

SOFT Skulptures



PROJEKT „SOFT SKULPTURES“

Textiles Werken 3. und 4. Klasse

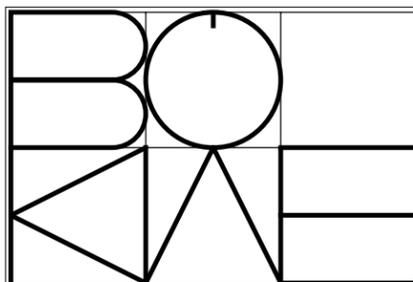
Soft-Kühlschrank – nach dem künstlerischen Vorbild der Soft Skulptures von *Claes Oldenburg*

3. Klasse: „Genähtes Essen“

4. Klasse: Planung und Realisierung des Kühlschranks

Projektleitung: Mag. Margarete Pokorny
GRG 17. Parhamerplatz 18,
1170 Wien





Impressum

Präsidium:

1. Vorsitzender:	FI Mag. Ingrid Planatscher
2. Vorsitzender:	MMag. Marlies Haas
Generalsekretär:	Mag. Hilde Brunner
Kassier:	Mag. Renate Jani
Schriftführer:	HR FI Mag. Elfriede Köttl
1. FI-Vertreter:	HR FI Mag. Elfriede Köttl
2. FI-Vertreter:	FI Mag. Markus Riebe

Landesvorsitzende:

Burgenland:	HOL Brigitta Imre
Kärnten:	Mag. Martha Krainer
Niederösterreich:	Prof. OSTR Erika Balzarek
Oberösterreich:	Mag. Susanne Weiß
Steiermark:	Mag. Walter Gerhold
Tirol:	Irmgard Hofer-Wolf

Bundesgeschäftsstelle:

	Mag. Hilde Brunner Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien
Tel. + Fax:	(01) 894 23 42
Mobiltelefon:	0676 336 69 03
Konto:	P.S.K. Nr. 92.124.190 BLZ 60000
E-mail:	boekwe@gmx.net

Landesgeschäftsstellen:

Burgenland:	dzt. unbesetzt
Kärnten:	Mag. Ines Blatnik Millstätterstraße 43 9523 Landskron
Niederösterreich:	Mag. Leopold Schober Buchbach 88 2630 Buchbach
Oberösterreich:	Mag. Klaus Huemer Strindbergweg 8 4040 Linz
Steiermark:	Mag. Andrea Winkler Steinackerstraße 17/5 8052 Graz
Tirol:	DI Helmut Baur Sillgasse 15a 6020 Innsbruck
Salzburg, Vorarlberg und Wien:	Mag. Hilde Brunner Beckmannngasse 1A / 6 1140 Wien

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und Werkerzieher

Redaktion:	Mag. Hilde Brunner
Layout u. Satz:	Peter Stodola
Druck:	AV+Astoria Druckzentrum GmbH, 1230 Wien

Offenlegung nach § 25 Abs. 4 Medien- gesetz 1981:

Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Werkerziehung, Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher.

Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 Medien- gesetz 1981:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und Werkerzieher, parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und Werkerziehern.

BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER

Parteilosophisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und Werkerziehern

BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten und Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher

Redaktionelles

Beiträge:

Die Autoren vertreten ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion nicht übereinstimmen muss. Für unverlangte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Rücksendungen nur gegen Rückporto. Fremdinformationen sind präzise zu zitieren.

Manuskripte:

Text auf Diskette, Macintosh®- oder Windows®-Plattform, sowie ein Ausdruck davon auf DIN A4, 1 1/2-zeilig, durch Zwischentitel klar gegliedert.

Reproduktionsvorlagen:

Aufsichtsvorlagen (Format bis DIN A4) oder Diapositive. Keine Fotokopien! Anfragen unter Tel.: (02256) 635 60

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion und Anzeigen:

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle
Beckmannngasse 1A / 6
A-1140 Wien
Tel. + Fax: (01) 894 23 42
E-mail: boekwe@gmx.net

Redaktionsschluss:

Heft 1 (Jän.-März):	1. November
Heft 2 (April-Juni):	1. Februar
Heft 3 (Juli-Sept.):	1. Mai
Heft 4 (Okt.-Dez.):	1. August
Anzeigen und Nachrichten jeweils	Ende des 1. Monats im Quartal.

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag f. 1 Jahr	€ 30,-
Mitgliedsbeitrag f. 2 Jahre (inkl. Abo, Info's, Porto)	€ 55,-
Für Studenten jährlich:	€ 15,-
Normalabo jährlich:	€ 30,-
Einzelheft:	€ 8,-
Auslandsabo:	€ 33,-

Inhalt

Editorial	3
Mit Verstand und Gefühl für den Frieden	4
Flatterhaftes	9
Filmmuseum	14
Ansprechend – etwas spricht mich an	15
Erinnerungen ...	19
Artemisia Gentileschi	20
Der tragbare Wald	22
Ernst Skrička	24
Infos	25
a-schau	26
Hirnforschung und Pädagogik	29

Titelbild: „Soft Skulptures“

DIE KARLSKIRCHE IN WIEN ALS ERLEBNISKIRCHE

In der, unter der Leitung von Johann Bernhard und Josef Emanuel Fischer von Erlach 1713 errichteten Kirche werden nun die Kuppelfresken von Johannes Michael Rottmayr restauriert – ein Teil des Kuppelfreskos erstrahlt bereits in neuem Glanz. Dazu wurde ein **Panoramaaufzug** errichtet, der bis Ende 2005 den Besuchern eine nicht wiederkehrende Möglichkeit bietet: ein Lift bringt Sie auf eine Plattform in eine Höhe von 32,5 Meter – dort kann man einerseits die Fresken genau betrachten und beim Restaurieren zuschauen, andererseits den Kirchenraum aus einer einzigartigen Perspektive sehen. Wer weitere 118 Stufen höher bis in die Laterne steigt, wird mit einem beeindruckenden Blick über die Stadt Wien belohnt. Weitere Infos unter: www.karlskirche.at

In meinem Verhalten wirken sich die Aktivitäten meines Hirns so aus: Zuerst einmal: Staunen darüber, dass es so ein Problem überhaupt gibt. Das soll man lösen können?

Dann kramen in den Erinnerungen: „Da war doch etwas ...“ „Das erinnert mich an ...“

Und dann der Sprung aus dieser virtuellen Welt in die reale: „Ich werde einmal probieren ...“ „Aha ...“ „Nein, so auf keinen Fall!“

Die Funktion „Neues finden“ arbeitet!

Das braucht Zeit. Wenn in der Steinzeit sich vor mir auf einmal der weit aufgerissene Rachen eines „Tiptobratius“ manifestiert hätte, wäre der Gebrauch der Funktion „Neues finden“ letal gewesen. Nur Fersengeld hätte mich retten können.

Um die Funktion „Neues finden“ aufbauen zu können, brauche ich einen geschützten Raum (Wie wäre es mit der Schule!).

Fortsetzung von Seite 19

in Linz und, da ihm besonders die stete Weiterbildung am Herzen lag, auch umtriebiger Kursleiter für die seinerzeit als „musisch“ eingestuften Fächer am Pädagogischen Institut des Bundes in Oberösterreich.

Der „Bund“, wie er verkürzt zu sagen pflegte, war offenbar seine Erfindung und sein persönliches Anliegen, von dem er ganz erfüllt war, das Werben um Mitglieder und Mitstreiter sein permanentes Bemühen, damit die bewährte Tradition, in der verkopften Lernschule auch einen Gegenpol anbieten zu können, nicht verloren gehe.

Ganz anders der Vater Alfred Stifter, er war Städter, 1904 in einer Dienstwohnung der k.k. Lehrerbildungsanstalt in Linz geboren. Beim Studium an der Akademie in Wien bei *Ferdinand Andri* erfuhr er noch die Nachwehen des Jugendstiles, den er daher zeit lebens als überholt und somit abschätzig einstufte. Ausgebildet in verschiedenen Wandtechniken und nach einem Auslandspraktikum bei Villeroy & Boch arbeitete er als Glasmaler und zeit lebens als künstlerischer Gestalter für Sakralräume. Er glaubte an *Sedlmayrs* „Verlust der Mitte“, er schätzte die Schriften von *Gustav Britsch* und *Egon Kornmann* und vielen anderen und prüfte ihre Theorien vor dem Original. Die Kriegszeit in Italien gab ihm dazu umfangreichste Gelegenheiten, zahllose Skizzen und Notizen zeugen davon. So war ihm das Fundament der Kunst im Innersten vertraut.

Da kann ich dann virtuell alle Strategien durchspielen, um dem unbekanntem, noch nie gesehenen „Tiptobratius“ entkommen zu können.

Ich verbrauche dabei viel Energie. Kinder fangen in diesem Stadium des Erfindens (Das Problem muss ja nicht unbedingt ein „Tiptodingsbums“ sein) zu gähnen an. Nicht weil ihnen langweilig ist, sondern weil der Sauerstoffbedarf enorm gestiegen ist.

Apropos Kinder. Ich konnte diesen Vorgang, den Aufbau der Funktion „Neues finden“ und auch das Gähnen, mehr als ein Jahr lang (2002/2003) im Raum für geistige Fitness in der Hauptschule Pfeilgasse im 8. Wiener Gemeindebezirk beobachten.

Wenn Sie beim Suchprogramm google.at als Suchparameter eingeben „eine blau angemalte Kuh“ (auch die Anführungszeichen), können Sie nachlesen, wie es uns ergangen ist. Erleben können Sie das nur, wenn Sie demnächst mitmachen.

Seine Lehrtätigkeit konzentrierte sich auf die Lehrerbildung und die Kindergartenpädagogik. Die Förderung der Aller kleinsten von Anfang an war ihm ein besonderes Anliegen. Im Fördern liegt ein Fordern und Anregen, sich im Spiel zeichnerisch und werdend an die Welt heranzutasten. Stifters größtes Talent lag möglicherweise im Handpuppenspiel, auch einer Art von Gesamtkunstwerk, das er leidenschaftlich betrieb. Unterschiedlichste Figuren, die in die Hunderte gehen, hat er angefertigt und dazu die entsprechenden Bildgeschichten, ebenfalls Hunderte, zuletzt für seine Enkel und hochbetagt für seine Urenkel. Und Generationen von Lehrern bekräftigen, bei Stifter das Schauen gelernt zu haben.

Diese beiden so unterschiedlichen Persönlichkeiten trafen einander und beschloßen, den Gedanken eines Vereines von Kunst- und Werkpädagoginnen durch ein periodisch erscheinendes Fachblatt zu untermauern. Prof. Stumbauer animierte die Sektionen der einzelnen Bundesländer, Beiträge zu liefern. Prof. Stifter kittete und moderierte als Schriftleiter, damit aus dem Stückwerk ein plausibles Ganzes werden konnte. Für fehlendes Illustrationsmaterial wurde in Stifters Privatfundus gestöbert, im Notfall durfte ich selbst zeichnerisch einspringen, um einen theoretischen Überhang bildlich authentisch abzufedern.

Die Koordinationstätigkeit eines Schriftleiters machte es damals notwendig, dass

Wenn ich an diesem Artikel schreibe, habe ich immer dieses Bild vor Augen: Die Leserinnen und Leser sitzen in einem abgedunkelten Zuschauerraum, ich stehe auf der hell erleuchteten Bühne und rede und rede. Ich weiß nicht einmal, ob da unten überhaupt jemand sitzt. Noch träume ich nicht davon.

Dabei gefällt mir das Bild vom gemeinsamen Mosaik viel besser. Ich stehe vor einer fast leeren Wand. Um mich Säckchen mit Mosaiksteinchen. Ich klebe da ein Steinchen hin, dort eine ganze Steinchengruppe. Menschen gehen vorbei. Ich wüsste gerne, was in ihren Köpfen vorgeht. Bemerkten sie überhaupt meine Arbeit? Können sie durch die schon angeklebten Steinchen erahnen, wie prachtvoll das Mosaik wird? Juckt es sie vielleicht in den Fingern zuzugreifen und mitzumachen?

Allein schaffe ich die Arbeit nicht. Das fertige Mosaik ist zwar als Signalmuster in meinem Hirn gespeichert, aber, um seine Wirkung zu zeigen, muss es in die reale Welt gebracht werden.

bei uns das Telefon eingeleitet wurde. Prof. Stumbauer war motorisiert und versah die Außendienstleistungen. So entstand in eher unregelmäßigen Abständen und meist viel zu spät, weil erst die Finanzierung sichergestellt werden musste, vierteljährlich das Fachblatt, aus meiner Erinnerung meist eine knappe und konzentrierte Fachinformation mit Gesicht und Charakter.

Für die jüngeren unter uns mag die Vorstellung romantisch klingen, dass dann eine Familie oder eine Schulklasse im Kreis sitzen und die frisch gedruckten Fachblätter in die knisternden Papiersäcke stecken, die hektografierten, mit der Schere beschnittenen Adresszettel aufkleben, unter denen immer auch ein paar handgeschriebene waren, von den frisch geworbenen Kolleginnen und Kollegen, im Girlandenzug unverkennbar Stumbauers eigene Handschrift. Es war ein Beginn, getragen von Mut und Überzeugung und es war für die Betroffenen Neuland.

Die Umstände mögen aus heutiger Sicht abenteuerlich erscheinen, die Abenteuer der Herausgabe eines Fachjournalen mögen sich gewandelt haben, das Kernabenteuer des Unterrichts und der Weitergabe der persönlich erworbenen Erkenntnisse, das die beiden Verstorbenen mit anerkannter Bravour bewältigt haben, ist erfreulicherweise bis heute das Gleiche geblieben, es bleibt Neuland.

Wolfgang Stifter

Liebe Leserinnen und Leser!

Endlich ist es soweit. Die schon seit längerem bestehende Website des BÖKWE ist endlich mit vielen Informationen gefüllt, sodass sich der Blick hinein, das Verweilen und – noch besser – das Reagieren lohnt.



Natürlich sind einige Seiten noch leer – doch gut Ding braucht Weile. Material gibt es genug, es bedarf jedoch der Sichtung. Es macht wenig Sinn, viel Allgemeines hineinzustopfen, das man überall anders haufenweise findet. Wir streben eine Zielgenauigkeit an, die die Interessen unserer KollegInnen für Bildnerische Er-

ziehung, Textiles Gestalten und Technisches Werken treffen soll.

Die Interessen unserer Berufsgruppe sind natürlich sehr vielfältig. Da werden Hilfestellungen, Ideen usw. gesucht, Quellen, die allen helfen können, ihren Unterricht zu verbessern – ja unersetzbar zu machen. Dazu gehört aber genauso die ständige persönliche Weiterbildung, sei es als bildender Künstler oder die persönliche Betätigung im angewandten Bereich.

Alle Möglichkeiten aufzuzählen würde diesen Rahmen sprengen und hilft auch nicht weiter. Viel wesentlicher ist die Mitarbeit von euch allen. Auf jeden Fall sind alle Seiten aktiviert, die die Kommunikation ermöglichen und fördern können – und sollen. Das heißt natürlich nicht, dass man sich nun im „Forum“ den Frust von der Seele schimpft – das hilft niemandem. Doch schreiben Sie, was Sie bewegt, was Sie suchen, welche Ideen Sie verwirklichen wollen.

Bedienen Sie sich des Forums, um die Diskussion über ein Thema zu eröffnen, das Sie beschäftigt – und sicher andere auch, bringen Sie Ideen zur sinnvollen Ergänzung der Inhalte der Website.

Unter „Landesgruppen“ können Sie Kontakt mit den jeweiligen Landesleitungen aufnehmen und Ihre Ideen und Mitarbeit zu regionalen Tätigkeiten einbringen. Unter „Fachblatt“ finden Sie alles, was diesen Bereich betrifft. Der Weg, eigene Fachbeiträge zu schicken ist also einfacher denn je. Bestellungen, Beitritte (Mitglied), Nachbestellungen, Meldung von Namens- und Adressänderungen können nun ganz einfach vorgenommen werden.

Zu bedenken ist auch, dass die Schulpolitik zunehmend dem Kontakt der FachkollegInnen nicht förderlich ist. Ein sichtbares Zeichen unter anderen ist das Nicht-Nachbesetzen der Fachinspektoren, die lässt man ganz einfach aussterben. Dieser Weg wird sich garantiert nicht ändern, ganz gleich, wer in der Regierung sitzt oder Bundespräsident/in ist. (Letztere/r wird ja noch vom Volk gewünscht – ein Bonus, den FachinspektorInnen für BE, WE und TG ja nicht haben.) Der intensive Kontakt unserer Berufsgruppe aus eigener Initiative ist daher aktueller denn je!

Gerade für Aktuelles und Kurzfristiges steht die Homepage, daher:

Schauen Sie immer wieder in **www.boekwe.at** – wir aktualisieren laufend!

Ulrike Brunner

Jochen Krautz

Mit Verstand und Gefühl für den Frieden

Einige Überlegungen zur Kunstpädagogik als Friedenserziehung

Der Irak-Krieg im Jahr 2003 hat für viele Lehrer, so auch für Kunsterzieher erneut die Frage aufgeworfen, ob und wie über die vielen spontanen Reaktionen auf den Krieg hinaus Unterricht – und hier also Kunstunterricht – zu einer Erziehung zum Frieden beitragen kann.

Konzepte zur Friedenserziehung erlebten in den 80er Jahren eine Hochzeit; nach dem Ende des Kalten Krieges schien die Kriegsgefahr gebannt. Nun jedoch kehrt der Krieg als Mittel weltweiter Machtpolitik zurück, Friede und gewaltfreie Konfliktlösung als oberste Grundsätze und Ziele des Völkerrechts werden über Bord geworfen. So stellt sich die Frage, wie wir als Pädagogen hierauf reagieren können, mit neuer Dringlichkeit.

Hier scheint gerade unser Fach besondere Möglichkeiten zu bieten, Frieden als Leitidee und Wert im alltäglichen Unterrichtsgeschehen in der Themenwahl wie den Zielsetzungen zu berücksichtigen. Sicherlich: Auch Kunstpädagogik als Friedenserziehung wird alleine nicht den nächsten Krieg verhindern, sie kann jedoch „langfristig dazu beitragen, dass solche Verhältnisse und Werte in der Gesellschaft dominieren, die zu einer um Frieden bemühten Politik führen.“ (Wintersteiner, in Nolz/Popp, S. 70)

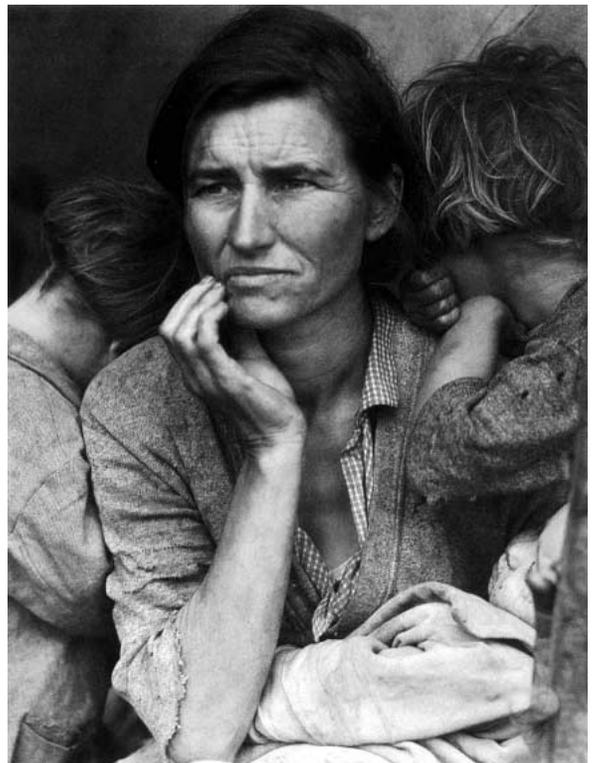
Dieser pädagogische Auftrag, zu Frieden, Gewaltlosigkeit und Verständigung zu erziehen, ist dabei

in Verfassungen und internationalen Übereinkommen klar verankert. Frieden ist darin ein grundlegender Wert, an dem als Maßstab sich Erziehung und Unterricht orientieren sollen (z.B. die Programme der UNESCO).

Wie nun Kunstpädagogik in ihren verschiedenen Funktionen und Dimensionen zur Friedenserziehung beitragen kann, sei zunächst in einigen knappen Thesen formuliert. Hieran schließt sich ein Unterrichtsbeispiel aus der Zeit des Irak-Kriegs, an welchem einige dieser Aspekte konkretisiert und verdeutlicht werden können. Die hier angesprochenen Zusammenhänge sind dabei notwendig verkürzt dargestellt, eine umfassendere Fundierung einer Kunstpädagogik als Friedenserziehung steht noch aus.

Thesen zum Beitrag der Kunstpädagogik zur Friedenserziehung

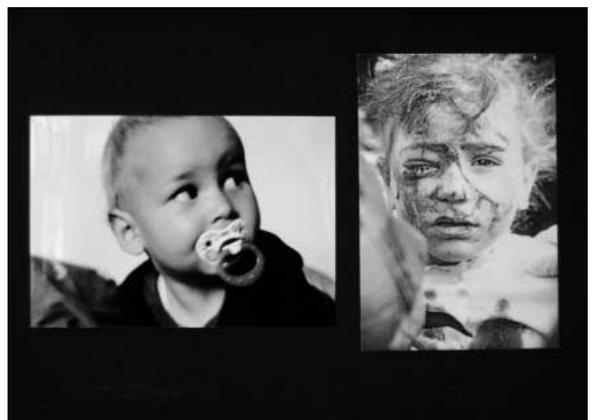
- Kunstunterricht fördert das Nachdenken über und Bewusstsein für Bilder, für ihre Wirkung und ihre Funktion im Zusammenhang mit Krieg und Frieden (Analyse und Kritik visueller Medien), (kritische Funktion).
- Die affektive Dimension des Ästhetischen als besonderer, unmittelbarer Zugang zum Thema Krieg und Frieden erzeugt größere Betroffenheit, regt Empathie, Sympathie



Dorothea Lange
„Migrant Mother“
1936

und Solidarität an; Betroffenheit muss jedoch reflektiert werden (affektiv-empathische Funktion).

Svenja Bickert



- Hierzu gehört, dass Kunst als historisches Zeugnis wie als persönliche Stellungnahme Realität und Erleben von Krieg und Frieden in Vergangenheit und Gegenwart verdeutlichen kann (dokumentierende, vermittelnde Funktion).



Schüler

- Kunst kann Gegenbilder zum Krieg und Utopien von Frieden aufzeigen, ohne deshalb Klischees verhaftet zu bleiben (utopische Funktion).
- Das stille Bild ermöglicht die ruhige, kontemplative Betrachtung

Die Präsentation



Alte Kunst als Antidot zu Virtualität, Geschwindigkeit und Manipulation, als Gegengewicht zum „Spektakel des Systems“ (John Berger), (besinnende Funktion).

- Bilder können eine positive Bindung an das Sichtbare (Mensch und Welt) leisten, dadurch Sinnfindung und Identität stärken, was als emotionale Voraussetzung für die Realisierung einer „Kultur des Friedens“ gelten kann (positiv-affirmative Funktion).
- Ästhetisch gestaltende Kreativität findet im Wert Frieden ein verantwortliches Ziel, sie kann so „Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit“ (Richtlinien NRW), (gestaltende Funktion).
- Ästhetische Aktivität kann eine Form gesellschaftlichen Handelns für Frieden sein, wenn ästhetische Praxis ethisch verantwortlich in den öffentlich-gesellschaftlichen Raum ausgreift (handlungsleitende, handlungsermutigende Funktion).

Irak waren im Unterricht eines gymnasialen Leistungskurses Kunst der Jahrgangsstufe 12 im Rahmen des Themas „sozial-engagierte Fotografie“ Beispiele aus der Geschichte der Fotografie (Lewis Hine, Dorothea Lange) auf ihre ästhetischen Konzeptionen und historischen Wirkungen befragt worden.

Die Medienberichterstattung über den Krieg bot nun reichlich Material, um in kritischen Analysen aktuelle Bildberichterstattung und die Rolle der Fotografie darin zu reflektieren. So wurde an tagesaktuellen Beispielen deutlich, dass aus der Offenheit und Vieldeutigkeit des so authentisch wirkenden Mediums ein Manipulationspotential erwächst, das in der aktuellen Situation durch die faktische fast weltweite Zensur und gezielte Inszenierungen der angreifenden Macht noch potenziert wurde.

Als dann trotz der weltweiten Proteste von Millionen von Menschen der Krieg begonnen



Die Perspektive der Opfer als Anregung zum öffentlichen Dialog.

Einige dieser Aspekte seien nun an einem Unterrichtsbeispiel aus dem Frühjahr 2003 verdeutlicht.

Schon vor dem Beginn der eigentlichen Kriegshandlungen im

wurde, waren zunächst viele, viele Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern notwendig, um deren Betroffenheit und Empörung einen angemessenen Raum zu geben und nicht mit Alltagsgeschäft zu übergehen. Aus dieser Situation, in der die politische Realität die Schule

und uns Pädagogen nicht unberührt ließ und nicht lassen konnte, entstand der spontane Wunsch der Schüler, aktiv zu werden. Sie erstellten ein großes Plakat, auf dem an einem Tag 450 Schüler unterschrieben, um ihren Friedenswillen zu dokumentieren. Das Plakat war Teil einer von Schülern gestalteten Mahnwache vor dem städtischen Rathaus. Bereits diese, nicht eigentlich fachlich bezogene Aktion hatte die Schüler positiv gestimmt, hatten sie doch Passivität und Ohnmachtsgefühl überwunden und einen Schritt auf die Mitschüler und Mitbürger zu getan.

Dann jedoch suggerierte ein scharfer Schwenk in der Medienberichterstattung, mit dem „Fall von Bagdad“ sei der Krieg zu Ende und alles in allem ja doch kurz und schmerzlos gewesen. Professionelles Manipulationsmanagement, das mit Begriffen wie den angeblich „chirurgischen Schlägen“ und Bildinszenierungen wie dem Sturz der Hussein-Statue operierte, erzeugte in der Öffentlichkeit wie in der Schule eine resignative Stimmung.

Hier führte die Erfahrung der Schüler mit sozialdokumentarischer Fotografie dazu, dass sie trotzdem begannen, nach der Realität des Leidens zu fragen: Wie sah der Krieg vor Ort tat-

sächlich aus? Wie war die Perspektive der Opfer? Was blieb unberücksichtigt in der medialen Darbietung und der Optik sogenannter „embedded“ Journalisten? Hier gerieten jene grausamen Bilder des „Leidens anderer“ (Susan Sontag) in den Blick, die seitens der Medien zur Aufrechterhaltung der Kriegsmoral systematisch unterdrückt worden waren, im Internet jedoch sehr wohl auffindbar waren. Diese Bilder zeigten, dass auch dieser Krieg so grausam war wie jeder andere.

Die Schüler brauchten zunächst Zeit, den Schock des Gesehenen in Gesprächen zu verarbeiten und ihre Betroffenheit zu reflektieren. In einem differenzierten, ergebnisoffenen Diskussionsprozess, der sich über Tage hinzog und in dem ich verdeutlichte, dass ich selbst keineswegs sicher sei, wie ein angemessener Umgang mit diesen Bildern aussehen könnte, bildeten die Schüler dann die Meinung heraus, man dürfe die Fotos, auch wenn sie schockierend seien, der Öffentlichkeit nicht vorenthalten. Sie entschieden sich, das gefundene Material öffentlichkeitswirksam zu präsentieren. Dabei müsse jedoch, so die Schüler, die Form der Präsentation dem menschlich erschütternden Inhalt gerecht werden, der Kunstcharakter solle zugunsten der Würde

der Opfer zurückgenommen werden. Keinesfalls wollten die Schüler diese Bilder zu Collagen o.ä. verarbeiten. Daraufhin entwickelten die Jugendlichen verschiedene Ideen, die sie mit großem Engagement und Selbständigkeit umsetzten. Die ge-



wählten Formen der Präsentation bewegten sich dabei zwischen eher klassischen Plakatlösungen bis hin zu einer „Besinnungsraum“ schaffenden Installation. Entsprechende künstlerische

Die Präsentation



Ausdrucksformen boten hierzu Anregungen. Die emotionale Zumutung, die die Fotos darstellen, wurde durch die Reduktion auf SW-Ausdrucke etwas zurückgenommen, denn Ziel der Schüler war nicht allein einen Schock-Effekt, sondern einen Anlass zu schaffen, um in den Dialog mit Mitbürgern zu treten und die öffentliche Diskussion



um den Krieg nicht abbrechen zu lassen. Denn genau dieses abrupte Verstummen des zuvor überall möglichen offenen Diskurses von Bürger zu Bürger war der Haupteffekt der besagten Medienmanipulation.

So kam es an zwei Freitagnachmittagen zu einer öffentlichen Präsentation der Fotos aus dem

Presse:

Irak-Krieg vor dem Rathaus der Stadt (s. Abb.). Dabei sammelten die Schüler Geld für die Kriegsopfer und verteilten selbstgestellte Buttons mit dem Ausstellungsmotto: „Und wofür?“

Die Reaktionen der Bürger waren durchaus geteilt. Neben viel positivem Echo war zu bemerken, dass sich bereits Resignation breitgemacht hatte. Hier war entscheidend, dass die Schüler sich nicht entmutigen ließen und – auch durch entsprechenden Rückhalt und Ermutigung meinerseits – immer wieder mit den Menschen ins Gespräch traten, den Dialog, die Diskussion suchten. Gerade diese positive Aktivität, die versuchte, die allgemeine Lähmung und das Schweigen durch das direkte Gespräch von Mensch zu Mensch zu überwinden, war die pädagogisch wohl wertvollste, da persönlichkeitsstärkende Erfahrung. Der zweite Ausstellungstermin war zunächst nicht vorgesehen, die Schüler wollten die Aktion jedoch unbedingt wiederholen. Zudem wurde die Ausstellung zum Elternsprechtag in der Schule gezeigt.

Erfreulich war das Presseecho (s. abgebildete Presseartikel). Außerdem sind Bilder der Aktion auf der Internetseite der Kölner

Galerie „Lichtblick“ vertreten (www.imagesagainstwar.com), die Fotos internationaler Fotografen gegen den Krieg sammelt; diese Ausstellung hatten die Schülern ebenfalls besucht. Dieses Echo in Presse und Kunstszene war wiederum für den Erfahrungsprozess der Schüler sehr wichtig, erfuhr doch ihr Engagement hier eine Bestätigung.

Dass diese Erfahrung nachwirkte, wurde sowohl aus dem unmittelbarem Echo der Schüler, wie aus späteren Äußerungen und bei für bildnerische Arbeiten gewählten Themen deutlich. Eine Schülerin formulierte explizit, dass ihr seitdem das Schicksal der Menschen, die unter Krieg und Not leiden, nicht mehr aus dem Kopf gehe.

Die Foto-Arbeit einer Schülerin aus einem parallelen Grundkurs (s. Abb. Svenja Bickert), wo die gleichen Kriegsbilder in einer Fotoarbeit mit persönlichem Bezug verarbeitet werden konnten, macht dieses Mitfühlen deutlich, indem sie Kriegsfotos mit Fotos aus ihrem persönlichen Umfeld kombiniert und kontrastiert.

Demokratie und Frieden als Kunst

Anhand dieser recht spontanen Reaktion auf eine konkrete Situation kann man gleichwohl einige der oben entwickelten Thesen zum Beitrag von Kunstpädagogik zur Friedenserziehung konkret nachvollziehen.

Anhand der aktuellen Bildberichterstattung zum Irak-Krieg konnte zunächst die kritische Reflexion von Bildern und ihren medialen Verwertungszusammenhängen auf der Grundlage medientheoretischer Erkenntnisse erarbeitet werden. Die aktuelle Analysearbeit konnte so auf der rationalen Ebene konkret friedenspädagogisch wirksam werden.

Die Perspektive der Opfer ist grausam

Schüler des Kunst-Leistungskurses am MEG zeigen Kriegsfotos in einer Ausstellung

von PETRA SCHIFFER

BRÜHL. Das Gesicht des Kleinkindes ist durch Narben entstellt, die Kopfhaut ist verbrannt, ein Auge fehlt, der Blick ist die reine Verzweiflung. Darf Kunst politisch sein? Sie muss es sogar, meinen die Schüler des Kunst-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 12 am Brühler Max-Ernst-Gymnasium. Sie präsentierten gestern Nachmittag vor dem Brühler Rathaus in einer einmaligen Mahnaktion Fotos von Opfern des Irakkrieges. Die Überschrift „Das wahre Gesicht des Krieges – und wofür?“

Das Unterrichtsthema war sozial-engagierte Fotografie und für die Jugendlichen war schnell klar: mit welchem aktuellen politischen Ereignis sie sich auseinandersetzen wollen. „Wir haben Bilder von Nachrichtenagenturen und Friedensorganisationen aus dem Internet gezogen, die nie im Fernsehen gezeigt worden sind“, erklärt Kunstlehrer Jochen Krautz. Sie sind brutal

und grausam, sie zeigen Tod, Verzweiflung, Trauer und Leid – die Perspektive der Opfer, die in den Augen der Schüler bei der Berichterstattung über den Krieg zu kurz gekommen ist.

„Wir wollen schockieren“, gibt Elke Bühren zu. „Die Fotos sind drastisch, aber sie zeigen die Wahrheit.“ Auch seine Mitschülerin Kerstin Schiller meint: „Wir haben uns entschieden, die Konfrontation zu suchen.“ Und Vanessa Zengler ergänzt: „Es ist nicht richtig, diese Seite des Krieges auszublenden.“

Künstlerisch haben die Schüler den Rahmen für die Fotos geschaffen, damit das Wesentliche im Mittelpunkt steht: Darstellungen von verküppelten Verletzten und Toten werden von Grablichtern beleuchtet, ein geschlossener Raum aus Pappe und Stacheldraht schirmt Bilder und Betrachter von der Außenwelt ab. Textauszüge aus Tucholsky-Gedichten, dem Soldatengesetz und Statistiken verbinden die Fotos.



Mit drastischen Bildern vom Irakkrieg machten Schüler des Max-Ernst-Gymnasiums gestern Nachmittag in Brühl auf die Situation der Opfer aufmerksam. (Foto: Wittig)

Selbstverständlich waren auch die ausgestellten Kriegsfotos Teil dieser kritisierten Medienwelt. Susan Sontag hat gleichwohl darauf hingewiesen, dass der von der Medientheorie erklärte „Tod der Realität“ suggeriert, „dass es wirkliches Leiden auf der Welt gar nicht gibt.“ So entstünde eine „Konsumentenhaltung gegenüber der Wirklichkeit“ – auch gegenüber der Wirklichkeit des „Leidens anderer“ (Sontag, S. 127f.). Pädagogisch bedeutete dies hier, dass die kritische Distanz gegenüber dem Medium Fotografie nicht zu einer emotionalen Distanzierung von dem gleichwohl zugrundeliegenden realen Leiden führen durfte.

Vielmehr bewirkte die affektive Dimension der dokumentarischen Fotos der Kriegsrealität eben jene unmittelbare Betroffenheit, die von Bildern ausgehen kann. Die in ruhiger Betrachtung dieser „stillen Bilder“ (Gundlach) entstandene Betroffenheit basierte auf Empathie in das Leiden der Opfer und entwickelte sich zu einem Mitfühlen, das wirklich empfundene, nicht allein proklamierte Solidarität wachsen ließ.

Bei der ästhetisch-praktischen Realisation der Präsentation bewiesen die Schüler eine hohe Sensibilität für die ethisch verantwortbaren Grenzen ihrer eigenen kreativen Ideen. Gestaltung stand hier in deutlichem Bezug zu deren sozialer Verantwortlichkeit. Zugleich wurde diese ästhetische Aktivität zu einem öffentlichen und gesellschaftlich bezogenen Handeln, das jedoch – und dies sei in Abgrenzung ähnlicher öffentlichkeitswirksamer Strategien aktionistischer Ästhetischer Erziehung der 80er Jahre betont – nicht vorrangig auf möglicherweise einseitige Politisierung ausgerichtet war, sondern versuchte, den Dialog von Bürger zu Bürger als Grundlage gelebter Demokratie anzulegen.

Friedenswillen rational fundieren und emotional verankern

Die Erfahrungen der 70er und 80er Jahre haben gerade auch in der Kunstpädagogik gezeigt, dass ein rein rational argumentierender, kritisch-aufklärender Unterricht nicht ausreicht, um eine tatsächliche Einstellungsänderung zu erreichen: „Der moralische Zeigefinger oder die kritische Aufklärung allein sind gerade bei Kindern und Jugendlichen keine wirksame friedenspädagogische ‚Lernstrategie‘.“ (Mayrhofer, S. 259). Das Denken und Handeln ist eben nicht allein rational bestimmt, sondern dem Denken muss eine entsprechende Gefühl, eine innere Überzeugung entsprechen. Daher sollte Friedenserziehung, die nachhaltig wirken will, danach streben, Friedenswillen sowohl rational zu fundieren wie emotional zu verankern. Erst durch die Ausbildung solcher emotionaler Persönlichkeitsmerkmale ist es möglich, die „Kultur des Friedens in der eigenen Person zu realisieren“ (Nolz/Popp), wie es die neuere Friedenserziehung als Ziel formuliert; erst auf diesem Wege kann die innere Überzeugung reifen, dass „Gewalt kein Naturgesetz“ ist (Erklärung von Sevilla).

Literatur:

Gundlach, F. C.: Dem Auge die Uniform ausziehen. In: Art 2/2002, S. 42–45.
 Mayrhofer, Hans: Es ist so schön, Soldat zu sein ...“ Ansätze ästhetischer Erziehung zur Friedenspädagogik. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung und Alltag. Lahn-Gießen 1979, S. 259–267.
 Nolz, Bernhard/Popp, Wolfgang (Hrsg.): Miteinander leben – voneinander lernen. Perspektive für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in Europa. Münster 1999.
 Sontag, Susan: Das Leiden anderer betrachten. München, Wien 2003.

Internet:

UNESCO:
www.unesco.de

Erklärung von Sevilla:
www.friedenspaedagogik.de/themen/konflikt/stellungn/sevilla.htm

Images against war:
www.imagesagainstar.com

Jochen KRAUTZ

Dr. phil., Jahrgang 1966, Studium der Fächer Latein und Kunst für das Lehramt an Gymnasien in Köln und Wuppertal; 1998–2003 Referendariat und Lehrer an Gymnasien im Raum Köln; 2003 Promotion in Kunstpädagogik; seit 2003 Akademischer Rat im Studiengang Kunstpädagogik der Bergischen Universität Wuppertal.



Auch wenn die Medienberichterstattung uns glauben machen wollte, dies sei ein schneller und „sauberer“ Krieg gewesen: Dieser Krieg hat – wie jeder Krieg – Männer, Frauen und Kinder getötet, Städte zerstört, Leben vernichtet.
 Die Opfer fragen: WOFÜR DAS ALLES?
 Und der Krieg ist NICHT vorbei. Das Leid der Menschen im Irak geht täglich weiter, auch wenn kaum mehr darüber berichtet wird.
 Um daran zu erinnern und die öffentliche Diskussion nicht verstummen zu lassen, hat der Leistungskurs Kunst der Jahrgangsstufe 12 des MEG Fotos aus dem Irak-Krieg, die die bittere Realität des Krieges zeigen, zu einer Präsentation zusammengestellt. Es werden zudem Spenden für die irakischen Kinder zu Händen des Roten Kreuzes gesammelt.
 Alle Interessierten sind herzlich eingeladen!

DAS WAHRE GESICHT DES KRIEGES

Öffentliche Präsentation
 von Fotos aus dem Irak-Krieg
 des LK Kunst der Jgst. 12 des
 Max-Ernst-Gymnasiums

am
Freitag, 16. Mai 2003
15.00 – 18.30 Uhr
 vor dem
Rathaus, Brühl

Sigrid Pohl

Flutterhaftes

Textile Objekte tanzen nach der Choreographie des Windes und schmücken mit ihren leuchtenden Farben einen kahlen Schulhof.

Seit alters her wurden Textilien als schmückende Elemente im Bereich der Architektur vor allem zur Ausgestaltung von Wohnräumen verwendet. Auch im Schulhaus leisten sie als Vorhang oder Wandbehang einen willkommenen Beitrag zur Verbesserung des ästhetischen Umfeldes und des sozialen Klimas. Es sind vor allem die sinnlichen und optischen Eigenschaften, die sie hervorragend für die Gestaltung einer als angenehm empfundenen Umgebung geeignet erscheinen lassen. Die Thematik der folgenden Unterrichtssequenzen bezog sich aber nicht auf die Verwendung von Textilien in Innenräumen. Es wurden Möglichkeiten untersucht, textile Materialien am Gebäude und in seiner Umgebung als temporäre Installationen anzubringen. In diesem speziellen Fall ging es darum, einem eher kahl wirkenden Innenhof mehr Attraktivität zu verleihen. Aber auch außergewöhnliche Anlässe wie Schulfeste, Sprechtag oder ein Tag der offenen Tür bieten Gelegenheiten, dem Schulhaus ein Festkleid anzulegen.

Während Wandbehänge als statische Elemente vor allem durch ihre farbige und formale Gestaltung wirken, vermögen Fahnen und Windsäcke zusätzlich durch ihre von Luft hervorgerufene Beweglichkeit zu bestechen. Die Leichtigkeit und Flexibilität des textilen Materials reagiert auf jede Art von atmosphärischer Veränderung. Das Wiegen, Tanzen und Flattern der Windobjekte zieht die Aufmerksamkeit auf sich und vermittelt eine Stimmung heiterer Lebendigkeit.

Zielvorstellungen

In den unten beschriebenen Unterrichtssequenzen sollten die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihre unmittelbare Umgebung nach ihren Bedürfnissen zu gestalten. Da die Fenster des Textilsaals zum oben erwähnten Innenhof liegen, konnten die Klassen ohne Schwierigkeiten für das Vorhaben motiviert werden. Die Sensibilisierung für die schmückende Wirkung textiler Materialien an Architektur erfolgte sehr anschaulich nach der Beendigung der Unterrichtssequenz durch den Blick aus dem Fenster. Weiters sollten Leichtigkeit und Flexibilität, Eigenschaften, die vor allem textilen Materialien eigen sind, als Bedingung für die durch das Phänomen Luft hervorgerufenen Veränderungen von Fahne und Windsack erkannt werden. Die der Unterrichtssequenz vorangestellte Werkbetrachtung vermittelte exemplarische Einsichten in die Kulturgeschichte von Windobjekten. Es wurde angestrebt, die Zeichensetzung durch Fahnen als ursprüngliches und wichtiges Kommunikationsmittel erfahrbar zu machen, aber auch ihre schmückenden Qualitäten hervorzuheben. Ziele, die sich auf die Gestaltung und Fertigung der Objekte beziehen, werden hier nicht gesondert erörtert, da sie sich aus der jeweiligen Gestaltungsaufgabe ergeben, und als bekannt vorausgesetzt werden.

Windsäcke

Die Unterrichtssequenz fand in einer ersten, koedukativ geführten Klasse statt und wurde für ei-



Windsäcke
im Schulhof

nen Zeitraum von vier bis fünf Doppelstunden geplant. Die Schülerinnen und Schüler besaßen grundlegende Kenntnisse im Umgang mit der Nähmaschine.

Hinweise zur Werkbetrachtung

Um die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Bezug auf Windobjekte zu aktivieren und zu einer intensiveren Auseinandersetzung anzuregen, ist es zielführend, den Unterricht mit einer Werkbetrachtung zu beginnen. In jedem Drachengeschäft gibt es eine Auswahl unterschiedlicher Modelle von Windsäcken, die für einen motivierenden Einstieg herangezogen werden können.

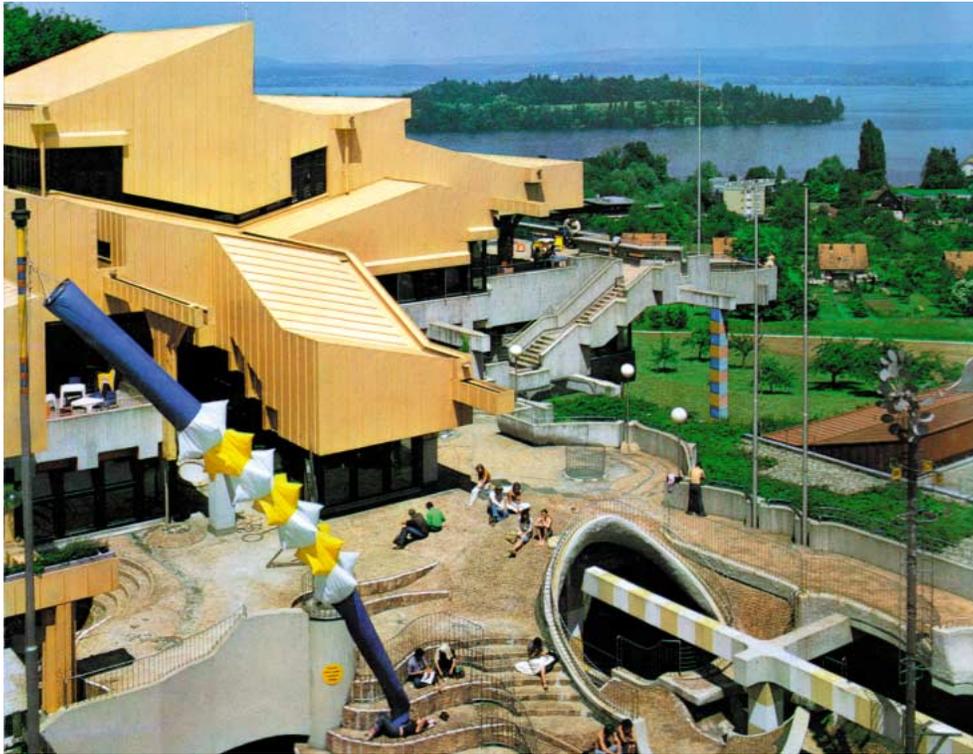
Windsäcke sind den meisten Kindern von der Autobahn her bekannt. Dort haben sie die Funktion, Autofahrer auf die Gefahr von

Windböen hinzuweisen. Weniger bekannt ist jedoch, dass sich auch Künstler von der Beweglichkeit textiler Objekte und der Choreographie des Windes fasziniert zeigten. *Otto Piene*, Mitglied der Künstlergemeinschaft ZERO, entwickelte ab den

60er Jahren ein Konzept, das auf einer Symbiose von Natur, Kunst und Technik beruhte. Neben Rauch- und Feuerbildern und Lichtballetten schuf er auch Luftplastiken. In den 70er Jahren realisierte der Künstler in Zusammenarbeit mit Architekten

am Forum der Universität Konstanz, einem zentralen Platz in der Gesamtanlage, 2 Windobjekte, ein Windrad und eine blaue Luftplastik. Letztere hat die Form eines sehr langen, sich nach unten hin verjüngenden Windsackes, zeigt aber in der Mitte weiße und gelbe Formationen, die an eine stachelige Frucht erinnern. Bei Wind befindet sich das Kunstwerk mit seinem Schwingen, Sich-Drehen und Schlängeln in permanenter Veränderung.

Otto Piene
Windsack, Universität Konstanz



Beschreibung des praktischen Unterrichts

Zur Motivation für die praktische Arbeit wurde der Klasse ein japanischer Windsack in Form eines Fisches vorgelegt. In Japan ist es Brauch, diesen bei Geburt eines Sohnes vor das Haus zu hängen. Der Windsack wurde von den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Schnittgestaltung und seine Fertigung untersucht. Auf Grund der gewonnenen Einsichten gelang es jeder Schülerin und jedem Schüler, den Schnitt mit kleinen individuellen Abweichungen auf Packpapier zu zeichnen und für das Zuschneiden vorzubereiten. Die Windsäcke hatten eine Mindestlänge von ca. 120 cm. Als Material für den Windfisch fanden alte weiße Betttücher oder vorgewaschener Nessel Verwendung. Um ein Ausfransen zu verhindern, wurden die Kanten der zugeschnittenen Stoffstücke sofort mit der Nähmaschine gendelt.

Für die Gestaltung des Schuppenkleides schnitten die Schülerinnen und Schüler mit dem Tapetenmesser Stempel aus Styropor aus und bemühten sich, mit den von ihnen ausgewählten Stofffarben ein Muster auf Packpapier zu entwerfen. Sobald ein zufriedenstellendes Ornament gefunden war, konnte mit der Gestaltung des Fisches begonnen werden. Für das Fischauge wurden weitere Styroporstempel zugeschnitten.

Windsäcke, 1. Klasse

Nach dem Trocknen wurde die Stofffarbe durch Bügeln fixiert, und der Windsack mit einer einfachen Steppnaht zusammengenäht. Nach Wunsch und Können gelang es einigen Schülerinnen und Schülern, dreieckige, geendelte Stoffstücke als Flossen einzufügen. Das Fischmaul wurde durch einen Tunnel mit einer ca. 3 cm großen Öffnung versehen und mit einem zu einem Ring gebogenen, verzinkten Eisendraht verstärkt. Um den Ring schließen zu können, bogen die Schülerinnen und Schüler ein passendes Stück Draht an einem Ende zu einem kleinen Ring, am anderen Ende zu einem kleinen Haken. Zuletzt wurden am Fischmaul an drei Punkten Schnüre befestigt und nach ca. 25 cm mit einander verknötet. Eine Schlinge aus den Schnurresten diente als Aufhängevorrichtung.

Fahnen

Die Unterrichtssequenz wurde für vier Doppelstunden geplant und fand in einer zweiten Klasse statt. Die Schülerinnen und Schüler benötigten Kenntnisse im Bereich der Gestaltungslehre und geringe Kenntnisse im Nähen mit der Nähmaschine.

Hinweise zur Werkbetrachtung

Für die Werkbetrachtung ist es notwendig, Bildbeispiele auszuwählen, die die Zielvorstellungen der von der Lehrperson geplanten praktischen Arbeit unterstützen.

Es ist zu überlegen, ob die Fahne rein schmückenden Charakter haben oder ob sie als Zeichen für eine Gruppe, Klasse oder Schule fungieren soll. Die folgenden Hinweise sollen Anregung für eine dem Gestaltungsanlass entsprechende Auswahl bieten.

Fahnen haben eine lange Tradition. Die Zeichensetzung mittels eines an einer Stange befestigten Stück Stoffes ist eine der ältesten Arten

des Menschen mit anderen zu kommunizieren. Da Fahnen aus vergänglichen Materialien bestanden, kann ihr Ursprung nicht genau datiert werden. Seit etwa 2500 v. Chr. gibt es jedoch schriftliche Hinweise auf den Gebrauch der Fahne.

Ursprünglich wurden Fahnen in engem Zusammenhang mit dem Kriegswesen verwendet. Fahnen mit leicht wiedererkennbaren, einprägsamen Zeichen in leuchtenden, kontrastreichen Farben dienten, da sie gut sichtbar an einer langen Stange angebracht waren, den Kämpfenden zur Orientierung und taktischen Anleitung. Auch in der Schifffahrt finden Fahnen als Sprachmittel Verwendung. Fahnen dienen der Repräsentanz von Staat und Kirche. International anerkannt ist die Fahne des roten Kreuzes als Zeichen für Zuflucht und Schutz oder die weiße Fahne als Zeichen der Unterwerfung.

Zur Stimulierung der Massen und als Instrument der Machtdemonstration bei Aufmärschen und Kundgebungen im 3. Reich und in den kommunistischen Staaten sind uns Fahnen in negativer Erinnerung geblieben. Die Kritik an diesem wiederholten und aufdringlichen Gebrauch von Nationalfahnen führte in der Gegenwart zu einem zurückhaltenden Umgang mit Fahnedekorationen. Lediglich anlässlich von Staatsfeiertagen wird dem Nationalstolz durch festlichen Fahnschmuck Ausdruck verliehen.¹⁾ Für die Werkbetrachtung könnte beispielsweise als Einstieg ein Bild eines für den Nationalfeiertag geschmückten Gebäudes ausgewählt werden. Allen Schülern ist die Entstehungsgeschichte der österreichischen Nationalfahne bekannt. An ihr können sowohl der Zeichencharakter wie auch die schmückenden Qualitäten der Fahne erörtert werden.

Die Verwendung von Fahnen hat sich heute eher in das Alltagsle-

ben verlagert. Unterschiedlichste Gruppen, wie z.B. Sport-, Spar-, und Faschingsvereine bedienen sich der Fahne, um mit optisch markanten Zeichen ihre Zusammengehörigkeit zu versinnbildlichen. Fahnen sind auch beliebte Gestaltungsobjekte für Künstlerinnen und Künstler geworden.



Fahnenfestival,
Krems 1995

Eine Vielfalt von Gestaltungsansätzen war anlässlich eines Fahnenfestivals zu beobachten, zu dem die Stadt Krems 1995 eingeladen hatte. Während die meisten Künstlerinnen und Künstler die kommunikative Dimension der Fahnen für die Übermittlung individueller Botschaften und Gestaltungsvorstellungen nutzten, gab es auch eine kleinere Gruppe von Arbeiten, die sich mit dem Phänomen Wind und Beweglichkeit auseinandersetzte.²⁾

Als Beispiel einer individuellen Zeichensetzung könnten die in Anlehnung an Verkehrs- und Informationsschilder unserer All-

tagswelt entwickelten, dekorativen Banner des kalifornischen Künstlers *Matt Mullican* herangezogen werden. Seit vielen Jahren gilt das Interesse des

Serie von acht Bannern wurde als Installation vor dem Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1986 gezeigt. Auf rotem Grund befinden sich Symbole

Beschreibung des praktischen Unterrichts

Die von der zweiten Klasse gestalteten Fahnen entstanden zur Faschingszeit. Sie sollten durch ihre Buntheit auffallen und einen Blickfang im sonst eher farblos wirkenden Schulhof bilden. Durch die Jahreszeit angeregt, wurden als Themen Faschingsmasken und Monster-Fratzen wahlweise vorgeschlagen. Für die Gestaltung der Fahnen wurde eine Reservetechnik ausgewählt. Zarte akustische Akzente sollten passend zur Faschingszeit durch das Annähen von Schellen und Glöckchen an das Fahnentuch erzielt werden.

Gruppen von ca. zwei bis drei Schülerinnen und Schülern waren für die Gestaltung einer Flaggen-seite verantwortlich. Für das Fahnentuch wurden billige, weiße Baumwollstoffe verwendet, die bereits mit bunten Streifen, Rhomben und Punkten bedruckt waren und zur Faschingszeit billig zu erwerben sind. Die Stoffbahnen wurden der Länge nach geteilt und hatten eine Breite von ca. 0,5 m. Die Länge der Fahne ergab sich aus der Anzahl der Gruppenmitglieder. Jedes Motiv sollte abwechselnd zwei Mal nach einem vorher festgelegten Abstand untereinander angebracht werden.

Für die Schablonen wurde Tuschpapier A3 verwendet. Dieses besitzt genügend Festigkeit, um ein Motiv zwei Mal auf den Stoff übertragen zu können. Die Masken ergaben sich aus mehreren aus dem Tuschpapier mit einem Tapetenmesser ausgeschnittenen Flächen. Die Motive mussten so gestaltet sein, dass sie sich auf dem gemusterten Grund behaupten konnten. Da diese Schablontechnik zu einer starken Vereinfachung zwang, stellte sich ohne große Schwierigkeiten eine eindrucksvolle Zeichenwirkung ein.

Bevor schließlich die Maske mit dem Pinsel auf den Stoff übertragen werden konnte, wurde sie, um



Matt Mullican:
Installation,
Los Angeles, 1986

Künstlers der Entwicklung eines internationalen Zeichensystems. Neben Computerprojekten, in welchen er menschenleere Stadtopologien entwirft, bedient er sich zur Visualisierung seiner erfundenen Zeichensysteme auch riesiger Fahnen. Eine

aus schwarzen und weißen Zeichen, die in Scheibenform angeordnet sind. Farben dienen dem Künstler zur Veranschaulichung mehrerer Ebenen von Wahrnehmungsmechanismen, mit welchen der Mensch sich seine Welt erschließen kann. *Matt Mullican* benutzt in seinem Kommunikationssystem die Farben Blau, Grün, Gelb, Rot, Schwarz und Weiß: Blau steht für die Welt der Gegenstände, Gelb für die Welt der kreativen Kräfte und Künste, Rot ist die Farbe des Subjektiven, der geistigen Aktivitäten. Schwarz und Weiß sind für *Matt Mullican* die Farben für Zeichen und Begriffe.³⁾ Die Betrachtung der Banner kann Schülerinnen und Schüler dazu anregen, eigene Zeichen zu entwickeln, aber auch deutlich machen, dass individuelle Zeichensetzungen der Übereinkunft bedürfen, wenn sie als Kommunikationsmittel fungieren sollen.

Fahnen im Schulhof



ein Verrutschen zu verhindern, mit Klebebändern auf dem Fahnen-tuch fixiert. Hernach wurden die Motive eingebügelt, und zwei gleichlange Stoffbahnen rechts auf rechts zu einen Schlauch zusammen-genäht. Nach dem Umdrehen des Schlauches – die Nähte befan-den sich nun auf der Innenseite – wurden an beiden Schmalseiten ein Tunnel für das Einschieben von Holzleisten gesteppt. An der oberen Seite diente die Holzleiste der Befestigung von Schnüren für die Aufhängung. Der Stab unten sollte ein zu starkes Verdrehen der Fahne verhindern. Zuletzt statteten die Schülerinnen und Schüler die Fahnenenden mit Schwänzen aus, um die durch den Wind hervorgerufene Bewegung optisch noch eindrucksvoller erscheinen zu lassen. Glöckchen und Schellen, die sie an den beiden Schwänzen befestigt, gaben den Fahnen den letzten Pfiff.

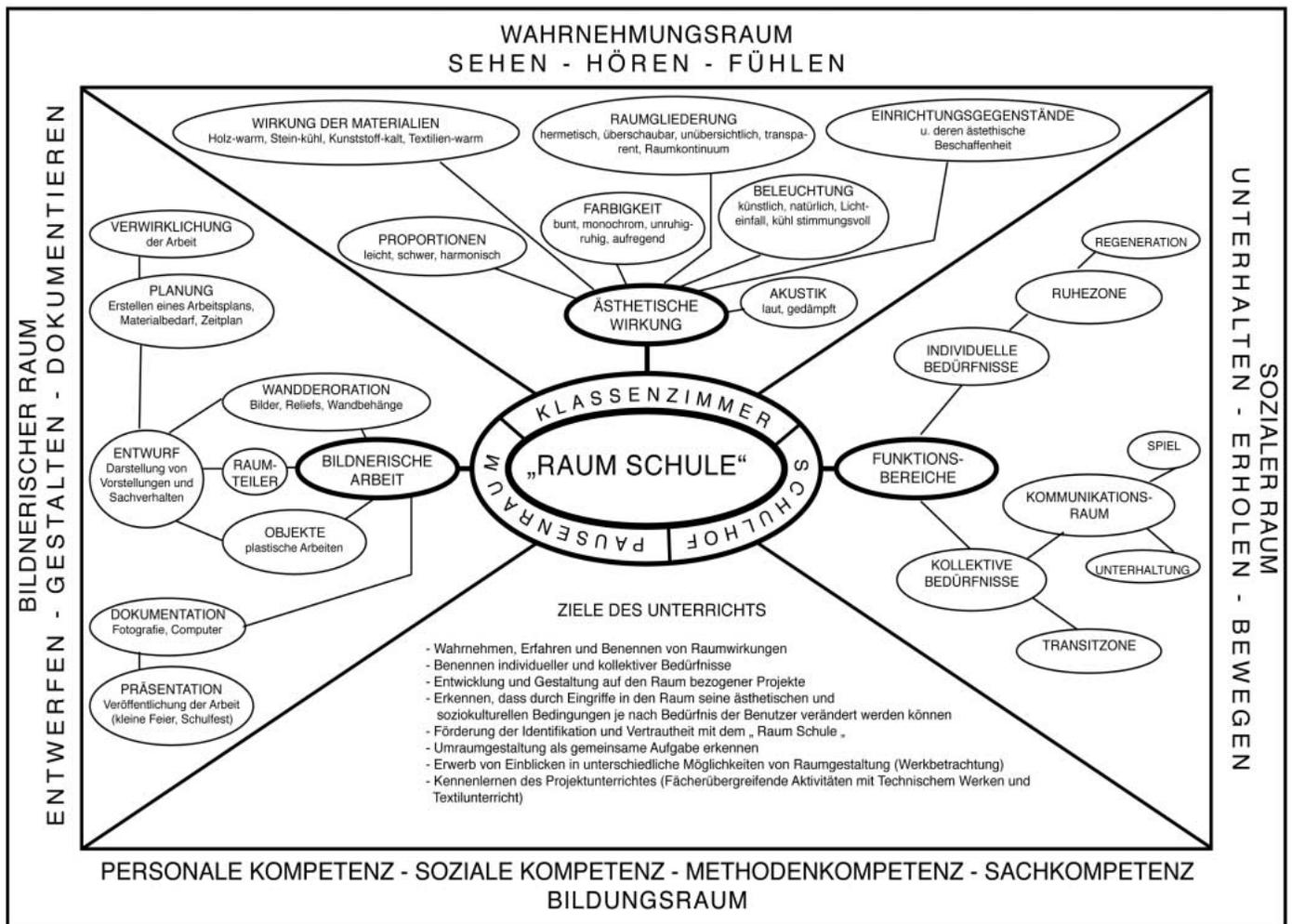
Bildungswert

Die Gestaltung des Lebensraumes Schule, in welchem Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, ist ein wichtiges Anliegen der bildnerischen Fächer. Schule ist ja nicht nur ein Ort, an dem Bildungsziele der kognitiven Dimension vermittelt werden. Die Beschaffenheit der Architektur, die Gestaltung der Räume sensibilisiert für ästhetische Phänomene und trägt zur Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit im Bezug auf Raumwirkungen u.ä. bei. Nicht zuletzt ist die Schule auch ein sozialer Raum, ein Ort, an dem Möglichkeiten geboten werden sollen, individuelle und kollektive Bedürfnisse auszuleben. Anlässlich einer Lehrerfortbildung habe ich bereits grundlegende Überlegung zu diesem Bereich angestellt und versucht, sie in einer Graphik darzustellen, die ich

als Ergänzung meiner Ausführungen dem Artikel beifüge. Kompetenzen im Bereich der Gestaltung der unmittelbaren Lebenswelt zu entwickeln, erscheint schon deswegen als wichtige Bildungsaufgabe, weil anzunehmen ist, dass Jugendliche auch in ihrem künftigen Leben Situationen vorfinden, in welchen sie die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten anwenden können.

Zusammenfassung

Die Erfahrung der Schülerinnen und Schüler, auf ihren unmittelbaren Arbeits- und Lebensbereich nach eigenen Vorstellungen gestaltend Einfluss nehmen zu können und den Eingriff als Bereicherung zu empfinden, ist als das wertvollste pädagogische Ergebnis hervorzuheben.



Sigrid POHL

1973 geboren in Konstanz.
1991–1998 Studium an der Hochschule für angewandte Kunst, Wien.

1993–1995 Lehrgang für Film- und Geisteswissenschaften, Wien.

1995–1997 Studium an der ehemaligen Folkwangschule (Universität-Gesamthochschule Essen).

1996–1997 Künstlerische Leitung der Medienwerkstatt Zeche Carl, Essen.

1997–2000 Studium an der Akad.d. Bildenden Künste, Wien.

seit 1998 Lehrauftrag an der Univ. f. angewandte Kunst, Wien.

seit 1999 Lehrauftrag an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung, Linz.



Kontakt: sigrid_pohl@yahoo.com

Tel.: (01) 920 25 57

Die Windfische und Fahnen, die von den Schülerinnen und Schülern selbst mit viel Einsatz und Hingabe angefertigt wurden, und als temporäre Installation den Schulhof schmückten, erfüllten sie mit Stolz, denn ihre Bemühungen wurden auch von den Mitschülerinnen und Mitschülern, von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern bemerkt und gelobt. Ästhetische Veränderungen, die von den Benutzern der Schule selbst erarbeitet werden, tragen zur Identifikation mit dem Lebensraum Schule bei. Aus einem anonymen Ambiente wird ein Ort, an dem man sich gerne aufhält und wohl fühlen kann.

Literaturverzeichnis:

¹⁾ *Harather Karin*. Haus – Kleider. Zum Phänomen der Bekleidung in der Architektur. Wien, Köln, Weimar: Böhlauverlag 1995. ISBN 3-205-98269

²⁾ *Katalog des Fahnenfestival KremsStein*, 1995. Hg. Amt der Niederösterreichischen Landesregierung Abt. III/2, Kulturabteilung mit einem Aufsatz „Fahnen“ von Manfred Wagner

³⁾ <http://www.portikus.de/ArchivA0026.html>

Bildnachweis:

Matt Mullican: Constantine, Mildred. Whole Cloth. New York: The Monacelle Press, 1997, S 89. ISBN 1-885254-75-X

SCHULE IM KINO – KINO ALS SCHULE

Film-Vermittlungsangebot des Film- museums für Schüler und Schülerinnen

Programm April bis Juni 2004

Informationen unter:

Tel.: (01) 533 70 54

Fax: (01) 533 70 54-25

E-mail: office@filmmuseum.at

Eintritt frei!

Dienstag, 20. April, 11–13 Uhr

Dienstag, 18. Mai, 11–13 Uhr

Manipulation und Kino. Propaganda und Gegenpropaganda im Film. Film und Fernsehen sind überaus wirksame, einflussreiche Medien – doch sie sind niemals neutral. Die Politik hat das Kino deshalb seit Anbeginn zur Manipulation von Gefühlen und Meinungen verwendet – besonders massiv in der Ära des Nationalsozialismus. Britische und amerikanische Filme reagierten darauf mit satirischer, nüchterner oder ebenfalls stark emotionalisierender Gegenpropaganda.

Zusammengestellt und präsentiert vom Historiker und Publizisten Dr. Peter Huemer. *Empfohlen für SchülerInnen ab 14.*

Dienstag, 27. April, 9–10.15 Uhr

Das Abenteuer Film

Eine kleine, überaus unterhaltsame „Grundschule“ des Kinos: Film wird in seiner ursprünglichen Kraft wieder lebendig.



Augustinerstrasse 1

A-1010 Wien

Tel.: (01) 533 70 54

Fax: (01) 533 70 54-25

www.filmmuseum.at

Ausgehend vom Filmstreifen, vom Projektionsapparat und vom schwarzen Saal des Filmmuseums leuchten die elementaren Attraktionen des Kinos auf.

Präsentiert und erklärt vom Kunstvermittler Roland Fischer-Briand.

Empfohlen für Volksschulklassen.

Dienstag, 4. Mai, 11–13.30 Uhr

Casablanca (Michael Curtiz, USA 1942)

Der Film erzählt nicht nur von Widerstand gegen eine Schreckensdiktatur, von der Flucht vor ihr, sowie von Exil und Emigration – er ist auch mitten im zweiten Weltkrieg entstanden, und viele seiner Darsteller und Teammitglieder waren zu diesem Zeitpunkt selbst Emigranten. Damit wird dieser Klassiker auf zweifache Weise zu einem Dokument – als künstlerische Umsetzung einer unmittelbar stattfindenden Realität.

Im Anschluss Gespräch/Diskussion mit Dr. Peter Huemer und Alexander Horwath (Direktor des Filmmuseums) über Emigration und Exil im Film und in der Realität. *Empfohlen für Oberstufenklassen!*

Dienstag, 11. Mai, 11–13 Uhr

Film und Fiktion

Film ist – unter anderem – die Erzeugung von Illusionen. Aber auch: eine sinnliche Verdichtung unserer Alltagserfahrung zu bewegenden Geschichten, die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben neu zu sehen – oder neu zu träumen.

Präsentiert u. moderiert von Michael Palm. *Empfohlen für Oberstufenklassen!*

Dienstag, 25. Mai, 11–13 Uhr

Film und Wirklichkeit

Die Erkundung der Wirklichkeit ist durch das Medium Kino in ein neues Stadium getreten. Jede filmische Aufzeichnung, jedes Dokument ist aber zugleich auch: Gestaltung, Veränderung, Interpretation. Jede „Einstellung“ verrät eine „Anschauung“.

Präsentiert u. moderiert von Michael Palm. *Empfohlen für Oberstufenklassen!*

Dienstag, 8. Juni, 11–13 Uhr

Film und Kunst

Als modernes Medium schlechthin war das Kino seit 1900 in allen Schichten der Gesellschaft prägend, und auch die Künstler der Moderne erfassten rasch das riesige Potential der neuen „Maschine“, die zu einer wichtigen Grundlage unseres Bewusstseins geworden ist.

Präsentiert u. moderiert von Michael Palm. *Empfohlen für Oberstufenklassen!*

Marianne Langwieser, Karin Polanz

Ansprechend – etwas spricht mich an

Projekttag zum Thema Schmuck

Dieser Bericht aus der Unterrichtspraxis versteht sich als Beitrag zur inhaltlichen Aufwertung des Faches Textiles Gestalten und Werken und will mit dem Vorurteil aufräumen, im – landläufig noch immer so bezeichneten – „Handarbeitsunterricht“ ginge es primär um die Erlernung von traditionellen Techniken wie Stricken und Häkeln.

Anhand des Projektbeispiels „Ansprechend – etwas spricht mich an“ soll ein ganzheitlicher Zugang zum Thema Schmuck gefunden werden.



Als Einstieg in das Thema dient ein ungewöhnlicher Arbeitsauftrag: die Schüler sollen mit offenen Augen durch das Schulhaus gehen und Gegenstände, an denen sie tagtäglich vorbeigehen, bewusst wahrnehmen. Durch diese Öffnung der Sinne kommt es dazu, dass ein Gegenstand sie direkt anspricht. Diesen Gegenstand sollen sie, sofern er transportabel ist, in den Klassenraum mitnehmen.

Schon beim ersten Arbeitsauftrag zeigt sich eine große Bandbreite von herbeigeschafften Gegenständen: vom Mistkübel bis zur Teekanne ist so ziemlich alles vertreten, was einen kreativen Geist inspirieren und zum Spielen anregen kann.

Der spielerische Umgang mit dem Fundstück wird durch die darauffolgende Reflexion und Präsentation im Plenum gefördert. Fragen wie – Warum hat mich gerade dieser Gegenstand angesprochen? Wo habe ich ihn gefunden? Was hat er zu mir gesagt? Wie stelle ich ihn vor? – beschäftigen die Jugendlichen und neugierig verfolgen sie die Präsentationen ihrer Klassenkameraden.

Die Aufgabenstellung „Mein Ding spricht zu mir und mit mir“ leitet einen Kommunikationsprozess ein, der wiederum im Plenum vorgestellt wird und viel Spaß und Freude am Improvisieren und auch am Zuschauen vermittelt.



Die Gegenstände sprechen aber auch miteinander und treten somit in Kontakt mit den Fundstücken der Mitschüler/innen.



Aus Pappe werden schicke Hüte



Ganz links: ansprechende Mistkübel, Mistkübel frisst Pappe.

Schlussendlich verwandelt sich dieser Gegenstand in ein Schmuckstück. Die Frage: „Wie und wo



Schmötter wird fast gefressen

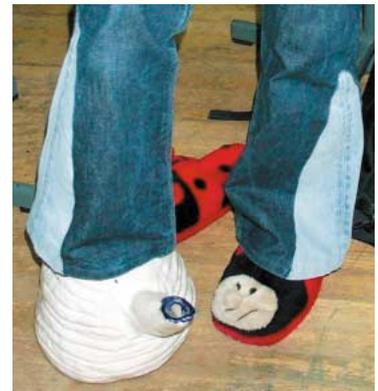
schmückt er mich?“ lässt einen Kochtopf zur Gürtelschnalle und eine Teekanne zum Handtäschchen werden.

Die durch den überschäumenden Erfindergeist nunmehr aufgeheizte Stimmung im Werkssaal findet ihren kreativen Ausdruck in einer



Textproduktion. Die Schüler/innen verabschieden sich hiermit von ihrem Gegenstand und bringen ihn an seinen Platz zurück.

Diese ersten Aufgabenstellungen sollen zu einer individuellen Sensibilisierung und damit zur Förderung von kreativen Denkprozessen führen.



Eine Teekanne verwandelt sich ...

Schmuck ist ...

Die Schüler/innen setzen sich nun in einem nächsten Schritt verbal mit dem Thema Schmuck auseinander.

Ein Kochtopf verwandelt sich ...



Christoph Kinker
 Der Folle Kochtopf

Er hat den Namen Sumpfsumpf.
 Er hatte sich in einen Badest verhandelt
 und sprach ach kinunter sehn mir
 du bist zu schwer. In ein Sengstiel
 verwandelt und sprach überhol
 geht schneller geht oyle gas
 Er hatte sich in eine Schutzgürtel
 schulle verwandelt und sprach
 achtung ein Baum du reist hinein.
 Er hatte sich in einen Hut verwandelt
 und sprach mei ist nett die Welt
 sehen. Suk hole ihn im Werkraum
 gefunden

Was ist Schmuck? Wie ist Schmuck? Wer schmückt sich? Warum schmückt man sich? Welche Körperteile werden geschmückt? Wann schmückt man sich? Aus welchen Materialien besteht Schmuck? Was macht unseren Schmuck wertvoll? sind Fragestellungen, die die Schüler/innen zum Nachdenken anregen.



... ich mache

Das Herstellen eines konkreten Schmuckstückes wird erst anschließend in Angriff genommen. Vorbereitetes textiles und nicht textiles Material soll die Schüler ansprechen. Aus diesem Material ist ein Schmuckstück zu fertigen, das durch die eigene Schmuck-idee wertvoll wird.

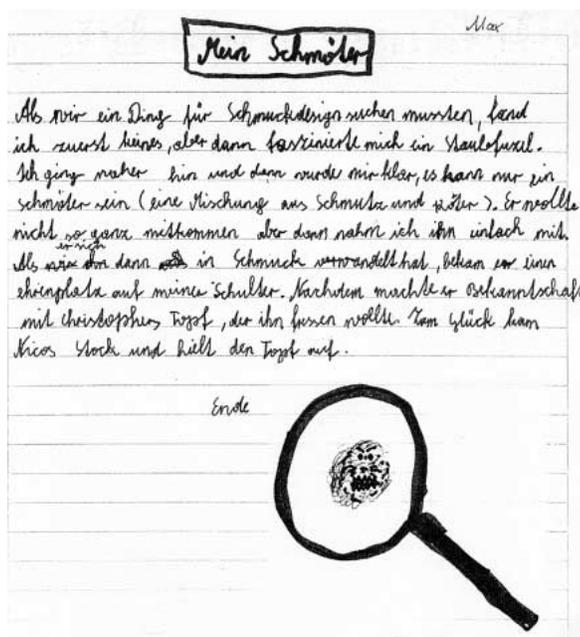
Wieder arbeiten die Schüler mit großer Lust an ihrem Stück. Keine Idee gleicht der anderen,

Geschmückt von Kopf bis Fuß



... Schmuck

Erst nachdem die Schüler/innen eigene Lösungen entwickelt haben, werden sie mit Bildmaterial zu Schmuckstücken von Textilkünstler/innen konfrontiert. „Die



machen doch auch nichts anderes als wir“ beschließt ein Schüler mit einem Aha-Erlebnis die Textilstunde.

Anhand des Beispiels Schmuck wurde versucht, die kreativen Kompetenzen der Schüler/innen anzuregen. Es hat sich dabei gezeigt, dass vor allem der spielerische Zugang zum Thema Schmuck über den Weg

„ein Gegenstand, der mich anpricht“ sehr viele Ideen und Fantasien freigesetzt hat, die daraufhin zu einem sehr freien und daher vielfältigen Zugang zum Thema geführt haben. Schmuck wurde nicht nur als Schmuck, sondern auch als

schmückendes Kleidungsstück verstanden. Die Schüler/innen haben an diesen vier Unterrichtseinheiten mit viel Freude und Neugierde teilgenommen. Sie waren sowohl gestalterisch als auch sprachlich überaus kreativ.

Mag.phil Marianne LANGWIESER

Geb. 1965 in Graz, Lehramt für Russisch und Italienisch an der Karl-Franzens-Universität Graz, Lehramt für Textiles Werken und Bildnerische Erziehung an der pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau; Lehramt für Textiles Werken an der Kunstuniversität Linz; Lehrtätigkeit seit 1995; seit 2003 am BG/BRG Kirchengasse in Graz.



Mag.art Karin POLANZ

Geb. 1962 in Graz, pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau, Lehramt für Englisch und Bildnerische Erziehung; Kunstuniversität Linz, Lehramt für Bildnerische Erziehung und Textiles Werken; Lehrtätigkeit seit 1983; 1991–2003 an der NMS/BG/BRG Klusemannstraße, seit Dezember 2003 am BG/BRG Oeverseegasse in Graz.



Die gezeigten Arbeiten zum Thema Schmuck wurden im Schuljahr 2002/03 von den Schüler/innen der 1B-Klasse der NMS/BG/BRG Klusemannstraße in Graz gefertigt.



Geschmückt von Kopf bis Fuß



ERINNERUNGEN AN DIE GRÜNDUNGSZEIT DES BÖKWE

Der Tod von OStR. Prof. Hans Stumbauer und von meinem Vater, OStR. Prof. Alfred Stifter veranlassen mich, Erinnerungen an die Gründungszeit des BÖKWE niederzuschreiben.

Man möge verzeihen, dass es meinerseits nur zu Erinnerungen an die beiden um den BÖKWE so verdienten Persönlichkeiten reicht und zu keiner adäquaten Würdigung der Verstorbenen. Im Fall von Prof. Stumbauer kenne ich die konkreten Fakten, Namen und Zahlen zu wenig, um wenigstens annähernd den Umfang und vor allem die Qualität seiner Leistungen würdigen zu können. Diejenigen, die ihm in seiner Funktion gefolgt sind, sind dazu berufen. Im anderen Fall fehlt mir die notwendige Distanz, um die Verdienste des geschätzten und verehrten Vaters in ein objektives Licht rücken zu können, zu selbstverständlich und daher für mich ganz unmerklich waren Kunst und Bildung, Entwicklung und Förderung, Vergleichen und Anschauung, Unterricht und Weiterbildung, Bücher und Bilder, Ausstellen und Wettbewerb die Themen des ganz gewöhnlichen Alltages.

So bleibt es bei einem Stimmungsbericht aus den 50er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts, es war meine Volksschulzeit.



Prof. H. Stumbauer

Der Unterricht an den Landschulen war damals noch meilenweit von einer „neuen Pädagogik“ entfernt, während an den Übungsschulen der Lehrerbildungsanstalten sich

schon so manch neuer Geist regte. Das war der Grund, dass unsere Familie damals vom Land oder eher schon Vorstadtbereich nach Linz gezogen war.

Dort in einer Mieterschutzwohnung im Neustadtviertel erschien in regelmäßigen Abständen eine mächtige Person mit kräftiger und tiefer Stimme, die mit einfachen und sehr klaren Worten keinen Zweifel an

dem aufkommen ließ, was jetzt zu machen sei, Prof. Stumbauer. Auch frisch rasiert wirkte er bärtig, seine Kleidung in gedecktem Grün und Leder entsprach der eines Försters oder eben einer tatkräftigen Person vom Land und er zeigte dies auch mit einem gewissen Stolz, zumindest mit Würde und Selbstbewusstsein. Prof. Hans Stumbauer stammte aus dem nördlichen Mühlviertel, er kam von Kerschbaum bei Freistadt, dort hatte er Land und Besitz, Schafe und Wald. Einen Teil davon ließ er schlägern und finanzierte so die erste Ausgabe des Fachblattes des Bundes österr. Kunst- und Werkerzieher – wurde immer erzählt. Gedruckt wurde bei Plöchl in Freistadt, das lag am Weg und man kannte sich. Männer mit Handschlagqualität ließen das Risiko kalkulierbar erscheinen, Mut und Überzeugung waren die anderen wesentlichen Ingredienzien dieser Anfangsstunde. Prof. Stumbauer steuerte sie bei, so passt es auch ins Bild, dass ihm eine Nähe zu den Widerstandsbewegungen in der NS-Zeit nachgesagt wurde. Er war ein Mann der Tat, der mutig handelte, wenn er die Notwendigkeit dazu erkannt hatte.

wildes: Gekonnt schnitt er die Konturen von Reh und Hirsch als Sgraffito in eine Hauswand der Mariahilfgasse in Linz. Es rundet das Bild, dass er – wenn ich mich richtig erinnere – an der Wiener Akademie bei *Wilhelm Dachauer*, der für seine Genrebilder mit Motiven aus dem bäuerlichen Leben bekannt war, studiert hatte.



Heiliggeist-Fenster von Prof. Alfred Stifter in der Pfarrkirche St. Martin bei Traun

An der Kunst schätzte er den Ausdruck, und Sensibilität, die man dem mächtigen Manne auf den ersten Blick gar nicht zgetraut hätte. Bei den Menschen lobte er die Geradlinigkeit, wie er sie bei seiner Umgebung am Land und bei den Kindern und Jugendlichen in der Schule erfuhr



Prof. Alfred Stifter mit Enkel beim Handpuppenspiel

An der Natur liebte er das Vitale, sie war ihm als Jäger besonders vertraut, da überraschte es auch nicht, dass er eines Abends mit einem ausgewachsenen Uhu angerückt kam, der sich irgendwo verfangen hatte. Ein Nachweis seiner profunden Kenntnisse des Jagd-

und er pflegte sie selbst, er war forsch in der Ermunterung und sensibel bei der Kritik. Er war in der Zeit, da ich ihn erlebte, Kunsterzieher in der Hamerlingschule, dem Bundesrealgymnasium für Mädchen

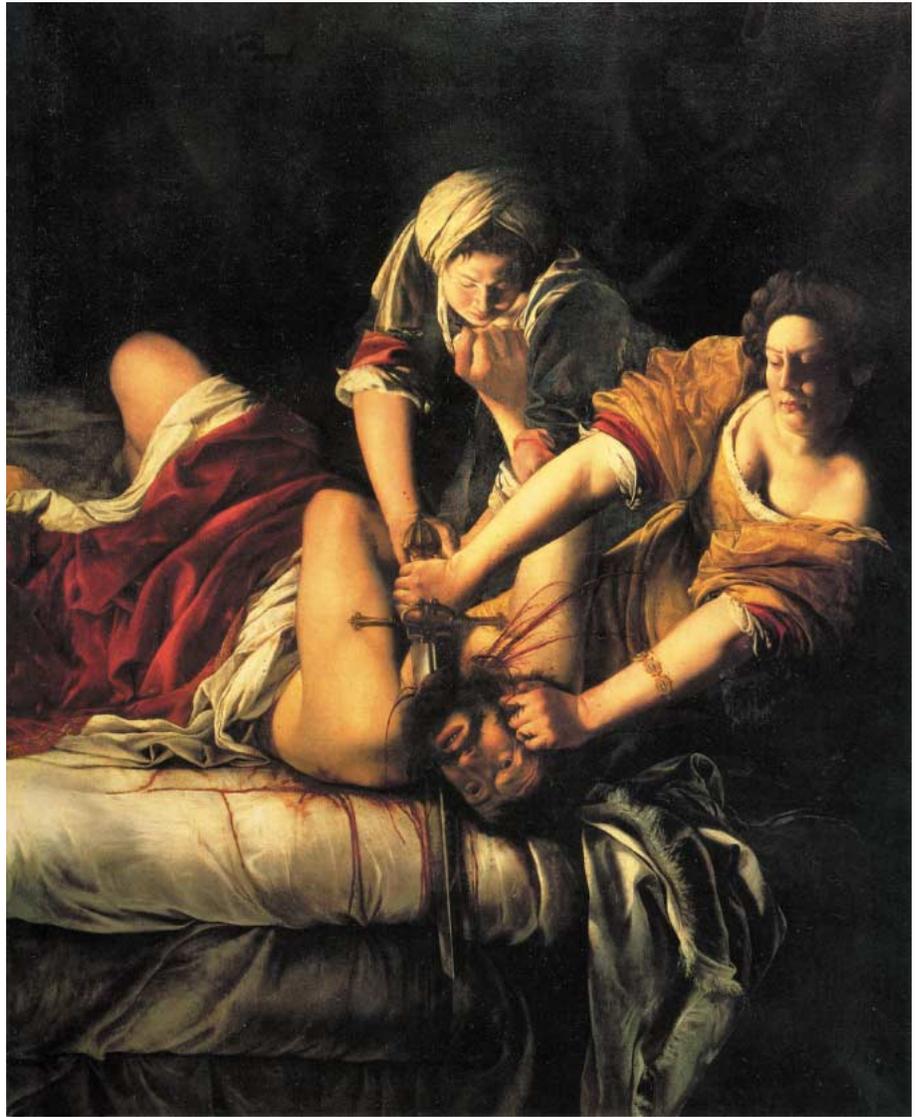
Fortsetzung auf Seite 31

Gerlinde Sauer mann

ARTEMISIA GENTILESCHI (1597–1650/53)

Frauenkunst – Kunstfrauen

Die Geschichte dieser Frau hat mich seit der Zeit interessiert, als ich bei einer Besichtigung einer Caravaggio-Ausstellung vor zwei Jahren in Rom ein Original von Judith und Holofernes sah. Ich war über die satte Farbigkeit, die dramatische Lichtinszenierung, aber vor allem über die Grausamkeit überrascht, die mich im ersten Moment an ein Abschlachten von Holofernes denken ließ. Ich hatte zwar gewusst, dass Artemisia in ihrer Jugend vergewaltigt worden war, hatte aber dennoch im ersten Moment Abscheu empfunden bei dem blutigen Gemetzel des Bildes und sie vorerst abgelehnt. Das Bild arbeitete weiter in mir. Ich bekam durch die Dante Alighieri Gesellschaft die Möglichkeit, einen Vortrag zu halten, und auch ein Film mit dem Titel „Artemisia Passione Estrema“ wurde mir zur Verfügung gestellt. Dieser Film war in *Rete 4* ausgestrahlt worden und es gibt derzeit laut meiner Recherchen nur über amazon.com eine englische Version. Das Buch von *Alessandra Lapierre* arbeitete ich im Laufe von Monaten durch, eher im Sinne einer begleitenden Lektüre denn als Studiengegenstand. In diesem Buch, erschienen in italienischer Sprache,



Artemisia Gentileschi:
Judith enthauptet Holofernes. 1620,
Öl auf Leinwand, 196 x 163 cm. Florenz, Uffizien

bestechen die farbvoll geschilderten Hintergrundinformationen und das Zeit- und Sittenbild ebenso wie auch der reiche Apparat.

Ich hatte mich schon in meiner Vorstellungswelt bis in die schrecklichen Jahre des beginnenden 17. Jh., in die volle Gegenreformation durchgearbeitet, eine Epoche, in der – besonders in Rom – die päpstliche Gewalt im vorherrschenden Chaos allumfassend war, in der Ehevergehen, Inzest, aber auch geringfügige Vorkommnisse mit einer päpstlichen Bulle zu Kapitalverbrechen gestempelt wurden, in der die Henker des vatikanischen Staates

Caravaggio: Judith enthauptet Holofernes.
1598/99, Öl auf Leinwand, 145 x 195 cm.
Rom, Galleria Nazionale di Arte Antica



nachts durch die Straßen patrouillierten und jeden mitnahmen, der unbillig war oder in Missgunst gefallen. Konfiskation von Landgütern und Ausrottung von konkurrierenden Adelsfamilien mit dem Vorwand der Übertretung päpstlicher Gesetze waren an der Tagesordnung. Die moralisierenden Auflagen im sozialen Leben waren mehr als willkürlich, und selbstverständlich konnten Frauen im besten Fall darauf hof-



Cristofani Allori: Judith mit dem Haupt des Holofernes.
1613, Öl auf Leinwand, 139 x 126 cm. Florenz, Palazzo Pitti

fen, als Ehefrauen den unentgeltlichen Dienst einer gehorsam dienenden Magd anzutreten. Darstellung von Nacktheit nach Modellen war strafbar, teilweise sogar mit dem Tod. Frauen als Künstlerinnen waren so gut wie unbekannt, besonders seit dem Ende des Humanismus, und Hexenprozesse häufig, die wie auch in unseren Landstrichen dazu dienten, Macht über weite Teile (auch die besitzenden) auszuüben. Untreue Ehefrauen konnten nach der Volksmeinung sogar in den Tod geschickt werden, Gewalt in der Familie war die Regel.

Umso erstaunlicher ist es, wie ich im Laufe meiner Lektüre immer wieder feststellte, dass eine junge Frau – Artemisia war zum Zeitpunkt der Vergewaltigung 17 Jahre alt und damit mannbar – einen Prozess gegen ihren Peiniger *Tassi* anstrebte, unterstützt durch ihren Vater *Orazio Gentileschi* (Lomi), ein bekannter Maler aus Pisa und

Caravaggio-Anhänger. Mit ihm kollegial befreundet war *Agostino Tassi*, der in geheimer Bigamie mit der Schwester seiner rechtmäßigen Frau lebte und sich nach damaligen Gesetzen des Inzests schuldig machte. Er hatte sich während der Perspektive-Lektionen mit Artemisia in deren Vertrauen geschlichen und eben seine Autoritätsstellung ihr gegenüber durch sexuelle Nötigung missbraucht.

Tassi wird nach dem neunmonatigen Prozess der Bigamie und des Inzests sowie der gewalttätigen Nötigung wegen zu zwei Jahren Kerker verurteilt. Artemisia muss während dieses Prozesses demütigende gynäkologische Untersuchungen über sich ergehen lassen und wird der Folterung der „sibille“ unterzogen, d.h. es wurden Schnüre um ihre Fingergelenke geschnürt, und an diesen wurde sie aufgezo-gen. Sie und ihre Hände überstanden die Folter unbeschadet. Sie wurde freigesprochen, auch deshalb, weil sie selbst unter Folter immer wieder beteuert hatte, die Wahrheit und nichts als die Wahrheit gesagt zu haben.

Kurze Zeit nach Ende des Prozesses wurde sie in einer „Reparationshochzeit mit guter Ausstattung“ an den Händler *Pierantonio Stiattese* verheiratet und übersiedelte sofort nach Florenz, wo sie bald für die *Medici* arbeitete und mit 23 Jahren auf Betreiben ihres Vaters zum ersten weiblichen Mitglied der Akademie ernannt wurde. Nach anfänglich glücklicher Ehe, aus der etliche Kinder hervorgingen, von denen nur *Prudentia* überlebte, wurde ihr Mann abgefunden, damit er ihrer Karriere nicht im Wege stehe. Sie war anschließend in allen wichtigen Städten Italiens und reiste ihrem Vater nach London nach, wo sie ihm half, die Deckenfresken für die *Banqueting Hall* fertig zu stellen.

Zurück in Italien erlebte sie u.a. große Erfolge in Neapel, wo sie zwischen 1650 und 1653 aus unbekanntem Gründen starb. Es ist nur bekannt, dass sie am

Ende ihres Lebens verarmt und einsam war, und viele Neider und Feinde hatte. Warum? Sie war durch ihren Lebensweg eine Gegnerin der unzähligen, von Kirche und Adel überlieferten stillen Gesetze geworden, hatte es geschafft, die schrecklichen Wunden ihrer Jugend zu heilen und große künstlerische Leistungen zu vollbringen, sowie Lebensinhalte zu verwirklichen, die außerhalb der geltenden Gesellschaftsziele lagen.

Erwähnen möchte ich noch, dass ich schließlich auf das grundlegende kunst-



Lucas Cranach d.Ä.:
Judith mit dem Haupt des Holofernes
1530, Pappelholz, 87 x 56 cm. Wien KHM

historische Werk von *Mary Garrard* stieß, die in unglaublich minutiöser Organisationsarbeit die archivarischen Quellen in Rom zugänglich und erschließbar gemacht hatte. Der Prozess aus dem Jahre 1612 mit dem größten Teil aller Zeugnisaussagen ist dort im Detail wiedergegeben. Eine profunde Gegenüberstellung der verschiedenen Quellen sowie der Ikonographie für Artemisias Hauptwerke sind ebenso vorhanden wie eine Interpretation der Zeitumstände und des persönlichen Schicksals der Künstlerin.

Literatur:

Alessandra Lapiere „Artemisia“.
Susanna Stolzenwald „Artemisia Gentileschi – Bindung und Befreiung im Leben und Werk einer Malerin“.
Mary D. Garrard „Artemisia Gentileschi“.

Marija Tomacic

Der tragbare Wald



Herbst 2003

Unsere 15-klassige Hauptschule befindet sich in Preding in der schönen Weststeiermark, im Bezirk Deutschlandsberg. Da es im Bezirk nur ein Oberstufengymnasium gibt sind alle Qualitätsstufen vorhanden. Wir bieten verschiedene Schwerpunkte wie Integration, Sport-, Sprach-, musisch-kreative und Informatik-Klassen an; außerdem Nachmittagsbetreuung. Nicht zuletzt deshalb haben wir viele Gastschüler aus anderen Bezirken bei uns. Dieser Zustrom hat bewirkt, dass im Zeichensaal wieder eine Schul-



klasse untergebracht werden musste, weshalb der BE-Unterricht leider in den Klassenräumen stattfindet.

Das Projekt „Tragbarer Wald“ wurde mit der 4. A-Klasse, einer Integrationsklasse mit 21 Schülern, darunter 3 Integrationsschüler und 3 Schülern mit Sonderförderbedarf, durchgeführt.

Die Sonderschullehrerin wird für andere Unterrichtsstunden gebraucht. So liegt es an mir alleine, alle Schüler gleichermaßen zu begeistern, was bei den unterschiedlichen Auffassungs- und Leistungsfähigkeiten eine große Herausforderung darstellt. Das Projekt „Tragbarer Wald“ schien mir dazu besonders gut geeignet.

Von der ersten Klasse an war es mein Bemühen, mit kleinen gemeinsamen BE-Projekten eine Klassengemeinschaft zu formen (soziales Lernen), was sich positiv auf den Umgang der Kinder miteinander auswirkt.

Vorstufen zu diesem Projekt:

1. Klasse: „Steirischer Herbst – Fallende Blätter“ Riesenmobile für das Klassenzimmer.

2. Klasse: „Naturkunst“ Temporäres Projekt für draußen. Etwas in der Natur gestalten und eingreifen, ohne zu beschädigen. In Anlehnung an *Andy Goldsworthy* gefiel uns die Idee, Fundstücke in der Natur zu sammeln, um daraus ein neues Gefüge zu gestalten und dieses an jedem beliebigen Ort eine bestimmte Zeit lang zu präsentieren.

3. Klasse: „Stone Art“ – „Gesammelte Steine“, ornamentale Gestaltungen auf einem Fuhrweg.

4. Klasse: Das Projekt „Tragbarer Wald“ ist das letzte in der Serie Kunst und Natur.

Der tragbare Wald

Vorübungen:

Malerischer Bereich: Ornament und Rhythmus in Schwarz und Weiß (siehe „Steirischer-Herbst“-Plakat: „Insideout“), Deckfarben, Üben von Mustern und Formwiederholungen, Finden von individuellen Rhythmen.

Weiterentwicklung zum tragbaren Wald –

„The Insideout-Black-and-White-Woods“:

Am Beginn stand die Idee, ein abstraktes Ding herzustellen, das schon als Einzelstück starke Wirkung erzielt, aber erst durch Zusammenführung zu einer vierteiligen Gruppenarbeit den beabsichtigten Sinn erfährt.

Wir hatten zuvor herausgefunden, dass ein Baum sich für dieses Gesamtkonzept eignen würde. Der Wald sollte an ausgesuchten Plätzen aufgestellt werden können.

Ausführung:

Wir beschränkten uns farblich auf Schwarz und Weiß; eine Petflasche diente als Baumkrone und eine Holzstange als Stamm. Blätter und Astwerk wurden „rücksichtslos“ auf eine frei erfundene Ornamentik reduziert, die mit Acrylfarben auf die Flaschen gemalt wurde. Leichtes Anschleifen der Plastikoberflächen erleichterte den Farbauftrag.

Marija TOMAZIC

1954 geb. in Wien.
 1962 Aufnahme im SOS Kinderdorf Stübing bei Graz.
 1972 Matura.
 1972–74 Päd. Akademie Eggenberg.
 1974–76 HS Straden (Bez. Radkersburg).
 Seit 1976 HS Preding, Fächer D, E, Ital., BE und WK.
 1978 Geburt der Tochter Nina.
 Lebt seit 1985 mit dem Künstler Walter Köstenbauer in Graz.

**Aktion/Präsentation:**

Entsprechend der Situation in einer Integrationsklasse ging es weniger um Theorie und künstlerischen Kontext, sondern vor allem um die Freude am Tun und um handwerkliche Erfahrungen für alle. Die Schüler hatten einfach Spaß daran, mit viel Fantasie und Geduld die Bäume zu gestalten, um dann gemeinsam ihren „tragbaren Wald“ an verschiedenen Orten aufzustellen. Es war berührend, mitzuerleben, in welcher andächtiger Prozession unser Wald hinaus ins Freie und rund um unsere Schule getragen wurde. Intensiv überlegten die Schüler, welche Orte/Plätze für eine Präsentation „klass“, „cool“, „super“ oder „echt geil“ sein könnten. Sie schufen eigene Kultplätze, brachen diese wieder ab und entdeckten neue für den „In-Black-and-White-Wald“.

Es folgte ein Rundgang in unseren Ort Preding, dessen Zentrum durch Auslagerung der Geschäfte an die Peripherie jedoch wie ausgestorben wirkt und dringend eine Art von Belebung nötig hat. Einzelne Gebäude wurden von uns vorübergehend in (künstlerischen) Besitz genommen, was auch durch Fotos dokumentiert wurde. In der Dorfkirche wurde eine Abbildung eines knieenden

Grafen (aus dem späten Mittelalter) in unser Projekt integriert.

In der Auslage des einzigen im Ortskern verbliebenen Supermarktes sah man vor lauter Bäumen keine Waren mehr. Der neue Dorfbrunnen wurde von uns erst so richtig „eingeweiht“ und das kahle Kriegerdenkmal zeigte sich über die Heiterkeit unserer „Künstlertruppe“ sehr erfreut, denn statt der alten Fahnenstangen gab es nun junge „Kunsthäuser“. Auch das Kürbismuseum wurde mit Kunst aufgewertet und in der Gärtnerei entstand eine Diskussion über „Allerheiligenschmuck – einmal anders“. Unsere letzte Station war ein Erdhügel eines Aushubs, der durch seine „Erhabenheit“ Einblick und Aus-

blick zugleich geben konnte. Nachdem wir alle „Baumstangen“ dort positioniert hatten, mussten wir betroffen feststellen, dass die Aufschüttung stark an eine Begräbniskultstätte erinnerte (in unserer Gegend gibt es zahlreiche keltische Hügelgräber).

**Finale:**

Der „Tragbare Wald“ wurde im Eingangsbereich unserer Schule als Kunstwerk auf Zeit aufgestellt, als unübersehbares Dokument eines gelungenen Gemeinschaftsprojekts aus bildnerischer Erziehung.



ERNST SKRIČKA

Ernst Skrička wurde am 29. Jänner 2004 mit dem Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst 1. Klasse – gleichsam dem „Staats-Oskar“ – für sein bisheriges Lebenswerk ausgezeichnet, und mir fiel die Ehre der Laudatio zu. Nun möchte ich dich, lieber Ernst, an dieser Stelle nochmals würdigen, diesmal zum Selberlesen und nicht mehr – wie peinlich! – in vor Aufregung holpernder Rede.

Ich habe mit einem kleinen Brief eröffnet, der mir bei der Recherche wieder in die Hände gefallen war. Darin erinnerte mich Skrička 1994 – auf altem New Yorker Hotelpapier – an unsere mitternächtliche Broadway Bezwingung, die zehn Jahre zuvor stattgefunden hatte! Wir waren 1984 nicht auf Vergnügungsreise in den USA, wiewohl dieser Abend in New York dem Vergnügen gewidmet war. Ernst Skrička hatte uns mit einem seiner frühen Sammler verabredet – Oskar Bronner! Zurück ging's dann 50 Blöcke zu Fuß ins Hotel, aus dem besagtes Briefpapier stammte. Martin Schwarz hatte damals die „Arts Connections“ als kulturellen Austausch zwischen Österreich und den USA erfunden und ein ambitioniertes Programm initiiert. Skrička, darauf angesprochen, plädierte sofort für eine gemeinsame Präsentation österreichischer Kunstpädagogik.

So habe ich Skrička kennen gelernt. Mein erster Eindruck: kollegiale Offenheit oder, anders gesagt, die rare Fähigkeit zur absolut unvoreingenommenen Zusammenarbeit! Ein Eindruck, der sich in den folgenden Jahren noch oft bestätigen sollte. Diese „Broadway Bezwingung“ ist natürlich auf sein Konto gegangen. Und rückblickend betrachtet passt sie gut in mein Bild! Ernst Skrička, der nicht einfach „mitreisende“ sondern sprichwörtlich „mitreibende“ Kollege, unerschrocken, ausdauernd und vor allem g'scheit und humorvoll!

Ich rechnete nach: 1984 war Ernst Skrička 38 Jahre alt und bereits arrivierte: Als Künstler, Graphiker, Radierer mit intensiver Ausstellungstätigkeit und von Sammlern nachgefragt. Jahrelang als Vizepräsident des BVÖ, des Berufsverbandes bildender Künstler u. Künstlerinnen Österreichs kunstsozial und kulturpolitisch aktiv, ob es nun um die Galerie auf der Stubenbastei oder gemeinsam mit Hans Jörg Wachta um den Römerquellwettbewerb gegangen ist. Parallel dazu all die Jahre als engagierter Kunstpädagoge in der Lehrerbildung.

Es ist ganz und gar unmöglich Ernst Skrička als Person und seinen Leistungen in wenigen Sätzen gerecht zu werden. Zunächst einige biographische Anmerkungen, die mir wichtig erscheinen:

Skrička selbst verweist auf sein „bildungsbehaftetes und kunstinteressiertes“ Elternhaus, das wichtige Grundlagen gelegt hat. Dazu kam ganz offensichtlich Begabung (es soll da eine frühe, aufschlussreiche Kinderzeichnung geben!), und, nicht zu vergessen, eine interessierte und talentierte ältere Schwester.



Prof. MMag. Ernst Skrička (links) und MinR Mag. Norbert Riedl

Die vielfältigen Anregungen aus dem Elternhaus haben sich aber nicht nur auf die bildende Kunst beschränkt. Sie waren auch literarischer und musikalischer Natur (sein Geigenspiel hat er übrigens gleich nach dieser Feier beim anschließenden Ständchen der Steirischen Tanzgeiger uns allen unter Beweis gestellt!). Dazu kam im Gymnasium Stubenbastei „ein faszinierender Zeichenunterricht“ (Zitat Skrička) durch den Maler Josef Stoizner. Und auch die Matura mit Auszeichnung passt gut ins spätere Bild. Es folgt die Aufnahme in die Graphikklassse von *Maximilian Melcher*, in der bereits die Schwester studierte. Dort herrschte ein höchst fruchtbares künstlerisches Umfeld, zur Abwechslung die Namen erfolgreicher Studienkolleginnen: *Meina Schellanda*, *Linde Waber* und *Maria Moser*.

Ernst Skrička beginnt allerdings ein Dreifachstudium, denn parallel zur Graphik und dem Lehramt für Kunst- und Werkerziehung nimmt er mit Geschichte, Kunstgeschichte und Philosophie ein volles Programm an der Universität Wien auf.

Dort „erlebt“ er, wie er selbst sagt, „Kapazitäten“ wie *Lhotzky*, *Zöllner*, *Plaschka*, *Demus* und *Pächt*. Nicht minder bedeutsam waren für ihn nach eigener Aussage *Herbert Boeckl* und später *Johannis Avramidis* im Abendakt. Ich zitiere: „Facit: ein großartiges Pendeln in einem Studium irregulare, wie es heute nie erlaubt wäre“.

Ernst Skrička steht damit in einer Tradition von Künstlerinnen und Künstlern, die an Kunst und Wissenschaft in gleicher Weise interessiert waren und deren Vorbilder in der Renaissance liegen. So ist es nur recht

und billig, dass ihm das Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst verliehen wurde. Das behaupte ich deshalb, weil ich diese Haltung bei Ernst Skrička durchgängig feststellen kann. Mit dem doppelten Studienabschluss an der Akademie 1970 – künstlerisches Diplom und Lehramt – beginnt seine künstlerische Karriere, die sich anhand eines langen Ausstellungsverzeichnisses nur quantitativ bemessen lässt. Parallel dazu ist Ernst Skrička als Kunstpädagoge dergestalt aktiv, dass er 1975 mit einem ambitionierten kunstwissenschaftlichen und künstlerischen Programm an die Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien berufen wird, an der er nach wie vor tätig ist. Nicht dass ich nun Generationen von HauptschullehrerInnen einen Glücksfall von Pädagogen streitig machen möchte, doch der Gedanke sei erlaubt: welche Impulse hätte doch die Bildnerische Erziehung erhalten, hätte die Akademie in der Nachfolge meines legendären Lehrers *Otto Antonia Graf* z.B. den jungen Ernst Skrička berufen. Sein Engagement kann nicht zu übersehen gewesen sein, doch – so meine Beobachtung – zumindest die damalige

Generation der „Väter“ neigte dazu ihre „Söhne“ zu fürchten!

Für die Bildnerische Erziehung möchte ich exemplarisch seinen Beitrag zu diversen Lehrplänen hervorheben. „Visuelle Kommunikation“ aber auch „Spiel und Aktion“ in ein bis dato am Kunstunterricht orientiertes Konzept gegen massiven Widerstand der Fachobrigkeit hineinzubringen, kann nicht hoch genug bewertet werden. Selbstredend wurde auch hier im Team gearbeitet, *Lisl Kummer* und *Oskar Seber* sind hier ebenfalls zu erwähnen.

Eine künstlerische und pädagogisch-wissenschaftliche Praxis in gleicher Intensität zu verfolgen, das sagt sich für Außenstehende leicht, doch jene, die sie selbst praktizieren, wissen Bescheid. Es verlangt enorme Kraft und Disziplin in beiden Bereichen nicht nur tätig sondern auch erfolgreich zu sein und dabei, ganz persönlich gesprochen, so ein liebenswerter Mensch und als Lehrer völlig ohne Allüren dem Fach verpflichtet zu bleiben. Diese Fähigkeit, die Balance halten zu können geht akademisch betrachtet auf die Erfahrungen während des Studiums zurück. Darüber hinaus, so möchte ich meinen, ganz stark auch auf die Lebenspartnerschaft mit der Romanistin und Historikerin *Nina Skrička-Boucek*. Die aus solch einer Lebenspraxis resultierende Ambivalenz thematisiert *Angelica Bäumer* in Ihrem Essay „Lebenszeichen des Zeichners“: „Der Anspruch, den Ernst Skrička an sich und seine Kunst stellt, schreibt Angelica Bäumer, ist Vielschichtigkeit als kategorischer Imperativ, aber nicht als Pflicht, sondern als Inhalt. Er versteht diese Vielschichtigkeit als Motor seiner Leistung, die umso unbelasteter ist, als er als Lehrer ‚angepasst‘ ist, wie er sagt, als Künstler allerdings keinerlei Kompromisse zu machen braucht.“ Auf seine Lehrtätigkeit trifft „angepasst“ freilich in keiner Weise zu. Als Kollegin habe ich ihn im Umgang mit seinen Studierenden ebenso begeisternd wie geduldig und voll Verständnis für ihre Entwicklung erlebt!

Einer, der Ernst Skričkas künstlerische Entwicklung von Anfang an mit aufmerksamem Interesse verfolgt hat, war der Kunstkritiker *Kristian Sotriffer*. Ihn möchte ich als Gewährsmann heranziehen. Sein frühestes mir bekannter Text über Ernst Skričkas geht auf dessen erste Einzelausstellung im Theseustempel 1970 im Abschlussjahr seines Studiums zurück. Rückblickend auf die damals getroffene Einschätzung bemerkt Sotriffer später: „Den Anspruch, den der Künstler damals an sich gestellt hat, wusste er – was keinesfalls selbstverständlich ist – zu halten. Wenn vor 15

Jahren gesagt werden konnte, dass bei Skrička alles überprüfbar sei, dass seine handwerkliche Ehrlichkeit der künstlerischen entspreche, so hat er dies mittlerweile mehrfach bestätigt.“

Inhaltlich geht es Ernst Skrička, wie er selbst schlicht formuliert „seit jeher um das Thema Mensch und seine Befindlichkeit. „Formal“ nimmt er für sich in Anspruch „einen eigenen unverwechselbaren Duktus entwickelt“ zu haben, „der auf dem automatisierten Spiel mit der Linie fußt und zur Chiffre, zum Kürzel, zur reduzierten Neuformulierung des Menschenbildes hin tendiert.“ Dazu nochmals Sotriffer: „Der Künstler packt in seine Figuren Bestimmung, Hoffnung, Ziel und alle Ungewissheit des Menschen ein, der hasst, und liebt, sich furchtsam zusammenkauert, in freien Schritten aufbricht, das Chaos zu ordnen sucht und das Geschaffene wieder zusammenbrechen lässt.“

Woraus speist sich diese Imagination, die unablässig nach Ausdruck drängt. Der Psychoanalytiker *August Ruhs* hat vor einiger Zeit in einem Vortrag vor Kunststudierenden in Linz eine Art „Medientheorie der Psychoanalyse“ zu entwickeln versucht. Hierin hat er – hier nur sehr verkürzt dargestellt – neben dem „Anspruch“ das „Begehren“ als grundlegendes menschliches Bedürfnis identifiziert. Diesem „Begehren“ eignet, dass es als Wunsch allerdings nie sein Objekt finden kann und daher nach Substituten sucht, ein „Begehren“, das unabschließbar ist und immer weiterdrängt! Ich finde es durchgängig in Ernst Skričkas Arbeit, die sich uns in zugleich spontan und kontrolliert gearbeiteten Zyklen präsentiert. Auch auf die eigenständig poetischen Titel ist dabei zu achten. So nimmt es nicht wunder, dass der Pianist *Alfred Brendel* mit einer Zeichnung Skričkas dichterisch in Dialog getreten ist und mit diesem Gedicht habe ich meine Laudation beendet.

Es bleibt mir nur noch, Dir lieber Ernst, diesmal auch im Namen der Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich zu gratulieren und Dir weiterhin alles Gute zu wünschen.
Angelika Plank

7. INSEA KONGRESS

Von 1. bis 6. Juli 2004 findet der Europäische InSEA-Kongress erstmalig in Istanbul und Kappadokien (Türkei) statt.

Veranstaltungsorte sind die Städte Istanbul und Kappadokien. Der Zeitraum von 1.–6. Juli 2004 ist leider für uns in Österreich sehr ungünstig, da in allen Bundesländern noch Schule ist. Für Interessierte und jene, denen vielleicht doch die Teilnahme möglich ist:



www.inseaturkey2004.com

Nachdem ich im vergangenen August zur Vorsitzenden des Europäischen Regionalrates der InSEA gewählt worden bin, verbindet sich langjähriges persönliches Anliegen mit der Aufgabe, die „International Society for Education through Art“, den Internationalen KunsterzieherInnenverband, kurz InSEA genannt, der KollegInnen näher zu bringen.

Frage: Gibt es noch ein Unterrichtsfach, das eine internationale Standesvertretung besitzt, die VertreterInnen vom Kindergarten bis zur Universität, vom schulischen aber auch außerschulischen Bereich, PraktikerInnen und TheoretikerInnen vereint, und die in Kongressen, die beinahe jedes Jahr von einer anderen InSEA Landesgruppe ehrenamtlich organisiert werden, die Möglichkeit zum Informations- und Meinungsaustausch bietet?

www.insea.org

Eine Kurzinformation zur Geschichte der InSEA findet sich auch auf der Website des neuen Kongresses.

Univ.Prof. Mag. Dr. Angelika Plank
Kunstuniversität Linz
Hauptplatz 8, 4010 Linz
Tel.: (+43) (0732) 7898-330
Fax: (0732) 7898-317
Mobil: 0650/7898-330
angelika.plank@ufg.ac.at

BÖKWE OSTERSEMINAR 2004

für Bildnerische Erziehung, Textiles und Technisches Werken

in SLAVONICE (Tschechien), veranstaltet vom BÖKWE/NÖ und P.I./NÖ
Sa. 3. 4. abends bis Do. 8. 4. 2004 mittags (Osterferien).

Schwerpunkte:

Mensch und Raum, Schmuckdesign, Textil-Tiffany, Rhythmusinstrumente, Naive Malerei

Restplatz-Anfrage an:

Karl Holzapfel, 3261 Wolfpassing 74, Tel. u. Fax: (07488) 711-84, carolus.ho@gmx.net

a_schau ÖSTERREICHISCHE ARCHITEKTUR IM 20. UND 21. JAHR- HUNDERT

Ausstellung ab 4. März 2004 im
Architekturzentrum Wien – Neue Halle

Zur Ausstellung:

Die *a_schau* bietet einen einzigartigen Blick auf das historische und zeitgenössische Architekturschaffen Österreichs und damit die grundlegende Information zu einem der wesentlichsten Faktoren der kulturellen Identität. Mit langfristiger und dennoch lebendiger Zielsetzung nimmt das Architekturzentrum Wien damit seine programmatische Aufgabe als österreichische Institution der Architekturvermittlung wahr und bekommt als „Wissenszentrum der Architektur“ schließlich sein adäquates Schaufenster.

Wegen des großen inhaltlichen Spektrums wird die *a_schau* thematisch gegliedert und in 3 Etappen eröffnet. In der Struktur der Ausstellung, die keinen Anspruch auf lückenlose Darstellung des österreichischen Baugeschehens erhebt, wird die chronologische Abfolge bestimmter Phasen der Architekturentwicklung, ihre Kontinuitäten und Bruchlinien nachvollziehbar, gleichzeitig ist die punktuelle Vertiefung bei einzelnen Projekten möglich. Die ausgewählten Projekte werden nicht als historische, unantastbare Ikonen präsentiert, sondern anhand von

weiterführender Dokumentation in ihrer Umnutzung, Neuinterpretation, Alterung oder Zerstörung aufgezeigt. Auch dadurch sollen Querverbindungen und Kontinuitäten zum aktuellen Baugeschehen sichtbar werden, bzw. die Wahrnehmung für bestimmte Problemstellungen geschärft werden, die bereits in der frühen Moderne virulent waren und noch heute wirken. In der Ausstellung wird der gesamte Fundus der Medien zur Architekturpräsentation adäquat eingesetzt: Pläne, Skizzen, Texte, Fotos, Modelle und Filme erwecken das 20. Jahrhundert zum Leben und leiten in die Gegenwart über.

Zum Aufbau der Ausstellung

10 Themen schärfen den Blick auf die relevantesten Phänomene und Strömungen. Jedem der Themen werden eigens editierte Filmtrailer zugeordnet, die sich aus Material unterschiedlichster Provenienz zusammensetzen und die Unmittelbarkeit von Architektur optimal repräsentieren. Das komplette Filmmaterial ist bereits ab März 2004 zu sehen. Präsentiert wird ab 4. März 2004, als ideales Fundament nachfolgender Entwicklungen, das erste Thema – *der Prolog* – der das Baugeschehen in Wien von 1850–1918 behandelt. Die weiteren Themen sind bei der ersten Eröffnung bereits angelegt, werden aber erst in weiterer Folge vertieft. Parallel zu den Themenbereichen werden in einem „Zeitregal“ die historisch relevanten Daten zur Zeit-, Kultur und Architekturgeschichte von 1850 bis heute präsentiert. Als Spezifikum der österreichischen Architekturentwicklung und als alltagsnahes Thema für BesucherInnen bildet das Thema „Wohnen“ einen Schwerpunkt entlang der Chronologie.

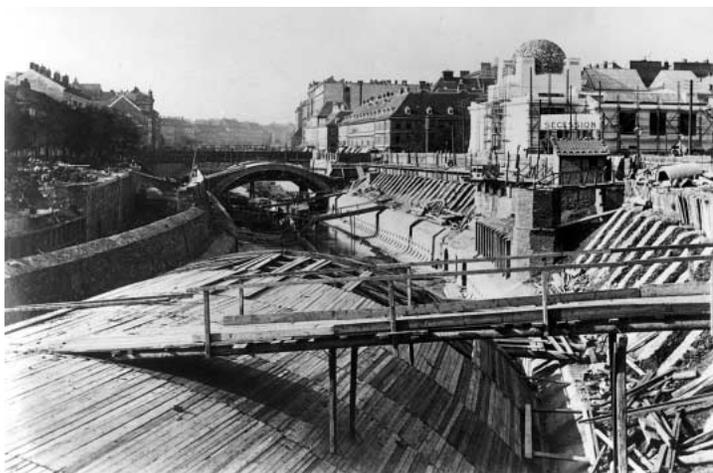
Zur Ersten Etappe

In der ersten Etappe der *a_schau*, die am 3. März eröffnet wird, liegt der Fokus auf dem Baugeschehen in Wien zwischen 1850 und 1918, welches die Ringstraßenarchitektur, den Historismus und die Protagonisten der frühen Moderne beinhaltet. Als Schauplatz wichtiger architektonischer Innovation und Vitalität steht hier die Metropole Wien, und ihre dynamische Expansion durch die Stadterweiterungen von 1850 und 1890, exemplarisch für zahlreiche andere Zentren der Monarchie.



Haus Moller von Adolf Loos
(1927–1928), Straßenseite um 1930
Foto: Martin Gerlach jun. © Albertina

Zeitgemäßes Großstadtleben mit den Strukturen des historisch gewachsenen Stadtraums zusammenzuführen wird zum Kernthema der architektonischen Debatte, den ewigen Alt-Wien-Nostalgikern lässt Karl Kraus ausrich-



Wienflusseinwölbung im Bereich der Secession, Wien 1903–1906.
Foto: Friedrich Strauß © Wien Museum



Trabrennplatz Krieau von Emil Hoppe, Marcel Kammerer und Otto Schönthal, Restaurant in der II. Etage, (1911–1913, 1918). © ÖNB

ten: „Alt-Wien war einmal neu.“ Prestigeträchtige, stadträumlich wirksame „Elemente einer Großstadt“ wie Verkehrslinien, Banken, Ausstellungshallen, Kirchen, Geschäfts- und Wohnhäuser, Kaffeehäuser und Krankenhäuser

Zur Ausstellungsgestaltung

Speziell für die *a_schau* wurde vom Design Studio Walking-Chair ein dynamisches und flexibles Präsentationssystem entwickelt, welches basierend auf einem



Wohn- und Geschäftshaus „Goldman & Salatsch2 von Adolf Loos (1909–1911), Buchhaltung und Kassa. © Albertina

ser werden im regen kulturellen Klima der damaligen Donaumetropole von den hervorragendsten Architekten ausgeführt, die als Wegbereiter der ersten Wiener Moderne das als verbraucht empfundene Formenrepertoire des Historismus durchbrechen.



Villa Ast von Josef Hoffmann (1909–1911), Herrenzimmer.
Aus: Moderne Bauformen, 1913

simplen h-Modul aus gebogenem Stahlblech auf die verschiedensten Displayerfordernisse (von der filmischen Präsentation über Modelle, Pläne oder Fotografien etc.) reagiert. Im Vordergrund steht die Erzeugung des Werkstattcharakters, um das inhaltliche Leitmotiv der *a_schau*, Zeitschichten nicht endgültig festzuschreiben, zu unterstützen.

Ein lebendiges und diversifiziertes Rahmenprogramm wird die *a_schau* begleiten: Filmabende und Vorlesungen zur österreichischen Architektur des 20. und 21. Jahrhunderts/*a_schau* und Führungen durch die Ausstellung und zu Beispielen im Stadtraum/Workshops für Kinder, Jugendliche und Schulklassen.

Eröffnung der 1. Etappe (1850–1918)
am 3. März 2004:
Prolog/Erbe

Eröffnung der 2. Etappe (1918–1958)
am 15. September 2004:
Rotes Wien, Landschaft, Macht, Wiederaufbau, International

Eröffnung der 3. Etappe (1958–jetzt)
im März 2005:
System, Utopie, Collage, Gegenwart.

Kuratorinnen:

Gabriele Kaiser, Monika Platzer (Projektleitung). Kurator Film: Helmut Weihsmann.

Wissenschaftliche Mitarbeit:

Sonja Pisarik, Ute Waditschatka.

Presse/Information:

Ulrike Kahr-Haele
Tel.: (01) 522 31 15-23,
Fax: (01) 522 31 15 17
E-mail: press@azw.at
Architekturzentrum Wien,
Museumsplatz 1, 1070 Wien,
tägl. 10 bis 19 Uhr, Mi bis 21 Uhr.

Eintritt:

EUR 5,-, Studenten EUR 3,50

VERMITTLUNGSPROGRAMM FÜR SCHÜLERINNEN

Vermittlungsprogramm für Volksschulen

Information/Anmeldung

Architekturzentrum Wien,
Alexandra Viehhauser,
Tel.: (01) 522 31 15 – 27
E-mail: marketing@azw.at

Bienenstockhäuser und Superblocks.

Leben und Wohnen in Wien um 1900

In der Großstadt Wien um 1900, als die U6 noch Stadtbahn und die U4 noch Donaukanal-Linie war, gab es noch „Bettgeher“ und in den Bassena-Wohnungen musste man auf den Gang gehen, um das Wasser im Krug zu holen ... Diese Zeit kennzeichnen aber auch zahlreiche neue Entwicklungen und Errungenschaften, hier liegen die Wurzeln der modernen Architektur.

Interessant aufbereitete Stationen im Ausstellungsrundgang laden zum aktiven Entdecken und Erleben ein. Mit Hilfe alter Pläne, Fotos und eines großen Wien-Modells wird die Situation vor der Schleifung der Basteien, vor der Regulierung des Wienflusses und vor dem Bau der Ringstraße erforscht und mit dem heutigen Bestand verglichen. Ein Anzieh-Haus ermöglicht es, die Wirkung unterschiedlicher Gestaltungsmittel des Historismus und der Moderne direkt am Objekt aus-zuprobieren.

Anhand unterschiedlicher Grundrisse (Zinshaus der Jahrhundertwende, Superblock des Roten Wien, Bauten der Siedlerbewegung) werden die Neuerungen – auch in hygienischer Hinsicht – spielerisch mittels Fühlboxen entdeckt und anhand eines Architektur-Modells, das gemeinsam zusammengebaut wird, den SchülerInnen verständlich gemacht. Ergänzend dazu werden Wohnbedürfnisse und -verhältnisse von damals und heute diskutiert.

Im anschließenden praktischen Teil werden die SchülerInnen vor die Aufgabe gestellt, eine Baulücke im Zentrum Wiens zu bebauen und dafür ein 1:100 Modell zu entwerfen.

Die Arbeit mit Schulklassen erfolgt in Kleingruppen – nicht mehr als 15 SchülerInnen in einer Gruppe. Dauer: 2 Stunden

Einzelpreis: für Schulgruppen inklusive Vermittlungsprogramm EUR 3,50 pro SchülerIn.

Themenführungen im Stadtraum Wien

Dialogische Rundgänge mit ergänzendem Fotomaterial und Plänen. Die SchülerInnen werden aktiv durch Diskussionen und Aufgabenstellungen wie Anfertigen von Skizzen, Situationsanalysen und Suchaufträge einbezogen.

Wohnen – sozial und exklusiv

Untersucht werden unterschiedliche Wohnformen, um sich der eigenen Wohnbedürfnisse bewusst zu werden. Wir besuchen den Rabenhof als Beispiel frühen sozialen Wohnbaus und die Gasometer, als Beispiel für den heutigen geförderten Wohnbau.

Treffpunkt: Eingang Rabenhof Theater – Ende: Gasometer/Dauer: 2 h

Für eine längere Tour schlagen wir den Besuch des Karl-Marx-Hofs, des Wohnparks Donaacity und des Mischek-Towers als Kontrast vor.

Treffpunkt: U4 Ausgang Heiligenstadt – Ende: Mischektower/Dauer: 3 h

Die Wiener Ringstraße

Treffpunkt: Architekturzentrum Wien – Dauer: 2 h

Information / Anmeldung

Architekturzentrum Wien,
Alexandra Viehhauser,
Tel.: (01) 522 31 15 – 27
E-mail: marketing@azw.at
Preis pro SchülerIn: EUR 3,50
bzw. 3-stündige Führung: EUR 4,50

Vermittlungsprogramm für SchülerInnen der Unter- und Oberstufe

„Alt-Wien war einmal neu“ (Karl Kraus)

Gemeinsam tauchen wir in das geschäftige Treiben der Großstadt Wien um 1900 ein, als die U6 noch Stadtbahn und die U4 noch Donaukanal-Linie war. Das heutige Wien wird mittels Plänen, Fotos und eines Modells mit der Situation noch vor der Schleifung der mittelalterlichen Basteien und der Regulierung des Wienflusses verglichen und mit Hilfe einer Wahrnehmungsübung vertieft.

Das Lebensgefühl der Zeit bzw. die gesellschaftlichen Veränderungen drücken sich u.a. auch in der Architektursprache der Jahrhundertwende aus. Prestigeträchtige, stadträumlich wirksame „Elemente einer Großstadt“ wie Verkehrslinien, Banken, Ausstellungshallen, Kirchen, Geschäfts- und Wohnhäuser, Kaffeehäuser und Krankenhäuser werden im regen kulturellen Klima der damaligen Donaumetropole von den hervorragendsten Architekten ausgeführt. Sie gelten als Wegbereiter der ersten Wiener Moderne, die das als verbraucht empfundene Formenrepertoire des Historismus durchbrechen. Die unterschiedlichen Gestaltungsmittel werden anhand ausgewählter Beispiele gemeinsam besprochen.

Die Wohnsituation zur Jahrhundertwende in den Zinshäusern ist katastrophal, da durch die industrielle Revolution Millionen von Arbeitern nach Wien getrieben werden. Die Wohnbaupolitik des Roten Wien trägt schließlich dazu bei, die Wohnverhältnisse radikal zu verbessern. Anhand der unterschiedlichen Grundriss-Strukturen (Zinshaus, Superblock, Siedlungswesen) werden die Novitäten im Wohnbau diskutiert und mit unseren heutigen Wohnbedürfnissen und -verhältnissen verglichen.

Im anschließenden praktischen Teil werden die SchülerInnen vor die Aufgabe gestellt, eine Baulücke im Zentrum Wiens zu bebauen und dafür ein 1:100 Modell zu entwerfen.

Die Arbeit mit Schulklassen erfolgt in Kleingruppen – nicht mehr als 15 SchülerInnen in einer Gruppe. Dauer: 1,5-2 Stunden

Einzelpreis: für Schulgruppen inklusive Vermittlungsprogramm EUR 3,50 pro SchülerIn.

Themenführungen im Stadtraum Wien

Dialogische Rundgänge mit ergänzendem Fotomaterial und Plänen. Die Schü-

lerInnen werden aktiv durch Diskussionen und Aufgabenstellungen wie Anfertigen von Skizzen, Situationsanalysen und Suchaufträge einbezogen.

Der Gürtel – Wo Wien zur Großstadt wird Was macht eine Großstadt aus?

Wir untersuchen die Verkehrswege, den öffentlichen Raum, den Datenhighway der Hauptbibliothek, die Lokalszene und diskutieren die Maßnahmen des Städtebaus, die zum Imagewandel des Gürtels geführt haben.

Treffpunkt: Westbahnhof – Ende: Josefstädterstraße. Dauer: 2 h

Die unbewusste Verführung

Kritische Auseinandersetzung mit Shopdesign und Einkaufsverhalten. Diskussion der Eingangs- und Schwellenbereiche, der Schaufenstergestaltung und Zielgruppen anhand unterschiedlicher Typologien wie Einzelhandelsgeschäfte, Warenhäuser und einem Einkaufszentrum. Wir besuchen unter anderem das Looshaus, Schullin 1, Retti, Ciro, Schullin 2, Haashaus, H&M, das Kaufhaus Steffl und die Ringstraßengalerien.

Treffpunkt: Michaelerplatz – Ende: Ringstraßengalerien / Dauer: 2 h

Wohnen – sozial und exklusiv

(wie unter „Vermittlungsprogramm für Volksschulen“ beschrieben)

Treffpunkt: Eingang Rabenhof-Theater – Ende: Gasometer. Dauer: 2 Stunden. bzw. für die längere Tour:

Treffpunkt: U4 Ausgang Heiligenstadt – Ende: Mischek-Tower, Dauer: 3 Stunden.

Da schau her!

Architektur als Imagerträger, Formen der Repräsentation durch Gebäude entlang des Donaukanals. Gegenüberstellung der gestalterischen Mittel vom Historismus, über die Moderne zur Gegenwart. Besucht werden: Ministerium am Stubenring, Postsparkasse, Urania, Media Tower, IBM sowie das Bürohaus k47 am Franz-Josefs-Kai.

Treffpunkt: Postsparkasse – Ende: Schwedenplatz. Dauer: 2 Stunden.

Die Wiener Ringstraße

Treffpunkt: Architekturzentrum Wien – Dauer: 2 Stunden.

Donau City – ein neuer Stadtteil entsteht

Treffpunkt: Kirche „Christus, Hoffnung der Welt“, Donaacitystraße 2, 1220 Wien. Dauer: 1,5–2 Stunden.

Preis pro SchülerIn: EUR 3,50
bzw. 3-stündige Führung EUR 4,50

Leopold Berger

HIRNFORSCHUNG UND PÄDAGOGIK

Obwohl unser Hirn, im Vergleich zu den anderen Organen, ein Energiefresser ist, hat es unsere Überlebenschance im Lauf der Evolution beträchtlich erhöht. Es wertet die ankommenden Signale der Organe, Sinnesorgane, aber auch anderer Organe, wie zum Beispiel Magen oder Herz in effizienter Weise aus: größtmögliche Sicherheit bei geringstem Energieverbrauch ist seine Devise.

Wir wissen das durch die Arbeiten der Hirnforschung. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse haben in den letzten Dezentennien stark zugenommen.

Wenn wir umgangssprachlich das Wort Hirn verwenden, meinen wir Geist, Intelligenz. Das Gemüt hat – umgangssprachlich – seinen Sitz im Herzen. Wir sagen: „Er hat ein gutes Herz.“ Entscheidungen treffen wir – wieder umgangssprachlich – manches Mal „aus dem Bauch“. Dabei hat alles, was uns ausmacht, seinen „Sitz“ im Hirn. Emotionen kommen genauso aus dem Hirn wie logisches Denken, Kreativität, wie Liebe und Hass. Und wenn ich hier noch so einen Spruch erwähne, so nur deshalb, weil es ihn eben gibt und ich es als lustig empfinde, dass wir so reden: „Da geht mir die Galle über.“ Wir verwechseln dabei immer Ursache und Wirkung.

Die Hirnforscher machen aus ihren gewonnenen Erkenntnissen kein Geheimnis. Es gibt über das Thema von Wissenschaftlern geschriebene **Bücher**, die für den interessierten Laien trotzdem lesbar sind, Artikel in angesehenen **Zeitschriften**, ja auch Diskussionssendungen im **Fernsehen** (z.B. im Rahmen von „Kreuz und quer“) und nicht zuletzt einen Bericht im Salzburger Nachtstudio des ORF 1 am 23. Juli 2003 über die 52. internationale Pädagogische Werktagung.

Wussten Sie, dass die österreichische Gesellschaft für Neurowissenschaften **Wissenschaftler an Schulen** vermittelt, die mit den Kindern (AHS) über einschlägige Themen diskutieren?

Sie können sich auch im **Internet** über die Hirnforschung informieren. Wenn Sie z.B. im Suchprogramm „google.at“ eingeben „Wissensnotstand“ und sich bei der Suche auf Österreich beschränken, erhal-

ten Sie ungefähr nur 10 Treffer. Ein Treffer führt genau zu meiner Homepage zu „Wissensnotstand“.

Die Hirnforschung ist also keine Geheimwissenschaft; jeder kann sich über sie informieren. Egal ob er Politiker, Lehrer, Mutter oder Vater ist. Und auch die Hirnforscher selbst können sich über die Erkenntnisse der Hirnforschung informieren. Wenn sie das nicht tun, so wahrscheinlich deshalb, weil ihre Arbeit Konzentration auf ein bestimmtes Detail erfordert, so dass sie keine Zeit finden, über den Zaun zu schauen.

Trotzdem hat diese Offenlegung der Erkenntnisse der Hirnforschung **keinen Einfluss** auf den Unterricht. Und das muss einen Grund haben. Und der Grund muss etwas mit unserem Hirn zu tun haben. Vielleicht assoziieren wir Hirnforschung eher mit Medizin. Es gibt ja auch eine Magenforschung, eine Herzforschung; also medizinische Forschung. Die hat ja mit der Schule wenig zu tun. Wir wissen zu wenig über die Erkenntnisse der Hirnforschung. Also: Wissensnotstand!

Mit hoher Wahrscheinlichkeit würde dieser Wissensnotstand jetzt nicht dadurch behoben werden können, dass ich die für die Pädagogik relevanten Erkenntnisse der Hirnforschung jetzt aufzähle.

Ich will deshalb an einem konkreten Beispiel den Zusammenhang zwischen Hirnforschung und Pädagogik, dem Unterrichten im Klassenzimmer, mit Hilfe eines Artikels von Leopold Halbwidl im BÖKWE-Heft Juni 2003 aufzeigen.

Er berichtet darin vom praktischen Unterricht und zwar vom **Fertigen** von Werkstücken. Es ist ein subjektiver Bericht (Anders ist das ja auch nicht möglich.), der aber, die Literaturhinweise zeigen das, das mit den Kindern Erlebte, die Hoffnung, den Ärger, das Erstaunen, die Erleichterung, versucht zu objektivieren, das Allgemeingültige herauszuheben.

Ich war nicht dabei. Ich konnte den Vorgang nicht subjektiv miterleben. Ich kann nur den objektiven Bericht lesen, ihn in mein Hirn einbringen. Dabei wurde er bei aller Objektivität (Das ist aber jetzt Umgangssprache!) subjektiviert. Dabei pasierte folgendes:

Auf Seite 12 wird rechts unten von der 4. Variante gesprochen. Ich nehme an, es handelt sich um eine Problemstellung.

Ich kann nicht feststellen, ob die **Aufgabenstellung** mündlich oder schriftlich erfolgte, ob die Kinder nachfragen oder nicht nachfragen durften.

Die Präsentation des Fertigungsmusters (Früher heißt es „Muster eines gefertigten Werkstückes“. „Ist das Zufall, oder ...?“ geht mir durch den Kopf.) kann zeitspannenmäßig von einem kleinen Augenblick bis dauernd reichen. Sie kann nur visuell, oder auch haptisch sein.

Aufgabenstellung und Fertigungsmuster gehören zur realen Welt (Popper sagt: „Zur Welt 1.“) und kommen durch unsere Sinnesorgane in unseren Kopf. Sie kommen von einem realen Raum in einen virtuellen Raum. Die Qualität des dabei im Hirn erzeugten Signalmusters (Es ist objektiv, weil es durch eine Maschine für alle sichtbar gemacht werden kann.), wir erleben es als virtuelles Bild (Es ist subjektiv, weil es nur vom Hirnbesitzer „gesehen“ werden kann.), hängt dabei von der Aufmerksamkeit während der Aufnahme ab. Sie kann „flächendeckend“ oder „fokussiert“ sein. Aber auch **Emotionen** spielen dabei eine große Rolle. Es ist nicht egal, wie die Welt in unseren Kopf kommt.

Die Qualität des aufgebauten Signalmusters reicht dadurch von einem verschwommenen oder einem ganz anderem „Bild“, bis zu einem „Bild“ das man im Kopf, im virtuellen Raum verändern, oder mit anderen, schon früher aufgenommenen und gespeicherten „Bildern“ verknüpfen kann. Die Qualität reicht also vom „Bla-bla“ bis zum **Denken**. Es ist also nicht egal, wie die Welt in unseren Kopf kommt.

Später heißt es (Seite 13, ganz oben):

Die vierte Variante besitzt einen hohen **Schwierigkeitsgrad**. Sie ist zeitaufwendig. Die Schüler müssen durch den Lehrer angeleitet und durchgehend unterstützt werden.

Ein Kind wächst auf in einem sozialen Verband, in einer geschützten Umwelt, die sich Zeit seines Lebens nur langsam verändert. Es wird höchst selten mit unvorhersehbaren, ernstesten Problemen konfrontiert. Treten in dieser Umwelt für den einzelnen Probleme auf, gibt es fast immer einen Mitmenschen, der die Lösung des Problems kennt. Man treibt also immer einen **Experten** auf, den man befragen kann, egal ob der soziale Verband der Staat, oder die Familie ist.

Diese Hirnfunktion, die Lösung eines Problems nicht selbst zu finden, sondern sie zu erfragen, ist uns angeboren, genetisch

in unserer Population festgeschrieben. Und sie hat sich auch, seit uns das bewusst ist, hervorragend bewährt. Kinder in der Steinzeit und auch schon früher, haben die Erwachsenen bei deren nicht immer ungefährlichen Tun, beim Lösen von Problemen, genau beobachtet und so ein Repertoire von Lösungsstrategien in ihren Hirnen gespeichert. Und wer in seinem Hirn die Antwort auf ein reales Problem am raschesten fand, hatte die größten Überlebenschancen.

Und wenn man einmal mit einem noch nie dagewesenen Problem konfrontiert wurde, konnte man immer noch davonlaufen, auf einen Baum klettern, oder mindestens das eben erworbene Wissen „Einen Fliegenpilz darf man nicht essen!“ als Experte an die anderen Mitglieder des sozialen Verbandes, wahrscheinlich war das eine eher kleine Horde, weitergeben.

Probleme können also durch die Befragung eines Experten gelöst werden.

Die Schwierigkeiten der Kinder in dem Artikel bestanden nun anscheinend darin, dass kein Experte greifbar war, oder sich der anwesende Experte, wenigstens für den Anfang, bewusst verweigerte. Sie hatten niemanden, der ihnen die Lösung **vorgemacht** hätte, damit sie sie nachmachen hätten konnten. Um das Problem aber ohne Befragung eines Experten zu lösen, hatten sie, so wie der Pilzesser, zu wenig **Erfahrung**.

Diese, für ein bestimmtes Problem, zu geringe Erfahrung und der Druck, das Problem aber doch lösen zu müssen und zwar allein lösen zu müssen, hat großen Einfluss auf die Entwicklung des Gehirns. Da dieser Vorgang ein biologischer ist (etwas wächst wirklich oder vergeht, verkümmert, wirklich) fällt uns eine Veränderung schwer auf. Es bleibt dem betroffenen Kind nichts anderes übrig, als weiter nach Experten Ausschau zu halten. Bei der Mathematikschularbeit schreibt es von einem Experten ab, bei der Physikprüfung macht es dem Experten schöne Augen, oder es sucht sich einen Experten, der ihm beweist, dass die Schule ein großer Blödsinn ist.

Ein ganz natürlicher Vorgang. Die Spezies Mensch hat das genetisch festgelegte Vermögen, sich an die aktuelle Umwelt anzupassen. Wir leben genauso selbstverständlich im hohen Norden, wie auch unter der heißen Äquatorsonne. Das gelingt uns, weil wir unsere Nervenzellen zu neuronalen Netzen verbinden können. So entstehen Funktionen des Überlebens, zugeschnitten auf die gegebene Umwelt. Die erfolgreichste dieser Funktionen, also eine, die immer wieder er-

folgreich eingesetzt wird, überlebt (Wie in der Evolution!). Während zum Aufbau einer neuen Funktion Bewusstsein notwendig ist, verschwindet es bei dauernder erfolgreicher Verwendung der Funktion, immer mehr. Sie läuft dann automatisch ab (Aus dem Fahrschüler wird ein versierter Autofahrer.), kann aber, wenn notwendig, mit Energieeinsatz bewusst verändert werden.

Bei angeborenen Funktionen sind jene auffallend, die, vergleichbar mit einem Computerprogramm, eine **Leerstelle** aufweisen. Der Wert wird erst gleich nach der Geburt, beim ersten Kontakt mit der Umwelt, eingesetzt. Bei *Lorenz'* Graugänsen war der eingesetzte Wert aber in der Evolution nicht vorgesehen. Die lebenserhaltende Nachfolgereaktion funktionierte in einer künstlichen Umwelt nicht. Das erste was die geschlüpften Gänschen wahrnahmen, war nicht, wie vorgesehen, ihre Mutter, sondern *Lorenz'* Schuhe. Und so folgten sie ihr ganzes Leben lang, irreversibel darauf geprägt, diesen Schuhen.

Es gibt Erkenntnisse der Hirnforschung, die solche Vorgänge auch beim Menschen wahrscheinlich machen. Ist beim Menschen in einer dafür sensiblen Phase etwas schief gelaufen, ist die Leerstelle in so einem Programm systemfremd besetzt worden, drängt es den Menschen auf Reize der Umwelt auf die im Programm vorgegebene Art zu reagieren. Anders als bei Tieren kann dieses nicht angemessene Verhalten dem Menschen bewusst werden. Er baut dann zusätzliche Funktionen auf (Das kostet Energie.), die den Fehler egalisieren sollen. Sie können aber erst nach häufigem Gebrauch automatisch ablaufen. Der Betroffene braucht dann nicht mehr daran zu denken. Sein Bewusstsein kann sich anderen Aufgaben zuwenden. Trotz des Umweges bei der Reaktion auf einen Reiz, wird sein Verhalten von den Mitmenschen als normal empfunden. Man muss sich fragen, ob in Stresssituationen nicht auf das Programm mit der umweltfremd besetzten Leerstelle zurückgegriffen wird.

Wird dem Betroffenen sein systemfremdes Verhalten nicht bewusst, muss ihm ein Experte helfen.

Dieses unser **Bewusstsein!** Einige Zeit in der Hirnforschung ein verpöhtes Forschungsgebiet. Erst als das Wort „Bewusstsein“ der Alltagssprache in Teile zerlegt wurde, konnte über dieses Thema wissenschaftlich geredet werden.

Nur dadurch, dass wir imstande sind, die Komplexität unserer heutigen Umwelt zu begreifen, uns dieser Komplexität be-

wusst zu werden, können wir in ihr überleben. Durch unser Tun sind neue Dinge, neue Strukturen entstanden; eine Umwelt, für die wir eigentlich nicht geschaffen sind. Wir haben uns selbst, nicht gewollte Probleme geschaffen; die neue Umwelt ist uns ganz einfach passiert. Und es gibt keine Experten, die uns vor-machen könnten, wie sie zu lösen wären.

Dank unseres Bewusstseins können wir aber eigene Hirnstrukturen aufbauen und so Strategien entwickeln, die es uns ermöglichen, auch noch nie erlebte Probleme zu lösen, selbst der Experte zu werden.

Das braucht Zeit und Energie. Der Drang reflexartig auf die Begegnung mit etwas Neuem, Fremden, je nach Größe, mit Tritten oder Davonlaufen zu reagieren, wird dabei immer geringer.

Diese Funktion „Neues finden“ hat folgende Aufgabe: Hier spekuliere ich, aber ohne den Boden unter den Füßen zu verlieren. Also eine Hypothese:

Bei der Aufnahme von Inhalten der realen Welt in meine virtuelle Welt haben diese, abhängig von meinem Interesse bei der Aufnahme, eine Wertigkeit erhalten.

Mir gefällt hier der Gedanke, dass *Rembrandt* bei der „Nachtwache“ ebenfalls in seiner virtuellen Welt eine Wertung vorgenommen hat, die sich dann, nicht gerade zur Freude der Auftraggeber, in seiner hell – dunkel Malerei manifestierte.

Stehe ich vor einem für mich neuem Problem, bringt die Funktion, ohne auf die Wertigkeit Rücksicht zu nehmen, jene Inhalte in den „Arbeitsraum“, ich nehme an, indem sie Assoziationen herstellt, die zur Lösung des Problems beitragen könnten. Wir würden umgangssprachlich vielleicht sagen: „Fangen wir halt irgendwo an!“ Es gefiele mir, wenn das vor allem die Aufgabe der rechten Hemisphäre wäre. Und es gefiele mir, wenn die linke dann so wie ein Bildbearbeitungsprogramm arbeitete, mit dem man Helligkeit, Kontrast und Farbton ändern kann. Dadurch können auch Inhalte an die wir uns kaum erinnern, die also als „Blabla“ gespeichert wurden, zur Problemlösung beitragen.

Die Funktion „Neues finden“ stellt also Assoziationen der schon vorhandenen Speicherinhalte mit den durch das Problem hinzugekommenen neuen Inhalten her. Sie stellt also eine Verfahrensweise dar, die auf vorhandenen Daten, vorhandenen Inhalten, angewendet wird.