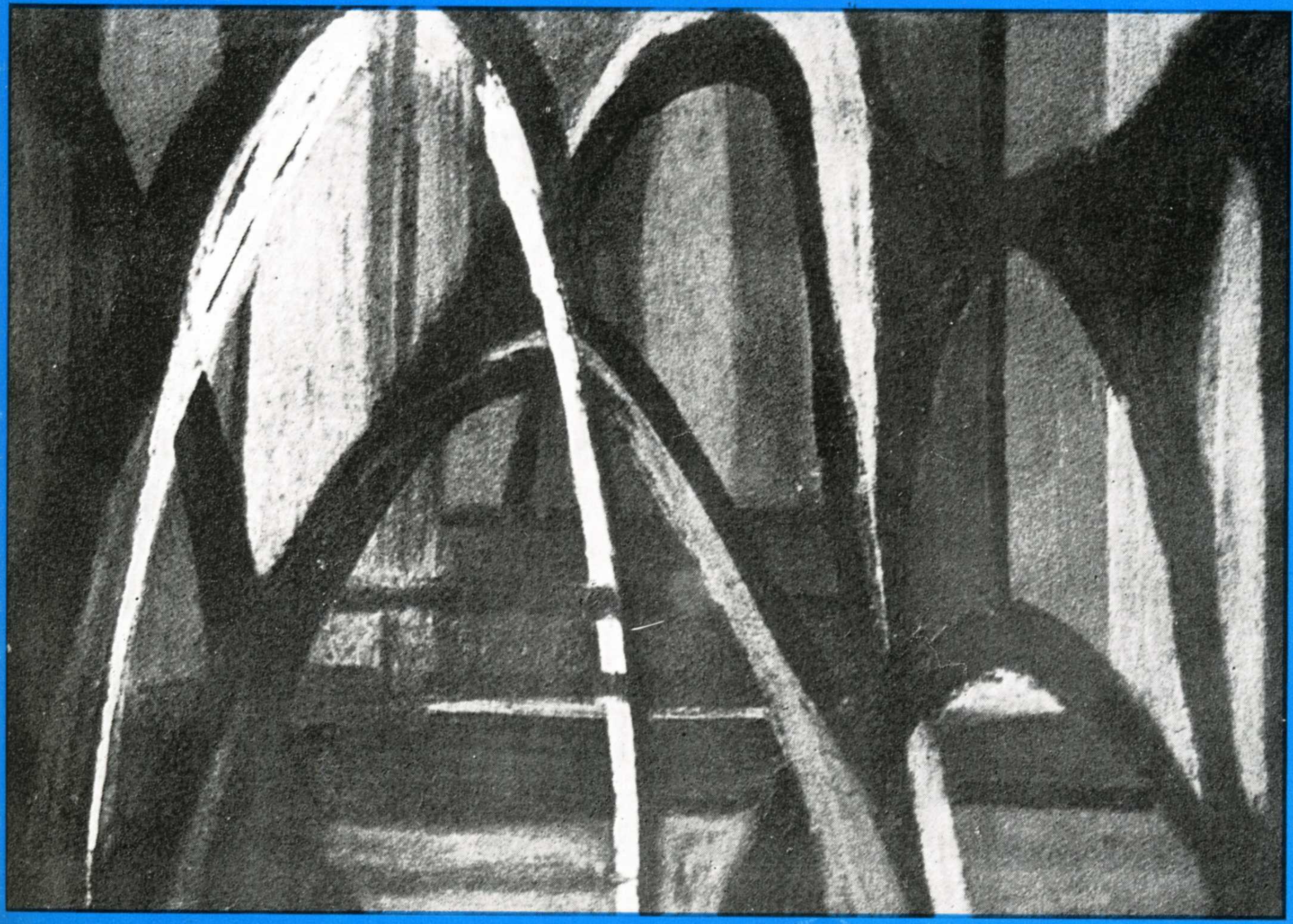
Bildnerische Erziehung

Österreichisches Fachblatt
für Kunst-
und Werkerzieher

1972 4



Umschlagbild:

Beethoven, Marcia funèbre (Beginn), Studentin
Zu: „Musikalische Graphik" von OSTR. Berta Ernst

Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher

Präsident und erster Vorsitzender:
Fachinspektor Prof. Adolf Degenhardt

Vizepräsident und Sprecher der Landesgruppen:
OSTR Hans Stumbauer

Leiter der Bundesgeschäftsstelle: Prof. Gustav Seiss

1. Schriftführer und Pressereferent: Prof. Hellgard Bertel

2. Schriftführer und Sekretär der Bundesgeschäftsstelle:
HL Susanne Gruber

Kassier: Prof. Walter Fischer

Vorsitzende des Redaktionskollegiums und
Hauptschriftleiter: Fachinspektor Prof. Gertrud Banner

Vorsitzender des Kollegiums der Sektionsleiter:
Prof. Gernot Jüttner

Sektionsleiter:
Kindergarten: KGI Anna Kirchdorfer
Pflichtschule: Schulrat HD Hans Gramm
Lehrerbildung: Prof. Gernot Jüttner
Allgemeinbildende höhere Schule: Prof. Ernst Bauernfeind
Berufsbildende mittlere und höhere Schule:
FV Prof. Dr. Georg Reitter
Hochschule: OSTR Karl Kreutzberger
Erwachsenenbildung: Prof. Heinz-Bruno Gallee

Landesvorsitzende:
Burgenland: Mag. art. Hilde Wiltschko
Kärnten: Mag. art. Margarethe Buchacher
Niederösterreich: Schulrat HD Hans Gramm
Oberösterreich: OSTR Hans Stumbauer
Salzburg: HD Wolfgang Wiesinger
Steiermark: Prof. Gustav Zankl
Tirol: HD Adolf Luchner
Vorarlberg: Prof. Franz Pachner
Wien: OSTR Karl Kreutzberger

INHALT

Prof. Ernst Bauernfeind
EINLEITUNG 1

Prof. Dr. Gunter Otto
„KUNSTUNTERRICHT" – DOGMA ODER VARIABLER ENTWURF? 2

Prof. Heino R. Möller
VISUELLE KOMMUNIKATION – VERSUCH EINER NEUORIENTIERUNG IN DER KUNSTPÄDAGOGIK 9

OSTR. Berta Ernst
MUSIKALISCHE GRAPHIK – EINE AUDIO-VISUELLE KUNSTERZIEHUNGSMETHODE 11

Prof. Dr. Otto Antonia Graf
ÜBER DEN NOTWENDIGEN NEUGUSS DER BILDNERISCHEN ERZIEHUNG 15

Vereinsmitteilungen
EINDRÜCKE VOM 21. INSEA-WELTKONGRESS IN ZAGREB 20

SOMMERSEMINARE (KURZBERICHTE) . . . 23

ZUM GEDENKEN AN EDUARD BÖHLER 24

BUCHBESPRECHUNGEN

Fachblatt 1/73: „Bühnenspiel"

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

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

Prof. Ernst Bauernfeind

Einleitung

Die Schriftleitung beabsichtigt, im Laufe der nächsten Zeit aktuelle Strömungen und fachdidaktische Konzepte der Kunsterziehung in kurzen Zusammenfassungen durch prominente Vertreter der jeweiligen Richtung vorzustellen. Dieses Heft, mit dessen Zusammenstellung ich beauftragt wurde und das zur Gänze unter dieser Thematik steht, macht den Anfang.

Wilhelm E b e r t stellt fest, daß die Fachdidaktiken der Schulfächer dabei sind, „sich von einer vorwissenschaftlichen Methodenlehre zu Wissenschaften vom Unterricht in den einzelnen Fachgebieten zu entwickeln."[1] Auch bildnerische Erziehung kann nicht in einem Stadium bleiben, wo sich die didaktische Grundlegung „vorwiegend im Aufzeigen von Unterrichtsergebnissen und in zufälligen Theoriebildungen von subjektiver Beliebigkeit erschöpft." Er sagt weiter, daß man zu diesem Prozeß stehen kann wie man will, er aber nicht aufzuhalten sei.

In einer Zeit, in der die Fachdiskussion eine außerordentlich polemische Zuspitzung erfährt, Thesen mit Härte und dem Alleinanspruch von Richtigkeit vorgetragen und die „Umfunktionierung des Kunstunterrichtes zu einem politischen Umsturzfach"[2] propagiert wird, ist es für jeden Lehrer des Faches — auch auf der Grundschule — notwendig, orientiert zu sein, die einzelnen Konzeptionen und ihre Argumente zu kennen, um sich ein eigenes, reflektiertes und fundiertes Urteil bilden zu können. Vor allem für diejenigen Kollegen, die aus Zeitgründen nicht in der Lage sind, die oft sehr umfangreiche Fachliteratur zu lesen, aber auch zur schnellen Übersicht sollen diese Zusammenfassungen eine Hilfe sein.

Schwierig gestaltete sich bei dem beschränkten Platz die Auswahl. Sie stellt keine Wertung der vorgestellten Theorien dar, auch nicht eine eventuelle Identifizierung der Redaktion mit den Inhalten. Sie erfolgte aus den Überlegungen: Manche Vertreter wesentlicher Richtungen sind in Österreich schon relativ bekannt. So z. B. Ludwig H o f m a n n, bekannt durch Kinderkurse und Publikationen. R. P f e n n i g durch seine Kurse in Mauterndorf und auch durch das „Kolloquium Kind und Kunst" im Museum des XX. Jahrhunderts, wo auch K. S t a g u h n und die KEKS-Gruppe Gelegenheit hatten, mit ihren Ideen bekanntzumachen.

So sollten in diesem Heft drei Hauptrichtungen, „Kunstunterricht", „Visuelle Kommunikation" und „Ästhetische Erziehung als politische Erziehung" vorgestellt werden. Für „Kunstunterricht" wurde Prof. Gunter O t t o von der Universität Hamburg, für „Visuelle Erziehung" Prof. Heino R. M ö l l e r von der staatlichen Hochschule für bildende Künste Braunschweig gewonnen. Leider gelang es infolge des ungünstigen Termines zu Anfang der Ferien nicht, mit Herrn D. K e r b s, der für den Bereich „Ästhetische Erziehung" gebeten werden sollte, oder mit einem anderen Vertreter dieser Richtung in Verbindung zu kommen. Das wird in einem der nächsten Hefte nachzuholen sein.

Weiter wurde OStR. Prof. Berta E r n s t eingeladen, über den speziellen Bereich „Musikalische Graphik", der von Österreich ausgehend in vielen Ländern Beachtung gefunden hat, zu berichten. Frau Prof. Ernst hatte heuer auch auf dem Weltkongreß der INSEA in Zagreb diese Konzeption mit einer Kollektion von Arbeiten und mit großem Erfolg vorgestellt.

Dr. Otto G r a f, Leiter des Instituts für Kunsterziehung an der Akademie für bildende Künste in Wien, das in der Ausbildung der Lehrer des Faches eine entscheidende Rolle spielt, wurde, einem aus Kreisen der Kunsterzieher schon sehr häufig geäußerten Wunsch nachkommend, gebeten, seine Vorstellungen über die Aufgaben des Faches und der Ausbildung darzulegen. Dieses auf Grundkonzeptionen ausgerichtete Heft bildet dafür ein geeignetes Forum.

[1] Wilhelm Ebert: Kunstdidaktik zwischen Kunst und Wissenschaft, Beltz, Weinheim, Berlin, Basel.
[2] Dietmar Rost in: BDK-Mitteilungen 4/1970/13.

Gunter Otto

„Kunstunterricht“ — Dogma oder variabler Entwurf?

In der kunstdidaktischen Diskussion hat sich eingebürgert, eine bestimmte didaktische Position (z. B. Otto 1971) und deren Erscheinungsform in der Schule als „Kunstunterricht“ (KU) zu bezeichnen. Bei dieser der Verständigung dienenden Verkürzung liegen zwei Mißverständnisse besonders nahe:

- damit werde der primär inhaltlichen Begründung eines Schulfaches das Wort geredet — also eine wissenschaftlich fragwürdige didaktische Entscheidung stabilisiert;
- unter den möglichen Inhalten des Faches werde die alleinige Bezugnahme auf Kunst propagiert — werde also eine die Interessen der Mehrheit der Gesellschaft mißachtende, mittel- und oberschichtorientierte Inhaltsentscheidung getroffen.

Die genauere Betrachtung von Entstehung, Begründung und Entwicklung der als KU bezeichneten didaktischen Position zeigt indessen, daß beide Mißverständnisse auf einer ungenauen Darstellung bzw. Verkürzung des Problems beruhen, oder aber Resultat einer Reduktion sind, die die Theorie auf dem Weg in die Praxis nicht selten erfährt. Die folgenden Anmerkungen wollen die „Geschichte“ von KU und den gegenwärtigen Diskussionsstand skizzieren.

Die „historische“ Situation und die notwendige Revision

Gottfried Hausmann hat schon 1959 in lapidarer Kürze darauf hingewiesen, daß didaktische Entscheidungen historische Entscheidungen sind, insofern sie in einer ganz bestimmten Situation, in Abhängigkeit von Erkenntnismöglichkeiten, Bedürfnissen und Interessen der in dieser Situation Handelnden fallen. Im Hinblick auf die Geschichte unseres Faches ist also zu fragen, in welchem historischen Kontext hat Anfang der 60er Jahre die Argumentation für Kunstunterricht begonnen (Otto 1969)? Sehr eindeutig als Antwort auf in Theorie und Praxis des Faches vorherrschende, weitgehend irrationale, inhaltlich verschwommene und den Zielen nach unverbindliche, allenfalls neuhumanistisch begründete Deklamationen über einen sich „musisch“ verstehenden Unterricht, der überdies noch vielfach als ein Gegengewicht zu intellektuellen Ansprüchen der Schule fungierte und sich selbst durch den Zweifel an organisierten Lernprozessen im ästhetischen Bereich in Frage stellte. Die Konsolidierung wurde auf dem Weg über den Nachweis spezifischer Inhalte und damit korrespondierender Lernverfahren versucht (beginnend mit Pfennig 1959). Diese Bemühung korrespondierte mit dem allgemeindidaktischen Trend, die Priorität tradierter Methodenentscheidungen zugunsten der inhaltlichen Zentrierung des Unterrichts zu brechen (Klafki 1963). Versäumt wurde in der damaligen Situation, eine mit der Inhaltsdebatte gleichlaufende intensive Zieldiskussion, die nicht nur nach der Struktur der Inhalte, sondern auch nach den Interessen der Lernenden und dem sozialen Kontext der Inhalte fragte. Dies ist erst runde 10 Jahre später bemerkt worden. Nur aus der historischen Situation der Reaktion auf erkannte Fehlentwicklungen in Theorie und Praxis der musischen Erziehung ist die inhaltliche Zentrierung des Faches zu verstehen. Die Reduktion der Inhalte auf den am ehesten umgrenzbaren und durch Bildungstradition gestützten Teilbereich der optischen und haptischen Kultur, auf Bildende Kunst ist aus der Zuwendung zu einem spezifischen Inhaltsbereich zu erklären, den keins der anderen, ebenfalls inhaltlich orientierten Schulfächer ersetzen oder wahrnehmen konnte. Kennzeichnend für die damalige didaktische Situation ist, daß dies — sozusagen den eigenen Ansatz überspitzend — zugleich eine nochmalige Reduktion zur Folge hatte: nämlich auf immanente Strukturprobleme der Bildenden Kunst.

Eine Konsequenz der Interpretation didaktischer Entscheidungen als historische Entscheidungen besteht in der andauernden Überprüfung des für richtig und notwendig Erachteten an der Realität, in der sich Unterrichts- und Erziehungsprozesse abspielen. So begann in der Kunstdidaktik sehr bald die Diskussion darüber, was für wen eigentlich Kunst sei, die hier das inhaltliche Bezugsfeld des Unterrichts abgab (vgl. Klafki 1967). Im Gegensatz zu Staguhn etwa und seiner Annahme überzeitlicher und deswegen zu vermittelnder bildnerischer Kategorien (Staguhn 1967) nötigte gerade die Orientierung des KU an aktuellen bildnerischen Erscheinungen zu einer Ausweitung des inhaltlichen Bezugsfeldes, um dem eigenen Anspruch der Orientierung an aktuellen Phänomenen zu genügen. Dieser Ausweitungsver-

such wird schon 1963 (Otto 1963) mit dem Hinweis auf die notwendige Einbeziehung aller aus der Perspektive des Jugendlichen „kunstverdächtigen" Inhalte, wie Foto, Plakat, Film usf., mit der Orientierung an der „optischen und haptischen Kultur" und schließlich 1969 mit einer umfassenden und offenen Kunstdefinition versucht: „Heute kann man von KU ohne Gefahr des Mißverständnisses nur noch sprechen, wenn man dazu sagt,

- daß Kunst lediglich als konventionelle Bezeichnung für eine Vielzahl ästhetisch relevanter Phänomene in unserer Umwelt gilt,
- daß solches Verständnis von Kunst nicht die inhaltliche Beschränkung des Faches auf bereits gesellschaftlich akzeptierte Ausdrucksformen meint, . . .

Jenes weite Verständnis von Kunst (und in der Folge auch von Kunstunterricht) im Sinne der Herstellung von oder der Kommunikation mit ästhetischen Objekten wird inzwischen auch von der Kunsttheorie gedeckt. Wieland S c h m i e d definiert Kunst heute bewußt vorläufig als „. . . die Summe der visuellen Hervorbringungen eines Zeitalters . . ., die das sinnliche und geistige Wahrnehmungsvermögen eines zeitgenössischen Bewußtseins sensibilisiert und erweitert' (Schmied 1969; vgl. auch Pawek 1963, S. 29)." (Otto 1969) Kunst ist in diesen Erweiterungsversuchen zu einer Metapher geworden, die auf eine Vielzahl für Heranwachsende relevanter optisch und haptisch wahrnehmbarer Objektivationen verweist. Eine Schwierigkeit hat sich zum Nachteil der Sache bei allen diesen Bemühungen immer wieder eingestellt: nämlich die verbale Fixierung des Faches auf K u n s t. Zwar wird mehr und mehr dazugerechnet, zwar werden die Grenzen dessen, was Kunst ist, immer fließender, zwar wird Kunst unter immer mehr Aspekten — strukturell, sozial, ökonomisch — gesehen, aber die anhaltende Verwendung des Begriffes hat immer wieder dazugeführt, Kunst gegenüber anderen möglichen Inhalten zu favorisieren und den Kunstbegriff selbst — was vielleicht schlimmer ist — immer wieder wertend mißzuverstehen.

Diese didaktische Selbstbegrenzung als Resultat des gewählten Ausgangspunktes, also eine historisch bedingte Hypothek, konnte nur überwunden werden durch die Einbeziehung der Zieldimension in die Erörterung der Inhalte. Die nachfolgende Matrix (Funhoff-Kattenstroth-Otto-Wienecke 1971) veranschaulicht sowohl die i n h a l t l i c h e A u s w e i t u n g durch die in der senkrechten Spalte angegebenen A s p e k t e als auch die Detaillierung der Z i e l v o r s t e l l u n g e n (in Korrespondenz zu Medien und Inhalten). Wir haben die Matrix und ihre Gliederung in K+U so erläutert: „In der linken Spalte stehen unter den Aspekten die großen Bezugsbereiche, die sie perspektivisch anleuchten. Wir wollen auf diese Art Mißverständnisse vermeiden, die insbesondere bei ‚genetisch' — was biologisch genommen werde — und bei ‚historisch' — was als Hinweis auf Kunstgeschichte mißdeutet wurde — aufgetaucht sind.

Absichtlich steht in der waagrechten Zeile am Anfang die Frage nach den ‚Lernzielen', weil sie die leitende Frage ist. Inhaltliche und mediale Entscheidungen werden erst im Zusammenhang mit der Zielentscheidung verständlich. Medien sind das Bindeglied, durch das inhaltliche Aspekte die Annäherung an Ziele ermöglichen.

Die Reihenfolge der Aspekte auf der senkrechten Leiste ist so verändert, daß der Aspekt, der die Motivationen stiftet und der zugleich bisher am wenigsten Aufmerksamkeit erfahren hat, bewußt da steht, wo man mit dem Lesen beginnt: ganz oben. Ordnet man dem ‚Kommunikation', ‚Realisation' und ‚Struktur' zu, entsteht eine Tendenz, die von außen nach innen in die immanenten Probleme des Fachs führt. Diese Tendenz ist beabsichtigt." (Funhoff-Kattenstroh-Otto-Wienecke 1971.)

Alle Kollegen werden eingeladen, zu den im vorliegenden Heft gebrachten Aufsätzen, Stellungnahmen einzusenden. Die eminent wichtigen Fragen über Bildungs- und Lehrinhalte unseres Faches verlangen nach kritischer Auseinandersetzung.
Es wäre daher dringend nötig, eine diesbezügliche Diskussion in Fluß zu bringen.
Aus den über den Insea-Weltkongreß in Zagreb übermittelten Berichten wurde vorerst infolge Platzmangels nur der Aufsatz von Prof. Gustav Zankl ausgewählt. Da es auch hierüber geteilte Meinungen gibt, werden weitere diesbezügliche Informationen im nächsten Fachblatt zu erwarten sein.

Die Redaktionsleitung

Hier nun die Matrix:

Omas gute Stube

Abb.: Omas gute Stube; 4. Schuljahr, Rudolf-Hildebrandt-Grundschule, Berlin-Tempelhof, Fachlehrer: Sebastian Pricks

LERNZIELE	MEDIEN	INHALTE
Historischer Aspekt (Gesellschaft)		
Die Schüler sollen b e r i c h t e n können von der — Abhängigkeit eines Raumes von seinem Benutzer (Wie sieht es bei Oma aus? Warum sieht es da so aus? Sieht es da immer so aus? Wie fühlt man sich da? Was erfährt man über Oma dadurch? Sieht es bei allen Omas so aus?)	Sprachliche Mitteilungen vom Schüler über die Wohnung der Großmutter oder einer alten Tante: — Fotos solcher Wohnräume	Wo und wie lebt Oma? Omas gute Stube — Wohnsituation als Hinweis auf Wohnbedingungen und Verhaltensweisen alter Menschen
Sozialer Aspekt (Kommunikation)		
Die Schüler sollen b e n e n n e n können — farbliche Akzentuierungen — Farbbeziehungen und -zusammenhänge — Größenkontraste Die Schüler sollen b e s c h r e i b e n können, wie sie — Räumlichkeit im Bildzusammenhang herstellen können — wie sich Farbe auf unterschiedlichen Malgründen verhält — wie sich Farbe bei unterschiedlichem Farbauftrag verhält Sie sollen b e n e n n e n und in ihrer Herstellung b e s c h r e i b e n können — Farbwirkungen (leuchtend, stumpf, strahlend) — Oberflächenbeschaffenheiten beim Farbauftrag (rauh, rissig, körnig)	Die Arbeiten der Schüler	Benennen der differenzierten Zeichen für das Mobiliar bzw. die gesamte mögliche Einrichtung der Wohnung eines alten Menschen; Beschreibung möglichst bildnerischer Ordnungen: z. B. Oma sitzt auf einem Sessel am Tisch und tut etwas. Größenunterschiede zwischen Teilformen, Beschreibung der räumlichen Beziehungen im Sinne von vorn und hinten; Benennung der farblichen Anteile, auf denen Farberscheinungen beruhen
Sachlogischer Aspekt (Struktur)		
Die Schüler sollen bildnerische Zeichenzusammenhänge herstellen können, die in ihrem Aufbau gekennzeichnet sind durch — farbliche Akzentuierung nach Größe bzw. Intensität der Farbflecke — Farbbeziehungen und Farbzusammenhänge — Größenkontraste Die Schüler sollen bildnerische Zeichenzusammenhänge herstellen können, in denen R ä u m l i c h k e i t erreicht wird durch — Überdeckung und Überschneidung — Groß-Klein-Unterscheidung mit farblichen Mitteln	Malmaterialien: Deckfarben (Farbkästen) zwei aneinandergeklebte Bögen leicht getöntes Papier Borstenpinsel Malverfahren: fleckhaft-deckend und gestrichen	Ordnungen: Farbliche Akzentuierungen z. B. des Kopfes der Person, eines besonderen Möbelstücks usw. Größenunterscheidungen: Ausgestaltung der Figur-Grund-Beziehung durch die Herstellung bildnerischer Einheit innerhalb der Figur und innerhalb des Grundes. In räumlicher Hinsicht: Überschneidungen, Größenkontraste
Genetischer Aspekt (Realisation)		
Die Schüler sollen bildnerische Zeichenzusammenhänge herstellen können, und zwar durch M a l e n unter Verwendung von — aufgehellten und getrübten Farben — teilweises Übermalen eines schon bemalten Grundes — variiertem Farbauftrag wie Tupfen und Streichen		Übung im Umgang mit bildnerischen Mitteln und Verfahren: — Aufhellung und Trübung von Farben — Mischung von Schwarz und Weiß mit einer Farbe — Differenzierung des Farbauftrags: Streichen, Tupfen

(Funhoff, Kattenstroth, Otto, Wienecke, 1971)

Bei den einzelnen Aspekten kam es besonders darauf an, zu zeigen,

- was ein sachlogischer Aspekt ist, worunter wir hier alle durch die Struktur des Fach- und Sachbereiches bedingten Inhalte, Medien, Methoden und Lernziele verstanden hatten;
- was ein genetischer Aspekt ist, worunter wir hier alle mit den Verfahrens- und Herstellungsweisen dieses Sach- und Fachbereiches zusammenhängenden Inhalte, Medien, Methoden und Lernziele verstanden hatten;
- was ein sozialer Aspekt ist, worunter wir hier alle mit der Kommunikation, insonderheit auch mit der verbalen Kommunikation, in diesem Sach- und Fachbereich zusammenhängenden Inhalte, Medien, Methoden und Lernziele verstanden hatten;
- was ein historischer Aspekt ist, worunter wir hier alle von veränderlichen Bedingungen in Vergangenheit und Gegenwart abhängenden Inhalte, Medien, Methoden und Lernziele verstanden hatten.

Das Gespräch mit vielen Kollegen hat ergeben, daß es notwendig ist, bei dem sozialen Aspekt deutlich auf den Bezug zu allen Kommunikationsprozessen hinzuweisen und bei dem historischen Aspekt auf die hier gemeinte gesellschaftliche Bezogenheit des Unterrichtsinhaltes.

Zielentscheidungen als Problem des Faches und der Institution Schule

Gemessen am Ausgangspunkt der Diskussion, nämlich zu einer sachlichen Inhaltsangabe für den Kunstunterricht zu kommen, war es in den 60er Jahren durchaus konsequent, wenn auch einseitig, die Aussagen über Ziele primär auf die Struktur der Inhalte zu beziehen. So entstand die Formel: S t r u k t u r i e r e n im Rahmen bildnerischer Prozesse und K o m m u n i z i e r e n mit ästhetischen Objekten sind Ziel des KU. Hieraus ließ sich folgende Übersicht herleiten:

Kunstunterricht

Intention	Inhalt	Methode	Medium
Strukturieren und Kommunizieren	Bildnerische Prozesse und Ästhetische Objekte	Produktion und Reflexion	Realisation und Präsentation
Lehrabsicht	Lehrinhalt	Lehrweg	Lehrmittel

(Otto 1969, S 216)

Es kennzeichnet das damalige fachdidaktische R e f l e x i o n s n i v e a u, daß in der Tabelle nicht erkennbar wird, wie sich solche fachinternen Zielvorstellungen in Prozessen a u ß e r h a l b der Schule, a u ß e r h a l b der Kunst, also in allgemeineren gesellschaftlichen Prozessen verhaken oder mit eigenständigen Interessen der Lernenden verbinden können. Zwar umgehen die damaligen Formulierungen die heute allenorts bestehende Gefahr der zu großen Allgemeinheit, der Unübersetzbarkeit in konkrete Unterrichtsprozesse, letztlich der Unverbindlichkeit. Sie umgehen diese Gefahr, aber um den Preis der Selbstbegrenzung und Selbstbefangenheit in einem nur fachlichen und nicht hinreichend sozialwissenschaftlich abgestützten Denken.

Zieldefinitionen sind selbst für Einzelfächer und auch für Lehrgänge, Kurse und Projekte heute n i c h t mehr immanent oder aus der Orientierung an Spezialqualifikationen im Hinblick auf vorgegebene fachliche Inhalte möglich, sondern nur aus dem jeweils nachgewiesenen Rückbezug zu generellen E r z i e h u n g s z i e l e n der Institution Schule.

Die je b e s o n d e r e n Ziele von Projekten und/oder Lehrgängen im Bereich ästhetischer

Erziehung sind an einem weit verstandenen allgemeinen Emanzipationsziel der Institution Schule orientiert. Emanzipatorische Erziehung zielt auf Kompetenz von Individuen und Gruppen durch Information, Kritikfähigkeit, Entscheidungsbereitschaft und Rationalität. Kompetenz zielt auf Bereitschaft und Fähigkeit von Individuen und Gruppen, Informationen, Argumente, Interessen und Verhaltensweisen prüfen und Interessen der eigenen Bezugsgruppe artikulieren zu können. Prüfung von Informationen, Argumenten, Interessen und Verhaltensweisen zielt auf Bereitschaft und Fähigkeit von Individuen und Gruppen, Alternativen im individuellen und gesellschaftlichen Leben denken und solidarisch realisieren zu können. Information, Rationalität und Ich-Stärke sind Elemente dieses Emanzipationsverständnisses. (Vgl. hierzu auch Otto 1971 a sowie die Entfaltung meines Emanzipationsverständnisses in Otto 1972; zum Verhältnis von Emanzipation, Kompetenz und Solidarität vgl. Schulz 1972).

Bisher ungelöste Probleme sind dabei

- die Überprüfung konventioneller Unterrichtsinhalte und die Veränderung tradierter Unterrichtseinheiten, orientiert an der Frage, inwieweit sie zur Erreichung des Emanzipationsziels beitragen.
- Darüber hinaus geht die Forderung nach Entwicklung neuer Unterrichtsmodelle, in denen sich die Ziele konkretisieren lassen.

Diese Erwägungen lassen für den KU auf dem gegenwärtigen Diskussionsstand in der nachfolgenden Übersicht zusammenfassen. Dabei wird auch deutlich, daß der Namensstreit um KU oder Ästhetische Erziehung sekundär ist, insofern KU nur noch im übergeordneten Zusammenhang der Ästhetischen Erziehung in der Schule gesehen werden kann.

Werkstattseminar Basel Stadt & Basel Land
Gunter Otto: Zielkatalog Kunstunterricht/Ästhetische Erziehung

Emanzipation, Kompetenz, Solidarität • Erziehungsziel der Institution

Fachziel
Ästhetische Problemlösg. wahrnehmen, realisieren, analysieren können. Zusammenhänge zwischen Ästhetik-Wirtschaft-Gesellschaft erkennen können

... wird angestrebt durch:
Verhaltensbeeinflussung & Verhaltenskontrolle gegenüber:

subjektiven ästhetischen Bedürfnissen	strukturierten ästhetischen Objekten	involvierten Interessen
Wirkungen herstellen, reflektieren & steuern können	Ästhetische Objekte rational analysieren können	Bedingungen der Entstehung ästhetischer Objekte analysieren können
Realisationstechniken anwenden können		In ästhetischen Objekten manifestierte Interessen erkennen und darauf reagieren können
Medien handhaben & steuern können	Ästhetischen Objekten Informationen entnehmen können	Zusammenhänge zwischen ästhetischen Objekten & gesellschaftlichen Zuständen erkennen können

Realisieren können	Strukturen & Inhalte analysieren können	Bedingungen & Wirkungen analysieren können
Symbolsprachen (Zeichensysteme) wahrnehmen, verstehen, analysieren & anwenden können = strukturieren & kommunizieren können		
Ästhetik (bzw. ästhetisch) = auf Wahrnehmung bzw. auf Wahrnehmbares bezogen, realisiert in Lebensbereichen wie Gesellschaft, Familie, Freizeit, Arbeitswelt		

Zielprobleme im Blick auf eine künftige Ästhetische Erziehung

Die Weiterentwicklung unseres Schulwesens wird nur im Zusammenhang der prinzipiellen Infragestellung der konventionellen Schulfächer möglich sein. Präzisere Zielorientierung, projektorientierte Lehrverfahren, Beteiligung besser motivierter Schüler an der Unterrichtsplanung, der Lehrer als Organisator von Lernprozessen aller Beteiligten – dies alles legt eine Kooperation von Schulfächern nahe, die mehr Möglichkeiten bietet als die Einzel- oder Doppelstunde in Musik oder Kunst pro Woche. Von hier aus ergeben sich insbesondere und im Sinne eines ersten möglichen Schrittes eine Reihe gemeinsamer Probleme für den Kunst- und Musikunterricht. Sie zeigen zugleich inhaltliche Konsequenzen an. Oder anders: sie ermöglichen erst die inhaltliche Füllung der auf der Zielebene immer den Charakter einer noch nicht eingelösten Forderung behaltenden Ansprüche, wie Emanzipation, Bewußtseinsbildung, Kritikbereitschaft, Rationalität usf.
Gemeinsame und zwar spezifisch ästhetische Probleme ergeben sich in den beiden konventionellen Fächern Bildende Kunst und Musik u. a. bei folgenden Teilfragen:

- Beide Fächer sind für die Meta-Kommunikation auf Sprache angewiesen.
  Das heißt für die Organisation von Lernprozessen u. a: nachprüfbare Verbalisierung, Analyse von metasprachlichen Dokumenten über ästhetische Objekte sowie fachsprachliches Repertoire müssen gelehrt und gelernt werden.
- Weil beide Fächer ihre Gegenstände in sozialen Situationen antreffen, sind sie zur Durchleuchtung des gesellschaftlichen Kontextes auf die Sozialwissenschaften, schulorganisatorisch auf die Kooperation mit Politik-, Sozial- und/oder Gesellschaftskunde angewiesen. Hierbei ist der gemeinsame Bezug zu den Sozialwissenschaften didaktisch wichtiger als die Untersuchung des Strukturunterschieds zwischen den Künsten und den Gattungen. Das heißt für die Organisation von Lernprozessen u. a.: Analysetechniken zur Klärung der gesellschaftlichen Bedingtheit sowie der Wirkung ästhetischer Objekte und Ereignisse in der Gesellschaft sollen gelernt werden. (Solche Methoden sind nicht kunstspezifisch).
- Beide Fächer treffen in der Auseinandersetzung mit definierten Kunstbegriffen und Werthaltungen auf die Spannung zwischen etablierten Normen und davon abgesetzter, quantitativ dominierender sogenannter „Trivialkunst". Da die beiden Erscheinungsformen von „Kunst" (Hochkunst und Trivialkunst) schichtspezifisch unterschiedlich bewertet und akzeptiert werden, treffen beide Schulfächer auf Sozialisationsprobleme, die bislang eher für den Bereich der sprachlichen Kommunikation als für den Wahrnehmungsbereich untersucht sind.
  Das heißt für die Organisation von Lernprozessen u. a.: ideologiekritische Untersuchung von zugeschriebenen und gruppenspezifischen Urteilen über Kunst und Nichtkunst, die Analyse von mentalitätsbedingten Einstellungen und Einschätzungen zu und von Kunst und Nicht-Kunst müssen gelehrt und gelernt werden.
- Beide Fächer haben historisch und aktuell die Frage aufzuarbeiten nach dem didaktischen

Verhältnis von Produktion und Reflexion, von Theorie und Praxis, von kognitiven und konkreten Operationen, die Frage nach der Praxis, auf die sie sich beziehen.
Das heißt für die Organisation von Lernprozessen u. a.: realisieren (mit musikalischen bzw. bildnerischen Mitteln) kann oder soll gelernt werden als Hilfe bei der Analyse, mit der Absicht des Erwerbs kommunikativer Möglichkeiten in nicht verbalen Medien und um gegebenenfalls Sondermotivationen und Spezialbegabungen zu nutzen.

- Auf soziale Situationen bezogener Unterricht in beiden Fächern zielt auf Abbau sowohl der an Kunst gebundenen Vorstellungen von höheren Werten, wie auf Überwindung einer unkritisch akzeptierenden Konsumentenhaltung gegenüber ästhetischen Phänomenen. Das heißt für die Organisation von Lernprozessen u. a.: es soll gelernt werden, „Werte" sowie das Interesse an ihrer Stabilisierung zu hinterfragen und unkritischen Genuß zu problematisieren.
Dies heißt konkret u. a: selektives Verhalten lernen gegenüber dem Überangebot an ästhetischer Information. Destruktion lernen gegenüber ästhetischen Informationen im Sinne von Analyse optischer, haptischer, akustischer und/oder verbaler Zeichenzusammenhänge, ihrer Gestalt und Tendenz. Experimentelle Codierung lernen von ästhetischen Informationen über subjektive Zustände und/oder konkrete Interessen in sozialen Situationen.
Dabei leitet die Absicht der Veränderung von Wahrnehmungsprozessen, -gestalten, -inhalten und -tendenzen.
- Beide Fächer haben aus der Struktur ihrer Gegenstände heraus die dadaktische Spannung zu realisieren: Individuen und Gruppen sowohl zum Genuß zu befähigen, als auch zu deren Aufklärung durch Kunst und Musik beizutragen.
Das heißt für die Organisation von Lernprozessen u. a.: sowohl Sensibilisierung und „Selbstverwirklichung" als auch kritisches Bewußtsein sollen orientiert an einer allgemein emanzipatorischen Zielvorstellung in und an den Medien Kunst und Musik gelernt werden.

Literatur:

Funhoff - Kattenstroth - Otto - Wienecke: Unterrichtskonzepte für das 4. Schuljahr. In: Kunst + Unterricht 12/1971.
Hausmann, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1959.
Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1963 (erstmals 1958).
Klafki, Wolfgang: Probleme der Kunsterziehung in der Sicht der allgemeinen Didaktik. In: Ehmer, H. K. (Hg.): Kunstunterricht und Gegenwart. Frankfurt: Diesterweg 1967.
Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig: Westermann 1971³ (erste Auflage 1963, zweite 1969).
Otto, Gunter: Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichts. In: Das Problem der Didaktik. Weinheim: Beltz 1963.
Otto, Gunter: Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: Ellwein u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Band I. Berlin: Rembrandt 1969.
Otto, Gunter: Veränderung im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht 11/1971a.
Otto, Gunter: Kunstunterricht und/oder/ = Visuelle Kommunikation. In: Kunst + Unterricht 15/1972.
Pfennig, Reinhard: Bildende Kunst der Gegenwart – Analyse und Methode. Oldenburg: Isensee 1959 (1. Auflage, inzwischen weitere Auflagen).
Schulz, Wolfgang: Die Didaktik der Berliner Schule kritisiert und revidiert. In: betrifft erziehung, 5. Jg. (1972), Heft 6.
Staguhn, Kurt: Didaktik der Kunsterziehung, Frankfurt: Diesterweg 1967.

Heino R. Möller

Visuelle Kommunikation — Versuch einer Neuorientierung in der Kunstpädagogik

Visuelle Kommunikation ist die Bezeichnung für eine fachdidaktische Konzeption, die sich in kritischer Auseinandersetzung mit der Kunstpädagogik aus der Frage nach deren gesellschaftlichen Funktionen seit 1968 entwickelt hat.[1]

Die Konzeption bezieht sich über die traditionellen Inhalte der Kunstpädagogik und deren Aufbereitung hinaus auf die audio-visuellen Massenkommunikationsmedien und Massenkommunikationsprozesse und versucht, ihre gesellschaftlichen Funktionen (politische, ökonomische, ideologische) und ihre Wirkungen zum Gegenstand von Unterricht zu machen. Anfänglich wurde die Konzeption der visuellen Kommunikation gesellschaftskritisch verstanden im Sinne der kritischen Theorie der Frankfurter Schule; dieses Verständnis hat sich jedoch verändert im Versuch einer historisch-materialistischen Begründung, die allein die Voraussetzungen für eine angemessene wissenschaftliche und perspektivenbezogene fachdidaktische Theorie und eine zielorientierte Praxis bietet. Hat sich die visuelle Kommunikation als Konzeption eines bewußt p o l i t i s c h e n Unterrichts im ästhetischen Bereich im Zusammenhang der Studenten- und Schülerrevolte, sozialdemokratischer Bildungsreformversuche und einer gescheiterten Curriculumrevision entwickelt, so ist sie im Zuge der gegenwärtigen Reaktion in der Bundesrepublik Deutschland gerade wegen ihrer politischen Implikationen und ihrer parteilichen wissenschaftstheoretischen Begründung revisionistischen Didaktiken immer mehr suspekt. Diese bekämpfen den politischen Ansatz als den „eigentlichen" Aufgaben der Kunsterziehung unangemessen oder weiten den Begriff des Politischen zur belanglosen Eigenschaft jedweden Sachverhaltes; sie rekonstruieren im Ruf nach d e r „Wissenschaft" deren unbefragbare Autorität wie die der Kunst als Maßgaben der Kunstpädagogik.[2] Teil solcher Strategie ist, die Konzeption der visuellen Kommunikation verkürzt als eine Sammlung neuer Unterrichtsinhalte zu akzeptieren, diese in traditioneller Weise zu verarbeiten und hierfür die Bezeichnung der Konzeption als selbst modische für duchsichtige Interessen zu vermarkten.[3]

Hiergegen ist visuelle Kommunikation p o l i t i s c h e r U n t e r r i c h t nach Maßgabe einer didaktischen Theorie, die g e s e l l s c h a f t s w i s s e n s c h a f t l i c h begründet pädagogische Praxis in Zielsetzungen und Perspektiven bestimmt.

Dem eindeutig politischen Gegenstand dieses Unterrichtes — Massenkommunikation im Kapitalismus — entsprechen eindeutig politische Zielsetzungen:

- Aufklärung über die Klassenstruktur von Kommunikation und Massenmedien im Kapitalismus und ihre politisch-ökonomischen und ideologischen Funktionen;
- Erhaltung und Erweiterung des demokratischen Potentials von Kommunikation und Massenmedien im Kapitalismus für den individuellen und kollektiven Gebrauch in einer permanent zu demokratisierenden Gesellschaft;
- Entwicklung von Perspektiven für einen veränderten Gebrauch der Massenmedien unter veränderten Kommunikationsbedingungen in einer veränderten Gesellschaft.

Funktionen der Massenmedien — besonders der audio-visuellen im kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsprozeß sind in der Darstellung und Vermittlung von Herrschaft die Strukturierung von Bewußtsein und die Konditionierung systemstützenden Verhaltens; diese Funktionen machen Massenkommunikation zum notwendigen Gegenstand von Unterricht auch und gerade im ästhetischen, allgemeiner: im audio-visuellen Bereich, wenn Unterricht nicht aufgehen soll in der Ausbildung für den Produktionssektor im Kapitalismus. Die Bedeutung der Massenmedien läßt sich in drei Momenten zusammenfassen:[4]

1. Massenmedien sind Werbeträger;
2. Massenmedien vermitteln die öffentliche Diskussion, sie sind entscheidende Faktoren der Meinungs- und Willensbildung;
3. Massenmedien sind Sozialisationsfaktor in weitestem Sinne.

In einer ARD-Materialsammlung wurde bereits 1966 errechnet, daß die drei Medien Presse, Rundfunk, Fernsehen an einem Durchschnittswerktag (Montag—Samstag) ca. 93 % der Bevölkerung der BRD mit Informationen und Impulsen erreichen. „Inzwischen gibt es in der westdeutschen 60-Millionen-Nation 17,3 Millionen TV-Empfänger — das bedeutet, da im allgemeinen auf einen Apparat drei Zuschauer kommen, daß gegenwärtig mindestens 50 Millionen oder 82 Prozent aller Bundesrepublikaner, Erwachsene wie Kinder, vom Fernsehen erreicht werden. Und erreicht werden sie täglich mehrere Stunden lang."[5]

Theoretische Instrumente von Lehr- und Lernprozessen im Bereich der visuellen Kommunika-

tion sind die politische Ökonomie zur Analyse der Funktionen der Massenmedien als Subsysteme gesellschaftlicher Realität und die Ideologiekritik zur Analyse vermittelter Bewußtseinsinhalte. Mit diesen beiden wissenschaftlichen Instrumenten: politische Ökonomie und Ideologiekritik können langfristig die oben allgemein formulierten Ziele in einem auch nur technokratisch reformierten Schulsystem verfolgt werden, wenn in modernen Großschulen (Gesamtschulen) mit der Aufdeckung der Intentionen und Funktionen der Massenmedien im Kapitalismus Klassenverhältnisse bewußt werden. Damit ist es Aufgabe von Unterricht in visueller Kommunikation beizutragen, daß die lohnabhängigen Massen die Massenmedien als die angemessenen Mittel zur Gestaltung einer freien und ihren objektiven Bedürfnissen genügenden gesellschaftlichen Praxis erkennen. Solcher Unterricht hat konfliktprovozierende Funktion und macht Emanzipation aus den hermetischen Formen systemstützenden Handelns möglich, indem Dimensionen politischer Praxis rekonstruiert werden. Visuelle Kommunikation wird in Verfolgung ihrer Ziele aus der Schule hinauswirken müssen, um Unterprivilegierten und Lohnabhängigen in der Organisierung ihrer Bedürfnisse und Interessen zu helfen, die Voraussetzung zur Überwindung ihrer Vereinzelung ist.[6]

Als Teilbereich von Massenkommunikation im Kapitalismus schließt visuelle Kommunikation den Bereich der Bildenden Kunst in Vergangenheit und Gegenwart ein. Dies einmal wegen der besonderen geschichtlichen Bedeutung der Bildenden Kunst als Bereich geistiger Produktivität und als Kommunikationsmedium; zum anderen wegen der besonderen Entwicklung der Bildenden Kunst von ihrer Apologie in bürgerlich-idealistischer Ästhetik bis hin zu ihrer völligen Vermarktung unter herrschenden Produktions- und Konsumtionsbedingungen. Darüberhinaus zeigt die Tatsache der ästhetischen Aufbereitung der in den Massenmedien vermittelten Inhalte mit dem entwickelten Instrumentarium bürgerlicher Kunst, daß wissenschaftliches Arbeiten und ein Unterrichten im Bereich der visuellen Kommunikation nur möglich ist mit entwickelten Kenntnissen zur Geschichte der Bildenden Kunst und mit differenzierten Fähigkeiten zur Durchführung von Analysen ihrer Werke.[7]

Aufgaben einer historisch und dialektisch zu begründenden materialistischen Kunstbetrachtung sind wiederum Analyse und Darstellung der politisch-ökonomischen und der ideologischen Funktionen der Kunst in Geschichte und Gegenwart. Die Rezeption von Wirklichkeit ist deren produktives Eingreifen; sie ist auch ästhetische Aneignung und impliziert die Notwendigkeit der Gestaltung von Wirklichkeit als Möglichkeit produktiver Aneignung nach ästhetischen Maßstäben. Emanzipation als Leitziel didaktischer Theorie und pädagogischer Praxis heißt in der Entfaltung der schöpferischen Potenzen des Menschen die Entfaltung seines ästhetischen Vermögens zur Gestaltung von Welt. Die Entfaltung des Vermögens zur ästhetischen Aneignung objektiver Realität in der Perspektive einer parteilichen Didaktik ist mit Aufgabe und Ziel von Unterricht in visueller Kommunikation.

Anmerkungen:

[1] Vergl.: H. K. Ehmer (Herausgeber): Kunstunterricht und Gegenwart. Diesterweg: Frankfurt/M., 1967.
H. R. Möller: Kunstunterricht und visuelle Kommunikation. Zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches. 7 Arbeitsthesen; in: Ästhetik und Kommunikation 1/1970, S. 13–15.
Adhoc-Gruppe: Visuelle Kommunikation. Zur gesellschaftlichen Begründung eines neuen Unterrichtsfaches. Thesen und Forderungen; in: Ästhetik und Kommunikation 1/1970. Seite 16–21.
H. R. Möller: Zur Didaktik der visuellen Kommunikation; in: Kunst + Unterricht 14/1971, Seite 1–3.
H. R. Möller: Gegen den Kunstunterricht – Versuche zur Neuorientierung. Maier, Ravensburg 1971.
H. K. Ehmer (Herausgeber): Visuelle Kommunikation – Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Du Mont, Köln 1971.

[2] Vergl.: Z. B. W. Ebert: Intentionen und Tendenzen der Kunstpädagogik; in: Bildnerische Erziehung 4/1971.

[3] Vergl.: K. Sliwka: Aspekte zum Unterrichtsfeld Bildende Kunst – Visuelle Kommunikation. Du Mont, Köln 1971.

[4] Zoll, Zennig: Massenmedien und Meinungsbildung – Angebot, Reichweite, Nutzung und Inhalt der Medien in der BRD. Juventa, München 1970, Seite 12.

[5] N. N.: Vorm Schlafengehen kommt der Kommissar; in: Der Spiegel 4/17. 1. 72, Seite 34.

[6] Vergl.: Z. B. PSR-Aktionen. Darstellung in: BDK-Mitteilungen 4/71.

[7] Vergl.: H. K. Ehmer: Zur Metasprache der Werbung – Analyse einer Doornkaat-Reklame; und
H. K. Ehmer: Von Mondrian bis Persil. Zur Ideologie des Reinen in Kunst und Werbung. Beide Aufsätze in: H. K. Ehmer (Herausgeber): Visuelle Kommunikation, Seite 162–178 und Seite 179–212.

Berta Ernst

Musikalische Graphik — eine audio-visuelle Kunsterziehungsmethode

Das 20. Jahrhundert gilt allgemein als das „optische" Jahrhundert; „visuelle Kommunikation" ist zum pädagogischen Schlagwort geworden und fordert von einer zeitgemäßen Kunsterziehung Förderung der Sensibilität.
Durch die hohe Aktualität der globalen audio-visuellen Bildungsmittel (Film, Fernsehen, totales Theater usw.) kann aber auch eine enge Koppelung von Empfindungen aus verschiedenen Sinnesbereichen — so vor allem von Ton und Farbe — als kennzeichnend für die Epoche festgestellt werden. Es zieht die Forderung nach Koordinierung und Integrierung der Audrucksqualitäten aus verschiedenen Sinnesbereichen nach sich.
Im Zuge der allgemeinen kulturellen Entwicklung wurde zugleich Musik zu einer Leitgestalt für die moderne Kunst, namentlich für die abstrakte Malerei. Haftmann spricht 1960[1] von einem Musik und Bildende Kunst übersteigenden Grundmuster, nach dem auch die gesamte Kultur der Epoche konstelliert sei. Neben Kandinsky[2] schätzte vor allem Paul Klee die fruchtbaren Wesensbeziehungen der Künste. Er empfiehlt in seinem „bildnerischen Denken"[3], tief in die kosmische Sphäre der Musik einzudringen.
Damit ist auch die schon 1917 von dem bekannten Wiener Schulreformer Oskar Rainer ins Leben gerufene audio-visuelle Kunsterziehungsmethode „Musikalische Graphik"[4] — man bedenke erste Schulversuche mit abstrakter Gestaltung nach musikalischer Anregung schon in den zwanziger Jahren! — erst jetzt richtig aktualisiert und durch die technischen Errungenschaften — Radio, Magnetophon usw. — auf eine breitere Auswirkungsbasis gestellt worden.
Was ist und bedeutet Musikalische Graphik?
Musikalische Graphik macht das Klangerleben, Musik, als Quell für das bildnerische Denken und Gestalten der Jugend fruchtbar. Der musikalische Impuls dient zur Lockerung und Befreiung von Ausdruckshemmungen, zur Weckung der kreativen Phantasie und zur Steigerung der Ausdruckskraft sowohl beim gegenständlichen wie beim abstrakten Gestalten. Die Projektion von Musikerlebnissen in bildnerischer Form erzieht durch Beleuchtung von verschiedenen Sinnesebenen her zu vertiefter Wesenserfassung und durch Musik als wesenhaft abstrakte Kunst zum Verständnis für abstrakte Formensprache, damit zum Bildverständnis an sich. In aktiver Kunstbetrachtung vermittelt sie wertvollen Einblick in Kulturzusammenhänge durch wechselseitige Erhellung der Künste.
Die Frage nach der psychologischen Grundlegung wirft sich auf: Musikalische Graphik hat nichts zu tun mit der zwangsläufigen „audition colorée", die Georg Anschütz[5] vornehmlich untersucht hat. Die Bedeutung einer „willentlichen Synästhesie" aber erkannte schon Binet als allgemein mögliche, die Sensitivität wie das gesamte psychische Leben bereichernde Grundhaltung. Und während die Psychologen Th. Lipps[6] und L. Klages[7] noch von einem „gleichen Angemutetwerden" durch Farbe und Ton (etwa schmetternder Trompetenton und gelbe Farbe) sprachen, verweist die neuere wissenschaftliche Forschung — W. Metzger, Psychologie 1968[8] — auf Wesensübereinstimmung als Basis des Bezugserlebens.
Verbindendes Moment für alle Künste ist die Bewegung, die Ausdrucksgebärde. Die Transposition von einem Sinnenbereich in den anderen wertet Susanne K. Langer[9] als geistigen Prozeß. Die Projektion ergänzt und erhöht die Bewußtwerdung und unterstützt damit die Individuation in der Persönlichkeitsformung im Sinne von C. G. Jung.[10]

Bildungsweg

Auf entwicklungspsychologischer Basis wird der Bildungsprozeß in der Musikalischen Graphik immer nach zwei Richtungen hin verfolgt, nach dem musikalischen und nach dem bildnerischen Auffassungs- bzw. Gestaltungsvermögen. Abstraktes und gegenständliches Gestalten werden je nach Bedürfnis nebeneinander gepflegt; denn durch Musik wird auch alles Gegenständliche wesenhaft erfaßt und form-musikalisch durchpulst. Körperbewegende Musik spricht beim Kleinkind über Rhythmus und Gebärde die Vitalsphäre an und spielt in Verbindung mit Zweihandzeichnen eine entscheidende Rolle.
Musik als emotionaler Antrieb beim gegenständlichen Gestalten und als kreativer Impuls für den Bildeinfall ist für die ganze Kindheitsstufe bedeutsam.
In der Pubertät geht es um den „inneren Klang" und das „Wie" der Gestaltung über Gefühlsansprechung.
Hauptaufgabe der Adoleszenz bildet die Anbahnung des Verständnisses für die abstrakte Formensprache in aktiver Kunstbetrachtung.

Formerleben

Musikalische Graphik geht dem Leben und Wesen der Formen nach und hebt sie aus dem Disparaten in das Gebiet der Anschauung zur Erkenntnis, damit also in den Bereich einer reineren Humanität.
Jede Linie ist durch Bewegung entstanden. Durch Musik können die in ihr wirkenden Kräfte wieder verlebendigt und durch gleichzeitige bildnerische Aktion nach Charakter und Funktion psycho-somatisch erfahren und bewußtgemacht werden.
Über rhythmische Bewegungsdarstellung führt der Weg zu einfachen linearen Motiven nach Musikimpuls (Zacke, Welle, Bogen, Spirale usw.) zu Tanzformen (Walzer, Marsch usw.) bis zur psychisch gesteigerten Aussage durch Musik (Lied bis sinfonische Ausschnitte).
Immer gilt uns — um unerwünschte Assoziationen auszuschalten — das emotionale Klangerlebnis ohne Kenntnis von Titel, Text und Autor der Musik als Ausgangspunkt für das Gestalten. Erkenntnisse werden durch die unmittelbare Erfahrung gewonnen und erst nach Abschluß des Gestaltungsprozesses durch gemeinsame Aussprache ins Bewußtsein gehoben.

Farberleben

Musikalische Graphik macht auch die Wesensqualitäten der Farben klarer bewußt, erzieht zu erhöhter Sensibilität und zu instinktsicherem Einsatz.
Erfahrungsgemäß hat jede Farbe ihre Physiognomie. Aufgrund psychophysischer Wirkungen springen Gelb und Rot vor; Blau und Grün weichen zurück. Rot ist die wärmste, vitalste, machtvollste Farbe. Gelb ist hell, grell, expansiv, Blau still, unsinnlich, distanziert. Grün wirkt anregend und ist von latenter Spannung, je nach den Anteilen von Gelb und Blau der Mischung. Im Farbgefüge kann aber die Wirkung der Einzelfarbe verändert, ja simultan überspielt werden.
Auch der Musiker vermag mit seinen künstlerischen Gestaltungsmitteln einen Farbeffekt zu erzielen, ganz abgesehen davon, daß er durch die psychische Grundgestimmtheit seiner Persönlichkeit schon unbewußt farbig spricht. (Siehe die sonnenhafte Palette Mozarts und die nächtliche Chopins!) Töne haben nach A. Wellek[11] nicht nur akustische Qualitäten (laut und leise), sondern auch Höhe und Tiefe (damit Helligkeit), Gewicht (Körpersinnerlebnis) und Gestimmtheit (somit Farbausdruck). Alle Notationssysteme der Musik beruhen auf Ursynästhesien, von den Neumen angefangen bis zur modernen graphischen Notation.
Primärer Farbträger ist nach unseren Versuchen*) das Intervall. Mittelbar gewinnen die Instrumente durch die Obertöne eine spezifische Klangfarbe und die Tonarten durch ihren Abstand vom Grundton C eine farbige Gestimmtheit. Die Farbwirkung kann durch Dynamik, Anschlag usw. künstlerisch gesteigert werden. Wie das Lineare mit dem Melodischen, so steht also die Farbe mit dem Akkordischen in Parallele.
Methodische Stützung und Lenkung des Farberlebens geschehen über Farbhörübungen und Farbversuche nach entsprechenden Musikausschnitten, besonders über die Klangfarbe der Instrumente, sowie über Folklore und Zeitstil in aktiver Kunstbetrachtung.

Folklore – Musik und Stil der Völker

Jedes Volk liebt bestimmte Intervalle, Rhythmen, Tempi und Instrumente. Das bestimmt auch seine charakteristischen Stilformen und Farbgefüge als Ausdruck eines bestimmten Kulturkreises.

Zeitstil

Auch jeder Zeitstil hat seine besondere Seh- und Denkform. Mit Wissen über Formelemente und Kategorisierung der Stilmerkmale ist es nicht getan. Es bedarf der Herausarbeitung der sinnbezogenen Übereinstimmung der künstlerischen Urquellen als Ausdruck eines bestimmten Lebensgefühles, einer geistigen Grundhaltung.

Lockerndes und schulendes Experimentieren mit Material und Technik

Entsprechend dem raumzeitlichen Erleben in der Musikalischen Graphik werden die dynamischen graphischen Maltechniken bevorzugt. Doch eröffnen neuartige Klangreize aller Art der Phantasie ein weites Versuchsfeld hinsichtlich der Anpassung von Material und Technik.
Kreativ höchst anregend wirkt von Anbeginn schon das Erfinden von farbigen Klangfiguren mit entsprechender Malstruktur nach selbst improvisierten Klängen mit Trommel, Xylophon, Flöte, Triangel, Schellen usw.

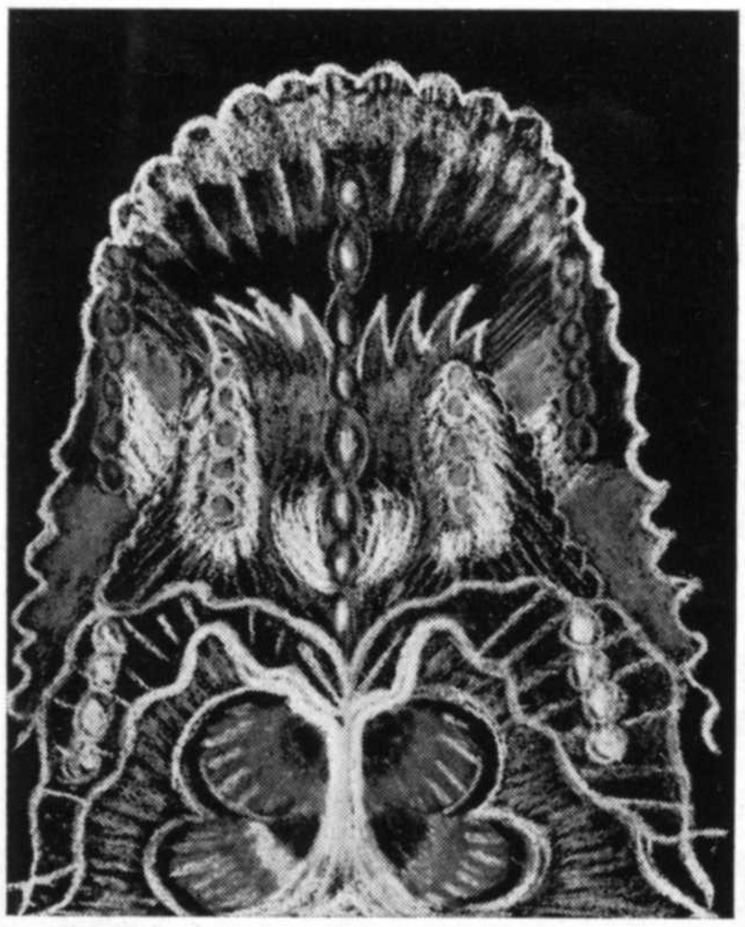
Anwendung und Auswirkung

Aus den Möglichkeiten einer fruchtbaren Synthese der Kunstbereiche sei das Bühnenbild herausgehoben, mit dem die Jugend durch die Schulbühne und durch die Aktion „Theater der Jugend", Schulfilm, gestaltend und reflektierend in Beziehung tritt.
Musikalische Graphik, die im Zwischenreich der Künste beheimatet ist, kann wertvolle Anregungen für das integrale Theater geben, d. h. für ein organisches Wechselspiel aller künstlerischen Kräfte aus dem Geiste des Werkes, der Musik.
Die Erneuerer des Theaters vom „Bauhaus", so vor allem Kandinsky und Schlemmer, klagten, wie wenig hier noch der Eigenwert der Farbe, die Magie des Lichtes in ihrer psychologischen Bedeutung, das Musikalische als reinste Kunst, die Potenzierung der psychischen Erregung im Sinnbild gewertet seien.
Weitere unmittelbare Anwendungsbereiche wären Entwürfe für Noten- und Schallplatten-Einbände, für Musikplakate und -Programme usw.
Auswirkungen im praktischen Leben erstrecken sich auf die gesamte Umweltgestaltung und auf Farbenhygiene.

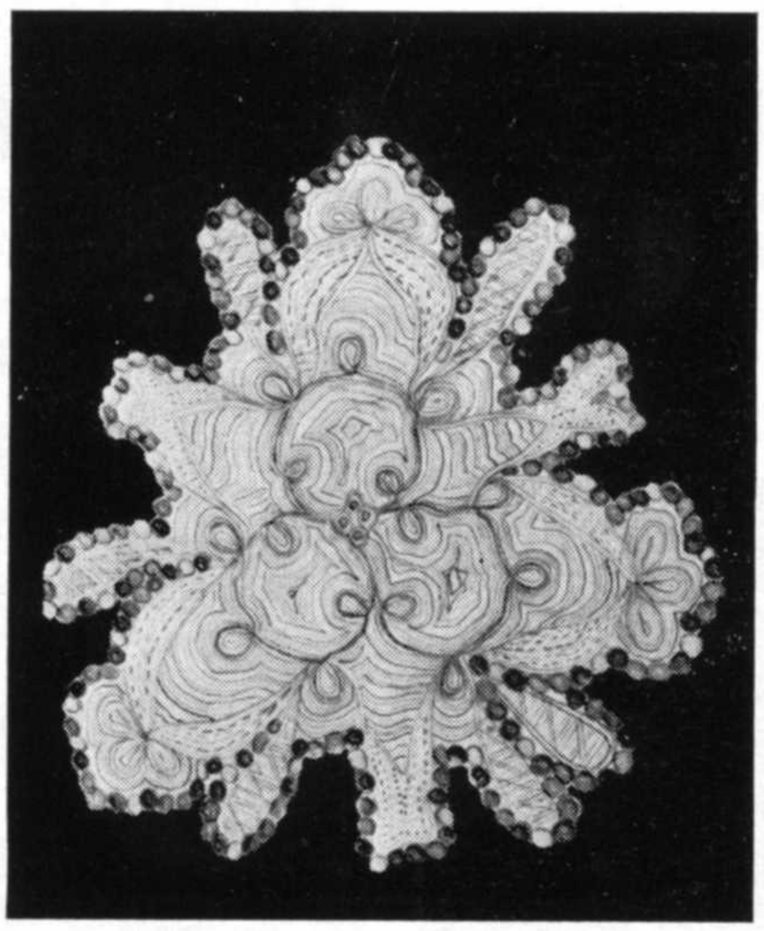
Allgemeine pädagogische Auswirkung

Musikalische Graphik kompensiert bei einseitigen Sinnestypen und schafft erlebnishaften Zugang zu den anderen Sinnes- und Kunstbereichen. Sie erleichtert Sehgestörten den Zugang zur Farbe und hilft auch psychische Störungen überwinden.
Musikalische Graphik, nicht ausschließlich, aber zur gegebenen Stunde eingesetzt, ist von tragender Funktion. Sie wirkt sich auf alles andere bildnerische Erfassen und Gestalten als wesenhafte Grundhaltung aus.
Schließlich: „Österreich ist" — wie eine deutsche Kunsterzieher-Zeitschrift hervorhebt – „das Land besonderer musikalischer Tradition. Die Synästhesien, d. h. die bildhaften Gestaltungen nach Musik, haben dort Heimatrecht, und man möchte fast sagen: es sind die reinsten Versuche, Farbe zum Klingen zu bringen."[12]

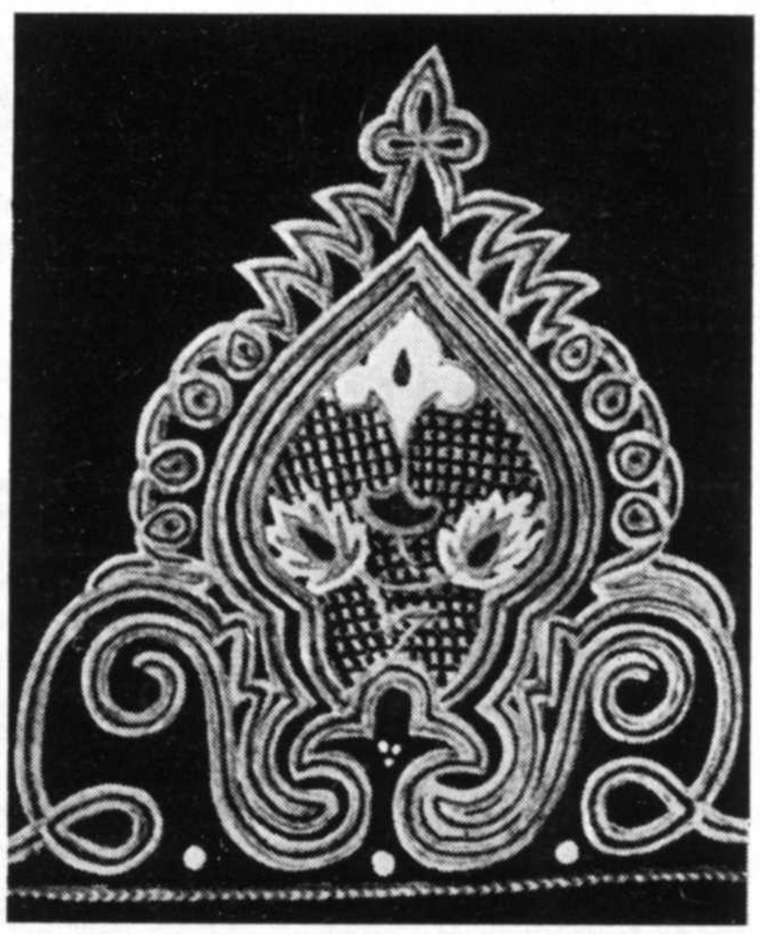
(Anmerkungen Seite 24)



Tschaikowskij „Troika"
(Hörer des Päd. Instituts der Stadt Wien)

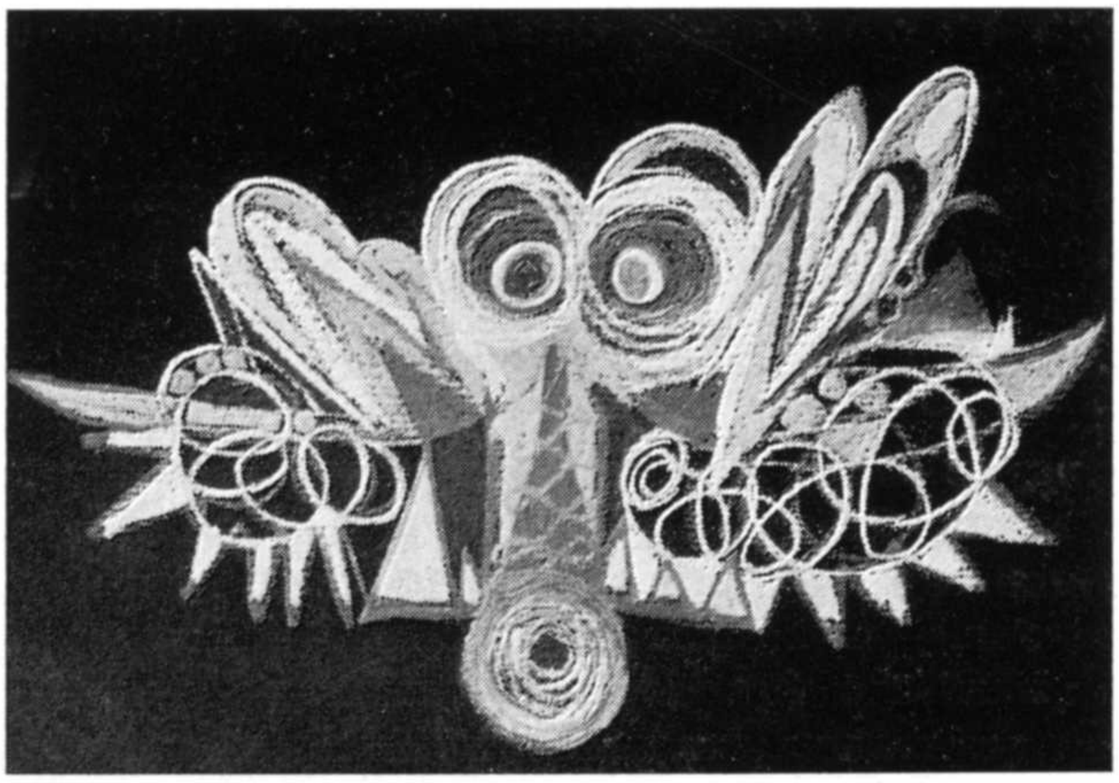


Tschaikowskij „Troika"
(Buntstiftzeichnung eines 13jährigen Mädchens)

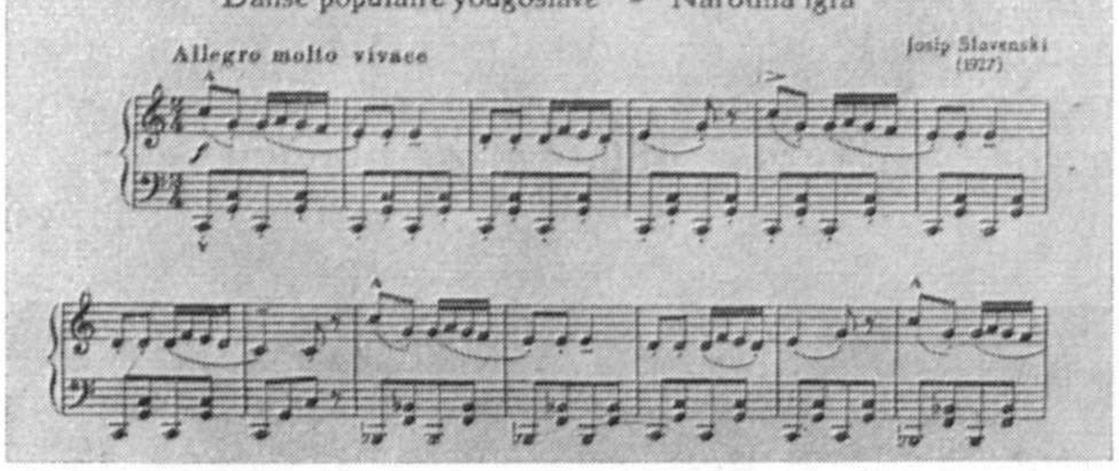


Vergleichsbeispiel aus der Volkskunst
(Perlenstickerei an einer Frauenjacke aus der Krim)

Die aus der Musik erwachsene Linienbewegung zeitigte in beiden Fällen ohne Kenntnis des Titels und zu verschiedenem Zeitpunkt ein Kurvenzickzack, Schleifen, Wellen, Bögen, die an gleitende Schlittenspuren erinnern. Die perlenartigen Tupfen ergaben sich aus dem instrumental (in Klavier) umgesetzten Schellengeklingel. Die Flächenfüllung mit parallelen Linien — sichtlich durch Motivwiederholung musikalisch angeregt — ist überdies auch naive Gestaltungsart.



Musikalische Graphik nach jugoslawischem Tanz („Kolo") ohne Kenntnis des Titels, von einer Studentin



1

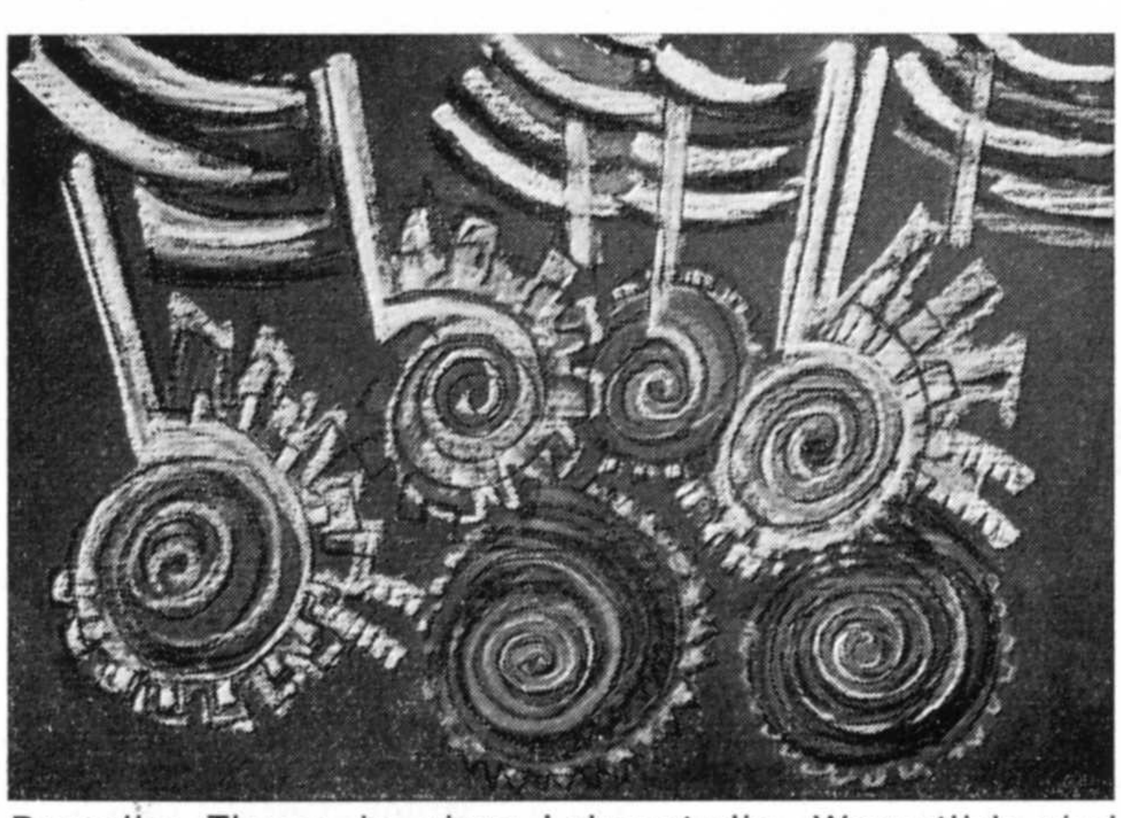
Volkstanz aus Jugoslawien

Danse populaire yougoslave - Narodna igra

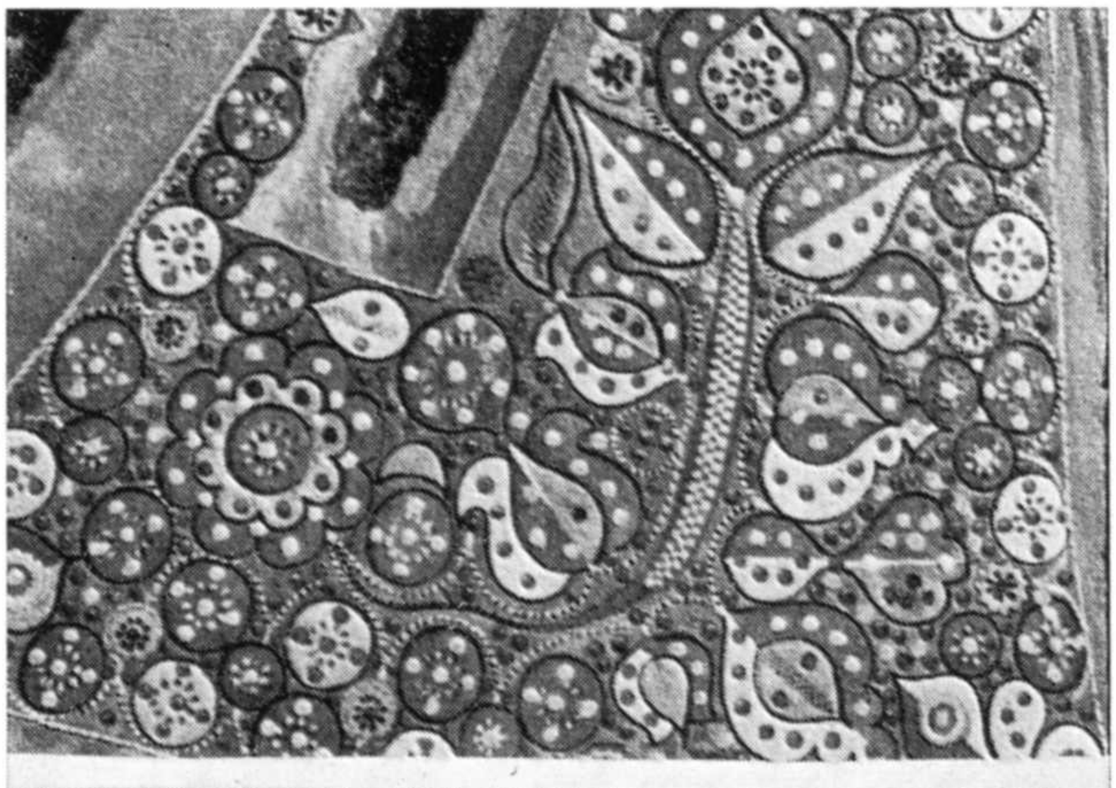
Allegro molto vivace

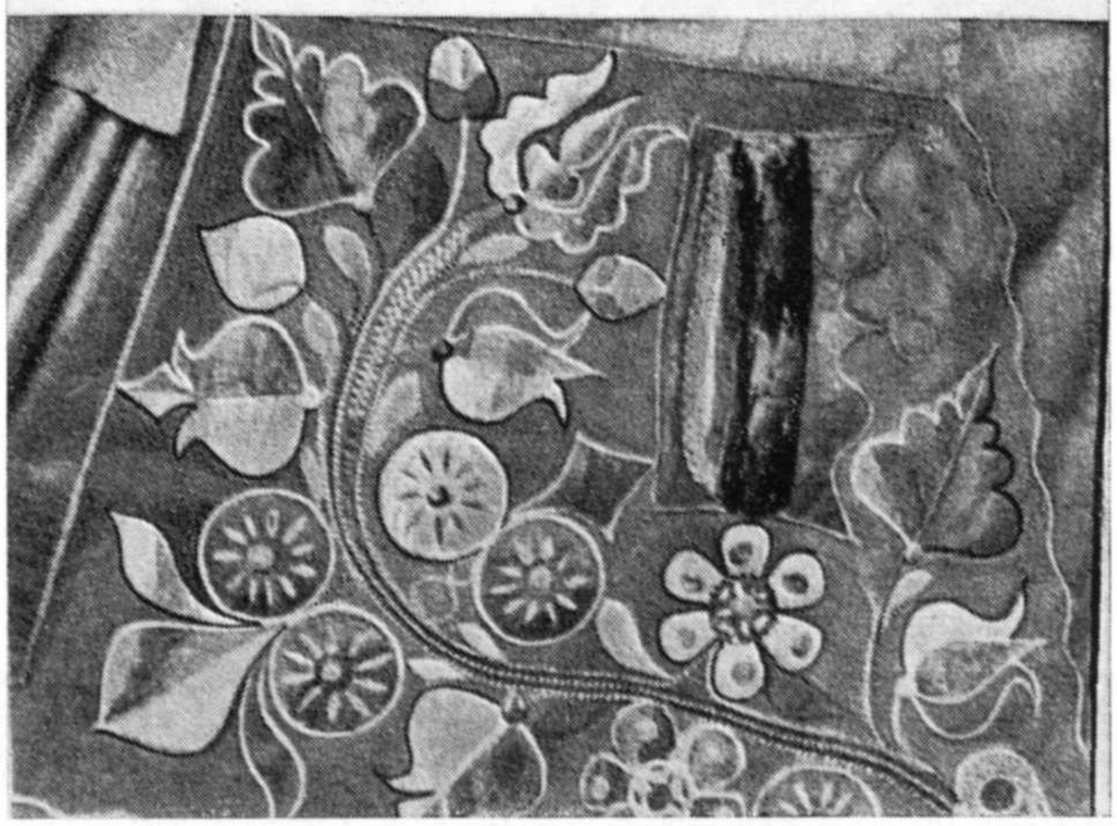
Josip Slavenski (1927)

Notenbeispiel „Volkstanz aus Jugoslawien" von Josip Slavenski. Aus: „Tänze und Lieder aus dem Balkan", Heft 1, Nr. 1

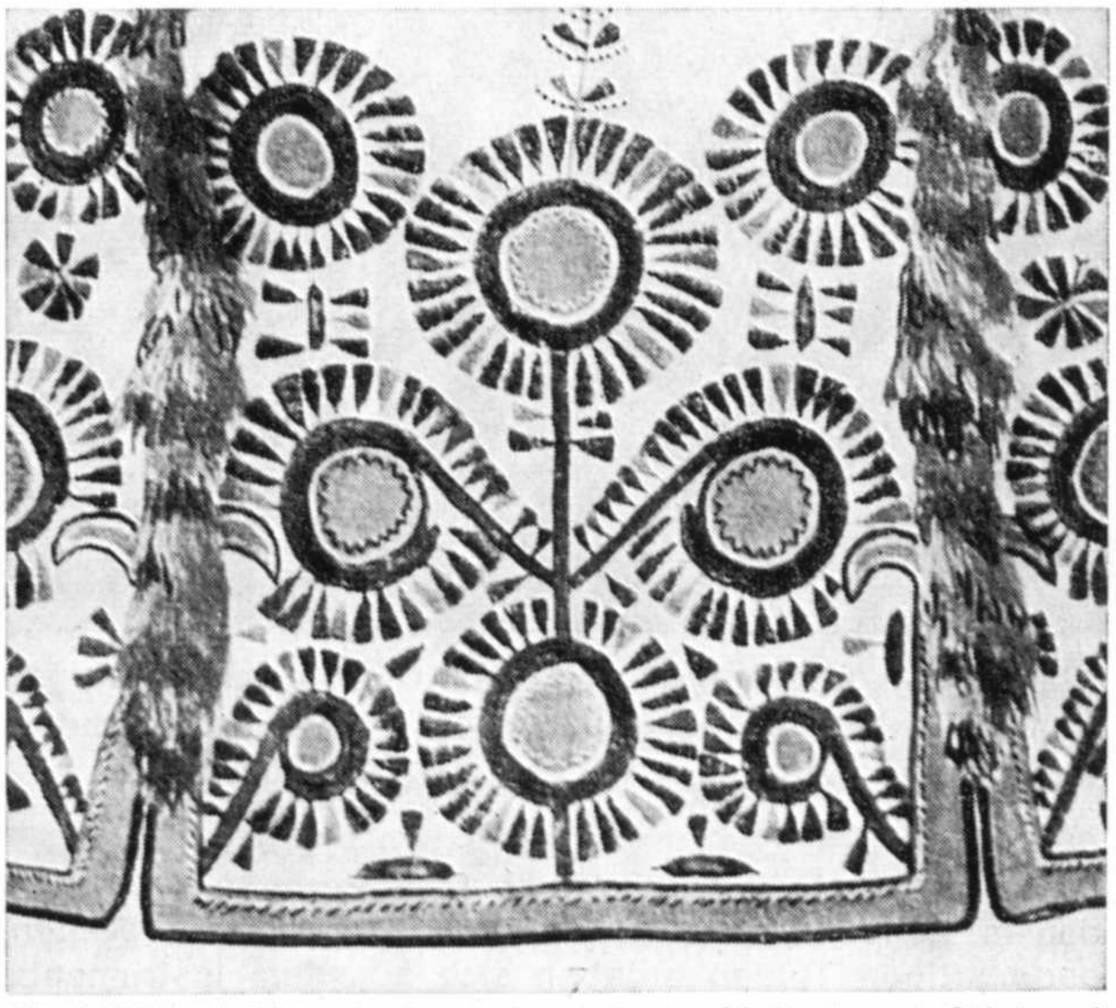


Dasselbe Thema in einer Lehrerstudie. Wesentlich sind die kreisenden bzw. spiraligen Rundformen mit rätselndem Randmotiv, die eigenartige Zahnradgebilde ergaben





Vergleichsbeispiel aus der Volkskunst: Applikationen (Gegend von Zagreb)



Verblüffende Formentsprechung in der Volkskunst: Stickerei. Gegend von Skoplje (Mazedonien)

Otto Antonia Graf

Über den notwendigen Neuguß der Bildnerischen Erziehung

Laßt die Toten ihre
Toten begraben
Jesus von Nazareth

Volentem fata ducunt, nolentem trahunt. Ich übersetze: Wer der Zukunft feindlich gegenübertritt, kann nicht wahrnehmen, was sie im Schilde führt; wer ihr aber angestrengt nachfolgt, der sieht, wohin die Reise geht. Hat die Bildnerische Erziehung eine gute Zukunft zu erwarten? Hat sie, was etwas ganz anderes ist, eine solche zu fordern? Kaum lösbare Konflikte entstehen, wenn die Erwartungen, die in die Sache gesetzt werden, mit den Möglichkeiten gegenwärtiger Geistesabwesenheit zusammenstoßen. Dies ist, wie nicht anders zu erwarten, dort der Fall, wo die Lehrer ihre Ausbildung erhalten, an den Kunstakademien. Was soll da nicht alles getan werden? Der Student soll einmal, so wollen es die einen, die Interessen der akademischen Hochkunst im Erziehungssystem vertreten, das Volk zum Künstler hinführen (die letztere Formulierung stammt von Loos). Er soll kunstgeschichtliche Kenntnisse verbreiten. Selbstverständlich fehlt nicht der diffuse, aber weit verbreitete Wunsch nach einem allgemeinen, entlastenden Alibi in Sachen „Kunst und Kultur", von denen kaum jemand weiß, was man sich darunter vorzustellen hat. Die Kinder sollen nicht nur malen und zeichnen lernen und ihre schöpferischen Fähigkeiten, deren Existenz emphatisch bejaht wird, entwickeln; man will sie auch in einer allgemeinen „visuellen Sprache" und Ausdrucksfähigkeit ausgebildet sehen. Die Möglichkeit, daß sich die Schüler austoben und den aggressiven Druck der Fächer, die mit dem „Nicht genügend" drohen können, abreagieren, wünschen andere Menschenfreunde, die resigniert haben, gewährleistet zu sehen. Strenge Menschheitsfreunde, deren Resignation noch aussteht, erklären mit der Naivität, die nur der buntfarbigen Theorie entspringt — das Leben ist etwas grauer — das alles sei apolitischer Unfug und Unsinn und verlangen, daß den Schulkindern kritische, politische Bewußtseinserweiterung und Aufklärung zuteil werden müsse. Die Technokraten treten auf den Plan, fordernd, daß technisches Werken und Zeichnen der Berufsausbildung in der industriellen Gesellschaft konstruktiv zu dienen habe! Zum Schluß erheben die Freunde einer Erziehung zu „allgemeiner Kreativität", was immer das sein möge, ihre Stimme, unterstützt vom Gemurmel der viel zu zahlreichen Absolventen der Akademien, die ihre Faulheit auf Kosten von Gevatter Staat subventionieren lassen. Selbst an solchen herrscht aber Mangel ... Den Abschluß des Festzuges bilden die Theologen des Todes der Kunst, denen die ganze Angelegenheit ein idealistisches Greuel bedeutet und das eine oder andere angehängte, noch feuchte Kalb, das etwas von neuen Inhalten muht.

Das alles ist leider wahr und gar nicht lustig. Ebenso wahr ist die geringe Zahl der Schulstunden, in denen die Menschheit so ideenreich beglückt werden soll und die weiter gar nicht so seltsame Tatsache, daß in der Brust jedes einzelnen Vertreters der Bildnerischen Erziehung mindestens drei oder vier dieser Stimmen streitendes Konzilium halten.

Alles blickt gespannt auf das neue Institut an der Akademie, aus dem das Licht der Weisheit und Einheit erstrahlen soll, um endlich ein sicheres System, das alle Fragen auflöst, zu gebären. Ein solches System könnte nur eine Zensurbehörde sein, die bestimmte Fragen erlaubt, andere aber, nämlich die den Fragenden jeweils wirklich interessierenden verbietet und verdrängt. Damit wäre in Wahrheit niemandem geholfen. Warum denn nicht? Die Akademie lebt nicht außerhalb der Gesellschaft, in der alle diese Vorstellungen (und mehr!) mit Energie vertreten werden. Komplizierte Gesetze und die Reform der Hochschulen dürfen wir nicht vergessen! Also muß das Institut inmitten der Konflikte leben und den Studenten Menschlichkeit zu lehren versuchen. Was soll das wieder heißen? Nichts anderes, als die Fähigkeit, Konflikte ohne Verzweiflung zu ertragen und geduldig am Fortschritt der Welt mitzuwirken.

Stehen wir nicht vor einem unlösbaren Dilemma, wenn wir den jungen Leuten einerseits Freude an der Kunst zumuten, anderseits von der ungenügenden Substanz der gegenwärtigen Kunst reden und laut darüber nachdenken, daß die Kunst der Akademien trotz mancher Schönheit und manchen Wertes vielleicht nicht mehr ganz das sei, wovon wir hoffen, es möge zum unverlierbaren Besitz der Geschichte gehören? Da fragt die Erwartung der allzeit „positiven Kritik" gespannt, was denn an die Stelle des Alten treten solle? An schnellem Ersatz sei ohnedies kein Mangel, antworten viele Geisterstimmen.

Ich sehe aber da einstweilen kein ernsthaftes Dilemma, sondern einen guten Ausblick auf die Welt, der die Bildnerische Erziehung Werte, nicht Profit hinzuzufügen verpflichtet ist. Sie rettet sich, so scheint es mir, nur dann aus ihrer un-

glücklichen Lage, wenn sie den gesamten Kontext der gegenwärtigen Welt überlegt, um herauszufinden, was not tut. Je größer der Abstand, desto schärfer der Blick. Da können wir uns allerdings gar keinen groß genug gearteten Begriff von der Aufgabe machen, einen denkenden Stern kunstvoll zu organisieren, zu humanisieren und zu hominisieren. Hic Rhodos, hic salta! In uns und um uns vollzieht sich, auch durch alle chaotischen Exzesse blind herumschlagender politischer Dinosaurier der Neuguß der Menschheit, die aus der langen, vielleicht zu langen Geschichte der Divergenz zur rasend sich beschleunigenden Konvergenz übergeht, die aus allen menschlichen Gebilden ein einziges Nootop schafft. Die ganze bisherige Geschichte, deren Größe und Jammer nicht zur Debatte steht, stand unter dem Zeichen der Partikularität unzähliger Gruppen, Stämme, Polisgebilde und Nationen, welche ihre je eigene Kunst besaßen, durch die sie sich grundlegend von den anderen unterscheiden wollten. Das ist vorbei, das scheiterte in den letzten beiden Jahrhunderten. Die Grundenergien der menschlichen Evolution und Organisationsarbeit, Reflexion und Sozialisation äußerten sich dauernd und andauernd in den Inhalten der Kunstgeschichte. Ich sehe keine Ursache, anzunehmen, das sei in der Gegenwart nicht mehr der Fall und werde in der Zukunft anders sein. Freilich ändern sich die Formen, die der Ausdruck der Grundenergien annimmt, bis zur Unkenntlichkeit. Ich behaupte nicht, daß wir schon eine solche neue Kunst hätten, die erkennbar und der alten gegenüber zu stellen wäre. (Das, was man mit wenig Berechtigung moderne Kunst genannt hat, gehört selbst noch bis in die läppische Zauberei und Magie der „Land Art“ und des unsäglich banalen, jede Bestimmung des antiken Idioten erfüllenden Konzipistenunwesens zur euphorischen Agonie archaischer Mentalität.) Wir wissen eben noch nicht, wie wir bewußt und hell einen Planeten „an dessen Flanke der Reichtum und die Zukunft der Welt geheftet“ (Teilhard) sind, organisieren und eine einheitliche Polis aus ihm machen sollen, „mit einem Markusplatz, der jetzt schon essentieller dreinsieht als die gesamte Inflation bloß astronomischer Unendlichkeit, mit einer Akropolis, der ihr durchaus umbauter Raum genügt, um einen Vorschein des humansten darin zu bilden“ (Bloch). Einen denkenden Stern ohne Kunst zu organisieren, nein, das ist undenkbar, eher hört das Leben auf Erden auf. Richten wir unser Augenmerk auf dieses Ziel! Dann wird der Bildnerischen Erziehung ein Licht aufgehen, auch wenn noch gar keine „gesicherten, konkreten Ergebnisse und Kenntnisse“ da sind. Solvitur eundo! Wir wissen, daß sehr bald die notwendigen Entscheidungen getroffen werden müssen, damit der Weg zum Reichtum des zukünftigen kosmischen Markusplatzes nicht für immer blockiert werde... Erklären wir also die Kunst nicht zu einem toten Fossil — es gibt bekanntlich auch lebende Fossilien —, das ganz und gar erledigt sei (Wieviel hat die Menschheit, die gerade wegen der Paläontologie nicht mehr glaubt, daß die Welt am 23. Oktober 4004 v. Chr., 9 Uhr vormittags von Gott aus dem Nichts erschaffen wurde — so die Schiffsbibel Darwins — von den Fossilien gelernt! Ehre den alten Knochen und denen, die sie mühevoll herausbuddeln!), sondern widmen wir uns der Akropolis, von der Bloch spricht. Ohne Schwärmerei, das versteht sich.

Diejenigen, die von der Zukunft mehr erfürchten als erhoffen, werden mit Recht fragen, welche Erziehung der Erzieher diesen Prospektiven entspricht. Ich kann mir nicht vorstellen, daß jemals die Problematik der Ausbildung der Erzieher aufgelöst wird, wenn nicht vorher eine entscheidende Konversion in unserem Denken eintritt. Ganz richtig stellt jeder die Frage, was denn Kunst sei und erwartet eine Antwort, die über Kalauer und Tautologien (Kunst ist, was als solche bezeichnet wird; von der langatmigen Erklärung dieser erstaunlichen Tatsache lebt so mancher, den man gut kennt, nicht ganz so gut, wie man ihn kennt!) hinausgeht. Da will der Fragende allerdings sehr viel wissen, nämlich was war, nicht mehr ist, was sein soll und was wird, für wen und wozu. Um das zu beantworten, bedarf es erstens einer gnoseologischen Voraussetzung, ohne die gar nichts mehr verstanden werden kann, wenn auch Berge von Kunstbüchern scheinbar das Gegenteil beweisen und zweitens der Aufhebung einer Entfremdung, die die Kunst vom historischen Prozeß in sublimierter, aber sehr wirksamer Form abschneidet. Vielleicht wird nur der die Notwendigkeit dieser beiden Akte einsehen, der bewußt zur Sache der Menschheit, des Fortschritts und der Noogenese konvertiert. Es versteht sich von selbst, daß dies eine eminent politische Entscheidung darstellt, auf die zu realisierende Po-

lis der einen Menschheit und Menschlichkeit zielend. Den Studenten ist Recht zu geben, wenn sie politische Entscheidungen verlangen, also solche, die in der Politik der Politiker grundsätzlich vermieden werden, mögen sie auch nur dunkel ahnen, was das wirklich heißt. (Zweifellos hängt die Wirksamkeit dieser Einsicht von der Diskretion ab, die sich über die Grade der Realisierbarkeit dessen, was sich dem weiten Ausblick öffnet, Klarheit verschafft. Soviel für die, die jedes rotgeränderte Schneuztüchel auf der Wäscheleine niederzurennen sich verpflichtet fühlen).

Die erste Voraussetzung des Verständnisses von Kunst und Kultur der Gegenwart ist das Überschreiten einer Schwelle. Die Einsicht, daß wir uns im Übergang von einer divergenten, einer immer differenziertere b e s o n d e r e Gebilde kultureller Art ausbildenden Weltstruktur zu einer konvergenten befinden, die eine einzige beschleunigte Welt hervorbringt, ist bereits eine grundlegende Bedingung unserer Erfahrung und vernünftigen Tuns auf jeder Ebene. Ohne diese Einsicht kann nichts Gutes mehr getan werden, geschweige denn etwas verstanden werden. Die Intensität und wachsende Dichte der wissenschaftlichen, kritischen, technischen und planetar-interplanetaren Zivilisation, wo jedermann, ob er will oder nicht, alle Gruppen und Nationen in dieser oder jener Form an der einen Kultur mitarbeiten, sei es in den inneren oder äußeren Kriegen oder im seltenen Frieden, bringt etwas ganz anderes hervor als in aller bisherigen Geschichte. Eine veritable Übermenschheit, verglichen mit dem lockeren Netz lithischer Kulturen, gestaltet (oder ruiniert . . .) ihr Biotop, ihr Technotop und Nootop, den Prozeß der Kultur und Zivilisation. Die Formen, die dabei geboren werden, ähneln in nichts den Formen früherer Kunst . . . Die vibrierende moderne Noosphäre besitzt und erzeugt eine Kunst, die mit der der lithischen Epochen und der späteren Eisenzeit, die (mit Geist) bis ins 17. Jahrhundert reicht, keine Formen und Methoden mehr gemeinsam hat. Das will man nicht hören, am allerwenigsten in der „Kunstwelt", aber es ist so. Der zivilisatorische Gestaltungsprozeß, die Kunst, schafft einmal unter den alten Bedingungen das Venedig zwischen San Marco und Quardi, das andere Mal unter modernen Bedingungen, die durch Flugzeuge, elektromagnetische Wellen und industrielle Prozesse verknüpfte Metropole New York-Tokio-Moskau-Paris-Peking etc., die ja nicht nur, wie es ihre erklärte Absicht ist, eine unheilige Allianz zur Arretierung des gefährlichen Fortschrittes sein kann.

Ich höre den Wutschrei, wenn einer es wagt, das glanzvolle Venedig mit dem gar nicht so glanzvollen „Krebs" der modernen „Stadtkultur" zu vergleichen . . . Ich weiß diesen Schrei wohl zu deuten . . .

Wir müssen eine zweite Schwelle überschreiten: es wird immer wieder behauptet, daß die Kunst ein b e s o n d e r e r Bereich der Wirklichkeit sei, in dem die Künstler ihre „Gesten" vollziehen. Dieser Bereich sei jenseits vom Bösen, ein Reich des Schöpferischen, der Evokation und wie die alten Phrasen heißen mögen. Die Kunst ist nichts Besonderes, antworten wir, sie ist ebenso böse wie gut, ebenso desorganisiert wie organisiert, destruktiv wie konstruktiv, ebenso ambivalent wie die Wirklichkeit, deren Formengefüge sie darstellt, mit der sie koextensiv ist. Wenn dies nicht so wäre, wäre die Beschäftigung mit ihr eine furchtbare Obszönität, vielleicht nur eine psychopathologische Absonderlichkeit. Ich höre nicht nur den Wutschrei, ich höre auch das Stöhnen. Nein, eine solche Sicht bedeutet nicht den Inhalt von „Kunst" maßlos auszudehnen, sondern ihn nur den gegenwärtigen sich maßlos ausdehnenden Bedingungen adäquat zu erklären. Das gibt der Kunst erst den alten Rang und die Würde wieder, die ihr die ästhetizistischen Verengungen abgezwackt haben. (Vielleicht wird man mich auslachen, wenn ich erkläre, daß diese restitutio ad integrum eine konservative Tat ist. Die moderne Kunst der Museen und Akademien, die ich durchaus hin und wieder zu schätzen weiß, teilt das Schicksal ihrer blinzelnden Bestätigung durch Negation, der Antikunst. Beide projizieren, sie tun dies nicht einmal schlecht, alte Vorstellungen auf eine ganz neue Welt. Sieht man denn nicht, daß dies der wahre Grund ist, weswegen die Welt mit den Bildchen, die man auf sie wirft, nichts anzufangen weiß . . .?). Dadurch wird auch die grundfalsche Antithese von Kunst und Wissenschaft hinfällig, welcher Antagonismus ebenso schädlich sich auswirkte wie der perverse Antagonismus zwischen Galilei und den mächtigen Aristotelikern, der, wie man wissen könnte, in vielen Köpfen bis heute nicht beigelegt werden konnte. Jene weigerten sich nämlich, durch das Teleskop zu schauen, und als sie's dann

doch taten, schwuren sie feierlich, keine Jupitermonde zu sehen . . .
Der Bau (ein künstlerischer Akt, nicht wahr?) des Sterns Erde, die Organisation eines denkenden Sterns, das ist die Aufgabe des Menschen. Aufgabe dann, wenn er nicht zugrundegehen will. Vor der Annahme dieser Verpflichtung zum kunstvollen Tun verblassen alle Fragen nach Wie und Was, nach den famosen konkreten Formen und Ergebnissen.
Ich behaupte, daß die Bildnerische Erziehung erst dann aus dem Quicksand der Ratlosigkeit Tausender hektographierter und gedruckter Thesen sich retten wird, wenn sie diese grundlegenden Bedingungen annimmt. Verlangt da gestelzter anthropologischer und anthropomorphisierender Übermut nicht Unmögliches vom gewöhnlichen Kunststudenten? Nein, das glaube ich nicht. Diese Entscheidung ist nämlich von jedem Menschen heute gefordert. Im Gegenteil, der intelligentere, das ist vielleicht nur der aufgewecktere Teil der Studenten, hat schon begriffen, daß er mit der herkömmlichen Mittelmaßlosigkeit und den verführenden Irrwegen nichts Vernünftiges beginnt. Deswegen darf man nicht gleich nach der beschränktesten aller intellektuellen Einrichtungen, der Polizei, schreien. Je mehr den Studenten während des Studiums Denken und Fragen zugemutet wird, desto mehr Einsicht darf man ihnen später zutrauen. Auch wenn es frommen, ruhebedürftigen Ohren sehr mißtönend vorkommen mag, so weiß ich doch aus explorativer Erfahrung, daß gerade die regsamsten und an der Welt interessiertesten Kunsterzieher ihre künstlerische Tätigkeit manchmal offen, meistens aber unbewußt, verdrängt oder vorbewußt als etwas Obszönes, ja Fremdes erleben. Diese Wahrheit des Unbewußten darf unter gar keinen Umständen vom Tisch gewischt werden, da hier Großes, historisch Entscheidendes sichtbar wird. Das Schlimmste wäre, so scheint es mir, der nur zu verständliche Rat, dann müsse der so Denkende eben die Akademie verlassen. Die Universitäten und Akademien sollten aus Sorge um das Schicksal der Kultur diese echte Betroffenheit ans Licht der Reflexion heben. Glaubt denn ernstlich jemand, daß ein Kunsterzieher, der diese Anschuldigung, die das Unbewußte erhebt, nicht reflektiert (es gibt Antworten!), seinen Beruf mit Verstand und Menschlichkeit wird ausüben können, auch wenn er es noch so bewußt will? Wo sonst sollte der an der Kunst aus welchen Gründen immer, es werden schon legitime darunter sein, Anteil nehmenden Jugend Gelegenheit geboten sein, über Notwendiges und Überflüssiges nachzudenken und um Rat zu fragen?
Was braucht der Student, der Erzieher werden will? Eine dreifache Bestärkung, wenn's gut geht, Entwicklung und Weckung, wenn's das Glück will, seiner Liebesfähigkeit, die ihn fähig macht zu sehen. Adorno, dem dieser Mangel an Liebesfähigkeit das Herz zerrissen hat, macht jenen für die auch in der „Kunstwelt" grassierende Unfähigkeit, Werte zu erkennen, verantwortlich. Der Erzieher braucht dringender als einen Bissen Brot die Fähigkeit, sich selbst, die Kunst einschließlich, zu lieben . . . Wer auf den Hochschulen geduldig hören will, weiß, wie sehr der vielgestaltete Selbsthaß sich unter den Deckmänteln der Wissenschaftlichkeit, Kritik und der Kunst versteckt hält. So aber ist „Erziehung" schlechterdings ein entsetzliches Greuel. Liebesfähigkeit erstreckt sich aber nicht nur bis zum Mitmenschen, dem Schüler, sondern schließlich auch auf die ganze Welt, die nur dann essentielle Fortschritte macht, wenn diese auch geliebt werden. Dem jungen Mann, dem jungen Weibe, erfüllt von der Hoffnung, Kinder zu erziehen, muß geholfen werden. Das geschieht nicht so sehr durch die ordnungsgemäße Vermittlung, die sich von selbst versteht, von künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Kenntnissen und Theorien, so wichtig diese sein mögen, sondern durch ein Ambiente freier Rede und Gegenrede, damit die zwangshafte Paranoia, welche aus der Zukunft immer Vergangenheit machen will, zerbrochen werde. Wer hat nicht schon gehört, daß das „Menschenmaterial", das „Schülermaterial" — pfui Teufel über diese teuflischen Verdammungs- und Verfluchungsformeln — das und das Ziel zu erreichen, dieses und jenes zu tun und zu erlernen hat, was ihm die Wissenden vorschreiben. So vermehrt man die Fehler der Geschichte! Das ist keine Erziehung, schon gar nicht auf dem Niveau von Akademien und Hochschulen. Der Lehrer, von der Volks- bis zur Hochschule gilt dies, weiß es nicht besser, bestenfalls weiß er früher frühere, also früher veraltete Stadien des Prozesses, weil er älter ist, vielleicht früher von der Woge der Welt ergriffen wurde, um von ihr bald, noch vor den von ihm Erzogenen

wieder fallen gelassen zu werden. Es ist fast ein Paradox, daß die, die früher da sind, diejenigen erziehen, die in einer späteren, fortgeschritteneren Zeit leben! Fast sollte es umgekehrt sein. Wir verstehen erst dann, wenn wir fortgeschritten sind . . . Dieses Faktum und Fatum zwingt uns, in der Ausbildung von Lehrern besonders vorsichtig vorzugehen und der selbstkritischen — wie wenig Zweifel an der eigenen Weisheit bemerkt man doch an den so scharfsinnig kritischen Kritikern der anderen — psychischen Hygiene, die sich dem individualen und sozialen Wesen zuwendet, unsere ganze Aufmerksamkeit zu schenken. Es ist unerläßlich, daß bei jedem Schritt geforscht werde, warum und wozu er getan wird, damit die unvermeidbare Manipulation in richtiger Weise erfolgt. (Erziehung ohne Manipulation ist eine Narretei, ein Atmen ohne Luft, es kommt darauf an. nicht die Abgase der Pessimismusindustrien einzuatmen.) Erziehung der Erzieher führt zur Tollheit, wenn dem künftigen Lehrer nicht Vertrauen in die kritischen Fähigkeiten vermittelt wird, damit er die Geister unterscheiden kann. Selbstanalyse und Gruppenanalyse, nüchterne Betrachtung der Wirklichkeit schaut — wohlgemerkt, schaut an, von Durchschauen ist keine Rede — die Konflikte der Kindheit, die sozialen Konflikte, die Komplexität der Welt und das Chaos an, um zu einer offenen Orientierung an der Zukunft zu gelangen. (Wieviel ungelöste und unerkannte Konflikte der Kindheit erzeugen wohl in den allermeisten Fällen den Wunsch, Lehrer zu werden!!!) Dann kann der Erzieher frohen Mutes an der Kunst, der Kultur, d. h. an der Hominisation mitarbeiten. Die Widerstände und Widersprüche, die dabei notwendigerweise entstehen müssen, lassen sich ohnedies nicht durch Zauberei und Gerede beseitigen. Gestörte Liebesfähigkeit, sprich Geschichtsfeindlichkeit, wird an dieser Aufgabe zuschanden. Die entscheidende Aufgabe im Studium eines zukünftigen Lehrers wird es wohl sein, daß er den gordischen Knoten individueller und kollektiver Konflikte erkennt, als Aufgabe anerkennt und geduldig aufzulösen beginnt. Diese psychischen, sozialen, historischen und politischen Konflikte entstammen der noch immer andauernden Kindheit, nämlich seiner eigenen und der der Menschheit. Ein unaufgeklärter Lehrer projiziert unweigerlich dieses Syndrom auf das „Schülermaterial", das er dadurch erst erzeugt. Dann war alles vergebens. Wenn hingegen der Student einsieht, daß es gar keinen guten Sinn haben kann, ungelöste Ödipalkonflikte mit der Welt und Weltgeschichte zu verwechseln, das kommt viel häufiger vor als man denkt, wird ihm die Einsicht nicht schwerfallen, daß Kunst und Erziehung keine Dinge an und für sich, sondern nur im Ganzen der Welt sinnvoll sind.

Auf der Suche nach geistiger Sicherheit und personaler Erfüllung strömen die Studenten auf die Kunstakademien; ein vergebliches Unterfangen! Viel wichtiger scheint mir zu sein, daß dem zukünftigen Lehrer die Sucht nach Sicherheit, deren primitivste die ökonomische ist, ausgetrieben wird, hinter der sich der Todestrieb verbirgt. Also versuchen wir den langlebigen Schutt archaischer Mentalität wegzuräumen und in die paläolithischen, bronze- und eisenzeitlichen Handwerke, die dem durch nichts zu verblüffenden Blick, ätsch, hast du's nicht gesehen, den Sprung in das polyästherne Reich der Freiheit vorhüpfen, ein wenig noosphärische Reflexion zu bringen, welche angestrengt in die Zukunft schaut, die gewiß kommt, weil sie schon da ist. So leicht läßt sich die Geschichte nicht „machen", wie sich das jugendliche Verzweiflung vorgaukelt, die immer bedroht erscheint in den resignativen Pessimismus zurückzufallen, aus dem sie sich vielleicht erhob. Das menschliche Dasein wird immer schwieriger, reicher an Tod oder Leben heischenden tragischen Entscheidungen. Wäre das nicht so, wäre das Leben nicht lebenswert. Diese Entscheidungen aber sind das Material der von uns geforderten Kunst. Die Erziehung entgeht dem notwendigen Wechsel aller, ich wiederhole aller unserer Anschauungen und Handlungen nicht. Nolentem fata trahunt, volentem ducunt. Wohin sie uns schleppten, wissen wir schon recht gut . . .

Vereinsmitteilungen

Eindrücke vom 21. Insea-Weltkongreß in Zagreb

Dem Auftrag der Bundesvollversammlung in Feldkirch entsprechend habe ich am Insea-Kongreß in Zagreb teilgenommen.
Ich möchte im folgenden Kurzbericht einen Eindruck von diesem Weltkongreß geben und kritisch Stellung beziehen.
Die Exklusivvereinigung der Insea-Fixstarter verbreitet ein Fluidum, wie es von kapitalkräftigen Clans, wie dem Olympischen Komitee und ähnlichen Organisationen, bekannt ist. Der Ort der Handlung war die Technolosko-Ekonomski, eine hohe technische Schule aus Beton und Glas in Rasterbauweise im neuen Teil von Zagreb. In acht Sektionen wurden 81 Referate gehalten. Die Organisation war an diesen Dimensionen gemessen gut. Aus Gesprächen mit in- und ausländischen Teilnehmern, die diesen Weltzirkus in Kunsterziehung schon oft bereist hatten, war übereinstimmend die Meinung zu vernehmen, dem Inhalt nach sei dieser Kongreß nicht besonders „important".
Zu den Ausstellungen: Wer die Dokumentation des Kongresses von Lund (Schweden) in den fünfziger Jahren kennt, ist erstaunt und erschüttert zugleich über die Stagnation der Bildinformationen. Hier werden Bildchen angeboten und derart miserabel montiert — hier wird „Gewährenlassen" als „Freies Gestalten" umschrieben, da sind vollgestrickte Flächen zu sehen — manchmal echte „Wiener Schule". Der österreichische Beitrag von Frau B. Ernst bedeutet eine angenehme Ausnahme, die Blätter sind gut und übersichtlich montiert, die Textierung einheitlich und die Motivation im Text ersichtlich. Sicher gäbe es etliche Einwände, zum Beispiel wieweit der Begriff Graphik in die Malerei verschiebbar ist u. ä. m., aber an Geschlossenheit wurde dieser Beitrag von keinem anderen erreicht. Inoffiziell hatte auch Herr L. Hoffmann einen Tag lang seine seit Jahren bekannten Bildchen gezeigt, dann mußten die Flächen für den verspätet eingetroffenen Beitrag von Brasilien freigemacht werden. Im plastischen Bereich fehlt alles. Als kleiner Ansatz kann das Workshop der Franzosen betrachtet werden, die einen Nachmittag lang mit Papierrohren Raumelemente montierten. Es war nicht sofort ablesbar, sollten Einsichten in das statische Verhalten von Rohren gewonnen werden, oder sollten die gebauten Raumgitter das Problem Raum und Transparenz nahebringen. Jedenfalls wurde fleißig „gebastelt". Es fehlte die Photographie völlig. Keine Fachliteratur wurde ausgestellt, die einmalige Chance, diese aus der gesamten Welt repräsentiert zu finden, wurde vertan. Keine Posters, außer dem Insea-Plakat um 20 Din. Wenig experimentelle Filme von Schülern und Jugendlichen. Der Begriff der visuellen Kommunikation scheint in der Dokumentation bei diesem Kongreß nicht auf. Ansätze für eine didaktische Bewältigung waren im Ausstellungsraum von Belgien gegeben, wo Kriterien erstellt wurden, um Denkbezüge im Bildgeschehen ablesbar zu machen und wo der Versuch unternommen wurde, das kreative Verhalten zu messen. Bezeichnend, daß im Ausstellungsteil der Beitrag der BRD fehlte.
Nun zu den Referaten: Von dem üblichen Gerede von der Weltverbesserung durch Kunst abgesehen, möchte ich auf zwei Referate näher eingehen, die völlig andersgeartet im Vergleich zum übrigen Kunsterziehungsjahrmarkt waren. Es war dies erstens das Referat von David Bethel, dem stellvertretenden Direktor, City of Leicester Polytechnic, Großbritannien: „Kunst, Ästhetik und Massenkultur." In diesem hervorragenden Referat wurde die Frage aufgeworfen, wie es denn möglich sei, daß trotz konsequenter Kunsterziehung vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung dieser Erziehungszweig so wenig effektiv ist, und er führt aus: „Kunst ist ein natürliches Lernmittel auf allen Entwicklungsstufen des Menschen, es fördert Werte und Disziplinen, die für eine volle intellektuelle, emotionelle und soziale Entwicklung des Menschen in einer Gemeinschaft wesentlich sind. Trotzdem steht fest, daß Kunsterziehung nachweislich in einer Art praktiziert wird, die durchaus nicht die schöpferischen Kräfte entwickelt und daß von all den Millionen Schulkindern, die Kunsterziehung in ihrer allgemeinen Erziehung genossen haben, nur wenige zu visuell unterscheidenden Erwachsenen heranwachsen."
D. Bethel zitiert dann den Unterrichtsminister seines Landes, Viscount Eccles: „In Großbritannien wie auch auf dem europäischen Kontinent tut sich eine Kluft auf zwischen intellektuell Reichen und intellektuell und künstlerisch Armen, dies ist ein soziales Dilemma. 5 bis 10 Prozent

der Bevölkerung, die Elite, hat mehr Chancen als je zuvor, Kunst zu verbrauchen, während die Masse der Bevölkerung weit zurückbleibt. Es ist nicht der Unterschied zwischen reich und arm in finanziellem Sinne, sondern der Unterschied, der auf verschiedener intellektueller und künstlerischer Erfahrung beruht."

Im folgenden beschäftigt sich Bethel mit den Zielen der Kunst und der Kunsterziehung und definiert: „Das wichtigste Ziel im Kunstunterricht ist, die Schüler aus dem visuellen Analphabetentum herauszuführen. Das bedeutet, weniger Fähigkeiten zur Herstellung von Gegenständen auszubilden, die dann wie ‚Kunst' aussehen (was das Weiterreichen gewisser Fertigkeiten bedeuten würde), noch weniger sind wir daran interessiert, ‚talentierte Künstler' zu produzieren, sondern das Hauptanliegen ist, jedes Kind auf visuelle Werte hin zu erziehen, also zur ‚visuellen Intelligenz', wie dies genannt worden ist. Wenn wir visuelle Werte lehren, so müssen wir auch eine Wertskala entwerfen und uns darum bemühen, eine Art visuelle Logik zu lernen." Im folgenden zeigt D. Bethel den Zusammenhang von „visueller Intelligenz", „visueller Logik" und „Kreativität" auf. Er spricht die bekannte Tatsache, daß das Schöpferische in Kunst, Wissenschaft und Technik gleichwertig ist, sehr präzise aus. Über die Gründe, warum die Kunsterziehung eine so geringe Effektivität im europäischen Raum hat, führt D. Bethel aus: „Die gesamte Tradition der Kunstschulen in Europa hat im wesentlichen auf einer Tradierung von Fertigkeiten, dem Herstellen von Dingen nach vorgeschriebenen Formeln basiert. Die Kunsthochschulen sind noch immer Plätze für eine verschwindend kleine Zahl ‚begabter' junger Leute, das heißt für solche, die eine Fähigkeit an den Tag legen, in altbewährter Manier zu zeichnen und den Wunsch hegen, diese Fertigkeiten erfolgreich auszuüben. Diese Tradition hat wenig mit Kreativität zu tun, trotzdem waren die meisten Kunstlehrer an Grund- und weiterführenden Schulen entweder das Produkt von Kunsthochschulen oder erhielten ihre Ausbildung in Pädagogischen Hochschulen wiederum durch die Produkte der Kunsthochschulen.

Wenn wir wirklich die breite Masse aus dem visuellen Analphabetentum herausführen wollen, müssen wir unsere Konzeption vom Objekte-Machen über Bord werfen und für den Prozeß der praktizierenden Kunst neue Wertmaßstäbe finden. Dies bedeutet, daß vielleicht Cizeks Satz ‚Laßt Kinder wachsen, sich entwickeln und reifen' mißverstanden worden ist. Kindliche Kunst ist nur eine Phase, eine frühe Phase in der Erziehung. Die spätere Phase des Wachsens, der Entwicklung und des Reifens setzt nicht den ungehemmten Selbstausdruck des Fünfjährigen fort, sondern sie bedeutet, daß eine visuelle Sprache gelernt, eine visuelle Logik verstanden und der Gestaltungsprozeß praktiziert wird, um dann herauszufinden, daß sich eine ganz neue Welt aufgetan hat."

In diesen Sätzen verbirgt sich das „Bildnerische Denken", von dem P. Klee in seinen Büchern spricht und das als terminus technicus R. Pfennig in die Kunstdidaktik eingeführt hat.

Bethel fordert die Ausbildung dieses außersprachlichen Kommunikationsmittels für umfassende, aber auch präzise, detaillierte visuelle Information. Er verweist auf die Fülle der Fernsehinformationen, auf die außerschulischen Bildungsmöglichkeiten durch das Kassettenrecordersystem und er führt weiter aus: „Die Grammatik der Verkehrszeichen, Ampeln und sonstigen visuellen Informationsträger, diese visuelle Sprache wird gewöhnlich in sprachlichen Begriffen geformt — Farbe, Ton, Linie, Form, Gestalt usw. —, in Wörtern also, die wir für die Beschreibung visueller Qualitäten benützen. Wie jede andere Sprache, so muß auch die visuelle Sprache gelernt werden. Aus verschiedenen Gründen sind die Erwachsenen, die im allgemeinen europäischen Erziehungsbild erzogen wurden, mit der visuellen Sprache und deren Werten weder auf natürliche Weise, noch durch regelrechten Unterricht vertraut. Diese Tatsache hat eine unterentwickelte ‚visuell analphabetische' Bevölkerung zur Folge, die nicht fähig ist, sich der visuellen Phänomene ihrer Umgebung voll zu bedienen und zu erfreuen. Und das hat auf dem direkten Wege zu Massenproblemen, wie Umweltverschmutzung, Zerstörungen oder sogar Fehlen von landläufigen Normen der historisch-kulturellen Konservierung, geführt. Die fehlende Kenntnis einer visuellen Sprache steht in direktem Zusammenhang mit fehlender visueller Kultur und fehlendem Verständnis für visuelle Kreativität. Ohne dieses Verständnis aber gibt es keine Wertschätzung der Kunst und keinen

Kunstverbrauch; Kunst wird zur reinen Ware, die man besitzen kann, zu einer Geldinvestition oder zum Statussymbol."

D. Bethel weist in seinem Referat darauf hin, daß die Institution Schule, der Kunstuntericht in diesem Falle, mit seinen tradierten Vorstellungen vom Gewährenlassen, versagt hat. Dieser Unterricht hat den Menschen nicht vorbereitet, visuelle Entscheidungen, wie sie die Gesellschaft von ihm ständig fordert, zu treffen. Der visuell ungebildete Mensch ist Sklave jeder Mode und Kunstströmung, die ihn meist verspätet erreicht. Er kann nicht kritisch handeln, weil ihm die Maßstäbe fehlen, er wird von Einzelnen und Gruppen ständig manipuliert. Bethel hat nicht versucht, die „visuelle Sprache" zu definieren, jedoch auf Faktoren hingewiesen, die den Umfang dieser Sprache deutlich machen.

Das zweite Referat, diametral zu den übrigen zu orten, hielt D. Kerbs von der Pädagogischen Hochschule West-Berlin über das Thema: „Überlegungen zum Problem einer allgemeinen, wissenschaftlichen Theorie der ästhetischen Erziehung."

Wer die Situation auf dem deutschen Kunsterzieherfeld einigermaßen kennt, wird sich von den hochgestochenen Formulierungen nicht bluffen lassen. Hier wird das Dilemma augenscheinlich, in dem sich die junge deutsche Kunsterziehergeneration befindet, nämlich die Angst, bei linksradikalen Studenten nicht anzukommen und daher bereits von vornherein alles in Frage zu stellen. Vieles, was Kerbs andeutet, ist begründet und bewiesen. Sicher sind in den westlichen Ländern Profitmaximierung und Manipulation der Massen nicht nur Schlagworte, mit denen Politiker operieren, sondern Tatsachen, sicher ist es richtig, daß es keine politik- und wertfreie Kunst gibt, daß politische Bildung auch die visuellen Bereiche einschließt. Trotzdem meine ich, daß das Fach Kunsterziehung nicht zum Experimentierfeld von Politologen ausgeweitet werden kann und darf. Kerbs stellt seine Überlegungen in Thesen, die ich zusammenraffen möchte, wie folgt dar: „Es gibt keine ausgearbeitete wissenschaftliche Theorie der ästhetischen Erziehung. Es gibt nicht einmal eine allgemeine wissenschaftliche Theorie der Kunsterziehung — es gibt nur mehr oder weniger wissenschaftliche Vorarbeiten dazu."

Kerbs folgert weiter: „Es ist kein Zufall, daß es keine umfassende Theorie der ästhetischen Erziehung gibt, es kann sie gar nicht geben, weil es in den kapitalistischen Ländern des Westens keine allgemeine wissenschaftliche Theorie der Bildung und Erziehung gibt. Es gibt in diesen Ländern auch keine allgemein anerkannte Theorie der Kunst, die die Funktion der Kunst vom bürgerlich kapitalistischen Standpunkt aus für die Gegenwart verbindlich formuliert. Was es gibt, sind Interpretationen der jeweiligen Kunstmoden."

Im Mittelteil seines Referates sagt Kerbs: „Historisch gesehen ist die bürgerliche Klasse die bisher letzte, die einmal Kunst hervorzubringen und gemeinsam zu nutzen imstande war. Das vielberufene Ende der Kunst ist im Grunde nichts anderes als das Ende des kollektiven Selbstbewußtsteins der bürgerlichen Klasse, dessen Zerfall schließlich auch die verschiedenen Bereiche der ästhetischen Praxis erfaßt hat. In dieser Epoche der bürgerlichen Bewußtlosigkeit, in der sowohl die pädagogische als auch die ästhetische Praxis theorielos, d. h. ohne Plan und Ziel betrieben wird, blühen die Mystifikationen. An die Stelle der nicht vorhandenen Theorie treten die gemachten Geheimnisse und die unreflektierten Wunschvorstellungen — als Fluchtmanöver des bürgerlichen Bewußtseins vor dem Eingeständnis seiner eigenen Rat- und Ziellosigkeit."

Welche Alternativen hat D. Kerbs anzubieten? „Innerhalb des Unterrichts kann versucht werden, antikapitalistische, d. h. nicht antidemokratische Unterrichtsinhalte zu realisieren. Das Ziel der diesbezüglichen theoretischen und praktischen Arbeit müßte es sein, den Kunstunterricht zu einem Fach zu machen, nach dem die Schüler selbst verlangen, weil sie merken, daß sie hier nicht bloß entkrampft und beschäftigt werden sollen, sondern daß ihnen von den ästhetischen Phänomenen her die Wahrheit über die Geschichte und den Zustand der Gesellschaft gesagt wird. Kulturautonomie, allseitige Entfaltung des Individuums und kollektive Solidarität sind die Werte der Basisdemokratie."

Zusammenfassung

Nach dem letzten Satz von D. Kerbs, der ein Zitat des italienischen Marxisten Lelio Basso ist, scheint Kunsterziehung das einfachste Instrument zur Verwirklichung all dieser Ideen zu sein. Was

aber dem Kunstunterricht fehlt, sind veränderte Inhalte und didaktische Systeme. In der recht umfangreichen Diskussion nach dem Referat wurden wesentliche Übereinstimmungen präzisiert: Erste Tatsache: In vielen Ländern (es wurden genannt USA, Canada, Jugoslawien, BRD, Österreich, Frankreich, Australien) wird der Kunstunterricht in den Bereichen der 14—18jährigen reduziert. Zweite Tatsache: Nach Übereinstimmung der Delegierten dieser Länder (hier stimmte einiges, was Kerbs sagte) sind die tradierten Inhalte des Kunstunterrichtes nicht effektiv genug, den Unterricht in diesen Bereichen aufrechtzuerhalten. Die Inhalte sind neu zu überdenken, neu zu formulieren, nicht nur um für den Unterricht effektiv und attraktiv genug zu werden, sondern, um mit D. Bethel zu sprechen, **„die Menschen aus dem visuellen Analphabetentum herauszuführen — sie visuell zu begaben".**

So extrem die Positionen der beiden hier näher ausgeführten Referate auch sind, die vergleichbare Basis bildet das **Verlangen nach Veränderung der Inhalte, wenn Kunstunterricht nicht „abzuschaffen sei", wie H. Möller es fordert. Mit diesem Kurzbericht sei auch auf die zwielichtige Situation unserer Kunsterzieherausbildung hingewiesen, die es zu verändern gilt, wenn Bildnerische Erziehung, wie das Fach bei uns heißt, im Fächerkanon einen Stellenwert bekommen soll.**

Gustav Zankl

Kurzberichte

Werkstättenseminare, veranstaltet vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst, für Lehrer der allgem. bild. höh. Schule.

Zum dritten Mal wurden heuer vor Schulbeginn Werkstattseminare für Lehrer der allgem. bild. höh. Schule abgehalten. Zu den Veranstaltungen über „Architektur", „Plastisches Gestalten" „Steinbildhauerei" und „Graphik", die im Vorjahr bereits stattgefunden hatten, kamen noch „Farbphotographie" und „Weben" hinzu. Aufgrund der Erfahrungen der vergangenen Jahre konnten die Seminare von deren verantwortlichen Leitern noch zielführender aufgebaut werden. Zu der im Mittelpunkt stehenden praktischen Arbeit wurde fein dosiert und zeitlich richtig placiert die nötige theoretische Untermauerung durchgeführt. Materialtechnische, künstlerische und pädagogische Informationen sollten einer direkten Integration der erlernten Teilgebiete in den Unterricht dienen. Abschließend sei festgestellt, daß der Fleiß und die Begeisterung in allen Seminaren nahezu beispiellos waren: oftmals wurde nächtelang gearbeitet, fast alle Kollegen wollten im nächsten Jahr wiederkommen und wünschten sich für die Zukunft eine längere Seminardauer. Bei rein verbal geführten Tagungen war derlei nie der Fall gewesen.

Dem BMfUK sei für die Ermöglichung dieser Veranstaltungen herzlichst gedankt.

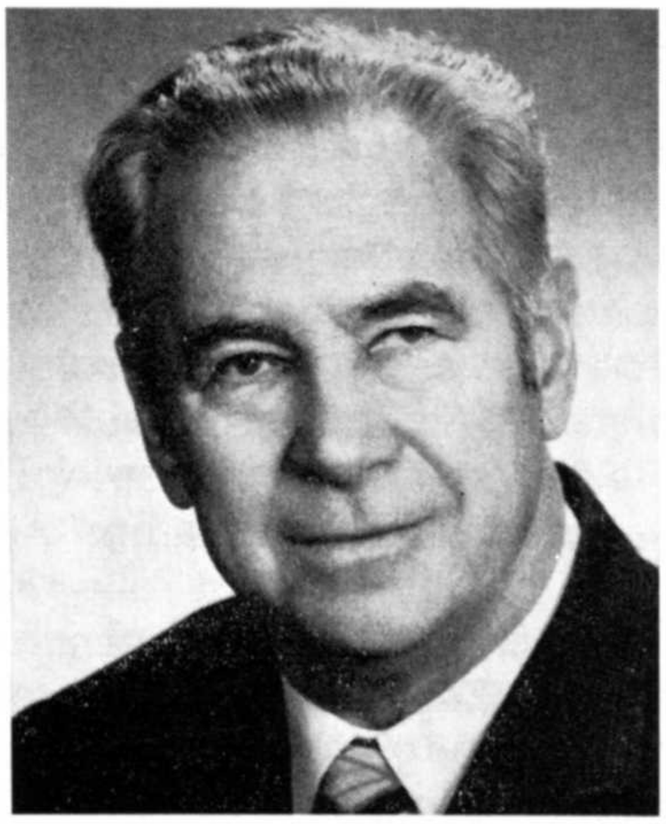
Obernberger Sommerkurse 1972.

Veranstalter: Alfred Böhm-Chemie

Wie alljährlich fanden auch heuer wieder die seit Jahren etablierten Obernberger Sommerkurse statt.
Sie wurden wie bisher unter der bewährten Leitung von Herrn F. I. mag. art. A. Degenhardt und Herrn Prof. Josef Opperer abgehalten.
F. I. Degenhardt leitete den Kurs für „Graphisches und farbiges Gestalten". Er ging dabei von bestimmten bildnerischen Gestaltungsmitteln aus
a) Von den 5 Eigenschaften der Formkontraste, (Raumkontrast, Richtungskontrast e. c) b.) Von den 4 Eigenschaften des Lichtes (Lichthelligkeit, Lichtfarbigkeit, e. c.)
Das Programm des zweiten Kurses, der von Prof. Opperer gehalten wurde, beinhaltete folgende Aspekte des plastischen Gestaltens:
a) Von der Linie zum Raum; b) Von der Fläche zum Raum; c) Formen aus Ton; d) Erfassen des Raumes.
Die von den Teilnehmern aufgrund der theor. Unterweisungen gestalteten Arbeiten wurden nach Fertigstellung vor der gesamten Gruppe vom Kursleiter besprochen und so weitere wertvolle Erkenntnisse gewonnen.

Dem Veranstalter herzlichen Dank für die großzügige Unterstützung.

Zum Gedenken an Eduard Böhler



Oberschulrat Direktor Eduard Böhler, langjähriges Mitglied und aktiver Funktionär, er war Vorsitzender der Landesgruppe Salzburg des BÖKWE, ist am 19. 10. 1972 verschieden.

Sein Leben galt der Kunst und vor allem der Kunsterziehung. Tätige Mitwirkung und Gestaltung vieler Bildungsreisen in das Ausland, Fortbildungskurse für Lehrer des Pflichtschulsektors und allgemeine Erwachsenenbildung gehörten in das arbeitsreiche Leben dieses erfolgreichen Pädagogen. Für seine Verdienste verlieh ihm die Stadt Salzburg den Ehrenring, die Landesgruppe Salzburg des BÖKWE ernannte ihn zu ihrem Ehrenvorsitzenden.

Ein kurzer Auszug aus der Trauerrede des Präsidenten des BÖKWE, Herrn FI Prof. Degenhardt charakterisiert am besten den Menschen Böhler.

„Oberschulrat Eduard Böhler war ein äußerst sensibler, ein durch und durch musischer Mensch, der es glänzend verstand, eine fruchtbare Synthese herzustellen zwischen seinen künstlerischen Ambitionen und seiner Tätigkeit als Lehrer und Erzieher.

Er war ein Mensch voller Ideen und voll Unternehmungsgeist, ein Mensch, der gewinnen, mitreißen und begeistern konnte.

Ein Mensch, der dem Leben zugetan war, ein Mensch voller Lebensfreude, der stets Anteil nahm an dem Schicksal seiner Mitmenschen und auf dessen Verständnis man bauen konnte, ein Mensch, der niemand wirklich weh tun wollte und konnte, der immer da war, wenn man ihn brauchte, der immer bereit war zu helfen, wo er helfen konnte, ein guter, ein gütiger Mensch, ein Mensch mit Herz, der sich nicht scheute, dies auch zu zeigen.“

Anmerkungen zu:
Berta Ernst „Musikalische Graphik“

[1] Werner Haftmann: Formidentitäten zwischen Musik und moderner Malerei (aus: „Aspekte der Modernität“, 1960).
[2] W. Kandinsky: Über das Geistige in der Kunst.
[3] Paul Klee: Das Bildnerische Denken. 2. Auflage, Basel, Stuttgart, 1964.
[4] Oskar Rainer: Musikalische Graphik. Studien und Versuche über die Wechselbeziehungen von Ton- und Farbharmonien. Wien 1924.
[5] Georg Anschütz: Farbe-Ton-Forschungen. 1. Bd., Leipzig 1927, 2. Bd., Hamburg 1931.
[6] Theodor Lipps, Grundlagen der Ästhetik. 1903.
[7] Ludwig Klages: Der Geist als Widersacher der Seele.
[8] W. Metzger: Psychologie, 1968.
[9] Susanne K. Langer: Philosopie auf neuen Wegen. Berlin 1965.
[10] J. Goldbrunner: Individuation / Tiefenpsychologie von C. G. Jung, 1949.
[11] A. Wellek: Musikpsychologie und Musikästhetik, 1963.
[12] Der Pelikan 1969/1967: Georg F. Schorer, Farbimpressionen vom Prager INSEA-Kongreß 1966.

Näheres im Sonderdruck: Berta Ernst, Musikalische Graphik. J. S. Staedtler, Nürnberg 1970.

Buchbesprechungen

Kleine Kunstgeschichte Österreichs.

Prof. Dr. Karl Fink, Prof. Dr. Roderich Geyer, Prof. Franz Luger. Kleine Kunstgeschichte Österreichs, Österreichischer Agrar-Verlag, Wien, 1972, 64 Seiten Text, 24 Farbtafeln, 32 Seiten Schwarzweißbilder, Format 23×31, mehrfarbiger, cellophanierter Pappband, Preis S 196,—.

Die Verfasser des neu erschienenen Buches verstehen durch kurze, prägnante Informationen das Hauptgebiet „Kunstgeschichte Österreichs" von allen Seiten her aufzuschließen und dennoch überschaubar zu bleiben.
Das Zusammenwirken vom kurzen, sachlichen Text in kunsthistorischer Sicht, von klaren, anschaulichen Zeichnungen, übersichtlichen Tabellen und der Einführung in Grundbegriffe der Techniken fördert zweifellos das Interesse und den Wunsch, die angeführten Originale kennenzulernen. Dieser wird noch unterstrichen durch die sorgfältig getroffene Auswahl der Photos und Reproduktionen, die zum Großteil von vorzüglicher Qualität sind.
Die schlichte Einmaligkeit dieses sehr großzügig und seriös gebrachten Werkes liegt darin, daß es nicht so sehr auf einmal gelesen sein will, sondern als Reisevorbereitung und als Nachschlagewerk für kunsthistorische und künstlerische Fragen vom Kunstinformierten wie vom Laien oft zur Hand genommen werden soll.
Bestechend durch seine knappe Form unterscheidet es sich angenehm von den oft zu umfangreichen zeitgenössischen Büchern ähnlicher Bereiche.
Jede der sehr anschaulich wirkenden Buchseiten beginnt mit einem weißen, für persönliche Notizen bestimmten Reserverand.
Das in Schrift und Bild vorzüglich gestaltete Umschlagbild könnte manchem neuen Werk zur Anregung dienen. Dieses Buch sollte in keiner Bibliothek fehlen.

Mag. art. Gertrud Banner

Kohlhammer Kunstkalender 1973.

Verlag Kohlhammer, Stuttgart, 1972, 24 Farbtafeln, Titelbild: Gabriele Münter, Der blaue See, 1 Seite Bildlegenden, 14-Tage-Kalendarium (deutsch und englisch), Format 27,5×37,5 cm, DM 11,80.

Der Kalender 1973 bringt eine geschickt ausgewählte Reihe weniger bekannter Werke der großen „Alten" der modernen Malerei, wie Marc, Pechstein, Miro, Feininger, Picasso, Ernst, Nolde, Kandinsky, Klee u. a. Die Bildauswahl bewegt sich zwischen noch erkennbar gegenständlichen und rein abstrakten Gestaltungen. Farbwiedergabe und Qualität der Reproduktionen sind ausnahmslos als hervorragend zu bezeichnen. Eine sehr knapp, aber konzentriert gefaßte Imformation über Bild und Künstler verschafft jedermann wertvolle Einblicke in Bildinhalt und Bildgestaltung. Dem Kalender ist ein interessantes Preisausschreiben beigeheftet. Der an moderner Malerei Interessierte wird an dieser Zusammenstellung Gefallen finden.

Mag. art. Gertrud Banner

Warenzeichen — Design
Idee und Verwirklichung

Ein Handbuch internationaler Warenzeichen von Peter Wildbur, Verlag Otto Maier, Ravensburg 1969, 96 Seiten mit 236 zum Teil zweifarbigen Abbildungen.

Das Buch zeigt 236 internationale Warenzeichen aus 18 Ländern. Die Warenzeichen sind zur raschen Orientierung und für Vergleichsmöglichkeiten in 8 Gruppen geordnet (z. B. Gruppe 3 Industrieerzeugnisse, Gruppe 7 Kommunikation, z. B. Presse, Verlagswesen, Rundfunk, Fernsehen). Der Begleittext zu jedem Warenzeichen gibt den Namen des Gestalters und Auftraggebers und Erklärungen an. Wildbur hat vorbildlich gelöste Warenzeichen gesammelt, die dem Grafiker und dem Kunsterzieher Anregungen geben.

K. S.

Jungen basteln und werken
Material - Werkzeug - Technik

George A. Vogenauer, C. Bertelsmann Verlag, Gütersloh 1968, 640 Seiten mit 19 Fotos und 355 Werkzeichnungen mit über 1000 Detailzeichnungen.

Vogenauer gibt einführende Berichte über Papier und Pappe, Styropor, Holz und Elektrizität, über die Dekoration. Kapitel über Elektrotechnik (bis zum selbstgebauten Elektromotor), Kunststoffe, Modelliermassen und über Metallarbeiten für den Modellbau folgen. Der Hauptteil des Buches trägt den Titel: „Modellbau, das richtige Hobby für Söhne und Väter", er behandelt die Modelleisenbahn, die Automodelle, den Schiffsmodellbau, den Flugmodellbau und die Fernsteuerung für Auto-, Schiffs- und Flugmodelle. Abschließend zeigt Vogenauer Möglichkeiten für Arbeiten im Tonstudio und im Fotoatelier. Das Buch gewinnt durch die erklärenden Zeichnungen von Helmold Dehne nach Entwürfen des Autors. Ein ausgezeichnetes Buch für den Bastler, vor allem für den Freund des Modellbaus.

K. S.



Fordern Sie, bitte, Muster und Prospekte an:
A. W. FABER-CASTELL Gesellschaft m. b. H.,
Lindengasse 4, 1070 Wien, Postfach 458.



Eine neue Farbe für großflächiges Malen

Kinder benötigen für ihre bildnerischen Aussagen ein kindgemäßes Malmittel. Mit der neuen Pelikan-Schultempera 740 wurde es geschaffen. Die Pelikan-Schultempera 740 ist eine pastose Deckfarbe und eignet sich im besonderen Maß für großformatiges Malen. Sie läßt sich mit Wasser verdünnen und ist sparsam im Gebrauch. Es stehen 14 leuchtende Farbtöne zur Verfügung, und zwar in Kunststoff-Flaschen mit 200 ccm Inhalt. Die Farben sind von hoher Deckkraft und zeigen einen samtartig matten Aufstrich.

Das Kind bekommt nur jene Farben auf die Palette gedrückt, die es sich wünscht. So wird die individuelle Farbwahl besonders betont. Dies wird sich in den Bildern der Kinder durch eine überzeugende Farbgebung und ein geschlossenes Farbkolorit bemerkbar machen. Das neue, moderne Malverfahren stellt somit auch in kunstpädagogischer Hinsicht einen Fortschritt dar.

GÜNTHER WAGNER PELIKAN-WERK WIEN