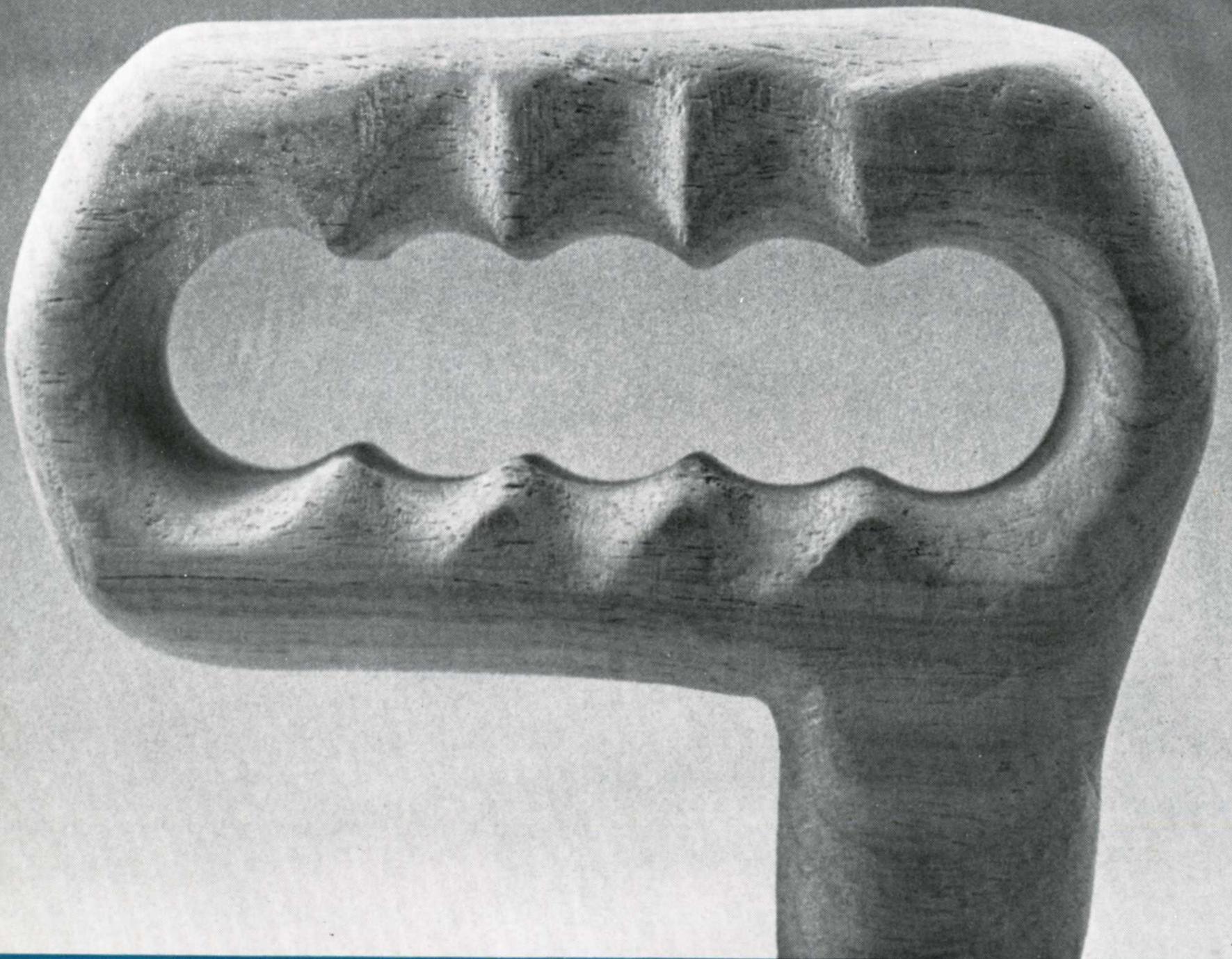


Bildnerische Erziehung

Österreichisches Fachblatt
für Kunst-
und Werkerzieher

1975

2



Umschlagbild:

Griff eines Maurerhobels. Arbeit eines 14jährigen Schülers im Werkunterricht der 4. Klasse des Bundesrealgymnasiums, Wien III.

Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher

Präsident und 1. Vorsitzender:
F. I. Prof. Adolf Degenhardt

Vizepräsident und Vertreter der Landesvorsitzenden
in der Bundesleitung: Prof. Hilda Wiltschko-Uccusio

Leiter der Bundesgeschäftsstelle: Prof. Erhart Weilharter

Kassier: Prof. Walter Fischer

1. Schriftführer und Pressereferent: Erna Brandstätter

2. Schriftführer und Sekretär der Bundesgeschäftsstelle:
Ilse Groll

Vorsitzender des Kollegiums der Sektionsleiter:
Prof. Gernot Jüttner

Hauptschriftleiter und Vorsitzende des Redaktionskollegiums: F. I. Prof. Gertrud Banner

Sektionsleiter:

Kindergarten u. Vorschulerz.: F. I. Anna Kirchdorfer

Pflichtschule: Schulrat HD Hans Gramm

Allgemeinbildende höhere Schule:

F. I. OStR Ernst Bauernfeind

Berufsbildende mittlere und höhere Schule:

FV Prof. Dr. Georg Reitter

Pädagogische Akademie: Prof. Gernot Jüttner

Hochschule: OStR Karl Kreuzberger

Studenten (der Päd. Ak. und der Hochschule):

noch unbesetzt

Erwachsenenbildung: Prof. Heinz Bruno Gallee

Landesvorsitzende:

Burgenland: Prof. Hilda Wiltschko-Uccusio

Kärnten: Prof. Siegfried Tragatschnig

Oberösterreich: OStR Hans Stumbauer

Niederösterreich: Schulrat HD Hans Gramm

Salzburg: HD Wolfgang Wiesinger

Steiermark: Prof. Gustav Zankl

Tirol: HD Adolf Luchner

Vorarlberg: BSI Reg.-Rat Adolf Hellbock

Wien: Prof. Gustav Otte

INHALT

F. I. Prof. Gertrud Banner VORWORT	1
Kurt Rottmann Prof. Roland Hauke GRIFFE	2
Jörg Czurray BEITRAG ZUR MEDIENERZIEHUNG AN DER UNTERSTUFE DER AHS	8
Herbert Kowar „DIE TREPPENSZENE“ AUS DEM FILM „PANZERKREUZER POTEMKIN“ von Sergej Eisenstein	13
Prof. Dr. Charlotte Strobele SCHULPRAKTISCHE LEHRVERANSTALTUN- GEN IN VERBINDUNG MIT SEMINAREN AUS FACHDIDAKTIK	18
Lieselotte Geppert MEIN UNTERRICHTSPROJEKT IN BILDNERI- SCHER ERZIEHUNG UND DESSEN DURCH- FÜHRUNG AN EINER ALLGEMEINBILDEN- DEN HÖHEREN SCHULE	19
Prof. Erda Brandstätter BILDNERISCHE ERZIEHUNG IM KREUZFEUER DER KRITIK	22
VEREINSMITTEILUNGEN	24
EUROPÄISCHES PÄDAGOGISCHES SYMPOSION OBERINNTAL 2. bis 16. August 1975	24
BUCHBESPRECHUNGEN	24

Eigentümer und Verleger: Österreichischer Bundesverlag, Schwarzenbergstraße 5, 1010 Wien. — Herausgeber: Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher. — Für den Inhalt im Sinne des Pressegesetzes verantwortlich: Hanns Piffel, Schwarzenbergstraße 5, 1010 Wien. — Druck: Druckerei und Zeitungshaus J. Wimmer Gesellschaft m. b. H. & Co., Promenade 23, 4010 Linz. — Einzelbezug für Nichtmitglieder: S 20.—

In den Beiträgen vertreten die Autoren ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion nicht unbedingt übereinstimmen muß.



Vorwort

Das Fach „Bildnerische Erziehung“ hat innerhalb der Schulversuche der AHS im vorläufigen Lehrplan drei wichtige Gebiete zusätzlich aufgenommen. Im Pflichtgegenstand sind das die „Struktur und Funktion der Massenmedien“, „Wohnen, Umwelt und Gebrauchsgut“, in den Unverbindlichen Übungen „Photo und Film“.

Eine Reihe junger Leute, Probelehrer sowie Studenten des vorläufigen Schulpraktikums, haben nun in dieser Richtung Aktivitäten entwickelt. Die sehr aktuellen Probleme jener Gebiete erwecken besonders beim Kunsterziehungsnachwuchs Interesse.

Es handelt sich dabei um erste Versuche, die grundlegender Erfahrungen noch entbehren. Das Fachblatt wurde mit der Überzeugung zusammengestellt, daß dabei das Animo für ein gründliches Studium und Denkanstöße für die Arbeit im Unterricht bei der Kollegenschaft erreicht werden.

F. I. Prof. Gertrud Banner



Kurt Rottmann (Student an der Hochschule für Angewandte Kunst in Wien, 8. Sem. Meisterklasse Prof. Tasquil).

Prof. Roland Hauke (Lehrbeauftragter an der Hochschule für Angewandte Kunst in Wien und Leiter des Schulpraktikums für Werkerziehung).

Griffe

Der folgende Arbeitsbericht gilt einem im Lehrplan der 3. und 4. Klasse vorgeschriebenen Teilziel des Werkunterrichtes, dem „Zweckgebundenen Gestalten“. Das Thema „Griffe“, welches in einer 4. Klasse am GRG 3 ausgeführt wurde, bringt eine wesentliche und unterrichtsfördernde Bereicherung des Aufgabengebietes „Produktgestaltung“ und wurde von Herrn Rottmann auf eigenen Wunsch im Rahmen des Schulpraktikums durchgeführt. Prof. Roland Hauke

Der Aufgabenbereich der Produktgestaltung sollte im Werkunterricht besonders auf das Teilgebiet „Wohnen“ abgestimmt sein, da der Schüler in erster Linie befähigt werden muß, seine künftige, persönliche Umwelt selbst zu beurteilen und zu gestalten. Die Bereiche Gemeinwesen und Produktion sollen hier nur erwähnt sein. Im Bereich „Wohnen“ könnte man drei Gegenstände nennen, denen alle anderen Produkte zugeordnet werden können: 1. Behälter, 2. Sitzmöbel und 3. Geräte. ad 1) **Behälter** können Gefäße oder Gehäuse sein.

Bei Gefäßen kann man unterscheiden zwischen Gefäßen, die dem Aufbewahren (Krug, Kanne, Flasche), dem Transportieren (Eimer, Schachtel, Kanne), dem Verteilen (Gießkanne, Streudose) oder zur Verarbeitung dienen. Die Form der Gefäße soll auf ihre Funktion und Zweckentsprechung abgestimmt sein: z. B. stabiles Stehen, geringer Platzverbrauch, Tragbarkeit durch entsprechendes Anbringen von Henkeln, Tragbügeln, Griffen usw.

Gehäuse können Umhüllungen sein mit der Funktion des Schutzes vor mechanischen Einwirkungen auf empfindliche Teile des Inneren, oder sie schützen vor beweglichen oder spannungsführenden Teilen (Gehäuse an Elektrogeräten). Andererseits können sie aber selbst eine mechanische Funktion besitzen, indem sie durch ihre Hüllenform glätten (z. B. das Bügelisen) oder durch die aero- und hydrodynamische Form den Luft- bzw. Wasserwiderstand verringern. Während die Form der Fahrzeuge vor allem durch ihre Behälterfunktion bestimmt ist, ist die Form von Schiffen und Flugzeugen fast ausschließlich durch die Bewegung in Luft und Wasser geprägt.

ad 2) **Sitzmöbel**: Die Form der Sitzmöbel ist von einer inneren sowie einer äußeren Funktion be-

stimmt. Innere Funktion bedeutet die „Sichselbst-Tragfähigkeit“ des Sitzgestells durch das Material und die Konstruktion. Mit äußerer Funktion ist die für das Sitzen notwendige Körpergerechtigkeit gemeint. Die Elemente der äußeren Funktion, wie Sitz-, Rücken- und Armlehne, zeigen eine Beziehung zur Greifform von Geräten, während ihre statisch-konstruktiven Elemente Formbeziehungen zu Werkzeugteilen besitzen. Je ergonomischer (körpergerechter) die Teile der äußeren Funktion ausgeführt sind, desto mehr überwiegen „Greifformen“. Es kann auch eine Formbeziehung zum Bereich „Behälter“ hergestellt werden, wenn als Sitzelemente Sitzschalen verwendet werden.

ad 3) **Geräte** sind Gegenstände des täglichen Gebrauchs, Gegenstände, die in die Hand genommen werden und mit denen man hantiert. Sie haben also neben der Greiffunktion auch eine Werkzeugfunktion. Grundsätzlich müßte an den Geräten eine mittelbare und unmittelbare Griff-tauglichkeit unterschieden werden. Die erstere beeinflusst Volumen und Formcharakter vieler kleiner Gebrauchsgeräte wie Kamera, Rasierapparat, Kaffeemühle, haptisches Kinderspielzeug u. a.

Die zweite erstreckt sich auf alle Bedienungselemente, auf Griffe im engeren Sinn, wie Griffe an Türen, Autos, Werkzeugen, Messern, Hebeln, Kurbeln und Maschinen.

Das Thema „Griffe“ wurde aus mehreren Gründen aus dem Bereich der Produktgestaltung als Aufgabenstellung im Unterricht genommen. Sind doch sehr viele, vielleicht die meisten Dinge, die gemacht werden, dazu bestimmt, in die Hand genommen zu werden. Der Funktionswert aller Werkzeuge und vieler Gebrauchsgeräte hängt direkt von ihrer Beschaffenheit im Vergleich zur menschlichen Hand und deren funktioneller Durchbildung ab. Es schien mir wichtig, jene unscheinbaren Teile aus Holz, Metall oder Kunststoff auf ihre Funktion, Handpaßlichkeit (Länge, Biegung, Stärke), Gewicht und Oberflächenbeschaffenheit zu besprechen. Haben wir uns doch schon so sehr an solche „Belanglosigkeiten“ wie Griffe gewöhnt, daß wir es gar nicht mehr wahrnehmen, wenn ein ungeeignetes Werkzeug, Schreibgerät oder etwas ähnliches uns durch seine ungeeignete Form die Arbeit erschwert.

Der soziale Faktor sollte dabei auch nicht übersehen werden:

Die Wichtigkeit von guten, handpassend geformten Griffen zur

- Verhütung von Arbeitsunfällen,
- Verminderung von Berufskrankheiten (z. B. durch Überanstrengung hervorgerufene Sehenscheidenentzündung),
- Verhinderung des Krampfgefühls,
- Verzögerung der Ermüdungserscheinungen (besonders bei Dauerarbeiten),
- und zur Erhöhung der Sicherheit durch größere Festhaltefähigkeit (kein Ausrutschen durch richtige Werkstoffe und Oberflächenbeschaffenheit).

Weiters ist der Griff ein besonders gutes Beispiel für die gegenseitige Bedingtheit von Funktion und Form. Hier werden Formen nicht oder kaum von stilistischen Einflüssen (Styling) bestimmt.

Bei der theoretischen Behandlung des Themas wurden zwei grundlegende Faktoren für die Gestaltung eines Griffes erarbeitet.

1. Der Griff muß handpaßlich sein.

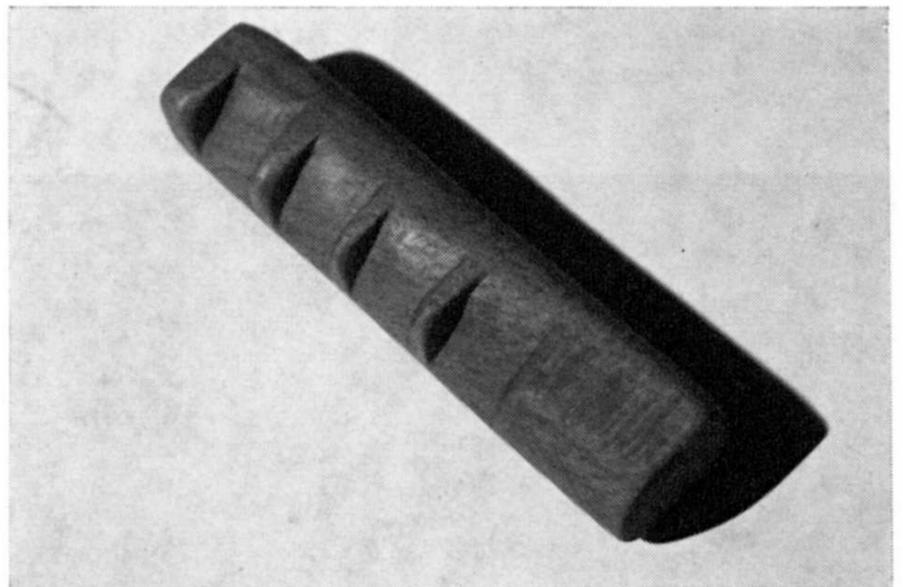
Bei der Entwicklung von Griffen muß eine Durchschnittshand zugrundegelegt werden, damit diese Griffe von möglichst vielen Menschen als handpaßlich empfunden werden. Die Mittelwerte arbeitender Menschen von 18 bis 65 Jahren bilden die Grundlagen für die Entwicklung von ergonomisch geformten Griffen. Diese sind nach der amerikanischen Dreyfussnorm:

Handlänge	190 mm
Handbreite	90 mm
Länge des Mittelfingers	114 mm
Daumenlänge	68 mm

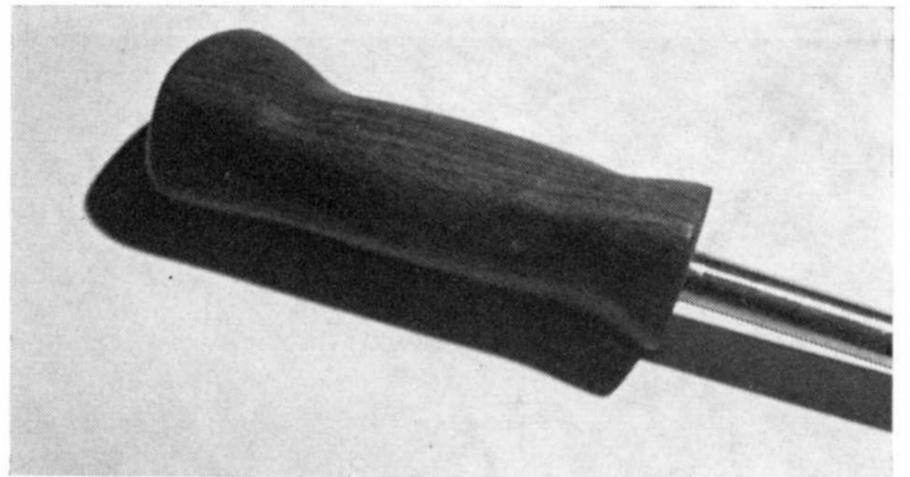
Ist man gezwungen, für Personen, deren Hand von den Maßen der Durchschnittshand abweicht, handpaßliche Griffe zu entwickeln, dann lassen sich die angegebenen Werte durch proportionale Reduktion auf die gewünschte Norm zurückführen (z. B. Kinder- oder Jugendwerkzeug).

2. Der Griff soll der Funktion gerecht sein.

Welche Bewegungsabläufe werden am Griff oder mit dem Griff vollzogen, und welche formalen Konsequenzen ergeben sich daraus? Um diese Form—Funktion-Wechselbeziehung zu veranschaulichen, wurde sie an verschiedenen Produkten demonstriert. Es wurden auch Griffe, die an der Hochschule für angewandte Kunst in der Mei-

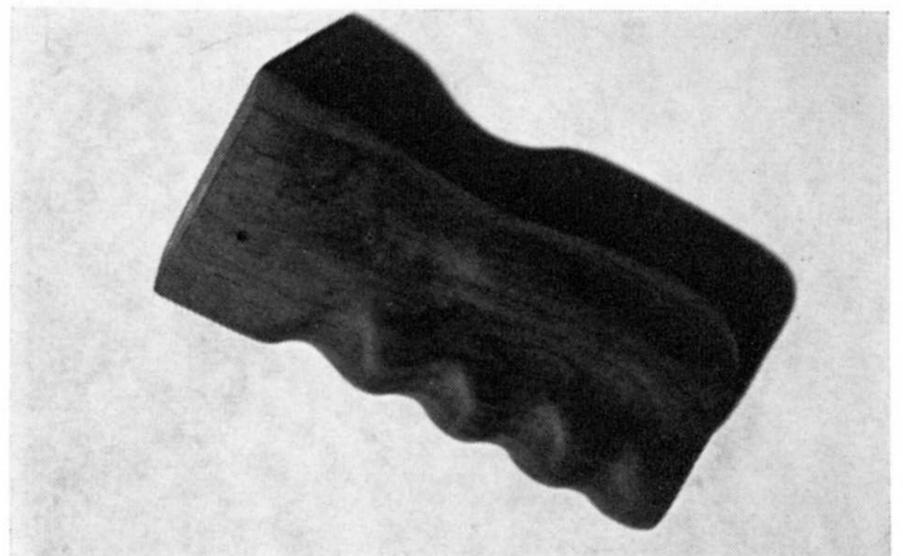


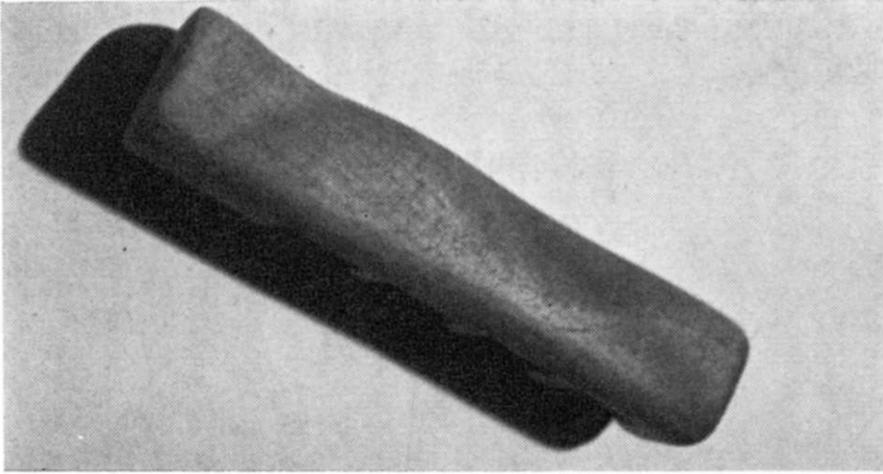
Schistockgriff



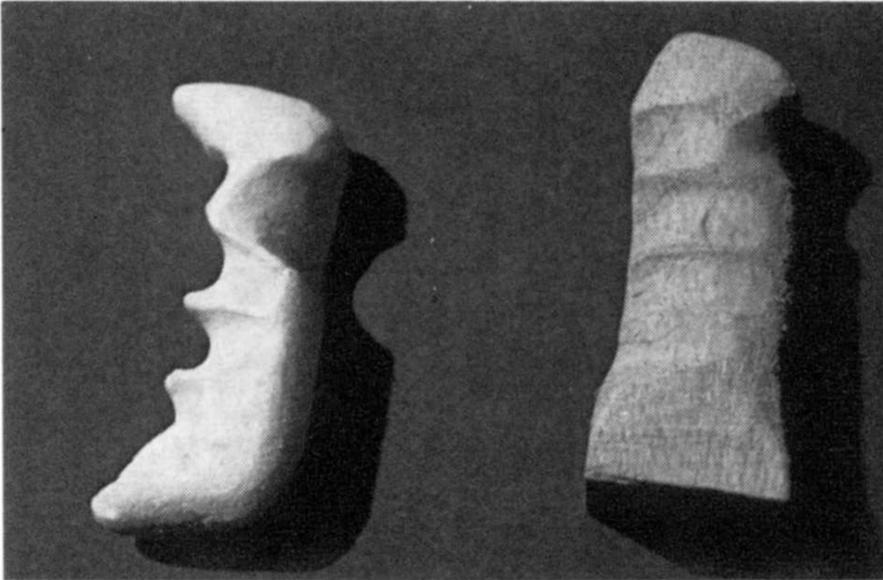
Schirmgriff

Hackengriff

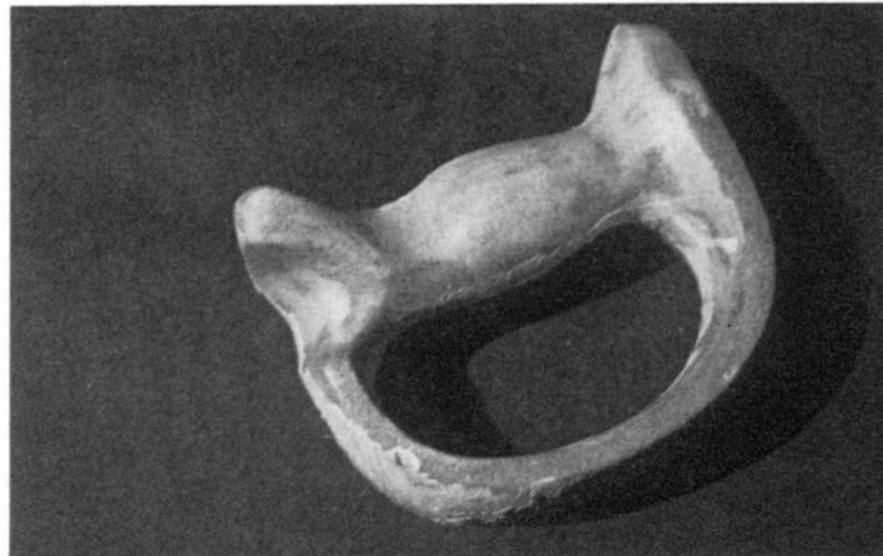




Schistockgriff

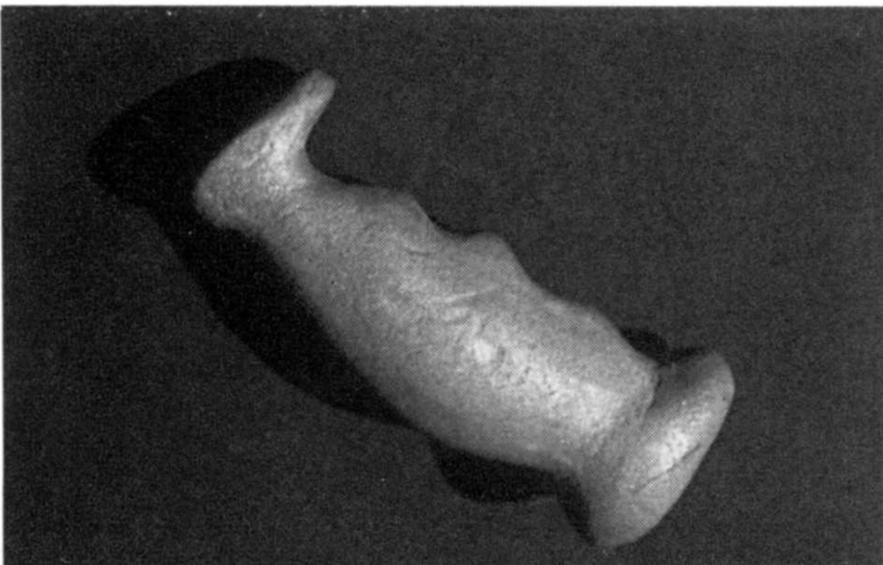


Schistockgriffe



Schistockgriff

Bratpfannengriff



sterklasse für industrielle Formgebung entwickelt wurden, mit den analogen, auf dem Markt befindlichen Griffen verglichen und ihre Vor- bzw. Nachteile analysiert. Einige Beispiele seien hier kurz angeführt:

Griffe in Fausthaltung

Laubsägegriff (herkömmlich):

Die Form eines Drehkörpers (wahrscheinlich aus Gründen einer billigeren und rationelleren Produktion) ist für einen Laubsägegriff wenig geeignet, da durch das große Drehmoment des Bogens ein Verdrehen oder Verrutschen des Griffes leicht möglich ist. Dem könnte durch seitliches Abflachen des Griffes oder durch mäßige Kanten entgegengewirkt werden. Außerdem ist die Länge und der Durchmesser des Griffellipsoides zu klein. Um den Griff daher festhalten zu können, ist ein hoher Flächen- druck erforderlich, was bei langer Beanspru- chung zur Verkrampfung der Handmuskulatur führen kann. Bei dem neu entwickelten Griff wurden diese Faktoren berücksichtigt.

Schistockgriff:

Bei einem Schistockgriff sind neben den Fest- haltekräften besonders auch die Zug- und Druckkräfte beim Stockeinsatz zu berücksichti- gen. Bei den konventionellen Griffen werden diese durch die Lederschleife abgefangen. Doch lassen neuere Modelle neben der Schla- fe schon Fortsätze erkennen, die besonders die Druckkräfte auffangen sollen. Ein interessantes Modell verzichtet völlig auf die Hilfe der Leder- schleife und ersetzt diese durch elastische Teile, welche die Faust handschuhartig umfas- sen. Die Griffdimension sollte handgerecht, doch nicht zu sehr ins Detail ausgeführt sein (Ausnahmen für die Finger), da sie ver- schiedenen Personen gerecht werden und außerdem mit mehr oder weniger dicken Hand- schuhen benützlich sein soll.

Fuchsschwanzgriff:

Die Kopplung der Hand mit dem Griff erfolgt, indem die Hohlhand den Griff umschließt und der Daumen über dem Zeigefinger der um- schließenden Hand zu liegen kommt. Der Säge- vorgang geschieht durch Zug und Druck auf den Griff, indem das Handgelenk steif gehalten wird und die Bewegung nur aus dem Hand-

gelenk erfolgt. Zu beachten ist dabei der Winkel zwischen Griff- und Unterarmachse bei nicht abgewinkeltem Handgelenk. Dieser entspricht einer möglichst günstigen und lockeren Griffhaltung, ist bei jedem Pistolengriff (hier der Winkel zwischen Visierlinie und Griffachse) gleich und beträgt ca. 105° . Da beim Sägevorgang Zug-, besonders aber Druckkräfte auftreten — durch die unterschiedlichen Anstellwinkel der Sägezähne dringt das Sägeblatt vor allem bei Druck in das Material ein —, muß diesen Kräften durch eine entsprechende Rundung an der Vorder-, besonders aber Rückseite des Griffes Rechnung getragen werden. Um einem Abgleiten der Hand nach oben bzw. unten entgegenzuwirken, sollten sich am Griffober- und -unterteil den Rundungen der Hand angeglichene Fortsätze befinden. Der Griffteil selbst sollte nach oben hin vom Sägeblatt abgesetzt sein, um ein Sägen von Flächen zu ermöglichen.

Griff für Drehbewegungen

Schraubenziehergriff:

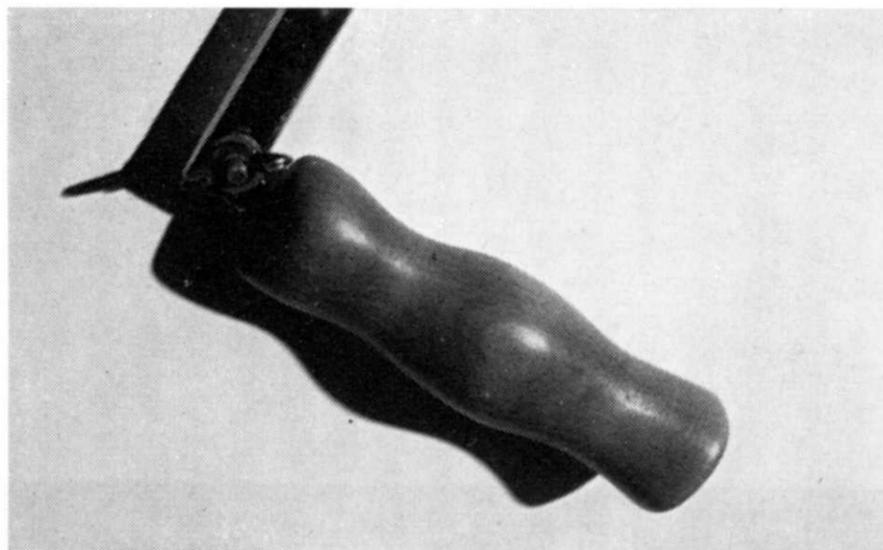
Dieser hat einerseits eine Dreh- und andererseits eine Druckfunktion zu erfüllen. Das heißt, daß der Druck des Handtellers auf den Griff durch eine möglichst große und gewölbte Oberfläche verstärkt werden muß (keine Kanten, keine Spitzen, die sich in den Handteller bohren könnten).

Die Drehbewegung soll entweder durch einen entsprechenden Querschnitt am unteren Teil des Griffes, auf dem Finger und Daumen aufliegen oder durch Riffelung und Ausnehmungen auf den Griff übertragen werden können.

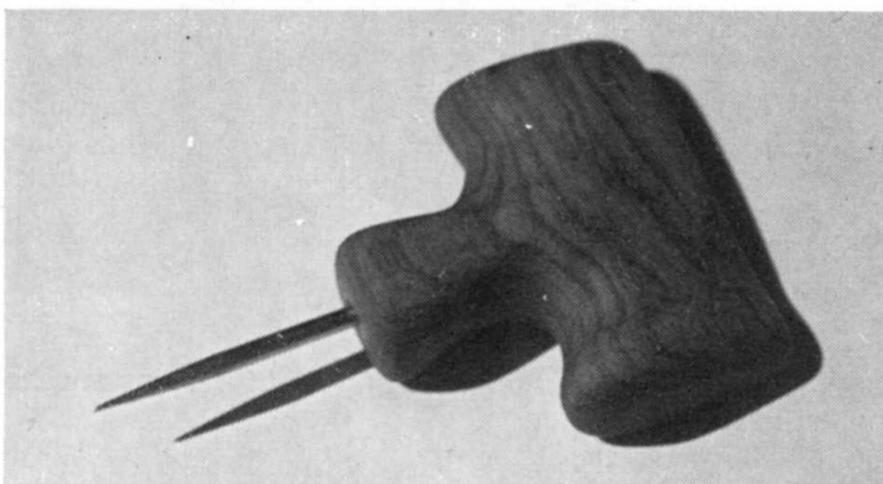
Nach der Analyse und Besprechung dieser und ähnlicher Griffe wurden noch andere für die Entwicklung eines Griffes wichtige Faktoren behandelt:

Flächendruck: Der Druck senkrecht auf die Grifffläche sollte möglichst klein gehalten sein. Dies wird durch gleichmäßiges Verteilen der Festhaltekraft auf der möglichst großen Griffoberfläche erreicht.

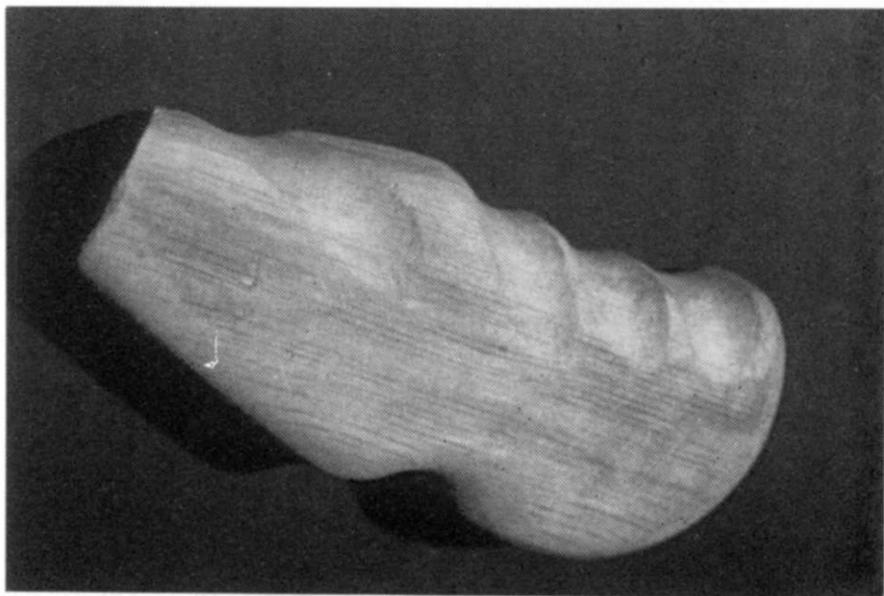
Werkstoffeigenschaften: Die Dichte des Griffwerkstoffes soll möglichst niedrig sein. Schwere Griffe führen zu vorzeitiger Ermüdung.



Laubsägegriff

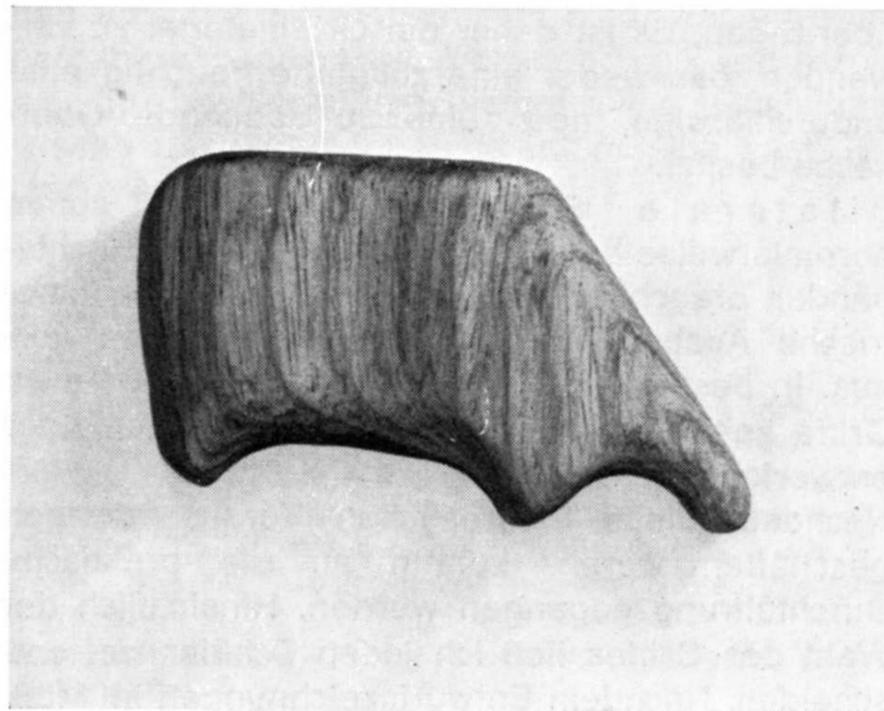


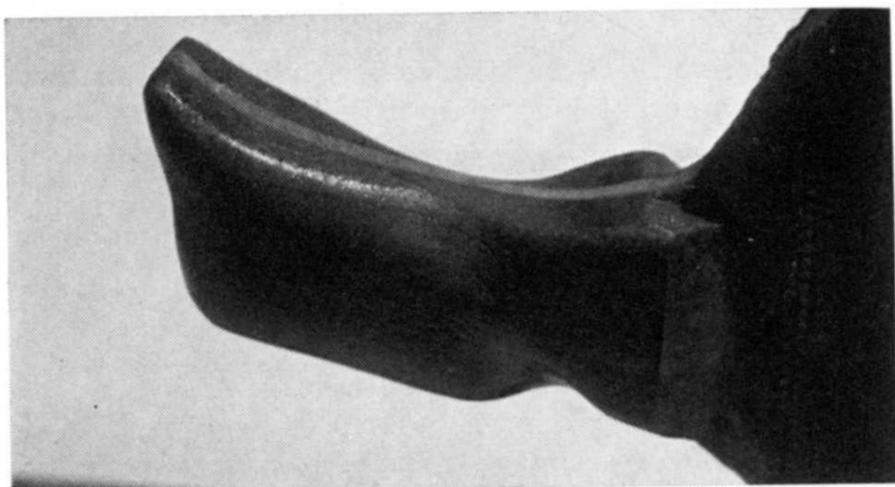
Spitzbohrergriff



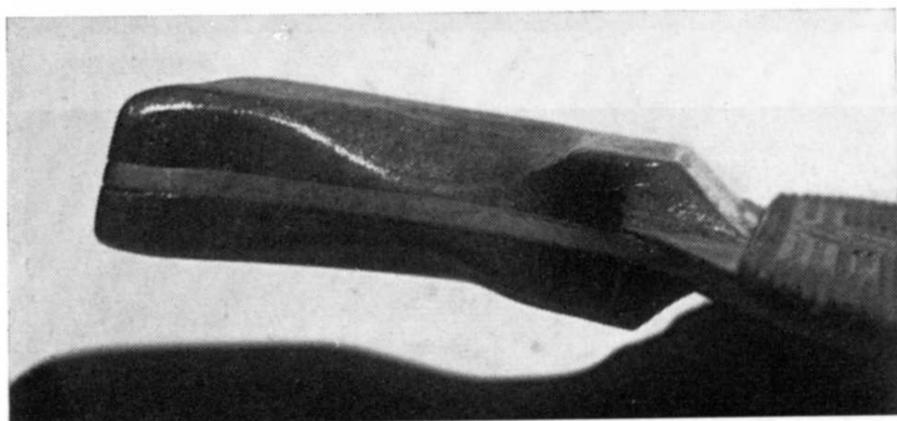
Spitzbohrergriff

Griff für einen Geschwindigkeitsregler





Oben und unten: Tischtennisschlägergriff für japanische Griffhaltung (Linkshänder)



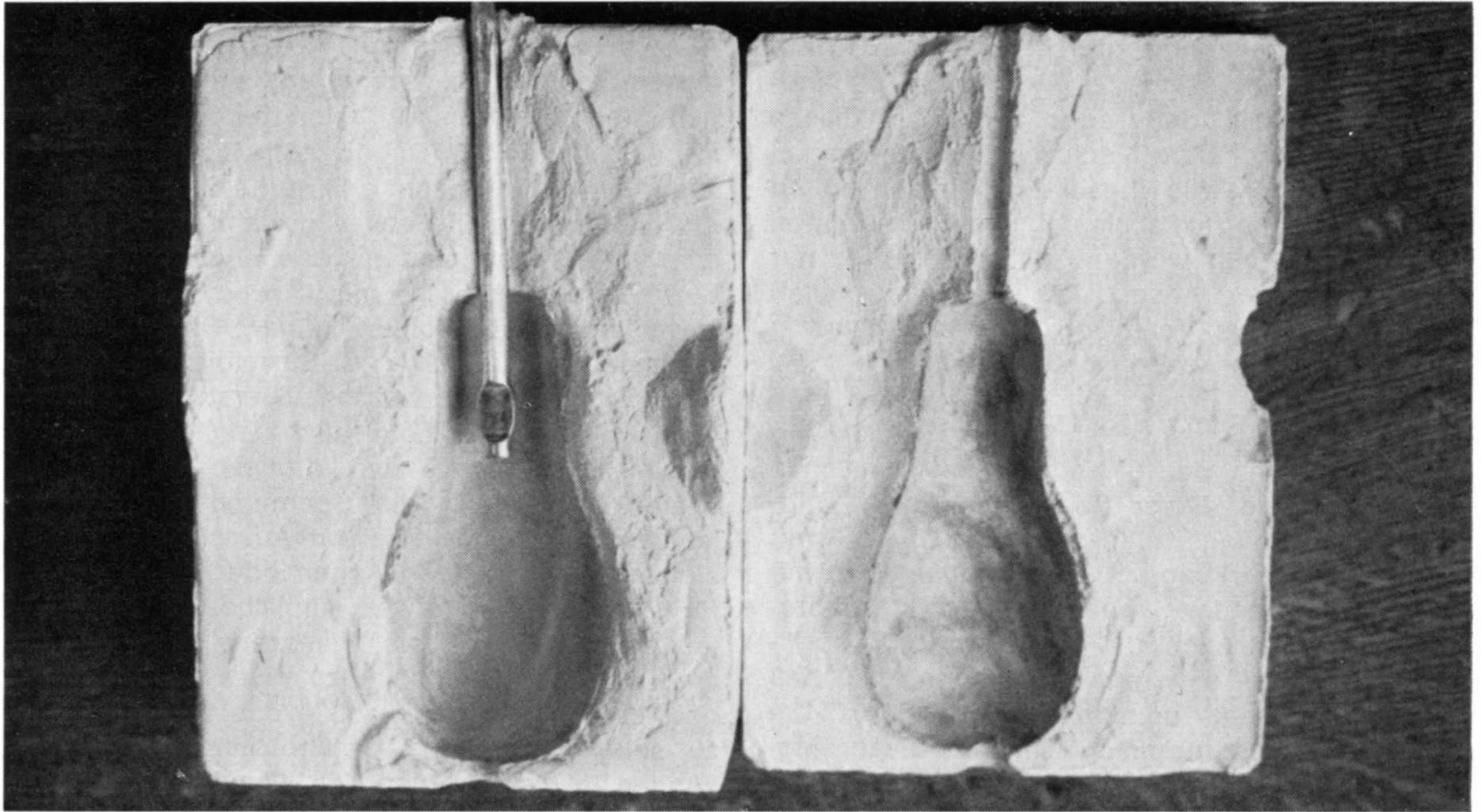
Das Griffmaterial soll eine nicht zu glatte Oberfläche besitzen, um ein Abgleiten zu verhindern. **Handfeuchtigkeit:** Die Festhaltefähigkeit der Hand ist weitgehend abhängig vom Feuchtigkeitszustand der Hand. Eine gewisse Feuchtigkeit der Hand macht die Haut geschmeidig und erhöht die Anpassungsfähigkeit. Eine zu trockene Haut härtet schlechter, kann daher nur kleinere Kräfte übertragen. Es ist daher ein Griffmaterial zu verwenden, das weder eine zu glatte, feuchtigkeitsundurchlässige, noch eine zu saugende Oberfläche besitzt.

Bilaterale Symmetrie: Griffe sollen normalerweise sowohl für Links- als auch Rechtshänder brauchbar sein. Dies setzt eine symmetrische Ausbildung der beiden Griffhälften voraus. In besonderen Fällen werden natürlich auch Griffe speziell nur für Links- bzw. Rechtshänder entworfen.

Nachdem diese theoretischen Voraussetzungen geschaffen waren, konnte an die praktische Durchführung gegangen werden. Hinsichtlich der Wahl des Griffes ließ ich jeden Schüler frei entscheiden. Nachdem Entwurfszeichnungen im Maß-

stab 1 : 1 angefertigt waren, gingen die Schüler daran, die Griffe auszuführen. Sie konnten zwischen drei verschiedenen Werkstoffen wählen. Diese waren: Holzmodell (eventuell mit Metall oder Kunststoff kombiniert), Modell aus Styrofoam, Modell aus Kunstharz.

Der Großteil der Schüler wählte Holz als Griffmaterial. Dafür eignet sich jedes Hartholz. Mit Sägen, Stemmeisen und Raspeln wurden die groben Formen herausgearbeitet. Die feine Bearbeitung erfolgte dann mit Feilen, grobem und feinem Glaspapier. Die Oberflächen wurden zum Teil „natur“ belassen, mit Firnis oder farblosem Lack behandelt. Einige Schüler setzten in den Griff Metallteile wie Messerklingen und Stäbe ein. Das Material Styrofoam ist sehr fein geschäumtes Styrol und weist eine relativ hohe Festigkeit auf. Es läßt sich ähnlich bearbeiten wie Holz. Die Umrißformen der Griffe wurden mit der Laubsäge oder der Styroporsäge ausgeschnitten. Die plastische Durchbildung wurde mit Feilen, grobem und feinem Glaspapier erreicht. Die so erhaltenen, sehr leichten, in ihrer Oberfläche etwas gerauhten Griffe wurden zum Teil mit Dispersionsfarbe eingefärbt. Zum anderen Teil wurden sie mit Moltofill bestrichen und nach dessen Austrocknung mit feinem Glaspapier geglättet, sodaß eine durchgehend glatte, keine Poren aufweisende Oberfläche entstand. Diese so ausgeführten Griffe dienten als Modell zum Abguß eines Griffes aus Kunstharz. (Die Vormodelle können auch aus Gips geformt werden.) Vorerst mußte aber von diesem Modell eine Negativform aus Gips hergestellt werden. Dazu war notwendig, daß der Griff relativ dick mit Schellack als Trennmittel bestrichen wurde, um ein Ablösen der Gipsform zu gewährleisten. Hierauf wurde die Trennlinie der beiden Formhälften bestimmt, die die Entformbarkeit ermöglicht. (Sie läuft entlang der höchsten Erhebungen; die Form darf nicht hintergriffig sein.) In die durch einen Schnitt vorbereitete Trennlinie wurden sehr dünne, 2—3 cm breite Blechstreifen gedrückt. So wurde eine Trennfläche zwischen den beiden Negativteilen geschaffen. Eine Hälfte des Griffes konnte nun mit Alabastergips durch Auftragen mit dem Pinsel in einer Stärke von 2 bis 3 cm überzogen werden. Nach Austrocknung dieser Hälfte wurden die Blechstreifen entfernt und die Trennfläche mit Schellack bestrichen. In derselben Weise wie die erste entstand nun die zweite Formhälfte.



Zwei Negativhälften mit eingelegtem Metallhorn. Die Eingußöffnung für das Kunstharz ist am Griffoberteil erkennbar.

Nach völliger Austrocknung des Gipses wurden die Teile auseinandergenommen, die Innenflächen mit feinstem Glaspapier nachbearbeitet, die Ausnehmungen für die einzugießenden Teile, wie Messerklinge, Schistock, Schraubenzieherhorn usw. aus der Form ausgefeilt und die Eingußöffnung ausgeschnitten. Danach wurde auf die Innenflächen der Form ein Kunstharztrennmittel (Produktbezeichnung PVA) mit einem Pinsel oder weichem Schwamm gleichmäßig aufgetragen. Nach einer Trocknungszeit von 10 bis 15 Minuten konnten die Formteile zusammengebunden und mit Kunstharz ausgegossen werden. (Die Trocknungszeit für Kunstharz ist vom Anteil des beigemengten Härters abhängig.) Eine Nachbearbeitung der fertigen Griffform erfolgte durch Abschleifen mit feinstem Glaspapier.

Es wurden verschiedene Griffe entwickelt:

Regenschirmgriffe, Griff für einen Tischtennisschläger inkl. Schlagfläche (japanische Haltung für Linkshänder), Schraubenziehergriffe, Messergriffe, Maurerhobelgriff, Schistockgriffe, Spitzbohrergriffe, Laubsägegriffe, Hackengriff, Bratpfannengriff, Fleischerbeilgriff usw.

Naturgemäß waren die meisten Griffe so beschaffen, daß sie nur in die Hand des entsprechenden Schülers paßten, und diesem wieder nur entweder in die rechte oder linke Hand. Die Handpaßlichkeit für die Durchschnittshand und das Problem der Symmetrie des Griffes wurde zum Teil bewußt nicht beachtet.

Bei den Formen, die fast ausschließlich von Funktion und Zweck her bestimmt sind, war ein Phänomen zu beobachten: bei einer von vornherein nicht beabsichtigten ästhetischen Gestaltung wiesen die Griffe im Endstadium eine zum Teil starke ästhetische Wirkung auf.

Literatur: Braun-Feldweg, Normen und Formen Industrieller Produktion, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1954

Dorfles, Gute Industrieform und ihre Ästhetik, Verlag Moderne Industrie, München 1964

Dreyfuss, The measure of man, Whitney, New York 1960

Herig, Bessere Arbeit durch bessere Griffe, Marhold, Berlin 1964

Mehrgarth, Die Werkaufgabe, Georg Kallmeyer Verlag, Wolfenbüttel

Beitrag zur Medienerziehung an der Unterstufe der AHS

Medienerziehung ist vorläufig noch immer ein so neues, unbekanntes, durch schulische Erfahrungen kaum abgesichertes Territorium pädagogischer Tätigkeit, daß jeder Schritt in dieses Gebiet von vornherein Versuchscharakter tragen muß. Das gilt natürlich besonders für den ersten Schritt. Das Unterrichtsbeispiel, das im folgenden näher beschrieben werden soll, darf daher nur als bescheidener Ansatz, als eine von vielen Möglichkeiten, als Vorschlag für einen Start in diesem Bereich gesehen werden.

Es geht um die Frage, auf welche Weise man schon in der Unterstufe eine solche Einführung in die Probleme der Massenmedien versuchen könnte und wie dieser Beginn im Fach „Bildnerische Erziehung“ zu bewältigen wäre. Sicher wäre es sehr wirkungsvoll, wenn man gleich mit den entsprechenden Apparaturen, mit Videorecorder, Fernsehkamera, Fernsehgerät, Super-8-mm-Filmkameras usw. aufwarten könnte, so daß der Schüler ganz unmittelbar und direkt die spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten dieser Medien kennenlernt. Jedoch aus leicht einsehbaren Gründen wird eine Unterrichtsarbeit mit solchen Mitteln eher die Ausnahme als die Regel sein. Hauptsache dafür ist meistens der große finanzielle Aufwand, der hier vorausgesetzt ist, wobei allerdings hinzugefügt werden soll, daß dieser Aufwand in Hinblick auf den Lerneffekt durchaus gerechtfertigt und daher „rentabel“ sein kann. Das schwerwiegendere Hindernis, das dem Einsatz solcher Mittel im Wege steht, scheint aber die mangelnde Erfahrung im Umgang mit diesen neuen Geräten zu sein, vor allem bezüglich ihres didaktischen Einsatzes. Auf jeden Fall ist dieser Weg einer Medienerziehung in der konkreten Schulwirklichkeit nur in den seltensten Fällen möglich. Ausgangspunkt für die Konzeption des folgenden Unterrichtsbeispiels war daher die Überlegung, inwiefern dieser Einstieg in die neue Problematik auch mit den herkömmlichen Mitteln unseres Faches möglich ist. Es ging also nicht nur um die Frage, in welcher Form die bildnerische Erziehung vom Gegenstand her einen Beitrag zur Medienerziehung leisten kann, sondern auch darum, wie die vertrauteren und schon durch etwas mehr Erfahrung gesicherteren Arbeitsweisen für den neuen Bereich verwendbar sein können.

Meinen ersten Versuch in dieser Richtung wagte ich anlässlich eines Lehrauftritts innerhalb meines

Probejahres in einer 3. Klasse des BG VI in Wien. Als Thema bot sich das Zeichnen einer einfachen, kleinen Filmszene an, als Arbeitsmittel genügten Filzstifte und Papierstreifen.

Den Schülern (20 Buben 15 Mädchen) wurde zunächst die Aufgabe erläutert. Als Thema für die Filmszene sollte etwas gewählt werden, was man in Wildwestfilmen immer wieder sehen kann: Ein Westernbösewicht mit Cowboyhut und Revolver kommt bedrohlich näher. Dieses Näherkommen soll in etwa 6 Einzelbildern nebeneinander dargestellt werden. Zuerst ist der Mann noch weit weg, erscheint also klein, kommt dann immer näher, wird also größer, bis man im letzten Bild, wenn die Spannung am größten ist, nur noch einen riesigen Ausschnitt von ihm sieht, z. B. die wilden Augen oder die Hand am Revolver oder so etwas Ähnliches. Mit diesem letzten Bild bricht die Filmszene plötzlich ab; man muß spüren, daß jetzt etwas Dramatisches passieren wird, aber was — das ist nicht mehr zu sehen. Um seine Gefährlichkeit zu zeigen, können in die Bildfolge des allmählichen Näherkommens zwischendurch auch Bilder von irgendwelchen Einzelheiten geschoben werden, etwa Revolver, Stiefel, finster blickende Augen usw. Im Film würde man solche Ausschnitte als „Großaufnahmen“ bezeichnen. Wesentlich ist, daß die wachsende Bedrohlichkeit deutlich zum Ausdruck kommt, nicht nur durch die Aufeinanderfolge der Einzelbilder und durch die Art der Ausschnitte, sondern auch durch Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Farben der Kleidung usw.

Um die durch dieses Thema aufgewühlten Emotionen nicht durch langwieriges Vorbereiten der Bildstreifen mit Schere und Lineal zu unterbrechen und angesichts des Zeitdrucks innerhalb des nur einstündigen Lehrauftritts, hatte ich die in je 6 quadratische Felder unterteilten 48 x 8 cm großen Papierstreifen schon vorher ausgeteilt, so daß die Schüler unmittelbar nach der Themenstellung mit dem Zeichnen beginnen konnten. Die ersten Minuten, in denen ich das Einsetzen ihres Bildfindungs-Prozesses nicht durch Umhergehen stören wollte, nützte ich für das Anschreiben der wichtigsten Anforderungen an der Tafel, um jedem Schüler in jeder Phase seiner Arbeit eine Orientierungshilfe zu bieten.

Das Zeichnen selbst bot anfangs kaum wesentliche Probleme. Die Kinder waren mit großem Eifer bei der Sache. Die bildnerische Darstellung

des Näherkommens durch Größenprogression bildete für diese Dreizehnjährigen keinerlei Schwierigkeiten. Dagegen fand meine Anregung zur „filmischen“ Dramatisierung des Geschehens durch Einfügen von „Großaufnahmen“ zuerst nur wenig Widerhall. Die Aufmerksamkeit war anscheinend ganz dem kontinuierlichen Bewegungsvorgang gewidmet. Ursache dafür war vermutlich, daß ich diesen Aspekt nur in der mündlichen Besprechung erwähnt, ihn aber nicht als eigenes Kriterium schriftlich an der Tafel fixiert hatte. So bedurfte es eines ausdrücklichen Hinweises auf diese Dramatisierungsaufgabe am Beginn des zweiten Arbeitsabschnittes eine Woche später. Bei dieser Gelegenheit machte ich auch den Vorschlag, daß man die starre Folge der 6 Bilder ohne weiteres durch Anhängen oder Abschneiden von Bildfeldern erweitern bzw. verkürzen könne, oder daß man zum Zweck des Spannender-Machens auch neu gezeichnete Einzelbilder dazwischenkleben könne. Im Zusammenhang mit dem Zerschneiden und Zusammenfügen wies ich auf die Verwandtschaft dieses Vorgangs mit der Montage beim „richtigen“ Film hin. Außerdem wurden die Schüler mit Begriffen wie „Totale“, „Nahaufnahme“ und „Großaufnahme“ bekannt gemacht, die ihnen anhand ihrer eigenen Arbeiten nun unmittelbar und anschaulich demonstriert werden konnten und ihnen deshalb auch so vertraut wurden, daß sie beim Sprechen über die eigenen Zeichnungen das neue Vokabular wie selbstverständlich anwandten.

Bei der Frage nach dem sogenannten „Klassenergebnis“ dieser Arbeit erscheint es ratsam, statt eines verallgemeinernden Pauschalurteils eine etwas differenziertere Beurteilung durchzuführen, durch die auch die einzelnen Teilaufgaben in ihrer unterschiedlichen Wertigkeit berücksichtigt werden. Als Gliederungsform bietet sich jene Einteilung nach den verschiedenen Anforderungen an, die ich — wie erwähnt — gleich nach der Themenstellung an der Tafel aufgeschrieben hatte und die deshalb auch den Schülern als verbindliche Beurteilungskriterien bekannt waren.

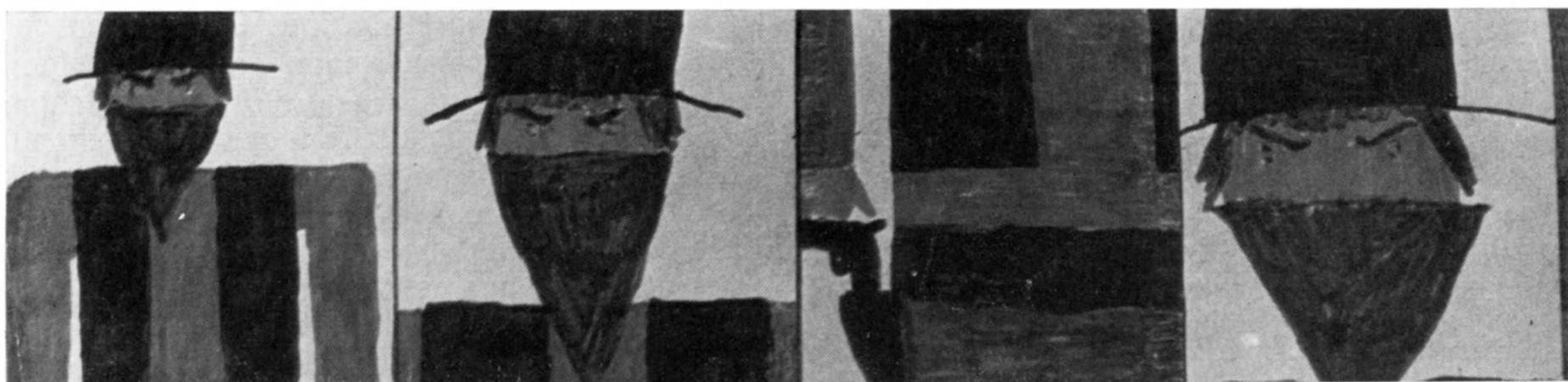
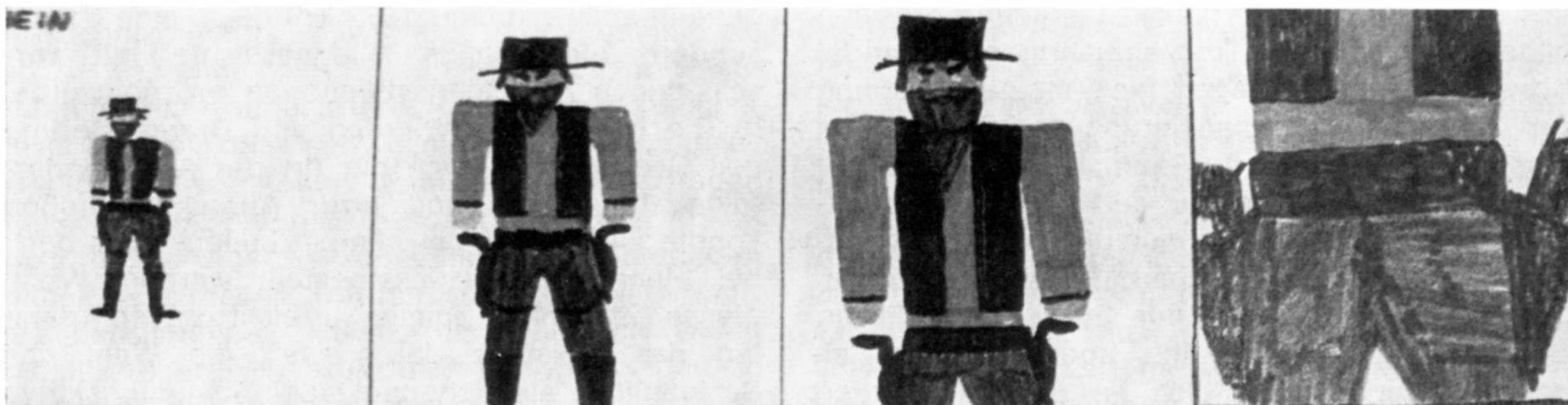
a) Das bildnerische Problem, das Näherkommen der Figur durch ein allmähliches Größerwerden darzustellen, wurde fast ausnahmslos gut gelöst. Nur am Anfang zeigte sich bei manchen die Tendenz, die gestellte Aufgabe des bedrohlichen Näherkommens des Westernbösewichts dahin-

gehend abzuwandeln, daß nicht diese eine Szene, sondern eine ganze Bildgeschichte mit verschiedenen Handlungssituationen erzählt wurde.

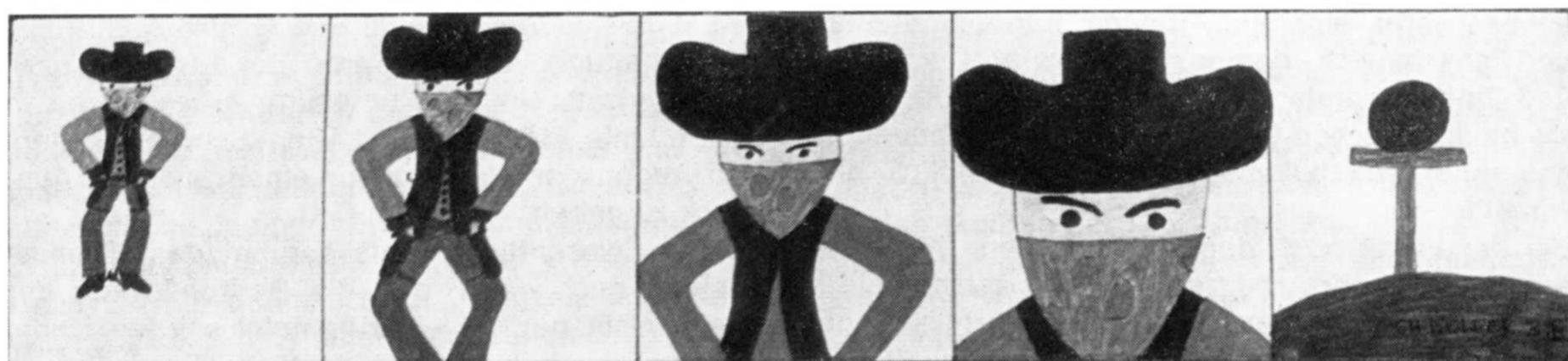
b) Die bedrohliche Wirkung und Dramatisierung des Geschehens durch die Art der Aufeinanderfolge der Bilder und ihrer Ausschnittsgrößen konnte zwar nicht bei allen Arbeiten, aber doch bei einem Großteil, festgestellt werden. Wenn dieses Ziel nicht immer erreicht wurde, dann lag das meistens daran, daß die Wahl des Schlußbildes als Höhepunkt der Spannungskurve oft nicht sehr überzeugend war. Manchmal hatte ich auch den Eindruck, daß das Einschleiben der Großaufnahmen mehr einem braven Befolgen meiner Anregungen glich und nicht einem echten Einfühlen in die dramatische Situation entsprang. Doch beim überwiegenden Teil gelang durchaus jenes bildnerische Gestalten einer spannenden Szene, wie ich es bei der Konzeption dieses Unterrichts im Auge gehabt hatte.

c) Während diese beiden ersten Teilaufgaben der Bewegungsdarstellung und der filmischen Dramatisierung für die Klasse völlig neuartige Probleme darstellten, entsprachen die übrigen Aspekte eher dem bekannten, gewohnten Aufgabenkreis und wurden deshalb auch sicher bewältigt: Das Sichtbarmachen von Bedrohlichkeit durch äußere Signale wie Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Art und Farbe der Kleidung usw. war ja nichts Neues. Nur einige — es waren in erster Linie Mädchen — hatten Schwierigkeiten, den Augen der Westernfigur einen „bösen“ Ausdruck zu geben.

d) Eine wesentliche Anforderung des Themas bestand auch darin, daß die Bedrohlichkeit der Szene nicht nur subjektiv gemeint werden sollte, sondern durch klare und deutliche Formulierung der einzelnen Bildzeichen für den Betrachter auch eindeutig erkennbar und nachfühlbar sein mußte. Anfangs hatte ich nämlich die Sorge gehabt, daß das emotionell so ansprechende Thema die Kinder zu einer hektischen Flüchtigkeit verleiten könnte. Doch diese Sorge erwies sich als völlig überflüssig, denn man war fast liebevoll um jede Einzelheit bemüht, oft sogar mehr, als mir recht war, da ich auch das andere Extrem — das Sich-Verlieren in Details — vermeiden wollte. Die Aufmerksamkeit sollte ja primär auf die beiden ersten „filmischen“ Teilaufgaben gelenkt werden. Einer der Hauptgründe für die Wahl des relativ kleinen Bildformats von



3. Klasse, Knabe, 13 Jahre



3. Klasse, Knabe, 13 Jahre

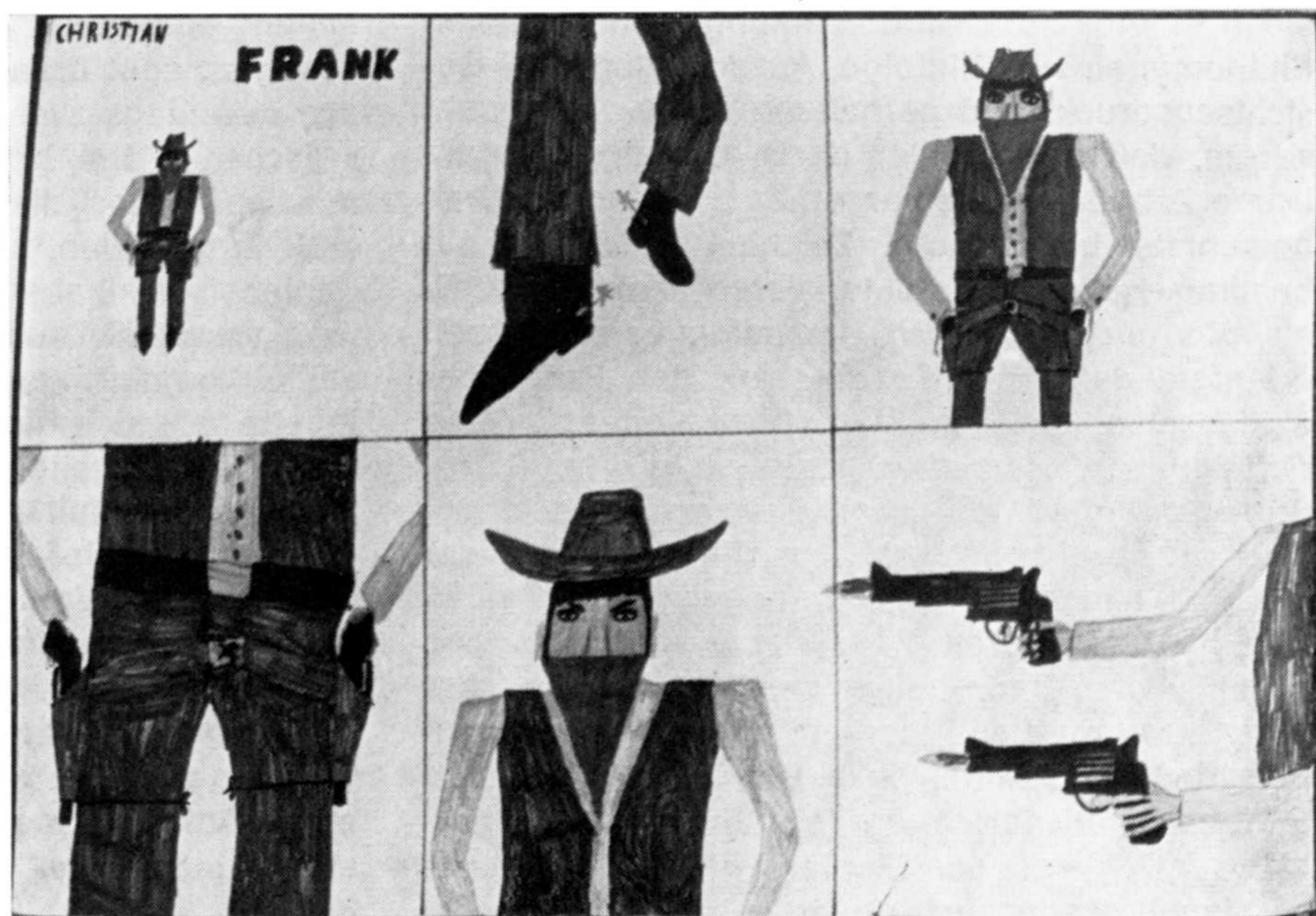
3. Klasse, Knabe, 13 Jahre



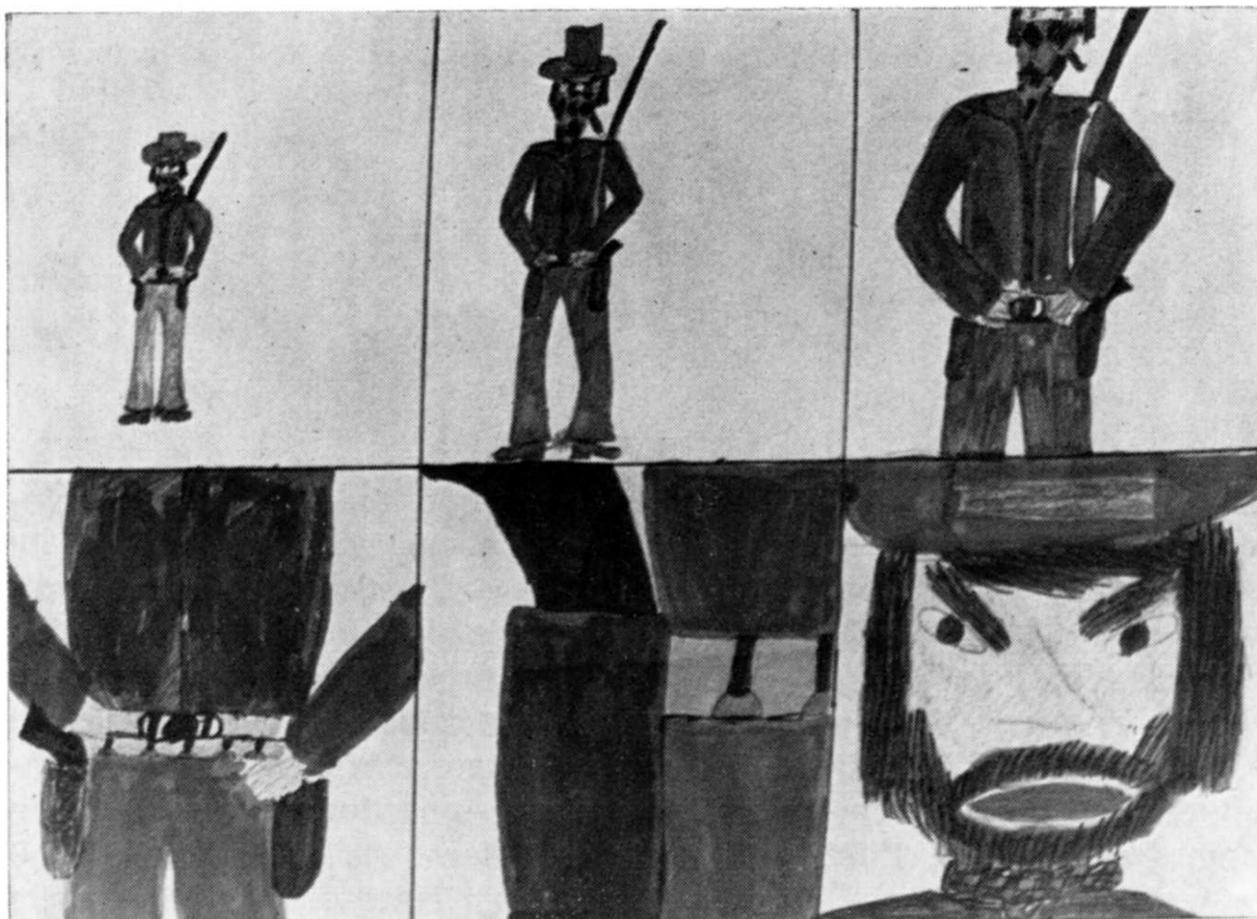
je 8 x 8 cm war ja der, daß ich damit einer über- großen Detailfreude vorbeugen wollte. Doch da im großen und ganzen die Konzentration auf das Wesentliche, nämlich auf die Art und Weise der Abfolge der Bilder unter dieser Detailfreude nicht sehr litt, kann man sie auch kaum als Nach- teil bezeichnen.

Die Frage der Formatwahl hat meines Erachtens bei diesem Thema eine besonders große Be- deutung. Um auf dieses Problem etwas näher einzugehen, möchte ich kurz von meinen Er- fahrungen in einer 2. Klasse berichten, in der ich dasselbe Thema stellte, allerdings mit leich- ten Veränderungen bezüglich der Aufteilung und Größe der Einzelbilder. In der 3. Klasse wurde — wie schon erwähnt — auf langen, schmalen Papierstreifen gearbeitet, die in 6 quadratische Felder eingeteilt waren. Die Abfolge der Bilder mußte also in einem fortlaufenden Nebeneinan- der geschehen, immer eines nach dem anderen, ohne Unterbrechung. Diese Kontinuität, die durch die Streifenform nahegelegt wurde, sollte dem Schüler das Einfühlen in die Kontinuität des Bewegungsvorganges erleichtern. In der 2. Klasse dagegen wählte ich eine andere Art: Das ge- samte Blatt des Zeichenblocks wurde in zwei Reihen mit je 3 Bildern unterteilt. Damit waren allerdings die Möglichkeiten eines nachträglichen

Erweiterns, Verkürzens oder Dazwischenschie- bens nicht mehr gegeben, sondern die Anzahl der Einzelbilder war von vornherein mit 6 fest- gelegt. Die mangelnde Flexibilität mußte also durch ein Mehr an Vorausplanung wettgemacht werden, was zwar eine zusätzliche Schwierigkeit bedeutete, dafür aber zu sehr prägnanten, dichten Resultaten führte. Außerdem erwies sich die Zahl von 6 Einzelbildern als so günstig, daß ein Fixieren darauf kein Nachteil war: Einerseits reichen 6 Bilder gerade aus, daß sowohl das kontinuierliche Näherkommen zum Ausdruck kommen kann, als auch das Einschleichen von Großaufnahmen genügend Platz findet. Anderer- seits muß man bei nur 6 Bildern nicht be- fürchten, daß das Zeichnen des Näherkommens zu monoton und langweilig wird. Es geht ja schließlich nicht nur um die Spannung innerhalb der Bildfolge, sondern auch um die Spannung des zeichnenden Schülers, wobei die erste Art der Spannung von der zweiten abhängig ist. Nun noch zu den pädagogischen Intentionen, die hinter diesem Thema stehen und durch die es gerechtfertigt werden kann. Man kann hier vorerst zwei Gruppen von Lernzielen unterschei- den: solche, die den rein bildnerischen Bereich treffen und solche, mit denen medienpädagogi- sche Absichten verfolgt werden.



2. Klasse, Knabe, 12 Jahre



2. Klasse, Mädchen, 12 Jahre

Zuerst zu den bildnerischen Zielen. Es ist ganz klar, daß eine derartige Aufgabe eine Reihe von rein bildnerischen Problemen aufwirft, die, obwohl sie nicht allein im Vordergrund stehen sollen, doch mitspielen und gelöst werden müssen. Da wäre einmal die Darstellung eines Bewegungsablaufes zu nennen, der in Einzelphasen aufgelöst werden muß, wobei jedes Bild in eine logische Beziehung zu seinen beiden Nachbarbildern zu setzen ist. — Eigentlich eine sehr komplexe Abstraktionsaufgabe! Durch die Bewegung des Objektes von Weit-weg bis Ganz-nah kommt sogar noch ein räumliches Problem dazu. Wenn diese Probleme dem 13jährigen Schüler auch nicht deutlich bewußt werden, so muß er sie doch erleben und bewältigen und übt sich auf diese Weise in einer gewissen visuellen Grammatik. Ein weiteres Lernziel wäre die Einsicht in Ausdruck und Wirkung von visuellen Phänomenen wie Bildfolge, Ausschnittsgröße, Gesichtsausdruck, Körperhaltung usw. Es geht darum, daß der Schüler durch die eigene praktische Arbeit unmittelbar erfährt, wie man durch bestimmte bildnerische Zeichen jemanden auf bestimmte Weise charakterisieren kann, ihn z. B. als böse und bedrohlich darstellen kann. Er soll erfahren, daß diese Zeichen auf den Betrachter eine bestimmte Wirkung ausüben und daß diese Wirkung vom Hersteller gesteuert werden kann. Und damit sind wir schon beim medienpädagogischen Aspekt. Es geht um die Erfahrung der Machbarkeit von Wirkungen aufs Gefühl, hier im besonderen Fall: das Hervorrufen des Gefühls der Bedrohung, des Schreckens, der Angst. Das Kind soll merken, wie durch bestimmte bildnerische Mittel beim Betrachter bestimmte Erlebnisse ausgelöst werden können. Normalerweise ist es passiver Empfänger, nun aber kann es einmal, wenn auch nur in sehr bescheidenem

Maße, in die Rolle des Herstellers schlüpfen. Indem „Bedrohung“ selbst hergestellt wird, soll sich das Kind darüber erhaben fühlen dürfen. Vielleicht könnte das der Anfang zu einem etwas distanzierteren Verhältnis zu den Medien sein, die dann nicht mehr als faszinierendes, fast magisches Phänomen angesehen werden, sondern als etwas Gemachtes, und zwar als etwas mit bestimmten Absichten Gemachtes erkannt werden, wobei diese Absichten dann später einmal kritisch hinterfragt werden können. Das Wissen um die Mittel, wie etwa auf eine bestimmte Richtung hin gestaltet werden kann, muß diesem Prozeß allerdings vorausgehen. Eine Kritik, die sich immer nur auf die Prüfung der Inhalte beschränkt, aber übersieht, wie schon in den Transportmitteln dieser Inhalte, wie schon in den einfachsten Formen Beeinflussungsmöglichkeiten enthalten sind, eine solche Kritik ist schon zu spät dran. Einsichten bezüglich des Zusammenhangs zwischen Form und Wirkung bzw. zwischen Form und dahinterliegender Absicht müssen daher die Basis einer jeden Medien-erziehung bilden. Mit dem beschriebenen Unterrichtsbeispiel habe ich einen Start in diese Richtung versucht. Durch den elementaren, und noch sehr allgemein gehaltenen Charakter der Lerninhalte läßt sich dieser Start auf die verschiedensten Weisen weiterführen. Man könnte z. B. eine Unterrichtseinheit über die Gestaltungsmittel des Films anschließen; oder die gezeichnete Bildfolge als Vorlage für einen echten kleinen Zeichentrickfilm im Super-8-mm-Format einsetzen; oder man könnte diese Arbeit auch als Ausgangspunkt für eine Betrachtung von Comics verwenden. Das alles wären Möglichkeiten für einen Anfang zur Medienerziehung in der Unterstufe, und „meine“ Stunde wäre **eine** Möglichkeit dafür.

„Die Treppenszene“ aus dem Film „Panzerkreuzer Potemkin“ von Sergej Eisenstein

Die Stunde, die nachfolgend beschrieben wird, habe ich im vergangenen Semester in einer 8. Klasse am Bundesgymnasium Wien 1, Stubenbastei 6—8, als Lehrauftritt gehalten.

Unterrichtsziel war ein allgemeiner Überblick über die Gestaltungsmöglichkeiten des Films und ihre Anwendung in der Treppenszene; außerdem sollte die Aussage des Films erkannt werden.

Was das Filmmaterial selbst anbelangt, war die Eisenstein-Szene der beste von den zum Zweck einer Analyse verwendbaren Filme der SHB. Allerdings ist der Film, der in den Verleih gegeben wird, sehr abgespielt und bei jedem Abspielen ist die Gefahr eines Filmrisses groß; es wäre notwendig, daß von diesem Film Kopien angefertigt werden und daß andere brauchbare Filme in den Verleih kommen!

Stundenablauf:

1. Vorführen des Films (7 Minuten Dauer, Film und Ton)

2. Die Schüler nehmen zu dem gezeigten Film Stellung (Inhalt — wo spielt der Film, was ist seine Aussage, wer könnte der Regisseur sein? Gestaltungsmittel — Schnitte — Einstellungen — Musik) (ca. 4 Minuten)

3. Informationen über den Regisseur Eisenstein.

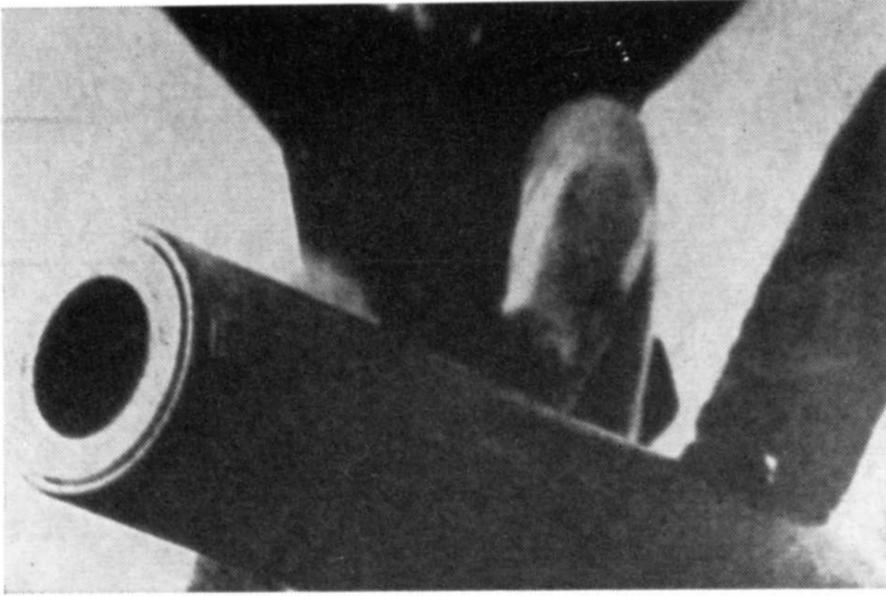
S. Eisenstein, russischer Regisseur, hat viele Filme gemacht, neben „Panzerkreuzer Potemkin“ (1925) auch „Iwan der Schreckliche“ (1944). Eisenstein wurde in Riga geboren, war äußerst intelligent, beherrschte mehrere Sprachen, besuchte die Ingenieur-Schule, hatte Interesse für Grafik, für Theater. Er erlebte die Revolution und



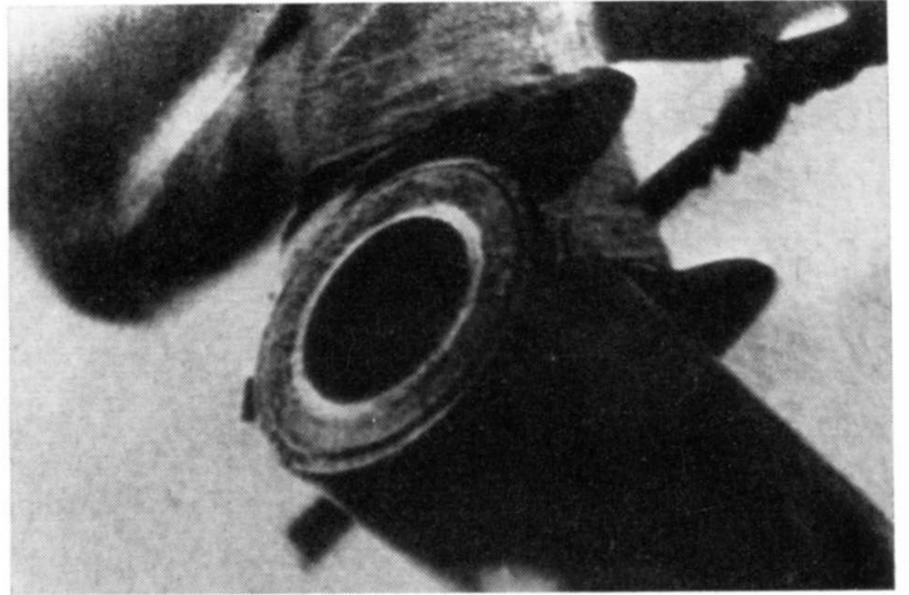
Giljarovskij: Feuer!

Vakulinčuk: Brüder!





Der Offizier . . .



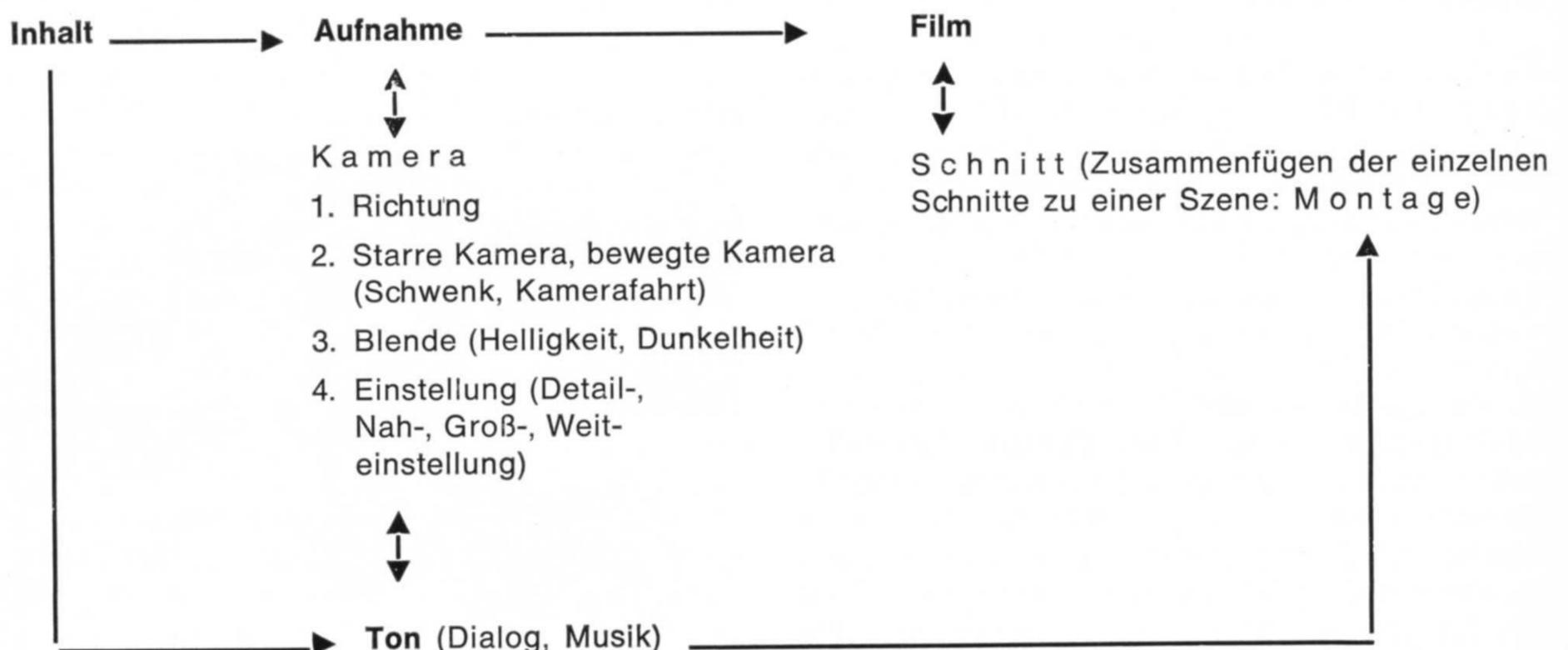
. . . fällt

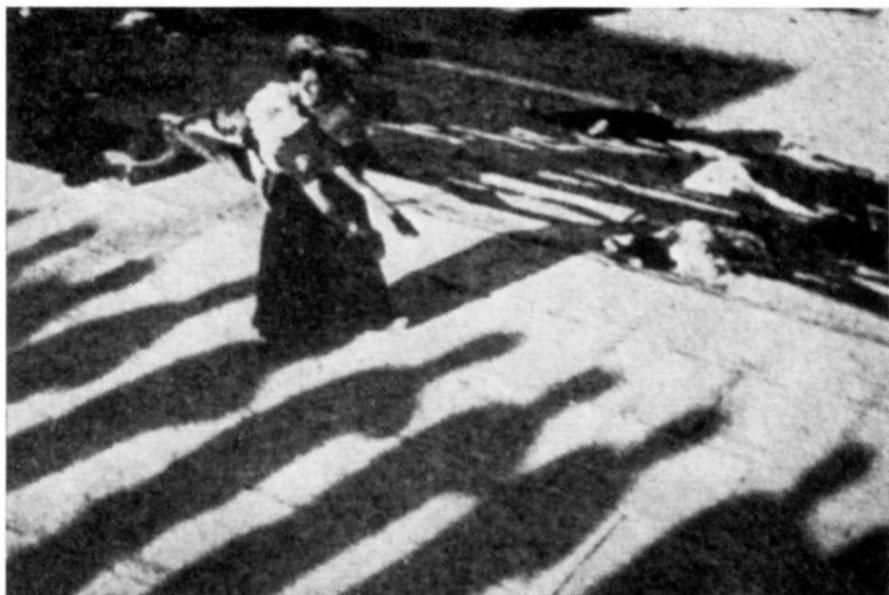
wird Vertreter des proletarischen Films; Eisenstein sieht in seiner Zeit die Rolle des Predigers und Propagandisten mit der Rolle des Regisseurs verbunden. Film ist für ihn ein Mittel, das Wirkung auf Millionen hat und sofortige Allgemeinverständlichkeit besitzt. Diese Kriterien zeichnen auch Eisensteins Filme aus. Besonders eindrucksvoll und von großer Wirkung ist die Verwendung der Aussagemittel in dem Film „Panzerkreuzer Potemkin“.

4. Zitat aus Eisensteins Memoiren, das auf seine Art, Filme zu machen, eingeht: Eisenstein lernte auf der Ingenieurschule auch, Sprengungen durchzuführen. Er vergleicht in seinen Memoiren die richtige Anbringung der Sprengladung und ihre Zündung mit dem Aufbau der Handlung und der Montage der Schnitte in einer Filmszene. Der Regisseur arbeitet darauf hin, den Höhepunkt der Spannung durch wiederholtes Wechseln von Handlungsabschnitten zu erreichen. Der Höhepunkt selbst hat dann die Wirkung der Sprengung: er hinterläßt im Zuschauer einen lang anhaltenden Eindruck.

5. Information über den Inhalt des Films: Der Film beschreibt die Geschichte des Panzerkreuzers Potemkin vor dem Hintergrund der Revolution 1905—1906.

Nach einer Meuterei auf dem Schiff übernehmen die Matrosen die Macht. Die Bevölkerung Odessas jubelt der Besatzung des Schiffes zu und versorgt diese mit Nahrung. Aber ein Entsatzheer des Zaren greift ein. Der Jubel der Bevölkerung schlägt in Panik um, das Volk flieht. In der entscheidenden „Treppenszene“ zeigt nun Eisenstein die Grausamkeit des Militärs der Bevölkerung gegenüber. Auch schwache, kraftlose Menschen, alte Frauen und Männer, werden eine Treppe hinabgestoßen und niedergeschossen. Eisenstein übt nun durch Filmen der Fluchtbewegung (bei starrer Kamerahaltung gefilmt) von links oben nach rechts unten, die er durch die in die gleiche Richtung nachstoßende Bewegung des verfolgenden Militärs verstärkt, große Wirkung auf den Zuschauer aus. Aber auch durch die Kamerafahrt (dabei folgt die Kamera einer bestimmten Bewegung, z. B. einem die Treppe hinabstürzenden Menschen) und durch





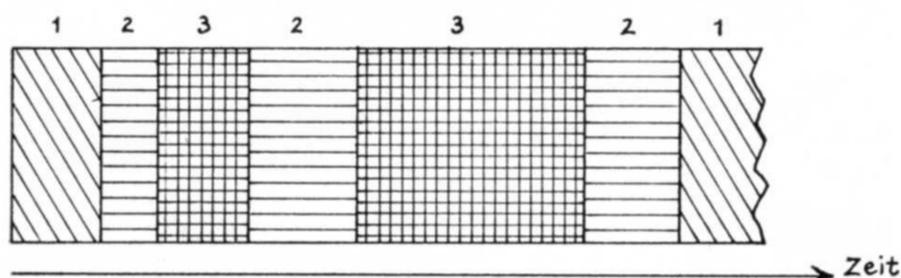
Meinem Jungen geht es sehr schlecht!

Schwenks (die Kamera schwenkt von der Seite zur Mitte und konfrontiert den Zuschauer direkt mit dem marschierenden Militär) wird die Wirkung der Szene intensiviert, wie auch durch Einstellungsveränderungen (von einer großen Aufnahme — z. B. der ganzen Gruppe des fliehenden Volkes — wechselt Eisenstein zur Aufnahme einer einzelnen Person und dann wieder zur Aufnahme verkrampfter Hände, schmerzverzerrter Züge und umgekehrt). Die Treppe, die in Wirklichkeit nur ca. 100 m lang ist, erscheint dem Zuschauer durch die perfekte Regie ungeheuer lang. Das Volk wird in die Flucht geschlagen, dann aber gibt der imposante Geschützturm des Panzerkreuzers Schüsse auf die Paläste des Adels ab.

6. Gestaltungskriterien. Die Schüler werden mit den Gestaltungsmerkmalen bekanntgemacht (Grafik 1).

Der Inhalt hängt mit dem Einsatz des Tons (Musik) und der Montage (Aneinanderfügen) der einzelnen Schnitte (Filmstücke) zusammen: durch Schnitte können Motive getrennt und anschließend wieder weitergeführt werden: dadurch überlappen zwei oder mehrere Handlungsabläufe von unterschiedlicher Dauer bzw. eine Handlungssequenz wird von einer anderen umklammert (Klammermontage, Überkreuzmontage).

Beispiel einer Überkreuzmontage:



Abfolge der Schnitte:

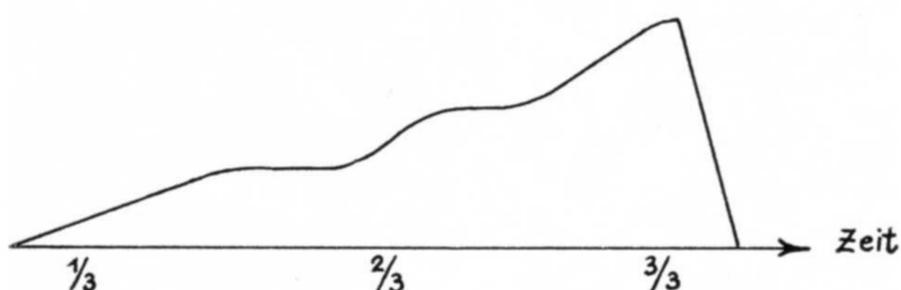
Motiv 1 (diagonalgestreift) umklammert die einander überkreuzenden Motive 2 und 3.



Feuer!

Wie Ton und Montage stehen auch Kamerabewegung, Einstellungsveränderungen und Blendenwechsel im Zusammenhang mit dem Inhalt. Wie Ton und Montage dienen sie der Steuerung der Spannung, die an ihrem Höhepunkt explosivartig absinkt (Schuß des Panzerkreuzers auf Adelspaläste).

Aufbau der Spannung:



7. Abschnittweises, wiederholtes Vorzeigen und Besprechen von Montageteilen, der eigentliche Schwerpunkt der Stunde.

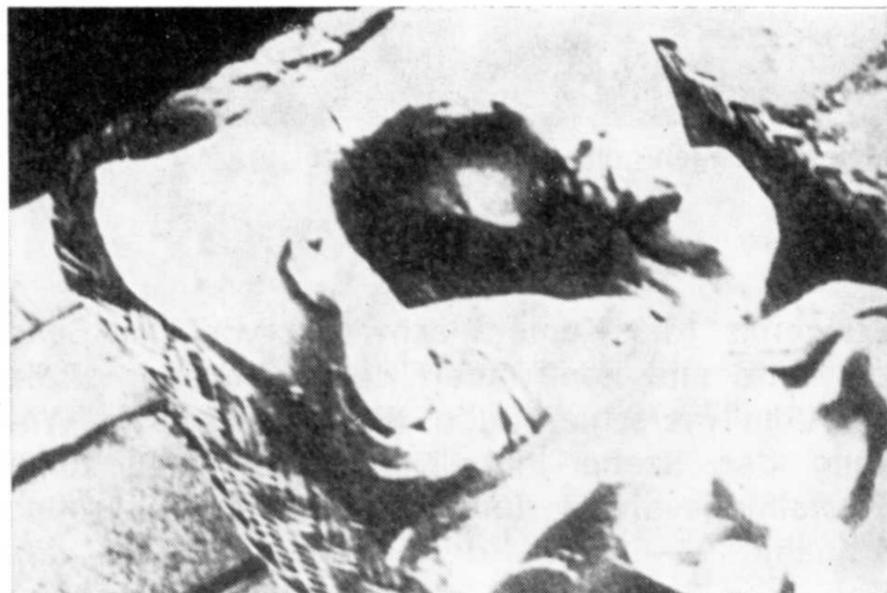
Während das erste Vorzeigen der Szene, die Information über Eisenstein, den Inhalt des Films und die Gestaltungskriterien ca. 20 Minuten in Anspruch nahmen, dauerte das wiederholte Betrachten der Szene genauso lang. Erst durch dieses Vorzeigen und Besprechen, durch mehrmaliges Anschauen kann der Betrachter Geläufigkeit im Analysieren von Filmen erlangen.

8. Aussage des Films.

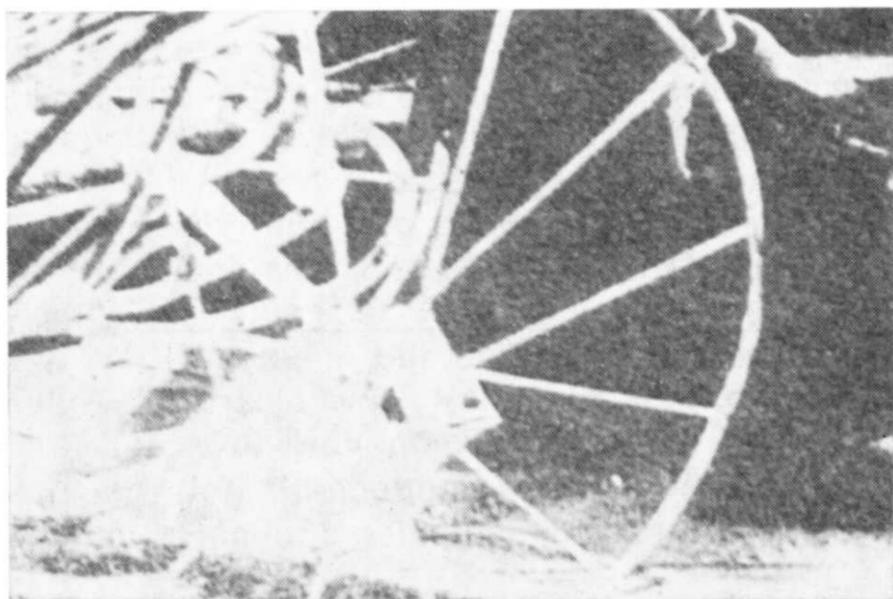
Liegt dem Regisseur etwas daran, objektive Aussagen zu machen; wodurch wirkt Eisenstein propagandistisch? Sind die Schüsse des Panzer-



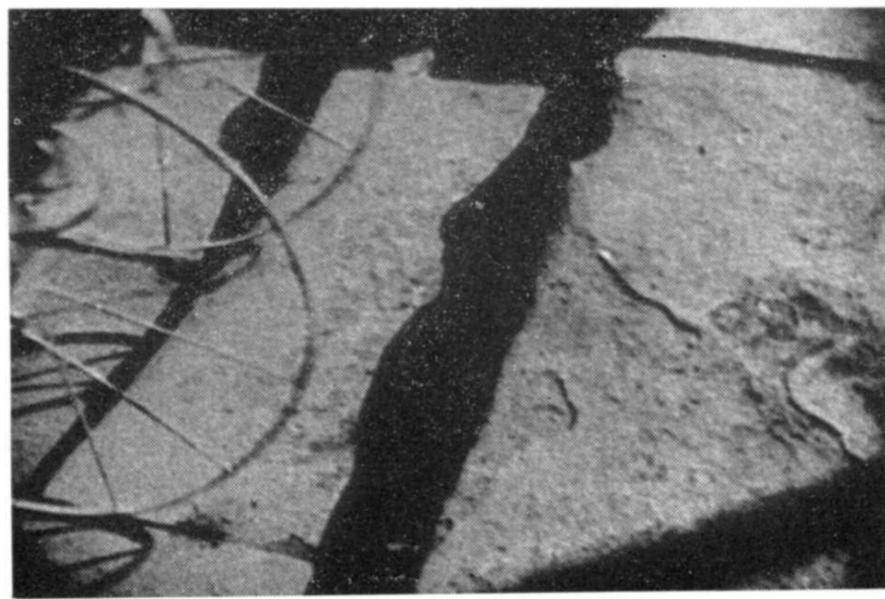
Die Mutter stirbt



Das weinende Waisenkind



Der Kinderwagen kommt ins Rollen



Er rollt über die Treppe hinab

Aufschrei einer Lehrerin



Der Kinderwagen rollt die Stufen hinab



kreuzers auf Odessa, die als „Antwort auf die Gewalt eines Militärs“ abgefeuert werden, gerecht? Gibt es gerechte Gewalt?

Es wurde auch ein kleiner Überblick über die Möglichkeiten der Aussageanalyse gegeben.

Die Problematik der „Probeauftritte“ ist bekannt: Die Unterrichtszeit ist mit einer Stunde begrenzt und die Situation des Lehrauftritts wird durch die anwesenden fremden Personen auch für die Schüler unbehaglich. Auch ist die geleistete Vorbereitungsarbeit und damit die Information, die weitergegeben wird, bei einem Lehrauftritt meist größer als sonst bei einer normalen Stunde. Die Beschäftigung mit dem Thema „Film“ müßte sich daher über mehrere Unterrichtseinheiten erstrecken und die Gestaltungsmerkmale von Filmen schrittweise erfassen. Man könnte sogar so weit gehen, zu versuchen, das Erlernte in eigener Filmarbeit anzuwenden (Entwicklung eines Drehbuchs und Realisierung des Films). Die Motivation der Schüler ist dabei sicherlich gegeben. Allerdings ist die Beschäftigung mit dem Film an zwei Voraussetzungen geknüpft: die materielle Voraussetzung und die Bereitschaft des Lehrers, sich mit diesem wichtigen Bereich zu befassen. Die erste Voraussetzung beinhaltet das Filmmaterial selbst: es müssen mehr spielbare, geeignete Filme von der SHB zur Verfügung gestellt werden. Es muß dem Lehrer ein geeigneter Projektor, bei dem der Film auch eingespannt zurückgespult werden kann, und der, wenn möglich, ein Stehbild hat, zur Verfügung stehen. (Bei eigener Filmarbeit auch eine 8-mm-Kamera). Mindestens genauso wesentlich wie die Voraussetzung des Materials ist die Bereitschaft des Lehrers: Film und Fotografie sind in der letzten Klasse der AHS als Unterrichtsthema möglich. Ich glaube, es ist die Aufgabe der Lehrer, daraus Wirklichkeit zu machen:

Die Beschäftigung mit dem Medium Film müßte im Unterricht an Bedeutung gewinnen, vor allem aufgrund der Bedeutung, die der Film (Fernsehen) im öffentlichen Leben hat. Es sollte für die Schüler ein wichtiges Lernziel sein, Kritikfähigkeit in diesem wichtigen Bereich zu erhalten, und damit die Möglichkeit zu haben, eigene Urteile zu bilden.



Der schlafende Löwe



wacht auf

und erhebt sich brüllend



Schulpraktische Lehrveranstaltungen in Verbindung mit Seminaren aus Fachdidaktik

Seit dem Wintersemester 1973/74 sind am Institut für Kunsterziehung an der Akademie für Bildende Künste in Wien fachdidaktische Seminare eingerichtet, um Studenten während ihrer Ausbildungszeit schulpraktische Erfahrungen zu ermöglichen. Diese Lehrveranstaltungen haben nichts mit dem zwölfwöchigen Schulpraktikum aller Lehramtskandidaten zu tun, sondern sollen nach der neuen (noch nicht in Kraft gesetzten) Studienordnung für die Studienrichtungen Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten (Verordnungsblatt d. BMfU. v. 1. Mai 1974, 5. Stück/53) in vier Wochenstunden während des ersten und sechs Wochenstunden während des zweiten Studienabschnittes eine praxisbezogene Ausbildung vermitteln. Nach der alten (noch geltenden) Studienordnung kann dieses Seminar für Hospitation angerechnet werden. Die Teilnehmeranzahl wurde von der Unterrichtsbehörde auf sechs Studenten limitiert, um eine intensive Arbeit zu garantieren.

Da diese Lehrveranstaltungen sich im Versuchsstadium befinden, wollen wir hier den Ablauf eines Seminars in seiner jetzigen Form vorstellen. Im Anschluß daran berichtet eine Studentin über eine von ihr gehaltene Unterrichtssequenz und eine Schülerin aus der am Versuch beteiligten Klasse gibt ihre persönlichen Eindrücke wieder. So hoffen wir eine möglichst umfassende Information über dieses Projekt geben zu können.

Am Anfang des Semesters steht ein sogenanntes „**Informationskolleg**“, in dem Erwartungen der Studierenden, Vorstellungen des Seminarleiters und Möglichkeiten der Schule, an der das Seminar durchgeführt werden soll, diskutiert werden.

Daran schließt sich eine „**gleitende Informationszeit**“, in der der Student an Hand des Stundenplans nach eigener Wahl Unterrichtsstunden in verschiedenen Klassen besucht, um die spezifische Schulwirklichkeit kennenzulernen. Er soll sich aus eigener Anschauung ein Bild über die Struktur der Schule und der Klassen, bzw. den Lehrstil machen.

Nach dieser „gleitenden Informationszeit“, die nach den bisherigen Erfahrungen stark von Studenten frequentiert wird, wird ein „**Planungskolleg**“ gehalten. Man versucht in Teamarbeit lehrplangerechte und der besonderen Klassensituation entsprechende Lehrinhalte auszuwählen, mögliche Methoden zu besprechen, also konkrete Projekte zu planen.

Ein Projekt, das von ein oder zwei Studenten in einer Klasse als „**Unterrichtssequenz**“ durchgeführt wird, erstreckt sich über drei bis vier Wochen. Dieser längere Zeitraum der Zusammenarbeit mit der Klasse gestattet dem Lehrenden auf Schüler mehr einzugehen und gibt auch der Klasse Gelegenheit den Lehrintentionen besser folgen zu können. Die „Unterrichtssequenz“ erweist sich als echte Möglichkeit für den lernenden Lehrer die „Schule zu proben“ und die Außenseiterposition eines Demonstrierenden zu überwinden.

Die Mitarbeit und praktische Arbeit der Klasse soll durch den Unterrichtsführenden klassifiziert werden. Solange die Benotung innerhalb unseres Schulsystems gefordert wird, muß der Studierende lernen, nach einer Unterrichtsfolge Schüler zu beurteilen und ihnen die Kriterien der Klassifikation verständlich zu machen.

Bei der „Unterrichtssequenz“ nehmen alle Seminarmitglieder teil, um am Ende im „**Reflexionskolleg**“ ein „feed back“ geben zu können. Aus der Beobachtung können Kollegen helfen, die Unterrichtspraxis des Einzelnen zu korrigieren und zu verbessern. Positive Kritik und konstruktive Vorschläge sind für die Nachbereitung der Stunden notwendig.

Aus dieser aktiven Teamarbeit von Schüler, Studierenden und Lehrer wurde dem Seminar diese vorläufige Form gegeben. Die folgenden Berichte behandeln ein konkretes Unterrichtsprojekt, das in einer AHS durchgeführt wurde.

Mein Unterrichtsprojekt in Bildnerischer Erziehung und dessen Durchführung an einer Allgemeinbildenden höheren Schule

Im Rahmen der vorher skizzierten Ausbildungsmöglichkeit habe ich zuerst einige Stunden als Zuhörer in verschiedenen Klassen verbracht und mich dann dafür entschieden, mit einer 6. Klasse das Sachthema „Zeitschriftenanalyse“ zu bearbeiten. Ich habe dieses Projekt gewählt, weil es in seiner Aktualität der Ausweitung unseres Faches in die Medienkritik entspricht und die Individuallage der Klasse eine günstige Unterrichtssituation versprach. Meine Intention war, die Sensibilität für die Gestaltungs- und Manipulationsmöglichkeiten im optischen Bereich der Massenmedien zu erhöhen und über die Analyse des formalen Aufbaus einer Zeitschrift die darin verborgene Tendenz sichtbar zu machen.

Ich habe das Thema in vier Lernschritte (je eine Doppelstunde) zerlegt, und, den Interessen der Schüler entsprechend, mit einer Diskussion über die Modezeitschrift „Brigitte“ begonnen. Als Unterrichtsmaterial hatten die Mädchen einige Exemplare der neuesten Ausgabe mitgebracht und zur Ergänzung benützten wir verschiedene Ausgaben aus früheren Jahren und andere Modehefte — um in Differenzierung der Unterschiede den Zusammenhang zwischen optischer Gestaltung und Modeideal zu zeigen.

Wie in den meisten Schulen war auch hier das Lesen von Modeheften nicht erwünscht — ich habe diese ablehnende Haltung eines Großteils der Lehrerschaft als Ausgangspunkt gewählt und die Frage gestellt, warum das wohl so sei. In der ersten Doppelstunde ergab sich nun eine lebhafte Diskussion über die Gründe, aus denen solche Hefte gelesen werden, so wie auch über die, deretwegen sie abgelehnt werden. Die Bedingungen für ein Unterrichtsgespräch waren sehr günstig, da es sich um eine intelligente und lebhafte Klasse handelte, die nur eines geringen Anstoßes bedurfte, um eine Vielzahl durchdachter Antworten zu formulieren. Den Zusammenhang zwischen dem in gängigen Journalen präsentierten Frauenbild, der Manipulation zum Konsum, der Vortäuschung einer „heilen Welt“ und bewußter Vorspiegelung einer falschen sozialen Wirklichkeit hatten die Schülerinnen rasch erfaßt. Meine Aufgabe bestand vor allem darin, auch die weniger Beteiligten mit einzubeziehen, um das Überborden der Diskussion zu verhindern.

Nachdem die erste Unterrichtseinheit sich hauptsächlich mit dem Was — dem Inhalt der Zeit-

schrift — befaßt hatte, verwendete ich die nächste Stunde zur Erörterung des Wie — also der konkreten Machart.

Da die Klasse selbst an einer Schülerzeitung arbeitet, war das Interesse für den formalen Aufbau und das Fachvokabular groß. Um den Zusammenhang zwischen der am Leserkreis orientierten Tendenz und der Aufmachung zu verdeutlichen, verglichen wir die analysierte Zeitschrift mit »Bravo«, »Bild der Zeit«, sowie französischen und italienischen Modeheften. Die nächsten Doppelstunden waren der praktischen Arbeit gewidmet, um die Einsicht in den Zusammenhang zwischen Form und Inhalt zu vertiefen. Schülerinnen hatten aus alten Magazinen zu gewählten Themen Material gesammelt, und ich hatte auch thematisch gebundene Ausschnitte aus Zeitungen für die Arbeit mitgebracht und ausgegeben. Ich stellte nun die Aufgabe, möglichst eine Doppelseite in vorgegebenem Format zu gestalten. Die Arbeit konnte einzeln oder zu zweit (eventuell zu dritt) durchgeführt werden. Während der Arbeit sowie in der Besprechung am Ende der Stunde zeigte sich, daß der Unterschied zwischen „Layout“ und „Collage“ nicht ganz klar geworden war (Bildbeispiele 1—2). Anhand der einzelnen Arbeiten wurden diese Probleme geklärt. Außerdem ließen sich manche Schülerinnen vom Thema her verführen, klebten Gags oder kombinierten bestechende Farbaufnahmen ohne auf formalästhetische Überlegungen zu achten. In der zweiten Doppelstunde (und letzten Einheit dieses Unterrichtsversuches) schalteten wir das Thema vollkommen aus. Lediglich durch Verteilung von neutralem Bildausschnitt und Zeilenspalte sollte auf vorgegebenem Format eine Doppelseite gestaltet werden, die in ruhigem, sachlichem Layout ein fachlich interessiertes Publikum ansprechen sollte. Die Menge des Bild- und Zeilenmaterials wurde an jede Schülerin gleich ausgegeben. Die abgebildeten Beispiele (3—4) zeigen, daß bei dieser simplifizierten und sehr eingeschränkten Aufgabestellung Charakteristika der Zeitschriftengestaltung bewußt angewendet wurden.

Als Ergebnis dieser Folge von Arbeiten sehe ich ein besseres Verständnis für Inhalt und Wirkung, Bereicherung des Fachwissens über Aufbau einer Zeitschrift (diese Erfahrungen wurden auch im Gespräch über einige Exemplare der Schülerzeitung konkretisiert) und die Erweiterung des

BOUTIQUE

GRABMAYR

Bei Alete: Die erste süße Hauptmahlzeit. Jodis so gern Süßes mag, hat Alete jetzt einen völlig neuen Menü-Geschmack entwickelt. Das süße Menü. Das erste dieser Art ist Milchreis mit Ananas – so süß, wie Kinder es am liebsten haben. Und so gesund und vollwertig wie all die anderen Menüs von Alete. Nirgendwo sonst bekommen Sie diese süße

... jenen Picasso-Museum. Das hat wohl hatte das Thema bestimmt, ein Thema, auf das auch ein intelligenter und fortgeschrittener Besucher nicht verzichten würde. Der Arzt am Bett der kleinen Mutter.

Die Picasso-Exposition haben sich inzwischen auf dem städtischen Gelände in Tübingen. Die städtische Ausstellung ist ein hervorragendes Werk geworden. Die archaische Komposition, die sich hier findet, ist ein ganzes Familienbild, es ist ein Bild, das die gesamte Familie zeigt. Die Komposition ist ein ganzes Familienbild, es ist ein Bild, das die gesamte Familie zeigt. Die Komposition ist ein ganzes Familienbild, es ist ein Bild, das die gesamte Familie zeigt.

Die Vertikale besteht aus Aufeinanderstellung mit Gaze. Es gibt in der Welt keine andere Art, die so schön ist wie diese. Die Vertikale besteht aus Aufeinanderstellung mit Gaze. Es gibt in der Welt keine andere Art, die so schön ist wie diese.

Das ist nicht der Triumph, er müßte für Pablo ein eigenes Bild sein. Das ist nicht der Triumph, er müßte für Pablo ein eigenes Bild sein. Das ist nicht der Triumph, er müßte für Pablo ein eigenes Bild sein.

1

SANDGRUBE

9

... einen Per-Kloster bewirkt. Bremen ist nicht so ganz so schön wie die Stadt.

... Werk der Schule von Barlaim, von Günter Bach für Bremen.

... SPIEGEL. Herr Doktor Bahr, in der Zeit der Per-Kloster ist ein sehr interessantes Werk geworden. Die archaische Komposition, die sich hier findet, ist ein ganzes Familienbild, es ist ein Bild, das die gesamte Familie zeigt.

... B.A.R.B. Nam, ich glaube nicht, es gibt in der Welt keine andere Art, die so schön ist wie diese.

... An der Stängelheit der Kohlrabis schneidet man eine 10 cm dicke Scheibe ab und stellt sie in Wasser. Er soll eine etwa 10 cm dicke Scheibe stehen bleiben. Die herangeschnittenen Teile werden groß zerhackt und beiseite gestellt. Die Kohlrabisblätter wälft man für 5 Minuten in kochendem Wasser, läßt sie abtropfen lassen und hackt sie sehr fein und gibt sie danach zu den anderen Kohlrabisblättern.

... Das Schmalz wird in der Pfanne stark erhitzt. Dann müssen die Zwiebeln mit dem großen Schüssel und werden hier mit dem gemessenen Hack mit Reis, Petersilie, Paprika, Majoran, dem Eiweiß, 1 TL Salz und einigen Pfeffer gemischt. Das Schmalz wird sorgfältig verrührt.

... Diese Masse wird mit dem Löffel in die umgekehrten Kohlrabis gedrückt. Ein kleiner Berg davon kann herausragen. Das fertige Gemüse in einem 40-Teller legen, alle anfangs zerhackten Teile rundherum verteilen und die Hühnerbrüste, den weißen Salat und die Sauce darauf geben. Die Sauce mit dem Hack, dem Reis, Petersilie, Paprika, Majoran, dem Eiweiß, 1 TL Salz und einigen Pfeffer gemischt. Das Schmalz wird sorgfältig verrührt.

... Die Sauce mit dem Hack, dem Reis, Petersilie, Paprika, Majoran, dem Eiweiß, 1 TL Salz und einigen Pfeffer gemischt. Das Schmalz wird sorgfältig verrührt.

2

kritischen Bewußtseins gegenüber den Möglichkeiten und Absichten der Massenmedien, beziehungsweise der dahinterstehenden wirtschaftlichen Interessen.

Für mich persönlich verdeutlichte sich aus den Erfahrungen in der Arbeit mit der Klasse das Problem, wie klare, intellektuelle Erkenntnis im

Marlies Garbsch

Ich muß zugeben, daß ich erst eher negativ zu der Zeitungsbesprechung eingestellt war, die diese junge Studentin mit uns machen wollte. Sie behauptete gleich am Anfang, daß jeder, aber auch jeder durch Modejournale beeinflusst wird, und daß mancher sogar seinen Charakter und Lebensstil nach einem Top-Modell-Image formt. Nun gut, dachte ich mir, das kann vielleicht für manche Leute gelten, aber der Großteil denkt doch heute sehr kritisch und ist stolz auf guten Geschmack und eigenen Stil und läßt sich nicht mehr so leicht gängeln.

Diese Einstellung hatte ich, als wir an Hand eines Modeheftes begannen Seite für Seite zu analysieren. Langsam erkannte ich aber, wie sehr der Leser durch optische Mittel wie Hintergrund, Pose, Aufmachung und Beschriftung der Artikel unterschwellig beeinflusst werden kann. Zum Beispiel wirkt ein an und für sich ganz einfaches Kleid vor einem romantischen Hintergrund ganz anders: es wird eine bestimmte Stimmung vorgetäuscht, die man doch gar nicht mitkaufen kann. Oder Worte werden unterstri-

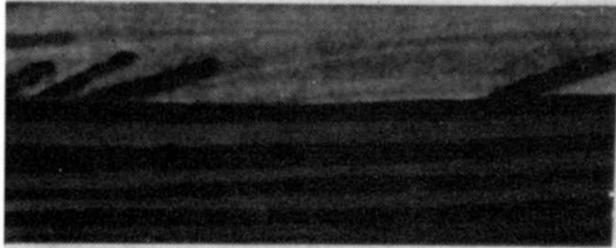
praktischen Verhalten zu verifizieren ist. Immer wieder stößt der Lehrer auf die Schwierigkeit, daß die Einsicht in einen manipulativen Zusammenhang noch keineswegs die Befreiung des eigenen Handelns aus diesen Abhängigkeiten bedeutet. Offen bleibt die Frage, ob die pädagogische Absicht mit der Erweiterung des intellektuellen Horizontes erfüllt ist.

chen, als hätte eine Freundin vorher die Zeitung gelesen und das Interessante unterstrichen. Oder beigefügte Stempel wirken wie Gütesiegel. Mir wurde klar, daß auch ich, wie wahrscheinlich jeder, bis zu einem gewissen Grad bewußt und unbewußt beeinflusst werde. Allerdings glaube ich, wenn ich heute eine Zeitschrift betrachte, sie doch mit ganz anderen Augen zu sehen. Es gelingt mir, sie nicht nur anzuschauen, sondern auch „dahinter“ zu schauen, kritischer zu lesen und Absichten der Redaktion und versteckte Werbung zu erkennen.

Ich denke, daß damit an und für sich schon ein Ziel dieser Besprechung erreicht war und Schulstunden sinnvoll angewendet wurden. Darüber hinaus fand ich es wichtig, daß uns in Theorie und Praxis gezeigt wurde, wie man an ein Problem herangehen kann. Wir lernten schärfer beobachten, kritischer und selbstkritischer zu werden und wir sahen ein, daß wir eigentlich gar keinen Grund hatten, uns anfangs so überlegen zu fühlen.

Karl Kraus

Gedanken anlässlich seines 100. Geburtstages



Wenn uns der 100. Geburtstag eines Phänomens — Karl Kraus genannt — Anlaß gibt, es vom jüdischen Gesichtspunkt aus zu betrachten, so müssen wir dem Urteil der gesamten Kulturwelt folgend feststellen, daß es sich hier um

Von Peter Herz

einem Großen menschlichen Geistes handelt — einen Autor, ja — Dichter, Zeitkritiker und Weltparisien allerhöchsten Bedeutsamkeit, einen Satiriker, der wir kein anderer seines Jahrhunderts verstand, Gestalten und Ereignisse in

reichte Licht zu rücken, zu bewerten oder abzuwerten — je nachdem — als hinreichender wortgewaltigster Vermittler dichterischer Schöpfung!

Wie wie ich beinahe zu allen Karl-Kraus-Vorlesungen und Vortragabend teilnahm, wird die einzigartige Vollendung seines Vortrags die Faszination die dabei von ihm ausging, niemals vergessen können. Kein Wunder, daß für mich gleich so vielen meiner Zeitgenossen das periodische Erscheinen seiner „Fackel“ jedesmal ein wahres Fest bedeutete, ein Genuß, dem ich schon lange vorher entgegenfeuerte! Ja — ich war ein „Kraus-Fan“ und bin es bis heute geblieben, wenn ich nicht auch als Jude gewisse Vorbehalte und Einschränkungen nicht zu entdecken vermag, einiges vorbringen muß, was einmal jüdischem Enthusiasmus in ganz anderen Zeitläufen nicht so klar ersichtlich war wie heute im Abstand vieler Jahre später.

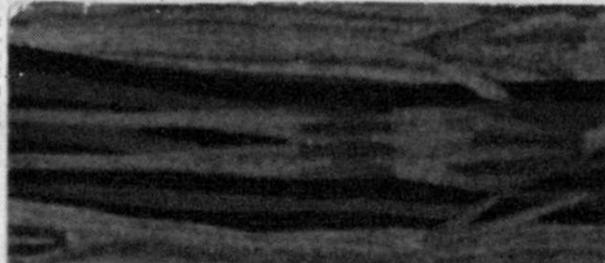


heit zum Thema hat. So konnte nur

Karl Kraus, der Jude, hat sich niemals seiner Abstammung bewußt gezeigt. Judentum und jüdische Herkunft waren niemals existent für ihn, denn er hatte jede Beziehung zu seinem Volk in Leben und Werk von Tisch gewischt — sie war einfach für ihn nicht vorhanden! Er, der mit den spitziesten Waffen seines alles durchdringenden

Geistes, seiner so vielen Schrecken bereitender Feder zeitweilen gegen alle möglichen Widersacher und Gegnerschaften kämpfte, hat seine Waffen nie gegen jene häufigen antisemitischen Ansätze eingesetzt, die sich oft ihm gegenüber einstellten. Darauf reagierte er nie, Beleidigungen, die ihm als Juden galten, nahm er nicht zur Kenntnis! In diesem Zusammenhang ist es sehr interessant festzustellen, daß die beirnähesten seiner Angriffsobjekte Juden waren: der Chefredakteur der „Presse“ mit seinem ganzen Stab inklusive der oft zitierten Kriegsberichterstatterin Alice Schalek — ferner Max Reinhard, Maximilian Harden, Werfel, Brod, Hoffmannsthal und andere mehr. Wohl lobte er den Juden Jacques Offenbach in den Himmel gegenüber dem Nichtjuden Johann Strauss, dessen Musik er bespötelte, ja — im Gegensatz zur ganzen Welt ablehnte, dafür war er ein riesiger Verehrer Nestroys, dessen heutige Bedeutung für das Repertoire so vieler Wiener Theater im Ursprung auf seinen Enthusiasmus, seine Werbung für ihn als großen Dichter und Satiriker und nicht, wie ehedem, bloß als Pausenfabrikanten zurückzuführen ist. Hierbei zeigt sich manches Kontro-

Nächstenliebe als diplomatisches Erfolgsrezept



Kraus Nestroy war beispielsweise ein ebensolcher Vielschreiber wie Jacques Offenbach mit seinen Operetten. Darum stehen neben genialen Schöpfungen des Wiener Aristokraten auch solche, die für den Tag kurzen Bühnenbedarfs angefertigt, kaum das Papier wert sind auf dem sie geschrieben wurden. Jedoch die heutige Nestroy-Renaissance die Karl Kraus inaugurierte, gründet in allem blinder Verehrung gar mancher Nestroyistik aus, dem — bereits seiner Zeit durchgefallen — auch bei heutiger Neuaufführung kaum besseres Schick-

Bis mich sein Träger nicht eines besondern beehrte, erweckte bei mir der Name Zeev Shek, eines der ersten dreißig Diplomaten des neugeborenen Staates Israel, Gedankenfindungen mit . . . Banken und Diskotheken kürzlich erläuterte mit der heute 53-jährige „Ambassadeur Extraordinaire et Plenipotentiaire“ im Jerusalemer Außenministerium, daß es sich dabei weder um Schicksal noch Shakes handelte, der Name ist urjüdischer Herkunft und eine Abkürzung des sephardischen „Schem-Kadosch“ oder „Schalom-Kadosch“.

Wie kommt ein sephardisch-rituelle Name zu einem in Olmütz — Tschoschowitz — gebürtigen Mitteleuropäer. Vom Vater her, natürlich, der, was bei mitteleuropäischen Juden selten ist, einer frommen sephardisch-holländischen Familie entstammte. Diesen Umstand verdankt es Zeev Shek, schon als Vierjähriger Iwrit (mit sephardischer Betonung) beherrschte zu haben. Mit sieben Jahren trat er unter dem Einfluß des zionistischen Vaters dem Jung-Makkabi bei, der sich später mit Gordonia verschmelzte.

1930 überrumpelte ihn in Olmütz der Einmarsch der deutschen Truppen unter Hitler, bewog ihn, nach Prag zu

trag der Bewegung unterließ er es, sich durch Auswanderung in Sicherheit zu begeben; die Folge war seine Verschleppung ins Ghetto Theresienstadt. Dort bemühte er sich als zionistischer Jugendführer nach Kräften, zwischen den unströmigen jüdischen Strömungen als ausgleichender, schlichtender Faktor einzulenken, ein Talent, das ihm aus dem Munde des verehrten Führers der Theresienstädter Zwangsgemeinschaft Dr. Franz Kahn das Kompliment einbrachte, der „geborene Diplomat“ zu sein. Diese Bemerkung sollte sich mehrere Jahre später als richtig erweisen.

Die schweren Jahre in Theresienstadt, die eine Untergrundbewegung des Widerstands durch erhebliche Arbeit so gut es ging zu lindern und humanisieren versuchte, haben im Seelenleben Zeev Sheks bis heute einen tiefen Niederschlag hinterlassen — nicht nur weil er ausgesprochen in Theresienstadt seine heutige Gattin Alisa Ehrmann kennen und lieben lernte. Zum Unterschied von Zeev, der jüdische Tradition noch quasi mit der Muttermilch eingegeben hatte, entstammte Alisa einer durchaus assimilierten Prager Familie. Aber gemeinsam mit ihm war ihr schließlich das Schicksal hold; beide entgingen den verhängnisvollen Deportationen in de-

EINE KUNSTLEISICHE

ADEK

Sechs von acht Mitgliedern seiner Familie war ein trauriges Schicksal schieden — sie kamen in Zigeunerkonzentrationslagern um. Nur eine heutige Alisa wohnhafte Schwester blieb ihm von der verzweigten alt-jüdischen Familie zurück.

Nach dem Kriege gelang es Zeev, Hilfe eines von der Reichswehr-Begehrten Studentenrat auszuwandern. Als perfekter Hebräist war es ihm schwer, einer alten Neigung nachzugehen als Journalist beschäftigt zu sein. Auch dabei kam eine seit je unterirdische künstlerische Ader zum Vorschein, spezialisierte sich auf Feuilletons, wies sich als der geborene Glossenschreiber, lebte es, sich eher als schlechten Schriftsteller als guten Journalisten zu nennen.

Zeev liebt das Leben, die Urwe-

3 Sachliches Layout

Linke Seite: Collageartige Layouts

4 Sachliches Layout

KULTURSPIEGEL

Ursprünglich wollte er Sänger sein. Sein Leben gilt auch vor allem dem Gesang. Während andere Musiker, ein Thema vorzuführen wollen, meist ein Instrument bevorzugen, singt er es sei es bei zufälligen Gesprächen, sei bei Vorträgen für breites oder Fachpublikum. Als er sich während seiner Aufenthalte in Amerika zu einem Pianisten in einer Radiostation einfand, dachte er an Schubert oder Mendelssohn; doch beobachtete er, mit wiewer Vorbildung selbst diejenigen Kandidaten gekommen waren, die abgewiesen wurden, und trat erst gar nicht an, ging heim. Da kam ihm blitzartig ein Gedanke, und er verwirklichte ihn sofort. Ein Brief war nicht nötig gewesen — er telegraphierte, ob man für . . . bestimmte Lieder Interesse hätte. Die Antwort kam prompt in lauteter Ja! Nun trat Admon (damals hieß er noch Gorochov) vor die Richter, sang mit gutturaler Färbung auf einen aus einem einzigen Wort bestehenden Text („Jaleji“, d. h. „Nacht!“) freie Nachbildungen von arabischen Gesängen, die er irgendwo gehört hatte. (In Palästina hatte er keinen Kontakt mit Arabern gehabt). Er wurde sofort für eine Sendung engagiert. Das war aber nur der Anfang vom Aufsteigen. Denn es meldeten sich andere Situationen und verlangten nicht nur den Gesang, sondern auch die Noten.

War schon Admon vom ersten Erfolge dessen Größe er bei weitem nicht ahnt hatte, überrascht, so fühlte er sich jetzt schon gehier an die Wand gestoßen. Eine Melodie — und gar so eine — nolleren, übertraf damals seine Kenntnis. Um den Auftrag auszuführen

Die Prognosen für Israels Wirtschaftsentwicklung im Jahre 1974 haben sich sehr schnell als unrichtig erwiesen. Zusammen mit dem Etat hatte die Regierung ein „Nationalbudget“ vorgelegt, das von folgenden Annahmen ausgeht: das Wirtschaftswachstum wird in diesem Jahre geringer sein, der private Verbrauch wird gegenüber 1973 abnehmen, da die Kaufkraft durch große Steuerbelastung und Teuerung geschrumpft wurde.

Präsident der Notenbank (Bank Israel) zugeben, daß die Voraussagen falsch waren. Israels Wirtschaft ste

Israel im Zeiche

unsterbliche Form zu gießen unternimmt. So groß und mächtig ist dieser Impuls, daß er einem Sturzbach gleich die Hindernisse — und ihrer sind Legionen! — aus dem Wege räumt, überbringt, mit der Gewalt einer Naturkatastrophe von sich schleudert.

Chaim Pitok's „Acher Lev“ will den Beweis dafür erbringen, daß sich nicht nur ein Talent in der Stille bildet, sondern auch ein Charakter, und daß dazu nicht erst des „Stromes der roten Welt“ bedarf, sondern daß der arbeitsige Widerstand des kleinen jüdischen Jungen, der an seine künstlerische Begabung glaubt und sich von ihr nicht abbringen läßt, ihm zu Energie und Anerkennung verhilft. Ein bemerkenswerter Tendenz- und „Bildungs“-Roman. Wer die epische Breite der Milieu-Schilderungen im ersten Teil bewunden hat, wird nicht nur vom Thema, sondern auch von der subtilen Nachführung überrascht.

Bildnerische Erziehung im Kreuzfeuer der Kritik

(Ein Versuch der Rechtfertigung bildnerischer Unterrichtspraxis)

Nach einer Phase allgemeiner Anerkennung und Förderung musischer Bildungsziele hat uns seit einiger Zeit eine Welle der Kritik erfaßt, die den Begriff des Musischen und damit auch die gegenwärtige Praxis der bildnerischen Erziehung weitgehend in Frage stellt. Negative Argumentationen gehen hauptsächlich von folgenden Entdeckungen bzw. aktuellen Vermutungen aus:

- 1) Musische Erziehung ist wirklichkeitsfremd, ideologieanfällig und unwissenschaftlich in Ermangelung exakt beschreibbarer Lehrinhalte und kontrollierbarer Methoden,
- 2) ein Beweis sachlicher Notwendigkeit und praktischer Nutzenanwendung bildnerischer Tätigkeit wird nicht erbracht,
- 3) das traditionelle Bezugsfeld der bildnerischen Fächer, die bildende Kunst, ist durch die gegenwärtige Entwicklung entwertet und undefinierbar geworden, bzw. in seiner sozialen Schädlichkeit durchschaut.

Der Vorwurf, auf unüberprüfbare Weise unnütze und undefinierbare, gar schädliche Dinge zu betreiben, kann in einer Leistungsgesellschaft nicht leicht genommen werden. Er hat denn auch bewirkt, daß die innerfachliche Diskussion um den möglichst raschen Nachweis des Gegenteils bemüht ist. Dabei hat sich zunächst eines herausgestellt: Je mehr wir bestrebt sind, den Forderungen nach wissenschaftlicher Objektivität, nach überprüf- und nutzbaren Unterrichtsergebnissen nachzukommen, desto verletzbarer werden wir im dritten Punkt oben angeführter Kritik, in unserer Eigenschaft als Vertreter bildkünstlerischer Belange. Hier scheint der Durchsichtigkeit des Geschehens und Urteilens eine Grenze gesetzt zu sein, die folgerichtig — ohne erst die Frage nach den sozialen Funktionen der Kunst ins Blickfeld zu lassen — bereits zum Abrücken von der bildnerischen Unterrichtspraxis führen muß.

Es bleibt zu prüfen, ob wir die Konsequenzen einer rationalistischen Neuorientierung unseres Faches bedenkenlos ziehen dürfen, und welcher Art von Autorität wir uns dabei eigentlich beugen. Zweifellos üben die Naturwissenschaften die größte Autorität im geistigen Leben der Gegenwart aus. Die Brauchbarkeit ihrer Erkenntnisse und die Wirksamkeit ihrer Methoden haben sich bereits so vielfach und so einprägsam erwiesen, daß jeder, der von ihrer Position aus argumentiert, erwarten kann, beachtet zu werden. Ob

diese Position allerdings wirklich eine wissenschaftliche ist, läßt sich im Falle unserer Kritiker relativ leicht am Grad der jeweils gezeigten Einsicht in die anstehende Problematik entscheiden. Die Feststellung etwa, daß wir Lehrer die angestrebte Umwandlung des Gegebenen (des unwissenden Kindes zum wissenden Erwachsenen) bei weitem nicht mit der Folgerichtigkeit und Zielgenauigkeit, wie sie die heutige Technologie kennt, betreiben, ist gewiß korrekt. Uns daraus aber den Vorwurf minder qualifizierter Arbeit zu machen, ist kennzeichnend für die blinde Willkür einer Diktion, die an dem unendlich komplexeren Sachverhalt des Menschlichen, mit dem wir es zu tun haben, unbeirrt vorbeiläuft und Objektivität des Urteilens als *conditio sine qua non* auf einem Gebiet verlangt, für das eine entsprechend umfassende und untrügerische wissenschaftliche Kartierung noch nicht vorliegt. Verschweigen wir uns nicht, daß eine totale Neufassung von Unterrichtszielen und Methoden zugunsten technologischer Bedingungen so riskant ist, wie jedes Unternehmen, das mit erhöhtem Einsatz technischer Hilfsmittel startet. Wir erfahren heute häufig genug, daß die Wirkung solcher Unternehmungen weitreichender ist, als beabsichtigt und vorausgesehen. Dieses eklatante Mißverhältnis zwischen der rationalen Entscheidungsbasis des Menschen und dem effektiven Ausmaß seiner Eingriffe in die vorhandenen Strukturen, bereitet vielen Zeitgenossen bereits ein zu tiefes vitales Unbehagen, als daß man über das Zufällige und Beiläufige vieler unserer scheinbar logisch konzipierten Handlungen noch hoffnungsfreudig hinwegsehen könnte.

Geben uns etwa die Erkenntnisse der experimentellen Psychologie über den Mechanismus des Lernens wirklich die Möglichkeit in die Hand, Lernprozesse sinnvoll, d. h. zur Verbesserung der menschlichen Lage, zu steuern? Was ist wohl exakt an der Kontrolle eines angezielten spezifischen Lernerfolges, wenn allfällige Nebenerscheinungen der Konditionierung — etwa psychische Fixierungen des Lernenden auf gewisse gleichbleibende, künstlich erzeugte, lust- oder peinvoll erlebte Situationen und deren Konsequenzen für das künftige Gesamtverhalten des Individuums und der Gesellschaft — nicht hinterfragt werden, nicht hinterfragt werden können, weil sie erst Jahre oder Jahrzehnte später ihre Wirkung zeigen und schwerlich zu isolieren sind?



1

Zu glauben, daß mit der genauen Programmierung und Kontrollierung von Lernschritten echt beobachtbar wird, was mit jungen Menschen in der Schule geschieht, ist folglich ein Irrtum, den man zurückweisen muß, auch wenn die Aussicht, unanfechtbare Beurteilungen abgeben zu können, einer subordinierten Lehrerschaft verlockend erscheinen mag.

Ein noch größerer Irrtum ist es, nur exakt verbalisier- oder bezifferbare menschliche Erfahrungen für traditionswürdig zu halten. Es mag zwar konsequent sein, gemäß der Bekämpfung alles Wildwachsenden in unserer Umwelt auch unsere geistig kulturelle Landschaft systemgerecht zu begründen, aber vernünftig ist es nicht, weil wir indessen bereits wissen, wie sehr unsere durchkonstruierten Milieus das Aufkommen positiver Lebensgefühle behindern.

Zugegeben, mit solch allgemeiner Kritik am Rationalismus und mit der bloßen Berufung auf die Wahrung gefühlsmäßiger Belange ist heute kein Unterrichtsgegenstand zu rechtfertigen. Gefühlsimpulse können nämlich genauso irreführend sein wie Computerbefehle, wenn man nicht berücksichtigt, welche Informationen in ihnen verarbeitet sind. Ich will hier darzulegen versuchen, was außer gefühlsmäßiger Voreingenommenheit für die Beibehaltung eines bildnerischen Schulfaches sprechen kann, und dabei von folgenden Prämissen ausgehen:

- 1) Die Frage nach der Nützlichkeit bildnerischer Schulung darf gestellt werden,
- 2) sie zeitgemäß zu beantworten, ist ohne Rücksicht auf soziale Belange nicht möglich,
- 3) etwas, das keine positive soziale Funktion hat, kann nicht Ziel eines von der Öffentlichkeit geförderten Unterrichtsfaches sein.

Diese letzte Bedingung scheint einer Verteidigung unseres Faches von vornherein den Wind aus den Segeln zu nehmen. Die meisten Lehrer der bildnerischen Erziehung sehen nämlich die bildende Kunst als selbstverständlichen Ausgangs- und Zielpunkt ihrer Arbeit an. Diese bildende Kunst erhebt heute aber den Anspruch, etwas Losgelöstes, Zweckfreies zu sein, etwas, das sein Maß nur in sich selbst trägt. Das wirkt sich insofern negativ aus, als es gleich zweifach zur Kritik herausgefordert, den Ver-

tretern dieses Anspruchs entweder sinnlose Verschwendung oder aufklärungsfeindliche Mystifikation vorgeworfen werden kann. Halten wir die Tatsachen fest: Kunst ist vom Menschen Gemachtes, und zwar doppelt Gemachtes, zuerst als Werk, sodann als Begriff. Das einzige, was dabei über individuelle und gruppenspezifische Erfindung und Auffassung hinausgeht und die artifizielle Erscheinung an übergeordnete Gesetzmäßigkeiten bindet, ist die permanente Reproduktion ihrer physiologischen Basis, ist der Mensch, in der ihm eigentümlichen Fähigkeit und Neigung zum bildnerischen Verhalten. Hier müßte ein biologischer Sinn zu entdecken sein, der das pädagogische Engagement für das Phänomen und seine Ableitungen unabhängig von allen Ideologien und den jeweiligen Interessen der Profitwirtschaft prinzipiell rechtfertigt. Es ist erwiesen und gilt heute als normal, daß schon Kleinkinder lustvoll auf bildnerische Reizsituationen reagieren und früher oder später spielend Zeichen finden für die Dinge ihrer Welt. Spielend: das heißt zwanglos, ihrer Art gemäß. Diese Art aber zeigt entwicklungstypische Grundmuster sowie Parallelen zu Darstellungen aus anderen Epochen der Menschheitsgeschichte¹, zeigt, daß hier Angelegtes zur Entfaltung gelangt, bevor die Berührung mit einer spezifischen Bildkultur ihren überformenden Einfluß geltend machen kann. Wenn wir aber annehmen müssen, daß die bildnerischen Fähigkeiten des Menschen ebenso in seiner Erbstruktur verankert sind wie etwa seine Sprachfähigkeiten, wäre es höchst inkonsequent zu denken, daß er Anlagen für das eine aus Notwendigkeit besitzt, für das andere aber aus Zufall. Biologische Systeme unterliegen dem Ausleseprinzip der Natur und es ist nicht einzusehen, weshalb es gerade dem Menschen gestattet sein sollte, eine Eigenschaft zu entwickeln, fortzupflanzen und seit ungefähr 40.000 Jahren anzuwenden, wenn diese Eigenschaft nicht in positiver Relation zu seinen artspezifischen Überlebenschancen stünde.

¹ Ich stelle die Zeichnung eines vierjährigen Jungen, ein spontan nach einem Flugplatzbesuch gezeichnetes Flugzeug als Leibform mit inliegenden Sitzen (Abb. 1) zum Vergleich mit dem „Röntgenstil“ steinzeitlicher Jäger.

Fortsetzung folgt

Vereinsmitteilungen

Prof. Dr. Max Kläger (durch seine Veröffentlichungen über „Schrift“ bekannt), Leiter der Abteilung Kunsterziehung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, wird mit Assistenten und ca. 25 Studenten vom 21.—25. Mai 1975 Wien be-

suchen, um hier neben Schulbesuchen, Museumsführungen und Sightseeing mit Wiener Kunsterziehern am 23. Mai die Situation unseres Faches zu diskutieren.

Buchbesprechungen

Lernen mit Erfolg

Otto Kampmüller, Jugend und Volk, Wien, 1973, 94 Seiten, kart.

„Ein Leitfaden für Schüler, Studenten und Berufstätige, die rationeller und mit Freude und Erfolg lernen wollen. Er zeigt auch den Eltern und Lehrern, wie sie dabei helfen können.“

Das weite Gebiet des Lernens wurde vom Verfasser in 21 Kapitel gegliedert. Zwischenüberschriften helfen, das Wesentliche des Kapitels zu erkennen. Arbeitsanregungen — 5 bis 10 je Kapitel — sollen das Erklärte vertiefen und festigen.

Zu bedenken wäre nur, ob ein Schüler, auch wenn er bereits älter als 14 Jahre ist, nicht durch das riesige Angebot der Regeln für den Lernerfolg doch wieder verunsichert wird. Lehrer und Eltern könnten allerdings immer wieder einen Blick in dieses Buch werfen und diese Anregungen dosiert an die Lernenden weitergeben.

VL. Gerhard Bergauer

Vorschulzeit und Schulanfang

Otto Kampmüller, Jugend und Volk, Wien 1974, 132 Seiten, Illustrationen von Rud. Angerer, kartoniert, S 40.—. Dieses Buch versucht in einer sehr angenehmen, leicht lesbaren Art allen jenen, die mit der Erziehung von Kindern, vor allem vor dem Schuleintritt, zu tun haben, wertvolle Anregungen zu geben, wie sie das vorschulpflichtige Kind in allen seinen Anlagen fördern können. Die Erwachsenen, die dieses Buch ernst nehmen, werden auch merken, daß sie selbst viel dazulernen, wenn sie die Beschäftigung ihrer Kinder sinnvoll gestalten wollen. Dieser zweite Effekt ist es auch, der darauf zurückzuführen ist, daß dieses Buch keine fertigen Rezepte liefert, sondern nur ganz wenige Beispiele bringt, um dem Erzieher zu zeigen, wie der theoretische Teil zu verstehen und auszuwerten ist.

VL. Gerhard Bergauer

Europäisches Pädagogisches Symposium

Oberinntal

2.—16. August 1975

Neue Schule Prutz Ried

Angstbewältigung als pädagogische Aufgabe

Veranstalter:

Verein Europäisches Pädagogisches Symposium Oberinntal

Weltbund für Erneuerung der Erziehung (Deutschsprachige Sektion)

Internationale Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung

Europäischer Erzieherbund

Wissenschaftliche Leitung:

Ernst Meyer

Ehrenschutz:

Bundesminister für Unterricht und Kunst

Dr. Fred Sinowatz

Bundesminister für Wissenschaft und Forschung Dr. Hertha Firnberg

Landeshauptmann von Tirol, Eduard Wallnöfer

Teilnehmergebühr: S 400.—, Ehegattin frei, S 200.— für Studenten.

Anmeldung zwecks rechtzeitiger Regelung der Unterbringung sowie Anfragen: EPSO-Sekretariat A-6522 Prutz — Ried Telefon (0 54 72) 396

An der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz ist der freie Dienstposten eines ordentlichen

Hochschulprofessors für textiles Gestalten und Werken

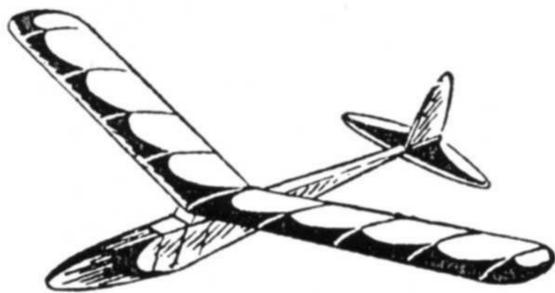
zu besetzen.

Hauptaufgabe ist die Betreuung der in Aufbau begriffenen Studienrichtung **textiles Gestalten/Werken (Lehramt an Höheren Schulen)** — in Lehre und Forschung.

Die Aufgabenstellung verlangt hohe fachlich-künstlerische Qualifikation, didaktische Erfahrung sowie Kooperationsbereitschaft.

Interessierte Bewerber/Bewerberinnen mit abgeschlossenem Hochschulstudium oder gleichwertigen Nachweisen mögen ihre Bewerbung samt Lebenslauf und Nachweisen über ihren Bildungsgang sowie über ihre künstlerischen und wissenschaftlichen Arbeiten, längstens bis einschließlich 15. Mai 1975 an das Rektorat der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung, 4020 Linz, Hauptplatz 8 (Postfach 6), einreichen oder einsenden.

Für Ihre Bastelstunde empfehle ich Ihnen:
FLUG- UND SCHIFFSMODELLBAU



PLÄNE, WERKSTOFFE ETC.:

Sperl und Co.OHG

1040 Wien, Wiedner Hauptstraße 66,
Telefon 57 62 22

1170 Wien, Hernalser Hauptstraße 16,
Telefon 43 23 73

Verlangen Sie den reichillustrierten Prospekt sowie den Plan des abgebildeten Modells („Pips“).

Für Lehrpersonen gratis!

Schulrabatt



DEKA-FARBEN

Prospekte im Fachgeschäft oder von
DEKA-Textilfarben AG
8025 München-Unterhaching

Generalvertretung für Österreich:
Alfred Böhm Chemie, 4982 Obernberg Inn.



Goldfaber Aquawachs wasservermalbare Wachsmalkreiden

Für Schule, Kindergarten
und Elternhaus

Fordern Sie, bitte, Muster und
Prospekte an:
A.W. Faber-Castell G.m.b.H.
Lindengasse 4, 1070 Wien, Postfach 458



neues vom *Pelikan*

DECKFARBKASTEN 735 K/12
bestechend in Form und Ausführung



- Druckstabiler, bruchfester Kunststoffkasten in funktionsgerechter Form
- Farbschälchen mit Sicherheitsrand verhindern Überlaufen der Farbe
- Klemmleiste hält Schälchen „schwebend“ über dem Kastenboden; ein Festkleben ist nicht möglich
- Neuartige Mischfelder mit 5 Vertiefungen erleichtern das Mischen
- Praktische Pinselhalterung für die gängigsten Sorten

GÜNTHER WAGNER PELIKAN - WERK WIEN