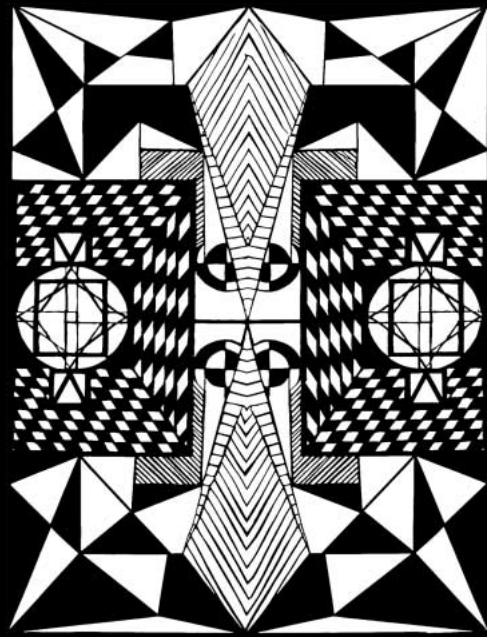


BÖKWE

**Bildnerische Erziehung
Textiles Gestalten
Werkerziehung**



SYMMETRISCHER SCHERENSCHNITT

Alte Technik – neu belebt

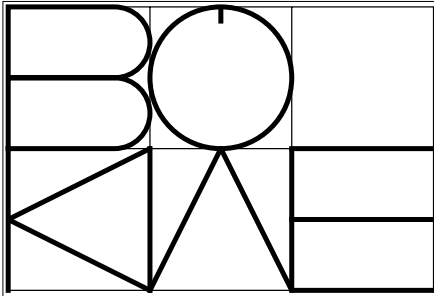
Material: Naturpapier schwarz, 50 x 70 cm,
1x längs falten. Cutter, Kartonunterlage für
Schnitt. Werkzeichnung 25 x 70cm.

Jegliche Figuration muss zusammenhän-
gend bleiben, d. h. es dürfen keine Einzelteile
nachträglich eingefügt werden. Nach Entfal-
ten des Blattes muss ein zusammenhängen-
des „Netz-Bild“, gehalten durch die durch-
laufende Außenrahmung entstanden sein.

Thema: nach Wahl freie Formen oder Kom-
position mit Zirkel und Lineal. Ein ausgewo-
genes Verhältnis der schwarzen und weißen
Anteile ist anzustreben.

ORG 1, Hegelgasse 14, 5. Klasse, BGW
bei Mag. Kestutis Lapsys





Impressum

Präsidium:

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

Landesvorsitzende:

Burgenland:	HOL Brigitta Imre
Kärnten:	Mag. Martha Krainer
Niederösterreich:	Prof. OSR Erika Balzarek
Steiermark:	Mag. Walter Gerhold
Tirol und Vorarlberg:	Irmgard Hofer-Wolf
Wien:	Dr. Harald Machel

Bundesgeschäftsstelle:

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

Landesgeschäftsstellen:

Burgenland:	HOL Johann Ringhofer Hauptstraße 79 7052 Müllendorf
Kärnten:	Mag. Ines Blatnik Millstätterstraße 43 9523 Landskron
Niederösterreich:	Mag. Leopold Schober Buchbach 88 2630 Buchbach
Oberösterreich:	Mag. Klaus Huemer Strindbergweg 8 4040 Linz
Salzburg (prov.):	Mag. Hilde Brunner Beckmannngasse 1A / 6 1140 Wien
Steiermark:	Mag. Andrea Winkler Steinackerstraße 17/5 8052 Graz
Tirol und Vorarlberg:	Mag. Karin Kilian Universitätsstraße 13 6020 Innsbruck
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:	Astoria-Druck, 1230 Wien

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

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

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

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

BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER

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

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. Fremdinfor-mationen sind präzise zu zitieren.

Manuskripte:

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

Reproduktionsvorlagen:

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

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion und Anzeigen:

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

Redaktionsschluss:

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

Bezugsbedingungen:

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

Inhalt

Editorial 3

„Arme Buben“ 4

Soft Space 8

Plus Kurs Design 13

Eurokids go forw@rt 16

Termine 19, 29

„Er schaut in die Mitte“ 20

Kreativität 27

Bücher 27

Titelbild:

„Ball läuft durch den Raum“
Gipsrelief
Klemens, 9 J.

REFERENTINNEN GESUCHT

Ich suche für eine **Bionik-Lehrerfortbildung** im Herbst (fächerübergreifend mit Biologie, BE, TEW und Physik) ReferentInnen und bitte Sie um Adressen oder Hinweise aus dem Bereich Technik, Biologie, Design... die Ihnen nur irgendwie passend erscheinen, auch wenn es nur ein Student ist, der Libellenflugzeugmodelle baut, oder ein Biologiekollege, der sich mit Fotosynthese beschäftigt, ein Architekt, der nach Prinzipien der Natur baut, Schulen oder KollegInnen, die Erfahrung damit gemacht haben, etc.

**Bitte bis Ende April an: Rudolf Hörschinger
Musgym. Haunspgstr. 77
5020 Salzburg
hoerud@yahoo.com**

Eine Mädchen und eine Jungenstadt vor 11 Jahren

Die Ausgangssituation:

Im Rahmen der Erarbeitung des Heftes „Mädchendinge-Jugenddinge“ der Grundschulzeitschrift hat die Herausgeberin (H.K.-J.) einige Anregungen an Grundschullehrerinnen gegeben mit der Bitte, diese Vorschläge aufzugreifen und den Unterricht im Heft zu dokumentieren. Katrin Appel hat die Anregung „Stadt“ aufgegriffen und H. Kampf-Jansen sich den Unterricht damals angeschaut. Die zentralen Aspekte aus Katrin Appels Darstellung des Projektes werden hier kurz skizziert.

Die Mädchenstadt

Die Mädchen hatten ohne größere Probleme gemeinsam ästhetisch attraktive und städtebaulich wie ökologisch modellhafte Lösungen gefunden. Die Stadt verfügte über eine Vielzahl sozialer Einrichtungen (Kindergarten, Krankenhäuser, Spielplätze u.a.), hatte ausgedehnte Parkanlagen mit Gewässern und Tieren sowie viele Wohnhäuser für unterschiedliche Bedürfnisse. Die Autos mussten vor der Stadt am Fluss parken, mit kleinen Elektrowagen gelangten die Menschen zu ihren Häusern.

Die Jungenstadt

Die Jungen begannen schon gleich zu Beginn der Arbeit mit erbitterten „Grabenkämpfen“ und gerieten so in eine Falle: Im Kampf um das größte Grundstück auf der Platte vergaßen sie jegliche Verkehrssysteme (es gab keine Straßen), jegliches lebenswichtige Grün (es gab keine Wiesen und Bäume) – kurz: es gab überhaupt nichts, was eine Stadt lebens- und lebenswert macht, nicht einmal technische Lösungen für Infrastrukturen – was für „männliches Vorgehen“ zu vermuten wäre. Statt dessen hat jeder etwas auf sein Grundstück gestellt. Erst gegen Ende bei einem Vergleich mit der Mädchenstadt und nach einer langen Diskussion wurde den Jungen klar, dass sie sich über das aggressive und besitzergreifende Verhalten voll in die Irre bewegt hatten. Über den Zustand ihrer Stadt waren sie sichtlich erschrocken. Einzelne hatten längst gesehen, wohin ihre Arbeit treibt, doch sie konnten sich nicht durchsetzen. So mussten die Jungen insgesamt akzeptieren, dass ihnen die Mädchen bezüglich überlegen waren. Sie erhielten die Chance, ihre Stadt noch einmal zu entwickeln.

Ergänzende Kommentare

Der amerikanische Psychologe William Pollack beschreibt, dass durch jahrzehntelange Mädchenförderung in Schule und Gesellschaft – so berechtigt sie ist – nach dem erwünschten Effekt der Gleichberechtigung sich das Geschlechterverhältnis längst in die gegenläufige Richtung bewegt habe: „Seit Mädchen ihre Meinung in der Klasse frei äußern dürfen, ist ein Klima entstanden,

das sich unmittelbar gegen die Jungen richtet!“ Unsere Beobachtungen der schonungslos Kritik der Mädchen, die bei den wöchentlichen Stadtvorstellungen auf die Jungen niederging, bestätigen diese Einschätzung. Am überraschendsten war, dass die Jungen trotz der jeweiligen Erfahrungen aus der Vorwoche nur ein paar sachliche Verständnisfragen zur Stadt der sich überlegen darstellenden Mädchen hatten, bevor sie wegen der mehr oder minder großen Mängel ihrer Stadt von den Mädchen wieder „auseinandergenommen“ wurden.

Es gab keine Gegenwehr, im Gegenteil eher reuevolles Eingestehen von Fehlern und Unter-sich-schauen bei den Jungen. Und warum? „Die Männerrolle befindet sich aktuell in der Krise!“ Nicht alleine Horstkemper/Zimmermann sehen und begründen sie mit der sozialen Unerwünschtheit alter Klischees. Weiterhin führen sie die weibliche Dominanz in den Lebenswelten Kindergarten und Elementarschule an. Auch Pollack beklagt den Mangel an männlichen Lehrkräften: „Dies vermittelt unseren Jungen frühzeitig den unzutreffenden Eindruck, dass Erziehung und Lernen in erster Linie etwas für Mädchen und Frauen ist.“

Erschwerend kommt im häuslichen Bereich die Auflösung des Vaterbildes hinzu, verursacht durch das häufige „Fehlen der Männer“ in der Kindheit. Egal ob diese Entfremdung durch berufliche oder persönliche Gründe hervorgerufen wird, das ungezwungene Abschaun von Verhaltensweisen und im Speziellen der handwerklichen Arbeitstechniken des Vaters wird dadurch unmöglich.

So zieht auch dort eine weibliche Dominanz ein, die Doro Kammerer auf der Vaterseite mit dem Fehlen männlicher Identitätsmuster, der Unsicherheit von Männern hinsichtlich ihrer Rolle in der Familie oder auch mit reduzierten Möglichkeiten als Folge einer „Übermutter-Frau“ begründet. Väter, die dann auch noch in eine Clownrolle schlüpfen, diskreditieren sich als Vor- und Gegenbild zur Mutter vollends und zwar gleichermaßen den Kindern wie der Partnerin gegenüber.

Dennoch stellen Marita Kampshoff und Elke Nyssen in einer aktuellen Befragung von Jugendlichen bezüglich ihrer Werte fest, dass es die klassische „geschlechterabhängige Arbeitsteilung, nach der es eine klare Trennung in ‚Männerarbeit‘ – Reparaturen oder Handwerksliches – und ‚Frauenarbeit‘ – Putzen, Spülen, Kochen – gibt“. Damit zeigt sich eine Ambivalenz zwischen Rollenverständnis und Realität, deren Lösung möglicherweise nur noch über geschlechtsunabhängige Identifikations- und Unterscheidungsmuster erreicht werden kann.

Sigrid Metz-Gockel schlägt vor, einen Kontext zu schaffen, „in dem die ständige Diffe-

renzung zwischen den Geschlechtern nicht stattfindet, d.h. ein geschlechts homogener Unterricht z.B. neue Spielräume eröffnet, weil dort vom Geschlechtervergleich abgesehen werden kann und die interaktive Kompensation des einen Geschlechts für das andere entfällt“. Die Vorteile einer solchen reflexiven Koedukation hatte man bisher immer für die Mädchen angenommen. Sie müsste schon mit der Abschaffung bestimmter Kindergartenkulturen beginnen, die auf „Bauteppich contra Pup-penecke“ basieren. Im Augenblick sind wir noch nicht so weit, alternative Sozialisierungen hinsichtlich ihrer Ergebnisse beurteilen zu können.

Susan Gilbert, die ohnehin Geschlechterpolarisierung für unvermeidlich hält, da sie einen von vornherein unterschiedlichen Spielstil beobachtet hat, ließe sich insoweit mit unserem Projekt in Einklang bringen, als tatsächlich der Baustil der Städte einerseits das kooperative Phantasiespiel der Mädchen spiegelt, die sich im Bauvorgang Geschichten darüber erzählen, was in jenem Park passierte, warum hier eine Brücke gebaut wurde usw. Andererseits kontrastiert die auffallende Realitätsbezogenheit im Stadtbild der Jungen mit der durch Grün und Dorfanteile geprägten Stadt der Mädchen. Können wir hier die van S. Gilbert behauptete „angeborene weibliche Neigung (...) zur Artikulation von Gefühlen ablesen“?

Zumindest zeigen Befragungen unserer Schülerinnen, dass sie ihre eigene städtische Wohnumwelt zum Teil als unangenehm empfinden und sich die idealisierte Stadt mit Bauernhof, Schafwiese, Bergen und Freizeitpark wünschen, während die Jungen auf etwas anderes als ihre tatsächliche Umgebung mit Straßen und Kaufhäusern offenbar nicht kamen.

Natürlich ließe sich noch aktuelles Zahlenmaterial für die unseres Erachtens einseitige Freizeitgestaltung der 9- bis 11-jährigen ins Feld führen, die nach durchschnittlich dreistündigem täglichen Fernsehgenuss zum Computerspiel überwechseln und entsprechend selten zu eigenem ästhetischen Handeln kommen. Nach Helmut Fend beschäftigt sich nur etwa 1/5 aller befragten Jugendlichen in der Freizeit mit Basteln/Handarbeit/Malen. Die Mädchen liegen mit 25% deutlich höher als die Jungen.

Schwerer als die technische Inkompetenz wiegt allerdings das teilweise daraus resultierende, fehlende Selbstvertrauen in die eigene ästhetische Arbeit, ja überhaupt ein Verständnis dafür, dass sie für uns Menschen überaus notwendig ist und bleibt. So werden dann wohl erst Therapien in der Mitte des Lebens erzeugen dürfen, was im Kunstunterricht nicht entfaltet werden konnte.

Georg S. Bee/Helga Kämpf-Jansen
(aus: BDK-Mitteilungen 2/02)

Liebe Leserinnen und Leser!

Anlässlich der aktuellen Oberstufenreform der AHS haben wir in letzter Zeit versucht die betroffenen Kolleginnen und Kollegen anzuregen, die Möglichkeiten für unsere Fachbereiche zu finden und die Chancen im Rahmen der Schulautonomie zu nützen. Durch kurzfristige Aussendungen in den Landesgruppen wurde auch zur Mitsprache bei der Gestaltung des BE-Lehrplans eingeladen.



In der vorliegenden Ausgabe wenden wir uns wieder verstärkt der Grundschule zu. Zwei Beiträge präsentieren Beispiele zeitgemäßer Arbeit mit Kindern, wie ihre künstlerische Kreativität geweckt und gefördert werden kann, sei es im Umgang mit Werken der Kunst oder in interkulturellen Projekten. Museen und Institutionen bemühen sich mit einer nie dagewesenen Fülle von Angeboten Lehrer und Lehrerinnen in diesem Bereich zu unterstützen. Hier sei auf ein Beispiel hingewiesen: die Ausstellung „probier papier“, bis 27. Juni 2003 im ZOOM Kindermuseum in Wien, erzählt interaktiv und spielerisch vom Material Papier – von der Gewinnung

über seine Vielseitigkeit bis zum künstlerischen Aspekt dieses wandlungsfähigen Materials (www.kindermuseum.at).

Allen, die an dieser BÖKWE-Ausgabe durch ihre Beiträge mitgearbeitet haben, danke ich für ihre Mühe herzlich und hoffe, dass damit wieder einige angeregt werden, die Gelegenheit zur Präsentation ihrer Arbeit zu nützen. Haben Sie keine Scheu, Ihre Beiträge, welcher Art immer, per Post oder E-Mail an uns zu schicken. Gerne sind wir bei der redaktionellen Aufbereitung behilflich, alle diesbezüglichen Informationen finden Sie auf Seite 2 sowie auf Anfrage (boekwe@gmx.net).

Wie immer bleibt meine Bitte, Ihre Kolleginnen und Kollegen, die unseren Verband noch nicht kennen, zur Mitgliedschaft zu bewegen. Die Anmeldung kann per E-Mail oder Post erfolgen und steht allen Personen offen, die an einer Erhaltung oder Verstärkung unserer Fachbereiche in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen interessiert sind.

Viel Freude bei der Arbeit mit unseren Kindern und Jugendlichen wünsche ich weiterhin!

Ihre Hilde Brunner

Hilde Brunner

„ARME BUBEN“

Im vergangenen Jahr wurde vermehrt die Diskussion über Erfahrungen aus dem koedukativen Unterricht geführt. Auch die Ergebnisse der PISA-Studie – Mädchen bekommen in allen Fächern bessere Noten – gaben Anlass zur Vermutung, dass Buben vielleicht in dieser heute selbstverständlichen Unterrichtsform zu kurz kämen. Martina Salomon berichtet in DER STANDARD (24./25. Aug. 2002) zum Thema, u.a. über die Kritik von E. Schlaffer und Ch. Benard am Schulwesen. Allerdings scheinen die aufgeworfenen Fragen zumindest hierzulande durch andere aktuelle Themen wieder verdrängt, wenn auch nicht ansatzweise beantwortet.

Als Denkanstoss möge der folgende Bericht von G. S. Bee und H. Kämpf-Jansen aus dem Nachbarland Deutschland dienen (BDK-Mitteilungen 2/02) und Kunst- und WerkerzieherInnen auch hierzulande anregen, uns ihre Erfahrungen und Gedanken zum Thema zu schreiben. (Red.)*

Jungen im Kunstunterricht benachteiligt

Von der Notwendigkeit einer erneut zu führenden Geschlechterdiskussion anlässlich eines Projektes „Stadt“ im 4. Schuljahr.

Sie bauten eine Stadt: die Mädchen eine und die Jungen eine, säuberlich getrennt und weit genug voneinander entfernt, auf zwei großen Styroporplatten. Jede Platte ist ein Meter vierzig mal zwei Meter zwanzig groß.



Impressionen

Mit Tüten und Kästen bepackt kommen die Mädchen in der ersten Stunde in den Kunstraum. Ein Junge hält versteckt eine kleine Tüte in der Hand, die anderen Jungen haben nichts dabei. Die Mädchen diskutieren aufgeregt und vielstimmig ihr gemeinsames Vorgehen. Zwei Jungen versuchen den anderen zu erklären, was man planen könne: Stationen, Häuser,

Tiere, Menschen und Bäume für ihre Stadt zu erarbeiten. Einzelne probieren sofort die Styroporschneidemaschine aus. Die Jungen hocken an ihren Plätzen. Mangels Absprache haben sie nicht nur den Grundriss einer Schule gleich zweimal auf die Platte gezeichnet, sondern auch Mc Donald's und die Kirche. „Du Vollidiot, mach die wieder weg!“ – „Deine kann weg, die ist zu weit drüben.“ Jeder macht schließlich in Einzelkämpfermanier das, was er für richtig hält.

Für die Ausstellung am Ende haben alle Mädchen einen Fotoapparat mitgebracht. Sie halten ihre Stadt, ihre Freundinnen und sich selbst im Bild fest. Die Jungen haben keine Kameras. Stattdessen rutschen sie auf dem Hosenboden über die Fliesen des Ausstellungsfoyers, halten ihre Füße hoch in die Objektiv der Kameras der Mädchen und machen großen Lärm.

Dies sind einzelne Erfahrungen, herausgegriffen aus unseren zahlreichen Beobachtungen. Von Anfang an zeichnen sich zwischen Mädchen und Jungen ästhetische und soziale Gräben ab, die fast unüberbrückbar scheinen.

Vorüberlegungen und Hypothesen

Da ein Stadtprojekt vor elf Jahren (siehe Seite 31) der Anlass war, dieses Vorhaben noch einmal durchzuführen, versuchen wir zu antizipieren, was anders sein würde und was ähnlich. Unsere zentralen Thesen lauteten:

Die Mädchen werden wieder eine Idylle erzeugen, mit viel Grün, mit Blumen, Wasser und Bäumen, mit Freizeitparks, sozialen Einrichtungen und vielen Möglichkeiten für Mütter und Kinder. Was sie bauen, wird nicht in allen Teilen handwerklich solide sein, manchmal nur gerade so, dass es hält. Sie werden viel mit Styropor, mit Stoffen und Papier arbeiten.

Die Jungen dagegen werden vor allem Funktionsbauten (Feuerwehr, Polizei, Tankstellen etc.) erstellen, genügend Straßen für ihre Fahrzeugflotte vorsehen, vielleicht Sportanlagen. Für ihre Bauwerke verwenden sie feste Materialien, es wird aber an Pflanzen fehlen und auch Bewohner werden über lange Zeit nicht in der Stadt zu sehen sein.

Mit den Thesen waren vielfältige Überlegungen verbunden, vor allem Überlegungen, die sich auf die Jungen bezogen. So

gingen wir z.B. davon aus, dass sie „Häuschenbastelstunden“ ablehnen, gerne aber mit handfesten und soliden Materialien wie Holz, Gips, Styropor und mit richtigen Werkzeugen wie Säge, Hammer, Schneidemaschine arbeiten. In der Jungenstadt vor elf Jahren galt das Recht des Stärkeren. Wir entschieden uns, eine intensive Planungsphase vorzuschalten, in der alle mit einem gewählten Gruppenvertreter diskutieren, damit sich jeder einbringen kann.

Um dem Satz „mir fällt nichts ein“ angemessen zu begegnen, sollten von Anfang an Beispielarbeiten (der Lehrpersonen) Hemmungen nehmen; sie ermutigen, alles Mögliche auszuprobieren und bei Ideenlosigkeit einfach etwas nachzumachen, das nicht auf einem Muster aus der Kindergartenzeit basiert. Nachahmung von etwas, das man sieht, bedeutet fast immer eine individuelle Umformung des Vorgegeben und ist durchaus produktiv.

Um den „Stand der Dinge“ für beide Gruppen wahrnehmbar und vergleichbar zu halten, war am Ende jeder Doppelstunde eine gegenseitige Präsentation und Diskussion der Städte vorgesehen. Eine Ausstellung zum Projektende sollte Eltern, SchülerInnen, Kollegen und Kolleginnen die Besonderheiten der Städte zeigen und dazu beitragen, die Arbeit insgesamt angemessen zu beachten und zu würdigen.

Der Prozess und die Materialstationen

Nicht das Klassenzimmer – sonst „der Einfachheit halber“ üblich – ist Ort der sechswöchigen Projektarbeit, sondern der gut ausgestattete Fachraum. Auf verschiedenen Stationen verteilt warten eine Fülle von Werkzeugen und Materialien sowie die beiden Styroporgrundflächen in ihren Holzrahmen. Auch einzelne Beispiele – Häuser, Bäume, Fahrzeuge, Menschen – sind vorbereitet und liegen auf. In einem ersten Gespräch wird zusammengetragen, was eine Stadt ausmacht – von der Feuerwehr bis zum Ententeich. Die an der Tafel notierten Gebäude, Pflanzen, Tiere, Menschen und Dinge bleiben bis zum Ende stehen, damit sich die Gruppen immer wieder vergewissern können, dass sie nichts Wichtiges vergessen haben. Unter Verantwortung eines von der Gruppe ernannten Schriftführers skizzieren beide Gruppen zunächst einen Plan der zu bauenden Stadt auf einem DIN A3-Papier, der dann weitgehend übertragen werden sollte – so war es zumindest gedacht.

*) P.S. Die GEO-Ausgabe vom 3. März 2003 geht in seiner Titelgeschichte „Jungs – werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft?“ diesen nicht mehr zu übersehenden Problemen nach.

Die Stadt der Mädchen

Die erwartete Idylle entsteht: Schäfchen auf Wiesen, Blümchen unter Bäumen, Bach mit Brücke und Floß, Bauernhof und Freizeitanlage mit Tieren. „Wir wollen keine breiten Straßen und Hochhäuser.“ – „Wir sind die Grünen, die Jungen die Grauen.“



Als erstes legen sie eine große, sehr schön aussehende Parklandschaft an, zu der jedes Mädchen hingebungsvoll einen Baum bastelt. Sie freuen sich über jedes fertige Teil, sehen aber die Entwicklung ihrer Stadt auch durchaus kritisch: „Das wird ja ein Dorf, die viele Natur, der Friedhof, der Bauernhof und die Wiesen.“ Sie freuen sich über jedes neu entdeckte Material: „Oh, welch süße Watteflöckchen!“

Überhaupt kommentieren sie alle, auch die banalsten Handlungen wortreich. „Ich gehe jetzt zum Waschbecken“, sagt jemand, und man hat das Gefühl, als stünde irgendwo eine Fernsehkamera, die die gesprochenen goldenen Worte und die anmutigen Gesten für ein großes Publikum aufnimmt. Jede noch so belanglose Handlung wird zum kleinen Theaterstück, sozusagen zu einem performativen Akt.

Während der ganzen Zeit kommt einem Mädchen die Aufgabe zu, jedes im Werden befindliche Ding der anderen zu begutachten – das bedeutet großen Stress, den das Mädchen aber gut bewältigt. Die Arbeit mancher Mitschülerinnen geht langsam vonstatten, dennoch wächst die Stadt kontinuierlich, vor allem, weil sie sich verabreden, einzelne Dinge auch zu Hause herzustellen. Sie loben sich untereinander ständig und helfen sich bei den unsicheren Anfängen des Bauens erster Häuser. Alle sind fast immer beschäftigt und die sogenannten Leerlaufzeiten entstehen nicht.

Den Anfangsüberlegungen und ihrem Stadtplan schenken sie fortschreitend weniger Beachtung, bringen neben kleinen Wohnhäuschen (mit Blicklöchern im Dach) doch ein Hochhaus („Luxushotel“) ein, dessen Standort lange diskutiert

wird. Die vielseitige Verwendung von Materialien fällt ins Auge, auch die alternativen Architekturen, die auf unsere Anregungen zurückzuführen sind.

Die Mädchen geben ihrer Stadt den Namen „Flachau“, nachdem sie durch ein organisch verlaufendes Wegenetz und der farblichen Durchgestaltung der gesamten Fläche mit vielen schmückenden Details einen Abschluss erzielt haben, der ihre dörflich anmutende Stadt harmonisch und geschlossen wirken lässt. Am Ende ist eine „Dorf-Stadt“ entstanden, deren zueinander stehende Häuser durch den Park, die Freizeitanlage des Hotels, den Berg mit Flusslauf und die Wiese mit Schafen eingerahmt sind.

Die Stadt der Jungen

Die Bemerkung der Klassenlehrerin „die Jungen sind am Kunstunterricht völlig desinteressiert“ reizte uns, gerade ihnen Settings anzubieten, die sie herausfordern sollten. Doch wir hatten uns völlig getäuscht. Wo wir ihnen Kompetenzen zutrauten und Vorwissen glaubten abrufen zu können, war nichts und gab es auch nichts abzurufen. Sie kannten keine Styroporschneidemaschine, hatten nie zuvor mit einem Fuchsschwanz ein Stück Holz gesägt, verbrannten sich fluchend die Finger am Heißkleber, den sie entgegen unseren Erklärungen, dass er für Styropor ungeeignet sei, immer wieder gerade dafür einsetzen wollten. Natürlich drängten die Jungen zuerst zur Holzstation, versuchten dort aber, fünf Millimeter starke Brettchen lose in der Hand haltend von oben durchzusägen, oder wollten aus einem gefundenen Hartholzblock eine Treppe schneiden.

Nachdem wir ihnen am ersten Brett zeigten, wie es einzuspannen und wie die Säge zu führen sei, fehlte bereits beim zweiten die Geduld, Schnittkanten auszumessen und einzuzichnen. Schnell war für die meisten Holz als Baustoff erledigt. Sie wichen auf Styropor aus, das sie ebenso ungenau schnitten. Sie verwendeten dann vielfach vorgefundene Reste für ihre Bauwerke, wobei sich die Form des Gebäudes nicht aus dem ursprünglichen Plan sondern aus den Materialbrocken ergab und die Gebäude weitgehend schief und krumm wurden. Am Ende pinselten sie zwei Minuten lang Farbe darauf und erklärten das Ganze für fertiggestellt.

Immerhin blieben ihre Gedanken und Gespräche kontinuierlich bei ihrer Arbeit. Wenn sie sich über ihre Vorhaben unterhielten, entstand dabei auch stets ein Bauwerk. Mit ihrer Stadt aber und untereinander wuchsen sie nicht zusammen.

Sie erfüllten gerade mal ihre Pflicht, deren mäßiges Ergebnis sie gegenüber der teilweise unangemessen harten Mädchenkritik nicht einmal groß verteidigten. Was an ihrer Arbeit besonders auffiel: Bis zum Schluss versuchten sie, so genau wie möglich am Ursprungsplan (auch seinen Denkfehlern) festzuhalten und die Gebäude entsprechend zu platzieren.

Für das Finish mussten wir schließlich (unter der Drohung, sonst die Ausstellung entfallen zu lassen) Einzelne bestimmen, den klaffend-weißen Styroporflächen im „Niemandland“ zwischen den Bauwerken eine sinnvolle Farbe zu geben. Danach reichte die Einigungskraft für einen Stadtnamen nicht mehr aus. Insgesamt haben sie am Ende zwölf Häuser (fast alle am äußersten Rand der Platte), einen Berg mit Fluss, ein Freibad, eine Baustelle, einen Real-Einkaufsmarkt und Mc Donald's, einen Flugplatz und eine „Sommerkirche“ mit Friedhof auf ihrer Platte arrangiert. Der leere Bereich zwischen den Bauten ist von rechtwinklig angelegten Straßen und Wegen durchzogen. Fünf angemalte Korke und ein bemalter Styroporrest, verteilt über die ganze Platte, stehen für das Grün in der Stadt.

Das Verhalten einzelner Jungen und Mädchen

Julian z.B. gehört zu jenen Jungen, die von sich aus kein konkretes Vorhaben entwickeln, sondern durch allerlei Tricks versuchen, möglichst unauffällig die Zeit zu verbringen. Er werkelt mal hier, mal dort, dreht Styroporstücke in den Händen, steht ganzstündig mit gezücktem Pinsel und etwas Farbe neben dem Krankenhausbau seines Freundes. Er ist der einzige, der zu seinem Bauvorhaben mit Nachdruck angetrieben werden muss, nachdem er auch in der dritten Doppelstunde noch nichts vorweisen kann. Selbst nach intensiver Hilfestellung zeigt er sich – obwohl überaus eloquent – künstlerisch-handwerklich unbeholfen bis zum Widerstand („Ich weiß nicht, worauf Sie hinaus wollen.“ – „Bin kein großer Zeichner unter dem Herrn.“). Sein permanentes Fragen vor jeder noch so kleinen Handlung belegt totale Unsicherheit im Umgang mit einfachsten Werkzeugen. Wendet man sich ab, schmiert er Farbe mit dem Finger statt mit dem Pinsel an „seine“ Fabrik oder reißt die Pappe, die er zum Bauen benötigt frei Hand, da gerade keine Schere in unmittelbarer Reichweite, sondern zwei Meter weiter weg liegt.

Für Johannes, der – stets tätig – lebhaft und flüchtig arbeitet, steht das schnelle Ergebnis im Vordergrund. Details und

saubere Ausführung sind ihm auch durch entsprechende Aufforderungen nicht abzurufen. Als Wortführer der Jungen wagt er es, wiederholt die Mädchenstadt als gelungenere zu bezeichnen und erntet dafür Kritik und Aggression der anderen Jungen.

Nur ein Junge hat unseren Erwartungen an zehnjährige Schüler voll entsprochen. Markus befasste sich von der ersten Stunde an kontinuierlich mit dem jungentypischen Thema „Feuerwehr“. Nicht nur, dass ihm der Zuschnitt und das Zusammenfügen der Holzwände gleich gelang, er kümmerte sich auch um Details wie Glasfenster mit Rahmen, Personen, die aus den Fenstern schauen, um die Gestaltung der Fläche um das Gebäude herum und um ein Schild auf dem Dach (anfänglich „Feuerwer“, in „Feuerwehr“ geändert). Im scheinbaren Widerspruch zu seinem konzentrierten Schaffen fällt er in den Nachbesprechungen als unruhig bis störend auf, weil er die Kritik der Mädchen schlecht verträgt.

Melanie greift auf Bastelerfahrungen mit der Mutter und aus dem Kindergarten zurück. Sie weiß mit Materialien umzugehen, die sie kennt (Papier/Pappe, Stoff), wagt sich aber auch an Neues heran (Styropor). Sie arbeitet langsam und ausgeprägt dekorativ, führt angefangene Vorhaben erst ganz zu Ende (Bemalung, Aufkleben von Glitzersteinchen etc.), bevor sie ein neues beginnt. Oft hat sie Mühe, Entscheidungen zu treffen und rückversichert sich bei der herausragenden Anika.

Sandra kann als Beispiel für das fast schon besessene Arbeiten einiger Mädchen gelten. Sie produziert im Laufe des Projektes zwei Häuser, etliche Bäume, Parkdetails, das Schwimmbassin und eigene Figuren (teilweise zu Hause). Sie räumt am Ende der Stunde gewissenhaft auf, wäscht Pinsel aus und ermahnt andere, das auch zu tun. In den Vorstellungsrunden ist sie die größte Kritikerin der Arbeit der Jungen.

Erstes Fazit

Unsere These lautete: die Jungen werden beim Bau ihrer Stadt im ästhetischen und sozialen Bereich auch heute noch sehr viel mehr Probleme haben als die Mädchen. Der Vergleich macht dies deutlich. Handwerkliche Fähigkeiten sind kaum gegeben. Es scheint sogar so, dass die Jungen vor elf Jahren noch über bessere Fähigkeiten verfügten. Auch Intensität, Geduld und Konzentration sind für die Jungen ein größeres Problem. Gedrängt durch Pflichtgefühl und wiederholte Ermahnungen kommt es wenigstens zu einem spröden Ergebnis, hinter dem sie letztlich nicht selber stehen, während den Mädchen das gesamte Pro-

jekt wie auf den Leib geschnitten scheint. Um sie müssen wir uns sieben Wochen kaum kümmern und finden sie ausschließlich begeistert fotografierend an ihrer Stadt (niemand von uns hatte dies angeregt).

Zum Glück war – im Gegensatz zu dem Projekt vor elf Jahren – niemand dabei, der in hohem Maße störte, unsozial oder aggressiv war und begonnene Prozesse anderer wieder zunichte machte. Allerdings kam es vor allem nach den Eingeständnissen, dass die Jungenstadt längst nicht so gut war wie die der Mädchen, zu gegenseitigen kleineren Zerstörungen von Arbeiten. Dass es den Jungen im Gegensatz zu den Mädchen so überaus schwer fiel, sich mit ihrer Stadt zu arrangieren, hat aber ganz offensichtlich sehr viel tiefer liegende Wurzeln. Wir wollen – mit vielen Vorbehalten – versuchen, unsere Beobachtungen in übergreifende Fragestellungen einzubinden, ohne ihnen in allen Aspekten schon allgemein gültigen Charakter zuzuschreiben.

Humor, Witz, Erfindungen

Die Verschiedenheit weiblichen und männlichen Humors ist nicht neu. Dass Jungen oft mit Äußerungen aufwarten, die PädagogInnen sofort als „typisch Junge“ einordnen, konnten wir mehrfach erfahren. So hatte ein Junge z.B. keine Lust, seine begonnene Kirche mit einem Dach zu versehen. Trotz mehrfacher Aufforderungen blieb die Kirche eine Baustelle. Um sich vor weiterem Stress zu schützen, erklärte er, es handle sich um eine Sommerkirche, und die brauche kein Dach. Er meinte dies durchaus ernst, hatte sich aber ein Argument ausgedacht, das zum Lachen reizt und letztlich so überzeugend wirkt, dass man die Kirche auch in halbfertigem Zustand akzeptiert hätte (später hat er dann doch noch ein Dach gebaut).

Bei der Suche nach einem Stadtnamen schlägt Julian „Orgasmusproblem“ vor und erntet großes Gelächter. Ähnlich witzige oder groteske Äußerungen gab es bei den Mädchen nicht. Sie haben zusammen viel gelacht, aber niemand von den Jungen und auch niemand von den Erwachsenen fand das, worüber sie sich amüsierten, besonders witzig.

Im pädagogischen Alltag wird immer wieder konstatiert, dass Mädchen im Gegensatz zu Jungen wenig Humor haben, selten witzig oder ironisch sind und über keinen besonders großen Erfindungsreichtum (auch beim Ausreden) verfügen. Dies gilt oft als Zeichen ihrer Überangepasstheit. Witz und Humor schaffen ja

eine wichtige Distanz zwischen Subjekt und Situation. Vielleicht aber passen die Formen des Humors von Mädchen auch nur nicht in die Erwartungsschemata der Jungen und der Erwachsenen.

Unlust

Sie scheint gar nicht so sehr unserem Arbeitsvorhaben als vielmehr ästhetischer Arbeit überhaupt zu gelten. Die Jungen kamen in den Kunstraum mit der spürbar festen Überzeugung, dieser Unterricht könne gar nichts für sie sein, generell nicht, denn Kunst ist Unterricht für Mädchen.

Durch unser Vorhaben erzeugten wir allerdings merkwürdige Ambivalenzen. Heimlich schienen die Jungen doch recht interessiert – ablesbar an dem weitgehend ruhigen und störungsfreien Arbeitsverhalten, mit dem sie ihre Häuser, Kirchen, Feuerwehren und Schulen bauten. Doch sie machten keinerlei Aufhebens davon und taten nichts, was von Engagement oder Begeisterung hätte zeugen können.

Ihrem Verhalten liegt offenkundig ein deutlich empfundener Gruppenzwang zugrunde. Es gehört sich nicht, als Junge im Kunstunterricht besonders engagiert zu sein oder etwas mitzubringen und es dann auch noch vorzuzeigen wie die Mädchen.

Handwerkliche Inkompetenz und ästhetische Minimal-Lösungen

Keiner der Jungen hatte je mit einer Säge gesägt. Vollkommen unklar war allen, warum Papier bei Baukonstruktionen erst gefalzt wird, bevor man es aneinander kleben kann. Trotz mehrfacher Erklärungen geriet auch immer wieder in Vergessenheit, dass Styropor eines besonderen Klebstoffes bedarf und dass man Farben, die einem langweilig erscheinen, durch entsprechendes Mischen und Nebeneinanderlegen spannend machen kann.

Insgesamt handelt es sich um ein Konglomerat aus fehlender Erfahrung, Desinteresse, Konzentrationsproblemen und Ungeduld, das zur schwersten Belastung für die Arbeit der Jungen wurde. Das alles wog dann doppelt schwer, als sie auch noch mit ansehen mussten, wie z.B. einzelne Mädchen ohne Probleme an der Holzstation arbeiteten. Letztlich stellt sich die Frage, welche Wertschätzung für eigenes künstlerisch-handwerkliches Arbeiten in frühester Kindheit und Jugend gesellschaftlich etabliert wird. Würdigen Eltern und KindergärtnerInnen die teilweise reduziert-spröde Ästhetik der Jungen oder loben sie eher die ordentlichen, detailreichen Bilder der kleinen Schwester?

Verlust von Kulturtechniken

Unterstellen wir, dass Jungen zwar gegenüber ihren Schwestern hinsichtlich Sauberkeit und Ordnung bei ästhetischen Arbeiten den Kürzeren ziehen, so könnte doch wenigstens ihre Technikbegeisterung dazu führen, dass sie gerne basteln, bauen und mit Werkzeugen umgehen. Dazu muss es aber erst einmal Werkzeuge im Haushalt geben, die von den Eltern sinnvoll genutzt und – unter Aufsicht – den Kindern ohne die allgegenwärtigen Verletzungsängste und daraus resultierende Überbehütungsprogramme auch überlassen werden. Genau dies ist trotz riesiger Baumärkte und vielfältiger Hobby-Werk-Angebote längst nicht mehr selbstverständlich.

Bedeutet ein Beklagen der Defizite im virtuellen Zeitalter, das Rad der Geschichte zurückdrehen zu wollen? Wird der Umgang mit einfachen Werkzeugen und Materialien wie Holz demnächst nur noch in den Nischen regionaler Heimat- bzw. Freizeitmuseen zu sehen sein? So wie das Drechseln, Dangeln und viele andere vergangene und bestaunenswerte Handwerkskünste zum aktuellen Unterhaltungsangebot geworden sind (und darüber im kollektiven Bewusstsein aber durchaus lebendig bleiben)?

Noch sind handwerkliche Fähigkeiten gefragt, und es lässt sich kaum ergründen, wie zukünftige Handwerkergenerationen entstehen sollen, wenn von den zehn Jungen dieser 4. Klasse neun nicht das Gymnasium erreichen, also auf Lehrberufe hinarbeiten.

Sprachlosigkeit

Künstlerische Arbeit hat mit einer Vielzahl ästhetischer Sprachen zu tun. Im Bereich verbaler Sprachen bestätigt fast jede entsprechende Untersuchung die qualitative Überlegenheit der Mädchen. Die Zahl der sprachschwachen Jungen ist fast zehnmal so hoch wie die der sprachschwachen Mädchen.

Jungen scheinen direktere Ausdrucksweisen zu bevorzugen, etwa in der Körpersprache mit Gestus/Habitus, aber auch in der Gewaltausübung. Gerade die handwerkliche, ästhetische Arbeit könnte hier bedeutsam sein, erlaubt sie doch den Jungen, sich in ureigenen männlichen Domänen zu bewegen und über die erworbenen Kompetenzen ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Allerdings scheinen eigene ästhetische Sprachversuche in Zeiten, die durch perfekte Bilderwelten und Computerspiele geprägt sind, fast unmöglich. Die visuelle Armseligkeit der aus ungeübter Hand hervorgegangenen Häuser wird Hemmschuh. Dadurch entzaubert sich das eigene Werk,

wird unwert, weil nie lieb gewonnen, wird gleichgültig oder erliegt der Zerstörung seitens seines Schöpfers. Was folgt, ist die Flucht zurück in die rein rezeptive Welt der CD-ROMs und des Fernsehens.

Zweites Fazit

Für die Unfähigkeiten der meisten Jungen lassen sich mehrere Ursachen benennen. Dass viele Fähigkeiten brach liegen, hat gerade in der Grundschule auch damit zu tun, dass der Kunstunterricht etwa zu 70% fachfremd, d.h. von nicht ausgebildeten KollegInnen erteilt wird. Im Verständnis dieser GrundschullehrerInnen heißt Kunstunterricht in der Regel, ein Bild mit Wasserfarben oder Filzschreiber auf Papier malen. Dies interessiert aber nur ganz wenige der Jungen. Wenn im 4. Schuljahr dann ein aufwendiges Projekt durchgeführt wird, gibt es keinerlei Vorerfahrungen in den Bereichen, die Jungen gerne für sich reklamieren. Hinzu kommt eine Sozialisationsstruktur, in der sich Söhne kaum auf Väter beziehen können, so dass sie auch in ganz einfachen handwerklichen oder spielerischen Fähigkeiten weitgehend versagen.

Ursachen liegen schließlich im Verhältnis der Geschlechter generell. Wo eine deutliche Frauen- und Mädchen-Dominanz im Engagement für den Kunstunterricht gegeben ist, müssen sich Jungen darüber aus- und abgrenzen. Was ist bloß mit den Jungen los? So ließe sich für mindestens acht von zehn von ihnen fragen. Allerdings gilt das, was wir festgestellt haben, längst nicht nur für unsere 4. Klasse in einem bürgerlichen Wohngebiet Paderborns. Vor allem die amerikanische Fachliteratur bietet Analysen zur Situation der männlichen Heranwachsenden, die sich mit unseren Beobachtungen in hohem Maße decken. Die Verletzungen, die Jungen aktuell immer wieder erfahren, indem sie einsehen müssen, dass die Mädchen sehr viel besser sind als sie – selbst da noch, wo es traditionell so etwas wie Bereiche männlicher Vorherrschaft gibt – führen zu tiefgreifender Resignation und von dort oft zur Aggression. In den letzten Jahren hat sich ein tief greifender Wandel vollzogen: die Mädchen sind sehr viel offensiver und selbstsicherer geworden und lassen die Jungen gern ihre Überlegenheit spüren. Jungen sind zur Zeit aus vielerlei Gründen extrem verunsichert. Das war in den 1980er Jahren noch genau umgekehrt.

Ist der Kunstunterricht weiblich?

Diese Fragestellung hat viele Implikationen. Im ersten K+U-Heft, das wir zu Fragen der Mädchenästhetik veröffentlichten (Helmut Hartwig/Helga Kampf-Jansen),

bestand u.a. die Übereinkunft, dass Mädchen mit ihren Themen und Fragen im Kunstunterricht kaum vorkommen. Dies traf auch weitgehend zu, wenn man davon ausgeht, dass alle Fachdidaktiken von Männern verfasst waren.

Unabhängig davon ist ebenfalls früh konstatiert worden, dass es vor allem die Mädchen sind, die im Kunstunterricht mit großem Interesse arbeiten. Besonders die Wahlpflichtkurse Kunst mit ihren weiblichen Anteilen bis über 90% machen dies immer wieder deutlich. Auch die Kunstlehrenden in der Schule sind weitgehend weiblich, in der Grundschule fast zu 100% und im Gymnasium etwa zu 70%. Nur die Hochschullehrer sind zu mehr als 80% männlich – in der Tendenz jedoch abnehmend. Dass auch im Bereich aktueller Kunst 80% aller Ausstellenden männlich sind, sei hier nur kurz erwähnt – immerhin ein bemerkenswerter Fortschritt gegenüber den 1990er Jahren, da waren es noch 95%. Könnte es diese Tendenz umgekehrt in der Grundschule geben, wären mit einem wachsenden Anteil von Lehrern in der Tat grundlegende Veränderungen möglich (wenn man Kunsterzieher nicht generell – wie jetzt noch häufig – als nicht gerade besonders männlich, da nicht autoritär und eigentlich mit einer „Frauensache“ befasst, wahrnimmt).

Die Tendenz des „Weiblichen“ (auch im Männlichen) hat sich nicht nur verfestigt, sondern stellt sich offensichtlich als Grundmuster weiblich-männlichen Verhaltens heraus – eingeschrieben in ein übergreifendes Muster: Kulturelle Arbeit – vor allem im basiskulturellen Bereich – ist weitgehend Arbeit von Frauen, die zumindest indirekt auf Interessen von Mädchen rekurriert. Darüber werden Jungen ausgeschlossen, weil sich für sie in diesem Bereich keine angemessene kollektive Identifikation herstellen lässt.

Solange Geschlechterdifferenz trotz des Begriffs weitgehend noch Geschlechterpolarität bedeutet, solange wird sich auch die Besetzung der traditionellen Felder weiblich-männlichen Handelns kaum verändern lassen. In Fatalismus zu verfallen, ist nur wenig hilfreich, vor dem Hintergrund der beschriebenen Beobachtungen aber auch unverantwortlich. Dass den Jungen tatsächlich geholfen werden muss, ein angemessenes Selbstwertgefühl, Kompetenzen im künstlerisch-handwerklichen Feld zu erlangen, steht außer Zweifel – bleibt nur die Frage wie.

Eine Antwort darauf ist nur in einem langen Diskussionsprozess möglich. Vielleicht beginnt er ja hier.

SOFT SPACE

Der weiche Raum

Von 5.–8.März 2003 wurden im Heiligenkreuzerhof, dem Ausstellungszentrum der Universität für angewandte Kunst, zu dem architektonischen Thema „soft space“ Arbeiten von Studentinnen und Studenten der Werkerziehung präsentiert.

Aspekte des räumlichen wurden in Hinblick auf das Weiche, die Softness untersucht. Wann ist ein Raum ein „soft space“ und welche ästhetischen Konzepte liegen der Gestaltung weicher Räume zugrunde?

Die Ausstellung gab Antworten in Form multimedialer Rauminstallationen. Das Projekt wurde im Rahmen des Studiums der Kunstpädagogik/Werkerziehung an der Universität für angewandte Kunst Wien durchgeführt und von Anton Falkeis und Susanne Mann geleitet.

1. *Heidi Kocevar*: „BUBBLE“
2. *Maria Meusburger*: „R.O.O.M“
3. *Veronika Burzynski, Silke Pfeifer*: „Zwischen ... durch“
4. *Simone Svoboda*: „Raum ohne Raum“
5. *Karina Bruckner, Kristina Kollarics*: „Fluss von Rot“
6. *Markus Brügger, Helene Vergeiner*: „Entstehen und Vergehen“
7. *Barbara Hollendonner*: „zwischen menschlich“

Eröffnet wurde die Ausstellung von Dr. Gerald Bast, Rektor der Universität für angewandte Kunst, Wien.

di: 'Angewandte

Vorwort

Manche werden fragen, warum machen KunstpädagogInnen eine Ausstellung zum Thema Architektur. Allein dass diese Frage gestellt wird, ist symptomatisch für das Bild des Kunstunterrichts in der öffentlichen Wahrnehmung. Auch wenn das die reale Erfahrungswelt vieler ehemaliger Schülerinnen und Schüler ist: Es kann nicht das Wesen des Kunstunterrichts sein, den mit der auf Leistung, Konkurrenz und Wissensakkumulation ausgerichteten sozialen und

schulischen Realität zunehmend überforderten Jugendlichen eine schöngestimmte Entspannung zu bieten. Es kann auch nicht das Ziel des Kunstunterrichts sein, aus den Schülerinnen und Schülern möglichst hochklassige ZeichnerInnen, MalerInnen und PlastikerInnen zu formen.

Beim Kunstunterricht geht es vielmehr darum, das Interesse an Kunst und an den verschiedenen Ausdrucksformen der Kunst zu wecken. Den jungen und jüngsten Mitgliedern unserer Gesellschaft soll das Bewusstsein vermittelt werden, dass Kunst – von der Malerei bis zur Videokunst, von der Plastik bis zur Architektur – ein zentrales Element der menschlichen Existenz ist. Das Experiment und das Überschreiten formaler und inhaltlicher Grenzen ist mit dem künstlerischen Prozess untrennbar verbunden.

Wenn das Verständnis für Kunst in der Gesellschaft dahinsiecht, dann verliert die Gesellschaft ihre Vitalität. Das Bildungssystem ist der Ort wo dieses Verständnis geweckt, gefördert – oder verschüttet werden kann.

Auch und gerade die Beschäftigung mit Architektur als künstlerischer Ausdrucksform hat daher ihren wichtigen Platz in der Ausbildung von KunstpädagogInnen – und sie sollte einen noch viel wichtigeren Platz in der Praxis des Kunstunterrichts haben. Die architektonische Realität Österreichs beweist dies leider nur allzu drastisch. Es ist daher zu wünschen, dass diese Ausstellung möglichst großes Interesse hervorruft, und dass sie positive Folgewirkungen zeitigt – in der Wahrnehmung der Funktion von Kunstpädagogik und an den Schulen.

Gerald Bast,
Rektor der Universität für angewandte Kunst

soft space

Konzepte entwickeln und Mozartkugeln essen

„soft space – der weiche Raum“ wurde als Gestaltungsprojekt im Sommersemester 2002 mit Studierenden des Unterrichtsfaches Werkerziehung durchgeführt.

Der thematische Bezug zu aktuellen Positionen der Architektur ist in weiterer Folge auch als didaktischer Impuls für die spätere professionelle Lehrtätigkeit der Studierenden zu sehen.

Das Thema sollte seinem Charakter nach einen Rahmen bilden, der einerseits großes Potenzial und weiten Spielraum zur Entwicklung individueller Ideen eröffnet und andererseits die Orientierung vorgibt bei Reflexion und Evaluation der individuellen gestalterischen Konzepte.

In einem ersten Schritt wurden anhand individueller Erfahrungen Gestaltungskriterien entwickelt: Aspekte des Räumlichen wurden in Hinblick auf das Weiche, die Softness untersucht. Dabei wurde eine Vielzahl gestalterischer Ebenen und ihre Bedeutung im jeweiligen Kontext angesprochen: Form, Material, akustische Eigenschaften, Farbe, Licht, Geruch, Temperatur, ebenso Schwerkraft und Schwerelosigkeit, Bewegung im Raum, Nähe und Distanz sowie Fragen nach dem Prozess des Entstehens und Vergehens von Architektur und viele mehr.

Auf Basis der Analyse wurden zunächst in einer dreitägigen Klausur jene Ideen formuliert, die dann Grundlage für die Gestaltungsprozesse werden sollten.

Erste Ideen waren z.B.: Ein soft space soll so sein, „wie im Inneren einer Orange“ oder: „Soft ist das Zusammentreffen von Balsamico-Essig und Olivenöl in einer Marinade“ oder „Ein soft space entsteht und vergeht“. In einem intensiven Diskussionsprozess, stimuliert durch kritische Fragen und Reflexion, wurden die Ideen präzisiert und zu Gestaltungskonzepten weiterentwickelt. Erste modellhafte Simulationen in verschiedenen Medien/Materialien veranschaulichten auf konsequente Weise die künstlerischen Intentionen.

Das Bild der Mozartkugel drängt sich für diesen Prozess geradezu auf: Zunächst wird die Kugel aus der Schachtel genommen, sie ist in goldenes Stanniolpapier gewickelt, Mozarts Konterfei ist darauf abgedruckt und ein Schriftzug informiert über den Inhalt. Selbstverständlich weiß die erfahrene Naschkatze, welcher Inhalt sie erwartet, dennoch spürt sie den Geschmack beim Anblick noch nicht. Sie entfernt das Stanniolpapier um sodann mit Zunge, Zähnen und Gaumen durch die Schale aus fester Bitterschokolade, die sanft-weiche Nougathülle bis zum süßen grünen Marzipankern vorzudringen – erst, wenn die Naschkatze beim Kern angelangt ist, erschließt sich das volle Geschmacksspektrum des Konfekts.

Zurück zur Entwicklung gestalterischer Ideen: Wenn nun das Etikett besagt, dass das Weiche, die Softness so sei wie, „Balsamico-Essig und Olivenöl in einer

Salatmarinade“, dann stellt sich die Frage nach dem Kern dieses Gedankens in Bezug auf räumliche Gestaltung, und dieser Kern muss gedanklich Schicht um Schicht freigelegt werden: Softness beruht auf jener Art und Weise, in der Essig und Öl aufeinandertreffen, es ist das labile Spannungsverhältnis zwischen den zwei Medien, bewirkt durch die räumliche Nähe bei gleichzeitiger Abstoßung, die durch Kohäsionskräfte hervorgerufen wird. Dieses „Dazwischen“ bei gleichzeitiger Nähe und Abstoßung führte letztlich zum räumlichen Konzept des Projektes „zwischen ... durch“.

Dass ein soft space „entsteht und vergeht“, war ein weiterer gedanklicher Ansatz, aber wie muss dieser Prozess verlaufen, wenn er soft sein soll? — Der Raum ums „aus dem Nichts entstehen und sich von selbst nach einer gewissen Zeit wieder in Nichts auflösen“. Als Medium der Umsetzung wurde für dieses Projekt eine Videosimulation gewählt, welche die charakteristisch weiche Qualität des Prozesses veranschaulicht. Und wie soft es nun im Inneren einer Orange ist, zeigt das Projekt „R.O.O.M“.

Nach der Präsentation der ersten modellhaften Simulationen begann die Phase der Weiterentwicklung für die Umsetzung, entsprechend den Gegebenheiten im Ausstellungsraum. Die architektonischen Vorgaben, die Größendimension und nicht zuletzt die technischen Lösungen für die Umsetzung verlangten eine Vielzahl gestalterischer Entscheidungen, welche stets in Bezug auf den Kern der künstlerischen Idee zu reflektieren waren.

Was hier als scheinbar linear ablaufender Prozess dargestellt ist, verläuft in der Praxis sehr komplex, auf mehreren Ebenen gleichzeitig und individuell höchst unterschiedlich. — Je nach Temperament kann die Mozartkugel genüsslich mit den Zähnen durchgebissen werden oder auf der Zunge Schicht um Schicht zergehen. Klar ist jedoch: Ohne Marzipankern keine Mozartkugel!

Susanne Mann

Aspekte des Räumlichen

Architektur muss als Prozess in der kritischen Auseinandersetzung erarbeitet und kommuniziert werden.

In den vergangenen Semestern wurden in Studienprojekten wichtige Aspekte des Räumlichen untersucht und das Potential der unterschiedlichen Zugänge ausgelotet.

Konzentrierte sich beispielsweise das Projekt wohnen/living im wesentlichen auf die Erarbeitung eines räumlichen Programms jenseits der reinen Funktion, so wurde mit dem Projekt unplugged ein Aspekt des Räumlichen untersucht, der sich aus der akustischen Raumerfahrung erschließt.

Soft space, ein Begriff mit hohem assoziativem Potential, ist Anlass und Ausgangspunkt unterschiedlicher Untersuchungen zu mehreren wesentlichen Aspekten des Räumlichen. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Raum-begriff ermöglicht eine Konfrontation mit den grundlegenden Fragestellungen der Architektur, wie auch einer Teilhabe am aktuellen architektonischen Diskurs und dem Entwurf einer eigenen Position.

Klassische Fragen nach Maßstab, Proportion, Struktur und Materialisierung werden ebenso aufgeworfen wie Fragen der Simulation, Formfindung und Entwurfsstrategie. Das Projekt soft space ist das Ergebnis einer Verknüpfung unterschiedlichster Aspekte des Räumlichen. Die Analysen und Projekte verweisen auf eine große Variationsbreite des Raum-begriffes und seiner formgenerierenden Kräfte.

Thematisiert wird die Erfahrung des eigenen Körpers als Raum, im Sinne von Körper-Innen-Welten gleichermaßen, wie die Auflösung des Raumes in einen raumgrenzenlosen Zustand. Soft space wird sowohl als Übergang des Aggregatzustandes von „noch nicht“ zu „nicht mehr“, als Fixierung des Momentes der Konstituierung des dreidimensionalen Raumes

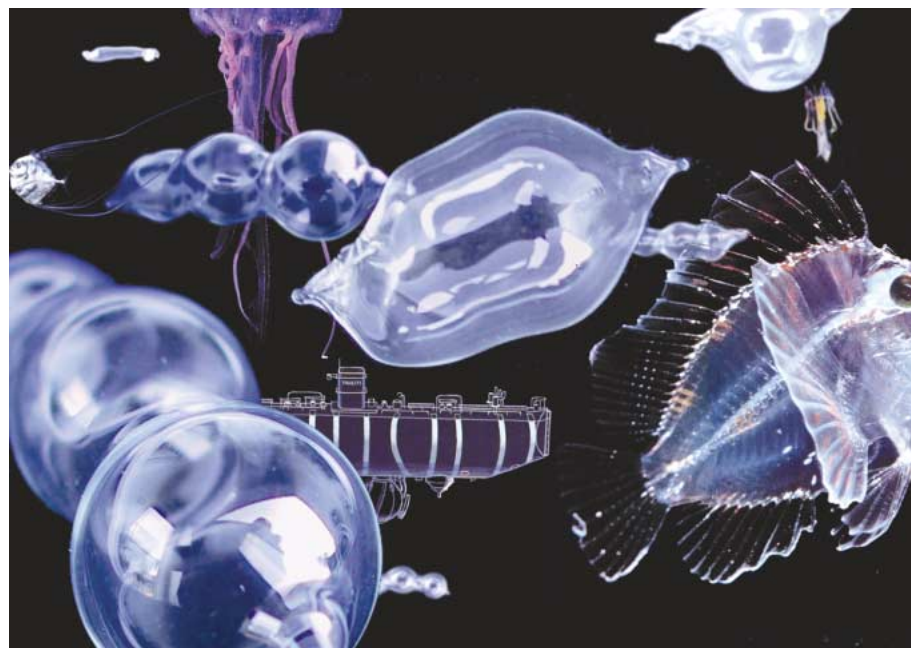
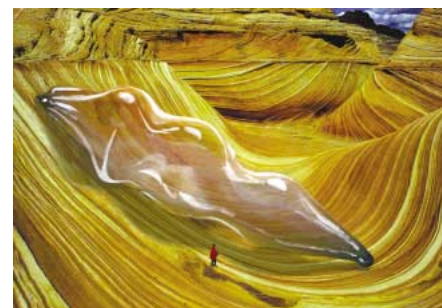
und seines Umkehrprozesses dargestellt, wie auch als Rezeption der organischen Form mit den Mitteln einer klassischen Analyse formaler Verwandtschaften beschrieben.

Ziel sämtlicher Auseinandersetzungen mit Aspekten des Räumlichen ist die Entwicklung eines Instrumentariums, einer Strategie für die Umsetzung eines eigenen architektonischen Anspruchs. Dieser erschließt sich aus einer grundlegenden thematischen Analyse im architektonischen und architekturfernen Kontext, verknüpft mit individuellen Erfahrungen und Visionen. Die Formulierung dieses Anspruchs an die eigene Architektur ist zugleich essentielles Ergebnis und eigentliche Aufgabenstellung. Sie eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, Architektur als Haltung zu begreifen.

Anton Falkeis

Bubble

„Bubble“ ist ein System von vielen verschiedenen Glasblasen. Obwohl jede Blase aus hartem und kühlen Glas besteht,



ist die Form an sich doch weich, organisch und fließend. Der weiche Raum wird durch das Raumgefühl im Inneren, einer Kombination von Licht, gedämpften Außengeräuschen, einer angenehmen Temperatur und einem weiten, gewölbten Raum ohne Ecken und Kanten geschaffen. Fast wie der Uterus bietet „Bubble“ Sicherheit und Schutz. Es ist ein Ort an dem man die Außenwelt vergessen kann, wo alles nur gedämpft durchdringt, wie ein beruhigendes Murmeln. Bubble bietet die Möglichkeit der totalen Entspannung in einem scheinbar zeitlosen Raum.

Die verschiedenen Glasblasen werden unabhängig von einander auf der Welt verstreut. Sowohl in Städten, wie auch am Land, im Meer, in der Wüste oder am Nordpol kann man sie finden. Sie wirken nicht nur ihrer Form wegen organisch, sie geben fast schon den Anschein von Leben. Sie entwickeln eine eigene Dynamik und bewegen sich anscheinend selbständig über den Erdball. Die Glasblasen sind nicht verankert, sondern können wie Lebewesen ihre Lebensräume wechseln. Einerseits beeinflussen sie die Umgebung, andererseits beeinflusst sie die Umgebung. Der „Wüstenbubble“ bewegt sich ebenso wie der Sand durch den Wind. Manchmal verschwindet er ganz unter den Sanddünen, ein anderes mal taucht er wieder auf und ist sichtbar. Die „Meeresbubbles“ werden durch die Wasserströmungen bewegt. Schließlich werden die Blasen zum Teil ihrer Umgebung. So rau und hart die Umgebung auch sein mag, im Inneren der Bubbles ist es immer weich.

Heidi Kovocar

„R.O.O.M“

Ausgehend von meinen Überlegungen zu „soft space“ kam ich zu der Fragestellung, wie es sich wohl anfühlen würde, befände sich der Mensch im Inneren einer Orange. Über kleine Modelle gelangte ich zu dem Endergebnis: Eine Kugel mit dem Durchmesser von 1,80 m, bestehend aus einem Drahtgerüst und einer Kunststoff-



verkleidung. Die transluzente Qualität des Materials und die Enge des Raumes verleihen diesem Raum jenes besondere Gefühl von Softheit.



„R.O.O.M“ ist als mobil einsetzbarer Simulationsraum gedacht, der in jeder Umgebung aufstellbar ist und jederzeit „soft space“ vermittelt.

Maria Meusburger

zwischen ... durch

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff „soft space“ gingen Veronika Burzynski und Silke Pfeifer von dem Kontrast zwischen hart und weich aus.

Zu Beginn der Arbeit stellte sich heraus, wie unterschiedlich die Vorstellungen zu „soft space“ waren. Dies reichte von verschiedenen Farben und Materialien bis zu



vollkommen gegensätzlichen Assoziationen. Aus den daraus resultierenden Kontrasten für den Begriff „soft“ entstand die Idee zu dem Projekt.

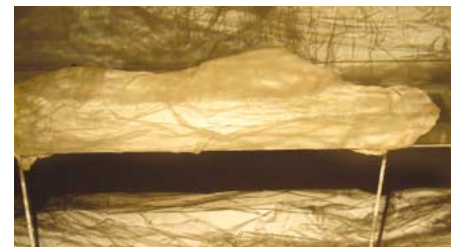
Durch die Überspannung eines kantigen Holzskelettes mit dünnem, semitransparentem Stoff ergibt sich ein weicher Zwischenraum, in dem zwar die harten Strukturen erhalten bleiben, sich jedoch durch Verwendung von Licht „soft“ auflösen. Weiters suggerieren die beiden seitlichen Elemente die Illusion von zwei zueinander passenden Teilen, die sich optisch aneinanderschmiegen, aber in ihrer Form gänzlich abstoßen. Wenn die Besucher den gebildeten Zwischenraum durchqueren, müssen auch sie sich den unregelmäßigen Formen anpassen.

Veronika Burzynski, Silke Pfeifer

Raum ohne Raum

Eine Intervention durch Projektion

Die Idee der Schaffung eines „Raumes ohne Raum“ ist durch die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Einfluss von Licht und Schatten auf menschliches Raumempfinden und im weiteren auf die menschliche Fähigkeit des räumlichen Sehens entstanden.



Aus mehreren Versuchen mit verschiedenen Lichtquellen und Projektionsmedien entwickelte sich folgende Hypothese: die optische Auflösung von Raumgrenzen verändert den Eindruck von „soft“ eines bestehenden Raumes.

Durch die Auflösung der Dreidimensionalität mittels einer zweidimensionalen Projektion wird der Raum mit allem, was sich

darin befindet, absorbiert und der/die BetrachterIn ist in eine scheinbar raumlose Welt von individuellen Assoziationen eingehüllt.

Simone Svoboda

Fluss von Rot

Soft space, Raum im Raum, innen oder außen — wichtig wird die gelebte, gefühlte Erfahrung beim Verweilen im soft space: Das Weichzeichnende, die fließende Bewegung, die den Betrachter umhüllt, ihn eins werden lässt mit dem Raum.

Verstärkt durch den Fluss von Rot, welcher Anfang und Ende vereint, werden Grenzen aufgelöst, Körper- und



Raumerfahrung werden individuell neu definiert.

Karina Bruckner, Kristina Kollarics

soft space – entstehen und vergehen

Entstehungs- und Verfallsprozesse von soft space sind für Helene Vergeiner und Markus Brügger Thema ihrer Arbeit.

Anhand eines virtuellen Baustoffes zeigen sie ein Gedankenexperiment. Dieses geht von einem neuen Baustoff aus, der durch die physikalischen Komponenten Zeit und Masse existiert. Maße, Masse und Zeit als Rahmenbedingungen der modernen Architektur assoziieren Grenzen von Ressourcen. Entstehung und Verfall.

Zeit (engl. Hours) und Masse (MA- für Maß, im engl. für Masse wie auch Maß) geben dem virtuellen Baustoff seinen Namen.

Die Funktionsweise dieses virtuellen Baustoffes wird in einem animierten Video sichtbar gemacht. Der jeweilige Raum wird für die Projektionsdauer des Videos selbst zu einem neuen „Raum mit virtuellem Anteil“.



homa-schaum

Nach dem Research stellte sich heraus, dass Schaum das ideale Material ist, um das Vorhaben zu visualisieren. Schaum findet zurzeit aufgrund seiner Materialeigenschaften in all seinen Aggregatzuständen keine Verwendung als Basisbaustoff (wie Lehm, Beton, Holz, Stein, Ziegel). Schaum ist in harter, stabiler Ausformung ein Zusatzbaustoff. Durch Modifizierung und chemische Manipulation der Eigenschaften von Schäumen eröffnen sich neue Visionen: Einerseits wird Raum in relativ kurzer Zeit aufgesogen und/oder abgebaut; andererseits sind unendlich viele Ausformungen des von Schaum vereinnahmten Raumes vorstellbar. Das Empfinden und Betrachten von Schaum wird tendenziell immer als soft beschrieben.



Soft ist also die wesentliche Charaktereigenschaft des Materials selbst – im Prozess des Entstehens und Vergehens.

Masse und Material als ständige „Verschlinger“ und „Freigeber“ von Raum.

Architektur als Wissenschaft des „ständigen Raum, Masse und Material-Neu-Orderns“ — also ein flexibler, sich fließend neu erschaffender Praxis- und Theorie-Raum.

homa-schaum ist der Fingerabdruck des soft space als einzig wieder zuerkennendes Merkmal.

Markus Brügger, Helene Vergeiner,
Text: Andreas Ban

Zwischen menschlich

„The veil offers a theory of the body, describing its contours without penetrating its borders.“¹⁾

„zwischen menschlich“ ist ein Ausdruck meiner Beschäftigung mit Fragen der Identität, des Feminismus, des Körpers, der Repräsentation.

„zwischen menschlich“ verhandelt vor allem den Raum/Space zwischen den Körpern, zwischen den Personen, zwischen den vermeintlich stabilen, aussagekräftigen Repräsentationen.

Diesen Raum habe ich für mich selbst als soft definiert, denn er ist erfüllt von Erfahrungen und daraus resultierenden Erwartungen, die wir mit hinein nehmen. So lange wir in diesem Raum sind, werden unsere Erfahrungen nicht verändert, unsere Erwartungen nicht erfüllt oder enttäuscht, wir sind in einer Zwischenwelt – soft space.

Dieser schwebende Zustand ist ein vorübergehender, in dem wir erahnen können, dass Verstehen ohne Durchdringen möglich sein kann.



Die Abbildung der Haut als eine Möglichkeit, die Grenzen des Körpers zu verlagern. Die Deformationen der Haut als Ausdruck ihrer Fragilität und Verletzlichkeit, ihrer Vergänglichkeit.

die Stoffbahnen als Variation des Schleiers, der das Geheimnis des Körpers verbirgt. Die Stoffbahnen tragen in sich, was sonst dahinter liegt.

Sie selbst sind das Geheimnis: die Oberfläche als Trägerin der gesamten Information, als einzige Möglichkeit der Erkenntnis und dadurch: Annäherung als einziges Mittel der Erkenntnis.

1) Susan Kandel: *beneath the green veil: the body in/of new feminist art*. In *sexual politics*. Hrg. v. Amelia Jones. Los Angeles 1996, S. 185–200, hier: 195. „zwischen menschlich“ entstand bevor ich diesen Text gelesen habe.

B. Barbara Hollendonner

Das unbestimmte Weiche

Was ist „soft space“?

„Soft space“ ist auf der aktuellen Theorie-Landkarte noch eine Art weißer Fleck. Jeder Architekturstudent kann heute über bubbles und swarm tectonics referieren – und auch der Begriff soft ist in vielerlei Konnotationen zwischen „weich“ und „Computerprogramm“ bekannt. Was aber ist „soft space“? Weicher Raum? Kann „Raum“ buchstäblich Materialeigenschaften wie „weich“ oder „hart“ annehmen? Oder ist man hier auf die theoretische Meta-Ebene verwiesen, wo man assoziativ jene Empfindungen, die man bei der Nutzung verschiedener Räume hat, mit Abstufungen der Härteskala benoten kann?

Die sensiblen Arbeiten von Studierenden unserer Universität zeigen deutlich, dass als Antwort auf diese Fragen ein weiter Bereich zwischen den gängigen Begriffsnormen mit Ideen aufgefüllt wird. Sie thematisieren latente Sehnsüchte nach idealen Umwelten: Räume werden da von der dritten auf die zweite Dimension reduziert, organoid geformt, in unterschiedlichste Kontexte gestellt oder einfach mit fließenden, unscharfen Grenzen versehen. Die Antworten auf die Frage „was ist soft space?“ pendeln hier zwischen Aussagen über die Beschaffenheit von Formen, Räumen, Oberflächen, Materialien, Konstruktionen und Dimensionen. Daher ist es wohl sinnvoll, diese Kategorien zunächst auf der Theorie-Ebene zu untersuchen, um daraus ein Phantombild des Gesuchten zu gewinnen.

Die notwendigste und wichtigste Unterscheidung hierbei ist wohl jene zwischen Raum und Form. Warum ist das

nötig? Unter dem Einfluss der Computeranimation im Architektorentwurf, der erstmals expressionistische Visionen Wirklichkeit werden ließ, war der traditionelle „tektonische“ Unterschied zwischen Raum und Form zuletzt fast in Vergessenheit geraten. Wer sich heute zu Recht für die fließenden Formen von Bauten und Entwürfen von Zaha Hadid, für die bubbles von Greg Lynn oder die scheinbar in Schwerelosigkeit eingefrorenen Flüssigkeiten von Ross Lovegrove begeistert, denkt selten daran, dass diese Strukturen, sobald sie baulich realisiert sind, letztlich (leider) eben doch in (einander bedingende) Räume und Formen zerfallen. Die Formen sind Raumgrenzen, meist runde Schalen, und umschließende Räume, deren (psychologische) Qualitäten von der umschließenden Form mit-, aber nicht alleine bestimmt werden. Die Dichotomie zwischen Innen und Außen lässt sich relativieren, unter realen Verhältnissen jedoch nie gänzlich eliminieren.

An diesem Punkt kommen die anderen Kategorien ins Spiel – Oberflächen, Materialien, Konstruktionen und Dimensionen. Denn der „Raum“ (Innenraum, Zwischenraum, Außenraum) erfährt erst durch die spezielle Beschaffenheit dieser Kategorien seine definitive Qualität, seine Wirkung auf subjektive Empfindungen.

Was kann sich also ereignen, wenn diese Parameter „aufgeweicht“ werden? Was bedeutet „weiche Oberfläche“ oder „weiche Konstruktion“? Auch hier scheint wieder eine begriffliche Entflechtung nötig. Denn allzu schnell wird die Qualität „weich“ mit den Eigenschaften „rund“, „Druck nachgebend“, „unscharf“ oder „veränderbar“ gleichgesetzt – je nach persönlichem Standpunkt kann einer dieser Begriffe einer der oben angesprochenen Kategorien zugeordnet werden. Damit entstünden dann „Konstruktionen, die Druck nachgeben“ oder „veränderbare Dimensionen“. Diese Vorstellungen sind natürlich faszinierend, da sie scheinbar Paradoxa in Bezug auf den „euklidischen“ Raum oder die etablierten Raum-Zeit-Verhältnisse formulieren.

Da die praktischen Folgen dieser Vorstellungen mangels baulicher Realisierung heute noch nicht unmittelbar sichtbar sind, ist man auf Vermutungen angewiesen: Was würde es bedeuten, wenn tatsächlich Dimensionen und Aggregatzustände manipulierbar wären? Ohne sich auf Science-Fiction einzulassen, kann man – gestützt auf die kreati-

ven Findungen dieser und anderer aktueller Präsentationen – doch eine kleine Skizze des Kommenden entwerfen.

Aufweichen bedeutet in aller Regel die Relativierung von Grenzen, seien sie materieller, zeitlicher oder funktionaler Natur. Es ist leicht vorstellbar, dass die Fähigkeit zum Wechsel zwischen der einen und anderen Seite vormals vorhandener Barrieren, oder gar der Aufenthalt zwischen den Seiten, im undefinierbaren Niemandsland, nicht nur architektonische, sondern auch dramatische gesellschaftliche Folgen hätte. Die Einführung des Sowohl-als-auch, die objektive Unmöglichkeit der Standortbestimmung des Einzelnen ist eine anarchische Freiheitsvision. Als politische Legitimation dieses Utopia ist man schnell mit naturwissenschaftlichen Argumenten aus Evolutions- und Chaostheorie bei der Hand. Und in der Kunst ist sowieso alles möglich und erwünscht.

Wenn aber das Aufweichen von Grenzen aller Art mit den bestehenden Verhältnissen in Konflikt gerät, dann ist zu fragen, in welchen Situationen künstlerische Vision überhaupt greifen kann.

Und von hier aus führt der Weg zurück in die Realität: Denn wenn einmal beispielsweise Heidi Kocevars *bubbles* mit ihrem Versprechen „der totalen Entspannung in einem scheinbar zeitlosen Raum“ als Prototyp realisiert, von einigen Freaks als Lebensexperiment vorgeführt und von der stets nach neuen Kicks suchenden Industrie in Serie geschickt wird, dann ist ein Stück Vision Alltag geworden. Die Ansprüche werden steigen, Räume werden auf spontane Anforderung reagieren müssen, allein schon deswegen, weil der Reiseaufwand je nach Stimmung zu groß wird.

Als Succus entsteht also die – in der Moderne ohnehin von Anbeginn kultivierte – Forderung nach individueller Adjustierbarkeit der Lebenswelt. „Soft space“ könnte dabei als Modellkatalog der individuellen Veränderbarkeit dienen, während die Industriestandards sich langsam einer derartigen Nachfrage anpassen werden.

Wichtig ist jedoch, dass dabei niemals das Hase-Igel-Prinzip aufgegeben wird. Künstler dürfen niemals eine andere Rolle spielen als das Igelpaar, das durch kreative Intelligenz dem „industriellen“ Hasen stets eine Nasenlänge voraus war. Und wesentlich ist auch die evolutionäre Veränderung der menschlichen Seele. Wir können und müssen anneh-

men, dass dieser Prozess existiert und unser Gehirn nicht auf irgendeinem Endstand der Entwicklung stehen bleibt. Abseits der kommerziellen Verwertbarkeit besteht die Verantwortung der Künstler darin, auf den richtigen Abstand zwischen dem Innersten der Person und der Versorgung seiner Bedürfnisse zu achten. Die Frage ist, ob der scheinbar unaufhaltsame Individualisierungsprozess mit mass customization nach dem Vorbild der hier gezeigten Ideen eines Tages paradoxerweise auf eine natürliche Barriere in der Individualität stoßen wird oder ob der Mensch letztlich doch nur temporär organisierte Materie und damit vollständig kalkulierbar ist.

Alles, was „soft“ ist, stellt exakt diese Frage nach dem Rest, der nach der Ver-

messung aller „weichen“ Faktoren (die „harten“ kennen wir schon längst) übriggeblieben ist. Bevor man sich in der Kunstproduktion jedoch derart weit reichenden metaphysischen Fragen stellen muss, entwickelt sich ein breites Feld an Themen und Problemen zur letztlich immer auf die Psyche abzielenden Manipulation der Parameter unseres Lebensraums, die der kreativen Bearbeitung und Lösung harren. Vielleicht wird „soft space“ zum begrifflichen Kürzel aller bisher einfach ungelösten Probleme der Umwelt, insoweit sie formbar ist. Zu allererst muss man in der Alltagsproduktion aber erst einmal „weiche“ Anteile an Raumschöpfungen als selbstverständlichen Standard etablieren und damit die allgegenwärtige Härte des Determinierten überwinden.

Matthias Boeckl

TAG DER OFFENEN TÜR

Universität f. angewandte Kunst Wien

„open house 2003“

Führungen durch Werkstätten, Ateliers, Bibliothek, Ausstellungszentrum, Oskar Kokoschka Zentrum und Sammlung, Vorträge, Vorlesungen.

3. April 2003, 10–18 Uhr,
Haupthaus Oskar Kokoschka-Platz 2,
1010 Wien und Exposituren.
Tel.: (01) 711 33 DW2160
Fax: DW2169, E-Mail: pr@uni-ak.ac.at
Eintritt frei.

PLUS KURS DESIGN

Werkstätte für kreative Köpfe

Waren die Namen der Gestalter von Produkten früher unwichtig und unbekannt, stehen die Stars der Designszene – wie etwa Philippe Starck – heute ebenso im Rampenlicht wie Künstler im Musik- oder Filmgeschäft. Firmen drücken ihren Produkten den Namen des Designers wie eine Künstlersignatur auf und steigern damit Wert und Kaufanreiz. In unserer konsum- und marktübersättigten Zeit ist die Gestaltung von Produkten zu dem wesentlichen Marketingfaktor geworden. Nichts ist nur mehr gestaltet, alles ist „designed“. Vom Auto-Design über das Kommunikationsdesign bis zum Verpackungsdesign verwendet, – nach der Auflistung von Thomas Hauffe¹⁾ – ja missbraucht vieles diesen Begriff.

Design ist überall, in aller Munde, nicht mehr wegzudenken.

„Kreatives Outfit für österreichische Produkte. Ohne Design geht heute gar nichts mehr“ ist dem Presse-Aufmacher zu entnehmen. Gleichzeitig werden in dem Artikel Aktivitäten für Design an Universitäten und Schulen angekündigt²⁾, aber wo sind sie geblieben? Ein halbes Jahr später spricht man in der Serie „Design. Stiefkind in Österreich“, dass der „Mut zur Gestaltung ... in Österreich im Verborgenen“ sehr wohl blühe und die „Kreative(n) mit bester Ausbildung im Ausland willkommen“ seien.³⁾

Ein typisch österreichisches Schicksal(?), das unserer Volkswirtschaft langfristig schadet. Die Wirtschaft ruft fortwährend nach eigenständigen, kreativen Arbeitnehmern mit guter Ausbildung⁴⁾, und wir lassen soviel kreatives Potential brach liegen! Ein Grund mehr, nicht nur inhaltsleer darüber zu reden, sondern zu handeln, Design verstärkt in die Schule zu tragen, da den österreichischen Schülern ab dem 12. Lebensjahr ein Experimentier- und Spielfeld zur Weiterentwicklung ihrer kreativen Ideen und Fähigkeiten fehlt. Wo können sie ihre Erfahrungen, ihr erlerntes Wissen, ihre kognitiven Fähigkeiten mit ihrer Phantasie verknüpfen und durch selbstständiges Probieren und Experimentieren in die Praxis umsetzen oder an-

wenden? Wo würden die rechte und linke Gehirnhälfte besser verknüpft als in einem kreativen Schaffungsprozess! Wieder eine Forderung der Arbeitgeber, die unsere Schule nicht erfüllt. Nehmen wir doch den harten Schulkritikern aus der Wirtschaft Wind aus den Segeln und befriedigen wir die „Sehnsucht der Schüler nach Kontakt mit der wirklichen Welt“.⁵⁾ Welches Fach ermöglicht ihnen schon komplexe Zusammenhänge zu begreifen oder sie gar anzuwenden?

Design SPOTLIGHTS



¹⁾ Hauffe, Thomas: Dumont-Schnellkurs Design. Köln: Dumont, 1995. S. 10.

²⁾ pst: Kreatives Outfit für österreichische Produkte. In: Die Presse. Wien, 27. 10. 2001.

³⁾ Spiegler, Almuth: Design. In: Die Presse, Wien: 9. 3. 2002. S 22.

⁴⁾ Vgl. meinen Symposium-Bericht: Technik (er)leben. In: BÖKWE Heft 4, Dez. 2002. S. 25f. Oder: Böhmer, Bernd (Hg.): Technik (er)leben. Technische Bildung im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Schulwirklichkeit. Graz, 2003. S 17f. (=Schriftenreihe des pädagogischen Zentrums Graz-Eggenberg-2).

⁵⁾ Gansterer, Helmut A.: Menschenfischer. In: Trend 5. News-Verlagsgruppe: Wien, 2001. S.19.

Design in die Oberstufe!

Dieses Vakuum – bedingt auch durch den Wegfall der Werkerziehung, teilweise schon nach der 2. Klasse (!) – wollte ich in den beginnenden 90er Jahren auffüllen, indem ich an unserem Musischen Gymnasium in der Bildnerischen Erziehung ein



Andreas Vierziger, 5. Klasse

Wahlpflichtfach „Design“ anbot, das diese Ideen verwirklichen sollte und 1994 erste Design-Maturanten hervorbrachte. Im Rahmen der Hochbegabtenförderung entwickelte ich daraus 1997 den PLUS-KURS DESIGN, eine alters- und schultypen- übergreifende Unterrichtsform, an der 14- bis 18-jährige verschiedenster Schultypen gemeinsam kreativ tätig werden dürfen. Die Alters- und Schultypenmischung ist übrigens ein hervorragender Schmelztopf für die Förderung kreativen Potentials und sollte in anderen Unterrichtsformen verstärkt Eingang finden.

Unsere Arbeitsweise:

Wir arbeiten **individuell** an gemeinsamen Jahresthemen, jeder entwickelt sein eigenes Produkt, z.B. '97 „Licht und Schatten“, '99 Redesign, 2000 Architektur & Design, '02 Lesebrillen oder Augenschmuck. Wir lösen auch Briefings in der Gruppe, wie 1996 das Verkehrsprojekt Salzach 2000 (das in abgespeckter Variante ein Privater aufgegriffen und umgesetzt hat) oder 1999 die Revo-Tasche. Wir beteiligen uns an Wettbewerben, gewin-



nen Preise, stellen regelmäßig unsere Produkte aus (so z.B. in Tirol, Wien und Schottland).

Gudrun Priester, 4. (8.) Klasse

nen Preise, stellen regelmäßig unsere Produkte aus (so z.B. in Tirol, Wien und Schottland).

Wir entwickeln durch bewusst sinnliche Wahrnehmung unserer dinglichen Umwelt, durch Erkennen der komplexen gesellschaftspolitischen Zusammenhänge zwischen Konsument, Produkt, Hersteller und Designer ein kritisches Konsumverhalten. Wir gewinnen Kompetenz im wirtschaftlichen Denken und Handeln. Wir lernen selbst gestalterisch in unsere Umwelt lenkend einzugreifen.



Andreas Rottmann, 8. Klasse

Wir nehmen Kontakt mit der Wirtschaft auf, besuchen Designer, Betriebe,...

Nach unterschiedlichen Designbriefings sieht unsere praktische Arbeit eine selbstgewählte und eine gemeinsame Designaufgabe vor, was individuelle Qualifikationsmöglichkeiten ebenso fördert wie Teamwork.

Wir setzen Zeichen:

Junge Leute entwerfen Produkte für junge Menschen, die wir durchaus am freien Markt positionieren wollen.

Unsere bezugswissenschaftlichen Inhalte in Schlagwörtern:

Design als Wissenschaft:

Wir bedienen uns übergreifend der unterschiedlichsten Methoden aus den verschiedensten Bereichen der Technik, Natur-, Wirtschafts-, Geistes-, Sozial- und Kunstwissenschaften.

Einblicke in die Design-Geschichte:

Hier geht es nicht um das bloße tabellarische Aufzählen von technischen, ökonomischen, ästhetischen und sozialen Entwicklungen, sondern auch um psychologische, philosophische, kulturelle und ökologische Aspekte.

Irmgard Wutscher, 7. Kl.
Miriam Winter, 7. Kl.
Helen Zangerle, 6. Kl.
Katharina Schopf, 7. Kl.



Die Ausbildung zum Designer:

Ästhetik, Semiotik, Farbtheorie, Gestaltungslehre, ...; gute Form, Styling, Mode, ...; Produkt-, Funktions- u. Designanalyse, Marktanalyse, ...; von der Problemerkennung über die Problemdefinition zur Problemlösung – von der Bewertung zur Designlösung; Wege zur Ideenumsetzung, ...; Darstellung von Objekten, Perspektive, Konstruktionslehre, ...; physikalisch technische Grundlagen, Werkstoffkunde, ...; handwerkliche bis industrielle Fertigungstechniken, Einblick in neue Technologien; **Werkstattpraxis ...**; organisatorische, betriebswirtschaftliche, marketingorientierte Grundzüge, ...; etc.



Arbeiten eines Jahrgangs zum Thema Sitzobjekte, Sitzmöbel:

Tausende Stuhltypen stehen in Möbelhäusern, verschiedensten Gebäuden, Museen, ... füllen Sammlungen, Anthologien



Lukas Hädicke, 5. Klasse

und Fachbücher. Und obwohl alles schon einmal da war, entwirft jeder Designer immer wieder mal ein neues Sitzmöbel, eines, das sich durch das gewisse **Etwas** von der Masse abhebt oder abheben soll. Das versuchte ich mit meinen Schülern zu erreichen. Jeder sollte durch seine Idee, sein gewähltes Material, der jeweiligen Produktionstechnologie, der individuellen

Form- und Farbgebung seiner Persönlichkeit in dem Objekt Ausdruck verleihen.

Wir wussten nur, dass es ein „Sitzobjekt“ werden sollte, den fahlen Begriff „Stuhl“ wollten wir gar nicht verwenden, da wir uns ja von den Vorbildern lösen sollten.

Die Ergonomie und physiologischen Voraussetzungen des aufrechten Ruhens beschäftigten uns



Christina Schlote, 4. (8.) Klasse

ebenso wie ein begrifflich assoziativer Zugang zum Thema Sitzen, oder eine kulturgeschichtliche Analyse. Produkt- und Designanalysen zeigten uns, welche kleinsten Details größte Beachtung verdienen. Konstruktive Probleme, spezielle Materialeigenschaften sowie Ver- und Bearbeitungsrichtlinien engten unsere Ideen ein, ließen uns die Vorstellungen wieder verwerfen, eröffneten aber auch ganz neue Wege und Ideen. Kreative Künstler beflügelten unseren schöpferischen Geist,

Marktanalysen und Marketingstrategien holten uns dann wieder zurück auf den Boden der Realität. Konfrontiert mit Ecodesign, dem Besuch eines Designers und der Exkursion zu Wiesner und Hager (Altheim, OÖ.), von deren Ideenschmiede über die industrielle Fertigungsstraße zum Verkauf, arbeiteten wir sieben weiblichen und drei männlichen Designer von Januar bis Mai – ohne fremde Hilfe – an unseren selbst gefertigten Prototypen, entwickelten und bauten auch die notwendigen Werkzeuge und Formen.

Design-Akademielehrgang

Interessierten KollegInnen aller Schulstufen aus der weiteren Umgebung Salzburgs, die exemplarisch am Designprozess ihre kreativen Ideen vernetzen und angewandt in die Praxis umsetzen wollen und am methodisch/didaktischen Unterbau interessiert sind, biete ich gemeinsam mit Prof. Friedrun Wiesinger und Prof. Franz Dunzinger ab WS 2003/04 einen dreisemestrigen Akademielehrgang über PI und Pädak an.

Interessierte können von mir per E-Mail genauere Unterlagen anfordern und sich verbindlich anmelden:
hoerud@yahoo.com

GERSTÄCKER

Europas größter Versandhandel für Kunst- und Kreativmaterial!

- ca. **25.000** Artikel rund ums künstlerische und kreative Schaffen
- vielfach günstiger im Preis durch direkten Einkauf weltweit
- profitieren Sie von unserer Kompetenz aus über 40 Jahren Erfahrung

Sie sind noch kein Kunde? Dann fordern Sie unseren Katalog 2002/2003 unter der Kennziffer 12 an.

Johannes Gerstäcker Verlag GmbH • Postfach 11 65, 53774 Eitorf
Tel.: 0 22 43/8 89-92 • Fax: 0 22 43/8 89-45
E-mail: info@gerstaecker.com • www.gerstaecker.de

Eva Liebhart

Eurokids go forw@rt

Das erste Jahr eines kreativen EU-Schulprojekts

Unsere 9-klassige Volksschule befindet sich in Paudorf am Fuße des Göttweigers im Bezirk Krems-Land. Seit September 2001 sind wir an einem großartigen Comeniusprojekt beteiligt, das vielleicht auch für andere Schulen von Interesse sein könnte.

Begonnen hat alles im Februar 2001, als ich bei einem so genannten Kontaktseminar in Helsinki, interessierte Lehrer/innen aus anderen europäischen Staaten traf, die gemeinsam mit unserer Volksschule ein Projekt initiieren und verwirklichen wollten. Der europäische Gedanke sollte dadurch den Kindern, den Lehrerinnen und Lehrern und natürlich auch den Eltern besser vermittelt werden.

Grundschulen aus 8 verschiedenen Staaten kamen zusammen:

Belgien, Finnland, Großbritannien, Italien, Niederlande, Polen, Tschechische Republik und natürlich **Österreich**.

Die belgische Schule übernahm die Koordination des Projektes und lieferte auch gleich den Titel: Eurokids go forw@rt

Die Grundidee des Projektes ist die Aktivierung eines kreativen Denkprozesses entsprechend der Altersstufe der Kinder mit Hilfe der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer und anderer Erwachsener.

Das Projekt beruht auf Planen, Herstellen und Reflektieren von „artboxes“, die jeweils einem der 5 Sinne zugeordnet sind.

Diese „artboxes“ sollen zu Reaktionen animieren und die interaktive Arbeit zwischen den Kindern intensivieren. Durch Betonen der Unterschiede und Stärken von Gemeinsamkeiten soll ein europäisches Bewusstsein hervorgerufen werden. Dieses bildet die Basis dafür, Europäer zu sein und den anderen mit Toleranz, Respekt und Offenheit zu begegnen.



Interpretation des Projektstitels Eurokids go forw@rt



- Am Beginn steht der „Euro“ als gemeinsames Zahlungsmittel in der europäischen Union und auch für die Vermittlung menschlicher Werte.
- „kids“ bedeutet, dass es eines der Hauptziele dieses Projektes ist, alle Kinder der ganzen Schule mit einzubeziehen.
- „go“ steht für dynamisch, und
- „forward“ meint eben vorwärts in die Zukunft.
- „art“ – KUNST ist überhaupt das zentrale Thema des Projektes.
- Das Zeichen @ steht für die Benutzung von IKT als Kommunikationsmittel während des ganzen Projektes.

Schon im September gestaltete die 4. Klasse der VS Paudorf eine Eurokids-Fahne, die während des gesamten Projektzeitraumes vor dem Schulhaus flattert.



Unser Schulhaus

Anfangs Oktober fand in der tschechischen Partnerschule in Brandys, ganz in der Nähe von Prag, das Treffen aller verantwortlichen Koordinatoren der einzelnen Schulen statt. Jeweils zwei Vertreter/innen einer Partnerschule nahmen an diesem 1. Projekttreffen teil, um das 1. Projektjahr genau zu planen und zu koordinieren.

Belgische Artbox



Programm des 1. Projekttreffens:

1. Vorstellen der acht teilnehmenden Schulen und ihrer Vertreter
2. Genaue Definition der angestrebten Ziele
3. Herstellen eines allgemeinen Zeitplanes für die nächsten drei Jahre
4. Aufstellen eines Terminplanes zum Versenden der „artboxes“
5. Inhalt des Projektes:
der Euro: €
6. Inhalt des Projektes:
1. Sinn: Hören – artbox 1
7. Übereinstimmung der Arbeiten
8. Einbeziehung aller Kinder aller Partnerschulen
9. Unser Kommunikationstool:
das virtuelle Magazin (CCE),
Einführung in die sinnvolle Anwendung
10. Planen von Studienbesuchen,
Lehrer- und Schüleraustausch
11. Zusammenfassung und Evaluierung

rechts:
Besuch aus Holland
und Tschechien,
Euro-Spiele,
Euro-Werkstatt



Die „Eurofahne“

Im November stellten sich alle Schulen den Partnerschulen vor.

PowerPoint-Präsentationen wurden versandt und dazu benutzt, die wichtigsten Informationen über die Projektteilnehmer in den einzelnen Schulen den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern und auch den Eltern zu vermitteln.

Die österreichische Schule nutzte die Gelegenheit, sich mit einer eigenen Website vorzustellen: www.vspaudorf.at



Die koordinierende Schule installierte ebenfalls eine eigene Website, damit jeder Teilnehmer Zugriff auf wichtige Informationen hat, und das virtuelle Magazin erhielt die folgende Adresse:

www.forward.to/forward



Projekthalt: Der Euro

Jede Schule wählte Aktivitäten, um den Euro vorzustellen und die Kinder mit der neuen Währung vertraut zu machen (Euro-Spiele, Kaufläden, Ausstellungen). Artikel über dieses Projekt wurden im virtuellen Magazin veröffentlicht. Einige Schulen veranstalteten Ausstellungen, um auch auf diesem Weg die Eltern zu informieren.

In unserer Schule beteiligten sich alle Klassen an der intensiven Auseinandersetzung mit der neuen Währung: einige machten Ex-



kursionen in ein Bankinstitut, andere gestalteten Spiele, komponierten rhythmische Reime, entwarfen eigene Banknoten und vieles mehr. Fächerübergreifende Projekte vermittelten den Schülerinnen und Schülern einen spielerischen Einstieg in den Umgang mit dem Euro.



Projektaktivitäten von Jänner 2002 bis Juni 2002:

Nun begann die Phase der Planung und Herstellung der 1. artbox – „Hören“.

Die Realisierung dieses Projektes erfolgte in der Zeit vom 25. Februar bis zum 11. März 2002. Eine Ideenliste mit vielen Arbeitsmöglichkeiten für die

Kinder (Hörspiele, Spiele mit Tönen, Lieder, Melodien und Rhythmen, Stille, Hören aus philosophischer Sicht, ...) wurde von der koordinierenden Schule an alle Schulen verschickt.



„kitchen music“
(oben),
Klangmaschinen



Musical-Aufführung



In der VS Paudorf entstanden aus kreativen Ideen folgende Projekte:

Die Vorschulklasse bastelte Rhythmusinstrumente, gefüllt mit Münzen und anderen Materialien und erfand dazu ein passendes Sprechstück.

Die 1a Klasse machte: „kitchen music“ – mitgebrachte Küchengeräte wurden zu Musikinstrumenten umfunktioniert und das Konzert auf Kassette aufgenommen.

Die 1b Klasse besuchte die HS Schönbach, wo die Kinder mit der Tomatis Methode vertraut gemacht wurden und einen Tag diese Methode testen durften.

Die 2a Klasse stellte Telefone aus Joghurtbechern her. Zwei bemalte Joghurtbecher wurden mit einer Schnur verbunden. Ist die Schnur gespannt, kann man damit telefonieren. Einer spricht in den Becher, während der „Empfänger“ den Becher an sein Ohr hält.

Die 2b Klasse spielte ein Ratespiel. Durch bewusstes Hören in verschiedenen Alltagssituationen wurden den Schülerinnen und Schülern viele Geräusche zum Erraten angeboten. Sie stellten selbst Maschinen durch Geräusche und Bewegungen dar. Dies wurde auf einer Videokassette dokumentiert.

Die 3a Klasse formte große Ohren aus Papiermaché, bemalte und lackierte sie. Die Kinder machten auch ein Klangexperiment mit verschiedenen hoch gefüllten Trinkgläsern. Beim Reiben des Zeigefingers über den Gläserrand entstehen Töne.

Die 3b Klasse machte das Hörprojekt „Küchenmusik“ und spielte eine eigene Küchensinfonie.

Die 4a Klasse stellte Papiermasken her, die besonders große Ohren hatten („I was born mit gro-

ßen Ohrn“). Es wurde auch eine riesige Fahne mit bunten Ohren bemalt, und die Kinder fotografierten Ohren einzelner Mitschüler und Lehrerinnen. Diese Ohrenfotos wurden auf einem großen Plakat zusammengestellt (Lomografie).



„Die Ohren“

Die 4b Klasse stellte ein Klangrätzel her. Bestimmte Töne und ihre Reihenfolge wurden als Klangbilder gemalt, und sollten als Art Tondiktat imitiert werden.

Alle Ergebnisse dieser Arbeiten wurden genau dokumentiert und als unsere „artbox“ an die Partnerschule in Lohja in Finnland verschickt.

Außerdem entstand ein Sonderheft unserer Schülerzeitung „Schulgespenst“ zum Projekt „Hören“.

Vom 20. April bis zum 26. April 2002 besuchten uns zwei niederländische Kolleginnen. Sie wurden in den täglichen Unterrichtsablauf unserer Schule und dem einer benachbarten Hauptschule eingebunden. Sie unternahmten Exkursionen in die Wachau, nach St. Pölten und nach Wien.



Ohrenmasken (oben)
Die sprechende Artbox
aus Belgien (rechts)



Eva LIEBHART

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

Im Mai besuchten eine Kollegin und ich die finnische Partnerschule in Lohja. Dort konnten wir uns an Ort und Stelle von den positiven Reaktionen auf unsere artbox überzeugen. Wir beteiligten uns aktiv am Unterricht und brachten so unsere Schule, unsere nähere Umgebung und vieles aus dem



österreichischen Alltag, aus unserer Region und von unserem Brauchtum den finnischen Schülerinnen, Schülern, deren Lehrerinnen und Lehrern nahe.

Wir bekamen eine Riesentartbox von unserer belgischen Partnerschule, die uns zu kreativen Reaktionen aufforderte: Modeschauen mit „klingenden Kleidern“, Bären Geschichten, Lösen von Ohrenrätseln und vieles andere mehr.

Alle unsere Reaktionen wurden wieder dokumentiert (Tonkassetten, Videos, Zeichnungen, usw.) und diese schickten wir per Post oder auch per E-Mail nach Belgien.

Sämtliche kreativen Ergebnisse, die in diesem Jahr entstanden und an der Schule geblieben sind, wurden im Schulhaus ausgestellt.

Zum Abschluss des Schuljahres gab es noch eine Aufführung der Theatergruppe „Eine Reise durch Europa“. Es handelt sich dabei um ein Musical, das den Besuch in unseren sieben Partnerschaftsländern zum Thema hatte. Die Kinder schrieben selbst die Geschichte und gestalteten gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern das Bühnenbild. Die Aufführung vor den Eltern und Vertretern der Gemeinde war ein großer Erfolg.

Zur gleichen Zeit (21.–24. 6. 2002) befanden sich auch zwei tschechische Kolleginnen an unserer Schule, die von der Idee des Theaterstückes sehr begeistert waren.

Videokassetten von dieser Abschlussveranstaltung wurden hergestellt und zum Kauf angeboten.

Rückblickend war es ein sehr arbeitsaufwändiges, aber auch ein sehr kreatives und ideenreiches Jahr, das die ganze Schule zu gemeinsamen Arbeiten motivierte und das Interesse sowohl der Schülerinnen und Schüler, deren Lehrerinnen und Lehrern als auch der Eltern an der europäischen Gemeinschaft verstärkte.

FLASH MX FÜR EINSTEIGER

**Kurs für BE-LehrerInnen bei
Alexander Borek**

Sa., 10. 5. 2003 und
Sa., 17. 5. 2003 jeweils 9–17 Uhr
(BRG 4, 1040 Wien, Waltergasse 7,
1. Stock, EDV-Saal)

Vorkenntnisse:

Grundlegende Windowskenntnisse.

Kursbeitrag:

€ 10,- pro Tag und Teilnehmer.

Auskunft: alex.borek@aon.at

Tel.: (01) 911 63 75

WINDSPIEL

**Laboratorium für Kreativität und
Schatzgräberei®**

Weyringergasse 20, 1040 Wien.

Tel.: (01) 505 71 99

Fax: (01) 505 48 90

E-Mail: greta@windspiel.at

<http://www.windspiel.at>

**Workshops und Wochenendseminare
Figuren aus Speckstein:**

Samstag 14. Juni und Sonntag 15. Juni,
jeweils 10–18 Uhr

Kursort: WINDSPIEL-Laboratorium.
Steine und Spezialwerkzeug sind im Kurs
erhältlich.

Anmeldung beim Veranstalter

Polycollege Stöbergasse:

Tel.: (01) 54 666-0, Fax: (01) 54 666-19

E-Mail: kursanmeldung@polycolleg.ac.at

Materialbedarf und Kosten werden bei der
Anmeldung bekannt gegeben.

Skulptur und Form:

Künstlerische Auseinandersetzung mit Ton,
Stein und Linie mit Greta Znojensky und
Mansurschon Kasakbaev.

Samstag 12. April bis Mittwoch 16. April,
jeweils 10–18 Uhr

Anmeldung und Infos: Windspiel (s.o.)

Weitere Seminare im Sommer und komplettes
Programm unter:

<http://www.windspiel.at>

Gerlinde Sauermann

„Er schaut in die Mitte“

Mirza, 7J., zu Paul Klees Selbstbildnis „Versunkenheit“

Kunsterfahrung im Kunstmuseum Liechtenstein/Vaduz, anlässlich der Ausstellung „Paul Klee. Meisterwerke der Sammlung Djerassi“.

Die fundamentale kunstpädagogische Arbeit von Paul Klee veranlasste mich zu einer speziellen Form außerschulischen Kunstunterrichts an Hand der Ausstellung „Meisterwerke der Sammlung Djerassi (18. Oktober 2002–19. Jänner 2003) im Kunstmuseum Liechtenstein in Vaduz, Station dieser wichtigen Klee-Sammlung nach der Kunsthalle Krems, zusammen mit der Übungsschule der Pädagogischen Akademie Feldkirch deren Elternvereins-Obfrau ich einmal als Mutter zweier Schüler war... „...ich beginne da, wo die bildnerische Form überhaupt beginnt, beim Punkt, der sich in Bewegung setzt. Kurz nach Ansetzen des Stiftes oder was es sonst Spitzes ist, entsteht eine Linie (je freier sie sich zunächst ergeht, desto klarer ihre bewegliche Natur). Setze ich aber eine Linie an ein kantiges Schwärz- oder Färbemittel, so entsteht eine Fläche.“ (Paul Klee, Beiträge zur bildnerischen Formlehre, Anhang zum faksimilierten. Originalmanuskript von Paul Klees erstem Vortragszyklus am staatlichen Bauhaus Weimar 1921/22, pp.14–15).

Einer besonderen Zusammenarbeit ist aber diese Reihe von Erfahrungen zu danken, die ich in meiner Funktion als freiberufliche Mitarbeiterin des Kunstmuseums Liechtenstein in Vaduz machen konnte. Finanziert von Hypo-In-

vestment Bank, Vaduz/Liechtenstein, organisiert von Frau Dr. Angelika Beutter-Ehlich, Obfrau des Elternvereins der Schule, mit besonderem Interesse von der Direktorin, Frau Magda Netzer, unterstützt, fanden während der Paul Klee Ausstellung 6 Veranstaltungen außerschulischen Kunstunterrichts statt. Der Vormittagsunterricht (Hauptfächer) war für den außerschulischen Kunstunterricht verwendet worden... Es waren 4 Volksschul- und 2 Hauptschulklassen mit ihren Klassenlehrern und Begleitpersonen (Mütter oder andere Lehrer) miteinbezogen.

Die Begrüßung im Kunstmuseum nahm ein Mitarbeiter (Schülervater) der Sponsor-Bank vor...

Ich möchte ein wenig über diese besondere Form des Kunstunterrichts erzählen. Die 3. VS-Klasse war kurz nach der vormittäglichen Eröffnung mit einem Begleitlehrer und einer Mutter ins Museum gekommen...

Nach einer kurzen Jause lernten die Kinder von einer Aufsichtsperson, was man im Museum alles nicht darf. Sie wussten es eigentlich schon selbst.

Im ersten Raum mit der Ausstellung zum Thema „Materialien im Dialog“ machten wir einen kurzen Spaziergang entlang der Objekte, die wir begrüßten und neugierig ansahen.

Im Klee-Raum bewegten wir uns zuerst gemeinsam als Gruppe umher und begaben uns in die Mitte des Saales, wo wir einige Auf-



Paul Klee:
„Insecten“
(Schöpfungsplan 24,
1919, Lithographie
m. Aquarellschablone)

wärmübungen machten, uns an den Händen fassten, einen Kreis bildeten und uns drehten. Dann wurden die von mir leicht veränderten Kopien von 3 Grafiken Klees an die Gruppen verteilt:



Paul Klee:
„Menschenpflanze“
(1921,
Bleistift auf Papier)

„Insecten“ (Schöpfungsplan 24), 1919, Lithographie mit Aquarellschablone, „Menschenpflanze“ 1921/Bleistift auf Papier, „Die Knospe des Lächelns“, 1921, Bleistift auf Papier, mit der Anweisung in jeder Gruppe genau herauszufinden, was denn dieses Bild eigentlich sei ... Titel oder andere Angaben zu den Grafiken waren nicht bekannt gegeben worden, es war auch kein Hinweis auf die aufliegenden Saalzetteln mit ihren näheren Erläuterungen erfolgt. Die Gruppen arbeiteten sehr intensiv und vergaßen auch, dass ein kleines Aufnahmegerät bei einer der Gruppen deponiert worden war (Ich hatte vorher gefragt, ob dies störe). Im folgenden der Text der Gruppe mit dem Bild „Menschenpflanze“ (Titel war, wie gesagt, nicht bekannt):

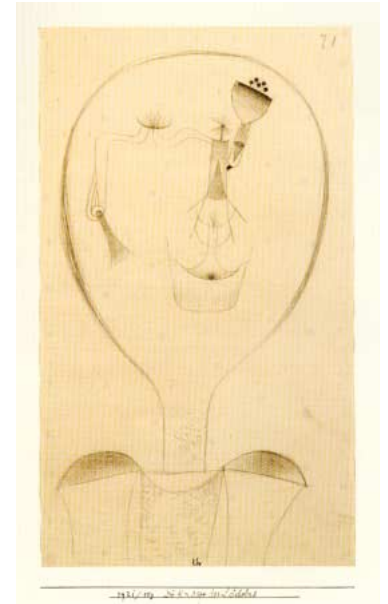
„Da ist zwei ..., da ist ein Fleck. Da sind Hände ... ein Mensch, ... Füße. Der untere Teil ... das sollt' eine Frau sein. Das obere soll eine Frau sein, wo nur die Augen ... Schauen wir einmal ... Es ist so wie ein Baum! ... ein Baummensch. Da steckt Leben in dem drinnen. Das sind da die Wurzeln, die da, und das ist die Baumkrone ..., das da schaut wirklich so aus wie die Füße von der Dame. Aber das Aug! Aber was soll das Aug da? ... Das da sind alles Äste ... Dort ist ein

Loch ... und die Rinde. Das oben ist die Baumkrone und da sind ein paar Äste und Blätter drin ... Das ist ein menschlicher Baum, ja eben ein menschlicher Baum. Zwischen Mensch und Baum! Das sind Äste. Und da sind auch die feinen Spuren von den Blättern, von den Fingern die Rillen, die einzelnen ... und der Mund schaut aus wie ein großes Stück Rinde. Ja wirklich, das ist ein ganz menschlicher Baum. Zwischen Mensch und Baum. Zwischen beiden.“

Nachdem die beiden anderen Gruppen „Insecten“ und „Knospen des Lächelns“ benannt („Insecten“, „Frau“) und besprochen und erklärt hatten, worum es ihrer Meinung nach bei dem Bild ging (besonders eindrucksvoll die Erklärung zu „Knospe des Lächelns“: „es ist so, wie wenn sie weint, aber vielleicht denkt sie doch noch an einen Witz“), sollten die SchülerInnen die auf der Kopie fehlenden Details mit den Augen „fotografieren“, d.h. ganz genau einprägen, und dann im Schulungsraum in das Blatt einsetzen, was den meisten gut gelang.

Anschließend wieder in der Klee Ausstellung, teilte ich die Kinder in 6 kleine Gruppen zu je 3 Schülern ein, die sich in die 6 Nischen mit Klee-Bildern verteilten, dort alles genau ansehen und sich ein Lieblingsbild merken sollten, das den anderen darauf kurz vorgestellt wurde. Wieder zurück im Schulungsraum gab ich die Anweisung „stellt Euch vor, ein Punkt beginnt zu wandern und ihr begleitet ihn auf seinem Spaziergang wie einen kleinen Hund ... Ihr könnt bei dem Spaziergang auch entlang der Linien eures Lieblingsbildes gehen.“ Ich hatte zuvor kleinformatige Baumwollrechtecke mit Gips grundiert und nach dem Einritzen der ersten Linien konnten die Kinder mit Pastellkreide und neuerlichem Ritzen dem Unterschied von „Linie“ und „Farbe“ und deren vielfältigen Vernetzungen nachspüren.

Obwohl viele Kinder nicht genug bekommen konnten, wurde durch das Ende der 1 1/2-stündigen Führung die schöpferische Begeisterung abgebrochen, die Klasse musste mit dem Bus zurück in die Schule.



Am darauffolgenden Tag war die 1. ÜVS (7 j. mit zwei Begleitlehrern im Kunstmuseum, wieder gleicher Sponsor und Organisation.

Die Kinder stürmten anfangs zur unendlichen Schleife von Max Bill, die ihnen große Rätsel aufgab. Aber die Idee eines Schülers, mit dem Skateboard die Schleife entlang zu fahren wird der Lehrer im Unterricht nachproduzieren. Die Führung begann mit dem Hinweis einer Aufsichtsdame (von mir erbeten) auf die richtigen Umgangsformen im Museum, und einem kurzen Spaziergang im Saal „Materialien“. Im Klee-Raum begannen wir nach einigen Aufwärmübungen mit einem Knetball, leicht verformbar und nicht in gerader Linie laufend, den Satz Klees anschaulich zu machen: „... die bildnerische Form überhaupt beginnt beim Punkt, der sich in Bewegung setzt ...“, sodann wurden die Kinder in drei Gruppen zu je 7 aufgeteilt, wie oben, mit denselben Werken und einer ähnlichen Aufforderung zu entdecken, was das Bild eigent-

rechts aussen:
Paul Klee:
„Die Knospe des Lächelns“ (1921, Bleistift auf Papier)

Dr. Gerlinde SAUERMANN

Geb. 1947 in Feldkirch, Vbg., 1965 Matura (humanist. Gym.); Studium Psychologie, Pädagogik, Kunstgeschichte in Innsbruck und Salzburg, tätig in psychologischen Instituten, mit sozial auffälligen Jugendlichen und im Hotelfach. 1972 Promotion. 1973–74 Unterricht in PE an Innsbrucker ORG. Bis 1977 Studien in Philosophie, Kunstgeschichte, vergleichenden Religionswissenschaften und Physik in Tübingen. 1978 Erforschung, Erstellung und Aufnahme eines Katalogs der Inkunabeln und frühen Renaissancedrucke der Stadtbibliothek Feldkirch.

1979 nach Tropea/Kalabrien, seit 1980 Mitorganisation der BÖKWE-Symposien in Tropea. 1983 Heirat, Geburten der drei Kinder. Dolmetsch- und Lehrtätigkeit in Fachdeutsch und für Diplomdolmetscher. 1994 Unterricht in BE am BRG Bludenz.

Derzeit als Kunstvermittlerin tätig.



lich sei, dann den Inhalt zu bestimmen und einen Namen zu finden ...

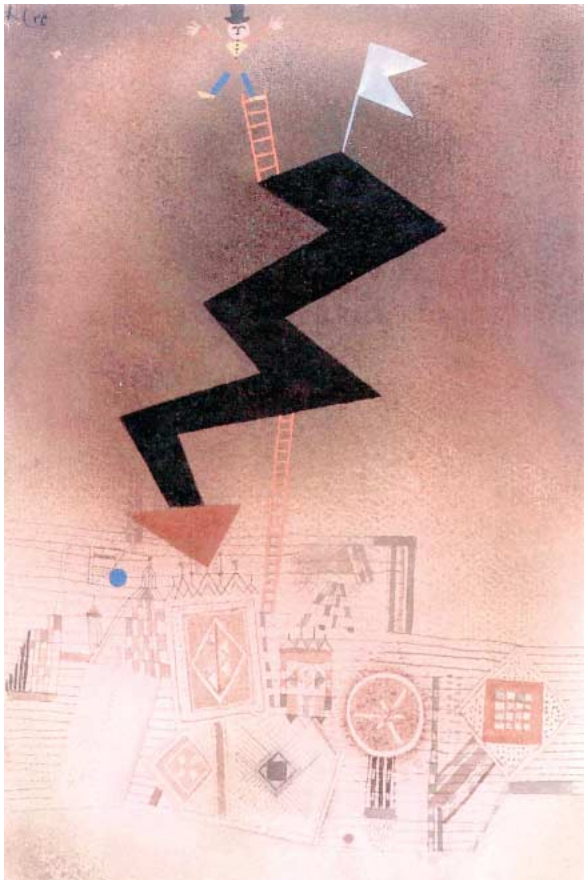
Im Anschluss der Text der Gruppe mit „Menschenpflanze“ (Aufzeichnung mit Einwilligung der Kinder):



Paul Klee:
„Abenteuer zur See“
(1927, Aquarell und
Gouache auf Papier)

„Das ist der Kopf ... das sind die Beine ... das ist das Gehirn ... das ist das Auge ... das ist die Hand ... das Auge. Das ist der Körper. Das ist ja ganz einfach. Ist das etwa das Gehirn im Kopf für das, oder was?“

„Gebannter Blitz“
(1927, Aquarell und
Gouache auf Papier)



Das ist das Gehirn. Das ist der Kopf, das ... die Beine. Aber: wir müssen wissen, was es darstellen sollte! Darstellen! Hast du es noch nicht gehört, darstellen! Ja, ein Mensch. Das ist der Mund, ein totes Auge? Das, was da so inaglotzt. Ah, jetzt weiß ich, das ist das Auge ... Na, das sehe ich nicht., das weiß i net. Guckt mal! Aber das ist der Kopf ... Wisst ihr was das ist? Ein Mensch, ein Innenkörper. Ein Mensch von innen. Schau mal, das ist der Kopf, das ist der Mund, das sind die Augen. Das ist ein Mensch. Der hat total recht der Merxer. Da gibt's nichts mehr zu besprechen. Die will, dass wir da diskutieren. Warum ist denn der Mensch hier ... oder ist es ein Männchen. Mensch! Aber was für ein Namen? Mensch!“

Die zwei anderen Gruppen fanden den Namen „Ameisenblatt“ für „Insecten“ und „Eine Frau“/ „Ein Kopf“ für „Knospe des Lächelns“.

Die Arbeiten wurden verglichen und jede Gruppe erklärte kurz ihr Blatt. Dann, im Schulungsraum, sollte der fehlende Teil eingesetzt werden, was im allgemeinen gut gelang.

Zurück im Klee-Raum, sollten nochmals die Unterschiede zwischen den Ergänzungen der SchülerInnen und den Originalen festgestellt werden. Darauf suchten die Gruppen jeweils ein Lieblingsbild (der Gruppe) und erzählten der Klasse etwas dazu. „Versunkenheit“ ergab folgende Aussage: „... ja, das ist ein Kopf. (ich: Der von P. Klee, und was ist das besondere d'ran?) Er hat die Augen zu. Und wohin schaut er denn? In die Mitte (Bub, 7-jährig).“

Favorit war „Grosses Tier“ (1928. Feder u. Aquarell, teilw. gespritzt) und „Blüten in der Nacht“ (1930, Aquarell u. Tinte auf Karton), die von beiden Klassen gewählt worden waren ...

Daran anschließend gingen wir in den Schulungsraum und ritzten dort auf gelbfarbigen Gipsgründen auf Nessel Linien, die weiß zum Vorschein kamen, immer in Erinnerung an den Ball der durch den Raum läuft. Es kamen sehr interessante Ergebnisse zustande, ein Labyrinth z.B. das der kleine Künstler aber nicht mehr hergeben wollte (siehe Titelbild).

Wieder im Klee-Saal begann der letzte Teil der Arbeit mit der Aufforderung die Bilder zu suchen, die „Clown“ und „Abenteuer zur See“ heißen. Es wurde als Clown gesehen: „Abenteuer zur See“ (1927, Aquarell u. Gouache auf Papier) und „Gebannter Blitz“ (1927, Aquarell u. Gouache auf Papier), in beiden befindet sich eine ev. als Harlekin zu interpretierende Figur. Der Clown Klees wurde von keinem Kind als solcher erkannt. Abenteuer zur See war „Erinnerung an Assuan“ (1930, Aquarell u. Kleisterfarbe auf Papier), möglicherweise wegen der dunklen wasserfarbigen Fläche, der kleinen Insel mit Palmen in Hintergrund. Mit diesem eindrücklichen Erlebnis der fast einheitlichen Wahl der Kinder, die in sehr kurzer Zeit zu einem Gruppenkonsens gelangten, schloss sich diese Stunde außerschulischen Kunstunterrichts. Für mich ein wichtiges Erlebnis und äußerst anregend für weitere Forschungen bei den nächsten Klassenführungen ...

Nach den Weihnachtsferien kam die 4. ÜVS mit dem Klassenlehrer, einer Begleitmutter und 19 Schülern ins Museum. Die Laune war schon anfangs gut und die Kinder waren mehr oder weniger geübte Museumsbesucher. Die Eingewöhnung fand durch ein kurzes Begrüßen der Objekte im Raum mit „Materialien“ statt. Dann, im Klee-Saal, folgte eine Aufwärmphase mit dem In-die-Luft-„Malen“ einer liegenden Acht. Dabei hatte ich die Absicht die Ausführungen Klees zu „aktiv – medial – passiv“ in eine den Kindern z.T. bekannte kinesiologische Übung umzusetzen.

Wir machten einen Kreis und drehten uns, dann bildeten wir drei Gruppen, wobei die Begleitpersonen nicht miteinbezogen wurden. Jede Gruppe bekam die Kopie eines Werkes von Klee. Diesmal waren es außer „Knospe des Lächelns“ noch „Greiser Phönix“ (Invention 9/1905, 36, Radierung auf Zink) und „Hexe mit dem Kamm“ (1922, 101, Lithographie). Die Schüler sollten die betreffenden Werke innerhalb der 107 ausgestellten finden, was auch schnell gelang, und dann in der Gruppe eine Geschichte dazu finden. Im folgenden die transkribierten Erzählungen:

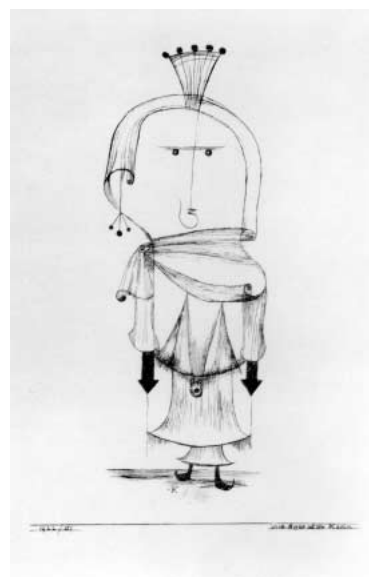
Zu greiser Phönix: „ein Kannibal, ein Vogel, eine Frau, das ist so ein Jäger, der hat ein Huhn abgerupft ... halb Frau, halb Huhn. Ein Zwilling, ein Kannibal. Na, ich weiß es ... ein Zwitter, na, wie eine Schnecke ... Des isch a Frau und oba a Vogel. Frau, Vogel mit dem Stock ... eine Frau/Vogel/Urwaldmensch, so was. Frauenvogel. Kannibal! Ein Menschenfresser? Na, schau mal der Schnabel, bitte! Das ist ein Kannibal!“

Dann bei der Vorstellung des Bildes vor der Klasse: „... das ist ein Urwaldkannibal, weil der hat Zähne, und das ist ein Vogel und am Stock da oben ist ein Totenkopf, deswegen glauben wir, dass das ein Kannibal war. ... und ... (Lachen) ... dann hat er einen Busen ...“ Wiederholst du nochmals den Titel? „Frauenvogelurwaldkannibal“. Mit dem aufliegenden Saalzettel wurden dann der Klee-Titel und die weiteren Angaben zum Bild bekannt gemacht. „Greis“ und „Phönix“ waren im allgemeinen bekannte Begriffe (auch dank Harry Potter II). Zum nächsten Bild, der „Knospe des Lächelns“ kam folgende Erzählung: „... ein Ritter, der schlägt, und ist schon ziemlich kaputt, halt, weil er nicht mehr normal aussieht. Er hat auch Wunden und so, z.B. da. Er schaut nicht mehr normal aus, weil man ihn kaputt geschlagen hat“.

Darauf schauten wir alle das 3. Bild Klees (die Hexe mit dem Kamm) an: „aber es heißt vom Mensch zu Tier. Es war einmal ein Schloß und da haben die Diener viele Tiere gepflegt und fast nimmer um die Königin gekümmert und da hat das die Königin irgendwo einmal herausgefunden, dass sich die Diener nicht soviel um sie kümmern ... und dann hat sie einfach befohlen, dass man alle Tiere umbringen lässt, damit die Diener mehr Zeit für sie haben und dann, in irgendeiner Nacht ist eine Tierfee gekommen, die hat sie dann in so ein Ungeheuer verwandelt.“ „... dann ist das also eine verunschene Königin?“ „Ja!“.

Darauf machten wir etwas Praktisches (weil: „was man selber tut, bleibt im Gedächtnis“) im Schulungsraum, wo wir den Punkt (in Form eines unrundern Balles) auf einen Spaziergang schickten und die Linien, die er in unseren Gedanken zog, aufs Papier brachten. Einige der erstellten Werke sind anbei zu sehen (s. Seite 24).

Zurück in der Ausstellung sollten die Bilder herausgefunden werden, die einen Clown zeigen. Die Bildtitel Klees waren nicht bekannt gegeben worden. Wieder sollte die Hintergrundgeschichte gefunden werden. Im folgenden die Erzählung zu Stachel, der Clown (1931,



250, Radierung), während der Gruppenüberlegung ... „Der Clown war im Zirkus und da ist er gefeuert worden und weil er nicht gehen wollt' und unbedingt noch weiter machen wollt', da hat man ihn gewarnt, da wird er ausgepeitscht oder so ... und ... da sind lauter Nägel ... ja ... Naja, das ist eben ein Maler, das ist nicht die



Paul Klee:
„Greiser Phönix“
(Invention 9, 1905,
Radierung auf Zink)

echte Realität! ... ja aber ich kann mir nicht vorstellen, dass er ausgepeitscht wird. ... ich kann mir mein Vater auch vorstellen, dass er mir die Nase auspeitscht, dass er ins Aug' reinklickt, das wo des Aug' do isch, wo die Nase isch. Also: das ist ein Clown, der war im Zirkus und dann hat er abhauen müssen und jetzt ist er ganz traurig“. Jetzt die Erzählung bei Präsentation vor der Klasse: „... also, da war einmal ein Clown und der war im Zirkus und da hat er keine neuen Ideen mehr gehabt und dann haben sie ihn gefeuert und dann wollt er immer wieder in den Zirkus hinein, weil er traurig war, dass er nimmer do war, da hat man ihm gedroht, dass er ausgepeitscht wird und dann ist er weggelaufen ...“

links:
„Die Hexe mit dem
Kamm“ (1922,
Lithographie)

Mein Kommentar zu dieser Erzählung: Gewalt in Familie und Schule und Gesellschaft sind Stiefkinder in der praktischen Umsetzung von

Das dritte Werk mit einem Clown war nach Meinung der Kinder „Abenteuer auf See“ (1927, Aquarell und Gouache auf Papier). Im

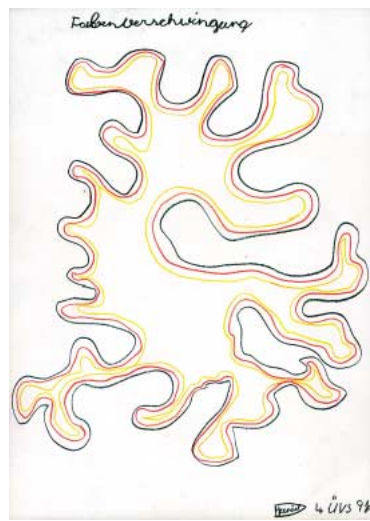
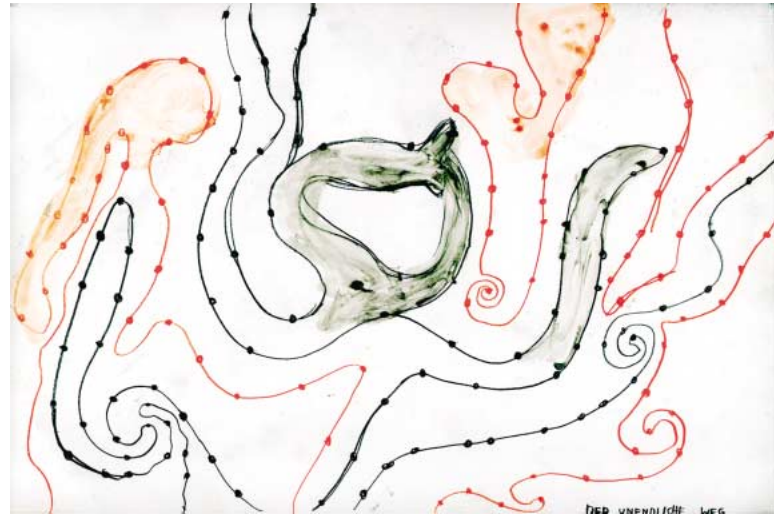
Titeln für die betrachteten Bilder. Wie Sie gemerkt haben, ist das ja auch ganz spannend gewesen. Die gegenseitige Bereicherung



„Immer größer“ (Benjamin)

rechts: „Der unendliche Weg“

Pädagogik. Wäre doch was, wenn man sich auch an solche Themen vermehrt heranwagen würde.



„Farbenverschwin- gung“ (Daniel)

folgenden die Geschichte dazu: „also, wir denken, das ist Napoleon (s. auch TV-Serie über Napoleon), der die Völker mit Schiffen, also die am Meer gelebt haben, ausgeplündert hat und dann hat ihn a böse Hex' verzaubert und ihn zum Clown gemacht.“

bei einer solchen Arbeitsform ist wirklich gewaltig und der Austausch von Gefühlen und Ideen mit Hilfe und über Bilder ein sehr schönes Erlebnis vielfacher Entdeckungen.

Im Grunde ist die Arbeit Paul Klees so einfach, systematisch und essentiell aufgebaut, dass mit den anfangs abgedruckten Leitsätzen eine unendliche Vielfalt an kunstpädagogischen Arbeiten möglich ist. Mich hat die Idee mit dem „Punkt, der sich in Bewegung setzt“ so fasziniert, dass ich sie in Arbeit umsetzen musste. Aber auch die literarische Produktion Klees sollte Anregungen geben, und da habe ich mir eben die Erfindung von Geschichten vorgestellt und das Formulieren von

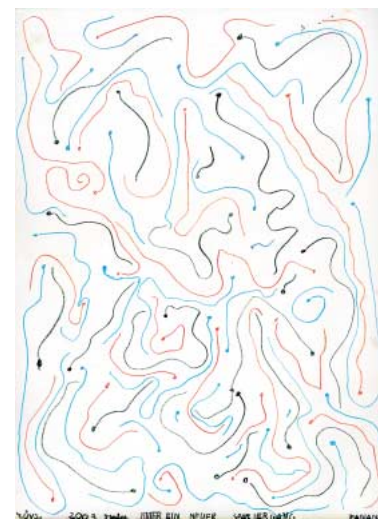
Das Vorgehen mit Gruppenarbeit, Elementen die auf der einen Seite aus der Kinesiologie entliehen sind, auf der anderen Seite sich auch aus den Schriften Klees ergeben, haben einen wirklich lebhaften Ablauf gebracht und den Kindern viel Spaß und Kurzweil beschert. Zudem ist die große Förderung der kreativen Fähigkeiten in dieser Schule und bei den teilnehmenden Klassen erwähnenswert.

Zu ... „Gebannter Blitz, (1927, Aquarell und Gouache auf Papier)“ „er hat es retta künna, dann hat er a Fahna in Blitz inegsteckt und hat dem Blitz gset ... I bin der Gewinner ...“ Warum eigentlich „ich bin der Gewinner“ und net „Verpasst“? oder „Ätschi-bätsch verpasst, hätte er sagen können. ... ja wieso? Also ... wenn z.B. die Amerikaner eine neue Insel entdecken, dann stecken sie ihre Fahne rauf. ... und er hat jetzt den Blitz überwunden und steckt die Fahne rauf und jetzt hat er eigentlich gewonnen, stimmt doch, oder?“ Anschließend lasen wir den Klee-Titel und ich erklärte das Wort „bannen“.



oben: „Schwarz, Grün u. Rot“ (Alexander)

rechts: „Immer ein neuer Spaziergang“ (Fabian)



PAUL KLEE: SCHÖPFERISCHE KONFESSION

I. Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar. Das Wesen der Graphik verführt leicht und mit Recht zur Abstraktion. Schemen- und Märchenhaftigkeit des imaginären Charakters ist gegeben und äußert sich zugleich mit großer Präzision. Je reiner die graphische Arbeit, das heißt, je mehr Gewicht auf die der graphischen Darstellung zugrunde liegenden Formelemente gelegt ist, desto mangelhafter die Rüstung zur realistischen Darstellung sichtbarer Dinge.

Formelemente der Graphik sind: Punkte, lineare, flächige und räumliche Energien. Einflächiges Element, das sich nicht aus Untereinheiten zusammensetzt, ist zum Beispiel eine mit breitkantigem Stift erfolgte Energie (mit oder ohne Modulation. Einräumliches Element, ist zum Beispiel ein wolkenartig dunstiger Fleck eines (meist) vollen Pinsels mit verschiedenen Stärkegraden.

II. Entwickeln wir, machen wir unter Anlegung eines topographischen Planes eine kleine Reise ins Land der besseren Erkenntnis. Über den toten Punkt hinweggesetzt sei die erste bewegliche Tat (Linie). Nach kurzer Zeit Halt, Atem zu holen (Unterbrochene oder bei mehrmaligem Halt gegliederte Linie). Rückblick, wie weit wir schon sind. (Gegenbewegung). Im Geiste den Weg dahin und dorthin erwägen (Linienbündel). Ein Fluss will hindern, wir bedienen uns eines Bootes (Wellenbewegung). Weiter oben wäre eine Brücke gewesen (Bogenreihe).

Drüben treffen wir einen Gleichgesinnten, der auch dahin will, wo größere Erkenntnis zu finden ist. Zuerst vor Freude einig (Konvergenz), stellen sich allmählich Verschiedenheiten ein (selbständige Führung zweier Linien). Gewisse Erregung beiderseits (Ausdruck, Dynamik und Psyche der Linie).

Wir durchqueren einen ungepflügten Acker (Fläche, von Linien durchzogen), dann einen dichten Wald. Er verirrt sich, sucht und beschreibt einmal gar die klassische Bewegung des laufenden Hundes.

Ganz kühl bin ich auch nicht mehr: über neuer Flussgegend liegt Nebel (räumli-

ches Element). Bald wird es indessen wieder klarer.

Korbflechter kehren heim mit ihren Wagen (das Rad). Bei ihnen ein Kind mit den lustigsten Locken (die Schraubebewegung). Später wird es schwül und nächtlich (räumliches Element). Ein Blitz am Horizont (die Zickzacklinie). Über uns noch Sterne (die Punktsaat).

Bald ist unser erstes Quartier erreicht. Vor dem Einschlafen wird manches als Erinnerung wieder auftauchen, denn so eine kleine Reise ist sehr eindrucksvoll.

Die verschiedensten Linien. Flecken. Tupfen. Flächen glatt. Flächen getupft, gestrichelt. Wellenbewegung. Gehemmte, gegliederte Bewegung. Gegenbewegung. Geflecht, Gewebe. Gemauertes, Geschupptes. Einstimmigkeit. Mehrstimmigkeit. Sich verlierende, erstarkende Linie (Dynamik).

Das frohe Gleichmaß der ersten Strecke, dann die Hemmungen, die Nerven! Verhaltene Zittern, Schmeicheln hoffnungsvoller Lüftchen. Vor dem Gewitter der Bremsenüberfall! Die Wut, das Morden.

Die gute Sache als Leitfaden, selbst in Dickicht und Dämmerung. Der Blitz mahnte an jene Fieberkurve. Eines kranken Kindes ... Damals.

III. Ich habe Elemente der graphischen Darstellung genannt, die dem Werk sichtbar zugehören sollen. Diese Forderung ist nicht etwa so zu verstehen, dass ein Werk aus lauter Elementen bestehen müsse. Die Elemente sollen Formen ergeben, nur ohne sich dabei zu opfern. Sich selber bewahrend.

Es werden ihrer meist mehrere zusammenstehen müssen, um Formen oder Gegenstände zu bilden, oder sonstige Dinge 2. Grades. Flächen aus zueinander in Beziehung tretenden Linien (z.B. beim Anblick von bewegten Wasserläufern) oder Raumgebilde aus Energien mit Beziehungen dritter Dimension (durcheinander wimmelnde Fische).

Durch solche Bereicherung der formalen Symphonie wachsen die Variationsmöglichkeiten und damit die ideellen Ausdrucksmöglichkeiten ins Ungezählte.

Im Anfang ist wohl die Tat, aber darüber liegt die Idee. Und da die Unendlichkeit keinen bestimmten Anfang hat, son-

dern kreisartig anfanglos ist, so mag die Idee für primär gelten. Im Anfang war das Wort, übersetzt Luther.

IV. Bewegung liegt allem Werden zugrunde. In Lessings Laokoon, an dem wir einmal jugendliche Denkversuche verzettelten, wird viel Wesens aus dem Unterschied von zeitlicher zu räumlicher Kunst gemacht. Und bei genauerem Zusehen ist's doch nur gelehrter Wahn. Denn auch der Raum ist ein zeitlicher Begriff.

Wenn ein Punkt Bewegung und Linie wird, so erfordert das Zeit. Ebenso, wenn sich eine Linie zur Fläche verschiebt. Desgleichen die Bewegung von Flächen zu Räumen.

Entsteht vielleicht ein Bildwerk auf einmal? Nein, es wird Stück für Stück aufgebaut, nicht anders als ein Haus.

Und der Beschauer, wird er auf einmal fertig mit dem Werk? (Leider oft ja.) Sagt nicht Feuerbach, zum Verstehen eines Bildes gehöre ein Stuhl? Wozu der Stuhl?

Damit die ermüdenden Beine den Geist nicht stören. Beine werden müd' vom langen Stehen. Also, Spielraum, Zeit.

Charakter: Bewegung. Zeitlos ist nur der an sich tote Punkt.

Auch im Weltall ist Bewegung das Gegebene. Ruhe auf Erden ist zufällige Hemmung der Materie. Dies Haften für primär zu nehmen ist eine Täuschung.

Die Genesis der „Schrift“ ist ein sehr gutes Gleichnis der Bewegung. Auch das Kunstwerk ist in erster Linie Genesis, niemals wird es (rein) als Produkt erlebt.

Ein gewisses Feuer, zu werden, lebt auf, leitet sich durch die Hand weiter, strömt auf die Tafel und auf der Tafel, springt als Funke, den Kreis schließend, woher es kam: zurück ins Aug und weiter (zurück in eine Zentrum der Bewegung, des Wollens, der Idee).

Auch des Beschauers wesentliche Tätigkeit ist zeitlich. Der bringt Teil für Teil in die Sehgrube, und um sich auf ein neues Stück einzustellen, muss er das alte verlassen.

Einmal hört er auf und geht, wie der Künstler. Hält er's für lohnend, kehrt er zurück; wie der Künstler.

Dem gleich einem weidenden Tier abtastenden Auge des Beschauers sind im Kunstwerk Wege eingerichtet. (In der Musik dem Ohr Zuleitungskanäle – das weiß ein jeder – Im Drama beides beiden.)

Das bildnerische Werk entstand aus der Bewegung, ist selber festgelegte Bewegung und wird aufgenommen in der Bewegung (Augenmuskeln).

V. Früher schilderte man Dinge, die auf der Erde zu sehen waren, die man gern sah oder gern gesehen hätte. Jetzt wird die Relativität der sichtbaren Dinge offenbar gemacht und dabei dem Glauben Ausdruck verliehen, dass das Sichtbare im Verhältnis zum Weltganzen nur isoliertes Beispiel ist, und dass andere Wahrheiten latent in der Überzahl sind. Die Dinge erscheinen in erweitertem und vermannigfaltetem Sinn, der rationellen Erfahrung von gestern oft scheinbar widersprechend. Eine Verwesentlichung des Zufälligen wird angestrebt. Die Einbeziehung der gut-bösen Begriffe schafft eine sittliche Sphäre. Das Böse soll nicht triumphierender und beschämender Feind sein, sondern am Ganzen mit-schaffende Kraft. Mitfaktor der Zeugung und der Entwicklung. Eine Gleichzeitigkeit von Urmännlich (bö, erregend, leidenschaftlich) und urweiblich (gut, wachsend, gelassen) als Zustand ethischer Stabilität. Dem entspricht der simultane Zusammenschluss der Formen, Bewegung und Gegenbewegung, oder naiver, der gegenständlichen Gegensätze (koloristisch: Anwendung zergliederter farbiger Gegensätze, wie bei Delaunay). Jede Energie erheischt ein Complement, um einen in sich selber ruhenden, über dem Spiel der Kräfte gelagerten Zustand zu verwirklichen. Aus abstrakten Formelementen wird über ihre Vereinigung zu konkreten Wesen oder zu abstrakten Dingen wie Zah-

len und Buchstaben hinaus zum Schluss ein formaler Kosmos geschaffen, der mit der großen Schöpfung solche Ähnlichkeit aufweist, dass ein Hauch genügt, den Ausdruck des Religiösen, die Religion zur Tat werden zu lassen.

VI. Ein paar Beispiele:

Ein Mensch des Altertums als Schiffer im Boot, so recht genießend und die sinnreiche Bequemlichkeit der Einrichtung würdigend. Dementsprechend die Darstellung der Alten.

Und nun: was ein moderner Mensch, über das Deck eines Dampfers schreitend, erlebt:

1. die eigene Bewegung,
2. die Fahrt des Schiffes, welche entgegengesetzt sein kann,
3. die Bewegungsrichtung und Geschwindigkeit des Stromes,
4. die Rotation der Erde,
5. ihre Bahn,
6. die Bahnen von Monden und Gestirnen drum herum.

Ergebnis: ein Gefüge von Bewegungen im Weltall, als Zentrum das Ich auf dem Dampfer.

Ein blühender Apfelbaum, seine Wurzeln, die ansteigenden Säfte, sein Stamm, der Querschnitt mit den Jahresringen, die Blüte, ihre sexuellen Funktionen, die Frucht, das Gehäuse mit den Kernen.

Ein Gefüge von Zuständen des Wachstums.

Ein schlafender Mensch, der Kreislauf seines Blutes, die gemessene Atmung der Lungen, die zarte Funktion der Nieren, im Kopf eine Welt von Träumen, mit Beziehung zu den Schicksalsgewalten.

Ein Gefüge von Funktionen zur Ruhe geeint.

VII. Kunst verhält sich zur Schöpfung gleichnisartig. Sie ist jeweils ein Beispiel, ähnlich wie das Irdische ein kosmisches Beispiel ist.

Die Freimachung der Elemente, ihre Gruppierung zu zusammengesetzten Unterabteilungen, die Zergliederung und der Wiederaufbau zum Ganzen auf mehreren Seiten zugleich, die bildnerische Polyphonie, die Herstellung der Ruhe durch Bewegungsausgleich, all dies sind hohe Formfragen, ausschlaggebend für die formale Weisheit, aber noch nicht Kunst im obersten Kreis. Im obersten Kreis steht hinter der Vieldeutigkeit ein letztes Geheimnis und das Licht des Intellekts erlischt kläglich.

Man kann wohl noch vom Effekt und vom Heil vernunftmäßig reden, die sie da ausübt, dadurch, dass Phantasie, von instinktgeborgten Reizen beschwingt, uns Zustände vortäuscht, die mehr ermuntern und anregen, als die allbekannten irdischen oder bewussten Überirdischen. Dass Symbole den Geist trösten, damit er einsehe, dass für ihn nicht nur die eine Möglichkeit des Irdischen mit seinen eventuellen Steigerungen besteht. Dass ethischer Ernst waltet und zugleich koboldisches Kichern über Doktoren und Pfaffen.

Denn auch gesteigerte Wirklichkeit kann auf die Dauer nicht frommen.

Die Kunst spielt mit den letzten Dingen ein *unwissend* Spiel und erreicht sie doch! Auf, Mensch! Schätze diese Villedgiatur, einmal den Gesichtspunkt wie die Luft zu wechseln und dich in eine Welt versetzt zu sehen, die ablenkend Stärkung bietet für die unvermeidliche Rückkehr zum Grau des Werktags.

Noch mehr, sie ver helfe dir, die Hülle abzulegen, dich auf Momente Gott zu wä hnen. Dich stets wieder auf Feierabende zu nähren, ihre erschlaffenden Gefä ße mit neuem Saft zu füllen.

In dies stärkende Meer lass dich tragen, auf breitem Strom und auch auf reizvollen Bächen, wie die aphoristisch-vielverzweigte Graphik.

Paul Klee, 1920
(aus: Günther Regel, „Paul Klee. Kunst-Lehre“, Leipzig 1995, S. 60–66).

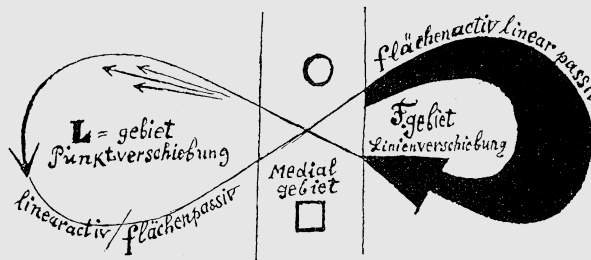
Die drei Fälle:

Sprachliche Erläuterung zu den Begriffen aktiv, medial und passiv.

aktiv: ich fälle (der Mann fällt mit der Axt den Baum).

medial: ich falle (der Baum fiel unter dem Hieb des Mannes).

passiv: ich werde gefällt (der Baum liegt gefällt).



Zitat Paul Klee (1921/22 Bauhaus Weimar)

Hilde Brunner

KREATIVITÄT

Im Zusammenhang mit der autonomen Profilsuche der Schulen, nicht zuletzt auch durch die Planung von Schulversuchen zur Reform der Oberstufe der AHS, sind alle Kolleginnen und Kollegen unserer Fächer (BE, WE/Tech und WE/Text, BGW) gefordert, für Schwerpunktsetzungen im eigenen Bereich einzutreten bzw. die Inhalte in autonom neue „Fächer“ einzubringen. Um nicht mit schwammigen Bezeichnungen wie „musisch-kreativ“, die gerne gebraucht werden und alles und nichts aussagen, aus dem bildungsrelevanten in den Freizeitbereich abgedrängt zu werden, bedarf es ernsthafter Überlegungen jedes/r Einzelnen von uns. Es ist schließlich unsere Aufgabe, als Lehrer und erst recht als Kunst- oder Werkerzieher, die in den Kindern und Jugendlichen vorhandene Kreativität **positiv** zu fördern, zu fordern und zu lenken. Wenn wir das nicht können oder zu bequem sind, findet sie trotzdem ihren Weg – vielleicht aber in eine negative Richtung, sei es gegen uns (Lehrer), gegen andere oder sogar in den kriminellen Bereich.

(Siehe dazu auch Beiträge in „BÖKWE“ u.a. in 2/95, 1/99, 2/98, 1/01, 4/01, 3/02, 4/02).

Folgend eine kleine Hilfe zur Klärung: Definitionen und Erläuterungen von „Kreativität“ und damit zusammenhängenden Begriffen (Quelle: Schülerduden „Die Kunst“ Hsg. Bibliographisches Institut, Dudenverlag Mannheim/Wien/Zürich 1983).

Kreativität:

Seit 1950 gebräuchliche Bezeichnung für schöpferische Leistungen, das sind Produkte menschlichen Handelns und Denkens, die einerseits durch Neuartigkeit oder Originalität gekennzeichnet sind, andererseits auch eine sinnvolle Bedeutung ergeben müssen, d.h. in einem erkennbaren Bezug zur Lösung technischer, menschlicher oder gesellschaftlicher Probleme stehen müssen.

Der Begriff Kreativität wird angewandt auf wissenschaftliche Entdeckungen, technische Erfindungen, künstlerische Produktionen, unter der Bezeichnung „soziale Kreativität“ auch auf originelle Problemlösungsansätze in zwischenmenschlichen Beziehungen und bei gesellschaftlichen Aufgaben.

Der Problemlösungsbezug *künstlerischer Kreativität* liegt vielfach in der Verarbeitung emotionaler Konflikte oder in einer Kommunikationsabsicht des Künstlers.

Erst mit der Akzeptierung kreativer Ideen oder Produkte innerhalb eines sozialen Systems (Gesellschaft, Schulklasse, Zweierbeziehung) werden diese praktisch bedeutungsvoll; auch im wissenschaftlichen Bereich ist eine objektive Definition kreativer Leistungen nicht eindeutig möglich, da neuartige Ideen durch vorgegebene Wertmaßstäbe nicht voll erfasst werden können; die soziale Akzeptierung muss also immer mitberücksichtigt werden.

Der Begriff Kreativität wird nicht nur auf Produkte angewandt, sondern auch auf Personen, auf den Entstehungsprozess kreativer Produkte und kreativitätsfördernde oder -hemmende Umweltfaktoren.

Bei *kreativen Personen* lassen sich mit erhöhter Wahrscheinlichkeit folgende Persönlichkeitsmerkmale in starker Ausprägung finden: Energie- oder Aktivitätspotential (Vitalität, Initiative, Ausdauer), Neugier, Konflikt- und Frustrationstoleranz, Unabhängigkeit (Nonkonformität). ►

PAUL KLEE MULTIMEDIAL

Paul Klee gehört zu den Standard-Künstlern der Kunsterziehung, ob inklusive Museumsbesuch und Begegnung mit Originalen oder auch nur mit Hilfe von Reproduktionen. Die Kunst Klees scheint prädestiniert für eine Auseinandersetzung mit Farbe, Form und Komposition, und gleichzeitig öffnet sie Zugänge zu erzählerischen Strukturen in Bildern und zum Verhältnis von Bild und Klang. Zwei neue Publikationen geben nicht nur erlebnisreiche Einstiege in dieses künstlerische Werk, sondern bieten Kindern und Jugendlichen zudem Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Medien selbst, durch welche die Gemälde und Zeichnungen lebendig vermittelt werden.

Laurent Schmid

Paul Klee – Spiel mit Bildern.

Drehung, Schiebung, Spiegelung.

CD-ROM Mac/Win, Bern (h.e.p.verlag ag) 2002, € 37,-

Die von der Paul-Klee-Stiftung herausgegebene CD-ROM nimmt ihren Titel ernst: neben einem Informationsbereich mit tabellari-

schem Lebenslauf, Zitaten von Zeitgenossen über die Lehrtätigkeit Klees am Bauhaus sowie Ausschnitten aus Briefen des Künstlers stehen vier Kunstwerke im Mittelpunkt. Einem jeweils kurzen Text (gesprochen und lesbar) gelingt es, mit dem gleichzeitigen Schauen nicht zu konkurrieren, sondern dieses vielmehr zu begleiten und zu unterstützen. Die Spiele sind einfallsreich auf das jeweilige Kunstwerk abgestimmt, die Aufgaben schließen Übungen zur Komposition, zum räumlichen Vorstellungsvermögen, aber auch Suchspiele ein. Geradezu aufregend ist die Begegnung mit „Dreitacte im Geviert“ (1930): die Rechtecke des Gemäldes in den Farben Weiß, Grau und Schwarz lassen sich als verschiedene Töne hören, deren Länge von der Breite der Farbfelder abhängen, welche wiederum durch Anklicken modifizierbar sind. Cello, Viola und Geigen *spielen* die jeweiligen *Zeilen* der Farbfelder. So kommen die Kapazitäten einer CD als Erlebnis für Augen und Ohren zum Zuge, indem Visuelles mit Akustischem kombinierbar und variiert ist.

Mario Giordano:

Der Mann mit der Zwitschermaschine. Augenreise mit Paul Klee.

Berlin (Aufbau Verlag) 2001, 62 S., € 20,-

Ein Buch vermag anderes zu leisten. Die

Bildqualität von Mario Giordanos „Der Mann mit der Zwitschermaschine. Augenreise mit Paul Klee“ – jenseits der Pixel – ist ausgesprochen gut. Das liebevoll gestaltete Buch nimmt mit auf eine Reise in Bildern und Worten. Dabei verwendet der Autor Sprache sparsam und effektiv. Sie gleichermaßen kind- wie erwachsenengerecht. Bilder und Sätze stellen den Künstler Paul Klee anhand seiner Werke vor. Hört man die Vögel der „Zwitschermaschine“ (1922), von einer Kurbel in Bewegung gesetzt, auch ohne Lautsprecherboxen? Eine flexible Schablone animiert zu einem Suchspiel. Am Schluss dieses Buches fühlt man sich wie angekommen nach einer langen Reise oder eben wieder aufgetaucht aus einer intensiv miterlebten Geschichte.

Während bei einem Spiel der CD-ROM der Zeitmesser läuft, sorgen leere Seiten des Buches für Langsamkeit. Beides hat seine Berechtigung und seinen Reiz. Wäre es nicht schön, Kindern einmal diese Medien nebeneinander zu präsentieren und sie Begeisterung für ein phantasievoll erstellte CD-ROM, die Liebe zu einem energiegeladenen Buch und damit die Lebendigkeit der Kunst Paul Klees wertschätzen zu lassen?

Sabina Leßmann,
BDK-Mitteilungen 1/2003

Günstig für *kreative Leistungen* sind auch eine Reihe von *intellektuellen Fähigkeiten* wie z.B. Problemsensitivität, Flüssigkeit von Denkprozessen, Flexibilität, Originalität.

Wichtige Grundlagen für diese kreativen Fähigkeiten sind einerseits die Verfügbarkeit des „divergenten“ Denkens, andererseits die Tendenz zu „Transformationen“, das heisst flexible Ordnung und Umgestaltung von Wahrnehmungs- und Denkinhalten in Richtung auf neue Ordnungssysteme.

Der *kreative Prozess* lässt sich in folgende Phasen untergliedern:

1. Auseinandersetzung mit der Umwelt,
2. Problemwahrnehmung und -analyse,
3. Informationssammlung
4. Systematische oder unbewusste Hypothesenbildung
5. Einfall, Gedankenblitz, Idee, Erleuchtung, „Illumination“,
6. Überprüfung und Ausarbeitung,
7. Mitteilung, Kommunikation,
8. Durchsetzung, Realisierung.

Kommunikation und Realisierung können unter Umständen zusammenfallen, z.B. bei künstlerischen Aussagen.

Kreativitätsförderung erfolgt durch langfristige Unterstützung von bedeutsamen Fähigkeiten (siehe oben) und Begabungen, durch Schaffung kreativitätsfördernder Unterrichts-, Arbeits- und Lebensbedingungen (u.a. gekennzeichnet durch Lockerheit, fehlenden Anpassungsdruck und hohen Anreizungsgrad), durch spezielle Trainingsprogramme sowie durch die Anwendung bestimmter Kreativitätstechniken, die mittels rezeptartiger Spielregeln eine kreative Atmosphäre schaffen und Hemmungen abbauen.

Für die Entwicklung des in jedem Menschen ansatzweise vorhandenen Kreativitätspotentials wird die Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksmitteln besonders positiv eingeschätzt.

Originalität

(zu lat. *Originalis* = ursprünglich)

Fähigkeit zu außergewöhnlichen Denk-, Handlungs- und Darstellungsweisen.

Originalität lässt sich nicht allein über statistisch seltene oder gar einmalige Produktionen definieren, vielmehr muss auch die Qualität berücksichtigt werden.

Originell sind Denk- und Handlungsprodukte, die Überraschung hervorrufen,

durch Herstellung unerwarteter Beziehungen „ins Schwarze treffen“.

Originalität ist eine Teilfähigkeit der Kreativität.

Begabung

Gesamtheit der zu einem bestimmten Zeitpunkt der individuellen Entwicklung ausgebildeten Fähigkeiten zur qualifizierten Ausführung bestimmter Leistungen.

Neben einer allgemeinen intellektuellen Begabung (Intelligenz) als Leistungsbeurteilung für alle geistig beanspruchenden Aufgabenstellungen unterscheidet man Spezialbegabungen wie mathematische, technische, sprachliche, musikalische, künstlerisch-gestaltende.

Begabungen entwickeln sich aufgrund des Zusammenwirkens von angeborenen bzw. vererbten Anlagen und von durch Erziehung und Umwelt vermittelten Lernprozessen.

Die ausschließliche Gleichsetzung von Begabung mit Anlagen ist überholt.

Denken (S. 122–123)

Gesamtheit der geistigen Tätigkeiten, die in der teils bewussten teils unbewussten Verarbeitung von Informationen aus der Wahrnehmung und aus dem Gedächtnis bestehen und auf das Herstellen von Ordnungen oder Sinnbezeichnungen und auf das Lösen von Problemen gerichtet sind.

Als Ganzes unanschaulich kann Denken ohne anschauliche Elemente des Wahrnehmens und Vorstellens und der sie repräsentierenden Zeichen (z.B. Sprache, Schrift, Bild, Symbol, Formel, Analogie, Assoziation) nicht vollzogen werden. In der Psychologie werden in Anlehnung an den Intelligenz- und Kreativitätsforscher Joy Paul Guilford folgende elementare Denkvorgänge unterschieden:

1. Erkennen von bedeutungshaltigen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Gedächtnisinhalten;
2. Speichern und Erinnern von kognitiven Inhalten im Gedächtnis;
3. konvergente Produktion (lat. „convertere“ = „umwenden, sich jem. Zuwenden“), auf einen Punkt, eine Lösung hin konvergierende Produktion, d.h. Problemlösung durch Ableitung aus bereits vorgezeichneten logischen Prinzipien;
4. divergente Produktion (lat. „divertere“ = „sich anderswohin wenden“, hier im Sinne von auseinanderlaufen), d.h. vielseitiges und flexibles Finden von Problemlösungsansätzen durch Den-

ken in unterschiedliche Richtungen, durch Berücksichtigung unterschiedlicher Problemgesichtspunkte, durch Vermeidung vorschneller Festlegungen; divergentes Denken ist von besonderer Bedeutung für produktives, schöpferisches Denken;

5. Bewerten, Anwendung von logischen oder moralischen Bewertungskriterien auf Problemlösungsansätze.

Nach dem Grad der inhaltlichen Abstraktion unterscheidet man

- anschauliches,
- konkretes und
- abstraktes Denken.

Hinsichtlich der *Denkstrategie*, der Methodik, mit der ein Fragenkomplex angegangen wird, lassen sich unterscheiden:

- **diskursives** Denken (lat. „discurrere“ = „umherlaufen, sich zerstreuen“), das Vorstellungen, Erfahrungen und Zusammenhänge zergliedert und systematisch und planmäßig zu einem sinnvollen Beziehungsganzen höherer Abstraktion ausarbeitet;
- **intuitives** Denken (lat. „intueri“ = „ansehen, anschauen“), das aus Einfällen und Eingebungen des Augenblicks zu Ergebnissen führt (Intuition);
- **induktives** Denken („inducere“ = „hineinführen“), d.h. probierendes auf Versuch und Irrtum basierendes Denken, und
- **deduktives** Denken (lat. „deducere“ = „herabführen“), d.h. logisch sich aus Prämissen entwickelndes Denken.

Mit *naturwissenschaftlichem, begrifflichem, bildnerischen Denken* usw. werden Denkformen bezeichnet, die durch fortwährende Beschäftigung mit einem Wirklichkeitsgebiet auf eigenen methodischen Wegen zu charakteristischen Formen der Weltanschauung führen und an bestimmte Interessen gebunden sind.

Die Meinung, Denken sei ausschließlich ein Akt des Intellekts (verstanden aus reinem Abstraktionsvermögen) und an Sprache gebunden, ist nach heutigem Forschungsstand irrig. Die Ansicht geht hauptsächlich auf Immanuel Kant („Kritik der reinen Vernunft“, 1781) und Wilhelm von Humboldt („Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus ...“, 1836) zurück, indem im Zuge der Aufklärung und des Neuhumanismus dem Denken in Sprachformen ein bis heute einseitiges Interesse entgegengebracht wird. Die Kybernetik hat gezeigt, dass der Zusammenhang von Sprache und Denken kein notwendiger ist. In der neuesten amerikani-

schen Hirnforschung sind die unterschiedlichen Funktionsweisen der rechten (räumliches Vorstellungsvermögen, nichtverbales Denken, Rechnen) nachgewiesen.

Im *anschaulichen Denken* werden die Denkinhalte daher in bildhaften Symbolen und ganzheitlich organisierten Vorstellungen gefasst, im rein abstrakten Denken erfolgte die Darstellung der Denkgegenstände durch sprachliche und numerische Zeichensysteme. Die Gesamtheit der Fähigkeiten zur problemangemessenen Anwendung von Denkvorgängen wird als Intelligenz bezeichnet. Auch der informationsverarbeitende und gestaltende Umgang mit Symbolen ist als Denkvorgang zu bezeichnen und setzt entsprechend dieser Definition intellektuelle Fähigkeiten voraus.

Intelligenz

(zu lat. *Intelligentia* = Vorstellung, Einsicht, Verstand)

Gesamtheit geistiger Fähigkeiten bzw. Begabungen. Verschiedene Intelligenzdefinitionen betonen unterschiedliche Schwerpunkte, z.B. den Gesichtspunkt der Informationsverarbeitung in Wahrnehmung und Denken, die Beherrschung logischer Operationen, das Herstellen oder Erfassen von Sinnzusammenhängen, das Lösen von Problemen.

Intelligenz muss als komplex zusammengesetztes Bündel unterschiedlicher Teilfähigkeiten angesehen werden; sie äußert sich in unterschiedlichen Inhaltsbereichen, z.B. in symbolischen, bildlichen und sozialen Aufgabenstellungen.

Für die Kreativität sind vor allem solche intellektuellen Fähigkeiten ausschlaggebend, die auf divergentem Denken, d.h. dem Denken in unterschiedlichen Richtungen beruhen.

Intuition

ein Erkenntnisprozess, der auf einer unmittelbaren Informationsverarbeitung beruht, meist unterhalb der Bewusstseinschwelle stattfindet und vielfach zu schlagartigen Einfällen oder Erkenntnissen führt. Obwohl Intuition nicht auf einer klar nachvollziehbaren analytischen geistigen Leistung beruht, ist sie eine Leistung des Intellekts. Sie kann fehlerhaft sein, hat jedoch wie andere intellektuelle Leistungen eine rationale Grundlage.

Intuition beinhaltet eine scheinbar spontane innere Umgestaltung von Wahrnehmungs- oder Vorstellungsinhalten, die als offensichtlicher (evidenter) Erkenntnisgewinn erlebt wird.

Intuition spielt sowohl bei der Realisierung einer künstlerischen Absicht (Umgestaltung) eine Rolle, als auch bei der Rezeption von Kunstwerken. Ihr Charakter ermöglicht die Weitergabe von künstlerischen Aussagen, die mit analytischen und sprachlichen Mitteln schwer fassbar sind.

Inspiration

(lat. „*inspirare*“ = „einhauchen“): scheinbar unvermittelter wissenschaftlicher oder künstlerischer Einfall, der wie eine Eingebung von außen empfunden wird, in Wirklichkeit jedoch auf eine Phase unbewusster Problembearbeitung und Hypothesenbildung folgt, die auch als Inkubationsphase im kreativen Prozess bezeichnet wird.

Die Inspiration ist der Phase des Einfalls oder der Illumination („Erleuchtung“) zuzuordnen. Ideen können jedoch auch – sowohl bei wissenschaftlichen als auch bei künstlerischen und bei sozialen Problemstellungen – auf systematischem Wege durch Anwendung von Organisationsprinzipien und Denkopoperationen aus den verfügbaren Informationen abgeleitet werden.

musische Erziehung

(musische Bildung): griech. „*paideía mousiké*“ war die „musische Bildung“ von Körper (Leibesübung), Seele (Musik) und Geist (Sprache) zum harmonischen Menschen. Grund für das Fehlen bildnerischen Tuns ist die damalige Geringschätzung der an Material gebundenen Tätigkeiten. Kurz vor 1900 wird im Rückgriff auf dieses humanistisch-klassische Bildungsideal die Forderung nach einer Geist und Gemüt durchdringenden Erziehung des Menschen erhoben. Ausgelöst durch die Kunsterzieherkongresse (Dresden 1901, Weimar 1903, Hamburg 1905) wird versucht, die Disziplinen Deutsch, Sport, Musik und Kunsterziehung unter dem didaktischen Prinzip „Kunst“ und mit den Methoden der Selbsttätigkeit und Selbstäußerung zu einen, eine Charakter- und Haltungserziehung durch Singen, Spielen, Tanzen und Wandern in der Natur zu fördern sowie im Sichkleiden, Einrichten und geselligem Umgang Gemeinschaftserlebnisse zu ermöglichen. Ungewollt leistete die Wendung gegen Wissenschaft, Technik, Intellekt, Bürokratie, bürgerliche Moral und Verstärkung nationalsozialistischer Ideologie Vorschub. Nach 1933 wurden die Bestrebungen der musischen Erziehung unterdrückt, nach 1945 wurde an der Erneuerung des Gedankens gearbeitet, ohne sich gegen die Erfordernisse einer modernen Industrie- und Konsumgesellschaft behaupten zu können.

FERIALSEMINAR 2003

Malerei im Kontext mit Neuen Medien

Teilnehmer/innen: Lehrer/innen für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Textiles Gestalten an AHS und BHS in Österreich

Teilnehmerzahl: 15 – 20

Termin: 25. bis 30. August 2003

Beginn: 25. August 2003, 10 Uhr

Ende: 30. August 2003, 16 Uhr

Ort: Schloss Sigharting
4771 Sigharting/Oberösterreich
Gasthof Wagnermayr,
Hartwagen 1,
4771 Sigharting.
Tel.: (07766) 3127



Ausstellung in der Kunsthalle.tmpSteyr, 2001

Inhalt:

Die Malerei des 21. Jahrhunderts definiert ihren Standpunkt sowohl in Symbiose mit den Neuen Medien als auch im Gegensatz zu diesen. Fotografie, Computer, Film, usw. standen, was die Entwicklung der Kunst der letzten Jahrzehnte betrifft, vielfach auch im Wettstreit mit der Malerei. Jedenfalls existiert, speziell was die theoretische Reflexion betrifft, ein spezielles, nicht immer konfliktfreies Nahverhältnis.

Ausgehend von der eigenen Praxis, dem Herstellen groß- oder kleinformatiger Bilder in den verschiedensten malerischen Techniken, soll eine Reflexion über das Verhältnis der persönlichen malerischen Arbeit zu den Neuen Medien möglich werden. Dies führt sicher zu einem stärkeren theoretischen Fundament, was die Argumentation des eigenen Tuns in Zukunft erleichtern wird.

Im Mittelpunkt des Seminars steht die Freude an der Malerei und die Weiterentwicklung der eigenen Arbeit, das Erproben verschiedener Techniken (z.B.: Öl, Acryl, Dispersion, Gouache, Tempera, Collage, ...), das Experiment oder die konzeptuelle Ausrichtung des Malens. Thematisch und stilistisch liegt das Feld weit offen, die räumliche Situation in Schloss Sigharting, die eine klassische Atelieratmosphäre vermittelt, gestattet auch die Gestaltung großformatiger Bilder.

Die Intensität der Einbeziehung der Neuen Medien in Bezug auf Inhalt, Motivwahl oder Malweise bleibt selbstverständlich in der Entscheidung der Teilnehmer/innen.

Der theoretische Hintergrund wird durch Einzel- und Gruppengespräche sowie kurze Vorträge aufbereitet.



Installation in der Galerie im Stifterhaus, Linz, 2000



Installation i.d. Galerie Eboran, Salzburg, 1997

Referent: Reinhold Rebhandl

Geb. 1957. Studium der Malerei bei Walter Eckert und Markus Prachensky (Diplom 1984)

Studium der Geschichte (Universität Wien) und der Bildnerischen Erziehung (Akademie der bildenden Künste in Wien) – Lehramtsprüfungen 1983

1983–2001 Unterrichtsrichtstätigkeit am Bundesgymnasium Steyr (GSK und BE).



Seit 1992 Leitung der Arbeitsgemeinschaft für Bildnerische Erziehung an AHS in O.Ö.

Seit 2002 Unterricht (Figuralzeichnen, Aktzeichnen, Modegrafik und Kunstgeschichte) an der Modeschule Hetzendorf in Wien.

1997–2002 Leitung der Kunsthalle.tmp Steyr (mit W. Ebenhofer).

Seit 1997 Vizepräsident der Künstlervereinigung Maerz in Linz.

Zahlreiche Ausstellungen: z.B.: Galerie im Stifterhaus, Linz/Kunsthalle Innsbruck/Galerie Crossing, Portogruaro/Galerie im Traklhaus, Salzburg/O.Ö. Landesmuseum/Galerie Eboran, Salzburg/Ludwig Drum Factory, Chicago/Katholisch-theologische Hochschule, Linz/Galerie Cult, Wien/Galerie Ariadne, Wien/Galerie Pohlhammer, Steyr/Produzentengalerie Kassel/Kunstraum Klapperhof, Köln/Universidade Estacio de Sa, Rio de Janeiro/ Galerie Trois Points, Montreal ...

Kuratierung verschiedener Projekte: z.B.: *nomen est omen* (Kunsthalle Steyr), *case aspects* (Wiener Hofburg und Kunsthalle Steyr), *zu Tisch* (Kunsthalle Krems, Stedelijcke Musea Kortrijk, Klingensmuseum Solingen), *really? – eine Ausstellung über Auslegungen des Realismusbegriffs in der zeitgenössischen Malerei* (Kunsthalle Steyr), ...

Teilnahme an Kunstmesen in Chicago, Los Angeles, Basel, Köln, Frankfurt, Montreal, Zürich, Wien, Linz, Paris, ...

Literatur (Auswahl):

Markus Mitringer, Reinhold Rebhandl, in: Noema Art Journal, Nr. 35, April 2/91

Peter Nesweda, bügelfrei-waschbar-neutral-lichtbeständig, in: R. Rebhandl-ELAAC 91 – Internationale Kunstmesse Montreal (1991)

Markus Mitringer, „Vagabundierendes Inventar“, in: Reinhold Rebhandl 92–94, 1995

Boris Brollo, Reinhold Rebhandl, in: Juliet art magazine, Nr. 67 (1995)

Andreas Stockinger, Kunsthalle.tmp Steyr, in: Parnass, Heft 4/Okt. 97



Installation in der Galerie im Stifterhaus, Linz,

Alexandra Reininghaus, Neue Kunsthalle in Steyr, in: Art 8/Aug. 97

Anselm Wagner, „Als Künstler bin ich selbstverständlich Patriot“ – Reinhold Rebhandls Rollenbilder vom Berufszweig „Künstler“, in: Reinhold Rebhandl „pro.to.types“ (2000)

„Wenn die Kunst ihre Aura verliert, ist sie weg“, **Monika Leisch-Kiesel** im Gespräch mit Reinhold Rebhandl, in: Reinhold Rebhandl „pro.to.types“ (2000)

Anneliese M. Geyer, pro.to.types, kursiv 7–3, 2000

Ulrike Matzer, Reinhold Rebhandl „pro.to.types“, in: EIKON – internationale Zeitschrift für Fotografie und Medienkunst, Heft 34 (2001)

Reinhold Rebhandl, Kommentar zu Beatrice von Bismarcks Thesen zum „Beruf Künstler/in“, in: Spielregeln der Kunst, ed. Wolfgang Zinggl (Dresden 2001).