

Bildnerische Erziehung

Österreichisches Fachblatt
für Kunst-
und Werkerzieher

1969

3



Umschlag: Beim Zeichnen (Photo: Banner)

Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher

Vorsitzender:

Fachinspektor Professor Adolf Degenhardt

Vorsitzende des Redaktionskollegiums und
Schriftleiter:

Fachinspektor Professor Gertrud Banner

Geschäftsführender Obmann und Leiter der
Bundesgeschäftsstelle:

Oberstudienrat Hans Stumbauer

Schriftführer: Hauptschullehrer Fritz Wieser

Kassier: Professor Walter Fischer

Sektionsleiter:

Kindergarten: Kindergarteninspektor Dr. Grete Walter

Pflichtschule: Hauptschuldirektor Schulrat Hans Gramm

Lehrerbildung: Professor Gernot Jüttner

Allgemeinb. h. Sch.: Professor Ernst Bauernfeind

Berufsbildende mittlere und höhere Schule:

FV Professor Dr. Georg Reitter

Hochschule: Professor Karl Kreuzberger

Volksbildung: Professor Heinz-Bruno Gallee

Redaktionskollegium:

Burgenland: Professor Elfriede Ettl, Kärnten: Professor

Egon Wucherer, Niederösterreich: Professor Karl

Schröpfer, Oberösterreich: Oberstudienrat Alfred Stifter,

Salzburg: Professor Matthias Herbst, Steiermark:

Professor Wolf Schönach, Tirol: Professor Ernst

Gartner, Vorarlberg: Professor Franz Pachner,

Wien: Dozent Professor Richard Kladiva.

Landesvorsitzende:

Burgenland: Bezirksschulinspektor Hermann Stocker,

Kärnten: Professor Wilfried Grohar, Niederösterreich:

Hauptschuldirektor Schulrat Hans Gramm, Ober-

österreich: Oberstudienrat Hans Stumbauer, Salzburg:

Hauptschuldirektor Schulrat Eduard Böhler, Steiermark:

Fachinspektor Professor Dr. Franz Jokesch, Tirol:

Hauptschullehrer Adolf Luchner, Vorarlberg: Professor

Franz Pachner, Wien: Prof. Karl Kreuzberger

Inhalt

Fachinspektor Prof. Gertrud Banner

EINLEITUNG 1

Prof. Gerhard Gollwitzer

PLÄDOYER FÜR DAS SCHEINBAR

UNNÖTIGE 3

Dr. Charlotte Huber

AUFGABEN UND ZIELE DER BILDNERI-

SCHEN ERZIEHUNG IN DER VOLKSSCHULE 5

Anna Malina-Angerer, Lehrer und Dozent am
Pädagogischen Institut

AUFGABEN UND ZIELE DER BILDNERI-

SCHEN ERZIEHUNG IN DER HAUPTSCHULE 8

Prof. Ernst Bauernfeind, Allgemeinbildende,
höhere Schule

BEDEUTUNG, AUFGABEN UND ZIELE EINER
ZEITGEMÄSSEN BILDNERISCHEN

ERZIEHUNG 11

Fachinspektor Prof. Leo Kühmayer

ZIELSETZUNG IM WERKUNTERRICHT . . . 16

Prof. Gernot Jüttner

DIE PÄDAGOGISCHE AKADEMIE,

BESTREBUNGEN UND MÖGLICHKEITEN . . 18

Fachinspektor Prof. Gertrud Banner

DIE SITUATION DER WEIBLICHEN

HANDARBEIT 22

Typographische Gestaltung: Peter Novak

Eigentümer und Verleger: Österreichischer Bundesverlag, Schwarzenbergstraße 5, 1010 Wien. — Herausgeber: Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher. — Für den Inhalt im Sinne des Pressegesetzes verantwortlich: Professor Dr. Alois F. Rottensteiner, Schwarzenbergstraße 5, 1010 Wien. — Druck: Druckerei und Zeitungshaus J. Wimmer Gesellschaft m. b. H. & Co., Promenade 23, 4010 Linz. — Jahresabonnement für Mitglieder (4 Hefte): S 50,—. Einzelbezug für Nichtmitglieder: S 20,—.

Einleitung

Das Fachblatt „Bildnerische Erziehung“ hat sich nach seiner Neuübernahme zur Aufgabe gemacht, hauptsächlich der methodischen Hilfeleistung und Anregung für den Lehrer zu dienen. Um eine vertiefte Auseinandersetzung mit gewissen Aufgabenkreisen möglich zu machen, wurde daher die Behandlung eines geschlossenen Themenkreises in je einem Heft geplant. Erfahrungsberichte aus dem praktisch erprobten und geglückten aufbauenden Unterricht sollten dabei an erster Stelle stehen. Das Maiheft mit dem Thema „Weben“ war in diesem Sinne gestaltet. Um so befremdender mag es manchem Leser beim Durchblättern vorliegenden Heftes erscheinen, daß die dem Kunsterzieher so unentbehrlichen Bilder und praktisch verwertbaren Anleitungen diesmal fehlen. Das Heft hat aber eine weitere wichtige Aufgabe: den Kunsterzieher über aktuelle Vorgänge unseres Fachgebietes zu informieren. Diesmal ist der Anlaß ein dringender und ernster.

Es ist hinlänglich bekannt, daß unsere Fächer im vergangenen Jahr empfindliche Kürzungen hinnehmen mußten, Kürzungen, die auch im nächsten Jahr bestehen bleiben. Sie wurden im ganzen Bundesgebiet verschieden, teilweise vom pädagogischen Standpunkt nicht mehr vertretbar, durchgeführt. Wenn wir nicht wollen, daß dieser Zustand anhält und weitere Kürzungen folgen, die eine gezielte Unterrichtsführung unmöglich machen, müssen jeder einzelne Lehrer und der Bund der Kunst- und Werkerzieher die gesamten Kräfte aufbieten, um diesen Zustand ändern zu helfen.

Viele Kollegen unterrichten ihr Fach mit großem Idealismus; daß man ihrem Gegenstand Stunden entzieht, löst in ihrem Bewußtsein helle Empörung aus. Kommen sie aber in die Lage, gegenüber Vertretern anderer Fächergruppen und Behörden ihr Fach verteidigen zu müssen, so werden sich die meisten der Schwierigkeit dessen bewußt. Es wirft sich vor allem die Frage auf, welche Lehr- und Bildungswerte machen Bildnerische Erziehung, Handarbeit und Werkerziehung innerhalb des Bildungsganzen unersetzlich? Hat der Kunsterzieher tatsächlich die Kernprobleme der Gegenstände behandelt oder ist er in Randgebieten, die auch andere Fächer zum Teil erfüllen können, steckengeblieben?

Die folgenden Aufsätze aus verschiedenen Schul-

typen geben darüber Aufschluß, sollen zu Reflexionen über die tatsächlichen Grundlagen der Fächer anregen und machen die überaus kritische Situation, in der wir uns befinden, einigermaßen bewußt. Trotz der verschiedenen Standpunkte und Erfahrungen, die uns wertvolle Einblicke in die speziellen Aufgaben der einzelnen Schultypen vermitteln, zeichnen sich in den Aufsätzen durchaus gleiche Grundsätze ab. Es dürfte zum Beispiel nicht mehr zu Kürzungen kommen, die bewirken, daß das praktische Fach Handarbeit und Werkerziehung für die gesamte Schulzeit nur in einer Klasse unterrichtet wird. Damit wäre, wie sich gezeigt hat, die Vermittlung der minimalen Grundbegriffe in Frage gestellt, da zum Ausweichen oder Verlegen des Stoffes in die vorangegangene oder nachfolgende Klasse wie bei anderen Gegenständen keine Möglichkeit besteht. Besonders in diesem Fall hatte der Idealismus der Lehrer empfindliche Einbußen erlitten. Deutlich zeigt sich auch an dem Beispiel der Pädagogischen Akademien die Notwendigkeit einer gemeinsamen Besprechung der Stunden tafeln und Lehrpläne aller aufeinanderfolgenden und parallel laufenden Schultypen. Durch die Alternative von Bildnerischer Erziehung und Musikerziehung nach der 4. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen kam es zu einem völligen Fehlen jeweils eines Gegenstandes an der Oberstufe. Da aber die erst in der Oberstufe intensiv behandelte Kunstbetrachtung in der Volksschule in zunehmendem Maße verlangt wird, mußte eine Nachholmöglichkeit dafür an der Pädagogischen Akademie geschaffen werden. Sie wurde einsemestrig mit einer Wochenstunde angesetzt und kann daher ihre Aufgabe kaum erfüllen.

Die beiden ausgewählten Beispiele zeigen, daß man wohl nicht von Fachegoismus sprechen kann, wenn ein Mindestmaß an Stunden gefordert wird, überdies in einer Zeit, wo das Leben mit dem optischen Bereich mehr denn je durchdrungen ist. Jeder vernünftig denkende Kunsterzieher weiß, daß Industrie und Wirtschaft immer mehr ein vertieftes und allseitiges Wissen und Können verlangen. Das vertiefte erwirbt der Schüler in Fach- und Hochschulen, das allseitige Wissen und seine Bildung in Grund- und Mittelschulen. Eine fundierte Kritikfähigkeit über Fragen der bildenden Kunst kann sich ein zu

Schlüsselpositionen vorgestoßener Mensch in späteren Jahren nicht mehr aneignen. Er wird rat- und hilflos sein, eine Tatsache, die zum Beispiel das Niveau der ihm unterstellten Produktion wesentlich beeinflussen kann. Man darf es daher nicht erst dem späteren Erwachsenen überlassen, den Mangel von Kenntnissen auf gewissen Gebieten selbst zu beseitigen. Durch die Fülle der auf ihn einströmenden „ungelenkten“ Einflüsse würde er sich nicht mehr hindurchfinden. Die Schule hätte daher die Aufgabe, Grundlagen aller Lebensbereiche anzubieten, auf die jeder Heranwachsende seiner Begabung und seiner Lebenslage nach später aufbauen kann. Das heißt, daß er Richtlinien und Anschauungen aus ihr mitnehmen muß.

Alle technischen Errungenschaften unserer Zeit dienen zum Großteil einem „besseren“ Leben. Im Grunde genommen geht es darum, dem Menschen immer mehr an manueller Arbeit abzunehmen und ihm zunehmend mehr Bequemlichkeit, mehr freie Zeit zu schaffen. Wozu aber? Was macht er mit dieser freien Zeit? Jüngste

Ereignisse legen davon Zeugnis ab, daß dieses große Problem der Gegenwart noch nicht gelöst wurde. Noch hat die Allgemeinheit nicht gelernt, damit fertig zu werden. Aufgabe der Schule ist es nicht nur, der Industrie und Wirtschaft geschulte Kräfte zuzuführen, also mit der Zeit zu gehen, sondern die negativen Erscheinungen dieser Zeit durch ihr Bildungskonzept zu steuern versuchen.

Die bildende Kunst, Musik, Literatur, Sport und Tanz sind es vor allem, die dem Menschen „erlaubte Freuden“ ermöglichen, wenn er rechtzeitig gelernt hat, damit etwas anzufangen. Sie sind es aber auch, die ihn über die Sorgen des Alltags hinausheben und ihn in Zeiten der Prüfungen das Leben leichter ertragen lassen. Sie sind eine immerwährende Kraftquelle, die der durch Automation abgestumpfte Mensch mehr denn je benötigt.

Dieser Tatsache sollte man bei Kürzungen und Neuplanungen eingedenk sein und sie mit Verantwortungsbewußtsein der kommenden Generation gegenüber lösen.

Plädoyer für das scheinbar Unnötige

Auszug aus der Rede auf der Internationalen Musischen Tagung, Überlingen, 11. Juni 1969
(Österreich, Schweiz, BRD)

„Musisch“ — dieses Wort ist belastet durch einen falschen Zungenschlag. Man denkt dabei an gefühlvoll, antirational, ja gefühlsselig, an Entspannung nach strapaziöser Tagesarbeit. Weder kennzeichnet dies inhaltlich die musischen Fächer noch begründet es ihren Platz in der Schule. Was ist das Musische in Wahrheit?

Der Mensch hat verschiedenartige geistige Fähigkeiten, die Welt zu erfassen, sich Rechenschaft darüber zu geben, was um ihn und in ihm geschieht, sein Leben als menschliches Leben zu gestalten, kurz: Mensch zu werden. Es sind die des begrifflichen Denkens, des bildnerischen Gestaltens, der Musik, der Rhythmik und des Tanzes, der Sprache als Sprachgestaltung-Dichtung, des Schauspiels, der Gestaltung der Gemeinschaft. Alle diese Vermögen sind jedem Menschen eingeboren, wenn auch jeder verschieden viel davon mitbekommen hat. Keinesfalls aber ist eine davon nur eine Spezialität für Spezialisten! So rund und vielseitig wächst jedes Kleinkind auf: es malt und baut, spricht und singt, tanzt und schauspielert und lebt sich in die Gemeinschaft ein. Und so rund und vielseitig sind die Kulturen, soweit sie wirklich Kulturen sind. Auch unsere Dörfer und Städte, unsere Volkstänze und -lieder und Märchen berichten davon.

Erst in jüngerer Zeit spezialisierte sich das Abendland auf nur eine einzige dieser Fähigkeiten, auf das begriffliche Denken in Wissenschaft und Technik. Die Erfolge werden weniger imponierend, wenn man bedenkt, wieviel Menschliches dafür geopfert wurde: Hänge 8 von 10 Wagen eines Zuges ab — es ist selbstverständlich, daß er dann schneller fahren kann! Diese Vereinseitigung, Verengung, Verarmung, geistige Verkrüppelung griff auch auf die Schule über. Fast alle Unterrichtsfächer sind im Grunde Detailfächer eines einzigen Faches, des begrifflichen Denkens, fast alle pflegen nur ein einziges geistiges Vermögen. Schon vor 150 Jahren sagte Jean Paul: „Abscheulich ist's, daß auch schon unsere Kinder nur lesen und sitzen und den Steiß zur Unterlage der Bildung machen sollen, daß wir die Wände ihres Kopfes zu einem dünnen Bücherbrett aushobeln!“ So wurde der heutige Mensch aus einem aktiven Teil-Haber an Dichtung, Kunst, Musik, Tanz, Theater zu einem passiven Teil-Nehmer, ja auch dies nur bestenfalls,

wenn noch Zeit dafür bleibt. Er ist Analphabet in allen nichtverbalen Bereichen.

Folgerungen und Forderungen:

1. Genug Wochenstunden für die musischen Fächer! Vor kurzem erschien im Auftrag des Kultusministeriums in der Reihe „Bildung in neuer Sicht“ eine Schrift über musikalische Bildung, die ausgeht von der Einsicht, daß die Pädagogeliste heute weiß, daß der Umgang mit der Musik zu den grundlegendsten und natürlichsten Disziplinen der Menschenbildung gehört, daß unsere Jugend aber gezwungen wird, amusisch aufzuwachsen und die Schule als musikalische Analphabeten verläßt, sodaß die künftigen Generationen einem hoffnungslosen Fachidiotentum verfallen. Das gilt ebenso für die anderen musischen Fächer!

2. Viele Kinder sprechen weit stärker auf die sogenannten musischen Fähigkeiten an als auf das allein erlaubte begriffliche Denken und Wissen. Sie könnten sich in den Stunden der musischen Fächer regenerieren. In jener Schrift des Kultusministeriums werden Untersuchungen zitiert, die man in Kindergärten, Volksschulen und Gymnasien anstellte: Gruppe 1 mit betontem Fach Musik, Gruppe 2 mit normalem Unterricht. Die Gruppe 1 ragte über die Gruppe 2 weit hinaus in körperlicher Konstitution, geistigem Auffassungsvermögen, stärkerer Entwicklung des Selbstbewußtseins und in Rechtschreiben, Satzbildung, Lesen und Rechnen. Davon weiß man und handelt danach z. B. in den Waldorfschulen und in den Christophorusschulen des Christlichen Jugenddorfwerks und brachte in letzteren durch Wechsel von musischer, besonders bildnerischer Arbeit und begrifflich-wissenschaftlichen Stunden kaum für die Sonderschule Taugliche zu gutem Volksschulabschluß.

3. Querverbindungen der begrifflichen und musischen Fächer! Beispiel: Eine Lehrerin ließ im Biologie-, Erdkunde- und Geschichtsunterricht viel zeichnen und malen, d. h. die Schüler prägten sich den Stoff anschaulich ein. Erfolg: von 21 Schülern nur zwei Noten 5. Danach übernahm ein Lehrer die Klasse, der nur die begrifflich-wissenschaftliche Art gelten ließ und jene anschauliche als „naiv-kindisch“ verachtete. Ergebnis: bei denselben 21 Schülern und dem gleichen Zensurmaßstab achtunddreißig Noten 5! Ebenso wäre beim Sprachunterricht das Musische ein-

zubeziehen als lebendiges Sprechen, Singen, ja Dichten, d. h. Pflege der Sprachen nicht nur als Verständigungsmittel, sondern auch als menschliche Gestaltungsmöglichkeit, also Sprechen und Sprachgestaltung vor und neben dem materiellen Erlernen einer Sprache. Oder: Völkerkunde mit Theater- oder Handpuppenspiel. Und so weiter!

4. Das gemeinsame musische Tun, Theaterspielen, Tanzen, Singen, Malen, Werken weckt und fördert den Gemeinschaftssinn, ja schafft Gemeinschaft. Daß sich viele Einzelne zu gemeinschaftlichem Tun und dann und wann zu einem gemeinsamen Werk zusammenfinden, wobei jeder gebraucht wird und sich je nach seinen Möglichkeiten beteiligt, das erzieht am wirksamsten und selbstverständlichsten zur Einordnung in eine Gemeinschaft. Erst auf der Basis dieses Erlebnisses, dieser praktischen sozialen und politischen Bildung wird Gemeinschaftskunde und politisches Wissen als Schulfach sinnvoll und fruchtbar.

Die zweite Begründung des Heimatrechts der musischen Bereiche in der Schule beruht auf der besonderen Art des musischen Tuns. Sie heißt Spiel – nicht Spielerei! –, Spiel als Wechselspiel der drei Komponenten Gefühl – Verstand – Verwirklichung, Einfall und Erfindung – ratio – Ausführung mit bestimmten Mitteln, Spontaneität – Zucht – Werk. Das geht hin und her, die Verwirklichungsmittel regen neue Ideen an, die Logik ordnet die Einfälle... Es ist daher falsch, das Musische mit Gefühl, Gemüt gleichzusetzen, richtig ist, zu erkennen, daß dies beim musischen Tun eingeflochten ist in das echt menschliche dreigradige Tun, daß dabei der ganze Mensch seelisch-geistig-körperlich am Werk ist, während im nur zweigradigen kausal-rational-zweckhaften Tun eine Komponente fehlt. Schiller: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Weil auch unsere Schule dem nur zweigradigen Tun verfallen ist, sucht sich die Jugend das Fehlende außerhalb, im Sport und im Sexuellen: hier sind noch Bereiche des Spiels, der Überraschung, der Phantasieerregung!

Folgerung und Forderung:

Das Musische nicht nur als Unterrichtsfächer, sondern als Unterrichtsprinzip in allen Fächern! Das heißt: entdeckender, spielerischer, expe-

ditioneller, alle drei Komponenten anregender und pflegender Unterricht, wobei freilich „ganz neue Arbeitstugenden entwickelt werden müssen. Die hygienischen Tugenden, wie Ordnung und Sauberkeit, sind zu wenig, ja sie können geradezu das Schöpferische verhindern. Auf dem Weg zum Schöpferischen müssen die Improvisation, das Experiment, der Eigenwille, das Wagnis geübt werden. Wir brauchen eine neue Haltung, die expeditionelle: der Teilnehmer an einer Expedition muß die Sache, um die es geht, erfaßt haben, er weiß jedoch nie im voraus, was ihm auf seiner Erkundung alles begegnen wird. Er muß immer bereit sein für das Neue, das sich in dieser Erkundung erschließt. Die bildnerische Erziehung ist ein Ort, wo Eigeninitiative, Eigenartiges, freie Wahl, Überraschendes und Spaß nicht nur gestattet, sondern erwünscht sind“ (Manfred Rieß).

In unserer Zeit brauchen wir beides, die Pflege der vielfältigen geistigen Fähigkeiten und Kräfte, d. h. der musischen Fächer, und die Pflege des echten menschlichen Tuns, der Mobilität, der geistigen Beweglichkeit, der Phantasie und Erfindungsfähigkeit, des Spiels. Das fordert heute die Industrie, die Wirtschaft, das Gewerbe, der Handel, das Schulwesen, die Verwaltung, die Politik. Robert Musil: „In diesem Jahrhundert befindet man sich mit allem Menschlichen auf einer Expedition.“ Als mich ein leitender Ingenieur eines großen Industrierwerks einmal zu bildnerischen Kursen für junge Ingenieure holte, begründete er das mit den Worten: „Die sind zu stur, die wissen viel, können aber nur durchrechnen, die haben keinen Überblick und keine Mobilität.“ Und endlich: „Denen fällt nichts mehr ein!“

Zweitens würde damit die Schule dem heutigen Leistungsmenschen Anregungen und Anleitungen zur Eigentherapie mitgeben. Die Psychotherapeuten und Nervenkliniken haben den Wert des Musischen längst erkannt und setzen es als Heil- und Beschäftigungstherapie ein, wenn der Manager „zusammenklappt“ und wenn der moderne Zappelphilipp versagt, weil der Terminkalender aussetzt, weil der perfekte Chef Vater sein müßte, weil er erschreckt bemerkt, daß ein Betrieb aus Mitmenschen, nicht nur aus Mitfunktionären besteht, weil er nur für die kurzsichtige Zweckerarbeit, nicht aber für die langfristige Pflege des Menschgemäßen ausgebildet wurde.

Drittens muß schon die Schule vorbereiten und anleiten zur „Kunst der Freizeitbewältigung“, d. h. für die persönliche Gestaltung der Freizeit zur Regeneration, und damit zugleich verhindern, daß die Freizeit der Freizeitindustrie, den Freizeitvertreibern, ausgeliefert wird. Schon vor vielen Jahren sagte Carlo Schmid: „Die fortgesetzte Verringerung der Arbeitszeit zugunsten einer Ausdehnung der Freizeit könnte zum erstenmal in der Geschichte eine Welt schaffen, in der der Mensch nicht nur lebt, um zu arbeiten, sondern arbeitet, um zu leben. Dies rückt das Freizeitproblem in den Mittelpunkt aller sozialen Über-

legungen, die durch die zweite industrielle Revolution herausgefordert werden. Die Verwirklichung könnte aber an der Unfähigkeit, die Freizeit zu nutzen, scheitern, daran, daß der Mensch den Zwang der Arbeit mit der Hörigkeit gegenüber den ihm fertig angelieferten Zeitvertreibern vertauscht. Es wird also nicht genügen, die Menschen auszubilden, man wird sie bilden müssen in des Wortes weitester Bedeutung. Also gilt es heute schon, die Bildungswege so umzugestalten, daß die künftigen 30- bis 40jährigen imstande sind, ihre Freizeit als schöpferische Muße zu nutzen.“

Dr. Charlotte Huber, Wien

Aufgaben und Ziele der Bildnerischen Erziehung in der Volksschule

Der auf dem Schulgesetz von 1962 basierende Lehrplan vom 4. Juni 1963 fordert, daß die Schulerziehung den ganzen Menschen erfassen müsse und keinen Seinsbereich, weder den körperlichen noch den seelisch-geistigen vernachlässigen dürfe. Bei aller Außenweltbezogenheit müsse auch von Anfang an eine altersgemäße Innenweltvertiefung erfolgen. Dabei sei jegliche Oberflächlichkeit zu eliminieren, damit die zu Erziehenden an jene Wertwelt herangeführt werden können, die es ihnen später ermöglichen soll, ihre Lebensmitte, ihr persönliches Wertzentrum zu finden, und sie befähigt, am Wirtschafts- und Kulturleben ihres Landes und der gesamten Welt teilzuhaben und an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

Einen beträchtlichen Anteil an diesen Forderungen hat auch oder vielmehr hat gerade die Bildnerische Erziehung zu erfüllen, wenngleich die Artikel, die sich direkt auf das Fach beziehen, diese Aufgaben und Ziele nur sehr unpräzis for-

mulieren. Die Ursache dafür ist, wie Prof. Doktor L. Hofmann in seinem Entwurf eines didaktischen Konzepts für den Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher in Heft 2 des Fachblattes, 1966, ausgeführt hat, in den tiefgreifenden Umgestaltungen zu suchen, die sich im Bildungsdenken unserer Zeit vollzogen haben und noch weiterhin vollziehen. Es müssen daher auch für die überlieferten Auschauungen und Anforderungen neue Bildungsinhalte festgelegt und der Bildungsauftrag des Faches als Ganzes neu durchdacht werden. Dies bereitet vorerst noch etliche Schwierigkeiten. Einmal herrscht unter den Vertretern des Faches selbst noch Uneinigkeit und Unklarheit über Wesen, Inhalte und Bildungsziele, zum anderen drängt die ungeheure Fülle des heute für notwendig erachteten Bildungswissens die musisch-schöpferischen Fächer und damit die Bildnerische Erziehung immer mehr an den Rand des neuen Bildungskonzepts, wo sie oft nur noch ein kümmerliches Dasein führen.

Ganz so schlimm ist es allerdings um die Bildnerische Erziehung innerhalb des Volksschulunterrichts nicht bestellt.

Hier kann die Erkenntnis, daß das Kind über eine eigene, seiner geistigen Reife entsprechende Bildsprache verfügt, als gesicherte und allgemein anerkannte Grundtatsache angenommen werden. Diese Erkenntnis kann gewissermaßen als die Basis für alle didaktischen Maßnahmen angesehen werden. Sie schließt selbstverständlich gleichzeitig die Anwendung jedweder Gestaltungslehren grundsätzlich aus, fordert aber vom Lehrer die genaue Kenntnis der kindlichen Bildzeichen und deren Stellung im Entwicklungszusammenhang.

Weiters ist auch die Ausgleichsfunktion der Bildnerischen Erziehung gegenüber den Wissens- und Lernfächern unumstritten anerkannt, und auch die spielhafte Komponente wird als fachbedingt geschätzt und in das gesamtunterrichtliche Geschehen einkalkuliert.

Weniger Klarheit schon herrscht über die konkrete Durchführung der Bildnerischen Erziehung, über ihre fachlichen Möglichkeiten sowie über ihre Grenzen und Ziele. Es zeigt sich nur allzuoft, daß gerade darin eine enorme Gefahr für den Bestand des Faches liegt. Durch den raschen Wechsel von Forderungen und Anschauungen, durch zu enge Leitbilder, durch zu geringe Einsicht in die Entwicklungsabläufe, durch mangelnde Anpassungsfähigkeit der Erzieher an die jeweiligen fachlichen Gegebenheiten wird stets am Gebäude der Bildnerischen Erziehung gerüttelt. Soll unseren Kindern dieser wichtige persönlichkeitsformende Sektor innerhalb ihres Bildungswesens erhalten bleiben, wird es noch große Anstrengungen um die Konkretisierung von Durchführungsmöglichkeiten und Zielrichtung der Bildnerischen Erziehung geben müssen.

Ein diesbezüglicher Versuch soll im folgenden Abschnitt unternommen werden.

Die Bildnerische Erziehung beginnt in der Volksschule nahezu mit dem ersten Schultag und tritt besonders im Erstunterricht sehr stark in den Vordergrund. Sie verfolgt nämlich nicht nur Eigenzweck, sondern hat an der Gestaltung des gesamten Unterrichtes wesentlichen Anteil. Denken wir nur an die Namenszeichen, mittels deren die des Schreibens noch unkundigen Kinder ihre Schulsachen kennzeichnen, und weiters an die

Übungen zur Schulung der Hand, an das Bildlesen, an die zeichnerischen Darstellungen im Rechenunterricht zur Gewinnung der ersten Zahlbegriffe, an die bildlichen Verkörperungen der ersten Lautzeichen, an die Bildgeschichten zum lustbetonten Einprägen der Buchstaben und schließlich an die Bedeutung des Zeichnens im Hinblick auf das Sprechen und den Sprachunterricht. So manches verschlossene Kind ist gern bereit, die von ihm gezeichneten Gegenstände zu benennen und die Bildzusammenhänge zu erläutern. Es ist dies eine Tatsache, die sich die psychologische Forschung und die heilpädagogische Praxis längst zunutze gemacht haben. Dazu kommt, daß jeder normal entwickelte, seelisch gesunde Schulanfänger bei seinem Schuleintritt schon zeichnen kann, während er des Lesens, Schreibens und Rechnens noch unkundig ist. In dieser Tatsache und in seiner Rückwirkung auf das Kind, nämlich, daß dieses auf dem Neuland der Schule von Anfang an ein Stück sicheren Boden unter den Füßen hat, liegt die Bedeutung der Bildnerischen Erziehung im Erstunterricht. Zur Ausführung seiner bildnerischen Aufgaben bedarf der Schulanfänger nur knapper Zeitspannen. Mit einigen raschen Strichen setzt er seine Bildsymbole auf das Blatt. Eine wesentliche Aufgabe unterrichtlicher Maßnahmen ist es, ihn zur Weiterführung bzw. zur Ausgestaltung seiner Symbole zu bringen. Dabei ist äußerst behutsam vorzugehen. Jede Kinderzeichnung muß anfänglich als gelungen betrachtet werden, auch wenn sie verkritzelt oder verschmiert ist, oder aber gar unkindliche Bildformen enthält. Daß das Kind zeichnet und an seinen Gebilden Gefallen findet, ist zunächst das Bedeutsamste. Der Wachstumsprozeß der kindlichen Bildzeichen darf auch nicht dadurch beschleunigt werden wollen, daß Typenformen, die dem Formenkreis der Bildsprache Erwachsener entnommen sind, vorgegeben werden, weil sie nicht nacherfahr- und nachbildbar sind und immerfort als Fremdkörper in den kindlichen Arbeiten zutage treten werden. Wesentlich ist auch zu wissen, daß das Kind nicht die es umgebenden Dinge nachgestaltet, sondern mittels seiner Bildzeichen in einer für sie charakteristischen Weise kennzeichnet. Dabei erfahren die kindlichen Bildzeichen im Laufe der psychischen Reifung eine Differenzierung im Hinblick auf ihre Übereinstimmung mit der Wirklichkeit,

denn ihre Vergegenwärtigungskraft nimmt mit der fortschreitenden geistigen Entwicklung des Kindes immer mehr ab, und zur erneuten Kennzeichnung der Dinge ist der Einbezug von immer mehr Gegenstandsmerkmalen unumgänglich erforderlich.

Die Schule hat also nichts vorzugeben, sondern bloß dafür Sorge zu tragen, daß die eigengesetzliche kindliche Bild- und Formensprache möglichst ungehemmt sich voll und ganz entfalten kann, indem sie ausreichende bildnerische Betätigung innerhalb des Unterrichtes ermöglicht.

Als störende Faktoren erweisen sich die heutigen mannigfaltigsten Massenmedien, mitunter auch die häusliche Erziehung und die Beeinflussung durch Erwachsene. Wolfgang Grözinger bezeichnete die Erwachsenen als das größte Problem des Kinderzeichnens. Aber auch ehrgeizige Lehrer, die mit Primitivlösungen ihrer Schüler nichts anzufangen wissen, hemmen die bildnerische Entwicklung. Oft engen auch zu starr festgelegte Leitvorstellungen des Erziehers die Mannigfaltigkeit der kindlichen Produktionen ein. Auch muß das spielerische, schöpferische Moment innerhalb der Bildnerischen Erziehung immer zutage treten können. Es darf keine zu schmale Basis hinsichtlich der technischen Möglichkeiten geben, und immer müssen die Vorstellungen der Schüler für die Ausführung einer Arbeit entscheidend sein dürfen. Zusammenfassend kann also gesagt werden:

Die Bildnerische Erziehung hat die Aufgabe, die natürliche Freude des Kindes an seinem bildnerischen Schaffen – am Zeichnen, Malen, Formen und Bauen – zu erhalten und sein eigenes Gestaltungsstreben zu stärken. Dabei soll die Vorstellung des Kindes von den zu gestaltenden Dingen allmählich vertieft und seine Bildaussage erweitert werden. Die Themen für seine bildnerische Betätigung sollen aus seinem eigenen Erlebniskreis erwachsen. Durch Intensivierung seines Gestaltungswillens und Klärung der Sachverhalte im Sinne der kindlichen Erlebnisweise, soll seine Bildaussage auf der Volksschuloberstufe eine neuerliche Erweiterung erfahren, so daß sich schließlich der Schüler auch an größeren Aufgaben entfalten und bewähren kann.

Neben diesem produktiven Zweig der Bildnerischen Erziehung hat der rezeptive, die Kunstbetrachtung, zu stehen. Sie soll ebenso wie das

eigene bildnerische Schaffen nahezu mit dem Schuleintritt beginnen. Eine ihrer ersten Aufgaben muß es sein, in der Ordnung Gestalt erkennen zu lehren. Dies bezieht sich einerseits auf das Verhalten der Schüler selbst und auch auf die sie umgebenden Räume im Schulhaus und andererseits natürlich hauptsächlich auf die Begegnung und Auseinandersetzung mit Werken der Kunst. Dabei soll es sich keineswegs um besonders hochrangige Werke handeln, weil diese, ihrem dichten geistigen Gehalt nach, sich nur schwer erschließen und beim Kind noch keinerlei Voraussetzungen für die Beschäftigung damit gegeben sind. Dem Ausmaß an Ursprünglichkeit, Eigenart und Echtheit der kindlichen Aussagen ist höheres Gewicht beizulegen, als dem Grad der Annäherung an die konventionellen Meinungen darüber.

Ein Bild wird den Schüler in jeder Phase seiner Entwicklung zu einer anderen Deutung veranlassen. Dabei ist aber die Aufeinanderfolge der Eindrücke und die Rückwirkung auf ihn keineswegs zufällig, sondern wächst ebenso organisch wie es die verschiedenen phasenspezifischen bildnerischen Formen des Schülers tun und vor allem natürlich die Phasen in ihrer Ganzheit selbst.

Das Ziel der Kunstbetrachtung ist demnach nicht in der Vermittlung von bestimmten Werturteilen und Anschauungen über Kunstwerke zu sehen, sondern vielmehr in der Bereitwilligkeit, sich mit Kunstwerken auseinanderzusetzen, und in der Fähigkeit, sich aus seiner individuellen Erlebnishaltung heraus eine eigene Meinung über die betrachteten Gegenstände zu bilden und eigene Werterfahrungen zu sammeln.

Als das Ziel der Bildnerischen Erziehung kann daher überhaupt nicht eine bestimmte Norm an zeichnerischem und bildgestalterischem Können angesehen werden. Es kann auch nicht Aufgabe der Bildnerischen Erziehung sein, einen festgelegten Kodex an Werten und Werken der Bildnerischen Kunst den Schülern übermitteln zu sollen, sondern als das anzustrebende Ziel hat vielmehr die Heranbildung eines aufgeschlossenen, auseinandersetzungsbereiten, kritischen Schülers zu stehen, der sich frei und ungehemmt bildnerisch betätigen kann und will und bereit ist, sich von sich aus ständig weiterzubilden, was im Hinblick auf die Entfaltung seiner gesamten Persönlichkeit von enormer erzieherischer Bedeutung ist.

Aufgaben und Ziele der Bildnerischen Erziehung In der Hauptschule

Gerade in einer Zeit, in der die vorgesetzte Behörde Stundenkürzungen bis zu 50 Prozent im Fach Bildnerische Erziehung angeordnet hat, über Aufgaben und Ziele eben dieses Gegenstandes zu schreiben, ist aus zweierlei Gründen nicht einfach. Als Theoretiker weiß man um die Mannigfaltigkeit der zu bewältigenden Aufgaben. Als Praktiker muß man eingestehen, daß man die gesetzten Ziele bei dem geringen Stundenausmaß nicht erreichen kann. Um aufzuzeigen, wie gefährlich der beschrittene Weg der Stundenkürzungen ist, wollen wir einmal konsequent weiterdenken. Die Kürzung der Unterrichtszeit gerade in Bildnerischer Erziehung und anderen musischen Fächern kommt ja nicht von ungefähr. Die gesellschaftliche Struktur unserer Zeit drückt damit auch der Schule ihren Stempel auf. Die Breite der wirtschaftlich ausgerichteten Front, die auf uns zurück, droht uns vollkommen zu verdrängen. Warum nur ein Theater sperren, schließen wir doch alle Theater (Max Frisch, „Der Autor und das Theater“). Für die Schule hieße das dann: kein Unterricht in Bildnerischer Erziehung, keine Musik- und Gesangstunden, keine Literaturerziehung mehr, kein Turnunterricht. Was bleibt an Unterrichtsgegenständen übrig? Wirtschaftskunde, Mathematik, Physik...

Was bleibt vom Kind, vom Menschen übrig? Wollen wir wirklich gefühlsarme geistige Roboter heranbilden?

„Die Liebe zur Erregung ist eines der fundamentalen Motive des Menschen“, sagte Bertrand Russell, als er den Nobelpreis empfing. Der mehr oder weniger manipulierte Mensch des 20. Jahrhunderts verfiel in eine Zivilisationsneurose, nähmen wir ihm jede Möglichkeit auszuberechnen ins Reich des Spontanen. Wo aber gäbe es mehr Gelegenheit zur Spontaneität als im Bereich des Bildens im weitesten Sinne. Versteht man Spontaneität wörtlich als ein Tun aus eigenem inneren Antrieb, hat man auch schon eine Aufgabe der Bildnerischen Erziehung zu fassen bekommen. Spontaneität zu bildnerischer Betätigung bringt auch jeder Hauptschüler in einem mehr oder minder ausgeprägten Grade mit. Aufgabe eines zeitgemäßen Zeichen- und Kunstunterrichts ist es zunächst, die im Kinde zum Ausdruck drängenden Kräfte zu entbinden und rege zu erhalten, ferner sie jener Entfaltung zuzuführen, die es dem Schüler ermöglicht, sich

aus seiner entwicklungsmäßig bedingten Gestaltungshaltung heraus der bildnerischen Mittel sicher und selbständig zu bedienen. In der Bedachtnahme auf den natürlichen Entwicklungsablauf muß sowohl das freie Gestalten als auch das sachliche Darstellen seinen Platz haben. Aber auch der Gesichtspunkt der Pflege des kindlichen Wesens darf nicht außer acht gelassen werden. Das Kind macht nicht Kunst, sondern bedient sich des Pinsels, des Stiftes oder anderen formbaren Materials zur Weltbewältigung, zur Verarbeitung seiner Eindrücke von der Welt. Da die Welt aber voller Dinge ist, voller „Sachen“, stellt es die Welt auch sachlich dar. Wenn es darf, was es will, wird sich die Freude am schöpferischen Spiel einstellen, und diese wird rückwirkend das Wesen des Kindes beeinflussen. Eine weitere Aufgabe der Bildnerischen Erziehung wird also sein, daß das Kind will, was es soll. Dies wird um so eher der Fall sein, je besser es gelingt, phasenadäquate, kindinteressante Themen zu stellen. Ferner soll den Schülern Gelegenheit gegeben werden, an verschiedenstem Bildmaterial Erfahrungen zu sammeln. Um die Bewährung ihrer Erfahrung zu provozieren, sollen sie in gewissen zeitlichen Abständen wieder mit dem gleichen Material konfrontiert werden. Gerade in der Oberstufe der Hauptschule, wo die Kinder durch ihre betont realistische Einstellung manchmal in Konflikt mit ihrer eigenen bildnerischen Leistung kommen, soll nicht nur mit Bleistift und Deckfarbe gearbeitet werden. Tusche- und Tintenmalerei in Schwarz und Farbe, Naß in Naß, Kleistermalerei, Spachtelarbeit, Druck- und Durchreibeverfahren, Schnitte, Risse, Stoffmalerei, Applikationen, Formen mit Ton und neueren Materialien, wie Nakiplast oder Fimo usw. — die Reihe ließe sich beliebig verlängern —, sollen betrieben werden. Über der Experimentierfreude und angeborenen Neugier des Menschen (Was wird daraus, wenn...?) vergessen viele ihr vermeintliches Unvermögen, und der Quell der Originalität beginnt wieder zu fließen. Die Provokation eines Leistungsfortschritts kann und soll aber auch von der gegenständlichen oder ungegenständlichen Aufgabenstellung, vom geschickt gewählten Format sowie vom farbigen Grund ausgehen. Vergleiche von Schülerarbeiten, rücksichtsvoll durchgeführt, sind allgemein-erzieherisch wertvoll

und können durch das „Aha-Erlebnis“ („Aha, so geht das!“) ebenfalls weiterführen. „Zeichnen ist in erster Linie eine Daß-Qualität und erst in zweiter Linie eine Wie-Qualität“ (Dr. Hofmann). Ist die Daß-Qualität wieder gewonnen, sollen wir unser Augenmerk neuerdings auf die Wie-Qualität richten. „Die Vergegenwärtigungskraft der Bildzeichen nimmt im Laufe der Entwicklung dauernd ab und muß daher durch Einbeziehung immer neuer kindwesentlicher Gegenstandsmerkmale laufend ergänzt werden“ (Dr. Hofmann). Dem Kind bei diesem schwierigen Prozeß mit psychologischem Einfühlungsvermögen und didaktischem Geschick beizustehen heißt ihm echte Verwirklichungshilfe zu bieten. Verwirklichungshilfe in zweifacher Hinsicht zu leisten ist die eigentliche Aufgabe der bildnerischen Erziehung. Einmal helfen wir dem Kind, seine Vorstellung von der Welt innerhalb einer sich selbst oder vom Lehrer gestellten Aufgabe zu verwirklichen, und zum anderen erfährt das Kind durch die Bewältigung der Aufgabe eine Art Selbstverwirklichung. Während des bildnerischen Prozesses am Objekt vollzieht sich also auch ein Bildungsprozeß im Subjekt im Hinblick auf seine Menschwerdung.

Allein schon die Werkverwirklichung und Selbstverwirklichung innerhalb eines Teilgebietes der bildnerischen Erziehung scheint mir eine Wertverwirklichung zu sein, die die Daseinsberechtigung des Faches innerhalb einer Bildungs- und Erziehungsschule vollgültig bestätigt.

Hören wir uns nun zur Kunstbetrachtung einen Autor an, dessen Namen ich vorerst nicht verraten möchte: „Niemand wird erwarten, daß man aus dem Kind einen Kunstkenner machen kann, oder daß es in der Kunstbetrachtung ein Klassenziel gibt, das alle erreichen können... Die Betrachtung soll zunächst Interesse erwecken und das Kind lehren und gewöhnen, genau und ruhig das einzelne Kunstwerk anzusehen. Es muß im übrigen genügen, wenn ihm eine Ahnung aufgeht, daß jenseits des mit dem Wort zu deckenden sachlichen Inhalts noch etwas anderes im Kunstwerk steckt, das man nur fühlen kann und das eigentlich die Hauptsache ist... Wie jede Stunde in der Schule muß auch die Besprechung eines Bildes ein kleines Drama sein und den

Reiz der Improvisation haben, bei der sich alle Kräfte frei entfalten... Nicht streng genug jedoch können Phrasen und Allgemeinheiten vermieden werden... Nie darf aus dem Auge verloren werden, daß es sich für das Kind nicht um Begriff, Wesen und Geschichte der Kunst, sondern ausschließlich um das einzelne Kunstwerk handelt... Das Kind muß sein Wissen selbst erarbeiten, seine Erkenntnis erleben, nur dann werden sie fruchtbar in ihm und aus ihm zur Wirkung kommen.“ (Alfred Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, 6. Auflage, 1906.) Niemand wird bestreiten, daß Lichtwarks Ansichten noch Gültigkeit besitzen. Nun, in der heutigen bilderträchtigen Zeit der Illustrierten, der Comic Strips, des Kinos und des Fernsehens scheint mir die wichtigste und zugleich schwerste Aufgabe der bildnerischen Erziehung zu sein, die jungen Menschen zu lehren, die Eindrücke wieder bei sich ankommen zu lassen. Die Reizüberflutung durch die Massenmedien zwingt zur oberflächlichen Perzeption. Diese Oberflächlichkeit ist die natürliche, unbewußt wirkende Abwehrmaßnahme des Menschen gegen das Zuviel an Dargebotenem. Bieten wir dem Schüler daher in Kunstbetrachtungsstunden nicht Quantitäten, sondern Qualitäten. Ein Mindestmaß an Bildern und ein volles Maß an Zeit. Führen wir ihn von der bloßen Perzeption zur Apperzeption. Der Erfolg unserer Bildarbeit wird in hohem Maße davon abhängen, ob es uns gelingt, die Schüler willig und bereit zu machen, sich einem Kunstwerk zutiefst aufzuschließen, sich von ihm anmuten zu lassen. Denn erst, wenn der Mensch nicht nur mit den Sinnen, sondern auch mit der Seele, mit dem Gemüt zu sehen und hineinhorchen lernt in ein Bild, wird es zu ihm sprechen, wird es ihm etwas „sagen“. Lassen wir dem Kind Zeit und Umraum genug, das am Kunstwerk Erschaute und Erhorchte in sich hineinzunehmen, wird es sich selbst zu einem Wertvolleren hin verwandeln.

Da wir für die Zukunft erziehen sollen, die wir noch gar nicht kennen, müssen wir unsere Schüler wenigstens mit der Gegenwart konfrontieren, die wir Erwachsene, Gebildete kennen sollten. (In diesem Zusammenhang wäre es wünschenswert, wenn die Ausbildung an den Pädagogischen Akademien Bedacht darauf nähme und sich intensiver mit der Moderne befaßte.)

Die Begegnung mit dem Kunstwerk darf sich nicht auf Malerei und Graphik beschränken, auch Baukunst und Plastik müssen einbezogen werden. Kunstbetrachtung soll auch, wo immer es möglich ist, am Original durchgeführt werden (Museums- und Ausstellungsbesuche; Stadtrundgänge). Aufgabe der Bildnerischen Erziehung ist es ferner, alle Stilrichtungen der Vergangenheit und Gegenwart exemplarisch vorzuführen und sie immer wieder von einer neuen Seite her zu beleuchten. Dabei soll die jeweils kindaktuelle Situation erfaßt und ausgewertet werden. Der Ausgangspunkt jeder Diskussion wird daher notwendigerweise die auf das Kunstwerk eingetretene Reaktion des Kindes sein müssen. Dabei ist es einerlei, woran sich der Funke entzündet: an Form, Farbe, Malweise oder Bildbau. Ähnliche Aufgabenstellungen vor der Betrachtung eines Bildes oder Nachbildeversuche, nachdem das Bild gezeigt wurde, bringen oft ergiebigere Einsichten als lange Diskussionen. Moderne Vorführgeräte (Episkop, Diaskop, Tonfilm- und Stummfilmapparate) sind unerläßlich für einen erfolgreichen Unterricht. Die Aufgabe des Kunstlehrers wird darin bestehen, immer neue Wege zu suchen, immer andere methodische Erfindungen zu machen, um die Kunstbetrachtungsstunden für unsere Schüler jedesmal zum Erlebnis werden zu lassen. Gelingt uns dies, tragen wir zu jener Verwandlung bei, von der oben die Rede war. So haben wir auch mit Hilfe der Kunstbetrachtung einen wertvollen Beitrag zur Menschwerdung unserer Kinder geleistet.

Wenden wir uns nun der Formulierung der Ziele der Bildnerischen Erziehung zu:

1. Jeder Schüler soll echtes zeichnerisches Können aufweisen, das, in seiner eigenen Gestaltungskraft wurzelnd, ihm für alle Zwecke und jederzeit zur Verfügung steht.
 2. Er soll genügend Materialerfahrung besitzen, um jeweils jenes bildnerische Mittel einsetzen zu können, das die erfolgreichste Verwirklichung einer Idee verspricht.
 3. Die Freude an bildnerischer Tätigkeit soll ihm über die Schulzeit hinaus erhalten bleiben.
 4. Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln soll ihm zu sinnvoller Freizeitgestaltung verhelfen.
 5. Jeder Schüler soll die Fähigkeit zur echten inneren Begegnung mit einem Kunstwerk aufweisen.
 6. Er soll vertraut mit der Kunst der Vergangenheit und aufgeschlossen für die Kunst der Gegenwart sein.
 7. Am Ende der Schulzeit soll die zeitliche Einordnung der Stilrichtungen in großen Zügen vollzogen sein.
 8. Der Schüler soll sich im klaren darüber sein, daß Werturteile nicht leichtfertig gefällt werden dürfen.
 9. Die Unterscheidung zwischen Kunst, Kitsch und Werbegraphik soll wenigstens angebahnt sein.
 10. Toleranz gegenüber der Meinung eines Mitmenschen, einerlei, ob sie sich in Worten oder Gebilden ausdrückt, soll zur Selbstverständlichkeit geworden sein.
- Mit einem Wort, jeder Schüler soll aktiv am Kunstleben teilnehmen können und wollen, und soll, bezüglich seiner Haltung innerhalb der menschlichen Gemeinschaft, ein echter Demokrat sein.

Bedeutung, Aufgaben und Ziele einer zeitgemäßen Bildnerischen Erziehung (Allgemeinbildende höhere Schule)

Bildnerische Erziehung hat in den nun etwa 65 Jahren ihres Bestandes in den Augen der Schulverwaltung wie der Eltern und der Öffentlichkeit nie zu einem unabdingbaren Teil der AHS gehört als Fach, das man, wie Mathematik oder Deutsch, unter keinen Umständen missen könnte. Immer wieder hatte sie um ihr Weiterbestehen, um die für ihre Arbeit nötige Zeit zu kämpfen. Sie hat in Österreich, zumindest seit 1945, mehr Zeit für die Sicherung ihres Fortbestehens aufwenden müssen, als sie ihrer Entwicklung, der Schaffung einer angemessenen Lehrerausbildung und der Verbesserung ihrer pädagogischen Wirksamkeit widmen konnte.

Gründe dafür waren, daß man in der praktischen „künstlerischen“ Arbeit etwas sah (und sieht), das infolge seiner Begabungsabhängigkeit an einer allgemeinbildenden Schule eigentlich nur für Talentierte, allenfalls in Wahl- oder Freifächern, eine Berechtigung hat. Das Gebiet der Kunst aber, die theoretische Auseinandersetzung mit ihr, ist letztlich nicht unbedingt nötig, von fast keinem Beruf direkt gefordert, der ernsten und notwendigen Arbeitswelt der AHS eigentlich als schmückendes Anhängsel beigegeben (das man sich bei genügend Zeit und Geld leisten kann).

Es wäre unrealistisch, diese Tatsachen nicht zu sehen oder aber nicht sehen zu wollen, sie werden ja gerade in Zeiten, die Schwierigkeiten auf dem Schulsektor bringen, eklatant sichtbar, etwa in den Notmaßnahmen der Kürzungen der letzten Jahre.

Bis jetzt ist es den Kunsterziehern also nicht gelungen, das Selbstverständnis ihres Faches zu erreichen, „sie hatten (und haben) Schwierigkeiten, der Gesellschaft ihren Beitrag zur Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation verständlich zu machen. Sie hatten (und haben) aber vor allem auch Schwierigkeiten, sich selbst untereinander über diesen Beitrag, über ihr Fach, ihre Lehrinhalte und über die Intentionen ihres Unterrichtes zu verständigen“.

Hier wird richtig gesehen, daß es – vor allem für ein Lehrfach, das noch nicht allzu lange und in den einzelnen Zeiten unter sehr verschiedenen Aspekten an der AHS vertreten war (Zeichenunterricht, Kunsterziehung, musische Erziehung, bildnerische Erziehung) –, eine Voraussetzung seines Fortbestandes ist, daß nicht nur die Fachvertreter von seiner Wichtigkeit überzeugt und durchdrungen sind, sondern vor allem die maß-

geblichen Stellen der Schulverwaltung und die Öffentlichkeit diesen Beitrag erkennen und seiner Bedeutung sicher sind.

Es geht also darum, die Notwendigkeit von BE als Pflichtfach klar aufzuzeigen, nachzuweisen, daß in ihr den heranwachsenden Menschen von keinem sonstigen Fach behandelte Kenntnisse und Einsichten vermittelt werden (Geschichte bringt nur einen kunsthistorischen Abriß), die einen wesentlichen Faktor der Allgemeinbildung darstellen und jedem Schüler vermittelt werden können. Nur so weit, innerhalb dieser Grenzen, sind sie Stoff der AHS.

Die Wichtigkeit von BE muß den zuständigen Stellen und der Öffentlichkeit durch eingehende, den derzeitigen wissenschaftlichen und pädagogischen Voraussetzungen entsprechende Darstellung der Ziele und Aufgaben gezeigt und durch Erhärtung des Dargelegten im Unterricht und in seinen nachweisbaren Ergebnissen bewiesen werden.

Es ist naheliegend, daß die Schwierigkeit der Verständigung der Kunsterzieher untereinander eng mit der ersten, der Gesellschaft ihren Erziehungsbeitrag verständlich zu machen, zusammenhängt, ja diese zu einem gewissen Grad bedingt. Die Öffentlichkeit von der Wichtigkeit der Lehrinhalte eines Faches zu überzeugen, dessen Lehrer darüber sehr verschiedener Meinung sind, wäre wohl unmöglich.

Eine einhellige Auffassung über diese Dinge ist sicher nicht leicht zu erreichen, da Kunsterzieher zufolge ihrer fast ausschließlich im Künstlerischen verankerten Ausbildung (hier sind auch die Wurzeln mancher Unterrichtsmißstände zu suchen) noch individueller veranlagt sind als andere Lehrerkategorien.

Voraussetzung des Findens einer gemeinsamen Basis, die gefunden werden muß, ist eine Auseinandersetzung darüber unter Berücksichtigung des letzten Standes der Fachdiskussion und „die Priorität von Argumenten und Forschungsergebnissen vor der Ideologie und der persönlichen Meinung“² sowie die Bereitschaft jedes Kunsterziehers, auf Grund neuer, gesicherter Erkenntnisse seinen Standpunkt zu revidieren.

Das erfreulichste Kennzeichen der neueren Fachgespräche sind das „zunehmende Maß an kritischer Reflexion, mit der die herkömmliche Theorienbildung neu durchdacht wird“, und die Tatsache, „daß die Kunstdidaktik sich einer wissen-

schaftlichen Fragestellung öffnet und von dieser neugewonnenen Position her wieder Kontakt zu anderen Wissenschaften aufnimmt³. Ein Vorgang, der nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, ist er doch allein geeignet, BE als Unterrichtsfach auf eine reale, tragfähige Basis zu stellen. Ein Vorgang, den wir auch in Österreich nicht übersehen und außer acht lassen dürfen.

H. Ehmer hat in einem Referat aufgezeigt, daß BE in der Zeit ihres Bestehens eine kaum noch zu überschauende Vielfalt einander teilweise widersprechender didaktischer Möglichkeiten entwickelt hat. Hier eine verantwortungsbewußte Auswahl zu treffen, Kriterien dafür zu entwickeln, ist **fachimmanent** nicht mehr möglich, nur Fragestellungen von anderen Wissenschaften her (Psychologie, allgemeine Pädagogik, Soziologie, Kunstwissenschaft etc.) ermöglichen es, stichhältige Auswahlkriterien zu finden. Wir müssen uns klar sein, daß diese Auswahl über die Zukunft des Faches entscheiden wird und daß sie sich vor „außerfachlichen Instanzen sinnvoll erweisen muß⁴“, soll sie unser Bestehen sichern.

Worin besteht nun die Wichtigkeit und Bedeutung der BE, ihr Beitrag zur Allgemeinbildung?

Ihre Bedeutung ist verknüpft mit der immer größer werdenden ihres Bezugsfeldes, der Kunst und des von ihrer Ausstrahlung weithin beeinflussten Sektors der gesamten optisch ästhetischen Kultur. Kunst war noch nie dermaßen im Alltag integriert, wo „ihre Ausfransungen“ (Adorno) das Leben besonders der jüngeren Generation in einem bisher nicht gekannten Ausmaß durchziehen: Es ist jetzt und in Zukunft für jeden gebildeten Menschen ungleich wichtiger als früher, wo der Kontakt mit Künstlerischem sich auf relativ seltene Begegnungen beschränkte, auch rein der Entspannungszone der ästhetischen Freizeitgestaltung zugeordnet war, schon in der Schule Grundlagen zur Bewältigung der nun dauernd und im Alltag auftauchenden Probleme vermittelt zu bekommen.

„Wichtig ist Kunstunterricht heute nicht, weil Kunst etwas Besonderes ist, sondern weil optische und haptische Ereignisse in unserer Welt mindestens dieselbe Bedeutung haben wie z. B. Daten und Fakten der sinnlich nicht faßbaren Welt. Weil das so ist, brauchen wir in der Schule ein Unterrichtsfach, in dem man lernt, solche Strukturen z. B. im Malen, Zeichnen, Formen oder Bauen selbst herzustellen, in dem man

vor allem aber auch lernt: mit den optischen und haptischen Ereignissen, mit Bildern also, mit Photos, Plakaten, Filmen und traditionellen Kunstwerken zu kommunizieren⁵.“

Ziel des Unterrichtes in BE ist, den Schüler zu befähigen, wirklicher Teilnehmer dieses wichtigen und weiten Sektors der Kultur sein zu können. „Der Schüler muß am Ende dieses Unterrichtes in der Lage sein, skizzieren und vielleicht photographieren zu können, und ihm sind Kriterien in die Hand zu geben, die sowohl die Gliederung eines Bildes, einer Plastik und eines historischen Bauwerkes zulassen als auch die Auswahl geeigneter Kleidung, passenden Schmuckes, funktionierendes Gebrauchsgutes ermöglichen“, verlangt Prof. Kowalski⁶.

Wie soll das in der Praxis geschehen? BE steht in der Spannung ihrer beiden polaren Bereiche, der praktischen Arbeit und der theoretischen Beschäftigung mit Kunst. Otto meint, daß „diese Polarität, allerdings auch eine häufige Unausgewogenheit zwischen den beiden Anteilen, ein Problem unserer Fachgeschichte zu sein scheint⁷. Hier werden wir uns über eine richtige Verteilung der Gewichte Gedanken machen müssen⁸“. Praktische Arbeit ist unter zwei Gesichtspunkten zu sehen: Es wird sowohl von Institutionen, der Universität, der Technischen Hochschule, aber auch aus Kreisen von Industrie und Wirtschaft ein gewisser Grad zeichnerischen Könnens verlangt. Wieweit ein derartiges Können notwendig und für alle Schüler vermittelbar ist, was dazu gehört und wie es abzugrenzen ist, ob dieses Gebiet für einzelne Typen der AHS nach Ausmaß und Zeitumfang verschieden anzusetzen wäre, müßte noch Gegenstand eingehender Untersuchungen und eventueller Lehrplankorrekturen sein.

Neben diesem auf wirklich praktisch angewandtes Können gerichteten Aspekt wird die Eigenständigkeit in immer größerem Maße in Verbindung mit den theoretischen, auf Erkenntnis gerichteten Bereichen gesehen, als deren Voraussetzung und Vorbereitung. H. Ehmer bezeichnet sie als das Erlernen einer Sprache – eben der Sprache und Ausdrucksmöglichkeiten des Bildnerischen, (deren Grammatik) –, die aber im Grunde nicht darauf abzielt, selbst gesprochen zu werden, sondern die Sprache anderer zu verstehen⁴. Von fast allen Autoren wird die Wichtigkeit der Eigenständigkeit der Schüler betont, sie wird zur „Struk-

turierung von Sehvermögen⁶“, also der Fähigkeit, bildnerische Gegebenheiten überhaupt gegliedert erkennen zu können, für unerlässlich gehalten. Allgemein wird die Bedeutung des „Bewußtmachens dessen, was getan wird“, hervorgehoben, festgestellt, daß „Begriffe zur Reflexion des Gelernten gelehrt und deren Anwendung geübt werden müsse und der Gesichtspunkt des Transfers (Übertragbarkeit) stärker als bisher zu beachten sei“⁶.

Es darf also auch bildnerische Tätigkeit nicht mehr in „schöpferischem Tun“ steckenbleiben und sich darin erschöpfen, sie muß im Rahmen eines für alle Schüler verpflichtenden, aber auch von allen zu leistenden aufbauenden Unterrichtes in einem in sich geschlossenen, wohldurchdachten Lehrgang die für eine fruchtbare Begegnung mit Kunst im umfassendsten Sinne notwendigen Grundlagen und Voraussetzungen schaffen. Die in diesem Unterricht in „zensierbaren Übungsaufgaben“⁶ erworbenen Erkenntnisse, das Erreichen der Teilziele der einzelnen Klassen müssen objektiv überprüfbar sein.

Wer jetzt die Hände über so viel Sachlichkeit zusammenschlägt, das „Muische“ vermißt; das hat in der Sache und ihrer Planung nichts zu suchen. Die Art und Weise des Unterrichts, sein Geist und die Methoden der Vermittlung müssen musisch sein.

Hier wurden in der Vergangenheit Fehler begangen, da vielfach das Bildchenmalen, das „Werk der Kinderkunst“, im Vordergrund stand oder „Kästchenbilder à la Klee“ (Kerbs) fast schon in jeder Volksschulklasse zu finden waren. „Ästhetische Erziehung kann sich aber nicht auf das eigene Schaffen und Machen beschränken, sondern erstreckt sich immer auch (oder sogar vorwiegend) auf das Erkennen, Genießen, Beurteilen und Interpretieren von ästhetischen Phänomenen. Diese entscheidenden Aspekte sind im Muischen vernachlässigt worden, das eigenschöpferische Tun stand im Mittelpunkt des Interesses.“ (Auf die Problematik des Begriffes des „Schöpferischen“, seine Überdehnung und einseitig falsche Interpretation kann im Rahmen dieses Beitrages nicht eingegangen werden.) „Die Einführung in die ästhetischen Probleme der visuellen Kommunikation, die Erörterung ästhetischer Probleme der visuellen Kommunikation, die Erörterung ästhetischer Probleme jenseits der eigenen oder fremden Kunstleistung und die Ausbildung der

Urteilsfähigkeit wurden dagegen weitgehend versäumt⁸.“

Nun gewinnen zunehmend diese Aspekte an Bedeutung, wobei die Reflexion dem praktischen Tun folgen, umgekehrt die Reflexion praktische Arbeit und Experimente auslösen kann.

Das zunehmende Gewicht gewinnt der Komplex der Auseinandersetzung mit Kunst zu Recht aus der Tatsache, daß nur ein sehr geringer Teil der Absolventen der AHS nach ihrer Schulzeit noch in irgendeiner Form praktisch bildnerisch tätig ist (mit Ausnahme des Grenzfalls der Photographie), während hingegen alle immer wieder und fortlaufend mit optischer Kultur (Gropius) konfrontiert und zur Stellungnahme aufgefordert werden⁴.

Nicht nur Zielsetzung und Art der praktischen Arbeit haben sich geändert, auch der theoretische Teil, die „Kunstbetrachtung“, hat neue Dimensionen bekommen, teilweise sind neue Gesichtspunkte in den Vordergrund getreten. Sie hat das Ziel, über stilkundliche und historische Fakten hinaus eine echte Verständigungsgrundlage für gestalterische Zusammenhänge auf bescheidener, aber trag- und erweiterungsfähiger Basis zu vermitteln. Früher oft geäußerte Zweifel, ob man auf dem Gebiet der Kunst überhaupt etwas lehren könne, sind einer sachlichen Einstellung unter Ausschaltung übermäßiger emotionaler Anteile gewichen.

Das Berliner Pädagogische Zentrum verlangt in einem jetzt erstellten Plan: „Soweit optische und haptische Sinneswahrnehmungen, also Wahrnehmungen mit dem Gesichtssinn und dem Tastsinn, objektivierbar sind, sollen sie im Unterricht differenziert werden, damit sie von der Ebene diffuser Anmutung (wir nennen das oft ‚Erlebnis‘) auf die Ebene **verbalisierbarer Bewußtseinsinhalte** gehoben werden können⁷.“

Hier werden eine Grundeinstellung sichtbar und ein Zentralproblem der Beschäftigung mit Kunst angeschnitten. Dinge, die nicht direkt zu vermitteln sind, Kunsterlebnisse, werden bewußt ausgeklammert zugunsten von Verfahren und Fakten, die sie eventuell ermöglichen können. Und das Verständigungsmittel auch über optische Probleme ist die Sprache, ja die Voraussetzung jeder Auseinandersetzung über sie ist ihre „Verbalisierbarkeit“. (Nicht zu Verwechseln mit Drum-herum-Gerede!)

Bei aller Schwierigkeit des Findens adäquater

verbaler Formulierungen für optische Gegebenheiten ist dies die Bedingung für den Unterricht. Die Dinge beim Namen nennen zu können, Begriffe und Fakten zu lehren, ist unumgänglich.

Das Bauhaus hat hier Grundlagen geschaffen, da sein Begriffs- und Denksystem speziell zum Zweck der Lehre entwickelt wurde. Dieses System zu erweitern und zu ergänzen, dem derzeitigen Bedürfnis anzupassen, wird Aufgabe der Fachdidaktik sein. Freilich werden sich die Kunst-erzieher bei der Vielfalt der einander oft überdeckenden Begriffe auf einen „Kanon“ einigen müssen, da sonst die genügend bekannte „misch-babylonische Sprachverwirrung“ Diskussion und einheitlichen Unterricht unmöglich machen würde. Sicher ist ein Werk aus dem Bereich des Optischen verbal nicht zur Gänze zu erfassen. Es bleibt immer die „Wesensreserve des Kunstwerkes an Ungesagtem“ (Denneke). Dieser Tatsache müssen wir eingedenk sein und Rechnung tragen. Wir dürfen aber nicht in den Fehler verfallen, aus diesem Grunde auf die verbal aufschließbaren Zonen und Bereiche zu verzichten, wirkt doch „das Durchdenken auf das Durchschauen“, bereichert also auch den optischen Sektor, „die Bereiche potenzieren sich gegenseitig“ (Denneke). Aus der sprachlichen Fassung optischer Eindrücke müßte übrigens auch Deutsch Vorteile ziehen, mußten sich Rückwirkungen auf dieses Fach ergeben, da nach Erkenntnissen der Experimentalpsychologie ein Primat des optischen Erlebens gegeben ist, der sich auch in der menschlichen Sprache spiegelt, deren hauptsächlichster Anteil an Ausdrucksbildern dem optischen Bereich entstammt (Kellerer).

Immer spürbarer wird die Tendenz, bei der Kunstbetrachtung von der gegenwärtigen Kunst auszugehen und ihr breiten Raum zu geben. Ein Grund dafür ist der bei ihr gegebene unmittelbare Zugang aus der eigenen Arbeit, der zu älterer Kunst problematisch erscheint⁹. Die Erkenntnis, daß wir letztlich auch die historische Kunst vom Standpunkt der Gegenwart her betrachten, daß von dieser Einstellung das Interesse und die Wertschätzung für historische Stilrichtungen bestimmt wird, ist der zweite. Über das lebendige Fortbestehen historischer Kunst „entscheidet immer nur ihre Anwesenheit in der gegenwärtigen Produktion, die sie zugleich verzehrt und verjüngt“⁴. Solche Überlegungen wären

auch geeignet, Auswahlkriterien für Lehrinhalte, die auf Interesse bei der zu unterrichtenden Generation stoßen dürften, zu finden.

Kerbs plädiert sogar dafür, im Gegensatz zur Lichtwarkschen Ansicht, „die moderne, die ganz moderne, die ringende Kunst in die Schulklasse einzuführen, da der historische und soziale Prozeßcharakter der Kunst nur je gegenwärtig in seiner ganzen Offenheit erfahren werden kann; und nur von der jeweiligen Front her kann überhaupt verstanden werden, was lebendige (und das heißt: noch nicht zum musealen Inventar eingeschrumpfte) Kunst ist“⁸.

Diese Ansicht ist sicher der Überlegung wert, ist es doch unsere Aufgabe, die Jugend für das Geschehen der Gegenwart (in die sie gestellt ist) und der „vorausschaubaren Zukunft“ (Klafki) vorzubereiten. Freilich darf hier nicht im Gegensatz zu früher eine andere Einseitigkeit Platz greifen. Unbestritten ist bereits, daß an eine Vollständigkeit des zu vermittelnden Stoffes etwa im historischen Sinn nicht gedacht werden kann. Die Stoffmenge allein würde einen solchen Versuch ad absurdum führen. Wichtig scheint, daß der Schüler bei der Fülle der unterrichtlich nicht mehr zu behandelnden Richtungen und Spielarten mit der Möglichkeit und Legitimität solcher Spannungen, Disharmonien und Polaritäten vertraut gemacht wird, die Berechtigung des Nebeneinander divergenter Strömungen im Zeitalter einer pluralistischen Gesellschaft und individueller Freiheit an exemplarischen Beispielen erfährt. In diese Richtung weisen auch Forschungsergebnisse der Pädagogik über Kenntniserwerb und Transfer. Sie ergaben, daß der Schüler „das Beispiel **jedes künstlerischen Sachgebietes**, das er beurteilen können soll“⁴, braucht. Für jedes Gebiet sind die Zugangs-, Frage- und Erkenntnisweisen andere, die Übertragung von auf einem künstlerischen Gebiet gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen auf ein anderes gelingt nicht. Hier sind Kommentierungen und Ergänzungen des Lehrplanes unerlässlich, da die verantwortliche Auswahl der zu behandelnden Gebiete unmöglich dem einzelnen Lehrer angelastet werden kann.

Selbstverständlich wird mit der Kenntnis der formalen Gegebenheiten eines Kunstwerkes nicht das Auslangen gefunden werden, sondern es werden auch solche aus dem Bereich des Theoretisch-Ästhetischen, der Kunstwissenschaft, der

Kunsttheorie und des Historischen in angemessener Weise herangezogen werden müssen.

Die Ausweitung des Lehrstoffes über die Grenzen des traditionellen Kunstbegriffes hinaus findet schon in der Bezeichnung „optische Kultur“ ihren Ausdruck. Wieso erweitert BE, die ja ohnehin unter einem chronischen Arbeitszeitmangel leidet, noch ihr Bezugsfeld?

Zum einen erweitert eben dieses Bezugsfeld, die Kunst, ihre Grenzen ständig; bei der Bedeutung der Kunsterziehung haben wir schon von ihrer Ausstrahlung in weite Bereiche des Lebens gesprochen. In der Kunstentwicklung findet ein Prozeß statt, der vielfach die Grenzen zwischen „hoher“ und „angewandter“ Kunst verwischt. Denken wir an die Integration der Künste am Bau, an angewandte Möglichkeiten der kinetischen Kunst, an multiple und serielle Kunst, variable Objekte usw. In ihren Experimenten kommt die Kunst oft an die Grenzen des Künstlerischen.

Zum anderen sind dafür, daß z. B. Photographie und Film in der praktischen Arbeit auftauchen, von der Auswahl von Gebrauchsgut, Schmuck, Kleidung etc. gesprochen wird, soziologische Fragestellungen maßgeblich. Ihnen liegt die Erfahrung zugrunde, „daß nicht nur Werke hoher Kunst unser Sehen und Erleben bestimmen, sondern gleicherweise — ihrer Häufigkeit wegen eher noch mehr — solche, die sich den Anspruch, hohe Kunst zu sein, gar nicht erlauben können⁴“. Kunsterziehung kann es sich heute nicht mehr leisten, an diesen Bereichen, die eine so große Breitenwirkung haben und das optische Bild der Epoche wesentlich mitbestimmen, vorbeizugehen. „Isolieren wir große Kunst aus dem breiten Feld optischer Kultur oder stellen wir gar — hypothetisch — diese jener entgegen, so fällt der Vergleich ihrer gesellschaftlichen Relevanz nicht zu Gunsten der ersteren aus⁴“. Dies sind Gegebenheiten, ob sie uns nun gefallen mögen oder nicht. Vielleicht findet aber der Schüler gerade von diesem Vorfeld des Künstlerischen aus, mit dem er auf Schritt und Tritt konfrontiert wird, falls wir ihm diesen Bereich erschließen, einen leichteren und unmittelbarerem Zugang zur „hohen Kunst“. Im Gegensatz zu früher treten immer mehr Autoren für einen möglichst frühen Ansatz der Kunstbetrachtung ein. W. Klafki z. B. meint, daß gegensätzliche Möglichkeiten künstlerischen Gestaltens „so früh wie möglich, also **schon in der**

Grundschule, in einfacher Form zur Erfahrung gebracht werden sollten⁹“. Dr. L. Hofmann hat in seiner letzten Ausstellung im Pädagogischen Institut parallel zu solchen Erfahrungen an Hand praktischer Arbeiten untersucht und aufgezeigt, daß der Gestaltungsrahmen, die Gestaltungsmöglichkeit, des Kindes bisher vermutlich zu eng gesehen wurde.

Allgemein sieht man in der Kunstbetrachtung, der „Schulung einer — paradox formuliert — produktiven Rezeptivität, der ästhetischen Urteils- und Kommunikationsfähigkeit, ein Kernproblem der Kunstdidaktik⁹“, da das in ihr zu Erlernende „unmittelbar in das Kulturverhalten des gegenwärtigen Menschen einmündet⁴“.

Freilich steckt gerade die Didaktik der Kunstbetrachtung noch in den Anfängen. Es fehlen Grundlagen für den Aufbau systematischer Lehrgänge, eine für Schüler gedachte einfache Fachsprache, ein — wie Klafki es nennt — „Abc der Kunstbetrachtung, besser vielleicht: eine Grammatik der Kunstbetrachtung, das heißt ein einfaches, sich stufenweise differenzierendes System von Begriffen, Kategorien und Kriterien⁹!“.

Hier harren also noch viele Aufgaben, die ohne Grundlagenforschung auf breiter Basis nicht zu lösen sein werden.

Von der Bewältigung all dieser Probleme wird die zukünftige Stellung des Faches im Schulganzen bestimmt werden, aber auch die „Ästhetische Zukunft“ (Prof. Pfennig), die ja von der Bildung der kommenden Generation abhängt.

Literaturverzeichnis:

- 1 Otto, G.: Ursachen und Folgen von Selbstverständnis und Selbstdarstellung des Lehrers im Kunstfach zw. 1900 u. 1970. Pelikan 71/1669.
- 2 Zacharias, W.: Die kommende Generation. Pelikan 71/1669.
- 3 Sturm, H.: Zum Verhältnis der Didaktik des Kunstunterrichtes zur Kunst und Kunstwissenschaft. Bildn. Erziehung.
- 4 Siehe Ehmer, H.: Kunsterziehung zw. Kunst und Gesellschaft. In: Kunstunterricht und Gegenwart.
- 5 Otto, G.: Kunsterziehung nur pro forma. Kärntner Tageszeitg. 5. IV. 69.
- 6 Kowalski, K.: Kunsterziehung nur pro forma. Kärntner Tageszeitg. 5. IV. 69.
- 7 Otto, G.: Die Misere mit den Lehrplänen. Kunst und Unterricht. 1/68.
- 8 Kerbs, D.: Ästhetische und politische Erziehung. Kunst und Unterricht. 1/68.
- 9 Klafki, W.: Probleme der Kunsterziehung in der Sicht der allgemeinen Didaktik. Kunstunterricht und Gegenwart.

Zielsetzungen im Werkunterricht

Die gegenwärtige Erziehungssituation kann weder durch einen fiktiven „ewig-gültigen“ Lehrplan und das starre Festhalten an dubios gewordenen Werten noch durch sich überschlagende Reformideen bewältigt werden. Das Reflektieren über den Werkunterricht sollte daher nicht als Mode gewertet werden, sondern als notwendige Bemühung um die Klärung von Zielsetzungen.

Die anthropologische Motivierung eines Werkunterrichts geht vom Menschen aus, der auf Gestaltung seiner Umwelt und auf Selbstverwirklichung angelegt ist. Der zeitgebundene Anteil des Erziehungsprozesses gewinnt für unsere Situation besondere Bedeutung und wurde bei der Werkerzieherstagung 1967 in Strobl sehr überzeugend vorgebracht¹:

- Die Arbeitsprozesse sind meist undurchschaubar geworden, und die **Werkvollendungserlebnisse** drohen verlorenzugehen. Ein selbstverfertigtes und vollendetes Werk repräsentiert menschliches Tun. Dies ist bei den Werkarbeiten in hervorragendem Maße gegeben.
- **Arbeitstugenden** werden immer seltener innerhalb der Familie erworben. Die soziale Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft benötigt diese Tugenden aus neuer Sicht.
- Nützlichkeitsdenken und Vergötzung von materiellen Werten bedrohen menschliche Kräfte, die dem gestaltenden und ästhetischen Bereich und damit anderen Wertkriterien verpflichtet sind.
- Die manipulierte Warenüberflutung **schränkt die Entscheidungsfreiheit des einzelnen Menschen ein**. Die Fähigkeit, das Wesentliche und Wertvolle selektieren zu können, muß in einer modernen Erziehung zumindest angebahnt werden. Die menschliche und pädagogische Erfahrung lehrt, daß Wertkategorien nicht allein durch Rezeption (Werkbetrachtung), sondern auch durch praktisches Tun erworben werden müssen, sollen sie wesentlicher Bestandteil menschlicher Bildung sein. Folgende Lehrplanforderungen werden bedeutsam: „Entwickeln von Wertempfinden und Urteilsfähigkeit durch Werken und fallweiser Werkbetrachtung, Aufzeigen von Gestaltqualität, werkgerechter Ausführung und Funktionstüchtigkeit, insbesondere durch vergleichende Werkbetrachtung sowohl des industriellen als auch des handwerklichen Gebrauchsgutes².“

- Die Industriegesellschaft verlangt in zunehmendem Maße Flexibilität, Anpassungsgeschick und Reaktionsfähigkeit. Ein Werkunterricht, der das Erproben von Gestaltungsmöglichkeiten mit verschiedenen Werkstoffen und Werkzeugen, Initiative, Aktivität und rasches Reagieren auf sich ergebende Situationen einschließt, kann einen bemerkenswerten Beitrag leisten.
- Schließlich wäre noch das Problem der Freizeitgesellschaft und die damit verbundene Bedeutung einer eigenen gestaltenden Tätigkeit zu nennen. Hier bietet der Werkunterricht Begegnung, Grundlage und Anregung.

Die neuen Lehrpläne haben entsprechende Akzente gesetzt: Betonung des weitgehend „selbständigen Gestaltens, Vermeidung formelhafter Anleitungen, Einschränkung der Lehrerhilfe auf das notwendige Maß³“, Überwindung der geistigen Passivität der Schüler. Die Notwendigkeit planvollen Handelns soll dem Schüler beim eigenen Tun bewußt werden und nicht durch das stumpfe Hinnehmen von programmierten Lehrplänen. Der Werklehrer, der diese Erziehungssituation erkannt hat, wird statt gedankenloser Nachmacherei ein ausreichendes Feld für Lösungsmöglichkeiten der Schüler sichern. Aus dem einstigen Vollziehungsinstrument soll ein Schüler werden, der nicht nur mitdenkt, sondern selbständiges Denken und Urteilen gelernt hat. Die „Erziehung zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit sowie zur Urteilsfähigkeit und sozialen Verantwortung⁴“ ist dringliches Anliegen unserer Gesellschaft. Jene Lehrer, die den Anteil des Althergebrachten überschätzen, vergessen, daß sich Begriff und Stellung des Handwerks grundlegend verändert haben. Viele Themen sind heute sinnlos geworden oder sind von einem veränderten Standpunkt aus zu entwerfen. Das Problem von Freiheit und Bindung im Unterricht muß vom Lehrer neu durchdacht werden. Selbstverständlich gibt der Lehrer entscheidende Starthilfen und löst viele Impulse aus, aber er wird eigenständige Gestaltungsansätze der Schüler besonders fördern. Der Lehrer ist sowohl Anreger als auch maßvoller Helfer. Die gestellten Aufgaben müssen echte Beziehung zur Umwelt haben, die entstandenen kleinen Werke sollen verwertbar sein und ihren Platz im Alltag ein-

nehmen können. Es gibt in der Werkerziehung auch konventionelle Lehraufgaben:

- Die Erwerbung von Fertigkeiten im Gebrauch von Werkstoffen und Grundwerkzeugen wird dem lebenspraktischen Aspekt gerecht. Geschickte Hände benötigt jedermann, besonders bei dem Mangel an Handwerkern in Haus und Wohnung. Auch dafür schafft der Werkunterricht Grundlagen und Anregungen, die in einer Tätigkeit nach der Schule allenfalls wirksam werden können.
- Das Erkennen des Zusammenhanges von Zweck, Werkstoff, Werkzeug, Werkverfahren und Form wird weiterhin unbedingt gefördert werden müssen und bekommt in der Werkbetrachtung eine neue Bedeutung.
- Arbeitsgesinnung und Leistungswille werden nicht mehr aus der Sicht einstiger Untertanenerziehung, sondern aus neuen soziologischen Erkenntnissen gepflegt.

Doch täuschen wir uns nicht über die Akzentverschiebung in der Didaktik, die nur bei „echter Aufgeschlossenheit des Lehrers und seiner überzeugten Mitarbeit“ möglich ist. Die Lehrer werden aufgerufen, ihre schöpferische Initiative auch bezüglich neuer didaktischer Verfahren mit noch größerem Mut als bisher zu ergreifen und zu verwirklichen. Soziale Verantwortung und Selbstkritik sind dabei selbstverständliche Voraussetzungen. Außerdem gibt ein moderner Fachlehrplan dem Lehrer die „notwendige Freiheit“.

Freilich muß **vor sich modern dünkenden Einstellungen** gewarnt werden: Jeden technischen Hinweis oder vorgezeigten Handgriff als repressive Maßnahme zu verurteilen, stellt das gleiche Extrem dar wie die alte Lernschule mit dem starren Ausführen nach Gebrauchsanweisungen.

Neue Untersuchungen helfen dem Lehrer einen Unterricht planen, der auch den Aufforderungscharakter von Werkstoffen gegenüber Jugendlichen berücksichtigt. Nach umfangreichen statistischen Erhebungen wurden Erfahrungen von fortschrittlichen Lehrern bestätigt: Zu den bevorzugten Materialien zählen für den Schüler Holz und Ton, später auch Metalle, während Papier wenig beliebt ist⁷. Die alte Auffassung, wonach vom Werkstoff Papier auszugehen ist, erfährt damit eine Korrektur.

Der Lehrplan hat auch einen Bereich „Technisch-funktionelles Gestalten“ geschaffen. Dieses Teilgebiet wird in manchen Ländern besonders gepflegt und spielt eine ähnliche Rolle wie die „Hinführung zur Arbeitswelt“. Wenngleich in Österreich nur im Realgymnasium ein diesbezüglicher Pflichtbereich vorgeschrieben und ansonsten nur die Möglichkeit zur Erprobung dieser „Einführung in das technische Denken“ geschaffen wurde, sollte der Werklehrer den Mut aufbringen, solche Gebiete näher zu erkunden.

Zur Trennung und Unterscheidung gegenüber der bildnerischen Erziehung würde beitragen, wenn Arbeitsverfahren, die zwar im Zwischenbereich angesiedelt, aber doch vorwiegend ein mehr bildhaftes, zweidimensionales Gestalten zum Ziel haben, aus der Werkerziehung ausgeklammert werden (z. B. Holz- und Linolschnitt als eindeutige Druckgraphik, Scheren- und Buntpapierschnitt, Collagen usw.). Auch beim körperhaften und räumlichen Gestalten liegt ein bildhaftes, aber dreidimensionales Darstellen vor, doch muß eingeräumt werden, daß Werkstoff und Werkzeug einen vorwiegend „handwerklichen“ Schwerpunkt setzen. Dem handwerklich-zweckgebundenen Gestalten ist unbedingt Raum zu geben. Vielfach kann das plastisch-körperhafte und das räumliche Gestalten mit handwerklich-zweckgebundenen Werkthemen vereinigt werden.

Im gegenwärtigen Lehrplan wurde eine kaum noch vertretbare Dotierung des Werkunterrichts festgesetzt. Danach wurde die Werkarbeit auch in den vierten Klassen durchgeführt, wo sie sich bewährte. Das Erfolgserlebnis ist in der Pubertät von besonderer Wichtigkeit und entspricht daher „entwicklungspsychologischen Einsichten“⁸. Leider hat schon seit Jahren eine Reihe von Stundenreduktionen den regulären Werkunterricht in den vierten Klassen unterbunden. Es zeigte sich deutlich, daß die Einführung der notwendigen Doppelstunde in den vierten Klassen auf große Schwierigkeiten stößt. Sowohl die Beschneidung des Unterrichts durch die Einführung von vierzehntägigen Turnussen als auch die Festsetzung einer wöchentlichen Einzelstunde erwiesen sich als untragbar. Nur das unentwegte große Interesse, das die Schüler dem Werkunterricht entgegenbringen, und der so oft vor den Kopf gestoßene Idealismus der Lehrer haben Resultate gezeitigt. In einem neuen Schulkonzept

sollte man auf die Erkenntnisse und Erfahrungen, die in der Werkerziehung gewonnen wurden, nicht verzichten: Die Schüler der vierten Klasse sind dem Alter nach kräftiger und einsichtiger, die Selbstbetätigung und das Erfolgserlebnis verstärken das Interesse und führen zu hohen Leistungen. Die oft nüchterne Einstellung dieser Altersstufe wird organisch in positive Erziehungsbahnen gelenkt. Auch die Werkbetrachtung ist in dieser Altersstufe sinnvoller durchzuführen.

Der Werkunterricht ist bei richtiger Führung eine der lebendigsten Erziehungsmöglichkeiten und wäre wert, jene Dotierung zu erhalten, die seinen Wirkungsmöglichkeiten gerecht wird.

Anmerkungen:

1 Referat von Dr. Carl Eckmair „Psychologie und Wer-

ken“ im Bericht über die Tagung der Werkerzieher in Strobl/Wolfgangsee 1967, als Handschrift im Auftrag des LSR für OÖ. vervielfältigt. S. 35 ff.

2 Lehrplan für Handarbeit und Werkerziehung (Knaben), BGBl. v. 24. 8. 1967, 70. Stück, Nr. 295, Seite 1829 und 1835.

3 Siehe 2.

4 Pädagogische Mitteilungen, Beilage zum Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, Jg. 1967, Stück 9a, „Zum Lehrplan der allgemeinbild. höheren Schule“ v. Sekt.-Rat L. Leitner und Sekt.-Rat Dr. E. Benedikt, S. 76.

5 Siehe 4, S. 80.

6 Siehe 4, S. 79.

7 2. Werkpädagogischer Kongreß, Weinheim/BRD, 1968, Referat Doz. Dr. Walter Breunig, PH Heidelberg, „Der Aufforderungscharakter von Werkmaterialien im psychologischen Experiment“.

8 Siehe 4, S. 73.

Prof. Gernot Jüttner, Graz

Pädagogische Akademie

Lasciate ogni speranza...
Dante

Kaum eine Aufgabe im weiten Feld der Erziehung ist so bedeutsam für die Entwicklung und Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit wie die Weckung und Pflege der bildnerischen Kräfte des formschaffenden Kindes. Selbsterkenntnis und erste Erfahrungen mit der Umwelt finden ihren Niederschlag im bildnerischen Tun. Jede Gestaltung ist somit auch Rechenschaft und Ergebnis einer Auseinandersetzung mit dieser Welt, ist Ergebnis vorstellenden Denkens.

Die Erkenntnisse über die gesetzmäßige Entwicklung der Bildsprache und formbildenden Kräfte des Kindes haben schließlich auch zur festen Verankerung der bildnerischen Erziehung in unseren Lehrplänen beigetragen. Schon im Zielparagraphen des österreichischen Schulgesetz-

werkes ist auch der Auftrag für die bildnerische Betätigung formuliert. „...Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken...“, und es ist nicht nur das Schöne, das uns Auftrag ist, es ist auch das Wahre und Gute, das im schöpferischen Tun jedes Kindes zum Ausdruck kommt.

Es liegt in der Hand unserer Lehrer, innerhalb der „Bildnerischen Erziehung“ und „Werkerziehung“ bereits in der Pflichtschule und hier wiederum schon in der Volksschule jenes Niveau zu

vermitteln, das für die Entfaltung der schöpferischen Anlagen des Kindes bedeutsam ist.

Hier wird die Notwendigkeit einer gediegenen Ausbildung für den Pflichtschullehrer offenbar. Im ursprünglichen Konzept der Pädagogischen Akademie hatte man die Wichtigkeit dieser Ausbildung auch richtig erkannt und ihr den angemessenen Raum innerhalb der Studienzeit zugesprochen. Fortwährende Abstriche haben hier allerdings eine Situation heraufbeschworen, die ein sicheres fachliches Fundament für die Studierenden und damit für die künftigen Lehrer in Frage stellt. Im gegenwärtigen Zeitpunkt ist die bildnerische Erziehung an der Pädagogischen Akademie bereits auf ein Stundenausmaß von je zwei Wochenstunden im ersten, zweiten und dritten Semester eingeschränkt, das gerade noch ausreicht, um dem künftigen Lehrer einen noch hinreichenden fachlichen Umblick zu vermitteln. Daneben stehen für jene Studierenden, die in der 9. bis 13. Schulstufe nicht mindestens über vier Schulstufen die „Bildnerische Erziehung“ erfolgreich besuchten, einsemestrige Ergänzungslehrgänge im Ausmaß von einer Wochenstunde zur Verfügung, um Versäumtes nachzuholen. Leider entspricht aber auch die Mitgift aus den allgemeinbildenden höheren Schulen nicht immer unseren Erwartungen, und es wäre ernstlich zu erwägen, ob es nicht besser wäre, auf Grund der ohnehin in der Studienordnung vorgesehenen Eignungsprüfung zu entscheiden, wer überhaupt einen derartigen Ergänzungslehrgang zu besuchen hat.

Ein kurzer Blick auf den Lehrplan der Volksschule führt uns die Notwendigkeit einer gezielten Lehrerausbildung auch in unseren Fächern klar vor Augen. Freude an bildschöpferischer Gestaltung oder Gefühl für bildnerische Qualitäten, Nutzung von Ausdruckswerten von Gestaltungs- und Darstellungsmitteln, um nur einige markante Stellen herauszugreifen, kann nur der Lehrer wecken oder beurteilen, dem solche Begriffe Gegenstand eigener Erfahrungen waren. So steht am Beginn unserer Bemühungen die eigene Auseinandersetzung mit bildnerischen Problemen und fortan eine ständige Begegnung mit allen künstlerischen Verfahren und Techniken, die für die Schule bedeutsam sind oder werden könnten. Gerade im Bereich der praktischen Arbeit sind im Lehrplan der Pflichtschule manche

Anregungen gegeben, die unsere Studierenden schon im zweiten Semester vor Aufgaben stellen, für welche nur ein geringer Teil der Studierenden eine gewisse Vorbildung mitbringt, da in der Oberstufe der AHS die bildnerische Arbeit hinter der Kunstbetrachtung erfahrungsgemäß stark zurücktritt. Fast ebenso wichtig für die bereits im 2. Semester beginnenden eigenen Lehrversuche ist die Aneignung einer gut leserlichen, geläufigen und gefälligen Schreibschrift nach den amtlichen Richtformen. Für diesen sicher vordringlichen Bereich der Ausbildung stand noch im Schulversuch der Pädagogischen Akademie mit vollem Recht eine eigene Wochenstunde zur Verfügung. Heute müssen wir auch die Schreiberziehung innerhalb der bildnerischen Arbeit mitbewältigen. Fortwährende Übungen der Studierenden, besonders an der Wandtafel, sollen jene Sicherheit und Beherrschung der österreichischen Schulschrift ermöglichen, die für die eigenen Lehrauftritte notwendig ist. Aus dem bisher Gesagten geht schon hervor, daß der bildnerische Erzieher am Beginn der Studienzeit bereits mit dem Blick auf die Praxis in der Übungsschule die Aufteilung des Lehrstoffes vorzunehmen hat und daher eine Fülle verschiedenartigster Sachgebiete unterbringen muß. Daneben steht ja auch noch die methodische Seite der Ausbildung, die auch in einigen Grundzügen zumindest vorgezeichnet werden muß, ehe die Studierenden ihre ersten eigenen Lehrversuche machen. An eine Vertiefung der Arbeit kann man in so kurzer Zeit nicht denken.

Die Methodik der bildnerischen Erziehung soll mit den psychologischen Grundlagen sowie den pädagogischen Grundlagen einer entwicklungsgemäßen bildnerischen Erziehung in den folgenden Semestern vertraut machen. Jeder junge Lehrer sollte über die Strömungen der Kunstpädagogik der Gegenwart informiert sein und alle wesentlichen fachpädagogischen Theorien und Methoden, die für den künftigen Pflichtschullehrer in Frage kommen, ausreichend kennengelernt haben. In diesem Zusammenhang sollte man sich fragen, ob es nicht auch angebracht wäre, in einer kurzen Rückschau einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung des Zeichen- und Kunstunterrichts zu geben, um die Kette zu schließen und durch ein umfassendes Bild pädagogisches Fehlverhalten aufzuzeigen

und damit auch für die Zukunft auszuschließen. In diesem Rahmen könnte auch die bedeutende Rolle Österreichs auf dem Gebiete der Kunsterziehung entsprechende Würdigung erfahren, ist doch die Idee der modernen bildnerischen Arbeit nicht zuletzt auch von Wien ausgegangen und hat sich die Welt erobert. Umso schmerzlicher trifft uns in diesem Zusammenhang die Feststellung, daß man dies an maßgebender Stelle leider nur allzu leicht vergißt und den Führungsanspruch Österreichs auf diesem Sektor der Erziehung leichtfertig durch immer neue Einschränkungen der Stundentafeln aller Schulkategorien aufs Spiel setzt. Wenn wir uns nur durch schöne Worte der musischen Sendung unserer Heimat bewußt werden und in unseren Taten ständig zurückbleiben, dann werden wir uns auch nicht mehr lange auf Österreichs kulturelle Mission berufen dürfen. Auch auf der Linie der Lehrerausbildung darf unsere Erziehung heute nicht mehr allein auf bloße Wissensbildung und Vermehrung ausgerichtet sein, und es müßte dem Studierenden klargemacht werden, daß ein sinnloses Anhäufen von Stoffwissen das Entfaltungstreben des Heranwachsenden hemmt. Es darf kein Ausleseprinzip in unseren Schulen entstehen, das sich nur auf die spezifische Ausbildung der Ratio gründet. Das bildnerische Schaffen ist in diesem Sinne ein echter Ausgleich, ein echter Lebensvorgang, der den jungen Menschen als Ganzes erfaßt und durch planmäßige und fortgesetzte Pflege seiner schöpferischen Kräfte für seine Entwicklung bedeutsam wird. Gerade dem Studierenden einer Pädagogischen Akademie sollte bewußt werden, daß vor zirka 80 Jahren bereits einer der Begründer der Kunsterziehungsbewegung warnend die folgenden Sätze niedergeschrieben hat, die heute Gefahr laufen, aktueller zu werden als am Anfang des 20. Jahrhunderts. „Die Wissenschaft zerstückt allseitig in Spezialisierung; auf dem Gebiete des Denkens wie der schönen Literatur fehlt es an epochemachenden Individualitäten; die bildende Kunst, obwohl durch bedeutende Meister vertreten, entbehrt der Monumentalität und damit ihrer besten Wirkung. Musiker sind selten, Musikanten zahllos. Ohne Frage spricht sich in allem diesem der nivellierende, atomisierende Geist des jetzigen Jahrhunderts aus. Zudem ist die gesamte Bildung der Gegenwart eine historische, alexandrinische,

rückwärts gewandte; sie richtet ihr Absehen weit weniger darauf, neue Werte zu schaffen, als alte Werte zu registrieren. Und damit ist überhaupt die schwache Seite unserer Zeitbildung getroffen; sie ist wissenschaftlich und will wissenschaftlich sein, aber je wissenschaftlicher sie wird, desto unschöpferischer wird sie¹.“ Diese Warnung ist zwar lange vergessen, aber gerade unsere Gegenwart ist in noch viel stärkerem Maße den rationalistischen, einseitigen Bildungsbestrebungen unserer heutigen Industriegesellschaft ausgesetzt. Nur vergißt man darüber meist, daß jede Bildung nur dann eine solche ist, wenn sie formend, schöpferisch, also auch künstlerisch ist. Dessen sollte sich auch jeder Lehrerbildner an unseren Pädagogischen Akademien bewußtwerden.

Jeder Studierende, der über den Wert der bildnerischen Arbeit aufgeklärt ist, wird als künftiger Lehrer diesem Bereich der Erziehung auch die gebührende Stellung zumessen können und bildnerische Äußerungen des Kindes auch richtig einzuschätzen vermögen. Hier kommt der Kenntnis im Lesen und Beurteilen von Schülerarbeiten ein wichtiger Platz zu, weil damit der Grund zu verständiger, methodischer und psychologischer Auswertung gelegt wird.

Damit der Studierende einer Pädagogischen Akademie, gerüstet für seine Berufsaufgaben, die Ausbildungsstätte verlassen kann, ist im Studiengang die Transparenz zu den Erfordernissen der Arbeit in den Pflichtschulen deutlich erkennbar. In erster Linie durch die Schulpraxis, durch Versuche im Erstellen von Lehrstoffverteilungen, durch Herstellung von einfachen Lehrbehelfen und fortwährende Übungen im Tafelzeichnen und Skizzieren für verschiedene Unterrichtsgegenstände, wobei natürlich nur an Sachzeichen gedacht ist, wird versucht, eine lebendige Verbindung zur Schulwirklichkeit herbeizuführen.

In einer Hausarbeit soll über die Begegnung mit dieser Schul- und Erziehungswirklichkeit schon am Ende des 3. Semesters Rechenschaft abgelegt werden. Es ist allerdings anzunehmen, daß die eigene praktische Erfahrung, die man innerhalb einer so kurzen Zeit zu sammeln vermag, schwerlich ausreichen wird, um dem Studierenden eine wirklich fundierte Arbeit abverlangen zu können. Zu einem Teil wird man diesen Mangel wohl durch die Begegnung mit der zeitgemäßen

Fachliteratur ausgleichen können, auf die in den Seminaren mit Nachdruck verwiesen wird.

In den Lehrplanforderungen der Volksschule ist bereits der Begriff der Kunstbetrachtung verankert. Die Betrachtung von entwicklungsmäßig geeigneten Werken der bildenden Kunst, beziehungsweise eine altersgemäße Einführung in das Betrachten einfacher Kunstwerke verlangt auch vom Lehrer eingehende Beschäftigung mit der Kunst und ihren Problemen. Hier hat uns das allgemeinbildende höhere Schulwesen durch den in der Oberstufe fakultativ obligat geführten Unterricht in Musik- und Bildnerischer Erziehung mit einer schweren Hypothek belastet, die auch durch die Einrichtung des einsemestrigen, einständigen Ergänzungslehrganges nicht mehr wettgemacht werden kann. Wer Gesichtspunkte für die Auswahl von Kunstgut in der Volksschule treffen soll, und man unterschätze die Schwierigkeit eines solchen Unterfangens gerade auf diesen frühen Schulstufen nicht, wer einmal Lehrgänge mit Schülern selbst vornehmen und durch Ausstellungen führen soll, der sollte dies von einem gewissen Fundament aus tun können, für dessen Schaffung uns an der Pädagogischen Akademie leider nicht mehr der erforderliche Raum gewährt wird. So bleibt dem Kunsterzieher nur die bescheidene Möglichkeit, die Studierenden für Freikurse, sogenannte aktuelle Fachbereiche zu interessieren, die natürlich keine allgemein verpflichtenden Unterrichtsveranstaltungen mehr darstellen und daher auch nicht immer den entsprechenden Widerhall finden.

Diese gedrängte Übersicht zu den wesentlichen fachlichen Anliegen einer zeitgemäßen Kunstpädagogik im Rahmen der Pädagogischen Akademie zeigt unmißverständlich das Mißverhältnis zwischen der verfügbaren Stundenanzahl und dem zu vermittelnden Lehrstoff auf. Durch eine neuerliche Reduzierung der Stundenanzahl im dritten Semester auf nur eine Wochenstunde wird die Ausbildung der künftigen Volksschullehrer auf dem bildnerischen Sektor bald nur noch ein Fragment des ursprünglichen Konzeptes darstellen². Zur Begründung solcher Abstriche wird ins Treffen geführt, daß der nunmehr anfallende Zeitraum zum vermehrten Selbststudium genützt werden könnte, was bisher durch die große Überlastung der Studierenden nicht in diesem Umfange möglich war.

Es ist allerdings sehr zu bezweifeln, ob dadurch ein besserer Ausbildungseffekt gegeben sein wird. Zweifellos ist es möglich, auf dem Gebiete der Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften gewisse Kapitel im Selbststudium zu erarbeiten, aber dann sollte man auch hier die entsprechenden Einsparungen vornehmen und nicht in der Bildnerischen Erziehung oder Musikerziehung, wo der Studierende in allen Belangen auf einen engen Kontakt mit dem Lehrer angewiesen ist und daher solche Maßnahmen bestimmt nicht dem musischen Bereich der Erziehung zugute kommen.

Als offenkundiger Mangel muß auch die fehlende Mitwirkung des Kunsterziehers bei der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden im zweiten, dritten und vierten Semester bezeichnet werden. Besonderer Wert müßte gerade darauf gelegt werden, daß praktisches Tun und Reflexion sich wechselseitig durchdringen und schon frühzeitig ein didaktischer Bezug hergestellt wird. Gegenwärtig steht die Fachdidaktik gegenüber der Schulpraxis im Stadium einer gewissen Isolierung, die sich unbedingt nachteilig auswirkt. Noch wesentlich ungünstiger als in der Bildnerischen Erziehung sind die Voraussetzungen für die Werkerziehung in der Pädagogischen Akademie. In nur 2 Wochenstunden innerhalb von zwei Semestern sollen dem Studierenden alle notwendigen handwerklichen, technischen und gestalterischen Fähigkeiten mitgegeben werden, die eine Unterrichtserteilung in der Knabenhandarbeit an der Volksschule ermöglichen. Wenn man bedenkt, daß für den überwiegenden Teil aller Hörer die letzte Begegnung mit diesem Fachbereich auf der fünften und sechsten Schulstufe stattfand, dann wird der Nachholbedarf offenbar. Lediglich die Abgänger des Musisch-pädagogischen Realgymnasiums bringen jene Vorbildung mit, auf welcher man aufbauen könnte. Den Kern der Ausbildung bildet daher die praktische Werkarbeit. In der intensiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Werkstoffen sollen die Studierenden die bildnerischen und funktionalen Gesetzmäßigkeiten erfahren sowie Materialien und Techniken beherrschen lernen, soweit diese zum Verständnis der Arbeitsweisen der Knabenhandarbeit in der Volksschule nötig sind. Gleichgewichtig neben die eigene praktische Werkarbeit tritt die Methodik der Werkerziehung. Alle Fragen

einer entwicklungsgemäßen Werkerziehung, deren Arbeitsbereiche und erzieherische Funktion sind hier zu erörtern. Im notwendigen Ausmaß ist auch noch Werkstoff- und Werkzeugkunde unterzubringen. Ein Überblick zur entsprechenden zeitgemäßen Fachliteratur und Versuche in Werkbetrachtung sollen beitragen, die Aufgeschlossenheit für dieses junge Fach, das in seiner erzieherischen Wirksamkeit noch immer nicht voll anerkannt wird, zu festigen.

Vielleicht war es möglich, in diesem Aufsatz ein Bild unserer gegenwärtigen Arbeit, unserer Sorgen und Nöte gleichsam skizzenhaft aufzuzeigen. Vergessen wir nicht, wenn wir nicht mehr in der Lage sind, dem künftigen Pflichtschullehrer eine vertiefte fachliche Ausbildung mit auf den Weg

zu geben, dann stellen wir auch die bildnerische Arbeit in der Pflichtschule in Frage. Was aber in der Volksschule schon versäumt oder verbildet wurde, ist später nur schwer wieder gutzumachen. Wenn wir aus diesem verhängnisvollen Kreis ausbrechen wollen und wenn dies allen dafür Verantwortlichen ein ernstes Anliegen ist, dann darf es keine Verringerung der Stundenzahl in der Pädagogischen Akademie mehr geben, sonst müßten wir wirklich, um mit Dante zu sprechen, „alle Hoffnung sinken lassen“.

¹ J. Langbehn, Rembrandt als Erzieher.

² Wiederholte Vorsprachen des Bökwe und der betroffenen Kollegen beim BMfU konnten diese geplante Kürzung in letzter Minute verhindern.

F. I. Prof. Gertrud Banner, Wien

Die Situation der weiblichen Handarbeit

In seinem 1968 erschienenen Band „Kind und bildnerisches Gestalten“ weist Prof. Hans Meyers im Kapitel „Geschlechterunterschiede bildnerischen Gestaltens“ auf einen von M. J. Hillebrand geprägten Satz, in dem der Psychologe die Auffassung ausspricht, „daß es einen anlagemäßigen, angeborenen psychischen Unterschied zwischen den Geschlechtern gäbe“. Diese Gedanken werden durch eine vom Verfasser durchgeführte Massenuntersuchung 6–7jähriger Knaben und Mädchen bei der differenzial-psychologischen Auswertung bestätigt. Die Ergebnisse weisen im bildnerischen Gestalten auffallend verschiedene Gestaltungseigenschaften der beiden Gruppen nach. Gleiches läßt sich bereits im kindlichen Spiel beobachten. Hansen spricht von „Geschlechterunterschied im Ansprechen auf die gegenständliche Umwelt. Unter anderem genügt

es dem Knaben, erstrebte Handlungen ausführen zu können; diese sind meist von starker Bewegungstendenz, Lärm und Toben begleitet. Beim Mädchen kann man schon in diesem frühen Alter von einer ästhetischen Haltung sprechen. Detaillierung, Ausschmückung und Formung bis in die letzten Feinheiten hinein sind für die Ausstattung und allem mit dem Spiel Verbundenen kennzeichnend“.

Die derzeit bestehenden Schultypen nehmen darauf keine Rücksicht. Sie sind für Knaben und Mädchen gleich, ausgenommen jene Fachschulen, die für rein frauliche Berufe vorbereiten, wie zum Beispiel die Bildungsanstalten für „Arbeitslehrerinnen und Kindergärtnerinnen“. Nur die Gegenstände „Handarbeit“ und „Werkerziehung“ bilden eine Ausnahme. Hier dürfen Knaben und Mädchen ihre verschiedenen Anlagen

bei der praktischen Tätigkeit unter Beweis stellen. 1921 wurde allerdings im Mittelschulbereich eine Type geschaffen, die sich zur Aufgabe gemacht hatte, in allen Fächern auf das weibliche Andersgeartetheit der Schülerinnen Rücksicht zu nehmen. Es war das die Frauenoberschule, die den Mädchen die höchste Allgemeinbildung für das Leben mitgeben und sie für frauliche Berufe vorbereiten sollte. Spezifisch weibliche Gegenstände, wie Handarbeit, Kunsterziehung, Lebenswirtschaftskunde und Kindergartendienst, nahmen, dem Konzept entsprechend, einen breiten Raum im Gesamtplan ein.

Der „wissenschaftlichen Aufwertung“ der Type, die nun wirtschaftskundliches Realgymnasium heißt, entsprechend, mußten mit dem neuen

Schulgesetz etliche Stunden Handarbeit und Bildnerische Erziehung geopfert werden. Die der Einsparung dienenden Kürzungen des letzten Jahres haben speziell der weiblichen Handarbeit im wiku-Rg. als auch in allen übrigen Schultypen weitere schwere Einbußen gebracht. So wurde Stück für Stück dieses Gebietes abgebaut. Eine brennende Frage drängt sich dabei aber auf. Wie stellt sich die heutige Frau zu diesen Problemen? Wird es der Zukunft zum Guten gereichen, wenn die Frau aus ihren ureigensten Bereichen verdrängt wird und die Schule ihre Belange nicht mehr fördert?

Eine diesbezügliche, wissenschaftliche Umfrage wird in Kürze mit ihren Ergebnissen darauf antworten. Wir erwarten sie mit großem Interesse.

Buchbesprechungen

Werken mit Nägeln

Elmar Gruber, Don Bosco Verlag, München 1967, 47 Seiten, 41 Abbildungen, DM 4,80.

Elmar Gruber behandelt kurz das Material (Nagelsorten) und Werkzeug (elektrischen LötKolben und Gaslöt Brenner), den Lötvorgang, Flach- und Aufbauarbeiten und die Nachbehandlung der fertigen Werkstücke. Die Fotos zeigen Arbeiten, besonders wirkungsvoll eine Stachelkugel und eine Steinfassung. Die Arbeiten aus geschmiedeten Nägeln (Torbandnägel oder Gehäng-Nägel) sehen sehr dekorativ aus. Das Buch ist geeignet für den Werkunterricht für Jugendliche und Erwachsene K. S.

Kerzen

Susanne Ströse, Don Bosco Verlag, München 1967, 36 Seiten, 65 Abbildungen, DM 4,80.

Susanne Ströse berichtet am Beginn in einer kleinen Materialkunde über Bienenwachs, Paraffin, Talg, Stearin, Guß-, Modellier-, Tropfwachs, über Dochte und über das Färben des Waxes. Der 1. Teil beinhaltet die Herstellung der Kerzen: Gewickelte Kerzen, getauchte und gegossene Kerzen, Nußschalenlichtlein und Wachsstöcke. Der 2. Teil beinhaltet viele Möglichkeiten des Verzierens der Kerze. Bemerkungen über die Behandlung der Kerze und über den Kerzenleuchter beschließen das Buch. Es ist sehr geeignet für den Werkunterricht für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. K. S.

Oskar Kokoschka

von Fritz Schmalenbach, Verlag Karl Robert Langewiesche, Nachfolger Hans Köster, Königstein im Taunus 1967, 80 Seiten, 48 Farbtafeln und zwölf Abbildungen im Text, DM 7,80.

Kokoschka spricht durch die Farbe, die Farbtafeln des Bandes, nach neuen Aufnahmen und Klischees angefertigt, geben diese Sprache hervorragend wieder. Die Farbtafeln entsprechen weitgehend den Originalen. Einige Farbtafeln geben Bilder wieder, die sich in österreichischem Besitz befinden: Stilleben mit Hammel und Hyazinthe, entstanden um 1909, Bildnis Carl Molls, entstanden um 1913 (Wien, 1931). Man kann diese Tafeln leicht mit den Originalen vergleichen. Kokoschka ist Österreich sehr verbunden, durch seine Geburt, sein Studium, seine Lehrtätigkeit in Salzburg, durch seine Bilder. Dieses Buch, in der Reihe der bekannten Blauen Bücher erschienen, ermöglicht es, Oskar Kokoschka im Kunstunterricht unserer Schulen eingehend zu würdigen. Fritz Schmalenbach, langjähriger Freund Kokoschkas, gibt in seinem einleitenden Text dem Lehrer dazu die Möglichkeit. Er versucht eine Gliederung des malerischen Werks und der künstlerischen Entwicklung des Malers. Er spricht über die Transparenz der frühen Bilder von 1907 bis 1910 (Bildnis Forels in Mannheim), über das Studium an der Kunstgewerbeschule in Wien, sein Verhältnis zum Expressionismus, zu Schiele und Klimt. Schmalenbach versucht,

deutliche Thesen über die Gestaltungselemente Kokoschka zu formulieren. Das Buch ist unseren Schulen und unseren Lehrern zu empfehlen. K. S.

Kunsterziehung

Grundschule, Hauptschule, Realschule, von Franz Kumher, Verlag F. Kamp, Bochum 1968, 160 Seiten mit sieben Textzeichnungen, 16 schwarzweißen und 16 farbigen Kunstdrucktafeln, DM 7,80 (in der Reihe Kamps pädagogische Taschenbücher, Band 37).

Franz Kumher berichtet in seinem Buch über die Kunsterziehung vom 1. bis 10. Schuljahr (bis zum 16. Lebensjahr). Er nennt drei Aufgabenbereiche der Kunstpädagogik: Die Pflege und Entfaltung der Bildsprache, die Auseinandersetzung mit der Bilder- und Formenwelt der Gegenwart und die Begegnung mit Kunstwerken unserer Zeit und vergangener Epochen. Kumher fordert vom etwa 6./7. Schuljahr an ein Auseinandersetzen mit der Kunst unserer Zeit. Er verlangt richtig eine Auseinandersetzung mit der gesamten Bilder- und Formenwelt der Gegenwart, lebenspraktische Aufgabengebiete: Foto- und Filmbetrachtung, Gebrauchsgrafik, Heim- und Umweltgestaltung. Nach der Didaktik eines zeitgemäßen Kunstunterrichts gibt er Hinweise zur Unterrichtsführung, zum Stundenaufbau und praktische Aufgabenbeispiele. Beispiele zur Kunstbetrachtung im 9. und 10. Schuljahr bringen u. a.: Wilhelm Leibl, Drei Frauen in der Kirche; Cezanne, Bahndurchstich; Picasso, Die Violine; Rouault, Ecce homo; Manessier, Dornenkrone. Eine zweite Bildreihe bringt u. a. Bilder von Morandi, Ernst und de Stael in Verbindung mit praktischen Aufgaben. Das Buch ist geeignet für den Lehrer an der Volksschule, an der Hauptschule und an der höheren Schule. K. S.

Die Reimschmiede

So dichten Kinder und malen dazu. Herausgegeben von Klaus Doderer, dem Leiter des Instituts für Jugendbuchforschung in Frankfurt/Main, 72 Seiten mit neun farbigen und 26 schwarzweißen Kinderzeichnungen, Pappband, DM 14,80, Verlag Ehrenwirth, München 1966.

Der Jugendschriftsteller James Krüss gab zu diesen Gedichten Anregungen in einer Sendereihe des Fernsehens „ABC und Phantasie“. Die in diesem Buch veröffentlichten Gedichte sind eine kleine Auswahl von mehr als zehntausend. Die Dichter sind 7 bis 13 Jahre alt. Die Gedichte beweisen, daß auch schon Kinder durchaus mit der Sprache kleine Kunstwerke formen können. Hier ein Beispiel der neunjährigen Ulrike: „Die Amsel, dieser kleine Wicht, sucht einen Wurm und findet ihn nicht. Da sagt die Kuh: Ich bin viel schlauer, mir gibt das Futter ja der Bauer!“ Diese kleinen sprachlichen Kunstwerke regen zur Illustration an. Die Bildbeispiele, im Unterricht der Kunsterzieherin Irmgard Zoehrlaut entstanden, sind der besondere Schmuck dieses Buches. Das Buch ist geeignet als Geschenk für Kinder und für die Hand der Kindergärtnerin und des Volksschullehrers. K. S.

Der Spielbaum

Reime und Bilder von Jürgen Spohn, Bertelsmann Jugendbuchverlag Reinhard Mohn, Gütersloh 1966, 32 Seiten, DM 9,80.

Bilder und Texte gehen immer über beide Seiten und

sind einfallsreich angeordnet und bilden eine Einheit. Die Farben stehen in klaren, deutlichen Formen, manchmal durch Muster oder andere Farben bereichert. Der weiße Hintergrund der Buchseite steigert bewußt die Wirkung. Die Reime, Unsinnverse, sind in einer einfachen Druckschrift gesetzt. Das Bilderbuch verlockt zum Suchen, zum genauen Hinsehen (Die 7 aus dem Telefon), zum nachgestaltenden Spiel (zwickel zwackel in die Backe), zum Nacherzählen (Der Kopf ist rund und leer). Mit Phantasie betrachtet, bietet es dem Kind und dem Erwachsenen noch viele Möglichkeiten. Mit Recht steht auf der letzten Seite: „Ausgezeichnet im Rahmen des Deutschen Jugendbuchpreises, ausgezeichnet im Wettbewerb: Die schönsten deutschen Bücher.“ K. S.

Das Liederkarussell

150 alte und neue Kinderlieder, ausgewählt und herausgegeben von Juliane Metzger, musikalisch besorgt von Karl Heinz Taubert, Buchschmuck von Eva Johanna Rubin, Annette Betz Verlag, München 1967, 159 Seiten, DM 29,80.

Ein Buch, das Freude macht, wenn man die Bilder betrachtet, die Lieder singt, mit Kindern singt, sie auf einem Instrument begleitet, ein Buch, das immer wieder neue Freude macht. Man sollte die Buchbesprechung nicht schreiben, sondern singen und malen. Ein Traum von einem Liederbuch, von einem Bilderbuch, verwirklicht und für jeden erfüllbar! Juliane Metzger, die Herausgeberin, bekannt als Kennerin und Sammlerin von Spielsachen und Kinderbüchern, zitiert in ihrem Nachwort Herder: „Mein Gott, wie trocken und dürre stellen sich doch manche Leute die Seele eines Kindes vor! Eine ganze kindliche Seele zu füllen, Gesänge in sie zu legen, die meistens die einzigen in ihr bleiben, welche ein Zweck! Welch ein Werk!“ Die Lieder sind in acht sehr ansprechenden Runden geordnet: „Den Tag entlang“ und „Das Jahr hindurch“. Die Lieder behandeln die Fülle des kindlichen Lebens. Der musikalische Bearbeiter, Karl Heinz Taubert, ist Dozent an der Musikhochschule in Berlin. Die dritte Stimme in diesem Buch singt Eva Johanna Rubin mit ihren ansprechenden Bildern. Ihre einfachen und klaren Bildformen sind mit sehr persönlichen Farben bemalt und mit graphischen Strichen bereichert. Sie verwendet Themen und Elemente der Volkskunst, die den Melodien und Texten der Lieder wunderbar entsprechen. Es ist ein Buch, das Musik, Sprache und Bildkunst auf wunderbare Weise in sich vereint. Es ist ein Buch, das vorzüglich geeignet ist für den Kindergarten, für die Volksschule, für das Elternhaus, als Geschenk für Menschen, die man liebt. K. S.

Hilfe für das spastische Kind

Van der Lyke, DM 16,80, Verlag Kemper, Heidelberg-Wieblingen.

Das Buch wendet sich an die Eltern spastischer Kinder, besser bekannt als M. Littel oder Cerebral palsy, um auf ihre Fragen nach Art der Störung, dem Warum und Wie der Behandlung Antwort zu geben. Während früher das Leiden als fast unbehandelbar galt, führen in den letzten Jahren verschiedene ähnliche Behandlungsmethoden, kurz unter dem Namen Bobath-Methode, die auf dem Abbau bestehender Automatismen und der Einübung neuer basieren, eher zum Ziel. Gerade bei sehr jungen Kindern bis zum zweiten Lebensjahr können die Eltern mit Ge-

duld und Konsequenz unter Anleitung des Arztes oder einer Heilgymnastikerin selbst viel dazu helfen.

In einer anschaulichen Schilderung, ergänzt durch sehr gute Bilder, werden, fußend auf der normalen Bewegungsentwicklung des Kindes, zahlreiche Übungen für Kopfkontrolle, Strampeln, Kriechen, Sitzen, Knien bis zum Stehen und Gehen angegeben. Wichtige Entspannungsübungen und Übungen zur Bekämpfung der Kontraktionen sowie die Angabe geeigneten Spielzeugs und richtiger Sportführung ergänzen das Buch, das eine Lücke schließt, indem es auch die Eltern, die ja ständig um das Kleinstkind sind, in den Behandlungsprozeß des spastischen Kindes mit einschließt. DDr. E. Drobec

Bruckmanns Kunstkalender 1969

Verlag F. Bruckmann, München, Erscheinungsjahr: 1968, Zusammenstellung: Liselotte Koller (Bilder) und Professor G. A. S. Snyder (Texte), 54 Seiten und ein farbiges Titelblatt, 27 schwarzweiße Abbildungen und 27 Abbildungen in Farbe.

Der Kalender ist so gestaltet, daß man jede Woche eine andere der abwechslungsreich angeordneten Reproduktionen sieht, die aus verschiedenen Bereichen der bildenden Kunst, aus Malerei, Architektur, Plastik und Graphik, genommen wurden und etwa den Zeitraum von der Spätgotik bis zur zeitgenössischen Kunst umfassen. Im großen und ganzen nehmen die Abbildungen auch auf Jahreszeit und wichtige Abschnitte im Kirchenjahr Bezug. Auf der Rückseite der jeweiligen Darstellungen befinden sich sorgfältig zusammengestellte Textstellen aus Tagebüchern, Urteile von Kritikern und Zeitgenossen, Gedichte und anderes mehr. Besonders hervorzuheben sind die Farben der Reproduktionen. Prof. Maria Skrička

Inspiration

Blätter moderner Kunst. Kalender 1969 des F. A. Ackermann-Kunstverlages, DM 9,50.

Die zwölf Kalenderblätter im Ausmaß von 33×30,5 cm zeigen ausgezeichnet gelungene Farb reproduktionen nach Werken von Derain, Toulouse-Lautrec, Vlaminck, Signac,

Picasso, Gauguin, Cézanne, Bonnard, van Gogh u. a. Der vortreffliche Kalender ist sowohl Kunstfreunden als auch Lehrern und Studenten für ihre Repro-Sammlung vorbehaltlos zu empfehlen. Darüber hinaus kann er als vorzüglicher Wandschmuck auch für das Klassenzimmer verwendet werden. F. I. Prof. Leo Kühmayer

Stalling-Kunstkalender 1969

Bildauswahl und Kalendergestaltung Elisabeth Michaelis. Zwölf Blätter im Format 29×40 cm, Blumen und Tiere nach farbigen Handzeichnungen des 16. und 17. Jahrhunderts aus dem preußischen Kulturbesitz der Staatlichen Museen Berlin. Gesamtherstellung Gerhard Stalling AG.

Wir entnehmen dem einführenden Text von Dr. Klaus Popitz, daß die überaus fein gemalten Aquarelle, mit wissenschaftlicher Genauigkeit ausgeführte Naturstudien, dem Vorbild Albrecht Dürers nacheifernd, von einigen Miniaturmalern der deutschen Spätrenaissance geschaffen wurden. Ihre Namen: Hans Hoffmann (gest. 1591) aus Nürnberg, Georg Hoefnagel (1542–1600) aus Antwerpen, Georg Flegel (1566–1638) in Frankfurt und Maria Sibylla Merian (1647–1717).

Die Liebhaber einer zarten, naturwissenschaftlich bemühten Darstellung von Blumen, Schmetterlingen, Käfern, Vögeln, Fischen und Schnecken werden an diesen Kalenderblättern ihre helle Freude haben. Eine breitrandige dunkelgrüne Umrahmung läßt die duftigen Bilder als Wandschmuck besonders effektiv hervortreten.

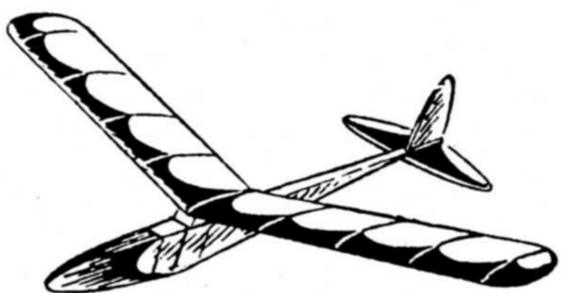
F. I. Dr. Franz Jokesch

Alte Graphik

Kunstkalender 1969, München, Verlag Ackermann, 12 Blätter, ausschließlich Farbdrucke, Preis: DM 9,50.

Die Bildauswahl des Kalenders erstreckt sich von der Zeit der Einblattdrucke bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Es wurde dabei auf verschiedene Techniken und Motive Bedacht genommen, die leider auf den Blättern nicht vermerkt sind. Die Druckqualität ist hervorragend. Prof. Ingrid Stefan

Für Ihre Bastelstunde empfehle ich:
FLUG- UND SCHIFFSMODELLBAU



Pläne und Werkstoffe:

Walter Sperl

Flug- und Schiffsmodelle, Autobahnen

**1040 Wien, Wiedner Hauptstraße 66,
Telephon 57 62 22**

**1170 Wien, Hernalser Hauptstraße 16,
Telephon 43 23 73**

Verlangen Sie Prospekte sowie den kostenlosen Plan des abgebildeten Modells („Pips“)

Schulrabatt

Für den Kunsterzieher

HANS DAUCHER/RUDOLF SEITZ

Didaktik der bildenden Kunst

Moderner Leitfaden für den Unterricht
Grundschule — Hauptschule — Realschule — Gymnasium

Die Autoren — Dozenten für Kunsterziehung an der Pädagogischen Hochschule München — vereinen in ihrem Buch gründliche theoretische Vorüberlegungen mit einem reichhaltigen Angebot für die Unterrichtspraxis. Erstmals werden für das Fach Kunsterziehung nicht nur physiologische und wahrnehmungspsychologische, sondern auch denkpsychologische Forschungsergebnisse einbezogen. Der umfangreiche Teil der schulischen Lehrinhalte bietet konkrete Hilfen für die verschiedenen Gestaltungstechniken, Spielformen, Möglichkeiten der Umweltgestaltung, Werk- und Kunstbetrachtung.

200 Seiten, 52 einfarbige Abbildungen, 2 Farbbilder, kart., ca. öS 150.50.

MAX KLÄGER

Schrift und Typographie im Unterricht

Ein Handbuch für Lehrer

Das Buch füllt eine Lücke in der kunstpädagogischen Literatur: Erstmals wird TYPOGRAPHIE gleichberechtigt neben SCHRIFT gestellt und damit die Voraussetzung geschaffen, daß unsere heutige Schriftumwelt bewältigt, gestaltet und verwandelt werden kann. Das ungewöhnliche Bildmaterial, die methodisch-didaktische Anlage, die klaren Interpretationen und die exemplarisch ausgewählte Typographie der einzelnen Kapitel machen das Buch zu einer überaus unterrichtspraktischen Arbeitshilfe für den Lehrer.

96 Seiten, 80 Abbildungen, kartoniert, öS 112.50.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung!

Auslieferung: Fährmann-Verlag, Wien I, Mahlerstraße 7.

DON BOSCO VERLAG · MÜNCHEN