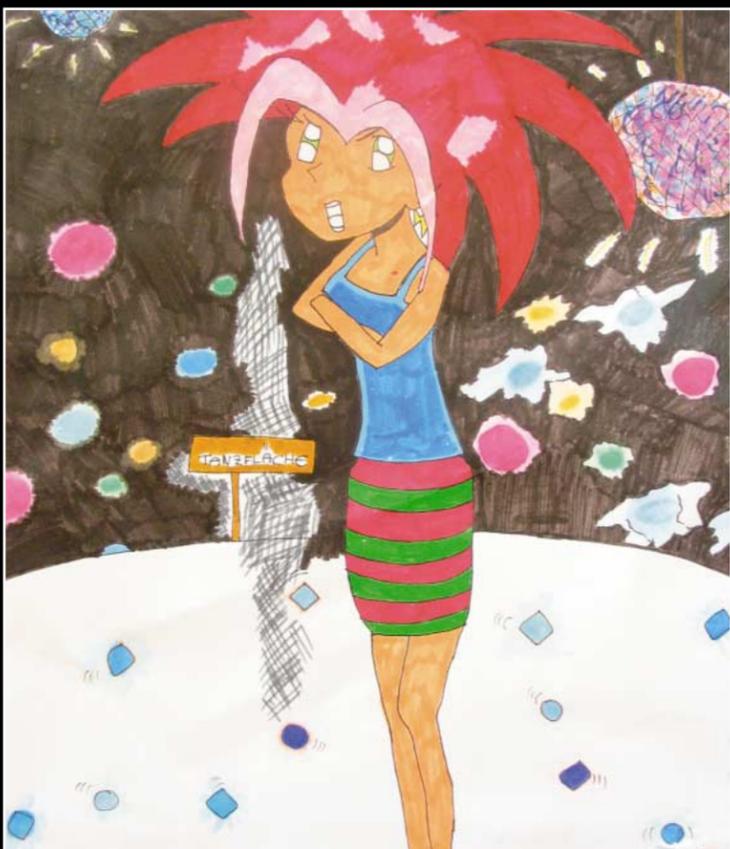
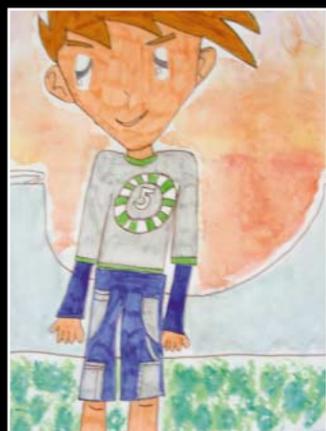
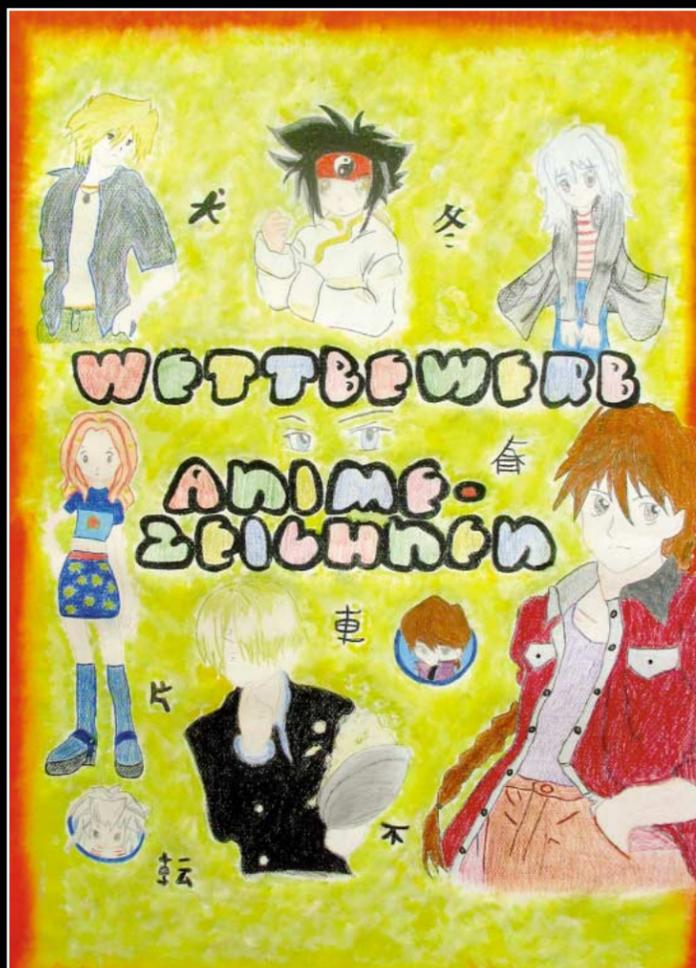


WETTBEWERB „ANIME-ZEICHNEN“

Mangas und Animes sind in den letzten Jahren bei uns ungemein beliebt geworden, sie haben vor allem die Jugendlichen – und nicht nur sie – zum Zeichnen in diesem Stil animiert. Zahlreiche Bücher, die ausführliche Anleitungen und Unterweisungen zum „Manga-Zeichnen“ geben, zeugen von diesem Trend.

Auch Mag. Elisabeth Koller und Mag. Heinz Gröller haben dieser Begeisterung der Kinder im Rahmen ihres Projekts „Asien-Look“ Raum gegeben. Hier einige wenige Beispiele der SchülerInnen des BG Wien 3 in der Gottschalkgasse 21, 1110 Wien.

(Siehe auch S. 16 bis 18 im Blattinnern, „Asien-Look“).



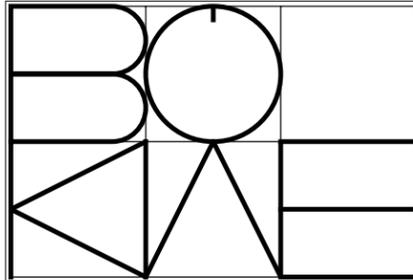
Dezember 2004

4

BÖKWE

**Bildnerische Erziehung
Textiles Gestalten
Werkerziehung**





Impressum

Präsidium:
 1. Vorsitzende: MMag. Marlies Haas
 2. Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler
 Generalsekretärin: Ostr. Mag. Hilde Brunner
 Stellvertreterin: Dr. Lucia Bock
 Kassierin: Mag. Rena Jani
 Stellvertreterin: Vobl. Ilse Grascopff
 Schriftführerin: FI HR Mag. Elfriede Köttl
 Stellvertreter: Mag. Heinrich Nagy
 1. FI-Vertreter: FI Mag. Markus Riebe
 2. FI-Vertreter: FI Mag. Peter Körner

Landesvorsitzende:
 Burgenland: HOL Brigitta Imre
 Kärnten: Mag. Ines Blatnik
 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
 Mobiltel: 0676 336 69 03
 Konto: P.S.K. Nr. 92.124.190 BLZ 60000
 E-mail: boekwe@gmx.net

Landesgeschäftsstellen:
 Burgenland: Mag. Ursula Dyczek
 Lorettostraße 37
 7053 Hornstein
 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
 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.
 1030 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

Parteilpolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und Werkerziehern

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

www.boekwe.at

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

Inhalt

Editorial	3
Textil-Erziehung im Osmanischen Reich	4
Titanstraße	7
Comeniusprojekt der Volksschule Paudorf	9
Vom Rummelplatz zur Hexenwiese	13
Asien-Look	16
Raumgestaltungsprojekte	19
Wenn das Licht Spuren hinterlässt	22
Infos	21, 25
in memoriam	31

Titelbild: „Asien-Look“ s. Beitrag Seite 16

BÖKWE OSTERSEMINAR 2005

Slavonice/Tschechien, 19. bis 24. März 2005

Der Berufsverband Österr. Kunst- und Werkerzieher/Landesgruppe NÖ lädt in Zusammenarbeit mit dem PI für NÖ alle Mitglieder und Interessenten in den Osterferien 2005 recht herzlich zum traditionellen Osterseminar ein. Diesmal sind folgende Schwerpunkte geplant:
Siehe auch Seite 25

- Portrait/Akt, Schmuckdesign in Silber, Monotypie, Paperclay, Textildruck, Skulptur: Fauna/Tier.

Anmeldeunterlagen erhältlich bei:
 Karl Holzapfel, 3261 Wolfpassing 74
 Tel./Fax: (07488) 71184
 E-mail: carolus.ho@gmx.net



MAG. INGRID SCHACHINGER-WÖRNDL



Als Schülerin besuchte Ingrid acht Jahre lang die Körnerschule in Linz. Durch den Besuch von Ausstellungen ergaben sich bereits in der 7. und 8. Klasse Kontakte zur Bildenden Kunst und zu Kunstschaffenden. Ingrid maturierte dann auch im Fach Bildnerische Erziehung und studierte an der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz die Fächer Bildnerische Erziehung und Textiles Werken. Während der Studienzeit hielt sie sich ein halbes Jahr in Mexiko auf, wo sie sich bei der Errichtung von Werkstätten engagierte.

Eine ihrer Leidenschaften war das Reisen. Zu dem Besuch europäischer Länder wie Italien, Frankreich und Griechenland, gesellten sich 1993 und 1997 längere Aufenthalte in Indien und Sri Lanka. Sie nahm auch mehrmals an den Sommer-Symposien des BÖKWE in Tropea/Kalabrien teil.

Schon während des Studiums trat sie mit eigenen textilen Arbeiten, Collagen und Schwarz-Weiß-Fotografien in Erscheinung. Es folgten Ausstellungen in Linz, Traun, St. Peter in der Au, Neunkirchen/NÖ. Für ihre Fotografien erlangte sie Auszeichnungen und Preise, u.a. bei der Palette in St. Peter und dem Grand Prix d'Avantgarde in Portugal/Algarve.

1996 heiratete Ingrid, im Sommer 2001 wurde Sohn Manuel geboren.

Zwei Jahre später – noch während der Karenzzeit – wurde ein unheilbarer Kopftumor diagnostiziert.

Es folgten Kopfoperation, Bestrahlung und Chemotherapie. Ingrid bemühte sich – obwohl an den Rollstuhl gefesselt – ständig um eine Verbesserung ihres Zustands. Trotz der schweren Medikamente blieb sie optimistisch und bis zuletzt geistig voll aktiv.

Am 9. Juli 2004 verlor sie den Kampf gegen ihre Krankheit.
 Albert Hamann

BÖKWE OBERÖSTERREICH:



Linz a. d. Donau
 Landeshauptstadt von O.O.
 Austria

Hallo!
 Am 10.2., 7.4. und 9.6. 2005 gibt es einen runden Tisch: Kommst? Genauere unter: www.boekwe.ufg.ac.at
 Alle übrigens: Hast du deinen Beitrag schon bezahlt? Deine Card wartet auf Dich!
 Liebe Grüße, Dein Vorstand

An unsere Bökwe-ÖÖ-Mitglieder

ÖÖ

Liebe Leserinnen und Leser!

Diesmal begegnet Ihnen an gewohnter Stelle nicht das vertraute Gesicht von Hilde Brunner, unserer Bundesgeschäftsstellenleiterin, sondern



diesmal stellt sich Ihnen – fast direkt aus der Bundesvollversammlung 2004 kommend und gerade noch vor Redaktionsschluss – die neu gewählte Vorsitzende unseres Berufsverbandes vor:

MMag. Marlies Haas, seit 1998 2. Bundesvorsitzende.

Einige biografische Daten: Geb. 1960 in Graz, 1981 HS-Lehramt für Deutsch und Bildnerische Erziehung, seit 1982 am BG/ BRG Gleisdorf mit BE und Techn. WE, 1989 Mag. phil. (Kunstgeschichte, Ethnologie), seit 1991 in der Arge-Leitung für Bildnerische Erziehung an AHS in der Steiermark, von 1992–2002 2. Landesvorsitzende in der Steiermark, seit 1999 Projektkoordination eines berufsbegleitenden Studienprojekts an der Kunstuniversität Linz, 2003 Lehramt für BE und WE an der Kunstuniversität Linz.

Ich danke der Bundesvollversammlung für das einstimmige Votum zum neuen Bundesvorstand, in den auch MMag. Reingard Klingler aus Linz als 2. Bundesvorsitzende gewählt wurde und Mag. Hilde Brunner als Bundesgeschäftsstellenleiterin wieder bestätigt wurde; und danke an dieser Stelle nochmals den KollegInnen der Bundesvollversammlung (19. und 20. 11. in Graz) für ihre Teilnahme und intensive wie konstruktive Zusammenarbeit!

Unsere Fächer, die damit verbundenen Belange, Chancen und Sorgen, stehen weiterhin im Brennpunkt einer sich verändernden Schul- und Bildungslandschaft, deren Entwicklungen und Tendenzen sich teils schmerzlich (Stundenkürzungen, Verluste durch Schulautonomie), teils

vage (Bildungsbegriff) wie auch innovativ immer deutlicher abzuzeichnen beginnen. Themen und Diskussionspunkte unserer Sitzung zeigten dies konkret: die unterschiedlichsten Auswirkungen an den Schulen, die Situationen in den einzelnen BÖKWE-Landesgruppen, die Stabilisierung bei den Fachinspektoren und Vereins-Internas (zeitgemäße Anpassung der Statuten).

Mit erhöhter Aufmerksamkeit und Handlungsbereitschaft werden wir hier weiterhin gefordert sein!

Mit besonderer Aufmerksamkeit werden wir uns in nächster Zeit auch einem „internen“ großen Vorhaben widmen: im Rahmen unseres 50-Jahre-BÖKWE-Jubiläums 2006 planen wir eine international orientierte Fachtagung. Ein kompaktes Rahmenkonzept liegt derzeit im zuständigen Ministerium und an alle sei eine erste Einladung ausgesprochen, zu helfen, einen Ideen-Pool zu füllen (an die Mail-Adresse: lucia.bock@gmx.at), detailliertere Informationen werden mit dem nächsten Heft folgen.

Die kollegiale Arbeitsatmosphäre, die konstruktive Aufbruchsstimmung unserer Zusammenkunft möchte ich allen weitervermitteln und einladen, sowohl via Fachblatt und Homepage als auch persönlich (marlies.haas@schule.at) in Kommunikation miteinander und nach außen zu treten!

Abschließend möchte ich mich bei unserer bisherigen Bundesvorsitzenden FI Mag. Ingrid Planatscher für ihre langjährige BÖKWE-Tätigkeit bedanken und ihr alles Gute für ihre persönliche Zukunft wünschen!

Zahide Imer

TEXTIL-ERZIEHUNG IM OSMANISCHEN REICH UND IN DER REPUBLIKZEIT DER TÜRKEI

Vorwort

Obwohl die Textilindustrie zur Zeit der Seldschuken und der Osmanen führend war, konnte sie sich erst im 20. Jh. an den Hochschulen wissenschaftlich und technologisch etablieren. Zuvor wurden Künstler und Knüpfer, die für private Zwecke, für den Markt und das Serail die schönsten Stoffe der Welt produzierten und sie mit den schönsten Farbmustern und Kompositionen zierten, noch bis Ende des 18. Jh. durch das Meister-Geselle-Prinzip ausgebildet. Aus diesem Grund muss das Ausbildungssystem der Osmanen mit ihren Innungsorganisationen und die Ausbildung im Textilbereich zur Zeit der Republik im Einzelnen untersucht werden.

1) Die Bedeutung der Erziehung vor und nach der Periode des Osmanischen Reiches

Erst im 13. Jh. begann das Ausbildungssystem der Seldschuken in den Wissenschaften, der Technologie und der Kultur durch die Einrichtung des Medresesystems vielfältig zu werden. Danach versuchte man, die Erziehung im Osmanischen Reich, besonders im 18. und 19. Jh., an den Hochschulen und anderen wissenschaftlichen Institutionen nach westlichem Muster zu gestalten.

Aus diesem Grunde muss die Erziehung, die eine grosse Rolle bei der Entwicklung des Osmanischen Reiches gespielt hat und die den Osmanen zum Weltimperium verhalf, untersucht werden. (Terzioğlu: 1984, 50–55)

Die Gründung der Medresen erfolgte im 9.–11. Jh., als die islamischen Länder eine führende Rolle in der Wissenschaft spielten. Die Medresen in ihrer Zeit waren akademische Ausbildungstätten und hatten keine Beziehung zu den Moscheen; sie boten überall eine hochqualifizierte Ausbildung an. So nahmen die Medresen

im osmanisch-akademischen Erziehungssystem einen besonderen Platz ein. (Tekeli-Ilkin: 1993, 11)

Der große Seldschukenwesir Nizam-el-Mülk hat das Medrese-Erziehungssystem zu einem Thema in der Staatspolitik gemacht und in der zweiten Hälfte des 11. Jhs. in 11 Großstädten unter dem Namen „Nizamiye“-Medresen gegründet. Er hat diese zu Grundinstitutionen in den islamischen Gemeinden erhoben. (Baltacı: 1952, 10)

Obwohl bekannt ist, dass zur Zeit der Fatimiden und der Abbasiden in der islamischen Welt Organisationsmodelle für Lehrer und Schüler in Form von Zünften existierten und die europäischen Universitäten dasselbe System übernommen haben, versuchten die Osmanen, die Medresen unter die Kontrolle des Staates zu bringen. Dies führte zum Konflikt zwischen islamischen Einrichtungen und philosophischen Überlegungen. (Nasr: 1989, 9)

Da zur Zeit von Mehmet II, dem Eroberer, die Medresen neu geordnet und Arithmetik, Geometrie sowie Astronomie als Lehrfächer eingeführt wurden, war der Schwerpunkt der Erziehung in den Medresen von der Philosophie in den Wissenschaften nunmehr verlagert, und es bildete sich eine Institution heraus, die die islamische Denkweise und das islamische Rechtssystem förderte. (Tekeli-Ilkin: 1993, 15–16)

Neben den Medresen waren die Enderun-Schulen die zweite Hochschulinstitution im Osmanischen Reich; dabei handelte es sich um eine Schule für den Sultanshof. Die Fächer in den Enderunschulen ähnelten den der Medresen. Aber diese Schule bot daneben eine Ausbildung in vier weiteren Fächern an: Türkisch und Literatur, militärische Künste wie Geografie, Landkartenerstellung, Geschichte, Politik und Kriegskunst, schöne Künste wie Kalligrafie, Buchbindung, Goldverzierer, Schnitzerei, Miniaturmalerei und Architektur, außerdem Musikerziehung und ähnliche Themen. (Tekeli-Ilkin: 1993, 19)

Das Osmanische Reich im 16. Jh. war eines der mächtigsten Imperien der Welt, obwohl nur im engen Rahmen der wissenschaftlichen Forschungen Quellen aufbewahrt wurden und Medresen sowie Enderun-Schulen die einzigen offiziellen Erziehungsinstitutionen des Imperiums waren. Die größten Beiträge, die die Osmanen im 16. Jh. in den Wissenschaften

geleistet haben, konzentrierten sich auf das Gebiet der Medizin und der Meeresgeografie; das erste Observatorium ist zu dieser Zeit errichtet worden. Außerdem wurde in jenem Jahrhundert aus Europa importierte Technologie genutzt, um die Kanonen- und die Schiffstechnologie weiter zu entwickeln. (Tekeli-Ilkin: 1993, 22–23)

In den Grundlagen des Erziehungssystems der Osmanen nahmen die Ahi-Zünfte und Innungsorganisationen einen wichtigen Platz ein und waren sehr bedeutend. Die Ahi-Zünfte nannten sich ab dem 13. Jh. „Gedik“ und blieben bis zum 18. und 19. Jh. als eine Organisation, die von Händlern und Künstlern gegründet wurde, bestehen. (Çağatay: 1989, 239)

Diese Organisation hat die Sedefkarlar Karhane, Neccarani Karhane und ähnliche Innungsorganisationen eingerichtet, die Jugendliche zu Händlern und Künstlern ausbildeten und der osmanischen Industrie zur Glanzzeit verhalfen. Die Organisationen fußten auf einer disziplinierten Erziehungsordnung, die dem Scheich-Kahya Yigitbaschi-Prinzip folgten. (Terzioğlu: 1984, 50) In diesen Organisationen hat die Knüpf- und Gewebekunst eine wichtige Rolle gespielt.



Eine Webereiwerkstatt aus dem 15. Jh.
(Uğurlu, S. 4)

Da bis zum 19. Jh. die technische Erziehung im Textilbereich noch nicht an den Hochschulen oder an technischen Schulen bestand, galt es als normal, einen Gesellen zu einem Meister zu geben und ihm auf diese Weise zu ermöglichen, selbst auch ein Meister zu werden. Dies war eine Art akademische Erziehung, die nach einer bestimmten Zeit abgeschlossen wurde. Deshalb wurden während der Gesellenzeit verschiedene Zeremonien veranstaltet. Die Ausbildung der Gesellen dauerte 4 bis 5 Jahre. Damit ein Geselle Meister werden konnte, mußte er 1001 Tage (ungefähr 3 Jahre) bei einem anderen Meister arbeiten. Meister zu sein bedeutete, ein eigenes Geschäft zu besitzen. (Dalsar: 1960, 120, 122–123)

In der Mitte des 19. Jhs. haben die Ahi-Zünfte und die Innungsorganisationen allmählich an Bedeutung verloren. In dieser Zeit fand in Europa die industrielle Revolution statt; durch die Gründung einer starken Hegemonie vergrößerte Europa seinen Einfluss in der Welt. Jedoch versuchte das Osmanische Reich durch Reformen nicht-militärische Erziehungsinstitutionen auf eine breite Basis zu stellen, um dadurch weiter existieren zu können. (Tekeli-ilkin: 1993, 53) Aus diesem Grund war es ein Bedürfnis, neue Erziehungsinstitutionen zu errichten. Medresen und Enderun-Schulen hatten ihren Dienst geleistet und waren als System nicht mehr akzeptabel.



Ein Basar aus dem 14–15. Jh.
(Ugurlu, S 3)

In Üsküdar wurde mit Unterstützung des Franzosen Comte de Bonneval (1729), der aus Österreich kam, eine Kanonenschule gegründet. (Atuf: 1931, 43) Dieser Schule folgte in Üsküdar eine Geometrieschule. Hier wurde eine für die Kanontechnik erforderliche Mathematik gelehrt. In dieser von Mehmet Sait Efendi geführten Schule waren 22 Kanoniere als Lehrpersonal tätig, die aus Frankreich kamen. Nachdem um 1759 (Uluçay-Kartekin: 1958, 18) diese Schule von den Janitscharen aufgelöst worden war, wurden hier Mathematik und Geometrie heimlich weiter unterrichtet. (Erdem: 1986, 5)

Ein wichtiger Schritt war die Gründung von Ingenieurschulen. Nachdem die osmanische Flotte durch die russische in Cesme/Izmir ein Niederlage erlitten hatte, kam es zu Diskussionen; eine neue Flotte müsse errichtet, neue qualifizierte Offiziere, die die Flotte führen könnten, ausgebildet werden. Mit diesem Ziel wurde im Jahre 1773 am Goldenen Horn eine Ingenieurschule in der Nähe der Werft errichtet. Diese Schule wurde zur Zeit des Abdülhamit I. (1784) neu organisiert und erhielt den Namen „Mühendishane-i Bahr-i Hümayun“. (Kaiserliche Marineingenieurschule) (Adivar: 1970, 183)

Als Selim III. den Thron bestieg, unternahm er gewaltige Anstrengungen, um das Ausbildungssystem zu erneuern, und

errichtete eine Schule namens „Mühendishane-i Sultanî“ (Kaiserliche Ingenieurschule) mit Unterstützung der Leiter des Enderun und einigen erfolgreichen Schülern der alten Schulen, die er in der Bahariye-Villa versammelte. Nachdem diese Schule 1792 in die Humbaraci Kaserne umgezogen war, wurde 1795 die „Mühendihane-i Berri-i Hümayun“ (Kaiserliche Heer-Ingenieurschule) mit einer großen Bibliothek und vielen Lehrmitteln am Hasköy-Platz errichtet. Somit wurden die drei Schulen am Goldenen Horn durch eine zentrale Verwaltung geleitet. (Uluçay-Kartekin: 1958, 26–27) Diese Zusammenarbeit dauerte bis 1808. Die Ingenieurschulen wurden zu „Hendese-i Mülkiye“, „Mühendis Mektebi Alisi“, „Yüksek Mühendis Mektebi“, „Yüksek Mühendis Okulu“, und schliesslich wurden sie durch ein Gesetz in „Technische Universität Istanbul“ umbenannt. (Çeçen: 1990) Aber all diese Institutionen haben nicht ausgereicht, genügend Arbeitskräfte auszubilden.

2) Die Bedeutung der Ausbildung im sekundären Textilbereich in der Zeit der Republik

Im Jahre 1848 versuchte man, im Rahmen eines Pilotprojektes eine Industrieschule zu gründen. Die Osmanen wollten einerseits dadurch die Lücke füllen, die durch die allmähliche Auflösung der Gedik- und Innungssysteme entstand, und andererseits qualifizierte Arbeiter für die erstarkende Industrie ausbilden, da mit dem Import der Dampfmaschine und vieler anderer neuer technischer Geräte sich die Umstände änderten. Entsprechend musste die Ausbildung von Gesellen und Arbeitern neu geregelt werden. Diese Ausbildung musste an das westliche System angepasst werden. Die Einrichtung von Industrieschulen wurde zu einem Bedürfnis, weil der schlechte Zustand der türkischen Industrie verbessert werden musste. (Giz: 1969, 20)

Die erste dieser Berufsschulen wurde unter dem Namen Landwirtschaftsschule in Istanbul im Landgut Aymana um 1847 gegründet, um die Nachfrage nach Wolle für eine Druckfabrik zu decken, die in Istanbul gegründet werden sollte. Obwohl Ausbilder aus den USA und Frankreich geholt wurden, wurde diese Schule nach zweieinhalb Jahren geschlossen. Zu dieser Zeit wurden Erziehungsheime für arme und elternlose Kinder, die 1860 in Nisch und in Ruscuk von Mithat Pascha eröffnet wurden, als Schulen für die handwerkliche Ausbildung genutzt, und sie wurden Vorbilder für andere Schulen, die

danach in Anatolien eröffnet werden sollten. 1863 wurde in Istanbul die Sergi-Osmani eröffnet, und es wurden durch Einrichtung der „Islah-i Sanayi Kommission“ (Industrie-Reform-Kommission) von Mithat Pascha wichtige Schritte unternommen.



Die Berufsschule von Sultanahmed, (1868)
(Kükükerman, S. 145)

1868 wurde eine Schule für handwerkliche Ausbildung gegründet, die für 19 verschiedene Bereiche der Textilproduktion in Sultanahmed Menschen ausbilden konnte. Diese Schule existiert heute noch unter dem Namen Sultanahmed-Berufsschule. Gleich darauf wurde 1869 in Istanbul in Yedikule eine Industrie-Mädchenschule gegründet (Tekeli-ilkin: 1993,72) und, nach den Informationen des Erziehungsministeriums, wurde 1864 in Bursa die Tophane-Industrie-Berufsschule eröffnet.

Nach Informationen des Erziehungsministeriums folgten diesen Berufsschulen 1869 die Zentrale Industrie-Berufsschule in Kastamonu, 1870 die Zentrale Industrie-Berufsschule in Diyarbakir und 1877 die Zentrale Industrie-Berufsschule in Edirne. Auf dem Gebiet der technischen Ausbildung der Mädchen wurden 1878 in Üsküdar, 1879 in Aksaray und in Cagaloglu verschiedene Schulen eröffnet.

Die Schulen, die für die Ausbildung von Menschen in verschiedenen Berufsbereichen und auf verschiedenen Stufen benötigt wurden, werden heute als grundlegende Erziehungsinstitutionen unter dem Namen Technische Schulen Anatoliens, Technische Schulen und Industrieschulen zusammengefasst. Die Anzahl dieser Schulen vergrößert sich von Tag zu Tag, und die Unterrichtsfächer werden nach speziellen Bedingungen erweitert. Diese Schulen bieten Fächer an, die neben den normalen Sekundarstufen – und den naturwissenschaftlichen Fächern an das Berufsleben in der Industrie angepasst sind. Deshalb werden Schüler in Ateliers, Laboratorien sowie auf andere Weise praktisch unterrichtet. Hier werden sie auf das Leben und zum Hochschulstudium

vorbereitet. Die Programme in vielen dieser Schulen legen ihren Schwerpunkt auf den Textilbereich und die handwerkliche Kunst.

Die Schulen, die parallel zu den Berufsschulen eine Ausbildung anbieten, sind Institutionen, in denen nach dem Gesellen-Gehilfe-Meister-Prinzip ausgebildet wird. In diesen Institutionen wird Hauswirtschaft, Kunstgewerbe, Kultur sowie Folklore gelehrt.

3) Die Bedeutung der Ausbildung im Textilbereich an den Hochschulen zur Zeit der Republik

Anatolische Textilien auf dem Weltmarkt, deren Stellung im 15., 16. und 17. Jh. zur Zeit der Osmanen wichtig war, haben auch heute nichts an Bedeutung verloren. Während aber die Ausbildung bei den Osmanen unter die Verantwortung der Innungsorganisationen gestellt wurde, wurden die Menschen in der Zeit der Republik in regionalen Berufsschulen ausgebildet, in denen lokales Kunstgewerbe einen wichtigen Platz einnahm. Auch in den Gesellen- und anderen Erziehungsinstitutionen sowie an technischen Universitäten, Universitäten für Ingenieurwesen und Kunsthochschulen fand eine solche Ausbildung statt.

Da es heute viele Spezialgebiete in der Textilproduktion gibt, sind viele Ausbildungsinstitute gegründet worden, die versuchen, die steigende Nachfrage auf allen Spezialgebieten zu decken.

In künstlerischer Hinsicht wurde zum ersten Mal an der Hochschule für Künste der Marmara-Universität das Textilfach eingeführt. Später wurde auch an der Mimar Sinan Universität die Fakultät für Industrielle Künste mit einem Textilfach gegründet.

Die Fakultät für Künste der Marmara-Universität ist unter dem Namen „Angewandte Schöne Künste“ als eine Lehrinstitution gegründet worden. Nach dem der deutsche Professor Schneck, der auf dem Gebiet der „Bauhaus“-Kunst eine Kapazität war, 1957 den Lehrstuhl für das Fach Pädagogik erhielt, wurden Fächer wie dekorative Malerei, Schöne Künste, Keramik, Textil sowie Innenarchitektur eingerichtet.

Die heutige Mimar-Sinan Universität wurde 1883 unter dem Namen „Sanayi-i Nefise Mektebi“ (Schule der Bildenden Künste) mit den Fächern Bildhauerei und Kalligrafie gegründet. 1928 wurde sie in „Akademie der Schönen Künste“ umbe-

nannt. 1979 erhielt sie mit sieben Fakultäten den Status einer Hochschule, und an der Fakultät für Industrielle Kunst wurde das Fach Textil eingeführt. 1981 wurde sie in Mimar-Sinan-Universität umbenannt. Die Mimar-Sinan-Universität besitzt heute eine Fakultät für industrielle Kunst, eine Fakultät für visuelle Kunst und eine Fakultät für traditionelles türkisches Kunstgewerbe.

Mit der Umgestaltung der alten Ausbildungsinstitutionen zu Fakultäten wurden Hochschulen gegründet, in denen die Textilkunde die Stellung eines Hauptfaches hat. Dieses Fach zeichnet sich dadurch aus, dass vorwiegend künstlerisches, weit mehr als technisches Wissen vermittelt wird.

Bewertung

Die Ausbildung im Textilbereich, die im 16./17./18. Jh. nach dem Gesellen-Gehilfe-Meister-Prinzip begann, erreichte im 20. Jh. zur Zeit der Republik eine wesentliche Bedeutung innerhalb der Ingenieurwissenschaftlichen Fächer. Aufgrund einer großen Nachfrage aus dem Ausland in den 90er Jahren wurde dem Textilbereich Vorrang eingeräumt. Die Anzahl der Fächer im Ingenieurwesen für Textilkunde stieg innerhalb einer kurzen Zeit von zwei auf sieben.

Da die Textilindustrie ein Sektor ist, in dem aus ästhetischen und modischen Gründen ständig Erneuerungen in der Technologie erforderlich sind, muss sich die Türkei auf die Ausbildung, auf neue Forschungs- und Entwicklungsprojekte konzentrieren und in der Entwicklung von neuer Technologie und der Produktion wichtige Schritte unternehmen. Hierbei muss die Abhängigkeit von Rohstoff und Konfektion berücksichtigt werden. Damit die Textilindustrie langfristig ausgebaut werden kann, müssen vor allem die Vorbehalte der Einführung von Maschinen aus dem Ausland für die Produktion von Bekleidung nochmals gut überdacht und solide Grundlagen für Investitionen in Forschung und Entwicklung geschaffen werden.

Literatur:

Adivar, A. Adnan: Osmanli Türklerinde İlim, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1970
Atuf, Nafi: Türk Maarif Tarihi, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, İstanbul, 1931
Baltacı, Cahit: XV–XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri, İstanbul, 1976
Cagatay, Neset: Bir Türk Kurumu Olan

Doz. Dr. Zahide İMER

geb. 1945 in Aydin/Türkei, ist seit 1989 an der Gazi Universität, Fakultät Erziehungswissenschaften – Kunst, als Hochschullehrerin tätig. Sie studierte zwischen 1964 und 1968 in Deutschland/Neumünster. Sie absolvierte als Textil Dipl. Ingenieur, arbeitete in verschiedenen Unternehmen wie den Vereinigten Textilwerken und den Lorenit Textilwerken als Textil Ing. Sie studierte bis 1972 Textil-Chemie in Berlin, auf der Technischen Universität bis zum Vordiplom.



Im Jahr 1989 beginnt sie als Hochschullehrerin auf der Universität Gazi in Ankara. Dr. İmer machte hier ihr Diplom (1992) und ihre Doktorarbeit (1996). Danach machte Sie ihre Dissertationsarbeit im Bereich Textil-Technologie und Gestaltung und bekam den Titel Dozent Dr.

Sie machte mehrere Veröffentlichungen und ist Autor von 3 Büchern.

Ahilk, T.T.K. Basimevi, Ankara, 1989
Cecen, Kazim: İstanbul Teknik Üniversitesi'nin Kısa Tarihi, İTÜ Bilim ve Teknoloji, Tarihi Arastirma Merkezi, İstanbul, 1990
Bursa'da İpekçilik, İstanbul, 1960
 „İstanbul'da İlk Sanayi Mektebinin Kuruluşu“ İstanbul Sanayi Odasi, Dergisi, Sayı 35, İstanbul, 1969
Marmara Üniversitesi, İstanbul, „Studienprogramm der Fakultät für schöne Künste“
Mimar-Sinan Üniversitesi, „Allgemeiner Katalog 1990“, Veröffentlichungen der Mimar-Sinan Üniversitesi, İstanbul
Nasr, S. Hüseyin: İslam ve İlim, İnsan Yayınları, İstanbul, 1989
Sadik, Erdem: Mirat-i Mühendishane-i Berri-i Hümayun, İstanbul Teknik Üniversitesi, Bilim ve Teknoloji Tarihi Arastirma Merkezi, İstanbul, 1986
Tekeli, İlhan-İlkin, Selim: Osmanlı İmparatorlugunda Egitim ve Bilgi Üretim Sistemlerinin Olusumu ve Dönüşümü, Ankara, 1993
Terzioğlu, Aslan: „Sarayı Hümayunda Teknik Egitim“, Tarih ve Toplum İletisim Yayınları, Sayı 10, İstanbul, 1984
Ulucay, Cagatay-Kartekin, Enver: Yüksek Mühendis Okulu, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, 1958
Ugurlu, Aydin: „Ortacag Anadolu Dokuma Sanatı“, İLGI Dergisi, Yıl 21, No 48, İstanbul, 1987

Assoc. Prof. Dr. Zahide İmer
 Gazi Üniversitesi /Ankara
 Menevis sok. 30/10, Asagi Ayranci
 Tel.: (0312) 428 44 99 (Privat),
 Fax: (0312) 428 85 64 (Privat)

Titanstraße

Ein mehrmonatiges Unterrichtsprojekt der Leverkusener Lise-Meitner-Schule

*Sie gehen an mir vorbei. Er macht große Schritte und sie bemüht sich, mit ihm mitzuhalten. Sie sind fremd und doch so vertraut. Da sagt er zu ihr: „Warum bist du gestern nicht gekommen?“ Und sie antwortet ihm mit einer leichten Verärgierung in ihrer Stimme: „Ich war doch da, wo warst du?“ Die beiden entfernen sich. Der Klang ihrer Schritte wird immer leiser, bis er fast verstummt. Die Straße hat ihn weit fortgetragen. Ich aber will hier bleiben und das beginnen oder beenden, was ich mir vorgenommen habe, dabei weiß ich noch nicht einmal, ob ich auf diesem Fußweg wirklich stehe. **Was ist denn schon Wirklichkeit?** Ich werde den Ort beschreiben, vielleicht ist das unwichtig? Da drüben die grauen Pflastersteine in den unterschiedlichsten Formen. Sie bilden zusammen eine Straße, die so lang wie eine Geschichte ist, die zwar einen Anfang, aber ein offenes Ende hat. Ich wende mich von der Straße ab und sehe auf die vielen nebenan parkenden Autos. Plötzlich rennt mein Körper auf die Straße, ich frage ihn, warum er das tut, und befähle ihm, er solle doch aufhören. Doch er hört nicht auf mich und läuft einfach weiter. Fast verzweifelt mitten auf der Straße angelangt, gewinne ich die Kontrolle. Durch das Hupen eines Autos werde ich aufgeschreckt, schleunigst verlasse ich die Straße.*

So beginnen Mebera Isenis Aufzeichnungen über die Titanstraße. Sie sind Teil einer aus Texten und Schwarz-Weiß-Fotos gestalteten

Projektmappe. Darin hat Mebera schließlich ihre geschriebenen und fotografierten Wahrnehmungen von der Titanstraße festgehalten. Viele Male ist sie zu dieser Straße gezogen, die in einem Leverkusener Industriegebiet liegt, viele Male hat sie die Straße fotografiert. Erst aus der Distanz, später aus der Nähe. Hat den auf ihr lärmenden Verkehr und die sie überquerenden Menschen beobachtet, hat sich selbst dabei beobachtet, den Verkehr, die Menschen, die wechselnde Witterung und die Lichtverhältnisse, Geräusche und Gerüche. Wie der Text, so bezeugen ihre Fotos einen Prozess der intensiven und vielschichtigen Annäherung an die Titanstraße.

Meberas erste Zeilen verraten die Ambivalenz, die sie angesichts dieses Ortes verspürt, der selbst Passanten nicht aufhalten kann. Mebera beobachtet sie, doch schon bald sind sie fremd-vertraut – davongetragen. Während die Straße die Klänge wie ein Förderband fortträgt, will Mebera bleiben, sich diesem unwirtlichen Ort aussetzen, das „beginnen oder beenden“, was sie sich „vorgenommen“ hat, ohne zu wissen auf welchem Grund sie „wirklich“ steht: „Was ist denn schon Wirklichkeit?“ So scheint bereits hier eine Art selbstverordnetes Forschungs-Programm, eine Arbeits-Hypothese sichtbar zu werden, mit der sie sich dem Ort widmen, ihn „beschreiben“ will, auch wenn dies „unwichtig“ sein sollte.

Angesichts dieser In-Frage-Stellung der Wirklichkeit, ja der eigenen Person und ihrer Wahrneh-

mungen unter ihren Füßen, könnte alles auch zu einer Möglichkeit werden, könnten die Dinge auch ganz anders sein oder werden als sie scheinen. In ihrer bodenlosen Hinwendung vom scheinbar Wirklichen zum Unwichtigen dieser anonymen Straße, deren an den Mythos erinnernder Straßenname vielleicht noch ein wenig Respekt einzuflößen vermag, wenn er nicht auf das hier beherrschte Chemieunternehmen gleichen Namens hinweisen würde, „kippt“ Meberas Blick ins Mikrokosmische und lässt ihn zu den „grauen Pflastersteinen“ und ihren „unterschiedlichsten Formen“ wandern.

Was wir bereits beim Lesen dieser allerersten Zeilen ihrer Projektmappe feststellen können, ist die besondere sprachliche Art und Weise, wie Mebera ihre Erfahrungen und Erlebnisse während ihrer vielmaligen Ortsrecherchen dramatisiert, indem sie nämlich eine literarische Konstruktion erfindet, die ihre vielsinnlichen Eindrücke in eine atmosphärisch dichte Konfiguration fiktionaler Erzählliteratur transformiert. In der geschickten Collagierung von Erzählmustern und -haltungen unterschiedlicher literarischer Genres schafft sie in der Re-Konstruktion ihrer Wahrnehmungen, Erinnerungen und Projektionen einen oszillierenden Möglichkeitsraum, der uns die Bodenlosigkeit des Wirklichen und Authentischen angesichts ihrer differenzierten Sondierungsversuche vor Augen führt und den Konstruktcharakter subjektgebundener Wirklichkeitserschließung und -gestaltung deutlich macht.

Vielleicht kann Mebera in der Infragestellung der Wirklichkeit ein anderer, ein fremder Blick auf die Straße gelingen. Während ihr befremdeter Blick zu den grauen und vielförmigen Pflastersteinen der Straße wandert, offenbar ihre Phänomenologie erkundend, wird dieser Blick ein ästhetisch-differenzierender: Erst zusammen bilden die unterschiedlichen grauen Pflastersteine eine Straße – was den Schluss zuließe, dass ohne sie die Straße nicht Straße wäre, dass es also auf jeden einzelnen Pflasterstein ankommen müsste, der erst der Straße zu ihrem Namen und ihrer Funktion verhelfen könne. Kann Mebera in der Infragestellung der bodenlosen Wirklichkeit, indem sie ihren Blick zu einem ästhetischen werden lässt, das Wechselverhältnis von individuell geformten Pflasterstein und Straße zur Erkenntnis werden, so führt auch der nächste Schritt der Metaphorisierung und Gleichsetzung von Pflastersteinen, Straße und Geschichte („Sie bilden zusammen eine Straße, die so lang wie eine Geschichte ist, die zwar einen Anfang, aber ein offenes Ende hat.“) zu einer neuerlichen Weitung des Denk- und Wahrnehmbaren ins Mögliche von kontingenten Erzählungen und Erinnerungen. Die Straße scheint sprichwörtlich mit Geschichte und Geschichten gepflastert zu sein, deren offenes Ende, zum Weiterdenken, Weitererzählen verführt, gelingt es nur, die Steine zum „tönen“ („schläft ein Lied in allen Dingen“, Eichendorff, Novalis) zu bringen.

Meberas be-fremdeter, ent-rückter Blick, der sie offensichtlich auch zur gedanklichen Produktion neuer Zusammenhänge verführt, löst nun ebenso ver-rückende körperliche Handlungen aus, wobei sie sich dabei beobachtet, wie ihr Körper plötzlich – wie in Trance – auf die Straße rennt und ihrer willentlichen Kontrolle entgleitet, als würde er von einer besonderen Kraft oder Erkenntnis dorthin getrieben, ehe sie durch

das Autohupen von der Straße vertrieben wird.

Aufgrund dieser konstruierten Ausgangslage gelingt es Mebera Iseni, den lesenden Betrachter ihrer Ortssondierungen in den Bann zu ziehen und die Spannung beim Lesen ihrer Erkundungen besonders hoch zu halten.

Der Ort mag den Eindruck erwecken, als sei er gewöhnlich, nichts Besonderes. Ein Ort, den man, bevor man ihn kennengelernt, schon wieder vergessen hat. Die Menschen, die diesen Ort nicht in der Art und Weise kennen, wie ich ihn kenne, könnten vielleicht denken, er gleiche anderen Orten, aber dabei ist es nicht so. Vielleicht stellt sich sogar die Frage, warum mir diese Straße wichtig ist, warum ich mich mit ihr überhaupt befasse. Es mag für die Menschen so wirken, als sei das, was ich tue, sinnlos, wenn ich zum Beispiel die Pflastersteine der Straße zähle. Muss es denn immer einen Sinn im Leben geben? Eine gute und liebe Frau sagte mir vor nicht allzu langer Zeit: „Es gibt Menschen, die sehen keinen Sinn in ihrem Leben, aber sie leben gerne, weil sie ihr Leben gerne haben“.

Meberas Bezug zur Titanstraße scheint kein gewöhnlicher, funktionaler, der sich darin erschöpft, die Straße als schnellste Verbindung zwischen zwei Orten, als Weg- und Transportstrecke zu nutzen. In ihrer ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung lernt sie den Ort kennen, und sie unterscheidet ihn von den anderen Orten. Nach außen hin scheinbar sinnlos, beschließt sie, jeden einzelnen Pflasterstein zu zählen. Mebera hat die Titanstraße gefunden, weil diese Straße ihr wichtig ist, weil sie in ihr eine Bedeutung sieht, die sich während ihrer Handlungen mit der Straße erschließt und verdichtet. Die von ihr unternommene Steinzählung ist so keineswegs eine bedeutungslose Handlung, son-

dern in dieser äußerst gefahrvollen, exponierten und verausgabenden Selbstaussetzung eine performative Annäherungsaktion, deren „Befassung“ andere, unsichtbare Wirklichkeits- oder Bewusstseinschichten ihres Lebens anzurühren und freizulegen vermag.

Mebera fühlt sich an Beppo, den Straßenkehrer in Michael Endes Roman „Momo“, erinnert, als sie beschließt, die grauen Pflastersteine „ihrer Straße“ zu zählen. Ähnlich wie Beppo, scheint auch bei ihr die akribische Zählaktion eine Art Initiationshandlung zu sein, „so große und schöne Gedanken“ bei dieser Arbeit zu gewinnen. Doch treibt sie die Sorge, ob es ihr überhaupt gelingen mag, alle Pflastersteine zählen zu können, durchzuhalten, nicht zu scheitern und nach gelungener Aktion dennoch am Ende mit einem Verlust, mit einer Leere leben zu müssen.

Ich bin besorgt, wenn ich sehe, wie lang die Straße ist. In meiner Vorstellung ist sie stets kleiner gewesen. Und ständig diese aufdringliche Frage in meinem Kopf, ob ich es schaffen werde, alle Pflastersteine zu zählen? Dann spüre ich ein eigenartiges unangenehmes Gefühl, das wir Menschen als Angst identifizieren. Was ist, wenn ich es nicht schaffe? Wie werde ich mich dann fühlen? Werde ich enttäuscht sein, mein Ziel nicht erreicht zu haben? Und was, wenn ich es doch schaffe? Aber will ich das eigentlich überhaupt? Wenn ich alle Pflastersteine gezählt habe, wird es mir dann so vorkommen, als habe ich etwas Wichtiges verloren? Wird ein Gefühl der Leere von mir Besitz ergreifen?

Es ist eine Sucht. Dieses Bedürfnis zu schreiben, wo immer man sich befindet. Der Zwang, einen Stift in die Hand zu nehmen, ihn so fest zu umschließen, dass man ihn erwürgt, wenn er leben

Fortsetzung auf Seite 26

Eva Liebhart

Comeniusprojekt der Volksschule Paudorf

Mit dem Schuljahr 2003/04 begann das 3. und somit auch das letzte Jahr unseres Schulpartnerschaftsprojektes.

Die Teilnehmer waren unverändert die Grundschulen aus Belgien, Finnland, Großbritannien, Holland, Italien, Polen, Tschechien und natürlich unsere Volksschule als Vertreter für Österreich.

Projekttreffen in Rom

Ende September fand diesmal das letzte Planungsseminar in Rom statt. Unsere römische Partnerschule, ihre Schüler/innen und Lehrer/innen erwiesen sich als aufmerksame und herzliche Gastgeber, die ewige Stadt bildete eine unvergleichliche Kulisse für diese arbeits- und ereignisreiche Woche.

Programm des Seminars:

- Evaluierung des 2. Jahres: die Koordinatoren der einzelnen Schulen berichten von ihren Erfahrungen mit der Projektarbeit
- Ergebnisse des Schulmanagements und der Koordinierung
- Die letzte „artbox“, die wir zusammenstellen, soll sich mit „Schmecken und Riechen“ beschäftigen.
- Danach bildet ein gemeinsamer „Comeniustag“ den Abschluss unseres Projektes. Als Datum wird der 26. März 2004 festgelegt. An diesem Tag gestaltet jede teilnehmende Schule eine „mega artbox“ ganz nach eigenen Vorstellungen. Das gemeinsame Datum soll einen direkten Kontakt per

Internet mit unseren Partnerschulen ermöglichen

- Weiterer Einsatz des CCE Magazins: www.forward.to/forward
- Übereinstimmung der Terminplanung von Lehreraustausch und Studienbesuchen.

Schulbesuche und kreatives Arbeiten mit den italienischen Schüler/innen rundeten das Programm ab. So z.B. gestalteten die Projektteilnehmer kleine bunte Ballons aus Seidenpapier, die sich, mit Heißluft gefüllt, erfolgreich in den Himmel erhoben.

artbox „Schmecken und Riechen“

Alle Klassen beteiligten sich wieder mit großer Begeisterung an der Herstellung dieser artbox. Gleich bei der 1. Konferenz nach dem Projekttreffen in Rom wurden viele Ideen gesammelt und auch bald verwirklicht:



Die 1a Klasse klebte Collagen aus Obst- und Gemüsebildern (nach Archimboldo).

oben:
Heißluftballon

links: Collagen der 1a

Um den Tisch richtig zu decken übten sie verschiedene Serviettenfalttechniken. Mit Kimspielen sensibilisierten sie die Sinne schmecken und riechen.



Serviettenfalttechniken (oben), Plastilinfiguren

Die 1b Klasse stellte Obst und Gemüse aus Plastilin her. Mit Duftölen gaben sie den einzelnen Stücken aber einen ganz anderen Duft! So roch z.B. die Zitrone nach Erdbeere.



Maske mit Riesen-nase

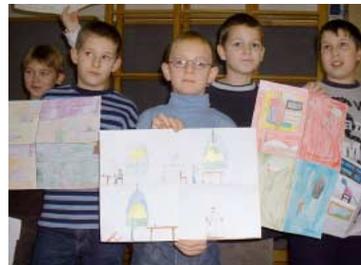
Die 2a Klasse machte Masken mit Riesennasen und nahm das englische Spiel „I like... I don't like“ auf Video auf.

Die 2b Klasse stellte Klappkarten von Tieren oder Monstern her, bei denen Nase und Mund besonders zu Geltung kamen (s. Foto li.u.).



Die Jause im Schulhof

Die 3. Klasse machte lustige Zeichnungen: einen Spaghettifresser, dem die Spaghetti aus Mund, Nase, Ohren – und bei manchen Zeichnungen sogar aus den Augen kamen.



„Spaghettifresser“ (oben) und „Suppenkaspar“

Die 4a Klasse erfand einen Sprechchor „Menü“ und nahm diesen auf Video auf.

Die 4b Klasse zeichnete Comics nach der Bildgeschichte vom

„Suppenkaspar“ (s. Foto unten) und das Lied „Apples and Bananas“ wurde auf Video aufgenommen.

Die Kochgruppe stellte ein kleines Kochbuch mit einigen typischen österreichischen Gerichten zusammen. Natürlich wurden die Rezepte im Kochunterricht ausprobiert und anschließend auch ins Englische übersetzt.

Diese duftende artbox erhielt nämlich unsere Partnerschule in Brandys in England.

Auch die Lehrer/innen beteiligten sich diesmal und gaben eine kleine Box für ihre englischen Kolleg/innen dazu: getrocknete Marillen und Naturkosmetikprodukte aus Marillen und Wein sollten die englischen Kolleg/innen zum Riechen und Schmecken anregen.

Andere Aktivitäten zum Thema „Schmecken und Riechen“ ergänzten die Arbeiten, die nach England verschickt wurden. Es gab einen Tag der gesunden Jause für die ganze Schule. Jede Klasse bereitete aus Brot, Obst und Gemüse einfache Snacks zu, die bei einem Riesenbuffet im Schulhof gemeinsam verzehrt wurden (s. Foto oben).

Die Kinder der Nachmittagsgruppe halfen auch einmal bei der Weinlese und feierten ein Erdäpfelfest, bei dem die Sinne Schmecken und Riechen nicht zu kurz kamen.

Bald erhielten wir auch die artbox „Schmecken und Riechen“ von unserer holländischen Partnerschule in Dokkum. Viele Zeichnungen, Collagen und kleine Plastiken wurden von unseren Schülern ausgepackt, im Schulhaus ausgestellt und als Grundlage für Reaktionen verwendet.

Der Mega artbox day am 26. März 2004

bildete den Höhepunkt und krönenden Abschluss unseres 3-jährigen Projektes.



Stationen in einer Klasse



Nach einer ausgiebigen Planungsphase beschlossen wir, dass unser ganzes Schulgebäude die Mega artbox sein sollte.

Die Schulfahne wurde mit vielen bunten Schmetterlingen bemalt.

Jede Klasse wählte sich einen der 5 Sinne aus. Passend dazu fanden Kinder und Lehrer interessante und spannende Stationen, die in ihrer Klasse aufgebaut wurden.

Gleichzeitig wählte auch jede Klasse eines unserer Partnerländer und gestaltete eine Wand mit Informationen über dieses Land und unsere Partnerschule mit Landkarten, Prospekten, Bildern und Zeichnungen (s. Fotos links).

Am 26. März war es dann soweit: alle Eltern und Verwandte waren zu unserem großen Schulfest eingeladen. Der Elternverein unterstützte die Veranstaltung mit einem Buffet voller Köstlichkeiten.

Ab 14 Uhr durchwanderten nun die Schüler/innen in Gruppen mit ihren Klassenlehrerinnen die einzelnen Klassen und spielten alle Stationen, die für sie vorbereitet waren, durch. Die Eltern waren begeistert mit dabei!

In einem Umkleideraum des Turnsaals gab es eine Dunkelkammer. Dort übten die Kinder in



absoluter Dunkelheiten einfache Verrichtungen des Alltags.

Die beiden 1. Klassen hatten das Sehen ausgewählt, sie zeigten z.B. optische Täuschungen, „Sehversuche“, hatten Mikroskope aufgestellt, und vieles mehr.

In der 2a Klasse gab es verschiedene „Hörstationen“: Geräuschmemory, Telefonieren mit Dossentelefon, Klangstraße mit Kücheninstrumenten, usw.



Die Schulfahne mit Schmetterlingen



In der 2b Klasse konnte man zur Musik Vivaldis malen.

In der 3. Klasse duftete es. Die Kinder sollten Düfte erraten, Duftmemory spielen, Dinge an ihrem Geruch erkennen, usw.

v.l.n.r.:
Das Partnerland,
Ohrenpuzzles, Riechen (Duftmemory)

Die 4a Klasse hatte sich das Schmecken ausgesucht: es gab Blindverkostungen von Obst, Gemüse und auch von Getränken. Die Kinder bastelten Collagen „gefüllter Teller“ und einige Kinder der Klasse führten das „Musikalische Menü“ auf.



„Schmecken“

Während des ganzen Tages waren wir mit den anderen Partnerschulen in Verbindung, die ja auch gleichzeitig ihren Mega-artbox-day feierten. Viele Tele-



Ballonsteigen



In der 4b Klasse wurde gefühlt: Tastmemory, Blindenschrift, Fühlstraße, usw.

„Fühlen“



fonate wurden geführt und Mails verschickt.

Am Ende des gelungen Spielfestes gab es ein großes Luftballonsteigen!

Zusammenfassend möchte ich feststellen, dass diese 3 Jahre Projektarbeit eine besondere Erfahrung und große Bereicherung für die gesamte Schule war. Trotz des großen Arbeitsaufwandes waren *alle* Schüler/innen und Lehrer/innen stets stark motiviert und beteiligten sich immer an sämtlichen Aktivitäten.

Kunst und Kreativität als Inhalt und Kommunikationsmittel dieses Projektes gibt ihm einen besonderen Stellenwert!

Eva LIEBHART

Unterrichtet in NÖ im Bezirk Krems-Land in der 9-klassigen Volksschule Paudorf am Fuße des Göttsweigers.



Ich persönlich möchte vor allem die vielen interessanten Begegnungen mit unseren Kolleg/innen aus den anderen europäischen Schulen nicht missen. Teilweise sind daraus Freundschaften entstanden und manche der Kontakte werden ganz sicher aufrecht erhalten bleiben.

Berichte über das Comenius-Projekt:

1. Jahr: BÖKWE-Heft 1/2003, S 16-19, 2. Jahr: 2/2004, S 15-19.

Andrea Liebl

Vom Rummelplatz zur Hexenwiese

Die Entstehung eines Kinderbuches im Rahmen des Deutsch- und BE-Unterrichts

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 7A des BGRG 13, Fichtnergasse 15, entschlossen sich in diesem Schuljahr dazu, ein Projekt unter dem Motto „Jugendliche schreiben für Kinder“ zu machen.

So entstand im Rahmen des Deutsch- und BE-Unterrichts ein Kinderbuch mit dem Titel „Vom Rummelplatz zur Hexenwiese“ *Spannende Geschichten von Jung für Jüngere*.

Was gemacht wurde:

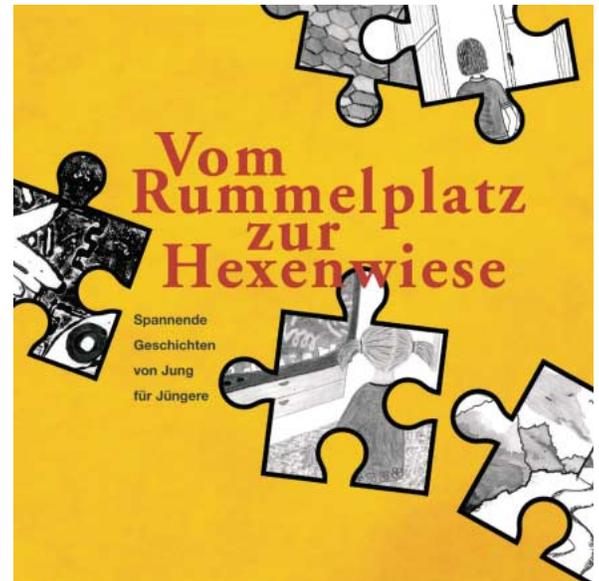
- Kinderbücher wurden studiert,
- eine Umfrage unter den Schülerinnen und Schülern der 1. Klassen, welche Themen besonders interessieren und was von einem Kinderbuch im Allgemeinen erwartet wird, wurde gemacht und ausgewertet,
- ein Lehrausgang in die Druckerei Walla gab über die Entstehung eines Buches Aufschluss,
- in Partner- und Einzelarbeit wurden 15 Geschichten verfasst,
- die Geschichten wurden von der BE-Gruppe illustriert,
- die bisherige Arbeit wurde in einer Videodokumentation festgehalten,
- in Gruppenarbeit wurde an der Präsentation (Power Point Präsentation, Lesung, Musikbeiträge), die am 29. April im Festsaal unserer Schule stattfand, fächerübergreifend mit Musik gearbeitet.

Ziel des Projekts

war es, die Kreativität von Jugendlichen zu fördern, sie eigene Texte, die Einfühlungsvermögen für Jüngere verlangen, verfassen zu lassen. Einerseits sollte das eigenverantwortliche Arbeiten, das für diese Art von Projekt unumgänglich notwendig ist, unterstützt werden, andererseits sollte die Arbeit im Team, die für die berufliche Zukunft der heutigen Jugend ein Muss ist, gefördert werden. Textverarbeitung und Präsentationstechniken waren ein wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit. Das Kinderbuch sollte Aufschluss über die Arbeit an unserer Schule und das Engagement unserer Schülerinnen und Schüler geben.

Wir danken unserem Elternverein, der Vereinigung der Alt-Hietzinger, der Bezirksvorstehung Hietzing und dem Österr. Kulturservice für die finanzielle Unterstützung.

Der Erlös aus dem Verkauf der Bücher (€ 10,- pro Stück) wird, wie schon bei unserem letzten Projekt im Jahr 2001 zum Thema „Gewalt in der Sprache“, wieder einem wohltätigen Zweck zur Verfügung gestellt, nämlich *SofHi*. *SofHi*, „Soforthilfe für misshandelte und missbrauchte Kinder“, hat es sich zum Ziel gesetzt, Kindern in äußerst schwierigen Situationen unbürokratisch zu helfen (Therapie, Rechtsbeistand nach Misshandlungen und Missbrauch).



Die Titelseite des Buches

Wie kam es zum Projekt?

Die Schülerinnen und Schüler erzählen:

Die Idee zum Kinderbuch

Da wir schon in der 4. Klasse an unserem Projekt „Gewalt in der Sprache“ so viel Freude gehabt hatten, war der Wunsch nach einem neuen Projekt da. Nach zwei Jahren des Wartens konnte er letztendlich im Schuljahr 2003/04 (Dauer der Arbeit von September bis April) realisiert werden. Unsere Deutschprofessorin,



Frau Mag. Ulrike Pichler, schlug vor, ein Kinderbuch zu schreiben, und so wurde im Laufe der Monate aus einer wagen Idee unser Buch. Hellauf begeistert machten wir uns an die Arbeit, vorerst ohne Einschränkungen. Es gab kein Motto und wir konnten unserer Phantasie freien Lauf lassen. Die Illustrationen wurden fächerübergreifend mit Frau Mag. Andrea Liebl in

den zu können. Also haben wir in einer unserer Deutschstunden Kinderbücher bearbeitet, wir haben die Sprache und Thematik analysiert und uns mit Illustrationen, verschiedensten Formaten und Schriftarten befasst. Diese Deutschstunde war äußerst ungewöhnlich und lebhaft, davon zeugt ein Videoausschnitt. Trotz der Lebhaftigkeit oder vielleicht gerade deshalb war diese Stunde sehr produktiv. Wir haben beschlossen, 15 Geschichten zu schreiben und zu illustrieren. Außerdem legten wir ein Wortlimit fest, welches jedoch überschritten wurde, da unsere Fantasie und Kreativität grenzenlos waren. Weiters haben wir uns entschieden, das Buch für Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren zu schreiben. Zu guter Letzt legten wir noch einen Zeitplan fest.

Ausstellungen. „Der zerstreute Jakob“ und „Die kleine Hexe Nudelzopf“ sind nur zwei Titel ihrer beliebten Bücher. In dieser sehr lehrreichen Deutschstunde gab sie uns ein paar Tipps, wie man Geschichten spannend erzählt. Dass man, zum Beispiel, nicht den Höhepunkt der Geschichte gleich an den Anfang setzen, sondern die Spannung kontinuierlich aufbauen



Bildnerischer Erziehung gestaltet und für die Präsentation am 29. 4. 2004 konnten wir Frau Mag. Barbara Goebel und ihre Musiker als Unterstützung gewinnen.

Ein Konzept

Selbst die brillianteste Idee braucht ein Konzept, um umgesetzt wer-

Der Besuch einer Kinderbuchautorin

Im Laufe dieses Projekts wurden wir gefragt, ob unsere Eltern vielleicht Kontakte hätten, die uns bei unserer Arbeit ein wenig unterstützen könnten. Also fragte ich zu Hause nach und mein Vater erzählte mir, dass eine seiner Bekannten Kinderbuchautorin und Illustratorin sei. Ende Februar kam also Frau Mag. Friederike Wagner zu uns in eine Deutschstunde. Friederike Wagner ist 1949 geboren. Sie studierte Germanistik und Geschichte, übte jedoch den Lehrberuf nie aus. Anschließend befasste sie sich intensiv mit der Malerei und gab auch zahlreiche



sollte. Sie half uns auch bei der Wahl des Buchtitels, den wir anschließend in einer demokratischen Abstimmung festlegten. Außerdem erzählte sie uns auch einiges Wissenswertes und Interessantes über das Verlagswesen.



Wir machten eine Umfrage

An die gestellte Aufgabe, die Geschichten zu schreiben, gingen alle mit großem Enthusiasmus heran. Doch es stellte sich nach kurzer Zeit heraus, dass es für uns schwierig war, passende Themen und Handlungen für unsere Geschichten zu finden, da wir nicht wussten, was Kinder zwischen 6 und 10 Jahren gerne lesen. So ergab sich die Idee, in den 1. Klassen unseres Schulhauses

eine Umfrage mit Hilfe eines Fragebogens zu machen. Wie sich herausstellte, war diese Idee sehr erfolgreich und die Antworten halfen uns weiter. Was hatten nun die befragten Schüler in der Umfrage geantwortet? Bevorzugt wurden Fantasy- und Abenteuer-geschichten, mit mystischen Ge-

Geschichten geschrieben hatten, und berücksichtigten diese so gut wie möglich. Wir überlegten uns, ob wir in der Illustration eine Symbolik, Gegenstände oder Personen erscheinen und dann unsere Ideen dazu einfließen lassen sollten. Wir zeichneten mit Verschiedenem: mit Buntstift,

unser Buch mit festem Papier, einer Spirale und im Format Mittelquart herauszubringen, weil wir dies für die kinderfreundlichste Variante hielten. Am 15. April besuchten wir die Druckerei ein weiteres Mal, um den Andruck unseres Buches zu sehen. In einem kurzen Video, das gemacht wurde, kann man sehen, wie ein weißes Blatt Papier den Druckprozess durchläuft. Technische Erklärungen von Herrn Mag. Walla erläutern den Ablauf, auch das Schneiden und Bündeln von Prospekten ist zu sehen. Außerdem kann man hören, welchem Lärmpegel die Mitarbeiter in einer Druckerei ausgesetzt sind.



genständen und gruseligen Orten. Als Beispiel führten die Kinder *Harry Potter* als ihr Lieblingsbuch an. Sehr oft war auch die Antwort vertreten, dass sie gerne Geschichten über Kinder in ihrem Alter lesen würden, die im täglichen Leben mit ihren Freunden spannende Abenteuer erleben. Wir waren wieder einen großen Schritt weitergekommen und es entstanden sehr abwechslungsreiche Geschichten, die jedem Geschmack gerecht werden.

Bleistift, Kohlestift, Tusche und Feder, und wir arbeiteten auch mit Linoldruck.

Die Entstehungsgeschichte der Illustrationen

Grundsätzlich richteten wir uns bei den Illustrationen nach der Vorstellung der Autoren, die die

Der Besuch der Druckerei

Der letzte Schritt zur Fertigstellung unseres Buches war es, eine Druckerei zu finden, die das Buch nach unseren Vorstellungen vervielfältigen würde. So enttrannen wir am 21. Jänner dem Schulalltag und besuchten die Druckerei Walla. Dort führte uns Herr Mag. Walla durch seinen Betrieb und erklärte uns die Druckvorgänge und Drucktechniken. Darüberhinaus beriet er uns bei der Gestaltung des Layouts und in anderen Fragen. Schließlich entschlossen wir uns,



Elisabeth Koller, Heinz Gröller

Asien-Look

Ein Projekt der Unterstufe zu einem aktuellen Thema, das alle Unterrichtsfächer des bildnerischen Bereiches gleichwertig miteinbezieht.



Stil, Ornamentik und Eigenart Asiens bieten unerschöpfliche Möglichkeiten, sich in der Schule damit zu beschäftigen. Dies ist aber nur möglich, wenn das Thema auch „in der Luft liegt“ und sich die Kinder angesprochen fühlen.

4. Klasse: Kimonos

Nun, das Jahr 2003 bot nun einmal modemäßig eine „Asien-Welle“, Modengeschäfte waren vollgestopft mit China-Look, berühmte Designer brachten ihn in

ihren Kollektionen, *Madonna* und andere Stars richteten ihre Garderobe danach. So haben die Mädchen der 4. Klasse meinen Vorschlag begeistert aufgenommen, Kimonos zu nähen. Die passenden chinesisch gemusterten Stoffe konnten wir im September bereits verbilligt kaufen (Fa. Komolka). Die Schülerinnen haben den traditionellen Kimono-Schnitt nach eigenen Vorstellungen verändert (z.B. tailliert), Glockenärmel eingesetzt oder eine Kurzvariante daraus gemacht, bei der Vorführung Frisur und make-up dazu entsprechend angepasst.



2. Klasse: Batik

Aus Südost-Asien stammt das Textilfärbeverfahren Batik. Wir haben auf weiße T-shirts zuerst mit Kerzen koreanische Glückssymbole getropft. Die Vorlagen für die Glückssymbole stammen von der Seidenkünstlerin *Mag. Ulrike Binder*, die längere Zeit in



buddhistischen Klöstern in Ostasien verbrachte. Nach dem Wachs-Verfahren haben wir die T-shirts mit Gummiringen abgebunden und anschließend in eine Farblösung getaucht. Nach dem Trocknen und Ausbügeln malten wir noch gelbe Sonnen oder rote Striche und Punkte mit dem Pinsel auf die Stoffe.

3. Klasse: Kalligraphie – Siebdruck

Spannend war es, sich mit chinesischer Schrift zu beschäftigen. Dazu haben wir eine Professorin der Chinesischen Schule, Frau *Xin Ling Guan* eingeladen. Sie hat den Kindern die Schönschreibkunst vorgeführt, die Schriftart erklärt und die Schülerinnen mit Pinsel und Tusche üben lassen.



Raphaella, Sandra, Natalie, Yin-Ping, aber auch Sümeya usw. läßt sich in Chinesisch schreiben. Die Schülerinnen waren fasziniert von der Optik ihrer Namen. Die chinesischen Namenszüge werden nun bei der nächsten Arbeit als



Siebdruckschablone verwendet: Hose und Oberteil für einen TaekwondoAnzug etwa (Taekwondo: asiatische Kampfsportart), wo der Name nun auf den weißen oder schwarzen Oberteil aufgedruckt wird. Weitere asiatische Motive haben die Schülerinnen der 2. Klasse auf T-shirts aufgedruckt.

4. Klasse: Lichtobjekte

Teelichter aus geleimtem Butterpapier und Seidenpapier waren einfach anzufertigen. Nach dem Trocknen haben die Schülerinnen Bemalungen mit Schriftzeichen und anderen Symbolen vorgenommen.



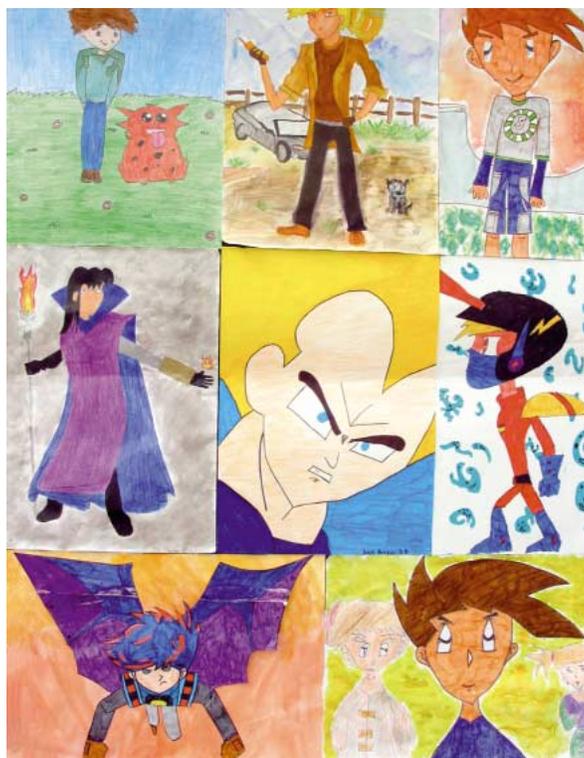
4. Klasse: Akarilampen (Technisches Werken)

Die angeführten Beispiele für Akarilampen entstanden im Schuljahr 2003/2004 im Rahmen des Projektes mit asiatischem Schwerpunkt. Der Um-

gang mit raumerzeugendem und raumgestaltendem Licht nebst der Hinführung zu Erfahrungen mit dem Stromkreis und elektri-



schen Installationen und dem Design von Lichtobjekten im allgemeinen war Ziel des Unterrichtsprojektes.

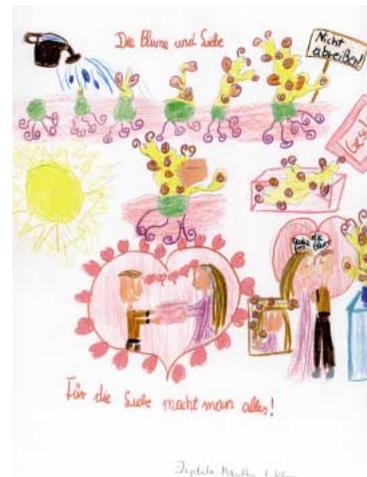


Die Akarilampen (*Akari* ist japanisch und steht für Licht) des japanischen-amerikanischen Lichtkünstlers *Isamo Noguchi* sind eine Neuerung der japanischen Laterne. Die Leuchten der Schülerinnen und Schüler sind den Lampenformen Noguchis nachempfunden und bestehen aus farbigtransparentem Papier auf einem Gerüst aus Peddigrohr. Licht gibt unserem Raum Grenzen und erst der Leuchtkörper verleiht dem Licht Form. Licht ist auch untrennbar mit seinem Gegenteil verbunden mit seinem Schatten. Die Akarileuchten spielen mit diesen beiden Elementen.

2. Klasse: Mangas (Bildnerische Erziehung)

Manga ist die spezifisch japanische Form des Comicstrips, entstanden aus der Fusion alter Bildgeschichten mit US-Comics. Mangas werden als Zeitschriften publiziert und als Anime verfilmt. Diese Erzählform erfreut sich bei unseren Kindern enormer Popu-

ge produziert. Der Mangakünstler *Mitsuteru Yokoyama*, der vor 50 Jahren den Eisenmenschen 28 = *Tetsujin 28* geschaffen hatte, der



Schöpfer der kleinen Hexe *Sally* und der 60-bändigen „Romanze der drei Königreiche“, verstarb im April 2004 in Tokio an Verbrennungen. Er soll mit einer brennenden Zigarette eingeschlafen sein. (Einige Anime-Zeichnungen des Wettbewerbs auf der letzten Umschlagseite)



larität. Diese Phantasiefiguren sind gleich Traumidentifikationen, die ferne Welt und ihre Fremdartigkeit haben anscheinend eine die Sehnsucht verstärkende Wirkung. Die Mangas zu zeichnen, haben die Kinder begeistert aufgegriffen und gleich einer Zeichentrickfabrik in enormer Men-



Andrea Liebl

Raumgestaltungsprojekte

„Regenbogen/Vier Elemente“ in der 4c und Neugestaltung des Textilraumes (7a)

Eines Tages entschieden wir uns, die Klasse auszumalen, die sich wirklich schon in einem schlimmen Zustand befand.

Dank der Ausschreibung des Wiener Farbenhandels „Grau raus – Bunt rein“ konnten wir die Farben und Zubehör kostenfrei erhalten!

Herr Prof. Schernberger und Frau Prof. Liebl gingen zur Farbhandlung Fa. Ruhser, 1120 Wien, die uns unterstützte, und suchten dreizehn verschiedene Pastellfarben aus.



Wir hatten uns für das Modell „Regenbogen“ entschieden, das einige von uns entworfen hatten.

An einem Montag und darauffolgendem Dienstag bekamen wir unterrichtsfrei, um die Sache anzupacken. Zuerst mussten wir die Tische und Sessel in die Mitte des Raumes rücken, den Boden, die Tafel und die Fenster überkleben und die Sesselleisten abmontieren. Danach verputzten wir die Löcher und unebene Stellen und konnten daran gehen, die Wand abzuschleifen.

Die Wände wurden weiss ausgemalt – das gab einige Probleme, da Teile abbröckelten.

Am nächsten Tag malten wir, in dreizehn zweiköpfige Gruppen eingeteilt, die ganze Klasse in Regenbogenfarben aus. Danach mussten wir natürlich Boden und Tische putzen. Der Raum konnte einige Tage lang austrocknen.

Nun sollten wir uns noch auf die künstlerische Gestaltung einigen: wir wollten die Elemente symbolisch darstellen. Feuer, Wasser, Erde und Luft!

Wir brauchten viel Zeit und Geduld, um die Entwürfe auszuarbeiten und auf die Wand zu übertragen.

- Feuer symbolisierten wir durch eine abstrakte Flamme
- Wasser durch Wellen und einen Wasserfall



- Luft (Luftbewegung) stellten wir durch Herbstblätter im Wind dar
- Für das Element Erde malten wir eine Rose an die Wand





Die Arbeit hat sich gelohnt, denn die Klassengestaltung ist uns sehr gut gelungen.

Victoria Sivulya
und Stefanie Fischer (beide 4C)

Die bewährte Ausschreibung des Landesgremiums der Farbenhändler „Grau raus – Bunt rein“ ermöglichte uns kostenfreies Material nach fachkundiger Beratung zu erhalten!

Dass im Vorjahr eine 7. Klasse mit einem Malprojekt einen ersten Preis erringen konnte, steigerte natürlich noch die Motivation.

Ausgangspunkt war das desolate Braungrau: was tun damit? Es bestehen lassen, wirken lassen und umkehren, war die Lösung: Kühe mit Flecken, braun – beige... wie auf der Weide... Die frisch erholt aus den Sommerferien zurückgekehrten SchülerInnen spinnen

und das Türblatt stabil zu überstreichen,

- die beweglichen Abdeckrollen, die wir noch gar nicht gekannt hatten, ermöglichten uns, klare Trennlinien abzukleben,
- mit Pinseln und Rollern auf den entsprechenden Gründen ordentlich zu arbeiten, auch über diverse Abdeckungen.
- Wir erhielten das gesamte Mal- und Abdeckmateriel und auch das nötige Werkzeug kostenlos.

Dazu kamen:

Fotografieren und Filmen während des Prozesses und zur Dokumentation. Zum Tag der Offenen Tür gab es eine Einladung zu



Raumgestaltungsprojekt 7a/Textilraum

Der Neugestaltung des Textilraumes kamen einige günstige Voraussetzungen entgegen:

Die Klasse 7a hatte seit Schulbeginn in der Ersten unter den tristen, braunen Kastenflächen und der Enge des Raumes gelitten und war arbeitswütig.



die Idee weiter nach dem Motto: Alles aus der Natur, und vom Lande.

An der Tafelwand, sowieso in grün: Weiden, Wiesen und Hügel, an der Abwaschwand, sowieso mit Wasserhähnen... Wasserfälle, Bach, Flusssteine.

Dankenswerter Weise konnten wir technischen, handwerklichen Problemen ausweichen. Denn die Beratung der Fa. Ruhser ermöglichte uns,

- die beschichteten Kastenwände

Käse und Brot, mit ländlicher Musik.

Kennenlernen des Gestaltungsprozesses:

- Ideen, Beweggründe überprüfen
- Umsetzungsmöglichkeiten feststellen
- Straffe zeitliche Planung (wir konnten mit wenigen Doppelstunden des Faches auskommen)
- Finanzielle Planung
- Dokumentation
- Technische, reale Umsetzung
- Präsentation

In Summe bewirkte das Projekt:

Ein neues Ambiente im Textilraum durch die Umsetzung spontaner, origineller Ideen. Die Erfahrung großflächig zu malen und viel handwerklich-technisches neues Können! Mit so viel Freude arbeiten!

Mag. art. Andrea LIEBL

geboren 1950 in Wien.
1969–1973 Studium der Kunst- und Werkerziehung an der Akademie der Bildenden Künste, Wien, 1985 Geburt der Tochter.
Seit 1973 Unterricht in Bildnerischer Erziehung, Technischem und Textilem Werken an der AHS BGRG 13 Fichtnergasse 15, 1130 Wien.

1983–1993 Lehrpflichtermäßigung für die künstlerische Tätigkeit, seit 1994 Soziales Lernen, Integrationsklasse, Offenes Lernen.

Fortbildungen im pädagogischen und künstlerischen Bereich.
Seit 1979 Ausstellungen und Teilnahme an Symposien zum Thema:

„Objekte und Installationen mit Fasern und Farben aus der Natur“, „Heu/Stroh-Objekte, Filze, Papierarbeiten, BE-Kleidung“.



Einzelausstellungen:

Künstlerhauspassage Wien, Schloß Almegg OÖ, Galerie Maerz Linz, Im Luftbad Wien.

Ausstellungsbeteiligungen zur Österreichische Textilkunst im In- und Ausland, Teilnahme an Int. Biennalen für Miniaturtextilkunst.

Vertreterin Österreichs an der 6. Int. Tapisserietriennale in Lodz.

Teilnahmen an Int. Textilsymposien, Filzsymposien, Papiersymposien, Leitung von Workshops.

1987 Förderpreis der Theodor Körner Stiftung

1997–2001 Weiterbildung zur Kunsttherapeutin am „Österr. Kolleg für Kunsttherapie“.

Pilotprojekt „Ein Platz für mich – kreatives Tun und Persönlichkeitsbildung“ am BGRG 13

Seit 1999 kunsttherapeutische Arbeit mit hochaltrigen Menschen

Seit 2003 eigenes kunsttherapeutisches Atelier

Kontakt:

Max Reinhardtgasse 11/5, 1140 Wien

Atelier: Serravagasse 1, 1140 Wien

Tel.: (01) 894 42 18

Mobil: 0676 39 80 589

E-mail: a.liebl@inode.at

SCHIELE-LANDSCHAFTEN

Sonderausstellung im Leopold-Museum noch bis 31. Jänner 2005

Häuser- und Stadtlandschaften Egon Schieles aus der Zeit 1911 bis 1915 – Visionen besessener Natur und Traumbilder toter Städte.

Vermittlungsprogramm für SchülerInnen 10–14 Jahre:

Sprechende Häuser – Schweigende Pflanzen.

Egon Schiele ist bekannt für die besondere Motivwahl bei seinen Stadtansichten. So wie der Künstler vom Schlossberg in Krumau aus Stadtteile skizziert hat, werden

die Kinder – nun vom Museum aus – ein Stückchen Welt einfangen und im Atelier zu Seelenlandschaften umwandeln.

Für 15–18-Jährige:

Menschenbild und Körpersprache – Aspekte im Werk Egon Schieles.

(1 ½ Std. mit Atelier).

Wie setzt Schiele die existentiellen Themen „Liebe und Eros“, Leben und Tod, das „Ich“ künstlerisch um? Welchen Stellenwert haben Mimik und Gestik in seinen Darstellungen. Im Anschluss an den theoretischen Teil können die SchülerInnen im Atelier selbst kreativ werden.

Utopie und Realität – Vom Secessionismus zum Expressionismus.

Wovon träumen wir, wie schaut die Realität aus? Was ist sicher in unserem Leben? Was wird sich verändern? Eigene Reflexionen und Assoziationen sind gefragt, um eine intensive Kunstbegegnung zu schaffen, deren Verbalisierung für Diskussion sorgt.

Anmeldung und Information:

Isabella Zeller, Tel.: (01) 525 70-1525

vermittlung@leopoldmuseum.org

www.leopoldmuseum.org

Harald Isser

Wenn das Licht Spuren hinterlässt

Ein Ausflug rund um die Camera obscura

Die Camera obscura als Thema für den Kunstunterricht – zugleich unterhaltsam wie lehrreich, mit der Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, auf wesentliche Gehalte selbst draufzukommen, die Ergebnisse voraussichtlich in der Lage, Rückmeldung über die Qualität des Arbeitens und Denkens zu geben und der Lehrer dabei in der Rolle des Organisators und Moderators der Abläufe.



Abb. 1

Das Problemfeld passt in die sechste Schulstufe. Denn die 12-Jährigen haben privat bereits erste Bekanntschaft mit dem Fotografieren gemacht. Sie fühlen sich von diesem Gebiet noch in seiner ursprünglichen Faszination angesprochen – wie etwa: Verborgenes durch die Kiste erspähen und festhalten; detektivisch Geheimnisse aufdecken ...

Zudem enthält die Arbeit einige verblüffende Punkte – durchaus geeignet, die Motivation zu beflügeln.

Die Ziele, auf die in der hier beschriebenen Unterrichtsfolge hingearbeitet wurde, sind im Schwerpunkt emotionaler Natur. Trotzdem lässt sich unterscheiden: in kognitiver Hinsicht ging es darum, neue Einsichten zu gewinnen wie z.B. die Erkenntnis vom geradlinigen Verlauf der Lichtwellen oder die Entdeckung, dass die Lochkamera ein eigenwertiges Medium ist – dass die durch sie eingefangenen Bilder wesentlich mehr sind als bloß mangelhafte Fotos im herkömmlichen Sinn.

Den Gefühlsbereich betreffend sollten die Schüler eine erste Ahnung davon bekommen, dass es sich damit noch nicht hat, was wir mit unseren Augen sehen können. Und als handwerklich technisches Ziel ergab sich die Einsicht, dass größere Arbeitsgenauigkeit bessere Resultate erreichen lässt. Dazu gehört auch die Sorgfalt bei der dekorativen Gestaltung der Ergebnisse.

Zum Unterrichtsverlauf

Den *Einstieg* bietet eine etwa 90 Jahre alte Fotokamera vom Tröddler (Abb. 1). Das alte Gerät an sich erregt bei den Kindern bereits Aufmerksamkeit. Bei geöffneter Rückwand wird eine Mattscheibe im Apparat sichtbar. Den Verschluss des Objektivs auf „Langzeitbelichtung“ gestellt, bleibt die Blende offen, und auf der Mattscheibe können die Schüler das auf dem Kopf



Abb. 2

stehende und seitenverkehrte Bild sehen, das unter normalen Bedingungen zum Foto wird (Abb. 2).

Dieser erste Eindruck bietet schon die Basis für alles Weitere: In einem Lehrer/Schüler-Gespräch werden nun gemeinsam die theoretischen Grundlagen dessen erörtert, was sich hier ab-

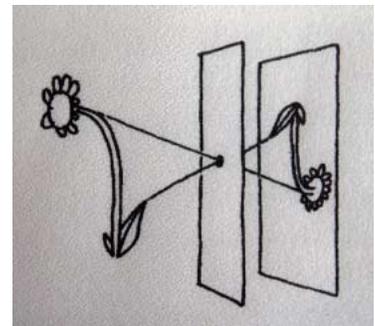


Abb. 3

spielt. (Parallelen zu der im Naturkunde-Unterricht kennen gelernten Funktion des Auges sind hilfreich). Die Schüler machen Tafelskizzen (Abb. 3). Sie veran-

schaulichen damit den Stand ihrer Überlegungen. Das erleichtert und beschleunigt das gemeinsame Nachdenken, denn jeder kann seine Ideen an diesen Zeichnungen festmachen bzw. mit ihnen vergleichen.

Von jeder Stelle der Blume werden Lichtstrahlen in fast alle Richtungen reflektiert. Einer geht jeweils durch das Loch in die Kamera.

Als Ergebnis dieser Phase ist einerseits nun das Gesetz geklärt, nach dem das Mattscheibenbild entsteht. Andererseits ist erkannt, dass dieses Bild desto deutlicher wird, je dunkler es im Inneren des Kameragehäuses ist und je lichtstärker das Bild einfällt.

Wir bauen eine Camera Obscura

Reflexion:

Ausgangspunkt für dieses Vorhaben ist wieder das Modell von 1910. Es wird erneut kritisch betrachtet – diesmal hinsichtlich seiner Bestandteile: eine dunkle Box, vorne eine Linse, hinten die Mattscheibe. Wie eine Ziehharmonika lässt sie sich auseinanderziehen und zusammenschieben.

Das Bild auf der Mattscheibe bei auseinandergezogener Kamera zeigt die Dinge im Vordergrund größer und scharf. Der Hintergrund ergibt dann ein scharfes Bild, wenn man die Kamera etwas weiter zusammenschiebt. Es genügt, hier nur zu beobachten. Erklärungen bezüglich der Zusammenhänge von Brennweite und Entfernung, Größe sowie Schärfe des Bildausschnittes müssen als Fortgeschrittenenwissen in dieser Altersgruppe noch unterbleiben.

Praktischer Teil:

Als einfache Bauvariante empfiehlt sich eine Schachtel aus schwarzem Fotokarton (es geht auch eine innen geschwärzte

oder schwarz ausgekleidete Schuhschachtel). Die zwei ineinandergeschobenen Teile der Schachtel ermöglichen die vorher beobachtete veränderbare Tiefeneinstellung. Beim Basteln sind uns Kenntnisse aus dem Geometrie-Unterricht willkommen.

Transparentpapier eignet sich gut als Mattscheibe. Einzig bei der Linse ist man auf Fund- oder Sammelstücke angewiesen. In unserem Fall waren es Werbe – Operngucker, aus denen die Schüler die benötigten konvexen Linsen heraus „operierten“. Gute Dienste leisten jedoch auch Linsen von ausgedienten billigen Pocketkameras. Der Lehrer hilft beim Abstimmen der Schachteltiefen auf den jeweiligen Brennweitenbereich.

Die Kistchen sind schnell zusammengebaut – dabei machen sich exaktes Arbeiten und Messgenauigkeit bezahlt (Abb. 4).

Beim darauffolgenden Ausprobieren ist die Verblüffung der Schüler dann noch größer als zu Anfang. Fürs Nächste sind sie versunken in das Spiel mit ihren kleinen optischen Maschinen:

- Immer neue Dinge in verschiedenen Entfernungen werden anvisiert.
- Das Mattscheibenbild steht beharrlich am Kopf, auch wenn man die Kamera herumdreht; man müsste sich schon selbst auf den Kopf stellen.
- Faszinierend die Farbigkeit des Bildes. Die Farben der Außenwelt erscheinen plötzlich viel unterscheidbarer – ähnlich wie bei einem Gemälde. Man hat hier jetzt eben alles auf einer Bildfläche beieinander, während man normalerweise mit den Augen im Raum herumtastet.
- Magisch, wie sich mit jeder Armbewegung die Raumkulissen lautlos übereinander schieben. So kann man leicht auf Motivsuche gehen.

Wie von selbst erwächst in den Schülern der Wunsch, so ein Bild festzuhalten. Eine Möglichkeit dafür ist die Malerei. Unzählige Künstler haben das bewiesen. Besonders eindrucksvoll gelungen ist es Vermeer und Canaletto.

Aber es gibt noch eine zweite Möglichkeit – den ...



Abb. 4

Umbau der Mattscheibenkamera in eine Fotokamera

Reflexion:

Wiederum dient die alte Kamera als Ideenspenderin. Diesmal ist ihre Rückwand geschlossen. Der Lehrer erklärt, wie das Ding als Fotoapparat funktioniert. Er zeigt vor, wie eine Fotoplatte noch vor die Mattscheibe ins Innere des Gehäuses geschoben werden kann. In diesem Zusammenhang wird auch die Funktion von Verschluss und Blende vorgestellt.

Natürlich schaffen wir keinen Verschluss, der eine Sechzigstel Sekunde lang Licht in die Kamera fallen lässt. In unserem Versuch geht das nur händisch – das bedeutet: viel langsamer. Und da ist uns das gebündelte Licht der Linse zu stark. Aber weil das Bild, wie wir gesehen haben, durch Naturgesetz ins Innere der Kamera gelangt,

funktioniert die Sache auch ohne Linse. Tatsächlich genügt ein kleines Loch. Wichtig: Je kleiner das Loch, desto schärfer aber auch desto lichtschwächer wird das projizierte Bild. Die Lochgröße bestimmt auch den Dichtegrad des Punktrasters, mit dem das Bild gezeichnet ist.



Abb. 5

Man erkennt das durchs Vergrößerungsglas – an dem ausgefransten Profil der Umrisslinien – vgl. Abb 5.

Praktischer Teil:

Die Schüler entfernen nun die Linse von der Objektivseite ihrer Schachteln, verschließen die entstandene Öffnung mit Alufolie und stechen in deren Mitte mit der Spitze einer Stecknadel ein winziges Loch.

Die Probe zeigt: Das Mattscheibenbild ist noch da, aber so, wie beabsichtigt, viel lichtschwächer jetzt. Um es wahrnehmen zu können, müssen die Schüler ihre Kameras gegen starkes Licht halten und gegebenenfalls ihre Sicht durch Überwerfen einer Decke abdunkeln.

Im folgenden Schritt wird die Mattscheibe verdeckt und ein Verschluss für das Objektiv konstruiert. Die Schüler erfinden dafür unterschiedliche Klapp-Klebe- und Schiebevorrichtungen. Wenn schließlich bei geöffnetem Objektiv nur noch durch den Nadelstich Licht in die Box fällt, können Fotos gelingen.

Fotografieren durch die Lochkamera

In der Dunkelkammer – bei Rotlicht – heften die Schüler mittels Klebeband ein Stück Fotopapier (glänzende Seite nach oben!) an die innenseitige Rückwand ihrer Kamera. Schachtel und Objektiv werden verschlossen und ab geht's zum Motiv:

An einem sonnigen Tag mit scharfen Schatten und starken Kontrasten sind Außenaufnahmen vielversprechend. Wichtig ist natürlich, dass die Kamera während der Aufnahme ganz ruhig steht. Es empfiehlt sich, beim Motiv auf ein ausgewogenes Verhältnis von hellen und dunklen Abschnitten zu achten. Das geht auch ohne Sucher. Je nach den Lichtverhältnissen beträgt die Belichtungszeit zwischen 8 und 20 Sekunden – man muss es ausprobieren. Wenn eine Belichtung gut gelungen ist, hat man beim Entwickeln einen relativ breiten Spielraum – d.h.: in der Entwicklerlösung verschärfen sich die Kontraste, und die hellen Passa-



Abb. 6

gen am Fotopapier dunkeln nicht gleich ein. Es ist Erfahrungs- und Geschmackssache, wann man den Entwicklungsvorgang dann unterbricht – vgl. Abb. 6.

Die Schüler finden sich in dieser Aufgabe schnell zurecht. Sie sind „auf der Jagd“ nach ihrem Superfoto. Da wollen sie selbstständig experimentieren.

Bei trübem Wetter sind uns lange keine Aufnahmen gelungen. Bis eine Gruppe auf die Idee kam, Gläser zu fotografieren,



Abb. 7

durch die ein Scheinwerfer hindurchstrahlt – (Abb. 7). Was man sieht, ist ein seltsames abstraktes Puzzle aus hellen und dunklen Zwischenformen. Erst auf den

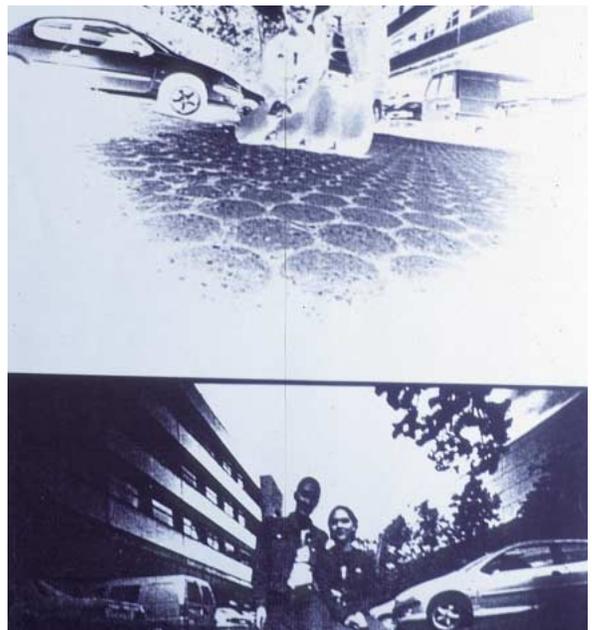


Abb. 8

zweiten oder dritten Blick ist das Ineinander von Konturen und Binnenformen der Gläser zu erkennen.

Die eigene Schönheit dieser Aufnahmen

... geht über den bloßen „Negativ“-Effekt hinaus. Das wird deutlich, sobald man ein Bild ins Positiv umgewandelt hat (Abb. 8).

Das Verfahren dafür ist einfach:

Im Licht der Dunkelkammerleuchte wird ein fertig entwickeltes, trockenes Lochkammerbild (Negativ) mit der Bildseite auf die glänzende Seite eines noch unbelichteten Fotopapiers gelegt. Über das Ganze kommt eine Glasplatte. Dann wird belichtet – etwa 60 cm unter der Lampe eines Vergrößerers oder einer Taschenlampe – 10 Sekunden lang. Jetzt kann das Fotopapier unter der Glasplatte herausgenommen und zum Positiv entwickelt werden. Und siehe da! Das Bild hat auch als Positiv seinen besonderen Charakter nicht verloren.

Worin liegt also der Wert dieser „Lichtblicke“, die den Schülern da ins Netz gegangen sind? Ich finde sie schön – jedenfalls zauberhaft, sieht doch alles total ungewohnt aus. Das bisher Vertraute erscheint verwandelt, als hätten wir es noch nie gesehen. Man bedenke, dass die Lochka-

mera mit einem für uns unbekanntem Zeitmaß arbeitet. Während nämlich unser Auge die Eindrücke in Sekundenbruchteilen aufnimmt, dauert für die Lochkamera ein Augenblick 20 Sekunden, 7 Minuten oder noch viel länger – und physikalisch ist dieser, ihr „Blick im Schnecken tempo“ genauso richtig und präzise.

Die Lochkamera „sieht“ also nicht nur anders, sie sieht auch anderes als wir und als der handelsübliche Fotoapparat. Sie zeigt uns Bilder „jenseits der Mauer“ aus einem Bereich, wo es für uns nichts zu sehen gibt. Sie zeigt damit, dass die Wirklichkeit weit mehr umfasst, als wir mit unseren Sinnen begreifen können. Die Bilder fordern uns auf, offen und neugierig zu bleiben für das Geheimnisvolle und Überraschende.

Der Klassenraum als Camera obscura

Ganz in diesem Zusammenhang traf es sich günstig, dass in der letzten Stunde dieser Unterrichtssequenz ein Teil der Schüler mit den Arbeiten bereits zu Ende gekommen war, während andere noch Zeit brauchten.

Mag. Harald ISSER

Geb. 1963 in Innsbruck.

1984–1990 Studium der Kunsterziehung an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg.

Seit 1990 Kunsterzieher. Unterrichtet am BG und BRG Sillgasse in Innsbruck.

Adresse: Harald Isser, Eibenweg 6, A-6063 Rum.



Wir hatten ideale Lichtbedingungen – es war Mittag, und die Sonne fiel direkt auf die Fassade des Häusertrakts unserem Klassenraum gegenüber. Nichts lag näher, als in einer Zwischenarbeit die Fensterfront der Klasse bis auf eine fingerdicke Öffnung in der Mitte mit starker schwarzer Abdeckfolie zu verhängen ... Und da waren wir plötzlich drinnen in der Camera. So einfach diese Verwandlung erreicht war, so sehr waren wir alle beeindruckt: Faszinierend wieder die lautlos bewegte Szene, die sich auf rückwärtige Klassenwände und uns selbst malte. Die natürlich hellen Farben im verdunkelten Raum sorgten für ganz besondere Stimmung – für das „Live“-Erlebnis, das wir nicht aufzeichnen konnten, das auch nicht aufgezeichnet werden kann.

BÖKWE-OSTERSEMINAR 2005

Slavonice/Tschechien 19. bis 24. März 2005

Curt E. Cervenka, Mag.art, FI f. BE u. TEW/ X i.R. e.h. (Künstler. Leitung), Karl Holzapfel e.h. (Organisations- u. Veranstaltungsleitung).

Programm:

- Curt E. Cervenka, Mag.art „Portrait und Akt“. Zeichnen an Hand von Modellen, Kopf- und Körperstudien und Druckgrafik.
- Prof. Herbert Hanner „Schmuckdesign in Silber“. Umsetzung eigener Entwürfe, Kombinationen mit Halbedelsteinen.
- Alena Schulzova (Künstlerin u. Illustratorin)/Marketa Krecek „Monotypie“. Experimentelle Auseinandersetzung in Schwarz-Weiss und Farbe, Kombinationen, Collagen etc.

- Tereza Kuhnova (Keramikerin) „Paperclay“. Keramische Technik mit Papierzusatz, Oberflächenfärbung, Brand etc.
- Zuzanna Kraijovicova (Textildesignerin) „Textildruck“. Stempelherstellung nach eigenen Entwürfen, experimentelles Gestalten mit vielen (waschbaren) Farben.
- Isabela Farova (Bildhauerin u. Dipl. Keramikerin) Skulptur „Fauna – Tier“. Kombination von Ton mit anderen Materialien, Gipsmodelle u.ä.

Termin: Sa. 19.3. (abends) bis Do 24. 3. 2005 (mittags)

Ort: Slavonice, Pension (ubytovani) Pekoro.

Unterbringung:

Pension Pekoro, Jana Zizky 55 (umgestaltetes Schülerheim, 33 Zimmer, sauber,

EZ und DZ, WC und Dusche am Gang)
Preis pro Person: NF ca. 5,88 €

Hotel U RUZE www.dumuruze.cz (neue Zimmer m. Kochnische, großzügig, Schwimmbad, Sauna, Solarium; Parken im Hof) Preis pro Zimmer o.F.: EZ 26,46 €; DZ 41,17 €

Hotel ARKADA www.hotelarkada.cz (Zimmer mit Du/WC, sauber; angeschlossenes Restaurant) Preis pro Zimmer o.F.: EZ 16,- €, DZ 25,- €, 3-BZ 35,- €

Privatzimmer: Preis pro Zimmer o.F.: DZ ca. 20,- €

Seminarbeitrag: BÖKWE-Mitglieder: 68,- €, Nichtmitglieder: 80,- €

Anmeldungen bis spätestens 15. Februar 2004 bei Karl Holzapfel, 3261 Wolfpassing 74; Tel./Fax: (07488) 71184; E-mail: carolus.ho@gmx.net

Fortsetzung von Seite 8

würde. Seine Gedärme auf Papier und auf einer Straße mit Pflastersteinen zu hinterlassen. Gedärme, die das Papier durchdringen können, versuchen das wiederzugeben, was die Gedanken verspüren zu sagen. Es ist schwer, Gedanken in Worte zu fassen.

Meberas Schilderungen zeigen sich als Fragmente von Beobachtungen, Erinnerungen, Zitationen, Selbstreflexionen und Ängsten. In Gedanken setzt sie bereits ihre Zählaktion durch eine weitere Anschlusshandlung fort: Dem Schreibzwang als Bedürfnis geistiger Entleerung gesellt sich der drängende Wunsch hinzu, die Straße der Pflastersteine mit gewärmerten Erinnerungsspuren zu beschreiben, ihnen die eigenen, inneren, „sedimentierten“ Hinterlassenschaften aufzuerlegen.

Bei ihren Ortssondierungen wird Mebera mehrfach von Passanten und Autofahrern angesprochen und in ihrer Arbeit unterbrochen. Die Störungen zwingen sie zum Überdenken ihrer Absichten, doch schließlich setzt sie ihre Arbeit immer wieder fort.

„Du Mädchen“, schreit er, „fotografier mich doch!“ Er sieht mich an und grinst. Er ist ein Mann mittleren Alters. Mein Blick lässt ihn deuten, dass ich ihm seine Bitte nicht erfüllen werde. Ich sehe weg, das ist gut so. Soll ich meine Arbeit fortsetzen? Da sehe ich ihn wieder. Er grinst immer noch, sind seine Gesichtszüge erstarrt? Ich habe den Moment der Straße eingefangen, als die Wellen sich beruhigten und den Strand berührten.



Wer kann wissen, wann die Weite endet und die Einsamkeit beginnt?



Mebera fallen Erinnerungsbilder an die mazedonische Heimat ein: an eine Fahrt im Auto, zusammen mit ihrem Vater und mit ihrer kleinen Schwester, ihr herzliches Lachen, Erinnerungen an die Sommerferien, an glückbehaftete Sommertage mit Onkeln und Großmutter in einem mazedonischen Haus, an das Erspüren der wärmenden Kraft der Sonne und an die „einzigartige Ruhe“, die sie bei Mebera allein in solchen Momenten auslöst.

Plötzlich werde ich aus meinem Gedankengang herausgerissen, denn ich höre ein mir sehr bekanntes Geräusch. Ein solches Geräusch entsteht, wenn ein Auto, so wie unseres, im Augenblick über Pflastersteine fährt. Woher kenne ich dieses Geräusch? Bevor ich meine Augen öffne, um eine Antwort auf die Frage zu erhalten, ruft meine kleine Schwester in albanischer Sprache erfreut: „Udha e Cerkezit!“ Was ins Deutsche übersetzt „Straße von Cerkez“ bedeutet.

Cerkez ist ein Dorf in Mazedonien, das an die Stadt grenzt. In diesem Dorf lebt meine Tante mit ihren Kindern. Ich aber lebe in der Stadt, und immer wenn ich meine Tante besuchen möchte, muss ich die Straße mit den Pflastersteinen benutzen, denn es ist die einzige, die die Stadt und das Dorf miteinander verbindet.

So traf ich dich, Straße mit den Pflastersteinen, wieder. Ich war erstaunt, dir in Leverkusen zu

begegnen, denn ich hatte dich an einem anderen Ort erwartet.



Ich beginne, die Pflastersteine zu zählen. Es sind so viele Steine. Wie soll ich jemals mit meiner Arbeit fertig werden? Ich kann aufhören, wenn ich will, aber ich will nicht. Noch nicht. Ich erzähle mich oft und beginne dann erneut von vorne. An den Steinen kann ich mich nicht orientieren. Es sind so viele. Was ist die Ursache für meine Unkonzentriertheit, für meine Orientierungslosigkeit? Ich glaube zu wissen, dass die Orientierungslosigkeit eine Folge der tiefen Gedanken ist, die



mich aus dem Takt des Zählens bringen. Während ich die Steine zähle, denke ich, dass dieser Sommer nicht so schön wird wie die vorangegangenen Sommer und ich meine Sommerferien in Deutschland verbringen werde, das will ich nicht. Meine Familie, die in Mazedonien lebt, werde ich diesen Sommer nicht sehen, denn dort herrscht „fast“ Krieg. Nun könnte ich jetzt viel über diesen „fast“ Krieg schreiben, in Worten versuchen, die Brutalität eines Krieges wiederzugeben, aber ich will mich nicht damit befassen, denn es stimmt mich nur traurig. Und dann denke ich, dass viele Panzer auf der Straße von Cerkez fahren und sie mit ihrem Ge-

wicht erdrücken. Früher, vor dem Krieg, fuhrn Lastwagen, Busse, Autos, Motorräder und Fahrräder auf dieser Straße und heute?

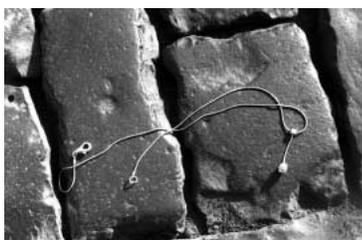
Wenn Personen aus dem Dorf jemanden aus der Stadt heirateten, fand die Hochzeitsfahrt auf der Straße mit den Pflastersteinen statt, dann hupten die Menschen und sangen Hochzeitslieder und heute? Eine andere wichtige islamische Tradition ist die Beschneidung der Jungen; bevor diese erfolgt, werden die Jungen mit einigen Familienmitgliedern im Auto spazieren gefahren, denn nach ihrer Beschneidung müssen sie einige Tage im Bett ruhen.

Bei all diesen Fahrten, denen ich beiwohnte, fuhr man auf der Straße von Cerkez.



Ich vergesse, dass ich auf dem Fußgängerweg stehe, die Pflastersteine zähle und mich in Deutschland befinde, obwohl ich es doch weiß.

Während ihrer vielmaligen Besuche der Titanstraße und ihrer hier stattfindenden Zählaktionen hält Mebera Iseni ihre Wahrnehmungen, Reflexionen, Erinnerungen und Träume in ihren tagebuchartigen Texten fest. Sie zählt jeden Pflasterstein, der ihr wiederum Anlass dafür ist, über ihn zu schreiben. Sie lässt die

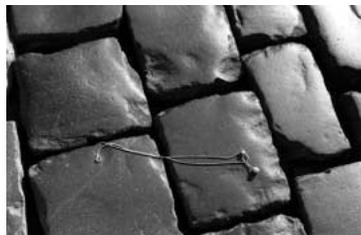


Steine schließlich sprechen. Hier handelt ihr Text davon, dass der Mensch ihre Botschaft und Kostbarkeit nicht versteht, da ihm der „Blick“ – das Herz – für sie, das Erkennen ihrer wahren Schönheit, fehlt.

Mit ihrer Kamera begleitet sie ihre Zählaktionen.



Ihre Fotos dokumentieren den Blick auf Struktur und Individualität eines jeden Steines.



Ihre stillen Schwarz-Weiß-Bilder zeigen das Kopfsteinpflaster im schrägen Sonnenlicht eines vergehenden Sommertages, mikroskopische Blicke die je eigene Geformtheit der Steine und ihre glatten Oberflächen, auf ihnen Gefundenes, schließlich ihre eigenen tastende Berührungen der Steine, ihre Hände.



Hände sind einzigartig in ihrer Form. Man versucht, mit den Händen die Pflastersteine zu greifen, sie zu berühren, um zu erfahren, wie sie sich anfühlen und anschließend merkt man, dass sie auf ihre eigene Art

genauso zart sind, wie die Hände, die im Augenblick über die Steine streichen.



Am Ende ihrer Text-Foto-Geschichte dann wieder die Totale auf eine Straße im Industriegebiet Leverkusens. Beinahe ausgestorben, an einem Feiertag im Mai, dann wieder mit den über sie hinwegdonnernden Fahrzeugen an einem ganz normalen Werktag.

Meberas Arbeit ist das Produkt eines mehrmonatigen Unterrichtsprojektes einer Oberstufenklasse der Leverkusener Lise-Meitner-Schule, das sich in das ganz alltägliche Unterrichtsgeschehen der Schule integrierte. Die Schülerinnen und Schüler erhielten von mir die Aufgabe, einen Ort oder Un-Ort ihrer Wahl im Stadtraum auszuwählen



len und sich diesem intensiv auszusetzen. Das Unterrichtsprojekt wurde mit einer Reihe von Wahrnehmungsübungen, die der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit dienten, und mit der Lektüre von Texten zur Sinnenphysiologie eingeleitet. Integrativer Bestandteil jedes einzelnen Schülerprojekts war die Aufgabe, neben der intensiven Ortsrecherche, der Dokumentation und dem beschließenden Gestaltungsprozess, auch ein Projektbuch anzulegen, in das sämtliche mit dem Projekt verbundene Vor- und Zwischenüberlegungen, Wahrnehmungen in Form von Ideen, Skizzen, Fotos, gesammeltem Material, Texten und sonstigen Überlegungen Eingang finden musste. Die Unterrichtszeit sollte für das Sondieren des Ortes genutzt werden, und der Klassenraum stand währenddessen allen Schülern als Projektbüro zur Verfügung, in dem ich beratend tätig wurde. Schon kurz nachdem das Projekt¹⁾ angelaufen war, zeigte sich ein hoher Grad intrinsischer Motivation seitens aller Teilnehmer des Projekts, der dazu führte, dass auch am Nachmittag und zu anderen Tageszeiten der eigene Ort zu weiteren Sondierungen aufgesucht wurde.

Hauptziel war die individuelle Konfrontation und Auseinandersetzung mit einem – zumeist aus der eigenen Wahrnehmung ausgegrenzten – öffentlichen städtischen Kontext als erweiterter Lernraum von Schule. Weitere Teilziele dieses komplexen Projekts bestanden darin, Schülerinnen und Schülern in ansonsten immer noch weitestgehend fremdbestimmten Unterrichtszusammenhängen Möglichkeiten zur intensiven, selbstbestimmten Selbst- und Fremderforschung zu geben, ihre Selbstorganisations- und Orientierungsfähigkeiten zu fördern und sie schließlich zu eigenen künstlerischen Gestaltungsprozessen anzuregen²⁾. Ein Bündel an Kompetenzen konnte

hierbei geschult werden, u.a. die Intensivierung der eigenen Wahrnehmungs- und Einfühlungsfähigkeit, Orientierungs-, Organisations- und künstlerische Gestaltungskompetenz, Darstellungs- und Ausdrucksfähigkeit, Selbststeuerungskompetenz und Urteilsfähigkeit, um nur einige zu nennen. Die künstlerische Imaginations-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit wird im Sinne derartiger Projekte einer künstlerischen Bildung, die sich aus ästhetischen und künstlerischen Forschungen begründen, gerade durch ergebnisoffene Unterrichtssettings mit experimentell-forschendem Grundcharakter provoziert, deren (Teil-)Ergebnisse induktiv gewonnen werden und nicht deduktiv durch einen lernzielorientierten Unterricht, der immer schon weiß, wie die Ergebnisse aussehen und wohin die Schüler gehen sollen. Sie be-

mühen sich um eine Konfrontation von Subjekt und Gesellschaft, sind folglich subjekt- und lebensweltorientiert, bauen auf Wahrnehmungen und Handlungen auf, wollen Erfahrungsoffenheit herstellen und achten die Autopoiesis, Selbst- und Fremdreferenz und Selbstkonstruktionsfähigkeit des Einzelnen³⁾. Eine derartige künstlerische Bildung, die ihre didaktischen Handlungsmöglichkeiten aus der Kunst selbst bezieht, ohne diese jedoch zu kopieren, nutzt die Nähe zur Kunst und ihre Verfahren und Strategien⁴⁾, um künstlerische Prozess- und Gestaltungsfähigkeit beim einzelnen Schüler zu erzeugen.

Sie fühlt sich in ihrer Konzeption bestätigt, wenn Gegenwärtskünstlerinnen und Künstler ihre Arbeit ähnlich ausrichten oder sich gar auf sie beziehen^{5),6)}.

1) Zum Projektgedanken, speziell den Intentionen des ästhetischen Projekts: Gerd Selle: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992.

Ders.: Das kunstnahe ästhetische Projekt - Erfahrungsarbeit des Lebens auf Wegen der Kunst. In: Gerd Selle, J. Thiele (Hrsg.): „Zwischenräume“. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation. Oldenburg 1994, S. 20–36/S. 167–186.

Ders.: Expedition ins Geiselal. Ein realitätsnahes ästhetisches Projekt. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hedwig Winkler (Hrsg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt aus dem Tagebaurestloch. Oldenburg, 1996, S. 255–266.

2) Weitere Hinweise hierzu in: Joachim Kettel: SelbstFREMDEheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik. Oberhausen 2001.

Ders.: Ortstermin – Ortssondierungen mit allen Sinnen. Ein Projekt der künstlerischen Bildung. In: Pädagogische Hochschule Heidelberg/Institut für Weiterbildung (Hrsg.): Zur künstlerischen Bildung. Informationsschrift Nr. 64. SoSe 2003. Heidelberg 2003, S. 30–49.

3) Gerhard Roth: Das konstruktive Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis, in: Siegfried J. Schmidt: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Bd. 2. Frankfurt/M. 1992.

Edmund Kösel: Subjektive Didaktik – Was heisst das? In: Schweizer Schule 6/97, S. 7; ders.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elzthal-Dallau 1997.

4) Christiane Brohl: Displacement als kunstpädagogische Strategie. Robert Smithson/Kontext-Kunst/KunstPädagogik. Vorschlag einer heterotopie- und kontextbezogenen ästhetischen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens. Norderstedt 2003.

5) Peter Weibel (Hrsg.): Kontext Kunst. Köln. 1994.

6) Johannes Hölscher: Konvergenzen. In: Joachim Kettel/IGBK/Akademie Rotenfels: Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Zur Künstlerischen Bildung nach Pisa. Karlsruhe/Rotenfels 2003 (Tagungspublikation in Vorbereitung): „Die künstlerische Praxis ihrerseits sucht auf breiter Ebene den Umgang mit Öffentlichkeit, öffentlichen Institutionen und Bildungsinstitutionen. Das Feld künstlerischer Tätigkeit hat sich über Interventionen im öffentlichen Raum bis hin zur Intervention in oder Initiierung von sozialen Prozessen und Interaktionen ausgeweitet. Damit wird künstlerische Tätigkeit als eine Bildungsarbeit sichtbar, die Differenz- und Fremdheitserfahrungen ermöglicht, performative Prozesse initiiert sowie selbsttätiges Denken und Handeln herausfordert. Das ‚künstlerische Verfahren‘ wird zum Synonym für Initiierung und Vollzug performativer Bildungsprozesse. Die Einführung des Begriffes ‚künstlerische Bildung‘ benennt diese Konvergenzbewegung von kunstpädagogischer und künstlerischer Theorie und Praxis.“

Dies sind im Einzelnen:

- Ein kontextuelles Denken, das sich als „radikale Infragestellung des abgegrenzten Tafelbildes und der autonomen Skulptur“⁷⁾ versteht, das aber von einer Erkenntnis ausgeht, dass die Bedeutung eines Ortes/Kontextes/Werkes nie gleich bleibend, sondern stets wahrnehmungsabhängig und den Bedingungen von Raum und Zeit, den situativen, den institutionellen, gesellschaftlichen, politisch-historisch-kulturellen und den individuellen Bedingtheiten der Betrachter unterworfen ist (Polyvalenz/Multiperspektivität);
- mit einer forschenden Haltung, die man als Achtsamkeit oder

„offene Haltung“⁸⁾ beschreiben kann, wobei sich das Subjekt im fließenden Prozess intensiver Fremd- und Selbstreferenz befindet;

- wobei „vorgefundene, zufällige Situationen zu Auslösern für künstlerische Untersuchungen (werden), Ideen Räume (bekommen), sich zu zeigen, noch undifferenzierte, ungeordnete



oder unbewusste innere Strömungen sich zu und in Ausstellungen/Installationen konkretisieren und verdichten (können);“⁹⁾

- wobei anstelle des ästhetischen Produkts und der in ihm verdichteten Bedeutung im Zentrum der künstlerisch-kunstpädagogischen Anstrengungen nunmehr der sozial und ästhetisch vermittelte Prozess selbst, Fragen seiner Bedeutungs- und Wahrnehmungskonstruktion und -transformation stehen (Oskar Bätschmann: von der Objekt- zur Prozessästhetik¹⁰⁾: „Indem der künstlerische Prozess als Verzahnung von individueller Bedeutungskonstitution, experimenteller Selbstüberschreitung und kreativer Weltgestaltung greifbar geworden ist, offenbart er zugleich das, was als genuine Eigenschaft von Bildungsprozessen allgemein gelten kann. Damit rückt die Anwendung künstlerischer Verfahren oder künstlerischen Verhaltens im Umgang mit Welt eben nicht primär als Verfahren der Herstellung bedeutungshaltiger Produkte in den Blick kunstpädagogischer Theorie und Praxis. Kunst wird Initiierung und Vollzug bedeutungs- und wahrnehmungstransformierender Prozesse.“¹¹⁾

Jenseits der performativen Orts-sondierung der Titanstraße entscheidet sich Mebera im Hinblick auf den Gestaltungsauftrag ihrer gesammelten Wahrnehmungen für die Konzipierung einer Text-Foto-Geschichte im DIN A 4-Format, in der sie ihren schriftlich fixierten Wahrnehmungen, Reflexionen und Erinnerungen die vor Ort aufgenommenen Schwarz-Weiß-Fotos beigelegt, ohne dass sie einem der beiden Medien hierbei das Aussage-Primat geben würde. So bietet sie dem Betrachter und Leser ihrer Ortserforschungen ein vielschichtiges und mehrsinniges Wahrnehmungs- und Deutungsangebot zur Einfühlung in ihren Forschungsprozess an.

7) Susanne Hofmann: Orts- und kontextbezogenes Arbeiten. In: Joachim Kettel/IGBK/Akademie Rotenfels: Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Zur künstlerischen Bildung nach Pisa. Karlsruhe/Rotenfels 2003 (Tagungspublikation in Vorbereitung): „*Kontextuelles Denken setzt die radikale Infragestellung des abgegrenzten Tafelbildes und der autonomen Skulptur voraus. Hinterfragt wird das vorgeblich an beliebigen (Ausstellungs-)Orten in seiner Bedeutung und Wirkungsweise immer gleich bleibende Kunstwerk. Die Erkenntnis, dass die Bedeutung – und somit auch die Deutung desselben – von den Bedingungen der Wahrnehmung abhängt (den Bedingungen von Raum und Zeit, den situativen, den institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Bedingungen, den individuellen Bedingtheiten der Betrachter) führt zur Untersuchung der vielfältigen Aspekte von Orten und mündet in immer wieder neuen Präsentationsformen (Präsentation = Interpretation).*“

Mein Interesse gilt insbesondere solchen Ausstellungsorten, die ausser ihrer Funktion als definierte Orte der Kunst, noch andere Konnotationen mitführen. Das Reagieren auf Orte und auf Situationen, das In-Beziehung-Setzen und Ableiten hat zur Folge, dass der Produktion von Werken Beobachtung und Recherche vorangehen (Felduntersuchung). Diese Arbeitsweise oder Methode dient nicht nur der Findung und Verdichtung von Ideen (im Gegensatz zum Suchen und Erfinden), sondern strebt auf der Ebene des Dialogs eine wechselseitige Verbindung und vielschichtige Verknüpfung von Autor, Werk und Ort sowie die Einbindung des Betrachters (Partizipation, Interaktion) an.“

8) Susanne Hofmann: Orts- und kontextbezogenes Arbeiten. In: Joachim Kettel/IGBK/Akademie Rotenfels: Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Zur künstlerischen Bildung nach Pisa. Karlsruhe/Rotenfels 2003 (Tagungspublikation in Vorbereitung): „*Die dabei eingenommene Haltung ist die der ‚offenen Aufmerksamkeit‘: Im Zustand der Selbstbeobachtung (als Projektionsfläche, als ‚Medium‘) lassen sich Gedanken, Ideen, Assoziationen als fließend beobachten, deren Fixierung in konkrete Umsetzungen erst zeitversetzt in der Realisierungsphase stattfindet.*“

Auf diese Weise werden vorgefundene, zufällige Situationen zu Auslösern für künstlerische Untersuchungen, Ideen bekommen Räume, sich zu zeigen, noch undifferenzierte, ungeordnete oder unbewusste innere Strömungen können sich zu und in Ausstellungen/Installationen konkretisieren und verdichten.“

9) Susanne Hofmann: Orts- und kontextbezogenes Arbeiten. In: Joachim Kettel/IGBK/Akademie Rotenfels: Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Zur künstlerischen Bildung nach Pisa. Karlsruhe/Rotenfels 2003 (Tagungspublikation in Vorbereitung).

10) Johannes Hölscher: Konvergenzen. In: Joachim Kettel/IGBK/Akademie Rotenfels: Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Zur Künstlerischen Bildung nach Pisa. Karlsruhe/Rotenfels 2003 (Tagungspublikation in Vorbereitung): „*Der kunsttheoretische wie kunstpädagogische Blick hat in den letzten Jahrzehnten entscheidende Wandlungen vollzogen: Im Zentrum des Interesses steht nicht länger das ästhetische Produkt, in dem Bedeutung akkumuliert ist, sondern der sozial und ästhetisch vermittelte Prozess, in dem Bedeutung und Wahrnehmung konstruiert und transformiert wird. Oskar Bätschmann formuliert dies als Übergang von der Objekt- zur Prozessästhetik.“*

11) Johannes Hölscher: Konvergenzen. In: Joachim Kettel/IGBK/Akademie Rotenfels: Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Zur Künstlerischen Bildung nach Pisa. Karlsruhe/Rotenfels 2003 (Tagungspublikation in Vorbereitung).

Indem sich Meberas Darstellung weitestgehend prozessorientiert verhält und das autonome künstlerische Werk am Ende ihrer Sondierungen mehr oder weniger vermissen lässt, zeigt sich hier eine Stärkung des Handlungs-Paradigmas¹²⁾ anstelle des Machens (Poiesis). So können wir in ihrer Arbeit einen intensiven Prozess

individueller Bedeutungs(re)konstruktion feststellen, der in der Zerlegung der Straße in ihre einzelnen individuellen Bausteine die hiermit einher gehende Erzeugung einer neuen Bedeutung zu einem unabschließbaren Prozess werden lässt¹³⁾, bei dem die Titanstraße zu einer Brücke zwischen den Kulturen wird.

¹²⁾ Hubert Sowa: Performanz - Szene – Lernsituation. Kunstpädagogik und Praxisparadigma. In: Frank Schulz (Hrsg.): Prozesshafte Kunst im Unterrichtsprozess. Gelbe Reihe des Instituts für Kunstpädagogik der Universität Leipzig, Nr. 5, März 2000;

¹³⁾ Hanne Seitz: o.T. In: Joachim Kettel/IGBK/Akademie Rotenfels: Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Zur Künstlerischen Bildung nach Pisa. (Tagungspublikation in Vorbereitung): „Ich will nicht behaupten, dass die ‚Absage ans Werk‘ eine grundlegende Tendenz innerhalb der Gegenwartskunst ist, aber doch liest sich der veränderte Umgang vor dem Hintergrund eines Blickwechsels, der mit dem Terminus *cultural turn* belegt worden ist und zuletzt besagt, dass nicht Texte, Artefakte, Kunstwerke etc. Kultur hervorbringen und derart Sinn vermitteln, sondern unser (performativer) Umgang mit ihnen.“

Dr. phil. Joachim KETTEL

Künstler und Kunstpädagoge.

1993–1995 Gastprofessor an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.

Nationale und internationale Ausstellungen.

Professor für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Langjährige ehrenamtliche Tätigkeit in der IGBK. Hiemit seit 1994 Konzeption und Durchführung internationaler Künstler-Projekte und Symposien.

Beiträge zur Alltagsästhetik, Kunst, Kunstvermittlung und künstlerischer Bildung.

„SelbstFREMDheit“ Elemente einer anderen Kunstpädagogik, Oberhausen 2001.

Kartografien des Selbst – Selbstorganisation und künstlerische Bildung. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft, Köln 2003.

Leserbrief

ZUM THEMA WERKPACKUNGEN

Als langjähriges BÖKWE Mitglied und als Mitarbeiter möchte ich den beiden Autoren Prof. Leopold Halbwidl und Univ. Prof. Horst Basting für Ihre Veröffentlichungen zum Thema „Werkpackung“ herzlich danken.

Ich freue mich sehr, dass es endlich eine offene Diskussion zu diesem Fachproblem gibt, oder eine solche vielleicht angeregt wird, da es unter den Kollegen – besonders unter den Jüngeren – große Unsicherheit gibt, Werkpackung JA oder NEIN. Durch die sehr kompetenten Ausführungen können sich die Kollegen eine eigene Meinung bilden und haben gute Argumentationshilfen für den einen oder anderen Standpunkt.

Nach mehr als 35-jähriger WE/Tech. Erfahrung in den verschiedensten Schultypen und Werkraumsituationen möchte ich ganz fachpraktisch an diese Problematik herangehen. Jede Extremsichtweise und einseitige Problemdarstellung verschüttet die oft großen Vorteile der jeweils anderen Seite. Die Berechtigung der Werkpackung hängt natürlich von den jeweiligen didaktischen Situationen und Absichten ab. Problemorientiertes Arbeiten, prozessorientiertes Arbeiten,

fertigkeitsorientiertes Arbeiten beziehungsweise werkstoff- oder technologieorientiertes Arbeiten sind ganz wichtige Vorüberlegungen. Auch der Bildungsgrad und die Problemlösungsfähigkeit der Schüler an der jeweiligen Schule und Schulstufe oder der Standort sowie die Materialorganisation sind wesentliche Entscheidungskriterien.

Bei allen Entscheidungsabwägungen muss aber immer die möglichst motivationsorientierte, erlebnisorientierte und positive Einstellung von Schüler- und Lehrerseite im Vordergrund stehen.

„Das Ziel der selbständigen Erarbeitung einer Lösung“ wie es Univ. Prof. Horst Basting (BÖKWE Heft 2, Juni 2004) ausdrückt, ist natürlich ein sehr wichtiges Ziel, dass mit aller Kraft angestrebt werden soll. Helmut Benjes beschreibt in seinem Buch „Erfinden; Forschen; Konstruieren im Technikunterricht“ einige sehr interessante Ansätze dazu.

Aber niemand kann in der Alltagssituation immer nur geben, man muss auch bekommen und die angebotenen Werkpackungen sind ein Eldorado um sich Ideen zu holen, ganz neueste Entwicklungen auf raschem Weg und meist auch recht preiswert zu Verfügung zu haben.

Natürlich ist die Werkpackung eine große Hilfe in isolierten Landschulen, oder er-

leichtert Differenzierung im Unterricht. Auch die Mitbestimmung der Schüler bei der Auswahl der Modelle ist durch die Angebote leichter möglich.

Prof. Leopold Halbwidl hat in seinem Artikel (BÖKWE Heft 2, Juni 2003) vielfältige didaktische Variationen im Arbeiten mit Werkpackungen aufgezeigt und diese lassen sich in der Praxis sicher noch erweitern.

Ich meine, dass beide Standpunkte richtig sind, und dass wir uns in Werken eine Hand abschneiden würden, sollte ein Aspekt verteufelt und ausgeschlossen werden. Im Vertrauen auf die Kompetenz, das Einfühlungsvermögen, Qualifikation und Lehrgeschick unserer Lehrer denke ich, dass sie den für unsere Schüler genau richtigen, sinnvollsten und ausgewogensten didaktischen Weg finden und gehen werden.

Vielleicht gelingt es auch, andere KollegInnen aus den verschiedenen Schulsituationen zu bewegen, zu diesem Thema ihre Meinung zu schreiben. Ich möchte ihnen auch anbieten, Reaktionen zu diesem Thema an mich persönlich zu schicken und verspreche, dass sie im Rahmen unserer BÖKWE-Organisation einen Niederschlag finden werden.

Prof. Josef Mad
Wienerstr. 26, A-7000 Eisenstadt
mad.josef@onemail.at