

BÖKWE

**Bildnerische Erziehung
Technisches Werken
Textiles Gestalten**



FRANCISCO DE GOYA 1746–1828

Eine Ausstellung des Kunsthistorischen Museums Wien und der Nationalgalerie Staatliche Museen zu Berlin in Kooperation mit dem Museo Nacional del Prado, Madrid

Unter dem Titel „Francisco de GOYA: 1746–1828“ findet vom 18. Oktober 2005 bis 8. Januar 2006 im Kunsthistorischen Museum in Wien die erste monographische Ausstellung in Österreich zu diesem bedeutendsten Maler Spaniens zwischen Diego Velazquez im 17. und Pablo Picasso im 20. Jahrhundert statt.

Die politisch-soziale Umbruchsituation im letzten Viertel des 18. und ersten Viertel des 19. Jahrhunderts war in keinem anderen Land Europas in jener Radikalität gegeben wie in Spanien, wo das Genie Goya sich entwickeln konnte – von den Rokoko-Tändeleien der frühen Tapiserieentwürfe über den ex-

pressiven Realismus der Kriegsreportagen aus der napoleonischen Eroberung Spaniens und den Folgekriegen, die kleinformatischen Horror-Schilderungen aus den Gefängnissen, Spitälern und Irrenhäusern, die manchmal humorvollen „caprichos“ mit präromantischen Hexen- oder Stierkampfscenen bis zu den großartigen, physiognomisch erhellenden Porträts der despotisch-dekadenten Gesellschaft der Bourbonen-Herrscher Spaniens.

Neben dem ausgezeichneten Katalog (DuMont Verlag, € 25,-) gibt es den **Junior Katalog** „Francisco de Goya. Der Schlaf/Traum der Vernunft bringt Ungeheuer hervor“, einen Ausstellungsbegleiter für junge Besucherinnen und Besucher von Ruth und Markus Riebe (KHM, € 9,90)

Informationen:
<http://www.goyainwien.at>,
info.pr@khm.at



ELS D' MANVEL OSORIO MANRIQUE DE ZUÑIGA S' D' GINES NACIO EN A. 1778

Manuel Osorio Manrique de Zúñiga, um 1788
© The Metropolitan Museum of Art, The Jules Bache Collection, 1949, New York



Die Marquise von Santa Cruz, 1805
© Museo Nacional del Prado, Madrid



Streit unter Katzen, Karton zur gleichnamigen Tapisserie, 1786–87
© Museo Nacional del Prado, Madrid



Stierkampf,
um 1808–14

© Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid

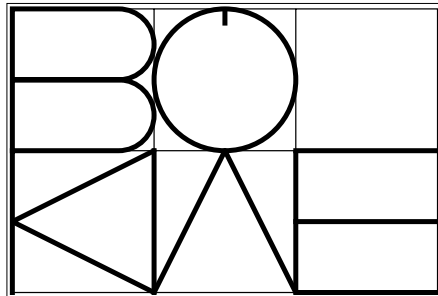
Goldbrassen,
1808–12

© Museum of Fine Arts, erworben mit Mitteln aus dem Alice Pratt Brown Museum Fund und dem Brown Foundation Accessions Endowment Fund; Houston



Der Sonnenschirm, um 1777, © Museo Nacional del Prado, Madrid





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 |
| Schriftführerin: | FI HR Mag. Elfriede Köttl |
| Stellvertreter: | Mag. Heinrich Nagy |
| 1. FI-Vertreter: | FI Mag. Markus Riebe |
| 2. FI-Vertreter: | FI Mag. Peter Körner |

Landesvorsitzende:

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

Landeskoordinatoren:

| | |
|-----------|-------------------------|
| Salzburg: | Mag. Rudolf Hörschinger |
| Wien: | Dr. Harald Machel |

Bundesgeschäftsstelle:

| | |
|-------------|----------------------------------|
| | Mag. Hilde Brunner |
| | Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien |
| | (01) 894 23 42 |
| Tel. + Fax: | 0676 336 69 03 |
| Mobilitel: | |
| 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 |
| | Eisenbahngasse 3 |
| | 4020 Linz |
| | (klaushuemer@hotmail.com) |
| 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, | Mag. Hilde Brunner |
| Vorarlberg und | Beckmannngasse 1A / 6 |
| Wien: | 1140 Wien ☎ 0676 336 69 03 |

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 MG 1981:

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

Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 MG 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, Textiles Gestalten und Technisches Werken 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. Fremdinformationen sind präzise zu zitieren.

Manuskripte:

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

Reproduktionsvorlagen:

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

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion und Anzeigen:

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

Redaktionsschluss:

| | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| Heft 1 (März): | 1. Dezember |
| Heft 2 (Juni): | 1. März |
| Heft 3 (September): | 1. Juni |
| Heft 4 (Dezember): | 1. September |
| Anzeigen und Nachrichten jeweils | Ende des 1. Monats im Quartal. |

Bezugsbedingungen:

| | |
|------------------------------|--------|
| Mitgliedsbeitrag | € 30,- |
| (inkl. Abo, Info's, Porto) | |
| Studenten (Inskript.-Nachw.) | € 15,- |
| Normalabo: | € 30,- |
| Einzelheft: | € 8,- |
| Auslandszuschlag: | € 3,- |

Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und Abonnement verlängern sich automatisch. Stornierungen und Austritte müssen bis Ende des Vorjahres schriftlich bekanntgegeben werden.

Inhalt

Editorial

3

Infos

4

Die Krise des Joseph B.

6

Plätze für Jugendliche im Öffentlichen Raum

12

International Eat Art

13

Künstlerisches Tun

17

Lebensraum Klasse

22

Camille Claudel I

25

a_schau

30

Titelbild: „Finchen“
Kohlezeichnung
z. Beitrag „Künstlerisches Tun“

PROJEKT EUROPA 2006

Kreativwettbewerb
Bilder – Medien – Projekte

unter dem europaweiten Jahresthema: „Spirit of Partnership in a plural Europe“ mit Anknüpfungspunkten zu Freundschaft, Teams und Beziehungen im engen und weiten Umfeld.

Der Wettbewerb richtet sich an alle Schularten und Schulstufen. Der Fokus liegt auf der Durchführung von Unterrichtsprojekten und Einzelarbeiten im visuell künstlerischen Bereich.

Bereiche und Techniken:

Bild (Grafik, Malerei, Fotografie, Druck, Collage, digitale Techniken), Skulptur, Comic, Storyboard, Spiel (analog + digital), Digitale Welten (Website, Blog, Vlog), Szenische Darstellung, Musik (Musical, Lied, Rap, HipHop), Textilien.

Neue Kategorie: „One Minute for Europe“ (Zeichentrick-, GIF-, Flash-Animation oder Video)

Einreichungen: bis 31. März 2006
Infos: www.europa-macht-schule.at

liche Leitmotiv der a_schau durch alle Zeitschichten hindurch – mit dem Ziel, diese nicht endgültig festzuschreiben. Dadurch sollen Querverbindungen zum aktuellen Baugeschehen sichtbar werden, bzw. die Wahrnehmung für bestimmte Problemstellungen geschärft werden, die bereits in der frühen Moderne virulent waren und noch heute wirken.

In der 3. und abschließenden Ausstellungsphase rücken die wichtigen städtebaulichen und architektonischen Frage-



Arbeitsgruppe 4 (Wilhelm Holzbauer, Friedrich Kurrent, Johannes Spalt, Johann Georg Gsteu): Seelsorgezentrum Ennsleiten, Steyr, Oberösterreich; 1970–1971 Foto Friedrich Achleitner. (c) Achleitner Archiv

Coop Himmelb(l)au: Dachausbau Falkestrasse, Wien 1, 1983–1988 Foto Gerald Zugmann. (c) Archiv COOP HIMMELB(L)AU



stellungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und des beginnenden 21. Jahrhunderts ins Blickfeld. Ein thematisch-chronologischer Querschnitt durch die österreichische Architekturgeschichte wird gezogen, der sich von den 1950er Jahren bis zur Vielfalt gegenwärtigen Architekturschaffens erstreckt.

Die Themen der 3. Etappe:

International:

Nach 1958 beginnt in Österreich der etwas späte Aufbruch in die internationale Moderne. Getragen von einem positivistischen Technologie- und Fortschrittsglauben und der Vorstellung von der Humanisierung der gebauten Umwelt errichtet eine heterogene Gruppe von Architekten (darunter *Roland Rainer*, *Karl Schwanzer* und *Viktor Hufnagl*) puristische Bauten, die im Nachkriegsösterreich neues Selbstbewusstsein und eine gewisse Aura der Internationalität ausstrahlen.

System:

Als Reaktion auf Tendenzen der wirtschaftlichen Rationalisierung der industrialisierten Massenproduktion und des Massenkonsums experimentiert eine junge österreichische Architektengeneration un-



STADT DES KINDES, Wien 14, 1969–1974 Detail Familienhaus Foto Barbara Pflaum. (c) Archiv Schweighofer

Lackner, Josef: Kirche S. Emmaus, Völs, Tirol; 1965–1967 Foto Friedrich Achleitner. (c) Achleitner Archiv



ter dem Einfluss von *Konrad Wachsmann*, der zwischen 1956 und 1960 an der Salzburger Sommerakademie unterrichtet, im Bereich der Vorfertigung. Die *Arbeitsgruppe 4*, *Ottokar Uhl* oder *Johann Georg Gsteu* u.a. realisieren bedeutende Projekte mit modularer Ordnung, vorgefertigten Bauelementen und flexiblen Strukturen, gleichzeitig wird die großteils auch theoretische Auseinandersetzung mit dieser Thematik zu einer wichtigen Grundlage nachfolgender Generationen.

Utopie:

Im Sog der Studentenbewegung von 1968 arbeiten in Wien und Graz wichtige Protagonisten an der Erweiterung des Mediums Architektur und entwickeln (zum Teil bis heute) visionäre Konzepte und Projekte. Als Reaktion auf den Nachkriegsfunktionalismus agieren Künstler und Architekten in utopischen Szenarien und sorgen damit international für Aufmerksamkeit. Einige der „jungen Wilden“ von damals zählen heute zu den arriertesten Architekten des Landes: *Coop Himmelb(l)au*, *Günther Domenig*, *Hans Hollein*, *Adolf Krischanitz*, *Laurids Ortner*, etc.

Collage:

Stagnierendes Wirtschaftswachstum und die Ölkrise von 1973 setzen den utopischen Konzepten ein jähes Ende. Das Thema Collage steht für die Vielfalt der Ansätze ab den frühen 70er Jahren in Österreich und zeigt die Entwicklung von architektonischen Strömungen in den Bundesländern (Grazer Schule, Vorarlberger Baukünstler, „Salzburg Projekt“) auf.

Gegenwart:

Mit neuen Bauaufgaben, neuen Bauherrengeschichten, anderen Technologien, Werkstoffen und veränderten Entwurfs- Werkzeugen hat sich die österreichische Architekturszene ab den 1990er Jahren stark diversifiziert, aber auch erfolgreich im allgemeinen kulturellen Bewusstsein verankert. In einer digitalen Präsentation wird das vielfältige Spektrum heutiger Positionen, Akteure und Projekte quer durch Österreich gezeigt.

Das Thema **Wohnen**, das als Metaebene in der Ausstellung einen besonderen Stellenwert einnimmt, wird ebenfalls bis in die Gegenwart weitergeführt: Mit den Leitbegriffen Großstrukturen, Innovative Lebenskonzepte, Ressourcenschonendes Bauen und Siedlung Revisited werden die relevanten Konzepte und Wohnmodelle der letzten Jahrzehnte exemplarisch vorgestellt.

Informationen: Ulrike Haele, haele@azw.at
Tel.: (01) 522 31 15-23

Liebe Leserinnen und Leser!

Derzeit sind die (ehrenamtlichen!) MitarbeiterInnen der BÖKWE-Leitungs-Gremien natürlich mit der Vorbereitung der schon mehrfach angekündigten BÖKWE-Jubiläums-Fachtagung 2006 in Graz sehr in Anspruch genommen. Das ist angesichts mangelnder finanzieller und personeller Ressourcen alles andere als einfach. Umso mehr sind wir auf Ihre Mitarbeit angewiesen, ganz besonders auf KollegInnen am Tagungsort Graz. Für all



jene, die sich zur Verfügung stellen können, seien hier die wichtigsten Ansprechpartner genannt:

MMag. Marlies Haas (1. Vorsitzende):
marlies.haas@schule.at

MMag. Reingard Klingler (2. Vorsitzende):
reingard.klingler@rklingler.at

Mag. Ingrid Pohl (Textiles Gestalten):
g.pohl@aon.at

o.Univ.Prof. Mag. Horst Basting
(Technisches Werken): horst.basting@ufg.ac.at
o.Univ.Prof. Dr. Angelika Plank (Bildnerische
Erziehung): angelika.plank@ufg.ac.at

Anmeldungen und detaillierte Informationen sind ab Jänner 2006 über www.boekwe.at möglich, ebenso offline per Folder, der extra ausgesendet wird.

Im Rahmen der BÖKWE-Jubiläums-Fachtagung 2006 soll für Kunst- und WerkerzieherInnen aus ganz Österreich die Möglichkeit bestehen, Exemplarisches aus ihrer Unterrichtstätigkeit zu präsentieren. Am „Forum Marktplatz“ sollen während der Tagung Unterrichtsbeispiele vom Kindergartenalter über alle Schulformen bis hin

zur universitären Ausbildung gezeigt werden. Wir laden Sie daher ein, „Best practice“ Beispiele aus Ihrem Unterricht im bildnerischen, textilen und technischen Bereich in digitaler Form (Diashow, Powerpoint, Film/Video, Homepage, ...) an:

Dr. Franziska Pirstinger, Pädagogische Akademie der Diözese Graz Seckau, Georgigasse 85–89, 8010 Graz, zu schicken. Sie steht für weitere Fragen gerne zur Verfügung:
fpirstinger@pze.at.

Selbstverständlich können Sie sich jederzeit an die VertreterInnen Ihrer Landesgruppe wenden, die in die Planungen eingebunden sind. Kontaktadressen entnehmen Sie bitte der BÖKWE-Homepage www.boekwe.at unter „BÖKWE/Landesgruppen“. Überhaupt empfehlen wir, die Homepage vor allem zur Information über aktuelle Veranstaltungshinweise zu nützen, insbesondere die Seiten LehrerInnenführungen, Termine, Wettbewerbe u.ä., die laufend aktualisiert werden.

Gratulieren möchten wir hier den Landesgruppen Salzburg und Wien, die nun offiziell durch Landeskoordinatoren vertreten sind und auch wieder Landestreffen organisieren. Ganz aktiv ist jetzt Wien, wo konkret an der Vorbereitung einer Ausstellung mit Workshops in der Kunsthalle Wien, einem äußerst attraktiven Veranstaltungsort, gearbeitet wird (Details auf www.boekwe.at unter Landesgruppen Wien).

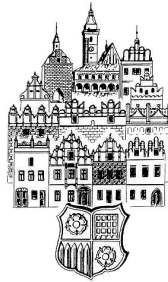
Wir freuen uns auf eine rege Mitarbeit und Teilnahme und einen kräftigen Mitgliederzuwachs!

Ihre Hilde Brunner

BÖKWE- OSTERSEMINAR 2006

Slavonice –
Tschechien

Der Berufsverband Österr. Kunst- und Werkerzieher/LG-NÖ lädt in Zusammenarbeit mit dem PI für NÖ alle Mitglieder und Interessenten in den Osterferien 2006 recht herzlich zum traditionellen Osterseminar ein. Folgende Schwerpunkte sind geplant:



- Curt E. Cervenka, Mag.art. „**Portrait und Akt**“ Zeichnen an Hand von Modellen, Kopf- und Körperstudien. Druckgrafik – Umsetzung der Studien als Linolschnitte, Zusammenarbeit mit „Monotypie“ und „Textildruck“ ist möglich, andere grafische Experimente.
- Herbert Hanner „**Schmuckdesign in Silber**“ Umsetzung eigener Entwürfe, Löten und Nieten, bewegliche Verbindungen, Oberflächenstrukturen, Kombinationen mit Halbedelsteinen.
- Norbert Metz „**Leichtbau-Kanus**“ Bootsbau im Unterricht, „Skin-on-frame“ – Konstruktion nach Vorbild der Inuit-Kajaks, Fachwerk aus Fichtenleisten, einfache Holzverbindungen, Bespannung mit Baufolie, 4m langer Kanadier – funktionstüchtig!
- Alena Schulzova (Künstlerin u. Illustratorin)/Marketa Krecek „**Monotypie**“ Experimentelle Auseinandersetzung in Schwarz-Weiss und Farbe, Kombinationen, Collagen (zwei- und dreidimensional), Gestaltung einer persönlichen Mappe etc. (nur mehr wenige Anmeldungen möglich!)
- Petr Soukup (Kunstschmied)/Petra Tumova (Sattlermeisterin) „**Schmieden für Anfänger**“ Arbeit an Esse und Amboss, Gestaltung eigener Entwürfe wie einfache Messer mit Ledergriffen, Figuren, Kerzenständer, Gürtelschnallen mit Gürtel etc.
- Zuzanna Kraijovicova (Textildesignerin) „**Textildruck**“ Stempelherstellung nach eigenen Entwürfen, Mitverwendung von vorhandenen Stempelformen der Künstlerin, experimentelles Gestalten mit vielen (waschbaren) Farben auf T-Shirts, Tüchern, Taschen ...

Termin: Sa. 8. 4. (abends) bis Do 13. 4. 2005 (mittags) **Ort:** Slavonice, Pension (ubytovani) Pekoro.

Unterbringung:

- 1) Pension Pekoro, Jana Zizky 55, umgestaltetes Schülerheim, 33 Zimmer, sauber, Nur 1- und 2-Bettbelegung geplant! Preis pro Person: ca. 200 cKr (€ 5,88) mit Frühstück! WC und Dusche außerhalb des Zimmers !
- 2) Hotel „U RUZE“ www.dumuruze.cz neue Zimmer, großzügig, m. Kochnische, Schwimmbad, Sauna, Solarium ..., Parkplatz im Hof! 1-Bett-Zi 900 cKr (€ 26,46) o. Frühstück. 2-Bett-Zi. 1400 cKr (€ 41,17) o. Frühstück. Frühstück im Haus: 100 cKr (ca. € 3,-) Frühstück in Pension Pekoro ca. 60 cKr (€ 2,18) möglich!
- 3) Hotel „ARKADA“ www.hotelarkada.cz Saubere Zimmer mit Dusche und WC, angeschlossenes Restaurant. 1-Bett-Zi. 480 cKr (€ 16,-) 2-Bett-Zi. 760 cKr (€ 25,-) 3-Bett-Zi. 1050 cKr (€ 35,-). Privater Parkplatz!
- 4) Privatzimmer (DZ) kosten ca. 400–600 cKr (€ 15,- bis € 20,-)

Seminarbeitrag:

Mitglieder: E 68,- /Nichtmitglieder: E 90,-

Infos und Anmeldungen:

bis spätestens 20. Februar 2006 an:
Karl Holzapfel, 3261 Wolfpassing 74.

Tel./Fax: (07488) 71184,

E-mail: carolus.ho@gmx.net

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

TECHNISCHES WERKEN – LEISTUNGS- FESTSTELLUNG

Folgendes Informationsblatt, das Prof. Schober für die Eltern (und LehrerInnen!) seiner Schüler formuliert hat, könnte eine Hilfe für alle KollegInnen sein, die Zielsetzungen des Technischen Werken zu vermitteln:

Durch die Auseinandersetzung mit den Sachbereichen „Gebaute Umwelt“, „Technik“ und „Produktgestaltung/Design“ sollen die Schüler befähigt werden, das Leben in einer hochtechnisierten Welt in ökologischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht zu bewältigen. Dazu soll Technisches Werken durch entdeckendes, problemlösendes und handelndes Lernen beitragen. Wichtigstes Ziel der Unterrichtsarbeit ist wegen seines starken

Motivationscharakters das Herstellen eines konkreten Produkts. Das praktische Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ist zentrales Anliegen der Werkerziehung – verbunden mit der komplexen Auseinandersetzung mit den Inhalten.

Das Herstellen eines konkreten Produktes im Rahmen einer Aufgabenstellung wird mit etwa 50 % gewertet. Die restlichen 50 % der Bewertung ergeben sich je nach Klasse/Werkaufgabe/Problemstellung aus Leistungen in folgenden Bereichen:

- Planung des Produktes (altersgemäße Entwürfe, Skizzen, Werkzeichnungen, gegebenenfalls auch die Herstellung von Modellen), die Auswahl der Materialien, die Planung von Fertigung und Prozessabläufen.
- Einsatz zeitgemäßer Technologien und Medien zur Unterstützung der Planung, Darstellung und Herstellung der Werkstücke.
- Mündliche Übungen (Wiederholungen, Referate, Zusammenfassungen, Präsentationen, ...)
- Erarbeitung neuer Lehrstoffe, im Zusammenhang mit der Fähigkeit des Erfassens und Verstehens von Sachverhalten und der Fähigkeit Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden.
- Sicherung des Unterrichtsertrages (z.B. Führung einer Arbeitsmappe oder das Sammeln von Material zur Aufgabenstellung, ...)
- Erkennen der Gestaltungsabsicht im Endprodukt durch geeignete Material, Form- und Farbauswahl.
- Kenntnis und Anwendung handwerklicher Grundfertigkeiten.
- In der 1. und 2. Klasse Grundbegriffe der Material- und Werkzeugkunde. In der 3. und 4. Klasse zusätzlich spezielle Anwendungsmöglichkeiten.
- Aneignung der entsprechenden Fachterminologie und Förderung der Teamfähigkeit.
- Entwicklung von Problemlösungsstrategien, Umsetzung und Erprobung von theoretischen Lösungen in der Realität, Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Inhalten und Methoden.
- Entwickeln innovativer Problemlösungen sowie des Darstellungsvermögens durch die systematische Auseinandersetzung mit Entwurf und Planung von Objekten.
- Sicherheitsbewusstsein beim Einsatz von Werkzeugen, Werkstoffen und Technologien.

Prof. Mag. Leopold Schober

TRANSFORM2: COMMUNITY

Mit folgenden Sätzen beschreibt der geltende österreichische AHS-Lehrplan u.a. die Grundsätze für die Erziehung von Kinder und Jugendlichen zu mündigen und politisch engagierten Staatsbürgern: „Die Schule ist in ein soziales Umfeld eingebettet, z.B. in die Nachbarschaft, den Stadtteil, die Gemeinde. Durch Öffnung nach außen und nach innen ist dem Rechnung zu tragen, um die darin liegenden Lernchancen zu nutzen.“ (Schul- und Unterrichtsplanung: 7. Öffnung der Schule) „Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbst bestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern.“ (Allgemeiner Teil, Leitvorstellungen)

In diesem Zusammenhang ist von einem Fortbildungsprojekt für bayerische KunstpädagogInnen zu berichten, das genau diese Auseinandersetzung und Einmischung in das nähere Umfeld der Schule zum Thema hat. „transform2: community“ sollte Klassen und Kurse, möglichst unter Federführung eines Kunstpädagogen der Schule, im Team mit der Schulleitung und kooperierenden Kollegen anderer Fächer, in einem Gestaltungsprojekt vor Ort mit Aspekten des Designs, der Architektur und der Gestaltung im öffentlichen Raum vertraut machen.“ Diese Fortbildung, die zugleich konkrete Projekte als Beispiele für Unterricht hervorbrachte, wurde vom Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Akademie der Bildenden Künste München betreut. 30 Schulen bewarben sich, von denen schließlich ein gutes Dutzend an der Fortbildung teilnahmen. Das Fortbildungskonzept orientierte sich an den Projekten, die die Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen mit ihren Schülern durchführten oder durchführen wollten, es gab also nicht von vorneherein die Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen vor, diese entwickelten sich vielmehr aus den jeweils aktuellen Problemen. „In den begleitenden Veranstaltungen führten Designer, Stadtplaner, Kommunalpolitiker oder Pädagogen in Themensegmente ein, berieten zum Sponsoring, erläuterten Funktionsabläufe und übten in Workshops elementare Gestaltungsaufgaben.“ Am wichtigsten aber war die gegenseitige

Beratung der Mitglieder der Fortbildungsgruppe untereinander, die sich an ihren jeweiligen Schulen trafen. Entstanden ist daraus das soeben erschienene Buch:

Kirschenmann, J. & Stark, J. (Hrsg.): Handeln und Gestalten im öffentlichen Raum. Projekte aus dem Kunstunterricht, Ludwig Auer GmbH, Donauwörth 2005, 240 Seiten mit vielen Abbildungen, ISBN 3-403-04520-X.

Schwerpunkt des Buches bilden die ausführlichen Berichte der beteiligten Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen. Sie berichten mit vielen Abbildungen von ihren (nicht immer guten) Erfahrungen mit ihren Projekten. U.a. werden vorgestellt: Umgestaltung eines Schulhofes, die Entwicklung eines Leitsystems für ein neues Gymnasium, Aufstellen von Stelen auf einem öffentlichen Platz, eine innerstädtische Platzgestaltung, Gestaltung einer Straßenbahnhaltestelle. Während die meisten Arbeiten auf eine dauerhafte Veränderung in der gestalteten Umwelt zielten, beschäftigte sich ein Projekt in Form einer Aktion mit Performance mit einem ehemaligen Außenlager des KZ Floßenbürg.

Die Projektbeschreibungen erzählen von Problemen mit lokalen Ämtern, von Gesprächen und Verhandlungen mit kommunalen Entscheidungsträgern und der Zusammenarbeit mit Architekten und Planern. Häufig mussten die Schülerinnen und Schüler erleben, wie aus zunächst frischen, naiven, utopischen und vor allem frechen Entwürfen im Laufe der Auseinandersetzung mit den Sachzwängen (Sicherheit, Brandschutz, Finanzen) immer mehr Kompromisse gemacht wurden, so dass einige Gestaltungen dem ähneln, was Profis tagtäglich machen. Auch kann man sich manchmal nicht ganz dem Verdacht entziehen, dass die Ideen der Schülerinnen und Schüler auf die Geschmacksvorstellungen des guten Designs getrimmt wurden – Geschmackerziehung, wenn auch verdeckt, ist immer noch ein (ungelöstes) Problem in der Kunstpädagogik. Manche der Projekte zogen sich über mehrere Jahre hin, so dass oft die Schülerinnen und Schüler, die anfangs beteiligt waren, schon die Schule verlassen haben, wenn das Vorhaben endlich realisiert wird. Es zeigt sich auch, dass es besser ist, kleinere überschaubare Projekte in Angriff zu nehmen. Die Beiträge aus der Praxis werden ergänzt durch Kontextartikel zu Themen wie Schul sponsoring, Projektarbeit, Design. Vor allem hervorzuheben ist der Beitrag „Tipps zur erfolgreichen Pressearbeit“, der genau und praxisnah auf zwei

Seiten sagt, was man richtig und falsch machen kann. Rundum ein empfehlenswertes Buch für bildnerische ErzieherInnen ebenso wie für WerkerzieherInnen und textile GestalterInnen, das Anregungen für die Praxis und utopische Projekte gibt.

Franz Billmayer

DISKUSSIONSFORUM BILDUNGSSTANDARDS

Aufruf an alle Kolleginnen und Kollegen, die Textiles Werken unterrichten, sich an der Vorbereitung der FACHTAGUNG des BÖKWE vom 3.–6. Mai 2006 zu beteiligen.

Im Zuge der aktuellen Diskussion um die Effektivität des österreichischen Bildungssystems werden die einzelnen Gegenstände auf ihren Bildungswert hin untersucht, und Bildungsstandards entwickelt. Im Verlauf der Fachtagung des BÖKWE wird diese Diskussion von der Fachgruppe Textil aufgegriffen, mit dem Ziel, Bildungsstandards für das Textile Werken zu entwickeln. Die Beschreibung von Bildungsstandards dient der Begründung für eine Verankerung des Gegenstandes im Fächerkanon der Schule der 10–14-Jährigen und sollte deshalb mit viel Engagement betrieben werden.

Als Mitglied des Planungsteams für die Fachtagung und Verantwortliche für die Gestaltung der Fachvorträge für den Bereich Textil möchte ich allen Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit geben, sich mit kurzen Statements über ihre Vorstellungen zu einem zeitgemäßen Textilunterricht an der Diskussion zu beteiligen und bitte Sie um eine kurze Stellungnahme zu den Fragen:

- Welche Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) soll ein zeitgemäßer Textilunterricht vermitteln?
- Welche Inhalte sind für die Vermittlung textiler Kompetenzen geeignet?

Damit die Diskussion auf einer möglichst breiten Basis geführt werden kann, werden die Kunstuniversitäten und die Pädagogischen Akademien im Hochschulverband miteinbezogen. Julia Hasenberger leitet die Befragung in Linz, Sigrid Pohl in Wien und Brigitte Sindinger-Leben in Salzburg. Alle Statements werden gesammelt und anlässlich der BÖKWE-Fachtagung vorgestellt und diskutiert.

Ich bitte Sie, Ihren Beitrag bis Februar 2006 an g.pohl@aon.at zu senden.

Mit freundlichen Grüßen Ingrid Pohl

Stephan Engelhardt

DIE KRISE DES JOSEPH B.

Über die innere Mongolei des Joseph Beuys.

Zum Verständnis der menschlichen Fähigkeit der Symbolbildung

Er war ausgezehrt, verfügte über nur noch geringe Widerstandskräfte und war bitter enttäuscht (...). Dann passierte es, dass seine Verlobte, eine Postangestellte (...), zu Weihnachten 1954 den Verlobungsring zurückschickte. B. erleidet einen Schock (...). Er vagabundiert umher. (...) Einmal schließt er sich wochenlang in der Wohnung (...) ein. Freunde brechen durchs Fenster (...) ein, finden B. in einem total verdunkelten Zimmer, er hat bereits Wasser in den Beinen und sagt, er wolle sich auflösen. (...) Er braucht nichts mehr, sagt er, nur einen Rucksack. In dieser Phase lässt er sich von einem Schreiner eine Kiste aus Holz machen. Schön glatt gehobelt soll sie sein, das hat B. ausdrücklich gewünscht. Dann beschmiert er diese schöne Kiste vollständig mit Teer. (...) Seine Vorstellung, daran erinnert er sich später genau, war folgende: Die Kiste ist ein schwarzer, leerer, isolierter Raum (...) Er hat den Zwang gespürt, sich in die Kiste zu setzen, nicht mehr dazusein, einfach mit dem Leben aufzuhören. Dazu passt auch (seine Phantasie), dass B. sich damals (...) in Tibet einmauern lassen wollte.¹⁾

Aus medizinischer Sicht muss hier gehandelt werden. Eine stationäre Aufnahme dieses 33-jährigen psychotischen männlichen Patienten erscheint notwendig. Dort würde über eine mögliche Diagnose und eine Medikamentierung nachgedacht werden. Dann sollte eine psychotherapeutische Behandlung folgen, in der die psychotische Phantasie des Patienten zu interpretieren wäre. Dabei müsste der Therapeut Semiotik betreiben, um den Unterschied zwischen dem Symbol und dem Symbolisierten zu klären. In der Tiefenpsychologie stellt sich die Frage: ist ein Symptom ein Symbol? Was mit dem Bezeichnenden tatsächlich bezeichnet wird, bleibt anfangs offen. Der Patient Joseph B. liegt im Zimmer und ist, wie er erklärt, außer Stande aufzustehen. Die von dem Patienten als ausweglos erlebte Lebenssituation entspricht der körperlichen Situation. Es könnte also als „Erinnerungssymptom“, bzw. „Konversions Neurose“²⁾ bezeichnet werden. Die mit

Teer beschmierte Kiste³⁾, in die er sich legen möchte, macht sichtbar, wie er sich von seiner Umwelt getrennt erlebt. Der alle Fugen abdichtende Teer ist sichtbares Zeichen für sein Gefühl, von der Umwelt abgesondert zu sein. Wie bedrohlich diese Isolation für ihn ist, wird deutlich, wenn er sagt, *er möchte nicht mehr da sein, einfach mit dem Leben aufhören*,⁴⁾ lieber nicht sein, als in dieser von ihm erlebten Beziehungslosigkeit weiter zu existieren. Bei der **Symbolischen Symptomhandlung**⁵⁾ des Josef B. berühren sich zwei Bedeutungszusammenhänge und erzeugen dadurch, nach einer der Psyche gemäßen, inneren Logik, einen neuen Sinn. D.h. das Gedachte bzw. Gefühlte, wie das konkrete Ereignis treten in einem spezifischen Kontext in eine spezifische Beziehung, es entsteht eine **Symbolisierung**. Aber da ist auch der Wunsch *nur noch einen Rucksack zu benötigen*⁶⁾. In diesem Verhältnis ist alles verstaubt, was unterwegs gebraucht werden könnte. Hier ist eine Vorstellung von Bewegung, auch von Autonomie noch denkbar. Er braucht nichts, der Inhalt seines Rucksacks deckt all seine Bedürfnisse ab.

Da das nicht Formulierbare stets in Bekanntes verkleidet wird, stellt sich die Frage: Welche Ereignisse der Vergangenheit werden hier von Joseph B. reinszeniert? Auf der Suche nach schicksalhaften Schlüsselereignissen des Joseph B. werden wir fündig: 1943 Während des Abfangens (seines Sturzkampfbombers) über einer feindlichen Flakstellung wird B. von einem russischen Geschütz getroffen. (...) Tataren entdecken B. „in einer völligen Einöde (...)“ in den Trümmern der JU 87 und pflegen den Bewusstlosen etwa acht Tage, bis ein deutsches Suchkommando die Überführung in ein Militär-lazarett veranlasst.⁷⁾ Nach seiner Genesung wird er wieder an die Front

geschickt. Er scheint einiges wegstecken zu können und dabei seinen eigenen Kopf zu bewahren. Am Ende des Krieges ist er aber ... *körperlich ein Wrack, als er in Cuxhaven in britische Kriegsgefangenschaft gerät.*⁸⁾



Abb. 1: Joseph B. während seiner Ausbildung als Sturzkampfflieger 1941 in Königgrätz. Foto aus: Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K.: Beuys, S. 21, ohne Quellenangabe. Dumont. Köln 1981

Hier wird es wichtig, den Krankheitsverlauf zu betrachten. Lange Zeit sah es so aus als wären die traumatischen Kriegserlebnisse spurlos an Joseph B. vorübergegangen. Er studiert, erzielt als Student erste Erfolge, findet Freunde. 1956 dreizehn Jahre nach dem Absturz auf der Krim, ausgelöst durch eine berufliche und eine Beziehungskrise, bricht das bis dahin Verdrängte auf. Um zu verstehen, wie er das Trauma durch seine Erkrankung symbolisch darstellt, müssen wir die Umstände seiner Rettung durch die Krimnomaden genauer untersuchen.

Dass B. überlebt, (...) er verdankt dies einer Gruppe nomadisierender Tataren, die (...) das Wrack des Stukas und den schwerverletzten ohnmächtigen Flieger

¹⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 64. München: Econ.

²⁾ Siehe: Stumm, G., Pritz, A. (Hrsg.) (2000): Wörterbuch der Psychotherapie, S. 369. Wien: Springer.

³⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 64. München: Econ.

⁴⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 64. München: Econ.

⁵⁾ Siehe: Freud, S. (1954): Zur Psychopathologie des Alltagslebens, S.160–161. Frankfurt am Main: Fischer. Das Symbol hat seine bisherige auf das Symbolisierte nur zeitlich hinweisende Zeichenfunktion abgestreift und ist zu einem Träger von inhaltlicher Bedeutung geworden. Orban, P. (1982): Über den Prozess der Symbolbildung. In: Psychologie des 20. Jahrhunderts, Tiefenpsychologie, Bd.1, S. 524. Weinheim, Basel: Kindler.

⁶⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 64. München: Econ.

⁷⁾ Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 23. Köln: Dumont.

⁸⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 27. München: Econ.

im hohen Schnee entdecken. Sie bringen ihn in eines ihrer Zelte, pflegen den meist Bewusstlosen (...) aufopfernd mit ihren Hausmitteln, salben seine schweren Wunden mit tierischem Fett, wickeln ihn in Filz ein, damit er warm wird und Wärme speichern kann. Und sie flößen ihm Nahrung in Form von Milch, Quark, Käse ein. B. hat einen doppelten Schädelbasisbruch erlitten, er hat Splitter im Körper, (...). Rippen, Beine, Arme sind gebrochen. Die Haare sind bis zu den Wurzeln hinein versengt, das Nasenbein zertrümmert. (...) Als er einigermaßen über den Berg ist, bitten ihn seine Retter, bei ihnen zu bleiben.⁹⁾

Auch wenn ein Bericht des behandelnden Lazarettarztes zu Verfügung stehen würde – was tatsächlich damals passierte, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. In Joseph B.s Jahre später aufgezeichneten Aussagen verschmelzen Phantasie und Realität. Aus tiefenpsychologischer Sicht soll nicht nach einer historischen Wahrheit gesucht werden, vielmehr gilt es den Spuren der Ereignisse im Innerpsychischen zu folgen. In der Krise wiederholt Joseph B. noch einmal die dramatische Rettung aus höchster Not. Die *mit Teer beschmierte Kiste*¹⁰⁾ besitzt auch, durch ihre nach außen isolierende Wirkung, eine schützende, bergende Funktion, wie die Filzdecken der Nomaden. Er kehrt symbolisch zu den hilfreichen Steppenbewohnern zurück. Er ist an einem sicheren Ort, der nicht verlassen werden

darf. So analysiert kann die Symptomatik, das aus der Krankheit sich bildende Symbolsystem des Joseph B., geradezu widersprüchlich interpretiert werden. In der Situation, in der er von seinen Freunden aufgefunden wurde, scheinen alle möglichen Bedeutungen gleichzeitig, nicht klar von einander getrennt, zu existieren. Allein die Kiste beschreibt seine momentane Situation, verweist auf frühe Erfahrungen, und ist die Wiederholung einer Situation der Rettung. Wie kann das Auseinanderstrebende zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt werden?

Der Zusammenhang, in dem ein Symbol auftritt, schafft, so Freund, die Bedeutung¹¹⁾, d.h. sehr komplexe Inhalte werden transformiert.¹²⁾ In dieser **Sprache der Symbole** erzeugt,¹³⁾ wie in jeder Sprache, die Grammatik die Beziehung der einzelnen Bedeutungsträger zueinander. Der Kontext schafft einen spezifischen Sinn. Für den Fall Joseph B. heißt das, dass die einzelnen **symbolischen Handlungen, Dinge und Vorstellungen** des Joseph B. je nach dem, wie sie sich zu einander konfigurieren, eine andere Bedeutung erhalten können. Es ist ein Teil der Erkrankung, dass Widersprüchliches im selben Moment existiert und diese paradoxe Situation jede weitere Handlung unmöglich macht. Das Ziel der Therapie muss es sein, die symbolisierten Inhalte einzeln zu erarbeiten, damit sie getrennt von einander wahrnehmbar werden können.

Aber hier darf nicht vergessen werden, was der Auslöser der Krise war: Seine *Verlobte*¹⁴⁾ schickte ihm den Verlobungsring zurück. Von Josef Beuys, über seine Kindheit befragt, erfahren wir: *Das Verhältnis zu meinen Eltern kann man nicht als eng bezeichnen. Im Gegenteil, ich musste mich sehr früh selbst versorgen.*¹⁵⁾

Vor diesem Hintergrund könnte dieser aktuelle Verlust eines wertvollen Objekts als Wiederholung eines viel früher schon einmal Erlebten bezeichnet werden: Die Person, *eine Postangestellte aus Düsseldorf*,¹⁶⁾ wäre so gesehen, nach Melanie Klein, ein **Mutter-Äquivalent**. Der Patient wurde durch den retraumatisierenden Abschied in einen frühkindlichen Zustand zurück versetzt. Der Patient fällt, wie Bion es beschreibt,¹⁷⁾ in ein **Zeitloch**, in eine psychotische Regression, in der das Vergangene noch einmal erlebt wird, als wäre es gegenwärtig. In dem Zustand der Regression war es Joseph B. unmöglich, das reale, verloren gegangene Objekt durch ein **symbolisches inneres Objekt** zu substituieren. Dadurch schutzlos geworden, überschwemmten Joseph B. archaische Gefühle, und es war für ihn nicht länger möglich, einen klaren Unterschied zwischen Innen und Außen zu machen. Die *mit Teer beschmierte Kiste* erzählte von seiner Befindlichkeit. Die als *leer und isoliert* beschriebene Kiste, *der Zwang, sich hineinzulegen*, die von ihm erlebte *Unfähigkeit, sich zu bewegen*¹⁸⁾ und sein innerer Zustand waren eins. Das Individuum, das in der Linguistik als **Symbolisierendes** bezeichnet wird, kann hier nicht zwischen sich und dem Symbol und dem Symbolisierten differenzieren. Nach Hanna Segal findet eine *symbolische Gleichsetzung*,¹⁹⁾ statt. Wären diese Unterschiede, zwischen dem **Symbol**: der Kiste, dem **Symbolisierten**: seinen Gefühlen, dem zwingende Wunsch sich hinein zu setzen, und sich selbst, dem **Symbolisierenden**, für ihn erlebbar ge-

⁹⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 26–27. München: Econ.

¹⁰⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 64. München: Econ.

¹¹⁾ Siehe: Freud, S. (1972), Die Traumdeutung, Studienausgabe, Band II., S. 346. Frankfurt am Main: Fischer.

¹²⁾ Traumgedanken und Traum Inhalte liegen vor uns wie zwei Darstellungen des selben Inhalts in zwei verschiedenen Sprachen. (...) Der Traum Inhalt erscheint uns als eine Übertragung der Traumgedanken in eine andere Ausdrucksweise. Freud, S. (1900a), Die Traumdeutung, G.W. Bd. 2/3., S. 510. Wien: Standard Ed.

¹³⁾ Der Traum ist im Grunde nichts anderes als eine besondere Form des Denkens, die durch die Bedingung des Schlafzustandes ermöglicht. Freud, S. (1900a), Die Traumdeutung, G.W. Bd. 2/3., S. 510. Wien: Standard Ed.

¹⁴⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 64. München: Econ.

¹⁵⁾ Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S.17–18. Köln: Dumont.

¹⁶⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 64. München: Econ.

¹⁷⁾ Bion spricht von einer: *subsymbologisch zeitlosen, ahistorischen Zeitebene, die unter der symbolisch zeitgebunden historischen liegt*. Kennel, R. (1997): Historischer und theoretischer Überblick über Klein–Bion Richtung der Psychoanalyse. In: Kennel, R., Reerink, G. (Hrsg.): Klein–Bion; Eine Einführung. S. 21. Tübingen: Edition Diskord.

¹⁸⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, München: Econ, S. 64

¹⁹⁾ Symbolische Gleichsetzung: *Sie liegt dem schizophrenen konkreten Denken zugrunde; hier wird das Symbol, so mit dem symbolisierten Objekt gleichgesetzt, dass beide fast identisch erlebt werden*. Segal, H. (1996): Traum Phantasie und Kunst, S. 54. Stuttgart: Klett-Cotta.



Abb. 2:

Joseph B. nach einer Notlandung 1943 auf der Halbinsel Krim.
Foto aus: Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K.: Beuys, S. 23, ohne Quellenangabe. Dumont, Köln 1981

wesen, wäre die mit Teer beschmierte Kiste als ein reifes Symbol zu bezeichnen, vielleicht sogar als ein Kunstwerk.

Joseph B. Die Aktion „Der Chef“

Dezember 1964: *In einem Raum der Galerie, hell erleuchtet, (...), diagonal in der Mitte des Raumes auf der Erde eine Filzrolle, darin eingewickelt Beuys, Professor an der Kunstakademie in Düsseldorf (...), an den beiden Enden der Rolle, als*

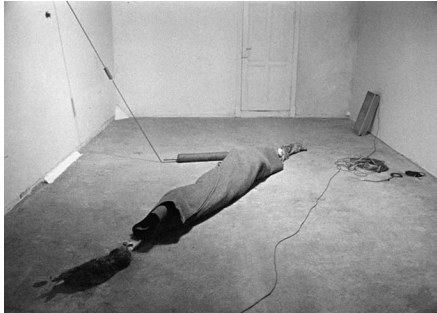


Abb. 3:
Joseph Beuys in der Aktion „Der Chef“,
Galerie René Block, Berlin 1964, Foto von
Müller-Schneck, J.
In: Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K.:
Beuys, S. 140. Dumont, Köln 1981

Verlängerung von Beuys, 2 tote Hasen. (...) An der Wand des Raumes, parallel zur Fußleiste, ein Fettstreifen aus deutscher Margarine (...) In den Ecken des Raumes Fettecken. (...) Links neben B. (in der Rolle) eine zweite Filzrolle um einen dicken Kupferstab gewickelt. (...) In unregelmäßigen Abständen sendete Beuys durch das Mikrofon aus der Rolle seine akustischen Botschaften, die überdimensional verstärkt wurden. Man hörte: Atmen, Aufatmen, Röcheln, Husten, Seufzen, Nörgeln, Zischen, Pfeiftöne, (...) Leute kommen und gehen. Manchmal war es ruhig und sogar an-dächtig, (...).²⁰⁾

Joseph B. ist ein Künstler, wie schon zu vermuten war. Joseph Beuys ist eine der zentralen Figuren der deutschen Kunst nach 1945.

Nach einer schweren psychischen Krise ist er 1964 nicht nur wieder völlig gesund, sondern hat es verstanden, sich die Symptome der Krankheit als eine Ressource für sein Leben und seine künstlerische Arbeit zu erschließen. Er fand so in seinen Aktionen zu einer neuen künstlerischen Ausdrucksform und setzt neue Maßstäbe. Damit die beschriebene Aktion „Der Chef“²¹⁾ in Berlin möglich wurde, ist viel passiert. Zwei Freunde, die Gebrüder

van der Grinten, Besitzer eines Hofes, hatten ihn aufs Land eingeladen. Die Mutter der Brüder kümmerte sich fürsorglich um den depressiven Gast.²²⁾ Diese Gespräche, die Frau van der Grinten mit Beuys führte, leiteten 1956 die von den Freunden als „wunderbar“ bezeichnete Wende ein. Frau van der Grinten war keine ausgebildete Therapeutin, aber sicher war es zu einem wesentlichen Teil ihr Verdienst, dass dies möglich wurde. Sie nährte und versöhnte ihn, indem sie ihn fast an Kindes statt annahm. Sie war für Beuys die bessere Mutter, erfüllte die Rolle eines idealisierten Objektes. Viele Gespräche bei den Mahlzeiten waren eine Suche nach zukünftigen Ressourcen, berührten sie doch die Themen, mit denen sich Beuys später künstlerisch auseinander setzte. Beuys *Arbeit auf dem Felde*,²³⁾ wie er diese Zeit in seiner tabellarischen Biographie nennt, demonstrierte ihm seine Handlungsfähigkeit und gab ihm Selbstvertrauen. Doch Frau van der Grinten ganz besondere Leistung war es, dass es ihr gelang, Beuys Gefühle der Hoffungslosigkeit und Trauer auszuhalten, wo er selber sie kaum aushalten konnte. Sie war der Container für seine unerträglichen Gefühlsinhalte. Sie verstand seine

Gefühle, interpretierte sie und gab ihnen eine neue, modifizierte Bedeutung. Aus einem Verlust wurde ein Abschied, der einen Aufbruch ins Neue möglich machte. Beuys konnte wieder arbeiten. Die Krise war damit vorbei. Inzwischen war er Professor für Bildhauerei an der Kunst-Akademie in Düsseldorf geworden und hatte geheiratet. Die in der Aktion „der Chef“ von Joseph Beuys verwendeten symbolischen Objekte und Handlungen sind uns bereits bekannt. An Stelle der geteerten Kiste befand er sich acht Stunden in einer Filzrolle. Die Materialien: der Filz und das Fett, in der Aktion als Margarine in der *Fettecke*²⁴⁾ präsent, sind uns schon von den Umständen seiner Rettung auf der Krim bekannt. Auch hier war Joseph Beuys isoliert von der Außenwelt, aber hier hat eindeutig die Isolation wärmende und bergende Bedeutung. In dem Sinn, wie die Tataren die Materialien verwendeten, als er verletzt war, werden sie jetzt noch einmal eingesetzt. Seine Kontakte beschränken sich auf *Urgeräusche*,²⁵⁾ wie von Tieren oder kleinen Kindern. Auch hier ist wieder eine Rückkehr zu den Anfängen, eine Regression zu beobachten. Während seiner Erkrankung hat er *den Zwang gespürt*²⁶⁾ etwas herbei zu führen, was jetzt mit Absicht inszeniert ist. Er

²⁰⁾ 1964, 1. Dezember: „Der Chef“, Fluxus – Gesang in der Galerie René Block, Berlin. Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 139–141. Köln: Dumont.

²¹⁾ Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 139–141. Köln: Dumont.

²²⁾ *Beuys bekam dann Franz Josephs Zimmerchen (das des Sohnes) und sein Bett. Am anderen Morgen, wie wir dann gefrühstückt hatten, war (Beuys) doch aufgestanden, und dann sagte ich, er könnte ja gut mit Hans zum Feld gehen. Und das hat er auch getan. (...) Und dann stand er nicht auf und blieb im Bett liegen, bis es dann wieder etwas besser ging. Die Gespräche bei den Mahlzeiten, das war für mich eine große Anregung. Einmal sprachen wir über den Krieg, über Kunst, über Politik, über fremde Länder, über Blumen (...). Zum Schluss hatte er nicht mehr recht Freude bei der Arbeit, blieb den ganzen Tag im Bett liegen und rauchte (...). Und dann kam Franz Joseph (...) und sagte (zu mir): „(...) Wenn das so weitergeht, dann wirst du krank. Anstatt Beuys gesund. (...) Dann soll er wieder abreisen, wir haben dann jetzt genug für ihn getan. Und am anderen Morgen, als Beuys seine Sachen gepackt hatte (...) kam er zu mir und bedankte sich (...) Und dann sagte ich: „Ich glaub es, aber so wie es jetzt die letzten Tage war, halte ich es nicht aus. Wenn sie so gegen sich selber gehen und den Herrgott und gegen seine Vernunft wüten, das kann ich nicht ansehen. „Ja, der Herrgott, wäre nicht mit ihm.“ „Ja“ sagte ich „Er ist ganz bestimmt mit Ihnen. Der hat ihnen das Talent und die Kunst ins Herz gelegt. (...) Wenn sie sich die Pflicht aufbauen, dann wird das andere von selber kommen. (...)“ Und dann fragte er, ob er dann noch mal wiederkommen dürfte. Dann habe ich gesagt: „Sie können so oft kommen, wie sie Lust haben.“ Die Erinnerungen der Frau van Grinten wurde von Piet van Dalen, Direktor des Zeeuws-Museum in Nidderburg/Zeland 1971 aufgezeichnet. In: Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 64. München: Econ.*

²³⁾ Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 65: Köln: Dumont.

²⁴⁾ *Ich will den konventionellen Begriff „Plastik“ aufspalten. Mit dem Material Fett zeige ich das chaotische Fließen, das ich in eine Form bringe: sogar die harte Form, eben meine „Fettecken“. (...) Es geht mir nicht um die Plastik. Das plastische ist das Lebenselement im Menschen selbst. Beuys, J. (1968) Jeder Mensch ist ein Künstler, Telefoninterview für den Kölner Stadtanzeiger. Zitiert aus: Beuys, J. (1969/70) Joseph Beuys, Katalog, S. 36. Kunsthalle Basel.*

²⁵⁾ Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 139–141. Köln: Dumont.

²⁶⁾ Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 64. Köln: Dumont.

beginnt und beendet diese Aktion, ist Herr seiner Handlungen. Als Dopplung des Vorgeführten wurde von Joseph Beuys ein Kupferstab in Filz eingerollt. Der Kupferstab vertritt den Künstler in der zweiten Filzrolle, ist das objekthafte Abbild der ersten, vom Künstler belebten. Auch die schmelzende in die Ecken gestrichene Margarine betont diesen, wie er es nennt, *Wärmeaspekt*²⁷⁾ des gesamten Arrangements. Keine Paradoxien sind in diesem *Symbolsystem*²⁸⁾ zu finden, alle verwendeten Dinge und Materialien verdichten sich zu einem gemeinsamen Eindruck, der von den Besuchern der Galerie miterlebt wird.

Joseph Beuys reinszeniert, tiefenpsychologisch gesprochen, seinen Flugzeugabsturz und eine Situation des Objekt-Verlustes und der Regression, lässt die Zuschauer daran Anteil haben und verwandelt damit angstvoll Besetztes und traumatischen Schrecken auf heilsame Weise. In diesem Transformationsprozess eignet er sich sein unverwechselbares künstlerisches Vokabular an. Mit dieser Aktion wird eine psychische Wandlung von einem unreifen zu einem reifen Symbol beschrieben. Die Filzrolle, der Kupferstab und die Margarine sind Symbolträger! Die anfängliche Gleichsetzung wird überwunden, eine

Vieldeutigkeit wird durch die Eigenschaften des Kunstobjektes erst ermöglicht. Im Erleben des Künstlers bzw. des Betrachters erhält die Aktion eine wechselnde Zuschreibung.²⁹⁾



Abb. 4a: „Honigkopf“, aus der Aktion „wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt“, Galerie Schmela, Düsseldorf, 1965. Foto: Klophaus, Ute, Wuppertal. In: Harlan, V., Rappmann, R., Schata P.: Soziale Plast. Materialien zu Joseph Beuys, S. 65. Achberger Verlag, Achberg, 1984.

„Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt“

November 1965: *Beuys, dessen Kopf mit Honig und Goldblättern bedeckt ist, hält einen toten Hasen im Arm und trägt ihn, durch die Ausstellung spazierend und mit ihm redend, von Bild zu Bild, lässt ihn die Bilder mit den Pfoten berühren, setzt sich, nachdem der Rundgang beendet ist, auf einen Stuhl und beginnt, dem Hasen die Bilder eingehend zu erklären, „weil ich sie den Leuten nicht erklären mag“.*³⁰⁾

Bei der Ausstellungseröffnung betont Beuys wieder einmal die Abschirmung nach außen, sein Gesicht ist mit einer Maske bedeckt, er kommuniziert ausschließlich mit dem toten Hasen. Beuys Zwiegespräch mit dem Hasen erscheint auf den ersten Blick wie ein Monolog. Über den Hasen findet Beuys, in der Begrifflichkeit C.G. Jungs, einen Kontakt zu anderen Bereichen seines **Selbst**. Der tote Hase wird durch die Funktion, die er für Beuys hat, quasi psychisch belebt.³¹⁾ Die Besucher der Galerie werden zu Beobachtern eines imaginativen Prozesses. Viele der Bedeutungen, die Beuys dem Hasen gibt, sind so ähnlich im Symbollexikon nachzulesen...³²⁾ Doch so wie der tote Hase in den beiden Aktionen ein Bestandteil eines symbolischen Dramas wird, überschreitet das ikonographisch-mythologische Bücherwissen. Beuys inszeniert einen Mythos, seinen persönlichen

²⁷⁾ Wenn man jetzt nicht nur die physikalische Wärme nimmt (...) Wenn man über die Entstehung von Stofflichkeit, auch im Sinn der Substanz, beispielweise von Honig und Bergkristall, Kupfer (Fett) usw., spricht, dann kommt man doch zurück auf dieses Wärmeprinzip als einer Substanz, die gar nicht vorhanden ist als Stoff, sondern evolutionärer Auslöser ist, die kreatives Urprinzip ist. (...) das andere sind die geistigen Prinzipien der Wärme, ja, was man Liebe nennen kann, Liebe im höchsten Sinn. Das ist sicher ein Wärmeprinzip. Harlan, V. (1987): Was ist Kunst?, Werkstattgespräch mit Beuys, S. 68–70. Stuttgart, Urachhaus.

²⁸⁾ Joseph Beuys hat das **Symbol** als Begriff abgelehnt. Er sprach von **Zeichen** und meinte damit nicht einen eindeutigen Informationsträger, wie z.B. einem mathematischen Zahlenwert vergleichbar. Für ihn war das Zeichen etwas elementareres und seinem Wesen nach viel offeneres, als ein ikonographisch fassbare symbolische Bedeutung, wie sie in der Kunstgeschichtslexika nach zu schlagen ist. Sein künstlerisches Interesse galt, tiefenpsychologisch gesprochen, ein **Symbol im Prozess des innerpsychischen Entsehens**.

²⁹⁾ Siehe: Dieter, W. (1997): Symbole in Therapie und Kunst; Die Symbolbildung auf der paranoiden-schizoiden und der depressiven Position. In: Imagination, Band 3. Wien: Österreichische Gesellschaft für Autogenes Training und Allgemeine Psychotherapie.

³⁰⁾ Meyer, U. (Januar 1970): How to explain pictures to a dead hare, S. 57. In: Artnews.

³¹⁾ Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 155: Köln: Dumont.

³²⁾ Der Hase ist ähnlich wie der Hirsch, aber auf eine ganz andere Art viel spezialisierter auf die Blutskräfte. Jetzt nicht wie beim Hirsch auf diejenigen oberhalb der Mitte zum Kopf hin, sondern mehr nach unten, so hat er starke Beziehung zur Frau, zur Geburt, auch Monatsregel. (...) Das macht der Hase, sich stark in die Erde hinein inkarnieren, was der Mensch nur mit seinem Denken radikal macht: sich damit an der Materie (Erde) reiben, stoße, graben, schließlich eindringen (Kaninchen) in deren Gesetze, in dieser Arbeit sein Denken verschärft dann umwandelt und (ein) Revolutionär wird. Beuys, J., (1972): Zeichnungen 1947–59, Gespräch zwischen Joseph Beuys und Hagen Lieberknecht, S. 10. Köln: Schirmer Siehe: Grinten, F. J. van der. In: Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 71. München: Econ. Siehe: Cooper, J. C. (1986): Illustriertes Lexikon der traditionellen Symbole, S. 74. Leipzig: V.e.B. Seemann.

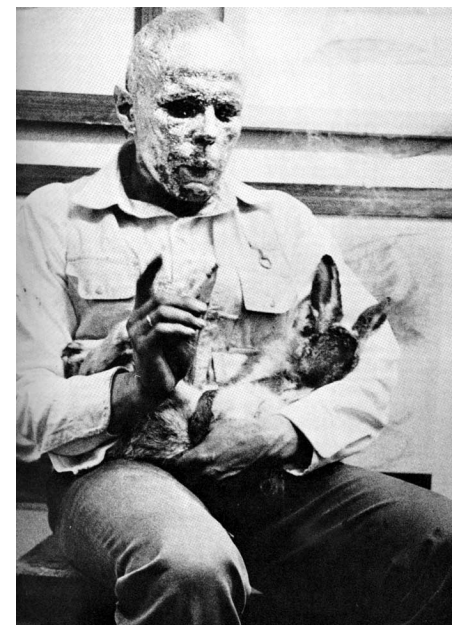


Abb. 4: „Honigkopf“, aus der Aktion „wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt“, Galerie Schmela, Düsseldorf, 1965. Foto: Klophaus, Ute, Wuppertal. In: Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K.: Beuys, S.154. Dumont, Köln 1981

Mythos. In der Phase, als durch Schicksalsschläge die traumatischen Kriegserlebnisse wieder aufbrachen, ist es Beuys durch diese Figur möglich gewesen, dort wieder anzuknüpfen, wo die Traumata eine Zäsur setzten. Der „Hase“ führt ihn in



Abb. 5: Objekt aus „Eurasia, 32. Satz der Sibirischen Symphonie 1963“ 1966, Privatsammlung, Foto von Müller-Schneck, J. In: Bastian, H., Hrsg.: Beuys Joseph, Skulpturen und Objekte, S. 181. Schirmer/Mosel, Berlin 1988

die Endphase der Adoleszenz, dort, wo er als 20-Jähriger in den Krieg einrücken musste.³³⁾ Seine Funktion ist es, als archetypische Figur die Kommunikation zwischen Innen und Außen, die unzulänglich oder gar gestört war, wieder herzustellen.³⁴⁾

Die verloren gegangenen positiven inneren Objekte konnten ihre Kommunikationsfunktion wieder aufnehmen. Der symbolische Begleiter ist bei ihm in allen Lebensphasen. Mit *getrocknetem Hasenköttel in der Brusttasche, einem Hasenkiefer als Krawattenanstecknadel*³⁵⁾ und Hasenfell am Mantelkragen kann er jederzeit auf ihn zurückgreifen, wenn er seine Hilfe benötigt. Der Hase ist für Beuys der Repräsentant eines inneren Objektes. Beuys' Identifikation mit diesem Tier geht so weit, dass er von sich sagt: *Ich bin ein Hase!* Und um die Aussage zu unterstreichen fährt er fort: *Ich bin ein ganz scharfer Hase!*³⁶⁾

Über Beuys Kindheit

*Ich kann mich noch gut erinnern, dass ich mich jahrelang verhalten habe wie ein Hirte, das heißt, ich bin herumgelaufen mit einem Stab, (...), wie er später auftaucht, und hatte immer eine imaginäre Herde um mich versammelt. Ich war richtiggehend ein Hirte, der alles auskundschaftete, was in der Umgebung vorging. In diesem Bild habe ich mich sehr wohl gefühlt.*³⁷⁾

Rückblickend ist festzustellen, dass Beuys in seinem Werk verschiedenste Stäbe verwendet hat, gerade und gebogen, aus Kupfer und aus Holz. Es gibt eine Fotografie von Joseph Beuys:³⁸⁾ Eingerahmt von beiden Eltern, geht er an der Hand seines Vaters. In der Rechten hat er Papas viel zu langen Spazierstock, er strahlt. Der Stab wird (nach Winnicott) zum väterlichen Übergangsobjekt. Er verbindet ihn mit dem Vater, als fürsorgliche, Vertrauen spendende männliche Bezugsperson schafft er eine Kontinuität in einer sich grundlegend wandelnden Situation.³⁹⁾ Aber der Stab signalisiert auch Autonomie, macht die vom Vater übertragene Kompetenz sichtbar. Mit diesem symbolischen Begleiter kann das eigene Gefühlsleben erfahren und die äußere Re-



Abb. 6: Joseph Beuys mit seinen Eltern „Aussteller eines Hirschführers“ 1926 in Kleve. Foto aus: Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K.: Beuys, S. 17, ohne Quellenangabe. Dumont, Köln 1981

alität erkundet werden. Er kann den Unterschied zwischen den eigenen Empfindungen und der fremden, äußeren Realität erkennen. Beuys konnte dieses, wie andre Vorstellungsbilder seiner kindlichen Phantasiewelt,⁴⁰⁾ über die Krisen hinweg in sein Leben als Erwachsener retten. Die „Übergangsobjekte“ verwandelten sich, wurden zu einer künstlerischen Symbolsprache.

Aktion „Eurasia“, 32. Satz der Sibirischen Symphonie

Oktober 1966: *Auf der Tafel zeichnete er ein Kreuz, das er danach halb auswischte, darunter schrieb er „Eurasia“.* Der Rest des Stückes bestand darin, dass Beuys



Abb. 7: Aus der Aktion „Eurasia, 32. Satz der Sibirischen Symphonie 1963“, Galerie René Block, Berlin, 31 Oktober 1966. Foto von Müller-Schneck, J. In: Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K.: Beuys, S. 166. Dumont, Köln 1981

³³⁾ Er (der Hase) symbolisiert die *positive Eigenschaft kindlicher Verspieltheit, die schöpferische Experimentierfreude*. Henderson, Joseph L. (1981): Der moderne Mensch und die Mythen. In: Der Mensch und seine Symbole, S. 117–118. Olten: Walter.

³⁴⁾ *Was wir Instinkte nennen, sind physiologische Impulse, die mit den Sinnen „außen“ wahrgenommen werden. Gleichzeitig aber erscheinen sie auch „innen“ in Phantasien und verraten ihre Gegenwart oft durch symbolische Bilder. Diese „inneren“ Erscheinungen sind es, die ich als Archetypen bezeichne*. Jung, C.G. (1981): Der Zugang zum Unbewussten. In: Der Mensch und seine Symbole, S. 67. Olten: Walter.

³⁵⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 215. München: Econ.

³⁶⁾ Stachelhaus, H. (2001): Joseph Beuys, S. 77. München: Econ.

³⁷⁾ Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 17–18. Köln: Dumont.

³⁸⁾ Joseph Beuys mit seinen Eltern „Aussteller eines Hirschführers“ 1926 in Kleve, Foto aus: Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 17, ohne Quellenangabe. Köln: Dumont.

³⁹⁾ Winnicott spricht von einem *intermediären Bereich der Erfahrung, in den in gleicher Weise innere Realität und äußeres Leben einfließt*. Winnicott, D. W. (1997): Vom Spiel zur Kreativität, S. 11. Stuttgart: Klett-Cotta.

⁴⁰⁾ *Wenn Bezeichnungen wie „Hirschführer“ oder „Dschingis Khans Grab“ auftauchen, so sind dies Dinge, die man grundsätzlich psychologisch deuten kann. Primäre Erlebnisse, zum Teil Träume, die man als Kind wirklich erlebt, traumhafte oder außerordentlich subjektive Vorstellungen, die sich später, im Laufe des Werdeganges als objektiv zusammenhängend herausstellen. Als Kind erfährt man die Dinge ziemlich bildhaft, wenigstens mir ging es so, indem ich das, was ich irgendwie in Erfahrung gebracht hatte, nachspielte*. Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): Beuys, S. 17–18. Köln: Dumont.

Mag. Stephan ENGELHARDT

Geb. 1960, Studium in der Meisterklasse *Tasquil* an der Universität für angewandte Kunst in Wien, Lehramtsprüfung 1990 für BE/BGW. Seit 2000



Psychotherapeut in eigener Praxis für *katathym imaginative Psychotherapie* mit dem Schwerpunkt: Jugendliche, junge Erwachsene und Menschen mit kreativen Schwerpunkten.

*längs einer eingezeichneten Linie einen toten Hasen manövrierte, dessen Beine und Ohren mit langen dünnen schwarzen Holzstäben verlängert waren. Wenn er den Hasen auf seinen Schultern hatte, berührten die Stangen den Fußboden. Von der Wand aus ging Beuys zur Tafel, wo er den Hasen niederlegte.*⁴¹⁾

In der Zeit des „Kalten Krieges“ hatte Beuys' Aktion eine immanente politische Bedeutung. Mit dem Schriftzug „Eurasia“ verwies er darauf, dass Europa, geographisch gesprochen nur ein kleiner Teil Asiens sei. Beuys Anspielungen auf die sibirischen Weiten wurden damals im Zeitalter des Wettrüsten sehr kontrovers diskutiert. Doch besaß der Ost-West-Konflikt für ihn

noch eine ganz andere zeitlose Wichtigkeit.⁴²⁾ *Sibirien* war für Beuys ein „symbolischer Ort“. Franz Joseph van der Grinten fasst zusammen: *Die russische Steppe, sie hat ihn denn schließlich so nachhaltig geprägt wie kaum etwas sonst.*⁴³⁾ Seine Kriegserfahrungen verschmolzen mit Kindheitserinnerungen.⁴⁴⁾ Die topographische Gemeinsamkeit ließ beide Geographien zu einer Landschaftserfahrung zusammenfließen. Sie wurde mit den Figuren der Mythologie und Geschichte bevölkert, die er als Gymnasiast in Büchern kennen gelernt hatte.⁴⁵⁾ Mit dem Ausstellungstitel „Joseph Beuys, Eine Innere Mongolei“ wurde 1990 von Franz Joseph van der Grinten ein neuer Begriff kreiert. Damit ist nicht ein konkreter sondern ein *psychischer Ort* gemeint.

„Palazzo Regale“ – Über Anfang und Ende

Beuys hat seine verschiedenen Krisen nicht einfach nur überstanden. Er verarbeitete seine traumatischen Erfahrungen. Aus den Bildern des persönlich erlebten Schreckens wurde sein künstlerisches Vokabular, aus dem Defizit wurde sein Kapital. Vier Wochen vor seinem Tode, Dezember 1985, schloss er seine letzte Arbeit *Palazzo Regale* im *Museo Capodi-*

*monte*⁴⁶⁾ in Neapel ab. Diese Installation ist die Zusammenfassung seiner Arbeit über viele Jahre, seines Oeuvres, auch sein Vermächtnis. In einer der zwei dort aufgestellten Vitrinen waren Objekte, die uns inzwischen schon geläufig sind, zu sehen.⁴⁷⁾ Kindheitserinnerungen, der Absturz auf der Krim, seine Zeit der Depression, aber auch die Höhepunkte seiner künstlerischen Laufbahn sind mit den symbolträchtigen Materialien Filz, Fett und Kupfer verbunden. Die symbolischen Objekte der *Spazierstöcke* und des *Rucksackes* haben ihn auf seiner Reise durch die *innere Mongolei* begleitet, sie haben ihre Bedeutungen modifiziert, drohen verloren zu gehen und mussten immer wieder von Neuem gefunden werden.



Abb. 8: „Palazzo Regale“, Installation 1985, Vitrine II.: Rucksack mit Sonden und Filzkeil, „warmer Spazierstock“, 1968 (2 Kupferstöcke einer mit Filz umwickelt); Objekt mit 2 Kupferklemmen; 3 Rollschinken und 1 flaches Stück Speck.

Nachlass Joseph Beuys; Foto: Klein Walter, Düsseldorf. In: Zweite, A., Hrsg.: *Joseph Beuys, Natur Material Form*, S. 250. Schirmer/Mosel, München 1991

⁴¹⁾ 1966 31. Oktober: Aktion „Eurasia“, 32. Satz der Sibirischen Symphonie, Galerie René Block Berlin. Siehe: Adriani, G., Konnertz, W., Thomas, K. (1981): *Beuys*, S. 161–165. Köln: Dumont.

⁴²⁾ Siehe: Leutgeb, D. (1993): *Eurasia*. In: Szeemann, H. (Hrsg.): *Joseph Beuys*, S. 258. Zürich: Kunsthaus Zürich.

⁴³⁾ Grinten, F. J. van der (1988): *Joseph Beuys, die frühen Jahre*. In: Bastian, H., (Hrsg.): *Joseph Beuys; Skulpturen und Objekte*, S. 15–16. München: Schirmer/Mosel.

⁴⁴⁾ Siehe: Grinten, F. J. van der (1988): *Joseph Beuys, die frühen Jahre*. In: Bastian, H., (Hrsg.): *Joseph Beuys; Skulpturen und Objekte*, S. 14. München: Schirmer/Mosel.

⁴⁵⁾ Siehe: Grinten, F. J. van der (1988): *Joseph Beuys die frühen Jahre*. In: Bastian, H., (Hrsg.): *Joseph Beuys; Skulpturen und Objekte*, S. 15–16. München: Schirmer/Mosel.

⁴⁶⁾ Siehe: Zweite, A., Hrsg. (1991): *Joseph Beuys, Natur Material Form*, S. 250. München: Schirmer/Mosel.

⁴⁷⁾ Stachelhaus, H. (2001): *Joseph Beuys*, S. 202. München: Econ.

STADT.LEBEN.WIEN

Ausstellung in der Albertina in Wien, bis 22. Jänner 2006

Ab 1850 entstand eine einzigartige Dokumentation einer Stadt in radikalem Wandel: Unterschiedliche Panorama-Aufnahmen von Wien gaben einen weiträumigen Überblick über die kaiserliche Hauptstadt und ihre größten Bauprojekte: Die Fotografen der „k.k. Staatsdruckerei“ schufen großformatige Aufnahmen vom Ausbau

von St. Stephan bis zum Abriss der mittelalterlichen Stadtmauern. Einen ganz anderen Blick auf Wien erlaubten ein paar Jahrzehnte später die ersten Momentaufnahmen, die die Dynamik des Lebens und Treibens in der immer rascher wachsenden Stadt festhielten. Und zugleich einen Eindruck vom Lebensstil der „guten alten Zeit“ genau dann vermittelten, als dieser der „Moderne“ weichen musste.

Rotenturmtor und Gonzagabastei während des Abbruchs April 1858
Salzpapier nach Glasnegativ, 39,1 x 51,5 cm, (c) Albertina Wien



Petra Suko

Plätze für Jugendliche im Öffentlichen Raum

Ein Filmprojekt im Wahlpflichtfach Bildnerische Erziehung und Neue Medien

Wie jedes Jahr fand auch heuer wieder ein Projekt statt, unterstützt von KulturKontakt Austria. Im Jahr der vielen Jubiläen und Gedenken bezüglich der Staatsvertragsunterzeichnung und Befreiung Österreichs nach dem 2. Weltkrieg stand heuer das Thema für Schulprojekte unter einem politisch-gesellschaftlich-sozialen Aspekt. Wir, das sind Dr. Alexandra Gruber, Mag. Sabine Heine und ich, wollten uns weniger mit Zeitgeschichte, als mit der Gegenwart auseinandersetzen. Die Jugendlichen sollten sehr wesentlich selbst in die Themenfindung eingebunden werden bzw. das „Drehbuch“ zu ihrem Video eigenständig erarbeiten. Unser Überthema war „*Plätze für Jugendliche im Öffentlichen Raum*“. Dazu bildeten sich zwei

Gruppen: Eine Gruppe, (Marie-Therese Humer, Marisa Vranjes, Christina Komnazky, Margerita Belcredi) machte eine Dokumentation über den Naschmarkt mit dem Titel „*Markt, der verwöhnt*“, ein Porträt über Multikulturalität und kulinarische Vielfalt im Herzen Wiens. Die zweite Gruppe (Susanne Legerer, Kristina Schrei, Lisa Zoder, Hannah Winkelbauer und Ines Schranz) beschäftigte sich – ausgehend von der Diskussion über mögliches Wahlrecht für Jugendliche ab 16 Jahren – mit dem Warten. „*Die Zeit ist eine Einbahnstraße*“ ist der Titel eines humorvollen Films über „Warten“ auf das Ende der Schulstunde, auf den letzten Schultag,

auf die Straßenbahn, auf den Anruf eines Freundes am Handy, auf den Kaffee im Kaffeehaus, auf das Grün der Ampel, Warten in der Schlange, im Supermarkt, Warten auf das „Erwachsenwerden“, auf die Möglichkeit Entscheidungen treffen zu können.

Es gab zwei Drehteams, die an einem Nachmittag in Wien unterwegs waren mit Stativ, Mikrophon, Kamera und professioneller



Unterstützung von Alexandra, Sabine und mir. Alle waren gleichzeitig Darsteller und Moderatoren, und jeder durfte einmal alle Aufgaben ausprobieren – das Stativ aufstellen, die Kameraführung übernehmen oder den Ton und die Aussteuerung über Ohrhörer kontrollieren.

Die Fertigstellung der Filme erfolgte im Medienzentrum in der Zieglergasse, wo es zwei Apple-Schnittplätze für Jugendliche gibt.



Die Naschmarktgruppe musste das reiche Interviewmaterial erst gliedern und Musikstücke zu ihren türkischen, indischen, asiatischen Laufbildern auswählen. Konzept, Filmschnitt, Regie, ... – alles wurde demokratisch in der Gruppe von den Schülern ausdiskutiert und selbständig ausgeführt. Der Film „*Die Zeit ist eine Einbahnstraße*“ wurde am Freitag, den 7. Oktober bei den 9. Wiener Video & Filmtagen präsentiert. Vielleicht werden die Filme auch noch beim alljährlichen Youki-Filmfestival in Wels gezeigt. Auf jeden Fall hatten wir alle viel Spaß!



Petra E. Weingart/Hilde Brunner

International Eat Art

Ein Projekt von Prof. Dr. Kinichi Fukumoto
und Dr. Petra E. Weingart in Zusammenarbeit mit InSEA

Als Mitglied der International Society for Education through Art (InSEA) arbeite ich an der Vorbereitung eines interdisziplinären, schwerpunktmäßig kunstpädagogischen Projekts mit Universitäten und Schulen in Japan, Australien, Portugal, Griechenland, England, Finnland, Schweden, Österreich etc. mit. Bei einem Kongress im Juli 2004 in Istanbul wurde dieses gemeinsame Forschungsprojekt mit *Kinichi Fukumoto*, Professor für Kunsterziehung an der Hyogo Universität, ins Leben gerufen. Neben den Gestaltungen der Kinder tauschen die Lehrer und Dozenten, an Schulen und Universitäten der teilnehmenden Länder auch ihre didaktischen und methodischen Unterrichtskonzepte aus, um das jeweilige Arbeiten im Fachbereich „Kunst“ besser kennen zu lernen.

(Petra E. Weingart)

Hat Andy Warhol, als er eine Tomatensuppendose designte, die Eat-Art erfunden? Nein! Erfunden hat sie der Schweizer Künstler Daniel Spoerri. Er stempelte in den 60er Jahren „Achtung, Kunstwerk“ auf Lebensmittel und verkaufte sie zum Ladenpreis in einer Galerie in Kopenhagen. Er veranstaltete Essen, bei denen die Gäste ein Zertifikat erhielten, Kunst gegessen zu haben. Nach dem Essen fixierte er die Essensreste auf der Tischplatte und hängte sie an die Wand („Fallenbilder“). Bei unserer Ausstellung „International Eat-Art“ für Kinder geht es nicht nur um die Gestaltung von Essen, sondern vor allem um das gegenseitige kulturelle Kennenlernen.

Die neunjährigen Kinder der Balthasar-Neumann Grundschule Werneck gestalteten im Kunstunterricht ihr Lieblingsessen – regional und landestypisch. Erlaubt waren alle von den Kindern gewünschten Arbeitsmaterialien. Die digitalen Aufnahmen und Texte wurden und werden noch via Internet an ihre Freunde aus Japan, England, Dänemark, Finnland, Griechenland, Portugal, Slovenien den Phillipinen und der Türkei geschickt. Dies ist ein Baustein zum Austausch und gegenseitigen Kennen lernen der verschiedenen Kulturen.

Die Ausstellung „International Eat-Art“, ein Gemeinschaftsprojekt des Museums am Dom Kiliansplatz, Würzburg, und der Balthasar-Neumann Grundschule Werneck, präsentierte von 15.–25. September 2005 die von den Museumskindern gestalteten landestypischen Lieblingsessen in Form einer langen Tafel und die Lieblingsessen vieler Kinder aus anderen Ländern als digitale Projektion.

Zur Eröffnung am Donnerstag, 15. September 2005 lud Domkapitular *Dr. Jürgen Lenssen*, Bau- und Kunstreferent der Diözese Würzburg und Direktor des Museums, zu einem „kulinarischen Augenschmaus“ im Museum am Dom. Seiner Begrüßung folgte die Einführung durch *Dr. Petra E. Weingart*:

Herr Domkapitular Dr. Lenssen, liebe Gäste!

Ein inniges Danke von den Kindern und mir für die Einladung, im Museum am Dom aus zu stel-



Einige der fertigen Produkte

len und das herzliche Willkommen. Da ich mit den Kindern unserer Schule schon seit weit mehr als einem Jahr im Rahmen des Projektes Schule@Museum hier im Museum am Dom arbeiten kann und darf, weiß ich,

dass es nicht nur heute ein herzliches Willkommen ist. Es ist mir ein Anliegen, Ihnen, Herr Dr. Lenssen als Museumsdirektor, für dieses stete Willkommen und die Förderung unserer schulischen kunstpädagogischen Projekte zu danken.



Die Kinder gestalten ihre „Ess-Werke“

Rechts: Fertige Produkte und die gedeckte Tafel

Im Bereich der Kunst und der Museumspädagogik ist vieles noch Neuland. Es gibt keine vorgeprägten Pfade und „Verkehrsschilder“. Das bedeutet viel Freiheit und viele Möglichkeiten. Kinder haben eine große Offenheit, Neugier und Wissensdurst. Sie gehen direkt auf die Kunst zu. Wenn Kinder schon früh ins Museum kommen, dann ist das prägend, auch für den Weg ins Erwachsensein. Somit ist das Museum ein idealer Lernort. Damit meine ich nicht einen Ort zum „Belernen“, sondern einen Ort zum

Begegnen, Sehen, Wahrnehmen, Fühlen, Entdecken, Staunen, Selbsterfahren ...

Danke, vor allem auch im Namen der Kinder, für Ihre Offenheit und Ihr Vertrauen! Ein besonders großes Danke gebührt dem Verwaltungsleiter der Diözesanmuseen, Herrn Martin Turek, der für uns alle schon viele Museumstage für Kinder und auch für Lehrer organisiert hat und ohne dessen Einsatz, Ideenreichtum und Hilfe diese Ausstellung nicht hätte stattfinden können. Auch allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Museums am Dom, die unsere Kinder und mich stets herzlich aufgenommen, liebevoll betreut und unsere Aktivitäten geduldig ertragen haben, ein herzliches Dankeschön.

Unseren Gästen möchte ich das International Eat- oder Lunch-Art Projekt ein wenig vorstellen und die Kinder haben mir versprochen, dass sie auch geduldig zu hören, denn sie wissen ja bereits worum es geht.

International Eat Art ist ein internationales Projekt, das vor gut einem Jahr bei einem InSEA-Kongress in der Türkei seinen Anfang nahm. InSEA bedeutet: International Society for Education through Art und ist

ein Verband von Kunsterziehern an Universitäten und Schulen und Museen weltweit mit vielen Mitgliedsländern. Auf diesem Kongress hatte ich ein langes Gespräch mit Kinichi Fukumoto, einem japanischen Professor für Kunstpädagogik, im Laufe dessen die Projekt-Idee von kunstpädagogischer Seite her überlegt wurde.

Jedes Kind unserer Klassen sollte für seine Freunde in anderen Ländern sein Lieblingsessen aus verschiedenen Materialien herstellen, wenn möglich ein wenig landestypisch. Das Bildmaterial dieser Objekte wird – wie sie heute sehen werden – immer ausgetauscht. Von einigen Ländern haben wir schon Bilder, viele werden noch



dazu kommen. Im Rahmen von Schule und Universität tauschen die Lehrer und Dozenten auch ihre Unterrichtskonzepte aus.

Dieses im kunstpädagogischen Zusammenhang begonnene Arbeiten beinhaltet für mich jedoch viel mehr: Es bedeutet interkulturelles Lernen, Kennenlernen anderer Kulturen, Lebens- und Essgewohnheiten, Tischsitten... In unseren Schulen hier bieten sich dazu viele fächerübergreifende Vernetzungen an, vor allem in den Sachfächern, aber auch im Fach Deutsch in Geschichten und Lesestücken, im Fach Englisch, da die Projektsprache des Austausches Englisch ist. Ebenso im Fach Religion: Nicht nur bei der Hochzeit von Kanaa oder beim Abendmahl von Jesus und seinen Jüngern werden wir an die Bedeutung eines gemeinsamen Essens erinnert – in allen Kulturen werden Feste gefeiert – fast immer mit einem gemeinsamen Essen. Ein solches Kennenlernen soll auch einen gegenseitigen Respekt vor der Andersartigkeit mancher Lebensart fördern. Eine Begegnung mit gegenseitigem Respekt ist auch ein Schritt in Richtung Verständigung und Frieden.

Unsere Schülerinnen und Schüler der Klasse 4a der Balthasar-Neumann Grundschule möchten Ihnen nun Ihre Arbeiten selbst vorstellen, die sie in Zusammenarbeit mit Frau Kollegin Barbara Ebner-Federlein zum Eat Art Projekt hergestellt haben.

Die Kinder stellen ihre Objekte vor:

Rebekka:
Ich heiße Rebekka. Mein Lieblingsessen ist Pfannkuchen mit Sauerkirschen. Am besten schmeckt er bei meinen Omas und meiner Mama.

Holly:
Ich bin die Holly und mein Lieblingsessen ist eine Gemüsesuppe mit Kräutern. Am besten schmeckt sie mir, wenn meine Mutter sie im Winter kocht.

Felix M:
Mein Name ist Felix Meyer und ich esse am liebsten Schnitzel mit Pommes. Schnitzelfleisch schmeckt so gut und vor allem das Panierte. Grünen Blattsalat esse ich auch gern dazu, der ist gesund.

Matthias:
Ich heiße Matthias. Zu meinem Schnitzel esse ich gerne Pommes mit Ketchup und Salat. Mein Papa macht das ganz toll.

Kilian:
Ich bin der Kilian. Spinatpizza ist mein Lieblingsgericht.

Judith:
Ich heiße Judith und mein Lieblingsessen ist Spiegelei mit Kartoffeln und Spinat. Ich esse es am liebsten, wenn mein Papa es kocht, aber ich kann es auch schon selbst.

Regina:
Ich heiße Regina und esse total gerne Spaghetti mit Hackfleischsoße.

Laura:
Mein Name ist Laura und meine Liebesspeise ist Pizza und am besten schmeckts bei meiner Mama.

Johanna:
Ich heiße Johanna und mein Lieblingsessen ist Rinderbraten mit Kloß und Soß und Blaukraut.

Moritz:
Ich bin der Moritz. Meine Oma und meine Mama machen die Klöße aus echten Kartoffeln, die wir im Garten haben. Deshalb sind sie besonders gut. Das Fleisch haben wir von meinem Onkel, der eigene Schweine hält.

Konstantin:
Ich heiße Konstantin. Mein Lieblingsessen ist Kloß mit sehr viel Soß und Schweinebraten.

Eröffnung
der Ausstellung:
Domkapitular
Dr. Lesner;
Die Kinder singen ihr
Eröffnungslied; An
der gedeckten Tafel



Dr. Petra E. WEINGART

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

Publikationen:

Monographie: *Kind und Farbe, Ästhetische Bildung und Entwicklung ästhetischen Interesses durch Farberfahrung*, Würzburg 2002.

CD: *Kind und Farbe*, Shaker Verlag, 2003.

Lehr/Arbeitsbuch: *Mein Baum, Bildungsbeitrag des Kunstunterrichts. Jahresprojekt im Kunstunterricht, Donauwörth 2004*, Auer-Verlag.

Veröffentlichungen im BÖKWE-Fachblatt: 3/2004, S. 21–23 und 3/2005 S. 20–21.

Kontakt:

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



Vorstellen der einzelnen Kreationen



Lukas:
Ich bin der Lukas. Am liebsten esse ich Schweinebraten mit Kloß und Soße und Blaukraut. Das ist ein Sonntagsessen, da sitzen alle am Tisch. Besonders mag ich das Fleisch, wenn es knackig ist. Blaukraut ist mein Lieblingsgemüse.

Maximilian:
Ich bin der Maximilian und für mich ist das allerbeste, was es zu essen gibt – Eis.

Justin:
Am liebsten mag ich Erdbeer- und Schokoladen- und Waldmeister-eis. Das löfle ich ganz schnell.

Jakob:
Ich bin der Jakob und freue mich immer, wenn es Hähnchenschenkel gibt.

Katharina:
Ich heiße Katharina. Mein Lieblingsessen sind Kartoffeln mit Sauerkraut und Würstchen. Sauerkraut ist auch gesund.

Felix K.:
Ich bin der Felix. Am liebsten esse ich Eis in einem Donat mit Sahne.



Donat ist so gut, weil er süße Streusel hat. Schoko-, Erdbeer- und Waldmeister sind meine Lieblingsseissorten.

Sebastian:
Ich heiße Sebastian und meine Lieblingsesspeise sind Spagetti mit Hackfleischsoße. Ich mag es, wenn man die Nudeln so ziehen und schlürfen kann.

Melissa:
Ich bin die Melissa. Bratwürste mit Kartoffeln und Karottengemüse mag ich am liebsten bei meiner Oma.

Luisa:
Mein Name ist Luisa. Zum Nachmittagskaffee esse ich gerne mit meinen Cousins Donat mit Streuseln und trinke Kakao.

Markus:
Ich bin der Markus. Am liebsten esse ich alles aus Kartoffeln: Kroketten. Pommes, Kartoffelscheiben mit Ketchup. Das schmeckt auch in jedem Restaurant.

Ruth:
Mein Name ist Ruth und ich esse gerne Sauerbraten mit Kloß und Salat. Meine Mutter kann das am besten kochen.

Svenja:
Ich heiße Svenja. Mein Lieblingsessen ist Pizza Anna.

Maria:
Ich bin die Anna-Maria. Tomatensuppe esse ich am liebsten, wenn viele Brotstückchen dabei sind.

Marie:
Mein Name ist Marie. Wenn meine Oma Leberkäs-Brötchen macht, finde ich das total lecker.

Annika:
Ich bin die Annika und ich bin seit Dienstag neu in der Klasse. Mir haben alle Kinder zusammen den Kuchen geschenkt, damit ich auch dabei sein kann.

Zum Abschluss gab es ein Buffet mit echten Speisen und Getränken.

Iris Kolhoff-Kahl

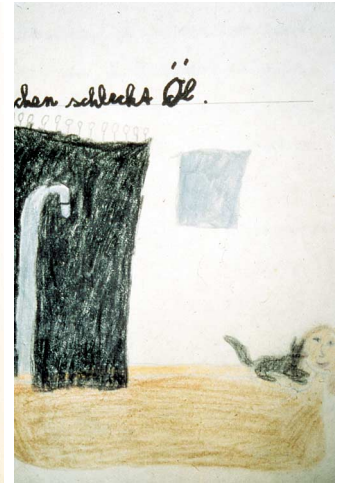
Künstlerisches Tun

Künstlerisch-kreative Förderung für Kinder: notwendig

Nur wenige erwachsene Menschen sagen von sich, sie seien künstlerisch kreativ, obwohl die meisten von ihnen als Kind gerne gemalt, gebastelt, erfunden haben oder auf einer expressiven Ebene spielerisch kreativ waren. Was ist da in der ästhetischen Bildung schief gelaufen, wo doch unsere Gesellschaft so dringend kreative Menschen braucht, die in der Lage sind, kulturelle Wahrnehmungsmuster zu verändern, zu erweitern, neue Perspektiven und Wirklichkeiten zu entwickeln? Hat der Kunstunterricht versagt, stimmt das kulturelle Klima für künstlerisch-kreatives Schaffen nicht? Was ist in den Gehirnen passiert, wenn sich viele Menschen schon im Alter von 10 bis 12 Jahren nicht mehr trauen, sich künstlerisch-kreativ, frei und ohne kleinschrittige Vorgaben auszudrücken? Wie kann man junge Menschen fördern, damit sie es wagen, ein Leben lang neue Dinge zu erfinden, Altes neu zu kombinieren, Gefühle zum Ausdruck zu bringen, die mit rationaler Sprache alleine nicht zu fassen oder gar abzubilden sind? Anders gefragt: warum ist künstlerische Bildung so wichtig für die Entwicklung eines komplexen, variantenreich und differenziert handelnden Menschen?

Künstlerisches Tun: das Unsagbare sagbar machen

Ich orientiere mich im Folgenden an Erkenntnissen der Hirnforscher Singer und Spitzer, die beide versuchen, die Konsequen-



zen ihrer Forschungsergebnisse für pädagogisches bzw. künstlerisches Handeln zu diskutieren. Nach Singer (vgl. „Neurobiologische Anmerkungen zum Wesen und zur Notwendigkeit von Kunst“ 1984, abgedruckt in Singer 2002) beinhalten alle kreativen Prozesse einen Schöpfungs- oder Problemlösungsakt, der sich dadurch auszeichnet, dass Neues in überdauernden Speichermöglichkeiten festgehalten wird, die Bestandteil neuer Wirklichkeiten sind und von anderen Menschen wieder wahrgenommen, reflektiert, rekombiniert, abstrahiert, kommuniziert werden. So sind Menschen in der Lage, neue Systeme zu erfinden, weil sie Altes zu Neuem kombinieren und dieses Ergebnis oder diese Erkenntnis externalisieren – sei es in Form von Bildern, Filmen, performativen Akten, technischen Erfindungen oder auch Gebrauchsgegenständen. Einen Teil dieser Ergebnisse reflexiver Prozesse nennen wir Kunstwerk. Als Merkmal von künstlerischen Leistungen beschreibt Singer, dass über einen

reflexiven Prozess neue Bezüge entdeckt und diese durch symbolische Kodierung verdichtet werden. Dadurch lassen sich neue Wirklichkeiten erzeugen (vgl. Singer 2002, 222). So verstanden fallen viele Schöpfungsakte in den Bereich der künstlerisch-kreativen Leistungen, die expressive Kreativität des Kindes



genauso wie wissenschaftliche, philosophische oder alltägliche Aktivitäten.

Das Besondere am künstlerisch-kreativen Schaffen charakterisiert Singer folgendermaßen:

Abb. 1: Katze „Finchen“ (Foto)

Abb. 2: Lara, 8.3 Jahre – Finchen (Papiermaché, Kostüm genäht).

Abb. 3: Lara, 8.7-8.10 Jahre – „Finchen schleckt Öl“, Buntstifte.

Abb. 4: Lara, 9.3 Jahre – Computer-Finchen (PaintBrush)

1. Wer künstlerisch-kreativ tätig wird, sucht seinen Gegenstand in den bereits verarbeiteten symbolischen Repräsentationen unserer Erfahrungen, verknüpft und verbindet folglich das, was sich an ästhetischen Erfahrungen im Gehirn abgelegt hat. Dabei gibt es kaum Restriktionen bei der Wahl der Bedeutungsträger und es werden alle Sinneskanäle einbezogen. Man kann auch sagen, im Kunst- und Textunterricht kann alles zum Thema werden, was sinnlich erfahrbar und reflexiv analysierbar ist.
2. Die Formen des künstlerisch-kreativen Ausdrucks sind vielfältiger als es die der rationalen Sprachen, z.B. der Naturwissenschaft und Philosophie sind. Aber auch der künstlerisch-kreative Akt muss reflexiv durchdrungen

sein und in eine geeignete Sprache (z.B. Malerei, Performance, Collage etc.) übersetzt werden, um optimalen Ausdruck zu erreichen.

„Kunst ließe sich also definieren als Ausdruck des Versuchs, Wirklichkeiten erfahrbar zu machen, die aufgrund der reflexiven Struktur unserer Gehirne entstanden sind und erfahrbar wurden und die mit dem rationalen Anteil unserer Sprache nicht abgebildet werden können.“ (Singer 2002, 224). Im Kunstunterricht oder in außerschulischen gestalterischen Prozessen können Kinder und Jugendliche häufig etwas ausdrücken, was sonst nicht zur Sprache kommen kann, weil es nicht sagbar ist.

Das Mädchen Lara hat zwischen ihrem achten und elften Lebensjahr einen solchen kreativen Gestaltungsprozess durchlaufen, der ihr emotionales Verhältnis zur einer schwarzen Katze zum Ausdruck bringt. Lara wünschte sich nichts mehr als einen Hund, doch sie bekam ein Kätzchen geschenkt, weil dieses mit der Lebenssituation der Familie besser in Einklang zu bringen war. Dieser Kompromiss führte dazu, dass das Mädchen die Katze wie einen Hund behandelte und die Katze sich in ein fauchendes kleines Tierwesen verwandelte, was sich vor den greifenden Kinderhänden zu retten

versuchte. Lara war enttäuscht, denn sie hatte nicht den Tierpartner gefunden, den sie sich so sehr wünschte. Über drei Jahre hinweg malte und zeichnete sie mit Wasserfarben, Buntstiften, PaintBrush und Kohle, bastelte, töpferte, stickte, nähte und schrieb über ihre Katze, und zwar immer in emotional positiv aufgeladenen Situationen. Sie kreierte sich eine liebevolle, schmusige Katze, die im realen Alltag nicht existierte (vgl. Kolhoff-Kahl 2000). Dabei griff sie auf bestehende Wahrnehmungsmuster von kuscheligen, lieben Haustieren zurück, die sie in Geschichten und Filmen kennen gelernt hatte und projizierte diese auf ihre eigene kleine „Raubkatze“. In dieser Zwischenwelt lebte sie drei Jahre. Sie verband ihre schulischen und außerschulischen künstlerischen Gestaltungen mit dem Katzenmotiv und schuf sich so einen emotionalen Halt im Umgang mit ihrer Katze. Sie hat Unsagbares sagbar gemacht und dabei auf ihr zur Verfügung stehende Wahrnehmungsangebote zurückgegriffen, die sie auf ihre Weise verarbeitet hat.

Beim kreativ-künstlerischen Handeln beschäftigt sich das Gehirn reflexiv mit sich selbst und bringt Dinge, Objekte und Prozesse hervor, die das Überleben generell, bei Kindern vor allem ihr emotionales Überleben, entscheidend begünstigen können. Doch damit kombiniert werden kann, muss es in der Kultur eine positive Motivation für dieses Spiel geben, das durchaus anstrengend ist, was auch in allen Publikationen zur Kreativität immer wieder zur Sprache kommt (vgl. von Hentig 1998). „Es liegt also nahe anzunehmen, dass jene Gehirne, die besonders ‚Spaß‘ daran haben, das kombinatorische Spiel zu spielen und neue Bezüge zwischen vorher nicht Verbundenem herzustellen, einen erheblichen Selektionsvorteil erlangen.“ (Singer 2002, 224)



Abb. 5: Lara, 9.9 Jahre – Finchen (Wasserfarben)

Abb. 6: Lara, 9.4 Jahre – Finchen (Kohlezeichnung)

Abb. 7: Lara, 10.2 Jahre – Finchen (Kreuzstich-Stickeri, Stramin und Stickwist)



Variation statt Deprivation

Hier ist nicht zuletzt die Schule bzw. das Bildungssystem im Spiel. Jedes Kind kommt zwar mit einem „Fit von Anfang an“-Gehirn (Spitzer 2000) auf die Welt und verfügt über neuronale Verbindungen im Überschuss. Es kann jede Sprache, Laufen, Malen, Schreiben, Lesen, Rechnen, kurzum alle kulturspezifischen Symbolsprachen und Fertigkeiten erlernen, wie differenziert jedoch, wie kreativ und auf welchem Abstraktionsgrad es dies vermag, hängt von Lernprozessen ab bzw. von den Erfahrungen, die ihm seine äußere Umwelt ermöglicht. Ein Kind, welches in den ersten Lebensjahren sprachlich depriviert wird, lernt nie mehr richtig sprechen und dasselbe gilt für künstlerische Kommunikationsformen.

Es ist entscheidend, wie eng die reflexive Organisation des Gehirns und die Möglichkeiten des menschlichen Ausdrucks miteinander verknüpft werden. In Laras Fall gab es sehr günstige Rahmenbedingungen. Zu Hause standen ihr eine Bastel-, Mal- und Schreibecke sowie verschiedene Materialkisten zur Verfügung. Dort konnte alles ausprobiert werden, was einem Kinderhirn gestalterisch einfällt, was auch Erwachsene entwerfen ausprobieren und verwerfen, wenn sie in Prozesse involviert sind, die im Gehirn zu ständigen Wahrnehmungsumdeutungen führen, wenn es kein Richtig und Falsch gibt, sondern immer nur die Suche nach neuen Mustern, Ähnlichkeiten und Bedeutungen, nach Differenzen und Varianzen.

Es muss bestürzen, dass in Schulen die Zeit fast ausschließlich darauf verwendet wird, Wissen zu vermitteln und das rationale Sprachsystem zu fördern. Wenn nur eine verschwindend kleine Elite sich der künstlerischen Ausdrucksspektren jenseits der rationalen Sprachen bedienen kann und der Rest der Menschen von

sich sagt, sie seien nicht kreativ oder könnten nicht malen und das oft schon von der fünften Schulklasse an, manchmal auch schon früher, sind diese Menschen depriviert worden durch Bastelanleitungen, Ausmalbücher und normierte Schönheitsvorstellungen von guten Zeichnungen, Bildern oder Stickereien, die es lediglich nachzuahmen galt.

Dabei begünstigen die komplexeren Darstellungsweisen der Kunst eine Fähigkeit, komplexe Dinge auszudrücken, die sonst gar nicht erfahrbar wären. „Es könnte also sein,“ schrieb Singer schon 1984, „dass wir ein Entwicklungsstadium erreicht haben, in welchem eine Fähigkeit, die zunächst als Epiphänomen bestimmter adaptiver Funktionen entstanden ist, plötzlich eine wichtige, möglicherweise arterhaltende Funktion bekommen hat. Wenn das so ist, dann werden jene Gesellschaftssysteme überleben, die die künstlerische Begabung ihrer Mitglieder ausschöpfen und die Sprache der Kunst verstehen.“ (Singer 2004, 234).

Dazu bedarf es jedoch eines gesellschaftlich-kulturellen Klimas, in dem in großer Varianz und Differenz Kindern künstlerische Strategien, Forschungsmöglichkeiten und Leerstellen zum Experimentieren angeboten werden – immer zwischen Subjekt- und Sachorientierung. Es ist, wie Spitzer das nennt, die Varianz der gemachten Erfahrungen während der Reifung des frontalen Hirnkortex, die vor Einseitigkeit bewahrt. Also sollten Lehrjahre, wie Goethe schreibt, Wanderjahre sein. Je mehr Austausch ein junger Mensch während seiner Schulzeit erlebt, je mehr er sinnlich erfahren hat, desto toleranter wird er später sein, desto differenzierter wird er sich ausdrücken können, weil sein Gehirn über komplexere Repräsentationen verfügt, oder: „Fürs Hänschen die Varianz bringt Toleranz bei Hans.“ (Spitzer 2002, 356). Es ist allerdings von entscheidender Bedeutung,

dass die erfahrungsabhängigen Selbstorganisationsprozesse im Gehirn der jungen Menschen an kritische oder sensitive Phasen in der Entwicklung gebunden sind und nicht verpasst werden. Leider geschieht es immer noch, dass jungen Menschen das Fragen und Experimentieren mit großem Aufwand abgewöhnt wird, um sie besser im Griff zu haben. Nichts dürfte kreativitätshemmender sein, als Fragen zu unterbinden.

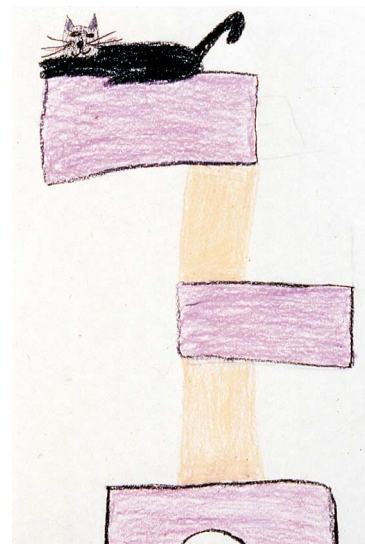
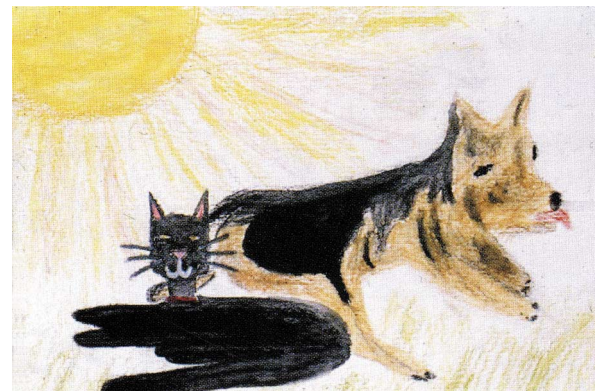


Abb. 8: Lara, 10,2 Jahre – Seidentuch-Finchen

Abb. 8: Lara, 11 Jahre – Finchen mit Hund

Abb. 9: Lara, 10,8 Jahre – Finchen auf dem Kratzbaum (Buntstifte)

Sensitive oder kritische Perioden („Zeitfenster“)

In der Entwicklung jedes Menschen, gibt es „Zeitfenster“, die „für eine Weile offen stehen, danach aber für immer geschlossen werden“ (Singer 1999, 60). Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass sich das Gehirn in den ersten Lebensjahren, also von der Geburt bis zur Pubertät, in rasantem Tempo entwickelt und die Kinder in



Abb. 11:
Lara, 12 Jahre

diesem Zeitraum besonders viel und schnell lernen. Sehr viele Gehirnverbindungen werden erst nach der Geburt geknüpft. Die Herstellung bzw. auch das Verkümmern von Synapsenverbindungen erfolgt nach funktionellen Kriterien. Dies bedeutet, dass fehlgeleitete Entwicklungen zu massiven Störungen schon bei einfachen kognitiven Leistungen führen können. Am besten erforscht ist dies bei der Sprachentwicklung.

Werden nicht in den ersten sechs Lebensjahren „die kognitiven Strukturen ausgebildet, die zur so genannten Segmentierung der in dieser Zeit gehörten Sprache erforderlich sind (...), lassen sich diese nicht mehr nachholen oder nur sehr unvollkommen.“ (Singer 1999, 60). Dies zeigen Beispiele von Kindern, die in unfreiwilliger menschlicher Isolierung aufwachsen, wie z.B. Kaspar Hauser oder so genannte Wolfskinder, die in extrem isolierter Verwahrlosung groß geworden sind.

Für die ästhetischen und gestalterischen Erfahrungen heißt dies, viele Materialien und Ausdrucksmittel zur Verfügung zu stellen, Interessen zu fördern, differenzierte Angebote zu machen sowie vielfältige eigene gestalterische Erfahrungen zu ermöglichen. An einigen Hochschulen müssen Studierende des Faches Kunst oder Textil ästhetische Forschungsmappen (vgl. Kämpf-Jansen 2000) zu einem Thema erstellen, das sie besonders interessiert. Die Studentin Katja Seifert befasste sich in Paderborn in einem Seminar zum Thema „Geliebte Objekte“ mit ihren Lieblingssocken und versuchte, über alltagsästhetische, kulturwissenschaftliche, technologische, künstlerische, biografische, literarische und empirische Zugänge sich dem Thema zu nähern. Ihre Forschungen kulminierten in einer Sockenpräsentation,

die nicht nur ihren ästhetischen Prozess dokumentierte, sondern ihn auch performativ in einem Sockenabendkleid vorstellte. (Abb. 12, 13). Sie hatte sich in einen Prozess verwickelt, in dem ihr Gehirn im Dialog mit ihren Sinnen und Händen ständig Neues entdeckte, Altes neuartig kombinierte oder umdeutete. Sie war erstaunt, wie kreativ sie werden konnte, wenn sie an einem Thema blieb, das aus ihren Interessen erwachsen ist. Allerdings war es ein langer, anstrengender Prozess, der mehr als ein halbes Jahr in Anspruch nahm und der bis heute noch nicht aufgehört hat. Sie trägt die Methode ihrer Sockenforschung inzwischen in die Schule hinein und versucht, den Kindern dieses Verfahren des ästhetischen Denkens und Handelns nahe zu bringen, damit auch sie ihre neurobiologischen Zeitfenster nutzen, auf ihre inneren Interessen hören und ihre Neugier kultivieren. Bei Katja Seifert hätte Lara eine schulische Unterstützung bei der gestalterischen Auseinandersetzung mit ihrer Katze gefunden, was in ihrem damaligen eher formalästhetisch geprägten Kunstunterricht nicht möglich war. Dort musste sie Kinder im Schwimmbad zeichnen, Kalt-Warm-Kontraste mit Wasserfarben auf das Papier bringen oder eine Berliner Postkarte verändern. Auch dabei hat sie etwas gelernt, aber es hatte nichts mit ihren eigenen Zeitfenstern zu tun, nichts mit ihren Emotionen und nichts mit ihren Vorerfahrungen. Deshalb vergessen die Kinder formalästhetische Aufgaben so schnell oder produzieren nur Produkte für gute Noten.

Die Konsequenz für Eltern, Erzieher und Lehrpersonen besteht darin, viel genauer auf die besonderen Interessen der Kinder zu achten und diese zu fördern. Singer (1999) wirft der Schule vor, massiv zu deprivieren, das heißt nicht zuletzt Kindern Wissen und Fertigkeiten, die sie gern erwerben würden, vorzuenthalten. Motto: Was Freude macht, gehört nicht in

Abb. 12, 13:
Sockenkleid.
Ästhetisch-didaktisches Erfahrungsprojekt, Paderborn 2001



die Schule. Seiner Meinung nach wird in der Ausbildung zu viel Wert auf rationale Kommunikationsmöglichkeiten gelegt und der Wert von Sprachformen der Bildenden Kunst, Musik, Schauspielerei oder auch Textilgestaltung unterschätzt.

Die wichtigste Botschaft der Neurobiologie lautet, dass enorm viel Erwartung genetisch vorgegeben ist und das gesunde Gehirn eines jungen Menschen von sich aus aktiv an seine Umwelt herantritt, Fragen stellt und Hypothesen entwickelt. Werden vom Gehirn erwartete Antworten vorenthalten, verkümmern die angelegten Möglichkeiten. Wer nicht ständig neue, offene thematische Anregungen bekommt, wird irgendwann in kulturell vorgegebenen Mustern stecken bleiben und zu dem verheerenden Schluss kommen, er sei nicht künstlerisch-kreativ ausdrucksfähig. Es liegt in der Verantwortung der Erwachsenen, insbesondere der Erzieher und Lehrpersonen, klug differenzierte Angebote bezogen auf Themen, künstlerische Strategien und Materialien zu machen, die sich möglichst an den Interessen und Fragestellungen der Schüler orientieren und sie darüber hinaus sachorientiert fördern. Dazu gehört, Wissen zur Verfügung zu stellen, das die Kinder befähigt, von einem ästhetisch-kulturell gesicherten „Heimatboden“ aus sich in fremde Wirklichkeiten und Welten zu wagen, in denen sie Neues kreieren und mit Hilfe von künstlerischen Strategien zum Ausdruck bringen können. Schulischer Unterricht oder Beleherversuche von Erwachsenen

dürfen nicht zur Demotivationskampagne für Kinder werden. Das geschieht besonders dann, wenn jemand ein Problem damit hat, „dass ein anderer nicht das tun will, was er selbst will, dass es der andere tut“ (Spitzer 2002, 192) – wenn die ästhetischen Erfahrungen und Wahrnehmungsmuster vom Kind anders verarbeitet und assoziiert werden als vom Erwachsenen vorgesehen.

Das menschliche Hirn braucht ästhetische Erfahrungen, die variantenreich und differenziert, relevant und ähnlich sind. Wiederholungen und langsames Lernen sind notwendig, damit Wahrnehmungsmuster entstehen. Erst dann sind sie zu Neuem zu verarbeiten, können neue symbolische Repräsentationen gefunden werden. Vor allem Kinder brauchen einen Kunst- und Textunterricht, der diese Komplexität in offenen Werkstätten anbieten kann, damit wichtige kreative Kompetenzen nicht ungenutzt bleiben und die künstlerische Bildung als arterhaltende Funktion nicht ausfällt.

Literatur

Kämpf-Jansen, H.: Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln 2000.

Singer, W. im Interview mit Reisch, L.: „In der Bildung gilt: Je früher desto, besser.“ In: Psychologie heute, 12/1999, 60–65.

Singer, W.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt am Main 2002.

Singer, W.: Neurobiologische Anmerkungen zum Wesen und zur

Universitätsprofessorin Dr. Iris KOLHOFF-KAHL

1963 geb. in Leverkusen

1982/87 Studium Lehramt Sekundarstufe I, Universität zu Köln, (Textilgestaltung/Englisch).

1987/90 Studium Diplom-Pädagogik, Universität zu Köln, Schwerpunkt: Jugend- und Erwachsenenbildung, Textilgestaltung.

1992/95 Promotion zum Dr. päd. in Pädagogik an der Universität zu Köln.

1989/92 Fachbereichsleiterin des Kreativen Bereiches beim ASG-Bildungsforum, Düsseldorf.

1993/94 Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin in der Zentralen Studienberatung der Universität - Gesamthochschule Wuppertal (Projekt „Studienort Europa“).

1994/95 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar Bildende Kunst und ihre Didaktik, Abteilung Textilgestaltung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

1995/97 Lehramtsanwärterin Sekundarstufe I, Textilgestaltung und Englisch am Studienseminar Düsseldorf.

1997/98 Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Textilgestaltung, Wilhelms-Universität Münster.

1998 Vertretungsprofessur im Fach Textilgestaltung und ihre Didaktik an der Universität Paderborn.

seit 1999 Professorin für Textilgestaltung und ihre Didaktik an der Universität Paderborn.

Zahlreiche Studien, Projekte und Veröffentlichungen.



Notwendigkeit von Kunst (1984), in: Singer, W.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt am Main 2002, 211–234.

Spitzer, M.: Geist im Netz, Heidelberg, Berlin 2000

Spitzer, M.: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin 2002.

von Hentig, H.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München 1998.

SUPERSTARS

Das Prinzip Prominenz. Von Warhol bis Madonna

Eine Ausstellung in der Kunsthalle und im BA-CA Kunstforum in Wien (bis 22. Feb. 2006)

Superstars sind die sichtbarsten Repräsentanten einer medialisierten Gegenwartsgesellschaft – nicht nur Celebrities aus Film, Musik und Mode, sondern auch Künstler, die sich als geschickte PR-Strategen in eigener Sache erweisen. Die Ausstellung will Glamour und Tristesse einer Welt zeigen, die sich immer mehr in ein „künstliches Paradies“ verwandelt.

Vermittlungsprogramme:

Claudia Ehgartner, (01) 52189-1253, kunstvermittlung@kunsthallewien.at
Mag. Andrea Zsutzty (01) 537 33 26, vermittlung@ba-ca-kunstforum.at

Justin Faunce,
„Emperor Tomato Ketchup“, 2004
Sammlung von
Edith & Mark von Moerkerke



Christine Plaimauer

Lebensraum Klasse

„Sich in der Klasse wohlfühlen“, unter diesem Motto stand ein Projekt an der Europaschule in Linz. Schüler der 1b HS verliehen ihrem Klassenraum Individualität

Schule: Klassenräume, Gruppenräume, Garderoben, Gänge und Toiletten. Diese Räumlichkeiten präsentieren sich nicht selten farblos, kühl, pflegeleicht und sie entsprechen oft ausschließlich den Kriterien der Funktionalität. SchülerInnen und LehrerInnen verbringen allerdings einen nicht unbeträchtlichen Anteil ihrer aktiven Zeit, der Tageszeit in diesen Räumlichkeiten, die Umgebung und ihre Atmosphäre wirken sich unbestritten auf die Befindlichkeit, die Interaktionen und gruppendynamische Prozesse aus. Kaum jemand würde seinen privaten Wohnraum derart gestalten und so manch eine Klasse oder Garderobe erinnert eher an die sterilen und oft lieblosen Räumlichkeiten in einem Gefängnis oder Krankenhaus – an diesen Orten möchte man sich ja auch nicht länger aufhalten – als an eine „wohnliche“ und anregende Lernumgebung. Die Wirkung eines Raumes auf Geist und Körper hängt beträchtlich von der Gestaltung und den Lichtverhältnissen ab.

Vier Jahre gemeinsam einen Raum nutzen.

Als ich im WS 2004/2005 meine Klasse an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz neu übernahm, deklarierten wir bei einer Gruppendiskussion im Klassenrat die Gestaltung des Klassenraumes als eines der vorrangigsten Projekte.

Träumen dürfen

Die Planungsphase begann bereits während der Gemeinschaftstage in der dritten Schulwoche, wo sich die Kinder in einem neuen Kontext, in unterschiedlichen Situationen und Settings kennen lernten, soziale Kompetenzen mittels gruppendynamischer Übungen und Spiele erlernen konnten und in der auch im Zuge einer angeleiteten Übung mit meditativem Charakter in Gedanken ein Raum kreiert werden durfte, der dem Wunschtraum eines Klassenraumes entsprach. Von dieser Vorstellung wurden dann Zeichnungen angefertigt, einige gestalterische Elemente flossen dann auch in das Endkonzept ein.

Die Planungsphase

Die konkrete Planung erfolgte dann im Rahmen des BE-Unterrichts und im Klassenrat. Die Klasse wurde ausgemessen, ein „Rohplan“ gezeichnet. In BE fertigten die SchülerInnen perspektivische Zeichnungen maßstabsgetreu an und es wurde über die Wirkung von Farben gesprochen. Anhand der Zeichnungen ließ sich nur unschwer ableiten, dass die Klasse einen eher mediterranen Charakter bekommen würde, Urlaubsstimmung, Ruhe und Gelassenheit vermitteln und für Phantastisches Platz sein sollte und auch Raum zum Spielen bieten musste. In einer geleiteten Gruppendiskussion wurden die

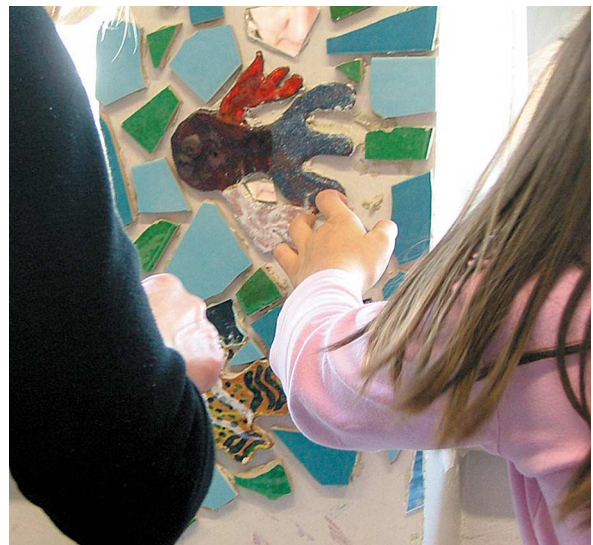


Abb. 1:
Aus Tonplatten
(ca. 7mm Stärke)
wurden Phantasie-
fische gestaltet

Abb. 2:
Die glasierten Fische
wurden mit Spiegel-
fliesen, Glassteinen
und mit viel Sorgfalt
in ein Mosaik einge-
arbeitet

Abb. 3:
Fertig gestelltes
Fliesenmosaik

Pläne und Vorschläge erörtert, auf ihre Möglichkeit und Umsetzbarkeit hin untersucht, Zusammenhänge zwischen zur Verfügung stehenden Ressourcen und den daraus resultierenden handwerklichen Möglichkeiten erkannt und die „Träume“ und Pläne auf ihre tatsächliche Realisierbarkeit untersucht. Dazu mussten die komplexen Zusammenhänge von Ort, Zeit, Kompetenz und Ressource erkannt und in die allgemeinen Überlegungen zur Projektierung miteinbezogen werden. Eine schwierige Aufgabe für 11-jährige Kinder. Immer wieder wurden neue Zeichnungen angefertigt, flossen neu entstandene Überlegungen ein, wurde im Klassenrat darüber beraten. Diese Phase dauerte mehrere Wochen und wurde ganz bewusst nicht durch Lehrerintervention „künstlich gekürzt“, denn nur ein wirklich ausgedehnter, demokratischer Entscheidungsprozess garantiert eine breite Akzeptanz und ein intensives Engagement aller SchülerInnen. Schule und ihr pädagogisches Feld kann als Subsystem der Gesellschaft und ihrer Prozesse gesehen werden. Gelingt es, demokratisches Gedankengut zu etablieren, so wird auch eine Entkoppelung von Person und Macht in der pädagogischen Begegnung möglich und die Basis für eine dialogische Beziehung geschaffen.

Die Entscheidung

Zuletzt kamen fünf Entwürfe in die engere Auswahl, die sich aber im Wesentlichen nicht mehr unterschieden. Die Festlegung der Farben beispielsweise schien schon sehr eindeutig. Im Klassenrat wurde dann gewählt. Jede/r SchülerIn bekam fünf Punkte, die er/sie einzeln oder auch in ihrer Gesamtheit vergeben durfte. Aus den Vorschlägen bzw. Elementen mit den meisten Punkten wurde dann ein Gesamtkonzept erstellt. Die Klasse sollte wasserblau, orange und zitronengelb werden, den mediter-

ranen „Touch“ sollten Fliesenmosaiken gewährleisten, Phantastisches wurde in Form von Phantasiefischen, die im Vorfeld im BE-Unterricht modelliert und glasiert worden waren, umgesetzt. Grünpflanzen sollten in große Tontöpfe mit Fliesenmosaiken gepflanzt werden. Zudem standen auf der Wunschliste noch Geschicklichkeits- und Gemeinschaftsspiele für die Klasse, ein Sofa der Marke „unverwüstlich“, Teppiche zum Liegen, Spielen und Faulenzen auf dem Boden und bunte Mobiles, die von der Decke hängen sollten. Im Zuge der Überlegungen zur Gestaltung der Fliesenmosaiken wurden auch die Arbeiten und Werke der Künstler *Niki de St. Phalle* und *Friedensreich Hundertwasser* in den Unterricht miteinbezogen. Einige gestalterische Elemente beeinflussten auch die Vorstellungen der SchülerInnen im Hinblick auf die konkrete Umsetzung. (s. Abb. 1, 2, 3)

Die Organisation

Realisiert wurde dieses Konzept an einem Freitagnachmittag und Samstag. Die Eltern wurden im Vorfeld schriftlich eingeladen und gebeten ihre Zeiten der Anwesenheit mitzuteilen. Mit diesen Infos erstellten die Studentinnen gemeinsam mit den SchülerInnen ein Organigramm, das für alle HelferInnen Zeiten und Aufgaben auswies, ein neuerliches Training zur Erfassung komplexer Zusammenhänge und Aufgaben. Die so entstandenen 7 Teams wählten jedes für sich eine/n TeamsprecherIn, diese/r fungierte als Verantwortliche/r für den jeweiligen Arbeitsbereich und für das Team als Sprachrohr. Bezieht man sich auf die allgemeinen Überlegungen des Lehrplans, auf die dort erwähnten dynamischen Fähigkeiten und Sozialkompetenzen, so dürfte dieses Projekt wohl all diese trainiert haben. In Bezug auf Gruppen- oder Teamarbeit werden von LehrerInnen viele Ver-

haltensrepertoires und soziale Kompetenzen bei sich und den SchülerInnen einfach vorausgesetzt. In der fachbezogenen Diskussion vermisse ich diesen Blickwinkel nur allzu oft. Nicht selten steht der Input einer BE-Sequenz in keinem relevanten Verhältnis zum Output, und das auch des-



Abb. 4:
Klassenspiele für
die Geschicklichkeit



Abb. 5:
... und Spiele zum
Entspannen

halb, weil Beziehungsebenen unzureichend geklärt wurden und Lebens- und Alltagszusammenhänge der Kinder nicht berücksichtigt wurden. Meiner Meinung nach liegt die „wahre Kunst“ am

BE-Unterricht auch am Vermögen, das nahezu aussichtslos erscheinende Unterfangen, diese Aufgabe zu bewältigen: 28 Kinder in einem „50-minütigen Balanceakt“ solo zu kreativem Schaffen anzuregen, zusammenzufügen, was auseinanderstrebt. (s. Abb. 4, 5)

Die Realisierung

Es war turbulent an diesem Freitagnachmittag, mehr als 40 Personen versammelten sich in der Klasse. Es wurde ein 30-minütiges Briefing abgehalten, das Organigramm besprochen, noch kleine Änderungen vorgenommen, auf eventuelle Probleme/Schwierigkeiten hingewiesen, Fragen beantwortet. Die Klasse wurde ausgeräumt, abgeklebt, drei Gruppen begaben sich für



Abb. 6

Abb. 7: Engagierte Eltern in Aktion für ihre Kinder. Durch ihre Anwesenheit wurde auch ein reibungsloser Ablauf ermöglicht.



ihre Aufgaben in andere Räume, Farben wurden aufgerührt. Im Verlaufe der ersten Stunde konnten fallweise chaotische Zustände bereinigt werden und alle Beteiligten arbeiteten intensiv an ihren „Baustellen“, fallweise wurde das Krisenmanagement von Eltern in Eigenregie übernommen, fehlendes Material organisiert, wurden Streitigkeiten und Interessenskonflikte geschlichtet. Am Samstagnachmittag als die letzten erschöpft den Schauplatz verließen, äußerte man sich sehr zufrieden über die gelungene Arbeit. Aussagen von Eltern wie ... „Mein Gott, wenn’s zu meiner Zeit schon so eine Klasse gegeben hätte, wäre ich viel lieber in die Schule gegangen!“ oder von Kindern „Die Klasse ist jetzt schöner als mein Zimmer.“ oder „Ich freu mich schon so auf Montag!“ oder „Christine,

Abb. 8: Fertig gestelltes Fliesenmosaik. Die Konturen wurden vorher festgelegt, es wurde von außen nach innen gearbeitet. Mosaik bieten sich vor allem auch besonders an solchen Stellen an, die durch viele Kontakte stark strapaziert werden (Waschbecken, Ein- und Ausgänge, Pinwände).

Mag. Dr. Christine PLAIMAUER

geb. 1970 in Linz, Studium Lehramt für Deutsch und Bildnerische Erziehung für Hauptschulen an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz, Studium Soziologie an der Johannes Kepler Universität in Linz, Promotion 2004.



Lehrerin für Deutsch und Bildnerische Erziehung an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz, Supervisorin und Coach (ÖAGG).

Referentin des Pädagogischen Institutes in Linz, Ausbildungslehrerin.

Professorin der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz im Bereich der Humanwissenschaften, mehrjährige Erfahrung in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts.

Forschung und Evaluation in pädagogischen Kontexten.

sperrst du eh die Klasse zu, damit da niemand was kaputt macht!“... sahen die StudentInnen und auch ich als Belohnung für den hohen Einsatz von Zeitressourcen im vergangenen Monat. Bildnerische Erziehung wurde spürbar und lebbar gemacht. (Abb. 7) Und nicht zuletzt darf die soziale und kommunikative Komponente solcher Projekte nicht unterschätzt werden. Gemeinsames Tun schafft Verbundenheit und auch Stolz gegenüber dem Ergebnis der Arbeit und stellt eine Form der Begegnung dar, die im schulischen Alltag nur allzu selten Platz findet. Der Raum hat neue Bedeutungen und Attribute erhalten, wird nun beachtet und vor allem auch geachtet. Achtsamer Umgang wirkt sich auch auf den gegenseitigen sozialen Umgang in dieser Umgebung aus. Nicht zuletzt als KV ist für meine Arbeit respektvoller Umgang die wohl wesentlichste Voraussetzung für die Schaffung einer positiven Lernumgebung.

Franziska Pirstinger

Camille Claudel I

Ästhetische Bildung in europäischen Dimensionen

Unter diesem Projekttitel trafen sich Lehramtsstudierende im Schwerpunkt künstlerische Gestaltung aus 3 EU-Erweiterungsstaaten (Litauen, Ungarn, Polen) und 3 EU-Kernländern (Österreich, Schweden, Belgien), um am Ort des weltweit ersten Bildhauersymposiums, dem Römersteinbruch St. Margarethen im Burgenland, europäische Steinbildhauertradition zu erleben. Initiiert wurde das von der EU geförderte Intensivprogramm von Prof. Franziska Pirstinger mit Prof. Peter Angerer und Prof. Gerhard Raab aus der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz Seckau, um die über 30-jährige Tradition der Werkstattwochen der Pädak Eggenberg auf eine europäische Dimension hin zu erweitern. Vor mehr als 30 Jahren fing Prof. Manfred Gollwitsch motiviert durch die Bildhauersymposien an, seinen StudentInnen der Bildnerischen Erziehung klassische Skulptur in Sandstein zu lehren. Über die Jahre bildete die Werkstattwoche St. Margarethen im Bgld. einen wohl einzigartigen Ausbildungsschwerpunkt in der BE-Lehrerinnenbildung. Viele StudentInnen fanden hier zu ihrem persönlichen künstlerischen Durchbruch und suchten den Ort immer wieder auf. In Form von „Kreativwochen“ brachten Absolventen diese Woche in die steirische Schulkultur ein.

2005 ging es dem Kunsterzieher-Team aus Graz darum, diese Werkstattwochenidee den bildungspolitischen Anforderungen eines gemeinsamen Europas und dem im Wandel begriffenen

Kunstbegriff anzupassen, um neuerlich einen Akzent in Richtung zukünftiger ästhetischer Bildung zu setzen. In einer durch und durch „behübschten und sinnentleerten Welt, geht es der Ästhetischen Erziehung um den ganzheitlichen Prozess des Erkennens, Gewährwerdens, Besinnens im Sinne eines zu Sinnen Kommens – eines Durchschauens von Wirklichkeit, der ja Urgrund jeder künstlerischen Äußerung ist. Dabei werden Intellekt, Geist und Seele gefordert. In der Pädagogischen Akademie Graz Eggenberg werden die künstlerischen Fächer als „Germ“, als Triebfaktoren in Bildungsprozessen gesehen. Kunst treibt Pädagogik an. Kunst ist und muss Lebensmittel sein und kann nicht nur oberflächlich Dekoration und Zuckerguss im Schulalltag bleiben. Schon Josef Beuys sprach von einer plastischen Durchformung der Jugend, um Verhärtungen, Verkrustungen und Verspannungen zu lösen, damit sich Denken, Wahrnehmung und Handeln radikal zu Gunsten einer menschlicheren Gesellschaft wandeln.

In elf multinationalen Gruppen, unter der Leitung eines internationalen ProfessorInnenteams wurden transnationale, ästhetische Projekte realisiert, die aus den Blickwinkeln der sechs Nationalitäten Aspekte der sozialen und ökologischen Situation des Ortes aufgreifen. Prof. Plunge aus der Universität Siauliai in Litauen bot eine Videowerkstatt. Die Schmuckdesignerin Prof. De Loore aus der Hochschule Antwerpen kreierte mit den Studierenden Schmuckobjekte aus vor



Aufstieg durch den
Römersteinbruch

unten:
Über den Hügel von
St. Margarethen

Ort gefundenen Naturmaterialien. Prof. Luszczak aus der Kunstuniversität Cieszyn in Polen stellte das Thema: „Blowing in the wind“ und band den oft starken Wind in die Gestaltung ein, während Prof. Gombosch aus der Uni Zsambek in Ungarn mit Erde und Feuer arbeitete. Prof. Raabs Gruppe glänzte durch bizarre Eingriffe in die Landschaft. Prof. Böhmer verwendete die Haut als Leinwand, Prof. Pock wiederum gab die uralte Kulturtechnik des Filzens an die europäische Jugend weiter. Landart, Performance, Happenings, Videos gehörten ebenso zur multinationalen Arbeit, wie die klassischen

Techniken der Steinbildhauerei mit Prof. Gollowitsch und dem Bildhauer Peter Pasecivic. Bei Prof. Angerer aus der Pädak. Graz Eggenberg ging es um Verlangsamung und Vertiefung, indem er schnelle digitale Momentaufnahmen des Ortes in Kupfererstiche oder Holzschnitte transferierte und vom Konkreten in die Abstraktion ging.

Abb. 3:
Tanzperformance



Abb. 5 u. 6:
Bodypainting-
performance Work-
shop Boehmer

Camille Claudel, die Zeit ihres Lebens im Schatten des berühmten Bildhauers Rodin stand, wird zur Schirmherrin des überwiegend weiblich besetzten Kurses,

der der Männerdomäne zu Leibe rückt.

Wenn 55 junge Lehramtsstudierende und 10 internationale Kunstprofessoren zusammenkommen dann ist das zunächst einmal ein großer Event. Wenn sie dann aber auch gemeinsam arbeiten, sich extremen Wetterbedingungen und einfachen Unterkünften aussetzen, erinnert das eher an eine Klausur, wie beim 1. Bildhauersymposium 1958. Wenn internationale Ideen und Reaktionen auf einen höchst inspirierenden Ort zusammenfließen, dann wird geballt kreatives Potential freigesetzt, das man vielschichtig nutzen kann. Kein Jugendlager, kein Spannungscamp, sondern harte Arbeit.

Warum ein Intensivprogramm im Steinbruch?

Beinahe jede Minute unseres Tages wird unser Bewusstsein von anderen besetzt und bestimmt. In der Schule, am Arbeitsplatz, beim Fernsehen und Shoppen – immer versucht jemand anderer unsere Gedanken und Gefühle und unsere Zeit zu bestimmen. Kaum ein Freiraum für Selbstentfaltung. Daher ist es enorm wichtig, sich von all dem frei zu machen. Wir brauchen einen Ort, an dem wir die akustischen, visuellen und sonstigen Reize der Konsumgesellschaft ausschalten können, um uns in bildnerische Probleme zu vertiefen. Wir brauchen Orte, an denen Schluss ist mit dem mentalen Geschwätz, das ständig erzählt, was wir sein sollten und was wir zu tun hätten. Entschleunigung, Verlangsamung und Reizdeprivation werden zum Luxusgut. Statt Handys hört man Dohlen und den hellen Klang des Sandsteins, den man selbst erzeugt. Statt billiger Schnäppchen kann man hier Fossilien, acht verschiedene Fledermausarten und zahlreiche vom Aussterben bedrohte Pflanzenarten entdecken.

Die wohl einzigartige Naturkulisse lässt uns tiefer sehen, als jedes Fernsehbild.

Schwerpunkt 1: Sensibilisierung der Wahrnehmung.

Die blinde und taube Helen Keller erinnert sich an die Unterhaltung mit einer Freundin, die gerade von einem langen Waldspaziergang zurückgekehrt war. Als sie ihre Freundin fragte, was sie gesehen habe, erwiderte diese: „Nichts Besonderes.“

„Ich fragte mich, wie es möglich sei“, schreibt Helen, „eine Stunde lang durch den Wald zu gehen und nichts von Bedeutung zu sehen. Ich, die ich nicht sehen kann, entdeckte Hunderte von Dingen: die filigrane Symmetrie eines Blattes, die glatte Oberfläche einer Weißbirke und die raue, kantige Rinde einer Kiefer. Ich, die ich blind bin, möchte den Sehenden einen Rat geben: Nutzt euer Augenlicht, als würdet ihr morgen mit Blindheit geschlagen. Fühlt jeden Gegenstand, als würde euch morgen euer Tastsinn im Stich lassen. Genießt den Blumenduft, und lasst euch jeden Bissen auf der Zunge zergehen, als würdet ihr morgen nicht mehr riechen und schmecken können. Kostet alle eure Sinne bis zur Neige aus. Seid dankbar für den Reichtum, die Lust und die Schönheit, die die Welt euch schenkt. (Helen Keller in „Kreativität entdecken, Daniel Gollmann 1999, S. 214)

Barfuß gehen auf taufrischem Gras, liegen auf der nackten Erde oder dem heißen Sand, über spitze Felsen klettern und durch dorniges Gestrüpp steigen, den Sonnenaufgang über dem Neusiedlersee erleben, Sonnenstrahlen einfangen, die sich im Gras oder den Skulpturen des Hügels spielen – den leichten Wind auf der Haut spüren – in Wolkenzügen Gestalten sehen –

die Landschaft mit Blicken streicheln, die Geräusche der Natur enträtseln – tief einatmen – der Sonne nachschauen wie sie in den Weingärten versinkt... Von Sinnen sein, oder aber auch zur Besinnung kommen – hier klingt an, dass Bewusstsein mit wachen Sinnen zu tun hat.

Asta aus Litauen, kommt aus dem Staunen und Schauen nicht heraus: *Ich kann es nicht glauben was ich hier sehe, – es ist so schön. Ich kann es nicht beschreiben was ich fühle: Es ist mehr als ich fassen und begreifen kann. Es ist gelobtes Land. Es ist wie Aufbrechen meiner engen Grenzen ...*

So ist es zunächst für das Professorenteam primäre Aufgabe, etwas vor die Sinne, d.h. in die Wahrnehmung zu stellen. Fühlen, sehen, schmecken, horchen, was uns der Ort und die Dinge sagen, und dabei beobachten, mit welcher Intuition wir auf die Gegebenheiten bildnerisch antworten können. Erst müssen innere Widerstände abgebaut werden. Zu sehr hat uns die Gesellschaft erzogen voreilige, schnelle und halbherzige Lösungen zu finden. Tagträumen nachzuhängen gilt z.B. meist als kindisch oder als Zeitverschwendung. Viele „gute“ Argumente, wie „das geht zu langsam, das ist unwirtschaftlich, das kann man sich sparen“, halten uns ab, uns in einen Prozess einzulassen, der uns zu neuen Erfahrungen bringt. Manche Studenten haben Angst, dabei den Kopf zu verlieren, sie bleiben vorsichtig und auf Distanz. Manche schämen sich vor scheinbar primitiven Tätigkeiten wie in der Erde wühlen, im Schlamm schmieren, die eigene Haut bemalen, schmutzig werden, den Arbeitsschweiß zulassen ... Viele haben Berührungängste, den eigenen Sinnen zu vertrauen.

Der Umgang mit den Sinnen muss enttabuisiert werden, muss neu entdeckt und als Arbeit anerkannt werden. Bereits 1960 schrieb Arnold Gehlen, dass heu-

te nichts billiger sei, *„als sich im Begrifflichen zu bewegen, Bescheid wissen, Meinungen vertreten, denken – lesen, reden, diskutieren, es vollziehe sich wie von selbst – es erfordere nicht die geringste Mühe. In den modernen Riesenkulturen fand die abstrakte Rationalität des Begrifflichen, einst wohl ein seltenes und schwer erreichbares Können, ihren eigenen Modus des Subalternen, und man bewegt sich heute dort leichter, als in seinen eigenen Sinnen. Genau hinzusehen, das Empfindbare abzutasten wird zu einer selteneren Leistung, die sich der Klugheit nähert, welche ja das Unformulierte abzuhören vermag.“* (Arnold Gehlen: *Zeit-Bilder*, 1960)

Am Anfang zögern alle – doch bald schämt man sich nicht mehr vor den anderen, nicht vor sich selbst und auch nicht vor den Spaziergängern, die neugierig sind, was die Kunststudenten da machen.

Bei den ersten Übungen geht es zunächst nicht um Verbesserung von Fertigkeiten oder um Steigerung irgendeines Könnens, das die Leistungsgesellschaft fordert. Es geht darum, Verbindungen mit den ureigensten Sinnestätigkeiten aufzubauen, um sinnliche und geistige Tätigkeiten zu vernetzen, Wahrnehmbares mit Ahnbarem zu verknüpfen und ein Bewusstsein dafür aufzubauen, dass sich das im Augenblick Aufgenommene mit Vorerfahrung in Beziehung setzen lässt, um so unser Bewusstsein zu vertiefen. Eigenes Tun und eigenes Reagieren wird beobachtet und reflektiert: man nimmt nicht mehr achtlos wahr, was geschieht, sondern nimmt auf und reflektiert das Aufgenommene. Die Studenten machen die Erfahrung: sobald ich etwas Zweckfreies mache, lande ich augenblicklich bei mir selbst.

14 Tage der Natur ausgesetzt und auf bescheidenste Weise lebend, begegnet man seiner eigenen

Ohnmacht und der faszinierenden Unbezwingbarkeit und Schönheit der Natur.

Im Wechselspiel von Denken und Fühlen – vom Einsatz des Körpers und des Geistes und durch intensives Reflektieren des Gesehenen, Erlebten und Gemachten wird Kreativität freigesetzt. In der Gruppe erleben wir: Kreativität ist nicht bloß ein psychologisches sondern eigentlich ein soziales Er-



Abb. 12:
Atelierbesuch in der
NN-Fabrik



Abb. 13:
Arbeit am Stein
mit Prof. Gollo-
witsch



Abb. 19:
Schmuckdesign mit
Prof. De Loore



Abb. 11: Gemeinschaftsfilm mit Prof. Pock

eignis. Es lässt sich nicht in Schubläden und Zeichenmappen verschließen, sondern findet in Interaktion mit anderen statt. Kritik kann beflügeln oder entmutigen. Kreative Menschen bringen uns dazu, die Welt mit anderen Augen zu sehen. Die Kreativität meiner Kollegen regt mich zur Kreativität an. So entsteht ein kreativer Strom, der alle mitreißt.



Abb. 14:
Grafikatelier mit
Prof. Angerer in der
Cselley-Mühle

Schwerpunkt 2: Ausdauer und Fachwissen

Eine nicht zu unterschätzende Aufgabe des Professors bei einem langen Projekt ist es, die Leidenschaft der Studenten für die bildnerische Tätigkeit zu wecken und zu erhalten. Wir arbeiten hier nicht für Geld, eine gute Note, nicht um Kunstwerke zu schaffen oder sonstige Belohnungen, sondern um des reinen Vergnügens willen, im Fachterminus aus intrinsischer Motivation. Die Aufgabe des Lehrers ist es, den Schüler zu begaben – d.h. ihm eine emotionale Bindung zur Sache zu eröffnen.

„Du musst ganz bei der Arbeit sein und sie ganz bei dir. Du gehst völlig in ihr auf und sie völlig in dir.“ (Louis Nevelson, Bildhauerin)

Wenn sich Fähigkeiten der Studierenden und gestellte Aufgabe vollkommen entsprechen, dann resultiert daraus mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit ein Flow-Erlebnis. Die ganze Aufmerksamkeit der Studenten ist auf die angestrebte Aufgabe gerichtet. Ein

Zeichen dieser vollkommenen Inanspruchnahme sind Eindrücke der Studierenden wie, dass die Zeit wie im Flug vergeht – bzw. dass man jedes Zeitgefühl verliert und auf jede Ablenkung vergisst. Wir befinden uns in einem Zustand der vollkommenen Inanspruchnahme durch das, was wir tun. Das sind Momente höchster Leistungsbereitschaft.

Kreativität fängt oft mit einer Neigung, einer Verliebtheit an – aus dieser Leidenschaft sollte Ausdauer erwachsen, denn die meisten Menschen scheitern an der Lösung vieler Probleme nicht, weil diese unlösbar sind, sondern weil sie vorzeitig aufgeben. Deshalb zählt in unserem Intensivprogramm Ausdauer zu unseren wichtigsten Verbündeten. Frust kommt auf, wenn der rationale, analytische Verstand, der angestrengt nach einer Lösung sucht, an seine Grenzen stößt. Viele Stunden harte Arbeit, Qual, Kälte, Müdigkeit, Frust – doch endlich macht es Klick – und man ist einen Riesensprung weiter – ohne Hirnzermartern und ohne körperliche Anstrengung geht halt nichts.

„Steinhart und fast unbesiegt begegnest mir mein kleiner Felsblock – werde ich mit meinem Meißel diesem uralten Zeugen der Schöpfung meine Idee einschlagen können – oder ist es der Stein, der mich formt? – Tränen und Schmerzen braucht es und eine Woche harte Arbeit, bis eine Skulptur daraus entsteht – eine Kommunikation des Lebens des Steines und meines Könnens.“ (Anna aus Schweden)

Die beste Idee ist zum Scheitern verurteilt, wenn uns das nötige Fachwissen fehlt. Daher wird in den einzelnen Werkstätten tagelang an einer Idee gefeilt und das nötige Handwerkszeug vermittelt. Am Anfang der Kreativität steht das Handwerk. Ohne technische Fertigkeiten der Radierung, der Malerei und der Bild-

hauerei, die die Professoren fantastisch vermitteln, kommt es wohl kaum zu gelungenen Grafiken, Bildern oder Skulpturen. Ohne angemessene handwerkliche Ausbildung wird auch ein vielversprechendes Talent scheitern, während bei ausreichender Schulung der technischen Fertigkeiten selbst jemand mit mittelmäßiger Begabung ein beträchtliches Maß an Kreativität zeigt.

Schwerpunkt 3: Kompetenzerweiterung in Sachen Kunst

Gert Selle fordert in seiner ästhetischen Bildung, dass *„die Praxis sich als Ort definieren muss, an dem angeregte Sinnentätigkeit in ästhetische Arbeit mündet und als Veranstaltung, die Kompetenzen der Kunst erschließt“*. (G. Selle: Gebrauch der Sinne, 1993, S 14)

Kunstnahe Prozesse, und diese strebt das Professorenteam in den Werkstätten an, fallen nicht vom Himmel und sind weder Produkt des Zufalls noch der Begabung, sondern wachsen aus einem Prozess angestrenzter Sinneserfahrung. Im Gestaltungsprozess wird ästhetische Erfahrung dingfest und mitteilbar, aber vor allem erweitert. Gestaltung arbeitet Erfahrung nicht nur auf, sondern auf etwas hin. Dem Professor kommt in diesem Prozess die Aufgabe zu, den StudentInnen nicht voreilige Lösungen zu präsentieren, sondern sie zu animieren, die richtigen Fragen zu stellen. Kunst verbindet Bekanntes mit Unbekanntem und macht so die Grenze zwischen Bewusstem und Unbewusstem durchlässig. Sie weckt die Neugier, sich über bereits Vertrautes hinauszuwagen. Nicht umsonst bezeichnet Dewey (1980) den Künstler als *„Liebhaber der noch nicht da gewesenen Erfahrung.“* Im Projekt geht es darum etwas authentisch Erlebtes künstlerisch zu verarbeiten, statt etwas bereits Gesehenes nachzuahmen. Daher ist es auch wichtig, mit üblichen Gestaltungs-

schemata zu brechen: Es geht nicht um irgendwelche Normen des Schönen, auch nicht um die Produktion von Kunst, sondern darum, sich mittels gestalterischer Medien auf Erfahrenes zu beziehen und sich für neue Erfahrungen zu öffnen. Das setzt natürlich Anstrengung, Frustrationspotential und die Möglichkeit des Scheiterns voraus.



oben:
Prof. Gombosch beim Schmauchbrand
Mitte:
Prof. Luszczak bei der Präsentation einer Studentenarbeit
unten:
Videopräsentation. Prof. Plunge mit Studenten

Claudia, eine belgische Studentin, entwickelte eine Arbeit am Abgrund eines Felsens. Ein weiter Weg, Angst, Erschöpfung und extreme Wetterbedingungen lassen die Idee fast scheitern. Sie hält durch: *Nun weiß ich wer ich bin und was in mir steckt! Wenn ich die Bedeutung einer Sache erkenne, gebe ich alles was in mir steckt, um dieses Ziel zu erreichen. Ich habe eine zentrale Er-*

fahrung für mein Leben gemacht. Kompromisslos werde ich weiter gehen – für das gute Ziel kämpfend.

Als Lehrende versuchen wir die rasche Vorstellung eines perfekten Produktes zu verhindern, indem wir bewusst den Weg der Verlangsamung wählen, vordergründige Gestaltungsabsichten



„Am Rande des Abgrunds“ Installation

verzögern und die Studierenden nicht vor der Anstrengung erschöpfenden Arbeitens und der Möglichkeit zu Scheitern bewahren, sondern sie eher ermutigen den ganzen weiten Weg zum authentischen Ausdruck zu gehen, der ja bei jedem Studenten individuell verschieden und einzigartig ist. Oft eröffnet sich dabei der Umweg als der fruchtbarere Weg. Indem wir oberflächliche Produkte verhindern, kommt es oft zu Selbstüberraschungen.

Ob nun die Bilder ganz traditionell auf Leinwand gemalt werden oder auf eine Kupferplatte geätzt, gedruckt und am Computer bearbeitet (Prof. Angerer), ob der Körper zur Leinwand wird (Prof. Böhmer) ein Objekt aus Flies gefilzt wird (Prof. Pock) oder ob der Wind das Bild fertig malen und fliegen lassen darf – es sind unterschiedliche, lebendige, zeitgemäße und von der jeweiligen Nationalität geprägte Reaktionen auf die unbeweglichen, steinernen Zeugen des 1. Bildhauersymposiums 1958, in Form von Performances, Installationen und LandArtprojekten (Prof. Raab). In der gemeinsamen multinationalen Projektarbeit entsteht eine neue Praxis des Begreifens, Prüfens und des symbolischen Verdich-

tens. Die Kunsterzieher sehen sich als Erfahrungsbegleiter zwischen der Weltsicht der Künstler und den ästhetischen Erfahrun-

Studentenarbeit
Miri



Studenten vor einer Skulptur von Baumgärtel



LandArt-Projekt Marzena



Jump! Performance Prof. Raab mit Studenten

gen der Studenten, die Gestalt annehmen sollen. Mit den Studierenden bereiten sie Bewusstseins-schritte vor und vollziehen oft Grenzüberschreitungen, die sich nicht selten sehr an Kunst annähern.



Ein Fest der Sinne
beim Lagerfeuer im
Steinbruch

Dieser Prozess ist anstrengend sowohl für Lehrer als auch Studierende, denn er geht weit über „entlastendes Gestalten“ hinaus. Die künstlerische Form ist kein Nebenprodukt und kein Zufall, sondern entwickelt sich durch besondere Aufmerksamkeit, die wiederum eine Frage der Authentizität und der Intensität ist.

Jung, dynamisch, optimistisch und lebensbejahend könnte man die Arbeit der europäischen Jugend charakterisieren, die am eigenen Leib erlebt hat, dass ihr Potential an Kreativität, das ihnen mitgegeben ist, sie in eine Verantwortung entlässt diese Welt mit zu gestalten. Das Problem der unter-

schiedlichen Sprachen ist groß, aber nicht hinderlich: Es entwickelt sich ein Projektenglisch und die Sprache der Augen, des Lächelns, der guten Tat und eine einzigartige Bildsprache, eine Kommunikationsform parallel zur Wortsprache, die das Unsagbare vermitteln kann.

Eine Österreicherin meint, alle Studenten haben wenig Geld – nur viele haben noch weniger als wir. Auf diesem Seminar haben wir gelernt: *Wenn du einen Euro hast und ich einen Euro habe ... dann hast du einen Euro und ich einen Euro – wir haben nur getauscht. Wenn du eine Idee hast und ich eine Idee habe, dann haben wir unseren Vorrat an Ideen um 100% erhöht. Wenn wir unsere Ideen auch gemeinsam realisieren, tragen wir zur positiven Gestaltung der Welt bei. „Ich habe nicht geglaubt, wie unterschiedlich die Menschen in Europa sind – aber alle gemeinsam haben wir die Sehnsucht nach einer besseren, gerechteren Welt. Wir haben gesehen: Es ist noch weit nach Europa. Aber zumindest sind auch wir aufgebrochen und uns trägt eine gemeinsame Vision. Die Professoren haben ein Feuer in der Jugend entzündet – die Jugend wird brennen – sie wird das Feuer nicht erlöschen lassen“.*

Wir Lehrende haben uns ganz auf das Experiment „Intensivpro-

Mag art et Dr. phil. Franziska PIRSTINGER

Geb. 1965 in
der Steiermark

Hauptschul-
lehramt Bildnerische Erziehung an der Pädak Graz Eggenberg.



Studium an
der Akademie der Bildenden Künste bei Hollegha und Zens.

Malerin, Kunsterzieherin und LehrerInnenbildnerin an der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz Seckau.

gramm *Camille Claudel*: „Ästhetische Bildung in europäischen Dimensionen“, eingelassen – herausgekommen ist mehr als wir erwartet haben: Eine strahlende, dankbare Jugend über die Grenzen hinaus und Begegnungen, die unser Leben reicher gemacht haben. Wir haben von der Jugend Europas gelernt.

Für den europäischen Hochschulraum arbeiten wir bereits am gemeinsamen „Schwerpunkt 3: Kompetenzerweiterung in Sachen Kunst“, der in der Steiermark stattfinden und bereits von allen Partneruniversitäten als gemeinsamer Ausbildungskurs in den Studienplan aufgenommen wird. Weitere Informationen finden sie unter: http://www.pze.at/camille_claudel/

a_schau

Österreichische Architektur im 20. und 21. Jahrhundert, 3. Etappe

Dauerausstellung im Architekturzentrum Wien, Museumsplatz 1, 1070 Wien. www.azw.at.

Mit der 3. Etappe der a_schau schließt sich eine Lücke in der österreichischen Museumslandschaft: Mit der komplettierten Dauerausstellung (1., 2. und 3. Etappe) öffnet das Architekturzentrum Wien sein permanentes Schaufenster zur bau-

kulturellen Identität des Landes, und präsentiert damit 150 Jahre beachtliche heimische Architekturgeschichte erstmals in einer Ausstellung in Österreich. Auf 300 m² werden rund 170 ArchitektInnen mit 420 Bauten in den neun Bundesländern vielschichtig und abwechslungsreich für ein breites Publikum vorgestellt. Dabei steht nicht die Präsentation einzelner Bauwerke im Mittelpunkt, sondern die umfassende Darstellung von Architektur mit ihren vielfältigen kulturellen, technischen und sozialen Verflechtungen. Die Frage nach Kontinuitäten und Bruchlinien in der österreichischen Architektur des 20. und 21. Jahrhunderts bildet das inhalt-



ARTEC Architekten: Raum Zita Kern, Raasdorf, Niederösterreich, 1997–1998
(c) Margherita Spiluttini