

# **Peter Angerer: Künstlerische Bildung**

## **Reflexionen über Praxis und Theorie der künstlerischen Bildung an Schule und Hochschule.**

### **„Zi-Tat“**

„Ziel ist es, das jeweils einzelne Schüler-Subjekt in einen Prozess intensiver Selbstverwicklung durch Selbstausssetzung in einer grundsätzlich experimentell-offenen Lernsituation zu führen, die es selbst organisieren und strukturieren soll, um hierdurch zu eigenen künstlerischen Strategien und Methodenfindungen im künstlerischen Forschungsprozess und zu einer eigenen künstlerischen Aussage als gestaltete Formfindung zu gelangen“ (Kettel 2013, S. 174).

Der hohe Anspruch an Kunstunterricht, der hier aktuell von Joachim Kettel formuliert wird, fokussiert wesentliche Parameter künstlerischer Bildung, provoziert aber auch einige Fragen.

Vorausgeschickt sei, dass diese Zielformulierung sich weitgehend mit meiner eigenen deckt, die sich auf die über 30-jährige Beschäftigung mit künstlerischer Arbeit im Bereich der 10 bis 14-jährigen, der Arbeit in der LehrerInnen Ausbildung , der LehrerInnen Weiterbildung und nicht zuletzt auf die eigene künstlerische Praxis stützt.

Meine Arbeit mit SchülerInnen in sogenannten unverbindlichen Übungen begann vor 25 Jahren. Ab etwa 1990 wurde an individuellen Projekten gearbeitet. Lucie B. (12 J.), eine in Tschechien geborene und in ihrer frühen Kindheit nach Österreich gezogene Schülerin, arbeitete damals an einer klassischen künstlerischen Fotoreportage. Sie fotografierte den Alltag ihrer Nachbarn, einem älteren Ehepaar aus Adriach. Die SW Fotos zeigten sie wiederholt mit Arbeitsgeräten wie Hacke, Schaufel und anderes. Diese Geräte wurden nun in die Mitte der Aufmerksamkeit gerückt. In der Folge entstanden großformatige Fotoarbeiten (die Schaufel in Originalgröße) sowie ein Siebdruck auf Stoff, ganz in der Manier eines Andy Warhol. Ein Wiedersehen mit Lucie gab es Jahre später, als sie mit Fotomaterial von einer Frankreichreise anklopfte. Ihre erste Einzelausstellung mit SW Fotos aus der Bretagne in unserer Schulgalerie DABOGA war ein schöner Erfolg. Auch andere SchülerInnen begannen zu dieser Zeit an eigenständig gewählten Inhalten zu arbeiten. Drei SchülerInnen überarbeiteten altes Mobiliar aus dem Schulkeller und realisierten in wochenlanger Arbeit eine komplexe Raumarbeit mit dem Titel weiße Installation. Neben verfremdeten Alltagsobjekten gab es auch Fotoserien und Videoaufnahmen. Individualisierung und

Differenzierung waren jedenfalls zu dieser Zeit noch keine prägenden Schlagwörter in der Didaktik. Auch die kunstdidaktischen Modelle der Künstlerischen Bildung wurden später ausformuliert. Was es aber ohnehin kaum gab, waren Erfahrungsberichte aus der kunstpädagogischen Praxis, von Gert Selles Arbeit mit Studierenden einmal abgesehen.

Die individuellen Projekte (siehe auch Angerer 2009) waren kein im Vorfeld ausgedachtes Konzept, sie ergaben sich zufällig. Letztlich waren es die SchülerInnen selbst, die mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen, Ideen, Wünschen kamen und nach Realisierungsmöglichkeiten fragten und suchten. „Kinder sind Experten im Weltenmachen und dies ist ein kreativer bzw. künstlerischer Akt“ (Brenne 2013, S.16) meint Andreas Brenne und verweist damit auf ein entscheidendes und zu häufig außer Acht gelassenes Potential. Die Anliegen meiner Gruppe brauchten nur aufgenommen und entsprechend gestärkt und vertieft zu werden. Zudem gab es einen offenen Handlungsraum, eine Ateliersituation mit Laborcharakter, die von vornherein vieles zuließ. Entsprechende Strukturen für eine differenzierte künstlerische Werkstattarbeit waren im Aufbau.

Individuelle Projekte bieten die Möglichkeit einer Erweiterung und Vertiefung bereits bestehender Interessensfelder durch ästhetisch-künstlerische Zugriffsweisen. Erfolgreiches Lernen und persönliches Interesse am Lerngegenstand stehen in unmittelbarem Zusammenhang. Dieser erweiterte Lernbegriff betrifft die ganze Person und bleibt nicht beim Erwerb abzuhakender Fertigkeiten stehen. Gegen ein verkürztes Verständnis von Lernen als Wissenserwerb bzw. den Erwerb irgendwelcher Fertigkeiten, wendet sich auch Günther Regel immer wieder in seinen Aufsätzen und verweist auf die Dimension der nachhaltigen Verhaltensänderung durch Erfahrungsprozesse (vgl. Regel 2008).

## **Individualisierung**

„Personen sind empirische Subjekte, mit unterschiedlichen und je unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten und Kapazitäten ausgestattet, voller physischer, emotionaler, intellektueller und moralischer Bedürfnisse, zu einem Leben in vielfältigen praktischen Selbstverhältnissen, zur Selbstbeanspruchung und Selbstverantwortung, zur Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und Selbsterweiterung fähig“ (Kersting 2009, S. 22).

„Abgesehen von der pikanten Unterstellung, dass Kompetenzen wie Teamfähigkeit wie eine Eigenschaft kontextlos erworben, geschult und praktiziert werden können – offenbar ist der Teamfähige einerseits ohne, andererseits in jedem Team fähig-, fällt auf, dass die bildungspolitischen Leitmetaphern unserer Tage gerade jene Ziele demonstrativ in Frage stellen, die einstens den klassischen Bildungsdiskurs motivierten: die Autonomie des Subjekts, die Souveränität des Individuums, die Mündigkeit des einzelnen. Nur nicht mit dem eigenen Kopf denken – das scheint das geheime Programm von Ausbildung heute zu sein“ (Liessmann 2006, S. 71f).

Eine erste umfassende Präsentation von Schülerarbeiten mit dem Titel ‚Fast alles Mögliche‘ im Frohnleitner Kloster sollte die ganze Bandbreite künstlerischer Projektarbeit nicht nur

einer interessierten Öffentlichkeit vor Augen führen, sondern auch als Modell für eine allgemeine künstlerische Bildung entsprechende Impulse geben. Es war die Zeit, als man meinte, dass das Wünschen noch helfen würde. Mehr als zwei Jahrzehnte und zahlreiche schulische Innovationen später, sieht man sich, zumal was die Stellung des Künstlerischen im schulischen Kontext betrifft eines Besseren belehrt. Institutionelle Rückschläge (z.B. keine Teilungszahl im Kunstunterricht) waren aber nie ein Grund, einen für richtig erkannten didaktischen Kurs nicht fortzusetzen. Lehrende, insbesondere im Bereich der künstlerischen Fächer brauchen ein hohes Maß an Eigenmotivation, denn nur sie kann eine mangelnde Feedbackkultur kompensieren.

„Einzelne Schüler-Subjekte“, um auf das Eingangszitat von Kettel zurückzukommen, stehen also im Zentrum des Unterrichts. Beinahe ein Gemeinplatz, heutzutage, wortreich beschrieben, aber vermutlich erst ansatzweise in Praxisprozessen angekommen. Verschiedenste Autoren beschäftigen sich mit der Frage der Individualisierung, gesellschaftlich und im Zusammenhang mit unterrichtlichem Geschehen. Etwa Markus Hengstschläger, der Individualität als fundamental für Zukunftsfähigkeit sieht, beschreibt, dass „jeder möglichst anders sein muss“, um sich den Herausforderungen stellen zu können. „Ein System, in dem alle Teile möglichst nah an einem gemeinsamen Durchschnitt sind, ist für die Zukunft in keinerlei Weise gerüstet. Das Problem ist die fehlende Varianz, die fehlende Individualität“ (Hengstschläger 2012, S. 13). Matthias Horx beschreibt das ‚autotelische Ich‘. „Reife Individualisierung bedeute, dass wir keine Feindbilder mehr benötigen, da diese vom eigenen Selbstfindungsprozess nur ablenken“ (Horx 2002 S. 65). Reinhard Sprenger thematisiert in ‚Aufstand des Individuums‘ u.a. den „Störfall Persönlichkeit“ (Sprenger 2005, S. 31), indem er darauf hinweist, dass Individualität nach wie vor in vielen Organisationen stört. Der schöpferische Impuls käme aber vom Individuum, und er führt weiter aus, Foucault zitierend, „wir müssen uns selbst wie ein Kunstwerk begründen, herstellen“ (Sprenger 2005 S. 79). Carl-Peter Buschkühle, ein wichtiger Vertreter des Konzepts der Künstlerischen Bildung setzt ebenfalls das Subjekt in die Schlüsselposition seiner Arbeit. Ihm geht es um die „Bildung im Hinblick auf die absehbare gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, in denen ein selbstbestimmtes und verantwortliches Leben“ zu führen sei (Buschkühle 2010, S. 160). Wann Individualismus entsteht, beschreibt Peter Sloterdijk im Gespräch mit Carlos Oliveira. „Individualismus entsteht, wenn Menschen ihre Selbstbeschreibungen selbst verfassen, also wenn sie anfangen, die Autorenrechte an ihren eigenen Geschichten und Meinungen zu reklamieren“ (Sloterdijk 1996, S. 12) Gerald Hüther meint schlicht, „statt uns vom Leben formen zu lassen, könnten wir auch zu Gestaltern unseres Lebens werden“ (Hüther 2011, S. 119).

## **Individuelle Projektarbeit**

Das führt über zu einem weiteren Aspekt des Eingangszitates, in dem von experimentell-offenen Lernsituationen die Rede ist. Der Unterricht als „Raum für die eigenaktive Auseinandersetzung mit selbstgewählten Inhalten“ (Peschel 2009, S. 65f) zu verstehen, setzt ein Neu-Denken sowohl für Lernende als auch für Lehrende voraus. Natürlich entwickelt sich

solches Neu-Denken nicht von heute auf morgen. Es braucht Zeit und Geduld. Es erfordert eine veränderte, offene Planungsstruktur, die dennoch mit großer Genauigkeit und antizipierendem Denken auf die Gruppensituation abgestimmt ist. Eine ästhetisch-künstlerische Forschungshaltung, wie sie auch von Helga Kämpf Jansen wortreich beschrieben wurde, macht Suchende zunehmend zu Experten (Kämpf- Jansen 2006). Sie zeigt sich im künstlerischen Projekt in der „Aneignung von Wissen, sozialer Kompetenz, Recherchen, Konstruktionen und Transformationen“ (Urlaß 2013, S. 26).

Seit vielen Jahren gibt es in den Kunstgruppen der NMS Frohnleiten, die Möglichkeit an selbstgewählten Themen zu arbeiten. Eigene Interessen zu erkunden und die Bereitschaft, sie im Bereich von Schule auch zu thematisieren, verlangt ein hohes Maß an Eigenreflexion einerseits, sowie eine solide Vertrauensbasis andererseits. In der Selbstbefragung wird manches klarer und die Verbindung zur Arbeit intensiver. Dieser Findungsprozess kann unterschiedlich lange dauern, er ist aber besonders wichtig, nicht weniger wichtig als die eigentlichen Setzungen, die Sichtbares zeitigen. Offen meint auch die Möglichkeit, über freie Zeitstrukturen zu verfügen. Auch die Methoden bzw. die Wahl der künstlerischen Sprachen/Strategien sind frei, wenngleich sie Gegenstand intensiver Gespräche in der Gruppe sind. Als ästhetische Strategien kommen traditionelle künstlerische Arbeitsweisen genauso ins Spiel wie ästhetisch forschende, vorwissenschaftliche und experimentelle Arbeitsweisen. Der Begriff „Intermedia“ (Busse 2007, S. 122) als Synonym für gattungsübergreifendes, unterschiedliche Medien integrierendes künstlerisches Arbeiten steht für einen zeitgemäßen, an den differenzierten Äußerungsformen zeitgenössischer Kunst entwickelten Unterricht. Mögliche Kooperationen ergeben sich aus ähnlichen inhaltlichen aber auch technologischen Überschneidungen.

Ein zentraler Teil von Lernen wird somit vom Lehrenden (der ja immer auch Lernender ist) an die Lernenden weitergegeben. Das Mehr an Verantwortung bedeutet, die Aufgabe jedweder Konsum - bzw. Aberledigungshaltung (vgl. Peschel 2009, S. 65). Auch die LehrerInnen Rolle verändert sich vom (Stoff)Vermittler mit (vermeintlichem) Wissens- und Kompetenzmonopol zum Ermöglicher und Begleiter in künstlerischer Projektarbeit. Der Lehrende vermittelt auch, um mit Christina Griebel zu sprechen, „was grundsätzlich in der Schule vermittelt werden sollte: den lebendigen Kontakt zur äußeren Welt“ (Griebel 2012, S. 92). Aktuelle didaktische Positionen rücken dafür den Begriff der Partizipation ins Zentrum der Aufmerksamkeit. „Partizipation ist eine Herausforderung und ein grenzenloser Anspruch. Partizipation betrifft gegenwärtig brisante gesellschaftliche Fragen, neue Formen der Kommunikation, der Medienkultur, aktuelle Forderungen der Pädagogik und Handlungsweisen in der zeitgenössischen Kunst“ (Burkhardt, Meyer, Urlaß 2013, S. 11). Konkret ist damit die Teilnahme aller Beteiligten an den inhaltlichen und organisatorischen Aspekten des Unterrichts gemeint.

## **Praxisprozesse – exemplarisch**

Es ist die Anfangssituation im Schuljahr und die SchülerInnen der W KG Gruppe sind am Grübeln für ihr Thema, das sie bearbeiten wollen. Verschiedenste Interessen und davon abgeleitete Inhalte stehen im Raum und werden in der Gruppe diskutiert. Elina B. (14 J.) möchte sich mit Inszenierungen im Bereich der Fotografie beschäftigen. Elina kam erst mit 13 J. in die Gruppe, wurde quasi überredet, da ihre Fotoarbeiten, die sie einmal zeigte, von ungewöhnlicher Qualität waren. Ihre Modelle sind Familienmitglieder und Schulkolleginnen, die sich den aufwendigen Sets stellen müssen. Anna Irina H. (14 J.) hat das Thema Chaos gewählt. Keine Frage, dieses Thema hat Potential, kommt aber überraschend, denn Anna Irina gilt als die ruhigste, leiseste Teilnehmerin der Gruppe. Kurzfristig schließt sie sich mit Katarina J. (14 J.) zusammen, die sich dem Thema Raum widmen möchte, denn ihr Berufswunsch geht in Richtung Raumgestaltung und Design. Das Ergebnis dieser ersten Kooperation ist ein Chaosraum, der kurzfristig im Foyer der Schule installiert wird. Gearbeitet wird mit allen Dingen, die vor Ort sind, bis zu Gegenständen aus den Materialräumen im Keller des Hauses. Eine Textprojektion ergänzt die raumgreifende Arbeit. Da am Abend eine Elternversammlung angesetzt ist, gibt es auch viel Publikum für die Installation, die aus verständlichen Gründen bald wieder weichen muss. Manche Eltern fragen sich vielleicht, was die heutzutage alles dürfen..., früher war das vermutlich etwas anders.

Da Elina B. ihre Fotoinszenierungen aus ganz pragmatischen Gründen eher außerhalb der schulischen Zeit machte, stellt sich die Frage, was sie in den W KG Stunden (3E pro Woche mit teilweisen Blockungen) machen soll. In Anna Irina findet sie ihre kongeniale Partnerin, Gegensätze ziehen sich ja bekanntlich an. Gemeinsam wird nun für das Thema Chaos recherchiert. In Gesprächen werden aber vorerst eigene Vorstellungen thematisiert. Was für sie selbst das Wort Chaos bedeutet und in welchen Zusammenhängen es in ihrem Alltag auftaucht wird ebenso geklärt, wie erste Ideen über das was später gemacht werden könnte. Über das Internet werden (mit meiner Unterstützung) künstlerische Positionen erkundet und alle möglichen und unmöglichen Ideen formuliert bzw. teilweise auch verschriftlicht. Trotzdem bleibt auch nach der Recherche nur eine ungefähre Vorstellung, das Thema lässt sich nicht so einfach in den Griff kriegen, spannend ist es allemal. Es muss wild aussehen und ungeordnet, aber auch die Größe der Gesten spielt eine Rolle, soviel ist inzwischen klar geworden. Was sich in der Folge abspielt, sprengt beinahe jeden unterrichtlichen Rahmen, ist aber selbstverständlich dem einschlägigen Thema geschuldet. Außerdem beanspruchen noch 11 weitere SchülerInnen Platz und Aufmerksamkeit für ihre Projekte. Meine Arbeit verlegt sich vermehrt in die konträre Position, im Versuch, eine notwendige Ordnung aufrechtzuerhalten. Man freut sich über die schöne Paradoxie, die Ordnung zu erhalten, um das Chaos zu ermöglichen und versucht alle bestmöglich zu unterstützen. Einmal in Fahrt gekommen, gibt es kaum ein Zurück, letztlich reizt mich ja selbst die Frage, wie weit man gewisse Grenzen ausloten kann. In dynamischen Grafiken, in Materialbildern bis zu großformatigen Acrylbildern (1 x 2 m) werden nun chaotische Spuren und Strukturen angelegt. Erweiterte Materialangebote werden mit Lust angenommen, darunter ein großer Schaumstoffquader, der von einer LAG (Landesarbeitsgemeinschaft) mit dem Künstler Josef

Trattner übrig geblieben war. Dass man daraus Waschbecken und WC bauen kann, darauf wär ich nie gekommen. Die Dynamik und Konsequenz, mit der sie ihre einzelnen Projekte aber angehen, lässt mich aber ohnehin schon länger nicht mehr zweifeln. Elina erweitert ihre Fotoshootings, die eher von hoher Ästhetik, denn von Chaos geprägt sind, noch um weitere Arbeiten, die letzteres repräsentieren.

Die anderen SchülerInnen der Gruppe haben derweil an völlig anderen Themen gearbeitet, mit ganz anderen Methoden und Techniken. Immer wieder gibt es Gespräche, die den Stand der Dinge betreffen, angefangene oder schon fertiggestellte Arbeiten werden ins Zentrum gerückt und mögliche Weiterführungen in der Gruppe thematisiert. Alle sollen mitbekommen, was alle machen und auch die Möglichkeit haben, etwas dazu zu sagen. Ich selbst denke mit jedem einzelnen Projektthema mit, schließlich liegt es an mir, viele Dinge vorzubereiten, zu ermöglichen, anzustoßen bzw. Verbindungen herzustellen nach außen, zur Kunst und allen möglichen anderen Phänomenen, die für die einzelnen Inhalte Relevanz haben.

Gregor S. (14 J.) möchte sich mit dem Thema Hand auseinandersetzen und hat den großen Hartschaumblock, aus dem diese entstehen soll, gleich selbst mitgebracht. In geduldiger Arbeit schnitzt er die Riesenhand aus dem Material bis alle Schneideklingen stumpf sind. Die Malerei ist nicht sein Metier, daher wird er grafisch und fotografisch weiterarbeiten. In unserem Fotolabor entsteht eine Serie von SW Fotogrammen. Daraus wiederum entwickelt sich die Überlegung, ob man so etwas nicht in eine Radierung überführen könnte. Eine Aquatinta belegt, dass es möglich ist. Zur Hand gehört der Fingerabdruck. Mit Kleinarbeit hat er aber nichts im Sinn und so vergrößert er seinen Abdruck über Folie und Projektion auf das Format 70 x 100 cm. Neben der Ausbildung vielfältiger Kompetenzen im technisch-handwerklichen Bereich, wird hier vor allem künstlerisches, konzeptionelles Denken geübt.

Irgendwann gilt es dann, die entstandenen Ergebnisse zu präsentieren, das Essentielle auszuwählen und einen Platz zu finden, der passt und eventuell einige Textzeilen anzufügen, um etwas zu ergänzen, was durch die Arbeiten nicht unmittelbar sichtbar wird.

## **Lehrgänge – künstlerische Kompetenz**

Individualisierung in der ästhetisch-künstlerischen Arbeit ruht aber in meiner Konzeption auf einem weiteren Standbein. Im Sinne einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, ist es unabdingbar, die Beteiligten mit entsprechenden Kompetenzen auszustatten, womit nun auch der aktuelle bildungspolitische Universalbegriff gefallen wäre. Ob ästhetisch-künstlerische Bildung sich allein über normative Kompetenzmodelle, die einer um sich greifenden Kultur der Kontrolle und Messbarkeit geschuldet sind, beschreiben lässt, sei allerdings bezweifelt. „Das Ästhetische im künstlerischen Sinn ist aber das genaue Gegenteil von Kontrolle, nämlich die Produktion von Differenz und die Perforation normierter Einstellungen“ (Maset 2012, S. 472). In meiner Konzeption wird von Kompetenzen im Sinne einer Einübung in die künstlerischen Sprachen gesprochen. Ohne die Aneignung von Umgangsweisen mit bildkünstlerischen Verfahren und ohne Vermittlung und Aneignung von

allgemeinem, auch über die Kunst hinausgehendem Bildwissen, bleiben die eigenen Handlungsoptionen in individuellen Projekten beschränkt. An der Bildwelt von Kunst und Alltag gibt es jede Menge zu lernen, das soll hier nachdrücklich festgehalten werden. Diese Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten wurde von Manfred Gollowitsch bereits vor Jahrzehnten vehement eingefordert. Als langjähriger Verantwortlicher der BE Ausbildung an der Pädak Graz Eggenberg hatte er den Grundstein gelegt, um weitere Entwicklungen zu ermöglichen. Es gilt grundsätzliche, basale handwerkliche Fertigkeiten auszubilden, es werden unterschiedlichste Technologien auf ihr Potential untersucht und probiert, es werden aktuelle Positionen der Kunst vorgestellt und immer wieder auf allgemein bildsprachliche Phänomene Bezug genommen. Gemeinsame Projekte können aber auch einem thematischen Bezug gewidmet sein. Anlässlich der nuklearen Katastrophe von Fukushima wurden beispielsweise alle Arbeiten unterbrochen, um gemeinsam an einer Wandinstallation zu arbeiten. Im Wechsel von gemeinsamen Projekten in Form von Lehrgängen und individuellen Projekten, entwickeln meine SchülerInnen die Qualität, die sich in den Ergebnissen künstlerischer Projektarbeit zeigt.

In der Zuspitzung des aktuellen fachdidaktischen Diskurses auf Bild oder Kunst (siehe Kettel – Billmayer in „convention“, 2013), bedeutet das die Überwindung dieser scheinbaren Polaritäten. Künstlerische Bildung ohne eine allgemeine Bildkompetenz greift ebenso zu kurz, wie Bildkompetenz ohne künstlerische Erfahrungsprozesse.

### **Individuelle Projekte anfangen...**

Wie anfangen? Hannah Arendt spricht von der „Freiheit des Anfangens, indem etwas in die Wirklichkeit gerufen wird, das nicht vorgegeben ist“ (Goehler 2006, S. 12). Konrad Paul Liessmann widmet dem Anfangen einige Aufmerksamkeit im Rahmen seiner Aufsätze zum Thema „Lob der Grenze“ und fragt, „was es bedeutet, eine Grenze zwischen Sein und Nichts, und damit den Unterschied schlechthin zu setzen“ (Liessmann 2012, S. 16). Die Sphäre des Herstellens und damit die Kunst überhaupt, ist wesentlich mit diesem Anfangen verbunden. Im Sog des künstlerischen Prozesses ist jedenfalls schwer zu bestimmen, wann etwas wirklich beginnt, zumal es oft auf etwas noch weitgehend Unbestimmtes gerichtet ist. Das Ziel ist das mit zu entwickelnde, wenngleich eine Eingrenzung stattfindet. Nur sie ermöglicht die Ausbildung einer fokussierten Aufmerksamkeit. Das bedeutet aber auch, vieles auszuschließen und wegzulassen, in dem sich das anfängliche offen-sein in zunehmende Gerichtetheit und Genauigkeit wendet. Etwas Neues zu beginnen ist grundsätzlich immer eine große Herausforderung, ein Wagnis auch im künstlerischen Bereich. Dabei ist es völlig gleich, ob es sich um SchülerInnen oder Studierende handelt. „Die Schulung der Fähigkeit, eine eigene Position zu beziehen und zu formulieren, kann als wesentliche Herausforderung der Kunst und der künstlerischen Bildung angesehen werden“ (Buschkühle 2010, S. 65f).

### **Kunst in Civitella**

Seit mehreren Jahren begleite ich im Rahmen meiner Tätigkeit als Gastlehrender meine KollegInnen von der PH Heidelberg nach Civitella d'Agliano nördlich von Rom. Die

zweiwöchige künstlerisch-praktische Exkursion ist wesentlicher Bestandteil des Kunststudiums an der PH Heidelberg. Kollege Mario Urlaß schreibt anlässlich des 10 jährigen Jubiläums dieser Veranstaltung auch vom Anfangen: „Der Ort ist dabei wesentliche Inspirationsquelle für künstlerische Arbeit. Die vielfältigen Eindrücke der Materialien, der Landschaft, der Architektur, der Menschen, stoßen Wege individueller Annäherungen an, prägen sich als Zeichnungen, Drucke, Malerei, Skulpturen, Objekte, Fotografien, Filme, Performances aus“ (Ausstellungseinladung). Es ist jedes Jahr faszinierend, wie die Studierenden immer wieder neu auf den Ort reagieren und oft mit geringen Mitteln ihre ganz eigenen Wege suchen, künstlerisches Denken zu manifestieren.

Die Phase des Beginnens, des sich Einlassens wird jedenfalls zur ersten Herausforderung in der scheinbar konträren Haltung von sich öffnen und sich einschränken. In regelmäßigen Ateliergesprächen werden die ersten Versuche begutachtet, es wird ermuntert in bestimmten Richtungen weiterzuarbeiten, noch andere verwandte Aspekte mitzudenken, sich auf wesentliche Dinge zu beschränken, die eine oder andere künstlerische Position zu recherchieren usw. Das kann dann schon mal Zeit in Anspruch nehmen, die Ansätze wollen argumentiert sein und über das Sprechen kann ja auch manches klarer werden. Die Intensität der Arbeit nimmt täglich zu, der Ort und seine Strukturen bieten die Möglichkeit sich voll und ganz auf das Künstlerische einzulassen. Selten wird sich später diese unmittelbare Verbindung von Kunst und Leben in dieser Weise einstellen. Wir Lehrenden arbeiten in einem eigenen Atelier und stellen uns damit auch mit unserer künstlerischen Arbeit der Diskussion. Es ist verdichtete Zeit an einem besonderen Ort, was sich einprägt. Es wird gearbeitet, recherchiert, diskutiert, ausgestellt, gekocht und gefeiert – einfach intensiv gelebt.

## **Ästhetische Spurensuche**

Etwas anders, aber nicht weniger herausfordernd stellt sich die Situation in unserem Lehrgang ‚Ästhetische Spurensuche‘ an der KPH Graz dar. Der Lehrgang versteht sich als eine professionelle Form der Weiterbildung für LehrerInnen aller Schultypen, ist auf vier Semester ausgerichtet und wird berufsbegleitend angeboten. Für die Projektarbeit im 3. und 4. Semester geben wir zwar ein verbindendes Überthema (Bspl. Kunst und Natur, Bewegung, Kunst und Essen, face to face) vor, es bleibt aber der Anspruch, einen eigenen Ansatz, eine eigene Sicht auf das Thema zu finden. Unsere theoretischen Inputs bzw. die Aufbereitungen des jeweiligen Themas verhelfen zu einem angemessenen Diskursstatus. Sie machen das Anfangen nicht leichter, binden aber die Arbeit in zeitgenössische, reflexive Vorgehensweisen der Gegenwartskunst ein. Offen bleiben selbstverständlich auch die künstlerischen Strategien, um zu einer „künstlerischen Aussage als gestaltete Formfindung zu gelangen“ (Kettel 2013, S. 174), womit ich erneut auf das Eingangszitat als Klammer dieser Ausführungen zurückkomme.

Dabei ist wichtig festzuhalten, dass es nicht um die Ausbildung irgendwelcher künstlerischer Mythologien geht, sondern um Realisierungen, die anschlussfähig bleiben, die reflexiv

begleitet und argumentiert werden. Einen theoretischen Standpunkt gegenüber der eigenen Arbeit zu entwickeln, ist genauso intendiert, wie die Ausbildung und Festigung praktisch-künstlerischer Kompetenzen. Nicht immer wird es gelingen, diesem Anspruch zu genügen, aber auch Teilerfolge sind Erfolge. Das Atelier, die Werkstatt, ist jedenfalls gleichermaßen Handlungsraum und Denkraum/Diskursraum.

„Das Künstlerische in seinem erweiterten Begriff kann als existentielle Erzähl- und Gestaltungsfähigkeit aufgefasst werden, als grundlegende Befähigung des Menschen zu komplexer Erzeugung von Bedeutung und gesellschaftlicher Realität“ (Buschkühle 2010, S. 32). Künstlerische Bildung bewegt sich nach Carl-Peter Buschkühle im Spannungsfeld einer Vielzahl von polaren Differenzen, wie Kunst und Pädagogik, Theorie und Praxis, Realität und Virtualität, Mimesis und Konstruktion, Lehrgang und Experiment oder Selbsterfahrung und Konstruktion, um einige wesentliche zu nennen (vgl. Buschkühle 2010, S. 172f).

## **Künstlerische Strukturen an der NMS**

Das Ziel einer künstlerisch gestalteten Formgebung auf ein Thema hin, verfolgen auch meine SchülerInnen der W KG Gruppe der NMS Frohnleiten. W KG steht für Werkstatt künstlerisches Gestalten und ist ein Angebot des PLBZ Gratwein (Pädagogisches Lern- und Beratungszentrum). Die Einrichtung wendet sich an interessierte SchülerInnen aus dem ganzen Bezirk Graz-Nord. Interessengruppen für Kunst gibt es an der Schule seit genau 25 Jahren. Entsprechende Strukturen für Arbeitsmöglichkeiten in fast allen Technologien und das nicht nachlassende Interesse der SchülerInnen, dieses Angebot auch zu nützen, haben den Stellenwert des Künstlerischen gestärkt. Die Einrichtung einer eigenen Schulgalerie (Galerie DABOGA) vor 17 Jahren, ermöglichte eine zusätzliche Professionalisierung der Arbeit, sowie die Ausweitung der Öffentlichkeitsarbeit. Künstlerarbeiten, wie z.B. in Zusammenarbeit mit der Kulturvermittlung Stmk. (Max Aufischer) wurden seither ebenso gezeigt, wie regelmäßige Präsentation von Projekten der Kunstgruppen W KG und BG. Das Ausstellen hat mit der Installierung definierter Räume an Bedeutung gewonnen. Entsprechend haben sich auch die Ansprüche an die Präsentationen erhöht. Umfassende Ausstellungen von Schülerprojekten gab es in den letzten Jahren vor allem in Zusammenhang mit dem EU Projekt ITAE (intervention through art education). Im Rahmen des von Franziska Pirstinger initiierten Projekts der KPH Graz, das 15 Nationen zusammenführte, gelang es an der NMS Frohnleiten auch einen Beitrag im Stadtraum von Frohnleiten zu organisieren. Ein zur Verfügung gestelltes Zelt am Hauptplatz, diente eine Woche lang als Arbeitslabor für verschiedenste künstlerische Aktivitäten und Interventionen. Kleinere Präsentationen gibt es während des gesamten Jahres, manchmal zusammengefasst in eine Jahresausstellung der Kunstgruppen.

Seit vielen Jahren ist die NMS Frohnleiten auch Besuchsschule für Studierende der PH Stmk. (früher der Pädak Eggenberg). Die Begleitung von Studierenden in Praxisprozessen ist ein wichtiges Anliegen, denn hier werden die Ansprüche mitentwickelt, die dann wohl auch später die Grundlage für die Arbeit als KunstlehrerIn bilden.

## **Internationalität, künstlerische Eigenpraxis und Ausbildung**

Einen wichtigen Impuls für meine eigene Lehrtätigkeit stellte aber vor allem der „Blick von außen“ dar. Der internationale Austausch über die KPH Graz (vormals Pädak Graz Eggenberg) – wichtige Kontakte wurden bereits von Manfred Gollowitsch initiiert, wurde vor etwa 10 Jahren wesentlich intensiviert. Durch die von der KPH Graz ausgehenden EU Projekte („Camille Claudel“, „ITAE“), sowie durch verschiedenste Lehrtätigkeiten (Deutschland, Polen, Litauen, Belgien), bot sich die Möglichkeit meine Arbeit auch international zu verorten. Besonders bereichernd sind die Kontakte zur PH Heidelberg (Mario Urlaß) und zwar sowohl menschlich als auch fachlich. Auch die Kontakte zur Bauhaus Universität in Weimar über Brigitte Wischnack waren einfach schön und wichtig. Ein weiteres Forum internationalen KollegInnen Austauschs gibt es über die ‚International days of art education‘, die jährlich in Antwerpen stattfinden. Dort treffen sich nicht nur Vertreter der visual arts, sondern auch Leute aus dem Bereich Musik und Theater zum Erfahrungsaustausch und Unterricht für die Studierenden der Hochschule. Um im Diskurs zu bleiben, ist es selbstverständlich notwendig, sich über die aktuellen didaktischen Entwicklungen am Laufenden zu halten. Das Studium der einschlägigen Literatur gehört dazu.

Zentraler Impuls bleibt aber über die Jahre auch die eigene künstlerische Praxis. Selbstverständlich ist es nicht einfach, dies alles unter einen Hut zu bringen. Was kaum gelingt, ist die entsprechende Kommunikation der eigenen künstlerischen Produktion nach außen. Das bräuchte eben noch mehr Zeit, Energie und Netzwerkarbeit. Aufgegeben wurde die strenge Trennung von einerseits Künstler andererseits Lehrender. Das hat auch mit diversen Entwicklungen in der zeitgenössischen Kunst zu tun, die die Öffnung in Richtung verschiedenster Vermittlungsformen in den Vordergrund rücken. Zahlreiche Hinweise auf die Bedeutung eigenkünstlerischer Praxis der Lehrenden in Vermittlungszusammenhängen finden sich auch im aktuellen Band von Wetzels/Lenk mit dem Titel „Mit Ecken und Kanten – Kunstunterricht als eine Frage der Haltung“, in der entgegen einer funktionalistischen Bildungsvorstellung, die Bedeutung der Lehrenden als Persönlichkeiten mit Haltungen vorgestellt wird. In den von den Autorinnen geführten Interviews mit Kunstlehrenden wird immer wieder auf die Erfahrung selbstbestimmten Machens eingegangen. „Das Fach Kunst kann am überzeugendsten vertreten, wer selbst mal das Hin und Her, die Zweifel, die Zufälle und Entdeckungen und auch das Anarchische eigener künstlerischer Arbeit erlebt hat“ (Neuenhausen in Wetzels, Lenk 2013, S. 48).

Welche Konsequenzen hat nun das Modell der künstlerischen Bildung auf die Ausbildung der LehrerInnen? Künstlerische Erfahrungen kann man nicht vermitteln, man muss sie selbst gemacht haben, um sie später initiieren und ermöglichen zu können. Solche Erfahrungen machen zu können, darin liegt wohl auch der Erfolg unseres Lehrgangs ‚Ästhetische Spurensuche‘ an der KPH Graz. Manfred Gollowitsch erkannte im Übrigen schon vor Jahrzehnten die Bedeutung eben solcher Angebote im Rahmen der LehrerInnen Ausbildung. Besonders die Werkstattwochen im Steinbruch St. Margarethen prägten sich nachhaltig ein. Inwieweit das heute überhaupt gewollt bzw. in modularen Strukturen mit engen Zeitrastern

auch verunmöglicht wird, soll hier nicht beurteilt werden. Entsprechender Handlungsbedarf hinsichtlich eigenkünstlerischer Professionalisierung in der Ausbildung lässt sich vermuten. Auch sind die aktuellen didaktischen Positionen und die Forschungsergebnisse aus den Bezugswissenschaften, insbesondere die der neuronalen Wissenschaften immer wieder neu in kunstpädagogische Modelle einzuarbeiten. Der Kontakt zur Gegenwartskunst über die direkte Begegnung und die Einübung in die begleitenden Diskurse, wie das in der ‚Ästhetischen Spurensuche‘ eine Selbstverständlichkeit darstellt, ist eine weitere wichtige Forderung an die Ausbildung.

Künstlerische Bildung ist die handelnde, kreative Auseinandersetzung mit der Welt. Sie macht uns zu GestalterInnen, schärft die Sinne, gibt Orientierung, stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten durch die Ausbildung grundlegender Kompetenzen und stellt damit ein unverzichtbares Angebot in allen Bildungseinrichtungen dar.

Vermutlich stellt vieles, was derzeit schulisch im Bereich Kunst geübt wird eine Unterforderung der Beteiligten dar. Wir brauchen einen wesentlich erhöhten Anspruch an den Unterricht, der alle Beteiligten ernst nimmt und sich nicht in irgendwelchen (vom didaktischen Markt bedienten) Beschäftigungen mit formalen Spielchen erschöpft. Das hat nämlich mit künstlerischer Bildung aber auch mit Bildkompetenz als Bildungsziel rein gar nichts zu tun. Viele Lehrende und Studierende spüren das auch und suchen nach Alternativen. Diese Suche wird nicht leichter in einer Gesellschaft, die ihren Aggregatzustand von fest auf flüchtig wechselt, wie Gabor Steingart das beschreibt. ‚Das Ende der Normalität‘ ist demnach von einer Inflation der Wirklichkeiten, dem Nebeneinander von falsch und richtig, von der friedlichen Koexistenz von Widersprüchen gekennzeichnet, in der sich alte Normierungen der Gesellschaft auflösen (Steingart 2011, S. 21). Was Kunstunterricht in diesem Kontext leisten kann, diese Frage ist wohl immer wieder neu zu stellen.

„Gewiss, das Individuum ist nichts ohne das Ganze, zu dem es gehört. Aber es gilt auch das Umgekehrte: dieses Ganze gäbe es gar nicht, wenn es sich nicht in unseren Köpfen, in jedermanns Kopf spiegelte. Die Welt wird bedeutungsreich oder öde sein, je nachdem ob das Individuum hell oder stumpf ist. Globalisierung gestalten, bleibt deshalb eine Aufgabe, die sich nur bewältigen lässt, wenn darüber nicht die andere große Aufgabe versäumt wird: das Individuum, sich selbst, zu gestalten“ (Safranski 2003, Umschlag).

Literatur:

Angerer,P. in Pirstinger,F., Hg. (2009): ITAE, Intervention durch Kunstunterricht, KPH Graz

Blohm,M., Heil,C., u.a., Hg., (2006): Über Ästhetische Forschung, Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München: kopaed

Brenne,A., Griebel,C., Urlaß,M., Hg., (2013): Miteinander – Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München: kopaed

Burkhardt,S., Meyer,T., Urlaß,M., Hg., (2013): Convention, München: kopaed

Buschkühle,C.P., (2010): Die Welt als Spiel, II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung, Oberhausen: Athena-Verlag

Buschkühle,C.P., Hg.,(2012): Künstlerische Kunstpädagogik, Oberhausen: Athena-Verlag

Busse, K.P., (2007): Vom Bild zum Ort: Mapping lernen, Dortmunder Schriften zur Kunst

Goehler,A., (2006): Verflüssigungen, Wege und Umwege vom Sozialstaat zur Kulturgesellschaft, Frankfurt/Main: Campus Verlag

Griebel,C., (2012) in Buschkühle,C.P., Hg.: Künstlerische Kunstpädagogik, Oberhausen: Athena-Verlag

Hengstschläger,M., (2012): Die Durchschnittsfalle, Gene-Talente-Chancen, Salzburg: Ecowin Verlag

Kämpf-Jansen,H., (2006) in Blohm,M., Heil,C., u.a., Hg., Über Ästhetische Forschung, Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München: kopaed

Horx,M., (2002): Die acht Sphären der Zukunft, Wien, München: Signum Verlag

Hüther,G., (2011): Was wir sind und was wir sein könnten, Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag

Kersting,W., (2009): Verteidigung des Liberalismus, Hamburg: Murmann Verlag

Kettel, J., (2013) in Burkhardt,S., Meyer,T., Urlaß,M., Hg., (2013): Convention, München: kopaed

Liessmann,K.P., (2006): Theorie der Unbildung, Wien: Zsolnay Verlag

Liessmann,K.P., (2012): Lob der Grenze, Kritik der politischen Unterscheidungskraft, Wien: Zsolnay Verlag

Maset,P., (2012) in Buschkühle,C.P., Hg.: Künstlerische Kunstpädagogik, Oberhausen: Athena-Verlag

Peschel,F., (2009): Offener Unterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Pirstinger,F., Hg., (2009): ITAE, Intervention durch Kunstunterricht, KPH Graz

Regel,G., (2008): Das Künstlerische vermitteln...,München: kopaed

Safranski,R., (2003): Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?, München, Wien: Hanser Verlag

Sloterdijk,P., (1996): Selbstversuch, Ein Gespräch mit Carlos Oliveira, München, Wien:  
Hanser Verlag

Sprenger,R.K., (2005): Aufstand des Individuums, Frankfurt/Main: Campus Verlag

Steingart,G., (2011): Das Ende der Normalität, Nachruf auf unser Leben, wie es bisher war,  
München, Zürich: Piper Verlag

Urlaß,M., (2013) in Brenne,A., Griebel,C., Urlaß,M., Hg., (2013): Miteinander – Zur Praxis  
einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München: kopaed

Wetzel,T., Lenk,S., Hg., (2013): Mit Ecken und Kanten, Kunstunterricht als eine Frage der  
Haltung, München: kopaed