen. Sie können schon helfen, aber nicht, dass einer zuschaut und der andere macht die ganze Arbeit. Dass sie sauber arbeiten, das heißt, dass geschliffen wird, dass sie die Ecken, die Kanten brechen, dass sie aufpassen, dass sie nicht zu viel abbrechen und ähnliches. Dass sie, beim Labyrinth zum Beispiel, kreativ sind, nicht den einfachsten Weg gehen, sondern selber was entwerfen. Was nicht bei jedem geht. Weil beim Teufelsknoten ist der Plan einfach vorgegeben, da kann man nicht sehr viel Spielraum haben. Und das Vierte (...): Es muss funktionieren. Das heißt, wenn bei einem Kugellabyrinth irgendwo eine Stelle ist, wo die Kugel nicht durchgeht, funktioniert es im Endeffekt dann nicht. Also das ist nicht jetzt der Hauptpunkt, aber es ist auch noch so, das muss halt funktionieren.

195 I: Ja. Aber es ist jetzt kein Knock-Out-Kriterium?

196 B: Nein, überhaupt nicht. Weil meistens machen sich die Kinder eh oft selber fertig, weil's nicht geht, oder sonst irgendwas, da helf ich dann eh mit oder sonstiges. Aber sie müssen auch lernen, dass es funktionieren muss. Und das magische Kreuz muss einfach, wenn ich's dreh, aufgehen und es kann nicht stecken. Das ist halt dann bei einer vierten Klasse schon eher wichtiger, wenn's funktioniert. (...) Aber es ist auch nicht der Grund, dass sie einen Fünfer kriegen. Also, die meisten Noten sind zwischen eins und zwei. Es gibt schon auch welche, die einen Vierer bekommen, aber das ist eher, weil sie gar nichts machen. Und nicht/ oder weil sie wirklich halt unmotiviert dasitzen die ganze Zeit. Dann gibt's auch eine Prüfung zwischen vier und fünf.

197 I: Und wie läuft so eine Prüfung ab?

198 B: Sie bekommen von mir ein paar Wochen vorher einen Termin plus einen Stoff von mir. Da bekommen sie von mir Theorie Seiten ausgedruckt, was auf ihrem Niveau ist. Dann such ich mir einen beisitzenden Lehrer. Der Theorie teil, der dauert fünfzehn Minuten und der Praxisteil, der dauert auch so fünfzehn Minuten. Meistens "Länge sowas ab" oder "länge vier Stücke ab", bohre ein Loch mit dem Bohrer. Also, was wir beim Unterricht besprochen haben, müssen sie dann (...)

199 I: //praktisch//

200 B: //praktisch// nochmal darstellen.

201 I: Und der Theorie teil, was ist da drin?

202 B: Wie die Maschinen aufgebaut sind, Laubsäge, welche Teile hat sie? Wie wird das Sägeblatt eingespannt? Welche Holzklassen gibt es? Also alles, was ich im Unterricht erklärt immer wieder. Also nichts, was komplett neu ist.

203 I: Kommt das oft vor?

204 B: Na, ich hab's jetzt zweimal schon gehabt. (Lachend) Also für neun Jahre ist das nicht schlecht.

205 I: (Lacht)

206 B: Aber der eine ist nie gekommen. Das war immer Werken am Nachmittag in der 9./10. Stunde, der hat nie den Weg gefunden. Und die andere nicht gemacht. Die saß wirklich da und hat nichts gemacht. Also wirklich NICHTS.

207 I: Und konnte man da eruieren, warum?

208 B: Nicht mal, wenn ich mich daneben hingesetzt hab. Die hat sich die Hand angemalt, wenn ich daneben gesessen bin. Also, wirklich NICHTS. Aber sie hat sich freiwillig technisch gewählt. Es war noch die Wahlmöglichkeit. (...) War so, ja. (...) Und sie hat geglaubt, sie bekommt ihn geschenkt, den Vierer von mir. Und das hab ich halt, weil's ja allen anderen unfair gegenüber ist.

209 I: Weils allen anderen was?

210 B: Unfair ist gegenüber. Und sie jetzt dasitzt und trotzdem eine positive Note kriegt, auch wenn's nur ein Vierer ist, aber (...). War halt dann die Prüfung am Ende vom Jahr da.

211 I: Und jetzt abgesehen von nur rumsitzenden Schülern, wie gefällt Ihnen, das Fach zu unterrichten?

212 B: Also, ich mag's sehr gern. Einerseits weil man den Kindern beim Schaffen zuschauen kann, weil sie oft Erfolgserlebnisse haben, wenn was doch funktioniert oder dann, wenn sie verstanden haben, wie sie absägen richtig, wie sie bohren, und weil sie eigentlich auch ein bisschen lockerer sein können. Sie dürfen bisschen tratschen. Sie können ein bisschen mit den Nachbarn unterhalten. Wenn's zu laut ist, greif ich natürlich ein. Aber sie können sich auch frei im Werkraum bewegen, sie müssen nicht die ganze Stunde ruhig sitzen. Sie können zu mir kommen. Holen sich ihr Werkzeug selber, lernen ein bisschen Ordnung halten, wegkehren. Also, ich mag's sehr gerne. Obwohl der Lärmpegel ab und zu schon SEHR hoch ist. Also, das muss man aushalten. Wenn ich sechs Stunden am Donnerstag hab, das ist dann schon für mich sehr anstrengend. Da such ich mir immer Arbeiten: Die eine Gruppe, schon weiter, die kann bisschen die lautere Arbeit machen, die nächste dann wieder ruhiger und die letzte, ist dann eher von neunter zehnter Stunde, ist auch die Kinder schwer zu motivieren. Aber das ist halt leider so.

213 I: Wegen der Uhrzeit?

214 B: Der Uhrzeit. Das von 16-17:40. Also es ist jetzt schon von der Uhrzeit her SEHR anstrengend.

215 I: Gut! Das war's auch schon. Danke für das Interview.

216 B: Bitte gerne!

Neben dem Interviewtranskript ist auch noch eine E-Mail von Michael relevant:

1 **Email vom 24.4. 2017 von Michael an Thesi Breunig**

2 Sehr geehrte Frau Breunig!

3 In den 2.u.4. Klassen finden heuer technisches und textiles Werken parallel statt. Die Klasse ist geteilt und eine Gruppe hat technisches, die andere Gruppe textiles Werken.

4 Die Einteilung wer im 1. bzw. 2. Semester welches Werken hat treffen die LehrerInnen.

5 Liebe Grüße

6 [Michael]

8.4 Christine

1 I: [Anon.]

[Befragte füllt den ergänzenden Fragebogen aus und redet dabei]

2 B: Sechs Jahre hab ich unterrichtet. [Anon.] Werken. (...) Und Werken textil hab ich auch einmal unterrichtet, aber da war ich nicht geprüft. [Anon.] Naturkunde. Jetzt bin ich grad im Master von den Bildungswissenschaften. [Anon.]

3 I: Falls du irgendwelche Fortbildungen oder so gemacht hast, also da geht's jetzt konkret um Fortbildungen für Werken. [anon.]

4 B: [Anon.]

5 I: Hast du irgendwas gemacht, was sich darauf bezogen hat, dass das zusammengelegt wird?

6 B: M-m (verneinend).

7 I: Und kennst du irgendwas? Gibt's da Material oder so?

8 B: Nein (Lacht). Also, wenn du Lehrerin wirst, du kannst dich gleich darauf einstellen, dass gesagt wird: "Mach das und da – wie du's machst, ist dann deine Sache. Hauptsache, du machst es und du machst es gut." Ja, ich schreib halt "diverse Fortbildungen im Rahmen der verpflichtenden 15 Stunden". Pro Jahr musst du halt 15 Stunden machen.

9 I: Und wo ist die Schule, wo du jetzt unterrichtet hast, [anon.]?

10 B: Das ist [Schule in Wien]

11 I: Okay. Als erstes möchte ich wissen, wie das bei dir in [Schulname] umgesetzt wurde, das Werken.

12 B: Nimmst du schon auf, oder soll ich?

13 I: Ja, ich nehm schon auf.

14 B: Aso.

15 I: [anon.]

16 B: [anon.] Also, wir haben's so gemacht: Ich hab 2010 angefangen zu unterrichten, und da war es so: (...) Die erste und die zweite wurde Klasse koedukativ unterrichtet. Das heißt, du hast dir mit der textilen Werkerin quasi zwei Klassen geteilt. Also, du hast im ersten Semester technisches Werken gehabt für eine ganze Klasse, sagen wir 1b, und die andere hat derweil die 1a gehabt in Textil, und dann ist es getauscht werden. Das heißt, du hast ein Jahr lang quasi/ Im (...) Wintersemester hast du die 1b gehabt, und im anderen die 1a.

17 I: Und das waren aber zwei verschiedene Klassen?

18 B: Genau. Also, einmal hast du die 1a gehabt und einmal 1b, aber die GANZE Klasse.

19 I: Also voll viele. Wie viele waren das?

20 B: Naja, das waren schon um die 24, 25. Hast du schon haben können.

21 I: Ist das legal?

22 B: (Lacht) Nein. Vieles ist im Schulbetrieb nicht legal. Aber du machst es halt, weil es nicht anders geht.

23 I: Ja.

24 B: Also, verabschiede dich vielleicht vom Gedanken, dass du kleine Gruppen haben wirst. It's not gonna happen. (Lacht)

25 I: Und weißt du, wie sich die Schule dazu entschieden hat? Hast du das irgendwie/

- 26 B: Das weiß ich nicht, nein. Also, da hab ich nie/ Ich hab das auch, ehrlich gesagt nie hinterfragt, weil: Ja, man kommt dorthin, man ist als Jungpädagoge ja sowieso total überfordert einmal, man hat einmal diesen Praxis-schock, obwohl man auf der Pädag eigentlich relativ viel mit solchen Dingen konfrontiert wird. Aber, ja, im End-effekt, du hast wirklich einmal voll so "O mein Gott! Das muss ich jetzt machen, das muss ich jetzt machen". Und dann kommt man drauf, dass die Kinder WAHNSINNIG ungeschickt sind. Also, vielleicht auch gleich im Vor-hinein, wenn du mit NMS-Kindern arbeitest: Ich will nicht sagen, dass sie es nicht wollen, aber sie sind schon sehr ungeschickt. Also, die Kinder von heute, die haben kein Gefühl mehr, kein Gespür mehr, auch in den Fingern. Das ist wirklich arg. Ich seh das jetzt bei meiner kleinen Tochter. Ich mein, da haben manche richtig klein-kindhafte Verhalten und Verhaltensweisen. Aber ja. Jetzt hol ich zu weit aus. Also. Genau. Wir haben das jetzt erste und zweite Klasse so gemacht, koedukativ immer 1a und 1b, 2a, 2b. Und dann in der Dritten war's so, dass du quasi die Burschen und die Mädchen getrennt hast, das war auf der einen Seite sehr angenehm, weil du hast dann auf einmal im besten Fall nur mehr die Hälfte von der Klasse gehabt. Andererseits hat's aber so sein kön-nen, dass zum Beispiel. Es war mal ein Jahrgang, da waren wahnsinnig viele Burschen, da hab ich 18 Burschen gehabt und die textile Werkerin 6 Mädchen. Also, da denkst du dir halt schon: Du hast eh die lauteren, die pubertierenden und dann hast du 18 und die hockt mit sechs Mädchen. Das ist irgendwie.
-
- 27 I: Also, sind die Buben schlimmer?
-
- 28 B: Schlimmer würd ich nicht sagen und ich kann auch mit Burschen besser arbeiten. Aber es ist halt dann schon/ Du denkst halt schon, es ist irgendwie unfair, weil es ist halt viel, viel stressfreier, wenn du nur sechs Mädchen hast, weil mit denen kannst du dahinplaudern und nebenbei tust du ein bisschen stricken und häkeln. Nein, es ist überspitzt gesagt. Aber unten hast du wirklich in einem Werksaal, der eh nicht wahnsinnig groß ist, 18 Buben eingepfercht. Und dass es da natürlich zu diversen Reibereien kommt und so, ist klar. Also, das hat auch wirklich sehr viel an Disziplinären/ Also, disziplinär muss es echt passen.
-
- 29 I: Und es war dann so pflichtweise quasi die Burschen technisch, die Mädchen textil?
-
- 30 B: Genau. Wir haben einmal einen Burschen gehabt, der ist in textiles Werken gegangen, weil er (...) eine Holz-allergie gehabt hat, wo keiner gewusst hat, ob das stimmt oder nicht. Auf jeden Fall hab mir immer gedacht, mir soll's recht/ (Sehr leise) Er war eh ein Koffer. Und einmal haben wir einen Buben gehabt, der ist auch in textiles Werken gegangen, weil es so war, dass die Mädchen zuerst textiles Werken hatten und während die Mädchen textiles Werken hatten, hatten die Burschen zwei Freistunden. Warum auch immer das so war. Das war halt so. Und die haben nachher von halb vier bis um zehn nach fünf gehabt – also quasi viertelsechs – und da haben die nachher noch zwei Stunden Werken gehabt. Also, Lehrersein in Wien ist nicht unbedingt ein Halbtagsjob, wie man es immer hört. Also, als Lehrer bist du dann auch von acht bis halb sechs in der Schule. (...)
-
- 31 I: Und der hat sich's dann quasi?/
-
- 32 B: Und der war von [Vorortname] irgendwo da draußen, und der hätte den BUS versäumt, den letzten, mit dem er heimgekommen wäre. Und deswegen hat der mit, viel Direktor, "Naja, ausnahmsweise", hat der dann dürfen. War aber super, weil im Nachhinein ist man draufgekommen, also wir vermuten, dass er in Richtung Homose-xualität gegangen ist - also, der war so ein Toller/ Der ist noch in die Modeschule gegangen. Der war SO toll mit Nähen und alles Mögliche. Für den war das SUPER. Also, es hat voll gepasst. Ich versteh auch nicht, wieso man das so handhabt nach wie vor in manchem Schulen/
-
- 33 I: Ist es auch jetzt noch so.
-
- 34 B: Jetzt, wie gesagt, seit zwei Jahren, genau, also voriges Jahr, Schuljahr 2015/16 (denkt), war dann so der erste Prototyp, mehr oder weniger, mit: Wir probieren's auch in der Dritten und Vierten gemeinsam. Weil du hast nur mehr eine Stunde Werken. Erste, Zweite hast du zwei Stunden Werken, Dritte und Vierte hast du nur mehr eine Stunde Werken.
-
- 35 I: Achso?
-
- 36 B: //Ja//
-
- 37 I: Bringt das überhaupt was? Kann man da überhaupt, wenn man hergeräumt hat/
-
- 38 B: Na, du machst das dann nur halbjährig. Das teilt sich mit BE. Also, es hat zum Beispiel die Klasse 3a jetzt im ersten Semester Werken, im zweiten Semester Zeichnen. Und während die 3b das so hat, hat's die 3a umge-kehrt. Und dann bist du quasi – also, wir haben's so gemacht – eben textile Werkerin und technische Werkerin

gemeinsam mit der ganzen Klasse. Und wir haben's dann aber so gelöst: wir haben gesagt: "Nein, das ist UNmöglich, dass wir WIEDER die ganze Klasse beim Werken WIEDER einsperren in einer Klasse, ich mein, was willst du da MACHEN? Weil die Kinder werden ja größer! Wenn du 24 Erstklassler hast, die sind ja eh noch lieb und klein, die drückst du schon irgendwie durch. Aber wenn du dann/ Die sind trotzdem zwei Jahre älter und vorpubertär oder pubertieren schon volle Kanne. Das heißt, du hast nachher genau dieselben Kinder uns musst die WIEDER irgendwo rein. Also, es ist FURCHTbar sowas. ganz furchtbar. Naja.

- 39 I: Und wurde das gelöst?
- 40 B: Wir haben's dann so gemacht – es ist auch nicht sehr legal – aber wir haben's dann so gemacht: Da ist zum Beispiel die Klasse gewesen und da gab's einen textilen Werkraum und einen technischen Werkraum, und wir haben halt dann gesagt, je nachdem, welches Werkstück wir machen, dürfen die Kinder hin- und herwandern. Das war mit dem Direktor so abgesprochen, wir haben gesagt, wir übernehmen keine Verantwortung, wenn's dann hinhaut oder wenn es auch nicht hinhaut. Weil wir müssen es mal ausprobieren. Und ich sag, bei manchen Klassen funktioniert es super. Die gehen wirklich drei Stöcke rauf in den Werkraum und drei Stöcke runter in den Werkraum. Aber du hast halt natürlich immer wieder Gfraster dabei und da funktioniert das Ganze nicht.
- 41 I: Weil die abhauen?
- 42 B: Bei uns nicht. Aber ich kann mir vorstellen, dass es an anderen Schulen schon so ist.
- 43 I: Oder rumhängen irgendwo in der Schule.
- 44 B: Ja. Und sie lassen sich halt Zeit. Nehmen das Handy mit. Obwohl sie wissen, es ist Handyverbot, aber sie nehmen das Handy mit uns spielen oder man verabredet sich am Klo und so weiter. Also.
- 45 I: Und wie viele/ Also, ist dann in jedem der Räume eine Lehrperson aber?
- 46 B: Mhm (bejahend). Genau. Also, da haben wir's zum Beispiel gemacht/ Ich bin im/ Wie soll ich dir das jetzt erklären? Jetzt haben wir ein Werkstück gemacht: Blumenampel. Weil wir haben versucht, wirklich Werkstücke zu finden, die sowohl Technisches als auch Textiles beinhalten. Weil so sollst du's ja machen. Es funktioniert mehr schlecht als recht, muss ich sagen. Weil du hast halt einfach viele Dinge, die halt nur in eine Richtung gehen. Aber wir haben echt geschaut, okay wir versuchen es, jetzt haben sie bei mir unten im technischen Werken den Tontopf gemacht, wo man nachher die Blumen reinsetzt und bei der Kollegin haben sie dieses Makramee gemacht.
- 47 I: //Was ist das//
- 48 B: Womit die Blumenampel dann hängt.
- 49 I: Aja, mhm (verständend).
- 50 B: Weiß nicht, ob du das kennst.
- 51 I: Ist das dieses Netz, wo so ein/
- 52 B: Genau. Das ist quasi: Du hast da einen Knopf, dann gehen vier Stränge runter und unten wird es zusammengebunden und dann kannst du einen Blumentopf reinsetzen. Das ist im Prinzip/ Ich hab das in der Volksschule gemacht, wie ich klein war. [Lachend] Wir haben's halt in der dritten Hauptschule gemacht und sie haben es auch nicht zusammengebracht. Es ist Wahnsinn. Vielleicht ist das in Wien so, keine Ahnung. Es war, ja. ABER sie haben sich bemüht, muss ich sagen.
- 53 I: [Lacht] Ja
- 54 B: Und dann haben wir's halt so gemacht, ich hab dann, was weiß ich, zehn Kinder genommen, hab gesagt, "Wir machen unten diesen Topf und wer fertig ist – beschriften, alles Mögliche – der darf rausgehen in die Klasse und ihr fangt dort an zu knüpfen. Und so war's dann auch. Die Überlegung war auch, man lässt sie aussuchen, wer möchte in technisches und wer möchte in textiles Werken gehen? Aber das hätte nicht funktioniert, weil dann wären bei mir wahrscheinlich 24 Kinder, 20 gewesen, weil ich taug ihnen, oder die Kollegin taugt ihnen, es bin nicht nur ich, sondern die Kollegin taugt ihnen, und der andere wäre dann mit vier Heinzln da gehängt. Das heißt.
- 55 I: Ja, hätte nicht viel geändert.

- 56 B: Hätte nicht viel geändert. Und du musst/ Viel ist halt, ich sag mal zu 95% ist in der Schule alles lehrerabhängig. Wenn die Kinder dich mögen, dann wollen sie zu dir. Und die restlichen 5% sind "Okay, ich mag das Fach". (...) Deswegen haben wir gesagt, okay, das funktioniert so nicht. Und lustigerweise der Auslöser eigentlich für dieses "Probieren wir mal, das irgendwie zusammenzulegen", war eine Mutter, die sich aufgereggt hat, weil die Tochter hat gesagt: (mit verstellter Stimme) "Ja, das ist so unfair! Nur weil ich ein Mädchen bin, darf ich nicht bei der Frau [Christine] in technischem Werken sein und ich mag nicht, ich hasse textiles Werken, wäwäwäw" und sie hat die Mama so lange bearbeitet, bis die Mama – wahrscheinlich auch aufgestachelt durch die Tochter – in der Schule angerufen hat und den Chef mehr oder weniger zusammengeschissen hat, was er sich nicht einbildet, dass es noch immer so ist und das ist ja sowas von 1980. Und der Chef hat nachher gesagt, "Jo, mei. Huhuhu! Eigentlich stimmt's eh." Aber von alleine hätt sich da NIE was geändert. Also Faktor Eltern ist sehr wichtig. Sehr, sehr wichtig. Kann auf der anderen Seite sehr schief gehen und negativ behaftet sein. Aber auf der anderen Seite, damit ein bisschen was weitergeht, ist der Faktor Eltern wirklich sehr wichtig. Also, wenn die nicht gewesen wäre, ich glaub, dann hätten wir noch immer so unterrichtet, wie wir/
-
- 57 I: Aber ist nicht seit 2012 eigentlich die Idee, dass das nicht mehr geschlechtergetrennt sein soll?
-
- 58 B: Naja. Geschlechtergetrennt hatten wir sowieso nicht, NUR geschlechtergetrennt. Wie ich in die Schule gegangen bin, ich bin jetzt [Anfang 30], also vor 20 Jahren, noch mehr, war's so, dass du von der Ersten bis zur Vierten Textil und Technisch getrennt hattest. (...) Jetzt/ Wir haben ja eh mehr oder weniger das so gelöst gehabt, dass erste und zweite Klasse gemeinsam waren
-
- 59 I: Und dann aber trotzdem getrennt.
-
- 60 B: Und dann aber trotzdem getrennt. Genau. Weil du irgendwie/ Wahrscheinlich haben die Leute geglaubt, man muss das, wenn sie in der Pubertät kommen, wieder trennen oder um irgendwelche Kindereien zu vermeiden. Ich weiß nicht, was in den Leuten vorgegangen ist, keine Ahnung. Ich hab die Erfahrung gemacht, dass das nach wie vor funktioniert und Mädchen UNHEIMLICH geschickt sind im technischen Werken. Es ist fast garstig, dass man ihnen das wegnimmt. Ich hab Mädchen gehabt, die sind zu mir gekommen, die haben gesagt: "Bitte darf ich sie umarmen? Jetzt hab ich sie zwei Jahre nicht mehr in Werken!". Sag ich (mitleidig) "Na klar! Na, ist ja kein Problem!" Und eine hat sogar geweint, die hat gesagt, "Das ist SO gemein, ich WILL nicht, ich will nicht weg von Ihnen und ich liebe technisches Werken!" Und ich hab mich so identifizieren können mit denen, weil bei mir ganz genau dasselbe war. Ich kann bis heute nicht gscheit nähen, ich kann nicht stricken, ich kann nicht häkeln, ich HASSE es. Was kann ich? Ich kann halt dafür Nägel einschlagen und ich bin halt technisch. Punkt. Die hat mir so leidgetan und ich hab auch zum Chef gesagt "Das ist eigentlich VOLL unfair, dass grade Mädchen, die wirklich sich für die Technik begeistern"/ Weil da heißt's immer so "Mädchen in die Technik und Frauen in die Technik, blabla" und dann nimmt man ihnen das aber weg. (Mutter von Christine kommt und trägt Christines Baby herbei) Hallo, Maus!
-
- 61 I: (Lacht) Hallo!
-
- 62 B: Hallo, Maus! [Gespräch zwischen Christine und ihrer Mutter]
-
- 63 I: Siehst du so im Durchschnitt irgendwie ein Interesse, dass von einem Geschlecht mehr oder weniger ist?
-
- 64 B: Naja. (...) Ich sehe, dass man den Mädchen einfach die Chance nimmt, in der Technik Fuß zu fassen. Das find ich schon. Wenn man ihnen das wegnimmt. Ich seh sehr viele Mädchen, die sich wirklich für das interessieren und auf einmal dürfen sie's nicht mehr machen. Und das find ich, das greift einfach mehr oder weniger fast in die Persönlichkeitsrechte von einem Kind ein. Weil wieso darf ich nicht das machen, was ich möchte? Wenn's immer heißt in der Schule, jeder soll seine Möglichkeiten gefördert bekommen und den Unterricht so gestalten, dass jeder was davon hat und dann trennt man's aber nach GESCHLECHT? Und ich mein, wir sind alle Frauen da (zeigt auf sich, ihre Mutter, ihr Baby und die Interviewerin). Wie 1975 ist das? Das ist einfach/ Das tut man einfach nicht.
-
- 65 M: Das ist aber nur in der Hauptschule.
-
- 66 B: Genau. Es ist halt nur in der Hauptschule. Also jetzt in der NMS.
-
- 67 M: //Also jetzt in der NMS//
-
- 68 B: In der Volksschule – meine Mama ist Volksschullehrerin, da ist es nicht mehr so.
-
- 69 I: Ja.

- 70 M: Da ist es nicht mehr so, da ist es nicht so, also/
- 71 B: Da war's auch noch nie so wahrscheinlich. Weil du hast ja auch die ganze Klasse gehabt. Oja!
- 72 M: Nein, sie sind getrennt worden, aber nicht nach Buben und Mädchen.
- 73 B: Sondern Gruppe 1 und Gruppe 2.
- 74 I: Und dann wurde gewechselt?
- 75 M: Genau.
- 76 I: Sind Sie auch in Wien?
- 77 M: Nein, [Ort in Niederösterreich] (unv.)
- 78 I: (Lacht) Und wie sehr hängt das, was ihr im Unterricht macht, vom Lehrplan ab? Weil man muss quasi sowohl Technisch als auch Textil zusammenquetschen in ein Jahr.
- 79 B: (Seufzt)
- 80 M: (Zur Interviewerin) Du hast Textil und Technisch. Beides?
- 81 B: Nach neuem Lehrplan jetzt (unv.)
- 82 I: Genau. Weils jetzt, ja.
- 83 B: [Christine und Interviewerin lachen] Sagen wir mal so: der Lehrplan gibt dir einen Rahmen vor. Was du im Endeffekt machst – und das ist auch das Schöne am Lehrberuf – das bleibt dir überlassen. Natürlich sagt man, man soll sich an den Lehrplan halten und man soll strikt das machen, was im Lehrplan steht. Das ist in der Schule einfach nicht machbar. Vor allem in der Schule musst du ja immer aktuell sein und du solltest auch situativ handeln. Das heißt zum Beispiel, wenn irgendwie was Aktuelles passiert oder so, dann musst du das miteinfließen lassen. Youtube oder Facebook oder so. Die neuen Medien, die spielen natürlich auch eine Rolle im Unterricht. Eine Freundin von mir z. B. hat gesagt: "Du, mir tät ein Klassenschmuck fehlen. Würdest du nicht gern/ Ich hab da auf Youtube was gesehen, das wär so cool, wenn du das machen würdest" und ich sag so "Zeig her. Ja. Probieren wir aus". Und zwar waren das so Lampen. Da hast du einen Luftballon aufgeblasen, dann bist du mit einer Schnur herumgefahren, mit Kleister und Kleber hast du das irgendwie/ und dann hast du eine Lampe reingehängt. Super, passt! Lampe, Strom kann man technisch aufarbeiten. Das rundherum, textil, kann man auch aufarbeiten. Im Endeffekt, ja, es hat dann (lachend) semi-funktioniert, sag ich mal, aber ja. Es war halt was Aktuelles. Das was mich stört ist halt, dass von oben mehr oder weniger gefordert wird, man soll das alles umsetzen, aber es kommen keine konkreten Ideen, was man machen DARF oder was man machen SOLL. Und das stört mich irgendwie, weil man wird ins kalte Wasser geschmissen und auch wenn du zwanzig Jahre Berufserfahrung hast, du stehst dann eigentlich und denkst dir: "Na was genau WOLLEN sie jetzt eigentlich von mir"? Und das find ich/ Das ist irgendwie unfair. Weil man kann nicht den Lehrern irgendwas anschaffen und dann, WIE sie's machen, sollen sie sich gefälligst selber überlegen. Sondern man muss ein paar, find ich ich, Anhaltpunkte haben als Lehrer. Was darf ich genau machen? Was soll das beinhalten? Ist das, weiß ich nicht, kann man auch ganz andere Themen reinnehmen? Wie ist es dann, wenn ich trotzdem sag, ich hab ein technisches Werkstück und ich MÖCHTE das aber machen. Oder wenn die Kollegin sagt: "Ich mach jetzt aber Duftsackerl, weil wir brauchen ein Muttertagsgeschenk!", weil das passiert ja auch des Öfteren, "O mein Gott, es kommt Ostern, es kommt Muttertag, es kommt das und das und das, eine Feier und blablabla. Für das müssten wir was machen". Der Unterricht ist ja so viel abhängig von äußeren Faktoren in der Schule. Man schafft vielleicht planmäßig zwei, drei Werkstücke im ganzen Jahr, weil einfach immer was dazukommt.
- 84 I: Ah, zusätzliche Zwischensachen/
- 85 B: Genau. Dann heißt's auf einmal: "Oh, wir gehen dort-und-dort hin, macht's gschwind was."
- 86 I: Von anderen Fächern oder anderen Lehrern, die sagen dann/
- 87 B: Auch. Klassenvorstand. Oder weiß ich nicht, jetzt haben sie [eine Feier] in der Schule. Ja, jetzt sind die Lehrer angehalten – also ich weiß es eben durch meine Kollegen dort – was für diese [Feier] zu gestalten. Es sind wieder die, die Musik haben, wieder die die BE haben, wieder die, die technisches oder textiles Werken haben. Na klar, die haben die kreativen Fächer. Und was machen sie? Da musst du ich wieder mit denen kurzschießen. "Okay,

na, dann gestalten wir halt Buchstaben, dimensional, groß, was auch immer." Aber das ist aber zusätzlich, was noch dazukommt. Das heißt, du musst nachher dein aktuelles Werkstück beiseiteschieben, einmal das aktuelle bearbeiten und dann machst erst bei deinem weiter.

88 I: Findest du das blöd?

89 B: Bitte?

90 I: Tschuldigung.

91 B: Nein, ich wollt noch sagen, dann fallen noch wahnsinnig viele Stunden aus mit Ferien, schulfreie Tage, dort ist ein Ausflug, da gehen wir ins Kino, da haben sie Schularbeiten und sind fertig mit der Welt. Also, es wird eigentlich bei den Fächern, wo's, sag ich mal, drum geht, dass man kreativ sein kann, dass man sich ein bisschen entfalten darf, wird eingespart. Weil, wie gesagt, du hast BE und Werken nur mehr zweistündig. Also, eigentlich eine Stunde das ganze Jahr. Und damit es eben zweistündig sein kann, weil in einer Stunde Werken machst du original NICHTS, ist es eben zweistündig zusammengefasst pro Semester. Auch Musik, da gab's mal die Diskussion, braucht man Musik überhaupt in der dritten Klasse? Wo ich sag "Um Gottes Willen, ernsthaft jetzt?" "Na, weil sie singen eh nicht mit und bääwääwää". Ja klar, aber es fehlt einfach was. Also, es ist schwierig, es ist wirklich schwierig.

92 I: Und

93 B: Tschuldigung, jetzt hab ich dich unterbrochen vorher.

94 I: Nein, passt schon. Unterrichtest du das gern? Jetzt auch so in der neuen Art?

95 B: Werken?

96 I: Ja.

97 B: Ja. Ich find halt nach wie vor, dass sie sehr ungeschickt sind. Wobei, das primär vielleicht nicht einmal ihre Schuld ist, vielleicht ist es einfach heutzutage nicht mehr so, dass man das gefördert bekommt. Ich weiß nicht. Ich kann's nicht sagen.

98 I: Ist das vielleicht am Land anders?

99 B: [Zur Mutter] Ist es am Land anders? Sind die Kinder am Land geschickter? Was würdest du da sagen?

100 M: Ja. Weil sie noch (...) ich sag jetzt einmal arbeiten DÜRFEN. Sie kriegen noch was in die Hand gedrückt, sie dürfen auch schneiden. Es ist halt schon, dass sie geschickter sind. Es gibt natürlich andere auch, das ist ganz klar. Aber an und für sich, so wies jetzt bei uns ist, wir sind wirklich tiefstes Land, da sind die Bauernkinder irrsinnig geschickt. Weil die dürfen noch, weil die können noch helfen, die können noch zuschauen. Da sind die Väter noch präsent. Da können sie einfach noch. Und ich sag jetzt einmal, dass auch die Mädchen Bub sein dürfen. Also da gibt's jetzt nicht/ Ich hab ein Mädchen in meiner Klasse, die kann besser kraxeln als ein Bub. Also, dürfen sie schon. Geschickter sind sie auch, einfach, weil sie dürfen. Ich glaub, in der Stadt ist das nicht so, weil da hat man immer Angst um den Fußboden und Angst um das und das.

101 B: Ja, das stimmt. Das ist mir auch konkret passiert. Ich hab lackiert im Werkraum unten und ich denk mir, der Werkraum per se ist ja jetzt ein Arbeitsraum. Und dann hat es einen Batzen Bahöö [jiddisch: Wirbel] gegeben, weil wie konnte ich nur dort lackieren und mich nicht drum kümmern, dass eine Unterlage dort war und ich hab gesagt "Ich hab eh was untergelegt, aber wir arbeiten hier", es geht ab und zu Wind rein, die Kinder bewegen sich, das Zeitungspapier ist einmal weggeflogen, dann hast du halt runtergeplatzt, was auch immer. Während dem Arbeitsprozess kann ich nicht bei den Kindern unten herumzupfen und sagen (verstellte, hohe Stimme) "Steig bitte wieder auf die Zeitung. Geh doch da wieder runter." Ich mein, das mach ich nicht. Wie komm ich denn dazu? Die sollen arbeiten und dann fertig. Und dann wurde das angekreidet. Also, Gott sei Dank versteh ich mich mit dem technischen Direktor sehr gut und ich hab dann klipp und klar gesagt "[Name], sei mir nicht böse, das ist ein Arbeitsraum. Wie der jetzt gereinigt wird und ob der gereinigt wird, ist mir völligst wurscht." Wirklich. [Interviewerin lacht] Weil ich mach's so, ich fang eh eine halbe Stunde, bevor der Unterricht zu Ende ist mit dem Zusammenräumen an weil sie sonst nicht fertig werden. Und ich bin wirklich bemüht, dass ich den Werkraum so sauber wie möglich halte. Also, da gibt's welche, da schaut er weit mehr wild aus. Aber ich putz keinen Boden mit den Kindern, weil das ist nicht der Kinder und meine Aufgabe. Sicher nicht. Dann müssen sie halt was zu Verfügung stellen, wo man das drauf machen kann.

102 I: Wie lang ist de facto die Arbeitszeit dann? Mit her-/

103 B: Naja. Ich würd sagen eineinhalb Stunden kannst du wirklich werken. Ich bin aber auch jemand, der/ Bei mir müssen sie schon beim Läuten angestellt sein, wir gehen runter, sie arbeiten und ungefähr

104 I: //Gemeinsam runter in den Werksaal?//

105 B: Genau, in den Werkraum. Also, ich red jetzt von erste, zweite Klasse, wo ich die ganze Klasse hab, genau. Und da hab ich dann konkret gesagt "So, und jetzt ist arbeiten". Ich halt mich auch nicht an die Pause. Also, das besprech ich mit ihnen in der ersten Werkstunde. Da hab ich gesagt "Es ist so bei mir, du stellst dich an, du hast das fertig, usw. usf. Du bist unten im Werkraum. Wenn es klingelt, du kannst Pause machen und wenn du sagst, nein, du möchtest fünf Minuten später Pause machen, dann kannst du das machen. Es ist leise draußen. Du rennst nicht herum. Du kannst immer Wasser trinken gehen, weil Werken ist eine staubige Angelegenheit und wenn du Durst hast, geh was trinken. Mach's nicht (verstellte Stimme, hoch und laut): „Ich geh was trinken!“ und schrei durch die Klasse, sondern sag, „Frau Sulzmann, ich geh hinaus, ich geh was trinken, Frau Sulzmann, ich geh hinaus, ich geh aufs Klo.“ Das hat wunderbar hingehaut. Da war nie IRGENDwas. Man muss ihnen eh ein bisschen vertrauen, glaub ich, schenken und ihnen entgegenkommen. Und wenn natürlich dann einmal irgendwann nicht passt, dann sofort holen und sagen, "So ist das nicht abgemacht gewesen, das ist nicht in Ordnung so, du weißt"/ Ja, das wissen sie dann eh, wenn sie einen Blödsinn gemacht haben. Aber bei mir, ich hab jetzt sechs Jahre und ich hab eigentlich von vier Schulstufen meistens drei gehabt. Da hat es bei allen sechs nie irgendwas gegeben. Sie sind schon sehr diszipliniert auch. Wenn man ihnen das als Lehrer vorlebt und ihnen sagt "Ja, okay, ich geb euch einen Rahmen vor, innerhalb von dem dürft ihr euch bewegen, aber raus geht ihr nicht".

106 I: Was dürfen sie für Maschinen verwenden?

107 B: Du darfst in der Hauptschule/ Was darfst du? Die Standbohrmaschine darfst du verwenden, die Tellerschleifmaschine, glaub ich, darfst du verwenden, da bin ich mir aber jetzt nicht sicher, und ich glaub, die Decoupiersäge. Aber bei uns, wir haben konkret nur zwei Ständerbohrmaschinen gehabt im Werkraum, weil einfach nicht mehr Platz war schlicht und ergreifend. Das war ein Mini-Werkraum. Den haben sie zwar umgebaut, aber den haben sie wieder so klein gemacht, dass einfach kein Platz war.

108 I: Aber im Mini-Werkraum warst du dann auch, oder BIST du auch, mit 25 Kindern?

109 B: Ja! (Lacht)

110 I: Wahnsinn. Was machst du da für Werkstücke überhaupt?

111 B: Ja, was hab ich denn gemacht?

112 M: Am Anfang war's eher kreativ.

113 B: Ja. Ich bin grad am Überlegen, was ich alles gemacht hab.

114 M: Kerzenständer?

115 B Kerzenständer, genau. So aus Eisen. Den hab ich in der Vierten gemacht, glaub ich. Da hast du quasi Eisen abgeschliffen und so gedreht und dann so gebogen und Füße dazu. (Zur Mutter, weil das Baby lautstark mit hölzernen Glasuntersetzern spielt) Mama, da wird aufgenommen, das stört.

116 M: Achso!

117 I: (Lacht)

118 B: Ja. Ab und zu haben wir auch beim Winkler bestellen dürfen, da haben wir mal eine Werkpackung gemacht

119 I: Eine was?

120 B: Eine Werkpackung. Also, wo alle Kinder dasselbe kriegen. Was nicht sehr gern gesehen ist, aber für gewisse Dinge war's relativ praktisch, muss ich sagen. Weil zum Beispiel Schleifklotz oder so, da kannst du nicht besonders kreativ sein. Das ist halt ein Gebrauchsgegenstand, den machst du, damit du ihn vier Jahre lang benutzen kannst. Also, das ist/ (...) Was haben wir gemacht? Trau ich mich fast gar nicht sagen, aber wir haben (lacht) in der Dritten ein Nagelbild gemacht mit ihnen, das macht man eigentlich in der (lachend) Volksschule.

121 I: Ist das dieses Ding? (Interviewerin zeigt mit den Händen vor, was sie meint)

122 B: Nein, das ist das, du hast ein Bild und dann tust du Nägel einschlagen und dann spannst du einen Faden.

123 I: Ah!

124 B: Ja, das haben wir deswegen gemacht, weil natürlich am Schulanfang hast du noch kein Material, du weißt nicht, welche Fächer du kriegst, du hast dich noch nicht mit deinen Leuten besprochen, was machen wir? Also, ich sag einmal, ICH und meine textile Werkkollegin, wir waren, glaub ich, die einzigen, die sich wirklich in den Ferien vorbereitet haben und Gedanken gemacht haben, was machen wir? Welche Materialien brauchen wir und so weiter und so fort? Gut, jetzt hast du das, jetzt musst du aber einmal zum Chef gehen, der hat auch nicht immer Zeit. Dann bist du fort, was auch immer. So. Dann ist einmal die zweite, dritte Schulwoche, wo du überhaupt dazukommst, dass du einmal was bestellst. (Verstellte Stimme, hoch) Dann darfst du das nicht bestellen, weil das ist zu teuer, dann darfst du das nicht bestellen, weil das ist zu teuer. Also es scheitert halt an so vielen Faktoren im Endeffekt, ja. Und da ist uns nichts Besseres eingefallen, als wir machen mit ihnen Nagelbilder. Man sollt von 13-Jährigen erwarten, dass sie das picobello können. Sie haben trotzdem vier Stunden gebraucht dafür, manche sogar noch länger und sie waren trotzdem nicht wahnsinnig schön, aber (sie und die Interviewerin lachen). Ja. Man macht halt dann so Ausweicher-Werkstücke, wo du denkst, du wartest halt auf ein Material und so. Das musst du halt dann machen. Weil du kannst ja mit ihnen nicht in der zweiten Schulwoche anfangen, einen Film zu schauen. Das geht halt nicht.

125 I: Und wie ist das mit der Bezahlung? Zahlen die Kinder auch selber irgendwas?

126 B: Bei uns nicht, weil [anon.] und bei uns wird ihnen alles gesponsert. Also, sie kriegen von uns, angefangen von Heftumschlägen, Heften, Zirkel, Lineal, bis hin über Werken, Beiträge und so, kriegen sie ALLES von der Schule bezahlt. Außer für Kochen, glaub ich, da müssen sie einen gewissen Beitrag zahlen im Semester, weiß nicht, soundsoviel. Ich hab zum Chef einmal gesagt "Ich find das eigentlich schon unfair, weil du hast dann natürlich auch die Wertigkeit nicht vom Fach". Da war so ein präpotenter 19-Bezirk-Mensch, halt so ein Schüler, der dann sein Werkstück vor mir in die Mülltonne geschmissen hat und gesagt hat "Brauch ich nicht mehr". Und ich hab gesagt: "Hey, du, das hast du SELBER gemacht mit deinen Händen, du hast was gebaut, du hast dir was überlegt. "Nein, es gefällt mir nicht, aber Sie können's ja eh haben, wenn Sie wollen". Und ich hab gesagt "He, willst du das nicht aufheben, oder willst du das nicht herzeigen daheim?". "Nein, ist mir eigentlich wurscht", hat er gesagt. Und das tut einem dann weh. Weil man selber hat so viel Leidenschaft fürs Fach und dann schmeißt der einfach echt ein Werkstück weg. Das sind ja Materialkosten, was er wegschmeißt. Das ist ja eigentlich Geld auch, was er wegschmeißt. Und ich hab dann zum Chef gesagt, "Das find ich so arg!" Und er hat gesagt, "Ja, mit manchen Kindern, die sind halt so, da kannst du im Endeffekt nichts machen."

127 I: Ja. Und gibt's da ein Maximalbudget?

128 B: (...) Bei uns an der Schule konkret nicht. Also, das ist mal mehr und mal weniger. Kommt darauf an, mit welchen anderen Kosten der Chef noch zu rechnen hat. Und ich sag einmal (...) roh (...) also, für die ganze Schule, glaub ich, ist kalkuliert worden so zwischen 1000 und 2000€.

129 I: Für wie viele Klassen?

130 B: Für acht Klassen.

131 I: Okay.

132 B: Was nicht viel ist.

133 I: Ja, ist eigentlich nicht so viel.

134 B: Nein, ist eigentlich fast überhaupt nichts. Ich mein, wenn du dann echt gesagt hast "Nein, aber ich WÜRD das so gern machen, und GEHT das irgendwie?" Manchmal hat er dann eh noch mehr zugelassen, aber, ich mein, er ist auch arm. Er kriegt vom Schulerhalter ein Budget, der sagt, was weiß ich, du kriegst 5000€ das ganze Schuljahr, mit dem musst du haushalten. Das heißt, im Endeffekt musst du nachher als Chef das aufteilen unter allen anderen. BE und Werken und Musik und Englisch und was auch immer. Das ist echt/ Das ist nicht einfach. Versteh ich auch, da versteh ich ihn auch.

135 I: Und kriegen die Schüler auch so Werkkoffer, oder kaufen sie sich das irgendwie oder so?

136 B: Das ist eher Volksschule mit Werkkoffer. Das ist eher Volksschule. Ich hab nie einen gehabt. Ich hab mir [anon.] mal überlegt, ob ich das nicht wieder einführen soll, weil halt ständig was wegkommt und ständig heißt

es (verstellt die Stimme hoch) "Der hat mein Geodreieck und da hat jemand bei meinem Werkstück herum und blablabla". Ich glaub, wenn ich nochmal anfangen würde, würde ich nochmal zum Werkkoffer zurückgehen. Vielleicht eine Schuhschachtel oder so.

137 I: Ja. Der würd den Kindern dann auch bezahlt werden von der Schule?

138 B: Nein.

139 I: Nein, okay.

140 B: Also, da hätt ich zum Chef gesagt, das müssen sie sich von daheim mitnehmen. Weil ich mein, tschuldigung, eine Schuhschachtel hat ja wirklich JEDER.

141 I: Nein, den Inhalt. (Lacht)

142 B: Also, das sollte kein Thema sein, meiner Meinung nach.

143 I: Ja. (...) Also, wenn (...) also, es passt eh auch für mich schon.

144 B: Ja?

145 I: Ja. (Lacht) Glaub ich zumindest. Genau. Vielleicht noch die Frage, wenn du es getrennt in der ersten und zweiten unterrichtest, musst du dich da auch irgendwie absprechen mit deiner Kollegin? Oder ist das komplett getrennt voneinander?

146 B: Da weiß ich jetzt nicht, was du meinst.

147 I: Also, in der Ersten und Zweiten unterrichtest du ja nur technisches Werken?

148 B: Mhm (bejahend). Die ganze Klasse.

149 I: Musst du dich da auch irgendwie absprechen mit deiner Kollegin, was du machst?

150 B: Nein. Überhaupt nicht. Weil da hast du ja mehr oder weniger zwei getrennte Fächer. Da macht sie was in Textil und ich mach was in Technischem. Wenn du dich/ Ich sag einmal, wenn's zwischenmenschlich hinhaut und die textile Kollegin jetzt sagt "Ich würd aber gern mit dir ein fächerübergreifendes Projekt machen", was wir schon gemacht haben, natürlich. Ja, das kannst du immer machen. Wir haben zum Beispiel ein/ Das war überhaupt sehr cool/ Da war die textile Werkerin gleichzeitig der Klassenvorstand und die Geografielehrerin und die [lebende Fremdsprache]lehrerin und noch irgendwas. Also, die hat sich da eingebaut (lacht) und da haben wir Australia – weil wir sind beide [lebende Fremdsprache]lehrer – gemacht und dann haben wir zum Beispiel in technischem und textilem Werken einen Regenmacher gemacht. Fächerübergreifend auch gleich mit BE. Also, wir haben Nägel eingeschlagen, wir haben bemalt, wir haben bedruckt, dann haben wir in [lebender Fremdsprache] das weitergeführt. Dann hat sie in Geografie das weitergemacht, dann hab ich in [naturwissenschaftliches Fach] was dazugemacht, also das war WIRKLICH super. Und da bist du dann VOLL motiviert und dann denkst du: "Boah. SO sollte es sein! So sollte Schule sein!" Ein jeder kann DAS machen und dann haben wir einen Wochenplan gehabt, also eigentlich einen/ Es ist, glaub ich über zwei, drei Wochen sogar gegangen. Ja, und da können wir wieder was machen und so. Also, das war WIRKLICH, das war ECHT spitzenklasse. Und ich finde, so sollte Schule sein. Aber es ist halt in der Realität nicht umsetzbar.

151 I: Ist da so die Voraussetzung, dass sich eine Handvoll Lehrer auf die ganze Klasse aufteilt auf die Fächer?

152 B: Ja. Da bräuchtest du, sag ich mal, Universallehrer. Da bräuchtest du wirklich Lehrer, die mindestens zwei, drei, wenn nicht sogar vier Fächer unterrichten können. Weil du einfach und vielleicht auch/ (Baby redet) musische und kreative Fächer und ein Hauptfach dazu, zum Beispiel. Das hat sich halt bei uns total gut ergeben, weil wir beide in [lebende Fremdsprache] drinnen waren, weil sie in Geo drinnen war, ich in [naturwiss. Fach], weil sie in textilem und ich in technischem Werken war, (Baby quengelt), wenn sie nicht sogar selber/ Genau, BE hat sie auch noch unterrichtet. Also, das hat halt da gut gepasst. Aber sowas hast du ja fast nicht. So Jahrgangteams hast du mehr oder weniger in Englisch, Mathe, Deutsch, aber sonst hast du das nicht. Was eh voll schade ist.

153 I: Ja, voll. Und so für übergreifend – wie fändest du es, wenn beide Werksäle so dieselben Maschinen einfach hätten? Wär das dann einfacher?

154 B: (...) Das wär (...) ein TRAUM (lacht).

155 I: Echt? (Lacht)

156 B: Das wär ein Traum. Aber bei uns scheitert es einmal an unserer Schule jetzt konkret – wie's bei anderen Schulen ist, kann ich nicht sagen – aber an unserer Schule konkret ist es einmal dran gescheitert, dass zum Beispiel nur ein kleiner Werksaal für technisches Werken war. Wir so per se nie einen textilen Werkraum hatten, weil eine Klasse vom Gymnasium herüben war und die Volksschule einen Raum beansprucht hat und bei uns ist ein Institut, da sind [verschiedene Schulen]. Und einfach der Direktor vom [andere Schulform] gesagt hat "Nein, wir brauchen den Raum" und dann hat's geheißen "Nein, wir brauchen den Raum". Wie gesagt, die äußereren Rahmenfaktoren stimmen einfach nicht in der Schule. Und da bin ich mir sicher, dass das eigentlich bei 80% der Schulen in ganz Österreich so ist, dass die äußereren Rahmenbedingungen das so wahnsinnig schwer machen! Es liegt NICHT an den Lehrern. Die Lehrer würden NICHT sagen "Nein, wollen wir eigentlich nicht!", sondern es liegt wirklich zum Teil an solchen Gegebenheiten. Zum Beispiel bei meinem Papa in der Hauptschule ist das so, eh in [Ort], wo ich herkomm, da sind zwei Werkräume gegenüber. Und jetzt bauen sie die Schule um und wollen einen Werkraum hinaufverlegen und die Schulküche runter. Mein Papa hat gesagt, das ist der volle Scheiß! (Baby redet) Weil, wenn zum Beispiel ein Lehrer fehlt, aus welchen Gründen auch immer, hat er gesagt, da kann ich zwischen den Werkräumen hin und her, das ist ein Gang, der ist so breit. (Christine spannt ihre Arme) Kann ich zwischen den Werksälen hin und her und kann alle zwei Klassen beaufsichtigen. In Zukunft kann ich das nicht mehr machen, weil dann ist die Schulküche herunter. Da müssen die einen Stock hinaufgehen. Das kannst du aufsichtspflichtmäßig einfach nicht bringen. So war's super, jetzt verbauen sie's eigentlich. Es ist wirklich, es scheitert immer an sowas! Es scheitert an sowas.

157 I: Schade.

158 B: (Zum Baby) Schhh. Pscht. (Gibt ihm Bussis)

159 I: Und die Leute, die das entscheiden, die unterrichten selber nicht?

160 B: Nein. (Beide lachen) Die unterrichten nicht. Nein, nein.

161 I: Aber wer ist das dann?

162 B: Das sind zum Teil die Sponsoren, die Gemeinde zum Beispiel bei uns konkret in [Ort]. Bei uns in der Schule haben sie einen neuen Werkraum gebaut, da hat der Schulerhalter das entschieden, der vor 30 Jahren ein Direktor war und dann wahrscheinlich vor 40 Jahren Lehrer. Die einfach nicht mehr mit den Kindern, wie sie heutzutage sind, zu tun haben, die nicht mehr mit der Zeit gehen, die stehen einfach nicht mehr im Beruf (Baby schreit) Und von daher (...) können sie's einfach nicht wissen. Beziehungsweise, ja, wissen sie nicht, wie's in der Realität eigentlich ausschaut. Und das ist irgendwie/ Mein Papa hat zum Beispiel konkret gesagt, es ist schade, dass der Baumeister so entschieden hat, wie die Schule umgebaut wird. Besser wäre es gewesen, er hätte zu den Lehrern gesagt "Wie wollt ihr die Schule haben, weil es ist EUER Arbeitsplatz?" Aber so ist es nicht.

163 M: Ein anderer hat gesagt, der der zahlt, schafft an.

164 B: Genau. Der der zahlt, schafft an. Bei mir in der Schule im [Bezirk] war's so: Wir haben immer gesagt, wir wollen ein größeres Lehrerzimmer haben, weil wir sind zwölf Leute, weil das Lehrerzimmer geht von da bis da her, also dann sind, weiß ich nicht/

165 I: Jeder hat wahrscheinlich so ein Fleckerl.

166 B: Ja, 50cm, ich hab's einmal abgemessen.

167 I: //Absurd//

168 B: Und den Tisch teil ich mir dann manchmal auch noch mit meinem Kollegen. Also, es ist einfach, du hast/ Die Rahmenbedingungen die sind für Lehrer SO schlecht. Überhaupt in Wien. Ein Kollege von mir, der unterrichtet im zweiten Bezirk in der Sportmittelschule, die teilen sich einen Tisch. Kannst du dir das vorstellen? Die teilen sich einen Arbeitsplatz.

169 I: //Ich kenn Lehrerzimmer in Wien. Das ist WINZIG. Also, nicht einmal ein Meter breit.//

170 B: //Es ist eine Frechheit.//

171 I: Es ist ganz arg.

172 B: So kann man nicht arbeiten. Aber die Lehrer arbeiten halt unter solchen Bedingungen, weil die sehen halt die Schüler. Ganz ehrlich: In der Privatwirtschaft hat jeder was, tschuldigung, ich weiß, du nimmst das auf, aber da tät dir jeder was scheißen. Es ist so. Das würd kein Mensch machen für dich unter solchen widrigen Umständen arbeiten. KEINER. Aber die Lehrer machen's. Weil die sehen halt, okay, wir sind für die Kinder da, wir sind für die Kinder verantwortlich. Thema Streik: Zwei Stunden Mehrarbeit unterrichten ohne Bezahlung: (verstellte Stimme) "Gehen wir streiken, gehen wir streiken" (andere, dünnere Stimme) "Nein, wir können ja gar nicht streiken, die armen Kinder, was tun die denn ohne uns?"

173 I: Ja. Und dein Papa unterrichtet auch Werken?

174 B: Mhm (bejahend)

175 I: Beide Fächer auch, oder?

176 B: Nein, der hat nur technisches. Also, ich hab ja auch noch auf der Pädag, also PH wars bei mir, hab ich auch NUR technisches Werken gehabt.

177 I: Aber du dürftest expandieren ungelernterweise auch, oder?

178 B: In der Hauptschule darfst du alles.

179 I: Ja. (Lachend)

180 B: In der Hauptschule darfst du als Fachfremder auch Fächer unterrichten, in denen du nicht geprüft bist. Das darfst du später mal nicht, wenn du an einer AHS bist. Bist du in einer NMS, darfst du's.

181 I: Sie wollen's zwar jetzt einschränken, aber mal schauen.

182 B: GEH BITTE. Geh bitte. Na never ever. Never ever. Das schaffen sie niemals. Wenn an einer Schule Lehrer fehlen, dann werden einfach die anderen Lehrer dazu eingesetzt. Da kommt kein neuer Lehrer. Weil das kostet zu viel. Da werden die alten Lehrer eingesetzt. Zum Beispiel ich, in meinem zweiten Jahr ist ein Kollege gekommen, geprüft Mathe und Sport und der hat mit mir im [Schule] [lebende Fremdsprache] unterrichtet. Ein Schularbeitsfach! Ich mein, wie soll ich sagen. Ist halt so. Damit muss ich mich dann abfinden. Aber dreimal darfst du raten, wer die ganze Schularbeit zusammengestellt und (unv.), ich mein, das muss alles ICH machen. Und das ist ja dann kein Teamteaching!

183 I: Nein.

184 B: Ich mein, das war ja unter Teamteaching geführt. Da denk ich mir, das bringt keinem was. Weil da war eigentlich eine zweite Aufsichtsperson da drinnen (...) ein Lehrer hat nicht geholfen.

185 I: //Aja, apropos// hast du dann eigentlich, wenn du in der Ersten und Zweiten mit so vielen Schülern das unterrichtest, eine zweite Lehrperson bei dir?

186 B: Nein.

187 I: Ja okay. (...) Das ist ja blöd. Und in [Schule]? Gibt's da auch Werken? Oder BE?

188 B: (...) Im Poly gibt's Werkstätten, glaub ich. Aber unseres war ein [sie erklärt den Schulschwerpunkt].

189 I: Ja, gut, dann dank ich dir fürs Interview.

190 B: Ja, gerne (beide lachen). Gerne, gerne.

8.5 Sabine

1 I: Also, meine Forschung geht darum, an den NMSen wurde jetzt technisches und textiles Werken zusammengelegt, theoretisch, praktisch ist das nicht unbedingt so, und anlässlich dessen auch daher, dass es an der AHS ja auch irgendwann zusammengelegt werden soll, hab ich mich gefragt, wie das eigentlich in der Realität umgesetzt

wird, überhaupt in verschiedenen Schultypen und (...) an manchen Schulen wird das komplett getrennt unterrichtet und das finde ich auch interessant, an manchen Schulen wird das irgendwie so als gemeinsame Werkstatt gehalten und mich interessiert jetzt einmal, wie das hier in dieser Schule umgesetzt wird und wie man sich dazu entschieden hat.

- 2 B: Okay. Seit ziemlich genau 20 Jahren gibt es hier an dieser Schule, dass es verpflichtend ist für alle Kinder, beide Fächer zu besuchen, jeweils semesterweise. Und das eine ist nur so, wir haben's in dem Sinn nicht zusammenlegen können, erstens einmal sind's zwei Werksäle, die vom Raum her gar nicht/ Sie liegen zwar nebeneinander, aber es ist von der Raumgröße gar nicht möglich, das anders zu machen. Weil die halbe Klasse ist, heißt es immer, die wechseln im Semester und die Lehrkräfte bleiben im Fach. Wir haben's aber auch so gemacht, dass wenn man in einer Gruppe gut zusammengearbeitet hat, dass wir, weil wir/ Also vor allem die Kollegin, die mit mir da herunter ist, wir haben beide Fächer. Es gibt auch BE-Lehrerinnen, die gekoppelt mit Werken sind, die können das nicht. Aber wir haben auch manchmal gesagt, okay, wir gehen mit der Gruppe mit. Es ist unsere Entscheidung. Und wir arbeiten zusammen. Das heißt: Sie können nicht wählen. Sie können erst in der 4. Klasse, wenn sie ins [Schultyp] gehen, wo's dann auch noch Werken gibt, können sie dann wählen schwerpunktmäßig fürs ganze Jahr. Weil wir haben ja noch ein drittes Fach, das dazugehört, das ist Lernwerkstatt. Lernwerkstatt ist zwar ein naturwissenschaftliches Fach fürs [Schultyp], aber nachdem wir das auch als Werklehrerinnen unterrichten, im Team mit andern Kollegen, Kolleginnen, und eine halbe Stunde vom Werken für dieses Fach eingesetzt wird, weil sonst würden sich zu viel Stunden ergeben, heißt es, dass wir in der 4. Klasse nur eineinhalbstündig Werken haben. Das heißt, geblockt dreistündig alle 14 Tage und da ist einfach die Möglichkeit, dass sie sich dann schwerpunktmäßig fürs ganz Jahr entscheiden. Wo dann herauskommt, dass es relativ wurscht ist, ob weiblich oder männlich. Das hat überhaupt nichts damit zu tun. Da geht's um Gruppendynamik um Interessen fürs Fach und so weiter. Also da kann man keine Genderaspekte festmachen. Nicht wirklich. (...) So. Gut, also, es ist einfach eine Raumsituation, die das Ganze schon mal trennt, klarerweise. Auch eine Materialsituation, weil ich hab natürlich drüben relativ viel Staub oder einen anderen Staub als/ im Textilen machen wir auch Staub. Aber es ist klar, dass man das nicht in einem Raum zusammenfasst. Das ist nicht sehr sinnvoll. Inhaltlich gibt's Überschneidungen, die immer schon einfach von uns ganz bewusst nicht als Unterscheidung, sondern als Verbindung gesehen werden. Das haben wir immer schon gehabt, weil wir beide Fächer unterrichten (Pausenglockenläuten) und da ist ja logisch, wenn ich sag, ich bau/ Ich mein, wir haben auch unser Werkzeug da, also/ Wo ist die Grenze zwischen Textil und Technisch? Oder ich kann ja Holz zusammennähen. Das haben wir auch schon gemacht. Ich mein, wenn Kinder eine Idee haben und einen Mechanismus oder so. Textil ist beweglich, das heißt, es ist ideal für Kombinationen, wenn man feste Gegenstände beweglich machen möchte, auch mit Textil zu verbinden. Also, es gibt da keine Grenzen. Ich glaub, da ist vor allem das Schweizer Modell, das es eh schon seit ewigen Zeiten gibt, diese "Werkweiser", diese Bücher, die haben wir schon seit 15 Jahren oder so. Also, die sind relativ alt schon, aber die sind genau das, was es ausmacht, die verbinden das schon ewig. Und das ist ja das Konzept, das wir auch führen. Nicht bewusst ein Auseinanderdividieren, aber es gibt halt irgendwo Sachen, die sind nur für dieses Fach auch gut. Ich mein, im Textilen, wir haben einen andern Materialmodus, das heißt wir haben sehr viel Stoffe und Material, das einfach so zur Verfügung steht allgemein, da können die Kinder selber wählen. Beim Holz ist es begrenzt natürlich, weil wir da nicht so viele Spenden kriegen. Beziehungsweise selber – meine Kollegin bringt immer schon private Sachen. Aber da ist auch nicht die Möglichkeit, so viel zu horten. Es ist auch eine Raumfrage. Und dann ist es halt begrenzt. Weil im Technischen hast du das Metall, Holz, Ton, etc. und da kann man nicht so frei einfach sagen "Nehmt einfach", weil das muss auch irgendwie anders verwahrt werden. Im Textilen ist es leichter, weil da sind so die Stoffkisten und es gibt Wollkisten usw. Und da ist nach freier Entnahme, also wenn man zusätzlich noch was arbeiten will. Ja. Das ist das Konzept.
-

- 3 I: Und wo ist der technische Werksaal?
- 4 B: Der ist auf der anderen Seite. Der ist gleich nebenan. Also, das passiert eben oft, dass man sagt, "Hol was schnell von drüben" oder man geht in die andere Gruppe. Also, es gibt da nicht so eine strenge Trennung. Die Kinder kennen ja beide Fächer, dann beide Räume. Und wenn es was gibt, dass man das halt da herüber macht, dann geht man halt herüber. (I. und B. gehen in den Textilsaal rüber) Aber man sieht's auch an den Tischen. Da ist eine andere Arbeitssituation, deshalb haben wir von der Verwendung halt das.
-
- 5 I: Und wo Sie zum Beispiel Holz genäht haben, haben Sie das dann hier zugeschnitten?
- 6 B: Na, das waren einfach so/ Holzboxen haben Sie gemacht, oder machen Sie zum Teil. Und der wollte dann hat den Deckel befestigen und da haben wir einfach Löcher gebohrt, normal mit dem Bohrer, das macht man da, und dann von drüben holt man sich halt irgendwelche textilen/ Schnüre usw. hab ich ja zum Teil auch da. Also, wir haben da auch Nähnadeln und (...) wenn's/ So wie ein Druckknopf. Ich mein, das ist ein Metallteil, der wird aber
-

auf einem Textilen aufgenäht. Man kann's auch auf eine Box nähen oder drauf . Also es gibt/ (Baustellengeräusch) Oder Magneten, Papier. Wo ist sind die Grenzen beim Papier? Das kann ich in beiden Fächern machen und eben verbinden. Oder Holzknöpfe selber machen. Also, hunderttausend Optionen gibt es ja. Diese "Werkweiser", kennen Sie diese Bücher?

- 7 I: Nein. (Sie gehen ins Werkkammerl, wo ein Bücherregal hängt)
- 8 B: Die ist ja/ Wir haben das jetzt schon (unv.). Ich hoff, die Kollegin hat's nicht mitgenommen. (sucht im Bücherregal) Ah, die sind bei der Kollegin. Oje. Die hat sie nach oben. Eine junge Koll/ Ah, ein Band ist da. Die anderen beiden sind bei ihr, aber es ist egal. Das ist das (zeigt das Buch her). (...) Da sind irrsinnig viele Konzepte, die Textil und technisch miteinander verbinden. (...) Und mit recht schönen Aufarbeitungen auch. Und da geht's um das Thema an sich und nicht um das Material. Also, wie man/ Hebel zum Beispiel. Oder, egal, kann man natürlich/ Im Textilen wird's/ Oder Verschlüsse. Man kann zum Thema Verschlüsse machen. Da gibt's von-bis in beiden Fächern. Das ist das Konzept. Wir fahren so, in den ersten Klassen haben wir im Textilen klassisch Handnähen, mal schauen, ob alle irgendwie von der Volksschule soweit die Grundkenntnisse haben, aber nur ein paar Stiche, halt so die Grundstiche, dann wird Nähmaschinennähen, also Nähmaschine selber einfädeln können und nähen. Und ein Polster. Wobei der Polster irgendeine Form hat. Dass er irgendein Tier, was auch immer sie da machen. Also, das ist ein freier Formentwurf von den Kindern. Und dann machen wir meistens immer so, wir knüpfen dazwischen und andere Näharbeiten. Und sie können dann ein bisschen selbstständig auch irgendwelche Dinge, die sie gern machen wollen, machen, wo es immer sinnvoll ist, das auch die Kinder machen zu lassen, dass man sieht, ob sie's verstanden haben. Also, wenn sie selbstständig ein Thema dann nochmal aufnehmen, also nochmal selber Polsterln nähen und man dann sieht, wo sie sozusagen das Prinzip verstanden haben und wo es noch hakt und das ist eigentlich eine recht bewährte Technik. Das mögen alle Kinder gern, weil das ist immer was für die Kleinen überhaupt Polster, (Baustellengeräusche) was Weiches ist sowieso lustig. Und sie können frei und fantasievoll nähen und Nähmaschine macht natürlich allen Spaß, oder so gut wie allen. Mir auch.
-
- 9 I: Wie frei ist das?
-
- 10 B: Inwiefern wie frei?
-
- 11 I: Also, ich mein, wie ist dieses Polsternähen?
-
- 12 B: Naja, sie entwerfen selber eine Form und wie sie gestaltet sein soll und das Nähen mit der Nähmaschine, da gibt's halt/ Ich mein, da lernen sie, verkehrt zuerst aufeinander gelegt, zusammengenäht und dann umdrehen, dass die Naht nach innen geht. Solche Dinge. Und dann können sie frei selber nähen. Irgendwelche Tascherl oder so Polsterln, oder manche wollen dann eine Vorgabe oder eine Hilfe, dann macht man mit ihnen so kleine, Taschen zu Beispiel sind auch immer sehr beliebt, oder irgendwelche andern kleinen Näharbeiten, Handyhüllen oder so. Ich weiß nicht, was halt/ Kommt immer auf die/ schaut man sich dann an. Das ist individuell. Also, da lass ich mich dann von den Kindern auch inspirieren, was sie gerne wollen.
-
- 13 I: Achso, manchmal machen alle was Verschiedenes dann?
-
- 14 B: Ja, das schon. Wir beginnen sozusagen mit dem Standard. Das ist eben der Polster als nähmaschinen- und handnähtechnische Voraussetzung. Dann gibt's parallel dazu so kleine/ da kriegt jedes Kind so ein Stückchen Stoff, sie machen sich vorher ein Klassen- oder Gruppenthema aus, und dann machen sie – als Zwischenarbeit, wenn grad irgendwie die Nähmaschinen besetzt sind und ich auch keine Zeit hab – dass sie irgendwie beschäftigt sind und das irgendwie selber besticken und dann wird zusammengenäht als Klassen-Patchworkobjekt. Ja. Und eben im Technischen machen wir die Boxen. Also irgendwelche Kisten, die halt auch von der Form her, von der Funktion her individuell entworfen werden. Ob sie jetzt Innenleben haben oder welche Art von Deckel oder welche Proportionen und so weiter und wofür es halt verwendet werden soll. Da gibt's halt dann welche, die machen eher Vogelhäuser, der andere macht eine Sparbüchse, und dann macht ein Kind irgendeine Tierform. Einer hat so einen Drachen gemacht, wo er auf der Seite noch so Holzteile, so Flügel, bewegliche, mit Draht genäht hat. Also, da kommen ja diese Dinge eh zusammen. Ja. Und dann kommt es auch immer auf die Klasse an, was da weiteres/ Jetzt hab ich bei der einen Klasse dann gesagt, sie dürfen selber sich hier irgendwelche Holzideen überlegen. Weil die haben eine Vorstellung gehabt, andere, die sich nicht so selber was suchen, denen gibt man dann halt irgendwie Aufgaben. Da gibt's verschiedene so einfache Mechaniken, so kleine selbergebastelte. Oder Theaterfiguren, so Art mit Gips zum Beispiel machen wir manchmal. Ja und verschiedene/ Also, das kommt darauf an, wie schnell die Klasse ist. Also, manche Gruppen sind sehr schnell, die sind schon nach einem Monat mit der Box fertig. Oder nein, übertrieben. Aber nach kürzester Zeit, obwohl's recht aufwändig ist, das schön zu schleifen und alles. Mit denen macht man halt dann ein zweites, aufwändigeres Thema. Und dann, bei denen, die fast das ganze Semester

dran herumwerkeln, die machen halt dann irgendwas Einfaches. Also, das ist auch bei den Kindern individuell. Manche, die sehr schnell sind, machen jetzt schon selbstständig irgendwas eigenes wieder. So wie beim Textilen.

15 I: Was?

16 B: Na, wenn sie eine Idee haben, oder wenn sie wissen, dass sie was machen wollen, dann lass ich sie einmal selbstständig das lösen. Also, dann können sie Material/ Ich mein, wir haben eh viel Restmaterial, wo's wurscht ist. Oder sie können noch was Schönes sozusagen haben, ist auch egal, wenn sie einen Entwurf haben und dann schau ich einmal, wie sie was lösen. Wenn einer in der Ersten sagt, er möchte jetzt ein Auto basteln aus Holz, dann werden wir mal schauen, ob er das mit der Achse oder der Drehgeschichte, ob die Höhe und so passen. Ich lass ihn einmal. Ja, vielleicht/ Ist eh schön. Er hat seine Box schnell fertig gehabt und gut gearbeitet. Kann man dann lassen. (...) So machen wir's. Und ich denk, so ähnlich ist es bei der Kollegin auch, die mit mir das gleiche Fach unterrichtet. Wir sind halt auch ältere Kolleginnen, sozusagen, und haben vielleicht noch ein bisschen ein anderes Unterrichtsprinzip. Die jüngeren Kollegen oder die jungen, die noch sehr frisch sozusagen sind, unterrichten wahrscheinlich weniger frei im Sinne von, dass die, na klar, ein bisschen mehr zwar schon die Formwahl offen lassen, aber das Thema eher für alle gleich lassen. Ich kann's jetzt nicht hundertprozentig sagen, weil die eine Kollegin ist in Textilem, hat aber erst seit Kurzem ein paar Stunden. Also das ist Anfangssituation, kann man nicht so bewerten. Nachdem wir zwei so als alte Werkerinnen schon viel erlebt haben, können wir natürlich leichter abschätzen, was wir so offen lassen können. Oder wo wir einfach das Ganze den Kindern auch einmal übergeben, ihre eigenen Entwürfe zu machen. Aber es artet natürlich dann auch manchmal aus, dass es recht anstrengend ist, wenn man verschiedene Projekte gleichzeitig sozusagen bedenken muss. Das ist natürlich auch ein Grund, warum man sich das vielleicht, wenn man jetzt noch nicht so lang unterrichtet, nicht antut. Weil man muss ja/ Kommt jedes Kind mit einer anderen Frage, ja. (Beide lachen ein bisschen) Kann schon sein.

17 I: Und würden Sie sagen, dass sie da eigentlich mehr wissen müssen, wenn die Fragen nicht vorbereitet sein können?

18 B: Ja, also, man sollte Erfahrung haben, sagen wir so. Ja, klar, man kann nicht unterrichten, wenn man dann selber das Problem nicht lösen kann. Da muss ich ja gleich wissen, was ich dann tu. Oder, ich mein, natürlich, es gibt auch manchmal Situationen, wo ein Kind mit einer Frage oder mit einem Problem, oder "Problem" ist es ja nicht, mit einer Situation kommt, die zu lösen ist, und dann überlegen wir, wie kann man das machen? Und dann überlegt das Kind, welche Variante würd fürs Kind halt passen und dann sollen sie's so machen. Oder sie sollen sich selber auch überlegen, wie man was lösen kann. Man kann so viele verschiedene/ Also, bei einem Verschluss zum Beispiel oder bei einem Scharnier. Es gibt so viele verschiedene Möglichkeiten mit verschiedenen Materialien und Techniken das zu machen. Manchmal haben die Kinder ganz eigene Zugänge, auf die ich nicht gekommen wäre, die sehr spannend sind. Also, mal schauen. Man kann ja umgekehrt auch von ihrem Denken lernen. Das ist durchaus witzig oft. Jaja. Also, ich lass schon möglichst viel Freiheit.

19 I: Ist das dann auch in den späteren Klassen so?

20 B: Ja, gut, ich mein, man darf natürlich nicht vergessen, dann kommt diese unselige Pubertät. Und da setzt das Hirn wirklich aus. Das passiert in den dritten oder vierten Klassen zumindest. Bei manchen Klassen ist es ziemlich parallel, bei manchen ist das zeitversetzt, mit manchen Kinder später, früher, aber das ist schon ein wirkliches Thema, dass man dieses Unterrichten, wie's im Lehrbuch steht, (lacht) zum Teil vergessen kann. Oder sehr hinterfragen muss, weil da funktioniert/ Da wissen sie nicht einmal das, das sie in der Ersten problemlos gekonnt haben. Also, es ist wirklich extrem. Und die kommen da her, also wirklich, wo man denkt, das kann ich mir überhaupt nicht vorstellen, dass jetzt ernst gemeint ist, so eine dumme Frage. Aber die stehen wirklich neben sich, zum Teil. Nicht alle natürlich, bei manchen fällt's nicht so auf, aber man kann jedenfalls nicht dieses Niveau, das in der ersten, zweiten Klasse ist, in der Dritten, Vierten muss man da schon bisschen mit mehr Vorgaben. Da lieben sie Vorgaben. Weil sie selber nicht selbstständig/ Also, da ist es eher, dass man klare Bausätze hat zum Beispiel einmal. Das ist eh gut, weil da müssen sie einmal lesen lernen. Weil sie sind ja nicht gewohnt, einen Text zu lesen. Weil sie erwarten ja, dass das in Bildform erklärt wird. Aber da müssen sie einmal einen Satz/ Und es ist ja nicht viel Text. Textverständnisse gehören (lacht) ja zur Bildung. Aber an dem kann man/ Also, Bausätze sind da ganz lehrreich oft.

21 I: Was beispielsweise für Bausätze?

22 B: Kommt auf die Klasse an. Das kann man mit ihnen zamreden. Der eine Kollege macht jetzt so Hocker mit Textilbespannung. Oder manchmal lässt man sie Spiele entwerfen, wenn sie kreativ sind. Und wenn es sozusagen gerade nicht so gut geht im Kopf, dann eben Vorgaben mit irgendwelchen (...) mechanischen Dingen, die halt,

weiß nicht (...). Und dann machen wir Serienfertigung in der vierten Klasse. Da sind auch irgendwie Schritte vorgegeben. Da sollen sie aber selbstständig auch was entwickeln. Das geht zum Teil ganz schlecht bei manchen Klassen. Die können sich überhaupt nicht vorstellen, wie so ein Ablauf ist oder so. Ja, es ist interessant. Ist aber wirklich sehr, sehr unterschiedlich. Manche Klassen haben da überhaupt kein Problem. Manche vorübergehend eins. Das kann man nicht mehr generell sagen.

23 I: Und wie ist das für Sie? Ihre Stimmung, ändert sich die auch je nach der Gruppendynamik?

24 B: Naja, wenn sie lästig sind und nur mehr quatschen, dann werd ich sauer. Ist eh klar. Also, ich mein, davon muss man ausgehen, weil zum Beispiel in der vierten Klasse, wo sie drei Stunden haben, da ist es eher dann meistens am Nachmittag stundenplanmäßig bedingt. Drei Stunden am Nachmittag durcharbeiten, da sind ja gar keine Pausen, na das ist eh klar, dass das nicht so geht. Da muss man Abstriche machen. Und es ist schon okay, ich mein, grundsätzlich hab ich auch kein Problem, wenn Kinder während des Unterrichts essen oder was trinken. Wenn sie dafür die Pausen durcharbeiten, wenn sie grade in einem Arbeitsprozess sind, ist es ja für mich okay. Ich mein, wenn das im Rahmen ist, dass das nicht ausartet. Und das funktioniert eh problemlos. Also, da halten sie sich eh sehr zurück. (...) Ja und dann muss man halt damit rechnen, dass es zwischendurch halt ein bisschen wieder absinkt und mehr gequatscht wird und dann geht's wieder und dann muss man wieder streng (beide lachen), Oder je nachdem. Das sind Kinder! Was soll man da?/

25 I: Macht's Ihnen aber Spaß?

26 B: Jaja. Schon. (Lacht). Schon, ja. Auch wenn ich zwischendurch auch manchmal sauer bin. Aber das sag ich ihnen dann, wenn's mir zu viel ist. Und das geht dann schon. Aber Werken ist natürlich auch kein Angstfach und damit ist natürlich/ Damit muss man anders umgehen. Ich kann nicht jetzt irgendwie mit einer Schularbeit drohen, weil es GIBT keine. Ich kann nicht einmal einen TEST wirklich machen. Ich mein, ich kann/ Jetzt hab ich bei der einen Klasse, die ein bisschen ausgeartet ist vor den Osterferien – hab ich gesagt, sie müssen Referate machen, damit sie ein Sehrgut kriegen. Aber machen sie eh gern. Funktioniert eh. Und es war gleich um einiges ruhiger jetzt. Ja, das geht schon. Aber (...) es gibt halt Grenzen, dass die Disziplinierens-/ Im klassischen Sinn/ Können natürlich/ Irgendwelche Verhaltensskalen usw., ist natürlich auch nicht meins, da jetzt dauern zu drohen. Ich mein, das ist ja auch eine Hilflosigkeit. Wenn jemand sich jetzt aufgeführt hat, dann macht man sich das intern jetzt während des Unterrichts/ Muss der sich dann halt bis zum Ende soundsoviele Pluspunkte wieder verdienen, oder wie auch immer, das kann man dann indi-/

27 I: Wie kann man sich so einen Pluspunkt verdienen?

28 B: Naja, brav sein und arbeiten und zwei Stunden lang nicht unangenehm auffallen.

29 I: Und dann machen Sie so eine Liste durch?

30 B: Und dann, bis zum Ende, kriegt er jedes Mal abgehakt, das hat gepasst oder das hat nicht gepasst und dann braucht er zehn "Hat gepasst". Ja, das macht man sich aus, aber meistens reicht's ja, dass man's überhaupt macht. Dann ist das für das Kind da, es ist irgendwo der Punkt erreicht, wo's jetzt wirklich ernst wird und dann geht das eh. Sie sind ja nicht prinzipiell ungut oder wollen stören. Sie sind halt, ja, einfach so. Und wenn man halt zu viel zurückdeckt oder sich halt zu viel gefallen lässt, dann artet's halt aus und dann muss man halt wieder (Interviewerin lacht) (...) dagegenarbeiten. Aber grundsätzlich ist eh klar, dass natürlich in einem Fach, wo man arbeitet, auch gequatscht wird. Das kann man fast nicht vermeiden.

31 I: Aber das ist eh auch/

32 B: Naja, na sicher, also ich red ja auch ganz gern mit den Kindern. Es ist ja auch interessant, was man erfährt. Weil oft nehmen sie einen, was auch lustig ist, oft quatschen sie miteinander und sie nehmen mich nicht wahr und reden über Dinge, die würd ich sonst nicht erfahren. Ist gut zu wissen, was da grad lauft, so! Hat ja auch was! (Beide lachen) Oder sie klären halt gruppendynamische Geschichten. Oder was halt da so oft: Freundschaft oder Nicht-Freundschaft. Es wird halt viel auch in diesen Fächern, wo's möglich ist zu reden, auch natürlich gelöst. Ich mein, es gibt ja diese Fächer, wo/ So wie KoKoKo (...)

33 I: Kommunikation?

34 B: Ja. Das sind halt aber geführte Geschichten. Das hat einen Vorteil auch und die sind halt nicht immer und wenn jetzt grad ein Problem ist – das jetzt in eine KoKoKo-Stunde zu verlagern, geht auch nicht immer. Da lösen sie viele Sachen. Weil sie halt miteinander reden können, beieinander sind. Man muss das auch irgendwie akzeptieren,

dass das dazugehört irgendwie. Also, ich kann nicht Werken nur als reine mechanische Unterrichtsarbeit sehen. Also, da lauft ja viel mehr. Das ist auch ein Teil vom Fach.

35 I: Und die/

36 B: Auch wenn's nicht im Lehrplan steht (lacht).

37 I: Bewerten sie dann auch die Werkstücke einzeln nachher noch?

38 B: Naja, die Kriterien sind bei uns so – also, in allen Werkgruppen – es gibt drei Kriterien für die Note. Das eine ist das Werkstück oder die Werkstücke, das andere sind Ordnung, dazu gehören auch Werkordner sein, zusammenräumen, seine Sachen beieinander zu haben, Materialkompetenz usw. Und das andere ist Materialkompetenz. Also, mit dem Werkzeug richtig umgehen, nichts irgendwie/ Ich red jetzt nicht von mutwilligen Zerstörungen, das gibt's auch, aber das sollte sich in Grenzen halten. Es ist eher meistens Dummheit. Aber, dass sie sich halt da auch kompetent verhalten. Und das andere ist das Soziale. Wobei das natürlich kein jetzt klassischer Benotungs-/ Also, eigentlich dürfte es nicht in der Note so klassisch-explizit drinnen/ Aber beim Werken ist es sehr wohl ein Thema, weil sie ja miteinander arbeiten und aufeinander aufpassen müssen. Im Sinn, wenn jemand da arbeitet und jemand rennt vorbei und stößt den, verletzt er sich. Also, in dem Zusammenhang. Dass ist jetzt nicht Sozialverhalten, wenn jemand mit jemandem anderen Streit hat. Das ist außerhalb. Aber es gibt dieses soziale Gewissen sozusagen, das man beim Werken braucht. Und das ist auch ein Kriterium. Wenn sich jemand so aufführt, dass andere gefährdet sind, ist das einfach negativ. Also "negativ". Also, ist halt einmal ein Minus. Im Allgemeinen sind die Noten eher gut. (Beide lachen) Vor allem in den ersten Klassen überlegt man sich schon sehr, ob man einen Zweier gibt. Weil das ist demotivierend und die Kinder/ Ich mein, Werkstücke werden benotet nach dem BEMÜHEN, nicht nach dem KÖNNEN. Weil es gibt Kinder, die können schon mehr und andere weniger und es geht nicht um das, ob das jetzt so oder so ausschaut oder so besonders/ Wenn sie sich bemüht haben und es hat halt nicht so die Perfektion, dann ist das auch gut natürlich, keine Frage. Kann man einem Kind nicht vorwerfen, wenn's noch nicht so viel in der Volksschule vorher gemacht hat. Oder manche sind halt motorisch noch nicht so (...) (lacht) (unv.) oder was auch immer.

39 I: Sehen Sie da einen Unterschied in den persönlichen Interessen der Kinder, je nachdem, wie geschickt sie sind?

40 B: Mmm (überlegt) nein, also, weiß ich/ Ich kann's jetzt nicht so generalisieren. Ganz unterschiedlich.

41 I: Müssen die einen Werkbeitrag zahlen?

42 B: Naja, das ist jetzt auch sowas: Wir haben's bis jetzt im Einverständnis mit den Eltern so gemacht, dass wir gesagt haben, wir besorgen das Material, weil es natürlich viel einfacher ist für die Eltern auch. Und im Endeffekt wahrscheinlich auch günstiger oder sicher sogar. Weil natürlich, wenn man Tonarbeiten oder Glasuren/ Ich mein, das kann ich nur generell kaufen und bestellen. Und es wird kein Kind jeder sich einen Batzen Ton kaufen oder (unv.). Und bei Holz auch, wir haben halt dann: ich kann's nur nicht einzeln abrechnen, das ist das Problem. Ich kauf dann, was weiß ich wie viele Holzplatten und wenn's nicht genug sind, kauf ich halt welche nach. Und wenn irgendwelche Restln überbleiben, kommen sie in die Kiste. Ich mein, wir stellen's den Eltern frei natürlich. Es ist ja keine Verpflichtung. Die Eltern sind aber eigentlich sehr froh, dass wir das machen. Soll aber auch geändert werden, weil's irgendwie da aber, glaub ich, Schwierigkeiten gibt, dass man das nicht mehr machen darf oder ich weiß nicht. Bis jetzt hab ich noch keine spezielle Weisung, aber es wurde mir angedeutet, dass das irgendwie nicht mehr – also, nicht von unserer Schule aus, aber allgemein, glaub ich – nicht mehr so erwünscht ist. Wegen der Nachvollziehbarkeit. Ist mir auch recht. Dann machen wir's halt so.

43 I: //Aber dann muss sie//

44 B: Ich mein, wir führen natürlich unsere Rechnungen und alles, aber man kann's ja nicht einzeln aufs Kind genau ausrechnen, wieviel Leim das Kind verwendet, wieviel Nägel, so etwas, das geht nicht. Solang's geht, bleiben wir bei dem Prinzip, weil's für alle Beteiligten das Einfachste ist. Aber wenn's aus irgendwelchen rechtlichen Gründen nicht mehr möglich ist, muss man halt neu überlegen. Dann gibt's wahrscheinlich weniger Freiheiten im Unterricht. Da es natürlich materialmäßig begrenzt ist. Aber ja. Kann man sicher auch machen.

45 I: Aber kauft dann jedes Kind sich seinen Leimtiegel, sein Brett!

46 B: Ja, wahrscheinlich. Oder es organisieren Eltern dann was. Das kann ich dann, weiß ich nicht. Kommt dann auf die Klassengemeinschaft an, ob die Eltern das dann in die Hand nehmen. Aber dann ist das nicht mehr in unserem Bereich. Nur dann müssen wir sozusagen vorgeben, welche Materialien benötigt werden, das muss dann wer

auch immer besorgen.

47 I: Und Werkzeuge, die sich abnutzen?

48 B: Naja, das ist normal. Das ist das Schuleigentum. Also, ich mein, Laubsägeblätter hab ich eigentlich im Werkbeitrag das dabei, also die kauf ich. Aber die normalen Sägen sind Schuleigentum. Die bleiben da. Und die Laubsäge selber auch. Also, es geht ja nicht nur um die Blätter.

49 I: Und reicht das Schulbudget da?

50 B: Naja, das geht schon. Wir versuchen halt/ Naja, wir sind beide Werkerinnen, wir reparieren viel selber auch. (Lacht) Die Nähmaschinen muss ich schon immer wieder selber zerlegen auch. Also, jetzt nicht komplett, aber man kann natürlich viel auch sparen, wenn man selber das Problem löst. Bei manchen geht's. Manche Probleme.

51 I: (Lacht) Natürlich.

52 (...)

53 I: Wenn wir noch rübergehen, dann kann ich noch nachschauen, ob ich irgendwelche Themenbereiche jetzt noch vergessen hab. (...beide gehen in den Textilsaal zurück) Das Buch heißt wie? Werk/

54 B: "Werkweiser". Drei Bände. Falls es das überhaupt noch gibt, aber ich nehm fast an. Also, das ist das Schweizer Werkbuch. War so vor fünfzehn Jahren immer.

55 I: Und da ist der Schwerpunkt dann eher auf Gestaltung oder auf Technik?

56 B: Kommt auf's Jahr an. Es gibt verschiedene Themen. Ich hab jetzt leider die anderen beiden (unv.) nicht da. Aber man kann ja selber. Das ist ja nur ein Hinweis oder nur ein Vorschlag, diese Bücher. Ich arbeite nicht mehr nach diesen Büchern. Nur zwischendurch, wenn ich überleg, was könnte ich machen, schau ich wieder rein. Aber es gibt so viele Dinge, die einem ja einfallen. Oder ich kann ja auf Pinterest gehen. Das ist halt ein anderer Stil oder vielleicht zeitnäher in manchen Themen oder die Kinder, oder ich sag "Jetzt schaut einmal nach, was ihr findet, was euch interessieren würde?". Es kommt ja eh von den Kindern viel. Ist mir eh lieb, wenn ich nicht selber/ Ich mein, ich bin ja die Großmutter sozusagen altersmäßig. Ich mein, ich werd nicht immer das gleiche Interesse, das Thema so finden, was grad am Puls der Zeit ist. Oder diese komischen Turnsackerl. Wäre ich nie auf die Idee gekommen, dass das Kindern so viel Spaß macht.

57 I: Ah, diese/

58 B: Diese Bags. Für mich sind das halt irgendwelche (beide lachen) Turnsackerl. Also, ja. Wenn sie's toll finden, das ist super. Dann machen wir das. Das ist halt/ Es kommen auch wieder Bundfaltenhosen oder Karottenhosen, wo ich mir denk: Um Gottes Willen! Das ist ja die grausamste Sache der Welt (I. lacht) und wir sind gottseidank drüber, aber jetzt kommt's wieder. Die Kinder tragen es zum Teil schon. Ich denk mir: Ja, sie müssen auch da durch, das ist halt so (I. lacht). Darf ich nicht werten. (Beide lachen sehr) Ist halt so. Macht ja nichts.

59 I: Und gab es auch schon Kooperationen mit beiden Werksälen miteinander irgendwas?

60 B: Ja. Das läuft im Allgemeinen immer wieder, dass man wegen Kleinigkeiten, sowieso rüber/ Oder wenn der Kollege jetzt da zum Beispiel, der ist nur technisch Werker, wenn der jetzt diese Stockerl macht, natürlich müssen die Kinder den Stoff herüben nähen, die Bespannung. Ist ja klar. Früher hat man ja oft Sitzsäcke. Aber das mach ich jetzt nicht mehr, weil das SO ein – abgesehen dass es auch wieder bisschen nachgelassen hat der Boom, kommt jetzt glaub ich eh wieder – aber das war so ein Mega-Aufwand mit diesem Styropor-Kuglerl-Füllen und so und die herumtransportieren und eigentlich, da ist mir zu viel Privatzeit draufgegangen, die ich da investiert hab für Einkaufen und Transportieren von dem Ganzen. Und außerdem ist es, wenn da irgendein Sack aufplatzt, ist das eine Katastrophe. Also, (...) hab ich das irgendwie wieder eingeschränkt. Aber das war auch irgendwie so, da geht zum Sitzen. Kann man verschieden/ Das war jetzt kein technisch Werken in dem Sinn, aber das Thema sitzen. Und da haben andere drüben andere Sitz-, also Steck-Stockerl, so Dinge, was auch immer, da kann man ja in Werken.

61 I: Wie viele sind ca. pro Klasse, pro Raum?

62 B: Wir haben da 13 Sitzplätze. Sind meistens, naja, in den ersten Klassen sind es meistens nicht mehr als 13. In den Größeren kann's sein, dass die Klassenstärke dann höher ist. Also, ich hab schon/ Früher haben wir manchmal wirklich Megagruppen gehabt, wo sich mehr ins Textile gemeldet haben, dass man dann so 16, 17 Kinder da hat, das ist grenzwertig. Also, das geht eigentlich nicht. Vor allem, wenn die schon größer sind (lachend), da ist der

Raum voll mit Menschen, weil die ja zum Teil schon (lachend) große Kinder sind. Also, es ist eigentlich/ Für den Raum sind 14 Kinder so die Grenze.

63 I: Aber sie können selber auswählen, ob sie textil oder technisch gehen, es wird nicht in der Hälfte geteilt?

64 B: Nein, das machen wir am Anfang des Schuljahres, dass wir ihnen freistellen, dass sie zwei Gruppen bilden. Wir haben früher manchmal so gesagt, Buben und Mädchen, aber das ist auch ein Schmarrn, außerdem sind meistens mehr Mädchen und dann ist eine gemischte Gruppe und eine reine Mädchengruppe, das ist alles so Gender- (gespieltes Würggeräusch). Und deswegen lassen wir es den Kindern einfach frei, ob sie/ Sie wollen ja eh mit Freundinnen und Freunden in einer Gruppe in einer Gruppe sein, sie sollen sich ja in zwei gleich große Gruppen teilen.

65 I: Und das wird dann aber gewechselt?

66 B: Das wird gewechselt.

67 I: Im Semester?

68 B: Ja.

69 I: Ahja, okay. (...) Und wenn dann die vom technischen Werksaal rüberströmen, um hier ihr Sitzding zu nähen, ist es dann hier eng oder geht das eh?

70 B: Naja, dann wird's manchmal eng. Da müssen/ Ich mein, gleichzeitig kommen eh nicht alle, sondern immer nur zwei oder drei mit Absprache, aber nachdem das dann eh schon dritte Klasse oder so, die das ja eh können oder können sollten, Nähmaschine einfädeln, wenn sie's nicht vergessen haben, dann geht das schon ganz gut. Ich mein, wir haben nur ein paar so Zusatznähmaschinen, die haben wir auf die Seite gestellt. Oder sie müssen halt das mit den anderen absprechen. Ist da halt eine Maschine frei. Das geht schon. Die machen ja jetzt keine großen Näharbeiten, sondern nur diese Bespannungen eben.

71 I: Kennen Sie irgendwelche Fortbildungen oder Informationsmaterial vom Ministerium selber oder vom Stadtschulrat? Gibt's da irgendwas?

72 B: Ich muss dazu sagen, ich hab mich nicht jetzt so darum bemüht, weil ich mein, wir haben früher recht gute Fortbildungen/ Zum Beispiel Schuhe selber nähen und so weiter oder solche Sachen. Heuer haben wir gemacht das hyperbolische Häkeln. Weil das mit Mathematik irgendwie recht interessant ist. Die Verbindung hat mir gefallen. Aber sonst gibt es nicht viel. Oder ich schau jetzt natürlich auch nicht immer so. Wir haben auch manchmal von der niederösterreichischen Fortbildung da, also nicht von der PH, sondern vom Land Niederösterreich, über zum Beispiel Pflanzen: mit Färberwaid färben zum Beispiel. Da gibt's eine/

73 I: Mit was färben?

74 B: Mit Färberwaid. War ein Seminar. Aber das sind eher so die nicht eben von der klassischen PH angeboten werden, solche Fortbildungen, sondern eben, man muss schauen. Es gibt überall so irgendwelche interessanten Themen. Aber (...) manches wiederholt sich dann halt auch, wenn man schon länger unterrichtet. Es gibt nicht mehr so viel Neues, wo man sagt, das ist interessant genug, dass man sich's anschaut. Aber es gibt schon immer wieder was, jaja.

75 I: Okay! Dann würd ich Sie noch bitten, dass sie diesen Fragebogen ausfüllen. (...)

76 [Anon.]

77 B: Ja, ich glaub, das es wichtig ist, ich mein, das Zusammenlegen ist jetzt so relativ, weil es ist räumlich bedingt. Raumgrößenbedingt. Und auch nicht sinnvoll jetzt unbedingt, das mit Gewalt zusammenzulegen. Aber grundsätzlich, dass es koedukativ, so wie wir's machen, dass es halbes Semester so, dass das kein Thema ist, dass Burschen Textil machen und Mädchen Technisch, ist sowas von uralt. Und dass das überhaupt noch ein Thema ist, versteh ich nicht. Dass das noch diskutiert wird und dass es das noch immer gibt. Weil das für die Kinder überhaupt kein Thema ist, weil die kommen von der Volksschule, die haben das in der Volksschule sowieso koedukativ. Die machen beide Fächer. Für die ist das überhaupt keine Frage, dass sie beides machen. Und es sind Maschinen, ob Bohrmaschine oder Nähmaschine ist genauso ein technisches Verständnis notwendig. Und eine Feinmotorik brauch ich, wenn ich was aussäg, genauso, wie wenn ich da was näh. Also, es gibt keinen Grund. Es GIBT keinen Grund. Also, keinen für mich nachvollziehbaren. Das wollt ich noch sagen. Für uns ist das immer schon wichtig

gewesen. Das möcht ich sagen. (...) Gscheit ist halt natürlich, wenn man beide Fächer hat oder wenn man halt dann/ Ich mein, die junge Kollegin, die macht jetzt Hospitation drüben zum Beispiel, die textiles haben und schauen dass sie halt auch ins Technische einsteigen können. Weil es ist ja nicht, dass das jetzt so schwierig ist. Weil das Studium ist wie immer etwas mehr als wir dann in der Praxis machen.

78 [Anon.]

79 B: Ich mein, wir sind auch in der Generation aufgewachsen, wo man auch in der Schule noch viel mehr handwerklich gelernt hat. Und jetzt weiß ich von einer Kollegin [anon.], die das alles nur andeutet sozusagen und nur in der Theorie abhandelt und das wird nur in einer Kurzform in der Praxis mit den Kindern gemacht, also die können das nie lernen. Weil das wird so/ Und das wird aber groß, dieser kulturelle Hintergrund, was die Kinder (flüsternd) überhaupt nicht interessiert. (l. lacht) Vor allem, die wollen TUN! Es ist doch eines der wenigen Fächer, wo sie TUN können! Theorie können sie/ Ich mein, natürlich, sie wollen dann schon auch was hören und es ist interessant, wenn ich ihnen dazuerzähl, aber nicht nur, sie wollen in erster Linie werkeln. Und das muss man einfach auch, vor allem in der ersten, zweiten Klasse, ganz stark beachten, dass die Theorie (...)/ Das kommt dann eh. Wenn ich das Produkt begriffen hab, dann kann ich darüber nachdenken und darüber reden, aber ich muss es erst mal begreifen, also muss ich erst tun. Aber gut, das sind halt verschiedene Ideologien.

80 I: Total.

81 B: Und dagegen wehren wir uns; solang wir noch im Unterricht sind, machen wir's halt auf unsere Art. Ich glaub, unsere jungen Kolleginnen sind auch in die Richtung unterwegs, aber es gibt halt auch andere Tendenzen. Jede Schule hat so ihre Linie und wir fahren halt die.

82 I: Ja, oder es ist auch total lehrerabhängig.

83 B: Jaja, schon. Aber es gibt halt auch Schulen, die werkeln auch viel (unv.) intellektuell (unv.) Wir haben dafür auch ein bisschen unsere künstlerische Ader, die wir pflegen dürfen (unv. wegen Bewegung des Aufnahmegeräts)

84 I: Dankeschön! Wiedersehen.

8.6 Renate

Renate hat auf ihren Wunsch grammatischen Verbesserungen am Transkript vorgenommen. Nachträgliche, inhaltliche Ergänzungen von ihr sind als solche gekennzeichnet.

1 I: Also, die erste Frage ist, wie wird das an dieser Schule überhaupt umgesetzt und wie ist es auch dazu gekommen, dass man sich dazu entschieden hat, es so umzusetzen?

2 B: Also entschieden wurde das vor meiner Zeit. Da war ich an dieser Schule noch nicht da. Entschieden deshalb, weil die damaligen Kollegen gemeint haben, dass dadurch ein erheblicher Mehrwert entsteht, wenn man ergänzend arbeitet. Also, eben Produkte macht, wo textil und technisch gestaltet wird. Praktiziert wird es so, dass die Klasse geteilt wird. [Sie spricht mit den SchülerInnen] Dass gemeinsam an einem Produkt gearbeitet wird, Beispiel jetzt Basketballkorb. Ich als Textillehrerin mach mit meinen Kindern in meinen Stunden über mehrere Wochen, wie lang's halt dauert, einen Drahtbügel, wo wir dann das Netz daran flechten. Zeitgleich arbeitet die Werkgruppe an dem Holzgerüst, wo das dann dran kommt. Das heißt, die schneiden das aus aus Holz, dann wird gefeilt, gesägt, dementsprechend bemalt, und dann wird es zusammengefügt. Das heißt, wenn beide Gruppen fertig sind mit der Arbeit, wird quasi getauscht und jede Gruppe ergänzt das Teil aus der anderen Gruppe zu einem Ganzen. Die einzige Problematik, die natürlich dabei entstehen kann, ist, dass die Arbeiten unterschiedlich lang dauern. Ich brauche zum Beispiel jetzt mit den Netzen nicht so lang wie die drüben mit dem Holzgestell, das lässt einem dann wiederum sehr viel Platz für weiteren Stoff und Zusatzaufgaben. Die sich dann nicht unbedingt mehr an dieses Projekt halten müssen, sondern wo man dann auch frei dazu arbeiten kann.

3 I: Ja.

4 B: Das war dann für uns die beste Lösung auch ein bissel flexibler mit dem Konzept umzugehen. Eine Zeit lang

wurde semesterweise getauscht, dann hat man wieder versucht, nach dem jeweiligen Projekt zu tauschen. Wir handhaben das so, dass wir je nachdem, wie die Lehrerteams zusammenarbeiten das flexibel machen, weil das sonst sehr starr sein kann, wenn man sagt, immer wieder nach jedem Projekt. Das ist für die Kinder halt bisschen mühsam, wenn sie ständig hin und her rennen, dass wir mal gesagt haben, wir tauschen doch erst nach längeren Zeiträumen.

- 5 I: Und kein gemeinsames Projekt, sondern?/
- 6 B: Doch ein gemeinsames aber vielleicht schon die nächste Arbeit zum nächsten Projekt anfangen, oder wenn wirklich ein langes Projekt ist, kann durchaus auch erst nach dem Semester getauscht werden? Aber es wird schon immer an Projekten gearbeitet, die zumindest etwas gemeinsam haben. Das kann jetzt auch einfach nur ein Überbegriff sein, z. B. Aufbewahrungssachen. Die in Werken machen dann eine Holzbox, wo sie ihre Sägeblätter und Kleinmaterialien reingeben. Für mich im Textilen bedeutet es zum Beispiel, dass wir Behälter machen, Nadelkissen oder so was. D. h. ein Überbegriff aus Produktdesign, aber zwei verschiedene Zugänge. Einmal aus dem Textildesign und einmal aus dem Werkdesign. Sowas kann auch sein.
- 7 I: Und wenn dann getauscht wird, dann machen sie ein Neues, dass auch denselben Zugang/ also auch selbes Thema hat, aber anderer Zugang?
- 8 B: Na es macht dann jede Gruppe in dem Sinn seinen Muffin und seine Holzaufbewahrungsbox. Also die Schüler machen ALLE im Endeffekt das gleiche, nur zeitversetzt, immer in welcher Gruppe sie sind. Ist das logisch, klar?
- 9 I: Ja, also sie machen dann im Endeffekt zwei verschiedene Sachen, die nicht jetzt unbedingt miteinander verbunden werden, sondern die halt dasselbe Thema haben.
- 10 B: Genau! Z. B. entweder dasselbe Thema haben, d. h. zwei verschiedene komplette Zugänge, oder eben dann eben wirklich auch zwei, die verbunden werden. Was weiß ich, der Kollege macht gern ein gern ein Hausboot aus Holz, das hat dann so Wände aus Strohbast. Das heißt die machen das Gerüst, im Textilen machen wir die Wände dazu – eigentlich ist es dann Webarbeit. Das wär jetzt wieder so ein Projekt für Gemeinsames. Ein Beispiel für etwas, wo der Überbegriff gemeinsam ist, ist zum Beispiel (...) Schlüssel, die machen im Werken ein Schlüsselboard, wir machen im Textilen dazu den Schlüsselanhänger, handgefertigt z. B. Also hier ist es wieder so, es kann sich ergänzen, muss es aber nicht. Aber das ist auf jeden Fall ein gemeinsamer Überbegriff. Weil genau darin liegt die Schwierigkeit, etwas zu finden, wo man zeitgleich anspruchsvoll aus beiden Fächern dazu arbeiten kann. Also das beinhaltet dann auch wirklich, man setzt sich am Jahresbeginn mit dem Kollegen zusammen, jeder hat da unterschiedliche Schwerpunkte, dann bespricht man: "Du, hey, was machst du? Was könnt ich dazu beitragen?" Umgekehrt, "Mir ist dieses Projekt wichtig, was könnt da aus dem Werken beigesteuert werden?" Und so findet man sich dann zusammen.
- 11 I: Ja, Und wer hat das damals entschieden, oder?/
- 12 B: Ich kann schauen, ich hab hier so ein uraltes //Dokument//
- 13 I: //aber wie lang ist das über?//
- 14 B: Da müsst ich fragen. Da war noch der Fachinspektor [Name] da. Das ist aus dem Jahr 2013. Kollegin [Name], Kollegin [Name] und Kollegin [Name] die sind alle in Pension, Kollege [Name] ist noch da, das wär zum Beispiel unser Werklehrer. Die haben damals angefangen mal so erste Schritte oder erste Programme zu entwickeln. Das beinhaltet auch das Klassenbuch, was schreibt man ins Klassenbuch, weil es müssten ja beide Fächer eigentlich das Gleiche dann drinnen stehen haben, ja, zumindest den gleichen Überbegriff, ja, die Techniken werden sich natürlich unterscheiden. Das ging auch darum, glaub ich auch, wie trägt man das ins Klassenbuch ein, noch dazu halt weil's ja computerunterstützt dann nicht immer einfach ist da das System zu umgehen. Es wurde eine Zeit lang auch angedacht, Teamteaching im gleichen Raum zu machen.
- 15 I: Ja?
- 16 B: Auch der Textilraum ist nicht groß. In einer Klasse wie hier ist das nicht möglich, die ganze Klasse arbeiten zu lassen, weil wenn das dann 28 Schüler sind, von den Tischen her, das heißt, wir sind schon dazu gegangen, raumgetrennt zu arbeiten.
- 17 I: Und wie wäre das dann mit den Maschinen, wenn das in einem Raum wär?
- 18 B: Es müsste ein riesiger Raum sein!

- 19 I: Ja (lachend)
- 20 B: Also ich kann mir das nicht vorstellen, dass man Werken in einem Raum und Textiles im selben Raum hat. Ich hab das auch noch nie gesehen. Ich hab z. B. mein Praktikum in der [Schule] gemacht, die haben dort auch koedukatives Werken und die sind auch räumlich getrennt. Und dann wird immer getauscht.
- 21 I: Und wenn es reduzierte Maschinenanzahlen gäbe?
- 22 B: Hm, ja (nachdenklich) reduzierte Maschinenanzahl wär gar nicht gut, eher reduzierte Schülergruppen.
- 23 I: Genau, also (zustimmend)
- 24 B: Das, ja haha (lachend) Also auf jeden Fall kleinere Klassen, das ist keine Frage!
- 25 I: Wie groß wär das Ihre Wunschvorstellung?
- 26 B: Wenn ich jetzt sag, wir machen gleichzeitig Werken und Textiles in einem Raum, dann dürfte die Gruppe niemals größer als 15/16 höchstens sein!
- 27 I: Aber müsst es dann trotzdem zwei Lehrpersonen geben?
- 28 B: Z. B. ich hab Werken nicht studiert, das ist ja auch das, was uns jetzt dann blüht, wenn die Fächer zusammengelegt werden, was die Folge haben wird, dass ganz viele Lehrer, die in einem Fach ausgebildet sind, auf einmal das andere auch unterrichten müssten, obwohl sie dafür nicht ausgebildet sind. Das ist natürlich die Frage. Ich könnte sicher ein paar Sachen in Werken machen und der Werklehrer könnte ein paar Sachen im Textilen machen, aber ich find's halt immer recht gefährlich, wenn man dafür keine Ausbildung hat, dass dann halt nur so Projekte gemacht werden, die nicht sehr in die Tiefe gehen. Das heißt, wenn man sagt, es stehen zwei Lehrer drinnen, was wahrscheinlich notwendig wäre, dann könnten's 20 sein. Aber 20 sind auch schon viel. Wenn man wirklich eine umfangreiche Betreuung für einen Schüler möchte, na sogar noch kleinere Gruppen. Aber das ist Utopie in Österreich.
- 29 I: Ja, aber wenn es jetzt zwei Räume gäbe und eben die Klasse wäre, die Klasse ist jetzt geteilt, oder?
- 30 B: Genau, ja.
- 31 I: Ja, und ein Lehrer könnte beide Fächer unterrichten, und hätte dann in einem Raum/
- 32 B: Platz für beides.
- 33 I: Platz für beides, ja, wäre das möglich, oder ist das aus irgendwelchen anderen Gründen nicht möglich?
- 34 B: Ich stell es mir (...) sehr schwierig vor. Es ist für einen Lehrer jetzt schon schwierig, der eine ist langsam, der andere ist weit, jetzt musst du den, der weiter ist, beschäftigen mit einer Zusatzarbeit etc. Oder der fangt schon mit der nächsten Arbeit an. Der eine macht den Muffin, der nächste näht was und der Dritte fangt schon an mit dem Filzen (unv.). Da ist schon eine ziemliche Flexibilität gefragt. Würd ich mir jetzt vorstellen, ich hab dann auch noch Werken, wie sich das auch unterscheidet, ja, dann müsste man zeitweise sicher an sechs verschiedenen Arbeiten arbeiten. Also ich stell es mir sehr konfus vor. Ich kann es mir nicht wirklich vorstellen. Abgesehen davon, zum Beispiel dass auch im Werken mit den Maschinen sehr viel Lärm gemacht wird. Wenn alle Lärm ist es kein Problem. Wenn dann aber daneben die Gruppe sitzt, die ruhige, denen ich was erklären muss, und da wird gesägt und gehämmert und hin und her, also schwierig.
- 35 I: Ja (verständnisvoll)
- 36 B: Schwierig.
- 37 I: Was gibt es da für Maschinen?
- 38 B: Bei Werken?
- 39 I: Ja.
- 40 B: Die haben diese Bohrer, die haben/
- 41 B: [Sie wendet sich an die Klasse und spricht die SchülerInnen an] Ich bin ja keine Werklehrerin. Erzählt mir mal mit was für Maschinen ihr oft arbeitet. Ihr seid ja schon vierte Klasse. Das letzte Werkjahr, mit welchen Maschinen

habt ihr da gearbeitet?

-
- 42 Schüler: Bohrmaschine.
- 43 B: Bohrmaschine. Was noch? (SchülerIn sagt etwas unv.) Schleifmaschine! Ok, gut. (Schüler unv.) Bitte was?
- 44 Schülerin: Sägemaschine.
- 45 B: Sägemaschine. Wo ist denn die? (Schüler unv.) Die wird immer hergeräumt.
- 46 Schüler: Schraubenzieher!
- 47 B: Ja, ok, was sind die lautesten Werkzeuge?
- 48 Mehrere Schüler: Bohrmaschine!
- 49 B: Bohrmaschine, okay.
- 50 Schülerin: Nein, nein, Schleifmaschine!
- 51 I: Schleifmaschine
- 52 Schüler: Staubsauger
- 53 B: Staubsauger, ja wird auch eingesetzt. Aber grundsätzlich ist der Werkunterricht ein lauter Unterricht?
- 54 SchülerInnen (durcheinander): Naja (nachdenklich)
- Lauter Unterricht?
- WENN man die Maschinen benutzt.
- (unv.)
- 55 I: Also kann man um Einiges lauter sein als in Textil?
- 56 Schüler: Ja, Technisch.
- 57 B: [Anon.] Der Lehrer hat beide Ausbildungen. Der ist textil ausgebildet als auch im technischen Werken. Könntet ihr euch vorstellen, dass es funktioniert, dass, Hausnummer, mit sechzehn Schülern: die eine Hälfte arbeitet an diesen Maschinen, macht Werken, und die andere Hälfte macht Textiles?
- 58 SchülerInnen: (Mehrere gleichzeitig) Ja.
- (Mehrere gleichzeitig) Ja.
- (Mehrere gleichzeitig) Ja.
- Naja.
- Nein.
- 59 Schüler 1: Das würd nie funktionieren. Erstens die würden sich nicht konzentrieren wegen der Lautstärke, die Textilen/
- 60 B: Mhm (zustimmend).
- 61 Schüler 1: Weil er kann nicht auf beiden Seiten so/
- 62 B: Mhm (verständnisvoll), ja, der Lehrer muss sehr flexibel sein, weil dann ganz viele Projekte entstehen. Du wolltest was sagen, [Schüler 2].
- 63 Schüler 2: Ja, meinen Sie je nach Auswahl, also, wenn ich sag, ich will textil Werken machen/

B: Nein nein, da müsste der beides machen, es würde dann ja gewechselt werden. Es geht nur darum, ob ihr euch jetzt vorstellen könnt, in einer Räumlichkeit beides unterrichtet zu bekommen und mir ist als Erstes auch eingefallen das vom [Schüler 1]: Die Lautstärke wäre ein Problem, wo sich die andere Gruppe nicht konzentrieren kann und auch, dass sich der Lehrer zerreißen müsste zwischen wahrscheinlich drei, vier bis sechs Projekten. Das ist nicht einfach. (SchülerIn unv.) (Gespräch mit den SchülerInnen ist beendet, Renate setzt sich wieder) Also es kommen oft auch Schüler rüber und sagen "Frau Professor, da drüben ist es so laut." Also es darf wirklich/ Auch manchmal, wenn man reinkommt wird gehämmert und gesägt, es ist einfach um einiges lauter, ja. Also ich stell es mir problematisch vor.

- 64 I: Aber ich mein, in Werken wird ja auch teilweise was Kleines, Feines gemacht und so? Und das ist ja dann eh auch, dass da nebenbei irgendwer was Lautes macht?
- 65 B: Ich bin jetzt nicht die Werklehrerin, aber das werden eigentlich die kleinen Sachen sein. Weil selbst wenn die dann feilen oder was, es gibt immer auf jeden Fall ein ganz anderes Geräusch als bei uns drüben im Textilen. Also was würd mir jetzt einfallen? Zum Beispiel dieses Bootshaus mit Stäbchen, da wird dann geklebt, das ist sicher jetzt nicht so laut. Aber ein Schuljahr lang oder ein Semester nur Sachen zu machen, die keine Lautstärke erfordern (...) glaub ich nicht. Also das wird mal so sein.
- 66 I: Und was glauben Sie, warum es eigentlich getrennt wurde ursprünglich, also genau diese Trennung, die jetzt besteht?
- 67 B: An den anderen Schulen jetzt oder so?
- 68 I: Ja überhaupt, dass es textiles und technisches Werken gibt so als solches.
- 69 B: [Anon.] Es ist sicher, glaub ich, entstanden aufgrund der Geschlechtertrennung, könnt ich mir vorstellen. Dass es einfach früher geheißen hat, die Buben bitte machen Werken, die Mädchen machen Textiles. Und dann man dann erst später man dazu übergegangen ist, zu sagen, beide Geschlechter sollen beides lernen, weil sie für beides eigentlich geeignet sind. Und nicht dieses klassische Geschlechterrollenklichee. Aber ich denk mir mal das wird der Hauptgrund gewesen sein, ganz ehrlich.
- 70 I: Und sehen Sie jetzt noch einen Unterschied im Interesse oder in den Fähigkeiten?
- 71 B: Überhaupt nicht. Es wird immer geglaubt, die Buben haben so gern Werken und die Mädchen Textil, ja. Kann sein, muss aber überhaupt nicht sein. Wenn wir drüben im Textilen an den Nähmaschinen arbeiten, machen wir Nähmaschinenführerscheine, die lieben das! Ja. Es ist genauso spannend, als wenn sie jetzt da mit dem Hammer drauf einschlagen. Man muss halt auch schauen, dass man Sachen macht, die zeitgemäß sind, die poppig sind. Also meinen Jungs da drüben, denen gefällt das. Wenn man ein Nadelkissen macht, das wie ein Muffin ausschaut, ja, super, das machen sie alle! Also es gibt überhaupt keinen Unterschied (...) wo ich sag, die Mädchen wählen lieber das und die Buben das. Überhaupt nicht. Schon gar nicht/ Vielleicht haben sie, was schon sein könnte, dass sie am Anfang, wenn sie es noch nicht haben, Klischeevorstellungen haben. Würde ich jetzt zum Beispiel Schülern, die frisch in die Schule kommen, Erstklässlern, sagen, du musst dich für eines entscheiden – und das finde ich ja so falsch – dann werden ganz viele, grad die Jungs, sagen, klischeebehaftet, oder je nachdem, was sie für eine Sozialisierung zuhause erfahren haben, na, sie machen das Werken und die Mädchen sagen, ja, sie nehmen das Textile. Und dann hätten die nie die Möglichkeit, das zu erfahren, wie super auch das andere ist. Und ich bin mir sicher, fragt man die Jungs und Mädchen dann nach dem ersten Semester dann im ersten Jahr, dann würden sie ganz anders entscheiden, als sie das wahrscheinlich mit Vorurteilen getan hätten.
- 72 I: Ja, ok, und (...) wie finden Sie das, dass das jetzt zusammengelegt wird, oder wie glauben Sie, dass das dann umgesetzt wird, wird sich was ändern?
- 73 B: Ja sicher. Ich bin absolut dagegen, weil es ist ja nichts anderes als eine Sparmaßnahme.
- 74 I: Inwiefern?
- 75 B: Dass man ja dann, statt zwei Lehrer zu bezahlen, nur mehr einen bezahlen muss. Ganz einfach.
- 76 I: Aber die Klassengröße soll sich ja nicht ändern, oder?
- 77 B: [anon.] Wenn das Fach zusammengelegt wird, wie schaut das dann aus? Das heißt, die Gruppengröße bliebe gleich, und das wird gemeinsam unterrichtet, ist das so geplant? [Nachtrag von Renate am 15. Mai für diese Stelle: Ich bezweifle, dass es dann bei kleineren Gruppen bleibt, wenn man die Fächer nicht getrennt unterrichtet]
- 78 I: Also ich weiß nicht, wie es geplant ist, ich glaub, es ist noch nicht festgelegt, aber ich/
- 79 B: Naja aber es kommt, das ist ja ziemlich sicher. Es ist nicht zu umgehen.
- 80 I: Genau, das Studium ist ja jetzt ab September schon zusammen, aber ich könnte mir nicht vorstellen, dass die Klassengröße deswegen erhöht werden sollte. Weil das ja auch eine Gefahr darstellt.
- 81 B: Gut, dann würde es vielleicht funktionieren, wenn die Gruppen so klein bleiben, aber die Frage ist natürlich

auch (...) die ganz vielen Lehrer, die jetzt schon eigentlich unterrichten, was ist mit denen? Will man die jetzt alle in Nachschulungen schicken, Zusatzschulungen? Oder sind diese Fächer so unwichtig, dass man sich denkt, na die können das andere eh auch? Ja? Und das ist natürlich eine Abwertung der Fächer, weil dann nach dem Motto "ja Socken stricken kann eh ein jeder" Das ist jetzt Blödsinn, es werden eh keine Socken mehr an den Schulen gestrickt (beide lachen). Ja, weil das ist noch so ein Kischesedenken. Aber da geht Qualität verloren. Wenn das ein Lehrer jetzt neu von der Pike an studiert, schaut das anders aus, ja? Da muss man wirklich überlegen, wie groß darf dann eine Klasse sein. Aber der wird auch nicht nebeneinander Textiles und Werken unterrichten, sondern wird halt Produkte machen, wo halt einmal mehr technisch gewerkt wird und wo einmal mehr Textil gewerkt wird. Wo sicher nicht, da wird genäht und dort wird gehämmert. Ja, also, d. h., wenn der beide Ausbildungen hat, von mir aus, aber ich mein, das SO jetzt umzusetzen für alle Schulen, ich halt es für irrsinnig schwierig. Ohne Qualitätsverlust.

- 82 I: Und wie haben Sie davon erfahren, dass das zusammengelegt wird?
- 83 B: Die Gerüchte und dann diverse Besprechungen und dann die Lehrerläufer/ Natürlich Kommunikation unter den Lehrern, und auch natürlich auch versuchte Protestschreiben und hin und her, wie man dagegen vorgehen kann.
- 84 I: Auch in Ihrer Schule? Im Kollegium?
- 85 B: Wir haben an Sitzungen teilgenommen, gerade der Werklehrer. Aber viel ausrichten wird man nicht können. Wir haben halt immer noch gehofft, dass man es abwenden kann, weil wir eben gerade versucht haben mit dem koedukativen Werken aufzuzeigen, dass das super funktioniert, wenn man es trennt und abwechselt, der Kollege [Name] hat noch lange geglaubt, das könnte man mit dem Argument retten, wird aber nicht so sein.
- 86 I: Verstehe. Und wo sehen Sie die Notwendigkeit oder die Möglichkeiten des Werkunterrichts für das spätere Leben der Schüler und Schülerinnen?
- 87 B: Die Sinnhaftigkeit des Werkunterrichts.
- 88 I: Genau.
- 89 B: Ja, das ist ein gutes Argument. [anon.] Viele glauben "Ja" – ich kann jetzt in erster Linie vom Textilen reden - "braucht man nicht mehr! Ja, was müssen die Kinder lernen, den klassischen Socken oder Topflappen zu stricken, wenn ich in jedem Ein-Euro-Shop oder H&M heutzutage schon Socken um ein Euro krieg". Das heißt, vom Rechnungswert rentiert sich dieses Selbermachen wirtschaftlich nicht. [Anon.] Es geht bei diesen Fächern darum, die rechte Gehirnhälfte anzuregen, kreativ zu denken, in neuen Bahnen zu denken. Mit diesen Fächern, mit den musischen Fächern, ob das jetzt Musik ist, oder Bildnerische Erziehung, Textiles Werken, da kommen Gedankengänge in Gang, die einfach bei anderen Fächern nicht trainiert werden. Das klingt jetzt ganz banal, aber wenn, was weiß ich, der kleine Yunus sein Freundschaftsband knüpft, MUSS er entscheiden, welches Muster, welche Farbkombination. Klingt ganz einfach, aber während er das tut, auch das Haptische, da passiert ganz viel im Gehirn. Und DAS zu trainieren, kreativ zu sein, heißt ja nicht nur, dass ich jetzt ein Bild male, sondern kreativ heißt, ich verlasse gewohnte Denkbahnen und probiere Neues aus. Und das ist in jeder Berufssparte hilfreich. Und diese Fähigkeit wird in diesen "unwichtigen" Fächern wie Textiles und Technisches trainiert. Würd ich das jetzt einfach zusammenfassen, kann ich sagen, die Tatsache, dass der kleine Yunus im Alter von elf Jahren eine Handytasche gehäkelt hat, hat ihm geholfen, später als Manager oder Bankdirektor seine Firma aus den roten Zahlen zu befördern, weil er gelernt hat, kreativ in anderen Bahnen zu denken und sich vielleicht ein neues Werbekonzept ausgedacht hat.
- 90 I: Und wie viele Jahre wird – ich mein, das muss ja dann auch OFT passieren, wahrscheinlich – wie viele Jahre wird das hier unterrichtet?
- 91 B: Für die Realgymnasiasten vier Jahre, und für die anderen überhaupt nur zwei Jahre. Und das ist sowieso zu schade, dass das so wenig ist. [Anon.] Die Schulen kriegen ja auch von oben aus der Politik so quasi, schon den Auftrag, die Schüler halt in wirtschaftlicher Hinsicht sicherlich mehr auszubilden, weil halt nicht erkannt wird, dass die musischen Fächern einfach genauso wichtig sind. Und zu den anderen. Es ist immer der Trend, es muss alles wirtschaftlich sein, und das finde ich halt sehr schade. Da geht irrsinnig viel verloren. Und ich rede jetzt nicht nur von den haptischen Fähigkeiten der Kinder, die sowieso immer schlechter werden, also ich hab Schüler wirklich, die können keinen Knoten machen. Keinen Knoten! Weil sie gewohnt sind, mit Reißverschluss, mit Klettverschluss.
- 92 I: Einen normalen Knoten?
- 93 B: Einen normalen Knoten. Wo ich sag, "machst die Schlaufe, so". Ich habe Schüler, gut das sind schon Sonderfälle,

aber der braucht, würde ich ihm nicht helfen, eine Doppelstunde, um seinen Faden einzufädeln. Da geht es schon nicht mehr, irgendwie, wo du helfen kannst. Und dann denk ich mir, das sind später Leute, die nicht in der Lage sein werden, eine Glühbirne auszutauschen. Es ist schlimm (lacht)! Also es gehört das sehr wohl, grad wo es alle nur mehr am Computer sitzen oder tippseln, gehört das Haptische genauso trainiert wie eben da oben das Kreative. [Anon.] Und natürlich das Wertschätzen von eigenem Produziertem. Natürlich, sie sind stolz drauf! Dass natürlich, wenn du etwas selber herstellen kannst, die Nachhaltigkeit gewährleistet ist, dass das eine andere Qualität ist zwischen dem, was ich handtechnisch herstelle und vielleicht länger hält, als das, was ich billig aus der Massenproduktion kaufe. Dass man Unikate erzeugt! Ja, ich mein, das steht eh alles auch im Lehrplan drinnen, das ist eh nichts Neues, also das brauch ich jetzt gar nicht extra zu erwähnen. Und sowas halte ich für wichtig? (Beide lachen)

- 94 I: Und ja, wie gefällt es Ihnen, das zu unterrichten?
- 95 B: Ja super. Also ich hab vorher ganz was anderes gemacht, hatte einen Bürojob und ich hab gewusst, also das wird jetzt nicht das sein, was mich glücklich macht, und hab dann mit [Mitte 30] auch so eine Berufsberatung gemacht. Und da kam halt eindeutig raus, auf jeden Fall irgendwas Kreatives, und ich hab dann die Aufnahmsprüfung auf der Akademie gemacht, hab das dann geschafft und hab dann wirklich die Wohnung aufgegeben, bin damals zu meinem Freund gezogen, Auto verkauft, und Selbsterhalterstipendium bekommen und hab also erst mit [Mitte 30] Jahren zum Studieren angefangen. Und es war sicher eine der besten Entscheidungen meines Lebens. Also ich geh gern in die Schule und ich gehör zu den Lehrern wie viele Kollegen, die sich nach den Ferien wirklich auf die Schule freuen! Also es ist lustig, ich mein, es macht Spaß. Mit den Schwierigen genauso wie mit den Braven. Du kriegst nirgends anders täglich ein Livekabarett geliefert, wirklich (beide lachen).
- 96 I: Voll! Ja. und woher nehmen Sie die Ideen für den Unterricht? Oder du, tschuldigung (lacht).
- 97 B: Wir haben in dem didaktischen Kurs noch auf der Akademie ein paar Konzepte nähergebracht bekommen. Und sonst viel Austausch untereinander und von älteren Kollegen. Es gibt zwar schon Plattformen im Internet, aber ich persönlich arbeite relativ wenig damit, sondern einfach "He, du, was ist denn das für ein Arbeitsblatt, was machst denn du da?", man sieht, was die anderen machen – das mach ich auch, das probier ich auch. Und grad die Studenten, mit denen man abgeschlossen hat und befreundet ist, wir haben uns anfangs gegenseitig unsere Jahresplanungen geschickt, damit wir sehen "Ah, was machst du?". Oder wir fragen "He, du, ich hab jetzt eine fünfte Klasse, die sind jetzt nicht so geschickt und ich hab nicht so viel Zeit, hat jemand eine Idee, was man machen könnte?". Und dann wird ausgetauscht. Es gibt auf Facebook auch eine Plattform dafür. Also, die Ideen, die kommen oder sie fallen einem auf der Straße ein, weil man was sieht. Das kommt.
- 98 I: Und was glaubst du, warum sie nicht mehr so geschickt sind?
- 99 B: Schwierige Frage. (...) (lacht) Naja, vielleicht einfach, weil es schon von klein auf oder auch in der Volksschule nicht mehr trainiert wird, ich weiß es nicht. (...) Naja, vielleicht haben die Schuhe heutzutage wirklich dauernd nur Klettverschluss, dass sie keine Maschen mehr binden können. Eigentlich nicht.
- 100 I: //Eigentlich nicht.//
- 101 B: Oder wird's von den Eltern nicht mehr beigebracht, ich weiß es nicht. (...) Ich weiß es nicht. (...) Ich kann jetzt auch nicht sagen, weil sie ständig am Computer sitzen, weil als Kleinkind werden sie auch nicht vor dem/ Das kommt erst mit dem Alter. Ich weiß nicht, warum die Jugend heutzutage immer ungeschickter wird. Aber es ist so, es stellen auch Kolleginnen fest. [Anon.] Es gibt gewisse Sachen, die würde ich nie mit Schülern durchbringen. Und ich hab auch schon Projekte angefangen, wo ich gesehen hab, das geht überhaupt nicht, das schnallen sie nicht. Also, ich hatte eine Gruppe, die waren unfähig, auch nur die einfachsten Maschen auch nur zu häkeln. Und das war eine vierte Klasse. Und ich bin verzweifelt. Ich hab schon nicht mehr gewusst, wie ich's noch einfacher machen soll. Wir haben schon dicke Wolle genommen, dicke Häkelnadeln. Über ein paar Übungsleckerl sind wir nicht hinausgekommen. Ich wollte mit ihnen Kakteen häkeln, da hab ich so eine schöne Vorlage gehabt. Rundhäkeln – unmöglich. Es ist schade.
- 102 I: Und was machst du dann so für Projekte?
- 103 B: Also, man hat dann mit der Zeit schon so seine fixen Sachen. Ich hab die letzten Jahre leider hauptsächlich nur erste Klassen gehabt und zweite. Und schon jetzt, glaub ich, vier Jahre keine dritte oder vierte, wo man halt bisschen anspruchsvollere Sachen machen kann. Aber mein Fixprogramm jetzt für eine erste Klasse schaut so aus: Freundschaftsbänder knüpfen – wobei am Anfang haben alle Freundinnen gesagt, „die lieben es!“ und ich hab mich gewehrt und hab mir gedacht "Na, so banal, Freundschaftsbänder", aber sie lieben es wirklich! Sie kippen

drauf rein. Und auch seitenverkehrt mit den Knoten. Es hat was. Es ist eine gute erste Arbeit. Dann machen wir eben das Nadelkissen, das sind dann eben so Filzmuffins, die ihnen irrsinnig gefallen. Dann fangen wir das Nadelfilzen an: Schlüsselanhänger. Erst mit der Aussteckform und dann freie Tiere filzen, also trockenfilzen. Wenn ich dann seh, es ist keine zu turbulente Klasse, dann auch Nassfilzen gleich. Flächen, Bälle filzen. Was geht sich noch?/ Genau. Dann kommt der Basketballkorb, wo man mit den Bällen auch gleich arbeiten kann. Mehr geht sich in einem Semester eigentlich nicht aus in der ersten Klasse.

- 104 I: //Bälle macht man auch?//
- 105 B: Ja, wenn sich's ausgeht. Aber dann nehmen wir nur Styropor. Entweder wir können Bälle nassfilzen oder auf Styropor trockenfilzen. Das hab ich aber erst mit einer Klasse geschafft, dass man nach dem Korb – weil meistens ist das Semester schon zu Ende – dass sich dann noch der Ball auch ausgegangen ist. Weil man hat zum Beispiel beim koedukativen Werken mit seinem Partner eine Planung und dann ist immer entweder einer krank und irgendwas und schon verschiebt sich der Zeitrahmen. Und das heißt, man kann sich gar nicht zu viele Projekte vornehmen. [Sie redet mit den SchülerInnen]
- 106 [Sie füllt den Fragebogen aus und redet dabei]
- 107 B: Kurse, Fortbildungen.
- 108 I: Ja, falls es irgendwas Fachspezifisches gab. [Schüler fragt etwas]
- 109 B: Ja, schon lange, im 21er-Haus einen Workshop. Ansonsten werden wir hier eingeteilt zu schulinternen Veranstaltungen, die halt Moodlekurse, Informationsgesichten. Die sind halt nicht fachbezogen. Das heißt, mein Pensum an Weiterbildungen, die man als Lehrer machen sollte, wird leider sehr viel durch diese schulinternen Veranstaltungen abgedeckt.
- 110 I: Aja, okay. Die organisatorisch eher sind?
- 111 B: (überlegt) Ja. Und vor allem, wo jetzt so viel Kurse waren [Anon.] Ich verwend viele Bücher. [Anon.] Kann ich dir die mailen? [Anon.] Ich geb VIEL Geld aus für Bücher, viel zu viel Geld. Also wenn ich auch mal wo in Museumsshops bin, da gibts auch immer wieder Bücher, oder sonst, puh.
- 112 I: Kann das nicht die Schulbibliothek ankaufen?
- 113 B: Die Schulbibliothek, die hat ein gewisses Budget. Die kommt dann so wie vor ein paar Monaten zu mir und sagt: "He, um das Geld können wir einkaufen", ich soll eine Liste schreiben, dann schreib ich eine Liste vielleicht von 10 Büchern, wo vielleicht noch DVDs dabei sind. Kriegen tun wir dann nur 4 oder 5. Aber sehr klein, was da abgedeckt wird. Und zuhause hab ich Regale voll und ein, zwei Bücher haben wir jetzt da her bekommen. Wobei ich sagen muss, das war eigentlich hauptsächlich BE, und Textiles gar nicht so viel. Zu Jahresbeginn kriegt jedes Fach, also jeder Kustode ein Budget. Das hat jetzt nichts mit der Schulbibliothek zu tun, sondern da kannst du dann Werkzeug einkaufen, also keine Verbrauchsmaterialien wie Tixo oder Klebstoff, (Pausenglocke läutet) Nadeln, Feilen oder was auch immer. Und dieses Budget wird teilweise von der Kollegin für Textiles auch für Bücher verwendet. (Unv.) Und die fragt sagt: "He, welches Buch hättest ihr denn gerne?", das heißt, dann haben wir ein paar Bücher, aber viel ist es jetzt nicht.
- 114 I: Zahlen die Schüler dann auch einen kleinen Beitrag oder so?
- 115 B: Nein. Nur Materialbeitrag für das, was sie machen. Für die Bücher nicht.
- 116 I: Ja, okay. Aber sie kaufen nicht selber das Material ein.
- 117 B: Doch. Das wird aber an jeder Schule anders gehandhabt. Bei uns gibt's eine Liste, was ich haben will. Das sind aber jetzt nur Nähnadeln, die Werkzeuge, die sie brauchen. Sie müssen dann das Material zahlen, das sie von mir kriegen: Filz, Wollvlies, Wolle, etc. [Sie redet mit den SchülerInnen] [Anon.]
- 118 I: Weil an den neuen Mittelschulen ist es ja manchmal so, dass die/
- 119 B: Ich weiß, die müssen alles unterrichten können, obwohl sie nicht die Ausbildung haben. Das ist aber auch ein furchtbarer Zustand, ehrlich gesagt, oder? Also, ich mein, das kann's eigentlich nicht sein. Genauso wie sie ja früher auch aus Mangel an ausgebildeten Textillehrerinnen ja ganz viele, wie sagt man so, Häkeltanten eingestellt haben, die ungeprüft waren.

120 I: Immer noch.

121 B: Am Land, glaub ich.

122 I: Eh auch in der Stadt.

123 B: Wirklich?

124 I: Hab ich jetzt schon gehört.

125 B: Ich mein, dass da noch Ältere sitzen, okay, aber dass die auch angestellt werden? Ist ja furchtbar.

126 I: Also, ich mein, Häkeltante ist nicht direkt die Berufsbezeichnung (lachend), aber Ungeprüfte und Studenten.

127 B: //Ja, das ist auch ein abwertender Begriff.// Naja, die die in der Ausbildung sind, das find ich okay. [Anon.] Naja, es ist ja wie gesagt der Stellenwert von den musisch-creativen Fächern in der Gesellschaft eben auch nicht der große. Weil die immer nur an das denken, was wird produziert, brauchen die das später? Dass da viel mehr dahintersteckt, das sehen sie ja nicht. Und ich mein, es gibt ja Gründe, weshalb dann japanische Firmen, die ja in Vielem viel weiter sind, (Glocke läutet) ihre Mitarbeiter wieder auf Kreativkurse schicken [anon.] [Ergänzung von Renate am 15. Mai: Weil sie gemerkt haben, dass sich das positiv auf die Mitarbeiter und deren Produktivität auswirkt.] Das kommt ja nicht von ungefähr. Da hat sich ja jemand überlegt, dass sowas wichtig ist.

128 I: Ja, gut, dann danke fürs Interview!

129 B: Bitte. Und du kannst mir ja jederzeit noch Fragen stellen oder was, oder mailen.

130 I: Ja, super.

131 [Gespräch mit Kollegin, die die Klasse betritt]

B: Tschüss!

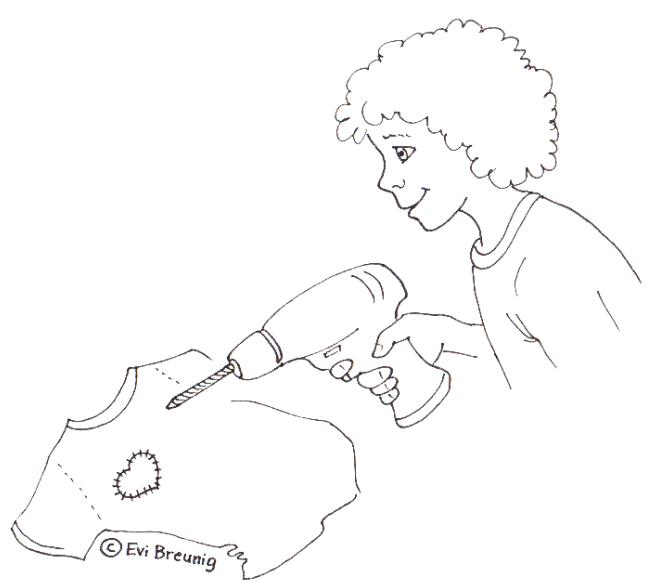
132 I: Baba!

8.7 Ausführliches Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	10
1 Einführung.....	13
1.1 Forschungsfragen.....	14
1.2 Aufbau der Arbeit	15
2 Methode	16
2.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel	18
2.1.1 Allgemein	18
2.1.1.1 Vorbereitung	19
2.1.1.2 Durchführung	21
2.1.1.3 Prinzipien.....	23
2.1.2 Das Interviewdesign für diese Arbeit.....	23
2.1.2.1 Vorwissen	23
2.1.2.2 Leitfaden.....	24
2.1.2.3 Ergänzender Fragebogen	28
2.1.2.4 Einverständniserklärung.....	29
2.2 Transkriptionsregeln	30
2.3 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	31
2.3.1 Allgemein	31
2.3.2 Analysedesign für diese Arbeit	32
2.3.2.1 Paraphrasierungsregeln	33
2.3.2.2 Festlegung des Materials für die Analyse	34
2.4 Konstruktivistischer Forschungsansatz.....	35
2.5 Auswahl der InterviewpartnerInnen	37
3 Sensibilisierungswissen (Hintergrundwissen)	37
3.1 Recherchewissen	38
3.1.1 Historische Entwicklung des Werkunterrichts.....	38
3.1.1.1 Frühgeschichte, Antike und Mittelalter	38
3.1.1.2 Unterrichtspflicht 1774 bis zum Schulorganisationsgesetz 1962	39
3.1.1.3 Vom SchuOG 1962 bis zur Zusammenlegung von Werken in der NMS 2012	43
3.1.1.4 Zusammenlegung von Werken in der NMS 2012	50
3.1.1.5 Reaktionen auf die Zusammenlegung und Ausblick	51
3.1.1.6 Zusammenfassung.....	54
3.1.2 Ziele des textilen und des technischen Werkunterrichts	55
3.1.2.1 Die Begriffe ‚Textil‘ und ‚Technik‘	55
3.1.2.2 Verortung des Textilen Werkens.....	57

3.1.2.3	Verortungen des Technischen Werkens	59
3.1.2.4	Gemeinsamkeiten und Unterschiede von technischem und textilem Werken	67
3.1.2.5	Ziel des zusammengelegten Faches Technisches und textiles Werken.....	69
3.1.3	Legitimation von Werken als Unterrichtsfach	70
3.2	Kontextwissen.....	76
3.2.1	Stundenausmaß von Werken	76
3.2.2	Lehrpläne	78
3.2.3	Gruppengröße.....	79
3.3	Alltagswissen.....	79
4	Analyse und Ergebnisse	86
4.1	Entwicklung des Kodiersystems.....	86
4.2	Profile der einzelnen Befragten.....	89
4.2.1	Valerie	90
4.2.1.1	Rahmenbedingungen	90
4.2.1.2	Der Unterricht	90
4.2.1.3	Buben und Mädchen	91
4.2.1.1	Trennung und Zusammenlegung	91
4.2.1.2	Politik, Vorschriften und Realität	92
4.2.1.3	Träume und Ideen	93
4.2.2	Lena.....	93
4.2.2.1	Rahmenbedingungen	93
4.2.2.2	Der Unterricht	94
4.2.2.3	Gesellschaft und Werken	96
4.2.2.4	Buben und Mädchen	97
4.2.2.5	Trennung und Zusammenlegung	97
4.2.2.6	Träume und Ideen	98
4.2.3	Michael	99
4.2.3.1	Rahmenbedingungen	99
4.2.3.2	Der Unterricht	100
4.2.3.3	Gesellschaft und Werken	102
4.2.3.4	Buben und Mädchen	102
4.2.3.5	Trennung und Zusammenlegung	102
4.2.3.6	Politik, Vorschriften und Realität	103
4.2.4	Christine	104
4.2.4.1	Rahmenbedingungen	104
4.2.4.2	Der Unterricht	105
4.2.4.3	Gesellschaft und Werken	107
4.2.4.4	Buben und Mädchen	107
4.2.4.5	Trennung und Zusammenlegung	108
4.2.4.6	Politik, Vorschriften und Realität	108
4.2.4.7	Träume und Ideen	110
4.2.5	Sabine.....	110

4.2.5.1	Rahmenbedingungen	110
4.2.5.2	Der Unterricht	111
4.2.5.3	Gesellschaft und Werken	113
4.2.5.4	Buben und Mädchen	114
4.2.5.5	Trennung und Zusammenlegung	114
4.2.5.6	Politik, Vorschriften und Realität	115
4.2.6	Renate	115
4.2.6.1	Rahmenbedingungen	115
4.2.6.2	Der Unterricht	116
4.2.6.3	Gesellschaft und Werken	117
4.2.6.4	Buben und Mädchen	117
4.2.6.5	Trennung und Zusammenlegung	118
5	Beantwortung der Forschungsfragen und Diskussion	119
5.1	Wie wird das Fach Werken derzeit umgesetzt? Welche Rahmenbedingungen gibt es?	119
5.1.1	Zusammenfassung	123
5.2	Welche Rahmenbedingungen werden zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts benötigt?	125
5.2.1	Zusammenfassung	128
5.3	Sind die Rahmenbedingungen, die zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts benötigt werden, derzeit vorhanden?	130
5.3.1	Zusammenfassung	132
5.4	Wie bereiten sich LehrerInnen auf das (neue) Fach vor?	132
5.5	Können die Ziele des gemeinsam geführten Technischen und textilen Werkens – aus subjektiver LehrerInnenperspektive – erreicht werden?	133
5.5.1	Zusammenfassung	137
5.6	Weitere Ergebnisse	138
6	Zusammenfassung.....	139
7	Literaturverzeichnis.....	144
8	Anhang.....	153
8.1	Valerie	153
8.2	Lena.....	158
8.3	Michael.....	169
8.4	Christine	180
8.5	Sabine.....	190
8.6	Renate	198
8.7	Ausführliches Inhaltsverzeichnis	207



© Evi Breunig