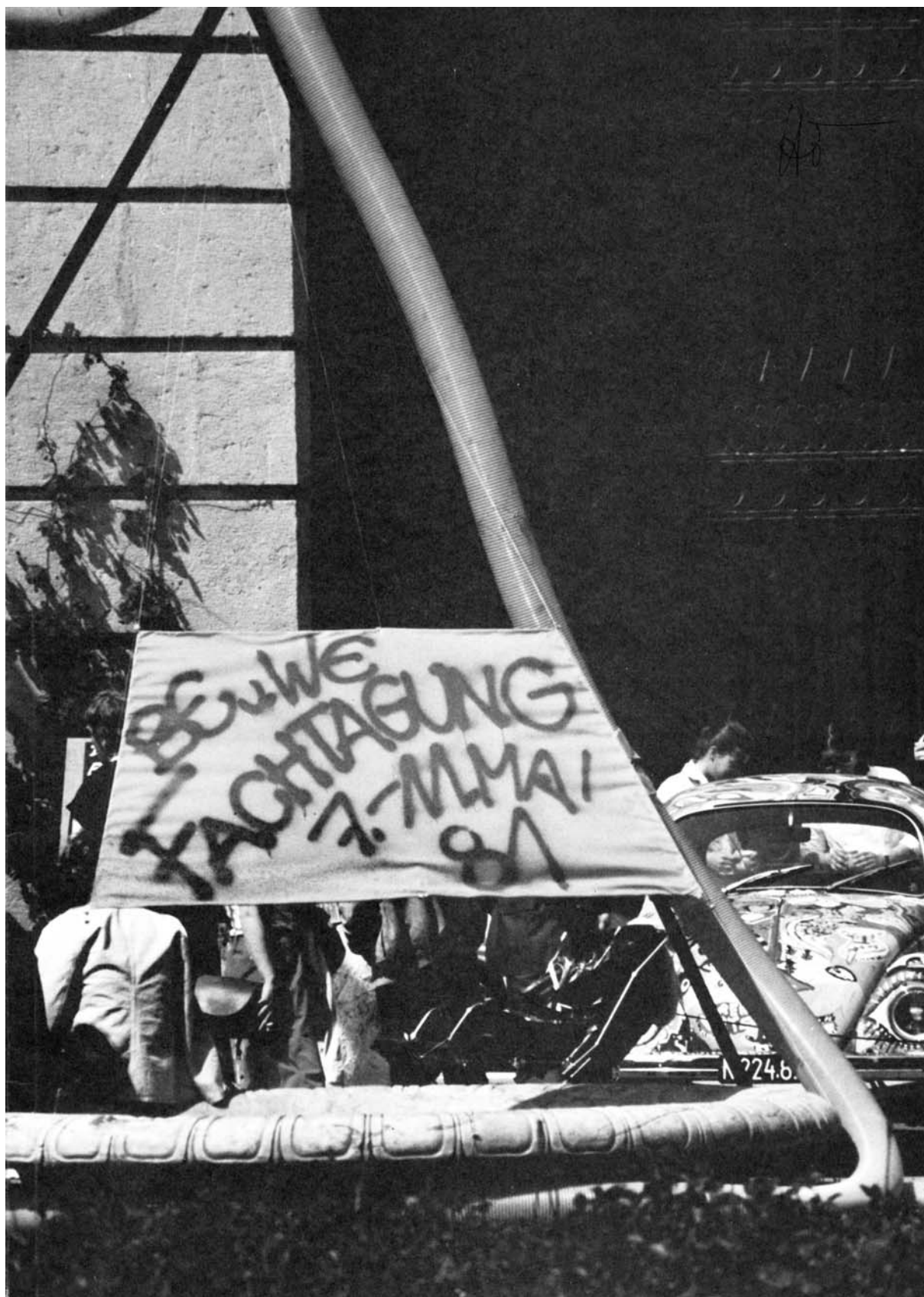


# BERICHTBAND zur FACHTAGUNG 1981



**25 JAHRE  
BUND ÖSTERREICHISCHER KUNST- U. WERKERZIEHER**

FACHTAGUNG FÜR BILDNERISCHE ERZIEHUNG,  
WERKERZIEHUNG, TEXTILES GESTALTEN

Zu den Themen:

**KUNSTVERMITTLUNG KUNST UND UMWELT**

von Donnerstag, 7. Mai bis Montag, 11. Mai 1981

**MUSEUM MODERNER KUNST/ PALAIS LIECHTENSTEIN**  
Fürstengasse 1, 1090 Wien

Ehrenschutz:

Bundesminister für Unterricht und Kunst Dr. Fred Sinowatz  
Bundesminister für Wissenschaft und Forschung Dr. Hertha Firnberg

Ehrenpräsidium:

Bürgermeister der Stadt Wien und Präsident des Stadtschulrates für Wien Leopold Gratz  
Vizebürgermeister Dr. Erhard Busek  
Amtsführender Präsident des Stadtschulrates für Wien und Mitglied des Bundesrates  
Hans Matzenauer  
Vizepräsident des Stadtschulrates Hofrat dr. Markus Bittner

Die Tagung wird vom Bundesministerium unterstützt  
und als Fortbildungsveranstaltung anerkannt.

Tagungssekretariat:

Prof. Mag. Hilde Brunner  
1120 Wien, Stegmayergasse 96/3, Telefon 85 20 514

## Inhalt:

Editorial	4
Eröffnung:	
Dieter Ronte (Dir. MMK)	5
Heribert Jascha (Vors. BÖKWE-Wien)	6
Adolf Degenhardt (Präs. D. BÖKWE)	7
Ernst Bauernfeind (FI)	10
Axel von Kriegern, Tübingen: <i>Künstler, Kunstvermittler, Ästhetischer Erzieher – Gedanken zur eigenen ästhetischen Praxis des Kunsterziehers.</i>	15
Peter Gorsen: <i>Kunstgeschichte als Kunstvermittlung – Strategien gegen die Geschichtsvergessenheit</i>	23
Daniela Hammer-Tugendhat: <i>Möglichkeiten der Kunstgeschichte bei der Vermittlung traditioneller Kunst am Beispiel der Kreuztragung Christi von Pieter Bruegel</i>	28
Dieter Ronte: <i>Museumspädagogik</i>	36
Erich Huber: <i>Vom bildhaften Denken</i>	39
Ernst Skrička: <i>Gebaute Zeichen</i>	45
Adolf Krischanitz: <i>Bauen, Wohnen, Umweltgestaltung in der Werkerziehung</i>	47
Hans Hovorka: <i>Produktgestaltung als soziale Umweltgestaltung (Soziales Design)</i>	50
Camilla Adam: <i>Der Qualitätsanspruch in der Kinderzeichnung</i>	54
Reinhard Felzmann: <i>Werbung und Kunst</i>	58
Jörg Czuray: <i>Zeichentrickfilmen mit Schülern</i>	60
Ingomar Kmentt: <i>Einrichtung zu Hause</i>	62
Robert Stieg und Herbert Hammerschmied: <i>Zum Thema Polstermöbel</i>	64
Julius Mende: <i>Die Entwicklung des Lehrplanes für Werkerziehung unter dem Gesichtspunkt der internationalen Curriculumdiskussion</i>	67
Eveline Bischof, Yvonne Matula: <i>Aspekte der Textilgestaltung in der Schule</i>	70
Franz Hubalek: <i>Medienerziehung in der Bildnerischen Erziehung</i>	71
Podiumsdiskussion (Sonntag, 11.5.1981, 9 Uhr) <i>Das Ende des geschlechtsspezifischen Werkunterrichts</i>	76
Podiumsdiskussion (Sonntag, 11.5.1981, 14 Uhr) <i>Bildnerische Erziehung und Werkerziehung als Stiefkinder der Bildungspolitik</i>	97
Bilder	125

## Liebe Leser!

Es mag verwundern, dass jetzt – drei Jahre nach der Fachtagung des BÖKWE im Palais Liechtenstein in Wien – ein Bericht über diese Veranstaltung erscheint. Verschiedene Gründe, in erster Linie finanzielle, hinderten uns jedoch bisher an der Herausgabe einer Dokumentation. Nun aber konnten wir den Österreichischen Bundesverlag zur Übernahme eines Teils der Druck- und Versandkosten gewinnen. Der Zeitpunkt der Herausgabe, nämlich zur Fachtagung in Linz anlässlich der BVV 84, scheint uns ganz günstig, um allen Kollegen die damals angeschnittenen Probleme unserer Fächer wieder in Erinnerung zu rufen. Immerhin haben sie ja kaum an Aktualität verloren.

Der Bericht umfasst daher nicht nur Niederschriften der Fachreferate (bzw. Neufassungen der Referenten) und der schulpolitischen Diskussionen, die während der Tagung stattfanden, sondern auch eine Dokumentation der Entwicklung unserer Fächer in den vergangenen drei Jahren. Der Besuch der Veranstaltung übertraf immerhin alle Erwartungen und zeugte vom großen Interesse der Kollegen: ca. 500 Teilnehmer lösten einen Ausweis für alle fünf Tage, zusammen mit den Besitzern von Ehren- und Tageskarten war der Kongress täglich von etwa 700 Besuchern frequentiert. Dieser Erfolg wiederum bewirkte ein verstärktes Engagement der Kollegen sowie eine beträchtliche Steigerung des Bekanntheitsgrades des BÖKWE. Sowohl die Schulbehörden als auch die Medien, und damit die Öffentlichkeit, lernen uns als ernstzunehmende Fachvereinigung zu akzeptieren. Die nun stattfindende Linzer Fachtagung soll wieder andere Aspekte unserer Fächer aufgreifen und damit die Notwendigkeit des Unterrichts in BE, WE und TG für die Bildung jedes Menschen bewusst machen. Ich wünsche, dass den Linzern nicht nur eine sehr gute Veranstaltung sondern auch eine promptere Dokumentation gelingt. Schließlich sind die Inhalte unserer Fachtagungen so wichtig, dass eine dokumentarische Aufbereitung im Besitz jedes Mitgliedes - auch derer, die nicht zur Tagung kommen können – sein sollte.

Schließlich dankt der BÖKWE, insbesondere die Landesgruppe Wien, allen, die zum Gelingen der Tagung im Palais Liechtenstein beitrugen, vor allem jenen, die finanzielle Lasten übernahmen:

dem BMfUK für die Subvention von S 100.000,-,  
dem BMfWF für Subventionen von S 20.000 und S 10.000,-,  
der Ersten österreichischen Sparkassen für eine Unterstützung von S 20.000,- sowie den Druck des Briefpapiers,  
dem österreichischen Bundesverlag für Druck und Versand des Kongressführers und des Tagungsberichtes (Sondernummern zum Fachblatt),  
dem Museum Moderner Kunst im Palais Liechtenstein für die Bereitstellung des Hauses.

Hilde Brunner  
Tagungssekretariat

Mitarbeiter dieses Berichts:

Hilde Brunner, Kamilla Adam, Klaus Pichler, Walter Stach, Heribert Jascha.

<b>Bilanz:</b>		Druck, Werbung	34.935,-
		Porto	20.456,-
<i>Einnahmen:</i>		Transporte	9.925,-
Subvention BMfUK	100.000,-	Personal	11.400,-
Subventionen BMfWF	50.000,-	Büromaterial	6.898,-
Sponsor Erste öst. Sparkasse	20.000,-	Telefon-, Spesenpauschale	11.467,-
Firmen (Prospekt-, Standmieten)	48.110,-	Sonstige Spesen	5.550,-
<u>Teilnehmergebühren</u>	<u>85.510,-</u>	Dokumentation	12.342,-
	285.420,-	Kostenbeteiligte BVV 81	9.680,-
<i>Ausgaben:</i>		Druckkostenbeteiligung	32.925,-
Referentenhonorare	44.535,-	<u>Landesgruppe Wien.</u>	<u>6.807,-</u>
Mieten, Gebühren	76.500,-		285.420,-

## **Eröffnung:**

*nach Tonbandprotokoll*

### **Dr. Dieter Ronte:**

Ich darf Ihnen nur kurz sagen, wo Sie sind: in einem barocken Gartenpalais einer Villa Sub Robana des Andrea Liechtenstein, der zusätzlich zum Stadtpalais in der Bankgasse hier in der Rossau in einem Sumpfgebiet um 1700 eine Gartenvilla für Festivitäten erbaut hat, zusammen mit dem italienischen Architekten Martinelli. Dieses Haus ist dann im 19. Jahrhundert adaptiert worden und war Sitz der Liechtensteinischen Kunstsammlung, die sich heute in Vaduz befindet. Wie Sie alle wissen, beherbergt dieses Haus seit April 1979 als Ergänzung zum Museum des 20. Jahrhunderts im Schweizergarten die Sammlung des Museums Moderner Kunst, also den Eigenbesitz, die Bundeskunstsförderung, die Sammlung Hahn, die erworben worden ist, dann die Sammlung Ludwig und auch jene vieldiskutierte österreichische Ludwig-Stiftung für Kunst und Wissenschaft.

Ich hoffe, dass Sie von unserem Angebot und auch von den Ausstellungen Bernhard Leitner profitieren werden.

Wir selbst sind im schönsten Teil des Hauses, nämlich im Festsaal, der von Andrea Pozzo mit einer perspektivischen Malerei in der Decke gestaltet wurde: der Triumph des Herkules. Also ein Beispiel, eigentlich ein gesamtes Ensemble für ein innovatives, wie man so schön sagt, Mäzenatentum. Diese Barockdecke hat dann die österreichische Malerei der Barockzeit beeinflusst. Ich hoffe, dass Sie diesen Kontrast zwischen Alt und Modern genauso lieben wie wir. Wir fühlen uns sehr wohl in diesem Gebäude und hoffen, dass der Geist dieses Hauses auch auf die Tagung ausstrahlt und richten die Bitte an Sie, kritisch zu diskutieren und uns dann auch Ihre Meinung zu sagen. Und jetzt möchte ich nach dieser kurzen, aber sehr herzlich gemeinten Begrüßung das Wort an die Tagungsleiter weitergeben.



## **Heribert Jascha:**

Ich danke dem Herrn Direktor Dr. Dieter Ronte, dem Hausherrn des Museums moderner Kunst, für die einführenden Worte.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen! Zu dieser Fachtagung, die unter dem Ehrenschutz des Herrn Vizekanzlers und Bundesministers für Unterricht und Kunst Dr. Fred Sinowatz und unter dem Ehrenschutz des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung Frau Dr. Hertha Firnberg steht, und weiters unter dem Ehrenpräsidium des Bürgermeisters und Präsidenten des Stadtschulrates Leopold Gratz und des Vizebürgermeisters der Stadt Wien Dr. Erhard Busek, des amtsführenden Präsidenten des Stadtschulrates für Wien Hans Matzenauer, des Vizepräsidenten des Stadtschulrates für Wien Herrn Hofrat Dir. Markus Bittner, möchte ich Sie als erster Vorsitzender der Landesgruppe Wien, der mit dieser Tagungsorganisation betraut wurde – die bundesweit und gesamtösterreichisch zu organisieren war – begrüßen. Ich begrüße Herrn Ministerialrat Dr. Erich Benedikt als Vertreter des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Herrn Hofrat Fachinspektor Prof. Mag. Leo Kühnmaier den und als Vertreter des Präsidenten des Stadtschulrates für Wien, und Herrn Hofrat Direktor Markus Bittner als Vertreter des Stadtschulrates für Wien. Weiters begrüße ich den ersten Präsidenten des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher, Herrn Fachinspektor Prof. Mag. Adolf Degenhardt, den zweiten Präsidenten des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher, Herrn Prof. Mag. Ewald Wolf-Schönach, alle Funktionäre des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher im Bundesvorstand und die Funktionäre der Landesgruppe Wien und aller anderen Landesgruppen. Ich begrüße den Gastreferenten aus der Bundesrepublik Deutschland Axel von Criegern, alle Referenten und Organisatoren und Koordinatoren der Gruppenveranstaltungen und der gesamten Fachtagung, alle Mitglieder des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher, alle Kolleginnen und Kollegen, die Vertreter der Presse und der Medien. Ich begrüße weiters alle ausländischen Gäste und alle Interessenten an dieser Fachtagung.

Der Anlass dieser Fachtagung ist nicht nur das 25-jährige Bestehen und das Jubiläum des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher, sondern besonders der Wandel der Fächer bildnerische Erziehung und Werkerziehung und textiles Gestalten, der sowohl inhaltlich wie auch organisatorisch sehr wichtig ist. Dieser Wandel ist ja ersichtlich an den Lehrplänen, die seit 1979 Gültigkeit haben, zum Beispiel im visuellen Medienbereich in der bildnerischen Erziehung, und in der Werkerziehung im Bereich Bauen, Wohnen, Umwelt und in der Produktgestaltung. Ich möchte Sie an Hand des Programmes darauf hinweisen, dass besonders an den Nachmittagen die Gelegenheit besteht, mit Architekten, Künstlern, Designern und auch Fachkollegen aller Schulbereiche über diese Problematik der neuen Lehrinhalte neben dem Thema Kunstvermittlung zu diskutieren. Weiters möchte ich darauf hinweisen, dass die Nachmittagsprogramme mit den Vormittagsthemen koordiniert sind.

Ich möchte außerdem meinen Dank aussprechen, allen die diese Fachtagung organisiert haben und die uns geholfen haben, diese Fachtagung aufzubauen, der Dank gilt auch dem Herrn Direktor Dieter Ronte und Herrn Dr. Schrage, die uns dieses repräsentative Haus zur Verfügung gestellt haben, dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst für die materielle und finanzielle Unterstützung, dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung für finanzielle Hilfeleistung, dem Herrn Frauenhofer von der Firma Pelikan für tatkräftige Unterstützung, allen anderen Firmen und der Ersten österreichischen Sparkasse, sowie den Schulbehörden, die uns Hindernisse aus dem Weg geräumt haben und hoffentlich auch keine hingelegt haben. Ich begrüße auch alle Direktoren aller Schulbereiche in Österreich und ich möchte ganz besonders meinen Dank aussprechen der Kollegin Hilde Brunner, die die Hauptlast dieser Tagung tragen musste und mit persönlichem Einsatz und persönlichem Engagement diese Organisation durchgeführt hat. Zuletzt danke ich aber auch Ihnen für Ihr zahlreiches Erscheinen, weil Sie erst durch Ihre Aktivitäten diese Tagung zu diesem, man kann man wohl sagen großen Kongress der österreichischen Kunst- und Werkerzieher

machen. Und ich soll noch am Ende ausrichten dass der Herr Bundesminister in einem Schreiben dem Ablauf dieser Tagung einen vollen Erfolg wünscht. Ich persönlich bedanke mich für Ihr Erscheinen und erkläre damit die Tagung für eröffnet.



Stach, Degenhardt, Jascha, Brunner, Wolf-Schönach, Mantler

#### **Fachinspektor Hofrat Mag. Adolf Degenhardt:**

Sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte Mitglieder und Freunde des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher. Ich komme aus Salzburg und ich bin sehr angenehm überrascht, dass hier so viele Kunst- und Werkerzieher zusammen sind, dass diese Tagung so gut besucht ist. Ich danke Ihnen, dass Sie gekommen sind. Herr Kollege Jascha hat bereits ausgeführt, dass diese Tagung eine bestimmte Zäsur bedeutet. Sie zeigt auf, wie sich die bildnerischen Fächer entwickelt haben, es ist vielleicht auch ein Neubeginn. Allerdings, das muss ich einschränkend sagen, hat sich der Bund der österreichischen Kunst- und Werkerzieher sehr lange Zeit hindurch, eigentlich seit seinem Bestehen, immer wieder um die Sicherung der Unterrichtszeit der Fächer bildnerische Erziehung und Werkerziehung kümmern müssen. Ich bin schon sehr lange als Kunst- und Werkerzieher tätig, auch schon verhältnismäßig lange als Präsident des Bundes der österreichischen Kunst- und Werkerzieher, und ich glaube es ist kaum ein Jahr vergangen, wo es nicht notwendig war, immer wieder energisch auf das eine oder andere hinzuweisen, damit eine Einschränkung der Fächer unterbleibt.

Ich möchte hier insbesondere der Wiener Landesgruppe danken, Herrn Kollegen Jascha und Frau Kollegin Brunner, die eine immense Arbeit geleistet haben für die Vorbereitung dieser Tagung. Wenn man dazu bedenkt, dass sie sich gleichzeitig sehr energisch eingesetzt haben für die Beibehaltung des „Kann-Erlasses“ in bildnerischer Erziehung, für die AHS-Unterstufe, zusammen mit der Wiener Arbeitsgemeinschaft für BE, der ich auch meinen besonderen Dank aussprechen möchte. Ich war manchmal ja auch bei diesen Besprechungen dabei, wo Kolleginnen und Kollegen bis 3 Uhr früh gearbeitet haben, an die Bundesländer geschrieben und Unterschriften gesammelt haben, damit dieser Erlass erhalten bleibt, bzw. eine ersatzlose Streichung unterbleibt. Es ist uns gelungen, eine ersatzlose Streichung zu verhindern, die Zahl der Teilungsziffer ist auf 31 hinaufgesetzt worden und wir haben eigentlich gedacht, nun wird eine zeitlang Ruhe herrschen und wir werden uns der wichtigen Arbeit widmen können, nämlich dem Aufbau der Bildnerischen

Erziehung und der Werkerziehung. Aber dem scheint nicht so zu sein. Denn wie wir erst unlängst erfahren haben ist auf dem Sektor der Pflichtschule (jetzt ist es nicht die AHS, jetzt ist es die Pflichtschule) im polytechnischen Jahrgang geplant, das Fach Werkerziehung, das dort immerhin eine gravierende Bedeutung hat, zum Wahlpflichtfach zu degradieren. Das wäre meiner Meinung nach so, wie wenn man Latein im humanistischen Gymnasium zum Wahlpflichtfach erklären würde. Der Bund der österreichischen Kunst- und Werkerzieher hat daher an den Herrn Bundesminister für Unterricht und Kunst aus diesem Anlass für die Sektion Pflichtschule ein Schreiben gerichtet, und ich erlaube mir, es Ihnen hier vorzutragen:

Sehr geehrter Herr Vizekanzler!

Mit Sorge hat der Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher davon Kenntnis nehmen müssen, dass im Entwurf für die neue Stundentafel des Polytechnischen Lehrgangs Werkerziehung nicht mehr als Pflichtfach, sondern als Wahlpflichtfach aufscheint. Der Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher sieht darin eine weitere Abwertung dieses Faches – eine Entwicklung, die bereits mit der Herausnahme der Werkerziehung aus dem Kanon der Pflichtfächer in der 4. Klasse Hauptschule/2. Klassenzug begonnen hat und durch diese Maßnahme verstärkt wird. Da gerade die Werkerziehung durch den neuen Lehrplan inhaltlich aufgewertet und im Bezug auf kognitive Inhalte und wirtschaftsbezogen ausgerichtet wurde, und vor allem im polytechnischen Lehrgang sehr berufsorientiert geführt wird, ist diese Einschränkung des Faches eigentlich unverständlich. Auch wenn man zum Beispiel in der „Arbeiter Zeitung“ vom 23.4.1981 in einer Serie von Rudolf Bernkopf liest: „Bei der Bewältigung der Herausforderung der 80er Jahre kommt den Klein- und Mittelbetrieben eine entscheidende Rolle zu. In dem neuen Ziel-Programm, das dem freien

Wirtschaftsverband bei seinem kommenden Verbandstag vorgelegt wird, werden diese Betriebe zu Recht als Fundament der österreichischen Wirtschaft bezeichnet. Sie dominieren das Bild der heimischen Wirtschaft.“ Da der Nachwuchs für die zitierten Betriebe meist aus dem polytechnischen Lehrgang kommt, ersucht der Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher dringend die vorgesehene Stundentafel zu ändern, sodass die Werkerziehung wie bisher im Kanon der echten Pflichtgegenstände belassen bleibt und damit eine in Ansätzen erkennbare Tendenz, die Werkerziehung ganz in den Alternativ- oder sogar Freifachbereich abgleiten zu lassen, zu stoppen.

Mit dem Ausdruck vorzüglicher Hochachtung  
Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher.

Also auch eine weitere Einschränkung. Ich habe hier, und ich glaube viele werden mir beipflichten müssen, den Eindruck, dass eine Koordination zwischen den einzelnen Bereichen auch innerhalb der Ministerien, innerhalb der großen Kräfte, die hier die Gesellschaft bestimmen, dass diese Koordination nicht besteht. Für mich, und wahrscheinlich für Sie alle, ist es unverständlich, dass auf der einen Seite gerade diese Betriebe gelobt werden, dass man weiß, wie sehr es auf diese Betriebe ankommt und jeder wird mir zusichern, dass Werkerziehung dort eine wesentliche Rolle spielt, und deshalb dort ein Hauptfach ist. Dass es gerade dort gestrichen bzw. zum Wahlpflichtfach degradiert wird, ist einfach nicht einzusehen. Wenn auf der anderen Seite genau das Gegenteil gefordert wird, und ich meine mit Recht gefordert wird: dass man diese Betriebe stärken sollte, dass es. auf diese Betriebe in den 80iger Jahren ankommt. Da die Zeit schon etwas fortgeschritten ist – das hängt sicher auch mit dem großen Andrang zusammen – möchte ich mich ganz kurz fassen und zu wesentlichen Punkten noch Stellung nehmen. Sie können in meinem Beitrag zum 25 jährigen Bestehen des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher ja sehr vieles nachlesen. Ich möchte nur auf ein paar Punkte hinweisen, eben auf die Sicherung der entsprechenden Unterrichtszeit aber auch auf die Honorierung der für bildnerische und Werkerziehung geleisteten Arbeit. Hier muss gesagt werden, dass wir ständig auch für die AHS um eine Herabsetzung der Lehrverpflichtung kämpfen, dass eben die Vorbereitung für Werkerziehung und für bildnerische Erziehung doch enorm ist und in keiner Weise geringer als für Realfächer oder eben für Sprachen.

Was uns ganz besonders am Herzen liegt ist der Auf- und Ausbau der bildnerischen Erziehung und Werkerziehung in Österreich. Wir denken auch, dass es uns gelingen wird, da



dieses Land auch international mehr oder minder eine der Säulen der Kunsterzieherbewegung ist: manches hat ja seinen Ausgang genommen von Österreich. Dass wir auch so etwas wie eine österreichische Kunst- und Werkerziehung aufbauen. Ich denke nicht, dass wir uns da absplitteln, dass wir etwa die internationale Linie verlassen, das tun wir keineswegs. Aber dass wir vielleicht versuchen, noch mehr die Möglichkeiten, die doch sehr anlagebedingt sind, die doch sehr viel mit der Mentalität azusammenhängen, auszuschöpfen, die es besonders in Österreich und bei uns gibt.

Wir haben Lehrpläne für die AHS-Unterstufe ausarbeiten müssen. Und ich mus sagen, dass wir eigentlich vielfach auf Unterlagen angewiesen waren, die aus dem Ausland kamen, aus der Bundesrepublik oder anderswo her, weil bei uns diese Bereiche von der Wissenschaft her in der notwendigen Form nicht wahrgenommen werden. Aber es wäre höchste Zeit, dass wir uns mit dem Gedanken befassen, ein Institut für Grundlagenforschung für diese beiden Bereiche einzurichten. Die Bundesrepublik hat etwa 5. oder 6 solcher Institute, die Tschechoslowakei 2, die DDR 3 und Österreich hat eigentlich keine ähnliche Einrichtung. Von den Hochschulen kann das in der erforderlichen Weise nicht wahrgenommen werden, nämlich mit der notwendigen Rückkoppelung zur Praxis. Es sollte ja nicht ein Verein für sich sein, der irgenwo in höheren Sphären dahinvegetiert, sondern es sollte eigentlich eine Gemeinschaft sein, die immer praxisbezogen bleibt und eben Modelle, Unterlagen, Grundlagen ausarbeitet für den Unterricht in der bildnerischen Erziehung und Werkerziehung von der Volksschule bis zur Erwachsenenbildung. Der Bund der österreichischen Kunsterzieher hat eine Plattform geschaffen, einfach durch sein Dasein. Diese Plattform ist auch ausgewiesen durch das Fachblatt, wo immer laufend Beiträge kommen. Und ich glaube, das ist sehr notwendig im Vergleich zu vielleicht anderen, wissenschaftlichen Fächern, weil unsere Fächer sehr viel empfindlicher auf alles reagieren, was sich um uns tut, weil sie ja eigentlich auf die geistige Sicherung des Daseins aus sind und auf alle geistigen Strömungen die vorhanden sind, eingehen müssen, weil sie eigentlich hier immer großen Schwankungen ausgesetzt sind. Und aus diesem Grund, glaube ich, ist die Kommunikation hier sehr wichtig. Es ist ja auch kein Zufall, dass der Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher zunächst in den Bundesländern viel stärker florierte als in der Bundeshauptstadt. Denn dort gibt es das große kulturelle Angebot nicht, dort ist man sehr viel mehr auf diese Kontakte, auf diese Kommunikation angewiesen, als in dieser großen Stadt, wo man immer jeden Tag dort oder dort hingehen kann, eine Ausstellung besuchen, usw. Nun, was ich mir auch vorstelle, wäre, dass Bildnerische Erziehung und Werkerziehung als Fachbereiche in dem großen Verband aller Bereiche, die auf die bildende Kunst hinorientiert sind, eine Eigenständigkeit entwickelt, einen eigenen Beitrag leistet. Ich glaube, das tun diese Bereiche ohnehin bereits, nur wird das vielfach nicht in der erforderlichen oder notwendigen Weise wahrgenommen, es wird oft nur Nachvollzug betrieben. Das sollte eben nicht sein, sondern die Schule sollte die jungen Menschen für das Leben vorbereiten, so heißt es, da muss auch die Schule mitten im Leben stehen. Und daher setze ich mich sehr ein und der Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher gleichfalls, dass die Schule ganz in die Gesellschaft integriert wird, dass im Unterricht – und bei uns ist das ja durchaus möglich – auch Fragen aufgegriffen werden, die im Alltag stehen, die also mit der Entwicklung der Gesellschaft direkt in Zusammenhang stehen. Ich möchte daran erinnern, dass sich vor kurzem (es war im Musischen Gymnasium in Salzburg) eine Gruppe zusammengetan hat, die einen ganzen Stadtteil vermessen und dann dem Bürgermeisteramt Vorschläge unterbreitet hat. Es war dann eine Ausstellung, die großes Aufsehen erregt hat, es sind viele hingegangen. Es ging um einen Stadtteil, der für Salzburg nicht unbedingt, sagen wir typisch ist, sondern eher einer, der vielleicht irgenwo in einer Großstadt der Vereinigten Staaten sein könnte. Und hier haben die jungen Menschen Vorschläge unterbereitet, und siehe da, das Bürgermeisteramt ist darauf eingegangen und einige dieser Vorschläge werden realisiert. Wenn die Schüler merken, dass das, was Sie hier lernen, anwendbar ist, dass es einen Sinn hat, das zu machen, dass sie damit in die Gesellschaft eingeführt werden, dass sie ernst genommen werden, dann ist, glaube ich, die Situation schon ganz anders. Und ich glaube, dass wir sehr viel mehr als viele andere Fächer die Möglichkeit haben, diese Integration der Schule in die Gesellschaft voranzutreiben.

In dem Zusammenhang bin ich auch sehr dafür, dass wir nach Kräften versuchen, die Freiräume aufrecht zu erhalten, die wir jetzt noch haben, die aber schon durch die Verrechtlichung der Schule, entschuldigen Sie Herr Ministerialrat, wenn ich das sage, durch die Verrechtlichung der Schule, durch viel Bürokratie, durch viel Administration, immer mehr und mehr eingeengt werden. Es ist ja heute so, dass sich so mancher Lehrer gar nicht mehr traut, etwas zu machen, weil er schon glaubt, dort und dort eckt er an, da und da wird er Schwierigkeiten haben. Dadurch wird natürlich den Lehrern jede Aktivität, jeder Elan genommen. Diese Freiräume sind aber notwendig für eine Gesellschaft, für ihre Entwicklung, sie sind notwendig für den Bestand der Kultur.

Aus diesem Grund werden wir aber auch sehr viel mehr, als wir das bisher getan haben, Öffentlichkeitsarbeit betreiben müssen. Denn letzten Endes ist es nicht das Amt, ist es nicht das Ministerium, ist es nicht die Verwaltung, sondern ist es eigentlich die Grundstimmung, die Grundtendenz der Bevölkerung, die uns insofern Schwierigkeiten bereitet, als das Verständnis für unsere Belange dort oft nicht vorhanden ist. Und ich glaube, in diesem Sinne müssten wir sehr viel mehr tun.

Ich glaube, ich habe meine Zeit schon weit überschritten und möchte Ihnen herzlich danken.

### **Fachinspektor Hofrat Mag. Ernst Bauernfeind**

Meine sehr verehrten Festgäste, liebe Kolleginnen und Kollegen.

Wenn ich gebeten worden bin, anlässlich dieser Fachtagung zu 25 Jahren österreichischer Kunstpädagogik Stellung zu nehmen, so habe ich das Thema so aufgefasst, dass ich versuchen werde – natürlich nur in sehr knappen Abrissen, wie das in einem solchen Zeitraum möglich ist – etwas zur Entwicklung der Kunstpädagogik in Österreich zu sagen und gleichzeitig in diese Entwicklungsgeschichte die Arbeit des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher, der heute fast auf den Tag genau sein 25-Jahr-Jubiläum feiert, mit hineinzuverweben. Gerade der Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher ist von der Entwicklung des Faches in Österreich in den letzten 25 Jahren nicht zu trennen und nicht wegzudenken. Es ist nur möglich, einige ganz große Linien herauszuarbeiten, ein paar Markierungen zu setzen, eine gewisse Übersicht zu geben, und vielleicht ein paar Dinge in Erinnerung zu rufen, die schon in Vergessenheit geraten sind, die aber die älteren Kollegen von uns selbst miterlebt haben. Für die jüngeren Kollegen sind sie schon Fachgeschichte. Darf ich mich vielleicht zuerst – das ist die Voraussetzung – ganz auf die Situation der Fächer Bildnerische Erziehung und Werkerziehung nach 1945 beziehen. Die Impulse für die Entwicklung sind ja, wie Herr Präsident Degenhardt schon ausgeführt hat, zu einem erheblichen Teil mit einem gewissen Verzögerungseffekt aus der Entwicklung des Faches oder der Fächer in der Bundesrepublik Deutschland gekommen. Die Gründe dafür liegen wahrscheinlich größtenteils in der sehr unterschiedlichen Struktur der Lehrerausbildung. Diese hat in der Bundesrepublik immer an eigenen pädagogischen Abteilungen der Hochschulen oder der Akademien stattgefunden, sodass das Interesse immer primär auch auf pädagogische Entwicklungen hin ausgerichtet war. Es waren an diesen Institutionen Forschungsmöglichkeiten gegeben, und es konnte sich auf Hochschulebene eine Fachdiskussion entwickeln, die dem Fach Impulse gab und die Entwicklung immer wieder vorantrieb. In Österreich sah es anders aus. Zur damaligen Zeit war die Ausbildung wesentlich an den Kunsthochschulen (es gab ja nur eine einzige Kunsthochschule, die Kunsterzieher ausgebildet hat) mit dem Schwergewicht in der künstlerischen Ausbildung angesiedelt. Die allgemeine pädagogische und die fachdidaktische Ausbildung nahm nur einen sehr kleinen Teil ein. Fachdidaktik war im wesentlichen nur durch eine ganz kleine Vorlesung über methodische Unterrichtslehre abgedeckt. Es war also hier von der Ausbildungssituation her gar nicht der Boden vorhanden. Die Ausbildung aber spielt für die Fachentwicklung eine ganz immense Rolle, da von da aus Impulse für selbständige österreichische Entwicklung ausgehen konnten. Darüber hinaus hat noch eine Rolle gespielt, dass ja fast alle Fachliteratur in der Bundesrepublik Deutschland erschienen ist. Das hängt einerseits mit dem viel größeren Markt zusammen, der das Auflegen von Literatur überhaupt

für eine so kleine Fachgruppe möglich machte, das hängt aber auch damit zusammen, dass natürlich in den entsprechenden Institutionen in der Bundesrepublik ein Verfasserpotential entstehen konnte, das sich artikulieren konnte und das natürlich Einfluss und seine entsprechende Ausstrahlung auf diese Nachbargebiete entwickelte. In der österreichischen Fachliteratur gab es ja fast keine Erscheinungen; die paar Werke, die erscheinen konnten, sind unter unendlichen Schwierigkeiten und Problemen entstanden. Ich weise nur darauf hin, dass einer der Gründer des Bundes, der ja heute in unserer Mitte ist, Herr Oberstudienrat Stumbauer sein Werk über Geschichte der österreichischen Kunsterziehung, die "Grundlagen der Bildnerischen Erziehung" unter sehr großen persönlichen Opfern im Selbstverlag erscheinen ließ und dieses Werk persönlich finanzieren musste. Nun ganz knapp: wie stellte sich die Situation 1945 da? Es gab natürlich Anknüpfungsversuche an die Gegebenheiten vor dem Anschluss an das Dritte Reich; es war ein ungeheurer Aufholbedarf da, vor allem auch im Bereich der Kunst. Hier war ein großer Bedarf, weil all diese Strömungen und Entwicklungen auch Österreich durch die politische Entwicklung und die Zensur des 3. Reiches vorenthalten worden waren. Es wurde versucht nachzuholen, alles zu verkraften in die weitere Entwicklung einzubringen. im kunstpädagogischen Bereich stellte sich das so dar, dass eine neue Entdeckung oder Wiedererweckung des „Musichen" mit seinen vielfach sehr verschwommen und diffusen Zielvorstellungen stattfand, dass man auf die österreichische Tradition eines Franz Cizek zurückgriff, dass vor allem Dr. Ludwig Hoffmann mit seinen Mitarbeitern und dem Wiener Jugendwerk versucht hat, diese österreichische Tradition zu aktualisieren, in die weitere Entwicklung einzubinden und dabei auch beachtliche Erfolge erringen konnte. Es gab zu diesem Zeitpunkt große Einflüsse der angelsächsischen Kunsterziehung; ich denke nur an Werke von Sir Herbert Read, der großen Einfluss hatte, mit seinen Werken „Erziehung zur Kunst" und „Erziehung durch Kunst". Es war verständlich, wenn der in einem seiner Werke enthaltene Satz – dass Erziehung zur Kunst und Erziehung zum Frieden sei – nach diesen fruchtbaren Erschütterungen des 2. Weltkrieges begierig aufgenommen wurde und zu Hoffnung Anlass gab. In der Anfangssituation ging es zuerst einmal um den Bestand des Faches und die Sicherung einer entsprechenden Wirkungszeit von Stunden im Fächerkanon der Schule. Und das war gar nicht so einfach. Es war so, dass die Unterstufe weitgehend gesichert war, der Druck des Zeitanspruches der anderen Fächer war ja hier geringer, nicht gesichert war aber in diesen Jahren der Bestand der Oberstufe. Es hat immer wieder Gespräche gegeben und es musste erst der Arbeitszeitraum für die Oberstufe erkämpft werden. 1947 kam anlässlich einer Fachtagung des Bundesministeriums für Unterricht, die Reform des Faches zur Sprache, die Fachinspektion, die in diesem Zeitraum ein gerichtet wurde, verschaffte dem Fach ein Sprachrohr und auch eine spezielle, ihm angemessene Betreuung. In zahlreichen Vorsprachen versuchte man die notwendigen Zeitausmaße zu sichern. Das Fach hieß übrigens damals „Kunstpflge", 1954 ist auf Vorschlag des damaligen Fachinspektors Roman Petsche eine große Dienstbesprechung der Fachinspektoren angesetzt worden, an der vom Unterrichtsministerium Herr Min. Rat Dr. Josef Stur teilnahm. In Seitenstetten wurden neue Lehrpläne beraten, die bisherigen entsprachen nicht mehr den Zielsetzungen. Besonders Fragen der Kunstbetrachtung, in der siebenten und achten Klasse und auch damals schon sehr wesentlich Fragen der Ausbildung der Lehramtsanwärter wurden erörtert. Einer der ältesten Fachinspektoren von Österreich hat damals, ich zitiere wörtlich, zu dieser Neuordnung des österreichischen Schulwesens nach 1945 im Fachblatt der Kunst und Werkerzieher festgestellt: „Im harten Kampf um den Bestand des Faches in der Organisation der österreichischen Mittelschule kam anlässlich der zweiten pädagogischen Konferenz im März 1955 die Stellung der Kunsterziehung innerhalb des Bildungsganges der Mittelschule ausführlich zur Sprache. Es gelang, hierbei protokollarisch festzulegen, dass musische Erziehung durch die Fächer Bildnerische Erziehung und Musikerziehung auch in der Oberstufe der Mittelschulen nicht entbehrt werden kann". Damit war endlich gegenüber jahrelangen andersartigen Bestrebungen eine Verankerung unseres Unterrichtsgegenstandes erreicht, die sich speziell bei der Schaffung des neuen österreichischen Schulgesetzes als von Bedeutung erwies. Im Fachblatt 3./4. 1966 hat Prof. Schmidbauer diesen Artikel, aus dem ich kurz zitiert habe, geschrieben.

Am 10.5.1956 fand die Gründungsversammlung des Bundes Österreichischer Kunst und Werkerzieher in Graz statt. Der dortige Fachinspektor Dr. Jokesch hat zu dieser Versammlung eingeladen, ein Proponentenkommitée aus Vertretern aller Bundesländer traf sich und gründete den Bund österreichischer Kunst und Werkerzieher als Landesvertretung. Der damalige Prorektor der Akademie für bildende Kunst Prof. Eigenberger war sein erster Präsident, Prof. Stumbauer der erste geschäftsführende Obmann. Die Tradition des alten österreichischen Zeichenlehrervereines wurde wieder aufgenommen. Diese Neugründung, die zuerst etwas misstrauisch betrachtet wurde, dann aber zu einem echten Gesprächspartner der Schulbehörde wurde, ist von der weiteren Entwicklung des Faches nicht mehr wegzudenken.

In verschiedenen Tagungen in Salzburg im Haus Rief und in Seckau wurden dann auch die ersten Lehrplanvorschläge erstellt, Frau Ministerialrat Dr. Niegel vom Bundesministerium betreute diese Bestrebungen. Damals wurde auch die Umbenennung des Faches in „Bildnerische Erziehung“ vorgenommen, und die des Faches Knabenhandarbeit, wie es damals noch hieß, in „Werkerziehung“, weil man also meinte, dass diese Bezeichnungen den gewünschten Inhalten doch besser entsprechen würden. Das problematische Selbstverständnis des Faches drückt sich für jemanden, der die Fachgeschichte daraufhin untersucht, in den wechselnden Fachbezeichnungen aus. 1958 ist dann in der Tagung von St. Wolfgang probeweise die Einführung des Seckauer Lehrplanes verlangt worden. Zuerst einmal auf drei Jahre. Solche Provisorien dauern in Österreich bekanntlich sehr lange, diese auf der Basis des Seckauer Vorschlages beruhende Lehrplan hat ja bis September vorigen Jahres existiert, erst dann konnten neue Lehrpläne für das Fach Bildnerische Erziehung an der Unterstufe und das Fach Werkerziehung installiert werden.

Nun will ich ganz kurz und summarisch aufzuzeigen versuchen, wie die Entwicklung weitergegangen ist. Das heißt vor allem im fachlichen Bereich, praktisch auch die Entwicklung in der Bundesrepublik, die mit gewissen Verzögerungen auch hier maßgebend wurde, zu referieren. Die entscheidende Wende setzte in den 60er Jahren ein, wo die Dinge in der Situation der Veränderung der Ausbildungsstätten in Bewegung gerieten, im Zuge der Umstrukturierung der pädagogischen Hochschulen in wissenschaftliche Hochschulen, die damals vorgenommen wurde. Damals trat vor allem die Didaktik als Wissenschaft innerhalb der Pädagogik sehr stark in den Vordergrund, sie wurde, wie es Derbola einmal formuliert hat, zu einem Herzstück der Pädagogik. Diese Wissenschaft, die Didaktik-Fachdidaktik, die sich als Wissenschaft von der Auswahl der Unterrichtsinhalte und deren Begründung auf bestimmte fachliche Ziele hin verstand, erlangte unerhörte Bedeutung. Die einzelnen Fachdidaktiken, und damit auch die Fachdidaktik der Bildnerischen Erziehung bekamen Wissenschaftscharakter, Bezugsfelder wurden viel klarer herausgearbeitet und somit Anstöße für weitere fachliche Entwicklungen gesetzt.

Gerade die Entwicklung der Fachdidaktik für diese Fächer stieß auf etliche Schwierigkeiten. Ich zitiere Prof. Wilhelm Ebert aus Wuppertal, der gesagt hat: *Andere Fachdidaktiken hatten es viel leichter weil die Zielsetzungen und Inhalte der Schulfächer eindeutig einer Fachwissenschaft zugeordnet werden können. Konkret – Mathematik und Geschichte, auch wie sie in der Primarstufe betrieben werden, haben ihren festen Ort in der Fachsystematik ihrer Bezugswissenschaft. Wie steht es aber mit einem Fach, das sich mit Plakat, Film, Comic, mit Spiel und Spielzeug, mit zeitgenössischer Kunst, für die noch nicht einmal die Kunstgeschichte zuständig ist, die für die meisten Kunsthistoriker zu Beginn dieses Jahrhunderts endet, beschäftigte? Die Plakatkunst als kunstwissenschaftlicher Aspekt, wenn es sich etwa um Arbeiten von Toulouse Lautrec handelt, ist in zeitgemäßer Form ein Projekt des Informationsdesign, enthält werbepsychologische Implikationen oder unterliegt einer Warenästhetik mit fragwürdigen Gebrauchswertversprechungen, wie Hauk einmal definiert hat. Plakate sind mit einer technischen Raffinesse gemacht, die die Analyse photomechanischer und drucktechnischer Produkte und Produktionsverfahren erfordert, sie erfordern ein hohes Maß an Spezialkenntnissen, an sozioökonomischen und soziopolitischen Fragestellungen usw.*

Somit ist die Schwierigkeit sehr klar umrissen, die der Ausbildung und Ausarbeitung einer Fachdidaktik auf wissenschaftlicher Basis in unserem Fachbereich immer entgegentand wie immer und natürlich heute noch, die Fülle von Bezugswissenschaften ,

die man auf dieses Fach beziehen muss, große Schwierigkeiten bereitet. 1956 ist dann in Deutschland Reinhard Pfennig aufgetreten, der mit der Bindung an die musische Erziehung brach und der sein Konzept des pädagogischen Aktualismus, also der Auseinandersetzung mit den damals modernen Kunstrichtungen präsentierte. Gerade diese Ansätze hatten für Österreich große Bedeutung, weil Pfennig sehr lange Zeit Kurse in Mautern in der Steiermark abhielt und sich dort ein Fähnlein von Pfenniganhängern herauskristallisierte, die auch die österreichische Kunstszene und die österreichische Entwicklung des Faches beeinflusst haben. 1964 hatte dann Gunter Otto in Anlehnung an lerntheoretische Konzeptionen der Berliner Schule seine Kunstdidaktik in der BRD präsentiert, die so hohe Wellen schlug, dass bissige Zeitgenossen von einem vor- und nachottonischen Zeitalter in der Kunsterziehung sprechen. So Ende der 60er Jahre wurde dann durch Robinson die Curriculum-Diskussion in Gang gesetzt und in Zusammenhang mit Theorien des Frankfurter Institutes für Sozialkunde kam es damals zur Herausbildung der Fachkonzeption „Visuelle Kommunikation“, die auch heute noch eine entsprechende Rolle spielt und die auch schon in Ausführungen meiner Vorgänger genannt wurde. Die 70er Jahre sind dann gekennzeichnet, von einer starken Ausuferung der Fachbereiche, der Bezugsfelder, sie haben sich etwa in den Theorieansätzen, die man heute als ästhetische Erziehung bezeichnet, niedergeschlagen. Diese Entwicklung ist in den Grundzügen auch die Entwicklung der österreichischen Kunstpädagogik, weil ja vor allem auch durch die Tätigkeit des Bundes Österreichischer Kunst und Werkerzieher, diese Entwicklung durchgeschlagen hat. Der Bund Österreichischer Kunsterzieher hat seine Mitgliedschaft bei internationalen Verbänden (FEA, INSEA) durch entsprechende Einrichtungen oder Teilnahme bei internationalen Kongressen, durch Gründung eines Auslandsreferates und ähnliches, seine Mitglieder immer wieder von diesen Entwicklungen informiert und auch durch sein Fachblatt dazu beigetragen, dass Österreich bei speziell österreichischen Nuancen immerhin im großen Zuge den Entwicklungen im europäischen Raum gefolgt ist. Die Aspekte dieser Entwicklung waren also in der Praxis bereits vorhanden und haben schließlich dann den offiziellen Niederschlag in den Lehrplänen für die Unterstufe gefunden, die im September vorigen Jahres in Geltung getreten sind.

Für die Oberstufe sieht es etwas anders aus. Hier konnten keine neuen Lehrpläne in Kraft treten, weil ja unabhängig von der fachlichen Entwicklung in Österreich eine Neuordnung der Oberstufe der allgemeinbildenden Höheren Schulen zur Debatte steht. Sie wissen, dass in Österreich derzeit Schulversuche laufen mit dem Ziel, eine neue Oberstufenform zu finden. Natürlich sind neue Lehrpläne für die Oberstufen an diese grundlegenden Entscheidungen, die noch ausstehen gebunden. Es werden in den Projektgruppen des Bundesministerium für Unterricht für diese Versuche entsprechende Lehrpläne ausgearbeitet. Wie aber dann die Situation in der Oberstufe endgültig ausschauen wird, ist eine Frage, und erst dann wird die Entwicklung weiter fortgesetzt werden können. Sie wird, das möchte ich in aller Kürze hier andeuten, sicher wieder sehr große Probleme für das Fach bringen, weil ja in zumindest zwei Modellen eine Herausnahme der Fächer BE/ME aus der derzeitigen Situation als alternative Wahlfächer und das Hineinstellen in einen viel größeren Wahlbereich vorgesehen ist. Dies ist insofern sehr problematisch, als in diesem, Wahlbereich auch Pflichtfächer vertreten sind, die mit ihrer Möglichkeit im Pflichtfach für dieses Fach im Wahlbereich zusätzlich zu werben, ein Konkurrenzverhältnis darstellen, dem Bildnerische Erziehung sicher sehr schwer gewachsen sein wird. Es hat sich schon bei den Schulversuchen gezeigt, dass es sogar in den Versuchsschulen teilweise sehr schwierig ist, diese Wahlpflichtgegenstände zustande zu bringen. Es könnte sich also in der österreichischen Kunsterziehung die Situation abzeichnen, dass nicht nur für etwa die Hälfte der Schüler, wie es derzeit der Fall ist, sondern für einen Großteil die Ausbildung in Bildnerischer Erziehung mit der sechsten Klasse zu Ende ginge, was unabsehbare Folgen haben könnte. Es sind zu viele Inhalte vor allem im theoretischen Bereich, in der Auseinandersetzung mit Kunst und mit moderner Kunst vom Entwicklungsstand, vom Stand des begrifflichen Vermögens her, erst später, d.h. in den letzten Stufen der AHS an den Schüler heranzutragen. Es würde genauso wenig möglich sein, etwa in der fünften Klasse zielführend mit dem philosophischen Einführungsunterricht und mit ähnlichen Sachgebieten zu beginnen. Es wird sicher Aufgabe

des Bundes sein, hier diese Entwicklung sehr genau zu verfolgen und vielleicht irreparable Schäden von der Entwicklung der bildnerischen Erziehung abzuwenden. Damit bin ich bei der Problematik, die auch der Präsident des Bundes schon angerissen hat, dass in der Fachentwicklung außerordentlich große Zeiträume immer eigentlich der Sicherung von Wirkungsmöglichkeit gewidmet werden mussten, dass sehr viel wertvolle Zeit, die viel besser der fachimmanenten Entwicklung, der Entwicklung besserer Vermittlungsmodelle, der Forschung der Ausarbeitung entsprechender Grundlagenkonzepte dienen sollte, verloren ging. So waren die Kräfte der entsprechenden Mitglieder des Bundes immer wieder für Einsätze, die der Sicherung des Faches dienen mussten, gebunden. Ich verweise auf den Bereich der Werkerziehung, wo es trotz vieler Bemühungen in verschiedenen Schultypen tatsächlich zu einem Alibifach gekommen ist. Denn wenn in den Typen des Gymnasiums Werkerziehung nur in der zweiten und in der vierten Klasse mit Aussetzen in der dritten Klasse unterrichtet wird, ist das tatsächlich eine eigentlich nicht mehr vertretbare Form. Denn in einem Fach, das als pädagogisches Grundprinzip das Lernen und Tun in den Vordergrund stellt, eine außerordentlich effektive aber auch eine außerordentliche, zeitraubende Form des Lernens, ist in dem gegebenen Zeitraum ein gedeihlicher Bildungsauftrag sicher nicht mehr durchzuführen. Das Fach ist in verschiedenen Typen der AHS viel schlechter gestellt als in der Hauptschule, wo immerhin von der ersten bis zur vierten Klasse ein durchlaufender Unterricht möglich ist. Es zeigt diese Problematik natürlich die Einschätzung dieses Faches an. Der Präsident hat hingewiesen auf die Problematik der Lehrverpflichtung dieser Fächer, dass Lehrer diese Fächer für die gleiche Arbeit bei gleicher Ausbildung schlechter entlohnt werden wie die anderen Bereiche, da die Lehrverpflichtung eine viel höhere ist. Auch hier ist der Bund derzeit in Verhandlungen. Es mag für sie interessant sein, wie lange manche Dinge brauchen. Das erste Mal wurde die Forderung nach Herabsetzung der Maximallehrverpflichtung auf 20 Wochenstunden im Jahre 1888 erhoben. Petitionen des österreichischen Zeichenlehrervereines in diese Richtung lassen sich in den Jahren 1905, 1911, 1912, 1919, 1920, 1925 und 1928 nachweisen. 1961 ist dann eine allgemeine Regelung der Lehrpflicht der Fächer an der AHS durchgeführt worden und durch erheblichen Einsatz des Bundes und durch Unterstützung der Gewerkschaft ist es dann 1965 gelungen, für die Fächer eine bescheidene Verbesserung zu erreichen. Vielleicht bringen die derzeitigen Verhandlungen, die noch im Gange sind, weitere Ergebnisse.

Einen letzten und sehr wichtigen Aspekt dieser Entwicklung möchte ich noch anschnitten, nämlich die Ausbildung der Lehramtsanwärter. Wie schon gesagt, hat diese Situation in der Vergangenheit eine erhebliche Abhängigkeit der österreichischen Kunsterziehung gebracht. Es war damals auch so, dass nur eine Hochschule, die Akademie der Bildenden Künste, nicht sehr freudig, eher widerwillig, eine durchaus nicht ausreichende Anzahl von Kunsterziehern, von Lehrern für dieses Fach ausgebildet hat. Die Ausbildung war fast ausschließlich künstlerisch. Ich glaube es ist sehr wesentlich, dass eine fundierte künstlerische Ausbildung für die Lehrer dieses Faches da ist, aber die pädagogische Ausbildung war nur ein Anhängsel dieser Ausbildung, und in keiner Weise ausreichend. Hier ist eigentlich der erfreulichste Wandel eingetreten, nicht zuletzt auf immerwährende Eingaben des Bundes hin. Heute bilden vier Hochschulen mit fachspezifischen Instituten oder Abteilungen für diese Unterrichtsfächer Lehrer aus. Aber noch immer ist es so, dass wichtige Fächer, wie zum Beispiel die Fachdidaktik vielfach nur mit unzureichenden Lehraufträgen unterrichtet werden können, dass wichtige Forschungsvorhaben auf dieser Basis nicht realisiert werden können. Das soll keine Jeremiade sein, aber diese Dinge sind wichtig, für die Fachentwicklung nicht wegzudenken und haben ihren Einfluss auf die Effektivität aller Bestrebungen im Fachbereich. Für solche Gedenktage ziemt sich, neben der Freude und der Genugtuung über viel Geleistetes und Erreichtes, eine nüchterne Bestandsaufnahme, um die Weichen zu stellen für die Arbeit der Zukunft. Eine solche muss zeigen, was an Aufgaben für die nächsten Dezennien des Bundes harret, kann die Notwendigkeit seines Bestehens untermauern und kann auch Aspekte aufzeigen für die Erarbeitung weiterer fachlicher Programme und Weiterbestrebungen für die Zukunftsentwicklung dieser lebendigen Gemeinschaft, die mit 25 Jahren, das ist ja überhaupt

kein Alter, sozusagen in die beste Blüte getreten ist, die für die weitere gedeihliche Arbeit für die Fächer, die ja unser Anliegen sind, entsprechende Markierungen setzen kann.



**Prof. Dr. Axel von Criegern, Tübingen**

### **Künstler, Kunstvermittler, Ästhetischer Erzieher – Gedanken zur eigenen ästhetischen Praxis des Kunsterziehers.**

Vorbemerkung im Frühjahr 1983: Mit angenehmen Empfindungen denke ich an die schönen Tage in Wien anlässlich der Jubiläumstagung des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher zurück, an die menschlichen Begegnungen, die Herzlichkeit und Gastfreundschaft. Wenn sich auch der Alltag der Weiterpflege der angebahnten Freundschaften in den Weg stellte, so bleiben doch die vielen Erinnerungen. Umso lieber ergreife ich die Gelegenheit, die von mir so hochgeschätzten Kolleginnen und Kollegen auf diesem Wege zu grüßen und mich noch einmal zu bedanken.

Die Resonanz auf die Überlegungen, die ich damals vortrug und die hier leicht gekürzt abgedruckt sind, ermutigte mich sowohl zu Veröffentlichungen (BDK-Mitteilungen 2/81, Zeitschrift für Kunstpädagogik 4/81) als auch zur Weiterentwicklung („Skizzieren und Zeichnen von A-Z“, Ravensburg 1982 und „Handbuch der Ästhetischen Erziehung“, Stuttgart 1982). Eine sich an die Wiener Tagung unmittelbar anschließende einjährige Lehrtätigkeit als „visiting lecturer“ in den USA, hat mich dann vollends davon überzeugt, dass die Reflexion der ästhetischen Praxis als didaktische und pädagogische Dimension in einer visuellen Kultur notwendiger und faszinierender ist als je zuvor. Allerdings ist mir in dieser Zeit auch ein Problem noch bewusster geworden, das allergrößte Aufmerksamkeit verdient: die eigene ästhetische Praxis zieht den Lehrer oft unbemerkt von der Auseinandersetzung mit der Theorie des Faches ab. Es ist schwierig zur gleichen Zeit zu lesen und zu zeichnen, zu fotografieren o.ä. Aus dem hier vertretenen Verständnis einer didaktisch legitimierten ästhetischen Praxis kann aber nur folgen, dass die Anstrengungen verdoppelt werden müssen, die eigene Praxis an die Fachdiskussion „anzubinden“.<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Ein Feld, auf dem ich ganz konkrete Erfahrungen sammeln kann, ist die Gestaltung von Lese- und Sprachbüchern. Diese zutiefst didaktische Arbeit erzeugt dennoch immer wieder Spannungen zur didaktischen

Wenn also ein Nachtrag zu den damals vorgetragenen Gedanken angebracht ist, dann der, dass wir noch strikter das „Paarlauf“-Prinzip von Theorie und Praxis in unserem Fach beachten sollten.

### **Versuch einer Situationsbeschreibung**

Modellhaft vereinfacht können wir hinsichtlich der eigenen ästhetischen Praxis des Kunsterziehers zwei Positionen unterscheiden:

1. Die eigene ästhetische, künstlerische oder wie auch immer definierte Praxis ist eine nicht öffentliche. Für den Künstler-Kunsterzieher bedeutet sie die eigentliche Tätigkeit, von der im Unterricht höchstens ein ganz schwacher Abglanz erscheint. Eine Tätigkeit, die sich zu allerletzt pädagogisch auszuweisen hat, ist sie doch in sich durch die individuelle, existenzielle Verwirklichung und die gesellschaftliche Wertschätzung hinlänglich ausgewiesen.

2. Nun ist es anders bei dem Kunsterzieher der Ausbildungsgeneration zwischen 1970 und 1980. Vom ersten Studientag an wurde ihm ja die Verdächtigkeit seiner eigenen, erst recht aber seiner gesellschaftlich anerkannten künstlerischen Praxis vor Augen oder besser vor Ohren gestellt. Ich glaube, vielen von Ihnen ist es auch so gegangen. Die Selbstverwirklichung dieser Lehrer sollte die im Unterricht sein. Einzig interessant sei die ästhetische Praxis der Schüler. Für ihn selbst, den Kunsterzieher, gelte nur das richtige Bewusstsein. Die Frage nach der eigenen ästhetischen Praxis war für diese Generation auf jeden Fall immer eine Frage nach etwas, was nicht unmittelbar unterrichtsrelevant war. Aber auch für meine, noch vor der Visuellen Kommunikation ausgebildete Generation, gilt oder galt der Bereich der eigenen ästhetischen Tätigkeit im Beruf als zweitrangig, verglichen mit dem Stellenwert, den dieser Bereich in der Ausbildung hatte.

Wenn Kunsterzieher dieser Generation nicht ganz „den Löffel weglegten“, dann waren sie doch durch Krisen erschüttert oder suchten sich durch strikt parteiliche künstlerische Tätigkeit einen Halt. Allerdings muss realistisch gesagt werden, dass wahrscheinlich die Zahl der Kunsterzieher auch sehr groß ist, die sozusagen die Anfechtungen der Theorie gar nicht erst an sich herankommen ließen, und sich in die Gruppe der freischaffenden Künstler einreihen, voll Verachtung für die grauen Mäuschen der Theorie. Egal wie, verdrängt wurde immer: von den Jungen die Bedürfnisse, sich ästhetisch zu qualifizieren, von den Älteren ihre eigene künstlerische Ausbildung und die damit verknüpften Anforderungen. Ich habe noch die Äußerungen eines amerikanischen Kollegen im Ohr, der die Verknüpfung von künstlerischer und schulischer Praxis einfach ausschloss.

Dagegen möchte ich die Forderung stellen, ästhetische Praxis so zu verstehen, dass sie sowohl Basis des Unterrichts als auch Basis des individuellen künstlerischen Ausdrucks sein kann. Wie diese Praxis bestimmt sein muss, sollte sich bei den folgenden Überlegungen etwas deutlicher abzeichnen.

### **Rollenverständnis.**

Ein offener Diskussionspunkt ist und wird auch bleiben – die Spannung zwischen der Notwendigkeit der Kunsterziehung, sich curricular in der Schule festzulegen, d.h. vor allem sich an Gegenständen und Operationen zu orientieren, und dem Grundwiderspruch, ja Widerstand, der von der Individualität aller Gestaltungsvorgänge ausgeht. Diese Spannung, die ein Stück Phantasie im Schulalltag bedeutet und auch in Schulen, in denen ganz im Sinne der Visuellen Kommunikation gearbeitet wurde, nie verloren ging, färbt auch auf den Kunsterzieher ab. Keinem anderen Lehrer wird die Identifikation mit seinem Fach so persönlich zugemutet wie dem Kunsterzieher, egal ob tatsächlich aktiv künstlerisch tätig oder nicht. Wer hörte nicht schon Kollegen sehnsüchtig „ja, ja die Künstler“ seufzen, als wenn wir nicht erhebliche Theorieprobleme hätten, als ob wir uns aus der Verwaltung stehlen könnten. Kollegen anderer Fächer projizieren auf den Kunsterzieher ihre Sehnsüchte nach Nonkonformität, Freiheit vom Lehrplan, nach gelebter Subjektivität, u.v.m.

---

Theorie. Ein Ansatz zur Lösung dieses Problems ist ein Forschungsprojekt „Zur Ikonologie von Lese- und Sprachbüchern“, das an der PH Reutlingen durchgeführt wird. (Anfragen und Hinweise dazu sind erbeten an: Prof. Dr. A. v. Criegern, Froschgasse 9, 7400 Tübingen.)



Im Zusammenhang mit der Arbeit an diesem Thema habe ich Kollegen kennengelernt, die in diesem Punkt geradezu von einem Leistungszwang der Kunsterzieher sprachen. Ich habe aber auch Kollegen gehört, die uns geradezu aufforderten, die Narren- und Clownrolle an der Schule spektakulär zu spielen. Die Sache hat sicher auch gute Seiten. Es gibt genügend Kollegen, die ihrem privaten Lehrplan oder auch der Intuition folgen und die wenigstens noch einen Hauch von Subjektivität, einen Hauch von Autonomie in der Schule zu retten versuchen und die trotz Bürokratie und Stress den menschlichen Begegnungen Vorrang lassen. Negativ kann sich die Privatheit aber dann auswirken, wenn die künstlerischen oder ästhetischen Vorstellungen des Lehrers die Schüler beschränken, wenn die starke Ich-Erfahrung des Lehrers Gruppen oder Gruppenerfahrung verhindert, oder wenn neuere Erkenntnisse und Erfahrungen dem Schüler vorenthalten werden.

### „Ästhetische Praxis“

Wenn wir heute etwas unterkühlt von „ästhetischer Praxis“ anstelle künstlerischer Praxis sprechen, dann erklärt sich das aus zwei verschiedenen Zusammenhängen. Erstens umfasst die Praxis als Gestaltung von Material und Prozessen mehr als das, was bisher künstlerisch anerkannt wurde, etwa auch Pantomime, Schneidern, das Anlegen eines Fotoalbums, das Drehen eines Urlaubsfilmes u.a.m. Zweitens steht ästhetisch hier in Opposition zu künstlerisch. Künstlerisch wird als privat mit einem bestimmten Anspruch und für einen bestimmten Verwertungszusammenhang geltend, also letztlich zu eng für den Anspruch einer allgemeinbildenden Pädagogik verstanden.

Ästhetisch meint nicht Spezialisierung sondern Grundfähigkeit eines jeden Menschen, die subjektiv unterschiedlich entwickelt werden muss. Sicher, das macht die Sache keineswegs leichter, tatsächlich besteht ja ein Kunstmarkt von erheblicher Größe und Ausstrahlung. Die Ausläufer oder massiven Wellen spüren wir hier in diesem Gebäude ganz unmittelbar.

Tatsache ist die Ausstrahlung auch über die Medien, und tatsächlich besteht der Wunsch, die gestalterische Fähigkeit an diesem Markt zu orientieren. Tatsächlich existiert die Kunst nicht nur durch ihren Markt, sondern durch ihre ein Subjekt ganz und gar erfüllende Bedeutung.

Aber: Wenn wir uns als Lehrer nicht auf die in der Kunst entwickelten Kriterien zur Beurteilung von Bildern, Skulpturen u.ä. stützen und solche im Unterricht fördern, worauf stützen wir uns dann? Was heißt dann „ästhetisch?“ Heißt es Gestaltungsgesetzen folgen, die außerhalb und über der Kunst Geltung haben oder heißt das jede subjektive Äußerung in ihrem Gestaltungsgrad akzeptieren, und in welcher Richtung liegen dann die Anstöße für einen Lernfortschritt? Dazu ein Beispiel: Wenn ein Kind Schwierigkeiten hat, seine mit größtem Engagement akribisch ausgemalten Gegenstände auf einem Bild mit einem Hintergrund zu verbinden, genau das aber möchte, dann braucht es weder einen ästhetischen noch einen künstlerischen Rat, sondern einen Hinweis oder ein Gespräch, in dem die Lösung als Lösung eines sachlich vorliegenden Problems erkennbar wird. Hier kann man ganz praktisch die Frage anschließen, wo der Kunsterzieher denn selbst die Fähigkeit erwirbt, sich in das Problem des Kindes einzuhören, einzusehen und Lösungswege vorzustellen, die den Problemsituationen des Kindes entsprechen, für dieses **machbar** sind und einen Fortschritt bedeuten, der Kind und auch Bezugsperson zufriedenstellt.

Bei diesem Entscheidungsspielraum des Kunsterziehers wird erkennbar, dass das Fach in der Schule in der Tat eine sehr große Sonderstellung einnimmt, aber auch, dass der Kunsterzieher sich eine praktisch-handwerklich-gestalterische Qualifikation erworben haben muss. Nun gut, die Notwendigkeit dieses „know how“ haben wir ja auch in der Vergangenheit nicht abgestritten, nur haben wir das vielleicht zu funktional, zu sehr als Mittel betrachtet. Vielleicht haben wir allzusehr, sicher nicht bewusst auf der selben Ebene argumentiert, wie jene, die sagen, dass man zum Lehrer halt geboren sein müsse. Ein Bild zu malen, oder einen Filmstreifen zu drehen ist nicht nur eine Frage des gewusst wie, sondern bedeutet auch eine ganze Menge subjektiver Äußerungen, an Gefühlen, an Mut, an Ängsten, an Ausdauer, an Geduld. Dies ist nicht mehr nur „know how“, sondern das sind Merkmale der Persönlichkeitsbildung. Diese müssen schon während der Ausbildung erworben werden. Es gilt, dem Schüler nicht nur Wissen, sondern auch Meinungen und Verhaltensweisen

anzubieten. Letztlich gilt es auch, den Mut des Andersseins zu entwickeln, wie eine Kollegin in einer Diskussion unter Bezug auf Wazlawik meinte. Aber wie lernt man das?

### **Vom Sinn und Zweck ästhetischer Praxis**

Um die ästhetische Praxis des Kunsterziehers besser in ihrer Bedeutung erfassen zu können, ist ein Blick auf die möglichen Funktionen der Praxis ratsam. Eine Funktion, die gar nicht an den Kunsterzieher gebunden ist, ist die psychoanalytisch-therapeutische Funktion. Ästhetische Praxis hilft dabei, Triebe zu sublimieren, sie kann irgendwelche angestauten Aggressionen oder Phantasien an Formen binden. Ästhetische Praxis kann auch ausgesprochen katarthisch, lösend wirken, sie kann in Stress-Situationen Entspannung bedeuten, oder sie kann in depressiven Phasen aktiven Aufwind bringen. Ästhetische Praxis kann völlig neue Bedürfnisfelder aufbauen, Sensibilisieren für Farben, für Strukturen, für Kontraste, für Übergänge, für Oberflächen u.a.m., kann Bedürfnisse für solche Sinneseindrücke wecken. Ästhetische Praxis kann aber auch schon aufgebaute Bedürfnisfelder strukturieren, neue Akzente und Prioritäten setzen. Das alles kann auf den verschiedenen Ebenen ästhetischer Praxis geschehen, das kann beim Zeichnen, beim Betrachten, bei der schweren handwerklichen Arbeit, beim Umgang mit der Kamera, beim Schriftsetzen, beim Modeentwurf oder wo auch immer geschehen. Diese psychoanalytisch-therapeutisch zu bezeichnende Funktionen der ästhetischen Praxis könnte man als die höchst subjektiv individualisierte verstehen.

Daneben gibt es noch eine Reihe mehr oder weniger sozialisierter Funktionen, von denen hier allerdings nur einige zur Sprache kommen.

Da ist zum Beispiel die produktive Funktion und mit ihr ein Fragenkomplex der die Verwertung der Produkte anbelangt. Kann man zum Beispiel in einer warenproduzierenden und warenkonsumierenden Gesellschaft, in der das private Besitzen den höchsten Wert darstellt, frei von diesen Leitwerten produzieren? Geht das überhaupt? Wenn man wirklich etwas, wie es so oft heißt, nur zum Spaß für Sich macht, steht für die Erwachsenen nicht immer das herrschende gesellschaftliche Leitbild ästhetischer Produktion neben an? Oder ein anderer Funktionsbereich, der nicht weniger problembehaftet ist: wir gehören ja alle sozialen Schichten an, wir arbeiten mit ästhetischen Mitteln im ästhetischen Code einer oder mehrerer sozialer Schichten. Wie weit ist uns das bewusst? Wieweit betrachten wir diese Mittel als Mittel, gesellschaftliche Ungerechtigkeiten auszugleichen, die Gesellschaft zu verändern, das Vorgegebene nicht als Erst- und Letztausstattung hinzunehmen? Bringt man nun die verschiedenen Funktionen in Relation zu verschiedenen Situationen, Materialien und Techniken, dann stellt sich das Feld ästhetischer Praxis so differenziert dar, dass eine generalisierende Betrachtung sich ausschließt. Ob sich jemand vor einer Landschaft abrackert oder um die Verwirklichung einer Vorstellung ringt, etwas entwirft, konstruiert, aufführt, und in welcher Technik und in welchem Material das geschieht, gilt es heute besonders sorgfältig zu unterscheiden. Die Fragen werden nochmals vervielfältigt wenn man weitergeht und nach dem Adressaten, dem Verwendungszweck und anderem mehr fragt. Es gilt, die Ergebnisse vor diesem vielmaschigen Geflecht zu befragen. Der Kunsterzieher steht in der verzwickten Situation, zwischen Kind, Warenästhetik, Avantgarde und Selbstverwirklichung immer wieder neue Brücken schlagen zu müssen. Und dazu noch etwas genauer: im Kind begegnen ihm alltäglich urkünstlerische Realisationsmöglichkeiten, sie stehen sozusagen am Anfang der symbolisch-bildhaften Darstellung aller möglichen Erkenntnisse und Vorstellungen. Die ästhetische Produktion der Gesellschaft umgibt das Kind und den Heranwachsenden in der Hülle der Warenästhetik – der sicher dominantesten Ästhetik in unserer Gesellschaft. Wertmaßstäbe in der Ästhetik und Fortschritte in der ästhetischen Produktion werden aber wiederum von der Avantgarde geschaffen. Ihre Tätigkeit ist das fortwährende Überschreiten der gerade zur Gewohnheit werdenden Maßstäbe. Und schließlich ist auch sie oder er, der Kunsterzieher selbst da: mit eigenen ästhetischen Vorstellungen und Bedürfnissen, Vorstellungen die durchaus Leitcharakter bei der Selbstverwirklichung haben, aber auch Maßstäbe für die Beurteilung anderer ästhetischer Realitäten setzen. Ästhetische Praxis kann unter diesen Vorzeichen eine ganz andere Funktion, eine ganz besondere Funktion haben, die wir einmal als die didaktische ansprechen wollen und noch etwas genauer befragen müssen. Völlig unabhängig davon, ob

ein Kunsterzieher Kunst am Bau macht oder Illustrationen, fotografiert, schneidert, er unterscheidet sich in einem Punkt ganz wesentlich vom freien Künstler: Er ist unabhängig von der Verwertungsnotwendigkeit. Er ist zwar auch angewiesen auf Anerkennung, aber leben muss er von seinen Produkten nicht. Dass das von Vorteil ist, wird dann erkennbar, wenn man an die Vermittlungs- und Entwicklungsarbeit denkt, die der Kunsterzieher ja leisten soll. Weder die Orientierung an der Werbekonkurrenz, noch die am freien Künstler, an Wettbewerben, Galerien, Presse lenken von diesem Interesse an der Auseinandersetzung des Kunsterziehers mit der Umwelt ab. Er hat wirklich die Ruhe um gerade die individuelle Entwicklung als das wesentliche zu sehen – nicht die besondere Leistung, die Nähe zu künstlerischen Erfolgsprodukten, sondern den je subjektiven Weg ästhetischer Entwicklung.

### **Die didaktische Funktion**

Es wird nun Zeit, die besondere didaktische Funktion der ästhetischen Praxis des Kunsterziehers auszuloten oder zuerst einmal zurückzufragen, ob sie tatsächlich eine didaktische Funktion hat oder haben muss. Meine **erste These** geht dahin, dass der Kunsterzieher, der die Gelegenheit hatte, intensiv eine Fähigkeit an sich zu entwickeln, diese Erfahrung auch auf seine Schüler übertragen möchte. Ich glaube nicht, dass man daraus die Forderung ableiten kann, dass ästhetische Praxis in der Kunsterzieherausbildung immer unter dem Aspekt der Vermittelbarkeit an anderen betrieben werden muss. Dagegen muss die Forderung erhoben werden, dass sich der angehende Kunsterzieher über die Vermittlung dessen, was ihn ästhetisch interessiert, was er tut, nicht nur Gedanken macht, sondern diese auch artikulieren kann. Auch hinter dieser Forderung steht die Forderung, selbst Erlerntes an andere weitergeben zu können. Aber gerade das Vermittlungsprimat wirft die Fragen auf, die hier nur kurz angedeutet werden sollen, z.B., wie beeinflusst der eigene ästhetische Standpunkt unsere Kunstwahrnehmung? Könnte es sein, dass ein Nicht-festlegen-wollen auf einen Stil auch Offenheit gegenüber der Kunstentwicklung bedeutet, oder ist das zu einfach gedacht? Wie ist das Verhältnis unserer eigenen ästhetischen Praxis oder der Vorstellung davon zu unseren kunstpädagogischen Leitvorstellungen? Wird etwa die Entscheidung für eine stärker subjektorientierte oder stärker gegenstandsorientierte Richtung von unseren eigenen ästhetischen Auffassungen bestimmt? Wie sieht das Verhältnis aus? Kann man sagen, dass jemand, der sehr handwerklich in Bezug zu seiner eigenen Arbeit und im Bezug zu anderen ästhetischen Produkten eingestellt ist, dass der nun besonders zu gegenstandsorientierten Leitvorstellungen in der ästhetischen Erziehung neigt? Oder weiter: Wie sieht das Verhältnis zwischen eigener ästhetischer Praxis, Unterrichtsinhalten und Zielvorstellungen aus? Von einem Kollegen konnte man hören, dass die enorme Ausdauer, die er für seine Zeichnungen entwickelt hat, ein Ziel seines Kunstunterrichts ist, d.h. also Schüler dazu zu bringen, sehr viel Zeit zu investieren, eine Arbeit zu beenden. Man kann das weiterdenken: wird derjenige oder diejenige, die gerne Strukturen fotografieren, diese auch im Unterricht favorisieren oder umgekehrt die Schüler zur Dokumentarfotografie anleiten? Wenn jemand von der realistischen Funktion der Kunst überzeugt ist, kann er das Beherrschen ästhetischer formaler Gesetze als Unterrichtsziel nennen? Oder: wird nicht jemand der einen erweiterten Kunstbegriff benutzt, für den z.B. die Unterscheidung von Kitsch und Kunst nicht mehr existiert, einen solchen weiten Kunstbegriff den Schülern vermitteln wollen? Natürlich kann man auch umgekehrt fragen: wie verhalten sich die Kolleginnen und Kollegen, die sich einem traditionell-bürgerlichen Kunstbegriff verpflichtet fühlen und diesem auch in der eigenen Praxis sehr bewusst folgen, zu Forderungen der Fachdidaktik, die gerade auf eine Infragestellung dieses Kunstbegriffs hinauslaufen? Insgesamt gilt ja wohl heute, dass das Können, das vom Lehrer verlangt wird, eher das pädagogische Können in dem Sinne ist, wie er mit dem „Material“ Mensch umgeht. So als ob das, was er gestalten kann oder nicht kann, keine Bedeutung für den Unterricht hätte oder umgekehrt, als ob dieses eine selbstverständliche, keiner weiteren Erwähnung wertige Voraussetzung wäre. Wir sagen heute im Gefolge der Psychologensprache, man müsse sich in Gruppen und ihre Prozesse „einbringen“: Wie können wir diesen Bereich nicht verbaler sondern präsentativer, symbolischer, ikonischer Äußerungen in den Unterricht einbringen, wie ihn darstellen, wie ihn zum Prozess beeinflussenden Faktor machen, oder ist

dies Spekulation und haben wir uns dem Primat der verbalen zeichenhaften Sprache zu beugen? Nehmen wir an es gelingt, eine Kommunikation auf der Ebene der symbolischen, ikonischen Äußerung zwischen den Schülern herzustellen. Wie sieht es dann mit der Aufklärung aus? Wie weit können zum Beispiel gesellschaftskritische Inhalte auf dieser Verständigungsebene so erarbeitet werden, dass daraus die immer geforderten Verhaltensänderungen folgen?

Mit diesen letzten Fragen kommen verstärkt die pädagogischen Probleme des Kunsterziehers zu Wort. Meines Erachtens muss man von diesen Voraussetzungen ausgehen, um die didaktische Funktion der ästhetischen Praxis des Kunsterziehers zu bestimmen. Meine **zweite These** heißt daher, eine didaktische Funktion i.e.S. hat die ästhetische Praxis des Kunsterziehers nur dort, wo sie sich auf Interaktionen mit und zwischen den Lernenden bezieht. Wir müssen also zwischen ästhetischer Praxis als Kompetenz für den Unterricht und eigener künstlerischer Praxis unterscheiden. Für die Ausbildung des Kunsterziehers bedeutet das, dass dieser nur durch Theorievermittlung und Praktika in Schulen mit dieser didaktisch ausgerichteten ästhetischen Praxis in Berührung kommen kann.

Für den ausgebildeten Kunsterzieher stellt sich diese Dimension noch einmal anders dar. Für ihn ist zu fragen, ob ihn die Erfahrung mit den Schülern zur eigenen ästhetischen Praxis motiviert oder ob sie diese sogar verhindert. Denn hier ist die entscheidende Schaltstelle zwischen eigener Kunstpraxis und der didaktisch-ästhetisch begründeten ästhetischen Praxis. Dem einzelnen Lehrer steht ja die Gruppe der Kinder und Jugendlichen gegenüber, die selbst ihre Motivationsprobleme hat. Probleme, die an ihre ganz konkrete Situation gebunden sind. Daraus resultieren Vorstellungen der ästhetischen Perspektiven ihrer Lebenserwartungen. Stichworte, die hier wichtig sind, sind, wie ihnen ja allen bekannt, Probleme des Aussehens, der Imagepflege, des Genusses, des In- oder auch Out-Seins, der Profilierung, des Gemeinschaftserlebnisses, der Freundschaft, der Sexualität, der Umwelt, des Tätigwerdens in der Öffentlichkeit, Möglichkeiten des Eingreifens in gesellschaftliche Strukturen u.v.a.m., letztlich alles was die Entwicklung und Prägung des Ichs ausmacht. Diese Bereiche in ihrer Problematik exakter zu bestimmen und – soweit ästhetische Probleme angesprochen sind – Lösungen aufzuzugehen, ist zentrale Aufgabe des Kunsterziehers. Die zentrale Frage ist nur, ob und wie sich die institutionell vermittelten ästhetischen Fähigkeiten, die sich der Kunsterzieher zum Beispiel an der Akademie erwirbt, zur Lösung der Probleme der Kinder und Jugendlichen einsetzen lassen. Dass der Kunsterzieher konkretes Können und Wissen vorzeigen muss, und dass hier Schüler unerbittlich die Fähigkeiten, auch praktische Fähigkeiten des Lehrers beurteilen, darüber gibt es keinen Zweifel. Nun kann aber auch der bestens ausgebildete Kunsterzieher nicht ein Instrumentarium ästhetischer Fähigkeiten entwickelt haben, das allen Bedürfnissen der Schüler entgegen kommt. Ja, meines Erachtens schließt sich das aus, weil eben diese Bedürfnisse von anderen artikuliert werden, sich wandeln und an den Kunsterzieher herangetragen werden, weil er sie im Grunde nicht antizipieren kann. So heißt dann meine **dritte These**, die didaktische Funktion der eigenen ästhetischen Praxis des Kunsterziehers entwickelt sich erst im gemeinsamen Lernprozess mit den Lernenden.

Diese These entwirft nicht nur neue Dimensionen ästhetischer Erfahrung, sondern stellt auch die Erfahrung der eigenen ästhetischen Praxis in ein neues Licht. So wird, wie einer der von mir zum Thema angesprochenen Kollegen meinte, einem erst im Unterricht richtig klar, dass es wichtig ist zu erfahren und zutrainieren, sich in Bildern auszudrücken und zwar, weil man etwas nicht in Worten ausdrücken kann. Diese Erfahrung wird dann zu einer wichtigen Qualität und Qualifikation, wenn es darum geht, sie den anderen zu vermitteln. Für den Kunsterzieher noch aktueller und wichtiger sind vielleicht die Prozesse, die sich als Prozesse gemeinsamen Lernens erklären lassen. So wird das in Gruppen ästhetisch aktiv werden, in seltensten Fällen in Akademien gelernt, ist aber für den Kunstunterricht eine wichtige Lernform. Man denke hier nun an Filmen als Gruppenaktivität, Wand- und Kalendergestaltung u.v.a.m. Aber viel technisches Wissen und Können wird vom Kunsterzieher in der Regel erst ad hoc angesichts der Forderungen der Schüler und des Unterrichts erworben werden. Zum Beispiel lernen viele Kollegen, mich eingeschlossen, viele Techniken erst durch die Anforderungen der Schüler, erst angeregt durch den Unterricht. Im

Grunde erfolgt also in der Schulpraxis die Aufarbeitung bzw. Neuausbildung ästhetischer Erfahrung.

### **Ausbildung**

Hinsichtlich der Ausbildung stehen wir vor der schwierigen Frage, ob die intensive Selbsterfahrung, die Kenntnis der Probleme der Schüler oder die unterrichtliche Bedeutung der ästhetischen Praxis höher eingestuft werden sollen. Wie schon angedeutet, halte ich persönlich eine intensive Ausbildung im Bereich ästhetischer Praxis für richtig. Wo der Schwerpunkt liegt halte ich für unwichtig, weil ich Übertragbarkeit von ästhetischen Erfahrungen von einem auf den anderen Bereich zum einen für ein technisches Problem zum anderen für ein tatsächlich sich im pädagogischen Prozess erst ergebendes Problem halte.

Neben die Erfahrung der eigenen gestalterischen Fähigkeiten sollte also das technisch-instrumentelle Know-how mit einer gewissen Breite treten. Das Gespräch über Prozesse und Ergebnisse dieser Praxis halte ich für sehr notwendig, um die Praxis in Richtung auf Vermittlung zu strukturieren. Darüber hinaus scheint es mir wichtig zu sein, sowohl thematisch als auch in den Arbeitsformen sich auf vorgestellte oder konkrete Lerngruppen (z.B. Altersgruppen, Freizeitgruppen, Schulklassen), zu bewegen. Konkret heißt das, tatsächliche soziale, psychologische, ökologische, politische oder ähnliche Themen zu Inhalten ästhetischer Praxis zu machen und einzeln und in Gruppen zu bearbeiten. Das schließt nicht aus, dass solche Prozesse durch intensives Einzelstudium unterbrochen werden können, doch ist sozusagen die Tendenz der Ausbildung nicht die der künstlerischen Verwirklichung des Einzelnen, sondern die, Fähigkeit zu vermitteln und zwar Wissen, Meinungen, Verhaltenweisen. Die gegenwärtige Alternative hinsichtlich des Stellenwertes der Praxis in der Kunsterzieherausbildung heißt also nicht mehr oder weniger künstlerische Ausbildung, sondern mehr oder weniger didaktische Ausbildung. Meines Erachtens ist das nicht eine Forderung des pädagogischen Abseits, sondern eine sehr aktuelle, der Kunstentwicklung entsprechende Forderung, denn unverkennbar ist ja nach der Phase der Einbeziehung der Umwelt in die Kunstproduktion die Entwicklung zur Vermittlung dieses neuen Kunstverständnisses. Es bedarf also im Grunde keiner gewaltsamen Trennung künstlerischer, pädagogischer Ausbildung, ja im Gegenteil, wenn die künstlerische Ausbildung so viel Substanz hat, dass sie sich wieder pädagogischen Forderungen und Fragen stellen kann, kann die Kunstpädagogik auch den Auftrag einlösen, den der Name verspricht. Für die künstlerische Ausbildung im Rahmen der Kunsterzieherausbildung bedeutet diese Forderung offen, diskutabel, anschaulich, kritisierbar zu werden. Für die pädagogische Ausbildung bedeutet das die Forderung, bildnerische Aktivitäten nicht mehr nur als einen Schritt zu einem außerbildnerischen Lernziel hin zu verstehen, sondern als eigenen Entwicklungs- und Lernprozess zu erkennen und zu erforschen. Dies sind keineswegs neue Forderungen. Wenn sie schon in der Ausbildung erfüllt würden, könnte die so vielfach beklagte Kluft zwischen künstlerischer und ästhetischer Praxis und der für inkompetent gehaltenen Mehrheit der Bevölkerung allmählich überbrückt werden.

### **Der Erzieher**

Ebenso wichtig ist die ästhetische Erfahrung und Qualifikation als Teil der Persönlichkeit des Lehrers. Sie bestimmt seine Einstellung zu fachlichen und außerfachlichen Problemen. Die Erfahrung ermöglicht die Theorieverarbeitung und steht einem bloßen Theorieschlucken entgegen. Diese Erfahrung macht sensibel für ästhetische Probleme des Kindes und des Jugendlichen. Dadurch wird der Kunsterzieher zum wichtigen Partner des Heranwachsenden. Umgekehrt sieht der Heranwachsende, wie der Lehrer noch lernt, nicht abgeschlossen sondern offen ist. Hier treffen traditionelle Erwartungen an das Fach „Kunst“ – nämlich etwas Lustvolles, aber letztlich doch nicht so Karrierewirksames zu vermitteln – und ganz aktuelle Erwartungen der Heranwachsenden zusammen. Die als narzisstisch charakterisierte Generation der Heranwachsenden hat ihre Wertsysteme außerhalb und neben der Schule etabliert. Der übrige Fachunterricht bietet kaum die Chance, alternative Ästhetiken zu entwickeln, aber auch nicht dazu, manuelle, technische, ästhetische Fertigkeiten anzueignen. Die Kunsterziehung steht hier mit ihren Möglichkeiten so ziemlich

allein auf der weiten Flur der Schule. Es sind gerade diese produktiv-ästhetischen Möglichkeiten, auf die ja die unproduktiven Fächer – ich darf das jetzt etwas boshaft sagen – neidvoll schauen. Sie sind es aber auch, die den Kunsterzieher und sein Fach immer an den Rand gesellschaftlicher Anerkennung treiben. Ein fatales Wechselverhältnis: wir versuchen doch allen Fächern unsere „Dienstleistungen“, das sind im wesentlichen ästhetische Realisationsmöglichkeiten, anzubieten. Und wie gesagt, fast in einem ödipalen Konflikt werden wir immer an den Rand gedrängt in der Schule. Nun sieht sich der Kunsterzieher mit unglückseligen Normenanforderungen konfrontiert, spürt aber gleichzeitig, dass er eigentlich Zugang zu den menschlichen Fähigkeiten hat, deren Verschüttung so allgemein und laut beklagt wird – und muss die Ironie erleben, geradezu am Öffnen dieser Wege gehindert zu werden. Ich will ja nicht wehleidig sein, aber allzu groß ist die Versuchung (ich nehme an auch in Österreich) durch rigide Aufgabenstellungen Respekt bei den Schülern zu erlangen, und schließlich gelingt es uns ja auch nicht immer, die Bedürfnisse der Schüler zu errahnen und gleichzeitig die aus dem gesellschaftlichen Umfeld aufgebauten Widerstände abzubauen.

Kunsterziehung ist sicher eines der schwersten Schulfächer: Schrittmacher, Motor, seelische Kuschelecke, Aushängeschild, Dekoration, kreatives Alibi und Punchingball in einem. Der Kunsterzieher soll und muss eine der wichtigsten Schulpersönlichkeiten sein. Wir müssen dafür sorgen, dass sich Kunsterziehung nicht aus der Schule hinaus in die Animation verlagert, dass der Kunsterzieher Vertrauen in die pädagogische Bedeutung seiner Praxis zurückgewinnt. Und wir müssen von der Gesellschaft fordern, dass sie unsere Leistungen dann auch gebührend anerkennt. Wir müssen dem politisch Verantwortlichen immer wieder deutlich machen, dass der Kunsterzieher ein im höchsten Maß erzieherisch wirkender Lehrer ist, dass er jene Dimension des Vorbildes, die in der modernen Pädagogik schmerzlich vermisst wird, in die Schule bringt. Abgesehen von der juristischen Gleichstellung mit allen anderen Schulfächern und Lehrern werden die Politiker in der gegenwärtigen Situation der Jugend gut beraten sein, eines der wenigen sinngebenden Fächer der Schule besonders zu fördern.



**Peter Gorsen**

## **Kunstgeschichte als Kunstvermittlung**

Strategien gegen die Gechichtsvergessenheit

Wir leben in einer Zeit, in der von den verschiedensten Positionen her mit immer größerer Eindringlichkeit nach „Kunstvermittlung“ gerufen wird, im Ausbildungssektor nach fachspezifischen Didaktiken, sei es der Medien- und Kunstästhetik oder Museumspädagogik, in der kunsthistorischen Forschung nach Methoden einer ikonographischen und ikonologischen Aufschlüsselung von Kunst- und Kulturwerken, in Kulturtourismus und Kulturindustrie nach Unterhaltungs- und Bildungsprogrammen, die die Tresore der Kunst- und Kulturschätze für breite Rezipientenschichten aufschließen sollen. Offenbar haben wir diese Krücken der Kunstvermittlung sehr nötig. Dafür, dass Kunst selber primär Vermittlung, Mitteilung, Bedeutung, Symbolik, Anspielung, ein Kommunikationsträger ist und den Stoff unserer eigenen Lebenserfahrungen gestaltet, für diesen vertraulichen oder sachverständigen Umgang mit Kunst scheint uns das Organ verloren gegangen oder vielmehr noch gar nicht ausgebildet zu sein. Zumindest muss die primäre Vermittlungsleistung der Kunst gestört sein, wenn wir so großen Wert auf didaktische Kunstvermittlung legen und die herrschende Amusic und „Entkunstung“ (Adorno) beklagen. Nicht zufällig wird die Forderung nach Kunstvermittlung mit Vehemenz in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts erhoben, in dem der Kreis der Kunstkenner immer kleiner und die Masse der produzierten und reproduzierten Kunstwerke immer größer wird.

Die Dichotomie zwischen der vorhandenen und täglich anwachsenden Kunstgeschichte auf der einen Seite und der Masse der Rezipienten auf der anderen, die immer weniger von immer Mehr verstehen, wird zusehends größer, was schließlich zu einer Krise der Kunst- und Kulturaneignung geführt hat. So verschiebt sich die Notwendigkeit der individuellen geistigen Verarbeitung und kritischen Inbesitznahme der Kunstwerke immer mehr auf die Frage nach ihrer Verwaltung und Zurschaustellung in dafür neu zu schaffenden Museen und Ausstellungspalästen. Verkümmern in der Kunstrezeption und Überproduktion von Kunstgütern sind die beiden Pole eines Notstandes, in dem heute vor allem die Kunstpädagogen und Fachleute für Kunstvermittlung eine Orientierung suchen. Wie kann zum Beispiel das moderne Museum der Zukunft von einem Ort der passiven Kunstausstellung zu einem der Kunstvermittlung umgebildet werden? Oder noch utopischer formuliert, wann wird in den schulischen Institutionen „Kunst“, bildnerische Gestaltung und die ästhetische Aneignung unserer Lebenswelt als „Hauptfach“ anerkannt und eingerichtet werden können?

Die sachkundige Aneignung von Kultur- und Kunstwerken, wie sie noch von der philosophiedien Aufklärung des 18. Jahrhunderts für den universal gebildeten Bürger angestrebt werden konnte, ist heute alles andere als selbstverständlich.

Mit dem Verlust der Kompetenz des gebildeten Laien in Kunstsachen wurde Kunstvermittlung zur Sache der professionellen Kunstkritik, der Kunstwissenschaft und anderer Spezialisten der Kunstvermittlung, zu denen nicht zuletzt auch die Kunsterzieher in den Mittel- und Hochschulen gehören bzw. gehören sollten.

Der Hilferuf nach Kunstvermittlung, die ja heute nicht mehr auf den schulischen Bereich der Kunstpädagogik eingegrenzt werden kann, sondern von der Kulturindustrie popularisiert und kommerziell missbraucht wird, ist Ausdruck einer Krise weniger der Produktion als der Rezeption der Kunst Kultur- und Kunstgeschichte türmen sich wie eine bedrohliche Schutthalde vor den Interessenten auf. Von immer mehr öffentlichem und privatem Kunstbesitz wird immer weniger wirklich angeeignet und verstanden. Unverständnis, Missverständnisse, Einseitigkeiten, didaktische Verkürzungen, weltanschauliche und moralische Auswahlkriterien werden zwar immer die Rezeption von Kultur und Kunst im Detail belasten, dennoch ist nicht zu übersehen, dass die grundsätzlich geforderte Demokratisierung der Kennerschaft gegenüber Kunst und ihrer Geschichte noch aussteht.

Die profitorientierten Vermittlungsinstanzen der Kulturindustrie verhindern vielmehr eine demokratisierte Kennerschaft und ersetzen sie durch subjektive Projektionen des Betrachters, die ihm einen direkten sinnlichen Einstieg in das Kunstwerk ermöglichen, der sein Ansichsein und seine Eigengesetzlichkeit verfehlt.

Wir kennen diese Projektion subjektiver Qualitäten, Wünsche und Gefühle auf Sachen und Objekte aus dem Warenkonsum, wo jedes Angebot zum Echo eines Bedürfnisses des Käufers versinnlicht erscheint und diesem die Freiheit zum Objekt raubt. „Als tabula rasa subjektiver Projektionen jedoch wird das Kunstwerk entqualifiziert. Die Pole seiner Entkunstung sind, dass es sowohl zum Ding unter Dingen wird wie zum Vehikel der Psychologie des Betrachters.“<sup>2</sup>

Nicht zufällig sprechen wir heute in Analogie zum Warenkonsum von Kunstkonsum, das heißt wir übertragen eine projektive, von unseren entfremdeten Bedürfnissen abhängige Sicht auf den Bereich der kunstästhetischen Objektivationen. Die Rezeption von Kunst und ihrer Geschichte ist unverkennbar in diesen Nivellierungsprozess durch Konsum und den Konsumhedonismus, ein ichzentriertes subjektives Glücksverlangen einbezogen und lässt das Problem einer differenzierten, sinnadäquaten Vermittlung künstlerischer Objekte um so dringender erscheinen, also einer anderen Erfahrung der Kunst als durch ihren Konsum. Eine griechische Darstellung der Aphrodite ist kein Pin-up-Poster und es fragt sich, was der gegenwärtige Betrachter von ihrem geschichtlichen Bedeutungshorizont heute noch realisiert.

Bouchers „Ruhendes Mädchen“ (1751), ein Aktportrait der Marie-Louise O'Morphie, der Mätresse von Louis XV., ist kein Play-Mate, deren Stereotypen uns aus der Kommerzialisierung des weiblichen Aktphotos zum Beispiel der Herrenzeitschrift „Playboy“ bekannt sind. Mel Ramos, ein Künstler der Pop Art, malt nach dieser Vorlage seine Auffassung „Touchi Boucher“ (1973). Seine Einfühlung erstarrt zu einer Betrachtungsweise, die das Vorbild enthistorisiert und auf den aktmäßigen Reiz reduziert, den wir aus den erotischen Photographien der Massenmedien kennen. Die mythologische Einkleidung des Aktes in der Figur der Venus ist schon bei Boucher selber sehr dünn und auf einen stimulierenden Zweck hin durchsichtig, was Kenneth Clark für das 18. Jahrhundert von „aphrodisischer Aktkunst“ sprechen ließ. Der Oberflächenreiz des Aktbildes wird bei Mel Ramos aber derart verstärkt, dass der verkleidete ursprüngliche Mythos und die Portraithaftigkeit des Originals, der geschichtliche Zusammenhang von Feudalität und Bürgertum im 18. Jahrhundert vor der Revolution, ganz wegfallen und wir ein leeres erotisches Posenphoto der heutigen Plakatproduktion vor uns zu haben glauben. Ingres „La Grande Odalisque“ (1814), deren Schönheitskult noch bürgerlich-klassizistisch genannt werden kann, und von Poussin über Ingres bis zu Feuerbach, Marées, Renoir in die Moderne hinein verfolgt werden kann, erhält in der Pop Art von Mel Ramos bis hinein in das Attribut des kleinen Tischchens mit dem Champagner die abgefeimte Note des sexographisch aufbereiteten Reklamebildes: „Plenti-Grand Odalisque“ von 1973. Und „La Source“ (1820/21, 1856), ebenfalls von Ingres, ein volkstümliches Mädchen mit Wasserkrug, für dessen Motiv eine Venusdarstellung der hellenistischen Kunst (die „Venus Anadyomene“ der aus den Wellen empor tauchenden Göttin) Pate stand<sup>3</sup>, wird in Mel Ramos „Ode to Ang.“

---

<sup>2</sup> Adorno, Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 1970, S. 33.

<sup>3</sup> Eine nicht zu Ende geführte Fassung (in Chantilly) von 1848, die Géricault im Atelier Ingres in Rom sah, zeigt Venus noch ohne Wasserkrug, aber bereits mit der jetzigen Armhaltung, die in der ursprünglichen Fassung noch nach dem Haarschopf greift (Motiv des Haarauswringens). „La Source“ in der Fassung des Mädchens mit dem Wasserkrug wurde noch 1956 ausgeführt (vgl. Kenneth Clerk, Das Nackte in der Kunst, Köln 1958, S. 391). Die Fassung von 1848 wurde wahrscheinlich von dem Relief einer Nymphe auf Gronjons „Fontaine des Innocents“ übernommen. Für die „Venus Anadyomene“ war (neben antiken Vorlagen) auch Botticellis „Venus“ von Ingres studiert worden, wo Ingres eine Bestätigung für seine geschweifte, umschließende Umrisslinie gefunden haben soll (Clerk; 156). Auch bei Botticelli ist der „urmythologische Augenblick“, in dem „der Zeugende und Gezeugte im Mutterleib des Wassers identisch war“ (Jung / Kerényi, Einführung in das Wesen der Mythologie, Zürich 1951, S. 152), schon säkularisiert. Der „Schaum“ (bei Ingres 1. Fassung) und die „Muschel“ bei Botticelli sind Symbole der Geburt, „Ausdruck der aphrodisischen Eigenschaften des feuchten Elements“ (a. a. O. 153). „Die Geburt der Venus“ ist keine treffende Bezeichnung für das Gemälde. Es ist eher „Ankunft der Aphrodite nach



von 1972 ebenfalls zu einem Pin-up-Typus abgewandelt, der die Parodie der ikonographischen Vorlage streift.

Mel Ramos beschreibt seine Transformation kunsthistorischer Vorlagen in leicht konsumierbare Reklamebilder so: „Ich habe diese alten Bilder einer Reinigung unterzogen – als Bilder haben sie sich nicht verändert, ich habe nur die kunsthistorische Patina beseitigt.“<sup>4</sup> Worauf es hier ankommt, ist nicht die Tradierung und Interpretation mythologischer Themen in der Geschichte der Aktkunst, sondern die radikale Reinigungsprozedur, der das Gemälde von Mel Ramos zugegebenermaßen ausgesetzt wird. Seine „kunsthistorische Patina“ wird entfernt, das Bild wird sozusagen auf Hochglanz gebracht, was ja soviel heißt, dass alles, was an Bedeutung im Laufe der Zeit in diesem Gemälde aktualisiert worden ist, beseitigt und der herrschenden *ahistorischen projektiven Rezeptionsform* im Konsum angepasst wird. Es ist völlig gleichgültig geworden, was die geschichtliche Kausalität von Produktion und Rezeption dieses Gemäldes an Darstellungssinn realisiert hat, wenn es nur versinnlicht und auf die gleiche alltägliche Weise wahrgenommen werden kann, wie die uniforme industrialisierte Bilderwelt der Massenmedien wahrgenommen wird. Die Bedeutung dieses Aktes und vergleichbarer Aktbilder, die historische Bedingtheit und Metamorphose ihres mythologischen, weltanschaulichen Gehaltes werden ganz auf die impressive Oberfläche des Körpers, seine haptische Qualität, die Farbe der Haut, die zum Beispiel die helleren Partien der Brust- und der Schamgegend in „Playboy“-Manier heutiger Aktphotographien hervorhebt, reduziert. Ist die Darstellung von Körperposen, Nacktheit oder Gewandung des „kosmetischen Menschen“ (Hausenstein) in der Kunstgeschichte weitgehend mit historischer Bedeutung imprägniert, so erscheint die gleiche Körpersprache in der Pop Art als völlig enthistorisiert und entmythologisiert, auf den sinnlich psychologischen Befund des reizvollen Pin-up-Girls spezialisiert.

Der große Erfolg der Pop Art, die Mel Ramos exemplarisch vertritt, ist in der Stilisierung zu finden, die sich im bewussten Einklang mit der Warenästhetik des vermarkteten Körpers und der Massenpsychologie seiner projektiven Besetzung für den konsumierenden Betrachter befindet.

Es versteht sich fast von selbst, dass für die ikonographische und ikonologische Vermittlung der Kunstgeschichte eine solche Nivellierung von Darstellungssinn auf die zeitgenössische Wahrnehmungsnorm nicht nachahmenswert ist. Weil der Konsum der ästhetisch gefassten Waren ganz auf die Erweckung bzw. Befriedigung ständig wechselnder, augenblickszentrierter Bedürfnisse gerichtet ist, fehlt ihm eine wesentliche Dimension der Rezeption und erst recht der sekundären Vermittlung durch die Kunstdidaktik: es fehlt das Verständnis für den historischen vielschichtigen Bedeutungs- und sozialen Wirkungszusammenhang, in dem das Kunstwerk steht, und der seinen häufig visuell verborgenen, versteckten oder verkleideten Gestaltungssinn konstituiert.

Ich möchte hier keinesfalls so weit gehen, wie manche kunsthistorischen Verfechter der „ikonologischen Analyse“ (Panofsky) gegangen sind, die in jedem Artefakt eine verschlüsselte Botschaft, eine Geheimschrift oder ein Sinnbild voraussetzen, die erst der Dechiffrierung durch den gelehrten Betrachter bedürfen, um voll gesehen und verstanden werden zu können. Ein großer Teil der Kunstgeschichte besteht vielmehr aus durchaus anschaulichen Darstellungen vergangener Lebenswirklichkeit, die uns trotz veränderter Lebensperspektive heute mehr oder weniger verständlich geblieben sind.

Andererseits wäre es eine unzulässige Simplifizierung des Kunstwerkes, seine Rezeption lediglich der jeweiligen Anschauung und dem Geschmacksurteil einer Zeit, also dem jeweils herrschenden Manipulationsmechanismus der Wahrnehmung, anzuvertrauen. Der Darstellungssinn vieler Kunstwerke erschließt sich nicht auf der heute weitgehend ahistorischen, eindimensionalen sinnlichen Ebene des alltags- und warenästhetischen Konsumieren. Dazu gehört mehr Wissen und Kennerschaft als das kulturelle System dem Normalverbraucher der Kunst gegenwärtig zur Verfügung stellt.

---

Zypern gemäß dem Homerischen Hymnus, die Ankunft der Aphrodite bei uns, in der Neuzeit, nach der Bedeutung und Rolle dieses Meisterwerkes in unserer Bildung (a. a. O. S. 151 f.).

<sup>4</sup> Zitat aus Mel Ramos, mit einer Einleitung von Elisabeth Claridge, Frankfurt 1975, S. 142

Jede Kunstwissenschaft, auch die stilgeschichtlich und nicht nur die ikonologisch orientierte, geht davon aus, dass Kunstwerke Träger von Bedeutungen sind, die in eins mit der Anschauung der Werke vom Betrachter entschlüsselt werden. Insofern ist didaktische Kunstvermittlung nur eine Hilfswissenschaft für die Rezeption. Anschauung und Bedeutung werden im Sehvorgang gleichermaßen realisiert, der ein ganzheitlicher ist. Diese Auffassung ist richtig. Was dabei aber häufig vergessen wird, ist, dass neben dem Kunstwerk auch der Rezipient sein Bedeutungsträger ist. Der Betrachter aktualisiert, verallgemeinert oder verengt den Darstellungssinn des Kunstwerks. Eugene Delacroix' Gemälde „La liberté guidant le peuple“ von 1830 existiert völlig unabhängig von seiner Betrachtung nur als tote Leinwand, die mit Farben bedeckt ist. Gerade der Kult und die Adoration, die um dieses Bild entstanden sind, verdeutlichen den Anteil der Rezeption am Bedeutungshorizont dieses Bildes. Rezipienten und spätere Künstler aktualisieren den Darstellungssinn auf historisch verschiedene Weise; er ist keine unveränderliche Größe, die allein durch das Werk verbürgt würde.

Kommen wir zu unserer Gegenwart: Unter Bedingungen der industriell produzierten, massenspezifischen Wahrnehmung, die an Informationen optischer Medien wie Photographie, Film, Fernsehen sensibilisiert und trainiert wird, ist zu erwarten, dass der Anteil unklarer, unbewusster und nicht gewusster Bedeutungen in der Anschauung zum Beispiel eines Renaissancegemäldes sehr hoch ist, weil das Wissen der Renaissancegesellschaft als Bedeutungsträger dieses Gemäldes nicht mehr in Kraft ist. Die bildungsmäßigen, musischen Voraussetzungen zum Verständnis eines Kunstwerkes können selbstverständlich altern oder ganz absterben. Der Bedeutungskomplex ganzer Religionen, Mythologien, weltanschaulicher Programme aus dem Humanismus, Platonismus, der Reformation und der Geschichte der Revolutionen usw. kann vergessen werden. Und in dieser Situation, vornehmlich der unsrigen, wo Geschichtsvergessenheit ein Prinzip des massenmedialen Konsums ist, kann die didaktische, instrumentelle Vermittlung eine Funktion für das Überleben der Kunstwerke und eines Teils der Kunstgeschichte übernehmen. In Anbetracht der Geschichtslosigkeit und Filterung historischer Stoffe, in der die Menschen unter dem Kapitalismus künstlich gehalten werden, postulierte Habermas für die Rückerinnerung der auratischen Kunstwerke sogar eine subversive Sprengsatzfunktion. Die wesentliche Funktion der Kunstvermittlung wäre hier die Wiedererinnerung, die soziale Rekonstruktion von alternativem Sinn und von Differenzwissen, die in der gesellschaftlichen Nivellierung von Kunst- und Alltagsästhetik, von Kunst und falscher Lebenspraxis zumal heute unterzugehen drohen und dem Kunstwerk den historischen Atem, ja seine sozialkritische Kompetenz rauben. Ohne Restitution von Sinn sind die Renaissancen in der Kunstgeschichte, die immer auch Abgrenzung, Abwehr, Utopie, Differenz im sozialkritischen Sinn waren, nicht möglich. Aber auch im Interesse von mehr Objektivität und Kennerschaft könnten so weit wie möglich alle Quellen erforscht werden, die uns über den ursprünglich gemeinten Sinn der Kunstwerke unterrichten. Ohne dieses Wissen bleibt die Rezeption oberflächlich bzw. rein formal, so wie in gewisser Weise die künstlerische Rezeption der Negerkunst im Kubismus, des Japonismus im Jugendstil, der Südsee-Kultur im Vorimpressionismus, der „Bildnerei der Geisteskranken“ im Expressionismus rein formal war und dem projektiven Interesse der modernen Kunst nach einem unverbrauchten vitalen Archaismus und Exotismus untergeordnet wurde. Die Bedeutungsdimension der fremden alternativen Kulturen blieb in dieser künstlerischen Aneignung Europas so gut wie unberücksichtigt.

Kritische Kunstvermittlung bedeutet also Rückerinnerung von verlorenem und beschnittenem Sinn, verlagert die Aneignung historischer Kunst vom bloßen Schauen der Form auf das Erklären und Interpretieren ihres Darstellungssinnes. Im Rahmen dieser Absichtserklärung ist es in unserem Jahrhundert zu einer Explosion von ikonographischen, ikonologischen und semantischen Untersuchungen gekommen, die den ideen- und geistesgeschichtlichen Gesamtgehalt der Kunstwerke zum Gegenstand haben. Im grenzüberschreitenden Zugriff auf die philosophische, literarische, psychoanalytische und sozialhistorische Bedeutungsdimension des Kunstwerks ist daher auch am Glanzlack einer autonomen Kunstgeschichtswissenschaft gekratzt worden.

Deshalb hat Otto Pächt in seiner „Kritik der Ikonologien“ (1970) gefordert, „nach den Gründen zu suchen, weshalb sich das Forschungsinteresse heute in geradezu fanatischer Weise“, womit er maßlos übertrieben hat, „unter bedenklicher Vernachlässigung des stilgeschichtlichen Aspekts auf die außerkünstlerischen Momente konzentriert, auf die Programme, die hinter der ablesbaren Ikonographie stehen sollen, auf das, was ein Künstler bewusst oder unbewusst in sein Werk hineingeheimnist haben mag, auf all das, worin das Kunstwerk Sprachorgan der verschiedensten kulturellen und gesellschaftlichen Bestrebungen und Bewegungen sein soll.“<sup>5</sup> Die grenzüberschreitende Entwicklung der Kunst seit der Jahrhundertwende ist bereits ein gewichtiger Grund dafür, warum eine kritische Kunstwissenschaft die Enge stilhistorischer und kunstimmanenter Untersuchungen verlassen hat und in das Neuland interdisziplinärer Forschung vorgestoßen ist. Die ästhetischen Grenzüberschreitungen der Kunst, die genau besehen historisch kein neues Phänomen sind (zum Beispiel waren die Ursprünge der Kunst mit Religion, Mythos, ritueller Naturbeherrschung eng verknüpft), konstituieren heute ihren Darstellungssinn an der Grenze von Kunst und Alltag, Kunst und Theorie, Kunst und Literatur, Kunst und Wissenschaft. Spätestens seit 1900 sind autonome Bildvorstellungen ebenso der Idee vom Gesamtkunstwerk, der Aufhebung der Kunst in Lebenspraxis gewichen. Der modernen Kunst liegt eine integrale, alle oder viele Bedeutungsebenen der Weltaneignung integrierende Bestrebung zugrunde. Die gleiche Bestrebung finden wir in einer Interpretationsmethode, die nach Erwin Panofsky „aus der Synthese, nicht aus der Analyse hervorgeht“<sup>6</sup> und für die Panofsky das gute alte Wort „Ikonologie“ reserviert<sup>7</sup>. Er schlägt vor, es „überall dort wiederaufleben zu lassen, wo Ikonographie aus ihrer Isolierung geholt und mit anderen Methoden – der historischen, der psychologischen, der kritischen, welcher auch immer – vereinigt wird, Methoden, die wir versuchsweise anwenden, um das Rätsel der Sphinx zu lösen“<sup>8</sup>. In Anbetracht der kulturellen und ästhetischen Grenzüberschreitungen der Kunst im 20. Jahrhundert wäre einer Vermittlungs- und Interpretationsmethode der Vorzug zu geben, die die gesamte interkulturelle Skala menschlicher Ausdrucksmöglichkeiten neben dem eigentlich Künstlerischen im Auge hat und aus der vergleichenden Analyse zu einem synthetischen Urteil kommt.

Wenn wir heute unter Bedingungen einer verkürzten sinnlichen projektiven, weitgehend geschichtslosen Konsumrezeption gerade den Verlust von Bedeutungsfülle und geistiger Differenzierung konstatieren müssen und den Reichtum an Darstellungssinn im Kunstwerk in der Nivellierung von Kunst- und Alltagsästhetik untergehen sehen, so scheint mir nur eine Interpretations- und Vermittlungsmethode kritisch zu sein, die wie die ikonologische den dargestellten historisch vermittelten Sinn am Kunstwerk aneignet, der der versinnlichenden Projektion des Betrachters im Konsum zum Opfer fällt.

Ein Hauptproblem der kunsthistorischen Vermittlung und der Kunstpädagogik im besonderen ist daher die Überführung des angesammelten toten Wissens in ein lebendiges „soziales Gedächtnis. Historiker und Geschichtsschreiber können nach Abraham Warburg, Erwin Panofsky und anderen Ikonologen sinnvoll nur als „soziales Erinnerungsorgan“ funktionieren, das heißt sie eignen sich aus der Schutthalde der objektiven Kultur an, was den Erfahrungsnormen, die zum Beispiel der jeweilige Zeitgeist, das herrschende Allgemeinbewusstsein oder alternative geistige Tendenzen an das Individuum weitergeben, gemäß ist. Das von Warburg in den zwanziger Jahren ansatzweise verwirklichte Projekt des „Bilderatlases“ ist ein didaktisches Mittel, das von Museen, Schulen und anderen Ausbildungsstätten rational eingesetzt werden kann: es ist eine photographische Sammlung von Bildthemen, von Symbolen, körpersprachlichem Ausdruck (Gesten und Gebärden), Bildideen (Allegorien, Mythologien), tiefenpsychologischen Archetypen, Herrschaftszeichen, die über einen Zeitraum von dreitausend Jahren verfolgt werden können und ihren

---

<sup>5</sup> Zitat aus Ekkehard Kaemmerling (Hg.), *Bildende Kunst als Zeichensystem – Ikonographie und Ikonologie*, Köln 1979, S. 356 f.

<sup>6</sup> Erwin Panofsky, *Ikonographie und Ikonologie*, 1955. In: Kaemmerling, a. a. O., S. 214.

<sup>7</sup> Früher hieß Ikonologie ja nur Sinnbilddeutung, heute dagegen: die Gesamtheit der Bedeutungen des Zeitgeistes einer Epoche, die in das Kunstwerk eingegangen sind.

<sup>8</sup> Kaemmerling, a. a. O., S. 213.

Funktionswandel in der Geschichte erkennen lassen. Die Sammlung solcher Bilderstammbäume ist nicht auf künstlerische Äußerungen beschränkt, sondern reicht über trivialästhetische Objekte, Kitsch und Alltagsdarstellungen bis in das Gebiet der Kinder- und Irrenzeidmung. Sie umfasst den gesamten Bereich der optischen Kultur (von der Briefmarke bis zum Deckenbildfresko, von der Münze bis zur Monumentalplastik) mit dem methodischen Ziel, die historische „Wanderung“ verschiedener identischer Bildideen und Ausdrucksgebärden in ihrer Wirkmächtigkeit zwischen freier und angewandter Kunst, Kunst- und Alltagsästhetik aufzuweisen.

Warburg wollte im wesentlichen die von der Antike geschaffenen „Pathosformeln“ der Tat und des Kampfes (Herkules, Venus, Fortuna usw.) in ihren über die Jahrhunderte erfolgten Umbiegungen, Regressionen und Analogisierungen verfolgen, weil er die „Entschälung“ des griechischen Urbildes aus seinen historischen Verformungen und Verkleidungen als kritische Aufklärung für ein humanes heroisches Menschenbild verstand.<sup>9</sup> Doch das ikonographische Programm des epocheübergreifenden „Bilderatlasses“ kann weiter gefasst und auf die Bildideen und Ausdrucksgehalte ausgedehnt werden, die im optischen Stammbaum der klassisch-antiken Tradition keinen Platz haben, und die vielmehr anticlassischen, zum Beispiel allegorisch-emblematischen Traditionen aus dem Manierismus und Barock nachgehen. Die interdisziplinäre historisch-psychologische Analyse des Ausdrucks stößt darüber hinaus auf das interkulturelle Phänomen der Objektivität einer Bilderwelt, die in allen Epochen und Kulturen gegenwärtig ist und nicht immer durch einen historischen Beeinflussungs- und Lernprozess vererbt wird. Die ästhetischen Grenzüberschreitungen der Kunst des späten 19. und des 20. Jahrhunderts erfordern geradezu einen methodischen Zugriff auf die außerkünstlerischen und interkulturellen (psychostrukturellen) Ausdrucksmöglichkeiten, deren Ästhetik die traditionelle Theorie des autonomen Kunstwerks ignoriert hat.<sup>10</sup>

**Dr. Daniela Hammer-Tugendhat**

### **Möglichkeiten der Kunstgeschichte bei der Vermittlung traditioneller Kunst am Beispiel der Kreuztragung Christi von Pieter Bruegel**

Am Beispiel der Kreuztragung von Pieter Bruegel d.Ä. im KHM in Wien soll die Relevanz der Kunstgeschichte bei der Vermittlung traditioneller Kunst an ein nichtwissenschaftliches Publikum aufgezeigt werden. In den Schulen wird im allgemeinen "Kunstaberachtung" betrieben, wo das einzelne Kunstwerk als autonom, als unabhängig vom entwicklungsgeschichtlichen Prozess vorgestellt wird. Wir wollen untersuchen, inwieweit diese Methode in der Lage ist, adäquate Aussagen über das Objekt ihrer Betrachtung zu machen, oder ob nicht umgekehrt die entwicklungsgeschichtliche Untersuchung tatsächlich zu einem Verständnis für den heutigen Betrachter Entscheidendes beitragen kann. Weiters sollen aber auch die Grenzen einer Kunstgeschichte dargelegt werden, die ihre historische Analyse auf den kunstimmanenten Bereich beschränkt und die gesellschaftliche Situation, in der das Kunstwerk entstanden ist, ausblendet. Diese Fragen sollen am konkreten Beispiel exemplarisch vorgeführt werden. Anschließend werden die sich ergebenden methodischen Schlussfolgerungen aufgezeigt.

---

<sup>9</sup> Vgl. Aby M. Warburg, *Ausgewählte Schriften*, hg. v. Dieter Wuttke, Baden-Baden 1979; Linst II. Gaulbrich, *Aby Warburg, eine intellektuelle Biographie*, Frankfurt a. M. 1982; Werner Iofmann, Georg Syamken, Martin Warnke, *Die Menschenrechte des Auges – über Aby Warburg*, Frankfurt a. M. 1980.

<sup>10</sup> Vgl. P. Gorsen, *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1 (Kunst und Krankheit), Bd. a (Transformierte Alltäglichkeit oder Transzendenz der Kunst), Bd. 3 (Kunst und Sexualität), Frankfurt a. M. 1980-1982.

## Beschreibung:

Pieter Bruegel d.Ä., Kreuztragung, KHM Wien (Dia 13)



Die Kreuztragung von Bruegel ist signiert und 1564 datiert. Die Szene ist in eine weite Übersichtslandschaft gesetzt und zeigt eine Massenszene. Christus ist winzig, in der Menge kaum sichtbar, nur durch seine Plazierung in der Bildmitte hervorgehoben. Er ist unter der Kreuzeslast zusammengebrochen. Seine Gesichtszüge sind undeutlich.

Pieter Bruegel d.Ä., Kreuztragung, Detail Beweinungsgruppe (Dia 14)



Im Vordergrund befindet sich die traditionelle Beweinungsgruppe mit Maria, Johannes und zwei Klagenden. Sie heben sich durch die räumliche Absetzung und den Größenunterschied deutlich von der übrigen Szene ab und bilden mit ihrem Figuren- und Gewandtypus, der an den Stil des 15. Jhs. erinnert, einen eigenartigen Gegensatz zu der zeitgenössisch gekleideten Volksmenge. (Auf diesen Widerspruch werden wir noch zurückkommen.)

Daneben, ganz an den Bildrand gerückt, und vom übrigen Volk abgesondert, steht eine kleine Gruppe, die einzigen, die tatsächlich trauern. Der Mann ganz rechts, mit gefalteten Händen, betrachtet ernst den gesamten Vorgang. Es wurde vermutet, dass es sich hier um Bruegel selbst handelt. Dies ist wahrscheinlich, weil er der einzige Betrachter im Bild ist, und die Platzierung am Bildrand traditionellen Künstlerselbstporträts entspricht.



Pieter Bruegel d.Ä., Kreuztragung, Detail Simon (Dia 15)

Wesentlich mehr Beachtung als der zusammenbrechende Christus findet eine andere Figurengruppe: Simon von Kyrene, der üblicherweise Christus das Kreuz tragen hilft, weigert sich, dies zu tun. Er muss mit Waffengewalt dazu gezwungen werden. Seine Frau, mit weit sichtbarem Rosenkranz, versucht, ihn zurückzuhalten. Ein Spalier von Schaulustigen hat sich gebildet

und lässt dem Betrachter keinen Zweifel an der Bedeutung dieser Szene. Der Reiter auf dem Schimmel, der durch seine Stellung vor Christus annähernd in der Bildmitte als Blickfang dient, wendet sich ebenfalls zurück zu Simon.



Pieter Bruegel d.Ä., Kreuztragung, Detail (Dia 16)

Die beiden Schächer werden in einem Pferdekarren zur Hinrichtungsstätte gefahren. Zwei Mönche reden auf die von Todesangst Gezeichneten ein. Auch diese Gruppe ist von einer Schar Neugieriger umringt. Der Weg nach Golgotha ist von Rädern und Galgen gesäumt. Dort erwartet bereits eine Menschenmasse die zum Tod Verurteilten.

## Ikonographie

Um Bedeutung und Aussage dieser Kreuztragung richtig einschätzen zu können, soll kurz die ikonographische Tradition aufgezeigt werden.

Frühchristlicher Sarkophag. Detail: Kreuztragung, 340 Lateran (Dia 1)



Auf einem Sarkophag im Lateran-Museum aus dem 4. JH., der stellvertretend für die Ikonographie der Kreuztragung des Frühchristentums und des frühen Mittelalters stehen kann, sehen wir nur Christus und Simon von Kyrene dargestellt. Nicht Christus trägt das Kreuz, sondern Simon (Simon hilft also nicht das Kreuz tragen, sondern trägt es allein). Christus geht aufrecht hinter ihm, ohne Spuren des Leidens, als jugendlicher Held, ganz in antiker Kleidung und Manier. Christus ist nicht Leidender, sondern Sieger über den Tod

- Giotto: Kreuztragung. Arenakapelle (Dia 2)  
In der mittelalterlichen Kunst trägt dann Christus meist allein das Kreuz. Giotto erweitert die Szene durch ein Gefolge mit Hohepriestern, Schergen und den zwei Schächern. (Maria war schon seit dem 12. Jh. anwesend) Allerdings bleibt dieses Gefolge auf die biblischen Figuren beschränkt.



- Simone Martini, Kreuztragung (Dia 3)  
Simone Martini verzichtet auf die heroisierende Isolierung Christi. Die Schergen stoßen und reißen ihn, er ist integraler Bestandteil einer größeren Menge. Christus, Maria, Maria Magdalena und das Gefolge sind von tiefer Trauer erfasst. Maria Magdalena mit ihren im antiken Klagegestus erhobenen Armen und Blick auf den Betrachter ist eine zentrale Bildfigur, sie appelliert an das Mitleiden des Betrachters. Das Mitleiden, das Mitgehen mit dem alles erfassenden Gefühlsstrom, ist bestimmend für den Gesamteindruck. Weit haben wir uns bereits von dem glorreichen Sieger über den Tod entfernt, wie uns Christus in der frühchristlichen Darstellung entgegenkam. Durch das Schisma kam Simone Martini mit dem Papst nach Avignon. Das ist mit ein Grund für den nachhaltigen Einfluss trecentesker Bilderfindungen in der weltlichen (französischen und niederländischen) Kunst in der zweiten Hälfte des 14. bis zum frühen 15. Jh.



- Meister des Turiner Stadtbuchs, Kreuztragung (Dia 4)  
Über Vermittlung der burgundischen Kunst kam die Konzeption der volkreichen Kreuztragung in die Niederlande, wo sie entscheidend weiterentwickelt wurde. Das Dia zeigt eine Kopie des 16. Jhs. nach einem verlorengegangenen Werk eines niederländischen Malers, etwa aus den 20er Jahren des 15. Jhs. Wir nennen den Meister nach seinem Hauptwerk, dem sog. Turiner Stundenbuch, er ist vielleicht mit Hubert van Eyck identisch. Hier wird bereits die Kreuztragung, wie später bei Bruegel, in eine große Übersichtslandschaft gesetzt. Ähnlich wie bei Bruegel bewegt sich der Zug in einer halbkreisförmigen Bewegung von der Stadt im Hintergrund zum Vordergrund und von da zur bereits sichtbaren Richtstätte. Die Kreuztragung wird also als Geschehen, als Ereignis, das sich in Raum und Zeit abspielt, aufgefasst. Das Gefolge wird differenziert. Der Gegensatz: böse Schergen und Klagende, wobei der Betrachter zum Mitleiden



aufgefordert wird, ist aufgegeben. Diese Neugierigen schauen sich das Spektakel an, ohne selbst involviert zu sein, bieten damit für den Betrachter die Möglichkeit der Distanz zum religiösen Geschehen. Sie sind als Bauern charakterisiert. Zum ersten Mal tritt hier das einfache Volk auf den Plan. Die Kreuztragung wird somit zu einem historischen Geschehen, das sich in Raum und Zeit abspielt und dessen Bedeutung mehr von den Auswirkungen als vom religiösen Akt selbst gesehen wird. Die religiöse Thematik wird damit in einer bisher nie dagewesenen Art profanisiert. In dieser Tradition steht Bruegel

- Raffael, Kreuztragung, 1516 (Dia 5)

In Italien ging man andere Wege. Als Beispiel sei die Kreuztragung von Raffael von 1516 genannt. Die Szene wird reduziert auf wenige, ausschließlich dem biblischen Kontext entstammende Figuren. Der Eindruck des historischen Ereignisses, des zeitlich Vergänglichen, wird durch die in sich verschränkte Komposition verunmöglicht. Der italienischen Renaissance geht es um die Dramatik heroischer Idealfiguren.



- Jan von Hemessen, Kreuztragung, Museum Budapest (Dia 6)  
Die niederländischen Zeitgenossen von Bruegel hielten sich an diese italienische Tradition. Die hochgerühmten niederländischen Maler seiner Zeit, die am Hofe tätig waren, Frans Floris, Heemskerck, Hemessen usw., die Vertreter der offiziellen Kunst, malten im Stil des von Italien beeinflussten Manierismus. Als Beispiel die Kreuztragung von Jan van Hemessen von 1559: Reduktion und Konzentration auf die heroische Christusfigur, deren Idealität durch die derben Schergen kontrastiert wird.



- Herri met de Bles, Kreuztragung, KHM Wien (Dia 7)  
Bruegel steht abseits dieser offiziellen und anerkannten Kunst in der Tradition des Turiner Meisters, die über Zwischenglieder zu realistischen Kunst des 17. Jhs. führt. Diese „volksnahe“, realistische Strömung wurde von eher unbekanntem Meistern weitervermittelt: von Künstlern wie dem Braunschweiger Monogrammist, Herri met de Bles und Aertsen. Die Kreuztragung von Herri met de Bles aus dem Wiener KHM hält sich noch deutlich an die des Turiner Meisters, die etwa 100 Jahre früher entstanden ist. Beibehalten wurde die halbkreisförmige Komposition, die Repoussoirschicht der 4 Zuschauer und sogar die Stadt Jerusalem im Hintergrund.



- Herri met de Bles, Kreuztragung, Gemäldegalerie Akademie Wien (Dia 8)  
In der Kreuztragung in der Wiener Akademie hat sich Herri met de Bles stärker vom Vorbild gelöst. Interessant für die spätere bruegelsche Fassung ist die aus der Vogelperspektive gesehene Übersichtslandschaft mit dem großen Felsen in der Mitte, um den sich das Geschehen dreht.



- Peter Aertsen, Kreuztragung, ehem. Berlin (Dia 9)  
Auch von Peter Aertsen sind mehrere Fassungen der Kreuztragung auf uns gekommen. In der Version von Antwerpen wird noch an der Repoussoirschicht der Zuschauer festgehalten, Simon hilft Christus das Kreuz tragen. Auf der Berliner Fassung von 1552, die im



zweiten Weltkrieg leider zerstört wurde, bildet sich zwar immer noch eine eigene Zuschauergruppe, sie ist aber bereits stärker in das Geschehen integriert. Wie bei Bruegel wird der Schächer (nur einer) in einem Pferdekarren in Begleitung eines Mönchs zur Hinrichtung gefahren. Der sich zurückwendende Reiter hat ebenso die Funktion, die beiden Kompositionshälften zu verbinden wie der Schimmelreiter bei Bruegel

- Peter Aertsen, Kreuztragung, ehem. Berlin, Detail (Dia 10)  
Noch eine Episode hat Aertsen bereits vor Bruegel erfunden: die Weigerung Simons, das Kreuz Christi mitzutragen.



- Hieronymus Bosch, Kreuztragung, KHM Wien (Dia 11)  
Diese Uminterpretation des Simon von Kyrene, die einen wesentlichen Gedanken der Kreuztragung, nämlich den des Mitleidens, ins Gegenteil verkehrt, hat bereits Hieronymus Bosch vorgenommen. In seiner Wiener Kreuztragung hilft Simon nicht Christi Kreuz mittragen, sondern hält lediglich die eine Hand an den Kreuzesstamm. Der zwielichtige Charakter Simons wird verschärft durch die annähernd identische Haltung, vor allem der Hand, mit derjenigen des vor ihm gehenden Schergen. Bei Bosch – und das ist charakteristisch für ihn – bleibt die Simonsfigur ambivalent, der Betrachter ist verunsichert, wie sie zu deuten ist. Bei Aertsen und Bruegel wird die Interpretation unmissverständlich.



- Pieter Bruegel d.Ä., Kreuztragung, KHM Wien, Detail (Dia 16)  
Noch eine Neuerung findet sich erstmals bei Bosch, die allerdings nur von Bruegel wieder aufgenommen wurde: die Thematisierung der Todesangst bei den Schächern. Mit aufgerissenen Augen, geöffnetem Mund, aschfahl, gleichsam zitternd kniet der Schächer bei Bosch vor dem Mönch. Ähnlich steht den Schächern bei Bruegel die Todesangst ins Gesicht geschrieben. Verwandt auch die Figur des Mönchs: bei Bosch wie eine neugierige Spitzmaus geil sich reckend, bei Bruegel mit großen Augen den Sünder angaffend.



Zusammenfassend lässt sich, folgendes sagen: Bruegels Kreuztragung ist keine ikonographische Revolution. Im Gegenteil, sie basiert auf einer Tradition, die vom Turiner Meister über Bosch zu Herri met de Bles, Aertsen und anderen niederländischen Künstlern des 16. Jhs. führt, die ihrer heimischen Tradition treu geblieben waren.

### **Gestaltungsprinzipien, Erzählweise, inhaltliche Aussage:**

Worin besteht nun aber das Einzigartige, Spezifische an Bruegels Kreuztragung? Hier stellt sich die Frage nach künstlerischer Originalität und ikonographischer Erneuerung. Diese Frage ist für uns heute im Zeitalter der Innovationen durchaus aktuell. Entscheidend für die Wirkung von Bruegels Gemälden ist die Art und Weise der Zusammenfassung der verschiedenen Elemente der Tradition, die konkrete Gestaltung und die dadurch erreichte inhaltliche Aktualisierung. Die verschiedenen ikonographischen Elemente werden in einen neuen Zusammenhang gestellt. Bei allen Vorläufern Bruegels besteht eine Trennung



zwischen zeitgenössisch gekleideter Zuschauermenge und biblischem Gefolge. Bruegel profanisiert die gesamte Szene. Die Kreuztragung wird zur hier und jetzt stattfindenden Exekution. Bruegel geht noch weiter: er kehrt das Verhältnis „zeitgenössische Zuschauermenge – religiöses Geschehen“ um. In der traditionellen Repoussoirschicht befindet sich jetzt statt der Zuschauermenge die Mariengruppe. Wie erwähnt bereits, dass die Beweinungsgruppe durch ihre Stellung in der Komposition, den Größenmaßstab, insbesondere aber den Figurentypus bewusst isoliert ist. Die gelängten Figuren mit dem gotischen S-Schwung, der spezifischen Kleidung mit den faltenreichen Gewändern brechen mit dem Figurenstil des übrigen Bildes. Sie entstammen den Bilderfindungen Roger van der Weydens aus der Mitte des vergangenen Jahrhunderts. Das religiöse Moment der Kreuztragung wird somit mit der Kunst der Vergangenheit verbunden und damit verfremdet. Es dürfte sich um einen der ersten Fälle von Historisieren handeln. Dies weist auf ein gewandeltes Verhältnis zur eigenen Geschichte.

Bei Bruegel wird die Szene somit aktualisiert: die Zeitgenossen, die in den früheren Versionen den Zuschauerplatz einnahmen, werden zu Akteuren, nehmen als Schaulustige selbst teil, die Mitleidenden gibt es in dieser Realität offenbar kaum, vereinzelt stehen sie am Rande, bzw. gehören als religiöse Fiktion der Vergangenheit an. Selbst bei dem Berliner Bilde von Aertsen, das dem Bruegelschen auf den ersten Blick so nahe kam, fehlt die Konsequenz der Aktualisierung. Durch die Verbindung mit anderen Szenen aus dem Leben Christi wie der Auferstehung, wird der biblische Charakter der Erzählung gewahrt. Die Umkehrung der Simonsfigur bleibt bei Aertsen eine Episode, eine von, vielen gleichbedeutenden Gruppen. Zudem ist bereits ein anderer Mann Christus bei der Aufrichtung des Kreuzes behilflich. Durch den weithin sichtbaren Rosenkranz von Simons Frau wird eindeutig die heuchlerische Frömmigkeit, die nicht bereit ist, Christi Kreuz mitzutragen, angeprangert. Das gefesselte Lamm steht als Symbol Christi. Bruegel hat die Halbkreiskomposition, die beim Meister des Turiner Stundenbuchs ursprünglich die Funktion hatte, den Ablauf des Geschehens zu verdeutlichen, der Kreisform angenähert, was durch die Bewegung um den Felsen mit der Windmühle verdeutlicht wird. Auch das Rad bzw. der Kreis der Neugierigen bei der Hinrichtungsstätte betonen die Kreisform. Es ist somit weniger der Eindruck der Bewegung von der Vergangenheit in die Zukunft, als derjenige des Kreises, des Wiederkehrens. Christi Leiden wiederholt sich in Bruegels eigener Zeit.

Auch die Gestaltung der Figuren weicht von der Tradition ab. Bei Bruegel ist jede Figur durchgestaltet, hat individuellen Ausdruck, ist niemals beliebig. Gleichzeitig werden die Figuren typisiert, im Individuellen das Gesetzmäßige aufgespürt; Haltungen werden auf das Wesentliche vereinfacht und sind dadurch von schlagender Wirkung. Die Schächergruppe mit den Neugierigen stellt eine neue Dimension an Erfassung psychischer Vorgänge dar: der Widerspruch von Todesangst bei den Verurteilten und Neugier, Entsetzen, Hohn bei den Gaffern zeigt eine Analyse menschlicher Gefühle, die Rembrandt vorausweist.

Handlungsträger ist das Volk, die Masse. (Nicht wie in Italien und der offiziellen Kunst der Niederlande das heroische Individuum). Doch sind die einzelnen Figuren dieser Masse individualisiert. Das Volk wird in seiner Neugier und Gleichgültigkeit schonungslos gezeigt, aber den – noch ernst genommen – ähnlich vielleicht wie in den Stücken Shakespeares, der im Jahr der Entstehung der Kreuztragung geboren wurde. Wir haben über ein auffallendes Detail noch nicht gesprochen: über die rote Kleidung der Schergen. Die Kunstgeschichte gibt auf die Frage nach deren Bedeutung keine Antwort, in der herkömmlichen Ikonographie finden sich keine Vorbilder. Aber die Geschichte gibt eine. Antwort: diese Tracht trugen die gefürchteten wallonischen Reiter, die Soldaten der Habsburger.

### **Gesellschaftliche Hintergründe:**

Für ein tatsächliches Verständnis von Bruegels Werk ist es notwendig, die gesellschaftliche Realität zu befragen, auf die er sich so offensichtlich bezieht.

Bruegel lebte in einer Zeit, in der sich die Niederlande in einer schweren Krise befanden. Ständig wurden auf dem Boden der Niederlande schwere Kriege geführt, die Inquisition brachte Zehntausende auf den Scheiterhaufen. Zwei Jahre nach der Entstehung der Kreuztragung, 1566, brach der Bildersturm los, der Auftakt zur Niederländischen Revolution, die zur Loslösung der nördlichen Provinzen spanisch-Habsburgs führen sollte. Die Ursachen

dieser Revolution waren vielfältig und komplex, sie können in diesem Zusammenhang nur stichwortartig angedeutet werden. Die Niederlande gehörten zur Großmacht Spanien. Durch die Großmachtpolitik der Spanier wurden die Niederlande dauernd in Kriege involviert, vor allem in die Feldzüge gegen Frankreich. Dabei waren die Niederlande mehrmals selbst Kriegsschauplatz und wurden so auch von den Spaniern verwüstet. Die ständigen kriegerischen Unternehmungen kosteten die spanischen Könige Karl V. und Philipp II. Unsummen Geld. Dieses Geld holten sie sich zum großen Teil von den reichen Niederlanden in Form von Steuern und nie zurückbezahlten Krediten. Nach dem rasanten Aufstieg Antwerpens zum wichtigsten europäischen Hafen und Handelsplatz begann die Wirtschaft nach der Jahrhundertmitte zu stagnieren. Immer mehr Kaufleute hatten sich aus dem Handel ins profitablere Kreditwesen zurückgezogen, was aber allmählich die Grundlagen des Reichtums erschütterte. Die Einfuhr von amerikanischen Edelmetallen führte zu einer Geldentwertung, die wiederum die Preise hinaufklettern ließ, bei gleichbleibenden Löhnen. Spekulationen bewirkten eine Getreidekrise, die zu einer schweren Hungersnot führte.

Die allmählich beginnende Ablösung des mittelalterlichen Handwerks durch die Manufaktur brachte eine Masse von Lohnabhängigen hervor, die im Elend lebten. In dieser Krise verstärkte sich der Widerstand gegen die spanische Unterdrückung. Die Basis der Opposition bestand vorwiegend aus Ketzern, Wiedertäufern und Calvinisten, die die katholische Kirche als Stütze der spanischen Macht und Repräsentanten der feudalen Unterdrückung bekämpften.

1550 erließ Karl V. ein Edikt gegen die Calvinisten und verstärkte die Inquisition. Zehntausende starben bei öffentlichen Hinrichtungen auf Grund ihres Glaubens. Die massive Verfolgung der Calvinisten und anderer Ketzer ist nur zu verstehen, wenn man den sozialreligiösen Hintergrund erfasst. Philipp II. erkannte dies sehr wohl, wie aus einem Schreiben an die Generalstände in Gent von 1559 hervorgeht, wo er eine strenge Bestrafung der Ketzer forderte mit der Begründung: „Abgesehen von dem schlechten Dienst, den Gott von ihnen empfängt, zeigt die Erfahrung der Vergangenheit, daß keine religiöse Veränderung geschieht, ohne dass sich gleichzeitig eine Staatsveränderung vollzieht, auch da häufig die Armen, die Müßiggänger und Landstreicher solches zum Vorwand nehmen, um Hab und Gut der Reichen an sich zu reißen.“

### **Bruegels Stellungnahme**

In der Kreuztragung setzte sich Bruegel somit mit den brisantesten Problemen seiner Zeit auseinander und bezog Stellung. Das biblische Thema wird zur hier und jetzt stattfindenden Exekution, wo ein Mensch um seines Glaubens willen hingerichtet wird, so wie Bruegel es in seinem Alltag erleben konnte. Ausgeführt wird die Aktion von spanischen Söldnern. Die traditionelle Beweinungsgruppe wird in den künstlerischer Tradition enthoben.

In diesem Zusammenhang gewinnt auch die Simonszene an Aktualität. Die Simonepisode wird im Neuen Testament von Matthäus, Markus und Lukas erwähnt. Markus 15/21: „...und zwang einen, der vorüberging, mit Namen Simon von Kyrene, der vom Felde kam, dass er ihm das Kreuz trüge.“ Bruegel bezieht sich offensichtlich auf den Wortlaut des NT, der allerdings in der katholischen Tradition nie entsprechend interpretiert worden war. Vielleicht wollte Bruegel damit der katholischen Tradition die bibelgetreue, calvinistische Interpretation entgegenhalten.

Man muss sich das Maß der Verfolgungen vor Augen führen, um die Brisanz des Gemäldes einschätzen zu können. Van Mander, der erste niederländische Kunstbiograph, schrieb 1604 über Bruegel: „Sehr viele schöne und sauber gearbeitete, mit Unterschriften versehene Zeichnungen, die teilweise allzu bissig und satirisch waren, hat er vor seinem Tode durch seine Frau verbrennen lassen, befürchtend, sie seien zu scharf und die Frau könnte sie zu verantworten haben.“ Bei Bruegels Werk handelt es sich um ein unmissverständlich politisches Werk. Bruegel ist ein allgemein anerkannter großer Künstler. Vielleicht sollte uns das zu denken geben, wenn heute oft Kunst, eben weil sie politisch ist, als Nicht-Kunst diffamiert wird.

## Methodische Schlussfolgerungen

Aus der Analyse der Kreuztragung ergeben sich einige prinzipielle methodische Überlegungen. Die kunsthistorische Analyse, in unserem Beispiel vor allem die ikonographische Untersuchung, kann in der Tat einen wesentlichen Beitrag in der Kunstvermittlung leisten. Sie führt zu einem vertieften Verständnis der inhaltlichen und künstlerischen Dimension des Kunstwerks. Das Spezifische der bruegelschen Kreuztragung – künstlerisch und inhaltlich – wurde erst durch den Vergleich mit vorangegangenen bzw. gleichzeitigen Lösungen des gleichen Bildthemas ersichtlich. Die entwicklungsgeschichtliche Methode eröffnet somit Interpretationsmöglichkeiten, die von einer werkimmanenten Kunstbetrachtung nicht geleistet werden können. Die ikonographische Untersuchung zeigte, dass sich im Wandel eines Bildthemas (hier z.B. der Kreuztragung), grundsätzliche Veränderungen in den Vorstellungen der Menschen, in ihrem Verhältnis zur Religion und zu den Problemen ihrer Umwelt niederschlagen. Es zeigte sich, dass der Inhalt eines Kunstwerks (der Kreuztragung) nicht identisch ist mit der behandelten Thematik. Der Inhalt ergab sich erst aus einer Analyse der Ikonographie und der Bildgestaltung. Durch die ikonographische Untersuchung wird deutlich, dass Qualität nicht durch Innovation bedingt ist. (Vor Bruegel waren bereits alle Motive der Kreuztragung ausgebildet). Die Qualität hängt vielmehr mit der Art und Weise der Verarbeitung der Tradition, der konkreten Gestaltung und der damit verbundenen inhaltlichen Aussage und dem Grad der Aktualisierung zusammen. Schließlich wurden die Grenzen einer Kunstgeschichte aufgezeigt, die zwar den Gegenstand ihrer Untersuchung entwicklungsgeschichtlich ortet, über Ursachen und Bedeutung dieser Entwicklung, die außerhalb des kunstimmanenten Bereichs liegen, nichts aussagen will. Die inhaltliche Dimension eines Kunstwerks kann nur erfasst werden, wenn die gesellschaftliche Realität, auf die es sich bezieht, in die Untersuchung miteinbezogen wird. Die historische Analyse traditioneller Kunst wirft somit durchaus Fragen auf, die für uns heute von aktuellem Interesse sind.

.Anmerkungen

- 1) Siehe z.B. die Kreuztragung in den Gantes Heures von 1409, wahrscheinlich von Jaquemart de Hesdin, Paris, Lourve, Abb. G.Tröscher, burgundische Malerei, Berlin 1966
- 2) im Original des 15. Jhs. war die Landschaft allerdings sicher nicht in der Weise entwickelt. Kopien des 15. Jhs. siehe z.B. die Kreuztragung im Turiner Stundenbuch von einem Nachfolger des Turiner Meisters. Lit. zum Meister des Turiner Stundenbuchs siehe in Châtelet 1967.
- 3) Siehe dazu D. Hammer-Tugendhat, Hieronymos Bosch, eine historische Interpretation seiner Gestaltungsprinzipien, München 1981.
- 4) Bei v. Vaernewijck in seinem Tagebuch von 1566-68 als "rote bende" oder "roode rocx" erwähnt.
- 5) H. Pirenne 1907, T. Wittmann 1975, B. Töpfer 1965.
- 6) Siehe Menzel 1974 S. 14
- 7) Diese Kreuztragung ist offenbar diejenige, die unter der 16 Bruegelbilder genannt ist, die der Kaufmann Nicolaes Jonghelinck in Antwerpen im Februar 1566 besaß, siehe F. Grossmann 1955. Bruegel malte wohl meist für humanistisch gebildete bürgerliche Kreise, nicht aber für die Kirche.

Dialiste:

- 1 Sarkophag, Kreuztragung, frühchr., 4.Jh., Lateran
- 2 Giotto, Kreuztragung; Arena Kapelle, Padua, 1306
- 3 Simone Martini, Kreuztragung; Polyptichon Orsini, 1333, Paris, Louvre
- 4 Meister des Turiner Stundenbuchs, Kreuztragung, ca. 1420 Kopie d. 16. Jhs., Budapest, Museum
- 5 Raffael, Kreuztragung, 1516, Madrid, Prado
- 6 Jan van Hemessen, Kreuztragung, 1559, Budapest, Museum
- 7 Herri met de Bles, Kreuztragung, 2.V.16.Jh., Wien KHM
- 8 Herri met de Bles, Kreuztragung, Wien Akademie
- 9 Pieter Aertsen, Kreuztragung, 1552, ehem Berlin
- 10 Pieter Aertsen, Kreuztragung, Detail: Simon von Kyrene

- 11 H. Boch, Kreuztragung um 1490, Wien KHM
- 12 Roger van der Weyden, Kreuzabnahme, 1439/43, Madrid, Prado
- 13 Bruegel, Kreuztragung, Wien KHM
- 14 Bruegel, Kreuztragung, Detail: Beweinung
- 15 Bruegel, Kreuztragung, Detail: Simon von Kyrene
- 16 Bruegel, Kreuztragung, Detail: Schächer

#### Ausgewählte Literatur

- A. Châtelet: Einführung zur Neuauflage von P. Durrieus "Heures de Turin", Turin 1967
- M. Dvorak: P. Bruegel d.Ä., Kunstgeschichte als Geistesgeschichte, München 1929
- G. Menzel: P. Bruegel d.Ä., Leipzig 1974
- F. Grossmann: Bruegel, Köln 1955
- D. Hammer-Tugendhat: Hieronymus Bosch - eine historische Interpretation seiner Gestaltungsprinzipien, München 1981
- B. Töpfer: Die frühbürgerliche Revolution in der Niederlande. Zeitschrift für Geisteswissenschaft XIII, Sonderheft, Berlin.
- T. Wittmann: Das goldene Zeitalter der Niederlande, Leipzig 1975
- H. Pirenne: Geschichte Belgiens, Brüssel, 1907

### Dieter Ronte

#### Museumspädagogik

Museumspädagogik ist prinzipiell in den traditionellen Konzepten eines Museums überhaupt nicht vorgesehen, geschweige denn zu integrieren. Wenn wir die Situation der Museumspädagogik hier in den Zweiten Republik betrachten, so sehen wir, dass wenige Museen überhaupt einen Museumspädagogen haben. Ich spreche nicht vom Lehrer, der mit einer Klasse in das Museum kommt, sondern von dem Pädagogen, der im Museum arbeitet und damit der Ansprechpartner für den Unterrichtenden ist, der mit der Klasse ins Museum kommt.

Warum ist Museumspädagogik für den Museumswissenschaftler eine fremde Überlegung? Das Museum hat ganz präzise Aufgaben, die in ihrer klassischen Reihenfolge nicht aufzuheben sind, das heißt wir sammeln zunächst, wir bewahren, wir sind die Orte, an denen Artefakte oder Naturalien (wenn sie an das Naturhistorische Museum denken) geordnet, bewahrt werden. Sammeln, Bewahren, dann kommt erst das Erforschen, das heißt, der Museumswissenschaftler setzt seine eigene wissenschaftliche Disziplin ein, um sich mit den Artefakten auseinanderzusetzen, dann kommt die Präsentation, die Schausammlung. Und erst mit der Schausammlung kommt das Vermitteln. Es ist kein Zufall, dass viele Museen nicht bei den Kulturbehörden verankert sind, sondern bei den Wissenschaftsbehörden, weil Museen wissenschaftliche Institute sind. Die normale Mentalität in Museen ist oft, dass der Besucher eigentlich stört, die Klassen sowieso; sie stören die heiligen Hallen, sie stören das ruhige In-sich-ruhen der Institution. Das heißt, der Wissenschaftler ist von seiner Ausbildung her (und das zeigen alle soziologischen Untersuchungen über das Museumswesen) viel mehr an seine wissenschaftlichen Paradigmata, an seine Bindungen verhaftet, denn an seine Besucher. Das heißt auch, das Vermittlungsproblem spielt eine zunächst sekundäre Rolle. Glücklicherweise ist der Druck von außen auf das Museum größer geworden. Es kann sich heute kaum noch ein Museumsman erlauben, sozusagen als elitärer Forscher an seinem Schreibtisch zu sitzen, ansprechbar von 9 – 11<sup>h</sup> und ansonsten forscht der Herr Direktor mit seinem Team. Er ist gezwungen, sich um das Publikum, das vermehrt in die Museen kommt, zu kümmern. Der Museumsman „benutzt“ sein Publikum oft nur, um den statistischen Nachweis seiner Lebensexistenz zu führen, aber weniger für das Publikum selbst. Das Publikum ist meistens mit Museen konfrontiert, die auf das Publikum nicht eingehen.

Dabei ist schon die Präsentation ein wesentlicher Schritt der Museumsdidaktik, aber auch der Manipulation des Publikums. Die normale Präsentation entspricht den wissenschaftlichen Maßstäben, es werden Stilzusammenhänge aufgebaut, Chronologien aufgebaut. Kommt ein Museumspädagoge in das Team eines Museums, verlangt er plötzlich völlig andere Dinge. Er sagt, wir müssen nach Themen ordnen, denn wir rennen mit unseren Klassen immer hin und her. Das heißt, es kommen plötzlich Dinge zusammen, die der Museumswissenschaftler zwar literarisch gerne beschreibt, druckt, ohne sie an der Wand, in der Präsentation zu verwirklichen. Es kann nicht die Aufgabe sein, ein Museum so kognitiv zu erschließen (und das deckt sich mit dem, was Herr Gorsen heute morgen gesagt hat), dass wir sozusagen eine mathematische Hilfsschule für Ästhetik werden, dass wir unter jedes Bild den gemeinsamen ästhetischen Nenner vermerken. Denn sicherlich ist auch das eine Aufgabe, einen exklusiven, sinnlichen, sensitiven Zugang zu den Artefakten zu ermöglichen, besonders im Kunstmuseum. Natürlich ist dies anders in einem Naturhistorischen Museum, in einem Völkerkundemuseum oder gar in einem Technikmuseum, Bergbaumuseum oder dem Deutschen Museum in München, wo die Vorgangsweisen in der Vermittlung unterschiedlich sind. Das Problem des Kunstmuseums ist, dass es Artefakte als Bedeutungsträger (ich benutze wieder diesen Frankfurter Ausdruck) zeigt, und eine möglichst große Offenheit für das Publikum beibehalten muss. Es gibt nicht das Museum für die Schulen, es gibt nicht das Museum für den Kindergarten, es gibt nicht das Museum für die Seniorengruppe, es gibt nicht das Museum für Gruppen und es gibt nicht das Museum für den Einzelbesucher, oder die Familie, sondern das Museum muss in seiner Präsentation so offen sein, dass es alle diese Gruppen, alle diese Besucherkreise umfassen kann.

Ich möchte ihnen ein Beispiel geben. Wir gehen ins Kunsthistorische Museum, schauen uns den Dürer-Altar an. Jetzt muss es möglich sein, für den Musikhistoriker sich mit den Engeln und der Musik im Mittelalter zu beschäftigen, nicht weil Dürer ihn fasziniert, sondern weil das Altarbild für ihn ein historisches Dokument ist. Der Kunsthistoriker wird kommen und wird nun ikonographische und ikonologische Untersuchung machen wollen. Der Theologe wird kommen und wird entsetzt feststellen, dass er hier eine äußerste Manipulation stattgefunden hat, weil aus einem Altarbild das auf einer Mensa gestanden hat, ein Wandbild gemacht worden ist, also schon die räumlichen Bezüge nicht mehr da sind. Und trotzdem enthält dieses Artefakt Qualitäten, die es zur Zeit der Entstehung gehabt hat, nämlich ein religiöses Kultobjekt zu sein. Und auch dieser Zugang muss möglich sein, sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppen. Man könnte jetzt auf immer weitere „Beispiele“ an diesem Altarbild zeigen, wie vielschichtig ein Kunstwerk ist. Und da genau setzt die Aufgabe des Museums ein, diese Vielschichtigkeit offenzuhalten und nicht zu zerstören. Vielschichtigkeit kann durch eine gute Sammlung entstehen, durch Zuwachs, durch neue Nachbarschaften von Bildern, sodass viele Erklärungen nicht mehr notwendig sind, kann aber natürlich auch durch Hilfsmaterialien, wie Dokumente, Texte, Diaschauen, Filme und den ganzen audiovisuellen Apparat, den die Industrie heute anbietet, gegeben werden. Das wäre wahrscheinlich die einfachste Möglichkeit neben jedem Bild eine große Tafel aufzuhängen, mit Beschriftung, sagen wir einmal analog zum Historischen Museum in Frankfurt oder mit audiovisuellen Mitteln wie im Römisch-germanischen Museum in Köln. Und das verbietet sich im Grunde genommen im Kunstmuseum, weil, und auch dieser Ausdruck darf heute wieder gebraucht werden, die Aura eines Kunstwerkes, und damit die sinnliche Wirkung auf das entschiedenste gestört wird. Das heißt zusammengefasst, das Kunstmuseum hat Reserven, oder es verhält sich reserviert, wenn es um einen rein kognitiven Zugang zum Kunstwerk geht. Hier meinen wir, dass Kataloge zuständig sind, mit Illustrationen, Publikationen, didaktische Ausstellungen, wie die Ausstellung „Faszination des Objekts“ im 20er Haus, um solche Probleme aufzuarbeiten.

Das alles schließt nicht aus, dass ein Museumsbesuch Arbeit ist. Sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe. Ein Museumsbesuch wird heute allzuleicht mit einem Besuch in Hollywood oder Disney-Land verwechselt, das heißt, man sieht das Museum sozusagen als eine ästhetische Plattform des Entertainments an und das genau darf es nicht sein. Denn das Wissen der Museumsleute überträgt sich natürlich in die Präsentation. Und hier bietet das Museum als eines der wenigen Fachinstitute die Möglichkeit, dieses Wissen unmittelbar

an das Publikum heranzutragen. Aber dazu braucht es Mitarbeiter, und das wäre der Museumspädagoge, von dem es kein festes Berufsbild gibt (das müsste erarbeitet werden), von dem man nicht weiß, aus welcher Gruppe er eigentlich kommen soll, aus der (ich spreche vom Kunstmuseum) Fachdisziplin Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft – die Begriffe sind heute morgen ja auch auseinanderdividiert worden – oder, ob er von der Pädagogik kommen soll, von den Akademien. Das heißt, der Beruf müsste erst definiert werden.. Es müsste ein Berufsbild erstellt, eine Job-Description gemacht werden, um zu sehen, wie man ihn eigentlich verwaltungsmäßig einplanen und verwenden kann. Im Museum selber hätte er den großen Vorteil, dass er das Museum eigentlich in jeder Diskussion in seinen bisherigen Präsentationsformen in Frage stellt, neue Anregungen gibt, ein Ansprechpartner für Gruppen wäre, nicht für den Einzelbesucher, der immer noch zahlenmäßig dominiert. Er könnte Materialien erarbeiten, die man im Museum verwendet aber auch außerhalb des Museums.

Es muss ein Grundanliegen sein, die Demokratisierung von Wissensinhalten in der Kunst, wir brauchen den Museumspädagogen, um das Museum zu öffnen. Ich glaube, dass es eine wichtige Komponente ist, dass das Museum sich aus der selbstgewählten wissenschaftlichen Enklave befreit und nach außen öffnet. Damit kommen aber wieder viele Anforderungen auf das Museum zu, und auch darüber ist heute morgen gesprochen worden. Das Museum ist aber als zentrale Institution schlichtweg überfordert, in einem einstündigen Museumsbesuch den Mangel an Ästhetik im Alltagsleben in unserer Gesellschaft auszugleichen. Das heißt, solange die Schulen nicht mitarbeiten, indem sie das Museum benutzen, indem Ästhetik in den Lehrplänen, und das ist hier hauptsächliches Problem, wieder Platz gewinnt, indem sie wieder aufgewertet wird, dann besteht die Hoffnung, dass auch in Europa einmal wieder Ästhetik im weitesten Sinn ein Schulfach wird: Das Studium Generale einer allgemeinen Bildung, nicht den „Fachidioten“ als Grundlage, die man braucht, wenn man sich in einem Museum umsehen will. Auch darüber hat Herr Gorsen heute morgen gesprochen, sodass ich das nicht weiter ausführen möchte.

Das Museum braucht dazu seinerseits den spezialisierten Mitarbeiter, denn der Museumswissenschaftler hat einfach nicht gelernt, solche Dinge zu betreiben – er braucht den Museumspädagogen. Der Pädagoge sollte dann aber die Möglichkeiten haben, nicht nur im Museum, sondern auch außerhalb des Museums zu arbeiten, er müsste zu den Schulen, zu den Gruppen gehen können, mit Materialien, die vorher im Museum erarbeitet wurden, und er könnte so schulintegriert arbeiten, d.h. er könnte, auf die Schule abgestimmt, mit den Kindern und dem Lehrer arbeiten. Was jetzt zumeist passiert ist, dass die Schulen einen Wandertag haben und wenn es regnet, kommen sie ins Museum. Und es ist oft schon schwierig dem Lehrer, dem begleitenden Pädagogen zu erklären, davon zu überzeugen, dass seine Anwesenheit während der Museumsführung nicht nur erwünscht ist, sondern notwendig. Denn für viele ist es eine Freistunde, die man sich einhandelt, und dafür gibt es in den Museen eine Cafeteria, in der man die Zeit verbringen kann.

Das Zusammenspiel zwischen den Museen als zentrale Institution und den nicht zentralen Stellen, wie Schulen, Bürgerhäuser, Kulturzentren und den Vororten ist überhaupt noch nicht begonnen worden, das heißt, hier müsste die Arbeit intensiviert werden und dafür braucht das Museum eigene Mitarbeiter. Das heißt, wir müssen ein konvetibles Spiel beginnen, eine größere Flexibilität zwischen den verschiedenen kulturellen Institutionen, und das können die verschiedensten kulturellen Gruppierungen oder Institutionen sein, von den Parteien bis zu Altersgruppen, von sozial Schwachen bis zu Schulen aller Art usw. usw. Die Museen selbst, wenn sie den pädagogischen Auftrag wahrnehmen wollen, müssten mit adäquaten Räumen ausgestattet werden. Das heißt, so ein Haus wie das Palais Liechtenstein müsste zum Beispiel eigene Räume für eine Malschule haben oder auch einen Klassenraum mit einer guten Diathek und den verschiedensten Unterrichtsmaterialien. Aber das sind alles Dinge, die erst am Anfang sind, die im Grunde genommen viel weiter hätten sein müssen, wenn man den politischen Forderungen, die von allen Parteien mehr oder weniger aufgestellt werden, gerecht werden wollte. Aber auch da bedarf es der Mittel, der finanziellen Mittel. Wir haben vor ca. 6 Wochen eine Tagung in Wien gehabt, haben verschiedene Modelle einmal für Wien überlegt und sind eigentlich zu dem Ergebnis gekommen, dass im Grunde genommen eine zentrale Museumspädagogik aufgebaut werden müsse. Fast alle Museen

sind beim gleichen Unterhaltsträger, maximal haben wir zwei, den Bund und die Gemeinde – da müsste man sich einigen können. Und von dort aus müssten Museumspädagogen für verschiedene Museen verantwortlich sein, aber so, dass sie auch innerhalb des Museums etwas zu sagen haben.

Wenn wir uns Museumspädagogik in München, Köln, Nürnberg, Washington, New York anschauen, dann stoßen wir immer wieder auf große Probleme in der Zusammenarbeit zwischen Museumspädagogen und den sogenannten Museumswissenschaftlern, weil die Museumspädagogen eigentlich mehr als ständige Besucher toleriert werden, aber nicht als praktischen Mitarbeiter zur Verbesserung der Schausammlung. Auch hier müsste von der Museumsseite her ein Umdenken stattfinden, eine Öffnung zur Pädagogik hin. Ich glaube, dass es auch aus politischen Gründen notwendig ist, denn nur mit der Öffnung des Museums für das Publikum, einer besseren Vermittlung, wird das Publikum auch weiterhin verstärkt die Museen frequentieren.

Es ist von der Museumseite schon befürchtet worden, dass das Museum sozusagen ein Annex der Volkshochschulen würde, dass das Museum eine schulische Institution würde. Ich glaube aber, wenn der Wissenschaftler im Museum genügend offen und selbstsicher ist, dass das Museum dies sehr gut verkraften wird. Museum und Museumspädagogik sind heute nicht mehr zu trennen.

**Prof. Erich Huber**

## **Vom bildhaften Denken**

Dies ist wohl ein merkwürdiger Titel eines Vortrages vor Kunst-Erziehern.

Warum rede ich nicht über Kunst?

Über Kunst haben schon viele gescheite Leute viele gescheite Dinge gesagt, aber das hat noch keiner Schulbehörde die Erkenntnis gebracht, wie wichtig die bildnerische Erziehung als Schulfach für die gesamte Lebensbewältigung in unserer Zeit – auf die die Schule ja vorbereiten soll – sein kann. Bei der Vielfalt der Berufsmöglichkeiten in unserer Zivilisation ist eine Spezial-Ausbildung zumeist sehr problematisch.

Was wir aber unbestritten von der Schule erwarten müssen, ist eine möglichst breite Denkschulung, auf die das Österreichische Schulsystem ja schon immer größten Wert gelegt hat.

Seit der Renaissance – seit Galilei, Descartes, Newton – hat eine bestimmte Denkmethode zum Aufbau unserer heutigen Zivilisation wesentlich und mit überraschenden Erfolgen beigetragen: das logisch-kausale, rationalistische Denken. Seit 500 Jahren erziehen wir unseren Denker-Nachwuchs in stetig gesteigerter Weise in dieser Denk-Methode. Doch gerade in letzter Zeit zeigen sich die Grenzen dieses Systems, das Leben zu bewältigen, weil die linearen Kausal-Ketten von „Ursache und Wirkung“ bei einem so verflochtenen Informationsfluss aus den mehrdimensionalen Strukturen des Bereiches „Leben“ nicht ausreichen, überlebens-Entscheidungen richtig zu treffen.

Die Wissenschaften sprechen heute von der Notwendigkeit, auf ein System-Denken umzuschalten. Aber unser ganzes Schulsystem ist so sehr auf die klassische Denk-Tradition eingeschworen, dass es noch heute alles eliminieren möchte, was nicht einer rein rationalen logischen Kausalität dient.

Die sogenannten „musischen Fächer“ – ein Name, der so irreführend ist wie das Wort Kunst-Erziehung – warten täglich darauf, in der Stundenanzahl beschnitten und schließlich „ausgemistet“ zu werden.

Ich aber will heute den Versuch wagen, aufzuzeigen, welchen wichtigen Anteil an der allgemeinen Denk-Schulung gerade die dem sensorischen Erleben zugeordneten Lehrbereiche notgedrungen für die heutige Lebensbewältigung haben.

Beim Autofahren schaut man weitwinkelig diffus auf die Gesamtübersicht, jedoch eingeeengt scharf auf wichtige Einzelheiten.

Das sind zwei gegensätzliche Methoden zur optischen Situationsbewältigung  
Das Resultat ist schon von der Methode abhängig, die man einsetzt. Ist der Raum, den man im Blick haben möchte, zu groß, muss man sogar den Kopf bewegen; man muss mehrere Blickpunkte zu einer Gesamterfahrung vereinen, denn aus jedem neuen Blickpunkt sieht die Welt anders aus.

(oh 1)

Daraus ergibt sich, dass verschiedene Standpunkte zu verschiedener Problemeinsicht führen. (Vor einer Pyramide mit 4 verschiedenfarbigen Seitenflächen sitzen 4 Leute, die sie beschreiben. Jeder hat von seinem Standpunkt aus recht, der Pyramide eine bestimmte Farbe zuzuschreiben.)

Es zeigt aber auch, dass der Ausgangspunkt des Experimentes schon sein Resultat bestimmt.

Die Resultate der 4 Beobachter sind also widersprüchlich.

Deshalb wird man versuchen, die WIDERSPRÜCHE auszuschalten.

(oh 1; 2a)

Die Spitze unserer Pyramide ist der Punkt, in dem sich die Widersprüche der 4 Seitenflächen und Seitenkanten aufheben. (Allerdings ist an der Spitze die Pyramide keine Pyramide mehr!)

So ergeht es auch den Naturwissenschaften, wenn sie ihre Theorien so lange unter Labor-Bedingungen untersuchen, bis der Bezug zur widersprüchlichen Wirklichkeit verloren gegangen ist. Dieses „spitz-findige“ Denken ist aber nur eine Möglichkeit, die Welt zu betrachten. Sie entspricht dem scharf-sehen-Wollen der Einzelheiten beim Autofahren. Wir sprechen auch von einem „geschlossenen Denk-System“, bei dem alles wie bei einem gezirkelten Kreis „stimmen“ muss. Es darf kein Widerspruch übrig bleiben. Nur „Eines“ kann wahr sein; Wahrheit wird ein-fältig.

(oh 1; 2b)

Statt spitz-findig, können wir die Welt auch überschauend (weitwinkelig) zu betrachten versuchen: d.h. vor allem, dass wir den Widerspruch als zum System gehörig anerkennen. Mit jeder Erweiterung der Information ergeben sich ständig neue und auch überraschende Resultate.

Wahrheit wird in einem offenen System viel-fältig. (Auch in der Mathematik haben wir gelernt, dass Gleichungen mit X Unbekannten auch X richtige Lösungen haben)

Die Wahrheit über einen Komplex kann daher auch immer nur viel-fältig sein.

Um die Widersprüche eliminieren zu können, muss man das Problem in Teilprobleme zerlegen. (Man muss z.B. jede Seite der Pyramide einzeln vornehmen – die ist aber nur mehr eine Fläche und kein Raumkörper. Die Fläche aber gehört einer niedrigeren Dimension an als der Körper).

(oh 2)

Auf das dadurch entstehende Dilemma des Wissenschaftlichen, also „spitzfindigen“

Denkens, weist Viktor E. Frankl in seiner „Dimensional-Ontologie“ hin, in der er aufzeigt, dass die Projektion eines Problems in die niedrigere Dimension des Teilproblems niemals die gesamte Wahrheit aufzeigen kann. Für uns Maler ist die Einsicht keine Überraschung, dass die Mischung der Farben nicht einfach deren Summe ergibt, sondern etwas anderes, Neues. Violett ist mehr als Rot+Blau. Ebenso ist „Der Mensch“ mehr als die Summe der Teilprobleme Anatomie, Psychologie, Hystologie, Soziologie etc.

Schon an solch einem Beispiel zeigt sich, dass uns eine Schulung im anschaulich-bildhaften Denken das Verständnis der Zusammenhänge in unserer Welt wesentlich erleichtert.

Dieses Problem der Denkschulung betrifft aber den Menschen in viel tieferen Schichten seines Wesens, als man gemeinhin annimmt. So ziemlich jedermann ist klar, dass wir zum sprachlichen Denken unbedingt Begriffe brauchen, ja es ist sogar ein ganz wesentlicher Teil des Menschseins, dass wir solche Sprach-Begriffe bilden können.

Wir sprechen vom logischen Begriff.

Kaum jemand aber denkt darüber nach, was das Wort „begreifen“ wirklich bedeutet: dassß es sich auf den Tastsinn bezieht.



Wenn wir sagen, etwas sei „logisch“, meinen wir es sei Folge-richtig gedacht oder gebraucht – eine folgerichtige Aneinanderreihung von Wort-Begriffen.

Gibt es demnach nur ein wortbegriffliches Denken, nur eine logische Folgerichtigkeit? Der Gestaltpsychologe W. Koehler zeigte (Teneriffa, 1913 - 25) mit seinen Affenexperimenten, bei denen er Bananen in einem Gehege so befestigte, dass sie nur erreicht werden konnten, wenn Kisten aufeinander gestellt und Bambusstangen mit entsprechendem Durchmesser zur Verlängerung ineinander gesteckt wurden, dass es ein folgerichtiges Denken auch im sprachlosen Bereich der Primaten, dass es ein prälogisches Denken gibt.

Das prälogische Denken ist immer ein konkret-anschauliches, sicherlich auch ein folgerichtiges, dennoch aber kein logisches.

Wir arbeiten in unserem Alltagsleben viel häufiger mit vorsprachlichen, sinnlichen Begriffen, als wir es uns selber bewusst machen: Ist die Platte des modernen Küchentisches eine MAX- oder Resopal-Platte? Kaum eine Hausfrau weiß das – und nur wenige Menschen wissen, dass beide Firmenbezeichnungen sich auf eine Melaminharz-Beschichtung beziehen.

Aber das Tastgefühl gibt einen genauen Tastbegriff als Information an das Bewusstsein. Man könnte unzählige Beispiele konkreter Begriffe anführen.

Aber vielleicht noch interessanter ist eine Untersuchung von Jacques Hadamard (1945), bei der die Spitzen der amerikanischen Wissenschaft, Physiker und Mathematiker, darunter auch Einstein, befragt wurden, wie sie dächten. Es waren also lauter logisch-kausal geschulte Denk-Meister, die ihre Methode des schöpferischen Denkens schildern sollten. Nur zwei – ich glaube Mathematiker – erklärten, in ihrem Symbolsystem – also z.B. in Formeln – zu denken. Alle anderen dachten in bildhaften Vorstellungen außerhalb ihres meta-sprachlichen Fachsystems.

Einstein sagte (Zitat aus J. Hadamard):

„Die Wörter oder Sätze, wie sie geschrieben oder gesprochen werden, scheinen in meinem Denkmechanismus keine Rolle zu spielen. Die physikalischen Einheiten, die offensichtlich als Denkelemente fungieren; sind bestimmte Zeichen oder mehr oder weniger klare Bilder... Sie sind in jedem Falle visueller Natur, einige auch motorischer ... Außerdem scheint mir das, was Sie volles Bewusstsein nennen, ein Grenzfall zu sein, der nie erreicht werden kann, weil Bewusstsein ein schmaler Grat ist.“

Hier zeigt sich wohl besonders deutlich, dass sich gerade im progressivsten schöpferischen Denken „der Begriff“ nicht ausschließlich auf den logischen, den Wort-Begriff einschränken lässt.

(oh 3)

Wenn wir uns die Entwicklung vom Bildbegriff über das Bildzeichen zum Lautzeichen betrachten, so fällt sofort auf, dass eine fortschreitende

Einengung

Verarmung

Abstraktion

Ent-sinnlichung stattfindet.

Das heißt in Praxis, dass der entsinnlichte, eindeutig objektivierte, geschriebene logische Begriff, im Unterschied zum Bild-Begriff, emotional – also im GEMÜT – uns mehr zu berühren vermag.

Ein Ersatz des Symbolischen Bild-Signals (Fahne) durch logische Beschreibung (Tafel mit Schrift) macht dies deutlich

(oh 3 unten).

Zwei Ordnungs-Tendenzen in unserer Dank-Struktur sind für die verschiedene „Wirkung“ (auf Herz und Hirn) verantwortlich:

die Geometrisierungstendenz

die Empirisierungstendenz

(beide zusammen sind die sogenannte Gruppierungstendenz)

Während die Geometrisierungstendenz gleichsam einen allgemeinen Überbegriff in ökonomischer Konzentration zu abstrahieren sucht, will die Empirisierungstendenz jede Einzelheit wie auch die Phantasie durch Assoziation und Intuition wuchernd ins Spiel

bringen. Schon hier zeigt sich sehr deutlich, dass uns strukturell zwei verschiedene Denkmethoden zur Verfügung stehen, doch sehen wir, dass auch zwischen Bildzeichen und Lautzeichen, also innerhalb der Geometrisierungstendenz, der große Unterschied besteht, dass das symbolische Bildzeichen noch anmutet (noch Welt- und Sinnes-Bezug zeigt), während das allegorische Lautzeichen total entsinnlicht und damit objektiviert ist. Die Folge ist ein ökonomischer Vorteil, indem wir mit 26 Buchstaben das Auslangen finden, während Bilderschriften für jeden Begriff ein eigenes Zeichen benötigen. Aber das Schriftsystem, das wir zum Tradieren unserer Gedanken verwenden, hat selbst wieder Einfluss auf unser Denken.

(oh 4a)

Wir sagten schon, dass in der Bilder-Schrift jedes Zeichen einen ganzen Begriff darstellt und zwar nach seinem gedanklichen Inhalt und nicht nach seiner logischen Form.

Der Inhalt des Bildzeichens ist für jedermann verständlich, gleichgültig, in welcher Sprache er denkt.

Die chinesischen Zeichen kann ein Japaner genauso lesen, wie wir die Verkehrszeichen international lesen können, unabhängig von der Sprache des bereisten Landes.

Auch wenn man zwei Bild-Zeichen so vereinigt, dass ein abgeleiteter Begriff entsteht, ist dieser neue Begriff in einem Zeichen erfassbar.

Allerdings ist der Bildzeichen-Begriff niemals ganz entsinnlicht objektiviert. Er bleibt meistens metaphorisch weit und anmutend.

Selbst der Gedanke, der zu einer Begriffs-Kette gefügt ist, kann sich zu einem miteinem Blick lesbaren Zeichen verdichten. Transportiert wird vom Bildzeichen der geschlossene Gedanken-Inhalt.

Die Bilderschrift erzieht zu einem überschauenden, verbindenden, gesamtheitlichen Denken, jedoch ohne analytische Einzelheiten. Geradezu entgegengesetzt arbeitet die Lautzeichenschrift

(oh 4b)

Dass Lautzeichen ist inhaltlich auf den Laut reduziert, objektiviert und abstrahiert.

Es ist ein emotional unterkühltes allegorisches Zeichen, d.h. seine Bedeutung unterliegt einer Konvention. Das ergibt: dasselbe Zeichen stellt in verschiedenen Sprachen jeweils einen anderen Laut dar. Aber sonst bedeutet es nichts, es ist gleichsam wertfrei.

Aber der Begriff, der in der Bilderschrift auch jenseits aller Sprache vorhanden ist, muss in der Lautzeichenschrift erst in seine sprachtypischen Laut-Elemente zerlegt werden, um ihn schriftlich niederlegen zu können. In der Lautzeichenschrift existiert nur der logische, also ein tatsächlich sprachgebundener Begriff.

Das Problem in diesem System ist nicht der Begriffsinhalt selbst, sondern das „Transportmittel“ dieses Inhaltes. Man muss den Sprachbegriff nach seinen Lautelementen und deren Struktur analysieren, ehe man das Wort schreiben kann. Denn auch dieselben Elemente – anders zusammengefügt – ergeben andere Worte:

ELSE , ESEL, LESE , SEEL .

Eine falsche Struktur ergibt kein Wort: SLEE

Eine Kette wertfreier Buchstaben bildet einen objektivierten, abstrakten, logischen Wortbegriff. Eine Kette mehrerer solcher logischer Strukturen einen Gedanken – Satz.

Wenn wir also von „logisch“ sprechen, meinen wir wortfolgerichtig.

Folgerichtig können auch andere Strukturen, z.B. Bildstrukturen sein. Aus diesem Zwang zur Systemeinsicht erscheint es einleuchtend, dass die Lautzeichenschrift zu einem analytischen Denken erzieht. „Aber der Buchstabe tötet“ steht in der Bibel von daher zu Recht.

Die zwei Worte „heute Nacht“ können wir in 1000 Variationen aussprechen und diese noch durch Mimik und Gestik erweitern; es gibt aber nur die eine – emotionslose – Möglichkeit, sie zu schreiben. (Logisten meinen daher immer nur das Sprach-System und nicht die gesprochene – unobjektivierte – Sprache)

Bar aller Erlebniswerte, zur Eindeutigkeit reduziert, gilt das Wort als objektiviert. Schrift ist ein Instrument zur Lebensbewältigung.

Auch im Gebrauch anderer Instrumente können wir zwei Wege des Messens zur Wahl stellen: Der **analog** überschaubare und der **digital** abstrahierte. Die beiden Wege entsprechen in der Mathematik ungefähr der Geometrie und der Arithmetik. Die verschiedene Wirkung beider Wege hat Prof. Herbert Pietschmann sehr schön an Hand unserer heute gebräuchlichen Uhren aufgezeigt:  
(oh 5)

Während die Zeigeruhr mit einem Blick die Gesamtsituation des Zeitablaufes wiedergibt, gleichzeitig aber auch den präzisen Augenblick für denjenigen signalisiert, der nicht lesen gelernt hat, vermittelt die Ziffern (Digitaluhr) nur den Augenblick, ohne Zusammenhang zum Gesamt-Umlauf.

Auch muss man die Ziffern erst zusammensetzen, um den zahlenmäßigen Zeitbegriff zu erhalten. (Inzwischen ist dann die präzise Kleinsteinheit auch schon vergangen). Die Zeigeruhr wirkt wie Bilderschrift, die Digitaluhr wie Lautzeichenschrift. Das spitzfindige und das überschauende Denken entsprechen zwei polar grundsätzlich verschiedenen Systemen: dem Denken in einem geschlossenen oder einem offenen System  
(oh 6)

systemerfüllend (systemimmanent)	systemüberschreitend (systemtranszendent)
konstruktiv	kreativ
kausal	final
logisch-rational	sensorisch-emotional
analytisch	synthetisch
abstrakt	konkret
ein-fältig	viel-fältig
präzises Resultat	umfassendes Resultat

aber erst beide Denkweisen zusammen ergeben ein gesamtheitliches Denken, beide Denkweisen müssen gleichermaßen geschult werden durch rational-wissenschaftliche und sensorisch-erlebnishafte Fächer. Es geht hier also nicht darum, die eine Denkmethode gegen die andere auszuspielen, sondern zu zeigen, wie nur beide Denkweisen zusammen, ohne den Primat des einen oder anderen uns zu einem gleichsam totalen Rationalismus (Daucher-Seitz) befähigen, den wir zu einer zukünftigen, ökologischen, menschenfreundlichen Lebensbewältigung – ja Übrtlebens-Bewältigung – brauchen werden.  
(oh 7)

Die Naturwissenschaften verlangen Widerspruchsfreiheit. Wider-Spruch bezieht sich auf den Sprachbereich. Er bedeutet die Trennung von etwas Gegensätzlichem. Logisch bedeutet der Widerspruch die Unvereinbarkeit von Begriffen. Anders ist es im Analogiebereich, in dem es um die Anschaulichkeit geht.  
(oh 8)

Das geschlossenste, gleichsam widerspruchsfreieste System ist der Kreis (oder die Scheibe). Man kann ihn verkleinern bis zum scheinbaren Gegensatz, dem Punkt (der Punkt schließt den Kreis nicht aus). Aber der Winkel schließt, solange er Winkel bleibt, den kreisförmigen Punkt aus. Trotzdem lassen sich im Zusammenspiel der Anschaulichkeit beide Formen zu einer polaren Gegensätzlichkeit vereinen.

Der polare Gegensatz schließt einen anderen nicht aus, im Gegenteil, sie bedingen einander. Daher ergibt die Annahme der Widersprüche erst die volle Harmonie eines ergänzenden Zusammenspiels, wie wir es im Yin-und-Yang-Zeichen der Chinesen vor uns haben. Die Wirklichkeit ergänzt sich zur vollen WAHRHEIT.

Wenn wir nun danach fragen „Woher kommt die Polarität?“, dann müssen wir auf den Bau des menschlichen Gehirns hinweisen, denn nicht umsonst ist es auch polar gebaut. Die beiden Hälften erfüllen verschiedene Funktionen, aber sie schließen einander nicht aus, sie stehen so miteinander in Verbindung, dass sie einander ergänzen.

(oh 9)

Es gilt heute als erwiesen, dass beim Rechtshänder – und bei fast allen Linkshändern – die linke Gehirnhälfte die logischen Funktionen steuert, die rechte die konkreten Erlebnisbereiche. Das Stammhirn scheint auf rein emotionale Weise die Zusage oder Ablehnung zu steuern. Trotz dieses Wissens ist hier unsere Trennung in „links“ und „rechts“ nur symbolisch und nicht biologisch zu verstehen.

<u>rechts:</u>	<u>links:</u>
Empfindung	System-Gedanke
konkret-sensorischer Begriff	abstrakt-logischer Begriff
Erleben	Wissen
überschauend	präzis
zusammenfassend	elementar
ganzheitlich	einzelheitlich
(syntetisch)	(analytisch)

Erfahren / resultieren / handeln

Bilder		Betrachten
Darstellen	Entwickeln	Vergleichen
Musizieren	Tradieren	Messen
Dichten		Theoriebildung

Beide Hirnpole (+ Stammhirn) brauchen wir für eine erfolgreiche Lebensbewältigung. Das Leben bewältigen muss der Mensch mit seiner ganzen, bewussten und unbewussten Persönlichkeit.

Wir müssen manchmal auch bloß reagieren.

(oh 10)

Es gibt also eine bewusste Lebensbewältigung und eine unbewusste. Einstein sagt im schon zitierten Brief an Jacques Hadamard: „Außerdem scheint mir das, was sie volles Bewusstsein nennen, ein Grenzfall zu sein, der nie erreicht werden kann, weil Bewusstsein ein schmaler Grat ist.“

C.G. Jung zeigt uns vor allem in seinem Persönlichkeitsmodell (das „Selbst“), das oft mit einem schwimmenden Eisberg verglichen wurde, wie begrenzt die Bereiche des Ich-Bewusstseins sind. Diese Einschränkung, die wir zurecht Entlastung nennen, brauchen wir, damit unsere Bewusstseins-Reglerkreise nicht zusammenbrechen. Herbert W. Franke spricht von 1:1.000.000 Informationen, die ins Bewusstsein gehoben werden. Aber wir brauchen das Zusammenspiel von Bewusstsein und Unbewusstem, um einen funktionierenden Balanceakt (Homöostase) des Lebens durchführen zu können. Daher müssen wir das Leben vorsinnlich (instinktiv, vor-begrifflich) / reaktiv, sinnlich (konkret begrifflich), gedanklich, logisch (abstrakt begrifflich) also **gesamtheitlich** bewältigen; reflektierend und handelnd. Wenn uns das gelingt, dann finden wir (jeder als Person) auch zu einem Lebenssinn (im Sinne Viktor E. Frankls oder der Religionen), indem wir das Erleben und das Verstehen gemeinsam dazu verwenden, uns harmonisch in die Natur einzufügen, statt des Versuches sie zu beherrschen.

(oh 11)

## Ernst Skrička

### Gebaute Zeichen

Zur Abwechslung könnte man das Denken in technisch-funktionellen Kategorien beiseite lassen und Architektur als Mitteilungsangebot begreifen: Als „Mal, Symbol, Zeichen, Expression“ (Hans Hollein)<sup>11</sup>. Dieser didaktische Ansatz versucht es. Er geht von folgenden Prämissen aus:

1. Architektur ist Zeichen, sie vermittelt Botschaften  
Seit den sechziger Jahren lenkt die Semiotik (= Lehre von den Zeichen) das Augenmerk auf die Zeichensprache der Architektur<sup>12</sup>. So gesehen ist Architektur ein Mittel der Kommunikation: Der Bauherr (und/oder der Architekt) signalisiert durch die Gestalt des Baues dem Betrachter (und/oder Nutzer) Mitteilungen über sich und seine Bedürfnisse. Wichtige Impulse zur Wiederbesinnung auf die Ausdrucksqualitäten von Architektur liefern seit den sechziger Jahren auch einige in den USA tätige Architekten (u.a. Robert Venturi, Charles Moore, Robert Stern), für deren Oeuvre in den siebziger Jahren die Bezeichnung „Postmoderne Architektur“ geprägt wurde<sup>13</sup>. Ihre anspielungsreichen Bauten sind Antithesen zur Spracharmut des Internationalen Funktionalistischen Stils
2. Architektur transportiert eine Fülle von Bedeutungen  
zum Beispiel: geschichtliche, lokale, ökonomische, soziale, symbolische, stilistische, ästhetische, emotionale und – unter anderen – technisch-funktionelle Bedeutungen
3. Der Mensch bedarf der Zeichenhaftigkeit  
Wo sie ihm seitens der Architektur vorenthalten wird, kompensiert er den Mangel durch Applikation ihm vertrauter Zeichen – was hilfloserweise häufig in Kitsch mündet.
4. Das „Lesen“ der architektonischen Sprache  
also die Rolle des Betrachters im architektonischen Kommunikationsprozess, gewinnt aus rezeptionsästhetischer Sicht besondere Wichtigkeit: Architektur ist, „mehr von der Gunst des Betrachters als von der Kunst des Erzeugers abhängig ... Ein Gebäude kann 300 Jahre bestehen, aber die Art, wie Menschen es betrachten und nutzen, kann sich alle zehn Jahre ändern“<sup>14</sup>
5. Architektur liegt häufig im Wahrnehmungsschatten  
Architektur wird zumeist ohne Aufmerksamkeit wahrgenommen: Das täglich gesehene Haus wird erst wieder bemerkt, wenn es abgerissen wird. Explizite Zeichen (Werbezeichen, Firmenschilder, Schaufenster, Verkehrszeichen usw.) überkrusten und übertrumpfen immer stärker die „leiseren“ Zeichen der sie tragenden Bauten: Dort entstehen architektonische Grauzonen, die im Wahrnehmungsschatten liegen<sup>15</sup>. (So verhält es sich zum Beispiel mit der Wiener Kärntner Straße: Wer kennt schon die Hausfassaden oberhalb der Geschäftsportale?) Selbst berühmte, wahrzeichenartige Bauten unterliegen Wahrnehmungsbeschränkungen und -verfälschungen (siehe unten am Beispiel St. Stephan).

---

<sup>11</sup> Hollein, Hans, in: Sechs Architekten vom Schillerplatz, Wien 1977, S 24,-

<sup>12</sup> Eco, Umberto, Einführung in die Semiotik, München 1972.

Konzept I / Architektur als Zeichensystem, hrsg. von Carlini, Alessandro, und Schneider, Bernhard, Tübingen 1971.

Wagnago-Lampugnani, Vittorio, Ästhetische Grundlagen der architektonischen Sprache, Dissertation, Stuttgart 1977.

Skrička, Ernst, Architektur als Lektüre, in: Theorie - Praxis, Heft Nr. 6 c, Wien 1980

<sup>13</sup> Jencks, Charles, Die Sprache der postmodernen Architektur, Stuttgart 1978

<sup>14</sup> Klotz, Heinrich, Die röhrenden Hirsche der Architektur, Luzern und Frankfurt/M., 1977.

Jencks, a. a. O., S 50,-

<sup>15</sup> Schmidt-Brümmer, Horst, und Schulz, Andreas, Stadt & Zeichen, Köln 1976.

Kummer, Elisabeth, Die Verfremdung als Methode in der bildenden Kunst, in: Theorie — Praxis, Heft Nr. 6 b, Wien 1980

## Ziel und Methode

Um Übersehenes wieder sichtbar zu machen; um festgefahrene Bilderwartungen zu unterlaufen; um Klischees zu verlassen und Bedeutungen in der gebauten Form zu entdecken: wird es nötig sein, eine Methode einzusetzen, die die gewohnten gleichgültigen Wahrnehmungs- und Leseweisen durch Irritation belebt. Eine solche Methode ist die Verfremdung.

Beispiel 1: Serie St. Stephan

(Vgl. Abb. 1 bis 4, leider nur wenige Beispiele einer größeren Folge von Collagen)

Gerade anhand dieses vertrauten Wahrzeichens kann nachgewiesen werden, mit welcher Oberflächlichkeit Architektur wahrgenommen und im Gedächtnis bewahrt wird. Beachtlichen Anteil daran hat die stets gleichbleibende, millionenfach auf Postkarten und Souvenirs reproduzierte „ideale“ motivische Ansicht (vom Hochhaus in der Herrengasse aus fotografiert), die als Wahrnehmungsschema den Gebrauch der eigenen Sinne reduziert. Eine mögliche Gegenmaßnahme bietet hier die Verfremdung durch Isolierung einzelner Baukörper. Die so erzeugte Irritation, dieser Schwebezustand des Suchens nach Indizien, des Noch-nicht-ganz-sicher-Seins, ist die fruchtbare Phase „vor dem Einrasten des Wiedererkennens, ... eine kurzfristige Offenheit für die Wahrnehmung neuer Beziehungen“<sup>16</sup>.

Beispiel 2: Serie Parlament (Vgl. Abb. 5 bis 16)

Hier sollten neue Wahrnehmungs- und Leseweisen provoziert werden durch:

- Isolierung von Gebäudeteilen
- Proportionsveränderungen
- Einbeziehung fremder Bauteile.

Bewusst wurde wieder ein bekanntes, visuell „abgenutztes“ Gebäude gewählt. (Beachtenswert ist der Bedeutungswandel der im Mittelrisalit verwendeten Tempelform von „sakral, Zeichen für göttliche Hierarchie“, zu „profan, Zeichen für Demokratie“.)

Die Analyse zeigt, dass die gewohnte (und gewollte) erhabene Wirkung primär von zwei Bauteilen abhängt: dem Giebel und der Säulenstellung, wobei jedes Element auch für sich allein diese Sprache spricht. Die Aufstockung (Abb. 10) bewirkt eine beträchtliche Verhärtung und lässt das Original vergleichsweise gemütlich erscheinen. (Umkehrung: Abb. 13.)

Das Walmdach (Abb. 12) wirkt drastisch banalisierend – nicht bloß wegen der Abdeckung des Tympanons, auch wegen des steileren Dachwinkels und der Materialsprache. Zudem macht die Symbolik des Daches („Heim“, „Wohnen“) der Sprache der Säulenstellung Konkurrenz.

Bei zusätzlicher Reduzierung der Gebäudehöhe (Abb. 11) unterliegt die Säulenfront vollends der Aussage „Villa“. (Vgl. auch Abb. 15 und 16.)

Abb. 14: Fassadengliederung, Fensterform und Läden rücken das Gebäude an die städtische Peripherie und geben ihm biedermeierliche Wirkung.

Die Villenfassade (Abb. 16) kodiert die Aussage in „private Repräsentation“ um.

Die Fassade von Abb. 15 ist in ihrem Ausdruck hart, nüchtern; und darüber hinaus bezeichnend für das Ungefähre, Nichtssagende dieses Stils: Wohn- oder Verwaltungsgebäude? Fabrik oder Spital?

## Schlußkommentar

Um Missverständnissen vorzubeugen: Das Gebäude auf Abb. 11 (beispielsweise) ist selbstverständlich nicht mehr „das Parlament“. Der Bau ist in Form und Sprache etwas Neues, anderes geworden. Doch durch die gemeinsame bildliche Ausgangsbasis, durch den gleichbleibenden Maßstab, den das zugrunde gelegte Gebäude liefert, können Ursache-Wirkungs-Verhältnisse in systematischer Weise deutlich gemacht werden. Die Zusammenführung fremder Bauteile bewirkt nicht nur verschärfte Wahrnehmung durch Irritation, sondern erleichtert gerade im Kontrast, im Aneinanderprallen, das „Lesen“ der Sprache der Architektur – sowohl des „Basisgebäudes“ als auch der applizierten Bauteile. Unter anderem als Ausgleich für technokratisch orientierte Konzepte versucht der hier skizzierte didaktische Ansatz, mit Architektur als Ausdrucksform zu konfrontieren, mit Architektur als stets präsenter, aussagekräftiger, mitteilungsbarer Umgebung umzugehen.

---

<sup>16</sup> Schmidt-Brümmer und Schulz, a. a. O., S 72,-

## **Bauen, Wohnen, Umweltgestaltung in der Werkerziehung**

Die Auswahl der Inhalte aus dem riesigen Spektrum der Umweltgestaltung (Bauen und Wohnen) muss in Form eingehender Überprüfung nach verschiedenen Richtungen erfolgen. Das immer wieder neue Entgegenbringen von Erfahrung und Wissen als Besitz der gegenwärtigen Generation, erworben aus der Vergangenheit, erfordert sowohl flexibles Handhaben als auch Standardisieren und Vereinheitlichen der Inhalte. Der Lehrinhalt Bauen, Wohnen, Umweltgestaltung ist als relativ neues Teilgebiet im Kanon der übrigen Fachinhalte in der schwierigen Situation, seiner ungemainen Vielfalt gerecht zu werden und sich sowohl komplex als auch einheitlich vermittelbar anzubieten. Die bekannte „Tendenzwende“ innerhalb der Architektur und Architekturbetrachtung zu Pluralismus, Regionalismus, zur Postmoderne bewirkt, begleitet von einer in letzter Zeit intensiveren theoretischen Aufarbeitung, eine stärkere Hinwendung zur Umweltgestaltung als eigenständige und eigenreflexive Disziplin. Paradoxiertweise vereinfacht und entwirrt fürs erste diese systemimmanente Betrachtung von Bauen und Wohnen deren Vermittelbarkeit, wenngleich die Gefahr einer einseitigen, zu positivistischen Betrachtungsweise wiederum nicht auszuschließen ist. Diese Tendenzwende bewirkt eine gewisse handwerkliche Konsolidierung und Regelmäßigkeit in der Architektur, die vielleicht dazu beiträgt, allzu hohen Anspruch und Überforderung zu reduzieren und dadurch Gestaltung und Rezeption von Umwelt wieder in den Griff zu bekommen. Die Vermittelbarkeit von eben diesen Inhalten ist natürlich auch eine Frage von Information, und dabei dürfte vor allem die soziale Verantwortlichkeit, in den 20er, 30er und 60er Jahren der Architektur mühsam aufgepfropft, nicht entlassen werden. Die Reduktion des Bauens auf die rein technologische Komponente, wie dies in den meisten Lehrplänen aufscheint, entspricht einer eindimensionalen funktionalistischen Ideologie, von deren Auswirkungen unsere konkrete Umwelt Zeugnis gibt. Die funktionalistische Interpretation von Umwelt, wie sie derzeit noch in den Lehrbüchern vermittelt wird, unterdrückt den legitimen Anspruch auf Poesie mit der Auffassung, dass jede emotionelle Hinwendung zu den Gegenständen, jede affektive Befriedigung an der Umwelt als „Fetischismus“ anzusehen sei. Damit ist die sinnliche Investition eingefroren, und die nach dem Zerbrechen der Antithese von „Zweckbindung und Zweckfreiheit“ illegal gewordene Phantasie ist aus dem Spiel gedrängt.

Diese radikale Entsagung gegenüber dem psychologischen Grundtatbestand Mensch-Umwelt führte zu einer Architektur, der das Moment der Anschaulichkeit und der Darstellung fehlte, was dann schließlich in Praxis durch Protz, Imponiergehabe und falschen Pathos ersetzt wurde. Solche Bauwerke symbolisieren nicht sosehr das gemeinsam Verbindende der Bewohner oder Benützer untereinander und auch zur unmittelbaren Nachbarschaft, vielmehr werden hier großartige Antitransparenzen oder eklatante Größenunterschiede oder beides zusammen in wirklichem und übertragenem Sinn zum Ausdruck gebracht. Diese neuen Arten der Dekoration beschäftigen sich nicht mit dem Schmuck des fertigen Bauwerkes, sondern ergreifen alles, vom Grundriss bis zur gesamten Fassade. Dekoration wird zur Supermonumentalität, sodass sie nur mehr schwer als Dekoration auszumachen ist. Damit wird das Wohnungsgrundrissklischee zum Superornament. Da eine scheinbar zweckrationale Umweltgestalt notwendigerweise als frustrierend, als Versagung humaner Grundbedürfnisse nach emotioneller Resonanz erlebt wird, werden Ersatzhandlungen und Ersatzgegenstände, also wirkliche Fetische, in den Wohn- und Lebensbereich eingebracht und zu kulturellen Imperativen.

Die explosive Stoffmischung des Zeitgeistes entsteht aus dem Überwinden sogenannter falscher Bedürfnisse, wird durch neue humanere oder angepasstere ersetzt; schließlich erfolgt die Vereinnahmung auch dieser neuen Bedürfnisse durch die Industrie, und lässt durch Werbung z.B. gelenkte Gesetzmäßigkeiten oder verstärkende Absichten erkennen. Die Verdrängungsarbeit, die erforderlich ist um in dieser Welt zu überleben, wird gefördert durch ein genetisches Konsumfeld von Lebens- und Wohnersatzgütern, das die Illusion von wirklichem Leben und wirklichen Beziehungen zur Umwelt aufrecht erhalten soll.

Betrachten wir nur die Baustoffe unserer Zeit, so müssen wir uns eingestehen, dass sich diese Materialien in ihrer physikalischen und ästhetischen Funktion immer mehr abgedichtet und abstrahiert von einer tatsächlichen Grunderfahrung präsentieren. Diese „Sublimierung im Unechten“ hat zur Folge, dass im Sinne einer schnellen Schau, einer jederzeitigen und gleichzeitigen Verfügbarkeit echte, wirkliche Erfahrung mit der Umwelt verkümmert zugunsten einer entfremdeten Wirklichkeit, die schließlich nur mehr das für sie aufgewendete Kapital symbolisiert. Es ist von den ursprünglich moralistischen Forderungen der 20er und 30er Jahre nach Materialehrlichkeit und Funktionsgerechtigkeit (man beachte den Anspruch auf Ehrlich- und Gerechtigkeit) nicht allzuviel übrig geblieben.

Der Funktionalismus schuf die Grundlage für diese Verdrängungsarbeit, indem er das Bedürfnis nach Phantasie und emotionalem Spiel im Umgang mit gebauter Umwelt bestritt. Die ursprünglich wichtige Bewegung, aus humanitärem Elan geboren, führte so zu architektonischer Bewusstlosigkeit.

Die schrittweise Überwindung des Funktionalismus in den letzten Jahren und die sich dadurch abzeichnende inhaltliche Verschiebung einer Umweltinterpretation in verschiedene neue/alte Hauptrichtungen erfordert zumindest ein Überdenken der Inhalte des Lehrstoffes. Das naturgemäß sehr späte Reagieren der Schulwirklichkeit auf neuere Tendenzen der Betrachtung und Rezeption von Umwelt hat die geistige Verkrustung und damit auch einige Motivationshemmungen von Lehrern und Schülern zur Folge.

Die latente Theoriefeindlichkeit sowohl österreichischer Architekten und, wie ich mir sagen ließ, auch Pädagogen, verschärft das Problem der Vermittlung von Architektur in starkem Maße. Man kann dem Problem nicht beikommen, indem man es reduziert zu einem rein technologischen. Die verstärkte und isolierte Miteinbeziehung von Inhalten aus der Baustatik und Festigkeitslehre ist symptomatisch für das Missverständnis, dem man erliegt, wenn man durch Vermittlung von nur technischem Know-how eine besser gestaltete Umwelt erhofft. Umweltpädagogik kann nur bedeuten, sämtliche Aspekte unserer Kultur miteinzubeziehen, um schließlich Raum für Kommendes zu schaffen.

Das nur oberflächliche Reflektieren von Lehrinhalten der Werkerziehung vermittelt durch ungenügend ausformulierte Methoden eine Kulmination von Ungenauigkeit. Das Herauslösen von einzelnen Problemen der Festigkeitslehre und Statik aus dem Gesamtkomplex der gestalteten Umwelt mit all ihren regionalen und soziokulturellen Einflüssen führt zu einem einseitigen, monokausalen Umweltverständnis.

Das Dilemma der mehrfachen Ungenauigkeit im mehrfachen Vermittlungsprozess bewirkt ein sich verstärktes Zurückziehen auf die pädagogisch-didaktischen Positionen, die sich dann nur mehr selbst reflektieren. Es wird also ein Leistungshabitus eingeübt ohne Rücksicht darauf, um welche Inhalte es im Speziellen gehen soll. Die Geschichte des Unvermögens wissenschaftlicher Systeme, andere Wirklichkeiten als ihre eigenen in den Reflexionsprozess einzubeziehen, ist so alt wie die Wissenschaft selbst. Auch das Primat des pädagogisch-didaktischen Modells, welches hier zugestanden wird, sollte uns nicht dazu verleiten, sachliche Ungenauigkeiten zu legitimieren. Das Methodisieren von Wissensvermittlung setzt vor allem Wissen voraus. Die Lehrerausbildung an den Hochschulen kann daher nur eine komplexe Anschauung der Dinge zulassen, um dann auf Schulebene eine verantwortliche Reduktion vom Lehrer selbst betreiben zu lassen.

Die soziologische Aufarbeitung von Umwelt hat, ohne die Verdienste schmälern zu wollen, ebenfalls nur Modellcharakter. Die relativ unverbindliche Sprache der Wissenschaft zum Thema Architektur hat eine Hoffnung auf direkte Heilung zerstört. Der wissenschaftlich begründete soziologische Anspruch auf positive Veränderung der architektonischen Welt ist also nicht eingelöst worden, vielmehr hat sich die Soziologie wort- und verdienstreich auf das Diagnostizieren bereits gebauter, schlechter Wirklichkeit beschränkt. Funktionalismus und Soziologie als kongeniales Paar gaben uns die Illusion der Machbarkeit von Umwelt für eine neue Gesellschaft mit wissenschaftlich ergründbaren Bedürfnissen. Es kam dadurch zum kollektiven Mangel an Interpretationsfähigkeit. Die Zurücknahme dieses Anspruches führt zum Prinzip eines erweiterten architektonischen Modells, ohne wissenschaftlichen Anspruch. Anfang der 60er Jahre wurden vor allem in den USA und in Italien architekturimmanente Theorien wiederentdeckt und weiterentwickelt. Amerikanische und italienische Architekten formulierten einen alten, neuen typologischen Ansatz mit starker Prägung ins Populäre und



Historische. Die Überwindung rein funktionalistisch-soziologischer wie auch rein semiotischer Modelle führte zu einer gewissen Befreiung und zugleich Verwirrung. Die Form von Gebäuden wird nicht nur als Lösung funktional-technischer Probleme gesehen, sondern Form ist eine unter vielen Möglichkeiten. Jede Form beinhaltet ein Programm (auch ein soziales) auf Grund ihrer Geschichte und ist diesem verpflichtet. Form ist von Funktion nicht zu trennen und kann dieser daher auch nicht folgen. Die Typformen, die der Architektur zur Verfügung stehen, konstituieren eine Disziplin Architektur. Gerade dieser Ansatz ermöglicht der Umweltgestaltung unter Einbeziehung soziologischer, technischer und semiotischer Faktoren eine relativ eigenständige Disziplin zu sein, deren Bedeutung im permanenten visuellen und taktilen Gebrauch nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Die wiedergewonnene Eigenständigkeit der Architektur als Kulturform mit traditionell eingeführten und ausgeprägten Phasen der Konzeption (Entwurf) ermöglicht ein reiches Betätigungsfeld in den Fächern der Kunst- und Werkerziehung. Die permanente Präsenz von Umwelt fordert deren ständige bewusste oder unbewusste Rezeption. Das Aufzeigen dieser Mechanismen im gesellschaftspolitischen Sinn – man denke nur an das Prestige-, Werbe- und Darstellungspotential von Architektur – ist im Sinne eines aufgeklärten, kritischen Umweltverständnisses lebensnotwendig. Das Konzipieren und Erbauen von Behausungen ist die Funktion des menschlichen Lebens schlechthin. Die „künstlerische“ Ausgestaltung durch verschiedene Grade der Sublimierung ist die Emanzipation vom rein Zweckhaften, also rein Funktionalen. Damit reflektiert im übertragenen Sinn das Bauwerk sich selbst und seine gesellschaftlichen Bedingungen. Der Architekt Bruno Taut meint dazu, Architektur sei Proportion, also nur Verhältnis? Aber er meint das Verhältnis oder die Verhältnismäßigkeit zu sehr vielen Dingen, vor allem auch zu gesellschaftlichen und ökonomischen Fragen. Wie Sie wahrscheinlich wissen, beziehen sich unsere (betrachtend analytischen) Untersuchungen am Institut für Werkerziehung nicht nur auf Inhalte unserer konkreten Bauwirklichkeit heute, vielmehr werden auch Inhalte miteinbezogen, die sich mit historischen Bauten auseinandersetzen, soweit dies zum Verständnis gegenwärtiger Entwicklungen erforderlich ist. Ebenso beschäftigen wir uns mit avantgardistischen Bauten, da sie über ihren oftmals geringen Gebrauchswert hinaus einen hohen didaktischen Stellenwert (Schlüssel zu einer bestimmten Entwicklung) aufweisen. Das Studium der alten Kultur bleibt wichtig, als eine permanent anwesende Folie, vor der die Korrekturen der "Neuen Kultur" überhaupt erkannt werden können.

„An die Stelle der auf unseren hochschulen gelehrten bauweise, die teils aus der adaptierung vergangener baustile auf unsere lebensbedürfnisse besteht, teils , auf das suchen nach einem neuen stil gerichtet ist, will ich meine lehre setzen: die tradition.“ (Adolf Loos: meine bauschule, 1913)

Die Betrachtung von Architektur ausschließlich von einem Hier- und Heutestandpunkt zu betreiben hieße, das Wesen der Architektur mit all ihrer Kontinuität und Permanenz misszuverstehen. Gestaltete Umwelt ist von den physischen Grundbedürfnissen und den ökonomischen Voraussetzungen, aber auch von den rituellen Ursprüngen (Kultwert) und dem Darstellungsbedürfnis (Ausstellungswert) her zu verstehen. Aus der Summe der bereits verfügbaren historischen Umsetzungen konstituiert sich Architektur. Die Vielschichtigkeit der Inhalte von gebauter Umwelt begründet die Vielfalt der Ausprägungen und deren Entwicklung im Lichte der Geschichte. Die Stadt als Artefakt in permanenter Entwicklung ist ein „gefrorenes“ historisches Modell. Die betrachtend-analytische Untersuchung von der Architektur der Stadt ist die sublimierte Anschauung andauernder Anhäufung menschlicher Arbeit über längere Zeiträume (Architektur als gebaute Geschichte). Dementsprechend ist auch der Stil und die formale Ausprägung von Architektur als Funktion gesellschaftlichen und politischen Wollens in diese Inhaltsbetrachtung einzubeziehen.

Das Diagnostizieren des Gebäudes auf Grund der Untersuchung des Dekors und der Fassadenorganisation ist zum Verständnis von Architektur nicht nur notwendig, sondern kann je nach Erscheinungsform gleichsam die Reflexion über Architektur und Gesellschaft schlechthin sein. Die historische Bestandsprüfung und Analyse sowohl alter als auch jüngerer Architektur muss das Fundament sein, auf dem sich jede gestalterische und entwerferische Tätigkeit aufbaut.

**Dr. Hans Hovorka**

## **Produktgestaltung als soziale Umweltgestaltung (Soziales Design)**

*Institut für soziales Design & Institut für Werkerziehung an der Akademie der bildenden Künste in Wien*

### **Problem: Begriffsverwirrung**

Der Begriff „Produktgestaltung“ verleitet zu einer eindimensionalen, rein gegenstandsbezogenen Betrachtungsweise unserer engeren und weiteren Umwelt und wird im deutschsprachigen Raum fälschlicherweise mit dem viel umfassenderen Begriff „Design“ gleichgesetzt. Durch die häufige Beschränkung auf industriell gefertigte Einzelprodukte oder kunstgewerbliche Unikate entsteht der Eindruck, es ließen sich die vielgestaltigen Ausdrucksformen unserer bewusst gestalteten industriellen Produktumwelt in „wertfreie“ Einzelbereiche zerlegen.

Die neuen Lehrpläne für Werkerziehung für Hauptschule und AHS fordern zwar eine generalisierende Auseinandersetzung mit der komplexen Materie Design, wie dies aber zu geschehen hat, bleibt aufgrund teilweise unklar formulierter und nicht-operationalisierter Begriffe weitgehend dem jeweiligen Ausbildungsstand der Lehrer, ihren eigenen Geschmacksleitbildern, Konsumgewohnheiten und ihrem pädagogischen Geschick überlassen.

Da verwundert es nicht, wenn es trotz curricularer „Sprachregelung“ im konkreten Unterrichtsgeschehen vielfach zu keinen Änderungen gekommen ist, wenn die Bastelfreude der Kinder mit schichtspezifischer Geschmacksbildung pädagogisch verbrämt und die erzieherische Arbeit der Lehrer noch immer an „präsentierbaren“ Endprodukten gemessen wird.

Um den Zielen des Lehrplans (Entwicklung eines Problembewusstseins für konsumkritisches Verhalten) besser entsprechen zu können, ist deshalb eine Vertiefung des Lehrerwissens über Geschichte, Theorie und Praxis der Industrieproduktgestaltung sowie ein kritisches Verständnis der zugrundeliegenden sozialen, wirtschaftlichen und damit auch politischen Intentionen unumgänglich.

### **Industrial Design – Entwicklung und Stellenwert**

Über Design ist in den letzten Jahren schon viel geschrieben worden. So unterschiedlich auch die Interpretationen unserer bewusst gestalteten industriellen Produktumwelt sein mögen, eines scheint allen gemeinsam zu sein: Design in seinen vielgestaltigen Ausdrucksformen (vom Kaffeehägerl bis zum Straßenkreuzer) wird als Sprache des Alltags anerkannt, wenn auch nicht immer kritiklos.

Die Herstellung von Gebrauchsgütern war jahrhundertlang rein handwerklich auf Einzelanfertigung ausgerichtet. Die formale Gestaltung von Gegenständen des täglichen Bedarfs (Hausrat usw.) blieb zumeist dem Handwerker überlassen und folgte den funktionalen Anforderungen und der Erfahrung. Die eigentliche Geschichte des Design beginnt erst mit der Industrialisierung im 19. Jh., die zu einem Massenausstoß von billigen Serienerzeugnissen führte, denen vor allem das Fehlen eines mehr oder minder einheitlichen Stils gemeinsam war. Konsumenten dieser seriengefertigten Stilimitationen waren durchwegs die Industriearbeiter in den rasant wachsenden Städten, deren soziales Elend und fehlende Geschmackbildung Künstler und Kulturphilosophen auf den Plan riefen, die (verkürzt gesagt) in einer Rückbesinnung auf die handwerkliche Fertigung des Mittelalters eine Möglichkeit sahen, dem Industriekitsch entgegenzuwirken (Restaurative Utopie von Morris und Ruskin).

Die Weiterentwicklung der Massenproduktion konnten sie damit jedoch nicht verhindern. Der weitere Fortschritt der Produktionstechnik und die Marktkonkurrenz der Unternehmen führte sehr bald zu Herausbildung eines neuen Berufs, dem Entwerfer oder Designer, der bis zur Zwischenkriegszeit noch fast ausnahmslos eine Domäne von Künstlern und Architekten war (Werkbund, Bauhaus). Auch blieb das Gestaltungsinteresse auf den Wohnbereich einer kleinen, aber kaufstarken Konsumentenschicht beschränkt (Möbel und erlesene Gebrauchsgegenstände). Vieles davon können wir heute in Kunstgewerbemuseen

bewundern. Die breite Masse der Konsumenten konnte sich diese in kleinen Serien hergestellten Prestigeobjekte jedoch nicht leisten und war weiterhin auf formal unbefriedigender Billigerzeugnisse angewiesen.

Die Weltwirtschaftskrise brachte dann schlagartig eine Änderung und den endgültigen Bruch mit der kunstgewerblichen Tradition. Ausgehend von den USA rückten der Wunsch nach Produktionssteigerung, größerer Verkäuflichkeit und die Gewinnung neuer Käuferschichten in den Mittelpunkt der Unternehmerinteressen. Europa setzt die entsprechende Entwicklung geschichtsbedingt erst nach dem 2. Weltkrieg ein. Dieses Ziel konnte nur erreicht werden, indem alle Lebens- und Produktbereiche der Gestaltung erschlossen, in größeren Serien und daher immer billiger produziert und in immer kürzeren Intervallen neue Modelle auf den Markt gebracht wurden. Der Ablauf dieses künstlerischen Produktalterungsprozesses ist bis heute derselbe geblieben. Durch regelmäßiges Verändern des Erscheinungsbildes einer Ware (9), wird das vorhergehende Modell unmodern gemacht und seine Gebrauchszeit in der Konsumsphäre verkürzt. Design (1) oder Industrial Design (2) spielt dabei gemeinsam mit Marketing (3) und Konsumwerbung eine wichtige Rolle, die sich in der raschen Professionalisierung des Berufsstandes widerspiegelt (eigene Ausbildungsstätten, Spezialisierung der Tätigkeit (4), Produktplanung (5) usw. Durch formal-ästhetische Manipulation im Sinne des Styling (6) kommt es zu einer scheinbaren Produktdifferenzierung (7), mit der die Kauf- und Wegwerflust des Konsumenten gefördert werden soll. Unabhängig davon floriert weiterhin die Kleinserienfertigung von langlebigem „Elite-Design“, das für den Durchschnittsbürger aber unerschwinglich ist.

### **Soziales Design als Beitrag zu einer bevölkerungsorientierten Designpädagogik**

In einer Rückbesinnung auf die eigentliche Aufgabe der Gebrauchsgutgestaltung (8) und als Reaktion auf die rein quantitative Orientierung einer Wegwerfproduktion entstand in den 70er Jahren ein gegenläufiger Trend, der vor allem von kritischen Designstudenten in Wien ausging: Nicht allein das verkäufliche Aussehen einer Ware sollte ausschlaggebend sein, sondern die Bedürfnisse der Benutzer an das Produkt. Mit dem Begriff „Soziales Design“ (10) verbindet sich daher das Anliegen nach menschengerechter Planung und Gestaltung in der Arbeits- und Wohnumwelt, bei kommunalen Einrichtungen usw. In Zusammenarbeit mit den künftigen Benutzern soll Soziales Design besonders für jene Bevölkerungsteile wirksam werden, die von der Konsumwelt bisher weitgehend ausgeschlossen sind bzw.

Schwierigkeiten bei der Handhabung von Gebrauchsgütern haben (Behinderte, Alte, Kinder) Durch die Orientierung auf konkrete Bedürfnisse konkreter gesellschaftlicher Gruppen, die bei der Benutzung unserer gestalteten Umwelt benachteiligt und damit behindert sind, werden real vorhandene Widersprüche und Deformationen der Umwelt und ihrer einzelnen Sektoren wie in einem Brennglas gebündelt beispielhaft sichtbar. Jede Diskussion über die Auswirkungen von industrieller Produktgestaltung im Alltag muss daher in erster Linie von der Bedürfnislage der Benutzer ausgehen (wer produziert was für wen und warum?) und den Gebrauchsnutzen eines Produkts oder Produktsystems vor die Erscheinung, also den Inhalt vor die Form stellen. Produktgestaltung wird so zu einer sozialen Frage und zur Herausforderung an die daran beteiligten Fachleute, sich fachübergreifend für die Verbesserung der Gebrauchsfähigkeit aller notwendigen Einrichtungen und Produkte im Interesse der Benutzer einzusetzen sowie diese zu befähigen, im Planungs- und Gestaltungsprozess mitzuwirken.

Eine solchermaßen demokratisierte Gestaltungs- und Konsumpraxis kann aber nicht durch verbale Appelle allein hergestellt werden. Soll sich die Einflussmöglichkeit der Benutzer verstärken, muss auch eine bildungspolitische Neuorientierung überlegt werden, die es bereits in der Schule möglich macht, dass Schüler auch in „banalen“ Gestaltungsbereichen des täglichen Lebens soziale Ausschließungsmechanismen erkennen und deren Veränderbarkeit praktisch erfahren. Eine fortschrittliche, d.h.. problem- und bevölkerungsorientierte Designpädagogik (11) im schulischen wie auch im Bereich der Erwachsenenbildung, soll deshalb immer an die konkreten Alltagserfahrungen der Benutzer anknüpfen, darf nicht abstrakt bleiben, sondern muss im wahrsten Sinn des Wortes

„begreifbar“ werden.. Sie soll objektive Anleitungen für eine demokratische Kaufentscheidung vermitteln.

Die Werkerziehung hat in Verbindung mit einer Reihe von anderen Fächern (z.B. Geographie, Geschichte, Physik) und bei verstärkter Berücksichtigung von Unterrichtsprinzipien wie z.B. der „Politischen Bildung“ große Möglichkeiten, diesen Zielen gerecht zu werden. Bereits einfache Werkaufgaben wie z.B. die Planung und Herstellung von Gesellschaftsspielen (Schach, Halma usw.), die von blinden und von sehenden Personen zusammen benützt werden können, fördern bei entsprechend abwechslungsreicher Unterrichtsgestaltung das Verständnis für diese Personengruppe im Sinne des Integrationsgedankens. Gleichzeitig wird dabei aber klar, wie viele Industrieprodukte aufgrund gedankenloser Gestaltung nur nichtbehinderten Benutzern zugänglich sind. Mit einer dieser Fragestellungen folgenden kritischen Analyse von Gegenständen des täglichen Gebrauchs werden die Schüler schrittweise befähigt, auch komplexere Zusammenhänge einer einseitig orientierten Gestaltungspraxis zu erkennen und dieses praktische Wissen auf andere Verwendungs- und Produktbereiche anzuwenden. Ohne diese früh einsetzenden designpädagogischen Bemühungen in der Werkerziehung wird die Konsumentenerziehung der späteren Erwachsenen auf dem Niveau bleiben, auf dem sie derzeit stagniert: nämlich bei einer mit Firmenimages verflochtenen, auf Äußerlichkeiten, Mode und Preis ausgerichteten Produktinformation für den gehobenen Gebrauch, die vor allem von bildungsschwächeren Bevölkerungsteilen nur unzureichend auf die eigenen Alltagsbedürfnisse adaptiert werden kann.

## **Anmerkungen**

### (1) Design (disain)

Von lat. designo bezeichnen, angeben, bestimmen, bzw. lat. designatio = Angabe, Plan. Vgl. ital. designio – zeichnen.

Bereich der Warenästhetik.

Der Begriff D. ist sehr vieldeutig und kann wörtlich heißen: Plan, Muster, Entwurf, Zeichnung, Konstruktion, Ausführung, Formung, Ordnung, Projekt, Vorhaben, schöpferisches Vorgehen zur Lösung einer Aufgabe usw.

Diese Vieldeutigkeit ist oftmals Ursache von Missverständnissen, denn D. umfasst konkret nicht nur die Gestaltung einzelner Gebrauchsgüter oder Produktserien im Konsum und Investitionsgüterbereich, sondern darüber hinaus Planung und Entwurf übergreifender Systeme, Einrichtungen und Räume der materiellen Umwelt. Er überschreitet also gelegentlich auch die nie scharf gezogene Grenze etwa zur Architektur, wobei aber die Produktgestaltung im engeren Sinne Hauptaufgabe des „Designers“ ist. Selbst Mode und Werbung bedienen sich heute schon der Bezeichnung Design.

### (2) Industrial Design (auch: Produktdesign)

Charakterisiert das Gebiet der Gestaltung von Erzeugnissen der industriellen Massenproduktion.

### (3) Marketing

ist eine Denkweise, die den Markt in den Mittelpunkt aller Überlegungen stellt!

Gesamtheit aller Maßnahmen, eine Unternehmung auf die Erfordernisse des Absatzmarktes auszurichten. Zum Marketing gehören u. a. Absatzpolitik, Marktforschung, Produkt- und Preispolitik, Public Relations.

### (4) Konsumgüter-Design

Entwurf zur industriellen Fertigung von Objekten für den Verbraucher-Markt.

Investitionsgüter-Design: Entwurf von Maschinen, Einrichtungen und Systeme für den Produzenten- und Dienstleistungs-Markt oder für den öffentlichen Gebrauch.

Environmental-Design: Soviel wie Umweltgestaltung, Entwurf von übergreifenden Umweltsystemen, konkreten Lebens-, Aktions- und Arbeitsbedingungen; dabei aber notwendige Grenzüberschreitung des Produktdesign z. B. in Richtung Architektur, Stadtplanung.

### (5) Produktplanung

Betriebsorganisatorische Grundlage für die ökonomische Eingliederung des Design in die Unternehmensstruktur. P. als Methode reicht von der Idee eines Produkts bis zur

Markteinführung des fertigen Erzeugnisses. Im Verlauf dieser Planung werden alle für die Gestaltung eines Produkts wesentlichen Faktoren des zukünftigen Marktes und des Betriebes analysiert und aufeinander abgestimmt.

#### (6) Styling

Von lat. stilus spitzer Pfahl, Stiel, Stengel, Schreibgerät, Griffel; auch Schreibart, Ausdrucksmittel. Soviel wie „stilisieren“: formalästhetische Manipulation beim Entwurf von Objekten, deren technische Funktion oder Gebrauchsnutzen (Gebrauchswert) dabei nicht verbessert werden; Maßnahmen der Produktdifferenzierung im Sinne einer nur scheinbaren Produktinnovation (-erneuerung)

#### (7) Produktdifferenzierung

Marktstrategisch bedeutsames Entwurfsverfahren mit dem Ziel, nicht grundsätzlich neue Produkte zu entwickeln, sondern ein scheidifferentes, d. h. nur äußerlich oder in wenigen Details sich unterscheidendes Produktangebot zu schaffen. Damit wird der Eindruck der Vielfalt erweckt und der Konsument in der Illusion einer freien Wahl zwischen (scheinbar) verschiedenen Produkten belassen. Oft ist schon das Typenprogramm eines einzelnen Herstellers in dieser Weise differenziert (vgl. Modellvariationen beim Auto).

#### (8) Gebrauchsgutgestaltung

Gestaltung von Erzeugnissen der industriellen Massenproduktion, die dazu beiträgt, die Gebrauchswerte für die Bedürfnisse der Benutzer zu erhöhen.

#### (9) Ware

Eigtl. „das in Verwahrung genommene“. Produkt menschlicher Arbeit, das geeignet ist, als Produktionsmittel oder Konsumtionsmittel menschliche Bedürfnisse zu befriedigen. Die W. ist von vornherein für den Tausch zwischen verschiedenen Eigentümern bestimmt; die W. ist also durch den Doppelcharakter gekennzeichnet, einerseits Gebrauchswert und andererseits Tauschwert zu haben. Der Warencharakter eines Arbeitsprodukts ist keine natürliche, sondern eine gesellschaftliche (gesellschaftsbezogene) Eigenschaft, die es unter den Verhältnissen gesellschaftlicher Arbeitsteilung annimmt.

#### (10) Soziales Design

Überbegriff für alle Aktivitäten, die auf die Verbesserung der Benutzbarkeit der gegenständlichen und sozialen Umwelt abzielen. Soziales Design arbeitet je nach Aufgabenstellung mehrfachlich (Designer, Soziologen, Pädagogen, Therapeuten usw.) und besteht aus Grundlagenforschung, Planung und praktischer Realisierung (Gestaltungslösung). Besonderes Augenmerk wird gelegt auf die Zusammenarbeit mit der künftigen Benutzergruppe (was wird wirklich gebraucht und was soll wie verbessert werden?), mit den für soziale Maßnahmen zuständigen gesellsch. Institutionen (Behörden, Gewerkschaften, usw.) und auf eine breite Öffentlichkeitsarbeit unter Schülern, Studenten, und Konsumenten. Bei der Umsetzung von Gestaltungsvorschlägen des Sozialen Design in die Massenproduktion gibt es zur Zeit in Österreich noch große Schwierigkeiten (Interessengegensätze), dafür steigt das Interesse an der Arbeitsweise und den Zielen des Sozialen Design bei den Öffentlichen Stellen und Ausbildungsstätten im Sozialbereich zusehends. In der Designerausbildung setzen sich Aspekte der menschengerechten Gestaltung aber nur langsam durch (Elite-Denken und Wirtschaftsabhängigkeit des Berufsstandes). In Wien gibt es seit 1975 das Institut für soziales Design, das sich vor allem mit Problemen Behinderter und alter Menschen und mit Arbeitsplatzfragen beschäftigt.

#### (11) Designpädagogik

Aufgaben der Designpädagogik sind die Analyse und Kritik von Gebrauchseigenschaften der Produkte und die dadurch ermöglichten Gebrauchsprozesse im Sinne der Benutzeraufklärung. Damit sollen die Produktbenutzer zu kritischem Produktgebrauch erzogen werden.

**Camilla Adam**

## **Der Qualitätsanspruch in der Kinderzeichnung**

oder „Die Schluchtensusel verbrennt“

Kennen Sie die Geschichte von der Schluchtensusel?

Mittlerweile hat sich die Story ja schon herumgesprochen (vielleicht wurden Sie selbst damit konfrontiert) – die „Schluchtensusel“ ist sichtlich eines jener bedauernswerten Wesen, die den Feuertod erleiden mussten; aus welchem Grund auch immer das geschah – ich meine, das ist eine fürchterliche Angelegenheit gewesen. Hexen – vielleicht war unsere Schluchtensusel so eine – wurden tatsächlich verbrannt, das ist eine grausige Realität, nicht etwa bloß eine märchenhafte Erfindung.

Angesichts solcher Überlegungen erschien es einigen Kollegen problematisch, die Anregungen für den Bildn. Unterricht mit dem Motto: „Menschliche Figur in Bewegung – Durchgang durch ein bildnerisches Problemfeld“ (abgedruckt im Fachblatt des BÖKWE 1981/1) zu akzeptieren oder kritiklos hinzunehmen. Der erwähnte Artikel ist ein Beitrag aus der Steiermark, in der sicherlich auch unsere Schluchtensusel beheimatet ist. Die Kollegen dort haben sich sehr bemüht, mehr Systematik in den Bildn. Unterricht zu bringen, leider beschränken sie sich dabei auf die bildn. Probleme z.B. „Menschliche Figur in Bewegung“ und vergessen (so in dem Artikel) die inhaltliche Seite zu beachten. Unter „Lehr- und Lernziele“ wird u.a. angegeben: Die Schüler sollen

- ein persönliches Zeichen für „Schluchtensusel“ entwickeln können
- Bewegungen darstellen (herumspringen, das Sich-Wehren im Feuer) können
- im Bildgrund "Feuer" artikulieren können

(nachzulesen Fachblatt 1981/1, S.6)

Ähnliche Themenkreise dazu: Der Sonnenkönig tritt aus seinem Tempel. Der Feuerteufel tanzt im Feuer. Die Lichtfee überstrahlt das Rote Meer

Hier wie dort stehen die bildnerischen Aspekte im Vordergrund, der Inhalt interessiert nur insofern, als er Gestaltungshilfen bietet, das „schöne“ farbige Gefüge des Feuers ist wichtiger als das, was ein gepeinigter Mensch dabei erleiden muss. Möchte man da nicht fragen „Welchen Sinn hat es überhaupt, ein solches Thema zu stellen?“ (Die Antwort kann jeder für sich selbst finden – sie soll hier nicht vorweggenommen werden!)

Immerhin sind die steiermärkischen Kollegen den Wiener Kollegen um einiges voraus, denn sie wissen bereits mit den Pfennigschen Grundaufgaben mühelos umzugehen und sie wissen auch, wie man bildnerische Probleme erarbeiten und lösen kann. An den Wiener Schulen gibt es zwar keine Schluchtensusel, dafür ist z.B. der „Rattenfänger“ immer noch sehr populär. Wenn er auch nicht als Zeichen „artikuliert“ werden muss, soll er doch so aussehen, wie ein Rattenfänger eben aussieht, mit oder ohne Ratten und Kinder, mit Federhütchen, Flöte natürlich – nun Sie wissen ja ...Wichtig ist auch, dass sich die Kinder mit ihm identifizieren können ... mit so einem? Fragen wie: „Was ist das überhaupt für einer? Gibt es solche auch heute noch? Möchtest Du so einer sein? – Doch diese Fragen werden eigentlich selten gestellt: wichtig ist nur, dass eben schöne Zeichnungen daraus werden und alle ihre Freude daran haben, und die Wände der Klassenzimmer geschmückt sind. Wir müssen den steiermärkischen Kollegen sehr dankbar sein, wenn sie uns sagen, dass auch in der BE eine intensivere Planung im Sinne von aufbauendem Lehrens und Lernens nötig ist, im Sinne von systematischem Unterrichten. Ich glaube aber nicht, dass sich dieser Unterricht nur auf die Problematik des Bildnerischen allein beziehen kann. Das bildnerische Denken allein kann sicherlich nicht das einzige Ziel des Kunstunterrichtes sein, wenn es auch ein wichtiger Faktor dabei ist. „Durch Kunstunterricht werden die Grenzen der Wahrnehmung erweitert. Er ermöglicht durch die Erziehung zum bildnerischen Denken, dass gemeinsame Strukturen menschlichen Denkens und Verhaltens erkannt werden können“, sagt Reinhard Pfennig selbst in seinen Buch „Gegenwart d. B.K. Erz. zum bildnerischen Denken“ (S. 329). Ich kann nicht umhin, noch einmal die eingangs erwähnte Schluchtensusel herzuholen, meinetwegen auch den Rattenfänger und alle anderen menschlichen Wesen, bei denen es scheinbar nur darum geht, sie schön farbig und als „mensch-liche Figur“ in Bewegung zu sehen:

Lässt sich bei Ihnen nicht auch noch etwas anderes „wahrnehmen“, nämlich „menschliches Denken und menschliches Verhalten“, das diese Wesen in Bewegung bringt? Das ist hier die Frage

- Was war zuerst, die „Form“ oder der „Mensch“, der sich hinter oder in der Form zeigt? Ist die Form Illusion oder Konstruktion oder Ausdruck von Realität, nämlich der Realität des menschlichen Denkens und Verhaltens?

Schauen wir uns einmal an, was die Forderungen der neueren Fachdidaktik an den Kunstunterricht sind:

- Aneignung von Wirklichkeit
- Hilfe bei der Identitätsbildung, Ichstärkung und Sozialisation
- Sensibilisierung von sozialer Gegenstandswahrnehmung
- Entwicklung von Fähigkeit zum Genuss
- Ausbildung der Widerstandsfähigkeit des Subjekts gegen seine Verwertung

(Tasten, Wahrnehmen, Erkennen, Otto Maier-Verlag, Ravensburg 1979)

Ohne die anderen Punkte zu vernachlässigen erscheint mir doch der erste im Zusammenhang für unser Thema sehr bedeutsam zu sein: Aneignung von Wirklichkeit, Erkennen von Wirklichkeit, Wahrnehmen von Wirklichkeit. Was das Kind neben seinem bildnerischen Verhalten und Gestalten oder dadurch lernen soll ist, zu „sehen“ wie es in seiner Welt aussieht und wie diese verändert werden kann. Diese Welt erfordert Wachsamkeit und Wachheit, nicht Traumverhalten, aktive Lebendigkeit und Klarheit, nicht Vernebelung.

Und das Kind hat ein Recht darauf zu erfahren, wie die verschiedenen Erscheinungen in der Welt zu beurteilen sind. Es mag für viele den Anschein haben, dass Märchen und vielleicht auch Sagen Utopien oder Phantasien sind, unreal, ohne Bezug zum menschlichen Leben – eben phantastisch. Dem ist nicht so, das wiesen Psychologen und andere Wissenschaftler bereits nach. Märchen sind die Urträume der Menschen, sind voll Weisheit und werden von Kindern auch heute noch sehr geliebt. Wenn auch ihre Auslegungen von Kindern nicht immer ganz verstanden werden, erleben diese meist unbewusst mit, was hier gemeint ist. Es kann deshalb auch nicht eingewendet werden, wenn Märchen oder Sageninhalte oder -Figuren aus diesen zum Thema der Bildn. Erziehung genommen werden, doch sollte über den Inhalt und, so weit verständlich, auch über ihre Bedeutung mit den Kindern gesprochen werden – auch in BE. Nur würde ich vorschlagen, nicht ein ganzes Jahr, in der Märchenwelt zu verbringen und zwischendurch wieder einmal auf die Erde zurückzukommen, um zu sehen, was hier los ist; denn es ereignet sich hier eine ganze Menge. Möglicherweise können wir auch hier dem Wolf begegnen, oder der Hexe, dem Rotkäppchen und, was es da noch alles gibt. In dem Buch von Carl-Heinz Mallet „Kennen Sie Kinder?“ fand ich eine köstliche Beschreibung des Wolfes aus dem Märchen Rotkäppchen: „Der Wolf, das ist keine phantastische Vorstellung, blaß, farblos und letzten Endes unreal wie die Großmutter. Der Wolf ist ein Faktum, ein Bild, das jeder kennt und das viele fürchten. Nicht nur Rotkäppchens Mutter wird vor ihm warnen. Viele Mütter werden ihr Möglichstes tun, ihre Töchter vor dem Wolf zu bewahren. Auch die Väter der Mädchen haben Angst vor ihm, und der Pastor auf der Kanzel predigt gegen ihn oder hört sich im Beichtstuhl Bekenntnisse derer an, die ihm zum Opfer fielen. Zwar ist der Wolf nicht der Teufel, aber ganz sicher ist er mit ihm verwandt, und Mütter, Väter und Pfarrer warnen nicht umsonst vor ihm. Der Wolf ist gefährlich.“

So sagt man. Tatsächlich möchte ich meinen, dass er lediglich darum eine Gefahr ist, weil so viele Leute ihn für gefährlich halten und ständig vor ihm warnen. Dennoch ist er eine bemerkenswerte Figur. Gewiss, Märchen sind nicht nur für Kinder erdacht, in erster Linie wurden sie von Erwachsenen für Erwachsene erzählt und sind sicherlich auch für die Frau Lehrerin oder den Herrn Lehrer (so es diesen in der Grundschule noch gibt) sehr aufschlussreich; denn in der Klasse gibt es eine Menge Rotkäppchen und hier und da vielleicht auch einen Wolf, sicherlich einige Hänsel und Gretel oder sogar eine Hexe. Also, warum versuchen wir nicht auch, durch das Zeichnen (oder Malen oder Formen) den Wolf oder andere Wesen in den Griff zu bekommen? Gewiss können Sagen (wie unsere

Geschichte von der Schluchtensusel) mit den Märchen nicht so ohne weiters verglichen werden, ihr Anteil an Phantasiebehauptungen ist sicherlich realitätsbezogener und anders auslegbar. Doch lässt sich bei beiden erkennen, dass wir in einer Welt leben, in der es nicht immer friedlich und gefahrlos zugeht, dass uns aber gerade Märchen zeigen, dass wir der Gefahr nicht hilflos ausgeliefert sind, dass es da immer Möglichkeiten gibt, sich zu behaupten, zu wehren und die Gefahr zu überwinden: Mut Stärke und Vorstellungskraft sind nötig, das Leben zu bewältigen, womit wir wieder im Bereich der Bildn. Erz. Sind – heute auch vielfach ästhetische Erziehung genannt. Das Kind bringt nur seine Interessen, Gedanken und Sachkenntnisse in den Unterricht mit, sondern auch seine Gefühle, Ängste, Wünsche und Phantasien, letztere braucht es und entwickelt es bei der bildnerischen Tätigkeit (G. Otto: Die Aneignung und Veränderung der Wirklichkeit auf dem Wege über Phantasie in Kunst u. Unterricht, April 1980). Über Phantasie zu reden wäre sicherlich sehr interessant, ich kann aber in diesem Zusammenhang auf dieses Thema nur ganz allgemein eingehen. Der Begriff Phantasie und noch mehr der Begriff Phantasieren sind zunächst einmal, umgangssprachlich gesehen, mit den vielfältigsten Bedeutungen verbunden und werden auch so gebraucht.

Phantasieren z.B. kann heißen: Träumen, Spinn-ten, sich in Gedanken verlieren ... aber auch Erwarten, Wünschen, Verlangen, Vorausdenken. Phantasie kann bedeuten: Empfindungsvermögen, Sensibilität, Einfühlungsvermögen oder Vorstellungskraft ..., sie kann aber auch mit divergentem Denken, mit Nonkonformismus, mit Alternativen, mit abweichendem Verhalten in Zusammenhang gebracht werden. Interessant erscheint hier auch der sich anbietende Bezug zwischen Phantasie und Kreativität. G. Otto meint, dass Ph. eher als Potential zu begreifen wäre und ein mehr reflektives Verhalten des Menschen bezeichnet, abgezielt auf Utopie und Antipation; „Phantasie ist eher subjektzentriert.“ Kreativität dagegen ist als Programm zu verstehen und bezeichnet mehr produktives Verhalten des Menschen, das auf Innovation und Veränderung zielt; Kreativität ist eher sozialorientiert.

Kreativität kann sozusagen die Strategie sein, mit deren Hilfe Phantasie Realität wird, oder diese verändert. Phantasie lehrt das Wünschen. Ohne Kreativität aber, ohne kreatives Verhalten bleiben die Wünsche schöne oder schlimme Träume. (G. Otto, s.o.)

Ich möchte nicht allzusehr auf wissenschaftliche Diskussions zu diesem Thema eingehen, will aber noch einige Aspekte der Phantasie, wie sie z.B. Barbare Strohschein erkennt, erwähnen.

Phantasie hängt mit Gefühl zusammen.

Phantasie leistet neuartige Verknüpfungen von schon Bekanntem.

Phantasie geht von der Wirklichkeit aus.

Phantasie antizipiert neue Wirklichkeit.

Es muss eine affektive Bereitschaft oder Not sein, um phantasieren zu können, eine gefühlsmäßige Nähe zu den Inhalten, auf die sich Phantasie bezieht. (Paradies- od. Phantasievögel, Schluchtensusel ..?)

Phantasiewelten existieren nicht unabhängig von oder unbeeinflusst durch das reale Gegenüber, die Umwelt, die Mitmenschen. Das alles kann fördern oder hindern, Ängste, Glück oder Utopien auslösen, Übereinstimmung, Destruktion und Agression wenigstens in der Vorstellung ermöglichen. Gleichviel: man muss sich auf die Wirklichkeit einlassen, um Phantasieren zu können. Wer zu keiner Erfahrung der Welt fähig ist, kann sie auch nicht phantasierend überbieten. (G. Otto)

„Der phantasierende Mensch organisiert eine Welt, in der alternative Erfahrungen, gedanklich durchgespielt werden. (Mayerhofer/ Zacharias, 1978, S. 260 ff)

„Phantasievorstellungen (stellen) Potentiale dar, die das Verhalten des Menschen zu seiner Welt neu bestimmen können“ (ebd.) Schon Aristoteles hatte für den Dichter reklamiert, nicht nur zu berichten, was sei, „sondern vielmehr, was geschehen könnte und was möglich wäre, nach Angemessenheit und Notwendigkeit“ (Aristoteles). Es geht also nicht um beliebige „alternative Erfahrungen“, sondern um diejenigen, die die Beziehung der Menschen zum Thema haben, Beziehungen sowohl untereinander, wie zur Natur, zur Geschichte... zu allem, was das menschliche Leben ausmacht. Phantasie ist also nicht mengenmäßig bestimmbar, etwa in dem Sinn – der hat viel oder jener wenig Phantasie – sie ist gleichsam der



besondere „Arbeitsprozess“, über den sich Triebstruktur, Bewusstsein und Außenwelt miteinander verbinden. (Negt/Kluge - Öffentlichkeit u. Erfahrung, Frankfurt/M., Surkamp, 1972, S.73)

Die Ästhetische Erziehung hat ein prinzipielles und ein besonderes Verhältnis zur Problematik von Phantasie und Phantasieren. Allerdings muss gesehen werden, dass die Entfaltung der Phantasie nicht ausschließlich Ziel des Kunstunterrichtes sein kann, und dass sich nicht alles, was sich im Kunstunterricht abspielt, vordergründig auf Phantasie und Phantasieren bezieht.

So ist es z.B. nicht notwendig, durchaus reale Themen oder Probleme, wie etwa die Auseinandersetzung mit der Spielplatzsituation der Kinder mit der Motivation „Traum-Spielplatz“ einzuleiten. Wenn auch Wunschvorstellungen, wie der Spielplatz wirklich aussehen sollte, im Gegensatz zu den tatsächlichen Spielgelegenheiten der Kinder in der Großstadt eine wichtige Rolle spielen, genügt es sicherlich nicht, nur von Wunschvorstellung / Träumen auszugehen. Dass es so ist, ist eine Realität, genau wie das, was sein könnte oder sollte, Realität (nicht nur gedanklich) werden müsste. Wir sehen an diesem Beispiel, dass es nicht genügt, Phantasie nur um ihrer selbst willen zu fördern und Gedanken zu entwickeln, die in ihrer Realisierbarkeit utopisch bleiben müssen, es geht vielmehr darum, kreative Wege zu finden, einerseits Wünsche zu artikulieren und andererseits Vorstellungen real, tatsächlich werden lassen. Es geht hier nicht nur um den gedanklichen Entwurf, sondern um aktive Auseinandersetzung. Die Kinder sollen erfahren, wie Gedanken Wirklichkeit werden können und dass dies auch möglich ist. (Hinweis auf Durchsetzungsmethoden, die nicht immer zielführend sind – Gewalt?)

Utopien, Phantastereien, Irrationalismen – in der sog. Musischen Erziehung hatten sie eine sehr bedeutsame Rolle inne, werden heute und können heute auch noch berücksichtigt werden, aber neben vielen anderen inhaltlichen Bereichen. Das „Denken“ soll sich nicht nur auf formal-ästhetische Aspekte der bildnerischen Verwertbarkeit richten, sondern den gesamten Lebensbereich – die Lebenswertbarkeit – des Kindes zum Inhalt haben: wie etwa gesellschaftliche Strukturen/ Bedürfnisse/ die Arbeitswelt/ die Freizeit/ Werbung und Medien/ Zeichen-Gestik, Mimik u.s.w.

Themenbereiche könnten demnach sein: Wohnen, Spielen, Sich-Erholen, Pflanzen- und Tierpflege, Sich-Schön-Machen, Mode... Vater, Mutter: Arbeit und Arbeitsbedingungen, Spielen, Sport, Freizeitindustrie, Urlaub... Möglichkeiten, Wirksamkeit u. Macht der Medien... Schminken, Symbole, Verkehrszeichen, Märchen, Sagen, Science-fiction, Ängste, Träume, Wünsche, Hoffnungen...

Vom Standpunkt des Bildnerischen gesehen geht es darum, für diese Inhalte die entsprechenden Darstellungsmöglichkeiten zu finden, das heißt zu überlegen, welche bilden, oder zu fragen, welche Inhalte geeignet sind, Einsichten in bildn. Ordnungen zu ermöglichen; welche eignen sich mehr für eine Darstellung im grafischen oder im farbigen Bereich oder welche können plastisch ausgeformt werden? Immer geht es um eine Wechselwirkung von Produktion, Rezeption, Interpretation. Nach Pfennig um: Machen, Sehen, Sagen.

Den steirischen Kollegen möchte ich trotzdem für ihre Bemühung danken, die sie sich mit der Erstellung ihrer Themenvorschläge gemacht haben, ihnen aber den Rat geben, für die weiteren Modelle, die sie angekündigt haben ihr Konzept noch einmal zu überprüfen und sich vielleicht umzuschauen, was da in Sachen Kunstpädagogik sonst noch alles läuft. (Vielleicht haben sie das schon getan.) Das Umdenken wurde schon seit sehr langer Zeit in Gang gesetzt, nur hat man bei uns noch nicht sehr viel davon zur Kenntnis genommen. Fachliteratur, die ihm bisher fehlte, hat nun in fast unübersehbarer Menge, mit den verschiedenartigsten Themen und Problematiken das Fach BE von den verschiedensten Seiten her untersucht. Gewiß, der Grundschullehrer hat auch noch andere Sorgen und kann sich nicht so gründlich mit der Fachdidaktik auseinandersetzen, wie das die Kunstpädagogen tun. Doch ich glaube, es wäre an der Zeit, sie davon in Kenntnis zu setzen, dass da ein Umbruch stattgefunden hat; oder will man warten, bis die Musische Erziehung kein Gespenst mehr ist, das noch Schrecken einjagt, sondern eine „archäologische Neuentdeckung“ geworden ist? (siehe Zeitschrift f. Kunstpädagogik, Heft 2/1981) Es wäre an der Zeit, wenn es sich herumsprechen würde, dass es gerade in der BE noch viele offene Fragen gibt, die uns alle auffordern, nachzudenken und dass es sich lohnt, über diese Fragen zu diskutieren.

Miteinander zu reden wäre nützlicher als gegeneinander zu polemisieren. Der „Andersgläubige“ ist nicht unbedingt ein Feind, und es sollte uns auch möglich sein, zu erkennen, dass eine sachliche Kritik uns nicht um-, sondern weiterbringt.

PS: Mittlerweile hat die Geschichte von der Schluchtensusel mancherorts Diskussionen ausgelöst; vielfach wurde erkannt, dass das Thema „Hexe“ (eine solche war die Schluchtensusel offensichtlich in den Augen der Leute) heute durchaus aktuell ist. (Ausstellungen in Wien und Salzburg und Linz, TV-Diskussionen, Berichte in den Zeitungen ...) Zwei Studierende der Päd. Akademie in Wien/Bund, Christian Traunbauer und Eveline Hermann, haben eine Hausarbeit mit ca. 500 Seiten über das Thema „Hexen“ verfasst. Es ist ihnen gelungen, zu zeigen, dass dieses Thema nicht nur ein „bildnerisches“ ist, sondern tiefgreifend im Soziologischen verwurzelt erscheint. Es gibt eine Vielzahl von Hexenbildern, Illustrationen eines grausamen Geschehens, weder lustig noch erbaulich, sondern äußerst aufschlussreich. Es werden heute zwar keine Hexen mehr verbrannt, aber Außenseiter als nicht gewünscht, egal woher sie kommen, verurteilt. Soll darüber nicht geredet werden?

## **Reinhard Felzmann**

### **Werbung und Kunst**

*(Von einem Diavortrag kann man bei Abbildungsbeschränkung verständlicherweise nur eine Kurzform wiedergeben.)*

Wahrscheinlich zählen die Bilder der Illustriertenwerbung – zusammen mit der Plakat- und TV-Werbung – zu den eindrucksvollsten ästhetischen Bildgenüssen, die der Schüler im allgemeinen hat.

Werbeposter sollen Gegenstand einer klärenden, ordnenden, verschiedene visuelle Phänomene bewusst machenden Betrachtung sein, ohne die ästhetische Genussfähigkeit des Schülers zu irritieren. Illustriertenanzeigen und Plakate bieten reichliches Anschauungsmaterial für die Beschäftigung mit

- a) Werbung an sich und darüber hinaus
- b) formalen bildnerischen Bereichen, wie z.B. Farbtheorie, Komposition und nicht
- c) Kunstgeschichte und -betrachtung

ad a)

In einem Werbebild sind die großen Sehnsüchte und Hoffnungen, aber auch die kleineren alltäglichen Wünsche des Menschen enthalten. Das Werbebild informiert dagegen selten über die Funktion des angepriesenen Konsumartikels. Diese wird verschleiert, um deutlicher auf die schon erwähnten Sehnsüchte und Wünsche aufmerksam zu machen, wie z.B. Zweisamkeit, Geselligkeit, Erotik, Sex, Glück, Fröhlichkeit, Erfolg, Anerkennung, Status, Prestige, Gepflegtheit, Schönheit, Kraft, Abenteuer, Sicherheit, Vertrautheit, Tradition, Befreiung von Alltagslast durch „gute Geister“.

Diese mit dem Konsumartikel durch die Werbung in Verbindung gebrachte, größtenteils produktunabhängigen und daher austauschbaren Wunschziele nennen wir auch Zusatznutzen. Wie werden in der ästhetischen Rezeption auf abstraktem und im Kaufakt auf scheinbarem Weg befriedigt. (Es kommt eben nicht darauf an, was man kauft, sondern dass man kauft.)

Mögliche Schülerarbeiten dazu:

- Anlegen einer übersichtlichen Schautafel:  
(ganzseitige) Illustriertenwerbungen und ihre jeweiligen Zusatznutzen mit  
Schriftkärtchen zuordnen
- Collage:  
Ein Konsumartikel wird mit einem bestimmten Zusatznutzen angeboten, z.B. Deo-  
Spray - Frische/Freiheit

- Herstellen eines Werbespots (Super 8 oder Video) mit dem Thema: Plage - Erscheinung -Erlösung

ad b)

Hier wurde mit zahlreichen Bildbeispielen gezeigt, welche reiche Fülle Werbebilder liefern, um sich mit formalen bildnerischen Mitteln auseinanderzusetzen. Parallelen zur bildenden Kunst sind augenscheinlich und werden von den Schülern selber aufgezeigt, wenn genügend Material („Kunstmappe“) vorhanden ist:

- Farbkontraste (Bund-Unbunt-Kontrast, Farbe an-sich-Kontrast, Komplementärkontrast, Kalt-Warm-Kontrast, Hell-Dunkel-Kontrast, Intensitätskontrast (Qualitätskontrast), Mengenkонтраст (Quantitätskontrast)
- Farbwirkungen und -stimmungen, (Wärme, Geborgenheit, Kühle, Frische, Fröhlichkeit, Aktivität, Kraft)
- Farbfamilie, -abstufungen, -modulation
- Darstellung und Wirkung des Lichtes im Bild
- Einfache Kompositionsschemen  
Ruhe, Stabilität, Sicherheit  
Zerwürfnis, Unruhe  
Horizontlage: Geborgenheit, Heimat, Weite, Fernweh, Abenteuer-Paradieslandschaft
- optische und perspektivische Tricks.

ad c)

Werbebilder haben ihre Vorbilder in der historischen und der gegenwärtigen Kunst. Sie werden nur an die jeweils herrschenden Rezeptionsgewohnheiten und Manipulationsmechanismen angepasst. Wenn man Werbebilder nach ihrem Stil, in dem sie gestaltet wurden, untersucht, so wird man eine Fülle von Anlehnung an Kunststile erkennen: den linearen Malstil der Naiven, den malerischen Stil der Impressionisten, ebenso wie Expressionismus, Jugendstil, Surrealismus, Popart, Comicstil etc.

Auch aus diesem Betrachtungsgesichtspunkt resultiert eine ergiebige Schülerarbeit: Der Machart des Werbebildes wird ein entsprechendes Kunstwerk zugeordnet (Abb. 1 und 2). Wird eine kunsthistorische Kompositionsstruktur themengebunden nur für ein bestimmtes Thema verwendet, so spricht man von Entlehnung. Das „Maria-Kind-Schema“ wird ausschließlich für den Bereich „Zärtlichkeit“ gewählt.

Das kunsthistorische Zitat in der Werbung wird vor allem auf folgende unterschiedliche Weise eingesetzt:

- Im Werbebild erscheinen Details oder vollständige Reproduktionen von Kunstwerken. Eine bekannte bauliche Sehenswürdigkeit liefert die qualitätsbezeugende Kulisse für die Produktpräsentation (Abb.3).
- Schließlich kommen noch unterschiedliche variantenreiche Zitatmöglichkeiten zum Einsatz: Verfremdung eines Kunstwerkes, Nachstellen eines anonymen oder bekannten Kunstwerkes (Abb. 4).
- Verwenden von herrschaftlichen Gütezeichen.

*Literaturhinweise:*

John Berger a.a.: Sehen - Das Bild der Welt in der Bilderwelt rororo 680/6868, 1974

Ehrenfried Kluckert: Kunstgeschichte & Werbung Otto Maier Verlag Ravensburg 1979

Hermann K. Ehmer (Hrsg.): Visuelle Kommunikation Verlag M.DuMont Schauberg 1971

Bildtexte:

Abb. 1: Lowell Nesbitt, "IBM 5300", 1965, Magischer Realismus (Museum Moderner Kunst, Wien) Abb. 2: Plakat, 1981. Hier sind deutlich Parallelen zur Machart des Magischen Realismus zu erkennen (siehe Abb. 1).

Abb. 3: Die Funktion der Kunst in der Werbung besteht im allgemeinen in der Aufwertung eines Konsumartikels. Das Barockschloß gibt hier den stimulierenden Qualitätsrahmen für das Anbieten festlicher Gaumenfreuden.

Abb. 4: In einem Plakat des Jahres 1979 wurde das Bild "Das Frühstück im Grünen" von Edouard Manet, 1862, nachgestellt.

**Jörg Czuray**

## **Zeichentrickfilmen mit Schülern**

Der Gedanke, im BE-Unterricht einen kleinen Zeichentrickfilm herzustellen, übt nicht nur auf Schüler eine große Faszination aus, sondern auch auf viele Kunsterzieher. Nur wagen sich manche nicht an ein derartiges Projekt, weil die technischen Schwierigkeiten und der Zeitaufwand zu groß erscheinen. Doch wenn die Ansprüche nicht allzu hoch gestellt werden, gibt es mehrere Möglichkeiten, mit einfachen Mitteln zu einem zwar nicht perfekten, aber doch interessanten Resultat zu kommen.

Ich möchte im Folgenden mein persönliches „Rezept“ vorstellen, dessen Hauptqualität die leichte Realisierbarkeit ist. Da Filmprojekte in der Schule sonst oft nur unter außergewöhnlich günstigen Bedingungen zustande kommen – kleine, engagierte Schülergruppe, Weiterarbeiten in der Freizeit, teure Geräte u.s.w. – möchte ich betonen, dass dieses Unterrichtsprojekt mit einer durchschnittlichen 4. AHS-Klasse (34 Schüler) im normalen BE-Unterricht (3 Doppelstunden) durchgeführt wurde. An technischen Geräten benötigt man nur einen Overheadprojektor (den jede Schule haben müsste) und eine Super 8 -Kamera auf einem Stativ. Diese Kamera ist das einzige, was die schulischen Normalbedingungen überschreitet, aber meistens lässt sie sich leicht organisieren.

Bevor ich die Herstellung erkläre, möchte ich – soweit das schriftlich möglich ist – kurz andeuten, wie man den Schülern das Grundprinzip eines Zeichentrickfilms einsichtig machen kann: Ich lege ein Stück Filmstreifen auf den Overheadprojektor, sodass die Zerlegung einer Realbewegung in einzelne Phasenbilder deutlich wird. Die Schüler sollen nun den umgekehrten Weg gehen: Sie müssen sich einen Bewegungsablauf in Phasen zerlegt vorstellen und jede dieser Einzelphasen auf je ein Schreibmaschinblatt zeichnen. Wenn alle Blätter fertig sind, wird jedes Blatt mit Hilfe der Einzelbildschaltung der Filmkamera so aufgenommen, dass immer nur ein Einzelbild des Filmstreifens belichtet wird. Wenn später der entwickelte Film durch den Projektor läuft setzen sich diese vielen Einzelphasen im Auge des Zuschauers wieder zu einem kontinuierlichen Bewegungseindruck zusammen. Da der Film meistens mit einer Geschwindigkeit von 18 Bildern pro Sekunde projiziert wird, heißt das, dass man eigentlich 18 Phasen für eine Bewegung zeichnen müsste, die dann nur 1 Sekunde dauert. Damit sich die Schüler nicht soviel Mühe machen müssen, wird man die Zahl der Zeichnungen verringern, d.h. statt der 18 Zeichnungen wird man nur 6 herstellen, dafür aber jede dieser 6 Zeichnungen mit 3 Einzelbildern filmen. Auf diese Weise bleibt die Gesamtlänge von 18 Bildern (=1 Sekunde) erhalten. Allerdings muss man bei dieser Arbeitsvereinfachung in Kauf nehmen, dass die Bewegung viel ruckartiger erscheint. Das macht aber bei unserem kleinen Versuch nicht viel aus.

Wenn nun Schüler einen selbst erfundenen, sekundenlangen Bewegungsablauf zeichnen würden, wäre zwar das Prinzip eines Zeichentrickfilms erfasst, aber die Wirkung des Gesamtfilms wäre völlig zersplittert. Es geht also darum, diese vielen kleinen Szenen zu einem geschlossenen Gesamteindruck zusammenzufassen, ohne dabei die Erfindungslust jedes einzelnen Schülers allzusehr einzuschränken. Aus diesem Grund habe ich versucht, die Aufgabenstellung unter ein Thema zu stellen: Zuerst soll jeder Schüler die Verwandlung eines Gegenstandes in einen anderen zeichnen, wobei irgendeine inhaltliche oder formale Beziehung zwar nicht notwendig, aber wünschenswert ist. Ein Schüler erfindet z.B. die Umwandlung eines Engels in einen Teufel, ein anderer die eines Panzers in eine Gitarre, bei einem dritten wird aus einem Schmetterling ein Hubschrauber u.s.w. In dieser ersten Arbeitsphase ist jeder Schüler in seinen Umwandlungsphantasien noch völlig frei. In der zweiten Phase aber muss er sich um passende Verbindungen kümmern, sodass – um bei den Beispielen zu bleiben – aus dem Teufel sich ein Panzer herausformt bzw. aus der Gitarre ein Schmetterling wird. Durch diese Verbindungsstücke kommt es schließlich zu einer etwa 3 Minuten langen ununterbrochenen Umwandlungsserie, die zwar keine bedeutsame Aussage beinhaltet, dafür aber ein abwechslungsreiches, amüsantes Panorama von mehr oder weniger skurriler Kinderphantasien sein kann.

Zum Zeichnen erhält jeder Schüler Hartpost-Blätter im A4-Format. Diese absolute Gleichartigkeit ist später für die Filmaufnahmen wichtig, und außerdem wird dadurch die genaue Abstimmung der verschiedenen Bewegungsphasen erleichtert. Je gleichmäßiger die Veränderungsintervalle gezeichnet werden, umso angenehmer wird die Formveränderung vom Auge empfunden. Obwohl farbige Flächen möglich wären, sollte man sich auf klare, leicht erkennbare Linienzeichnungen beschränken, die mit einem schwarzen Filzstift von mindestens 1 mm-Linienbreite ausgeführt werden.

Wenn alle Schüler mit ihren Zeichnungen fertig sind kann man mit der Filmaufnahme beginnen. Um Belichtungsschwankungen zu vermeiden, ist konstante künstliche Beleuchtung notwendig. Das könnte durch das Anstrahlen der Zeichnungen mit starken Fotoleuchten geschehen, aber diese stehen in den meisten Fällen nicht zur Verfügung und ein Kauf ist teuer. Einen Overheadprojektor dagegen gibt es an jeder Schule: Man stellt ihn auf den Boden, schraubt den Spiegelarm herunter, und legt das Zeichenblatt auf die Glasoberfläche, sodass es von unten durchstrahlt. Darüber ist auf einem Stativ die Filmkamera befestigt, die also von oben auf das durchleuchtete Blatt „herunterschaut“. Damit dieses nicht verrutscht, klebt man einen Rahmen aus Kartonstreifen auf die Glasoberfläche des Projektors, sodass alle Zeichenblätter im A4-Format ohne langwierige Mühen des Einpassens sofort auf die exakt richtige Stelle gelegt werden können. Mit dem Drahtauslöser werden dann die Einzelbilder aufgenommen: Wenn die Zeichnung die Phase einer Umwandlungsbewegung ist, wird 3mal gedrückt, wenn sie den Anfangs- oder Endgegenstand darstellt, wird etwa 40 bis 50mal gedrückt, denn das Auge braucht zum deutlichen Erkennen des Gegenstandes ein statisches Bild von etwa 2 bis 3 Sekunden Dauer. Nachzutragen ist noch, dass die Blende der Kamera so eingestellt werden soll, dass eine leichte Überbelichtung erfolgt, da die reine Blendenselbststeuerung das Weiß des durchstrahlten Zeichenblattes zu stark abdunkeln würde.

Man kann sich nun fragen, worin der pädagogische Wert eines solchen Projektes liegt. Im Lehrplan für die 4. Klasse ist die Behandlung des Themas Film als Erweiterungstoff vorgesehen, vor allem im Hinblick auf eine bewusstere Einstellung zur Welt der Massenmedien. Aber eine besonders kritische Haltung lässt sich aus unserer Zeichentrickfilm-Arbeit nicht ableiten. Auch zur Allgemeinbildung kann sie kaum dazugezählt werden.

Dennoch gibt es einige Aspekte beim Zeichentrickfilmen, die das Einbeziehen einer derartigen Arbeit in den BE-Unterricht sinnvoll erscheinen lassen:

- Der Reiz des Neuartigen und Spielerischen ist für die Schüler meistens so groß, dass sie mit ungeheurem Eifer dabei sind. Allein diese Arbeitslust könnte in unserem Schulbetrieb schon Rechtfertigung genug sein.
- Zeichnerisch kommt es auf Prägnanz, Klarheit und Konzentration auf das Wesentliche an. Das sind bildnerische Werte, die bei anderen Gestaltungsaufgaben oft zu kurz kommen.
- Da manche Bewegungseffekte nur durch eine Vielzahl von Einzelbildern möglich sind, sieht sich der Schüler dauern mit der Frage konfrontiert, inwiefern sein Arbeitsaufwand in einem angemessenen Verhältnis zur gewünschten optischen Wirkung steht. Er muss lernen, den inhaltlichen Einfall auf die technische Realisierbarkeit abzustimmen.
- Für die Erfüllung des Gesamtkonzepts ist kooperatives Arbeiten unbedingt notwendig. Jeder Schüler muss sich mit seiner persönlichen Idee in den kontinuierlichen Fluss des gemeinsamen Verwandlungsspiels einfügen, denn sonst gibt es unschöne Bruchstellen.
- Schließlich appelliert die Aufgabenstellung an eine Phantasie, die Gegebenes ständig in etwas Neues umwandeln soll. Man kann sagen, dass Zeichentrickfilmen das kreative Denken fordert und deshalb fördert.

**Ingomar Kmentt**

## **Einrichtung zu Hause**

Sehr geehrter Wohnlehrkörper. Ich möchte sie gar nicht lange quälen, möchte ihnen nur kurz aus meiner Sicht zu diesem Thema etwas beitragen. Ich bin also eingeladen worden, vor ihnen ein Referat zum Thema Wohnunterricht zu halten. Und ich möchte es betiteln mit „Wohnen lernen, Wohnen lehren, ein Hindernislauf“. Von der Ausbildung her bin ich Innenarchitekt und arbeite seit 1973 selbständig als Entwerfer, Konsulent und neuerdings auch als Journalist. Es ist daher nur natürlich, dass mich diese Problematik „Wissen und Fühlen der Dimension Wohnen“ zu vermitteln, erstrangig interessiert, bin ich doch tagtäglich mit Wohn- und Einrichtungsbelangen direkt konfrontiert. Die Praxis des Innenarchitekten ist leider zu einem Großteil schmerzhaft, müssen wir doch fast überall gegen Mauern anrennen. Mauern des Uniformiertseins, Falschinformiertseins und vor allem der Skepsis und Unaufgeschlossenheit. Es tut einem weh, wenn man beim Blick in die Wohnungen und bei der Beratung mitansehen muss, wie Leute gegen ihre eigenen Interessen – die sie offenbar nicht kennen – Entscheidungen treffen und noch schlimmer: Entscheidungen für andere gegen deren Interessen (zum Beispiel eben der Familie beim Einrichten der Wohnung). Und so kam in den letzten Jahren immer wieder der Ruf nach Wohnunterricht für Kinder, Wohnunterricht für Erwachsene. Wohnunterricht ist für mich, für uns als Innenarchitekten überhaupt nichts Neues. Wir praktizieren ihn tagtäglich, wenn wir unsere Ideen verkaufen wollen, Einrichtungsberater in einem Möbelhaus tun dies auch tagtäglich, indem sie Möbel verkaufen wollen. Und die Eltern, die tun dies auch tagtäglich, indem sie ihre Kinder tagtäglich beeinflussen. Ich glaube, dass wir uns über diesen Faktor klar sein sollten, denn er ist in der ganzen Kette der Möglichkeiten bestimmt jener, der sich am stärksten und nachhaltigsten auswirkt. Woher haben wir denn unsere Einstellung zum Wohnen. Doch in erster Linie von zu Hause. Hier werden Verhaltensmuster geprägt. In der elterlichen Wohnung erfährt man am eigenen Leib, was Wohnen sein kann und was nicht. Vorlieben und Abneigungen rühren aus dieser Zeit, doch nicht nur das. Die ganze Einstellung zur Gesellschaft, zum Mitmenschen, kreative Bedürfnisse und aktive Betätigung dieser Art, das alles kann mit dem Wohnen gefördert oder verhindert werden.

In unserer Tätigkeit als Architekten haben wir es ja fast ausschließlich mit verbildeten Menschen zu tun, es drängt sich einem fast der Begriff „Behindertenwohnen“ auf; denn wären die Leute in diesem Punkt alle gebildet, dann wären wir als Berufsgruppe nicht so nötig, wie wir es sind. Auch wenn man uns heute trotz diesem Bedürfnis nur in seltenen Fällen zu Rate zieht. Auf die genauen Zusammenhänge, warum dies so ist, möchte ich hier nicht näher eingehen. Klar ist, dass wir es hier mit einem deutlichen Informationsgefälle zu tun haben: vom Profi, der ein Studium absolviert hat, zum Laien, der seine Information aus schlechter Quelle hat, nämlich aus Prospekten, die nur zu oft von Leuten gemacht werden, die einerseits nichts oder nur wenig von der Sache verstehen, und obendrein rein kommerzielle und eigennützige Ziele haben.

Diesen „Informationen“ muss man etwas entgegen halten. Gegen die rücksichtslose Verdummung der Gesellschaft durch Verkaufsprospekte von Diskontern, denen der Preis alles und die Qualität nichts ist, muss ein Informationspotential geschaffen werden, das den Konsumenten das Konsumieren verleidet, damit das Benützen an die Stelle des Konsumierens treten kann. Dazu brauchen die Leute aber Kriterien, und diese Kriterien müssen von uneigennütigen Fachleuten erstellt werden, sicher nicht kostenlos (versteht sich), denn unsere Kultur muss uns schon etwas wert sein, ich denke da an Forschungsaufträge oder ähnliches.

Wohnen ist also erlernbar. Es kommt nur darauf an, was gelehrt werden soll, damit die Lernziele vorgegeben werden, die dem Benutzer auch wirklich etwas nutzen, und die auch erreichbar sind. Das Lernziel kann also nur lauten: mündige Mitglieder einer Gesellschaft, die fähig ist, selbst zu beurteilen und daher zu bestimmen was sie braucht, weil sie über ihre vitalen Bedürfnisse Bescheid weiß, und sich von skrupellosen Händlern nichts vormachen lässt. Wie kann dies geschehen und wie kann dies vor allem geschehen, ohne dabei zu

manipulieren, und wo kann dies geschehen? Überall dort, wo keine vor- und hintergründigen Interessen kommerzieller Art gegeben sind. Das ist in erster Linie sicherlich das Zuhause, und natürlich dann in Kindergärten und vor allem Schulen, nicht nur für Kinder, auch für Erwachsene. Das Interesse dieser verschiedenen Gruppen und Altersstufen ist freilich sehr unterschiedlich. Kindern wird man in einem spielerischen Programm die Dimension Wohnen klar machen können. Erwachsenen wahrscheinlich auch, aber sie werden mit ganz anderen Erwartungen zum „Wohnlehrer“ kommen, werden dann enttäuscht sein, dass man ihnen nun gar keine fertigen Lösungen für ihre persönlichen und momentanen Wohnprobleme anbieten wird, weil es ja nur heißen kann: „Schau in dich, schau um dich, analysiere und erkenne“.

Freilich kommt man auch auf das Möbelangebot und auf Werkstoffe zu sprechen, und vor allem auf deren Qualität, die ja nicht nur Haltbarkeit bedeutet. Es kann aber niemals das Ziel sein, aus Kursteilnehmern „Schmalspur-Innenarchitekten“ zu machen, genauso wenig wie man durch Kunsterziehung aus Kindern oder Erwachsenen nun Künstler machen kann. Es kann nur ein sensibles Bewusstsein des Menschen angestrebt werden, das es ihm ermöglicht, beim Kauf Angebotenes zu beurteilen und nicht nur auf jede Bauernfängerei hereinzufallen

Für ganz besonders wichtig halte ich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern, denn es soll kein Abschieben der Verantwortung der einen auf die anderen daraus werden, wenn nun der Wohnunterricht realisiert wird. Der Unterricht müsste die Wohnsituation der Unterrichteten miteinbeziehen. Das ist fast eine Bedingung, soll die ganze Mühe überhaupt Sinn haben. Das wird sicher vielen nicht recht sein, weil sich doch niemand gern in seine private Sphäre hineinblicken lässt. Außer vom Innenarchitekten, der dann wie ein Anwalt oder ein Arzt fungiert. Und selbst da ist viel Schauspiel dabei.

Verstehen Sie nun, was ich mit „Hindernislauf“ gemeint habe? Der positiven Bewältigung der ganzen Problematik, dem Sammeln positiver Erfahrungen stehen nämlich viele Hindernisse im Weg. Und dies von der Wiege an.

Das Wohnen muss geprobt werden können. Besonders wichtig scheint mir dabei die Möglichkeit der Erfahrung, dass der Einzelne über seinen Bereich regieren und selbst bestimmen kann. Dieser braucht nicht groß zu sein. Er muss nur vorhanden sein, und den soll er sich auch selbst gestalten und verändern können. Der Normalfall ist ja leider so, dass die Eltern mit oder oft auch ohne Kinder, für Kinder Möbel kaufen gehen. Da wird dem Kind, das ja noch keine Meinung hat und eh nichts davon versteht, ein „Jugendzimmer“ verpasst. Das Kind hat damit eine wichtige Möglichkeit verloren, denn wie schaut sein Jugendzimmer dann aus? Leider nur zu oft genauso wie die Möbel der Erwachsenen, nur dass sie nicht so viel kosten dürfen, denn das Kind wächst ja eh draus!? Das ist eine der Todsünden, ist auch Wohnunterricht, aber ein schlechter. Denn erstens passen diese Möbel weder in der Größe noch im Material zum Kind. Zweitens sind sie billig und daher schlecht gemacht und fördern die Wegwerfkultur. Und drittens sind die Möbel starr, unveränderbar und unnatürlich, weil Kunststoff ja kein lebendiges Material ist und nur aus Preisgründen eingesetzt wird. Was ist daraus zu folgern? Das Kind muss sich an die Möbel anpassen statt umgekehrt. Es kann den Wert guter Qualität nicht erfahren, es ist in seiner Kreativität und Begegnung eingeengt, weil es von Möbeln und oft auch von der gesamten Gestaltung (zum Beispiel fürchterlichen Tapeten) zugedeckt wird, Kreativität derart verhindert wird. Es kann sich also nicht entfalten, es kann vor allem keine positive und persönliche Beziehung zu seiner Umwelt, zu seinen Möbeln im Speziellen entwickeln. Es lernt höchstens, dass Wohnen etwas für Erwachsene ist, dass es außerhalb seines kleinen Kinderzimmers nicht spielen darf und die Möbel der Erwachsenen tabu sind. Dass dort immer alles ordentlich und sauber sein muss, dass es in der Wohnung nicht herumtollen darf wenn es draußen regnet, weil die Wände zum Nachbarn zu dünn sind. Es macht Bekanntschaft mit scharfen Ecken, und außerdem ist das Wohnzimmer kein Wohnzimmer sondern Fernsehraum. Und da haben alle ruhig zu sein ... Verstehen Sie nun, was ich mir von einem Wohnunterricht erwarte? Von einem Wohnlehrer und von der Einrichtung als Requisite für das Lusspiel „Wohnen lernen“.

Ich habe Ihnen hier eine Einrichtung aufgebaut, die in diesem Zusammenhang ein Beispiel geben kann. Ich habe das System „SPRÖSSLING“ 1974/75 entworfen und darin versucht, den Anspruch des Mitwachsens zu erfüllen. Anhand seiner Eigenschaften kann ich Ihnen

einige Kriterien vor Augen führen, weshalb ich mir auch die Mühe gemacht habe das aufzubauen. Abbildungen können das kaum vermitteln. Sie müssen das angreifen können und wir können darüber auch diskutieren.

Was sind die Kriterien für Kindermöbel? Veränderbarkeit, weil Kinder noch nicht ausgewachsen sind; Zartheit, weil Kinder zart und Kinderzimmer klein sind; Robustheit, weil Kinder ungestüm sind; rund und nicht scharfkantig oder eckig aus demselben Grund; neutral damit noch Platz für Kreativität bleibt; Haltbarkeit, damit das Mitwachsen auch zum Tragen kommt; preiswert statt billig.

Ein Langzeitmöbel kann ruhig etwas mehr kosten, man hat ja auch länger etwas davon. Die wichtigste Eigenschaft an diesem System ist also die Möglichkeit der Möbel, mit dem Kind mitzuwachsen. Viele andere Eigenschaften kann man an anderen Produkten auch erkennen und ihnen zuschreiben. Seit ich dieses „Mitwachsen“ predige, verwenden viele Hersteller von sogenannten „Jugendmöbeln“ dies als Schlagwort, ohne den Inhalt zu erfüllen. Man liest: „mitwachsende Möbel“, wenn oft nur die Möbelteile übereinander stapelbar sind, doch das ist noch lange nicht „mitwachsen“. Ich würde jetzt vorschlagen, dass ich, wenn sie Interesse haben, ihnen hier weitere Details erkläre und wenn sie Fragen haben, stelle ich mich auch gerne ihrer Kritik und danke ihnen vor allem für ihre Aufmerksamkeit.

**Robert Stieg** und **Herbert Hammerschmied**, Wien

Zum Thema **Polstermöbel**

WARENPROBE - 10 Dias

*Die vorliegende Diaserie Nr.3 der Arbeitsgemeinschaft für BE und WE an AHS/Wien dokumentiert einen Teil der Ausstellung "Vorsicht: Polstermöbel!", die 1980 in Wien und Linz gezeigt wurde.*

Anliegen der Ausstellung war es, die problematische Entwicklung unserer Produktumwelt aufzuzeigen, wobei das Polstermöbel als Beispiel gewählt wurde; dies deshalb, weil es in ganz augenfälliger Weise dem Nutzer seinen wesentlichen „Inhalt“ verheimlicht (Materialien, Verbindungen, Bearbeitung, Aufbau), und statt dessen über die äußere Form und den modischen „Anstrich“ zum Kauf verlockt. Der ahnungslose Nutzer lässt sich allenfalls von einem ebenso ahnungslosen Verkäufer oder den spärlichen Produktdeklarationen beraten. Um ihm einmal einen Überblick zu ermöglichen über verschiedene Qualitätsmerkmale beim Aufbau von Polstermöbeln, befasste sich ein Teil der Ausstellung mit der Zurschaustellung des sonst ungesehenen Innenlebens anhand von aufgeschnittenen Produkten.

Die übrigen Teile der Ausstellung hatten folgende Inhalte:

- Wegwerfideologie
- Historischer Überblick
- Schichtspezifische Geschmacksnormen am Beispiel Wohnzimmer (Fotodokumentation)
- Bewusstmachen von Raum- und Möbeldimension
- Ausweitung der Problematik über das Polstermöbel hinaus

Empfehlung: Der Katalog „Vorsicht: Polstermöbel!“ als Lehrmittel.

Modelle und Preise der 7 folgenden Möbel basieren auf dem Jahr 1979/80.

Dia 1 Modell „**Jonak**“



Klassischer, handwerklicher Aufbau, kleinseriengefertigtes Produkt, Lebensdauer ca. 40 Jahre, Maße 83x93 cm, Preis: S 16.500,-

Gestell: Buche, verzapft und verdübelt Polstergrund: Grundgürtung aus Jutegurten, geschnürte Kegelfedern (die einzelnen Federn werden auf Spannung geschnürt und ergeben das Sitzprofil), Zwischenschicht aus Naturfaser, Afrik-Auflage



(Palmfaser), Deckschicht, Bezugsstoff aus Naturmaterial. Die Rückenlehne weist keinen besonderen Polstergrund auf.

Polsterung: lose Polster mit Federgemisch-Füllung in Weißpolsterhülle, Bezugsstoff aus Naturmaterial.

Im Gegensatz zu einem nach den Regeln des Handwerks aufgebauten und verarbeiteten Pölmöbel werden in der Massenfertigung aus Kostengründen Material und Arbeitszeit gespart, was sich abträglich auf die Qualität auswirkt. Hier hat einerseits der Handel entscheidend mitzureden, da er die Preise diktiert, andererseits kommt die möglichste Vereinfachung der Arbeitsschritte der Beschäftigung ungelerner und somit billiger Arbeitskräfte entgegen, die ihre auf wenige Handgriffe beschränkte Arbeit naturgemäß ohne große Begeisterung ausführen. Vor allem sind Massenmöbel von vornherein nicht auf Reparaturen ausgelegt. Ist ein Teil abgenutzt (meist der Bezugsstoff), wäre eine Reparatur teurer als ein neues Massenprodukt, und somit wird das ganze Möbel weggeworfen und ein neues besorgt.

Das Gestell wird statt aus durchgetrocknetem Massivholz aus Spanplatten gebaut, statt ordentlicher Holzverbindungen werden mit der Nagelpistole Klammern geschossen. Die Holzanten bleiben unbehandelt (an den scharfen Kanten reißt der Bezugsstoff relativ bald), Schonschichten zwischen mechanischen Teilen und der Polsterung werden oft gespart, an Polstermaterial wird fast ausschließlich Schaumstoff verwendet, der sich mit der Zeit unter Lufteinwirkung zersetzt, dafür aber auf der Planie im Boden der Nachwelt erhalten bleibt.

#### Dia 2 Modell „Gasen“



Massengefertigtes Produkt, Lebensdauer ca. 4-5 Jahre.  
Maße: 72x72 cm. Preis: S 1.580,-  
Gestell: Spanplattenkiste mit Leistenversteifung (verschraubt)  
Polstergrund: Pressspanplatte (keine Federwirkung).  
Rückenlehne aus eingesteckter Sperrholzplatte. Dünne Schaumstoffschichte, Bezugsstoff.  
Polsterung: lose Polster mit Schaumstoffmull-Füllung.

#### Dia 3 Modell „Cobra“



Massengefertigtes Produkt, Lebensdauer ca. 5 Jahre.  
Maße: 94x96 cm. Preis: S 3.830,-  
Gestell: Spanplattenkiste mit Leistenversteifung, geklammert.  
Polstergrund: Sitzfläche aus Gummispangurten, ohne Einschlag geklammert, Rückenlehne Spanplatte.  
Dünne Schaumstoffschichte, Bezugsstoff. Polsterung: lose Polster aus Schaumstoffzuschnitten, dünne Wattierung aus Kunststoffvlies, Bezugsstoff.

#### Dia 4 Modell „910“



Massengefertigtes Produkt, Lebensdauer ca. 5 Jahre.  
Maße 79x79 cm.  
Preis: S 1.867,-  
Gestell: Buchenleisten und Spanplatten, gedübelt.  
Polstergrund: Sitzfläche aus Stahlwellenfedern mit Gummiverbindungen, Druckbegrenzung durch Stoffbänder, die vordere Feder ist mit Pappe umhüllt. Rückenlehne aus Gummigurten, nicht über die Kanten gezogen, ohne Einschlag geklammert. Stoffabdeckung.  
Polsterung: dünne Schaumstoffschichte, Bezugsstoff.

Dia 5 Modell „Erika“



Massengefertigtes Produkt, Lebensdauer ca. 8-10 Jahre.  
 Maße: 91x91 cm. Preis: S 3.620,-  
 Gestell: Spanplattenkiste mit Leistenverstärkung, gedübelt (z.T. zu knapp an den Kanten, vor allem bei den Rollen).  
 Polstergrund: Schwellenfedern, ohne Verbindung, (mögliche Ausweichen der Federzüge, seitlich). Rückenlehne aus Gummigurten, ohne Einschlag geklammert, Zwischenschicht aus Kunststoffgewebe. Polsterung: dünne Schaumstoffschichte, dünne Polyesterwatte aus Kunststoff, Bezugsstoff.

Dia 6 Modell „C 037“



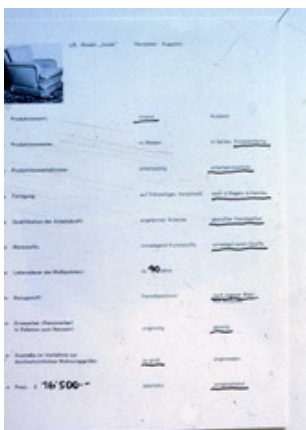
Massengefertigtes Produkt, Lebensdauer ca. 10 Jahre.  
 Maße: 76x91 cm. Preis: S 7.042,-  
 Gestell: Weichholz gedübelt  
 Polstergrund: Stahlwellenfedern ohne Verbindungen, Rückenlehne ein Gummigurt, nicht über die Kante gezogen, ohne Einschlag geklammert. Unterstützung durch Preßspanstreifen, ein weiterer Streifen stützt Sitz- und Lehnpolster ab. Polsterung: In Polyurethanschaum eingeschäumter Federkern (vorgefertigtes Feder-Rahmenelement), somit keine Trennung von beweglichen Teilen und Polsterung (relativ schnelle Beschädigung des Schaumstoffs zu erwarten – das Verfahren ist noch relativ neu und unerprobt). - Das werbewirksame Wort „Federkern“ assoziiert Qualität. Dünne Polyesterwatte, Bezugsstoff.

Dia 7 Modell „Immanuel“



Seriengefertigtes Produkt, Lebensdauer ca. 20 Jahre  
 Maße: 84x90 cm. Preis: S 8.431,-  
 Gestell: Stahlprofil  
 Polstergrund Stahlwellenfedern ohne Verbindungen, Zwischenabdeckung, Schaumstoffschicht, Federkern, Zwischenabdeckung. Rückenlehne: Gummigurten (volle Fläche) umlaufend. Polsterung: Aufbau aus Schaumstoffschichten und -teilen verschieden hohen Raumgewichts, dicke Wattierung aus Kunststoffvlies, Weißpolsterhülle, abnehmbarer Bezugsstoff.

Dia 8 Checkliste „Gosen“ und Dia 9 Checkliste „Jonak“, Dia 10



Im Vergleich der beiden Checklisten der extremen Möbelbeispiele werden wesentliche Kriterien, die über das rein Technische hinausgehen, verglichen. Auf die eingangs erwähnte Beispielfunktion des Pöstermöbels sollte deutlich hingewiesen werden.

Diese unmittelbaren Qualitätsaufschlüsse dürfen heute nicht mehr genügen. Fragen im Sinne eines erweiterten Qualitätsbegriffs, nach der Produktionsweise und den Produktionsverhältnissen, nach dem Energie- und Materialaufwand, nach den gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Folgen und dgl. müssen sich anschließen. Und erst nach Erfüllung dieser angeführten Qualitätsforderungen kann Ästhetik konfliktlos zu einer produktkulturellen Erneuerung und Erhöhung beitragen – und diese haben wir dringend nötig.

Unsere hochentwickelte Zivilisation macht es zunehmend unmöglich, einzelne Dinge und Vorgänge isoliert zu betrachten und zu beurteilen. Wir müssen der Natur wieder auf die Finger schauen. Von ihr können wir lernen, dass alles mit allem in Zusammenhang steht. Das bedeutet ein anderes Denken – ein mühsameres, kritisches.

Sicherlich ist es schwierig für einen im täglichen Arbeitsstress Stehenden, sich den üblichen Lauf der Dinge anders vorzustellen. Aber wir alle müssen mehr Phantasie entwickeln – nur aus ihr entsteht der Wille, bessere als nur vordergründige Ziele zu erreichen.

Anhand der wesentlichen Stationen aus dem „Leben“ eines Produkts wird das geforderte „Denken in Zusammenhängen“ verdeutlicht. Es gibt dabei keinen Anfang und kein Ende, alles hat eine Ursache, wirkt aber selbst wieder als Wirkung auf die Ursache zurück – wir haben es, wie in der Natur, mit einem Kreislauf zu tun.

Der hier im Sinne eines kybernetischen Regelkreises dargestellte Produktkreislauf zeigt, dass jede Entscheidung des Nutzers oder Herstellers über ein Einzelelement eines Systems Folgen hat, die auf das ganze System zurückwirken. Unser „eindimensionales“ Denken kann außer der Katastrophe keine Zukunft haben. Unsere Spezialisten haben den Überblick über große Zusammenhänge längst verloren: sie optimieren Elemente für sich und büren entstehende Nebenwirkungen der Gesellschaft auf. Angesichts eines weltweiten Bewusstwerdens von Überlebensproblemen der Menschheit, die durch die Zielvorstellung stetigen Wachstums hervorgerufen wurden, muss die Einsicht Platz gewinnen, dass dieses quantitative Wachstum in ein qualitatives übergehen muss, um das System vor dem Zusammenbruch bewahren.

Abgesehen davon, dass wir alle – Nutzer, Händler und Hersteller – bei Fortsetzung unseres derzeitigen Verbrauchs die Dummen sein werden, machen Produzent und Handel vorerst ihr Geschäft. Der Nutzer vor allem muss sich im Klaren darüber sein, dass zunächst er der Dumme ist, der jeden Schritt näher zur Katastrophe auch noch bezahlt. An ihm ist es, bestimmte Produkte und die Werbung dafür zu boykottieren, Handel und Industrie auf ihrem grotesken Angebot sitzenzulassen und hörbar Qualität zu verlangen.

## **Julius Mende**

### **Die Entwicklung des Lehrplanes für Werkerziehung unter dem Gesichtspunkt der internationalen Curriculumsdiskussion**

Zwar ist man auch in anderen Ländern von der Vorstellung abgekommen, man könne die traditionelle Bildungsplanung im Nachziehverfahren durch eine systematische permanente und alle Schultypen umfassende Curriculumstrategie ersetzen.

In einer Gesellschaft, in der die Wirtschaftsentwicklung und damit die technisch-wissenschaftliche Erneuerung nur jeweils kurzfristig vorausgesagt werden kann, ist es unmöglich, 10-20 Jahre im Voraus zu planen welche Qualifikationen, welcher Quantität in Zukunft gesellschaftlich erforderlich sein würden. Schule ist daher gezwungen hinter der Entwicklung nachzuhinken. Man kann belegen, dass Bildungsreform in Österreich mit seiner Orientierung an westlichen Industriestaaten in einem zehn bis zwanzigjährigen Nachziehverfahren hinter der USA, Schweden und BRD, die gerne als Modellländer

vorgestellt oder verworfen werden, nachhinkt; ohne dass bis jetzt eine eigenständige Besinnung auf die österreichische Sondersituation und eine eigenständige Bildungsforschungstätigkeit sich hätte entwickeln können. Sowohl in der Frage der Schulorganisation als auch in der Reform der Lehrinhalte und ganz besonders der Auffassungen von der „Werkerziehung“ (für Knaben, für Mädchen) ist Österreich Entwicklungsland.

Wohl kaum in einem Land darf daher die Bildungsreform so wenig öffentliche Aufmerksamkeit erwarten, wie in Österreich. Kaum in einem, anderen Lande wäre es möglich, dass in aller Stille Lehrpläne für ein Fach „renoviert“ werden (von einem kleinen Kreis von Fachinspektoren und Lehrern) das potentiell geeignet wäre wesentliche Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens, nämlich der Arbeit zu vermitteln. Zwar muss zugestanden werden, dass durch die Neukonzeption der Werkerziehung das Fach eine Aufwertung erfahren hat; wohl ein Hauptziel der Autoren. Gleichzeitig sind so gut wie alle Erfahrungen der Lehrplanentwicklung in anderen Ländern missachtet worden. Die Schule ist eine öffentliche Einrichtung, die Erneuerung der Schule kann in einer demokratischen Gesellschaft nur auf demokratischem Wege akzeptiert werden. Das Verfahren ist freilich langwierig. Lehrerverbände, Schüler- und Elternvereinigungen müssten in die Entwicklungsarbeit ebenso einbezogen werden, wie Fachleute aus den einschlägigen Teildisziplinen, Didaktiker und Bildungspolitiker. Freilich, denkt man an die lebhaften Auseinandersetzungen um die „Arbeitslehre“ in der BRD, versteht man auch, warum der stille Weg gegangen wurde. Es ist problematisch, Teile eines Lehrplanes einer Schultype losgelöst von den anderen Fächern zu verändern, wenn dieselben Lehrpläne den fächerübergreifenden Unterricht fordern.

- Wissenschaftlichkeit der Lehrinhalte, Orientierung auf spätere Lebenssituationen und soziale wie psychologische Lernvoraussetzungen der Kinder, müssen gleichermaßen berücksichtigt werden.
- Fachlehrer an Hauptschulen und Höheren Schulen können nur schwer einen der drei Teilaspekte des neuen Lehrplans mit gutem Gewissen abdecken, geschweige denn alle drei. Das gilt auch für Textiles Werken.
- Freilich erfordert ein solcher Anspruch eine entsprechende organisatorische und finanzielle Absicherung der Lehrplanentwicklungstätigkeit, was bei den nun vorliegenden Lehrplänen sichtlich nicht der Fall war.
- Die Vernachlässigung der einfachsten Grundvoraussetzungen für Lehrplanentwicklung führt, in dem Wunsch international Entwickeltes mit den musischen Traditionen des Werkunterrichts in Österreich zu versöhnen, zu einer völligen Überforderung der Lehrer.
- Das Ausschalten der Lehrerbildner (zumindest des AHS-Bereichs) hat die mangelhafte Lehrerausbildung zur Folge.
- Die Verunsicherung birgt die Gefahr in sich, dass dankbar fertig vorgelegte Konzepte unreflektiert übernommen werden. (vgl. Fischer-Technik „Lehrplan“)
- Prompt reagieren die Interessenvertretungen der Unternehmerschaft und stehen mit Unterrichtshilfen bereit. Firmen, in der BRD z.B. schon mit Baukasten und dgl. eingeführt, belegen die Schulen mit Sonderangeboten, noch ehe von Lehrer, Schüler und Eltern realisiert wird, welche Neuorientierung hier stattfindet.

Die Werkerziehung ist faktisch immer noch ein Nebenfach. Bedauerlich ist, dass hier eine Chance vertan wurde, durch breit angelegte Versuche, Diskussionen und Konzeptentwicklungen eine Meinungsbildung in Gang zu setzen, die die bessere Verbindung von Schule und Leben zum Ziel haben könnte.

Immerhin werden die Lehrpläne fünf bis zehn Jahre Gültigkeit haben. Werden die verunsicherten Lehrer nach irgendwelchen Fachbüchern über Steuer- und Regelungstechnik, Kranbau und sonstigen technischen „Bastelanleitungen“ greifen? Allen Beteiligten ist letztlich mehr oder weniger unklar, was diese Neuorientierung soll.

Folgt die Entwicklung der Vorstellung aus den 60iger Jahren, dass immer mehr wissenschaftlich-technische Fachkräfte gebraucht würden oder, dass man wegen der Akademikerschwemme mehr Schüler für den direkten Berufseintritt motivieren sollte? Soll die „Technische Intelligenz“ für unsere „Moderne technische Welt“ entfaltet werden? Wurden Vorarbeiten seitens der Intelligenzforschung in Österreich zur Fundierung solcher Überlegungen herangezogen? Wurden Untersuchungen über den realen Verlauf der technisch-wissenschaftlichen Entwicklungen in Österreich angestellt? Weiß man, welche Lehrberufe in Zukunft wie aussehen oder überhaupt noch existieren werden? Wurden die Brücken zu anderen Fächern auch zeitlich aufeinander abgestimmt? Gibt es Versuche und Modelle fächerübergreifenden Unterrichts? Haben die Lehrer in ihrer Ausbildung über die Bedeutung der Entwicklung von z.B. Elektromotoren in Zusammenhang mit Automation und neuer Arbeitsleistung etwas erfahren?

Können sie das in den zweimal zwei Wochenstunden der AHS-Unterstufe in den Lehrstoff integrieren? Ist für all das in den neuen Lehrplänen Geforderte überhaupt Zeit vorgesehen, von den Schülern und dem Lehrer eine selbstständige Entwicklungsarbeit zu leisten? Von Fachleuten wird vor allem die Willkür der Begriffsbildung, der Auswahl der Teilgebiete und die Unterschätzung des Zeitaufwandes zur ernsthaften Auseinandersetzung mit den drei Teilbereichen der Werkerziehung kritisiert. Die Formulierung der Bildungs- und Lehraufgabe im neuen Lehrplan ist außerordentlich anspruchsvoll. Das gesamte österreichische Schulwesen ist diesen Aufgaben einer „Arbeitsschule“, statt der Lern- und Drillschule nicht gerecht geworden und nun soll ein Fach all das einlösen, ohne dass die anderen Fächer von diesen Veränderungen berührt werden. Fördert die Zerstückelung der Fächer ohnedies wirre Wissensanhäufung und überhebliche Besserwisseri, so kann jetzt die Werkerziehung dazu beitragen auch mit Ausdrücken der technischen Welt zu „brillieren“, denn für die reale Hinwendung zur Arbeitswirklichkeit, für die ernsthafte Vorbereitung der jungen Menschen auf ihr späteres Arbeits- und Freizeitleben genügen einige wenige Konstrukte der technischen Welt nicht, die vorgetragene Kritik lässt sich am Beispiel des Teilbereichs Maschinentechnik der 4. Klasse vertiefen. Völlig losgelöst von Anwendungszusammenhängen und ohne Verweis auf andere Fächer werden Probleme angerissen, deren Sinn- und Anwendungszusammenhang unreflektiert bleibt.

Informationsverarbeitende Maschinen werden sich ohne Kenntnis von Grundsachverhalten im Bereich der Elektronik kaum behandeln lassen. Sie zu verstehen kann kein ausreichendes Lehrziel sein. Ist nun gemeint ihre Einsatzmöglichkeiten, ihre technische Konstruktion, ökonomische und soziale Auswirkungen?

Regeln und Steuern ist noch nicht sehr lange mit dem Einsatz von Rechnern verbunden. Sollte hier nicht der historische Bezug, der heutige Anwendungsbezug und Veränderungen dieser Vorgänge durch den Einsatz moderner Rechner dargestellt und erfahren werden? Zielstellung kann nicht bloß technische Fragestellung sein. Beispiele aus der BDR und der DDR z.B. zeigen, mit welchem vergleichsweise hohen Anspruch und fundiertem theoretischem Hintergrund in anderen Ländern an solche Fragen herangegangen wird. Die unsystematische Anhäufung von Begriffen kann keinen Einblick in technische Zusammenhänge vermitteln. Die Koppelung mit Kraft- und Energiemaschinen, die Unklarheit der Definition der gewünschten Einsichten und der offenbar gemeinte Bezug zur Regelungs- und Steuerungstechnik kann die Verwirrung nur vergrößern. Unter- und übergeordnete Fragestellungen sind nicht festzustellen. Auffällig ist, dass der Begriff der Automation fehlt, der eine Klammer für die Behandlung der angeschnittenen Themenbereiche sein könnte.

Trotz dieser strukturellen und inhaltlichen Mängel des neuen Lehrplans stellt dieser einen bedeutsamen Schritt zur Entwicklung eines Schulfaches dar, das in der Lebensvorbereitung der Jugendlichen eine wesentliche Rolle spielen kann.

1. Werkerziehung ist ein Hauptfach. Die Arbeit und die Gestaltung der Umwelt sind Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens. Die Werkerziehung hat hier einen neuen Schwerpunkt gebildet.
2. Da Knaben und Mädchen von diesen grundlegenden Problemen gleichermaßen berührt sind, muss die Trennung zwischen Knaben- und Mädchenwerken als überholt angesehen werden. Eine Fächerkombination (WE, GZ, HW) ist anzustreben, die mit

einem vermehrten Stundenausmaß für alle 10-14Jährigen mit gleicher Stundenanzahl verpflichtend werden müsste.

3. Werkerziehung leistet durch die Verbindung von Kopf- und Handarbeit einen bedeutsamen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zur harmonischen Entwicklung von Kopf, Herz und Hand, und kann solchermaßen als Vorbild für alle anderen Fächer gelten.
4. Dieser Beitrag zur allseitigen Entwicklung von wissenschaftlich-technischen, kreativen und handwerklichen Fähigkeiten ist nur dann gesichert, wenn Werkerziehung nicht als Trainingslager für das Wirtschaftssystem missverstanden wird. Schwerpunkte auf die Disziplinierung und Heranbildung von Ordnungstugenden oder auf „technisches Werkeln“ zu legen, in der missverstandenen Absicht, die sogenannte „technische Intelligenz“ zu entfalten, schmälert die Möglichkeit des Faches.
5. Kritische Einführung in Probleme des Arbeitslebens, der Gestaltung der Umwelt und der Auseinandersetzung mit den Mechanismen der Warenproduzierenden Gesellschaft müssen Grundanliegen dieser Arbeits- und Umweltlehre sein. Damit kommt auch das Prinzip „Politische Bildung“ zum Tragen, indem es endlich zu einer bewussteren Lebensführung der Mehrheit der Heranwachsenden befähigt, anstatt bloße Anpassungserziehung zu leisten.

**Mag. Eveline Bischof, Mag. Yvonne Matula**

### **Aspekte der Textilgestaltung in der Schule**

Gerade das Fach „Textiles Gestalten“ kann unter vielfältigen Aspekten gesehen werden, und es besitzt auch nicht nur eine sondern mehrere Bezugswissenschaften: Ästhetik, Soziologie, Technologie und Ökonomie. Neben dem theoretischen Anteil sollte der gesamte Bereich des angewandten Gestaltens mit textilem Material den größten Raum einnehmen. Durch selbsttätiges Erproben, Suchen, Prüfen und Korrigieren werden Einfühlung, Reflexion und Reaktion auf das Entstehende dauernd angesprochen: das bedeutet Weckung und Übung der im Menschen angelegten ursprünglichen Formkräfte. Ein Merkmal des textilen Gestaltens ist das Experiment – das „selbsttätige Formen und Entstehen lassen“.

Die Schüler könnten wenigstens in diesem Unterrichtsgegenstand in all seinen Dimensionen gleichmäßig angesprochen sein, psychomotorisch ebenso wie kognitiv und nicht zuletzt emotional wie sozial. Somit werden auch Schüler mit unterschiedlichsten Begabungsrichtungen gefördert.

Die Lebendigkeit des Materials, die vielfältigen Techniken, die Freude, selbst individuelle Gegenstände für den persönlichen Gebrauch herzustellen. Die leichte Erlernbarkeit der meisten Herstellungsverfahren machen textiles Material dafür geeignet! Dazu sind die Fähigkeiten des systematisch planenden Denkens, Arbeitssystematik und ökonomische Arbeitsweise notwendig. Dadurch werden die geistigen Fähigkeiten geschult. Formal und farblich bieten sich sehr differenzierte Gestaltungsmöglichkeiten an. Es gelingt sehr oft, individuelle Ideen zu realisieren. Durch Ermutigung zu persönlichem Suchen und Finden, durch neuartige, ungewohnte Aufgabenstellungen kann frei Gestaltetes an Stelle nachahmender Imitation treten. Einfache Grundempfindungen können erkannt werden. Klischeevorstellungen werden durch neue Lösungen überwunden.

Gerade im textilen Bereich, wo Werkerfahrungen experimentell gewonnen werden können, wo einerseits Spontanität und Intuition, andererseits planendes Denken Ordnungen schafft, werden dem Menschen Qualifikationen für die verschiedensten Lebensbereiche vermittelt. Sowohl in dem Großraum der gestalteten Umwelt, als in seiner persönlichen Umgebung, dem Wohnbereich und der Mode, lassen ihn gewonnene Erfahrungen und Einsichten Zusammenhänge leichter erkennen.

Die ausgestellten Schülerarbeiten sind unter den besonderen Aspekten zu sehen:

- Experimentelles Arbeiten mit Material bei speziellen Aufgabenstellungen
- Überwindung des Reproduzierenden durch Förderung der Schüler – eigenen Ideen, Anleitung und Hilfen zur Entwicklung individueller Lösungen.

**Hofrat Dr. Franz Hubalek**

## **Medienerziehung in der Bildnerischen Erziehung**

*Der Autor dieses Beitrages war Obmann der Aktion "Der gute Film" von 1972 bis 1977, in der Zeit seiner Dienstleistung bei der SHB von 1960 bis 1982 hat er sich besonders der Medienerziehung angenommen und unzählige Kurse zur Medienpädagogik abgehalten.*

Seit jüngster Zeit nimmt sich die Bildnerische Erziehung auch der Medienerziehung an, sie deckt freilich nur die visuelle Seite ab, sie beschäftigt sich mit jeglicher Art der Graphik unserer Zeit: Plakate, Illustrierte, Werbung, Comics, Lichtbild, Fotografie, Film, Video. Wenn ich in der Geschichte der Medienpädagogik zurückschaue, so waren es 1945 nur einige wenige Pioniere, die mit der Bewältigung der Medien durch Lehrer und Schüler begonnen haben, damals vorwiegend anhand des Films, anhand des bewegten Bildes, da die Jugend sehr stark durch den Film fasziniert wurde.

Hofrat Dr. Adolf Hübl von der SHB veranstaltete Schülervorstellungen wertvoller Filme, viermal im Jahr konnten die Lehrer mit ihren Schülern in ein nahegelegenes Kino zu einem derartigen, von einer Kommission ausgewählten Film gehen. Um das Kino zu füllen, wurden oft mehrere Klassen zu diesem Besuch angeregt, wobei die Altersstufe nicht immer für die Filmrezeption gestimmt hat.

Natürlich war auch damals schon die Einführung in den Film und die Diskussion über den Film erwünscht, was aber oft unterlassen wurde. Die Initiative Hübls und des damaligen MR Dr. Warhanek führte auch zur Gründung der Aktion „Der gute Film“ im Jahre 1955, in der Folgezeit nahmen sich die Landesjugendreferenten der einzelnen Bundesländer sehr intensiv der Arbeit mit den Medien an, die SHB verlegte sich vorwiegend auf den Kurzfilm, um ihn der Medienerziehung in der Schule anzubieten. Das Angebot an derartigen für die Medienerziehung geeigneten Kurzfilme ist relativ groß.

Daneben hat die Bundesstaatliche Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm (SHB) auch zahlreiche Zusatzangebote bereitgestellt, denken wir an die verschiedenen FFF-Koffer (Filmkoffer, Fernsehkoffer, Funk-Koffer), die noch von dem berühmten österreichischen Medienpädagogen Dr. Franz Zöchbauer betreut und mit Lehrerheften versehen wurden.

In jüngster Zeit hat die SHB das Medienpaket „Pieter Bruegel“ herausgebracht, das sich mit der Bildgestaltung befasst und dazu eine Menge von Arbeitsmaterial in Form von Overhead-Transparenten, Diapositiven inklusive einem für den Lehrer vorgesehenen Begleitheft und Arbeitsmaterial für die Schüler bereitstellt. Die im Folgenden genannten Bücher für Bildnerische Erziehung haben schon ganz deutlich die Intentionen der Medienerziehung aufgegriffen und ganz hervorragend weitergeführt und ausgefeilt.

Die Vorschläge zur Arbeit mit den Schülern bieten viele Anregungen. Dem aktivierenden, schülerzentrierten, dialogischen Unterricht wird hier weitgehend Rechnung getragen.

*Heinz-Mohr Gerd, Lexikon der Symbole, Bilder, und Zeichen der christlichen Kunst, Düsseldorf, Köln 19816. Eugen Diederich, 319 Seiten.)*

### **Symbole, Zeichen, Signale**

In verschiedenen Übungen mit den Studenten der Wiener Universität anlässlich meiner Vorlesung „Audio-visuelle Medien an der AHS - Mediendidaktik“ musste ich immer wieder feststellen, dass das Symbolverständnis bei jungen Leuten weitgehend verlorengegangen ist, nicht gelehrt und nicht geübt wurde.

In vielen Filmen, modernen Fotografien, Kunstwerken und Plakaten werden neben realen Bildern, neben abstrahierten Bildern, neben eindeutigen Zeichen, Signalen, durch Vereinbarung promolgierte Verkehrszeichen, auch Symbole verwendet. Etwa: ein Herz ist das Symbol für Liebe, das Schwert oder der Dolch durch das Herz meint Liebesschmerz oder Schmerz schlechthin. Eine Fahne ist das Symbol für eine Idee, eine Krone für Herrschaft und Autorität, eine Insel für Einsamkeit usw.

Wir haben versucht bei den Filmanalysen zu „Adieu Stadt“ und „Zu neuen Kontinenten“ in S+H Nr. 96 u. 115 auf die Verwendung von Symbolen hinzuweisen. Die bildnerischen Erzieher sollten in ihrem Unterricht, der ja die gesamte Kunst von Plastik, Malerei zur Fotografie bis zum

Film umfasst, auf die Symbole und Zeichen hinweisen, die unsere Welt bereichern. Die Bilder- und Symbolsprache müsste, sollte man glauben, seit der Übermacht von Film und Fernsehen, Plakat und Illustrierten mehr und mehr in das Verständnis der Jugend gerückt sein. Mitnichten! Aber, durch Jahrhunderte hindurch hat die Bildende Kunst und die religiöse Malerei und Plastik, Symbole verwendet. Freilich liegen uns nicht mehr jene des Altertums oder des Mittelalters, wir verstehen sie nicht mehr. Es ist bedauerlich, wenn wir vor den Kunstwerke und großartigen Leistungen unserer Vorfahren stehen, unserer österreichischen Geschichte, aber doch nichts mehr verstehen von der Bildersprache und Symboldichte dieser Zeit.

Der Apfel, der Affe, die Rose, der Aaronstab, das Dreieck, die verschiedenen Formen des Kreuzes, haben eine historische Herkunft und einen besonderen, tiefen Sinn. Das vorliegende Lexikon der Symbole und Zeichen christlicher Kunst, ist ein Führer zum Verständnis dieser wichtigen Ausdrucksform des Lebens. Historiker, Kunsthistoriker, Bildnerische Erzieher, Theologen, Medienerzieher und Schüler müssten dankbar zu diesem umfassenden Hilfswerk greifen.

Eine verdienstvolle Arbeit freilich wäre eine Sammlung der modernen Film- und Bildsymbole, um den jungen Menschen auch hier Zugang zur oft nicht ganz leicht zu verstehenden Malerei und Filmkunst zu eröffnen.

*Müller-Rousseau, Bärbel*, Reinbeker Malschule, Techniken und Gestaltungsmöglichkeiten, die je- dem gelingen. Wiesbaden, Englisch, 1982.

Was die Reinbeker Malschule seit 1973 mit viel Phantasie in allen möglichen Techniken hervorgebracht hat, wird in über 50 Beispielen gezeigt. Auf jeder Seite eine neue Technik, daneben das Bildbeispiel. Man bekommt sofort Lust, das ganze von A bis Z durchzuprobieren. Selbst gewiegte Volks- und Hauptschullehrer, selbst Bildnerische Erzieher der Höheren Schule finden hier Anregungen zu Techniken und Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht:

Buntstiftzeichnen, Papiermosaik, Farbtupfen, Schwämmchentechnik, Bilddruck, Collagen, Aquarell, Kratz- und Schabebilder und und und.... Zur Kreativität soll die Schule anregen, der junge Mensch aber braucht Anstöße. Hier sind sie.

*Klavida Richard, Miller Werner*, Handbuch der Bildnerischen Erziehung, Pelikan-Austria, Wien, 1982.

Dass gerade auf dem Gebiet der Bildnerischen Erziehung die Kreativität junger Menschen entdeckt, gepflegt und gefördert werden kann und muss, müsste eigentlich schon Allgemeingut der Erziehungstheorie sein. Dass in jüngsten Jahren angefangen werden sollte, legt das von Pelikan vorgelegte Buch „Unter Berücksichtigung der gültigen Lehrpläne“ offen dar. Denn es richtet sich an Pädagogen und Lehrer vom Kindergartenalter bis zur Höheren Schule. Neben theoretischen Beiträgen werden sehr viele Techniken praktisch angeboten (die wir hier nicht aufzählen), aber auch der Unterrichtsplanung mit allen notwendigen Materialien wird der nötige Raum geboten.

Die Bildbeispiele in Farben sind in großer Zahl vorzüglich reproduziert.

Die oft gebotene Gedrängtheit und der kleine Druck werden freilich des öfteren kritisiert. Gerade für Bildnerische Erziehung hätte die graphische Gestaltung, also das Layout, moderner und lesbarer sein können.

Lobenswert, dass in der Schriftgraphik Antiqua, Kursiv, Fraktur bzw. gotische Schrift, das lange s noch gekannt und geübt wird, was in der Praxis die meisten Graphiker bereits vergessen oder nie gelernt haben, siehe Plakate, Schilder, Spruchbänder.

Das Fachwortverzeichnis am Ende des A4-Heftes und die zahlreichen Literaturangaben sind wertvoll und nützlich. Die Fülle des angebotenen Stoffes mit den zahlreichen Bildbeispielen, animieren selbst den Rezensenten, alle diese Techniken von A bis Z (nocheinmal) durchzuspielen. Glücklicherweise die Schüler, denen dies alles angeboten wird, an Kreativität sollte es dann eigentlich nicht fehlen.

*Klavida Richard, Kühmayer Leo F.*,  
BILDER UND ZEICHEN SEHEN UND VERSTEHEN 1  
Lehr- und Arbeitsbuch für Bildnerische Erziehung  
Wien 1980, Pelikan Austria

Dieses Buch freilich ist bereits als Lehr- und Arbeitsbuch für die 1. und 2. Klassen der Hauptschule und der AHS vorgesehen und auch durch Ministerialerlass für den Unterricht zugelassen.

Die Kapitel: Farbe, ihre Bedeutung und Wirkung, Materialien und Technik des Malers, Karikaturen, Bildergeschichten, Comics, Zeichnen und Drucken, die Schrift, plastisches Gestalten, das Ornament, Komposition, Museen und Ausstellungen, Sammlertätigkeit.



Angeregt von der Pionierarbeit der Medienerziehung, die sich sehr stark von der Psychologie und der Werbung der Massenmedien her mit dem stehendem Bild und speziell mit den Comics beschäftigt hat, übernimmt nun die Bildnerische Erziehung diese wichtige Aufgabe der „Visuellen Bildung“. Da gerade Pieter Bruegel d. Ä. sehr stark herangezogen wird, darf in diesem Zusammenhang auf das Medienpaket „Pieter Bruegel“ der Bundesstaatlichen Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm als zusätzliches Arbeitsmaterial hingewiesen werden, in dem ebenfalls von Gestaltungsformen gesprochen wird, allerdings hinzielen auf das kreative Arbeiten mit Fotoapparat und Filmkamera.

Es darf hier neuerdings unterstrichen werden: wir leben in einer Welt der Farben, aber auch in einer Welt der Geräusche und der Töne. Die Schwarz-Weiß-Fotographie abstrahiert von der Farbe. In diesem Lehrbuch aber, vermutlich aus Spargründen, sind nur sehr wenige Bilder in Farben gedruckt. Bei den christlichen Symbolen gibt es einige kleine Fehler oder Missverständnisse. Auch dieses Buch ist wiederum reich bebildert, vorwiegend schwarz-weiß zwar, dennoch hält der Rezensent es für ein gelungenes Werk zur visuellen Bildung, die gerade in unserer Zeit so bedeutsam wäre.

Damit leistet es auch einen wichtigen Beitrag zur gesamten Medienerziehung.

*Ludwig-Glück, Johannes, FOTOGRAFIE IM KUNSTUNTERRICHT*

Hauptschule, Realgymnasium; Gymnasium; München 1982, Don Bosco, 100 Seiten. DM 26,80 Kunstunterricht wird bei uns Bildnerische Erziehung genannt. Über historische Entwicklungen kann man in der Schule nur gelegentlich und nebenbei sprechen. Wesentlich ist auch in der Fotografie die Gegenwart. Die historischen Photographien werden wohl für den Sammler und Nostalgiker eine Freude bereiten, die Schule kann damit wenig anfangen. Die Problematik der Beziehung zwischen Bildender Kunst und Fotografie besteht sicherlich, aber nicht jedes Foto ist Kunst, auch nicht jedes Gemälde. Die Schule sollte zu einer ästhetischen Bildung, zu einer künstlerischen Gestaltungsfähigkeit hinführen. Dass die Fotografie sehr wohl dokumentieren kann, ist weithin bekannt. Aber hierfür gibt es gewisse Grundsätze.

Andererseits gilt sicherlich auch hier der Satz: Nichts ist so subjektiv wie das Objektiv der Kamera. Auch die scheinbar objektiv abbildende Kamera kann oder muss auswählen, gestalten, verändern, manipulieren. Gewiss, heute hat man für alte Photographien dokumentarischer Art ein neues Interesse entdeckt. Erst in der Mitte des Buches kommen didaktische Überlegungen zum Tragen. In den Ratschlägen zur praktischen Arbeit werden wohl Photogramme, Malen mit Entwickler, Mehrfachbelichtung, Solarisation, Veränderung des Negativs u. dgl. erwähnt, aber im Grund wird keine praktische Hilfe geboten. Zahlreiche Bildbeispiele von Schülerarbeiten beschließen das Büchlein. Der Lehrer, der die Fotografie mit allen Spielarten beherrscht, wird auch hier zahlreiche Anregungen finden.

### **Medienpaket: Pieter Bruegel**

*Vorbemerkung: Das Medienpaket bietet in einer Einheit (UNIT) zusammengefasst Arbeitsmaterial zur Bildgestaltung beim Fotografieren und Filmen. Es besteht aus einem Lehrerheft, 44 Diapositiven 5 x 5, 7 Overhead-Transparente, 90 Arbeitsblätter, Transparentfolien und weiteres Arbeitsmaterial (Stifte, Comics-Kartons, Löscheschwamm).*

*Zielgruppe: Schüler von 11 - 16 Jahren, bei Variierung des Materials in verschiedenen Schwierigkeitsgraden.*

*Ort des Einsatzes: Medienerziehung, Medienkunde, Bildnerische Erziehung, Lebenskunde.*

Da sich die Lehrpläne für BE gewaltig geändert haben und auch die modernen Ausdrucksmedien wie Plakat, Comics, Fotografie, Film und Fernsehen einbezogen werden, ist dieses Arbeitsmaterial zur Behandlung der „Bildgestaltung“ äußerst nützlich. Die Darbietung in drei Lehrabschnitten muss nicht sklavisch nachgeahmt werden, sie ist ein Vorschlag, der souverän verändert und/oder verbessert werden kann.

### Vorstellung des Pakets:

In der 1. Unterrichtseinheit geht es um die Gestaltungselemente bei Film und Foto: Die Einstellung von der Totalen bis zur Großaufnahme, ja bis zum Detail wird anhand von OT (Overhead-Transparenten) und Diapositiven abgehandelt, desgleichen der weitere Aspekt der Kameraeinstellung.

In einer Schülerarbeit fordern wir unsere Schüler auf, die vertauschte Bildfolge einer Geschichte in die richtige Reihenfolge zu bringen und ermutigen sie gleichzeitig die Geschichte verbal zu erzählen bzw. zu formulieren.

Daraus ergibt sich für den Lehrer die Aufgabe, die Unterschiede zwischen visueller und verbaler Kommunikation zu behandeln. Für diese Übung gibt es ein OT, aber auch Arbeitsblätter für die Rand der Schüler (die natürlich nach der Arbeit wieder eingesammelt werden und für die nächste Gruppe zur Verfügung stehen). Hier das Bild mit der "Vertauschten Bildfolge" Der Schlüssel.

Der Aufnahmestandpunkt der Kamera kann die Bildaussage beeinflussen oder verändern. Es ist nicht gleichgültig, ob ein Objekt aus der Froschperspektive (von unten) oder aus der Vogelperspektive (von oben) aufgenommen wird.

Infolge der Aufnahmeentfernung oder der Wahl der Objektive ergeben sich für den Bildausschnitt wieder verschiedenartige Kameraeinstellungen. Aufgrund dieses Ausschnittes haben sie verschiedene Aussageabsichten und spielen in einer Bilderfolge eine bedeutsame Rolle. Zu diesem Thema stehen auch einige Diapositive zur Verfügung.

In der 2. Unterrichtseinheit lassen wir eine Filmsequenz entstehen – oder eine Bildergeschichte. Hier spielt nun bereits das Bruegel-Bild „Der Streit des Karnevals mit den Fasten“ eine Hauptrolle. Zuvor aber ist wieder eine Schülerarbeit mit 12 Einstellungen vorgesehen. Das OT zeigt die ungeordneten Einstellungen, den Schülern stehen 12 Kartonblättchen zum Ordnen (mehrere Farben) zur Verfügung. Hier gibt es bereits Totale, Halbnahe, Groß, Detail. Eine zusammenhängende Geschichte soll gefunden werden. Vorsicht: Es gibt nicht bloß eine einzige Lösung. Varianten sind durchaus möglich, müssen aber erklärt und vertreten werden. Hier das Bild.

Nun aber zum Bruegel-Bild „Der Streit des Karnevals mit den Fasten“. Jeder Schüler erhält eine schwarz-weiße Reproduktion des Bildes, dazu eine Leerfolie und einen Schwarz- oder Rot-OT-Stift. In der Projektion zeigen wir ebenfalls das Bruegel-Bild in Farben. (übrigens, wir bieten 2 Möglichkeiten an: Das ganze Bild und einen Ausschnitt, mit dem sich erfahrungsgemäß besser arbeiten lässt. Dennoch soll der Schüler das ganze Bild kennen.) Der Arbeitsauftrag lautet: Stellt aus dem Bruegel-Bild eine Bildgeschichte zusammen, die aus 10 Einstellungen besteht und ebenfalls, wie vorhin verfahren, aus Totaler, Halbnahe, Groß usw. besteht. Zeichnet diesen Ausschnitt mit dem OT-Stift auf das Leertransparent in Form eines liegenden Rechtecks, das natürlich je nach dem Ausschnitt verschieden groß sein kann. Wenn diese vorgeschlagene Geschichte dann abgefilmt würde, ergäben sich freilich gleich große Bildausschnitte.

Es gibt verschiedene Arten der Arbeit: Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Die Partner oder Gruppen tauschen sodann und diskutieren ihre Versionen. Gegenseitige Kritik, Lehrerwort. In der 3. Unterrichtseinheit stehen uns weitere 34 Diapositive zur Verfügung, die mit den Schülern besprochen werden sollen. Diese Dias sind Teilreproduktionen, als Ausschnitte aus dem Bruegelbild. In etlichen Fällen kann die Beobachtungsgabe der Schüler dahingehend kontrolliert werden, ob und inwieweit sie sich die Position des Ausschnittes im Gesamtbild gemerkt haben. Vor allem aber geht es darum, den Ausschnitt nach den klassischen Regeln der Bildgestaltung zu beurteilen und zu analysieren. Manche der Ausschnitte sind bewusst „schlecht“ aufgenommen, um Diskussionsstoff anzubieten. Durch Schattenbildung im Lichtkegel der Projektion, also durch Abdecken, können andere Ausschnittsvorschläge angeboten werden, wobei viel individuelle Freiheit zu geben ist. Wer einen anderen Ausschnitt anbietet oder den gegebenen kritisiert, sollte zur Begründung veranlasst werden. Anlässlich der Präsentation dieses Paketes im Palais Liechtenstein haben wir alle Diapositive gezeigt und jeweils eine Version der Kritik und Beurteilung vorgeschlagen. Die Dias sind also als Arbeitsmaterial aufzufassen, an Hand deren die Bildgestaltung besprochen werden kann. Nicht aber handelt es sich um eine Unterrichtseinheit über Pieter Bruegel.

Während der Maler Pieter Brueghel mit seinem Bild „Streit des Karnevals mit den Fasten“ eine unerhört dichte, ausführliche und lange Geschichte erzählt, stehen alle Details dem Beschauer gleichzeitig gegenwärtig vor Augen. Sobald aber die fotografierte Bilderserie oder der Film diese Gleichzeitigkeit in ein Nacheinander des Ablaufes zerlegt, wobei der Kameramann und/oder der Regisseur den Blick des Beschauers bewusst lenkt, hat man die Gesamtheit des Bildes nicht mehr vor Augen. Als Beschauer des Bildes kann man seinen Blick frei schweifen lassen, stellt aber oft bei Herausnahme einzelner Details im Film fest, dass man sich an dieses oder jenes Detail gar nicht mehr erinnert. Beim Film ist ein Rückgriff auf vorher Gezeigtes nicht möglich, es ist schon gelaufen, vor dem Gesamtwerk des Malers ist ein beliebiges Springen des Blickes aber gegeben.

Im 4. und 5. Kapitel besprechen wir die Gestaltungselemente der klassischen Bildgestaltungselemente, womit selbstverständlich nichts gegen moderne Formen der Gestaltung, nichts gegen Experimente gesagt sein soll. Es geht hier um Perspektive, Raumtiefe, Goldener Schnitt, Diagonale, Links-Rechts-Position, Schwerpunkte und dgl. Diese Gestaltungselemente werden von bedeutenden Fotografen und Kameralenten vertreten und als wichtige Elemente der Bildgestaltung und Filmsprache verstanden. Auch Andreas Feiniger (der Sohn Lionel Feinigers), der zahlreiche Fotobücher verfasst hat, kommt im letzten Kapitel des Lehrerheftes zum Thema „Fotografisches Sehen“ sehr ausführlich zu Wort.

Das Paket will nicht belehren oder besserwissen, es ist aus der Praxis zahlreicher Foto- und Filmkurse entstanden und für die Praxis gedacht. Es soll also den Kollegen der BE ein willkommenes Material zur Gestaltung des Unterrichts sein. Denn wir sind der Meinung, dass Foto, Film und Fernsehen wichtige Ausdrucksformen unserer Zeit sind, vielleicht sogar die „Sprache der Gegenwart“ und daher von der Schule nicht ausgeklammert werden darf. Für die Hinführung der Jungen zu dieser Sprache von heute haben wir das Paket erstellt. Das Paket wird von der Bundesstaatlichen Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm Plunker-gasse 3-5, 1152 Wien Tel. 92 26 16 vertrieben. Es kann daselbst um den Preis von öS 1.450,- von Schulen erworben werden.



## Podiumsdiskussion (Sonntag, 11.5.1981, 9 Uhr)

### Das Ende des geschlechtsspezifischen Werkunterrichts

*Moderator: Mag. Walter Stach*

*Teilnehmer: Frau Dr. Dorrer (SPÖ), Frau Rechberger (ÖVP), a.o.Prof. Sepp Moosmann (Inst. Text.Gest. Angewandte Wien), Mag. Friderike Grünke (LB. Inst. Text.Gest. Angewandte Wien), Mag. Julius Mende (LB. Inst. WE Akad.d.b.K.Wien), Mag. Wolf Mantler (AHS), Ernestine Pfeisinger( VS).*

#### **Stach:**

Dann erlaube ich mir, Sie recht herzlich zu unserem heutigen Vormittag, dessen größten Teil eine Diskussion einnehmen wird, zu begrüßen. Diese Diskussion trägt den Titel „Das Ende des geschlechtsspezifischen Werkunterrichts“, und es stellt sich meines Erachtens die Frage, warum diese Frage überhaupt jetzt und schon seit einiger Zeit gestellt wird. Sind es subjektive, subversive Kräfte, die auch in diesem Bereich der Schule unsere Gesellschaft unterminieren wollen? Sind es Emanzen, die im Bereich der Schule ein traditionelles, abgesichertes Frauenbild ankratzen oder überhaupt heraus- oder herablösen wollen? Oder sind es objektive soziale Notwendigkeiten – Schlagwort Arbeitsmarkt – die es notwendig machen, die Frage zu stellen, ob heute ein Fach gerechtfertigt ist, das geteilt ist, sowohl nach Inhalten als auch nach denen, die diese Inhalte zu erfüllen haben, nämlich die Schüler? Die Folgen einer solchen allfälligen Veränderung sind meines Erachtens nach ebenso diskutierenswert heute und hier wie Veränderungen, die sich ergeben zu Fragen der Lehrpläne. Welche Zielsetzungen sollte ein solches allfälliges geschlechtsneutrales Fach Werkerziehung haben? Über die wichtige konkrete Frage der Stundentafeln: fallen Stunden weg, wie werden die vorhandenen Stunden aufgeteilt? Die Zusammenhänge mit anderen Unterrichtsgegenständen in dieser Stundentafel etwa im Bereich der Hauptschule, aber in der Folge wahrscheinlich nicht nur Geometrisch Zeichnen, Hauswirtschaft etwa. Die Lehrerausbildung oder Lehrerinnenausbildung, das sicher sehr dringliche Problem der Arbeitslehrerinnen und eben, wie gesagt, die allgemeine Frage der Einbindung eines solchen geschlechtsneutralen Faches in unseren Gesamtfächerkanon und die inhaltlichen Auswirkungen desselben. Soviel nur zu möglichen Inhalten einer solchen Diskussion.

Einen Vorschlag zur Form unseres Gesprächs möchte ich machen: Ich möchte zuerst die Teilnehmer hier am Tisch herausbitten. Ihre Antworten, ihre möglichen Lösungsvorschläge auf unsere gestellte Frage in, ich würde sagen, maximal 5 Minuten, Ihnen zu präsentieren. Dass wir dann, in einer 2. Phase ins Gespräch hier heraußen kommen, und dass wir sozusagen in einer 3. Runde dann Sie bitten, ihre Fragen, ihre Bemerkungen zu unserem heute gestellten Thema zu machen. Darf ich nun die Teilnehmer der Diskussion, die sich hier heraußen am Tisch befinden, vorstellen.

Frau Doktor Dorrer sitzt hier in Vertretung der Frau Staatssekretärin Dohnal, die leider verhindert ist. Aus welchen Gründen, wird uns wahrscheinlich kurz Frau Dorrer dann erklären. Frau Dorrer ist Mitarbeiterin im Büro der Frau Staatssekretärin Dohnal, und ich glaube sicher in der Lage und befugt, die Agenden im Rahmen dieser Diskussion ausreichend wahrzunehmen. Kollege Mantler ist ihnen, nehme ich an, in der Zwischenzeit bekannt geworden. Er ist AHS-Lehrer für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung in Wien, Leiter der Landesgeschäftsstelle des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher Wien und in dieser Eigenschaft Verfasser einer Schrift: „Von der Handarbeit zur Werkerziehung.“ Frau Maria Rechberger wird uns, so nehme ich an, nicht nur ihren eigenen Standpunkt, sondern auch den der Österreichischen Volkspartei zu unserem gestellten Thema erläutern. Herr Professor Moosmann ist Leiter der Meisterklasse für Textiles Gestalten an der Hochschule für Angewandte Kunst in Wien, und wie – ich vor kurzem in Erfahrung bringen konnte – selbst praktisch in einem Bereich tätig, der eigentlich recht rollenspezifisch ist, aber darüber wird er wahrscheinlich im Zuge seiner Ausführungen noch etwas sagen. Neben Professor Moosmann sitzt Frau Magister Friderike Grünke. Sie ist Lehrbeauftragte an der Meisterklasse für Textiles Gestalten, der Professor Moosmann

vorsteht, und Verfasserin der Schrift: „Von der Handarbeit zum Textilen Gestalten und Werken,“ die ebenfalls in der Schriftenreihe des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher, Landesgruppe Wien, herausgegeben wurde. Neben Frau Kollegin Grünke sitzt Magister Julius Mende, er unterrichtet an der höheren Internatsschule des Bundes für Mädchen in Wien, und ist Lehrbeauftragter für Didaktik am Institut für Werkerziehung an der Akademie der Bildenden Künste in Wien. Und schließlich Frau Kollegin Pfeisinger, sie ist Arbeitsoberlehrerin im Pflichtschulbereich Wien. Das Wort Multiplikatorin hört sie nicht gern, aber ich würde sie trotzdem bitten, dann kurz zu erläutern, welche ihre Funktionen sind, weil daraus, glaube ich, auch schon Schlüsse gezogen werden können, etwa aus den Erfahrungen, die im Bereich des bereits sehr koedukativ geführten Werkunterrichts in der Volksschule gezogen werden können. Darf ich nun Frau Doktor Dorrer bitten, mit ihrem, wie man so modernistisch sagt, Statement zu beginnen.

**Dorrer:**

Ich danke vielmals. Sehr geehrte Damen und Herren! Es obliegt mir die unangenehme Aufgabe, Frau Staatssekretärin Dohnal hier zu entschuldigen und zu vertreten. Sie können versichert sein, dass es nicht in ihrem Einflussbereich gelegen ist, dass sie heute nicht hier ist, sondern es waren vielmehr die Trauerfeierlichkeit und die Ereignisse um den Tod von Stadtrat Nittel, die eine großräumige Umplanung ihrer Termine notwendig machte, und so befindet sie sich momentan nicht in Wien, sondern in Tirol. Das ist der Grund, warum ich hier an ihrer Stelle sprechen werde. Sie können aber versichert sein, dass alle Anregungen und Wünsche, die an mich in der Diskussion herangetragen werden, von mir genau aufgezeichnet werden und dass ich das alles mit Frau Staatssekretär Dohnal besprechen werde.

Nun zum Thema der heutigen Veranstaltung „Das Ende der geschlechtsspezifischen Werkerziehung“. Sie erwarten sicherlich von mir als Laien auf diesem Gebiet nicht, dass ich auf Details der Lehrpläne und ähnliches näher eingehe, sondern ich vermute, dass sie von mir erwarten werden, dass ich die ideologischen und gesellschaftspolitischen Hintergründe aufzeige, die es für uns als Ziel erscheinen lassen, die geschlechtsspezifische Werkerziehung, aber darüber hinaus die geschlechtsspezifische Erziehung in der Schule überhaupt als anstrengenswert, dass man diese Teilung aufhebt, zu erachten. Geht man von der gesellschaftlichen Stellung von Mann und Frau in der derzeitigen Situation in Österreich, ebenso wie in anderen vergleichbaren Industriestaaten, aus, so kommt man bei dieser Analyse sehr bald zu dem Schluss, dass der Angelpunkt für die Unterschiede – sei es nun im Berufsleben, in der politischen Beteiligung, kurz, in allen Bereichen, die mit Prestige und Macht verbunden sind, in der Verteilung der Aufgaben in der Familie zu suchen ist. Nun gibt es bei der Beurteilung dieser Unterschiede, vereinfacht ausgedrückt, 2 Möglichkeiten: Einerseits die Akzeptierung dieses Status quo, wobei zur ideologischen Untermauerung meist die Naturgegebenheit herangezogen wird. Oder die Ablehnung dieser einseitig durch das Geschlecht bestimmten Rollenteilung, weil sie weit über die biologischen Unterschiede hinaus die gesellschaftlichen Chancen und die intellektuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Frauen einschränkt. Ich glaube, ich brauche nicht zu betonen, dass ich dieser 2. Meinung anhänge. Ich halte dies für eine ganz grundsätzliche Frage, eine Frage der Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft. Kann man einem Teil der Menschen schon deshalb für die gesamte Arbeit im Reproduktionsbereich verantwortlich machen, nur weil dieser Teil der Menschen bei einem Teilaspekt dieser Reproduktion, nämlich bei der Geburt von Kindern, eine andere, und, wie ich glaube, intensivere biologische Rolle spielt als der andere Teil. Oder mit einfacheren Worten ausgedrückt: sind Männer berechtigt sich von ihren Frauen bedienen zu lassen, nur weil die Frauen andere Geschlechtsorgane haben als sie? An dieser Stelle käme nun sicherlich, hätte ich nicht im Moment durch meine Referentenrolle eine Art Machtposition, der Einwand, Frauen tun das aber so gern, sie bedienen so gern ihren Mann. Genau hier aber an diesem Punkt muss die Diskussion um die geschlechtsspezifische Sozialisation ansetzen. Denn dieses Phänomen, dass viele Frauen zwar die Doppelbelastung als Hausfrau, Mutter und berufstätige Frau beklagen, sich aber trotzdem für alles zuständig und verantwortlich fühlen und die gesamte Arbeit tatsächlich machen, hat seine Wurzeln schon in der Erziehung. Internationale pädagogische Studien haben ergeben,

dass Mädchen in ihrer gesamten Lebensplanung von einer Rationalität des Befürsorgens und Bemutterns geleitet werden. Wie wird dies nun erreicht? Dazu gibt es ein weitverzweigtes System von bewusst eingesetzten Mitteln, aber ein noch viel weitverzweigteres von unbewussten Sozialisationsmitteln. Diese Mittel, diese Erziehungsmittel werden selbstverändlich nicht nur in der Schule wirksam, sondern im Elternhaus, durch die Medien, durch die Freundesgruppe und in allen anderen Sozialisationsinstanzen. Was in der Schule passiert ist, dass den Mädchen bei vielen Gelegenheiten der Eindruck vermittelt wird, dass der Schulerfolg für sie nicht so wichtig ist, dass sie zwar brav, aber bei weitem nicht so kreativ wie die Buben sind. Das alles führt dazu, dass Mädchen dazu neigen, ihre Begabung zu unterschätzen, und bei jedem Misserfolg die Schuld bei sich selbst suchen, während Knaben nachweislich dazu neigen, ihre Fähigkeiten zu überschätzen, und Misserfolge auf die Umwelt, zum Beispiel auf den dummen Lehrer, oder andere äußere Umstände, abzuschieben. Die Folgen davon ziehen sich bis spät in das Erwachsenenalter hinein. Ich glaube, man muss zum Beispiel die wiederholte Aussage, dass Frauen sich für leitende Positionen einfach nicht bewerben, auch unter diesem Aspekt sehen. Knaben werden auch in jenen Fällen, in denen sie überdurchschnittlich begabt sind, wesentlich mehr gefördert. Sie werden vom Lehrer zum Beispiel aufgefordert, im Selbststudium sich weiter zu entwickeln, und schneller voranzukommen, als dies der Lehrplan vorsieht. Mädchen in derselben Situation werden wesentlich häufiger dazu eingesetzt, den anderen, den schwächeren Schülern zu helfen. Interaktionsforschungen in Großbritannien haben gezeigt, dass Lehrer etwa 2/3 ihrer Zeit und ihrer Interaktionen an Knaben richten, wenn das Geschlechterverhältnis in der Klasse 50:50 ist. Die beobachteten Lehrer hatten aber überhaupt nicht das Gefühl, dass sie Mädchen benachteiligen, es war ihnen dieses Verhalten nicht bewusst. Erst mit Hilfe von Videoaufzeichnungen dieses Unterrichts konnten die tatsächlichen Abläufe den Lehrern bewusst gemacht werden. In einer weiteren Phase der Aktionsforschung haben dann die Lehrer sich bewusst bemüht, mehr Zeit für die bisher benachteiligten Mädchen zu verwenden. Bei einem Zeitverhältnis von 40:60 zu Gunsten der Knaben hatten die Lehrer aber bereits ein schlechtes Gewissen, weil sie der festen Meinung waren, nun die Mädchen zu bevorzugen, und nicht nur die Lehrer hatten diesen Eindruck, auch die Schüler. Dale Spender, die diese Untersuchungen geleitet hat, kommt zu dem Ergebnis, dass die Mädchen durch solche unbewussten Abläufe in der Klasse schon sehr früh die Rolle als Verlierer im Leben lernen. Sie werden darauf vorbereitet, artig und brav zu sein, und haben gerade durch dieses angepasste Verhalten weniger Chancen, Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, und den Unterrichtsablauf mitzubestimmen. Studien aus Norwegen und Schweden, die sich nicht auf diesen rein quantitativen Aspekt beschränkt haben, zeigen auf, dass auch von den Inhalten her die Knaben bevorzugt werden. So berichtet etwa Svens Jöberg von der Universität Oslo, dass eine Untersuchung des Physikunterrichts ergab, dass in 95 % die Beispiele, an denen Physik beigebracht werden soll, an Erfahrungen und Interessensgebieten anknüpft, die als traditionell männlich verstanden werden. Um die Benachteiligungen, die sich daraus klarerweise für Mädchen ergeben, zu beseitigen, arbeitet nun eine Forschungsgruppe an der Universität Oslo neue Lehrbücher und Physikbeispiele aus, die den traditionell weiblichen Lebenszusammenhang ebenfalls entsprechend reflektieren. Sie sehen also, dass es über die reine Lehrplanfrage hinaus eine Menge anderer Probleme gibt, die dazu führen, dass Mädchen auch bei gleichen Lehrplänen noch benachteiligt werden, und dass ihre Chancen, die intellektuellen und vor allem auch die technischen Fähigkeiten zu entwickeln, eingeschränkt werden. Während man in einigen Staaten bereits daran arbeitet, diese Benachteiligung zu beseitigen, wird jedoch in Österreich noch auf einem weit früheren Stadium diskutiert. Die Einführung der koedukativen Werkerziehung und damit verbunden die Angleichung der Lehrpläne im Bereich der Volksschule hat unterschiedliche Reaktionen ausgelöst. So wurde mir zum Beispiel von verschiedenen Landesschulräten berichtet, dass sich viele Väter darüber beschwert haben, dass ihre Söhne nun Stricken und Häkeln lernen müssen, und dass man das einem Buben nicht zumuten könne. In anderen Bereichen, in anderen Landesschulräten hat man daraus die Konsequenzen gezogen, und Gruppen für Buben und Mädchen wieder getrennt eingeführt, um so, auf dem kalten Weg sozusagen, den alten Zustand wieder herzustellen. Genau diese Reaktionen zeigen meines

Erachtetens jedoch die tiefe Verachtung des sogenannten weiblichen Lebenszusammenhangs, und der damit zusammenhängenden Arbeiten und Fähigkeiten. Interessant ist nur, dass diese Verachtung gerade von jenen Kreisen ausgeht, die bei schönen Muttertagsreden und ähnlichen Gelegenheiten die Bedeutung der Hausfrau und Mutter hervorstreichen. Ich sehe die Gefahr bei den Bemühungen um die gleichen Chancen der Frauen, dass es dazu kommen könnte, daß die negativen Einstellungen gegenüber diesen weiblichen Arbeiten, sogenannten weiblichen Arbeiten, übernommen werden. Hand in Hand und umgesetzt in die Schulpraxis würde das bedeuten, dass es zu einer Abwertung der äquivalenten Lehrinhalte kommt, also eine Abwertung etwa der Werkerziehung für Mädchen, der Hauswirtschaftslehre, aber auch anderer Gegenstände, die mit dem weiblichen Lebensraum assoziiert werden, etwa Psychologie oder ähnliche Gegenstände. Genau aber das darf nicht passieren, weil ja nicht erreicht werden soll, dass sich nun für den reproduktiven Bereich in der Familie niemand mehr interessiert, dass dieser in den Familien nicht mehr wahrgenommen wird. Ganz im Gegenteil. Das Ziel sollte sein, dass alle Mitglieder der Gesellschaft, Männer wie Frauen, unabhängig vom Geschlecht, sich um diesen wichtigen Bereich kümmern. Nur durch eine entsprechende Aufwertung dieser Bereiche kann auch erreicht werden, dass etwa die Arbeit von Hausfrauen oder Hausmännern nicht mehr als Hobby und Freizeitbeschäftigung angesehen wird, dass etwa Ehemänner nicht länger sagen können, zu ihrer nicht berufstätigen Ehefrau: „ Du hast ja eh nichts zu tun“. Dies ist aber nur möglich, wenn jedes Kind schon in der Schule lernt, welche Bedeutung dieser Bereich hat, welche Bedeutung zum Beispiel die richtige Ernährung in unserer Zeit hat, die Pflege von Kleidung und ähnliches mehr. Knaben sollten also in diesem wichtigen Bereich auf allen Schulstufen voll integriert werden. Es darf keinesfalls bei einer Diskussion um die Überwindung der geschlechtsspezifischen Lehrplangestaltung herauskommen, dass die traditionell weiblichen Bereiche gekürzt werden. Ich weiß, dass es hier unterschiedliche Auffassungen gibt, und ich glaube aber, dass gerade sie dazu berufen sind, diese Interessen in allen ihren Standesvertretungen, in der Gewerkschaft und überall, wo sie ein Mitspracherecht haben, durchzusetzen, dass wir hier gemeinsam dafür kämpfen könnten. Ebenso wie es aber für Knaben wichtig ist auf den familiären Bereich entsprechend vorbereitet zu werden, ist es auch für Mädchen wichtig, auf ihre zukünftige berufliche Laufbahn entsprechend eingestellt zu werden. Durch die einseitige Ausrichtung der Lehrpläne, wie sie derzeit noch, zum Beispiel in der Mittelstufe herrscht, werden nämlich auch heute noch Mädchen für Berufe vorprogrammiert, die von zwei wesentlichen Merkmalen gekennzeichnet sind: Einerseits von der geringen Bezahlung, andererseits von geringen Berufsaussichten überhaupt. Alle Bemühungen, diese geschlechtsspezifische Berufswahl, ein wesentlicher Faktor bei den festzustellenden Lohndifferenzen zwischen Männern und Frauen, zu überwinden, stoßen an die einseitige Ausrichtung der Mädchen durch die Schule. Natürlich nicht nur durch die Schule, aber auch durch die Schule. Zum Beispiel, haben Bemühungen in Wien gezeigt, dass das Fehlen von Geometrisch Zeichnen bei Mädchen in der Hauptschule, aber auch die einseitigen Ausrichtungen der Werkerziehung auf textile Materialien, den Mädchen bei den Aufnahmetests für technische Lehrberufe ganz wesentliche Nachteile bringt. Aus diesem Grund gibt es seit mehreren Jahren zum Beispiel hier in Wien den Versuch, kompensatorische Kurse für Mädchen, die sich für solche Berufe interessieren zu veranstalten. Aber ich glaube, es kann à la longue nicht die Aufgabe von privaten Organisationen sein, das zu kompensieren, was eigentlich Aufgabe der Schule wäre. Aus diesem Grund muss das Bemühen dahin gehen, die Unterschiede im Lehrplan zu beseitigen, ohne aber, wie ich schon gesagt habe, einen Teil dieser Inhalte abzuwerten. Gerade heute in der Zeit der zunehmenden Arbeitsteilung im Beruf hat ja die Werkerziehung eine besondere Bedeutung. Sie ermöglicht es, Kindern das Gefühl für die verschiedenen Materialien zu geben, wobei von einem Ziel, einem fertigen wohldefinierten Gegenstand ausgegangen wird. Der Sinnzusammenhang der Arbeit ist gegeben, die Freude, eine Idee materiell umzusetzen, kann gerade in Werkerziehung, wie in keinem anderen Gegenstand vermittelt werden. Freilich muss auch hier bei einer hoffentlich bald kommenden koedukativen Führung der Werkerziehung besonders darauf geachtet werden, dass nicht unbewusste Mechanismen beim Unterricht wieder zu einer Benachteiligung der Mädchen führen. Ich möchte hier noch einmal an meine früheren

Ausführungen über die Forschungen hinsichtlich des Physikunterrichts in Norwegen erinnern. Sowohl im textilen Werken als auch im technischen Bereich müssen für beide Geschlechter Bezugspunkte aus ihrem bisherigen Lebenserfahrungen geschaffen werden. Das darf allerdings nicht so verstanden werden, dass man nun den Mädchen andere Aufgaben stellt als den Knaben. Ich glaube, es müssten beide Geschlechter mit beiden Bereichen konfrontiert werden. Ich möchte dazu ein Beispiel aus Geometrisch Zeichnen anführen, das ich gehört habe, ich weiß nicht, ob es stimmt. Es soll Praktiken geben, dass Mädchen in Geometrisch Zeichnen Schnittzeichnen lernen und Buben mit technischen Zeichnungen beschäftigt werden. So habe ich das nicht gemeint. Ich glaube, dass es für beide Geschlechter sinnvoll wäre, beides zu lernen.

Das Ende der geschlechtsspezifischen Werkerziehung darf nicht bedeuten, dass ein wichtiger Bereich in der Erziehung nun gänzlich vernachlässigt wird. Es muss bedeuten, dass man erkennt, dass dieser Bereich für das alltägliche Leben aller Menschen, unabhängig vom Geschlecht, wichtig ist. Eine solche Entwicklung wird meines Erachtens einen wesentlichen Beitrag zum Abbau der Diskriminierung der Frau liefern, wird aber auch Möglichkeiten für die Männer eröffnen, für sie bisher unbeachtete Bereiche in der Familie wahrzunehmen und ich glaube, dass das auch ein Punkt ist, der nicht übersehen werden sollte. Danke. (*Applaus*)

**Stach:**

Danke Frau Dr.Dorrer für Ihre sehr ausführlichen Ausführungen. Ich erlaube mir doch ganz leise und zaghaft die anderen Teilnehmer zu bitten, sich an meinem Wunsche zu fügen, und ihre Sprechzeit auf maximal 5 Minuten zu beschränken, da wir ja insgesamt limitiert sind auf 11 Uhr, und wir außerdem ja Ihnen im Publikum noch die Gelegenheit geben wollen, in der Folge auch zu Wort zu kommen. Bitte, Kollege Mantler.

**Mantler:**

Meine Ausgangssituation ist die, dass ich an einer AHS Werkerziehung für Knaben unterrichte. Wie ich glaube, ist auch schon aus dem ersten Statement hervorgegangen, wie ungeheuer stark dieses Thema in unserer Gesellschaft ideologisiert wurde, und zwar in einem parteipolitischen Sinn. Ich konnte von meiner privaten Erfahrung her, nachdem ich auch durch familiäre Gründe Einblick hatte in den Pflichtschulbereich, sehr bald feststellen, welche unterschiedliche Konzepte erstens einmal im Pflichtschulbereich, im AHS-Bereich und dann noch weiters unterschieden in den verschiedenen politischen Fraktionen erarbeitet wurden, und daher halte ich es für höchst notwendig, dass hier die Diskussion von einem fachlichen Standpunkt einmal nach Notwendigkeiten durchforscht wird, und die rein parteipolitische Ebene aufgebrochen wird. Ich möchte meinen persönlichen Standpunkt am Anfang nur ganz kurz anreißen: Wenn ich mein eigenes Fach für sehr wichtig halte, und das tue ich, dann kann ich es nicht jeweils der anderen Hälfte der Bevölkerung vorenthalten. Das heißt, ich bekenne mich persönlich zur Koedukation. Auf der anderen Seite kann das aber nicht in einer Form gemacht werden, dass man den Bereich Werkerziehung für Knaben und Werkerziehung für Mädchen in einen Topf schmeißt. Hier kommen Kraut und Rüben zusammen. Und man müsste die Inhalte der Fächer ungeheuer zusammenkürzen, damit man sie in demselben Zeitraum unterbringt. Daher meine eigene Einstellung: Koedukation ja, aber dann sowohl in der Werkerziehung als auch im textilen Gestalten. Ich-glaube, es ist in der derzeitigen Diskussion zu früh, jetzt über organisatorische Sachen zu sprechen. Danke. (*Applaus*)

**Stach:**

Frau Rechberger bitte.

**Rechberger:**

Ich darf mich vorerst vielleicht vorstellen: Ich bin Lehrerin an einer Hauptschule, politisch insofern tätig, als ich Bezirksrat im 12. Wiener Gemeindebezirk und Bundessekretär der Kinderorganisation der ÖVP bin, und in dieser Funktion sitze ich jetzt hier. Ich möchte einleitend vielleicht folgendes feststellen. Wir bezeichnen den Moment, in dem wir jetzt



gerade leben, als eine Zeitwende, ein Umdenken geht vor sich, was die Stellung von Frau und die Einstellung der Männerwelt zu den Frauen anbelangt. Wenn man die Gleichheit aller Menschen, in ihrem Wesen, in ihrer Würde anerkennt, ihnen zugesteht, dass sie die gleichen Rechte, Pflichten und Möglichkeiten haben, so müssen auch allen, Mann und Frau, gleiche individuelle Entfaltungsmöglichkeiten offenstehen. Wir bekennen uns zu einer partnerschaftlichen Beziehung der Geschlechter zueinander. Das erfordert aber eine neue Auffassung von der Rolle des Mannes und der Frau in der Familie, in der Wirtschaft, im öffentlichen Leben und, natürlich, das ist ja das heutige Thema, in Kultur und Bildung. Jetzt möchte ich ein bisschen konkreter werden. Nach diesen Grundsätzen, zu denen sich ja wohl jeder bekennen muss, ist es auch unerlässlich, dass Knaben und Mädchen die gleichen Bildungschancen auch im Bezug auf Werkerziehung geboten werden müssen. Knaben müssen die Möglichkeit haben, textiles Gestalten zu erlernen, Mädchen aber auch Werkerziehung. Wenn man sich die doch relativ neu erstellten Lehrpläne ansieht und auch noch ein wenig (ich bin eine Praktikerin) an die Umsetzung denkt, dann wird es notwendig sein, zwei Unterrichtsgegenstände, nämlich textiles Werken und Werkerziehung aufrecht zu erhalten. Der Umfang dieser Lehrpläne ist so groß, und was meiner Meinung nach wichtig ist, so fächerübergreifend, und seien wir froh darüber, dass es nicht anders möglich sein wird. Die einzige Möglichkeit, beiden Geschlechtern die gleiche Basis zu bieten, wird daher die freie Wahl sein. Jeder Schüler soll sich frei entscheiden können, gleich ob Mädchen oder Bub, welches der beiden Fächer er wählen möchte. Aus allen Parallelklassen zusammengenommen ist es sicher möglich, eine Gruppe von 10 Schülern zusammenzubekommen, sodass sicher in keiner Schule einer der beiden Gegenstände unter den Tisch fallen kann. Das Ziel unserer Gesellschaft soll ja der mündige und nicht der bevormundete Mensch sein. Eine Wahlmöglichkeit fordert die intensive Auseinandersetzung mit dem Problem der Wahl heraus. Jedes Kind kann sich selbst für sein Leben Schwerpunkte setzen und seinen Neigungen nachgehen. Beide Gegenstände zeichnen sich durch eine besondere Lebensnähe, einen praxisbezogenen Unterricht aus. Die Schule leidet heute leider schon allzu oft unter Theorismen, daher ist es so notwendig, dass wir diese praxisbezogenen Gegenstände erhalten. Ich glaube daher, dass es sehr wichtig wäre, diese so fächerübergreifenden Gegenstände, die so praxisnahe auf das weitere Leben vorbereiten, unbedingt zu belassen. Den Lehrplänen nach ist ja zum Beispiel textiles Gestalten von nur Stricken und Nähen weit entfernt. Der Unterrichtsgegenstand bietet für beide Geschlechter attraktive Lerninhalte. Wichtig wäre es sicher, bevor sich die Schüler entscheiden, dass man ihnen in Form von Informationsblättern mitteilt, was sie im jeweiligen Gegenstand erwartet. Damit das alte Vorurteil vom Stricken einerseits und vom Basteln andererseits endlich wegfällt. Es kann dem jungen Menschen nur förderlich sein, um eine Entscheidung zu ringen. Noch besser allerdings wäre es, wenn dann in jeder einzelnen Schule der Stundenplan so erstellt würde, dass dem Schüler offensteht, beide Gegenstände zu belegen, wenn Interesse bestünde. Man könnte natürlich auch bei Bedarf einen Freigegegenstand anbieten. Mit diesem genannten Modell wird eigentlich allen Rechnung getragen. Jeder kann sich frei entscheiden, jeder kann seinen Neigungen entsprechend unterrichtet werden, beide Gegenstände können eigenständig bestehen, man müsste nicht immer wieder, wie in so vielen Fällen, alles mögliche zusammendrängen, in einen Topf pferchen, wo zum Schluss keine richtige Ausbildung in einer bestimmten Richtung entsteht. Ein anderer Punkt: Vorurteile würden abgebaut, da ja Knaben und Mädchen beide Gegenstände konsumieren können, und das allerwichtigste, die Partnerschaftlichkeit zwischen den Geschlechtern wäre gewährleistet. Danke. (*Applaus*)

**Stach:**

Herr Professor Moosmann, wie stellt sich für sie dieses Problem als Leiter einer Ausbildungsstätte für Lehramtskandidaten im AHS-Bereich?

**Moosmann:**

Meine besondere Rolle zum Textilien besteht aus dem Unterricht im Textilien an der Angewandten und das Ungewöhnliche daran ist, dass ich sticke, und zwar das in einem ganz großen Umfang mache und Ausstellungen mache. Und das war vor Jahren ganz

außergewöhnlich. Ich hab das gelernt an der Angewandten eben, fand es damals selber total verblüffend, dass ich das tun musste und hab eines Tages gedacht: warum lässt man diese Technik fallen? Und es ist total vergessen worden im Lauf vieler Jahre, dass Männer immer gestickt haben, und dass sie es immer noch tun. Und das war eigentlich dann für mich ein ganz großer Reiz, etwas zu machen, was man eben nicht tut, und wo man glaubt, oder geglaubt hat, es gehört nur den Frauen.

Und jetzt zum Unterricht selbst: Ich würde sagen, es geht eigentlich um ein neues Material, ein zusätzliches, und wichtig scheint mir einfach, dass Knaben in diesem Fall – ich gehe vom Textilien aus – einfach dieses Material erfahren, dass sie es sinnlich erfahren, dieses neue Material, also den Reiz entdecken, und zwar auf ihre Art. Es kann also durchaus ein Unterschied sein zwischen Knaben und Mädchen, dieses Material in die Hand zu bekommen und daraus etwas zu gestalten. Und das ist eigentlich das Wort, es ist natürlich vollkommen sinnlos, die Kinder jetzt einfach einen Tonflappen häkeln zu lassen, oder stricken zu lassen, und ich erinnere mich jetzt an die Worte einer Kollegin, deren kleiner Sohn nach Hause kam, weinend, und die Mama hat dann diesen Topflappen fertigmacht. Also das ist es wirklich nicht, es geht darum, etwas zu lockern und zu lösen durch die Arbeit mit dem Textil, etwas Kreatives zu finden, dass man die Kinder eben recht frei arbeiten lässt und sie durch dieses zuerst vielleicht spielerische, dazu bringt, auch die Technik ihnen näher zu bringen, dass sie Freude daran haben, man darf sie nicht abstoßen, denn es soll eigentlich doch erreicht werden, dass sie Bezug bekommen, und den wird man natürlich nicht bekommen, wenn man sie etwas machen lässt, was sie nicht gern tun, also wo sie einfach schon mit Abneigung hingehen und sagen, das muß ich machen, was wird das für ein schrecklicher Vormittag werden. Soviel für den Beginn. Danke schön. (*Applaus*)

**Stach:**

Frau Magister Grünke, wie ist das für sie als Frau, an einem traditionell doch den Frauen zuzurechnenden Bereich, sozusagen einem Mann zu unterstehen?

**Grünke:**

Ja, ich unterstehe nicht direkt dem Herrn Professor Moosmann, nur in technischer Hinsicht, weil ich bin dazu da, die Technik für den didaktischen Bereich im Unterrichtsgebrauch abzuwandeln. Ich möchte nur ganz kurz zu dem Thema der Diskussion zurückkommen, und zwar heißt doch das Thema „Das Ende der geschlechtsspezifischen Werkerziehung“. Wenn wir geschlechtsspezifische Werkerziehung im abwertenden Ton sprechen, so gilt das eigentlich immer für das Werken für Mädchen und so heißt es eigentlich auch erst seit der Lehrplanreform jetzt, und früher hieß es Werken und Handarbeiten und Werkerziehung. Ja, Werken für Mädchen auf der einen Seite und Werken für Knaben. Wenn ein Mädchen eine Sicherung einschraubt oder einen Nagel einschlägt, hat eigentlich niemand, früher auch nicht, mit einer Augenbraue gerunzelt, aber wenn ein Knabe einmal eine Mädchenarbeit in die Hand nimmt, so schaut ein jeder.

Jetzt zum Geschlechtsspezifischen. Von der Technik her sind eigentlich die Techniken nie geschlechtsspezifisch determiniert gewesen, sowohl in unserer Tradition als auch in außereuropäischen Traditionen. Was gibt es denn für textile Techniken? Es gibt das Nähen, also das Verbinden von Geweben, es gibt das Weben und das Stricken, das Knüpfen. Wenn man sich diese Techniken historisch anschaut, so waren sie immer nur dann spezifisch weiblich, wenn sie für den Hausgebrauch hergestellt wurden. So war es mit dem Weben, sobald aus dem häuslichen Handwerk eine Manufaktur oder eine Arbeit in einem größeren Umfang wurde, so wurde das sofort eine Zunft, und es haben die Männer gearbeitet. Das Sticken, traditionell das Bild vom Sticken ist das, dass die Damen höheren Standes irgendwo in einem Eckerl sitzen, oder beim Fenster lehnen, einen Stickrahmen hingegossen, schöne Motive sticken.

Man hat immer gestickt, man hat in Klöstern gestickt, nicht nur in Damenklöstern auch in Männerklöstern, es gab seit dem 13. Jahrhundert eine Zunft der Nahterer und da haben auch Männer gestickt. Das Stricken genauso, überall dort, wo Wolle verarbeitet wurde, hat man gestrickt. Man! Und zwar beide Geschlechter, und wenn Sie sich jetzt noch umschaun in wollverarbeitenden Gebieten, ob das jetzt Irland ist oder die Bretagne, oder von mir aus

die Andenvölker, da spinnen vielleicht die Frauen, haben dann die Fallspindel in Peru zum Beispiel, und die Männer stricken. So weit zu den regionalen und traditionellen Rollenbildern in diesen Techniken.

Dieses Bild vom textilen Werken, das wir haben, das ist ein relativ spätes und sehr neues Bild, das ist das Bild der Frau, die seit dem, sagen wir seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, alle Haushaltsarbeiten abgegeben hat schön langsam in den spätfudalen Epochen, und frei wurde in der Zeit und so wurde Handwerk, das gebraucht wurde, zum bloßen Hobbybereich und wo es auch jetzt noch herumschwirrt, in diesem Hobbybereich. Und wenn wir Techniken, die traditionell zu unserer sehr alten Kultur gehören, fallen lassen, so wäre das also für unsere Kultur sehr fraglich, nicht nur für die Kultur, auch für unsere Freizeitindustrie. Wenn sie sich umsehen, auf dem textilen Sektor, so leben sehr viele Spinnindustrien nicht nur von der Spinnerei, dem Webbereich oder für das Nähgarn, sondern zur Hälfte für Strick- und Häkel- und sonstige Garne. Und diese Techniken im Freizeitbereich sprechen nicht nur die Frauen an, sehr wohl auch die Knaben. Vielleicht nicht so sehr bei uns in Österreich, aber wenn wir etwas über die Grenzen blicken, vielleicht nach Großbritannien, Frankreich, nach Irland von mir aus nach Amerika, werden wir sehen, dass wir hier quer durch die Geschlechter uns mit textilen Materialien beschäftigen. Es war vor zwei Monaten, so genau weiß ich das nicht mehr, ein Artikel in der „Zeit“, wo in einem sehr großen Hamburger Gymnasium sogar eine Konferenz abgehalten wurde aus Verzweiflung darüber, dass alles strickt in den Klassen, und wie man doch die Knaben davon abhalten sollte, in den Stunden zu stricken, und der Tenor der Schüler beiderlei Geschlechts war, wenn sie etwas tun mit ihren Händen, dann wissen sie wenigstens, dass die Stunde nicht sinnlos vergangen ist. Zur Werkerziehung in der Schule möchte ich deswegen sagen, wie die Kollegin Rechberger gemeint hat, könnte man sie eigentlich nicht zusammenmischen, weil wir vom Material her schon so verschiedene Materialien haben, und auch das Hantieren dann mit dem Material etwas ganz anderes ist, und wenn wir die Sachen zusammenschieben, dann haben wir praktisch überall Abstriche zu machen, nicht nur in der Zeit natürlich, auch am Material und es wäre also niemanden geholfen, es wäre weder den Knaben geholfen, noch den Mädchen. Und wenn wir zur Wahl stellten, so haben wir wieder im traditionellen Rollenverhalten auch nichts gewonnen, weil – so viel wir auch über das Ausbrechen aus den alten Klischees sprechen und durch unser Beispiel geben – die Kinder kommen ja doch aus ihren traditionellen Familien, und ich glaube kaum, dass Kinder mit 10 oder 11 Jahren sich wirklich frei ein Fach wählen, sondern vielleicht nicht hineingewählt werden. (*Applaus*)

**Stach:**

Kollege Mende bitte.

**Mende:**

Bezüglich der Bedeutung der beiden Fächer Werkerziehung für Knaben, Werkerziehung für Mädchen habe ich dem bisher Gesagten nichts hinzuzufügen. Es ist ja tatsächlich so, dass auch bei uns im industriellen und gewerblichen Bereich, in der Textilbranche, zumindest an führenden Positionen größtenteils Männer sitzen. Also von der Sache her gibt's keinen Grund zur Diskriminierung. Frau Dorrer hat die gesellschaftlichen Hintergründe für die Teilung der Geschlechterrollen je sehr ausführlich dargelegt. Ich möchte einen Denkanstoß für den BÖKWE geben: einerseits finde ich es sehr positiv, dass hier am Podium, wenn ich mich nicht verzählt habe, Männer und Frauen gleichermaßen repräsentiert sind. Andererseits ist es so, dass in der Broschüre, die als Sondernummer der BÖKWE Zeitung herausgegeben wurde, eine eindeutige Männerdominanz festzustellen ist, von ca. 25 Beiträgen sind nur sechs von Frauen. Ich habe auch den Verdacht, dass Frauen um in ein so erlesenes Gremium zu kommen, profilierter sein müssen als die Männer, das können sie in der eigenen Erfahrung auf den eigenen Arbeitsplätzen feststellen. Ein weiteres Beispiel sind ja die Direktorenstellen an den Schulen, wo, wie ich glaube, nichts mehr dazu zu sagen ist. Der Großteil der Direktoren an österreichischen Schulen sind Männer. Nun zur Werkerziehung im engeren Sinne. Ich glaube, dass man mit gutem Recht, und wenn ich jetzt von Werkerziehung spreche, meine ich beide Ausformungen dieses Faches, Werkerziehung als Hauptfach bezeichnen kann. Wie komme ich dazu? Ich glaube, dass die

Legitimation von Schulfächern sich aus ihrer Relevanz für die zukünftige Lebensbewältigung der Lernenden herleitet, und da ist es nun tatsächlich so, dass aufgrund der neuen Lehrpläne dankenswerterweise die wichtigsten Lebensbereiche – Arbeit, Freizeit, Umweltgestaltung – in einer neuen und konkreteren Form Eingang gefunden haben. Ich sehe die Hauptfunktion des Werkunterrichts nicht darin, die Existenzprobleme des Kleingewerbes zu sichern, wie das am ersten Tag gesagt wurde, auch nicht willige Arbeitskräfte für den industriellen Produktionsprozess vorzubereiten durch Vermittlung von Ordnungstugenden, Ausdauer, Sparsamkeit und dergleichen, sondern ich sehe im Fach Werkunterricht in beiden Ausformungen eine ideale Verbindung von Hand- und Kopfarbeit im Sinne einer gesamtpersönlichen Entfaltung der menschlichen Fähigkeit von Mann und Frau. Dieser Beitrag hängt natürlich zusammen mit einem wesentlichen Aspekt der Berufsorientierung einerseits und der Freizeiterziehung andererseits. Hier ist es eindeutig, dass in der bisherigen Form das Fach Werkerziehung für Knaben beziehungsweise Mädchen eine berufslenkende Funktion hat, und eben Frauen traditionellen Frauenberufen zulenkt, allein durch die Motivation, durch die Anregungen, die durch den Inhalt gegeben werden. Ich würde meinen, dass Werkerziehung in beiden Ausprägungen ein Modellfall für andere Fächer sein könnte. Es ist nicht einzusehen; warum diese Verbindung von Tätigsein und Reflektieren von emotionalen Aspekten und wissenschaftlich-technischen Einsichten und Erfahrungen nicht auch im Physikunterricht, Mathematik, Geographie und so weiter in ähnlicher Form organisiert werden könnten. Ich kann mich insofern den Vorrednern anschließen, dass ich gegen eine Trennung von Knaben und Mädchen-Werken inhaltlich bin, aber zum Unterschied von den letzten Wortmeldungen der Meinung bin, dass die Integration beider Fächer, aber bei mindestens gleichbleibender Stundenzahl, notwendig ist, und die Differenzierung im Sinn einer Projektorientierung stattfinden könnte: indem sich eher textilorientierte Projekte mit eher Arbeitswelttechnik, handwerklich orientierten Projekten einfach abwechseln; wo Knaben und Mädchen gemeinsam miteinander arbeiten. Im anderen Falle befürchte ich, dass sich die traditionellen Rollenmuster einpendeln, also der Großteil der Mädchen wieder auf Grund der traditionellen Rollenerwartung wieder das textile Werken aufsucht und umgekehrt. Es stellt sich auch die Frage vom Stundenausmaß her, ob nicht alle Kinder im Alter bis zum 15. Lebensjahr das gleiche Lehrangebot haben sollen. Sie wissen, dass im Zuge des Verzichts auf die Gesamtschulforderung beziehungsweise die Durchsetzung der Gesamtschulfrage seitens der Regierungspartei als quasi Kompromisslösung eine Angleichung der Lehrpläne von Hauptschule und Unterstufe Mittelschule in Aussicht gestellt wurde. Das würde bedeuten, dass die Differenzierung, die ja im Werkunterricht sehr deutlich ist, wo es in der AHS in der Regel zweimal zwei Wochenstunden gibt, im ersten Klassenzug der Hauptschule viermal zwei und im zweiten viermal drei Wochenstunden, wo sich die hierarchische Strukturierung der Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit abspielt. Das heißt, dass die vermeintlich weniger begabten, weniger lernfreudigen Kinder des B-Zuges die meisten Werkstunden haben, während die Gymnasiasten die wenigsten Werkstunden haben. Worin sich eine Minderbewertung der werkmäßigen Tätigkeit für mich ausdrückt. Ja, das war schon zu lange, ich werde hier einfach aufhören. Dankeschön. (*Applaus*)

**Stach:**

Kollegin Pfeisinger bitte.

**Pfeisinger:**

Ich kann nur aus der Praxis sprechen, und zwar unterrichte ich ungefähr seit 16 Jahren an Pflichtschulen die Fächer Hauswirtschaft und die traditionelle Handarbeit. Teilweise war ich auch an der Übungsschule, auch habe ich an der Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen unterrichtet und ist mir auch die Arbeit im PL vertraut, in Hauswirtschaft und in der Handarbeit, und eine zeitlang durften wir auch das Fach Technisches Zeichnen belegen. Das ist mein Erfahrungsbereich. Jetzt kam dann durch die Novellierung endlich der koedukative Werkunterricht auch an die Volksschule. Und ich muss gestehen, wie schon die Vorrednerin hier die Erfahrung gemacht hat, dies rief anfangs, von mir aus gesehen, bei manchen älteren Kolleginnen der Volksschule, und interessanterweise auch bei manchen

Vätern, die ihre Knaben im textilen Werkunterricht der Volksschule wussten, eine gewisse Skepsis hervor. Erstaunt waren auch in diesem Zusammenhang alle Arbeitslehrer, die feststellen mussten, daß die Eigenständigkeit des Faches textiles Werken an der Volksschule völlig verlorengegangen ist durch diese Novellierung. Das Textile Werken ist an der Volksschule nur mehr ein Teilbereich und ist eingegliedert in die allgemeine Werkerziehung. Sie vollzieht sich so, dass die Klassen halbiert sind und ein halbes Jahr textiles Werken haben und ein halbes Jahr die technischen Bereiche (Bauen-Wohnen, Technik und Produktgestalten) beinhalten, das wird dann jeweils gewechselt. Nun hat sich also nach den anfänglichen Schwierigkeiten die Arbeit aber sehr gut eingespielt und ich persönlich konnte feststellen, dass diese zwei Jahre des koedukativ geführten Werkunterrichts bei fast allen Schülern positiv angekommen ist, und die Kinder freudvoll und lustvoll arbeiten konnten. Sie haben mit viel Ausdauer und mit viel Eigenständigkeit gearbeitet. Bei allen Entwürfen, die wir mit Knaben und Mädchen gemacht haben, gab es die gleiche Selbständigkeit, Kreativitätsfähigkeit und die Fähigkeit zur individuellen Gestaltung. Im höchsten Maße war es für mich persönlich interessant festzustellen, dass die Knaben mitunter rationeller, zielstrebig und mit etwas mehr Ausdauer eine Sache zu Ende führten als die Mädchen. Ich habe dafür einen Beweis im 19. Bezirk in einer Klasse: Wir legen zu Schulschluss immer die Arbeiten auf, die wir gemacht haben – ohne Namen – und die Kinder beurteilen sich selbst und sagen, wie weit sie sich da einreihen beziehungsweise wieweit die Fremdarbeit. Da sind die 3 exaktesten Arbeiten, sowohl im Entwurf, als auch in der Ausführung, von Knaben. Das hat sich zufällig in einer Arbeitsgruppe ergeben. Beim Schülersgespräch und bei der Gruppenarbeit und beim Konstruieren, also in der Gemeinschaft, zeigte sich absolut keine Unterschiedlichkeit an der Volksschule in meinem Fach. Erst bei Forderungen, die um Beispiel bei Knaben so besonderes Fingerspitzengefühl, zum Beispiel beim Halten einer feinen Nadel oder so erforderten, da haben die Knaben eher früher aufgegeben, aber das ist vielleicht eine reine Erfahrungssache. In solchen Fällen wurden sie dann von den Mädchen mehr oder weniger betreut und es entstanden oft spontane Arbeitsgemeinschaften. Wir arbeiten sehr viel in Gruppen, wo dies möglich ist. Im allgemeinen hat sich also bei der Arbeit mit Knaben im textilen Bereich gezeigt, dass sie nach der Erlernung dieser geforderten Techniken, die wir im Lehrplan verankert haben, durchaus im Stande sind, durch selbständiges Planen und Entwerfen individuell Schnitte zu formen oder zu konstruieren und eigenständige Werkstücke herzustellen. Eine interessante Umfrage im Werkunterricht hat bei meinen zweiten Klassen ergeben, dass von 46 Schülern 9 Schüler noch nie allein mit einem Hammer hantieren durften und 21 Schüler noch nie allein mit einer Raspel. Also das war auch sehr aufschlussreich für mich persönlich. Leider ist bei der derzeitigen geringen Stundenanzahl eine einheitliche Aneignung der geforderten Technik – also die notwendigen Wiederholungsmöglichkeiten und Vertiefungen fehlen oft – bei allen Schülern nicht mehr so gewährleistet wie früher. Weiters fehlen uns bei der geringen Stundenanzahl ein wenig aktuellere Arbeitsbehelfe und Anschauungsmittel, vor allem aber beklage ich auch, dass aktuelle Fachbücher noch nicht in den Volksschulbereich eingeflossen sind. Erfreulicherweise muss ich persönlich feststellen, dass der koedukativ geführte Unterricht den Knaben und den Mädchen eine vollkommen gleiche Ausbildung bietet. Bei uns in Wien ist es sogar so, dass sie in der Grundschule vollkommen gleiches Material, also die vollkommen gleichen Voraussetzungen haben. Es konnten von mir nicht vorhersehbare, gute Erfolge im technischen Bereich bei den Mädchen und im textilen Bereich bei den Knaben erzielt werden. Ich hoffe, das ist alles.

### **Stach:**

Danke für die bisherigen Beiträge. Wie ich glaube feststellen zu können, haben wir einerseits den Nachteil, hier heraußen niemand sitzen zu haben, der konkret sagt: „Ich bin dagegen, dass Mädchen und Burschen in einem gemeinsamen Fach oder zwei verschiedenen Fächern, jedenfalls im textilen und im nicht textilen Bereich ausgebildet werden“. Andererseits bietet es hier natürlich den Vorteil, bereits in konkrete Problemlösungsvorschläge einzugehen, die sich aus den doch aufgetretenen Differenzen über ein mögliches Aufheben des geschlechtsspezifischen Werkunterrichts ergeben könnten. Was mir besonders aufgefallen ist, ist die Frage nach den Inhalten einerseits und

nach der konkreten Auswirkung auf die Studentafel andererseits. Das heißt: welche didaktische, allgemeinpädagogische Zielsetzung ist mit einem geschlechtsneutralen Werkunterricht verbunden? Andererseits: Soll es sich nach wie vor um zwei getrennte Fächer handeln, die jeweils sowohl als auch besucht werden, oder soll quasi ein neues Fach gebildet werden, das natürlich auch dann einen neuen Lehrplan zur Folge hätte? Vielleicht kann sich hieran eine Diskussion am Podium entwickeln. Wenn es recht ist, und es scheint s zu sein, zumindest hier bei den Kolleginnen und Kollegen am Tisch, werden wir gleich Sie im Publikum mit einbeziehen. Es gibt 2 Mikrophone, die tragbar sind. Sie bitte sich derer zu bedienen.

**NN:**

Wie kann sich das Nähen, das mit Schnittzeichen kombiniert ist, abwickeln, wenn sowohl Knaben als auch Mädchen in einer Klasse an diesem Unterricht teilnehmen? Ich kann zum Beispiel nicht einen Hosenschnitt herstellen für beide Geschlechter, ich meine, das ist ja was ganz verschiedenes Oder ist das dann völlig außer Betracht? Momentan nimmt das Kleidernähen ja einen sehr großen Raum ein, und fällt das dann völlig flach?

**Stach:**

Kollegin Grünke, wollen sie darauf antworten?

**Grünke:**

Ja, ich möchte nur darauf sagen, dass wir im Nähen derzeit auch in der weiblichen , wie auch in der männlichen Mode ein sehr großes Feld haben, wo sehr vieles möglich ist, wo auch sehr viele außereuropäische Bekleidungstendenzen durchschlagen, und die sind sehr wohl auch für Knaben verwirklichtbar, und das Schnittzeichnen auf das Objekt bezogen, das dann hergestellt wird, muss ja nicht von der Klasse gemeinsam erstellt werden, sondern das kann sehr wohl subjektiv aufgefächert sein, und das könnte man sich von der Didaktik her und von der Methodik her schon sehr gut vorstellen. Es machen die Mädchen jetzt auch nicht nur Werkstücke, sagen wir, wie sie in der Industrie hergestellt werden, sondern sehr wohl auch Werkstücke nach eigenen Vorstellungen.

**Stach:**

Ja, ich finde es sehr gut, dass man auf Folklore ausweichen kann, nur ist das momentan sehr Mode und daher vielleicht nicht so ein großes Problem, aber man müsste zuerst einmal die Knaben davon überzeugen, dass sie überhaupt etwas Selbstgenähtes anziehen. Na gut, das ist ein allgemeines Problem.

**Pfeisinger:**

Darf ich die Ansätze der Volksschule zeigen? Die haben in der 4. Klasse ein paar Zentimeter Stoff bekommen und dort werden also Werkschürzen mit Begeisterung von den Knaben gearbeitet, aber auch Gegenstände, die sie selbst erfinden: z.B. Kleider zum Überziehen. Also da gibt es in den Ansätzen der Volksschule kein Problem.

**Nn:**

Frau Rechberger, sie haben von einer Fächerwahl gesprochen. Wie stellen sie sich diese praktisch vor? Wählt da ein Kind in der 1. Klasse sein Fach und geht das dann durch, oder kann es jedes Jahr neu wählen, oder wie stellen sie sich das vor? Technisch, rein technisch.

**Rechberger:**

Momentan ist es so, dass in der Volksschule beide Fächer zusammengeschlossen sind. Ich glaube, auch vom 6. bis zum 10. Lebensjahr, in 4 Jahren haben die Kinder die Möglichkeit gehabt textiles Gestalten und Werkerziehung kennenzulernen. Ich glaube, dass es möglich ist, in diesen 4 Jahren Neigungen festzustellen. Natürlich kommt es sehr darauf an, wie der Volksschullehrer bereits diese Fächer an die Kinder herangebracht hat. Das ist sicher wichtig. Aber ich glaube, dazu sind ja solche Fachtagungen da, dass man immer wieder Neues lernt und dass man ein ziemlich ausgewogenes Bild bekommt. Und ich bin der

Meinung, dass es dann sehr wohl möglich ist, wenn man am Anfang der Hauptschulzeit Informationsblätter herausgibt, natürlich auch für die Eltern, die genau mitteilen, welcher Lehrstoff, was in diesen Gegenständen gemacht wird, dass dann eine Entscheidungsfindung sehr wohl möglich ist. Dieser Meinung bin ich wirklich. Ich halte nichts davon, dass man jetzt Halb und Halb macht – kein Gegenstand wird richtig an die Kinder herangebracht – denn es bleibt sicher irgend etwas zurück. Und ich glaube, dass dann meistens das textile Gestalten auf der Strecke bleibt.

**Adam:**

Das heißt also, dass ich als Lehrerin für Werkerziehung eine Werbekampagne starten muss für meinen Gegenstand, damit die Kinder zu mir kommen und praktisch meine Stunden belegen, damit ich nicht arbeitslos werde.

**Rechberger:**

Das werden sicherlich nicht sie persönlich machen müssen.

**Stach:**

Frau Dr.Dorrer möchte auch eine Antwort versuchen.

**Dorrer:**

Ich möchte hier vielleicht meinen Standpunkt zu diesem Vorschlag sagen, der ja aufs erste sehr gut klingt. Ich habe nur ein bißchen das Problem dabei, dass er doch zum Ausdruck bringt, dass diese Fächer offensichtlich nicht so wichtig sind, wie andere Fächer, denn warum schlägt man nicht vor, statt die Werkerziehung zu kürzen, zum Beispiel Geographie und Geschichte als Wahlfächer anzubieten? (*Applaus*) Ich habe Geographie und Geschichte nur als Beispiel verwendet, man könnte auch Mathematik oder irgend ein anderes Fach nehmen. Darüber hinaus befürchte ich doch, und das haben auch sehr viele internationale Untersuchungsergebnisse, das, ja sogar bei der Berufswahl, die wesentlich später ansetzt, also mit 15, den stärksten Einfluss nicht die Kinder selbst, sondern eben ihre Eltern, vor allem die Mütter, haben, und ich kann mir nicht vorstellen, dass hier bei der sogenannten freien Wahl mit 10 Jahren oder vielleicht sogar schon früher in der Volksschule, die Kinder wirklich aktiv mitbestimmen und wirklich schon so genau wissen, was sie später einmal wollen. Darüber hinaus habe ich ja schon in meinem Referat gesagt, dass ich finde, dass der Bereich, der den Frauen zugeordnet wird, traditionellerweise eben für jeden Menschen wichtig ist, denn jeder Mensch hat schließlich einen Haushalt, der Hausarbeit verursacht, und ich glaube, dass auch ein Mann in der Lage sein sollte, sich Knöpfe abzunähen, sich eine Hose kürzer oder länger zu machen, und ähnliche Dinge mehr. (*Applaus*)

**Stach:**

Gibt es noch Wortmeldungen zu diesem Punkt in unserer Diskussion?

**NN:**

Ich bin ebenfalls Arbeitslehrerin, und ich muss sagen, ich unterrichte auch schon 16 Jahre, und wir haben in unserem Fach 28 Doppelstunden im Jahr. Und in diesen 28 Doppelstunden, das muss man sich vorstellen, sollte man den Kindern etwas beibringen, Selbständigkeit, sonst hat es ja keinen Sinn, sonst wäre es sinnlos. Ich muss das Kind entwerfen lassen, ich muss das Kind entfalten im Tastsinn, besonders im Tastsinn, weil das Tasten schon jahrelang nicht mehr da ist bei uns, und da muss ich sagen, gehört etwas geändert. Das ist meine Wortmeldung.

**NN:**

Ich bedaure, nichts gegen die bisher geäußerten Meinungen sagen zu können oder auch zu wollen. Aber als erstes möchte ich noch einmal gegen die Aussage der Frau Rechberger Stellung nehmen, insofern, als ich glaube, wenn wir die Wahl zwischen Fächern oder Inhalten offen lassen, dass dann wieder anerkennende Haltungen und Vorurteile zum Tragen kommen, und dass das zumindest am Beginn einer Erziehungsreihe oder einer Lehrreihe

vermieden werden sollte. Das zweite, was ich für wichtig halte – damit wäre auch die erste Wortmeldung, glaube ich, ein bisschen beantwortet – ist, dass wir extreme Lehrinhalte, die oft gar nicht im Lehrplan drinnen sind, sondern einfach falsch von den praktischen Lehrern gewählt werden, dass wir die vermeiden sollten. Ein kleines Beispiel.: Es hat keinen Zweck, besonders jetzt nach dem neuen Lehrplan, in der Werkerziehung für Knaben, Inhalte drinnen zu haben, die einfach mehr Kraft brauchen, wie zum Beispiel Arbeiten, die ins Tischlern gehen, einen Schemel zu machen und mit Spannsägen schneiden zu lassen, besonders in einem Altersbereich von 10 bis 14. Das ist einfach etwas, was über die Leistungsfähigkeit der Mädchen hinausgeht, und ich hab's selbst in meinen Seminaren für die Lehrerausbildung gesehen. Das geht mit 14. nur sehr schwer, und es nimmt vor allem die Freude. Auf der anderen Seite glaube ich, müsste man auch bei den Mädchen einiges wegnehmen, um es für Buben interessanter zu machen. Es hat zum Beispiel keinen Zweck, wie es ja tatsächlich passiert, einen Schal zu stricken, dann noch einmal Socken zu stricken, dann noch einmal Handschuhe zu stricken, und schließlich und endlich einen Pullover zu stricken. Ich glaube, man müsste hier im exemplarischen Lehren bleiben, den Kindern nur einmal zeigen, worum es geht, eventuell auch dann noch zeigen, was Maschenabnehmen ist, oder wie immer das bezeichnet wird, damit die Fläche schmaler wird, damit sie verbreitet wird. Aber irgendwann einmal hört in diesem öden Weiterarbeiten das Interesse auf. Wir müssen also viel mehr ins Exemplarische gehen, und ich erinnere mich noch gut an das erste, was ich wirklich so in Richtung Werkerziehung selbst gemacht habe, das war diese einfache Strickliesl. Das hat mich interessiert, und ich habe damals gesehen, worums geht: Um das Erkennen dieser Maschentechnik, und es war für mich keine Schande, im Gegenteil, ich habe mich dafür interessiert. Ich habe auch für meine Frau 2 Kleider geschneidert, ein enges und ein weites, aber ich muss Ihnen sagen, vielleicht zur Warnung, damit war mein Interesse am Textilien, am Kleider schneiden oder Zuschneiden oder Schnittmachen endgültig erledigt und ich habe mich wieder anderen Dingen zugewandt.

**NN:**

Darf ich da noch etwas dazu sagen? Wir haben jetzt den Herrn Kollegen als Wundertier betrachtet, da er für seine Frau Kleider näht und schneidert, und so lange das so sein wird, wird der textile Bereich immer eher unten sein als oben. Und jetzt noch zur Fächerwahl: Diese Fächerwahl ist nicht utopisch, diese Fächerwahl existiert ab dem nächsten Jahr im Regelschulfach im Polytechnischen Lehrgang. Die Anmeldungen für den PL wurden fächerartig aufgegliedert von den Direktoren, wurden den Kindern gegeben und sie konnten sich frei entscheiden, was sie machen wollen, und da fällt unser Gegenstand, also der textile Bereich, fast unter den Tisch. Man muss sich vorstellen, von 12 koedukativen Klassen werden wir eine einzige Gruppe Textiles Werken bekommen. Das bedeutet, im Bereich Wien, dass sehr viele Arbeitslehrerinnen nächstes Jahr irgendwo anders hingehen müssen, dass es auch personelle Schwierigkeiten geben wird. Also so von der Hand zu weisen sind die Bedenken um die freie Fächerwahl nicht, ich finde die ist sogar gefährlich, in unseren Gegenständen! (*Applaus*)

**Stach:**

Frau Fachinspektor Banner.

**Banner:**

Ich muss feststellen, dass ich mich sehr darüber freue, dass eine gewisse Einigkeit zwischen den einzelnen Vortragenden geherrscht hat, und zwar die Einigkeit, dass beide Fächer bleiben sollen. Im Grunde genommen auf all das vorher Vorgebrachte, jahrelang Vorgebrachte, hatte ich fast erwartet, dass man den textilen Bereich irgendwie eliminieren möchte. Das ist also hier in dieser Runde, und ich hoffe auch in diesem Saal, nicht angeklungen, und scheidet aus. Ich möchte aber jetzt wieder, um diese Diskussion, die hier, glaube ich, wieder in gewisse Seitenzweige verläuft, zu dem Wesentlichen zurückbringen. Meine Sicht und Erfahrung, die mir ja für später hin sehr wichtig ist, in die Bahn bringen, die sie heute anstreben, und zwar: Sollen wir tatsächlich diese beiden Fächer zusammenlegen? Natürlich, bei gleich bleibender Stundenanzahl. Ich würde mich sehr dagegen wehren, und



würde ununterbrochen im Ministerium sein, wenn man jedem dieser Gegenstände die Hälfte abzwackt. Da schaut nämlich überhaupt nichts dabei heraus. (*Applaus.*) Wenn sie mich dabei fragen. Ich würde sie bitten, wenn wir kein Glück haben, dass Mithelfer und Mitarbeiter mit am Werk sind. Das wäre zunächst eine Drüberschau. Im anderen möchte ich sagen, dass ich als Fachinspektor für Bildnerische Erziehung eigentlich von der Malerei herkomme, aber immer ein großes Fable für dieses Fach hatte, Ich habe das also auch gelernt, nicht nur auch, sondern ziemlich vollständig, diese ehemals weibliche Handarbeit, und, wie es mir viel besser gefällt, das, Textile Gestalten. Ich habe damals beim Hochschulorganisationsgesetz - das ist heute schon gar nicht mehr wahr – beantragt, als Titel „Textiles Gestalten“ zu finden, wobei das nicht meine Erfindung war, sondern aus Deutschland kam. Ich habe das übernommen, aber es hat mir sehr gut gefallen. An der Hochschule hat dieser Titel auch Eingang gefunden. Ich bin vollkommen dafür, sie dürfen nicht glauben, dass ich nur den textilen Bereich verteidige, dass man in einer heutigen Zeit, in der jeder Mensch mit soviel technischen Dingen zu tun hat, auch die Frau soweit einschulen soll, dass sie zumindest die Dinge, die sie zu Hause hat, ich rechne auch das Auto dazu, dass sie davon eine gewisse Ahnung hat, und sie auch pflegen kann in entsprechender Weise, und daher soll die Frau auch dieses Gebiet lernen. Aber ich bin nicht dafür, dass man das auf Kosten des textilen Bereiches macht. Sie müssen mir glauben, dass ich hier wirklich die Wahrheit spreche und sehr verantwortungsbewusst mir das Jahre überlegt habe. Ich habe eine Statistik angelegt, wie viele Mädchen gerne handarbeiten, sagen wir, das textile Gestalten betreiben, und da muss ich sagen, dass eine gewisse Verschiebung, die meiner Ansicht nach eine Manipulation war, geschehen ist in den letzten Jahren. Ich kann mich nicht dessen erwehren zu glauben, dass vielleicht ideologische, aber auch andere Gesichtspunkte, ich glaube nicht nur die wirtschaftlichen Fakten, man kann das nie so ganz durchschauen, mitgespielt haben, Ich habe mich bemüht, hier eine Rolle spielen, und dagegen möchte ich mich wehren, denn ich glaube, dass gerade in der heutigen Zeit, die ja nicht gerade schön ist, wie wir es immer wieder erleben, und in den letzten Tagen erst erlebt haben, die uns so viel Ungutes mitbringt, das textile Gestalten, sowie die Bildnerische Erziehung ein Bereich ist, der letzten Endes – obwohl das nur ein Faktor sein soll – den Menschen Freude bringt, und besonders den Schülern Freude bringt, wenn es von den Lehrern geschickt gemacht wird. Dazu müssen die Lehrer gut vorgebildet werden von den Hochschulen, genau wissen, was sie zu tun und was sie zu lassen haben, und ich glaube, dass diese Freude und auch dieser ästhetische Zug, von dem wir ja letztlich leben, der ja auch auf den Menschen wieder seelisch ein Rückspiegel ist, der ihn harmonischer macht, von der Bildnerischen Erziehung und von der „weiblichen Handarbeit“ ausgehen kann. Daher möchte ich sie auf keinen Fall missen, und ich glaube auch dass die Handarbeit bzw. das textile Gestalten bei den Mädchen so wie die Bildnerische Erziehung, sagen wir, nur in eine gewisse Umpolung im Kreativen bringt, und das letzte Refugium der Frau ist, das man ihr irgendwie lassen soll, das sie beibehalten soll, wo sie wirklich eine Begabung und etwas mitbringt, das man ihr nicht nehmen kann. Das ist eine ausgesprochene Manipulation, wenn man heute sagt: „die mag das nicht mehr.“ Das ist nicht der Fall! Man ist heute sehr leicht geneigt, alles auf einen Leisten zu bringen. Es gibt natürlich Begabte in Richtung Technik, und die sollen dann die Möglichkeit haben, dieses Fach speziell etwas stärker zu erlernen, oder mehr in diese Richtung hin die Möglichkeit haben, sich auszubreiten. Verzeihen sie bitte, dass ich jetzt ein bisschen abgeschweift bin, aber das gehört dazu, es ist ja letztlich aus meinem Erfahrungsbereich. Und die Überlegung wäre jetzt die: Soll man tatsächlich wählen lassen? Dann geschieht ja wieder nur das eine, dass der eine das eine lernt, und der andere das andere. Oder soll man beiden die Möglichkeit geben, alles zu machen, oder soll man die Mädchen in ihrem Bereich stärker dotieren mit der Stundenanzahl, und den andern Teil der Werkerziehung-Knaben vielleicht mit einer kleineren Dotierung, aber trotzdem anbieten? (*Applaus*)

**Stach:**

Danke schön. Darf ich darum bitten, vorerst, so quasi in einer ersten Runde, in der wir also zur Diskussion gestellt haben: "Freie Wahl oder verpflichtend?", nur einmal zu dieser Fragestellung Stellung zu nehmen.

**NN:**

Nein, ich hätte noch zur vorausgegangenen Frage etwas zu sagen gehabt. Es stellt sich, glaube ich, konkret die Frage, wenn man den Schüler entscheiden lässt zwischen Textilem Gestalten und Werkerziehung, dass nicht das Fach als Fach entscheidend ist, sondern: "wer unterrichtet das Fach?" (*Applaus*)

Und ein grundlegendes Problem ist sicherlich das Kriterium der Benotung. Ich mache dieselben Erfahrungen mit Bildnerischer Erziehung und Musikerziehung, da ist es genau dasselbe. Ich bin in die Schule gekommen, war aufgeschlossen und so weiter, ich habe einen älteren Kollegen gegenüber gehabt, und ich habe ein großes Manko vorausgehakt. Es sind alle zu mir geströmt, und ich habe Musik unterstützen müssen, damit überhaupt Musik zustande gekommen ist, und ich glaube, wenn man auch hier wieder Werkerziehung und textiles Gestalten getrennt anbietet, wo sich der Schüler nun entscheiden kann, dann kommen wir genau in das selbe Dilemma.

Ich bin sehr froh, dass sich ja alle einig sind über die Bedeutung der beiden Fächer, ich habe aber dazu eine konkrete Frage, und einen konkreten Vorschlag. Warum versucht man dann, das eine oder das andere Fach entweder zu kürzen oder ganz zu verdrängen? Und der Vorschlag: Warum lässt man nicht beide nebeneinander als Pflichtfächer bestehen, beziehungsweise führt beide als Pflichtfächer für beide Geschlechter ein? (*Applaus*)

**Stach:**

Kollege Jascha, du wolltest?

**Jascha:**

Ich wollte nur den Kollegen Mende dazu fragen, weil er von der Projektorientierung gesprochen hat, was es sich diese Alternativfrage konkret vorstellt.

**Stach:**

Entschuldige Julius, darf ich dich insofern unterbrechen, als ich der Frau Kollegin Rechberger noch die Möglichkeit geben möchte, weil sie ja des öfteren angesprochen worden ist, zu dem Vorschlag, den sie geäußert hat, Stellung zu nehmen?

**Rechberger:**

Danke schön. Es freut mich wahnsinnig, daß solche Reaktionen herausgekommen sind, denn ich war ziemlich die einzige, die den konkreten Vorschlag gebracht hat, und ich habe es halt als die einzig mögliche Version in dem Moment empfunden. Ich war sehr froh, dass so viele Feedbacks gekommen sind, dass man daher natürlich sicher alles noch einmal überdenken muss. Ich bin ihnen dankbar für die letzte Wortmeldung. Das schönste an der ganzen Sache wäre natürlich, beide als Pflichtfächer nebeneinander bestehen zu lassen. Wirklich. Voll. (*Applaus*) Ich werde mich, wenn sie wollen, wirklich dafür einsetzen, das ist meine Grundintention. Nur, warum bin ich zu dieser anderen Überlegung gekommen, und das muss ich ihnen jetzt bitte schon erklären. Man spricht von Lehrplanentrümpelung, von: „die Kinder sind überfordert“, Stunden noch und noch und noch und noch. Jetzt weiß ich nicht, wie es überhaupt in der Praxis möglich ist, das durchzuführen, dass jetzt 2 Wochenstunden noch dazukommen. Und das ist an sich die praktische Schlussfolgerung aus dem Ganzen, wenn sie sagen: 2 Stunden haben wir Textiles Werken, dann wären 2 Stunden technisches Werken. Die Möglichkeit, beide zusammenzuziehen, halte ich bei diesen Lehrplänen, bitte, und die sind gut, und fächerübergreifend, für nicht gegeben. Da kann man projektorientiert arbeiten, da kann ich in die Physik hinein greifen von der Werkerziehung. Oder: die berühmten Modeschöpfer sind Herren, meine Damen, muss ich also wirklich sagen. Der Knabe kann einen Spaß daran haben, Modelle zu entwickeln. Wenn ich das wirklich durchbringen möchte, ist es nicht möglich, dass man diese beiden Fächer zusammenzieht, es ist nicht möglich. Ich werde versuchen, das durchzudrücken, dass beide Gegenstände gleichwertig in den Unterrichtsplänen untergebracht werden, aber ob es wirklich in der Praxis; möglich ist, das werden wir erst sehen. Danke. (*Applaus*)

**Mende:**

Nachdem ich direkt angesprochen war, erlaube ich mir, darauf zu antworten. Es ist natürlich so, dass Lehrplanentwicklungsarbeit eine echte Arbeit ist, die auch bezahlt werden muss, wo man Leute anstellen oder beauftragen muss, auch Entwicklungen im Ausland zu studieren. Im Hinblick auf diese Forderungen sind, glaube ich, auch bei der Entwicklung des derzeitigen Lehrplanes, Fehler gemacht worden. Da haben einige Leute ihre Freizeit, ihr ganzes Engagement hineingesteckt, und es sind die nötigen materiellen Voraussetzungen einfach nicht sichergestellt worden. Ich stelle mir eine Fächerkombination vor, zum Beispiel aus Mädchenwerken und Knabenwerken, Geometrisch Zeichnen, Hauswirtschaft. Es wäre zu überlegen, ob noch andere Fächer zu integrieren wären, wo es zahlreiche Überschneidungen gibt. Ich denke zum Beispiel an die Problematik der Verbindung von werkmäßigen Objekten, etwa ein Stuhl, Möbelstücke, wo die textile Problematik genauso auftaucht, wie die traditionell knabenwerkmäßige Problematik. In der Realität sind diese Fragen eng miteinander verknüpft. Genauso, wie die Überlegungen der Haushaltsführung, nicht nur des Kochens. Ich verstehe Hauswirtschaft durchaus weiter, auch im Sinne von Ernährungslehre, im Sinne von Wohnungsgestaltung, im Sinne von Führen eines Haushaltsbuches und Abrechnung und dergleichen. Ich plädiere nicht für eine Arbeitslehre wie in der BRD, wo meiner Meinung nach der Anpassungsaspekt im Vordergrund steht, sondern für eine Arbeits- und Umweltslehre, die diese Fächer integriert. Und zwar integriert in Form von Projektunterricht, zum Beispiel Projekt: Wohnen, Projekt: Öffentlicher Konsum, Projekt: Warenwerbung, wo alle diese Fragen auftauchen. Oder in Gruppenarbeit: Wenn sie zum Beispiel an das Thema Warenwerbung denken, wo ja dann die einzelnen traditionellen Fächer zum Zug kommen können, und im Sinne eines Vergleiches dann kritisch analysiert wird – etwa der Unterschied zwischen der Lebensmittelwerbung und der Werbung für Wohnungsaustattung. Ich würde davor warnen, gewisse Traditionen aus den alten Fächern fortzuschleppen, zum Beispiel, dass das Mädchenwerken lange Zeit, ich weiß nicht genau, wie es jetzt ist, einen disziplinierenden Charakter hatte. Die Ausdauer, die Feinmotorik der Hände der Frau zu trainieren, weil vom Arbeitsmarkt her diese Fähigkeiten besonders gefragt sind. Ich war mehrmals in Elektronikfirmen, und die Manager behaupten, Männer wären gar nicht in der Lage, diese feinnervigen Tätigkeiten z.B. bei der Bestückung einer elektronischen Leiterplatte, auszuführen, was ich bezweifeln würde, was aber sicher mit dem besseren „Training“ der Frau zusammenhängt. Ich würde warnen vor einem technischen Werken, wie es hier zum Beispiel bei dem Stand ausgestellt ist, wo die Technik als Technikspielerei völlig abgelöst wird von dem Anwendungszusammenhang, wo der Lernende gar nicht in der Lage ist, ausgehend von einem Getriebemodell, dann wirklich ein Getriebe in einer realen Anwendungssituation zu sehen und zu verstehen, weil das alles völlig anders aussieht. Ich habe noch keinen Fischertechnik-Lehrplan gesehen, wo ein Stück Wirklichkeit, ein echtes Auto neben einem Fischertechnik-Auto zu sehen gewesen wäre. (*Applaus*) Zum Unterschied davon möchte ich doch das Buch von Herrn Professor Zankl hervorheben, wo er zumindest im theoretischen Teil und auch im Bildmaterial einen Anspruch formuliert, in dieser Weise die Umweltwirklichkeit und die Arbeitswirklichkeit mit dem technischen Werken zu verbinden. Dass das in den Lehrstoffverteilungen, die, glaube ich, in ganz Österreich bekannt sind, zum Teil nicht gelingt, hängt an dem, was ich vorher gesagt habe, dass keine Budgets und keine personellen Voraussetzungen für die Lehrplanentwicklungstätigkeit da sind, und dann leicht die Gefahr besteht, dass entsprechende Vorlagen zu Rezepten geraten. (*Applaus*) Ein sehr negatives Beispiel sind meiner Meinung nach die Lehrstoffverteilungen für die Grundschule in Wien, wo eine Fülle komplexer Aufgaben, von der Kurbel bis zum Kran, und weiß ich wohin, drinnen stecken. Wenn man die ernst nimmt, und das, was sie gesagt haben, in Selbsttätigkeit problemorientiert angehen lässt, dann kann ich mir nicht vorstellen, wie das ein Lehrer realisieren soll. Also mehr als 2 oder 3 gut überlegte Werkaufgaben im Jahr mit diesen Ansprüchen, die in den Zielparagraphen der Lehrpläne formuliert sind, sind meiner Meinung nach unmöglich. (*Applaus*)

Darüberhinaus scheint es mir notwendig, dass das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ernst genommen wird, und zwar nicht in einem parteipolitischen Sinne, sondern im allgemeinen demokratischen Sinne. Die Mehrheit der Bevölkerung befindet sich in Lohn- oder Gehaltsabhängigkeit, das heißt, sie sind unselbständig Beschäftigte. Es müsste daher die

ganze Frage der Arbeitswelt, der Technik, wo das Textile natürlich genauso dazugehört – die Textilbranche ist ein großer Bereich – aus der Sicht einerseits der dort Beschäftigten und andererseits aus der Sicht der späteren Konsumenten analysiert und in den Unterricht einbezogen werden. Ich glaube, dass der Werkunterricht für eine Berufsorientierung, eine Lebensvorbereitung und eine Freizeiterziehung in diesem Bereich ausgezeichnete Voraussetzungen bietet, allerdings nur bei einer entsprechenden Stundenzahl. (*Applaus*)

**C:**

Bitte, darf ich zur Stundenzahl noch eine Bemerkung machen? Ich glaube, die Rechnung, die Sie, Frau Kollegin Rechberger, angestellt haben, ist nicht ganz richtig. Werkerziehung für Mädchen und Knaben:  $2 + 2 = 4$ . In diesem Fall könnte man auch sagen, es sind ja Bereiche, die sich überschneiden, die einander überlappen, zum Beispiel Bauen/ Wohnen/ Umweltgestaltung sind ja in beiden Fächern jetzt schon drinnen. Ich könnte mir vorstellen, dass man dann auf eine Gesamtzahl von 3 Stunden auch käme, ohne wesentliche Abstriche auf beiden Seiten zu machen, nicht? Eine weitere kleine Bemerkung noch zu ihren Ausführungen. Sie betonen oft das fächerübergreifende Prinzip, und dagegen spricht ja dann die Aufteilung. Wenn sie es aufteilen lassen, und wählen lassen nach textilen Schwerpunkten und technischen Schwerpunkten, dann spießt sich ja irgendwie das Fächerübergreifende dabei.

**NN:**

Ich komme aus der Bundesbildungsanstalt für Arbeitslehrerinnen in Wien, und ich werde mich sehr kurz halten. Ich möchte also zum Teil das von Frau Rechberger Gesagte unterstützen. Bei uns ist sicher festgestellt worden, dass beides notwendig ist und wir haben natürlich nur Mädchen an unserer Bildungsanstalt. Aber unsere Mädchen werken bereits fleißig. Nur möchte ich jetzt gleich anschließen an das, was Herr Professor Mende gesagt hat: die Stundenzahl ist natürlich sehr gering. Man hat den technischen Bereich aufgebaut, dafür aber den textilen Bereich bei uns gekürzt, und wir brauchen aber alles. Bitte, wir bilden ja die Arbeitslehrerinnen aus, die an die Schulen hinausgehen und diese Fächer unterrichten sollen. Aber schon bei uns gibt es Stundenkürzungen für ein bestimmtes Fach, damit man überhaupt das einfädeln kann, und ich glaube, es ist wirklich zu überlegen, nachdem wir doch sehr viele Menschen brauchen, die die Handarbeit leisten, sei es jetzt vom Knaben oder vom Mädchen her gesehen, dass beide ordentlich in der Grundschule ausgebildet werden sollen, die Möglichkeit dazu haben sollen. Aber dass man beides womöglich noch statt in 2 Stunden in eine Stunde hineinstopft, das wird nicht gehen. (*Applaus*)

**NN:**

Ich möchte auch noch einmal ganz kurz Stellung nehmen zur Frau Rechberger mit der freien Wahl. Das ist jetzt ziemlich klar: Sie sagte, beides ist eminent wichtig für die spätere Lebensbewältigung und im gleichen Atemzug aber wird das eine durch das andere ausgeschaltet mit der Wahlmöglichkeit. Es gibt diese Wahlmöglichkeit ja bereits, man kann offiziell wählen zwischen Buben-Werken oder Mädchen-Werken, und es sind die Fälle, wo ein Mädchen sich für Buben-Werken entscheidet, verschwindend klein und es wird auch nicht gefördert. Für die Grundschule, wo bereits Mädchen- und Bubenwerken zusammen unterrichtet wird, möchte ich, ausgehend vom Thema: „Das Ende der geschlechtsspezifischen Werkerziehung“ dafür plädieren, dass nicht ein halbes Jahr Mädchen-Werken und ein halbes Jahr Buben-Werken gemacht wird, da ja auch beim Zusammenschluss wieder genau getrennt wird, in Werken für Mädchen, Werken für Buben. Die Unterscheidungen bisher waren vom Material her gegeben. Wir haben das Mädchen-Werken Textiles Werken genannt, und das Buben-Werken, das technische, das hat mit anderen Werkstoffen zu tun, das war die Hauptunterscheidung. Und ich würde vorschlagen, dass man jetzt schon, im Bewusstsein um dieses partnerschaftliche – und beides ist wichtig für die Lebensbewältigung – nicht mehr Werken für Buben und Werken für Mädchen nimmt, sondern „Die Werkerziehung“. Dann unterrichtet man insofern projektorientiert, dass man eben einen Block mit verschiedenen Materialien, eben textiles Werken mit Holz und so weiter

und technische Sachen reinbringt, und dann entsteht überhaupt in der AHS nicht mehr die Wahlmöglichkeit, sondern im Idealfall 4 Stunden, und im schlechten Fall zumindest 3 Stunden einfach Werkerziehung, wobei Bauen und Wohnen, und das alles drinnen ist.

*(Applaus)*

**NN:**

Also, ich glaube, die Herrschaften am Tisch sind sich ja einig, dass alle sowohl 2 Stunden Mädchen-Werken als auch 2 Stunden Knaben-Werken haben sollen, und ein Großteil im Saal ist auch der Meinung, dass das die beste Lösung wäre. Andererseits wissen aber alle, wie schwer das durchzubringen ist, dass das wirklich passiert. Und da möchte ich die Frau Dorrer bitten, den Vorschlag der Stundenkürzung einmal direkt an die entsprechenden Gremien weiterzugeben. Dann würde ich sagen, das gleich organisatorisch irgendwo in den Ansätzen einmal zu beginnen. Wir haben ja bereits eine Unterschriftenaktion gestartet und es ist jetzt doch ein großer Teil von Kunst- und Werkerziehern im Haus, daher bestünde die Möglichkeit, dass man gleich einmal Unterschriften zusammenbringt. Das wäre einmal Grundlage für ein Anliegen, das dann weiter behandelt werden soll. *(Applaus)*

**Stach:**

Ich nehme die Anregung gerne entgegen. Bist du bereit, diese Resolution oder Unterschriftenaktion, wie man das nennen würde, zu organisieren? Gut. Wo kann man sich an dich wenden? Stehst du dann hier beim Tisch zur Verfügung? Ich möchte also, wenn die Bereitschaft besteht unter Ihnen, sich dem Vorschlag des Kollegen anzuschließen, sich nachher mit ihm in Verbindung zu setzen und ein Papier auszuarbeiten, das dann zur Unterschrift aufgelegt wird. Vielleicht kannst du noch einmal kurz das Grundsätzliche, was in diesem Papier deiner Meinung nach drin stehen sollte, formulieren.

**Mantler:**

Entschuldige, dass ich mich da einschalte: Ich schlage vor, dass wir am Schluss der Diskussion, nach der Schlussrunde, uns hier am Tisch oder in der Cafeteria noch einmal kurz zusammensetzen und die Listen auflegen. Ja, okay. Ich glaube, das ist das Günstigste, dass wir das ja wirklich offiziell rausgeben.

**NN:**

Ich bin ein Werkerzieher für Knaben und ich glaube, dass das vorwiegende Interesse bei denen liegt, die Textiles Gestalten unterrichten, und dass das natürlich in erster Linie ein Anliegen derer sein wird. Ich möchte aber sagen, dass ich vollkommen unterstütze, dass beide Stunden verpflichtend sind. Getrennt. Es ist ja auch schon gesagt worden, dass das immer vom Lehrer abhängt, und wenn man die beiden Bereiche jetzt zusammenschließt, ja, dann hängt natürlich vom Lehrer ab, was vorwiegend vorgetragen wird und was dann stärker betont wird.

**NN:**

Darf zu dem etwas sagen, sonst fehlt der Zusammenhang: Was du gesagt hast – es müsste ein Hauptanliegen der Textilerzieher sein, dass diese Zusammenlegung und diese Verlängerung, also diese doppelte Stundenanzahl, stimmt einfach nicht. Das ist für die Werkerzieher doch genauso ein Anliegen. Wenn wir dafür sind, dass alle alles machen, dann müssten auch die Werkerzieher dafür sein, und wir können das nicht den Textilerziehern zuschieben. *(Applaus)*

**NN:**

Ja, ich wollte nur ganz kurz feststellen, dass nicht nur die Koedukation wichtig ist, man muss auch ansetzen bei der Lehrerausbildung, beziehungsweise bei den Möglichkeiten zu unterrichten. *Applaus.* Es gibt eine ganze Menge Frauen, die bereits Werkerziehung für Knaben unterrichten. Ich kenne einen Kollegen, der hat auf der Angewandten begonnen, die Werkerziehung für Mädchen und Textiles Gestalten zu studieren und musste umsteigen auf Werkerziehung Knaben, weil er im Stadtschulrat erfahren hat, dass er diesen Gegenstand

nicht unterrichten darf. Ich glaube, es wäre sehr wichtig, dass eben auch Männer Textiles studieren und unterrichten. (*Applaus*)

**Stach:**

Wenn nicht noch eine ganz dringliche, wichtige Wortmeldung ist, würde ich gern nach deiner Wortmeldung, Andrea, angesichts der ziemlich fortgeschrittenen Zeit den Teilnehmern hier auf dem Podium die Gelegenheit geben, in maximal jeweils 1 1/2 Sätzen vielleicht doch noch zu dem bisher Angesprochenen Stellung zu nehmen.

**NN:**

Ich möchte als freischaffender Künstler sagen, dass ich glaube, dass es also keine geschlechtsspezifische Trennung in der Kunst gibt. Es gibt auch keine Frauenkunst, es gibt nur Inhalte, die Frauen interessieren. Aber alle meine Bildhauerkolleginnen und -kollegen und Malerkolleginnen und -kollegen arbeiten alle gleich, wir haben alle die gleiche Ausbildung. Was wir nicht gelernt haben auf der Akademie, das mussten wir später dazulernen, und ich glaube, dass ein Ausbildung, ganz gleich ob das Frauen oder Männer betrifft, für alle gleich umfassend sein muss, und dass vor allem die notwendigen Produktionsmittel bereitgestellt werden müssen, und zwar in einer Weise, wie das bis jetzt nicht passiert. Auch wenn es keiner künstlerischen Ausbildung bedarf, möchte ich doch hier zur Überlegung Folgendes beitragen: Ein junges Paar, das seine Wohnung einrichtet, sucht, glaube ich, auch den Teppich und die Vorhänge gemeinsam aus, und es gibt auch Junggesellen, das möchte ich vielleicht hier auch sagen, die alleine ihre Wohnung einrichten und für die es auch ganz gut ist, wenn sie etwas von Vorhängen und Teppichen, vom Nähen und vom Stricken und vom Sticken verstehen. Für mich ist das gar keine Frage und für mich gibt es keine geschlechtsspezifische Ausbildung, für mich gibt es überhaupt kein geschlechtsspezifisches Überlegen, ob etwas so oder anders gemacht wird. Ich möchte nur eines sagen: Es gibt schon im alten Rom das Sprichwort „divide et impera“ – „eile und herrsche“. Je mehr wir aufteilen, umso mehr werden wir beherrscht. (*Applaus*).

Und es ist ja schon arg genug an den Akademien, dass hier Bildhauer, Maler und Graphiker ausgebildet werden. Ich möchte Ihnen sagen: Als Bildhauer muss ich leider Gottes oder Gott sei Dank, etwas von der Farbe verstehen, ich muss zeichnen oder ich muss fotografieren. Das gehört heute einmal zum Beruf und das muss man können, und wer es halt nicht gelernt hat, muss es noch dazulernen. Außerdem glaube ich, man müsste endlich einmal aufhören damit, dass man immer mehr unterteilt. Man schafft damit natürlich mehr Posten, man schafft mehr Professoren, größere Jurien, die uns immer mehr einteilen, und immer mehr die Macht ausüben. Ich glaube, man muss einmal die Dinge beim richtigen Namen nennen. Ich danke schön. (*Applaus*)

**Stach:**

Nach diesem Aufruf für eine künstlerische Integration, wieder zum Spezifischen zurück, zum Problembereich der Werkerziehung. Und wie gesagt, bitte jeder Teilnehmer hier am Podium möge möglichst kurz noch eine Stellungnahme abgeben. Frau Dorrer bitte.

**Dorrer:**

Ich freue mich, dass im Saal eigentlich keine Wortmeldung war, die die grundsätzliche Frage des Themas verneint hätte, die also gegen die gemeinsame Werkerziehung für Knaben und Mädchen in allen Bereichen ist. Über die organisatorischen Fragen gibt es selbstverständlich unterschiedliche Auffassungen. Ich werde mich auf jeden Fall bemühen, die Stimmung hier im Saal mitzunehmen und zu versuchen, sie an die zuständigen Stellen heranzutragen. Wie erfolgreich das von meiner Seite sein wird, kann ich ihnen heute noch nicht sagen, aber ich rechne damit, wenn hier eine Unterschriftenaktion gemacht wird, dass das natürlich auch ans Unterrichtsministerium und an die Klubs im Parlament herangetragen wird. Und vielleicht ist das auch eine Hilfe, das durchzusetzen, wovon wir, glaube ich, alle überzeugt sind. Danke. (*Applaus*)

**Mantler:**

Ich möchte bei meinem Statement noch ganz kurz auf ein paar Wortmeldungen aus dem Saal eingehen. Und zwar: warum kam es überhaupt zur Gefährdung? Der textile Bereich wird heute eher gesehen als Privatbereich, und objektiv gesehen haben die Werkerzieher, die den technischen Bereich machen, die stärkere Öffentlichkeitsarbeit gemacht, daher sehe ich tatsächlich den Bereich stärker gefährdet und ich glaube, wenn beide Fächer zusammengezogen werden, würde dieser Prozess weitergehen und vor allem der textile Bereich unter die Räder kommen. Wir brauchen das getrennt. Eine Selbstaufgabe einer Stunde, wie sie vom Kollegen Felzmann auch vorgeschlagen worden ist, würde ich auf gar keinen Fall ins Auge fassen, denn bedenken sie, der Wohnbereich, das im engeren Sinn "Wohnen", auf die Wohnung beschränkt, ist nur im Lehrplan der 4.Klasse, enthalten. Es ist mir klar, dass die Schwierigkeiten vor allem in organisatorischen Problem liegen. (*Applaus*)

**Rechberger:**

Sie alle haben mein Vertrauen bestätigt, dass sich die Stellung von Mann und Frau sehr wohl in unser aller Bewusstsein hineingefressen hat, denn es hat wirklich keine Wortmeldung gegeben, dass Knaben und Mädchen nicht miteinander den Unterricht teilen sollten. Das rein Organisatorische ist noch in langen Diskussionen zu klären und ich würde bitten, wenn sie irgendwelche Anregungen oder etwas Entsprechendes mitteilen wollen, dann melden sie sich bei mir, und ich werde versuchen, das weiterzuleiten. (*Applaus*)

**Moosmann:**

Zu allen-Anregungen und Möglichkeiten möchte ich nur auf ein besonders interessantes Experiment hinweisen: Das sind die Kinder von Harania, das scheint mir ein Beispiel, wie man spielerisch etwas machen kann, also ich will jetzt nicht davon weggehen, dass das Praktisch-bezogene mindestens auch seinen Wert haben soll, aber das allein sollte es nicht sein. Es sollte schon auch in einen Raum darüber hinaus greifen, und dieses Beispiel, wie eben mit diesen Kindern gearbeitet wird, dass ein ägyptischer Architekt die Kinder noch im Vorschulalter an ganz einfachen Webgeräten arbeiten lässt und dieses Weben so spielerisch macht wie eben zeichnen, und wunderbare, inzwischen weltweit bekannte Ergebnisse, herauskommen, das eigentlich ist es, was ich auch noch zum anderen, zum praktischen Teil, sagen wollte. (*Applaus*)

Ich habe dem Textilien eigentlich nichts mehr anzufügen. Ich möchte nur das aufgreifen, was der Kollege Mantler gesagt hat, dass wir um das Textile Werken Angst haben müssen, weil das Textile Werken so im privaten Bereich und so im Hobbybereich liegt und das, was die Herren im technischen Bereich machen, dass das so praxisorientiert ist, und technisch notwendig, auch für die Umwelt, dass das auch Mädchen lernen müssen. Dazu möchte ich sagen, daß wir immer wieder von unserem engen österreichischen Bereich ausgehen, und dass eigentlich all das, was in der Technik in Österreich geschieht, auch schon längst überholt ist – wenn wir schauen, was von mir aus die japanischen Konzerne oder IBM da in der Elektronik auskocht. (*Applaus*)

**Mende:**

Die Wortmeldung vom Kollegen Mantler scheint mir darauf zu verweisen, und ich schließe mich da durchaus an, dass seitens der Werkerzieher für Knabenwerken auch ein Umdenken notwendig ist. Ich sehe nicht, warum die textilen Techniken dem privaten Bereich mehr zugeordnet sein sollten als irgendwelche aridere Bereiche, zum Beispiel die Technik. Ich könnte- mir vorstellen, dass im projektorientierten Lernen in den 3 Teilbereichen Bauen/Wohnen, Produktgestaltung und technisches Werken das Textile Werken voll integrierbar ist, weil auch im Bereich des technischen Werkens natürlich der ganze Bereich der Textilindustrie, automatische Webstühle und dergleichen, genauso zur Diskussion steht – das spießt sich nur etwas mit unseren Denkgewohnheiten, von denen wir abgehen müssen. (*Applaus*)

**Pfeisinger:**

Ich möchte meine Kurzfassung in 5 Punkten erstellen, und zwar wäre das:

1. dass die Arbeitslehrerin, wenn die Reformierung der Ausbildung der Arbeitslehrerinnen in Angriff genommen werden würde, vielleicht auch andere Fächer belegen könnte, oder unter Umständen Zutritt zu einer Kunsthochschule haben könnte
2. Stärkere Betonung, wie gesagt, auf Eigenständigkeit der beiden Fächer: Werkerziehung und Textiles Gestalten auch an den Volksschulen
3. Ein persönliches Belangen ist die Nachziehung der Arbeitslehrerin ins L2-Entlohnungsschema. Gerade jetzt, da der neue Lehrplan an der Grundschule, an die Lehrer für Werkerziehung, also an uns „alte Arbeitslehrerinnen“ besonders hohe Anforderungen stellt – die Arbeitslehrerin an der Volksschule unterrichtet zum Beispiel den selben Lehrplaninhalt wie wir – wäre, glaube ich, der richtige Zeitpunkt, auch die Arbeitslehrerin dienst- und besoldungsrechtlich anzugleichen
4. Die Forderung nach aktuellen Schulbüchern und Arbeitsbehelfen in der Werkerziehung und
5. die Forderung nach gezielten Fortbildungskursen auch in Zusammenarbeit mit der AHS und den Instituten für Textiles Gestalten an den Kunsthochschulen. Der Anfang wurde ja schon bei dieser Tagung gemacht und hat uns sicher sehr befruchtet, nur muss ich eines noch dazufügen: Es dürfte nicht ganz im Freizeitbereich der Arbeitslehrerin bleiben, denn dann würde dieser eine Stand zu sehr belastet und völlig überfordert sein. (*Applaus*)

**Stach:**

Herr Präsident Degenhart.

**Degenhardt:**

Es ist hier angeregt worden, eine Resolution zu verfassen, eine Unterschriftenaktion zu starten. Wir sind sehr dafür, dass das gemacht wird, aber das muss natürlich sehr überlegt sein, das muss auch sitzen in der Formulierung und daher schlage ich vor, dass ein kleines Gremium, bestehend aus Leuten, die hier am Podium sitzen, die hier mitdiskutiert haben, bzw. die die Diskussion hier geleitet haben, das formuliert, und dass wir dann anschließend diese Unterschriftenaktion machen. Denn es wird sicher sehr genau gelesen und abgewogen und wenn dann etwas Falsches drinnen steht, das vielleicht gar nicht in unserem Sinn ist, so fällt uns das selbstverständlich auf den Kopf. Und daher glaube ich, dass wir dieses Schreiben zunächst auf alle Fälle durcharbeiten müssen. Insofern besteht ja sicher Einigkeit, als wir für die Koedukation sind, aber wir brauchen auch die entsprechende Unterrichtszeit. Wir kämpfen ja ständig um die Unterrichtszeit für unsere Fächer. Koedukation kann nur möglich sein, wenn eine entsprechende Unterrichtszeit dafür vorhanden ist. Danke.

**Stach:**

Ich habe die Wortmeldung des Präsidenten Degenhart durchaus nicht im Gegensatz, sondern nur in Ergänzung zum Vorschlag des Kollegen empfunden, und wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, möchten sich bitte diejenigen, die auf der Basis der Übereinkunft, dass Werkerziehung in Zukunft geschlechtsneutral unterrichtet werden soll stehen, zusammenfinden in der Cafeteria, um eine solche Resolution in Form einer Unterschriftenaktion auszuarbeiten.





**Podiumsdiskussion am Sonntag, 11.5.1981, 14 uhr**

**Bildnerische Erziehung und Werkerziehung als Stiefkinder der Bildungspolitik**  
(Tonbandprotokoll)



Peschl, Benedikt, Käfer, Feuerstein, Probst, Lehr, Degenhardt, Huber, Grundmann, Schmitt, Skrička

**Jascha:**

Wir kommen jetzt zum letzten Programmpunkt unserer Fachtagung und damit zum Abschluss und zwar mit dem Thema: „Bildnerische Erziehung und Werkerziehung als Stiefkinder der Bildungspolitik“. Kunstpädagogen diskutieren mit Bildungs- und Kulturpolitikern, wie mit Vertretern der Schulbehörde, unter der Diskussionsleitung von Herrn Kollegen Andreas Lehr

Sie sind natürlich eingeladen hier mitzudiskutieren. Ich möchte nur kurz die auf dem Podium vertretenen Personen vorstellen: Herrn Stadtrat Dr. Jörg Mauthe, dann Herrn Kollegen Dr. Wolf Peschl, er vertritt die Musikerzieher, Herrn Ministerialrat Dr. Erich Benedikt vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Andreas Käfer, ein Maturant der AHS, Herrn Architekt Dr. Günther Feuerstein (er ist schon bekannt durch die Tagung), dann den Herrn Abgeordneten zum Nationalrat Friedrich Probst von der FPÖ, dann den Präsidenten des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher Fachinspektor Prof. Adolph Degenhart, Herrn Professor Erich Huber, Frau Heidi Grundmann vom ORF, Herrn Prof. Robert Schmitt vom Kulturstadamt der Stadt Wien (SPÖ) und Kollegen Ernst Skrička als Vertreter der Kunsterzieher. Danke, ich übergebe damit die Diskussionsleitung Herrn Kollegen Lehr.



Jascha, Peschl, Benedikt, Käfer, Feuerstein, Lehr, Degenhardt

**Lehr:**

Als man an mich herangetreten ist, diese Diskussion zu leiten und gleichzeitig ein kurzes Grundsatzreferat oder Statement in dieser Sondernummer unserer Fachzeitschrift zu schreiben, habe ich mir gedacht: Was heißt Bildungspolitik, das muss am besten doch wohl in den Parteiprogrammen nachzulesen sein, was die einzelnen politischen Gruppen in Österreich zu diesem Punkt zu sagen haben. Außerdem war ich Teilnehmer an den Gesprächen des Bundes der Kunst- und Werkerzieher mit den einzelnen Schulsprechern der drei Großparteien. Erstaunlicherweise decken sich die programmatischen Punkte, die Aussagen der Politiker, sehr weitgehend mit den Wünschen der Kunst- und Werkerzieher. Überall ist also davon die Rede, dass Kunst- und Werkerziehung für die Jugend sehr wichtig ist, weiter ausgebaut werden soll durch die Medien, durch die Institution Schule im vermehrten Maß vermittelt werden soll und die körperliche, musische und geistige Bildung, die an unsere: Schüler herangetragen wird, gleichwertig sein soll, davon ist also in allen Programmen die Rede. Wenn man sich andererseits ansieht, wie es in der Realität aussieht – Stundenkürzungen, Umwandlungen von unseren Fächern in Pflichtwahlfächer oder möglicherweise überhaupt in Freigegegenstände – so tut sich eine sehr intensive Diskrepanz auf zwischen den Statements der Politiker einerseits und der realen Situation andererseits. Ich würde daher vorschlagen, aus diesem Grund das Thema dieser Diskussion ein wenig abzuändern. Wenn ich nämlich als Überschrift für unser zu diskutierendes Thema lese: „Bildnerische Erziehung und Werkerziehung als Stiefkinder der Bildungspolitik?“ und das ja rein sprachlich sich auf die Gegenwart bezieht, so glaube ich, ist es einer Diskussion nicht würdig. Es ist für mich keine Frage, dass es ein Stiefkind ist. Man müsste also daher, glaube ich, die Überschrift dahingehend ändern, was – und nur dann glaube ich ist es interessant – was sagen die hier Anwesenden zu der Frage. Ob das auch in Zukunft so sein wird, so sein muss, ja / nein, wird es sich ändern / wird es sich nicht ändern? Und ich möchte daher jetzt die hier an der Diskussion Beteiligten ersuchen, der Reihe nach uns kurze Statements abzugeben. Ich bitte, das nicht in ideologische, programmatische Reden ausarten .zu lassen – ich würde mir sonst erlauben, Sie zu unterbrechen –aAlso, ganz kurze Statements abzugeben, wie Sie dieses Problem für die Zukunft sehen. Herr Dr.Mauthe, darf ich Sie bitten:

**Mauthe:**

Grundsätzlich sollte ich meinen, dass man überall dort, wo man über musische Dinge diskutiert – und davon ist ja hier wohl die Rede – es nicht mit Mikrofonen machen sollte, das meine ich ganz im Ernst. Mein Statement wird nicht ganz so kurz sein, Sie erlauben, dass ich fünf Minuten spreche. Vielleicht sollte ich zwei Sachen vorausschicken: Erster Punkt: Nichts hat mein Leben so sehr beeinflusst wie einer meiner Zeichenprofessoren, einer meiner Musikprofessoren und einer meiner Deutschprofessoren in der Mittelschule. Sie verstehen, dass ich insofern Ihnen allen, die Sie da sitzen, sozusagen im nachhinein verpflichtet bin. Zweitens: Ich habe Kunstgeschichte studiert. Ich glaube also, ein bisschen über Kulturdinge mitreden zu können und bin also auch der Meinung, dass auch der kulturelle als gesellschaftlich Parameter mindestens so wichtig sein sollte wie der soziale. Weiters, und damit möchte ich jetzt vielleicht anfangen mein Statement abzugeben: Ich bin jahrelang, genaugenommen sechs Jahre lang, im Fernsehen gesessen und zwar als Programmplaner , das heißt, ich war jener Mann, der sechs Jahre lang die Programme adjustiert und arrangiert hat und zwar mit dem Zweck, möglichst viele Zuschauer vor die Apparate zu bekommen. Ich habe in dieser Zeit, das hat also einfach zu meinem Geschäft gehört, eine ganze Menge Literatur über Rezeption der Fernsehprogramme durch das Publikum, vor allem durch die Kinder, gelesen und studieren müssen, das hat halt dazugehört. Ich stehe auf dem Standpunkt, dass der gefährlichste Feind der Werkerziehung, oder aller musischen Fächer in der Schulausbildung nicht irgendwelche Bürokraten, nicht irgendwelche Lehrpläne oder sonstige Maßnahmen sind, sondern schlicht und einfach das Fernsehen ist. Ich halte das Fernsehen – ich weiß nicht, vielleicht ist es in Ihren Diskussionen schon angeklungen – in seiner Wirkung auf die Kinder für die Trottelzuchtanstalt par excellence. Es ist ja nicht nur so, dass das Fernsehen die Kinder auf

sich zieht, letzten Meinungsforschungsergebnissen nach zweieinhalb Stunden pro Tag, aber wohl gemerkt im Durchschnitt. Außerdem weiß ich, dass bei diesen Umfragen gelogen wird, also bedeutet das nach meinen Erfahrungen, und davon bin ich völlig überzeugt, dass die Kinder wesentlich länger vor den Fernsehapparat sitzen. Und das bedeutet nicht nur einen Emotionsstau, der sich bei den Kindern am nächsten Tag in der Schule sicherlich in entsetzlicher Weise auswirkt, das heißt, die Kinder gehen mit diesem ganzen Aggressionsstau in die Schule. Denn sie werden am Abend mit Emotionen, mit Aggressionen, mit Affekten vollgeladen ohne sich nachher abreagieren zu können, denn wenn das Fernsehen ausgeschaltet wird, gehen die Kinder ins Bett, haben schlechte Träume oder haben üble Träume, sind unruhig, sind nervös, das ist alles wissenschaftlich nachgewiesen. Das ist die eine Seite der Angelegenheit. Und die zweite Seite, die mir also ebenso wichtig wie bedeutend oder schrecklich erscheint, ist einfach das Faktum, dass die Kinder durch das Fernsehen lauter falsche Bilder in die Hirne und die Herzen oder in die Seelen, je nachdem, wie Sie es haben wollen, implantiert bekommen. Ich bin ein bisschen ein Junganhänger oder so, tendiere in diese Richtung, ich glaube, dass der Mensch, vor allem ein heranwachsender Mensch, ganz ungeheuer von seinen Archetypen, die in ihm schlummern, bestimmt wird. Ja wie soll denn ein Kind, dem ständig falsche Bilder jetzt implantiert werden, wie soll ein Kind, daß die Biene Maya gesehen hat, jemals noch ein richtiges Urbild oder Abbild oder Imbild, nennen Sie es wie Sie es wollen, der Biene vor sich haben. Und das halte ich für eines der schlimmsten und schrecklichsten Dinge, die in unserer Zivilisation passiert sind. Es ist mir völlig klar, daß man fernsieht, also es existiert halt, das kann man nicht mehr rückgängig machen, es wird immer existieren. Ich frage mich, ob Sie gegen dieses Phänomen, das mir wichtiger als alles andere zu sein scheint, jemals Gegenstrategien entwickelt haben, ob solche Gegenstrategien jemals möglich sind. Ich bin mir völlig klar, dass dieses Statement, das ich hier abgegeben habe, kein politisches ist, wie es offenbar von mir erwartet wurde. Ich nütze hier einfach die Gelegenheit, um eine der wirklich großen Ängstlichkeiten, die mich in diesen ganzen Zusammenhängen besetzen, an Sie loszuwerden. Herzlichen Dank, und ich bitte um Entschuldigung, wenn ich nicht ganz zum Thema geredet haben sollte.



Mauthe, Peschl, Benedikt, Käfer, Feuerstein



Grundmann, Schmitt, Skrička

**Lehr:**

Ja, das Problem für uns, Herr Doktor, ist nicht das, oder nicht primär im Moment das, dass wir nicht wissen, wie wir uns gegen die auch in unseren Augen wahrscheinlich negativen Einflüsse des Fernsehens wehren können, sondern dass wir nicht wissen, ob wir in Zukunft überhaupt noch die Möglichkeit haben werden, uns dagegen zu wehren. Und ich glaube, um diesen Punkt sollte unsere Diskussion kreisen. Wenn ich daher die zukünftigen Redner bitten darf.

**Mauthe:**

Darf ich nur einen Satz dazu sagen, nur einen Satz: Mir ist die Problematik, über die Sie diskutieren, nämlich die Verkürzung und die Restriktionen Ihres Stoffes, seit fünf oder sechs Tagen, ich gestehe offen, nicht länger bekannt, und ich kann Ihnen nur versprechen, was an mir liegt wird ganz gewiß geschehen, bei meinem Parteileiter ein bißchen Druck dahinterzusetzen, das verspreche ich Ihnen wirklich.

**Lehr:**

Herr Doktor!

**Peschl:**

Meine Damen und Herren, wie Sie wissen leben wir seit mehr als einem Jahrzehnt im Zeitalter der Schulversuche. Von diesen Schulversuchen hören wir sehr viel, die Tagespresse und die Tagespolitik macht riesen Wind damit und im Vordergrund steht immer die Frage der Gesamtschule. Stattdessen wäre es meines Erachtens nach viel wichtiger, in diesem riesigen Kompendium der Schulversuche, das ja praktisch die Volksschulzeit bis hinauf zur zwölften Schulstufe, also bis zur Matura umfasst, ganz andere Probleme freizulegen, die noch immer nicht, meinem Dafürhalten nach, entsprechend ausgearbeitet und durchdacht worden sind.

Es ist ganz selbstverständlich, dass in einem Zeitalter, in dem die Technik regiert, die Vorherrschaft technisch-mathematischer und naturwissenschaftlicher Fächer sicherlich nicht mehr wegzudiskutieren ist. Aber ich bin der Ansicht, dass gerade die künstlerischen Gegenstände, wobei ich neben Bildnerischer Erziehung, Werkerziehung und Musikerziehung selbstverständlich auch den Deutschunterricht sowie die Bildungsaspekte anderer Gegenstände einbeziehen möchte, dass die viel zu wenig bedacht sind, vor allem, dass die Stellenwertbestimmung der Gegenstände, vor allem auf dem Niveau Oberstufe des Gymnasiums, also der Oberstufenschulversuche, noch immer nicht zwingend und für unsere künstlerischen Gegenstände befriedigend-gelöst wurden. Es kann einfach nicht sein, dass man die wesentlichen Kräfte, also alle Kräfte, die gemütsbildend sind, die auf die Gefühlswelt einwirken, immer noch unter der Hand wegspielt, ganz gleich, ob das von der Behörde aus manchmal noch geschieht, hier noch am wenigsten, viel mehr aber durch die Öffentlichkeit. Die Bewertung durch die breite Masse, die Bewertung in den Medien, auch die Bewertung leider Gottes durch die Elternschaft setzt immer noch Prioritäten. Diese Prioritäten liegen bei Mathematik, bei Latein, bei Physik, bei Chemie, oder auch bei anderen Gegenständen, wenn sie wollen. Ich glaube, es ist ein ganz besonderes Anliegen einerseits, dass in den Schulversuchen nun endlich eine neue Bewertung, ein Umdenken in der Bewertung erfolgen muss, dass eben die Kräfte, die durch die Gegenstände der künstlerischen Fächer, also Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Musikerziehung, freigelegt werden können, viel höher eingeschätzt werden müssen als bisher. Das ist in meinen Augen ein unabdingbares Muß für einen jungen Menschen der Zukunft.

Ein zweites aber, meine Damen und Herren, liegt an Ihnen, auch an uns Kunsterziehern im allgemeinen, dass wir noch mehr in die Öffentlichkeit treten, so wie dies mit dieser Tagung hier geschehen ist, und einer breiten Öffentlichkeit vor Augen führen, welche unerhörte Wertigkeit in einer Schule, in einer Erziehung von Morgen die Probleme haben, die in der Kunsterziehung von heute bereits gestaltet werden. Ich glaube, wenn man einer breiten Öffentlichkeit mehr und mehr und immer wieder von allen Seiten aus, von der Behörde aus, von der Berufsvertretung, also von Personalvertretung und Gewerkschaften aus, aber auch als Lehrer, weiterwirkend in die Elternschaft, der Öffentlichkeit klar macht, wie wesentlich die künstlerischen Gegenstände sind, dann wird sich auch manches, was sich bisher als benachteiligend für die künstlerischen Gegenstände ausgewirkt hat, allmählich beseitigen lassen. Dann wird es auch möglich sein zu fordern, dass die Bewertung von Bildnerischer Erziehung gleichgesetzt wird der Bewertung des Geschichtsunterrichtes oder anderer Gegenstände, die keine Schularbeiten vertreten. Dann wird es auch möglich sein, die stundenplanmäßige Bewertung dieser Gegenstände in den einzelnen Schulen besser als bisher durchzuführen, ohne dabei diese Stunden immer als Randstunden oder als gelegentliche Füllstunden zu benützen. Dann wird es auch möglich sein, dass man in zukünftigen Schulversuchen Kunsterzieher gleich hoch bezahlt wie die Lehrer in wissenschaftlichen Gegenständen und nicht als den letzten Dreck im Hintergrund, dann wird es auch möglich sein, alle die Dinge, die Sie hier in Ihrer Schrift genannt haben, doch allmählich durchzusetzen. Und in dieser Richtung kämpfen wir Musikerzieher mit Ihnen Schulter an Schulter.

**Lehr:**

Danke, Herr Ministerialrat, welche Vision können Sie uns malen von Seiten des Ministeriums?

**Benedikt:**

Meine Damen und Herren, Sie können sich vorstellen, dass es mir in der Position, in der ich hier eingeladen bin, sicher nicht so leicht fällt, Ihnen Sachen zu sagen, die gut schmecken und die glänzende Silberstreifen am Horizont Ihrer abgrundtiefen Düsternis, die hier glaube ich, ein bisschen, gezeichnet wird, zeigen können. Ich bin, ehrlich gesagt, auch nicht ganz damit einverstanden, dass der Herr Diskussionsleiter, unser lieber Herr Kollege, so von vorn herein einmal die bisher, und im Programm mit Fragezeichen versehen gewesene Thematik, der Überschrift dieser Podiumsdiskussion als bereits bewiesen und schon gegeben sieht, nämlich den gegenwärtig offenbar katastrophalen Zustand der Kunsterzieher voraussetzt, und nur noch von der Zukunft sprechen will. Aber sei dem wie immer: Zunächst einmal, ich möchte mich fürs erste sehr kurz halten, das wird dann später schon noch anders werden, falls Sie mich kennen, aber zunächst wirklich sehr kurz. Ich glaube, Sie sollten auch ein bisschen daran denken: es ist am ersten Vormittag der Tagung, mehr zu hören hatte ich leider nicht Gelegenheit, sehr ausgiebig und immer wieder von der Bundesrepublik die Rede gewesen, wie man das ja so langsam gewohnt ist in Österreich, dass immer wieder über die (hoffentlich nur geistigen) Grenzen geschaut wird, und die Einflüsse liegen ja auf der Hand. Wenn Sie jetzt aber ein bisschen zu schauen, was geschieht denn in anderen Ländern, nicht nur in der Bundesrepublik, in anderen Staaten mit vergleichbaren Schulsystemen, dann wird Ihnen wahrscheinlich nicht ganz unbekannt sein, dass es nicht allzu viele gibt, in denen, wie Gott sei Dank bei uns, das nehmen Sie bitte ganz persönlich, dieses Gott sei Dank bei uns, dieser Bereich Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Musikerziehung ect. – ich möchte diesen etwas zweifelhaften Oberbegriff musische Fächer nicht gerne sagen, nur haben wir halt alle miteinander keinen besseren, aber wir wissen, was wir meinen – diese drei Fächer, und Ihr Bereich, Kollege Peschl, hat ja auch gerade für die Musikerzieher sehr richtig gesprochen, dass der für die Schüler sehr weitgehend obligat ist. Sie wissen sicher, dass es eine ganze Reihe von Schulwesen gibt, in denen diese Bereiche tatsächlich, oder schon sehr früh, nun wirklich an die Wand gedrängt sind, bestenfalls noch alternativ oder überhaupt in einen Freizeitbereich abgeschoben, oder mit einer Wochenstunde und Freizeitcharakter dotiert sind, und dergleichen mehr. Bitte, diesen Zustand haben wir nun in Österreich, Gott sei Dank sage ich noch einmal, nun wirklich nicht. Vom lieben Gott abgesehen, ohne jemanden von uns oder Ihnen rühmen zu wollen, aber ich glaube, einige von Ihnen wissen recht gut, wenn es also nicht Kräfte gegeben hätte, und noch immer gibt, und weiter geben wird, das glaube ich kann ich Ihnen versichern, die dafür eingetreten sind und dafür eintreten, dann hätte es in Österreich wohl auch passieren können, so im Lauf der letzten, na sagen wir 17 Jahre, die über schaue ich selber einigermaßen, dann wäre es also sehr leicht möglich gewesen, dass diese Fächer nun tatsächlich auch bei uns in den Freizeitbereich geschoben worden wären. Sie haben also auch sicher aus dem letzten Jahrzehnt etwa, eine Reihe von prominenten Äußerungen im Ohr, die nicht ganz in Übereinstimmung waren mit dem Parteiprogramm, die selber häufig und in prominenten Gremien dafür eingetreten sind, um diesen Fächerbereich nun tatsächlich zu einer Freizeitbeschäftigung zu machen und auch entsprechend zu behandeln. Dass das bisher nicht und auch nicht im mindesten durchgedrungen ist, dürfte Ihnen ebenfalls bekannt sein. Ich möchte also, ich hoffe Sie verzeihen mir diesen Ausdruck, ich hoffe auch Sie wissen bei diesem Ausdruck wie ichs meine, ich möchte Ihnen also so quasi doch ein bisschen Mut machen, und das also nicht alzu grau zu sehen. Für die Zukunft nur das eine, vorläufig einmal. Herr Kollege Peschl, der ja unmittelbar auch in einer seiner vielen persönlichen Tätigkeiten mit diesen Schulversuchen der AHS Oberstufe unmittelbar befasst ist für sein Fach und Kontakt mit den Versuchsschulen hat etc., hat schon darauf angespielt, was dort also in den immer wieder so am Rande mit drei Worten zitierten Schulversuchen auf der Oberstufe der AHS los ist, das kann man nun aber wirklich nicht ganz aus dem Zusammenhang betrachten, das müsste man in dem Kontext sehen, in den es hineingehört, und müsste sich vor Augen führen, dass das keineswegs nur Bildnerische Erziehung und Musikerziehung, sondern auch eine ganze

Reihe von Fächern betrifft, die Sie alle mit Neid als die sogenannten etablierten, gesicherten und wichtiggenommenen Fächer usw. betrachten, weil das ganze System doch ein bisschen anders ist. Aber vielleicht haben wir Gelegenheit, im Lauf der Diskussion auf diesen Zusammenhang etwas näher einzugehen. Fürs erste Dankeschön.

**Lehr:**

Danke. Und wie schaut die Sache aus Sicht eines Schülers aus?

**Käfer:**

Als AHS-Maturant möchte ich eben versuchen, hier aus der Sicht des Schülers die Probleme der bildnerischen Erziehung in den Schulen darzustellen, und ich glaube, dass ich das vielleicht relativ gut sehen kann, da ich an mir erlebe, auf was für Probleme die bildnerische Erziehung in Österreichs Schulen stößt. Und ich möchte halt schauen, falls die Diskussion allzusehr von der Realität abschweifen könnte, hier die Realität wieder hereinzubringen.

**Lehr:**

Danke. Herr Architekt.

**Feuerstein:**

Ja, ich frage mich, warum also der Stellenwert der bildnerischen Erziehung und der Kunsterziehung sich in absehbarer Zeit verändern soll. In einer Gesellschaft, die in erster Linie offenbar die Aufgabe darin sieht, den materiellen Wohlstand zu erhalten, in einer Gesellschaft, in der wir also versuchen, mit guten Waffengeschäften unseren Wohlstand zu sichern und die Öllieferungen abzusichern, welchen Stellenwert soll in einer solchen Gesellschaft die Kunst und das Schöpferische des Menschen haben? Meiner Meinung nach ist es illusorisch, vor dem Hintergrund einer völlig technokratischen und leistungsorientierten Gesellschaft die Forderung aufzustellen nach einem höheren Stellenwert des Kreativen, das ist eigentlich ein Anachronismus und ist also völlig ungerechtfertigt. Und wir müssen sagen, dass in unserer Gesellschaft diese Dinge so als Accessoires, als Aufputz der Politiker ja zweifellos ihre Funktion haben, und dass sie so gesehen ja eigentlich in unseren Lehrplänen im Verhältnis zu der Realität, zum Stellenwert in der Realität, ja gar nicht so schlecht dotiert sind. Trotzdem wäre ich optimistisch, weil ich glaube oder vermute oder hoffe, dass vielleicht das nächste Jahrzehnt einen Abbau der Ideologie der Leistungsgesellschaft, einen Abbau der Ideologie der Konsumgesellschaft, der technokratischen Gesellschaft bringen könnte, vielleicht sogar bringen muss, weil wir bestimmte Dinge trotz der geschickten ökonomischen Manipulationen, dann doch nicht mehr besitzen werden und dass vielleicht dann ein scheinbares Vakuum entstehen könnte, wenn wir alle diese Konsumgötzen freiwillig oder unfreiwillig begraben. Ein Vakuum, das aber eigentlich keines sein müsste, sondern vielleicht eine neue Offenheit bedeuten könnte, und erst dann könnte in diese Offenheit neuerdings ein politisches Bewusstsein, ein schöpferisches Bewusstsein einfließen, könnte eine neue kritisch-kreative Einstellung einfließen. Das sind aber Prozesse, die ziemlich lange dauern. Ich würde also meinen, dass zumindest das kommende Jahrzehnt mit diesem Prozess beschäftigt wäre, und nachdem wir wissen, dass Lehrpläne, dass politische Reaktionen im Rahmen der Bürokratie ein weiteres Jahrzehnt Nachziehverfahren haben – wir sehen das ja an den jetzigen Lehrplänen der Kunsterzieher, die meiner Meinung nach total veraltet und unbrauchbar sind und den Realitäten überhaupt nicht gerecht werden, wenn dem also

so ist, dann könnten wir überhaupt damit rechnen, dass sich vielleicht so in etwa zwanzig Jahren der Stellenwert der Kunsterziehung verändert, in einer Zeit also, in der die meisten von uns ja schon in Pension sein werden.

**Probst:**

Ich darf mit einer etwas optimistischeren Meldung oder Tatsache beginnen, die aus dem Kunstbericht zu entnehmen ist. Immerhin, trotz aller Kritik, gehen immer noch mehr Menschen in Konzerte oder in die Oper als auf den Fußballplatz. Vielleicht hängt das auch damit zusammen, dass im Opernhaus die Akustik besser ist, als hier im Haus. Jedenfalls,

das ist der Kunstbericht, der dem Nationalrat vorgelegt wurde. Das ist aber einer der Widersprüche, die ich zitieren möchte. Auf der anderen Seite wissen wir aber z.B., dass die Musikhochschulen voll sind und übertoll sind, auf der dritten Seite klagen wir aber zurecht über eine Tatsache, die hier in bisherigen Wortmeldungen ja auch schon zum Tragen gekommen ist. Die Tradition, das Tradieren dessen, was wir unter Kunst, unter Kultur bezeichnet haben, muss als gescheitert bezeichnet werden. Wenn wir einige dieser Wortmeldungen hier ernst nehmen müssen, umsonst wird nicht geklagt. Es ist sicher kein Zufall, dass der Stellenwert der Kunsterziehung in den Schulen derart niedrig ist. Das ist sicher eine Frage der Wertigkeit, die wir in einer sogenannten Popularität, wie sie für die Demokratie sehr wesentlich ist, haben. Der Wahnsinn beginnt bei jedem von uns selbst: wir wissen, in der fünften Klasse war es bei meinem Jahrgang, jetzt ist es die siebente Klasse, da muss sich ein junger Mensch entscheiden: will er Musik oder Zeichnen (hat es bei uns noch geheißen) und damit beginnt es. Es wird meistens das geringere Übel, wie es bei dem Schüler heißt, gewählt. Das Lernen ist nun nicht unbedingt jedermanns Vergnügen, und der Rest bleibt vollkommen liegen. Ich darf aus einer siebenjährigen Tätigkeit im gemeinderätlichen Altstadt Ausschuss berichten: Es war immer das gleiche Bild, das führe ich auf diese mangelnde Hinführung zum eigenen Geschmack oder Hinführung zur Kunst des Sehens zurück, wenn ein Vorschlag kam aus dem Altstadtbereich: Renovierung einer Fassade in Aluminium und Plastik, Hochglanzaluminium, fanden wir sehr oft den Vermerk des Baupolizisten, des Architekten, der da lautete: Nach kurzer Information über die Variante mit Holz und herkömmlichen Materialien erklärte sich der Konsenswerber spontan zu dieser Änderung bereit. Wenn man den Leuten den Weg weist, sind sie auch bereit, ihn zu gehen. Ein weiteres: Der gesamte Kunstkommunikative Bereich, eben wie ich meine Altstadt, Fußgängerzone, Design, das uns im täglichen Leben anspricht, im Möbelbau, hier ist eindeutig ein Riss. Sie merken diesen Riss, wenn Sie durch unsere ländlichen Gebiete fahren, es fehlt die Tradition im Hausbau, es fehlt die Tradition, wurzelnd aus dem menschlichen Maß (Klafter etc.) auch in der Architektur, auch bei den jungen Menschen und bei jenen Architekten, die eben jene Chromstahl- oder Aluminiumvariante anbieten. Es war vom Fernsehen die Rede, ich glaube, es gibt hier nur eine Flucht nach vorne, eine volle Einbeziehung aller modernen Möglichkeiten, alle Medien wie Videokunst, Filmschaffen in den Unterricht einzubeziehen, damit auch hier Ansätze, Versuche einer Geschmacksbildung oder einer Hinführung zur Fähigkeit zu urteilen, zu werten, geschaffen werden. Es sind die modernen Hilfsmittel einzusetzen, wie Overhead, es hat Architektur näher behandelt zu werden. Wenn Sie all das, was uns hier als Anliegen vorschwebt zusammenfassen, wenn wir dazu noch in den Bereich der Kunsterziehung selbst gehen und uns vor Augen halten, ja eigentlich ist es ja sinnlos, wenn wir nur zeichnen lernen, wenn wir einen Van Gogh hinlegen und sagen, zeichne das mal ab, das ist ja zu wenig. Wenn wir dem auf den Grund gehen, werden wir feststellen, dass aus dem Kulturunterricht ein umfassender Unterricht, eine Allgemeinbildung, ein Zurück zum Humanistischen werden muss. Das fehlt heute, und dem wird eben zu wenig Zeit gegeben. Wenn Sie über sich blicken, werden Sie merken, dass sicher auch die Gegebenheiten hier schwierig zu verstehen sind, wenn die allgemeinen Grundlagen fehlen. Und das Bekenntnis zur Umwelt, zur Qualität des Lebens, zur Lebensqualität schließt selbstverständlich ein Hinwenden zu diesen bleibenden Dingen ein.

**Lehr:**

Ja danke, Herr Abgeordneter zum Nationalrat, das Problem aber, glaube ich, liegt schon wieder auf einer anderen Ebene, es ist den Kunsterziehern trotz des angeblich zwar erst erlassenen, aber schon wieder veralteten Lehrplans durchaus möglich, all diese Aufgaben zu erfüllen, die Sie hier zitieren. Die Frage ist nur, ob Politiker wie sie, bereit sind sich einzusetzen.

**Probst:**

Ja, das ist vielleicht jetzt ein Versehen von mir gewesen, mit einer oder zwei Wochenstunden sicher nicht, mit Teilungszahlen die über 23 Schülern liegen sicher nicht, und wenn das wie bisher als jene an die Wand gedrängte Unterrichtsform weiterbesteht, selbstverständlich

nicht, so unter dem Motto, ähnlich wie beim Turnen, wenn etwas ausfällt, verzichtet man auf Zeichnen oder auf Turnen oder auf Musikerziehung. Wenn ich hier gesprochen habe, habe ich nicht nur die Bildende Kunst, sondern für die gesamte Kulturerziehung schlechthin gesprochen.

**Lehr:**

Danke.

**Degenhardt:**

Sehr verehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen! Wenn ich hier von einem Diskussionsteilnehmer, es war, glaube ich, Herr Stadtrat Dr. Mauthe höre, dass Ihm unsere Problematik erst seit fünf bis sechs Tagen bekannt ist, dann muss ich sagen, dass ich tief erschüttert bin, denn mir ist diese Problematik seit 1946 bekannt. Seit dem ich nämlich begonnen habe, bildnerische Erziehung zu studieren, das heißt, an der Akademie der bildenden Künste zu studieren. Schon damals war dieses Fach sehr umstritten, später dann im Unterricht seit 1952, und immer wieder waren wir genötigt nachzuweisen, warum wir überhaupt da sind. Wir haben immer wieder unsere Existenzberechtigung unter Beweis stellen müssen. Und dann höre ich gleichzeitig, was wir alles noch leisten sollen. Die Probleme der Umwelt, der Umraumgestaltung, ja auch des Fernsehens, und ich bin auch davon überzeugt, ja wir alle sind überzeugt, dass der visuelle Bereich ein enorm wichtiger und weitreichender Bereich ist und dass es sicher unsere Aufgabe wäre oder ist, auf diese Dinge einzugehen, zu sensibilisieren, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man eine Auswahl treffen kann, damit man von diesen Dingen nicht erschlagen wird, Kritikbewusstsein zu entwickeln, das sollen wir alles machen. Und ich glaube, dass Herrn Dr. Mauthe auch nicht entgangen sein dürfte, dass erst vor kurzem das Problem der Teilungszahl 25 im Raum gestanden ist, dass das auch in den Zeitungen zu lesen war, dass auch der ORF darauf eingegangen ist, und wir alle wissen, dass das, was wir wollten – wir wollten gar nicht mehr als die Kann-Bestimmung, die schon längere Zeit hindurch in Kraft war und sich bewährt hat, aufrecht erhalten. Diese Kann-Bestimmung, die also besagt, dass eine Klasse bei 25 Schülern in bildnerische Erziehung geteilt werden kann, wenn die Lehrer da sind, wenn die räumlichen Verhältnisse gegeben sind – und nicht mehr wollten wir erreichen. Wir haben das nicht erreicht. Es ist die Teilungszahl hinaufgesetzt worden auf 31 Schüler, wie Sie alle wissen, wir haben eine Verschlechterung erfahren. Wie sind das einzige Fach, das eine echte Verschlechterung bei der Klassenteilung erfahren hat, denn es ist natürlich so: wenn die räumlichen und personellen Voraussetzungen nicht gegeben sind, kann auch bei 25 nicht geteilt werden, doch überall, wo diese Möglichkeit gegeben war, besonders in der Bundeshauptstadt, ist auch geteilt worden. Sicher, jetzt müssen die Direktoren, die die Teilung nicht durchführen, nachweisen, dass es aus diesen oder jenen Gründen nicht möglich war. Wir haben eine Chance, dass in zwei Jahren diese Frage wieder aufgegriffen wird, und dass man hier weiter verhandelt. Wir wissen, dass der Herr Bundesminister für Unterricht und Kunst und Herr Sektionschef Leo Leitner, sowie auch der Herr Ministerialrat Jonak gesagt haben, die Teilung 25 wäre pädagogisch gerechtfertigt. Wir hoffen nur, dass in zwei Jahren diese Verhandlungen wieder aufgenommen werden, und dass wir dann vielleicht die Möglichkeit haben, die Teilungsziffer zu senken, das heißt, dass man uns da vielleicht entgegenkommt. Was ich etwas vermisse, oder sagen wir bedauere, dann ist das doch die Anteilnahme der Öffentlichkeit. Es geht ja eigentlich um Dinge, die uns alle betreffen, die unsere Gesellschaft betreffen. Es geht hier um Dinge, wo wir sehr wohl Wege und Mittel hätten, vielleicht doch in einem sehr hohen Maß helfend einzuspringen, aber wenn uns diese Möglichkeit nicht gegeben wird, werden wir unseren Auftrag und unsere Aufgabe nicht so erfüllen können, wie das eigentlich notwendig wäre.

**Lehr:**

Danke



**Huber:**

Der sogenannte Zeichenunterricht in meiner Jugend und das, was Sie heute machen dürfen, erscheint mir immer als hundert und eins, soviel besser ist er geworden, das vorweg. Die Krisenhaftigkeit der Situation sieht man an all diesen Statements. Für mich persönlich ist diese Krisenhaftigkeit ein Anzeichen eines Wandels, und ich persönlich glaube sehr wohl, dass alle diese Bemühungen, die von allen Seiten in Wirklichkeit vorhanden sind und eingesehen sind, einen Zweck haben, nur wir dürfen uns nicht erwarten, dass es so rasch geht.

Typisch: In zwei Jahren können wir weiterreden, das heisst, vorläufig können wir nicht weiterreden, ich glaube sehr wohl. Nur glaube ich, taktisch gibt es einfach drei verschiedene Wege: das eine ist die interne Verbesserung des Unterrichts, also dort wo Ihr alle und wir alle an den Menschen direkt herankommen, aus unserer schöpferischen Erfindung als Lehrer, das ist das eine. Das zweite ist jetzt einen Weg nach außen finden, der aus zwei Möglichkeiten besteht. Der eine ist der Kampf, den unsere Fachinspektoren, die ohnehin auch an vorderster Front mit uns kämpfen, wo wir alle sehr sehr zusammenhalten müssen – nur so begreift es die Öffentlichkeit, der Politiker – nicht im diffamierenden Sinn, sondern aus der Struktur der Gesellschaft heraus. Das ist dieser Weg nach außen, wo wir sehr wohl solche Taktiken wie Stundenteilung usw. besprechen müssen.

Aber es gibt noch einen zweiten Weg nach außen, und das ist sozusagen der heimliche Weg, die Mundpropaganda. Es ist wirklich so, dass das schöne Wort Imagebildung in unserer Zeit eine unerhörte Rolle spielt, und wenn etwas zur richtigen Zeit in der Öffentlichkeit erscheint, traut sich kaum ein Mensch mehr. Ich weiß, wie der Jascha sich an mich gewandt hat, ob wir nicht das Fernsehen herbringen können. Ist es gekommen? Es wird kommen, die Tagung ist zu Ende, es wird kommen, das zeigt doch, dass diese Imagebildung uns noch nicht gelungen ist, nur als kleines Beispiel. Also ich glaube wirklich, geben wir es nicht auf, auch wenn man uns nicht bezahlt, nach innen den Menschen gegenüber einfallsreich zu sein, wo wir können, und nach außen beinhart im politischen Weg und nicht müde werdend in der Mundpropaganda, in der gesunden Freunderlwirtschaft, damit es auch in Österreich weitergeht. Die deutschen Verhältnisse sind auf uns nicht immer anwendbar.

**Grundmann:**

Ich glaube, alles was hier so besprochen wird und worüber sich 'gerade die Kunst- und Werkerzieher seit langem mit Recht beklagen, ist iso ein Symptom für etwas, wo ich mich dagegen wehren würde, Parameter so anzulegen wie Sie, nämlich gesellschaftlich-sozial und kulturell. Ich glaube, es gibt bei uns einen ganz großen Bruch zwischen dem, was man vielleicht so nennen könnte: die wissenschaftlich-technischen Formelsprachen, und auf der anderen Seite all das, was in diesen Sprachen nicht erfassbar ist. Und auch in der Literatur, das zieht sich bis in die engsten Kunstbereiche hinein, ist bei uns gleich ein ganz großes Defizit in der Anerkennung der Bedeutung dessen, was mit diesen Sprachen nicht erfassbar ist. Und das ist ein so grundlegender und unsere ganze Gesellschaft so beeinflussender Faktor, dass man den sicherlich mit einer geänderten und erweiterten Kunst- und Werkerziehung überhaupt nicht verändern kann. Trotzdem glaube ich, dass sich bereits ein langsames Umdenken andeutet. Gerade auch, dass diese Probleme jetzt doch mehr an die Öffentlichkeit geraten und mehr Interesse finden, wenn auch noch viel zu wenig, dann ist es schon ein Zeichen für mich, dass ein Umdenken stattfindet. Nur da, glaube ich, muss man dem Architekten Feuerstein beistimmen: man weiß noch nicht, zu welchem Ende, zu welchen Werten hin, denn ich erinnere daran, dass das Kreative sehr wohl in unserer Gesellschaft Anerkennung findet, nämlich dann, wenn es z.B. um Managementkurse für Kreativität geht, und solche Dinge. Das gleiche glaube ich, deutet sich auch an beim Fernsehen, um das noch aufzugreifen. Es ist mir sehr aufgefallen, was Stadtrat Mauthe da gesagt hat. Das Fernsehen zu beschimpfen, ist glaube ich sehr leicht, das wird sich auch sehr bald ändern, denn das Fernsehen ist nicht nur da, das Fernsehen ist viel mehr als nur das Fernsehen, das Fernsehen ist als Bildschirm ja schon überall, es ist an jedem Flughafen, in jedem Büro, und es ist ein riesen Unterschied, ob man seine Information aus einem Buch liest, oder tagtäglich vom Bildschirm herunter arbeitet, und da sind wir ja alle noch totale

Analphabeten. Es ist sicher eine ganz ganz große Aufgabe, auch für den Bereich, den Sie hier vertreten. Nur eben, wie das anpacken, wenn ich z.B. daran erinnern darf, dass an den Kunstakademien und Kunsthochschulen nicht einmal die Künstler im engeren Sinn Videokunst lernen. Also ich sehe einen riesen Schüppel an Problemen, dass ich es damit einmal bewenden lassen will, das nur anzudeuten.

**Lehr:**

Danke!

**Schmitt:**

Ich vertrete hier das Kulturamt der Stadt Wien, und ich glaube feststellen zu müssen, die Aufgaben des Kulturamtes sind eigentlich nicht die, die mit dieser Problematik zu tun haben, mit der Kunsterziehung an den Schulen. Das Kulturamt ist eigentlich viel mehr konfrontiert mit dem Ergebnis dieser Kunsterziehung in den Schulen und im ganzen Schulbereich. Ich möchte das damit begründen: Wir machen unsere Erfahrungen durch den Stand der geistigen Einstellung der Menschen zur Kunst, zur Kultur, wenn wir Ausstellungen veranstalten, wie die Menschen diese Ausstellungen aufnehmen, wieviele Besucher hier sind, wenn andere Veranstaltungen stattfinden, wie die im Bereich der bildenden Kunst. Ich möchte nur sagen: jetzt kommen ganz neue Bewegungen heraus in den Veranstaltungen, wie die Kunst im öffentlichen Raum, die jetzt viel diskutiert wird, wie sich die Menschen mit diesen Dingen auseinandersetzen. Werden sie feindselig sein, werden sie das aufnehmen, werden sie mitleben? Gerade bei diesen neuen Kunstformen ist das eigentlich sogar sehr notwendig, dass sie mitleben und mittun. Auch das muss ein Mensch in seinem Leben lernen. Ich möchte jetzt nicht Schönfärberei betreiben und sagen, es wird sowieso besser, oder es ist besser, oder es ist gut. Ich möchte, so wie mein Freund Erich Huber festgestellt hat sagen, auch ich bin in dieser Generation groß geworden, aufgewachsen und habe auch den Zeichenunterricht gehabt, und nicht Kunsterziehung, und meine Generation, die zum Großteil in Führungspositionen sitzt, hat kaum Interesse an solchen Ereignissen, wie sie veranstaltet werden, wie sie überall getroffen werden wie, sagen wir, so ein Museum ist oder wie eine Ausstellung im Freien in der Öffentlichkeit. Ich sehe aber heute viel mehr, und erfahre viel mehr von jungen Menschen, von Studenten, dass hier etwas passiert ist, es hat sich etwas geändert, das Interesse ist größer geworden. Es gibt viele junge Menschen, die Bilder sammeln, obwohl sie es sich fast nicht leisten können, es gibt viele junge Menschen, die selbst zur Kunst drängen, zum Betätigen in der Kunst, und ich glaube, dass sich hier etwas Positives ereignet hat, und hoffentlich noch ereignen wird. Dass die Form der Kunsterziehung vielleicht noch nicht ausreichend ist, dass wir immer unzufrieden sein müssen, wenn wir auch glauben, dass es besser wird. Das, glaube ich, ist die Triebkraft des Fortschrittes, dass es noch besser werden kann, und ich glaube dass diese kunsterzieherische Tätigkeit letzten Endes auch mit beitragen kann, muss und soll, dass eigentlich die Kultur weiter bestehen kann in einem Volk, in einem Land. Denn dadurch kann alles weiterwachsen, was im kulturellen Bereich entsteht, indem sich die Menschen dafür interessieren und mittun.

**Lehr:**

Danke!

**Skrička:**

Ich habe vielleicht hier ein bisschen Vorteil, weil ich als Letzter hier vorne sitze und schon ein eingehen kann auf Dinge, die gesagt wurden. Und mein Vorredner Prof. Schmitt weiß, dass ich ausgesprochene Sympathien für ihn hege. Wir kennen uns schon lange. Aber ich möchte, er soll nicht böse sein, ihn trotzdem als Aufhänger nehmen für das, was ich meine: Er hat sich nämlich nicht leicht getan, glaube ich, bei diesem Statement. Er hat selbst gesagt, dass er als Vertreter des Kulturamtes der Stadt Wien hier nicht hundertprozentig der kompetente Mann ist, um über die Fragen, die uns unmittelbar als bildnerische Erzieher beschäftigen, Aussagen zu machen. Hab ich das im Großen eigentlich richtig verstanden? Ja? Es ist vom Herrn Ministerialrat Benedikt angezweifelt worden, dass die Weglassung des

Fragezeichens hinter dem Satz „Bildnerische Erziehung und Werkerziehung als Stiefkinder der Bildungspolitik?“ zu Recht passiert sei. Er hat recht lieb und leger gemeint, also ganz so arg wäre das nicht, dieses Fragezeichen könnten wir doch lassen. Stiefkinder der Bildungspolitik: Ich glaube, ein sehr anschaulicher Beweis, wie es hier wirklich läuft, ist ja eigentlich die Zusammensetzung dieser Gesprächsrunde, was die Beschickung durch die politischen Parteien und die übrigen öffentlichen Institutionen, Ministerium plus Wissenschaftsministerium plus Landesschulräte inklusive Stadtschulrat für Wien betrifft. Diese Beschickung kann man kurz noch einmal Revue passieren lassen: wir haben ja immerhin hier zwei Politiker, ich glaube aber wir haben im Parlament mehrere Parteien, ich glaube mehr als zwei, dann haben wir immerhin einen Abgeordneten zum Nationalrat, den Herrn Probst von der Freiheitlichen Partei und einen Gemeindepolitiker aus dem Bereich Wien, den Herrn Dr. Mauthe von der Österreichischen Volkspartei – gut. Soviel ich weiß, ist zum Beispiel der Bereichssprecher für Bildungspolitik im Nationalrat der Bereichssprecher der sozialistischen Partei Österreichs, Schnell, ehemaliger amtsführender Stadtschulratspräsident von Wien, auch eingeladen worden und konnte nicht kommen (Schreiben vom 30.3.1981). Es ist auch der jetzige amtsführende Stadtschulratspräsident Matzenauer nicht in der Lage gewesen, uns durch seine Anwesenheit zu würdigen. Ich halte das nicht einmal so sehr für uns schädlich, als vielmehr als Indikator für das Interesse, das diese Herren und die dahinterstehenden Institutionen uns entgegenbringen.

*(Applaus)*

Man könnte sich weiter turnen, und sagen, wenn schon der Herr Bundesminister für Unterricht und Kunst und Vizekanzler, also Minister Dr. Sinowatz (Schreiben vom 30.3.1981) nicht kommen kann, wenn schon sein nächster Vertreter der Herr Sektionschef Leitner, (Schreiben vom 27.4.1981) nicht kommen kann, so zeigt das ganz in die gleiche Richtung. Es ist dies also ganz eindeutig, und ich frage mich überhaupt noch, warum überhaupt über Fragezeichen oder was diskutiert wird, anstatt dass man von Haus aus drei Rufzeichen dahinter gesetzt hätte. *(Applaus)*

Es hat der Herr, jetzt mache ich gleich komplette Wäsche, es hat der Herr Kulturstadtrat Dr. Zilk – nebstbei wäre gerade er ganz theoretisch recht berufen, weil er war selbst kurzzeitig Lehrer – sich ebenfalls wieder vertreten lassen, auch wieder nicht von der nächsten obersten bürokratischen Instanz Hofrat Denscha, sondern hat auch noch weiter delegiert, also das Ganze hat wirklich System.

*(Applaus)*

Es ist natürlich insofern unfair, weil die Leute die sich uns zur Verfügung stellen, vielleicht den Eindruck haben, dass ich Sie anraunze, was ja nicht ad personam gemeint ist. Ich meine nicht die Personen, die hier sind, sondern ich meine die Organisationen, die sie hier vertreten. Ich möchte, damit ich da nicht so ganz böse herumrede, noch etwas Konkretes sagen, aber es wird wahrscheinlich auch nicht lustiger. Ich habe zum Beispiel im Auftrag des BÖKWE, also Bund der österreichischen Kunst- und Werkerzieher Landesgruppe Wien, einmal die Standortbestimmung für bildnerische Erziehung verfasst, die ist an zahlreiche öffentliche Stellen gegangen, wurde von etlichen auch mit höflichem Rückschreiben zur Kenntnis genommen.,

Es hat damals der Herr Hofrat Dr. Hermann Schnell, amtsführender Präsident des Stadtschulrates für Wien, sogar ebenfalls ein mehrzeiliges Schreiben zurückgeschickt, und ich möchte hier nur eine Sache herausgreifen, quasi als Fallbeispiel, wie es mit der Stiefkindsituation steht: Ich zitiere aus dem Schreiben Schnell: „Ich bin nicht Ihrer Auffassung, dass für bildnerische Erziehung Lehr- und Arbeitsbücher angeschafft werden müssen.“ Keine Angabe von Gründen – Faktum! „Ich bin nicht dieser Auffassung“, Punkt. Der Herr Nationalratsabgeordnete Schnell ist immerhin Bereichssprecher für die Bildungspolitik seiner Partei. Ich habe mir daraufhin ein bisschen Mühe gemacht und hab' wieder im Auftrag der BÖKWE Landesgruppe Wien, einen sieben Maschinschreibseiten langen Brief an den Herrn Präsidenten Schnell verfasst und habe mich bemüht, neben der meiner Ansicht nach ohnehin gegebenen Evidenz, warum ein Fach wie bildnerische Erziehung, das eigentlich viel mit optischen Mitteln zu tun hat, ganz gut mit einem Buch arbeiten könnte, weitere Argumente vorzubringen, die durchwegs pädagogisch-didaktischer und methodischer Natur waren, also nicht einfach so dahingargumentiert „Die Musikerzieher

haben acht Lehrbücher, wieso haben wir keines?" der „Wieso sind wir überhaupt das einzige aller Fächer, das kein Buch hat?" Nicht einmal das habe ich getan, sondern versucht, wirklich sachlich zu sein und habe eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht Punkte angeführt, und was das Nette daran war: dieser Brief ist dann unterschrieben worden von Kollegen, die einigermaßen bekannt sind, also Leute, die aktiv sind in Ihrem Beruf, und von Kollegen aller Couleurs. Weil hier Gott sei Dank Einigkeit besteht und fraktionell überhaupt keine Differenzen bestehen in solchen Fragen – und das müssen wir auch einmal sagen, dass das so ist und dass immerhin diesbezüglich im BÖKWE eine gewisse erfolgreiche Arbeit möglich ist. Ich weiß nicht, ich will Sie nicht quälen mit den ganzen Argumenten, die wir damals gebracht haben, es waren acht Punkte. Jedenfalls, dazu ist nur zu sagen, dass auf dieses intensivere Schreiben hin überhaupt keine Antwort mehr erfolgt ist. Herr Präsident Schnell ist seit damals ruhig geblieben. Ich habe genau diesen Punkt auch mit unserem Bundesminister für Unterricht und Kunst, Sinowatz, in einer privaten Audienz besprochen. Er war gerade in diesem Punkt ganz besonders nervös und ist auf die Argumente nicht eingegangen, sondern hat mit der Gegenfrage gekontert, oder zu kontern versucht: wo wart's Ihr Kunsterzieher, wie es um die Einführung der Schulbuchaktion gegangen ist? Da haben alle gesagt, das ist eine wahnsinnige Arbeit, es ist von keiner Gruppe, auch nicht von den Kunsterziehern, irgendeine Unterstützungsaktion in der Öffentlichkeit gekommen." Mag sein, ich weiß das gar nicht. Aber ich meine, damit das Abhandensein eines Lehrmittels, unentbehrlichen Lehr- und Arbeitsbehelfes für unsere Fächer begründen zu wollen, geht leider doch nicht. Ein anderes Argument war: die 1,2 Milliarden Grenze aus dem Familienlastenausgleichsfonds sei erreicht und weiters geht nix." Ich hoffe aber, dass wenigstens den beiden hier vorhandenen Parteipolitikern diese Problematik bewusst ist, und zwar seit mehr als 5 bis 6 Tagen, dass von den Oppositionsparteien hier etwas passiert, wenn schon von der Regierungspartei nichts passiert. Einstweilen dankeschön.

**Lehr:**

Danke vielmals! Herr Ministerialrat, sie sind ja angesprochen worden, mehr oder weniger direkt.

**Benedikt:**

Ja, unter anderem. Ich möchte nur zuerst den Herrn Kollegen Skricka, ich hoffe, ich spreche ihn richtig aus, fragen, ob er will, das ich dableibe, ich kann auch fortgehen. Ja, sie haben das ja ungefähr so dargestellt, dass der Herr Minister den letzten Dreck herschickt, weil er selber keine Zeit hat, na entschuldigen Sie, wenn man hier so begrüßt wird – das ist seit Wochen ausgemacht, und seit Wochen bin ich eingeladen in Vertretung des Herrn Ministers, der auch andere Termine hat, wie sie sich vielleicht vorstellen können Herr Kollege. Dass der Sektionschef Leitner dienstlich gar nicht in Wien ist, das ist auch eine Sache, die nicht mehr zu ändern war, also was das Ministerium betrifft, werden sie mit niemanden oder mit mir Vorlieb nehmen müssen. Dass ich zufälligerweise der Leiter der AHS-Abteilung bin, ist ihnen ja möglicherweise bekannt, also irgendeine Beziehung haben wir ja, es wird ja sowieso wie immer in all diesen Angelegenheiten praktisch nur über die AHS gesprochen und geschimpft, das andere ist ja offenbar die heile Welt, das nur so am Rande bemerkt. Bitte, sie sehen ja, ich bleibe da, falls sie mich nicht bitten zu gehen, bin ich sehr gerne bereit, dazubleiben. Danke vielmals.

Nun aber kurz zur Sache, zu einigen Punkten: Dass die Lehrpläne des Jahres 1979 für die Unterstufe der AHS und für die Hauptschule also offenbar doch keine veralteten, sondern vielen Leuten zu moderne sind, das dürfte ja gerade ihnen, wem sonst, bestens bekannt sein. Ich glaube, das ist inzwischen ja auch schon angedeutet oder richtiggestellt worden, und dass diese Lehrpläne sicherlich und mit allem was sie enthalten dazu angetan sind, das Ansehen und das Prestige ihrer Fächer zu heben, das glaube ich steht auch außer Diskussion. Die Wichtigkeit dieser Bereiche ist ja gerade durch die Inhalte und die Aufgaben dieser neuen Lehrpläne sehr sehr deutlich unterstrichen worden. Da, glaube ich, sollte man sich also keinen Zweifeln hingeben. Was da drinnen steht, wird schwerlich noch irgendjemand als einen Darüberstreuer oder irgendeine Freizeit- oder Hobbybeschäftigung am Rande der Schulbildung bezeichnen können. Dafür ist doch, glaube ich, gesorgt worden,

und dass diese Lehrpläne, wie die, die beteiligt waren oder die eine Ahnung von Begutachtungsverfahren gehabt haben natürlich wissen werden, dass das also nicht gerade gegen den Willen, sondern sogar sehr gegen den Willen des Herrn Ministers und des Ministeriums geschehen ist, das dürfte ihnen auch bekannt sein. Dann, dazu weiter, was die Oberstufe betrifft: die hat derzeit noch die uralten Lehrpläne aus der Steinzeit, sprich aus dem Jahre 1967, wie Sie ja wissen, aber hier sind ja – und zwar hat das überhaupt nichts zu tun mit den organisatorischen und sonstigen Schulversuchen auf der Oberstufe – hier sind ja von den Lehrplanprojektgruppen der Oberstufe Lehrpläne da, die ebenfalls sehr, sehr modern sind, die den Zusammenhang und den Anschluss mit den Unterstufenlehrplänen gewährleisten. Und ganz egal, was also mit den Schulversuchsmodellen und damit auch mit der berühmten Frage der Alternativ- oder Wahlpflichtsystematik in den Schulversuchen geschieht, das hat damit nicht unbedingt zu tun. Von dem getrennt, könnten sie also offenbar in relativ naher Zeit für die AHS insgesamt in Kraft gesetzt werden und werden es wahrscheinlich auch werden, und damit auch eine sehr deutliche Modernisierung und Unterstützung auch im Bereich der Oberstufe bringen. Man sollte, glaube ich, doch einmal kurz ein paar Daten in Erinnerung rufen aus den letzten Jahren, die bestimmt dazu beigetragen haben – jedenfalls im Ausland, in Österreich offenbar nicht – das Ansehen der bildnerischen Erziehung sehr deutlich zu heben. Das waren einmal im Jahre 1967 die Oberstufenlehrpläne, die die Alternative, die jemand schon kurz angesprochen hat, auf der gesamten Oberstufe der Mittelschule entweder Musikerziehung oder bildnerische Erziehung als Pflichtgegenstand zu haben, gestellt hat. Einschlägige Freigegegenstände oder unverbindliche Übungen hat es jedenfalls für ihren Bereich damals, in den alten Mittelschullehrplänen, so gut wie nicht gegeben. Diese Lehrpläne haben jedenfalls für alle Schüler in der fünften und in der sechsten Klasse beide Gegenstände, bildnerische Erziehung und Musikerziehung, obligat eingeführt und dann erst in der siebenten und in der achten die Alternative. Dass das also sicherlich dem Ansehen und den unterrichtlichen und erzieherischen Möglichkeiten dieser beiden Pflichtgegenstände sehr dienlich gewesen sein muss, das sollte man auch nicht vergessen oder in Zweifel stellen. Und zwar gerade in einer Zeit, in der, international gesehen, leider Gottes die Entwicklung der Stellung dieser Fächer in anderen Schulwesen durchaus keine Parallele gewesen ist, sondern sich auf einem mehr aufsteigenden Ast befunden hat. Das ist einmal das eine. Zweitens: im Jahre 1975/76 kam die gesetzliche Einrichtung der Sonderformen – ich spreche wieder nur für den AHS-Bereich – unter besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung, wie sie so schön heißen in der fünften SCHUG-Novelle. Diese fördern ja nicht nur den musikalischen Bereich sondern bieten auch eine Möglichkeit, vom Schüler her beides bis zu einem gewissen Grad zu kombinieren, und sondern haben den Schwerpunkt im Bereich der bildnerischen Erziehung für besonders begabte für besonders motivierte und interessierte Schüler geschaffen. Das hat jedenfalls vorher niemals existiert. Also diese Realgymnasien (in Salzburg ist es ein Musisches Gymnasium) oder Oberstufenrealgymnasien, in denen die Schüler, und zwar durch sämtliche Klassen, also in der Langform acht Jahre, in der Oberstufenform vier Jahre lang, im musikalischen und/oder im bildnerischen Bereich einen quantitativ und qualitativ erheblichen zusätzlichen Schwerpunkt setzen können, sind möglicherweise nicht allen Kollegen bekannt, weil sie vielleicht in ihrem näheren Bereich eine solche Sonderform nicht haben und eine solche nicht kennenlernen konnten. Das war also 1975/76.

Zur vielgelästerte Sache mit den Teilungsziffern: Da muss man doch auch aus dem Zusammenhang eines in Erinnerung rufen – es gab für alle Gegenstände aller Schularten nur die eine Möglichkeit in der längst fällig gewesenenen Verordnung über diese Ziffern alternativer Pflichtgegenstände usw.. Sie wissen ja sicher aus dem Verordnungsblatt, das sie ja an der Schule haben (in der Aprilnummer ist es aus dem Bundesgesetzblatt nachgedruckt) dass der Titel dieser Verordnung sehr lang ist. Nun dazu, was uns hier betrifft, von diesen Teilungsmöglichkeiten: Die alten Erlässe aus den Jahren 68 und 69 kannten nur Kannbestimmungen. Der Herr Fachinspektor Degenhart hat, so wie sehr viele von Ihnen, diese Kannbestimmungen als etwas besonders Ideales hingestellt. Also diese Kannbestimmung, bei 25 Schülern in bildnerischer Erziehung zu teilen. Sie haben sich aber das eine nicht vor Augen gehalten, was inzwischen längst geschehen ist, und was weiterhin,

bis auf weiteres jedenfalls, leider Gottes, ich muss wieder leider Gottes sagen, gelten wird, das können wir aber leider nicht ändern, denn dahinter steht natürlich das Budget des Bundes, dahinter stehen die Dienstposten, dahinter steht das Bundesministerium für Finanzen und das Bundeskanzleramt als oberste Dienstrechtliche Behörde. Das ist die Frage der Rundschreiben 39, 39A, 39B etc., der sogenannten Bewirtschaftung der Lehrerstunden. Sollten unter ihnen Leute anwesend sein, ich weiß es nicht, Direktoren oder Administratoren, am Freitag habe ich einige gesehen bei der Eröffnung, dann ist das denen sicherlich bestens bekannt. Das ist jene Bewirtschaftung der Lehrerstunden, die je nach Schulgrößen, gemessen an Normklassen, für alle Bereiche, für alle Fächer, für alle Schularten mit bestimmten Abstufungen, also genau festlegt, wie viele Lehrerstunden verfügbar sind, was natürlich die Pflichtgegenstände zunächst einmal abdeckt und dann einen relativ bescheidenen Raum frei lässt. Unabhängig davon, ob diese Lehrer konkret vorhanden sind, ob die Räume konkret vorhanden sind, also auch unter idealsten Bedingungen, kann das nicht ins Grenzenlose gehen, sondern hat sehr bald seine Grenzen. Und die, die es betrifft, müssten's ja eigentlich wissen, dass bei allen diesen wunderschönen Kannbestimmungen dann immer das „Gerangel“ war, und im zunehmenden Maße jetzt wäre, und zukünftig sein müsste. In den Lehrkörpern, mit dem Dienststellenausschuss, in der Konferenz, zwischen den Betroffenen, ob eine weitere, von den Eltern und Schülern gewünschte alternative Fremdsprache angeboten wird, beispielsweise also die Möglichkeit, dass eine halbe Klasse statt mit Englisch mit Französisch beginnt, oder umgekehrt, ob entsprechende Freigegegenstände, unverbindliche Übungen in dem ganzen riesigen Katalog bis zu den Leibesübungen hinunter, angeboten werden, die gewünscht werden, oder die Lehrer gerne unterrichten möchten, oder ob die Kannbestimmung zum Tragen kommt, dass in Bildnerischer Erziehung geteilt wird. Und je nach den konkreten Machtverhältnissen im Lehrkörper schaut das dann so aus, oder nach dem Willen des Direktors oder des Dienststellenausschusses oder wessen immer. An der einen Schule kommt das eine zum Tragen, die machen noch eine unverbindliche Übung, Handball oder so irgend etwas zusätzlich, die anderen bieten zusätzliche Fremdsprachen an, die dritten bieten irgendeinen anderen Freigegegenstand oder eine unverbindliche Übung an und die vierten sagen, damit er „a Ruh gibt“, einmal Bildnerische Erziehung an. Das, bitte, ist der Ist-Zustand, wenn ihnen der so ideal vorkommt, dann gibt es eine Menge Leute, die das nicht sehr ideal finden. Und diese Verordnung geht für alle Schularten und Gegenstände grundsätzlich davon aus, und nur das ist rechtlich möglich und in Hinblick auf das Budget vertretbar: entweder eine Teilung ist pädagogisch zwingend erforderlich, dann hat sie zu erfolgen, oder sie ist wünschenswert – wünschenswert sind kleinere Klassen sowieso und auf alle Fälle. Das wissen wir alle, und wir sind alle bemüht, und sie wissen das, das tut ja auch die Lehrervertretung in jeder Art, die Gewerkschaft, die Personalvertretung seit Jahren, die Argumente liegen auf dem Tisch, sie können nur nicht alle auf einmal realisiert werden. Sie wissen, bei der Grundschule, bei der Volksschule hat es ja schon begonnen, die Geschichte mit der Klassenschülerhöchstzahl in den Griff zu kriegen, flexiblere, angepasstere, günstigere Lösungen zu finden. Aber, was pädagogisch als zwingend erforderlich betrachtet wird, diese Teilung muss geschehen. Und das hat jetzt nichts damit zu tun, ob irgend jemand sich noch irgendeine zusätzliche unverbindliche Übung für die 26. Sportart einbildet – ich hoffe, die anwesenden Leibeserzieher ermorden mich erst vor der Tür draußen – also für die siebente, achte oder neunte zusätzliche Sportart noch eine zusätzliche unverbindliche Übung zu kreieren, wenn es darauf ankommt, sondern der Anspruch ist dann da. Und wenn es also momentan Schulen gibt, die aus räumlichen oder personellen Gründen eine solche Teilung nicht durchführen könnten, dann ist die Schulbehörde, weil das ja eine an sich zwingende Teilung ist, gehalten, mit allen Mitteln dafür zu sorgen, dass die räumlichen und personellen Voraussetzungen auch wirklich geschaffen werden. Also so schlecht, glaube ich, ist dieser Zustand aufs Ganze gesehen nicht. Ob einige Schulen dann tatsächlich bei 25 teilen, so wie bisher, wenn es gerade gut geht und niemand was dagegen hat, ob er was anderes mit diesen Stunden vor hat, oder ob diese Teilung zwingend, weil pädagogisch zwingend erforderlich, sein soll, das wird sich schon einspielen. Aber dass der Zustand angesichts der ganzen Entwicklung („ja wenn's geht, dann tun wir das halt“) in jedem Bereich nicht gerade

günstiger wird, das ist ihnen doch allen bekannt. Wenn also diese Teilung hier fixiert ist, ist das, glaube ich, ein solides Fundament.

Ja, zur Stellung des Ansehens und der Geltung eines Faches, das bitte soll aber nicht nur, wie es hier niemand gesagt hat und wie wir doch alle wissen wie es manchmal geschieht, von der stundenmäßigen Dotierung, also von der Wochenstundenzahl abhängen. Wenn Sie sich einmal nur daran erinnern, dass ein Fach wie Chemie, das bestimmt großes Ansehen heutzutage genießt, und das sicherlich auch in vielen Dingen, siehe Umweltproblematik usw., sehr viel wichtiger für die allgemeine Bildung der heute maßgeblichen Generationen ist, als es vielleicht vor 10 oder 20 Jahren noch ausgesehen hat, eine der großen Naturwissenschaften, insgesamt in einer Reihe von Schulformen auf der Unterstufe nur einmal zwei Wochenstunden hat und auf der Oberstufe zweimal zwei Wochenstunden, sprich in Summe Unterstufe zwei, Oberstufe vier, Gesamtsumme sechs hat. Und dass bildnerische Erziehung immerhin, ich möchte ihnen nur Mut machen, immerhin auf der Unterstufe bekannte acht Stunden für alle Schüler hat, auf der Oberstufe für jeden Schüler mindestens vier, wenn nicht acht, und eine häufige Oberstufenform immerhin für alle Schüler acht hat, also dann ist auch dieser quantitative Vergleich, der immer wieder angespielt wird, nicht so schlecht, daß sie deshalb verzweifeln müssten.

**Lehr:**

Herr Ministerialrat, große Frage: wieso acht?

**Benedikt:**

Na, der Schüler, der in der siebenten und achten sich für Bildnerische entscheidet, hat doch auf der Oberstufe acht Wochenstunden? Stimmt's? Und am Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalmusik, das ist immer noch der weitaus überwiegende Teil der Schüler des Oberstufenrealgymnasiums, hat er acht Stunden Bildnerische Erziehung. Chemie hat er vier Stunden. Also daran kann es sicherlich auch nicht liegen. Ich habe mir erlaubt, hier den Zusammenhang anzuschneiden, dass die Geltung und das Ansehen eines Faches, die Wichtigkeit eines Faches gemessen wird daran, wie viele Stunden man ihm billigt. Es ist sicher nicht so einfach zu sagen „die musischen Fächer sind schlecht dotiert, und alle anderen sind gut dotiert“ da gibt es also Gegenbeispiele. Bitte, dann nur noch zuletzt zur Frage der Grundausstattung. Sicher sind da nicht alle ihre Wünsche erfüllt, das ist mir schon klar.

Was die Schulbücher betrifft: Für bildnerische Erziehung auf der Oberstufe ist ja in der Grundausstattung ein Buch vorgesehen und es gibt ja auch welche für Werkerziehung ...

**Jascha:**

Welches Buch bitte? Es ist keines approbiert, kein einziges Buch.

**Benedikt:**

Das ist höchstens ein momentaner Zustand, nicht. (*Gelächter*)

**Jascha:**

Dauert aber schon.

**Benedikt:**

Aber es waren schon welche approbiert, wie ich mich erinnere.

**Jascha:**

Ja, das zwei Jahre.

**Benedikt:**

Na bittschön, das ist ein Detail, aber es geht ja vor allem darum, ob eines vorgesehen ist. Wenn ein Buch überhaupt nicht vorgesehen ist in der Grundausstattung, dann ist das bitter, nicht. Denn dann kann's auf keinen Fall approbiert werden. Und bei der Werkerziehung sind in der Hauptschule Bücher vorgesehen und sind auch approbiert. Und ihre Anwendung in

irgendeiner modifizierten Form an der Unterstufe der AHS, weil ja die Stundenzahlen, wie sie ja wissen, verschieden sind, habe ich mir heute erst wieder sagen lassen, steht unmittelbar bevor. Also sicher löst das nicht die Frage der Unterstufe und der Hauptschule in Bildnerischer Erziehung, dort ist keines vorgesehen, das stimmt; natürlich bis jetzt, aber immerhin, also für alle Stufen gilts, Gott sei Dank, nicht. Danke schön.

**Lehr:**

Ja danke, es geht uns also gar nicht so schlecht.

**Benedikt:**

Nicht nur, sie sollen nicht verzagen, meine Damen und Herren.

**Lehr:**

Es geht uns also schon fast rosig! Neben mir sitzt also Fachinspektor Degenhart, der hat fleißig mit immer mehreren Rufzeichen immer größer werdend mitgeschrieben. Vor allem geht's jetzt nicht nur um die AHS, diese Interpretation wär also extrem einseitig, aber es drängt ihn, glaube ich, zu verschiedensten Antworten, aber ich habe zwei Wortmeldungen dazwischen, wovon eine relativ dringend ist, weil der Herr Probst uns dann verlassen muss. Darf ich sie bitten.

**Probst:**

Ja ich habe, wie ich hierhergefahren bin – da bin ich in einem großen Widerspruch – dieses Fragezeichen als eine sehr, ich möchte fast sagen, übertriebene Höflichkeitsform gehalten. Ich habe nie den Eindruck gehabt, dass es anders sein könnte. Wie ich jetzt höre, sind das Zielvorstellungen, die uns hier geschildert würden, oder sind das Realitäten?

**Benedikt:**

Nein, das ist der Istzustand.

**Probst:**

Na ja, auf ihren Rücken bleibt es ja liegen, wenn wir hier sitzen, diskutieren, über Zustände, die uns nicht richtig erscheinen, einer muss ja Schuld sein an den Zuständen. Wenn es die Administration nicht ist, bzw. die Regierung nicht ist, dann müssen es die Lehrer sein. Ich frage, ist es gut und richtig, dass ausgerechnet für Bildnerische Erziehung, für Werkerziehung 23 Wochenstunden vorgesehen sind, und diese nur noch von Stenographie übertroffen werden an Zahl. Oder glaubt man, dass ein Erzieher, der einem jungen Menschen Kunst und Kultur nahebringen will, sich nicht vorbereiten soll, oder sich nicht vorbereiten will. Oder, darf ich fragen, ob diese zwei Wochenstunden wirklich zu viel sind, sie haben es mit Chemie verglichen. Bitte, das ist ein wesentlicher Unterschied. Die Chemie ist ein eng umschriebenes und vor allem in dem Moment, wo man es weiter ausdehnt, sehr spezialisiertes Fachgebiet, für das die Hochschule wirklich Raum bietet.

**Benedikt:**

Das war einmal!

**Probst:**

Nein, ich meine sie wird immer komplizierter, soweit ich informiert bin. Also ich möchte nicht nur klagen, man sollte ein paar konkrete Vorschläge, bzw. meine und unsere Anliegen hier darlegen, vieles ist ja hier schon zitiert bzw. angezogen worden. Ich bin der Meinung, man sollte die Klassenteilungsziffer auf keinen Fall über 23 setzen. Ich habe gehört, es gibt ein Angebot mit 21, das halte ich für einen ersten Schritt. Also man sollte hier senken, um hier individueller einzugehen.

**Benedikt:**

Wer zahlt's?



**Probst:**

Zweitens, die Lehrverpflichtung gehört gesenkt. Es kam der Zwischenruf „Wer zahlt?“ Ich bin überzeugt davon, dass gerade die Lehrerschaft selbst imstande wäre, wenn es hier nicht um optisch-günstige Erscheinungsformen ginge, dass gerade aus der Lehrerschaft hervorragende Vorschläge zur Einsparung von Geldern kämen. Da bin ich überzeugt. Ich will hier nicht das Wort Schulbücher und dergleichen erwähnen. Aber man sollte die Lehrer einmal reden lassen darüber. Es ist das Lehrbuch angesprochen worden: Es hat ja einmal ein Lehrbuch gegeben, das recht ordentlich und brauchbar gewesen sein soll, ein Nachschlagewerk. Ich wüsste nichts, was wichtiger wäre für das, was man sich als Buch ins Leben mitnimmt, als gerade ein Nachschlagewerk über Kunst und Kultur. *(Applaus)*

Ein Vorschlag wäre auch, und da muss ich mir natürlich den Vorwurf der Kosten gefallen lassen, dass man das ab der fünften Klasse, wo die wesentlichen Entscheidungen über Laufbahn etc. gefallen sind, das heißt, wo es feststeht, dass er zumindest versuchen will, die Matura zu erreichen, eine Art Ringbuch anschafft, das er jährlich ergänzt. Ein Ringbuch für den Klassenstoff, sicher nicht billig. Aber ich bitte, ich behaupte, die Lehrerschaft weiß, wie man das, was teuer ist, auf der anderen Seite wieder einsparen kann. Ein Ringbuch, das er mit bis in die achte Klasse mitnimmt, von guter und dauerhafter Qualität allerdings, kein Wegwerf-Ringbuch. Unterrichtsminister Sinowatz hat ja eine Kulturservicestelle geschaffen und so frage ich jetzt: warum besinnt man sich im Unterrichtsministerium nicht von vornherein darauf, dass das einen Doppelnamen hat? Es heißt ja nicht Unterrichtsministerium, sondern Ministerium für Unterricht und Kunst. Warum nicht gleich die gleichwertige Betonung. Im Kunstbericht 1979 hat nicht eine einzige Schule als Leihnehmer von Bildern von dieser Servicestelle fungiert, bzw. es wurden die Bilder, die in den Depots aus den Ankäufen des Unterrichtsministeriums vorhanden sind, nicht angefordert. Ein weiterer Vorschlag: Man sollte aus diesen Depots brauchbare Lehrbeispiele herausuchen und, nach pädagogischen Gesichtspunkten wertvoll, in einer Art Wanderausstellung von Schule zu Schule bringen. Nicht nur in Wien, sondern in ganz Österreich, auch das wäre ein Vorschlag. Weiters: wenn Besuche von Galerien und Museen, dann nicht während einer oder zwei Unterrichtsstunden, sondern in Halbtagsform. Denn es ist sicher, ich möchte sagen, von zweifelhaftem Wert, eine große repräsentative Ausstellung innerhalb einer Stunde oder von anderthalb Stunden, wenn man die Anfahrtszeit rechnet, erfassen zu wollen. Mit didaktischem Material für den Zeichenlehrer ausgestattet. Ich erinnere mich an das Buch, ich habe es zu Hause, an das Kinder-Lexikon, an den Kinderführer des Wallraf-Richard-Museums in Köln. Das ist eine ganz großartige Sache, ich bin überzeugt, dieses Buch, das für Kinder und Schüler gedacht ist, wird manchem Erwachsenen zum Verständnis, z. B. moderner Kunst, helfen. Und das ist doch, und das betrachte ich als Politiker für unser Hauptanliegen, die Bestrebung, Kultur und Kunst doch einem möglichst breiten Kreis der Bevölkerung nahezubringen, das ist ein wesentliches Anliegen, das ist ein wesentlicher Bestandteil dessen, was wir als höhere Dimension von Lebensqualität verstehen wollen. Und dahin haben wir unsere Bemühungen zu richten. Wenn sie, ich habe es getan, bis zu zweihundert Vernissagen im Jahr besuchen und sehen, dass sich der Kreis derer, die in die Vernissagen geht, immer wiederholt, dann müssen sie der Meinung sein, dass hier ein Fehler vorliegt, ein Manko, dass das Verständnis fehlt. Ich habe diesbezüglich mehrere Initiativen unternommen. Eine schriftliche Anfrage, zum Beispiel, an den Minister: Förderunterricht auch in bildnerischer Erziehung bzw. in kulturellen Fächern, nicht nur für den seltenen Fall eines negativen oder schlechten Schülers, sondern vor allem für begabte Schüler. *(Applaus)*

Sonderverträge, durchaus befristet, mit freischaffenden Künstlern, denn auch das gehört zur Kontaktverstärkung und ist für alle drei sehr wichtig – für den Schüler, für den Lehrer und für den Künstler, und damit würde die heutige Klage der Kritiker, nicht der Kritiker sondern der Politiker und des Volkes vielleicht vermindert werden, dass die Reflexion des Künstlers zur Umwelt fehlt, dass dieses allzu sehr in sich und seine Welt-Hineinvergraben des Künstlers in vielen Fällen daran schuld ist, dass er keine Gelegenheit zur Kommunikation hat. Schauen sie, die gesamte Werbung ist doch heute so, dass sie bestimmt, was schön ist, was der Mensch als schön zu empfinden hat. Das sind doch Dinge, die auch ins Politische hineinreichen, die interessant sind für den Tagespolitiker, für den Alltag des Politikers. Ja, ich

habe weitere Vorschläge. Die Unverständlichkeit der Kunst ist ja nicht auf die moderne Kunst beschränkt. Auch bei alten Gemälden weiß das Volk nicht, warum sie schön sind. Ich habe vorgeschlagen, jenen Kritikern die ein Jahr lang die verständlichsten, allgemein verständlichsten Kritiken schreiben, irgend einen Förderungspreis zuzuerkennen, um eine Anregung zu schaffen. Ich wiederhole, ich glaube, es ist eine wesentliche Aufgabe jedes Politikers, und damit schließe ich, in einer Welt, in der manchmal mit einer ganz düstern Brille, manchmal mit weniger düsterer Brille, vom Ende des Wachstumsfetischismus geredet wird, die Kultur, die Kunst, dem Menschen wieder als lebenswerte Alternative, als höhere, überhöhte Dimension des Begriffes Lebensqualität näher zu bringen. Und um die Lebensqualität und die Verbesserung derer geht es dem Politiker.

**Lehr:**

Herr Dr. Mauthe, sie sind vorhin angesprochen worden.

**Mauthe:**

Ich muss noch einmal auf diese fünf oder sechs Tage zurückkommen, weil diese Geschichte ist ein schöner Beweis dafür, dass man als Politiker möglichst die Wahrheit nicht sagen soll. Ich sage die Wahrheit, aber trotzdem ist es natürlich nicht so, dass ich da so ganz unbelastet wäre von den Problematiken her, denn ich habe drei Söhne, die ich durch Mittelschulen gebracht habe und was ich dort an Nicht-Musikunterricht, an Nicht-Handarbeits/Werkunterricht miterleben durfte, weil die Stunden ausgefallen sind, weil keine Professoren da waren, das war bunt und bitter genug. Ich möchte noch anschließen, damit ich nicht missverstanden werde, an mein erstes Statement mit dem Fernsehen: ich habe es dort abgebrochen, weil ich die andere Hälfte nachliefern wollte. Ich sage nämlich, ich behaupte und versuche das auch – und das sage ich jetzt als Politiker – versuche das auch als politisches Programm bei der Wiener Volkspartei quasi zu verankern. Wir nähern uns einem ;Zustand, ökologisch, ökonomisch, identitätskrisig, um nur ein paar Schlagworte herunterzubeten, die sie ja eh alle kennen, einer Entfremdung, wie immer das auch heißen mag, in der uns nur eines helfen kann, nämlich Phantasie, schöpferische Phantasie, Daher mein Apell an alle, mein Notruf geradezu, zu bedenken, dass man mit allen diesen Dingen jetzt nicht nur Komplikationen mit den Schulbehörden, mit den Inspektoren hat, sondern dass es hier tatsächlich auf eine Frage, meiner Ansicht nach, fast auf Leben und Tod dessen geht, was man ganz leichtfertig die Gesellschaft nennt und ein Wort, von dem keiner weiß, was es wirklich zu bedeuten hat. Das wollte ich noch gesagt haben. Und jetzt muss ich Ihnen, Ihrem Gremium und insbesondere Ihnen, der sie mir dort gegenüber sitzen, noch etwas sagen. Natürlich bin ich kein Schulmann, ich habe mit schulischen Dingen wenig zu tun, natürlich muss ich mich erst einlesen, muss also feststellen, was ihre unmittelbare Problematik ist. Aber ich muss ihnen jetzt auf der anderen Seite etwas sagen, das sage ich Ihnen als Ex-Medienmann, warum bringen sie diese Dinge, die wichtig sind – ich habe gerade versucht darzustellen, wie wichtig sie sind, wie überparteilich, wie gesellschaftlich wichtig – nicht wirklich an die Öffentlichkeit? Ich bin zwanzig Jahre Journalist gewesen, ein kritischer Journalist, ich bin im Fernsehen gewesen, so und so lang, nie ist ein einziger von Ihnen, erlauben sie mir, dass ich das hier zurückspiele, gekommen.

**Jascha:**

Dürfen wir kurz eine Antwort geben? Ich habe versucht, einen Monat bevor die Tagung begonnen hat, das Fernsehen zu kontaktieren, wir haben immer wieder angerufen, es wurde uns gesagt, ja, ja, das wird bei einer Sitzung besprochen werden, und dann ist die zuständige Dame auf Auslandsreise in Amerika, dann ist eine Ersatzdame da, die ist dann auch nicht mehr da, und so wird man immer wieder hingehalten.

**Mauthe:**

Bitte, verzeihen Sie, das ist eine Medienunerfahrenheit, die man korrigieren kann. Das Fernsehen ist auch nicht das Allheilmittel, es ist nicht das einzige Üble auf dieser Welt, ganz bestimmt nicht, das bitte ich nicht ganz misszuverstehen, aber es ist nicht das einzige Allheilmittel, Publicity zu machen, Reklame kann man auch für gute Sachen machen. Ich

stehe gerne zur Verfügung mit fünf oder sechs von Ihnen einen Arbeitskreis zu machen, wo wir das alles einmal untereinander besprechen können.

**Jascha:**

Gerne. (*Applaus*) Ich würde sie noch ersuchen Herr Stadtrat, nachdem sie auch im Kurier immer etwas über Kultur schreiben, ob Sie sich da für unsere Sache sich einsetzen könnten.

**Mauthe:**

Gut, also ich bitte nochmals die Veranstalter, zehn Leute kann ich in meinem Büro unterbringen oder zwölf, wenn es sein muss. Sie sind herzlichst bei mir eingeladen, meine Adresse dürfte bekannt sein.

**Jascha:**

Besten Dank.

**Lehr:**

Von nun an gehts bergauf. Herr Fachinspektor Degenhart.

**Degenhardt:**

Es scheint die Runde doch etwas groß zu sein, und man hat doch nicht genug Möglichkeiten, um sofort wieder auf etwas zu antworten. Aber es fehlt uns schon wieder ein Politiker, wir haben praktisch nur noch einen, und dabei wäre es gerade für diesen Politiker wichtig gewesen, das zu hören, denn es geht ja nicht nur um die AHS, sondern auch um die Pflichtschule, (*Applaus*) und es gibt jetzt eine bestimmte Taktik, wo man nicht spektakuläre Schritte setzt und sagt, jetzt streichen wir das, und streichen wir das ganz, sondern es geht so in einer Art Salamtaktik und das zieht sich Jahre hindurch. Und zum Schluss ist nur mehr die Hälfte, nur mehr ein Drittel von dem da, was vorher hier war. Und da möchte ich gleich etwas dazu sagen, etwa zur Einschränkung der Bildnerischen Erziehung und Werkerziehung an der Volksschule. Die vor kurzem erfolgte Einführung des Faches Werkerziehung Knaben an der Volksschule hat eine Kürzung der Bildnerischen Erziehung in der zweiten, dritten und vierten Klasse um je eine Wochenstunde zur Folge. Man hat dieses Fach Werkerziehung eingeführt und ich bin sehr dafür, dass es da ist. Aber es soll nicht auf Kosten der Bildnerischen Erziehung sein, wo man zwei Stunden unbedingt braucht, nun haben diese Volksschullehrer nur mehr eine Stunde Bildnerische Erziehung und können das vierzehntägig machen, vielleicht. Während Werkerziehung Mädchen in der dritten und vierten Klasse auch um eine Stunde reduziert wurde und in diesem Fach bei den Mädchen eine Einbuße insgesamt zwei Drittel der früheren Unterrichtszeit dadurch eingetreten ist. Kürzung der Fächer Werkerziehung Knaben und Werkerziehung Mädchen an der Hauptschule: Neben der Kürzung des Faches Werkerziehung Knaben im zweiten Klassenzug der Hauptschule in der vierten Klasse, von drei auf zwei Wochenstunden, wurde Werkerziehung Mädchen an der Hauptschule sowohl im ersten Klassenzug, und zwar in der dritten und vierten Klasse, von drei auf zwei Wochenstunden verringert, wie auch im zweiten Klassenzug und dort in der vierten Klasse von drei auf zwei Wochenstunden. Also auch eine enorme Einschränkung. Darüberhinaus entfällt, jetzt kommt eine ganz besondere Sache, für Schüler des ersten Klassenzuges, die in der dritten und vierten Klasse Latein als Freigegegenstand wählen, bei den Knaben Geometrisch Zeichnen, ist auch schlecht, und Werkerziehung. Bei den Mädchen Bildnerische Erziehung und Werkerziehung. Und Schüler des zweiten Klassenzuges, die sich für Kurzschrift in der vierten Klasse entscheiden, das können sie, sind vom Besuch des Faches Werkerziehung Knaben bzw. Werkerziehung Mädchen befreit. Dann gibt es auch eine Möglichkeit für Schüler des zweiten Klassenzuges, Englisch zu wählen, das ist sicher ein Angebot, aber es muss bitter bezahlt werden: In der ersten Klasse mit Werkerziehung, in der zweiten Klasse mit Werkerziehung, immer um eine Stunde, und in der dritten Klasse mit Werkerziehung. Es sind auch andere Fächer eingeschränkt, aber die haben sehr viel mehr Stunden, denn unser Fach hat eben nur zwei Stunden. Bitte, das betrifft jetzt einmal die Pflichtschule, das ist die Volksschule, das ist die Hauptschule, und das neueste – das haben sie ja gehört bei der Eröffnung – man hat ja jetzt

auch vor, Werkerziehung im Polytechnischen Lehrgang nicht zu kürzen, aber zum Wahlpflichtgegenstand zu degradieren. Es gibt dort zwei Stunden Werkerziehung, es muss aber jetzt nicht mehr genommen werden, ich habe das schon gesagt bei der Eröffnung, das ist ungefähr so, wie wenn man am humanistischen Gymnasium Latein so etwa als Freifach erklären würde. Es steht uns außerdem noch einiges ins Haus und da möchte ich wieder den Herrn Ministerialrat ansprechen: Wir haben ja drei Oberstufenmodelle, die erprobt werden. Alle diese drei Oberstufenmodelle bringen eine ganz erhebliche Reduzierung der Bildnerischen Erziehung mit sich. Beim ersten Modell des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, es ist von dort ausgearbeitet worden, sind es zwei Stunden. Beim zweiten Modell das ist von der ÖVP ausgearbeitet worden, sind es vier Stunden und beim dritten Modell, das ist von der SPÖ ausgearbeitet worden, sind es ebenfalls vier Stunden. Denn im Regelfall gibt es sehr viele Wahlpflichtfächer, das werden die AHS Lehrer sehr gut wissen, die sich mit dieser Sache befasst haben. Und zwar gibt es eben Pflichtgegenstände, die darüberhinaus noch als Wahlpflichtgegenstände gewählt werden können. Das heißt also, es gibt einen Pflichtgegenstand Mathematik und dann gibt es dazu eventuell Datenverarbeitung. Jetzt sagt der Mathematiklehrer: gut, also das machst du, das ist gut für dich, weil du bist nicht so gut in Mathematik und der Deutschlehrer hat ein Zusatzfach „Literaturpflege“ und der Schüler wählt natürlich dann noch dazu Literaturpflege.

Dann gibt es vielleicht noch ein Zusatzfach in Physik, und dann sind plötzlich schon die Stunden, die zur Verfügung stehen weg und der Bildnerische Erzieher und der Musiklehrer stehen leer da. Es lässt sich weder Musikerziehung ersetzen durch Bildnerische Erziehung noch umgekehrt. Es ist ja schon das ein Unding, und eine Unsitte, dass in der siebenten und achten Klasse Bildnerische Erziehung gewählt wird und damit Musikerziehung abgewählt wird, das heißt also, dass eine Alternative zwischen Bildnerischer Erziehung und Musikerziehung da ist. Es gibt sehr viele Naturwissenschaften und sehr viele Fächer, die ja rein die intellektuelle Bildung hervorheben und betonen, aber es gibt praktisch nur dieses eine Fach, das die visuelle Bildung in den Vordergrund stellt und Musikerziehung auf der anderen Seite. Und da steht uns einiges ins Haus, denn es scheint so, als ob etwa das Modell drei, das jetzt in Erprobung ist, oder eine Variation des Modells drei, vielleicht in den nächsten drei oder zwei Jahren Realität werden wird. Bitte, die Angebote, die wir jetzt gehört haben von den Politikern und auch vom Fernsehen – es ist ja ganz großartig, wenn man uns da so groß unterstützen will, wenn man uns so unter die Arme greifen will, wenn man hier, es scheint so, die Bedeutung der Fächer erkennt – aber alles steht und fällt mit der Unterrichtszeit, mit dem Ausmaß an Unterrichtszeit, das uns zur Verfügung steht. Wenn wir das nicht haben, dann können wir alle diese Dinge, die sehr schön sind und sehr notwendig auch für unsere Gesellschaft, nicht durchführen. Und das ist immer wieder das Hauptproblem, mit dem wir laufend konfrontiert sind.

**Lehr:**

Das heißt doch jetzt im Klartext, wenn ich das richtig verstanden habe, Herr Ministerialrat, dass die Situation für uns nur so rosig ist, wie sie sie uns schildern, wenn man sich der ministeriellen Meinung anschließt, dass beispielsweise Latein und Bildnerische Erziehung durchaus auswechselbare Inhalte und Bildungsangebote aufweisen.

**Benedikt:**

Bitte nein. Aber ich habe leider nicht die Möglichkeit, die Rolle zu spielen, die der Herr Abgeordnete der Freiheitlichen Partei hier gespielt hat, sie sehen, er hat sich vorbereitet und hat ihnen alle möglichen Angebote bis zu Förderstunden gemacht. Ich glaube kaum, dass die Freiheitliche Partei Probleme haben wird, das alles zu bezahlen. Weil sie ja an der Erstellung des Budget nicht unmittelbar beteiligt ist. Das aber jetzt nur so ganz am Rande. Das mit Förderunterricht werden sie richtig verstanden haben, dass wir für besonders interessierte Schüler die Möglichkeit zusätzlicher unverbindlicher Übungen haben, wissen Sie und dann schließlich haben wir ja auch die Sonderformen für die musisch besonders motivierten Schüler. Dass mit bildenden Künstlern besonders im Rahmen von einer ganzen Reihe jährlicher Veranstaltungen der Lehrerfortbildung direkt zusammengearbeitet wird, ist sicherlich auch vielen von ihnen bekannt. Jedenfalls sind ja die

Werkstattseminare für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung, für verschiedene Techniken, die ja grundsätzlich mit Künstlern zusammen durchgeführt werden, immer sehr gut besucht, und die hier anwesenden Fachinspektoren sind ja daran auch organisatorisch selbst beteiligt. Im übrigen gibt es ja auch die Möglichkeit von Exkursionen, etc. Ob die immer ganztägig sein sollen, wie der Herr Abgeordnete gemeint hat, das werden sie sicher besser beurteilen können. Es ist, das werden sie sicher von vornherein sich ausgerechnet haben, natürlich für mich in meiner Rolle, die ich hier zu spielen habe am schwersten, ihren Beifall zu er-gattern. Ich bin auch ehrlich gesagt, nicht darauf aus, mir ist es wichtiger, das zu sagen, was ich wirklich für die Wahrheit halte, als ihnen hier irgendwelche Schönfärbereien vorzuspielen. Von rosig habe ich nichts gesagt, ich habe nur gesagt, sie sollen sich nicht ständig selber entmutigen und so tun, als ob ihre Situation wirklich so absolut hoffnungslos und schlecht wäre, denn das, glaube ich ist sie, Gott sei Dank, nocheinmal, nicht. Dann noch zum Service: Bisher haben wir ja, so wie ich es weiß, (Kulturservice ist ja nur ein verlängertes Organ des Ministeriums und nicht einer seiner eigentlichen Teile) Zwangsbeglückungen in der Form, dass wir mit irgendwelchen Wanderausstellungen oder sonst irgendwas die Schulen beglücken, ob sie wollen oder nicht, im Rahmen des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst nicht gemacht, auch was andere Fächer betrifft. Wir haben Angebote den Schulen auf Wunsch zur Verfügung gestellt, oder sie werden auf Wunsch arran-giert. Das gibt es im Bereich Literatur, der Musik usw. Also das wird sich sicher, wenn sie interessiert sind an solchen Sachen, mit den reichen Möglichkeiten des Kulturservices machen lassen. Das war noch etwas, was der Herr Abgeordnete angesprochen hatte. Meine Damen und Herren, ich glaube nicht, dass der Weg – da muss ich leider meinem alten Freund Herrn Fachinspektor Degenhart, wir kennen uns schon so lange und haben schon so viel miteinander und fallweise auch gegeneinander machen müssen, widersprechen – dass die Fortschreibung des Status quo die Möglichkeit einer Schulentwicklung und Schulreform ist. Wenn also das Fach X irgendwann einmal in einer Schulreform drei Stunden hatte, muss es in Wirklichkeit drei Stunden behalten, sonst sieht es sich degradiert. Das glaube ich, wird halt nicht durchführbar sein. Wenn sie also daran denken, wie sehr alle Gespräche, die die Schule der 10 bis 14 jährigen betreffen, in die Richtung irgendeiner womöglich noch stärkeren Angleichung zwischen Hauptschule und Unterstufe der AHS, was den Fächerkanon, die Stundentafel, die Aufgaben der Fächer betrifft, zu gehen scheinen, und das scheint es ja nun wirklich, dann glaube ich, kann man sich leicht vorstellen, dass ausgesprochene Ungleichheiten in der einen oder anderen Richtung nicht von langer Dauer sein können. Und die paar Schüler an den Hauptschulen, so ungefähr 250 Hauptschüler, von den weiß Gott wievielen tausenden in Österreich, die den Freigegegenstand Latein besuchen, dass die die Stunden dafür irgendwo anders hernehmen müssen, weil es ja ein echter Freigegegenstand für sie ist, er soll ihnen ja die Möglichkeit bieten, entsprechende Übergänge im Schulwesen zu finden, das ist wohl auch klar. Und wenn die Schüler im zweiten Klassenzug, für die Englisch, also die lebende Fremdsprache, Freigegegenstand ist, die besuchen sollen, so hat man vermutlich auch dort aus ähnlichen Gründen Stunden herholen müssen. Ja, ich weiß schon, einen Grund hat's sicherlich auch. Dass natürlich die Möglichkeiten für einen Zweitklassenzügler, der den Pflichtgegenstand lebende Fremdsprache vier Jahre lang nicht gehabt hat, dann in weiterführenden Schulen zu gehen, in denen man heute mehr oder weniger schon überall Englisch voraussetzt, dass die natürlich verdammt schlecht sind, das werden wir alle, glaube ich, zugeben müssen. Natürlich können sie nicht zu unrecht sagen, warum gerade von uns. Aber das ist so eine Geschichte, jetzt kommt wieder etwas ganz unpopuläres: glauben Sie mir eines, in den 17 Jahren habe ich noch keinen Gegenstand kennengelernt, der nicht benachteiligt war, das ist jetzt gar nicht bös gegen sie gemeint, ich sage das ganz neutral. Wenn man die Vertreter des betreffenden Gegenstandes in genügender Zahl, denn abweichende Einzelmeinungen gibt es in jeder Gruppe, vor sich hat, so wird man immer wieder hören, dass sie keineswegs zufrieden sind mit ihrer Stundendotierung, mit allem was sie betrifft. Es ist halt leider einmal so. Auf's Ganze gesehen schaut das so aus: Damit bin ich schon beim letzten Punkt. Wenn es also Versuche geben soll oder kann, mit irgendwelchen Schulformen, in denen über einen Grundstock hinaus, über einen Kernbereich, dem der Schüler nicht ausweichen kann, und die Wochenstundensumme dieses Kernbereiches kann natürlich nur geringer sein als die

Gesamtwochenstundenzahl, die dem Schüler überhaupt zumutbar ist, wenn er über diesen Kernbereich hinaus noch Schwerpunkte setzen soll, denn mehr Wochenstunden als jetzt können wir unseren Schülern in keiner Schulart zumuten, dann kann eben beides zusammen in der Summe sicher nicht größer sein als die höchstzumutbare Gesamtwochenstundenzahl, die man ja in den derzeitigen Stundentafeln überall sowieso haben, wenn nicht sogar überschritten haben, und dann trifft das keineswegs nur ihre Fächer. Wenn sie sich einmal die Mühe nehmen, etwa in den Stundentafeln der Schulversuche im Bereich der AHS-Oberstufe zu sehen, dass dort bei Gott allgemein anerkannte und ob ihrer Wichtigkeit bewunderte Fächer wie Geschichte und Sozialkunde, oder Geographie und Wirtschaftskunde lehrplanmäßig mit der siebenten Klasse bereits aufhören – was glauben Sie, was viele Vertreter dieser Fächer dazu sagen, dass sie in der Maturaklasse nicht mehr vertreten sind. Dann gibt es die Möglichkeit für die Schüler, nebenbei bemerkt, die vielgerühmte Teilprüfung der mündlichen Reifeprüfung unter bestimmten Bedingungen bereits am Ende der siebenten Klasse abzulegen. Auch Chemie und in dem Modell auch noch eine ganze Reihe weiterer Gegenstände enden in der 7. Klasse. Sie sehen daraus, wenn sie mir dieses Beispiel erlauben, dass das halt ein anderes System ist. Ob man jemals darüber gehen wird, ist eine echte Frage. Bitte, dieses Fragezeichen steht also sicherlich da. Und das ist nicht hinwegzuwischen. Das wird nocheinmal, irgendwann wahrscheinlich in ein paar Jahren überhaupt zu entscheiden sein. Aber probiert wird es halt in der Richtung und das betrifft eine ganze Reihe von Fächern und die Schüler haben dann die Möglichkeit, eine Reihe von Schwerpunkten zusätzlich im Rahmen ihrer Stundenverpflichtung, nicht als Freifächer, die sie sich in ihrer Freizeit antun, das können sie darüber hinaus noch, zu setzen. Wenn man dieses System überhaupt einmal ausprobieren will, dann muss natürlich eine Reihe von Fächern aus verschiedenen Bereichen heranstehen. Wenn man darauf besteht, dass alle Schüler alle Fächer in jeder Klasse im höchsten Stundenausmaß haben müssten, das ist nie zu realisieren, es sei denn, wir würden nur fünf oder sechs Fächer, wie es zum Teil die Amerikaner machen, spielen, dann geht dieses Spielchen. Wie das aussieht und wie's im Ergebnis aussieht, wissen einige von ihnen. Aber probieren wird man es ja noch dürfen. Das alles mit höchster Empfehlung der Schulreformkommission. Letzter Satz: Vergessen Sie bitte nicht, dass gerade diese Schulversuche, obwohl sie politisch nicht so heiß sind, wie die mit den 10 bis 14 Jährigen, das wissen wir alle, zum Glück sind sie nicht so heiß, aber dass die mit ihren Modellen, mit ihren Stundentafeln, mit alledem keineswegs unter dem Tisch gehandelt wurden oder werden, sondern ständig der Schulreformkommission usw. berichtet wird über die Lage, und das in einem sehr sehr großen Personenkreis aus allen möglichen Gruppen erfasst wird, einschließlich wissenschaftlicher Konsultanten im Bereich aller Gegenstände, auch im Bereich Ihrer Gegenstände. Außerdem bestehen die Projektgruppen zu 90 % aus Fachlehrern. Was dabei herauskommt, das wird man sehen. Aber das ist sicherlich keine Präjudizierung und im übrigen glaube ich, das ist jetzt mein privates Gefühl, falls sie das interessiert, das ist keine offizielle Äußerung, die kann ihnen niemand geben, aber ich glaube sie insofern beruhigen zu können, als voraussichtlich die Zahl der Wahlpflichtstunden in den drei, oder in den zwei Modellen, die Gesamtzahl, die der Schüler in seiner Lehrverpflichtung sozusagen wählen muss, in solchen Wahlpflichtgegenständen, dass die wahrscheinlich eh zu hoch ist, um organisatorisch sehr glücklich zu sein, und dass die, wenn einmal so etwas verallgemeinert werden sollte, sicher gesenkt wird, womit automatisch die Chance steigt, was heißt Chance, der Zwang steigt, den Kernbereich entsprechend zu vergrößern. (*Applaus*)

**Lehr:**

Eine Bitte zum Verfahren: Wir haben an und für sich nicht mehr sehr viel Zeit, ich habe jetzt noch sechs Wortmeldungen da – von den sechs Wortmeldungen sind fünf aus dem Publikum. es war ja auch als Podiumsdiskussion ausgeschrieben.

**Jascha:**

Bitte, das ist Herr Käfer ein AHS-Maturant.

**Lehr:**

Bitte nein! Der nächste, der sich gemeldet hat, ist Herr Professor Huber, dann kommt die Kollegin Kräutler, dann der Kollege Dabringer, dann der Kollege Skrička, dann der Herr Käfer und dann erst der junge Mann in hellblau, ich kann nichts dafür.

**Huber:**

Jeder, der jemals einen Stundenplan zu richten hatte, weiß, was Stundenanzahlen sind, oder der ein Budget zu machen hatte, weiß, was Geld ist. Aber gerade wenn diese Situation kitzlich wird, entscheidet ja meistens nicht der Verstand, sondern das Image, das ein Gegenstand hat. Und ich meine, solche Kleinigkeiten zeigen es uns immer wieder: wenn also in Latein nur wenige Schüler sind, von irgendwo muss man die Stunden ja hernehmen. Dieses irgendwo ist selbstverständlich dann das unnötige Fach Bildnerische Erziehung oder Werkerziehung. Als ich noch jünger war, hatte ich einmal im Finanzministerium eine Sitzung, um den Künstlern zu helfen, ich war noch im Verhandeln unerfahren, da saß ich einem Sektionschef gegenüber, der hat dann im Verlaufe der Verhandlungen eben gesagt: „Ja wissen S', bei mir hört die Kunst bei Rembrandt auf". Und ich war so unklug, zu sagen, es ist mir herausgefahren, später habe ich das nie mehr gemacht: "und da genießen sie sich gar nicht?" Damit war die Sitzung also nicht für die Künstler beendet, natürlich. Klar, so geht es uns, aber es zeigt, wo die Leute, die auf unseren Universitäten gebildet werden, die nur in einem logisch-kausalen und in keinem bildhaften System eine Schulung bekommen, ihre Entscheidungen treffen. Nicht weil sie dumm sind, bitte mich nicht misszuverstehen, sondern weil sie das einfach nicht anders können. Wir kennen alle den Schulversuch in der Bundeserziehungsanstalt für Mädchen, wo ein musischer Zweig aufgebaut wurde., Und es kann jemand sogar in Bildnerischer Erziehung maturieren. Siehe da, was muss er: einen Aufsatz schreiben über sein Bild, doch nicht, damit er sich artikulieren kann, denn er kann es ja mit Bildern. Aber die Behörden, die ihn kontrollieren sollen, können das nicht verstehen, was der gezeichnet hat. Aber im logischen Bereich sind die oberen Herren geschult.

*(Applaus)*

Dort zeigt sich die Wurzel des Mißverständnisses, aber ich will wirklich sagen, das ist weder im bösen noch im dummen Bereich, sondern es ist uns gar nicht bewusst, wo solche Entscheidungen vom Emotionellen herkommen, bedenken sie jetzt: dieser Kongress, mit welcher Intensität sie alle mitgetan haben, da laufen ja noch zwei Gruppen heute, und Samstag und Sonntag, und keiner „druckt" sich. Also scheint es ja den Kunsterziehern unter der Haut zu brennen. Wenn heute böse Worte fallen, glaube ich, ist das auch nicht so zu nehmen, dass man jemanden beleidigen will. Nun, man will bewusst machen, dass das eine völlig andere Welt ist, in der wir erziehen müssen, damit wir wieder zu Menschen kommen und nicht nur zu Digital-Apparaten, die zufällig aus Fleisch und Blut sind. *(Applaus)*

**Lehr:**

Der Herr Kollege Jascha muss zwischendurch eine andere Aufgabe erfüllen, nämlich sich beim Hausherrn bedanken.

**Jascha:**

Ich möchte kurz die Diskussion unterbrechen, weil ich mich beim Herrn Direktor Dr. Dieter Ronte bedanken möchte, da er weggehen muss, dass er uns für diese Fachtagung für so lange Zeit dieses repräsentative Haus zur Verfügung gestellt hat. *(Applaus)* Ich möchte noch erwähnen, dass es sicher nur dadurch gelungen ist, diese gesamtösterreichische Fachtagung mit so vielen Teilnehmern zu organisieren, weil ja hier auch eine Infrastruktur zu den einzelnen kulturellen Gremien vorhanden ist, dass es also erst dadurch möglich war, so eine gesamtösterreichische Fachtagung zu veranstalten, die nicht nur in Österreich selbst, sondern auch im Ausland bereits Anklang gefunden hat, Besten Dank. *(Applaus)*

**Lehr:**

Ja, die nächste Wortmeldung ist die Frau Kollegin Kräutler. Man muss ihr nur ein Mikrofon reichen.

**Kräutler:**

Okay! Ich war sehr froh, als der Herr Ministerialrat Benedikt vorher so aufgebracht war. Er als Politiker hat Zeit, sich zu überlegen, wann er aufgebracht ist

**Benedikt:**

Kein Politiker!

**Kräutler:**

Er sagt immer, wir sollen nicht so entmutigt tun, ich glaube, die Entmutigung stimmt gar nicht, wir sind aufgebracht. Bildnerische Erziehung ist das einzige Fach, das nicht dem Lehrplan entsprechend durchführbar ist, das hat uns Herr Minister Sinowatz persönlich zugestanden, das haben uns die verschiedenen Ministerialräte zugestanden. Und in diesem Zustand muss es da noch Kürzungen und Streichungen miterleben. Und ich glaube, das wollte ich eigentlich dem Herrn Nationalratsabgeordneten Probst sagen, um die Popularität müsste man eigentlich gar nicht besorgt sein. Ich glaube, dass alle Leute mit denen man darüber spricht, uns zugestehen, dass wir mit unseren Forderungen vollkommen berechtigt dastehen. Aber ich glaube die Demokratie und das, was hier passiert, die Entscheidungen, die im Ministerium getroffen werden, berücksichtigen nicht die Wirklichkeit oder berücksichtigen sie nicht genug. Weil schon seit, ich weiß nicht, seit 16 oder 17 Jahren geht's um die Lehrverpflichtung, seit langer Zeit geht es um die Teilungsziffern, seit langer Zeit geht es um ein Lehrbuch, alle reden davon, alle gestehen uns zu, wie wichtig und wie richtig und wie recht sie uns geben, aber Schritte dafür werden keine unternommen. Es wird hier im Haus ein Museumspädagoge angestellt, seit September, alle sind dafür, das Museum ist äußerst wichtig, man muss das Museum, die Schule und die Öffentlichkeitsarbeit und die Zusammenarbeit fördern, aber in Wirklichkeit ist dieser Museumspädagoge nicht bezahlt, noch ist sein Budget mehr als Null. Also die Schritte, die in Wirklichkeit unternommen werden und die Praxis schauen ganz anders aus als das, was immer und überall auf dem Papier steht. Dasselbe mit den Teilungsziffern: das was jetzt auf dem Papier steht, die 31er-Mussbestimmung, ist gegenüber der Kannbestimmung 25 im Moment wirklich in vielen Schulen ein Rückschritt. Das ist die Wirklichkeit. Auf dem Papier steht zwar 31 Muss, aber die Mussbestimmung 31 heißt nichtsanderes, als dass sehr viele Unverbindliche Übungen jetzt in den Genuss der vom 39b vorgesehenen Dienstposten kommen. Aber Bildnerische Erzieher gibt es zu wenig, das wissen wir, also wäre genausogut eine Teilungsziffer 25 auf dem Papier eine gleiche, ja ein gleicher Erfolg, eine gleiche Position der Realität.

**Benedikt:**

Politische Entscheidung, Frau Kollegin.

**Kräutler:**

Entscheidung für die Bildnerische Erziehung. Ich möchte auch sagen, dass die Fortbildungsveranstaltungen, von denen sie vorhin gesprochen haben, in Wirklichkeit gekürzt werden. Es gibt heuer im Sommer, und da sind die Bildnerischen Erzieher noch mehr benachteiligt, weil für die Bildnerischen Erzieher gibt es keine Fortbildungsveranstaltungen während des Jahres, es hat eine gegeben, die wurde gestrichen, also im Sommer gibt es jetzt keinen Siebdruck, obwohl das im Lehrplan als ausdrückliche Möglichkeit der Durchführung in der Unterstufe dasteht. Und es gibt Kürzungen noch dazu auf dem Ausbildungssektor der Hochschulen. Immer wieder werden die Lehrbeauftragten in verschiedensten Möglichkeiten beschnitten. Natürlich kann man immer sagen: wir müssen sparen. Aber das wären diese Dinge, die, glaube ich, dem Lehrplan entsprechen würden: dass das ausgebaut, dass die Studenten auf der Hochschule die Möglichkeiten hätten auszuwählen aus einem breitgefächerten Angebot und nicht aus dem Minimalangebot, das auf den Hochschulen besteht. Leider ist der entsprechende Herr aus dem Wissenschaftsministerium nicht mehr hier, das war der Herr Dr.Kraft. Ich wollte noch sagen, dass vorher falsch gemeldet wurde, ich weiß nicht, wer das gebracht hat, die Teilungsziffernverhandlungen sollen so weitergeführt werden, dass sie mit dem Jahr 1983 schon eine Verbesserung gegenüber dem jetzigen Stand bringen. Also die Verhandlungen



fangen früher an als gesagt wurde, es wurde gesagt 82. Und so wie das Ministerium uns das gesagt hat, soll für 83 schon eine Verbesserung da sein. Ich glaube, dass wir den BÖKWE da unterstützen müssen, und ich möchte alle Kollegen auffordern, dass sie das in ihren Schulen machen, und ich möchte auch die Fachinspektoren auffordern, die ja als Schulaufsichtsorgane auch die Pflicht haben, für die Durchführbarkeit der Lehrpläne zu sorgen, ich würde sie bitten, dass das mit dem BÖKWE koordiniert durchgeführt wird: zu eruieren, herauszufinden, was muss man unternehmen, welche Räumlichkeiten, welche Personen fehlen, um den Lehrplan wirklich durchzuführen, und dass das nicht irgendwo hingehet, dass das nicht im Sand verläuft, weil die Verhandlungen kommen. Und man muss bei diesen Verhandlungen gezielt weiter fortfahren. So, jetzt habe ich's, danke. (*Applaus*)

**Lehr:**

Kollege Dabringer.

**Dabringer::**

Ich möchte eigentlich dem, was Frau Kollegin Kräutler gesagt hat, nur ein paar Dankesworte an das Ministerium anschließen. Ich danke dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst und allen Politikern, dass die Kunsterzieher sich alle Materialien für den Unterricht selbst zusammensuchen dürfen. Ich danke dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst und allen Politikern, dass die Bildnerischen Erzieher sich alle Materialien zur Fortbildung selbst zusammensuchen und finanzieren dürfen. Ich danke dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst und allen Politikern, dass sich die Bildnerischen Erzieher in ihren großen Ferien fortbilden dürfen. Ich danke dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst und allen Politikern, dass sie sich in den Osterferien fortbilden dürfen, und das sogar selbst bezahlen dürfen. (*Applaus*)

**Lehr:**

Herr Kollege Skrička.

**Skrička:**

Ja, die beiden letzten Stellungnahmen möchte ich vollkommen unterstreichen, aber nebstbei: Es ist klar, Herr Ministerialrat Benedikt, dass Sie es hier nicht leicht und lustig haben, und das war ihnen auch von Haus aus klar, aber deswegen brauchen sie bitte nicht gekränkt zu sein, es war auf keinen Fall persönlich gemeint, wenn ich sage, mir wäre der Herr Minister Sinowatz lieber. Das werden sie verstehen, und es hat auch seine Gründe, und das hängt damit zusammen, was der Herr Dr. Mauthe gesagt hat: Der Minister oder/und meinerwegen der Abgeordnete Busek etc., der Dr. Peter von der FPÖ, die müssten da sitzen, weil das sind die Imagebilder, das sind auch die Leute, die das Fernsehen anziehen. Uns "Etzes" zu geben: „Ja, ihr seid's ja patschert in der Öffentlichkeitsarbeit“, wie das Dr. Mauthe gesagt hat, ist schwer, die Imageleader sind die Leute, die uns unterstützen könnten, und die uns diese Unterstützung versagen. Das andere, was ich noch sagen wollte, ist folgendes: Auch zum Teil an Sie gemünzt, Herr Ministerialrat. Ich verstehe, dass Sie in ihrer Funktion sehr stark unter dem Aspekt des budgetär Vertretbaren argumentieren. Aber ich möchte einmal einen Ministerialen treffen, der ungefähr, vielleicht ist es Utopie, aber der ungefähr die folgende Einstellung hat: dass er nicht nur, was sicher eine sehr wichtige Funktion seiner Person ist, nach unten zu abwimmelt, weil da kommen ja so und so viele und alle wollen, dass er nicht nur nach unten abwimmelt, und den Sektionschef über sich, und den Minister über sich schützt, und alle abblockt, die da kommen wollen, sondern dass er wenigstens hin und wieder Ideen und Programme vielleicht ein bisschen übernimmt und auch nach oben hin durchgibt. Oder uns wenigstens das Gefühl gibt, er könnte so etwas auch einmal beabsichtigen. (*Applaus*)

**Benedikt:**

Ich nehme an, dass ich einen Satz antworten darf, Herr Diskussionsleiter!

**Lehr:**

Soferne es bei einem Satz bleibt, gerne.

**Benedikt:**

Ich kann lange Sätze machen. Ich glaube, sie müssen das schon ein bisschen so sehen, das darf ich meinem Satz voranstellen, dass hier elf Leute sitzen oder gesessen sind, weil einer ist ja schon gegangen, und der Diskussionsleiter, und alle die können sich natürlich immer herrlich abputzen oder sie stellen Forderungen und der eine, auf den sie alle zielen, ist natürlich der Vertreter des Ministeriums. Also, dass der mit einem Elftel der Sprechzeit auskommt, geht nicht gut aus. Wenn alle, auch das Publikum von ihm etwas hören wollen, bzw. – in Anführungszeichen gesprochen – auf ihn losgehen: ich bin gar nicht böse. Aber, Herr Kollege, zum Letzten, was sie gesagt haben: Die Damen und Herren, die hier vielleicht noch, ich weiß es nicht, ich sehe nicht mehr viele hier, anwesend sind, die bei den entsprechenden Verhandlungen, wo das geschieht, was sie meinen, also etwa Lehrverpflichtung, Verhandlung im Bundeskanzleramt, mit dem Finanzministerium, dabei gewesen sind, bei denen wir auch dabei waren, und die bei den Vorbesprechungen mit uns dabei waren, also ich glaube zumindest die wissen, auf welcher Seite wir stehen und was wir vertreten. Dass wir nicht alles und bis zum Letzten vertreten können, was sie gern hätten, genau wie bei anderen Fächergruppen, das liegt, bitte, wirklich in der Natur der Dinge. Aber die jedenfalls, die dabei sind, oder dabei waren, der Herr Diskussionsleiter war's zumindest bei einer oder zwei Sitzungen auch, die wissen, dass wir uns sehr bemühen, das zu vertreten. So einfach ist die Vorstellung nicht, die böse Bürokratie, die blockt immer alles ab. Wir sind keine Leibwächter der verantwortlichen Minister, was das betrifft, die müssen schon selber nach dem Rechten sehen. Vom Budget wird unsereiner immer nur sagen: Kinder bedenkt, was da alles los ist, derzeit. Ob die Chancen sehr groß sind, das wirkliche Nein dazu müssen andere Leute sagen, das ist ganz klar, das müssen der Finanzminister und seine Vertreter, das muss der Unterrichtsminister für seinen Anteil am Budget, für die Dienstposten, die er kriegt, für alles das, das macht das Bundeskanzleramt. Aber so einfach bitte spielen sich die Dinge nicht ab. Nicht nur was die Medien angeht, was auch solche Verhandlungen, die sehr sehr mühsam sind, angeht.

**Lehr:**

Danke. So quasi schon sich dem Ende nähernd – nein, er gibt noch zwei jugendliche Meldungen, und dann noch eine Zusammenfassung. Herr Käfer bitte.

**Käfer:**

Ich wollte noch Stellung nehmen zur Finanzierung der Grundausrüstung bzw. der Bücher und wollte hier einen anderen Aspekt hereinbringen, der ganz theoretisch vielleicht über den anderen liegt. Wenn wir uns die Aufgabe der bildnerischen Erziehung in der Schule überlegen, so kommen wir vielleicht doch auf den Punkt zurück, dass hier nicht irgendwelche Künstler, sondern optisch orientierte Menschen herangezogen werden sollen, die vor allem kreativ sein können und die selbständig sein können. Und jetzt möchte ich hier einen Spruch unserer Regierungspartei zitieren, den sie alle auf den Plakatwänden lesen können „Österreich muss vorne bleiben“. Wenn wir uns das überlegen im Bezug auf die bildnerische Erziehung, so können wir uns vorstellen, dass vielleicht auch die bildnerische Erziehung auf Leute Einfluss nehmen kann, eben auf Arbeiter und auch auf Chefs. Ich möchte zwar keine Kritik an Chefs der großen Firmen üben, aber ich glaube doch, dass, wenn wir Leute einsetzen in unsere Wirtschaft, in unsere Industrie, die kreativ und auch selbständig etwas machen können, dass uns das vielleicht etwas weiter nach vorne bringen könnte, wenn wir uns jetzt auf diesen Spruch beziehen bzw. unsere ganze Struktur, unseren Staat besser hinstellen. Natürlich brauchen wir auch gute Mathematiker und Technokraten, das ist ganz klar, aber die Wirkung solcher Leute, die kreativ und selbständig sein können, ist vielleicht, in Relation zu den Kosten gesetzt, größer, als der Nutzen, den man dabei sehen kann. Und darum möchte ich appellieren, dass man vielleicht nicht eine Kosten-Nutzen-Rechnung aufstellt, sondern eine Kosten-Wirksamkeits-Rechnung, die vielleicht nicht

gleich sichtbar ist, aber doch in 20 Jahren oder vielleicht schon im nächsten Jahr irgendwie absehbar ist. (*Applaus*)

Also es tut mir leid, Herr Dr. Benedikt, dass ich sie schon wieder angreifen muß, aber ich möchte mich hier gegen alle Leute wenden, die irgendwie über die Bildnerische Erziehung herfallen und die Bildnerische Erziehung in eine Art Außenseiterposition drängen wollen, in der sie leider schon ist. Es ist nicht nur in der Öffentlichkeit so, wie sie sehen, der Mann auf der Straße sieht die BE als etwas, was herausragt aus dem normalen Unterrichtsbetrieb, das ist etwas, wo man einmal kreativ sein muss, das darf man ja sonst im Lateinunterricht oder so nicht, das ist einmal etwas, wo man sich Gedanken über was machen soll. Es ist jetzt sehr schwierig für einen Schüler, wenn er gerade aus dem Lateinunterricht (nicht Latein, ich möchte nicht über die herfallen, also aus einem anderen Unterrichtsfach) kommt und dann plötzlich ein ganz anderer Mensch sein soll, nicht ein ganz anderer Mensch, sondern einfach ein Mensch, was er sonst nicht sein kann. Und wenn Sie hier Abstriche an der Wichtigkeit des BE-Unterrichts machen, führen sie zu einem Meinungsbildungsprozess in der Bevölkerung. Und dann kommen wir zu dem einen Tag, wo plötzlich jeder überzeugt ist, dass die BE eigentlich nicht wichtig ist, weil ja Computer bedienen das Wichtige ist, was wir in der Zukunft sicher brauchen, Menschlichkeit ist heute leider nicht mehr gefragt. Es kommt soweit, dass unser Direktor, das ist ein Zitat, einmal gesagt hat: „Na ja, für Bildnerische Erziehung interessiere ich mich nicht, und die ganze bildende Kunst, na ja.“ Ich meine, so ein Mensch kann doch nicht Direktor einer AHS sein. (*Applaus*) Ein Mathematikprofessor bezeichnet das, was wir hier machen, immer nur als „Gekraxel oben im dritten Stock“. Na ja. Wenn das so weiter geht, haben wir einmal die Folge, dass die Leute sich eben nicht mehr für Bildende Kunst interessieren, das es eben keinen Zweck mehr hat, und ich meine, daß 1984 wirklich schon sehr nahe ist. Danke schön. (*Applaus*)

**Lehr:**

Langsam aber sicher müssen wir an das Zusammenfassen denken, ich sehe doch allmählich einen Silberstreifen. Und zwar den, dass es die Jugend, oder zumindest ein Vertreter der Jugend für einigermaßen befremdlich hält, dass ein Direktor mit Ansichten, die unseren Fächern offensichtlich nicht sehr nahe stehen, eben erstaunlicher Weise Direktor ist. Das finde ich fortschrittlich. Ich möchte dem Herrn Fachinspektor Degenhart die Gelegenheit geben, ein hoffentlich friedliches Schlusswort anzubringen. Den Stein der Weisen werden wir ja sowieso nicht finden.

**Degenhardt:**

Entschuldigen sie, wenn ich noch auf die letzte Wortmeldung von Herrn Ministerialrat Dr. Benedikt eingehe. Er ist in einer sehr sehr schwierigen Situation, er muss jetzt hier geradestehen für die Verwaltung und es geht ja nicht nur um die Verwaltung, sondern uns geht's auch ganz besonders um die Volksvertreter. Dass wir eben dort auch deponieren, was wir uns vorstellen, was wir für richtig halten, dass wir dort Gehör finden. Und ich muss sagen, dass wir das immer wieder versucht haben, und es geht Jahre zurück, wo immer wieder Vorsprachen bei Politikern stattgefunden haben. Es ist mir passiert, dass ich eine Vorsprache gehabt habe beim Herrn Bundesminister für Unterricht und Kunst am 23. Jänner 1979 in der Frage der Teilungsziffer 23, also 25, und das ist auch später weiterbehandelt worden, auch von den Herrn des Ministeriums, nämlich Herrn Dr. Johannes Gschir. Es ist dann auch eine Delegation von Kunsterziehern im Unterrichtsministerium gewesen, und ich habe dann hier gehört, wie das wieder neu aufgegriffen worden und nicht passiert ist, sich nichts geändert hat, dass der Herr Minister gesagt hat oder gesagt haben soll „ja es war ja niemand bei mir, es war ja niemand bei uns“. Und das finde ich schon sehr deprimierend. Wir waren bei den Schulsprechern der drei im Parlament vertretenen Parteien, am Donnerstag, den 17. Jänner beim Schulsprecher der ÖVP, Landeshauptmannstellvertreter Dr. Katschthaler. Dann am Donnerstag, den 31. Jänner beim Schulsprecher der FPÖ, dem Herrn Abgeordneten zum NR Friedrich Peter. Und am Dienstag, den 4. März 1980, 14.30<sup>h</sup> vorsprechend mit einer Delegation des Bundes beim Schulsprecher der SPÖ, Herrn Präsidenten und Abgeordneten zum NR Schnell. Das liegt jetzt schon einige Zeit zurück. Auch da wurde die Sache der Teilungsziffer besprochen und alle diese Probleme, die uns beschäftigen, auch im Sinne der Aktivierung der Bildnerischen Erziehung im Sinne dessen,

was hier sehr gut auch von Politikern gesagt wurde, und wir hoffen, dass wir doch allseits früher oder später Unterstützung finden werden. Das ist damals auch alles erörtert worden und auch darauf ist eigentlich nichts Sonderliches erfolgt. Das heißt, es ist immer wieder bei der gleichen Ziffer geblieben. Und da muss ich wohl sagen, dass nicht unbedingt die Verwaltung schuld ist, sondern dass man da sehr wohl den Politikern einen gewissen Vorwurf nicht ersparen kann. Dass sie zwar zugesagt haben, etwas zu tun, dass sie sich aber im Grunde genommen um nichts "gschert" haben. Sie haben uns empfangen, sie haben dann schöne Statements abgegeben und uns gut zugeredet und am Schluss waren wir eigentlich weggegangen und haben uns gesagt: ja, das wird sicher erledigt werden und die werden sich sicher einsetzen, und nichts ist geschehen. Also bitte, das möchte ich auch noch dazusagen, dass man jetzt nicht dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst, und der Verwaltung alles anlastet. Wenn sich unsere Volksvertreter mehr um uns kümmern würden, wäre es auch besser um uns bestellt. Und als nächstes, was ich hier im Anschluss an Kollegen Lehr sagen möchte: Also das ist sicher ein Hoffnungsschimmer, dass die Jugend beginnt, sehr viel anders zu denken, dass sie die Wohlstandsgesellschaft, den Materialismus satt hat, dass sie das eigentlich nicht verstehen kann, dass genau das, was den Sinn des Lebens ausmacht, ständig von dieser Gesellschaft mit Füßen getreten wird. Dass sie aufbegehren, sie werden das sicher so lange tun, bis sich allmählich diese Gesellschaft auf ihre geistige Substanz besinnt und anders wird und wenn sie anders wird, so wird sie sicher in unserem Sinne anders werden. Ich möchte vor allem der Wiener Landesgruppe danken, dass sie diesen Kongress so großartig vorbereitet hat, dass das Team wirklich Tag und Nacht gearbeitet hat, an der Spitze mit Prof. Jascha, Prof. Mantler und Kollegin Prof. Brunner. Dass die sich also eingesetzt haben und es sind nicht nur die drei, sondern eine ganz große Gruppe, die hier gearbeitet haben und ich glaube, ich komme aus dem Bundesland Salzburg, dass wir, die hier hergekommen sind, sehr angenehm davon überrascht waren, dass das so ein großartiger Kongress ist, dass so viele Teilnehmer hier sind, dass ein so gutes Programm geboten wurde und ich hoffe, dass damit ein neuer Anfang in diesem Sinne gesetzt wurde. ... *(durch Applaus nicht verständlich)*

**Lehr:**

Danke schön.

**Jascha:**

Ich möchte noch abschließend die Teilnehmer an der Podiumsdiskussion verabschieden und mich bedanken, dass sie zu diesem sehr wichtigen Thema Stellung genommen haben. Ich möchte aber noch die am Vormittag ergangenen Resolution, die wir zusammengestellt haben, kurz vorlesen, was die Werkerziehung betrifft, und die Unterschriftenlisten liegen dann beim BÖKWE-Stand auf.

Resolution:

Im Anschluss an eine Diskussion, die im Rahmen der Fachtagung des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher im Museum Moderner Kunst zum Thema „Das Ende der geschlechtsspezifischen Werkerziehung“ veranstaltet wurde, kam folgende Resolution zur allgemeinen Beschlussfassung: Vollkommene Einigkeit konnte darüber erzielt werden, dass die Inhalte der Unterrichtsgegenstände Werkerziehung für Knaben und Werkerziehung für Mädchen künftig nicht mehr geschlechtsspezifisch, sondern sowohl für Mädchen als auch für Knaben verpflichtend angeboten und unterrichtet werden müssen. Die Inhalte beider Fächer sind von solcher Wichtigkeit, dass sie trotz der uns bewussten zu erwartenden Schwierigkeiten in der Schulorganisation nicht jeweils der Hälfte der Schüler vorenthalten werden dürfen, sondern beide Fächer Werkerziehung und Textiles Gestalten müssen als gleichwertige Pflichtfächer ohne Einschränkung der Stuftentafel an allen Schultypen, sowohl für Knaben als auch für Mädchen unterrichtet werden. Daraus folgt, dass sowohl in der Allgemeinbildenden Höheren Schule, wie auch im polytechnischen Lehrgang die Stundenzahl an die der Hauptschule anzugleichen ist, das heißt, durchgehend je zwei Wochenstunden.

Ich ersuche Sie, bitte, das zu unterschreiben, wir haben die Unterschriftenlisten unten aufliegen. Danke für die Aufmerksamkeit. *(Applaus)*



Mauthe, Benedikt, Probst, Lehr, Degenhardt, Huber



Kmentt, Moosmann, ..., Skrička



Plank, ..., Stach



Benedikt, Peschl



..., Schrage



„Textilrunde“: Pfeisinger, Banner, Moosmann, Wollmann











**Empfang im Wiener Rathaus:**



Jascha, Matzenauer



Moosmann, Grünke, Lehr, Hauke



Frau Jascha, v. Kriegern, ..., Frau v. Kriegern



Plank, Frau v. Kriegern, Hauke, v. Kriegern

**Malaktion vor dem Museum:**







BÖKWE-Bundesvollversammlung 1981:



Im Park des Palais liechtenstein; stehend: Degenhardt (BÖKWE-Präsident)