

BÖKWE

**Bildnerische Erziehung
Textiles Gestalten
Werkerziehung**



Beispiele aus der Kunst: 5 Römische Frisuren.
unten links: Barockfrisuren

Schülerarbeiten aus dem Textilunterricht im BG 3, Wien 11,
Gottschalkgasse. (Siehe auch S. 18 im Blattinnern)

FLECHKUNST IM TEXTILEN WERKEN

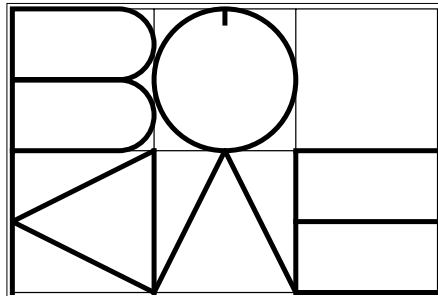
Flechten ist eine textile Technik, die viel Geschicklichkeit und Feinmotorik erfordert. Noch schwieriger ist es, wenn man statt Stoff und Wolle die eigenen Haare flicht.

Wir haben verschiedene Flechtvariationen wie Bauernzopf, normaler Zopf, Schnecke, Kranz, Knoten etc. ausprobiert und dabei viel Spaß gehabt.

Historische Vorlagen, wie Römer- oder Barockfrisuren haben uns inspiriert, Frau Prof. Koller hat uns aber ständig ermuntert, Neues auszudenken, Neues auszuprobieren. Das war ein toller Dreh!

(Julia Mauser, 3D)





Impressum

Präsidium:

- 1. Vorsitzende: MMag. Marlies Haas
- 2. Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler
- Generalsekretärin: Mag. Hilde Brunner
- Stellvertreterin: Dr. Lucia Bock
- Kassierin: Mag. Rena Jani
- Stellvertreterin: VOBL. Ilse Graschopf
- Schrittführerin: FI HR Mag. Elniede Köttl
- Stellvertreter: Mag. Heinrich Nagy
- 1. FI-Vertreter: FI Mag. Markus Riebe
- 2. FI-Vertreter: FI Mag. Peter Körner

Landesvorsitzende:

- Burgenland: HOL Brigitta Imre
- Kärnten: Mag. Ines Blatnik
- Niederösterreich: Prof. Ostr. Erika Balzarek
- Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß
- Steiermark: Mag. Walter Gerhold
- Tirol: Irmgard Hofer-Wolf

Bundesgeschäftsstelle:

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

Landesgeschäftsstellen:

- Burgenland: Mag. Ursula Dyczek, Lorettostraße 37, 7053 Hornstein ☎ (02689) 2636
- Kärnten: Mag. Ines Blatnik, Millstätterstraße 43, 9523 Landskron ☎ (04242) 464 63
- Niederösterreich: Mag. Leopold Schober, Buchbach 88, 2630 Buchbach ☎ (02630) 351 46
- Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer, Strindbergweg 8, 4040 Linz ☎ (0732) 25 27 72
- Steiermark: Mag. Andrea Winkler, Steinackerstraße 17/5, 8052 Graz ☎ (0316) 57 54 37
- Tirol: DI Helmut Baur, Sillgasse 15a, 6020 Innsbruck ☎ (0512) 93 53 69
- Salzburg, Vorarlberg und Wien: Mag. Hilde Brunner, Beckmannngasse 1A / 6, 1140 Wien ☎ (01) 894 23 42

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen
Redaktion: Mag. Hilde Brunner
Layout u. Satz: Peter Stodola
Druck: AV+Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien

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

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

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

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

BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilpolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und WerkerzieherInnen

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

www.boekwe.at

Redaktionelles

Beiträge:

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

Manuskripte:

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

Reproduktionsvorlagen:

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

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion und Anzeigen:

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

Redaktionsschluss:

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

Bezugsbedingungen:

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

Inhalt

Editorial 3

Kunst in der Bildungsreform 4

„Schwierige“ SchülerInnen in BE 6

Bücher 7, 17, 29

Links und Rechts in der Bildenden Kunst 9

Festspiel in Manhattan 13

Mandalas 18

Ein Wintermorgen 20

Vom Stapel gelaufen 22

Das Koordinatentisch-System KOSY 25

50 Jahre BÖKWE 28

Infos 30

Titelbild: „Körper-Mandala“ s. Beitrag S. 18

ALLTAG – EINE GEBRAUCHSANWEISUNG

Eine neue Abteilung des Technischen Museums Wien

Ab 13. Oktober 2005 präsentiert das Technische Museum Wien nach fast vierjährigen intensiven Vorbereitungsarbeiten auf rund 2300 m² eine permanente Ausstellung aus der Sammlung „Bau-, Alltags- und Umwelt-technik“, die den Menschen im Umgang mit der Technik in den Mittelpunkt rückt. Mit Hilfe einer erlebnisorientierten, innovativen Aus-stellungsgestaltung und interaktiven Medien

werden für Besucher je nach Bedürfnis, Alter und Vorwissen unterschiedliche Zugänge zu den Themen angeboten.

Mariahilfer Straße 212, 1140 Wien (neben dem IMAX), +43 (0)1 899 98-6000
http://www.tmw.at

Hinweise zur Museumspädagogik: museum x schule (siehe Seite 31).

„AUFGESPERRT“ – SCHLÖSSER, SCHLÜSSEL UND BESCHLÄGE

Die Hanns Schell Collection zu Gast im Technischen Museum Wien, bis 31. Dezember 2005

Eine Präsentation über die Entwicklung von Schloss, Schlüssel, Kästchen, Kassetten und Beschlägen, mit rund 250 Exponaten aus 2000 Jahren, aus der Hanns Schell Collection in Graz, dem weltweit das größten Spezialmuseum für Schlösser, Schlüssel, Kästchen, Kassetten und Eisenkunstguss.

Von der Römerzeit bis ins Industriezeitalter wird die Entwicklungsgeschichte von Schloss und Schlüssel gezeigt. Höhepunkte sind Meisterstücke aus Gotik, Renaissance und Barock. Darunter finden sich Pistolen- und Ablass-Schlüssel, Witwer- und Kammerherren-Schlüssel ebenso wie Schlösser mit Spielwerk. Ferner bezeugen über 600 Kästchen, Kassetten und Truhen das handwerkliche Können vergangener Epochen. Sie wurden aus so unterschiedlichen Materialien wie Gold, Silber, Bergkristall, Elfenbein, Schildpatt, Horn, Holz und Eisen gefertigt. Daneben hat Hanns Schell von seinen Bergexpeditionen zahlreiche Schlösser und Beschläge aus Tibet, Nepal, Indien, Afghanistan, dem Iran und aus Afrika mitgebracht.

Auch das Technische Museum Wien besitzt eine große Zahl von Schlössern und Schlüsseln, deren Entstehungszeit von der Antike bis ins 20. Jahrhundert reicht. Die meisten stammen ursprünglich aus der Kollektion des Wiener Sammlers Andreas Dillinger. Viele dieser kulturgeschichtlich und technisch gleichermaßen bemerkenswerten Stücke werden ab Herbst 2005 in der neuen Schau-sammlung „Alltag – eine Gebrauchsanwei-sung“ im Museum zu besichtigen sein.

Schloss und Schlüssel dienen vorrangig einem Zweck: Schutz von Hab und Gut vor dem Zugriff durch Unbefugte. Schlösser entwickelten sich aus dem Zusammen-spiel von technischer Erfindung mit handwerklichem Können. Die äußeren Formen der Schlösser oder Schlüssel wurden mit den Stilmerkmalen der jeweili-gen Epoche verziert und dekoriert. Aber nicht nur die rein dekorative Form lässt Schlüsse auf das Entstehungsjahr zu,

auch die technische Entwicklung bietet Hinweise zur Datierung. Die drei Haupt-schloss-Systeme, das Schubriegel-schloss, das Fallriegelschloss und das Drehschloss, werden epochemäßig in aus-gewählten Beispielen gezeigt und durch Zeichnungen erklärt und dargestellt.



v.l.n.r.: Hohldornschlüssel, 14./15. Jh., Hohldornschlüssel, 16./17.Jh. (mit Colleoni-Reiterstatue), Hohldornschlüssel, um 1400

Die Entwicklung der Schlösser ist natürlich untrennbar mit den passenden Schlüsseln verbunden. Schlüssel, von Truhen- oder Möbelschlössern, die keine „Schauseite“ haben, sind durch reich geschmückte Reiden (Schlüsselgriffe) erkennbar. Vom Bart des Schlüssels kann man auf das Schloss Rückschlüsse ziehen. Neben den Tür- und Möbelschlössern sind auch Vorhang-schlösser ausgestellt.

Der Wunsch des Menschen, wichtige Dinge abzuschließen, verbindet das Schloss mit diesem kleinen Möbeln - einem wichti-



v.l.n.r.: Reliquiemschrein, Limoge, Schlüssel-schild, Gotik, Stahlschnittschlüssel, Frankreich



Tonnengewölbte Kasette, Frankreich, 1570/80, Torschloss, Renaissance, Türklopfer, um 1880

ger Teil der angewandten Kunst. Schlösser auf Kassetten, Truhen und Kästchen zei-gen ein Anwendungsbeispiel dieser Tech-nik. Unterschiedliche Materialien wie Holz, Elfenbein, Silber, Eisen, Schildpatt oder



v.l.n.r.: Vorhangschloss mit Gewindeschlüs-sel, 19./20. Jh.; Türschloss, Rokoko; Voll-dornschlüssel, 18. Jh.

unten: Vorhangschloss mit Gewindeschlüs-sel, 19.Jh.

Messing, teilweise auch miteinander kombi-niert, zeigen die Kästchen aus den be-deutendsten Kunstzentren Europas. Zu Schloss und Schlüssel gehören Beschläge und Türklopfer. Beschläge sichern die Tür zusätzlich oder helfen dem Schlüssel in das Schloss zu finden. Daneben haben sie großen dekorativen Stellenwert. Türklopfer sind neben dem Schloss eine Barriere an der Türe, mit deren Hilfe ein Besucher auf sich aufmerksam machen konnte.

Infos: <http://www.schell-collection.com/>

Bilder: Copyright: Hanns Schell Collection, Edmund Holzer (Graz)

MUSEUM X SCHULE

„museum x schule“ bietet LehrerInnen und SchülerInnen die Möglichkeit, das Muse-um als Bildungsstätte regelmäßig zu nut-zen und den Museumsbesuch verstärkt in den Unterricht zu integrieren. Unterstützt wird die Schule dabei durch gezielte mu-seumspädagogische Programme, Aktio-nen und Unterrichtsmaterialien.

Gegen Voranmeldung bietet das Techni-sche Museum Wien eine Reihe von at-traktiven Programmen, die einen span-nenden Aufenthalt ermöglichen.

Reservierungen und Auskünfte werktags von 9.00 bis 13.00 Uhr bei Maria Zinggl, (01) 899 98-3001

Liebe Leserinnen und Leser!

Wieder beginnt ein neues Unterrichts- und Arbeitsjahr und dieses steht für den BÖKWE unter einem ganz besonderen Stern.



Wie schon angekündigt feiert unsere Vereinigung am 10. Mai 2006 ihr 50jähriges Bestehen und aus diesem Anlass ist eine bundesweite Tagung mit internationaler Ausrichtung in Vorbereitung. Unsere Partner werden dabei das BMBWK, InSEA (International Society for

Education through Art) und Unesco mit einem innovativen Jugend-Schwerpunkt sein.

Im Herbst 2004 wurden die ersten Tagungsvorbereitungen durch eine kleine Planungsgruppe in die Wege geleitet, im Frühjahr 2005 hat sich eine erweiterte Organisationsgruppe zusammengefunden, die sich erfreulicherweise aus Kolleginnen und Kollegen sowohl aus mehreren Bundesländern wie aus dem schulischen und Ausbildungs-Bereich zusammensetzt. Planungssitzungen haben bisher in Linz, Wien und Graz stattgefunden, die nächste wird in Verbindung mit der Bundesvollversammlung 2006 voraussichtlich von 8.–9. Oktober in Salzburg stattfinden.

Das Rohkonzept für ein vielschichtiges Programm steht, mit Top-ReferentInnen aus dem In- und Ausland sind wir bereits im Gespräch,

das Tagungs-Budget durch das BMBWK scheint soweit gesichert, ein Sponsoringkonzept ist im fertig werden, Termine mit Verantwortlichen des Landes Steiermark und der Stadt Graz sind avisiert, ein grafisches Tagungs-Layout ist in Arbeit ... es läuft also! Damit können die ersten wesentlichen Eckdaten zur Tagung bekannt gegeben werden:

Titel: Ästhetische Bildung. Modelle und Perspektiven in Europa
Zeit: 3.–6. Mai 2006
Ort: Grazer Congress

Diese Information wird noch offiziell und ausführlicher im Laufe des Schuljahres über die Stadt- und Landesschulräte als empfohlene Fortbildungsveranstaltung an die Schulen kommen. Für die eigene Terminplanung bitte ich, diese Veranstaltung jedenfalls schon jetzt mit einzubeziehen.

Viel Arbeit erwartet uns noch, doch sie macht Freude in unserem kooperativen und engagierten Team!

Einen guten, kraftvollen und kreativen Start ins „neue“ Jahr wünscht

Ihre Marlies Haas

Carl-Peter Buschkühle

KUNST IN DER BILDUNGSREFORM

Bildungsreform ist eine Kunst. Hier wie dort werden oft Geschichten gemacht, selten Geschichte. Auf zu neuen Ufern!

Durch PISA aufgeschreckt, wurden in Baden-Württemberg in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, um die schulische Bildung zu reformieren. Im April 2002 gab es in Ulm einen Bildungskongress, der als Ideenschmiede für einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik des Landes wirken sollte. Die Kultusministerin, *Annette Schavan*, versammelte um sich einen Bildungsrat mit ausgewiesenen Fachleuten, unter ihnen *Hartmut von Hentig*, *Ralf Dahrendorf* und der Neurologe *Manfred Spitzer*. Umsetzung erfuhren die Bildungsanstrengungen unter anderem in neuen Unterrichtsstandards, die in den Jahren 2002 und 2003 erarbeitet wurden. Für das Fach Kunst ergeben sich hier vor allem im Bereich der Grund- und der Hauptschule nicht unerhebliche Neuerungen. Das Fach geht in diesen Schulformen auf in neuen „Fächerverbänden“. In der Hauptschule ist dies der Fächerverbund „Musik-Sport-Gestalten“, in der Grundschule heißt er „Mensch-Kultur-Natur“. Inwieweit aus den Fächern Musik, Sport und „Gestalten“, worin nunmehr künstlerische Inhalte versteckt sind, längerfristig tragfähige, fächerübergreifende Veranstaltungen zu entwickeln sind, lasse ich einmal dahingestellt. Durchaus interessant erscheint demgegenüber aber die Konstruktion in der Grundschule. Hier sind die Fächer Kunst, Musik sowie Heimat- und Sachkunde gebündelt. Das Stundenkontingent des Fächerverbundes entspricht in etwa dem der bisher einzeln unterrichteten Fächer. Welche Gewichtung vorgenommen wird, liegt weitgehend in der Entscheidung der einzelnen Lehrerin bzw. des Lehrers. Die Möglichkeiten reichen von ausgewiesenen fachspezifischem Unterricht in einem der beteiligten Fächer über einen gewissen Zeitraum bis zu Projekten, mit denen versucht wird, alle drei Fächer zu integrieren und so zu tatsächlich fächerübergreifendem Lernen zu gelangen. Die Leitgedanken zu den neuen Unterrichtsstandards, die die Ziele und Inhalte des Fächerverbundes formulieren, betonen ausdrücklich, dass hier ein selbsttätiges, entdeckendes Lernen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen soll, wobei der Projektform Priorität eingeräumt wird. Der Unterricht im Fächerverbund soll integrativen

Charakter haben, sodass ein Beharren auf traditionellen Fächergrenzen nicht möglich ist. Gleichwohl wurde im Laufe der Beratungen entschieden, dass fachspezifischer Unterricht als Option nicht ausgeschlossen werden soll.

Ziele und Inhalte der Fächerverbünde werden nicht mehr in traditionellen Richtlinien ausgewiesen. Im Gegensatz zu den Richtlinien, die mitunter bis ins Detail vorschrieben, was wann im Unterricht zu behandeln sei, geben die neuen Unterrichtstandards Kompetenzen vor, die in jeweiligen Jahrgangsstufen nachweislich auszubilden sind, sowie Inhalte, an denen dieser Kompetenzerwerb geschehen soll. Die Standards sind dabei in neun Kompetenzfelder gegliedert, die in gewisser Weise aufeinander aufbauen und miteinander vernetzt sind. Ihre Themen bestimmen sich aus Aspekten der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, die für „bildungsbedeutsam“ erachtet werden. Diese Kompetenzfelder sind:

Menschliches Leben

- Wer bin ich – was kann ich: Kinder entwickeln und verändern sich, stellen sich dar.
- Ich – du – wir: zusammen leben, miteinander gestalten, voneinander lernen.
- Kinder dieser Welt: sich informieren, sich verständigen, sich verstehen.

Kulturphänomene und Umwelt

- Raum und Zeit erleben und gestalten.
- Heimatliche Spuren suchen und entdecken.
- Mensch, Tier und Pflanze: staunen, schützen, erhalten.

Naturphänomene und Technik

- Natur macht neugierig: forschen, experimentieren, dokumentieren.
- Erfinder, Künstler, Komponisten entdecken, entwerfen und bauen, stellen dar.
- Energie, Materialien, Verkehrswege: vergleichen und bewusst nutzen.

Diese Kompetenzfelder sind so strukturiert, dass jeweils das erste vom „Ich“, vom Kind als Individuum ausgeht, das zweite das Kind als Mitglied einer Gemeinschaft in den Mittelpunkt rückt und im dritten die Schülerinnen und Schüler als „Bürger der einen Welt“ Schlüsselfragen von globaler Bedeutung begegnen, wobei der Ausgang immer von der Erfahrungswirklichkeit genommen werden soll.

Nun kann man sich denken, wie die ersten Entwürfe zur Präzisierung einzelner

Kompetenzen, die sich den Feldern zuordnen lassen, sowie zu den Inhalten, anhand derer der Kompetenzerwerb zu leisten sei, aussahen. Es gab eine klare Dominanz des Heimat- und Sachunterrichtes und die leitenden Vorstellungen zur Unterrichtspraxis gingen davon aus, dass Beiträge des Faches Kunst im Wesentlichen illustrierenden Charakter haben sollten. Damit wäre das Fach im neuen Fächerverbund nicht nur quantitativ im Rahmen der Studententafel, sondern auch qualitativ geschwächt worden. Demgegenüber liegt im neuen Fächerverbund durchaus eine Chance, den Sachverhalt geradezu umzudrehen. (Lassen wir das Fach Musik, das hinsichtlich mancher Inhalte spezifische Probleme bezüglich eines integrativen Unterrichts hatte, einmal außer acht.) Vom Fach Kunst her war nämlich der überwiegende Teil der Kompetenzen und Inhalte mit dem eigenen Fachverständnis, den Zielen und Eigenschaften künstlerischen Lernens zu verbinden. Die Betonung explorativen, selbsttätigen Lernens in Projekten kommt der Kunst generell entgegen. Es bietet sich im Fächerverbund „Mensch-Kultur-Natur“ die Gelegenheit, künstlerisches Lernen zum Leitmotiv des Unterrichts zu machen.

Zum Beispiel „Pflanzen“: Die Auseinandersetzung mit diesem Inhaltsfeld lässt sich verschiedenen Kompetenzfeldern zuordnen. Naheliegender, weil gewohnt, wäre zunächst der Zugang über den Heimat- und Sachunterricht, der z.B. Naturbeobachtungen und Pflanzenbestimmungen vornimmt, welche dann unter Umständen zu gemalten Darstellungen führen könnten. Es kann aber auch umgekehrt sein. Lautet das Projektthema z.B. „Mein Traumgarten“ und wird dieser nicht sogleich mit Wasserfarben auf dem Zeichenblock realisiert, so können sich Einsichten und Erkenntnisse mit Vorstellungen und Phantasien des einzelnen Kindes verbinden. Ein solcher Garten ließe sich, und sei es in kleinem Maßstab, als Modell tatsächlich anlegen. In einer Kiste könnten Pflanzen angesetzt und mit anderen Dingen wie Steinen, Gehäusen, Figuren verbunden werden. Mehrere Kinder könnten ihre Gärten verbinden oder gemeinsam gestalten, schließlich könnte ein ganzer Klassengarten aus verschiedenen Bereichen entstehen. Das Stundenkontingent des Fächerverbundes bietet für ein solches Projekt erheblich mehr Zeit als der Unterricht im einzelnen Fach. Kenntnisse müssen gewonnen werden über die verwendeten Pflanzen, über ihre Herkunft, Eigenschaften und Bedürfnisse. Aspekte des Gartenbaus werden bedeutsam: welche Arten von Gärten gibt es,

welche Bedeutung haben sie für die Menschen, welche Möglichkeiten der Gestaltung gibt es. Exkursionen sind hier sinnvoll, aber auch Recherchen und Reportagen der Schülerinnen und Schüler aus ihrem Umfeld. Diese Einsichten und Erkenntnisse verbinden sich mit persönlichen Wünschen, Träumen und Phantasien. Sachwissen wird spielerisch erworben und verbindet sich mit individuellen Anteilen, mit der Person des Einzelnen.

Einerseits kommt diese Art des entdeckenden und gestaltenden Lernens den Schülerinnen und Schülern insbesondere der Grundschule entgegen, die sich und ihre Vorstellungen von der Wirklichkeit zunächst weniger differenziert im geschriebenen Wort als vielmehr im Bild zum Ausdruck bringen. Andererseits ist Erkenntnisgewinn hier eingebunden in persönliche Anstrengungen und Intentionen, womit zweierlei geleistet wird. Zum einen ist es eigentlich ein alter Hut in der Lernforschung, dass nachhaltiges Lernen, welches zu verfügbarem Wissen führt, in lebendigen Kontexten stattfindet¹⁾. Einsichten und Erkenntnisse, die aus Anschauungen gewonnen und mit persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen verbunden sind, bleiben nachhaltig im Bewusstsein und können flexibel genutzt werden, wohingegen abstrakte Wissensvermittlung den denkbar ungünstigsten Weg des Lernens darstellt. Zum anderen leistet das künstlerische Lernen eine wichtige Verbindung des Individuums mit der Sache. Das, was zum Gegenstand künstlerischer Bedeutungskonstitution wird, bleibt nicht fremdes Ding, sondern wird kognitiv wie emotional angeeignet. Es wird zum Gegenstand der persönlichen Auseinandersetzung, motiviert Vorstellungen und Imaginationen. Das Werk, sei es ein Gemälde oder sei es ein Garten, wird zum Ausdruck einer persönlichen Haltung gegenüber der Sache, ist eine komplexe Positionierung, die der Gestaltende ihr gegenüber zur Darstellung bringt. Diese Form kreativen Lernens hat potentiell weitreichende Konsequenzen für die Wertschätzung und den Umgang mit Dingen sowie für die Ausbildung einer verantwortlichen Haltung in gesellschaftlichen Kontexten überhaupt. Sie ist in der Lage, komplexes Denken zu schulen im Hinblick auf differenzierte Wahrnehmungsleistungen, kritische Reflexionen und Imaginationsfähigkeit.

Soviel zu den Möglichkeiten und Chancen des künstlerischen Projektlernens im Fächerverbund „Mensch – Kultur – Natur“.

Auf dem sinkenden Schiff?

Natürlich nährt diese Vision von „Mensch-Kultur-Natur“ sofort die Skepsis erfahrener Bildungsveteranen. Wie immer: zu Recht. Zur Verwirklichung dieser ehrgeizigen Ambitionen bedarf es dafür ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer. Dazu müsste z.B. eine intensive Lehrerfortbildung gefördert werden. Dem ist aber nicht so. Für die Lehrerfortbildung stehen an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs keine Mittel zur Verfügung. Die Lehrenden leisten diese Fortbildung – wenn überhaupt angesichts ständig steigender Belastungen – als zusätzliches freiwilliges Angebot. Verschärft wird die Situation dadurch, dass nach Auskunft des Landtages von Baden-Württemberg aus dem Jahre 2002 ca. 80 % der Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule das Fach Kunst fachfremd unterrichten. Wie sollen unter diesen Voraussetzungen die Möglichkeiten des Fächerverbundes realisiert werden, von den besonderen Chancen eines künstlerischen Lernens ganz zu schweigen? Perspektiven in dieser Richtung wären von der Ausbildung des Nachwuchses zu erwarten. In der Tat sehen die 2003 in Kraft getretenen neuen Prüfungsordnungen für die Pädagogischen Hochschulen des Landes große Anteile fächerübergreifenden Studierens vor. So müssen die Lehramtsstudenten/innen für die Grund-, die Haupt- und die Realschule unter anderem einen Fächerverbund studieren, dessen Inhalte auch Gegenstand der modularisierten Teilprüfungen und der Staatsprüfung sind. Es handelt sich um den mathematisch-naturwissenschaftlichen Verbund, den sozialwissenschaftlichen Verbund, den Verbund ästhetische Erziehung und den Verbund Sprache. Im Verbund ästhetische Erziehung sind die Fächer Kunst, Musik und Sport vertreten (diese Fächer können, wie alle anderen, jedoch auch als Haupt- oder Leitfach studiert werden). Abgesehen von der substantiellen Tragfähigkeit dieses Verbundes (man hat den Eindruck, dass hier unter Kompensationsverdacht stehende „Randfächer“ zusammengefasst worden sind) passt diese Konstruktion auf den entsprechenden Fächerverbund in der Hauptschule. Das nutzt wenig für den Fächerverbund in der Grundschule. Öffnungen der Fächerverbünde sind möglich, aber da ihre Inhalte Gegenstand der mündlichen Prüfung im Staatsexamen sind,

überlegen die Fachvertreter es sich gut (und lassen es dann meist bleiben), diese Ausweitungen auch zu nutzen, da sie fächerübergreifende Regelungen für die Inhalte dieser Prüfungen nach sich ziehen. Damit der Widersprüche nicht genug. Während in politischen Reden allenthalben die Bildung im Zuge von PISA und im Hinblick auf den globalen Wettbewerb als vorrangiges Ziel politischer Reformen gehandelt wird, sieht die Wirklichkeit anders aus. Statt in die Bildung zu investieren, wird sie zum Feld massiver Einsparungen. Das ist in Baden-Württemberg nicht anders als in anderen Bundesländern. Die Pädagogischen Hochschulen, an denen die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bis einschließlich der Realschule stattfindet, sind von diesen Sparmaßnahmen in erheblichem Maße betroffen. Sie mussten für das Haushaltsjahr 2004 insgesamt Mittelkürzungen von ca. 20 % hinnehmen, für 2005 sind weitere Einsparungen in vergleichbarer Größenordnung geplant. Hinzu kam 2003 eine erste Erhöhung des Lehrdeputats der Lehrenden, kaum trat dieses in Kraft, sollte die Lehre noch einmal um 15 % aufgestockt werden und der gängige Semesterrhythmus durch eine Trimesterregelung ersetzt werden. Das hätte die Pädagogischen Hochschulen aus dem Zyklus des Hochschuljahres ausgegliedert und Kooperationen mit in- und ausländischen Universitäten sowie die Teilnahme an Forschungskongressen und -projekten erschwert. Dieser Plan wird zur Zeit nicht mehr verfolgt. Die Deputatserhöhung ist für das Jahr 2006 dennoch beschlossen und zwar im Umfang von zusätzlichen vier Wochen Lehre, die in Form von Blockveranstaltungen geleistet werden soll. Das bringt vor allem die Lehrenden in den so genannten Massenfächern – Deutsch, Mathematik, Englisch – in erhebliche Schwierigkeiten. Diese Fächer erreichen bereits jetzt Auslastungszahlen durch Studierende von annähernd 200 %. Forschung ist hier kaum noch möglich. Insgesamt verschieben die politischen Maßnahmen das Tätigkeitsprofil der Pädagogischen Hochschulen zugunsten der Lehre und zu Lasten der Forschung. Wie verträgt sich das mit dem ehrgeizigen Ziel einer Bildungsreform, wenn die dazu notwendige Innovation in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr hinreichend durch entsprechende Forschung gestützt werden kann? Dabei verfügen die Pädag-

¹⁾ Vgl. z.B. den bis heute immer wieder in aktualisierter Form aufgelegten Band von Frederic Vester: *Denken, Lernen, Vergessen*, 1. Aufl. Stuttgart 1975; siehe auch z.B. Manfred Spitzer: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg, Berlin 2003, 5.453 ff.

gogischen Hochschulen dieses Bundeslandes durch ihre weitreichende Vernetzung des Studiums mit schulischer Ausbildung über hervorragende Potentiale einer praxisnahen Innovation schulischer Bildung.

Das Fach Kunst ist in einer prekären Lage. Das ist nicht neu und betrifft alle Bundesländer. Man denke etwa an Niedersachsen, wo die Ausbildung von Kunstpädagogen an der Hochschule für Bildende Künste in Braunschweig eingestellt wurde und Alternativen bis heute, über ein Jahr nach der ministeriellen Entscheidung, nicht in Aussicht stehen. PISA und die Folgen haben die Lage des Faches noch einmal verschärft. Evaluert wurden in dieser Studie bekanntermaßen solche „kulturellen Basiskompetenzen“ wie Lesekompetenz oder mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten. Dass damit nicht alle bildungsbedeutsamen Kompetenzfelder erfasst sind, ist im Vorwort der Studie noch ausdrücklich vermerkt. Dem Lernen im ästhetischen Bereich wird zwar allgemein ein Wert zugemessen, dieses Feld jedoch nicht in den Blick der Untersuchung genommen. Dadurch ist eine Gewichtung gesetzt, die in der bildungspolitischen Reaktion die weitere Abwertung dieses Lernbereiches befördert.

Dass in einer von Ästhetisierungsprozessen durchdrungenen Gesellschaft wie der unseren das Ästhetische ein erstrangiges Lernfeld sein müsste, wenn man den in den Richtlinien formulierten Anspruch, zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu erziehen, ernst nimmt, wiegt als Argument offenbar gering. Die in PISA erhobenen kulturellen Basiskompetenzen sind woanders angesiedelt, und man geht wohl nicht fehl, das Feld ihrer Legitimation vor allem im Bereich der globalen ökonomischen Konkurrenzfähigkeit zu suchen. Ob eine Unterentwicklung ästhetischer und kreativer Kompetenzen, mithin des Künstlerischen, diesem Ziel, sofern man es zu akzeptieren bereit ist, zuträglich ist, darf mit guten Gründen bezweifelt werden. Zur Zeit öffnet sich eine große Kluft zwischen den Potentialen einer Kunstpädagogik, die in der Bundesrepublik gegenwärtig so innovativ ist wie seit langem nicht mehr, und einer bildungspolitischen Realität, in der dieser Bereich weiter an Boden verliert.

Prof. Dr. Carl-Peter Buschkühle, Studiendekan an der Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät für Kulturwissenschaften, Abteilungsleiter und Fachsprecher „Kunst“/Institut für Kunst und Musik.

„SCHWIERIGE“ SCHÜLERINNEN IM UNTERRICHTSFACH BILDNERISCHE ERZIEHUNG AN DER AHS

Eine ganzheitliche Betrachtung von Konflikten im Unterricht

Diplomarbeit von Eva Scheifflinger, Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung, Akademie der bildenden Künste Wien, April 2005.

Diese Arbeit behandelt Konflikte im Unterricht auf umfassende Art und Weise und geht auch speziell auf die Situation im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung ein. Dabei wurde Wert darauf gelegt, das Thema ganzheitlich zu betrachten. Konflikte werden nicht nur einseitig auf die verhaltensauffälligen SchülerInnen abgewälzt, sondern es wird auch das Lehrerverhalten hinterfragt, und darüber hinaus werden die Einflüsse aus dem Umfeld der Betroffenen miteinbezogen. Die Basis für diese Abhandlung sind Literatur über allgemeine Pädagogik und Bildnerische Erziehung sowie Interviews mit praktizierenden Bildnerischen ErzieherInnen, die im Rahmen der Arbeit durchgeführt wurden.

LehrerInnen stehen bei Konflikten mit ihren SchülerInnen meist unter Handlungsdruck, weil es ihr Job ist, effektiv zu unterrichten. Deshalb wurde diese Arbeit so konzipiert, dass sie als unterstützende Lektüre bei Schüler-Lehrer-Konflikten verwendet werden kann. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist eine theoretische und praktische Untersuchung von Konflikten im Unterricht aus der Sicht der Lehrperson, von Möglichkeiten des Umgangs mit „schwierigem“ Schülerverhalten sowie der Konfliktprävention im Unterricht an der AHS. Sie soll Pädagoginnen nicht nur eine Hilfe für die „Handhabung“ von „schwierigen“ Schülerinnen bieten, sondern auch zu kritischer Reflexion des eigenen Verhaltens anregen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Abschnitt werden grundsätzliche Theorien und Erkenntnisse aus der allgemeinen Pädagogik behandelt, die für alle AHS-LehrerInnen interessant sein können, im zweiten Abschnitt wird die Situation im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung (BE) im Speziellen betrachtet. Ausgangspunkt sind einerseits pädagogische und psychologische Fachliteratur sowie fach einschlägige Quellen aus dem Internet;

andererseits Interviews mit praktizierenden Bildnerischen ErzieherInnen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt wurden. Nachdem die Quellenlage besonders für pädagogische Fragen der Bildnerischen Erziehung problematisch ist, musste im BE-spezifischen Teil auf diese empirische Methode zurückgegriffen werden. Es konnten Parallelen zwischen den Aussagen der Interviewten und der Fachliteratur festgestellt werden.

Bildnerische ErzieherInnen, die frisch von der Uni an die Schule kommen, sind meistens voll Motivation und Tatendrang und stoßen schnell auf Probleme im Umgang mit den SchülerInnen, von denen sie während ihres Studiums nur wenig gehört haben. Einige meiner Kolleginnen und Kollegen, die gerade im ersten Unterrichtsjahr sind, haben mir nicht nur von schönen Erfahrungen, sondern auch von den Schwierigkeiten berichtet, die sie als frischgebackene JunglehrerInnen zu überwinden haben.

Eine junge Kunsterzieherin beschreibt ihre Situation so:

„Ich habe gerade erst die Ausbildung gemacht, doch die Konfliktbewältigung war nie ein Thema, die Lernziele standen im Vordergrund. In der Praxis komme ich aber den Lernzielen gar nicht näher, weil ich mehr Konfliktmanagement in der Klasse betreibe. Ich denke mir, es ist ein Wahnsinn, dass wir das nicht gelernt haben. Zum Beispiel weiß ich genau, wie ich Druckgrafik aufbereite, aber so weit komme ich gar nicht, weil ich gewisse Strukturen in der Klasse erst auflösen muss. Das finde ich schade. Wir haben davon nie gehört, es hat immer nur geheißt, die SchülerInnen mit allen Sinnen fördern. Es ist mir nie gesagt worden, was ich mit einer schwierigen Klasse mache. (...) Wenn die Klasse z.B. keine homogene Gruppe ist, entstehen unruhige Situationen. Was gibt es da für Möglichkeiten? Nach einem fünfjährigen Studium, ziemlich aufwendig, stehen wir jetzt in der Praxis und müssen strampeln. Im Probejahr hat man dazu auch noch Druck, man wird kontrolliert, man muss Ergebnisse bringen. Du lernst Situationen kennen, die mit BE eigentlich nichts zu tun haben, sondern übergeordnet sind. Wie geht man mit diesen Dingen um?“ Gordon schrieb schon 1977: Überrascht stellen wir in unseren Kursen fest, dass nur sehr wenige Lehrer während ihrer Ausbildung adäquat auf Klassen voller ausgelassener, energiegeladener Schüler vorbereitet werden. Wenn die Lehrer endlich in ihre Klassen kommen, wollen sie natürlich unterrichten, nicht disziplinieren (Gordon, 1977: 28). Offensichtlich hat sich

diesbezüglich in den letzten 25, 30 Jahren nicht viel verändert. Diese wissenschaftliche Arbeit hat für mich auch eigennützigen Charakter: Als zukünftige Lehrerin für Bildnerische Erziehung wollte ich herausfinden, welche Konfliktsituationen bei diesem Beruf auf mich zukommen werden, und mich quasi schon vorweg wappnen – auch wenn das in dieser Arbeit nur bedingt möglich sein mag.

Die Analyse der Interviews hat ergeben, dass Bildnerische ErzieherInnen in ihrem Fach offensichtlich großteils mit Disziplin- und Motivationsproblemen der SchülerInnen zu kämpfen haben. Die Interviewbeiträge dienen zum einen einer detaillierten Aufschlüsselung von möglichen Problemfaktoren im Unterricht, zum anderen einer Auflistung möglicher Umgangsweisen mit den beschriebenen Konfliktsituationen anhand von Beispielen und Einschätzungen der LehrerInnen. Damit bietet diese Arbeit für BE-LehrerInnen zusätzlich zu Konfliktlösungs-methoden aus der Fachliteratur eine Auswahl an Methoden und Ratschläge aus der Praxis von FachkollegInnen.

Schwierigkeiten sind subjektiv und begegnen den LehrerInnen nicht nur in der Klasse in Form von „schwierigen“ Schülerinnen, sondern auch bei vielen anderen Aspekten des Systems Schule. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt auf den Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen; weitere Einflüsse, welche die Arbeit der LehrerInnen erschweren, werden nur am Rande behandelt. Einschränkungen ergeben sich für mich durch die Definition von „schwierigen“ bzw. „verhaltensauffälligen“ SchülerInnen. Es geht hier nicht um die Analyse von so genannten „Verhaltensauffälligkeiten“ (z.B. Hyperaktivität, Aggression, dem Angstphänomen oder ähnlichem), sondern allgemein darum, welche Schülerverhaltensweisen LehrerInnen als „schwierig“ empfinden. Das Hauptinteresse liegt bei den alltäglichen Querelen, die das Unterrichten mühsam machen, und die häufig für das wohlbekannte „Burnout-Syndrom“ von LehrerInnen mitverantwortlich sind. Diese kleinen Störungen kann man vielleicht nicht vollständig aus der Welt schaffen – aber es ist sinnvoll und möglich, Missverständnissen vorzubeugen, eine angenehme Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen und das Klassenklima zu verbessern.

Die Frage, ob man als Lehrerin durch theoretische oder auch praktische Vorbereitung solche Schwierigkeiten gänzlich vermeiden und sämtliche bestehenden Konflikte auflösen kann, muss bereits an

dieser Stelle verneint werden. Wo Menschen sich treffen, gibt es Konflikte; Konflikte gehören zum Alltag der PädagogInnen, ein besserer Umgang damit kann aber gelernt werden. Sämtliche in dieser Arbeit vorkommenden Vorschläge sollen nicht als fertige Rezepte verstanden werden, sondern als Anregungen, Tipps und Möglichkeiten, denen eine genaue Beobachtung und Differenzierung aller Umstände vorausgehen muss – und selbst dann greifen die Maßnahmen nicht immer. Zu große Erwartungen führen meist zu rascher Desillusionierung; das Problem ist keine Krankheit, die man mit dem richtigen Medikament endgültig zum Verschwinden bringen kann.

In der pädagogischen und psychologischen Fachliteratur zum Thema Konflikte im Unterricht wird meist pauschal von „LehrerInnen“ gesprochen, kaum jedoch von Bildnerischen ErzieherInnen im Speziellen. Aus Mangel an aktueller Fachliteratur über Bildnerische ErzieherInnen wurden deshalb LehrerInnen aus diesem Fach befragt, um einen Einblick zu bekommen, welchen Konflikten sie im Unterricht begegnen, und um zugleich auch einen Blick in ihre Trickkiste beim Umgang mit schwierigen Schülern werfen zu können. Die Interviews dienen als Ergänzung zum allgemeinen Teil (also Statements von LehrerInnen, die der Theorie beigeordnet wurden), und sind zugleich zur Erhellung der spezifischen Situation im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung vorgesehen. Die Eigenheiten des Faches Bildnerische Erziehung stellen besondere Anforderungen an die Lehrkraft, demnach gibt es auch fachspezifische Konfliktsituationen, mit denen BE-LehrerInnen konfrontiert werden, die aber beispielsweise im Mathematikunterricht selten oder gar nicht auftreten. Der Fokus wird auf die Lehreraussagen gerichtet, es wird im Detail aufgeschlüsselt, welche Schülerverhaltensweisen LehrerInnen als unerwünscht und unangenehm empfinden, und ob es geschlechtsspezifische und altersspezifische Unterschiede bei schwierigem Schülerverhalten gibt. Danach geht es um die Frage, wann Schwierigkeiten besonders häufig auftreten, zu welchen Zeitpunkten das Konfliktpotenzial also höher ist als zu anderen. In diesem Abschnitt werden neben den verschiedenen Unterrichtsphasen und der speziellen Situation bei Lehrausgängen (z.B. Museumsbesuchen) auch noch weitere Umstände betrachtet, die das Konfliktpotenzial erhöhen. Im Anschluss werden besonders konfliktreiche Erfahrungen aus der persönlichen Anekdotenkiste der LehrerInnen geschildert. Nach der Analyse der organisatorischen Faktoren geht es in

den nächsten Kapiteln um weitere mögliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Konflikten. Anschließend werden Tipps und Grundhaltungen der befragten Pädagoginnen für den Umgang mit schwierigen Schülerinnen thematisch aufgelistet und teilweise kommentiert. Einige Lehreraussagen zeigen aber, dass BE gegenüber anderen Unterrichtsfächern auch Vorteile für das Konfliktmanagement aufweist. Ich beziehe mich in dieser Diplomarbeit nur auf Untersuchungen, welche die Unterstufe und Oberstufe der AHS betreffen. Analysen im Kontext von Haupt- bzw. Mittelschulen hätten den Rahmen der Arbeit gesprengt und müssten deshalb außer Acht gelassen werden.

Die Diplomarbeit ist unter www.boekwe.at/unterricht/unterricht-materialien.htm als PDF downloadbar.

Eva Scheiflinger

LITERATUR-EMPFEHLUNGEN

Mag. Karin Reitzinger unterrichtet derzeit Kunstpädagogik am Lichtenberggymnasium (Europaschule) in Darmstadt. Trotz der Entfernung bleibt sie als Berichterstatte-rin aus der deutschen Bildungsszene weiterhin ein aktives Mitglied in der BÖKWE Landesgruppe Oberösterreich. Vor kurzem wurde sie in den hessischen Landesvorstand des BDK – Bund Deutscher KunsterzieherInnen, der sich mittlerweile „Fachverband für Kunstpädagogik“ nennt – gewählt, wo sie für den Sekundarstufe II Bereich zuständig ist. In einem der letzten E-Mails, die ich von ihr erhalten habe, ist eine Liste von Schul- und Fachbüchern angeführt, die die deutschen FachkollegInnen zurzeit verwenden und für die BÖKWE Mitglieder zusammengestellt wurde.

Susanne Weiß, Vorsitzende der BÖKWE Landesgruppe OÖ

Karin Reitzinger schrieb:

Wir haben hier an unserer Schule (Lichtenberggymnasium/Europaschule) eine ganze Reihe alter Schulbücher (im Klassensatz) darunter sämtliche Unterrichtsbehelfe für den Sekundarbereich II (rote Bücher).

Von den neueren sind Standardwerke:

Grundkurs Kunst 1, 2, 3, Schroedel Verlag, Bildende Kunst 1, Sehen, Verstehen Gestalten, Michael Klant, Josef Walch, Schroedel Verlag.

Außerdem gibt es bei uns eine ganze Reihe von Kunstdrucken, jeweils im Klassensatz (Es wäre vor allem auch eine Diskussion interessant, inwiefern so etwas

sinnvoll und zeitgemäß ist...). Diese erscheinen im Neckar Verlag:
Meisterwerke der Kunst, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Stuttgart.
 Die Mappen gibt es jeweils zu Themen wie zum Beispiel: Zeit/Menschen in Beziehungen/Nähe zur sichtbaren Wirklichkeit ...

Als brauchbar für Blitzplanungen und Supplierungen erweisen sich auch die Kopiervorlagen:

Kunstunterricht kreativ, Hrsg. Ulrich Krumsieg, Cornelsen Scriptor Verlag, für das Schuljahr 5/6, für 7/8 und für 9/10

Für Anregungen sind weiters ganz interessant:

Materialien zum Unterricht KUNST (Projekte, Experimente, Übungsbausteine), Jahrgangsstufen 5–10, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

Fundgrube für den Kunstunterricht ab Klasse 5, Hrsg.: Jürgen Trabant; Cornelsen Scriptor Verlag.

Aus der Reihe Kunst und Wissen:

Düchtig: Grundlagen der künstlerischen Gestaltung/Wahrnehmen, Farben- & Formenlehre, Techniken;

Bonnet: Kunst der Gegenwart / Herausforderung und Chance Beide im Deubner Verlag für Kunst Theorie und Praxis

Eine interessante Reihe von Themenheften erscheint auch im Klett Verlag.

Thema Kunst:

Das Porträt/Menschendarstellung in Kultur und Kunst Bauwerk und Konstruktion Stillleben Plastik/Objekt/Installation Plastik Druckgrafik Architektur.

Außerdem haben wir auch neuestens Mappen mit Folien, die unter:

Grundwissen-Transparente/AV-Medien laufen, hier haben wir die Themen Kunstgeschichte, und der Mensch Diese Mappen sind allerdings relativ teuer, und die Bilder sind von der Qualität her nicht überzeugend.

Weiters aus eigener Erfahrung ganz gut zu empfehlen:

„Was ist Kunst“, das günstige Buch aus dem Kaiser Verlag. Hier neu auch noch: „Was ist Architektur“.

Außerdem ganz in Ordnung die Reihe „50 Klassiker“, gibt es zu verschiedenen Themen: Gemälde, Design, Künstlerinnen, Film ... Ganz toll auch der *Brockhaus Kunst* und der *Brockhaus Moderne Kunst* (vor allem als Nachschlagewerke auch für die Schule).

Im Knesebeck Verlag ist das „Who is who der Bildmotive“ erschienen, das auch in der Kunstgeschichte ganz hilfreich sein

kann (Marcus Lodwick).

Das Dumont *Handbuch der Farbe/Systematik, Ästhetik, Praxis* (Sonderausgabe) find ich auch ganz gut und leistbar.

Und auch das Handbuch *Design international*, ebenfalls Dumont hab ich mir zugelegt.

In der kleinformatischen Taschen-Reihe (€ 6,99) gibt es jetzt außer den Büchern von einzelnen KünstlerInnen auch „Surrealismus, Realismus, Pop-Art, Dadaismus ...“ und die geben auch einen ganz brauchbaren Einblick.

Hilfreich finde ich weiters das „Praxisbuch für Künstler“ – Geräte, Materialien, Techniken/Ray Smith; vor allem für jene die nicht aus der Malerei-Ecke kommen, auch zum Nachschauen.

Und ganz gut kann man auch Teile vom dicken Daucher-Wälzer „Die große Zeichenschule“ für die Schule verwenden, die es jetzt überall günstig gibt.

Was Spiele angeht, so sind wohl die von Prestel zu nennen. Da gibt es mehrere: Kunstspiel, Fälschern auf der Spur, Architekturspiel, Memory-Spiele, ...

Außerdem gibt es aus der „Remember“ Reihe sehr schöne Memory-Spiele zur Farbe und zu einzelnen Büchern (wie dem Dumont Designbuch).

Zu *Urs Wehrli*: Kunst aufräumen gibt es ja auch die Magnelemente, zum Selberordnen; wobei er auch ein zweites Buch jetzt veröffentlicht hat (mehr Kunst aufräumen).

GRUNKURS KUNST 4 AKTION, KINETIK

Neue Medien für die Sekundarstufe II

Schroedel Verlag, ISBN: 3-507-10013-4, 18,50 €. In neun Kapiteln werden neuere Entwicklungen in der bildenden Kunst seit 1945 vorgestellt, vom Abstrakten Expressionismus bis zur Medienkunst. Im vorangestellten Teil „Grundbegriffe“ werden prinzipielle Aspekte der Gegenwartskunst wie die Bedeutung von Zeit, Raum und Bewegung, innovative Materialien und neue künstlerische Verfahren, Prinzipien wie Prozesshaftigkeit und Interaktivität oder die Mechanismen des Kunstbetriebes thematisiert.



Um den Schülerinnen und Schülern diese neuen Kunstformen adäquat zu vermitteln, erscheint zum Buch eine DVD (50,00 €) von *Michael Klant*. Sie enthält über 50 Filme zu den im Buch beschriebenen Werkbeispielen, zum Teil aus Archivmaterial geschnitten, zum Teil eigens für diesen Zweck gefilmt und produziert; hinzu kommen Künstlervideos. Das alles in TV-Qualität, so leicht abspielbar wie Musik von einer CD, in didaktisch sinnvollen Längen von ca. 3 bis 10 Minuten. Informationen über die Künstler/innen ergänzen das Angebot.

(<http://www.schroedel.de/pdf/3-507-10014-2-1-l.pdf>)

TEXTILDIDAKTIK

Kolhoff-Kahl, Iris: Auer-Verlag, Donauwörth, Dortmund 2005 ca. 200 S., ISBN 3403042642, 16,80 €

Diese Textildidaktik steht an der Schnittstelle von Kind, Kunst und Kultur. Sie stellt nicht nur die Fachgeschichte des Textilunterrichts vor, wie es bisherige Textildidaktiken in erster Linie tun, sondern führt in aktuelle Diskurse aus Textil- und Kunstpädagogik ein. Es werden im Wechselspiel von Praxisbeispielen und theoretischer Reflexion verschiedene Unterrichtszugänge diskutiert: kulturwissenschaftliche, ästhetische, biografische, konstruktivistische, genderorientierte, kreative, neurodidaktische, methodische und diagnostische Aspekte ergänzen sich zu einem variantenreichen Unterricht. So bieten sich dem Leser Anregungen, neue Wege im Unterricht zu wagen, die sich zwischen Sach- und Subjektorientierung entzünden. Im Mittelpunkt stehen die Schüler, die anhand von textilen Themen neue Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und erfinden. Zahlreiche Unterrichtsbeispiele aus der Praxis, eine leserfreundliche Sprache, eine wissenschaftlich solide Fundierung und Schwarz-Weiß-Abbildungen machen das Buch zu einer Fundgrube für neue Ideen und Wagnisse im Unterricht, auch in der Hochschul- und Seminarbildung. Zielgruppe des Buches sind Studierende und Lehrende an Hochschulen, Lehramtsanwärter/innen und Fachleiter/innen, Lehrer und Lehrerinnen des Textil- und Kunstunterrichts, die ihren Unterricht möglichst komplex und variantenreich vorbereiten, begründen und schülerorientiert ausrichten wollen.

Ruth Malaka

Elisabeth Ertl

Links und Rechts in der Bildenden Kunst

Versuch einer Sensibilisierung im Sinne der Bevölkerungsgruppe der LinkshänderInnen

Tagtäglich haben wir es mit den einfachen Richtungsangaben links und rechts zu tun. Sind wir uns ihrer enormen Bedeutung für unsere Wahrnehmung und unser Tun aber auch wirklich bewusst?

Die Unterscheidung von links und rechts setzt ein Bewusstsein von sich als Individuum voraus. Sie ist Kindern meist erst im Schulalter möglich. Viele Menschen haben ein Leben lang Schwierigkeiten damit.

Johanna Barbara Sattler skizziert in ihrem Buch „Links und Rechts in der Wahrnehmung des Menschen – Zur Geschichte der Linkshändigkeit“ (Auer Verlag 2000) sehr ausführlich die Entwicklung der Seitenwahrnehmung und Seitenbewertung. Im Folgenden soll ein Überblick vor allem über ihre Forschungsergebnisse gegeben werden.

Von den objektiven Himmelsrichtungen zur subjektiven Orientierung an links und rechts

Die Aborigines Australiens kennen keine Begriffe für links und rechts. Sie nehmen ausschließlich die objektiven Himmelsrichtungen wahr. Steht der Mensch beispielsweise nach Norden gewendet, so bezeichnet er seine linke Tasche als westliche Tasche und seine rechte als östliche. Wendet er sich nach Süden, so ist

es umgekehrt. Der Begriff „Orientierung“ bedeutete in den frühen Hochkulturen die systematische Ausrichtung nach Osten, nach der aufgehenden Sonne hin. Das hebräische Wort für links ist in diesem Sinn gleichbedeutend mit Norden, das Wort für rechts gleichbedeutend mit Süden. Die Ostung von Kirchengebäuden ist ein Erbe dieser kulturellen Entwicklungsstufe.

Was gab der rechten Seite ihre normbildende Macht? Wir wissen es nicht mit Sicherheit. Werkzeugfunde sprechen dafür, dass das Verhältnis von Rechts- und Linkshändern in vorgeschichtlicher Zeit 50:50 betragen hat. Die ersten Schriften waren linksläufig und kamen so dem Bewegungsbedürfnis von Linkshändern entgegen. Schriftzeichen entwickelten sich aus Bildern, und LinkshänderInnen zeigen statistisch eine größere Begabung für Raumvorstellung und für Bildende Kunst, was das Phänomen möglicherweise erklärt. Mit zunehmender Abstraktion könnten die sprachgewandteren Rechtshänder die Kunst des Schreibens übernommen haben und so zur gesellschaftlichen Elite geworden sein. Zunächst findet man Schriften mit zeilenweise wechselnder Richtung, so die „ordo boustrophedica“ im 5. Jh. auf Kreta (Abb. 1), die Hieroglyphenschrift der Hethiter und die frühen Runen. Später entstandene Schriften sind rechtsläufig. (Abb. 2)

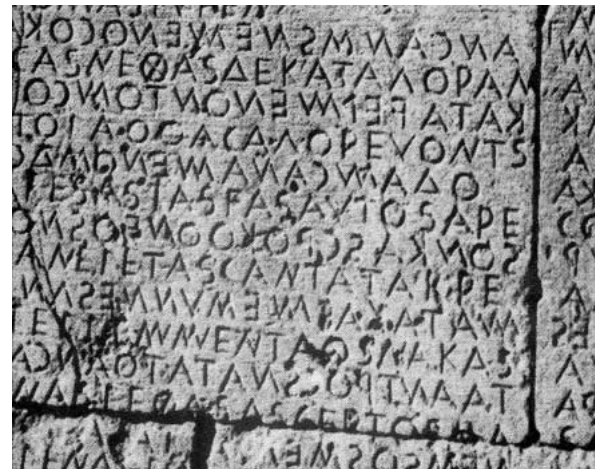


Abb. 1: Griechische Rechtsinschrift in einem altertümlichen dorischem Dialekt, Górtis/Kreta um 500 v. Chr.

Im Alten Testament findet man den Begriff „rechts“ wohl im Sinne der starken Seite, wie das der Erfahrung von Rechtshändern entspricht, doch ist der Begriff „links“ dort noch keineswegs negativ besetzt. So heißt es etwa im

Die Schrift läuft in der sogenannten „ordo boustrophedica“ (griech. = wie der Ochse die Furche zieht“). Das Auge beginnt rechts oben zu lesen, läuft nach links und liest in der darunter liegenden Zeile weiter von links zurück nach rechts. In dieser Zeile erscheinen die Buchstaben spiegelbildlich.

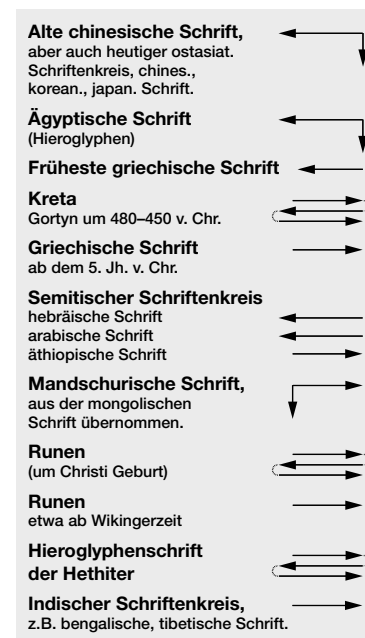


Abb. 2: Grafische Übersicht der Richtung einiger alter und neuerer Schriften

Buch der Sprüche, Kap 3, Vers 16: „Länge des Lebens ist in ihrer Rechten, in ihrer Linken Reichtum und Ehre.“ Erste Seitenbewertungen finden sich in der Antike. Die frühe Römische Kultur bezeichnete links als Glücksseite

Hand galt als eines der Erkennungszeichen von Hexen. (Noch heute dämonisiert der Sprachgebrauch die linke Seite mit Ausdrücken wie „linke Tour“, „linken“, „linker Typ“, „mit dem linken Fuß aufstehen“ etc.).

schlecht der Frauen hat auf der linken Seite zu sitzen, das ehrenvollere der Männer auf der rechten. Der Bilderschmuck der linken und rechten Seitenwände folgt meist entsprechenden Zuordnungen. So findet man links Darstellungen des irdischen Lebens, von Sündern und Heiden, rechts Bilder des Ewigen Lebens, des Heiligen Geistes und der Gerechtigkeit. S. Apollinare in Ravenna ist auf der linken Seite mit Darstellungen von Märtyrern, auf der rechten mit solchen von Märtyrern geschmückt. (Abb. 5) Der Grund dafür, dass die Evangelienseite links zu finden ist, liegt darin, dass das Evangelium ja den Heiden und nicht den Gläubigen gepredigt werden muss.



Abb. 3: Frühchristliches Sarkophagrelief, Sammlung Stroganoff



S. Apollinare Nuovo, Ravenna, 6. Jh. „Scheidung der Schafe von den Böcken“

Matth. 25, 31–46: *Er wird sie voneinander scheidet, wie der Hirte die Schafe von den Böcken scheidet. Die Schafe wird er auf seine rechte Seite stellen, die Böcke aber auf die linke. Dann wird der König die zu seiner Rechten anreden: „Kommt her, ihr Gesegneten meines Vaters! Nehmt in Besitz das Reich, das euch seit Grundlegung der Welt bereit ist! ...“ Dann wird er auch zu denen auf der Linken sagen: „Hinweg von mir, Verfluchte, in das ewige Feuer, das dem Teufel samt seinen Engeln bereit ist! ...“*

und rechts als Unglücksseite, im Griechentum war es genau umgekehrt. Der Evangelist Matthäus scheint von dieser Tradition beeinflusst, wenn er Jesus in Kap. 25, Vers 33 über das Jüngste Gericht sagen lässt: „Und Er wird die Schafe zu Seiner Rechten stellen, die Böcke aber zur Linken.“ (Abb. 3 und 4)

Über die Weltanschauung des Persers Mani (216–276), der alle Phänomene in das einfache Schema von Gut und Böse einordnete, und der die Lehre der Katholischen Kirche stark geprägt hat, bildete sich jene moralische Seitenbewertung heraus, die LinkshänderInnen für Jahrhunderte zu einer diskriminierten Bevölkerungsgruppe werden ließ. Die Wahrnehmung von links und rechts löste sich weitgehend von objektiven Orientierungspunkten und erhielt stärkeren Bezug zum menschlichen Körper. Rechts wurde zur Seite Gottes, links zur Seite des Teufels. Das Tun der rechten und der linken Hand wurden mit entsprechenden Bedeutungen versehen. So hatte der Priester alle einhändigen sakralen Handlungen mit der rechten Hand zu vollziehen. Das Kreuzzeichen mit der linken

Die Seitenbewertung bildet sich überall in der frühen Kirchenarchitektur ab. Der Ausgang zum Altar bedarf einer ungeraden Stufenzahl, damit der Priester den Anstieg mit dem rechten Fuß beginnen und beenden kann. Das „geringere“ Ge-



Abb. 5: Inneres von S. Apollinare Nuovo, Ravenna, 6. Jh.



Die Prozession der Jungfrauen



Die Prozession der Märtyrer

Die Jungfrau Maria mit dem Jesuskind



Der Erlöser auf dem Thron



Sehr klar kommt die Seitenbedeutung bei Kreuzigungsdarstellungen zum Tragen. Auf jener des „Hortus deliciarum“ sind links von Christus der uneinsichtige Schächer Gestas, der Mond, Johannes, der den Schwamm reichende Soldat Stephanos, die Erde und die Synagoge als Bild des Judentums

Sattler untersuchte auch Beispiele der romanischen Plastik Burgunds hinsichtlich der traditionellen Seitenbedeutung. Besonders die Platzeinteilung in den Portalen wertete deutlich die linke Seite ab und bevorzugt die rechte. In den Tympana ist die Seitenbedeutung von den dargestellten Perso-

nisse der Neuropsychologie bestätigen dies. Die menschlichen Körperhälften sind nur auf den ersten Blick spiegelbildlich gestaltet. Bei näherer Betrachtung zeigt sich beispielsweise, dass ein Trickfoto,



Abb. 6: Kreuzigung Christi aus der Sammlung „Hortus deliciarum“ der Äbtissin Herrad von Landsberg, 2. H. 12. Jh. (Abb. entnommen aus: Johanna Barbara Sattler „Links und Rechts in der Wahrnehmung des Menschen – Zur Geschichte der Linkshändigkeit“, Auer Verlag 2000)

auf einem strauchelnden Esel dargestellt. Rechts finden sich der reuige Schächer Dysmas, die Sonne, Maria, der Hauptmann Longinus, Wasser und die auf dem Evangelistentier reitende Ekklesia. (Abb. 6)

nen (meist Christus) aus zu verstehen: zu seiner Rechten liegt das Paradies, zu seiner Linken die Hölle. (Abb. 7)

Wahrnehmungspsychologische Aspekte

Gibt es auch von kulturbedingten Wertungen unabhängige Seitenwahrnehmungen? Viele Erkennt-

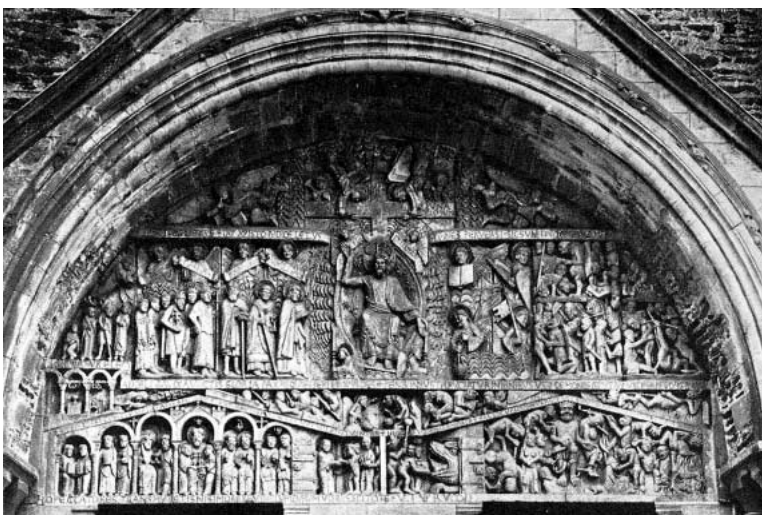


Abb. 8: Beispiel eines Tests, bei dem jeweils die linke oder die rechte Hälfte des Gesichts verdoppelt und zu einem Ganzen zusammen gesetzt wurden.

welches aus nur einer Gesichtshälfte und deren Spiegelbild zusammengesetzt ist, sich erheblich von jenem unterscheidet, welches aus der anderen Hälfte und ihrem Spiegelbild gestaltet wird. (Abb. 8) Vor allem aber das Innere des menschlichen Körpers ist weitgehend asymmetrisch angelegt. Dies betrifft das Gehirn anatomisch nur in geringem, funktionell aber in erheblichem Maße. So ist die linke Gehirnhälfte spezialisiert auf analytisches, sprachlogisches Denken, auf die Wahrnehmung und Gestaltung von Zeitstrukturen und auf leichte, heitere Gefühle. Die rechte Hemisphäre denkt synthetisch-ganzheitlich, kann Raum und Perspektive wahrnehmen und gestalten und das gesamte emotionale Spektrum von Agonie bis zur Ekstase verstehen und wie-

Die Versuchspersonen sollten angeben, welches der beiden unten dargebotenen Bilder (B oder C) dem oberen Foto (A) am ähnlichsten sieht. Bild C wurde von den Kontrollpersonen signifikant häufiger gewählt als Bild B. Bild C entspricht dem Teil des Bildes A, der in das linke Gesichtsfeld der Versuchsperson fällt. (nach Kolb, Milner und Taylor, 1983)

Abb. 7: „Jüngstes Gericht“. Tympanon des Westportals von Ste-Foy in Conques, 1135–1140



Abb. 9 (ganz oben): Leonardo da Vinci, Studie für den Engelskopf der „Maddonna in der Felsengrotte“, um 1483 (Louvre)

Abb. 10 (oben): Studie für das „Abendmahl“, 1495–1497

Abb. 11: Profil eines schreienden Mannes, Studie für die „Schlacht von Anghiari“, um 1503



dergeben. Die rechte Hemisphäre ist daher besonders für die Wahrnehmung und Verarbeitung von Werken der Bildenden Kunst geeignet. Es konnte nachgewiesen



Abb. 12: Albrecht Dürer, Die Beweinung Christi, 1521

werden, dass die von der rechten Hemisphäre gesteuerte linke Hand prinzipiell etwas besser in der Lage ist, perspektivisch zu zeichnen. Beim Rechtshänder wirkt allerdings die mangelnde Geschicklichkeit der linken Hand hindernd. Es verwundert daher nicht, dass überdurchschnittlich viele bedeutende Künstler und Architekten Linkshänder waren und sind, beispielsweise *Leonardo, Michelangelo, Rubens, Dürer, Hans Holbein, Paul Klee* und *M.C. Escher!* (Abb. 9–15)

Wohl sind beide Gehirnhemisphären in beiden Augen repräsen-

tiert, doch die jeweils kontralaterale Seite in jedem Auge etwas stärker! Vor allem aber dominiert die rechte Hemisphäre das linke Gesichtsfeld und umgekehrt. Für das linke Gesichtsfeld konnte eine bessere Tiefenwahrnehmung nachgewiesen werden, während das rechte Gesichtsfeld mehr auf Bild-details blickt. Gegenstände auf der linken Seite eines Bildes erscheinen plastischer, die Materialbeschaffenheit ihrer Oberfläche und ihre Ausdehnung vom Boden aus werden betont.

Fortsetzung auf Seite 27

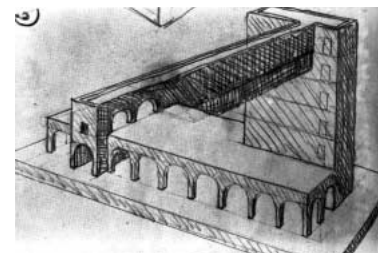


Abb. 13: M.C. Escher, Bleistiftzeichnung für das Gebäude von „Wasserfall“, 1961

Abb. 14: Skizze für „Treppauf und Treppab“, 1960

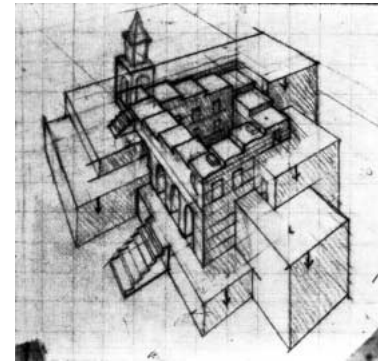


Abb. 15: M.C. Escher, Entwürfe für Banknoten, die niemals gebraucht wurden



Franz Dunzinger

Festspiel in Manhattan

The Gates – ein Lokalausweis

„Tore sollte man eigentlich durchschreiten“, dachte ich. Ein befreundeter Kollege an der Pädagogischen Akademie Salzburg äußerte sich begeistert über das bevorstehende Projekt und schlug einen Lokalausweis vor. Dem konnte ich nur zustimmen.

Bereits 1979 starteten die *Christos* das Konzept *The Gates* für den Central Park in ihrer Wahlheimat New York City. Dieses Großprojekt wurde jedoch von der Parkverwaltung und den politischen Entscheidungsträgern vorerst abgelehnt. Nach einem Verhandlungsmarathon von 23 Jahren genehmigte der neu gewählte Bürgermeister *Michael Bloomberg* im Jänner 2003 eines der ehrgeizigsten Kunstprojekte im öffentlichen Raum.

Das traumatisierte New York

Was waren die primären Ursachen für diese plötzliche Akzeptanz? Durch den verheerenden Terrorangriff auf das World Trade Center war New York nicht nur traumatisiert, sondern durch das Ausbleiben der Touristenströme auch wirtschaftlich geschwächt. Ein Kulturevent dieser Dimension wurde nun selbst von konservativen Kreisen begrüßt.¹⁾ Bestand also nach dem Terrorschock eine gewisse Sehnsucht nach einem kollektiven Glücks- und Harmoniebedürfnis, so empfahl sich nun

¹⁾ Vgl. art spezial 1/05, S. 30



Abb. 1:
Der Central Park:
Ein 140 Hektar um-
fassendes Areal
mit 150 Jahre al-
tem Baumbestand

der Central Park als Veranstaltungsort von selbst. Die Einbeziehung der verklärten Natur als Heilmittel galt schon immer als bewährtes Rezept. Wie alle Großrauminszenierungen der *Christos* war auch diese ephemere konzipiert und vom 12. bis 28. Februar 2005 anberaumt.

Vorerst gilt noch zu klären, wer die beiden Künstler sind, die es verstehen, solch überdimensionale Projekte umzusetzen und diese selbst zu finanzieren. Woher kommt *Christo*? Wer ist seine Frau *Jeanne-Claude*, bzw. welche Rolle spielt sie in dem Unternehmen *Christo*?

Kunst trifft Militär

Christo, der Sohn eines Textilherstellers und einer kunstbegeisterten Mutter, hatte sich während seiner Jugendzeit in Bulgarien leidenschaftlich mit Theater, Regie und Bühnenbild auseinandergesetzt. Gleichzeitig entwickelte er von 1947 bis zur Aufnahme an der Kunstaka-

demie in Sofia 1953 eine große Meisterschaft in der realistischen Portraiddarstellung. Das politische Klima an der Kunstakademie empfand *Christo* unter dem stalinistischen Regime immer unerträglich. Als er 1956 die Erlaubnis erhielt, in Prag Verwandte zu besuchen,



Abb. 2:
New Yorks Seele:
Der Central Park

flüchtete er von dort trotz des Eisernen Vorhangs nach Wien und verbrachte hier ein Jahr an der Akademie für Bildende Kunst. Doch eigentlich zog es ihn nach Paris. Dort lernte er seine in Casablanca geborene

Frau Jeanne-Claude kennen. Ihre Mutter war im Generalstab der französischen Armee, ihr Adoptivvater ein General und Kriegsheld. Ihren idealen Lebensmittelpunkt fanden Jeanne-Claude und *Christo* schließlich in New York.

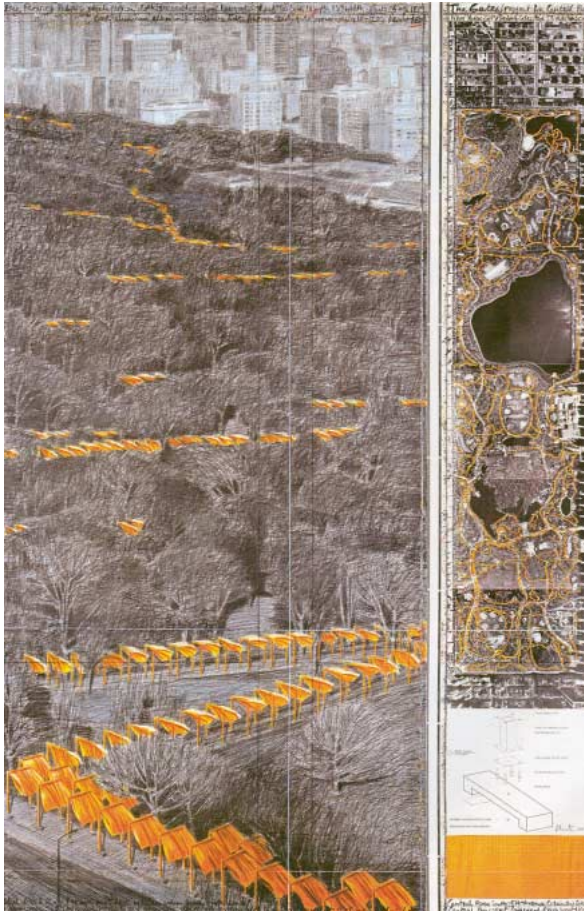


Abb. 3:
Zeichnungen von
Christo

Wie sich bei raumgreifenden Großprojekten wie Running Fence, The Umbrella, und Verhüllter Reichstag zeigte, war Jeanne-Claude mit der ihr eigenen Kommunikationsfähigkeit und generalstabsmäßigen Planung entscheidend am Erfolg beteiligt. Tauchten bei Verhandlungen oder bei der Planungs- umsetzung schier unlösbare Probleme auf, wurde gelegentlich ihr Vater, der pensionierte General samt Gattin zur Unterstützung herangezogen. Eine biografische Ergänzung: Erst seit April 1994 zeichnen die *Christos* als Autorenpaar gemeinsam für ihre Arbeit. Jeanne-Claude war von der exaltierten „Chris-

toverehrung“ ihres Partners zusehends irritiert.²⁾

New Yorks Seele

Der Central Park erstreckt sich zwischen 5th Avenue und Central Park West von der 59th bis zur 110th Straße. Das ursprünglich sumpfige Gelände wurde Mitte des 19. Jahrhunderts von *Law Olmsted* und *Calvert Vaux* als englischer Landschaftsgarten angelegt und galt damals als einzigartiges Kunstwerk. Das 340 Hektar umfassende Areal stellt mit seinem 150 Jahre alten Baumbestand, einem ausgedehnten Wasserreservoir, mehreren kleinen Seen, Bächen, Hügeln und Wiesen die Seele New Yorks dar. „Hier existiert auch eine bemerkenswerte Tierwelt. Mitten in dem Meer aus Beton ist die langgestreckte grüne Insel ein Refugium für Vögel, Schmetterlinge und Kleintiere. Für viele Zugvögel ist dieser Park eine Zwischenstation auf dem Weg zu ihren Überwinterungsplätzen.“³⁾ In ihrem organisch fließenden Verlauf wurden die Parkwege bewusst in Kontrast zur städtebaulich schachbrettartigen Struktur gestellt, welche trotz topografischer Unebenheiten der Insel Manhattan gleichsam übergestülpt wurde.⁴⁾

Mit dem Central Park haben die *Christos* einen höchst attraktiven, aber sensiblen Standort ausgewählt. Es verwundert daher nicht, dass die Projektdurchführung mit der Einhaltung rigoroser Umweltschutzaufgaben verbunden war. Die *Christos* verpflichteten sich, weder Vegetation noch Gesteinsformationen zu beeinträchtigen. Größte Sorgfalt sollte darauf verwendet werden, den Lebensablauf der Tiere nicht zu

behindern und alle Löcher im Boden mit natürlichen Materialien auf professionelle Art wieder aufzufüllen. Die ersten Zeichnungen (1980) zeigen noch schlanke, in den Boden eingefügte Torprofile.

In den 80er Jahren befand sich der Park in einem bedenklichen Zustand. Der damalige Parkbeauftragte *Gordon J. Davis* befand in seinem Gutachten das Projekt vorerst noch für zu groß, zu teuer und unpassend, weil es einen gefährlichen Präzedenzfall schaffen würde.⁵⁾

Das vorgesehene künstlerische Konzept

1980 hatte Jeanne-Claude die Projektbeschreibung für *The Gates* abgeschlossen: Bis zu 15.000 Tore sollen auf 42 Kilometern ausgewählter Gehwege in einem Abstand von 2,8 Metern die organische Wegführung des Parks hervorheben und einfassen. Von den 4,8 Meter hohen Toren werden die Gewebekonstruktionen bis zu einer Höhe von ca. 1,8 Metern über dem Boden herabhängen, so dass diese bei Windbewegung bis zum nächsten Tor schwingen können.⁶⁾ Wie alle Projektankündigungen der *Christos* beginnt auch diese mit technischen Daten in unbescheidenen Dimensionen und hätte seinerzeit durchaus mit der Inszenierungslust barocker Herrscher mithalten können.

„Für diejenigen, die durch *The Gates* gehen, werden die Tore wie ein goldenes Dach warme Schatten werfen. Der Blick von den Gebäuden rund um den Central Park wird *The Gates* wie einen goldenen Fluss erscheinen lassen, (Abb. 3) der immer wieder unter den nackten

²⁾ Vgl. Chernow Burt. *Christo und Jeanne-Claude (Biographie)*, Köln 2000

³⁾ DuMont Visuell New York 1997, S. 22

⁴⁾ Vgl. Benevolo Leonardo. *Die Geschichte der Stadt*. Frankfurt/M. 1982, S. 689

⁵⁾ art spezial 1/05, S. 30

⁶⁾ Chernow. S. 354

Ästen der Bäume verschwindet und wieder auftaucht und die Form der Parkwege hervorhebt. Das leuchtende Gewebe wird die natürliche Gestaltung des Parks unterstreichen, während die rechteckigen Stangen an die geometrischen, gitterartige Anlage der umliegenden Häuserblocks von Manhattan erinnern. The Gates wird mit der Schönheit des Central Parks harmonieren. Das frei zugängliche Kunstwerk wird als freudige Erfahrung für jeden New Yorker lange im Gedächtnis bleiben“.⁷⁾ Aus dieser Beschreibung geht die Zielsetzung klar hervor: Schaffung eines festlichen Gemeinschaftserlebnisses sowie Vermittlung von Glücksgefühl und Harmonie. In diesem Zusammenhang könnten die Tore als eine Metapher für Ehrenportale stehen.

Hartnäckigkeit

Trotz vorläufiger Ablehnung des Konzepts begann *Christo* mit der Herstellung von Zeichnungen und Collagen zum Thema. Sie setzen sich meist aus einer nach Fotos gezeichneten, dominierenden Hauptansicht und einem kleinflächigen Lage- oder Grundrissplan zusammen. Manchmal wurden ein kleines Feld mit einer technisch-konstruktiven Darstellung sowie ein für das jeweilige Projekt typisches Gewebemuster angefügt. Handschriftliche Erläuterungen beschlossen das Werk. Diese Zeichnungen, Collagen und vorbereitenden Studien sind insofern von Bedeutung, als über deren Verkauf an Sammler und Museen jedes einzelne Großprojekt finanziert wird. „Die Künstler akzeptieren keinerlei Sponsorengelder. Weder die Stadt New York, noch

die Parkverwaltung müssen irgendwelche Kosten für The Gates tragen“.⁸⁾

Das ausgeführte Projekt

Von den ursprünglich 15.000 geplanten Toren wurden 7.500 ausgeführt. Da keine Löcher ins Erdreich gebohrt werden durf-

dem Bodenniveau.⁹⁾ Ansonsten gab es im Vergleich zum ersten Konzept keine gravierenden Änderungen. Allerdings ergaben sich durch diese Änderungen doch gewisse Auswirkungen auf die Gesamtwahrnehmung, worauf anschließend noch eingegangen wird. Persönliche Eindrücke An einem eiskalten Sonntag spazierten wir geschätzte 25 Kilo-

Abb. 4, 5, 6:
Schönheit
des Central Park –
„The Gates“



ten, mussten 15.000 bis zu 350 kg schwere Sockelgewichte aus Stahl konstruiert werden, damit die Tore gegen eventuell auftretende Stürme bestehen konnten. Aus Sicherheitsgründen mussten die Torabstände von 2,8 auf ca. 4,5 Meter vergrößert werden. Der Saum der orangefarbenen Segel schwebte anstatt 1,8 schließlich ca. 2,3 Meter über



⁷⁾ Christo und Jeanne-Claude, Die Sammlung des Museums Würth. Künzelsau 2004, S. 103–104

⁸⁾ Christo und Jeanne-Claude, Die Sammlung des Museums Würth. Künzelsau 2004, S. 99

⁹⁾ Vaizey Marina. Christo. Barcelona 1990, S. 130

meter durch den winterlichen Park. Als ich erstmals die Tore aus einiger Entfernung erblickte, erinnerte ich mich dieses Bild an Prozessionen, also an feierliche Umzüge religiöser oder profaner Natur. (Abb. 4, 5, 6) Einheimische und auswärtige Besucher scharen zogen freudig durch die orangefarben beflaggten „Prozessionstore“ und verstärkten diesen Eindruck. Eine Fronleichnamsprozession im Winter? Die

Abb 7:
Geöffnete Tore
(durch Windbewegung)



der Tore: Die aneinander gereihten Torelemente definierten einen gassenartigen, nach oben begrenzten Innenraum und verstärkten damit die Wahrnehmung des umgebenden Landschaftsraumes, in welchen man nach rechts oder links hinaustreten konnte. Das Wesen eines Tores liegt darin, dass es Zugang zu einem Raum eröffnet oder ihn verschließt. Im vorliegenden Fall waren die Tore dann geöffnet, wenn Windbewegung aufkam und die leuchtenden, brokatartigen Gewebebahnen zum Wehen brachten. Dies führte besonders bei Sonnenlicht zu einer einzigartigen synästhetischen Dramaturgie. Bei Windstille hingegen erstarrte das Gewebe zu barocker Draperie und deutete Geschlossenheit an. (Abb. 7 u. 8) Leider war seine Länge im Vergleich zum ursprünglichen Konzept um einen halben Meter verkürzt, so dass dieser Eindruck geschmälert wurde. Die ursprünglich geplanten engeren Torabstände hätten

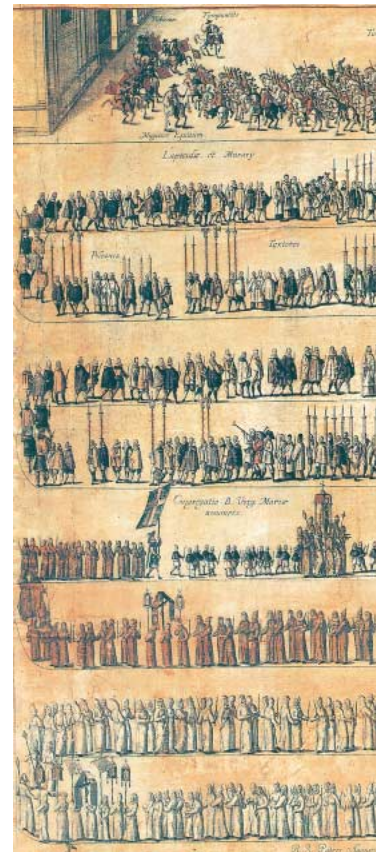


Abb. 9:
Santino Solari, kolorierter Kupferstich

dadurch kann das Wesen dieser permanenten räumlichen Verwandlung erfahren werden. Fotografien vermögen das Wesen(tliche) solcher Situationen kaum zu erfassen. Diese Wahrnehmung ist nur durch aktive Fortbewegung zu erlangen.



Abb. 8

intensive Farbigkeit der Gewebebahnen vermittelte vitale Frühlingswärme und bildete einen extremen Kontrast zum schneebedeckten Park. In einem großen Eichenhain schien es, als seien die Gewebe von innen her beleuchtet.

auch einen dichten Raumcharakter vermittelt bzw. den Innenraum zum Landschaftsraum in eine spannungsvollere Rhythmusrelation gesetzt. Neben der Bewegung des Windes ist die Fortbewegung des eigenen Körpers von Bedeutung: Nur

Kaiser und Bischof

Wenn es im antiken Rom große Erfolge oder Siege zu feiern galt, zelebrierte man dies mit der Errichtung von Triumphbögen, doch sind ähnliche Elemente und Prozessionsrituale bereits aus viel früherer Zeit, z.B. aus Mesopotamien, überliefert. Zur Zeit der Renaissance nahm Kaiser Maximilian, der sich gerne von Künstlern verherrlichen ließ, die Dienste von Albrecht Dürer in Anspruch.¹⁰⁾ Die imposanten Dar-

Interessante Wahrnehmungen entstanden beim Durchschreiten

¹⁰⁾ Vgl. Gombrich Ernst H. Geschichte der Kunst. Stuttgart 1977, S. 274

stellungen von Triumphtor und Triumphwagen sind als Kupferstiche (1515) überliefert.

In Salzburg ließ 1628 Erzbischof *Paris Graf Lodron* im Zuge der Festlichkeiten zur Domweihe als Höhepunkt eine pompöse, schier endlose Reliquienprozession inszenieren.¹¹⁾ Aus diesem Anlass wurden fünf Ehrenpforten und andere Formen von Festgerüsten errichtet. „In allen Plätzen und Gassen der Stadt, durch die die Prozession zog, waren zudem Festdekorationen aus Reisigbögen und mit rotem und goldenem Papier umwickelte Säulen angebracht worden, die rund acht Meter hoch waren.“¹²⁾ Ein kolorierter Kupferstich aus dieser Zeit stellt eine in dreizehn Reihen gegliedert Prozession mit 1871 Teilnehmern akribisch genau dar und

ist die einzige überlieferte Darstellung dieses festlichen Höhepunkts in der Geschichte Salzburgs. (Abb. 9) Man geht davon aus, dass der Dombaumeister *Santino Solari* selbst die Prozession gezeichnet und organisiert hat.¹³⁾

Resümee

Aus diesen Beispielen geht hervor, dass sich *Christo* und *Jeanne-Claude* mit der Inszenierung *The Gates* durchaus im Rahmen kunsthistorischer Traditionen bewegen, auch wenn diese Bezugnahme nicht unbedingt bewusst erfolgte.

Für eine Einschätzung des Projekts sollten zwei Aspekte besonders berücksichtigt werden: Einerseits engen die in New York

geltenden (extremen) Sicherheitsauflagen künstlerische Großprojekte stark ein, andererseits stellt es eine große Herausforderung dar, über fünfundzwanzig Jahre hindurch den künstlerischen Spannungsbogen beizubehalten. Zieht man auch dies in Betracht, ist den *Christos* mit *The Gates* ein durchaus eindrucksvolles Werk gelungen.

Bildnachweis: Abb. 1, 8: Franz Dunzinger. Abb. 2, 4, 5, 6, 7: Walter Buchacher. Abb. 3: art spezial 1/2005 S. 26. Abb. 9: Salzburger Landesarchiv.

Mag. art. Franz DUNZINGER

geb. 1955. 1975 Studium Werk-
erziehung und Bildnerische Erziehung
an der Hochschule Mozarteum Salz-
burg.

1980 AHS-Lehrer, 1987 Mitverwen-
dung an der PAS, seit 1992 Professor
an der Pädagogischen Akademie des
Bundes in Salzburg.

1984 Mitbegründung der Galerie
Eboran Salzburg, seit 2003 im Vorstand
der Initiative Architektur Salzburg (Pro-
gramm).



¹¹⁾ Dopsch H./Hoffmann R. Geschichte der Stadt Salzburg. Salzburg 1996, S. 320

¹²⁾ Steinitz Wolfgang. Ehrenpforten, Festgerüste und Trionfi. In: Barock in Salzburg, Festschrift für Hans Sedlmayr, Hrsg. Johannes Graf von Moy. Salzburg 1977, S. 146

¹³⁾ Vgl. Zaisberger Friederike. Werkstattbericht über den Kupferstich mit der Reliquienprozession von 1628. Hrsg. Zaisberger Friederike. In: Einzüge der Erzbischöfe vom 16. bis 19. Jahrhundert. Schriftenreihe des Salzburger Landesarchivs Nr. 11, Katalog, Salzburg 1995, S. 18

Doris Schuhmacher-Chilla (Hg.)

IM BANNE DER UN- GEWISSHEIT

Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen

(Pädagogik: Perspektiven und Theorien, herausgegeben von Johannes Bilstein, Bd. 3) 1. Auflage 2004, 304 Seiten mit 42 schwarzweißen Abb., Format 21 x 14 cm. Athena-Verlag, 22,50 € ISBN 3-89896-188-5.

Der vorliegende Band geht auf eine interdisziplinäre Fachtagung zurück, die im Januar 2004 an der Universität zu Köln stattgefunden hat. Die insgesamt vierzehn Beiträge aus unterschiedlichen Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Kunstgeschichte, Kunstpädagogik, Medienwissenschaft und Anthropologie) thematisieren histori-

sche, theoretische und exemplarische Facetten der Bildlichkeit und des Bildbegriffes. Auch und gerade nach dem „iconic turn“ wird die Diskussion über die Bilder mit großem Interesse weitergeführt – und zwar disziplin-übergreifend. Der kunst- und medientheoretische Diskurs nimmt dabei einerseits eine zentrale Position ein, wird andererseits aber von einer ganzen Reihe anderer Thematisierungsfelder flankiert – stets geht es darum, die gegenwärtige Flut der Bilder zu differenzieren und einer kritischen Analyse zugänglich zu machen. Dieses Unternehmen ist genauso schwierig wie notwendig. Während die Masse der Bilder ständig zunimmt, verlangen ihre Interpretation und ihr Gebrauch immer uneingeschränktere und genauere Reflexion: Das traditionelle Konkurrenzverhältnis von Anschauung und Begriff tritt unter den gegenwärtigen Bedingungen neu und verschärft hervor, weil gerade die mediale Vervielfältigung von Bildern deutlich macht, dass Bildlichkeit alleine der

Welt keine Klarheit verschafft, dass bloße Visualisierung und Veranschaulichung blinde Bilder erzeugt, die bar jeder Zeitlichkeit und Erfahrung sind. Dies gilt für die Gesamtheit unserer Kultur genauso wie für die Entwicklung der einzelnen Menschen. Deshalb behandelt der Band die Bedeutung der Bilder im Bildungsprozess der Subjekte, setzt er sich mit der Bedeutung von Einbildungskraft und innerer Bildlichkeit auseinander. Denn immerhin: Im Begriff von „Bildung“ ist das Wissen um die Bildhaftigkeit menschlicher Erkenntnis, menschlichen Handelns und Gestaltens als begriffsgeschichtliche Erinnerung aufgehoben. Diesen Kontext von Bild und Bildung nimmt der vorliegende Band auf. Allen Beiträgen gemeinsam ist, dass sie sowohl die Ubiquität, Flüchtigkeit und Körperlichkeit von Bildern als auch die Offenheit und Unsicherheit des Bildbegriffs fruchtbar zu machen und sowohl in Hinblick auf ihre Herkunft als auch auf ihren Gebrauch zu diskutieren versuchen.

Elisabeth Koller

Mandalas

Ein aktuelles Thema findet im Textilen Werken vielfältige Anwendung

Was ist eigentlich ein Mandala?

Mandala ist ein Wort aus dem alten Sanskrit und bedeutet eigentlich Kreis. Der Kreis steht für Anfang und Ende, er ist Sinnbild für die Sonne und den ewigen Kreislauf der Natur. Die Mitte eines Mandalas ist gleichzeitig immer das Zentrum, der Bereich, in dem Ruhe und Stille anzutreffen sind. Mandalas ziehen unseren Blick magisch zu diesem Mittelpunkt hin.

Das Mandala als universelles Symbol

Es gibt kaum einen Kulturkreis ohne Kreissymbolik. Der Buddhismus misst den Mandalas im Rahmen seiner kultischen Handlungen eine ganz besondere Bedeutung bei. Durch das Mandala erfährt der Meditierende seine

Einheit mit den kosmischen Kräften und findet wieder seinen Platz innerhalb der natürlichen Ordnung. Auch Christen und Muslime verwenden Bilder, die wie ein Mandala aufgebaut sind (z.B. die Fensterrosetten in gotischen Kirchen, die Kuppelbauten der Renaissance, das Bild der Trinität aus dem Kodex der heiligen Hildegard von Bingen, Kalligrafien in den islamischen Moscheen). Spiralförmige Zeichnungen fand man schon in der Höhle von Lascaux. Bereits in vorgeschichtlicher Zeit baute man rituelle Stätten in Kreisform (Stonehenge).

Das Mandala in der Psychotherapie

In den zwanziger Jahren entdeckte auch die Psychotherapie die heilende Kraft des Mandalas. C. G. Jung stellte fest, dass ihm das Malen von Kreisformen den



oben:
Mandala gestickt

unten u. links:
Quiltdecke

Zugang zu seiner Seele öffnete, inneren Aufruhr besänftigte und Wunden heilte. Jung war zum Archetyp Mandala vorgestoßen, das heißt zu einer Figur, die fest im kollektiven (unser aller) Unbewussten verankert ist.

Prof. Mag.
Elisabeth KOLLER

Kinder und Mandalas

Mandala bietet sich dank seiner einzigartigen konzentrischen Form als Entspannung für Kinder an, die unkonzentriert, nervös und gestresst sind. Das kreative Malen (Sticken, Nähen) verstärkt den Prozess der Versenkung und Selbstfindung. Mandala, das ja eine bestimmte Technik der Meditation ist, stellt für Kinder ebenfalls eine spielerische Übung dar, mit deren Hilfe sie zu ihrer Mitte und zu ihrem Sinn des Daseins gelangen.

Literatur:

Sascha Wuillemt/Andrea Anna Cavellius: Mandalas malen, Pattloch



Geb. 1943. Textilfachschule, Matura, Studium an der Universität ELTE Budapest.

Seit 1974 in Wien, Lehrerin für Textiles Gestalten und Geschichte im BG Wien 11, Gottschalkgasse. Betreuungslehrerin, Lehrerbildnerin für das Schulpraktikum.



Praktische Beispiele:

1. Gestickte Mandalas
(1. Klassen)



Taschen-Mandalas

2. Körper-Mandala
(Iris Pauser: 1. Klasse)

Keltische Mandalas enthalten oft menschliche Gestalten, die ineinander verschlungen sind. Wir haben diese Figuren nachzustellen versucht. Bei dieser Mandala-Arbeit ging es um Körperwahrnehmung, Körperkoordination und Körperbeherrschung. Man muss seine eigene Stellung der Mitspieler anpassen, man muss zart und behutsam miteinander umgehen. Hier ist Sozialkompetenz nötig.

Gestickte Mandalas



3. Natur-Mandala
(Stefanie Resch: 1D)
Hier geht es um ein Jahreszeitenmandala. Viele verschiedene Blattformen und Früchte müssen gesammelt werden. Beim ruhigen konzentrierten Arbeiten haben wir Dinge wahrgenommen, die uns bisher noch nie bewusst aufgefallen sind. (s. Abb. rechts)



Körper-Mandalas



4. Mandala-Quiltdecke
(4. Klassen)

Handquilted erzeugt weiche, unterbrochene Stepplinien und kann auch auf einfarbigem Untergrund als einzelnes Ornament ausgeführt werden. Diese Quiltdecke (s. nebenstehende Seite) ist eine Gemeinschaftsarbeit der 4. Klassen.

5. Mandala-Wandbehang
(3. Klasse)

Keltische Mandalas wurden auf einzelne Stoffquadrate gemalt, die Stoffe zusammengenäht. Dann wurden in den Zwischenräumen neuerlich Kreise mit Batiktechnik gestaltet.



Petra E. Weingart

Ein Wintermorgen

Sinnlich-ästhetische Wahrnehmung – eine tägliche Übungschance



Situation

Das aktuelle Thema in Lehrerzimmern ist die drastische Zunahme von Wahrnehmungsstörungen bei Schülerinnen und Schülern jeder Altersgruppe. Die Folgen davon sind in allen Unterrichtsfächern zu spüren. Einzeltherapien zeigen wenig Wirkung und können die Gesamtentwicklung nicht aufhalten.

Das Schulfach „Kunst“ oder „Kunsterziehung“ – häufig in seiner Wirksamkeit unterschätzt – bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, dieser Fehlsteuerung entgegenzuwirken. Im Folgenden geht es um eine ganz fundamentale und jederzeit auch von fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern durchführbare Übung zur Wahrnehmung und gleichzeitig zur freien, bildnerischen Gestaltung, mit Beispielen aus einer 4. Klasse. Sehr wichtig ist, dass Kinder und Jugendliche immer wieder frei mit Materialien und Farben experimentieren dürfen, so dass sie

nicht dem Zwang erliegen, ständig beim Lehrenden nachzufragen, ob dies möglich, schön oder ... sei.

Wintermorgen – ein Beispiel für jede Jahrgangsstufe

Flexibler Unterrichtsbeginn

An einem Wintermorgen nach frischem Schneefall standen alle Schüler ganz ergriffen an den Fenstern ihres Klassenzimmers. Die Sonne stieg gerade über die sichtbare Horizontlinie und tauchte den Ausblick auf Bäume, Wiese und Zaun in ein faszinierendes Licht. Die Atmosphäre war sehr „leise“, fast andächtig. Der Bitte „dies malen zu dürfen“ zu entsprechen, bedarf in einer solchen Situation gewiss keiner besonderen (kunst-) pädagogischen Rechtfertigung. In großer Ruhe holten sich die Schüler ihr jeweils gewünschtes Malmaterial und begannen eifrig und konzentriert zu malen, manche an ihrem Platz, manche am Fenster. Die Wirkung

des Anblicks der aufgehenden Sonne in der Winterlandschaft auf die Kinder schlägt sich in unterschiedlichen Gestaltungen nieder. Zwei Ergebnisse möchte ich näher beschreiben. (s. Abb. 3, und Abb 5)

Unterschiedliche Wahrnehmungen und ihr „bildnerischer Ausdruck“

L. Z. (Abb. 3) arbeitet im Stehen, wippt häufig von einem Bein auf das andere und betrachtet während des Malens immer wieder wechselnd den Sonnenaufgang und ihr Bild. Sie ist voll konzentriert; manchmal summt sie leise vor sich hin. Das Bild ist geprägt

Abb. 2
Abb. 3 (unten)



von großer Intensität und Ausdruckskraft in seiner Ganzheit, aber auch von einer immensen Sensibilität für Farbigkeit, von Zartheit und Transparenz. Die Leichtigkeit der Pinselführung verrät bereits große Geschicklichkeit und Sicherheit. *Paul Gauguin*, der mit Form und Farbe,



Abb. 4

mit seiner Imagination und Intuition das Wesen hinter den Erscheinungen „heraufbeschwören“ wollte, schrieb in einem Brief: „Kopieren sie nicht zu sehr nach der Natur, ... nehmen sie aus der Natur, indem sie von ihr träumen ... man träumt und dann malt man ruhig...“ (Hess W., S. 51).

J. D. (Abb. 5) nimmt das Bild vor dem Fenster in sich auf und bleibt dann malend auf ihrem Platz, ruhig und ebenfalls sehr konzentriert. Auch sie legt ihre Farbschichten ganz selbstverständlich neben und übereinander. Im Gegensatz zu ihrer Mitschülerin bedient sie sich aber einer großen Farbpalette und erklärt: „Beim Blinzeln in die Sonne sah ich all diese Farben schimmern. Ein Pferd sah ich zwar nicht, aber es wäre schön gewesen, denn ich liebe Pferde.“ Beim Malvorgang sieht und spürt man die Intensität, mit der sie bei der Sache ist. Die Farbe hat eine immense Wirkung auf sie und Expressivität zur Folge. *Paul Cézanne* sagte einmal: „Die Natur, ich habe sie kopieren wollen, es gelang mir nicht, aber

ich war mit ihr zufrieden, als ich entdeckt hatte, dass die Sonne sich nicht darstellen lässt, dass man sie repräsentieren muss durch etwas anderes – durch die Farbe“ (Hess W., 1981, S. 26) und „... was ein Bild zuerst geben soll – einen Zustand farbiger Ent-rückung“ (Hess W., S. 32)

Reflexion

Gerade weil diese Arbeit einem spontanen Impuls entsprang und keine didaktische Vorbereitung im üblichen Sinn hatte, ist die Phase der Reflexion besonders wichtig. In einem Gesprächskreis berichten die Kinder über ihre

Erfahrungen zwischen Beobachten und Gestalten. Sie beschreiben ihre Bilder mit großer Begeisterung und getragen von intensiven Wahrnehmungen. Ihr bildnerischer Ausdruck entspricht dem sensiblen Empfinden dieser „Morgenstimmung“. Selbst die Beschreibung ihrer Malweise bleibt nicht nüchtern, sondern hat eher etwas Poetisches. K. M. (zu Abb. 4, links) beschreibt: „Die Schneeflocken wirken in der Sonne so wie vom Wind verblasen.“

Wer langsam und differenziert wahrnimmt, übt auch seine Konzentrationsfähigkeit – und die ist von hohem Wert für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler.

Literatur:

Hess W.: Das Problem der Farbe in den Selbsterzeugnissen d. Maler von Cézanne bis Mondrian. München 1993.

Weingart, P.: Kind und Farbe. Ästhetische Bildung und Entwicklung ästhetischen Interesses durch Farberfahrung. Würzburg 2002.
Weingart, P.: Mein Baum. Ein Jahresprojekt im Kunstunterricht. Auer-Verlag, Donauwörth 2004.
Weingart/Forster (Hrsg.): „Ich und die Farbe sind eins“, Verlag Dr. Kovac 2005

**Dr. Petra
E. WEINGART**

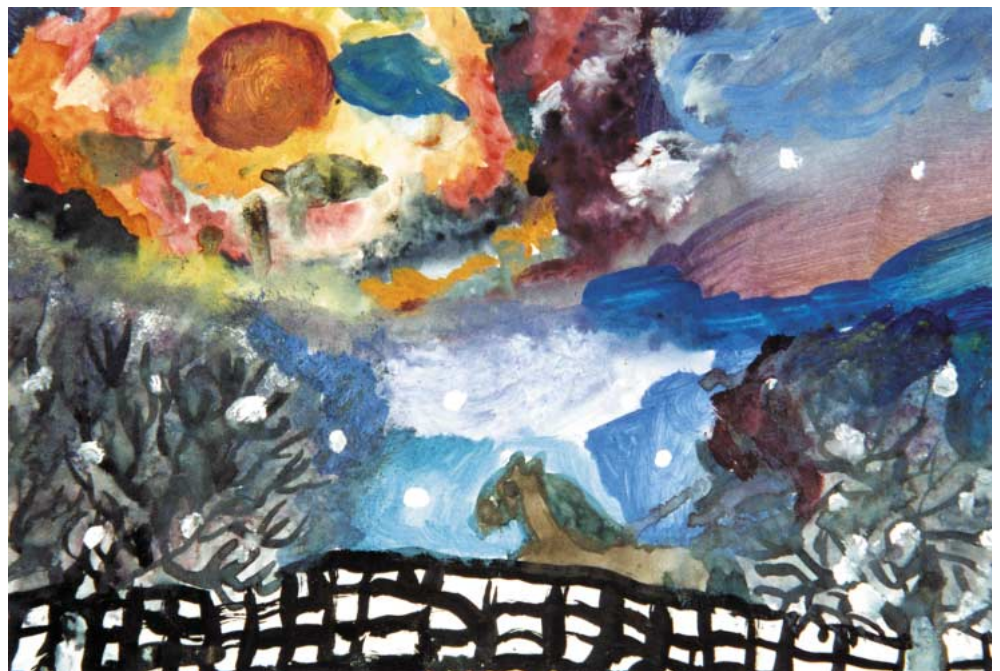
Lehrerin/Kunstpädagogin. Geb. 1955 in Bad Kissingen, Lehramt für Grund- und Hauptschulen. Promotionsstudium Kunstpädagogik.



Publikationen:
Monographie: Kind und Farbe, CD: Kind und Farbe, Shaker Verlag, 2003, Lehr/Arbeitsbuch: Mein Baum, Bildungsbeitrag des Kunstunterrichts.

Kontakt:
petra.weingart@web.de
Tel.: (09384) 88 16 18

Abb. 5



Norbert Metz

Vom Stapel gelaufen

Prototypenerprobung selbstgebauter Leichtbau-Kanus am Neusiedlersee

„Ohne Wäsch´ könnt´s in euern Booterl aber net foan.“ Ulli schaut den unteretzten Frühpensionisten, der überlegen von seiner Segeljolle heruntergrinst, entgeistert an, als hätte er ihr soeben ein unsittliches Angebot gemacht. Wir fahren durch den nächsten Schilfkanal wieder aus dem Breitenbrunner Hafen in die freie Bucht. Den beinahe sportlichen Ehrgeiz der burgenländischen Yachtbesitzer, ihre nahtlose Bräune zu vertiefen, hat sie noch nicht gekannt.

Fast lautlos gleiten die Kanus über das spiegelglatte, im warmen Licht der Abendsonne glitzernde Wasser. Im unverbauten, menschenleeren Schilfgürtel jagen riesige Vogelschwärme nach Insek-



ten. Wir paddeln noch weiter hinaus auf den See, um die fantastische Stimmung zu genießen. Es scheint, als wäre heute Fototermin für den nächstjährigen Prospekt des Tourismusverbandes. Fast herrscht eine feierliche Stille.

Nur das ruhige Geräusch der rhythmisch eintauchenden Ruder und ein paar ferne Stimmen sind zu hören.

„I tua jo eh!“ „Nein, nix tust du, jetzt paddl endlich – jetzt fahrn wir schon wieder nach rechts!“ „Jetzt schmeiß i di glei außi, Bissguan blede – I paddl do eh die ganze Zeit!“... Ein streitlustiges Pärchen versucht, sein schlingernes Boot wieder irgendwie unter Kontrolle und zurück zum Ufer zu bekommen. Es sind keine Flitterwöchner, und auch kein älteres Wiener Ehepaar auf Vorsaison-Urlaub, sondern zwei unserer Mädchen, die laut debattierend durch den romantischen Sonnenuntergang kurven.

Wir campieren seit zwei Tagen hier im Strandbad Breitenbrunn, um unsere Kanus fertig zu bauen und gleich ausprobieren zu können. Für manche ist es das erste Mal, dass sie in Zelt und Schlafsack übernachten. Die letzten Wochen hatten wir in der Schule die Bootsgerippe so weit fertig gebaut, dass nur noch die Bootshäute – starke, transparente Baufolien – aufzuziehen sind. So bleibt genügend Zeit, gemeinsam einzukaufen, zu grillen, zu baden, das sommerliche Wetter der letzten Schulwoche zu genießen, und den See auf ausgedehnten Bootstouren zu erkunden.

Am Strand erwarten uns bereits einige Schaulustige, die unsere Gefährte sofort einer genauen Inspektion unterziehen. Ein älterer Herr, der wohl schon seit Bubentagen von einer selbst gebauten Yacht träumt, ist begeistert von



Parade der selbstgebauten Boote

unseren einfachen, billigen, aber voll funktionstüchtigen Konstruktionen. Es entbrennt eine angelegte Fachsimpelei mit einigen Schülern. Experten unter sich.

links:
Die verschiedenen Rumpf-Modelle



Beim Bootsbau in der Schule



Eines der Boote selbst auszuprobieren erscheint ihm dann aber doch zu wagemutig und er verabschiedet sich – seine Frau wartete mit dem Essen auf ihn. Wir bringen die Boote schnell zu unserem Zeltplatz hinter der Liegewiese. Sie tragen recht klingende Namen wie „Faltenhund“, „Blutdurst“ oder „upsidedown“. Es riecht

Generationen, nicht nur bastelfreudige Väter.

Wir hatten bereits zu Ostern beschlossen, unsere eigenen Schiffe zu bauen und als krönenden Abschluss eine Projektwoche am See zu verbringen. Wir begannen unser Vorhaben mit ausgiebigen Recherchen nach geeigneten Kon-

die Realisierung schließlich zu einem für uns idealen Bautyp zusammen. Ein 4 m langer und 75 cm breiter Kanadier mit flachem Boden und leichtem Kielsprung in Leichtbauweise war das Ergebnis.

Als Materialien wählten wir die kostengünstigsten: Bauplanken aus Fichte für die Paddel und in



schon nach Koteletts, Würstchen und gegrilltem Fisch. Dazu gibt es verschiedene Salate, Weißbrot, gekochte Erdäpfel und nachher Kirschchen frisch vom Baum.

Es ist ein schönes Erlebnis für Jugendliche, selbst aktiv ihre kreativen Ideen umsetzen zu können, anstatt dem passivem Konsum zu verfallen. Und vom Stapellauf des eigenen Bootes träumten schon

struktionsarten. Bootstypen und Rumpfformen wurden erforscht, Bauarten und Herstellungsverfahren studiert, Materialeigenschaften und Fragen der Statik besprochen. Mit Seitenblick auf Verwandtes aus Natur und Technik suchten wir innovative und kostengünstige Lösungen. Schließlich entschieden wir uns für eine leichte „Skin-on-frame“-Konstruktion nach dem Vorbild der Inuit-Kajaks. Auch Faltboote sind nach gleichem Prinzip konstruiert, allerdings zerlegbar.

In Kleingruppen wurden nun verschiedenste Boote entworfen, wieder verworfen und neu erdacht, bis schließlich an maßstäblichen Modellen ein erster Eindruck von der Tauglichkeit der Entwürfe gewonnen werden konnte. Nicht alle Konstruktionen konnten modellhaft umgesetzt werden, und nicht alle Modelle hielten den Belastungsproben stand. Darum wählten wir aus den Entwürfen nur die Besten aus, optimierten sie, und führten sie für

Leisten geschnitten für das Fachwerk, Baufolie für die Bespannung. Um die Leisten zu verbinden, verwendeten wir ausschließlich kochwasserfesten



Bespannen der Boote mit Baufolie





Bootsfahrt



PU-Leim. Er ist zwar wesentlich teurer als gewöhnlicher wasserfester Holzleim, wegen der besonderen Beanspruchung der Verbindungen ist seine Verwendung aber unumgänglich. Unsere schulische Ausrüstung an Werkzeugen und Maschinen reichte zum Bau der Kanu-Rümpfe völlig aus, einzig der hohe Bedarf an Zwingen bremschte manchmal den Arbeitsfortgang. Für schwierige Produktionsschritte erfanden wir Hilfskonstruktionen. So entstand im arbeitsteiligen, stationären Teamwork ein Bootsgerippe nach dem anderen. Während zwangsläufiger Arbeitspausen – auch der beste Leim muss trocknen – wurden die Paddel angefertigt. Den letzten Arbeitsschritt, die Folie an der Innenseite des Süllrandes anzutackern und die Falten mit einem wasserfesten Klebeband abzukleben, konnten wir dann direkt am See während des ersten Tages erledigen.

Unsere Kanadier bestanden den Stapellauf ohne Probleme. Natürlich sind sie als Prototypen noch verbesserbar, doch ihren Zweck erfüllten sie hervorragend.

Intrinsische Motivation, Teamfähigkeit, divergentes Denken, fächerübergreifender projektorientierter Unterricht, rational-analytischer Designprozess, Iteration, emotional-intuitive Problem-



Norbert METZ

1968 in Innsbruck geboren. 1986–92 Studium an der Akademie der bildenden Künste Wien und der Hochschule für angewandte Kunst Wien.

1993 Unterricht

in Bildnerischer Erziehung und Bildnerisches Gestalten/Werkerziehung am ORG 1, Hegelgasse 14.

Diverse Ausstellungen und Ausstellungensteilnahmen.

lösung, Kreativität fördernde Prozessorientierung ... Viele fachliche, didaktische und pädagogische Schlagworte und ihre Umsetzung ließen sich in diesem Zusammenhang ausführlichst beschreiben. Jedoch erscheint vor allem die nachhaltige Begeisterung der Schüler und Schülerinnen erwähnenswert. Manche planen bereits ihr Kanu zum Katamaran oder sogar zum besegelbaren polynesischen Auslegerboot auszubauen.

Weiterführendes:

Kurzfilme über unser Projekt auf www.he14.at

- www.dreamcatcherboats.com
- www.dorsch-kanu.de
- www.riversandtides.de
- www.arctickayaks.com
- www.derpoly.privat.t-online.de
- www.holzkanumuseum.de
- www.clearbluehawaii.com

David Zimmerly: Qayaq: Kajaks of Alaska and Siberia
 Ted Moores, Marilyn Mohr: Canoeecraft. Verlag Von der Linden
 Gil Gilpatrick: Building a Strip Canoe. Verlag DeLorme
 Rudolf Wollman: Werkbuch für Jungen. Verlag Otto Maier
 Viktor Dittli, Lisa Späni: Werkweiser 3. Verlage blmv sabe swch.ch
 Gerhard Heufler: Design Basics. Verlag niggli.



Ein ebenfalls wichtiger Teil des Gemeinschaftsprojektes

Mag. Eckhard Malota

DAS KOORDINATENTISCHSYSTEM KOSY

Die Produktion von KOSY bei MAXcomputer in Schömberg-Schwarzenberg/KOSY als pädagogisches Medium für CAD+CAM+CNC im Technischen Werkunterricht.

Über das Koordinatentischsystem KOSY, mit dem rund 3000 Haupt- und Realschulen (Sek. I) in Baden-Württemberg im Fach und Wahlpflichtfach „Technik“ für die 5. bis 10. Jgst. ausgestattet sind, hatte ich schon zahlreiche Unterrichtsarrangements in der Zeitschrift „TU“, in der „Technikstunde“ des ALS-Verlags und im Internet gelesen. Der Einsatz der Neuen Medien im Technikunterricht (CNC-Maschinen, Simulationsprogramme) ist im Bildungsplan von BW festgeschrieben. Im Bildungsplan 2004 der Realschulen von Baden-Württemberg beispielsweise steht unter den zu erwerbenden Kompetenzen für die 8. Jgst.: „Die Schüler können computerunterstützt Produkte entwickeln und herstellen (CAD, CAM).“ Zahlreiche Unterrichtsbeispiele und Fortbildungskurse zur Software von KOSY sind im Download beim BW-Landesbildungsserver abrufbar und Publikationen beim Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), Stuttgart erhältlich (siehe Literaturliste unten).

Wie sah nun dieses kleine Wunderding wirklich aus, wo und wie wurde es hergestellt? Ich war neugierig geworden – und wollte mir außerdem die kleinste Ausführung dieser Mini-CNC-Maschine (A5-KOSY mit nccad 7-Software: 1750,- €) persönlich abholen. Der kleine Ort Schwarzenberg, Hauptsitz der Firma MAXcomputer GmbH liegt sehr idyllisch im Nordschwarzwald, abseits von jeder schnellen Verkehrsanbindung wie Autobahn oder Zug. Der Betrieb ist, von außen völlig unauffällig, mitten im Wohngebiet, in einem großen „Wohnhaus“ mit Anbau untergebracht. Herr Andreas Böhm, (Abb. 1) Fertigungsleiter der Firma, empfängt mich mit einem „Grüß Gott“, nicht weil ich Österreicher bin, sondern weil ein solcher Gruß auch in dieser Gegend üblich ist. Im Eingangsbereich lese ich in Schönschrift auf einer Schultafel „Willkommen/Welcome bei/at Max Computer ...“ – ein kleiner Hinweis darauf, dass der Betrieb zum großen Teil für das Grundlagentraining an

allgemeinbildenden Schulen produziert. Das KOSY-System deckt die Ausbildung in den Bereichen CAD, CAM und CNC ab.

Gleich am Eingang finde ich auch bereits den „Ur“-KOSY, ein A4-Gerät aus dem Jahre 1988, das bereits computergesteuert war und die Werkzeichnung mit der mechanischen Arbeit verband, also schon fräsen, bohren, gravieren, schneiden, montieren und (z.B. Farbstifte) bewegen konnte. Der „Ur“-KOSY wirkt einfacher, weil noch nicht so viel Elektronik eingebaut worden war und nur einfache Trapezspindel-Wellen mit selbstgefertigten Muttern die verschiedenen Linearbewegungen erzeugten. Heutige Maschinen sind mit präzisen kugelgelagerten Umlaufspindeln ausgestattet und die Tische haben T-Nuten zum Einspannen der Werkstücke. Herr Böhm führt mich eine Wendeltreppe hinauf zum geräumigen Besprechungszimmer und ich erfahre mehr über die Firmengeschichte. Begonnen hat alles 1988 mit „MAX“, einem kleinen 8-bit-Mikrocomputer (ähnlich wie das „LEGO-Mindstorms“ System heute), der auch für Schulen gebaut worden war zum Messen, Steuern und Regeln. So entstand der Firmenname. Der Firmengründer und Chef von Max-Computer Herr Dipl.-Ing. Dietmar Böhm war damals Dozent am Berufsförderungswerk in Schömberg und an didaktisch orientierten Anwendungen interessiert. Doch für einen Mikrocomputer gab es bereits zu viele Anbieter. Neue Produkte wurden entwickelt und so entstand 1988 das Koordinatentischsystem KOSY. Lehrer allgemeinbildender Schulen (in BW sagt man „grundbildende Schulen“), welche die Darstellung der CNC-Technik forderten, traten im Jahre 1990 an bekannte Firmen heran, u.a. Isel, Bosch und Festo.

KOSY machte letztlich als bestes System das Rennen. Und es wird seitdem ständig in Schritten von etwa eineinhalb Jahren rundum verbessert.



Abb. 1: Herr Andreas Böhm vor einem Prüfplatz mit automatischen Prüfbläufen bei einer A5 KOSY

Die wichtigsten Neuerungen: Im Sommer 1991 wurde die erste Version der Software nccad entwickelt, die erstmals das Technische Zeichnen am Computer (CAD) mit der Maschinenprogrammierung (CAM) und der Bearbeitung (CNC) zu einem einzigen leistungsfähigen Programm verband. 1993 wurde zusammen mit der neugegründeten ostdeutschen Tochterfirma „emc“ in Chemnitz die neue, schnellere KOSY2-Maschine entwickelt, welche mit einem eigenen Mikrocontroller, also eigener „Intelligenz“ ausgestattet wurde. Bereits 1995 wurde die Software (nccad 3) mit 3D-Fräsfunktionen ausgestattet. 1997 wurde mit nccad 4 der Schritt von DOS zu Windows und zur Menü-Oberfläche vollzogen. 1998 wurde die sogenannte 4. Achse, eine zusätzliche Rotationsachse, eingeführt. Mit der aktuellen Softwareversion nccad 7 ist ein Programmniveau erreicht, das sich mit allen anderen CAD/CAM-Programmen messen kann. Die Software ermöglicht auch spiralförmige Helix-Bearbeitungen (Stufenbohrungen, Gewinde fräsen) und kann sogar Fremdmaschinen ansteuern. (Abb. 2)



Abb. 2: Montage einer KOSY A4

Auch die Maschinenpalette wurde ständig erweitert: Neben der A4- und A3-formatigen KOSY2 gibt es seit 2002 die kleine A5-KOSY2. Die KOSYPortal für große A1 Formate rundet das Typenprogramm nach oben ab, sodass – was mich am meisten beeindruckt hatte – die gesamte KOSY-Fertigung in Schwarzenberg fast ausschließlich mit den KOSY-Maschinen aus der eigenen Produktion erfolgt. Im lautesten, nach außen abgeschirmten Raum werden die langen Alu-Konstruktionsteile zugeschnitten – mit einer Reihe von KOSY-Portalmaschinen. Daneben werden die mittelgroßen KOSY-Maschinen A4 und A3 zusammengebaut, wobei eine Person jeweils alle Montage-, Prüf- und Verpackungsarbeiten bei einem Produkt durchführt. Im oberen Stockwerk werden alle kleinen

A5-Maschinen gefertigt. So werden in der Zentrale in Schwarzenberg pro Jahr mit 25 Mitarbeitern ca. 350 bis 400 Stück produziert, wobei allein 5 Beschäftigte für die Software-Entwicklung zuständig sind. Die Tochterfirma emc in Chemnitz hat 10 Mitarbeiter, wo auch Platz ist, um die großen A1-Portalmaschinen herzustellen. Mit der Herstellung von Schutzzellen für die KOSY wurde aus räumlichen Gründen eine kleine Firma in Friedrichshafen betraut. Mit diesen Hauben arbeitet die CNC-Maschine absolut staubfrei und geräuscharm. So werden z.B. die Typenschilder mit einer KOSY unmittelbar neben dem Schreibtisch und dem Telefon von Herrn Andreas Böhm graviert. Nach der Montage muss jede KOSY am Prüfplatz umfangreiche Dauerbelastungstests bestehen, die genau protokolliert werden (siehe Abb. 1). Die Firma ist stolz darauf, die Prüfsiegel von anerkannten Institutionen wie VDE und GS zu führen.

Warum soll man nun KOSY im Werkunterricht einsetzen?

In seinem Vortrag auf der Bildungsmesse „didakta“ im März 2005 in Stuttgart, dessen Unterlagen mir freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurden, verweist Dipl.-Ing. Dietmar Böhm auf ein wichtiges Argument: Überall in der Industrie wird mit CAD/CAM produziert, beginnend bei der Planung, der Konstruktion bis hin zum fertigen Teil. Alle Komponenten von sog. CNC-Bearbeitungszentren der Industrie findet man auch bei KOSY in vereinfachter und verkleinerter Form. Die CNC-Program-



Abb. 3: Zwei Schüler am Computer mit KOSY

mierungsnorm (DIN 66025) wie sie mit KOSY an den Schulen angeboten wird, kommt auch später in Berufsausbildung und Beruf zum Tragen, weil dort mit den gleichen Befehlssätzen gearbeitet wird.

Natürlich ist das Beherrschen eines bestimmten Computerprogramms oder das selbständige Erstellen eines Programms

zur Steuerung einer CNC-Maschine zunächst nur eine Qualifikation fachlicher Art, und fachübergreifende Kompetenzen bzw. die sogenannten Schlüsselqualifikationen (Soft Skills), wie analytisches Denken, planendes Handeln, Problemlösungsfähigkeit, Kreativität, Rentabilitätsdenken, Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft usw. lassen sich auch mit den herkömmlichen handwerklichen Arbeitsmethoden des Werkunterrichts erwerben. Mit KOSY geschehen sie jedoch auf einem weit höheren Niveau (Abb. 3). Das „neue“ Medium CAD/CAM ersetzt nicht die sinnlichen Erfahrungen mit Werkzeug und Werkstoffen, sondern ergänzt sie dort, wo dies zweckmäßig ist. CAD/CAM wird im Unterricht „... wie Hammer und Nagel an den dafür sinnvollen Stellen eingesetzt“ (Josef Hofer), vor allem dort, wo die handwerklichen Möglichkeiten der Schüler erschöpft sind. Viele Dinge könn-



Abb. 4: individuell gefräste Stifte-Etuis

te man im Unterricht nie verwirklichen, wie z.B. die Herstellung von genauen Teilen oder Serienprodukten (Abb. 4). Viele Produkte werden im Unterricht nicht verwirklicht, weil das Handgefertigte zu dilettantisch wirkt, oder weil man Gleichartiges, vielleicht in Fernost Hergestelltes bereits überall zu Spottpreisen erwerben kann. Die Ansprüche und Erwartungshaltungen der Schüler haben sich enorm verändert. Handfertigkeiten werden immer weniger nachgefragt und beherrscht. Im Unterricht wird deshalb oft auf die vollständige Entwicklung und das Zeichnen eines Produkts verzichtet, weil dies zu kompliziert erscheint oder es sich aus Zeitgründen nicht realisieren lässt, sodass nur mehr oder weniger Vorgegebenes ausgeführt wird, im Extremfall die Anleitung einer Werkpackung.

Das CAD/CAM-System betont umgekehrt die Planung in Anlehnung an Methoden des Produktentwicklungsprozesses

(PEP) in der Wirtschaft: Die Klärung von Produkthanforderungen und die Fragen zur technischen Realisierung (Mechanik und Material) gehören zur Vorbereitung bei der Entwicklung innovativer Produkte. Eine Planskizze wird gezeichnet und die individuelle technische Zeichnung am Computer (CAD) erstellt. Erst dann folgt die Herstellung: Die Bearbeitungsdaten (CAM) werden eingegeben (Werkzeuggröße, Nullpunkt usw.). Das neue Produkt wird schon in der 3D-Simulation virtuell überprüft. Schließlich wird die CNC-Maschine vorbereitet (Fräser einsetzen, Werkstück einspannen, Werkzeug-Nullpunkt speichern) und die Produktion kann beginnen.

Literatur/Links/Medien:

Ulrich Denzel: Planung und Herstellung eines Stifte-Etuis mit der CNC-Fräse (KOSY), Technikstunde Nr. 151.

Weitere Unterrichtsbeispiele mit KOSY in der Technikstunde des ALS-Verlags u.a.: Nr. 71/72, „Sparmobil“; Nr. 156, Brettspiele; Nr. 155, Kugelschreiber-Herstellung; Nr. 161, Dekolichter. (Jahresabobestellungen unter <http://www.als.at>).

Müller/Strohmer: Fräsen von Platinen mit dem Koordinatentisch KOSY, LEU-Heft T34 (Bestellung beim Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart, E-mail: poststelle@leu.kv.bwl.de).

Technik-Ideensammlung mit KOSY für die Jahrgangsstufen 5–10 auf der Homepage der Fritz-Boehle-Hauptschule Emmendingen unter <http://www.fbs-emmendingen.de> (>Fächer >Technik >Übersicht Ideen).

Produkte kommen auf den Markt – Projekt der Kl. 7a (Blumenschmuck und Kerzenhalter in Serie für den Verkauf produziert) <http://www.fbs.em.schule-bw.de/kl7a2.htm>.

Buck/Haas/Köhler/Nanz/Tripodi: Enter – Informationstechnische Grundbildung in BW, Schroedel Verlag, Schülerband 1, ISBN 3-507-46414-4, € 16,50 (D) und Schülerband 2, ISBN 3-507-46415-2, € 17,95 (D); Lehrermaterialien auf CD-ROM, ISBN 3-507-46416-0, € 30,— (D).

Eine kostenlose CD mit Demo-Version der CAD/CAM-Software nccad 7 mit Film (>BonusDateien) und Bearbeitungs-Fotos ist bei der Firma MAX-Computer, D75328 Schömburg (www.max-computer.de) erhältlich.

Fortsetzung von Seite 12

Gegenstände auf der rechten Seite erscheinen abgeflacht, und anstelle der Textur werden Konturen, Farbe und die Helligkeit hervorgehoben. Das linke Gesichtsfeld ist auch stärker auf das Erkennen von Gesichtern spezialisiert.

Die meisten Untersuchungen zu Blickbahn und Kompositionsrichtung basieren auf der tendenziellen Wahrnehmung von Rechtshändern. Zyklische Darstellungen, die einen zeitlichen Geschehensablauf schildern, werden häufig von links nach rechts komponiert. Den Seiten werden meist unterschiedliche emotionale Wirkungen zugeschrieben: links bedeutet Heimat, rechts die Fremde. Auf Schlachtengemälden kommt die Hauptperson häufig von links, der Gegner von rechts. (Abb. 16) Berühmt geworden ist die Beschreibung der Blickbahn durch *Heinrich Wölfflin*, wonach die steigende Diagonale



Abb. 17: Bernhard J. Keller bei der Arbeit im Atelier. (Einladungskarte zur Ausstellung von Werken linkshändiger Künstler in der ONRS, Sommer 1987)

Bernhard J. Keller, „Ins Dunkle geschrieben“, 1987. Mischtechnik



von links unten nach rechts oben, die fallende von links oben nach rechts unten verläuft. Man hat dies häufig mit dem Schriftverlauf zu begründen versucht. Es zeigt sich aber, dass rechtshändige Araber und Hebräer, deren Schrift nach links verläuft, ebenso wahrnehmen wie rechtshändige Europäer. Die Wahrnehmungsrichtung ist vor allem abhängig von der angeborenen Händigkeit! Linkshändige Kinder zeigen in ihren Zeichnungen häufig einen umgekehrten Bildaufbau. Oft wird auch linkshändigen Studenten an Kunstakademien vorgeworfen, dass sie den Bildaufbau „fasch herum“ anlegen. Möglicherweise ist es aber genau diese Andersartigkeit, die Rechtshänder an den Werken linkshändiger Künstler wie beispielsweise *Leonardo* so anrührt, und welche die Bilder für sie so überraschend macht! *Johanna Barbara Sattler* organisierte 1987 in München eine Ausstellung zeitgenössischer linkshändiger Künstler. (Abb. 17)

Konsequenzen für die Pädagogik

Aus dem Zusammenhang des bisher Ausgeführten erhebt sich natürlich die Frage, in welcher Weise linkshändige Kinder pädagogische Beachtung finden sollen! Viel wesentlicher noch als die Gewährung entsprechender Freiheit in der Werkgestaltung ist die Akzeptanz der dominanten Hand bei allen Tätigkeiten, vor allem auch im Werkunterricht, nämlich durch Bereitstellung seitenverkehrten Werkzeugs! Die Normierung von Werkzeugen im Sinne eines rechtshändigen Gebrauches erfolgte erst im Zuge der Industrialisierung, bei Waffen und Musikinstrumenten schon früher im Sinne militärischer Disziplin, die bis heute auch in Orchestern gilt! Es konnte nachgewiesen werden, dass die nicht dominante Hand auch nach jahrzehntelangem Training etwa 10 % langsamer bleibt als die dominante Hand. In die Ausbildung zum Zahntechniker, wo unter großem Zeitdruck gear-

beitet werden muss, werden Linkshänder aus diesem Grund mittlerweile prinzipiell nicht mehr aufgenommen, weil die Anschaffung seitenverkehrter Geräte als zu teuer abgelehnt wird.



Abb. 16
Francisco Goya,
Der Dritte Mai, 1814

Linkshändigen Kindern ist zwar heute erlaubt, mit der linken Hand schreiben zu lernen, im Vorschulalter wird aber in Österreich leider immer noch häufig umgeschult! In liberaleren Ländern wie beispielsweise einzelnen Staaten der USA und in Skandinavien schreiben bereits bis zu 30 % aller Kinder mit der linken Hand, in Österreich sind es ca. 8 %. Die Gründe sind vielfältig: Die ersten Äußerungen der angeborenen Händigkeit – meist schon im 2. Lebensjahr – werden pädagogisch nicht ernst genommen, und man erwartet, dass sich vor allem im Kindergarten die Händigkeit noch auf rechts umstellt. Tatsächlich ist dies oft der Fall, jedoch meist nicht als Ausdruck der angeborenen Dominanz, sondern in Folge mangelnder Vorbilder, fehlender händigkeitsgerechter Gebrauchsgegenstände und dem Wunsch der Kinder, dazuzugehören und keine Außenseiter zu sein. Nur selten wird Händigkeit von Pädagogen angemessen angesprochen, linkshändige Kinder fühlen sich daher in ihrer Eigenart nicht wahrgenommen. Bei sensiblen Kindern kann diese Ignoranz unter Umständen stärker wirken als ein Verbot der linken Hand, sodass sie sich selber auf die rechte Hand umschulen. Im

Dr. Elisabeth ERTL

Geboren am 1. Oktober 1956 in Linz, Verheiratet, Sohn Ludwig (21 Jahre).



Lehramtsstudium Musikerziehung/ Geografie sowie Doktoratsstudium Geografie in Salzburg.

Ausgebildete Lebens- und Sozialberaterin

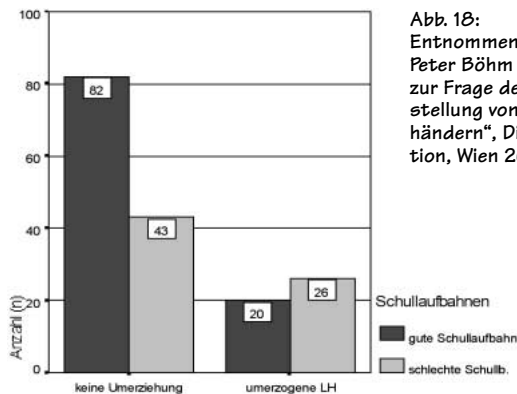
20 Jahre Unterrichtstätigkeit an AHS und Musikschulen in Salzburg, Saalfelden, Linz und Wien, derzeit Aufbau der Linkshänder-Initiative, einer Beratungsstelle für Linkshänder und umgeschulte Linkshänder in Wien (www.linkshaender.at)

Fall einfacher alltäglicher Tätigkeiten ist das wohl zunächst nicht weiter bedenklich, doch mündet diese Entwicklung in weiterer Folge meist in das Erlernen des Schreibens mit der rechten Hand. Wie Peter Böhm in seiner Dissertation nachweisen konnte, mindert die Umschulung zum Schreiben mit der nicht dominanten Hand statistisch den Schulerfolg. (Abb. 18)

Es kommt zur Ausbildung von Gedächtnis- und Konzentrationsstörungen, bestimmten Formen von Legasthenie, feinmotorischen Irritationen und Sprachstörungen. In der Folge treten Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühle auf, die Betroffene meist noch im Erwachsenenalter stark belasten. Es ist daher wünschenswert, Umschulung so früh wie möglich, am besten noch im Grundschulalter, jedenfalls aber noch vor der Pubertät, zu erkennen, und betroffene Kinder auf die dominante Schreibhand zurückzuschulen. In diesem Zusammenhang könnten Lehrer der Bildnerischen Erziehung und Werkerziehung durch sorgfältige Beobachtung wertvolle diagnostische Hilfestellungen leisten! Mittlerweile gibt es in Wien eine Beratungseinrichtung für Linkshänder und umgeschulte Linkshänder, die Schreibvorbereitung für linkshändige Kinder, Händigkeitstests, Beratungen und Begleitung bei Rückschulungen auf die dominante Hand sowie Vorträge zum Thema anbietet:

Linkshänder-Initiative:
www.linkshaender.at

Literatur:
Johanna Barbara Sattler: „Links und Rechts in der Wahrnehmung des Menschen – Zur Geschichte der Linkshändigkeit“. Auer Verlag 2000.
Johanna Barbara Sattler: „Die Psyche des linkshändigen Kindes – von der Seele, die mit Tieren spricht“. Auer Verlag 2003.
Peter Böhm: „Studie zur Frage der Umstellung von Linkshändern“. Dissertation Wien 2002.
Bryan Kolb/Ian Whishaw: „Neuropsychologie“, 2. Auflage 1996, Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg–Berlin–Oxford.
Andrea Scholtz: „Links-Rechts – Linkshänder in einer rechten Welt“. Verlag der Buchhandlung Walter König, Köln.



50 JAHRE BÖKWE

Vorläufiges Konzept zur Fachtagung „Ästhetische Bildung. Modelle und Perspektiven in Europa“

Die Tagung

„Wie lebt der Mensch in seiner künstlich gemachten und künstlerisch geformten Umwelt? Wie reagiert er auf Erscheinungen dieser ästhetisch relevanten Umwelt?“

Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts verlangt in zunehmenden Maße Fähigkeiten, die genuin als „künstlerisch“ bezeichnet werden können. Sie stellt Anforderungsprofile an den Menschen in sich ändernden Berufsfeldern ebenso wie im persönlichen Lebensumfeld, die Flexibilität und Kreativität erfordern – Kreativität wird immer mehr zum eigentlichen Kapital unserer Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Schule als zentrale Bildungseinrichtung, sich um die Vermittlung von kultureller Empfindsamkeit zu bemühen, zur kritischen Auseinandersetzung mit visuellen Phänomenen und zu einem bildnerischen Handeln in einer vorrangig optisch geprägten Welt beizutragen. Der ästhetischen Bildung kommt hier eine Schlüsselrolle zu.

Der Fokus der Tagung liegt auf Bildung und Ausbildung im Kreativbereich der österreichischen Bildungslandschaft mit all seinen Querverbindungen zu außerschulischen Bezügen, zu Kunst- und Kultur-, Medien- und Wirtschaftsbereichen sowie zu den Lebenswelten der jungen und zukünftigen Generationen. Dies sehr explizit vor dem europäischen Hintergrund mit der Intention, die österreichische Seite erstmals in Austausch, Vergleich, Analyse und Dialog mit anderen europäischen

Modellen zu bringen, gewährleistet durch TeilnehmerInnen aus den europäischen Ländern und international namhafte ReferentInnen.

Die Veranstalter und ihre Partner

Der BÖKWE – der Berufsverband der österreichischen Kunst- und WerkerzieherInnen – nimmt sein 50jähriges Bestehen zum Anlass, diese Fachtagung mit internationaler Orientierung auszurichten. Als parteipolitisch unabhängige, schultypenübergreifende Standes- und Interessenvertretung aller Kunst- und WerkerzieherInnen erfasst er alle Bereiche der Bildnerischen Erziehung, der Werkerziehung sowie fachverwandter Disziplinen des österreichischen Bildungswesens. Zielgruppe sind Lehrende der Kindergartenpädagogik, Pflichtschule, AHS, BMS; BHS, Lehrende und Studierende der Pädagogischen Akademien und Universitäten sowie Erwachsenenbildner. Unsere Anliegen und

Aktivitäten beziehen Mitglieder, fachbezogene Interessierte, Ministerien, Landesschulräte Universitäten und Presse mit ein. Informations- und Kommunikationsmittel sind unser vierteljährlich erscheinendes Fachblatt „BÖKWE“, die Homepage „www.boekwe.at“, Fachtagungen, Arbeitskreise auf Bundes- und Landesebene.

Wesentlicher Hauptpartner unserer Tagung ist das BMBWK, weitere Partner sind die Unesco und InSEA (International Society for Education through Art).

Ziel der Tagung

Der BÖKWE veranstaltet seit Jahrzehnten alle 3 bis 5 Jahre seine Fachtagungen auf Bundesebene. Anlässlich des 50jährigen Bestehens des BÖKWE soll nun diese Jubiläums-Tagung vor dem Hintergrund der österreichischen EU-Präsidentschaft 2006 neben der Analyse des Status Quo und dem Positionieren von Zukunftsperspektiven der ästhetischen Bildung – in Österreich auf schulischer Ebene die Fächer „Bildnerische Erziehung“, „Technisches Werken“ und „Textiles Werken“ – in besonderem Maße die Vernetzung mit den aktuellen internationalen Entwicklungen verfolgen. Sowohl von Seiten der Bildungsverantwortlichen – BMBWK, Schulbehörden, Ausbildungs-Institutionen – wie auch von wissenschaftlicher, kunsttheoretischer, wirtschaftlich-ökonomischer wie außerschulischer Bereiche sollen die verschiedenen Facetten ästhetischer Bildung im Hinblick auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts beleuchtet und diskutiert werden. Neben dem fachlichen Input über Plenums-Vorträge und durch Top-ReferentInnen wird dies in thematisch vielschichtig angelegten, umfangreichen Workshops und durch seminaristisch geführte Diskussionen erfolgen. Daneben ist der persönliche Austausch zwischen den in- und ausländischen TeilnehmerInnen, das Knüpfen von Kontakten und Synergien ein wesentliches Element. Von einer parallel geführten Rahmenveranstaltung „Jugend- und Kunst“ in internationaler Besetzung und zusammen mit der Unesco als Partner versprechen wir uns ein besonders innovatives Ergebnis.

TeilnehmerInnen

Für die gesamte Dauer der Tagung werden 200 bis 250 fixe TeilnehmerInnen aus dem In- und Ausland erwartet, für einzelne Programmpunkte ist mit bis zu 400 Tages-Gästen zu rechnen. Die TeilnehmerInnen werden sich großteils aus der österreichischen Fachlehrerschaft aus al-

len Schultypen, aus Lehrenden und Studierenden der universitären Ausbildungsstätten und aus TeilnehmerInnen aus dem Umfeld des pädagogischen, kreativen, bildungs- und kulturpolitischen Bereiches zusammensetzen. Weiters werden Gäste aus dem europäischen Ausland, vorwiegend VertreterInnen aus den Unesco-Schulen und aus den ausländischen verwandten Fachvereinigungen erwartet. Darüber hinaus werden adäquate VertreterInnen der Öffentlichkeit und Politik wie der Medien anwesend sein.

Zeit und Ort

Mittwoch, 3. bis Samstag, 6. Mai 2006
Tagungsort: Grazer Congress im Zentrum von Graz, weitere Veranstaltungsorte: Kunsthaus Graz, Retzhof bei Leibnitz, einige Grazer Schulen.

Programm

Die Konferenzsprache wird Deutsch sein, einige Workshops werden in Englisch stattfinden. Das Programm-Konzept sieht – nach Eröffnung und Festvortrag am ersten Tag – eine Gliederung der folgenden zwei Tage jeweils in einen allgemeinen Programmteil mit Plenums-Vortrag und Diskussion mit internationalen Top-ReferentInnen davor, und dem Nachmittag mit mehreren spezifischen Workshops.

Vorläufiges Programm:

Mi, 3. 6., 18 Uhr: Eröffnung durch Frau BM *Elisabeth Gehrler*. 50 Jahre BÖKWE. Festvortrag: *Peter Sloterdijk*/Karlsruhe, Empfang des Landes Steiermark.

Do, 4. 6., Vormittag: Plenumsvortrag und Diskussion: *Konrad Paul Liessmann*/Wien
Nachmittag: Workshops mit ReferentInnen aus England, Schweden, Finnland, Deutschland – u.a.: Art Education and the Bologna Process/Ausbildung im Europäischen Kontext; Art Education/Bildnerische Erziehung – Intern. Standard-, Kompetenzdiskussion, Theorie- und Praxismodelle; Design & Technology; Jugend und Kunsttheorie; Art Education und Medien Ästhetische Bildung als Wirtschaftsfaktor.

Kulturelles Rahmen-Programm:

Zeitgenössische Architektur in Graz, Skulpturenpark.

Fr, 5. 6., Vormittag: Vortrag und Plenumsdiskussion: *Angela Elster*/Toronto. Nachmittag: Workshops (siehe Donnerstag). Abend: Empfang der Stadt Graz.

Sa, 6. 6., Vormittag: Schlussvortrag und Diskussion: *Gerhard Schulze*/Bamberg.

Resümees und Arbeitsberichte – „Charta Graz“, Abschluss.

Finanzierung

Neben Eigenmittel des BÖKWE und Teilnehmergebühren wird wieder das BMBWK freundlicherweise unser finanzieller Hauptpartner sein. Über die Unterstützung durch das Land Steiermark und die Stadt Graz und verschiedene weitere Institutionen hinaus begrüßen wir auch die finanzielle Beteiligung von einschlägigen Sponsor-Partnern.

(MMag. Marlies Haas, 1. Vorsitzende des BÖKWE)

VIDEOKUNST

von Lydia Haustein Verlag Ch. Beck, 24,90 €

Dieser informative Band gibt eine Einführung und einen ersten Überblick über die seit dreißig Jahren rasant wachsende, weltweit kommunizierende Videokunstszene. Ist die Videokunst der Blick eines technischen Auges, das eine Phantasiewelt sichtbar macht, oder ist sie der angemessene Ausdruck für das diffuse Lebensgefühl einer multimedialen Gesellschaft? Als elektronische Medien und die Popkultur am Ausgang der turbulenten 1960er Jahre eine fruchtbare Verbindung eingingen, setzte der weltweite Siegeszug der Videokunst ein. Seither strömen überall auf der Welt elektronisch bearbeitete oder digitale Bilderfluten in narrative Sequenzen ein, die sich unaufhörlich aus kommerziellen Video-Clips, aus Film, Fernsehen, Comics und Popmusik, aus naturwissenschaftlichen Demonstrationen und anderen technischen Bildquellen speisen. Dieses Buch nennt Verfahren und Techniken, Namen, Themen, beschreibt Erfahrungen, untersucht das irritierende Raum- und Zeitgefühl der Videokunst und eröffnet Perspektiven zum Verständnis einer weltweit – alle Kontinente und Länder überspannenden – Video-Kunstszene.

(Lydia Haustein ist Professorin für Kunstgeschichte und Medientheorie an der Hochschule für Gestaltung in Berlin-Weißensee.)



KUNST RAUM SCHULE

Gemeinsame Aktivitäten der Bildnerischen Erziehung in den APS und AHS WIEN im Schuljahr 2005/06

Projektbeschreibung – Vorinformation

Vom 6. bis 25. Juni 2006 wird im MUSEUMSQUARTIER WIEN (FREIRAUM) eine Kunstaktion (Ausstellung und begleitende Workshops) statt finden. Der Berufsverband österreichischer Kunst- und Werklehrer (Landesgruppe Wien) organisiert dieses Projekt in Zusammenarbeit mit den Lehrervereinigungen der APS und AHS. Mitte September 2005 wird von den beiden Arbeitsgemeinschaften am Pädagogischen Institut der Stadt Wien eine gemeinsame Informationsveranstaltung für alle interessierten LehrerInnen durchgeführt. Die Teilnahme an der Veranstaltung kann ab Schulbeginn über das Internet am PI WIEN inskribiert werden. Ein detaillierter Folder wird allen Interessierten zur Verfügung stehen.

Ausgangsüberlegungen

In Zeiten zunehmender Ressourcenkürzungen im schulischen Bereich leiden in besonderer Weise die sogenannten „Kreativfächer“. Es scheint daher notwendig denn je zu einer Vertiefung des wechselseitigen Verständnisses von Schule und Gesellschaft beizutragen, und diese auf die Wichtigkeit der aktiven Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Kunst und Kultur aufmerksam zu machen. Die Schule leistet einen unverzichtbaren Beitrag an kultureller, visueller und ästhetischer Bildung – gerade in Hinblick auf eine zunehmende Ästhetisierung weiterer Bereiche unserer Arbeits- und Lebenswelt. Diese Bildung ist die notwendige Basis unserer gesellschaftlichen Vielfalt. Sie schafft die notwendigen Voraussetzungen der kreativen Mitgestaltung unserer Gesellschaft.

Projektziele

KUNST RAUM SCHULE will mit einer schultypenübergreifenden öffentlichkeitswirksamen Präsentation herausragender Schülerarbeiten aus den künstlerischen Bereichen (Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Darstellendes Spiel ...) folgende Ziele erreichen:

Förderung individueller Kompetenzen der SchülerInnen

- Darstellung persönlicher künstlerischer Leistungen
- persönliche Kontakte zu weiterführenden Bildungseinrichtungen

Förderung der künstlerischen Fächer

- Darstellung der künstlerischen Fächer als Ort für praktische und reflektierende Auseinandersetzung mit Kunst als persönlichkeitsbestimmendes ästhetisches Leitmedium
- Beitrag der Kunstfächer zum Transfer von Schüler-Kompetenzen im Fächerkanon
- Dokumentation der in den Fächern geleisteten Arbeit

Öffentlichkeitsarbeit für schulische Leistungen

- Information einer breiten Öffentlichkeit an einem öffentlich zugängigen Ort mit kultureller Infrastruktur
- gezielte Kontakte mit weiterführenden Bildungseinrichtungen
- Beitrag zur Vertiefung des Verständnisses für wechselseitige Beziehungen zwischen Schule, Gesellschaft und Kunst

Kontakt:

FI HR Mag. Heinz Kovacic: SSR WIEN-BE-AHS E-Mail: heinz.kovacic@ssr-wien.gv.at

Dr. Harald Machel: ZAG/BE-WIEN-APS, Landeskoordinator BÖKWE WIEN E-Mail: h.machel@aon.at

BE – aktuell:

IDEENBÖRSE – VOM KINDE AUSGEHEND

Wie fördern wir die kindliche Kreativität, alle Bereiche der BE? – Vernetzung der BE mit Kunst, mit den Angeboten der Museen, mit kulturellen Ereignissen, ausgerichtet auf die Förderung der kindlichen Kreativität in Theorie und Praxis. Die zweisemestrige Vorlesung ist neben dem BE-Grundseminar eine Grundlage für die verbindliche Übung Bildnerisches Gestalten und für Klassen mit vermehrtem bildnerischen Angebot. Modul des Akademielehrganges Bildnerisches Gestalten in der Volksschule. (Bildnerische Erziehung, Grundschule, musisch-kreative Fächer) Leiterin: **Ilse Graschopf**, Referentin: **Gertrud Stetina**. Ort: VS Briosschiweg 3, 1220 Wien. Zeit: ab 29. Sept. 2005, 4 Termine jeweils 15–17.15 Uhr.

Ein Angebot des PI Wien für VS. Inskription: www.pi-wien.at. Veranstaltungsnummer: 2005103163000

ENDLICH



Wie haben Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Nachkriegszeit und das Jahr 1955 erlebt?

Unser Film „Endlich – wie haben Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Nachkriegszeit und das Jahr 1955 erlebt“ wurde fertiggestellt und wurde vom Medienservice des BMWK am 16. September 2005 im Technischen Museum der Öffentlichkeit präsentiert. Ab diesem Zeitpunkt kann der Film für den nichtkommerziellen Bildungsbereich bei AMEDIA (office@amedia.co.a) bezogen werden.

Da diese Produktion nicht nur für österreichische Schulen konzipiert wurde, könnte sie auch anderen volksbildnerischen Veranstaltungen zur Verfügung gestellt werden. Vorführungen in Volkshochschulen und in einem Kino, bei denen Zeitzeugen aus dem Film und der Filmemacher persönlich anwesend sein werden, sind bereits im Herbst geplant. Vielleicht finden Sie unser generationsübergreifendes Projekt interessant und möchten es im Rahmen Ihrer Institution verwenden, einsetzen oder weiterempfehlen. Für weitere Informationen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung – auch die Voransicht des Films ist möglich.

Weitere Vorführtermine:

Freitag, 28. Oktober, 18.30 Uhr im CINEMAGIC (ehemaliges Opernkino) 1010 Wien, Friedrichstraße 4,

Freitag, 18. November, 18.00 Uhr, VHS Meidling, 1120 Wien, Längenfeldgasse 13–15.

Hinweis: Öffentliche Vorführungen können nur bei freiem Eintritt erfolgen. Ein verdunkelbarer Vorführraum müsste verfügbar sein – ein Projektionsequipment könnte bei Bedarf bereitgestellt werden.

Die Projektbeschreibung bzw. den Pressetext finden Sie auf unserer Homepage <http://members.chello.at/avp-link> unter Aktuelles -> weitere Infos.

Herbert Link, Tel.: (01) 888 10 39)