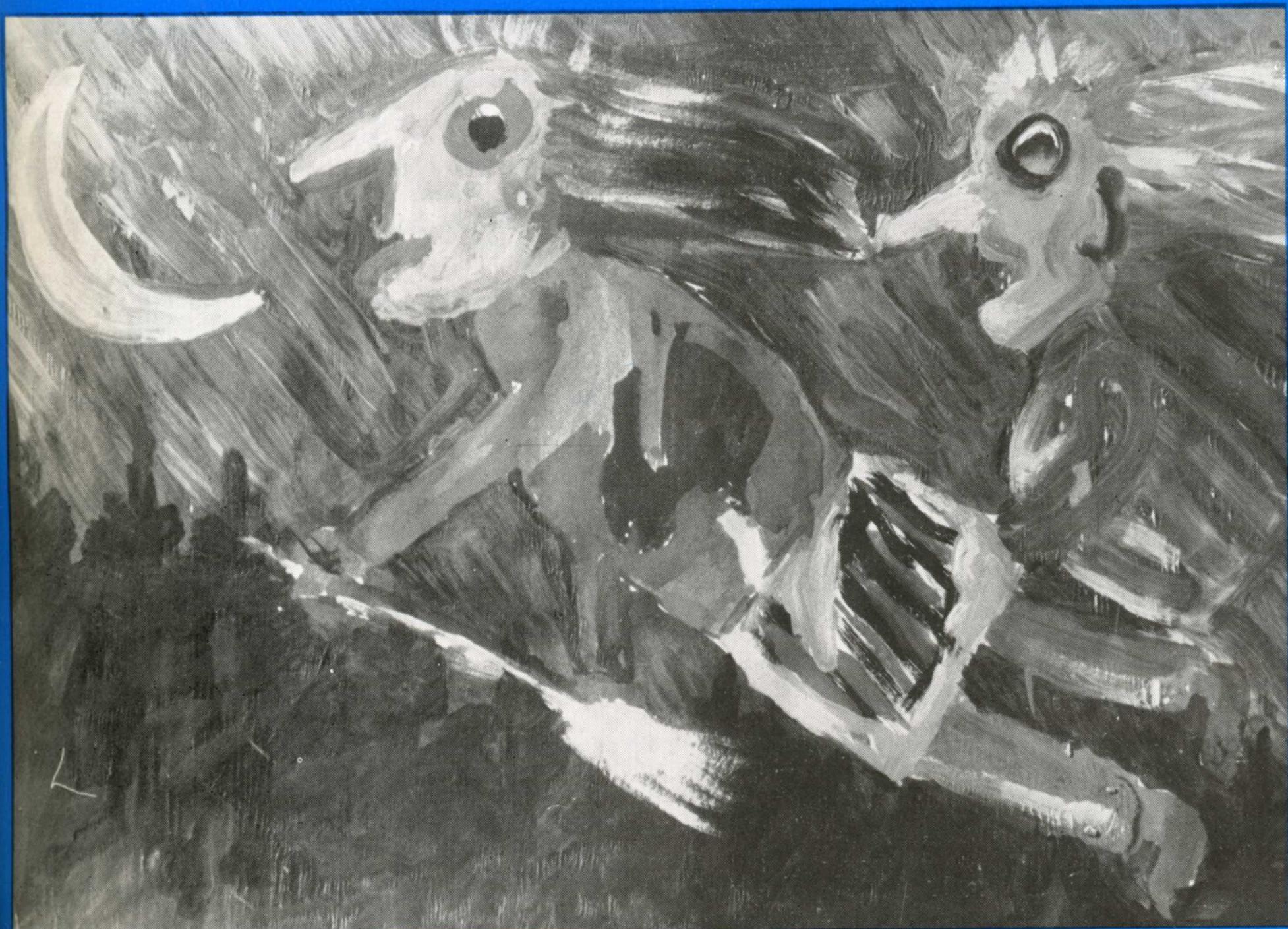


# Bildnerische Erziehung

Österreichisches Fachblatt  
für Kunst-  
und Werkerzieher

1971 **2**



## Umschlagbild:

HEXEN:

Knabe, 11 Jahre

(Zum Beitrag „Mit Farbe und Kleister“)

## Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher

Präsident und erster Vorsitzender:  
Fachinspektor Professor A. Degenhardt

Geschäftsführender Obmann und Leiter der  
Bundesgeschäftsstelle: OSTR. Hans Stumbauer

Organisationsleiter: derzeit unbesetzt

Schriftführer: Professor Heilgard Bertel  
Kassier: Professor Walter Fischer

Vorsitzender des Redaktionskollegiums und  
Hauptschriftleiter: Fachinspektor Prof. Gertrud Banner

Sektionsleiter:

Kindergarten: derzeit unbesetzt

Pflichtschule: Hauptschuldirektor Schulrat Hans Gramm

Lehrerbildung: Prof. Gernot Jüttner

Allgemeinb. h. Sch: Professor Ernst Bauernfeind

Berufsbildende mittlere und höhere Schule:

FV Professor Dr. Georg Reitter

Hochschule: Professor Oberstudienrat Karl Kreuzberger

Erwachsenenbildung: Professor H. Bruno Gallee

Referate:

Psychologie der Kinderzeichnung:

Professor Doktor Ludwig Hofmann

Musikalische Graphik: Professor Berta Ernst

Ausland: Prof. Karl Schröpfer, Prof. E. Bauernfeind

Gewerkschaft: Direktor Wilh. Engelmayer

Professor Jüttner wird Vorsitzender des Kollegiums der  
Sektionsleiter für das Vereinsjahr 1970/71.

Redaktionskollegium:

Burgenland: Professor BSI Hermann Stocker, Kärnten:

Professor Wilfried Grohar, Niederösterreich: Professor

Karl Schröpfer, Oberösterreich: Professor Helmut

Engler, Salzburg: Professor Matthias Herbst,

Steiermark: Professor Wolf Schönach, Tirol: Professor

Ernst Gartner, Vorarlberg: Professor Franz Pachner,

Wien: 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: Professor Karl Kreuzberger

3/71: Werkerziehung

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.—.

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

## INHALT

Prof. Helmut Engler FÜNF BEITRÄGE AUS OBERÖSTERREICH	1
OSTR Hans Stumbauer KREATIVITÄT — DIE ZENTRALE GRUND- LAGE DER BILDNERISCHEN ERZIEHUNG	2
Prof. Helmut Huber BEFREIENDE VERFAHREN	4
HOL Walter Stumpfoll MIT FARBE UND KLEISTER	9
Prof. Helmut Engler SICHTBARMACHEN UND SEHENKÖNNEN ALS VORAUSSETZUNG JEDER KOMMUNI- KATION	12
HOL Otto Kampmüller GESCHMACKSBILDUNG IN SCHULE UND ELTERNHAUS	16
HL Herbert Fritsch, MEDAILLEN AUS DEN HÄNDEN 12- BIS 14JÄHRIGER	17
VEREINSMITTEILUNGEN Internationale Auszeichnungen österr. Schüler Ball der schönen Künste, Geburtstag, Pelikan-Malwettbewerb	19
Prof. Ernst Bauernfeind STELLUNGNAHME ZU DEN BEITRÄGEN ZUR KUNSTBETRACHTUNG IN DEN GRUND- UND HAUPTSCHULEN IN HEFT 3/70	22
BUCHBESPRECHUNGEN	23

## Fünf Beiträge aus Oberösterreich

In einer Zeit der Vielfalt von Standpunkten und Perspektiven sowie unablässiger dynamischer Veränderungen meldet sich Oberösterreich zu Wort und hofft, damit im großen Tumult nicht ganz unterzugehen. Unsere Hoffnung gilt allen Kollegen, die ehrliches Bemühen und Rechtchaffenheit in der Arbeit und die Meinung des anderen anerkennen und zu sachlicher Diskussion bereit sind.

Unsere erklärte Absicht war es, den Beitrag OSTR St u m b a u e r s (Linz) als Kristallisationskern zu betrachten und weitere Beiträge in lockerer Art ergänzend hinzuzufügen. Da es sich hierbei fast ausschließlich um prinzipielle Betrachtungen handelt, haben wir diesmal, mit einer Ausnahme, auf Bildbeispiele verzichtet.

Prof. Helmut H u b e r (Pädagogische Akademie, Linz) stellte dankenswerterweise eine überaus aktuelle, kritische Betrachtung über „Befreiende Verfahren“ zur Verfügung. Er leuchtet damit in die gegenwärtige Situation unserer Kunst und

Kunstpädagogik hinein und regt zur Diskussion darüber an. HOL St u m p f o l l (Wels) weist auf die stille aber ehrliche, fruchtbare Arbeit des Schulalltags hin, mit dem berechtigten Selbstbewußtsein, das wir uns gegenüber manchen fast hysterisch anmutenden Extravaganzen einer Welt, die ihr Gleichgewicht zu verlieren droht, unbedingt erhalten sollten. Das gleiche wohlfundierte Selbstbewußtsein spricht aus dem Beitrag VOL K a m p m ü l l e r s (Ottensheim), eines kultivierten Mannes der Feder, der ohne hochtrabendes Pathos die stillen, bescheidenen Möglichkeiten echter Geschmacksbildung als ein wichtiges Anliegen gerade auch unserer Zeit aufzeigt. Abschließend verweise ich auf eine der noch immer lebendigen österreichischen Traditionen und die damit verbundene Frage, wie weit es der wissenschaftlichen Forschung bereits gelungen ist, das in der Praxis vorhandene komplexe Phänomen „Kunsterziehung“ zu erforschen und zu katalogisieren.

## Kreativität — die zentrale Grundlage der bildnerischen Erziehung

### Viktor Löwenfeld 1903—1960

Löwenfeld war gebürtiger Österreicher und hat vor etwa 45 Jahren als junger Kunsterzieher seine Laufbahn an einem Wiener Realgymnasium begonnen. Die wenigen zur Verfügung stehenden Berichte aus dieser Zeit schildern ihn als einen Menschen von ungewöhnlichem Arbeitseifer und voller geistiger Beweglichkeit, der großen Wert auch auf die Durchbildung und das Training seiner körperlichen Fähigkeiten legte. Er widmete sich selbst den kleinsten Dingen mit großem Eifer. „Was immer Viktor auch tat, er machte es hingebungsvoll und gut — auch wenn es das Reparieren von Uhren war, ein Hobby, das er liebte“, schreibt Dr. Marianne Hahn, New York, eine Freundin der Familie von der Wiener Zeit her.

Die Löwenfelds führten ein gastfreundliches Haus, liebten die Natur und das Leben im Freien. So z. B. veranstaltete Löwenfeld mit Freunden und Studenten Ferienlager in Holzhütten an einem Kärntner See. Dort schrieb er auch sein Buch „Die Natur der schöpferischen Aktivität“ fertig. Das Werk war die Frucht seiner wissenschaftlichen Untersuchungen „mit den Sehenden, Blinden und Fastblinden“. Die Annexion Österreichs im Jahre 1938 verhinderte die Herausgabe der Publikation in unserem Lande. Sie erschien 1939 in London in englischer Sprache.

Die hier zusammengetragenen Details sind nur ein paar bescheidene Beiträge zur Biographie Löwenfelds, nicht eine gründliche Würdigung seines Lebens, das gleichzeitig ein Stück Zeitgeschichte war. 1946 kam er an die Pennsylvania-Universität als Leiter der Abteilung Kunsterziehung, und trotz seiner unvollständigen Englischkenntnisse „bestach dort seine brillante Gelehrtheit“ (Sybil Emerson). Aber auch jetzt noch war er ein unentwegt Lernender. „Ein großer Teil seines Wissens über Kunsterziehung leitete sich von intensiver Lern- und Forschungsarbeit in verwandten Gebieten ab, wie Kunstgeschichte, Kunstkritik, Ästhetik, Kulturgeschichte, Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, Erziehungstheorien und Lehrpläne“, berichtet Manuel Barakan, Ohio. Löwenfelds fachspezifische Pionierleistung war, daß er verhältnismäßig früh die Bedeutung der Kreativität erkannt und ihre Rolle in der Kunstpädagogik erforscht hat. Der Einfluß seiner Lehre auf die amerikanische Kunsterzie-

hung und die der angelsächsischen Länder ist beträchtlich. Berücksichtigt man die schon angeführten „Löwenfeldschen Kriterien“, läßt sich in der Unterrichtspraxis damit wirklich Brauchbares anfangen. Dr. Thomas C. Slettehaugh, Universität Minnesota, nennt ihn anlässlich eines Gespräches auf dem Kongreß in Coventry einen „Finder“, einen, der nicht nur bestrebt war, immer mehr über die Natur der Kreativität kennenzulernen, sondern der tatsächlich ihre Komponenten und Charakteristiken identifiziert hat. Sein zweites Hauptwerk „Das kreative und geistige Wachstum“, 1947 erschienen, erreichte weitere Auflagen in den Jahren 1952 und 1957. Das Buch „Die Kunst des Kindes“ — 1957 im Verlag „Öffentliches Leben“, Frankfurt am Main, erschienen — ist auch bei uns weitverbreitet.

Viktor Löwenfeld starb 1960 ganz unerwartet. In Österreich hat man von seinem Tod kaum Notiz genommen.

### Zur Begriffsbestimmung der Kreativität im Sinne des amerikanischen „Creativity“-Begriffes

Nach Gisela Ulmann können Untersuchungen zum Gebiet der Originalität als Anfänge der Kreativitätsforschung bezeichnet werden. Schon im Jahre 1926 gab Cleeton eine historische Übersicht der hierzu durchgeführten Forschungen. In den früheren Epochen der Kreativitätsforschung wurde der Begriff Kreativität in der Fachliteratur gerne für Teilaspekte gebraucht wie Originalität, Neues-Ungewöhnliches finden, entdecken, produktives Denken, Flexibilität u. a. „Creativity“ war der Titel eines Vortrages, den Guilford 1950 als Präsident der „American Psychological Association“ gehalten hat. Nach dem „Pädagogischen Lexikon“, 1970 vom Bertelsmann-Fachverlag herausgegeben, läßt sich Kreativität umschreiben als die schöpferische Kraft eines Menschen; „sie verhindert, daß er sich zufrieden gibt mit dem Umkreis dessen, was in seiner Welt als das Gesicherte, Zuverlässige, Überlieferte, Feststehende, Verbürgte gilt und was infolgedessen ein für allemal zu lernen und zu akzeptieren ist. Kreativität bestreitet dem Bestehenden und dem Überkommenen seinen Anspruch auf Endgültigkeit, sie löst sich von konventionellen Sicht- und Handlungsweisen und entwickelt neue, ungewöhnliche und bedeutungsvolle Formen in der Perzeption oder der Gestaltung von Wirklichkeitselementen.“ In der österreichischen Kunst-

pädagogik wurde der entsprechende deutsche Terminus „das Schöpferische“ bisher zwar häufig gebraucht, ist aber ein mehr oder minder vager Begriff geblieben und so wie das Musische mit irrationalem Pathos belastet. Es sollte sich daher auch bei uns der Terminus Kreativität im Sinne der modernen angelsächsischen Psychologie und vor allem im Sinne der Löwenfeldschen Kriterien einbürgern.

### **Erziehung zur Kreativität heißt konstante Gewöhnung an kreatives Verhalten**

Im Gegensatz zu Erziehungsformen, die in autoritärer Form den Willen des Kindes von Anfang an brechen wollen, hat die „progressive Erziehung“ grundlegend zum Ziel, den Willen des Kindes und seine individuelle Begabung nicht zu zerstören. Umwelt und Erziehung können zur Gewöhnung an kreatives Verhalten sehr viel beitragen, wenn sie bei der Beseitigung der Angst mithelfen. Der rechtzeitige Abbau hemmender und störender Faktoren durch die Schule, zu denen wir auch die Trägheit und Schwäche des Leistungswillens und die Kräfte nicht wertgerichteter Triebe zählen, sind ebenso entscheidende Voraussetzungen für das Zustandekommen eines kreativen Klimas wie die Aktivierung des Unterrichtes und das persönliche Engagement des Kindes. Deshalb soll der Schüler immer wieder einmal seine Beschäftigung frei wählen dürfen. Statt immerfort die Gedanken des Kindes als richtig oder falsch hinzustellen, sollte man ihm die Möglichkeiten zum Prüfen seiner Einfälle zeigen (Torrance). Das kann durch Vergleiche geschehen. Für den Abbau von Hemmungen leisten Lockerungsübungen wie musikalische Graphik und experimentelle Versuche mit unterschiedlichen Materialien, Techniken und Verfahren sowie die Kunstbetrachtung wertvolle Hilfe. Auch phantastische und zunächst unsinnig erscheinende Ideen haben ihren Wert. Russel unterscheidet klar zwischen kreativem und kritischem Denken. Kritisches Denken ist immer reaktiv, während kreatives Denken eigene aktive Produktion neuer Ideen bedeutet. Wenn das Lehrgut in größeren Zusammenhängen geboten wird, gelingt der Transfer besser. Immer wieder provozierte kleine Widerstände stärken das im Kind vorhandene natürliche und gesunde Problemverhalten und werden es zu selbständigen Lösungen zwingen („problem solving“). Gisela

Ulmann zitiert in ihrem Buch eine ganze Reihe von Forschungsergebnissen über die Einflüsse der Erziehungshaltung auf den kreativen Prozeß und die Stimulation des kreativen Denkens. Auf die „brainstorming“-Technik und andere spezielle Möglichkeiten des Kreativitätstrainings kann hier aus Platzmangel nicht eingegangen werden.

### **Hemmende Faktoren**

Kinder, denen immer gesagt wird, was sie zu tun haben, entwickeln sich niemals zu selbständigen kreativen Erwachsenen (Drevdahl). Was für das Kind gilt, hat auch für die Ausbildung des Lehrers seine Bedeutung. Ständige Manipulation des jungen Menschen, meist in Verbindung mit Leistungsdruck, bewirkt ein Gefühl der Ohnmacht, das die initiativen Fähigkeiten herabsetzt und nicht selten zu Passivität oder noch Schlimmerem führt. Entgegenkommendes Lehrverhalten darf nicht mit „laissez-faire“ verwechselt werden. Das völlige Gewährenlassen kann ebenso wie das gegenteilige Extrem — die starre autoritäre Haltung — zu Frustration, zu Protesthaltung, Aggressivität und destruktivem Verhalten führen. Das ostdeutsche Heft für Kunsterziehung zählt folgende Verhaltensweisen des Lehrers zu den hemmenden Faktoren — und häufigen Ursachen geringer Bildungseffekte: 1. Einseitig naturalistische Auffassungen des Lehrers (damit ist wohl ein intensives Training nur auf Naturformen ohne ausgleichende Anregung der Phantasie und der Erfindung gemeint). 2. Eine Führung des Schülers in zu engen Schritten. 3. Rezepthafte Anleitung des Schülers (oder des Lehrers in seiner Ausbildungszeit, nicht zu vergessen Publikationen, die Rezepte anbieten — d. Verfasser). 4. Fragwürdiges Streben nach gleichartigen Bildlösungen. 5. Ungenügendes Bewußtmachen der zu lösenden Gestaltungsprobleme, Techniken und Verfahren. 6. Das Streben, dem Kinde alle Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen.

### **Literaturangabe:**

Gisela Ulmann, „Kreativität — neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes“, Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen Verlag Julius Beltz — Weinheim-Berlin-Basel 1968

Byron G. Massialas/Jack Zevin, „Kreativität im Unterricht — Unterrichtsbeispiele nach amerikanischen Lerntheorien“, Ernst-Klett-Verlag, Stuttgart 1969

Pädagogisches Lexikon, Band 2, „Kreativität“, Bertelsmann-Fachverlag, Gütersloh 1970

Ostdeutsche Fachzeitschrift „Kunsterziehung“, Heft 5/1970, Seite 21 und 22, Volkseigener Ver-

lag Volk und Wissen, Berlin

Die Angaben zur Biographie Löwenfelds verdanke ich der „Art Education“, Februar 1961, und den freundlichen Mitteilungen von Dr. Thomas C. Slettehaugh, Minnesota.

Der Beitrag ist dem Buche des Verfassers „Grundlagen der bildnerischen Erziehung“, Ausgabe 1971, entnommen.

Prof. Helmut Huber

## Befreiende Verfahren

Der Leser möge nicht ungehalten sein, wenn er während der Lektüre des vorliegenden Aufsatzes feststellen sollte, daß dessen Inhalt nicht direkt mit dem Titel übereinstimmt. Da aber die Absicht besteht, Leistungen und Eigentümlichkeiten moderner Kunstpädagogik in dem ihr bereitstehenden Rahmen allgemeiner Kreativität kritisch anzusprechen, soll diese Überschrift, der entsprechenden Möglichkeit wegen, einen beziehungs-vollen Hintergrund geben.

Der Begriff „Befreiende Verfahren“ ist, soviel ich weiß, von Max Ernst geprägt worden und bezeichnet Experimente, die im Bereich des „Machens“ (R. Pfennig) bei der Verarbeitung verschiedener Materialien vorgenommen werden. Diese Experimente sollen Ergebnisse bringen, die der Schaffende nicht voraussehen kann und die ihn in den Besitz völlig neuer Formen gelangen lassen.

Der so erschlossene Bereich wird mit der Bezeichnung Aleatorik (Umgang mit dem Zufall — R. Pfennig) angegeben und wird, wie gesagt, den befreienden Verfahren gleichgesetzt, obgleich ich der Meinung bin, daß diesen auch die psychedelischen Unternehmungen zuzuordnen sind. Eine parallele Verfahrensweise scheint die Methode des „action painting“ zu sein, denn

auch ihre Ergebnisse werden nicht geplant, nicht durch immer wieder in der Rückkoppelung bewußt werdende Assoziationen aufgebaut, sondern sollen in höchstmöglicher Spontaneität des Schaffensvorganges geboren werden.

Es ist nicht verwunderlich, wenn solche und ähnliche Arten des künstlerischen Schaffens schon deswegen hohen Aktualitätsanspruch erheben, da sie doch am direktesten zu dem Ziel zu gelangen scheinen, das mit der fortschreitenden Autonomisierung bildnerischer Elemente und Gefüge besonders interessant geworden ist, zur „Konkretion“.

Ich verweise an dieser Stelle auf einen Leitsatz Reinhard Pfennigs, der folgendermaßen lautet: „Der Auftrag der bildenden Kunst ist — seit es sie gibt — Veränderung von bestehenden Wirklichkeiten und Herstellung oder Bezeichnung von neuen Wirklichkeiten.“<sup>1</sup> Konkrete Kunst geht nach Pfennig nicht von Erscheinungsformen aus, ihre Bilder sind „neue Wirklichkeiten“.

Ebenso aber sprechen viele Autoren — auch Pfennig — der Abstraktion als Reduktion der Wirklichkeit bis zum Zeichen durchaus echte schöpferische Bedeutung zu.

Setzt man aber — wie es in der Art und Weise rationalen Denkens liegt — die Konsequenz der

Autonomisierung der Kunst bis zum Nonplus-ultra fort, so ergibt sich zwangsläufig die Konkretion. Als solche ist sie heute in der absoluten Kunst das große Phänomen, das viele zu neuen Unternehmungen reizt, viele aber durch ihr strenges Postulat bis zur Lähmung belastet.

Anders ausgedrückt: Niemand, der Kunst in ihrer eigengesetzlichen Weise begreift, wird leugnen, daß sie als Konkretion folgerichtig der höchste Anspruch des Schaffenden sein müßte, nicht jeder aber kann sich aus Gründen, die noch angeführt werden sollen, mit den Schaffensweisen identifizieren, die als Wege zu ihr angeboten werden.

Verschiebt man dieses Problem nun auf den pädagogischen Sektor, so gewinnt es eine Bedeutung, die sowohl aus positiven wie auch aus negativen Gründen überprüfenswert erscheint.

Die Situation ist ungefähr folgende: Eine große Anzahl von Fachkollegen hält entweder noch ganz oder zumindest teilweise am musischen Konzept fest, das sich auch seit Herbert Reads „Education through Art“ nicht wesentlich geändert hat. In den letzten zehn Jahren hat sich dagegen in Deutschland eine Gruppe von Kunstpädagogen gefunden, die sich vor allem durch die Erfordernisse der erweiterten Lehrerbildung gedrängt sahen, Gestaltungsvorgänge und Elemente der Kunst weitgehend lehrbar zu machen. Bei der genaueren Überprüfung der gesamten Fachsituation stellte sich bei diesen Leuten die Meinung ein, daß die genannte Forderung tatsächlich zu erfüllen sei. Reinhard Pfennig gibt dazu folgende Überlegung: „Die Kraft des Schöpferischen kann nicht genannt werden. Sie bleibt letzten Endes geheimnisvoll... Jedenfalls haben wir diese Kraft zu offenbaren in ihren Funktionen, wie sie uns selber offenbar ist...“ Er kommt zu dem Schluß: „Kunst ist nicht lernbar, aber die Wege zu ihr sind erlernbar.“<sup>2</sup>

Diese hoffnungsvolle Ansicht erfüllt fast alle bekanntgewordenen deutschen Autoren, wenngleich sie im einzelnen verschiedene Vorstellungen über Ausführungsarten besitzen, die unter Umständen auch wohl gegenseitig opponieren.

Der reale Hintergrund für den pädagogischen Wert dieser Meinung stammt schon aus dem musischen Aspekt des frühen 20. Jahrhunderts und ist nichts anderes als die Hypothese, daß alle normalen Menschen gestalterische Qualitäten besitzen.

Arnold Schäfer z. B. behauptet: „Das Schöpferische ist am Menschsein konstitutiv beteiligt...“<sup>3</sup> Seit 1957 (Sputnik-Schock) läuft in Amerika in verstärktem Maße die sogenannte Creativity-Forschung, die zur wissenschaftlichen Unterstützung und zur gleichzeitigen genaueren Einschätzung dieser pädagogisch wünschenswerten Grundmeinung recht interessantes Zahlenmaterial geliefert hat.

Schöpferisches Verhalten und Gestaltung scheinen in ihren Auswirkungen einigermaßen klar zu sein, weniger deutlich sind uns ihre natürlichen Quellen und vor allem ihre Beweggründe.

Meine Ansicht geht aber dahin, daß uns das beste pädagogische Material unbefriedigt lassen muß, solange wir nicht einen wesentlichen Sinn im festgestellten Gestaltungsantrieb entdecken können.

Untersuchungen in dieser Hinsicht sind bei Günther Mühles „Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens“, im Kapitel I, Problem der bildnerischen Begabung, zu finden. Mühle behandelt diesen Abschnitt mit wissenschaftlicher Objektivität und gelangt daher nicht zu bestimmten Feststellungen. Die Kunstpädagogen werden allerdings durch den praktischen Einsatz an Schulen gezwungen sein, sich wohl oder übel eine Arbeitshypothese zurechtzulegen.

R. Pfennig — ich setze seine Auffassung, obwohl er sich Einfluß erworben hat, nicht schlechthin mit der allgemeinen Meinung der deutschen Kunsterzieher gleich — sieht das Erziehungsziel weder in „Erziehung durch Kunst“ (Read), noch in der „Erziehung zur Kunst“, sondern in der „Erziehung zum bewußten bildnerischen Denken“.<sup>4</sup> Dieses Ziel versucht Pfennig allerdings mit äußerster Konsequenz durchzusetzen, ohne sich — wie es zumindest scheint — im geringsten von anderen, vielleicht auch erheblichen Fragen, beeinflussen zu lassen.

Die Härte, mit der er seine Lehre, welche die reflektierende Aneignung von Kunstkenntnissen durchsetzen will — ein an sich von der pädagogisch bewußten Allgemeinheit mit Interesse verfolgtes Projekt —, bringt ihn anscheinend aber mit der Kunst in eine Situation, in der sie sich selbst zu entmenschlichen droht. Ich glaube nicht, daß es auf die Dauer von Wert sein wird, den Machensprozeß der Kunst an den Schulen zu lehren, ohne die Vorsicht zu üben, ihr menschlichstes Substrat gleicherweise in den Unterricht

mit einzuplanen. Um einen Vergleich für den Fachmann zu provozieren: Man kann Schillers Ansicht vom Spieltrieb wohl kaum mit Ernst Röttgers „Spiel mit den bildnerischen Mitteln“ zur Kongruenz bringen, denn beide bauen doch auf recht verschiedenen Prinzipien auf.

Wir sollten uns gegenwärtig, da das Kreative in den Gesprächen so allgemein zu hören ist, doch allmählich gründlicher als bisher um seine Deutung kümmern.

Ich glaube, daß Fragen, die darauf abzielen, direkt gestellt werden sollten, und zwar, indem man sich vielleicht zuerst nach dem Rang der künstlerischen Informationen erkundigt. Der Rang, den man heute sogar mit den Mitteln der Informationsästhetik rechnerisch bestimmen zu können glaubt, schwankt für den konventionellen Betrachter, dessen Betrachtungsweise Sinneswahrnehmungen, Empfindungen und geistige Anteilnahme vereint, in der Differenzierung einzelner Werke meist zwischen zwei Grundveranlagungen derselben. Die Wertigkeiten scheinen sich nicht so sehr durch mehr syntaktische oder mehr semantische Darstellungsweisen zu unterscheiden, sondern eher durch Informationsqualitäten, d. h. entweder durch solche, die im ästhetischen Bereich begrenzt bleiben, oder durch solche, die diesen Rahmen zu sprengen imstande sind.

Eine weitere Frage ist nun diese: Wenn es eine Kunst gibt, die mit ihrer besonderen Weise der Information das „Ich“ eines Betrachters empfindungsmäßig und geistig entscheidend zu treffen vermag, muß sie dann nicht ebenso in ihrem Entstehungsprozeß aus den Entscheidungen gleicher Kompetenzen eines „schöpferischen Ichs“ hervorgegangen sein?

Um das auch noch exemplarisch zu machen: Falls ich ein Bildgefüge von Juan Gris betrachte, so finde ich mich menschlich meist so angesprochen, daß in mir Empfindungs- und möglicherweise sogar Denkfolgen initiiert werden, die meine Vitalität nachhaltig zu beeinflussen vermögen; sehe ich jedoch die „nicht endenwollenden“ Strukturenprozesse Jackson Pollocks, so kann ich kaum einmal einen Anstoß feststellen, der über eine freundliche ästhetische Effizienz hinausgeht und der mich für längere Zeit geistig zu bewegen vermöchte.

Dazu erfahren wir nun auch die ziemlich verschiedenen Auffassungsweisen der beiden Künstler vom schöpferischen Vorgang, die sie in ihren

autobiographischen Darstellungen angegeben haben.

Gris sagt unter anderem: „... Die einzige Möglichkeit der Malerei ist der Ausdruck gewisser Beziehungen des Malers mit der Außenwelt, und das Bild ist die innige Vereinigung dieser Beziehungen untereinander und mit der begrenzten Fläche, welche sie aufnimmt.“<sup>5</sup>

Pollock dagegen erklärt: „Wenn ich im Bild bin, weiß ich nicht, was ich tue.“<sup>6</sup> Dieser Erklärung, die beinahe wie ein Manifest klingt, folgen allerdings Sätze, die den Inhalt des Leitsatzes im Sinne herkömmlicher Gestaltungsverfahren zu modifizieren trachten, jedoch besteht der Maler letztlich wieder auf seiner ursprünglichen Feststellung. Man kann also annehmen, daß Pollock durch „Beziehungen mit der Außenwelt“ während der Arbeit wissentlich nicht belastet wurde.

Gegen diese Schaffensweise ist an sich nichts einzuwenden, es bleibt hier nur die Frage offen, warum die Werke eines Juan Gris meist besser gefallen als die Drippings Jackson Pollocks.

Bei den Betrachtungen über die Rangordnungen von Kunstwerken bietet sich die Überlegung an, ob nicht eigentlich die existentielle Motivation eine wesentliche Rolle bei der Herstellung eines Werkes spielt. Bevor ich auf diese Angelegenheit etwas näher eingehe, möchte ich noch die Frage nach der Zweckmäßigkeit besonders der freien Künste riskieren. Wir Kunsterzieher erinnern uns an dieses Problem nur ungern, wenn wir an die Mühen denken, die uns die Verteidigung unserer ohnedies kargen Studentafel vor der Gesellschaft schon gekostet hat.

In dieser Hinsicht versagt meiner Meinung nach die „pädagogische Relevanz aktueller Kunst“, wie Reinhard Pfennig sie für den Kunstunterricht darstellt, denn der Künstler, der in der eigenartigen Sozialstruktur unserer Tage schafft, agiert wirtschaftlich meist richtig, wenn er sich außerhalb der Belange menschlicher Existenz aufstellt, sich also in eine Situation bringt, für deren pädagogische Zuständigkeit ich nicht gerade garantieren möchte.

Aber kurz und gut, ich nehme hier die Gelegenheit wahr, einen Autor zu zitieren, der zur Zeit kulturwissenschaftlich tätig ist, also zu den Menschen mit Aktualitätsanspruch zählt, nämlich Arnold Hauser: „... Denn wenn es auch wahr ist, daß wir uns von der Wirklichkeit in gewissem Maße loszusagen haben, um in den Zauberkreis

der Kunst einzutreten, so ist es nicht weniger wahr, daß jede echte Kunst zur Wirklichkeit auf einem mehr oder minder weiten Umweg zurückführt. Ihre Größe besteht in einer Deutung des Lebens, die uns den chaotischen Zustand der Dinge besser zu bewältigen und dem Dasein einen besseren — verbindlicheren und verlässlicheren — Sinn abzugewinnen hilft.“<sup>7</sup> Damit ist etwas erklärt, das im pädagogischen Bereich sowohl fachliche wie auch allgemeine erzieherische Qualitäten anbietet. Solch ein Konzept ist von ehemals aktuellen Autoren, wie z. B. von Piet Mondrian, einem der Mitbegründer der großen Kunstrevolution, die zu den gegenwärtigen Ergebnissen führte, wohl nicht angestrebt worden, weil man damals die Kunst über den Menschen stellte: „... In Zukunft wird die Verwirklichung des reinen Gestaltungsausdruckes in der greifbaren Realität unserer Umwelt das Kunstwerk ersetzen... Dann werden wir keine Bilder und Skulpturen mehr nötig haben, weil wir in verwirklichter Kunst leben...“<sup>8</sup>

Nun sagt aber Pfennig im selben Aufsatz, in dem er Mondrian zitiert, auf S. 363: „... wenige Jahre später (gemeint ist ab 1949, Anm. d. Verf.) war der Homunkulus geboren und vermehrte sich bis in unsere Tage: vorn der musische Urgrund und die Richtungs-differenzierung, in der Mitte Übungen zur Gestaltungslehre mit Anwendungen und am Ende der musisch-ästhetisch-harmonische Mensch.“

Gleich anschließend unterstützt er seine Gegnerschaft gegen das musische Prinzip durch ein Zitat Th. Warners: „Der ganze Mensch, wie er hier gesehen wird, ist... zugleich ein Mensch ohne Tragik, der der Tradition des Abendlandes in allem widersprechen würde: Die Endlösung erschiene möglich... Das eigentliche Problem wird in der musischen Erziehung im Gegensatz zur modernen Kunst nicht ausgetragen.“

Obwohl hier meiner Meinung nach eine arge Verwirrung herrscht — denn welche moderne Kunst ist gemeint? —, bin ich unserem Kollegen Reinhard Pfennig der zuletzt gefaßten Konsequenzen wegen wahrhaftig nicht böse, aber be-treibt er im Grunde nicht selbst an der Schule „Übungen zur Gestaltungslehre“ ohne Ende, in reflektierender Weise zwar, aber eigentlich noch nicht einmal mit dem fragwürdigen Ziel des musisch-ästhetisch-harmonischen Menschen?

Ist im Prinzip des Musischen, aber auch bei Mondrian und ebensowohl in der Bauhausidee die Kunst weitgehend sozial gebunden, und zwar in einer Art, die sich entweder dionysisch dunkel verhält oder sich bevorzugt technisch-zivilisatorisch entscheidet, so sieht Arnold Hauser in ihr ohne Zweifel eine der großen Möglichkeiten des Menschen, sich mit seiner schicksalhaften Umwelt bewußt auseinanderzusetzen.

Er weiß, daß diese Auseinandersetzung endlos ist und daß sie sich der Endlosigkeit immer wieder erinnern muß — der Mythos des Sisyphos. Reinhard Pfennig hat die Schwächen des historischen musischen Prinzips ziemlich deutlich ausgesprochen, aber er zieht nur fachtechnisch eine pädagogisch klare Konsequenz: die Erziehung zum bildnerischen Denken. An dieser Stelle komme ich schließlich wieder auf die Motivationen des Schöpferischen zurück.

Über die Beweggründe des Willens zur Gestaltung sind eigentlich eine Menge Thesen im Umlauf. Fast jeder, der mit einer bildnerischen Neuigkeit erscheint, gibt gleichzeitig eine Erklärung für die Hintergründe seines Schöpfungswillens ab. Im Bereich des Begabungsphänomens, das heute als viel allgemeiner verbreitet angesehen wird als noch vor 70 Jahren, versucht der oben schon zitierte Günther Mühle zu Aspekten zu gelangen, die für die Entstehung von schöpferischen Produkten zuständig sein könnten. Über Bühler und Wellek gelangt er zum „Ausdrucksaspekt“, über den er sich wie folgt äußert: „Bei kindlichen wie bei künstlerischen Zeichnungen handelt es sich nun nicht um Ausdrucksvorgänge schlechthin, sondern um objektivierendes Tun, das zwar eine seiner wesentlichsten Wurzeln in der Ausdrucksfunktion besitzt, sich jedoch in der Gestaltung, die eigenen Prinzipien folgt, von diesem unmittelbaren und unreflektierten Ausdrucksgeschehen ablöst.“<sup>9</sup>

Soweit ich mich richtig erinnere, führt auch Herbert Read den Ausdruck als einen der wichtigsten Faktoren der Kunsterziehung in seine „Education through Art“ ein.

Mühles Äußerungen zur Auslösefunktion des Ausdrucks in seiner Beziehung zur Gestaltung wären vielleicht noch dahingehend zu ergänzen, daß erstens in der Formung die Mittel gefunden werden müssen, die einen nahezu direkten Ausdruck möglich machen und daß zweitens durch den Gestaltungsvorgang zu diesen Mitteln noch

die Assoziationen dazutreten, die unter der Überwachung durch den Schaffenden den besonderen Ausdruck zu einem allgemeinen machen.

Die Wichtigkeit des Ausdrucks, im Individuum aktiviert als Ausdrucks- und Kommunikationswille, scheint also für die Entstehung von Kunstwerken auf jeden Fall gegeben.

Unter dem Gesichtspunkt dieses Satzes könnte man alle befreienden Verfahren, die grundsätzlich initiativ gewertet werden, insofern als suspekt ansehen, als durch sie auch Personen zu quasi gestalterischen Sensationen gelangen können, für die a priori gar kein echter, d. h. zu Artikulationen drängender Ausdrucksgrund besteht, weil nichts vorhanden ist, was nach Aussage ringen würde. (Vgl. mit existentieller Motivation.)

Unter diesem Aspekt klingt auch Pfennigs Grundsatz widerspruchsvoll, der besagt, daß Kunst nicht lernbar ist, wohl aber die Wege zu ihr. In diesem Fall wird deutlich, daß man heute vielfach der Meinung ist, daß die Wege der Kunst bedingen und nicht die Kunst die Wege.

Diese Überlegung aber scheint Pfennigs pädagogisches Verhalten auch einigermaßen zu beeinflussen, was sich ungefähr so darstellt: Sein Unterricht ist das sachlich-pädagogische Verfahren, die historisch gegebenen Probleme künstlerischer Gestaltung didaktisch aufzubereiten, was außerhalb der Grundschule meist ohne Rücksicht auf die Belange geschieht, die ein solches Vorgehen für den Menschen erst dringlich machen.

Die bildnerischen Probleme werden vom Lehrer häufig nur eindeutig und dazu hauptsächlich rein fachtechnisch gestellt und, wie Pfennig betont, ohne Hinblick auf die Planung eines Werkes im Sinne einer „Erwachsenenkunst im Schulformat“. Etwas eigenartig mutet dabei allerdings der Umstand an, daß Strukturen, wie wir sie allenfalls bei Pollock und ähnlichen Malern finden, anscheinend doch als künstlerische Ergüsse Jugendlicher im Beispiel erscheinen.

Allein auch Pfennig spricht des öfteren vom Ausdruck und von dieser Ordnung, an die sich jener notwendig binden muß.

Aber da das Werk bei ihm einerseits „immer“ eine „direkte, wenn auch unbewußte Projektion der Erfassung der Welt“ ist, andererseits aber auch eine eigene, vom Menschen „selbst gemachte Wirklichkeit“ darstellen soll, macht er es uns nicht leicht, zu den Quellen seiner Kunstmeinung vorzustoßen.

Im Sinne dieser Frage sind mir die freilich nicht so bestimmt wie bei Pfennig gefaßten Überlegungen Kurt Staghuns weitaus willkommener, mit denen er sich mehr oder weniger in der bei A. Hauser<sup>7</sup> angeführten Weise entscheidet.<sup>10</sup>

Zuletzt noch ein Wort über die Konkretion:

Schon durch die sogenannte „Verfremdung“ (B. Brecht), die von der bildenden Kunst des Dada als neues Agens aufgenommen worden war, wurde deutlich, daß der moderne Künstler die Autonomie der Mittel als Möglichkeit eines ganz besonderen Ausdrucks bis zu den Grenzen, die durch die Bindung an den Gegenstand gegeben sind, steigern wollte.

Es lag sogar in der Absicht vieler Künstler, die Grenzen zu überschreiten, um in der absoluten Originalität einerseits eine eindeutige Trennung zwischen Kunst und bürgerlicher Gesellschaft zu manifestieren, andererseits aber — und dies gilt immer noch als kunstpsychologische Entschuldigung — durch die Aufgabe jeglichen dinglichen Zusammenhanges, die ästhetische Manipulation grenzenlos zu erweitern.

Auf diese Weise ungefähr kam man zum Begriff der konkreten Malerei. Bei der künstlerischen Formfindung konnte man nun nicht mehr in der herkömmlichen Art verfahren, in der nämlich die Dinge, die zum Ausdruck Anlaß gaben, transformiert, reduziert und abstrahiert wurden, sondern man mußte sich andere Mittel einfallen lassen, unter denen die sogenannten befreienden Verfahren die bedeutendste Rolle spielten. Die Ergebnisse freilich erinnern sehr oft weit eher an natürliche Wucherungen, die in ziemlich nieder organisierten Komplexen auftreten, als an neue entschiedenere Welten.

Pfennig, den ich an dieser Stelle wieder als pädagogischen Gewährsmann heranziehe — er bietet sich unwillkürlich an, denn er spricht deutlich und klar von der „pädagogischen Relevanz des sich unaufhörlich wandelnden künstlerischen Denkens“ —, setzt zur „Erfindung neuer Wirklichkeiten“ den „Explorationstrieb“ an.<sup>11</sup>

Pop-art, Op-art, Environments und ähnliches klammert Pfennig als gleichsam rückfällig gewordenen Material aus den „pädagogischen Relevanzen“ aus und beweist damit, daß es ihm mit der totalen Konkretion wirklich ernst ist.

Aber, um was immer es sich weiterhin handeln mag: Echte Kunst wird — solange es sie gibt — immer als Ausdruck existentiellen Betroffenseins

gelten; als solche aber wird sie gezwungen sein, die Dinge der Welt, die trotz ihrer dringlichen Beziehungen zum Leben des Menschen, meist nur undeutliche Ausdruckskraft besitzen, so lange zu transformieren, bis sich ihr Ausdruck tendenziös verstärkt hat und zugleich in eine allgemeine Wirkung gehoben worden ist.

#### Anmerkungen zur Literatur:

- <sup>1</sup> Reinhard Pfennig, „Warum brauchen wir heute noch Kunsterziehung als Schulfach?“, Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 7, S. 367.
- <sup>2</sup> Reinhard Pfennig, „Gegenwart der bildenden Kunst, Erziehung zum bildnerischen Denken“, 1970 by Verlag Isensee — Oldenburg, S. 151.
- <sup>3</sup> Arnold Schäfer, „Mussische Erziehung“ in „Deutsche Schule“?
- <sup>4</sup> Reinhard Pfennig, „Warum brauchen wir heute noch Kunsterziehung als Schulfach?“, Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 7, S. 366.
- <sup>5</sup> Kontur Nr. 31 1967, „Künstler d. XX. Jhs. in Selbstzeugnissen“.
- <sup>6</sup> Edward Lucie-Smith, „Kunstrichtungen seit 1945“, Verlag Fritz Molden, Wien-München-Zürich.
- <sup>7</sup> Arnold Hauser, „Methoden moderner Kunstbetrachtung“, Verlag C. H. Beck, München, S. 3.
- <sup>8</sup> Reinhard Pfennig, „Warum brauchen wir heute noch Kunsterziehung als Schulfach?“, Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 7, S. 360.
- <sup>9</sup> Günther Mühle, „Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens“, 2. Aufl., Johann Ambrosius Barth, München, S. 4 f.
- <sup>10</sup> Kurt Staguhn, „Didaktik der Kunsterziehung“, Diesterweg 1967, S. 202.
- <sup>11</sup> Reinhard Pfennig, „Gegenwart der bildenden Kunst, Erziehung zum bildnerischen Denken“, 1970 by Verlag Isensee — Oldenburg, S. 144.

HOL. Walter Stumpfoll

## Mit Farbe und Kleister

In alten Büchern finden wir häufig Vorsatzpapiere, die uns durch ihr feines Farben- und Formenspiel auffallen. Bei diesen handelt es sich oft um Kleisterpapiere. Der Buchbinder aus früherer Zeit fertigte sie selbst an, und so stellen sie echte Handarbeit und gute alte Volkskunst dar. Leider sind diese originellen Papiere durch die fortschreitende Technik immer mehr verdrängt worden und in Vergessenheit geraten.

Ich erinnere mich noch an meinen Zeichenlehrer, der um die Mitte der dreißiger Jahre in der vierten Klasse Volksschule mit uns Buben die Kleistermalerei praktizierte. Er mag wohl von seinen Kollegen als sehr revolutionierend und modern angesehen worden sein. Ich muß sagen, daß diese Art der Malerei sehr nachhaltig auf mich wirkte. Der Grund hierfür sind wohl die farblichen Überraschungsmomente, das Spiel mit dem Ma-

terial, die vielen Gestaltungsmöglichkeiten, die Hand und Geist aktivieren, das großflächige Arbeiten und schließlich die relativ kurze Zeit, die zur raschen Herstellung einer solchen Malerei zwingt.

Die Vielzahl gestalterischer Möglichkeiten, bei denen vor allem auch haptische Momente eine wesentliche Rolle spielen, sind wohl von der Herstellung der Kleisterpapiere her hinlänglich bekannt. Diese Vorzüge in der Bildgestaltung nutzbringend anzuwenden, liegt daher nahe.

Es wäre falsch zu behaupten, eine Technik würde auf die Form nicht einwirken. Bildwerke zeitgenössischer Künstler bestätigen uns immer wieder, daß Material und Technik, Werkzeug und Experiment in wesentlicher und bestimmender Art an Inhalt und Aussage eines Bildes beteiligt sind.

Auch das Interesse, das das Kind einer Technik entgegenbringt, soll hier Erwähnung finden, da diese elementaren Grundvoraussetzungen handwerklicher Tätigkeit ebenso zur selbständigen Aktivität und zur Produktivität animieren wie das Bedürfnis, bildnerisch zu gestalten. Das Erfassen, Variieren, Kombinieren und das spätere Anwenden der materialbedingten Möglichkeiten aktivieren sicherlich auch den Geist, denn es sind Elemente des Kreativen. So betrachtet, ist die Technik wohl geeignet, den Schüler schöpferisch anzuregen. Freude an der Arbeit, das Sich-hingezogen-Fühlen zu eigenem Schaffen ist in allen Belangen menschlichen Tuns und Wollens die Grundvoraussetzung für eine Bereicherung des Lebens.

Bestimmte bildnerische Techniken können bestimmte Schüler ansprechen, bei anderen können sie hemmend auf deren Formgestaltung wirken. Die Kleistermalerei spricht jeden Schülertyp günstig an.

Die Kleistermalerei birgt noch weitere Vorzüge gegenüber anderen bildnerischen Techniken in sich: hier wäre einmal zu erwähnen, daß sich das durch die Technik bedingte rasche Arbeiten vorteilhaft erweist. Der Schüler ist schon zu Beginn der Arbeit zu höchster Konzentration genötigt. Das im Schulzeichnen so beliebte Denken in Umrissen weicht einem Denken in Farbflächen. Zeichnen und Malen wird als Einheit aufgefaßt.

Die Wahl kleinformatigen Papiers bedeutet bereits eine Einschränkung und Einengung in der freien Entfaltung des Kindes. „Arbeite lieber zu groß als zu klein!“, ist daher eine Forderung, die wir bei dieser Arbeit immer wieder berücksichtigen müssen. Wir erkennen in der Tatsache, daß die Kleistermalerei pedantisches Detaillieren nicht zuläßt und dem ungehemmten Gestaltungsrhythmus Raum gibt, weitere Vorzüge.

Ohne die Schüler anzuweisen, konnte ich immer wieder mit Genugtuung feststellen, daß diese ganz von sich aus Abstand zur Malfläche hielten, ja, daß sie sogar den Wunsch äußerten, stehend arbeiten zu dürfen, eine von der medizinischen Seite begrüßenswerte Tatsache. Jedem zaghaften Herumpinseln setzt diese Technik selbst einen Riegel vor. Die angenehme Folge davon ist eine lockere Hand, eine gelöste Körperhaltung und zumeist eine großzügige Darstellungsweise.

Abschließend kann aus der Schulpraxis heraus gesagt werden, daß es mit dieser Technik selbst

weniger begabten Schülern möglich war, zu befriedigenden Leistungen zu kommen. Dies stärkte das Selbstvertrauen bei der Lösung anderer Probleme.

Die hier aufgezeigten Hinweise und Vorzüge lassen die Kleistermalerei als ein für die Hand des Kindes besonders geeignetes bildnerisches Arbeitsmittel erscheinen. Die Notwendigkeit, auch andere aktivierende Techniken zu pflegen, wird damit in keiner Weise in Frage gestellt. Der Wechsel von Arbeitsweise und Material regt erfahrungsgemäß den Schüler stets an.

### **Die Praxis der Kleistermalerei**

#### **Die Herstellung des Kleisters**

Für die Kleistermalerei benützt man Stärkekleister. Glutofix, das in seiner Herstellung einfacher ist und den Vorteil besitzt, daß es nicht verdirbt, kann die Vorzüge des Stärkekleisters nicht wettmachen.

Für die Zubereitung des Stärkekleisters benötigt man zwei bis drei Eßlöffel Reisstärke, die man mit etwas kaltem Wasser zu einem Brei anrührt. In einem Kleistertopf bringt man Wasser zum Sieden und gießt nun den Brei unter fortwährendem Umrühren in das kochende Wasser. Das Umrühren ist notwendig, um Knollenbildung und das Anbrennen zu verhindern. Unbedingt ist darauf zu achten, daß der Kleister gut aufwallt, um die Reisstärke richtig aufquellen zu lassen. Ist dies geschehen, haben wir den gebrauchsfertigen Kleister, eine gallertartige, glasige Masse, und die Arbeit kann beginnen. Es soll nur immer soviel zubereitet werden, als für die Malarbeit notwendig ist, da Stärkekleister rasch verdirbt.

#### **Der Pinsel**

Für die Kleistermalerei kommt nur der Borstenpinsel in Frage, wobei dem Pinsel mit kurzer Borste der Vorzug zu geben ist. Der Pinsel sollte nie zu klein gewählt werden, so daß ein schnelles Anlegen der Malfläche möglich ist.

#### **Die Farben**

Sowohl die gebräuchlichen Deckfarben als auch Schultempera oder Pulverfarben eignen sich für die Kleistermalerei. Kleister zu Farbe gemischt, verändert sehr angenehm und vorteilhaft die Konsistenz der Farbe und ermöglicht einen pastösen Farbauftrag, der dem Ganzen körper-



1



2

3



4

#### Zu den Bildern:

- 1 Schichtwechsel, Kn, 14
- 2 Tigerjagd, Kn, 14
- 3 Am Badestrand, Kn, 12
- 4 Der Gefangene, Kn, 15

haftes Aussehen verleiht. Der pastose Farbcharakter kann zusätzlich ins Reliefartige und Strukturelle gesteigert werden, indem man der Farbe noch Farbpulver beimischt.

#### Der Malvorgang

Nachdem die Zeichnung mit wenigen Strichen vorskizziert wurde, wird der Malgrund mit einem breiten Verreiberpinsel dick mit Kleister bestrichen. Auf die nasse Kleisterfläche setzt man nun

Farbe an Farbe. Die Schüler sollten dazu angehalten werden, eine einmal hingesezte Farbe möglichst nicht mehr zu verändern. Weiters wird der Lehrer seinen Schülern immer wieder einschärfen müssen, Pinsel, Wasser und Farben sauber zu halten. Bei hellen Farben (Gelb) ruft die geringste Verschmutzung eine unerwünschte Trübung hervor. Um ein entsprechendes Spannungsverhältnis zu erreichen, empfiehlt es sich, neben reinen Farben auch gebrochene zu setzen. Ist eine Arbeit durch unsauberen Farbauftrag unansehnlich geworden, so kann diese durch Überdecken einiger wesentlicher Bildteile mit reiner Farbe wieder gerettet werden. Für diesen Zweck ist es vorteilhaft, einige Tuben Schultempera bereitzuhalten, die sich für diese Korrektur wegen ihrer größeren Deckkraft besonders eig-

nen. Es können aber auch über bereits gemalte Farbflächen Lasuren gelegt werden. Über die getrocknete Farbfläche wird zuerst wieder Kleister aufgestrichen und dann transparent daraufgemalt. So entstehen Farbnuancen von besonderem Reiz.

Da die Farb-Kleister-Masse im nassen Zustand noch nicht fest am Malgrund haftet, können zur Kennzeichnung der Oberflächenbeschaffenheit, aber auch zur Betonung von Formgrenzen und zur Akzentuierung bestimmter Bildteile alle jene Möglichkeiten Anwendung finden, die von der Herstellung der Kleisterpapiere her bekannt sind. Mühelos können durch Wegnahme der Farbe mit einem Holzstäbchen, mit einem Schwämmchen oder dem Finger Akzente gesetzt, Formgrenzen betont und Details angebracht werden.

Prof. Helmut Engler

## **Sichtbarmachen und Sehenkönnen als Voraussetzung jeder Kommunikation**

Obwohl die Träger der Paideia bei dem Künstlervolk der Griechen nicht die stummen Künste des Bildhauers, Malers und Baumeisters waren, sondern Dichter, Musiker, Philosoph und Rhetor (Staatsmann) als Erzieher wirkten, wurde damals erzieherisches Tun häufig mit dem des plastischen Künstlers verglichen. Im demokratischen Staat der Volksversammlung und Redefreiheit, in dem die „richterliche Fähigkeit des entscheidenden und begründenden Wortes“ Hauptziel aller Erziehungsbemühungen sein mußte, verwendete man als Denkmodell Vorstellungen aus der damals allgemein begriffenen, weil allgegenwärtigen bildnerischen Formfindung und Formklärung.<sup>1</sup>

In unserer Zeit weist Staguhn, gestützt auf umfangreiche Forschungsergebnisse von Psychologen, Nervenphysiologen, Verhaltensforschern und Sozialpsychologen darauf hin, daß bildhafte Form

im umfassenden Sinn ein notwendiges Medium des geistigen Lebens darstellt.<sup>2</sup> Er zeigt die Wechselwirkung zwischen der Objektivierung mehr oder minder vager Vorstellungen und der auslösenden Wirkung der entstehenden Form auf die latente Erfahrung, die bei der bildnerischen Formfindung stattfindet. Der ganze Vorgang steht unter dem Gesetz des menschlichen Geistes. Sinnendes Tun, methodisches Verhalten, Einstellung, Haltung, Motivation, Einsicht und konzentriertes Erleben sind von nachhaltiger Wirkung im Leben des jungen Menschen, die erzieherischen und bildenden Momente erwachsen aus dem Bemühen des Schülers und werden von seinen eigenen geistigen und bildnerischen Möglichkeiten bestimmt. Man kann mit Recht erwarten, daß sie zu tragenden Kategorien des eigenen geistigen Lebens werden. Diese Er-

kenntnisse gelten über die Zeiten hinweg, sind für uns aber besonders wichtig, da unsere dynamische, reich facettierte Gesellschaft den derart geprägten Menschen braucht. Dieser Mensch erkennt sich selbst und seine Welt, er erkennt die Notwendigkeiten, die an ihn herantreten, findet Wege, um diesen gerecht zu werden, vor allem aber hat er es gelernt, mit der Umwelt in Beziehung zu treten. Jede Formgebung ist nicht nur ein Klären und Finden, sondern auch eine Mitteilung. Sichtbarmachen und Sehenkönnen sind Voraussetzung jeglicher Kommunikation. Keine Zeit aber hatte die echte Kommunikation nötiger als die unsere.

Wenn Pfennig bemerkt: „Die Frage lautet also nicht nur: Was entspricht dem Schüler, sondern ebenso: Was ist für ihn notwendig“<sup>3</sup>, ergänzen wir: Was dient darüber hinaus der menschlichen Gemeinschaft? Denn im Gegensatz zu Kowalski<sup>4</sup> stellen wir die „anthropologische“ und „soziologische“ Komponente unseres Faches weit an die erste Stelle. Über das, was dem Schüler entspricht, gibt es spätestens seit Gustav Britsch zumindest in bezug auf Entwicklungsgerechtigkeit keine entscheidend divergierenden Meinungen mehr.<sup>5</sup> Die moderneren entwicklungspsychologischen Untersuchungen richten sich darüber hinaus auf die funktionellen und strukturellen Bedingungen und versuchen von da her den grundlegenden Problemen des bildnerischen, und da besonders des graphischen Gestaltens auf allen Altersstufen nachzugehen.<sup>6</sup> Die eigentlichen Verständigungsschwierigkeiten zwischen den einzelnen „Richtungen“ der Kunsterziehung liegen in der Frage des Einwirkens äußerer, nämlich der funktionalen und internationalen Faktoren. Diese Schwierigkeiten haben zum Teil historische und weltanschauliche Wurzeln. Von der modernen Arbeitswelt jedoch werden diese Fragen zum Teil sehr eindeutig beantwortet. Diese Anforderungen der modernen Arbeits- und Erwerbswelt sind bereits Forderungen der menschlichen Gemeinschaft. Sie treten uns in zweierlei Form gegenüber: Einmal aus dem Gesichtswinkel des kurzfristig angestrebten, größtmöglichen materiellen Ertrags, zum anderen in Hinsicht auf einen längeren Zeitraum und eine kluge Nutzung des menschlichen Geistes für dauernde produktive Wirtschaftlichkeit. Dazu müssen wir allerdings feststellen, daß unsere Gesellschaft keineswegs ein nur ökonomischen Zwecken dienender, ratio-

naler und rationeller Mechanismus ist, sondern vielmehr ein lebendiger, durch die vielfältigsten menschlichen Anliegen, Bezüge und Rückbezüge strukturierter Organismus. Der Mensch in der Gemeinschaft ist nicht einer von vielen in einem Rudel zur Jagd versammelter hungriger Wölfe. Er und die Gemeinschaft brauchen neben allen Anforderungen des Lebenskampfes die schöpferische Besinnung, die Poesie und die „auslösenden Wirkungen“ der Kunst.

An und für sich besteht für die Menschheit die große Gefahr, daß die Sucht nach einem maximalen materiellen Augenblicksertrag nicht nur unsere natürliche Umwelt, unseren physiologischen Lebensraum zerstört, sondern daß die inneren Voraussetzungen unserer Existenz veröden und ersterben.

Eine andere Gefahr für unsere Gesellschaft und die von ihr nicht zu trennende Kultur liegt in einer mangelnden Fähigkeit sich zu regenerieren. Auf unser Fach bezogen heißt das, daß alte Bastionen irgendwo verteidigt werden, wo schon längst keinerlei Anlaß zu irgendwelchen Auseinandersetzungen mehr gegeben ist. Das Lebendige, das Zukunftsträchtige wird darüber vergessen. Ein didaktischer Katechismus im Sinne Kowalskis ist, bei aller Notwendigkeit einer weiteren sachlichen Fundierung, auch nicht das beste Mittel, eine Haltung zu fördern, die es ermöglicht, in einer geistigen Welt zu bestehen, die ihre Statik und alle Überschaubarkeit von einem Punkte aus verloren hat. Mehr geben uns da schon Reinhard Pfennig und vor allem auch Gunter Otto, nach dessen Meinung sich künftiger Kunstunterricht mit gesellschaftlich relevanten ästhetischen „Strukturtatsachen“ und mit strukturell erfaßbaren „Sozialtatsachen“, die ein prinzipielles Ineinander bilden, wird auseinandersetzen müssen.<sup>7</sup>

Die Arbeit unserer Theoretiker, die anerkannterweise fest in der Praxis begründet ist, geschieht allerdings ganz in der Art der bei Staguhn geschilderten Formentstehung, sie greift auf die „latente Erfahrung“ des einzelnen Formsuchers zurück. Es werden dabei Standpunkte gefunden, die nur begrenzte Gültigkeit haben können. Immer wieder wird der eine Gesichtspunkt überbetont und dafür der andere vernachlässigt. Die allumfassende Form, in der alle Standpunkte einander erst wirklich abstützen, ist auch in unserer Fachdidaktik noch nicht gefunden worden.

Es zeigen sich uns immer nur Teilstrukturen. Kleinere Theoretiker unter uns erliegen der von den „Großen“ gar nicht gewollten Versuchung, den Teil fürs Ganze zu halten und sich als Gesetzeshüter in einem Tempel zu betätigen, der nur ein unzureichendes Provisorium ist. Was bleibt uns in der Schulpraxis zu tun, in dieser Phase des Suchens nach der Quadratur des Kreises, die in unserem Falle darin besteht, das mit größter Dynamik sich Bewegende auf eine solide Grundlage zu stellen? Es bleibt uns gar nichts anderes zu tun, als das, was wir schon immer getan haben: nach bestem Können, Wissen und Gewissen zu arbeiten und dafür zu sorgen, daß sich unser Gesichtskreis ständig erweitert! Dabei besitzen wir in unseren lebendigen Traditionen einen guten Halt. Andererseits haben wir das Glück, keinerlei Ballast abgestorbener Traditionen mit uns schleppen zu müssen, unser Fach ist ja so jung wie unser modernes Zeitalter. Es ist ein Kind dieses Zeitalters und aus dessen Notwendigkeiten geboren. Seit seinem Entstehen weist es alle positiven Eigenschaften auf, die die Wissenschaft eben zu katalogisieren im Begriffe steht. Bildungsinhalte, Bildungsabsichten, verbindliche didaktische Kriterien, und entsprechende Wege . . ., die Wissenschaft wird sie klarstellen und sachlich begründen, sie kann sie aber nicht erschaffen, da sie ja seit der Entstehung unseres Faches bereits latent vorhanden sind und auf intuitivem Weg da und dort immer schon Gestalt angenommen haben. Diese Gestalt entsprang der Auseinandersetzung unseres Faches mit der jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeit und unterlag daher den verschiedensten Verwandlungen.

In der Beurteilung unserer keineswegs fernen Vergangenheit dürfen wir Österreicher mit Recht stolz sein, denn aus dieser Vergangenheit führen einige gute und gesunde „Blutlinien“ bis in unsere Zeit und ohne Zweifel auch in die Zukunft. Einer der „Väter“ ist Franz Cizek; zu seiner Zeit war er der Welt Beispiel. Heute stößt man sich ausgerechnet in der Stadt seines Wirkens zum Teil an gewissen zeitmodischen Accessoires seiner durchaus soliden Arbeit und rümpft die Nase über eine gewisse, der Zeit entsprungene psychologisierende Sentimentalität. Es ist freilich auch die Betonung der größtmöglichen Freiheit in der Entfaltung der jungen Persönlichkeit, die immer noch angegriffen wird; hier schei-

den sich die Geister tatsächlich. Es gibt ja zwei Sorten von Lehrern, die einander schwer näherkommen können: den über die Zucht wachenden, wohlgeordnetes Wissen und sauberes Können vermittelnden strengen, aber gerechten „Schulmeister“ — und auf der anderen Seite den „erfahrenen Freund“, dessen Rolle mehr in der unmerklichen Führung und Hilfe liegt. Die Fronten haben sich leider inzwischen verhärtet, weil nun ein Aufstand der Jugend zu schwelen beginnt, der anarchistische Züge aufweist. Die Ursachen liegen zwar im gesellschaftshistorischen Bereich, aber jede der beiden Gruppen lastet der anderen die Schuld daran an. Diese beiden Arten von Lehrern müssen erst zueinanderfinden, mit Toleranz und Einfühlung in das So-sein-Müssen des anderen. Seinen Schülern gegenüber hat sich Cizek damals dieser Haltung befleißigt und hat ihnen jede Hilfe des Geistes und der Ermunterung durch Worte, Material und Werkzeug gegeben. Damit spornte er zu jenen Leistungen an, die die Bewunderung der ganzen Welt fanden.<sup>8</sup>

Ein junger Mitarbeiter Cizeks war der heute als Siebenundachtzigjähriger in Bad Ischl lebende große Kunsterzieher Albert Sallak, auch ihn sollten die um eine zeitgemäße Erziehung bemühten Fachleute aus aller Welt bald als einen Mann kennenlernen, der beispielgebend wirkte. Eine der ersten Formulierungen seiner Gedanken, noch vor dem ersten Weltkrieg, liegt aus Ried im Innkreis vor, an dessen Gymnasium er als junger Professor wirkte. Er behandelt darin die Wechselbeziehungen zwischen dem Fach und der gesellschaftlichen Situation jener Zeit.<sup>9</sup> Heimgekehrt aus Krieg und Gefangenschaft fand Sallak in einer der neugegründeten Bundeserziehungsanstalten der ersten Republik, in Traiskirchen, ein außerordentlich interessantes Wirkungsfeld. Diese Internatsschulen der Reformidee und des ungebrochenen Lebenswillens des kleingewordenen Österreichs erwarben sich bald internationale Anerkennung, sie konnten neben den Erziehungsheimen Deutschlands und der Schweiz einen eigenen Ruf begründen. Es gingen von ihnen in den zwanziger Jahren starke Impulse nach Amerika aus, nach Skandinavien und viele andere Teile der Welt, sogar nach China. Die Welt holte sich Anregungen aus unserem kleinen Land! Warum aber konnte all dies im eigenen Lande fast ganz in Vergessenheit geraten? Warum vor allem wirkten diese Erziehungsan-

stalten kaum auf die weitere Ausformung des österreichischen Schulwesens ein? Jede der Anstalten war doch eine Summe gelungener Experimente der Pädagogik für sich!<sup>10,11</sup> Einer der Gründe dafür ist sicherlich in der Kommunikationsschwäche nach außen zu suchen, der Kontakt zu der realen Schulsituation außerhalb der Anstaltsmauern hatte sich nie so richtig entwickelt. Wohl strömten begabte Kinder aus allen Bevölkerungsschichten, vor allem aber aus den ärmeren, in die Bundeserziehungsanstalten, um dort entsprechende Förderung zu finden, aber damit waren sie auch dem Alltag draußen entzogen. Das Zeichen dieser Schulen war der Turm . . ., er wurde zu einem elfenbeinernen.

Sallak widmete sich erfolgreich der Aufgabe, die bildnerische Darstellungskraft, in der persönlichen Ausprägung jedes einzelnen seiner Schüler, über die Reifezeit hinweg ungebrochen zu erhalten. Über seine Methode und seine lebens- und gemeinschaftsbezogene Aufgabenstellung kann hier nicht ausführlich berichtet werden, aber soviel sei gesagt, daß ein wahrer Arbeitseifer alle die Jahre hindurch jeden einzelnen Schüler zu erstaunlichen Leistungen hinriß. Es war niemals Sallaks Ziel, ganze Schulklassen von Künstlern heranzubilden, er nutzte nur die dem bildnerischen Denken und Handeln innewohnenden Möglichkeiten zur Ausformung lebensstüchtiger, erfinderischer und kulturfähiger Persönlichkeiten. Unbeirrt von allen politischen Umstellungen, die einen mehrmaligen Wechsel der Anstaltsleitung mit sich brachten, verfolgte Albert Sallak in seinem Fache die eingeschlagene Linie bis zum Ende der Schule im Jahre 1945. Als die Front Traiskirchen überrollt hatte, stand der feinsinnige Künstler und Pädagoge plötzlich mit leeren Händen da. Die Schule sollte nie mehr wiedererstehen, ihr weitläufiges Areal mit all den Gebäuden und Einrichtungen, wie man sie sich für ein Erziehungsheim nur erträumen kann, dient nun herabgekommenen Flüchtlingen als Obdach, denen es nicht gelang, sich in den Arbeits- und Lebensprozeß unserer Heimat einzugliedern. Mit der Wirkungsstätte ging auch das gesammelte Material für eine große Veröffentlichung verloren. Nicht eine einzige Zeichnung von Schülern der ganzen Welt und natürlich vor allem aus Traiskirchen selbst blieb erhalten. Das Material ging verloren, die Zeugen leben noch, und es besteht die Hoffnung, daß trotz der Zerstörung des elfenbeiner-

nen Turms und der mit ihm verbundenen unwiederbringlichen Arbeitsvoraussetzungen auch diese fast vergessene unter den lebendigen Traditionen Österreichs ihre zeitgemäße Fortsetzung finden wird. Gerade die Gedanken über „Kreativität“, die zum Teil als Echo verschiedener Impulse aus Amerika zu uns zurückkehren, gerade die Forderung nach dem „kreativen Menschen“ als dem Träger einer stets sich wandelnden und erneuernden Kultur sowie die Notwendigkeit einer vertieften Fähigkeit zur echten Kommunikation, der nur ein geistig freier und der Einfühlung fähiger Mensch genügen kann, rufen nach einem Unterricht, dessen Wesen in der schöpferischen Auseinandersetzung mit dem Menschen, seiner Welt und seiner Gemeinschaft besteht. Wie uns die überschaubare Praxis und die Grundlagenforschung beweisen, ist unser Fach durch seine spezifischen Inhalte und Wirkungsweisen ja hervorragend geeignet, in dieser Hinsicht in der Schule von heute und morgen eine wesentliche und tragende Rolle zu spielen. Hervorragende Pädagogen unseres Landes haben dies schon früh erkannt, wir aber sollten selbstbewußt und tatkräftig in den eingeschlagenen Richtungen weiterarbeiten.

#### Literaturhinweis:

- <sup>1</sup> Werner Jaeger: Paideia — Die Formung des griechischen Menschen  
Berlin/Leipzig 1936
- <sup>2</sup> Kurt Staguhn: Didaktik der Kunsterziehung  
Frankfurt a. M./Berlin/Bonn/München 1967
- <sup>3</sup> Reinhard Pfennig:  
Gegenwart der bildenden Kunst — Erziehung zum bildnerischen Denken  
Oldenburg 1964
- <sup>4</sup> Klaus Kowalski: Praxis der Kunsterziehung  
Stuttgart 1968
- <sup>5</sup> Gustav Britsch:  
Theorie der bildenden Kunst.  
3. Auflage. Ratingen 1952
- <sup>6</sup> Günther Mühle: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens  
2. Auflage. München 1967
- <sup>7</sup> Gunter Otto: Kunst als Prozeß im Unterricht  
Braunschweig 1964
- <sup>8</sup> L. W. Rochowanski:  
Die ewige Quelle  
Aufsatz in der Zeitschrift DIE SCHÖNEN KÜNSTE I/1946
- <sup>9</sup> Albert Sallak: Bildung, Qualitätsarbeit und Persönlichkeit  
Beitrag zum Jahresbericht des Gymnasiums Ried i. I.  
1912/13
- <sup>10</sup> Beryl Parker:  
The Austrian Educational Institutes  
Wien/Leipzig/New York 1931
- <sup>11</sup> Hrsg. v. Viktor Fadrus:  
Die österreichischen Bundeserziehungsanstalten  
Wien/Leipzig/New York 1924

## Geschmackserziehung in Schule und Elternhaus

Unser Leben und unser Erleben hängt überwiegend davon ab, was wir mit Aug' und Ohr aufnehmen, und wie wir es aufnehmen. Viele Eindrücke stauen sich vor den Schleusen unseres Erlebens, vor Auge und Ohr. Viel Wertloses ist darunter, viel Häßliches, aber auch ein wenig Gutes, ein wenig Schönes. Alles sollten wir werten. Dazu aber gehört Geschmack.

Wenn einem Menschen nachgerühmt wird, er habe Geschmack, so ist das eine hohe Auszeichnung. Man sagt es von dem, der seine Wohnung geschmackvoll einrichtet, der seine Kleidung auswählt, der sich mit Dingen und Personen umgibt, die gut und schön sind, der so lebt, wie man es für richtig hält. Solche Menschen wirken prägend auf ihre Umwelt, und mitunter kommt es vor, daß man selbst noch nach Jahrhunderten von ihnen spricht, wie z. B. von dem 66 nach Christi gestorbenen Schriftsteller Petronius, der immer noch als ein Meister guten Geschmacks und raffiniertesten Lebensgenusses bewundert wird.

Die Geschmackserziehung beginnt im Elternhaus. Leider glauben manche Eltern, es sei belanglos, welches Hausgerät das Kleinkind umgebe oder mit welchen Spielsachen es sich beschäftige. Es könne ja noch nicht urteilen. Das ist aber nicht richtig, denn schon in dieser Zeit prägen sich Bilder ein, die die Grundlage für späteren Geschmack geben. Wenn das Kind von klein auf nur Kitsch sieht, gewöhnt es sich an das Unechte, an das glänzend Aufgeblasene, und findet später vielleicht sogar Gefallen daran.

Was aber ist schön? Die Frage ist nicht so leicht zu beantworten. Dicke Bücher wurden darüber geschrieben. Man kam jedoch immer wieder auf die Formel: schön ist, was seinem Zweck entspricht und eine echte, länger andauernde Freude auslöst. Ein Spielzeug, das schon auseinanderfällt, sobald es aus der glänzenden Verpackung gelöst ist, kann weder schön noch gut noch echt sein. Zu diesem Werturteil kann man auch kleine Kinder schon erziehen.

Dem Schulanfänger z. B. werden die Eltern gleiche Dinge verschiedener Ausführung vorlegen und mit ihm das schönste aussuchen. Wenn die Mutter ein Tischtuch oder einen Stoff kauft, darf das Kind mitkommen. Im Geschäft werden die verschiedenen Stoffe gleicher Preisklasse miteinander verglichen, und gemeinsam mit der Mutter darf das Kind den schönsten aussuchen. Beim Vergleich bildet sich das Urteil. Eine an-

dere Möglichkeit: Beim Spaziergang sagt der Vater: „Dieses Haus gefällt mir nicht, die Fenster kommen mir hier viel zu groß vor. Das Nachbarhaus schaut schöner aus.“

Man darf, wenn man etwas beurteilen will, nicht nur mit den Augen schauen, man muß manchmal auch „mit den Händen schauen“; man muß über den Stoff streichen, man muß einmal fest hineingreifen, man muß das Ding wenden und drehen, manchmal auch dazu riechen, dann sieht man oft erst, ob etwas schön und gut ist. Und vielleicht fügt die Mutter auch noch hinzu: „Außerdem würde ein Kleid aus diesem Stoff gar nicht zu deinen Haaren passen.“ Schön ist immer das, was dazu paßt, was nicht stört.

Jedes Ding hat eine Schauseite. Und wer diese Schauseite findet, kann von sich schon sagen, er habe Geschmack. Dazu muß man das zweidimensionale Schauen, das flächenhafte Betrachten lernen. Wer Gegenstände durch den Sucher einer Kamera betrachtet, der hat es hier leichter. Besonders günstig ist, wenn Vater und Sohn photographieren. Wir machen einmal den Versuch, einen Krug zu photographieren. Zuerst werden wir um den Krug herumgehen und ihn durch den Sucher von allen Seiten betrachten. Jetzt bemerken wir, daß er von einer Seite besonders „photogen“ ist. Ebenso machen wir es mit einer Kirche, vielleicht mit einem vielgerühmten modernen Bau. Möglicherweise entdecken wir jetzt, daß dieser Bau von einer Seite ganz unansehnlich ist. Danach bilden wir unser Urteil.

Das Kind wird zuerst dem Urteil der Eltern und Erwachsenen beistimmen. Allmählich muß es jedoch selbständig schauen lernen. Am besten gelingt das dort, wo wir es nachgestalten, nachempfinden und formen lassen. Schon das einfache Nachzeichnen und Skizzieren einer gelungenen Form läßt diese Form besser erfassen als das bloße Schauen. Wer sich selbst einmal einen Papierdrachen gebastelt hat, wird die in den Spielzeuggeschäften ausgestellten Papierdrachen viel kritischer ansehen als der Laie, er wird viel weniger leicht auf den Kitsch hereinfliegen. Wer selbst einmal versucht hat, ein Tier oder einen Kopf aus Plastilin zu formen, der wird in Zukunft viel intensivere Beziehungen zu den Plastiken in den Kunstausstellungen haben als bisher.

In einem Schulbezirk auf dem Land gab es einen Aufsatzwettbewerb: „Wie könnte ich meinen Hei-

matort verschönern?“ Und nun sah man, wie die kleinen „Spione“ mit offenen Augen durch ihre Schulorte gingen und zunächst überall das Häßliche, das Unpassende, das wenig Zweckmäßige aufspürten. Gedankenlos waren sie bisher daran vorbeigegangen. Dort und da wurde notiert, skizziert und photographiert. Die Kinder überlegten aber auch, wie man etwa eine kahle Hausfront durch Blumenschmuck beleben, mit welchen Farben man die Fassaden der Häuser auf dem Marktplatz aufhellen könnte. Bei den Streifzügen entdeckten sie manche verborgene Schönheit. Ein Bub sammelte Dutzende von Stadellukenformen, ein anderer zeichnete die verschiedenen Rauchfänge, wieder ein anderer spezialisierte sich auf die Fenstergitter. Die Kinder einer zweiklassigen

Volksschule entdeckten auf ihrem Schulweg eine schöne, barocke Nepomukstatue. Der Sockel war gesunken. Sie stand schief und war von einer Hollerstaude so umwuchert, daß man sie kaum sehen konnte. Achtlos waren bisher alle daran vorbeigegangen. Nun bat die Klasse den Bürgermeister in einem Brief, ob man die Statue aufrichten und den Platz um sie gestalten dürfe. Er erlaubte es. Die Klasse zog an einem Nachmittag hinaus und schuf für das Kunstwerk einen würdigen Platz.

Das ist aktive Geschmackserziehung! Denn immer geht es darum, das Häßliche und Störende wegzuräumen, das Schöne zu finden und auf den richtigen Platz zu setzen. Warum? Um sich selbst und den anderen Freude zu bereiten.

HL Herbert Fritsch

## Medaillen aus den Händen 12- bis 14jähriger

Angesichts der fortlaufenden technischen Entwicklung in allen Lebensbereichen haben sich auch die Anforderungen, die an die Schule gestellt werden, auf technischem Gebiete erhöht, zumal die Jugend selbst von der Technisierung

völlig ergriffen ist. In der Werk- und Bildnerischen Erziehung, die für die Weckung des Kunstverständnisses, aber auch für den praktischen Umgang mit Werkstoffen aller Art von Bedeutung ist, muß dies in ihrer Eigenschaft als Schulungs-



Stadtsiegel von Winchelsea aus dem Jahre 1274 (mit frdl. Genehmigung der Ärztezeitschrift „Image Roche“ Nr. 31 entnommen)

In Seenot Geratene,  
Kn, 12



und Erziehungsprogramm Berücksichtigung finden. Mit Hilfe von Materialien, Werkzeugen und Arbeitsweisen, die der Jugend mit der Technik verbunden erscheinen, kann deshalb die Freude an künstlerischer oder gestaltender Arbeit gehoben werden, so daß der Persönlichkeitsentfaltung eines jeden eine echte Chance gegeben wird. Im weiteren Sinn ein wichtiger Anhaltspunkt zur sinnvollen Gestaltung der Freizeit.

Daß handwerkliches und bildschöpferisches Arbeiten häufig Parallelen zeigen und sich gegenseitig vervollkommen und ergänzen, ist für die Bildnerische Erziehung von grundlegender Bedeutung, allein schon deshalb, weil das allmähliche Versiegen der Freude am „Zeichnen“ in der Pubertät auf diese Weise überbrückt werden kann und die Arbeitsergebnisse dem kritisch-realistischen Denken standhalten können. Denn die Diskrepanz zwischen der geleisteten Arbeit und den Möglichkeiten, diese realistisch wiederzugeben, fordert Schüler dieser Altersstufe zu harter Selbstkritik heraus und läßt Gefühle der Unzulänglichkeit entstehen, die sich der weiteren bildnerischen Gestaltung hemmend entgegenstellen. Ein bildnerischer Unterricht jedoch, der technische Hilfsmittel und dem Schüler nicht alltägliche Materialien einbezieht, auf die Möglichkeit nichtrealistischer Darstellungen hinweist und nicht zuletzt das handwerkliche Geschick zur Geltung kommen läßt, kann zur erneuten Freude am schöpferischen Arbeiten führen.

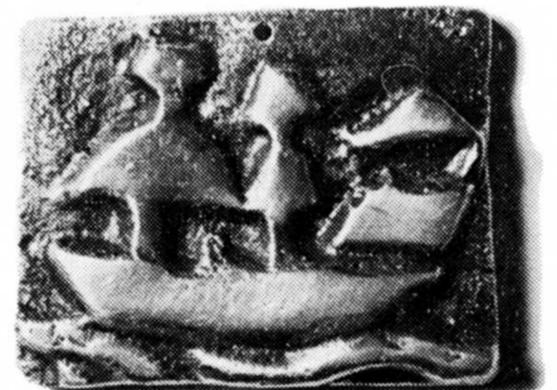
Die aus Bronze gegossenen Medaillen haben einen Durchmesser von 6 bis 8 cm und wiegen 15 bis 30 dkg. Das Positiv ist von Schülern der zweiten und dritten Klassen Hauptschule aus Ton modelliert, getrocknet und nach abschlie-

Bendem leicht konischem Zuschneiden der erhabenen Teile lackiert worden. Der Bronzeguß selbst wurde von einer Metallgießerei durchgeführt, die mit Hilfe der Tonmedaille das erforderliche Negativ in Sand formte. Die Medaillen sind als geeignete Vorarbeit zur zeichnerisch-abstrakten Bewältigung des Plastischen gedacht und ermöglichen im Handarbeitsunterricht das Kennenlernen der Metalloberflächenbearbeitung, denn das Feilen, Glätten, Polieren und Färben der Bronze erfordert handwerkliches Geschick und Ausdauer.

Themenwahl und beabsichtigter Verwendungszweck (Sportabzeichen, Schmuckstück, Auszeichnung für besondere Leistungen...) legitimieren die Arbeiten als Erzeugnisse unserer Tage, während bei rein formaler Betrachtung der Medaillen die Merkmale zeitloser, naiver Aussage erscheinen. Vergleichen wir doch das Stadtsiegel von Winchelsea aus dem Jahre 1274 und die Medaille, die in Seenot Geratene darstellt. Aus beiden Abbildungen wird deutlich sichtbar, daß aus der Vielfalt von Erscheinungen das Wesentliche herausgehoben ist und die schwierigen Formen des Wassers, des Schiffes und des Menschen mit Sicherheit bewältigt sind — und das im zweiten Falle von 12- bis 14jährigen! Für uns Betrachter ist dies der Beweis dafür, daß mit Hilfe des Handwerks und des Materials entwicklungsbedingte Hemmungen, die das bildschöpferische Arbeiten störend beeinflussen, umgangen werden können. Ebenso wird bei der Betrachtung des Stadtsiegels und der Medaillen offenkundig, daß die Volkskunst noch lebt, wenn auch im Kind und mit Hilfe der erzieherischen Arbeit der Schule.



Eishockey, Knabe, 12



Segelschiff, Kn, 13

## Vereinsmitteilungen

Herrn Generalsekretär Pierre Baudet, dem Leiter des Generalsekretariates des „Europäischen Schultags“, verdanken wir über Vermittlung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Frau Min. Sekr. Dr. Brigitte Kahr, nachstehende Listen.

### I. Internationale Auszeichnungen österreichischer Schüler auf Grund deren Teilnahme an den Bildnerischen Wettbewerben des „Europäischen Schülerwettbewerbs“ 1963—1970.

Jahr	Name des Preisträgers, Schule	Lehrkraft	Art der Auszeichnung
1963	<b>Sylvia Heimbach</b> 1. BG in Wien II	FI Prof. Gertrud Banner	Preis gestiftet v. Präsidenten des „Europ. Schultages“ für die wettbewerbsbeste bildn. Arbeit
1965	<b>Georg Comploj</b> BRG Bludenz Vorarlberg	OStR. Wilhelm Schnabl	Dank und Anerkennung der Internationalen Jury
1966	<b>Peter Ritschl</b> Gymnasium m. OER der Brüder der Christl. Schulen Wien-Strebersdorf	Prof. Hubert Hölzl	Dank und Anerkennung der Internationalen Jury
1967	<b>Monika Weber</b> Öffentl. Stiftsgymnasium der Benediktiner, St. Paul, Lavanttal Kärnten	Prof. Arthur Hanzer	4. Preis der Internationalen Jury
1968	<b>Ingrid Bures</b> BG und BRG für Mädchen in Wien VI	OStR. Edith Stern	4. Preis der Internationalen Jury
1969	<b>Brigitte Kindlhofer</b> BEA für Mädchen in Wien III <b>Elisabeth Bristella</b> BEA für Mädchen in Wien III	Prof. Roswitha Helmberg	3. Preis der Internationalen Jury 8. Preis der Internationalen Jury
1970	<b>Franz Amesberger</b> BG Wieselburg, NÖ. <b>Rudolf Hauser</b> Öffentl. Knabenhauptschule Bad Goisern, OÖ.	HOL Otto Mühlbacher Direktor Leo Reiter	1. Preis der Internationalen Jury 4. Preis der Internationalen Jury

### II. Namen jener österreichischen Preisträger, deren bildnerische Arbeiten auf Grund der Entscheidung der Internationalen Jury im Rahmen der Sonderschau:

„40 Einsendungen des Wettbewerbs 1970 des Europäischen Schultags“ zum Thema „NATUR- und UMWELTSCHUTZ“ im **EUROPARAT**, „Hall des Parlamentaires“, 1. 12. 1970—1. 3. 1971, ausgestellt waren:

Schüler	Lehrkraft	Schule
Christine Bachinger	OStR. Gertrude Lugert	Wirtschaftskundl. Bundesrealgymn. für Mädchen in Salzburg
Leo Föger	Prof. Ernst Gartner	BRG Reutte
Johannes Gatterer	HOL Karl Moser	BG und BRG Spittal an der Drau
Rudolf Hauser	Direktor Leo Reiter	Öffentl. Knabenhauptschule Bad Goisern
Rudolf Hilfer	Prof. Heinz Dieter Profeld	Privatgymn. „Stella Matutina“ der Patres Jesuiten Feldkirch

Die Direktion der Knaben-Hauptschule Bad Goisern hat zu Ehren des Schülers Rudolf Hauser eine Feierstunde veranstaltet, bei der dem Preisträger Preis und Urkunde übermittelt sowie „Dank und Anerkennung“ des Bundesministeriums ausgesprochen wurden. Anlässlich dieser Feier, bei der der Direktor (der Zeichenlehrer des Preisträgers war) auf den Sinn des „Europäischen Schultages“ hinwies, waren sämtliche Honoratioren des Ortes sowie Lehrer und Vertreter der Schulaufsichtsbehörde anwesend.

### **Selbsthilfe der Kunsterzieher**

„Begabte Maturanten wurden heuer abermals aus unbegreiflichen Gründen zur Ausbildung als Kunsterzieher an der Kunstakademie Wien nicht zugelassen, obwohl stärkster Mangel an ausgebildeten Kunsterziehern besteht.“ Dieser Satz steht in einem an die Bundesvorstandssitzung des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher gerichteten Telegramm. Der seit Jahren um eine Änderung alarmierender Zustände im österreichischen Bildungswesen bemühte Verein tagte seinerzeit unter der Patronanz der Firma Alfred Böhm Chemie in Obernberg am Inn. Sein Präsident und erster Vorsitzender, der auch für die Künstlergruppe „Forum West“ bedeutsame Fachinspektor Professor Adolf Degenhardt, sah sich im Kreis seiner Mitarbeiter mit einer Gegenwartsproblematik konfrontiert, die allmählich immer bedrohlichere Formen annimmt und die sein Kollege, der geschäftsführende Obmann und Landesvorsitzende des Vereins für Oberösterreich, Oberstudienrat Hans Stumbauer, mit den Worten charakterisierte:

„Von über 200 Bewerbern, die sich aus ganz Österreich als Anwärter für den kunsterzieherischen Beruf an Höheren Schulen gemeldet haben, wurden nur 34 aufgenommen. Ein Mittelschulabsolvent fuhr sogar dreimal mit seiner zur Ansicht vorzulegenden Arbeitsmappe nach Wien. Man fand es nicht einmal der Mühe wert, sein Angebot durchzusehen.“ Es scheint also, um diese Äußerung gedanklich fortzuführen, daß ein für die künstlerische Persönlichkeitsausbildung junger Menschen unerläßliches Fach doppelt gedrosselt wird: einmal durch die konsequente Beschneidung der Stundenanzahl im Mittelschulunterricht, zum anderen durch eine von höchster Stelle aus zugelassene, unverständliche Beschränkung des Kunsterziehernachwuchses.

Der sophistische Schluß lautet schon in diesen Tagen: Es muß zu weiteren Unterrichtskürzungen kommen, weil keine geeigneten Leute mehr da sind, die den Unterricht durchstehen.

Besorgten Betrachtern dieses gegenwärtigen Ausbildungsnotstandes bietet sich zur Kontrolle eine in der Gewerkschaftszeitung „Die Allgemeinbildende Höhere Schule“ (Nr. 8/1970) veröffentlichte Statistik zur „Ermittlung des Lehrbedarfes für die Jahre 1971 bis 1980“ an. Die Studie wurde vom Unterrichtsministerium durchgeführt und erbringt, allein im Hinblick auf das Fach „Bildnerische Erziehung“, folgendes Zahlenmaterial: 118 noch ungeprüfte, aber zur Zeit schon eingesetzte Lehrer müssen eines Tages ihre Vollwertigkeit als geprüfte Absolventen erweisen. 122 Lehrer halten nur durch dauernde Mehrdienstleistungen den gegenwärtigen Stand aufrecht. Beide Daten betreffen einen einmaligen Nachholbedarf. Für die Jahre 1971 bis 1980 beträgt im Fach „Bildnerische Erziehung“ der absolute Ergänzungsbedarf 240 Lehrkräfte, der Erweiterungsbedarf beträgt 70, der Gesamtbedarf 602 und das gewünschte Angebot an Kunsterziehern 600 Lehrpersonen.

Die im Herbst 1970 abgehaltene Obernberger Tagung rührte noch an ein weiteres heißes Eisen: Sie erkannte die Beschränktheit der Ausbildungsmöglichkeiten für Kunsterzieher an der Wiener Akademie der bildenden Künste, da dieses Institut derzeit die einzige Möglichkeit in Österreich bietet. In einem Schlußkommuniqué wurde von Obernberg aus deshalb die Einrichtung einer weiteren Lehrkanzel für Kunsterziehung sowie die Gründung eines akademieunabhängigen, jedoch parallel zur Akademie wirksamen Instituts für Kunsterziehung gefordert. Dieses Institut denkt man sich in engem Zusammenhang mit einem übergeordneten Institut für Grundlagen-, Unterrichts- und Lehrplanforschung, das „in Klagenfurt oder anderen Landeshauptstädten“ seinen Sitz haben könnte.

Der „Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher“ hat in den letzten Jahren zweifellos, auch mitbedingt durch seine regen Kontakte mit der internationalen Dachorganisation für Kunsterziehung, INSEA, die in erstarrten Bildungskli-schees festgefahrenen österreichischen Zusammenhänge in unruhige Bewegung gebracht. Kunsterziehung wird vom persönlichen Erlebnis wie von der theoretischen Grundlage her heute

ungleich lebendiger unterrichtet als etwa noch vor 15 Jahren. Der in Obernberg öffentlich auftretende Verein will sich den Gegenwartsforderungen unmittelbar anpassen, er denkt mit Blickrichtung auf die gesamte Gesellschaft und nimmt aktiv am neuesten Ausstellungsbetrieb wie an der damit zusammenhängenden kunstkritischen Auseinandersetzung teil. Hierher gehört auch die Gründung des erst kurz bestehenden Salzburger „Forum West“, das einen Zusammenschluß kunst-erzieherischer, künstlerischer und kunstkritischer Interessen vor allem für die westlichen Bundesländer betreibt.

(Aus „Oberösterreichische Nachrichten“ vom 14. November 1970, verfaßt von Peter Kraft)

### Ball der schönen Künste

Wie alljährlich, fand auch heuer wieder der Ball der schönen Künste, diesmal am 29. Jänner 1971, im Salzburger Flughafenrestaurant statt. Die Räume waren ausgezeichnet dekoriert und damit der entsprechende Rahmen und die Atmosphäre für gute Unterhaltung geschaffen. Der Besuch war vorzüglich, unter den Ballgästen befanden sich wieder zahlreiche Persönlichkeiten des öffentlichen und kulturellen Lebens, unter anderen Landeshauptmann Dipl.-Ing. DDr. Hans Lechner, Bürgermeister Heinrich Salfenauer und Sektionschef Dr. Adolf März vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

### Prof. Degenhardt — ein Fünfziger

FI Prof. Adolf Degenhardt, erster Vorsitzender unseres Bundes, hat am 1. April 1971 seinen fünfzigsten Geburtstag gefeiert. Anlässlich dieses besonderen Tages wollen wir ihm Dank sagen für all die Arbeit, die er mit Frohsinn, Geschick und viel Geduld durch Jahre für den Bund geleistet hat. Wir gratulieren herzlich!

### Pelikan-Malwettbewerb im Dienste der Verkehrserziehung

Die Fa. Pelikan führte mit dem Kuratorium für Verkehrssicherheit einen Mal- und Zeichenwettbewerb unter dem Motto „Wir und die Straße“ durch. Diese Aktion fand große Beachtung, denn es wurden etwa 20.000 Arbeiten von z. T. beachtlicher Qualität eingeschickt.

Anfang Dezember 1970 kam eine Jury, bestehend aus namhaften Kunsterziehern, Repräsen-



Die Jury tagt

tanten des Kuratoriums und Herren des Hauses Günther Wagner, zusammen. Der zugelassene Altersbereich der Wettbewerbsteilnehmer erstreckte sich vom frühesten Kindergarten bis zum 18. Lebensjahr.

Die Beurteilungen erfolgten nach folgenden Gesichtspunkten.

1. Altersmäßige Leistung, die den pädagogischen und bildnerischen Prinzipien entspricht.
2. Aussage und Ursprünglichkeit.
3. Ideenmäßige Lösung des Themas.
4. Technik — unter Berücksichtigung des zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterials.

Es waren 400 Haupt-, 1000 Anerkennungspreise sowie eine große Zahl weiterer Prämien für Einzel- und Gruppenleistungen zu gewinnen.

Der Hauptplatz in meinem Ort, Kn, 13  
Gruppe C — Sonderpreis

Foto: Vinek



## Stellungnahme zu den Beiträgen zur Kunstbetrachtung in den Grund- und Hauptschulen in Heft 3/70

So erfreulich es ist, daß hier ambitionierte Lehrer diesen schwierigen Bereich zu bewältigen suchen — die Bemerkung am Anfang des Beitrages von Frau HOL Evanzin, „Kunstbetrachtung mit Kindern der Grundschule durchzuführen ist keinesfalls schwer“, kann sicher nur als pädagogisches „Mutmachen“ gemeint sein —, manches an den gebrachten Beispielen scheint problematisch und einer Diskussion wert.

Zuerst könnte der Ausdruck „Kunstbetrachtung“, unter dem man ganz bestimmte schulische Bemühungen versteht, zu hoch gegriffen und zu Mißdeutungen Anlaß sein. Es kann sich hier nur um Übungen im Vorfeld handeln, erste Anbahnung des Umganges mit Bildwerken und Übungen in der Aufnahme optischer Gegebenheiten. Damit ist aber schon außerordentlich wertvolle Arbeit geleistet. Denn was für das tiefgreifende Verständnis von Kunstwerken notwendig ist: die vielfältig verschränkten Beziehungen zwischen Einzelem und Ganzem in ihrer Vielschichtigkeit zu überblicken (Kowalski), dieses vielschichtige Ineinander der Aspekte, wie es Deneke bezeichnet hat, ist für Schüler dieser Altersstufen noch nicht zu leisten.

Darüber hinaus ist Kunstbetrachtung derzeit noch über weite Strecken hin „terra incognita“, es fehlen wissenschaftlich fundierte Untersuchungen über für diese Klassen geeignetes Bildmaterial ebenso wie Unterlagen über einen Aufbau von Lehrgängen der Kunstbetrachtung und des Gesprächs angesichts bildnerischer Gestaltungen oder eines sich stufenweise differenzierenden Systems von Begriffen, Kategorien und Kriterien (Klafki).

So bleiben, um auf die Beiträge des Heftes näher einzugehen, die Bildbetrachtungen völlig subjektive Interpretationen, oft mit beachtlicher Phantasie, aber nicht sehr kindgemäßen sprachlichen Formulierungen vorgetragen, die ihre Entsprechung im Bild nicht finden. Das Bild wird also nicht befragt, um seine in Form umgesetzte Sprache zu verstehen, sondern einer der grundlegenden Interpretationsfehler gemacht: Eigenes Erleben wird ins Kunstwerk projiziert und bei der Betrachtung als Sprache des Kunstwerkes ausgegeben. Eine Gefahr, der man auch und gerade bei der kindlichen Bildbetrachtung begegnen soll. Ansätze einer wenn auch bescheidenen analytischen Haltung, die derartige Fehler korrigieren könnte, fehlen.

Nicht ganz folgerichtig mutet es an, wenn im Beitrag von H. Benold in einseitiger Überschätzung das „intuitive Einfühlungsvermögen“ als einziger Zugang zum Kunstwerk genannt wird und dieses Einfühlen durch eine Reihe sehr trivialer Fragen, wie etwa „warum es so viele Farben hat“, etc. erreicht werden soll. An erster Stelle wird nach der Bedeutung des Bildes gefragt. Die Deutungen in den angegebenen Antworten reichen auch von „Blume“ über „Zwei Menschen, die einander gegenüberstehen“ oder „Ein Leben in Gefahr“ bis lapidar zur „Zeit, in der wir leben“.

Hier sei auch gleich ganz kurz auf den von Prof. Schröpfer gezeigten Versuch der Kunstbetrachtung durch schriftliche Beantwortung eines Fragebogens eingegangen. Derartige Experimente, die auch in Deutschland gemacht wurden, versuchen in sehr vereinfachter Form, Prinzipien des programmierten Unterrichts für unser Fach fruchtbar zu machen. Ein Versuch, der von der Substanz des Faches und des Kunstwerkes her zur Vorsicht mahnt. Auch die beliebte Beantwortung von Quiz-Fragen stand in irgendeiner Form Pate.

Sicherlich sind die Jugend ansprechende und ihr Interesse weckende Fragespiele eine legitime Methode. Doch müßten Fragen dabei wohl sehr allgemein und offen gehalten sein.

In der gezeigten Form scheinen die Fragebogen problematisch und weisen eine stark dirigistische Note auf. Der Betrachtungsvorgang muß in genau festgelegten Bahnen verlaufen und umfaßt eine sehr enge Basis. Bei Fragen, wie 7: „Welche Stellen des Bildes waren am schwierigsten zu machen?“, würde ich z. B. um eine Antwort verlegen sein. Wenn nach diesem sehr starren Schema, das frühere Kunstbetrachtungsschemata weit in den Schatten stellt, steht: „Die Schulung des bewußten Schauens sollte ohne vorherige Einflußnahme des Lehrers stattfinden. Die Schüler wurden nur durch die vom Lehrer formulierten Fragen gelenkt“, so ist doch wohl eine stärkere Einflußnahme als durch so präzise auf Einzelsachverhalte gelenkte Fragen kaum vorstellbar. Auch scheint die Gefahr groß, daß der an solche Betrachtungsweisen gewohnte Schüler kaum zu einer selbständigen und freien Auseinandersetzung mit Kunst finden wird.

Auch die gezeigten Beispiele für „Nachvollzug in eigenem künstlerischem Tun“ überzeugen nicht

ganz. Schon aus der Aufgabenstellung: „Male das Bild so, daß es uns sagt, was und wie du dir alles gemerkt hast“, geht hervor, daß es eigentlich auf eine reine Repetitionsaufgabe hinauslief. Die Abbildungen zeigen keine über eine Aufzählung der Bildgegenstände hinausgehenden Bezüge zum Kunstwerk. So wesentlich es ist, schon auf der Grundschule

kindgemäße Formen der Auseinandersetzung mit Kunstwerken anzubahnen und spätere Aktivitäten auf diesem Gebiet vorzubereiten, so zeigen gerade diese Beiträge die Schwierigkeiten und Gefahren, die solchem Beginnen innewohnen. Doch vielleicht liegt im Aufzeigen solcher Problematik ihr größter Wert und ein Anreiz, neue Möglichkeiten und Wege zu suchen.

## Buchbesprechungen

**Leopold Kupelwieser** und die Kunst der österreichischen Spätromantik.

Rupert Feuchtmüller, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1970, 312 Seiten, 72 Bildtafeln, davon 24 in Farbe. Leinen. S 298.—.

Zunächst stellt der Leser des Buches die Frage, warum ein Maler, dessen Einstellung der unserer Zeit völlig fremd ist, und dessen Werke an Problematik des Inhalts und formaler Gestaltung zur heutigen Vorstellung von Kunst so stark im Gegensatz stehen, hier so ausführlicher Behandlung teilhaftig wird. Im Zeitalter der Technik, der zunehmenden Erforschung des Weltraumes, in der religiöse Inhalte einen völlig anderen Bezug zum Leben erfahren, wird den Hauptwerken Kupelwiesers kaum mehr Beachtung entgegengebracht. Doch auch die künstlerische Gestaltung, der eine hohe ethische Lebensauffassung zugrunde liegt, die feinste Differenzierungen in Zeichnung und Bildbau aufweist, ist der heute an stärkste optische Reize gewohnten Wahrnehmung des Gegenwartsmenschen kaum mehr zugänglich.

Professor Feuchtmüller, der mit einigen Mitarbeitern durch viele Jahre in mühsamer Kleinarbeit belegbare Tatsachen gesammelt hat, übernimmt mit diesem Buch die wertvolle Aufgabe, den Menschen und Künstler Kupelwieser von vielen Seiten her der heutigen Generation nahezubringen und damit die ihm gebührende Wertschätzung, die ihm bisher mangels an Interesse versagt bleiben mußte, zu sichern. Immerhin ist Kupelwieser ein österreichischer Maler, auf dessen Altarbilder wir noch heute in erstaunlich vielen Kirchen Österreichs und an-

deren Ländern Europas stoßen, der aber ebenso als Porträtist, als Landschafts- und Historienmaler in seiner Vielseitigkeit zu seiner Zeit ungemein geschätzt wurde. Der Autor beschreibt zuerst den Menschen, nicht so sehr den Künstler. Dieser Mensch in seiner Selbstlosigkeit, mit seinen hohen Qualitäten, wird so anziehend gezeigt, daß er auch als Künstler zu interessieren beginnt. Wir erfahren von seinen tüchtigen Vorfahren, von seiner Jugend, dem Freundeskreis, den kulturellen Interessen und politischen Zuständen der Zeit und beginnen allmählich Wesen und Wirken des Malers zu erfassen. Das Kapitel der Reise nach Italien nimmt dabei vielleicht die zentrale Stelle des Werkes ein. Durch die vielen darin zitierten Briefe und Briefstellen erschließt sich uns das völlig andersartige Denken, die andersgeartete Einstellung der Zeit zum Leben. Die starke Eindringlichkeit und Lebendigkeit dieser Briefe ist es, die uns den Künstler am meisten erschließen.

Die Art seiner Aufträge, seine Berufung und Avancements an der Akademie, seine künstlerische Entwicklung, sein Verhalten zu den politischen Ereignissen der Zeit und die Einstellung seiner Zeitgenossen, durch zitierte Zeitungskritiken erhärtet, runden das Bild des Menschen und Künstlers, das sich zu selten gekannter Einheit schließt, ab. Die Behandlung der Problematik seiner Kunstrichtung, Inhalt und Form seiner Arbeit sowie ein Werkverzeichnis bilden den Abschluß. Eine sorgfältige Auswahl von Bildbeispielen vervollkommnet das Buch. Der Mensch der Gegenwart findet meist nur Interesse an Werken, die aus Gründen adäquater Problematik seinem „Zeitgeschmack“ entsprechen, oder solchen, die in

Material, Technik oder Bildgestaltung „neue Ideen“ bringen, wobei es sich dabei oft um Zufallslösungen mit sehr geringen oder gar keinen „überzeitlichen“ und daher künstlerischen Werten handelt.

Der in jahrelanger, harter, unermüdlicher Arbeit ehrlich seinen Weg Suchende, der für den oberflächlichen Beobachter freilich zuwenig „wirkt“, wird kaum mehr gewertet.

So macht die Generation unserer Zeit, die sich größtmöglicher Objektivität rühmt, den gleichen Fehler wie die vergangene. Diese hat die spätere gegenstandslose Kunst abgelehnt, weil die „Austreibung“ der Natur ihr die Zugänge zu den Werken verschloß und sie die Ordnungsprinzipien im Bildbau, die Beziehung der Formen und Farben ohne Inhalte nicht mehr begreifen lernen wollte. Die heutige Generation mißachtet Werke, deren Bildinhalte sie nicht mehr interessieren, ohne deren Qualitäten zu überprüfen. Die vornehmliche Aufgabe einer Zeit, die Vorurteile wegräumen und objektive Qualitätskriterien an Kunst und Künstlern anzuwenden vorgibt, wäre es, echte Maßstäbe, wahre Werte der Kunst von Vergangenheit und Gegenwart ermitteln zu lernen und diese nicht mit modischen Tendenzen zu verwechseln. Vorliegendes Werk bildet dafür einen echten Vorstoß.

F. I. Prof. Gertrud Banner

### Handbuch der historischen Stätten Österreichs

Teil I: Donauländer und Burgenland. Herausgegeben von Univ.-Professor Dr. Karl Lechner, Alfred Kröner Verlag, 7000 Stuttgart 1, 909 Seiten, 4 Karten, 15 Stadtpläne, Leinen, S 185.—

In dem handlichen Buch, das leicht in jeder Rocktasche unterzubringen und daher ein idealer Reisebegleiter ist, sind in Einzeldarstellungen alle geschichtlich bedeutsamen Orte, Flecken, Burgen, Klöster, Geschichtsdenkmäler und Schauplätze bemerkenswerter historischer Ereignisse, auch Pässe und kleinere Einzellandschaften, die eine historische Einheit darstellen, sowie wichtige vorgeschichtliche Plätze und Fundorte aus dem historischen Raum der Donauländer Oberösterreich, Niederösterreich, Wien und des Burgenlands erfaßt.

Das Werk wurde von ausgesuchten Fachleuten aus diesen Gebieten zum Teil erstmalig aus archivarischen Quellen erarbeitet. Es führt den Leser in alphabetischer Ordnung nach einem eigenen, einleitenden historischen Überblick zu den Stätten des betreffenden Landes. Ein allgemeines Ortsregister erleichtert das Auffinden der gesuchten Einzelheiten.

Ein wertvoller und praktischer Führer zu den Stätten altehrwürdiger österreichischer Vergangenheit, ein unentbehrliches Handbuch für den Historiker, den Landes- und Heimatforscher sowie für den Geschichts- und Kunstunterricht an den Schulen. OStR Hans Stumbauer

### Ziele des Kunstunterrichts

Kritische Erörterungen von Zielsetzungen in Vergangenheit und Gegenwart von Hannes Weikert, broch., Format 20×19, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, öS 35.50.

Der bekannte Kunstdidaktiker, der an der PH Regensburg lehrt, zeigt Modelle des Kunstunterrichts in Vergangenheit und Gegenwart auf und erörtert sie kritisch. Diese Klärung der Ziele des Faches „Bildnerische Erziehung“

ist heute besonders nötig, da es eine Reihe miteinander konkurrierender Vorstellungen gibt. Die Ausführungen enthalten neben einer Zusammenfassung der historischen Ziele des Zeichen- und Kunstunterrichts auch eine Beschreibung des psychologischen Bezugs dieser Zielvorstellungen, wobei vor allem die neuesten Erkenntnisse der creativity-Forschung herausgearbeitet werden. Den Schluß der lesenswerten Abhandlung bildet ein Exkurs über die Zielsetzungen des Kunstunterrichts an der Grundschule. Prof. W. Grohar

### Gestaltende Kinderhände

Gottfried Tritten, Otto Maier Verlag, Ravensburg, 3. Auflage 1967, Lwd., 174 Seiten, 82 Abb., teilw. farbig, Textzeichnungen. Preis: DM 30.—

Dieses Werk des Schweizer Gottfried Tritten vermittelt eine Fülle von bildnerischen Techniken und setzt diese in einer Weise vor, daß sie von Kindern ab Beginn des Schulalters mit Erfolg verwendet werden können. Behandelt wird: Zeichnen, Malen, Faltschnitt, Transparent, Papierriß, Papier- und Stoffschnitt, Collage, Metallfolie, Gipsradierung, Kartoffelstempeldruck, Linoldruck, Schablonendruck, Stoffdruck, Pinsel-, Stempel- und Papiermosaik, Steinmosaik, Ton-, Porzellan- und Glasmosaik, Rundplastische Arbeiten in Plastillin und Ton, aus Gips, Draht, Holz und Papier, Reliefplastik, Drahtschmuck und anderes mehr.

Eine gutdurchdachte Ausstattung, die Übersichtlichkeit in den einzelnen Kapiteln sowie prägnant zusammengefaßte technische Angaben machen das Werk zu einem praktischen Handbuch. Es ist besonders zu empfehlen für den Unterricht in Bildnerischer Erziehung vom 1. bis 4. Schuljahr. Prof. Franz Reitsamer

### Werkunterricht und Technik

Willi Kaul, Grundlagen und Aufgaben des funktional-konstruktiven Werkens, Rembrandt Verlag Berlin 1967. In der Reihe: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Band II, Teil 3, begründet von Herbert Trümper, herausgegeben von Gunter Otto, 393 Seiten, mit 724 Abb., davon 31 farbig, DM 48.40.

Für Gunter Otto, den Herausgeber des Handbuches, sind die Hauptschwierigkeiten der Werkerziehung heute: 1. die Prädominanz des Kunstbezugs im Werkunterricht aufzulösen und 2. die Beziehungen zur Technik zu ordnen. Der vorliegende Handbuchband untersucht nun die Stellung der Technik im Werkunterricht und berichtet eingehend über Möglichkeiten der Realisation im Unterricht. Kaul stellt an den Beginn seines Buches eine Definition von Herbert Trümper: „Im Umgang mit Werkstoff und Werkzeug bildet sich der Mensch und schafft sich Maßstäbe für den Funktionswert und den Gestaltwert der Werkobjekte. Darüber hinaus öffnen sich für den Werkenden Zugänge zur Welt der Technik und der Arbeit.“ Willi Kaul selbst sagt: „Der Werkunterricht übernimmt die Aufgabe, elementare Verhältnisse von Technik und Arbeit, Industrie und Handwerk, Bauen und Wohnen zu erschließen. Genauer: Er soll Einsichten in funktionale und technisch-konstruktive Bezüge und Prozesse innerhalb der bewohnten Umwelt vermitteln, die auch die Beurteilung handwerklich und industriell gefertigter Zweck- und Gebrauchsformen umfassen.“ (S. 28.) Kaul zeigt einen Arbeitsplan und 12 Detailaufgaben. Nach

dem Teil I, der die Grundlagen des Unterrichts behandelt, folgen 4 Lehrkapitel im Teil II, Aufgaben: Vorfachliches Werken (1.-4. Schj.), Grunderfahrungen mit Werkstoffen (zur Technik hin orientiert), Grunderfahrungen mit Naturkräften (Wirkungsobjekte aus dem Bereich Mechanik-Technik und aus dem Bereich Luft, Elektrizität, Licht-Technik und (Lehrkapitel IV) Raum – Bauen – Wohnen. Die Arbeitsbeispiele sind der Praxis entnommen und durch Bilder veranschaulicht. Das Handbuch zeigt sehr deutlich, welche zentrale Stellung die Werkerziehung in der Schule von heute einnehmen kann. Der 2. Werkpädagogische Kongreß in Weinheim 1968 hat sich ebenfalls mit dem Thema Werkunterricht und Technik auseinandergesetzt. Das Buch von Willi Kaul sollte auch in Österreich gelesen werden, in den Arbeitsgemeinschaften sollte darüber gesprochen werden. Ein Standardwerk für den Werklehrer. K. S.

### **Europäische Malerei in deutschen Galerien**

Band III: Meister des 20. Jahrhunderts

Herausgegeben von Ludwig Grote, 176 Seiten mit 120 einfarbigen und 24 farbigen Abbildungen, 24 Seiten Katalogteil mit Kleinabbildungen, Leinen DM 14,50, Verlag Prestel München o. J.

Das Buch stellt Paula Modersohn-Becker neben Munch und Rouault, behandelt die Schule von Paris für sich, stellt ausführlich die Meister der Brücke und des Blauen Reiters dar, stellt dazwischen Max Ernst neben Salvador Dali. Das Verzeichnis der Museen nennt 32 und gibt ihre Öffnungszeiten und Anschriften an. Das Buch gibt brauchbare Informationen. K. S.

### **Kinder kritzeln, zeichnen, malen**

Wolfgang Grözinger, Die Frühformen kindlichen Gestaltens. Prestel Verlag München 1966, 3. Auflage, 140 Seiten mit 52 Abb. und 12 Farbtafeln, Pappband DM 12,50.

Grözinger nennt die Kindermalereien Milchzähne der Anschauung. Kritzelleien sind Briefe, welche die Kinder sich selbst schreiben, sind Selbstverständigungen, durch die das Kind zu sich kommt. Grözinger lehnt die Elternfrage „Was ist das?“ an das Kind ab, da die Bildentwicklung sonst beschleunigt wird und nicht organisch reifen kann. Grözinger widmet sich auch eingehend dem Problem des beidhändigen Zeichnens. Die Theorie Max Verworns wird untersucht. Für Grözinger ist das Zeichnen vorerst ein Spiel, keine Arbeit für das Kind, es gehört zum Tanzen, Springen und Singen.

Der Hauptwert des Buches liegt in der Interpretation und Analyse der abgebildeten Kritzelleien und beidhändigen Zeichnungen und in den pädagogisch richtigen Ratschlägen für die Eltern.

Ein Buch für Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrerbildner und Lehrer. K. S.

### **Die Werkerziehung**

Bodo Wessels, Bad Heilbronn/OBB., J. Klinkhardt, 1967, DM 14,80.

Der Autor geht von den geschichtlichen Perspektiven des Faches aus, in denen er die fundamentalen Ansätze einer brauchbaren Fachdidaktik sieht. Sein zentrales Anliegen

ist das der Analyse, des Werkprozesses der Bildungsinhalte und Bildsamkeit sowie der Bildungsformen. Inmitten der gegenwärtigen Auseinandersetzung um eine konsequente „Vertechnisierung“ der Werkerziehung entwirft Wessels die Grundlagen einer Fachdidaktik in Form einer „Bestandsaufnahme“ – und analysiert darin Vergangenheit, Gegenwart und Inhalt des Faches im Hinblick und Zuordnung auf die Zukunft.

Die im didaktischen Entwurf enthaltenen Bildungsinhalte behandeln vor allem die Bereiche Handwerk, Technik sowie Umweltgestaltung, und es scheint Wessels großes Anliegen zu sein, die diesen Inhalten gemäßen Bildungsformen gleichzeitig in seine Analyse mit einzubeziehen.

In dem Kapitel „Stufen der Bildsamkeit“ (Entwicklungsstufen) stellt der Autor die Forderung: „Wir müssen viel mehr auch aufzeigen, in welchem Verhältnis das Kind und der Jugendliche auf ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe zu den Bildungsgütern des Faches stehen.“

In den folgenden Abschnitten über die Lehr- und Lernverfahren des Werkunterrichts sowie dessen Planung und Vorbereitung zeigt der Autor zahlreiche Beispiele aus der Praxis auf und beschreibt diese auch eingehend. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis informiert den Leser über die zahlreichen Fachpublikationen.

OSR Karl Kreutzberger

### **Farbiges Drucken**

Lothar Kampmann, Ravensburg, O.-Maier-Verlag, 1968. 79 Textseiten mit vielen Farbbildern, DM 12,80.

Im ersten Teil seines Buches erläutert Kampmann Drucktechniken für die Schule und zeigt darin die gängigen und leicht durchführbaren Techniken. Er beginnt mit dem Fingerdruck, als Vorläufer des Stempeldrucks. Im folgenden Abschnitt über „Farbstempeldruck“ bezeichnet der Autor den Arbeitsprozeß als „ordnendes Spiel“ und zeigt eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten mit Einbeziehung verschiedener Materialien – Pappe, Kork, Schnüre, Draht und andere mehr.

Eingehend beschreibt der Autor auch die Monotypie als eine der einfachsten Flachdrucktechniken und belegt an mehreren Arbeiten die mannigfachen Variationen dieser Flachdrucktechnik.

Im Kapitel über den Hochdruck (Linol, Holzschnitt, Weißlinienschnitt, Schwarzflächenschnitt) erläutert Kampmann die Modifizierbarkeit dieses Verfahrens. Selbst schon „ausgediente Druckstöcke“ sind noch zu gebrauchen, wenn man sie sinnvoll zerschneidet und die Bruchstücke zu kleinen Gestaltungsordnungen zusammensetzt und abdruckt. Klar und einfach wird die Technik des Tiefdrucks erklärt. Auch hier, wie schon bei den vorangegangenen Drucktechniken, stellt Kampmann das Experiment und die Kombination verschiedener Arbeitsweisen in den Mittelpunkt seiner Ausführungen.

Im zweiten Teil des Buches befaßt sich der Autor ausschließlich mit den Drucken in der Schule. In den didaktischen Überlegungen vertritt Kampmann die Anschauung, daß alle echten Druckverfahren Verfahren indirekter Bildgestaltung sind. Auch durch sie kann ein bildnerisches Gestalten als ein Ordnen auf der Fläche durchgeführt werden.

Ein Buch, das anregt.

OSR Karl Kreutzberger

**Bleistifte**  
**Farbstifte**  
**Wachsstifte**  
**Faserstifte**  
**Deckfarben**  
**Füllhalter**  
**Kugelschreiber**  
**Radierer-Spitzer**  
**Mappen-Pennale**  
**Zeichenblocks**



Reihe „Mädchen- und Frauenbildung“  
herausgegeben von Agnes Niegler

**Band 1**

**Dorothea Gaudart**  
**Wolfgang Schulz**

## **MÄDCHENBILDUNG – WOZU?**

Einstellung von Müttern und ihren Töchtern zu Ausbildung, Haushalt und Beruf

cell. kart.

S 78.–

204 Seiten, zahlreiche Illustrationen

**BUNDESVERLAG**