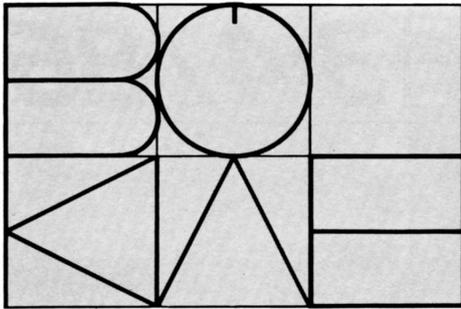


3+4/86



Bildnerische Erziehung
Werkerziehung
Textiles Gestalten

***Fachblatt des Bundes
österreichischer Kunst- und Werkerzieher***



BUND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER – BÖKWE

Parteilosophisch unabhängig,
gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und Werkerziehern

Bildnerische Erziehung/Werkerziehung/Textiles Gestalten

Fachblatt und Organ des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher.

Verleger:

Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m. b. H., 1010 Wien, Schwarzenbergstraße 5

Herausgeber:

Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher, 1120 Wien, Stegmayergasse 96/3

Redaktion:

Prof. Mag. Hilde Brunner
Stegmayergasse 96/3, 1120 Wien
Tel. 0 22 2 / 84 78 824

Bezugsbedingungen:

Mitglieder-Jahresabonnement S 150.—
Einzelbezug für Nichtmitglieder S 65.—
Jahresabonnement für Nichtmitglieder S 220.—
Studentenabonnement S 80.—

Bestellungen:

Nichtmitglieder: ÖBV-Schulbuchzentrum, 2351 Wiener Neudorf, Postfach, Telefon (0 22 36) 83 6 40 / Frau Hackl
BÖKWE-Mitglieder: BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle

Inserate:

Dietrich Ges. m. b. H., Anzeigenverwaltungen, 1141 Wien, Postfach 232, Jennullgasse 4, Telefon (0 22 2) 82 74 86/29 Dw., Telex 133832

Hersteller:

Druckerei und Zeitungshaus J. Wimmer Gesellschaft mbH., Promenade 23, 4010 Linz

BUNDESVORSTAND

Präsidium

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. Vorsitzender d. BÖKWE | Prof. Mag. Heribert Jascha |
| 2. Vorsitzender d. BÖKWE | HD OSR Wolfgang Wiesinger |
| Generalsekretär und
Leiter d. B-Geschäftsst. | Prof. Mag. Hilde Brunner |
| Finanzreferent und
B-Kassier | OSTr Prof. Mag. Kamilla Adam |
| APS-Sektionsleiter | HD OSR Helmut Schäfer |
| AHS-Sektionsleiter | Prof. Mag. Manfred Friedrich |
| 1. Vorsitzender des
Redaktionskollegiums | Prof. Mag. Kurt Cervenka |
| 2. Fachinspektoren | FI Prof. Mag. Erwald Wolf-Schönach |
| | FI OStR Prof. Mag. Gustav Otte |
| 1. Ehrenvorsitzender | FI Hofrat Prof. Mag. Adolf Degenhardt |

Bundesgeschäftsstelle:

Prof. Mag. Hilde Brunner
Stegmayergasse 96/3
1120 Wien, Tel. 0 22 2 / 84 78 824

Erscheinungsweise	Redaktionsschluß	
	für den Fachteil	für den Nachrichtenteil
Heft 1 März	30. Dez.	20. Jän.
Heft 2 Juni	15. März	20. April
Heft 3 Sept.	15. Juni	20. Juli
Heft 4 Dez.	15. Sept.	20. Okt.

REDAKTIONELLES

Redaktionsteam

Prof. Mag. Kurt Cervenka, NÖ.
Prof. Mag. Hilde Brunner, Wien

Beiträge

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

Die Redaktion behält sich Kürzungen und Änderungen nach Rücksprache mit den Autoren vor. Für unverlangte Manuskripte, Zeichnungen, Fotos wird keine Haftung übernommen. Rücksendungen nur gegen Rückporto.

Fremdinformationen sind präzise zu zitieren. Dem Manuskript ist eine Kurzbiographie für den Autorenspiegel sowie die Kontonummer für eine allfällige Honorarüberweisung beizulegen.

Honorarsatz S 150.— pro Druckseite für Fachbeiträge

Manuskripte

Einseitig beschriftet — für den Fachteil 50 Anschläge pro Zeile, für Informationsteil und Forum 70 Anschläge pro Zeile. Klare Gliederung des Textes durch Zwischentitel, keine Hervorhebungen durch Sperrungen, Versalien oder Unterstreichungen.

Reproduktionsvorlage

Schwarzweiß: Hochglanzfotos (scharf, Mindestgröße 9 x 12 cm), Drucke (aber keine aus Zeitungen mit einem groben Raster), Originale (aber möglichst keine mit zarter Bleistiftzeichnung)

Farbe: Originale, Mindestgröße 9 x 13 cm, Hochglanz-Dias (scharf und farbrichtig, also ohne Rot- oder Blaustich).

Technische Zeichnungen sollen der Önorm entsprechen (Beschriftung und Bemaßung) — außer bei Schülerskizzen. Alle Druckunterlagen werden vom Verlag sorgfältig behandelt.

INHALT

MENSCH — RAUM — PROJEKTE	3
Erich Schaber: Mensch — Raum — Projekt — eine Dokumentationsreihe mit Begleitfunktion	3
Jörg Czurray: Körper, Raum, Licht Ein Unterrichtsbeispiel für soziales Lernen	7
Markus Riebe: Projekt: „Menschen bauen — Umbaute Menschen“	9
Ingomar Kmentt: Mensch und Baum — Lebensraum	16
Helga Stenzel: „Streit und Versöhnung“ Partnerarbeit in BE an der ASO	19
Ingrid Pohl: Drache und Rhinoceros	22
Materialdruck zum Thema Tier in einer 2. Klasse der AHS	22
Edith Dallner: Bildnerische Erziehung — ein Beitrag zur Allgemeinbildung und Persönlichkeitsfindung	25
FORUM	28
Eleonore Louis — Elisabeth Kamenicek: Arbeit und Freizeit — Kreativworkshop im Schloß Goldegg	28
Oswald Oberhuber: Der Stellenwert der bildnerischen Erziehung und der Werkerziehung in unserem Bildungswesen	31
Erich Schaber: Fachinspektor Adolf Degenhardt im Ruhestand	36

AUTORENSPIEGEL 3/86

Prof. Mag. Erich Schaber, geb. 1946, Studium an der Akademie d. bild. K. in Wien (Kunsterziehung) sowie an der Universität Wien

(Psychologie, Pädagogik, Philosophie). Lehrpraktische Erfahrungen seit 1972 in den Fächern BE, WE, PE innerhalb der Gymnasialpädagogik (in Mödling), Lehreraus- und Lehrerfortbildung (in NÖ bzw. Österreich).

Prof. Mag. Jörg Czurray, geb. 1947 in Oberdrauburg, Kärnten, 1967 bis 1973 Studium an der Akademie der bildenden Künste und an der Universität Wien. Lehramtsprüfung für BE und WE. Unterrichtet seit 1973 am BG in Wien 6, Amerlingstraße 6.

Prof. Mag. Markus Riebe unterrichtet BE und WE am BRG Auhof/Linz.

Arch. Ingomar Kmentt, Innenarchitekt, Designer, Redaktion „Einrichten“.

Helga Stenzel, geb. 1955 in Graz, Sonderschullehrerin in Hitzen-dorf, HS-Lehramtsprüfung in BE, WE; seit 1985 Unterricht an der Päd.-Ak. Graz-Eggenberg.

Prof. Mag. Edith Dallner unterrichtet BE am BG + BRG, Wien 21, Ödenburgerstraße.

Prof. Mag. Ingrid Pohl, BE, WE, Geschichte am BG, Khevenhül-lerstr., Linz.

Dr. Eleonore Louis, geb. 1958, Studium der Kunstgeschichte und Romanistik, Salzburg. Seit 1985 Tätigkeit am Museum Rupertinum in Salzburg und im Frauenkulturzentrum. Mitarbeit bei Ausstellungen, Forschungsprojekten.

Elisabeth Kamenicek, geb. 1954, Studium der Kunstgeschichte und Geschichte, Salzburg. Seit 1983 Mitarbeit am Forschungsproj-ekt zur Stadtgeschichte (Architektur) Salzburgs, bei Ausstellungen; in Animationsausbildung.

Dr. Melke Aissen-Crewett, Institut für Kunstpädagogik, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main, BRD.

Mensch – Raum – Projekte

ERICH SCHABER

Mensch — Raum — Projekt

— eine Dokumentationsreihe mit Begleitfunktion

Unübersehbar ist die Suche nach gangbaren Wegen praktischer Umsetzung von Lehrplaninhalten der bildnerischen Erziehung und Werkerziehung. Dabei dürften solche Wege als gangbar erscheinen, die

- die theoretischen Lehrpläne praktisch „erhellen“, die
- den Schülern Freude machen, die
- kostenmäßig tragbar sind, die
- angesichts der Struktur der zu benutzenden Unterrichtsräume (einschließlich der verfügbaren Werkzeugausstattung) durchführbar sind, und die
- Eingriffe darstellen, die von Unbeteiligten geduldet, wenn nicht gar begrüßt werden.

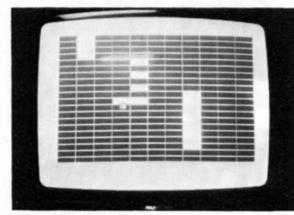
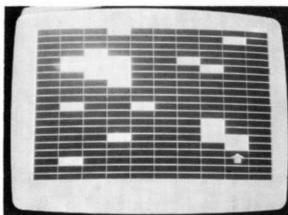
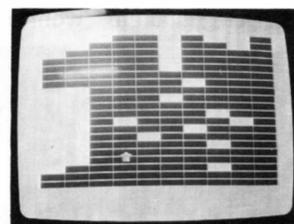
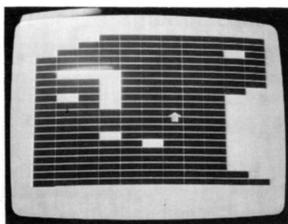
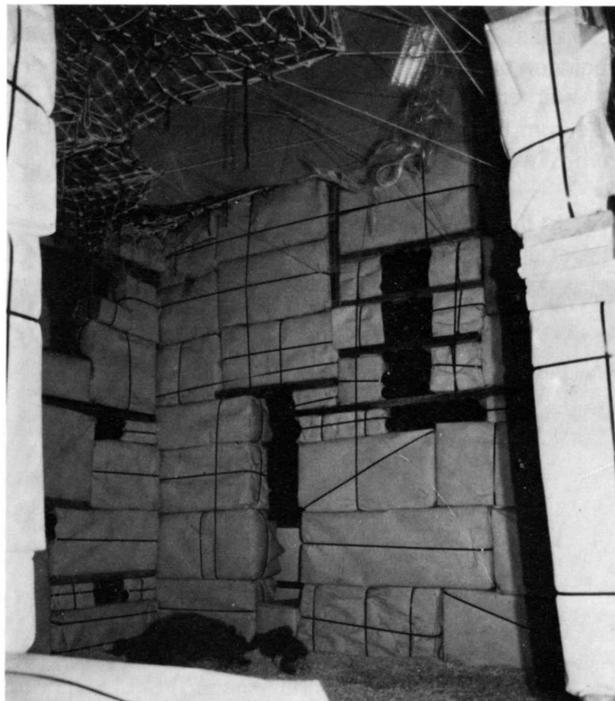
Gegen ein solches Verlangen ist nichts einzuwenden. Offen ist lediglich die Frage, an wen sich dieses Verlangen als Forderung wohl adressiert. Es müßte sich rechtschaffen an die Beteiligten selbst richten, das sind der Lehrer, seine Schüler und deren Eltern. Eine von außen kommende Beratschlagung wäre denn mit Vorsicht zu quittieren, und der erfahrene Pädagoge wird sie nur zu leisten versuchen, wenn er den Bittsteller in großer Not sieht. Ist doch die Hilfestellung, um die sich der echte Kunst- und Werkerzieher dann bemüht, nicht weniger strapaziös als die Planung eigenen Unterrichts?

Die in diesem Beitrag enthaltene Bildfolge hat mit ihrem zugehörigen Kommentar wohl nur die Funktion des Aufzeigens von Begleitung: An einer bestimmten Schule geschieht etwas, das ähnlichem Bemühen andernorts Gesellschaft leistet. Von Vorbild soll keine Rede sein, im Gegenteil: Eine Vorbild-Interpretation müßte bald klar machen, daß dieser Beitrag besser nicht erschienen wäre. Zu schwierig sind nämlich die Anforderungen an die bildnerische Erziehung und die Werkerziehung, als daß sich da auch noch Anliegen der Bewertung ausdehnen sollten.

In diesem Sinne fehlen nicht Seminare, wo der eine dem anderen zeigt, was sich nachmachen läßt. Doch sollte die Zahl jener Seminare erhöht werden, in denen sich alle Beteiligten eine neue, gemeinsame Aufgabe finden, und wo sich die fachliche Qualifikation im Lösungsweg erweisen kann. Denn alle Wiederholung erstarrt gegenüber jener Entwicklung, in der ein Prototyp den anderen ablösen darf, bei welcher Aussetzung seiner selbst die eigentlichen Lernprozesse ihre größte Chance haben. Eine Anleitung zum bloßen Wiederholen bedeutete eine Verleitung zum Vorschriften-Machen und steigerte auch noch die Rigidität eines ängstlichen Lehrers. Benötigt werden also nicht Rezepte, wohl aber ein Ausgleich von Lehr-

plan- und Schülerorientierung, das Aufgreifen aktueller Tatbestände und eine Anpassung an die Gegebenheiten der jeweiligen Schule, sodaß wirkliches Fragen und echtes Lösen von Aufgaben Ermutigung finden können. Pädagogische Vorgänge müssen in Gemeinschaft erlebt werden. Jede Dokumentation ist von Natur aus öd, weil man nicht spürbar in sie eingreifen kann.

Projekt I: Raum schaffen

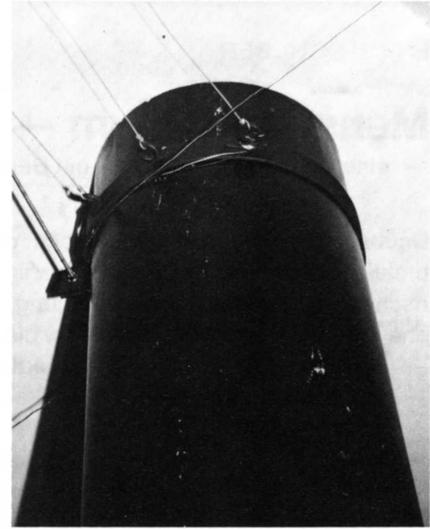
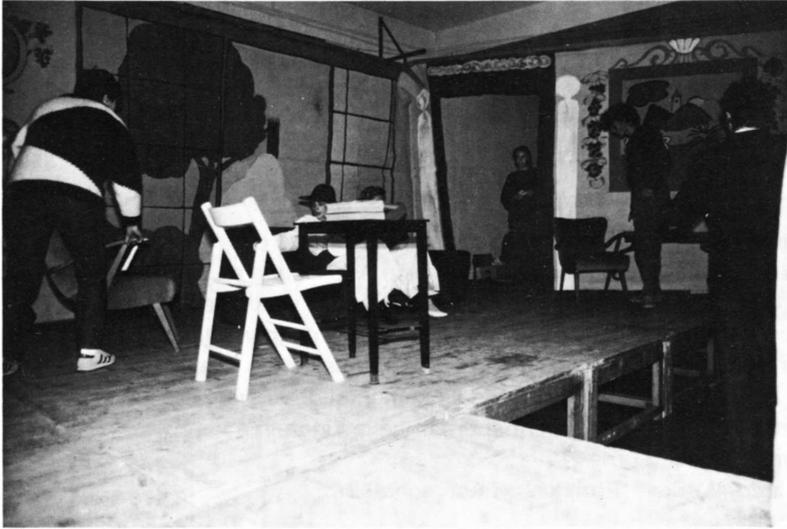


Alles, was die Selbstachtung des Menschen nicht gefährdet, muß prinzipiell erprobt werden dürfen. Der Spielraum ist groß: 3 x 3 x 3 m. Seine Begrenzung wiegt neun Tonnen: Telefonbücher mittels Stahlband zusammengezurrut und in Textilflies gepackt, durch Stahlrohre mit Gerüst-

kupplungen gesichert, Decke vernetzt, computerunterstützte Fassadengestaltung.

Ergebnis architektonischen Gestaltens, fachübergreifend mit Werkerziehung (Bauen-Wohnen-Umweltgestaltung).

Projekt II: Raum simulieren



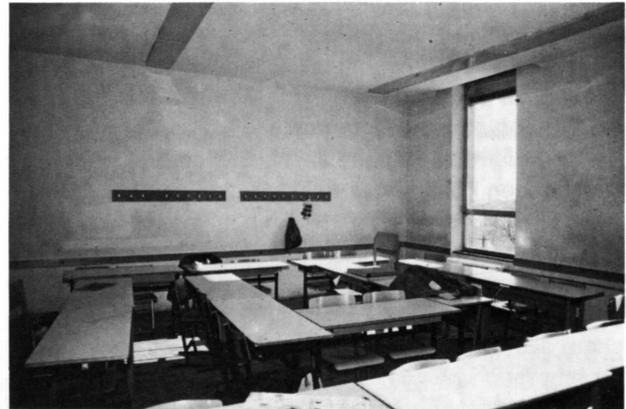
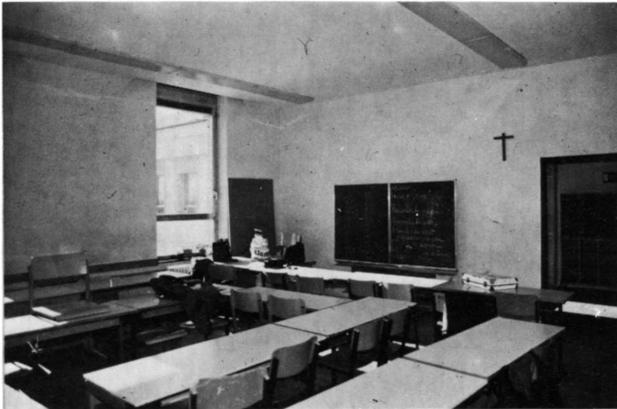
In solcher Zusammenarbeit z. B. mit den Sprachfächern beginnen die Angebote der Bildnerischen Erziehung und der Werkerziehung zu leuchten. Zwei Vorrichtungen, die eine zum Einhängen der gemalten Kulissen, die andere zum Bewegen eines Vorhanges, fördern die Ansiedlung

des Theaters in der Halle.

Gestaltungsergebnis aus dem farbigen Bereich, fachübergreifend mit Werkerziehung-Knaben (Bauen-Wohnen-Umweltgestaltung sowie Maschinentchnik).

Projekt III: Raum gestalten

1) Der sterile, noch wenig gestaltete Raum:



2) Der gestaltete, „wohnliche“ Klassenraum:



Die Kunstpädagogik will vom Schüler mehrfach Gestaltung. Der Schüler sucht in der Schule spürbare Entfaltung. Gestaltung, in der sich jemand wiederfindet, ermöglicht Bekenntnis. Zu einer sterilen Schule können sich Schüler wohl kaum bekennen. Eine Schule, in der sich Schüler gepflegt entfalten lernen, wird selbst nach

der Absolvierung angestrebt, einfach weil der Mensch die Zeugen solcher Entfaltung hütet.

Material: Papiermaché bemalt, auf Holzplatte, übersiedelbar. Ergebnis plastischen Gestaltens fachübergreifend mit philosophischem Einführungsunterricht (Tagtraum und Identifikation).

Projekt IV: Raum einschalten (heranziehen)



Womit sich (nicht nur) Schüler leider auch beschäftigen (Rauchen), das soll nicht ignoriert oder einfach verboten werden. Im Eingehen auf Laster darf erfahrungsgemäß kultivierte Kritik enthalten sein. Zigaretten aus Beton ge-

gossen und mit Baustahl armiert.

Ergebnis plastischen Gestaltens fachübergreifend mit Werkerziehung (Umweltgestaltung), Unterrichtsprinzip „Gesundheitserziehung“.

Projekt V: Raum benützen



Wenn der Schüler sein Werkstück tagtäglich benützt, gibt er sich die Rückmeldung bezüglich Erfolg und Mißerfolg selbst. Das hilft, den Lehrer seiner personalen Autorität zu entbinden. Denn der Schüler fragt im Hinsteuern auf das zu Nutzende nicht mehr in erster Linie, welche Note das wohl sein werde, als vielmehr, ob das am Ende funktionieren wird.

Ergebnis plastischen Gestaltens fachübergreifend mit Werkerziehung (Bauen-Wohnen-Umweltgestaltung).



„Sesselreiten“ gilt im Unterricht oft als Störfall (besonders in den letzten Unterrichtsstunden eines Tages). Es genügt nicht, zu sagen, daß es nicht sein solle. Besser ist es, zu fragen, warum es geschieht. Wird etwa die Haltung beim Sesselreiten als entlastend empfunden? Wie läßt sich diese Haltung unterstützen,

- ohne daß sich der Schüler einer Gefahr aussetzt,
- ohne daß der Sessel Schaden nimmt, und
- ohne daß der Boden darunter leidet?

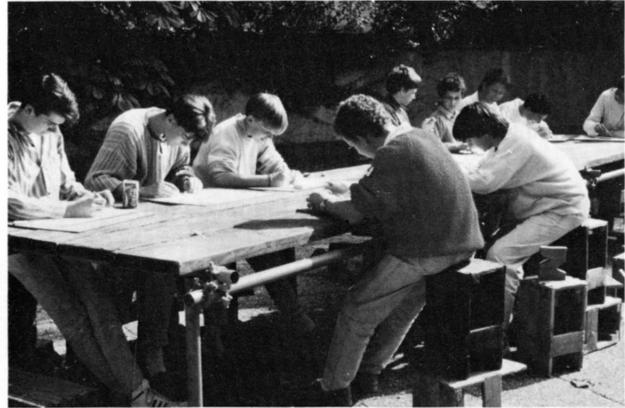
Die „Harmonika-Bank“ ist nur eine Antwort darauf.

Ergebnis plastischen Gestaltens, fachübergreifend mit Werkerziehung (Bauen-Wohnen-Umweltgestaltung).

Projekt VI: Raum bespielen



Wenn an einer Schule 100 Schüler die unverbindliche Übung „Schach“ besuchen, ist es nicht mehr nötig, dort für das Schachspiel zu werben. Günstiger wäre es, zu regeln, wer wann mit dem Hofschach spielen darf, weil die



Figuren zwischendurch auch anderen Zwecken dienen (Freiluftklasse).

Ergebnis plastischen Gestaltens, fachübergreifend mit Werkerziehung (Produktgestaltung).

Projekt VII: Raum reservieren (Ausstellungsraum)



Wer sich in einem Raum einstellt, das ergibt sich innerhalb der bildnerischen Erziehung beispielsweise durch Ausstellung.

Material: Gerüst aus Baustahl mit Sechseckgitter und Papiermaché, teilweise bemalt.

Ergebnis plastischen Gestaltens, Unterrichtsprinzip „Gesundheitserziehung“



Projekt VIII: Raum er-„fahren“



Das Lebewesen Mensch ist fähig zu Bewegung. Stillhalten braucht nicht todeszentriert zu sein. Doch das Unterstützen einer bislang unerschlossenen Möglichkeit zur Bewegung am Beispiel des „Balancetretens“ ist mit besonderer Lust verbunden. Die am BRG und BG Mödling



entwickelte Version (nach 6 Prototypen!) besteht aus Spanplatte, Autoschlauchringen und Installationsmaterial. Beitrag zur Werkerziehung-Knaben (Maschinentechnik), fachübergreifend mit Leibeserziehung.

Körper, Raum, Licht

Ein Unterrichtsbeispiel für soziales Lernen

Im vergangenen Schuljahr führte ich mit einer 6. Klasse eine Unterrichtsreihe durch, bei der die Lehrplanbereiche Plastik, Raumgestaltung, Fotografie und Video einander zu einem mehrstufigen Projekt ergänzten. Wenn ich nun in diesem Fachblatt anderen Lehrern darüber erzähle und meinen Beitrag im Untertitel kühn als „Unterrichtsbeispiel“ bezeichne, so verwende ich den Begriff „Beispiel“ nicht im Sinn von „Vorbild“, das zur Nachahmung auffordert, sondern ich möchte „Beispiel“ hier im Sinn von „Veranschaulichung“ verstanden wissen: Anhand der Beschreibung von konkreten Unterrichtsvorgängen sollen verschiedene theoretische Überlegungen zu unserem Fach greifbar werden. Diese Gedanken halte ich für wichtig und glaube, daß sie auch auf andere Lehrplanbereiche übertragbar sind.

Obwohl es also nicht um Präsentation eines nachvollziehbaren Modells geht, sondern um die Diskussion von allgemeinen pädagogischen Zielvorstellungen, möchte ich mit der Schilderung der chronologischen Entwicklung unseres Projekts beginnen: Ausgangspunkt war die vorerst noch sehr verschwommene Idee, eine Unterrichtsaufgabe zu erfinden, bei der zwischenmenschliche Beziehungen nicht nur durch Körpersprache, sondern auch durch die Stellung im Raum sichtbar werden: Innen — Außen, Oben — Unten, Position am Rand, in einer Ecke oder in der freien Mitte. Licht sollte ebenfalls eine Rolle spielen. Theaterhafte Formen drängten sich auf. Für die Realisierung eines wirklichen Theaterstücks hatte ich weder passende Einfälle, noch ausreichende Erfahrungen und auch nicht die nötige Ausdauer. Aber die spielerische Inszenierung einer Szene mit kleinen Tonfiguren in einem Bühnenbildmodell war eine leicht zu organisierende Aufgabe.

Bei der Suche nach einem geeigneten Stoff befragte ich die Theater- und Opernkenner in meinem Freundeskreis und wählte schließlich jene berühmte Szene aus dem 3. Akt von Verdis „Rigoletto“, in der der verkrüppelte Hofnarr seine Tochter Gilda zu einem verfallenen Gasthaus führt, um ihr schonungslos vor Augen zu führen, wie sinnlos ihre Liebe zu dem leichtfertigen Herzog ist, da dieser sich soeben wieder an eine neue Frau heranmacht und Gilda schon längst vergessen hat.

Mir erschien diese Szene für meine Absichten geradezu ideal. Die Konstellation von vier Personen, von denen jede durch völlig verschiedenartige Gefühle geprägt ist, die aber in ihrer Gegensätzlichkeit auf unheilvolle Weise zusammenspielen, bot eine Fülle von Gestaltungsmöglichkeiten.

In der Oper findet diese tragische Verflechtung von Leidenschaft, Verzweiflung, Koketterie und Rachedurst in einem vielschichtigen Quartett ihren Ausdruck. Bei der Deutung dieser musikalischen Form setzte ich den Unterricht an: Ohne die Schüler vorher über Inhalt und Titel der Oper zu informieren, spielte ich ihnen vom Tonband die ersten zwei Minuten des dritten Aktes vor. Sie sollten

versuchen, aus der Stimmung der Musik die Handlung zu erraten. Alle Vermutungen wurden an der Tafel notiert, aber noch nicht erklärt. Nach weiteren drei Minuten engten sich die zuerst sehr verschiedenartigen Deutungen auf einige wenige ein, und nach dem Anhören der ganzen zwölfminütigen Szene waren die Grundzüge des Geschehens weitgehend klar. Erst jetzt ergänzte ich die bisherigen Vermutungen mit einer genauen Erklärung des Inhalts. Diese Art des Einstiegs halte ich gerade bei einer Verdi-Oper für sinnvoll, damit die Schüler die Musik als Ausdruck von Handlung erleben.

Die anschließende Aufgabe bestand nun darin, daß jeder Schüler ein „Regiekonzept“ für diese Szene skizzieren mußte. Das, was in der Musik über die Charaktere und ihre Beziehungen zueinander auf akustische Weise mitgeteilt wurde, sollte jetzt auf visuelle Weise geschehen: Durch Gestik und Körperhaltungen, durch Blick- und Bewegungsrichtungen und durch die Position im Raum sollten innere Zustände äußerlich sichtbar werden. Da die Darstellung des Konzeptes meistens nicht ausreichte, wurde sie durch schriftliche Erläuterungen ergänzt. In dieser Phase ging es also primär um die klare verständliche Mitteilung durch eine Kombination durch Bild und Text. Außerdem war es wichtig, daß jeder Schüler sich zuerst mit den komplexen Inhalten der gesamten Szene auseinandersetzte, bevor er sich im weiteren Verlauf auf Einzelaspekte konzentrierte.

Im nächsten Arbeitsschritt suchte sich jeder eine der vier Opernfiguren aus und modellierte sie als kleine Plastik aus Ton. Durch den einheitlichen Maßstab 1 : 10 war die Möglichkeit gegeben, die einzelnen Figuren später zu einem Ensemble zusammenzustellen. Außerdem bot das einfache Größenverhältnis Erleichterung bei der Proportionierung der Körpermaße.

Die Gestaltung brachte viele interessante Probleme mit sich, weil die Charaktere Verdis gerade in dieser Oper besonders vielschichtig und oft sogar widersprüchlich sind: Rigoletto kann z. B. als tröstender Vater, aber auch als rachebesessener Krüppel dargestellt werden, als schmerzvoll Leidender, der aber auch schonungslos bis zur Brutalität ist.

Dieselbe Ambivalenz der Gefühle findet man bei Gilda, Maddalena und dem Herzog. Welcher Aspekt jeweils hervorgehoben wird, hängt natürlich auch von der Persönlichkeit des Interpreten ab. Ich vermute, daß die Schüler häufig eigene Lebenserfahrungen auf die Figuren projizieren, und daß sie deshalb mit auffallend großer Intensität arbeiteten. Vor allem das Modellieren einer ausdrucksvollen Körperhaltung verlangt fast zwangsläufig, daß man sie an sich selbst ausprobiert und im Nachvollziehen der äußeren Haltung auch die dazugehörige innere in sich selbst wachruft. Indem man die scheinbar fremden Charaktere mit seinen Figuren knetet, drückt und biegt, aktiviert man die entsprechenden Gefühle im eigenen Charakter.

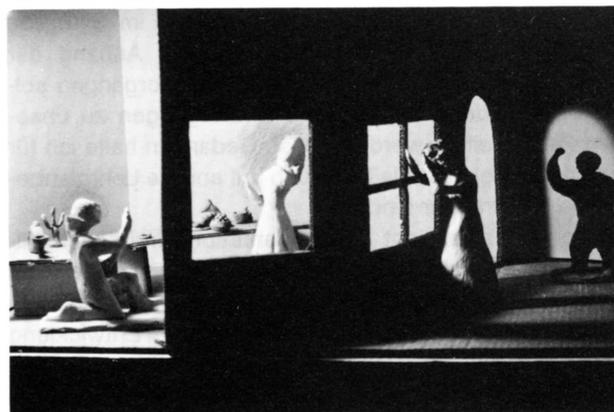
Da jede Schülergruppe für ihre Inszenierung ein spezielles Bühnenbild benötigte, wurde diese Arbeit von jenen gemacht, die mit ihren Figuren früher fertig waren. Es waren einfache Modelle aus Wellpappe, ohne illusionistische Feinheiten und ohne Farbe, denn es ging ja nur um die Schaffung einer räumlichen Situation, in der die hingestellten Figuren durch ihre Position und Richtung die innere und äußere Handlung veranschaulichen sollten. Das Ausprobieren der verschiedenen Möglichkeiten machte großes Vergnügen, denn schon eine leichte Verschiebung der Blickrichtung einer Figur konnte den Bedeutungszusammenhang der Szene völlig verändern.

Richtig dramatisch wurde es, als wir unsere Bühne mit mehreren Lampen beleuchteten, sodaß bestimmte Einzelheiten durch das Licht hervorgehoben wurden, während andere in der Dunkelheit verschwanden. Heftige Diskussionen entstanden: Soll der kleine Strahl der Taschenlampe auf die drohende Faust Rigolettos gerichtet werden, oder auf seine tröstende Hand, die er auf Gildas Schulter legt? Wie muß der Lichteinfall sein, damit Madalenas üppige Formen am besten zur Geltung kommen? Wo kann die Lampe plaziert werden, daß einerseits die weinende Gilda am Fenster beleuchtet wird, und andererseits auch Rigolettos Schatten zu sehen ist?

Damit alle diese Gestaltungsfragen einen Schlußpunkt bekommen, wurde jedes Bühnenarrangement in mehreren Varianten fotografiert. Das Fotografieren erhielt somit die Funktion eines äußerlichen Hauptzieles, auf das die Proben hingerichtet waren, obwohl es innerhalb der Unterrichtsreihe nur einer von mehreren gleichrangigen Lernprozessen war. Die spätere Projektion der Dias bot die Möglichkeit, die verschiedenen Inszenierungen vor der ganzen Klasse miteinander zu vergleichen (Abb. 1, 2, 3). Dabei stellte sich heraus, daß viele Überlegungen der Gestalter unbeachtet blieben, sodaß eine ausführliche Kommentierung sinnvoll erschien. Vor der Videokamera konnte nun jede Gruppe ihr Regiekonzept erklären, die Schwierigkeiten schildern und auf Feinheiten aufmerksam machen. Die indirekte Selbstdarstellung durch die plastische Arbeit wurde auf diese Weise durch die direkte sprachliche Selbstdarstellung ergänzt und mit Hilfe der Videoaufzeichnung auf Dauer festgehalten. In zwei Jahren, kurz bevor diese Schüler maturieren, werden wir das alles noch einmal anschauen und das Vergehen der Zeit erleben.

Es ist unwahrscheinlich, daß ich dieses Rigoletto-Projekt in derselben Form jemals wiederholen werde. Aber ich glaube, daß man einige Grundgedanken auf andere Inhalte unseres Faches gut übertragen könnte:

1. Die Verknüpfung von mehreren Lehrplanbereichen zu einer mehrstufigen Unterrichtsreihe ist sehr günstig, weil jede Teilaufgabe ihren Sinn nicht nur durch sich selbst, sondern auch durch die anderen, mit ihr verbundenen Aufgaben erhält: So wie das Skizzieren des Regiekonzeptes eine Voraussetzung für die plastische Arbeit war und diese wiederum für ihre volle Wirkung eine räumliche Gestaltung benötigte, so war auch der Einsatz von Foto und Video keine isolierte Übung, sondern eine notwendige Folgerung aus dem Bedürfnis nach visueller Fixierung eines mühsam arrangierten Moments. In diesem Geflecht von Bedingtheiten und Zwecken werden die verschiede-



nen bildnerischen Gattungen viel deutlicher in ihrer Mitteilungsfunktion erfahrbar und können besser in die praktischen Lebenszusammenhänge integriert werden.

2. Wenn in der Themenwahl persönliche Bereiche der Schüler berührt werden, so muß man neben dem möglichen Gewinn an Intensität wohl auch die möglichen Gefahren im Auge behalten:

Eine dieser Gefahren ist das Verschwimmen der Aufgabe im Unverbindlichen. Aus der Sorge, die Freiheit zu sehr einzuengen, bleibt der Lehrer in der Formulierung des Themas oft so unbestimmt, daß die Schüler in ihren Gestaltungsversuchen ohne Halt umherirren und zeichnerisch auf scheinbar längst überwundene Stufen zurückfallen. Persönlichkeitsbezogene Darstellungen müssen deshalb klar strukturiert sein. Der enggesteckte Rahmen der Spielregeln ordnet das Feld, innerhalb dessen sich die Individualität des einzelnen Schülers entfalten kann und sich im Vergleich mit den anderen in ihrer Eigenart zeigt.

Eine andere Gefahr ist das Abgleiten in die rein verbale Selbstdarstellung. Zwar drängt sich manchmal eine sprachliche Ergänzung durch schriftliche oder mündliche Erklärung auf, aber ein Überhandnehmen wäre bedauerlich, weil man sich durch die Vernachlässigung des visuellen Ausdrucks reichhaltiger Lernmöglichkeiten beraubt.

Verbale Selbstdarstellung bleibt häufig in den eingefahrenen Denkschemata hängen, während die Selbstdarstellung über bildhafte Formen oft ganz neue Einsichten vermittelt.

Die dritte Gefahr droht von der persönlichen Nähe selbst: Wenn eine Aufgabe allzu direkt auf die Privatsphäre des Schülers hinzielt, schützt sich dieser aus Sorge vor einer Selbstentblößung durch Flucht in eine unehrliche Pseudo-Offenheit oder ins Klischee. Ich halte deshalb eine Themenstellung für besser, die zwar eine persönliche Stellungnahme des Schülers herausfordert, ihm aber den Umweg über eine mehrdeutige Formgebung anbietet. Bei dieser indirekten Selbstdarstellung fühlen sich die meisten Schüler viel wohler und investieren in ihren bildhaften Ausdruck oft mehr persönliche Aussage, als wenn sie diese direkt aussprechen müßten. Beim Beschreiben der „Rigoletto“-Charaktere war z. B. immer offen, ob man

über die modellierte Figur oder vielleicht auch über sich selbst etwas mitteilte.

3. Ich bilde mir ein, daß ich mit meinem Unterrichtsprojekt auch Ziele des sozialen Lernens verwirklicht habe: nicht nur, weil Beziehungen zwischen Menschen das Thema der Gestaltung waren; nicht nur, weil die Schüler anhand dieser Aufgabe auf das Sichtbarwerden von zwischenmenschlichen Beziehungen durch Körpersprache, Raumsituation und Lichtwirkung aufmerksam geworden sind und dies vielleicht auch in ihrem wirklichen Leben öfters bemerken werden. Soziales Lernen hat auch stattgefunden in der Organisation der ganzen Unterrichtssequenz: die einzelnen Tonfiguren bekamen ihren vollen Sinn erst in der Zusammenfügung mit den anderen zu einem Ensemble. Auch die individuellen Eigenarten der Figuren und ihrer Schöpfer wurden erst im Zusammenspiel innerhalb der Gruppe so richtig deutlich. Lernprozesse aus den Unterrichtsinhalten verbanden sich mit Lernprozessen aus den zwischenmenschlichen Beziehungen und intensivierten sich gegenseitig. In diesem Sinn bedeutet „soziales Lernen“ nicht nur „Arbeit des einzelnen für ein gemeinschaftliches Ziel“, sondern auch „Nutzbar machen des Beziehungsreichtums der Gruppe für die Selbsterfahrung des einzelnen“.

MARKUS RIEBE

Projekt: „Menschen bauen – Umbaute Menschen“

MENSCHEN BAUEN – UMBAUTE MENSCHEN

Ergebnisse eines Unterrichtsprojekts zum Thema: „Bauen – Wohnen – Umweltgestaltung“.

Bundesrealgymnasium Linz-Auhof, Aubrunnerweg 4

Bildnerische Erziehung

„Stadtlandschaft — Stadtrand-
schaft — Stadtlandschaft“
7A/7C

„Tourotel — eine Bausünde?“
7B

Einfügung von Bauwerken
8A/7B

Analyse von Architekturele-
menten 5B/5C

Verfremdung von Architektur
5B/5C/7B

„Erlebnisraum — Raumerleb-
nis“ — Ambiente 6A/6B

Wandgestaltung eines Klas-
senzimmers 4A/4B

„Ein verrücktes Haus“ Darstel-
lung von Wohnerschaft 3D/3B

„Turmbau zu Babel“ 1B/1C

„Traumhäuser und Luftschlöss-
ser“ 1D/1A/2C/6A/6D

Schriftgestaltung, Plakat, Kata-
logumschlag, Signet 6C

Werkerziehung / Geographie Geometrisches Zeichnen Darst. Geometrie

Verdichteter Flachbau, Auf-
schließung, Planung, Darstel-
lung 4A/4B/4D/8B/8C/6C

Betreut von:

Mag. Günther Koschka

Mag. Markus Riebe

Mag. Elisabeth Schwaha

Mag. Sonja Stadlbauer

Betreut von:

Mag. Margarete Eidhuber-See

Mag. Constance Ferdiny-Hoe-

demakers

Mag. Ursula Hofstätter

Mag. Markus Riebe

Mag. Sonja Stadlbauer

Werkerziehung

Bedürfnisorientierte Hauspla-
nung 4A/4B/4D

Holzbaukasten — Darstellung
von Massivbau und Skelettbau
1C

Fachwerkkonstruktionen
3C/3B

Klettergerüst 2E

„Tarzans Luxusappartement“
3A/3D

„Robinson baut“ 2A/2D

Sitzmöbel aus Wellpappe 4C

Betreut von:

Mag. Horst Basting

Mag. Constance Ferdiny-Hoe-

demakers

Mag. Markus Riebe

Mag. Sonja Stadlbauer

Textiles Gestalten

Wandbehang 3A/2E

Wandbehang: „Patschertes
Projekt“ 4A

Wandbehang: „Veränderung
eines Gewebes“ 4A

Wandbehang: „Orientalischer
Palast“ 1D

Wandbehang: Bindebatik 3E

Wandbehang: Flächenteilung
in Tixoklebetchnik 2A

Raumteiler: „Zauberflöte“ 4A

Raumteiler: „Aquarium“ 1C

Wandtaschen—Textile Pro-

duktgestaltung 2C

Betreut von:

Mag. Helga Eichbauer

Mag. Margarete Eidhuber-See

Mag. Ursula Hofstätter

Unser Projekt, das im zweiten Semester das Schulleben prägte, ging vom Fach Werkerziehung aus. Anfangs sollte es nur eine kleine Ausstellung zum Thema „Verdichteter Flachbau“ werden. Doch bald war Schülern und Lehrern klar, daß es zum Thema „Bauen — Wohnen — Umweltgestaltung“ viel mehr Wissens- und Erlebnenswertes in Erfahrung zu bringen gibt. 33 Lehrer aus 14 verschiedenen Fachrichtungen wollten mit ihren Schülern aus 29 Klassen verschiedener Altersstufen einen Teilbereich zum Thema erarbeiten und die Ergebnisse präsentieren. Erst der weitere Verlauf der Ereignisse zeigte uns die Vielschichtigkeit des Themenkreises und die Fülle der Probleme, mit denen wir uns auseinandersetzen sollten. Die Aussicht, daß im Rahmen einer Ausstellung ein breites Publikum ihre Lernprozesse nachvollziehen würde, ließ unsere Schüler Durststrecken in ihrer Arbeit überwinden und alle auftauchenden Probleme ohne Konflikte meistern. Die Mühe wurde belohnt, denn unsere Ausstellung besteht aus 138 Schautafeln (90 × 120 cm), über 30 Objekten bzw. Objektgruppen und einigen Broschüren. Werkerziehung als ursprünglicher Ausgangspunkt blieb Zentrum des Projekts. In Zusammenarbeit mit Geographie und Wirtschaftskunde und Geometrisches Zeichnen bzw. Darstellende Geometrie wurden Pläne und Modelle zum Problemkreis „Verdichteter Flachbau“ (Abb. 1—5)

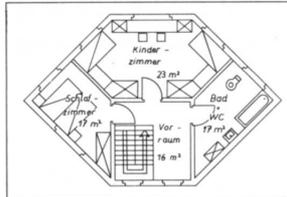
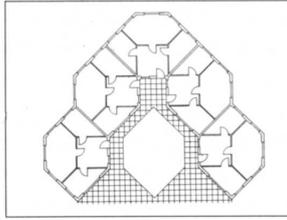
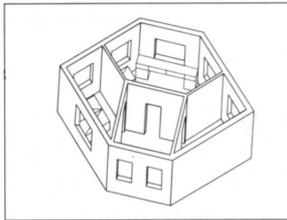
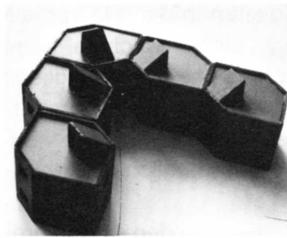


Abb. 3 a—d

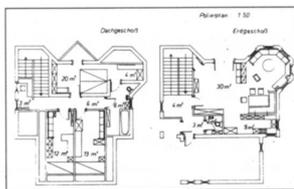
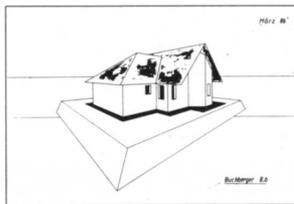


Abb. 1 a—d

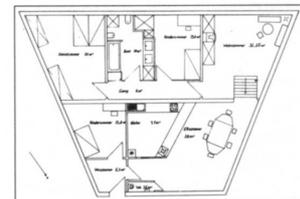
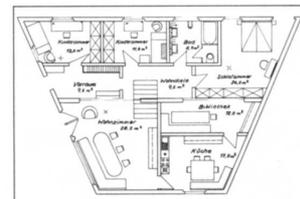
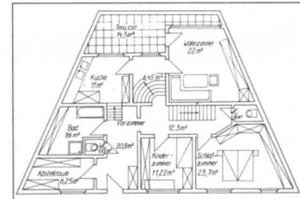
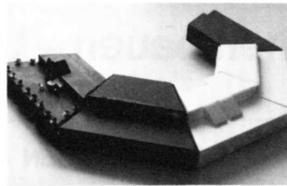


Abb. 4 a—d

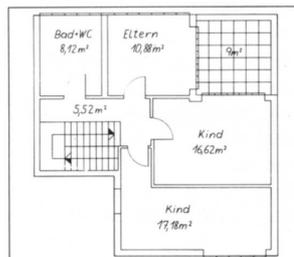
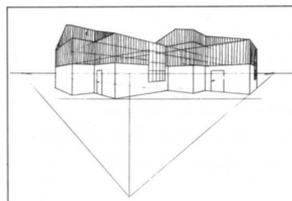
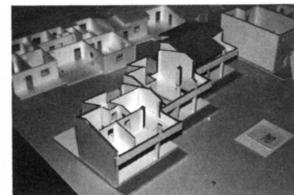
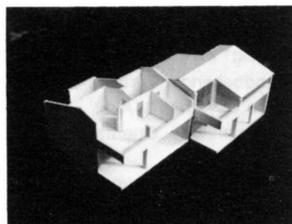


Abb. 2 a—d



Abb. 5

erstellt. Während im Fach Werkerziehung Fragen der Planung von Wohneinheiten, der Raumgliederung, der Wohn- und Raumfunktionen und der Gestaltung erklärt wurden, beschäftigten sich unsere Schüler in Geographie und Wirtschaftskunde mit Problemen des Bebauungsplanes (Abb. 6) und der Aufschließung für einen tatsächlich vorhandenen Standort.

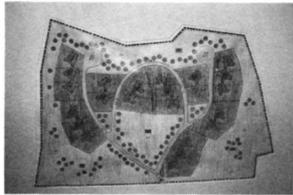


Abb. 6

Durch die Zusammenarbeit verschiedener Fächer und das Vermeiden von allzu grauer Theorie war die Motivation der Schüler größer als während des „alltäglichen“ Unterrichts.

Das Fach Werkerziehung war durch viele Beiträge bei der Ausstellung vertreten. Da gab es „Tarzans Luxusappartement“ (Abstützen — Verspannen!) (Abb. 7), „Robinson baut“ (Einfache Massivbauweise), Fachwerkkonstruktionen (Dachstühle und Klettergerüste) (Abb. 8—10), Holzbaukästen zur Darstellung von Massiv- und Skelettbauweise und Sitzmöbel aus Wellpappe.

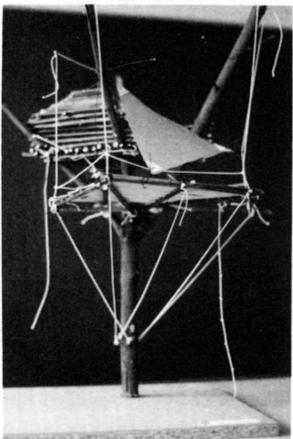
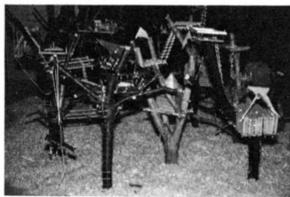
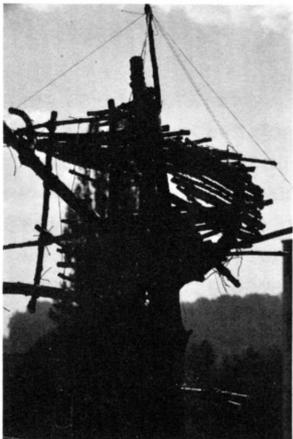


Abb. 7 a—e

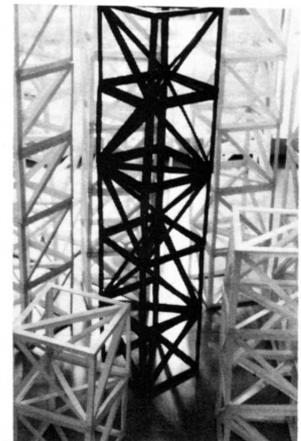
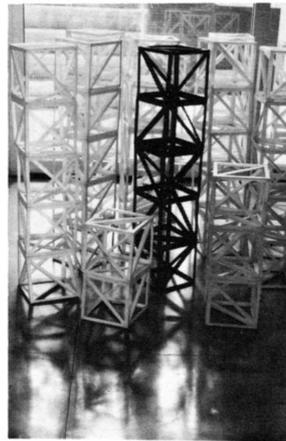


Abb. 8 a, b

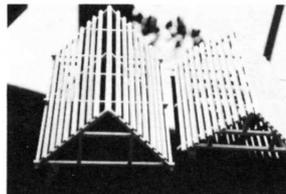


Abb. 9

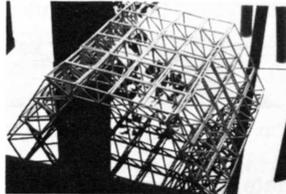


Abb. 10

Die Fächer Bildnerische Erziehung und Textiles Gestalten erarbeiteten ebenfalls bedeutende Teilbereiche unserer Ausstellung. In Bildnerischer Erziehung wurde von einer 7. Klasse eine Fotodokumentation über die Stadtrand siedlung, in der unsere Schule liegt, erstellt. Fragen der Einpassung von Bauwerken in die Landschaft bzw. in ein vorhandenes Bauegefüge wurden ebenso erörtert, als es auch gelang, anhand der Analyse bzw. der Verfremdung von Architekturelementen verschiedene Ebenen architektonischer Information zu filtern (Abb. 11—17).

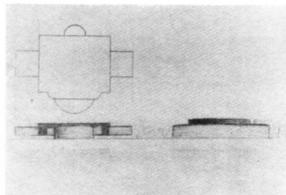


Abb. 11



Abb. 12

Abb. 13



Sachgebiete, die häufig der Werkerziehung zugeordnet werden, wie Sonnenenergie, Wärmepumpe und Schalldämmung sowie Infrastruktur und Verkehrsproblematik wurden sehr intensiv in den Fächern Physik und Geographie und Wirtschaftskunde behandelt.

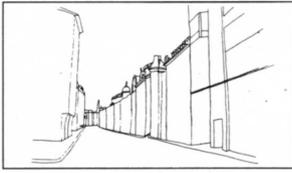
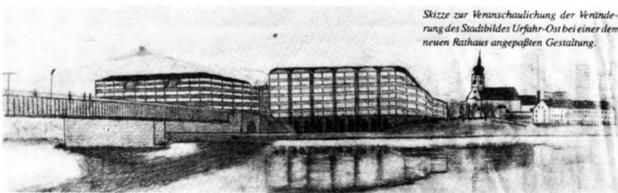


Abb. 14 a—c

Abb. 15



Skizze zur Veranschaulichung der Veränderung des Stadtbildes Urfahr-Ost bei einer dem neuen Rathaus angepaßten Gestaltung.



Abb. 16

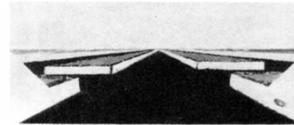


Abb. 17

Sechs, von den Schüler gestaltete Kabinen vermittelten als Erlebnisraum durch Eindrücke aus allen fünf Sinnen Raumerlebnis (Abb. 18).

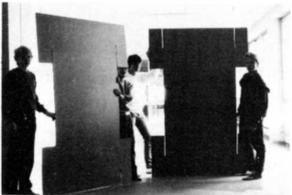


Abb. 18 a, b

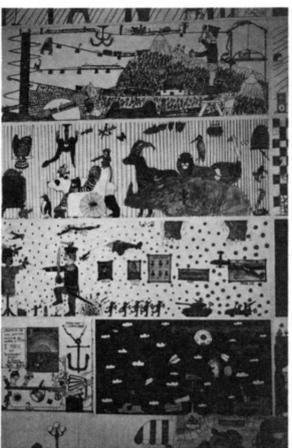
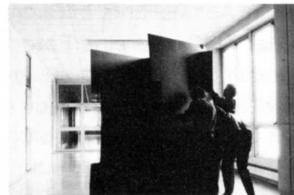


Abb. 19 a, b



Zwei dritte Klassen gestalteten ein „Verrücktes Haus“ (Abb. 19) in dem Wohnerrfahrungen karikiert wurden, während andere Klassen den „Turm zu Babel“ oder „Traumhäuser und Luftschlösser“ bauten, die von Schülerinnen im Unterricht (Abb. 20, 21, 22) aus Leibesübun-



Abb. 20

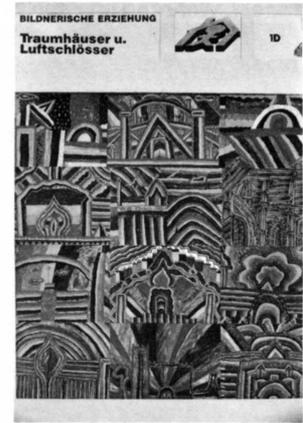


Abb. 21

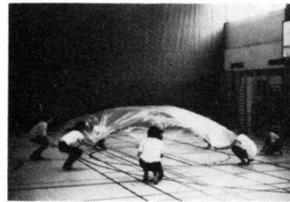
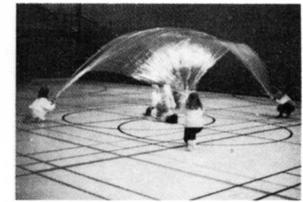
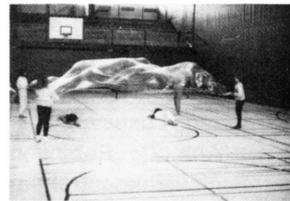


Abb. 22 a—e

gen ebenfalls „erbaut“ wurden.

Auch die Schriftgestaltung für das Plakat, den Katalogumschlag und die Einladungen, sowie ein Signet für die Ausstellung wurden im Rahmen des Unterrichts aus Bildnerischer Erziehung ausgearbeitet.

Als es an das Gestalten der vielen Beiträge zur Ausstellung ging, wurde von den Kunsterziehern all ihr Einsatz gefordert. Um die Ergebnisse der unterschiedlichen Aspekte des Themenkreises „Bauen — Wohnen — Umweltgestaltung“ als Ganzes präsentieren zu können, war es notwendig, ein umfassendes Gestaltungsmuster zu entwerfen. Dieses Gestaltungsraster orientierte sich in unserem Fall an den gängigen Fotoformaten, da die meisten Fächer eine ganze Menge Fotos ausstellen wollten.

Trotz des Rasters war es für die Gestalter der einzelnen Tafeln möglich, ihre Idee der Präsentation zu verwirklichen. Jedoch wurde bald klar, daß im Fach Bildnerische Erziehung wertvolle Hilfestellung gegeben werden konnte und so ergab es sich, durch die allgemeine Sensibilisierung für Gestaltungsfragen, daß alle Beteiligten die Anwendbarkeit der Unterrichtsinhalte aus Bildnerischer Erziehung direkt erlebten.

Lernziele, oft unspezifischer, aber notwendiger Natur,

wie Selbstverantwortung, Selbstorganisation von Lernprozessen, Zielorientierung, Ausdauer und Korrekturfähigkeit wurden im Verlauf unseres Projekts erreicht.

Um die Erfahrungen an unserem Projekt auswerten zu können, wurden an Lehrer und Schüler Fragebögen ausgegeben, deren genaue Auswertung noch nicht abgeschlossen ist.

Unter Vorwegnahme dieser Auswertung kann man aber schon sagen, daß die Bewertung des Projekts durchwegs positiv ist, und daß alle Schüler, die am Projekt mitgearbeitet haben, nicht nur auf ihre Ausstellung, sondern auch auf die Lernprozesse, die gemacht wurden, stolz

sind, die anderer und intensiverer Art waren als im „normalen“ Unterricht.

Am Projekt waren folgende Kunst- u. Werkerzieher beteiligt:

Horst Basting
Helga Eichbauer
Margarete Eidhuber-See
Constance Ferdiny-Hoedemakers
Ursula Hofstätter
Markus Riebe
Sonja Stadlbauer

BEITRÄGE ZUR AUSSTELLUNG

„Menschen bauen – Umbaute Menschen“

Siehe Bildanhang S. 41, 42

Die Möglichkeit zur Teilnahme an der Ausstellung rückte für uns folgende Aspekte in den Vordergrund: Techniken, die im Textilen Werken wenig erprobt sind, sollten Anwendung finden, andererseits sollten ungewöhnliche Themenstellungen erarbeitet werden.

Konnten wir zu einigen der vorgeschlagenen Techniken nur wenig Eigenerfahrungen beisteuern, so ging es uns vielmehr darum, Ideen der Schüler möglichst umfassend in den Unterricht einzubringen und Unterricht unmittelbarer als bisher wirksam werden zu lassen.

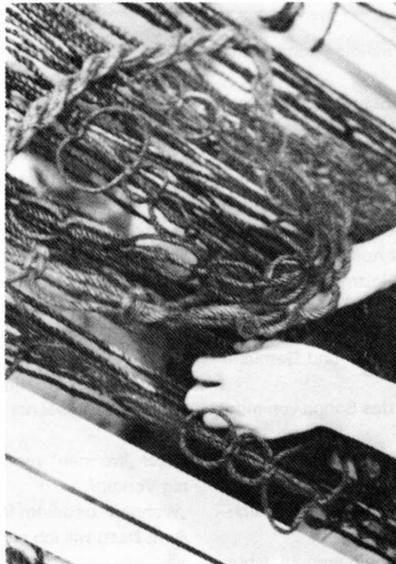
Geplant war, die Vielfalt Textilen Werkens anhand eines sehr eingeschränkten Aufgabenbereichs aufzuzeigen. In Abstimmung auf zu erwartende Beiträge anderer Fachgruppen vereinbarten wir als Thema „Raumteiler und Wandbehänge“.

Dimension und Örtlichkeit von Textilien verlagern sich mit dieser Themenstellung aus dem Privatbereich in jenen Bereich, der gemeinschaftlich von Interesse ist.

Gemeinsame Arbeit bietet sich im Textilunterricht vor allem für Raumtextilien wie auch für Projekte zum Thema Wohnen an. Das Motiv „Schaustellung“ soll es uns auch in Zukunft ermöglichen, Projektarbeit zielgerichtet durchführen zu können.

Die Ausstellung hat gezeigt, daß Zugriff auf den „Erlebnisraum Schule“ noch direkter erfolgen kann: indem man Ort und Stelle endgültiger Plazierung von Werkstücken von Anbeginn sichtet und „absteckt“. Indem man den üblichen, vorgesehenen Arbeitsraum verläßt und das Schulgebäude insgesamt Arbeitsraum werden läßt. Oder indem man eine konkrete Raumsituation des Schulgebäudes zum Ausgangspunkt nimmt.

Die Funktionslosigkeit einzelner Architekturteile unseres Schulgebäudes, der Mangel an Gestaltqualität insgesamt müßte Herausforderung sein, textiles Werken anzuwenden und zu erproben und die Querverbindungen zu Bereichen der Wohnernziehung des Lehrplans herzustellen.



UNSER „PATSCHERTES“ PROJEKT

Eine Zusammenfassung der 4A-Klasse zum Thema „Projektunterricht“ in WE/M

An einem Donnerstag, Ende Jänner, an einem ungewöhnlich düsteren Tag (es könnte aber auch ein äußerst gewöhnlich sonniger gewesen sein), fing es an.

Frau Prof. Eidlhuber teilte uns mit, daß die RZK-Bank in Linz eine Ausstellung plant, in welcher Arbeiten von Schülern des BRG Auhof zum Thema BAUEN—WOHNEN—UMWELT der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Da wir im Unterrichtsfach WE/M die Lernbereiche WOHNEN und UMWELT zu erarbeiten haben, war es uns nur recht, ein gemeinsames praktisches Werkstück, anstatt einer Einzelarbeit, die noch dazu mit Theorie verbunden wäre, in Aussicht zu haben. Da wir frei wählen konnten, war es nicht leicht, ein passendes Thema, bzw. eine Aufgabenstellung für das geplante Projekt zu finden. Wir einigten uns, einen Wandbehang zu ent-



werfen. Es gab jede Menge Vorschläge. Die Begeisterung über dieses Vorhaben war aber nächste Stunde schon wieder abgeflaut, da eine andere, wie wir meinten, bessere Idee ins Spiel kam. Wir wollten eine umweltkritische Arbeit zum Thema „Müllhalde“ machen. Aber wir hatten Pech, eine andere Klasse hatte dasselbe Thema schon in Arbeit.

Da das Unterrichtsklima während dieser Zeit ein eher lautes, lässiges war, schien Frau Professor der Geduldsfaden zu reißen und sie kündigte an, daß das Projekt unter Umständen auf Grund unserer Unentschlossenheit fallengelassen werde.

Nun mußten wir schnell eine Einigung finden, und wir beschlossen mit Ausnahme von Frau Professor, die von vorgefertigten Industrieprodukten nichts hören wollte, doch einen Wandbehang zu gestalten. Wir hatten vor, gekaufte Filzpantoffeln in verschiedensten textilen Techniken in den Farben Türkis, Pink und Gelb zu „verändern“ und eine entsprechende Anordnung auf einem Untergrund zu finden.

Da wir uns selbst organisieren mußten, klappte anfangs nicht allzuviel. Schon der Einkauf von Materialien wurde zu einem Problem. Als das Arbeitsmaterial dann endlich da war, konnte jeder mit seiner eigenen Gestaltung beginnen, und die Atmosphäre entspannte sich wieder. Stundenlang wurde nun mit Garnen, Wollen, Seiden und Stoffarten an den Pantoffeln „herumgebandelt“, man könnte sagen unter dem Motto: es macht Spaß.

Als alle damit fertig waren, legten wir unsere Werke auf die ursprünglich nicht dafür vorgesehene pinkfarbene Seidenunterlage. Die Farben kamen besser zur Wirkung. Wir fanden, daß einige Gestaltungen besonders charakteristisch für die jeweiligen Schülerinnen waren. Aus diesem Grund sollte auch unsere Lehrerin ihre Patschen selbst gestalten, größer, strenger und farblich im Gegensatz zu uns. Die Anordnung sollte eine Gegenüberstellung Lehrer — Schüler und vielleicht auch die Beziehungen der Schülerinnen untereinander darstellen. Der Versuch, die Vorstellungen aller Mädchen der 4A-Klasse auf einen gemeinsamen Nenner (1,70 x 1,28 mm) zu bringen, ist „Stoff“ geworden und wird hoffentlich „hängen“ bleiben.

Autoren: Schülerinnen der 4A.

Nicht für die Schule, fürs Leben lernen wir

Bauen und Wohnen — das betrifft jeden von uns, verbringen wir doch einen beträchtlichen Teil unseres Lebens in unserer Wohnung, sind wir doch fast ständig von gebauter Umwelt umgeben. Die Schüler und Schülerinnen der Allgemein Bildenden Höheren Schule Linz-Auhof haben sich mit diesem Thema auseinandergesetzt — und mehr als Sachwissen vermittelt bekommen.

Was Wohnen für mich bedeutet

Wohnen! Ein Stückchen Platz der dir gehört, wo du machen kannst was du willst. Ein Gefühl der Geborgenheit.

Petra Schramm, 15 Jahre.

Wohnen: bequeme, schöne Möbel; eigener Bereich; persönlicher Stil; Kreativität; schöne Umgebung; Wohnung = Nest.

Sandra Nalepka, 15 Jahre.

Wohnen ist für mich ein gemütliches und geräumiges Heim, in dem ich meine Freizeit verbringe. Ich will Platz für meine Hobbies haben, mich ausruhen können. Wohnen bedeutet für mich, von der Außenwelt ungesehen zu bleiben.

Thomas Holzmann, 15 Jahre.

Wohnen ist für mich, wenn ich mich frei bewegen kann. Ein Zimmer habe, in dem ich für mich allein bin = mein eigenes Reich haben. Wenn ein Garten vorhanden ist, in dem ich meine eigenen Blumen- und Gemüsesorten habe.

Wenn ich ein Haus habe, in dem ich mich wohl fühle, das Sonne von morgens bis abends hat.

Wohnen bedeutet für mich, ein Dach über dem Kopf zu haben und ein Bett zum Schlafen.

Friederike Heinrich, 15 Jahre.

Wohnen ist für mich: Gemütlichkeit, Heimat, Komfort, Ruhe, Bequemlichkeit, Privatsphäre, einen Platz zum Ausruhen haben.

Michaela Stadlbauer, 15 Jahre.

Wohnen ist für mich: Wenn ich ein eigenes Zimmer besitze, in das ich mich zurückziehen kann. Wenn ich mich wohl und geborgen fühlen kann. Wenn ich es mir in meinen eigenen vier Wänden bequem machen kann.

Alexej Jerschow, 15 Jahre.

Wohnen heißt für mich: — unter einem sicheren Dach, — sicherer Schutz vor Umwelteinflüssen, — Möglichkeit sich zurückziehen zu können.

Markus Pühringer, 15 Jahre.

In erster Linie denke ich beim Wohnen an ein Einfamilienhaus, das gemütlich sein soll. Ich selber bin in einem solchen aufgewachsen und würde es sehr missen. Unter Wohnen verstehe ich das Leben in begrenzten Räumen, die nach meinem Geschmack eingerichtet werden sollten.

Thomas Simader, 15 Jahre.

Wohnen ist für mich: Gemütlichkeit im eigenen Heim (den eigenen vier Wänden), Geborgenheit, Wärme, ein großes Haus mit viel Platz zur Ausübung persönlicher Interessen.

Bettina Katzmayer, 15 Jahre.

Unter „Wohnen“ verstehe ich: viele Grünanlagen, gemütliche Häuser, wenig Verkehr.

Florian Friedrich, 12 Jahre.

„Wohnen“ bedeutet für mich ein Zimmer mit Radio und einem bequemen Bett. Dazu will ich nicht einen riesigen Lärm in der Nacht haben.

Armin Edlinger, 12 Jahre.

Projektbeiträge der anderen U-Fächer

Geometrisches Zeichnen

Pläne, Plansymbole 4A/4B

Darstellende Geometrie

Geometrische Darstellungsmethoden (Perspektive, Normale Axonometrie, Schrägriß) 8B/8C

Mathematik

Finanzierungsplan für eine Eigentumswohnung 7C/6B

Physik

Energiestatistiken 8C

Grenzverbrauch im Reihenhaus 8C

Energiesparen beim Hausneubau 8C

Wärmepumpe 5C/8C

Fußbodenheizung 8C

Solartechnik 8B

Schalldämmung 6B

Geographie/Physik

Versorgung — Entsorgung 6A

Chemie

Chemische Versuchsmethoden 7A/7B

Emission 7C/7B

Schadstoffe in der Luft 7C

Energie und Energieformen 7B

Wärmedämmung 7C/7B

Kunststoffe 7B

Bodenbeläge 7B

Baustoffe 7B

Biologie und Umweltkunde

Erlebnisraum Garten 3B

Nutzgarten — der ertragreiche Garten 6C

Nutzgarten — Pflanzenschutz — Düngung 6C

Holzgewächse und Wiesenblumen 3A

Säugetiere und Insekten 3A

Vögel und Begrünung 3A

Wandanstriche 6D

Imprägnieren — Abbeizen 6D

Asbest 6D

Formaldehyd 6D

Alternative Produkte 6D

Geographie/EDV

Wohnsituation — Befragung 6A/6D

Statistische Auswertung der Wohnsituation der Schüler 6A/6D

Mathematik/Geographie

Eigenheim — „Traum und Wirklichkeit“ 7A

Eigenheim — Rund um den Grund 7A

Eigenheim — Gut geplant ist halb gebaut 7A

Eigenheim — Der Weg zum Geld 7A

Eigenheim — Wir heizen ein 7A

Geographie und Wirtschaftskunde

Bausparen 6D

Wohnbauförderung 6D

Mietwohnungen 6D

Genossenschaftlicher Wohnbau 6D

Raumordnung — Raumplanung 7C

Bestandsaufnahme Steyregg — Grundlagen der örtlichen und überörtlichen Raumplanung 6C

Bestandsaufnahme Steyregg — Flächenwidmungsplan 6C

Bestandsaufnahme Steyregg — Bebauungsplan 6C

Die Altstadt: „Sie stirbt langsam und könnte doch leben“ 4D

Wohnsitz und Arbeitsplatz: „Der tägliche Weg zum großen Geld“ 4D

Wohnsitz und Arbeitsplatz: „Traun: ein Stadtrandort explodiert“ 4D

Geschichte und Sozialkunde

Geschichte von Linz 7C

Die städtebauliche Entwicklung von Linz 7B

Linz zur Römerzeit 7C

Linz im Mittelalter 7B

Linz im 19. Jh. 7C

Linz im 20. Jh. 7B

Linz in alten Ansichten 7B

Sozialer Wohnbau bis 1945 7C

Sozialer Wohnbau nach 1945 7B/7C

Profane Bauwerke im Wandel der Zeit 7B

Leibesübungen Mädchen

„Luftschlösser“ Bewegung und Raum 4C/3C/2A/1A/2DE/2CE/4B/3A

Religion (röm.-kath.)

Treffpunkt Kirche — Ausbau bestehender Gebäude 6C

Treffpunkt Kirche — Neue Pfarrzentren 6C

Bildstöcke — Zeichen des Glaubens oder Überbleibsel von gestern? 6C

Mensch und Baum – Lebensraum

Wer denkt schon beim Anblick oder der Benutzung hölzerner Dinge an die Bäume, aus denen sie gemacht sind — sieht vor sich die Baumkrone, Rinde, Blätter und Geäst — oder hat dabei auch eine Vorstellung vom Duft der Blüten, vom Geschmack der Früchte . . . ?

Es mag daran liegen, daß wir die Fülle dieser Reize, mit denen wir ständig stimuliert werden, eher unbewußt aufnehmen. Eine Verbindung mit der „toten“ Materie, mit dem Lebewesen Baum, das uns auf so vielfältige Weise tagtäglich, jahrein, jahraus beschenkt, empfindet man eher selten. Viel wird in letzter Zeit über Bäume diskutiert, geschrieben und nachgedacht, es ist beinahe zur Mode geworden, baumfreundlich zu sein. Oft sind aber die Betrachtungsweisen einseitig ausgerichtet.

Es ist daher in dieser Ausstellung der Versuch unternommen worden, dem Besucher ein ganzheitliches Bild vom Lebensraum zu bieten, den sich der Mensch mit dem Baum (eigentlich den Pflanzen und Tieren) teilen muß. Der relativ kleine Rahmen hat freilich vieles, das gezeigt werden sollte, nicht ermöglicht. Vorteil dieser kompakten Schau ist allerdings die Überschaubarkeit. In einem relativ knappen Durchgang kann man sich ein gutes Bild machen.

Besonderer Wert wurde auf die leichte Erfassbarkeit gelegt. Messebesucher sind nicht in der Lage, sich mit komplizierten Details auseinanderzusetzen. Die Reizüberflutung macht z. B. das Lesen längerer Texte beinahe unmöglich. Die einzelnen Stationen müssen stark verdichtet sein.

Daher habe ich im Sinne einer „Erlebnisausstellung“ versucht, die Besucher nur mittels der Sinneswahrnehmung anzusprechen.

Beginnend mit dem Tastsinn zeigt die erste Station Gegenstände wie Spielzeug, Arbeitsgeräte, aber auch Baustoffe, die zum Angreifen auffordern. In drei Säulen sind Dinge versteckt, durch Löcher, in denen „Ärmelschoner“ fixiert sind, kann man die gefragten Dinge ertasten, durch tasten erkennen. Die Leute steigen hier schon mit viel Heiterkeit in das Geschehen ein. Manchmal ertastet man nämlich statt dem Objekt die Hand eines Suchenden.

An langen Schnüren hängen auch „Greiflinge“ — Spielzeug für die ersten Monate des Säuglings, der schon in der Wiege mit Holz in Berührung kommt!

In der zweiten Station geht es um Düfte und Aromen, die es ohne den Baum nicht gäbe. Mit einem guten „Riecher“ kann man hier Bienenwachs, Lärchenharz, Arvenöl, Nußblätter und Früchte riechen, Apfelsaft wird verkostet, und wäre die Ausstellung im Frühling, so könnte man hier schön den Duft der Linden, Fichtenwipfel, Kirschblüten und vieles andere mehr anbieten.

Die dritte Station bietet Geräusche, Klänge und Stimmen über Kopfhörer an, nieder hängende für die Kleinen, die voll Begeisterung mitspielen, höher hängende für rund tausend Erwachsene täglich, die hier mitspielen. Die Kopfhörer hängen von einer Schirmföhre, die hier ihren

Duft verbreitet. Unter ihr kann man auf einer Bank Platz nehmen.

In der vierten Station geht es um den klimatisierenden Effekt der Bäume. Sie spenden Feuchtigkeit und Sauerstoff sozusagen zum Nulltarif, selbst als Brennholz tragen sie zum guten Klima in unseren Wohnungen bei. Die heilende Wirkung der offenen Flamme, die ionisierende Wirkung dazu wird hier aufgezeigt. Urtonöfen aus Gutesstein/NÖ. geben hier wirkungsvolle Schauobjekte ab. Auch ein Ionisator österreichischer Herkunft (der erste, der kein giftiges Ozon und auch keine Stickoxyde mehr als Nebenprodukt erzeugt) deutet auf einen wichtigen Zusammenhang hin, von dem unser Wohlbefinden wesentlich abhängt. Ionisation — das reinigende Gewitter. In der fünften Station sind 16 heimische Bäume vielfältig dargestellt. Man kann den Bezug der Blätter zur Rinde, zum Holzbild, Baumscheibe und zu Produkten herstellen, die aus diesem Holz hergestellt werden. Ein Blatt gibt Auskunft über das Verbreitungsgebiet, es wurde einer Kassette mit 24 heimischen Bäumen in den vier Jahreszeiten entnommen, die vom Schweizer Jean-Denis Godet fotografiert wurden. Diese Kassette enthält auch ein Buch, in dem wertvolle Informationen zusammengefaßt sind. Lyrik, Musik etc. geben ein sehr schönes Bild von Ahorn bis Zirbe.

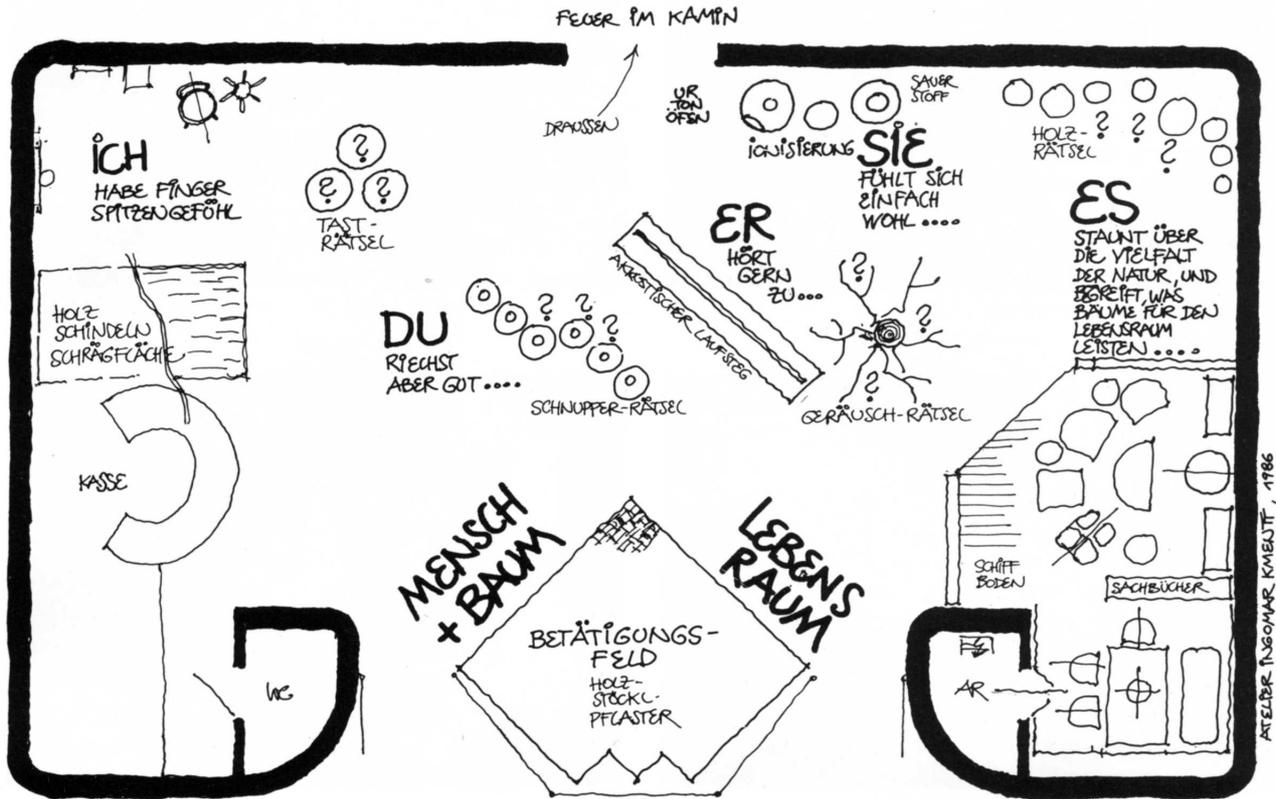
In dieser Ausstellung darf freilich nicht eine Station fehlen, in der ein Zusammenhang zum Bauen und Wohnen deutlich dargestellt wird. Ein neu entwickeltes Fertigteilssystem, das immerhin eine österreichische Erfindung beinhaltet (Riegelwand mit Hobelscharten [!] als Dämmstoff mit hervorragenden Eigenschaften), weist auf die unübertroffene Bedeutung des Holzes beim Bauen nach baubiologischen Kriterien hin.

Die Möbel sind aus massiver, gedämpfter Buche gefertigt. In einer kleinen Tischlerei im Innviertel vom Meister Kumpfmüller gefertigt. Gesteckte, verkeilte Verbindungen, gedrechselte Schraubverbindungen, kein Stück Metall — die Oberflächen mit Auro-Naturöl und Wachs behandelt. Als Abrundung des Dargebotenen gibt es noch ein Betätigungsfeld, auf dem während der Messe täglich ein anderer Meister seines Handwerks mit Holz arbeitet: Tischler, Drechsler, Faßbinder, Korbflechter, Schnitzer, Schindler, Bildhauer — Berufe, die teilweise stark vom Aussterben bedroht sind.

Draußen kann man „Baummenschen“ begegnen, Mädchen, die phantasievolle Kostüme tragen, die aus Zweigen, Rinde, Flechten von Walli Jungwirt gefertigt wurden. Das Publikum reagiert unterschiedlich mit Zustimmung, Skepsis wie auch Ablehnung (gegen die Grünen!?!). Jedenfalls ist die Ausstellung für viele ein lustvolles Erlebnis, für das man dem Veranstalter, der S-Bausparkasse, gratulieren muß. Sie wird als Wanderausstellung in der nächsten Zeit durch Österreich ziehen, in Sparkassenfilialen und auch anderen Räumlichkeiten vielen Menschen offenstehen.

1. Station: Ich habe Fingerspitzengefühl
2. Station: Du riechst aber gut
3. Station: Er hört gerne zu

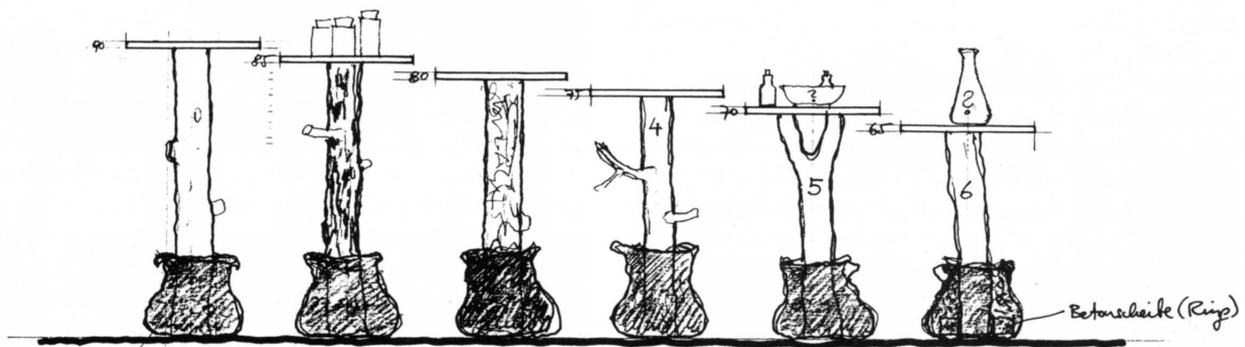
4. Station: Sie fühlen sich einfach wohl
5. Station: Es staunt über die Vielfalt
6. Station: Wohnecke



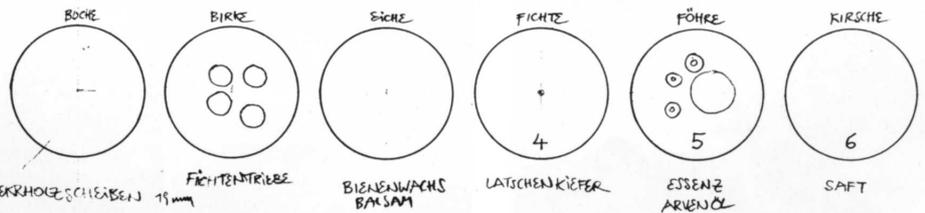
ATELIER INGOMAR KNEIST, 1986

MENSCH + BAUM LEBENSRAUM

Wander-Ausstellung der
S-Bausparkasse



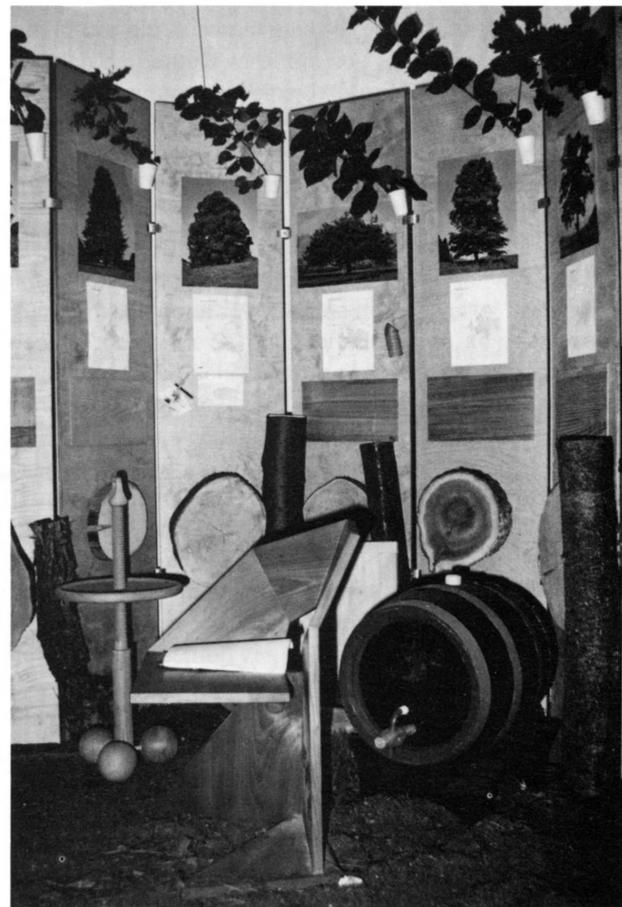
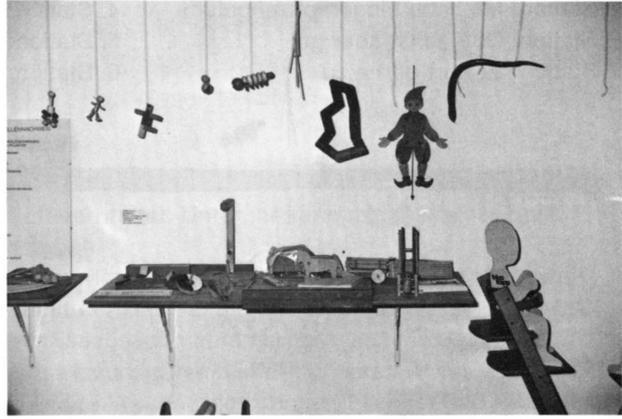
JUTESACK HÜLLE
NYLON INNEN, BETONGEFÜLLT



Pos. ④

DU RIECHST ABER GUT







HELGA STENZEL

Partnerarbeit zum Thema:

„Streit und Versöhnung“

in BE an der ASO

Im Zuge der Erstellung einer Jahresplanung für BE an der Allgemeinen Sonderschule stieß ich auf das Problem der schwerpunktmäßigen Gliederung der verschiedenen Bereiche der BE innerhalb des Jahresstoffes; mit Berücksichtigung des spiralcurricularen Aufbaues von Unterstufe zu Oberstufe.

Ich wählte acht Einheiten, die mit dem Themenkatalog der anderen Fächer, wie etwa die Sinn Ganzheiten des Sachunterrichts, keine Abhängigkeit aufweisen, sondern rein bildnerische Ziele anstreben.

1. Einheit: Gestalten eines Zeichens, eines Raumes
2. Einheit: Verändern eines Zeichens, eines Raumes — Herstellen neuer Bildwirklichkeiten
3. Einheit: Grenzen unklar machen, Verpacken
4. Einheit: Außen — Innen
5. Einheit: Gegensätze gestalten
6. Einheit: Expressionen darstellen
7. Einheit: Umgehen mit dem Zufall
8. Projektarbeit — Umsetzen eines Themas in verschiedene Unterrichtsbereiche

Daß innerhalb jeder Einheit eine Vernetzung mit anderen Lernbereichen stattfinden soll, ist selbstverständlich — eine Forderung des Lehrplans — wobei die Absichten der Aufgabe von mehreren „Fächern“ erarbeitet werden und die Themenbezogenheit einen geringeren Stellen-

wert einnimmt.

Es ist ein Merkmal des Unterrichts an der Sonderschule, daß Lerninhalte vielschichtig zu erarbeiten sind; sämtliche Sinne, der Körper, das Seelische und auch der intellektuelle Anteil sollten beteiligt sein, um das nötige „sich Einverleiben“ zu erreichen. Es geht also ums ganzkörperliche Erleben, das in der gewählten Ausdrucksform verdichtet werden soll.

Daher arbeite ich in BE gerne mit psychomotorischen Übungen, aber auch mit rhythmischen und darstellenden Spielen.

Neben der bildnerischen Absicht sollten der kunsttherapeutische Ansatz sowie der funktionelle Bereich berücksichtigt werden:

- Wahrnehmung und Orientierung im Raum
- Sensorisches Training durch bewußtes Hören, Sehen, Bewegen . . .
- Erleben von Polaritäten, was zu intensiverer Formempfindung führt
- Unterscheiden lernen von realer Welt und Phantasiewelt (objektives und subjektives Erleben)
Verbalisieren und Darstellen von Empfindungen (Körper- und Farbempfinden)
- Soziales Verhalten entsteht im gegenseitigen Ausdrücken von Konflikten, im emotionalen Offen-Sein.

PRAXISTEIL/Stundenverlauf

Aus der 6. Einheit: „Expressionen darstellen“

Unterrichts-Reihe: „Streit und Versöhnung“

Klassensituation: Oberstufe einer ASO

1. Phase der Anbahnung

Ziele: Erleben des Zustandes „Wut/Aggression“ am eigenen Leib. Wahrnehmen psychischer Erfahrungen; Außen- und Innenwelt des Schülers ansprechen; innere Bilder entstehen lassen. Benennen und Beschreiben von Gefühlen.

a) Phantasiereise

Jemand hat mich geärgert, ich habe eine Wut. Was und wie spüre ich sie? Eine Wut im Bauch haben!

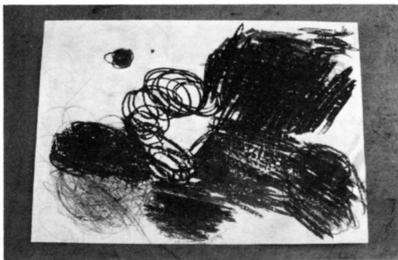
b) körperliche Darstellung: meist angespannte Gesichts- und Körpermuskeln.



c) bildnerische Darstellung: „Wutbilder“

Absicht: bilaterale Farbbewegungen

Mittel: Fingerfarben, Wachsmalstifte



d) Darstellungsspiel: „Zwei streiten sich — zwei vertragen sich“

Absicht: Streiten und sich Vertragen als Gegensätze erfahren



2. Phase der gezielten Aufgabenstellung:

a) Sensibilisierungsübung im Bereich Farbe:

Absicht: Farbe als Ausdrucksmittel erkennen

„Welche Farbe aus der vorgegebenen Farbskala wähle

ich zu: lebendig, wärmend, leuchtend, feurig, zart, erregend, strahlend . . .?“

Farben akustisch darstellen: „Wie laut ist . . . Rot, Blau?“

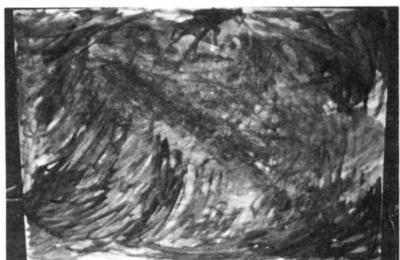
Farben durch Körperbewegung darstellen: „Wenn ich das Rot bin, dann . . . laufe, springe . . . ich!“



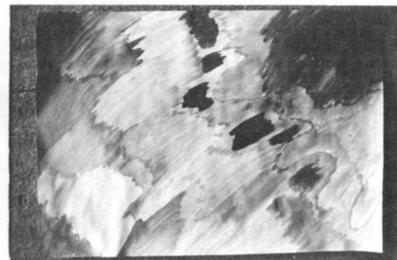
- b) bildnerische Darstellung — farblicher Bereich
Thema: „Zwei Kinder streiten“
Absicht: Artikulation von zwei Figuren; Beziehungsgefüge herstellen
Mittel: Deckfarben
Organisation: Einzelarbeit



- c) bildnerische Darstellung — farblicher Bereich
Thema: „Wir beide streiten jetzt“
Absicht: Artikulation des Zustandes „wütend sein“ in
Farbe ohne einer figürlichen Darstellung; farbliche
Aktionen auf einem einzigen Arbeitsblatt
Aggressionsproblem: Platz/Revier verteidigen
Dominanz durch Farben geben
Mittel: Deckfarben
Organisation: Partnerarbeit



- d) bildnerische Darstellung — farblicher Bereich
Thema: „Wir helfen einander — wir brauchen einander.“
Sozialer Aspekt: Konfliktlösung; beide kommen sich entgegen.
Absicht: Vorgang des Machens ohne figürliche Darstellung;
farbliche Aktionen auf einem einzigen Arbeitsblatt.
Mittel: Deckfarbe
Organisation: Partnerarbeit



3. Phase der Vernetzung mit anderen Lern- und Erlebnisbereichen

a) bildnerische Darstellung — farblicher Bereich

Thema: „Wir schminken uns gegenseitig“

Sozialer Aspekt: dem Mitschüler Vertrauen schenken;

Körperkontakt

Absicht: Aktion und Spiel

Mittel: Schminkefarben

Organisation: Partnerarbeit



Protokollbericht:

1. Zu „Gliederung der unterrichtlichen Reihe“

Die Phase der Anbahnung ist als elementare Begegnung mit einem bildnerischen Problem zu verstehen. Die Aktionen entstehen aus dem direkten Kontakt des Kindes mit seiner Erlebniswelt. In der Phase der gezielten Aufgabenstellung werden Gestaltungsprinzipien erarbeitet (sogen. Problemlösungsphase). Im dritten Abschnitt wird der Transfer angestrebt.

2. Zu „Aggression“

In Sonderklassen mit verschiedenen Altersstufen und verschiedenen Behinderungen ist das Problem „Aggression“ oft recht groß. Im Bewußtmachen, Ritualisieren und selbständigen Finden von Lösungen (bildnerisch, darstellend) kann die Aggression zwar nicht aufgehoben, wohl aber kanalisiert werden. Ich beobachtete, daß die Schüler ernsthaft mit ihren Spannungen umgehen, und es zeigt sich bei ihnen immer wieder eine Erleichterung, einmal auch die „andere, nicht liebe Seite“ ihrer Persönlichkeit darstellen zu dürfen.

3. Zu „Farbempfinden“

Überraschend stark ist das intuitive Farbempfinden der Schüler: Rottöne (grelle bis dunkle) werden meist als Ausdruck der Wut gewählt. Disziplinäre Schwierigkeiten gab es bei „Wir beide streiten jetzt — 2 c“. Das bildnerische Streiten erweiterte sich zum ganzkörperlichen Geschehen; auffallend war der heftige Pinselduktus. Bei „Wir helfen einander — 2 d“ beruhigten sich die Farbbeelegungen.

4. Zu „Schminken“

Anfänglich schminkten sich die Schüler'allein, später jedoch gegenseitig. Erstaunlich war das große Vertrauen der Buben zu den Mädchen; sie ließen sich bereitwillig von ihnen schminken, während die Buben untereinander es ablehnten.

Als Schluß noch ein zusammenfassender Leitgedanke: Der Lehrer soll . . .

den gesamten Menschen in seinem Innen- und Außenleben zu erreichen versuchen, zu ganzkörperlichen Erfahrungen anregen; als Lehrer aufs Lebensganze gerichtet sein.

INGRID POHL

Drache und Rhinoceros

Materialdruck zum Thema Tier in einer 2. Klasse der AHS

Materialien mit einer reliefartigen Oberfläche, wie Gewebe, Tapetenpapiere, gepreßte Blätter u. ä., ergeben mit Druckerfarbe eingefärbt und abgedruckt Spuren auf dem Papier.

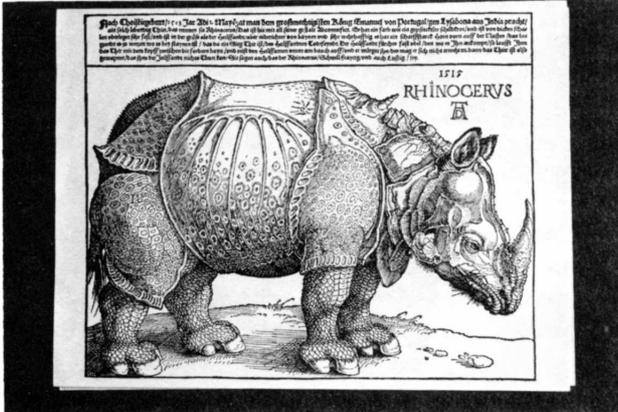
Der Materialdruck bietet weitgestreute Möglichkeiten im Bereich des entdeckenden Lernens. Der spielerische Umgang mit unterschiedlichen Materialien weckt die spontane Neugier des Schülers und ist daher sehr positiv zu bewerten. Zufällig Entstandenes spielt die Rolle eines optischen Provokateurs, fördert die Phantasie und bereichert den Gestaltungsprozeß.

Im Unterricht ist es jedoch ratsam, die Phase des Experimentierens eher kurz zu gestalten. Denn zielloses Experimentieren führt zu einem unreflektierten Abdrucken von

Materialien, das sich nach kurzer Zeit totläuft. Der Schüler sollte alsbald seine Kenntnisse und Erfahrungen an einer konkreten Arbeit erproben können. Der Materialdruck erfordert in ganz besonderem Maße das planende Vorgehen des Lehrers. Nach meiner Erfahrung sind die Schüler überfordert, wenn sie eine dem Material und Verfahren entsprechende individuelle Thematik erarbeiten sollen. Meist bleiben sie ratlos vor den vielfältigen Ergebnissen ihres Experimentierens, oder die weitgestreuten Möglichkeiten der Technik stellen die Schüler vor eine unübersehbare, vorher nicht absehbare Zahl von formalen Problemen. Dem Lehrer wird es dann kaum gelingen, jeden Schüler persönlich bei der Auseinandersetzung mit einem individuellen Thema zu betreuen, da er ja auch

noch Hilfestellung beim aufwendigen Druckvorgang leisten muß. Es erscheint mir daher günstig, mit den Schülern gemeinsam ein Thema zu erarbeiten oder eine geeignete Themenstellung anzubieten.

Die Betrachtung von Albrecht Dürers Holzschnitt „Rhinozeros“ (1515, Wien, Albertina) sollte die Schüler, aus oben angeführten Gründen, an eine altersgemäße und motivierende Themenstellung heranzuführen und ihnen Anregungen bei der Gestaltung ihrer Arbeit geben.



Dürers Holzschnitt ist ein Flugblatt, auf dem Bild und Text gemeinsam über eine sensationelle Neuigkeit in Europa berichten. Das unbekannte Tier war König Emanuel von Portugal als Geschenk aus Indien überbracht worden. Dürer selbst hatte das Rhinozeros nicht gesehen. Nach dem vagen Bericht eines deutschen Kaufmannes aus Lissabon fertigte Dürer 1515 eine Federzeichnung des Rhinozeros an. Dürer erhielt ungefähr folgende Beschreibung des Tieres (Auszug aus dem Text des Flugblattes): Es ist groß wie ein Elefant, hat aber kürzere Beine, es ist mit dicken Schalen wie eine Schildkröte gepanzert, es ist sehr wehrhaft und trägt ein „scharfstark“ Horn vorn auf der Nase, das es am Felsen wetzt und mit dem es dem Elefanten, seinem Todfeind, den Bauch aufschlitzt.

Nach seiner Federzeichnung ließ Dürer in einer Formschneiderwerkstätte einen Holzschnitt anfertigen, mit der Absicht, eine größere Auflage als Flugblatt zu vertreiben. Er nutzte damit die Vielfältigkeitsmöglichkeit des Hochdruckverfahrens zur Verbreitung dieser sensationellen Information.

Die Massigkeit des Tieres sprengt beinahe den ihm zugedachten Raum. Sein Körper ist in verschieden große Schalen, die die einzelnen Körperzonen wie Rücken, Bauch, Oberschenkel usw. verdeutlichen, unterteilt. Mit besonders bizarren Formen und Linienscharen versieht Dürer Hals und Kopf. Kreuzschraffuren modellieren die Plastizität des Tieres heraus. Andere Linien deuten die Beschaffenheit des Panzers an. Schuppige und faltige Hautpartien sowie Borsten an Ohren, Unterkiefer und Schwanz sind zu erkennen. — Dürer gelang es, die vage Beschreibung des Tieres mit Hilfe seiner Vorstellungskraft in eine sehr ausdrucksvolle, realistisch anmutende, optische Information umzusetzen.

Im weiteren Verlauf des Gespräches wurden Vermutungen angestellt, ob Dürer durch das Aussehen ihm bekannter Tiere bei der Gestaltung des Blattes beeinflusst worden war. Wie aus dem Text zu entnehmen ist, waren es die Massigkeit des Elefanten und die Panzerung der

Schildkröte, die die Grundlage für das Aussehen des Rhinozeros bildeten. Aber auch die Beschaffenheit der Rüstungen, die die Ritter zu Dürers Lebzeiten trugen, erinnern mit ihren großen Brustpanzern, Kettenhemden und kleinen beweglichen Platten an den Gelenken an die Gliederung des Rhinozeroskörpers (Kupferstich: Ritter, Tod und Teufel, 1513). Nicht zuletzt dürften überlieferte Drachenvorstellungen eine Rolle gespielt haben.

Wie erwartet, erregte das Thema Drache die Gemüter der Schüler. In zahlreichen Wortmeldungen wurde das mögliche Aussehen von Drachen beschrieben. Die meisten Schüler waren sich darüber einig, Drachen wären geflügelte, langschwänzige Monster mit vier kurzen Beinen. Sie hätten faltige und schuppige Haut, trügen spitze Zacken auf dem Rücken und Glotzaugen auf dem Kopf. Feueriger Atem ströme aus ihrem mit spitzen Zähnen besetzten Rachen.

Nun schlug ich vor, die Gestaltung eines Drachens zum Thema unseres Unterrichts zu machen. Dieser Vorschlag fand bei den meisten Schülern Anklang. Einige aber wollten es lieber mit dem Rhinozeros versuchen. So lautete nun das Thema: wahlweise Drache oder Rhinozeros. Die Thematik erwies sich als äußerst günstig für einen Materialdruck großen Formats, weil sich dabei die Möglichkeit bot, unterschiedliche Druckspuren glaubhaft zu einem Ganzen zu kombinieren, denn nicht nur das Erlernen der Technik des Materialdrucks war das Ziel dieser Unterrichtseinheit. Der Schüler sollte vor allem eine individuelle, expressive Äußerung unter Bedachtnahme aufgestellter Regeln, die sich aus der Eigentümlichkeit des Druckverfahrens ergaben, bildnerisch artikulieren können und erfahren, daß Inhalt und Technik sich gegenseitig bedingen.

Für diese Unterrichtseinheit war es notwendig, eine große Anzahl von Materialien und Werkzeugen bereitzustellen:

- flache Materialien mit reliefartiger Oberfläche,
- Packpapierbögen, 50 x 70 cm, auf deren rauhen Seite gedruckt wurde,
- Packpapierabfälle für das Experimentieren mit den Materialien,
- Glas- oder Kunststoffplatten, Walzen, Scheren,
- schwarze Druckerfarbe (Japan, Aqua),
- große Mengen von Zeitungspapier als Unterlage beim Einwalzen der Materialien und zum Abdecken beim Abreiben,
- Deckfarben für den Bildgrund.



Unterrichtsverlauf

Experimentierphase

Nach dem Demonstrieren der Handhabung der Werkzeuge wurden unterschiedliche Materialstücke auf Zeitungspapier gelegt, auf der erhabenen Seite mit Druckerfarbe eingewalzt, auf ein Probeblatt gepreßt und nach dem Abdecken mit einem darübergelegten Stück Zeitungspapier mit dem Handballen abgerieben. Die Erfahrungen, die die Schüler bei der Arbeit gemacht hatten, wurden an Hand der an der Stecktafel aufgehängten Probeblätter gemeinsam besprochen. Die Ergebnisse des Gesprächs und weitere Punkte, die für die Gestaltung der Arbeit von Bedeutung waren, decken sich mit den unten angeführten Lehrzielen.

Die Schüler sollten

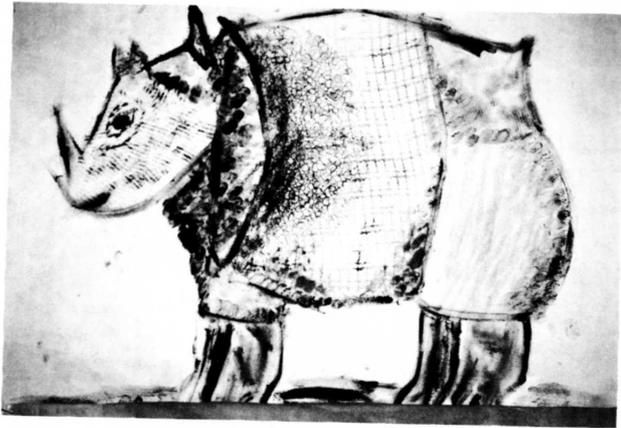
- erkennen, daß die Eigenart des Materialdrucks nicht in seiner serienmäßigen Wiederholung liegt, wie dies beim Holzschnitt der Fall ist, sondern mehr in seiner technischen Manipulierbarkeit.
- optische Qualitäten erkennen, die durch Material und Verfahren bedingt sind z. B. Entstehung von Grauwerten, bedingt durch den Sättigungsgrad der Farbe.
- Zufälliges wahrnehmen, steuern und bewußt einsetzen.
- formale Gesichtspunkte beachten, z. B. Figur-Grund-Problem, Aufteilung des Tierkörpers in verschieden strukturierte Zonen, Organisation der Formteile zu Formzusammenhängen.

Arbeitsphase

Im Zeichenheft konkretisierten die Schüler ihre Bildidee, indem sie in Rechtecken von ca. 5 × 7 cm kleine Kompositionsskizzen anfertigten. Der ausgewählte Entwurf wurde mit Bleistift auf das Packpapier übertragen, wobei sich die Schüler auf die grobe Einteilung des Körpers und auf den Umriß konzentrierten. Hernach begannen sie passende Materialien auszuwählen, schnitten sie grob zu recht und rieben sie auf die dafür vorgesehene Fläche ab. Sobald sich die ersten Ergebnisse eingestellt hatten, wurden ausgewählte Arbeiten an die Stecktafel geheftet und besprochen. Bei vielen Blättern war zu beobachten, daß sich die Grauwerte der einzelnen Zonen zuwenig voneinander abhoben. Durch nochmaliges Überdrucken und unter Zuhilfenahme des Fingers als Druckstempel sollten die Körperzonen voneinander abgehoben werden. Die Kontraste durften aber nicht zu stark werden,

weil sonst die Einheit des Ganzen zerstört würde. Vor schwarzen Linien sollten sich die Schüler hüten, da dadurch einerseits der Blick auf die feinen Materialspuren verstellt würde, andererseits die Plastizität des Tierkörpers verlorengehe. Durch einen in wäßrigem Farbauftrag angelegten Grund wurde ein zusätzlicher Bunt-Unbunt-Kontrast erzielt.

Der Unterricht wurde mit dem Besprechen der Schülerarbeiten beendet, wobei untersucht wurde, ob die Ziele, die wir uns gesteckt hatten, erreicht worden waren.



Anregung für eine Variation dieser Unterrichtseinheit

In leicht veränderter Weise kann man auch bei der Vermittlung der Frottage-Technik verfahren. Für die Werkbeurteilung nach Abschluß der Arbeiten könnten Beispiele aus Max Ernsts „Naturgeschichte“ gezeigt werden. In seinem Aufsatz „Jenseits der Malerei“ vom 10. 8. 1925 beschreibt er seine Entdeckung der Frottage-Technik als künstlerisches Ausdrucksmittel.

Max Ernsts dienten die entstandenen Durchriebe zur Intensivierung seiner visionären Fähigkeiten, die in ihm eine große Anzahl von Bildern von großer Eindringlichkeit hervorriefen.

Literatur

- Wilhelm Waetzold, Dürer und seine Zeit, Phaidon Verlag
- Meisterwerke der Kunst, Institut für Bildungsplanung in Stuttgart, Neckar Verlag
- Hommage à Max Ernst, Ebeling Verlag
- Patrick Waldberg, Der Surrealismus, Du Mont

Bildnerische Erziehung — ein Beitrag zur Allgemeinbildung und Persönlichkeitsfindung

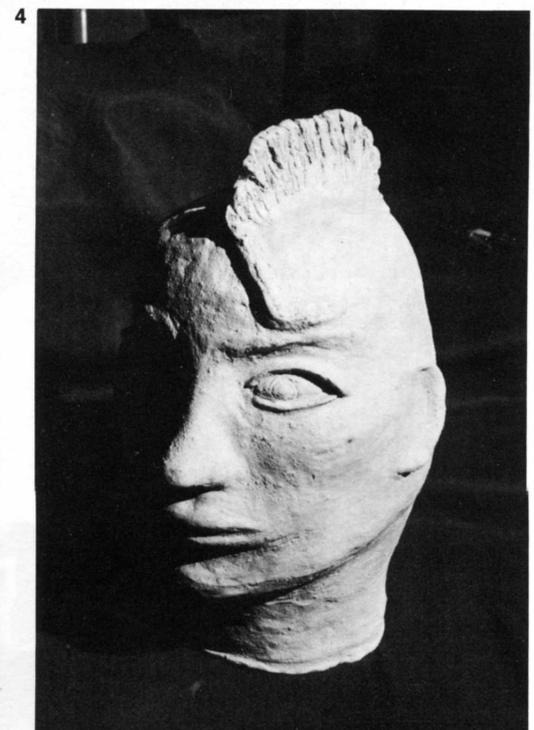
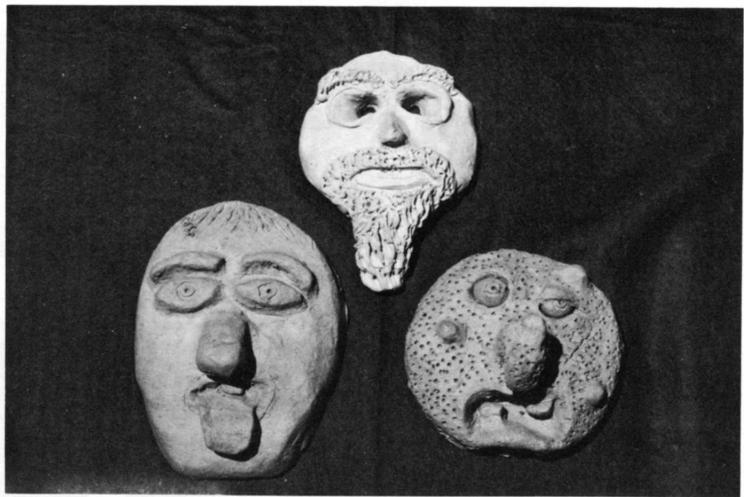
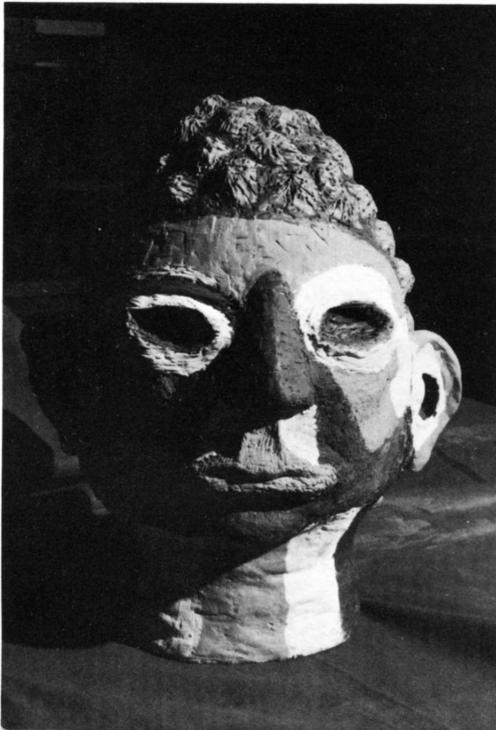
Buber definiert die Erziehung als eine Auslese der wirkenden Welt. Der Lehrer ist für ihn der Mittler zwischen dem Schüler und dessen Umwelt.

Es ist wichtig, daß der Lehrer die Fähigkeit hat, eine Atmosphäre zu schaffen, welche den Schüler zu spontaner und freudiger Betätigung anspricht, die Begabung des einzelnen erkennt und fördert, die ganze Klasse zu einer ethisch-kulturellen Gemeinschaft zusammenführt. Für den Schüler ist es erlebnisreich und von großem Vorteil, wenn in einer Klasse gleichzeitig Plastik, Keramik, Modellbau, je nach Anlage des jungen Menschen, unterrichtet wird. Er wird beweglicher, zu Denkanstößen und

sachlicher Kritik an seinen und anderen Arbeiten herausgefordert.

Deshalb sind Werkbetrachtungen, Auseinandersetzungen mit Gestaltungskriterien (Form, Farbe, Material, Vollplastik, Relief, Kunststeinguß u. ä.) notwendig. Ebenso Klären von Begriffen wie Schriftrhythmus, Blockschrift, Bild- und Schriftzeichen, Möglichkeiten des Farbauftrages, flächenhafte und strukturierende Malweise, dekend, lasierend.

Die Arbeiten des jungen Menschen sind ernst zu nehmen, er ist zu ermutigen, um so zerstörerische Eigenkritik und Desinteresse in Begeisterung umzuwandeln.





5



7

6

8

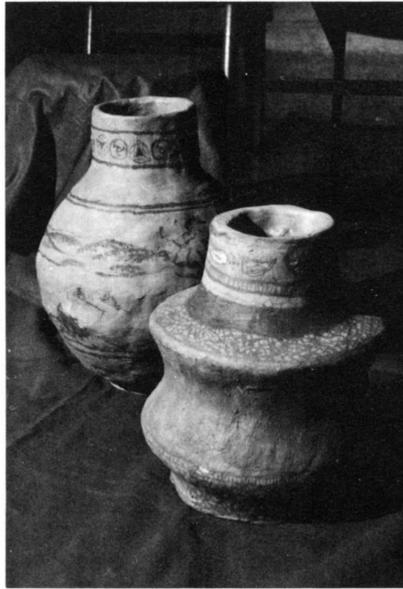


26





9



10



11

Um schöpferische Kräfte freizusetzen, muß ein Umdenken in der Hierarchie der Gedankenwelt des jungen Menschen eintreten. Nicht der kurzfristige Gedanke der Bewertung (Benotung) und das Leistungsstreben, sondern das Bewußtsein muß gefördert werden. Belohnung liegt im ethischen und sozialen Wert dessen, was er schafft; Kunst ist kein Willensakt, sondern Gnade. Für einen harmonisch gereiften Schüler eine natürliche Sache.

Der Unterricht mit milieugeschädigten Jugendlichen ist mit Schwierigkeiten verbunden. Es sind Härten zu mindern, Seelenschwächen zu überwinden; durch mühevoll Kleinarbeit und Gespräche ist das Vertrauen zu festigen, sind verschüttete Quellen wieder zum Fließen zu bringen. Durch öfteren Besuch von Ausstellungen und Museen würde eine Aktivierung und Gesamtharmonisierung der schöpferischen Kräfte erreichbar sein. Die Arbeit mit diesen Jugendlichen würde auch eine Erleichterung finden, wenn der BE-Unterricht sich einer größeren Wertschätzung im Rahmen der Unterrichtsfächer erfreuen könnte, so daß Bezeichnungen wie „Nebengegenstand“, „wozu brauche ich das?“ „für mich und mein Leben nicht wichtig“, „muß mich auf die Hauptgegenstände konzentrieren“ usw. vielleicht dann nicht existent wären. Es ist durchaus möglich, ohne die Erfordernisse der anderen Lehrpläne zu vernachlässigen — wenn man nur will.

Zasche definiert: „Wenn wir unsere Kinder wieder mit Inhalt füllen, die Körper, Seelen (Ausdrucksvermögen) und

den Geist ansprechen und ernähren, dabei denke ich an die richtige Musikschulung und den Sport in anatomisch richtigen Grenzen und Spiel, an das künstlerische Schaffen in Form, Funktion und Farbe, so werden wir aus der Sackgasse der Lernbehinderung und Verhaltensstörungen, die heute immer mehr zunehmen, und seelisch-geistigen Ernährungsmängel einen Weg bahnen, zum gesunden Menschen, gesund im Sinne von einheitlich.“

1. Keramischer Hohlalufbau; Engobe schwarz, weiß, rot, 2. Kl.
2. Keramischer Hohlalufbau, Rohbrand, 2. Kl.
3. Masken; Keramik, Rohbrand, 3. u. 5. Kl.
4. Keramischer Hohlalufbau, Rohbrand, 8. Kl.
5. Keramischer Hohlalufbau, Katze, Stier, 2. u. 3. Kl.
6. Relief; Sinterengobe, 1. Kl.
7. Keramischer Hohlalufbau, Engoben, 1. u. 2. Kl.
8. Holzmaske patiniert, 6. Kl.
9. Holzmasken patiniert, 6. Kl.
10. Vasen; Hohlalufbau, Engobe schwarz, weiß, rot, 7. Kl.
11. wie 7

ELEONORE LOUIS
ELISABETH KAMENICEK

ARBEIT UND FREIZEIT KREATIVWORKSHOP IM SCHLOSS GOLDEGG

Von 2. 6. bis 10. 6. fand in den Räumen von Schloß Goldegg ein Kreativworkshop für Hauptschüler aller Altersstufen und für die Fachschule für Wirtschaftliche Frauenberufe St. Johann zum Thema „Arbeit und Freizeit“ statt. Gleichzeitig lief dort in den Hofstallungen die im Rahmen der Goldegger Dialoge erstellte Ausstellung „Die entfremdete Zeit“ mit Werken von zeitgenössischen Salzburger Künstlern.

Die Initiative zum Workshop ging von der Arge Kunsterzieher (Sektion Pongau) aus, den organisatorischen und finanziellen Rahmen trugen der Kulturverein Goldegg, Kulturdienst des Landes Salzburg, Kulturservice des Bundes und Prof. Ines Höllwarth vom Museum Rupertinum in Salzburg mit.

Der für dieses Unternehmen eingesetzte Schulbus brachte täglich zwei Schulklassen, je eine vor- und nachmittags nach Goldegg und wieder in die jeweiligen Schulen zurück.

Die Vorbereitung auf das Workshop fand bereits im Kunstunterricht mit dem jeweiligen Lehrer statt. Ideen wurden gesammelt, Schwerpunkte ausformuliert und auch gleich Material gesucht — dies alles zum schon vorgegebenen Thema „Arbeit und Freizeit“.

In Goldegg selbst wurden die Schüler zunächst mit der Ausstellung konfrontiert, die Fotoserien, Metallplastiken, Objektinstallationen und Malerei (von gegenständlich bis abstrakt) zeigte. In einer etwa halbstündigen Diskussion mit den Schülern wurde auf vielfältige künstlerische Auseinandersetzung mit einem Thema, auf unterschiedliche Verwendung und Behandlung von Materialien eingegangen und auf inhaltliche und gesellschaftliche Dimensionen verwiesen.

Die Intentionen unsererseits gingen dabei in die Richtung, daß Anregungen und Eindrücke gesammelt werden konnten; nicht Nachahmung, sondern eigene Kreativität sollte gefördert werden. Die Werke der Schüler sollten sich gleichwertig zu den ausgestellten dazugesellen.

Anschließend standen den Schülern Räume zur Verfügung, in denen sie ca. 2 Stunden lang Zeit hatten, ihre eigenen Vorstellungen zu dem Thema zu verwirklichen.

Die Begeisterung entzündete sich nicht nur an dem zur Verfügung gestellten Material, wie Farben, Papier, Gips, Draht, und den verschiedenen Werkzeugen, vom Pinsel bis zur Säge, sondern auch an den Räumen, die freies Arbeiten (auch Unordnung und Schmutz waren erlaubt), freie Bewegung (Arbeiten am Boden, am Tisch, an der Wand, an der Staffelei) und gemeinsames Gestalten mit oft sehr lauten Auseinandersetzungen ermöglichte.

Die Schüler fanden sich je nach Interessenslage zu Kleingruppen zusammen, die an einem Objekt arbeiteten. Hier wurden nun die in der Schule erarbeiteten Themen praktisch umgesetzt. Dabei agierten die Schüler zum größten Teil selbständig, fanden selbst zu neuen Problemlösungen und bedurften nur wenig der Hilfestellung ihrer Lehrer und uns als Workshopleiterinnen.

Was in ihren Environments, Objekten, Collagen usw. sehr oft sichtbar gemacht wurde, bezog sich u. a. auf die Problematik des zunehmenden Leistungsdruckes, aber auch der Monotonie, der Spaltung von Arbeit und Freizeit, aber auch auf Zukunftsvisionen.

Hier einige Titel und Bezeichnungen:

„Büro des Mister Holyday“
„Arbeitstier und sein kleiner Helfer, der Roboter“
„Das Fließband“, „Der Chemiker“, „Das Doppelgesicht“
„Flucht vor dem Roboterzeitalter“
„Sesselmonument“, „Freizeit, wie sie nicht sein soll“ . . .

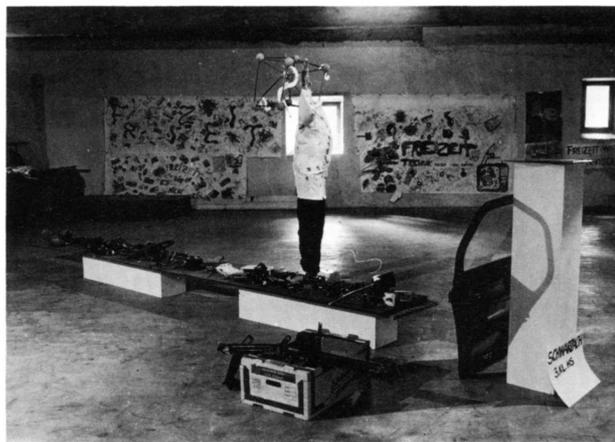
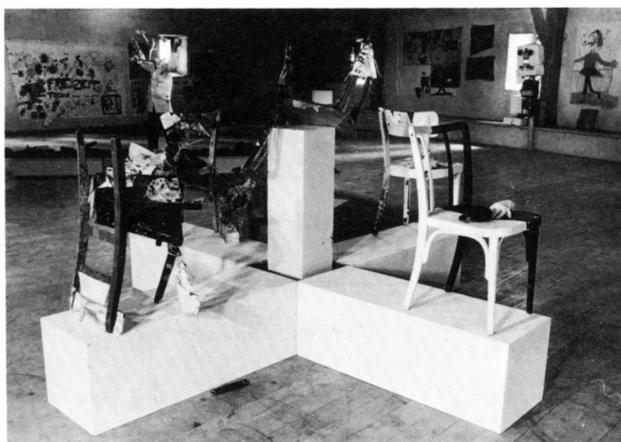
Möglichkeiten des Umgangs mit dem vorgefundenen und gesammelten Material waren:

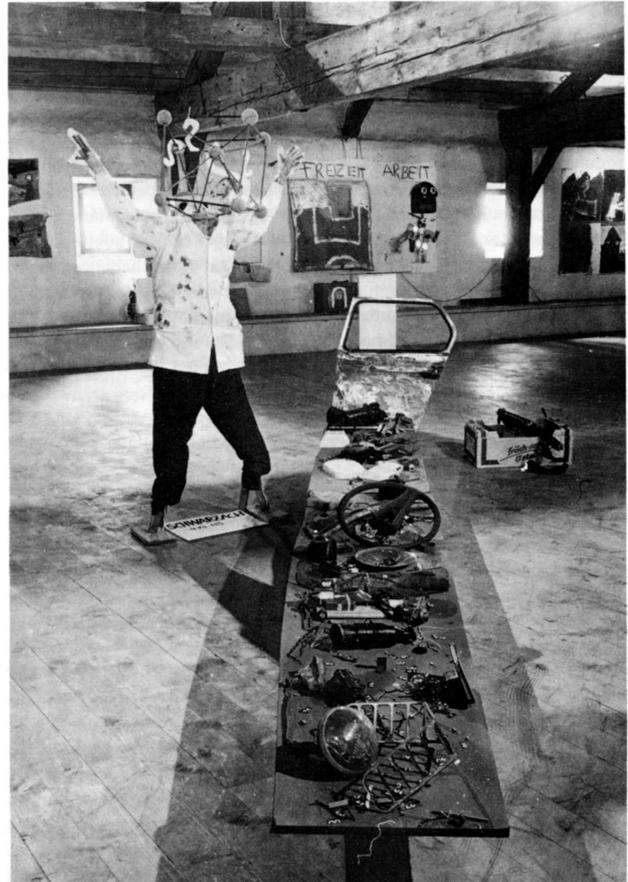
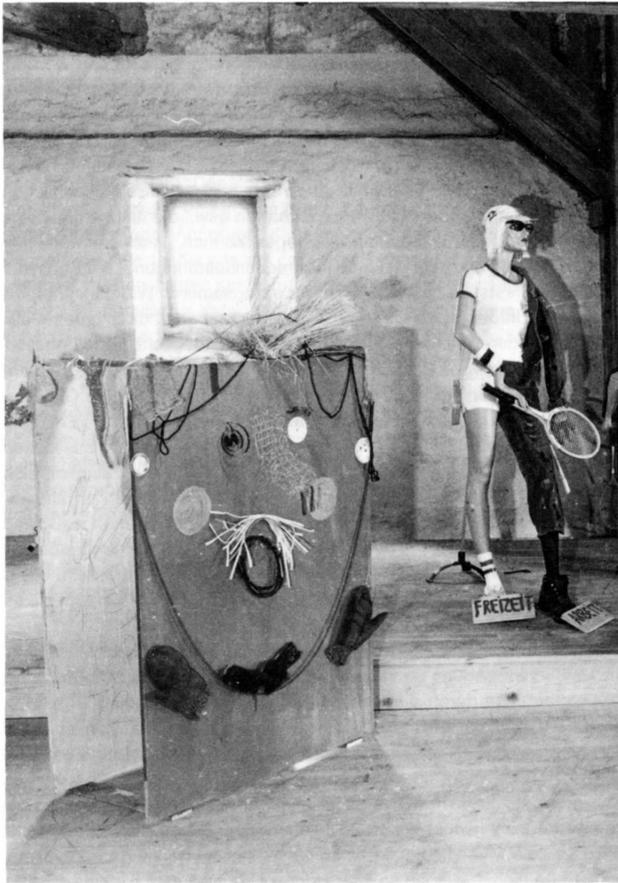
- die Rückführung von Industrieprodukten wie Radio, Schreibmaschine oder auch eines ganzen Autos auf ihre ursprünglichen Bestandteile durch Zerlegen und Zertrümmern;
- Verfremdung durch Zusammenstellung unterschiedlicher Gegenstände zu gänzlich neuen Objekten;
- Einsatz bekannter malerischer Techniken auf großflächigem Untergrund;
- Kombination von verschiedenen Techniken, wie Malerei, Kreide, Papiercollage etc.

Neben den schon aufgezählten Kriterien für die Stimulanz zu selbständigem kreativem Handeln trug sicherlich die Tatsache bei, daß das Workshop sich gerade in einem Schloß abspielte und dem Ganzen Abenteuercharakter verlieh.

Oft wäre die noch verbliebene Zeit gerne für ausgedehntere Entdeckungsreisen in und um das Schloß verwendet worden. Vor allem faszinierte auch die Möglichkeit, die Arbeiten in einer großen gemeinsamen Ausstellung am Dachboden des Schlosses öffentlich präsentieren zu können. Das Interesse richtete sich dabei auch auf die kreativen Lösungen, die von anderen Schulklassen gefunden worden waren.

In der zur Verfügung stehenden Zeit war es den Kindern möglich, ihre Vorhaben befriedigend abzuschließen.





Zum kreativen Prozeß gehörte aber auch die für die meisten eher unangenehme Tätigkeit des Aufräumens.

Insgesamt waren diese sieben Tage für uns und alle beteiligten Schüler und Lehrer sehr positiv verlaufen; das Experiment war gelungen. Probleme ergaben sich insofern, als Lärm, Bewegungsdrang und anfallender Schmutz für die für das Schloß Verantwortlichen und Mitbenützer (Bildungsakademie) sowie Gemeindevorteiler nicht in ein historisches, denkmalwürdiges und als touristische Attraktion geführtes Ambiente paßte. Ebenso boten die Arbeiten der Schüler Anlaß zur Kritik über den Wert kreativer Äußerungen von Kindern. Die Tatsache, daß wir uns nicht nur auf Malerei auf Papier beschränkten, sondern auch Objekte aus sogenannten „wertlosen, alten, für den Müll bestimmten“ Materialien gestalteten, war Anlaß zu Kritik. Der ästhetische Anspruch, „Kunst darf nur schön sein“ — was immer das auch bedeuten mag —, wurde sehr schnell wieder laut.

Nicht ein perfektes, sorgfältig ausgearbeitetes Stück „Kunst“ sollte Ziel dieses Workshops sein, sondern der Prozeß einer Auseinandersetzung — mit dem Thema „Freizeit und Arbeit“;

— mit den dafür zur Verfügung stehenden oder auch gefundenen Materialien;

— mit anderen Dimensionen und Maßstäben;

— mit dem Raumangebot (Schloß Goldegg).

Nicht das fertige Produkt war ausschlaggebend, sondern der Prozeß:

— nicht Wertung, sondern Lust und Spaß am kreativen Arbeiten;

— nicht Leistung, sondern faires Miteinander zwischen Schülern und Schülergruppen;

— nicht Einschränkung, Maßregelung, sondern Experimentieren, Neues, noch nie Erlebtes ausprobieren lassen.

Nicht die Ausstellung war das Ziel, sondern das Gestalten, denn erst im Laufe der Workshop-Woche wurde die Idee geboren, die entstandenen Arbeiten der Schüler, die so überraschend vielfältig ausgefallen waren, in einer anschließenden Gesamtschau zu zeigen.

Abschließend wünschen wir uns, daß dieses gemeinsame Experiment der Veranstalter, der Schüler, der Lehrer, der Verantwortlichen vom Schloß Goldegg und von uns, den Workshopleiterinnen, seine Fortsetzung finden wird.

Am 14. 11. 1986 veranstaltete die Landesgruppe Tirol auf der Weiherburg in Innsbruck eine Festakademie anläßlich der Ehrung von Fachinspektor Hofrat Mag. Adolf Degenhardt.

Zum Tagesthema hielt Se. Magnifizenz o. Prof. Oswald Oberhuber, Rektor der Hochschule für angewandte Kunst, Wien, ein vielbeachtetes Referat:

Der Stellenwert der bildnerischen Erziehung und der Werkerziehung in unserem Bildungswesen

Die Ausgangsbasis lautet: Ist Kunst überhaupt lehrbar? Seit es die Kunstpädagogik gibt, stellt sich diese Frage in resignativer Weise, wird doch behauptet, daß Kunst nicht zu lehren möglich sei. Nun ist diese Disziplin im Lehrbereich sicher relativ jung und noch wenig erprobt, hatten wir doch in der Vergangenheit keine Systeme im Sinne einer analytischen Untersuchungspraxis, sind doch diese zu sehr bestimmt von Bestimmungen, die wir uns erdacht haben.

Und darin liegen ja auch die Verkrampfungseffekte, die den Zustand von vorgegebenen Meinungen und Aussagen durchsetzen wollen. Die Analyse entsteht aus der Interpretation künstlerischer Vorgänge, die unmittelbar entstanden sind. Heute ist es so, daß die Vorgänge aus zweiter Hand in die Lehre einfließen. Nicht das jetzt Entstandene interpretiert sich. Das

führt zu einer Perpetuierung künstlerischer Aussagen, wird doch der Zweck kunstnerischer Tätigkeit abgewertet, die Begeisterung für die Kunst zu wecken. Die Problemstellungen sind ein Mangel, wenn sie aus einer zwanghaften Ausgangsbasis entwickelt werden. Auch wenn der Lehrende seine schöpferische Kraft nur begrenzt wirksam machen kann, weil er sich die Voraussetzungen dazu nicht geschaffen hat, so bleibt diese reduzierte Möglichkeit in ihrer Art als Begreifbarmachung von Kunst von größerem Wert als die Übernahme unbekannter Systeme, die man sich von anderen angeeignet hat.

Nun sind die Erkenntnisse am Beginn dieses Jahrhunderts schon lange überholt. Dabei wäre zu denken an die Leistungen der Wiener Kunstgewerbeschule und des Bauhauses in Deutschland, deren Einbringungen im Bereich einer neuen Kunstlehre bis in die 50er Jahre wirksam waren. Hier gelten vor allem die Einführung der Grundlehre, eine Untersuchung der elementaren Möglichkeiten in der Kunst wie Flächenbezug, Linie, Farbwertungen, ungegenständliche Bildvorgänge, die freie Verfügbarkeit des Gegenständlichen usw., also Grundsatzüberlegungen zur eventuellen Aufschlüsselung von Kunstvorgängen. Diese zum Teil immer noch praktizierten Vorgänge haben inzwischen an Wert verloren, ist doch die

zu sehr ideologisierte und orthodoxe Lehrmeinung in ihrer Grundsätzlichkeit für uns heute nur mehr eine Belastung, denn es hat sich doch auch gezeigt, daß sich die Kunst in einem luftleeren Raum bewegt, in dem Gesetzmäßigkeiten, die heute erfunden werden, morgen schon keinen Wert mehr haben, sodaß die Maßnahmen einerseits aus der Individualität heraus entstehen müssen und der von den Kindern erwartete praktisch bezogene Erfahrungswert beibehalten werden muß, um nicht zur Verwirrung der kindlichen Einstellung zu gelangen. Diese Hinweise beweisen, daß wir aus der Verschulung heraus müssen, um die Spieltriebe verstärkt zu benutzen, denn der eigentliche Wille in neuen Lehrkonzepten sollte eine Art Ausgleichs- und Hilfevorgang für die Komplexität in der schulischen Atmosphäre darstellen. Die Mathematik als spielerisches System zu identifizieren, die Sprachfähigkeit zu erweitern in der Findung der Vieldeutigkeit von Worten, die Natur als Sammelreservoir und ihre Bedeutung als stofflicher Wertbestand zu entdecken, die Geschichte als Maß menschlicher Grausamkeit, des Unverstandes und der emotionalen Beredsamkeit zu begreifen. Da sind Ansatzmöglichkeiten, das Schöpferische in eine Bereitschaft zu lenken, die von den Aufregungen menschlicher Interessen getrieben werden. Es geht gar nicht sosehr um die Frage nach der Kunst, als viel mehr um ein Abenteuer, um ein Entdecken seiner selbst und der noch unbekannteren Erfahrungen, die im Leben eine Rolle spielen — das Negative, das Schöne, die Brauchbarkeit der Dinge, die uns begegnen, um erst zu einer Existenz der inneren und äußeren Wirksamkeit zu kommen, eben die Kunst, begreifen zu können, was sich um uns entwickelt oder entsteht. Kunst ist die direkte Geschichte und die Interpretation dieser Geschichte.

Und jetzt gilt es uns zu kritisieren, und damit meine ich nicht nur Sie, sondern auch jene Institutionen, die Ihnen vorgelagert sind. Die Hochschulen genauso wie die Ministerien, deren beamteter Gewalt wir ausgesetzt sind, denn wir haben ja keine Vollzugsorgane, die Ideen entwickeln, sondern nur solche, die sie behindern. Die Allmächtigkeit, mit der die verschiedensten politischen Gruppierungen sich anmaßen, das Wissen um die kindlichen Fähigkeiten in ihre ideologischen Meinungsstreitigkeiten hineinzuziehen, die nicht zum besten für die einzelnen und die Schulpolitik gelangen, hat zur Folge, daß wir in ein immer schlechteres Schulsystem hineingeraten. Zum Beispiel der Streit um die Ganztagschule, das Notensystem als eine wichtige Frage, die eigentlich außer Streit stehen sollte, denn hier geht es ja um ein psychologisches Moment, die Gewalt und Angst zu entfernen, die uns immer in der Schule verunsichert und unfähig gemacht hat. Die immer größer werdende Reduzierung musischer Fächer usw. — was für schwerwiegende Fehler geschehen hier im Namen einer Tagespolitik, wie unwichtig erscheint dies doch, wenn man die Kinder und die heranwachsende Jugend erlebt. Und die Hochschulen? Was produzieren sie an Lehrern, deren Egoismus mehr in Richtung einer künstlerischen Selbstverwirklichung verläuft, die vor allem ein äußeres Gehabe aufzeigt und jede Schultätigkeit, die die gleiche Wertigkeit besitzt wie jedes künstlerische Tun, als Minderwertigkeit zur Seite schiebt. Das mag wohl in der geringen Präzision von Hochschulen liegen, die immer noch nicht genau wissen, daß Kunst- und Werkerziehung nicht in der Ausbildung des künstlerischen Verharrens allein ruhen sollen, sondern erst dann zu Lebensfähigkeit erwachen, wenn die Vermenschlichung des Schulalltags zur kreativen Alternative wird, wo der Erholungsfaktor zwischen Lernstreß und Langeweile zur Kommunikationsgestaltung wird, denn gerade eine Informationsgesellschaft braucht Kreativität durch die Begriffserfassung wie die Stofflichkeit des Materials und die einfache Begriffserfassung von Gegenständen. Darüber hinaus wären jene Faktoren zu erfassen, die uns bewegen, die alternativen Vorgänge, die sich aufdrängen durch eine gleichgültige Gesellschaft, die glaubt, nur in Vermarktung und Wirtschaftsprozessen ihr Heil zu finden, sodaß sich gerade das Andiskutieren neuer politischer Systeme verbunden mit neuen ökonomischen Verlangen als neue Aufgaben im Geistigen darstellt.

Generell ergibt sich nun die Frage nach der Stundenproblematik und der Verlängerung des Unterrichts. Hier steht außer Zweifel, daß nie mit dem Beliebtheitsgrad einer Schuldisziplin, was gleichbedeutend ist mit der Frage „Was will die Jugend?“, spekuliert wird. Da würde man den Bedürfnissen näherkommen, ist doch diese Offenheit gegenüber einem Verlangen auch gleichzeitig der Verzicht, zu sehr als Erwachsener aus einer sogenannten Erfahrung heraus zu diktieren, was Sinn haben kann und Erfüllung der Erkenntnisse bringt. Diese Seite zu berücksichtigen, wäre eine Notwendigkeit bei der Einbringung neuer Gedanken ins Schulsystem, hat sich doch gezeigt, daß die ununterbrochene Aufstockung von immer neuen, scheinbar wichtigen Fachbereichen zu einer Verschulung und Infarktsituation des kindlichen Gemüts führt, dessen Freizeitverlangen um des Spieltriebs willen immer mehr und mehr beschnitten wird. Weniger Schule wäre notwendig — hier wäre dem Beispiel des Auslandes zu folgen, wo

die Reduzierung von Unterrichtsstunden bereits angestrebt wird. Das heißt aber nicht die Reduzierung dort anzusetzen, wo die unmittelbaren Fähigkeiten dem jeweiligen Alter entsprechend angesprochen werden. Darum das Verlangen, dort mehr zu tun, wo die Kreativität entscheidend angeregt wird. Das sogenannte Unbrauchbare ist Hilfestellung für das Brauchbare! Da die Präzision einer Aussage nur in grundsätzlichen Fragen des Unterrichts erfüllt wird, sollte die Vielfalt des Ungenauen reduziert werden, und das vor allem in jenen sogenannten wissenschaftlichen Fächern im Bereich der Naturwissenschaften usw., die nicht einmal eine Basis für ein höheres Studium einbringen können. Vielleicht wäre hier eine Anhäufung und eine laufende Informationseinbringung, die sich nicht in Fächern festsetzt, auf Dauer von einprägsamer Wirkung entsprechend dem Informationsfluß, dem wir ausgesetzt sind, da in jedem Falle das Differenzieren einzelner Vorgänge der einzig mögliche Handlungsvorgang bei so schnellen Prozessen ist. Aber diese Forderung würde verlangen, daß man den Umstand bemerkt, der sich ergibt aus dem Glauben, abgeschlossene Systeme könnten in einer Elementarschule als Erfüllung mitgegeben werden, statt der Skizzierung und dem Entwurf, aus denen heraus man sich dann das suchen kann, was als eigene Fähigkeit sich aufzeigt. Im Nebeneinanderstellen von vielen Möglichkeiten ergibt sich dann auch die Fähigkeit für den einzelnen, denn der Berufsbezug und das Erkennen jener Aufgabenbereiche, zu denen die Neigung sich bewegt, sollte der eigentliche Zweck einer sinnhaften Lehre sein, die ja nicht die Aufgabe zu erfüllen hat, abgeschlossene, fertige Persönlichkeiten „herauszustampfen“.

Weniger Stunden in nichterreichbaren Spezialbereichen, mehr Musisches und mehr Hinwendung und Hinweise zur Lebenserfahrung! Um Schäden zu beheben, die durch die Gesellschaft mit der Gesellschaft — mögen das Eltern, Erzieher oder andere sein — hervorgerufen wurden, soll man verständige Erfahrungen einbringen, die sich mehr zum Lebenführen eignen.

Jetzt wäre es sicher notwendig, Visionen zur breiteren Erfassung kunst- und werkerzieherischer Vorgänge zu überlegen. Schon seit Jahren versuchen wir, die Museologie als einen wesentlichen Bestand in der Erziehungsbereitschaft aller an unserer Hochschule einzuführen. Die Möglichkeit einer Durchführungsform wird teilweise von den Kunsthistorikern selbst verhindert, die im Glauben stehen, daß es genügt, in die Nähe einer Museumspraxis zu kommen, wenn man sich Bereiche der allgemeinen Kunstgeschichte angeeignet hat. In einer Zeit, wo das Museum ein Faktum geworden ist, das eine Art Hintergrund für eine heile Welt wiedergibt und über alles hinaus auch noch einen zusätzlichen Erholungsraum für eine identitätsgeschwächte Gesellschaft darstellt, sind hier selbstverständlich Zielbereiche enthalten, die uns in Ersatzvorstellungen flüchten lassen. Hier ist es notwendig, eine Lehre von hoher Qualität aus den Hochschulen heraus anzubieten.

Warum ist gerade eine künstlerisch ausgerichtete Institution von hohem Wert bei der Erfassung erzieherischer Mittel für den Museumsbereich, haben wir doch hier zwei wesentliche Komponenten, einerseits die Kunst in ihrer direkten Entstehungsform und all die Möglichkeiten historischer Vorgänge im Erfassen von Zusammenhängen als natürlichen Lehrvorgang in der Ausbildung an künstlerischen Hochschulen, sodaß die Lebendigkeit einer Situation viel direkter weitergegeben werden kann. Wenn man ein Museum wie das unsere für angewandte Kunst auch als Lehrstätte und Materiallieferanten zum Erkennen von Grundlagen einbezieht, so wird hier nicht nur der Museumspädagoge entwickelt, der sehr stark von der Praxisbezogenheit ausgeht und nicht nur die Komplexität und Nüchternheit wissenschaftlicher Anschauung weitergibt, sondern auch fähig ist, die Direktheit zum Hörenden herzustellen. So ist hier ein wichtiger Bestandteil für die Elementarschule, die Allgemeinheit und das Museum im Entstehen, dessen Wichtigkeit bis heute noch immer nicht richtig begriffen wird, kann doch auch der Nichtkunsterzieher den Weg ins Museum zumindest als begleitendes Organ möglich machen. Denn das Museum als Begegnungsort und Geschichtsquelle zum Begreifbarmachen von alltäglichen Vorgängen birgt heute nicht nur den humanistischen Begriff oder die Wertanhäufung als Vorstellung des 19. Jahrhunderts in sich.

Da die Konsum- bzw. Wegwerfgesellschaft den Banalitätsbegriff eingeführt hat, ist dieser als Wertmaß einer großen Beachtung ausgesetzt und ergibt sich aus Sensationen, von denen jeder erfaßt wird. Diese Ausgrenzungen und Ausuferungen müssen als Gegebenheit erfaßt werden und entsprechend ihrer überhandnehmenden Wertigkeit begreifbar gemacht werden, um dadurch zu einer Verständlichmachung zu gelangen.

Hier liegt ein großer Aufgabenbereich vor uns, der ja auch den Unterhaltungseffekt in sich trägt; da wären einzubringen das Fernsehen und die EDV-Vorgänge. Dieses „Paket“ sollte als eigener Schulzweig behandelt werden, macht uns doch das heutige Kunstverfahren dies weitaus deutli-

cher klar als z. B. das Tafelbild. Hier ist der Verständigungsraum ein zuwenig beobachteter Möglichkeitsbereich. In diesen zeitbezogenen Vorgängen ist die Lernfähigkeit eine direkte, hat doch dies alles mit unserem Zeitempfinden zu tun, dem wir wie auch in allen anderen Jahrhunderten ausgesetzt sind. Der Beuys'sche Begriff „Alles ist Kunst“ hat zwar noch die Sentimentalitätsauffassung einer überheblichen Gleichgültigkeit, wo jede Kritik sich ausschließt, aber die Banalitätsvorstellung als möglichen Vorgang völlig erfaßt. Der Vorsatz, die Kunst aus ihrem „Geschichtspalast“ herauszureißen und in eine breite Begreifensvorstellung zu rücken, ist ein wesentlicher Anspruch, der angestrebt werden muß.

Die geistigen Werte, die uns aus der Geschichte des Katholizismus eingehämmert wurden, hatten nur begrenzt fundamentale Bedeutung, ist doch weder die moralische Kategorie noch die Normierung aus dem klassischen Heroismus heraus, die vor allem politische und religiöse Vorgänge prägten, so sehr abgearbeitet, daß wir aus diesen Vorstellungsbereichen keinerlei Interpretationsformen mehr schöpfen können.

Dieser anskizzierte weite Bogen von Möglichkeiten und Hinweisen kann selbstverständlich nicht alles erfassen, was sich hier an Bedeutungen anbahnt. Eines steht jedoch fest, daß in dieser Zeit der Umbruch schulischer Vorgänge sich erarbeitet, daß die Fächer der Zwanglosigkeit und Beliebtheit der größten Beachtung ausgesetzt werden müssen, haben wir doch gerade hier die Zonen und Inseln der zukünftigen Lehrform, die bedingt durch das Spielerische, das nicht nur in den hohen Wissenschaften steckt, sondern auch in den künstlerischen Vorgängen, zu jenen Lehrprozessen führt, die notwendig sind, um aus der Zwecklosigkeit zum Zweck zu gelangen.

Oswald Oberhuber

Betrifft: „Musisches Gymnasium“ in Salzburg

Geleitwort aus: Jahresbericht 85/86 Musisches Gymnasium Salzburg

von Adolf Degenhardt, einem der Hauptinitiatoren des Musischen Gymnasiums.

Das öffentliche Bewußtsein hat noch nicht begriffen, daß in der Welt des 20. Jahrhunderts das wirtschaftliche Potential und die politische Selbstbehauptung eines Staates vom Stande seines Bildungswesens abhängig ist.

DIE ZEIT, Hamburg, den 11. Mai 1962

Der im Schuljahr 1965/66 begonnene „musische Schulversuch“ am Bundesgymnasium Salzburg, Franz-Josef-Kai 41, und seine vor genau 10 Jahren erfolgte gesetzliche Verankerung als gymnasiale Sonderform mit besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung am Bundesgymnasium III in Salzburg veranlaßt nicht erst heute dazu, 20 Jahre später, Überlegungen darüber anzustellen, worin der gravierende Unterschied zwischen dem, was damals mit viel Schwung und Enthusiasmus in die Wege geleitet wurde, und der Regelschule besteht und welche Beweggründe dafür ausschlaggebend waren, sich für die Durchführung dieses Schulversuches einzusetzen.

Entgegen allen anders lautenden Versionen wurde er jedenfalls nicht von außen an die Schule herangetragen, sondern entsprang in erster Linie einer Lehrerinitiative, die sich trotz aller dagegen geäußerten Bedenken und trotz der vielen Widerstände, die es zu überwinden galt, durchzusetzen verstand.

Die Lehrer der ersten Stunden des Schulversuches „musisches Gymnasium“ in Salzburg waren sich darin weitgehendst einig, daß die Regelschule in ihrer heutigen Form, die verschiedenen Gymnasien und Realgymnasien nur in sehr beschränkter Weise dazu imstande sind, jene umfassende Bildung zu vermitteln, wie dies gerade in unserer Zeit mit ihren auf Entpersönlichung und Manipulation abzielenden Gefahren erforderlich wäre, daß sie auf das ungeheure Anwachsen des Wissens in unserem Jahrhundert nicht so reagierten, wie es hätte sein müssen: nämlich sich vermehrt darauf zu konzentrieren, was Bildung im Grunde genommen ist, was letztlich Bestand hat und dazu befähigt, sich in seiner Individualität und Originalität zu behaupten.

Das Gegenteil davon trat ein.

Es kam zu einer ständigen Zunahme an Lehrstoff und abprüfbarem Wissen insbesondere bei den Naturwissenschaften, wodurch selbst die Schulung des begrifflich-logischen Denkens und des Kombinationsvermögens, dem an der Regelschule immer das Hauptaugenmerk galt, eine Beeinträchtigung erfuhr, während Kernbereiche der Erziehung und Bildung völlig an den Rand gedrängt wurden, unter fortwährendem Legitimationszwang stehen und bis heute um ihre Existenz bangen müssen.

Dazu zählen vor allem die sogenannten musischen Fächer wie Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Textiles Gestalten u. a. Diesem einseitigen, unausgewogenen Bildungsangebot der Regelschule,

die laufend dem Druck der für die Steigerung materieller Lebensentfaltung für wichtig gehaltenen Unterrichtsgegenstände ausgeliefert ist, ein Modell eines Gymnasiums gegenüberzustellen, das alle Kernbereiche der Erziehung und Bildung in gleicher Weise berücksichtigt und das keine Haupt- und Nebenfächer, keine für wichtig, weniger wichtig oder gar für unwichtig gehaltene Unterrichtsgegenstände kennt, sondern alle als gleichrangig betrachtet und den sogenannten musischen Fächern jenen Stellenwert zugesteht, der ihnen gebührt und der ihnen auch an der Regelschule eingeräumt werden müßte, war ein Hauptanliegen jener Lehrer, die als die Initiatoren des musischen Gymnasiums in Salzburg gelten.

Daß bei diesem Modell darüber hinaus das „Musische“ als Unterrichtsprinzip für alle Unterrichtsgegenstände zum Tragen kommen sollte, um damit die Besonderheit dieses Gymnasiums vorrangig als Erziehungs- und Bildungsschule deutlich zu machen, wurde von den Lehrern des Schulversuches ebenso gutgeheißen wie das Primat der Bildung vor der Ausbildung.

Gerade in diesen Punkten sowie auch in der stärkeren Betonung der sogenannten musischen Fächer gesehen unter dem Aspekt der Vermittlung einer umfassenden Bildung bzw. Allgemeinbildung und im Hinblick auf das von allen am Schulversuch interessierten Lehrern für absolut unerlässlich gehaltene harmonische und koordinierte Zusammenwirken aller Unterrichtsgegenstände im Sinne des Bildungsauftrages dieser Form einer höheren Bildung gab es nahezu eine vollkommene Übereinstimmung mit den Ideen und Vorstellungen von Hofrat Dr. Bernhard Paumgartner, dem ehemaligen Direktor des Mozarteums in Salzburg, dem diese Stadt viel verdankt und der schon sehr früh für die Gründung eines musischen Gymnasiums in Salzburg eintrat.

Dies führte letztlich dazu, daß Hofrat Dr. Paumgartner, der plötzlich die Erfüllung eines langgehegten Wunschtraumes in greifbare Nähe gerückt sah, sich mit aller Vehemenz für die Bewilligung des musischen Schulversuches in Salzburg einsetzt wo noch dazu die Bezeichnung „musisch“ die ungeteilte Zustimmung aller Initiatoren des Schulversuches fand, da auf diese Weise das Musische als tragendes Unterrichtsprinzip das erforderliche Gewicht erhielt.

Und es ist sicherlich im hohen Maße Hofrat Dr. Paumgartner zuzuschreiben, daß der musische Schulversuch so rasch realisiert werden konnte. Dennoch gab es hinsichtlich der Installierung eines musischen Gymnasiums in Salzburg einen erheblichen Auffassungsunterschied zwischen Hofrat Dr. Paumgartner und dem, was die Initiatoren des Schulversuches darunter verstanden wissen wollten und wofür einzutreten sie auch heute noch gewillt sein dürften.

Es ging dabei jedenfalls nicht so sehr um Inhalte, sondern vielmehr um bildungspolitische Aspekte.

Während nach Hofrat Dr. Paumgartner ein musisches Gymnasium in Salzburg sich als gymnasiale Sonderform präsentieren sollte, ausgerichtet auf eine ganz bestimmte Interessensgruppe und ohne nennenswerte bildungspolitische Auswirkungen, sahen seine Initiatoren darin den Versuch einer Neuformierung und Umstrukturierung der höheren Bildung insgesamt.

Tatsächlich empfanden viele vielleicht nicht zuletzt gerade deshalb diesen Schulversuch als eine Ärgernis, als einen bildungspolitischen Störfaktor, den es galt bei der nächsten sich bietenden Gelegenheit so rasch wie möglich zu beseitigen.

Daß es nicht dazu gekommen ist und es im Gegenteil vor 10 Jahren gelang, den musischen Schulversuch am Bundesgymnasium III in Salzburg zu legalisieren und in eine gymnasiale Sonderform umzuwandeln, ist vor allem dem damaligen Landeshauptmann DDr. Hans Lechner sowie dem damaligen Landeshauptmann-Stellvertreter und gegenwärtigen Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport, Dr. Herbert Moritz zu verdanken, die sich beide bei dem ehemaligen Bundesminister für Unterricht und Kunst, Dr. Fred Sinowatz, mit Entschiedenheit für die Weiterführung dieser Form der Vermittlung einer höheren Allgemeinbildung einsetzten, wie sie am musischen Schulversuch am Bundesgymnasium III in Salzburg seit dem Schuljahr 1965/66 mit Erfolg praktiziert wurde und sich in vielfacher Hinsicht bestens bewährte.

Dem Gesetz nach ist heute das musische Gymnasium am Bundesgymnasium III in Salzburg eine gymnasiale Sonderform mit besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung.

In Wirklichkeit ist es aber weder eine Sonderform und schon gar nicht eine Sonderform mit besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung, denn dann müßten die sogenannten musischen Fächer am musischen Gymnasium in Salzburg mit beträchtlich mehr Unterrichtszeit ausgestattet sein, als dies tatsächlich der Fall ist.

Genaugenommen versteht sich das musische Gymnasium am Bundesgymnasium III in Salzburg als das, was es auch in der Schulversuchszeit

immer schon war und auch sein wollte: nämlich ganz schlicht und einfach gesagt als ein Reformgymnasium, als eine Schule, die es auf sich genommen hat, eine gewisse Vorreiterfunktion zu erfüllen und sich wie schon zur Schulversuchszeit die Aufgabe stellt, auf die Erfordernisse unserer schnelllebigen, vielgestaltigen und sich rasch wandelnden Zeit mit einer umfassenden und vielseitigen höheren Bildung zu antworten, die dem Menschen die Chance gibt, sich seine Eigenständigkeit zu bewahren, ihm eine Stütze ist und ihn davor zu schützen vermag, zum Spielball anonymer Kräfte zu werden.

Dabei ist es die Stärke dieses Gymnasiums, daß es nirgend anderswo ein so fruchtbares Wechselspiel zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Fachbereichen geben kann, weil dort die musischen Fächer keine Randfunktion erfüllen wie vielfach an der Regelschule, sondern zentrale Unterrichtsgegenstände sind und daher voll zur Geltung kommen.

Dieses Wechselspiel fördert erwiesenermaßen in ganz besonderer Weise die Entfaltung und Entwicklung der schöpferischen Fähigkeiten wie Sensivität, die Fähigkeit, umzugestalten und umzugruppieren, Beweglichkeit, die Fähigkeit zur Synthese und die Fähigkeit zur sinnvollen Organisation, um nur einige zu nennen, deren Aktivierung unerlässlich ist, um in anspruchsvolleren Bereichen menschlicher Tätigkeit überhaupt produktiv sein zu können.

Es ist daher auch gar nicht verwunderlich, wenn diese Schule ein Mehr an Aktivitäten aufweist als jede andere, wo noch dazu die pädagogische Aufbruchsstimmung der Schulversuchszeit keineswegs verbleibt ist, sondern aufgrund laufend hinzugewonnener Erfahrungen immer wieder neue Impulse erhält, was sich auch auf den neusprachlichen Zweig äußerst positiv auswirkt und gleichzeitig die Integration der Schule in die Gesellschaft weit vorantreibt, wie u. a. das Umweltgestaltungsprojekt Lehen der Oberstufe des musischen Gymnasiums beweist, das in der Öffentlichkeit großes Aufsehen erregte und viel Anklang fand.

Es ist hier überhaupt gar nicht möglich und würde viele Seiten füllen, um alles aufzuzeigen, was diese Schule seit Beginn des Schulversuches vor 20 Jahren zu leisten imstande war, trotz der vielen Schwierigkeiten, die es zu überwinden galt und der immer wieder drückenden Raumfrage, mit der man sich laufend konfrontiert sah und die sich mit dem Umzug in das neue Haus dann sicher nicht mehr stellen wird.

So kann man ihr und ihrem Direktor, OStR Mag. Erich Weinkamer, der einer der Initiatoren des musischen Schulversuches ist, und allen Lehrern, Schülern und Eltern nur von Herzen wünschen, daß ihr, was sie immer schon ausgezeichnet hat — nämlich Schwung, Unternehmungsgestalt und die Bereitschaft, sich allen Herausforderungen rückhaltslos zu stellen —, auch weiterhin erhalten bleibe und hoffen, daß die am musischen Gymnasium in Salzburg entwickelte und praktizierte Form der Vermittlung einer zeitgemäßen umfassenden höheren Bildung sich früher oder später auch auf die Regelschule positiv auszuwirken beginnt.

Adolf Degenhardt

MEIKE AISSEN-CREWETT

Zur therapeutischen, kompensatorischen und hedonistischen Funktion des Kunstunterrichts

Fragt man nach den Funktionen, die Kunstunterricht in bezug auf den Menschen erfüllen soll, hört man oft, daß dieser Heilung, Entspannung und Genuß verschaffen solle. Man spricht auch von der therapeutischen, kompensatorischen und hedonistischen Funktion des Kunstunterrichts. Diesen Funktionen soll im nachstehenden nachgegangen werden.

1. Musische Erziehung: Durch Kunsterziehung zum „heilen“ Menschen
Der Gedanke von der therapeutischen Wirkung des Kunstunterrichts ist bereits in der Reformpädagogik angelegt und hat seine besondere Ausprägung in der Musischen Bildung erfahren. Man ging dabei von einer Diagnose der Zeit aus, die durch einen „Verlust der Mitte“ und allgemein durch einen Verlust an Orientierung gekennzeichnet war. Gegen den behaupteten Niedergang sollte nun die Musische Erziehung ein Gegengewicht setzen. Deren Lebenshilfe sollte den Menschen gegen die Verderbnis durch die Welt immunisieren. Leitgedanke dieser eher in einem allgemeinen Sinne heilenden als im konkreten Sinne therapeutischen Bemühungen war der „ganze“, „heile“ Mensch.

Es soll gar nicht verkannt werden, daß die Musische Bildung die Gefahren der Manipulation in der modernen Welt und der Entfremdung des Menschen frühzeitig erkannt und kritisiert hat. Aber das Bemühen, diesen Gefahren zu begegnen, endete letztlich in einem Abschotten gegen die Wirklichkeit mittels kaum hinterfragter und eher fragwürdiger rigider Wertvorstellungen. Das Konstrukt des „musischen“, des „heilen“ Menschen scheiterte vielleicht nicht einmal so sehr, wie oft behauptet, an dem Nichtzurkenntnisnehmen der sozialen und politischen Umwelt als viel-

mehr daran, daß die Musische Bildung von ihrer hohen, abstrakten Warte aus die Ängste und Nöte des einzelnen in dieser von ihr verdammten Welt nicht wirklich zur Kenntnis nahm und Wege anbot, die nicht zu einer Auseinandersetzung, ganz zu schweigen von einer Veränderung der bestandenen Zustände führten, sondern zu einer Flucht aus ihr. Damit war eine „Heilung“, eine Therapie, die sich immer dem konkreten Einzelfall stellen muß, schon im Ansatz verhindert.

2. Therapie im Kunstunterricht: Ist das überhaupt möglich?

Sprach man in der Zeit der Musischen Bildung noch von der „Heilung“ des Menschen, so wird heute in der Kunstpädagogik offen der in der Medizin benutzte Begriff der „Therapie“ verwendet. Wenn man diesen Terminus gebraucht, tut man gut daran, sich über seinen Inhalt klarzuwerden. Im medizinischen, psychotherapeutischen Sinne bedeutet Therapie die „Summe der Maßnahmen . . . , die zur Beseitigung eines in Unordnung geratenen Zustandes im somatischen und psychischen bzw. psychosomatischen Bereich notwendig sind“. ¹ Man muß offen sagen, daß in diesem Sinne die therapeutische Wirkung des Kunstunterrichts nicht nachgewiesen ist. ² Eine solche Therapie mittels bildnerischer Mittel erscheint im übrigen nur bei einer Einzelfallanalyse und -therapie möglich.

Andere definieren den Begriff der Kunsttherapie „nicht im medizinischen Sinne als Summe von Maßnahmen zur Wiederherstellung („restitutio“) . . . , sondern als Kennzeichnung von Formen der pädagogischen Einwirkung auf Heranwachsende . . . , welche über die ‚regulären‘ Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen hinausgehen“ ³ oder „ganz allgemein als jene theoretischen und praktischen Anstrengungen im Rahmen der Ästhetischen Erziehung . . . , die den Lehrern Hilfen im schulischen Umgang mit schwierigen, gestörten, behinderten Schülern zu leisten versprechen“. ⁴ Bei einer solchen Definition bleibt von dem eigentlichen Begriffsinhalt der Therapie kaum etwas übrig. Ein solches Verständnis des Therapeutischen unterscheidet sich in nichts von den in der Musischen Bildung synonym verwendeten Begriffen „sammelnd, sublimierend, harmonisierend, spannungslösend, befreiend und heilend“. ⁵ In der Tat wird denn auch in der den Begriff der Therapie unspezifisch benutzenden Literatur von den „entlastenden“, „regenerativen“, „hedonistischen“ (kurz therapeutischen) Möglichkeiten“ der Kunsterziehung gesprochen. ⁶ Zu Recht ist deshalb festgestellt worden: „Mit wenigen Ausnahmen . . . kreisen diese therapeutischen Intentionen jedoch um die Begriffe ‚Glück‘, ‚Genußfähigkeit‘, ‚Lust‘, ‚Freude‘, also um die hedonistischen Ziele der ästhetischen Erziehung.“ ⁷

Bei einem derartigen Gebrauch des Begriffes Therapie stellt sich die Frage, ob hier nicht die Grenzen zur Lebenshilfe verschwimmen ⁸ oder Therapie einfach als Sozialisationshilfe verstanden wird. Dann sollte man aber der Klarheit der Begriffe wegen nicht von einer therapeutischen, sondern von einer entlastenden, kompensatorischen, hedonistischen Wirkung des Kunstunterrichts sprechen. Schon um übertriebene, nicht zu verwirklichende Hoffnungen auszuschließen, die durch einen unscharfen Gebrauch des Begriffes „Therapie“ fälschlicherweise hervorgerufen werden, sollte man diesen Begriff vermeiden. Zurückhaltung im Gebrauch ist auch deswegen geboten, weil angesichts der mangelnden Ausbildung und damit Kompetenz der Kunsterzieher und der ungünstigen institutionellen Rahmenbedingungen (zu große Klassenstärke, mangelnde Analysemöglichkeit, Mangel an Zeit) die Erwartung, der Kunsterzieher könne als Therapeut wirken, als gänzlich unerfüllbar erscheint. Wenn von der therapeutischen Funktion des Kunstunterrichts die Rede ist, kann dies nicht in dem Sinne gemeint sein, daß vorhandene psychische Störungen überwunden werden, sondern allenfalls in dem Sinne, daß das Ich des Schülers gestärkt wird. ⁹

3. Die kompensatorische und hedonistische Funktion des Kunstunterrichts

Die Wirkung des Kunstunterrichts, die oft genug als „therapeutisch“ beschrieben wird, sollte also besser als entlastend, befreiend, spannungslösend, kompensatorisch und hedonistisch bezeichnet werden. Damit ist die Erfahrung gemeint, daß die bildnerische Betätigung Wohlbefinden wie auch Befriedigung an den hergestellten ästhetischen Objekten verschafft.

Die Väter der Kunsterziehungsbewegung um die Jahrhundertwende haben bereits die hedonistische Funktion der Kunst und des Kunstunterrichts betont. ¹⁰ An dieses Erbe knüpfen die Vertreter der Ästhetischen Erziehung ausdrücklich an. ¹¹ Gegen diese entlastende, kompensatorische und hedonistische Funktion des Kunstunterrichts sind aber auch Bedenken erhoben worden. Es ist die Befürchtung geäußert worden, daß sich in dem Gedanken vom „Gegengewicht“ des Kunstunterrichts zu den Leistungsfächern ein „diffuser Irrationalismus“ verberge. ¹² Es wird die Gefahr gesehen, daß „unter Überschriften wie Entlastung, Entspannung,

Genußfähigkeit ohne konkrete, realistische Hinweise auf Verwirklichung und deren Bedingungen letztlich nichts anderes als unreflektierte Romantizismen in die Schule" getragen würden.¹³ Befürchtet wird auch ein Nichternstnehmen des Kunstunterrichts, wenn man die Herstellung druckfreier Situationen an den Kunstunterricht delegiert, in dem es „auf weniger ankommt“.¹⁴ Hierbei würde der Kunstunterricht zum „Spielbein der Schule“ degenerieren.¹⁵ Ohne diese Bedenken von vornherein in den Wind schlagen zu wollen, sollte doch auch vor einer Dramatisierung gewarnt werden. Man sollte nicht sauertöpfisch die private Freude, den privaten Genuß verdammen, nur weil darin Gefahren liegen können. Die unstrittig entlastende, ausgleichende Funktion des Kunstunterrichts hat einen entscheidenden Wert, der hinter anderen Funktionen nicht zurückstehen darf.

4. Hat Kunstunterricht immer eine kompensatorische und hedonistische Wirkung?

Es wäre allerdings eine Täuschung zu meinen, Kunstunterricht sei immer entlastend und ausgleichend, mit Glück, Lust und Freude verbunden. Auch Kunstunterricht ist Unterricht und damit Zwängen unterworfen und somit keine ungetrübte Freude.

Das Problem liegt aber tiefer. Kunstunterricht ist in der Regel mit der Bearbeitung eines „Themas“ und mit der Einübung von Techniken verbunden. Auch im Kunstunterricht hat der Schüler den Eindruck, „Leistung“ bringen zu müssen. Er kommt mehr oder minder abgelenkt aus dem Unterricht in Leistungsfächern. Wie soll dann die propagierte entlastende und befreiende Wirkung im Kunstunterricht erreicht werden? Gaupp beschreibt zutreffend die Situation und die erforderlichen Maßnahmen:

„Viele Kinder müssen erhebliche Spannungen abreagieren, ehe sie wieder in einen Zustand emotionaler Ausgeglichenheit kommen können. Auch hierfür bietet sich innerhalb der musischen Betätigung Raum. Wo Affektstauungen vorliegen, kann man nicht seelische Lockerung schon dadurch herbeiführen, daß man musische Übungen veranstaltet, die ja stets auch ein gewisses Maß an Formgefühl erfordern. . . . Der aufmerksame Erzieher oder Lehrer muß sich klar sein, daß er nicht seinerseits neue Anforderungen stellen darf, sondern erst einmal Gelegenheit bieten muß, in Bewegung, Zeichnung und Werkgestaltung Gefühle auszudrücken, auch wenn diese negativ und zerstörend sind.“¹⁶

Zu denken ist also zunächst an Lockerungs- und Befreiungsübungen, die der bildnerischen Betätigung vorausgehen.¹⁷ Diese können in „Wutbildern“ bestehen, in denen Aggressionen abreagiert werden. Vorgeschlagen werden aber vor allem aleatorische Verfahren (Klecksographien, Frottagen usw.). Bewährt hat sich das Malen mit Musik, dessen Ziel es ist nicht ist, durch die Musik vorgegebene Handlungen und Ereignisse bildnerisch umzusetzen; es geht vielmehr um die Lösung von Verkrampfung, das Auflösen von Affektstauungen und um die Anregung der Phantasie. Sinn all dieser Aktivitäten ist es also, den Schüler von Spannungen und Hemmungen zu befreien und ihn zu lockern. Derartige „Vorspiele“ sollten weder mit einer festen Themenstellung verbunden sein noch danach trachten, „Gestaltungen“ zu erzielen. Entscheidend ist, daß zunächst eine Entlastung, eine Befreiung erreicht werden muß, bevor an eine gezielte bildnerische Gestaltung gedacht werden kann. Dies heißt allerdings nicht, daß den Ergebnissen der „Vorspiele“ keine eigene gestalterische Bedeutung zukommt; gerade hier stellen sich oft besonders aussagekräftige Produktionen ein, die auch für die Schüler zumeist einen hohen Identifikationswert besitzen. Eine solche Entlastung und Lockerung sind eine wichtige Vorstufe für einen wirklich kompensatorischen und hedonistischen Kunstunterricht. Wer Schüler im Kunstunterricht — wie in anderen Fächern — von vornherein mit der Lösung einer Aufgabe, mit der bildnerischen Bearbeitung eines gestellten Themas, konfrontiert, gefährdet die entlastende Wirkung des Kunstunterrichts.

Anmerkungen

- 1 P. Rech, Zum therapeutischen Bewußtsein in der Kunstpädagogik. Kastellaun 1977, S. 18.
- 2 G. Otto, Kunstpädagogik. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XI. Zürich 1980, S. 868 ff.
- 3 H. G. Richter, Kunst und/oder Therapie. Zeitschrift für Kunstpädagogik 2/1979, S. 1.
- 4 R. Konrath, Der Stellenwert von Therapie mit ästhetischen Mitteln in neueren Konzepten der Kunstdidaktik. Zeitschrift für Kunstpädagogik 2/1979, S. 4.
- 5 J. A. Soika, Bietet das bildnerische Gestalten therapeutische Möglichkeiten? In: K. Hils (Hrsg.), Therapeutische Faktoren im Werken und Formen. Darmstadt 1971, S. 299.
- 6 Konrath, a. a. O., S. 7.

- 7 R. Limberg, Der Einfluß der Angstbereitschaft auf die Verarbeitung visueller Information. Weinheim 1982, S. 165.
- 8 H. Hartwig, Jugendkultur. Reinbek 1980, S. 337.
- 9 Zur Kritik ferner M. Aissen-Crewett, Kunstpädagogik — Sozialpädagogik. Kunst & Therapie 8 (1986).
- 10 Z. B. K. Lange, Das Wesen der künstlerischen Erziehung. In: H. Lorenzen (Hrsg.), Die Kunsterziehungsbewegung. Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 21.
- 11 Vgl. vor allem D. Kerbs, Zum Begriff der Ästhetischen Erziehung. Die Deutsche Schule 62 (1970), S. 562 ff.
- 12 W. Klafki, Probleme der Kunsterziehung in der Sicht der allgemeinen Didaktik. In: H. K. Ehmer (Hrsg.), Kunstunterricht und Gegenwart. Frankfurt 1967, S. 31.
- 13 G. Otto, Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974, S. 79.
- 14 G. Otto, Kunsterziehung/Ästhetische Erziehung in der Primarstufe. In: L. Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980, S. 269.
- 15 H. D. Junker, Neo-musische Erziehung? Zeitschrift für Kunstpädagogik 1977, S. 181 ff.
- 16 A. Gaupp, Musisches Tun und Heilerziehung. In: K. Hils (Hrsg.), Therapeutische Faktoren im Werken und Formen. Darmstadt 1971, S. 283.
- 17 Dazu eingehender M. Aissen-Crewett, Schülerzentrierte Kunstpädagogik. Frankfurt 1985.

Kurzbericht über das 14. Steinbildhauerseminar in Loretto/Burgenland vom 17. August bis 29. August 1986

Seminarleitung und Mitgestaltung:

Gesamtleitung: Prof. Erich Schaber

Künstlerische Leitung: akad. Bildhauer Werner Fürtinger, Assistent bei Prof. B. Gironcoli, Akademie der Bildenden Künste, Wien; Assistenz: Rudolf Happel, Steinmetzmeister, Loretto; teilweise auch Prof. Erich Schaber;

Referenten:

Elisabeth Baumgartner, diplomierte Physiotherapeutin, Wien;

Hofrat Prof. Mag. Adolf Degenhardt, Fachinspektor für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung für Salzburg, Tirol und Vorarlberg;

o. Hochschulprof. Edelbert Köb, Leiter des Instituts für Werkerziehung an der Akademie der Bildenden Künste, Wien;

Prof. Erich Schaber,

Direktor Franz Xaver Schmid, Berufsschule f. Nachrichtentechnik, Wien.

Bei einem Rückblick auf das zwölf-tägige Seminar muß als besonders positiv hervorgehoben werden, daß keine voreilige Didaktisierung der bildhauerischen Arbeit stattgefunden hat. Wir haben uns eine Arbeit gestattet, die weder sofort auf Umsetzung in Unterrichtsgeschehen abzielte noch durch bestimmte Aufgabenstellung vorstrukturiert war. Wir haben den „Umweg“ über ein weitgehend autonomes Werk genommen mit dem Effekt, beim Formen in Ton bzw. Behauen der Steine auf bildhauerische Probleme zu stoßen, die dann jeder Teilnehmer selbst auszuformulieren hatte. Und dies erwies sich als ein sehr direkter Weg. M. a. W.: Wir haben unser Thema gesucht, letztlich im unausweichlichen Spannungsfeld der verschiedenen Ansätze aller Teilnehmer. Das war Auseinandersetzung. Für viele fand diese ihre verbale Fortsetzung bzw. Anregung im Gespräch. Nicht zuletzt wurde diese Art der Auseinandersetzung angeregt durch Referate, von denen besondere Akzente setzten: „Afrikanische Masken“ (Ingrid Thürner), „Materialien der Bildhauer unserer Zeit“ und „Dokumentation aus dem Arbeitsbereich der Akademie; Klasse Gironcoli“ (Werner Würtinger), „Unterrichtsbeispiele zum plastischen Bereich“ (Erich Schaber), „Zur Situation der BE und WE“ (Adolf Degenhart); für die meisten Teilnehmer eher enttäuschend, weil die Grundfragen bezüglich des ästhetischen Urteils tatsächlich nur oberflächlich behandelnd: „Der ästhetische Anspruch in der Umweltgestaltung“ (Edelbert Köb).

Über das Plastische im engeren Sinn hinausweisend und schon deshalb sehr bereichernd waren die Entspannungs- und Massageübungen, die unter der Leitung von Elisabeth Baumgartner durchgeführt wurden. An dieser Stelle möchte ich einen bei der Schlußbesprechung lautgewordenen Wunsch hervorheben: Es sollten fachübergreifende Themen mittels entsprechender Referate forciert werden, genauso wie die Teilnahme von Nichtfachkollegen am Seminar, welche nur korrigierend auf unser Selbstverständnis als Kunsterzieher wirken können!

Kaum wahrgenommen wurde von den Teilnehmern die Aufforderung, Beispiele aus ihrer Schultätigkeit zu präsentieren — hier gilt es gewisse

Hemmungen abzubauen; schließlich vergibt man damit die Chance, sich gegenseitig in der Unterrichtsplanung anzuregen. Nicht zuletzt muß betont werden, daß das Servitenkloster in Loreto einen überaus anregenden Kursort abgibt, arbeiteten wir dort doch in einem Bereich zwischen klösterlicher Zurückgezogenheit und den bewußt für alle sichtbar gesetzten Zeichen unserer Ideen, welche in gewisser Hinsicht in bescheidener Analogie zum Klosterbau selbst gesehen werden können. Man sollte die Vorzüge dieses Seminars im Auge behalten, um auch in Zukunft den Kunsterziehern eine Fortbildungsveranstaltung anbieten zu können, bei der die ganz persönliche Arbeit der Teilnehmer im Mittelpunkt steht.

Michael Jeitler

BVW 87 FACHTAGUNG

Spittal/Drau, Kärnten
7.—10. Mai 1987

VISUELLE KOMMUNIKATION — INFORMATION AUS ZWEITER HAND?

Referate und Workshops zu den
Schwerpunktbereichen

- visueller Medienbereich (BE)
- Produktgestaltung (WE + TG)

Merken Sie diesen Termin vor und sorgen Sie
rechtzeitig im Ihre Dienstfreistellung!
(Die Fachtagung wird vom BMfUKS als Fortbildungsveranstaltung anerkannt)

Das genaue Programm und die Anmeldeunterlagen
erscheinen im nächsten Heft!

BÖKWE-FACHTAGUNG 1987/Referentenliste

Grundsatzreferate/Vormittag:

Prof. Bazon Brock: Was heißt Gestaltung im elektronischen Zeitalter — Totalsimulation oder Totalverweigerung?

Prof. Dr. A. v. Criegern: Lernen von Bildsprachen als Teil der Medienerziehung

Prof. Mag. Jörg Czuray: Die Fotomontage als bildhafte Verdichtung von Gedanken

Prof. Johann Denker: Didaktische Überlegungen zur Mitteilungsfunktion von Bildern

Dipl.-Ing. arch. G. Heufler: Der Designprozeß als Modell für den kreativen Werkunterricht

Prof. Dr. Max Kläger: Permanente Aktualität von Schrift und Schriftgestaltung

Prof. Mag. Brigitte Leben: Mode und Moderverhalten — Werkanalysen von Mode und Gewand

Prof. Bernd Löbach: Industrial Design als Thema im Kunstunterricht

Mag. Brigitte Simma: Die Umwelt und ihr Einfluß auf die Gestaltungsarbeit im Textilunterricht (Beispiele aus Kunst und Schule)

Dr. Wolfgang Swoboda: Entwicklung von Strategien zur Designinformation an Schulen in Zusammenarbeit mit dem Österr. Institut für Formgebung

Workshops und Arbeitsgruppen/Nachmittag

Prof. Mag. Max Aufischer: Fotografie und ihre Anwendung in der Schule — praktische Durchführung und reflektorische Betrachtung

Prof. Mag. Jörg Czuray: Argumentieren mit Bildern — Die Tonbildschau als Unterrichtsprojekt

Prof. Johann Denker: Bilder informieren — aber wie?

Besprechung von Schüler- und Studentearbeiten

Prof. Dr. Max Kläger: Arbeiten mit vorgefertigten Buchstaben

Prof. Mag. Brigitte Leben: Textilaktion im Stadtpark

Pantolino: Pantomimeworkshop

Prof. Mag. C. Perrelli: Projektgruppe Design — Beleuchtungskörper

Mag. Peter Putz: Aspekte der Arbeit mit Medien im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des Trickfilms

Mag. Edda Seidl-Reiter: Textopia — Alles ist Weben

Mag. Herbert Sielecki: Der Trickfilm als künstlerisches Medium — Arbeitsbeispiele aus der Meisterklasse Lassnig

Mag. Brigitte Simma: Porcia — ganz nah — ganz weich

Das Umweltthema als Grundlage pers. Arbeitsversuche

Dr. Günther Stotz: Kommunikation und Medien — Wir experimentieren!

Ronald Patrick Vaughan: Video zum Angreifen — Aus der Sicht des Produzenten

Änderungen des Programms vorbehalten!

Bericht der Tagung „Kunstgeschichte — Schule — Museum“ am 17. und 18. 10. 1986 in Linz

Die Tätigkeit des Kunsthistorikers besteht zu einem großen Teil aus Vermittlungsarbeit: Aufsätze, Bücher, Ausstellungen, Museen sind Medien bzw. Institutionen, die Kunst vermitteln. Ihre Vermittlungsfunktion ist jedoch den Kunsthistorikern nur selten ein bewußtes Anliegen. Wurde die Frage der Kunstvermittlung im Schulunterricht und im Museum in den 70er Jahren mit großer Vehemenz gestellt, so scheint diese Entwicklung an der universitären Kunstgeschichte in Österreich fast spurlos vorübergegangen zu sein. Um dieser Tendenz entgegenzutreten und neue Konzepte und Projekte zu entwickeln, die auf den bereits gemachten Erfahrungen aufbauen, wurde vor drei Jahren der Arbeitskreis „Kunstgeschichte Schule — Museum“ im Rahmen des Österreichischen Kunsthistorikerverbandes gegründet.

Das Symposium sollte theoretische Überlegungen sowie praktische Projekte zur Diskussion stellen. Die Referate präsentierten eine Vielfalt theoretischer und methodischer Ansätze von Kunsthistorikern, jeweils ein Referat wurde von einem bildnerischen Erzieher und einem Museumspädagogen gehalten. Irena Below, die an der Universität Bielefeld am Oberstufen-Kolleg unterrichtet, übte in ihrem Vortrag Kritik an kunsthistorischen und kunsterzieherischen Konzepten der 70er Jahre und zeigte anhand von Projekten, die sie am Oberstufen-Kolleg Bielefeld durchführte, neue Perspektiven der Kunstvermittlung auf.

Werner Busch berichtete vom Konzept, der Durchführung und dem Erfolg des Funkkollegs Kunst am deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Das Funkkolleg vermittelte eine Funktionsgeschichte der Kunst nach folgenden vier Kriterien: religiöse Funktion, ästhetische Funktion, politische Funktion und abbildende Funktion. Er wies u. a. darauf hin, daß es noch zahlreiche Kunstgeschichten zu schreiben gäbe.

Daniela Hammer-Tugendhat, die an der Hochschule für angewandte Kunst in Wien Kunstgeschichte unterrichtet, veranschaulichte anhand von Rubens' „Pelzchen“ ihr Modell der Annäherung an Kunstwerke im Unterricht in drei Phasen: 1. Sammlung der subjektiven und emotionalen Eindrücke, 2. genaues Betrachten des Bildes, 3. Aufzeigen des kunsthistorischen und historischen Hintergrundes.

Jörg Czuray formulierte Wünsche eines bildnerischen Erziehers an die Kunsthistoriker und Lukas Gehrmann beschäftigte sich mit der Geschichte der Kunstvermittlung in der Schule. Den Abschluß des ersten Tages bildete eine Podiumsdiskussion zum Thema „Kunstgeschichte — Schule - Museum — was könnte sich ändern?“ Der zweite Tag war der Vermittlungsarbeit in Schule und Museum gewidmet. Drei Mitarbeiter aus verschiedenen Museen setzten sich mit Aspekten der Vermittlungsarbeit in Museen auseinander. Horst Henschel präsentierte das Modell des Kunstpädagogischen Zentrums am Germanischen Nationalmuseum in Nürnberg. Gabriele Helke richtete einen Appell an die kunsthistorischen Kollegen, sich mehr mit Vermittlungsfragen zu beschäftigen und diesen mehr Bedeutung in ihrer Arbeit beizumessen. Werner Fenz berichtete im Anschluß an theoretische Überlegungen von Projekten der Neuen Galerie am Steiermärkischen Landesmuseum Joanneum mit Studenten der Kunstgeschichte. Die Arbeitskreise befaßten sich zum einen Teil mit dem Thema „Schule und Museum“ und zum anderen Teil mit der Frage der „Medien der Kunstgeschichtsvermittlung in der Schule“. Anhand der Ergebnisse der Arbeitskreise wurden Forderungskataloge an Behörden, an die Kollegen und an die Teilnehmer des Symposiums selbst formuliert.

Zwei Projekte des Arbeitskreises „Kunstgeschichte — Schule — Museum“, das Konzept eines Schulbuches für Bildnerische Erziehung und ein Projekt „Diaserien“ in Zusammenarbeit mit dem SHB-Medienzentrum des BMUKS wurden vorgestellt, im Podiumsgespräch und in den Arbeitskreisen diskutiert.

Die Veranstaltung sollte sowohl eine breitere Diskussion unter Kunsthistorikern initiieren als auch einen Austausch unterschiedlicher Positionen von Bildnerischen Erziehern und Museumspädagogen ermöglichen, diese mit kunsthistorischen Methoden und Projekten der Vermittlung bekannt machen. Die Vorbereitungsgruppe hatte jedoch den Eindruck, daß das Vorurteil, Kunstgeschichte sei eine chronologische Aneinanderreihung von Daten, nicht ausgeräumt werden konnte, daß die Spannweite der kunsthistorischen Ansätze, die die Vorträge zeigten, von Bildnerischen Erziehern kaum anerkannt wurden. Die relativ geringe Teilnahme von Kunsthistorikern, die in Vermittlungsbereichen tätig sind, erschien uns als Indiz für das mangelnde Interesse der Fachkollegen an Vermittlungsfragen. Insgesamt wurde die Bereitschaft aller Teilnehmer zur weiteren Arbeit an den angerissenen Themen betont und eine Fortführung der theoretischen Diskussion sowie des Austausches praktischer Erfahrungen gefordert.

Das Symposium wurde vorbereitet und durchgeführt vom Arbeitskreis „Kunstgeschichte — Schule — Museum“ im Rahmen des Österreichischen Kunsthistorikerverbandes, insbesondere von: Hildegund Amanshauser, Dieter Bogner, Werner Fenz, Lucas Gehrmann, Renate Goebel und Wolfgang Vogt, in Zusammenarbeit mit dem Oberösterreichischen Landesmuseum Linz, Dir. Mag. Dr. Wilfried Seipl und Dr. Lothar Schultes.

Arbeitskreis

Medien der Kunstgeschichtsvermittlung in der Schule

Das Gespräch konzentrierte sich auf zwei Bereiche:

1. audiovisuelle Medien (Schwerpunkt: Diapositive)
2. Lehrbuch für Bildnerische Erziehung

ad 1

Kurzbericht über Sichtung der — für den Unterricht an österreichischen Schulen approbierten — AV-Medien, die sich mit bildender Kunst beschäftigen (Akademiker-Training im SHB-Medienzentrum, Dez. 84 bis Mai 85, Dr. Wolfgang Vogt).

Diskussionsbeiträge:

keine Koordinierung des Angebotes

Mißachtung von Lehrplanprinzipien (z. B.: keine Rücksichtnahme auf Prinzip des Vergleichens — Doppelprojektion)

Grundsätzliche Vorstellungen zur Strukturierung des AV-Materials:
Zeitbezüge

Problemorientierung

ikonographische Fragestellungen

fertige Unterrichtssequenzen (zu Künstlerpersönlichkeiten, Kunsttechniken, Stilepochen — letztere vor allem für den Geschichtsunterricht aller Schultypen und Kunstgeschichtsunterricht an BHS).

Interesse an kleinen Serien bzw. einem Fundus von einzelnen Diapositiven, die untereinander vernetzbar sein müssen. Daraus ergibt sich die Forderung nach Beiblättern zu jedem einzelnen Diapositiv sowie nach „Vernetzungsvorschlägen“ mit problemorientierten Kommentaren.

Die Erfassung des Gesamtangebotes mittels EDV scheint nicht nur sinnvoll, sondern im Hinblick auf eine effektivere Nutzung des Angebotes geradezu notwendig.

Außerdem besteht der Wunsch nach einem Gesamtkatalog mit SW-Abbildungen aller angebotenen Diapositive.

Um auch den Schülern „etwas Bleibendes“ in die Hand geben zu können, sollten (zumindest zu einigen der Diapositive) auch Farbdrucke zur Verfügung gestellt werden.

ad 2

Das derzeit in der Oberstufe der AHS verwendete — von den Bildnerischen Erziehern Stach und Zens verfaßte — Lehrbuch (BE-Lexikon) findet bei den Bildnerischen Erziehern nur geteilte Zustimmung. („Ein Lexikon ist kein Lehrbuch.“)

Angesichts der bereits etwa 35 Jahre dauernden Diskussion über ein geeignetes Lehrbuch für Bildnerische Erziehung wird allen neuen Projekten gegenüber prinzipielle Skepsis geäußert. Daß es Kunsthistorikern gelingen könnte, ein für dieses Fach uneingeschränkt geeignetes Lehrbuch zu schreiben, wird von einem Großteil der Bildnerischen Erzieher bezweifelt. Insbesondere wird ihnen die Befähigung abgesprochen, die sogenannten „nicht kunsthistorischen“ Aspekte des Faches abzudecken.

Gefordert werden „flexible Unterrichtsmittel“ bzw. ein „Baukastensystem“:

Diesen Anforderungen würde ein „Bildatlas“ (ohne Text — nur die wichtigsten Angaben, wie Künstlername, Bildtitel etc.) gerecht werden. Als Vorteile einer solchen Abbildungs-Sammlung wurden genannt:

Eignung für alle Schulstufen (Ausgabe eventuell schon in der Unterstufe möglich)

Lehrfreiheit

Verwendbarkeit unter verschiedensten Gesichtspunkten

Wichtig wäre die Koordinierung der Abbildungen im Bildatlas und der Diapositive im Angebot des SHB-Medienzentrums.

Das von einem Autorenteam des Arbeitskreises „Kunstgeschichte — Schule — Museum“ des Österreichischen Kunsthistorikerverbandes begonnene Projekt für ein zweibändiges BE-Lehrbuch (Bd. 1: 5., 6. Klasse, Bd. 2: 7., 8. Klasse) wird dennoch fortgesetzt. Dem Wunsch des Verlages nach ehe baldigster Fertigstellung wird jedoch aus folgenden Gründen nicht entsprochen werden: Die an Einzelbeispielen ausgeführten Vorstellungen der Autoren sollen mit interessierten Bildnerischen Erziehern besprochen werden.

Die Lehrplanentwicklung im Rahmen der Oberstufen-Reform muß abgewartet werden.

Forderung der Teilnehmer des Arbeitskreises „Medien der Kunstgeschichtsvermittlung in der Schule“

— zum Lehrplan: Fortführung des Faches BE in der gesamten Oberstufe.

— Zu den AV-Medien der SHB:

— Dia-Fundus an der SHB einem Gesamtkonzept entsprechend (Kunsthistoriker in Zusammenarbeit mit Bildnerischen Erziehern).

— Veränderung des bestehenden Vertriebssystems: „Vernetzbare“ Einzeldias mit EDV Leitsystem — keine „Schachtelserien“.

— Fächerübergreifende Aspekte beim Erstellen der „Vernetzungen“.

— Besser koordiniertes Angebot (Lehrplan, Ausstellungen).

— Rücksichtnahme auf Prinzip des Vergleiches (Doppelprojektion).

— SHB-Kataloge mit kleinen Schwarzweißabbildungen aller Dias.

— als Arbeitsbehelf für die Schüler in Übereinstimmung mit Dia-Angebot.

— Diaschränke in den Schulen (Leuchtschiebewand).

Zu den Unterrichtsmitteln:

— Einsatzmöglichkeiten „flexibler Unterrichtsmittel“ (Bildatlas, Arbeitsblätter) bzw. Verankerung in der Schulbuchaktion.

Terminkoordinierung der für BErzieher interessanten Veranstaltungen.

Forderungen der Teilnehmer des Arbeitskreises „Kunstgeschichte — Schule — Museum“

— Installierung eines Lehrstuhles für „Museumsdidaktik und allgemeine Kunstvermittlung“ an einem Institut für Kunstgeschichte einer österr. Universität.

— Anrechnung der Lehrveranstaltungen an den Kunsthochschulen für das kunsthist. Studium (Gastprofessur).

— Museumsbesuch von Lehrern mit freiem Eintritt.

— Einführung eines Museumstages mit speziellen Angeboten der Museen an die Schulen.

— Förderung von aktualisierten Kulturprojektwochen, fachübergreifend, während des Schuljahres.

— Schaffung von Dienstposten für Kunsthistoriker, Pädagogen und BE in Museen für Vermittlungsarbeit.

— Mehr Person als Kontaktpersonen in Museen für Lehrer.

— Museumszubringerbusse auch in den Bundesländern.

— Kunst im städtischen Raum als Vermittlungsauftrag an die Denkmalpfleger (Stadtführungen) **Museen**.

— Seminar- und Werkstättenräume in Museen.

— Reichliches Diamaterial zu Werken in allen Bundesmuseen zum Verkauf.

— Bereitschaft, Bilder aus dem Depot für Projekte zur Verfügung zu stellen.

— Stärkere Transparenz der Zielsetzungen des Museums.

— Novellierung des Gesetzes der Lehrausgänge.

— „Handreichungen“ für Lehrer speziell von den Bundesmuseen.

— Dias bei Großausstellungen.

— Didaktische Wanderausstellungen von Kunsthistorikern für Schulen mit Originalen und Repros.

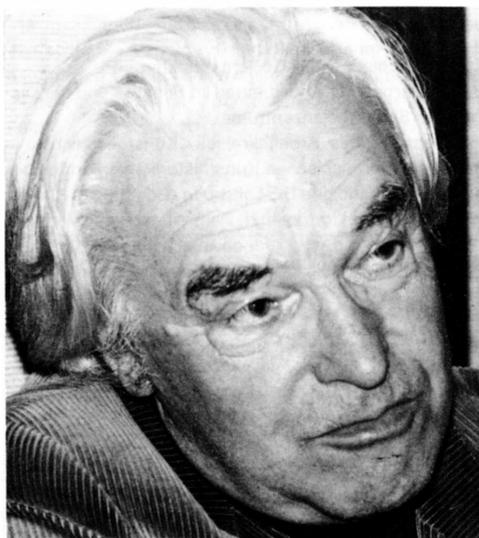
— Arbeitskreis als Gesprächsebene zwischen Kunsthistorikern und Bildnerischen Erziehern ausbauen, besserer Informationsaustausch.

Installierung von Arbeitskreisen „Museum und Schule“ in allen Bundesländern.

Zurverfügungstellung finanzieller Mittel für die Arbeit der Arbeitskreise.

„KOPF – HERZ – HAND“

FACHINSPEKTOR ADOLF DEGENHARDT seit 31. 9. 1986 im Ruhestand



Ohne Hofrat Adolf Degenhardt wäre vieles nicht möglich geworden, worauf die österreichische Kunst- und Werkpädagogik heute bauen darf. Er war 17 Jahre lang 1. Präsident des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher und ist seit 1981 dessen 1. Ehrenpräsident bzw. Ehrenvorsitzender.

Hofrat Prof. Mag. Adolf Degenhardt wurde 1921 als Sohn eines Salinenarbeiters in Bad Aussee geboren. Seine Wege waren nicht von Anfang an geebnet. Degenhardt hatte das Realgymnasium der Neulandschule in Wien gerade absolviert, als er mit Beginn des Jahres 1940 zum Militärdienst und in der Folge zum Kriegseinsatz beordert wurde. Er lernte als Soldat in Frankreich und Belgien die damals zeitgenössische Malerei kennen und schätzen. In den Jahren 1944 bis 1946 befand sich Degenhardt in britischer Kriegsgefangenschaft. Er nützte die beschränkten Möglichkeiten, um sich künstlerisch weiterzubilden, und er leitete in englischen Arbeitslagern Lehrgänge für bildende Kunst.

Gleich nach dem Krieg bewarb sich Degenhardt um Aufnahme an der Akademie der Bildenden Künste in Wien. Er zählte unter insgesamt 200 Kandidaten zu jenen 15, die Berücksichtigung fanden, und studierte hierauf in verschiedenen Meisterschulen sowie an der Universität Wien. 1949 wurde Adolf Degenhardt mit dem Meisterschulpreis für Restaurierung ausgezeichnet. Ein Jahr darauf erlangte er das Diplom der Meisterschule für Konservierung und Technologie. Wieder ein Jahr später legte Adolf Degenhardt die Lehramtsprüfung für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung ab.

Degenhardt war kein Lehrer geworden, der sich auf Unterrichten beschränkte, ohne selbst künstlerische Erfahrung zu sammeln. Sein kontinuierliches Schaffen in Malerei und Graphik ermöglichte ihm seit 1956 die regelmäßige Beteiligung an Ausstellungen, hauptsächlich im Inland, aber auch im europäischen Ausland und in Übersee.

Zur selben Zeit, als Degenhardt mit seinen künstlerischen Werken an die Öffentlichkeit trat, wurde er als Publizist bekannt. Seine wissenschaftlichen und kunstkritischen Veröffentlichungen finden sich nicht nur in einschlägigen Fachzeitschriften. Er ist Mitarbeiter eines kunstkritischen Rundfunkfeuilletons im ORF und war Mitinitiator bei den ersten Salzburger Humanismusgesprächen. Degenhardts Appell, alles zu tun, damit die Bildnerische Erziehung und die Werkerziehung den von ihnen gestellten Bildungsauftrag hinreichend erfüllen können, war über Jahrzehnte wirksam und ist gerade derzeit unvermindert aktuell.

Degenhardt — Motor der Kunst- und Werkerziehung

Adolf Degenhardt hat den Kunsterziehungsunterricht am Akademischen Gymnasium und am Privatgymnasium der Ursulinen in Salzburg aufgebaut. Er war Hauptinitiator und Mitorganisator der Planung, Errichtung und Durchführung des Schulversuches „Musisches Gymnasium“ am 2. Bundesgymnasium in Salzburg. Degenhardt war Wegbereiter für die Errichtung einer Ausbildungsstätte für Bildnerische Erziehung, Werker-

ziehung, Textiles Gestalten und Werken an allgemeinbildenden höheren Schulen an der Universität Salzburg bzw. an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg.

Solche Fortschritte nähren unbestritten die Hoffnung, daß sich bei entsprechenden Voraussetzungen, die es freilich einmal zu erwerben und ständig zu erneuern gilt, etwas erreichen läßt.

Degenhardt hat mit großem Erfolg seit 1962 auf Bundesebene die Lehrerfortbildung für Kunst- und Werkerzieher forciert und auf Lehrpläne maßgeblich Einfluß genommen. Er war beteiligt

- an der Ausarbeitung der Lehrpläne für die bildnerischen Fächer der dem Gesetz nach ab 1976 vorgesehenen musischen Sonderformen;
- an der Ausarbeitung neuer Lehrpläne für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung für die Hauptschule und die Unterstufe der AHS im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst;
- an der Ausarbeitung neuer Lehrpläne für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung für die 5jährige Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik;
- am Durchsetzen einer entscheidenden Verbesserung des Lehrplanes für Bildnerische Erziehung für die 5. bis 8. Schulstufe (HS und AHS-Unterstufe) im Jahr 1985 und
- an der Ausarbeitung eines 2-Stufen-Planes für Werkerziehung-Knaben für die 5. bis 8. Schulstufe (HS und AHS-Unterstufe) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst aufgrund der durch die Vorverlegung der Werkerziehung an den Gymnasien von der 4. auf die 1. Klasse gravierend veränderten Situation für diesen Unterrichtsgegenstand seit dem Schuljahr 1985/86 an diesen Anstalten.

Degenhardt war Initiator und Beteiligter an der Ausarbeitung eines Beispielplanes für Werkerziehung-Knaben, basierend auf dem neuen Lehrplan für diesen Unterrichtsgegenstand für die 5. bis 8. Schulstufe (HS und AHS-Unterstufe) für die Bundesländer Salzburg, Tirol und Vorarlberg, und von ihm kam die Initiative zu Beispielsplänen für Bildnerische Erziehung für die 5. bis 8. Schulstufe (HS und AHS-Unterstufe) in den Bundesländern Salzburg, Tirol und Vorarlberg.

Von Adolf Degenhardt rühren Bemühungen in der Werkerziehung her, im Hinblick auf die Koedukation zu einer akzeptablen und tragbaren Lösung an der HS und AHS-Unterstufe zu gelangen. Er gilt als Hauptinitiator für die Errichtung eines Instituts für Grundlagenforschung für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung in Österreich.

Degenhardt — Zentrum der Fortbildung

Es ist Degenhardts Stärke, Fachleute an einem gemeinsamen Tisch zu vereinen. Er war Mitinitiator bei der Errichtung eines Kulturzentrums sowie einer Fortbildungsstätte für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung in Zell a. d. Pram, Oberösterreich. Ohne Degenhardt wäre die kunst- und werkpädagogische Erfahrungsdimension substanziell verkürzt, ist er doch österreichweit beliebt und geschätzt für die Initiierung, Planung und Durchführung von Werkstättenseminaren des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst

- in „Steinbildhauerei“ (Sankt Margarethen und Loretto, Bgld.);
- in „Lithographie“ (Salzburg);
- in „Farblithographie“ (Wien) und
- in „Gipstechniken“ (Loretto) im Rahmen der Lehrerfortbildung für Kunst- und Werkerzieher an der allgemeinbildenden höheren Schule und an Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen.

Zu seinen Leistungen zählen weiters die Planung und Durchführung

- des Werkstättenseminars „Der Film als bildnerisches Gestaltungsmittel (Herstellung und Analyse von Filmen)“ im Sommer 1981 und im Herbst 1982 sowie die Planung und Durchführung
- des Werkstättenseminars „Wohnen — Umwelt — Bauen“ 1985 am Werkschulheim Felbertal in Ebenau bei Salzburg und
- des Werkstättenseminars „Textiler Bereich“ in Vorarlberg.

Degenhardt — der provokante Förderer

Es ist der unverkennbare Charakter des Aus- und Fortbildners Degenhardt, daß dieser im Fordern fördert. Die folgenden einschlägigen Maßnahmen stellen lediglich eine Auswahl dar:

- Planung und Durchführung einer „Graphischen Woche“ 1966 in Salzburg, um die Galerie „Kunst der Gegenwart“ der Salzburger Jugend der Oberstufen der Gymnasien und Realgymnasien besser bekannt zu machen;
- Planung und Durchführung einer Leistungsschau für „Bildnerisches Gestalten vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung“ im Künstlerhaus Salzburg;

- Planung und Durchführung von Kunsterziehtagungen und mehreren Ausstellungen mit Kunsterziehern;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs zur 1200-Jahr-Feier des Salzburger Domes mit der Ausstellung einer Auswahl der besten eingereichten Arbeiten im Salzburger Künstlerhaus 1974;
- Mitinitiative bei der Einrichtung einer „Galerie im Amt“ im Landesschulrat für Salzburg, wo schon seit längerem laufend Ausstellungen ausgewählter bildnerischer Arbeiten von Kindergärten und Schulen aus dem Bundesland Salzburg präsentiert werden;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs in Zusammenarbeit mit der Stadt Salzburg anlässlich des Denkmalschutzjahres „Die Jugend sieht die Schönheiten der Salzburger Altstadt“ mit der Ausstellung einer Auswahl der besten eingereichten Arbeiten im Ausstellungsgebäude im Zwerglgarten in Salzburg 1975;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs anlässlich der Olympischen Winterspiele 1975/76;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs im plastischen Gestalten mit der Ausstellung einer Auswahl der besten eingereichten Arbeiten im Romanischen Keller der HYPO-Bank Salzburg;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs mit dem Thema „Puppen“, gefolgt von der Ausstellung einer Auswahl der besten eingereichten Arbeiten im Romanischen Keller der HYPO-Bank Salzburg 1977;
- Planung und Durchführung von Schülerwettbewerben in Zusammenarbeit mit dem Salzburger Landestheater mit anschließenden Ausstellungen ausgewählter Arbeiten im Landestheater Salzburg;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs im Zusammen-
- hang mit dem Thema „10 Jahre Partnerschaft Salzburg — Litauen“ 1979;
- Planung und Durchführung der Ausstellung „Salzburger Lehrer als Maler“ in Zusammenarbeit mit dem Museum Carolino Augusteum im Traklhaus;
- Durchführung eines Schülerwettbewerbs unter dem Thema „150 Jahre Erste Donau-Dampfschiffahrtsgesellschaft“ 1979;
- Durchführung eines Schülerwettbewerbs anlässlich der Olympischen Spiele 1980 in Moskau;
- Planung und Durchführung eines von der Salzburger Landesregierung in Zusammenarbeit mit den „Salzburger Nachrichten“ ausgeschriebenen Schülerwettbewerbs unter dem Thema „Ja zum Nationalpark HOHE TAUERN“ und einer im Anschluß daran erfolgten Ausstellung einer Auswahl der besten dafür eingereichten bildnerischen Arbeiten bei den „Salzburger Nachrichten“ im Oktober 1980;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs anlässlich der Bundesskiwettkämpfe der Schüler Österreichs in Radstadt-Altenmarkt;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs in Zusammenarbeit mit der Stadt Salzburg zu den Behindertentagen 1983 mit dem Thema „GEMEINSAM LEBEN GESTALTEN“ mit einer Ausstellung einer Auswahl der besten eingereichten Arbeiten im Ausstellungsgebäude im Zwerglgarten;
- Planung und Durchführung des seit 1959 jedes Jahr stattfindenden Europäischen Schülerwettbewerbs mit anschließenden, von Kreditinstituten veranstalteten Landesausstellungen in den Bundesländern

Prof. Mag. Berta Ernst †

Prof. Mag. Berta Ernst ist am 30. Oktober 1986 von uns gegangen.

Während ihres langen Lebens (im April 1987 wäre sie 89 Jahre alt geworden) hat sie viele Jahrzehnte der „Musikalischen Graphik“ gewidmet. Sie war erfüllt von der Sorge um das Gedeihen und um die Weitergabe dieses, wie sie überzeugt war, für die Menschenbildung so wichtigen Mediums. Es würde den Rahmen dieses Nachrufs sprengen, wollte man versuchen, alles aufzuzählen, wodurch Berta Ernst weit über die Grenzen unseres Landes hinaus bekannt geworden ist. Sie war bei fast allen Weltkongressen der INSEA mit Referaten vertreten. In ihren Aufsätzen, Vorträgen und bei ihren Ausstellungen ging es ihr immer um die „Sache“ (Musikalische Graphik), mit der sie sich ganz identifizierte, kaum um persönliche Anerkennung. Es sei hier darauf hingewiesen, daß sie noch knapp vor einem Jahr einen Artikel anlässlich des Glöckel-Jahres im BÖKWE-Fachblatt (1/86) verfaßte. Der sieben Seiten umfassende Bericht über die gesamte Entwicklung der „Musikalischen Graphik“ gibt ein beredtes Zeugnis über das, was für Berta Ernst Lebensinhalt, Lebensaufgabe war, was ihrem Dasein Sinn und Erfüllung gab. Gemeinsam mit Dr. H. Sündermann hat sie das Werk Oskar Rainers, dem Erfinder der „Musikalischen Graphik“, fortgesetzt und weiterentwickelt. Sie hat es in eindrucksvoller Weise verstanden, ihre Schüler dafür empfänglich zu machen und damit einen Weg zu weisen, der nicht ohne innere Anteilnahme des ganzen Ichs geschehen kann, wie sie selbst sagte, und in diesem Sinne zu „geistiger Bewegung“ befähigt.

Ihre Lehrtätigkeit begann in den zwanziger Jahren an

Wiener Hauptschulen, später war sie an der Lehrerinnenbildungsanstalt und als Dozentin am Pädagogischen Institut in Wien tätig. Ende der fünfziger Jahre studierte sie Pädagogik und Kunsterziehung und schloß ihr Studium kurz vor ihrer Pensionierung ab. Sie bewies damit sicher ihre geistige Beweglichkeit, die sie sich bis ins hohe Alter erhalten konnte.

Von 1979 bis 1980 übernahm sie die provisorische Nachfolge Dr. Hans Sündermanns an der Musikhochschule als Lehrbeauftragte für „Musikalische Graphik“. 1980 wurde ihr das Silberne Ehrenzeichen des BMfUK für Verdienste um die Republik Österreich verliehen.

Als Krönung ihrer Tätigkeit aber konnte sie 1981 das Buch „Hans Sündermann — Berta Ernst: Klang, Farbe, Gebärde/Musikalische Graphik“, Schroll-Verlag, Wien, herausgeben. Sie mußte das Buch allein vollenden, da Dr. Sündermann kurz vor Abschluß des Werkes starb. Auch die große „Dokumentar-Ausstellung 1913—1983“, die vom 18. Oktober bis 13. November 1983 in der Wiener Secession stattfand und wo ein repräsentativer Querschnitt des gesamten Gebietes der „Musikalischen Graphik“ zu sehen war, ging auf die Initiative Berta Ernsts zurück.

Ihr großer Wunsch nach einem direkten Nachfolger blieb unerfüllt. Doch kann die Idee, die — allen Anfeindungen zum Trotz — so hingebungsvoll mit vielen persönlichen Entbehrungen getragen wurde, nicht so rasch wieder verschwinden. Der Same ist gesät, und er wird für den fruchtbar sein, der danach ein besonderes Verlangen hat. Ein kampfreicher Lebensweg ging zu Ende, was bleibt, ist Dankbarkeit all jener, die ein Stück des Weges mit Berta Ernst gehen konnten.

- Salzburg, Tirol und Vorarlberg mit den besten in dem jeweiligen der drei Bundesländer eingereichten bildnerischen Arbeiten;
- Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs aus Anlaß des 10jährigen Bestehens der Schülerliga „Fußball“ in Salzburg mit einer anschließenden Ausstellung der besten eingereichten Schülerarbeiten;
 - Planung und Durchführung eines Schülerwettbewerbs anläßlich des 100jährigen Bestehens der Salzburger Lokalbahn im Jahre 1986 mit einer Präsentation der besten dafür eingereichten Arbeiten im Juni 1986.

Wer angesichts dieser zahlreichen, motivierenden Aktivitäten glaubte, Adolf Degenhardt hätte für nichts anderes mehr Kraft und Zeit gehabt, der irrt.

Degenhardt — Baumeister des „BÖKWE“

Hofrat Adolf Degenhardt war für den Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher jederzeit erreichbar und stand ihm mit Rat und Tat zur Verfügung. Seit 1956 mit der Gründung des Bundes führend in dieser Vereinigung tätig, und zwar zuerst als Landesleiter Salzburg, dann als Leiter der Sektion Mittelschule bzw. AHS, war Degenhardt von 1964 bis 1981 1. Präsident des Bundes und ist seither dessen 1. Ehrenpräsident bzw. 1. Ehrenvorsitzender.

Seine Aktivitäten in Verbindung mit dem Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher waren bzw. sind durchschlagend und vielfältig: Degenhardt verhinderte in seiner Funktion als Leiter der Sektion Allgemeinbildende höhere Schulen die Installierung eines „musischen Sammelfaches“ an der Oberstufe und damit eine gravierende und nicht mehr wiedergutzumachende Beeinträchtigung der Bildnerischen Erziehung im Zusammenhang mit dem Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes 1962. Er war Mitinitiator bei der Gründung der Salzburger Landesgruppe des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher durch Hauptschuldirektor Oberschulrat Eduard Böhler im Jänner 1963 sowie Mitinitiator bei der Planung und Durchführung der ersten Seminare der Landesgruppe Salzburg

und des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher im Ausland (in Novigrad und auf der Insel Raab in Jugoslawien). Weiters war Degenhardt Mitinitiator bei der Planung und Durchführung des von der Salzburger Landesgruppe des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher veranstalteten beliebten „Balls der Schönen Künste“ im Schloß Kießheim, im Salzburger Kongreßhaus und im Salzburger Flughafenrestaurant. Er war Begründer und Leiter der Galerie „FORUM WEST“, die von 1970 bis 1974 im Salzburger Flughafen war, und seit 1974 in der Evidenzstelle der Salzburger Universität untergebracht ist. Degenhardt ist der Begründer des Sommersymposions für „Visuelles und haptisches Gestalten“ in Tropea, Kalabrien, das seit 1980 zu einer alljährlich reichlich besuchten Veranstaltung des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher geworden ist. Er war 1984 Mitinitiator des Sommersymposions für „Visuelles Gestalten“ auf Chalkidiki, Griechenland, sowie 1985 Mitinitiator des Sommersymposions für „Visuelles Gestalten“ in Lakopetra, Peloponnes, Griechenland.

Die Aufzählung von Degenhardts bisherigen Verdiensten ist bei weitem nicht vollständig geworden. Sicher geht aber daraus hervor, daß ihm die österreichische Kunst- und Werkpädagogik Leistungen verdankt, die man niemals einem Menschen abverlangen könnte. Was Adolf Degenhardt vollbracht hat, geht weit über berufliche Pflichterfüllung hinaus, und dafür gebührt besonderer Dank, verbunden mit dem Wunsch nach einem glücklichen und erfüllten Ruhestand.

Der Bundespräsident hat Frau Professor Herta Benold mit Wirkung vom 1. 8. 1986 auf Grund ihrer Verdienste im Schul- und Unterrichtswesen den Titel **Oberstudienrat** verliehen. Der Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher gratuliert herzlichst zu dieser wohlverdienten hohen Auszeichnung!

Wir gratulieren!

Frau OStR Prof. Herta Benold ist APS-Vertreter der Landesgruppe NÖ. und APS-Stellvertreter im Bundesvorstand.

An die
Gewerkschaft Öffentlicher Dienst
Sektion Höhere Schule
Lackiererg. 7
1090 Wien

Betrifft: Teilungszahlen

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!

Der BÖKWE dankt für die Antwortschreiben (Mag. Haider 12. 5. 1986, Dr. Peschl 27. 5. 1986) betreffend die Protestnote anläßlich der BÖKWE-Bundesvorstandssitzung Admont, 5. bis 8. Mai 1986. Sowohl deren Inhalte als auch ein Telefonat mit Mag. Holub am 12. Juni 1986 machen eine erneute Stellungnahme des BÖKWE dringend erforderlich.

Sie verweisen in den Briefen darauf, daß in den kritisierten Beiträgen ausschließlich Probleme der Lehreranstellung zur Diskussion gestanden sind (zitierte Berichte in „Die allgemeinbildende höhere Schule“, April 1986 — Nr. 4). Dies ist unrichtig, denn die in der Gewerkschaftsbesprechung mit Dr. Moritz behandelten 6 Punkte lassen sich schwerlich alle unter das beschäftigungspolitische Argument subsumieren.

Allerdings sieht die Resolution vom 10. März 1986 die Teilungszahlen vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Lehreranstellung.

Der BÖKWE hat größtes Verständnis für diese schwerwiegende Problematik. (Siehe Resolution von Bernstein — Bundesvorstandssitzung 1985 —, in die die Sprachen ausdrücklich mitaufgenommen worden sind.) Es ist auch richtig, daß die Fächer Bildnerische Erziehung und Werkerziehung derzeit von diesem Problem noch kaum betroffen sind.

Es muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß die Anpassung der Teilungszahl in Bildnerische Erziehung zu einer spürbaren Entlastung im Bereich der Zweifächer führt und somit das beschäftigungspolitische Argument auch für unseren Fachbereich ins Treffen geführt werden muß. Der BÖKWE lehnt es aber ab, die Anpassung der Teilungszahlen einzig von der beschäftigungspolitischen Seite her zu argumentieren, denn es haben ausschließlich pädagogische Gründe deren Einführung bewirkt.

Diese inhaltliche Argumentation ist leider angesichts der Beschäftigungsproblematik völlig in Vergessenheit geraten, bzw. sie wird nur bezugnehmend auf die Sprachen angewendet.

Zitat: „Die allgemeinbildende höhere Schule“, Nr. 4/1986, S. 99.

„Unser Argument, daß die Erhaltung der Teilungsmöglichkeit in Fremdsprachen auch an den mit der neuen Klassenschülerhöchstzahl 30 eröffneten Klassen berechtigt sei, weil die neuen Lehrpläne zusätzliche pädagogische Aufgaben in Form einer stärkeren Kommunikation erfordern, ...“

Es muß hier festgestellt werden, daß diese Argumentation in viel stärkerem Ausmaß auf die Lehrpläne für Bildnerische Erziehung an der AHS-Unterstufe zutrifft. Der BÖKWE verweist daher in seiner Resolution ausdrücklich darauf, daß jede Gruppe, die größer als 20 Schüler ist, eine Erfüllung des Lehrplanes unmöglich macht. (Es ist für den BÖKWE bedauerlich, wenn seitens der Gewerkschaft sicherheitsbezogene Bestimmungen [Brief Dr. Peschl] eher Berücksichtigung finden als inhaltlich fachbezogene.)

Völlig verständlich und allenfalls Ausdruck der Unkenntnis der Situation ist es, wenn man den BÖKWE auf eine „Errungenschaft“ (Brief Dr. Peschl: „Die vom BÖKWE eingebrachten pädagogischen Argumente wurden bereits in einer Regelung im Jahre 1981 berücksichtigt.“) verweist, die durch den Wegfall der Teilungsmöglichkeit ausgelöscht worden ist.

Der BÖKWE mußte in einem Telefonat mit Mag. Holub am 12. Juni 1986 feststellen, daß es wieder nur bei schriftlichen Zusicherungen geblieben ist:

Oben zitierte Briefe Dr. Peschl:

„... die darin [Regelung 1981, A. d. Vf.] getroffenen Regelungen für Ihre Gegenstände werden auch weiterhin von der Gewerkschaft vollinhaltlich unterstützt.“

Mag. Haider: „Die nächste Verhandlung über Teilungszahlen wird voraussichtlich am 11. Juni 1986 stattfinden, und dort wird auch Gelegenheit bestehen, die Forderungen des BÖKWE einzubringen.“

Auf das Ergebnis der Unterredung am 11. Juni angesprochen, mußte der BÖKWE erfahren, daß das Fach Bildnerische Erziehung in die von Gewerkschaftsseite ohnehin bereits bescheiden gestellten Forderungen nicht einmal einbezogen worden ist.

Der BÖKWE protestiert aus den oben angeführten Gründen aufs schärfste gegen diese Vorgangsweise und fordert erneut die gleichberechtigte Aufnahme der Bildnerischen Erziehung in die nächsten Verhandlungen. Die beschäftigungspolitische Prioritätensetzung seitens der Gewerkschaft führt zu einer einseitigen Bevorzugung der sogenannten „Wis-

sensfächer", zu einer Verschlechterung des Schulklimas durch eine offene Hierarchisierung der Unterrichtsgegenstände und ignoriert den Bildungsauftrag der Allgemeinbildenden höheren Schule.

Angesichts dieser Umstände besteht die partnerschaftliche und kollegiale Haltung des BÖKWE darin, den Sachverhalt in aller gebotenen Deutlichkeit aufzuzeigen und damit der Gewerkschaft die notwendigen Argumente für die Verhandlungen mit dem Ministerium im Kampf um die Anliegen der AHS zu liefern. Es ist an der Zeit, daß den Zusicherungen nun endlich von Seite der Gewerkschaft Taten folgen. Der BÖKWE ist zur tatkräftigen Unterstützung jederzeit bereit und verweist auf die zahlreichen Unterschriften aus allen Kreisen der Kollegenschaft, denn es gilt noch immer der Grundsatz, daß einmal gewerkschaftlich Erreichtes nicht aufgegeben werden darf. Es ist auch trotz gegenteiliger Beteuerung der Gewerkschaft nicht einsichtig, daß eine geringfügige Verbesserung, wie sie durch die Herabsetzung der Klassenschülerhöchstzahl auf 30 für die gesamte Kollegenschaft entsteht, gleichzeitig durch eine eklatante Verschlechterung in den Bereichen der Fremdsprachen und der Bildnerischen Erziehung erkauft werden darf.

Der BÖKWE ist der Ansicht, daß eine breitgefächerte Argumentation in Sachen Teilungszahlen fruchtbringender ist als eine, die nur die Beschäftigungspolitik im Auge hat.

Jede direkte Kontaktaufnahme mit dem Ministerium, wie sie dem BÖKWE von Ihrer Seite wiederholt nahegelegt worden ist, lehnt der BÖKWE so lange ab, als die Forderung nach gleichberechtigter Aufnahme in die Verhandlungen nicht berücksichtigt wird. (Allerdings wird der BÖKWE geeignete Maßnahmen zu ihrer Durchsetzung beraten.)

Der BÖKWE wiederholt daher seine Forderung nach Einbeziehung seiner Anliegen in die Gewerkschaftsresolution vom 10. März 1986 („Die allgemeinbildende höhere Schule“, Nr. 4, 1986, S. 103) und deren Veröffentlichung in der nächsten Nummer der „Die allgemeinbildende höhere Schule“.

Der BÖKWE hält eine Aussprache zum ehestmöglichen Termin für dringend erforderlich und erwartet umgehend einen Terminvorschlag.

Für den Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher

Prof. Mag. Heribert Jascha
1. Vorsitzender

Prof. Mag. Angelika Plank
Auslandsreferentin

Letzte Meldung:

Am 11. 11. 1986 hat ein Gespräch mit der Gewerkschaft stattgefunden. Der BÖKWE erhielt den Eindruck, daß die Gewerkschaft bereit ist, ihren jüngsten Standpunkt in Sachen Teilungszahlen, der die Bildnerische Erziehung beinhaltet (siehe auch die „Allgemeinbildende Höhere Schule“ 7/86), auch zu vertreten, zumal sie auch keine Zustimmung zum Verordnungsentwurf des Ministeriums gegeben hat. (Dieser sieht eine Herabsetzung der Teilungszahlen in den 1. lebenden Fremdsprachen auf 30 in jenen Klassen vor, in denen die gesetzliche Klassenschülerhöchstzahl 30 beträgt.) Langfristig strebt die Gewerkschaft jedoch eine Herabsetzung der Klassenschülerhöchstzahl auf 25 (die Teilungen erübrigt) an. Vorrangig für den BÖKWE war die Gleichbehandlung der Bildnerischen Erziehung mit den Fremdsprachen. Diese wurde zugesichert. In Hinkunft sind halbjährliche Gespräche geplant, um die anstehenden Probleme zu diskutieren.

Die Unterschriftenaktion vom Sommer 85 (die Resolution von Bernstein zur Teilungszahl betreffend) hat ein gutes Ergebnis gebracht. Um unserer Verhandlungsposition noch mehr Nachdruck zu verleihen, ersuchen wir alle Kollegen um kurze Unterstützungsbriefe in Sachen „Herabsetzung der Teilungszahl“. Verfolgen Sie, bitte, auch aufmerksam den Fortgang der Entwicklung in der AHS-Gewerkschaftszeitung.

Ausschreibung und Neubesetzung der Planstelle eines Leiters des Institutes für Bildnerische Erziehung an der Akademie der bildenden Künste
Sehr geehrter Herr Bundesminister!

Vorkommnisse in Zusammenhang mit der Ausschreibung der Planstelle eines Leiters des Institutes für Bildnerische Erziehung an der Akademie der bildenden Künste veranlassen uns dazu, Ihnen darüber zu berichten, unseren Standpunkt darzulegen und Sie gleichzeitig um Ihre Unterstützung in dieser Angelegenheit zu ersuchen.

Zur Vorgeschichte: O. HS-Prof. Pack, der bisherige Leiter des genannten

Institutes, hatte im Juni seine Emeritierung beantragt. Die Ausschreibung der Planstelle erfolgte am 4. 10. im Amtsblatt zur Wiener Zeitung.

Da der Ausschreibungstext nicht den Erfordernissen entsprach, beantragten die StuKo für Bildnerische Erziehung und die Hochschülerschaft eine Verlängerung der Ausschreibungsfrist unter gleichzeitiger Änderung des Ausschreibungstextes.

In der Kollegiumssitzung vom 5. 11. wurde nun die Ausschreibung neu formuliert und dem Bundesministerium zur Begutachtung übersandt. Auch dieser Ausschreibungstext ist unserer Meinung nach wiederum so ausgelegt, daß den speziellen Erfordernissen des ho. Institutes nicht genügend Rechnung getragen wird.

Zur Situation: Bedingt durch die besondere Eigenart dieser Studienrichtung (künstlerische und theoretische Ausbildung zu ungefähr gleichen Teilen) und die spezielle Organisation an der Akademie der bildenden Künste erfolgt die Ausbildung von Lehramtsstudent/innen/en wesentlich auf drei Ebenen mit unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen:

- a) künstlerisch-praktisch (in den Meisterschulen),
- b) pädagogisch (Pädagogikum an der Uni) und
- c) wissenschaftlich bzw. fachtheoretisch-didaktisch (am Institut für Kunstgeschichte bzw. am Institut für Bildnerische Erziehung).

Formal gesehen besteht also die spezielle Aufgabe des Institutes für BE zunächst darin, im zugewiesenen, fachtheoretischen und didaktischen Bereich die in den Studienvorschriften vorgeschriebenen (und im Hause nicht allgemein angebotenen) Lehrveranstaltungen durchzuführen.

Daraus folgt, daß die wichtigsten Voraussetzungen für einen Leiter dieses Institutes Qualifikationen im fachspezifisch-didaktischen oder aber im (vermittelnden) kunsttheoretischen Bereich sein müßten. In diesem Zusammenhang ist auch besonders zu berücksichtigen, daß Bewerber über die notwendige Qualifikation verfügen, um Themen für wissenschaftliche Arbeiten aus dem Fachgebiet zu stellen und diese auch zu beurteilen.

Aus diesen Gründen scheint uns der alte, wie auch der neue Ausschreibungstext nicht geeignet, die tatsächlichen Erfordernisse zum Ausdruck zu bringen.

Die ho. Hochschülerschaft fordert daher, daß bereits der Ausschreibungstext die spezifische Situation berücksichtigt.

Angesichts der Bedeutung des Institutes (immerhin sind ca. 50 % aller Studierender aus Malerei/Graphik, Bildhauerei/Medailleurkunst und Kleinplastik Lehramtsstudenten) fordern wir auch ein öffentliches Hearing mit den Bewerbern.

Erwähnt sei, daß diese Forderungen auch von einigen Professoren unterstützt werden.

Abschließend ersuchen wir Sie, alles Vertretbare zu unternehmen, daß dem Interesse der Studierenden an einer adäquaten Ausbildung Rechnung getragen wird.

An das pt. Professorenkollegium
der Hochschule der Akademie der
bildenden Künste in Wien
z. H. Herrn Rektor Magnificus
o. HS-Prof. Maximilian Melcher
Alle
Schillerplatz 3, 1010 Wien

Sehr geehrte Professoren!

Als überparteiliche Ständesvertretung aller Lehrer der „Bildnerischen Erziehung“ Österreichs sieht es der „Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher“ (BÖKWE) als seine Pflicht, zur aktuellen Frage der **Neubesetzung eines ordentlichen Hochschulprofessors und Leiter des Institutes für Bildnerische Erziehung** an der Akademie der bildenden Künste in Wien wie folgt Stellung zu nehmen:

Dieses Institut hat die bildungs- und kulturpolitisch eminent wichtige Aufgabe, die Lehrerausbildung im Fachbereich Bildnerische Erziehung an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) zu erfüllen. Ihm obliegt somit kunstpädagogische Forschung und Lehre.

Daher appelliert der BÖKWE an das wertere Professorenkollegium, über die Erwägung des künstlerischen Bezuges hinausgehend diesen kunstpädagogischen Auftrag zu würdigen und dem zuständigen Herrn Bundesminister einen hervorragenden und hochqualifizierten Kunstpädagogen mit nachweislicher Unterrichtserfahrung an einer AHS zur Berufung an dieses Institut vorzuschlagen.

Abschließend möchten wir noch darauf aufmerksam machen, daß durch die Neubesetzung des Institutes für Bildnerische Erziehung der kunstdi-

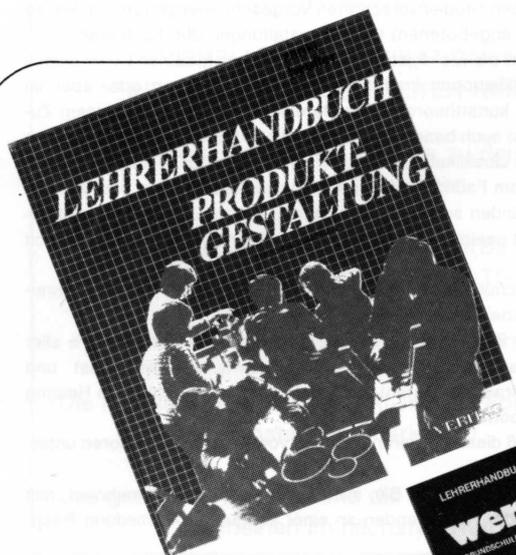
daktische Auftrag in Zukunft durch vielleicht besser ausgebildete Kunst-
erzieher — und damit durch altersadäquates Unterrichten von Kindern
und Jugendlichen auf visueller und kreativer Ebene — Wesentliches zum
Verständnis und zum Abbau der Gegensätze zwischen Kunst und Gesell-
schaft leisten könnte und sollte.

Für den Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher
mit freundlichen Grüßen
Mag. Hilde Brunner
Mag. Manfred Friedrich
Wolfgang Wiesinger

Wir gratulieren zur Ernennung zum Fachinspektor für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung:

FRAU PROF. MAG. DR. INGRID GABER
FÜR TIROL UND VORARLBERG UND

HERRN PROF. MAG. KURT CERVENKA
FÜR SALZBURG



Zankl/Heufler
PRODUKTGESTALTUNG
171 Seiten, 9 in Farbe
21x24 cm, DM 43,50
Für den Unterricht der
10- bis 15jährigen.

Produktgestaltung bringt
aktuelle Sachinformation,
methodisch-didaktische
Hinweise und erprobte
Angebote zur Unterrichts-
gestaltung. Ausführlicher
Teil zur Design-Praxis



Zankl u.a.
WERKERZIEHUNG 3+4,
Bereich Technik
250 Seiten, 27,4x21,9 cm
DM 48,--, Für den Unter-
richt der 8- bis 12jährigen.

Genauere Begriffserklärungen,
Zeitplan zu den Aufgaben,
Aufstellung der notwendigen
Materialien, ... erleichtern
die Vorbereitung des Unter-
richts.

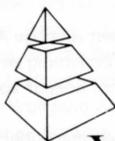
VERITAS BÜCHER FÜR WERKERZIEHUNG SIND:

- informativ
- übersichtlich
- aktuell



Hasenberger u.a.
WERKERZIEHUNG 1+2
Bereich Technik und
Textil, 136 Seiten,
27,4x21,9 cm, DM 34,--
Für den Unterricht der
6- bis 9jährigen.

Viele Unterrichtsbei-
spiele, die Lerninhalt
und Lernziel angeben.
Bei den Arbeitsaufträgen
werden verschiedene Ge-
staltungsmöglichkeiten
gezeigt.

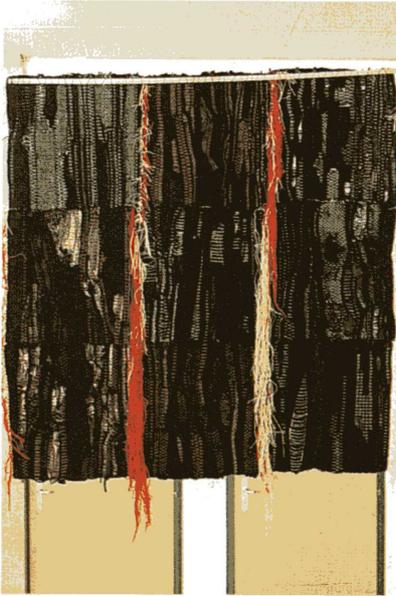


VERITAS

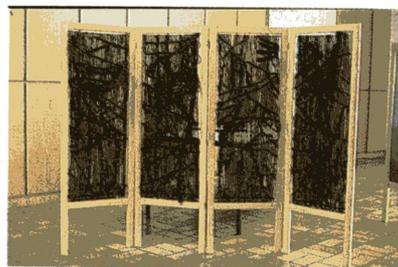
Schulbuch
Hafenstraße 1—3
A-4020 Linz

**VOM FADEN ZUR FLÄCHE —
VERÄNDERN EINES GEWEBES**

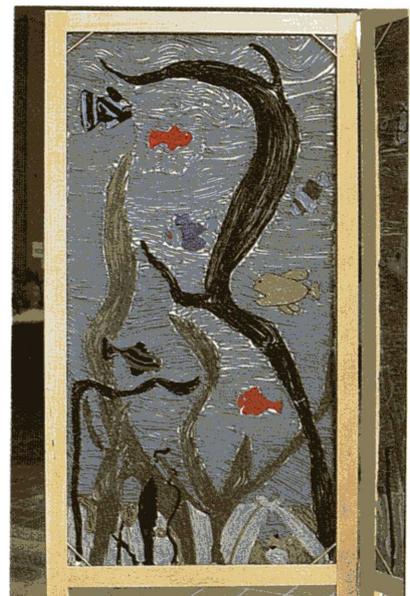
**BILDANHANG zum Beitrag „Menschen bauen — Umbaute Menschen“
Arbeiten zum „Textilen Gestalten“ (siehe Seite 13)**



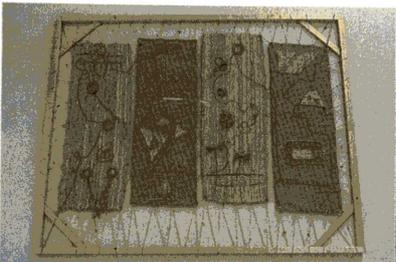
„Folie, Wolle, Krepp“ ▲
Wandbehang



„Geflecht“ ▲
Raumteiler ▲



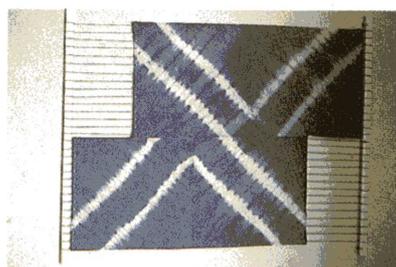
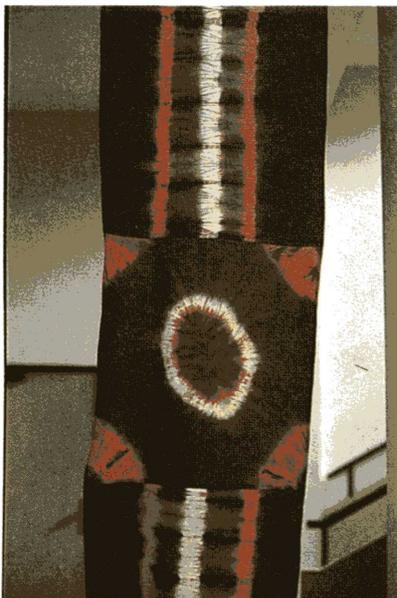
„Aquarium“ ▲
Raumteiler ▲



◀ Sackleinen gegen Seide
auswechselbare Paraventteile

**FÄRBEN VON SCHNÜREN
UND GEWEBEN**

„Fahne“ ▼
Wandbehang ▼

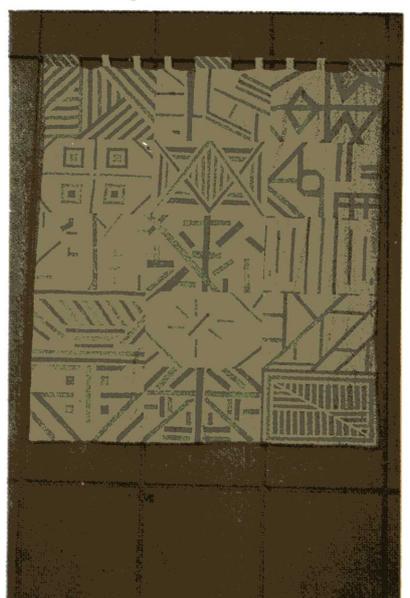


„Violett versetzt“ ▲
Wandbehang



STOFFDRUCK

„Neonblauer Streif“ ▼
Wandbehang ◀

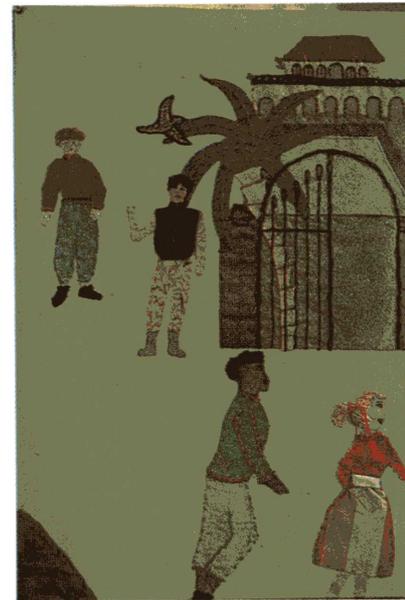
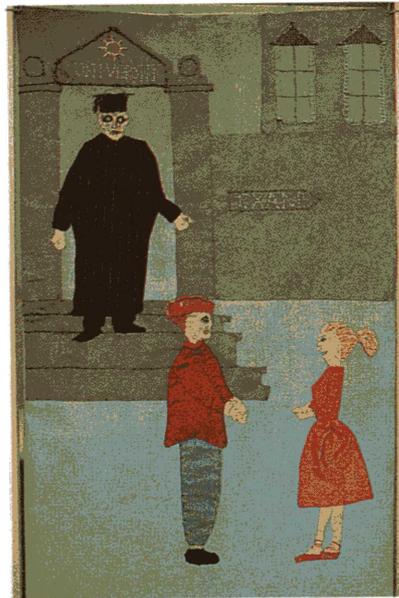
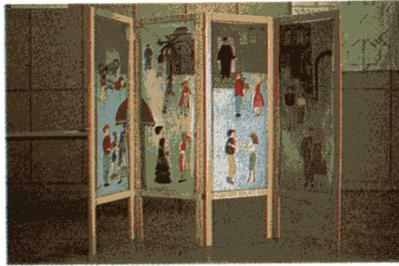


APPLIKATION

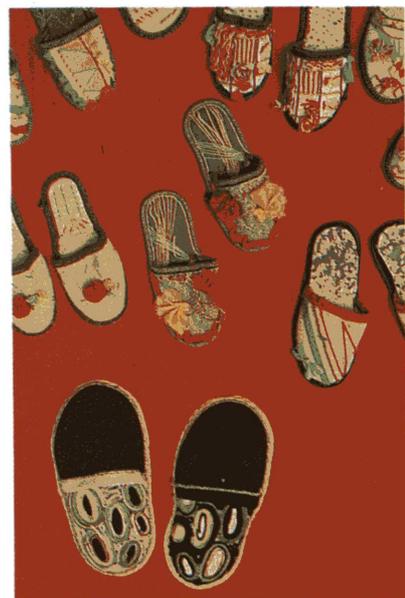
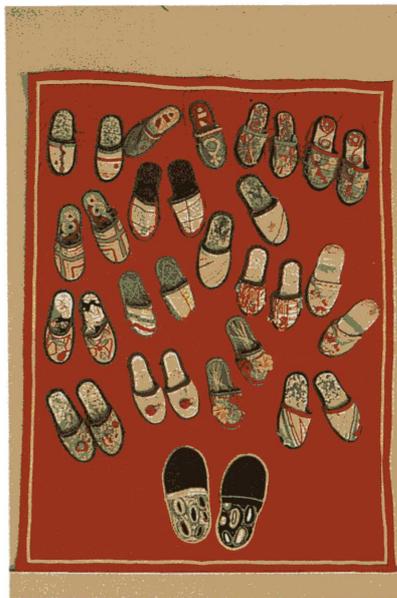
„Orientalischer Palast“
Wandbehang ▼

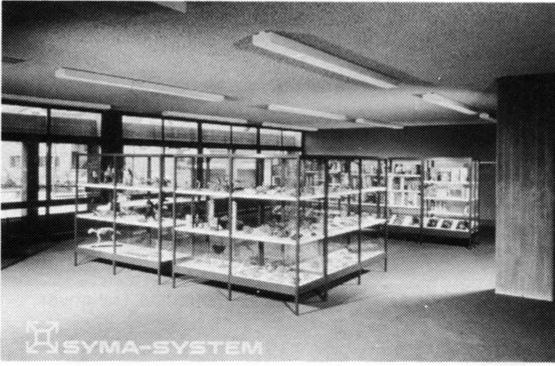


„Zauberflöte 2000“
Raumteiler



Unser „Patschertes
Projekt“
(siehe Seite 14)





Boden-, Wand- und Tischvitrinen
Sammlungsschränke
Stell- und Demonstrationswände
Informationstafeln
Anschlagkästen für Außenanwendung



SYMA-SYSTEM

A-2120 Wolkersdorf bei Wien
Industriestraße 3
Telefon: 02245/2497
Telex: 134847 syma a

Für Ihren **Modellbauunterricht** empfehlen wir Ihnen aus unserem reichhaltigen seit Jahrzehnten bewährten Programm:



Werkstoffpackungen mit Plan;
oder komplett mit Leim und Lack.



Rabatt für 10er-Packungen



Verlangen Sie unseren ausführlichen Prospekt!

Für Lehrpersonen ein Plan gratis!

FÜR FORTGESCHRITTENE
SANTA MARIA

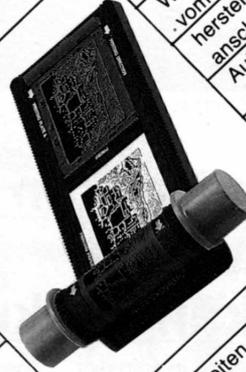


**SPERL u. CO.
NACHFOLGER p. freisinger**

Fachgeschäft für den
Auto-, Flug- u. Schiffsmodellbau
Verlag für Modellbauliteratur
Versandhandel
1040 WIEN, WIEDNER HAUPTSTR. 66
TEL.: 587 62 22

Ein Anruf oder ein
Besuch lohnt sich
SICHER!

**EMCO
Print&Design**



Mit PRINT & DESIGN kann erstmals in der Schule der Werdegang eines Mehrfarbendrucks vom Entwurf über Druckplattenherstellung bis hin zum Endprodukt anschaulich gezeigt werden. Aufgrund des sehr niedrigen Anschaffungspreises -

Schon Jugendliche ab etwa 10 Jahren können mit PRINT & DESIGN arbeiten.

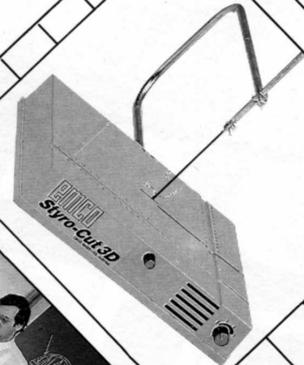
PRINT & DESIGN kostet etwa 1/5 einer herkömmlichen Hochdruck-

presse - ist die Anschaffung mehrerer Druckkästen für jede Schule wirklich erschwinglich. Besonders attraktiv ist die Möglichkeit der schulspezifischen Ausstattung. So können z. B. für jeden Schüler Zeichentafeln angeschafft werden (es kann die ganze Klasse zeichnen), für das Drucken der besten Arbeiten genügen dann wenige Druckgeräte.

5 Möglichkeiten mit P & D!

- Offsetdruck
- Linolschnitt
- Radierung
- Holzschnitt
- Lithographie

**STYRO
CUT 3D**

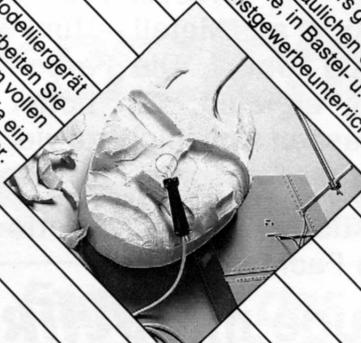


Schmelzschneidergerät für Styropor

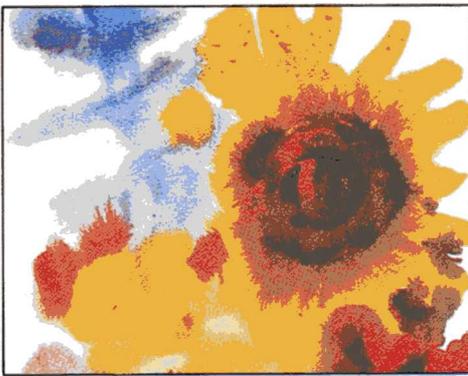


Das 1. Gerät in dieser Preisklasse mit dem man nicht nur plane Flächen schneiden kann. STYRO CUT 3D ermöglicht außerdem 3-D-Profil-Schnitte nach eigenen Ideen. Besonders geeignet ist dieses Gerät für einen anschaulichen Unterricht in darstellender Geometrie, in Bastler- u. Werkunterricht sowie für den Kunstgewerbeunterricht.

Mit dem Modelliergerät (Zubehör) arbeiten Sie Formen aus dem vollen Werkstoff wie ein Bildhauer.



EMCO MAIER & Co.
Postf. 31, 5400 Hallein



A. Hammer-Fleck, Herbststraß mit Sonnenblumen, 1973 (Ausschnitt)



Toscana



Aquarell-Malschule Hentschel, Hannover

Die neue Pelikan Studien-Aquarellfarbe 725 und dazu der Pelikan Malkurs »Aquarellmalerei«.

Ausgesuchte Pigmente in feinsten Korngröße, reine Farbtöne, hohe Farbdichte, leichte Löslichkeit im Farbnapf und sehr gute Licht-

beständigkeit – das sind die (fast selbstverständlichen) Merkmale der Sorte 725.

Das Besondere:

- Ein homogenes Farbsortiment – von Profis aus Kunst und Schule zusammengestellt.
- Jedem Malkasten liegt eine 16-seitige Anleitung bei.
- Viel Farbe fürs Geld – ohne Kompromisse bei der Verwendung hochwertiger Rohstoffe.
- Alle 24 Töne sind einzeln nachzukaufen.
- Kurzum, das Preis-Leistungs-Verhältnis ist beachtlich. Prüfen und vergleichen Sie!

Der Pelikan Malkurs Aquarellmalerei

bringt eine Fülle von Anregungen und Informationen für Einsteiger, Fortgeschrittene und Lehrer. Für Kunstunterricht und Malkurse werden gut umsetzbare didaktisch/methodische Ansätze vermittelt – 28 Seiten.

Pelikan 



Pelikan Deckfarbkasten

735 K/12, 735/12
ÖNORM A 2140

aus Kunststoff oder aus Metall – funktionsgerecht und robust. Die Farben sind leuchtend, ergiebig, von hoher Deckkraft und lassen sich leicht zu vielen neuen Farbtönen mischen.

Jetzt Sonderaktion mit Mischpalette beim Fachhandel

Mehr Freude mit **Pelikan** 

