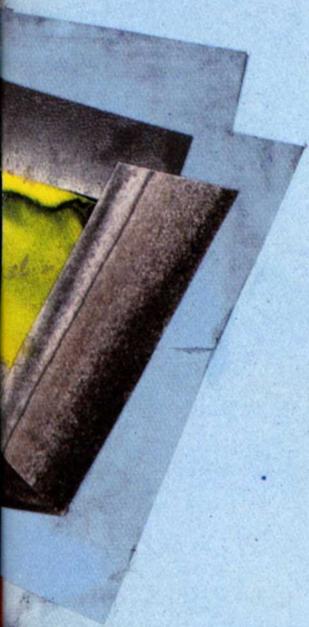
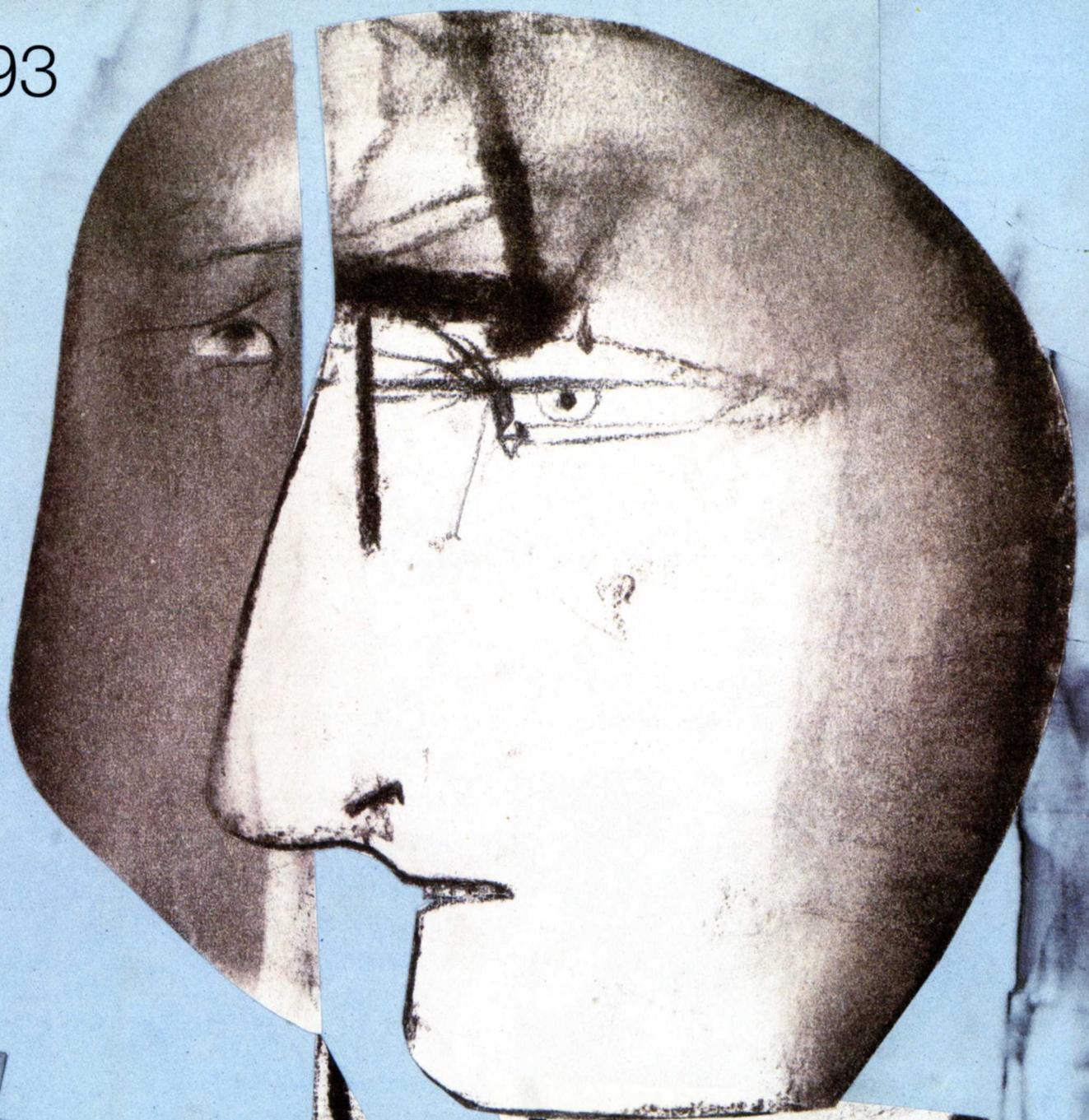


3,4/93



Wittling 93

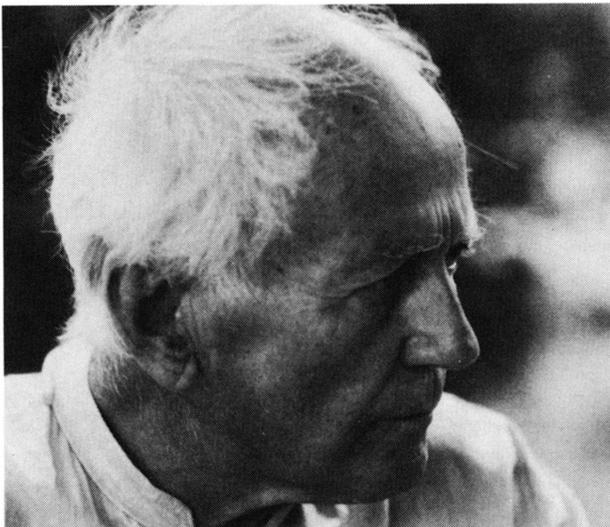
15. SYMPOSIUM TROPEA 94

für alle Kunsterzieher,
Maler, Grafiker,
Fotografen

2. - 23. Juli 1994
oder
9. - 23. Juli 1994

FRITZ FRÖHLICH

Er malt die Summe des Jahrhunderts, das er durchlebt hat und beweist, daß Malen jung hält. Er gestaltete das Cover als in der wechsellvollen Odyssee dieses Doppelheftes ein Schwerpunkt über Koedukation geplant war. Aus seiner Biografie: geboren 1910 in Linz; 1929 Matura an der Lehrerbildungsanstalt in Linz; 1929 bis



1937 Akademie der Bildenden Künste in Wien, Wandgestaltung bei Ferdinand Andri; Lehramtsprüfung für Bildnerische Erziehung und Mathematik; Probejahr an der Beethoven-Realschule in Wien;

1937 erste Ausstellung im oberösterreichischen Kunstverein und Staatspreis; "zum Wehrdienst befohlen"; seit 1946 freischaffend in Linz; 1947 Staatspreis; 1956 Fresko in der Stiftskirche Engelszell; 1958 Deckenfresko im Linzer Landestheater; Ausstellungen in Wien, Passau, Hamburg, Zürich, Amsterdam, Bombay; 1968 Fresko in der Synagoge von Linz, Ausstellungen in Dublin, Duisburg, Mailand, Oldenburg, Toronto, Genf, München, Montreux, Vevey und 1972 in der Apfelbaum-Galerie in Basel; 1983 Eröffnung der Fritz-Fröhlich-Sammlung im Stift Wilhering mit dreihundert Exponaten.

Wir danken dem Künstler.

Intensive bildnerische Auseinandersetzung mit der Stadt, ihrer Umgebung und ihren Bewohnern;
persönliche künstlerische Weiterentwicklung durch das Arbeiten allein oder in Gruppen;
Kontakt mit ortsansässigen Künstlern;
Erholung durch das Urlaubsambiente (Familie mitnehmen!);
Malen, Aquarellieren, Zeichnen, Fotografieren in Tropea und Umgebung nach freiem Ermessen + Malfahrten mit dem Kleinbus in die vielfältige Landschaft der Region;
Ausstellung mit Vernissage;
Feste;
Ausflugsfahrten zu kulturellen und landschaftlichen Höhepunkten;
kein Kursbetrieb!
Wohnen in Appartements in schöner Gartenanlage direkt am Meer am Fuße des Felsens, der die Stadt trägt, oder oberhalb der Stadt im Olivenhain, oder am Campingplatz.
Fahrt mit der Bahn im Sonderliegewagen.

Preis:
je nach Quartier
für 2 Wochen von ca. 6000.- bis 9000.-
für 3 Wochen von 8000.- bis 13000.-
pro Person incl. Fahrt ohne Verpflegung.

Anmeldungen bitte sofort!
Anmeldeunterlagen und Informationen in der
BÖKWE-
Bundesgeschäftsstelle bei
Mag. Hilde Brunner
Beckmannngasse 1a/6
1140 Wien
Tel. 0222/894 23 42
(abends)

Wir haben einen neuen Bundesvorstand

Von Josef Mad, BÖWKE-Landesvorsitzender des Burgenlandes und Leiter der Wahl

Am 11. Dezember 1993 hat eine Neuwahl des Bundesvorstandes stattgefunden. Die Wahl ist positiv gelaufen und ich meine, wir dürfen uns über neue Personen im Vorstand freuen. Vielleicht erfüllt sich das Sprichwort vom neuen Besen.

Mein eigentliches Anliegen aber ist es, den zurückgetretenen Personen für ihren Einsatz zu danken. Es war für mich einfach ein Erlebnis, als nach erfolgter Wahl Wolfgang WIESINGER aufsprang, um als erster der neuen Vorsitzenden Dr. Christine SCHREIBER zu gratulieren.

Mir ist hier einfach das Modell der starken Demokratie der USA eingefallen. Manchmal wird dort stark gestritten und im Wahlkampf kommt es zu besonders harten Auseinandersetzungen, aber bei der Amtseinführung des neuen Präsidenten werden die Gräben zugeschüttet, es werden die Konflikte weggeräumt und man reicht sich die Hand, um miteinander die Zukunft zu gestalten.

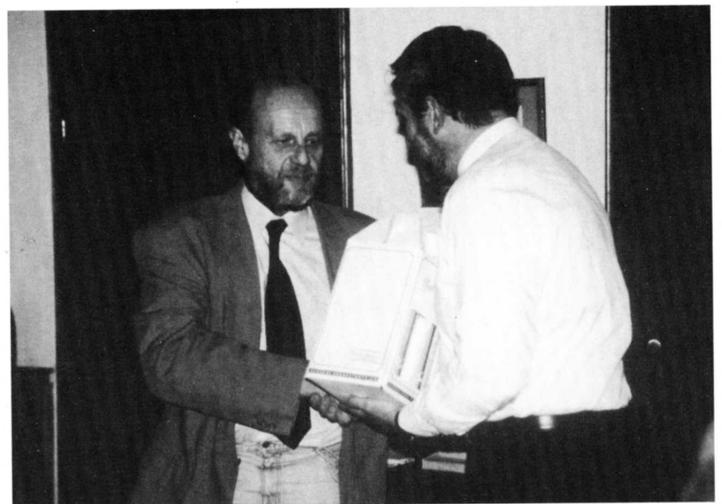
Ist dies nicht eine zutiefst berührende Geste? Ich würde mir sehr wünschen, daß durch die Neuwahl auch alle alten Konflikte ausgeräumt werden und alle Kräfte unseres Vereines wieder friedlich vereint die vielfältigen Herausforderungen annehmen und sich der immer wieder auftretenden Bedrohung unserer Fächer voll entgegen-

genstemmen. Ich möchte hier nochmals auf die Amtszeit der Kollegen Wolfgang WIESINGER und seines Generalsekretärs Karl-Heinz SCHÖNSWETTER zurückblicken.

Wann immer wir im Burgenland eine BÖKWE- Aktivität oder Veranstaltung durchführten, war es einfach selbstverständlich, daß einer von diesen beiden als Vertreter der Bundesleitung mittat. Für diesen besonderen Einsatz ein Dank unseres Landesverbandes.

Auch in der Bundesleitung haben sie neue und moderne Wege eingeschlagen. Wir stehen in vielem noch am Anfang. Helmut SCHÄFER, der Landesvorsitzende von Tirol, hat in seinen Dankesworten die vielen neuen wegweisenden Aktivitäten aufgezeigt wie :

den Umbaues des BÖKWE vom Zentralismus zu unabhängigen, eigenverantwortlich agierenden Landesverbänden; es wird sicher noch erkannt werden, daß dies auf eine Aktualisierung des Vereins angesichts der Schulautonomie zielt - wir stehen auch hier erst am Anfang; eine Modernisierung und Neugestaltung unserer Statuten. Viele Versuche, dem Verein ein neues Image zu geben, die Vereinszeitung zu erneuern, die



Schweiß und Pannen gebracht haben.

Ich möchte in diesem Zusammenhang auch Bernhard HASENBERGER für seinen

Einsatz, sein Engagement und seine Ideen im Ringen um die Fachzeitschrift danken; und nicht zuletzt die vielschichtigen Aktivitäten und der Einsatz, wenn es um die Anliegen unserer Gegenstände ging.



Fotos: Schober, LG-NÖ

Wolfgang Wiesinger und Karl-Heinz Schönschwetter waren ohne Rücksicht auf persönliche Gefahren oder die eigenen Finanzen mit vollem Engagement um die Sache bemüht und sie haben oft als Feuerwehr das Schlimmste verhindert.

NACHDENKEN ODER VORDENKEN, DAS IST HIER DIE FRAGE

Ein Beitrag zur Diskussion um das
Fach Bildnerische Erziehung von
Christine Schreiber und Klaus Luger,
Bregenz

Zur Zeit wird am Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung aus zwei diametral entgegengesetzten Richtungen Kritik geübt.

Die eine Kritik kommt von der KunsthistorikerInnen-Studiengruppe um Renate Goebel und bemängelt zu geringe theoretische Durchdringung des Unterrichts und verlangt eine eindeutige Konzentration des Faches auf das Feld Kunst.

Die andere Kritik kommt vom Kulturwissenschaftler Manfred Wagner. Er möchte genau das Gegenteil, indem er Praktiker aus anderen Berufsgruppen (die er aber nicht näher benennt) ohne Lehrplanauftrag (= ohne expliziten Auftrag überhaupt?) durch die Direktoren an die Schulen holen lassen will.

Wir nehmen die Diskussionsbeiträge zum Anlaß, um eine Standortbestimmung des Faches BE zu versuchen.

ZUM STANDPUNKT BEZÜGLICH DER KUNSTVERMITTLUNG IN DER SCHULE

Dazu liegen uns drei Veröffentlichungen vor:

"Kunstvermittlung in der Schule"
(Zum Umgang mit Bildender Kunst in Österreichs Schulen und in der Lehrerbildung) in IKUS - Lectures 11/12 1993,

"Ästhetische Standards und individuelle Kunsterfahrung" (ebenda)

"Schalten wir das Denken nicht aus"
(Interview mit Renate Goebel) in Kultur Nr.15, Okt.93

Wir Bildnerischen Erzieher weisen auf Mängel dieser Publikationen hin:

Begriffsunklarheit und Definitionsmängel

Das Wort "Theorie" taucht unabgegrenzt mit verschiedenen Bedeutungen auf. Einmal wird Theorie als theoretische Fundierung kunstpädagogischen Handelns verwendet, und dann als Unterrichtsinhalt oder Methode, ohne daß darauf eingegangen wird, daß das vollkommen verschiedene Dinge sind.

Theorie-Praxis-Widerspruch: Theorie und Praxis werden häufig als Gegensatzpaar verwendet. Das erscheint unverständlich und anachronistisch. In Wahr-

heit ist Lernen, das viele Komponenten vereint (schaffend-tätige, sinnlich-erlebende, affektiv-emotionale und reflektierend-theoriebildende), wesentlich effektiver und brauchbarer als konventionelle, einseitige Vermittlungsmethoden. Die Untersuchung scheint die besonderen Möglichkeiten der Bildnerischen Erziehung zu ignorieren, die auch in ihrer jetzigen Form schon viele Elemente aufweist, auf die in anderen Fächern immer mehr Wert gelegt wird (tätige Aneignung, Darbietung von Inhalten auf verschiedenen sinnlichen Ebenen).

Der zentrale Begriff "Kunstvermittlung" wird nirgends genau definiert, und die dazu zahlreich vorliegenden kunstpädagogischen Standpunkte werden nicht berücksichtigt.

Pädagogisch-didaktische und entwicklungspsychologische Rahmenbedingungen werden nicht berücksichtigt. Im Vorabdruck der Untersuchung wird nirgends auf entwicklungspsychologische Bedingungen der Schüler eingegangen. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Diskussion, der so ausschließlich auf Bildungsinhalte zentriert ist (Kunst), ist recht unverständlich und nicht umsetzbar.

Missverständliche Fachbezeichnungen

Die Untersuchung und die im gleichen Heft (IKUS-Lectures 11/12) wiedergegebene Podiumsdiskussion verwendet ständig Bezeichnungen, die in der Fachgeschichte für teilweise konträre Konzepte stehen (Kunstunterricht, Bildnerische Erziehung, Kunsterziehung, visuelle Kommunikation). Das didaktische Konzept Ästhetische Erziehung von 1974 und seine Weiterentwicklungen werden nicht nur nicht erwähnt, sondern scheinen auch sonst völlig unberücksichtigt.

Unklare Zielvorstellungen und Zielsetzungen

Die Untersuchung befaßt sich mit der Vermittlung von Kunst an österreichischen Schulen, ohne die gesetzlichen Grundlagen von Unterricht (Lehrplan)

ausreichend zu berücksichtigen. Es scheint wenig sinnvoll, einer Untersuchung über tatsächlichen Unterricht eine Fragestellung zugrunde zu legen, die eigentlich in einer Diskussion über Lehrpläne behandelt werden müßte.

Fragliche Repräsentativität der Umfrage

Die Vorveröffentlichung der Studie nennt nur Prozentwerte, aber keine absoluten Zahlen, Angaben über die Rücklaufquote werden nicht gemacht. Auch im Interview in "Kulturell" gibt Dr. Goebel nur die Zahl der ausgesandten, aber nicht der ausgefüllten Fragebögen an. Ebenso wird die Tatsache verschwiegen, daß der Bund Österreichischer Kunst- und Werklehrer seinen Mitgliedern die Nicht-Teilnahme empfohlen hat (ausschlaggebend dafür waren Überlegungen bezüglich der Anonymität der Fragebögen). Man kann davon ausgehen, daß dadurch die Repräsentativität der Studie fraglich ist.

Vermischung von Untersuchungsdaten und Bewertungen

Im letzten Teil der IKUS-Lectures 11/12 werden Originalzitate von Befragten, statistisch belegte Daten und Bewertungen der Untersuchung vermischt. Die Gegenüberstellung von Arbeitshypothesen (Vermutungen) und Untersuchungsergebnissen ist für den interessierten Leser schwierig zu finden.

Auf Seite 45 wird sogar eine durch die Untersuchung selbst festgestellte Tatsache wieder in Zweifel gezogen und die Ehrlichkeit der Lehrerantwortungen in Frage gestellt ("... lassen Zweifel darüber aufkommen, daß die Antworten mit der Unterrichtsrealität übereinstimmen...")

Kritik

Wir halten daher die Publikationen nicht für einen fundierten Beitrag zu einer fundierten Fachdiskussion, die natürlich permanent geführt werden muß, um das Unterrichtsgeschehen an die gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse anzupassen, die an die Schule herangetragen werden. Alle fachver-

wandten Disziplinen könnten hier wichtige Beiträge liefern und den Diskurs dadurch bereichern. Wenn Dr. Goebel in ihrem Abschlusssatz ihres Interviews für "Kulturell" sagt: "Eben diese sachliche Auseinandersetzung mit Inhalten und Zielen einer neuen (?) Bildnerischen Erziehung, die nicht Sinne und Intellekt gegeneinander ausspielt, soll die Studie unterstützen", dann stellen wir mit Bedauern fest, daß aus unserer Sicht gerade das nicht der Fall ist.

Kunstvermittlung ist zweifelsfrei eine zentrale Aufgabe des Faches BE, wenn auch nicht die einzige. Gerade die Sache Kunst mit allen ihren Ausprägungen erfordert verschiedenste Formen der Annäherung bzw. des Heranführens. Eine rein theoretische, versprachlichende Methode kann hier nicht allein zielführend sein. Ästhetische Objekte - also auch Kunstwerke - seien polyvalent, sagt Gunther Otto. Eine ins Medium Sprache (sprachliches Denken) übersetzte Kunst muß wesentliches verlieren, wenn nicht andere Begegnungsformen daneben möglich werden. In diesem Zusammenhang sei auf den Artikel von Hermann Präg in diesem Heft hingewiesen.

Sieht man sich die Lehrmittel und -methoden anderer Fächer (Sprachen, Naturwissenschaften) an, so kann man feststellen, daß dort gerade Quellen erschlossen werden, die unser Fach auch zum Zwecke der Kunstvermittlung längst hat und anwendet. Diese weiterzuentwickeln und als Qualität unseres Faches aufzuzeigen wäre eine lohnende Aufgabe.

ZU "KUNST (MUSISCHE FÄCHER) UND SCHULE" VON MANFRED WAGNER

(Wien, Juni 1993)

Wagner stellt das Fehlen musischer Fächer an bestimmten Schultypen als Mangel fest. Er schlägt vor, ein Fach "Kunst" an allen Schultypen zu etablieren, auch an berufsbildenden Schulen und an Berufsschulen.

Dieses Fach sollte Inhalte der Bildnerischen Erziehung, der Musikerziehung und der Werkerziehung vereinen und im Umfang von 2 Wochenstunden angeboten werden. Als Argumente dafür führt

der Autor verschiedene Faktoren an: Kunst als Konstitutivum menschlichen Seins, Österreich als bedeutendes Kulturland, Kreativitätsförderung, Kunst als dynamisches Element allgemein, Kunst als Modell für Problemlösungen, Stundenreduzierung,...

Der Gegenstand soll von Fachleuten (authentische Persönlichkeiten anstelle von Lehrern) aus verschiedensten Kunstrichtungen und kunstverwandten Disziplinen in Projektform unterrichtet werden. Die Vortragenden sollen von Direktoren und dem ÖKS (Österreichisches Kulturservice) oder schulinternen Ausschüssen rekrutiert werden.

Im folgenden einige Überlegungen zu Zitaten aus Wagners Konzept:

"...Umgehen mit Kunst ist eine vorrangige schulische Aufgabe..." In einem Zweistundenfach sollen nach Wagner drei zweistündige Fächer (Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Werkerziehung) aufgehen. Das bedeutet de facto eine Reduzierung der kunstbezogenen Fächer um 66 Prozent.

"Einstellung und Methodik haben Vorrang vor Wissensakkumulation"

Wer, wenn nicht ausgebildete Lehrer, könnte das am ehesten leisten?

" Unterrichtsgegenstand Kunst"

Es stellt sich die Frage der Definitionsinstanz. Es existiert ja bereits eine Geschichte der Auseinandersetzung mit Kunst in der Schule, warum wird diese nicht mit eingebundet?

"Der Lehrer als authentische Persönlichkeit"

In diesem Abschnitt will Wagner Ziele, Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens dem Lehrer (Künstler? Quereinsteiger?) überlassen. Schule ist jedoch eine gesellschaftliche Institution, die der Reproduktion der Gesellschaft dient. Lernziele, Lerninhalte und Lehrmethoden sind nach gängiger Vorstellung in dieser Reihenfolge hierarchisch geordnet und weisen auch innerhalb der jeweiligen Kategorien stringente Beziehungen auf. Anhand dieser Struktur bleibt für die Gesellschaft die Leistung der Schule über-

Unsere neue Bundesleitung:
Christine Schreiber, Bundesvorsitzende (Mitte);
Hilde Brunner, Leiterin der
Bundesgeschäftsstelle (rechts);
Wolfgang Brunner,
zweiter Bundesvorsitzender (links) - er ist
zufällig familiennamensgleich, aber nicht
verwandt mit Frau Hilde Brunner.



prüf- und anpaßbar. Für den Lernenden ermöglicht die Hierarchie der Bildungskategorien ein strukturiertes Aufbauen seiner Lern(fort)schritte.

Diese elementaren Grundlagen jedes Unterrichts an öffentlichen Schulen ignoriert Wagners Ansatz, sodaß sich natürlich auch die Frage stellen ließe, welche Reformen für andere Unterrichtsfächer denkbar wären.

"Mobilität"

Wagner schlägt den Ersatz ausgebildeter Pädagogen durch Quereinsteiger aus anderen Berufsgruppen vor und erwartet sich dadurch ein "friktionsfreies und positives Handlungsfeld". Unterricht verlangt aber nicht nur Kenntnis des Gegenstandes (der Sache), sondern auch Kenntnis des Adressaten (Kind, Jugendlicher) sowie Fähigkeiten zur Verbindung beider.

Kritik

In der Lehrerausbildung wird in letzter Zeit vermehrt auf die pädagogisch-didaktische Kompetenz Wert gelegt, weil der Aspekt der situationsangepaßten und zielorientierten Vermittlung in der Schule an Bedeutung gewonnen hat.

In einer Zeit wie dieser den pädagogischen Aspekt des Lehrerseins auszuklam-

mern, zeugt von völliger Unkenntnis der Schulsituation und ihrer Bedingungen.

Die Möglichkeiten, die das ÖKS gerade für unsere Fächer bietet, indem wir Fachleute, Praktiker und dergleichen in unseren Unterricht einbeziehen oder umfangreichere Vorhaben finanziell ermöglichen können, sollen hier keinesfalls unterbewertet werden. Im Gegenteil: Die Erfahrungen mit Dialogveranstaltungen sind deswegen so positiv, weil sich hier verschiedene Kompetenzen ergänzen (zum Beispiel Organisations-, Vermittlungs- und Integrationskompetenz der Pädagogen einerseits und fachliche, praxisbezogene Fähigkeiten der Referenten andererseits).

ZUSAMMENFASSUNG:

Beiden Ansätzen mangelt es absolut an Kenntnis der Genese des derzeitigen Faches Bildnerische Erziehung. Im Laufe der Fachgeschichte hatten die vertretenen Positionen (Erziehung zur Kunst, Erziehung durch Kunst) ihren Stellenwert und finden sich auch heute in den Lehrplänen des Faches eingearbeitet. Es muß hier aber gesagt werden, daß diese Fachkonzeptionen nicht zu den jüngsten zählen und daß neuere Ansätze sowohl den Möglichkeiten, die in der Kunst als schulisches Lernfeld liegen, als auch den Be-

dingungen der Rezeption durch Schüler wesentlich differenzierter Rechnung tragen als die hier vorliegenden.

Seriöse Auseinandersetzung im Rahmen einer angestrebten permanenten Reformierung kann unter keinen Umständen auf diese beiden Faktoren verzichten.

Ebenso' fehlt den hier diskutierten Veröffentlichungen die hinreichende Orientierung im Bereich des realen Systems Schule, aber auch auf dem Feld der ihr zugrundeliegenden pädagogischen Erkenntnisse.

Christine Schreiber, Dr.phil, Mag.art, studierte Kunstgeschichte und Germanistik in Innsbruck und Kunstpädagogik in Essen und Linz. Sie unterrichtet an einer AHS in Bregenz und an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Feldkirch.

Klaus Luger, Mag. art., studierte Bildnerische Erziehung und Werkerziehung an der Hochschule für Gestaltung in Linz und unterrichtet beide Unterrichtsgegenstände am Bundesgymnasium Dornbirn.

Das anschauliche Denken nach Rudolf Arnheim

Der Bildungswert des Bildens - sprich das Gestalten der Schüler als Lernform läßt sich wahrnehmungspsychologisch begründen.

Hermann Präg, Bregenz

Gegenwärtige Diskussionen über die Bildnerische Erziehung haben mich dazu veranlaßt, über die Grundlagen des Faches nachzudenken.

Vieles, was ich während meiner mehrjährigen Tätigkeit als Kunsterzieher eher intuitiv wahrgenommen habe, fand ich bei Rudolf Arnheims Untersuchung über das anschauliche Denken bestätigt. Im Folgenden versuche ich eine Adaption seiner Gedanken an meine persönlichen Erfahrungen.

UNSER UNTERRICHTSGEGENSTAND HEISST "BILDNERISCHE ERZIEHUNG"

Unsere Fachbezeichnung erlaubt uns, die Auseinandersetzung mit Bildern im weitesten Sinne. Bilder spielen für das Denken des Menschen eine grundlegende Rolle. Arnheim beschreibt, wie durch die sinnliche Wahrnehmung und durch Abstraktion dynamische Begriffe (Anschauungsbegriffe, Wahrnehmungskategorien) entstehen, die zu einem produktiven Denken führen. Wahrnehmung, Verarbeitung und Produktion bilden für mich drei wichtige Elemente des Unterrichtsgegenstandes.

DIE WAHRNEHMUNG: SIND UNSERE SINNE DUMM?

Die Rezeption ist der Einstieg in den kreativen Prozeß. Dabei spielt der Anteil der sinnlichen Wahrnehmung in Schau-

en und Denken führte zum Gegensatz von sinnlicher Wahrnehmung und Verstand. Somit können die Sinne diskriminiert werden, da sie keine intelligente Leistung bringen. Arnheim beschreibt die Entwicklung, die zu dieser unglücklichen Trennung geführt hat:

Eine Wurzel ist für ihn die hebräische Seite unserer Tradition. Sie führte zur Bilderstürmerei. Bei Parmenides werden die Sinne durch die Vernunft korrigiert. Auch Platon und Aristoteles liefern entsprechende Ansätze, sind aber wesentlich komplexer. Sie liefern nämlich auch Ansätze zum anschaulichen Denken. Platons Allgemeinbegriffe entstanden nicht durch bloße Induktion und Aristoteles erkannte, daß die Substanz nur in einzelnen Wahrnehmungsdingen existiert. Letzterer lieferte auch Hinweise zum schöpferischen bzw. produktiven Denken. Für ihn gibt es einen genetischen Zusammenhang zwischen den Allgemeinbegriffen und den Wahrnehmungsdingen, indem er sagt, daß sich das Universale in der Substanz abdrückt.

Es besteht also möglicherweise ein enger Zusammenhang zwischen Denken und sinnlicher Wahrnehmung. Der Denunzierung der Sinne könnte dann vergeblich werden. Das würde weitreichende Folgerungen für die Einschätzung der Kunstrezeption und der praktischen Arbeit des Schülers ergeben. Das Ineinandergreifen beider Tätigkeiten könnte neu überdacht werden. Eine erfolgreiche Methodik wäre die Folge.

DIE VERARBEITUNG: DIE FALSCH VERSTANDENE ABSTRAKTION

Arnheims Kritik an unserer Denkweise läßt sich etwa folgendermaßen zusammenfassen:

Die traditionelle Logik lehrt uns, daß Begriffe Merkmal-Summen sind. Die Gestaltpsychologie dagegen sagt uns, daß ein solcher Abstraktionsvorgang mangelhaft ist. Die wahllose Entnahme von Einzeleigenschaften einer Gruppe von Wahrnehmungsdingen zur Bildung eines Begriffes sagt wenig über das Wesen eines Dings. Nur ein organisiertes Ganzes kann dies leisten. Statt Merkmalsummen ist - so würde ich es kurz formu-

lieren - eine Verdichtung von qualitativ wesentlichen Merkmalen notwendig. Eine dem menschlichen Denken entsprechende Abstraktion muß also generativ sein. So gewonnene Begriffe sind dynamisch und produktiv. Behälterbegriffe mit Merkmalsummen sind statisch, klar definiert, einfach zu handhaben und deshalb so verführerisch. Die Begriffe bzw. Wahrnehmungsvorstellungen können auf sehr verschiedenen Abstraktionsniveaus liegen, vom Erinnerungsbild bis zu variablen und verdichteten Kräftekonstellationen. Die Sprache liefert dabei lediglich die Worte, die die Wahrnehmungsbegriffe benennen.

Diese Untersuchungen von Arnheim haben Konsequenzen für den Stellenwert und für die Methodik der Kunstrezeption im Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung.

IST PRODUKTION UNNÜTZ?

Vertreter der wissenschaftlichen und rein sprachlich orientierten Kunstrezeption sehen in der bildnerischen Tätigkeit des Schülers eine aufwendige und wenig gewinnbringende Beschäftigung. Nach Arnheim benutzt das Denken Raum und Zeit. Sie sind die Behälter und Strukturkategorien, die eine Koexistenz und Abfolge verbildlichen können. Beide Kategorien lassen sich mit den räumlichen Mitteln visueller Figuren darstellen. Daraus können wir schließen, daß das bildnerische Arbeiten ein Umsetzen von Gedanken in sichtbare Modelle ermöglicht. Auch hier ist ein der Abstraktion entsprechender, aber umgekehrter Prozeß wirksam, den man noch genauer untersuchen könnte. Die praktische Arbeit ermöglicht ein Veranschaulichen eines Begriffes und dessen erneute Korrektur. Dieser Kreislauf ermöglicht eine zunehmend komplexer werdende Begriffsbildung und dient der Lösung von Problemstellungen formaler und inhaltlicher Natur. Sie können einem persönlichen oder einem allgemeinen Interesse dienen. Das Erproben im modellhaften Bereich schließt auch prozeßhafte Handlungen ein. Der Ursprung liegt aber immer im anschaulichen Denken und ist mit Hilfe der Sprache nicht ausreichend erklärbar und deshalb durch sie nicht ersetzbar.

DIE ALLGEMEINGÜLTIGKEIT DES ANSCHAULICHEN DENKENS

Das ästhetische Element ist an jeder Art von Verbildlichung beteiligt. Ordnung, Klarheit, Übereinstimmung von Sinn und Form, so Arnheim, spielen sogar in einer wissenschaftlichen Zeichnung eine Rolle. Wirklich produktives Denken mittels anschaulicher und dynamischer Begriffe spielt in jedem Bereich, ob Wissenschaft oder auch Wirtschaft eine grundlegende Rolle. In einer Beschreibung ihrer Strategiebildung stellt eine Beratungsfirma fest, daß sie "mehr Wert auf die Beurteilung der Dynamik eines Systems als auf die Analyse der Elemente" legt. Ihre weitere Vorgehensweise ist die Bildung von Modellen, die als "Wirkungsgefüge" oder "Systembilder" verstanden werden?²

KONSEQUENZEN FÜR DIE WERKBETRACHTUNG

Für die Werkbetrachtung sind alle ästhetischen Objekte relevant, die als eine Visualisierung menschlicher Anliegen zu sehen sind. Durch das Beziehungsgeflecht der Elemente besitzen sie Kräftemuster. Sie sind sichtbar gemachte Anschauungsbegriffe. Als solche sind sie auch in adäquater Weise vom einzelnen anzueignen. Komplexe visuelle Wahrnehmungserfahrungen bilden dabei eine wichtige Voraussetzung. Bei jeder Herstellung von Begriffen - hier geht es um die Herstellung neuer Begriffe durch ästhetische Objekte - spielen das subjektive Interesse und die persönlichen Seherfahrungen, Einstellungen und Werthaltungen des Rezipienten eine wesentliche Rolle. Wahrnehmung wird stets durch Interesse geleitet. Sie wertet und sucht aus. Ansatzpunkt der Werkbetrachtung ist somit der Rezipient selbst. Auch aus der Sicht des Pädagogen weiß man, daß das Ernstnehmen der subjektiven Bedürfnisse des Schülers eine Voraussetzung für das Aktivieren von Prozessen im Unterricht ist. Die Praxis zeigt, daß sich die subjektiven Beiträge häufig als sehr persönlich formulierte Teilaspekte des Werkes herausstellen. In der Summe kommen sie den objektiven Tatbeständen oft sehr nahe. Die Erkenntnis über die Richtig-

keit der Beiträge bringt einen stark motivierenden Effekt.

Die sprachliche Mitteilung des bildnerisch erfahrenen Rezipienten ermöglicht ihm, eine aktive und partizipierende Rolle einzunehmen. Damit erklärt sich der richtige Einsatz der Sprache in der Kunstvermittlung. Bei einer ausschließlich sprachlichen und zu einseitigen, vom Referenten dominierten, Vermittlung, ist auf die Mängel dieser häufig praktizierten Methode hinzuweisen.

Die Sprache dient der Bewahrung und Bezeichnung von Wahrnehmungsbegriffen. Sie kann diese niemals ersetzen. Sie ist hilfreich, aber nicht in der Lage, das Wesen eines Werkes zu erklären. Bilder sind eben ein anderes Medium. Kunstwerke werden ansonsten zu Gesprächsanlässen degradiert. Es gibt immer noch Kunsthistoriker und Kunstwissenschaftler, die die Kunstgeschichte als eine Abfolge bestimmter Konstellationen sehen, deren Merkmale in einem Behälterbegriff zusammengetragen werden. Da diese Begriffe keine Dynamik besitzen, sagen sie nichts über das Wesen von sich laufend veränderbaren Erscheinungen aus. Da sich viele Kunstwerke unter solchen Begriffen nicht einordnen lassen, versucht man den Umweg über die mehr Flexibilität versprechenden Typen. Arnheim würde sich die Frage stellen, ob nun Cézanne ein typischer Impressionist oder ein typischer Kubist ist.

Eine weitere Gefahr ist, die Kunst

"als verknappte Aussageform für historische und soziale Tatbestände"³ zu sehen. Unter dieser illustrativen Funktion betrachtet, würde man ihr jede Eigendynamik absprechen.

DIE ZUKUNFT DES FACHES

Die Untersuchung Arnheims zeigt, daß Produktion und Reflexion eine Einheit bilden. Die Betonung der Wichtigkeit praktischen Tuns ist hier nicht als eine nachfolgende Gegenströmung zu sehr sprachlastig Visuellen Kommunikation zu verstehen. Würde das Pendel ins Gegenteil ausschlagen, könnte mit Recht von einer Verdummung der Sinne gesprochen werden. Sprachlosigkeit kann nicht das Ziel des Faches sein. Das optische Zeitalter erfordert eine kritische Auseinandersetzung. Aber nicht nur die Zunahme einer Wirklichkeit aus zweiter Hand und vielleicht auch der Verlust des Gestaltungsvermögens stellen neue Herausforderungen an das Fach dar. Eine vermehrt zukunftsorientierte Diskussion wird noch nicht geführt.

LITERATUR UND ANMERKUNGEN

Arnheim, Rudolf: Anschauliches Denken, DuMont 1977

²GCN General Consulting Network: GCN-Portrait, Information zur Firma, Bregenz/Winterthur 1993

³Wagner, Manfred: 1993

⁴Bertel, Franz: Vortrag am Pädagogischen Institut, Feldkirch 1991

kunstWerk - B u c h t i p:

GOEBL/KAMENICEK/LOUIS

Kunstvermittlung in der Schule - der Umgang mit bildender Kunst in Österreichs Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen und in der Lehrerbildung

Die Studie enthält einen ausführlichen Projektbericht, die wesentlichen Ergebnisse und Schlußfolgerungen ergänzt durch Graphiken zu den wichtigsten Erhebungsdaten, Aussagen aller Involvierten und Forderungskatalogen sowie den Materialien der Untersuchung (Fragebogen, Fragenkataloge, Lehrplanvergleiche u.ä.m.).

Bestellung bei:

Institut für Kulturwissenschaft, Passauerplatz 9 1010 Wien
Preis: ÖS 220,- + Versandkosten

Autonomie und musischer Schwerpunkt

Es stellt sich der neugewählte Zweite Bundesvorsitzende des BÖKWE Wolfgang Brunner vor! Seit sieben Jahren unterrichtet er an der Hauptschule Staudingergasse im 20. Wiener Gemeindebezirk. Seine Arbeit in der Lehrerfortbildung sowie sein Mitgestalten bei der Schulentwicklung prädestinieren ihn für die neue Verantwortung.

Im September 1989 gab mir eine Enquete des Stadtschulrates für Wien über "Autonome Schule" den Impuls zur stärkeren Auseinandersetzung mit dieser damals noch wilden Idee. Meine Tätigkeit in der Lehrerweiterbildung für Bilderische Erziehung führte auch zum intensiveren Kennenlernen des Schulversuchs "Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt".

ZUR IDEE DER MUSISCH-KREATIVEN HAUPTSCHULE

Im Jahre 1985 gingen zwei Wiener Arbeitsgruppen daran, Konzepte für eine kreativere (Haupt)Schule zu erarbeiten. Das eine nannte sich "Hauptschule für Gestaltung, Medien und Kunst". Das andere Konzept war das einer "Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt". Ein modifiziertes Rahmenkonzept der musisch-kreativen HS fand den Weg zur

praktischen Umsetzung im Schulversuch. Einige Grundgedanken des Konzeptes sind:

* Der Begriff des divergenten Denkens, also des kreativen Denkens wird schulisch meist nicht erfaßt. Originalität, Flexibilität, Gewandtheit und die daraus bedingte Entstehung von neuen Ideen werden daher ebensowenig erfaßt. Was üblicherweise als Schulleistung wahrgenommen wird, beschränkt sich meist auf eine Form des Denkens, die vom Reproduzieren des bereits Gelernten sowie von einem mehr oder weniger mechanischen Anwenden bekannter Schemata auf neue Problemsituationen abhängig ist

* Effektives Lernen erfordert kreative Leistungen

* Kreative Lernleistungen erfordern ein hohes Maß an Toleranz und Kooperation in der Lerngruppe. Daher sind Akzeptanz und Lob wichtige Voraussetzungen für die Entfaltung kreativer Prozesse.

* Öffnung der Schule, um den Schülern die Teilnahme am kulturellen Leben auch im künstlerischen Bereich zu ermöglichen. Einem heute sehr breit verstandenen Kulturbegriff (=Lebensgestaltung) muß eine entsprechende pädagogische Auseinandersetzung folgen. Die Schule ist gefordert auf entsprechende lebensbezogene Fragen und aktuelle Anlässe einzugehen. Eine Öffnung der Schule für Kulturschaffende (Dialogveranstaltungen ...), damit Schule nicht zum Ghetto wird, ist ein weiterer Eckpfeiler der Idee musisch-kreative Hauptschule. (Vgl.: Grubich E., 1985, S. 20 ff)

ZUR ENTWICKLUNG DER HS-STAUDINGERGASSE

Diese Schule hat Tradition. Hier wirkte in der Zwischenkriegszeit der Pädagoge und Gründer der individual-psychologischen Versuchsschule Oskar Spiel (1892-1961). Die Schule wird achtklassig geführt. Schon Mitte der 80er Jahre steigerte sich der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache. 1991 überschritt er 85%. Die Schule schöpfte alle möglichen flankierenden Maßnahmen aus, um diesen Kindern den Erwerb der deutschen Sprache zu erleichtern und

andere notwendigen Hilfestellungen zu gewährleisten (z.B. der Schulversuch "Integrative Ausländerbetreuung").

Einige LehrerInnen der Schule suchten aufgrund dieser Entwicklung eine für alle akzeptable Lösung, die auch eine Innovation für den Schulstandort sein sollte. Also eine Antwort, um nicht als Ghetto dahinzusiechen. Diese aktive Lehrerrolle war für einige eine pädagogische Herausforderung. Der damalige Leiter der Schule, HD Franz Pöhn (der leider zu früh verstarb) unterstützte diese Lehrer/innen mit außergewöhnlicher Zivilcourage.

Man besann sich auch auf einige erfolgreiche Projekte, die für die Hauptschule in der Öffentlichkeit eine positive Resonanz brachten (Ausstellungen in Banken und Versicherungen, Bemalung eines Teiles der Augartenmauer, Gestaltung eines Trickfilms, der an einem österreichischen Wettbewerb teilnahm und den Schülern viel Freude machte).

Im Jänner 1991 wurde der Schulschwerpunkt "musisch-kreativ" der Lehrerschaft vorgestellt. Manche KollegInnen waren zunächst skeptisch und witterten eine drohende Dominanz von einigen Fächern und Lehrern. Manche resignierten und zogen sich in eine geistige Emigration zurück. Eine Lehrerarbeitsgruppe entwickelte innovative Ideen zum Verknüpfen des Schulversuches "Integrative Ausländerbetreuung" mit dem Schwerpunkt "Musisch-kreative Hauptschule". Bei der folgenden Abstimmung für die Einreichung votierten 17 Lehrkräfte dafür, 4 enthielten sich der Stimme und niemand war dagegen. Dies war ein motivierender Ausgang für viele.

Aber das Schuljahr 91/92 brachte anfangs nichts Gutes für die Entwicklung. Leider schied der von uns LehrerInnen sehr geschätzte Direktor Franz Pöhn aus dem Schuldienst aus. Die Schule hatte keinen Leiter und einige KollegInnen versuchten bereits getroffene Entscheidungen rückgängig zu machen. Die Arbeitsatmosphäre verschlechterte sich.

Erst mit dem neuen Leiter Günter Langer wurde wieder angeknüpft. Er sieht ebenfalls eine Bereicherung für die Schule durch einen musisch-kreativen Schwerpunkt.

Am 10. Dezember 1991 wurde einigen LehrervertreterInnen und dem Schulleiter im SSRfW das Angebot gemacht, einer Schulprofilbildung (musisch-kreativ) im Rahmen der Schulautonomie (als Schulversuch) zuzustimmen. Dabei wurde uns die Wiener Studentafel-Hauptschule vorgestellt. Die Magistratsabteilung 56 würde uns mit zusätzlichen materiellen Ressourcen versehen, stimmte uns besonders euphorisch (bis jetzt nicht erfüllt - leeres Versprechen). Diese neuen Aspekte wurden dem Lehrerkollegium und natürlich dem Schulforum vortragen und diese entschieden mit überwiegender Mehrheit für die Schulautonomie und die Profilbildung (= Schwerpunkt).

Im September 1992 wurde die Hauptschule Staudingergasse nach langen Bemühungen initiativer LehrerInnen und Schulleiter eine musisch-kreative und autonome Hauptschule.

ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Wie erwähnt, verbindet die HS Staudingergasse die Konzepte integrative Ausländerbetreuung, musisch-kreative Schwerpunktbildung und Schulautonomie.

Einige spezielle verbindende Elemente der beiden Schulversuche:

* Der Klassenverband bzw. die Klasse ist der Ort der gemeinsamen Entfaltung.

* Teamteaching (auch in BE) bzw. Teilung der Lerngruppe ist bei beiden Versuchen vorgesehen (innere Differenzierung)

* Klassenlehrer, Begleitlehrer / Klassenlehrer, Assistenzlehrer.

* Soziales Lernen, Integration in einer Schule als Ort der interkulturellen Begegnung.

* Heterogenität der Schulklassen und Förderung der individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder.

* Der interkulturelle Ansatz.

* Der ganzheitlich-kreative Ansatz.

ZIELSETZUNGEN

1. Verknüpfung des gesamten Bildungsangebotes in den Fächern Bildnerische Erziehung, Deutsch, (mit spezieller

Förderung von Sprachdefiziten), Darstellendes Spiel, Werkerziehung, Musikerziehung und Leibesübungen. Eine Erweiterung Richtung ganzheitlich kreativer Erziehung soll angestrebt werden.

2. Kreative Lernleistungen erfordern Toleranz und Kooperation. Übersteigerte Konkurrenz und überzogenes Prestigedenken und die daraus resultierenden aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen müssen daher abgebaut werden. Dies durch bewußte Gestaltung und Reflexion sozialer Lernprozesse. Obiges kommt auch der Arbeit mit ausländischen Kindern zugute.

3. Die Studentafel wird durch diverse musisch-kreative Übungen (Bildnerisches Gestalten, kreative Schreibwerkstätte, plastisches Gestalten, ...) erweitert. Diese Übungen können dem ausländischen Schüler mit Sprachproblemen zum rascheren Erwerb einer besseren Verständigungs- und Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache verhelfen. Zusätzlich sind Erfolgserlebnisse der Schüler höher (eigene Erfahrung).

Folgende organisatorische Veränderungen wurden erwogen:

1. Teamteaching bzw. Klassenteilung (je nach Unterrichtserfordernis) im Fach Bildnerische Erziehung und bei Bedarf in anderen Fächern (vor allem D, E, M, ME, WE).

2. In jeder Schulstufe der HS 2 BE-Stunden. Ausnahme: 6. Schulstufe 3 BE-Stunden.

3. Angebot von attraktiven unverbindlichen Übungen. Diese können schulstufenübergreifend stattfinden. Die Anmeldung dazu muß in der letzten Schulwoche des vorangegangenen Schuljahres und in der ersten Schulwoche organisiert stattfinden. Jeder Lehrer sollte dazu eine Jahresplanung und attraktive Komponenten als sachliche Schülerinformation anbieten - Werbeidee.

Die Stundenplacierung der UÜs darf diese untereinander nicht blockieren (Überschneidungen!) und müssen zu vernünftigen Zeiten angesetzt werden.

4. Die musischen Fächer dürfen nicht zu Rand- und Lückenstunden abgestempelt werden.

Dieses Konzept ist nur ein Rahmen und muß jedes Schuljahr neu hinterfragt und diskutiert werden. Eine permanente Auseinandersetzung mit den Zielen und dem Weg dorthin soll, Schwachpunkte erkennen und notwendige Korrekturen ermöglichen. Als Lehrplan für die einzelnen Gegenstände gilt nachwievor der österreichische Rahmenlehrplan. Fächerübergreifende Unterrichtsformen wie Projekte und projektorientierter Unterricht sollen forciert werden.

AUTONOMIEPROFIL IN DER REALITÄT

Die Konzeptforderung nach qualitativem Projektunterricht mündete im Versuch "Multikulturelles Brigittenauer Grätzelfest". Dies war ein Projekt, welches sich fast über ein Monat, bis zum eigentlichen Fest erstreckte. Alle Klassen der Hauptschule waren mehr oder weniger intensiv in diesem für sie neuartigen Unterrichtsgeschehen involviert. Eltern, Anrainer, Bezirksorganisationen, Kulturschaffende, ehemalige SchülerInnen und Freunde der Idee teilten sich mit LehrernInnen die Arbeit. Das Medien-echo war aufgrund der Öffentlichkeitsarbeit gut.

Das Thema ergab sich aufgrund der verschiedenen Nationalitäten, die die HS Staudingergasse besuchen. Die Wohn- und Lebensbedingungen von Türken, Serben, Kroaten, Mazedoniern, Kosovoalbanern, Rumänen, Ungarn, Russen, Österreichern u. a. Gruppen sind auch das Ambiente der Hauptschule. Die kulturelle Vielfalt und die bunten Aktivitäten formten das Grätzelfest (Bauen einer Kartonlandschaft, Schminkecke, Nationalitätenbuffets, Flohmarkt, Malaktion, Spielecke, Kunstgewerbebasar, T-Shirtsbedrucken, Rechtsberatung, Zubereiten, kreativer Tanz, Folklore, Straßentheater u. a. m.

Dieses Projekt zeigte auch Schulrealität an der Hauptschule und die großteils noch immer anstehenden Probleme unserer "Autonomen Schule, mit musisch-kreativem Schwerpunkt" auf. Ein Teil der Lehrer, die für Schulveränderung und auch für das Projekt gestimmt hatten, nahmen die Chance für

eine Mitbestimmung - wie Einbringen von Ideen, Diskussion darüber und Umsetzungsarbeit - nicht wahr. Nur auf das eigene Fach und auf die Klasse bezogenes, engstirniges Handeln behinderten die übergreifende Projektidee. Die Bereitschaft zur Investition von Freizeit in schulische Aktivitäten ist oft sehr gering. Chancen zur Weiterbildung der fachlichen, sozialen und organisatorischen Kompetenz - am PI und durch Bezirksarbeitsgemeinschaften - wurden leider zu wenig wahrgenommen.

Die aktive Auseinandersetzung mit Konzepten und Zielen (Theorie) war und ist nur für einige KollegInnen eine Bemühung wert. Dadurch kam es vielleicht auch zu Identifikationsproblemen. Dann ist Motivation kaum mehr möglich. Die Spielregeln der Demokratie besagen, daß alle Entscheidungen, welche die autonome Gestaltung des Schulgeschehens betreffen, gemeinsam und demokratisch getroffen werden sollen. Dies setzt einen aktiven und mündigen Menschen voraus.

KRITISCHES ZUM NACHDENKEN

Schulautonomie ist beim ersten Hin-hören eine positive Äußerung zur Reform der Schule, der Bildung und Ausbildung unserer Kinder und Jugendlichen. Sie ist im koalitionsären Regierungsübereinkommen fixiert. Es stehen beide Parteien dahinter. Es wird behauptet, daß Autonomie dereguliert, dezentralisiert, demokratisiert, eine größere finanzielle, pädagogische, administrative und personelle Eigenständigkeit an Schulen bringt.

Die autonome musisch-kreative Hauptschule Staudingergasse 6, Wien 20 hat diesen Weg eingeschlagen, den Weg hin zur autonomen Schule mit einem Profil. Aber - in dieser Schule unterrichtet man auch im engen Lehrmittelzimmer. In dieser Schule gibt es keine adäquaten Räume, um schüler- und fachgerecht unterrichten zu können.

Von dieser Schule werden noch immer interessierte und talentierte Schüler, die eine solche Schule besuchen wollen, bewußt angesprochen (Absprache von Schulleitern). Trotz Vorsprachen beim zuständigen BSI gibt es keinen geprüften Musiklehrer an der Schule, ob-

wohl geprüfte Musiker von den Pädagogischen Akademien abgehen und ihr Fach in solchen Schulen unterrichten wollen. In dieser Schule resignieren noch immer Lehrer - trotz Autonomie? Gerade weil autonom!

LITERATUR:

1. BMUK:
Grundsatzeserlaß zur ganzheitlichen-kreativen Erziehung in den Schulen, 7. 9. 1990
2. Stadtschulrat für Wien:
Schulversuchsmittelungen, Stand 1993

3. Grubich E.:
Schulversuch: "Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt", in ZV Lehrerzeitung, 1985, S. 20ff.
4. BMUK:
Schulautonomie konkret, Heft 3, August 1993
5. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung,
Klagenfurt:
Autonomie an Schulen, November 1991

Dieser Artikel ist dem verstorbenen Wegbereiter und lieben Kollegen HD Franz Pöhn gewidmet!

Wolfgang Brunner

kunstWerk - B u c h t i p:

NIKOLAUS SEVERINSKI

Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart

WUV-Universitätsverlag, Berggasse 5, A-1090 Wien, 1992

Der Autor ist Dozent für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Universität Wien und war jahrelang Gymnasiallehrer. Er will zeigen, daß der Abbau der staatliche Lenkung des Bildungswesens die Effizienz der Schule steigern und Lehrern sowie Schülern ein Maximum individueller Freiheit einräumen kann.

Folgende Themen werden in Kapiteln behandelt:

Deregulation des Schulwesens; Krise der Hauptschule, Behindertenintegration, Bildungsmarkt und Sonderpädagogik; Hochbegabtenförderung; Leistungsbeurteilung und Leistungsfeststellung; Unterrichtsbeurteilung und Schulaufsicht.

'Ein Verzicht auf das staatliche Bildungsmonopol und Subjektförderung statt Objektfinanzierung der Bildungsinstitutionen jedoch würden jedoch die besseren Ausnützung der finanziellen Ressourcen gestatten. Denn von Preisen gehen Signale aus, die uns sagen, was wir sinnvollerweise tun sollen.

Ein schrittweiser Abbau der staatlichen Bildungsplanung und Bildungsfinanzierung versprache statt der heutigen, von Bildungsplanern "gemachten Ordnung" das Entstehen einer "gewachsenen Ordnung" im Bildungsbereich. In dieser "gewachsenen Ordnung" käme ein weit unter den Menschen verstreutes Wissen zum Tragen, das keiner planenden Behörde und keinem Experten in diesem Umfang zur Verfügung steht' (aus der Schlußbemerkung).

Vor sechs Jahren habe ich begonnen, mich mit Montessori und Freinet auseinanderzusetzen. Mein Interesse an offenen Lernformen wurde durch einen Vortrag von Rebecca Wild, und durch ihr Buch "Erziehung zum Sein" geweckt. Ich las dann weitere Bücher von Montessori und Freinet und besuchte ein Montessoriseminar. Hier wurden viele Materialien vorgestellt für die Bereiche Deutsch, Mathematik und Kosmische Erziehung, leider gab es kaum etwas für Werkerziehung. In dem Bereich Übungen des Praktischen Lebens waren einige Anregungen enthalten, die mir besonders für den Werkunterricht in der Grundstufe 1 und für die Sonderschule und S-Klasse geeignet erschienen. Zu diesem Zeitpunkt konnte ich allerdings noch sehr wenig damit anfangen, da ich keine Möglichkeit sah diese Dinge in meinen Unterricht einzubauen.

Im darauffolgendem Jahr bekam ich dann erstmals eine Gruppe mit 19 Kindern. Es war furchtbar: der Werkraum war viel zu klein, ich mußte das Nebenzimmer dazunehmen, wir hatten viel zu wenig Werkzeuge und keine Chance die fehlenden Werkzeuge zu bekommen. Bis Weihnachten plagte ich mich mit Werkstückvorbereitungen bis ins kleinste Detail - Fertigbauteile, die man nur mehr zusammensetzen mußte, die Kinder lernten sehr wenig, ich war in diesen Stunden entsetzlich gestreßt...

In den Weihnachtsferien plante meine ersten Stunden mit offenen Lernen - schlechter konnte das auch nicht mehr funktionieren. Ich begann mit zwei verschiedene Werkaufgaben, die es erlaubten die Gruppen abwechselnd zu unterrichten. Eine dritte Aufgabe, mit ähnlichen Ziele wie die beiden anderen bereitete ich für besonders schnelle Kinder vor. (Marienkäfer, Luftmaschenbild, Uhr).

Es lief ganz gut, die Kinder gewöhnten sich an die neue Unterrichtsform, sie wurden zunehmend selbständiger, suchten eigene Lösungen, es kam zu interessanten und lustigen "Fachgesprächen" der Kinder und sie lösten sich zusehends von der Person des Lehrers. Sie lernten, ihre eigenen Werkstunden zu planen.

Ich setzte daraufhin weiter Materiali-

OFFENHEIT GLEICH AM ANFANG

Heidi Mayrhofer

Die Autorin arbeitet an einer Grundschule in Steyr nach Maria Montessoris Prinzipien des offenen Lernens. Sie hilft uns mit ihrem Beitrag, endlich wieder Anliegen der Grundschule zu berücksichtigen.

en ein, die es den Kindern erlaubten, selbständig zu üben und zu lernen. Mit den Kindern erarbeitete ich zu Schulbeginn Strukturen, wie sie für das offene Lernen wichtig sind. Die Erarbeitung gestaltete ich ähnlich wie Maria Montessori.

Die Materialien sind sehr speziell auf die Probleme der Kinder in meiner Klasse (1. Integrationsklasse) zugeschnitten, es sind Materialien, die ich den Kindern zur Verfügung stellte, um Ihnen Lernschritte zu ermöglichen und zu erleichtern.

Die offene Lernform hat mir auch sehr bei der Integration von behinderten Kindern geholfen. Die Kinder arbeiten an verschiedenen Werkaufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Sie arbeiten miteinander, die Materialien stehen allen zur Verfügung. Den Kindern wird dadurch die Differenzierung nicht so bewußt vor Augen geführt, sie haben Erfolgserlebnisse und Freude am Werken.

GRUNDPRINZIPIEN

* Bei Gesprächen untereinander sprechen wir im Flüsterton miteinander.

* Den Platz am jeweiligen Tisch verlasse ich nicht ohne triftigen Grund, solange mein Werkstück nicht fertig ist. (Ausnahme: Lektion oder Erarbeitungs-

materialien)

* Die Lehrerin darf nicht gestört werden, wenn sie anderen Kindern oder einer anderen Gruppe etwas erklärt - ich kann bei der Lektion zuhören oder warten bis sie fertig ist. (ROTER PUNKT)

* Wenn ein Kind auf einem Lernteppich arbeitet, dann störe ich es nicht dabei und springe nicht über den Teppich, sondern gehe herum.

* Die Werkzeuge die wir brauchen holen wir uns bevor wir mit dem Werkstück beginnen.

* Wir verlassen unsere Tische sauber und räumen die Schachteln zurück.

TECHNIK DER LEKTIONEN

(Vgl. Maria Montessori : Die Entdeckung des Kindes 171-176) Der Umgang mit diesen Materialien wird den Kindern durch Lektionen vom Lehrer gezeigt. Die erste Periode beinhaltet die Einführung des Materials. Dabei ist wichtig:

* Der persönliche Kontakt, es muß eine vertrauensvolle Atmosphäre herrschen

* Man setzt sich ruhig neben das Kind, wenn es geht rechts, nur bei ausgesprochenen Linkshändern links

* Außer dem Material, das für die Lektion verwendet wird, liegt kein Gegenstand auf dem Teppich

* Während der Lektion wird sowenig wie möglich gesprochen. Die Handlungen müssen so deutlich sein, daß diese für sich sprechen

* Wenn das Kind die Handlungen übernehmen will, wird das zugelassen und von der Lehrerin beobachtet

* Hat das Kind die Lektion nicht begriffen, wird diese wiederholt. Dies kann sofort geschehen oder zu einem späteren Zeitpunkt, es wird von der Lehrerin entschieden.

* Die Lehrerin muß darauf achten, daß das Material vom Kind nicht falsch oder zweckentfremdet gebraucht wird.

LITERATUR

Maria Montessori : Die Entdeckung des Kindes

LFWE H. MAYRHOFER

WE GRUNDSTUFE 1:

MATERIALIEN ZUR ERARBEITUNG UND DIFFERENZIERUNG IN INTEGRATIONSKLASSEN

TÜCHER FALTEN
Das Falten von Tüchern ist eine indirekte Vorbereitung für das Schreiben, und für das Falten von Papier. Die Kinder lernen Begriffe (Diagonale, Hälfte...) kennen, die sie später brauchen.

- Ziele:
- Kennenlernen von Faltmustern (Stoff - Linien sind vorgezeichnet)
 - Abstraktion von Bekanntem (Stoff - keine Linienvorgabe)
 - Erfahrungen mit Flächen
 - Beobachten des Entstehens neuer geometrischer Figuren
 - Falten der bekanntesten Faltmuster mit Papier (Materialänderung)
 - Falten nach Anweisung
 - Schulung der Wahrnehmung
 - Förderung der Genauigkeit
 - Stärkung der Konzentrationsfähigkeit
 - Training der Bewegungskoordination

ANZIEHARMEN
Lernvoraussetzung vor dem Erarbeiten von Verschlüssen im Werkunterricht: Rahmen mit verschiedenen Verschlussarten. Kinder mit erhöhtem Förderbedarf müssen den Umgang mit Knöpfen, Maschen erst lernen. Schleifen, Knöpfe, Sicherheitsnadeln, Druckknöpfe, Ösen, Haken und Ösen, Reißverschluss

- Ziele:
- Übung der Feinmotorik
 - Konzentrationsschulung
 - Bewegungskoordinationsübungen
 - Ausdauer, Geduld werden gefördert
 - Training für die Schreibfinger
 - Selbständigkeit im Alltag wird geschult
 - Geschicklichkeitsübungen
 - Wortschatzerweiterung
 - Kreuzen und Ordnen der Bänder
 - Handwechselübungen
 - Heraus- und Hineinschlüpfen des Knopfes
 - Öffnen und Schließen der Sicherheitsnadel

TEPPICH AUS- UND AUFROLLEN
Der Teppich stellt ein abgegrenztes Arbeitsfeld für das Kind dar.

- Ziele:
- Ausführen einfacher Arbeiten
 - Bewegungskoordination
 - Genauigkeit
 - Schaffen des eigenen Arbeitsplatzes
 - Wahrnehmung des eigenen Umraumes
 - Platzauswahl

FLECHTEN

Einen Zopf mit drei / vier verschiedenen Farben flechten. Die regelmäßige Wiederholung der Farben dient zur Selbstkontrolle. Die Schüler lernen mit Hilfe des Materials den Flechtvorgang sehr anschaulich kennen. Die Schwierigkeiten sind auf ein Minimum reduziert und auch für schwache Kinder sehr gut nachvollziehbar. Die Schwierigkeiten werden langsam erhöht, bis das Kind den Vorgang beherrscht.

- Ziele:
- Flechten von Dreier-/Viererzopf lernen und schrittweise üben
 - Anwenden des Erlernten bei verschiedenen Materialien
 - Überkreuzbewegungen
 - Schulung der Auge - Handkoordination
 - Förderung der Grob- und Feinmotorik
 - Genauigkeitsschulung
 - Gleichmäßigkeit beim Arbeiten üben

**BÄNDERFLECHTEN
MIT GESTELL**
Stäbe sind fixiert, dies verringert die Schwierigkeiten beim Kennenlernen des Arbeitsvorganges und bereitet die Kinder auf das Flechten mit losen Stäben oder Materialien vor. Behinderte Kinder werden auch auf das Weben mit dem Webgestell vorbereitet.

- Ziele:
- Bewegungskoordination wird geübt
 - Wahrnehmungsfähigkeit wird gefördert
 - Rhythmische Handbewegungen werden trainiert
 - Flechtvorgang wird bewußt nachvollzogen
 - Kinder lernen den Beginn mit neuen Fäden oder Bändern sehr anschaulich kennen.
 - Vorbereitung auf das Weben

REIBEN / KNACKEN
Material: alte Kaffeemühle, alte Bröselreibe, Nußknacker....
Dieses Material verwende ich vorwiegend für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.
Es ist aber auch für andere Kinder interessant, da es sich dabei um einfache Maschinen handelt

- Ziele:
- Muskelkräftigung
 - Drehbewegungen werden geschult
 - Bewegungskoordination wird gefördert
 - Vergleich Anfangs- und Endprodukt - Funktion von Geräten kennenlernen und erleben.
 - Zerlegen und Handhabung von einfachen Geräten kennenlernen.

SCHRAUBEN
Material: Schrauben und dazupassende Muttern; Holzklötz mit verschiedenen Schraubens

Die Kinder lernen das Schrauben. Sie lernen verschiedene Schrauben und die dazupassenden Schraubenschlüssel und Schraubendreher kennen. Sie lernen deren Handhabung und Anwendung.

- Ziele:
- Drehbewegung
 - Bewegungskoordination
 - Auge-Hand-Koordination
 - Größenunterschiede erkennen
 - Schraubenschlüssel und Schraubendreher richtig kennen und anwenden
 - Größenvergleiche anstellen
 - Zusammenhang zwischen Schraubengrößen und Bohrlöchern erkennen

WERKZEUGUNG GRUNDSTUFE 1: MATERIALIEN ZUR ERARBEITUNG UND DIFFERENZIERUNG IN INTEGRATIONSKLASSEN

N A D E L E I N F Ä D E L N

Vorbereiten: Tablett mit verschiedenen Nadeln und Fäden
Kennenlernen und Üben des Arbeitsvorganges. Zuerst üben wir den Vorgang des Einfädels mit einer großen Demonstrationsnadel und dickem Faden oder Pfeifenputzer, um die Schwierigkeiten so gering wie möglich zu halten. Dann üben wir das Einfädeln mit kleineren Nadeln und dünneren Fäden

Ziele:

- Schulung der Auge - Handkoordination
- Förderung der Feinmotorik
- Genauigkeitstraining
- Pinzettengriff wird geschult
- Kennenlernen verschiedener Nadeln und deren Verwendung
- Nadeln und Garne richtig zuordnen
- Garne in richtige Nadeln einfädeln
- Einfädeln der großen Nadel
- Einfädeln verschiedener Nadeln

A U F F Ä D E L N V O N P E R L E N

Bei behinderten Kindern soll man zu Beginn den Faden durch einen Holzstab ersetzen.

Ziele:

- Schulung der Feinmotorik
- Förderung der Auge - Handkoordination
- Einüben des Handlungsablaufes
- Pinzettengriff
- Auffädeln von großen Perlen ohne Nadeln.
- Auffädeln von kleinen Perlen ohne Nadel.
- Auffädeln mit Nadeln.
- Auffädeln verschiedener Materialien

W E B E N

Den Vorgang des Webens verstehen und üben mittels Material. Für die behinderten Kinder eventuell einen speziellen Webstuhl verwenden

Ziele:

- Schulung der Feinmotorik
- Farbgestaltung
- Ablauf des Webvorganges verstehen, durch großen Rahmen und dicke Fäden.
- Weben mit besonderen Webrahmen (für behinderte Kinder)
- Umgang mit Webbrettschen / Webrahmen kennenlernen.
- Weben mit Webnadel.
- Gestalten von einfachen Mustern.
- Entstehung von Stoffen erfahren.
- Bindungen kennenlernen, anhand von Beispielen.

F O R M E N M I T T O N

Ton als Ausdrucksmedium kennenlernen. Gestalten mit Ton. Dabei sollen die Kinder das Material erfahren und ihre Phantasie einsetzen. Ton ist ein sehr gutes therapeutisches Mittel, daher wäre es gut, wenn dieses Material den Kindern das ganze Jahr hindurch zugänglich wäre.

Ziele:

- Grob- und Feinmotorik wird geschult
- Kinder lernen zu gestalten, sich auszudrücken
- Farberfahrungen und Farbgestaltungen erleben.
- Förderung des optischen Gedächtnisses / der Phantasie
- Festigen des Körperschemas
- Gestalten von Tieren, Körpern, Gegenständen.
- Besonderheiten dieses Materials erfahren und mit ihnen umgehen lernen

T R I E S E L N / S P I N N E N / F I L Z E N

Erfahrungen mit Wolle - Einblicke in den Aufbau von Textilien - Stationsbetrieb.

Ziele:

- Wahrnehmungs- und Motorikschulung
- Materialeigenschaften erkunden
- Trieseln verschiedener Fäden
- Spinnen von Schafwollfasern.
- Spinngeräte kennenlernen.
- Filzen eines Balles.

H Ä K E L N

Fingerhäkeln; Häkeln mit Nadel (große Nadel - dickes Garn, dünner Nadel - dünnem Garn). Die Kinder lernen das Häkeln mit Demonstrationsmaterial, erst langsam übergangen auf normale Häkelnadel und Wolle.

Ziele:

- Schulung der Auge-Handkoordination
- Feinmotorikschulung
- Geschicklichkeit
- Komplexer Einsatz und Gebrauch der Hände (Finger)
- Flächengestaltungsformen erfahren.

S T I C K E N

Sticken am großen Stickrahmen: Kinder, die noch nicht zählen können, arbeiten mit Stickbrettschen (Holz, Karton) und Pfeifenputzer. Sie können damit auch Bilder gestalten, ohne mit Nadel und Faden nähen zu müssen.

Ziele:

- Sticken mit Brettchen und Pfeifenputzer
- Schulung und Förderung der Motorik
- Sticken auf dem großen Stickrahmen
- Sticken auf groben Stoffen zum Üben.
- Verschiedene einfache Zierstiche

S T R I C K E N

Die Kinder lernen, mit Lieserl und/oder Brettchen zu stricken. Wir gestalten Bänder und Flächen.
Fingerstricken, Stricklieserl, Strickbrettschen

Ziele:

- Feinmotorik wird geschult.
- Geräte werden zur Flächengestaltung eingesetzt.

K N Ö P F E

Für Kinder mit Problemen beim Auf- und Zuknöpfen. Die ersten Übungen sind Zuordnungen (verschieden große Knöpfe müssen in die passenden Schlitz gesteckt werden). Dann stecken wir gemeinsam Knöpfe durch einen Brettschlitz durch (Kinder lernen dabei, den Knopf auf der einen Seite zu halten und ihn auf der anderen Seite zu nehmen). Dann üben wir diese Tätigkeit mit dem Knopflochrahmen. Die anderen Kinder lernen das Annähen von Knöpfen, mit Hilfe des Materials, bei dem die Schwierigkeiten in kleinste Schritte zerlegt werden

Ziele:

- Schulung der Motorik - Pinzettengriff.
- Knöpfe zuordnen / Sortierübungen
- Knöpfe öffnen und schließen.
- Zusammenhänge Knopf und Knopfloch
- Knöpfe annähen und Nähen üben
- Knopfnähs berücksichtigen
- Annähen beim Vierlockknopf
- Annähen auf unterschiedlichen Stoffen

S C H N E I D E N / P I N Z E T T E N G R I F F

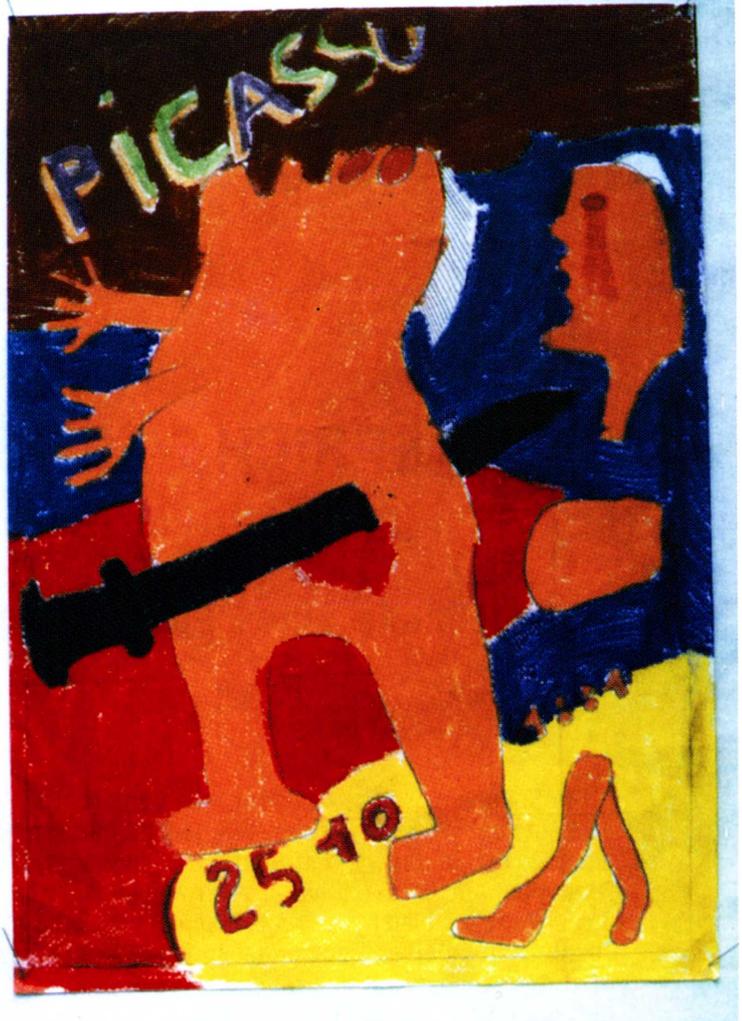
Therapeutischer Aufbau:
1) Fingerspiele
2) Verwenden unterschiedlicher Zangen z.B.: Salatzange - damit Bälle von einer Schüssel in eine andere Schale legen; Watte mit einer Zange aus einem Glas mit Deckel (kleines Loch) in eine Schüssel zupfen; Muscheln oder Kugeln mit der Spaghettizange aus einer Schale mit Wasser herausnehmen; mit der Zuckerzange kleine Styroporkugeln von einer Schale in eine andere legen; Perlen mit Pinzette in kleine Löcher legen

3) Streifen mit einem Schnitt durchschneiden, Streifen mit mehreren Schnitten durchschneiden.

- 4) Fransendeckchen schneiden.
- 5) Figuren ausschneiden.
- 6) Fäden schneiden.
- 7) Stoffe schneiden.
- 8) Schneiden verschiedener Materialien.
- 9) Kennenlernen verschiedener Schneidegeräte, die für bestimmte Materialien geeignet sind.

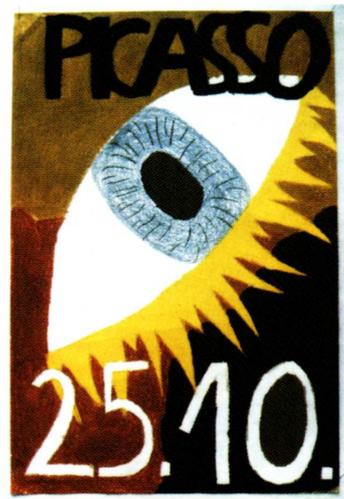
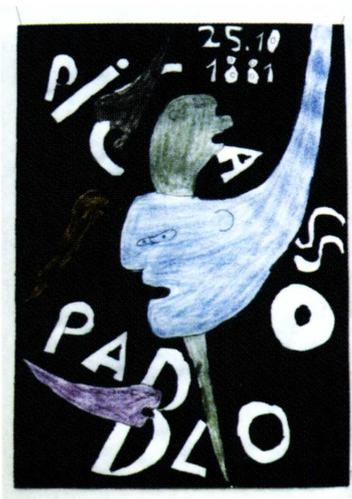
Kindsein heute...

...angesichts von Umweltzerstörung, Brutalität, Kriegen - Kindsein heute: mit Computerkriegsspielen, Waffenspielzeug und latentem Interesse an Heldentum - Gespräche über solche



Themen, Picassos Guernica und das Datum seines 111. Geburtstags waren Ausgangspunkt. Es sollten einzelne Bildelemente verwendet, verfremdet und gemeinsam mit den Ziffern des Geburtsdatums in eine eindringlich plakative Form gebracht werden. Wir erarbeiteten die elemen-

taren Grundlagen eines guten Plakates, die Verbindung von Bild und Schrift, die Beschränkung auf Wesentliches, den Zusammenhang zwischen Ganzem und Details durch Größendifferenzierung, Überschneidungen und bewußte Farbgebung. Kleine Ideenskizzen wurden auf A3 vergrößert und in Ölkreide, Deckfarbe oder Tusche ausgeführt. Voraussetzung war der Schriftunterricht des Vorjahres.



Friedl
Jenny
Winkler
Wambach
Luong
Aschauer
Feitzinger

Die Autorin
MARIA URBAN
unterrichtet am
BRG-Akademiestraße
in Salzburg.

SPRICH, ERINNERUNG, SPRICH!

Aufzeichnung eines Publikumsgespräches mit dem Linzer Künstler Fritz Fröhlich

Die Spannen zwischen all dem, was gegenwärtig in den Kunstszenen erscheint, ziehen nicht selten über die betagten Erfahrenen hinweg. Wer jedoch in der Nachzeit des ersten Weltkriegs an der Wiener Kunstakademie studiert hat, in der Nazizeit Soldat war, in den Endvierziger- und Fünfzigerjahren das Leben als Freischaffender gewagt hat und versucht hat, integer zu bleiben, der hat etwas, das Nachgeborenen der Auseinandersetzung wert sein könnte - gleich ob Ergebnisse gefallen oder nicht. Solches bewog Franz Haudum, dem kunstWerk seine Dokumentation eines Publikumsgespräches mit dem Maler Fritz Fröhlich zur Verfügung zu stellen. Er hat aus den Bänden ausgewählt und redigiert und er hat den Künstler bewogen, uns den Umschlag für diese Nummer zu gestalten. Das Gespräch mit Fritz Fröhlich führte Pater Gabriel Weinberger, der Als Abt des Stiftes Wilhering den Auftrag gab, die Fresken in der Stiftskirche zu restaurieren. Er hat das Fritz-Fröhlich-Museum im Stift errichtet, welches eine Spielart kirchlicher Rezeption von zeitgenössischer Kunst zeigt.

...Kirche gekommen, und vielleicht ist es uns Wilheringern ja nicht bewußt, daß unsere Stiftskirche international als die größte Leistung - "vielleicht" heißt das immer, "vielleicht" die glänzendste Leistung - des Rokoko gilt, daß dieser prunkvolle und glanzvolle Raum viel Staunen erregt.

Und nach der Restaurierung wurde vielfältig geschrieben, daß der Restaurator Professor Fröhlich diesem Raum wieder ein neues Leben eingehaucht hat.

Und dafür, Herr Professor, bin ich ihnen auch heute noch, zwanzig Jahre nach dieser Restaurierung, sehr, sehr dankbar und ich bin sehr glücklich, daß ich Sie für Wilhering gewinnen konnte.

Was denken Sie sich, wenn Sie Ihre eigenen Bilder später sehen?

Wie geht es Ihnen da, wenn Sie auf einmal Bilder sehen, die Sie vor zwanzig, dreißig Jahren oder die sie jetzt gemalt haben - alle Bilder sind ja hier in Wilhering entstanden -, was denken Sie sich da?

Ja, also die Sache ist höchst einfach, man denkt sich gar nichts, man wundert

sich nur, daß so etwas entstanden ist. Man versteht es nicht ganz, daß man der ist, der solche Dinge macht. Zunächst bin ich froh, daß meine Frau nicht komponiert, sonst könnte ich mein Malerzeug wegschmeißen. Also diesen Vorteil habe ich einmal.

Zum Zweiten möchte ich sagen, daß ich Ihnen ebenso dankbar war wie Sie vielleicht mir, als ich den Auftrag in Wilhering bekommen habe. Die Sache ist nämlich so, daß ich als Bildermaler verhungert wäre, und so habe ich eben darauf zurückgegriffen, was ich noch gekonnt habe, nämlich Fresken zu restaurieren, die andere Leute gemacht haben, wie der Kollege Altomonte. Nun ja, und so war ich also über den Auftrag aus diesem Grund allein schon glücklich, denn es ist ja klar, daß man dafür auch bezahlt bekommt, und nicht einmal schlecht.

Was nun das Objekt selbst anbelangt - die Wilheringer Kirche -, so hat mich diese tatsächlich fasziniert, weil sie doch sehr - man kann ruhig sagen - überladen ist. Es haben sich alle möglichen Künst-

ler dort herumgetummelt, sogar gegnerisch. Das hat sich auch herausgestellt im Lauf der Untersuchungen, daß der plastische Schmuck zum Teil von Leuten stammt, die sich gegenseitig gar nicht gemocht haben, sodaß also Diskrepanzen entstanden sind, die überbrückt wurden durch Altomonte, der ja auch an anderen Stellen des Kirchengebäudes gearbeitet hat. Kurz und gut, es ist ein sehr problematischer Auftrag gewesen und es war gar nicht einfach, sich zurechtzufinden, um dann allmählich auf die Substanz zu kommen, die ursprünglich da war.

Natürlich war auch das Denkmalamt eingeschaltet, wie bei solchen Gelegenheiten ja immer, und die haben ja Spezialisten, die mit allen möglichen Tinkturen, Mätzchen und Methoden versuchen, den alten Bestand festzulegen und zu sagen: So hat es ausgesehen.

Nun ist es aber so, daß im Jahr 1905, glaube ich, die letzte Restaurierung war. Das war bereits eine Zeit der fortschrittlichen Industrie und man hat alle möglichen Farben geliefert, die neuerdings so

haltbar waren, daß das Darunterliegende auch weg war, wenn man sie weg-gewaschen hat. Das ist natürlich kein Vorteil, aber es ist tatsächlich so, daß unter dieser Schicht nichts mehr zu finden war. Das bedeutet, daß diese großen Engelfiguren, die rundum oberhalb des Gesimses aufgestellt sind, effektiv nackt waren, weiße Gebilde. Da gab es natürlich wiederum Denkmal-Leute, die gesagt haben, sie sollten weiß sein. Das sind jene Leute, die in Bayern herumgegangen sind und sich Kirchen angesehen haben, in denen tatsächlich die Engelfiguren alle weiß sind. Aber ohne Zweifel waren sie bemalt, das hat man schon feststellen können.

Nun, es war eines der Hauptprobleme: daß man dem Engel die richtige Farbe "anzieht".

Denn: wo ist die richtige Farbe herzubekommen?

Ich sagte mir: die Medaillons oberhalb der beiden Engel, die links und rechts flankierend postiert sind, die müssen ja eine farbige Beziehung haben zueinander. Und von dort her sah ich mir die Farben einmal an und versuchte dann - anhand dieses Akkordes- die Farbe bei den Engeln festzustellen; und das ist mir dann auch wirklich gelungen.

Das ist ein Vorgang, der ganz primitiv ist, so ähnlich wie bei einem Klavierstimmer, der, sagen wir, das A anschlägt, dann kommt er natürlich mühelos auf den A-Dur Akkord oder sonstige Akkorde. Und so ist es also gelungen, nach und nach. Ich könnte jetzt hunderte Details aufzählen, die alle problematisch waren, aber auf eine ähnliche Weise zu lösen waren.

Und das muß ich auch sagen: der Auftraggeber hat mir die Sache so erleichtert, wie ich das überhaupt nie irgendwo erlebt habe. Ich habe hier alle Hilfsmittel gehabt, sogar warmes Wasser war oben, und ein Gastarbeiter aus Jugoslawien ...

...aber auch unser Stiftsmalermeister, der Herr Schwarzberger...

...der Herr Schwarzberger war sozusagen der "spiritus rector", er hat ja den

Ton angegeben und hat natürlich genau gewußt: Wilhering, das muß...

Hat er kommandiert?

Nein, hat er nie... kommandiert hat er nie, aber er hat natürlich aufgrund seiner langen Erfahrung vieles genau gewußt... er hat natürlich wesentliche Hilfe geleistet, insbesondere auch dann, wenn ich zum Beispiel bei einem Farbton im Zweifel war.

In der Grundemann-Kapelle wußte ich also tatsächlich nicht, was ich da tun soll. Abgesehen davon, daß die Kapelle mir nicht sonderlich gefallen hat, habe ich auch die Färbelung nicht original gefunden, so wie es dort war.

Darunter etwas festzustellen, war ebenso schwierig wie bei allen anderen solchen Feststellungen: man kann streiten, ob es so oder so war; zwar nicht gerade, ob es rot oder grün war, aber immerhin sind da differenzierte Töne, die nahe beisammen liegen und das ist nicht so einfach. Und da habe ich also mächtig gekämpft in dieser ersten Zeit, muß ich sagen, mit dem Ton in der Grundemann-Kapelle. Viel klarer sind mir die Dinge damals dann schon in der Kirche selbst gewesen. Nun ja, das war also Hilfe von Herrn Schwarzberger, dann hat mitgeholfen der Herr Aumaier ...

Zehn Leute und so weiter...

...und der - der Jakob ... der hat mir ja immer gesagt, er will auch gern Maler sein.

Also wie gesagt, Hilfsmittel hab ich noch und noch gehabt.

Insbesondere glücklich war ich über das warme Wasser und auch darüber, daß ich das Waschen nicht habe selber besorgen müssen, denn das habe ich ja früher oft machen müssen... und wenn man nun ein Fresko wäscht, können Sie sich ja vorstellen, rinnt der Dreck da in den Ärmel hinein und unten wieder hinaus, und das ist natürlich alles eher als ein angenehmes Bad.

Herr Professor, Sie malen durchwegs - das sieht man ja auch hier in unserem

Museum - durchwegs Menschenbilder

Ja

Immer eigentlich nur den Menschen. Warum denn?

Auch das ist verhältnismäßig leicht beantwortet: Das einzige privilegierte Wesen, das auf der Welt existiert, ist der Mensch! Denn er steht dem Universum gegenüber, kann es feststellen, weiß nicht, warum er da ist, hat sich auch nicht helfen können.

Wenn man mich vorher gefragt hätte, wäre ich nicht auf die Welt gekommen, aber man ist da und steht dem Rätsel Welt gegenüber. Und dieses Rätsel verstärkt sich immer mehr, je höher das Wesen ist; und der Mensch - obwohl er ein Mörder sein kann, wie wir wissen und wie wir es wieder sehen - ist dennoch ein privilegiertes Wesen, denn er steht dem Rätsel gegenüber.

Diese Konfrontation bewegt den echten Künstler immer, solange er lebt und aus dieser Spannung heraus entsteht jede Kunst, meiner Meinung nach. Und so bin ich eben nicht auf den Hund, sondern auf den Menschen gekommen.

Herr Professor: aber - in allen Kirchen und auch in unserer Kirche - sind ja auch alle Bilder Bilder von Menschen, Bilder von Heiligen...

Ja.

Nun kann man sich aber schwer vorstellen, daß Ihre Bilder sozusagen Bilder von Heiligen wären.

Das kann ich mir auch nicht vorstellen.

Aber glauben Sie ... oder wollen Sie uns allen sagen ... daß wir eigentlich im Innern so scheußlich, so entsetzlich sind?

Oder daß Sie uns alle, uns Menschen, so sehen, wie sie in Ihren Bildern dargestellt sind?

Wollen Sie uns einen Spiegel vorhalten?

Die Frage ist nur, ob das ein guter

Spiegel ist oder ob das solche wie in diesen Spiegelkabinetten sind, wo alles ein bisserl verbogen ist und dann wirkt es sehr grauslich...

Ja, die Sache ist so, daß ich ja nicht von Haus aus radikal die Verzerrungen in meine Bilder gelegt habe, sondern daß sich das erst im Lauf der Zeit entwickelt hat. Bedenken Sie: ich bin 1937 von der Akademie gekommen und habe eine Zeit lang malen dürfen, und dann mußte ich - mußte ich! - zur deutschen Wehrmacht, ich "wurde zu den Fahnen ge-eilt", ...

Haben Sie geschossen?

Ja, natürlich haben wir auch geschossen. Ich war bei der Flak, aber die trifft ja nichts... Nur war ich äußerst ungern Soldat und mußte es leider 5 Jahre sein.

In diesen 5 Jahren bin ich mit keinem Strich zu einer Arbeit gekommen. Das heißt aber, daß ich mich im Laufe dieser 5 Jahre natürlich verändert habe. Erst recht, weil ich ja die Greuel des Krieges mitangesehen habe, und daß der Mensch keineswegs dieses Wesen war, von dem ich erwartet hatte, daß er im Durchschnitt doch ein guter Mensch sei. Das konnte ich nach dem Krieg mit bestem Willen nicht feststellen.

Und auch dann, nach dem Krieg war es so, daß diese Hamsterei, die da losgegangen ist, und der Kampf ums tägliche Brot eben die Schattenseiten des Menschen gezeigt hat. Aber das hätte noch immer nicht ausgereicht, um eine wirkliche Destruktion des Menschenbildes hervorzurufen. Da hat die moderne Malerei, die ich zum ersten Mal 1952 in München sah, natürlich Wunder gewirkt.

Daß es das gab und daß es diesen Ausdruck für die Zeit gab, das war mir völlig neu, aber für mich war es überzeu-

gend und ich begann, mich mit der Sache auseinanderzusetzen und im Zuge dieser Auseinandersetzung, die man ja heute noch sieht, entwickelte ich meine Art zu malen. Wer sich mit bildender Kunst beschäftigt, der sieht ganz genau, wo Picasso auftaucht - und ich kann ihnen verraten, daß ich da gar nicht langweilig bin, wenn ich irgendwo etwas Gescheites, ein großes Vorbild sehe, dann benütze ich dieses Vorbild. Ich benütze ebenso Konrad Witz, der in längst vergangener Zeit gelebt hat. Oder wenn ich etwa bei

ist ja ein Lernvorgang, der sich über das ganze Leben erstreckt. Ich bin ja kein schöpferisches Genie, sondern eben ein Maler, und als solcher fühle ich mich verpflichtet, das Beste zu geben, und da muß man lernen. Was man nicht in die Wiege gelegt bekommt, das muß man erarbeiten - und das mache ich.

Einmal haben Sie gesagt, manche Bilder entstehen aus sich selbst.

Ja, das ist ein Vorgang, der mich wirklich immer wieder fasziniert. Und



Mondrian Nuancen sehe, die so differenziert sind, daß ich völlig weg bin, dann zögere ich nicht, in meinem eigenen Werk anzustreben, daß ebenfalls ein Akkord rein in der Farbe wird und so weiter. Das

zwar stehe ich auf dem Standpunkt - das ist mein persönlicher Standpunkt, den ich auch belegen kann, glaube ich, hoffe ich -, daß ein Bild geordnet sein muß in seinen Elementen.

Die ganz neue Musik, die mag ich nicht, wie ich offen sage, weil ich nichts mehr höre. Ich höre da nur ein Chaos von Kieksern, einmal oben, einmal unten und ich finde keinen Zusammenhang. Ich brauche also tatsächlich eine Ordnung, die ich höre oder die ich sehe. In der Musik erlaube ich mir kein Urteil, aber ich habe nichts davon, ich kann nicht zuhören....

In der Malerei, da bin ich ein Stockkonservativer: ich bin der Meinung, daß das Bild geordnet sein muß.

Warum?

Der Mensch selbst projiziert sich ja im Bild, er ist geordnet, er hat eine Vertikale und eine Horizontale. Wenn Sie die Arme ausbreiten, sehen Sie diese Kreuzform immer wieder. In jedem Bild ist das die Ordnung, auf der der Aufbau des gesamten Bildes aufgrund der Gewichtsverteilungen basiert. Sie können das ja selbst ausprobieren. Wenn Sie ein leeres Blatt nehmen und machen auf der oberen Seite einen Klecks, dann haben Sie das Gefühl, Sie müssen unten auch noch einen machen.

Das tun sogar kleine Kinder, nur manche Geistesranke nicht, wenn sie dieses System verloren haben. Daher behaupte ich auch, daß die Kunst der Geistesranke nur ab und zu Kunst genannt werden darf, wenn dieser Mensch in seinem gesunden Leben schon Künstler war, dann ist das etwas ganz anderes, oder wenn er erst geweckt wurde durch irgendwelche Experimente.

...ein Bild entsteht aus sich selbst...

Wenn Sie mir zugehört haben, haben Sie soeben gehört, daß ich der Meinung bin, die Kunst, also das Bild muß eine gewisse Ordnung haben. Jetzt verlangt das Bild, daß ich die Ordnung herstelle. Wenn ich ein paar Linien gemacht habe, die eine Figur ergeben, aber die Figur ist ganz am Rand, so verlangt das Bild, daß ich daneben eine Entsprechung setze, daß also die Elemente, die ein Bild aufbauen, gesetzt werden. Das ist der Vorgang, wo ich sage: Das Bild organisiert sich selbst,

wenn man aufmerksam ein Bild anschaut. Manchmal sitze ich eine halbe Stunde vor dem begonnenen Ding und schaue es an und das Bild fordert noch immer etwas.

Ich habe ein Bild - es hängt nicht hier - da hat irgendwo irgend etwas gefehlt und ich bin die längste Zeit nicht dahinter gekommen, wo. Meistens ist es so, daß am nächsten Tag alles sonnenklar ist und es springt einen direkt an. Dann spring ich auch auf, mache die paar Dinger noch dazu, dann ist das Bild vollständig und fertig. Also das Bild organisiert sich bis zu einem gewissen Grad tatsächlich selbst.

Herr Professor, es sind natürlich viele, es sind sicher hunderte, die von Ihren Bildern fasziniert sind.

Es gibt aber unzählige Menschen, die mit Ihren Bildern auch beim besten Willen nichts anfangen können.

Woran, glauben Sie, liegt das?

Ist es möglich, dahinter zu kommen? Gibt es eine Schule des Sehens?

Der Mensch, dem Ihre Bilder nicht gefallen, ist der in Ihren Augen dumm oder ungebildet?

Oder würden Sie sagen: "Komm, ich erkläre Dir meine Bilder, ich führe dich hin"?

Oder gibt es das nicht?

Das ist eine sehr diffizile Frage. Es gibt Weltanschauungen, die darauf schwören, daß jeder Mensch eine tabula rasa, ein weißer Fleck ist, den man zu allem hinführen kann, und es käme nur auf die richtige Erziehung und die richtige Umgebung an, man könne aus jedem Menschen einen Einstein machen.

Ich bin der Meinung, daß das nicht der Fall ist, sondern daß die Menschen differenziert sind. Wenn heute ein Chirurg zu mir sagt: "Kommen Sie und operieren Sie, mich freut es heute nicht", würde ich sagen: "Nein, das laß ich bleiben".

Aufgrund einer bestimmten Konstitution, die der Mensch mitbringt, ist er prädestiniert, oder: die Konstitution ermöglicht ihm, einen bestimmten Beruf zu ergreifen.

Ich glaube also nicht, daß man jemandem, der ungeeignet ist, oder der von sich aus schon weiß, daß er mit Farben, Pinseln und so weiter überhaupt nichts anfangen kann, daß man den hinführen kann.

Wohl aber kann ich mir vorstellen, daß eine Erziehung möglich ist. Ich selbst kann mich noch erinnern: als ich als Bub zum ersten Mal ein Quartett gehört habe, habe ich mir gedacht: "Die Kerle kommen ja immer draus! Das ist ja ein Wunder, daß die alle wieder gleichzeitig aufhören."

Und so ist es: daß man zur Kunst erziehen kann. Man kann aufmerksam machen, worauf es ankommt. Man kann allmählich Farbgefühl erzeugen, u.s.w. Und eines Tages ist er dann so weit, daß er Gefallen findet an der Sache. Das ist die Aufgabe eines Kunsterziehers und diese Aufgabe ist meiner Meinung nach eine sehr wesentliche, eine wichtige Aufgabe, nur muß man sie erfüllen.

Man kann sich's als Lehrer leicht machen in der Kunsterziehung, indem man den Kindern eben die Sache überläßt und sagt: "Macht's, was ihr wollt, wird schon recht werden", dann schreibt man "Sehr gut" oder "Gut" drunter und der Fall ist erledigt.

Ich kenne das ja selber:

Nachdem die Eltern und alle sagen, daß Malersein ein Blödsinn sei, macht man also das Lehramt... Aber ich war ein so schlechter Lehrer, - das habe ich bald eingesehen -, daß ich das bleiben ließ. Das Unvermögen eines Lehrers zeigt sich ja dann sofort, wenn er keinen Kontakt findet zu den Schülern, wenn er "doziert", wenn er etwas "erzählt", wenn er so redet, wie ich hier die ganze Zeit. Das ist ganz verkehrt.

Herr Professor, ganz zuletzt frage ich Sie um Ihre Meinung:

Braucht man Bilder? Ist es unanständig, wenn jemand sagt: "Mir geben Bilder nichts, ich lebe ohne Bilder", oder glauben Sie, daß es zum anständigen Menschen dazugehört, daß er sozusagen eine Beziehung zur Kunst hat.

Welche Funktion, glauben Sie, hat die Kunst in der Gesellschaft? Brauchen

wir die Kunst? Wir brauchen einen Kühlschrank und einen Fernseher und Elektrizität, aber: brauchen wir Kunst?

Nein

Nicht?

Wozu ist sie dann da?

Weil wir sie brauchen!

Die Geschichte ist eben so: manche brauchen sie, manche brauchen sie nicht. Manche sagen: Das Bier schmeckt mir nicht, ich trinke lieber Wein. Soll er Wein trinken! Warum nicht?!

Es ist ja nicht unbedingt lebensnotwendig, wie Sie richtig sagen, daß man unbedingt Bilder anschauen muß. Das hat mit gescheit oder dumm so gut wie gar nichts zu tun, sondern es ist eine spezifische Ausrichtung.

Meine Frau könnte nicht leben ohne Musik, ohne Bilder auch nicht, gottseidank. Aber das habe ihr nicht ich anerzogen, das hat sie von Haus aus schon gehabt.

So brauchen eben manche Menschen unbedingt die Kunst, weil sie eine Lebenshilfe darstellt. Ich habe ja das Beispiel der Musik nicht umsonst erwähnt, denn bei der Musik geht es ja sehr vielen Leuten so, viel mehr als bei der bildenden Kunst.

Aber denken Sie bei Kunst, auch bildender Kunst - denken Sie, Sie stehen in Colmar und schauen den Grünewald an und Sie wissen nach einiger Zeit überhaupt nicht mehr, daß Sie dort stehen, weil die Sache derart faszinierend ist und eine solche Ausstrahlung hat, daß Sie gefangen genommen werden, daß das Leben auf einmal eine höhere Ebene zeigt.

Es ist tatsächlich so, daß durch die Kunst solche Erfahrungen gemacht werden: Wenn sie wirkliche Kunst ist.

Das ist ja sehr unterschiedlich. Wenn ich mich an viele Erscheinungen der Neuzeit erinnere, so wüßte ich nicht zu sagen, auf welche Weise man da in eine höhere Ebene geraten könnte.

Aber bei großer Kunst, und auch großer Kunst unseres Jahrhunderts, (die moderne Kunst hat durchaus solche Qualitäten, daß sie solche Erlebnisse vermit-

eln kann) gibt es das - und dann ist es eine Lebenshilfe, genau so wie letzten Endes die Religion eine Lebenshilfe ist.

Oft reicht ja schon nur das ablaufende Ritual, das den Menschen wieder aufrichtet in seinem Innern und nicht verzweifeln läßt an dieser elenden Welt. Und in der Kunst ist es so: wenn es sich wirklich um Kunst handelt, so ist auch das eine Lebenshilfe, und ich glaube, daß man aus diesem Grund den Künstler nicht verdammen soll.

Wenn wir durch die Ausstellung gehen in der Fröhlich-Sammlung, wo mehr als dreihundert Bilder von Professor Fröhlich hängen, dann würden wir dort viele Themen, die er uns hier erzählt hat, die ihn bewegen, im Bild dargestellt ebenfalls sehen: Krieg und Frieden, Bösartigkeit, Verzweiflung, Haß, Spott.

Nur eines haben Sie bisher nicht erwähnt: Sie haben sehr viele Clowns gezeichnet, Zirkusfiguren. Machen Sie sich da lustig über die Menschen, über die Welt, oder was bedeutet der Clown?

Nein, lustig mache ich mich nie.

Der Clown hilft uns auch, weil er uns kopiert und weil er uns nahelegt, die Dinge nicht allzu ernst zu nehmen und lieber zu lachen als zu weinen. Das ist mir ein durchaus sympathischer Zug am Clown.

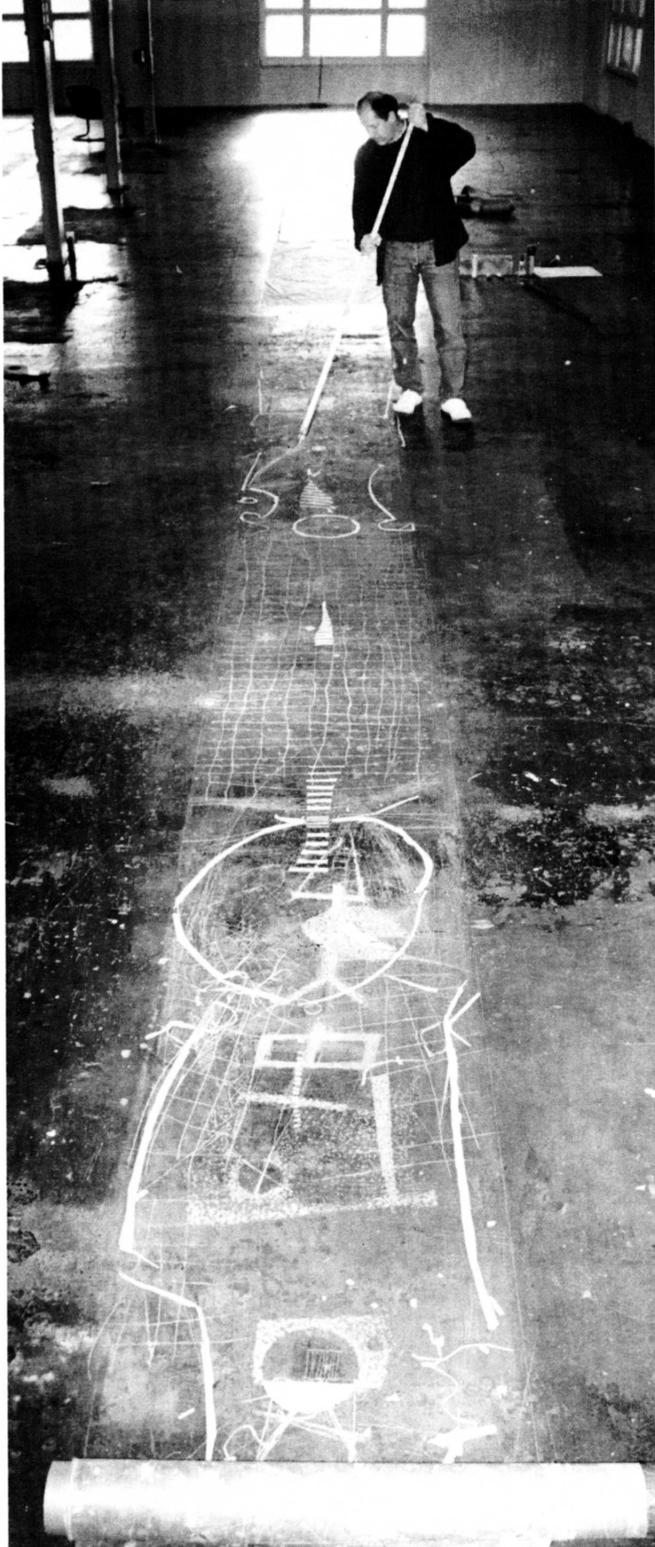
Aber ich identifiziere mich nicht mit dem Clown, weil ich gar nicht die Begabung zum Clown habe. Ich schätze den Clown so hoch, daß ich glaube, man muß dafür eine echte Begabung haben, sonst wird nichts draus, sondern nur Peinlichkeit.

Ein schlechter Clown erzeugt peinliche Stimmungen. Nur ein echter Clown, der einen mitreißt und dem man glaubt, der ist was - das ist wie in der Kunst, also das ist auch eine Kunst. Aber allzu viele Clowns... nur ein einziges Bild ist in der Sammlung mit einem Clown.

Aber Sie unterliegen genau der Faszination wie die meisten Menschen: "Ah, der Fröhlich, das ist der, der so viel Clowns macht!"

Gar nicht wahr! Gemessen am Gesamt-Oeuvre ist das ein Minimum.

Franz Haudum, Mag.art, studierte an der Akademie der Bildenden Künste in Wien bei Josef Mikl und lehrt am Petrinum in Linz BE und WET. Er hat mehrere Ausstellungen zur Regional- und Alltagskultur organisiert und gestaltet und publiziert über die Schwarzenberger Glashütten.



KUNST UND LERNEN IN DER FABRIK

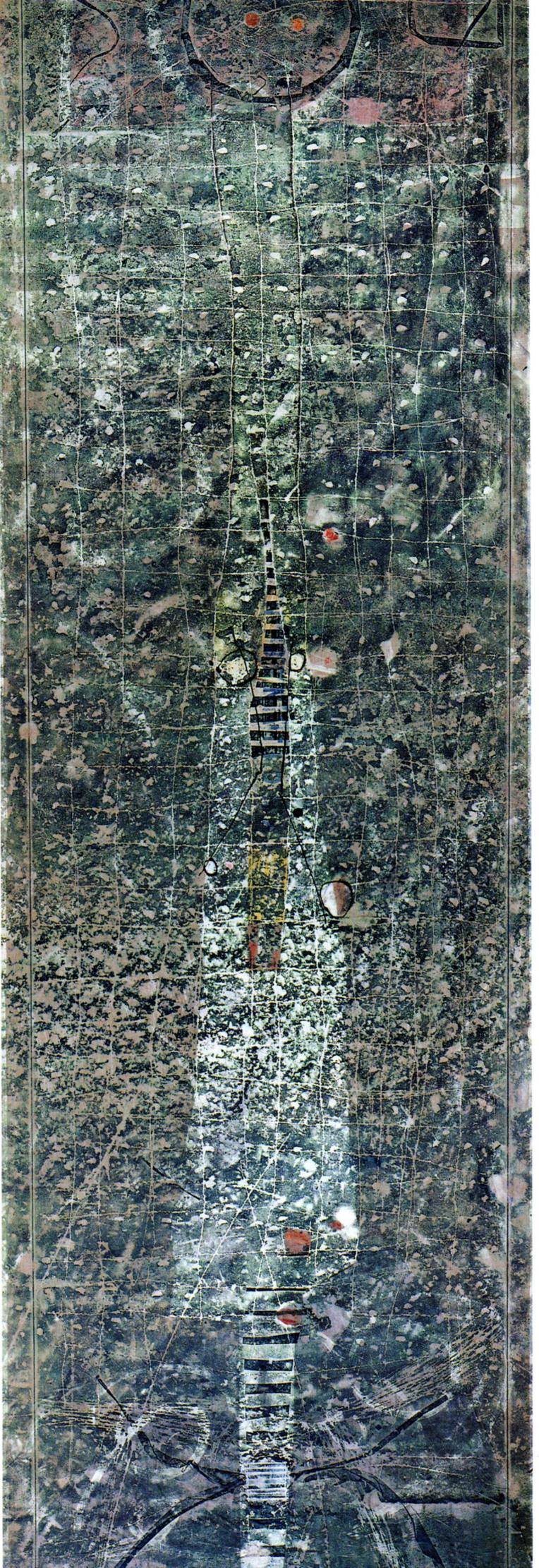
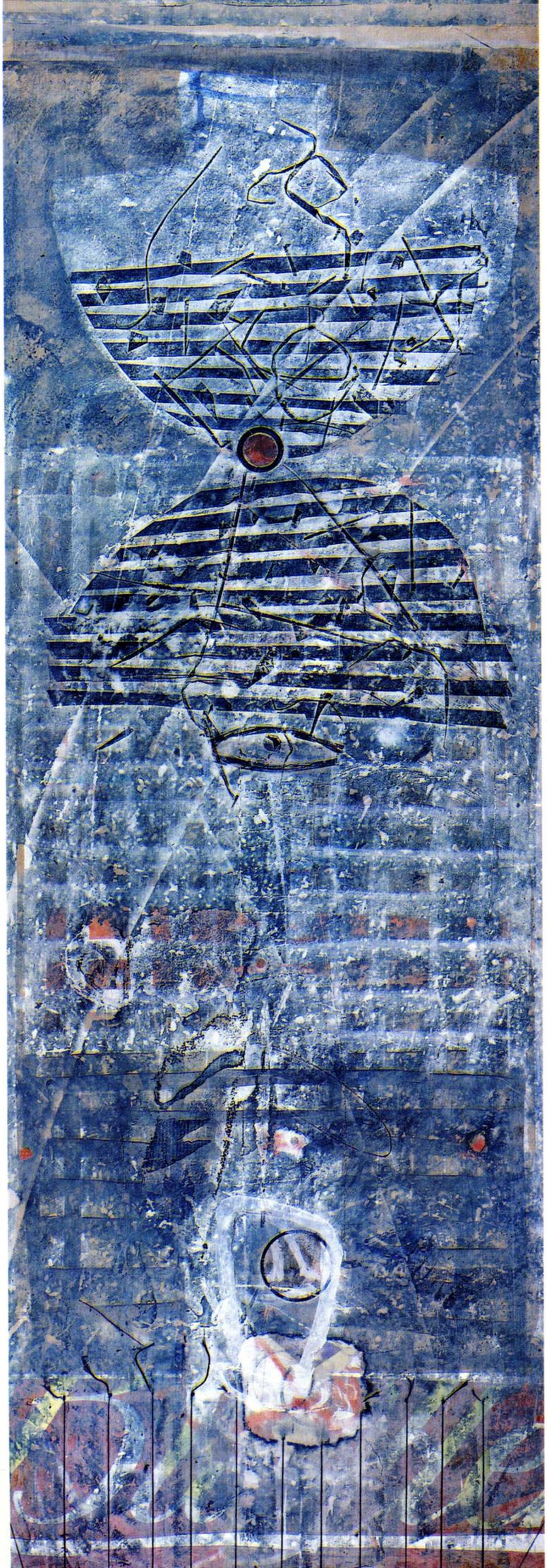
PA-StudentInnen, SchülerInnen einer Übungshauptschule und einer BA für Kindergartenpädagogik lernten miteinander im Rahmen eines großangelegten Projektes.

Erfinder und Leiter war Herbert Fritsch - Künstler und Professor für BE an der Pädagogischen Akademie in Feldkirch. Er vernetzte Inhaltsbereiche und brachte dabei seine eigene künstlerische Arbeit - Rauminstallationen und Spurenbilder - ein.

Mit seinen Fachkollegen Johannes Hertnagel, Georg Vith und Traugott Zech ermöglichte er es Lernenden unterschiedlichen Alters, über Kunst, Architektur und Umraum zu kommunizieren.

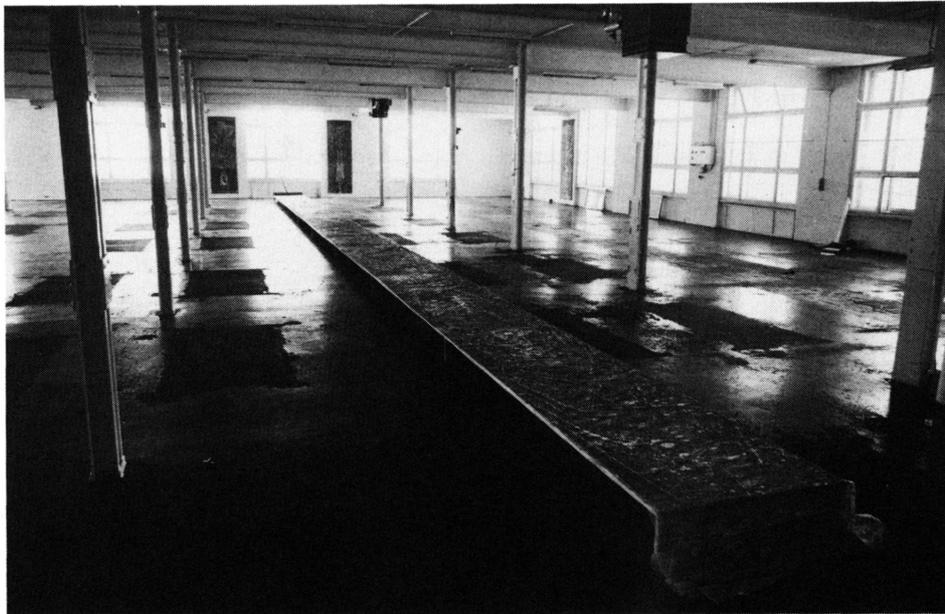
Das Miteinander brachte mehr als getrenntes Arbeiten. Im Zentrum stand Bilden und Gestalten.





links:
„Spurenbild Nr. I
und II“ -
mehrfarbige
Frottage auf
Papier, über
Collage auf
Karton;
275/95/5 cm

rechts:
Rauminstallation
im „Atelier 11“ -
Papierband 29 m
und drei
Spurenbilder



Kunst in der Fabrik - kurze Worte für viele Möglichkeiten: 1992 wurde auf Initiative der Galeristin Waltraud Matt in einem der Säle der alten Weberei Spoerry im Fürstentum Liechtenstein (Nähe Vaduz) das „Atelier 11“ eröffnet. Dieses Atelier wird von der Trägerstiftung „Aterrana“ jeweils für etwa einen Monat an Künstler aus dem Ausland und der Region (Bodenseeraum) vergeben. Es bietet Arbeitsmöglichkeiten auf immerhin 750 m² Fläche. Eine gewaltige Herausforderung für jeden Künstler, sofern er diese riesige Fabrikshalle nicht nur als überdimensionales Atelier nützen will. Die Absicht von Herbert Fritsch war es, die Halle nicht nur als Arbeitsstätte mit erweitertem Platzangebot zu betrachten, sondern den Raum selbst und besonders den Boden in den Mittelpunkt seiner Arbeit zu stellen. Vor allem die auf dem ockerfarbenen Holzzementboden vorhandenen Spuren - Einkerbungen, Kratzer, Geh- und Schleifspuren, Abdrücke von Maschinen - sollten der Ausgangspunkt für neue Ideen werden. Herbert Fritsch beschäftigt sich schon lange mit Zeichen und Symbolen. Einerseits sind es Zeichen und Spuren, die die Menschen absichtlich hinterlassen. Das Spektrum ist

Spurenbilder

breit und reicht von Einkerbungen in Bäumen und Bänken bis hin zu vorge-schichtlichen Felsritzzeichnungen. Daneben gibt es eine Fülle nicht intentional gesetzter Zeichen. Der Fußboden der alten Weberei ist ein Eldorado solcher Spuren. Bei oberflächlicher Betrachtung sieht man ein Gewirr von Linien, Einkerbungen, Löchern, Geh- und Schleifspuren. Mit Ausnahme der schwarzen Vierecke, die die ehemaligen öligen Maschinenstandorte markieren, erscheint alles wie zufällig. Wenn man aber, wie Herbert Fritsch, all diesen Spuren folgt, sie betrachtet und durch Betasten „begreift“, wird man von selbst die Ansicht der „Zufälligkeit der Zeichen“ revidieren. So wie das in den Baumstamm eingeritzte Herz einiges über den Gemütszustand des Schnitzers verrät, so manifestiert sich in den mit Einkerbungen übersäten Fußboden die Anwesenheit und Tätigkeit vieler Menschen - ganze Arbeitsleben tun sich auf.

Es ist nicht nur der optische Reiz, der zwar ohne Absicht, nicht aber durch Zufall entstandenen Spuren, der für Herbert

Fritsch Anregung und Aufforderung zu „Neuem“ ist. Ebenso von Bedeutung ist die Gesetzmäßigkeit dieser Zeichen, die durch die einzelnen Arbeitsabläufe, Geh- und Transportwege und durch die Positionierung der Maschinen bedingt ist und dadurch bestimmte Muster ergibt. Fritsch hat mit Motorsäge, Meißel, Stichel und anderen selbst angefertigten Werkzeugen den Boden bearbeitet, sodaß neue Spuren entstanden sind. Altes wurde mit Neuem verbunden und durch Frottage-technik in mehreren Farben auf hauchdünnes Japanpapier vom Boden abgenommen. Das Ergebnis ist ein 29 m langes und 1 m breites Papierband, das die Halle von vorne bis hinten durchmißt - *eine unübersehbare neue Spur.*

Parallel dazu entstanden auch mehrere großformatige Bilder. Frottagen von bis zu 3 m langen Bodenabschnitten wurden auf bemalte und mit Collagen versehene Kartonplatten gespannt (siehe Abb.). Die Transparenz des Papiers, die verhaltene Farbigkeit der Bodenstrukturen und die neu hinzukommenden collagierten Zeichen geben den Bildern eine in den Bildraum führende Tiefe. Die gesamte Arbeit in der Fabrik wurde im Buch „Spurenbilder“ dokumentiert.

Kunst und Schule

Herbert Fritsch

Kunst und Schule? Die Kinder sollen sich auch ab und zu entspannen können, oft entstehen recht hübsche „Werke“, aber vor allem ist wichtig, daß die SchülerInnen den schulischen Anforderungen in Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik gerecht werden.

Diese Meinung charakterisiert die Denkweise vieler Eltern und Lehrer. Der Kunstunterricht in der Schule wird zur angenehmen, aber doch völligen Nebensächlichkeits degradiert. Die Eltern haben Angst, daß ihre Kinder in einer beinahe ausschließlich von wirtschaftlichen Überlegungen dominierten Welt nicht bestehen können, wenn sie sich nicht ganz auf die „notwendigen und nützlichen“ Inhalte der Schulbildung konzentrieren. Diese Polarisierung, die die Unterrichtsgegenstände von vornherein in „wichtige“ und „unwichtige“ einteilt, ist unverständlich. Niemand bestreitet z. B. die Bedeutung von Mathematik und auch die Kreativität wird allgemein als sehr wichtige Eigenschaft angesehen.

Für viele Erwachsene ist die Ausbildung ihrer eigenen kreativen Fähigkeiten von großer Bedeutung (die Vielzahl der Kursangebote in der Erwachsenenbildung belegt das eindeutig). Außerdem wird eigenständiges kreatives Handeln im Berufsleben geschätzt. Für unsere Kinder soll Entwicklung der Kreativität - Beschäftigung mit Kunst - unnötiger Luxus sein?

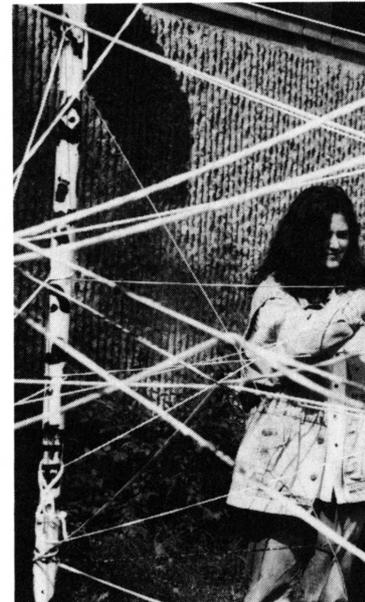
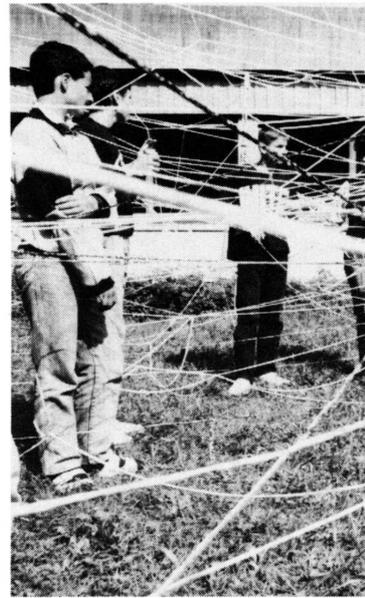
In einer Zeit, in der individuelle Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit bei den meisten Menschen einen extrem hohen Stellenwert einnimmt und gleichzeitig die Öffnung und Aufgeschlossenheit allem Fremden und Andersartigen gegenüber gefordert wird, wäre es vernünftig, auch in der Schule mehr als bisher den Boden dafür zu bereiten. Gerade der Unterricht in Bildnerischer Erziehung bietet den Kindern die Möglichkeit, sich mit „Ungewöhnlichem“ vertraut zu machen. Die Beschäftigung - die gedankliche Aus-

einandersetzung mit Kunst (Kultur), besonders mit der Kunst des 20. Jhdts. soll wegführen von der spontanen, oft starren Einteilung in „gut“ und „schlecht“ und hinführen zur Erweiterung der eigenen Sichtweise, zum Erkennen und Schätzen scheinbar unwesentlicher Dinge. Die Bereitschaft und der Wille zur Offenheit gegenüber *allen* Ein-drücken wird gefördert.

Es ist notwendig, den Rahmen des Regelunterrichts, die Schule und die gewohnten Räumlichkeiten zu verlassen. Das gemeinsame Erleben soll im Mittelpunkt stehen und nicht durch schulorganisatorische Maßnahmen eingeschränkt werden. Wesentlich für die Motivation zur Öffnung gegenüber „Neuem“ ist u. a. der direkte Kontakt der Schüler mit Künstlern in den Ateliers. Hier bietet sich die Gelegenheit, das Entstehen einer Arbeit unmittelbar zu beobachten, vielleicht sogar in den Werdegang integriert zu werden. Die Kommunikation, die sich dabei zwischen Künstler und Schülern entwickelt, ist ein wichtiger Faktor auf dem Weg zur eigenen Meinungsbildung.

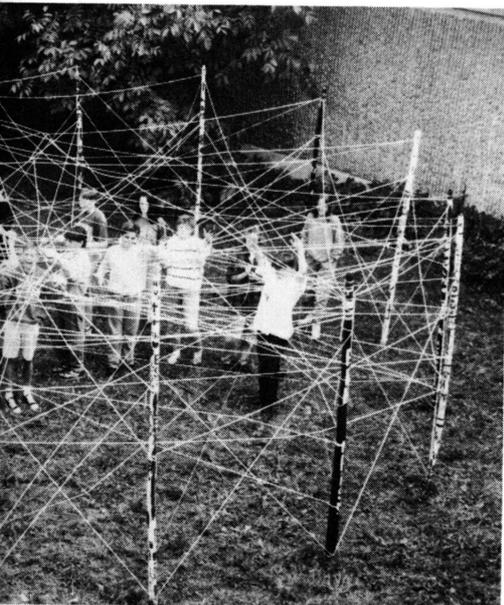
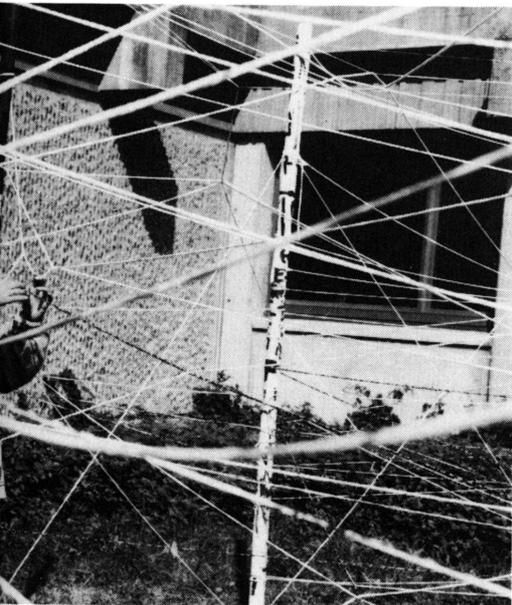
Auch für die eigenständigen Versuche der Schüler sollten flexible Verhältnisse geschaffen werden. Die Zusammenfassung einzelner Wochenstunden zu Projekttagen bzw. -wochen läßt ein Arbeitsklima fern vom Zwang des Schulalltags entstehen und ist eine gute Voraussetzung zur freien Entfaltung. Die Abkehr von herkömmlichen Inhalten, Formaten, Materialien und Techniken fördern das spontane Erleben - ein absolutes „Muß“ im zeitgemäßen Kunstunterricht.

Herbert Fritsch, *1945, lebt in Feldkirch; Studium an der Akademie der Bildenden Künste in Wien bei Melcher und Köb mit abschließendem Diplom; Ausstellungen im In- und Ausland; unterrichtet an der PA-Feldkirch BE.



Objekt Fadenwelt

Johannes Hertnagel



Für vierzig SchülerInnen der achten Schulstufe unserer Übungshauptschule waren die „Spurenbilder“ von Herbert Fritsch Anregung, das Objekt „FADENWELT“ zu errichten. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Beginn der Industrialisierung im Geschichtsunterricht war vorangegangen. Aktuelle Ereignisse aus den Textilindustrien Vorarlbergs und Liechtensteins ergänzten und forcierten die thematische Partizipation der SchülerInnen.

Meinen SchülerInnen gelang es, Gegenwärtiges und Historisches der textilen Arbeitswelt zusammenzusehen und sich ein historisches Grundverständnis anzueignen. Durch die Objektgestaltung bekamen sie rasch Beziehung zu den „Spurenbildern“ und zur alten Fabrik. Diese wurde für uns zu einer ganz besonderen Stätte.

So ist nun unser Objekt „FADENWELT“ zwischen Raum und Zeit angesiedelt, dokumentiert Verbindungen, Spannungen, Überschneidungen, Höhen und Tiefen in allen Facetten menschlichen Seins. Es soll sowohl als historisches, soziales und symbolisches Dokument unmittelbarer Realismus sein, es soll uns aber auch unsere unmittelbare Existenz mit all ihren Ängsten und Nöten, Bindungen und Lösungen, visualisieren.

Schwarz und Weiß, Gut und Böse, Licht und Schatten, äußerer Ring, Begrenzung, aber trotz allem offen nach allen Seiten. Symbole der im Schichtbetrieb arbeitenden Menschen zieren diese Begrenzung, hinterlassen Spuren, bilden sich ab, erhalten und konservieren.

Dazwischengespannt die Beziehungsebenen der arbeitenden Existenzen, vielschichtig, komplex, verworren, unheimlich, gefangennehmend, verletzlich, ein Netz der Gefühle und Leiden, der Leidenschaft und Abstumpfung. Bedingungslose Industrialisierung und soziales Elend damals, wirtschaftliche Regression und

Arbeitslosigkeit heute, somit erkennen wir an unserer „FADENWELT“ drastische Symbolik.

Das Damals lebt in seiner gegenwärtigen Gültigkeit. Bedingungsloser Realismus treibt die Menschen in die „FADENWELT“, dem unmittelbaren Existieren Tribut zollend. Ihre Herzen sind gefangen, aneinandergekettet, verknotet, durchwebte Schicksale über die Jahrhunderte hinweg, beschnitten in ihren Freiheiten und Sehnsüchten, betrogen um ihre Seelen und um ihre Kinder. Tagaus, tagein existieren sie im Kommen und Gehen, im Binden und Lösen, im Licht und im Schatten, im Lachen und im Weinen, im Erfüllen ihrer Pflichten und Schichten, im Auf und Ab, im Hin und Her, jahraus, jahrein. Die Fadenwelt ernährt, zehrt und lehrt die in sie gewobenen Frauen und Männer, sie kerbt sich in ihre Antlitze, hinterläßt unauslöschliche Spuren bedingungslosen Daseins. Sie läßt Profile erzählen, von Freud und Leid, von Brot und Not. Die „FADENWELT“ nimmt gefangen und entläßt, sie denkt und lenkt, sie spinnt und webt, sie strickt und stickt, sie läßt nie mehr los. Einmal eingeflochten, gibt es kein Entrinnen bis zum Ende, ausgeliefert, abgestumpft, taub, und doch: Ohne „FADENWELT“ sind wir dennoch verloren!

Von Zeit zu Zeit verirrt sich ein heller Sonnenstrahl in die „FADENWELT“, erhellt für Zeitbruchteile die Dunkelheit, sich spiegelnd im Widerschein tausender Staubpartikel. So soll unsere „FADENWELT“, über das Unterrichtsprojekt hinaus, eine intensive Auseinandersetzung mit existentiellen Realitäten, von damals wie von heute, dokumentieren.

Der Autor ist Absolvent der Fachschule für Weberei/Spinnerei, sowie der BVA für Textilindustrie in Dornbirn. Er unterrichtet an der Übungshauptschule der PA Feldkirch

Kindergartenpädagogen...

Textile Rauminstallationen ...

Auf Grund meiner Zusammenarbeit mit Herbert Fritsch an der Pädagogischen Akademie wurde es für Schülerinnen der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Feldkirch möglich, mit aktueller Kunst in Kontakt zu treten. Er lud die 4.b - Klasse zu einem Besuch im „Atelier 11“ ein und bot mir gleichzeitig an, mit den Schülerinnen dort zu arbeiten.

Zum Konzept

Durch den Raum und dessen frühere Funktion als Weberei waren Materialwahl und Arbeitsweise relativ klar gegeben: Garn, das früher hier verarbeitet worden war, sollte verspannt und verwoben werden. Als zweites boten sich die vielen Säulen als Ausgangspunkte für die Weberei an. Es war beabsichtigt, um vier im Rechteck stehende Säulen herum Fäden zu spannen beziehungsweise zwischen vier anderen Säulen ein Netz in Kopfhöhe zu weben.

Die Aktion war auf einen Tag beschränkt. Geplant waren weiters die Mitnahme des Materials von Feldkirch aus, die Benützung der öffentlichen Verkehrsmittel und das Hinterlassen des Raumes so, wie er angetroffen wurde.

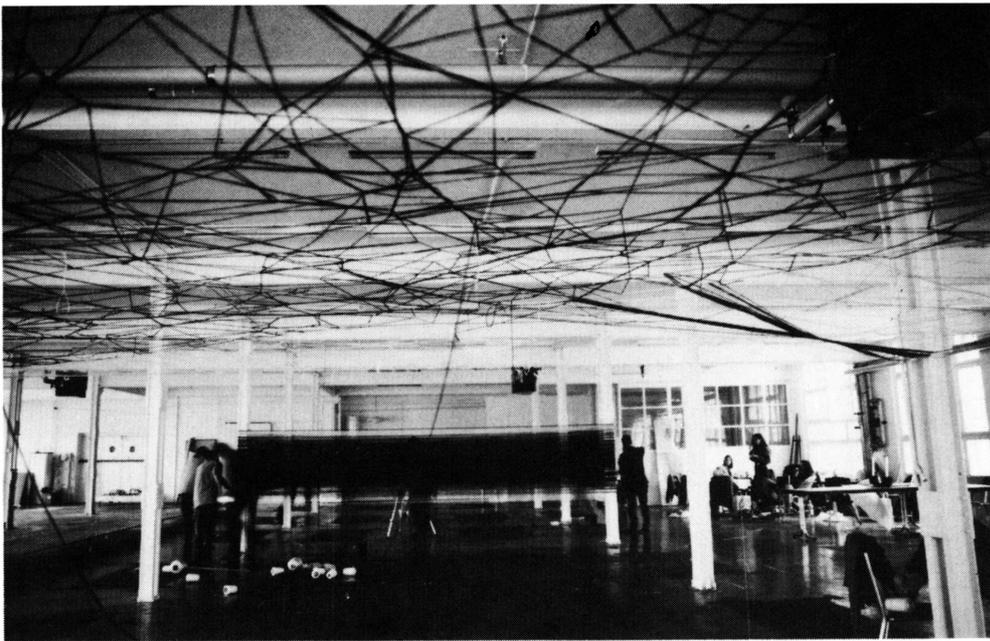
Eindrücke beim Arbeiten

Das Umspannen der Säulen gestaltet sich problemlos. Die Schülerinnen erfinden Spannhilfen, sie stecken Stäbe durch die Garnrollen, geben oft mehrere Rollen gleichzeitig darauf, organisieren das Herumgehen. Man spürt eine gewisse Monotonie bei der Arbeit, man denkt nicht an die vielen zurückgelegten Meter (ca. 40 km!), man wird müde, denn das Halten der Rollen ist sehr anstrengend. „... mein Rücken ist naß, die Arme und Schultern tun weh, ich habe einen heißen Kopf. Aber es macht Spaß, ich laufe weiter, ... rrrrrrr... monoton..., immer die vier gleichen Säulen ...“ (Agnes).

Die Gruppe bei den anderen vier Säulen webt ein Netz in Kopfhöhe. hier gestaltet sich die Organisation schwieriger, denn das ständige Arbeiten über Kopf ist mühsam und man muß sich öfters abwechseln. Manche weben einen Teil des Netzes dichter. Sogar eine Wickelmaschine wird erfunden, um Knäuel herzustellen. „... ausruhen, wenn es nicht mehr ging ...“ (Saadet)

Kunstaberachtung

Nach Abschluß der Aktion erläuterte Herbert Fritsch den SchülerInnen die Geschichte des Raumes, das Zustandekommen des Ateliers, demonstriert ihnen seine Arbeitsweise und erzählt von der Aus-



...besuchen das Atelier 11

... in der Sperry-Fabrik

einandersetzung mit einem Raum von derart riesigem Ausmaß.

Nachbetrachtung

Diese Arbeit konnte einen wirkungsvollen Bezug zu aktueller Kunst vermitteln, ebenso war der Zusammenhang zwischen Kunst und deren Entstehungsprozess erlebbar. Dazu trug das Arbeiten gerade außerhalb der schulgewohnten Räumlichkeiten und Zeiten bei, innerhalb der Schule wäre dieses intensive Erleben niemals möglich. Bei dieser Arbeit ergab sich die Motivation zum Schaffen von selbst. „... alles war zu spüren: Monotonie der Fabriksarbeit, Anstrengung, Rhythmus, Leere, Fülle des Produktes ...“ (Margit).

Und: ein Dank gilt vor allem der Direktion, ohne deren Entgegenkommen diese Aktion nicht möglich gewesen wäre.

Nachbearbeitung

Diese Aktion schlug eine Brücke zur Kunst der 60er - und 70er - Jahre zu Concept Art, Minimal Art und Land Art, welche sich erfahrungsgemäß Schülern schwer erschließen. Durch das eigene Erleben scheint ein persönlicher Bezug besser zu gelingen, denn es ist notwendig, Begriffe wie Raum, Zeit, Vergänglichkeit, Bewegung und Aktion mit eigenen Erfahrungen zu verbinden.

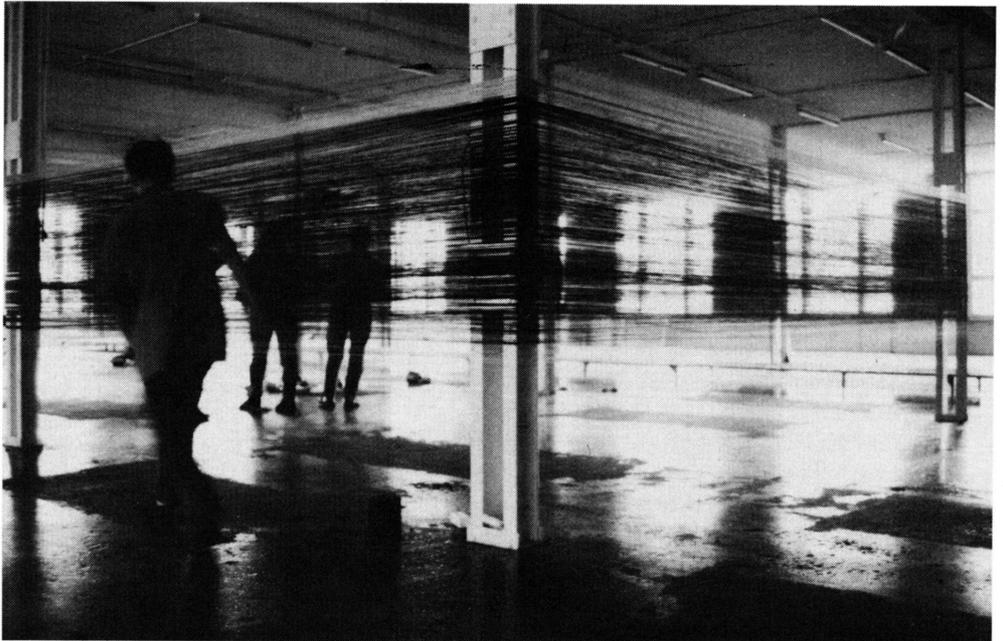
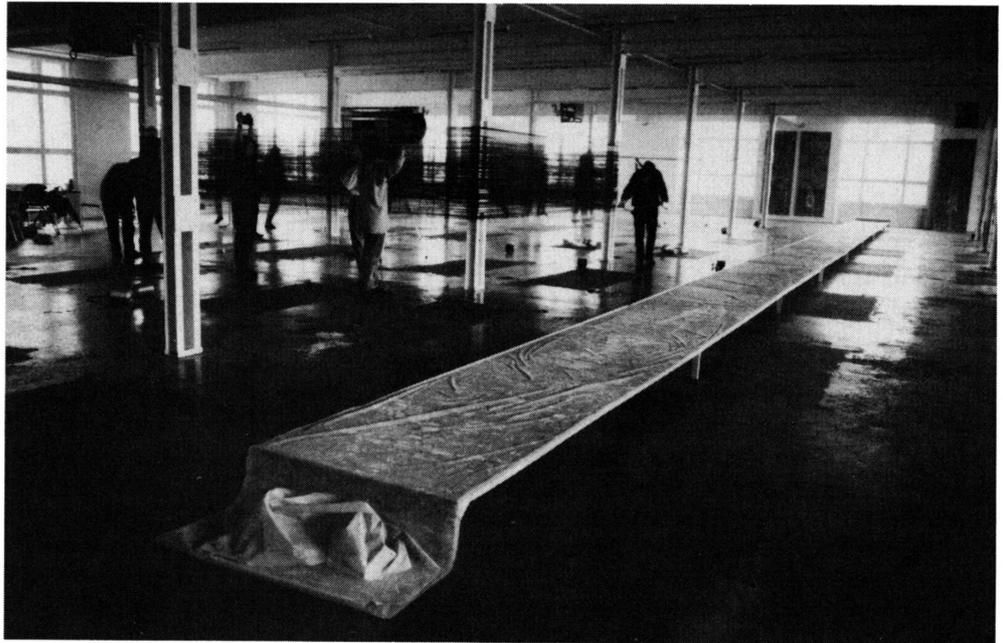
Für die Schülerinnen ist weiters eine Verbindung zu ihrem späteren Beruf gegeben: die Betonung liegt hier vor allem auf „Erleben“, auf der Erlebniswelt des Kindes, auf dem „Spielerischen Tun“ (z.B. auch dem Bauen von Hütten und Höhlen, dem Verstecken, Darunterkriechen, Enge, Weite usw.)

Nur wer selbst erlebnisfähig bleibt, kann sich wenigstens teilweise in die Erlebniswelt eines anderen hineinversetzen (hier z.B. Kind oder Künstler). Diese Erlebensfähigkeit hängt eng zusammen mit dem eigenen Tun, man ist bei der Sache, man ist in der Sache, man ist ein Teil davon.

Schlußbemerkung

„... es war sehr anstrengend, wir waren alle sehr erschöpft ...“ (Claudia). Man ist müde, der Raum ist leer wie zuvor, es ist wieder still, man sieht nicht mehr, was war. So kann ein Raum Geschichte bergen, man weiß es nicht.

Der Autor dieses Beitrages, Georg Vith: *1959, wohnt in Dornbirn, Studium an der Akademie der Bildenden Künste in Wien bei Melcher und Köb mit abschliessendem Diplom, unterrichtet an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Feldkirch, Lehrauftrag an der PA Feldkirch, Ausstellungen im In- und Ausland.



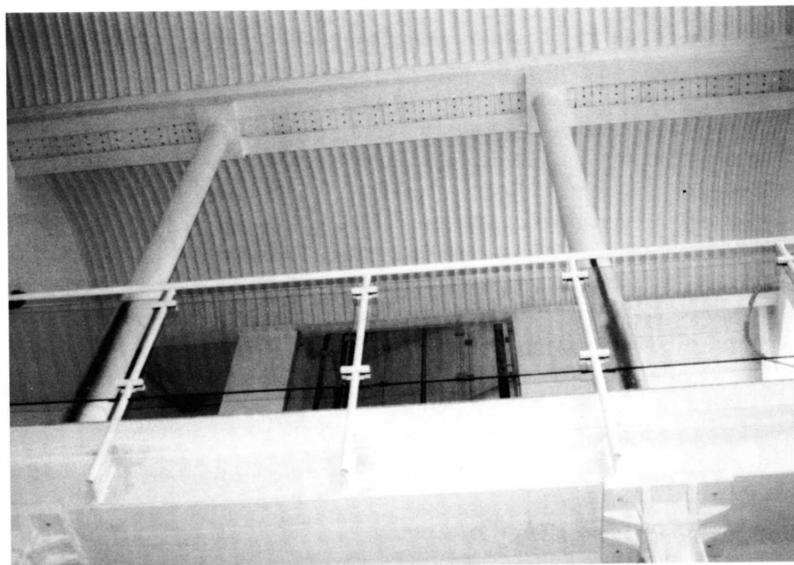
Exkursion

von Studierenden der BE und
GymnasiastInnen zur
umgebauten Textilfabrik.

Im Jahre 1833 wurde auf der ehemaligen Schießstätte in Feldkirch eine mechanische Baumwollspinnerei errichtet. Diese „Vorgängerin“ der heutigen Fabrik hatte schon eine erstaunliche Größe: Zwölf Fensterachsen und fünf Geschosse waren für die damalige Zeit recht beachtliche Daten. Nach einem Brand entstand die heutige Anlage mit zweiundzwanzig Achsen und vier Geschossen. Besonders bemerkenswert ist bei diesem Objekt die Eisenkonstruktion, deren Säulen mit weit gespannten Wellblechkappen verbunden sind.

Dieser historische Industriebau wurde 1988 von einer Aktiengesellschaft gekauft und in den Jahren 1989 - 1993 saniert und umgebaut. Es entstanden dabei 40 Mietwohnungen und Büro- bzw. Geschäftsflächen. Abgesehen von neuen Balkonen blieb die Außenfassade beinahe unverändert erhalten. Die tragende Eisenkonstruktion samt Wellblechkappen innerhalb des Gebäudes ist an vielen Stellen sichtbar. Sei es im Stiegenhaus, wo die Säulen durch ein herausgenommenes Stück Decke über zwei Geschosse vorhanden sind oder in Geschäftsräumen, wo die Säulen und Wellblechteile manchmal über zwei Fensterachsen zur Gänze sichtbar sind. Es finden sich auch Gänge, die über viele Fensterachsen laufen und durch die Freigabe von Teilen der Wellbleche in der Längsrichtung des Gebäudes ahnen lassen, wie die damaligen Hallen ausgesehen haben.

Das Architekturbüro Koch hat den Umbau geplant. Ein Mitarbeiter desselben führte uns und ermöglichte es uns, Wohnungen zu besichtigen. Die Studenten waren vor allem von den Lichtverhältnissen in den Wohnräumen beeindruckt. Die riesigen Fabrikfenster beleuchten die hohen Räume auf eine angenehme, ungewöhnliche Art. Nach dem Studium dieses Umbaus einer ehemaligen Industrieanlage besichtigten wir noch die Neubauten daneben mit Büro- und

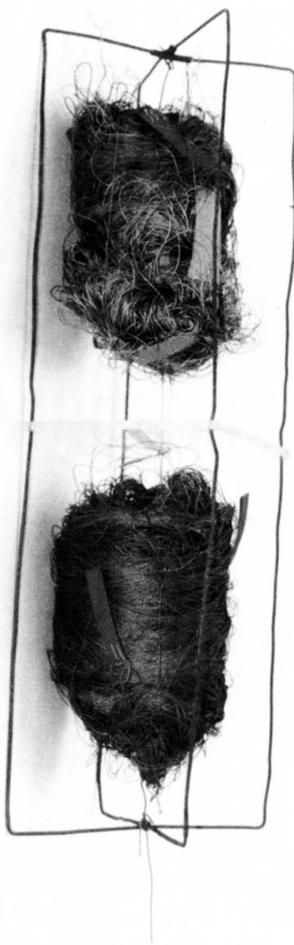


Geschäftsräumen. Am Ende des Fabrikareals steht das alte Werkwohnhaus, das ebenfalls saniert wurde. Durch einen Steg über die direkt an der Fabrik vorbeifließende Ill wurde das ganze Gebiet an einen Park mit Kinderspielplatz angebunden. Die alte Fabrik ist zum Mittelpunkt eines „neuen“ Stadtteils geworden, dem sie durch ihre Größe und Schön-

heit eine besondere Ausstrahlung verleiht.

Der Beitrag ist von Traugott Zech, *1957. Er studierte 1978 bis 1983 an der Akademie der Bildenden Künste in Wien und absolvierte gleichzeitig klassische Philologie in Innsbruck. Er unterrichtet seit 1984 an der PA Feldkirch. Fotos: Gudrun Empl, T. Zech

**Ulrike Antonietti und
Caroline Rusch:**
**Objekt „WEG UND ZEIT IM
STUNDENGLAS“**
Wir folgten zu Fuß dem
Hin- und Rückweg der
Arbeiterinnen (insgesamt
ca 12 km bzw. ca 2 1/4
Stunden Gehzeit) von der
Firma Spoerry in Triesen
zum Kirchplatz am
Triesenberg. Der dabei
gespannte und in
5-Minuteneinheiten
markierte Faden wurde zu
einer Spule geformt und
in ein „Stundenglas“
montiert.



GUDRUN EMPL UND EDITH ÖSTERLE

Objekt: „Haare im Fenster“. Wir verwendeten Glasplatten, verschiedenfarbige Frauenhaare und Fabriksstaub. Die Haare stehen symbolisch für die Arbeiterfrauen, die in einer sehr staubigen Atmosphäre ihre Arbeit zu verrichten hatten. Die Flächengliederung und die Proportionen unseres Objekts erinnern, an ein Webmuster und entsprechen den Fenstermaßen der alten Spoerry-Fabrik.

SUSANNE HOLLENSTEIN

Objekt: „Transparenz“ Lochkarten, farbige Seiden- und Baumwollgarne - aufgespult und in dünnen Fadenmustern übereinandergelegt - und andere Materialien aus der Stickereifabrikation verbinden sich und bilden eine durchscheinende zartfarbene Collage. Die Transparenz, das Hintereinander und Übereinander waren für mich von Bedeutung.

MIRELA BROZOVIC UND SILKE NUSSBAUMER

Objekt: „Unser Objekt beschreibt die Atmosphäre in der Fabrik und versucht, den Arbeitsrhythmus (Mensch/Maschine) darzustellen.“. Das Blut pocht in den Adern im Rhythmus der Maschinen. Staub wirbelt durch die Luft. Die Arbeitskleidung ist verschwitzt und schmutzig. Die Hitze und der Lärm sind unerträglich... Materialien: Arbeitskleidung aus der Fabrik, Staubfäden, Garne, Leim und Farbe.

FATA BEGIC UND BIRGIT ROLOFF

Während unseres Aufenthaltes haben wir Fabriksstaub gesammelt. Objekt: „Staub“ Gerhard Hlavacek „Auf den Rücken der Arbeiter wird der „Firmenwettbewerb“ ausgetragen. Die „Goldmedaillen“ holen sich Chef und Manager. Die „Sportverletzungen“ ziehen sich die Arbeiter zu.

Workshop im Atelier 11

PA-StudentInnen der BE begeben sich in eine andere Welt - genau genommen in zwei andere Welten. Beide Welten haben ihr eigenes Pathos, beide wenig mit Schulatmosphäre zu tun. Es sind dies die Arbeitswelt und die Welt der Objektkunst.

Triesen, Fürstentum Liechtenstein. Das Areal der aufgelassenen Textilfabrik Spoerry. In Stiegenhäusern und hängt noch der Geruch, eine Mischung aus Metall, Maschinenöl, textilem Material, überlagert von der Kälte, die sich hier in den Wintermonaten breit macht. Der zum Atelier umgewidmete, ehemalige Maschensaal erzeugt zunächst Beklemmung, unklar ob durch seine Dimension, ob durch die Leere oder das unwirtliche Klima. (Christine Spiegel)

Dort besichtigen die künftigen KunsterzieherInnen die Ausstellung der Rauminstallationen und der Spurenbilder des Herbert Fritsch, ihres Professors, der in sich Künstlertum und Lehrerbilderei konglomeriert.

Die Fabrikhallen und die Werke einfachen Initiationszündungen. Die Studierenden sammeln, dokumentieren und konzipieren. Was vom Arbeiterlos am Jahrhundertanfang kündigt oder damit assoziativ verbindbar ist, wird genommen und zum Vokabel visuell-ästhetischer Mitteilung gemacht. Betroffenheit, Mitgefühl und Geschichtsbewußtsein aktivieren sich, Gedanken und Gefühle drücken sich aus.

Die StudentInnen arbeiten längere Zeit an Umsetzung, Ausdruck und Ausführung. Objekte entstehen. Die Ergebnisse gehen tief wie die Prozesse. Ihrem Wert aber ist das Reproduktionsvermögen dieser Zeitschrift nicht gewachsen - die Beschreibungen der UrheberInnen geben ein besseres Bild.

Solches läßt von den künftigen LehrerInnen wirklichkeitsnähere Kunstvermittlung erwarten, als Bildungsphilosophien, die auf Wissensspeichern aus sind.

HAB.

FRAU INGENIEUR HAT ES SCHWER ODER WAS MARIECHEN NICHT LERNT ...

Von Stefan Hochwind

Seit vier Jahren arbeite ich an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz an einem speziellen Schulversuch mit: „Akkommodative und interessensbezogene Differenzierung mit Stundenreduzierung“.

Dabei wollen wir zweierlei: eine allgemeine Stundenreduzierung für die SchülerInnen erreichen und ihren persönlichen Interessen besser gerecht werden. Dazu werden die Lerngegenstände zeitlich verknüpft und in alternierenden Wahlmöglichkeiten angeboten - verschonte heilige Kühe gibt es nicht. Die Sinnhaftigkeit dieser Maßnahmen ist an positiven Auswirkungen beobachtbar.

Der Schulversuch bietet für den Lehrer die reizvolle Aufgabe, Mädchen im Technischen Werken und Burschen im Textilen Werken zu unterrichten. Die SchülerInnen können in den 5. und 6. Schulstufen zwischen Technischer oder Textiler Werkerziehung wählen. Jeweils ein Drittel des Schuljahres erhalten alle ein Fundamentum in beiden Gegenständen. Sie haben dabei Gelegenheit, im Technischen und im Textilen zu schnuppern. Danach entscheiden sie sich für ihr Interessensfach. Dort werden die bereits erworbenen Kenntnisse vertieft und Neues wird angeboten.

In den 7. und 8. Schulstufen erfolgt die Wahl jeweils zu Schulbeginn. Während des Schuljahres kann nicht gewechselt werden.

Die Anmeldezahlen der Mädchen waren für mich ernüchternd: Wenige interessierten sich nach dem Fundamentum für Technisches Werken. Waren die Gründe in meiner Person zu suchen, in den technischen Aufgabenstellungen oder

schlicht und einfach bei den Schülerinnen selber?

Meine Meinung in diesem Stadium zu „Mädchen im Technischen Werkunterricht“ könnte man so skizzieren:

1. Sind Mädchen in WT weniger begabt als Knaben? A: Ja! Sie haben mit Werkstoff und Werkzeug meist weniger Geschick.

2. Kann man Mädchen für Technik interessieren? A: Nur sehr vereinzelt.

3. Sollen Mädchen ein größeres Angebot an Technischem Werkunterricht erhalten? A: Ich meine eher nicht.

Dann brachten mich Gespräche mit Humanwissenschaftlern über unterschiedliche Anlagen der Geschlechter zum Studium einschlägiger Literatur.

STATISTISCHE TATSACHEN:

Um meine subjektiven Beobachtungen zu reflektieren, zog ich österreichische Studien über allgemeine mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Bereiche heran - es ergab sich Folgendes:

10 - BIS 14 - JÄHRIGE

Eine umfangreiche Erhebung wurde im Schuljahr 1985/86 in Zusammenarbeit der Pädagogischen Akademien der Diözesen Graz-Seckau und Linz durchgeführt. Grundfrage war: „Gibt es Geschlechtsunterschiede bei der Körper-/Raum- Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit im Pflichtschulalter?“

Bekanntlich berichtete Gustav Zankl bei der BÖKWE-Bundesfachtagung 1989 in Innsbruck davon: In den meisten Aufgabenstellungen, welche technisches Verständnis erfordern, bringen die Knaben eindeutig bessere Leistungen, obwohl die Mädchen einen etwas höheren Intelli-

genzquotienten aufweisen. Detailanalysen zeigten, warum:

- In ihrem Freizeitverhalten fehlt der Umgang mit technischem Spielzeug;

- Das Fehlen von Geometrischem Zeichnen und Technischer Werkerziehung im Mädchencurriculum trägt zu Mängeln in der räumlichen Vorstellung bei;

- Mädchen haben aufgrund der Rollenerwartungen an sie eine geringere Selbsteinschätzung ihrer technischen Kompetenz.

15 - BIS 18 - JÄHRIGE

Hier muß zwischen Berufstätigen (Lehrlingen) und Schülern unterschieden werden. Bei vielen Mädchen hat sich schon herauskristallisiert, ob sie eine technische Berufslaufbahn einschlagen.

LEHRBERUFE

Die Lehrlingsstatistik der Handelskammer OÖ beweist ein geschlechterspezifisches Berufswahlverhalten. Bei den zehn beliebtesten „weiblichen“ Berufen findet man keinen der gewerblich-handwerklichen Sparte. In den drei meistgewählten Berufen (Einzelhandelskaufmann, Friseur, Bürokaufmann) sind 61,64 % der weiblichen Lehrlinge tätig.

Von den zehn häufigsten „männlichen“ Berufen gehören neun dem Gewerbe an. Der Mädchenanteil darin liegt nur bei 2,01 %.

Gewerblich-handwerkliche Berufe mit hohem weiblichen Anteil sind: Schilderhersteller, Gold- und Silberschmied, Druckformtechniker, Bau-technischer Zeichner, Feinmechaniker.

HÖHERE SCHULEN

Mädchen sind in weiterführenden Schulen mit technischer Ausbildung deutlich unterrepräsentiert:

- Mittlere technische Schulen 10 %
- Höhere Technische Lehranstalten 6,5 %⁶

Seit 1985/86 gibt es in der 5. Klasse der AHS Informatik als Pflichtgegenstand. 1988/89 wurde in Wien eine Studie zum Thema „Über den geschlechtsspezifischen Zugang von Jugendlichen zum Computer in der Schule“ durchgeführt. Befragt wurden Burschen und Mädchen aus 7 AHS-Klassen der 9. Schulstufe.

Die Ergebnisse von zwei Fragen erscheinen mir besonders aufschlußreich:

„Welche Gegenstände findest Du interessant?“

Die Fragen beziehen sich auf jene Fächer, die ein technisches Interesse vermuten lassen. Eine größere Zuwendung der Knaben zu den technischen Fächern kann festgestellt werden, Mädchen weisen durchschnittlich bessere Noten auf.⁷ Interessant ist, daß Informatik von den Burschen eindeutig bevorzugt wird. Auch andere Fragen belegen, daß sie zum Computer eine größere Zuneigung zeigen als Mädchen.

„Willst Du einmal einen technischen Beruf ausüben?“

77,8 % der Mädchen und 52,3 % der Knaben geben an, nicht in einem technischen Beruf tätig sein zu wollen. Beide Geschlechter meinen in hohem Maße, daß Mädchen technisch gleich begabt seien als Burschen.

Die Maturantinnen und Maturanten aller allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen Österreichs wurden 1987 in einer großangelegten Studie über ihre schulischen Leistungen in Mathematik und ihre Berufsambitionen schriftlich befragt. Aus dem breiten Spektrum der Fragen faßte Doris Ranftl-Guggenberger die wichtigsten Ergebnisse zusammen:

Zunächst wurden die erbrachten Schulleistungen in Mathematik der Verwendbarkeit im Berufsleben gegenübergestellt:

Während die schulische Leistung in Mathematik annähernd gleich ist, hat das Fach für die Jungen größere Bedeutung. Eine provokante Frage drängt sich auf: Können oder wollen die Burschen in Ma-

thematik keine besseren Leistungen erreichen, wenn sie die Mathematikkenntnisse für die berufliche Anwendbarkeit so wichtig einstufen?

Auch die Einschätzung der Leistungsfähigkeit wurde in dieser Erhebung untersucht. Es zeigt sich, daß die Selbsteinschätzung der Mädchen in bezug auf ihre Fähigkeiten in den mathematischen Anwendungsgebieten (Rechnen mit Zahlen, Darstellende Geometrie, Buchhaltung, u.ä.) gering ausgeprägt ist. Burschen betonen ihre Überlegenheit häufiger, auch jene, die schlechte Noten im Fach aufweisen.

Diesem Trend entspricht auch der Studienwunsch. Für Mädchen ist eine gute Mathematik-Note kein Grund, ein technisches Studium zu beginnen, für die männlichen Maturanten eine schlechte Note in Mathematik kein Hindernis.

H O C H S C H U L E N

Der Anteil der Studentinnen an technischen Studienrichtungen steigt, liegt aber mit 16 % nach wie vor unter dem Durchschnitt der allgemeinen Studentenzahlen. Die am häufigsten gewählte Studienrichtung ist bei den Studentinnen „Bauingenieurwesen, Architektur und Raumplanung“ (26 %), die niedrigsten Zahlen weisen „Maschinenbau“ (2,5 %) und „Elektrotechnik“ (3,3 %) auf.

Technik-Studentinnen haben konkrete Berufsvorstellungen: Bei Studienanfängern können nur 18 % keine Berufsorientierung nennen.

Eine Erklärung für den relativ geringen Anteil an Studentinnen in den technischen Studienrichtungen könnte auch darin zu suchen sein, daß die durchschnittliche Studiendauer in den Ingenieurwissenschaften bei 14,4 Semester liegt.

Z U S A M M E N F A S S U N G

Vergleichende Merkmale aus den vorliegenden Studien zu ziehen, ist schwierig. Folgende gültige Aussagen glaube ich machen zu können:

Der Zugang zur Technik scheint frühzeitig einzusetzen und steuerbar zu sein:

> in der (vor)schulischen Sozialisierung (Umgang mit technischem Spielzeug, Rollenerwartungen),

> in der Freizeit (Hobbys mit technischen

Inhalten)

> im schulischen Unterricht (z.B. WT in der Volksschule)

Gute schulische Leistungen in technischen Fächern sind von beiden Geschlechtern gleich zu erwarten. Die Selbsteinschätzung für das technische Verständnis ist aber bei den Knaben in den meisten Fällen höher als bei den Mädchen.

Deutliche Unterschiede gibt es in der Präsenz der Mädchen in berufsbildenden technischen Schulen und im Berufsleben. Das heißt „wenn es ernst wird“, ziehen Mädchen eine traditionelle weibliche Ausbildung der technischen vor.

WISSENSCHAFTLICHE AUSSAGEN

Statistiken über Mädchen und Technik sind zwar sehr interessant. Wie es aber zum Status Quo kommt, der aus den Statistiken ersichtlich wird, ist noch interessanter. Dazu versuchen zwei Wissenschaften Antworten zu finden: Gehirnforschung und Soziologie.

BIOLOGISCHE GRUNDLAGEN

Frauen und Männer unterscheiden sich in Körperbau und Geschlechtsmerkmalen. Aber auch im Gehirn, unserem kompliziertesten Organ, spielen sich Vorgänge ab, die die Geschlechter hinsichtlich Psyche, Begabungen und Neigungen differenziert erscheinen lassen.

Nicht alle Aussagen der Wissenschaftler decken sich, die wesentlichen möchte ich wertneutral auflisten. Auf Beschreibungen von Laborversuchen, Tests oder anatomischen und neurologischen Untersuchungen habe ich bewußt verzichtet.

Eine eindeutige Position für die kognitive Überlegenheit des maskulinen Geschlechts nimmt Anne Moir ein, die wissenschaftliche Daten aus der ganzen Welt sammelte und in ihrem Buch „Brain Sex. Der wahre Unterschied zwischen Mann und Frau“ 1990 veröffentlichte. Moir führt die Unterschiede zwischen Mann und Frau auf die Hormone zurück, die für die männliche und weibliche Ausprägung des Gehirns verantwortlich seien.

Neben zahlreichen seriösen Studien finden sich auch Aussagen von Wissenschaftlern, die die Problematik radikal

darstellen. Anne Moir stellt die provokante Frage „... Wie konnte es dem männlichen Geschlecht dann so erfolgreich gelingen, in praktisch jeder Kultur und Gesellschaft auf der Welt eine Situation zu schaffen, in der die Frau eine untergeordnete Rolle spielte?“. Sie führt diese Überlegenheit nicht nur bloß auf Körpergewicht und Muskulatur zurück, sondern auf eine Überlegenheit des männlichen Gehirns. Weiter zitiert sie den französischen Wissenschaftler Gustave Le Bon, der vor einer sozialen Revolution warnt, die die Ordnung der Familienstruktur zerstören werde, wenn „... die Frau in Fehleinschätzung der niederen Berufe, die die Natur ihr zugewiesen hat, ihren Herd verläßt und an unseren Schlachten teilnimmt ...“ Anne Moir behauptet auch, viele Wissenschaftler, die diese Meinungen vertreten, hätten ihre Forschungsarbeit aufgegeben, weil „... der politische Druck - der Druck auf die Wahrheit zu stark geworden sei.“

Eine wesentlich gemäßigtere Einstellung zeigt Sally P. Springer in ihrem 1987 veröffentlichten Buch „Linkes Hirn/Rechtes Hirn. Funktionale Asymmetrien“. Ihre umfangreichen Recherchen basieren auf den Erkenntnissen um die Bedeutung der Hirnhemisphären.

Unser Gehirn wird in drei Hauptregionen eingeteilt: Rautenhirn, Mittelhirn, Vorderhirn. Das Vorderhirn ist der größte und am höchsten entwickelte Gehirnabschnitt des Menschen. Die Hirnrinde ist für höchste Funktionen des menschlichen Gehirns verantwortlich: das abstrakte Denken und die Sprache. Das Vorderhirn bildet zwei getrennte Hälften, die Hirnhemisphären. Sie sind durch Nervenfaserbündel, die als Kommunikationskanäle dienen, miteinander verbunden. Der linken Hemisphäre obliegt die Verarbeitung von Informationen Sprechen, Schreiben, Lesen. Die rechte Seite des Hirns ist Sitz der visuellen Informationen (räumliches Vorstellungsvermögen) und Emotionalität. Die Organisationsstrukturen des Gehirns und die Verbindungen der Hirnhälften sind bei den Geschlechtern unterschiedlich: bei Männern spezifischer, bei Frauen diffuser. Auch Sally Springer gesteht den Ge-

schlechtern verschiedene geistige Fähigkeiten zu, schränkt aber ein, daß es „... in der Verteilung der Fähigkeiten von Männern und Frauen große Überlappungen gibt. Einige Frauen werden ausgeprägtere räumliche Fähigkeiten als die meisten Männer besitzen und manche Männer bessere sprachliche Fähigkeiten als die meisten Frauen. Durchschnittlich unterscheiden sich jedoch die Gruppen in begrenztem Maße in ihren Fähigkeiten.“

Den neuesten Stand legt Doreen Kimura in ihrem Artikel „Weibliches und männliches Hirn“ dar. Auch sie ortet im Gehirn von Mann und Frau wesentliche kognitive Funktionsunterschiede, die „... sich im Laufe der Evolution als vorteilhaft erwiesen haben ...“. Doreen Kimura bezieht sich auf Befunde aus verschiedenen Untersuchungen, die eine, nach unterschiedlichen Prinzipien hin organisierte, Struktur der Gehirne der Männer und Frauen beweisen. Gesteuert wird diese geschlechterspezifische Differenzierung der geistigen Fähigkeiten durch Hormone, deren Wirkung durch den Zyklus der Frauen und aufgrund der jahreszeitlich bedingten Schwankungen bei Männern beeinträchtigt wird.

Trotz der teilweise widersprüchlichen Forschungsergebnisse herrscht bei allen Autoren Übereinstimmung, daß „... die Geschlechter zwar in spezifischen kognitiven Fähigkeiten wesentlich zu differieren scheinen, aber nicht in der Gesamtintelligenz (deren Höhe man häufig als Intelligenzquotienten anzugeben versucht).“

Frauen haben Vorteile ...
 ... beim Gebrauch der Sprache (Sprachflüssigkeit, Schnelligkeit der Artikulation, Grammatik)
 ... beim Erlernen von Fremdsprachen
 ... beim Singen reiner Töne
 ... bei der Geschwindigkeit der Wahrnehmung
 ... bei Aufgaben, sich an etwas zu erinnern
 ... bei der Koordinierung der Feinmotorik
 ... bei Rechenaufgaben
 ... und sie besitzen ein größeres peripheres Sehvermögen.
 Männer haben Vorteile ...
 ... bei der Raumvorstellung

... bei der Hand-Auge-Koordination
 ... beim Auffinden einfacher Formen aus einer überlagerten Struktur
 ... beim Lesen von Landkarten und beim Orientieren nach Plänen
 ... bei mathematischen Schlußfolgerungen
 ... und sie haben ein bessere perspektivische Wahrnehmung

Demnach reagieren Frauen auf sensorische Reize und Sinneswahrnehmungen besser, Männer haben Vorteile beim theoretischen dinglichen Denken. Das bedeutet, daß Männer, laut Hirnforschung, durchschnittlich gesehen eine spezielle Begabung für mathematisch-technisch-naturwissenschaftliche Aufgabenstellungen aufweisen.

SOZIOKULTURELLE EINFLÜSSE

In welchem Maß zu den biologischen Grundlagen die soziale Konditionierung mitwirkt, läßt sich schwer beurteilen. Den biologischen Erkenntnissen um die differenzierenden kognitiven Unterschiede von Mann und Frau scheint wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt zu werden. Sie relativieren die soziokulturellen Einflüsse.

So meint Anne Moir: „Nur in den ersten Wochen nach der Empfängnis sind wir noch sexuell ident. Danach, im Mutterleib, bildet sich allmählich die Struktur des Gehirns in seiner spezifisch männlichen oder weiblichen Form heraus.“ In ihrer gewohnt provokanten Art, schlägt sie einer Gesellschaft, die die traditionellen Geschlechterrollen nicht akzeptieren will, vor „... es (gibt) ganz sicher einen einfacheren Weg als den, Jungen in Handarbeit oder Mädchen im Umgang mit Modellbaukästen zu unterweisen. Ein paar Spritzen würden genügen.“ In ihrer Zusammenfassung schreibt sie: „Wenn wir die Hirnunterschiede zwischen den Geschlechtern ignorieren, laufen wir Gefahr, Biologie mit Soziologie zu verwechseln und Wunschdenken mit wissenschaftlichen Fakten. Die Frage lautet nicht: ‘Existieren Hirnunterschiede?’, sondern: ‘Wie werden wir auf diese Unterschiede reagieren?’, Sie scheut auch nicht, die feministischen Bewegungen zu

attackieren: „Während der letzten Jahrzehnte haben zwei einander widersprechende Prozesse stattgefunden: die Entwicklung der wissenschaftlichen Erforschung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern und die politische Leugnung der Existenz dieser Unterschiede.“

Sally P. Springer läßt dem sozialen Einfluß einen gewissen Spielraum. Sie meint, die Entwicklung der Asymmetrie des Gehirns in den Gehirnhälften sei noch nicht restlos geklärt. Während einige Forscher nach Untersuchungen von Kindern mit Hirnverletzungen behaupten, die Lateralisierung (Beschränkung der Reize auf eine Gehirnhälfte) sei bereits bei Geburt abgeschlossen, beharren andere auf der Hypothese, die Lateralisierung der Funktionen im Gehirn entwickle sich allmählich ... sei aber bis zur Pubertät abgeschlossen.

Die Psychologin Doreen Kimura bezieht auch eindeutig Stellung: „Das Bestehen ... recht beträchtlicher Geschlechtsunterschiede legt nahe, daß Männer und Frauen unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen unterschiedliche Interessen an Beschäftigungen und Befähigungen dafür haben können. Ich würde beispielsweise nicht erwarten, daß beide Geschlechter unbedingt gleichermaßen in Tätigkeiten oder Berufen repräsentiert sind, bei denen es auf räumliches Orientierungsvermögen oder mathematische Fähigkeiten ankommt wie bei den Ingenieurwissenschaften oder der Physik. Doch würde ich mehr Frauen in der medizinischen Diagnostik erwarten, wo Wahrnehmungsfähigkeiten wichtig sind.“

Der Hirnforschung steht die Soziologie gegenüber. Andere Argumente werden angeführt, warum die Frau „... eine 'Mängelausgabe' der Gattung Mensch“ sei. Nicht in der Biologie liege der Grund für die Benachteiligung des weiblichen Geschlechts in der technischen Arbeitswelt, vielmehr seien verantwortlich ...

... die von Generation zu Generation weitergegebene traditionelle, geschlechterspezifische Arbeitsteilung

... in welcher Sozialschicht das Mädchen aufwächst

... die Familienkonstellation, die das Mäd-

chen vorfindet

... die allgemein einengende Erziehung der Mädchen

... die fehlenden Chancen in Bildung und Beruf

... die Wirkung der Medien.

Beck-Gernsheim meint abschließend: Egal ob in allgemeiner Intelligenz oder in typisch männlichen Bereichen wie Mathematik, Technik und Naturwissenschaften, man kann den „... revolutionären Gedanken verkünden: Frauen können genauso viel wie die Männer!“

Für Hannelore Faulstich-Wieland hat sich seit Jahren die Erkenntnis durchgesetzt, daß „... Geschlechtsidentitäten nicht etwas biologisch Vorgegebenes, sondern etwas im Sozialisationsprozeß entwickeltes sind.“ Als Gründe für eine geringere Repräsentanz von Mädchen in Mathematik, Naturwissenschaft und Technik werden genannt ...

... die geschlechterspezifische Kompetenzzuschreibung: Frauen wird nicht zugemutet, sich in Gebieten behaupten zu können, die von Männern dominiert werden;

... die hemmende Selbsteinschätzung: Mädchen trauen sich aufgrund der geschlechterspezifischen Rollenverteilung selbst die Anforderungen der Technik nicht zu.

... Fehlen oder Unangemessenheit von Lerngelegenheit: In der vorschulischen Sozialisation durch Vorenthalten geeigneten Spielzeuges. In der schulischen Sozialisation wird durch die Koedukation die Interessensentwicklung der Mädchen vernachlässigt. Das soll nicht die Aufhebung der Koedukation in der Schule bedeuten, aber im technischen Bereich kann „... eine Arbeit in reinen Mädchen- bzw. Jungengruppen sicherlich zeitweise notwendig und erfolgreich sein.“

Als mögliche Lösung für einen größeren Zugang von Mädchen zur Technik schlägt die Soziologin vor, in der Schule vermehrt weibliche Lehrpersonen einzusetzen, die eine Vorbildwirkung darstellen. Mädchen sollen nicht in einer von Männern dominierten Atmosphäre lernen müssen.

Das bedeutet eine Aus- und Weiterbildung der Grundschullehrerinnen und

eine verstärkte Aufarbeitung von positiven historischen Frauenbiographien, sodaß allen Frauen klar wird, daß „... es ihnen nicht an naturwissenschaftlicher Begabung und technischem Verstand mangelt, sondern daß sie sozialisationsbedingte Lücken haben.“

... Eine Suche nach anderen Zugängen zur Naturwissenschaft, das heißt, die Interessensgebiete der Mädchen inhaltlich und didaktisch neu zu überlegen und in den Unterricht einzubeziehen.

KONSEQUENZEN

Die Beschäftigung mit humanwissenschaftlichen Hintergründen des Themas „Mädchen und Technik“ hat mein Denken beeinflusst. Einerseits glaube ich nun, daß es aufgrund der biologischen und sozialen Gegebenheiten unrealistisch ist, unmittelbar eine gleichmäßige Verteilung der Geschlechter in der technischen Schul- und Berufswelt anzustreben. Es ist und wird wohl ein Faktum bleiben, daß Frauen in der prestige- und einkommensträchtigen Welt der Technik unterrepräsentiert sein werden.

Andererseits halte ich es für falsch, angesichts der Gegebenheiten zu resignieren, weil ...

... zur „Chancengleichheit“ den Mädchen eine solide Basis auch für die Wahl gesellschaftlich angesehener und wirtschaftlich ertragreicher Technik-Berufe gelegt werden muß;

... aufgrund der rücklaufenden Geburtenzahlen und der anzunehmenden EG-Zukunft unseres Landes eine steigende Nachfrage nach technisch qualifizierten Fachkräften bestehen wird.

... Frauen „mehr Herz in die Technik bringen“ würden, sagt ihnen doch die Biologie nach, weniger aggressiv, sensorisch einfühlsamer, sozial umsorgender, kommunikativer, u.ä. zu sein.

Will man erreichen, daß Mädchen der Technik gegenüber aufgeschlossener werden, darf nicht auf die Aktivitäten engagierter Frauenbewegungen gewartet werden.

Folgendes sollte in Angriff genommen werden:

SCHULPOLITISCHE VORSCHLÄGE

- Durch Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte den Technischen Werkunterricht in der Volksschule aufwerten.
- In der 5. und 6. Schulstufe der HS, bzw. AHS unseren Linzer Schulversuch in das Regelschulwesen einführen.
- Ausbau der Zahl von Schulen mit technischem Schwerpunkt.
- In den Pädagogischen Akademien Werbung für das Studienfach WT verstärken.

SCHULINTERNE MASSNAHMEN

- Den Rahmen der in der 14. SchOG-Novelle geregelten Schulautonomie für WT ausschöpfen.
- Den Gegenstand WT aufwerten, da er ermöglicht, viele theoretisch technische Aufgabenstellungen praktisch nachzuvollziehen und durchschaubarer zu machen. Das bedeutet:
 - WT nicht jenen Kollegen zuteilen, denen er gerade in die Lehrfächerverteilung paßt.
 - WT stundenplantechnisch nicht zu den ungünstigsten Zeiten anbieten;
 - den Werksaal arbeitsgerecht ausstatten (Werkzeug, Baukästen, etc.) und instand halten
 - Vermehrt fächerübergreifende Projekte durchführen: und zwar zwischen WET und WEX, damit man die Mädchen erreicht; zwischen WT und GZ und PC, um auf Technik zielende Gegenstände weitgehend zu verknüpfen; zwischen WET und D, damit geschlechterspezifische Rollenbilder, Berufswünsche, Berufsbilder u.ä. diskutiert werden können.
 - Auf Mädchen abgestimmte technische Projekte in der Unverbindlichen

Übung „Interessens- und Begabtenförderung“ anbieten.

ÜBERLEGUNGEN DER WET-LEHRER

- Themen aufgreifen, die für beide Geschlechter ansprechend sind: Umwelt(schutz), Nachrichtentechnik, historische Techniken, u.a.
- Themen-, Werkstoff- und Werkzeugvielfalt berücksichtigen
- zur Motivation die Ziele mittels Checklisten den SchülerInnen vorlegen und sie hinsichtlich Chancengleichheit begründen
- Mitspracherecht der SchülerInnen bei der Themenwahl.
- Einsatz von Baukastensystemen, um Ziele schneller zu erreichen.
- Bezug zur technischen Realität herstellen: Zerlegen von technischen Objekten (Demontagen), Produktanalysen, Exkursionen, ...

Sollte ich jetzt die zu Beginn gestellten Fragen nach „Mädchen im Technischen Werkunterricht“ beantworten, wären meine Aussagen wohl diese:

1. Sind Ihrer Meinung nach Mädchen in WT weniger begabt als Knaben?
Antwort: Ja!
Sie sind mit Werkstoff und Werkzeug meist weniger vertraut, manche haben sogar Angst davor. Durch einschlägige Erfahrungen in WT können diese Mängel sicher aufgehoben werden.
2. Kann man Mädchen für Technik interessieren?
Antwort: Ja!
Aber die Aufgaben müssen so gestellt sein, daß sie für Mädchen interessant werden.
- 3. Sollten Mädchen ein größeres An-

gebot an Technischem Werkunterricht erhalten?

Antwort: Unbedingt! Ideal finde ich den Schulversuch der ÜHS der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz mit seiner interessensbezogenen Differenzierung von Werkerziehung Technisch und Textil.

LITERATUR:

BECK-GERNSHEIM, E.: Starke Männer - schwache Frauen? Zur Revision von Vorurteilen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpolitik, Bd. 18. Frankfurt, 1987.

BIPOL: Lehrlinge in Oberösterreich. Lehrlingsstatistik 1991. Handelskammer OÖ, Linz, 1992

DINTER u.a.: Geschlechtsunterschiede bei der Körper-/Raum-Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit im Pflichtschulalter, Wien 1989

FAULSTICH-WIELAND/KOCH/LANDWEHR: 'Mädchen können keine Naturwissenschaftler sein' oder: Die Bedingungen der Technikdistanz von Mädchen und Frauen". In: Faulstich-Wieland, H. (Hg.): Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpolitik, Bd. 18, Frankfurt 1987

FREUNDLINGER, A.: Berufsziele von Studienanfängern ibw, Wien, Dez. 1991/Jän. 1992

KIMURA, D.: Weibliches und männliches Gehirn. In: Spektrum der Wissenschaft, November 1992

MIKSCH, S.: Eine Welt von Unterschieden? Der Computer in der Betrachtungsweise von Mädchen und Burschen in der Schule
In: Mädchen, Buben und Computer, Reihe Frauenforschung Bd. 2, BMUK, 1992

MOIR/JESSEL: Brain Sex. Der wahre Unterschied zwischen Mann und Frau. Düsseldorf: 1990

RANFTL-GUGGENBERGER, D.: MUT-Mädchen und Technik 4. Auflage, BMUK, Wien, 1991

SCHNEEBERGER, A.: Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven der Technikerbeschäftigung ibw, Wien, Oktober 1992

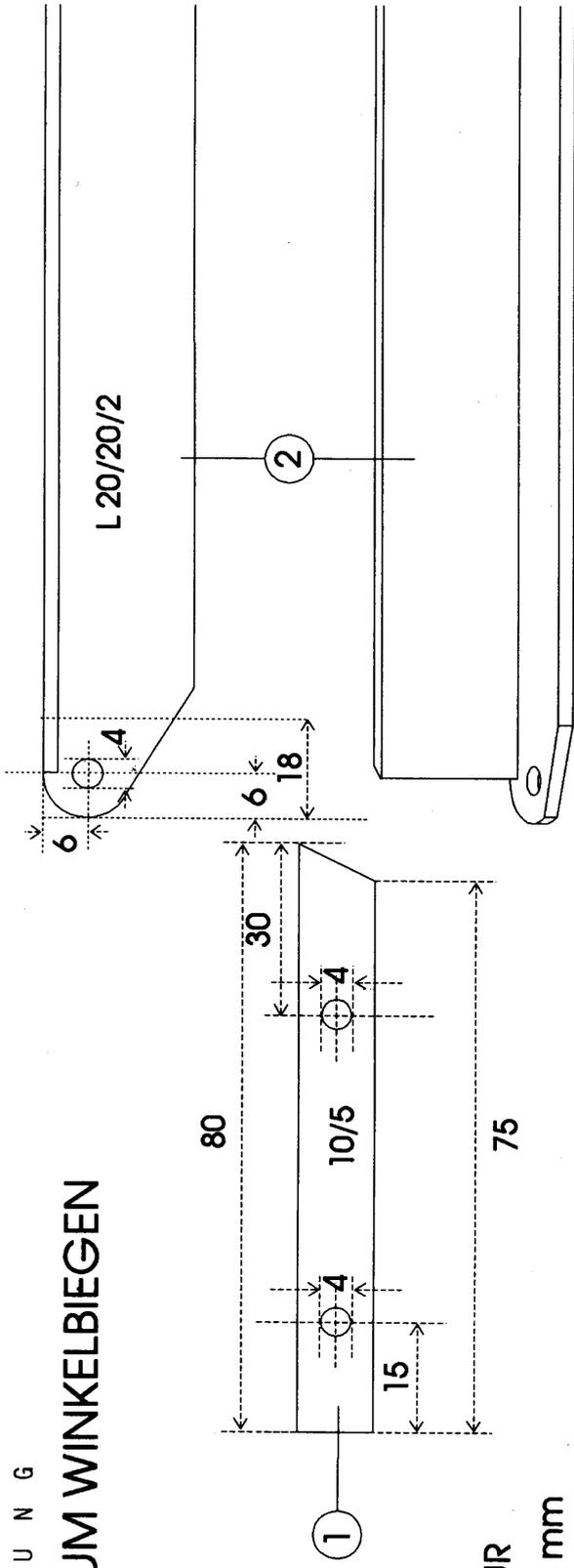
SCHNEEBERGER, A.: Struktur und Prognose des Ingenieurnachwuchses ibw, Wien, Mai 1993

SCHUG: Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung. BMUK, Wien, 5/1992

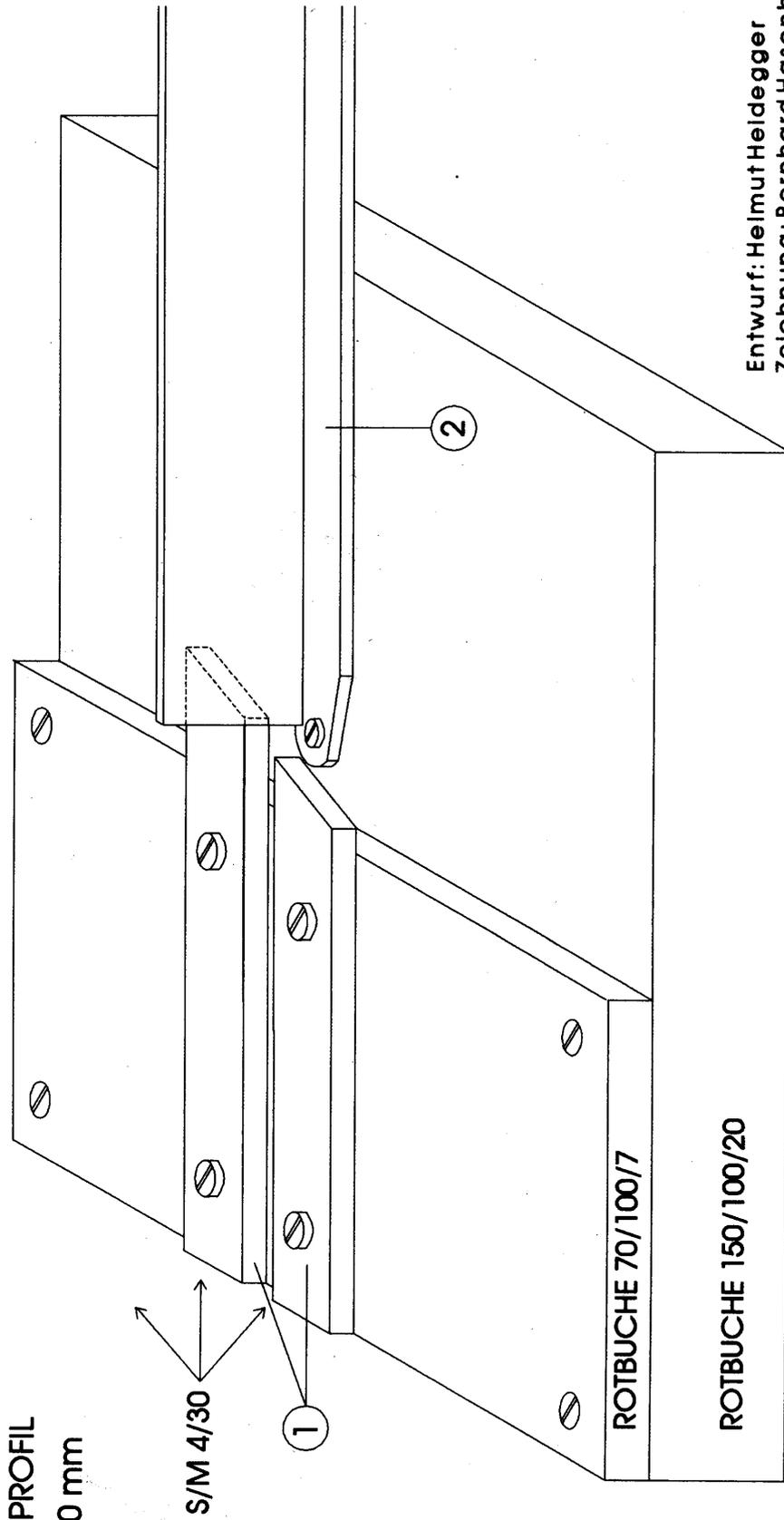
SPRINGER, /DEUTSCH: Linkes/Rechtes Gehirn. Funktionelle Asymmetrien. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, 1987

THUM-KRAFT, M.: Frauen und technische Studienrichtungen ibw, Wien, Dez. 1991/Jän. 1992

VORRICHTUNG ZUM WINKELBIEGEN



- ① HALTESCHIENEN FÜR
DRAHT, ABSTAND 4 mm
- ② BIEGEHEBEL, L-PROFIL
LÄNGE CA. 170 mm



INTERNATIONALES SYMPOSIUM ZUR VISUELLEN BEGABUNG 29. - 31. AUGUST 1994 IN WIEN

**Beginn 29. 8. um 19 00 Uhr - Ende 31. 8. um ca. 20 00
Uhr**

Diese Fachtagung wird als Fortbildung für alle interessierten LehrerInnen anerkannt und ist vornehmlich für TeilnehmerInnen aus den Bereichen der vorschulischen Arbeit, der Grundschuldidaktik, der bildnerischen Erziehung und der Werkerziehung sowie verwandter Unterrichtsgegenstände aus den Bereichen Kunst, Medien und Gestaltungslehre an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gedacht.

Desgleichen wendet sich dieses Symposium mit internationalen Experten an Bildungswissenschaftler, Pädagogen und Lehrende/Forschende an Kunsthochschulen, Pädagogischen Akademien sowie Fachvertretern der Psychologie und Pädagogik an den Universitäten.

Zielsetzungen:

Die Veranstalter wollen über den derzeitigen Stand der Begabungs- und Kreativitätsforschung auf visuellem Gebiet informieren. Die gewonnenen Einsichten sollen vor dem Hintergrund der bisher gehandhabten Förderungspraxis reflektiert werden und zu Verbesserung anregen. Ziel ist die Optimierung der Förderung visuell Begabter.

Thematische Aspekte:

Die Erscheinungsformen visueller Begabung zwischen Produktion und Rezeption, die Wechselbedingungen zwischen kognitiven, affektiven und sensomotorischen Fähigkeiten werden angesprochen. Im Zusammenspiel von Gestaltung, Wahrnehmung und Analytik sollen diagnostische Probleme (Tests, soziokulturelle und entwicklungspsychologische Faktoren etc.) ebenso wie die Förderungsstrategien erörtert werden.

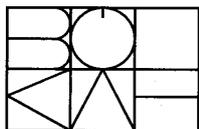
Fragen von Rolle und Stellenwert der Kunst und Kunsterziehung quer durch Schularten und Schulstufen, die Einbeziehung außerschulischer Bildungsinstitutionen, bildungspolitische Konsequenzen und wirtschaftliche Faktoren wie gesellschaftlicher Nutzen sind zu diskutieren. Dies wird in Form von Vorträgen, Podiums- Plenardiskussionen sowie in Workshops stattfinden, die teilweise alternativ angeboten werden.

Die Konferenzsprachen sind Deutsch und Englisch.
Die Teilnehmerzahl ist begrenzt.

Interessierte mögen sich bis spätestens 31. März 1994 beim BMUK, Abteilung I/ (z.Hdn. Frau Vrabetz) anmelden. (Schriftlich per Adresse Strozzigasse 2/5. Stock, 1080 Wien oder per Fax: 0222 53120 - 4780)

LehrerInnen können bei der zuständigen Behörde um Dienstreiseauftrag ansuchen.

**AUSKÜNFTE ERTEILT:
MAG.ART. DR.PHIL. PETER STASNY
TEL. UND FAX: 0043-1-93 21 15**



Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher - BÖKWE

Herausgeber

Bund österreichischer Kunst und Werkerzieher:

Parteilos unabhängig, gemeinnütziger Fachverband von LehrerInnen für Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten an allen österreichischen Schultypen und Hochschulen, vertreten durch Mag.art. Hilde Brunner, Leiterin der Bundesgeschäftsstelle, Beckmannngasse 16a/6 1140 Wien Tel. 0222 894 23 24

Herstellung:

Redaktion, Layout, Satz, Graphik Bernhard Hasenberger Assistenz, Lektorat, Schlußredaktion Gerlinde Hasenberger

Bezugsbedingungen:

Normalabo öS 300.-, Abo für BÖKWE-Mitglieder öS 170.-, Studentenabo öS 95.-. Bestellungen bei Mag.art. Hilde Brunner, Leiterin der Bundesgeschäftsstelle, Beckmannngasse 16a/6 1140 Wien Tel. 0222 894 23 24

Anzeigen:

Mag.art. Hilde Brunner, Leiterin der Bundesgeschäftsstelle, Beckmannngasse 16a/6 1140 Wien Tel. 0222 894 23 24

Druck:

Fidelis Druck Ges.m.b.H., Kapuzinerstraße 38, 4020 Linz

Beiträge bitte an:

Mag.art.

Hilde Brunner

Beckmannngasse 16a/6

1140 Wien

Tel. 0222 894 23 24

ZUM COVER

Der Maler Fritz Fröhlich 2
Der neue Bundesvorstand 3

DISKURS

Schreiber/Luger: Nachdenken oder Vordenken 6
Präg: Das anschauliche Denken nach R.Arnheim 9
Buchtip zum Diskurs 10

AUTONOMIE

Brunner: Autonomie und musischer Schwerpunkt 11
Buchtip zur Autonomie 13

WEGE & ZIELE

Mayrhofer: Offenheit gleich am Anfang (WE-Grundstufe1) 14
Urban: Kindsein heute (AHS-BE) 17

ESSAY

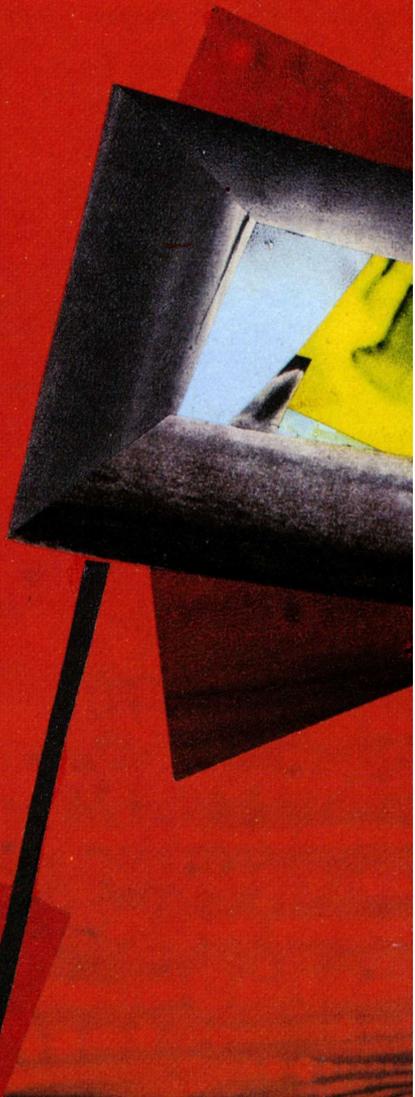
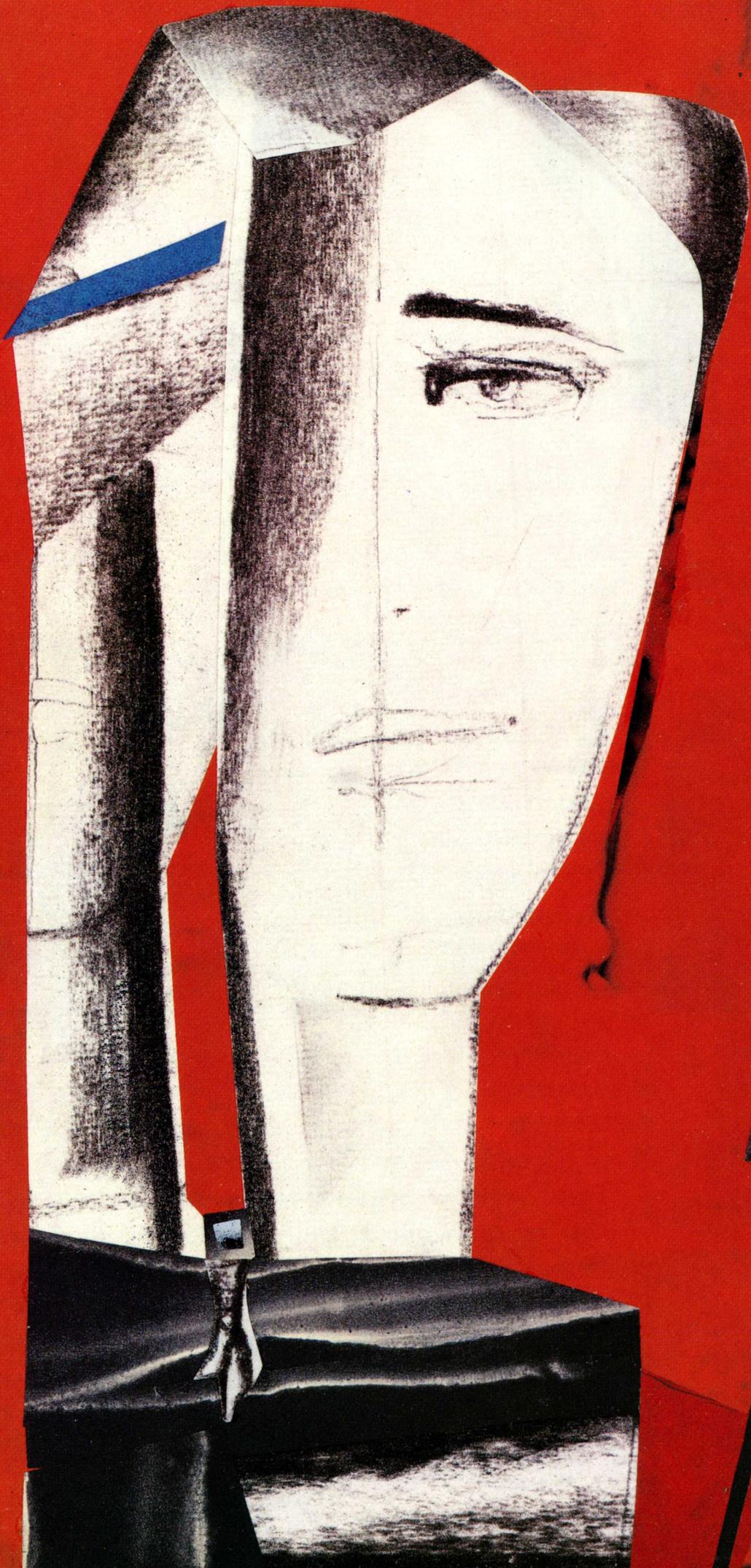
Haudum/Weinberger: Sprich, Erinnerung, sprich!
Ein Gespräch mit Fritz Fröhlich 18

PROJEKTVERNETZUNG

Fritsch: Kunst und Lernen in der Fabrik/Spurenbilder/Kunst und Schule 23
Hertnagel: Objekt Fadenwelt (Hauptschule: Schüleraktive Begegnungen mit Gegenwartskunst) 27
Vith: Kindergartenpädagogen im Kunstatelier 28
Zech: Architekturexkursion (PA und AHS) 30
BE-Studierende der PA-Feldkirch: Unser Workshop mit Herbert Fritsch 31

KOEDUKATION

Hochwind: Was Mariechen nicht...
- Mädchen im technischen Werkunterricht der Hauptschule 32
Internationales-Symposium zur visuellen Begabung 38



POSTGEBÜHR BAR BEZAHLT