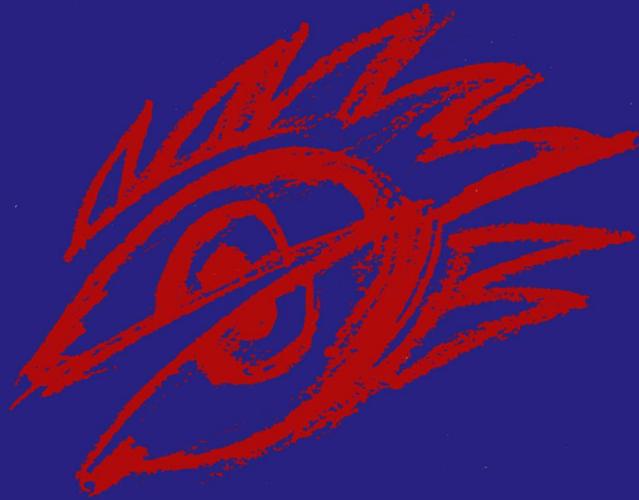


3+4/87



*Visuelle Kommunikation-
Wirklichkeit aus 2. Hand ?
Medien und Design.*

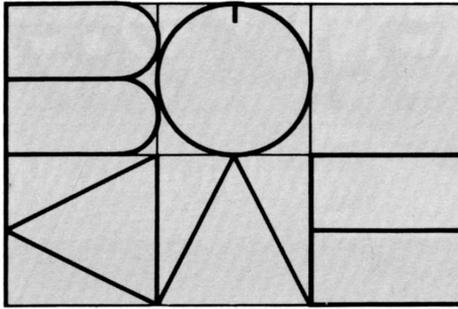
FACHTAGUNG 1987
Bund österreichischer
Kunst- und Werkerzieher



7.—10. MAI 1987 - SPITTAL/DRAU

***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 für 1988:

Mitglieder-Jahresabonnement S 160.—
Einzelbezug für Nichtmitglieder S 80.—
Jahresabonnement für Nichtmitglieder S 250.—
Studentenabonnement S 85.—

Bestellungen:

Nichtmitglieder: ÖBV-Schulbuchzentrum, 2351 Wiener Neudorf, Postfach, Telefon (0 22 36) 63 5 35 / DW 239 / Frau Hackl
BÖKWE-Mitglieder: BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle

Inserate:

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

Hersteller:

Druckerei und Zeitungshaus J. Wimmer Gesellschaft m.b.H., Promenade 23, 4020 Linz

Erklärung nach § 25 Abs. 4 Mediengesetz 1981:

Österr. Fachblatt für Bildnerische Erziehung/Werkerziehung/Textiles Gestalten und Organ des Bundes Österr. Kunst- und Werkerzieher.

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.

BUNDESVORSTAND

1. Vorsitzender:	HD OSR Wolfgang Wiesinger
2. Vorsitzende:	Prof. Mag. Ingrid Pohl
1. Ehrenvorsitzender:	Hofrat Mag. art. Adolf Degenhardt
Präsidium:	
1. Vertreter der Landesvorsitzenden:	HD OSR Wolfgang Wiesinger
2. Vertreter der Landesvorsitzenden:	Prof. Mag. Heribert Jascha
Generalsekretär:	HD Karlheinz Schönswetter
Finanzreferent:	Prof. Mag. Bernhard Kittel
APS-Sektionsleiter:	HD OSR Helmut Schäfer
AHS-Sektionsleiter:	Prof. Mag. Ingrid Pohl
1. Vorsitzende der Redaktion:	Prof. Mag. Hilde Brunner
Vertreter der Fachinspektoren:	FI Prof. Mag. Heribert Mader
	FI OStR Prof. Mag. Gustav Otte

Landesvorsitzende:

B:	dzt. unbesetzt
K:	Prof. Mag. Fritz Rathke
NÖ:	HD SR Hans Gramm
OÖ:	Prof. Mag. Oswald Miedl
S:	HD OSR Wolfgang Wiesinger
St:	HL Rainer Blaschke
T:	HD OSR Helmut Schäfer
V:	Prof. Mag. Dieter Profeld
W:	Prof. Mag. Heribert Jascha

Landesgeschäftsstellenleiter

Burgenland:	Steiermark:
HL Josef Mad (prov.)	HL Maria Theresia Blaschke
Wiener Straße 26	Gartengasse 2
7000 Eisenstadt	8141 Unterpremstätten
Kärnten:	0 31 36 / 42 10
HL Johanna Krainer	Tirol:
Beethovenstraße 10	HOL Toni Höck
9523 Landskron	Hauptschule I
0 42 42 / 43 10 64	6060 Absam
Niederösterreich:	0 52 23 / 76 71
Mag. Leopold Schober	Vorarlberg:
2630 Buchbach 88	Hans Dünser
0 26 30 / 51 46	Schulgasse 27
Oberösterreich:	6850 Dornbirn
HD Karlheinz Schönswetter	0 55 72 / 67 5 13
5120 St. Pantaleon 67	Wien:
0 62 77 / 445 (Schule)	Prof. Mag. Wolf A. Mantler
Salzburg:	Böcklinstraße 88/11
HL Gabriele Delahaj	1020 Wien
Georgenberg 199/30	0 22 2 / 73 97 244
5431 Kuchl	
0 62 44 / 65 92	

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

REDAKTIONELLES

Redaktionsteam

Prof. Mag. Hilde Brunner, Wien
Prof. Miel Delahaj

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 × 12 cm), Drucke (aber keine aus Zeitungen mit einem groben Raster), Originale (aber möglichst keine mit zarter Bleistiftzeichnung)

Farbe: Originale, Mindestgröße 9 × 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

Bildnerische Erziehung:

Hauptreferat:

Prof. Dr. Axel von Criegern:

„Bildsprachen und Medienerziehung“

Referate:

Prof. Johann Denker:

„Didaktische Überlegungen zur Mitteilungsfunktion von Bildern“

Prof. Dr. Max Kläger:

„Zur Aktualität der Schriftgeschichte“

Prof. Mag. Jörg Czuray:

„Die Fotomontage als bildhafte Verdichtung von Gedanken“

Workshops:

Prof. Dr. Axel von Criegern:

„Bilder im Test“

Mag. Peter Putz:

„Aspekte der Arbeit mit Medien im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des Trickfilms“

Mag. Hubert Sielecki:

„Der Trickfilm als künstlerisches Medium“

Arbeitsbeispiele aus der Meisterklasse Lassnig

Werkerziehung:

Hauptreferat:

Prof. Bernd Löbach:

„Ökologische Aspekte der Massenproduktkultur als Thema im Kunstunterricht“

Referate:

Dipl.-Ing. Gerhard Heufler:

„Der Designprozeß als Modell für den kreativen Werkunterricht“

Dr. Wolfgang Swoboda:

„Das Österreichische Institut für Formgebung — ein Partner für den Kunst- und Werkerzieher“

Workshops:

Prof. Mag. Christian Perrelli:

„Projektgruppe Design am Beispiel Beleuchtungskörper“

Prof. Mag. Hadwig Kräutler:

„Gegenständliches und Symbolisches“

Museumspädagogik am Beispiel des Bezirksheimatmuseums Spittal/Drau

Textiles Gestalten:

Hauptveranstaltung:

Eröffnung der Ausstellung von Arbeiten der Studierenden des Institutes für „Textiles Gestalten“ an der Akademie der Bildenden Künste in Wien — Galerie Porcia

Referate:

Beispiele aus Kunst und Schule

Prof. Mag. Brigitte Leben:

„Mode und Modeverhalten“

Prof. Mag. Brigitte Simma:

„Die Umwelt und ihr Einfluß auf die Gestaltungsarbeit im Textilverricht“

Mag. Edda Seidl-Reiter:

„Textopia — Alles ist Weben“

Workshops:

Prof. Mag. Brigitte Simma:

„Porcia — ganz weich, ganz nah“

Das Umweltthema als Grundlage persönlicher Arbeitsversuche

Prof. Mag. Eveline Bischof:

Führung durch die Textilausstellung

AUTORENSPIEGEL 3/87

Eveline Bischof, geb. 1943, Lehramtsstudium für BE und TG bei Prof. Eckert und Prof. Schulz an der Akademie der Bildenden Künste in Wien, Diplom für Malerei. Seit 1976 als Kunst- und Werkerzieher an einer Wiener AHS tätig, ab 1979 Lehrbeauftragte am Institut für Textiles Gestalten. 1983 Einzelausstellung (Malerei) in der Wiener Secession.

Axel von Criegern, geb. 1939 in Berlin, Ausbildung an der Stuttgarter Kunstakademie (Kunsterziehung und Freie Grafik) und an der Technischen Universität (Politik, Geschichte), weiters Studium der Kunstgeschichte, Archäologie und Politik in Tübingen mit Promotion zum Dr. phil. Lehraufträge für Kunstdidaktik, Kunstpädagogik und Ästhetische Erziehung an deutschen Universitäten und Kunsthochschulen, Visiting lecturers an der Valparaiso University, Ind., USA. Beteiligung an zahlreichen Einzel- und Gruppenausstellungen, Autor und Gestalter zahlreicher Bücher.

Jörg Czuray, geb. 1947 in Oberdrauburg/Kärnten, Lehramtsstudium (BE/WE) an der Akademie der Bildenden Künste, Wien und an der Universität Wien. Als Kunsterzieher an einer Wiener AHS tätig, sowie in der Lehrerfortbildung am Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Lehrbeauftragter für Schulpraxis an der Akademie der Bildenden Künste, Wien.

Johann Denker, geb. 1931 in Bremen, Lehre und Tätigkeit als Indu-

striekaufmann, später Studium an der PH Oldenburg mit Ausbildung zum Volksschullehrer mit anschließender Unterrichtstätigkeit. Danach Lehrtätigkeit an der PH Oldenburg, später an der Universität Oldenburg als Assistent und Akademischer Rat tätig, wo auch die Ernennung zum Professor erfolgt. Mehrere Buchpublikationen und didaktische Ausstellungen in Deutschland und Österreich.

Gerhard Heufler, geb. 1945, lebt als freiberuflicher Produktdesigner in Graz, Schwerpunkt: technisch orientiertes Design. Lehrbeauftragter für Design an der TH Graz sowie am Mozarteum Salzburg im Bereich Kunst- und Werkerziehung. CO-Autor des „Lehrerhandbuch Produktgestaltung“ und anderer Fachpublikationen. Zahlreiche Designauszeichnungen u. a. zwei Staatspreise für „Gute Form“.

Max Kläger, Studium an der Akademie der Bildenden Künste und an der Universität München, Staatsexamina, Magisterium und Promotion zum Dr. phil. Assistent an der Universität von Minnesota, USA, Lehrer an bayrischen Gymnasien, Prof. für Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg.

Künstlerische Tätigkeit in den Bereichen Druckgrafik, Plakat und Schrift. Buchveröffentlichungen und Forschungsschwerpunkte auf den Gebieten der Psychologie und Morphologie der Kinderzeichnung, sowie Kunst geistig Behinderter. Mitarbeiter in der Lehrer- und Erwachsenenfortbildung.

Hadwig Kräutler, geb. 1949 in Dornbirn, Studium an der Akademie der Bildenden Künste und an der Universität Wien. Lehramt für BE und TG sowie Englisch. Studienaufenthalte in den USA, Großbritannien, BRD, Frankreich und der Schweiz. Studium der Museumskunde/Museumspädagogik an der Universität Leicester, GB, Abschluß mit Master of Arts/Museum studies (1984). Praxis an Museen in Österreich, Großbritannien und der BRD, seit September 1985 im Pädagogischen Dienst der Bundesmuseen tätig.

Brigitte Leben, geb. 1954 in Weitensfeld/Kärnten, Studium an der Universität Salzburg (Kunstgeschichte und Geschichte) und an der Hochschule Mozarteum (Bühnenbild und Textiles Gestalten). Lehrtätigkeit am BG III Salzburg und am Mozarteum, Abteilung IX, Kunsterziehung, Leiterin der ARGE Textiles Gestalten in Salzburg.

Bernd Löbach, geb. 1941 in Wuppertal, Studium des Industrial-Design an der Werkkunstschule in Wuppertal, Tätigkeit als ID bei Brown-Boveri & Cie. in Mannheim, Dozent für ID an der Werkkunstschule Bielefeld, Studium der Soziologie an der Universität Bielefeld. Zur Zeit Professor für Industrial-Design an der Hochschule für Bildende Künste in Braunschweig. Zahlreiche Veröffentlichungen zum Themenbereich Design.

Christian Perrelli, geb. 1950 in Schärding am Inn, Studium der Malerei an der Akademie der Bildenden Künste, Wien. Zahlreiche Studienreisen nach Nordafrika, in den mittleren Osten, Australien und Brasilien. Lehramtsprüfung und Eintritt in den Schuldienst. Mehrere Ausstellungen, darunter auch in der Wiener Secession. Entwürfe für Einrichtungsgegenstände und Gebrauchsluchten mit diversen Einzelanfertigungen. Nach weiteren Reisen nach Brasilien und durch Südamerika Plastiken mit brasilianischen Naturmaterialien. Daneben Design-Auftragsarbeiten. Seit 1986 Lehrauftrag an der Hochschule für Angewandte Kunst, Wien für „künstlerische Perspektive“ und „Geometrisches Skizzieren“.

Peter Putz, geb. 1954 in Ebensee/OÖ., Studium an der Hochschule für Angewandte Kunst, Wien, Auslandsstipendium für Grafik in Polen, dort vornehmlich Arbeit an Animationsfilmen. Preise beim Filmfestival von Bydgoszcz und beim Internationalen Kurzfilmfestival in Linz 1978. Tätigkeit als Kunsterzieher und Grafiker. Seit 1984 Lehrbeauftragter für Film und Trickfilm an der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt.

Edda Seidl-Reiter, geb. 1940 in Wien, Studium an der Akademie für Angewandte Kunst, Wien, Diplom, Lehrauftrag an der Bundes-, Lehr- und Versuchsanstalt für Textilindustrie, Wien, Auslandsaufenthalte und zahlreiche Ausstellungsbeteiligungen Organisation der Wanderausstellung „contemporary textile art from Austria“ durch Amerika, Mitbegründerin der Internationalen Aktionsgemeinschaft bildender Künstlerinnen, Wien. Auszeichnung mit dem Theodor-Körner-Preis, Verfasserin des Textopia-Manifestes.

Hubert Sielecki, schuf bis 1982 diverse Trickfilme, die hier weiter nicht erwähnt werden. Filmografie nach 1982: „Countdown“, Zeichentrickfilm, 16 mm, Farbe, EA: April 1982, 2'30"; „Die Suppe“, Realtrickfilm, 16 mm, Farbe, 2'30", EA: Februar 1983; „Nachrichten“, Zeichentrickfilm, 16 mm, Farbe, 2'30", EA: September 1983; „Festival“, Zeichentrickfilm, 16 mm, Farbe, 4'10", EA: März 1985

Vorführungen: bei den Österreichischen Filmtagen in Kapfenberg, im Österreichischen Kulturinstitut in Rom, bei den Österreichischen Filmtagen in Wels, 2. Internat. Trickfilmtage in Stuttgart, ORF-Fernsehen, Stadtkino Wien und an vielen anderen Orten.

Preise: Kodak-Förderpreis, Publikumspreis bei 2. Int. Trickfilmtagen in Stuttgart, Special-Award of Video-Bulletin beim Welt-Festival des Animationsfilms in Zagreb, u. v. a.

Brigitte Simma, geb. 1947 in Wiener Neustadt, nach der Matura Absolvierung der Sozialakademie und Mitarbeit in der Bewährungshilfe. Danach Studium an der Akademie der Bildenden Künste Wien (Werkerziehung und Textiles Gestalten), Kunsterzieherin an einer Wiener AHS, mit zunehmendem Schwerpunkt auf dem textilen Sektor. Seit zwei Jahren Lehrbeauftragte am Institut für Textiles Gestalten an der Akademie der Bildenden Künste und Betreuungslehrer für Werkerziehung Mädchen. Textile Auftragsarbeiten und Ausstellung in Wien.

Wolfgang Swoboda, geboren 1944 in Wien, Studium an der juristischen Fakultät der Uni Wien, Eintritt in die Wiener Handelskammer. In den letzten Jahren hauptsächlich im Bereich der Wirtschaftsförderung tätig. In diesen Zeitraum fallen auch erste Kontakte mit Industrial-Design. Sieht es als Hauptaufgabe an, Verständnis bei allen Beteiligten (Designer, Unternehmer, öffentliche Hand, Konsument) für die komplexe Problematik des ID in der Gesellschaft hervorzuheben. Seit 1984 als Geschäftsführer des ÖIF (Österreichischen Instituts für Formgebung) tätig, betreut in der Wiener Handelskammer als Sektionsgeschäftsführer die Sektion Industrie.

BILDERISCHE ERZIEHUNG		WERKERZIEHUNG		TEXTILES GESTALTEN	
DONNERSTAG, 7. MAI	13.00 Uhr 19.00 Uhr	BÖKWE-Bundesvollversammlung im Stadtsaal Empfang der BÖKWE-Delegierten beim Herrn Landeshaupmann von Kärnten Leopold Wagner	18.00 Uhr	ERÖFFNUNG DER AUSSTELLUNG von Arbeiten der Studierenden des Institutes für »Textiles Gestalten« an der Akademie der Bildenden Künste in Wien — Galerie Porcia	
Freitag, 8. Mai	ab 7.30 Uhr	Einiab: Ausgabe der Tagungsausweise und Tagungsmappen, Stadtsaal 8.30 Uhr Eröffnung der Fachtagung im Stadtsaal 10.00 Uhr Prof. Dr. Axel von CRIEGERN: »Bildsprachen und Medienerziehung« 11.00 Uhr Prof. Bernd LÖBACH: »Ökologische Aspekte der Massenproduktkultur als Thema im Kunstunterricht« Mittagspause gleichzeitig 14.30—18.00 Uhr Arbeitsgruppen und workshops Prof. Bernd LÖBACH: »Arbeitsgruppe zu den ökologischen Aspekten der Massenproduktkultur« Prof. Mag. Christian PERRELLI: »Projektgruppe Design am Beispiel Beleuchtungskörper« Prof. Mag. Hadwig KRÄUTLER: »Gegenständliches und Symbolisches« Museumpädagogik am Beispiel des Bezirksheimatmuseums Spital/Drau 20.00 Uhr »Ein Abend mit Pantolino« Pantomime, im Stadtsaal		Prof. Mag. Brigitte LEBEN: »Textilkation im Stadtpark« Prof. Mag. Eveline BISCHOF: Führung durch die Textilausstellung Betreuung - Information - Diskussion	
	9.00 Uhr 10.00 Uhr 11.00 Uhr 12.00 Uhr	Prof. Mag. Max AUFISCHER: »Fotografie und ihre Anwendung in der Schule« praktische Durchführung und reflektorische Betrachtung Prof. Mag. Johannes LHOTKA: »Workshop Computerkunst - der Computer im Kunstunterricht« Mag. Peter PUTZ: »Aspekte der Arbeit mit Medien im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des Trickfilms« Mag. Hubert SIELECKI: »Der Trickfilm als künstlerisches Medium« Arbeitsbeispiele aus der Meisterklasse Lassng Dr. Günther STOTZ: »Kommunikation und Medien — wir experimentieren« Ronald Patrick VAUGHAN: »Video zum Angreifen — aus der Sicht des Produzenten«	9.00 Uhr Dipl.-Ing. Gerhard HEUFLER: »Der Designprozess als Modell für den kreativen Werkunterricht« 10.00 Uhr Prof. Mag. Ernst BERANEK: »Erfahrungen als Industrial-Designer« 11.00 Uhr Dr. Wolfgang SWOBODA: »Das Österreichische Institut für Formgebung — ein Partner für den Kunst- und Werkzeihler« 12.00 Uhr Prof. Mag. Johannes LHOTKA: »Computer überall — auch im Werkunterricht?« Mittagspause gleichzeitig 14.30—18.00 Uhr Arbeitsgruppen und workshops Prof. Mag. Ernst BERANEK: »Konstruktive Objekte aus Weilpappe« Dipl.-Ing. Gerhard HEUFLER: »Arbeitsgruppe Produktgestaltung« Prof. Mag. Hadwig KRÄUTLER: »Gegenständliches und Symbolisches« II Prof. Mag. Johannes LHOTKA: »Computerunterstützter Werkunterricht« (CAD, CAM, Robotics, Steuern, Regeln) Dr. Wolfgang SWOBODA: »Entwicklung von Strategien zur Designinformation an Schulen in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Institut für Formgebung«	9.00 Uhr Prof. Mag. Brigitte SIMMA: »Die Umwelt und ihr Einfluß auf die Gestaltungsarbeit im Textillunterricht« Beispiele aus Kunst und Schule 10.00 Uhr Prof. Mag. Brigitte LEBEN: »Mode und Modeverhalten« 11.00 Uhr Mag. Edda SEIDL-REITER: »Textopia — Alles ist Weben«	Prof. Mag. Eveline BISCHOF: Führung durch die Textilausstellung Betreuung - Information - Diskussion Mag. Edda SEIDL-REITER: »Textile Aktionen« Prof. Mag. Brigitte SIMMA: »Porcia - ganz nah - ganz weich« Das Umweltthema als Grundlage persönlicher Arbeitsversuche
SAMSTAG, 9. MAI	9.00 Uhr 10.00 Uhr 11.00 Uhr	Prof. Johann DENKER: »Didaktische Überlegungen zur Mitteilungsfunktion von Bildern« 10.00 Uhr Prof. Dr. Max KLÄGER: »Zur Aktualität von Schriftgeschichte« 11.00 Uhr Prof. Mag. Jörg CZURAY: »Die Fotomontage als bildhafte Verdichtung von Gedanken«	9.00 Uhr 10.00 Uhr 11.00 Uhr 12.00 Uhr	Prof. Mag. Max AUFISCHER: »Fotografie und ihre Anwendung in der Schule« praktische Durchführung und reflektorische Betrachtung Prof. Mag. Johannes LHOTKA: »Workshop Computerkunst - der Computer im Kunstunterricht« Mag. Peter PUTZ: »Aspekte der Arbeit mit Medien im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des Trickfilms« Mag. Hubert SIELECKI: »Der Trickfilm als künstlerisches Medium« Arbeitsbeispiele aus der Meisterklasse Lassng Dr. Günther STOTZ: »Kommunikation und Medien — wir experimentieren« Ronald Patrick VAUGHAN: »Video zum Angreifen — aus der Sicht des Produzenten«	9.00 Uhr Prof. Mag. Brigitte SIMMA: »Die Umwelt und ihr Einfluß auf die Gestaltungsarbeit im Textillunterricht« Beispiele aus Kunst und Schule 10.00 Uhr Prof. Mag. Brigitte LEBEN: »Mode und Modeverhalten« 11.00 Uhr Mag. Edda SEIDL-REITER: »Textopia — Alles ist Weben«
	gleichzeitig	Prof. Dr. Axel von CRIEGERN: »Bilder im Test - Fabellustationen im Urteil von Kindern und Erwachsenen« Prof. Mag. Jörg CZURAY: »Argumentieren mit Bildern — Die Tonbildschau als Unterrichtsprojekt« Prof. Johann DENKER: »Bilder informieren — aber wie?« Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsverfahren Prof. Dr. Max KLÄGER: »Übungen zum Ausdruckswert von Schrift« Pantolino: Pantomimeworkshop	gleichzeitig 14.30—18.00 Uhr Arbeitsgruppen und workshops Prof. Mag. Ernst BERANEK: »Konstruktive Objekte aus Weilpappe« Dipl.-Ing. Gerhard HEUFLER: »Arbeitsgruppe Produktgestaltung« Prof. Mag. Hadwig KRÄUTLER: »Gegenständliches und Symbolisches« II Prof. Mag. Johannes LHOTKA: »Computerunterstützter Werkunterricht« (CAD, CAM, Robotics, Steuern, Regeln) Dr. Wolfgang SWOBODA: »Entwicklung von Strategien zur Designinformation an Schulen in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Institut für Formgebung«	Prof. Mag. Eveline BISCHOF: Führung durch die Textilausstellung Betreuung - Information - Diskussion Mag. Edda SEIDL-REITER: »Textile Aktionen« Prof. Mag. Brigitte SIMMA: »Porcia - ganz nah - ganz weich« Das Umweltthema als Grundlage persönlicher Arbeitsversuche	
SONNTAG, 10. MAI	10.00 Uhr 14.00 Uhr ca. 18.00 Uhr	»Podiumsdiskussion« im Stadtsaal Mittagspause 14.00 Uhr Exkursionen und Führungen (nähere Angaben am Beginn der Tagung - Information) ca. 18.00 Uhr Ende der Fachtagung	10.00 Uhr 14.00 Uhr ca. 18.00 Uhr	ERÖFFNUNG DER AUSSTELLUNG von Arbeiten der Studierenden des Institutes für »Textiles Gestalten« an der Akademie der Bildenden Künste in Wien — Galerie Porcia	

Sehr verehrte Damen und Herren, werte Kolleginnen und Kollegen!

Gestatten Sie mir als Hauptverantwortlichen für die Organisation am Beginn dieses Tagungsberichtes all jenen Persönlichkeiten und Institutionen namens der BÖKWE-Landesgruppe Kärnten Dank zu sagen, die durch ihr Engagement maßgeblich am Zustandekommen und an der Durchführung der Fachtagung 1987 in Spittal an der Drau beteiligt waren.

Gerade in Zeiten wie diesen, wo Sparen zu den obersten Geboten zählt, ist die Finanzierung und damit die wesentliche Grundlage eines derartigen Unternehmens keineswegs eine Selbstverständlichkeit, vielmehr stellt sie teilweise ein nahezu unüberwindbares Problem dar; umsomehr gebührt all jenen besonderer Dank, die durch ihre persönliche Unterstützung zur Problemlösung beigetragen haben.

Hier danken wir vor allem den zahlreichen, ehrlichen Tagungsteilnehmern, die mit der Entrichtung ihrer Tagungsgebühr zur Abdeckung der Kosten beigetragen haben.

Für großzügige finanzielle Unterstützung und Sachleistungen danken wir:

dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport,

dem Pädagogischen Institut des Bundes in Kärnten,

dem Land Kärnten, Abteilung Schulwesen,

der Stadtgemeinde Spittal an der Drau,

der Akademie der Bildenden Künste, Wien,

dem Raiffeisenverband Kärnten,

der Firma Pelikan und

dem Österreichischen Institut für Formgebung, Wien.

Wir danken allen Referenten, die mit ihren interessanten und qualifizierten Referaten und Vorträgen sowie der Leitung der einzelnen Arbeitsgruppen und Workshops wesentlich zum Erfolg und — hoffentlich für viele — ertragreichen Verlauf der Veranstaltung beigetragen haben.

Wir danken dem ORF-Landesstudio Kärnten und der Presse für die umfangreiche und informative Berichterstattung. Ein herzliches „Dankeschön“ für die enorm wichtige moralische Unterstützung und tatkräftige Mithilfe vor und während der Tagung an:

Frau Bundesminister Dr. Hilde Hawlicek

Herrn Sektionschef Mag. Leo Leitner, BMfUKS,

Herrn Dr. Werner Hartmann, Abt. Bildende Kunst des BMfUKS,

Herrn Leopold Wagner, Landeshauptmann von Kärnten,

Herrn Prof. Mag. Gerhard Schäffer, Bildungssprecher der ÖVP,

Herrn Hofrat Karl Kircher, Präsident des Landesschulrates für Kärnten,

Herrn Prof. Mag. Hans Isop, Leiter des PI-Kärnten,

Herrn Direktor Hellmuth Drewes, Bürgermeister der Stadt Spittal,

Herrn Ök.-Rat Herbert Bacher, Obmann des Raiffeisenverbandes Kärnten,

Herrn Prof. Josef Schulz, Vorstand des Institutes für Textiles Gestalten,

Herrn Fraunhofer, Marketingabteilung der Firma Pelikan-Austria,

Herrn Dr. Wolfgang Swoboda, Österr. Institut für Formgebung, Wien,

Herrn Chefredakteur Helmut Feucht, Aktueller Dienst, ORF Kärnten,

Herrn Dr. Hartmuth Prasch, Bezirksheimatmuseum Spittal/Drau,

den Fachinspektoren für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung,

Herrn Hofrat Adolf Degenhardt, Herrn Oberstudienrat Gustav Otte,

Herrn Mag. Heribert Mader und Herrn Mag. Kurt Cervenka,

den überaus konstruktiven Mitgliedern des Bundesvorstandes, Mag. Hilde Brunner,

Mag. Manfred Friedrich, Mag. Heribert Jascha,

den hilfreichen Kollegen Mag. Heide Ruttner und Oskar Luksic,

Frau Direktor Sieglinde Paulitsch und den Damen des Fremdenverkehrsamtes Spittal sowie dem hilfreichen Ehepaar Riebold,

meinen engsten Freunden und Mitarbeitern,

meinem Direktor, Dr. Wolfgang Gauglhofer, und

meiner Frau Irene.

Ich wünsche bereits heute der Landesgruppe des BÖKWE, die die Fachtagung 1990 veranstalten wird, für die anstehende Organisation und Durchführung eine möglichst streßfreie Vorbereitungsphase, optimale Verbindungen zur Wirtschaft und damit zu den Finanzen, eine weitgehend störungsfreie Kommunikation mit allen maßgeblichen Stellen, ein hohes Maß an Solidarität und Hilfsbereitschaft sowohl innerhalb der eigenen Landesgruppe als auch des Gesamtbundes, ein Minimum an Mißgunst und Kantönligeist, einfach viel Kraft und Ausdauer für die Realisierung, damit schlußendlich der Sache an sich, nämlich einer gedeihlichen Entwicklung der „musischen Fächer“ an den Schulen Österreichs, womit jedem Fachkollegen, den Schülern und in weiterer Folge der Gesellschaft gedient wäre.

Mag. Fritz Rathke

1. Landesvorsitzender Landesgruppe Kärnten

Sehr geehrte Damen und Herren, Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Als Vorsitzender des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher möchte ich an Sie, die Sie hier im Stadtsaal so zahlreich erschienen sind, einige Worte richten.

Mein Dank gilt in erster Linie der Landesgruppe Kärnten, besonders ihrem Vorsitzenden, meinem Freund und Kollegen Mag. Fritz Rathke, der die mühevollen Arbeit der Organisation dieser Fachtagung leistete und alle Hindernisse aus dem Weg räumen konnte. Ich danke dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, das die Tagung unterstützt und als gesamtösterreichische Fortbildungsveranstaltung anerkennt.

Durch eine ganze Reihe interessanter Fachreferate und Beiträge bedeutender und qualifizierter Referenten — auch aus dem Ausland — sowie durch Workshops und Aktionen soll eine Standortbestimmung unserer Fächer möglich werden, sowohl innerhalb des gesamten Schulwesens als auch in bezug auf Bildungspolitik und Gesellschaft. Die seit Jahren immer wieder diskutierte Schulreform hat auch für den Bereich der kulturell-kreativen Unterrichtsfächer entscheidende Impulse gebracht. Permanent steht daher der BÖKWE in Verhandlungen mit den zuständigen Behörden, um konkrete Verbesserungen — wie Senkung der Teilungszahlen, Angleichung der Lehrverpflichtung, Koedukation in beiden Werkerziehungsfächern ohne Stundenverlust, positive Auswertung der Oberstufenschulversuche — durchzusetzen bzw. drohende Verschlechterungen wie Stundenreduzierungen u. ä. zu verhindern.

Leider müssen wir gerade jetzt erfahren, daß eine Reduktion der bildnerischen Erziehung in der 3. und 4. Klasse Hauptschule überlegt wird. Es ist jedoch nicht einzusehen, daß bei Neuerungen in den Stundentafeln immer unsere Fächer erhalten sollen! Ich meine daher, daß der pädagogische Auftrag zur bildnerischen Erziehung und zur Werkerziehung (bzw. dem Textilen Gestalten), also zur „Musisch-kreativen Bildung“, nicht nur von der Schule allein erfüllt werden kann, sondern auch an die Gesellschaft zu richten ist.

Zum Tagungsthema „Visuelle Kommunikation — Wirklichkeit aus zweiter Hand? Medien und Design“, das ja alle angeht, möchte ich im folgenden Herrn Dr. Christian H. Ehalt, Lektor an der Universität Wien und Erwachsenenbildner im BÖKWE, zitieren. Seine Gedanken zum Problembereich Kultur und ästhetische und kulturelle Bildung sollen Ihnen als Einstieg zu dieser Fachtagung dienen:

Kunst nähert sich immer mehr der Ästhetik des Alltäglichen an und löst sich schließlich in dieser auf; umgekehrt werden Alltag und Alltäglichkeit immer stärker einem Ästhetisierungsprozeß unterworfen. Diese Entwicklung hat auch einen Aspekt von Demokratisierung: Das Nasenrumpfen derer, die meinen, daß Kultur zu gut für alle sei, hat an Popularität verloren; Kulturpolitiker beginnen zu erkennen, daß „Demokratisierung der Kultur“ nicht nur den Versuch bedeuten kann, die „große Kunst“ und die „hohe Kultur“ zu popularisieren, und auch Profis in Sachen bildnerischer Kreativität wie der amerikanische Prozeßkünstler Rafael Ferrer konstatieren, daß es keine Kluft zwischen der Kunst und dem Leben geben kann („there is no ‚gap‘ between art and life“). Die Relevanz musisch-kultureller Bildung, verstanden als Orientierungs- und Handlungshilfe in einer gestalteten Umwelt, ist gewachsen, ohne daß diese Tatsache einen adäquaten Niederschlag im Bewußtsein der Öffentlichkeit, in der Ausbildung der Kunstpädagogen und in der Praxis der verschiedenen Bildungsinstitutionen gefunden hätte. Dabei findet sich die Schule im Vergleich mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen noch in einer weit besseren Situation. So fordern Lehrpläne (und Unterrichtsmodelle der Schulversuche) nicht nur ein Eingehen auf „Funktion und Bedeutung der bildenden Kunst“, sondern auch eine Auseinandersetzung mit „Struktur und Funktion von Massenmedien“, mit den „Problemen des Wohnens, des Designs und der Umweltgestaltung“ und im Zusammenhang damit eine Erör-

terung des „Zusammenwirkens von Formvorstellung und Zweckbestimmung“. Auch der didaktische Anspruch ist — zumindest auf dem Reißbrett der Kunstpädagogik — gewachsen. So gibt Hartmut v. Hentig folgende Grobziele der „ästhetischen Erziehung“ an:

- Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene
- Fähigkeit, die Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren, zu verändern
- Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Wahrnehmung

Die Praxis musisch-kultureller Erziehung ist von der Realisierung dieser Forderungen weit entfernt. Während jedoch die Schule von den Lehrplänen her einen den oben genannten Hentigschen Lernzielen entsprechenden Unterricht zumindest möglich macht, fehlt es in der Erwachsenenbildung — sieht man von einigen richtungsweisenden Versuchen ab (z. B. Museumspädagogik) — an einer vergleichbaren Neuorientierung. Die interne Struktur des Fachbereichs der Erwachsenenbildung steckt ebenso in den Anfängen wie die Integration von emanzipatorischen Lernzielen in kreativ-gestalterischen Kursen, wo zumeist nur Arbeitstechniken vermittelt werden. Die Schwierigkeit, einen brauchbaren Kunstunterricht, der an den realen Betroffenheiten und der ästhetischen Praxis der Lernenden anknüpft, zu realisieren, hat meiner Auffassung nach zwei Gründe, die miteinander eng verknüpft sind:

- Da ist einerseits die durch die Medien ständig reproduzierte Herrschaft des „Hochkulturbegriffs“, in dessen Zentrum „das Kunstwerk“ steht, die vom „genialen Künstler“ geschaffene ästhetische Form, die nur empfunden werden kann, die als einzig adäquate Haltung Passivität verlangt: „ein Reich der folgenlosen Sinnlichkeit“ (W. F. Haug)
 - Andererseits ist Kultur, wenn man sie nicht nur als einen Fundus intellektueller und künstlerischer Arbeit, sondern auch wesentlich als ganze Lebensweise auffaßt, ein weitgehend unerforschter Bereich. Kulturwissenschaft und Kulturpolitik müssen erst ein methodisch-didaktisches Instrumentarium erarbeiten.
- Bildnerische Erziehung sollte in der Zukunft — gleich, ob in der Arbeit mit Jugendlichen oder Erwachsenen — vor allem zweierlei leisten:
- die Mannigfaltigkeit zwischen kulturellen Lebens- und Ausdrucksformen und gesellschaftlichem Kontext analysieren und damit Blick und Kritikfähigkeit für die gesamte Umwelt schärfen und
 - zur aktiven Teilnahme ermutigen; denn aktive, lebendige Teilnahme an Kultur ist ein so selbstverständliches Anrecht des Menschen wie soziale Sicherheit und politische Mitbestimmung.

An diesen letzten Satz fügt sich mein Wunsch, daß die Erwartungen, die wir alle in diese Fachtagung setzen, durch die aktive Teilnahme aller Anwesenden erfüllt werden, und danke im voraus Ihnen, die Sie durch Ihre Mitarbeit diesen Kongreß erst zu einem solchen machen werden.

Ich wünsche sowohl der Tagung in ihrem weiteren Verlauf als auch Ihnen — für Sie persönlich und für den Transfer im alltäglichen Unterricht — einen vollen Erfolg.

Damit schließe ich und danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Mag. Heribert Jascha

Das vorliegende Heft ist — wie angekündigt — der Fachtagung zur BVV 87 in Spittal a. d. Drau, die vom 7.—10. Mai 1987 stattfand und von der Kärntner Landesgruppe des BÖKWE veranstaltet wurde, gewidmet.

Aufgrund der Quantität, Qualität und Relevanz des Inhaltes sowohl für den einzelnen Kunsterzieher als auch für die Öffentlichkeit, haben wir uns zur Herausgabe einer Doppelnummer entschlossen. Darüber hinaus ermöglichte uns der Österreichische Bundesverlag eine Erweiterung der Seitenanzahl und der Farbseiten, wofür wir herzlich danken.

An dieser Stelle sei auch nochmals ganz besonders unserem Kollegen Mag. Fritz Rathke, dem 1. Vorsitzenden der Landesgruppe Kärnten, gedankt, durch dessen persönlichen Einsatz — seit drei Jahren bis zur völligen Erschöpfung — diese große Veranstaltung stattfinden konnte.

Die Ergebnisse der Neuwahl des Bundesvorstandes des BÖKWE wurden in Heft 2/87, Seite 3, bekanntgegeben.

Themen der nächsten Hefte:

1/88: Dieses Heft wird von der Landesgruppe Oberösterreich gestaltet. (Ein Thema wurde nicht bekanntgegeben.)

2/88: Natur und Kunst.

(Beiträge zum Thema bitte bis Februar!)

Wir bitten um Vorschläge und Wünsche die Themen betreffend!

Hilde Brunner

Bildnerische Erziehung

AXEL V. CRIEGERN

Von der Alphabetisierung zur Ikonisierung: Was kann der Kunstunterricht zum Leben nach der Schrift-Kultur beitragen?

Den folgenden Überlegungen liegt eine aus vielen Einzelbeobachtungen genährte Vermutung zugrunde: Zivilisationen in der nachindustriellen, technisch-wissenschaftlichen Phase bedienen sich symbolisch-zeichenhafter Kommunikationsformen. Dem entspricht ein Verhalten, das die Alphabetisierung, auch wenn sie noch nicht weltweit erreicht ist, ablöst; ein Verhalten, das durch hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit einer großen Zahl von Informationen gekennzeichnet ist. Da die Mehrzahl dieser Informationen visuell über Bildflächen (Schirme) vermittelt wird, verwende ich zur Kennzeichnung dieser Informationen den Begriff „ikonisch“, nenne den Prozeß der Ausbildung der entsprechenden Fähigkeiten „Ikonisierung“ und die neue, die Alphabetisierung überschreitende Bildung die „ikonische Bildung“.

Von der Alphabetisierung zur Ikonisierung

Heute ist zunehmend das Denken in Bildern gefordert. Einerseits setzt diese Qualifikation eine strukturierende Wahrnehmung voraus, andererseits ist sie „naturwüchsig“: auch völlig untrainiert kann man einen Katalog durchblättern und Dinge erkennen oder fernsehen. Der schnelle, ganzheitliche Zugriff, der heute so häufig gefragt ist, ist eben untrainiert und hochtrainiert möglich. Nur: wer trainiert ist, wird immer mehr sehen, einen Zuwachs an Information und Fertigkeit erreichen, während das Nur-Sehen an und für sich noch kein bildender Vorgang ist.

Man kann auch sagen: das einfache Sehen und Hören reicht nicht mehr aus, weil Wörter und Bilder ihre Objektivität verloren haben. Mit der Entdeckung des Unbewußten begannen spätestens die Bedeutungen der tradierten Form-Inhalt-Komplexe durcheinander zu geraten und stellenweise zu verschwinden.

Die Abflachung der Bedeutungstiefe der Formen und die Austauschbarkeit der Inhalte wurde im Film- und Fernsehbild zunehmend zum Prinzip. Von Walter Benjamin kritisch erkannt („Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“) und von seinen Gegnern praktiziert, wurden Unterhaltung und Zerstreuung in der ersten perfekten Masseninszenierung der Geschichte durch die Nationalsozialisten als Rezeptionshaltung „gezüchtet“.

Dieses Verfügbar-Machen der Bilder für ideologische Zwecke galt im weiteren Sinne auch für die Bildung. Der Wahrhaftigkeits-Anspruch des Wortes und des Bildes an

sich war längst korrumpiert. Da führte auch kein Weg mehr zurück. Zwar gab es nach 1945 das große Besinnen auf sittliche Werte und Individualität. Sobald aber die Forderung nach erhöhter Qualifikation für die Produktion erhoben wurde, wuchs der Druck auf die Schule: Lehr- und Lernvorgänge wurden wissenschaftlich untersucht, optimiert, zurechtgeschneidert. Parallel dazu wurde die Entwicklung der Bildmedien vorangetrieben. Weltweite Verbreitung und Handel mit Mediensoftware waren die Folge. Die Krise dieser Entwicklung kam 1968: Bilder wurden gesellschaftskritisch befragt, der Zusammenhang von Herrschaft, Ideologie und Bild wurde bewußt. Nach dem Abklingen dieses Aufbäumens gegen die Übermacht von Technokratien, Kapital, Wirtschaftszwängen, Wissenschaftsgläubigkeit und Fremdbestimmung, blieb im Schulbereich eine weniger kreative Bildproduktion, Anpassung an tradierte Muster und die Verflachung der Bilder zurück. Schulisch hatte sich zwar das Spektrum der zu berücksichtigenden Bild-Sorten erweitert, da aber gleichzeitig Lehrpläne die kreativen und gesellschaftskritischen Räume einengten, ist heute eine gewisse Hilflosigkeit gegenüber Bildern unverkennbar. Pluralismus als Ergebnis dieser Entwicklung ist ja an und für sich nicht schlecht; nur ist Pluralismus angesichts einer immer homogeneren Bildproduktion in den Massenmedien fragwürdig. Hier sind die Brücken zwischen gesellschaftlicher, massenhafter Bildproduktion einerseits und Bildunterricht in der Schule andererseits zusammengebrochen. Fachdidaktisch gewendet könnte man auch sagen: Die Didaktik vollzog den Schritt vom älteren „bildnerischen Denken“ (Konrad Fiedler) zum bildlichen Denken nicht nach.

Eine Herausforderung an die Bildung lautet heute: Die „Sprache“ der Medien, diese hochkünstlichen Zeichensysteme müssen Teil unserer Realitätsverarbeitung werden. Gerade weil sie von uns künstlich geschaffen wurden, heißt der Bildungsauftrag sie ins Menschliche zu wenden. Schließlich ist auch die Wort-Schrift-Sprache hoch-konventionalisiert und wird von uns ganz selbstverständlich zur Realitätserfassung und -verarbeitung verwendet. Entsprechend verhält es sich mit den Bildsprachen. Die „visuelle Alphabetisierung“, die ich im folgenden „Ikonisierung“ nenne, hat längst eingesetzt, ohne im vollen Umfang in unser Bewußtsein zu gelangen. Dieser Schritt muß vollzogen werden, um die Gedanken auf die planmäßige Entfaltung der ikonischen Bildung zu richten. Partielle Systeme wirken bereits sehr massiv ikonisierend auf uns ein: Man denke an die Werbung mit ihren Bild-

Ton-Wort-Stereotypen, die politische Image-Arbeit, Star-kult und Popmusik, die Ikonisierung der politischen Infor-mation („Tagesschau“) u. a. Für den Einstieg in die Ikonisierung als Bildungsaufgabe müssen einige Prämissen gemacht werden. Das sind u. a.:

- Schrift, Wort und Bild dürfen sich nicht auseinander-dividieren lassen, sondern müssen gemeinsam „auf den Begriff“ gebracht werden, d. h. die Wortsprache muß um die Bildsprache angereichert werden.
- Durch Bildung sollte verhindert werden, daß Bilder der Humanität verdeckt oder offen entgegenarbeiten.
- Der Reichtum der Bilder soll in die Humanität integri-ert werden.
- Gegen Bilder als Lüge oder Beschwichtigung sollten wir unser waches Bewußtsein und unsere Gefühle stellen.

Mit anderen Worten:

Vor uns steht die Aufgabe, die Ikonisierung in die Allge-meinbildung zu integrieren. Das stellt uns vor eine ähnli-che Aufgabe wie die allgemeine Alphabetisierung. Auch diese konnte und kann nur über Bildungssysteme er-reicht werden. Also über Bildungstheorien, Pläne, Schu-len, Unterricht. Und genau dasselbe steht hinsichtlich der allgemeinen Ikonisierung an.

Zu fragen ist, wie die unter Partikular-Interessen bereits erfolgte Ikonisierung in der Allgemeinbildung aufgefan-gen werden kann. Ebenso müssen die geleisteten und möglichen Beiträge der traditionellen Unterrichtsfächer zu dieser um das Ikonische angereicherten Allgemeinbil-dung untersucht werden.

Der Beitrag des Kunstunterrichts:

Das einzige Schulfach, zu dem ich mir diesbezüglich eine einigermaßen differenzierte Vorstellung machen kann, ist das Fach „Kunst“.

Unter dem Aspekt der Ikonisierung verblassen weltan-schauliche Unterschiede:

Beiträge kamen aus der kreativ-kompensatorischen Richtung, die sich als sinnlicher Gegenpol zur kalten Ra-tionalität und Intellektualität und als Gegengewicht zum logischen Denken versteht, aber auch aus jener Rich-tung, die ästhetische Produkte und Prozesse im gesell-schaftlichen Zusammenhang versteht und systematisch und rational aufschließt.

In der neuen, auf Alphabetisierung und Ikonisierung auf-bauenden Begrifflichkeit wirken anschauliche, vorgestell-te, erlebte, gefühlte, logische Begriffe zusammen.

Anders gewendet: Wir müssen über solche Begriffe ver-fügen, um bewußtseinsmäßig mit den stark veränderten Produktionsverhältnissen Schritt halten zu können.

Gehen wir davon aus, daß die Ikonisierung im „Wild-wuchs“ bereits weiter fortgeschritten ist, als wir uns das vorstellen, dann bleibt zu überlegen

- wie weit heute akzeptierte Bildungsvorstellungen sich in dieser Situation noch halten lassen,
- welche Leistungen der Schulfächer unter diesem As-pekt ausgewählt, umstrukturiert, neu aktiviert werden sollen,
- in welchem Maße sich die Lernvoraussetzungen, z. B. verändertes Wahrnehmungsverhalten, Denken, Füh-len, soziale Orientierung und Lernbedingungen,

durch Medieneinflüsse außerhalb der Schule bereits geändert haben.

Die Ergebnisse dieser Überlegungen können gegenwärtig nur hypothetischer Art sein. Auf jeden Fall können wir Fachziele, Inhalte und Methoden des Faches Kunst unter dem Gesichtspunkt ihres möglichen Beitrages zur ikonischen Bildung befragen. Dabei empfiehlt es sich, die Iko-nisierung aus methodischen Gründen von der ikonischen Bildung zu unterscheiden.

Beiträge zur Ikonisierung leisten:

- Strukturuntersuchungen von ästhetischen Objekten („Bildern“);
- reflektiertes Herstellen ästhetischer Objekte;
- Kenntnis und Einüben der Bild-Syntax;
- Kenntnis und Verwendung der Bild-Semantik;
- Kenntnis und Erprobung der Bild-Pragmatik;
- Kenntnis und Erfahrung mit der Sprach-Bild-Interfe-renz;
- Kommunizieren über ästhetische Objekte, Prozesse, Produktions- und Rezeptionsverfahren, Medien, Ma-terialien, Wirkungen;
- Kenntnis von Theorien und Modellen zum Erklären des gesellschaftlichen Zusammenhangs und der Rol-le des Visuell-Ästhetischen (u. a. Kommunikations- und Informationstheorie, Hermeneutik, Strukturalis-mus, Soziologie, Psychologie, Medien- und Bildungs-theorie).

Ikonische Bildung weist über diese Fähigkeiten und Kenntnisse hinaus auf ein Menschenbild, das sich des Ikonischen zur subjektiven und sozialen Verwirklichung bedient.

Beiträge im Rahmen der Kunsterziehung sind u. a.:

- das Erlebnis bildhafter Kreativität;
- Erfahren der Bedeutung des bildbezogenen Kommu-nizierens;
- das Erlebnis, sich in Bildern zu finden;
- Verhaltensweisen, Einstellungen zu Bildern anderer Subjekte, sozialer Gruppen, Kulturen, Zeiten entwick-eln.

Ich kehre zu dem Problem zurück, die wildwachsende Ikonisierung zu institutionalisieren.

Der Rahmen ist die Vorstellung einer allen zugänglichen, zum Leben in dieser Gesellschaft befähigenden Grund-bildung. Zu dieser gehört heute wesentlich die Ikonisie-rung.

Im Sinne einer Ikonisierung von Grund auf treffe ich zwei Entscheidungen:

1. Ich beschränke mich auf den spezifischen Zugang zum Bild, den die Kunstpädagogik in Zusammenarbeit mit verschiedenen Wissenschaften entwickelt hat.
2. Ich wirke mit, die Bildrezeption zu verlangsamen und die Bilderflut auf wenige exemplarische Bilder zu redu-zieren, an denen sich das Subjekt selbst erfährt, und von denen aus Strukturen und Systeme der ikonisier-ten Gesellschaft und des Lebens in ihr erarbeitet wer-den.

Aus pädagogischer Sicht schiebt sich dabei die Frage des Verhältnisses von Motivationen zu Bildern und umge-kehrt in den Vordergrund.

Im Zusammenwirken von Motivation und Bild sehe ich die

Themenkonstituierung im Unterricht und sehe die Rechte des Subjekts ebenso gewahrt wie den angemessenen Umgang mit den umgebenden Gegenständen.

Die Bild-Motivation kann ich verbal am ehesten mit saloppen Ausdrücken, wie z. B. „das macht mich an“ oder „das gibt etwas her“, fassen. Zwischen subjektiver Vorstellung, Material, Technik, Thema, Situation und einem vorgestellten oder vorgegebenen Bildmotiv wird eine Beziehung aufgebaut. Das Bildmotiv ist viel mehr als nur das Sujet, der gegenständliche Bildvorwurf. Das Bildmotiv steht in Beziehung zur Bildform, zu Material und Technik, zu Konventionen, zur Situation, zu persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen, Vorwissen, Zielvorstellungen, zur Ausdrucksweise und Handschrift.

In bezug auf den Unterricht stehen die Motivationen der Schüler und damit verbunden die des Lehrers im Mittelpunkt.

Die Bildmotive sind Leitmotive bei der ikonischen Arbeit. Ob Motivationen nun aus dem Materialreiz, einem Werkzeug, einer Technik, einem Gefühl, einem Bildmotiv, einer Szene, einer Vorstellung oder einem Gegenstand entstehen: entscheidend wird die Richtung dieser Motivation auf ein bildhaftes Produkt sein. Im Realisieren verbinden sich Motivation und Bildmotiv, oder anders gewendet: subjektives und objektives Motiv verbinden sich im Bildmotiv.

Das angesprochene Verlangsamte der Bildkommunikation meint nichts anderes als eine Chance zur Vertiefung. Völlig unabhängig davon, ob wir „sehendes Sehen“ oder „wiedererkennendes Sehen“ meinen, geht es um das Verarbeiten von Sinneinheiten oder Bildmotiven. Die können bei einem gegenstandslosen Bild im materialisierten Rhythmus liegen oder bei einer Filmsequenz in einem Bild „angehalten“ werden.

Anhalten, Freistellen, Ausstellen setzt Assoziationen frei. Mit dem Vorgang des „Beruhigens“ machen wir den Weg für eine neue Lerndynamik frei: wir assoziieren, sammeln Vergleichsbilder, interpretieren, fragen, erproben, kommunizieren usw.

Auf die Ikonisierung bezogen bedeutet das: partielle, außerschulische Ikonisierungs-Ergebnisse und unterrichtlicher Lernerfolg werden im Prozeß der Motivation festgestellt und in Bildmotive übersetzt. Ob das erkennend-gesprächsweise oder bildlich-realisierend geschieht, bedeutet lediglich Artikulations-Unterschiede. Beides sind Beiträge zur Ikonisierung.

Im Bildmotiv, besser: in der unterrichtlichen Artikulierung des Motivs werden Motivationen artikuliert.

Verkürzt könnte man sagen: Die so verstandene Bildkonstituierung ist auch die unterrichtliche Themenkonstituierung:

Eindrücke, Vorstellungen, Situationen, Bilder, Bildfolgen, Gegenstände, Materialien, Werkzeuge werden bewußtgemacht, in den Horizont des Unterrichts geholt. Ob eines davon Thema wird, wird von der vorhandenen oder aufkommenden Motivation abhängen.

Die einzuleitenden Prozesse können mit den Verben „bestimmen“, „umkreisen“, „wenden“, „verlangsamen“, „anhalten“, „verdichten“, „assoziiieren“, „sammeln“, „artikulieren“ beschrieben werden. Sie dienen der Klärung der Vorstellung im Bildmotiv.

Auffallend ist ja die Analogie zum künstlerischen Arbeitsprozeß. Das in den Horizont-Holen entspricht dort dem „Sujet“; Motivation und Klärungsprozeß sind ebenso vergleichbar wie das Realisieren des Bildmotivs. Der entscheidende Unterschied ist der, daß im Unterricht diese Prozesse nicht der Hervorbringung von Kunst, sondern der ikonischen Bildung dienen. Ihrer Intention nach sind diese Lernprozesse nicht auf sich selbst, sondern das Wissen, Fühlen, Kommunizieren über diese Prozesse bezogen. Trotz oder gerade wegen dieser Unterschiede wird hier eine Legitimation der künstlerischen Ausbildung der Kunsterzieher und ihrer eigenen künstlerischen Erfahrung als didaktische Propädeutik erkennbar.

Um das, was jetzt wiederholt mit Themenkonstituierung angesprochen wurde, wenigstens noch in Umrissen zu konkretisieren, bediene ich mich der Beschreibung eines fiktiven Versuchs:

Der Versuchsleiter nimmt zu einem Kind Kontakt auf. Zusammen studieren sie das Fernsehprogramm. Für einen bestimmten Zeitpunkt wird eine Lieblingssendung ausgesucht. Diese betrachten sie zusammen und gleichzeitig wird die Sendung auf Band aufgezeichnet. Beobachtet werden:

1. Äußert sich das Kind spontan während der Sendung? Stößt es Laute aus, führt es Gesten der Überraschung, das Unmuts, der Unterstützung aus; stellt es Fragen?
2. An was erinnert sich das Kind unmittelbar nach der Sendung? Aufnahme-fähigkeit und Verständnisleistung erschließen sich hier; ebenso die Fähigkeit, komplexe Bildtexte zu entschlüsseln, aber auch die Fähigkeit, Leitmotive, Leitgedanken der Sendung zu erkennen.
3. Welche Stellen möchte das Kind noch einmal — vom Band abgespielt — sehen? Jetzt wird die Motivstruktur des Kindes, seine Motivation sichtbar, gleichzeitig setzt die Verarbeitung, die Verstärkung ein.
4. Das Kind kann vom Band zehn fotografische Aufnahmen machen. Welche Motive wählt es aus? Dabei wird das Motiv-Profil in bezug auf die Bildfolge erkennbar.
5. Welche Szene oder Einzelheit möchte das Kind schließlich malen? Hier *öffnet* sich die Bildkommunikation wieder (spielen, modellieren, collagieren . . .). Vorwissen des Kindes, Interpretationen sind angefragt, die eigene Bildsprache artikuliert sich.

Bei stehenden Bildern bedeutet „Reduktion“ die Selektion aus dem Bild-Angebot.

Daß solche Konstituierungen auch ganz anderen Motivations-Motiv-Kombinationen folgen können, wurde ja weiter oben wiederholt angesprochen.

Ich fasse zusammen:

Es ist die bildhafte Vorstellung, die im Zentrum der Lern-motivationen bezüglich der Ikonisierung steht.

Ziel eines ikonisierenden Unterrichts ist die Fähigkeit mit Bildern umzugehen, über Bilder zu fühlen, zu denken, zu artikulieren. Mit einer solchen meta-ikonischen Arbeit oder reflektierten ikonischen Arbeit im Unterricht wird ein spezifischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Allgemeinbildung im Sinne wachsender Ikonisierung geleistet.

Um die Diskussion, in die ich mich mit diesen knapp gefaßten Gedanken hineinbegebe, wenigstens in ihren Umrissen mit einzubeziehen, verweise ich auf die Literatur,

die mir zu den verschiedenen Stichwörtern wichtige Impulse gab:

Fernsehen, Medienpädagogik:

Bildschirm. Faszination oder Information (= Friedrich Jahresheft III). Velber: Friedrich, 1985. Dort: Jan Uwe Rogge, „Immer wieder montags . . .“. Hermann Sturm, „Bilderfluten-Bild, Bildschirm, Bildschirmbilder“. Marie-Anne Berr, „Bild-Folgen“. Bettina und Klaus Hurrelmann, „Ein neues Lernfeld für Lehrer und Schüler“. Käthe Meyer-Drawe und Peter Welcherling, „Gegen eine pädagogische Idylle“ und Hertha Sturm, „Die fehlende Halbsekunde“. Ben Bachmayr, „Wo Verbote nicht mehr helfen“.

Der **Bürger** im Staat. 36. Jg., Heft 3, September 1986 (Hg. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg). Dort: Hermann Meyn, „Die Medienlandschaft . . .“, Joachim Steinbach, „Werbung in den Medien“. Gerhard Maletzke, „Was bedeutet mehr Fernsehen?“ Jan Uwe Rogge, „Tagträume oder warum Familienserien so beliebt sind“. Peter Uhlig, „Erziehung für das elektronische Zeitalter.“

Darschin, Wolfgang und Frank, Bernward, „Tendenzen im Zuschauerverhalten“, in: Media Perspektiven 4/86, S. 209 ff.

Medien und Kommunikation als Lernfeld, Bonn 1986 (= Schriftenreihe der Landeszentrale für politische Bildung Bd. 236). Dort: Horst Dichanz, „Wirklichkeit, Medien, Pädagogik“, Barbara Eschenhauer, „Medienwirkungsforschung und Medienpädagogik“. Hermann Reichenbecher, „Medienerziehung als fachübergreifende Aufgabe der Schule“. Imme Horn, „Das Fernsehen im Lebensalltag von Kindern“. Renate Holtmann, „Zur Theorie und Praxis der Medienarbeit in der Grundschule“. Anton Austerermann, „Unterhaltung und Lernprozesse“.

Neumann, Klaus, „Vom Medienschnitt zum Schrottkunstwerk“, in: päd-extra 4/86.

Postman, Neil, „Wie man sich zu Tode amüsiert“. In: FAZ 4. 10. 1984. Vorbereitend dazu: Aloys Behler, „Die Bildschirm-Kinder“, in: „Die Zeit, 21. 9. 1984.“ Neil Postman antwortet Hertha Sturm: „Unterschiedliche Untersuchungsebenen.“ In: epd/Kirche und Rundfunk. Informationsdienst für Hörfunk und Fernsehen Nr. 94, 29. Nov. 1986. Lutz Hachmeister, „Postman, Sturm und kein Ende. Bemerkungen zu einer medientheoretischen Kontroverse“. In: epd Nr. 2, 14. Jan. 1987.

Straub, Wolfgang, Die Veränderungen der Kindheit durch das Fernsehen, Reutlingen 1986 (Wissenschaftl. Hausarbeit zur 1. Dienstprüfung für die Grund- und Hauptschulen an der PH Reutlingen).

Wolters, Peter „Thesen zum Lernfeld Film/Video im Kunstunterricht“ in: BDK-Mitteilungen 1/87, Februar 1987.

Wunden, Wolfgang Medienpädagogik — Führerschein fürs Fernsehen? 2., veränd. u. erw. Auflage Stuttgart: SDR, 1984 (Südfunk, Hefte 3), ders. (Hrsg.) Materialien zur Medienpädagogik. Stuttgart: SDR, Postfach 837, 7000 Stuttgart 1.

ders. u. Peter Uhlig (Hrsg.) „Medienpädagogik im Umbruch. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg und Arbeitskreis Medienpädagogik, 1987. Dort: Dieter Baacke, Medienpädagogik im Umbruch“, Jan-Uwe Rogge, „ . . . da kann ich mich richtig fallen lassen“.

Zeitschrift für Kunstpädagogik Heft 3/1982. Medien im Unterricht. Foto. Film. Fernsehen. Dort: Rudolf Berkenhoff, „Abschalten oder Durchblicken?“. Helmut G. Schütz, „Zur Pragmatik der neueren visuellen Medien“.

Zeitter, Ernst, Fernsehen — Unterhaltung, Ablenkung, Bildung? Über den mündigen Umgang mit einem Medium (= PAE Seminar-Modell für die Erwachsenen-Bildung), München: Lexika, 1987.

Visuelle Alphabetisierung, Ikonisierung:

Enzensberger, Hans-Magnus, Rede anlässlich der Verleihung des Böllpreises 1985, in: Die Zeit, 29. November 1985.

Begriff, Bild, Wort:

Aebli, Hans: „Die Abbildung (Codierung) von Verhaltensweisen in Zeichensystemen und Sprache und die Automatisierung der Verfahren mit Zeichensystemen und Sprache“, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4. Begabung und Lernen.

Kerner, Günter und Duroy, Rolf: Bildsprache 1, München: Don Bosco, 1977, dies. Bildsprache 2, München: Don Bosco, 1981.

Bildung und Ästhetische Erziehung:

Ballauf, Theodor, „Pädagogik als Bildungstheorie und ihre konstitutive Antithetik“, in: Röhrs, Hermann (Hg.), Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 1979.

Buck, Günther Lernen und Erfahrung. Stuttgart: Kohlhammer, 1967.

Oelkers, Jürgen und Schulz, Wolfgang K. (Hg.): Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1984.

Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim Beltz, 1987 (Ms.).

Umgang mit Bildern:

Otto, Gunter und Maria, Auslegen: Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern; Velber: Friedrich 1987.

Anschauliche Erkenntnis:

Schwens, Christa: „Vermittlung anschaulicher Erkenntnis“, in: ZfK 5/82, S. 36 ff.

Verlangsamten der Kommunikation, Lernen:

Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel, 1975⁴.

Sturm, Hertha: „Die fehlende Halbsekunde“, in: Bildschirm. Faszination oder Information (Friedrich Jahresheft III), Velber: Friedrich 1985.

Motivation:

Aebli, Heckhausen in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4. Begabung und Lernen.

Nuttin, J. „Motiv“, „Motivation“, in: Eysenck, A. Lexikon der Psychologie, Bd. 2. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1980.

Thomae, Hans, „Motivationsbegriffe und Motivationstheorien“, in: ders. (Hrsg.), Theorien und Formen der Motivation, Bd. 1. Göttingen. Toronto, Zürich: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie 4,1), 1983.

Themenkonstitution:

Faust-Siehl, Gabriele, Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung, Weinheim: Beltz, 1987 (Ms.).

Motiv, Bildmotiv:

Ladendorf, Heinz, „Die Motivkunde und die Malerei des 19. Jahrhunderts“ in: Festgruß für E. Trautscholdt, Köln: Kunsthistorisches Institut, 1962.

Levin, H., „Motif“, in: Wiener, Ph. P., Dictionary of the history of ideas, vol. III, New York: Charles Scribner's Sons, 1973.

Abb. 1

1974: Ikonisierung von einer Bildsequenz aus. Reduzieren und Neuansatz zur Gestaltung. Junge 4,3 J. „Die drei Gangster aus High Noon“. Das Bild entstand in einer Veranstaltung „Kinder sehen Filme“. Kinder verschiedener Altersgruppen bekamen Filme vorgeführt. In Gesprächen, beim Zeichnen und Malen, Spielen, Werken wurden die Eindrücke ausgearbeitet. Im Falle von „High Noon“

folgte dem Anschauen einer Kurzfassung eine mündliche Wiederholung der Handlung. Darauf wurden die wichtigsten Einstellungen als Bildaufträge an die Kinder verteilt. Musik und Geräusche wurden einstudiert und die Bilder mit Video aufgezeichnet.

Abb. 2—6

1975(—87): Ikonisierung von einem Bildmotiv aus. Analysierende Praxis und Sammeln. Eine Rasierklingen-Werbung bedient sich hier ebenso wie sonst häufig die Kamera-Werbung des Kontrastes von weiblicher Weichheit/Schönheit und Apparat. Die praktische Analyse der Rasierklingen-Werbung stellt dieses Prinzip heraus. Sammeln im Umfeld: Viele Beispiele der Kamera-Werbung.

Abb. 7—12

1978: Ikonisierung von einem Teilmotiv aus. Reduktion und praktische Assoziation.

Eine Reihe von Stereotypen, die in dieser Werbung zusammenwirken, riefen Widerstand heraus. Aus dieser aggressiven Motivation heraus wurde ergänzt, verdeutlicht, getrennt, Kontraste aufgezeigt, überzeichnet.

PROF. JOHANN DENKER

Didaktische Überlegungen zur Mitteilungsfunktion von Bildern

Die folgenden Ausführungen haben zum Hintergrund, daß wir im Kunstunterricht inzwischen die gesamte Breite visueller Informationsträger zum Bezugsfeld des Faches erklärt haben, aber noch immer mit der Schwierigkeit kämpfen, einen angemessenen Stellenwert den einzelnen Gebieten zuzuordnen. Ebenso mangelt es an methodischen Strategien, die den unterschiedlichen Bildgattungen wirklich gerecht werden. Neuere Richtlinien für den Kunstunterricht in der BRD bemühen sich zwar um eine klare Stoffgliederung, ohne damit aber wesentlich zur Klärung der anstehenden Probleme beizutragen. Als der Begriff „Visuelle Kommunikation“ Anfang der 70er Jahre in den Kunstunterricht hineingetragen wurde, geschah dies im wesentlichen unter gesellschaftskritischen Gesichtspunkten, die das vorhandene Schulsystem und die Fachinhalte und -methoden einbezogen. Es zeigte sich jedoch recht bald, daß die Gesellschaft und ihr Schulsystem schwerfälliger reagierten als zunächst angenommen, so daß die Frage nach langfristigen Strategien der Veränderung auftauchte. Erst jetzt begann man den gesellschaftskritischen Ansatz nach verschiedenen Seiten hin aufzufüllen und zu differenzieren. Die anfängliche Diffamierung von Kunst wich z. B. einer mehrschichtigen Bewertung. Zeichen- und wahrnehmungstheoretische Aspekte wurden in didaktische Überlegungen einbezogen. Das Auftauchen der Begriffe „handlungsorientierter Unterricht“ oder „schülerorientierter Unterricht“ rehabilitierte den praktischen Zugriff zu fachlichen Inhalten und ließ erkennen, daß auch die zunächst vernachlässigten methodischen Fragen wieder als wichtig erachtet wurden.

Nachdem die Erweiterung der fachlichen Bezugsfelder

sich zunehmend durchsetzte, wurde es immer dringlicher, zu klären, welche Gegenstände mit welcher Gewichtung und mit welchen Zielen im Kunstunterricht behandelt werden sollten. Dem schien man dadurch nähergekommen zu sein, daß man unter dem Dach der sogenannten Ästhetischen Erziehung alle Bildkategorien zusammenfaßte und speziell deren Mitteilungsfunktion Beachtung schenkte.¹⁾

Hier nun setzen meine Überlegungen an, d. h. ich versuche mit Hilfe einer systemanalytischen Methode zu klären, ob ein durchgängiger, d. h. für alle Bildgattungen gleichermaßen angewandter Begriff, nämlich die Mitteilungsfunktion, für didaktische Entscheidungen hinreichend tragfähig ist.

Es besteht sicherlich Einigkeit darüber, daß wir Bildern aller Art generell die Eigenschaft zuordnen, Sinn zu übermitteln. Es ist jedoch ebenso naheliegend, daß die Gesamtheit der Bilder in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede aufweist. So lassen sich, wenn man die Herstellungsbedingungen, das jeweilige Vorkommen und die sozialen Gebrauchsweisen als Kriterien der Unterscheidung benutzt, vier charakteristische Bildbereiche darstellen.

1. Der weitaus größte Teil an Bildern, der uns ständig vorgesetzt wird, ist mit Texten versehen oder in Texte eingebettet. Sie gehören zu einem komplexen Kommunikationssystem, in dem sich Text- und Bildinformation wechselseitig ergänzen. Es ist jener Bereich der Alltagsbilder, in Analogie zur Alltagssprache, deren Aufgabe sich in dem Augenblick erfüllt, wo sie uns erreichen, um anschließend, in der Regel für immer, aus unserem Blickfeld wieder zu verschwinden. Die Herstellung dieser alltäglichen

chen Bild-Text-Kombinationen ist, so paradox das klingen mag, hoch professionalisiert. Die Notwendigkeit einer professionellen Produktion ergibt sich u. a. aus der Aufgabe, z. B. mit einer Titelseite einer Illustrierten selbst noch den flüchtigsten Leser und Bildbetrachter zu erreichen.

2. Einen weiteren, nicht unerheblichen Anteil an Bildern machen jene Sammlungen aus, die in Fotoalben, Diaschränken, in Schuhkartons und Brieftaschen existieren. Bilder also, die wir dem Privatbereich zuordnen. Auch hier eine scheinbar paradoxe Situation, denn die nicht-professionelle Herstellung dieser Bilder ist kein Mangel, da wir das Abgebildete lediglich zum Anlaß nehmen, um z. B. Erinnerungen zu wecken oder Gespräche zu führen. Der Wert dieser Bilder besteht eben darin, daß wir sie mit unseren persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen auffüllen können. Und nur unter dieser Bedingung sind sie für uns bedeutsam, aber eben auch privat.

3. Weiterhin gibt es eine Fülle von Bildern, die sich im Gegensatz zu den bisher genannten Bildbereichen durch eine durchgehend konventionalisierte Bildsprache ausweisen. Bilder dieser Art dienen der Orientierung im Verkehr, wissenschaftlichen Zwecken oder der handwerklichen/industriellen Produktion. Der Verkehrsteilnehmer, der Chemiker, der Baumeister, sie alle müssen sich eine präzise Kenntnis dieser Bildzeichensysteme aneignen, damit der gemeinte Kommunikationsprozeß funktionieren kann. Es ist interessant, daß dieser Bildbereich in der didaktischen Diskussion bisher überhaupt keine Rolle gespielt hat, obwohl z. B. die Geschichte der Architekturzeichnung durchaus nicht nur für den Fachmann von Interesse sein könnte.

4. Schließlich seien alle jene Bilder genannt, die wir dem Bereich Kunst zuordnen. Ihre Herstellung, ihre Verbreitung und ihr Vorkommen sowie die sozialen Gebrauchsweisen unterscheiden sie beträchtlich von den bisher genannten Bildbereichen. So ist z. B. ihr Sinn weder flüchtig aufzunehmen noch allein mit Hilfe von Daten eines Bildzeichensystems zu entschlüsseln. Verlangt wird vielmehr ein intensives, Bedeutung interpretierendes Wahrnehmen. Diese Tätigkeit unterstützen wir durch Kenntnisse, die wir über die Gesamtheit dieser Bilder besitzen.

Es gibt natürlich Bilder oder Bild-Text-Kombinationen, die sich einer so groben Einteilung entziehen. Das hat aber den Vorzug, daß man ihre Stellung im Rahmen dieses Systems präzise beschreiben kann und somit auch erkennen, warum sie z. B. Kriterien aufweisen, die verschiedenen Bereichen angehören.

Als Beispiel sei hier das Kinderbilderbuch genannt, das den oben genannten Merkmalen nach eine Bild-Text-Kombination darstellt und demnach der Alltagsbildwelt zugeordnet werden müßte. Bilderbücher zeichnen sich aber gerade dadurch aus, daß sie eben nicht nur flüchtig und einmal betrachtet werden, wie z. B. eine Illustrierte, sondern der wiederholte Umgang mit ihnen für sie typisch ist.

Es gibt aber auch Bilder, die ihren ursprünglichen Standort gewechselt haben. Wenn wir heute ein Werbeplakat für Moulin Rouge von Lautrec in einer Ausstellung intensiv wahrnehmen und bewundern, so interessiert uns nur noch am Rande die ursprüngliche Absicht, die Verwen-

dungsweise oder der ökonomische Erfolg oder Nichterfolg für den Auftraggeber. Vielmehr betrachten wir das Bild mit Erwartungen und Einstellungen, die wir eher dem Bereich der Kunstwahrnehmung zuordnen. Sehr aufschlußreich, und hier würde der ursprüngliche Zweck wieder zum Vorschein kommen, wäre es, diese Plakate mit anderen zeitgenössischen Beispielen zu vergleichen. Dabei könnte auch deutlich werden, aufgrund welcher Faktoren gerade die Plakate von Lautrec noch heute, sozusagen nach Entleerung ihres ursprünglichen Zwecks, für uns, wenn auch unter anderen Gesichtspunkten, bedeutsam sind. Eine Gegenüberstellung zur heutigen Werbung, z. B. für ähnliche Veranstaltungen, könnte Anlaß sein, historische und gegenwärtige wirtschaftliche Gesichtspunkte der Werbung näher zu untersuchen.

Abschließend läßt sich schon an dieser Stelle festhalten, daß die genannten vier Bildbereiche in bezug auf die mögliche Mitteilungsfunktion von Bildern extrem unterschiedliche Positionen erkennen lassen. Um diese noch genauer beschreiben zu können, soll im folgenden gezeigt werden,

- I. welche Faktoren in einem Herstellungs- bzw. Gestaltungsvorgang ineinandergreifen und
- II. im Rahmen des hier Notwendigen das Verhältnis von Sprache und Bild geklärt werden.

I. Das hier vorzutragende Modell basiert auf drei Ebenen: Motivation, Medium, Form.

Als Motivation bezeichne ich einen Sachverhalt, der Anlaß zu einer bildnerischen und/oder sprachlichen Äußerung ist oder werden soll. Da solche Anlässe in der Regel recht komplexe Strukturen aufweisen, muß eine Auswahl stattfinden, d. h. es muß zunächst entschieden werden, was denn aus dem Gesamtzusammenhang überhaupt über eine Gestaltung erfaßt werden soll. Als Beispiel sei der berühmteste Luftangriff auf Guernica erwähnt, auf den ein für eine politische Zeitung arbeitender Bildjournalist, wie z. B. John Heartfield, ganz anders reagiert hat als der Künstler Picasso, der den Auftrag zu einem Wandbild im Sinne eines Mahnmales zu erfüllen hatte. Mit anderen Worten, eine Motivation läßt verschiedene Entscheidungen im Hinblick auf die zu findende Gestaltung zu. Das, was wir am Ergebnis als Motiv bezeichnen, ist somit nur eines von vielen möglichen, die die Motivation zugelassen hätte.

Ein Medium, z. B. die Zeichnung, stellt für den Gestaltungsvorgang spezifische Elemente zur Verfügung, die durch Modifikationen und Anordnungen die Produktion einer Form ermöglichen. Die Zeichnung, das Foto, die Collage, die Malerei usw., sie alle besitzen als Medium Elemente mit unverwechselbaren, charakteristischen Eigenarten, deren Wirkung untereinander nicht austauschbar sind.

Die Form ist das Ergebnis eines Herstellungs- oder Gestaltungsvorganges. In ihr präsentiert sich dem Betrachter der Sinngehalt eines Bildes oder einer Bild-Text-Kombination.

Mit Hilfe dieses Modelles läßt sich auch Kunstunterricht beschreiben bzw. kritisch hinterfragen. Um z. B. eine praktische Tätigkeit einzuleiten, wir sprechen hier von einer Motivationsphase, benutzen wir gerne ein sogenanntes Thema. Die Frage ist nun, ob und in welchem Umfang

mit den Schülern das Thema auf bildhafte Umsetzungsmöglichkeiten hin untersucht wird, d. h. Kriterien für die Auswahl eines Aspektes entwickelt werden. Dabei spielen auch schon Überlegungen eine Rolle, die sich auf das zu wählende Medium beziehen. Denn seine spezifische Leistungsmöglichkeiten gestatten bestimmte Aussage- und Ausdrucksmöglichkeiten. Auf dieser Ebene können aber auch neue Möglichkeiten des Mediums, die den Schülern bisher nicht bekannt sind, im Mittelpunkt des Interesses und Lernvorganges stehen. Schließlich lassen sich aber auch direkte Anregungen für den Formfindungsvorgang geben. Vergleichende Untersuchungen an vorhandenen Bildbeispielen oder Teilanalysen derselben können das Vorstellungsvermögen der Schüler anregen und der eigenen Arbeit zugute kommen.

Im Unterricht wird der jeweilige Schwerpunkt der Aufgabenstellung im Sinne der genannten drei Gesichtspunkte wechseln. Mal wird besonders gründlich das Thema diskutiert und nach Umsetzungsmöglichkeiten befragt, ein anderes Mal werden eher medienspezifische Möglichkeiten behandelt usw. Die fachliche Kompetenz des Lehrers, und auf dieser sollten wir bestehen, zeigt sich in der Fähigkeit, auf allen drei Ebenen Unterricht organisieren zu können.

II. Davon ausgehend, daß der Kunstunterricht sich auf eine Gesamtheit von Bildern bezieht, also den engeren Rahmen des Bezugsfeldes Kunst überschreitet, erscheint es unbedingt notwendig, daß über das Verhältnis von Bild und Sprache Klarheit besteht, um die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen beider angemessen berücksichtigen zu können. Die Auswertung publizierter Unterrichtsbeispiele, aber auch die Kenntnis von studentischen Arbeiten, hier vor allem im Bereich der Fotografie, lassen vermuten und erkennen, daß hier noch erhebliche Unsicherheiten und Defizite vorliegen.

Sprache umfaßt in dem hier gemeinten Sinne alle Formen von mündlichen und schriftlichen Darlegungen. Das ist insofern wichtig, als Sprache in allen vier Bildbereichen, die wir vorgehend unterschieden haben, eine Rolle spielt. Die Amateurfotografie ist ohne die zusätzlich über die Sprache vermittelten Informationen für die Kommunikation unbrauchbar. Bei Bild-Text-Kombinationen ist die Sprache integrierter Bestandteil der Gesamtinformation. Aber auch im Kunstbereich wären wir ohne die Kommunikationsmöglichkeit von Sprache einschließlich der durch sie möglichen wissenschaftlichen wie kunstkritischen Berichte und Texte hilflos und müßten uns mit einem im wahrsten Sinne des Wortes „naiven“ Bildbegriff abfinden.

Entscheidend ist, wie jeweils Sprache in den vier Bildbereichen genutzt wird, denn dies unterscheidet sie voneinander beträchtlich.

Mit Sprache besitzen wir ein Medium, dessen Elemente ein ungewöhnlich hohes Maß an Flexibilität aufweisen. Gemeint ist der Reichtum an möglichen Wortkombinationen oder die Fülle von Aussagemöglichkeiten und Variationen durch grammatikalische Regelanwendungen. Hinzu kommen beim gesprochenen Wort Intonationsvarianten und beim geschriebenen Wort Gestalt- und Anordnungsvarianten.

Die Sprache gestattet, im Gegensatz zu Bildformulierungen, abstrakte Aussagen und vor allem logische Ver-

knüpfungen, wie z. B. entweder-oder/wenn-dann. Sie gestattet auch verneinende Aussagen, was mit Hilfe von Bildern nur in wenigen Ausnahmefällen möglich ist.

Und doch ist Sprache nicht imstande, auch nur annähernd denselben Eindruck zu vermitteln, den z. B. das gemalte Porträt, das Foto eines Vulkanausbruches, die Zeichnung einer Landschaft zu leisten imstande sind. Bilder besitzen, und zwar unabhängig von dem jeweiligen Abstraktionsgrad (vom Foto bis zur sparsamsten Zeichnung), bezogen auf die Erscheinungswirklichkeit, eine Dichte an Anschaulichkeit, die der Sprache aufgrund ihres abstrakteren Charakters nicht gegeben ist. Aus diesem Grunde spricht man auch von kanalspezifischen Informationssystemen, d. h. sprachliche Äußerungen lassen sich nicht in Bilder „übersetzen“ und umgekehrt Bilder nicht in Sprache. Bilder bieten sich zudem als ein simultanes System an, d. h. alle denkbaren Elemente des Motivs treten dem Betrachter gleichzeitig gegenüber. Diese Fülle macht den Reiz von Bildern aus. Sie verlangt aber auch vom Betrachter eine selbständige Auswahl und Reihenfolge beim Aufnehmen des Bildangebots.

Ein hinzugefügter Text oder eine mündlich gegebene Zusatzinformation übernehmen allerdings sofort Steuerungsfunktionen, lenken den Blick auf bestimmte Gesichtspunkte, machen andere unwichtig und stellen gleichzeitig eine Verbindung zu Sachverhalten her, die im Bild selbst nicht anwesend oder über das Bild nicht transportierbar sind. Als Beispiel sei hier Dürers Zeichnung von seiner Mutter erwähnt, die Klaus Staeck in einem Poster mit dem Zusatz „Würden Sie dieser Frau ein Zimmer vermieten“ versehen hat. Die Folge ist eine radikale Veränderung der Betrachtungs-„Richtung“, mit dem Ergebnis, daß z. B. Schüler kaum noch in der Lage sind, eine unbefangene Analyse der Zeichnung vorzunehmen.

Kunst und außerkünstlerische Bildwelten

Es war eine Zeitlang modisch, daß sich die Didaktik des Kunstunterrichts zierte, einen Kunstbegriff zu verwenden, der in der gesellschaftlichen Realität tief verankert ist und sich auch in Erwartungen, Handlungsweisen, Objekten und den Orten der Präsentation niederschlägt. Diese Verschleierungstaktik ist in einem erheblichen Maße dafür verantwortlich, daß so mancher gut gemeinte Unterricht zum Scheitern verurteilt ist, weil er weder in der einen noch in der anderen Weise zu befriedigenden Ergebnissen führen kann. Das gilt insbesondere für sogenannte engagierte Themen.

Kunst bzw. außerkünstlerische Bildwelten sind keine natürlichen, sondern gesellschaftliche Phänomene, also wandelbar und je nach historischer Situation mit sehr verschiedenen Funktionen, Normen und Werteinstellungen ausgestattet. Das sollte uns jedoch nicht daran hindern, sie zunächst einmal so zu akzeptieren, wie sie sich in der zeitgenössischen Situation darstellen. Erst dann stellt sich die Frage, ob, an welchen Beispielen und in welchem Rahmen das Prozeßhafte eines Kunstbegriffs zu thematisieren ist.

Kunst und außerkünstlerische Bildwelten sind schon von ihren jeweiligen Entstehungsbedingungen her unvereinbare Systeme, unabhängig davon, daß ein intensiver Aus-

tausch zwischen diesen Systemen stattfindet, und zwar in beiden Richtungen. Es gibt auch Annäherungen, aber eben nur Annäherungen und keinen fließenden Übergang. Es gibt auch den Wechsel des Standortes, wie wir gesehen haben. Aber dann ist dieser kein lautloser, sondern ein grundsätzlicher. Wenn das aber der Fall ist, so kann die Didaktik da nicht einfach großzügig darüber hinwegsehen, sondern muß das in ihrer praktischen wie theoretischen Arbeit mit Schülern mit aller Klarheit herausarbeiten und berücksichtigen.

Als Beispiel einer außerkünstlerischen Produktion sei die Herstellung einer Zigarettenreklame oder die eines Posters für eine Nichtraucherkampagne angenommen. Damit geben wir eine relativ klare Zieldefinition vor. Das bedeutet, daß, was auch immer an Ideen im Designvorgang auftauchen, diese letztendlich ihre Brauchbarkeit an der Zielvorgabe beweisen müssen. Gefragt ist nicht ein „irrer“ Einfall, sondern eine Form, die optimal die gestellte Aufgabe erfüllt. Auch wenn es darauf hinausläuft, daß die zu wählenden Bildmotive und Textformulierungen weitverbreiteten Klischeevorstellungen entsprechen oder, wie z. B. bei Titelseiten von Zeitschriften, durch einen relativ engen, verlagstypischen Repertoirerahmen begrenzt werden.

Im Hinblick auf didaktische Überlegungen ist vor allem festzuhalten, daß das Ergebnis einem Zweck dienen soll, und daß dieser Zweck die entscheidende Kontrollinstanz darstellt und nicht persönliche Vorlieben und Auffassungen.

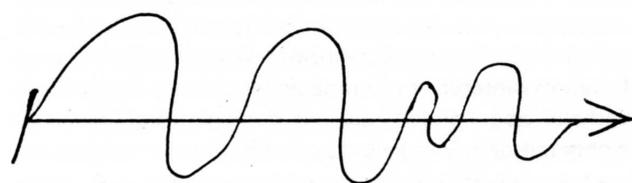
Der geschickte Designer muß sehr viel über menschliche Denk- und Handlungsgewohnheiten wissen, sich einfühlen können in die Mentalität z. B. von Rauchern, seiner Zielgruppe und ebenso deren vorwiegend benutzte Bild- und Sprachwelt kennen.

Er muß die Möglichkeiten seines Mediums (Foto, Malerei, Collage u. ä.) und den Reichtum an möglichen Formen im Hinblick auf seine Zielsetzung befragen.

Er wird immer wieder die Ebenen Bild und Text in ihrer dialektischen Funktion betrachten.

Ein weiteres, wichtiges Kriterium seiner Arbeit stellt die Schwierigkeit dar, daß sein Produkt sich in der Fülle anderer alltäglicher Bild-Text-Informationen bewähren muß, auffallen muß, ohne aus dem Rahmen zu fallen. Ein Antiraucherplakat muß nachdenklich machen, nicht schokken! Außerdem muß bei der zu erwartenden Mentalität des flüchtigen Betrachtens die gemeinte Information auch tatsächlich als Appell aufgenommen werden können, zumindest aber genügend Neugierde erzeugen, denn die Information ist letztlich banal.

Stellt man sich die Arbeitsweise eines Designers als eine Gerade zwischen Aufgabe und Ziel vor, so müssen alle Entscheidungs- und Herstellungsvorgänge immer wieder diese Gerade schneiden und sich daran messen lassen:



Aufgabe

Ziel

Die Arbeitsweise des Künstlers stellt sich hingegen anders dar. An Beispielen wie Picassos Werk Guernica oder Zadkines Mahmal zur Zerstörung von Rotterdam läßt sich das recht gut beschreiben. Beide Arbeiten sind als Appell gedacht, und doch enthalten sie keine Anweisung oder Hinweise „tue dies“ oder „tue jenes nicht“, wie das bei den erwähnten Plakaten für oder gegen das Rauchen der Fall sein muß. Im Werk selbst sind keine Texthinweise zu finden, so daß eine Entscheidung, was Text, was Bild zu leisten haben, entfällt. Lediglich die Zuordnung zu „Guernica“ oder „Zerstörung der Stadt Rotterdam“ setzt in unserer Vorstellung Assoziationsketten frei, appelliert an unsere Kenntnisse, die wir dann zum Bild selbst in Beziehung setzen. Gemeint ist die symbolische Funktion beider Arbeiten.

Hervorzuheben ist auch, daß beide Beispiele nicht den geringsten bildhaften Anhalt geben, warum sie nun gerade für die Zerstörung dieser beiden Städte stehen oder für die Zerstörung durch Bombardements. Picasso greift zwar das Motiv Stier und Pferd auf, aber beides sind Figuren, die er schon vorher wiederholt gemalt und gezeichnet hat (die früheste, mir bekannte Zeichnung eines sterbenden Pferdes ist von 1917). Sie haben direkt mit der historischen Situation von Guernica nichts zu tun.

So kann man feststellen, daß beide Werke für diese, für frühere oder noch zu erwartende Ereignisse eines Krieges gleichermaßen als Mahnmal dienen können. Unser Wissen ordnet sie zwar den genannten Ereignissen zu, macht dies aber nicht zwingend. Sie weisen über sie hinaus, sind Mahnung auch für Zukünftiges. Im Hinblick auf das Modell Motivation/Medium/Form stehen wir schon bei der Motivation vor der erstaunlichen Tatsache, daß beide Künstler auf die Ebene der unmittelbaren Anschaulichkeit des geschichtlichen Ereignisses verzichten, was z. B. ein politisch engagierter Bildjournalist gerade nicht getan hätte. Außerdem greifen beide auf ein Medium und auf Formen zurück, die ihrem persönlich entwickelten Repertoire nahestehen, aber nicht einem großen Allgemeinheit vertrauten Zeichen- und Formvorrat. Im Gestaltungsvorgang werden zudem die Elemente des Mediums und der Rahmen der Gestaltungsmöglichkeiten des Mediums neu bestimmt.²⁾ Kunst bedient sich nicht einfach eines Repertoires an vertrauten Elementen eines Mediums und an Formgestalten, sondern schafft sie stets neu, ringt ihnen neue Möglichkeiten ab, macht sie geschmeidig für den zu findenden Ausdruck. Das Ergebnis überrascht sozusagen seinen eigenen Erzeuger.

Willi Baumeister³⁾ hat diesen Vorgang in einer Skizze verdeutlicht. Auch hier gibt es eine Aufgabe, aber, wie die Psychologen sagen, mit einem sogenannten „schlecht definierten“ Ziel, so daß das Ergebnis nicht auf einer Gerade zwischen Aufgabe und „Ziel“ zu finden ist, sondern abseits davon. Das Ziel ist das Mitzuentwickelnde und nicht ein definitiv Vorangestelltes.



Aufgabe

angenommenes Ziel

Ergebnis

Die außerbildnerischen Kontrollinstanzen in Findungsvorgängen beim Design, die einen erheblichen Einfluß auf die zu findende Gestalt eines Plakates haben, die Aufgabe und Zielvorgabe auf einer Geraden halten, sie entfallen hier zugunsten einer ausschließlich dem Werk verpflichteten künstlerischen Verantwortung.

Was aber ist denn nun die Information, die uns übermittelt werden soll, was können wir den Werken selbst entnehmen, wenn man von den symbolischen Verweisen einmal absieht. Reicht hier ein flüchtiger Blick, um sie aufzunehmen? Ganz sicherlich nicht. Der Betrachter sieht sich vielmehr zu einem nachhaltigen Hinsehen gezwungen. In einem aufwendigen Verfahren muß er sich auf alle drei Ebenen einlassen. Motivation, verwendetes Medium und gefundene Form befragen, die gewonnenen Einsichten in Beziehung setzen und interpretierend auswerten, ohne dabei zu einem eindeutigen, abschließenden Ergebnis zu kommen. Auch wenn er sich als Betrachter z. B. zusätzliche Kenntnisse über das Werk der Künstler verschafft oder Verbindungen zur zeitgenössischen Kunstszene herstellt.

Es scheint fast so zu sein, wie wenn die „Information“ sich in einem oszillierenden Ereignis anbietet, als ein fortwährend erzeugtes, das im Betrachtungs- und Interpretationsvorgang charakteristische Formen nachhaltiger Beunruhigung auslöst. Mukarovsky⁴⁾ bezeichnet denn auch diese Art von Beeindruckung als ästhetische Funktion. Nicht daß Kunst auch etwas mitteilen kann, also auch eine Mitteilungsfunktion haben kann, sondern es ist die Dominanz der ästhetischen Funktion, die Kunst von außerkünstlerischen Bildbereichen unterscheidet.

In Bild-Text-Kombinationen dominiert hingegen häufig die Mitteilungsfunktion. Die Texte steuern dabei nicht nur den Vorgang der Bildbetrachtung, sondern sie ergänzen den Mitteilungsanteil des Bildes, was zu einer weiteren Stärkung der Mitteilungsfunktion führt. Das gilt auch dort, wo beispielsweise die ästhetische Funktion intensiv mitgenutzt oder in den Dienst genommen wird, wie in der Werbung.

Wiederum anders stellt sich die Situation bei privat genutzten Bildern dar, vor allem in der Amateurfotografie. Hier dominiert eine private, symbolische Funktion, denn diese Bilder sind nur insoweit und für den bedeutsam, der sie mit seinen Erinnerungen und Erfahrungen „auffüllen“ kann. Symbole zeigen nicht das Gemeinte vor, sondern sie verweisen auf Gewußtes. Nun zeigen natürlich private Fotos auch etwas vor, teilen etwas mit. Und auch die ästhetische Funktion wird z. T. mit erheblichen Aufwand einbezogen. In der sozialen Gebrauchsweise dominiert jedoch eindeutig die symbolische Funktion auf einer sehr privaten Ebene.

Die nichtprofessionelle Herstellung von Amateurfotos ist dadurch gekennzeichnet, daß es schon in der Motivationsphase nur zu einer unvollkommenen Klärung des Motivs kommt. Vieles bleibt dem Zufall überlassen. Wir sprechen deshalb auch gerne von einem Schnappschuß. Aber auch im Umgang mit den Möglichkeiten des Mediums und bei der Formfindung operiert der Amateur nur mit wenigen, oft stereotypen Regeln. Er nutzt also weder die Möglichkeiten des Mediums aus noch deren Darstellungsspielraum. Diese Klick-Mentalität wird durch ein

entsprechendes Angebot an Automaten-Kameras und durch gezielte Werbung nachhaltig unterstützt. Nur, und das ist auch im Hinblick auf didaktische Überlegungen wichtig, empfindet der Amateurfotograf das Nichtprofessionelle weder als Mangel noch als Nachteil, weil er die Ergebnisse seines Tuns anders nutzt als z. B. die Aufnahmen einer Illustrierten.

Aus den Ergebnissen der vorangegangenen Analysen lassen sich einige didaktische Konsequenzen ableiten. Zunächst können wir feststellen, daß wir im Sinne des Themas „Didaktische Überlegungen zur Mitteilungsfunktion von Bildern“ auf einen für alle Bildbereiche gleichermaßen anwendbaren Begriff einer Mitteilungsfunktion verzichten müssen. Die Analysen lassen vielmehr erkennen, daß in jedem der vier Bildbereiche die Mitteilungsfunktion einen anderen Stellenwert einnimmt und mit anderen Funktionen kombiniert auftritt. Die jeweils dominant auftretende Funktion, z. B. die mitteilende in Bild-Text-Kombinationen, die ästhetische im Bereich der Kunst oder die privat-symbolische in der Amateurfotografie, sollte als wichtigstes Kriterium für didaktische Entscheidungen herangezogen werden. Das schließt nicht aus, daß der Schüler auch darüber informiert wird, daß die ursprüngliche Dominanz einer Funktion zugunsten einer anderen aufgegeben werden kann. Kunst kann z. B. durchaus unter die Dominanz einer ökonomischen Funktion geraten, wofür viele spektakuläre Versteigerungen genügend Belege liefern. Ein anderes Beispiel ist der große Bereich religiöser Kunst. Hier fallen in der Regel mehrere Funktionen zusammen — religiöse, mitteilende, ästhetische, repräsentative. Sie sind unlösbar miteinander verknüpft, es sei denn, man besucht und besichtigt z. B. als Außenstehender einen religiösen Ort und bewundert den Bau einer Kathedrale unter ästhetischen Gesichtspunkten oder bautechnischen Fragestellungen. Didaktische Entscheidungen verlangen die Einbeziehung der Entstehungsbedingungen und die der sozialen Gebrauchsweisen der jeweiligen Unterrichtsgegenstände. So ergibt sich die Notwendigkeit, für jeden Bildbereich eigenständige und in sich differenzierte Unterrichtsstrategien zu entwickeln, die sich z. B. mit den überkommenen Begriffen und Vorstellungen von „Kunstabstraktion“ und „Gestaltungsaufgabe“ nicht mehr fassen lassen. Vielmehr sind diese nur — und noch immer — für den Bereich Kunst tragfähig; die Kunstbetrachtung sollte aber die zunehmend gut zugänglichen Ergebnisse der Kunstwissenschaft mit nutzen.⁵⁾ Sie ermöglichen nicht nur eine sachgerechtere Erschließung von Bildern, sondern bieten die Möglichkeit, die Werke in die jeweilige gesellschaftliche Realität zurückzuverfolgen.

Um der Klarheit willen sollten wir da nicht von Kunstbetrachtung sprechen, wo Bilder lediglich zum Anlaß genommen werden, um z. B. gesellschaftliche oder ökonomische Probleme von Gegenwart und Vergangenheit anzusprechen, wie das an vielen publizierten Beispielen abzulesen ist. Hier werden einzelne Fakten im Sinne eines Erkenntnisinteresses herausgelöst und an ihnen Sachverhalte abgehandelt, die nur bedingt oder überhaupt nichts mit dem Bild selbst zu tun haben.

Ein Werk wie Guernica bietet mehrere Arten der Auseinandersetzung an. Im Sinne seiner symbolischen Funktion

kann es Anlaß sein, über konkrete historische Zusammenhänge der Bombardierung von Guernica oder überhaupt von Städten zu sprechen. Eine gründliche Werkanalyse hingegen versucht die ästhetische Funktion zur Wirkung zu bringen. Ein Vergleich mit Zadkines Mahnmal bietet aufschlußreiche Einblicke in ästhetische Entscheidungsprozesse. Eine Gegenüberstellung zu zeitgenössischen Pressefotos und deren Begleittexte geben Einblicke in die andersartigen Aufgaben verschiedener Bildbereiche. Alle Zugangsweisen sind legitim, ergänzen einander, aber sollten auch für die Schüler einsichtig voneinander abgehoben werden.

Wenn wir in das breite Feld visueller Medien eindringen, die ja einen Großteil unserer alltäglichen Bild-Text-Erfahrungen ausmachen, so dürfen wir nicht unterschätzen, daß unsere Schüler bereits in den unteren Schuljahren über eingeübte, ja verinnerlichte Gebrauchsweisen verfügen. Eine Mentalität, wie sie uns z. B. im Umgang mit Amateurfotos entgegentritt, läßt sich sogar ansatzweise bis in frühkindliche Zeichenversuche zurückverfolgen. In dieser Phase bilden der Zeichenvorgang und die ihn begleitenden Vorstellungen noch eine Einheit, d. h. daß das entstehende Zeichen oder der Zeichenkomplex Teil einer ganzheitlichen Vorstellung ist. Ist dieser nicht mehr gegeben, was oft schon nach kurzer Zeit der Fall ist, so füllt das Kind bei erneuter Hinwendung zu dieser Zeichnung sie mit neuen Vorstellungen auf, was man unschwer den verbalen Erläuterungen des Kindes entnehmen kann.⁶⁾

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die vertrauten Methoden der Kunstbetrachtung oder von Gestaltungsaufgaben für den hier gemeinten Bereich weitgehend unbrauchbar sind. Es macht keinen Sinn, etwa ein Werbe- oder Propagandaplakat „erschließen“ zu wollen, dessen Information mit einem Blick zu erfassen ist. Nicht die Information selbst, sondern ihre Formulierung im Bild- und Textteil ist interessant und didaktisch bedeutsam. Wie sind z. B. Bild- und Textteil aufeinander bezogen oder welche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten der angesprochenen Zielgruppen sind eingearbeitet worden. Solche Untersuchungen können dazu beitragen, eine gewisse Distanz zu erzielen und damit die Voraussetzung zu einer Erweiterung der rationalen Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler.

Die produktive Nutzung solcher Kenntnisse, so bescheiden auch der Anlaß ist, wäre eine wesentliche Ergänzung und Stärkung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Die Herstellung, Auswahl und Betextung einer Fotoserie zu einem die Schüler interessierenden Ereignis könnte ein guter Einstieg sein, entsprechende Beispiele der Tages- und Wochenpresse oder in Illustrierten genauer zu untersuchen. Das Zerlegen und Neuordnen einer Illustriertenstory, das Austauschen, Ergänzen oder Weglassen von Texten sind angemessene praktische Untersuchungsmöglichkeiten. Sie haben damit einen anderen Stellenwert und eine andere Zielsetzung als Gestaltungsaufgaben, die auf die Entfaltung ästhetischer Kategorien zielen.

Die Euphorie, mit der einmal Vorstellungen zur Visuellen Kommunikation in den Kunstunterricht hineingetragen worden sind, ist inzwischen weitgehend verbraucht worden. Ein sicherlich ganz normaler, auf vielfältige Ursachen zurückzuführender Vorgang in der Geschichte der Didaktik des Kunstunterrichts. Um so wichtiger erscheint es deshalb heute, aus einer präzisen Gesamtkennntnis der uns umgebenden Bildwelt her didaktische Entscheidungen abzuleiten und die Zielvorstellungen mit angemessenen Methoden im Rahmen der jeweiligen Bildbereiche zu verknüpfen.

Anmerkungen/Literaturhinweise:

- 1) Richter, Hans-Günther, Geschichte der Kunstdidaktik, Düsseldorf 1981
- 2) Luhmann, Niklas, Das Medium Kunst, in: Delfin 4/1, Dez. 1986; Bockemühl, Michael, Die Wirklichkeit des Bildes, Bildrezeption als Bildproduktion, Stuttgart 1985
- 3) Baumeister, Willi, Das Unbekannte in der Kunst, Stuttgart 1947
- 4) Mukarovský, Jan, Kapitel aus der Ästhetik, Ffm 1982, 4. Aufl.
- 5) z. B. Schriftenreihe „Kunststück“, Fischer Taschenbuchverlag
- 6) Mühle, Günther, Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens, Berlin, Heidelberg, New York 1975
Denker, Johann, Kunstunterricht in der Grundschule, Oldenburg 1976, 3. Aufl.

Zur Aktualität der Schriftgeschichte

Aktualität der Schrift

Wie passen „Aktualität“ und „Geschichte“ bezogen auf Schrift zusammen? Mit entscheidenden Epochen der Schriftgeschichte bekanntzumachen und auf diese sich zu beziehen, bedeutet für die aktuelle Gegenwart Einsichten zu gewinnen und Urteilskraft zu stärken. Dies insbesondere mit den Mitteln des Vergleichs, der Anschauung und der verbalen und zeichnerischen Analyse.

1) Der Ausgangspunkt dafür liegt in der uns ganz selbstverständlichen, scheinbar unproblematischen Schriftumwelt unserer Tage. Wir betrachten Schrift im allgemeinen als instrumental, zweckgebunden und eigentlich kaum der ästhetischen Aufmerksamkeit würdig.

2) Die Schriftformen, die uns umgeben, werden, wie schon gesagt, zumeist als rein funktional und dabei kaum bewußt wahrgenommen. Die angelernte Wiedererkennbarkeit — psychologisch gesehen eine Art Konstanzphänomen — schließt eine ästhetische und konnotative, also hinzudeutende Betrachtungsweise häufig aus.

3) Die Rolle des kritischen Auftraggebers oder des wertenden Konsumenten wird im allgemeinen nicht umfassend genug wahrgenommen. Ein kritikloses Publikum ist Mitschuld am Verfall von Schriftkultur. Umgekehrt betrachtet kann man sagen, ein anspruchsvolles Publikum erzwänge auch ein höheres Niveau der Schriftpräsentation, ähnlich wie ein waches Theaterpublikum die Qualität einer Theaterszene mitbedingt. Dieses Wechselverhältnis ist allerdings bei der Schrift viel stärker ausgeprägt als z. B. in der bildenden Kunst, bei der ja der Konsument in den seltensten Fällen auch Auftraggeber ist. Bei jeder Annonce oder Anzeige aber kann der Bürger mitentscheiden, wenn er nur will.

4) In den letzten Jahrzehnten hat der Umfang des Schriftschreibens und des Schriftsetzens als Freizeitbeschäftigung zugenommen. Kalligraphen und Hobbytypographen schließen sich zu Klubs und Vereinen zusammen und stellen in Galerien aus. Die dafür zuständige Industrie hat die Lücke im Angebot erkannt und liefert seit einiger Zeit auch die entsprechenden Werkzeuge (z. B. die Kalligraphie-Sets von Rotring und Pelikan und die Tiegelpressen für Freizeit-Buchdrucker).

5) Schaut man sich die Buchstaben und Zahlen der verschiedenen Schriftarten an, dann wird einem der Gestalt- und Bildcharakter dieser Zeichen bewußt. So ist es nicht überraschend, daß insbesondere Künstler des 20. Jahrhunderts die Buchstaben in ihre Werke miteinbezogen haben. Der Buchstabe als Bild, das Spiel mit den Formen der Lettern: man denke an Klee, Miro, die Dadaisten, an die Pop-Artisten Indiana und Jasper Johns, an die französischen Lettristen der 60er Jahre.

6) Die ästhetische Qualität der Buchstaben hat auch auf Poeten ihre Wirkung nicht verfehlt. So streben die Meister der sogenannten konkreten Poesie (wie z. B. Eugen Gomringer oder Handke) ein Zusammenspiel der Laut- und Informationswerte der Buchstaben mit ihren jeweiligen Gestalt- und Kompositionswerten an.

7) Kalligraphie, das schöne Schriftschreiben also, wird immer populärer. Bahnt sich hier womöglich eine Art Volkskunst unserer Tage an? Gemäß dem Slogan „Schreib mal wieder“ schreibt man wieder schöne Adressen, verwendet farbige Tinten, läßt sich Originelles einfallen, gibt Hinweise auf den Inhalt der so adressierten Briefe. Diese Freizeit-Kalligraphen gehen gegen die Anonymität der genormten Adressen an. Sie scheuen sich nicht, den Konflikt mit der Postverwaltung und den Briefträgern zu riskieren.

8) Buch- und Schallplattenhüllen, Plakate, Posters und Briefmarken sind ein gewichtiger Teil unserer Schriftkultur, der insbesondere die Jugend interessiert. Das zeitgenössische Grafik-Design wird maßgeblich von der Schrift bestimmt. Man denke an die Wettbewerbe „Die fünfzig schönsten Bücher“ verschiedenster Länder oder an den jährlichen Schweizer Wettbewerb der schönsten Plakate oder an die Art Directors Präsentationen in Museen und Galerien.

9) Kann man es wagen, von einer Schriftverschmutzung analog der Umweltverschmutzung in unseren Tagen zu sprechen? Man würde darunter Brutalität, mangelnde Anschaulichkeit, fehlendes Konnotationsgefühl und die Unterdrückung des Spielerisch-Ästhetischen verstehen. Auch die oft vorherrschende Abwertung einer wohlthuenden Lesbarkeit gehörte wohl dazu. Hier tut sich das Dilemma einer durch Unterricht zu erreichenden Buchstaben-Sensibilisierung auf. Denn wenn der sensibel gewordene Schriftbetrachter und Leser auf eine nach wie vor unverändert brutale Schriftumwelt kritisch reagiert, dann bedeutet das Ärger und Mißvergnügen, Frustration und Ohnmacht. Wollen wir das unseren Schülern zumuten? Wir sollten, denn Schriftbetrachtung kann auch heute schon eine Quelle des Genusses und der Erkenntnis sein.

Paradoxien

1) *Einerseits* ist die Schrift äußerst konservativ und beharrlich, sie kennt nur wenige Grundtypen und bringt seit Jahrhunderten eigentlich nichts Neues. Man denke daran, und dies ist kaum zu glauben: Die Großbuchstaben unserer Schrift, so wie wir sie heute millionenfach verwenden, sind seit fast 2000 Jahren unverändert! Die Trajanssäule in Rom, in welche die kanonischen Großbuchstaben der sogenannten Capitalis (Großbuchstaben) eingemeißelt sind, wurde in der Regierungszeit des römischen Kaisers Trajan, also im ersten nachchristlichen Jahrhundert, aufgestellt. Die heute meist verwendete Antiquaschrift für den Buchdruck ist die Garamond, die von dem Franzosen Claude Garamond 1530 geschnitten wurde, die bekannte Baskerville-Schrift stammt aus dem Jahre 1720; die schöne, spezifisch deutsche Schwabacher-Schrift stammt aus dem Jahre 1520. Andererseits konnten sich die wagemutigen Experimente der Bauhausmeister in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts nicht durchsetzen. Dasselbe gilt übrigens für die erstaun-

lichen, äußerst kreativen und modern anmutenden Buchstabenerfindungen des 8. Jahrhunderts, die besonders im anglo-irischen Bereich festzustellen waren.

Andererseits gibt es eine Unmenge von Schriftarten, insbesondere als Auszeichnungsschriften, also insbesondere für die Werbung. So weist der Letraset-Katalog des Jahres 1986 über 500 Schriftarten auf. Die ITC, die International Typeface Corporation, bringt jährlich ca. 6 neue Schriftschnitte heraus.

2) *Einerseits* bestimmt der Zweck die Anwendung und die Form der Schrift („Grafik-Design“ oder „Kommunikations-Design“).

Andererseits bekommt Schrift auch Kunstcharakter, indem man sie nicht instrumental, also zweckbezogen verwendet, sondern, um ihrer selbst willen, wegen ihrer Schönheit als künstlerisches Ausdrucksmittel.

3) *Einerseits* weist der Buchstabe einen inneren Klang auf, wie Kandinsky sagte, hat also als Bild und Gestalt eine stark ästhetische Komponente.

Andererseits ist der Buchstabe, eben das Wortbild, ein nützliches Zeichen, das eine Botschaft vermittelt und das daher in geradezu unerbittlicher Weise lesbar sein muß.

4) *Einerseits* ist insbesondere die Handschrift ein ganz persönliches, unverwechselbares Ausdrucks- und Kommunikationsmittel mit stark subjektivem Charakter, der manchmal zur Unleserlichkeit führen kann. Die Handschrift wird ja sogar zur Charakterdeutung herangezogen.

Andererseits sind Lettern nichts anderes als anonyme, vorgefertigte, in Massen produzierte Zeichen, gestanzt, gegossen, gestempelt, gesetzt, geschmiedet, collagiert, schabloniert, geklebt und montiert.

5) *Einerseits* kann Schrift Ausdruck höchster Privatheit sein in Form von Tagebüchern, Briefen und Poesiealben etc.

Andererseits steht Schrift wie kein anderes Gestaltungsmittel in der Öffentlichkeit und ist daher der massenmedialen Manipulation und der anonymen Beeinflussung in ungeahntem Maße preisgegeben.

6) Hier sei noch ein ganz sonderbares *Einerseits-Andererseits* „eingeschoben“. *Einerseits* wird in der uninformierten Öffentlichkeit die Fraktur-Schrift als die „alte“ Schrift angesehen.

Andererseits ist aber die bezeichnenderweise „Antiqua“ genannte Schrift die eigentlich alte. Denn sie geht auf die Jahre 114 bzw. 800 zurück, während die Fraktur die eigentlich neue Schrifterfindung um das Jahr 1500 darstellt.

7) *Einerseits* ist die Schrift als Bildungsgut durchaus randständig. Man braucht ja da nur die Lehrpläne und erst recht den Unterricht sich anzusehen.

Andererseits ist sie doch ein allgegenwärtiges Phänomen, jedem zugänglich, ist also eine durch und durch demokratische Kunst, eben so wie die Photographie und außerdem auch noch wichtig für eine ganze Reihe von Lehrberufen.

Begriffsklärungen

1) *Kalligraphie*: Das schöne Schriftschreiben. Das Schreiben mit der Hand, mit bestimmten Werkzeugen auf

Materialien und Papieren. Bis zur Erfindung der Druckkunst durch Gutenberg in der Mitte des 15. Jahrhunderts waren ja alle Dokumente auf Pergament oder Papier mit der Hand geschrieben oder in Stein oder Erz gemeißelt. Durch die Entwicklung und Ausweitung der Druckkunst, eben der vervielfältigten Schrift, ist nun die Kalligraphie zu einem ganz persönlichen, schöpferischen und individualistischen Ausdrucksmittel geworden. Dieses setzt nun gerade in der Gegenwart sowohl im professionellen Bereich wie auch im Freizeitbereich der Laien zu erstaunlichen Höhenflügen an.

2) *Typographie*: Schriftsetzen. Hier handelt es sich um das Aussuchen und Einsetzen und Arrangieren von Lettern auf verschiedenen Unterlagen, zumeist Papier. Komposition, Proportion, relationale Struktur, Reihungen, Ausgleichen (Spatieren) sind hier die Stichworte, die auf ansprechende und überzeugende ästhetische Leistungen verweisen.

3) Kalligraph wie Typograph haben es eigentlich mit drei unterschiedlichen Alphabeten zu tun: dem *Großbuchstaben-Alphabet* — auch Versalien, Majuskeln (von der römischen Capitalis abgeleitet) genannt, dem *Kleinbuchstaben-Alphabet* — den Gemeinen, den Minuskeln (von der karolingischen Minuskelschrift des 8. Jahrhunderts abgeleitet) und den Schrägbuchstaben oder *Kursiv-Alphabet*, das sehr gerne für Lyrik und für Hervorhebungen verwendet wird.

4) Unter *Konnotationen* versteht man Hinzudeutungen, die der Leser und Betrachter Schrifttypen und Schriftbildern gewährt. So halten bestimmte Schriftfamilien durch ihre strukturellen Unterschiede verschiedene Konnotationsspiele für den Betrachter bereit. Siehe Fraktur, Schwabacher, Antiqua, Serifenlose, Westernschrift, die klasszistische Antiqua, magere und fette Schriften etc.

5) Obschon der verbindliche Zeichencharakter der Buchstaben unbestritten ist, kann es auch *Symbolbezüge* geben. Mehrdeutigkeit, Ambivalenz und Doppeldeutigkeit von Buchstabenwörtern und Buchstabenbildern sorgen für symbolische Deutungsmöglichkeiten.

6) Ein besonders wichtiger Begriff, der übrigens auch Grundstrukturen des bildnerischen Denkens deutlich macht, ist die *Isomorphie*. Unter ihr versteht man die Gestaltähnlichkeit zwischen dem bloßen Mitteilungskarakter und der Ausdrucksgestalt eines Buchstabens oder Wortgebildes. FIT statt FETT.

7) Als Kriterium der Beurteilung von Qualität gilt der sogenannte *Gesamtzusammenhang*. Es ist dies die ästhetische Einheit, die Schlüssigkeit und die bildnerische Logik eines Gebildes, in unserem Falle eines Schriftkomplexes. Die Einheit der Präsentation ist also gekennzeichnet durch die Konkordanz von Inhalt/Aussage/Mitteilung, Form und Sinn.

Ausgewählte Beispiele

a) *Die römische Capitalis* (Trajan-Säule, ca. 114 n. Chr.) hat sich einen bevorzugten Platz in der Schriftgeschichte gesichert.

b) *Die Anglo-Irische Buchmalerei um 750*. Der Betrachter ist immer wieder erstaunt über den großen Erfin-

dungsreichtum der mönchischen Schreiber, über ihr modern wirkendes Spiel mit der Schrift. Es ist dies im wesentlichen der germanisch-keltische Beitrag zur europäischen Schriftkultur. Besonders bekannt geworden sind: Book of Lindisfarne, Book of Kells, Book of Durrow. Rasch vollzog sich im 8. und 9. Jahrhundert die Ausbreitung auf den Kontinent. Während der Regierung Karls des Großen im 8. Jahrhundert entwickelt sich auch die sogenannte karolingische Minuskelschrift. Auf sie gehen unsere Kleinbuchstaben zurück, die aus diesem Grund auch in einem strukturell-gestalterischen Formgegensatz zu den Großbuchstaben der Capitalis stehen. Dieser Gegensatz wirkt sich heute noch in der Schriftgestaltung aus und erschwert die typographischen Konkordanzen.

c) In der *Gutenberg-Bibel* des Jahres 1454 findet die neue Version des lateinischen Alphabets ihren drucktechnischen Niederschlag und gleichzeitig einen ästhetischen Höhepunkt. Denn die sich seit 1250 anbahnende Brechung der Buchstaben führt unter Einbeziehung der Großbuchstaben bei Gotisch/Swabacher/Fraktur zur Überwindung des formalen Gegensatzes von Groß- und Kleinbuchstaben. Nicolette Gray, die führende britische Schriftforscherin und Autorin, bezeichnet diese gebrochenen Schriften als eine wunderbare Schöpfung des europäischen Buchstaben-Designs.

d) Nach dem Niedergang der Schriftkultur im 19. Jahrhundert markieren *die Jahrhundertwende und die 20er Jahre* einen Neuanfang und eine Zeit des Experimentierens, was zu einer Vielfalt und z. T. hohen Qualität des Buchstaben-Designs und der Typographie führte. Namen wie Rudolf Koch, v. Larisch, Schneider, Johnston, Morris, Tschichold und viele andere sind hier als führende Schriftkünstler zu nennen. Es geht nicht so sehr um die Form eines bestimmten Buchstabens, sondern um seine Identität, und da gibt es erstaunliche Verbindungen zur Experimentierlust und zum Erfindertum der schreibenden Mönche des 8. Jahrhunderts.

e) *Die Gegenwart*. Man kann hier von einer Konsolidierungsphase sprechen. Gleichzeitig findet eine Anpassung an neue Techniken statt: Durchreibebuchstaben, Photosiebdruck, Fotosatz, Computer- und Bildschirmarbeit, Offsetdruck. Wir erleben eine Zurückdrängung des althergebrachten Bleisatzes, der sich ja seit Gutenbergs Zeiten nicht verändert hat. Andererseits gibt es auch eine Wiederbelebung der Kalligraphie. Der Gegensatz zwischen dem nivellierten und brutalisierten Schriftalltag

und den Leistungen der Grafik-Designer ist freilich noch nicht überbrückt. Hier müßte gerade die Schule mithelfen im Sinne einer Lebensqualität verheißenden Schrift- und Kommunikationskultur, eine allgemeine Sensibilisierung in Sachen Schrift herbeizuführen.

LITERATUR zum Vortrag „Zur Aktualität der Schriftgeschichte“ Kläger V/87

Backhouse, Janet, 1981. **The Lindisfarne Gospels**, Book Club Ass.: London.

Gray, Nicolette, 1986. **A History of Lettering**, Phaidon: Oxford.

Grushkin, Ph. und Wong, J. (Hrsg.), 1982. **International Calligraphy Today**, Watson-Guption: New York.

Gutbrod, Jürgen, 1965. **Die Initiale**, Kohlhammer: Stuttgart.

Halbey, Hans Adolf (Hrsg.), 1986. **Museum der Bücher**. Die bibliophilen Taschenbücher; Harenberg: Dortmund.

Hussmann, Heinrich, 1968. **Über das Buch**, Pressler: Wiesbaden.

Hussmann, Heinrich, 1977. **Über die Schrift**. Pressler: Wiesbaden.

Jegensdorf, L., 1980. **Schriftgestaltung und Textanordnung**, Otto Maier: Ravensburg.

Kapr, Albert, 1971. **Schriftkunst**, Saur: München.

Kläger, Max, 1968. **Schrift und Typographie im Unterricht**, Don Bosco: München.

Kläger, Max, 1975. **Bild und Buchstaben**, Otto Maier: Ravensburg.

Kläger, Max, 1982. „Konnotations-Spielräume bei gebrochenen Schriften“, **Zeitschrift f. Kunstpädagogik 4**.

Kläger, Max, 1982. Kapitel 9 „Schrift und Schreiben“ im **Handbuch der Ästhetischen Erziehung**, Kohlhammer: Stuttgart.

Larisch, Rudolf v., 1909. **Unterricht in ornamentaler Schrift**, K. und K. Hof- und Staatsdruckerei: Wien.

Luidl, Philipp, 1971. **Typographie neu**, Stuttgart.

Massin, 1971. **Buchstabenschilder und Bildalphabete**, Otto Maier: Ravensburg.

Müller, Monika und Willberg, Hans-Peter, 1981. **Schriften erkennen**, Otto Maier: Ravensburg.

Müller-Brockmann, Josef, 1971. **Geschichte der visuellen Kommunikation**, Niggli: Teufen.

Pächt, Otto, 1984. **Buchmalerei des Mittelalters**, Prestel: München.

Plata, Walter, 1982. **Fraktur, Gotisch, Swabacher**, Plata Presse: Hildesheim.

Ruder, Emil, 1977. **Typographie**, Niggli: Teufen.

Steinberg, S. H., 1961. **Die schwarze Kunst**, Prestel: München.

Stiebner, Erhard und Leonhard, Walter, 1977. **Bruckmann's Handbuch der Schrift**, Bruckmann: München.

Tschichold, Jan, 1965. **Meisterbuch der Schrift**, Otto Maier: Ravensburg.

Tschichold, Jan, 1961. **Geschichte der Schrift in Bildern**, Hauswedell: Hamburg.

Die Fotomontage als bildhafte Verdichtung von Gedanken

Chancen und Gefahren bei der Übersetzung von sprachlichen in visuelle Vermittlungsformen

Als Bildnerische Erzieher sind wir gewohnt, uns in einem vom begrifflichen Lernen dominierten Schulsystem als Vorkämpfer für sinnennahe Unterrichtsformen zu sehen, als Spezialisten für Anschaulichkeit und visuelles Lernen. Dieses Selbstbild wird neuerdings von außen zunehmend verstärkt durch die Bestrebungen nach fächerübergreifenden Projekten, wobei man von uns meistens die optisch-wirkungsvolle Aufbereitung oder Präsentation jener Inhalte erwartet, die in anderen Fächern erarbeitet wurden.

Dabei besteht allerdings die Gefahr, daß durch den Zeitdruck und durch die starke Orientierung nach vorzeigbaren Resultaten die oft tiefgehenden Veränderungen, die mit der Umsetzung von sprachlichen in visuelle Mitteilungsformen verbunden sind, zu wenig beachtet werden. Gerade diese Mechanismen müssen aber in unserem Fach, das zum kritischen Umgang mit Bildern erziehen will, mitreflektiert werden. Es geht um die Frage: Was passiert mit gedanklichen Zusammenhängen, wenn sie mit bildhaften Mitteln dargestellt werden? Inwiefern wird die visuelle Übersetzung zu einem Filter, der bestimmte Aspekte eines Inhaltes gut weiterleitet, während er andere Aspekte gar nicht durchläßt?

Es ist anzunehmen, daß es zu dieser heute überaus aktuellen Problematik sicher schon sehr viel wissenschaftliche Literatur gibt, die man bei einem derartigen Thema eigentlich einbeziehen sollte. Dennoch möchte ich mir erlauben, mich hier auf meinen Blickwinkel als Lehrer beschränken zu dürfen und aus meinen subjektiven Beobachtungen bei einzelnen Unterrichtsaufgaben einige allgemeine Zusammenhänge abzuleiten. Es handelt sich dabei also nicht um wissenschaftlich abgesicherte Feststellungen, sondern um persönliche Vermutungen, die zur Auseinandersetzung anregen sollen.

Ich möchte als Einstieg für meine diesbezüglichen Überlegungen ein Unterrichtsbeispiel beschreiben, das ich in einer 6. Klasse durchgeführt habe und bei dem die angesprochenen Probleme besonders deutlich geworden sind:

Es ging um jenen immer häufiger werdenden Typ von Titelseiten von Zeitschriften wie „Spiegel“, „profil“, „Wochenpresse“, „trend“ usw., bei denen ein zentrales Thema des jeweiligen Heftes auf dessen Umschlag in einer bildhaften Form veranschaulicht wird. Da die Schüler später selbst eine praktische Arbeit mit ähnlicher Zielrichtung machen sollten, untersuchten wir zuerst einige Beispiele, um gemeinsam die grundlegenden Gestaltungsprinzipien herauszufinden. Diese manchmal sehr umfassenden Gespräche sind im folgenden auf die wichtigsten Feststellungen verknüpft:

Zu Abb. 1: Die gedankliche Verknüpfung von „Energiequellen“ und „Sonne“ wird hier durch die Doppeldeutigkeit der Kreisform sowohl als Sonne als auch als kreisförmige Steckdose veranschaulicht. Durch die Verbindung der beiden einander fremden Bildmotive wird aber nicht

nur ein neuer Sinnzusammenhang hergestellt, sondern es wird auch ein Verfremdungseffekt erreicht, der in seiner aufmerksamkeiterregenden Wirkung für die Funktion einer Titelseite ebenfalls sehr willkommen ist.

Zu Abb. 2: Die bildhafte sprachliche Formulierung, daß einem Unternehmen „die Luft ausgeht“, daß es „krank“ ist, wird hier wörtlich genommen und unmittelbar ins Visuelle übersetzt. Dazu kommt die verbale Zweideutigkeit der Sprechblase, die einerseits einen Schmerzzuf Ruf meint, andererseits aber gleichzeitig den Namen der Fluggesellschaft bezeichnet.

Zu Abb. 3: Da auf diesem Bildausschnitt die dazugehörige Schlagzeile nicht zu sehen ist, müssen die Schüler die Bedeutung selbst formulieren: Spitze Papierflieger symbolisieren die „aggressive Presse“, die von mehreren Seiten die runde, festungsartige „Raumstation ORF“ angreift. Die Art der Formen charakterisiert die Art der Konfliktbeziehungen in diesem „Krieg der Medien“. So wie früher beim Begriff „Sonnenenergie“ die formale Verwandtschaft die inhaltliche Verwandtschaft veranschaulicht hat, so werden hier formale Gegensätze zur Darstellung der Gegnerschaft benutzt.

Zu Abb. 4: Obwohl der verbale Titel völlig neutral und sachlich ist, ergeben sich durch die Mehrdeutigkeit des Bildes verschiedene Interpretationsmöglichkeiten: Die Umformungen der großen Münze zu dicken Tropfen kann sowohl als Befruchtung zur hoffnungsvollen Oase gesehen werden, als auch als Zerrinnen und Versickern riesiger finanzieller Mittel im heißen Wüstensand. Da die Bildsprache meistens vieldeutiger ist als die Wortsprache, schafft sie es oft besser als die entsprechende Schlagzeile, den widersprüchlichen Aspekten eines komplexen Themas gerecht zu werden, ohne dabei an Prägnanz und Wirkungskraft einzubüßen.

Nach diesen kleinen Analysen sollten nun die Schüler in ähnlicher Weise eine fiktive Titelseite gestalten, wobei ein frei gewählter Problemzusammenhang durch die Kombination von zwei oder mehreren Bildmotiven veranschaulicht wird. Diese bildhafte Form sollte möglichst verständlich, prägnant und wirkungsvoll sein und durch eine kurze Schlagzeile zusätzlich verdeutlicht werden.

Um das bei solchen Collagen übliche stundenlange Suchen in den Illustrierten zu vermeiden, stellte ich eine „Spielregel“ auf, die zwar inhaltlich eine Einengung bedeutete, aber dafür die Aufmerksamkeit auf die formalen Feinheiten lenkte: Jedem Schüler wurde dasselbe Ausgangsmaterial von 14 Bildmotiven (in verschiedenen Größen fotokopiert) zur Verfügung gestellt, aus dem er nach seinem Belieben auswählen konnte: Atompilz, Kind, Rambo, Weltkugel, Auto, Baum, Tschernobyl, Industrielandschaft, Auge, Mutter mit Kind, lächelnde Frau, Fernsehapparat, Freiheitsstatue, Soldaten (Abb. 5). Da diese häufig reproduzierten Motive vielseitig verwendbar sind, war eine breite Streuung der Themen möglich. Gerade durch die Einheitlichkeit des Grundmaterials wurde sicht-

bar, wie viele verschiedenartige Aussagen durch die unterschiedliche Kombination derselben Elemente möglich waren. Manchmal war es nur ein gering verschobener Bildausschnitt oder eine leichte Schrägstellung des jeweiligen Motivs, wodurch die Bedeutung völlig verändert werden konnte.

Es war aber auffällig, wie trotz dieser vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten eine Mehrzahl der Schüler Katastrophenthemen bevorzugte: Umweltvergiftung und Atomangst dominierten (Abb. 6 und 7). Rein quantitativ war im Ausgangsmaterial eigentlich noch keine Tendenz dazu vorhanden, denn die meisten Motive waren mehr oder weniger neutral und unbestimmt. Natürlich darf man nicht wegleugnen, daß diese Bedrohungsthematik etwas ist, was die Jugendlichen heute unmittelbar betrifft und das sie deshalb gestalterisch ausdrücken wollen.

Aber ein anderer Aspekt scheint mir ebenfalls sehr wichtig zu sein: Gewaltthemen sind bildnerisch einfach viel effektvoller! Atompilz, Rambo, dicke, schwarze Rauchschwaden — diese Extremformen erlauben heftige Kontraste und sind für starke Bildwirkungen sehr ergiebig. Es könnte sein, daß diese visuelle Attraktivität und die schnelle Verständlichkeit sich im kreativen Prozeß der Bilderfindung so stark nach vorne drängt, daß andere Möglichkeiten, die vielleicht komplexer und subtiler wären, beiseitegeschoben werden. Bei der Auswahl der Thematik, die durch die Fotomontage bildhaft dargestellt werden sollte, war häufig nicht das Thema selbst ausschlaggebend, sondern seine bildnerische Realisierbarkeit. Das ist natürlich völlig legitim. Nur ist es wichtig, daß den Schülern diese Unterscheidung auch bewußt wird.

Als Lehrer habe ich immer die pädagogische Hoffnung, daß die Schüler durch ihre eigene praktische Arbeit aufmerksam werden für ähnliche Problemstellungen in der Kunst. In diesem Sinn war es naheliegend, daß wir uns mit Fotomontagen von John Heartfield und Klaus Staack auseinandersetzten, aber es war mir auch wichtig, daß die Schüler die grundlegenden Gestaltungsprinzipien auch in alten Kunstwerken wiedererkennen konnten. Daß gedankliche Inhalte durch Bilder vermittelt werden, ist ja nichts Neues, und die Kunstgeschichte bietet reichhaltiges Material dafür.

Aus der Fülle der möglichen Beispiele wähle ich eines aus, das mir aus persönlichen Gründen sehr nahe liegt: Es ist ein spätgotisches Fresko in der kleinen Kirche von Gerlamoos bei Steinfeld im Drautal. In der Mitte der Nordwand befindet sich eine Darstellung der Schutzmantelmadonna, bei der wir viele Merkmale, die wir eingangs bei den heutigen Titelseiten festgestellt haben, wieder antreffen (Abb. 8). Auch hier wird eine komplexe Vorstellung durch das Zusammenfügen verschiedenster Elemente veranschaulicht: Durch den riesigen, raumschaffenden Mantel und durch ihre überbetonte Größe wird Maria als mütterlich-schützendes Wesen gekennzeichnet, zu dem sich die Menschen in kindhafter Hilfsbedürftigkeit flüchten. Ihr Schutz besteht aber nicht nur in der Zurückweisung des Bösen — dargestellt durch den Teufel, der zum linken Bildrand abgedrängt wird —, sondern ihre Abwehrhaltung richtet sich vor allem gegen den straffenden Gott, der von rechts oben mit Pfeil und Bogen die Menschen bedroht. Hier wird also ein äußerst komplizier-

ter und heikler religiöser Zusammenhang durch bildnerische Mittel dem Kirchenbesucher „vor Augen geführt“: Übersteigerung von Größenverhältnissen, Überbetonung der Körpersprache, „vielsagende“ Positionen im Bildfeld, symbolträchtige Gegenstände und Handlungen, welche die geistige Bedeutung hervorheben. Dazu kommt noch die verbale Ergänzung durch Schriftbänder, sodaß zwischen dieser Art der Visualisierung von Gedanken in einem öffentlichen Raum und in der Art, wie wir sie auf den heutigen Titelblättern kennengelernt haben, durchaus manche Parallelen gesehen werden können.

Außerdem fällt an diesem Beispiel wieder auf, wie sogar eine höchst abstrakte Konfliktbeziehung durch eine handfeste Gewalthandlung — den gespannten Bogen — bildlich verdeutlicht wird. Auch an anderen Teilen der Gerlamooser Fresken wird klar, wie gut sich „Action“ — Elemente für visuelle Darbietungen eignen: Die oberste Reihe ist den grausamsten Folterungen des hl. Georg gewidmet, darunter sind die populären, gefühlvollen Szenen von der Geburt Jesu zu sehen, und die beiden letzten Reihen stellen seine Passion dar. Wir haben uns daran gewöhnt, daß bei den bildlichen Erzählungen des Lebens Jesu seine Kindheits- und seine Leidensgeschichte besonders häufig vertreten sind. Wenn man sich aber fragt, welche Szenen für das Verständnis der christlichen Lehre von zentraler Bedeutung sind, stößt man wahrscheinlich auf ganz andere Bereiche: Ich denke dabei etwa an die Bergpredigt. Aber deren Gedanken lassen sich bildlich natürlich nur sehr schwer darstellen, und deshalb kommt sie in der Kunstgeschichte auch nur sehr selten vor. Dagegen sind Motive wie z. B. die sogenannten „Hl. 3 Könige“ oder wenn bei der Gefangennahme Jesu der Petrus dem Malchus mit dem Schwert das Ohr abschlägt, viel ergiebiger und sind in der Kunstgeschichte entsprechend häufig anzutreffen, obwohl sie von ihrer rein inhaltlichen Bedeutung eher sekundär sind (Abb. 9).

Man kann daraus den Schluß ziehen: Offensichtlich enthält die visuelle Überlieferung der christlichen Lehre ganz andere Betonungen als die sprachliche Überlieferung durch Wort und Schrift. Und ganz allgemein — auf die verschiedenen Medien übertragen — heißt das: Die Art der Vermittlungsform ist wie ein Filter, der bestimmte Inhalte bevorzugt und andere benachteiligt. Bei visuellen Darstellungen drängen sich oft die bildwirksamen Aspekte eines Themas vor, während andere wichtige Aspekte leicht zu kurz kommen können.

Vielleicht ist dieser Sachverhalt eine der Ursachen für die starke Präsenz der Gewalt in den Medien, sodaß man sich eine simple Schlußfolgerung erlauben darf: Die visuellen Medien sind angewiesen auf bildwirksame Motive.

— Gewalt ist ein besonders bildwirksames Motiv. —
Deshalb kommt sie in den Medien so oft vor!

Und wieder auf die Schule bezogen bedeutet das: Wir sollten die Schüler auf diese Zusammenhänge nicht nur aufmerksam machen, sondern wir sollten sie auch in unseren eigenen Aufgabenstellungen berücksichtigen. Gerade bei inhaltsbezogenen Themen, die auf die subjektiven Gefühle und Gedanken des einzelnen Schülers ausgerichtet sind, wäre es oft kurzschlüssig, wenn man die bildnerischen Resultate als unmittelbare Äußerungen des Innenlebens auffassen würde. Zu oft lassen sich die

Schüler viel eher vom visuellen Effekt eines Einfalls leiten oder von seiner gestalterischen Machbarkeit, als von ihrer tatsächlichen inneren Haltung. Die Eigengesetzlichkeiten der Bildherstellung verdrängen oft die ursprünglichen Mitteilungsabsichten.

Ich möchte diese Vermutungen mit einigen Beispielen untermauern: In einer 6. Klasse stellte ich die Aufgabe, die Beziehung zwischen zwei Menschen durch zwei Hände darzustellen, durch ihre Haltung, ihre Stellung im Bildformat, durch Farbgebung und Malweise, eventuell auch durch expressive Übersteigerungen usw. Ein Überblick über die fertigen Arbeiten zeigte, daß mehr als 80 % der Schüler sich ein negatives Thema wie Angst, Unterdrückung, Aggression, Verzweiflung oder Depression ausgesucht hatten, während es nur ganz wenige gewagt hatten, eine positive Beziehung darzustellen. Kein Wunder, denn es gibt vielerlei Gründe, Themen wie Zärtlichkeit, Vertrauen, Solidarität usw. zu scheuen! Streichelnde Hände z. B. sind enorm schwierig zu zeichnen. Außerdem gerät man leicht in die Nähe des Kitschverdacht, dem man sich in diesem Alter aber keinesfalls mehr aussetzen möchte. Dagegen sind schmerzverzerrte, krallige Finger oder eine brutale, kantige Faust viel leichter aufs Papier zu bringen. Die Eigendynamik der Mitteilungsformen beeinflusst die Mitteilungsinhalte.

In einer 4. Klasse stellte ich unter dem Aspekt „Anschaulichmachen durch Körpersprache“ ein verwandtes Thema, diesmal aber mit der inhaltlichen Einengung auf Lehrer-Schüler-Beziehungen und in der gestalterischen Form eines prägnanten Schattenbildes. Natürlich war es so, daß in dieser plakativen Vermittlungsweise auch die dargestellte Konfliktsituation schematisiert wurde. Es ist nicht überraschend, daß es wieder Gewalthandlungen waren, die besonders bevorzugt wurden, denn diese sind zwangsläufig eine extrem deutliche Form der Visualisierung von Konflikten (Abb. 10).

An einem anderen Beispiel zeigt sich allerdings, daß ein Bild, das von den Schülern ursprünglich sehr einfach gemeint war, durchaus differenziert gedeutet werden kann (Abb. 11): Von wem geht der „Handel“ Einser gegen Herz aus? Vom Lehrer oder von der Schülerin? Berührt das Bild nicht eines der Grundprobleme der Lehrer-Schüler-Beziehung, nämlich das Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach persönlicher Zuwendung und der Notwendigkeit der Leistungsbeurteilung? Man kann hier sehen, daß es natürlich eine sehr reizvolle Aufgabe sein könnte, ein komplexes, vielschichtiges Thema zu einer entsprechend mehrdeutigen, aber dennoch prägnanten bildhaften Form zu verdichten.

Aber das ist sehr schwer. Normalerweise geht man den schnellen Weg: Wenn man ein Problem besonders deutlich machen will, vereinfacht man und gerät dabei leicht ins Klischee. Dem Verlust an Vielschichtigkeit steht dafür ein Gewinn an kräftiger, sinnhafter Wirkung gegenüber.

Es geht darum, dem Schüler diesen Zusammenhang bewußt zu machen, damit er bei seinen eigenen gestalterischen Arbeiten selbstverantwortlich abwägen kann, was ihm im konkreten Fall wichtiger ist.

Darüber hinaus soll er in seiner Medien-Umwelt diese Mechanismen wiedererkennen: Die Problematik ist heute

besonders aktuell, denn unsere Gesellschaft, die durch Jahrhunderte hindurch von einer Schriftkultur geprägt wurde, ist soeben dabei, in eine visuelle Medien-Kultur umzuschwenken. Wir müssen uns über die damit verbundenen möglichen Verluste klar werden. Die Medienwissenschaftler Marshall McLuhan¹⁾ und Neil Postman²⁾ haben nachdrücklich darauf hingewiesen, aber auch schon aus der Bibel spricht die Sorge, daß gedankliche Inhalte durch ihre Verbildlichung verzerrt werden könnten.³⁾

Das Fach Bildnerische Erziehung bietet vielfältige Gelegenheiten, diesen Problembereich zu behandeln. Natürlich ist es nach wie vor unsere Aufgabe, die Schüler auf die reichen Chancen der bildlichen Mitteilungsformen hinzuweisen, auf ihre starken emotionalen Wirkungen, ihre komplexen Ausdrucksmöglichkeiten, ihre unmittelbare Verständlichkeit und ihre Einprägsamkeit. Aber wir dürfen dabei nicht als Werber für eine uneingeschränkte Visualisierung mißverstanden werden.

In meiner persönlichen Umgebung bemerke ich öfters, wie auch in anderen Fächern — z. B. im Religionsunterricht — Zeichnungen für verschiedene pädagogische Anliegen benutzt werden. Was mich daran stört, ist nicht so sehr die formale Nachlässigkeit, die hier in Kauf genommen wird, weil das Zeichnen hier nur als Mittel für einen ganz anderen Zweck dient, sondern ich bedaure vielmehr, daß diese gestalterische Flüchtigkeit unmittelbarer Ausdruck einer gedanklichen Flüchtigkeit ist. Da diese Zeichnungen über Gefühle und Vorstellungen meistens schnell fertig werden sollen, greift der Schüler offensichtlich häufig zu bereitliegenden Formeln und verstärkt damit unbewußt die dahinterliegenden Denkklichees. Das Herstellen von Bildern wird hier nicht als eigener sinnlicher Erkenntnisweg genutzt, sondern als bloße Illustration von fertigen Gedanken.

Ähnliche Gefahren scheinen mir beim eingangs erwähnten fächerübergreifenden Projektunterricht gegeben zu sein. Unsere Mitarbeit ist zwar meistens sehr begehrt, weil wir einer sonst vielleicht zu intellektuellen Orientierung die notwendige „mysische“ Abrundung geben oder weil unsere optisch auffälligen Beiträge für die entsprechende Öffentlichkeitswirkung sorgen. So wertvoll solche Projekte in vielerlei Hinsicht sein können, so darf man ihre Risiken doch nicht übersehen: In der Ausrichtung auf eindrucksvolle, herzeigbare Ergebnisse kann unter Umständen das zu kurz kommen, was unsere eigentliche Aufgabe ist: daß das Machen von Bildern vom Schüler als spannender Prozeß erlebt werden kann, durch den er über eine Sache, über andere und über sich selbst etwas erfahren kann. Dieser Lernprozeß braucht möglicherweise mehr Zeit, als die Organisation eines Projektes zuläßt. Das, was bei der Umsetzung der intellektuellen Erkenntnisse aus den anderen Fächern zur greifbaren Bildhaftigkeit sich auch inhaltlich verändert, muß mitreflektiert werden, denn sonst sind wir Verstärker einer stumpfmachenden visuellen Flut.

Gerade weil wir ein Nahverhältnis zu Bildern haben, sollten wir einer gedankenlosen, unachtsamen Visualisierung entgegentreten. Als Bildnerische Erzieher werden wir uns zwar nicht unbedingt zu Bilderstürmern entwickeln, aber als Warner sollten wir uns schon fühlen!



Abb. 1



Abb. 2

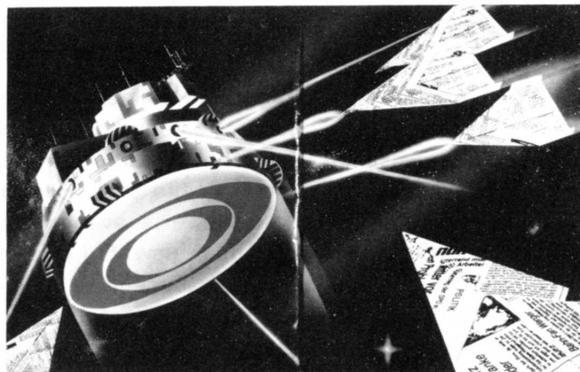


Abb. 3



Abb. 4



Abb. 5



Abb. 8



Abb. 6



Abb. 7



Abb. 9

Abb. 10



Abb. 11



Anmerkungen:

- 1) Mc Luhan, Marshall/Fiore, Quentin: Das Medium ist Massage, Verlag Ullstein, Frankfurt/M. — Berlin — Wien, 1969
- 2) Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode, S. Fischer Verlag, Frankfurt/M., 1985
- 3) Exodus 20, 4

Workshop „Bilder im Test“

Im Workshop „Bilder im Test“ wurde den ca. 40 Teilnehmern Einblick in ein seit 1984 an der Pädagogischen Hochschule in Reutlingen unter Leitung von Prof. Dr. A. v. Criegern und Dipl.-Päd. G. Hohberger durchgeführtes Forschungsprojekt gegeben. Im Zentrum dieses Projekts, das die Lesebuch-Illustration zum Gegenstand hat, steht die Erprobung verschiedener Illustrationsmöglichkeiten und deren Rezeption durch 9- bis 11jährige Schüler.

Die für die Tests angefertigten ca. 60 Originalillustrationen zur Fabel vom Törichten Beck von Äsep, wurden auch den Workshop-Teilnehmern gezeigt.

Um die eigenen illustrativen Fähigkeiten zu erproben, haben wir im Workshop allerdings zuvor selbst Skizzen zu dieser Fabel angefertigt. Dazu wurde die Fabel nach Struktur, Handlungsabschnitten und Darstellungsmöglichkeiten untersucht. In einer improvisierten Ausstellung wurden die Illustrationsvorschläge der Teilnehmer vorgestellt und besprochen.

Daran anschließend wurde das eigentliche Testmaterial, jeweils 10 schwarzweiße und 10 farbige Bilder unter dem Aspekt des eigenen Urteils und der Einschätzung des kindlichen Urteils bearbeitet. In der Diskussion wurden Fragen der kindlichen Ästhetik, Umwelt- und Medieneinflüsse, des Umgangs mit Illustrationen im Unterricht, der Buchgestaltung, der didaktischen und künstlerischen Intention u. a. m. erörtert.

Ein Auszug aus dem abschließenden Referat zur „Bewertung der Test-Illustrationen durch die Kinder“ zusammen mit einigen der Test-Illustrationen, soll diesen Workshop noch einmal in Erinnerung rufen.

Kommentierung der Ergebnisse des Haupttests

Begibt man sich selbst noch einmal in die Testsituation der Kinder und legt die 10 Schwarzweiß- bzw. die 10 farbigen Arbeiten nebeneinander, dann kann man so etwas wie den stärksten Reiz der am besten bewerteten Arbeiten herausspüren bzw. Gründe der Ablehnung nachvollziehen.

Beginnen wir mit der Schwarzweiß-Reihe. Auffallend ist, daß die erzählerisch-dramatisierenden Lösungen am besten bewertet werden, die mehr ästhetisch auflösenden Arbeiten das Mittelfeld bilden, während die vier Beispiele für Übertragungen bzw. Verfremdungen am Schluß der Bewertungsskala stehen.

Gibt man dieser groben Einteilung im einzelnen nach, dann stellt man fest, daß die auf Platz 1 (Grauel) und 2 (Träger) gesetzten Arbeiten am stärksten an ästhetischen Mustern der der Unterhaltungsmedien orientiert sind. Das betrifft die Vermenschlichung der Gesten und der Mimik der Tieffiguren mit einer deutlichen Tendenz zur werbenden Kontaktaufnahme und der Suggestion eines Einvernehmens mit dem kindlichen Betrachter. Auf der einen Seite sind die Darstellungen nur Wiederholungen der Fabelhandlungen, auf der anderen Seite bieten sie

den Kindern aber einen Verweis auf Unterhaltungsaspekte aus der Welt des Fernsehens und der Werbung. Bei Bild 1 ist es die Animiergeste des Fuchses mit dem Glas in der Hand, mit dem er den Betrachter — und nicht den Bock — anspricht. Das Kind wird dadurch zum Mitspieler und Komplizen in einer Art Märchenspiel, vom Gefangensein in einer dunklen Höhle und dem Drama der Befreiung. Der Zeichner hat die Handlung der Fabel auf die beiden entscheidenden Fabelstationen reduziert und schafft mit der Identität des Bildformats der beiden Einzelbilder, der Hell-Dunkel-Verteilung der Perspektive, der Accessoires, eine traumhafte suggestive Deutlichkeit, der man sich schlecht entziehen kann. Wenn die Kinder eine Nähe zur Fotografie festgestellt haben, dann verweist das auf die Bedeutung des Lichts; denn es ist die Lichteinführung, die die Gegenstände und Figuren in ein Scheinwerferlicht taucht, wobei nur die unmittelbar gemeinten Dinge aus der Finsternis heraustreten.

Die Kinder der 4. Klasse reagieren besonders auf die umfassende Wiedergabe der Fabel in 2 Bildern: „... da ist fast die ganze Geschichte drauf.“ Wichtig ist den Kindern auch die Übertreibung der Haltungen und Gesten: „Mir gefällt, wie die Ziege herunterguckt.“ Ebenso wichtig war den Kindern die Eindeutigkeit der Darstellung, wie z. B.: „Da sieht man den Brunnen richtig und das Wasser ist so durchsichtig.“ Wenn dasselbe Kind fortfährt, das Wasser sei „ein bißchen verziert“, dann bezieht sich diese Äußerung auf grafische Stereotypen in Comics und manchen Kinderbüchern, wie sie der Illustratur hier eingesetzt hat. Alle Äußerungen der Kinder machen deutlich, wie sehr sie die Bilder als Hilfe oder Instrument bei der Aneignung des Fabelinhaltes beurteilen. Immer wieder ließ sich beobachten, daß Kinder auf diesen Punkt den größten Wert legten und ihn höher bewerteten als ästhetische Qualitäten oder besondere Bildeinfälle. Kinder fordern offensichtlich eine grundlegende Aufgabe der Illustration an erster Stelle ein, nämlich einen Inhalt zu verdeutlichen und zu erhellen.

Allerdings gibt es hier deutliche Verschiebungen in der Bewertung innerhalb der Altersgruppen. Die Illustrationen von Grauel wurden von den 9- bis 11jährigen auf Platz 1 gesetzt, während die 11- bis 12jährigen ihm nur Platz 7 einräumten und dafür die Illustration von Wicha auf Platz 1 setzten. Offenbar reicht den älteren Schülern der Klasse 4 die Ausführlichkeit oder die verniedlichende Darstellung nicht aus. Sie favorisieren die Comic-Zeichensprache. Bei Bild 2 (Träger) ist es die witzige Pointierung, die über die Wiedergabe der Schlußphase der Fabel hinaus die hohe Bewertung bewirkt hat. Das spiegeln die Äußerungen der Kinder durchaus wider: „... der Fuchs läuft ganz vergnügt raus... er freut sich, weil er rausgekommen ist... er läuft wie ein Herr mit Zylinder und Stock... der Fuchs ist so quietschvergnügt.“

In der inhaltlichen Auslegung orientiert sich der Illustrator hier an Musical, Slapstick und Zeichentrickfilm. (Tom u. Jerry) Zylinder, Pelzkragen und Spazierstock korrespondieren mit der City im Hintergrund. Das Schwenken des

Schwanzes und der kecke Blick sowie das zerknirschte Aussehen des Bockes sind auf die von Kindern so geschätzte Situationskomik nach dem Schema von „Dick und Doof“ angelegt.

Die Ausführlichkeit mit der Ruge (Abb. 1 + 2) die Fabel illustriert, wird von den Kindern sehr gewürdigt: „... weil es die Geschichte zeigt und das paßt dazu.“ Bemerkenswert ist auch, daß ein Kind diese Darstellungsweise als „altmodischen Stil“ kennzeichnet und fortfährt: „Man sieht den Brunnen, man sieht alles ganz genau, auch wie die Ziege Durst hat.“ Und ein drittes Kind meint lapidar: „Ich habe mir die Geschichte so vorgestellt.“ In der Tat hat Ruge ein ausführliches Szenarium entwickelt. Der Ort der Handlung wird traditionell als traute Landschaft mit Haus und Bäumen beschrieben. Zwischen den szenisch identischen Anfangs- und Schlußbild entwickelt Ruge das „Psychodrama“ vom Fuchs und Bock in einer aufs Notwendigste konzentrierten Bildsequenz. So konventionell die Zeichnungen auch anmuten, so sehr bedient sich der Zeichner doch der technischen Mittel des Karikaturistischen (Grimmasieren, Glubschaugen).

Auf Platz 4 wurde von unseren Testkindern die Illustration von Wicha (Abb. 3) gesetzt. Gegenüber den ersten drei Lösungen ist diese nun ausgesprochen lapidar. Das gilt sowohl für die Ortsbeschreibung — ein Rundbrunnen und einer spärlich gewachsenen Stelle — als auch für den Zeichenstil, der sich knapper Comiczeichen bedient. Ohne Zweifel knüpft die Zeichnung des Fuchses, der auf dem Brunnenrand tanzt, an Fix und Foxi, dem rosaroten Panther und ähnliche Tierfiguren an. Aus der Sicht der Kinder sind es gerade diese Comicelemente, die eine bestimmte inhaltliche Auslegung unterstützen. So sagt Katrin (10 Jahre, 4. Klasse): „Da schaut der Fuchs wieder so schadenfroh und dem Bock geht ein Licht auf.“ Letztlich ist der Kerzenleuchter in der Denkblase ein mit anderen Ausdrucksmitteln kaum zu erreichender Hinweis auf die Moral der Fabel. Das Konjunktivische „Hättest du...“ wird mit diesem Zeichen visuell aufgeschlüsselt und von den Kindern honoriert.

Versucht man die drei mittleren Bewertungen — Etschmann, Grimm, Katzmarek (Abb. 4) — unter Zuhilfenahme der Äußerungen der Kinder zu verstehen, dann verbindet sie eine technisch stilistische Besonderheit. Bei Etschmann ist es die Phasendarstellung des Geschehens nach der Art alter Animationstechniken wie bei Wunderrädern usw., bei Grimm ist es die Technik der geschnittenen Silhouette und bei Katzmarek die Punktierung in Verbindung mit einem Zusammenschmelzen der beiden Tierfiguren. Nun hat der von Kindern am höchsten bewertete Entwurf von Grauel ja ebenfalls eine stark ästhetisch stilisierende Komponente, allerdings mit einem entscheidenden Unterschied, nämlich mit einer anekdotischen Pointe, auf die die Kinder reagieren. Die mittlere Bewertung ist denn auch tatsächlich Ausdruck der Ambivalenz der Urteile. Bei Etschmann wird einmal die Ausführlichkeit positiv im Sinne von „Das Ganze erfaßt und detailliert wiedergegeben“ gelobt und andererseits als zu „ausführlich“, wohl im Sinne des Unübersichtlichen, Vielteiligen kritisiert. An Grimms Arbeit wird von einigen Kindern das Witzige der Figuren hervorgehoben, was aber von anderen Kindern als negativ angekrei-

det wird: „Es ist komisch gemalt“ oder „Der Fuchs hat so lange Ohren.“ Bei Katzmarek schließlich halten sich Faszination der Exaktheit der Darstellung und die Irritation durch die Punktierung („Sind das lauter Fliegen?“) Die Äußerung: „Das paßt doch gar nicht zur Geschichte“ verweist auf die eigenwillige Interpretation, die Katzmarek durch das Verschmelzen von Fuchs und Bock zum Zwitterwesen vorgenommen hat. Bei aller Anerkennung der gestalterischen Leistung, können die Kinder eine solche starke Verfremdung offensichtlich nicht akzeptieren.

Die Schlußgruppe in der Bewertungsskala wird durch ebensolche Verfremdungen bestimmt. Bei (Abb. 5) Späth ist es die Übertragung im Sinne einer Auslegung der Fabelmoral. Der Schlaue entkommt über die Mauer, während die drei starken, aber weniger gerissenen Helfer eingefangen werden. Unsere Viertklassler waren zum größeren Teil nicht in der Lage, die Übertragung nachzuvollziehen: „Das gehört doch gar nicht zur Geschichte, da ist doch nirgends ein Fuchs und eine Ziege.“ Allerdings gibt es auch moralisch-inhaltliche Ablehnungen, die sich eben auf die Gerissenheit des einen beziehen: „Dieses Bild gefällt mir nicht, weil hier einer hinauskommt und die anderen nicht.“ Kinder reagieren demnach auf die angewandte Moral heftiger als auf die in der Fabel verpackte. An Brigitte Schneiders Illustration, die den vorletzten Platz belegt, (Abb. 6) gefällt den Kindern die Prägnanz der einzelnen Zeichen: „Die Rauchwolken gefallen mir“ und „Die Schraube ist schön gemacht“. Einen tiefen Einblick in die Reaktionen der Kinder, was die Ablehnung anbelangt, geben die folgenden Äußerungen: „... das ist doch kein Brunnen.“ „Wie will die Ziege da hochkommen. Sie schlägt sich ja den Kopf an. Das Ganze sieht aus wie eine Lokomotive.“ „Das gefällt mir nicht, weil das eine Maschine ist und noch Geld herauskommt. Der will wohl Geld verdienen. Eigentlich ist das nichts Gutes.“ „Das mit dem Öl, das ist in der Geschichte doch gar nicht vorgekommen.“

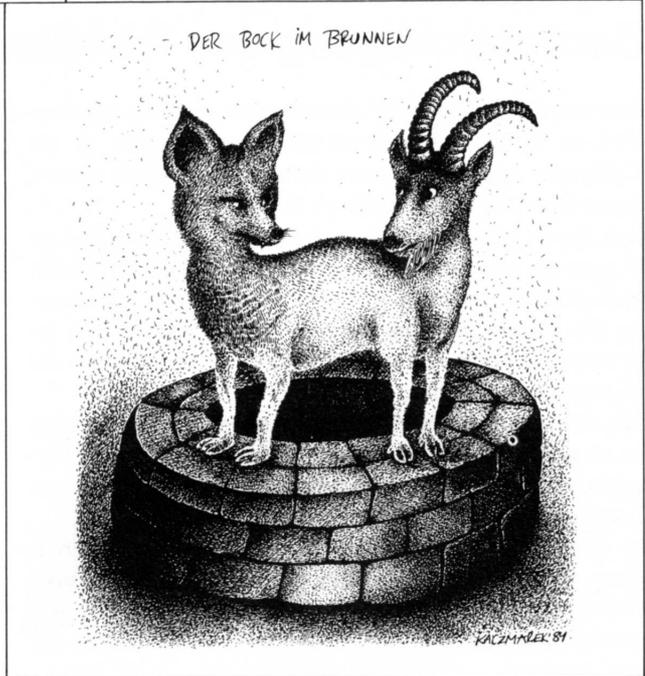
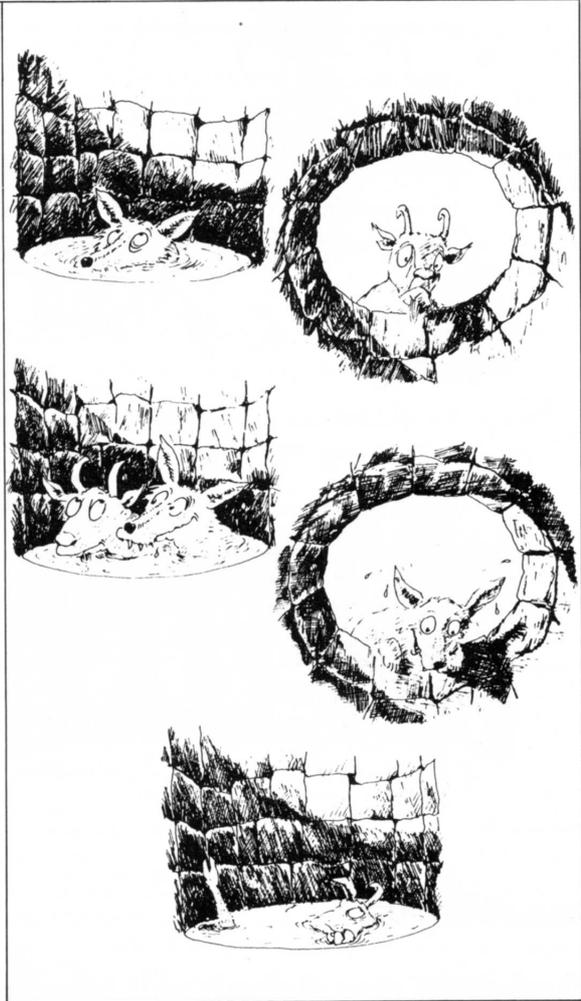
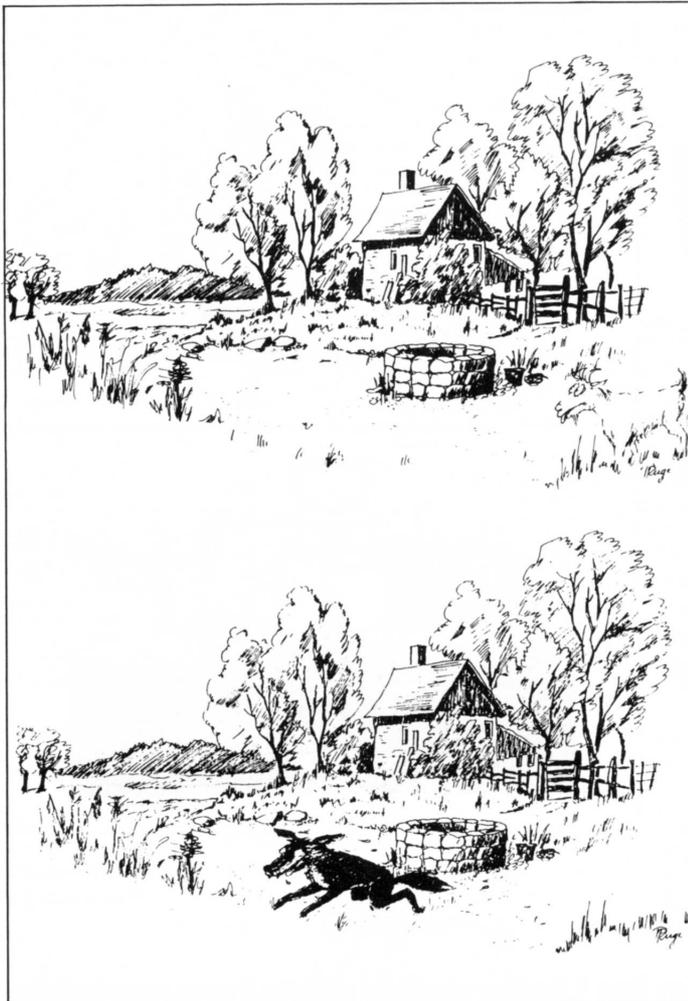
Das aus der Sicht der Kinder problematischste Bild ist das von Weigle. (Abb. 7) Ohne Zweifel geht hier die Irritation am weitesten, weil die Ebenen Mensch und Tier vermischt werden: „Dieses Bild gefällt mir nicht, weil die angezogen sind und Masken aufhaben.“ Ein anderes Kind: „Das ist ja ein Mensch mit einem Fuchskopf.“

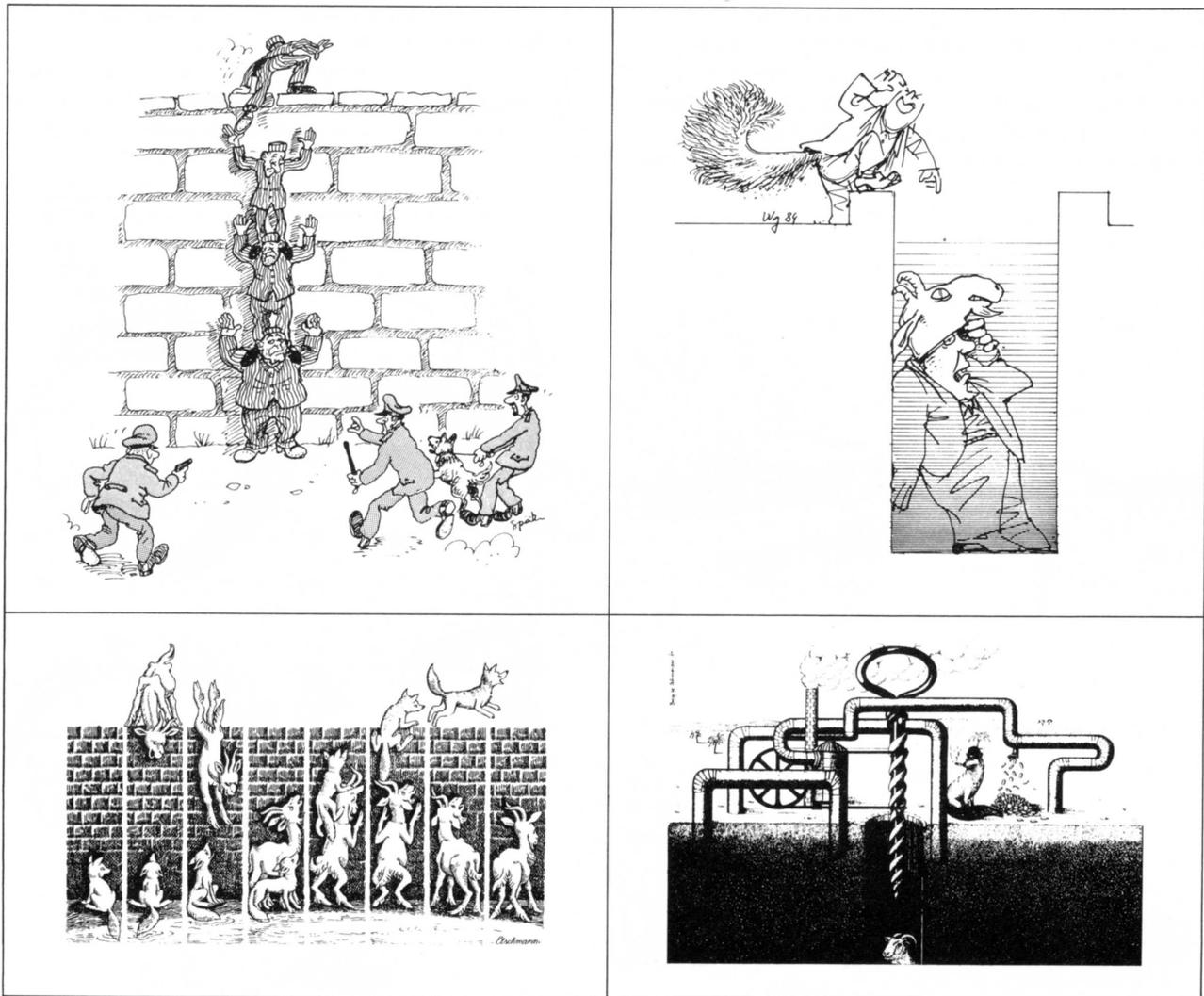
Offensichtlich ist es aber auch die grafische Sprache, die Schwierigkeiten macht: „Was sollen denn die Striche — Wasser? Aber dann würde der Fuchs ertrinken.“ Auf der anderen Seite gibt es aber auch anerkennende Stimmen, die dem Fuchsschwanz und dem „schöngemalten“ Gesicht des Mannes im Brunnen gelten. Daß Kinder in diesem Alter durchaus auch die politische Aggressivität dieses Bildes aufnehmen, zeigt die Bemerkung: „Das Bild ist für Wahlkämpfe geeignet.“ Ein interessanter, aber schwer auszuwertender Aspekt sind die bei einigen Illustrationen auffallenden Abweichungen in der Bewertung bei verschiedenen Altersgruppen oder bei Mädchen und Jungen. Wenn das Bild von Wicha von den 11- bis 13jährigen auf Platz 1 gesetzt wird, abweichend vom Gesamtrang 4, dann könnten die formelhafte Vereinfachung und die Comic-Zeichen dafür verantwortlich sein.

Noch extremer ist die Abweichung bei Späth. Dieses

Blatt setzen die 11- bis 12jährigen auf Rang 3, abweichend von der Gesamtplatzierung 8. Möglicherweise kann das im Sinne der Entwicklungspsychologie als bereits höherentwickelte Fähigkeit zur Übertragung des Gelernten bewertet werden. Bei Etschmann fällt eine starke Diskrepanz bei der Beurteilung durch Jungen und Mädchen

auf. Die Jungen setzen dieses Bild auf Platz 2, während die Mädchen Platz 7 einräumen. Die in den Äußerungen erkennbare Kritik an der zu starken Zerlegung der Geschichte in einzelne Schritte, könnte ein Hinweis auf die Hintergründe dieser Bewertung sein.





MAG. PETER PUTZ

Aspekte der Arbeit mit Medien im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des Trickfilms

Eine von Schülern einer 7. Klasse durchgeführte Medienumfrage ergab, daß mehr als 82 % der Befragten 16- bis 18jährigen Jugendlichen am Vortag ferngesehen hatten, davon über die Hälfte mehr als 2 Stunden.

Nun denke ich nicht, daß es Aufgabe der Bildnerischen Erziehung ist, dem sogenannten Zeitgeist unkritisch nachzuhetzen, erachte es aber für notwendig, vorhandene Strukturen und Phänomene unserer Medienwelt im Unterricht zu beleuchten und dadurch diese Facetten der Wirklichkeit kritisch zu überdenken.

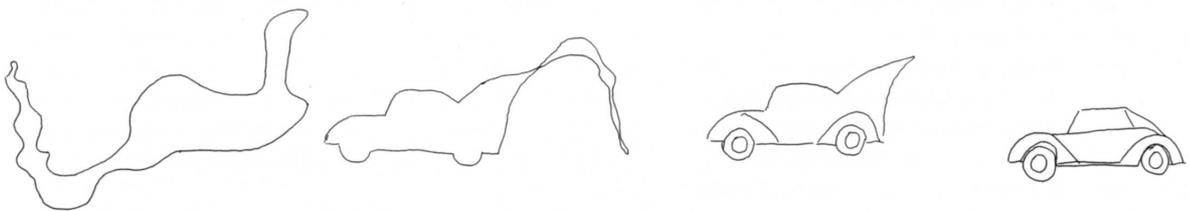
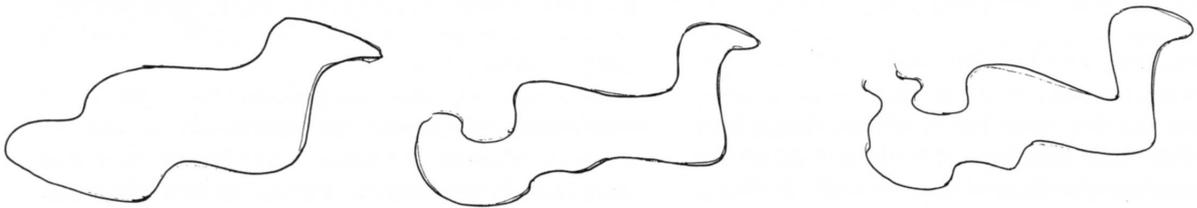
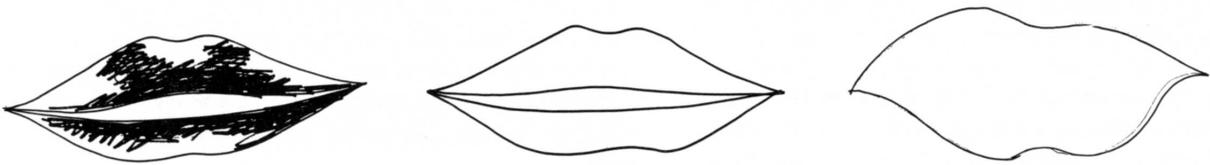
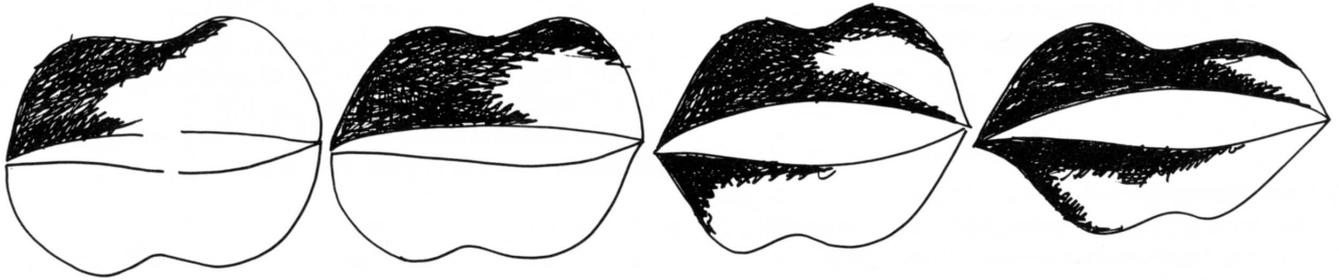
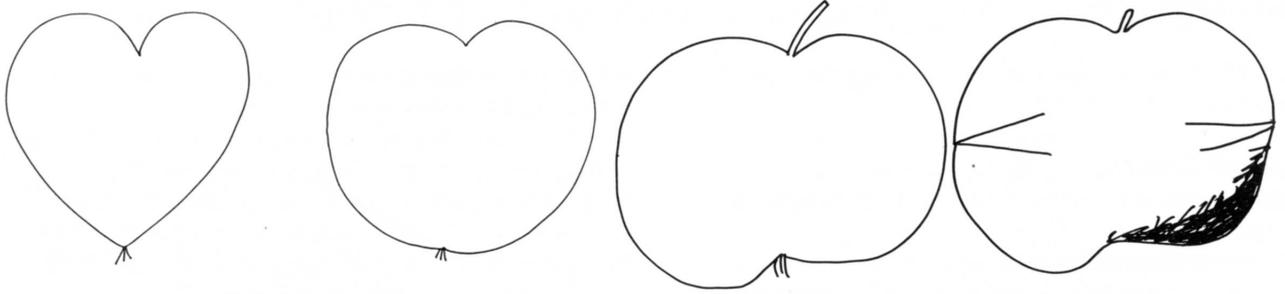
Wesentlich erscheint mir dabei vor allem, medienbezogene Unterrichtsprojekte aufbauend über die Jahre zu verteilen und jeweils möglichst mit anderen bildnerischen Techniken zu verknüpfen.

Im Rahmen der Arbeitsgruppe bei der BÖKWE-Fachtagung 1987 wurde zunächst in einem kurzen Referat die Entwicklung der Kinematographie dargestellt. Im Anschluß daran zeichneten die Teilnehmer Bildstreifen für das Zoetrop — eine „Wundertrommel“ nach histori-

schem Vorbild, an der sich die Grundprinzipien des Sehens bewegter Bilder besonders gut demonstrieren lassen. Nach der darauffolgenden Projektion einiger von Schülern hergestellten Zeichentrickfilme wurden von den anwesenden Kolleginnen und Kollegen Phasenbilder einer Verwandlung verfertigt, wobei jeder versuchen sollte, an die Zeichnungen seines Nachbarn anzuschließen (s. Beispiele). Die in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit entstandenen Ergebnisse wurden schließlich mit einer Super-8-Kamera aufgenommen — als Resultat des Seminars existiert also ein BÖKWE-Trickfilm 1987 —, ein Zeichen für den großen Einsatz der Teilnehmer.

Ergänzt und abgeschlossen wurde das Programm durch verschiedene weitere Unterrichtsbeispiele wie Malen vor der Kamera, storyboard etc. sowie durch Filme eines ungarischen Kollegen.

Ich danke allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die intensive Mitarbeit.



Filmografie

Bis 1982 entstanden diverse Trickfilme und Übungen, die hier weiter nicht erwähnt werden.

1. „COUNTDOWN“

Zeichentrickfilm, 16 mm, Farbe, 2'30", EA: April 1982
Eigenproduktion

Technik: Phasentrick auf Folien

Inhalt: Rhythmische Zusammenfassung alltäglicher Arbeitsabläufe und Handlungen durch Aneinanderreihung von Zyklen im Sekundentakt.

Ton: Metronom im Sekundenrhythmus

Vorführungen: Österr. Filmtage Kapfenberg 1982

Österr. Kulturinst. Rom 1982
u. a.

2. „DIE SUPPE“

Realtrickfilm, 16 mm, Farbe, 2'30", EA: Feber 1983

Drehort: Hochschule f. angew. Kunst in Wien

Technik: 2fache Belichtung, Kaderzählung

Inhalt: 2 identische Personen sitzen nebeneinander an einem Tisch in unterschiedlicher Kleidung sowie vor unterschiedlichem Gedeck und löffeln eine Suppe. Einer sehr schnell, der andere sehr langsam. Am Ende des Films sind die Rollen der beiden Personen vertauscht.

Ton: Synchroner Anschlag von Orgeltasten, Drehleier.

Vorführungen: Österr. Filmtage Wels, 1984, 2. Intern. Trickfilmtage in Stuttgart 1984, ORF Fernsehen 1985, Stadtkino Wien 1985 und viele andere im In- und Ausland.

3. „NACHRICHTEN“

Zeichentrickfilm, 16 mm, Farbe, 2'30", EA: September 1983

Eigenproduktion

Technik: Kreide auf schwarzer Tafel

Inhalt: 8-Uhr-Radionachrichten mit verschiedenen Meldungen aus aller Welt. Die Animation richtet sich synchron nach den vorkommenden Worten und Begriffen. Sie stellt der Wortbedeutung konforme, verwandte oder entgegengesetzte Assoziationen dar. Der Unterschied zwischen Nachrichten- und Wettermeldungen

soll die Möglichkeit geben, die eigene Sensibilität zum alltäglich gewohnten zu überprüfen.

Ton: Nachrichtenmeldungen aus dem Radio

Vorführungen: Österr. Filmtage Wels 84, 2. Intern. Trickfilmtage Stuttgart 1984, Welt-Festival des Animationsfilms Zagreb 1984, Kurzfilmwoche Leipzig DDR Nov. 1984. Grenzland-Filmtage Wunsiedel 1985 BRD, Wissenschaftsuniversität Hildesheim, 1985. Arsenal, Berlin-West 1985 und viele andere. Fernsehen: ORF (27. 2. 85) WDR (31. 3. 85) SRG (Feb. 84) u. a. Stadtkino Wien, Cinematograph Innsbruck 1985 als Vorfilm.

Internat. Animationfilmfestival Annecy 1985 Panorama

Preise: Kodak Förderpreis, + Publikumspreis bei 2. Intern. Trickfilmtage in Stuttgart Feb. 1984

Special-Award of Video-Bulletin beim Welt-Festival des Animationsfilms in Zagreb, Juni 1984

4. „FESTIVAL“

zeichentrickfilm, 16 mm, Farbe, 4'10", EA: März 1985
Eigenproduktion

Technik: Viele verschiedene Techniken, 3 Ebenen, Ölfarbe, Phasentrick, Legetrick, Plastillin, Aquarell u. a.

Inhalt: Bei einem internationalen Trickfilm-Festival ergeben sich auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen interessante Begegnungen und Gespräche. Unterschiedlichste Filme, Ideen, Nationalitäten vermitteln zwischen Festen, Ansprachen und Dankesworten die typische Festival-Stimmung mit rauschendem Applaus.

Ton: Originalton von Festivals, Straßenmusik, Text in Englisch, Französisch, Polnisch und Deutsch.

Vorführungen: Museum des 20. Jh. Wien, 1985. (März)

Grenzland-Filmtage Wunsiedel (Bayreuth) BRD 1985
ORF Fernsehen 1985, Österr. Filmtage Wels 1985.

Int. Anim. Filmfestival Annecy 1985 (in Competition)

Museum of Modern Art New York 1., 2. Nov. 1985 (The best of Annecy)

Cinematheque Quebecoise Montreal Okt. 1985

Alabama Halle München Juni 1985

Berlinale (Berliner Filmfestw. 1986) World Festival of

Animation Zagreb 1986 (in Comp) Tel Aviv University-Intern. Festival 1986

3. Suttgarter Trickfilmtage 1986 (in Comp.)

BERND LÖBACH

„Ökologische Aspekte der Massenproduktkultur als Thema im Kunstunterricht“

Meine Damen und Herren, es wurde schon gesagt, der Titel meines Beitrages lautet „Ökologische Aspekte der Massenproduktkultur als Thema im Kunstunterricht“, wobei Sie Kunstunterricht auch übertragen können auf alle pädagogischen Prozesse, in denen mit bildnerischen Mitteln gearbeitet wird. Zum Problem „Ökologische Aspekte der Massenproduktkultur“ könnte man natürlich sehr viele Vorträge halten, sicher sogar einen ganzen Kongreß organisieren. Deshalb habe ich heute vor, Ihnen nicht alle diese Probleme der Massenproduktkultur differenziert mit Worten vorzutragen, sondern ich möchte anhand eines Schaubildes nur stichwortartig andeuten, um welche Probleme es sich da grundsätzlich handelt. In einem zweiten Schritt möchte ich dann anhand von bildnerischen Ergebnissen zeigen, wie in differenzierterer Form eine Auseinandersetzung mit diesen angedeuteten Problemen stattfinden könnte. Und in einem weiteren Schritt habe ich dann heute nachmittag vor, konkreter zu zeigen, wie Lehrer mit Schülern dieses Thema bearbeiten können und wie man mit den Ergebnissen solch eines Unterrichts reflektorisch arbeiten kann. Ich darf Sie jetzt bitten, hier das erste Schaubild einmal einzublenden (Schaubild A). Ich habe auf diesem Schaubild versucht, die wichtigen Aspekte aufzuzeigen, um die es geht. Gehen wir vielleicht die einzelnen Punkte kurz durch. Zunächst hier im oberen Bereich Umwelt/Natur. Es ist Ihnen allen bekannt, daß wir als Menschen zunächst Teil oder Bestandteil der Natur sind aber auch in gewisser Weise der Natur gegenüberstehen, sie aufgrund bestimmter Interessen nutzen. Diese zwei Prinzipien des Verhaltens der Natur gegenüber können wir ja bekanntlich als östliches und westliches Prinzip benennen. Das östliche Prinzip, das ist das Prinzip der Einfügung des Menschen in die Natur. Wir können versuchen, uns das am Land Japan klarzumachen. Das Prinzip der Einfügung in die Natur ist dort eigentlich eine historische Dimension. Heute praktiziert Japan als Industrienation diese andere, als westliches Prinzip benannte Verhaltensweise. Das geschieht vielleicht heute sogar noch viel intensiver, als wir das machen. Wir haben als Vertreter dieses westlichen Prinzips eigentlich schwerpunktmäßig seit der Industrialisierung versucht, die Natur unseren Bedürfnissen unterzuordnen, die Natur zu verwerten, sie für praktische Zwecke zu nutzen. Das soll, meine ich, an diesem Punkt zunächst genügen. Gehen wir in dieser Reihenfolge im Schaubild zu dem nächsten Bereich: Wirtschaft/Unternehmen. Dieses angedeutete Prinzip des Verwertens von Natur wird ja im Bereich der industriellen Produktion mit dem primären Ziel der Gewinnmaximierung praktiziert. Das Prinzip beinhaltet, daß Reichtum und somit meine ich auch Macht,

vermehrt wird. Und durch die Konkurrenz der Unternehmen entsteht natürlich eine Dynamik, die dieses Prinzip des Verwertens von Naturressourcen und die Umwandlung in brauchbare Güter immer mehr in Schwung bringt, so daß wir heute eine atemberaubende Geschwindigkeit erreicht haben, die darauf basiert, daß aufgrund des Konkurrenzprinzips die Unternehmen ja immer gezwungen sind, Gewinne, die erwirtschaftet wurden, wieder in den Ausbau des Produktionssystems zu stecken. Gehen wir zum nächsten Punkt, den Produkten. Die Produkte haben ja zunächst Gebrauchswert, aber in dem Moment, wo sie als Ware im Markt vertrieben werden, bekommen sie zusätzlich einen Tauschwert. Diese Gebrauchswert- und Tauschwertproblematik der Produkte ist ja in den frühen 70er Jahren sehr ausführlich diskutiert worden.

Die Produkte sind für die Unternehmen ein Vehikel, eine Kapitalvermehrung zu realisieren und für den Nutzer sind sie, nachdem sie im Kaufprozeß angeeignet wurden, Güter, mit denen sich bestimmte Zwecke erfüllen lassen.

Jetzt hatte ich schon angedeutet, daß dieses Prinzip des Wirtschaftens dazu führt, daß durch Investition von Gewinnen in immer kürzerer Zeit immer mehr produziert werden kann. Und das hat zur Folge, daß im Markt durch die Waren ein Druck auf die Konsumenten entsteht und wir zum Teil ja heute einen Punkt erreicht haben, wo wir mehr produzieren als wir überhaupt als Konsumenten verbrauchen können. Das kann man an einem ganz praktischen Beispiel klarmachen. Es gibt in Japan Hersteller von Kameras, die diese Kameras vollautomatisch produzieren und die Produktionsanlagen nur zu 40 % ausgelastet sind, weil die volle Kapazität im Markt überhaupt nicht absetzbar ist. Das meine ich, führt dazu, daß die Unternehmen ja auch in gewisser Weise gezwungen sind, auf die Konsumenten über den Weg der Werbung einen Druck auszuüben, die Produkte kürzer zu nutzen. Das heißt, sie frühzeitiger aus dem Gebrauchsprozeß ausstoßen, als es überhaupt nötig ist. Und das, meine ich, hat zur Folge, daß die Gebrauchsgüter immer kürzer genutzt werden, immer häufiger früher weggeworfen werden, obwohl sie vom Gebrauchswert noch nutzbar wären. Und dieses Prinzip, das hier in diesem Schaubild aufgezeigt wird ist, daß auf der einen Seite in immer umfangreicherer Art Ressourcen aus der Natur verwertet und in Gebrauchsgüter umgewandelt werden und durch den ökonomischen Prozeß in immer schnellerer Weise aus dem Gebrauchsprozeß ausgestoßen werden, und wir dadurch in sehr großem Umfang die Umwelt verschmutzen und zerstören. Das ist ein großer Zusammenhang, den man natürlich sehr viel differenzierter betrachten könnte.

Ich hatte schon angedeutet, daß mir das im heutigen Zusammenhang etwas zu umfangreich werden würde.

Nun ein Blick auf die Funktion der Massenmedien, über die im vorhergehenden Beitrag ja sehr differenzierte Aussagen gemacht wurden. Massenmedien informieren unter anderem auch über die von mir angedeuteten Zusammenhänge. Industrieunternehmen nutzen ja diese Massenmedien zum Teil, um über ihre Produkte Aussagen zu machen, natürlich mit dem Ziel, diese Produkte und deren Vorzüge dem möglichen Käufer bekanntzumachen.

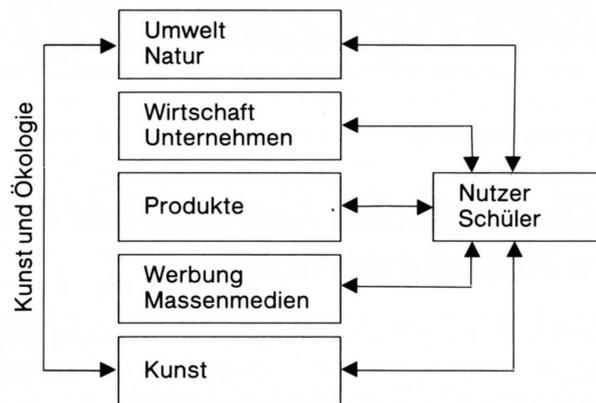
Und da ist klar, daß vorwiegend die positiven Aspekte der Produkte, bezogen auf den Gebrauch, genannt werden.

Aber diese negativen Auswirkungen, die Produkte ja auch auf die Umwelt haben, das ist eine Sache, die hier ja nicht transportiert wird. Bei den Massenmedien kann man feststellen, daß seit 1970 — ich habe das sehr genau verfolgt, weil ich in einem Bereich gearbeitet habe, über den ich auch noch gleich etwas Genaueres sagen will — in immer umfangreicherer Weise auch über die Problematik unseres Wirtschaftens und die negativen Folgen für unsere Umwelt berichtet wurde. Da ist ein Problem, wenn wir das jetzt im Zusammenhang mit dem Nutzer, der hier im Schaubild auch als Schüler konkretisiert wurde, sehen.

Es ist so, daß die Massenmedien nach bestimmten Prinzipien funktionieren. Und wenn wir uns bewußt werden, wie aufwendig es ist, eine Zeitung zu lesen, die neuen Nachrichten sich aus der Zeitung anzueignen, dann wird eigentlich klar, daß viele von uns sich den Aufwand überhaupt gar nicht mehr leisten wollen und auch nicht können. Wenn wir uns die ästhetische Qualität einer Tageszeitung anschauen, ist auch klar, daß diese ästhetische Qualität uns nicht so sehr motiviert, uns diese dort vorgezeigten Nachrichten mit Spaß anzueignen. Beim Fernsehen sieht es etwas anders aus. Da werden die Informationen bildhaft anschaulich vorgeführt, aber wie wir alle selbst vom Fernsehen wissen, ist die Bildfolge sehr schnell, und es wird ein sehr komplexes Wahrnehmungsangebot von sehr kurzer Darbietungsdauer vorgeführt. Dahinter steht ja die Absicht, unsere Aufmerksamkeit durch die schnelle Bildfolge immer wieder anzustacheln.

Zudem meine ich, daß Massenmedien wie das Fernsehen nur sehr ausschnittartig arbeiten. Zwar werden immer die neuesten Informationen gebracht, aber häufig doch nicht größere Zusammenhänge dargeboten. Und daraus entsteht das Problem, daß die vorgebrachten Informationen eigentlich in der Regel nicht sehr dauerhaft in unserem Bewußtsein bleiben. Und da vertrete ich nun hier die These, daß bildende Kunst die Möglichkeit bietet, durch Präsentation von Kunstwerken doch dauerhafter bewußtseinsbildend zu wirken, wenn die Konsumenten sich Zeit nehmen und bereit sind, sich in diesen Informationsprozeß einzulassen. Von der dauerhaften Bewußtseinsbildung her hat bildende Kunst den Massenmedien gegenüber einen Vorteil. Der Nachteil ist nach wie vor, daß die bildende Kunst eigentlich verlangt, daß der Rezipient sich ihr zuwendet, wogegen die Massenmedien, besonders das Fernsehen, doch zur Selbstverständlichkeit gehören und die Information zum Konsumenten (oder zum Rezipienten) bringen.

Gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge



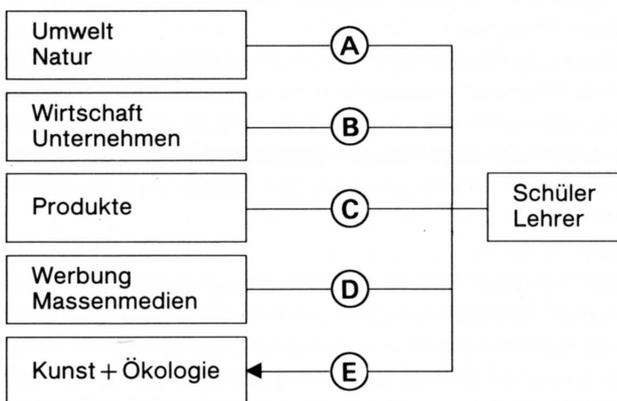
Lassen Sie mich im Kunstunterricht diesen Aspekt der Vermittlung von Inhalten über den Bereich Kunst etwas genauer betrachten. Ich glaube ja, daß es zwei grundsätzliche Haltungen im Bereich der Kunst gibt. Die Vertreter der einen Haltung sehen Kunst als Medium, unsere Emotionen anzusprechen, ästhetisches Vergnügen zu bereiten usw. Das wär das, was man als „schöne Kunst“ bezeichnen könnte, die erfreuen will. Aber wir wissen auch, daß es im Bereich der bildenden Kunst eine kritische Position gibt, eine gesellschaftskritische Auffassung von Kunst, die davon ausgeht, daß Kunst ein Bereich ist, in den man mit bildnerischen Mitteln kritische Inhalte transportieren kann. Das wär als Einführung in den Problemzusammenhang zunächst genug.

Jetzt hatte ich vor, einen weiteren Schritt zu machen, um mit einem ähnlichen Schaubild (Schaubild B), pädagogische Aspekte aufzuzeigen. Hier möchte ich deutlich machen, in welcher Weise Schüler und Lehrer Zugänge zu diesen angedeuteten Gesellschaftsproblemen haben. Zum einen den Zugang zu Umwelt und Natur. Da gibt es ja schon seit langem solche Fächer wie Biologie oder Welt- und Umweltkunde. Es ist ja bekannt, daß es zum Beispiel im Bereich der Biologie ein Lernen von Zusammenhängen durch direkten Zugang in die Natur gibt, daß also Schüler mit Lehrern in die Natur gehen und vor Ort Naturerfahrungen machen. Aber im Bereich der Welt- und Umweltkunde gibt es einen ähnlichen Ansatz, daß Lehrer mit Schülern beispielsweise eine Mülldeponie besuchen, sich dort über die Zusammenhänge der Müllablagung informieren und eben in verschiedenster Weise dann zu diesem Thema arbeiten. Ähnliches gilt für den Besuch einer Recyclinganlage, für Papiersammlungen und Müllsammelaktionen. Das wär ein direkter Zugang zu Natur und Umwelt.

Ein zweiter Zugang, der im Schaubild mit B bezeichnet ist, ist der Zugang zu Industrieunternehmen, der häufig in den Fächern Arbeitslehre oder Werken praktiziert wird. Es ist ja immer ein Problem, sich über Schulfächer zu verständigen, weil bei uns in Deutschland je nach Bundesländern oder Schulstufen unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden. Bei Ihnen in Österreich wird das auch noch etwas anders sein. Deshalb möchte ich das jetzt nicht so eng sehen. Ich nenne hier Arbeitslehre und Werken und Sie müssen dann vielleicht versuchen, das auf Ihre Situation zu übertragen. Dann gibt es also diesen Zugang zu Industrieunternehmen in der Weise, daß Schüler mit Lehrern Betriebserkundungen durchführen,

Gespräche führen mit Arbeitern, Abteilungsleitern, Geschäftsleitern. Ich kenne die Schwierigkeit, in Betriebe hineinzukommen, aber ich glaube, daß das eigentlich eine sehr anschauliche Art ist, mit Schülern direkt in der betrieblichen Situation Erkenntnisprozesse zu initiieren. Zu den Produkten ist der Zugang ja sehr viel einfacher. Im Bereich Kunst/Visuelle Kommunikation ist ja bekannt, daß man Produktanalysen durchführt, Produkte in ihrer historischen Entwicklung betrachtet oder Gebrauchsprozesse analysiert. Das ist ein Zugang zur Produktkultur, der bisher am häufigsten praktiziert wurde. Und zu diesem Bereich habe ich auch in Form von Büchern einige Vorschläge gemacht. Die Auseinandersetzung mit Werbung und Massenmedien, hier als Zugang D bezeichnet, ist ja auch seit den frühen 70er Jahren unter dem Stichwort „Visuelle Kommunikation“ praktiziert worden. Sie sehen hier den Zugang E „Kunst und Ökologie“. Das ist ein Zugang, den ich hier im Schaubild durch eine rote Umrandung herausgestellt habe. Diesen Zugang hatte ich vor, heute mit Ihnen zu konkretisieren. Ich hatte eben schon angedeutet: Kunst kann auch eine kritische Kunst sein. Es gibt im Bereich der bildenden Kunst verschiedenste Ansätze Umwelt, Umweltproblematik kritisch mit bildnerischen Mitteln darzustellen. Ich glaube, daß sich diese Art von Kunst als Anregung in besonderer Weise für pädagogische Prozesse eignet. Vielleicht ist Ihnen bekannt, daß ich zum Bereich Industrial Design theoretisch gearbeitet habe. Es wird Sie sicher überraschen, wenn ich jetzt zeige, daß ich auch im Bereich der bildenden Kunst aktiv bin. Ich möchte die vorhin umrissenen Zusammenhänge durch Dias von Objektkästen, Objekten und Aktionen etwas differenzieren und ich glaube, daß das für Sie vielleicht eine sehr anregende Sache ist, das mal in bildhafter Form zu sehen. Ich kann mir denken, daß sich aus diesem Ansatz heraus auch eine gute Zusammenarbeit mit Schülern entwickeln läßt.

Verschiedene Zugänge zum Problemzusammenhang



Die Abb. sind im Katalog „Umweltkritische Kunst“ veröffentlicht. Die Seitenangaben sagen, wo die Abbildungen in diesem Katalog zu finden sind. Gegen Einsendung von öS 120.— kann der Katalog bezogen werden durch das „Museum für Wegwerfkultur“, Nordstraße 31, D-3302 Weddel, Bundesrepublik Deutschland.

Abb. 1

Sie sehen hier den Eingang des Rathauses in Leverkusen. Das Stofftransparent deutet durch den Text an, daß ich dort die Ausstellung „Umweltkritische Kunst“ ge-

macht habe. Das Dia möchte ich als Einleitung bringen, denn ich bin mit den Werken, die ich jetzt zu dem Themenbereich „Kunst und Ökologie“ erarbeitet habe, in Form von Ausstellungen unterwegs. So ein Transparent ist dann der Hinweis, daß die Ausstellung gerade dort stattfindet.

Abb. 2

Sie sehen hier einen dreiteiligen Objektkasten. Der hat den Titel „Von der Überversorgung zur Wegwerfkultur“. Das ist glaube ich ein Titel, der genau die Problematik benennt, die ich eben im Schaubild angedeutet habe. Sie sehen hier drei Kästen, in denen Medikamente angehäuft sind, die sich in Haushalten angesammelt haben und nicht mehr benutzt werden. Das sind Medikamente, die mir Bekannte für die Anfertigung solch eines Bildes zur Verfügung gestellt haben und die normalerweise in den Hausmüll geworfen werden.

Abb. 3

Jetzt sehen wir einen Ausschnitt daraus — die Anhäufung solcher Medikamente. Ich glaube, da werden einige Zusammenhänge ziemlich klar. Diese Medikamente werden auf Rezept bezogen, werden also nicht direkt vom Nutzer bezahlt, sondern nur indirekt über seinen Krankenkassenbeitrag. Deshalb hat er eigentlich ein sehr seltsames Verhältnis zu den Medikamenten. Wir wissen, daß Ärzte heute sehr schnell Medikamente verschreiben und der Behandelte sie zunächst mal gerne nimmt und nicht direkt merkt, was sie kosten. Sehr häufig werden solche Medikamente nicht zu Ende gebraucht und auf irgendeine Weise dann nachher weggeworfen. Das war also eine kleine bildhafte Einleitung zum anfangs umrissenen Problemzusammenhang. Begonnen habe ich mit dieser Art von bildnerischer Darstellung 1970.

Abb. 4 (S. 61)

Hier sehen Sie ein Schild „Achtung, Hausabfälle in diese Tannenschonung werfen“. Das ist vielleicht ein bißchen provokatorisch, aber ich glaube, daß, indem man solche Augenklopfer produziert, zumindest erreicht, daß die Leute, die das sehen, zunächst stutzen und dann auch aufgefordert werden, über diese Dinge, die da angesprochen sind, mehr nachzudenken. Das ist damals eine Schilderaktion gewesen, die ganz gezielt gemacht wurde, um dieses entstandene Foto über Presseagenturen zu verbreiten. Um somit auch eine ziemlich breite Empfängerschar zu erreichen, die man ja normalerweise mit ganz esoterischen Kunstaktionen nicht erreichen kann.

Abb. 5 (S. 65)

Das nächste Dia zeigt auch so eine Aktion, eine Fahrt durch die Stadt Bern mit einem „Würfel noch atembare Luft“. Ich zeige das hier als Einleitung, um zu zeigen, daß man mit dieser Art von Kunst Umweltprobleme bewußtmachen kann. Es gab ja in den frühen 70er Jahren solche Aktionen und diese waren zunächst sehr sporadisch angelegt. Ich habe da einige Aktionen gemacht zu den Themen Bodenverschmutzung, Wasserverschmutzung, Luftverschmutzung. Aber wenn jemand so etwas beginnt, dann sind das zunächst tastende Versuche, die später systematisiert werden müssen. Und so kann ich sagen, daß ich ab 1980 versucht habe, die Umweltproblematik durch Aktionen, Objektkästen, Objekte mehr in den Griff zu bekommen.

Abb. 6 (S. 4)

Hier eine Aktion: „Natur in Bedrängnis“. Hier ist nun etwas Einfaches, ganz Schlichtes passiert. Hier sind die Getränkedosen, die bei einem Fußballspiel im Stadion angefallen sind, gesammelt und im Bürgerpark unter einem alten Baum wieder ausgebreitet worden. Sie können sich gar nicht vorstellen, was so eine Aktion an Diskussionen mit Leuten auslöst, die einfach zufällig da vorübergehen. Ich könnt' mir denken, daß man dieses Prinzip mal mit Schülern aufgreift. Es lassen sich da sehr fruchtbare Prozesse mitinitiiieren, die auslösen, daß man sich über alle diese Probleme, die im Schaubild nur umrißartig aufgezeigt wurden, sehr differenziert unterhalten kann, ausgelöst durch diese sehr anschaulichen Dinge und Prozesse. Jetzt können wir uns in etwas schnellerer Reihenfolge die nächsten Dias ansehen. Das sind alles Aktionen, Objekte, die die Getränkedose als Symbol für das Wegwerfen aufgreifen.

Abb. 7 (S. 27)

Hier eine Aktion in einer Galerie: „Schluckspechts Picknick“. Sie kennen vielleicht den Begriff Schluckspecht, der in sehr kurzer Zeit sehr viel in sich hineinschüttet. Hier eben aus den Getränkedosen. Und der Effekt ist letztendlich, daß er sich selbst bei seinem Konsum mit dem Abfall zudeckt.

Abb. 8 (S. 29)

Hier dann konkretisiert in der Weise, daß man die Kunstgalerie überhaupt nicht mehr betreten konnte, sie war nämlich bis in Fensterhöhe mit diesen Wegwerfdosen zugeschüttet.

Abb. 9 (S. 33)

Ein „Blick durchs Fenster“. Ein sehr klassisches Thema im Bereich der Kunst. Wir kennen die romantischen Bilder, wo zum Beispiel eine junge Frau am Fenster sitzt, von der Buchlektüre aufblickt und durchs Fenster schaut. Hier ist der Blick in die Landschaft durch die weggeworfenen Dosen verstellt.

Abb. 10 (S. 11)

Ein „Umweltbelastungs-Meßbuch“. Sie sehen, das ist ein gewaltiger Band. In ihm sind über 1000 flachgefahrene Getränkedosen in Kunststoffolie eingeschweißt, in der Form eines Briefmarkenalbums. Und wenn es heißt „Umweltbelastungs-Meßbuch“, dann eben gedacht in zwei Dimensionen. Man könnte sagen, es mißt die Umweltbelastung, die im Moment besteht. Das sind nämlich 48 weggeworfene Dosen pro Quadratmeter. Aber das Buch hat auch Ähnlichkeit mit einem Meßbuch, wie wir es aus der Kirche kennen.

Abb. 11

Auf der nächsten Abbildung dann kann man das vielleicht noch etwas genauer sehen.

Abb. 12 (S. 28)

In einem Stadtteil von Braunschweig gibt es alljährlich ein Altstadtfest. Und hier hatte ich eine „Wegwerfkulturzone“ installiert, in die konzentriert diese Wegwerfdosen hingeworfen werden konnten.

Abb. 13

Nun zu dem Thema Wegwerfdosen ein letztes Foto. Hier ist ein „Dosenfänger von Leverkusen“. Sie kennen vielleicht die Geschichte vom Rattenfänger von Hameln, der von der Stadtverwaltung beauftragt wurde, die Stadt von

der Rattenplage zu befreien. Er kam mit einer Flöte und hat die Ratten alle in die Weser, den Fluß geführt. Das ist jetzt hier die moderne Vision — die Plage heute sind die Wegwerfdosen. Wenn man mit einer Flöte durch die Stadt liefe und würde die wirklich alle mal locken können, würde das in der Weise aussehen, wie bei dieser Aktion gezeigt. Sie können sich denken, wenn man so was als Aktion macht, daß das sehr viel Aufmerksamkeit erzeugt, und das Ende dieser Aktion war, daß ich mit den Dosen in die Ausstellung ging, die im Rathaus installiert war, und da haben sich ganz intensive Diskussionen mit Schülern zu diesem Thema ergeben.

Abb. 14

Hier ist noch das Instrument des Rattenfängers, das er nutzt, wenn er nicht mit der Flöte arbeitet, ein Kasten mit Rattenfallen, in die Dosen „gelaufen“ sind. Er trägt den Titel: „Die Landplage“.

Abb. 15

Ich habe dann bei der Auseinandersetzung mit diesen Wegwerfdosen mal einen Konsumtrophäenschrank erstellt, den ich betitelte: „Aus dem Museum für Wegwerfkultur: Konsumtrophäen 20. Jahrhundert“. In solch einem Schrank sind Dinge enthalten, die gestern weggeworfen wurden, die heute aber schon historisch sind. In einem historischen Museum werden ja die Produkte gezeigt, die Leute früher nutzten. Sie werden im Museum mit der Absicht gezeigt, erfahrbar zu machen, welche Verhaltens- und Konsumweisen diese Leute praktiziert haben. Daher kam mir die Idee, ein „Museum für Wegwerfkultur“ zu gründen, in dem jetzt schon gezeigt wird, wie wir uns heute verhalten. Die Gründung des Museums geschah zunächst durch einen Stempel und einen Briefkopf. Heute ist es so, daß dieses Museum wirklich existiert in Form der Arbeiten, die ich Ihnen jetzt hier nur ausschnittartig zeigen kann. Dieses „Museum für Wegwerfkultur“ reist immer von Ort zu Ort und ist immer gerade da installiert, wo Institutionen an dieser Sache interessiert sind. Gehen wir mal in der Bildfolge weiter.

Abb. 16 (S. 26)

Hier in Obstkisten eine „Neue Ernte vom Autobahnrastplatz Rhynern“, flachgefahrene Getränkedosen in Massen. Ich nenne immer diese Titel, weil ich meine, daß dieses Werk mit dem Titel eine Echtheit bildet und durch diese gewisse provokatorische Dimension zum Nachdenken anregt.

Abb. 17 (S. 7)

Hier die Objektkasten „3 Jahre Umweltbelastung — und länger“. Ich habe versucht, aus einem Verrottungsprozeß von Getränkedosen drei Beispiele herauszuholen. In einem solchen Objektkasten kann man sehr gut sehen, daß die Dose sich durch den Korrosionsprozeß allmählich auflöst, daß aber die Deckel, aus Aluminium gefertigt, noch sehr lange in der Umwelt liegen. Ich bin überzeugt, daß man solche Zusammenhänge auch längerfristig im Bewußtsein hat, weil man sich an das Bild viel besser erinnern kann, als an eine verbal gemachte Aussage. Darin sehe ich die unheimliche Stärke der bildnerischen Arbeit. Gerade im Zusammenhang mit jungen Leuten ist es wichtig, sie in solche Mach-Prozesse hineinzuziehen und sie zu bildnerischer Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zu motivieren. Das könnte auch immer eine

nachhaltigere Wirkung auf ihr eigenes Verhalten haben.
Abb. 18 (S. 18)

Hier ein Objektkasten mit dem Titel „Neue Landschaft“. Die Dosen sind hier schon so hoch gestapelt, daß man Warnlatten anbringen muß, damit die Flugzeuge nicht dagegen fliegen.

Abb. 19 (S. 13)

„Haßliebe“. Ich glaube, daß hier die Dialektik der Getränkedose ausgedrückt wird. Wenn wir eine Dose als Einzelobjekt sehen, ist sie sehr ästhetisch ansprechend gemacht, denn sie soll ja von uns gekauft werden. Aber, wenn sie addiert in der Landschaft auftaucht und wir vom Bewußtsein her die Gesamtheit der Probleme reflektieren, kann das einen Zorn, eine große Wut in uns auslösen — „Haßliebe“.

Abb. 20 (S. 15)

Hier ist das Problem nochmal auf die Spitze getrieben. „Wir richten uns in unserer Wegwerfkultur gemütlich ein“ heißt dieser total mit Dosen gestaltete Wohnraum. Er gibt einen Hinweis, daß wir irgendwo auch gelernt haben, diese negativen Aspekte der Produktkultur einfach so hinzunehmen.

Abb. 21 (S. 30)

Jetzt verlassen wir das Thema Getränkedosen schrittweise. Sie kennen die Zugringe an den Dosen. Hier eine „Neue Landschaft“, bei der der als natürlich aufgefaßte Naturraum eines Wolkenfeldes mit den Wegwerfprodukten als Horrorvision konfrontiert wird.

Abb. 22

„Sterntaler“ heißt dieses Objekt. Es zeigt ein altes Tuch von einer Baustelle, in das einfach die Kronkorken hineingeschüttet wurden, mit denen wir unsere Flaschen verschließen und wenn wir sie dann öffnen, vielleicht sogar so wegwerfen, daß sie nicht in ein Abfallsystem fallen, sondern das Stadtbild belasten.

Abb. 23 (S. 20)

Zum Thema „Belastung der Umwelt durch Kunststoff“ hier eine Ansammlung von Kunststoffolie in einem Objektkasten, mit der Nut- und Federbretter verpackt werden. Witzig vielleicht der Titel des Bildes „Polyäthylenabfallfreie Ecke“.

Abb. 24 (S. 16)

„Wenn Du mich wegwarfst, lebe ich noch 1000 Jahre“, sagt diese Kunststoffflasche und spricht den Betrachter direkt an.

Abb. 25 (S. 25)

„Lebendig begraben — für immer“. Zwei Kunststoffbehälter vor einer Stadtsilhouette, die für immer den Erdboden belasten.

Abb. 26 (S. 17)

Oder hier auch eine Kunststoffflasche in einem Objektkasten mit dem Titel: „Die weggeworfene Schöne“. Es gibt ja Sozialpsychologen, die vermuten, daß wir das Wegwerfverhalten, das wir im Bereich der Produktkultur trainieren, auch auf die zwischenmenschlichen Beziehungen übertragen. Das hier ist eine kleine doppeldeutige Anspielung, die sich nicht nur auf die schöne weggeworfene Kunststoffflasche bezieht.

Nun aus dem Bereich „Gift in der Umwelt“ drei Beispiele:
Abb. 27 (S. 38)

„Vorsicht, Gift E 605“. Hier ist in Form eines Schnittes

durch das Erdreich dargestellt, daß achtlos weggeworfene Giftampullen ja den Erdboden sehr stark vergiften können. Ich kann Ihnen nur sagen, daß solche Objektkästen aufgrund einer Situation entstehen, die ich vorfinde. Ich fand bei einem Spaziergang auf einem Feld diese achtlos weggeworfene E-605-Ampulle. Alle wissen, daß das ein sehr hochgradig giftiges Pflanzenschutzmittel ist. Und drei Wochen später sah ich in einem Garten ein Schild „Vorsicht, Gift E 605“. Das holte ich in einer stillen Stunde für den Bereich der Kunst und ich hoffe, daß mir der Besitzer verzeiht, daß ich es für diesen Zweck verwendet habe.

Abb. 28

Hier das Objekt „Giftbesteck des Kleingärtners“. Ich glaube, man hat das alles schon einmal erlebt. Wie ahnungslos Kleingärtner ihre Gifte im Garten verspritzen, und die Kinder in der Nähe spielen. Hier habe ich diese Situation mal auf einen Punkt gebracht durch dieses Objekt mit Chemikalien, Tragetüte des großen Produzenten, Giftspritzen, und natürlich gehört da auch der blaue Kittel dazu.

Abb. 29

Hier noch ein Objektkasten zum Thema Gift. Ich bin in der DDR gewesen. Da sind häufig Schaufenster sehr sparsam ausgestaltet. Es gab in Weimar eine Zoohandlung und in dem ganzen Schaufenster standen nur 3 Kartons mit der Aufschrift: Panol-Gaspatrone tötet Wühler. Ferner stand darauf: Panol-Gaspatrone ist in der DDR gegen Wühlmäuse staatlich geprüft und zugelassen. Das fand ich so wahnsinnig witzig und zweideutig, daß ein Staat dieses Produkt absegnet und für die Bekämpfung von Wühlmäusen freigibt, daß ich einfach auch eine politische Dimension darin sah. Und ich war dann erstaunt, wie locker die Leute dieses Gift handhaben und durch Hin- und Herreichen über den Ladentisch das Pulver rausrieselt und wie dann mit der Hand so lässig die Reste wegewischt werden. Darin sehen Sie, daß in den Objektkästen auch viele subjektive Erlebnisse verarbeitet werden. Wenn man dann beispielsweise mit Schülern an solchen Themen arbeitet, gibt es im Machprozeß unwahrscheinlich viele Erlebnisse, die ja manchmal auch richtig witzig sind, und die auch eine Spaßdimension beinhalten, obwohl es eigentlich eine sehr ernste Sache ist.

Abb. 30

Dann das Thema Bleibelastung. Da sehen wir auf dem nächsten Foto einen Weihnachtsbaum in einem Kasten. Ich hatte das damals bei einer Ausstellung im Umweltbundesamt in Berlin erlebt, daß der Leiter des Bereiches Abfallwirtschaft sagte, daß gerade um die Weihnachtszeit die Bleibelastung des Hausmülls sehr gewaltig ist, weil zum einen das Lametta weggeworfen wird, dann bei guten Sekten die Bleikappen mit in den Abfall wandern und zu Silvester dann auch noch das Bleigießen praktiziert wird. So hat also dieser Objektkasten den Titel bekommen „Garantiert bleifreies Weihnachts- und Silvesterfest“.

Abb. 31 (S. 24)

Eine weitere Arbeit zum Thema Knallkörper und Silvester. Sie wissen, daß es zum Jahreswechsel immer eine Aktion „Brot statt Böller“ gibt. Hier habe ich mal dieses sehr unanschauliche Fetzen Zeitung in die Mitte geklebt. Dazu

ein Foto eines afrikanischen Jungen, der wahrscheinlich nur einen Ball und eine Turnhose seinen Besitz nennen kann, und habe dies dann vor diese Flut von Knallkörpern gestellt. Wenn man vor so einem Bild in der Realität steht, glaube ich, daß das schon einiges im Kopf auslöst.

Abb. 32

Dies ist ein Objektkasten zum Thema „Belastung des Bodens durch Öl“. Es gibt viel mehr Leute als wir annehmen, die ihr Öl im Auto selbst wechseln und das Altöl irgendwo hinstellen. Ich habe das in Wolfsburg erlebt, wo Leute in einer Hochgarage einfach ihr Öl wechseln und das dann auf den Betonboden schütten. Man glaubt es kaum, aber so etwas gibt es. Hier ist wieder in Form eines Schnittbildes gezeigt, wie das Öl in den Boden dringt.

Abb. 33

Verpackungen von Waren ist ein sehr umfangreiches Thema. Hier ein Objektkasten mit dem Titel „Was hat denn Winnetou mit dem bunten Abfall zu tun?“ Es gibt bei uns in Elspe Karl-May-Festspiele, die ich mit meiner Familie besuchte. Da gab's natürlich Postkarten von Winnetou und die drei Eintrittskarten. In der Pause wurden von Kindern besonders die Eisstände belagert. Ich muß sagen, die Eisverpackungen wanderten vorwiegend in den Abfallbehälter. Trotzdem fand ich es interessant, einmal zu zeigen, was in einer Pause so als Abfall anfällt. Hier nur ein Ausschnitt aus der Abfallflut.

Abb. 34 (S. 57)

Bekannt ist, daß Kaffee, Zigaretten und noch mehr Produkte immer mehr mit Gold verpackt werden, denn es gibt ja den Spruch: „Mehr Gold aufs Paket als ins Paket und wir kaufen das Doppelte“. Das hat mich angeregt, den goldenen Abfall in einem Objektkasten zu zeigen mit dem Hinweis „Vornehm geht die Welt zugrunde“.

Abb. 35

Hier die Arbeit „Trend der Zeit — Voluminöse Abfälle hinterlassen“. Hier ist folgendes deutlich gemacht: Ein normales Stück Seife wird bis zu einem minimalen Rest durch Händewaschen verbraucht. Sie sehen hier die Schaumspuren im Kasten. Und dem gegenübergestellt die flüssige Seife in der Kunststoffpackung. Ich glaube, an einem so ganz einfachen Beispiel kann man sehr gut zeigen, daß Verpackung heute unnützerweise Volumen umfaßt, das überhaupt gar nicht zu sein braucht.

Abb. 36 (S. 56)

Hier ein „Konsumwald“. Sie wissen, daß alle diese Getränkedosen aus Holz hergestellt werden. Die haben alle mal als Baum in der Natur gestanden. Und ich glaube, an diesem Projekt kann man sich sehr schön den Prozeß vergegenwärtigen, daß ein Baum in ein Holzprodukt verarbeitet wurde, das Getränke als Verpackung umkleidete und dann weggeworfen wird. Ich habe jetzt eine Wegwerfverpackung wieder in die Form des Baumes zurückgeführt und diesen Konsumwald daraus gebaut.

Abb. 37 (S. 19)

Aber auch ein Problem, das zunächst vielleicht gar nicht so bildhaft ist, wie Radioaktivität, kann mit bildnerischen Mitteln deutlich gemacht werden. Hier gibt es einen Objektkasten von 1982 mit dem Titel „Radioaktiv“. Der entstand einfach aus der Befürchtung, daß irgendwann doch mal diese Fässer mit radioaktiven Abfällen durchrosten, die in Salzbergwerken gelagert werden. Von Experten

bekommt man die Aussage, daß dieses Ablagern im Salz die bisher wirkungsvollste Art der Ablagerung von Radioaktivität ist. Wenn die Fässer durchrosten, macht das angeblich nichts, denn das Material liegt ja sehr sicher. Trotzdem gibt es große Ängste, die ja zum Teil auch in solchen Arbeiten hier dargestellt sind.

Abb. 38

Das nächste Objekt hat den Titel „Asse II — Salzbergwerk mit radioaktiven Abfällen“. Es ist das Ergebnis eines ganz subjektiven Erfahrungsprozesses. Ich habe dieses Salzbergwerk Asse II bei Braunschweig besucht und da sind bis 1978 radioaktive Abfälle gelagert worden. Damit habe ich versucht, diese Situation, die nur sehr wenig Leute zu Gesicht bekommen, in eine Ausstellung zu transportieren.

Abb. 39

Als Auswirkung auf das Ereignis von Tschernobyl gibt es hier in dem nächsten Objektkasten auch wieder zunächst einen ganz bescheiden wirkenden Zeitungsausschnitt, den man flüchtig liest und schnell wieder vergessen hat, daß nämlich die Haselnüsse 100 bis 500 Bequerel Strahlenbelastung aufweisen. Das ist dann Anlaß für mich gewesen, diese Nüsse zu besorgen und dann mit der Zeitungsbotschaft zu konfrontieren, um das, was da gesagt wird, noch anschaulicher zu machen.

Abb. 40 (S. 35)

Abschließend noch einige Beispiele für Batterien als Wegwerfprodukte. Man glaubt es nicht, aber es gibt wirklich Leute, die Batterien in die Landschaft werfen. Und hier habe ich durch batteriegefüllte Aquarien mal gezeigt, was das für Auswirkungen im Bereich der Grundwasserverschmutzung hat.

Abb. 41 + 42

Dann ein weiterer Aspekt, der auch wieder ein bißchen witzig ist. Ich habe eine Umweltpolizei konstituiert, von der ja auch schon in den öffentlichen Medien gesprochen wurde. Diese Umweltpolizei sucht Relikte von Umweltsünden, wie hier diesen „Eimer mit Batterien“. Er wurde mit einem Fahndungsvermerk bezeichnet. Hier liest man Fundort: Weddeler Bach, Datum: 24. Februar 1987 und der Umwelttäter ist im Moment noch unbekannt.

Abb. 43

Abschließend hier ein Objektkasten, in dem Hundefeinkost in Dosen mit dem Foto eines afrikanischen Jungen konfrontiert wird. Das Werk hat den Titel „Für kleine Hunde mit großen Ansprüchen“ und ist identisch mit dem Text einer Zeitschriftenanzeige, die für diese Hundefeinkost wirbt. An diesem Beispiel wird deutlich, wie problematisch die Situation unseres Wirtschaftens, unserer Produktkultur und unsere Haltung den Menschen der unterentwickelten Länder gegenüber ist.

Kunst ist aufgerufen, diese Zusammenhänge, die anfangs umrißartig angesprochen wurden, mit bildnerischen Mitteln deutlich zu machen, um damit zum Überdenken unserer Situation anzuregen.

Auch Kunst- und Werkpädagogen sind hiermit aufgefordert und angeregt, diese Problematik mit ihren Schülern zu bearbeiten, denn Bewußtheit ist eine Voraussetzung für verändertes, maßvolleres Verhalten.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

„Der Designprozeß als Modell für den kreativen Werkunterricht“

Innerhalb der Werkerziehung hat vor einigen Jahren ein Umdenken begonnen, das besonders im Bereich der Produktgestaltung augenfällig ist.

In der heutigen Produktgestaltung geht es nicht mehr wie früher um ein rezepthaftes Nachvollziehen vorgegebener Abläufe, sondern um ein eigenständiges Lösen von Problemstellungen (und nur so kann ein kreativer Prozeß verstanden werden).

Dieser kreative Prozeß verläuft in vielen Unterrichtsdisziplinen weitgehend im abstrakten Bereich und ist daher nur schwer faßbar. In der Werkerziehung hingegen wird die Problembewältigung am Objekt direkt erlebt, ist also begreifbar — und das gerade macht sie pädagogisch so wertvoll.

Um den Bereich der Produktgestaltung im Werkunterricht methodisch zu bereichern, wurden Transfermöglichkeiten aus dem Bereich des professionellen Design gesucht und in der Werkerzieherausbildung am Mozarteum erprobt. Auf Grund des äußerst positiven Echos sollen diese Hochschulerfahrungen hier zur Diskussion gestellt werden.

1. Der kreative Prozeß

Aufbauend auf Arbeiten von W. D. Burkert und B. Rohrbach ein paar Vorbemerkungen zum Thema Kreativität:

Kreativität ist ein schöpferischer Prozeß, der neue unkonventionelle Ideen hervorbringt. Dabei werden im Unterbewußtsein gespeicherte Informationen und Erfahrungen zu neuen, bis dahin unbekanntem Beziehungen zusammengefügt. Für die Entwicklung von Ideen sind keineswegs immer neue Informationen erforderlich. Ein schöpferischer Prozeß liegt bereits dann vor, wenn vorhandene Erkenntnisse aus verschiedenen Lebens- und Denkbereichen anders als üblich angeordnet werden, so daß das Ergebnis subjektiv als neu und wertvoll empfunden wird.

Kreativität ist sicher der Schlüssel zum erfolgreichen Problemlösen. Wie sieht das aber in der Praxis aus?

Es gibt drei mögliche Vorgangsweisen:

1. Versuch/Irrtum
2. Warten auf Inspiration
3. Methodische Problemlösung

Die ersten beiden Möglichkeiten sind bekannt und haben lange Tradition. Sie haben auch den Nachteil, daß sie meist viel Zeit beanspruchen und nicht immer zum gewünschten Erfolg führen.

In der Industrie hat man sich deshalb schon länger den Kopf zerbrochen, wie die Erfolgsquote beim Problemlösen erhöht und der Zeitaufwand vermindert werden kann. Das Ergebnis ist eine große Anzahl von Methoden zur systematischen Ideenfindung, die meist in Gruppen durchgeführt werden und vor allem für komplexe Aufgabenstellungen entwickelt wurden. Aus der Literatur sind etwa 50 Techniken und Methoden zur Ideenfindung bekannt. Diese Methoden sind jedoch auf einige wenige grund-

sätzliche Ansätze zurückzuführen oder beruhen auf der Kombination verschiedener Grundelemente. Die wesentlichen Grundelemente sind:

- Analyse des Problems
- Umformulieren des Problems
- Bilden von Assoziationen
- Verfremden des Problemkreises
- Stimulieren des Problemlösers

Alle Methoden zur Ideenfindung dienen dazu, die Phantasie anzuregen und im Unterbewußtsein gespeicherte Erfahrungen abzurufen.

Um den kreativen Prozeß in Gang zu setzen, ist es erforderlich, daß der Problemlöser das Problem rational erfassen kann. Nur wenn das Problem erkannt und empfunden wird, kann es im Unterbewußtsein verarbeitet werden. Erst wenn das geschehen ist, ist die Bereitschaft vorhanden, neue Lösungsansätze zu produzieren. Aus diesem Grund sollte in der Vorbereitungsphase einer Kreativitätssitzung das Problem formuliert und erklärt werden. Zur Problemformulierung haben sich in der Praxis der Wertanalyse-Arbeit Fragestellungen bewährt, die den Funktionsbegriff beinhalten, z. B. „Wie kann man Elemente verbinden?“ oder „Was müßte man tun, um den Stromfluß zu unterbrechen?“

Die Fragestellung muß das Problem klar umreißen, darf aber auf der anderen Seite die Lösungssuche nicht zu stark einengen. Durch zu spezielle Problemformulierungen, die meist funktionsbedingte Eigenschaften angeben, die meist funktionsbedingte Eigenschaften angegeben sind, wird die Ideenfindung leicht in eine vorgegebene Richtung gedrängt und somit die Lösungsvielfalt eingeschränkt.

Um dies zu erreichen, gibt es unterschiedliche Vorgangsweisen. Zwei sollen später näher beschrieben werden. Allgemein gelten aber folgende Verhaltensregeln:

- Nur die Teamleistung zählt
- Der Phantasie keine Grenzen setzen
- Keinerlei Bewertung oder Kritik üben

Der kreative Prozeß kann nur bei freier Entfaltung der Phantasie in Gang kommen. Es darf kein Gefühl der Angst oder Bedrohung vorhanden sein. Darum muß Kritik in der kreativen Phase auf jeden Fall unterbleiben. Sie unterbricht den Ideenstrom und drängt den Kritisierten in eine Verteidigungsposition.

Das **gemeinsame** Problemlösen muß im Vordergrund stehen. Bei einem aktiv agierenden Team ist später nicht mehr festzustellen, von wem welche Idee kam. Derjenige, der eine treffende Idee äußert, konnte diese Idee auch nur finden, weil er von den anderen dazu angeregt wurde.

2. Fallstudien

Auf eine allgemeine Beschreibung des Designprozesses im Werkunterricht wird hier ebenso verzichtet, wie auf die Schilderung professioneller Designarbeit — all dies ist im „Lehrerhandbuch Produktgestaltung“ (Zankl/Heufler, Veritas, Linz 1985) bereits ausführlich dargestellt.

Zwei Fallstudien aber, die im Rahmen des Lehrauftrags „Design“ am Mozarteum erarbeitet wurden, sollen beispielhaft die beiden Hauptgruppen der Problemlösungstechniken vorführen:

Die **logisch-analytische** Vorgangsweise und die **intuitiv-kreative** (die erste entspricht unserer linken Gehirnhälfte, die zweite der rechten).

Aufgabe 1: „Vorrichtung zum Zerkleinern von Blechdosen“

Ausgangssituation: Das Sammeln der leeren Konservendosen (Recycling!) schafft im Haushalt auf Grund der Sperrigkeit Platzprobleme.

Dieses Problem soll mit Hilfe eines kleinen Gerätes gelöst werden.

Als erstes wird die Aufgabenstellung mit den Studenten gemeinsam präzisiert: Sinnhaftigkeit (Konsumverhalten), Gebrauchsvorgang (Einlegen, Zerkleinern, Sammeln), Art der zu zerkleinernden Objekte (Größe, Material, Inhalt, . . .), Zielgruppe (Alter, . . .).

Als zweites wurden die produktbestimmenden Faktoren gemeinsam formuliert: Die Argumente (auf Kärtchen geschrieben) gesammelt, geordnet und gewichtet.

Das Ergebnis war eine Kriterienliste (prakt. Handhabung, techn. Faktoren, Gestaltqualität usw.).

Nach dieser ersten Phase, die eine Identifikation mit der Problemstellung gebracht hat, erfolgte das wichtige „Sich-lösen vom Problem“. Das wird erreicht, indem man das Problem verallgemeinert: Es ging jetzt nicht mehr um das Zerkleinern von Dosen, sondern um das „Verkleinern von Gegenständen“. Dafür wurden Analogien gesucht, zuerst aus dem Bereich der Natur:

- Zangen des Hirschkäfers
- Verfaulen
- Mahlzähne der Kuh usw.

Und aus dem Bereich der Technik:

- Schmelzen
- Fleischwolf
- Weinpresse
- Vakuumverpackung usw.

Die in den Analogien enthaltenen Funktionsprinzipien wurden in Skizzenform dargestellt und Zwischenbilanz gezogen: Die Gruppe hatte in kürzester Zeit eine breite Palette an interessanten Ideen „gesammelt“.

Der nächste Schritt — nach dieser Verfremdungsphase — war die Rückkoppelung zur anfangs gestellten Aufgabe „Zerkleinern der Blechdosen“.

Welche der Ideen kommt für diese Problemstellung in Frage? Die Ideen wurden mit Hilfe der Kriterienliste auf ihre Tauglichkeit hin überprüft.

Erst jetzt wurde die gemeinsame Vorgehensweise durch Zweiergruppen abgelöst, die das von ihr gewählte Konzept als Entwurf bis hin zur Erstellung eines Designmodells ausarbeitete. Dieses war aus Zeitgründen (insgesamt nur ca. 8 Doppelstunden) lediglich als Anschauungsmodell gefordert. Ziel der Übung war nicht das Produkt, sondern der Weg — in diesem Fall die logisch analytische Vorgangsweise.

Aufgabe 2: „Zusatzfunktionen für einen Spazierstock“

Ausgangssituation: Der Spazierstock erfüllt meist nur

eine einzige Funktion: den Menschen zu stützen. Dies gilt für Bergwandern genauso wie für ältere Menschen in der Stadt. Gesucht waren neue Ideen für ein altes Produkt. Dafür bot sich eine **intuitiv-kreative** Methode an, der sogenannte „kreative Dialog“. Dabei wird der Verfremdungseffekt auf die Spitze getrieben. Und zwar folgendermaßen:

Nach einer Pause (Distanz zur Aufgabenstellung!) wird den Studenten ein beliebiges Tintenklecksbild aus dem Rohrschachtest gezeigt, verbunden mit der Frage „Was seht ihr darauf?“

Die Antworten: Hamster! Eule! Beckenknochen! Käfer! u. v. a.

Nächster Schritt: Jeder schreibt eine kurze, möglichst phantasievolle Geschichte, wie er sich fühlen würde, wenn er ein Hamster wäre . . ., eine Eule . . ., ein Beckenknochen . . . usw.

Die erste Reaktion der Studenten ist Erstaunen, nach der Versicherung, daß dies kein psychologischer Test sei, folgt Schmunzeln und gelöste Heiterkeit. Das Schreiben macht dann allen Spaß.

Ein Beispiel:

„Ach, ich armer **Käfer**. Kein Mensch beachtet mich. Drohend hebe ich verärgert meine Vorderbeine. In meinem Herzen trage ich das Bild eines Schmetterlings. Wenn ich auch ein Schmetterling wäre, würden mich alle lieben.“

Alle Kurzaufsätze (max. 5 Zeilen) werden vorgelesen, man amüsiert sich über die z. T. sehr originellen Geschichten — die Atmosphäre ist vollkommen unverkrampft, die eigentliche Problemstellung total vergessen. Im folgenden Schritt werden die in den Geschichten enthaltenen Hauptwörter unterstrichen und beliebig „herausgeholt“, um die Basis für eine Assoziationskette zu bilden: Rückkoppelung zur eigentlichen Aufgabenstellung „Zusatzfunktionen für Spazierstöcke“.

Einige Beispiele solcher Gedankenketten:

Eule — Nachttier — Dunkelheit: Taschenlampe! Hamster — Hamsterbacken — Vorräte sammeln: Einkaufsnetz! Vorderbeine — sich bewegen — Räder: Einkaufswägelchen! Ameise — Feinde — Gift sprühen: Tränengaspatrone!

Innerhalb einer halben Stunde wurden von acht Studenten knapp vierzig (!) Ideen für Zusatzfunktionen geliefert: vom Rückstrahler bis zum Fernrohr, vom Ortungsgerät bis zum Verteidigungsgerät, vom Klapphocker bis zum Flaschenöffner.

Sicher waren bei genauer Prüfung nicht alle Ideen realisierbar, aber was blieb, war immer noch eine erstaunliche Fülle an Anregungen, die für die folgende Entwurfsarbeit bestimmend sein sollte.

Das wichtigste Ergebnis aber waren die persönlich gemachten Erfahrungen:

- daß Kreativität das Verknüpfen von an sich bekannten Elementen bedeutet, die bisher noch nichts miteinander zu tun hatten,
- daß Probleme lösen, sich vom Problem lösen bedeutet,
- daß man gemeinsam mehr erreicht als allein — noch dazu in kürzester Zeit und,
- daß solche Arbeit auch viel Spaß machen kann!

Das ÖIF als Partner der Werkerziehungslehrer

Das ÖIF:

Das Österreichische Institut für Formgebung wurde 1958 gegründet. Es ist eine unabhängige Vereinigung, deren Mitglieder sowohl Unternehmen wie Designer sind. Das Ziel dieses Institutes ist es, Begriff und Wirkungsweise von Industrial Design in seiner vielfältigen Bedeutung für Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur bekannt zu machen und für österreichische Leistungen auf diesem Gebiet zu werben. Das Österreichische Institut für Formgebung ist in erster Linie eine Dienstleistungsorganisation — für die Wirtschaft, für den Konsumenten und für den Designer. Seine Aktivitäten umfassen:

- Information
- Beratung
- Vermittlung von Designern
- Veranstaltung von Ausstellungen, Seminaren, Vorträgen
- Ausrichtung von Preisen und staatlichen Auszeichnungen
- Durchführung von Wettbewerben
- Dokumentation
- Publikationen und Kontakt mit den Medien
- Handbibliothek
- Fotosammlung
- Kontakte und Zusammenarbeit mit ähnlichen Organisationen im In- und Ausland und mit den einschlägigen UN-Stellen.

Das Österreichische Institut für Formgebung wird vom Bundesministerium für Handel, Gewerbe und Industrie und der Bundeswirtschaftskammer der Gewerblichen Wirtschaft gefördert.

Hauptaufgaben des ÖIF:

Das Österreichische Institut für Formgebung sieht 4 Hauptaufgaben seiner Tätigkeit:

1. Sorge um die Weiterentwicklung des Designgedankens in Österreich.
2. Bemühungen für Designer.
3. Vermittlung des Designgedankens an die Wirtschaft.
4. Vermittlung des Designgedankens an die öffentliche Hand.

Das Österreichische Institut für Formgebung hat im Laufe der vergangenen Jahre Dank einer verstärkten Förderung durch die Subventionsgeber und Dank einer erheblichen Steigerung der Mitglieder seinen Aufgabenbereich stark erweitert.

Neben Vorträgen und Seminaren werden regelmäßig Ausstellungen veranstaltet, die im In- und Ausland den hohen Standard österreichischer gut designer Produkte zeigen. Das Österreichische Institut für Formgebung sorgt für laufende Kontakte österreichischer Designer mit dem Ausland, um auf diese Art und Weise Entwicklungen, wo immer sie sich in der Welt abzeichnen, rechtzeitig in österreichische Überlegungen einfließen zu las-

sen. Vor allem wird bei allen Veranstaltungen Augenmerk darauf gelegt, die Kommunikation zwischen Unternehmern und Designern aufrecht zu erhalten und zu verbessern. Wesentliches Ziel ist aber auch, den Konsumenten die Bedeutung des guten Designs österreichischer Produkte immer wieder vor Augen zu führen. Dazu dient vor allem der Staatspreis für „Gute Form“, welcher seit den letzten Jahren auch in Broschüren dokumentiert wird sowie eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit, die einerseits Designer aber auch Produzenten und Produkte der Öffentlichkeit bekannt macht.

Zukünftige Aktivitäten des ÖIF:

Das Österreichische Institut für Formgebung wird die oben skizzierte Linie konsequent weiterführen. Schwerpunkte werden auf internationalen Veranstaltungen wie auch auf Projekten liegen, die es ermöglichen, österreichische Designer und Produkte in der ganzen Welt bekannt zu machen. Die Herausgabe einer Designerkartei, d. h. ein vollständiges Verzeichnis der Designermitglieder des Institutes, steht unmittelbar bevor. Eine gemeinsam mit der Innovationsagentur und dem Trend-Verlag organisierte Designkonferenz wird in den nächsten Jahren etliche Akzente setzen.

Große Bemühungen werden in die Gründung eines Designcenters gelegt werden, das eine laufende Präsentation und damit bessere Informationsmöglichkeiten für alle Interessenten ermöglichen soll.

In- und ausländische Kontakte des ÖIF:

Im Inland ist das Österreichische Institut für Formgebung in ständigem Kontakt mit den betroffenen Ministerien sowie der Bundeswirtschaftskammer. In Kontakten mit den entsprechenden Hochschulen aber auch Wirtschaftsförderungsinstituten u. a. wird im Interesse der österreichischen Designer laufend Information verbreitet. Kontakte zu Firmen bzw. zur Öffentlichkeit geschehen hauptsächlich durch Ausstellungen usw.

Im Ausland hat das Österreichische Institut für Formgebung festen Kontakt zu weit über hundert Designorganisationen in der ganzen Welt. Es ist außerdem bemüht, die österreichischen Kulturinstitute wie auch die Handelsdelegationen mit Informationsmaterial zu versehen. Dem entspricht auch eine laufende Information unseres Institutes über alle wesentlichen Designveranstaltungen, die auf der Welt stattfinden.

Die intensiven Gespräche anlässlich meines Vortrages wie auch mit Vertretern des Bundes der Kunst- und Werkerzieher in einer eigenen Sitzung am Nachmittag lassen eine fruchtbringende Zusammenarbeit für die Zukunft erwarten. Das ÖIF wird in Kooperation mit Kunst- und Werkerziehungslehrern Materialien herstellen, die diesen im Unterricht helfen.

FASSUNG NUR MIT DEM PRÜFZEICHEN VERWENDEN.

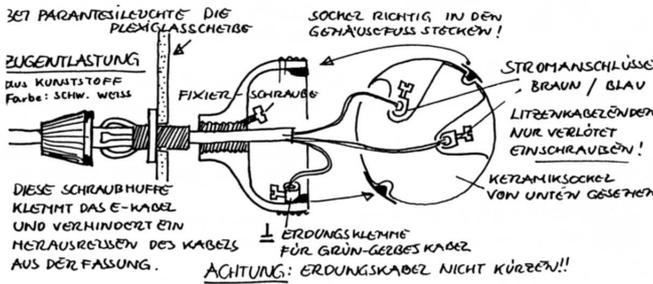
DIE WARENBEZEICHNUNG LAUTET:

- E 14 - METALL ODER KUNSTSTOFF
- E 27 - - - -

AUCH MIT EINGEBAUTEN SCHALTETEN ERHÄLTICH

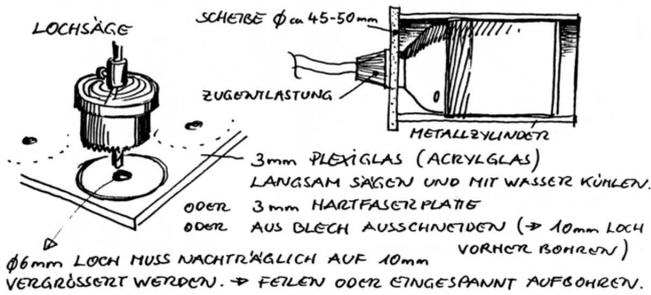
DIE ZAHL 14 BZW. 27 GIBT DEN GEWINDEDURCHMESSER DER GLÜHBIRNE AN. KUNSTSTOFFFASSUNGEN SIND NICHT GEERDET UND NUR FÜR GLÜHBIRNEN MIT GERINGERER "STÄRKE" ZUGELASSEN.

WIR VERWENDEN ETWAS E 27 FASSUNG AUS METALL. DIESE IST GEERDET, DAS BEDEUTET ERHÖHTE SICHERHEIT UND DIE VERWENDUNG AUCH "STÄRKERER" GLÜHBIRNEN. DIE MAX. W-ZAHN IST IN DER FASSUNG EINGEPRESST. BEI UNS Z.B. 250 W.



SCHEIBE RÜCKWAND DES LAMPENGEHÄUSES

DIE SCHEIBE WIRD MIT DER ZUGENTLASTUNG AN DER FASSUNG BEFESTIGT UND VERHINDERT DURCH DAS ÜBERMASS EIN DURCHRÜTSCHEN DER FASSUNG IM METALLZYLINDER.



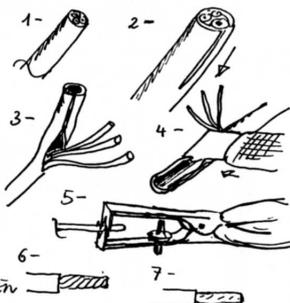
E-KABEL

WIR VERWENDEN EIN 3-POLIGES RUNDKABEL MIT EINEM LEITUNGSQUERSCHNITT VON 0,75 mm BESTEHEND AUS KUPFERLITZEN. (WEICHES KABEL)

3-POLIG = 3 VON EINANDER ISOLIERTE KABEL MIT VERSCH. FARBEN

- BRAUN - } STROMFÜHREND
- BLAU - } STROMFÜHREND
- GRÜN-GRÜN - ERDUNG.

- 1- ABLÄNGEN DES KABELS
- 2- LÄNGSSCHNITT ENTLANG DES ERDUNGSKABELS
- 3- EINZELKABEL AUS DER UMMANTLUNG ZIEHEN.
- 4- UMMANTLUNG ABSCHNEIDEN
- 5- EINZELNE KABEL ABISOLIEREN → evtl. mit ABISOLIERZANGE
- 6- KUPFERLITZEN ZUSAMMENDREHEN
- 7- ENDEN VERLÖTEN.

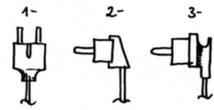


STECKER NUR MIT DEM PRÜFZEICHEN VERWENDEN.

DIE WARENBEZEICHNUNG LAUTET:

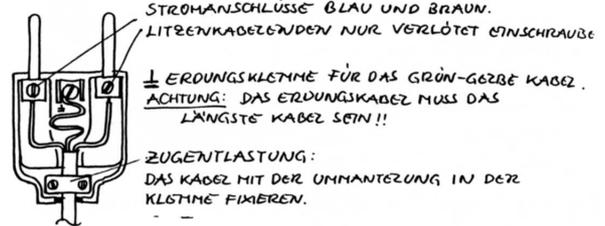
SCHUKO-STECKER (SCHUTZKONTAKT)

- 1- in EINFACHER AUSFÜHRUNG
- 2- als WINKELSTECKER
- 3- als WINKELSTECKER MIT GRIFF.



IN DER FARBE: SCHWARZ, WEISS, GRAU, BRAUN

ES GIBT SEHR UNTERSCHIEDLICHE FABRIKATE, JEDOCH SIND BEI ALLEN ZUGELASSENEN VARIANTEN FOLGENDES AUFBAUELEMENTE GLEICH



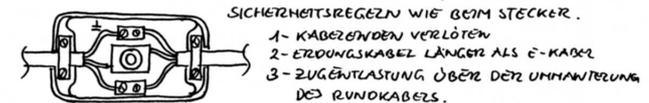
SCHALTER NUR MIT DEM PRÜFZEICHEN VERWENDEN.

ES GIBT VIELE SCHALTERARTEN FÜR UNTERSCHIEDLICHE ANWENDUNGSBEREICHE.

DIE WARENBEZEICHNUNGEN LAUTEN UNTER ANDEREM ... SCHALTER

- ZUG- DRUCK- KIPP- FUSS- UNTERPUTZ-

WIR VERWENDEN EINEN ZWISCHENSCHALTER FÜR HAND- ODER FUSSBETÄTIGUNG, GEEIGNET FÜR EIN 3-POLIGES KABEL BEI NUR EINER PHASENUNTERBRECHUNG. (2-Phasenunterbrechung z.B. bei Heizgeräten vorgeschrieben). FARBEN: SCHW., WEISS, BRAUN

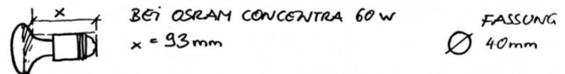


LAMPENGEHÄUSE HÜLSE FÜR DIE FASSUNG

ARBEITSSCHRITTE:

1- AUSMESSEN

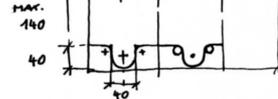
DA ES VERSCHIEDENE PILZFORMIGE REFLEKTORLAMPE GIBT, SOLLTE VOR DEM ZUSCHNITT DIE NOTWENDIGE ZYLINDERLÄNGE ERMITTELT WERDEN.



RICHTMASS FÜR DEN BLECHERKAUF 100x200 mm / Schüler

2- AUFBEZEICHNEN

0,8mm ZINKBLECH ACHTUNG: KEIN VERZINKTES EISENBLECH.



3- BOHREN

BLECH MIT ZWINGEN AUF EINER HOLZUNTERLAGE BEFESTIGEN. ANKÖRNEN. BOHREN 5mm BZW. 10mm φ IN DEN RUNDUNGEN.

4- ZUSCHNEIDEN

MIT EINER DURCHLAUFSCHERE UND/ODER STÜCKSCHERE.

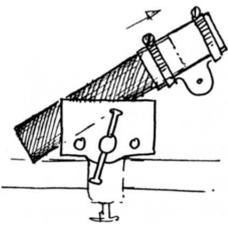
5- FEILEN

6- BIEGEN ÜBER EINEM FORMROHR (EISEN φ 40 mit 3mm)

IM SCHRAUBSTOCK EINSpannen - BIEGEN - NACHRÜCKEN - BIEGEN - usw.



7 - EINRICHTEN ZUM WEICHLÖTEN



- BLECHHÜLSE MIT SCHLAUCHKLEMMEN AM EISENROHR ZUSAMMENDRÜCKEN.
- HÜLSE BIS ZUR HALBE VOM ROHR ABZIEHEN.
- DIE LÖTNAHT LIEGT UNTEN.
- EISENROHR LEICHT GENEHGT IM SCHRAUBSTOCK FIXIEREN.

8 - WEICHLÖTEN MIT LÖTFLAMME ODER LÖTKOLBEN MIN. 150W

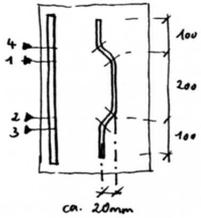
- LÖTFETT AUF DER NAHT AUFTRAGEN
- BLECH ERWÄRMEN (AUCH VON AUSSEN)
- LÖTINN AUFSTREICHEN UND VERLAUFEN LASSEN
- ABKÜHLEN
- BLECHHÜLSE WENDEN UND RESTLICHE NAHT VERLÖTEN

9 - FEILEN MIT HALBRUNDER FEILE LÖTNAHT GLÄTTEN

GEBOGENES ROHR ALUMINIUMROHR 400 mm ϕ 8 mit 1 Wandst.

- ACHTUNG: JE NACH GELENKART IST DIESES VOR DEM BIEGEN AUF DAS ROHR ZU SCHIEBEN.

BIEGESCHABLONE



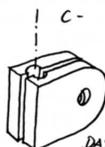
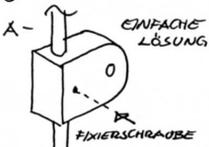
- ROHR ABLÄNGEN UND ENDEN ZURECHTFEILEN.
- BIEGEMARKIERUNGEN AUFTRAGEN
- (EVTL. GELENK AUFSTECKEN)
- ROHR MIT SAND FÜLLEN UND ENDEN VERSCHLIESSEN (STÖPSEL / KLEBSTRAND)
- IM SCHRAUBSTOCK BIEGEN, MIT 1 BEGINNEN
- JEDEN BIEGEVORGANG AUF DER SCHABLONE ÜBERPRÜFEN.

GELENK

VERSCH. LÖSUNGEN MIT VERSCH. MATERIALIEN

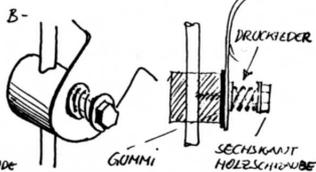
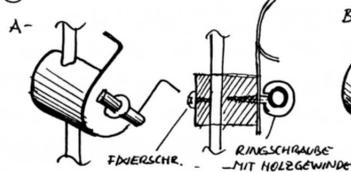
HOLZ

1 MASSIVHOLZ



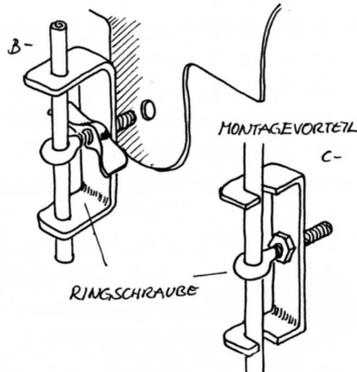
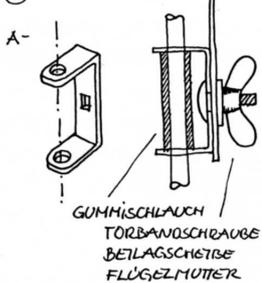
VORTEIL: DAS GELENK KANN AUCH AUF DAS GEBOGENE ROHR AUFGESETZT WERDEN

2 RUNDHOLZ



METALL

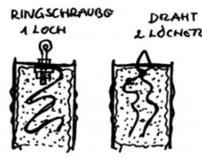
3 FLACHALUMINIUM



GEWICHT

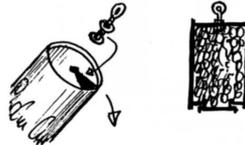
DAS GEWICHT SPANNT DAS DRAHTSEIL. IST DAS GEWICHT ZU GERING BETRIEBEN RUTSCHT DIE LEUCHE DURCH IHR EIGENWICHT AM SEIL HINUNTER. DAS GEWICHT KANN AUCH ALS EIGENE THEMENSTELLUNG ANGESEHEN WERDEN. FOLGENDS VARIANTEN WURDEN SCHON ERPROBT.

1 - GROSSE LEBENSMITTELDOSE



- DIESE WIRD AN DER UNTERSSEITE 1x ODER 2x ANGEBOHRT.
- UM EIN DURCHSTÖßEN ZU VERHINDERN WIRD DIE DOSE MIT EINEM PLASTIK-JAUSENSÄCKEL AUSGELEGT
- AN DER RINGSCHRAUBE WIRD EIN ALUMINIUMDRAHT ca 3mm ϕ BEFESTIGT UND RÄUMLICH VERBOGEN.
- GIPS ANRÜHREN UND DIE DOSE AUSGIESSEN.

2 - FARBENDOSE MIT DECKEL



- DIESE WIRD AN DER UNTERSSEITE ANGEBOHRT UND EINE RINGSCHRAUBE BEFESTIGT.
- MÖGLICHT VIELE, DAHEIN EINER KLEINE STEIN FÜLLEN.
- DECKELRAND MIT KONTAKTKLEBER BESTREICHEN UND NACH DEM AUSTRÖCKNEN ANPRESSEN.

3 - COLA DOSEN

(Tip von HOLL. KRISCHANTZ)

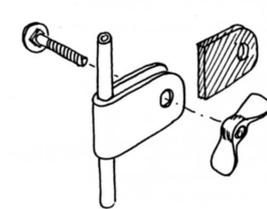


- DOSE MIT RECHT FÜLLEN (GEBRAUCHTE AUSGLEICHSGEWICHTS UNWUCHTER RADEN-REIFENHANDER)
- RINGSCHRAUBE MIT BETLAGSCHIBE IN DER DOSEN ÖFFNUNG FIXIEREN.

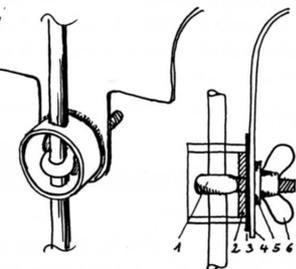
4 - STEINGEWICHT MIT DRAHTGEFLECHT UND EISENRING

METALL

4 ALUMINIUMBLECH ZINKBLECH 0,8mm

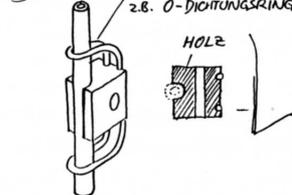


5 ALUMINIUMROHR HESSINGROHR ϕ 35 mit 2

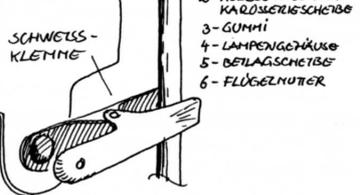


VERSCH. MATERIALIEN

6 GUMMI Z.B. O-DICHTUNGSRING



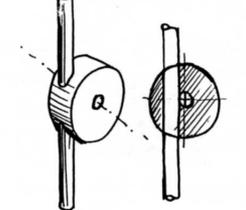
7 HOLZ SCHWEISSKLEMME



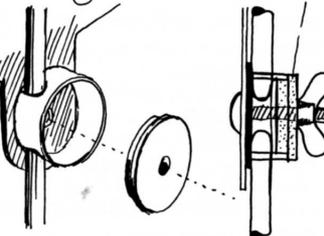
- 1 - RINGSCHRAUBE
- 2 - HOLZSCHETBE ODER KAROSERISCHETBE
- 3 - GUMMI
- 4 - LAMPENGHÄUSE
- 5 - BETLAGSCHETBE
- 6 - FLÜGELMUTTER

METALL UND ACRYLGLAS BEI VERWENDUNG EINER DREHBANK Z.B. EMCO-UNIMAT 3

8 ALUMINIUMRUNDSTANGE Z.B. ϕ 40mm



9 HESSINGROHR - ACRYLGLAS



Gegenständliches und Symbolisches

Museumspädagogik am Beispiel des Bezirksheimatmuseums Spittal/Drau

Zielvorstellungen dieses zweimal dreieinhalb-stündigen Workshops sind:

- Information und Erfahrungsaustausch zur Museumspädagogik
- Kennenlernen einiger möglicher Strategien von Vermittlung im Museum
- praktische Anwendung an einem Beispiel

Beginn:

Im Turmzimmer des Schlosses Porcia, das das Bezirksheimatmuseum Spittal/Drau beherbergt, findet das erste Zusammentreffen der 18 Teilnehmer mit Museumsleiter (Dr. Hartmut Prasch) und Workshop-Leiterin (Mag. Hadwig Kräutler) statt.

Um eine gewisse Vertrautheit untereinander zu ermöglichen, werden die Teilnehmer gebeten, sich der Runde namentlich und in ihren Dienstfunktionen vorzustellen, und über ihre bisherigen Erfahrungen — Höhepunkte und Enttäuschungen — mit „Lernen im Museum“ kurz zu berichten. Sehr ermutigend ist, daß sich Kolleginnen und Kollegen aus verschiedensten Schultypen, und aus sehr unterschiedlichen Funktionen (sogar aus der Schulaufsichtsbehörde) eingefunden haben.

Einige, von den Teilnehmern als positiv erwähnte Museumserfahrungen seien hier festgehalten, sie betreffen z. B.:

- Wichtigkeit praktischer Arbeit/Tätigkeit im Museum, die Exponatproduktion und -verwendung verständlich macht
- Museum als besonderer Erlebnis- und Erfahrungsort, sehr viel eindrucksvoller als Schulalltag
- Ausprobieren „alter“ Kleidung, auch wenn nur Repliken, begeistert alle
- Malaktion im Museum: durch künstlerische Tätigkeit bei der Arbeit voll engagiert sein, dabei sein, akzeptiert sein.

Entsprechend dem chinesischen Sprichwort

„Gib mir einen Fisch, und ich werde für einen Tag satt sein, lehre mich Fischen, und ich werde ein Leben lang satt sein“ werden die Teilnehmer gebeten, sich während des gesamten Workshops möglichst aktiv und selbständig zu zeigen, durch Fragen und Bemerkungen ihre Erfahrungen mitzuteilen, die Lernsituation vielfältig zu erweitern.

Erste Informationsphase

Zum Thema „Gegenständliches und Symbolisches“

Von der Öffentlichkeit getragene und verwaltete Museen sind von der Gesellschaft als Institutionen beauftragt, die gegenständlichen Zeugnisse der Kultur- und Naturgeschichte zu bearbeiten. Sie sammeln, bewahren, erforschen und vermitteln die Objekte und mit Hilfe der Objekte. Diese gesammelten und durch die Auswahl und die

Bearbeitung mit „Bedeutung“ aufgeladenen Objekte **können** aufzeigen, illustrieren und dokumentieren, mit welcher Gegenständlichkeit vergangene oder ferne Gesellschaften zu tun hatten oder haben. Sie sind Belege und Kontrastmittel für die Entwicklungsphasen und Ausformungen der den Menschen jeweils umgebenden Dingwelt. Das Verständnis dafür „wie“ und „warum so“ die Dinge, die um uns existieren, erzeugt oder benutzt werden, wird in unterschiedlichsten Kommunikations- und Verhaltensmustern tradiert, wird laufend erworben und weitergegeben.

Im Gegensatz zu medialer Vermittlung sind Objekte Tatbestände, einzigartige historische Belege, die dinglich-materiell und sinnlich-erfahrbar und die ECHT sind. Objekte sind gewissermaßen auch Manifestationen ihres jeweiligen Entstehungs-, Erfindungs-, Herstellungsprozesses, ihres Gebrauchs und ihres Verbrauchs. Als solche können sie, zusammen mit der jeweils nötigen Hintergrundinformation über Stand der Technik, über Konventionen oder Einmaligkeiten des Gebrauchs usw. Belege darstellen. Der tägliche, alltägliche Umgang mit Objekten ist zwingend notwendig. Gegenstände spielen somit in der Erziehung und Sozialisation eine erhebliche Rolle.

Alltägliche Gegenstände sind mehr als nur ein Faktor in der Erziehung oder Sozialisation, der lediglich auch zu berücksichtigen wäre. Alltägliche Gegenstände sind Momente im Sozialisationsprozeß, d. h. sie halten ihn in Bewegung, setzen Erziehungsintentionen um, sind Kristallisationspunkte, bilden Widerstände; ihre Produktion und ihre Konsumtion, ihr Gebrauch und Verbrauch sind eng mit der Geschichte der Menschwerdung verbunden, onto- wie phylogenetisch (vgl. Pazzini 1986).

Um einen bewußten und differenzierten Umgang mit der gegenständlichen Umwelt zu fördern, um die kritischen Standpunkte der Ökonomie und Ästhetik zu schulen — beides sicher Überlegungen, die den Kunst- und Werkerziehern nahe liegen — sind Strategien sinnvoll, die Museumsgegenstände paradigmatisch für Lernsituationen einsetzen. Museumsgegenstände sind somit Informationsträger und sinnlich erfahrbare Erziehungsmomente — auch wenn oft nur simuliert oder verbalisiert, — da konservatorische Bedenken den handgreiflichen Umgang ausschließen. Vertraute, gegenständliche Umwelt läßt sich ausschnittsweise in Vergleich bringen mit einer früheren oder fernen: Bedürfnisse, Planungs-, Herstellungs- und Gebrauchszusammenhänge lassen sich auf Materialökonomie, auf Aufgabenlösung, persönliches Beteiligtsein in der Herstellung, auf gesellschaftliche Bedeutungs- und Machtzusammenhänge hin untersuchen. Gegenstände sind Vermittler zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft. Wissen um die Entstehungs- und Gebrauchszusammenhänge macht Gegenstände „abstrakt“ konsumierbar, macht sie weniger fremd, weniger bedrohlich.

„Unsere ‚Wahrnehmung‘ des Gegenstandes, der Bedeutung des Gegenstandes muß erheblich springen, dau-

ernd oszillieren zwischen visuellem Formeindruck, Entzifferung der Beschriftung, Materialverwaltung, Erinnerung, Einordnen in einen anderen Zusammenhang . . . springen zwischen Innen- und Außenwahrnehmung, zwischen Subjekt und Objekt. Und alle diese ‚Wahrnehmungen‘ liegen nicht auf einer Ebene. Sie verweisen auf verschiedene Sinnesqualitäten, haben mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu tun. Verweisen auf weitere Gegenstände, auf Institutionen und Gebrauchszusammenhänge. Durch die verschiedenen Ausgaben des Gegenstandes werden Generationen übergriffen, wird ein Lächeln erzeugt, werden Institutionen verbunden.“ (Vgl. Pazzini 1986.)

Die Einverleibung eines Objektes in eine Museumsammlung lädt es symbolisch auf. Es wird aber der Möglichkeit beraubt, Konvention durch direkten Gebrauch zu organisieren, und wird dadurch abstrakter gemacht, weil es nur mehr als Zeichen wahrnehmbar wird, Symbol für Handlungen, die nicht mehr treffen oder betreffen. Trotzdem erlaubt direkter, sinnlicher Umgang mit musealen Objekten noch die eindeutigste und erinnerlichste Momente, ermöglicht Vergleich mit handgreiflichen Situationen aus dem Alltag.

„Um sich zu versichern, daß man die feindliche Umwelt im Griff hat, werden zoologische Gärten eingerichtet. Eine zirkusmäßige Vorführung der Dinge im Museum ist für Kinder oft der erste Kontakt mit der Wildnis der Geschichte der Gegenstände, mit ihrer Exotik.“ (Vgl. Pazzini 1986.)

Nachricht aus Dänemark

Wichtige Mitteilung für die Planung von Lernsituationen

Pädagogen des Kopenhager Biological Collection and Education Center haben eine Informations-Box für Schulen und Gruppen entwickelt, die Museen und andere Lernorte bekannt machen woll. Neben Beschreibungen der einzelnen Sammlungen und Aktivitäten, neben Informationen über Schwerpunkte, Arbeitsangebote, Serviceleistungen und jeweilige Kontaktpersonen in den Institutionen, beinhaltet das Päckchen auch einige kleine Gegenstände.

Zuerst sind dies: Flagge, Fell, Salz, Seife, Glocke. 5 Dinge, die jeweils andere Sinne beanspruchen. Diese Gegenstände sollen die Gruppenleiter an die Hereinnahme der verschiedenen Sinne in der Vermittlungsarbeit erinnern.

Dann gibt es da noch . . . : eine Spindel und etwas Schafwolle — sie sollen wiederum Zeichen sein für Lernen durch Tun, durch eigene Aktivität. (Vgl. Didriksen, et al, o. J.)

Diese sehr liebevoll gestaltete und auffordernde Erinnerungshilfe als Nachricht im Auge, im Gedächtnis zu behalten, scheint mit sehr wichtig; immer wieder, in noch so abstrahierter Situation im Museum, und ganz besonders dort, sollen unterschiedlichste sinnliche Erfahrungen provoziert werden und die theoretisch-abstrakte, oft rein verbale Vermittlung soll durch praktische Zugangsweisen getragen werden.

Nachricht vom Museum

Dr. Prasch, der Leiter des Bezirksheimatmuseums berichtet über das Museum, dessen Zustandekommen hauptsächlich der Sammlertätigkeit seines Vaters zu verdanken ist.

Stichworte zum BHM Spittal/Drau:

Gegr. 1958 von Prof. Helmut Prasch mit ehrenamtlichen Mitarbeitern; Exponate ausschließlich Schenkungen; BHM gehört einem Verein; selbst verwaltet; selbst finanziert; ca. 40.000 Besucher/Jahr; ca. 30.000 Exponate auf 8000 m² Schaufläche; jährliche Sonderausstellungen zu verschiedensten Themen der Volkskunde; mehrere Außenstellen: Handwerksmuseum Baldramsdorf, Fischereimuseum Seeboden, Schauhütte für Arsenbergbau im Pöllatal, Bauernbergbau- u. Mineralienschau im Parkschlössl/Spittal. Seit 1. 3. 1987 hauptamtlich geleitet; seit 1. 3. 1987 besteht eine „ARGE volkskundliche Museen des Bezirks Spittal“, der vier Gemeinden angehören. Weitere Expansion geplant; BHM ist größten volkskundlichen Sammlungen Österreichs zuzurechnen.

Er berichtet auch über die Arbeit in den Außenstellen, bestehende und geplante (z. B. Apriacher Stockmühlen, Bergwerksmuseum in Steinfeld), über personelle und finanzielle Schwierigkeiten und willkommene, wenn auch geringe Hilfen (wie z. B. die öS 15.000.— Jahressubvention durch das Land Kärnten).

Workshop I — Erste Museumserkundung

Mit zwei Erkundungsaufgaben und einem Grundriß der beiden Museumsstockwerke werden die Teilnehmer nunmehr auf Museumserforschung geschickt. Einerseits sollen sie nach einer von ihnen gewählten thematischen Vorgabe, ein oder mehrere passende Objekte genau beobachten, und schriftlich festhalten, andererseits ein besonders symbolträchtiges Objekt möglichst genau untersuchen und beschreiben.

Die Liste möglicher thematischer Perspektiven umfaßt:

vertraut sein — fremd sein
 Ordnung schaffen
 Schönheit — Genuß
 Arbeitserleichterung
 Zeitvertreib
 Fortbewegung
 Verständigung
 Schutz — Bedrohung
 Fleiß
 Weisheit
 Macht
 Essen — Nahrungsbeschaffung
 Materialien im Museum
 klingendes Museum

Anhand dieser Zugangsweisen legen die Teilnehmer aufgrund ihrer Interessen, Erfahrungen und Vorlieben eigene Schwerpunkte im Museum fest, bestimmen Pfade durchs Museum ohne vorherige fachliche Information. Bei der Rückmeldung in der Gruppe werden die Teilneh-

mer gebeten, die Standorte ihrer ausgewählten Objekte in einem Plan möglichst konkret einzutragen und einen der Gegenstände pantomimisch vorzustellen.

Die pantomimische Vorstellung ermöglicht zweierlei: Die Teilnehmer sind aufgefordert, sich der ganzen Gruppe gegenüber in eher unüblicher Kommunikationsform verständlich zu machen, sich zu zeigen, sich körperlich zu involvieren. Die Gruppe andererseits muß sich auf die Person des Vorstellenden einlassen, sich hineinversetzen und konzentrieren. Fast zwangsläufig entstehen so humorvolle Situationen, eine Schüchternheit, oder Verlegenheit, sich ohne Fachwissen zu zeigen, kann so leichter ertragen werden (bei dieser Phase besonders bedauerlich — leider wurden keine Fotos beim Workshop gemacht).

Einer der Teilnehmer ergänzt die Liste thematischer Zugänge durch eine neue „Perspektive“: organische Form (als bedeutsam in funktional-technischem Design). Diese Möglichkeit wird als willkommen und denkbar aufgenommen. Sie stellt jedoch eine Kategorie dar, die schon Vertrautheit und Umgang mit komplexeren Begriffen und Unterscheidungskriterien voraussetzt, und ist somit nicht so selbstverständlich bei jeder Besuchergruppe einsetzbar.

Nach der Objekte-Vorstellungs-Runde wird ein gemeinsamer Gang durchs Museum gemacht. Die von den Teilnehmern ausgewählten Objekte bestimmen die Stationen. Sie werden von den Teilnehmern unter Berücksichtigung des thematischen Zugangs vorgestellt. Dr. Prasch bringt sie durch Erklärungen und Hintergrundinformationen jeweils in größere Zusammenhänge.

Die letzte Runde des ersten Tages wird auf allgemeinen Wunsch ins wärmende Kaffeehaus verlegt — ein intensives Gespräch, nochmals zu Erfahrungen, Problemen und Wünschen der Teilnehmer bei Museumsbesuchen, bildet dabei den Abschluß.

Workshop II

Am Samstag, 9. 5., stellte ein Referat zum Lernen im Museum den ersten Schwerpunkt dar (siehe weiter unten). Ein Bericht zur derzeitigen österreichischen museumspädagogischen Landschaft, einige Beispiele museumspädagogischer Vermittlungshilfen, Fragen, Informationen und Literaturhinweise beschließen den theoretischen Teil des zweiten Tages.

Die Teilnehmer werden dann aufgefordert, jeweils für ihre Schulklassensituation beispielhaft einen Museumsbesuch-Vorschlag auszuarbeiten.

Dieser Vorschlag soll beinhalten:

- eine offene, erste Erkundungsphase im Museum, unter thematischer Vorgabe
- eine Aufgabe, die die intensive und konkrete Beschäftigung mit einem Objekt herausfordert
- eine Möglichkeit, in eigener darstellerischer Tätigkeit, Gefundenes/Heausgefundenes für die ganze Gruppe oder für eine Öffentlichkeit zu präsentieren
- unterschiedliche Gruppensituationen sollen als Organisationsrahmen abgewechselt werden: ganze Klasse, einzelne Schüler, Kleingruppe

Die verbliebenen 9 Teilnehmer gehen mit Eifer an die praktische Aufgabe; zwei Arbeitsergebnisse, kurz skizziert, sollen hier stellvertretend stehen:

Dienstbare Geister

Eine Kollegin stellt als allgemeine, thematische Vorgabe eine Erkundung heutiger elektrischer Haushaltshilfen voraus. Sie will dann die Schüler auf Museums-Suche nach solchen bäuerlichen Geräten schicken, deren Funktionen heutzutage durch elektrisch betriebene Haushaltsgeräte übernommen werden. Einige der ausgeforschten Objekte sollen genau auf Produktions- und Verwendungszusammenhang und -bedingungen untersucht werden. Handgriffe, die heute nötig, sollen verglichen werden mit der historischen Situation. Sie sollen durchgespielt, ausprobiert werden. Überlegungen, welche Form der Energie und woher für die jeweilige Arbeitserleichterung eingesetzt werden konnte, beschaffen werden mußte, sollen zu verstärkt bewußtem Umgang mit den heute gebräuchlichen Energievorräten beitragen. Fotos und dokumentarische Aufzeichnungen sollen dazu gesammelt und mit den Museums-Arbeitsergebnissen präsentiert werden.

Schlafen, so oder so?

Zwei Kollegen haben sich vorgenommen, eine kontrastierende Untersuchung der Schlaf-Raum-Situation der bäuerlichen Wohnstube und des Fürstenzimmers zu erarbeiten.

Die erste, freie Aufgabenstellung dazu lautete: Untersuchen des jeweiligen Umraumes auf Gestaltung, Objektbestand, Spezialisierung von Objekten, Größenverhältnisse.

Die Bett-Statt-Objekte — einmal ein einfaches, bäuerliches Himmelbett mit wahrscheinlich mehr als drei Schläfern, einmal ein überdimensionales Prunk-Bett im Fürstenzimmer — werden dann möglichst genau untersucht (Material, Verarbeitung, Gestaltung).

Nach Abmessen der beiden Möbelstücke soll die jeweilige Liege- bzw. Schlafsituation auf Papier am Boden simuliert werden. Funktionen, wie „sich-gegenseitig-wärmen“ oder „repräsentieren“ sollen so praktisch erfahrbar werden. Ein Vergleich mit der eigenen Schlafsituation, mit heutigen kommerziellen Angeboten an Schlaf-Einrichtungsgegenständen soll die unterschiedlichen historischen Situationen verdeutlichen und eine Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Problemen herausfordern. Als Möglichkeit einer eigenständigen Dokumentationsform werden Fotografie, Video und Materialsammlung angesehen.

Die letzten 1½ Stunden des Workshop waren wieder wie im Flug vergangen. Ein sehr knappes Rückmeldegespräch zu den einzelnen praktischen Vorschlägen bildet den Abschluß des Workshop zur Museumspädagogik.

Kurzes Resümee

Für die konkrete Ausarbeitung von Vorschlägen zur museumspädagogischen Praxis der Teilnehmer war bei diesem Workshop im Bezirksheimatmuseum Spittal zu wenig Zeit. Es wurden jedoch beispielhaft Möglichkeiten des Museums als Lern- und Erfahrungsort vorgestellt, praktisch erprobt und diskutiert. Dies ermöglichte den Teilnehmern, ihre Erfahrungen, z. B. offene, an Besucher und Thema orientierte Erkundungsphase, aktive und gestaltende Teilnahme, in theoretisch — unter Berücksichtigung wichtiger museumspädagogischer Grundsätze — geplanten Projekten vorzustellen.

Die ausgezeichnet angelaufene Zusammenarbeit mit dem Bezirksheimatmuseum Spittal und die vielfältigen

Nutzungsmöglichkeiten, besonders durch die Schule, lassen auf vermehrte Kooperation und gegenseitige Auseinandersetzung hoffen.

Verwendete Literatur:

Pazzini, K. J. (1986)

Gegenständlichkeit und sinnliche Erfahrung als Erziehungsmomente — zur Bedeutung der Dinge und des Umgangs damit, unveröffentlichtes Referat, Museumspädagogische Fachtagung „Vom Umgang mit Dingen“, München 29. 10. bis 2. 11. 1986.

Didriksen, U. et al (n. J.) Biological Collection and Education Center, Copenhagen.

Lernen im Museum

Lernen und Aneignung im Museum finden immer in einem **gegebenen Sozialisationszusammenhang und in vorgegebener Erziehungswirklichkeit** statt. Was vor dem Museumsbesuch an Vorstellungen über das Museum in einer Person oder Gruppe existierte, beeinflusst die jeweiligen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Museum. Vermittlungsbemühungen werden sich ganz grundsätzlich darauf beziehen, um möglichst vielfältige Anknüpfungsmomente zu bieten.

Lernen im Museum wird einerseits hauptsächlich die Objektsammlungen und Arbeitsmöglichkeiten, die im Museum entwickelt wurden, sowie die Dienstleistungen des Museums betreffen, und sich andererseits immer auf die Zielgruppe beziehen.

Objekte und Arbeitsformen

Museumsobjekte sind in den Schausammlungen und Ausstellungen zugänglich präsentiert; spezifische **Arbeitsformen des Museums**, wie Sammeln, Dokumentieren, Konservieren, Erforschen, können zum Teil für den Besucher sichtbar gemacht werden, sind aber nicht als ständig erlebbare Funktionen vermittelt. Die **Dienstleistungen** eines Museums können z. B. die benutzbare Bibliothek, eine Studiensammlung, Schätzen von Stücken oder unterschiedliche Interpretationshilfen sein.

Der allgemeine und **grundsätzliche Rahmen** für Lernen im Museum sind einerseits die **Öffentlichkeitsformen**, die ein Museum entwickelt, und andererseits die **nichtzielgruppenbezogene Aufbereitung und Vermittlung in den Schauräumen**.

Neben diesen unterschiedlichen Formen der ständigen oder zeitweiligen Präsentation, können mediale — bildliche, audio-visuelle, schriftliche — Interpretationshilfen und personale Vermittlung angeboten werden.

Zielgruppe und Gruppenleiter

Die **Zielgruppe**, mit der im Museum gearbeitet wird, bestimmt durch ihre Genese, durch Entwicklungsstand, Bedürfnisse, Kapazität und Wissen den **Vermittlungsprozeß**. Lernen im Museum wird aber auch von dem **oder** den pädagogisch Handelnden abhängen, wird bestimmt sein von der Person — Fachwissenschaftler, Museumspädagoge oder anderer Gruppenleiter —, die mit der Gruppe arbeitet.

Die gegenwärtige Arbeits- und Ausstellungspraxis der Museen in Österreich — hervorragende Sammlungen (ich möchte dazu nur anmerken, daß Österreich zu den Ländern mit der höchsten Museen-Zahl pro Einwohner zählt), rege Ausstellungstätigkeit und sensationelle Besucherzahlen — bilden einen sehr eindrucksvollen „musealen“ Betrieb. Das fast gänzliche Fehlen sowohl **personeller als auch methodisch-didaktischer Unterstützung** für den Besucher weist diesen Betrieb aber als nachholbedürftig aus; er weist dem Gruppenleiter, als Vermittler verantwortlich für viele, eine besonders wichtige Rolle zu, nämlich Fragen, Wissen, Freude und Genuß, die aus einem Museumsbesuch gewonnen werden können, gestaltbar und erlebbar zu machen.

Trichter-Lernen oder Austausch

Lernen im Museum sollte kein Trichter-Lernen sein, bei dem jemand, der MEHR weiß (vor allem durch genaueres Studium wissenschaftlich-relevanter Kategorien) als der oder die andere/-n, genau dieses Wissen abgibt und reproduzierbar macht, sondern **sollte dialogisch und partnerschaftlich** vor sich gehen. Es sollten nicht einfach verkrustete Wahrnehmungsformen und -muster oder überkommene Wertvorstellungen übertragen werden. Klischeevorstellungen, Vorurteile und fremdbestimmtes

Lernen sollten möglichst vermieden werden. Als **Maxime sollen Miterarbeiten, Überprüfbarkeit und** die Akzeptanz **vielfacher Interpretationen** stehen, möglichst neben derjenigen der Wissenschaft auch die des Laien, die des Laien, die ebenfalls angenommen, ernstgenommen und verstanden werden soll.

Es ist als bekannt vorauszusetzen, daß personale Vermittlung, also von einer pädagogisch handelnden Person geleistete Arbeit, ganz bestimmt **nicht** „das aus dem vorherigen Katalog-Studium angeeignete Wissen in Monolog-Führung an eine Gruppe abgeben“ bedeutet. Personale Vermittlung soll möglichst animatorisch wirken, um verschiedenste Zugangsweisen zur Ausstellung aus den Besucherinteressen zu aktivieren.

Jegliche Interpretation, ob sie auf „wissenschaftlich fundierter“, ausgefeilter und verfeinerter Systematik beruht, oder ob sie von einem allgemein verständlichen „Laien“-Zugang her entwickelt wird, bedeutet:

Aspekte von Wissen und Erlebnis, die mit Hilfe der Objekt-Zusammenstellung greifbar werden, zu vermitteln.

Solche Annäherung, wenn sie aktiv vom Besucher mitgetragen wird, kann für die eigene kulturelle Praxis, für die Wirklichkeit außerhalb des Museums umgesetzt werden, sie ist daher relevant für den Besucher.

Interdisziplinarität

Lernen im Museum sollte immer die **übergreifenden Lebens- und Kulturzusammenhänge des Objekts / der Objekte** in ihrem ursprünglichen Gebrauch verständlicher machen. Museen präsentieren zeitlich oder räumlich ferne und fremde Wirklichkeiten, die durch Auswahl und Darstellung „betrachtbar“ werden. Vermittlung sollte so geplant sein, daß mit Hilfe der Besucherinteressen, durch die Objekte und die um sie gesammelten Aussagen, wiederum Wissen, Erfahrungen und Verständnis für Probleme, Entscheidungs- und Handlungskompetenz vom Besucher gewonnen werden können.

Alltagserfahrungen sind aber ganzheitlich, nicht in wissenschaftliche Systematiken und Kategorien eingezwängt und gespalten. Vermittlung, die diese Ganzheitlichkeit berücksichtigen will, muß in der Objektarbeit versuchen, verschiedenste Bereiche des Entstehungs- und Gebrauchszusammenhanges eines Museumsgegenstandes wieder greifbar zu machen.

Lernen im Museum sollte diese inter- und multidisziplinären Qualitäten der Objekte nützen, sollte möglichst

sinnlich, erlebnisreich, kunstreich, möglichst aktiv und selbstbestimmt geschehen, und **ein Umsetzen der Erfahrungen in eine eigene ästhetische Praxis** — bildnerisch, dramatisch, kommunikative Tätigkeit — veranlassen.

Lernen im Museum kann nie „Alles“ — eine ganze Schau-sammlung oder Ausstellung in all ihren Aspekten — betreffen, sondern kann nur exemplarisch sein.

Strukturierung und Auswahl spielen dabei eine besonders wichtige Rolle; sie beziehen sich auf die Sammlung, die Räume, die ausgewählten Exponate, die zeitliche Einteilung, unterschiedliche Arbeitsformen, -methoden, Arbeitsmittel und Gruppenstrukturen.

Lernen im Museum sollte **thematisch von aktuellen Fragestellungen** des Alltags der Besucher ausgehen, . . . was im Museum angesprochen wird, soll nach außen relevant sein und vice versa . . . und möglichst **viele persönliche Anknüpfungspunkte** ausnützen.

Der Reichtum der Museen, die dort **gesammelte Vielfalt an sinnlich erfaßbaren, konkreten Zeugnissen**, können helfen, Kultur- und Naturgeschichte zu vermitteln. Museen als Orte der Auseinandersetzung sind in der ausgezeichneten Position, **direkten und intensiven Kontakt mit Originalen** bieten zu können, Information und Anregung zur Auseinandersetzung können so in **grundsätzlich offenen Lernsituationen** vermittelt werden.

Die **Aktivierung und Motivierung**, einerseits, diesen Vorteil auszunützen, und die Notwendigkeit der **Auswahl, Vorstrukturierung und Vorgabe** andererseits, sind vorrangige Aufgaben, die dem jeweiligen Gruppenleiter zukommen.

Die **gemeinsame Auseinandersetzung und selbständiges Erforschen** verleihen Kompetenz und geben Mut, sich **im Museum als Benutzer** zu betätigen, und helfen, Denken, Urteilen, Austauschen von Erfahrungen und Meinungen, selbst Lernen in der Gruppe zu lernen. Nur so kann die komplexe, und von den Vorgaben oft fremde Erfahrung im Museum, eine Hilfe zum Argumentieren und Handeln für die eigene Lebenspraxis werden.

Die Arbeitsmöglichkeiten in und mit der Gruppe, soziales Lernen und Austausch sollen bewußt genutzt werden. Eine bisher noch wenig ausgeschöpfte Möglichkeit des Museums, aufkeimende **Neugier und Interessen, Mitteilungswünsche, Ideen und soziale Bedürfnisse** der Besucher zu fördern, sollte verstärkt genutzt werden; entsprechender Austausch bedarf der Atmosphäre, der Zeit, der Gelegenheit.

Textiles Gestalten

Ausstellung „Textil“

Prof. Josef SCHULZ, Leiter des Institutes für Textiles Gestalten der Akademie der Bildenden Künste, Wien, zur Eröffnung der Ausstellung „Textil“ (= visuelle Kommunikation) im Schloß Porcia, Spittal/Drau am Donnerstag, dem 6. 5. 1987

Da es mir leider nicht möglich ist, einige Worte zu dieser Ausstellung persönlich an Sie zu richten, möchte ich Ihnen doch schriftlich meine Gedanken aus diesem Anlaß übermitteln.

Österreich hat nach dem II. Weltkrieg eine außerordentliche Entwicklung auf dem Gebiet des Textils innerhalb der Bildenden Kunst gehabt. Vor allem Professoren der Akademie der Bildenden Künste, z. B. Gütersloh, Boeckl oder Wotruba, waren es, die Entwürfe für Tapisserien gemacht haben und zum Teil mit den Webern zusammen ihre Entwürfe umgesetzt haben.

Diese Umsetzung wurde von Webern, die auch Maler waren, in der freien gotischen Technik durchgeführt. Diese freie Weberei oder Wollmalerei wurde nun immer mehr von Künstlern aufgegriffen, um ihre Intentionen zu verwirklichen. In den letzten Jahrzehnten war weltweit zu beobachten, daß die Textilkunst für einige Künstler immer mehr zu einem eigenen Ausdrucksmittel geworden ist und heute einen fixen Platz in der bildenden Kunst einnimmt. Textilbiennalen, große Textilausstellungen von bekannten Textilkünstlern an den Museen der ganzen Welt beweisen dies.

Ich vertrete die Ansicht, daß vor allem der künstlerischen Entwicklung innerhalb unseres Institutes für Textil der Vorrang erteilt werden muß. Es ist allerdings notwendig, sämtliche Techniken im textilen Bereich zu beherrschen, um dann die Ausdrucksmöglichkeiten voll ausnützen zu können.

Nur derjenige, der die freie künstlerische Arbeit beherrscht, ist auch in der Lage, ein guter Lehrer zu sein, bzw. ein Lehrer, der durch seine immer wieder neuen Ideen den Unterricht lebendig und interessant für die Schüler gestalten kann.

Von Beginn an habe ich bei meiner Tätigkeit am Institut großen Wert darauf gelegt, oft komplizierte Techniken wie z. B. den Siebdruck soweit zu vereinfachen, daß diese an der AHS mit wenig Aufwand ausgeführt werden können.

Diese Ausstellung soll einen Einblick in das Schaffen der Studierenden geben und ich hoffe, daß diese Ausstellung in erster Linie für die im Beruf stehenden Lehrer und für ihre oft so mühsame Arbeit Anregung gibt.

Außerdem möchte ich die Gelegenheit dazu benützen, um darauf hinzuweisen, daß gegen die Tendenz der Politiker, die Fächer Werkerziehung Knaben und Werken Mädchen zusammenzulegen, nichts einzuwenden ist. Jedoch darf dies auf keinen Fall durch eine Reduzierung der Stunden erzielt werden.

Die psychischen Erkrankungen nehmen in unserer Gesellschaft immer mehr zu. Diese, wie auch Managerkranke in teuren Therapiezentren, werden mit Weben, Zeichnen, Malen und Werken u. a. behandelt. So paradox es klingt, in der Ausbildung unserer Jugend jedoch wird auf diese wichtige Komponente keine Rücksicht genommen. Ich möchte mich zum Abschluß bei den Veranstaltern dafür bedanken, daß das Institut für textiles Gestalten an der Akademie der bildenden Künste in Wien die Möglichkeit erhalten hat, ihre Arbeiten im Rahmen dieser Tagung zu zeigen und dabei ganz besonders Herrn Prof. Mag. Fritz Rathke und seiner Frau Irene danken, die uns jede mögliche Hilfe angedeihen haben lassen.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

BRIGITTE LEBEN

Mode — Modeverhalten Kleidersprache

Kleidersprache:

Wer sich, ganz gleich zu welchem Zweck, anzieht, wird die einzelnen Teile nach bestimmten Regeln auswählen, zusammenstellen und tragen. Dadurch erzählt er anderen von sich, von seiner Persönlichkeit, von seiner Stellung in der Gesellschaft . . ., unabhängig davon, ob ihm das bewußt ist oder nicht.

Die Kleidung ist ein Teil der Persönlichkeit, ein sichtbarer Ausdruck, weshalb man z. B. in antiken Rednerschulen nicht nur Rhetorik lehrte, sondern auch, wie man eine Toga in Falten legt.

Auch Kleidung dient also dazu, zwischen dem Träger und anderen Menschen eine Verbindung herzustellen.

Was wir durch die Kleidersprache erreichen wollen ist,

daß uns die anderen so verstehen, wie wir verstanden werden wollen. So steuern wir durch unsere Aufmachung das Verhalten der anderen uns gegenüber.

Kleidung signalisiert also, mit wem man es zu tun hat, wer der andere ist oder sein will. Damit werden die sozialen und individuellen Beziehungen der Menschen untereinander in eine bestimmte Ordnung gebracht, die das Zusammenleben erleichtert.

(Zit. Eberle, Mathias: Wesen und Funktion der Mode, IDZ S 21 f.)

In meinem Vortrag heute werde ich verschiedene Bücher und Artikel zitieren, möchte aber in erster Linie meine persönlichen Erfahrungen zur genannten Thematik aus dem Schulalltag einbringen und verschiedene Unter-

richtsprojekte aus der Schule und von der Hochschule vorstellen.

Denn konkret aufbereitet für den Unterricht gibt es auf dem Gebiet kaum schriftliche Unterlagen, bis auf einige Bücher des Pädagogischen Verlags Burgbücherei Schneider, Fachliteratur von Giffhorn und mehrere Artikel in den Heften T + U.

In meinen Unterrichtsprojekten haben die Schüler und Studenten durch „Verkleiden“ mit anschließender fotografischer Dokumentation verschiedene Bekleidungs- und Darstellungsphänomene selbst am eigenen Leib erfahren können.

Aus dem großen und vielfältigen Gebiet des Modegeschehens lege ich, dem Thema der Fachtagung entsprechend, den Schwerpunkt auf die Kleidersprache, Kleidung als **Kommunikationsmittel**.

Neben der Funktion von Kleidung zu **schützen**, z. B. vor Witterung, Verletzung, Ansteckung . . . und zu schmücken, sich vor anderen auszuzeichnen . . . ist für uns heute vor allem die **soziale Funktion** von Kleidung interessant. Wie schon zu Beginn erwähnt, wirkt Kleidung innerhalb der Gesellschaft als Mittel der Information über die Rolle, den Status, Gruppenzugehörigkeit, Beruf, auch Weltanschauung oder einen Gemütszustand.

Allerdings muß der Betrachter die betreffenden Details der Kleidung richtig deuten können, man muß die Kleidersprache also verstehen können. Diese ist von Kultur zu Kultur, oft auch von Gruppe zu Gruppe verschieden.

Z. B. Trauerkleidung ist bei uns schwarz, in China weiß. Die Reaktion der Bezugspersonen auf spezielle Kleidung hängt davon ab, wie die Zeichen interpretiert werden und auch von den Vorstellungen und Verhaltensmustern, die der Betrachter verinnerlicht hat.

Z. B. löst Polizeiuniform bestimmte Gefühle aus wie schlechtes Gewissen, Respekt oder Aggression. Die Sprache so ausgeprägter Bekleidungsformen ist für alle leicht zu verstehen, schwieriger ist es mit den kleinen Unterschieden in der Kleidung von Gruppen.¹⁾

Z. B. lösen militärische Rangabzeichen bei Soldaten andere Reaktionen aus als bei Zivilisten. Gerade bei Uniformen oder Berufskleidung informiert das Äußere deutlich über die Stellung, die jemand in der Gesellschaft einnimmt. Damit eng verbunden sind bestimmte Verhaltensweisen, die man vom Träger dieser Position erwartet.¹⁾ Es wird als störend empfunden, wenn jemand „aus der Rolle fällt“, die aufgrund der Kleidung angenommen wird. Soziologen und Sozialpsychologen nennen zwei Bedürfnisse, die die Menschen mit Hilfe ihrer Kleidung bestens befriedigen können:

Den **Individualisierungsdrang**, d. h. sich von anderen unterscheiden, sich abheben, besonders, besser, schöner sein — und den **Wunsch sich zu konformieren**, zu einer Gruppe zu gehören.

Mittel, um sich anderen gegenüber erhaben zu fühlen, sind seit Jahrhunderten besonders hoher Kopfputz oder hohe Schuhe, andererseits besonders weite Kleidung oder lange Schuhspitzen, um mehr Platz für sich selbst zu beanspruchen.

Völlig individuelle Kleidung gibt es kaum. Wenn jemand extrem oder eigenartig gekleidet ist, assoziiert der Betrachter meist eine Verkleidung, Fasching, Party oder

ähnliches. Kleidet sich ein Mensch immer eigenwillig oder außergewöhnlich, wird er zum gesellschaftlichen Außenseiter. Man kann ihn nicht einschätzen, einordnen, er ist fremd, gehört nicht dazu. Es gehört Selbstbewußtsein dazu, sich äußerlich deutlich von anderen zu unterscheiden.

In diese Gruppe gehören in erster Linie Leute, die auf Bekleidung aufmerksam machen wollen, wie Modeschöpfer, Modelle . . . oder solche, die sich selbst oder ihre Arbeit in Szene setzen wollen wie bildende Künstler, Schauspieler, Musiker . . . Oder Leute, die einfach provozieren, Reaktionen hervorrufen wollen. Solche sind häufig als Leitfiguren von Jugendgruppen zu finden.

Beispiele von äußerst individueller Kleidung sind diese Kreationen aus Abfall des Studiengangs Modedesign an der Hochschule für Kunst und Musik in Bremen. Die Studentinnen sollten aus den Klischeevorstellungen von Mode aussteigen und Kleider realisieren, die außerhalb der üblichen Normen liegen. Sie wollten beweisen, daß auch das Weggeworfene einen ästhetischen Reiz hat, den sie sichtbar machen wollten.²⁾

Ein Artikel in „art“ vom Oktober 1986 (ab S. 21) informiert darüber, daß sich Künstler in zunehmendem Maß mit Kleidung und Mode auseinandersetzen.

Maria Lassnig sieht Kleidung als Gleichnis gesellschaftlicher Einschränkungen und wickelt Frauen in Stützbandagen.

Ein bunt bemalter Overall ist von Markus Krips, dessen Vorbild Keith Haring ist, der gesagt hat: „Mir gefällt Kunst, die herumläuft, denn Kleidung macht Kunst menschlicher.“ Die Künstlerin Colette nimmt bei ihren Performances in selbstgestalteten, gerafften Kleidern bestimmte Verhaltensweisen ein, um Rollenklischees aufzuzeigen.

Meist sind die Kleider der Künstler provokant, aber nicht immer gegenläufig zum herrschenden Modetrend, wie das Strickmodell, entworfen vom Schweizer Maler Luciano Castelli, das in einer Auflage von 50 Exemplaren erworben werden konnte.

Nun zum zweiten, stark ausgeprägten menschlichen Trieb, dem einer Gruppe anzugehören. Innerhalb der Gruppe ist das Individuum nicht wichtig, es ist ein Glied in einem System, worin es einerseits geborgen ist, es kann aber auch kaum ausbrechen. Meist finden sich Menschen ähnlicher Denkungsart in einer solchen Gruppe, oder sie werden einander schließlich ähnlich.

Der Vorteil der äußeren Ähnlichkeit bei uniformierten Berufsgruppen ist es, daß man sie sofort einordnen kann, auf den ersten Blick erkennt man ihre Funktion: Schaffner, Krankenschwester, Polizist.

In keiner anderen Art der Kleidung nimmt der Mensch, zumindest in seiner äußeren Erscheinung seine Eigenart zugunsten der Allgemeinheit so weit zurück. Mit dem Anlegen der Uniform wird die Unterordnung unter ein Regelsystem akzeptiert.³⁾

Bei Schuluniformen ist die ursprüngliche Absicht die, zu nivellieren, Standesunterschiede zu verwischen. Bei Schulkleidung von Eliteschulen verkehrt sich diese Absicht jedoch ins Gegenteil. Mitglieder einer angesehenen Schule können sich durch ihre Kleidung mit dem Schulembem wieder von anderen Gruppen abheben.

Manchmal wird eine große Anzahl von Menschen durch gesellschaftlichen Druck zu einer Art Uniformierung gezwungen, wodurch eine bestimmte Geisteshaltung nach außen hin vertreten werden soll, z. B. Mao-Look.

Besonders interessant sind aber Tendenzen zur freiwilligen Uniformierung, wie bei den Quäkern, der Baghwan-Sekte und vor allem bei Jugendgruppen.

Jugendmode:

Vor allem Jugendliche erleben eine starke Spannung zwischen dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und dem nach individueller Differenzierung. Durch Kleidung, gruppenspezifische Symbole, ein spezielles Vokabular, durch bestimmte Verhaltensweisen und Umgangsformen demonstrieren sie die Identifikation mit ihrer Gruppe.⁴⁾ Kleidung und Gestik geben den Gleichgesinnten ein Zeichen, ein Signal der Zugehörigkeit. Außenstehende, Mitglieder anderer sozialer Gruppen sind vom unmittelbaren Verständnis ausgeschlossen.⁵⁾

Das Tragen der gruppenspezifischen Insignien gibt den Anhängern Kraft und Selbstbewußtsein und ermöglicht eine Abgrenzung gegenüber rivalisierenden Gruppen und der herrschenden Kultur. Ein Weg, auch innerhalb der Gruppe noch einen individuellen Stil zu pflegen, besteht darin, die angesagten Gruppenmerkmale bis zum äußersten Extrem zu übertreiben.⁶⁾

Jugendliche kreieren nicht nur neue Stile, sondern sie wurden seit den 50er Jahren als neue große Konsumentengruppe entdeckt. Einerseits wollen Jugendliche nicht den Kleidungs Vorstellungen der Eltern entsprechen, andererseits unterwerfen sie sich gerne den Forderungen ihrer Bezugsgruppe. Auch bei jungen Leuten, die sich nicht nach allgemeinen Vorstellungen kleiden, ist die Angst sehr groß, als minderwertig eingestuft oder sogar ausgeschlossen zu werden, weil sie „falsch“ angezogen sind.

Deshalb investieren viele Jugendliche eine Menge Geld und Zeit in ihre Aufmachung. Oft wird gekauft, um andere Bedürfnisse zu kompensieren, um das Selbstwertgefühl zu erhöhen oder einfach zum Spaß, als Freizeitvergnügen, was Gestalter von Jugendshops sehr wohl auszunutzen verstehen.⁷⁾

Gegen die Absichten der Jugendgruppen werden sie zu Trendsettern der Freizeitkultur. Teile des Erscheinungsbildes werden aufgenommen und vermarktet. Z. B. Jeans, die als Protestsymbol galten, trägt heute jeder, es gibt sogar schon Trachtensakkos aus Jeansstoff. Und für Punks wurde es schwierig, sich als Gruppe abzugrenzen, weil in den 80er Jahren fast jeder Friseur Stehhaare zu schneiden und bunte Strähnen einzufärben begann.

Die Kreationen jugendlicher Subkulturen sind jedenfalls aus dem Modegeschehen nicht mehr wegzudenken.

Unterrichtsprojekte zum Thema Kleidung und Mode

Lernziele:

Den Schülern soll bewußt werden:

- wie oft man über Kleidung und Aussehen spricht
- wieviel Geld sie für Modeartikel ausgeben
- wonach sich die Leute bei ihrer Aufmachung richten
- welchen Geschmack sie selbst in bezug auf Kleidung haben

- daß fast alle Menschen andere aufgrund ihrer äußeren Erscheinung bewerten
- daß man in bezug auf sein Moderverhalten nicht frei ist, sondern von verschiedenen Zwängen und Normen geprägt ist
- welche Wertmaßstäbe, Verhaltensweisen und Vorurteile sie selbst haben
- nach welchen Kriterien sie andere Menschen beurteilen
- welche Rolle für sie Statussymbole (z. B. Markenkleidung) spielen
- daß der heutige schnelle Modewechsel durch die hochentwickelte Modeindustrie gesteuert wird
- daß Medien Modelleitbilder aufbauen und weit verbreiten
- welche Folgen unvernünftiges Moderverhalten hat
- was sie in ihrem eigenen Interesse an ihrem Moderverhalten ändern können
- daß Kleidung als wichtiges äußeres Kennzeichen eines Menschen auf andere wirkt und daher mit Überlegung ausgewählt werden sollte
- daß Kleidung und Aussehen über Gruppenzugehörigkeit, gesellschaftliche Stellung, Beruf usw. etwas aussagen kann, aber nichts über deren menschliche Qualitäten

Unterrichtsprojekt zu den Themen Modezeitschriften — Werbung — Schönheitsideal

Theorie:

Die Schülerinnen werten Modezeitschriften nach ihrem Gehalt an Modeinformation und Werbung aus.

Sie analysieren Modezeitschriften der letzten 20 Jahre, um wechselnde Schönheitsideale festzustellen und vergleichen Kunstbände und Kostümgeschichtebücher.

Praxis:

Die Schülerinnen werden schwarzweiß mit ihrem Alltagsgesicht fotografiert.

Sie schminken sich nach verschiedenen Schminkempfehlungen aus Büchern und Zeitschriften und fotografieren sich wieder. Eine Gruppe von Schülern fotografiert andere aus der Froschperspektive, aus Augenhöhe und Vogelperspektive.

Fragen und Antworten:

a) Ändern sich die Vorstellungen darüber, was als schön empfunden wird im Lauf der Zeit?

Die Gesetze, die bestimmen, wie man aussehen soll, sind nur in der Gesellschaft verbindlich, in der sie entstanden sind. Sie ändern sich zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen. Immer wird ein bestimmtes Ideal festgelegt, und wer diesem am nächsten kommt, gilt als schön. Die einen begeistern sich für barocke Formen oder Wespentailen oder Hottentottensteiße, die anderen bevorzugen Lippenplatten oder verkrüppelte Füße.

Der sogenannte gute Geschmack ist also eine Formkonvention, eine gesellschaftliche Vorstellung darüber, wie sich jemand zu präsentieren habe.⁸⁾

Die Vorstellungen, was gerade als schön empfunden wird, ändern sich dauernd, bezüglich Figur und Gesicht. Die Damen der Rokokozeit wirkten durch ihre übertriebene Schminke künstlicher als Puppen. Noch gegen Ende

des 18. Jh. trugen Frauen unter der Hochfrisur eine dicke Schicht Schminke auf, die keine Gesichtszüge mehr erkennen ließ. Dafür wurden zum Teil, Adern blau nachgezogen. Im 19. Jh. war Schminke und Rouge als Kennzeichen leichter Mädchen verpönt, dafür wurde das in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts zum Massenphänomen.

b) Wie wirkt sich das in den Medien propagierte Schlankheitsideal aus?

Nicht zu allen Zeiten galt „schlank ist schön“, aber immer wieder wurden Versuche unternommen, den natürlichen Körperbau zu korrigieren. Dabei wurden die Körperformen oft durch gewaltsame Deformation zu einem bestimmten Schönheitsideal umgebildet, z. B. Korsett.

Heute versuchen Leute durch Hungerkuren, Massagen, Sport usw. ihre Idealfigur zu erreichen. In Amerika gingen Ärzte bei extremen Fällen sogar über, einen Teil des Magens stillzulegen oder den Darm zu verkürzen.

Die Modezeitschriften tragen das ihre bei, um das Schlankheitsideal aufrecht zu erhalten und nicht entsprechende Figuren zu diskriminieren. Die Mode, die angeboten wird, ist nur für schlanke Menschen gedacht, ein großer Anteil der Zeitschriften befaßt sich mit Diäten, Schlankheitskuren, Bodybuilding, Aerobik und natürlich werden Cremes und Massagegeräte angepriesen.

c) Wie werden die Frauen in Modezeitschriften dargestellt?

Sie sind fast immer jung und schön, auf jeden Fall schlank. Sie sehen so aus, daß ein Durchschnittsmädchen oder -frau das Ideal nicht erreichen kann.

Es ist wichtig zu wissen, daß die Modelle ja sorgfältig geschminkt und professionell fotografiert werden, damit sie so schön und schlank aussehen.

Auch die scheinbar beratenden Artikeln wie „Wie verbessere ich meinen Typ“ sind manipuliert. Einem Alltagsbild wird ein großes, farbiges, perfektes Photo gegenübergestellt.

d) Was wollen Modezeitschriften, auf welche Weise wirken sie?

Durch den ständigen Wechsel der Mode wird der Konsument gezwungen, sich dauernd Neues zu kaufen, auch wenn das Alte noch gut erhalten oder noch nicht aufgebraucht ist. Was man noch vor wenigen Jahren getragen hat, erscheint jetzt unmöglich und lächerlich.

Die Werbung in den Zeitschriften will Produkte verkaufen und zwar solche, die man eigentlich nicht braucht, denn was man benötigt, kauft man sowieso.

Und weil die Wirtschaft viele gleichwertige Produkte anbietet, kommt man mit objektiver Information nicht ans Ziel. Deshalb werden in der Werbung durch Bilder und Texte, Gefühle und Sehnsüchte angesprochen. Es wird suggeriert, daß der Konsument mit der Ware nicht nur einen Gebrauchsgegenstand erwirbt, sondern gleichzeitig ein bestimmtes Image, Selbstbewußtsein, Überlegenheit, Schönheit, Glück usw.⁹⁾

Die Texte sind so geschickt formuliert, daß bei der Leserin der Eindruck entsteht, die Zeitschrift wäre eine wohlmeinende Freundin. Das vermittelt häufig schon der Name von Modezeitschriften: „freundin“, „Brigitte“, „Pe-

tra“ . . . Wenn die schmeichelnde Tour keinen erhöhten Absatz verspricht, wird auch gedroht: „Was einen Mann interessanter macht, macht eine Frau älter.“ (Hautcreme)

e) Warum ist der Anteil an Werbung in den Zeitschriften so hoch?

Weil die Zeitschriften zu einem großen Prozentsatz durch Werbeeinnahmen finanziert wird.

Unterrichtsprojekt zum Thema „Kleider machen Leute“

Theorie:

Diskussion

- Trägt man immer die gleiche Kleidung?
- Aus welchem Grund wechselt man die Kleidung?
- Zu welchem Zweck, zu welchem Anlaß zieht man welche Kleidung an?
- Warum zieht man sich einem Anlaß entsprechend an?
- Wessen Erwartungen will man erfüllen?
- Wie wirkt meine Kleidung auf andere?
- Was bewirkt die jeweilige Kleidung bei mir selbst in bezug auf Haltung, Bewegung, Benehmen.

Praxis:

Die Schülerinnen kleiden sich verschiedenen Zwecken und Anlässen gemäß. Einige wollen bestimmte Typen von Menschen darstellen, andere nehmen typische Körperhaltungen ein. Die Mädchen fotografieren sich gegenseitig. Eine Gruppe von Schülerinnen und eine Studentengruppe gehen auf die Straße und befragen Leute nach ihrer Meinung zu den Personen, die auf Photos abgebildet sind, um Vorurteile festzustellen. Die Ergebnisse werden im Anschluß ausgewertet.

Den Schülerinnen wird durch die Projektarbeit bewußt:

- Man wechselt Kleidung aus klimatischen Gründen, aus hygienischen Gründen, nach der Tages- oder Jahreszeit. Schon aus den Bezeichnungen Morgenmantel, Abendkleid, Freizeitkleidung, Wintermantel ist ersichtlich, daß viele Kleidungsstücke für eine bestimmte Zeit gedacht sind. Die Wörter Hochzeitskleid, Ballkleid, Trauergewand nennen die Anlässe für die diese Kleidungsstücke gedacht sind. Verschiedene Tätigkeiten erfordern eine eigene Kleidung, wie bei der Arbeit oder im Sport.
- Man kleidet sich entweder so, wie man selbst gesehen werden möchte oder nach den Erwartungen von anderen (Eltern, Schule, Clique . . .). Die meisten Leute beurteilen andere nach ihrem Aussehen. Das Äußere vermittelt verschiedene Informationen. Man nimmt Kontakt mit Leuten auf, die einem äußerlich ansprechen und meidet andere, die uns vom Aussehen her nicht entsprechen. Bezüglich Kleidung, Mode, Aussehen, gibt es viele Vorurteile.
- Die Art der Kleidung beeinflußt, neben erzieherischen Faktoren, wie man steht, sitzt, geht.¹⁰⁾ Der Anlaß und die Kleidung, die zu dem bestimmten Anlaß getragen wird, beeinflussen nicht nur die Körperhaltung, sondern auch das Benehmen. Die Kleidung, die man trägt, hat Auswirkungen darauf, wie man sich fühlt. Andererseits kann die Auswahl von Kleidung davon abhängen, wie man sich gerade fühlt.

Schluß:

Meine heutige Aufgabe über Mode, Modeverhalten, Kleidersprache, zu referieren, hat mich vor ein schwieriges persönliches Problem gestellt. Wie sollte ich mich präsentieren?

Erwartet man von mir starkes Auftreten als Autorität auf dem Gebiet, eine Frau, die nicht sich selbst vertritt, sondern eine Sache, Fakten, Probleme . . .

Da gibt es Vorbilder, z. B. Frauen, die in der Politik, in der Wirtschaft aktiv sind. Vielleicht ein streng geschnittenes Kostüm mit Hemd und Krawatte oder reicht ein Hosenanzug? Oder sollte ich mehr ins Künstlerische gehen? Der Anspruch liegt nahe bei solch einem Publikum. Ich müßte besonders individuell und originell auftreten, auch da gibt es Beispiele.

Aber was mache ich, wenn die Leute mich brav und ordentlich haben wollen? Vielleicht doch ein Trachtenkostüm oder Dirndkleid ausleihen?

Am wohlsten fühle ich mich ja in meiner weiten, schwarzen Hose und der glänzenden rosa Jacke, aber ob ich damit einen guten Eindruck machen würde, . . . etwas schlampig!

Wie wär's mit sportiv?

Alternative Kleidung nur aus Naturmaterial und oft selbst eingefärbt, hatte ich ja jahrelang an. Obwohl ich sie nach wie vor in Ordnung finde, habe ich keine Lust mehr, sie zu tragen —, oder nur manchmal.

Im Gegenteil! Jetzt stehe ich auf mein hautenges Gummi-
kleid aus purer Kunstfaser. Es umschließt meinen Körper und gibt mir ein Gefühl von Sicherheit. Aber das glaubt mir niemand, es sieht wirklich ziemlich aufreizend aus.

Oh Gott, ich weiß wirklich nicht, was ich anziehen soll!

Noch dazu, wo ich kritisch zur Thematik stehe, wo ich mich doch bemühe, andere Leute, wie meine Schülerinnen, zu kritischem Mode- und Konsumverhalten zu erziehen. Sie sollen begreifen, wie es in der Modeindustrie läuft, wie sehr wir alle von der Modewerbung beeinflusst werden, ob wir es wahrhaben wollen, oder nicht.

Wenigstens wissen sollten wir es alle, daß wir bei der Auswahl unserer Kleidung nicht autonom sind, wenigstens einsehen —, wenn auch das Kleid in der Auslage sehr verlockend aussieht.

Am besten wär's, ich zieh von allem etwas an, mein Gummi-
kleid und gesunde Earth-Schuhe dazu, die Jacke von meinem Kostüm und eine Dirndlschürze. Nein, das geht auch nicht. Die Leute würden sich provoziert fühlen, dabei möchte ich es nur allen recht machen!

Oder sollte ich das nicht wollen?

(Tonbandaufnahme)

- 1) Bleckwenn, Ruth: Die Kleidung — Begriff und Funktion, S. 173.
- 2) Pfannenschmidt, Christian: Alles Schrott. In: Zeitmagazin Juni 1984, S. 20.
- 3) Apel, Friedmar: Angezogen-ausgezogen, S. 60.
- 4) Sommer, Carlo und Wind, Thomas: Jugendstil. In: Psychologie heute. Oktober 1985, S. 22.
- 5) Anziehungskräfte: S. 280.
- 6) Thiel, Wolfgang und Wirth, Hans-Jürgen: Über Geschmack läßt sich streiten. In: Schock und Schöpfung. 1986, S. 150.
- 7) Giffhorn, Hans: Modeverhalten, S. 86 ff.
- 8) Curtius, Mechthild und Wulf D. Hund: Mode und Gesellschaft, Frankfurt 1971, S. 47.
- 9) Schmerl, Christiane: Frauenfeindliche Werbung. Berlin 1980, S. 3.
- 10) Wex, Marianne: Männliche und weibliche Körperhaltung.

Literaturliste

Art. Oktober 1986

Anziehungskräfte: Katalog. München 1986

Apel, Friedmar: Angezogen — ausgezogen. Berlin 1984

Curtius, Mechthild und Hund D. Wulf: Mode und Gesellschaft. Frankfurt 1971

Bleckwenn, Ruth: Die Kleidung, Begriff und Funktion. Textilarbeit und Unterricht. Heft 6. 1974

El-Gebali-Rüter, Traute und Rojl, Wolfgang: Kleidung und Mode. Baltmannsweiler 1984. S. 25 ff.

Eberle, Mathias: Wesen und Funktion der Mode, IDZ

Giffhorn, Hans: Modeverhalten, Köln 1974

Giffhorn, Hans: Kunst, visuelle Kommunikation, Design. Teil III. Mode und Statussymbole, Stuttgart 1978. S. 2 ff.

Pfannenschmidt, Christian: Alles Schrott. In: Zeitmagazin, Juni 1984

Schmerl, Christiane: Frauenfeindliche Werbung. Berlin 1980

Sommer, Carlo und Wind, Thomas: Jugendstil. In: Psychologie heute. Oktober 1985

Thiel, Wolfgang und Wirth, Hans-Jürgen: Über Geschmack läßt sich streiten. In: Schock und Schöpfung. München 1986

Wex, Marianne: Weibliche und männliche Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse. Frankfurt 1980

Diaserien mit Textbeilagen

Bildweberei / Brigitte Leben

12 Dias

Mola-Technik / Brigitte Leben

15 Dias

Stempel- + Handmodelldruck / Brigitte Leben

15 Dias

Brettchenweben / Brigitte Leben

15 Dias

Filzen / Gabi Klien

15 Dias

Die Diaserien können über die BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle zum Preis von öS 150.— pro Serie oder als Paket alle 5 Serien um öS 600.— exkl. Porto erworben werden.

Die Umwelt und ihr Einfluß auf die Gestaltungsarbeit im Textilunterricht

Der Künstler arbeitet um und aus seiner Umwelt, in freier schöpferischer Umsetzung und Verarbeitung gesehener, gefühlter, geahnter Prozesse. Sein kreativer Umgang mit der Umwelt wird neben anderen Kriterien zum künstlerischen Maßstab seines Produktes.

In der Schule ist der Ausgangspunkt ein anderer. Wir können nicht erwarten, daß all unsere Schüler von sich aus bereit sind, in künstlerische Prozesse einzusteigen. Im Gegenteil, die größere Zahl unserer Schüler fühlt sich gerade auf diesem Gebiet überfordert und hat eine Reihe von Unfähigkeitphantasien. Der Erfolg des Unterrichtes wird also in hohem Maße davon abhängen, wie gut es der Lehrer versteht, künstlerische Prozesse so behutsam in den Unterricht einzubauen, daß die Entwurfsphase für jeden Schüler überschaubar, erfolgversprechend und lustvoll bleibt.

Es wird vom Lehrer, von seinen persönlichen Stärken und Vorlieben abhängen, welches Entwurfshilfsmittel er bei einer neuen Aufgabenstellung aus der Fülle der bildnerischen Grundlagen wählen wird. Das Werkstück, das der Lehrer erarbeiten will, wird den Ausschlag dafür geben, ob er die Entwurfsarbeit mit Übungen aus dem Bereich der Farbe, der Komposition, der Schrift, der Medien oder der Umwelt beginnt oder direkt mit oder aus dem Material arbeiten läßt. Wobei unter „Übungen“ nicht ein langwieriger, experimentieller Prozeß gemeint ist, sondern überschaubare Aufgabenstellungen, die durch mitgebrachtes Material (Dias, Arbeitsproben . . .) rasch bewältigbar sind und spontane, individuelle und phantasievolle Lösungen zulassen. (Ein Beispiel dazu: Wenn man

Meer, Wasser . . . sticken lassen will, kann man die Kinder mit dem Malkasten experimentieren oder mit Seidenpapier Collagen kleben lassen. Ein mitgebrachter Sack voll Wollresten in den verschiedensten Blau-Grün-Tönen wird aber am eindringlichsten und am eindrucksvollsten den richtigen Weg weisen.)

Bei meinem Diavortrag bei der Tagung, die ja unter dem Thema „Visuelle Kommunikation“ stand, stellte ich die Umweltkomponente in der Entwurfsarbeit in den Vordergrund. Die Umwelt wird dabei in all ihren Erscheinungsformen ins Arbeiten einbezogen, natürlich oder geformt, fachspezifisch oder fächerübergreifend, mittel- oder unmittelbar. Die Umwelt, die uns immer umgibt, in allen Elementen, Lebewesen, Menschen, Gebäuden, Siedlungen . . .

Gezeigt wurden Beispiele, in denen der künstlerisch-kreative Gedanke im Vordergrund war und die Arbeiten von Anfang an bildmäßig gedacht waren. Ebenso viele Beispiele gab es aber auch aus dem angewandten Bereich, um zu belegen, wieviel Schöpferisches und individuell Gestaltetes im Bereich der Produktgestaltung und Mode möglich ist.

Das Fach: Textiles Gestalten (Werkerziehung/M) hat notwendig und wichtig eine zweifache Aufgabe zu erfüllen, die in keiner Dimension zu kurz kommen sollte: auf die bestmögliche Art textile Techniken zu vermitteln und künstlerische Grundlagen so einfließen zu lassen, daß ein kreativer, qualitätvoller und weltoffener Unterricht entsteht, der Freude macht und Anregungen fürs Leben gibt.

EDDA SEIDL-REITER

Textopia = Alles ist Weben

Zunächst möchte ich Ihnen, geschätzte Leser (Zuhörer), eine Begriffserläuterung von „Textopia — Alles ist Weben“ geben.

Textopia meist ohne Geschlechtswort; an sich ein erdachtes Land, in dem ein gesellschaftlicher Idealzustand herrscht — Hirngespinnste.

„Alles ist Weben“ sollte eigentlich „Alles ist Textil“ oder „Alle brauchen textile Begriffe“ lauten; doch klingt die erste Bezeichnung des zu bezeichnenden Inhalts einer Fülle von Ideen etwas poetischer, und so behielt ich den Titel bei. Wie die meisten unter uns wissen, sind beim Weben zwei Fadensysteme und die aktive Arbeit des miteinander Verbindens notwendig, um ein Gewebe zu erhalten. Wie kam ich zu diesem Begriff?

Mir kam es immer rätselhaft vor, daß wenige Kunsttheoretiker dieses intensive Material als das Gesehene haben, was es ist: das Medium zur Intensivierung jener Symbo-

lik, welche den humanitären Gedanken am stärksten befürwortet. Kurt Lüthi, Theologe und Kunsttheoretiker, ist einer von ihnen. In einem Katalogvorwort schreibt er: „ . . . wenn textile Gestaltungen auf das Ziel einer „Homogenität des Disparaten“ aus sind, so geben sie Impulse zum Aufbruch, verweigern aber fertige Antworten . . . “. Kurt Lüthi's Vorwort im Katalog „contemporary textile art from austria“, 1974, hat eine der wichtigsten japanischen Kunstmanagerinnen im textilen Bereich angeregt, sich dem textilen Geschehen in den Künsten hauptsächlich zu widmen.

In einer Zeit, in der „alles ALLES ist“, kommt deutlich eine Sehnsucht nach einer verlorengegangenen Einheit zur Geltung. Der Einheit von Geist und Körper, Gesagtem und danach Handeln u. v. m. . . . Eigenartig, daß erst dann in unserer wissenschaftlich orientierten Zeit etwas als Wissenschaft anerkannt wird, wenn etwas analysiert

wird. Eine Synthese in den Wissenschaften gibt es nicht. Warum? Wie Sie alle wissen, haben wir in der Kunst Tätigen eine der schwierigsten Aufgaben; nämlich ein Herzenswissen in Worte oder Bilder, beziehungsweise etwas durch Worte vermitteln müssen, das im wesentlichen nicht durch Worte vermittelt werden kann — Kunst. Doppelt schwierig für die Kunsterzieher unter uns. Doch mit Humor geht alles leichter, und ein Witz möge dies verdeutlichen: Zwei Wissenschaftler möchten die Atmosphäre erforschen und steigen deshalb in einen großen Ballon, um in verschiedenen Höhenlagen zu messen. Nebel tritt ein. Plötzlich wissen sie nicht mehr, wo sie sich befinden.

Ihre Angst vor der eingetretenen Orientierungslosigkeit wird immer größer.

Auch sind die beiden Forscher dem Boden ungewollt nahe gekommen. Aber mit Freude erkennen sie drei Fußgeher in Rufnähe. Um zu erfahren, wo sie sind, ruft einer der Ballonfahrer so laut er kann hinunter:

„Wo sind wir?“ Antwort von unten, von den Fußgängern: „Im Ballon!“ Sagt der eine Luftritter zum anderen: „Die Antwort ist sicherlich von einem Richter, denn 1. sie ist völlig präzise, 2. völlig richtig und 3. völlig unbrauchbar. Adalbert Stifter spricht vom Göttlichen, welches die Künste in der holden Gestalt bringen. Was immer das Göttliche genannt wird, so ist es wesentlich in der Kunst. Im folgenden Satz spricht Stifter von der Bildnerei und meint die Bildhauerei. Hätte er die heutigen Tendenzen in der textilen Kunst gekannt, der folgende Satz wäre um ein paar Wörter erweitert worden: Adalbert Stifters Worte: „... Und wenn auch alle Kunst das Göttliche in der holden Gestalt bringe, so sind sie an einen Stoff gebunden, diese Gestalt übermitteln muß, die Musik an den Ton und Klang, die Malerei an die Linie und Farbe, die Bildnerei an den Stein, das Metall und dergleichen, die Baukunst an die große Masse irdischer Bestandteile; sie alle müssen

mehr oder minder mit diesem Stoffe ringen; nur die Dichtkunst hat beinahe keinen Stoff mehr, ihr Stoff ist der Gedanke in seiner weitesten Bedeutung, das Wort ist nicht der Stoff, es ist nur der Träger des Gedankens, wie etwa die Luft die den Klang an unser Ohr führt.“

Große Sorgfalt ist notwendig. Wir müssen abwarten lernen. Dem Druck der Zeit, dem Konsum- und Massenzwang müssen wir entkommen und ausklammern. **Textilkunst als Zeitkunst?**

Mit meiner Wörtersammlung, genannt Textilkartei, habe ich Gegebenheiten aufgedeckt, die Worttatsachen wurden. Daraus wurde aber auch ein „Manifest“, veröffentlicht erstmals in den Mitteilungen des Instituts f. moderne Kunst Nürnberg Heft 24/25—Jänner 1981:

das weiche signal

die weiche arbeit,

das sanfte signal

die sanfte arbeit

die weiche doktrin

die sanfte welt

die sanfte doktrin

weiche welt

sanftes material

text — ïles material

das weiche material

weiches medium — soft ware; eine neue art telekommunikation?

der sanfte mensch

weicher mensch

Wie wird man sanft und anschmiegsam? How to become a softy?

Die folgenden Beispiele mögen verdeutlichen, wie intensiv textile Begriffe, die nichts mit dem Textilien zu tun haben, für unser Leben wichtig geworden sind, und nicht nur im deutschen Sprachraum:

ANBANDELN

ANGEBUNDEN

ABGEBUNDEN

ANGEBINDE

ARIADNEFADEN

ÄUSSERES GEWEBE

Redewendung: „Man ist kurz **angebunden**“

Das geistige Leben wird durch die Sünde **abgebunden**

Geschenk

„Der Mensch im Kosmos“ (Teilhard de Chardin)

Die Radioaktivität konnte nicht vernachlässigt werden, weil sie meßbar war und weil ihr Weg nicht aus dem **äußeren Gewebe** der Materie herausführte, — wogegen das Bewußtsein, wenn man es in ein Weltsystem eingliedern will, die Aufgabe stellt, ein neues Antlitz oder eine neue Dimension am **Universalstoff** ins Auge zu fassen

So daß die gesetzmäßige Aufwicklung der Neurose an der Spule der Übertragungswiderstände demonstriert werden. (Wilhelm Reich — „Charakteranalyse, Seite 95)

AUFWICKLUNG

ANBINDUNG

Die städtebauliche Studie schlägt eine enge **Anbindung** der etwas abseits vom urbanen Geschehen liegenden Bereiche des neu zu schaffenden Bildungszentrums (Museum, Volkshochschule etc.) an die Hauptaktivitätszone Hindenburgstraße vor. (Hans Hollein: **Städtisches Museum Abteiberg Mönchengladbach, Transparent 1975/10**)

ANZIEHUNGSKRAFT

Die klinische Erfahrung zeigt dagegen, daß die große **Anziehungskraft** der unbewußten und infantilen Vorstellungen aus der Macht der unbefriedigten Sexualbedürfnisse sich ergibt. („Charakteranalyse“, Fischer TB, Seite 35)

AUFWICKLUNG d. Knotens

Unsere Erfahrungen lehren anders: daß der umständliche Weg der Aufwicklung des Knotens noch immer der kürzeste ist — wir betonen — zum wahren Erfolg führt. („Charakteranalyse“, Fischer TB, Seite 54)

ALL WOOL	The gist of it will probably be that the Evidence against Harvey is all wool , from Montana sheep and two yards wide. ("Death of a Dude" by Rex Stout, Seite 51)
BRUSTKNOTEN	Gutartige und bösartige Geschwülste, die sich vorwiegend in der weiblichen Brustdrüse entwickeln
BINDEHAUTGEWEBE BAND: GEISTIGES B	Die Ehe soll die Partner ja auch durch ein geistiges Band verbinden . (Scheidung in Österreich, 7. Folge von Hedi Schulz, Kronen-Zeitung, 16. 11. 1974)
BANDWURM BÄNDERRISS BÄNDERZERRUNG BEZIEHUNGEN	Die oberflächlichen Beziehungen zwischen dem Charakter und den Symptomen überlassen es aber natürlich im übrigen dem Patienten, ob er seine Erkenntnis auch zur Änderung seines Charakters benutzen will. („Charakteranalyse“, Wilhelm Reich, Fischer TB, Seite 66)
BINDUNG	Ich glaube aber vor allem nicht an die Bindung von Bö's durch Gut, die unser Kulturgemisch darstellt: das ist mir widerwärtig! (Robert Musils „Mann ohne Eigenschaften“)
BINDUNG	Freud hatte gezeigt, daß die Angst in der Neurose einer Bindung zum Opfer fällt. („Die Entdeckung des Orgons“ — Wilhelm Reich, Seite 106)
BRENNSTOFF BINDUNG	Der Patient zeigt etwa manifest positive Übertragung und bringt in diesem Zusammenhang nebst Träumen, die seiner passiv-femininen Haltung entsprechen, auch solche, die seine Bindung an die Mutter beinhalten. („Charakteranalyse“, Fischer TB, Seite 51)
COMPUTERNETZWERKE	werden in Wirtschaft und Wissenschaft immer mehr in Anspruch genommen — Österreich bekam „ Netzknotten “: der „Telenet“ und „Tymnet“ (Wissenschaft & Forschungsteil der Wr. Zeitung, 14. 4. 1978)
ENTBINDUNGSABTEILUNGEN FÄDEN	Dann gab's noch besondere Fäden mit Gold- und Silberglanz. Zum Stricken wurden die feinen Fäden benutzt, aber für Troddeln und Quasten gab es schwere, dicke Fäden , die die Kinder leichter handhaben konnten. Mulan und Sunya erlernten die verschiedenen Arten der Knoten , die auf besondere Weise um eigens konstruierte Drähte geknüpft werden. („Peking oder Augenblick und Ewigkeit“, Lin Yutang, Seite 71)
FADENSUCHEN FADENVERLIEREN FASELN FADEN	Es war ein ständiges Fadensuchen und Fadenverlieren, ein Davonmüssen von sich selbst. (Franz Innerhofers „Schöne Tage“ , Seite 31) Er faselt . . . In der Zelle eines niedrigen Organismus — etwa in einem Coli-Bakterium — besteht das Erbgut aus einem einzigen riesigen doppelsträhnigen Faden eines Desoxyribonukleinsäuremoleküls, der im Zellplasma schwimmt. In den Zellen höherer Organismen
FETTGEWEBE	Wenn sie von Liebe sprach, sprach er von einem Fettgewebe , das die Haut schützt. („Mann ohne Eigenschaften“, Robert Musil, Seite 280)
FETTGEWEBE	Schönheit auf gute Verdauung und ordentliche Fettgewebe zurückzuführen. („Mann ohne Eigenschaften“, Seite 304)
FÄDEN WIE GITTERSTÄBE	Sie setzte den Hut auf und küßte ihn, und dann küßte sie ihn noch einmal durch den Schleier, dessen Faden davon heiß wie glühende Gitterstäbe wurden. („Mann ohne Eigenschaften“, Seite 582)
FICELLES = FADEN	tirer les ficelles = Fadenziehen = etwas leiten ohne gesehen zu werden = téléguider
FICELLES = FADEN	les ficelles d'un métier = Finessen des Berufes Cadet Roussel à trois garçon; l'un est voleur, l'autre est fripon. Le troisième est un peu ficelle = Er ist listig (französisches Volkslied) Jemand ist schief gewickelt
GEWICKELT GEWEBERESTCHEN GORDISCHER KNOTEN	plazentaartige Gewebsreste , die sich polypig organisiert haben Durchschneiden des Gordischen Knotens bedeutet wirklich: nämlich ein Zerstoren der analytischen Heilungsbedingungen. Eine so geführte Analyse ist kaum mehr zu reparieren. Die Deutung ist mit einer wertvollen Droge zu vergleichen, mit der man sparsam umgehen muß, wenn sie ihre Wirksamkeit nicht verlieren soll. Unsere Erfahrungen lehren anderes: daß der umständliche Weg der Aufwicklung des Knotens, noch immer der kürzeste ist — wir betonen — zum wahren Erfolg führt. (Wilhelm Reichs „Charakteranalyse“ , Seite 54)

GEFLECHT DER BOSHEIT	Demzufolge gäbe es „ethischen Fortschritt“ — und eben auf den kommt es hier an, und demzufolge wäre es gleichgültig, daß die Propheten vor meistens tauben Ohren gepredigt haben, und daß, geschützt vom unendlichen Geflecht der Bosheit die armseligen Gestalten, die Kraus mit seinem Vernichtungshohn beehrt hat, ihr treiben — wie er übrigens voraussah — unvernichtet bis zum friedlichen Ende ihrer Tage haben fortsetzen können. (Hermann Brochs „Schriften zur Literatur“, Kritik: Seite 274)
GEFLECHT	Wenn wir nun diesen Block aufmerksamer betrachten, werden wir in ihm bald noch weit mehr sehen als nur ein einfaches Geflecht verbundener Glieder . (Teilhard de Chardin's „Mensch im Kosmos“)
FILUM DE PATER NOSTER FALLSTRICKE	= Vaterunserfaden; Gebetszählschnur = Rosenkranz Das sind die Fallstricke im Bonus-Malus-System. (Überschrift Kronen-Zeitung, 24. 7. 1977)
GEWEBE	zuviel Salz bildet das Wasser im Gewebe und es entsteht dadurch Überdruck. (Aktion „Überdruck“ im Radio, 22. 4. 1978)
HUTSCHNUR HIRNGESPINNT	Das geht mir über die Hutschnur. (Volksmund) Und als das kirchliche Geistesregiment „schloß er“ und sein Wortschatz veralteten, ist man begrifflicherweise dazu gekommen, unseren Zustand überhaupt nur noch für ein Hirngespinnst zu halten. („Mann ohne Eigenschaften“, TB Seite 766)
HINEINVERWOBENHEIT	Die Hineinverwobenheit in das familiäre Seelenwesen und der retraktive Sog des Nährbodens, . . . („Der Organismus der Seele“, Gustav R. Heyer; Kindler TB Seite 109)
KONTAKTKNÜPFEN	Dieses Kontaktknüpfen war in meiner Studentenzeit . . . eine Quelle unaufhörlicher Anekdoten . . . gewesen. („Solaris“ TB, Stanislaw Lem, Seite 27)
KNOTEN DER GLÜCKLICHEN VEREINIGUNG KNOTENSCHRIFT KNOTENPUNKT KNOTEN	Da gab es die verschiedenen Arten: den Schmetterlingsknoten, den Pflaumenblütenknoten, den Knoten der glücklichen Vereinigung . . . („Peking oder Augenblick und Ewigkeit von Lin Yutang, Seite 71) (Verkehrsknotenpunkt) Einheit für Geschwindigkeit eines Schiffes; 1 K. = 1 Seemeile (1,852 km) in der Stunde
KNOTEN	Nodien, die Achsenteile, die die Blätter tragen. Die dazwischenliegenden Stengelteile heißen Internodien
KNÖTERICH KNÜPFEN	Knöterichpflanzen, Familie der Zentralsamer. Stengel und Äste knötig gegliedert Die charakteranalytischen Untersuchungen, die ich in diesem Buche der Öffentlichkeit übergebe, knüpfen an die Probleme der psychoanalytischen Klinik an . . . (Vorwort zur ersten Auflage der Charakteranalyse von Wilhelm Reich, Fischer TB, S. 9)
KLEIDER	Wir wachsen aus unseren Gefühlen heraus, wie wir aus unseren Kleidern wachsen. (Lili in „Lili“, Film mit Leslie Caron)
NETZWERKE	Computer wurden durch Leitung in Netzwerken verbunden, sodaß es möglich wurde, von einer einzelnen Stelle aus das „Wissen“ und die Fähigkeiten vieler, oft tausende Kilometer entfernter Computer nutzbar zu machen. (Wissenschaftsteil, Wr. Zeitung, 14. 4. 1978)
PFLANZLICH — ALLVERWOBEN	Angst — nicht Furcht: welche sich auf äußere Objekte richtet; das ist etwas anderes — eigentliche Angst kann es erst geben, wo sich aus dem Schoß der Natur ein Wesen enthebt, das nicht mehr pflanzlich — allverwoben und nicht mehr nur tierhaft getrieben, sondern das ein ICH geworden ist. („Organismus der Seele“, G. R. Heyer; TB Seite 44)
STRICH UND FADEN STOFF STRINGS STOFFLICHES	Er betrog sie nach Strich und Faden. (Volksmund) Der Stoff, aus dem die Träume sind. (Simmel) But you can't pull strings if your hands are tied . . . Wie produziert Stoffliches etwas Geistiges? (Frage während einer Schulfunksendung, Do., 13. 4. 1978, 10 Uhr)
STOFF STOFF AUFNEHMEN STOFF WIEDERHOLEN STOFF BEHERRSCHEN STOFF FESTIGT SICH ERARBEITETER STOFF STRUKTURFORM D. STOFFES	Rauschgift Nicht jeder, der „lernt“, lernt. (Politik + Reportage, Wr. Zeitung, 2. 12. 1978)

STOFF kommt einem bekannt vor	
TEXTURE	Gewebe, Material, Gefüge, Bau, (litt) Anordnung
la TEXTURE DE LA PEAU	Das Hautgewebe
la TEXTURE D'UNE DRAME	Die Anordnung eines Dramas
TEXTURE DE BASE	Grundstoffe
TEPPICH GEKNÜPFT	Henze und sein Librettist Edward Bond hätten einen dramatischen Teppich voller Zweideutigkeit und Ironie geknüpft, es sei Henzes „beste Oper“. (Kulturbericht über „We come to the river“, Wr. Zeitung vom Mi., 14. 7. 1976)
TEPPICHHÄNDLER	Glaser meinte, die Regierung käme ihm wie ein Teppichhändler vor . . . (aus dem Parlament, „Mittagsjournal“, Ö 1)
TAPESTRIED	It was a richly tapestried scene, full of interest . . . („Ashes to Ashes“, Emma Lathen, Krimi)
VERBINDUNG	Der Begriff „Manierismus“ hat heute keinen guten Klang, wenn er in Verbindung mit der zeitgenössischen Architektur zitiert wird. (Günther Feuerstein)
VERBINDUNGSWEGE	Sie sind auch die Verbindungswege zu Rechenzentren, die sich auf bestimmten Gebieten bewußt spezialisiert haben. Solcherart kann man weltweit die Dienste der besten und erfahrensten Expertengruppen „einkaufen“. (Wr. Zeitung, 14. 4. 1978)
VERSTRICKT	Er hat sich in seine Gedankenwelt verstrickt . . . (Spruch)
VERSTRICKEN	Meine Gedanken verstricken sich zu einem unentwirrbaren Knäuel (Radio)
VERSTRICKT	War verstrickt mit dem blöden Leben . . . (aus einem Gespräch) . . . sodaß er nicht sterben konnte.
VERBANDELT SEIN MIT ETWAS	
VERKEHRSVERBINDUNGEN	
VERBINDENDES	Verbindendes zweier Kunstlandschaften. (Wr. Zeitung, „Kulturbericht“ von Maria Buchsbaum, 20. 11. 1975)
VERFLECHUNG	von Krieg und Geschäft in den vielseitigsten Formen . . . (Schulfunk 9, 10 Uhr, Ö 1, 26. 1. 1975)
VERFLECHUNG	Dichte Verflechtung der Wahrnehmung von Theorie und Praxis . . .
VERBINDUNG	= Relationen . . . vegetatives Nervensystem = Verbindung von Seele und Körper
VERSTRICKUNGEN	Daß wir von den moralischen Konflikten dieser Menschen, von den seltsamen Verstrickungen ihres Lebens, so tief bewegt werden . . . (aus: „Feinde, die Geschichte einer Liebe von Isaac Bashovis Singer)
WIRKEN	Wie soll da das „Bild“ wirken, das Hingabe und Empfangen verlangt, . . . („Der Organismus der Seele“, Seite 74)
WOB	Welle rollte um Welle, Tag wob sich um Nacht und Nacht wob sich um Tag, und was die Tage einander reichten war unkenntlich, manchmal noch unkenntlicher als die Träume, die einander folgten . . . (Hanna Wendling — Novelle von Hermann Broch, Suhrkamp Taschenbuch, Seite 89)
ZELLFASERN	
ZELLGEWEBE	
ZERFASERN	Ohne daß es sich sogleich an allen Enden zerfaserte und auseinanderfiel (= das Element des Kosmos, das [die] aus allen anderen von unten her durch das geheimnisvolle Phänomen der Zusammensetzung gefügt ist.) „Mensch im Kosmos“, Teilhard de Chardin
ZWIRN	Himmel, Arsch und Zwirn . (Schimpfwort)
ZERFETZEN	Sich über etwas zerfetzen. („totlachen“) Jemanden zerfetzen. („auseinandernehmen“) Ein Papierl zerfetzen . . .

Textiles als Sein an sich, als Kommunikation . . .

Würde sich durch Eingliederung von „weichem“ Material in die Kunstszene und in die Politik eine Änderung im Zusammenleben der Menschen ergeben? Ein „phantastisches“ Spiel möchte ich ihnen vorstellen: den t-Regenerator, allgemein als Polsterschlacht bekannt. **Auch eine Art von Schlacht.**

Wir kennen Völkerschlachten, Schlachtmesser, Schlächter, den Schlachta (polnischer Adel), Schlachtgesang: „Bei Lublin auf der Höhe / stand ich nach blutiger Schlacht / zu später Abendstunde / auf einsam stiller Wacht . . .“

Nun werfe ich die ersten Polster. Bitte spielen Sie mit diesen, liebe Zuhörer. Aus Zeitmangel konnten die Polsterbomben nur einige Minuten durch die Gegend zischen. Der Unterschied zu den echten ist einigermaßen bekannt.

Die darauffolgend gezeigten Dias erläuterten bildlich die schriftlich/mündlichen Interpretationen von „ALLES IST . . .“

Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Workshop „Porcia — ganz weich, ganz nah“

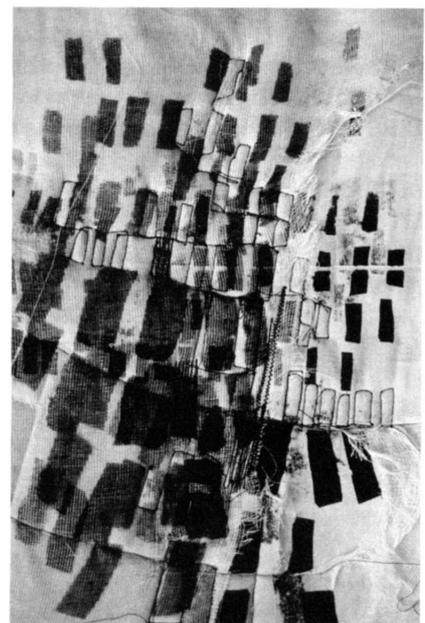
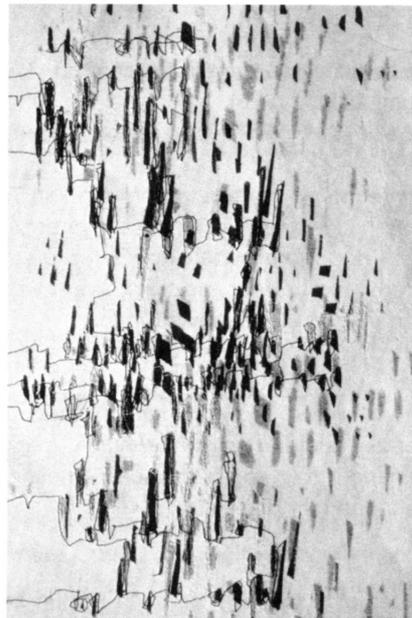
Beim Workshop am Nachmittag sollten die Ideen des Vormittages in praktischer Arbeit erprobt werden. Die unmittelbare Umwelt, das Schloß Porcia, wurde Gestaltungshilfe und Entwurfsspender. Der Kürze der Arbeitszeit Rechnung tragend, waren schon Photos von Schloßdetails mit dem Kopierer in mehreren Stufen bis A3 vergrößert worden. Jeder konnte nun mit dem Kopienangebot seinen persönlichen Entwurf erarbeiten.

Die Umsetzungsmöglichkeiten ins Textil waren groß. Es stand ein großes Materialangebot — verschiedene Stoffe, Watten, Gazen, Garne . . . zur Verfügung und eine kleine, improvisierte Siebdruckanlage. Die Abbildungen zeigen Resultate, die in der dreistündigen Arbeitszeit des Workshops entstanden sind, jeweils dokumentiert mit Ausgangsphoto und Arbeitsprobe.



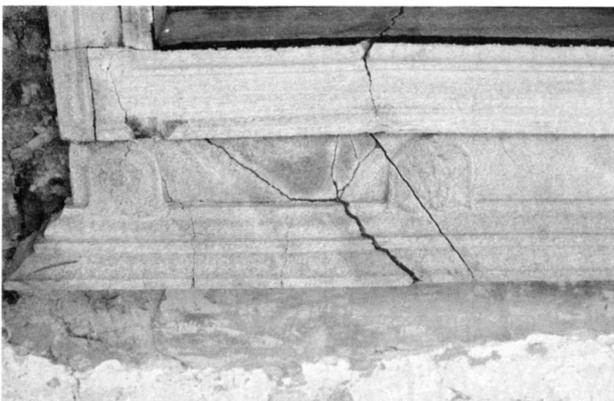
Motiv aus dem Schloß

Huemer: Siebdruck und Wattedepperei

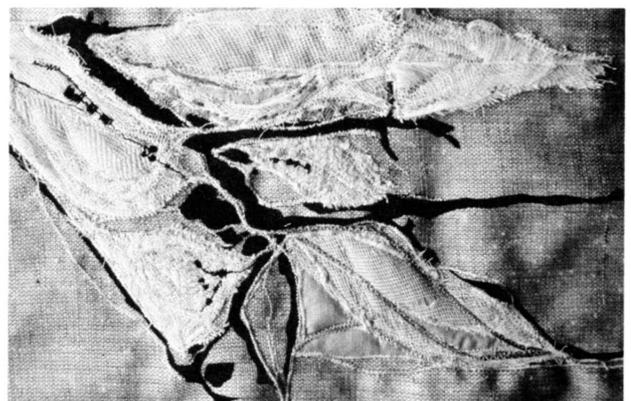


Gruber: Siebdruck

Sims aus dem Schloß

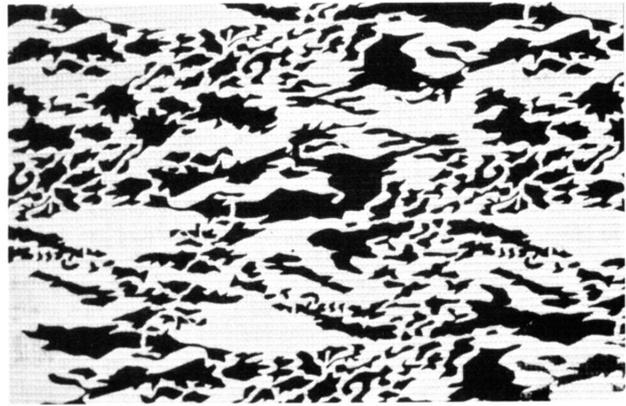


Steinbach: Siebdruck und Applikation





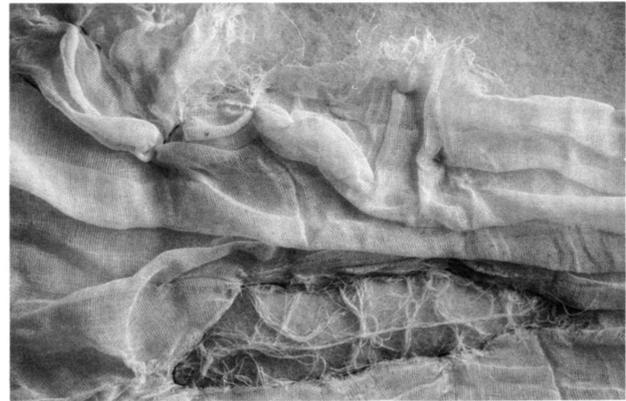
Gemäuer im Schloß



Siebdruck



Mauerdetail im Schloß



Wattestepperei und Applikation

PANTOLINO

Längst abgekommen von dem Klischee des weiß geschminkten, zärtlich lächelnden Träumers, kommt Christoph Staerkle in Alltagskleidern ungeschminkt auf die Bühne. Ohne jegliche Requisiten, ohne Sprache, gestaltet er sein abendfüllendes Programm.

Ein stiller Kabarettist mit lautem Humor, ein Schauspieler ohne Worte, ein mimischer Improvisateur, ein darstellender Bühnenkarikaturist, das alles ist Christoph Staerkle. Er stößt seinen Zuschauer von der alltäglichen Banalität in den absurden Alltag, er zerrt ihn wortlos aus lähmender Stille in eine lebhaft Poesie und ehe man sich versieht, wirkt das Tragische plötzlich komisch, das Gewöhnliche absurd und grotesk, das Schöne schauerlich und das Grausame ästhetisch.

Staerkles künstlerische Absichten werden neben dem inszenierten Programm durch die schlagfertigen Publikumsimprovisationen noch deutlicher. Besonders hier stellt er seine kreative, stets witzige Spontaneität unter Beweis.

Es ist schwierig, seine Kunst unter der herkömmlichen

Bezeichnung „Pantomime“ zusammenzufassen, obgleich er die Mittel dieser Kunst so perfekt und meisterhaft einzusetzen vermag, daß er als der Schweizer „**PANTOLINO, ein Meister seines Faches**“ begutachtet, gepriesen und engagiert wird. Seine darstellende Kunst zeichnet sich allerdings gerade durch die fast revolutionäre Weiterentwicklung oder sogar Umkehrung des klassischen Pierrot-Helden aus.

Auf der ständigen Suche nach neuen Motiven beobachtet er unermüdlich die Bewegungen und Abläufe seiner Umwelt, auch recherchiert er in Kunstgeschichte und Literatur nach Darstellungen denen er mit seiner intuitiven und doch so psychologisierenden Körpersprache eine neue Dimension verleihen kann.

Das Publikum ist an seiner geistigen und körperlichen Beweglichkeit beteiligt. Obwohl dort oben nur ein einziger Mann agiert, glaubt man sich einem ganzen Panoptikum der verschiedensten Charaktertypen gegenüber, die quasi als fiktives Ensemble mit ihm zusammen spielen. In Wirklichkeit ist der Künstler alleine auf der Bühne. Durch seine humorvolle Vorstellungskraft aber gelingt ihm eine geschickte Auflösung dieser eigentlich fatalen Situation.

Erziehung zum Schöpferischen

Ein Rückblick auf die Fachtagung Österreichischer Kunst- und Werkerzieher vom 7. bis 10. Mai in Spittal läßt mehr als nur Fußnoten zurück.

Da wäre einmal das Engagement. Das von Personen, sichtbar gemacht in Sachen: Professoren und Studenten der Akademie für Bildende Künste in Wien und der Pädagogischen Akademie in Klagenfurt setzten Impulse in Sachen Textil, Foto und Mode. Sie alle zielten auf die Wichtigkeit des Schöpferischen für die Zukunft.

Besonders wichtig in einer Zeit, wo bürokratische Instanzen das schöpferisch Machbare nicht machen wollen. Steht ja die Gefahr einer Reduzierung der Stun-

dentafel im besagten Bereich vor der Schultüre. Reduzierung des Schöpferischen aber bedeutet Reduzierung von Humanität. Kunsterziehung, und das wurde im Schloß Porcia begreifbar, könnte vielmehr als bisher elterliches Bewußtsein, weg vom meßbaren Leistungsfetischismus und hin zur Wertunterstützung des Künstlerischen, führen.

Kunst als positives Lebensprinzip? Zweifellos, wenn sich durch Kreativität im Handeln das Lechzen nach Wissenschaftsgläubigkeit verringert . . . Die Praxisorientierung der Tagung hat für künstlerischen Wertaufbau vielfältig Betätigungsfelder geboten. Wie's gerade auch in jenen Bereichen, die als Schöpfertum-

verkleinerer auftreten. So kann das drohende Bildanalphabetentum durch die Medienwelt nur in der Arbeit mit Medien im Unterricht hintangehalten werden.

Oder: Um Schrift als eine vom künstlerischen Ausdruck zu zeigen, sind eben Übungen vonnöten, die ihren Ausdruckswert konkret aufzeigen. Gerade für das Medium Zeitung hat dieser Gesichtspunkt besondere Bedeutung. Dies alles wurde geboten und noch viel mehr . . . Dem vom Organisationsstreß wieder gesundenen Mag. Fritz Rathke ist zu wünschen „Fortsetzung folgt bald!“

Bernd Sandrieser

„KÄRNTNER TAGESZEITUNG“

Keine Angst vor den Medien

An die 500 Kunst- und Werkerzieher aus den Pflicht- und AHS-Schulen Österreichs treffen sich an diesem Wochenende zu ihrer Fachtagung für Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten in Spittal an der Drau. Unter dem Tagungsthema Visuelle Kommunikations-Wirklichkeit aus zweiter Hand,

soll, so Tagungsleiter und Landesvorsitzender der Landesgruppe Kärnten, Mag. Fritz Rathke, den Kolleginnen und Kollegen die Scheu und Ratlosigkeit im Umgang mit den Medien genommen werden.

Gleichzeitig wurde im Salamancakeller schon gestern eine Textilkunst- und Mo-

deausstellung von Studenten der Akademie der Bildenden Künste eröffnet.

Eröffnet wird die Fachtagung der Pädagogen heute um 8.30 Uhr im Spittaler Stadtsaal, leider wird Tagungsleiter und Organisationschef Fritz Rathke nicht dabei sein können: Er liegt mit einem Kreislaufkollaps im Spittaler Krankenhaus.

„KÄRNTNER TAGESZEITUNG“ BEZIRKSJOURNAL

Lernen, mit Bildern besser umzugehen

Vom 7. bis 10. Mai 1987 fand in Spittal/Drau die Fachtagung des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher statt. Diese Tagung gibt es in Abständen von drei Jahren; es wird versucht, jedesmal einen anderen Themenbereich intensiver zu bearbeiten. Waren es in Wien 1981 museumspädagogische Aspekte und Fragen der Kunstvermittlung so wurde in Linz 1984 auf eine ganzheitliche Erziehung unter dem Titel „Kopf — Herz — Hand“ verwiesen.

Bei der diesjährigen Fachtagung in Spittal waren der Bereich der visuellen Kommunikation und der Medien Ziel näherer Auseinandersetzung. Grund für diese Themenwahl war erstens die Tatsache, daß der „Medienbereich“ ein relativ neues Lehrplangebiet darstellt, dem viele Kollegen mit einer gewissen Scheu gegenüberstehen. Weiters die Tatsache, daß der Bereich der Medien in unserer heutigen Gesellschaft einen immer größeren Teil der optischen Wirklichkeit ausmacht. Bei der heute vorhandenen Informations- und Bilderflut können viele Menschen und vor allem Kinder optische Informationen nur mehr kürzelhaft lesen — daher die Forderung, mit optischem Material, mit Zeichen und Bildern besser umgehen zu lernen. Dieser im Lehrplan fixierte Medienbereich ist sehr umfangreich. Er umfaßt alle visuellen Medien wie

Film, Fernsehen, Video, aber auch Zeitung, Plakate, Werbung und alle Spielarten der nonverbalen Kommunikation wie z. B. Pantomime und Körpersprache. Gerade wegen dieser Vielfalt lassen sich in diesem Bereich bildnerische Problemstellungen besonders interessant verwirklichen.

Hierzu gab es während der Tagung eine Reihe von interessanten Referaten und Workshops, die vom praxisorientierten „Video zum Angreifen“ über Arbeiten mit dem Trickfilm bis hin zu theoretischen Überlegungen über die Mitteilungsfunktion und den Informationswert von Bildern oder die Aktualität von Schriftgeschichte reichten. Die Namen Axel von Criegern, Denker, Kläger, Czuray, Vaughan zeigen das breite Spektrum des Angebotes.

Neben der Bildnerischen Erziehung wurde diesmal auch der Werkerziehung und dem textilen Bereich besonderes Augenmerk geschenkt. Im Bereich der Werkerziehung wurde versucht, das Kapitel „Design“ aus möglichst vielen verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten. International anerkannte Designer wie Prof. Beranek und Dipl.-Ing. Heufler konnten interessante Einblicke in ihre Arbeit geben, aber auch die Probleme des computerunterstützten Werkunterrichts wurden angerissen.

Besonders große Erwartungen wurden in den Textilbereich gelegt, der ja bisher vielfach sehr stiefmütterlich behandelt wurde und auch von der Öffentlichkeit leider häufig als Handarbeiten im „unkreativsten“ Sinn des Wortes abgetan wird.

Doch schon die Ausstellung, die sich aus „Textil“ und „Mode“ zusammensetzte war ein wunderschöner Auftakt zu neuen Ideen, die auch bei der Webaktion im Schloßpark weitersponnen wurden. Auch bei dem Workshop „Porcia — ganz nah, ganz weich“ wurde sichtbar, daß Textilkunst viel umfassender und schöpferischer sein kann und vor allem, daß viel mehr der Versuch unternommen werden müßte, traditionelle Techniken einmal in völlig anderer Weise einzusetzen. Wir hoffen, damit vielen Kollegen neue Anstöße und Wege eröffnet zu haben.

Aber auch neben dem offiziellen Programm gab es interessante Diskussionen, sehr viel Gedankenaustausch und wie beim abschließenden Fest im Stadtsaal spontane happeningartige Aktionen, die darüber schließen lassen, daß der Großteil der anwesenden Künstler und Kunsterzieher sich hier in Spittal wohl gefühlt haben und sicher wichtige Anregungen für ihre weitere Unterrichtsarbeit mitnehmen konnten. Mag. Irene Rathke

Hofrat Elly Cornaro †

Frau Hofrat Elly Cornaro, Fachinspektor für Bildnerische Erziehung, ist am 5. Mai 1987 nach langer, schwerer Krankheit im 87. Lebensjahr verstorben.

Obwohl sie bereits über zwei Jahrzehnte im Ruhestand war, ist der Name Cornaro einerseits durch ihr weitreichendes, unermüdetes Wirken, andererseits dadurch, daß ihr Gatte, OStR. Hans Cornaro, und ihre Tochter, Dr. Susanne Cornaro, die gleiche Fachrichtung gewählt hatten, in Kunsterzieherkreisen wohl bekannt.

Elly Cornaro wurde am 26. Juni 1900 als Tochter des Kaiserjägeroffiziers Paul Gschließer von Innegg in Ungarn geboren. Sie wechselte, den Garnisonen des Vaters entsprechend, öfter den Standort und maturierte schließlich in Innsbruck am Reform-Realgymnasium der Ursulinen mit Auszeichnung. 1920—24 studierte sie an der staatl. Kunstgewerbeschule sowie an der Universität in Wien und legte 1925 die Lehramtsprüfung für Zeichnen als Hauptfach, Mathematik und Geom. Zeichnen als Nebenfächer ab. Sie übernahm danach den Unterricht für Zeichnen und Mädchenhandarbeit am heutigen GRG 13 in der Wenzgasse. Nebenbei bildete sie sich, angeregt durch ihre damalige Fachinspektorin Anita Pfaff, in allen handwerklichen Techniken besonders aus.

Von Beginn ihrer Lehrtätigkeit an war die Frauenoberschule (heute WIKU-RG) ihr besonderes Anliegen. Dieser Typ schien ihr am meisten den Anforderungen der Gesellschaft an die Frau zu entsprechen; einerseits war hier die Möglichkeit gegeben, die gleiche Bildung wie der Mann zu erwerben, andererseits war eine Vorbereitung auf die speziellen Aufgaben der Frau im künftigen Leben gewährleistet.

Elly Cornaro selbst wurde die Verkörperung dessen, was ihr als Ziel der Frauenoberschule vorschwebte. 1930 heiratete sie. Sie war eine vorbildliche Frau und Mutter von drei Kindern, aber auch eine großartige Lehrkraft.

1934 wurde sie Fachinspektor für Bildnerische Erziehung und Handarbeit im Mittelschulbereich. Als solche sah sie Lücken und Mängel im päd. und künstl. Wirken der Lehrer und aktivierte Ausbildungskurse über Kunsterziehung und textiles Entwurfszeichnen am Päd. Institut — teils im Auftrag des BMfU.

1938 wurde sie aus politischen Gründen ihrer Inspektorentätigkeit

enthoben und mußte als Lehrkraft ständig Schulen wechseln, bis sie selbst 1942 um Versetzung in den Ruhestand bat. Frau Prof. Elly Cornaro hatte eine schwere Zeit zu bestehen. Ihr Gatte war seit Kriegsbeginn eingerückt. So arbeitete sie als Malerin und stellte gelegentlich ihre Aquarelle und die Graphiken ihres Mannes aus Rußland aus. Sie zog mit ihren Kindern in ihre Tiroler Heimat und ließ sich, da ihr Mann in russische Kriegsgefangenschaft gekommen war, nach Ende des Krieges wieder anstellen.

1946 kam sie nach Wien zurück, wo sie zuerst am MRG 13 und dann am MRG 19 unterrichtete.

1959 wurde sie neuerlich mit der Funktion eines Fachinspektors betraut. Und nun konnte sie endlich, reich an Wissen und Erfahrung, erfüllt von großer Begeisterung für die beiden Fächer, all ihre Vorstellungen realisieren.

Sie wußte, wie schon vor 1938, genau um die Schwächen der Ausbildung und der veralteten Lehrpläne besonders in der Mädchenhandarbeit Bescheid. Diese sollten endlich — zeitgemäß aufgebaut — einen wertvollen Beitrag der Mädchenbildung darstellen.

Elly Cornaro war ein ungemein tatkräftiger und initiativer Mensch. 1960 konnte sie erstmalig eine Tagung für Kunsterzieher mit dem Thema „Kunstabstrachtung“ durchführen. 1962 organisierte sie in Zusammenarbeit mit den Fachinspektoren für Bildn. Erziehung in den Bundesländern eine Tagung für alle Kunsterzieher an den Frauenoberschulen (später Wiku-RG), zu der sie die besten Lehrkräfte dieses Schultyps aussuchen konnte. Das hört sich heute, wo man der Tagungen bereits müde ist, weil sie in solcher Fülle angeboten werden, selbstverständlich an; damals war es Neuland und daher äußerst mühsam durchzusetzen.

Alle ihre Aktivitäten und selbständig durchgeführten Tätigkeiten zugunsten der Bildn. Erziehung und der Handarbeit hier aufzuzählen, würde zu weit führen. Besonders bemerkenswert ist aber ihre Mithilfe bei den Lehrplänen verschiedener Schultypen für die weibliche Handarbeit. Ihre Aufgabe war es auch in den letzten Jahren ihres aktiven Dienstes, Ausstellungen in Wien zu gestalten; z. B. die äußerst attraktive Handarbeitsausstellung im Rathaus oder die Präsentation von Blumenbildern aus dem

BITTE ZUTREFFENDES ANKREUZEN:

SEKTION:

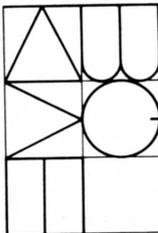
1. Kindergarten	<input type="checkbox"/>
2. Pflichtschule/VS	<input type="checkbox"/>
HS	<input type="checkbox"/>
Sonderschule	<input type="checkbox"/>
3. Lehrerinnen f. WE	<input type="checkbox"/>
4. AHS	<input type="checkbox"/>
5. Lehrerbildung	<input type="checkbox"/>
6. BMS u. BHS	<input type="checkbox"/>
7. Hochschule	<input type="checkbox"/>
8. Erwachsenenbild.	<input type="checkbox"/>
9. Studenten	<input type="checkbox"/>
10. andere Berufe	<input type="checkbox"/>

LANDESGRUPPE:

Burgenland	<input type="checkbox"/>
Kärnten	<input type="checkbox"/>
Niederösterreich	<input type="checkbox"/>
Oberösterreich	<input type="checkbox"/>
Salzburg	<input type="checkbox"/>
Steiermark	<input type="checkbox"/>
Tirol	<input type="checkbox"/>
Vorarlberg	<input type="checkbox"/>
Wien	<input type="checkbox"/>

SENDEN SIE MIR NOCH _____ BEITRITTS-
ERKLÄRUNGEN

Mitgliedsbeitrag
(je nach Landesgruppe) + Abonnementpreis
(Mitglieder S 160,—, Studenten S 85,—)
Abonnementpreis für Nichtmitglieder S 250,—



An den **BÖKWE**
Bundesgeschäftsstelle
Prof. Mag. Hilde Brunner

Stegmayergasse 96/3
A-1120 WIEN

Schulbereich in den Hallen des WIG-Geländes.

Bei internationalen Kongressen war sie in Berlin, Paris und Prag eine vorbildliche Vertreterin Österreichs.

Ihre Hauptarbeit war aber die Inspektion und Beratung der Lehrer. Sie nahm diese Tätigkeit besonders ernst und besuchte Schulen bis in die Abendstunden, um das übergroße Inspektionsgebiet, das dann auch geteilt werden mußte, zu bewältigen. Durch den konsequenten Besuch der Kollegen, die Lehrerbildung mit aktuellen Inhalten und ihre Aufgeschlossenheit für geeignete Neuerungen gelang ihr tatsächlich eine Anhebung des Unterrichts in BE und HA.

1965 trat sie in den Ruhestand, im gleichen Jahr wurde ihr der Titel Hofrat verliehen.

Bei ihren Besuchen war sie kritisch, aber gerecht und gab gute und fruchtbringende Ratschläge. Ihre hohe ethische Einstellung, ihre Grundsätze und Meinungen über die Fächer BE und HA hat sie mit viel Mut und Engagement verteidigt und durchzusetzen gewußt. Vielleicht war sie gerade deshalb ein Mensch, der viele persönliche Kränkungen zu erleiden hatte, der sich aber dank seiner aufrechten Haltung behaupten konnte.

Hofrat Elly Cornaro war eine große Persönlichkeit, die der Bildnerischen Erziehung und dem Textilen Gestalten Wege geebnet hat, die heute noch begangen werden.

Für ihr vorbildhaftes Verhalten unsere Hochachtung und unser aller Dank!

Hofrat Mag. art. Gertrud Banner

Sektionschef Dr. Adolf März †

Am 13. August 1987 ist Sektionschef i. R. Dr. Adolf März im 69. Lebensjahr verstorben.

Der Aufgabenbereich von Sektionschef Dr. Adolf März im traditionellen Haus am Wiener Minoritenplatz war einmalig in der Geschichte der obersten Unterrichtsbehörde: Die von ihm geleitete Präsidialsektion umfaßte die Präsidialangelegenheiten im engeren Sinne, die Lehrer- und Erzieherbildung sowie die Schulplanung und den Schulbau. Im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung führte er gleichzeitig die Präsidial- und die Rechtssektion.

Neben seinen Aufgaben im Unterrichtsressort war Sektionschef Dr. März Präsident des „Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung“, Vorsitzender des „Österreichischen Instituts für Schul- und Sportstättenbau“, Bundesvorsitzender des „Österreichischen Jugendrotkreuzes“ sowie Mitglied im Ku-

ratorium der Salzburger Festspiele und der „Arbeitsgemeinschaft für Christentum und Sozialismus“.

Nach seiner Ausbildung — unterbrochen durch 7 Kriegsjahre — als Pflichtschul- und AHS-Lehrer, wurde Dr. März nach dem Probejahr ins Unterrichtsministerium berufen. 1955 übernahm er das Referat für Pflichtschulen, arbeitete bei den Vorbereitungen und der Druckführung des Schulgesetzwerkes 1962 mit und leitete ab 1968 die Abteilung Lehrerbildung und -fortbildung. 1970 wurde er mit der Leitung der neu errichteten Sektion für Lehrerbildung betraut, 1971 zum Sektionschef befördert.

Im Bereich der Lehrerbildung kam es zu Entwicklungen, die von Sektionschef Dr. März entscheidend beeinflußt wurden:

- Institutionalisierung der Lehrerbildung für Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Lehrgänge an den Pädagogischen Akademien im Jahre 1976
- eine gewaltige Neubautätigkeit für die Pädagogischen Akademien
- Abbau des Mangels an Pflichtschullehrern
- Einführung der Berufspädagogischen Akademien und Institute
- Ausbau der umfassenden Lehrerfortbildung für das APS durch die Pädagogischen Institute der Länder usw.

Nicht zuletzt ist die Tätigkeit von Sektionschef Dr. Adolf März als Leiter des Kultusamtes zu nennen, wo er — immer um ein gutes Verhältnis von Staat und Kirche bemüht — den Kirchen- und Religionsgemeinschaften sein besonderes Interesse entgegenbrachte und vielfach Hilfe leistete.

Seit 1973 war Sektionschef Dr. März Mitglied des Aufsichtsrates des Österreichischen Bundesverlages, seit 1978 Vorsitzender. Diese Funktion im Österreichischen Bundesverlag sowie im Franz Deuticke Verlag, im Österreichischen Gewerbeverlag und im Residenz Verlag hatte er bis zu seinem Ableben inne.

Im Jahre 1984 schied Dr. März aus seinem Dienst im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport.

Sektionschef Dr. Adolf März war ein Mann von unermüdlichem Arbeitseifer, von außerordentlicher Einsatzfreude und Pflichterfüllung sowie von grenzenloser Hilfsbereitschaft.

Er ist geradlinig aufgestiegen aus kleinen Verhältnissen, er hat seine Herkunft und seinen Weg von unten nicht vergessen und auch nie verleugnet. Seine — schon als Leiter des Kultusamtes — sprichwörtlich gewordene Konsensbereitschaft über alle weltanschaulichen Grenzen hinweg war zeitlebens die Maxime seines Handelns.

Dr. Othmar Spachinger
H. Brunner

BUND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER

BEITRITTSERKLÄRUNG

Vorname _____ Titel _____

ZUNAME _____ Tel. _____

Anschrift _____ PLZ, Ort _____

SCHULART _____ Fächer _____

Schulanschrift _____

andere Berufe _____

Ich erkläre hiemit meinen Beitritt zum Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher und verpflichte mich, den Mitgliedsbeitrag sowie den Abonnementpreis für das Fachblatt des BÖKWE „Bildnerische Erziehung/Werkerziehung“ unmittelbar nach Erhalt der Zahlscheine zu überweisen.

Kreuzen Sie auch die Adresse an, an die Fachblatt + Infos ergehen sollen.

BEACHTEN SIE BITTE
AUCH DIE RÜCKSEITE!

Datum _____ Unterschrift _____

Als Mitglied des Bundes erhalten Sie das Fachblatt des BÖKWE 4x jährlich sowie die Informationssendungen Ihrer Landesgruppe. Die bereits erschienenen Hefte des laufenden Jahres *) werden Ihnen mit dem Zahlschein für das Abonnement direkt vom Österreichischen Bundesverlag, der Ausweis mit dem Zahlschein für den Mitgliedsbeitrag vom BÖKWE zugesandt.

Heft 3/September
Heft 4/Dezember

*) Heft 1/März
Heft 2/Juni



V. Gruber „Segel“



Weiss

Eveline Bischof

Ausstellung „Textil“

Institut für Textiles Gestalten
d. Akad. d. bild. Künste/Wien,
im Schloß Porcia.
Studentenarbeiten

„Segel, Detail“



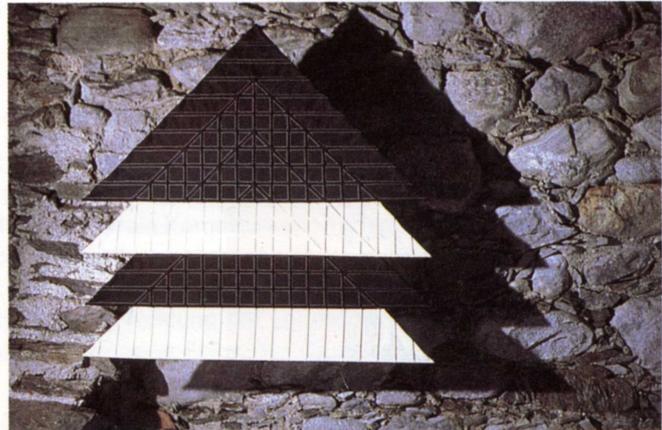
Gold: Köpfe



Köpfe, Detail

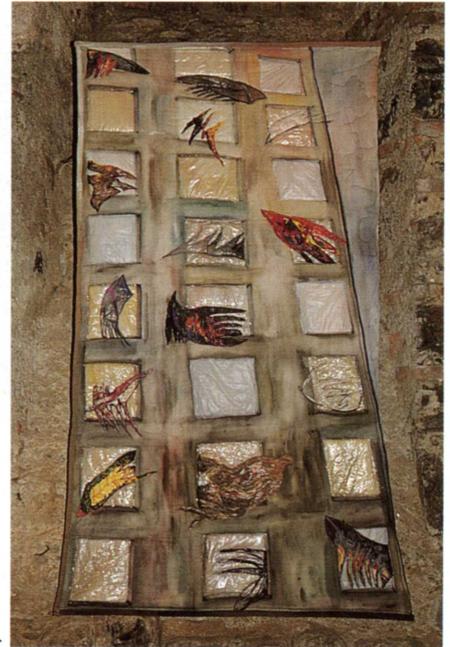


„Dreieck“

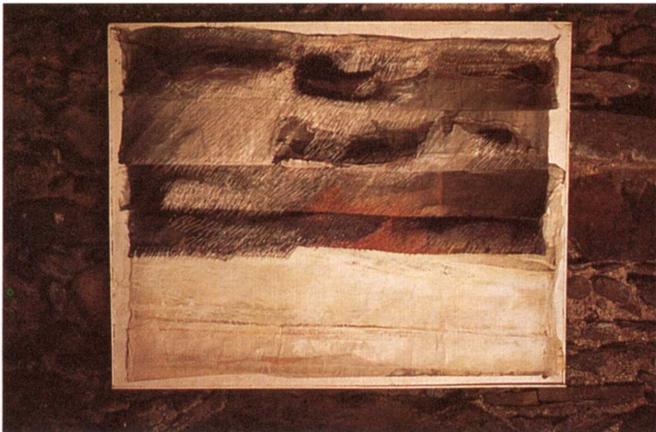




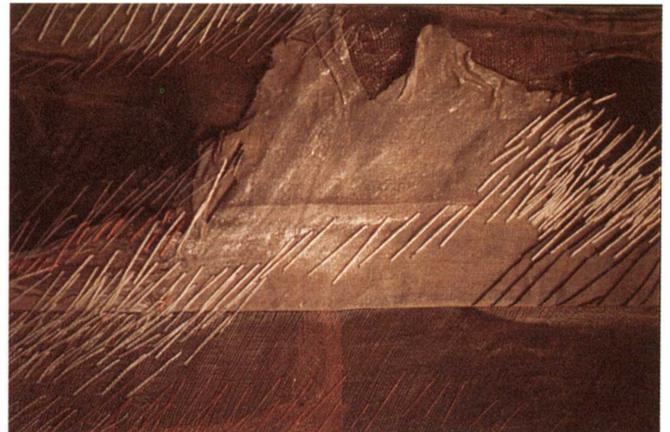
Ausstellung



Rehacek „Vögel“ ▷



Scharmann „Steinbruch“



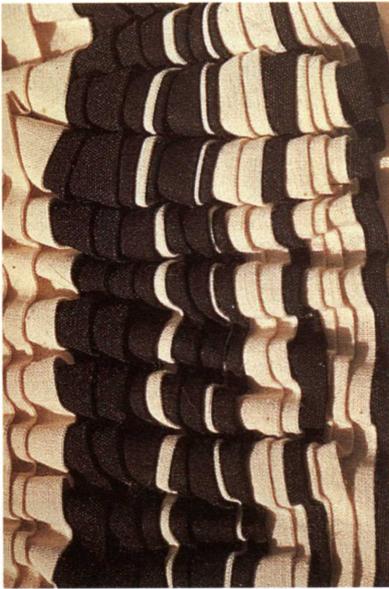
Detail von „Steinbruch“



◁
Hartl: „Gelb-Rot“

Rohr, Detail

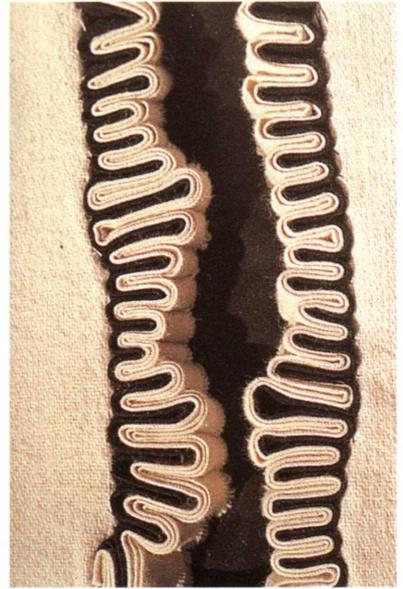




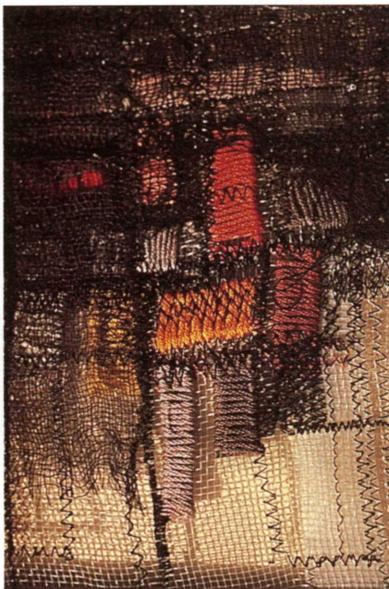
Faltung



Säulen, gefaltet



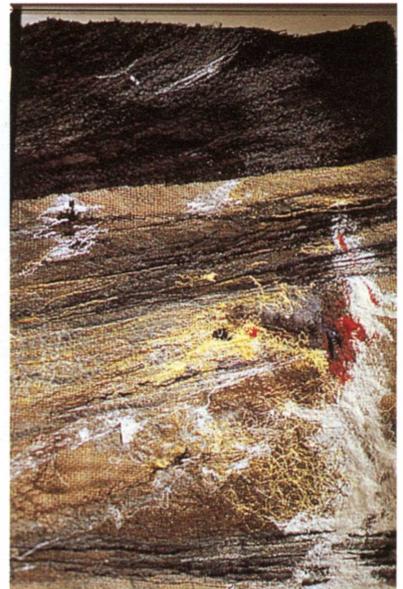
Faltung



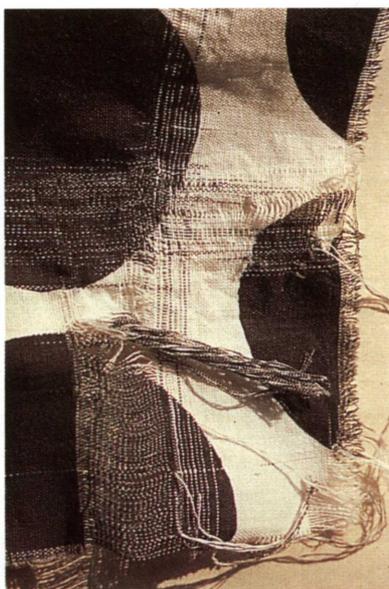
Gitter



Knopflöcher



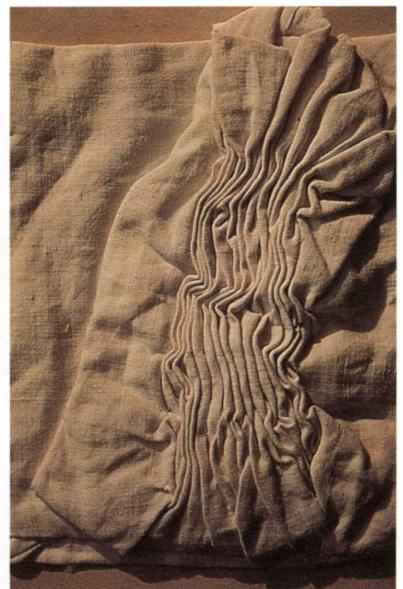
Maschinstickerei



Stoffveränderung



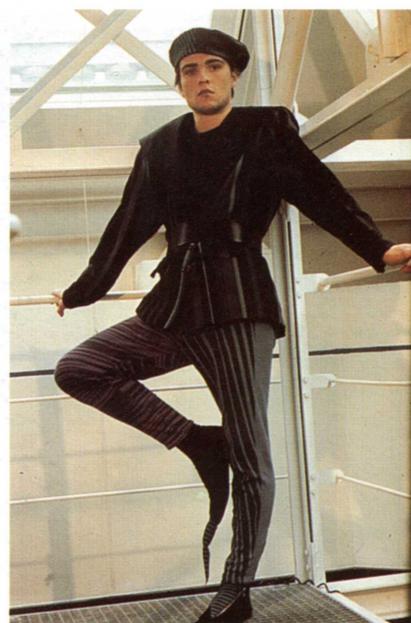
Maschinstickerei



Faltung

Kunst in der Mode

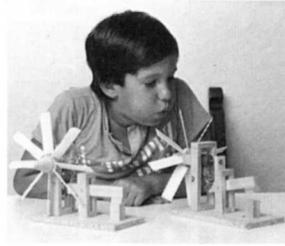
Ausstellung „Textil“ des Institutes für Textiles Gestalten
d. Akad. d. bild. Künste/Wien, im Schloß Porcia



ALLES FÜR DEN MODERNEN UNTERRICHT:
WERKEN UND GESTALTEN MIT HOLZ —
BAUSÄTZEN — ELEKTRONIK — MODELLBAU —
STOFFEN — GARNEN — DRUCKEN — FARBEN

Mit über
800 Artikeln
speziell für
schulische
Belange!

Winkler sorgt für preiswertes Werken!



- QUALITÄT ZU BEKANNT FAIREN PREISEN
- SEHR KOSTENGÜNSTIG DURCH GROSSEINKAUF DIREKTIMPORT ODER EIGENE ERZEUGUNG
- GARANTIERTES RECHT AUF UMTAUSCH ODER RÜCKGABE
- LIEFERUNG FREI BESTIMMUNGSORT
- FORDERN SIE UNSEREN KATALOG AN!

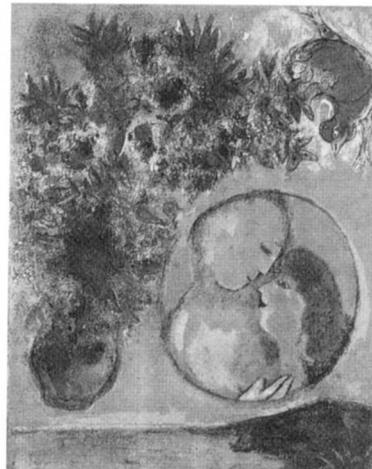
Praktischer Einkaufsratgeber für Schulen, Kindergärten, Heime

winkler- schulbedarf

Rosenthal 2, 3121 KARLSTETTEN, Telefon 0 27 41 / 622



Polysterol zum Tiefziehen
weiß, 30 x 40 cm, 1 mm stark
1570 per Stück 9.—
ab 10 Stück 8.—



Chagall, Sonne und Mimosen

Sammlung Kunstkreis

Kunstblätter aus allen Epochen und Stilrichtungen für den Unterricht.

Wechselrahmen, Kunstkarten etc.
Fachbücher

Besuchen Sie uns auf der Fachmesse

Interpädagogica

in Graz vom 12. bis 14. 11. 1987, Stand Nr. 307 B

Kunstverlag Wolfrum

Abt. Kunstkreis, 1011 Wien, Postfach 297

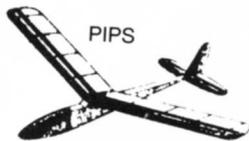
Für Ihren **Modellbauunterricht** empfehlen wir Ihnen aus unserem reichhaltigen seit Jahrzehnten bewährten Programm:



Werkstoffpackungen mit Plan;
oder komplett mit Leim und Lack.



Rabatt für 10er-Packungen



Verlangen Sie unseren ausführlichen Prospekt!

FÜR FORTGESCHRITTENE
SANTA MARIA



Für Lehrpersonen ein Plan gratis!



SPERL u. CO.
NACHFOLGER p. freisinger

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

Ein Anruf oder ein Besuch lohnt sich SICHER!



Medienerziehung in der Vor- und Grundschule

Winkler Bosh-Croce Gatterer W. Grati
K. Grati-Melmer Stabenheiner

Siegfried Winkler

Medienerziehung in der Vor- und Grundschule

Band 15 der Reihe „Unterricht konkret“

Format: 20 x 22 cm, kartoniert,
ca. 128 Seiten, ca. S 290.—
ISBN 3-215-06569-X

Erscheint Mitte März

Die Pelikan SUPER-Serie

Für den gehobenen
Schul- und Hobbybedarf

Neu von Pelikan:



Neu
SUPER 12

- Wasserbox integriert
- Schublade für Malutensilien
- Neues Farbensortiment
- 16seitige Anleitung

Das Pelikan-Top-Modell
SUPER 24

Alle Ersatzfarben einzeln nachzukaufen



Pelikan