

April 1999

2

BÖKWE

**Bildnerische Erziehung
Textiles Gestalten
Werkerziehung**



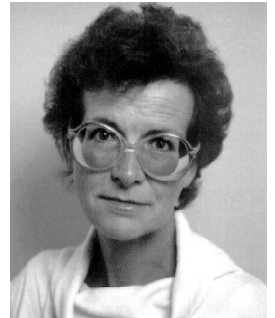
Liebe Leser!

Ich hoffe, das nun ablaufende Schuljahr wurde von allen gut genutzt, um sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch sich selbst in künstlerischer und menschlicher Hinsicht weiterzuentwickeln. Sicher ist es nicht leicht, in dem Wust an echten oder nur scheinbaren, notwendigen oder überflüssigen oder nur behindernden Neuerungen den richtigen Weg zu finden. Immer mehr ist dabei das eigene Gewissen gefragt.

Zwei Neuigkeiten möchte ich an dieser Stelle noch erwähnen:

Das viele Jahre lang vom BÖKWE veranstaltete *SYMPOSIUM IN TROPEA* soll – in etwas geänderter Form – eine Fortsetzung finden. Das ist der Wunsch der Stadt- und Landesvertreter von Tropea bzw. von Kalabrien. Gesucht werden KünstlerInnen und KunsterzieherInnen, die sich für die Dauer von zwei bis drei Wochen in Tropea auf die dortige Landschaft und Kultur einlassen und damit künstlerisch arbeiten wollen. Gedacht ist an die Möglichkeit eines Stipendiums sowie von Ankäufen durch Stadt oder Land. Interessenten bitte ich, sich wegen genauerer Details direkt bei Gerlinde Sauermann, Tel. (0 55 22) 312 72 zu melden.

Der in Heft 4/98 angekündigte BE-Server wurde nun im Auftrag des BMUK realisiert (Sonvilla-Weiss, Mediendesign). Dank der Initiative von Herrn Mag. Stemmer, Leiter der Abt. III/20. Dieser Bildungsserver ist als Service- und Anlaufstelle für die BE-, WE- und TG-Lehrer Österreichs gedacht. Nutzen Sie die Möglichkeit <http://www.schule.at> als Chatforum. Auf der Homepage <http://www.kunstnetzwerk.at> erfahren sie alles Wissenswerte, um selbst an der Erweiterung mitzuarbeiten, wenden Sie sich an den Betreuer, E-mail: sonvilla-weiss@teleweb.at oder an E-mail: helmut.stemmer@bmuk.gv.at. Ab dem nächsten Schuljahr werden hier auch BÖKWE-Informationen zu finden sein.



Für die kommenden Wochen wünsche ich Ihnen, nicht nur Kraft, Mut und Ideen für das neue Schuljahr zu sammeln, sondern sich unbelastet Ihren eigenen Kindern, Ihrer Familie, Ihren Freunden und sich selbst widmen zu können.

Helmut Stemmer

Stephan Engelhardt

Vielfalt statt Einfalt

Schutz der Lebensräume '94

Schülerwettbewerb des Bundesministeriums für Umwelt, Jugend und Familie.

Vorwort

Die von Stephan Engelhardt, Margarethe Krajaneck und Martin Zeiller in dieser Unterlage zusammengetragenen und aufbereiteten Informationen sind keine leichte Kost (ich habe mir ziemlich schwer mit dem Lesen getan, und bin mir nicht sicher, ob ich auch alles verstanden habe).

Jedoch war auch die Aufgabe nicht leicht. Von mir als „Herausgeber“ leichtfertig mit dem Auftrag bedacht, „halt eine Arbeitsunterlage für den Kunstbereich vom Wettbewerb zu machen“, haben sie sich auf die Arbeit gestürzt. Mir wurde angst und bang, als ich die Menge und Komplexität der Ausarbeitung sah.

Das Produkt überschreitet den Rahmen einer „Arbeitsunterlage für den Kunstbereich vom Wettbewerb“ eigentlich bei weitem. Es ist der Versuch, einen ersten Überblick über die Auseinandersetzung zeitgenössischer Künstler mit der Ökologie (oder dem Ökologismus, aber die Begriffe in diesem Bereich sind derzeit über das Stadium der Schlagworte noch wenig hinaus definiert) und mit der Natur zu geben. Darüber hätte eigentlich ein Buch geschrieben werden müssen, und es bedurfte einiges Gezeters meinerseits um zu verhindern, daß hier eines entsteht (es wäre irgendwann 1996 fertig geworden...).

Der Bogen wurde im Rahmen der bescheidenen Möglichkeiten weit gespannt.

Künstler wie Joseph Beuys, der mit seinen Performances zeitweise Aufsehen erregte (wir kennen das bei uns von Nitsch, einem „Liebling“ des Boulevards), stehen der einfach stillen, meditativen Tätigkeit eines Wolfgang Laib gegenüber. Der fast schon titanische Ansatz von Hans Jörg Voth, der Archetypisches in Übergröße inszeniert, ist ebenso enthalten wie die Arbeit Lili Fischers, die „einfach nur“ alten Damen Kräutertees serviert, damit sie sich mit deren emotionalen Inhalten auseinandersetzen.

In der Einleitung versucht Stephan Engelhardt, die heutigen Erscheinungen historisch abzuleiten, und transparent zu machen, wie und warum künstlerische Richtungen wie Land Art und Spurensuche entstanden sind. Ich habe ihn davon abgehalten, damit in der Altsteinzeit anzufangen.

Dan Kolmer,
Wien, im Sommer 1994

Stephan Engelhardt

Kunst und Leben

Über die Beziehung der Kunst zur Realität

„Wie ich das erste Mal Chubby Ceckers ‚Let's Twist again‘ gehört habe, bin ich aufgestanden und habe Twist getanzt und habe es genauso getanzt, wie ich es später gesehen habe, also ich habe intuitiv richtig verstanden, wie der Mann das gemeint hatte.“¹⁾

Die Gesellschaft der 60er und frühen 70er Jahre war von einer Aufbruchsstimmung gekennzeichnet. Auch im Bereich der Kunst wurden neue Formen und andere Inhalte gesucht.

Damals waren die jungen Künstler bemüht, die Kluft zwischen Kunst und Leben zu überbrücken. Dinge des Alltags, technische Geräte und der menschliche Körper wurden zum künstlerischen Thema und Rohmaterial. Die Künstler verweigerten sich dem etablierten Kunstbetrieb der Museen und Galerien. Auf der Straße, in Hörsälen oder in alten Lagerhallen wurde der direkte Kontakt zum Publikum gesucht. „Der Kreislauf des Blutes, der Elektrizität, sexuelle und kosmische Interpretation, gedankliche und physikalische, emotionale und mythische Erkenntnisse fließen zusammen in einem neuen humanen Wertsystem, einer auf Liebe und gegenseitige Hilfe gegründeten Ethik, die Zeichen einer neuen Epoche“²⁾ schreibt Udo Kultermann über diese Zeit.

Das Ziel war, neue Wege zu finden, die aus der formalen Enge der Kunsttheorien führten. Die Kunst sollte nicht länger etwas „abbilden“, sei es eine „äußere“ oder „innere“ Wirklichkeit. Weder „vor der Natur“ noch „parallel zu ihr“ sollte gearbeitet werden. Natur stand bis dato für eine dreidimensionale, konkrete Wirklichkeit. Jetzt sollte diese integrale Realität selbst zum Gegenstand

¹⁾ „Bommi“ Baumann, Wie alles anfang; München 1980, S.15

²⁾ Udo Kultermann, Leben und Kunst, Tübingen 1970, S.209

und Ausgangsmaterial des kreativen Prozesses werden.

„MANIFEST/der Fehler fängt/schon an/wenn/einer/sich anschickt/Keilrahmen/und/Leinwand/zu kaufen/Joseph Beuys“³⁾ formulierte Joseph Beuys 1982 seine Position zum Problem des Abbildens von Wirklichkeit. Er sprach hier nicht nur für sich sondern auch für seine Künstlerkollegen, mit denen er zu Beginn der Sechzigerjahre in der Fluxus-Bewegung zusammengearbeitet hatte.

Das Ziel dieser sich aus dem Neodadaismus entwickelten Künstlergruppe war es gewesen, „das Kunstwerk als Vehikel zu Veränderung der geistigen Haltung“⁴⁾ zu benutzen. Sie wandten sich gegen die „retinale Kunst“. Die Überwindung der illusionistischen Wiedergabe von Wirklichkeit war das gemeinsame Anliegen der sonst sehr unterschiedlichen Künstlergruppen dieser Zeit. Aktionismus, Performance, Arte Povera, und in der Folge Spurensuche und Land Art waren das Ergebnis ihres Protestes. Diese neuen Positionen entwickelten sich allmählich und hatten ihre Vorläufer in der informellen Kunst und dem Action-Painting.

So „malte“ z.B. Yves Klein schon Ende der Fünfzigerjahre keinen „Akt“ im herkömmlichen Sinn. Bei seinen „Anthropométries“⁵⁾ ersetzten ihm junge, nackte Frauen mit ihren Körpern den Pinsel.

Er bestrich Brust, Bauch und Beine mit Farbe und gab ihnen gleich einem Ballettmeister die Anweisungen, wie sie auf einer Leinwand einen Abdruck ihres Körpers hinterlassen sollten.

Der Wiener Aktionismus ging noch einen Schritt weiter, der Körper selber, seine Grundbedingungen Fleisch und Blut und die damit verbundenen Gefühle Schmerz und Lust wurden zum künstlerischen Ausdrucksträger.⁶⁾ Hermann Nitsch spannte ein Lamm an den Hinterbeinen auf, wie es beim Schlachten üblich ist, und weidete es aus. Die Innereien breitete er auf einem nackten Mann aus und begoß ihn mit dem Blut des Tieres. Das „gekreuzigte“ Tier, das „zerfleischte“ Gedärm und der „aufgebahrte“, blutbesudelte „Menschenkörper“ setzte die Aktion ikonographisch in einen Zusammenhang mit spätantiken Mysterien, die von Liebe, heiliger Raserei, Tod und Erlösung künden.

Formal folgerichtig wurde Schritt um Schritt das künstlerische Medium, das Realität abbildet, durch einen Teil der konkreten Wirklichkeit ersetzt. Udo Kultermann sagte 1970 über die andere Funktion der Kunst in dieser „neuen Epoche“: „Die überall zu beobachtende Verlagerung der Akzente vom Abstrakten zum Konkreten, vom Isolierten zum Umfassenden ist auch hier auffallend, und zwar in dem Sinne, daß das Umfassende die Realität selbst ist.“⁷⁾

Diese Auseinandersetzung mit konkreter Wirklichkeit führte in der Folge zu einer Neuentdek-



H.A. Schulte und deutsche Polizei in München, 1969

kung der Natur für die Kunst. Pflanzen und Tiere wurden zum Ausgangsmaterial, die Landschaft zum Ort des künstlerischen Arbeitsprozesses. Mit den neuen Materialien und dem anderen Arbeitsumfeld wurden auch neue



Hermann Nitsch
Aktion, Prinzendorf
1984

Inhalte formuliert. Durch die Beschäftigung mit biologischen Zusammenhängen wurde das Problem der Umweltzerstörung zu einem neuen Thema der Kunst. Die Natur als philosophische Größe erhielt eine sinnstiftende Funktion, sie wurde zu einem sowohl konkreten wie ideellen Ort, wo elementare und existenzielle Erfahrungen möglich waren. Ihre mikro- und makrokosmische Ordnung konnte dort als ein harmonisches Ganzes erlebt werden.

Fortsetzung auf Seite 28

³⁾ Weiße Kreide auf grüner Tafel, Postkarte 66, 1985, Josef Beuys Werksverzeichnis 1965-1986, München 1992

⁴⁾ Die Fluxus-Ideologie basiert auf neodadaistischem Gedankengut. Das Ziel war, Das Kunstwerk zum anregenden Vehikel zur Veränderung der geistigen Haltung zu machen. Aus: Jürgen Schilling, Aktionskunst, Frankfurt 1978, S.79

⁵⁾ Das nackte Modell bringt seine Persönlichkeit mit ins Spiel „...und eines Tages begriff ich, daß meine Hände als Werkzeug zur Arbeit, Farbe aufzutragen, nicht mehr genügten. Man muß also mit dem Modell selber die Leinwand bemalen... Wir, die Modelle und ich, betrieben eine wissenschaftliche exakte und einwandfreie Telekinese“. Aus: Yves Klein, Ausstellungskatalog, Hannover 1971 und „zero“ 3, Köln 1973, S.86

⁶⁾ Der Zuschauer... wird einem intensiven ästhetischen mystischen Begreifen der Umwelt unterworfen... Geschmacksempfindungen, Geruchsempfindungen, akustischen Registrationen und visuellen Registrationen soll unsere Sinne bis zur Orgiastik begeistern. Hermann Nitsch in *NITSCH*, Das bildnerische Werk, Salzburg, Wien 1988, S.185

⁷⁾ Udo Kultermann, Leben und Kunst, Tübingen 1970, S.7

Soziales Lernen

im Fach Bildnerische Erziehung

Zwei Ziele verfolge ich mit den hier vorgestellten Stunden. Einmal versuche ich mit der dargestellten Methode das Klassenklima (weiter) zu verbessern und zum Zweiten möchte ich dem einfachen Zeichnen einen besonderen Stellenwert unter den Gestaltungsmitteln beimessen.

Den theoretischen Hintergrund bilden die neuen Erkenntnisse aus der Gehirnforschung.

Zeichnen als Ausdrucksmittel

Zeichnen wird hier in seiner ursprünglichsten Bedeutung des „Zeichen-Setzens“ verwendet. Ein gesetztes Zeichen birgt in sich eine Botschaft, die an eine oder mehrere Personen oder an eine Gruppe gerichtet ist. Zeichnen als Kommunikationsmittel, als Mittel der Selbstdarstellung, als Mittel des Austausches, wirkt als Träger von emotionalen Informationen.¹⁾

Unsere rechte Gehirnhälfte kann ziemlich viel...

Die Zeichen der Emotionen, der eigenen inneren Bewegungen, entziehen sich dem Verstand, der Vernunft, der Überlegung. Sie werden intuitiv gesetzt, entstammen der ganzheitlich empfindenden rechten Gehirnhälfte. Diese rechte Gehirnhälfte liebt es, sich komplex und unlogisch auszudrücken, wirre Linien zu setzen und sich einem unbestimmten Gefühl hinzugeben. Eigentümlicherweise wirken die Ergebnisse solch zeichnerischer Aktivitäten voll Energie, Feuer, voll von

dunklen und lichten Kräftespielen. Eigentümlicherweise fügen sich die intuitiv gesetzten Linien am Ende zu einem harmonischen Ganzen, zu einem Bild, dem man durchaus einen „logischen“ Aufbau bescheinigt. Kennt die rechte Gehirnhälfte das Gesamtbild bereits, während sie Einzelstriche setzt? Hat sie nur eine Möglichkeit, „sich“ auszudrücken, weil sie eben immer „sich“ ausdrückt? Wirken deshalb diese „unüberlegt“ hingemalten, hingezichneten Bilder einheitlich, „wie aus einem Guss“?

...und ist trotzdem nicht so gefragt wie die linke Gehirnhälfte.

Die Forschung weiß noch nicht viel über das Funktionieren der linken und der rechten Gehirnhälfte, aber die Wirkungen werden differenzierter beobachtet und beschrieben.²⁾ Wenn ich mit der linken, der rationalen Gehirnhälfte arbeite, dann denke ich logisch, besitze Zeitgefühl, benütze meine Sprache allgemein verständlich und differenziert und analysiere und bewerte meine Umgebung, um noch besser reagieren und agieren zu können.

Die rechte Gehirnhälfte arbeitet synthetisch, sie erfaßt intuitiv Zusammenhänge, sieht das Gesamtbild, sendet „gefühlte“ Botschaften, vermittelt Bilder, Vergleiche.

Wenn wir bei einer bestimmten Sache meinen, wir hätten „ein gutes Gefühl“ bzw. „ein ungutes Gefühl“, dann sind dies Bewertungen, die aus der rechten Gehirnhälfte kommen. Die rechte Gehirnhälfte hat keine Wortsprache (Sitz der Sprache ist die linke Gehirnhälfte), die rechte Gehirnhälfte teilt sich in „Gefühlen“, in plötzlich auftauchenden Bildern, in unvermuteten Erinnerungen, in scheinbar unlogischen Verknüpfungen mit (ich finde es sehr schwer, dieses Rechte-Gehirn-Gefühl in Worten auszudrücken, aber ich denke, jeder kennt diesen Zustand vom Malen, Autofahren, von anderen selbstvergessenen Tätigkeiten). Die rechte Gehirnhälfte kennt kein Zeitgefühl, sie ist anders strukturiert. Die rechte Gehirnhälfte wird in der Schule kaum trainiert – Mathematik, Deutsch, Englisch, Realienfächer sind im wesentlichen Domänen der linken Hemisphäre.

Die rechte Gehirnhälfte im Fach BE

Selbst im Fach Bildnerische Erziehung entpuppen sich manche Tätigkeiten bei genauerem Hinsehen als Paradeaufgaben der linken Gehirnhälfte: das Erlernen und Anwenden verschiedener Techniken, der wohlgedachten Bildaufbau, die wohlüberlegten

¹⁾ Eine sensible, empfindsame Beschreibung von „Zeichnen“ gibt Thomas Lüchinger, „Intuitiv zeichnen, Sehen mit allen Sinnen“, Bern 1995, S.17.

²⁾ Edwards, Betty, Garantiert zeichnen lernen, Reinbek bei Hamburg 1982. Dieses Buch mit dem englischen Originaltitel „Drawing on the Right Side of the Brain“ beschäftigt sich ausführlich mit den Auswirkungen der rechten Gehirnhälfte auf optimale Zeichenergebnisse und bietet eine Fülle von Anregungen, in die Denkmuster der rechten Hemisphäre zu gelangen.

Farbabstimmungen, die Bildanalysen. All diese Aufgaben haben ihre gute Berechtigung, aber wir sollten uns davor hüten, die „Bildnerische Erziehung“ per definitionem zum Fach der rechten Gehirnhälfte zu erklären. Auch uns kostet es ziemliche Mühe, die Unterrichtsstruktur so zu verändern, dass die rechte Gehirnhälfte gefordert ist.

Wie stelle ich die Aufgabe an die SchülerInnen, wie vermittele ich ein Zeichenthema, das den Zeichenvorgang selbst zum Thema hat? Wie kann ich den SchülerInnen helfen, den eigenen inneren Bewertungsmechanismus (der linken Gehirnhälfte) auszuschalten? Wie bringe ich sie dazu, sich dem Zeichnen selbst zu überlassen, die Hand zeichnen lassen, sie bewegen lassen (wie die rechte, intuitive Gehirnhälfte will)? Wie vermittele ich ihnen das gute Gefühl, die angenehme Entspannung, den Zeichenprozess selbst (manchmal) höher zu bewerten als ein „schönes“, „herzeigbares“ Endergebnis? Wie vermittele ich den SchülerInnen, dass solche „Kratzelbilder“ eine andere Art von Schönheit, eine Art wilde Schönheit ausstrahlen?

Wie lehre ich SchülerInnen, solche Bilder als Ausdruck des Inneren eines Menschen wahrzunehmen, ohne dabei der Versuchung zu erliegen, Formen und Farben rational, verbal zu interpretieren? Wie beantworten die SchülerInnen diese Bilder auf der intuitiven Ebene? Ohne Worte, die festlegen, ohne Deutungen, die vielleicht verkehrt sind?

Der Stundenverlauf

1. Einstimmung

Da es in dieser Stunde um die SchülerInnen selbst geht, weil es wichtig ist, dass sie mit ihrer ganzen Person und Persönlichkeit

„dabei“ sind, checke ich am Beginn der Stunde das Klassenklima. Wenn ich diese Methode in einer Klasse das erste Mal anwende, erkläre ich den SchülerInnen zuerst die Wichtigkeit ihres persönlichen Wohlbefindens. Um das eigene Wohlbefinden überhaupt wahrzunehmen, bitte ich sie, kurz in sich hineinzuhorchen und zu erfühlen, wie es ihnen im Moment geht. Das „Erfühlen“ aktiviert die rechte Gehirnhälfte. (Erst wenn ich meine Gefühle analysiere, über meinen Zustand nachdenke, arbeitet hauptsächlich die linke Hemisphäre. Doch das wollen wir hier bewußt nach Möglichkeit umgehen).

Die augenblickliche Stimmung zählt

Die Ursache eines guten Gefühls kann eine nette Begegnung vor dem Pausenzeichen gewesen sein oder die Vorfriede auf ein Fest etc., auch die Auslöser für Traurigkeit oder Frustrationen können kleine Ärgernisse sein oder dauerhafte Belastungen in der eigenen Familie. Wichtig ist vorerst nicht so sehr die Erforschung der Ursache einer Stimmung, sondern die Wahrnehmung der Gefühle in diesem Augenblick, in dieser Situation.³⁾

Das Klima in der Klasse – ein wesentlicher Faktor

Um diesem momentanen Klassenklima, das sich aus der Summe der Einzelbefindlichkeiten zusammensetzt, Ausdruck zu verleihen, klebe ich an die Tafel einen Papierstreifen, ein Gefühle-Barometer, ein Stimmungsbarometer. Dann erhält jeder Schüler, jede Schülerin einen Klebepunkt (erhältlich in verschiedenen Farben als Markierungspunkte im Papierfachgeschäft) und die SchülerInnen kleben ihren Punkt auf das Gefühle-Barometer (Abb. A, Seite 10). Wir sprechen gemeinsam über das Klassen-Barometer. Befinden sich die Punkte

im mittleren bzw. im oberen Bereich, dann ist die Voraussetzung zum Arbeiten gut. Ich betone immer wieder die Wichtigkeit des persönlichen Wohlbefindens, weil es die Grundvoraussetzung für ein optimales Arbeiten ist. Befinden sich ein paar Punkte weiter im unteren Bereich, frage ich allgemein, ob wir hier in der Klasse Bedingungen verändern können, um persönliche Befindlichkeiten zu verbessern. Manchmal nennen SchülerInnen erstaunlich einfache Dinge, wie ein Fenster öffnen. Manches lässt sich nicht verändern, nur aushalten, wie etwa Mittagsmüdigkeit am Beginn des Nachmittagsunterrichts. Oft bewirkt das Aussprechen, das Benennen eines unangenehmen Gefühls schon eine Verbesserung.

Deutung des Stimmungsbarometers

Befinden sich ein Großteil der Punkte in der unteren Hälfte, dann nennen Schüler als Ursache Konflikte in der Klasse (die meist abrupt vom Läuten unterbrochen wurden) oder Schulprobleme, wie etwa eine schwierige Schularbeit in der vorangegangenen Schulstunde. In solchen Situationen erachte ich es für sinnvoller, Gespräche zum dringenden Thema zu führen und schiebe meine vorbereitete Stunde so lange hinaus, bis eine erste Klärung der Krisensituation erreicht ist.

Diese Einstimmungsphase findet bei SchülerInnen im allgemeinen einen positiven Anklang. Jene SchülerInnen, die das Gefühle-Barometer zum ersten Mal erstellen, fühlen sich wichtig genommen, sie spüren, dass ihre Person gefragt ist. Indem sich die SchülerInnen auf sich selbst besinnen, sich selbst bewußt spüren, holen sie sich selbst in den Mittelpunkt des Geschehens. SchülerInnen, die schon öfter ein Gefühle-Barometer erstellt haben, nehmen es als Gelegenheit der Selbstdarstellung. Sie teilen sich mit, ohne einen Grund für ihre Gefühle preisgeben zu müssen. Eine wohlthuende Übung für Pubertierende!

³⁾ Selbstwahrnehmung als Grundlage der emotionalen Intelligenz: Goleman, Daniel, Emotionale Intelligenz, München-Wien 1996, S.65 und 239ff.

2. Sich selbst zum Ausdruck bringen durch „unkontrolliertes Zeichnen“

Die Aufgabe besteht darin, „sich selbst“ zu Papier zu bringen. Vor jedem Schüler liegt weißes Packpapier (DIN A2) und eine Schachtel mit Ölkreiden. Ich bevorzuge Packpapier, weil es ein bißchen den Anspruch nimmt, „ein schönes Bild“ zu malen, und Ölkreiden, weil sie zart über das Papier geführt werden können, aber erst unter Druck und Spannung ihre volle Leuchtkraft entwickeln. Das Material unterstützt meine Absicht, den SchülerInnen ihre eigene innere Schönheit und Kraft vor Augen zu führen.

Das erste Mal

Male ich mit einer Klasse zum ersten Mal auf diese „andere“ Art, dann betone ich ausdrücklich, dass nicht ein „schönes Blatt“ Ziel dieser Übungen ist, sondern das Malerlebnis selbst Zweck dieser Stunde sein soll. Ich ermuntere sie, die Hand zeichnen zu lassen, wie es die Hand selber will. Das lustvolle Kritzeln steht im Vordergrund. Wenn eine Klasse schon öfters auf diese Weise Bilder gemalt hat, dann fordere ich sie auf, sich selbst zu zeichnen, malen, ihre Tagesverfassung zu Papier zu bringen oder ihre Wünsche und Ängste mit Hilfe der Ölkreiden zu verknüpfen. Ich formuliere das Thema so, dass es in irgendeiner Weise mit ihnen selbst zu tun hat.

In einer Klasse, die ein solches Malen zum ersten Mal probiert, beginne ich mit einer kurzen Entspannungsübung (auf den eigenen Atem achten, sich gerade hinsetzen und von der Wirbelsäule tragen lassen, Fußsohlen auf den Boden stellen, auf den eigenen Atem achten) und lade die SchülerInnen zu einer Phantasie-reise ein:

Die Phantasie-reise

„Stellt euch vor, ihr seid plötzlich ganz leicht und ihr schwebt vom Sessel ein Stück in die Höhe. Ihr breitet die Arme aus und weil in der Phantasie alles möglich ist,

verwandeln sich eure Arme in Flügeln, die ihr ein paar Mal auf und ab bewegt. Du merkst, dass du fliegen kannst und du probierst eine tolle Runde im Klassenzimmer aus. Dann fliegst du aus dem offenen Fenster hinaus und steigst immer höher auf. Die Schule ist jetzt ein kleines Spielzeughäuschen und du beschließt, einen kleinen Flug in die Umgebung zu unternehmen. Du fliegst über das Land und am Anfang kommt dir die Umgebung noch ziemlich vertraut vor... (kleine Pause) ...bis du über ein unbekanntes Land fliegst. Du siehst es dir gut an, das Wetter, die Jahreszeit, die Pflanzen und was es sonst noch so gibt... (Pause) ...In der Ferne erblickst du plötzlich einen Berg, auf dem du landest. Du steigst ein bißchen auf dem Gipfel herum, bis du unterhalb des Gipfels eine geheimnisvolle Höhle entdeckst. In verwitterten Buchstaben steht dein Name über dem Eingang. Du betriffst die Höhle und weißt, dass du in deiner Heimat bist. Schau dir alles genau an... (Pause) ...Wenn du genug gesehen hast, verabschiede dich von der Höhle. Nimm dir Erinnerungen mit und male sie jetzt in Farben und Formen auf das Packpapier.“⁴⁾

Reden während des BE-Unterrichtes hemmt die rechte Gehirnhälfte

Bevor ich mit der Gedankenreise beginne, bitte ich die SchülerInnen während der ganzen Übung auf Schwätzen, Gespräche mit dem Nachbarn, der Nachbarin zu verzichten und fordere sie auf, „bei sich“ zu bleiben. In dem Moment, indem sie sich sprachlich ausdrücken, aktivieren sie näm-

lich verstärkt die linke Gehirnhälfte, die logische, die rationale Hemisphäre. Somit verlassen sie die rechte Gehirnhälfte, die intuitive, die ganzheitlich und alogisch (weder logisch noch unlogisch, ohne Logik) arbeitende Hälfte. Somit verlieren die Gedankenreise und das freie, ungehemmte Zeichnen ihren ursprünglichen Zweck, den Menschen an seine „traumhafte“, phantasievolle Kraftquelle zu führen.⁵⁾

Weiters rege ich die SchülerInnen an, sich nach Möglichkeit von meiner Stimme führen zu lassen. Drängt sich allerdings ein anderes Bild, Ereignis in den Vordergrund, so sollten sie dieses andere innere Bild betrachten. Die Dringlichkeit, mit der sich eine andere Phantasie „vordrängt“, hat ihre Berechtigung. Spürt ein Schüler, eine Schülerin bei den Übungen ein sehr starkes Unbehagen, so steht es ihm, ihr frei, die Übung abubrechen. Ich bitte die SchülerInnen, dass sie sich in einem solchen Fall so rücksichtsvoll verhalten, dass sie ihre MitschülerInnen nicht stören.

Lachen befreit auch

Nachdem die meisten SchülerInnen ihre Arbeit beendet haben, lehnen sie sich zurück und betrachten ihr Werk. Ich beobachte oft eine Art innere Zufriedenheit auf den Gesichtern der Jugendlichen. Manche SchülerInnen halten diese Begegnung mit sich nicht so leicht aus und sie kichern und zeigen auf verschiedene Arbeiten. Mich interessiert, was sie zum Kichern oder sogar zum Lachen bringt und ich frage sie danach. Ich halte Lachen für einen natürlichen Ausdruck, ein Aus-

4) Ähnliche Gedankenreisen finden sich in: Oaklander, Violet, Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen, 10. Aufl., Stuttgart 1996, S.13ff und in Schottenloher, Gertraud, Kunst- und Gestaltungstherapie in der pädagogischen Praxis, München 1983, S.26ff.

5) Es ist einer prinzipiellen Überlegung wert, den SchülerInnen das Reden während des bildnerischen Arbeitens zu untersagen. Denn diese oft als kreativitätsfördernd bezeichnete Plauderatmosphäre verhindert eben den ursprünglichen Zugang zur Kreativität. Sprache und Intuition liegen in anderen Gehirnbereichen und die gesteigerte Aktivität der einen Hälfte scheint nach Erfahrungswerten die Aktivitäten der anderen Hemisphäre zu bremsen. Vgl. Edwards, Betty, Garantiert zeichnen lernen, Reinbek b. Hamburg 1982, S.39ff.

druck, der befreit, Spannungen abbaut und sich heilend auf Seele und Gemüt auswirkt. Die Befürchtung, Lachen könnte in „Auslachen“, in Verspotten ausarten, hat sich in all den Jahren kein einziges Mal bestätigt.

Meistens beende ich diese erste Phase mit einem kurzen Feedback der einzelnen Jugendlichen an die Klasse. Jeder teilt in ein, zwei Sätzen mit, wie es ihm, ihr bei dieser Übung ergangen ist. Dabei wird nach Möglichkeit nicht auf den Inhalt eingegangen, es geht wieder um ein Wahrnehmen der momentanen persönlichen Befindlichkeiten und um die Mitteilung an die Klasse. An dieser Stelle möchte ich ein Gedicht von Thich Nhat Hanh⁶⁾ zitieren:

„WIR HALTEN INNE, UM EINFACH DA ZU SEIN,
UM MIT DER WELT UND UNS SELBST ZU SEIN.
WENN WIR FÄHIG ZUM INNEHALTEN SIND,
BEGINNEN WIR ZU SEHEN.
UND WENN WIR SEHEN KÖNNEN,
VERSTEHEN WIR AUCH.“

3. Ein Bild als Antwort

SitznachbarInnen bzw. gute FreundInnen tauschen ihre Blätter aus und noch immer gilt die Spielregel, nicht miteinander über das Bild zu sprechen. Nun fordere ich die SchülerInnen auf, zu dem vor ihnen liegenden Bild ein „Antwortbild“ zu zeichnen bzw. zu malen. Ich wähle dafür wieder Packpapier, allerdings halbiere ich das Format. Einerseits möchte ich dadurch Verwechslungen mit dem ursprünglichen Bild vermeiden, andererseits tauchen auch erste Ermüdungserscheinungen auf und ein halb so großes

Format lässt sich leichter bewältigen.

Ich bespreche kurz, was man sich unter einem „Antwortbild“ vorstellen kann. In irgendeiner Weise ist das Antwortbild eine Reaktion auf das ursprüngliche Bild. Das Reagieren kann in der Form geschehen, dass das Antwortbild Formen, Strukturen, Farben wiederholt oder nur ein Detail herausnimmt und nachzeichnet. Eine bildliche Antwort kann auch in der Form des Ergänzens erfolgen. Ein sehr helles, zartes Bild wird mit einem dunklen, kräftigen beantwortet, ein dicht durchstrukturiertes Bild mit einer einfachen Komposition.

Diese Methode, ein Bild mit einem Bild zu beantworten, wirkt wie eine Wertschätzung des ursprünglichen Bildes. Visuell erleben die Jugendlichen ein Echo, eine Reaktion auf ihren Ausdruck. Sie erleben, wie ihr Ausdruck einen anderen, eine andere bein-drucken und wie dieser Eindruck sich wieder bildhaft ausdrückt. Dadurch entsteht ein visueller Dialog, der mit der Sprachlogik nicht erfasst werden kann und nicht erfasst werden muss. Bilder haben ihre eigene Sprache und sie werden von einem anderen, einem inneren Ohr gehört.

Der bildhafte Verstand ist auf Erklärungen nicht angewiesen

Es ist nicht unbedingt notwendig, den Schülern diesen an sich irrationalen Vorgang zu erklären. Am Ende dieser Einheit mag es genügen, dass sich die Schüler noch einmal ihrer Emotionen bewusst werden. Ein weiteres Gefühle-Barometer bietet ein brauchbares Feedback für die Klasse und für den Lehrer, die Lehrerin. Meistens

verschieben sich die Punkte leicht nach oben. Falls ein Punkt wesentlich tiefer liegt als irgendein Punkt des Gefühle-Barometers am Beginn der Stunde, dann spreche ich den Schüler auf jeden Fall in der Pause darauf an.

Es kann vorkommen, dass die Aktivierung der Phantasie und das „unkontrollierte“ Malen Gefühle, Erinnerungen an die Oberfläche bringen, die im Alltag (mühsam) verdrängt werden. Das Erkennen, das Annehmen solcher Emotionen bildet für den Schüler, die Schülerin den ersten Schritt auf dem Weg zur Heilung.⁷⁾

Mögliche Weiterführung einer solchen Stunde

a) Diskussion über Kunst

Male ich mit einer Klasse zum ersten Mal auf diese Weise, dann lasse ich diese Atmosphäre des leichten Erstaunt-seins, der Entspannung, möglicherweise einer Zufriedenheit mit sich selbst im Raum stehen.

In zielorientierten Klassen, meistens in Klassen mit brillanten Denkern, meldet sich am Ende der Stunde doch auch wieder die linke Gehirnhemisphäre zu Wort und manche Schüler meinen, dass in dieser Stunde „doch nichts Gescheites herausgekommen“ sei oder sie fragen in ihrem jugendlichen Jargon, „was diese Zeichnungen sollen“.

Damit befindet man sich mitten im Kernpunkt der Diskussion rund um Kunst. „Was soll Kunst?“ Was ist Kunst? Erschöpft sich das Menschenleben, das gesellschaftliche Leben überhaupt bereits auf jener Ebene, die eine Frage nach dem Sinn immer befriedigend beantworten kann? Sind nicht gerade die irrationalen Dinge des Lebens jene, die uns beflügeln, wie z.B. das sich Verlieben?

Ich antworte manchmal auf eine SchülerInnen-Frage nach dem Sinn solcher Zeichnungen mit der

⁶⁾ zit. in Lüchinger, Thomas, Intuitiv Zeichnen, Sehen mit allen Sinnen, Bern 1995, S.11.

⁷⁾ Da ein Lehrer normalerweise nicht als Therapeut ausgebildet ist und sich aus berufsethischen Gründen auch nicht dafür halten darf, kann die Aufgabe des Lehrers bei schweren psychischen Problemen eines Schülers, einer Schülerin nur darin bestehen, über verschiedene Hilfen wie Schulpsychologe o.ä. zu informieren.

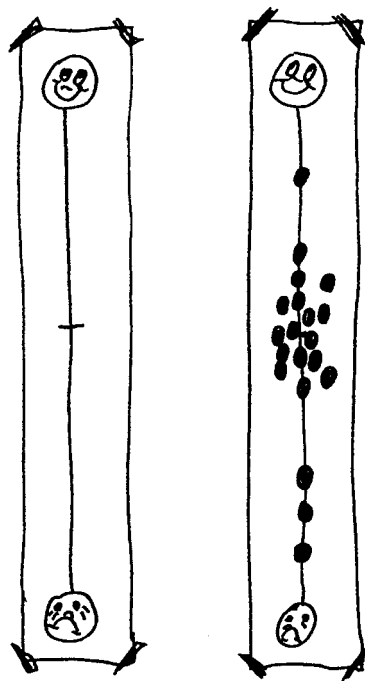


Abb. A: Stimmungsbarometer

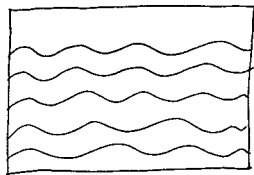


Abb. B

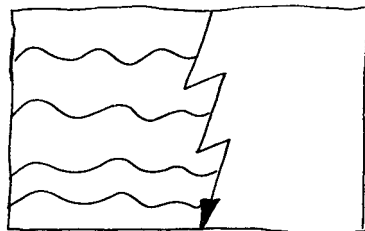
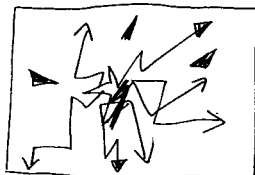


Abb. C

Frage nach dem Sinn des sich-Verliebens. Und damit sind wir mitten in der Diskussion um Leben, Liebe, Kunst, Sinn und Unsinn.

b) Ein KUNSTwerk beantworten

In der gleichen Weise, in der die Jugendlichen das Bild ihres Kollegen, ihrer Kollegin beantworten, lässt sich auch mit einem Kunstwerk verfahren. Günstig ist es, ein Dias über ein Kunstwerk an die Wand zu projizieren. Es eignen sich sowohl Werke alter Meister wie Giotto, Dürer, Rem-

brandt, als auch Werke der klassischen Modernen wie van Gogh, Monet, Manet, Picasso, wie auch abstrakte Werke, z.B. von Kandinsky.

Dieses Antworten mit Bildern eröffnet einen anderen Zugang, einen sehr persönlichen Zugang zur Kunst. Meistens bitte ich die SchülerInnen, sich eher gefühlsmäßig, intuitiv auf das Malen einer Antwort einzulassen und bitte sie, Überlegungen eher zu vermeiden.⁸⁾ Anschließend tauschen die SchülerInnen ihre Erfahrungen aus. Fühlten sie sich den Formen, Farben eines Kunstwerkes verwandt, oder spürten sie eher einen Widerstand, eine Fremdheit?

Auf solcher Art von persönlichen Mitteilungen kann keine Diskussion folgen, weil sich, ebenso wenig wie über Geschmack, auch über persönliche Erfahrungen, Empfindungen nicht streiten lässt. Den Wert eines solchen Gespräches in der Klasse sehe ich im Wahrnehmen der eigenen Empfindung, in der Mitteilung an die KlassenkameradInnen, im Hinhören können und Zuhören können.

Hier erfüllt für mich das Fach „Bildnerische Erziehung“ einen wertvollen Beitrag zum Sozialen Lernen im Klassenraum.

c) Werkbetrachtung

Nicht ohne Grund stelle ich eine gemeinsame Betrachtung der entstandenen Werke und ein Gespräch darüber an den Schluss meiner Überlegungen. Es ist eine sehr sensible Angelegenheit, über die entstandenen Bilder zu reden,

weil jedes Bild sehr viel Persönliches beinhaltet und weil eine Kritik sehr verletzen kann. In einer Klasse, die mit Kommunikationsformen vertraut ist, gelingt ein Austausch über diese Werke leichter, Klassen, die an einfache Kommunikationsregeln nicht gewöhnt sind, finden hier ein Übungsfeld.⁹⁾

Das Ziel einer solchen Werk-Betrachtung ist einmal die Schulung der Wahrnehmung. Ein weiteres Ziel sehe ich darin, Jugendlichen den Unterschied zwischen der eigenen Wahrnehmung und einer persönlichen Interpretation bewusst zu machen, außerdem den SchülerInnen das AHA-Erlebnis zu vermitteln, dass meine eigene Wahrnehmung und meine Interpretation sich stark unterscheiden können von den Wahrnehmungen und Interpretationen der anderen und dass der Urheber des Werkes vielleicht sogar mit seinem Bild eine völlig andere Intention verfolgte.

Als Hilfestellung schreibe ich an die Tafel den Anfang des Satzes: „Ich nehme wahr...“ Die Jugendlichen ergänzen diesen Anfang etwa mit „...dass sich in deinem Bild lauter zarte Linien befinden“, „...dass die schwarze Farbe das Bild beherrscht“ usw. Damit wird eine Fülle von verschiedenen Wahrnehmungen genannt, die alle „richtig“ sind. Die TeilnehmerInnen einer solchen Gesprächsrunde erfahren außerdem, wie unterschiedlich unser Gesichtssinn funktionieren kann. In dieser Runde achte ich darauf, dass nur Wahrgenommenes genannt wird und lasse Schlussfolgerungen erst im zweiten Teil zu.

⁸⁾ Eine überlegte, konstruierte Antwort in Form eines selbsthergestellten Bildes ist eine andere interessante Art, sich mit Kunstwerken auseinanderzusetzen. Mir geht es hier aber um einen Zugang zu den intuitiven, ganzheitlichen Ressourcen der SchülerInnen.

⁹⁾ Mitschka, Ruth, Die Klasse als Team, Ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Sekundarstufe, Linz 1997, S.33ff. Zahlreiche Übungen zum Thema Kommunikation finden sich in diesem Buch, u.a. „sich selbst wahrnehmen und angemessen darstellen, andere be-/achten und anerkennen, anderen (aktiv) zuhören, Rückmeldungen geben und empfangen – Regeln dafür vereinbaren“ usw.



Abb. 1 und 2

Eigene Aussagen subjektivieren

Persönliche Schlussfolgerungen aus dem Bild eines anderen zu ziehen, ist legitim, solange ich die Schlussfolgerung als das präsentiere, was sie ist: meine persönliche Meinung. Wenn ein Schüler seine Eindrücke allgemein formuliert, fordere ich ihn auf, den Eindruck als seine Wahrnehmung zu deklarieren. Ein Beispiel mag das verdeutlichen. Zu einem Bild, in dem die schwarze Farbe vorherrscht, bemerkt ein Schüler: „Da ist viel Depression und Traurigkeit in dem Bild.“ Ich bitte ihn, die Antwort als seinen persönlichen, subjektiven Ausdruck zu formulieren. Die Antwort könnte

dann lauten: „Auf mich wirkt das Bild depressiv und traurig“, oder „Ich empfinde Traurigkeit und Depressionen beim Betrachten dieses Bildes“. Somit bleibt offen, ob der Urheber des Bildes traurige oder depressive Stimmungen zu Papier brachte oder ob er seine Wut hinmalte oder ob er einfach die Schwärze der Nacht liebt. Der Urheber muss seine Absichten dann nicht verteidigen, und es steht ihm frei, sie der Klasse mitzuteilen oder sie für sich zu behalten. Auch für diese zweite Phase, in der SchülerInnen Schlussfolgerungen aus der Darstellung ziehen, in der nichts anderes passiert, als dass Wahrgenommenes mit persönlichen Emotionen verknüpft wird, kann ein Satzanfang hilfreich sein. Ich schreibe ihn wieder an die Tafel: „Auf mich wirkt das Bild so...“ Damit deklariert der Jugendliche die Aussage als seine Empfindung, die nicht notgedrungenerweise etwas mit den Absichten des Bildurhebers zu tun haben muss.

Über Gefühle sprechen lernen

Bei solchen Gesprächen üben die SchülerInnen, zwischen den eigenen Emotionen und denen der anderen zu unterscheiden und sie erfahren, dass ein und dasselbe Bild, ein und derselbe Ausdruck unterschiedliche Gefühle, Assoziationen hervorrufen kann.

Außerdem entwickelt sich eine Atmosphäre der Achtung voreinander, die SchülerInnen be-/achten gegenseitig ihre Werke. Sie lernen, unterschiedliche Reaktionen zuzulassen, zu respektieren. Sie lernen über eigene Emotionen zu sprechen, sie den MitschülerInnen mit-zu-teilen.

Wie gruppendynamische Übungen wirken

Werden solche Übungen in regelmäßigen Abständen durchgeführt, kommen die affektiven Bedürfnisse der Schüler besser zum Ausdruck und es verbessern sich die sozialen Verhaltensweisen in einer Klasse. Lehrer solcher Klas-



Abb. 3

¹⁰⁾ Stanford, Gene, Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo, 3. Aufl., Aachen 1993, S.13f und 23ff. Stanford untersuchte die Auswirkungen von gruppendynamischen Methoden im Klassenraum. Über einen längeren Zeitraum gab er jedem Lehrer eine Klasse, in der der Lehrer immer wieder gruppendynamische Methoden einsetzte. Jeder Lehrer betreute ebenfalls eine zweite Klasse, eine Kontrollklasse, in der in der herkömmliche Weise unterrichtet wurde. Man verzichtete weitgehend auf gruppendynamische Spiele und Übungen. Nach einem gewissen Zeitraum beschreiben Lehrer die Versuchsklasse im Vergleich zur Kontrollklasse und stellen die oben genannten positiven Eigenschaften fest: größere Spontanität, engere Beziehungen untereinander, höhere Selbstdisziplin, produktivere Arbeitsergebnisse.

sen werden feststellen, dass Störungen stark abnehmen, dass die SchülerInnen engere Beziehungen zueinander haben, dass sie selbstdisziplinierter werden und dass bei den SchülerInnen die Fähigkeit steigt, gute Diskussionen zu führen. Aus einer lose zusammengewürfelten Klasse wird eine produktive Arbeitsgemeinschaft.¹⁰⁾



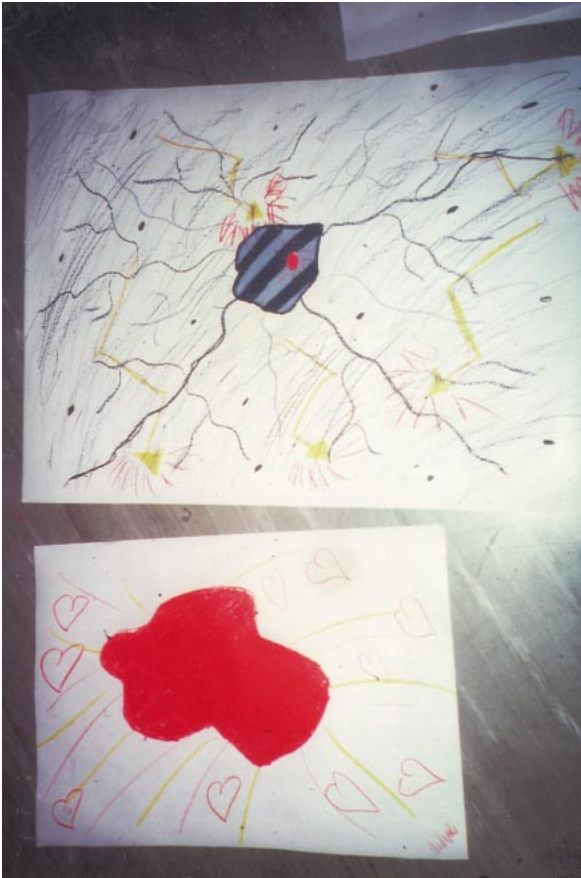
Abb. 4

Ein Beispiel:

Selbst-Bild und und Antwortbild in der 6. Schulstufe (2. Hauptschulklasse)

Die Klassensituation:

Alle hier abgebildeten Fotos stammen aus einer Doppelstunde in einer 2. Hauptschulklasse. Das Klima zwischen den SchülerInnen beschrieb mir der Klassenlehrer als ziemlich gut. Erste Verliebtheiten mit Liebeskummer beschäftigten die Jugendlichen dieser Klasse im Moment sehr. Auf diese Art

Abb. 5 (rechts)
Abb. 6


gemalt hatten sie noch nie, sie machten auf mich jedoch einen neugierigen und aufgeschlossenen Eindruck. Unsere Stunden fanden am Nachmittag um 14 Uhr statt.

Stimmung orten

Ich begann die Stunde mit dem Hinweis, wie wichtig das persönliche Wohlbefinden für eine effektive Arbeit sei. In ein paar Worten erklärte ich den Zusammenhang zwischen der eigenen Stimmung und dem Klassenklima, und die Auswirkung auf ein erfolgreiches Arbeiten.¹¹⁾

SchülerInnen, in sich hineinzuhorchen und zu spüren, wie sie sich in der Klasse fühlten. Die Punkte lagen bedeutend höher, keiner lag auffallend tiefer, ein paar sonderten sich in Richtung des lachenden Gesichtes ab. Dieses Bild deckte sich mit der Aussage des Klassenlehrers über die gute Gemeinschaft.

Wir sprachen eine Weile darüber, dass die Klasse manchmal eine persönliche, schlechte Stimmung auffangen kann und ich hatte den Eindruck, dass die SchülerInnen selbst die Tatsache einer ange-



Dann klebte ich ein Stimmungsbarometer an die Tafel und teilte selbstklebende Punkte aus mit der Aufforderung, sie am Stimmungsbarometer anzubringen. Wir sprachen über das Ergebnis und die SchülerInnen stellten fest, dass es den meisten mittelmäßig geht, drei Punkte klebten weiter unten. Ich fragte, ob wir im Rahmen des Unterrichtes Bedingungen verändern könnten, um die Stimmung zu verbessern. Die drei Schüler verneinten, keiner sprach über den Grund, ich fragte nicht. Meiner Einschätzung nach tat es ihnen wohl, die persönliche Befindlichkeit aufgezeigt zu haben.

Ich klebte noch ein zweites Stimmungsbarometer auf und bat die

nehmen Klassengemeinschaft sehr zu schätzen wussten.

Nachdem feststand, dass es den Jugendlichen zum Arbeiten ausreichend gut ging und offensichtlich keine größeren Konflikte in der Klasse anstanden, kündigte ich an, dass wir heute miteinander kommunizieren, „sprechen“ würden, ohne die Sprache der Wörter zu gebrauchen.

Ein bißchen

Wahrnehmungspsychologie

Ich ging kurz darauf ein, daß ein Bild zwar ein Grundgefühl, eine Grundbefindlichkeit vermittelt, dass es aber gleichzeitig sehr viel verhüllt. Nur der Urheber des Bildes weiß letztlich um die Bildaussage.

¹¹⁾ Nach dem Dreiecksmodell „ICH – WIR – THEMA“ in: Cohn, Ruth C., Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart, 1975.



Abb. 7
Abb. 9 (rechts)

Dazu skizzierte ich zwei Bilder an der Tafel (Abb. B) und fragte die SchülerInnen, welches Bild sie einem genüßlichen Sonnenbad und welches einem Wutausbruch zurechnen würden. Da die Bildaussage in diesem Fall so eindeutig war, staunten wir gemeinsam ein bißchen darüber, dass nicht nur Buchstaben „gelesen“ werden können sondern auch Bilder.



Abb. 8

Dann zeichnete ich eine weitere Skizze an die Tafel, die die Jugendlichen lesen sollten (Abb. C). Die Antworten reichten von „Unterbrechung des Sonnenbadens durch ein Telefonklingeln, danach weiteres Sonnenbaden, bei dem man sich nicht mehr so ruhig fühlt“ bis zu „angenehmes, ruhiges Gespräch, kurzer und heftiger Streit, danach Versöhnung, die

Phantasie die Landschaft hinter ihrer Tür an und begannen zu malen (Abb. 1 und Abb. 2).

Wir hatten vorher vereinbart, dass alle in Ruhe fertigmalen können. Die Atmosphäre in der Klasse war entspannt.

Danach wurden die „Antwortbilder“, wie oben beschrieben, her-



Gesprächspartner vergessen den Streit jedoch nicht ganz“. Damit wollte ich den Schülern die Uneindeutigkeit eines Bildes zeigen. Ich denke, dass besonders in der Pubertät diese Spannung zwischen Preisgeben und Verhüllen, zwischen Offenbaren und Geheimhalten für Jugendliche wichtig und reizvoll ist.

Der weitere Stundenverlauf

Wir teilten das Packpapier aus, die Ölkreiden wurden vorbereitet. Ich erklärte den Schülern, dass es keinesfalls auf ein „schönes“ Bild ankäme, sondern dass das gute Gefühl beim Malen selbst, der Malprozess wichtig wären.

Es folgte eine Phantasiereise, bei der die SchülerInnen am Ende bei der Tür mit ihrem Namen anlangten. Sie schauten sich in der

gestellt (Abb. 3 und Abb. 4). Den SchülerInnen machte auch dieser Teil Spaß. Zum Schluss setzten wir uns in einen Kreis, legten die Bilder vor uns auf den Boden und sprachen darüber, wie es den einzelnen SchülerInnen bei ihrer Arbeit in den verschiedenen Phasen ergangen war (Abb. 5). Über die Bilder selbst sprachen wir in dieser Doppelstunde nicht mehr, weil ich Ermüdung bei den Schülern spürte.

Verschiedene Bildbeispiele aus der 2. Klasse

In dieser Klasse gab es keinen einzigen Schüler, keine einzige Schülerin, die das Motiv des Partners, der Partnerin einfach wiederholt hätte.¹²⁾ Die Antworten reichten von der Heraushebung

¹²⁾ In einer 4. Hauptschulklasse, in der ich eine solche Malart ebenfalls zum ersten Mal vorstellte, waren fast alle Antwortbilder ident mit ihren ursprünglichen Bildern. Ich kenne beide Klassen zu wenig, um Rückschlüsse zu ziehen, aber allein die Tatsache, dass Klassen so unterschiedlich mit Bildern reagieren, scheint mir bemerkenswert.



Abb. 10

eines roten Punktes, der sich zum roten Fleck vergrößerte (Abb. 6) bis zum Versuch, als Antwort ein „Gegenteil“ zu malen (Abb. 7). Gelbe, zarte Farben werden dun-

gebogene Striche, die bewahrend wirken, oder beschützend, in ihrer hellen Farbe voll Sympathie für den schwarzen „Strahler“



Abb. 11

kel und kräftig beantwortet, Strahlen werden zur zackigen Begrenzung, endloses Blau verwandelt sich in haltende, rote Klammern. Interessant wäre, wie eine solche Antwort ankommt. Empfindet sie der Urheber des großen Bildes als Ergänzung, als Störung, als Provokation?

Ein schwarzer, kräftiger Fleck, der durchaus seine „Fühler“, seine „Sender“, nach allen Seiten ausstreckt, erhält viele bunte, leicht

(Abb. 8). Eigentümlicherweise gibt der Zeichner dieses Bildes mit der vorherrschenden schwarzen Farbe seinem Partner eine von der gelben Farbe dominierte Antwort (Abb. 9). Es ist die Antwort auf ein sehr buntes, bewegtes Bild, in dem sich verschiedenen Farben zu Kraftfeldern bündeln. Es ist jener Schüler, der auch die Antwort auf das schwarze Bild malte. Er entfernt sich nicht von seiner Art zu malen, er gibt die

Antwort in den gleichen, kräftigen Strichen, die auch sein eigenes Bild prägen. Aber er vereinfacht die Gestaltung – das Antwortbild könnte der vergrößerte Ausschnitt aus dem eigenen Bild sein.

Von der eigenen Malweise entfernt sich hingegen die Zeichnerin des linken oberen Bildes, wenn sie dem rechten großen Bild eine Antwort gibt (Abb. 10). So fein und sensibel sie die Linien in ihrem eigenen Bild anlegt, so flächig und kompakt fällt die Antwort auf das Bild ihrer Banknachbarin aus. Das ist um so bemerkenswerter, als der Bildaufbau ihrer Nachbarin ihrem eigenen ganz ähnlich ist.

Abschließend stelle ich ein Bildpaar samt Antwortbild vor, das auf mich sehr harmonisch und kreativ wirkt (Abb. 11). Jedes der vier Blätter besitzt seinen eigenen Charakter und doch ergeben alle vier ein harmonisches Ensemble. Wie wäre es, wenn beide MalerInnen ein gemeinsames Bild malen, bei dem sie ohne vorherige Absprache gleichzeitig malen mit dem Ziel, ein Bild zu gestalten? Aber das ist ein anderes Thema...

„DIE INTUITION IST EIN GÖTTLICHES GESCHENK,
DER DENKENDE VERSTAND EIN TREUER DIENER.
ES IST PARADOX, DASS WIR HEUTZUTAGE
ANGEFANGEN HABEN, DEN DIENER ZU VEREHREN
UND DIE GÖTTLICHE GABE ZU ENTWEIHEN.“

Albert Einstein¹³⁾

Dr.phil. Mag.phil Elisabeth FIDLER



Geb. 1963,
Lehramt für BE
an Hauptschulen. Studium
der Kunstgeschichte an der
Universität Innsbruck; unter-
richtet Fachwissen-
schaft und
Fachdidaktik –
Bereich Bildnerische Erziehung – in
Innsbruck an der Pädagogischen
Akademie des Bundes in Tirol.

¹³⁾ zit. in: Lüchinger, Thomas, Intuitiv zeichnen, Sehen mit allen Sinnen, Bern 1995, S.21.

W. Heidenreich, M. Gmeiner

Kunst in der Schule

„Prof. Anton Lehmden – Begegnung mit der Kunst“.

Ein Projekt der Hauptschule Deutschkreutz, September 1998 - Jänner 1999



„Vogelflug“
Gruppenarbeit
2. Kl. 1998/99
Carina Gmeiner,
Tina Lechner,
Petra Pogatsch

Mit Stolz präsentierte die Hauptschule Deutschkreutz am 31. 1. 1999 im Festsaal der Raika Deutschkreutz ihr Projekt.

fächerübergreifendes Projekt mit dem Schwerpunkt auf dem Gegenstand „Bildnerische Erziehung“.

Beim Ausstellungsbesuch im Schloss interviewten die SchülerInnen den Künstler und danach wurden im Englischunterricht

Der Name Anton Lehmden ist weltweit ein Begriff, und da der akademische Maler in Deutschkreutz lebt, ist es wohl sehr nahe liegend sich mit der Persönlichkeit, dem Leben und dem Werk dieses Künstlers zu befassen. Ein weiterer Gesichtspunkt für dieses Projekt war der 70. Geburtstag (2. 1. 1999) des Professors.

Im September 1998 wurde mit dem Projekt begonnen mit dem Ziel den Schlossherrn von Deutschkreutz und sein Werk näher kennen zu lernen. Beteiligt waren alle vier Klassen der Hauptschule, also ca. 80 SchülerInnen. Es handelte sich um ein

„Winterliche Landschaft – Einblick“
Gruppenarbeit
2. Kl. 1998/99
Stephanie Gager,
Ricarda Schusterreiter, Stephanie Madacs



Gleichzeitig erfuhren die Kinder dabei auch Wissenswertes über die anderen Künstler der *Wiener Schule des Phantastischen Realismus*. Weiters tauchten sie ein in die Geschichte des Schlosses Deutschkreutz und in die Sagen, die sich darum ranken.

In Geographie „reisten sie in alle Städte“, in denen der Künstler seine Werke ausgestellt hatte.

Sie setzten sich mit der sakralen Kunst der Lehmden-Kirche (Pfarrkirche Deutschkreutz) auseinander, erstellten in Informatik eine Bildschirmpräsentation, welche die Gratulation, die Biographie des Künstlers und das Projekt insgesamt beinhaltet.



„Schilf“, Gruppenarbeit 2. Kl. HS 1998/99
Dominik Gold, Koppany Kotsis, Tina Lechner,
Belma Nedzibovic, Markus Pinezita, Petra Pogatsch,
Christopher Posch, Gregor Wiedeschitz

Stellungnahmen und Eindrücke
zusammengefasst.

Im Zuge des Werkunterrichts ent-
stand ein „Riesenmobile“ aus
Vögeln, welche ein typisches
Motiv des Künstlers darstellen.



„Congratulations“ erklang in ei-
ner persönlich für den Künstler
abgeänderten Version.

Ausstellungsbesuch:
Prof. Lehmden, Marlies Gmeiner,
Wilma Heidenreich, Schüler d. HS
Deutschkreutz



Dokumentiert wird das Projekt
durch Fotos und einen Videofilm.

Wie sehr es Prof. Lehmden Spaß
machte mit den Kindern „zu ar-
beiten“ bzw. wie sehr ihn die
Werke der Kinder begeisterten,
zeigt sein großzügiges Angebot,
einzelne Exponate (von den weit
über 100 Arbeiten) der SchülerIn-
nen – die er persönlich auswählen
wird – in seinem Schloss gemein-
sam mit eigenen Werken auszu-
stellen.

Projektleitung:
HOL Wilma Heidenreich,
HOL Marlies Gmeiner,
Hauptschule Deutschkreutz
Hauptstraße 66
A-7301 Deutschkreutz
Tel. u. Fax: (02613) 802 82

„Schloss Deutschkreutz“
2. Kl. HS 1998/99
Tina Lechner

Wilma HEIDENREICH



Geboren am
15. Sept. 1953
in Deutsch-
kreutz, wohnt in
Deutschkreutz,
Bgld.

1972 Matura
am Musisch-
pädagogischen
Realgymnasium

in Oberpullendorf. 1975 Lehramt für
Hauptschulen (Deutsch, Bildneri-
sche Erziehung) an der Pädagogi-
schen Akademie in Eisenstadt.

1975-1977 Unterrichtstätigkeit an
der Hauptschule Horitschon, Bgld.,
seit 1977 an der Hauptschule
Deutschkreutz.

Projektleiterin des Projektes „Prof.
Anton Lehmden – Begegnung mit
der Kunst“.

Zur Titelseite

Ilse Konrad

Gerlinde Sauermann über die Vorarlberger Künstlerin

Die langen, schmalen Frottagen im Hintergrund werden im Gespräch bald zum Bühnenvorhang, der den Blick langsam freimacht für die hellen, luftig-leuchtenden Chios-Farben an der gegenüberliegenden Wand.

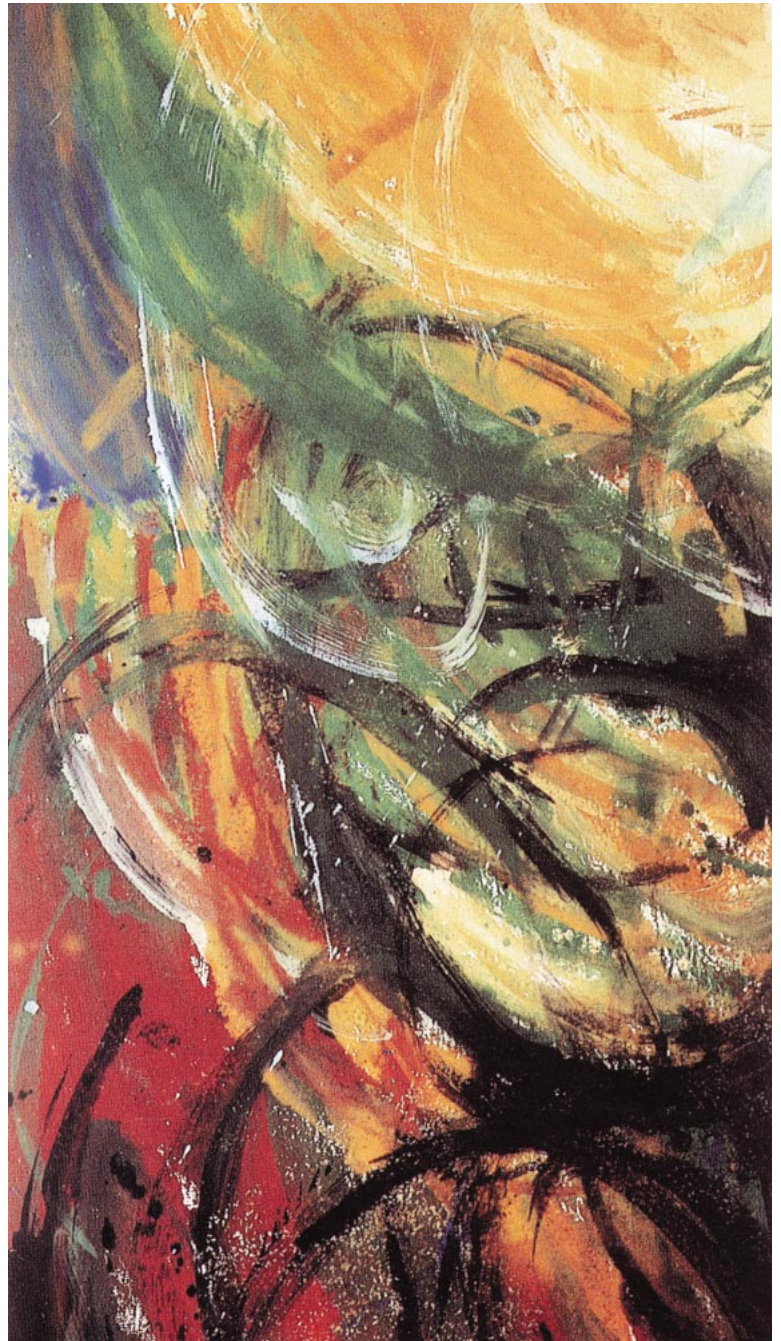
Eines der Bilder hängt von oben nach unten verkehrt, und Ilse Konrad dreht es behutsam um: „Der Pinselstrich geht doch aufwärts...“, sagt sie. Vielleicht meint sie damit aber auch die thematische Veränderung in ihren jüngeren Werken – eine „Aufwärts-Bewegung“, die dunklere, schwerere Arbeitsphasen vergessen läßt. Die locker übermalten Partitur-Blätter, eine anregende Korrespondenz mit Schuberts Winterreise, die Sammlung von „Handtaschen-Aquarellen“, die wie kleine Fenster zu einer helleren Gegenwelt wirken, oder die im Gespräch geäußerte Freude am Fliegen, am Schweben über

den Dingen – Metaphern für eine plötzliche Leichtigkeit des Seins im Leben der Künstlerin?

Picasso grinst, halb verdeckt von Skizzenblättern, aus einem Bücherdeckel, und hinter der

Rechts: „Erde“
Leinwand, Eitempera, 170 x 70 cm

„Elemente“
Leinwand, Eitempera, 25 x 25 cm





Bechtold/Matt-Seife auf dem Bücherregal versteckt sich Hermann Hesses „Magie der Farben“. Zwölf bunte Armbanduhren hängen daneben an der Wand, alle mit anderen Uhrzeiten... Wie spät ist es wirklich im Lebenswerk Ilse Konrads?

Sinai, Lanzerote, Namibia, Honduras... Die Einweckgläser mit dem mitgebrachten Sand, mit der farbigen Erde aus diesen Ländern sind Marksteine einer langen Reise zum Selbst. Die letzten Kilometer hat die Künstlerin wohl in Papierflugzeugen zurückgelegt...

Sie stamme aus einer musikalisch begabten Familie – und die Musikalität der neuen Klang-Bilder hat mittlerweile das ganze Atelier erfaßt, auch wenn die Spatzen vor dem Fenster eintönig dagegen protestieren.

„Pitojs“
Leinwand, Eitempera, collagiert mit Original-Frottagen,
170 x 70 cm

Wir blättern im Skizzenblock von der jüngsten Nordafrika-Reise: knappe, aber präzise Impressionen mit Zimmermannsbleistift – Schwarzweiß-Protokolle einer geübten Schnellzeichnerin. Man hört den Lärm einer tunesischen Straßenszene. Enge, verwinkelte Straßenzüge öffnen sich wohlthuend weiß zu weiten Plätzen. Viel Platz für den impliziten Betrachter, auffallend Platz auch zwischen den Gläsern mit Chiosblau

auf dem Regal und dem Sandglas von den Galapagos. Darunter, schräg an die Wand gelehnt, zwei tiefblaue Meere mit transparent-verflüchtigten Einzellerwesen: Mut zur Weglassung, Sehnsucht nach Ursprünglichem und nach dem Wesentlichen.

Die Thematik der letzten Jahre bewegt sich um den Entstehungsmythos, die Erschaffung der Welt. Besonders intensiv erlebt am Bei-



„Steine“
Leinwand, Eitempera, 170 x 70 cm

spiel Galapagos (1989), dann in der heißen Höhlenlandschaft von Lanzarote (1996-98), in „Erdbildern“ mit Sand und Erdstaub festgemacht.

Jetzt in Chios.

Vier rechteckige, querformatige Ölbilder, dunkel, in Grün, Blau, dunklem Rot, Schwarz und wenig Weiß zeigen uns züngelnde wuchernde Linien. Schlangen schlingen sich, Schlingpflanzen wuchern rechts oben. Ein Bild davon entläßt aus der Erdhöhle, dunkelgrün, in den Raum.

Freiheit: Licht Geist Sehnen, sakrales Blau.

Die 4 Elemente „Quattour Elementa“ entsprechen Ilse Konrad nicht, sind nicht genug. Wie in China sehen wir auch bei ihr 5 Elemente (Serien: Wärme, Hitze, „Klang“, vertikale Bilder). Holz,

„Elemente“
Leinwand, Eitempera,
collagiert, 45 x 45 cm



„Klang“
Original-Notenpapier,
Eitempera, 25 x 30 cm



Feuer, Erde, Metall, Wasser. An ihnen wächst vollständiger die Wahrnehmung unseres Selbst. Ilse Konrad wird sich gewahr in malerischen Schöpfungsakten, wo mythisch Vergangenheit beherrscht wird. Die Quintessenz, das Fünfte, ergibt sich aus den 4 Elementen als absolute Forderung. In der Dimension der Bildwelt wird es Realität.

Die Serie „Klang“ – 5 übermalte Notenblätter aus dem Familienbesitz, eines signiert Joh. Schrammel, spielt auf die Linearität und die Beliebtheit des musikalischen Ereignisses in der Zeit. Dagegen steht eine zyklische Urzeitmelodie, die sich als Übermalung in Blau, Schwarz, als unendlich aus sich reproduzierbare Form zeigt.

Drei längsformatige Ölbilder kommen vor, fauvistische Bewe-

gung auf der Erdkruste, Bewegung als Farbe, hellennische Zeitebenen collagiert und übermalt. Als Triaden, Weiblichkeit der drei Grazien oder Schicksalsgöttinnen, Gorgonen?

Offene, lineare Zeichen signalisieren den Weg des geistigen dem Ilse Konrad auf Chios nachspürte. Unabhängig davon trifft sie auf ihre eigene Angst vor Schlangen, der sie in Chios immer wieder ausgesetzt war.

Sich kreuzende Horizonte und Vertikale sprechen von Leben, zeigen bei den mitverwendeten Xista-Motiven auf die Ordnung der Schöpfung. Kreise und Bogenformen, angeschnittene Sphären, deuten auf himmlische Kräfte und das Strahlen des Chios-Blau, dem heiligen Lapislazuli der, Ägypter ähnlich, klin-

gen wie eine Hymne ans Überirdische.

Bilder in der Vertikalen. Wir treffen auf Neues. Die Vertikale steht gegen das konkrete Maß der Horizontale, das wir kontrollieren und abschätzen können.

Geschehen wird wirklich, wie bei einem zur Erde fallenden Gegenstand, der die Tätigkeit des Menschen nicht voraussetzt. Blitz, Regen und Sonnenstrahlen ereignen sich unabhängig von uns, von oben nach unten. In der Lotrechten ist die Botschaft Gottes. Wir lieben es, uns mit dem Vertikalen zu vergleichen, erkennen uns in ihm. Aktive Elemente auf einer gegebenen Ebene sind die vertikalen Bilder. Symbole des lebenden Wesens, das nach oben wächst und in dem wir uns nach oben strebend wiedererkennen.

Alle Farben mischt Ilse Konrad selbst, mit Mastix aus Chios, dem Chios-Blau, Erde, Marmormehl in verschiedenen Tönen, Ocker aus Chios, aufgebracht auf mit Perleim präparierten Leinwänden.

Ein Schritt nach vorne.

Möge es Ilse Konrad gelingen, das noch nicht Erspürte ins Bild zu setzen.

Dr. Gerlinde Sauermann

„Klang“
Original-Notenpapier,
Eitempera, 25 x 30 cm

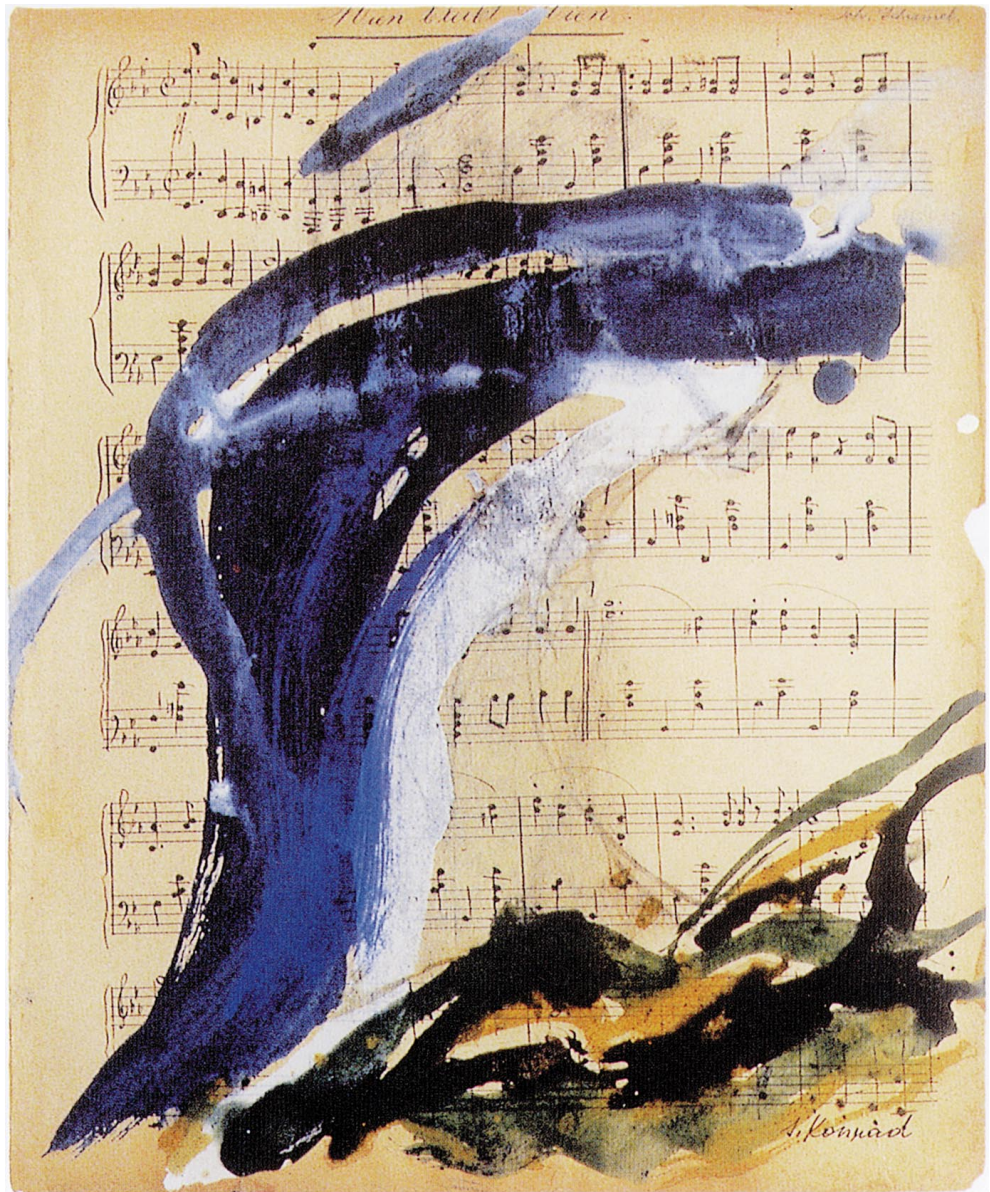
„Elemente“ (9)
Leinwand, Eitempera,
15 x 45 cm

Ilse KONRAD

Geboren 1940, Akademie de la Grande Chaumière in Paris, viele Studienreisen nach Afrika, China, Südamerika etc.
...ist der Erde auf der Spur...

Leiterin von Erwachsenenbildung, Seminaren, Kindermaltagen und dgl., lebt und arbeitet als freischaffende Künstlerin und Kunsterzieherin im Sacre Coeur-Gymnasium in Bregenz.

Ausstellungen und Ausstellungsbeiträge im In- und Ausland. Arbeiten im Besitz öffentlicher und privater Sammlungen.



Dr. Gerlinde Sauermann

Marlene Wieser

Ein Gespräch mit der Textilkünstlerin

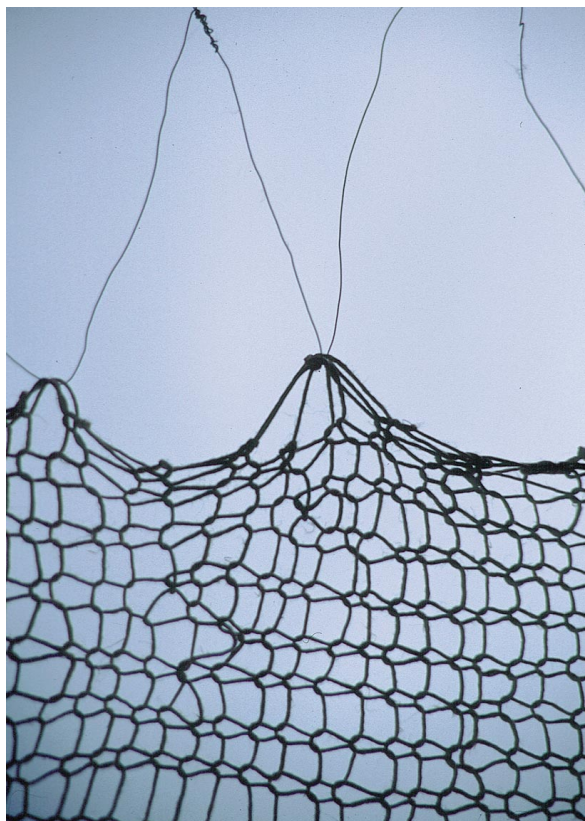


Abb. 1, 2:
(oben u. rechts)
Gestrickt, gespannt,
mit Fallmasche

Welche sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Beweggründe in der Gestaltung des Werkunterrichts?

Wir arbeiten mit festen Materialien und Werkzeugen. Das bietet uns die Möglichkeit zur *WAHRNEHMUNG*. Wir *BEGREIFEN* sie, *VERÄNDERN* UND *GESTALTEN*. Dadurch bedingt müssen wir Wege suchen, wie wir diesem gesteckten Ziel nahekommen.

Der Lehrplan kommt mir sehr entgegen. Er ist handlungs- und prozeßorientiert, es soll auf den außerschulischen Alltag vorbereitend gearbeitet werden, Design und Konsumkritik werden stärker berücksichtigt.

Meine Ausbildung war stark fachbezogen, hatte nichts mit Sinnesschulung zu tun. Sie bestand aus dem Nachahmen konventioneller Techniken. Es gab keine Animation, diesen Rahmen zu verlassen.

Nach der Ausbildung machte ich die ersten zwei Dienstjahre, die nicht so beglückend waren. Die Schule war ein anderes Medium. Dann war ich 17 Jahre Mutter, ohne Chance in den Beruf zurückzukehren. Vom Beruf hatte ich die Überzeugung: das ist es nicht, das darf es nicht sein.

Der Abteilungsvorstand sprach mich eines Tages an und versuchte mich zu überzeugen, mich um eine freiwerdende Stelle zu bewerben. Nach 2 Wochen unterschrieb ich den Vertrag. In den weiteren 2 Wochen, die noch bis zum Dienstantritt blieben, verbrannte ich alles Material aus der Bildungsanstalt und wußte: *JETZT KANN ICH NEU BEGINNEN*.

Was fordert Sie am Textilien heraus?

Die Textilien sind unsere zweite und dritte Haut, z.B. in der Wohnung. Sie laden ein zur Auseinandersetzung mit allen Sinnen. Das dient der Sinnesschulung, direkt.

Wie bringen Sie die Raumerfahrung in den Unterricht ein?

Die Schule läßt mich Räume gestalten. So kann das Kind lernen seinen, eigenen Raum zu gestalten, es kann ihn entdecken. Im Freien können wir mit Hilfe textiler Techniken Räume schaffen.

Das heißt: Materialien entdecken, erfassen und *ZU DEM STEHEN, WAS MAN GEMACHT HAT*. Herausfinden, welches Material man wo verwenden kann. Z.B. beim Fingerstricken, Weben und Flechten: wir verwenden Wolle, Jersey,

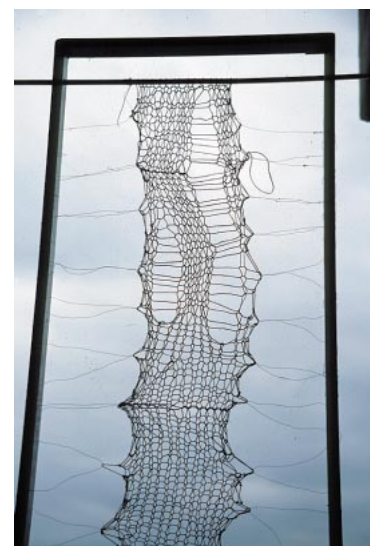


Abb. 3: (unten)
Gestrickt über Finger (Tae);
verschiedene Knoten.



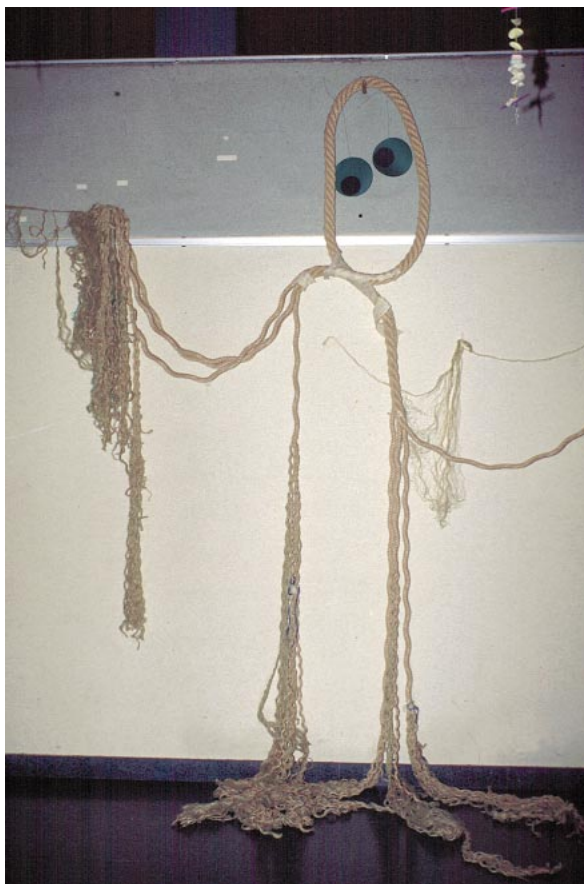


Abb 4: (oben)
Material entdeckt: Trieseln

Sisalschnüre, Spagat, Naturmaterialien. Wir entdecken, welches Material Festigkeit gibt und welches nicht.

Es geht darum, die Kinder zu fördern und anzuregen, ihnen Beispiele zu geben, die sie auch mit anderen Materialien fertigen können. Sie sollen *EIGENE ERFAHRUNG WIEDERGEHEN*.

Sollen sie sie mit Worten wiedergeben?

Auch. „Wie soll ich das machen?“, „Da ist ein Loch!“, „Das lasse ich so“ – je nachdem, ob es beabsichtigt ist oder nicht. *STRIKEN IST HANDSCHRIFT UND AUSDRUCK*, ist persönliche Erfahrung, die sich im Textilen widerspiegelt. Das ist wie beim Schreiben: erst muß man die Technik lernen, dann kann man den persönlichen Ausdruck anstreben.

Textiles Werken heißt nicht nur Stricken, nicht wahr?

Es heißt auch Filzen, Häkeln, Stoffdruck, Design u.a. Beim Fil-

praxis einsetzen? Das Fingerstricken z.B. ist doch fast eine Überlebenstechnik. Wir brauchen ja nur die Hände und Naturfasern dazu.

Natürlich. Dazu gehört auch das Verflechten von Zweigen, wodurch wir Behausungen herstellen können.

Sind immer die Fasern Grundlage der Arbeiten?

Ja. Die Fasern werden eingeweicht, dann zum Faden gedreht, und dann probieren wir, ob die Fasern so miteinander verzahnt werden können, daß Flächen entstehen. Wir flechten und weben, zopfen, stellen Schnüre und Bänder her. Wir erstellen Kleider, unsere zweite Haut, oder Behausungen, unsere dritte Haut.

Sie unterrichten das Fach den Studierenden der PÄDAK. Wie schaut es mit der Didaktik aus?

Auch hier gehe ich von der Praxis in die Theorie. Es muß etwas erfahrbar gemacht werden. Von

Abb 5, 6:
Eine Funktion des Fadens



zen machen wir die Erfahrung, daß Wolle fettig ist und deshalb warm hält, sie gibt Sommer- und Wintergewebe. Das wird alles getestet.

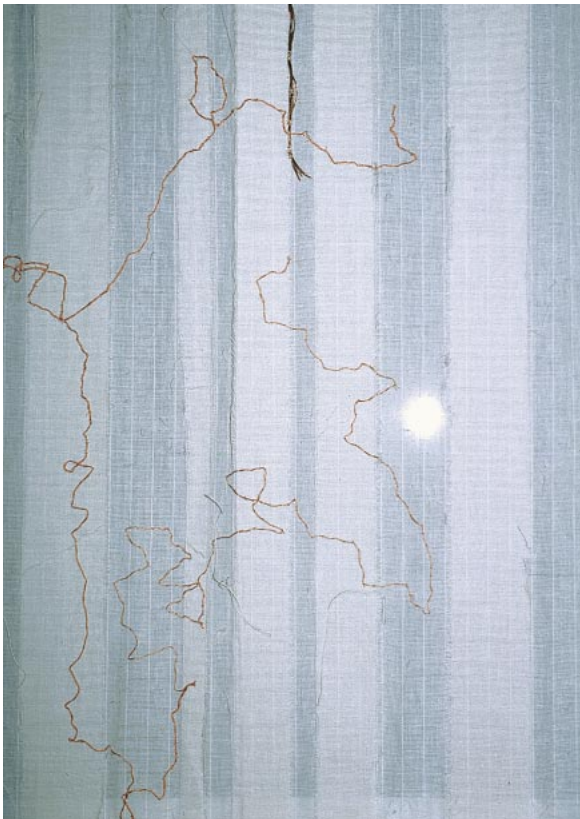
Wie weit können die Kinder Textiles Werken in der Lebens-

den Erfahrungen ausgehend kann ich meinen Horizont erweitern. *BEGREIFEN, TASTEN, ERFÜHLEN...* das alles ist nur im praktischen Vollzug zugänglich.

Wie kann man an erwachsene Studenten das alles heranbringen?



Abb. 7, 8, 9;
Fadengebundenes Sticken
„Spurensuche“



Dazu braucht es Schulung. Es ist problematisch, aber im Grunde wie bei Kindern. Es geht darum, daß die Studenten lernen, ihre Erfahrungen mitzuteilen. Wie im Leben. *TEXTILE VERKNÜPFUNGEN, VERWICKLUNGEN, WIE IM LEBEN.*

Ist es so, daß man vom Textilen auf Lebensphilosophisches schließen kann?

Ja! Stricken mit Studenten: manchmal läßt man etwas aus, man läßt etwas fallen. Etwas wird durchlässig, ein Lochmuster z.B. Alles wird zu einem gestrickten Bild. Manchmal sagen die Studenten, daß sie diese oder jene Technik noch nie aus solch einem Blickwinkel gesehen haben.

Da wird die Sinneserfahrung zu einer intelligiblen Erfahrung.

Ja. Ein Satz fällt mir ein: „Ich kenne *IHR STRICKMUSTER* nicht“ sagte einmal ein Referent in einem Selbsterfahrungsseminar.

ein Schmuck sein oder eine Herausforderung, mit dem Mißgeschick umzugehen.

Es gibt doch eine Beziehung zum „Faden des Schicksals“?

Ja, oder zum „roten Faden“. Und wie beim persönlichen Strickmuster ist es auch hier so: jeder Mensch hat seinen eigenen Schicksalsfaden. Das reine Nachahmen ist nicht dasselbe, der kreative Prozeß vollzieht sich nicht. Auch wenn manchmal Nachvollziehen notwendig ist.

Wieweit ist das textile Gewerbe dasjenige, das am meisten Arbeitskräfte beschäftigt? Unsere Konsumgesellschaft bietet eine sektorielle Anwendung. Wie können Sie die ganzheitliche Erfahrung vom Textilen da glaubhaft machen?

Die Zeit ist knapp, weil ja die Studenten darauf vorbereitet werden sollen, im Alltag zu bestehen. Deshalb konzentriere ich mich auf Projekte, z.B. „Freies Stricken“.



Es gibt also einen dichten Bezug zur Lebenserfahrung?

Ja, wenn wir von der verfremdeten Art des Strickens sprechen. Das Stricken wird aus der konventionellen Einbindung herausgenommen. Die „Fallmasche“ ist ein Unglück. Sie kann aber auch

Sind die Projekte dazu da, im gegebenen Zusammenhang eine ästhetische Funktion zu erfüllen?

Auch. Aber gerade dadurch wird ein Lernprozeß mit textilem Material ermöglicht. *AUS EIGENEM SCHÖPFEN.*

Wie kann man mit den jungen Erwachsenen diesen Prozeß vollziehen?

Das ist viel schwieriger als das rezipive Niveau. Es verlangt auch den Mut zum *HERZEIGEN DER PERSÖNLICHKEIT*. Die Studenten müssen sich dadurch deklarieren, so wie im Leben, wo wir uns auch nicht verstecken können.

Verstecken hinter traditionellen Anpassungsmechanismen?

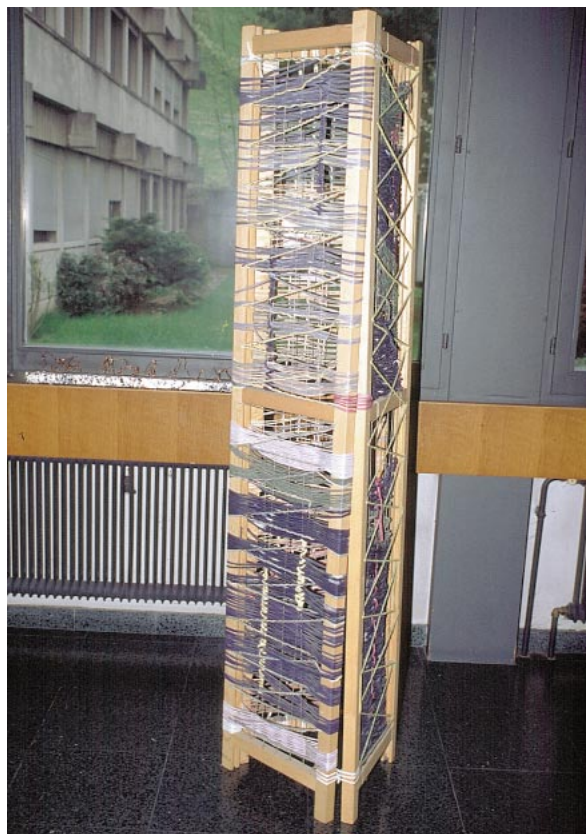
Ja. Man hat versucht, alle aneinander anzugleichen. Es geht jedoch darum: Jeder muß selbst Verantwortung übernehmen.

Ist es didaktisch sinnvoll, den Rückgriff auf die textile Geschichte vorzunehmen?

In dem Sinn, daß man lernt, mit den einfachsten Mitteln zurechtzukommen. Es ergeben sich da zwei Fragen:

1. Waren die Menschen früher kreativ?
2. Was brauche ich heute?

Abb. 10, 11, 12:
Gewebe – transparent, dicht.



Also: Wie ist die Entwicklung vor sich gegangen? Nur wenn wir die textile Geschichte bis zu ihren Anfängen zurückverfolgen, können wir die heutige Situation annehmen und gelassen in die Zukunft blicken. Textile Techniken wie Weben, Stricken, Häkeln, Knüpfen, Färben sind Kulturtechniken genauso wie Feuermachen. Der Mensch war und ist bestrebt, ihm Bekanntes weiterzuentwickeln, zu verändern, zu verbessern.

Nach dem Blick in die Vergangenheit nun ein Blick in die Zukunft. Wieweit wird die ursprüngliche Technik überhaupt wahrgenommen bei so viel indu-



strialisierter Kreativität? Oder: Ist nicht überhaupt die Kreativität in der Vorarlberger Textilindustrie besser eingesetzt?

Beides ist möglich. Indem ich die Entwicklung dieser Kulturtechni-

Ja, es ist *PERSÖNLICHKEITSSTÄRKEND*. Z.B. Kleidung und Mode: Ich kann mir die Frage stellen: was brauche ich, was brauche ich nicht? Oder: das bin ich, das bin ich nicht! *DAS IST NUR EINE VERKLEIDUNG*. Das manuelle Tun

fragteste Charakterzug „Ja-Sagen“ ist: Heute muß man sich eingliedern und man muß konsumieren. Durch die Haptik kann ich zumindest meine eigene Kreation reflektieren. *ICH ENTDECKE MICH UND MEINE WÜNSCHE*.



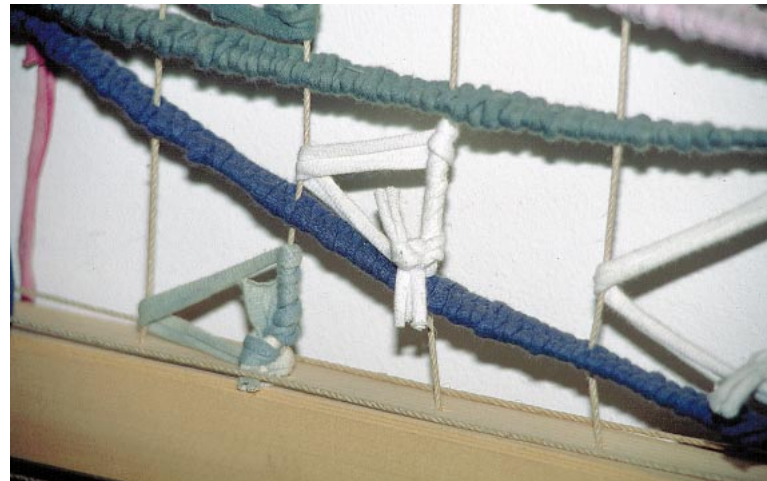
Abb. 13, 14:
Gewebe –
transparent, dicht.

ken intellektuell nachvollziehe, kann ich auch die zukünftige Entwicklung annehmen. Es geht um stetige Entwicklung und Verbesserung.

Ist eine Verbesserung der Lebensqualität mit Textilem möglich?

Meiner Erfahrung nach kann ich diese Frage mit einem eindeutigen „Ja“ beantworten. Mein Erfolgserlebnis, mit der Stola etwas Eigenständiges hergestellt zu haben, gedankenversunken, meditativ arbeitend, vor mich hinkend, eine Situation auf die Reihe kriegend, stärkt den Rücken und meine Seele.

D.h., man kann durch den Unterricht von Textilem Werken lebensstüchtiger werden.



macht rechtschaffen müde, es macht selbstbewußt, läßt keine Freiheitsprobleme aufkommen. Es macht konsumkritisch.

Spüren Sie manchmal, daß die Studenten das alles als überflüssig ansehen?

Ja, sicherlich. Sie meinen, das sei überholt (Stricken, Weben...). Das alles trägt aber zur *SCHULUNG DER SINNE* bei. Ich sage: Koordination im kognitiven Bereich – Rechts-links-Verknüpfung! Wobei kognitiv nicht Kopfarbeit bedeutet, sondern auch mit Händischem, dem Gefühl der Psychomotorik verbunden sein kann.

Letztthin las ich einen Artikel „Stricken ist Training für zukünftige Informatiker“. Ja, weil die haptische Erfahrung so wichtig ist. Ein Kind, das im Tastsinn gestört ist, kann nie zu einem Baum mit voller Krone werden. Diese Erfahrung teile ich den Studenten mit.

Dabei nehmen Sie auf die heutigen Lebensnotwendigkeiten Bezug?

Ja, z.B: Was muß ich können? Heute! Nachdem heute der ge-

Die Studenten erfahren dies im Unterricht, wenn sie sich ins Werkstück einbringen.

Frau Wieser, wir danken für dieses Gespräch.

Zu den Bildern:

Alle Bilder beziehen sich auf den „Faden“. Die Techniken sind: Knoten (Knüpfen); Sticken frei (fadenungebunden); Weben; Stricken, Fingerstricken (Taufel); Trieseln (Schnüre aufdrehen und in einzelne Fäden zerlegen); Auf-fädeln.

Marlene WIESER



Geb. 1953.
1972 Lehr-
amtsprüfung an
der Bundes-
bildungsanstalt
in Feldkirch.

Ab 1992 Kurse
bei der Textil-
künstlerin
Sunhild

WOLLWAGE. Seit 1992 Lehrerin
für Textiles Werken an der Übungs-,
Volks- und Hauptschule und an
der Pädagogischen Akademie
Feldkirch.

Mitwirkung bei Ausstellungen
(Feldkircher Umwelttage, Kreativ-
kurse in St. Arbogast (Erwachse-
nenbildung), Workshop Textil).

Grete Posch

Bodypainting

Kreativität mit Pinsel und Schminkfarben – am Schulschikurs der Hauptschule in Kaprun, Feber 1998



Schon seit langer Zeit war Bodypainting eine interessante Sache für mich, die lediglich an den relativ teuren Schminkfarben scheiterte.



Anlässlich des Schulfestes (Faschingsfest) wurden jedoch viele Kinder geschminkt und Farben dafür angekauft. Es blieb genug davon übrig – die Idee für eine Abendgestaltung mit Bodypainting am Schikurs konnte verwirklicht werden.

ten“ den Körper und vollendeten das Werk in etwa 1½ Stunden. Langsam machte sich das Antrocknen auch spürbar, weil die Haut doch zu spannen begann. Aber für eine Präsentation am Abschlußabend und für eine Fotoserie wurde alles hingenommen.



Ich bin so vorgegangen:

3-4 Kinder meldeten sich für das Malen an einem Klassenkameraden, ich habe 2 Themen vorgegeben:

- a) Gestaltung in geraden Linien
- b) Die Gestaltung in krummen Linien

So entstand zum einen die „Spinnenfrau“ und zum anderen der kühn gestaltete „Krieger“.

Der erste Schritt ist die Grundierung mit dem Schwamm in Weiß und danach das gestalterische Werken: Viele Pinsel „streichel-

Ja, und dann war noch sehr spannend, wie wohl die ganze Farbe wieder herunterzubringen sei. Da die Kinder den Körper zu Beginn mit einer Körperlotion geschützt hatten, war mit einmaligem Duschen das gesamte „Kunstwerk“ wieder relativ rasch abgewaschen.

Kurz und gut – eine empfehlenswerte Bereicherung für die Freizeitgestaltung auf Schikursen, Sport- und Projektwochen...



HOL Grete POSCH

Geb. 1949, Fächer: Leibesübungen, Mathematik, Geographie.

Interesse am kreativen Gestalten im turnerischen Bereich. (Tanz, Rhythmik, Choreographie...)

Zur Zeit an der Sporthauptschule Oberwart beschäftigt.



öks
CLUB

Schnupperabo für BÖKWE-FachblattleserInnen Kunst, Kultur und Bildung bis zu 50 % ermäßigt. Interessiert?...dann clubben Sie mit...

- Vergünstigungen bei Kultur-, Bildungs- und Freizeitveranstaltungen
- exklusive Kulturevents (Sonderveranstaltungen bei Festspielen, KünstlerInnengespräche, Workshops)
- spezielle Serviceschiene für den schulischen Bereich (Lehrerinformationsgespräche, Schülerführungen, innovative Kunstvermittlungsangebote, Kontakte)
- spezielle Angebote: Musik-CD's, CD-Rom, Videos und Bücher

Der öks club ist ein Netzwerk von über 100 kulturellen Einrichtungen und Veranstaltern, mit einem speziellen Serviceangebot für LehrerInnen.

Kunst und Kultur - interessiert?

Die öks club news informieren Sie monatlich über aktuelle Veranstaltungen und Angebote des Clubs und seiner Kooperationspartner. Mit Ihrer persönlichen Clubkarte können Sie alle öks club Angebote in Anspruch nehmen.

- ☐ Senden Sie mir unverbindlich das öks club Informationspaket
- ☐ Ja, ich möchte das BÖKWE Schnupperabo um öS 150,- (statt öS 350,-) bis Ende 1999 nutzen.
Darin enthalten: öks club Karte, öks club news mit allen Angeboten und Vergünstigungen.



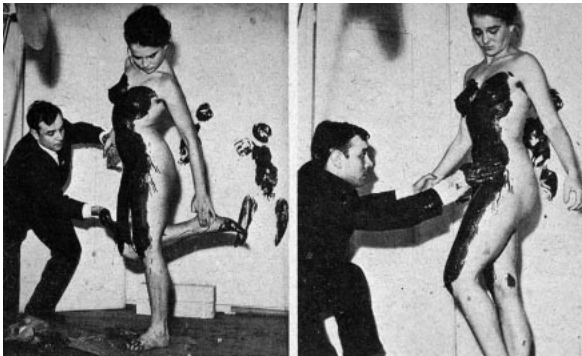
Name Adresse (privat)

Datum / Unterschrift

Infos öks club - Nicoletta Blacher, Stiftg. 6, 1070 Wien - Tel.: 01/523 57 81/DW 23, Fax: 01/523 89 33, e-mail: nicoletta.blacher@oks.ac.at.
Alle aktuellen Angebote auch auf der öks Homepage: www.oks.at

Fortsetzung von Seite 5

Vor diesem Hintergrund bildete sich die Vision einer ökologischen Gesellschaft, in der sich die



Yves Klein dirigiert die Realisierung der Anthropométries in der Galerie d'art contemporain.

menschliche Kultur und die außermenschliche Natur in einem harmonischen Gleichklang befinden sollten. Diese Entwicklung ermöglichte unter anderem drei Faktoren:

1. Die Rolle, die die Kunst in den letzten 30 Jahren durch die neuen Medien erhalten hatte,



Joseph Anton Koch „Heroische Landschaft mit Regenbogen“, 1805. Staatliche Kunsthalle Karlsruhe

2. der sogenannte Verlust der Werte als Symptom einer völligen Umgestaltung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Gefüges,
3. die Natur als normenstiftende Dimension in Folge der Säkularisierung der Gesellschaft.

Diese drei Komponenten bereiten sich historisch vor und werden spätestens mit den bürgerlichen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts sichtbar.

Die Französische Revolution und die existenzielle Frage

„Mögen wir die griechischen Götterbilder noch so vortrefflich finden und Gott Vater, Christus, Maria noch so würdig und vollendet dargestellt sehen: es hilft nichts, unser Knie beugten wir doch nicht mehr.“

G.W.F. Hegel

„Vorlesungen über die Ästhetik“ 1835

Die politischen Folgen der Französischen Revolution änderten grundlegend die Arbeits- und Lebensbedingungen der Künstler und spiegeln sich in ihrer Kunst wider. Mit dem Einfluß des Adels war auch seine Rolle als Mäzen und Auftraggeber geschwunden. Säkularisierung⁸⁾ und durch die Industrialisierung⁹⁾ hervorgerufene soziale Neustrukturierung der Gesellschaft lösten ein bis dahin allgemein verbindliches Weltbild auf. Das kulturelle Gefüge zerbrach in einzelne, scheinbar zusammenhangslose Teile. Der Einzelne fand sich den Fragen seiner Existenz ohne einen stützenden Halt von außen gegenüber. Die neu entstehenden weltanschaulichen Systeme konnten nie über längere Zeit eine historisch rele-

vante Mehrheit an sich binden. Der Verlust des kollektiven Konsens der christlichen Religion und Ethik, der jahrhundertlang den europäischen Kulturraum einte, war zerbrochen. „Die verpflichtende Kraft der alten Mythologien und Symbole war erloschen“.¹⁰⁾

Der Künstler nahm die Rolle eines „Seismographen“ ein, der verborgene soziale, psychologische, ethische Irritationen anzeigte. Das Bemühen der Künstler um ein neues künstlerisches Vokabular war gleichzeitig auch ihr Versuch, Rahmen zu sprengen und Gegenentwürfe zur bestehenden normativen Ordnung zu formulieren. Die Kunst bemühte sich wieder und wieder um positive Utopien, um neue Konzepte in einer Zeit der Krise. Die Gemeinsamkeit der einzelnen Künstlerpersönlichkeiten lag eher in einer vagen Verwandtschaft der Gesinnung als in einem gemeinsamen Stilempfinden. Jeder Künstler mußte für sich den Mangel an sinnstiftenden Symbolen kompensieren. Einen Orientierungspunkt, der jenseits der eigenen Befindlichkeit lag und eine überzeitliche Dimension repräsentierte, bildete der Wissenschaftsbegriff, der sich im Zuge der Aufklärung im 19. Jahrhundert neu formulierte. Hier sollten die Wirklichkeit mit Hilfe der rationalen Analyse erkannt und die „Gesetze der Natur“¹¹⁾ erfahren werden. Auf diese „bewiesenen“ und „unwiderlegbaren“ Wahrheiten konnte sich die Kunst beziehen“.

⁸⁾ Gemeinsam ist Europa die Säkularisierung, d.h. der Zug zur Verweltlichung und Verdiesseitigung des Lebens, gemeinsam auch das Vordringen der Naturwissenschaft, von denen die übrigen Wissenschaftszweige zeitweilig geistig und methodisch abhängig werden. Aus: Allgemeine Tendenzen d. 19. Jh. in PLOETZ, Auszug aus der Geschichte, Würzburg 1974, S. 376

⁹⁾ Zwischen der Entstehung einer ungewöhnlichen Spannung von Angebot und Nachfrage und ihrer Lösung liegen zwei Entwicklungsstufen, die streng genommen die Industrielle Revolution konstituieren: die der technischen Erfindungen und ihrer Verbreitung und das Schicksal der Arbeiterklasse... scheint es nahezu sicher, daß sich die Anpassung an die neue Ökonomie für die Arbeiter unter den schlimmsten Umständen vollzog. Aus: Fischers Weltgeschichte, Die Zeit der europäischen Revolution 1780-1848, Frankfurt 1969, 21 u. 27

¹⁰⁾ ebenda, S.9

¹¹⁾ Die gesetzmäßige Ordnung der Erscheinungen nennen wir Natur, ihre Gesetze „Naturgesetze“. Die gesetzmäßige Ordnung der Natur rührt aber daher daß unser Verstand die Erscheinungen nach den in ihm liegenden Normen verknüpft. Der Mensch ist der Gesetzgeber der Natur. Hans Joachim Störig über Immanuel Kant in: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Stuttgart 1985, S.402

Natur als Thema in der Kunst des 19. Jahrhunderts

Der Klassizismus und die Ordnung der Natur

Auf der Suche nach dem Gesetz der Historie¹²⁾ entdeckte der Klassizismus die antike Kultur des fünften bis sechsten vorchristlichen Jahrhunderts für sich. Die „neuen Hellenen“ glaubten, die verlorengegangene harmonisch intakte Gesellschaft in dieser Epoche wiederzufinden. Die Existenz des Ideals in der Vergangenheit gab Hoffnung auf eine Wiederkehr des entschwundenen arkadischen Paradieses.¹³⁾ Das Ziel war, das „Land der Griechen mit der Seele zu suchen“.

Neben antikisierenden Bauten entstanden im Klassizismus Landschaftsbilder. In einer idealisierten mediterranen Landschaft ereigneten sich mythologische Szenen. „Die Hinwendung zur Natur in all ihren Facetten, durch die sich der Klassizismus vom nachahmenden Prinzip der Renaissance unterscheiden sollte, bedeutete aber auch einen Bruch.“¹⁴⁾ Analog dazu ersetzte in der Philosophie der Begriff des „Natürlichen“ den des „Gottgewollten“. An die Stelle der alten Ordnung wurde die „Natur“ als normenspendende Kraft gesetzt. Ihre Ordnung, die hinter den Dingen als „universales Naturgesetz“ erkannt werden

konnte, gab dem „Kleinen“ und dem „Großen“ im Leben der Menschen wieder einen Platz in einem umfassenden Ganzen.

Die konkrete Natur wie Pflanzen und Tiere erweckte nur Interesse auf Grund des Höheren Prinzips, das durch sie sichtbar wurde.

Die Romantik und die Natur als mystische Erfahrung

In der Romantik wurde die Natur zu einem zentralen Thema der Kunst. Die klassisch gelassene Betrachtung wich einer rauschhaften Naturmystik. „Menschen, Tiere, Pflanzen, Steine und Gesteine, Flammen, Töne, Farben müssen... zusammen, wie eine Familie oder Gesellschaft, wie ein Geschlecht handeln und sprechen“, dichtete Novalis.¹⁵⁾

Durch die besondere Sicht des Künstlers wurde aus einer geographisch definierbaren Topographie eine „Seelenlandschaft“. „Ich will nicht Bäume und Berge abschreiben, sondern mein Gemüt, meine Stimmung, die mich in der Stunde regiert“ erklärte Ludwig Tieck.¹⁶⁾

Am Beispiel von Caspar David Friedrich:

Caspar David Friedrich schlug diesen Weg radikal und kompro-

mißlos ein, bei ihm wurde die Landschaft übermächtig. In seinen Gemälden steht der Mensch als winziger Punkt einer endlosen Weite gegenüber. Er sieht nicht



Caspar David Friedrich
„Das Kreuz am Gebirge“ (Tetschener Altar) 1807/08
Dresden, Staatliche Kunstsammlung

aus dem Bild auf den Betrachter, sondern hinein; er fordert den Betrachter auf, es ihm gleich zu tun. Mit der äußeren wird auch die innere Natur entdeckt. Er läßt in seinen Bildern das Dunkel, den Traum, die andere Seite der Existenz mit bedrückender Intensität sichtbar werden.

1808 malte er „Das Kreuz im Gebirge“ für das Schloß Tetschen in Böhmen. Dramatisch von unten gegen den Abendhimmel gesehen, ist auf einer schroffen Felsnadel ein Holzkreuz zu erkennen. Von schwarzen Tannen flankiert hebt es sich als dunkle Silhouette vor dem roten Licht der untergehenden Sonne ab. Bei der öffentlichen Präsentation löste dieses Werk einen Skandal aus. Der damals einflußreiche Kunstkritiker Randohr wettete: „In der Tat, es ist eine wahre Anmaßung, wenn die Landschaftsmalerei sich in die Kirchen schleicht und auf die Altäre krie-

¹²⁾ Nicht nur staatliche, rechtliche und gesellschaftliche Entwicklung, sondern auch – darin übrigens über Hegel hinausgehend – die Entwicklung der Kunst, der Religion, der Wissenschaft und Philosophie bezieht Comtes in seine Geschichtsphilosophie ein. Jedem Stadium des Denkens entspricht eine bestimmte Form der Gesellschaft. Dem Theologischen entspricht im Sozialen der Glaube an ein göttliches Recht, der Feudalismus ist die Herrschaft dieser Epoche. Die metaphysische Epoche ist das Zeitalter des Zerfalls der religiösen Überzeugung, im gesellschaftlichen Bereich entsprechend ein Zeitalter der Umwälzung, eingeleitet durch die französische Revolution, die den Sieg des metaphysischen über das theologische Prinzip bezeichnet. Das positive Stadium ist berufen, an die Stelle revolutionären Zerfalls eine neue Ordnung zu setzen. – Hans Joachim Störig über Comtes in: Kleine Geschichte der Philosophie, Stuttgart 1985, S. 473

¹³⁾ In den „Ideen“ entwirft Herder, ausgehend von dem Universum, ...ein großartiges Bild der Geschichte als Naturprozeß. Das Neue an Herders Anschauung ist der Gedanke, daß jedes Zeitalter und jedes Volk in der Geschichte seinen Zweck in sich selbst trägt. Hans Joachim Störig über Herder in: Kleine Geschichte der Philosophie, Stuttgart 1985, S. 440

¹⁴⁾ Kristian Sottriffer, Im Schnittpunkt der Welten. Tausend Jahre österreichische Kunst, Wien 1985, S. 223

¹⁵⁾ Novalis, Werke Bd.2, München 1978. S. 393 und 398

¹⁶⁾ Ludwig Tieck, Frühe Erzählungen und Romane, München 1963, S. 894

chen will.“¹⁷⁾ „Die Entrüstung erhob sich daran“, beschreibt Eckerhardt Kleßmann, „daß eine Abendlandschaft zum Altarbild einer Kapelle erhoben wurde.“¹⁸⁾ In diesem Streit ging es um mehr als um den Bruch mit der klassizistischen Bildauffassung. C.D. Friedrich verzichtete auf tradierte christliche Symbole, bis auf das Kreuz, das hier die Funktion der Repusarfigur übernahm. Die Landschaft und ihre konkreten

er malerisch festhielt, die Landschaft war der Anlaß und wurde zum Spiegel. Individuelle, ja persönliche Befindlichkeiten hatten bis dahin keinen Platz in einem Devotionalienbild, dessen Aufgabe es war, das Überpersönliche zum Ausdruck zu bringen.

Dieser Transformationsprozeß von einer profanen Realität zu einer sakralen lag C.D. Friedrichs Werken zugrunde. Carl Gustav Carus, Freund und Schüler Friedrichs, beschrieb diesen Vorgang: „Daß in der Landschaftsmalerei Friedrich es war, welcher mit durchaus tiefsinnigem und energischem Geist und absolut originaler Weise in den Wust des Alltäglichen, Prosaischen, Abgestandenen hineingriff, und, indem er ihn mit einer herben Melancholie niederschlug, aus dessen Mitte eine eigentümliche, neue, leuchtende, poetische Richtung erhob.“²¹⁾

ten nicht das, was sie zu sein schienen. Die Analyse des Problems der Wahrnehmung von Wirklichkeit bestimmte folgerichtig die Kunst des 20. Jahrhunderts. Die Abstraktion war die logische Konsequenz dieser Entwicklung. Die konkrete Natur blieb dabei Objekt der Analyse oder des affektvollen Erlebens. Und auch in Zukunft sollten Kunst und Natur die Funktion eines Religionsersatzes erfüllen.

Natur als Thema in der Kunst des 20. Jahrhunderts

Vom Impressionismus zum Surrealismus

Die impressionistische Malerei verführt auf Grund ihrer atmosphärisch dichten Landschaftsschilderungen zu einer emotionalen Interpretation des Abgebildeten. Das Vorgehen dieser den Anfang der Modernen markierenden Stilrichtung ist in einem hohen Maße analytisch. Was gemalt wurde, war zweitrangig, der Wirkung des Lichtes auf der Oberfläche galt das ganze Interesse der Maler. Licht und Schatten wurden nach physikalischen Erkenntnissen in die Spektralfarben des Regenbogens zerlegt und als einzelne Farbpunkte oder Flecken auf die Leinwand aufgetragen. Erst durch das Mischen dieser einzelnen Punkte in der Distanz des Betrachters entstand die Illusion einer räumlichen Wirkung. Der Schritt: raus aus dem Atelier in die Natur, war von dem Wunsch geleitet, eine ganz bestimmte Lichtsituation, die durch die Wandlung des Wetters an einem konkreten Ort und eine begrenzte Zeit gebunden war, festzuhalten.

Conclusio:

Die französische Revolution zerschlug die alte Ordnung und damit auch die überkommene Sicht auf die Wirklichkeit. Im 19. Jahrhundert stellten sich bisher nie dagewesene Fragen nach dem Sinn der Existenz, nach anderen, möglichen gesellschaftlichen Systemen. Alles, was danach kam, bezog sich auf diese großen Themen, die damit vorgegeben worden waren. Das Verhältnis Kunst und Natur wurde in der Klassik und Romantik unterschiedlich definiert. Die Ordnung hinter den Dingen der Natur erschloß sich entweder durch Reflexion oder einfühlsames Nachempfinden. Die Bilder offenbarten sich nicht auf den ersten Blick, sie bedeute-



Foto: 5 Kontinente Skulptur, Stuttgart Staatsgalerie 1987/88

Walter De Maria
„Lightning Field“
Bei Quemado, New
Mexico, 1977.
(400 Stahlstäbe
im Geviert von
1 Meile x 1 km)
Sammlung Dia Center
for the Arts,
New York.

Elemente, Felsen, Bäume, Wolkenbildung und Licht wurden zum neuen Bedeutungsträger. Die konkrete Realität war bis dahin nur als allegorischer¹⁹⁾ Verweis auf die ikonographisch klar definierte Sphäre des Sakralen erlaubt gewesen. Genau das vermied C.D. Friedrich, er sakralisierte die Natur als ein Stück dreidimensionaler Wirklichkeit. Die Verletzung dieser über Jahrhunderte gültigen Trennungslinie mußte für die Vertreter der Kirchen und des Staates wie eine Gotteslästerung wirken. Was darüber hinaus C.D. Friedrich ange- lastet wurde, war sein „Hinarbeiten auf pathologische Rührung, das heißt, auf die Erregung eines affektvollen Zustandes im Beschauer“.²⁰⁾ Dieses Andachtsbild erhob und beruhigte nicht, sondern wühlte auf und machte betroffen, es löste widersprüchliche Emotionen aus. Verzweiflung lag neben Hoffnung, Melancholie neben Euphorie. Es waren C.D. Friedrichs ureigenste Gefühle, die

¹⁷⁾ Sigrid Hinz, Caspar David Friedrich in Briefen und Bekenntnissen, München 1974, S.149

¹⁸⁾ Eckerhardt Kleßmann, Die deutsche Romantik, Köln 1987, S.96

¹⁹⁾ Die Allegorie (griech.): Gleichnis, Verbildlichung eines Begriffs

²⁰⁾ Sigrid Hinz, Caspar David Friedrich in Briefen und Bekenntnissen, München 1974, S.150

²¹⁾ Friedrich der Landschaftsmaler, Zu seinem Gedächtnis, Hrg. C.G. Carus, Dresden 1841, S.7ff.

Hier war, wie im Klassizismus, das Interesse an der Natur bestimmt durch die Suche nach Wirkungsprinzipien hinter der Erscheinung. „Wer künstlerisch schaffen will, muß Bacon folgen, er hat den Künstler definiert als homo aditus naturae. Aber... man muß die Natur nicht reproduzieren, sondern repräsentieren“ schrieb Cézanne. Die Veränderung der Beleuchtungssituation machte eine schnelle, flüchtig wirkende Malweise notwendig. Monets Bilder von der „Kathedrale von Rouen“ können auf die Uhrzeit genau bestimmt werden. Diese Exaktheit der Darstellung machte einerseits die Imitation der Realität nahezu perfekt, doch tritt der Betrachter etwas zu nah an das Bild heran, löst sich diese Täuschung wieder auf.

Diese dreidimensionale Illusion wird durch die an einen fotografischen Schnappschuß erinnernden Bildausschnitte unterstrichen. Der Einfluß der sich damals allmählich durchsetzenden Fotografie wird in der Darstellung von Bewegung spürbar. Menschen und Tiere werden in Positionen festgehalten, wie sie mit einer Kamera festgehalten werden könnten.

Auch die Wahl der Motive dokumentiert die Absicht der Künstler, Realität darzustellen. So werden Vorstadtkneipen und Bordelle, Wäschermädchen, Huren oder Tänzerinnen zum Gegenstand der Abbildung.

Am Beispiel Claude Monet:

In seinem Spätwerk malte Monet großformatige Bilder seines „Seerosenteiches“. Diese Werke werden von der gleichförmigen Struktur der Blüten und Blätter und dem Schillern und Glitzern des fließenden Wassers bestimmt. Die Bewegungen zwischen dem klar zu erkennenden konkreten

Motiv und den bedeutungsfreien Farbflächen liegt hier dicht nebeneinander. So dicht, daß erst das Wissen um den Titel es dem Betrachter ermöglicht, die Bildgegenstände zu identifizieren. Die Deutlichkeit, mit der dieses Phänomen auftritt, legt die Vermutung nahe, daß dies genau die Intention des Künstlers ist. Farbfunken, Lichtströme fließen über die Leinwand, aus einer äußerst exakten Naturbetrachtung entsteht ein abstraktes Kunstwerk, das nicht mehr abbildet, sondern in einen offenen Dialog zum natürlichen Vorbild tritt. Hier finden wir, wie in der Romantik, dieses Versinken in der Naturbetrachtung wieder. Doch nicht eine realistisch gemalte Landschaft, sondern breite Pinselhiebe und -striche lassen eine Stimmung entstehen. Realität wird nicht abgebildet, sondern emphatisch nachempfunden.

Conclusio:

Im Impressionismus sind alle Aspekte der weiteren Analyse von Wahrnehmung der Realität durch die folgenden Kunstrichtungen schon grundsätzlich angelegt. Der Kubismus untersuchte die dynamische Raumwahrnehmung, setzte aus einer Unzahl von einzelnen, perspektivischen Ansichten ein reliefhaftes neues Bild zusammen. Kaleidoskopartig verzerrt erscheinen die Dinge und Personen, fremd und zugleich vertraut.

Die Bewegung als Thema führte zum italienischen Futurismus. Die Auseinandersetzung mit der konkreten Natur war hier nicht zu finden, dominierte doch die Faszination der neuen Technik.

Das Spätwerk Monets hingegen kündigte den Expressionismus an. Wie in der Romantik wird die

Natur zum Spiegel der Seele. Vincent van Gogh sagte: „Kunst, das ist der Mensch, hinzugefügt zur Natur... Ich sehe in der ganzen Natur, zum Beispiel in den Bäumen, Ausdruck, sogar Seele.“²²⁾

Impressionismus, Futurismus, Expressionismus blieben in dem Rahmen, den die Leinwand vorgab. Die ästhetischen Formen bedienten sich derselben Medien wie die akademische Kunst. Die



Claude Monet
„Die Seerosen“,
Detail. Um 1910
Sammlung E. Buhrle

Revolte gegen die etablierte Kultur wurde in Öl gemalt oder in Bronze gegossen und landete folgerichtig zuerst im bürgerlichen Salon und dann in den Museen.

Erst im Surrealismus veränderten sich die künstlerischen Strategien. Dem Ansatz der noch flachen Collage folgend wurden auch dreidimensionale Fundstücke als „Realitätsfragmente“ zu „Assemblagen“ zusammengebaut.

„Die zufällige Begegnung von Nähmaschine und Regenschirm auf einem Seziertisch“ (Lautréaumont) ist heute ein allbekanntes, fast klassisches Phänomen, das die Annäherung von zwei oder mehr scheinbar wesensfremden Elementen auf einem ihnen wesensfremden Plan die stärkste poetische Zündung provoziert.“²³⁾ Die Umwelt wurde für die Person des Künstlers zu einem kaleidoskopartigen Spiegel, in dem er sich und seine Emotionen wiederfand. Die äußere Wirklichkeit

²²⁾ Vincent van Gogh zitiert nach W. Hess, Dokumente zum Verständnis der modernen Malerei, Hamburg 1956, S. 23-24

²³⁾ Max Ernst, in: Beyond the Painting, New York 1984

wurde zur Topographie der inneren Befindlichkeit; die „Zonen des Unbewußten“ wurden systematisch erforscht. Thematisiert wurde nur noch die „Natur der Psyche“.

Über die Funktion der Kunst nach 1945

Stephan
ENGELHARDT



Geb. 1960 in Göttingen, Deutschland.

Lehramtsstudium für Bildnerische Erziehung an der HS für Angewandte Kunst in Wien, Meisterklasse Prof. Tasquill.

Unterrichtstätigkeit am ORG 1, 1010 Wien, Hegelgasse 14. Organisation von Schulwettbewerben. Ausstellungsgestaltung („Ökologische Stadt“, „Wohnen für Fortgeschrittene“...) Psychoterapeut in Ausbildung.

Durch die Zerstörung des Krieges herrschte wirtschaftliche Not. Der Wiederaufbau band die ökonomischen Kräfte. Traumatisiert durch die Jahre des Totalitarismus zog sich jeder in eine biedermeierliche Häuslichkeit zurück. Diese bedrückende Atmosphäre der Restauration und des kalten Krieges ließ der Kunst wenig Raum. In der Nachkriegsgesellschaft war es die vorrangige Funktion der Kunst, zu unterhalten. Sie sollte Trost spenden und den Feierabend verschönern. Auf keinen Fall durften tatsächliche gesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar gemacht werden. Kunst lullte ein und verdeckte die vorhandenen Widersprüche.

Daß in dieser Situation die jungen Künstler ausgetretene Wege verließen, erscheint uns heute unumgänglich. Die Erweiterung des restriktiv verwendeten Kunstbe-

griffes ist mehr als nur eine ästhetische Revolte. Die kreative Unruhe, die diese Zeit im besonderen Maße prägte, war ein Ausdruck für die allgemeine soziologische wie psychologische Situation der Gesellschaft. Diese Kunst der Sechzigerjahre provozierte in einem bisher noch nicht dagewesenen Maße. Erwartungen des konservativen Publikums wurden enttäuscht und der „gute Geschmack“ verletzt. Die „moderne Kunst“ war ein Skandal.

Die modernen audiovisuellen Medien wurden zu billigen Massengütern; dadurch erschwinglich geworden, standen sie einem großen Personenkreis zur Verfügung. Das „Kunstwerk“ war schon seit langem „reproduzierbar“ geworden und war damit seiner „Aura“ der „einzigartigen künstlerischen Leistung“ beraubt. Neu war, daß die Geräte zur Reproduktion jedem zu Verfügung standen.

Aktionen wie die anfangs beschriebenen von Yves Klein und Hermann Nitsch entstanden in kurzer Zeit, sie waren an konkrete Rahmenbedingungen gebunden, was übrig blieb waren Fotos, Filme oder Tonbandaufzeichnungen.

Die technischen Möglichkeiten der „Neuen Medien“ veränderten die Ästhetik und die Konzeption der modernen Kunst, der künstlerischen Produktion. Diese neue avantgardistische Kunst formte eine völlig neue Medienästhetik. Die Strategien der Informationsvermittlung wurden radikal verändert. So hat die Fotografie des Aktionismus die Ästhetik der „Videoclips“ vorbereitet, die Strategien der Konzept Art wurden direkt von der Werbung übernommen.

Damals in den Sechzigern erreichte die Gegenwartskunst eine mediale Breitenwirksamkeit wie niemals zuvor. Egal ob man für oder gegen sie war, in jedem Fall ließ sie kaum einen unberührt. Die Diskussion über „moderne Kunst“ polarisierte die Gesellschaft, der Bruch zwischen Produzenten und Rezipienten war offensichtlich. Jedoch konnte sie wie in der Vergangenheit ihre innovativen Leistungen in die Gesellschaft tragen.

Konzeption, Organisation u. Durchführung des Schülerwettbewerbes: SYNERGY, Wien.

(Wird im Heft 3/99 fortgesetzt)

ZOOM BAUPLATZ

■ 14. April bis 16. Juli 1999
im ZOOM Kindermuseum

Betreten ausdrücklich erlaubt!

Im ZOOM Kindermuseum schlüpfen Kinder ab 6 Jahren vom 14. April bis 16. Juli in die Rolle von Bauarbeitern und lernen das Innenleben einer richtigen Baustelle kennen.

Ausgerüstet mit Arbeitshandschuhen und Schutzhelmen, die das Kindermuseum zur Verfügung stellt, können Kinder an den verschiedenen Stationen nach Herzenslust Mauern hochziehen und abtragen, baggern und schaufeln, Dächer decken, Sand transportieren, Wege vermessen, pflastern, Brücken bauen und vieles mehr.

Alle Stationen sind betreut!

Die Schichten dauern:

Mo bis Fr: 8.30 - 10.30 Uhr, 11.00 - 13.00 Uhr, 13.30 - 15.30 Uhr, 16.00 - 18.00 Uhr
Sa, So, Feiertag u. Ferien: 11.00 - 13.00 Uhr, 13.30 - 15.30 Uhr, 16.00 - 18.00 Uhr

Eintrittspreise: Kinder öS 50,- Erwachsene öS 40,- Familienkarte öS 120,-

Bitte in Arbeitskleidung und festem Schuhwerk kommen!

Information:

ZOOM Kindermuseum,
Museumsquartier, Museumsplatz 1,
A-1070 Wien
Tel.: (01) 524 67 86
Halle A3-A5, sowie im Außenbereich.

Anmeldung: Tel.: (01) 524 79 08 (für Gruppen erforderlich)

SCHULE & KUNST KÜNSTLER & LEHRER

Ehemalige Kunststudenten berichten über ihre Erfahrungen als Künstler, Lehrer bzw. Kunstvermittler.

■ Donnerstag, 14. Oktober und
■ Freitag, 15. Oktober 1999

Parallelprogramm: Retrospektive aller Studentenarbeiten, die zwischen 1989 und 1999 im Rahmen des Film- und Videopraktikums von Studenten des Institutes für Bildnerische Erziehung realisiert wurden.

Dauer: zweimal 8 Stunden

Ort: Institut für Bildnerische Erziehung
Karl-Schweighofer-Gasse 3,
A-1070 Wien

Marie Schreiner-Maierhofer

KINDER KENNEN/ KÖNNEN KUNST

Mut zur Kreativität und Mut durch Kreativität

Es ist kaum jemandem verborgen geblieben, daß in den letzten Jahren die Beschäftigung mit Kunst von Kindern (neben dem berufsbedingten Interesse der Kunsterzieher) neue Aufmerksamkeit bei Kunstproduzenten und im Bereich der Begabtenförderung gefunden hat. Kunst unter anderem als wesentlicher Bestandteil der Erziehung nicht zur Kreativität, sondern zur Förderung der Intelligenz allgemein besonders begabter Jugendlicher eingesetzt. Kinderkunst wird dabei zwar als ursprünglich und originell, im engsten Sinn als kreativ angesehen, jedoch haftet ihr immer etwas Amateurhaftes, Unvollständiges, Nicht-Ernstzunehmendes an, ein Dilemma, dessen sich Kunsterzieher wohl bewußt sind.

MARIE SCHREINER-MAIERHOFER, eine Kärntner Kunsterzieherin, sucht an ihrer Schule in Wien einen Ausweg aus dieser Situation, ein Projekt, das zusammen mit der darauf basierenden Ausstellung in dieser Zeitschrift bereits vorgestellt wurde. (Vgl. BÖKWE Nr. 3/97) MARIE SCHREINER-MAIERHOFER sieht in den künstlerischen Arbeiten der Jugendlichen zwischen 10 und 14 Jahren nicht das Bruchstückhafte, sondern echte, originäre Kunstwerke, die

durchaus zurecht neben denen arrivierter Künstler bestehen können und die damit auch entsprechend präsentiert und dokumentiert werden müssen. Über mehr als 15 Jahre wurden daher Zeichnungen, Plastiken, Modelle etc. konsequent gesammelt und in einer umfangreichen Schau im Herbst 1997 im Wiener Rathaus unter dem Titel „Kinder kennen/können Kunst“ und später in der Oberösterreichischen Landesgalerie in Linz und im Europäischen Parlament in Brüssel gezeigt.

Daneben steht jedoch auch der Versuch, über den Kunstunterricht an einer Wiener Schule den Jugendlichen auch Zugänge zu ihrem eigenen Leben zu eröffnen.

„Mir ist es wichtig, daß Jugendliche für kulturelle Werte sensibilisiert werden. Daß sie in der Lage sind, Kunst und Kultur für sich in Besitz zu nehmen – nicht aus einem kommerziellen Zweck heraus, sondern als Gefühlsbereicherung.“

(M. Schreiner-Maierhofer)

Diesem Prinzip folgend, versuchen die Jugendlichen in ihren Bildern selbstbewußt aus sich herauszutreten, sie überschreiten die engen Grenzen des vermeintlich fehlenden Talents. Grundlage dieser Arbeit sind ausgefeilte Arbeitsanleitungen und Ideen, die sich einerseits an etablierten Künstlern und ihren Arbeiten orientieren, die andererseits aber auch durch originelle Themenstellungen und Impulse die Jugendlichen erst zu gestalterischen Leistungen anregen. Vielfach

erleben sie in ihrer künstlerischen Auseinandersetzung Alltagssituationen nach, die durch die Umsetzung neu verstanden und interpretiert werden, in manchen Fällen auch zum besseren Verständnis ihrer Lebenssituation führen.

Der lange geplante und jetzt erschienene Dokumentationsband „Kinder kennen/können Kunst“, in dem die Mehrzahl der ausgestellten Arbeiten der Jugendlichen präsentiert wird, belegt die Berechtigung und die Wirkung dieses Zugangs. (Vgl. BÖKWE Nr. 4/97)

Zusätzlich zu dem umfangreichen Bildteil, den durchaus nachahmenswerten Anleitungen und technischen Hinweisen schildert ULRIKE M. WINKLER in einer Reportage die konkrete Arbeitssituationen und vor allem den Eindruck, den diese Arbeitsweise bei den Jugendlichen hinterläßt.

ADELHEID SIEVERT-STAUDTE (Goethe-Universität Frankfurt/Main) hingegen erläutert in einem wissenschaftlichen Text unter dem Titel „Kind und Kunst“ die Entwicklung der vergangenen hundert Jahre in diesem Bereich, besonders den Einfluß von Kindern und ihren künstlerischen Werken auf wichtige Künstler der Moderne (Picasso, Kandinsky, Paul Klee etc.).

Es ist das Ziel dieses Projektes und seiner Dokumentation sowohl dem Wert künstlerischer Tätigkeit Jugendlicher gerecht zu werden als auch Kunstschaffenden und Kunsterziehern Mut zu machen, immer wieder neue Zugänge zu dem Themenbereich „Kind und Kunst“ zu suchen.

Georg Hellmayr,
Marie Schreiner-Maierhofer (Hrsg.)

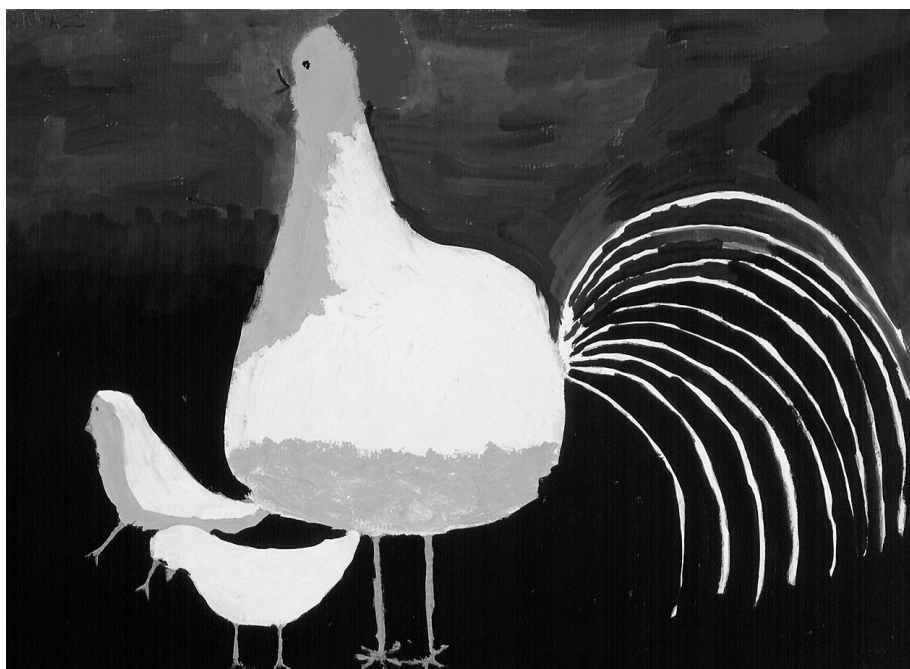
KINDER KENNEN/ KÖNNEN KUNST

(engl.: Child Art – From Competence to Creativity).

Mit Texten von Ulrike M. Winkler und Adelheid Sievert-Staudte. Deutsch/Englisch. 104 S., broschiert, Verlag Johannes Heyn (Klagenfurt), Wien 1998.

ISBN 3 85366 911 5 Preis: öS 298,-

Bestellungen an:
Buchhandlung und Verlag
Johannes Heyn GesmbH & Co KG
Kramergasse 2-4
A-9020 Klagenfurt
Tel.: (0463) 542 49, oder 336 31



ERSTER SCA KUNST- WETTBEWERB 1999

Teilnehmer:

Der SCA Kunstwettbewerb ist ein offener Wettbewerb. Teilnahmeberechtigt sind alle Künstlerinnen und Künstler, die folgende Bedingungen erfüllen:

Zulassung:

Arbeiten auf Papier in Formaten bis maximal 100 x 100 cm. Jeder Teilnehmer kann bis zu vier Arbeiten einreichen. Die eingereichten Arbeiten sollen im Jahr 1999 entstanden sein.

Thema: „Papier“

Kennzeichnung der eingereichten Arbeiten:

Name des Einreichers, Adresse, Telefon- und Fax-Nummer, E-mail Adresse, Titel des Werkes, Technik sowie Verkaufspreis (inkl. MwSt).

Einreichung:

Die Arbeiten können vom 12. Juli bis 6. August 1999, Montag bis Donnerstag, 9.00-16.00 Uhr und Freitag von 9.00-12.00 Uhr persönlich bei SCA HYGIENE PRODUCTS GmbH, Storchengasse 1, 1. Stock, A-1150 Wien, abgegeben werden.

Bei anderen Formen der Zustellung ist zu beachten, daß die Arbeiten innerhalb des angegebenen Zeitraumes im Büro der SCA HYGIENE PRODUCTS eintreffen. Später eingereichte Arbeiten können nicht mehr berücksichtigt werden.

Versicherung:

Die Arbeiten sind am Einreichungsort versichert.

Preis:

SCA vergibt einen mit öS 100.000 dotierten Preis. Der Preisträger verpflichtet sich, vom 14. Oktober bis 26. November 1999, seine Werke in den Räumen von SCA HYGIENE PRODUCTS auszustellen.

Jury:

Die Jury setzt sich aus einer Kuratorin, einem Künstler, einem Kunsthändler sowie je einem Vertreter von SCA HYGIENE PRODUCTS und DMG-Die Marketing Gesellschaft zusammen. Sollte ein Jury-Mitglied verhindert sein, so hat dieses das Recht, einen Vertreter in die Jury zu berufen.

Rücksendung:

Alle eingereichten und nicht prämierten Arbeiten können im Büro der SCA HYGIENE PRODUCTS GmbH, Storchengasse, A-1150 Wien; persönlich abgeholt werden. Auf Wunsch werden sie auch per Post zugestellt. Die Kosten dafür trägt der Teilnehmer. Alle Arbeiten, die nicht bis spätestens 29. Oktober 1999 abgeholt wurden, werden den Teilnehmern auf dem Postweg per Nachnahme zugestellt.

Wettbewerbsbedingungen:

Durch die Teilnahme am ersten SCA Kunstwettbewerb erklären sich die Teilnehmer mit den Bedingungen einverstanden.

Information:

SCA HYGIENE PRODUCTS GMBH,
A-1150 Wien, Storchengasse 1
Tel.: (01) 895 89 21, Fax: DW 551

SCA

1998 wurde es geplant, jetzt ist es so weit:
SCA fördert Kunst

Zweimal im Jahr werden wir Bilder, Skulpturen, Objekte oder Installationen von jungen Künstlerinnen und Künstlern zeigen, die auf oder mit Papier arbeiten. Die Ausstellungen werden von jungen Kuratorinnen und Kuratoren betreut.

Einmal jährlich schreiben wir einen Kunstwettbewerb aus.

Teilnahmeberechtigt für den Kunstpreis (mit öS 100.000 dotiert) sind alle Künstlerinnen und Künstler, die davon erfahren. Einzige Bedingung: Der Gewinner stellt in unseren Wiener Büroräumen für vier bis sechs Wochen seine Kunst-Exponate aus.

Am 18. Juni 1999 ist Premiere

Andreas LEIKAUF und Clemens STECHER zeigen in einer von Stefania Pitscheider kuratierten Schau Bilder, Comics und Objekte.

Die Schau in den Räumen von SCA Hygiene Products GmbH, A-1150 Wien, Storchengasse 1, ist bis zum 30. Juli 1999, Montag bis Donnerstag von 9.00-16.00 Uhr zu besichtigen. Gruppen gegen Voranmeldung unter (01) 895 89 21/739.

Zusätzlich präsentieren wir ausgewählte Werke von Mimmo ROTELLA.

EXPERIMENTELLE VIDEOARBEIT

Workshop

Thema: „Metamorphosen“

■ 18. bis 24. Juli 1999 im Stift Geras.

Zielgruppe: Alle, die sich mit den Ausdrucksmitteln der bildenden Kunst einschließlich Fotografie, Film und Video ernsthaft und auch intuitiv auseinandersetzen wollen. Keine Computerkenntnisse nötig – eigene Videokamera wünschenswert, aber nicht Bedingung.

Teilnehmerzahl: maximal 10 Personen

Ablauf: Konfrontation mit verschiedenen Techniken des Animationsfilms und der Möglichkeit der digitalen Nachbearbeitung. Zeigen von Filmbeispielen.

Inhaltliche und organisatorische Schwerpunktsetzung: Entsprechend der Devise „Metamorphosen“ sollte jeder Teilnehmer ein eigenständiges Videoprojekt in einer Länge zwischen 15 und 45 Sekunden konzipieren und realisieren.

Zeichnerisches, malerisches oder videofotografisches Arbeiten zu den Themen: Details und Lebenszeichen einer Landschaft, das Licht der Tag- und Jahreszeit, Strukturen der Oberflächen, Spuren des Menschen usw. Diese Studien können privat, aber auch im Rahmen anderer Veranstaltungen in Geras (z.B. einer Veranstaltung von Prof. C. URWALEK) entstanden sein.

Umsetzung der unbewegten Bilder in filmische Abläufe: Mit Hilfe von Bewegung, Schnitt und Ton sollten gegenständliche oder abstrakte Bildanimationen entstehen. Bei Bedarf Kopierung der fertigen Arbeiten auf VHS (bitte VHS-Leerband mitbringen).

Leitung: Herbert LINK, Autor, Regisseur, audiovisuelle Konzepte und Projekte.

Kursanmeldung: Kunst- und Bildungszentrum Stift Geras, Hauptstraße 1, A-2093 Geras, Tel.: (02912) 332-39, Fax: (02912) 332-33

Info: Herbert Link, Anton Krieger-Gasse 109/16/2, A-1230 Wien, Tel. u. Fax: (01) 888 10 39

Stift Geras, Tel: (02912) 34 52 89, Fax: (02912) 34 52 99