

Marc Fritzsche (Hrsg.)

Kunstpädagogik nach der Pandemie

Befunde und Spekulationen



kopaed

Marc Fritzsche (Hrsg.)

Kunstpädagogik nach der Pandemie

Befunde und Spekulationen

Marc Fritzsche (Hrsg.)

Kunstpädagogik nach der Pandemie

Befunde und Spekulationen

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-96848-679-6

Druck: docupoint, Barleben

Umschlagfoto: documenta fifteen: Kiri Dalena, Pila (Lines), 2022, Installationsansicht, Hübner Areal, Kassel, 13. Juni 2022, Foto: Maja Wirkus

© kopaed 2023

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort **11**

Marc Fritzsche

Befunde und Spekulationen **13**

Zu den Umrissen einer Kunstpädagogik nach der Pandemie

Teil 1: Krise, Kunstpädagogik

Marie Johanna Trautmann

Handlungsfähigkeit in Krisen bilden **21**

Ambiguität mit Kunst und Fragilität begegnen

*# Krise, Handlungsfähigkeit, Ambiguität, Fragilität,
Beziehungen, Transformation*

Sidonie Engels

Kulturelle Bildung als Resonanzraum **33**

Kunstpädagogische Perspektiven

Resonanz, Unverfügbarkeit, Kunst, Bildung, Unterricht, Ganztag

Marc Fritzsche

Beziehungsweisen **45**

Herrschaftsarmer Fachdiskurs, Infektionshoffnung und doppelte Distanzierung

*# Herrschaftsarmer Fachdiskurs, Soziale Präsenz, Community of inquiry,
Infektionshoffnung, Kunstpädagogische Konzepte, Doppelte Distanzierung,
3D-Druck*

Magdalena Eckes

Die platonische Online-Höhle **57**

Über kollektive Erfahrungen und veränderte Rezeption von Kunst

*# Höhlengleichnis, Medialität, Rezeption,
Nam June Paik, Videokonferenz, Schatten*

Oliver M. Reuter

Wer erschießt den Adler? **65**

*# ästhetische Bildung, soziale Verantwortung, Körper,
Material, ästhetische Erfahrung*

- Elisa Rufenach-Ruthenberg/Andrea Dreyer
Entfernte Stimmen oder stimmige Entfernung? **73**
 Zu Sprachlosigkeit im Distanzunterricht und dem Entwickeln einer
 Stimme im Kunstunterricht
*# Sprachlosigkeit, Taktgefühl, diskriminierungskritisch,
 Diagnosefähigkeit, Eine Stimme geben, Formen der Verkörperung*
- Michaela Kaiser
Digitalisierung und kunstpädagogische (De-)Standardisierung? **85**
 Zu einem post-pandemischen kunstpädagogischen Fortschrittsnarrativ
*# (De-)Standardisierung von Kunstunterricht, Digitalisierung als
 Fortschrittsnarrativ, Neo-Institutionalismus, radikale Individualisierung*
- Tobias Thuge
Kunstpädagogisches Publizieren in Krisenzeiten – und darüber hinaus **97**
 Eine Zwischenbilanz
*# BDK, BDK-Mitteilungen, Kunst+Unterricht, Fachzeitschriften,
 Schreiben, Publizieren, Lektüre*

Teil 2: Mensch, Raum, Material

- Friederike Rückert
Analoge, digitale und hybride Räume künstlerisch erforschen **107**
 Ein Beispiel zur Förderung von Bild- und Raumkompetenz
 angehender Kunstlehrkräfte im Kontext der Digitalisierung
*# forschendes Lernen, künstlerische Forschung, Raum,
 digitaler Lernraum, hybrider Raum, Raumerfahrung*
- Werner Fütterer
Der soziale Campus nach Corona **119**
 Ideen und Konzepte für ein nachhaltiges soziales Miteinander
*# Sozialer Campus, Sozialer Raum, Sozialer Ort,
 Sozialer Austausch und Interaktion, Studium in der Pandemie,
 Kontakt in Realbegegnung, Kulturelle Bedeutung von Räumen und Orten*

Gesa Foken

Griff nach dem Realen **129**

Veränderter Ortsbezug und die Rolle der Zeichnung

*# Realität, Virtualität, Digitalisierung, Urbanismus, Erfahrung,
Zeichnung, Zeichnungsexkursion*

Christopher Kreutchen

Geocaching als proaktive Wissensorganisation **139**

Ein hochschuldidaktisches Schlaglicht

*# Empowerment, Verorten, Standortbestimmungen, Polylog,
Geocaching, Mental Map, Kulturelle Teilhabe*

Alexander Schneider und Sebastian Sommer

Fensterbilder als kommunikative Brücke und performative Nachahmung **149**

Beobachtungen zur Ästhetik ansteckender Handlungsweisen in Krisenzeiten

*# Fensterbilder, Nachahmung, mimetisches Lernen,
Performativität, Ansteckung, Viralität*

Andreas Brenne

Postdigitale Erinnerungskultur und Kunstunterricht **159**

Zur Bedeutung von Materialität im Kontext einer

forschenden Auseinandersetzung mit historischer Baukultur

*# Materialität, Sensualität, Künstlerische Forschung,
Erinnerungskultur, Baukulturelle Bildung*

Teil 3: Schule, Hochschule, Museum

Christin Lübke

In Zukunft Kunstunterricht!?! **171**

Postpandemische Verschiebungen und Neukartierungen in der Lehramtsausbildung

*# Kunstunterricht, Distanzlehre, Räumliches Gestalten,
Ausbildung, Lehramt, digitale Skills*

Julia Alvis-Seidel und Maria Peters

Radikal digital?

183

Produktive Schnittstellen in der universitären Lehrer*innenbildung und schulischen Lehrer*innenfortbildung im Rahmen von Professionellen Lerngemeinschaften am Beispiel des 3D-Drucks

*# 3D-Druck, Forschendes Studieren, Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs), Ambiguitätstoleranz, Kollaboration, digitaler Kunstunterricht, Schnittstellen in der Lehrer*innenbildung*

Nikola Dicke

Making, Gaming, Storytelling

193

Schüler:innenorientierung und Reflexivität in der schulischen Kunstpädagogik in und nach der Pandemie

Zukunft der Schule, Lernen im 21. Jahrhundert, distributed cognition, Maker-Kultur, Spielen, Erzählen, Informelles Lernen

Antje Winkler

Experimente an der Cocktailbar

203

Über die Relevanz von Deepfake als Erweiterung des künstlerischen Denk- und Handlungsraums im Kunstunterricht nach der Pandemie

Künstliche Intelligenz, Deepfake, Unwahrheiten, Fiktion, Audio- und Videosynchronisation, gegenwartsbezogene Kunst, ästhetisch-künstlerische Bildung

Jutta Zaremba

The Art of Explaining

215

Erklärkünste in Erklärvideos

Erklärinstanzen, Social Media, Ausstellungen, Strategien, Fach Kunst

Sina Hartmann

„Ein Stück weit hat man sich doch gefühlt wie im Gefängnis“

225

Eine empirische Studie zu den Herausforderungen digitaler universitärer Kunstpraxis während der Pandemie

Empirische Forschung, Online-Lehre, Hochschullehre, Kunstpraxis, Interviews

Julia Lucas

Geht das auch digital?

235

Über den Wunsch von Studierenden nach dauerhaften digitalen Lehrangeboten

*# Digitale Lehre, synchron-asynchron, Blended Learning,
Selbstorganisation, heterogene Lebenslagen*

Anna Haag, Laura Heeg, Olga Schätz

**Pandemie als Chance für die Weiterentwicklung
kunstpädagogischer Angebote**

243

*# Ausstellung, außerschulisch, Bildungsauftrag, hybrid, Teilhabe,
Online-Formate, Digitalisierung*

Anja Gebauer

Von Lichtwark zur postdigitalen Zukunftsvision

253

Digitale Kunstvermittlung am Beispiel der Hamburger Kunsthalle

*# Kunstmuseum, Digitalität, Lichtwark, Vermittlung,
Museumspädagogik, Hamburger Kunsthalle, Kulturelle Bildung*

Autor:innen

263

Vorwort

Zu diesem Band haben viele Menschen beigetragen.

Mein besonderer Dank gilt den 28 Autor:innen aus den Bereichen Schule, Hochschule und Museum. Sie haben nicht nur – wie viele andere in diesen Arbeitsfeldern auch – mit hohem Aufwand Konzepte entwickelt und erprobt, sondern zusätzlich ihre Erfahrungen aufgeschrieben, reflektiert, theoretisch kontextualisiert und Perspektiven für die Zeit danach entwickelt. Dies war u. a. deswegen eine besondere Herausforderung, weil ihre Arbeitssituation in Unterricht, Lehre und Vermittlung während der Corona-Pandemie ohnehin deutlich mehr Einsatz verlangte als zuvor. Hierin lag auch der Grund dafür, dass mehrere andere Fachleute ihre Beitragszusagen letztlich wieder zurücknehmen mussten.

Seit langer Zeit erscheinen viele deutschsprachige Fachpublikationen im kopaed-Verlag. Dafür wie für die umsichtige Betreuung des vorliegenden Bandes zeichnet Ludwig Schlump verantwortlich. Das Layout hat Elisabeth Jäcklein-Kreis in hervorragender Weise gestaltet. Beiden danke ich sehr für ihr Engagement.

»Kunstpädagogik nach der Pandemie« erscheint mit einigen Monaten Verspätung gegenüber der ursprünglichen Planung. Dass dafür ausgerechnet eine vorübergehende Long-Covid-Erkrankung des ansonsten die Autor:innen zum Einhalten von Terminen drängenden Herausgebers verantwortlich ist, entbehrt nicht einer gewissen Ironie. Für ihre Geduld schulde ich allen Beteiligten Dank. In dieser schwierigen Zeit war mir das Landauer Fachdidaktik-Team mit Marie Johanna Trautmann, Julia Lucas und Sina Hartmann eine wichtige Stütze. Besonders aber danke ich schließlich und zuallererst meiner Frau Christine.

Parallel zu dem hier vorliegenden Buch ist der Band »Auf der Suche nach der fünften Dimension« entstanden. Die von Christin Lübke und Miriam Schmidt-Wetzel in der Folge der gleichnamigen Tagung herausgegebene Publikation mit Fokus auf Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik soll im November bei transcript veröffentlicht werden. Damit verspricht sie wichtige weitere Perspektiven auf das Fach *danach*; sechs Autor:innen haben zu beiden Publikationen beigetragen.

Lahnau, im Juli 2023

Marc Fritzsche

Marc Fritzsche

Befunde und Spekulationen

Zu den Umrissen einer Kunstpädagogik nach der Pandemie

›Die‹ Pandemie war, obwohl immer wieder als grundsätzlich wahrscheinliches Vorkommnis bezeichnet, ein disruptives globales Ereignis, auf das wir nicht vorbereitet waren. Zu ihrer Bewältigung hatte das kollektive Gedächtnis als Referenzpunkte vor allem die Spanische Grippe und die Pest anzubieten. Diese fanden aber unter kulturell, sozial, medial und medizinisch substanziell abweichenden Bedingungen statt.

Die Corona-Pandemie hat Üblichkeiten und Gewissheiten erschüttert, auch in der Kunstpädagogik. Fachleute in allen Institutionen mussten ab Frühjahr 2020 auf Distanz unterrichten. Als unmittelbare Krisenreaktion entstand einerseits ein »emergency remote teaching«.¹ Es bestand aus kurzfristigen Übertragungen und Übersetzungen bisheriger Praxis in digital gestützte Lehrformen. Diese basierten meist auf Videokonferenzen und Plattformen zum Austausch von Dokumenten mit Aufgaben und deren Bearbeitung. Andererseits entwickelten viele Kunstpädagog:innen im weiteren Verlauf Praxen, die über eine Digitalisierung als bloße Übertragung in ein anderes Medium hinausgingen, indem sie dessen Spezifika nutzten und thematisierten.

Die Pandemie erforderte auf vielen Ebenen ein Denken und Handeln jenseits vorheriger Üblichkeiten und Grenzen. Die Hauptlast im Bildungsbereich lag hier bei den Lehrenden, die als Individuen erheblich flexibler reagieren konnten als Institutionen bzw. Systeme wie Schulen, Schulträger, Hochschulen oder die Bildungspolitik. In der Ausnahmesituation wurden bereits vorher bestehende grundlegende Probleme im Bildungsbereich überdeutlich, beispielsweise bezogen auf sächliche und personelle Ausstattung der Institutionen. Aber auch jenseits von Ressourcenfragen traten Grundfragen (kunst-)pädagogischer Arbeit hervor.

Entsprechend aufwendig waren die Suchbewegungen und Transformationsprozesse: Wie können jetzt Aufgaben aussehen? Wie sollen wir die künstlerischen Prozesse der Lernenden auch nur ansatzweise nachvollziehen, wenn wir sie nicht beobachten können? Was geschieht mit der Kommunikation, wenn sie digital vermittelt wird? Wie kann ein derart komplexes und vielgestaltiges Unterfangen wie kunstpädagogisches Arbeiten gelingen, wenn bisher die unausgesprochene Voraussetzung aller fachdidaktischen Konzeptionen die physische Ko-Präsenz von Lehrenden und Lernenden war? Anders formuliert: Wie kann der Kern des Faches unter veränderten Bedingungen weiter angemessen zur Geltung kommen? Und was ist eigentlich der Kern des Faches?

Bei Licht betrachtet müssen wir zugeben: Manches Mal haben wir in der Krisenzeit *einfach nur gemacht*. Doch auch dann bestand die Basis der Lehre aus den jeweiligen Theorien,

1 Hodges/Moore/Lockee/Trust/Bond 2020, Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021

die wir alle haben. Sie enthalten Grundannahmen und Gelerntes und sind uns nicht immer bewusst, leiten aber unser (kunst-)pädagogisches Handeln und tragen zu seiner Begründbarkeit bei.²

Wie die Fachdisziplin insgesamt ist auch dieser Band: vielstimmig. Die hier versammelten Beiträge basieren auf Beobachtungen von 20 Frauen und acht Männern während der Pandemie; sie beziehen sich aber natürlich auch auf deren Vorerfahrungen und Erkenntnisse. Wie alle Texte enthalten sie subjektive Anteile. Aus der Zusammenfügung der Befunde entfalten die Autor:innen Spekulationen, welche zur Weiterentwicklung der Kunstpädagogik beitragen. Von vorneherein mitgedacht und beabsichtigt ist der bisweilen tentative Charakter der Beiträge, die zwischen Essay und Wissenschaftsbezug changieren. Aufgrund der Vielfältigkeit und Spannweite der Texte sind deren Zuordnungen zu den drei Teilen des Bandes durchaus vorläufig. Eine Zusammenfassung zu einer widerspruchsfreien Konzeption ist weder möglich noch wäre ein solcher Versuch überhaupt sinnvoll. Eines jedoch verbindet alle Beiträge: Sie gehen davon aus, dass unser Fach *danach* ein anderes ist als *davor*. Die Texte erforschen diese Entwicklung und machen zugleich Vorschläge dafür.

Teil 1: Krise, Kunstpädagogik

Der erste Teil des Buches fokussiert übergreifende Fragen des Faches, die durch die Pandemie virulent geworden sind. Dabei geht es um die Krise als Dauerzustand und den kunstpädagogischen Umgang damit. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird das Verhältnis von Analogem und Digitalem untersucht. Die Beziehungsebene und soziale Bezüge werden ebenso thematisiert wie der Fachdiskurs.

Marie Johanna Trautmann untersucht in ihrem grundlegenden Beitrag das Potenzial und die Schnittstellen des Ambigen in Kunst und Krisen. Aus dieser geknüpften Verbindung, welche anhand einer persönlichen Bilderfahrung erläutert wird, leitet sie Vorschläge für Aspekte einer post-pandemischen Kunstpädagogik ab. Besondere Beachtung erfahren dabei die Konzepte der Fragilität und der Relationalität, welche die Handlungsfähigkeit in Krisen stärken sollen, indem ein bewusster Umgang mit Mehrdeutigkeiten fokussiert wird.

Sidonie Engels plädiert anhand von Hartmut Rosas Überlegungen zu derzeit stark wirksamen Steuerungs- und Messbarkeitslogiken im Bildungsdiskurs für eine Stärkung der Kunstpädagogik in der außerunterrichtlichen Bildung. Sie zieht verschiedene Projektbeispiele und Studien heran, um aufzuzeigen, dass Zielsetzungen von Kunstunterricht überprüft werden und überdies die Perspektive der Kinder und Jugendlichen mehr Berücksichtigung finden sollten.

Marc Fritzsche befasst sich mit dem Fachdiskurs während der Pandemie, dem er eine überraschende Herrschaftsarmut attestiert. Parallel dazu sind die großen kunstpädagogischen Konzeptionen nicht auf Distanzlehre vorbereitet gewesen, sondern vielmehr meist unreflektiert von physischer Ko-Präsenz Lehrender und Lernender ausgegangen. Am

2 Otto 1995: 16

Beispiel eigener kunstpraktischer Lehre im Bereich 3D-Druck entwickelt er die Idee einer doppelten Distanzierung, die sich einerseits auf mehrschichtige Repräsentation von Gestaltungsabsichten und -ergebnissen bezieht sowie andererseits die kommunikativen und sinnlichen Reduktionen videokonferenzbasierter Lehre fokussiert.

Magdalena Eckes untersucht das Verhalten während der Pandemie als Umkehrung von Platons Höhlengleichnis: Wir sind in unsere individuellen, privaten Höhlen hinabgestiegen und müssen uns nun fragen, inwieweit wir die dort gemachten Erfahrungen mit in die Welt außerhalb der Höhle nehmen. Sie verknüpft die exemplarische Spekulation eines Zusammenhangs zwischen kunstgeschichtlicher und technologisch-gesellschaftlicher Entwicklung mit dem Blick auf das Museum, das sie wiederum als platonische Höhle beschreibt.

Oliver M. Reuter geht davon aus, dass Überlegungen zur digitalen Zukunft auch unter Berücksichtigung der besonderen Werte des Analogem angestellt werden müssen. Er analysiert daher analoge Vermittlungsprozesse unter besonderem Fokus ihrer sozialen Einbettung. Vor allen Dingen Kinder und Heranwachsende in sozial anspruchsvollen Konstellationen profitieren hier. Ein weiterer Aspekt des Analogem, der in der Diskussion um die Digitalisierung von Unterricht und der damit wachsenden Marginalisierung des Analogem einzubeziehen ist, betrifft den Umgang mit Material.

Elisa Rufenach-Ruthenberg und Andrea Dreyer untersuchen das Entwickeln einer Stimme im Kunstunterricht. Um diskriminierungssensible Kunsterfahrung zu ermöglichen, ist eine Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit der Stimmen, ihren hierarchischen Strukturen, mit Sprachlosigkeit, aber auch der Begrenztheit der Sprache in der Begegnung mit der Kunst und in Lehr-Lern-Prozessen unumgänglich. Im Distanzlernen wird deren Reflexion um so bedeutender, als wir von der Körperlichkeit der Begegnung entfremdet sind und soziale Interaktion auf das Sprechen und Hören reduziert wird. Bildnerischer Ausdruck kann der Formvielfalt der Versprachlichung Raum geben und Achtung verleihen und dazu beitragen, auch in der Distanz eine eigene Sprache zu entwickeln.

Michaela Kaiser erforscht den Zusammenhang zwischen Digitalisierung und (De-)Standardisierung von Kunstunterricht. Dazu betrachtet sie zunächst ausgewählte Aspekte der Fachgeschichte. Aus der Perspektive eines Neo-Institutionalismus reflektiert sie anschließend, inwieweit Digitalisierungsbestrebungen geeignet sind, Standardisierungslogiken fortzuschreiben. Dem stellt sie das Potenzial einer radikalen Individualisierung kunstunterrichtlichen Lernens gegenüber.

Tobias Thuge betrachtet aus qualitativer und quantitativer Perspektive die Publikationen, die seit dem Ausbruch des Pandemiegeschehens bis zum Spätsommer 2022 in den kunstpädagogischen Periodika »Kunst+Unterricht« und »BDK-Mitteilungen« erschienen sind. Ziel der Untersuchung sind einerseits Rückschlüsse darauf, wie kunstpädagogisches Publizieren in Krisenzeiten geschieht und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind sowie andererseits, wie und mit welchen Inhalten in Vermittlungssituationen auf die Pandemie reagiert wurde.

Teil 2: Mensch, Raum, Material

Die Beiträge im zweiten Teil der Publikation fokussieren den Bezug des Menschen zu Raum und Material, der in der Pandemie maßgeblich verändert war. Eine wesentliche Rolle spielen dabei analoge, digitale und hybride künstlerische Zugänge. Thematisiert wird auch die Spannung zwischen Einschränkungen des Bewegungsraums und dem Bedürfnis nach Außenkontakten.

Friederike Rückert stellt eine in der Lehre angebahnte künstlerische Forschung zum Thema »Raum« vor, mit der Studierende spezifisch künstlerische Zugänge zu analogen, digitalen und hybriden Räumen erarbeiten sollten. Anhand von Studierendenarbeiten werden exemplarisch Ergebnisse dargestellt, die sich mit der Verschränkung von Analogem und Digitalem in der Post-Pandemie-Campus-Welt befassen.

Werner Fütterer geht vom Begriff des sozialen Campus aus, der sich auf die sozialen Aspekte des Zusammenseins auf einem Schul- oder Hochschulgelände bezieht und Möglichkeiten fokussiert, das Leben abseits von Vorlesungen und Seminaren zu bereichern. Den diesbezüglichen Beschränkungen während der Pandemie stellt er von Studierenden entwickelte Ideen und Gestaltungskonzepte entgegen. Dabei fragt er auch grundsätzlich, was benötigt wird, um ein ausgewogenes soziales Leben auf einem Campus zu ermöglichen.

Gesa Foken widmet sich dem städtischen Erfahrungsraum und dem pandemiebedingt gestiegenen Bedürfnis nach realen räumlichen Bezügen. Sie sieht es als Aufgabe der Kunstpädagogik, Kindern und Jugendlichen den Zugang zu nicht-digitalen Erfahrungsräumen zu öffnen. In diesem Kontext analysiert sie das besondere Potenzial der Zeichnung auf der Grundlage von sinnlicher Wahrnehmung und Beobachtung vor Ort sowie in Konfrontation mit dem Gegenstand.

Christopher Kreutchen wirft ein hochschuldidaktisches Schlaglicht auf herzustellende Synergien zwischen analogem und digitalem Raum sowie dem Wechselspiel aus synchronen und asynchronen Lehr-Lern-Settings. Dabei sieht er eine Verantwortung bei Kunstpädagog:innen, über das Kuratieren von Inhalten digitale Strategien und analogen Raum produktiv zu verschränken und so Möglichkeitsräume zu eröffnen, die explizit künstlerische wie kulturelle Bildung in konkreten Alltagsrealitäten jenseits etablierter systemischer Begrenzungen verhandelbar machen.

Alexander Schneider und Sebastian Sommer behandeln die während der Lockdowns aufgekommenen Regenbogenfensterbilder und untersuchen, inwieweit diese gestalterische Praxis das über Fenster vermittelte Weltverhältnis nachhaltig verändert hat. Basierend auf den Überlegungen Gabriel Tardes zu einer Soziologie der Nachahmung betrachten sie die Fensterbilder als kollektive Gestaltungspraxis, um trotz räumlicher Trennung über mimetische Nachahmung mit anderen Menschen in Kontakt treten zu können und so Brücken einer vornehmlich affektiv vermittelten Kommunikation zu eröffnen.

Andreas Brenne setzt sich auf der Basis einer bildungstheoretischen Analyse mit einem erweiterten Materialverständnis innerhalb einer postdigitalen Gesellschaft auseinander.

Dabei spielen kunstdidaktische Überlegungen eine zentrale Rolle und werden am Beispiel eines künstlerisch-forschenden Unterrichtsversuchs erläutert, der die Verzahnung einer reflexiven Erinnerungskultur im Kontext baukultureller Bildung intermedial erprobt. In diesem Zusammenhang wird die Hypothese geprüft, inwieweit eine durch Digitalität geprägte Bildung eine Erweiterung der kunstpädagogischen Handlungsmöglichkeiten ermöglicht.

Teil 3: Schule, Hochschule, Museum

Im dritten Teil des Bandes geht es konkreter als zuvor um die Arbeit in öffentlichen Bildungsinstitutionen. Dabei werden der schulische Kunstunterricht, die Lehrer:innenbildung und informelle Lernzusammenhänge untersucht. Veränderungen von Anspruchshaltungen spielen ebenso eine Rolle wie die gewandelte Praxis in Schule, Hochschule und Museum.

Christin Lübke fokussiert sich auf Verschiebungen, die durch Adhoc-Distanzierung und -Digitalisierung während der Pandemie im schulischen Kunstunterricht wirkten. Die Ausführungen nehmen Bezug auf eine gemeinsame virtuelle Atelierpraxis, die mit Studierenden und Schüler:innen eines Gymnasiums durchgeführt wurde. Dabei werden Schlussfolgerungen für eine zeitbewusste Ausbildungspraxis zukünftiger Kunstlehrer:innen gezogen.

Julia Alvis-Seidel und Maria Peters stellen Wege vor, wie produktive Schnittstellen zwischen einem forschenden Studieren in der kunstpädagogischen Lehrer:innenbildung und der Fortbildung von Kunstpädagog:innen in Professionellen Lerngemeinschaften am Beispiel des 3D-Drucks entstehen können. Erfolgserlebnisse, Ambiguitätstoleranz und Mut zur Kollaboration sind dabei drei wesentliche Notwendigkeiten für eine Stärkung der digitalen Professionalität von (zukünftigen) Lehrpersonen, wenn als Auswirkung der Pandemie die dringende Notwendigkeit besteht, Kunstunterricht zu innovieren.

Nikola Dicke geht den informellen Lernkulturen nach, die Kinder und Jugendliche vor und während der Pandemie nutzten. In den Konzepten des Making, Gaming und Storytelling haben diese selbstorganisierten Lernformen tiefe anthropologische und kulturgeschichtliche Wurzeln. Zugleich werden sie in den meist kollaborativen ästhetischen Praxen postdigitaler Jugendkulturen in Remixen, Samplings und (Neu-)Inszenierungen fruchtbar, die eine schüler:innenorientierte und reflexive Kunstpädagogik innovierend in schulische Lernkultur auch nach der Pandemie einbringen kann.

Antje Winkler untersucht am Beispiel von gestaltungspraktischen Experimenten im Umgang mit Deepfake, Wahrheit und Fiktion im Distanz-Kunstunterricht zeitgenössische Möglichkeitsräume, die zur Weiterentwicklung der Kunstvermittlung an Schule und Hochschule hilfreich sind. Dazu schlägt sie eine künstlerisch-edukative Praxis mit digitalen Tools und Themen vor. Sie greift wesentliche Erfahrungen mit der künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung auf und resümiert diese als Erweiterung eines gegenwartsbezogenen Verständnisses von Kunstunterricht auch nach der Pandemie.

Jutta Zaremba veranschaulicht eine sich im Fach Kunst abzeichnende »Art of Explaining« am Beispiel von drei Erklärvideos von Kunststudierenden der Europa-Universität Flensburg zu einer internationalen Kunstausstellung. Es zeichnen sich zukünftige Erklärkünste ab, die kunstnahe Kontexte mit Social-Media-Codes kombinieren und dabei gängige Setzungen beider Bereiche hinterfragen. Die junge Generation von Lehrenden geht spielerisch mit Konstruiertheiten von Erklärvideos sowie von Kunstvermittlung um und kreiert Freiräume für Erklärinstanz-Optionen im Fach Kunst.

Sina Hartmann untersucht die Förderung von Kreativität im Kontext der kunstpraktischen Hochschullehre unter den Bedingungen von Distanz und Digitalisierung während der Coronapandemie. Mittels ausgewählter Interviewpassagen werden diverse Themenbereiche herausgearbeitet, die eine Erforschung der Vor- und Nachteile der Online-Lehre im Bereich Kunstpraxis ermöglichen.

Julia Lucas geht vom vermehrt aufkommenden Wunsch von Studierenden nach einer postpandemischen Fortsetzung digitaler Lehrangebote an Hochschulen aus. Neben der Suche nach möglichen Gründen für dieses Phänomen fragt sie, ob sich die Haltung Studierender gegenüber der Universität als Bildungsanbieter durch die Pandemiesituation nachhaltig verändert hat. Dazu erschließt sie den Diskurs im Spannungsfeld der Ausbildungsrealität von Studierenden und ihren persönlichen Einstellungen.

Anne Haag, Laura Heeg und Olga Schätz blicken auf die Vermittlungsarbeit der Kunsthalle Schirn vor und während der Pandemie und beleuchten die bestehenden Grundsätze der analogen und digitalen Arbeit. Sie beschreiben die durch die Pandemie verursachten nachhaltigen Veränderungen sowie die in dieser Zeit entwickelten kunstpädagogischen Formate. Dabei kommen jene Faktoren zur Sprache, die für ein Gelingen der jeweiligen Angebote erforderlich sind. Ausgehend von den Erfahrungen der Schirn stellen sie allgemeine Überlegungen für die erfolgreiche Vermittlungsarbeit an Kunst- und Kulturinstitutionen an.

Anja Gebauer widmet sich der digitalen Strategie musealer Vermittlung am Beispiel der Hamburger Kunsthalle. Mit einem Blick auf historische Wurzeln und aktuelle Entwicklungen der Institution zieht sie eine Zwischenbilanz hinsichtlich der Transformation Kultureller Bildung im Kontext der Digitalität.

Literatur

- Hodges, Charles/Moore, Stephanie/Lockee, Barb/Trust, Torrey/Bond, Aaron (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: Educause. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Veröffentlichung 27.3.2020, letzter Zugriff 21.12.2021).
- Otto, Gunter (1995): Theorie für pädagogische Praxis. In: Kunst + Unterricht (193): 16-19.
- Schmidt-Wetzel, Miriam/Zachmann, Laura (2021): Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. In: Art Education Research (20). <https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education--reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpädagogischen-und-ästhetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand> (letzter Zugriff 13.5.2023).

Teil 1: Krise, Kunstpädagogik

Marie Johanna Trautmann

Handlungsfähigkeit in Krisen bilden

Ambiguität mit Kunst und Fragilität begegnen

Abstract

Ambiguität gilt als Kernmerkmal und Qualitätskriterium zeitgenössischer Kunst. Ein Umgang mit ihr ist allerdings nicht nur in der Begegnung mit Kunstwerken notwendig, sondern ebenso in alltäglichen Lebenssituationen, insbesondere in Krisenzeiten. Die Krise scheint uns, beispielsweise in Form der Pandemie, der Klimakrise oder des Krieges in der Ukraine, dauerhaft präsent zu umgeben, weshalb auch in der Kunstpädagogik ein Beitrag zu einem besseren gemeinsamen Handeln in Krisen geleistet werden sollte. Dieser Artikel fragt nach den Bedingungen und Chancen der Ambiguität in kunstpädagogischer Theorie und Praxis in und nach der Krise. Ambiguität wird dabei sowohl als Charakteristikum der krisenbehafteten Zeit gesehen, wie auch als Ausgangspunkt und Mittel, um mit Krisen besser umgehen zu lernen. Die theoretischen Überlegungen werden von einer Erfahrungsbeschreibung mit einer künstlerischen Arbeit durchzogen, an der sich verschiedene Aspekte des Textes kristallisieren. Um Mehrdeutigkeit in und durch Kunst zu begegnen, wird hier ein besonderes Augenmerk auf Fragilität und Relationalität im Denken und Handeln gelegt. Aus diesen geknüpften Verbindungen werden Vorschläge für Aspekte einer post-pandemischen Kunstpädagogik abgeleitet.

Krise, Handlungsfähigkeit, Ambiguität, Fragilität, Beziehungen, Transformation

Es ist Juli 2022. Ich lasse mich in einen Sitzsack vor einer sehr langgestreckten Videoinstallation im Hübner-Areal auf der documenta fifteen fallen. Das Video vor mir zeigt eine Reihe von Menschen, die an einer Bordsteinkante sitzen oder stehen. Sie machen den Anschein, als warteten sie auf etwas. Stimmengewirr in einer fremden Sprache ist zu hören. Wer sind diese Menschen?

Dies ist der Beginn der Beschreibung meiner Erfahrung mit der Arbeit *Pila* der philippinischen Künstlerin Kiri Dalena (2022, Abb. 1). Die Mehrkanal-Videoinstallation zeigt Wartende während der Covid-19-Pandemie vor einer kommunalen Vorratskammer in Manila. Diese Spendenausgaben wurden aufgrund von Lebensmittelknappheit während des strengen, monatelangen Lockdowns auf den Philippinen eingerichtet. Die Erfahrungsbeschreibungen zu der Arbeit werden den vorliegenden Text durchziehen, Gedanken verbinden und unterbrechen. Bewusst wird für diese Beschreibungen die erste Person Singular gewählt und kursiv markiert, da die subjektive Perspektive zentral für die Wahrnehmung von Ambiguität in der Kunstrezeption ist.



Abb. 1: documenta fifteen: Kiri Dalena, Pila (Lines), 2022, Installationsansicht, Hübner Areal, Kassel, 13. Juni 2022, Foto: Maja Wirkus

Dieser Text geht der Frage nach, wie post-pandemische kunstpädagogische Situationen und Praxen zu einer besseren Handlungsfähigkeit in Krisen beitragen können und vertritt dabei die These, dass der Begriff der Ambiguität sowohl für die Krise selbst als auch für den kunstpädagogischen Umgang mit ihr eine Schlüsselrolle spielt. Die Perspektive auf diese Fragen ist dabei die einer weißen deutschen Autorin. Auch wenn dieser Blick zwangsläufig eingeschränkt bleibt, soll er durch den Bezug auf verschiedene Theorien sowie eine künstlerische Arbeit des globalen Südens und persönliche Erfahrungen mit dieser Arbeit erweitert werden. *Post-pandemisch* wird hier nicht als Zustand der Überwindung der Pandemie verstanden, was angesichts der derzeitigen Verbreitung der Krankheit und ihrer Folgen vermessen wäre, sondern als Zeit, in der der Umgang mit der Pandemie alltäglich wurde. Es handelt sich dabei allerdings um einen Prozess, der aktuell andauert. Die folgenden Überlegungen zu einer post-pandemischen Kunstpädagogik sind zu diesem Zeitpunkt demnach zwangsläufig unabgeschlossen und zum Teil spekulativ.

Krise(n) als Wendepunkte

Die Krise ist sowohl der Auslöser, um in diesem Text über Veränderungen in kunstpädagogischer Theorie und Praxis nachzudenken als auch der Bezugsgegenstand für ein zukunftsfähiges kunstpädagogisches Handeln. Ausgangspunkt ist dafür die Covid-19-Pandemie, mit deren Beginn die Krise auch in Deutschland in unser alltägliches Leben hineinbrach und dieses in vielen Bereichen veränderte. Die Pandemie nahm zwar in der medialen Präsenz seit 2020 enorm viel Raum ein, stand allerdings als Krise nie für sich alleine. Bereits im selben Jahr konstatierten Forschende in der SINUS-Jugendstudie, dass »Klimawandel und Krieg versus Frieden [...] die politischen Megathemen«¹ von Jugendlichen sind, die auch zwei Jahre später sicherlich von mindestens ebenso großer Bedeutung sein dürften. Die Bewältigung von globalen Krisen ist mit dem möglichen Ausklingen der Pandemie nicht beendet, der Krieg in der Ukraine und die Klimakrise sind dabei nur die beiden offensichtlichsten aktuellen Beispiele.

Nach dem Umwelthistoriker und Geografen George W. Moore handelt es sich bei diesen genannten Krisenereignissen eigentlich um eine einzige Krise, die sich in ihren mannigfaltigen Ausprägungen, beispielsweise in Form von Finanzkrisen, Pandemien oder der Klimakrise, auf den Dualismus von Natur und Gesellschaft zurückführen ließe.² Andere

1 Calmbach u. a. 2020: 405

2 Moore 2020: 13

Theorien verstehen diese Agglomeration von Krisenphänomenen als sogenannte Vielfachkrise³. Moore bezeichnet diese singuläre oder Vielfachkrise als eine von »Moderne-in-Natur«⁴. Diese große globale Krise umgibt uns demnach nicht erst seit der Pandemie. »Die COVID-19-Pandemie hat diese enge Verflechtung zwischen Natur, Moderne und Zerstörung erneut ins Bewusstsein gerückt – und zwar auf sehr deutliche Weise.«⁵ Mit der Normalisierung der Pandemie verschwindet jedoch nicht die Krise selbst, wenn sie als Symptom einer singulären Krise betrachtet wird. Auch wenn eines der Krisenphänomene mittlerweile alltäglich geworden ist und von post-pandemischer Zeit gesprochen werden kann, bleibt die Krisenlage demnach als Grundlage unseres Handelns erhalten, weshalb auf die Potentiale der Krise geblickt werden sollte.

Krisenphänomene können unter Berufung auf das wörtliche Verständnis der Krise als Wendepunkte angesehen werden.⁶ An diesen besteht die Chance, nicht wieder zurückzukehren zur vorherigen Normalität, sondern neue Handlungsformen und Werte zu entwickeln. In der transformativen Bildung nach Hans-Christoph Koller wird die Krise nicht zwangsläufig als katastrophales Ereignis angesehen, sondern als eine Entwicklung, die das eigene Selbst- und Weltverhältnis in Frage stellt.⁷ Krisen können dadurch so etwas wie ambigüe Zwischenräume schaffen, in denen Menschen sich abwenden von einer alten Normalität, in denen aber noch keine neuen Handlungsoptionen gefunden sind. Ambiguität ist damit ein Phänomen, welches durch die Krise hervorgebracht wird.

Mehrdeutigkeiten der Pandemie in einer hochkomplexen Welt

Bereits vor der Corona-Pandemie konstatieren die Autor*innen Sabine Dengel, Julia Hagenberg, Linda Kelch und Ansgar Schnurr eine zunehmende Diversifizierung und Vernetzung der Gesellschaft, wodurch Individuen verstärkt mit Uneindeutigkeiten und Komplexität umgehen müssten.⁸ Analog dazu stellt Kunsthistorikerin Judith Elisabeth Weiss fest, dass Denkfiguren der Wechselseitigkeit und Verwobenheit aktuell Konjunktur hätten.⁹ Ambiguität gilt als Phänomen einer komplexen Welt, sowohl auf kultureller als auch auf politischer und ökonomischer Ebene, die durch das Bewusstwerden globaler ambigüer Strukturen zu einer hyperkomplexen Welt werde.¹⁰

Ambiguität wird hier als Mehrdeutigkeit verstanden, die sowohl in Gegenständen selbst liegen kann als auch durch relationale Verhältnisse hervorgebracht werden kann. Der Begriff grenzt sich insofern von dem der Ambivalenz ab, als dass er keine widerstreitenden

3 Eine Zeitdiagnose dieser Vielfachkrise findet sich bei Demirovic u.a. 2021: 10-15

4 Moore 2020: 12

5 Bayramoglu/Varela 2021: 20

6 Pfeifer 1993: o. P.

7 Koller 2018: 71

8 Dengel u.a. 2021: 9-11

9 Weiss 2022: 2

10 Schmidt 2003: 17-29

Emotionen bezeichnet, sondern sich vielmehr auf eine Sachlage und deren Wahrheitsgehalt bezieht. Ambiguität führt bei der mit ihr konfrontierten Person dementsprechend eher nicht zu ambivalenten Gefühlen, sondern zu Unsicherheit.¹¹ Trotz oder gerade aufgrund dieser Unsicherheit wird Ambiguität hier nicht als defizitär betrachtet, wie beispielsweise in der antiken Rhetorik und auch heute noch in der Kommunikationstheorie, sondern als produktives Phänomen, das beispielsweise Kommunikationsräume zu eröffnen vermag.

Für unsere moderne Welt gilt Ambiguität als prägend. Der Soziologe Zygmunt Bauman sieht die Herausbildung von Ambivalenz – er verwendet den Begriff ähnlich der o. g. Definition von Ambiguität – in Relation zur Entwicklung der Moderne.¹² Besondere Konjunktur hat der Begriff der Ambiguität in den letzten Jahren im öffentlichen Diskurs vor allem durch den Islamwissenschaftler Thomas Bauer und seine Feststellung der »Vereindeutigung der Welt«¹³ erfahren. Die Pandemie wird oftmals als Brennglas für bereits zuvor stattfindende Entwicklungen oder Missstände beschrieben.

Vermutlich stehen sie für etwas Essentielles dort an. Jemand spricht über die Plastiktüten, die sie dabei haben, um die heutige Ration zu transportieren. Geht es um Essen? Das ist ja total heftig. Es scheint irgendwie noch sehr früh am Morgen zu sein. Machen sie das täglich? Die Menschen tragen Masken. Liegt es an Corona?

Die Pandemie brachte und bringt verschiedene Ambiguitäten in unserer komplexen Welt hervor. Es hat sich schon früh gezeigt, sowohl in privaten, beruflichen als auch politischen Situationen und Entscheidungen, wie wichtig die Fähigkeit zum Umgang mit Mehrdeutigkeiten sein kann.¹⁴ Kevin Frese beschreibt in einem journalistischen Artikel beispielsweise Diskussionen über Hygienemaßnahmen oder persönliche Freiheiten als verhärtet und oftmals ohne Verständnis für andere Meinungen.¹⁵ Es stellten sich Fragen zu möglichen Handlungsoptionen, wobei die Antworten individuell sowie institutionell ganz unterschiedlich ausfallen können. Sollten Masken getragen werden? Welche Institutionen sollten geschlossen werden? Darf oder sollte ich meine Freunde noch treffen? Solche oder ähnliche Fragen und Diskussionen als innere Monologe oder mit anderen Personen waren wahrscheinlich für viele Menschen prägend für den Beginn der Covid-19-Pandemie. Die Pandemie und ihre Auswirkungen beschränken sich allerdings nicht nur auf das individuelle und politische Leben und Entscheiden vor Ort.

Ich denke, die Szenerie spielt in Südostasien. Trotz der Untertitel auf den fünf nebeneinander gereihten Bildschirmen fällt es mir schwer, den einzelnen Gesprächsfetzen zu folgen. Die Menschen sehen sehr arm aus. Aber nicht unglücklich. Darf ich diese Wertung überhaupt treffen?

11 Vergleiche zur Begriffsgeschichte Ziegler 2010: 127-128

12 Bauman 2017 [1991]

13 Bauer 2018

14 Lenz 2021: o. P.

15 Frese 2020: o. P.

Die Arbeit von Kiri Dalena zeigt noch eine weitere Ebene der Ambiguitäten der Pandemiezeit auf: Die Verschärfung von globalen Macht- und Armutsverhältnissen. Die eben gestellten Fragen erscheinen angesichts prekärer Verhältnisse an vielen Orten dieser Welt als äußerst privilegiert und berührten nichtsdestotrotz unser alltägliches Leben und damit auch existenzielle Fragen.

Ambiguität in der Kunst

Eigentlich kann ich mich nur auf einen der Bildschirme konzentrieren. Ich kann auch nur einen der Gesprächsstränge verfolgen. Trotzdem rauscht es in meinem Kopf. Ist das inszeniert? Wussten die Menschen, dass sie beim Warten gefilmt werden? Was sehen wohl die anderen, die neben mir sitzen? Welche Gedanken gehen ihnen durch den Kopf?

Künstlerische Arbeiten sind in der Lage, verschiedene reale oder fiktionale Welt-Bilder aufzuzeigen. In dieser fast dokumentarischen Arbeit von Dalena wird eine Alltagssituation während der Pandemie visuell und akustisch aufbereitet. In Kassel ist das Gezeigte ein Bild fremden Alltags, in Manila ist es eine Situation, die ein Teil der Menschen dort tagtäglich erlebt. Ambiguität entsteht hier nicht nur durch die Mehrdeutigkeit der Situation an sich oder durch die eingesetzten künstlerischen Mittel, durch welche die Situation nicht im Gesamten eindeutig wahrnehmbar wird, sondern auch durch die Differenz des Gezeigten zu den verschiedenen Realitäten der Betrachtenden. Realität und Werk fallen im Rezeptionsprozess zusammen und es entsteht eine weitere Ebene der Mehrdeutigkeit.

Ambiguität ist sowohl charakteristisch für die komplexe Welt, die in der Arbeit behandelt wird, aber gleichzeitig wird sie auch insbesondere seit der Moderne als Kernmerkmal der Kunst selbst eingestuft. Sie gilt spätestens seit Umberto Ecos Aufsatz über das »Offene Kunstwerk«¹⁶ als Qualitätskriterium der Bildenden Kunst und hat eine Ermächtigung der Rezipierenden zur Folge¹⁷, da Betrachtende mit ihren eigenen Erfahrungen, die sie in den Rezeptionsprozess einbringen, als Teil der Konstitution des Werkes angesehen werden. Künstlerische Ambiguität lässt sich auf verschiedenen Ebenen analysieren, die beispielsweise schon in der Gestaltung des Werkes angelegt sind, wie künstlerische oder intentionale Ambiguität oder auch auf der rezeptiven Ebene, auf der sich die Mehrdeutigkeiten erst entfalten auf der im Dialog zwischen Werk und Betrachtenden.¹⁸ Die Ermächtigung der Betrachtenden ist im Rahmen der Krisenbewältigung ein besonders wichtiger Teil künstlerischer Ambiguität, wenn wir davon ausgehen, dass der Umgang mit Mehrdeutigkeit im Feld der Kunst die Toleranz für Ambiguität zu steigern vermag.

16 Eco 1977

17 Krieger 2010: 38

18 Eine ausführliche Analyse der Ebenen künstlerischer Ambiguität findet sich bei Krieger 2021

Ambiguitätstoleranz im kunstpädagogischen Handeln

Die diesen Text durchziehenden Abschnitte zur künstlerischen Arbeit *Pila* bestehen sowohl aus eher objektiven Beschreibungen des Gesehenen als auch aus subjektiven Schilderungen persönlicher Gedanken und Emotionen während der Betrachtung des Werkes. Beide Aspekte sind wichtige Teile von Kunstrezeption im kunstpädagogischen Kontext. Kunstpädagogische Situationen sollten offen sein für das, was alle am Lernprozess Beteiligten mitbringen und in ihm erfahren. Dann können Bildsituationen entstehen, in denen sich Ambiguität zeigt, wie Andrea Sabisch formuliert.¹⁹ Begegnungen mit Bildern können Bildungssituationen initiieren, in denen sowohl der individuelle Blick relevant ist als auch die genaue Analyse des ästhetisch Gegebenen. Hieran zeigt sich eine Fähigkeit, die auch für den gesellschaftlichen Umgang mit Mehrdeutigkeit gefordert ist: Das Aushalten von jeweils individuellen Emotionen und ein Abgleichen mit gegebenen Fakten. Es findet demnach eine differenzierte Bildung der eigenen Perspektive statt, die sich nicht auf reine Meinungsäußerungen oder *Fake News* stützt und gleichzeitig bei der faktenbasierten Analyse die emotionalen individuellen Sichtweisen nicht außer Acht lässt.

Ich fühle mich wie eingesogen in die Szenerie. Und gleichzeitig ein bisschen voyeuristisch. Ich sitze hier sicher, gemütlich und genussvoll in einer Kulturinstitution. Ich würde auch gerne mal wieder weiter wegreisen. Ein Gefühl zwischen Fernweh und dafür empfundener Scham packt mich.

Es ist Ambiguitätstoleranz im Umgang mit Kunst gefordert und ein Umgang mit Kunst kann Ambiguitätstoleranz hervorbringen. Diese Kompetenz, auch als Ungewissheits- oder Unsicherheitstoleranz bezeichnet, lässt sich im Umgang mit Bildender Kunst üben²⁰ und beeinflusst das menschliche kreative Verhalten positiv.²¹ Ambiguitätstoleranz gilt auch als Beobachtungskriterium bildnerisch kreativer Prozesse.²² Der Begriff der Ambiguitätstoleranz wird hier nicht nur als Aushalten von mehrdeutigen Situationen verstanden, sondern vielmehr als Fähigkeit, in diesen Situationen handlungsfähig zu bleiben – oder es zu werden. Fehlende Handlungsoptionen wirken sich negativ auf die Selbstwirksamkeitserfahrung aus, wie Gravelmann im Kontext der Auswirkungen der Pandemie auf Jugendliche konstatiert.²³ Zur Pandemieerfahrung vieler Jugendlicher zählen eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten durch von außen vorgegebene Bestimmungen. Deshalb erscheint es insbesondere für Jugendliche wichtig, die Selbstwirksamkeitserfahrung durch den rezeptiven und praktischen Umgang mit Ambiguität zu stärken. In der Rezeption kann dies beispielsweise erfolgen, indem, wie Sabisch fordert, Raum geschaffen wird für die persönlichen Bilderfahrungen.

19 Sabisch 2021: 344

20 Schnurr 2021

21 Besançon 2008

22 Kirchner 2018: 43

23 Gravelmann 2022: 13

Neben den rezeptiven Bilderfahrungen kann aber auch Bildpraxis die Handlungsfähigkeit in ambigen Kontexten stärken. Künstlerisches Handeln bietet zudem die Möglichkeit, selbst Ambiguitäten zu kreieren. Gerald Bast, Rektor der Universität für angewandte Kunst in Wien, kommentiert in einer Rede an die Absolvent*innen die Rolle von Kunst in Zeiten von großer Transformation:

»Es geht um die Fähigkeit, Realitäten zu hinterfragen, ja grundsätzlich in Frage zu stellen, Kontextualisierungen zu identifizieren, ihre Funktion und Bedeutung zu dekonstruieren und es geht darum neue Zusammenhänge zu suchen und zu erkennen, Ambivalenz und Ambiguität zu erzeugen und als konstitutive Elemente der Realität zu akzeptieren.«²⁴

Die bisher vorgestellten Möglichkeiten fokussieren zunächst die eher direkte geprägte Begegnung mit Ambiguität durch das Trainieren von Ambiguitätstoleranz und die eigenständige Konstruktion von Ambiguität. Andrea Sabisch hält solch einen gezielten Einsatz von Ambiguität für fragwürdig, da sich Ambiguität immer zwischen Bild und Subjekt ereigne und somit nicht schon vor der Betrachtungssituation verfügbar sei.²⁵ Möglicherweise können Umwege helfen, den Umgang mit Ambiguität auch im Rahmen kunstpädagogischer Situationen zu verbessern, ohne dabei die möglicherweise in Bildbegegnungen hervorgerufene Ambiguität vorhersagen zu müssen.

Umwege über Fragilität

Einem dieser möglichen Umwege soll an dieser Stelle anhand des Begriffs der Fragilität nachgegangen werden. Die von Yener Bayramoğlu und María do Mar Castro Varela entworfene Theorie der Fragilität plädiert für einen Umgang mit Ambiguitäten und Unsicherheiten über die Berücksichtigung und das Spüren der Fragilität unseres Lebens. Sie argumentieren dabei aus einer queer-theoretischen Perspektive. Die Autor*innen konstatieren eine kontingente Verwobenheit, welche sich auf sehr komplexe Weise in verschiedenen Lebensbereichen während der Pandemie zeigt, beispielsweise in Diskussionen über Kommunikationsformen- und medien oder über Nähe und Distanz. Diese Verwobenheit bezeichnen die Autor*innen als Fragilität.²⁶ Mit der Theorie der Fragilität rücken Yener Bayramoğlu und María do Mar Castro Varela die Vulnerabilität von Menschen in den Fokus, vor allem derer, die nicht zur heterogenen Mehrheit gehören. »Die Theorie der Fragilität stellt Ambiguitäten, Partikularitäten und Verletzlichkeiten ins Zentrum einer Zukunftsanalyse, die stets auch eine Reise in die Vergangenheit impliziert.«²⁷ Diese Fragilität sei schon lange da gewesen, durch die Pandemie aber besonders präsent geworden. Auch bei Bayramoğlu und Castro Varela ist Ambiguität Ausgangspunkt und Lösungsweg zugleich, wenn sie für die Unge-

²⁴ Bast 2022: 2

²⁵ Sabisch 2021: 344-345

²⁶ Bayramoğlu/Varela 2021: 16

²⁷ Ibid.: 186

wissheit der Zukunft auf das sogenannte Serendipity-Prinzip setzen, da »dieses besagt, dass gerade Zufälle, Ambiguitäten und Vagheit Lösungen oder zumindest neue Wege aufzeigen können.«²⁸ Dieser Ansatz stärkt den produktiven Blick auf das Phänomen der Ambiguität und auch auf die Krise selbst.

Ist es eigentlich normal zu reisen? Oder reisen zu wollen? Ist das einfach nur ein Privileg oder total notwendig um meine Weltsicht zu verschieben, zu verändern und mich zu bilden? Darf ich mir das wünschen, während ich andere Menschen hungern sehe?

Die Arbeit von Dalena zeigt die Fragilität menschlichen Lebens in Form des Hungers deutlich auf. Gleichzeitig kann sie auch für die eigenen Normvorstellungen sensibilisieren. Die Fragilität ist immer wieder geprägt durch Ambiguitäten. Diese gilt es aufzudecken, mit ihnen umzugehen zu lernen, aber es gilt nicht, diese zu eliminieren.

Eine ähnliche Perspektive wie der von Bayramoğlu und Castro Varela wird in der Kunstpädagogik insbesondere durch Carmen Mörsch vertreten. Es ist demnach zu überlegen, ob eine diskriminierungskritische Kunstpädagogik eine mögliche Umgangsweise mit Ambiguität darstellen könnte. »Die Arbeit an der Schnittstelle von Bildung und Kunst ist Mittel und Aushandlungsort für die Gestaltung von Gesellschaft.«²⁹ Dieser Aushandlungsort basiert nicht nur auf dem Gegenstand der Kunst. Er bildet sich insbesondere auch durch die zwischenmenschlichen Beziehungen in ihm. Mörsch stellt beispielsweise Übungen vor, die persönliche Biografien reflektieren lassen und insbesondere für diskriminierende Erfahrungen und Strukturen sensibilisieren. Sie rückt damit also die Fragilität menschlichen Lebens und Zusammenlebens in den Fokus und versucht Ambiguitäten nachzuspüren, die durch unterschiedliche Erfahrungen entstehen.

Die Theorie der Fragilität setzt einen Fokus auf das zwischenmenschliche Erleben und Miteinanderleben. In kunstpädagogischen Situationen, die zur Förderung eines positiven Umgangs mit Ambiguitäten beitragen möchten, sollte demnach ein stärkerer Fokus auf die Bildung von Beziehungen gelegt werden, welche einerseits der Stärkung des erneuten physischen Begegnens nach der Pandemie dient und andererseits dazu beiträgt, Solidarität und gemeinsames Gestalten zu üben. Neben der Bildung von Ambiguitätstoleranz für die bessere Bewältigung zukünftiger Krisen ist diese Erfahrung des Gemeinsamen vermutlich nach zwei Jahren der Distanz besonders wichtig. Vielleicht stärkt sie auch den Zusammenhalt, die Solidarität und die Wahrnehmung von Fragilität, um für spätere Krisen besser gewappnet zu sein.

Ambiguität trägt zur Ermächtigung der Rezipierenden bei, die eigene Entscheidungen im Rezeptionsprozess treffen müssen, da das Werk keine eindeutige Sichtweise vorgibt. Die daraus entstehenden Rezeptionsprozesse können also sehr unterschiedlich sein. Die Ambiguität konstituiert sich nicht nur relational zwischen Werk und Rezipient*in, sondern ebenso zwischen den verschiedenen Rezipierenden. Über diese verschiedenen

28 Ibid.: 23

29 Mörsch 2021: 8

Sicht- und Empfindungsweisen in den Dialog zu treten, ist dabei besonders wichtig für das gemeinsame Miteinander. Für den Fremdsprachenunterricht³⁰ schlagen Schäfer und Tödter beispielsweise vor, keinen Konsens, sondern den Aushandlungsprozess als solchen als Unterrichtsziel zu definieren.³¹ Dieser Vorschlag scheint ebenfalls grundlegend sinnvoll für einen Ambiguität berücksichtigenden Kunstunterricht, in dem nicht nur Bildrezeptionsituationen auf Aushandlungsprozessen beruhen können, sondern beispielsweise auch kollaborative praktische Projekte.

Innerhalb der Beziehungsbildung in der Theorie der Fragilität wird auf eine wertebasierte Ausrichtung geachtet:

»Auf den Wellen der Pandemie reitend sollten wir nach Möglichkeiten suchen, Fähigkeiten und Reflexe zu schulen, die unsere Gabe zu Solidarität, Empathie und Fürsorge am Leben erhalten, ebenso wie unsere Gabe, die ›Anderen‹ zu sehen und ihr Leid zu spüren.«³²

Neben dem diskriminierungskritischen Ansatz bei Mörsch findet sich in der kunstpädagogischen Theorie und Praxis unter anderem das transnationale Projekt *Connecting Art with REAL life issues (CARE)*, welches sich mit Bildung in den visuellen Künsten befasst und implizit die Theorie der Fragilität aufgreift. Die Autor*innen betonen gesellschaftlich und in Bildungssituationen den Wert der Solidarität gegenüber festgelegten Rechten.³³ Dieser Ansatz scheint sinnvoll für ein kompetentes Handeln in Krisensituationen, da Krisen unsere vorher festgelegten oder gesellschaftlich eingeschriebenen Regeln teilweise aushebeln und andere Handlungsweisen erfordern. In der Krise sind vorher festgelegte Regeln ausgesetzt – die Maxime der Solidarität, Fürsorge und des Mitgefühls für andere hingegen nicht. Diese Orientierung an Werten, die denen der Theorie der Fragilität entsprechen, könnten als Navigationshilfe in ambigen Situationen angesehen werden.

(Post-)pandemische Kunstpädagogik

Plötzlich bewegen sich die Menschen in der Warteschlange nach vorne und die Bilder überlagern einander. Auch meine Gedanken und Emotionen verschieben sich in- und übereinander.

Die Arbeit von Kiri Dalena erweist sich als Kristallisationspunkt verschiedener Betrachtungen und theoretischer Überlegungen dieses Textes: *Pila* und die Beschreibung dieser Arbeit sind einerseits Zeugnisse verschiedener Perspektiven auf die Pandemie und führen andererseits die Notwendigkeit des Umgangs mit Fragilität und Ambiguität deutlich vor. Die Ebene des Dialogs in der Bildrezeption wird hier bisher durch die alleinige knappe Schilderung einer Rezeptionssituation einer Einzelperson ausgeklammert. Es wäre allerdings

30 Als ein Beispiel untersuchen die Autorinnen Aushandlungsprozesse im Umgang mit Street Art.

31 Schäfer/Tödter 2022: 115

32 Bayramoglu/Varela 2021: 23

33 Caruana u.a. 2021: 238

die Aufgabe von Vermittlungssituationen, Räume für Aushandlungsprozesse aufzumachen, die Ambiguität und Fragilität kunstpädagogisch in den Blick nehmen.

Post-pandemische Kunstpädagogik sollte sich der Krise als uns umgebend bewusst sein und Handlungskompetenzen für den Umgang mit künftigen Krisenphänomene bilden. Denn aktuell befinden wir uns nicht nur in einer Zeit nach der Normalisierung der Pandemie, sondern innerhalb einer großen globalen Krise, die unter anderem in Form der Klimakrise allgegenwärtig ist. Im Sinne einer Theorie der Fragilität könnte die Pandemie auch für kunstpädagogisches Denken und Handeln als Ausgangspunkt für eine Abkehr vom »Normalen« fungieren. Mehrdeutigkeit sollte dabei als Kontinuum begriffen werden, nicht als zu überwindender Zustand. Kunst kann dazu beitragen, Gewissheiten ins Wanken zu bringen. Sie konfrontiert uns mit Ungewissheiten, mit denen wir umgehen sollen, die es aber nicht unbedingt aufzulösen gilt.

Kunstunterricht kann außerdem dazu dienen, andere Welt-Bilder aufzuzeigen. Dies geschieht mit der Arbeit von Dalena im tatsächlichen Sinne, da sie uns alltägliche Realität an einem bestimmten und im deutschen Kontext anderen Ort der Welt künstlerisch kondensiert zeigt. Mit anderen Welt-Bildern kann aber auch die Frage gestellt werden: Wie können wir Welt noch sehen? Daran anschließen ließen sich konkrete Überlegungen, wie Welt anders aussehen könnte und wie wir sie dahingehend verändern können. Diese Veränderung sollte, sowohl innerhalb als auch außerhalb des kunstpädagogischen Kontexts, unter Berücksichtigung der Fragilität menschlichen Lebens, die uns einen Umgang mit Ambiguitäten und Diversität ermöglicht, entwickelt werden.

Literatur

- Bast, Gerald (2022): Rede des Rektors Gerald Bast anlässlich der Graduierungsfeier am 10.3.2022 www.dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte-2016/data/uploads/Aktuelles/Veranstaltungen/2022/Sponson_Maerz_2022.pdf (letzter Zugriff 18.7.2022).
- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Ditzingen.
- Bauman, Zygmunt (2017 [1991]): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg.
- Bayramoglu, Yener/Varela, María do Mar Castro (2021): Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität. Bielefeld.
- Besaçon, Maud/Lubart, Todd/Zenasni, Franck (2008): Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study. In: *The Journal of Creative Behavior* 42: 61-73.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren. Bonn.
- Caruana, Censu/Gatt, Isabelle/Vella, Raphael/Zammit, Charmaine (2021): A Politics of Care and Responsibility: Art and Education for Sustainable Development. In: *Research in Arts and Education* 4: 236-258. https://wiki.aalto.fi/download/attachments/203117758/Vella_Dec_21.pdf?version=1&modificationDate=1644908634853&api=v2 (letzter Zugriff 9.5.2022).
- Demirovic, Alex/Duchrow, Ulrich/Fisahn, Andreas/Mahnkopf, Birgit/Sablowski, Thomas/Wahl, Peter (2021): Das Chaos verstehen! Eine Zeitdiagnose aus der Perspektive kritischer Gesellschaftstheorie.

- In: Demirovic, Alex/Fisahn, Andreas/Mahnkopf, Birgit/Mauritz, Carolin/Wichterich, Christa/Reheis, Fritz/Wahl, Peter/Hürtgen, Stefanie/Sablowski, Thomas/Duchrow, Ulrich (Hg.): Das Chaos verstehen. Welche Zukunft in Zeiten von Zivilisationskrise und Corona? Zeitdiagnosen aus dem Wissenschaftlichen Beirat von Attac. Hamburg: 9-44.
- Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda/Schnurr, Ansgar (2021): Einleitung. Zur Ambiguität in Kunst, Gesellschaft und Pädagogik sowie der Suche nach dem Transfer. In: Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda/Schnurr, Ansgar (Hg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: 9-22.
- Eco, Umberto (1977): Das offene Kunstwerk. Frankfurt a. M..
- Frese, Kevin (2020): Nicht nur Schwarz-Weiß-Denken: So hältst du Ambiguität aus. In: jetzt. www.jetzt.de/gutes-leben/so-kann-man-schubladendenken-vermeiden (letzter Zugriff 14.9.2022).
- Gravelmann, Reinhold (2022): Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen. Weinheim, Basel.
- Kirchner, Constanze (2018): Kreativität im bildnerisch-ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Berner, Nicole (Hg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München: 33-48.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Krieger, Verena (2010): »at war with the obvious« – kulturen der Ambiguität. historische, psychologische und ästhetische dimensionen des mehrdeutigen. In: Krieger, Verena/Mader, Rachel (Hg.): ambiguität in der kunst. typen und funktionen eines ästhetischen paradigmas. Köln/Weimar/Wien: 13-49.
- Krieger, Verena (2021): Modi ästhetischer Ambiguität in der zeitgenössischen Kunst. Zur Konzeptualisierung des Ambiguitätsbegriffs für die Kunstwissenschaft. In: Groß, Bernhard/Krieger, Verena/Lüthy, Micheal/Meyer-Fraatz, Andrea (Hg.): Ambige Verhältnisse. Uneindeutigkeit in Kunst, Politik und Alltag. Bielefeld: 15-71.
- Lenz, Claudia (2021): Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften. In: www.ufuq.de/aktuelles/ambiguitaetstoleranz-ein-zentrales-konzept-fuer-demokratiebildung-in-diversen-gesellschaften (letzter Zugriff 14.9.2022).
- Moore, Jason W. (2020): Kapitalismus im Lebensnetz. Ökologie und die Akkumulation des Kapitals. Berlin.
- Mörsch, Carmen (2021): Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Einführung.
- Pfeifer, Wolfgang (1993): Krise. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Pfeifer Wolfgang u. a. (Hg.). www.dwds.de/wb/Krise (letzter Zugriff 7.9.2022).
- Sabisch, Andrea (2021): Vom Zeigen und Zähmen der Ambiguität zwischen Kunst und Pädagogik. In: Groß, Bernhard/Krieger, Verena/Lüthy, Micheal/Meyer-Fraatz, Andrea (Hg.): Ambige Verhältnisse. Uneindeutigkeit in Kunst, Politik und Alltag. Bielefeld: 329-348.
- Schäfer, Larena/Tödter, Mareike (2022): Lost in negotiation? Gestaltungsprinzipien für einen an Kontroversität und Ambiguität ausgerichteten Englischunterricht. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Stuttgart: 113-124.
- Schmidt, Benjamin Marius (2003): Gibt es eine koordinierend-integrale Intelligenz in den Mehrdeutigkeiten der Weltgesellschaft? In: Csáky, Moritz (Hg.): Mehrdeutigkeit. Die Ambivalenz von Gedächtnis und Erinnerung. Wien: 15-33.
- Schnurr, Ansgar (2021): Die bildende Seite der Ambiguität. Zum ästhetischen und demokratischen Bildungspotenzial mehrdeutiger Kunsterfahrung. In: Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Lin-

- da/Schnurr, Ansgar (Hg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: 27-53.
- Weiss, Judith Elisabeth (2022): [sýn] Zusammen [bíos] Leben. Kunst des Miteinanders als globale Überlebensstrategie. In: KUNSTFORUM International 281, Juni 2022 ([sýn] Zusammen [bíos] Leben.), 2.
- Ziegler, René (2010): Ambiguität und Ambivalenz in der Psychologie. In: Klein, Wolfgang/Winkler, Susanne (Hg.): Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Stuttgart/Weimar: 125-171.

Sidonie Engels

Kulturelle Bildung als Resonanzraum

Kunstpädagogische Perspektiven

Abstract

In die Pandemie hinein erschien in einer Neuaufmachung Hartmut Rosas Essay »Unverfügbarkeit«. Dieser bringt auf den Punkt, was uns so fundamental in der Pandemie getroffen hat: Wir Menschen haben nicht die totale Kontrolle, auch wenn wir es uns gerne suggerieren. Und wir sollten überdenken, was uns antreibt, erscheint doch stetige Steigerung kaum erfüllend und nachhaltig. Rosa schlägt vor, Resonanz als Antwort oder Gegenpol zu denken und hat u. a. Ideen formuliert, was dies für die Pädagogik bedeutet. Der unplanbaren Resonanzerfahrung kommt eine große Bedeutung dabei zu. Seine Perspektive auf schulischen Unterricht ist wenig vereinbar mit Messbarkeitsanstrengungen im Zuge der Kompetenzorientierung. Im Rahmen der Pandemiebewältigung nun werden im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich Programme gefördert, die auf die Wirkung von Projekten Kultureller Bildung¹ jenseits gezielter Vermittlung und Erfolgskontrolle setzen. Welche Rolle der Kunstpädagogik dabei zukommen könnte, soll im vorliegenden Beitrag überlegt werden.

Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung von Unverfügbarkeit beleuchtet und dies in Beziehung zu schulischer Bildung gesetzt. Inwiefern durch Entfremdungsmomente erzeugte Effekte in schulischen Settings über Kulturelle Bildung aufgefangen werden können, soll ein Blick auf Gerald Hüthers Schrift »#Education for future« veranschaulichen. Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie sich die Kunstpädagogik hier verorten lässt.

Resonanz, Unverfügbarkeit, Kunst, Bildung, Unterricht, Ganzttag

Unverfügbarkeit

In seinem Essay »Unverfügbarkeit«² spitzt der Soziologe Hartmut Rosa Überlegungen zu, die er bereits in seinen Büchern »Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer Gesellschaftskritik«³ und »Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung«⁴ formuliert hat. Es geht darin um unsere beschleunigte Welt und Gesellschaft, damit einhergehend um unseren Drang nach Beherrsch- und Berechenbarkeit und um einen Gegenpol, Resonanz, die

1 Zum Begriff »Kulturelle Bildung« ausführlich Engels 2022.

2 Rosa 2020. Dem Thema »Unverfügbarkeit« wendet sich rahmend auch ein Sammelband zu, der sich mit Wundern befasst: Pazzini/Sabisch/Tyradellis 2013.

3 Rosa 2012

4 Rosa 2019

in gewisser Weise unverfügbar ist. Rosa schreibt: »Seit dem 18. Jahrhundert vollzieht sich auf allen Ebenen des institutionellen Lebens der westlich geprägten Moderne ein Strukturwandel, in dessen Folge die institutionelle Grundstruktur nur noch durch stetige Steigerung aufrechterhalten werden kann.«⁵ Rosa konstatiert einen blind gewordenen Wachstumszwang in allen Lebensbereichen (im akademischen Bereich etwa geht es um mehr Absolvent:innen, mehr Doktorarbeiten, mehr Drittmittelprojekte usw.). In diesem Modus der Steigerung versuchen moderne Gesellschaften »immer mehr Welt verfügbar zu machen, sie technisch, ökonomisch und politisch in Reichweite zu bringen: Rohstoffe nutzbar zu machen, Märkte zu erschließen, soziale und psychische Potenziale zu aktivieren, technische Möglichkeiten zu vergrößern, die Wissensbasis zu vertiefen, Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten zu verbessern etc.«⁶ Das Smartphone z. B. sieht Rosa als »Explosion unserer Reichweite«: Wir tragen das Weltwissen und unsere Freunde mit nur einem Klick entfernt stets bei uns.⁷

Rosa macht »vier Momente des Verfügbarmachens« von Welt aus: das Sichtbarmachen, das Erreichbarmachen, das Beherrschbarmachen und schließlich das Nutzbarmachen von Welt.⁸ Aber gleichzeitig, so Rosas Feststellung, bleibt die Welt letztlich unverfügbar. Mehr noch: Sie wird dadurch zum Aggressionspunkt, was Rosa in seinem Essay genauer beschreibt (etwa wenn eine Fernbedienung oder ein Atomkraftwerk plötzlich nicht mehr so funktioniert wie es gedacht war – oder auch, wie so häufig in der Pandemie, das Computermikrofon nicht mitspielt). Auf die negativen Unverfügbarkeitserfahrungen und die daraus resultierenden Entfremdungserscheinungen soll in diesem Zusammenhang nicht weiter eingegangen werden. Besonders interessant für die Kunstpädagogik sind hingegen Rosas Überlegungen zu Resonanz und ihrer Unverfügbarkeit.

Rosa macht in seinen Publikationen deutlich, dass wir in einem »Zeitalter der Beschleunigung«⁹ leben. Nicht Entschleunigung, sondern Resonanz sieht er als Möglichkeit, dem zu begegnen.¹⁰ Resonanz bezeichnet für Rosa einen »Beziehungsmodus«¹¹, den er durch vier definierende Merkmale präzisiert:

- »1) Das Moment der Berührung (Affizierung)« oder »Anrufung«.¹²
- »2) Das Moment der Selbstwirksamkeit (Antwort)«, gemeint ist eine Reaktion auf den anrufenden Impuls. Emotion erscheint Rosa als geeigneter Begriff.¹³
- »3) Das Moment der Anverwandlung (Transformation)«. Rosa präzisiert: »Wann immer wir mit der Welt in Resonanz treten, bleiben wir nicht dieselben. Resonanzerfahrungen verwandeln uns, und eben darin liegt die Erfahrung von Lebendigkeit.«¹⁴ Besonders

5 Rosa 2020: 14

6 Ebd.: 16

7 Vgl. ebd.: 18

8 Ebd.: 21f.

9 Rosa 2012

10 Rosa 2019: 13

11 Rosa 2020: 38

12 Ebd.: 38 f.

13 Ebd.: 40

14 Ebd.: 41

interessant ist hier die pointierte Differenzierung zwischen Aneignung und Anverwandlung. »Ich kann mit ein Buch kaufen und es sogar lesen, ohne dass es mich in irgendeinem Sinne berührt, bewegt oder verändert, und mit dem gleichen Ergebnis kann ich beten, Konzerte besuchen, Berge besteigen oder heiraten.«¹⁵ Wir kennen das vielleicht von Museumsbesuchen: Wir können durch eine Ausstellung gehen, die Exponate wahrnehmen, die Aufschrift auf den Schildern registrieren, vielleicht im Katalog blättern, aber es kann sein, dass wir aus dem Haus treten und reichlich unberührt unseren Tag fortsetzen.

Von besonderer Bedeutung für unseren Zusammenhang ist »4) Das Moment der Unverfügbarkeit«. Resonanz lässt sich nicht instrumentell herstellen, verfügbar machen. »Selbst wenn wir alle subjektiven, sozialen, räumlichen, zeitlichen und atmosphärischen Hintergrundbedingungen zu kontrollieren und ganz auf die Ermöglichung einer Resonanzerfahrung ein- und auszurichten versuchen, kann es sein [...], dass wir nicht berührt werden und keine Verbindung herzustellen vermögen.«¹⁶ Es lässt sich nicht vorhersagen, ob Resonanz sich einstellt und von welcher Dauer sie ist. »Ein Spezifikum der Resonanz ist es [...], dass sie sich weder sicher erzwingen noch garantiert verhindern lässt. Konstitutiv unverfügbar ist Resonanz aber noch in einem zweiten, wichtigeren Sinne: Wenn sie eintritt, verwandeln wir uns, aber es ist unmöglich vorherzusagen, in welche Richtung wir uns verändern oder was das Ergebnis der Verwandlung ist. [...] Die transformativen Effekte einer Resonanzbeziehung entziehen sich stets und unvermeidlich der Kontrolle und Planung der Subjekte, sie lassen sich weder berechnen noch beherrschen [...].« Sie ist »konstitutiv ergebnisoffen«, sie lässt sich »nicht akkumulieren, nicht speichern und nicht instrumentell steigern« und steht damit in einem »grundlegenden Spannungsverhältnis zur sozialen Logik der unablässigen Steigerung und Optimierung«.¹⁷ Folglich widerspricht die Idee, Resonanzerfahrungen – etwa in der Schule – zu ermöglichen, von denen wir aber nicht wissen, ob und wie genau sie stattfinden, und vor allem auch, was sie bewirken, der Steuerungs- und Steigerungslogik, von der wir bestimmt werden. Es ist daher nicht überraschend, dass Rosa Versuche »schulische Bildungsprozesse verfügbar, das heißt messbar und steuerbar, zu machen«¹⁸ kritisch sieht. Rosa bezweifelt nicht, dass Kompetenzen »hilfreich und oft notwendig« sind, um »die Dinge [...] zum Sprechen zu bringen«, so dass sie affizieren können. »Kompetenzen sind aber niemals der Endzweck von Bildung – dass sie es für die Bildungspolitik werden konnten, liegt einfach daran, dass sie sich im Gegensatz zur Bildung exakt messen und weitgehend *verfügbar machen* lassen.« Nicht dort, wo eine bestimmte Kompetenz erworben wird, ereignet sich nach Rosa Bildung, »sondern dann, wenn ein gesellschaftlich relevanter Weltausschnitt ›zu sprechen beginnt«.¹⁹

15 Ebd.: 42

16 Ebd.: 43

17 Ebd.: 44

18 Ebd.: 78

19 Ebd.: 79

Unverfügbarkeit und Resonanz im Kunstunterricht

Übertragen auf die Kunstpädagogik bedeutet dies: Bildnerisches Gestalten und das Rezipieren von Kunst bieten ein großes Feld für Resonanzerfahrungen.²⁰ Damit sind sie wichtig für die Bildung von Kindern und Jugendlichen (und ebenso von Erwachsenen). Rosa meint, Resonanzfähigkeit und nicht Intelligenz sei das entscheidende Charakteristikum von Begabung.²¹ Es ist daher nur folgerichtig, jenem Bereich, in dem die Offenheit für Resonanzerfahrungen in besonderem Maße gefördert werden kann, große Beachtung zu schenken. Aber: Ob und wie Resonanz erfahren wird, ist nicht plan- oder steuerbar. Welchen Bildungseffekt Resonanzerfahrungen genau haben, ist nicht messbar. Kunstpädagogik hält viele Momente von Unverfügbarkeit bereit. Das nicht nur auszuhalten, sondern positiv zu wenden, ist ihr großes Potential.

In der Kunstpädagogik weiß man das alles schon sehr lange und ringt auch schon sehr lange damit, wie dies mit dem System Schule vereinbar sein könnte. Besonders eindrücklich hat Gunter Otto darauf aufmerksam gemacht, der auf die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich mithilfe von »Lernzielbeschreibungen« erfassen lassen, verweist,²² genauso wie Gert Selle, der die »Verunterrichtungs-Rezepturen«²³ kritisiert, die sich vor allem über die zweite Lehrerbildungsphase etabliert haben und die um das Lösen von bildnerischen Problemen kreisen (was durchaus plan- und kontrollierbar sowie leicht bewertbar und damit verfügbar ist).²⁴

Völlig anders dagegen erscheint das Künstlerische Projekt, wie Mario Urlass es versteht. Lediglich an dessen Anfang nimmt er eine subtile Steuerung vor, indem er wechselnd bestimmte ausgewählte Materialien und Techniken bereithält. Im Verlauf eines Projekts lässt er sich als Begleiter ganz auf den Prozess ein und bindet unerwartet auftauchende Ereignisse, Hindernisse, Widerfahrnisse und in jedem Fall auch Ideen der Schüler:innen ein. Er lässt sich ganz ein auf das, was diese mit seinen Impulsen anfangen, und gibt einem Projekt fast spielerisch den jeweils eigenen Lauf. Ein anschauliches Beispiel ist das Projekt zum Thema »Schmetterlinge«:²⁵

Die Kinder einer Grundschulklasse beobachteten über Wochen die Metamorphose von Schmetterlingen mithilfe eines Zuchtsets im eigenen Klassenraum. In diesem Set waren fünf Raupen des Distelfalters, Aufzuchtbehälter und Aufzuchtvoliere. Die zu beobachtende Entwicklung regte zu ganz verschiedenen Gestaltungen an. Im Verlauf der Einstiegsphase des Projekts entstanden mit Ton geformte Schmetterlingseier, großformatige Kohlezeichnungen der Larven; Kokons aus Papier, Schnüren und Drähten und schließlich

20 S. dazu ausführlich Rosa 2019: 472-500 sowie Hallmann 2017: 79-89.

21 Rosa 2019: 418

22 Otto 1969: 188. Über die selbst beschriebene Problematik seiner »Planungsrationaltät« (ein Begriff von Wolfgang Legler) ausführlich Engels 2017b.

23 Selle 1990: 46

24 Ausführlicher dazu Engels 2017a: 15-19.

25 Urlass 2020

ein performanceartiges Spielen des Schlüpfens. Nachdem die Falter in die Freiheit entlassen worden waren und eine Schmetterlingsexpertin des NABU die Klasse besucht und kleine Exkursionen mit den Kindern unternommen hatte, erfolgte das Kernstück des Projekts: eine individuelle Arbeit zur Thematik. Beispielsweise entstanden Buntstiftzeichnungen, Musterentwürfe, ein Schmetterlingskostüm, ein Modell für eine Aufzuchtstation, eine verzierte Box mit Präparaten und vieles mehr. Diese unterschiedlichen selbst gewählten Zugänge konnten in einer das Projekt abschließenden gemeinsamen Ausstellung bestaunt werden. Es wird klar, dass unterschiedliche individuelle Interessen, Bedürfnisse und Voraussetzungen bei dieser Vorgehens- und Handlungsweise nicht nur berücksichtigt werden können, sondern auch explizit gefragt und damit konstitutiv sind. Das ist sicher der Schlüssel für das Gelingen des Projekts. (Und nebenbei bemerkt: Dies macht eine solche Handlungsweise offen für inklusive Settings.)²⁶ In der ästhetisch-bildnerischen Auseinandersetzung bieten sich vielfältige Zugänge zu einem Gegenstand oder zu einem Thema: In diesem Schmetterlingsprojekt haben die Schüler:innen verschiedene Möglichkeiten erhalten, affiziert zu werden und selbstwirksam eine individuelle Antwort zu gestalten. Resonanzverfahren verschiedenster Art haben hier sehr wahrscheinlich stattgefunden.

Den Erfolg seiner Projekte misst Ullaß mit dem »Leuchtende-Augen-Index«, welchen Rosa Wolfgang Endres gegenüber in der Publikation »Resonanzpädagogik« beschreibt,²⁷ die auf Rosas Überlegungen zu »Schule als Resonanzraum« aufbaut.²⁸ Ullaß' Augen selbst leuchten, wenn er von seinen Projekten berichtet,²⁹ was seine eigene Anverwandlung bezeugt. In der Logik, die üblicherweise in der Schule den Grad des Erfolgs von Unterricht beschreibt, ist das nicht abbildbar; Ullaß äußert sich auch nicht dazu, wie in seinem Unterricht Schulnoten zustande kommen. Anders hält es Carl-Peter Buschkühle, der berichtet, wie er in Künstlerischen Projekten gemeinsam mit den Schüler:innen Kriterien für die Gestaltungsarbeit entwickelt.³⁰ Doch genau die konkreten Orientierungen, die für eine Transparenz bei der Notengebung sorgen, bedeuten gleichzeitig eine Verfügbarmachung des Prozesses.

Insgesamt wird die Frage nach der Bedeutung der Schulnote für die Resonanzverfahren zu wenig berücksichtigt, obwohl die Problematik um Schulnoten im Kunstunterricht wiederholt aufgefächert wird.³¹ Schulnoten im Kunstunterricht können eine Repulsion bewirken, wenn intensive Resonanzverfahren von außen negativ bewertet werden. Mir begegnen immer wieder befangene Studierende, die von ungenügenden Erinnerungen an den Kunstunterricht berichten, weil die Benotung verletzend gewirkt hat und in der Folge versucht wurde, möglichst nah an den nicht verinnerlichten Vorgaben zu bleiben. Hier hat Kunstunterricht wertvolle Erfahrungen verschenkt.

26 Vgl. Engels 2019

27 Rosa/Endres 2016: 28

28 Rosa 2019: 402-420

29 Gut sichtbar in seinem Vortrag »Resonanzen. Baustellen künstlerischer Bildung«, s. Ullaß 2017.

30 Buschkühle 2017: 417

31 Sehr lebhaft beschrieben beispielsweise von Theresa Münz, s. Münz 2020: 43. Vgl. auch das Beispiel bei Buschkühle 2017: 450.

Ein weiterer wenig beachteter Aspekt, der sich mit der Idee einer Resonanzpädagogik beschreiben lässt, betrifft negative Entfremdungserfahrungen im Kunstunterricht durch den Unterrichtsstoff. Hier geht es nicht um gezielt angelegte Entfremdungserfahrungen, die beispielsweise in der Auseinandersetzung mit einem zunächst abstoßend oder gänzlich unverständlich wirkenden Werk gemacht werden (sollen),³² sondern um solche von »Kindern aus bildungsfernen Schichten.«³³ Nach Rosa gelingen dort Bildungsprozesse, »wo es zur Ausbildung und Etablierung von Resonanzachsen kommt«, und da habe man in deutschen Schulen in erster Linie die »bildungsbürgerlich vorgeprägten Kinder« im Blick, während Schule für andere Kinder oft eine Entfremdungszone darstelle, was sich nicht nur nachhaltig auf die spätere Lebensqualität auswirke, sondern überdies für eine Verfestigung der Sozialstruktur Sorge, in der die Herkunft den Bildungserfolg prägt.³⁴ Jens Beljan, der in seiner Studie »Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone« u. a. diesem Punkt nachgeht, präzisiert dies wie folgt: »Eine Schule, die der schichtabhängigen Entfremdungsdisposition entgegenwirken will, müsste nicht ihre Ressourcenausstattung verbessern, sondern Kindern der Unterschicht durch passenden Stoff, der ihr Interesse weckt, und durch entsprechendes Lehrerverhalten Resonanzerfahrungen ermöglichen. In der Schul- und Unterrichtskultur könnten dann etwa nicht nur die ›bürgerlich‹ geprägten Resonanzachsen (Kunst, Musik, Theater, Museum usw.) angeboten werden, sondern beispielsweise ebenso solche Weltbereiche, die Kinder der Unterschicht ansprechen (das Schulunternehmen, der Boxclub, Graffiti, HipHop-Musik, Mode, das Tattoo-Studio usw.).«³⁵ Die Rede von »Unterschicht« und die Zuweisung entsprechender Kunstformen erscheint hoch problematisch, doch spricht Beljan einen Aspekt an, der in der Kunstdidaktik viel zu wenig bedacht wird.³⁶ Hier gibt es eindeutig weiteren Klärungsbedarf zum Auftrag von Kunstunterricht, genauso wie zum Auftrag von Schule insgesamt, wie Rosa aufzeigt.³⁷

Exkurs: »#Education For Future«

Mit »Bildung für ein gelingendes Leben« ganz im Sinne Rosas (doch ohne auf ihn einzugehen) befasst sich Gerald Hüther in einer kurz vor Ausbruch der Pandemie erschienenen Publikation, die sich an ein breites Publikum wendet. Bemerkenswert ist die darin geäußerte Annahme, dass wir durch Digitalisierung, Globalisierung und Klimawandel in einer Zeitenwende stehen, der unser Bildungssystem nicht ansatzweise gewachsen sei. »Kindern und Jugendlichen die eigenverantwortliche Gestaltung ihres Lebens und ihres Zusammenlebens mit anderen zu ermöglichen wäre das zentrale Anliegen einer Bildung für ein glückliches, sinnerfülltes und selbst gestaltetes Leben. [...] Deshalb ist es eine

32 Schnurr 2021

33 Rosa 2019: 417

34 Ebd.: 417

35 Beljan 2019: 235f.

36 Dazu ausführlicher bei Schnurr 2013. Milieubedingte Passungsschwierigkeiten im Kunstunterricht beschreibt eine Berliner Kunstlehrerin anschaulich: Rogg 2008.

37 Rosa 2019: 418f.

sehr spannende Frage, wer diese Aufgabe künftig übernehmen und wo diese Bildung für ein gelingendes Leben stattfinden soll. Auch sie lässt sich leicht und auch sehr eindeutig beantworten: nicht von Lehrern und ebenso wenig in irgendwelchen Einrichtungen.«³⁸ Dieser niederschmetternden Prognose sind in dem Buch Beispiele gegenübergestellt, die von gelungenen (Selbst-)Bildungsprozessen handeln. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die »Befreiung von Leistungsdruck«, dessen negative Auswirkungen unter Berücksichtigung einer vermeintlichen Notwendigkeit von guten Schulabschlüssen einfühlsam beschrieben werden.³⁹ Das schulische Chaos und die Sorge vieler Eltern in Corona-Zeiten hätten die Ausführungen gut ergänzt. »Gute Schulabschlüsse sind eine gute Sache, wenn Schüler sie entspannt erreichen. Niemals sollten solche Abschlüsse auf Kosten ihrer Lernfreude, ihres Selbstwertgefühls oder ihrer Verbundenheit gehen. Es ist absolut unnötig und schädlich, unsere Kinder entsprechend zu trimmen. Die Qualität des Miteinanders und die Zeit, die sie in der Schulzeit erleben, ist relevanter für deren Zukunft als gute Prüfungsergebnisse.«⁴⁰ Nachdem viele Schüler:innen in der Corona-Zeit die Schule vermisst haben, auf Klassenfahrten und -feste verzichten mussten, ist diese Aussage noch wichtiger geworden.

Die beschriebenen gelungenen Bildungsprozesse sind von einem Sportmanager und einem Sozialpädagogen verfasst, Gründer der »Hero Society« – ein Unternehmen für Kinder- und Jugendarbeit, u. a. im schulischen Ganztags. Beide markieren ihre Perspektive – wie Hüther auch – als liebende Väter »auf der Suche nach dem, was uns und unsere Kinder glücklich macht.«⁴¹ Die Beschreibungen erscheinen im vorliegenden Kontext interessant zum einen, weil sich die Bildungsprozesse z. T. im Feld der von Beljan als für Bildungsferne geeignet befundenen kulturellen Ausdrucksformen bewegen und zum anderen, weil die beiden Autoren, die diese Bildungsprozesse begleitet haben, keine künstlerische Ausbildung haben. Sie bemerkten in ihren Workshops mit Kindern und Jugendlichen, die darauf zielen, sich »selbst besser kennenzulernen und sich darüber klar zu werden, was sie in ihrem Leben anfangen wollen [...], dass immer dann eine ganz besondere Energie entstand, wenn diese Kids und Jugendlichen zusammen kreativ wurden, wenn sie tanzten, rappten, Graffiti sprühten.«⁴² Eine der Erzählungen berichtet, wie ein Junge durch Breakdance seine Bestimmung fand und eine andere, wie ein vernachlässigter Schulverweigerer mit Rap auch ohne Schulabschluss ein erfolgreicher Lebenskünstler wurde.⁴³ Breakdance und Rap erscheinen dabei als lebenswichtige Ausdrucksformen und »Mentoren« als wichtige Begleiter, wobei diese Rolle Lehrer:innen, die Zensuren geben müssen, abgesprochen wird.⁴⁴ Die gesamte Publikation ist ein Plädoyer dafür, außerunterrichtliche Lernorte für Kinder und Jugendliche großflächig auszubauen.

38 Hüther/Heinrich/Senf 2020: 99

39 Ebd.: 187-194

40 Ebd.: 210

41 Ebd.: 18

42 Ebd.: 106 f.

43 Ebd.: 232-258 und 279-300

44 Ebd.: 139

Außerschulische kunstpädagogische Bildungsangebote nach der Pandemie

Die Erkenntnis, dass es für Kinder und Jugendliche nach der Pandemie um mehr geht als Lernrückstände zu beheben, scheint sich bundesweit durchgesetzt zu haben. Dass die Schule das nicht von sich aus leisten kann, ebenfalls. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat daher ein Programm aufgelegt, das 2021 und 2022 mit zwei Milliarden Euro die Pandemiefolgen zu überwinden helfen soll.⁴⁵ Berlin beispielweise stehen davon insgesamt knapp 64 Millionen zur Verfügung, von denen rund drei Millionen in den Bereich Jugendarbeit fließen.⁴⁶ Ein weiterer länderübergreifender Programmbereich ist das Aufholpaket »Auf!leben – Zukunft ist jetzt«, der über die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gesteuert wird. Deren Geschäftsführerin Anne Rolvering erläutert: »Aus unserer langjährigen Netzwerkarbeit im Sozialraum, in Kommunen und im Land wissen wir, dass es mehr braucht als Unterricht, um Kindern und Jugendlichen ein gutes Lernen und Aufwachsen zu ermöglichen.«⁴⁷ So werden Kooperationsverträge zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partner:innen gefördert, neue kostenlose Angebote in Institutionen wie Museen oder Jugendherbergen geschaffen oder bestehende Angebote in Jugendzentren ausgebaut: »Mit Freunden treffen, gemeinsam neue Erfahrungen sammeln, sich ausprobieren und Spannendes erleben oder sich einfach nur erholen und Spaß haben, all das soll nach der besonders für Kinder und Jugendliche belastenden Zeit der Corona-Pandemie wieder zu ihrem Alltag gehören. Das Land Berlin fördert dafür zusätzliche Feriencamps, Zirkusferien, Tagesausflüge und Möglichkeiten zur Stadtranderholung nahe Berlin.«⁴⁸ Ein Beispiel für ein solches kostenloses Feriencamp ist der »Talentcampus« der Volkshochschule Berlin Steglitz-Zehlendorf. Im Sommer 2022 konnten dabei in drei Jugendzentren des Bezirks zwei Schwerpunkte frei gewählt werden. Angeboten wurden beispielsweise »Arabische Küche« oder »Gebärdensprache«, aber auch »Töpfern«, »Trickfilme machen mit dem iPad«, »Graffiti und Street Art auf Leinwand« und »Wir drehen einen Kurzfilm«. Zum Abschluss gab es eine »Talentshow«, bei der die Kinder einen Ausschnitt aus ihren Tätigkeiten zeigten. Durchgeführt wurden die einzelnen Angebote von festen und freien Mitarbeitenden des Jugendzentrums und der Musikschule. Dass die Kinder gemeinsam neue Erfahrungen gesammelt haben, Neues ausprobierten und einfach nur Spaß hatten, zeigte die Abschlussveranstaltung. Der einwöchige Talentcampus hat also seine Aufgabe erfüllt. Dass sich Resonanzerfahrungen einstellen konnten, davon darf ausgegangen werden. Kunststudierte brauchte es dafür nicht unbedingt – aber Menschen, die gerne mit Kindern pädagogisch arbeiten und die Besonderes können, von dem sie etwas weitergeben möchten. Kunststudierte jedoch könnten das Angebot erweitern und womöglich in anderer Qualität umsetzen. Eine Studie von Frank Jebe zu außerrununterrichtlicher Bildung durch Künstler:innen bietet hier eine entsprechende Perspektive.⁴⁹

45 BMFSFJ 2022: o. P.

46 SenBJF o. J. a: o. P.

47 BMFSFJ 2021: o. P.

48 SenBJF o. J. b: o. P.

49 Jebe 2019

Kulturelle Bildung durch Künstler:innen an Schulen

In seiner im Jahr 2017 durchgeführten Untersuchung hat Jebe 146 Düsseldorfer Künstler:innen dazu befragt, wie sie ihre künstlerischen Angebote entwickeln, die sie im Rahmen eines von der Stadt aufgelegten Programms für die Ganztagschule zur Stärkung der Kulturellen Bildung verwirklichen, und wie sie den Erfolg ihrer Bemühungen einschätzen. Sehr klar arbeitet Jebe heraus, dass die Kulturelle Bildung mit bildungspolitischen Aufgaben überfrachtet wird, die sie nicht erfüllen kann,⁵⁰ denn nur ein Drittel der befragten Künstler:innen geht davon aus, mit ihrem Angebot kulturelle Teilhabe zu ermöglichen und nur ein Viertel glaubt an Ausgleich von Bildungsbenachteiligung durch ihr Angebot. Keiner der Befragte:r sieht eine Möglichkeit zur Verbesserung der Schulleistung durch ihre Arbeit.⁵¹ Die Künstler:innen, die vornehmlich aus den Bereichen Bildende Kunst, Tanz, Musik und Theater kommen, grenzen sich allerdings auch erfolgreich von dieser Überfrachtung mit kunstfremden Zielen ab und bewerten ihre Arbeit durchaus positiv: »60 Prozent der Befragten [sehen es] als sehr wahrscheinlich an, künstlerische Grundfähigkeiten zu vermitteln. Jeweils fast die Hälfte der Künstlerinnen und Künstler hält es für sehr wahrscheinlich, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern und Interesse an den künstlerischen Sparten zu wecken.«⁵² Dies passt zu den Überlegungen Rosas und Beljans, die nicht alle Kinder durch Angebote in den klassischen Sparten angesprochen sehen.

Zwei Aspekte der Studie sind weiterhin sehr interessant. Jebe beschreibt die merkwürdige Lage, in der sich Bildende Künstler:innen befinden, die einerseits vielfach in pädagogischen Kontexten arbeiten, weil sie im Betriebssystem Kunst kein Geld verdienen, jedoch andererseits diesen Umstand vielfach verbergen, »da Kinder in der Kunstszene [...] nicht als Referenz für künstlerische Anerkennung taugen.«⁵³ Jebe fordert, zumal die Hälfte der Befragten die Arbeit an Schulen als pädagogische Herausforderung empfindet,⁵⁴ dass die Künstler:innen im Studium an das Arbeitsfeld Kulturelle Bildung, das auch viele Bereiche jenseits des schulischen Ganztags einschließt,⁵⁵ herangeführt werden sollen.⁵⁶ Also warum nicht gleich Kunstpädagogik studieren? Möglicherweise hält der etwa im BDK so stark propagierte Unterrichtsbezug Interessierte davon ab. Jebe beschreibt hingegen die Freude der Künstler:innen, aus der Kunst heraus prozessorientiert mit Kindern im Ganztags persönlichkeitsbildend jenseits von schulischen Vorgaben zu arbeiten.⁵⁷ Der ›Resonanzstörer‹ Kompetenzerwerb kommt hier also nicht zum Tragen. Im Gegenteil: Es entstehen besondere Resonanzräume, von denen Schüler:innen genauso wie die Künstler:innen profitieren. Nicht nur der Wegfall der Bewertung, sondern auch die Freiwilligkeit scheint hier eine Rolle zu spielen.

50 Jebe 2020: 243

51 Jebe 2019: 206

52 Ebd.: 206

53 Jebe 2020: 244

54 Jebe 2019: 209

55 Vgl. ebd.: 22-47

56 Ebd.: 210

57 Ebd.: 209

Insgesamt betont Jebe die hohe Qualität der Angebote durch die gute Ausbildung und die besondere intrinsische Motivation der Künstler:innen, die ihre Arbeit (trotz prekärer Arbeitsverhältnisse) als sehr sinnhaft empfinden, weil sie Persönlichkeitsbildung sehen und in Auseinandersetzung mit den Schüler:innen aus ihrem eigenen künstlerischen Selbstverständnis heraus tätig werden können.⁵⁸ Es scheint also sehr sinnvoll, nicht nur die Kunstpädagogik an den Kunstakademien für alle Studierenden zu stärken, sondern auch andersherum den Akteur:innen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit eine kunstpädagogische Vertiefung zu ermöglichen, um eine hohe Qualität und ein breites Angebot im weiten Feld der außerunterrichtlichen Bildung bieten zu können. Wie künstlerische Ausdrucksformen jenseits der klassischen Sparten oder auch abseits der Hochkunst hier einzubinden wären, bedarf weiterer Diskussionen.

Spaß haben, leuchtende Augen kriegen, Resonanz spüren, Freude empfinden

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das Konzept der Resonanzpädagogik sich eignet, wesentliche Perspektiven der Kunstpädagogik zu rahmen. Ob es im Klassenraum »knistert«, wie es sich Rosa und Endres vorstellen,⁵⁹ hängt allerdings von vielen Faktoren ab, die aus der Kunstpädagogik heraus nicht so leicht gesteuert werden können. Ein eigenes Programm für bildungsferne Schichten zu stricken, wie Beljan es vorschlägt, wirkt jedenfalls sehr abwegig. Dennoch erscheint es nötig, den Blick viel mehr zu weiten, um zu klären, mit wem eigentlich genau gearbeitet werden soll, vor welchem Hintergrund und mit welchem Ziel, was die Schaffung von Entfremdungszonen verhindern kann und vor allem nachhaltige Bildungsungerechtigkeiten, wie Rosa sie beschreibt, möglichst vermeidet. Dafür gilt es, nicht von der Kunst aus zu denken, sondern von den Kindern und Jugendlichen aus und mit ihnen gemeinsam. Jebe weist darauf hin, dass Kinder in Bezug auf Kulturelle Bildung in ganz eigenen Kategorien denken, wenn sie sich Angeboten zuwenden, die womöglich nur wenig mit den Kategorien der Erwachsenen übereinstimmen.⁶⁰ Auch der Hinweis von Burkhard Fuhs auf den Kindergeschmack als ernstzunehmendes Phänomen⁶¹ ist bedeutsam für die Bereitstellung von Projekt-Angeboten. Hier gibt es noch viel Forschungsbedarf.

Die Idee des Knisterns im Klassenzimmer klingt verlockend und Rosas anschauliche Berichte von Knistermomenten in der Arbeit mit Schüler:innen sind überzeugend.⁶² Doch die Voraussetzungen und die Bedingungen, die Rosa jeweils vorfand, waren ideal. Für die Schulen bleibt auf vielen Ebenen sehr viel zu tun. Das Klassenzimmer einfach zu verlassen, erscheint da eine Option. Die Pandemie hat uns in mancherlei Hinsicht gezeigt, wie das gehen kann.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Rosa/Endres 2016: 16

⁶⁰ Jebe 2020: 241

⁶¹ Fuhs 2017

⁶² Rosa 2012: 394-395 Vgl. auch die Beschreibung von Rosas Lehrertätigkeit bei Kahl 2016.

Literatur

- Beljan, Jens (2019 [2017]): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim.
- BMFSFJ (2021): Aufholpaket: Neues Förderprogramm für Kinder und Jugendliche startet. www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/aufholpaket-neues-foerderprogramm-fuer-kinder-und-jugendliche-startet-185518 (Veröffentlichung 6.9.2021, letzter Zugriff 31.8.2022).
- BMFSFJ (2022): Aktionsprogramm »Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche«. www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/corona-pandemie/aufholen-nach-corona (Veröffentlichung 4.1.2022, letzter Zugriff 31.8.2022).
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Engels, Sidonie (Hg., 2017a): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung. Oberhausen.
- Engels, Sidonie (2017b): Gunter Otto und kunstdidaktische Theoriebildung heute. In: Kirschenmann, Johannes/Seydel, Fritz (Hg.): Gunter Otto – was war, was bleibt? München: 181-195.
- Engels, Sidonie (2017c): Inklusion und Kunstdidaktik heute. In: Engels, Sidonie (Hg.): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung. Oberhausen: 11-28.
- Engels, Sidonie (2019): Inklusiver Kunstunterricht. Chancen prozess- und subjektorientierter Ansätze. In: Hornäk, Sara/Henning, Susanne/Gernand, Daniela (Hg.): In der Praxis. Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns. München: 127-142.
- Engels, Sidonie (2022): Kulturelle Bildung – ein Kernbereich der Kindheitspädagogik. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung online. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kernbereich-kindheitspaedagogik (Veröffentlichung 24.2.2022, letzter Zugriff 31.8.2022).
- Fuhs, Burkhard (2017): Kindergeschmack. Überlegungen zu Ästhetik und Bildung in der Kindheit. In: Schinkel, Sebastian/Herrmann, Ina (Hg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld: 55-75.
- Hallmann, Kerstin (2017): Zwischen Performanz und Resonanz. Potentiale einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens. In: Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (Hg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld: 79-89.
- Hüther, Gerald/Heinrich, Marcell/Senf Mitch (2020): #Education for future. Bildung für ein gelingendes Leben. München.
- Jebe, Frank (2019): Kulturelle Bildung durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule. Eine empirische Untersuchung zu den künstlerischen Angeboten im offenen Ganztagsbereich von Grundschulen. Oberhausen.
- Jebe, Frank (2020): Künstlerinnen und Künstler an Schulen. Zu den unausgesprochenen Abkommen, über die niemand redet, an die sich aber alle halten. In: Bilstein, Johannes/Kneip Winfried (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. III. Kinder.Kunst.Lernen. Bielefeld: 237-247.
- Kahl, Reinhard: »Einen Kopf größer« – oder die Grammatik des Gelingens. Expeditionen zu pädagogischen Resonanzfeldern (Nachwort). In: Rosa/Endres 2016: 128-140.
- Münz, Theresa (2020): Interview. In: Bilstein, Johannes/Kneip, Winfried (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. III. Kinder.Kunst.Lernen. Bielefeld: 40-44.
- Otto, Gunter (1969 [1964]): Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig.
- Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/Tyradellis, Daniel (Hg.) (2013): Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung. Zürich.
- Rogg, Ursula (2008): Nord Neukölln. Ein Frontbericht aus dem Klassenzimmer. München.

- Rosa, Hartmut (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik. Berlin.
- Rosa, Hartmut (2019 [2016]): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin.
- Rosa, Hartmut (2020 [2018]): Unverfügbarkeit. Berlin.
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim.
- Schnurr, Ansgar (2013): Soziale Skripte. Milieubedingte Weltsichten in der Kunstpädagogik vermes- sen. In: Engels, Sidonie/Preuss, Rudolf/Schnurr Ansgar (Hg.): Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. München: 273-288.
- Schnurr, Ansgar (2021): Die bildende Seite der Ambiguität. Zum ästhetischen und demokratischen Bildungspotenzial mehrdeutiger Kunsterfahrung. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: 27-53.
- Selle, Gert (1990): Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Hannover.
- SenBJF (o. J. a): Stark trotz Corona. www.berlin.de/sen/bjf/stark-trotz-corona (letzter Zugriff 31.8.2022).
- SenBJF (o. J. b): Stärkung der Jugendarbeit. www.berlin.de/sen/bjf/stark-trotz-corona/jugendarbeit (letzter Zugriff 31.8.2022).
- Urlaß, Mario (2020): Fliegen lassen. Metamorphe Zugänge in künstlerischer Projektarbeit. In: Kir- schenmann, Johannes (Hg.): Zugänge. Welt der Bilder – Sprache der Kunst. München: 513-532.
- Urlaß, Mario (2017): Resonanzen. Baustellen künstlerischer Bildung. Vortrag am 24.5.2017 an der Universität Köln. <https://kunst.uni-koeln.de/monthly/resonanzen-baustellen-kuenstlerischer-bildung> (letzter Zugriff 31.8.2022)

Marc Fritzsche

Beziehungsweisen

Herrschaftsarmer Fachdiskurs, Infektionshoffnung und doppelte Distanzierung

Herrschaftsarmer Fachdiskurs, Soziale Präsenz,
Community of inquiry, Infektionshoffnung, Kunstpädagogische Konzepte,
Doppelte Distanzierung, 3D-Druck

Abstract

Der Beitrag untersucht ausgehend von Beobachtungen während der Corona-Pandemie Fragen von Nähe und Distanz in drei kunstpädagogischen Kontexten. Im Fachdiskurs waren dabei auffällig herrschaftsarmer Kommunikationsformen von Suchgemeinschaften festzustellen, die sich aufgrund der Notwendigkeit bildeten, kurzfristig und ohne Vorerfahrungen auf Distanz zu lehren. Keine der großen kunstpädagogischen Konzeptionen war darauf vorbereitet, vielmehr gingen alle implizit und unreflektiert von der physischen Ko-Präsenz Lehrender und Lernender aus. Die Bedeutung der Beziehungsebene und mit ihr der Kommunikation für die Lehre wird hervorgehoben. In Bezug auf die kunstpraktische Lehre im Bereich 3D-Druck wird eine doppelte Distanzierung herausgearbeitet, die in Distanzsettings wirksam ist.

Herrschaftsarmer Fachdiskurs

Angefangen hat es lange vor der Pandemie.

Die 2003 neu aufgelegten kunstpädagogischen Bundeskongresse, obwohl immer auch von individuellem Sendungsbewusstsein getragen, waren jeweils tendenziell umfassende Bestandsaufnahmen aktueller fachlicher Entwicklungen.¹ Physische Präsenz war dort die Voraussetzung für fachlichen Diskurs, der bisweilen auch sehr kontrovers ausgetragen wurde. In Düsseldorf fanden 2009 jedoch mehrere inhaltlich umstrittene Plenumsvorträge nur von Männern statt – ohne Möglichkeit zur Rückfrage, zum Widerspruch, zur Diskussion.² Dies führte kurz darauf zur Gründung der Initiativgruppe BuKo12, die es anders machen wollte. Wir waren eine Gruppe von zwölf eher jüngeren Fachleuten, die ab 2010 unter dem Leitmotiv der Partizipation insgesamt acht Vorkonferenzen und 2012 einen abschließenden Bundeskongress in Dresden veranstaltete.³ Eine Reihe der zuvor den Diskurs bestimmenden

1 Kirschenmann 2004, Kirschenmann/Schulz/Sowa. 2006, Busse/Pazzini 2008

2 Bering/Höxter/Niehoff 2010

3 <http://buko12.de> (Abruf 1.6.2023), Heil/Kolb/Meyer 2012, Brenne/Sabisch/Schnurr 2012, Stutz 2012, Burkhardt/Meyer/Urlaß 2013, Brenne/Griebel/Urlaß 2013, Lutz-Sterzenbach/Schnurr/Wagner 2013

Personen blieb all dem fern, dafür beteiligten sich sehr viele andere. Insgesamt hat sich der immense Aufwand sehr gelohnt – inhaltlich, aber auch, weil seitdem niemand mehr sagen kann, partizipative Verfahren seien ja ganz nett, funktionierten aber im Tagungskontext nicht.

In der Pandemie verlagerten sich synchrone Gesprächsformate weitgehend auf Videokonferenzen. Physische Abwesenheit wurde zur Bedingung des Diskurses. Das hatte, neben den offensichtlichen Nachteilen, auch Vorzüge: Die Sitzungen konnten kurzfristig angesetzt werden, für den Zugang war nur ein übliches digitales Arbeitsgerät mit Netzzugang nötig und weder Geld noch Reisezeit waren einzusetzen, um dabei sein zu können. Dies führte zu anderen Gruppenzusammensetzungen als bei physischen Fachtreffen üblich; insbesondere nahmen mehr schulische Lehrkräfte teil.

Die eigentliche Sensation lag aber aus meiner Sicht in der *Herrschaftsarmut* des Diskurses. Dabei spielte einerseits die technische Basis der Kommunikation eine wesentliche Rolle. Die Teilnehmenden waren in gleich großen Videokacheln sichtbar, sofern sie ihre Kameras aktiviert hatten. Zugleich konnten alle ihre individuelle Ansicht des Treffens auch so umstellen, dass die jeweils sprechende Person groß zu sehen war. Es gab keine Autorität verleihende Bühne, Argumente mussten aus eigener Kraft überzeugen. Lautstärke war nicht dazu geeignet, andere zu übertönen, denn Redebeiträge waren nur dann akustisch verständlich, wenn nacheinander und ohne andere zu unterbrechen gesprochen wurde. Die in die Software eingebauten Herrschaftsinstrumente für Gastgebende beschränkten sich auf die Möglichkeit, Teilnehmende stumm zu schalten oder von einer Sitzung auszuschließen – was aber nach meiner Erinnerung nie genutzt oder auch nur angedroht wurde. Nebenbei waren Chats als individuelle oder kollektive Murmelkanäle verfügbar.

Andererseits waren aber Anlass der Treffen und Haltung der Teilnehmenden von zentraler Bedeutung. Interessierte begegneten einander, weil sie Fragen und Ideen hatten, jedoch nicht die vorgeblich abschließenden Antworten, die sonst häufig in Präsenz vom Pult herab verkündet werden. Es handelte sich um temporäre Suchgemeinschaften, durchaus ähnlich der »community of inquiry«, wie sie Matthew Lipman unter Rückgriff auf Charles Sanders Pierce und John Dewey konzipiert.⁴

Dewey identifiziert als generellen Ausgangspunkt für Entwicklung eine »present difficulty«.⁵ Eine solche lag nun ohne Zweifel vor, als Kunstlehrende kurzfristig auf Distanz unterrichten sollten. Schnell bildeten sich unterschiedliche Formationen, in denen gemeinsam nach Antworten gesucht wurde. Verbindend waren das gemeinsame Problem und das Fehlen gründlich erprobter Lösungen. Während Lipman für Lehr-Lern-Kontexte noch die Rolle der Lehrkraft als vor allem den Prozess begleitend und weniger selbst suchend beschreibt,⁶ gab es in einigen Untersuchungsgemeinschaften der Pandemiezeit praktisch keine grundsätzlich unterschiedenen Rollen. Auch Vortragende und Moderierende gaben sich hier als suchend zu erkennen und verfügten inhaltlich nur über einen begrenzten Vorsprung gegenüber den anderen. In

4 Lipman 2003: 20-21

5 Dewey 1910: 112

6 Lipman 2003: 219

Vorträgen wurden tentative Praxen beschrieben und zur Diskussion gestellt. Gleichzeitig waren die präsentierten Ansätze jüngerer, vermeintlich weniger erfahrener Lehrender oft erfrischend, lebhaft, auch mit viel Engagement erarbeitet und erprobt. Dies zeigte sich auch in den Veröffentlichungen zum kunstpädagogischen Arbeiten während der Pandemie.⁷

Sehr auffällig – und ausgesprochen erfreulich – war für mich, dass in der Diskussion auch immer wieder halbfertige Ideen geäußert und anschließend von anderen ergänzt, weiterentwickelt oder kritisiert wurden, ohne dass dabei eine Konkurrenz erkennbar wurde. Hier scheint eine Parallele zum Open-Source-Gedanken und zu Praktiken des Remix vorzuliegen. Deren Selbstverständlichkeit in der Generation Z und zunehmend darüber hinaus erscheint mir förderlich für den Fachdiskurs.

Eine Parallele zur BuKo12-Initiative lag im grundsätzlich partizipativen Vorgehen, das Ideen vor allem nach ihrer Qualität einordnete. In beiden Zusammenhängen wurde auch niemandem aufgrund eines akademischen Status oder langjähriger Erfahrung besonders hervorgehoben. Dies korrelierte zumindest im deutschen Sprachraum auffällig mit der häufigen Abwesenheit solcher Fachleute in den Videokonferenzen; international schien mir dies seltener zuzutreffen.

Eine konsequente Weiterentwicklung all dessen war die Tagung »5D – Auf der Suche nach der 5. Dimension der Fachdidaktik« im Dezember 2021.⁸ Christin Lübke und Miriam Schmidt-Wetzel hatten einen aufwendigen Prozess der gemeinschaftlichen Entwicklung von Format und Inhalt angestoßen, der ebenso herausfordernd wie ertragreich war. Es gelang ihnen, eine Gemeinschaft zu initiieren, welche die Entwicklung und Umsetzung von Ideen massiv begünstigte. Nötig dazu waren bei allen Beteiligten ausreichend Energie und Sensibilität sowie die Bereitschaft, Hierarchien zu ignorieren. Ausgesprochen spektakulär war für mich, dass es gelang, unter Distanzbedingungen gemeinsam sowohl inhaltlich substanzielle und anregende Beiträge zu entwickeln als auch eine Atmosphäre zu schaffen, die bei den Beteiligten für leuchtende Augen sorgte.⁹

Die Erfahrung der Pandemiezeit zeigt, dass physische Präsenz keine Voraussetzung für das Gelingen von Zusammenarbeit ist. Wichtig ist jedoch soziale Präsenz, wie sie Randy Garrison und Terry Anderson beschreiben: »Social presence means creating a climate that supports and encourages probing questions, scepticism and the contribution of more explanatory ideas.«¹⁰ Im vorliegenden Kontext scheinen mir hierfür eine spezielle und eine allgemeine Bedingung wesentlich.

Spezifisch für die Pandemiesituation war, dass kaum jemand über einschlägige Vorerfahrungen in der kunstpädagogischen Arbeit auf Distanz verfügte. So wurden die Lehrenden unvermeidlich zu Lernenden ihrer eigenen Profession in einem neuen Feld. Allgemein war es hilfreich, dass sich nach meiner Beobachtung insbesondere in der jüngeren Ge-

7 Zu den gedruckten Publikationen vgl. den Beitrag von Tobias Thuge in diesem Band.

8 <https://5d.zhdk.ch> (Abruf 1.6.2023), Lübke/Schmidt-Wetzel 2023

9 Vgl. zum »Leuchtende-Augen-Index« nach Hartmut Rosa auch die entsprechenden Ausführungen im Beitrag von Sidonie Engels in diesem Band. Zum Gesamtzusammenhang von Kollaboration in der Kunstpädagogik vgl. Krebber 2020.

10 Garrison/Anderson 2003: 50

neration von – immer mehr weiblichen – Fachleuten die Tendenz verstärkt hat, einander in erster Linie als Mitstreitende und nicht Konkurrernde anzusehen. Dies geht einher mit wertschätzender, aber zugleich kritischer Kommunikation, sollte also keinesfalls mit Kuschelei verwechselt werden. Das zeigt sich beispielsweise in vielen Zusammenkünften in unterschiedlichen Kontexten; institutionalisierte Beispiele sind die Forschungstage bzw. »Denkräume« des BDK-Referats für Hochschule und das Autonome Kunstpädagogische Kolloquium in Loccum. Liam Rourke beschreibt die Atmosphäre als wesentliche Voraussetzung für ein konstruktives Aufnehmen von Kritik: »If students are to offer their tentative ideas to their peers, if they are to critique the ideas of their peers, and if they are to interpret other's critiques as valuable rather than personal affronts, certain conditions must exist. Students need to trust each other, feel a sense of warmth and belonging, and feel close to each other before they will engage wilfully in collaboration and recognize the collaboration as a valuable experience.«¹¹ Für den Transfer dieser Aussage auf den zuvor beschriebenen Kontext genügt es, die suchenden Kolleg:innen als Studierende anzusehen. Jürgen Habermas spricht von der Virtualisierung von Handlungszwängen, Geltungsansprüchen und sozialen Rängen und meint damit, »daß alle Motive außer dem einer kooperativen Verständigungsbereitschaft außer Kraft gesetzt werden.«¹² Die in seiner Theorie wesentliche Trennung verständigungsorientierten kommunikativen Handelns von der Verfolgung eigener Interessen im strategischen Handeln war aus meiner Sicht in den beschriebenen kunstpädagogischen Untersuchungsgemeinschaften der Pandemiezeit häufig weitgehend erreicht. Die Notlage schien trotz der damit einhergehenden Überforderung eine Art besänftigender Wirkung auf die Teilnehmenden zu haben. Die Möglichkeiten der Beteiligten, sich zu äußern, waren bezüglich Zeit, Sprachniveau und Expertise ausreichend ähnlich. Machtsymmetrie lag insofern vor, als anderswo gültige Hierarchien nicht beachtet wurden. Es schien nicht nötig, sich als überlegen zu präsentieren, vielmehr zählte der vielzitierte Habermas'sche »zwanglose Zwang des besseren Arguments«.¹³

Natürlich gab es auch Videokonferenzen, in denen all das nicht gelang. Wenn die Technik nicht funktionierte oder erhebliche organisatorische Defizite vorlagen, entstand bei Teilnehmenden schnell das Gefühl, verloren zu sein. Schwierig war es, wenn viele ihre Kameras deaktivierten und statt der Videobilder schwarze Rechtecke erschienen, bei denen nur der eingblendete Name darauf verwies, wer hier zuhörte – oder auch nicht. Zudem gelang es Vortragenden nicht immer, ihr Publikum zu erreichen und die nötige soziale Präsenz aufzubauen. Dann trat oft die Anstrengung in den Vordergrund, die das stundenlange Sitzen und In-den-Bildschirm-Starren mit sich brachte. Häufig verließen Teilnehmende weitgehend unauffällig solche Meetings: Kein Stuhlrücken war zu hören, niemand beobachtete den Gang zur Tür – es verschwand lediglich eine Videokachel, die rückwirkend nicht einfach einer bestimmten Person zuzuordnen war.

11 Rourke 2000: 336

12 Habermas 1971: 117

13 Habermas 1991: 123

Kunstpädagogische Konzeptionen in der Pandemie

In der Pandemie haben wir gelernt, Menschen als Infektionsrisiko anzusehen. Zur Erhaltung der eigenen Gesundheit gingen wir physisch auf Abstand und nannten dies »Social Distancing«. Die Bezeichnung war falsch oder mindestens ungenau, bezog sie sich doch nicht auf körperliche Distanzierung, sondern eine wesentliche Folge derselben. Die Frage, wie unser zuvor weitgehend auf körperlicher Ko-Präsenz basierendes Bildungssystem unter Pandemiebedingungen aufrechterhalten werden sollte, wurde größtenteils technisch bzw. organisatorisch beantwortet. Anwesenheit wurde virtualisiert und in weiten Teilen mittels Videokonferenzen realisiert. Eigenständiges Arbeiten in Abwesenheit der Lehrperson erhielt mehr Raum und Zeit. Das war eine Not-, aber immerhin eine Lösung. Infektionen konnten so häufig verhindert werden.

Kunstpädagogik hatte es in dieser Zeit besonders schwer, denn sie basiert auf einer *Infektionshoffnung*. Sie geht letztlich davon aus, dass das Interesse und die Begeisterung einer Lehrperson die Lernenden anstecken. Diese sollen, so die Hoffnung, eine dann möglichst intrinsische Motivation entwickeln, Kunst und Bilder zu rezipieren, zu produzieren und all dies zu reflektieren. Alle fachdidaktischen Konzeptionen nach der Visuellen Kommunikation und damit der letzten etwa fünf Jahrzehnte bauen explizit auf der sinnlichen Verfasstheit und Körperlichkeit des Menschen auf – auch wenn das Verhältnis von kognitiven zu sinnlich-emotional-körperlichen Zugängen durchaus unterschiedlich ausgeprägt ist. Kunstpädagogik ist auf Sinnlichkeit und physische Aktivität angewiesen, welche die Verbindung des menschlichen Körpers und Geistes zu seiner Umwelt erst möglich machen. Dies gilt letztlich für jegliche umfassende Bildung als Weiterentwicklung und Formung des Selbst-Welt-Verhältnisses.

Dass innerhalb dessen die Beziehung zu anderen Menschen ein konstitutiver Aspekt ist, hat für die Kunstpädagogik besonders deutlich Jochen Krautz hervorgehoben.¹⁴ Er ergänzt: »Auch die derzeitige Digitalisierung und Virtualisierung der Selbst-, Mit- und Weltbezüge ändert dies [...] nicht grundlegend, doch erwachsen daraus neue, veränderte Lebens- und Bildungsaufgaben [...].«¹⁵ Einen theoretischen Bezugspunkt hierfür liefert Hartmut Rosas Resonanztheorie.¹⁶ Der Soziologe sieht Selbständigkeit als wesentliches Ziel von Bildung. Diese »bedeutet, die Bezüge und Beziehungen verantwortlich (mit) zu gestalten.«¹⁷ In Distanzsettings ist dementsprechend von veränderten Beziehungen auszugehen, die der Gestaltung durch alle Beteiligten bedürfen.

Der Mensch ist nach Rosa zuallererst ein Beziehungswesen, er lebe nicht von der Jagd nach Ressourcen, sondern von der Etablierung resonierender Beziehungen. Wesentlich ist Rosa die Qualität der Weltbeziehung, und zwar – kunstpädagogisch gesprochen – in Rezeption und Produktion. Neben seinen vier Resonanzdimensionen von Affizierung, Selbstwirksamkeit, wechselseitiger Anverwandlung und Unverfügbarkeit beschreibt er den »entgegenkommen-

14 Krautz 2015: 228-230 u. ö.

15 Krautz 2020: 45 (Fußnote 9)

16 Rosa 2016; vgl. den Beitrag von Sidonie Engels in diesem Band.

17 Krautz 2020: 46

den Resonanzraum«¹⁸ als wesentliche Voraussetzung. Er meint damit soziale, zeitliche und räumliche Bedingungen, die den Rahmen für die Ermöglichung von Resonanz bilden.

Keine der großen kunstdidaktischen Konzeptionen war auf eine Pandemie vorbereitet. Kommunikation wurde zwar auch zuvor thematisiert, jedoch gingen alle Ansätze implizit und ohne dies detailliert zu reflektieren von der physischen Ko-Präsenz Lehrender und Lernender aus. Distanzsettings wurden vor 2020 in der Kunstpädagogik nur ausnahmsweise und eher als Kooperationen zwischen Gruppen realisiert, die an verschiedenen Orten anwesend waren.¹⁹ Die vorherige Entwicklung und Erprobung von fachspezifischem Blended Learning oder E-Learning hätte den Umstieg auf Distanzlehre erheblich erleichtert, wurde aber nur von wenigen Fachleuten betrieben.²⁰

Tendenziell einfacher in digital gestützte Kommunikation zu transferieren sind rezeptive Anteile, insbesondere, wenn sie ohnehin auf Reproduktionen basieren. Die Übertragung des Bildschirminhaltes ersetzt die Projektion, die Software stellt Zeigewerkzeuge bereit und das Unterrichtsgespräch wird per Videokonferenz geführt. Rezeptionsbetonte Konzeptionen wie die Bildkompetenz scheinen hier im Vorteil zu sein, allerdings liegt eine erhebliche Gefahr darin, dass durch die technisch-organisatorischen Bedingungen die künstlerische Praxis noch stärker vernachlässigt wird.

Reflexive Anteile werden ohnehin oft im Gespräch erarbeitet, wodurch auch dieser Bereich noch vergleichsweise einfach zu digitalisieren ist. Allerdings ist es für das Gelingen von erheblicher Bedeutung, dass es die Lehrkraft mitbekommt, wenn Lernende etwas nicht verstehen, unausgesprochene Fragen haben, der Diskussion nicht folgen können oder sich aus ihr zurückziehen. Für den Klassenraum haben Lehrende oft über Jahre ein diesbezügliches Sensorium entwickelt, das auch auf atmosphärischen Wahrnehmungen basiert. In auf Video und Audio reduzierten Videokonferenzen sind jedoch die Ratlosigkeit und Unruhe schwieriger wahrzunehmen, die beispielsweise durch eine ungenaue oder unverständliche Frage bzw. Aussage hervorgerufen werden. Hier ist es an der Lehrkraft, Gesichtsausdrücke und motorische Unruhe in den Videokacheln zu erkennen und daraus entsprechende Schlüsse zu ziehen. Grundsätzlich ist nicht davon auszugehen, dass sich Kommunikation in physischer Ko-Präsenz vollständig *digitalisieren*, also ohne Verluste in z. B. Videokonferenzen übertragen lässt.

Die ungleich größere Herausforderung liegt im kunstpraktischen Bereich.²¹ Hier ist es bereits in Präsenz eine besondere Aufgabe für die Lehrkraft, eine jeweils individuell angemessene Balance zwischen Laufenlassen und Intervenieren in den Fluss der Arbeit Lernender zu finden. Unter Distanzbedingungen wird dies zusätzlich erschwert, weil die Beobachtung von künstlerischem Prozess und ausführender Person nur noch begrenzt möglich ist – wenn sie nicht ohnehin ganz unterbleibt, weil entsprechende Phasen in die Zeit zwischen

18 Endres 2020: 121

19 Burkhardt/Fritzsche 2009

20 Z. B. Camuka/Peez 2013

21 Vgl. u. a. den Beitrag von Sina Hartmann in diesem Band.

gemeinsamen Sitzungen verlagert werden. In der Folge wird sich das beratend-reflektierende Gespräch vor allem auf (Zwischen-)Ergebnisse beziehen müssen, die der Lehrkraft überdies nicht im Original vorliegen.

Das Konzept der Künstlerischen Bildung sieht künstlerisches Arbeiten als zentral an. Darüber hinaus definiert es künstlerisches Denken als das eigentliche Ziel. Carl-Peter Buschkühle benennt als dessen wesentliche Elemente einfühlsame Wahrnehmung, Einbildungskraft, Gedächtnis, Traum, Vernunft und Intuition.²² Nichts davon ist einfach strukturiert, als der Kommunikation besonders schwer zugänglich erscheint jedoch die im Moment aufblitzende Intuition, welche »in sich ebenso komplex wie rätselhaft ist.«²³ Buschkühle bezieht sich auf Wilhelm Schmid's analoge Verwendung des Begriffs »Gespür« und ergänzt: »Ausdifferenzieren, bilden lässt sich das Gespür ›durch Erfahrung und ihre Reflexion.«²⁴ Im Kontext des bisher Genannten ist es eine zentrale Frage, wie die Lehrkraft dabei hilfreich sein kann.

Naheliegend erscheint zunächst die Unterstützung der Reflexion, was auch per Videokonferenz möglich ist. Allerdings sind nach meiner Erfahrung in diesem Medium intuitive Handlungen und ihre komplexen Bezüge nicht ausreichend wahrnehmbar. Schon in Präsenz ist dies schwierig genug, jedoch stehen hier den Beteiligten alle Sinne und u. a. gestische Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung, wodurch die bloß sprachliche Rekonstruktion des Intuitiven substantiell unterstützt wird. In der Distanzlehre steigt der Redebedarf erheblich, wodurch jedoch nur ein Teil der nonverbalen Kommunikation ersetzt werden kann.

Doppelte Distanzierung

Während meiner kunstpraktischen Distanzlehre im Bereich 3D-Druck habe ich ein Phänomen beobachtet, das ich als doppelte Distanzierung bezeichnen möchte. Eine Ebene der Distanzierung ist dabei der spezifischen Arbeitsweise inhärent, die andere durch die physische Vereinzelung induziert. Ihre Verschränkung stellt alle Beteiligten vor besondere Herausforderungen. Hier sollen, teilweise unter Verwendung bereits genannter Aspekte, beide anhand von je fünf Merkmalen erläutert werden.

Erste Ebene

Werden Objekte für den 3D-Druck am Computer konstruiert, so entstehen in der Regel auf einem Bildschirm zweidimensionale Darstellungen dreidimensionaler Objekte. Dies enthält eine dreifache Re-Präsentation: (1.) In ihrem Zielzustand physische Objekte werden immateriell repräsentiert, (2.) Dreidimensionalität wird zweidimensional simuliert und (3.) das Material über unterschiedliche Oberflächendarstellungen repräsentiert. Medientheoretisch

22 Buschkühle 2017: 211-232

23 Ebd.: 228

24 Ebd. (unter Verwendung von Schmid 1998: 199)

ist hier eine Zusammenfassung von hintereinanderliegenden Interfaceebenen festzustellen, die zwar analytisch getrennt, jedoch nicht gleichzeitig fokussiert, d. h. durch Beobachtung und Vergleich der beidseits liegenden Möglichkeitsräume erschlossen werden können.²⁵

In der Gegenrichtung versucht die den Computer bedienende Person, der Repräsentation die eigenen Gestaltungswünsche einzuschreiben. Dies geschieht (4.) meist mittels einer Maus, mit der verschiedene Werkzeugsimulationen ausgewählt und bedient werden können. Der Wahrnehmungsvorgang sorgt (5.) dafür, dass die Person über eine fortwährende geistige Repräsentation der Vorgänge und Darstellungen verfügt.

All dies stellt auf vielfache Weise besondere Anforderungen an die Imaginationsfähigkeit. Der gesamte Prozess hat darüber hinaus nur deswegen Aussicht auf Erfolg, weil wir Interfaces als transparent wahrnehmen, ihre Übersetzungsleistungen also nachvollziehbar finden. Erkennbar wird dies beispielsweise in dem eine Tätigkeit beschreibenden Satz einer Studentin: »Ich drücke hier eine Delle in die Form.« Weder war eine dreidimensionale Form vorhanden noch konnten Finger zum Einsatz kommen, um sie direkt zu verformen. Gleichwohl wird aufgrund der gemeinsam geteilten Basis physischer Handlungserfahrungen sofort erkennbar, was die Studentin meinte.

Zu den Besonderheiten dreidimensionaler Konstruktion am Computer gegenüber direkter Materialbearbeitung zählt, dass es in den verfügbaren Standardsettings zwei zentrale Interfaces gibt, die aufgrund der vielfachen Repräsentationen nie in körperlichen Kontakt mit dem fertigen Objekt kommen: den Bildschirm und die Maus. Beide verändern sich zudem nicht grundlegend – unabhängig davon, welches Objekt oder Werkzeug sie gerade repräsentieren. Insbesondere bietet die Maus der Hand kein variables haptisches Feedback, welches in traditionellen Verfahren eine zentrale Kontrollinstanz darstellt.

Zusätzlich erfolgt die Übersetzung der Daten in ein räumliches Objekt im 3D-Druck wiederum ohne direkte physische Interaktion mit der gestaltenden Person. Diese hält das Ergebnis erstmals nach Abschluss des oft viele Stunden in Anspruch nehmenden Drucks in der Hand. Weitere Veränderungen sind zwar im Sinne des Crossovers auch durch direkte Weiterbearbeitung des Materials möglich,²⁶ unerwünschte Ergebnisse verlangen jedoch meist nach Korrektur in der digitalen Repräsentation und erneutem Ausdruck.

Die Gefahr beim künstlerischen Arbeiten in diesem Sinne liegt in einer Art Abrutschen am Bildschirm, wenn durch die vielfachen Repräsentationen die Gestaltungsabsicht nicht angemessen umgesetzt werden kann und die unbeabsichtigten (Zwischen-)Ergebnisse zugleich nicht einer kreativen Fehlerwendung zugänglich gemacht werden können. Hinzu kommt, dass insbesondere Neulinge oft Schwierigkeiten haben, die zahlreichen und umfangreich anpassbaren Werkzeuge der Software gezielt einzusetzen. Nicht immer lässt sich dies durch Aufforderungen zum künstlerischen Experimentieren auffangen. Ein weiterer Punkt ist die in den vergangenen Jahren zwar abnehmende, aber weiter vorhandene Fehleranfälligkeit

25 Fritzsche 2016: 124-129

26 Boysen-Stern 2006: 187 u. ö.

des Druckvorgangs. Insgesamt erfordert die Arbeit im Bereich 3D-Druck noch immer eine hohe Frustrationstoleranz, ausreichendes Durchhaltevermögen und große geistige Flexibilität. Als Lohn winken jedoch Ergebnisse, die mit anderen Materialien nicht oder nur mit extrem hohem Aufwand hergestellt werden können, die durch Nachbearbeitungen am Bildschirm einfach in veränderter Form ausgedruckt werden können und die mit geringem Aufwand seriell zu (re-)produzieren sind.²⁷

Zweite Ebene

Die zweite Ebene der Distanzierung ist spezifisch für kunstpraktische Distanzlehre, die sich deutlich vom Arbeiten in physischer Ko-Präsenz aller Beteiligten unterscheidet. Ich beziehe mich hier auf das typische Setting mit synchronen Phasen per Videokonferenz und ansonsten eigenständigem Arbeiten, ergänzt ggf. durch weitere individuelle Kommunikation und Nutzung von digitalen Austauschplattformen für Fotos, Texte etc.

Die Distanzierung ist hier zunächst körperlich: (1.) Jede:r befindet sich an einem anderen Ort. In den Videokonferenzen entsteht (2.) durch die Sinnesreduzierung in der Kommunikation auf Sehen und Hören eine Einschränkung, zugleich aber auch eine potenzielle Fokussierung der Wahrnehmung. Die gestische und sonstige nonverbale Kommunikation wird (3.) erheblich reduziert, was für die Erörterung von künstlerischen Verfahren eine substanzielle Einschränkung darstellt; ich verwende beispielsweise oft Hand-, Arm- oder Körperbewegungen, um Formen zu beschreiben und mögliche Alternativen aufzuzeigen. So steigt der Bedarf an zusätzlicher verbaler Kommunikation, welche aber die Lücke nicht vollständig füllen kann. Zudem hat sich gezeigt, dass das Absichern des gemeinsamen Verständnisses auf diese Weise schwieriger ist als in Präsenz, wozu auch die reduzierte Wahrnehmung der Lehrkraft bezüglich der Verarbeitung des Besprochenen in der künstlerischen Weiterarbeit beiträgt. Atmosphärische Wahrnehmungen sind (4.) nur noch begrenzt möglich, beispielsweise wenn die Lehrkraft eine Aufgabe ungenau stellt, daraufhin aber kein Gemurmel entsteht, sie ratlose Blicke nicht deuten kann oder Nachfragen aufgrund der veränderten Kommunikationssituation seltener erfolgen oder ganz ausbleiben. Die Arbeiten der Lernenden entstehen schließlich (5.), ohne dass die Lehrperson sie jemals mit allen Sinnen wahrnehmen und auf dieser Basis darauf eingehen konnte.

Der zuletzt genannte Punkt scheint zwar für am Computer entstehende Arbeiten zunächst irrelevant, da beispielsweise durch Übertragung von Bildschirmhalten an einen anderen Ort keine zusätzlichen sinnlichen Einschränkungen entstehen. Allerdings sind besonders im 3D-Druck die haptische und räumliche, nicht durch Repräsentationen zu ersetzenden Qualitäten von nicht geringer Bedeutung. Andererseits ist es prinzipiell möglich, dass die Lehrkraft zeitaufwendig selbst einen Ausdruck mit den gleichen Daten und Einstellungen vornimmt und dann ein hinreichend ähnliches Objekt in den Händen hält.

27 Fritzsche 2017, 2020

Durch die zweite Ebene der Distanzierung können aber auch Vorteile entstehen. Mehrfach haben Studierende berichtet, dass sie das Arbeiten ohne Anwesenheit von Dozierenden und vermeintlich leistungsstärkeren Kommiliton:innen als befreiend erlebt haben, weil sie ohne Beobachtung leichter mit eigenen Unzulänglichkeiten umgehen konnten. Nach Rückkehr zur Präsenzlehre versuche ich daher, ähnliche Effekte durch bewusstes Verlassen des Raumes während einzelner Arbeitsphasen zu erreichen. Hilfreich in diesem Kontext war auch die Rückmeldung eines Studenten, der eine hinführende Aufgabe als zu einschränkend empfunden und sie daher aktiv ignoriert hatte.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich Konstruktionsarbeit am Computer nur scheinbar leicht in Distanzlehre übersetzen lässt, weil auch hier die notwendige Kommunikation und Interaktion von Lehrenden und Lernenden in physischer Ko-Präsenz einfacher zu bewerkstelligen ist. Darüber hinaus habe ich beobachtet, dass nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Studierenden eine erhebliche Anpassungsleistung an die veränderte Situation erbrachten. Mit zunehmender Pandemiedauer fiel es ihnen leichter, unter den neuen Bedingungen künstlerisch zu arbeiten. Gestalterisch habe ich dabei Tendenzen zu abstrakteren Darstellungen beobachtet, was als vermeintlich nicht inhaltsbezogene Arbeit eventuell als Kompensation dafür zu deuten ist, dass die Studierenden über lange Zeit auf sich selbst zurückgeworfen waren.

Fazit

Den beschriebenen Beobachtungen und Ableitungen liegt die nicht repräsentative Stichprobe eines Diskursteilnehmers in akademisch privilegierter Position zugrunde. Gleichwohl wird deutlich, dass ein herrschaftsarmer Fachdiskurs möglich ist. Für die Weiterentwicklung des Faches ist es von essenzieller Bedeutung, die Habermas'sche Trennung von kommunikativem und strategischem immer wieder anzustreben – nur so kann es gelingen, die Vielstimmigkeit des Fachdiskurses effizient zu nutzen. Insbesondere der Einbezug jüngerer Fachleute mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Qualifikationen ist wichtig, um die Kunstpädagogik nachhaltig weiterzuentwickeln.

Dazu ist es notwendig, die für die Arbeit konstitutive Beziehungsebene wissenschaftlich stärker in den Fokus zu rücken. Dazu zählt auch die Reflexion von Kommunikation und ihren Gelingensbedingungen im kunstpraktischen Bereich, der sich in Teilen der Versprachlichung entzieht. Hier sind ausgehend von den Erfahrungen der Distanzlehre Freiräume ohne Beobachtung und Kontrolle für Lernende zu schaffen bzw. aufrechtzuerhalten. Zudem ist zu berücksichtigen, dass auch im Kontext einer (post-)digitalen Kunstpädagogik nach der Pandemie die körper- und sinnesbasierten Verbindungen des Menschen zu seiner Umwelt die Voraussetzung sind für alles andere.

Als Desiderat bleibt u. a. die Erforschung, welche fachlichen Inhalte unter Distanzbedingungen schlechter, aber auch, welche besser gelernt wurden bzw. werden. Zu fragen wäre, was dafür förderlich ist und inwieweit Übertragungen und Mischformen von Präsenz-

und Distanzformaten möglich und sinnvoll sind. Dazu ist eine Anbindung an den weiten Nachhaltigkeitsbegriff der UN sinnvoll; dies muss jedoch über eine isolierte Ausrichtung auf das Ziel einer »quality education«²⁸ hinausgehen.

Literatur

- Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hg., 2010): Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik, 22.-25. Oktober 2009. Oberhausen.
- Boysen-Stern, Hans-Jürgen (2006): Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnik. Leipzig. <https://studienart.gko.uni-leipzig.de/wp-content/uploads/2014/03/diss-boysen-stern.pdf>, <https://studienart.gko.uni-leipzig.de/wp-content/uploads/2014/03/diss-boysen-stern-bilder.pdf> (Abruf 1.12.2021).
- Brenne, Andreas/Griebel, Christina/Urlaß, Mario (Hg., 2013): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule. München.
- Brenne, Andreas/Sabisch, Andrea/Schnurr, Ansgar (Hg., 2012): revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder # teilhaben # kooperieren # transformieren. München.
- Burkhardt, Sara/Fritzsche, Marc (2009): »Stadt Land Fluss«. Ein kooperatives Projekt im Netz. In: Kunst+Unterricht (338): 18-24.
- Burkhardt, Sara/Meyer, Torsten/Urlaß, Mario (Hg., 2013): convention. Ergebnisse und Anregungen #Tradition #Aktion #Vision. München.
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Busse, Klaus-Peter/Pazzini, Karl-Josef (Hg., 2008): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst - Kultur - Bild. Norderstedt.
- Camuka, Ahmet/Peez, Georg (2013): »Mobile Learning« in der Kunstpädagogik. Am Beispiel eines Hochchulseminars. In: BDK-Mitteilungen (3): 30-34.
- Dewey, John (1910): How we think. Boston/New York/Chicago.
- Endres, Wolfgang (2020): Resonanz begriffen in Resonanzbegriffen. Im Gespräch mit Hartmut Rosa. In: Endres, Wolfgang (Hg.): Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: 120-136.
- Fritzsche, Marc (2016): Interfaces - Kunstpädagogik und digitale Medien. Theoretische Grundlegung und fachspezifische Praxis. München.
- Fritzsche, Marc (2017): Dreidimensionale Druckverfahren im Kontext künstlerischer Kunstpädagogik. In: Fritzsche, Marc/Schnurr, Ansgar (Hg.): Fokussierte Komplexität. Ebenen von Kunst und Bildung. Oberhausen: 207-218.
- Fritzsche, Marc (2020): Critical Perspectives on 3D Printing in Art Education. In: Critical Digital Making in Art Education. New York: 47-60.
- Garrison, D. Randy/Anderson, Terry (2003): E-learning in the 21st Century. Abingdon.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie kommunikativer Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung. Frankfurt am Main: 101-141.
- Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt am Main.
- Heil, Christine/Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hg., 2012): shift. # Globalisierung # Medienkulturen # Aktuelle Kunst. München.

28 <https://sdgs.un.org/goals/goal4> (Abruf 1.6.2023)

- Kirschenmann, Johannes (2004): *Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft*. München.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg., 2006): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München.
- Krautz, Jochen (2015): *Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik*. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: 221-250.
- Krautz, Jochen (2020): *Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung*. Paderborn.
- Krebber, Gesa (2020): *Kollaboration in der Kunstpädagogik: Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen*. München.
- Lipman, Matthew (2003): *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge.
- Lübke, Christin/Schmidt-Wetzel, Miriam (Hg., 2023): *Auf der Suche nach der fünften Dimension. Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik*. Bielefeld.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara/Schnurr, Ansgar/Wagner, Ernst (2013): *Remix der Bildkultur - Remix der Lebenswelten*. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Schnurr, Ansgar/Wagner, Ernst (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*. Bielefeld: 13-23.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin.
- Rourke, Liam (2000): *Operationalizing social interaction in computer conferencing*. In: *Proceedings of the 16th Annual conference of the Canadian Association for Distance Education*. Quebec: 335-353.
- Schmid, Wilhelm (1998): *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Frankfurt am Main.
- Stutz, Ulrike (Hg., 2012): *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung. Zu einer strukturellen Partizipation in der kunstpädagogischen Praxis*. München.

Magdalena Eckes

Die platonische Online-Höhle

Über kollektive Erfahrungen und veränderte Rezeption von Kunst

Abstract

Durch die kollektive Erfahrung des Online-Lernens ist die Frage nach der Wirklichkeit der Medien im alltäglichen Miteinander in einer Weise drängend und präsent geworden, wie sie es bisher eher im theoretischen Nachdenken oder im künstlerischen Experiment war. Das platonische Höhlengleichnis fungiert dabei als eine Art Gemeinplatz¹, mit dem nicht nur die Frage nach dem Ursprünglichen gestellt werden kann, sondern in dem auch physische und ästhetische Ausprägungen des Lebens vor einer Projektionsfläche bildhaft anklingen. Dort ist der schmerzhafteste Ausgang mit Erkenntnis verbunden, welche die Sicht auf Höhle und Wirklichkeit der Schatten unwiderruflich verändert. Eine Rückkehr in die Höhle erfolgt nur, um den anderen Gefangenen zu gleicher Erkenntnis zu verhelfen. Wir sind in der Pandemie jedoch in umgekehrter Bewegung in unsere je eigene Höhle hinabgestiegen und die Frage ist nun, ob wir in die gleiche Welt außerhalb der Höhle zurückkehren oder ob wir Erlebnisse und Erkenntnisse mitnehmen, die unsere Sicht auf diese und unser Leben in derselben auf eine Weise verändern, die für unsere Auseinandersetzung mit Kunst im Unterricht von Relevanz ist.

Höhlengleichnis, Medialität, Rezeption,
Nam June Paik, Videokonferenz, Schatten

In Platons Höhle

„Nach diesen Erörterungen, fuhr ich fort, betrachte nun den Zustand unserer menschlichen Natur in Bezug auf Bildung und Unbildung mit dem in folgendem bildlich dargestellten Zustande: Stelle dir nämlich Menschen vor in einer höhlenartigen Wohnung unter der Erde, die einen nach dem Lichte zu geöffneten und längs der ganzen Höhle hingehenden Eingang habe, Menschen, die von Jugend auf an Schenkeln und Hälsen in Fesseln eingeschmiedet sind, so dass sie dort unbeweglich sitzenbleiben und schauen nur vor sich hin, aber nach links und rechts die Köpfe wegen der Fesselung nicht umzudrehen vermögen. Licht haben sie von oben von der Ferne von einem Feuer hinter ihnen. Zwischen dem Feuer und den Gefesselten sei oben ein Querweg, längs diesem denke dir eine kleine Mauer erbaut, ähnlich wie die Schranke, die Gaukler vor dem Publikum haben, über die sie ihre Kunststücke zeigen. Ich stelle mir das vor, sagte er.

1 Vgl. Krümmel 1995: 177



Abb. 1: In Platons Höhle

So stelle dir nun weiter vor, längs dieser Mauer trügen Leute allerhand über diese hinausragende Gerätschaften, [515 St.2 A] auch Menschenstatuen und Bilder von anderen lebenden Wesen aus Holz, Stein und allerlei sonstigem Stoffe, während, wie natürlich, einige der Vorübertragenden ihre Stimme hören lassen, andere schweigen. Ein sonderbares Gleichnis, sagte er, und sonderbare Gefangene!

Leibhaftige Ebenbilder von uns! sprach ich. Haben wohl solche Gefangene von ihren eigenen Personen und voneinander etwas anderes zu sehen bekommen als die Schatten, die von dem Feuer auf die ihrem Gesicht gegenüberstehende Wand fallen? Unmöglich, sagte er, wenn sie gezwungen wären, ihr ganzes Leben lang unbeweglich die Köpfe zu halten.⁴²

Vermutlich haben Sie diesen Text schon einmal vor dem Jahr 2020 gelesen – aber ist seine Lektüre nun, nach 2020, noch dieselbe? Rufen nicht die Bilder der „Fesseln“ und des „unbeweglich sitzenbleiben“-Müssens direkte körperliche Assoziationen hervor, die an das Sehen auf „Schatten“ erinnern? Überhaupt, der Eindruck, dass „Menschenstatuen und Bilder von anderen lebenden Wesen“ nur als Schatten verfügbar sind, ist das nicht einer, der insbesondere Kunstpädagog:innen über diesen Zeitraum so vertraut wurde, dass er sich schon nahezu visuell aufdrängt? Und dass „einige ihre Stimme hören“ lassen, während „andere schweigen“ – gibt es nicht auch hier eine direkte Assoziation mit digitalen Veranstaltungen, Warten, Schweigen, einzelnen Stimmen?

Wir sind, so scheint es, während der Pandemie zeitweise in einer ähnlichen Höhle gewesen, so zumindest formuliert es auch Verena Kammandel:

„Es ist, als wären wir alle – Dozenten, Studenten, Lehrer und Schüler – erneut in die Höhle hinabgestiegen, die Platon in seinem Gleichnis beschreibt. Jeder für sich und jeder in seine eigene. Dort sitzen wir nun mit Kaffee und Tee im Pyjama, T-Shirt oder Businesskostüm und tun so, als machten wir weiter wie zuvor, mit dem Unterschied, dass wir auf Schatten sehen.“⁴³

Natürlich kommt diese Assoziation nicht von ungefähr. Wie Clemens Krümmel in seinen Ausführungen zur Ausstellung *Platons Höhle* von 1995 bereits feststellte, ist das platonische Höhlengleichnis

„in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit der Medien zu einem Gemeinplatz geworden. Die Autorität des Ursprünglichen, die diese didaktische Erzählung im Laufe von Jahrhunderten gewonnen hat, bietet in einer zunehmend als unübersichtlich emp-

2 Platon 1855 Politeia VII 514a-515b: o. P.; vgl. auch den Beitrag von Elisa Rufnach-Ruthenberg und Andrea Dreyer in diesem Band

3 Kammandel 2021: o. P.

*fundenen Situation offenbar immer wieder einen Ansatz, sich in anschaulicher Weise Gedanken über den Charakter von Medientechnologien und Rezeptionsweisen zu machen.*⁴

So ist es nicht verwunderlich, dass auch Verena Kammandel sich an eben jene Höhle erinnert fühlt und das Online-Lernen in Zusammenhang mit jenem Gleichnis setzt.

Aber natürlich ist es nicht Platons Höhle, in die wir hinabgestiegen sind. Denn das Wieder-Hinabsteigen in die Höhle ist in seinem Gleichnis ja nur zur Befreiung der dort noch immer Gefangenen gedacht. Vielmehr erfolgt auf Basis der bildlichen Qualität des Gleichnisses (und vielleicht auch unmittelbar mit Bezug auf die visuellen Darstellungen der Höhle) eine Assoziation mit dem Zustand der eigenen Befindlichkeit vor einer Projektionsfläche in einer eigenen kleinen Höhle, die, wie die Kamera suggeriert, einen sehr begrenzten Raum bildet. Dieser Raum hat, das scheint mir für die Kunstpädagogik von zentraler Bedeutung zu sein, andere Formen von Materialität und Bildlichkeit geprägt. Wir haben begonnen, uns in diesem Bild-Raum einzurichten und die Frage ist, ob die Zeit in diesem Raum unsere Sicht- und Handlungsweisen nachhaltig verändert hat.

In der Eisenbahn

Im direkten Geschehen lassen sich nachhaltige Veränderungen nur schwer ablesen und noch schlechter künftige Verschiebungen prognostizieren. Erst in kritischer Distanz zum Geschehen treten Zusammenhänge deutlicher hervor und so kommt es nicht von ungefähr, dass man gerne auf andere kollektive Erfahrungen zurückgreift, um Szenarien der medialen Veränderung begreifbar zu machen und zu projizieren. Da hier weniger allgemeine Veränderungen von Relevanz sind, sondern insbesondere jene, die unsere Sicht auf Bildhaftes verändern, soll eine entsprechende Spekulation des Zusammenhangs zwischen der Entwicklung der abstrakten Malerei und der Verbreitung des Eisenbahnfahrens als historisches Vorbild dienen.

Diesen Zusammenhang stellt Florian Rötzer in seinen Überlegungen zu Bildern in Bildern her:

„Der Passagier der Eisenbahn muß den Blick auf eine bestimmte Entfernung ausrichten, will er überhaupt noch etwas deutlich erkennen. Was in der Nähe sich befindet, also in schneller Geschwindigkeit flüchtig vorbeizieht, wird verzerrt. Aus dieser Erfahrung hat man übrigens auch versucht, den Gang in die abstrakte Malerei abzuleiten. In einem berühmten Briefschrieb Victor Hugo 1837: ‚Die Blumen am Feldrain sind keine Blumen mehr, sondern Farbflecken, oder vielmehr rote oder weiße Streifen [...] die Städte, die Kirchtürme und die Bäume führen einen Tanz auf und vermischen sich auf verrückte Weise mit dem Horizont.‘“⁵

Mehr Hinweise zu dieser Argumentation gibt es nicht, aber sie impliziert, dass gemeinsam gemachte Erfahrungen neue Formen der Kunst nahelegen oder auch erst allgemein

4 Krümmel 1995: 177

5 Rötzer 1995: 66

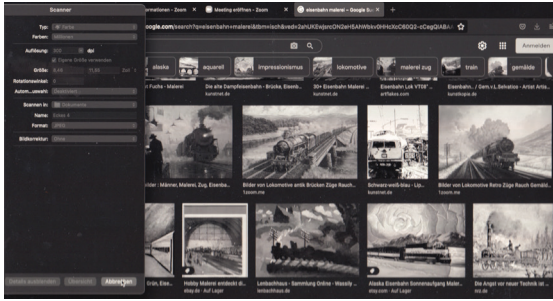


Abb. 2: In der Eisenbahn

verfügbar machen können. Dabei wird nicht nur die ganze neue Sensation des Eisenbahnfahrens in seiner Pionierzeit in den Blick genommen, sondern die alltäglich gewordene Eigenheit des Dranvorbei-Fahrens, die eine kollektive Veränderung der Wahrnehmung von Landschaft zur Folge hat. Wenn wir dann aber der Spekulation folgen, dass bestimmte künst-

lerische Ausdrucksformen – wie hier die abstrakte Malerei – erst durch Veränderungen der Wahrnehmung durch Erfindung wie beispielsweise die Eisenbahn angestoßen werden, so könnte man spekulieren, dass in der kollektiven Verbreitung des Eisenbahnfahrens auch die Möglichkeit zur antizipierenden Rezeption dieser künstlerischen Ausdrucksformen angelegt ist.

Mit dieser retrospektiven Spekulation ließe sich ein Blick auf die aktuelle Situation gewinnen. Formen medialer Vermittlung durch Videotelefonie und virtuelle Räume waren schon lange vor 2020 verfügbar und sind in der Kunst schon sehr früh in ihren Erfahrungsmöglichkeiten und Gesellschaftsrisiken ausgelotet worden. Aber durch die pandemiebedingte Verbreitung der tatsächlichen Nutzung dieser Szenarien, nicht zuletzt in Lehr-Lern-Situationen, gibt es nun eine ganz andere kollektive Basis für die Rezeption dieser künstlerischen Arbeiten und der durch sie formulierten Szenarien.

Im Museum

Dieser These folgend lassen sich in einer weiteren platonischen Höhle, dem Museum, eine ganze Reihe künstlerischer Arbeiten finden, bei denen durch die gemeinsame Erfahrung des Online-Lebens mit veränderter Rezeption zu rechnen ist. So gibt es einerseits jene Arbeiten, die auf die Sensation neuer Erfahrungsmöglichkeiten setzend nun eher alltäglich wirken. Das gilt beispielsweise für die Möglichkeit der Bildtelefonie in Marianne Pitzens Arbeit *Neue Gesellschaft* von 1990. In ihrer Installation im Rahmen der Ausstellung *Platons Höhle* im Museum Osthaus (Hagen) konnten Besucher:innen zu festgelegten Zeiten mit den Café-Gästen des Bonner Frauen Museums das Medium der Bildtelefonie austesten.⁶ Ein Austesten, das heute vor dem Hintergrund gemeinsam gemachter Online-Erfahrung weniger zukunftsorientiert als vielmehr antiquiert wirken kann. Hier überholt die Geschichte die künstlerische Arbeit – was aber natürlich dem Ausloten der technischen Möglichkeiten in dem Moment und zu diesem Zeitpunkt keinen Abbruch tut.

6 Vgl. Krümmel 1995: 92

Aber nicht alle Kunstwerke, die sich auf die technisch-medialen Neuerungen der jeweiligen Herstellungszeit stützen, altern in gleicher Weise. Das lässt sich gut an Nam June Paiks TV-Installationen zeigen (*TV Buddha*, *TV Rodin*).⁷ Paik gilt durch seinen experimentellen Umgang mit Fernseh- und Videotechnik ab den frühen 1960er Jahren

als einer der Pioniere auf diesem Gebiet. Nun, über 50 Jahre später und nach einigen ganz anderen Entwicklungen und Erfindungen, könnten diese Arbeiten schnell wie Utopien von gestern anmuten. Doch hier zeigt sich, dass gerade durch den zeitlichen Abstand und neue kollektive mediale Erfahrungen bestimmte Aspekte von Kunstwerken neue Bedeutung erhalten können und sich Assoziationsräume verschieben. Dies möchte ich kurz anhand von Paiks *TV Rodin* erläutern, einer Arbeit, in der eine Nachbildung der Rodin'schen Plastik *Le Penseur* vor einem Fernsehgerät positioniert ist, in dem eine Live-Videoübertragung dieser selbst zu sehen ist (Closed Circuit).

In einer vorpandemischen Befragung dieser Arbeit werden verschiedene Aspekte aufgeworfen:

„Worüber sinniert der Denkende? Betrachten wir, als Außenstehende einen selbstverliebten Narziss, der sich nicht sattsehen kann am eigenen Anblick oder betrachtet die Figur das abgespielte Fernsehprogramm, in dem sie sich selbst aus ungewohnter Perspektive wiederfindet? Reflektiert die Skulptur aus einer früheren Epoche stammend über die Technologien und den durch sie verkörperten Zeitgeist des 20. Jahrhunderts? Oder hinterfragt sie anhand der ausgestellten Echtzeit-Reproduktion das Verhältnis von medial vermittelter und vermeintlich echter Wirklichkeit? Vermögen die Gedanken des Denkers es, den Closed Circuit der Installation zu durchbrechen?“⁸

Dabei entwickelt sich nun die vierte Frage – jene nach der möglichen Hinterfragung des Verhältnisses von medial vermittelter und vermeintlich echter Wirklichkeit – unter der kollektiv gemachten Erfahrung des Video-Miteinanders zu einer der unmittelbarsten, die direkt an die Fragen aus Platons Höhle anknüpft. Sie eröffnet dabei einen direkten Weg der Auseinandersetzung mit der Arbeit und ihrer noch immer aktuellen Vielschichtigkeit, die sich in den anderen Fragen widerspiegelt. Hier lässt sich mit einem veränderten Blick ein neuer Anfang finden, um sich dem Werk zu nähern und eigene drängende Fragen und Erfahrungen zu bearbeiten.

7 Eine der Arbeiten aus diesem Werkkomplex, *TV-Buddha No X*, zielt übrigens passenderweise das Cover der Publikation zur Ausstellung *Platons Höhle*.

8 Dymke (2014): o. P.

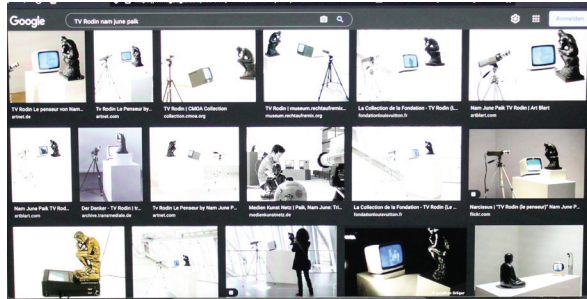


Abb. 3: Im Museum

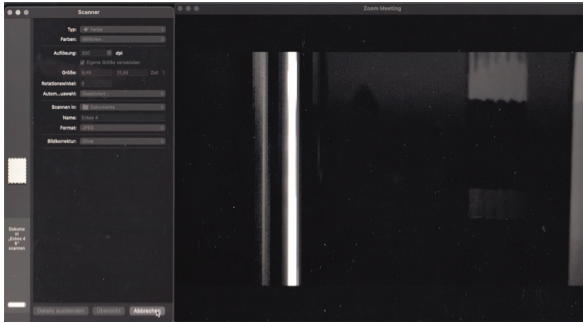


Abb. 4: Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit

sein (*How Not To Be Seen. A Fucking Didactic Educational .MOV File*, 2013) und setzen sich teilweise sogar direkt mit den pandemischen Erfahrungen auseinander. Auch hier ergeben sich durch die gemeinsam erlebte Mediennutzung neue Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit Kunst.

Natürlich gilt das nicht nur für die Arbeiten von Nam June Paik. Auch Hito Steyerls Arbeiten, um nur eine zeitgenössische Position zu nennen, haben natürlich eine noch größere Anschlussfähigkeit durch die gemeinsam gemachten Erfahrungen, können Inspirationsquelle für Versteckspiele im Online-Lehren-und-Lernen

Im Kunstunterricht

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für den Kunstunterricht zunächst das Potential veränderter Zugangsmöglichkeiten zu Kunstwerken, die insbesondere mediale Aspekte fokussieren. Darüber hinaus stellt sich allerdings die Frage, welche Konsequenzen im Hinblick auf die Mittel und Ziele des Kunstunterrichts selbst sich aus den Erfahrungen des Video-Miteinanders ziehen lassen. Wollen wir zurück zur Präsenz oder sollten wir neu gewonnene Erfahrungsräume weiter nutzen und zwischen Höhle und Draußen spielerisch lustwandeln? Bei dieser Frage scheiden sich schnell die Geister, nicht nur in der Kunstpädagogik. Denn sie trifft, abseits ganz pragmatischer Zwänge und Notwendigkeiten, in den Kern der Auseinandersetzung zwischen einem kritisch-distanzierten oder eher affirmativen Umgang mit technisch-medialen Möglichkeiten. In Bezug auf eine künftige freiwillige Nutzung von Videokonferenzplattformen in Lehr-Lern-Szenarien hat diese Auseinandersetzung sicherlich klare Auswirkungen.

Viel spannender scheint mir aber die Tatsache zu sein, dass wir alle nicht umhinkamen und -kommen, diese Form des Umgangs miteinander zu nutzen. Wir haben es getan und wir tun es und aus diesem Tun ergibt sich die Möglichkeit neuer Erfahrungen. Erforderlich ist aber auch in jedem Fall im Kunstunterricht der produktive Umgang mit diesen Erfahrungen. Und das meint nicht nur eine Sensibilität gegenüber Verschiebungen in der Rezeption von Kunstwerken, sondern eine aktive Auseinandersetzung mit den Besonderheiten, Problematiken, Beschränkungen und Potentialen dieser Kommunikationsform. Dazu muss man nicht direkt in die weitere aktive Nutzung des Videomiteinanders eintreten. Man kann auch das Moment kritischer Distanz, das in der Betrachtung von (älterer) Medienkunst aufscheint, nutzen, um die eigenen Erfahrungen einzuordnen und zu bewerten. Und vor

diesem Hintergrund ist es den Schüler:innen dann vielleicht auch möglich, aktiv über ihren Umgang mit Video-Kommunikation nachzudenken: sich, wenn möglich, physisch zu treffen und damit die Höhle zu verlassen, alle Möglichkeiten des Mediums auszuprobieren und damit die Höhle auszugestalten oder (mit Hito Steyerls Hilfe) vielleicht unsichtbar zu werden (vgl. hierzu auch Beispiele aus diesem Band, insbesondere Teil 2 und 3).

Literatur

- Dymke, Thea (2014): TV Rodin. <https://museum.rechtaufremix.org/exponate/tv-rodin> (letzter Zugriff 26.8.2022)
- Kammandel, Verena (2021): Kalt ist das Pixelbild und die Welt eine Scheibe. Warum uns digitale Seminare nicht bilden und enorm erschöpfen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/gastbeitrag-warum-uns-digitale-seminare-nicht-bilden-und-enorm-erschoenfen-17225873.html (Veröffentlichung 4.3.2021, letzter Zugriff 3.8.2022)
- Krümmel, Clemens (1995): Platons Höhle. Eine Ausstellung des Karl Ernst Osthaus-Museums der Stadt Hagen (25.9.- 4.12.1994). In: Fehr, Michael/Krümmel, Clemens/Müller, Markus (Hg.): Platons Höhle. Das Museum und die elektronischen Medien. Köln: 176-207
- Platon: Politeia. In: Platons Werke. Zehn Bücher vom Staate (1855). Übersetzung von Wilhelm Wiegand www.opera-platonis.de/Politeia7.pdf (letzter Zugriff 8.9.2022)
- Rötzer, Florian (1995): Bilder in Bildern – oder: Vom Bild zur virtuellen Welt. In: Fehr, Michael/Krümmel, Clemens/Müller, Markus (Hg.): Platons Höhle. Das Museum und die elektronischen Medien. Köln: 57-75

Oliver M. Reuter

Wer erschießt den Adler?

Abstract

Nachdem unter pandemischen Bedingungen der Einsatz des Digitalen auch im Kunstunterricht einen Vorschub erhalten hat, stellt sich die Frage, inwiefern wir in Zukunft den Verheißungen des Digitalen weiter nachgeben wollen. Bei der Diskussion müssen zunächst die didaktischen Möglichkeiten und Chancen ins Sichtfeld genommen werden. Doch gerade vor dem Hintergrund heterogener Bildungsbiografien von Schülerinnen und Schülern darf beim Ermessen der Vor- und Nachteile digitaler Vermittlungsformate nicht nur fachlich abgewogen werden. Es gilt, die Debatte mit der unbedingten Absicht zu führen, über die Zunahme digitaler Vermittlungsanteile ohnehin benachteiligte Kinder und Heranwachsende nicht noch weiter von positiven Bildungseffekten abzukoppeln.

Kunstunterricht bietet besondere Chancen für Kinder und Jugendliche mit sozial schwierigem Hintergrund. Soziale Konstellationen müssen eine zentrale Rolle bei der Entscheidungsfindung spielen, welche digitalen Vermittlungsformate im Kontext von Kunstunterricht Sinn ergeben. Im Folgenden wird zunächst auf die notwendige Implementierung von Vermittlung in soziale Prozesse eingegangen, bevor anschließend die Rolle von Körper und Material in diesem Kontext spezifiziert wird.

ästhetische Bildung, soziale Verantwortung, Körper, Material, ästhetische Erfahrung

Es kann noch nicht entschieden werden, ob das Digitale tatsächlich ein Segen für den Menschen sein kann, wie es dereinst Prometheus' Beute war. Festgehalten werden kann allerdings, dass vor allen Dingen bildungspolitische Höhlenbewohner sich am Digitalen wärmen, da sie sich neben einem vielversprechenden Blick in die Zukunft wirtschaftlichen Nutzen versprechen. Dies ist insofern verständlich, als bildungspolitische Entscheidungen immer auch von ökonomischen Leitplanken flankiert sind. Zentrale Figuren institutionalisierter Bildung sind ausnahmslos unter der Bedingung finanzieller Realisierung entwickelt. Von daher ist davon auszugehen, dass beim enormen Sparpotential, das mit der Digitalisierung von Lehrprozessen einhergehen kann, schon in naher Zukunft das Investment in Lehrkräfte zu Gunsten digitalisierter Programme reduziert wird. Es ließen sich gleich mehrere bereits seit längerem absehbare Probleme lösen: Ein hohes durchschnittliches Alter von Lehrkräften wird nach Erreichen deren Pensionsalters zu einer großen Lücke führen, die nicht über einen ohnehin nicht mehr leicht motivierbaren Nachwuchs gefüllt werden kann. Darüber hinaus ermöglicht ein zentralisierter Einsatz von digitalen Lernprogrammen eine effektive Gleichschaltung von Inhalten und somit eine wesentlich höhere Kontrolle der bestenfalls vermittelten oder zumindest bereitgestellten Inhalte.

Bildungspolitische Konflikte, die vor allen Dingen von der Fachcommunity ausgehen müssten, werden kaum ausgetragen werden, wird doch seit langem suggeriert, nur digitalisierbare Fächer und Fachanteile seien zukunftsfähig. Doch muss die Digitalisierbarkeit von Fächern mehr berücksichtigen als eine ausreichend vorhandene technische Ausstattung in Hard- und Software. Dieser Aspekt, der die Schlagzeilen und somit die Ausrichtung politischen Handelns dominiert, dürfte an sich nur eine Randbemerkung sein. Vielmehr gibt es zwei zentrale Komplexe, die auf dem Weg zur Digitalisierung von Unterricht ernsthaft zu prüfen sind. Zunächst müssen sich sämtliche Fächer überlegen, inwiefern ihre *fachlichen Inhalte* über digitale Wege qualitativ zumindest gleichwertig zu analogen Vermittlungsansätzen transportiert werden können. Wer hier meint, es ginge um die Digitalisierung von Arbeitsblättern, um die Bereitstellung von Dateien über digitale Plattformen oder um Präsentationsprogramme, denkt nicht nur zu kurz. Solche Überlegungen waren höchstens in der pandemischen Not zu rechtfertigen, aber in der Diskussion um die Digitalisierung von bildungsfördernden Prozessen sind sie überholt. Der zweite zentrale Komplex, den es im Zuge der Überlegungen zur Digitalisierung zu berücksichtigen gilt, ist die *soziale Einbettung* von Unterricht. Welche Folgen hat es, wenn wichtige Sozialisierungsfunktionen von Unterricht aufgegeben werden?

Beide Aspekte werden im Folgenden auch unter dem Blick auf Schülerinnen und Schüler mit einem anspruchsvollen sozialen Hintergrund beleuchtet.

Soziale Einbettung von Vermittlungsprozessen

Kinder und Jugendliche können sich aus verschiedenen Gründen in komplexen sozialen Situationen befinden. In erster Linie sind die beiden Faktoren Armut und erlebte Flucht zu nennen. Für diese Bildungsadressierten führt bereits eine Entscheidung für eine Beschulung zu Hause zu einer oft unüberwindbaren Bildungsbarriere. Dabei geht es nicht nur darum, dass es Kindern und Jugendlichen aus armen Haushalten oft an digitaler Ausstattung oder an einem entsprechenden Arbeitsplatz mangelt, der ungestörtes Lernen ermöglicht. Vielmehr muss die individuelle persönliche Situation der Schülerinnen und Schüler bei der Entscheidung über Lehrformate eine entscheidende Rolle spielen. Im Zuge der Diskussion um die Digitalisierung von schulischer Vermittlung ist es daher besonders wichtig, zu differenzieren, ob Unterricht in der Schule erhöhte digitale Anteile erhalten soll oder ob Unterricht auf Grund der digitalen Möglichkeiten nach Hause verlegt werden soll. Schülerinnen und Schüler mit einem schwierigen sozialen Hintergrund profitieren laut der Würzburger Untersuchung [waebi]¹ vor allen Dingen von kleinschrittig angelegten Vermittlungen. Über notwendig werdende Umwege und Extraschleifen lassen sich Komplexitätsgrad und Tempo derart anpassen, dass Inhalte von allen verstanden werden können. Der dadurch entstehende hohe Komplexitätsgrad ist im Fach Kunst nur im unmittelbaren Miteinander zu leisten. Entschleunigte Vorgänge, die individuelle Vertiefungen ermöglichen, lassen es zu, persönlich

1 Vgl. Reuter/Stein/Wolz/Wilkeneit (2020): 253

bestehenden Schwierigkeiten zu begegnen. Dies gilt auch für die Einführung in neue bildnerische Techniken sowie für deren eigenständigen anschließenden Einsatz in ästhetischer Praxis. Schülerinnen und Schüler gewinnen hier durch die besondere Spezifik des Faches Kunst, da es eben nicht den kognitiven Fähigkeiten allein den höchsten Stellenwert einräumt. Der Selektion, sonst der Schulen höchste Passion, widersetzt sich das Fach und zeigt dadurch auf, dass Werte abseits gesellschaftlich etablierter Engführungen existieren. Andere Kompetenzen werden wichtig, die bei der schulisch geprägten Formung von Selbstbildern ansonsten selten eine signifikante Rolle spielen. Chancen, Aufgaben in einer Gruppe zu übernehmen, kleine Verantwortungen für andere zu übernehmen, sind kleine, aber wichtige Schritte einer positiven Selbstwahrnehmung. Emotionale und soziale Kompetenzen bewirken ein Erfahren von Selbstwirksamkeit, das einen relevanten Schritt auf dem Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe darstellt. Auf diese Weise können sich Kinder und Jugendliche, die mit ihren Familien sonst am Rand der Gesellschaft stehen, sozial integrieren. Gesellschaftliche Teilhabe gelingt sicher nur in einer analog erfahrbaren Gemeinsamkeit, in einer erlebbaren Einbindung in die Gesellschaft.

Die Würzburger Studie [waebi]² hat herausgearbeitet, dass Jugendliche in sozial anspruchsvollen Situationen in hohem Maß von analogen Vermittlungsprozessen profitieren.³ Belastet mit meist schwierigen Bildungsbiografien bedürfen sie eines geschützten Umfeldes, das ihnen das Elternhaus zu oft nicht bieten kann. Schulen eröffnen hier Schutzräume, die über jede Fachgrenze hinaus im unmittelbaren Kontakt und vor allen Dingen in sozialer Einbettung überhaupt erst die Grundlagen für Unterricht legen. Intentional verankert in der Gegenwart sind soziale Kompetenzen anzulegen und emotionale Qualitäten im Sozialen herauszuarbeiten. Ergebnisoffene Prozesse, die Kunstunterricht ermöglicht, bieten die Möglichkeit, sich eigenen Interessen zu stellen und Herausforderungen auf einem individuell passenden Niveau anzunehmen. Diese beiden Parameter des Individuellen sind wichtige Einstellungen für einen Kunstunterricht, der dem sozialen Miteinander und der Arbeit am Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen einen hohen Stellenwert einräumt.

Der Körper ist eine wesentliche Komponente in Verständigungsprozessen und nimmt eine zentrale Rolle bei der sozialen Koordination von Gruppen ein. Für Klassen, die einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit anspruchsvollem sozialem Hintergrund vorweisen, sind diese sozialen Abstimmungsprozesse von höchster Wichtigkeit. In etablierten und tradierten Unterrichtsformen kommt dem Körper eine zentrale Funktion als Verhandelnder von Interaktionen zu. Soziale Kommunikation funktioniert vor allen Dingen an den Stellen, an denen die Beteiligten sich gegenseitig körperlich wahrnehmen.⁴ Der Körper hat in Situationen der Kommunikation die Aufgabe, die Aussagen zu nuancieren. Er verleiht dem Gesprochenen über Gestik, Mimik und Haltung entsprechend Gewicht und ist in der Lage, die Worte zu verstärken oder ihnen etwas von ihrer Wucht zu nehmen. Der Körper verfeinert Kommunikation folglich graduell und wird zum Verständnisorgan. Dies umso mehr, wenn die nonverbalen Anteile der Kommunikation

2 Reuter/Stein 2021

3 Reuter/Stein/Wolz/Wilkeneit (2020): 260

4 Vgl. Wehrich 2017: 36

eine Resonanz provozieren, die beinahe mimetisch körperliche Elemente des Gegenübers übernimmt. In diesem Spiegeln liegt die Basis für eine gegenseitige Annäherung.⁵ In Gesellschaften erprobte und im Allgemeinen anerkannte körperliche Begleitung von Kommunikation kann soziale Positionen referieren und somit integrativ (durch Wiedererkennung) oder ausschließend (durch Differenzwahrnehmung) wirken.⁶ Somit formen körperliche Handlungen beim Kontakt mit anderen das soziale Miteinander und schaffen gruppeninterne Hierarchien. Gleichmaßen werden das Wahrnehmen, Einordnen und Deuten von kommunikationsbegleitender Gestik und Mimik geübt, ohne die Kommunikation nur bedingt funktioniert.

Im Schulalltag kommt dem Körper so eine strukturierende Funktion zu. Situationen wie der Unterrichtsbeginn, der Stundenwechsel, das Pausenende oder der Unterrichtsschluss markieren Übergänge von einer körperlichen Konstellation in eine andere. Oft sind sie an markierende Rituale gebunden. Die häufige Wiederholung von Ritualen gibt den Schülerinnen und Schüler eine Stabilität, die notwendig wird, um Situationen der Differenz auszuhalten und zu bewältigen.⁷ Unterrichtssettings, die gewollt oder erzwungen in einer Form des digitalen Arrangements stattfinden, unterscheiden sich fundamental durch die Unterrepräsentation des Körpers. Körperabhängige persönlich und sozial stabilisierende Wirkungen entfallen bei einer Entkopplung von Vermittlungsprozessen und Körper. Schülerinnen und Schüler in schwieriger sozialer Konstellation wird so die notwendige Struktur und Sicherheit im Sozialen genommen.

Der Körper ist auch ein wichtiges Informationsorgan im schulischen Unterricht. Vom Körper des Gegenübers in Vermittlungssituationen lässt sich meist rasch ablesen, inwiefern bei den Beteiligten Interesse, Langeweile oder Ablehnung besteht. Die fähige Lehrkraft kann auf diese meist nicht absichtsvoll artikulierte Offenlegung des eigenen Befindens, auf die Einstellung gegenüber den zu vermittelnden Inhalten oder gegenüber der Art des Unterrichts reagieren und in der Folge auf die unbewusste körperliche Kommentierung ihren Unterricht nachsteuern. Dies kann sie über eine Variation der Wortsprache in Inhalt und Modus steuern, aber eben auch über veränderte körperliche Signale. Betrachtet man nun Kommunikation, die über den Monitor stattfindet, wird deutlich, dass wesentliche Faktoren nicht mehr funktionieren. Die Vielfalt, über die körperliche Anteile von Kommunikation stattfinden kann, verliert wesentliche Komponenten. Gesten, die Differenzierungen erlauben, die über Betonungen Kontur verleihen und über körperlichen Ausdruck Bilder schaffen, verlieren den Raum, den sie dringend brauchen, um entsprechend wahrgenommen zu werden und um somit erst zu wirken.

Körper als zentraler Faktor von Lernen und Kompetenzerwerb

Der Körper hat nicht nur eine Sozialisationsfunktion. Betrachtet man das Profil ästhetischer Praxen, die für Schülerinnen und Schüler mit anspruchsvollem Hintergrund von hohem Wert sind, wird deutlich, dass diese individuell angelegt sein müssen und eine relative Offenheit des

5 Vgl. Schütz-Bosbach/Kuehn 2014: 111

6 Vgl. Klein 2010: 457-458

7 Vgl. Wulf 2008: 72

Ergebnisses zulassen. Eine Möglichkeit, dies im Unterricht zu realisieren, liegt im freien Umgang mit Material. Auch hier nimmt der Körper eine wichtige Rolle ein, da ein Dialog mit dem Material ohne körperliche Resonanzen nicht möglich ist. Indem sie Darstellungsintentionen anstoßen, evozieren ästhetische Sinneseindrücke bildnerische Antworten. Diese können mit den Interessen der Schülerinnen und Schüler korrelieren und auf diese Weise dazu beitragen, eigene Belange in Bilder umzusetzen. Eine Beschäftigung mit eigenen Inhaltsfeldern lässt diese besser kennenlernen und versieht sie gleichsam mit einem signifikant hohen Stellenwert. Rückmeldungen über sich selbst lassen sich über Handlungen stärker wahrnehmen und verankern als bei rein rezeptiven Vorgängen. Dies gelingt nicht zuletzt, da die Handlung eine Brücke schlägt zwischen erfahrenen vergangenen Prozessen und gegenwärtigen Eindrücken und Erlebnissen. Ein Spezifikum von Kunstunterricht stellen mimetische Prozesse dar. Mimetische Prozesse sind kein bloßes Nachahmen. Sie sind nicht nur als Grundlage für den Aufbau praktischen Wissens relevant, sondern fördern das soziale Miteinander.⁸ Indem Handlungsweisen anderer beobachtet werden, werden sie gleichsam abgeglichen mit eigenem Handeln. Im Gemeinsamen stattfindende Lehr- und Lernprozesse verankern sich in Form mimetischer Vorgänge als sozial wirkungsvolle Korrespondenz mit dem Umfeld, soziale Prozesse können körperlich verinnerlicht werden.⁹

Über den Abgleich mit den Vorgehensweisen anderer bedienen auch mimetische Prozesse sozial wirkungsvolle Korrespondenzen mit der Umwelt. Von Mimesis geprägte Lehr- und Lernvorgänge sind Prozesse, die ohne den Körper kaum gelingen können. Durch sie werden im Sozialen stattfindende Vorgänge von anderen körperlich verinnerlicht.

Kunstunterricht kann sich daher nicht nur auf die Qualitäten freien bildnerischen Arbeitens verlassen. Auch wenn in der individuellen Herangehensweise Chancen auf ästhetische Erfahrungsprozesse liegen und intrinsische Motivationen grundsätzlich anzustreben sind, weil sie als hilfreiche Motoren ästhetischer Praxis fungieren, ist das Erlernen bildnerischer Techniken ein wesentlicher Bestandteil des Kunstunterrichts. Mimetische Vorgänge, die nicht ein Nachahmen, sondern ein *Nachmachen* sind, werden Ausgangspunkt für den Erwerb von neuem technischem und bildnerischem Wissen. Sie können somit auch Basis für bildnerische Praxen sein, die im Einzelnen ihren Ursprung haben. Pädagogische Prämissen, die dem individuellen Ausdruck mittels bildnerischer Handlungen einen hohen Wert zugestehen, profitieren von mimetisch angelegten technischen Kompetenzen. Denn ein ausreichend großes und fundiertes Repertoire an technischen Realisierungsmöglichkeiten unterstützt bildnerische Problemlösungen.

Erst wenn Schülerinnen und Schüler verschiedene bildnerische Techniken beherrschen, können sie diese als Kompetenz in folgende bildnerische Praxen einbringen. Techniken müssen zunächst sequenziert werden. Dann gilt es zu entscheiden, welche Komponenten über dynamische Problemlöseprozesse von den Schülerinnen und Schülern selbst herausgearbeitet

8 Vgl. Wulf 2017: 145

9 Vgl. Wulf 2008: 67-68

werden können. Diese sind den Kindern und Jugendlichen selbst zu überlassen, um von den Vorgängen der Erarbeitung profitieren zu können. Doch es gibt Elemente einer Technik, die zwingend des Vormachens durch die Lehrkraft bedürfen. Sinnvoll aufeinander aufgebaute Schritte werden durch Nachahmen in ihrer stimmigen Reihung erlernt. Im Unterricht können sich die Schülerinnen und Schüler so positionieren, dass sie die notwendigen Vorgänge aus verschiedenen Perspektiven einsehen können. Die Handhabung der Werkzeuge und des Materials wird dabei nicht nur als Ausschnitt sichtbar. Vielmehr liefert die gesamte Körperhaltung beim Vormachen Indizien zur richtigen Anwendung. Erst in seiner Dreidimensionalität wird das Vormachen der Komplexität der Technik gerecht und als Lehrelement fruchtbar.

Das digitale Pendant zum Vormachen im Unterricht ist das Tutorial. Dieses auf verschiedenen Plattformen etablierte Videoformat ist geeignet, Techniken in ihren Grundformen zu vermitteln. Gerade die Möglichkeit, besonders anspruchsvolle Elemente über Wiederholungen und Verlangsamungen zu fokussieren, kommt der Einführung einer Technik durchaus entgegen. Das Vorgaukeln einer scheinbaren Leichtigkeit in der Durchführung der Technik hat das Tutorial mit dem Vormachen durch Lehrkräfte gemeinsam.

Es bleibt jedoch ungeklärt, was mit den nicht antizipierbaren Fragestellungen geschieht, die sich aus der digitalen Einführung einer Technik ergeben. Diese bleiben ohne weitere Kommunikation meist im Stadium des Ungeklärten. Was aber das Tutorial letztlich dann doch zum unbefriedigenden Surrogat verkommen lässt, ist die mangelnde Einbindung in soziale Prozesse. Ohne einen ergänzenden Kommunikationskanal entfällt der Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie mit der Lehrkraft. Dabei ist gerade der unmittelbare mögliche Eingriff der Lehrkraft bei den ersten Schritten in eine neue Technik ebenso wichtig wie die Kommunikation mit anderen Lernenden. Die Vereinzelung des Lernens, mit der viele Formen digitaler Vermittlung einhergehen, erweist sich als ein zentrales Problem.

Lösbar wäre die Situation auf zweierlei Wegen. Eine Kombination aus digitaler und analoger Einführung böte Raum, von den Vorteilen beider Vermittlungsformen zu profitieren. Ein zweiter Weg bestünde in der Option, dass Leerstellen einer Einführung durch ein Tutorial über eigenständiges problemlösendes Handeln durch die Schülerinnen und Schüler angegangen werden. Auftretende Fragen könnten auf diese Weise gewinnbringend selbst beantwortet werden. Leider wird das eigenständige Problemlösen im schulischen Alltag von den Grundschulen an entweder auf dem Altar der Effizienz und der Zeitersparnis geopfert oder es verkommt zu einer Marginalie, bei der absichtlich konstruierte Problemchen lediglich vermeintlich zu lösen sind.

Umstände ästhetischer Bildungsprozesse

Blickt man noch einmal auf Schülerinnen und Schüler, die aus schwierigen sozialen Situationen kommen, muss davon ausgegangen werden, dass sie keinen Zugang zu außerschulischen ästhetischen Bildungsangeboten haben.¹⁰ Es ist daher eklatant wichtig, dass zentrale

10 Vgl. Reichwein 2012: 45

Begleiteffekte, wenn nicht sogar wesentliche Ziele ästhetischer Bildungsprozesse von der Schule systemisch gesichert werden. Dazu gehören zum einen Vorgänge mit intensiven Wahrnehmungssituationen: Wie riecht feuchtes Papier beim Tiefdruck, wie fühlt es sich an, wie verändert es schrittweise seine Festigkeit? Wie hört sich Farbe beim Ausrollen für den Hochdruck an, wenn sie die richtige Konsistenz hat? Bei der Verlagerung ins Digitale entfallen zudem viele sinnlich wahrnehmbare Elemente, die nur mit Aufwand auf dem Monitor darstellbar sind und dann doch nur deren unsinnliche und flache Abbildung bleiben. Zum anderen spielen spezifische Erlebens- und Erfahrungssituationen, ohne die keine ästhetische Erfahrung gemacht werden kann, in ästhetischen Bildungsprozessen eine wesentliche Rolle. Akzeptiert man die Wirkung von Erfahrung in Lernprozessen¹¹, so kommt man nicht umhin, Handlungen zu initiieren, deren Ausgang offen und vorab unabsehbar ist.¹² Zur Bewältigung solcher ergebnisoffenen Prozesse müssen permanent Lösungsstrategien entwickelt werden, um die immer neu entstehenden Situationen bewältigen zu können. Auf diese Weise kommen bislang bewährte Verfahren zum Einsatz, die somit bestätigt, spezifiziert oder hinterfragt und verworfen werden. Über diese Kombination von erprobten und neu entworfenen Strategien können bildnerische Probleme gelöst werden. Im ergebnisoffenen Prozess werden die zuvor gewonnenen Erfahrungen neu strukturiert und können neu einsortiert werden. Über das Widerständige, das sich der schnellen Lösung oft entgegenstellt, wird eine unentwegte Neuorganisation von Wissen und Erfahrungsmomenten nötig.¹³ So entwickelt sich ein Struktursystem, das die Organisation von Wissen unterstützt.

Gerade vor dem Hintergrund, dass Kunstunterricht ästhetische Erfahrungen ermöglichen, unterstützen und begleiten will, ist es unabdingbar, ästhetische Wahrnehmungen in nachfolgende Prozesse zu integrieren. Was schon in anderen handlungsorientierten Unterrichtsformen kaum steuerbar ist, führt bei Prozessen mit dem Ziel der ästhetischen Erfahrung zu einem hohen Kontrollverlust. Verortet im Individuellen, das ästhetischen Erfahrungsprozessen unabdingbar eingeschrieben ist, sind die Vorgänge nur schwerlich von außen einsehbar. Doch wenn unterrichtliche Struktur nicht von vorne vorgegeben werden kann und Prozessausgänge nicht vorhergesehen werden können, verzweifeln Lehrende, die doch so gerne die Kontrolle behalten.

Perspektive

Man kann von der ungeschönten Zukunft ausgehen, die in Schulen strategische und ökonomische Chancen nutzen wird, die dem Digitalen zentrale Rollen in Form individualisierter Lernprogramme zuweisen wird und die von der Wirtschaft unterstützte Inhalte auf Plattformen und Datenbanken bereithalten wird. Differenzierte Rückmeldungen zu Leistungsbildern, versehen mit entsprechenden Lernprogrammen zur Behebung von Defiziten

11 Vgl. Dewey 2011 [1916]: 186-187

12 Vgl. Hohr 2018: 139

13 Vgl. Hohr 2018: 128-129

werden argumentativ ins Feld geführt werden, um unter der Nutzeroberfläche Selektion auf Basis von Algorithmen effektiver denn je und flächendeckend gleich betreiben zu können. Als Ersatz für den Körper werden schlechte Surrogate angeboten werden, die als Avatare den Menschen imitieren werden, ohne ihn in einer seiner vielfältigen Funktionen ersetzen zu können. Es wird weitgehend ohne Gegenwehr geschehen, nicht zuletzt, da den Lehrplänen gehuldigt werden will, Inhalte abgehakt werden wollen. Hat man erst einmal festgestellt, dass ein ehedem einengendes Korsett aus Vorgaben und Zeitstrukturen doch ganz bequemen Halt gewährt, werden didaktische Entscheidungen auch abseits von Sinnhaftigkeit gerne in die vorgegebenen – dann digitalen – Strukturen eingepasst. Über die Jahre erschlafft so die Muskulatur des pädagogischen Rückgrats, so dass selbst bei Einsicht in die Notwendigkeit analoger Lehre in unmittelbarer sozialer Einbettung eine Umkehr kaum mehr möglich ist. Als Konsequenz aus einer derartigen Perspektive ergeben sich offene Fragen, die frühzeitig in den Blick genommen werden sollen: Wie wird sich eine Kommunikation entwickeln, die nie geübt hat, körpergebundene Ausdrucksweisen in ihren Differenzierungen zu decodieren? Wie werden wir damit umgehen, wenn eigene Handlungen kaum mehr in einem sozialen Feld stattfinden, die Handlungen anderer nicht mehr zur Selbstpositionierung zur Verfügung stehen? Wie werden sich Kinder und Jugendliche entwickeln, die zunehmend ohne fundierte körperliche Resonanzen aufwachsen werden? Wie werden wir damit umgehen, dass wir weitere Teile der Gesellschaft abhängen werden, ohne Chance, jemals aus den Transitzonen der Gesellschaft in diese zurückzukehren? Wer erschießt den Adler?

Literatur

- Dewey, John (2011 [1916]): *Demokratie und Erziehung*. Beltz-Verlag. Weinheim/Basel.
- Hohr, Hansjörg (2018): *Naturalisierte Bildung. Zum Begriff der Erfahrung bei John Dewey*. In: Konrad, Franz-Michael/Knoll, Michael (Hg.): *John Dewey als Pädagoge*. Bad Heilbrunn: 123-146.
- Klein, Gabriele (2010): *Soziologie des Körpers*. In: Kneer, Gerog/Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: 457-473.
- Reichwein, Eva (2012): *Kinderarmut in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden
- Reuter, Oliver M./Stein, Roland/Wolz, Sabine/Wilkeneit, Tanja (2020): *Ästhetische Bildungsprozesse von Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen*. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hg.): *Kulturelle Bildung*. Münster: 247-264
- Schütz-Bosbach, Simone/Kuehn, Esther (2014): *Experimentelle Handlungsforschung: Die soziale Perspektive*. In: Prinz, Wolfgang (Hg.): *Experimentelle Handlungsforschung*. Stuttgart: 106-157
- Stein, Roland/Reuter, Oliver M. (2021): *Ästhetische Bildung und sozial-emotionale Entwicklungsförderung*. In: Gingelmaier, Stephan u.a. (Hg.): *Lernen mit Kopf – ohne Herz und Hand?* Weinheim: 195-208
- Wehrich, Margit (2017): *Handeln*. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: 33-38.
- Wulf, Christoph (2008): *Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (1): 67-83.
- Wulf, Christoph (2017): *Mimesis*. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Maud, Hietzge/Wulf, Christoph (Hg.): *Handbuch Schweigendes Wissen*. Weinheim und Basel: 144-154

Elisa Rufenach-Ruthenberg/Andrea Dreyer

Entfernte Stimmen oder stimmige Entfernung?

Zu Sprachlosigkeit im Distanzunterricht und dem Entwickeln einer Stimme im Kunstunterricht

Abstract

„You are now muted“, so weist die technische Stimme des Open-Source-Webkonferenzsystems BigBlueButton freundlich darauf hin, dass man nun nicht mehr zu hören sei. Keineswegs ist dies die einzige Erklärung dafür, dass einige Stimmen nicht (mehr) vernommen werden können. Das Verstummen einzelner Schüler*innen-Stimmen ist nicht nur auf die besonderen Umstände der Distanzlehre in Pandemiezeiten zurückzuführen, sondern hat vielfältige Ursachen, die sich in dieser besonders herausfordernden Zeit wie in einem Brennglas zeigten. Die Umstände und Faktoren, die zu Diskriminierung, zum Verstummen und zu Sprachlosigkeit auf der einen Seite führen, arbeiten wir in unserem Beitrag ebenso heraus wie die Bedingungen diskriminierungskritischen, differenz-sensiblen Unterrichts, der auf Resonanz- und Diagnosefähigkeit basiert und es damit schafft, Raum für Stimmen und Formen der Verkörperung zu geben. Dabei gehen wir davon aus, dass gerade der Kunstunterricht – ob in Präsenz oder Distanz – ein besonderes Potenzial birgt, in sprachlosen Momenten in vielfältiger Weise „Stimmentwicklung“ zu fördern.

Sprachlosigkeit, Taktgefühl, diskriminierungskritisch, Diagnosefähigkeit, Eine Stimme geben, Formen der Verkörperung

Vier Thesen für einen Stimmenpluralismus

Der föderale Umgang mit der Herausforderung ‚Distanzunterricht‘ führte in Deutschland zu einer rasanten Verstärkung der Bildungsungleichheit aufgrund heterogener struktureller, finanzieller und personeller Kapazitäten und Ressourcen. Insbesondere Fächer wie Musik, Sport und Kunst fielen während der Pandemie an zahlreichen Schulen über Monate gänzlich aus. Mit Rückkehr in den Normalbetrieb des Kunstunterrichtes mit seinen vertrauten, routinierten Handlungen blieben wir bisher eine Befragung der (Un)Möglichkeit schuldig, gehört zu werden, sprechen zu können oder überhaupt eine eigene Stimme zu entwickeln. Dabei ist es gerade dieser Aspekt, der im Zuge der Distanzlehre einen beträchtlichen Einfluss auf gelingenden Unterricht nahm, der aber zugleich unseren kunstpädagogischen Alltag weiterhin maßgeblich bestimmen wird.

Gewiss ist Sprachlosigkeit nicht einfach eine mehr oder weniger unvorhersehbare und unvermeidbare Folge des Wechsels in die Distanzlehre. Sprachlosigkeit wurde in dieser aber vermehrt spürbar und zugleich als Phänomen verstärkt, denn: Wie sollen wir kom-



Abb. 1: Denkraum.Bauhaus 2019 | Workshop Ursula Rogg (Foto: Andrea Dreyer)

munizieren, wenn es keine Lehrenden-Lernenden-Gruppe über Soziale Medien gibt, ein stabiles WLAN weder auf Lehrenden- noch auf Lernenden-Seite flächendeckend vorhanden ist, die Server und Schul-Clouds ein gleichzeitiges Arbeiten in Onlineräumen nicht ermöglichen und die Heterogenität der Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen auf beiden Seiten unmissverständlich spürbar wird? Dass Lerngruppen nicht homogen und Lernvoraussetzungen so vielfältig wie die sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen jeder und jedes einzelnen sind, ist bekannt. Die neuen Umstände, nicht alle Schüler*innen über einen Kanal erreichen zu können, sich regelmäßig in kanalisationsähnlichen (Sprech-) Situationen wiederzufinden, machten aber mehr denn je deutlich, dass wir nicht mehr davon ausgehen können, es lägen gleiche Voraussetzungen für einen guten und gemeinsamen Bildungsabschluss vor und gemeinsame Lernziele würden diesen befördern.

Im Gegenteil: Die Eigenheiten einzelner Stimmen, die Schüler*innen bereits haben, werden dadurch womöglich entfernt, sie werden aus dem Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen, selbst dann, wenn Lehrende versuchen, an „die“ Lebenswelt „der“ Schüler*innen anzuknüpfen. Hingegen wäre auch ein Kunstunterricht möglich – und er findet bereits statt –, der zwischen Lehrenden und Lernenden zum Sprechen ermuntert und ohne Ausschlüsse, Gleichmachung und Diskriminierung dabei unterstützt, eine Stimme zu entwickeln. Unter Umständen ist es gar die Fähigkeit der Lehrperson, Distanz zu ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen einzunehmen, um mittels dieser Kindern und Jugendlichen im Entwickeln ihres Ausdrucks sowie dessen Reflexion in (Sprach-)Bildern fordernd und fördernd zur Seite zu stehen. Gerade die Entwicklung einer Sensibilität für inklusives Lehren und Lernen ist es, welche die Sprachlosigkeit an vielen Stellen zu überwinden vermag und zu dauerhaften Änderungen im Selbstverständnis des Kunstunterrichtes beiträgt. Dafür, dass auch – und womöglich insbesondere – Kunstunterricht dieser Sensibilität wiederum Vorschub leistet und selbst davon profitieren kann, soll hier argumentiert werden. Vier zentrale, ineinandergreifende Thesen wollen wir dabei zu Grunde legen.

These 1

Eine Stimme zu geben setzt voraus, unsere Vorstellungen von der Normalität einer gesellschaftlich wie kulturell bestimmten Homogenität von Lerngruppen zu befragen und einen proaktiven Diskurs zu individueller Verschiedenheit mit Kolleg*innen und Lernenden zu führen. Dazu gehört auch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien in Bezug auf Normalität, begründet in den eigenen Sozialisationserfahrungen und der individuellen Herkunft, aber auch mit der aus dieser sich ableitenden Passfähigkeit der Schüler*innen zum persönlichen Habitus als Lehrende/r.¹

These 2

Eine Stimme zu geben setzt voraus, diskriminierungskritische »beschämungsfreie Lernräume« zu schaffen.² Unabhängig von Geschlecht, körperlicher und psychischer Beeinträchtigung, kultureller und sozialer Herkunft, Alter und Religion ist es Aufgabe der Lehrenden, nicht nur die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeit zu fördern und den heterogenen Bedürfnissen für einen gelingenden Lernprozess gerecht zu werden. Ebenso wichtig ist es, einen Schutzraum zu geben, der durch Wertschätzung, Respekt und gegenseitiges Verständnis der Lernenden untereinander bestimmt ist.

These 3

Eine Stimme zu geben setzt voraus, ein „Taktgefühl“ und mit diesem verbunden professionelle diagnostische Kompetenzen entwickelt zu haben, um das Vermögen sprachlicher Mitwirkung erkennen und Gründe für individuelle Sprachlosigkeit ermitteln zu können. Begründete, aber auch unbegründete Ängste, ein Unverstanden-Fühlen und auch die eigene störende Wirkung als Lehrende/r auf ein gewünschtes resonantes Miteinander können ursächlich sein. Diagnose schließt demnach dauerhaft das eigene professionelle Selbstverständnis, individuelle Handlungs-, aber auch Deutungsmuster mit ein.

These 4

Der bildnerische Ausdruck kann dazu beitragen, eine eigene Sprache zu entwickeln, sich dem Umfeld mitzuteilen und die eigene Sprachlosigkeit durch Selbstermächtigung zu überwinden. Der Kunstunterricht kann dem Engpass der Worte³ begegnen, kann Anlässe schaffen, sich nonverbal auszudrücken, sich mitzuteilen und zu verhalten. Zugleich kann er die Möglichkeit bieten, dem bildnerischen Ausdruck eine Versprachlichung hinzuzufügen, dem Textuellen, Zeichenimmanenten der Kunst an sich Raum geben, dem verbalisierenden Moment als Form des persönlichen Ausdrucks Achtung verleihen und so der

1 Khan/Sertl/Raggl/Stefan/Unterköfler-Klatzer 2012: 11

2 Glittenberg 2020: 8

3 Vgl. Sturm 1996

Verschiedenheit individueller Positionierung und Bewältigungspraktiken im Umgang mit Kunst⁴ gerecht werden.

Vom beabsichtigten und unbeabsichtigten Schweigen

Eine Stimme zu geben, setzt voraus, einen fragenden Blick auf die eigene Lehre in Pandemiezeiten zu werfen, der bewusst machen kann, wie und wo Sprachlosigkeiten sichtbar und unter welchen Faktoren sie erzeugt oder verstärkt werden. Dabei gilt es, nicht nur die technischen Bedingungen mit ihren sozialen Konsequenzen zu analysieren, sondern in besonderem Maße das Zusammenspiel dieser mit der individuellen Haltung und dem eigenen Handeln hinsichtlich lernförderlichen, achtsamen und sensiblen Verhaltens zu reflektieren. Sprachlosigkeit wurde befördert durch regelmäßig auftretende Störungen, die angesichts vielfältiger neuer Herausforderungen und Situationen in den digitalen Räumen nahezu unvermeidbar waren. Digitale Räume und das gemeinsame Online-Sein führten bereits selbst, d. h. aufgrund ihrer Beschaffenheit zu Sprachlosigkeiten. Kommunikation war daran gebunden, dass zumindest einzelne (aber nie alle) ihre Mikrofone und Kameras freischalteten. Darüber hinaus wurde, wer nicht gehört werden wollte oder aus technischen Gründen seine Stimme nicht übertragen konnte, auch nicht gehört. Das technisch bedingte Schweigen ist wohlgermerkt ein qualitativ anderes als ein Schweigen, welches bewusst eingesetzt wird, um den körperlichen und vorsymbolischen Bedeutungsgehalten gegenüber den explizit-diskursiven Vorrang zu geben. Das technisch bedingte Schweigen ist ein unbeholfenes, ein unfreiwilliges. Ein bewusstes Schweigen hingegen ist essenzielles Element pädagogischen Taktgefühls, welches Jens Beljan im Anschluss an Jörg Zirfas als »ein praktisches Gespür für die Folgen und Wirkungen des Sichtbarmachens und Unsichtbarmachens sowie des Explizierens«⁵ definiert.

Ein solches Gespür, eine solche Sensitivität zu entwickeln ist für Lehrende ein notwendiger Teil ihrer Professionalisierung, denn, etwas

»symbolisch explizit zu machen ist nicht immer die angemessene Reaktion [...]. Expressive Rationalität ließe sich entsprechend wohl gerade als die Fähigkeit verstehen, situationsangemessen die richtige Wahl auf diesem Kontinuum zu treffen und etwa dort zu schweigen, wo symbolische Expressivität nur destruktiv wirken würde.«⁶

Kunstlehrende, die in ihrer Berufspraxis neben dem ikonografischen und hermeneutischen Knowhow ihre künstlerischen Fähigkeiten weiterentwickeln, ihr Wissen vermitteln und zum nonverbalen Ausdruck anstiften, können dieser Behauptung sicherlich in besonderem Maße zustimmen. Allerdings geht es eben nicht nur um den speziellen Fall künstlerischer Ausdrucksweisen. Pädagogisch taktvolles Verhalten ist vor allem und ganz grundsätzlich von immenser Bedeutung, »wenn das Gegenüber Gefahr läuft, durch Missachtung, Beschämung

4 Vgl. Hausendorf/Müller 2015: 450

5 Beljan i. E.: Kapitel III.6 Expressionen als Basiselement: Darlegen und Umwandeln

6 Jung 2009: 446

und Stigmatisierung in seiner Erscheinung und Sichtbarkeit verletzt zu werden.«⁷ Gerade die Stolpersteine auf dem digitalen Kommunikationsweg sind geeignet, uns der sonst als selbstverständlich und nicht hinterfragten Ausdrucksarten mit ihren teils unbewussten Implikationen ebenso gewahr zu werden wie der eigenen Normalitätsvorstellungen. Die Unterbrechung der Routinen kann sichtbar machen, wo wir mit Verhaltensweisen Stereotype und Ungerechtigkeiten replizieren, an welchen Stellen und auf welche Weise unsere Haltung, unsere verbale und nonverbale Kommunikation, unsere Anweisungen, unsere Fragen und Antworten dazu beitragen, einerseits zu wenig zu differenzieren und andererseits zu diskriminieren und einzelne Stimmen verstummen zu lassen.

Deshalb plädieren wir dafür, das eigene Taktgefühl und dessen Genese vor dem Hintergrund der eigenen Biografie hinsichtlich des praktischen Gespürs »für die Folgen und Wirkungen des Sichtbarmachens und Unsichtbarmachens sowie des Explizierens«⁸ zu befragen, Schweigen nicht vorschnell negativ zu werten, weil es sich mit einer evidenz-basierten Beurteilung des Lernerfolgs nicht vereinbaren lässt, und zudem einen Raum zu bereiten, der trotz physischer Distanz Nähe schafft.

Ungewohnte (An)Blicke

Nähe zu schaffen setzt die Bereitschaft voraus, zuzuhören; es erfordert Mut, weniger Zukünftiges zu setzen als vielmehr das Gegenwärtige vorzufinden und die Unverfügbarkeit von Expressionen und ihren Folgen anzuerkennen, zugleich aber mit diesen zu arbeiten, sie ins Gespräch zu bringen.

Wie aber können wir in dem diskriminierungskritischen Bemühen, »beschämungsfreie Lernräume«⁹ zu schaffen, in digitalen Räumen kommunizieren? Selbst wer sich mitteilen wollte und konnte: Es fehlte schlicht an wesentlichen Variablen körperlicher Kommunikation. Unzureichende Raumwahrnehmung (auf multisensorischer Ebene) und der begrenzte Einsatz von Mimik und Gestik erschwerten das gegenseitige Verstehen. Die Gesprächsteilnehmenden sahen sich auf Sprache, Stimme und Blicke weitgehend reduziert. Somit erfuhren diese besondere Aufmerksamkeit. Und schließlich spielt, wie Beljan heraushebt, »[b]ei der Erzeugung von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit [...] der pädagogische Blick eine entscheidende Rolle«.¹⁰ Er stützt sich dabei auf die Aussage von Jörg Zirfas und Benjamin Jörissen, die feinsinnig feststellen: »[I]m Blick des Anderen kommt eine bestimmte Perspektive auf das Ich zum Ausdruck, der das Ich nicht habhaft werden kann, und die trotzdem – oder gerade deswegen – das Selbstverständnis des Ichs radikal tangiert.«¹¹

In den Online-Meetings wurden die Teilnehmer*innen gleichwohl nicht nur mit dem Blick der anderen konfrontiert, sondern in ungewohnter Weise mit dem eigenen Antlitz sowie

7 Beljan i. E.: Kapitel III.6 Expressionen als Basiselement: Darlegen und Umwandeln

8 Ebd.

9 Glittenberg 2020: 8

10 Beljan i. E.: Kapitel III.6 Expressionen als Basiselement: Darlegen und Umwandeln

11 Zirfas/Jörissen 2007: 119

der eigenen Mimik und Gestik. Ein Umstand, der durchaus irritierend und ablenkend sein kann, gar zum Verstummen führt.

Bemerkenswert ist auch, dass sich das eigene Antlitz, in eine Kachel gerahmt, scheinbar hierarchielos neben all den anderen einreihete. Folglich von einer Enthierarchisierung der Kommunikation sprechen zu wollen, bedarf allerdings zunächst präziser Analysen des Klassenzimmers wie des digitalen Lernraums unter diskriminierungskritischen Gesichtspunkten. Auch fehlen gesicherte Erkenntnisse über Wirkmechanismen des Sehens und Gesehen-Werdens, zu Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, aber ebenso zu einer spezifischen Atmosphäre der zeitgleichen bildlichen Präsenz. Allein die Tatsache, dass die Moderationsleitung und damit einhergehend die meisten Rechte, wie u. a. das Stumm-Schalten aller Teilnehmer*innen, auch in der Distanzlehre mehrheitlich bei der Lehrperson blieben, macht deutlich, dass Wissenshierarchien und verinnerlichte Handlungsmuster fortbestehen und vielfach nur auf den digitalen Lernraum übertragen werden.

Zur Relevanz von Sprache und Stimme

Bewusste wie unbewusste Formen der Diskriminierung in der Sprache und im Blick der Lehrenden wurden und werden noch immer unzureichend thematisiert.

»Diskriminierungserfahrungen sind für viele Jugendliche eine ständige Herausforderung. In der Schule und in ihrer Freizeit machen sie immer wieder die Erfahrung, sich mit verallgemeinernden, herabwürdigenden und diskriminierenden Zuschreibungen auseinandersetzen zu müssen und von anderen als nicht zugehörig, als ›anders‹ wahrgenommen und ausgegrenzt zu werden. Das macht etwas mit ihnen. Sie übernehmen Teile der Zuschreibungen in ihr Selbstbild und/oder emanzipieren sich davon, sie entwickeln individuell widerständige oder angepasste Praxen. Diese Ungleichheitsverhältnisse prägen nicht nur die, die von ihnen unmittelbar benachteiligt werden. Sie wirken sich auch auf die aus, die durch die Verhältnisse eher ›privilegiert‹ sind.«¹²

Habitusgebundene Zuschreibungen und diskriminierende Einordnungen, die Lernenden durch Lehrenden widerfahren, weil sie eigenen Sozialisationserfahrungen weniger oder mehr entsprechen, erfolgen oft unbewusst, bestimmen aber das alltägliche Handeln und Deuten. Diese werden (leider) nur allzu oft sowohl seitens der Benachteiligten als auch seitens der Privilegierten als Normalität akzeptiert. Im Distanzunterricht wirkte sich dieser Umstand um so stärker aus, als das Auditive die bildliche wie körperliche Wahrnehmung z. T. vollumfänglich ablöste, Sprache und Worte damit ein neues Gewicht erhielten und die sinnlich einseitig geforderte Aufmerksamkeit des Auditiven Dialogprozesse erschwerte. Wir alle haben die Erfahrung gemacht: Bei der Vermittlung akustischer Signale geht es keinesfalls nur um Informationsübertragung. Wenn Roland Barthes den Verlust der Materialität des Sprechens, der »Körnung der Stimme«, wie er dies nennt, beklagt, dann geht

¹² Foitzik/Holland-Cunz/Riecke 2019: 22

es ihm vor allem um teils unverfügbare Elemente der individuellen Sprechweise auf einer körperlich-physischen Ebene: die Klangfarbe der Stimme, den Tonfall, Rhythmik und Melodien.¹³ Das Youtube-Phänomen, sich durch technisch vermittelte, akustische Reize in eine Geräuschkulisse zu begeben, die ein euphorisches Wohlgefühl bei gleichzeitiger Entspannung hervorrufen kann (genannt ASMR – Autonome Sensorische Meridianreaktion), hat schon vor über zehn Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Nun scheint die Sehnsucht nach sensorischen Erfahrungen entgegen logozentristischer Tendenzen auch durch den Zwang zur Distanz zuweilen zuzunehmen. Denn, so soll es Constancio Carlos Vigil gesagt haben, »Menschen sind wie Musikinstrumente; ihre Resonanz hängt davon ab, wer sie berührt«¹⁴ und in welcher Form sie berührt werden.

Sicherlich, der ungewohnte Fokus auf dem Auditiven zeigt uns wie in einem Brennglas negative Folgen von unklarer Lehrenden-Sprache, die in Unsicherheit, grammatikalischer Unkorrektheit, in Kontinuitätsbrüchen und Verzögerungen des Sprechens zum Ausdruck kommt und durch individuelle Faktoren wie „Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Artikulation, Modulation, Timbre, Unterstützung durch Gestik und Mimik“¹⁵ bestimmt wird. Wir können aber auch gemeinsam von der Aufmerksamkeit gegenüber Sprache(n), Sprechweisen und Stimmen lernen, angefangen bei der Stimme, die, wie Clara Meister betont, mehr als nur das Wort ist! Sie »ist die Spur des Sprechers, die die Worte durch die Art und Weise des Sprechens beeinflussen und verändern kann und bestimmt mit ihrem spezifischen Klang immer auch die Interpretation beim Hörer«.¹⁶ Eine Auseinandersetzung mit der Stimmerzeugung schließt jene mit dem Hören/Zuhören/Hinhören ein. »Stimmen werden nicht nur von den Sprechenden verkörpert, sondern auch von den Hörenden«.¹⁷ Die Verlautbarung einer Stimme verheißt die Anwesenheit von jemandem oder etwas und die sprechende Stimme selbst verlangt zugleich »nach der Anwesenheit eines Hörers«¹⁸ – wobei durchaus ebenso »[d]er Sprecher selbst [...] sein eigener Zuhörer« ist.¹⁹

Sprechen und Hören sind nicht nur hinsichtlich ihrer sozialen Implikationen relevant. Die Stimme verweist im Akt des Sprechens immer auch auf die Individualität des Stimmmaterials und letztendlich auf die Beschaffenheit des Körpers, der sie mithervorbringt. »Der ‚Ort‘ der Stimme«, so Sybille Krämer, die von Meister zitiert wird, sei »die Aktivität des sie erzeugenden Leibes. Die Stimme ist die Spur des Körpers im Sprechen. Das aber heißt: Der Körper zeigt sich in der Stimme.«²⁰ Somit scheint es auch nicht verwunderlich, dass das Hören einer Stimme den Wunsch nach Verkörperung weckt. Das Wechselspiel und die damit einhergehenden Verwobenheiten sind für Lernende und Lehrende gleichermaßen ein hoch interessantes Phänomen, welches es (gemeinsam) zu erkunden gilt. Dem Vorschlag,

13 Vgl. Barthes 2008

14 Vigil zitiert nach Beljan 2017: 162

15 Helmke 2007: 45

16 Meister 2018: 30

17 Macho 2006: 132

18 Meister 2018: 44

19 Ebd.: 52

20 Krämer 2003: 2

oder Appell, Meisters folgend, sollte »[d]ie Kunsttheorie [...] nicht nur hinsehen, sondern auch hinhören«²¹, denn die Bildende Kunst, die auf den ersten Blick immer dem Visuellen verschrieben zu sein scheint, spricht, flüstert, verführt, flucht bereits seit langer Zeit. »Es gibt eine akustische Ebene, die in die *Kunstabstrachtung* einbezogen werden muss.«²² In diesem Sinne kann beispielsweise die Stimme »mit ihrem vokalen Klang *Material*, mit ihren Eigenschaften *Medium* und ihren thematischen Verweisen *Motiv*«²³ nicht nur in der Kunst, sondern auch im Kunstunterricht sein.

Auch im Aufmerksam-Sein bezüglich der Spezifik von Stimmen und ihren Kanalisationsformen (die sich keinesfalls nur auf den menschlichen Körper beziehen müssen, sondern auch im Experimentieren mit anderen Objekten und Materialien erkundet werden können) liegt gleichzeitig ein Potenzial, feinfühlicher für die je unterschiedlichen Zugänge, Erfahrungsräume und Möglichkeiten Lernender zu werden. Umso mehr sollten wir den Stimmen der Lehrenden, welche tagtäglich und unmittelbar ihre Wirkung im Umgang mit Lernenden haben, Beachtung schenken. Durch sie kommt ihre Haltung zum Ausdruck.

Eine Antwort der Haltung: Resonanzfähigkeit und Diagnostik

Haltungen entstehen nach Doris Edlmann in Abhängigkeit von je individuellen Interessen an Vielfalt und Heterogenität. Von einer „abgrenzend-distanzierten Haltung, die dazu führt, die Vielfalt zu ignorieren, bis hin zu einer kooperativ-synergieorientierten Orientierung, gekennzeichnet durch eine reflexive Berücksichtigung der Heterogenität im gesamten pädagogischen Handeln“²⁴ ist der je individuelle Habitus der Lehrenden geprägt. Wertschätzendes dialogisches Handeln kann nur zum Tragen kommen, wenn „Tabus und blinde Flecken als wichtige Hinweise auf Handlungsfelder“ verstanden werden, „in denen möglicherweise Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung das Wohlbefinden und damit auch das Lernen von Kindern beeinträchtigen“.²⁵ Aber auch Kinder und Jugendliche müssen eine Sensibilität im Umgang miteinander entwickeln, Wertschätzung erfahren und lernen entgegenzubringen sowie Raum bekommen, sich mit den eigenen Werten auseinanderzusetzen und persönliche Vorstellungen von Normalität zu hinterfragen.²⁶ Nur so lässt sich im gemeinsamen vielstimmigen Dialog ein diskriminierungskritischer und angstfreier inklusiver Lernraum schaffen – ob in Präsenz oder Distanz. Denn bringt man „zwei Stimmgabeln in physische Nähe zueinander und schlägt eine davon an, so ertönt die andere als Resonanzeffekt mit“²⁷, unabhängig davon, ob der Einfluss positiv oder negativ ist. Sprachfähigkeit steht vor diesem Hintergrund in einem Beziehungskontext von Angst

21 Meister 2018: 20

22 Ebd.

23 Ebd.: 19

24 Edlmann 2006: 243

25 Wagner 2013: 247

26 Vgl. Zenz 2020: 211

27 Rosa 2016: 211

und Begehren.²⁸ Die Fähigkeit, zuzuhören und sensibel für solche Effekte zu sein, nicht nur den Text der Sprache zu dechiffrieren, sondern auch den »Text der Stimme« und »seine[...] Signifikanz anzuerkennen, all das, was in der Stimme »über die Bedeutung hinausgeht«²⁹, wahrzunehmen, muss dabei ebenso gefördert werden wie die Sprachfähigkeit selbst, welche nach Oliver Sacks anders als unsere Sinne, die »angeboren [...] sind, ebenso wie die Motorik, die wir ohne die Hilfe anderer entwickeln können«³⁰, nicht allein erworben werden kann.

Die Entwicklung dieser Fähigkeit sowie ihre Beeinträchtigung steht in Zusammenhang mit zahlreichen Einflussfaktoren. Diese zu erkennen, bedarf diagnostischer Kompetenzen, welche die kritische Reflexion von individuellen subjektiven Theorien und Handlungsrou-tinen, impliziten Wissens und Überzeugungen³¹ gleichermaßen einschließen wie die Analyse der Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens. Erkenntnisse zu den subjektiven Lernvoraussetzungen der Lernenden setzen eine professionelle Urteilskompetenz ebenso voraus³² wie eine resonante Lehrenden-Lernenden-Beziehung. Diese schließt das Wissen ein, dass insbesondere der Kunstunterricht über das Sprechen hinaus anderen Formen der Verkörperung Raum zu geben vermag.

Körper und Leib im Distanzunterricht

Doch gerade der Raum für Verkörperung stellte in der Distanzlehre eine Herausforderung dar, war sie schließlich gerade geprägt von stark reduzierten körperlichen Interaktionsmöglich-keiten. Somit wurde Sprachlosigkeit auch durch eingeschränkte „Bewegungsräume“ erzeugt: der Rückzug auf einen Stuhl, an einen Tisch und ein mobiles Endgerät, die Fo-kussierung auf eine digitale Fläche, die Distanz zur eigenen Körperlichkeit und jener der anderen. Wurden vor 120 Jahren Pausenhöfe eingerichtet, weil die Erkenntnis wuchs, dass Bewegung entscheidend zur Förderung kognitiver ebenso wie motorischer Lernprozesse beiträgt, führten die pandemiebedingten neuen Strukturen, Situationen und Prozesse in dieser Hinsicht eher zu Rückschritten: Online-Meetings ohne ausreichende Pausen, unregelmäßige Konsultationszeiten, Aufgabenmassen, die einen überdurchschnittlichen Bearbeitungszeitraum erforderten oder gänzlich fehlende Bildungsangebote, die zu einer inneren Leere und Bewegungslosigkeit führten.

Das händische Tun im Kunstunterricht hingegen konnte – dort, wo dieser stattfand – dazu beitragen, über den eigenen Körper sowie unterschiedliche Techniken, Materialien und Medien zu interagieren, sich ihrer und seiner selbst bewusst zu werden und der Erfahrung einer persönlichen Entäußerung, die in den Zeiten der Kontaktbeschränkungen kaum wahrgenommen werden konnte, entsprechenden Raum geben. Hier waren Lernszenarien hilfreich, in denen Lernenden ein Pool an Zugängen zur eigenen problembasierten Ar-

28 Ebd.: 212

29 Barthes 2002: 203

30 Sacks 2019: 98

31 Reusser/Pauli/Elmer 2011: 478

32 Vgl. Ohlms 2014: 26

beit gegeben werden konnte, um interessengeleitet und durch die Lebenswirklichkeiten der Lernenden motiviert zu wählen und in einen resonanten bildnerischen oder auch auditiven, möglicherweise rezeptiven wie schreibenden Prozess der Selbstermächtigung zu treten. Diese Möglichkeitsräume auch in Zukunft zu schaffen, setzt vor allem voraus, miteinander in Kommunikation zu treten, einander zuzuhören, (aus)sprechen zu lassen und dem Sprechen-dürfen Zeit und Raum zu geben.

Vom Distanzunterricht lernen

Der Distanzunterricht hat sensibel gemacht für die vielfältigen Einflussfaktoren auf Lehr-Lern-Prozesse. Er hat konfrontiert mit der Heterogenität der Lernenden wie Lehrenden und ihren je individuellen Lösungsmustern in unvorhersehbaren Situationen. Und er hat uns das Normalitätsverständnis von Homogenität in den Lerngruppen unwiderruflich hinterfragen lassen. Vom Distanzunterricht zu lernen heißt nicht, die Qualität des Arbeitens in Präsenz zu befragen und medientechnisch begleiteten Lehr-Lern-Prozessen den Vorrang zu geben, sondern gewonnene Erkenntnisse einfließen zu lassen in die gemeinsame kunstpädagogische Arbeit. Eine Stimme zu geben – und das ist ein Lernergebnis aus der Pandemiezeit – heißt, inklusiv und diskriminierungskritisch ohne Einschränkung der Rahmenbedingungen, ohne Einschränkung der Ausdrucksideen und -formen, den Stimmen Aufmerksamkeit zu geben, hinzuhören – statt Aufgaben mit Distanz zur (angenommenen) Lebenswelt der Lernenden zu stellen – und gemeinsam mit ihnen eine Lernkultur zu entwickeln, die einen wertschätzenden und respektvollen Umgang des Miteinanders erlaubt und der Vielstimmigkeit der Lerngruppe einen diskriminierungssensiblen Raum gibt.

Literatur

- Barthes, Roland (2002): Die Körnung der Stimme. Interviews 1962-1980. Frankfurt a. M./Berlin.
- Beljan, Jens (2017): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim.
- Beljan, Jens (i. E.): Expressive Bildung. Warum wir uns ausdrücken müssen, um zu lernen.
- Edelmann, Doris (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse. In: Allemann-Ghionda, Christina/Terhart, Ewald (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim: 235–249.
- Foitzik, Andrea/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim/Basel.
- Glittenberg, Manuel (2020): Der Sprachlosigkeit etwas entgegensetzen. Diskriminierung in der Schule wahr- und ernst nehmen: 8-11. In: Poitzmann, Nikola/Rademacher, Helmolt: Klassen Leiten 11 Konflikte lösen. Seelze.
- Hausendorf, Heiko/Müller, Marcus (2015): Sprache in der Kunstkommunikation. In: Felder, Ekkehard/Gardt, Andreas (Hr.): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin: 435-454.
- Helmke, Andreas (2007): Lernprozesse anregen und steuern – Was wissen wir über Klarheit und Strukturiertheit? In: PÄDAGOGIK Heft 59/6. Weinheim: 44-47.

- Jung, Martin (2009): *Der bewusste Ausdruck. Anthropologie der Artikulation*. Berlin.
- Khan, Gabriele/Sertl, Michael/Raggl, Andrea/Stefan, Ferdinand/Unterköfler-Klatzer, Dagmar (2012): *Normalitätsvorstellungen von Lehrer/innen*. PH Wien. www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Projektbericht_Normalitaetsvorstellungen_Dezember_2012.pdf (Veröffentlichung 30.12.12, geändert 14.3.13, letzter Zugriff: 20.3.2023).
- Krämer, Sybille (2003): *Negative Semiologie der Stimme. Reflexionen über die Stimme als Medium der Sprache*. www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we01/institut/mitarbeiter/emeriti/kraemer/PDFs/Negative_Semiologie_der_Stimme.pdf (Veröffentlichung 14.4.2010, Letzter Zugriff: 20.3.2023).
- Macho, Thomas (2006): *Stimmen ohne Körper – Anmerkungen zur Technikgeschichte der Stimmen*. In: Kolesch, Doris/Krämer, Sybille (Hg.): *Stimme*. Frankfurt a. M.: 130-146.
- Meister, Clara (2018): *Sprich, damit ich dich sehe. Stimme und Sprache als Medium, Material und Motiv in der Kunst*. München.
- Ohlms, Margot (2014): *Der professionelle Blick. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften beschreiben und entwickeln*. <https://core.ac.uk/download/pdf/50521426.pdf> (Veröffentlichung 2015, letzter Zugriff: 20.3.2023).
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Annelies (2011): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: 478 – 495.
- Rosa, Hartmut (2016): *Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin.
- Sacks, Oliver (2019): *Stumme Stimmen*. Übersetzt von Dirk von Gunsteren. Hamburg.
- Sturm, Eva (1996): *Im Engpass der Worte*. Berlin.
- Wagner, Petra (Hg., 2013): *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (1. Aufl.). Freiburg/Basel/Wien.
- Zenz, Sabine (2020): *Interkulturelle Sensibilität als Bestandteil pädagogischer Grundhaltung von Lehrkräften in multikulturell heterogenen Klassen: Der Versuch einer Begriffsdefinition und – einordnung am Beispiel Intercultural Sensitivity Scale von Guo-Ming Chen und William Starosta*. PH Niederösterreich. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/899/920> (Veröffentlichung 24.11.2020, letzter Zugriff 20.3.2023).
- Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden.

Michaela Kaiser

Digitalisierung und kunstpädagogische (De-)Standardisierung?

Zu einem post-pandemischen kunstpädagogischen
Fortschrittsnarrativ

Abstract

Dieser Beitrag ergänzt die kunstpädagogische Debatte über die möglichen Folgen einer weiter zunehmenden, pandemiebedingten Digitalisierung durch eine kunstpädagogisch-geschichtliche und empirische Einordnung der jüngsten Entwicklung in das Spannungsfeld der Standardisierung und De-Standardisierung von Kunstunterricht. Es wird argumentiert, dass die Geschichte der schulischen Kunstpädagogik zu einem erheblichen Teil als ein Ringen um Standardisierung und De-Standardisierung gelesen werden kann, wobei diese Tendenzen zu unterschiedlichen Zeiten divergierend gefasst und benannt werden und damit die Narration um die Geschichte der Kunstpädagogik um eine weitere ergänzen. Um diese Perspektive auszuführen, wird die kunstunterrichtliche Adaption der Anerkennung und Förderung von kunstunterrichtlicher Leistung vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Digitalisierung von Kunstunterricht exemplarisch aus dem Blickwinkel des Neo-Institutionalismus gerahmt. Vor diesem Hintergrund werden die – als Reaktion auf die COVID-19-Pandemie initiierten – Digitalisierungsbemühungen als ein Momentum reflektiert, welches das Potenzial besitzt, Standardisierungslogiken über ein an Digitalisierung orientiertes kunstunterrichtliches Fortschrittsnarrativ weiter zu perpetuieren.

(De-)Standardisierung von Kunstunterricht, Digitalisierung als Fortschrittsnarrativ, Neo-Institutionalismus, radikale Individualisierung

(De-)Standardisierung der Kunstpädagogik in historischer Perspektive

Die Idee des öffentlichen Kunstunterrichts entwickelte sich im ausgehenden 18. Jahrhundert. Die Popularisierung des Kunst- resp. Zeichenunterrichts wird oftmals mit der gesellschaftlichen Öffnung der Institution Schule für breitere gesellschaftliche Schichten, im Sinne des damals aufkommenden meritokratischen Ideals, erklärt.¹ Aus diesem Grund soll im Folgenden die Geschichte der Standardisierung von Kunstunterricht betrachtet werden. Dabei stehen insbesondere Fragen der Anerkennung und Beurteilung von Leistung und Kompetenzen aufgrund ihres quantifizierenden Anspruchs exemplarisch für die Standar-

1 Horlacher 2011: 28-39

disierungsbemühungen des Kunstunterrichts über die Vergleichbarkeit von Lernerfolgen und die Vereinheitlichung von Lernerwartungen.

Im Rahmen der Entwicklung hin zu einer allgemeinbildenden Schule wurde dem Zeichenunterricht schnell ein fester Platz im Fächerkanon zuerkannt und er galt als bedeutsamer Lerngegenstand. Bereits in der philanthropischen Bewegung galt die zeichnerische Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Phänomenen als ebenso bildungsrelevant wie die Sprache.² Zeichnerische Expertise wurde in detaillierten Lehrgängen angebahnt und befördert; künstlerische Leistung implizierte infolgedessen Auffassungsvermögen und Formenverständnis, das in eine möglichst naturalistisch-mimetische Wiedergabe der Realität transformiert wurde.³ Im Kontext der Reformpädagogik fand die *Kunsterziehungsbewegung* schnell eine wachsende Zahl von Anhänger*innen, denn in ihrem Zentrum stand das Kind mit seiner künstlerischen Individualität. Das gesellschaftlich immer stärker anerkannte meritokratische Ideal und die in dieser Zeit entstandene und maßgeblich durch Lichtwark vertretene Idee der Zugänglichkeit von Kunst für eine breite gesellschaftliche Gruppe waren von wegweisender Bedeutung im Hinblick auf eine zunehmend stärker institutionalisierte Kunstvermittlung, wengleich diese zunächst primär Kindern bildungsbürgerlicher Schichten zugänglich war.⁴ Vor allen Dingen die Kinderzeichnungsforschung des Kunsthistorikers Corrado Ricci gegen Ende des 19. Jahrhunderts war es, die dem bildnerischen Ausdruck von jungen Menschen einen Wert an sich beigemessen hat. Hieraus sollten sich auch neue Beurteilungsmaßstäbe für gestalterisches Handeln generieren. Vor dem Hintergrund der Einschätzung, dass »in jedem Kinde [...] die unpersönliche und vorbewußte Naturkraft des Naiven, der Genius [wirkt]«,⁵ bildete sich nicht mehr allein die Fähigkeit der künstlerisch-mimetischen Nachahmung, sondern die Authentizität und Originalität der Werke in der Bewertung der künstlerischen Leistung ab und wurde so zu einer neuen Norm für den Kunstunterricht.⁶ Diese romantisierte Sichtweise auf »den Genius im Kinde«⁷ wurde erst durch Jean Piagets strukturalistische Entwicklungspsychologie in Frage gestellt. Damit fanden auch Stufenmodelle der Zeichenentwicklung Eingang in die kunstpädagogische Theoriebildung.⁸

Mit dem Wiedereinsetzen der Schulpflicht nach 1945 knüpfte man mit dem Konzept der *Musischen Erziehung* an Elemente der Kunsterziehungsbewegung an, allerdings dezidiert unpolitisch und mit einer Überbetonung kompensatorischer und eskapistischer Aspekte hin zu einer ästhetisch-leiblichen Selbstverwirklichung nach subjektiven Maßstäben. Dabei wurde an die Idee einer Formung der Seele nach C. G. Jung angeknüpft und daraus eine Erziehung zu Sittlichkeit und Geschmack abzuleiten gesucht. Künstlerische Leistungen wurden nicht allein auf das Feld der arrivierten Kunst bezogen, sondern auch im Zusammenhang von vermeint-

2 Skladny 2012: 19-45

3 Peez 2004: 38

4 Engels 2016

5 Hartlaub 1930

6 Peez 2004: 38, 2022: 40

7 Hartlaub 1930

8 Peez 2022: 40

lich ›natürlicher‹ Volkskunst und jenseits des individuellen Ausdrucks im Kontext kollektiver Interaktionen identifiziert und mit einem imaginierten Höheren in Verbindung gebracht.⁹

Sich hiervon radikal abgrenzend zielte der *formale Kunstunterricht* dann in den 1960er Jahren weniger auf die Erziehung durch die Kunst, sondern auf die Erziehung zur Kunst mittels ausdifferenzierter Lernzieltaxonomien und dem Bestreben der Verobjektivierung von Kunstunterricht ab.¹⁰ In diesem Kontext steht auch Ottos sehr deutliche Ablehnung der musischen Erziehung.¹¹ Die sich hier bereits andeutende Frage der Bildkompetenz stand in Zusammenhang mit dem ›Ende der Kunstgeschichte‹ (Belting) und aufkommenden Bildtheorien (Bredekamp) und war eingebunden in den Prozess einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Kunst der Moderne. Implizit wurde damit an die Zeichenübungen des 19. Jahrhunderts angeschlossen, wobei sich eine davon gänzlich unterscheidende moderne bzw. abstrakte Formen- und Zeichensprache etablierte. Dem »Problem der Subjektivität« versuchten Otto und Kollegen durch eine vermeintliche Verobjektivierung künstlerischer Kompetenzen zu begegnen, wobei anthropogene Faktoren unbeachtet blieben und durch die Konzentration auf das Lehr- und Lernbare ersetzt wurden.¹² Der darin sich implizit ausdrückende Legitimationsgedanke von Kunstunterricht begründet sich im sukzessiven Aufbau gestalterischer und bildanalytischer Kompetenzen, welche Otto im Rahmen der Allgemeinbildung als Schlüsselqualifikation einforderte.¹³ Demnach bildet sich die künstlerisch-gestalterische Kompetenz im gegenwartsbezogenen bildnerischen Denken und Handeln heraus. Auch wenn diese Zeit gemeinhin als Beginn der Leistungsgesellschaft gelesen wird, sollte ebenso bedacht werden, dass Zugangskontrollen (bspw. zu Universitäten) sowie die assoziierten Instrumente entlang des meritokratischen Ideals auch dazu genutzt wurden, kritische Studierende – bspw. im Rahmen der Demokratiebewegung – von den Universitäten fernzuhalten,¹⁴ dokumentiert etwa an Protesten der Studierenden an der Kunstakademie Düsseldorf, die seinerzeit von Joseph Beuys mitgetragen und begleitet wurden.

Das Konzept der *Visuellen Kommunikation* setzte diese kognitivistischen Tendenzen hinsichtlich des objektivierbaren kritischen Umgangs mit dem Bild und dessen Informationswert fort.¹⁵ Kunstunterrichtliche Leistung wurde nunmehr nicht mit dem kindlichen Darstellungsinteresse gleichgesetzt, sondern mit einer Orientierung an technischen und wissenschaftlichen Qualitätsmerkmalen,¹⁶ die sich, anschließend an die gegenwärtige Outcome-Steuerung im Bildungswesen, in den Folgejahren in der Forderung nach Bildkompetenz zuspitzte und bis heute präsent ist.¹⁷

9 Tewes 2018: 43-48

10 Otto 1969

11 Ebd.: 132-136

12 Otto/Trumper/Müller 1972: 158ff.

13 Vgl. Otto 1969: 110-112

14 Urabe 2009: 38

15 Ehmer 1973

16 Peez 2004: 38

17 Bering/Niehoff 2013; Billmayer 2007; DIPF 2019; Wagner/Schönau 2016, Wagner 2018

Diese Bestrebungen der Standardisierung und Verobjektivierung von Kunstunterricht über die Lern- und Leistungs- resp. Kompetenzmessung lassen jedoch die hierarchisierende und selektierende Funktion der Leistungsmessung unberücksichtigt, über welche Prozesse der (künstlerischen) Normierung eingezogen werden – während es in der Kunst doch um eine Auflösung dieser dialektischen Positionen geht und vielmehr die Kontingenz des Künstlerischen in der Beschreibung ›guten‹ Kunstunterrichts hervorgehoben wird.¹⁸ Zwar zeigt sich im Rückblick in die Fachgeschichte eine regelmäßige Adaption differenter Bezugsnormen,¹⁹ doch ist in Verflechtung mit den kulturtheoretischen Ausgangspunkten Bourdieus²⁰ und den hiermit in Verbindung stehenden habituellen Orientierungen in der Anerkennung und Beurteilung künstlerischer Leistungen und Kompetenzen stets die subjektive Evidenz von Beurteilenden, ihr individuelles ästhetisches Urteil, implizit hinterlegt.²¹ Das ästhetische Urteil erweist sich insofern als verhandelbare Konstruktion, da es sich sowohl historisch – etwa mit Blick auf die pandemiebedingten Digitalisierungsbestrebungen im Kunstunterricht – als auch kulturell unterscheidet, beispielsweise im Hinblick darauf, was im Kunstunterricht als intelligible Leistung anerkannt wird und was nicht.²² So durchlaufen Schüler*innen mit hohem kulturellem und sozialem Kapital häufiger erfolgreich als andere den Kunstunterricht, da sie mit den institutionellen und habituellen Praktiken stärker vertraut sind und sich im Hinblick auf die Gestaltung der künstlerischen Werke auf unterschiedliche kulturelle Bezugssysteme beziehen können.²³ Vor diesem Hintergrund ist dem über vermeintlich objektivierten Lernzieltaxonomien und Kompetenzorientierung standardisierten Kunstunterricht nicht nur die am ästhetischen Prozess ausgerichtete Subjektorientierung²⁴ entgegenzuhalten, sondern auch die auf der Hinterbühne des Unterrichts eingezogene und sich über neue ›Kategorien‹ wie bspw. die Originalität von Werken manifestierende (Re-)Produktion von Ungleichheiten.²⁵ Diese als »ästhetisches Surplus«²⁶ verhandelte Bildungswert des Kunstunterrichts stattet den Kunstunterricht mit einem Spannungsfeld aus, nämlich der Kontingenz des Künstlerischen und dessen Normierung in Bildungsstandards, Kompetenzen und Lern- und Leistungszielen.²⁷ Insofern kann kritisch angefragt werden, ob ein standard- bzw. kompetenzorientierter Kunstunterricht die mit ihm verbundene Hoffnung auf ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit einlösen kann.²⁸ Es kann weiter konkludiert werden, dass Kompetenzen – in ihren beiden Stoßrichtungen – vermittelnd zwischen den einzelnen Ebenen des Systems Schule wie auch nach innen wirkend, hinsichtlich der von den Akteur*innen initiierten Prozesse

18 Engel/Böhme 2015; Gruber et al. 2020

19 Peez 2022: 31-80

20 Bourdieu 1987

21 Peez 2004: 38; Kaiser 2022a, b

22 Kaiser 2022a

23 In Anlehnung an Bourdieu/Darbel 2006

24 Selle 2004: 15

25 Martens 2018: 207-222; Kaiser 2023

26 Grünewald/Sowa 2006: 302

27 Peters/Inthoff 2017

28 Maset/Hallmann 2017

entscheidende Funktionen in der »Grammar of Schooling«²⁹ erfüllen und einen Baustein ›richtigen‹ Kunstunterrichts repräsentieren.

(De-)Standardisierung der Kunstpädagogik aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus

Kunstunterrichtliche Standardisierungsprozesse sind also schon seit mehr als einem Jahrhundert Teil der Entwicklung des modernen Schulsystems und insofern als Teil und Ausdruck der Universalisierung und Rationalisierung von Schule zu fassen.³⁰ So finden sich nicht nur auf der Ebene der Bundesländer, sondern auch auf jener der (westlichen) Nationalstaaten formalisierte und staatlich regulierte Strukturierungen von Kunstunterricht.³¹ Vor allem länderspezifisch, aber auch länderübergreifend haben sich in Deutschland große Strukturähnlichkeiten im Hinblick auf formale Ausbildungsgänge etabliert. Nicht zuletzt die Berufs- und Interessenverbände sowie die Konferenz der Kultusminister haben in hohem Maße dazu beigetragen, dass Strukturen, Ziele und Inhalte des Fachs trotz länderspezifischer Konstellationen äußerst ähnlich sind, worüber die Kunstpädagogik eine gewisse ›Verschulung‹ erfahren hat, zugleich aber ab dem 20. Jahrhundert zu einem Schulfach mit zunehmender Legitimität avancierte.

In der Lesart des Neo-Institutionalismus³² werden solche institutionellen Transformationsdynamiken durch die Bindewirkung existierender Normen und Institutionen, im Sinne routinierter Praktiken kunstpädagogischer Akteur*innen, geregelt. Normen werden zum einen insofern internalisiert, als sie sich in Handlungspraktiken ›einschleichen‹ und auf das Engste mit institutionellen Rollenerwartungen verknüpft sind. Zum anderen vollzieht sich die institutionelle Einflussnahme in einer kognitiven Dimension, wenn von ihnen bereitgestellte Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster den institutionalisierten Handlungspraktiken einen Sinn verleihen.³³ Aus neo-institutionalistischer Perspektive sind kunstpädagogische Standardisierungstendenzen mit der Einflussnahme kultureller Erwartungen auf lokale Praktiken und Strukturen zu erklären. Doch verweist der Einfluss externer Akteur*innen auf die Bedeutung jener gesellschaftlicher Agent*innen, die im Namen kulturell etablierter Werte agieren: Die Entwicklung (kunst-)unterrichtlicher Standards migrierte aus den schulischen Arrangements zunehmend in staatliche, supranationale und privatwirtschaftliche Sphären, die propagierte Veränderungen implizit intentional hinterlegen,³⁴ wobei sich die Übersetzung in kunstpädagogische Skripte etwa in der Aufforderung zum ›Schulterschluss‹ mit der Bildungspolitik³⁵ widerspiegelt.

29 Tyack/Tobin 1994

30 Neuhaus/Jacobsen/Vogt 2021: 240-243

31 Bamford 2010: 134-172

32 U. a. DiMaggio/Powell 1983

33 DiMaggio/Powell 1983: 150-154

34 Krücken 2005: 7-16

35 Wagner 2018: o. P.

Im engen Zusammenhang mit den Standardisierungsbemühungen stehen Qualitätssicherungs- und Legitimierungsansprüche des Fachs, um nicht »von wichtigen Ressourcen zur Entwicklung von Konzepten und damit auf dramatische Weise von Diskursen abgeschnitten«³⁶ zu werden. Diese mit dem Kompetenzdiskurs seit den 1960er Jahren verstärkt aufblühenden Ansprüche lassen sich in neo-institutionalistischer Perspektive als Rationalitätsmythen fassen, die Handlungspraktiken im Sinne universalisierter Skripte organisational formen und institutionelle Handlungsroutinen determinieren.³⁷ Bildungspolitisch wurden in den letzten Dekaden vor allem die abstrakten Ziele der Digitalisierung und Inklusion als wichtige handlungsleitende Normen beschrieben³⁸ und kunstpädagogisch rekontextualisiert. Unter dem Einfluss kunstpädagogischer Akteur*innen als Agenten dieser Vorstellungen – beispielsweise den Berufs- und Interessenverbänden oder den Länderpolitiken – kommt es zu einer sukzessiven Standardisierung, die sich etwa in der Angleichung von Curricula und kunstpädagogischen Kompetenzen manifestiert. Provokativ formuliert könnte sogar argumentiert werden, dass sich das institutionalisierte Narrativ kunstpädagogischen Fortschritts in weiten Teilen mit der Fortschrittsgeschichte der Standardisierungsbemühungen deckt, was wiederum die Frage aufwirft, wie sich dieser kunstpädagogisch-geschichtliche Trend zur fortschreitenden Digitalisierung verhalten wird.

Digitalisierung und Standardisierung – Mögliche Konsequenzen für den Kunstunterricht aus theoretischer und empirischer Perspektive

Die aufgeworfene Fragestellung ist Teil des Forschungsprojekts »Leitbilder künstlerischer Leistung«, welches an der Universität Oldenburg angesiedelt ist und in dem es um die Erforschung normativer Leitvorstellungen und routinisierter Handlungspraktiken in der Herstellung und Bearbeitung kunstunterrichtlicher Leistung geht. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden 16 Kunstlehrpersonen Brandenburger, Berliner, Nordrhein-westfälischer und Niedersächsischer Schulen hinsichtlich der Anerkennung und Förderung künstlerischer Leistungen interviewt und ihre Erzählungen und Beschreibungen kunstunterrichtlicher Praxis mittels dokumentarischer Methode ausgewertet.

In allen Interviews erweist sich das Spannungsfeld der Entlastung und Belastung des Kunstunterrichts über den Einsatz digital vernetzten Arbeitens als zentral, so auch im Fall von Frau Meise:³⁹

»Also ich halt‘ das eben so, dass alle Arbeiten in einem Dropbox-Ordner abgelegt werden. Überhaupt ist das eigentlich ne gute Sache mit diesen Ordnern in Dropbox. Die Schüler arbeiten dann zu Hause an ihren Sachen und können ihren Prozess, ich führ, da mit der

36 Ebd.

37 Meyer 2010

38 Kultusministerkonferenz 2017: 8-9

39 Alle Namen und Orte, die Rückschlüsse auf die Interviewten zulassen, wurden anonymisiert.

Klasse so'n Logbuch, und die können dann auch ihre Ergebnisse da dokumentieren und für die andern sichtbar machen. Manchmal gibt es da dann noch Werkbeschreibungen oder auch Kommentierungen anderer Werke, so dass die Schüler lernen ein ästhetisches Urteil zu bilden und dies auch zu kommunizieren. Ist ja normalerweise auch Teil von Kunstunterricht. Also ich mein jetzt den, ähm, analogen Unterricht. [...] Ich find's auch ziemlich praktisch, dann die Werke auch mal in digitaler Form gespeichert zu haben. Das entlastet mich, auch was das Lagern und Archivieren der Arbeiten angeht. Wir haben da in der Pandemie sogar noch zusätzlich Gratisspeicherplatz geschenkt bekommen. Wobei das natürlich auch 'n zweischneidiges Schwert ist.«⁴⁰

Die im Rahmen der Covid-19-Pandemie verstärkte Digitalisierung und Verlagerung kunstunterrichtlicher Prozesse in den digitalen Raum erzeugt, wie in der Interviewsequenz angeklungen, eine Bandbreite digitaler Daten, wobei Anbieter schulischer Online-Plattformen primär dem privatwirtschaftlichen Bereich entstammen. Diese haben entsprechenden Zugriff auf einen kaum erschöpfbaren Fundus kunstunterrichtlicher Daten, die wiederum mithilfe von künstlerischer Intelligenz und Machine Learning analysierbar sind, bspw. im Hinblick auf Bildmotive, Kompetenzentwicklung und deren Zusammenhang mit dem persönlichen Schüler*innenprofil - welche auch als datengestützte Pädagogisierung des Selbst diskutiert werden.⁴¹ Dass solche automatisierten Analysen bild- und textlicher Daten kein Zukunftsszenario darstellen, sondern bereits zum Zwecke einer individualisierten Kompetenzmessung unter dem Schlagwort Educational Data Science Realität geworden sind, zeigt u. a. die Besetzung gleichnamiger pädagogisch-psychologischer Professuren. Das komplexe Zusammenspiel der sinnhaften und symbolischen Prozesse des Künstlerischen und seiner materiellen Ordnungen erweist sich insofern als voraussetzungsreich, als das Digitale nicht als Objekt, sondern als mit Eigensinn resp. Intelligenz ausgestattete Interaktionsform mit Auswirkung auf die Subjekte zu fassen ist.⁴²

Wird dieser neomaterialistischen Lesart gefolgt, eröffnet eine solche digitalisierte Steuerung des Kunstunterrichts durch Standardsetzung bzw. die Bestimmung von rankingrelevanten Inhalten den Raum für eine sich intelligent entwickelnde und den Eigenlogiken folgende Einflussnahme auf den kunstunterrichtlichen Raum, was als Fortsetzung des im Rahmen der Kompetenzorientierung beobachtbaren Trends der Optimierung und Standardisierung gelesen werden kann⁴³ und worüber sich harmonisierende und hegemoniale Einlassungen des Begriffs erhärten.⁴⁴ Während die kunstpädagogische Kompetenzdebatte primär länderbezogene und sekundäre Vergleiche auf Ebene der Nationalstaaten vornimmt und diese damit auch in Konkurrenz setzt,⁴⁵ würde ein auf Educational Data Science basierender Kunstunterricht eine detailgenaue Verhältnissetzung von Schulen, Schüler*innenschaft, kunstunterrichtlichen

40 Transkript Frau Meise, Gymnasium Ottensen, Z. 649-680 (pseudonymisiert)

41 In Anlehnung an Tröhler 2021: 52-74

42 Kolb/Schütze 2021

43 Maset/Hallmann 2017; Maset 2018

44 Henschel 2020

45 Kittelmann/Billmeyer 2014: 170

Inhalten und Lehrpersonen ermöglichen und somit eine Perpetuierung der Standardisierungs- und Optimierungslogik im Zusammenspiel von normativen Erwartungen und institutionalisierten Handlungspraktiken bedeuten – mit Folgen für den Kunstunterricht, dessen (De-) Institutionalisation und die Professionalität von Kunstlehrpersonen.

Doch setzen solche zukunftsbezogenen Szenarien voraus, dass die Wissenschaft überhaupt ein Interesse daran hat, Kunstunterricht mit ihrer datengestützten Expertise zu verändern. Richtet sich der Blick auf die staatlich und privatwirtschaftlich geförderten Forschungsvorhaben, so bestätigen sich diese Ambitionen mit einem Blick auf die Zielsetzungen des Lehrstuhls Educational Data Science an der Ruhr-Universität Bochum: Demnach muss »Hauptziel des Einsatzes im Bildungsbereich [...] immer sein, Lernen und Lehren attraktiver, effektiver oder effizienter zu machen.«⁴⁶ Über Analysen zur Korrelation von fachspezifischen Kompetenzen und Schüler*inneneigenschaften werden Empfehlungen im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgesprochen. Analog hierzu liest sich die Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bezüglich digitaler und digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Kunstlehrkräften als Reaktion und Aufforderung der Optimierung von Kunstlehrkräftehandeln im Sinne eines effektiven und effizienten Kunstunterrichts mittels dessen Digitalisierung. Es kann antizipiert werden, dass Forschungs- und Entwicklungsprojekte dieser Art gegenwärtig und zukunftsbezogen für unterschiedliche Akteur*innen und Agent*innen von Schule von Interesse sein dürften, insbesondere da absehbar ist, dass immer bessere Instrumente der Datenspeicherung, -erhebung, -aufbereitung und -verarbeitung zur Verfügung stehen werden.

Digitalisierung als radikale Individualisierung?

Mit den so generierten Daten über die Nutzung präferierter Medien und Bildinhalte, bildanalytischer und gestalterischer Kompetenzen scheint es über die Messung kunstunterrichtlicher Kompetenzen hinausgehend möglich, radikal individualisierte Lernarrangements bereitzustellen, die über die zum Einsatz gebrachten Algorithmen antizipiert werden. Denn der stetig intelligenter werdende Algorithmus ermöglicht die passgenaue Abstimmung von Lerninhalten auf Schüler*innenkompetenzen.

Zweifelsohne schließen solche Tendenzen an die Standardisierungslogiken an und führen diese im digitalen Raum fort,⁴⁷ erlauben innerhalb dieses engen digitalisierten Korridors aber auch radikale Individualisierung.⁴⁸ Selbstverständlich kann Individualisierung des kunstunterrichtlichen Lernens auch losgelöst von einer algorithmischen Steuerung in den didaktischen Konzeptionen erfolgen, indem Schüler*innen im Rahmen dieser Zugänge selbst entscheiden, mit welchem Material oder welcher Technik sie sich zu welchem Zeitpunkt und an welchem Ort künstlerisch auseinandersetzen möchten. Dann liegt der

46 Educational Data Science 2022

47 Flood/Bamford, 2007: 98-100

48 Zum Verhältnis von Individualisierung und Inklusion: Kaiser/Brenne 2022: 247-258

Fokus aber auf der Kultivierung von Selbstständigkeit, wohingegen eine computergestützte Optimierung vielmehr der Kultivierung einer algorithmisierten Standardisierung entspricht – wobei sich in beiden Fällen von einem homogenisierenden Modell gelöst wird. Damit ist ein Spannungsfeld aufgeworfen, welches Kunstlehrpersonen mit widersprüchlichen Handlungsaufforderungen ausstattet: Der *Standardisierung von Kunstunterricht einerseits und der Individualisierung von Kunstunterricht andererseits*. Ebendieses Fortschrittsnarrativ nimmt in der historischen Genese der schulischen Kunstpädagogik mit seiner antinomischen Dynamik eine wiederkehrende Rolle ein und scheint sich über den pandemiebedingten Digitalisierungsschub der Kunstpädagogik in besonderer Deutlichkeit zu artikulieren, aber auch postpandemische, inklusive Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Literatur

- Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. München.
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (2013): »Bildkompetenz« aus kunstdidaktischer Perspektive, In: Dies. (Hg.): Bildkompetenz – Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen: 35-60.
- Billmeyer, Franz (2007): Kunst ist der Sonderfall – Bildunterricht statt Kunstunterricht. www.kunstlinks.de/material/peeze/2007-05-billmeyer.pdf (letzter Zugriff: 10.9.2022).
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Darbel, Alain (2006): Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher. Konstanz.
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review (48): 147-160.
- DIPF (2019): Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung. www.dipf.de/de/forschung/projektarchiv/bkbb-bildkompetenz-in-der-kulturellen-bildung#3 (letzter Zugriff: 10.9.2022)
- Educational Data Science (2022): Overview: Willkommen auf den Seiten des Arbeitsbereichs »Educational Data Science«. www.pe.ruhr-uni-bochum.de/erziehungswissenschaft/eds/index.html.de (Letzter Zugriff: 25.3.2023)
- Ehmer, Hermann (1973): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Veränderung der Bewusstseinsindustrie. Köln.
- Engel, Birgit/Böhme, Katja (2015): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. München: 8-35.
- Engels, Sidonie (2016): Die Kunsterziehungsbewegung und die deutsche Kunstdidaktik, In: Redecker, Anke/Ladenthin, Volker (Hg.): Reformpädagogik weitergedacht. Würzburg: 199-218.
- Flood, Adele/Bamford, Anne (2007): Manipulation, simulation, stimulation: the role of art education in the digital age. In: International Journal of Education through Art 3 (2): 91-102.
- Gruber, Anne/Schürch, Anna/Willenbacher, Sascha/Mörsch, Carmen/Sack, Mira (Hg., 2020): Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht. München.
- Grünewald, Dietrich/Sowa, Hubert (2006): Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: 286-305.
- Hartlaub, Gustav Friedrich (1930): Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. (2. Aufl.) Breslau.

- Henschel, Alexander (2020): Was heißt hier Vermittlung. Wien.
- Horlacher, Rebekka (2011): Bildung. Bern.
- Kaiser, Michaela (2022a): Leitbilder künstlerischer Leistung. In: Empirische Pädagogik, 3: 6-20
- Kaiser, Michaela (2022b): Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung im Kunstunterricht – ein kunstpädagogisches Differenzdilemma. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, <https://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogisches-differenzdilemma> (letzter Zugriff: 10.9.2022)
- Kaiser, Michaela (2023, i. D.): Aufgabenentwicklung für einen inklusiven Kunstunterricht – Zu einem Spannungsfeld zwischen Re- und Dekategorisierung. In: Zeitschrift Qualifizierung für Inklusion.
- Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2022): Ästhetik – Normativität – Diversität. Zum kunstpädagogischen Umgang mit Diversität In: Fischer, Christian/Rott, David (Hg.): Handbuch Individuelle Förderung. Münster: 247-258.
- Kittelmann, Julia/Billmeyer, Franz (2014): Warum europäisch? Gibt es eine europäische Identität und ein europäisches Interesse? In: Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy. Münster: 167-171
- Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (2021): Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld, In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hg.): Arts Education in Transition. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, <https://zkmb.de/post-internet-art-education-als-kunstpaedagogisches-handlungsfeld> (Letzter Zugriff: 25.3.2023).
- Krücken, Georg (2005): Einleitung. In Krücken, Georg/Meyer, John W. (Hg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a. M.: 7-16.
- Kultusministerkonferenz (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (Letzter Zugriff 25.3.2023)
- Martens, Matthias (2018): Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.), Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: 207–222.
- Maset, Pierangelo (2018): Kompetenzorientierung und »Schwarze Pädagogik 4.0«: Eine Replik auf Franz Billmeyers Beitrag in den BDK-Mitteilungen 2/2018. In: BDK-Mitteilungen. 3/2018: 14-15.
- Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (2017): Einführung. In: Dies.: Formate der Kunstvermittlung. Bielefeld: 7-16.
- Meyer, John (2010): World Society, Institutional Theories, and the Actor. In: Annual Review of Sociology. 36: 1-20.
- Neuhaus, Till/Jacobsen, Marc/Vogt, Michaela (2021): Der verdeckte Megatrend? – Bildungshistorische Reflexionen zur fortschreitenden Digitalisierung als Treiber von Standardisierungstendenzen. k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung. https://journals.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/822 2/2021: 233-252 (letzter Zugriff 10.9.2022)
- Otto, Gunter (1969): Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig.
- Otto, Gunter/Trumper, Herbert/Müller, Rudi (Hg., 1972): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung (Band 2). Berlin.
- Peez, Georg (2004): Ästhetisches Urteil und Evidenzurteil. In: Kunst+Unterricht 287: 38.
- Peez, Georg (2022): Einführung in die Kunstpädagogik (6., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: 31-80.
- Peters, Maria/Inthoff, Christina (2017): Kompetenzorientierung in der Kunstpädagogik: Vielfalt als Chance. In: Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (Hg.): Formate der Kunstvermittlung. Bielefeld: 17-34.
- Selle, Gerd (2004): Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens, In: Pazzini, Karl-Josef/Sturm, Eva/Legler, Wolfgang/

- Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen, https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KPP03_Selle.pdf (Letzter Zugriff 25.3.2023)
- Skladny, Helene (2012): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung (2. Aufl.). München.
- Tewes, Johanna (2018): »Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.« Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980. München.
- Tröhler, Daniel (2021): Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt. In: Miller, Damian/Oelkers, Jürgen. (Hg.): »Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzeptes. Weinheim: 52- 74.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The »Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal 31(3): 453–479.
- Urabe, Masashi (2009): Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses. Bad Heilbrunn.
- Wagner, Ernst (2017): Kunstlehrpläne – Das Berliner und Brandenburger Beispiel. In: BDK-Mitteilungen 3/2017, S. 32-36.
- Wagner, Ernst (2018): Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpadaagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen (letzter Zugriff 10.9.2022).
- Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hg., 2016): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster/New York.

Tobias Thuge

Kunstpädagogisches Publizieren in Krisenzeiten – und darüber hinaus

Eine Zwischenbilanz

Abstract

Der folgende Beitrag untersucht, auf welche Weise und mit welchen Inhalten Autorinnen und Autoren in kunstpädagogischen Publikationen bisher auf die Covid-19-Pandemie reagiert haben. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte berücksichtigt. Grundlage der Untersuchung sind die Ausgaben der kunstpädagogischen Periodika »Kunst+Unterricht« sowie der »BDK-Mitteilungen«, die seit Ausbruch der Pandemie zum Beginn des Jahres 2020 bis zum Sommer 2022 erschienen sind bzw. jene Beiträge in diesen Heften, welche die Auswirkungen der Pandemie in Theorie und Praxis in einem Schwerpunkt thematisieren und diese nicht nur streifen. Um die thematische Vielfalt der Veröffentlichungen darzustellen, werden exemplarisch Beiträge inhaltlich zusammengefasst und auf ihre Auseinandersetzung mit dem Pandemiegeschehen hin betrachtet. Aus Platzgründen werden weitere Periodika sowie Veröffentlichungen in Buchform nicht herangezogen. Neben der Untersuchung der in diesem Zeitraum erschienenen Beiträge mit inhaltlichem Bezug auf die pandemische Situation werden Überlegungen angestellt, welche langfristigen Konsequenzen für das kunstpädagogische Schreiben und Publizieren aus der betrachteten Situation sowie allgemein in Krisenzeiten resultieren können.

BDK, BDK-Mitteilungen, Kunst+Unterricht, Fachzeitschriften,
Schreiben, Publizieren, Lektüre

Bestandsaufnahme »Kunst+Unterricht«

Seit der Einstufung des Ausbruchs des Corona-Virus als »Notlage von internationaler Tragweite« durch die Weltgesundheitsorganisation WHO zu Beginn des Jahres 2020¹ bis zur Niederschrift dieses Beitrags im August 2022 sind 13 Hefte der Fachzeitschrift »Kunst+Unterricht« erschienen (Ausgaben 439 bis 464, wobei die Zählung der Doppelausgaben in einem Heft hier berücksichtigt ist). Ein erster Verweis auf die pandemische Lage erfolgt durch die Redaktion der Zeitschrift in der Ausgabe 441/442/2020. Noch ohne ausführlicheren Bezug auf die Folgen der Pandemie zeigen in derselben Ausgabe der Beitrag zum Einzug des Digitalen in Schulen von Anna-Maria und Harald Schirmer² sowie jener von Thomas Kleynen³ zu Erklärvideos

1 Vgl. Tagesschau 2022: o. P.

2 Vgl. Schirmer/Schirmer 2020

3 Vgl. Kleynen 2020

im Fach Kunst die inhaltliche Richtung auf, in die sich weitere kunstpädagogische Veröffentlichungen ab diesem Zeitpunkt schwerpunktmäßig bewegen werden: die Auseinandersetzung mit technisch bzw. digital basierten Alternativen der Vermittlung, um den wegfallenden oder eingeschränkten Kunstunterricht in Präsenz zu ersetzen bzw. zu ergänzen. Die Tragweite dieser Entwicklung mit Konsequenzen auf allen Ebenen pädagogischen Handelns sowie die Notwendigkeit einer kritischen Begleitung der plötzlich massiv verstärkten und beschleunigten Vergabe und Verwendung von Geräten und digitalen Plattformen beschreibt und fordert Anna-Maria Schirmer in einem Beitrag in der Ausgabe 443/444 von »Kunst+Unterricht«⁴, der inhaltlich an den der zurückliegenden Ausgabe anschließt. Zu einem noch frühen Zeitpunkt des Corona-Geschehens, im Juni 2020, verweist sie darauf, dass der Einsatz digitaler Medien und entsprechender Geräte nicht einfach auf den Ersatz und die Widerspiegelung des Präsenzunterrichts hinauslaufen darf sowie auf die Tatsache, dass grundsätzliche Probleme von Schule und Bildungswesen – »fehlende Bildungsgerechtigkeit, mangelnde Selbstständigkeit, brüchige Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen«⁵ – durch die Folgen der Pandemie unübersehbar kenntlich gemacht werden.

Der klar umrissenen thematischen Schwerpunktsetzung sowie den längeren Produktionszeiträumen eines jeden Heftes von »Kunst+Unterricht« ist es wohl geschuldet, dass nicht in jeder Ausgabe seit Pandemiebeginn ein Beitrag erschienen ist, in dem die Folgen auf Kunstunterricht und Kunstpädagogik bespiegelt werden. Besondere Beachtung verdienen daher die drei Beilagenhefte »Kunst+Unterricht im Fokus«, die in einem recht kurzen Zeitraum von Dezember 2020 bis Juli 2021 zum Teil unmittelbar aufeinander erschienen sind⁶, und die mit insgesamt 15 Beiträgen zum Thema Hybridunterricht direkt auf die Herausforderungen im Zuge der Pandemie reagieren. Das erste dieser drei Hefte umfasst neben einer ausführlicheren Einordnung des Begriffs »Hybridunterricht«⁷ fünf schulische Erfahrungsberichte aus der ersten Phase der Pandemie (ca. Frühjahr und Herbst 2020), in der Unterricht auf Distanz erteilt werden musste. Die Beiträge arbeiten fast ausschließlich mit praktisch orientierten Aufgabenformaten, in denen traditionelle Wege und Methoden der Bildproduktion – Zeichnen, Malen, plastisches Gestalten, Collagieren etc. – zum Einsatz kommen; digitale Medien hingegen werden lediglich als Distributions-, Erklär- und/oder Speichermedien verwendet, weniger als direktes Werkzeug zur Bildproduktion. Anders ist dies im zweiten Beilagenheft, das den Hybridunterricht als dritten Lernraum betrachtet. Unter Rückgriff auf die kulturwissenschaftliche Theorie des *Third Space* geht es hier um die Auslotung innovativer Möglichkeiten des pädagogischen Agierens zwischen Präsenz- und weitgehend digital unterstütztem Distanzunterricht, die so nur im hybriden »Dazwischen« denkbar sind⁸ und versuchen, neue Potentiale in misslicher

4 Vgl. Schirmer 2020a

5 Schirmer 2020a: 93

6 »Herausforderung: Hybridunterricht« als Beilage zur Ausgabe 447/448/2020, »Hybridunterricht als dritter Lernraum« als Beilage zur Ausgabe 449/450/2021 und »Hybridunterricht als Chance« als Beilage zur Ausgabe 453/454/2021

7 Vgl. Schirmer 2020b

8 Vgl. Schirmer/Zumbansen 2020

Situation zu erschließen, die ihre Relevanz bestenfalls über die Pandemie hinaus beweisen. Die präsentierten Beispiele aus Vermittlungssituationen reichen dabei von der virtuellen Ausstellung von Schülerarbeiten über kurze ästhetische Impulse in Videomeetings bis hin zu komplexen Projekten zur digitalen Fotografie. Der Ansatz des *Third Space* lässt sich auch in den Beiträgen des dritten Hefts wiederfinden, das Unterrichtseinheiten vorstellt, die nun sowohl auf digital basierte als auch traditionelle Praxen der Bildproduktion zurückgreifen und diese didaktisch im Kontext des Distanzlernens erschließen. Zusätzlich enthält das Heft einen dreiseitigen Materialteil mit exemplarischen Kunstwerken der Gegenwart und Kunstgeschichte zu den Themen Distanz, Begegnung und Perspektive.

Ergänzt werden die drei Fokus-Hefte durch eine Vielzahl von Downloadmöglichkeiten in den einzelnen Ausgaben von »Kunst+Unterricht« sowie dem »Collaboration Space«⁹ auf der Plattform padlet.com. Die dortige Sammlung erweist sich als umfangreicher, praxisorientierter Materialfundus mit Unterrichtsideen, weiterführenden Links zu digitalen Inhalten und Werkzeugen, didaktischen Fundierungen sowie der Aufforderung an die Nutzenden, diese Sammlung aktiv zu erweitern.

Bestandsaufnahme »BDK-Mitteilungen«

Mittlerweile elf Ausgaben der »BDK-Mitteilungen«, der vierteljährlich erscheinenden Fachzeitschrift des BDK e. V. Fachverband für Kunstpädagogik, sind seit Pandemieausbruch im Frühjahr des Jahres 2020 bis zum Sommer 2022 veröffentlicht worden. In diesen Heften sind insgesamt 14 umfassendere Beiträge erschienen, die sich mit den Konsequenzen des Pandemiegeschehens für Kunstpädagogik und -unterricht auseinandersetzen¹⁰. Im Gegensatz zu den Themenheften von »Kunst+Unterricht« befinden sich in den Ausgaben der »BDK-Mitteilungen« keine inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, sondern in jedem Heft eine Vielzahl unterschiedlicher Themen aus der Kunstpädagogik und mitunter aus angrenzenden Disziplinen. Begründet ist dies im Wesen der Zeitschrift als Verbandsorgan, das im Kern auf das publizistische Engagement der Mitglieder des BDK angewiesen ist und daher eine thematische Engführung der jeweiligen Ausgaben weder leisten kann noch will. Demgemäß unterscheidet sich der Umgang mit dem Pandemiegeschehen in den veröffentlichten Beiträgen allein darin, dass sie im regulären Turnus mit allen anderen, thematisch anders gewichteten Texten erscheinen und nicht, wie bisher bei »Kunst+Unterricht«, in einem gesonderten Rahmen.

Erstmalige Erwähnung erfährt die Pandemie hier im Editorial der zweiten Ausgabe im Mai 2020, in der auf ausfallende Verbandsveranstaltungen hingewiesen wird, gleichzeitig aber bereits ein Aufruf zur Zusendung von Erfahrungsberichten aus der Distanzlehre an Schule und Hochschule

9 Kunst+Unterricht »Collaboration Space« zum kombinierten Fern- und Präsenzunterricht unter <https://gymhsw.padlet.org/LZumbansen/d46ir6lnu8sjn2j3> bzw. unter dem Kurzlink <https://t1p.de/x57ki> (letzter Zugriff 20.08.2022)

10 Ebenfalls aus Platzgründen sind diese 14 Beiträge hier im Literaturverzeichnis nicht vollständig erfasst; erwähnt sei jedoch, dass diese Beiträge in den Ausgaben 3/2020 bis 1/2022 zu finden und über ihre Titel klar auszumachen sind.

erfolgt. Dass sich im darauffolgenden Heft Sara Burkhardt als Vorsitzende des BDK für und mit dem erweiterten Bundesvorstand mit einem längeren Beitrag an die Mitglieder wendet¹¹, zeigt die Dramatik auf, die die Folgen des Virus-Ausbruchs für die Verbandsarbeit zu dieser Zeit darstellte. Erwähnung finden so die Vielzahl der ausgefallenen und verschobenen Veranstaltungen des BDK, die ins Digitale verlegte Kommunikation, die Befürchtung, dass ausbleibende Beiträge und Berichte zu Veranstaltungen die gewohnte Hefstruktur der BDK-Mitteilungen verändern könnten und die katastrophalen Folgen der Pandemie für den non-formalen Bereich der kulturellen Bildung – kurzum: es wurde auf allen Ebenen deutlich, wie wenig absehbar zu diesem Zeitpunkt die zukünftige Arbeit im BDK war, da jede Form von Planungssicherheit abhanden gekommen und bewährte, funktionierende Strukturen ausgehebelt waren.

Trotz aller Unwägbarkeiten zu diesem Moment – circa fünf Monate nach Einstellung des Präsenzbetriebs an allen deutschen Schulen im März 2020 – findet sich bereits in derselben Ausgabe eine ausführliche, theoretisch gründlich fundierte Auseinandersetzung mit einem Bildgenre, das es ohne Pandemie schwerlich zu Popularität gebracht hätte: auf Bildschirmen kachelähnlich aufgereichte Gesichter von Teilnehmenden in Videokonferenzen. Stefan Wilsmann¹² thematisiert das Distributionsmedium als Gestaltungsmittel und untersucht zusammen mit seinen Lernenden, wie durch die Ausnahmesituation das eigene Gesicht und seine Präsentation auf den Konferenzplattformen eine neue bzw. wieder bewusst gewordene Bedeutung für das soziale Miteinander bekommt und welche Mechanismen und Einflussfaktoren unsere Wahrnehmung der Personen auf diesen Bildern bestimmen. Etwa ein Jahr nach dem ersten Lockdown veröffentlichen Theresa Martinetti und Friederike Rückert erste »Erkenntnisse im Zuge des Ausnahmezustands«¹³ in der Hochschullehre, die sich ebenfalls weitgehend zur Online-Lehre wandeln musste. Unter Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen aus einem Semester, in dem ausschließlich online gelehrt werden konnte, untersuchen sie Probleme und Chancen, die aus der Verlagerung der Lehrformate in digitale Settings resultieren, und verweisen auf Aspekte, die in der Präsenzlehre keine oder nur untergeordnete Bedeutung hätten. So etwa die heterogene Online-Sozialisierung von Teilnehmenden, die umfassende Auswirkungen auf den Ablauf und Erfolg von digitalen Lehrveranstaltungen haben können. Reflektiert werden darüber hinaus neue und bewährte Möglichkeiten der Interaktion aller Beteiligten in Online-Lernsituationen, Besonderheiten des Videokonferenz-Formats, die etwa die Aktivität von Studierenden in Lehrveranstaltungen erhöhen können, sowie Herausforderungen bei bewerteten Prüfungen, hier besonders im Bereich der künstlerischen Praxis. Bilanzierend argumentieren die Autorinnen, dass kunstpädagogische Online-Lehre durchaus gelingen kann, dafür aber »auch der virtuelle Raum als sozialer Lernraum wahrgenommen werden«¹⁴ muss, der von einer verstärkten Interaktion aller Beteiligten abhängig ist, die jedoch von den neuen, agilen, zeitlich und räumlich unabhängigen Bedingungen profitieren kann.

11 Vgl. Burkhardt/erweiterter Bundesvorstand des BDK 2020

12 Vgl. Wilsmann 2020

13 Martinetti/Rückert 2021: 19

14 Martinetti/Rückert 2021: 25

Der kurze Beitrag von Alexander Schneider¹⁵ ist wiederum ein Bericht einer praktisch orientierten Unterrichtseinheit zum Thema Porträt, welches die schützende Mund-Nasen-Maske als das äußerliche Attribut der Pandemie in die Darstellung der eigenen Person integriert. Schneider beschreibt zunächst die Folgen, welche die gesetzlich angeordnete Maskenpflicht für die Kommunikation von Kindern und Jugendlichen untereinander hat und wie sie Prozesse der Fremd- und Selbstwahrnehmung beeinflusst. Aufbauend auf der Tatsache, dass im Laufe der Pandemie eine Vielzahl mit unterschiedlichsten Motiven bedruckter Masken auf den Markt kam, sollten die Lernenden ihr eigenes Porträt anfertigen, ergänzt um eine Schutzmaske, die mit beliebigen Motiven versehen werden konnte, die aber die verdeckten Gesichtspartien der Jugendlichen vervollständigt. In der Qualität ihrer Ausarbeitung beeindruckend sind zunächst die mit Buntstiften gestalteten Körper- und Gesichtspartien, die nicht von der Maske bedeckt sind und die auf eine umfassende Vorarbeit bezüglich der Auseinandersetzung mit der eigenen Physiognomie und im Umgang mit dem Medium Buntstift schließen lassen. Die Motive auf den Masken reichen in ihrer Wirkung von komisch-witzig bis gruselig-gespenstisch, lassen aber anhand der schriftlichen Reflexionen der Jugendlichen über ihre Ergebnisse deutlich werden, dass das gewählte Motiv auch immer als Ausdruck des persönlichen Befindens in und des Umgangs mit der pandemischen Situation verstanden werden kann.

Als letztes Beispiel für die Bandbreite der kunstpädagogischen Auseinandersetzung mit Corona und den Folgen sei auf den Beitrag von Gwendolin Lübbecke verwiesen¹⁶, der rund zwei Jahre nach Pandemiebeginn einen subjektiv-kritischen Blick auf die Entwicklungen wirft, die sich seitdem und bereits zuvor im Schulfach Kunst vollzogen haben. Grundlage ihres Beitrags ist die Annahme, dass die ›Ästhetische Erfahrung‹ das Kernanliegen des Kunstunterrichts sein sollte. Unter Bezugnahme auf einschlägige Quellen legt sie dar, dass diese Erfahrung in hohem Grade individuell verläuft, nur bedingt von außen gesteuert und beeinflusst werden kann sowie eines durchaus zeitaufwändigen Sich-Einlassens auf komplexe, ja überfordernde Begegnungen mit ästhetischen Gegenständen bedarf, die dann eigene praktische Bildfindungen nach sich ziehen können. Enge curriculare Vorgaben sowie deren Orientierung an einem Kompetenzbegriff, der auf prüf- und messbare Kenntnisse und Fertigkeiten abzielt, seien mit den Unwägbarkeiten ästhetischer Erfahrungen im Kern unvereinbar – soweit bekannte, aber keinesfalls veraltete Kritikpunkte im ebenfalls nicht neuen Streit um Bildungsstandards und den Kompetenzbegriff. Durch den »Digitalisierungswahn«¹⁷ im Zuge der Maßnahmen gegen den pandemiebedingten Stundenausfall an den Schulen sieht Lübbecke jedoch eine weitere Zuspitzung, eine zusätzliche Verengung der Bedingungen, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, für die vor allem Zeit und Raum notwendig seien. Bedingungen, die ein weitgehend digitaler oder hybrid geführter Unterricht kaum leisten könne, wodurch den Lernenden weitere, notwendige Kompensationsangebote zum anstrengenden Pandemiegeschehen vorenthalten werden.

15 Vgl. Schneider 2021

16 Vgl. Lübbecke 2022

17 Lübbecke 2022: 27

Schlussfolgerungen und Perspektiven

Kurz vor Beginn des Schuljahres 2022/23 meldete die Lokalpresse in Berlin, dass im Stadtteil Wedding eine Grundschule aufgrund massiven Schimmelbefalls komplett und längerfristig gesperrt werden müsse; die 700 Grundschülerinnen und -schüler wurden auf nicht absehbare Zeit in ein Ausweichquartier verlegt¹⁸. Die peinliche Unfähigkeit, als viertmächtigste Wirtschaftsnation der Welt staatliche Schulen schimmelfrei zu halten (das Problem der Berliner Schule war seit fünf Jahren bekannt), lässt sich vor der Folie der Corona-Pandemie lakonisch vielleicht so kommentieren: Irgendwo ist immer Krise, im Großen wie im Kleinen, regional, national oder international, ob im Wirtschafts-, Sozial-, Gesundheits- oder Bildungswesen, auch die Konsequenzen von Klimakatastrophe und Ukraine-Krieg werden gerade wohl erst in Grundzügen überschaubar. Innerfachlich lässt sich die Aufzählung von Krisenszenarien aktuell um die vehement geführte Auseinandersetzung mit dem »Metaphern-Statement« von Johannes Kirschenmann und Frank Schulz¹⁹ ergänzen, welches bereits eine Reihe an darauf aufbauenden, zum Teil kontroversen Textbeiträgen nach sich zog, die sich alle grundsätzlich mit einem zeitgemäßen Fachverständnis der Kunstpädagogik beschäftigen. Derzeit bleibt abzuwarten, inwiefern sich dieser Diskurs tatsächlich zu einer größeren Krise des Faches auswächst.

Als ein positiver Effekt der Corona-Pandemie kann jedoch die Tatsache gewertet werden, dass Fragen der Schul- und Bildungspolitik aufgrund des ausfallenden Präsenzunterrichts wieder einmal über einen längeren Zeitraum breite gesellschaftliche Aufmerksamkeit bekommen haben, da Fehlentwicklungen spürbar und dysfunktionale, zum Teil katastrophal schlecht ausgestattete Systeme und Institutionen für eine breite Öffentlichkeit sichtbar wurden und diese nicht mehr kurzfristig »wegmoderiert« werden konnten. Offen bleibt, inwiefern die zutage getretenen Mängel im Schul- und Bildungswesen nach Corona im Fokus der Gesellschaft bleiben.

Dass die Folgen solcher Krisen unmittelbar auch kunstpädagogisches Forschen und Schreiben beeinflussen, ist anhand der oben exemplarisch ausgeführten Beschreibung von Publikationen deutlich geworden; zudem sind sie nur als Zwischenstand einer noch nicht beendeten Auseinandersetzung mit der Pandemie zu verstehen. Trotz des kurzen Zeitraums und der überschaubaren Zahl an berücksichtigten Beiträgen lassen sich Bilanzen ziehen: Etwa, dass Autorinnen und Autoren zum Teil in kürzester Zeit, teilweise wenige Wochen nach Pandemieausbruch erste substantielle, praxiserprobte Beiträge mit Handlungsvorschlägen oder Reflexionen anboten. Trotz des oft betonten Charakters des Vorläufigen und Provisorischen, das diese Arbeiten aus der Anfangszeit des Pandemiegeschehens vermerken, überzeugen sie oftmals durch Weitsicht in der Einordnung der Lage, Originalität und Praktikabilität in den Reaktionen auf die neue Situation (hier vor allem in den Aufgabenformaten des Distanz- oder Hybridunterrichts) sowie mit der Tiefe, in der das eigene Handeln in einer

¹⁸ Vgl. Onken 2022

¹⁹ Vgl. Kirschenmann/Schulz 2022

Ausnahmesituation reflektiert wird. Auch die Menge an publizierten Texten zum Thema erscheint nicht gering, denn nur aus den hier berücksichtigten Periodika können über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren knapp 30 umfangreichere Arbeiten verzeichnet werden, deren inhaltliche Bandbreite große Teile des Spektrums kunstpädagogischen Handelns abdeckt – eine zunächst vermutete deutliche Dominanz von Themen rund um die Digitalisierung bzw. der Online-Vermittlung in Schule ist so nicht zu erkennen.

Aus Sicht der Tätigkeit des Autors in der Redaktion der »BDK-Mitteilungen« ist wiederum festzustellen, dass die Zahl der eingereichten Textbeiträge, unabhängig von deren inhaltlichen Ausrichtung, im Laufe der Pandemie rückläufig geworden ist. Deutlich wird dies an der Anzahl jener Beiträge, die es nach einem Redaktionsschluss-Termin aus Platzgründen nicht in das jeweils zu produzierende Heft geschafft haben und als Material für die darauffolgende Ausgabe zur Verfügung stehen. Dieses Reservoir an Beiträgen, das nicht zuletzt die Planbarkeit redaktioneller Abläufe sicherstellt, ist in den zurückliegenden zwei Jahren deutlich geschrumpft. Ein Grund für den »Corona-Blues« bei den Autorinnen und Autoren, die ihre Texte aus fachlichem Interesse ehrenamtlich und unentgeltlich erarbeiten, ist sicher die allgemeine Belastung im Zuge des Pandemiegeschehens. Diese wirkt sich auf den beruflichen und privaten Bereich gleichermaßen aus, sodass allen Schreibenden Dank gebührt, die in Krisenzeiten wiederum ihre Lebenszeit in das Erarbeiten von Texten investieren. Zu hoffen ist, dass die Anzahl der Texteinreichungen sich postpandemisch wieder steigert, um die bisherige Themenfülle in den Ausgaben weiter zu sichern.

Schwer abschätzbar sind auch die Folgen des Ukraine-Kriegs für die Produktion von Publikationen; die massiven Preissteigerungen für Energie, Papier und andere Ressourcen werden sicher Auswirkungen auf jede Form von Printmedien haben, wohl auch auf die hier erwähnten. Aus Sicht der Kunstpädagogik hat auch dieses Ereignis bereits zeitnah eine erste fachliche Einordnung erfahren²⁰ und wird wahrscheinlich weiter im Fokus einer kritischen Fachgemeinschaft bleiben.

Abschließen soll dieser Beitrag mit einem Vorschlag, dessen Umsetzung kunstpädagogisches Forschen und Schreiben bezüglich der Recherche von Quellen gerade auch in Krisenzeiten erleichtern würde, wenn beispielsweise Bibliotheken oder Institute nicht zugänglich sind: Seit mehr als 60 Jahren existiert die Zeitschrift »Germanistik. Internationales Referatenorgan mit bibliografischen Hinweisen«²¹. Diese Zeitschrift macht es sich zur Aufgabe, möglichst alle internationalen Veröffentlichungen zur germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie anschließenden Teildisziplinen mit den jeweiligen bibliografischen Angaben sowie Schlagworten zu verzeichnen und Lehrenden, Studierenden und allen Interessierten damit ein Kompendium über verfügbare Quellen zu germanistischen Themen zu liefern. Ein solches frei zugängliches, online-basiertes Verzeichnis bibliografischer und verschlagworteter Angaben zumindest aller deutschsprachigen kunstpädagogischen Veröffentlichungen

20 Vgl. Wagner 2022

21 Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Germanistik_\(Zeitschrift\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Germanistik_(Zeitschrift)) (letzter Zugriff 30.8.2022) und <https://www.degruyter.com/journal/key/germ/html> (letzter Zugriff 30.8.2022)

erscheint sinnvoll und überfällig, um einen besseren Überblick über die hohe publizistische Produktivität und die Vielfalt der Beiträge innerhalb der Fachgemeinschaft zu ermöglichen. Ein großer Fortschritt wäre es daher, wenn eine universitäre kunstpädagogische Institution sich dieser Aufgabe annähme und Ressourcen für ein solches, langfristig ausgelegtes Projekt zur Verfügung stellen würde, um zukünftige und vielleicht sogar historische Quellen zu kodifizieren und damit besser zugänglich zu machen. So hätte die pandemische Krise eine positive Konsequenz für die Kunstpädagogik.

Literatur

- Burkhardt, Sara/erweiterter Bundesvorstand des BDK (2020): Vom Austausch und Zusammenhalt. Verbandsarbeit des BDK in Krisenzeiten. In: BDK-Mitteilungen (3): 4–6.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (2022): Die Metapher der Katastrophe oder die Erinnerung an rettende Planken. In: BDK-Mitteilungen (2): 9–10.
- Kleynen, Thomas (2020): Unterrichtspraxis. Erklärvideos im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht (441/442): 70–72.
- Lübbecke, Gwendolin (2022): Kunstunterricht in Zeiten von Corona. Ein persönliches Update zum Verhältnis von digitalen Formaten und analoger ›Ästhetischer Erfahrung‹. In: BDK-Mitteilungen (1): 25–29.
- Martinetti, Theresa/Rückert, Friederike (2021): Kunstdidaktische Hochschullehre online. Erkenntnisse im Zuge des Ausnahmezustands. In: BDK-Mitteilungen (2): 19–26.
- Onken, Henning (2022): 700 Berliner Grundschüler müssen umziehen. In: Tagesspiegel. www.tagesspiegel.de/berlin/schimmelbefall-in-anna-lindh-schule-700-berliner-grundschueler-muessen-umziehen/28610176.html (Veröffentlichung 18.8.2022, letzter Zugriff 1.9.2022).
- Schirmer, Anna-Maria (2020a): Neue Lernkultur. Digitalität und Schule. In: Kunst+Unterricht (443/444): 92–94.
- Schirmer, Anna-Maria (2020b): Herausforderung: Hybridunterricht. Kunstpädagogische Arbeit unter neuen Vorzeichen. In: Kunst+Unterricht (447/448). Beilage: Im Fokus. Herausforderung: Hybridunterricht: 2–4.
- Schirmer, Anna-Maria/Schirmer, Harald (2020): Fürs Leben lernen? Digitale Transformation und Schule. In: Kunst+Unterricht (441/442): 67–69.
- Schirmer, Anna-Maria/Zumbansen, Lars (2020): »Thirdspace«. Hybride Lernumgebungen für Kunstmomente im Dritten Raum. In: Kunst+Unterricht (449/450). Beilage: Im Fokus. Hybridunterricht als dritter Lernraum: 2–4.
- Schneider, Alexander (2021): Zähne zeigen! Neuntklässler porträtieren sich mit Schutzmaske. Praxisbericht zum gestaltungspraktischen Arbeiten in Zeiten der Corona-Pandemie. In: BDK-Mitteilungen (4): 25–27.
- Tagesschau (2022): Chronik Coronavirus. Der Ausbruch einer Pandemie. In: Tagesschau. www.tagesschau.de/faktenfinder/hintergrund/corona-chronik-pandemie-101.html (Veröffentlichung 27.1.2022, letzter Zugriff 10.8.2022)
- Wagner, Ernst (2022): Krieg. In: BDK-Mitteilungen (3): 4–5.
- Wilsmann, Stefan (2020): Modern Talking. Selbstpräsentation in Videokonferenzen. Anregungen zu Reflexionen über Sehen und Gesehenwerden. In: BDK-Mitteilungen (3): 7–11.

Teil 2: Mensch, Raum, Material

Friederike Rückert

Analoge, digitale und hybride Räume künstlerisch erforschen

Ein Beispiel zur Förderung von Bild- und Raumkompetenz
angehender Kunstlehrkräfte im Kontext der Digitalisierung

Abstract

Im Zuge der Corona-Pandemie kam es zu einer starken Einschränkung von Face-to-Face-Situationen in Präsenz. Treffen mit Personen aus anderen Haushalten fanden zum Beispiel über Videokonferenzen statt, denen man über digitale Medien beitrug. Während im realen Leben die Bewegungsmöglichkeiten stark eingeschränkt waren, eröffneten sich parallel neue räumliche Bewegungsmöglichkeiten in der digitalen Welt.

Laut Aussagen von Studierenden einer Lehrveranstaltung »Forschendes Lernen« im Master of Education Kunst an der Europa-Universität Flensburg hatte vor allem die Begrenzung auf den privaten analogen Raum zu Einschränkungen in der eigenen künstlerischen Tätigkeit geführt. In den verstärkt genutzten digitalen Räumen hatten die Studierenden dagegen vor allem Möglichkeiten für die Lehre gesehen. Entsprechend wurde für die in diesem Text beschriebene – postpandemische – Lehrveranstaltung eine künstlerische Forschung zum Thema »Raum« initiiert, mit der spezifisch künstlerische Zugänge zu analogen, digitalen und hybriden Räumen deutlich werden sollten. Nach einer fachdidaktischen und theoretischen Verortung des Begriffs »Raum« in Abgrenzung zum »Bild« werden Studierendenperspektiven zur Veränderung der Raumwahrnehmung durch die Pandemie am Beispiel des Flensburger Campus erörtert. Anhand von Studierendenarbeiten werden exemplarisch Ergebnisse dargestellt, die sich mit der Verschränkung von Analogem und Digitalem in der Post-Pandemie-Campus-Welt befassen.

**# forschendes Lernen, künstlerische Forschung, Raum,
digitaler Lernraum, hybrider Raum, Raumerfahrung**

Lernräume wie Schulen und Hochschulen haben sich durch die Pandemie verändert. Gelehrt wurde nicht mehr nur in analogen Räumen, sondern über digitale Systeme wurde Lehre ortsunabhängig und wanderte vornehmlich in den privaten Raum. Studierende und Lehrende wechseln inzwischen mühelos zwischen analogen und digitalen Räumen hin und her. Neben dieser eher organisatorischen, für die Lehre in allen Fächern gültigen Veränderung stellt sich aber auch noch die Frage, welche Besonderheiten sich nach der Pandemie für die Lehre in der Kunst ergeben und ob sich die Bedeutung und Wahrnehmung von Raum durch die Pandemie verändert hat. Im Folgenden wird zunächst ausgeführt, warum der Dimension »Raum« innerhalb der Kunstdidaktik mehr Beachtung zukommen sollte.

Plädoyer für eine stärkere Beachtung von »Raum«

Innerhalb der Kunstdidaktik beginnt Anfang der 1970er Jahre eine – ausführlich diskutierte – Akzentverschiebung vom Unterrichtsgegenstand »Kunst« hin zum weiter gefassten »Bild«.¹ Die Entwicklung mündete schließlich in die vom BDK Fachverband für Kunstpädagogik e.V. im Jahr 2008 formulierten Bildungsstandards, die das »Bild« sowie den Erwerb von Bildkompetenz in das Zentrum des Faches im Bundesgebiet stellen.² Als »Bild« gelten seitdem verschiedene materielle Werke, die durch unterschiedliche Techniken und Medien erzeugt werden, wie etwa Skulptur, Grafik, Malerei und Film. Außerdem können Objekte, aber auch Prozesse und Situationen als Bilder bezeichnet werden, und zwar in verschiedenen Gestaltungsbereichen wie Kunst, Design oder Architektur. Bilder sind also visuelle Zeichen zwei- und dreidimensionaler Art, die eine zeitliche Komponente einschließen können. Aber auch Immaterielles wie beispielsweise ein »inneres Bild« kann in den Bildbegriff eingeschlossen werden. Im Kontext des Konzeptes »Visual Literacy« wird das »Bild« zu einem »mit Bedeutung aufgeladene[n] visuelle[n] Eindruck«³.

Trotz der umfassenden Definitionen läuft ein vergleichsweise populärer Begriff wie der des »Bildes« immer Gefahr, in der Wahrnehmung vor allem fachunkundiger Personen auf zweidimensionale analoge oder digitale Objekte wie Fotografien, Abbildungen oder andere gestaltete Bilder reduziert zu werden. Aussagen, dass das Bild die »treibende Kraft der Digitalisierung«⁴ sei, verstärken die Notwendigkeit, sich intensiv mit der digitalen Bildproduktion und -rezeption auseinanderzusetzen.

In den »Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« für das Fach Kunst werden als Studieninhalt auch »sachanalytische Kenntnisse und didaktische wie kreative Umsetzungsüberlegungen in angewandten Bereichen wie Design, Architektur, Mode«⁵ festgehalten, sodass auch diese Bereiche zum Repertoire von Kunstlehrkräften gehören. Auch wenn über den gerade beschriebenen erweiterten Bildbegriff die Hegemonie des Bildes zumindest abgeschwächt wird, besteht dabei die Gefahr, dass in der Formulierung der KMK der Begriff »Architektur« zwar einen Alleinvertretungsanspruch für alle räumlichen Dimensionen suggeriert, ihm aber nicht gerecht werden kann. »Raum« geht weit über Architektur hinaus, und »Raumkompetenz« meint weit mehr als das Erlernen von architekturbezogenem Fachvokabular oder die Kenntnis von Baustilen. Martina Löw stellt fest, dass das vergangene Jahrhundert (und vielleicht sogar schon dasjenige davor) als das des Raumes bezeichnet werden könnte. Mit dem Spatial Turn (ca. 1990-2000) sei disziplinübergreifend festgestellt worden, dass Räume

1 Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Rückert 2020

2 BDK 2008

3 Fritzsche 2016: 395

4 Müller & Geise 2015: 46

5 KMK 2019: 21

soziale Produkte sind.⁶ Welche Bedeutung das für die Gesellschaft insgesamt hat, fasst sie in einem Satz zusammen: »Gesellschaften werden grundlegend über Räume geordnet.«⁷

Angesichts der aktuell besonderen Bedeutung von territorialen Raumansprüchen in Kriegssituationen, aufgrund von Fluchtbewegungen, die Bedarf an Wohnraum erzeugen, und vor dem Hintergrund der Frage nach der Bezahlbarkeit von Wohnraum erscheint es geboten, den Begriff »Architektur« zu »Raum« zu erweitern.

Ansätze, der Bedeutung von Raum in der Kunstpädagogik gerecht zu werden, findet man zum Beispiel bei Klaus-Peter Busse, der zeigt, wie eine forschend-fragende Annäherung an ausgewählte Orte erfolgen kann, in deren Gegebenheiten auch gestalterisch-reflexiv eingegriffen werden kann. Busse hat dafür den Begriff »Raumspiele«⁸ geprägt und stellt zum Beispiel die Möglichkeit, Orte zu verfremden über die an Peter Regli angelehnte Methode »Reality Hacking«⁹ vor. Christiane Brohl lässt mit der künstlerischen Forschung des Displacement Orte erkunden¹⁰ und Sara Hornäk betont den Begriff »Raum«, wenn sie die Bedeutung des Verhältnisses von Skulptur und Raum vor dem Hintergrund eines expandierenden Raumbegriffs beschreibt.¹¹ Andreas Brenne stellt fest, dass in der aktuellen Kunst »Raum« eine bedeutende Rolle spiele und eine künstlerische Form per se räumlich strukturiert sei.¹²

Verlust analoger Arbeitsräume, neue Möglichkeiten in der digitalen Lehre – veränderte Erfahrungen mit universitären Lernräumen

An vielen Universitäten gab es während der Pandemie Ausnahmeregelungen von digitaler Lehre für praxisbezogene Lehrveranstaltungen.¹³ Die zuvor selbstverständliche Möglichkeit, gemeinsam in Face-to-face-Situationen in dafür vorgesehenen Lernräumen lehren und lernen zu können, war plötzlich nur noch im Sonderfall möglich.

14 Studierende (im Folgenden benannt von S1 bis S14) nahmen an der hier beschriebenen Lehrveranstaltung – kurz nach den Lockdowns und wieder in Präsenz – teil. Sie begannen mit diesem Auftrag: »Beschreiben Sie bitte, wie Sie rückblickend die digitale Lehre in Ihrem Kunststudium erfahren haben.« Als positiv wurden häufig organisatorische Aspekte, wegfallende Fahrtzeiten und praktikable digitale Lernsysteme bewertet, jedoch beklagten vier der befragten Studierenden den Wegfall von Arbeitsräumen:

»Die digitale Lehre hat meine eigene künstlerische Produktion stocken lassen, da die Räume, in denen ich mich befand und aus denen ich zum Großteil Ideen schöpfe,

6 Löw 2015 o. P.

7 Ebd.

8 Busse in Busse/Wettengel 2021: 55

9 Busse o. J.

10 Vgl. Brohl 2008

11 Vgl. Hornäk 2017: 118

12 Vgl. Brenne 2017: 220

13 Vgl. den Beitrag von Sina Hartmann in diesem Band

begrenzt waren. Darüber hinaus hat der Austausch mit den anderen Studierenden gefehlt, welcher ansonsten ebenfalls zu neuen Ideen führt.« (S1)

»Die digitale Lehre hat meine künstlerische Produktion auf meinen privaten Wohnraum beschränkt, was mich in meiner Inspirationsfindung eingeschränkt hat.« (S2)

»Die digitale Lehre hat mein praktisches künstlerisches Schaffen leider sehr eingeschränkt. Die praxisbezogenen Seminare stellten mich vor große Herausforderungen bezüglich Materialbeschaffung und Räume in denen Ideen umgesetzt werden können.« (S11)

»Meiner Meinung nach liegt der große Vorteil im Fach Kunst darin, dass ich mich vom Schreibtisch lösen kann und mit den Händen ins Machen komme. Durch die Online-Lehre war dies nicht mehr oder nur noch sehr begrenzt möglich. Meine Arbeitsweise hat sich stark verändert, meine künstlerischen Arbeiten sind kleiner geworden. Ich habe größtenteils konzeptuell gearbeitet und am PC mit meinen digitalen Möglichkeiten gearbeitet.« (S13)

Hier zeigt sich deutlich, dass Orte, an denen gemeinsam gelernt und Kunst gemacht wird, mehr sind als mit Funktionsmöbeln bestückte und bestenfalls akustisch gut geplante große Räumlichkeiten. Den universitären Lernorten wird von den Studierenden zugeschrieben, dass sie bei der Ideenfindung unterstützen sowie es ermöglichen, groß zu arbeiten und sich auszutauschen.

In einem weiteren Schritt wurden die Studierenden gebeten aufzuschreiben,

»ob und wie sich Ihr Verhältnis zur künstlerischen Lehre auf dem Campus der Universität durch die Pandemie verändert hat. Z. B. ob Sie es jetzt wichtiger finden als vorher, vor Ort zu sein und in direkten Kontakt mit anderen zu treten.«

Auch hier einige exemplarische Antworten:

»Ich weiß die Lehre auf dem Campus,¹⁴ durch die Pandemie viel mehr zu schätzen! Der Austausch mit Kommilitonen, die kurzen Begegnungen auf dem Campus geben mir Inspiration für meine Projekte, aber auch Halt und Struktur, weiter zu denken und Projekte fertig zu stellen.« (S2)

»Die Präsenz Lehre finde ich nun wesentlich ansprechender und bereichernder als »vor Corona«. Kleine praktische Übungen und der Austausch mit dem Mitstudierenden ist sehr wichtig für meine (künstlerische) Entwicklung. Mir war zuvor nicht bewusst, wie sehr ich von meinen Kommilitonen (also ihren Ideen, Feedback etc) profitiere. Ich kann das Kunststudium nun noch mehr wertschätzen.« (S6)

»Durch die Online Lehre habe ich kein Verhältnis mehr zu dem Campus. Es ist ein Nicht-Ort geworden, an welchen ich mich erst wieder gewöhnen muss. Es fühlt sich nicht vertraut an, hier zu studieren.« (S7)

14 Fehler im Original. Im Folgenden werden Fehler in den Studierenden-Antworten nicht korrigiert, aber auch nicht vermerkt.

Der digitale Lehr-Lern-Raum – ein »Nicht-Ort, in dem man etwas macht«

Um den performativen Aspekt des Raumbegriffes genauer in den Blick nehmen zu können, müssen »Raum« und »Ort« voneinander abgegrenzt werden. Dazu sollen zunächst die Begriffe präzisiert werden.

Nach de Certeau ist ein Ort »die Ordnung (egal welcher Art), nach der Elemente in Koexistenzbeziehungen aufgeteilt werden.«¹⁵ Er betrachtet den Ort als eine – möglicherweise stabile – Konstellation von festen Punkten. Sein Raumbegriff hingegen ist dynamisch:

»Der Raum ist ein Geflecht von beweglichen Elementen. Er ist gewissermaßen von der Gesamtheit der Bewegungen erfüllt, die sich in ihm entfalten. [...] Insgesamt ist der Raum ein Ort, mit dem man etwas macht.«¹⁶

Marc Augé grenzt den Ort vom Nicht-Ort ab:

»So wie ein Ort durch Identität, Relation und Geschichte gekennzeichnet ist, so definiert ein Raum, der keine Identität besitzt und sich weder als relational noch als historisch bezeichnen lässt, einen Nicht-Ort.«¹⁷

Der Nicht-Ort als Raum ist nach Augé eine Art Transitbereich wie z. B. Flughäfen, Hotelzimmer etc. Wenn Studierende S7 diesen Begriff für den Campus nutzt, scheint der Campus für sie seine Identität als Ort verloren zu haben.

Folgt man Augé, so kann man auch die digitalen Räume als Nicht-Orte bezeichnen. Auch diese besitzen keine Identität und sind nicht als relational noch als historisch zu bezeichnen. Dennoch sind sie Räume, in denen man etwas macht; zum Beispiel lehrt und lernt man in Videokonferenzräumen. So lässt sich ein Bogen spannen zu einer Feststellung von Uwe Wirth: »Für Augé ist der *Raum ein Nicht-Ort, in dem man etwas macht*, nämlich sich bewegt.«¹⁸ Diese Eigenschaft lässt sich auch für den Lehr-Lern-Raum als Nicht-Ort konstatieren. In Hybrid-Situationen wird er mit analogen Räumen verbunden, in denen ebenfalls »etwas gemacht« wird. Im hybriden Lehr-Lern-Raum können so CrossActionSpaces entstehen.¹⁹

Potenziale hybrider Lehr-Lern-Räume

Laut den befragten Studierenden geriet also ihre künstlerische Produktion durch fehlenden Austausch in Präsenz und mangels geeigneter Orte in Unordnung. Sie erkannten jedoch auch positive Aspekte der digitalen Lehre in der Pandemie. Auf die Frage

¹⁵ de Certeau 1988: 217–218

¹⁶ Ebd.: 218 (Hervorhebung i. O.)

¹⁷ Augé 2011: 83

¹⁸ Wirth 2012: 9 (Hervorhebung i. O.)

¹⁹ Ninnemann/Jahnke 2018: 135

»Welches Potenzial bieten digitale und analoge Lernräume? Gibt es etwas, was man aus dem Digitalen in das Analoge überführen sollte und umgekehrt? Beschreiben Sie Ihre Vision einer zeitgemäßen Lehre in der Kunstdidaktik!«

schreibt Studierende S8:

*»Einführungen in ein Themengebiet oder Organisatorisches lassen sich sehr gut online ausführen. Ebenso wären Tutorials bzw. Vermittlungen von digitalen kunstbezogenen Techniken durch Software (z.B. Videoschnitt etc.) durch die Bildschirmfreigabe sehr zeitgemäß und gut umsetzbar. Da hier die Student*innen parallel mitarbeiten könnten.«*

Auch Studierende S12 kann sich vorstellen, digitale Anteile beizubehalten:

»[I]ch fände ein Hybrid aus beidem nicht schlecht. [...] Wenn man sich allerdings in Präsenz trifft, würde ich mir wünschen praktisch zu arbeiten und die digitale Lernform für die Theorie oder zum Besprechen der Arbeiten zu nutzen.«

Und Studierende S1 spricht der Digitalisierung Potenzial für das künstlerisch-praktische Arbeiten zu:

»Digitale Räume, wie beispielsweise bei Webex, bieten Möglichkeiten, mit den einzelnen Kacheln zu spielen und neue künstlerische Verfahren auszuprobieren. Darüber hinaus kann an digitalen Werken anderer Studierender weitergearbeitet werden und digitale Techniken erprobt werden.«

Zwar war es auch schon vor der Pandemie nicht ungewöhnlich, zum Beispiel während einer Vorlesung nebenbei Informationen zu recherchieren. Aber das, was die Studierenden hier beschreiben, spricht für eine grundsätzlich neue Struktur, die alle Fächer betrifft; für eine Überführung des Lernens in CrossActionSpaces, in denen digitale Lehrelemente wie beispielsweise Erklärvideos so integriert werden, dass sie optimal zum Wissenserwerb bzw. zum Erreichen von Lernzielen genutzt werden können.

Spezifisch künstlerische Zugänge zu analogen, digitalen oder hybriden Lehr-Lern-Räumen

Im Sinne einer künstlerischen Forschung als noch »undisziplinierte Disziplin«²⁰ wurde in der Lehrveranstaltung kein Methodenrepertoire vorgegeben. Wichtig war hierbei vor allem die systematische Suche nach Erkenntnissen im Sinne eines »Nochnichtwissens« und »Erkennenwollens«.²¹ Dabei wurde der Schwerpunkt zunächst auf Übungen zur Raumwahrnehmung und -erfahrung gelegt. Darauf folgten Überlegungen zu systematischen künstlerischen Untersuchungen von Räumen und in einem dritten Schritt entwickelten schließlich die Studierenden eigene künstlerisch-forschende Herangehensweisen. Dabei waren Unwägbarkeiten und unklare Wege sowie eine hohe Ergebnisoffenheit erwünscht. Der Fokus lag

²⁰ Moder 2021

²¹ Pulver 2021: 19

auf einer individuellen Auseinandersetzung mit dem Thema »Raum« und auf dem Prozess. Zwischenfeedbacks wurden ritualisiert eingesetzt, um den Arbeitsprozess der Studierenden konstruktiv zu begleiten. Der Lehrperson kam vor allem eine Beratungsfunktion zu.

Raumwahrnehmung

Nach Hofmann werden Räume über ihre »Atmosphäre« mit allen Sinnen synästhetisch wahrgenommen. Entsprechend hält er fest: »Diese Wahrnehmung ist subjektiv, also individuell von vielen Einflüssen geprägt.«²² Wahrnehmen wird hier zur wichtigen Teilkompetenz von Raumkompetenz. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden verschiedene Raumwahrnehmungsübungen umgesetzt. Der erste Schritt war die Untersuchung einzelner Universitätsräume mit Digitalkameras. Die Studierenden waren aufgefordert, fotografisch – ohne besonderes Augenmerk auf die Bildkomposition zu legen – festzuhalten, was ihnen ins Auge fiel, und sich anschließend über die Individualität des Sehens auszutauschen. Auch für Schülerinnen und Schüler ist Sehen-Lernen bzw. Wahrnehmen-Lernen nicht selbstverständlich, kann aber mit verschiedenen ähnlichen Übungen geschult werden.²³ Um zu verdeutlichen, wie viele Sinne bei der Raumwahrnehmung eine Rolle spielen, wurden in weiteren Übungen zum Beispiel verschiedene Sinne eingeschränkt und dadurch der Fokus auf einzelne Wahrnehmungen gelegt. Tradierte Verfahren wie beispielsweise die Frottage-Technik wurden auf ihre Möglichkeit hin ausgelotet, Erkenntnisse über Raum liefern zu können.

Sichtbarmachung unterschiedlicher Wahrnehmungen

In der Übung »Video Walk«, angelehnt an »Alter Bahnhof Video Walk« (2012)²⁴ von Janet Cardiff und George Bures Miller, filmen die Studierenden mittels Tablet einen Weg durch die Universität und beschreiben dabei ihre Empfindungen, besondere Erinnerungen, Beobachtungen etc. Im Anschluss tauschen sie das Tablet mit einer anderen Person und betrachten jeweils deren Video, während sie zeitgleich den Weg gehend nachvollziehen. Sie erfahren dabei die Wahrnehmung der anderen Person und deren Empfindungen.

Mit der Methode »Reality Hacking« schufen die Studierenden außerdem einfache »Störungen« auf dem Campus, die auf von ihnen wahrgenommene Spezifika von Orten hinwiesen und diese für andere hervorheben sollten. (Abb. 1)

Systematisch und regelgeleitet vorgehen

Angelehnt an die Spracherweiterung der Gruppe Oulipo in den 1960er Jahren wurden in einer Übung Zwänge zur Raumerkundung formuliert und erprobt. Diese Zwänge können zu Regelsystemen führen, durch welche die Studierenden ein systematisches Vorgehen und

22 Hofmann 2017: 236

23 Vgl. Szepanski 2015: 24–27

24 www.youtube.com/watch?v=sOkQE7m31Pw (letzter Zugriff 3.10.2022)



Abb. 1 Hervorhebung einer Etage im Treppenhaus der Universität durch Einsetzen von Farbfolien im Fenster zur Verdeutlichung des sonst reinen Transitraums.



Abb. 2 Pauline von Holwede, Dienstag 11.51 (2022).



Abb. 3 Arbeit von Saskia Feddersen

die entsprechenden Erkenntnisprozesse einüben können. Als weitere Hilfestellung wurden ergänzend die Bewegungsstudien bzw. Serienfotografien von Eadweard Muybridge und Étienne Jules Marey vorgestellt und besprochen, aber auch aktuellere Beispiele wie Bruce Naumans »MAPPING THE STUDIO II with color shift, flip, flop, & flip/flop (Fat Chance John Cage)« (2001)²⁵ diskutiert.

Die Studierenden hatten die Aufgabe, eigenständig regelgeleitet Untersuchungen ihres analogen und digitalen Lernumfelds vorzunehmen und diese gestalterisch auszudrücken. Als Vorübung dokumentierten die Studierenden künstlerisch einen Tag in ihrem Alltag mit Hilfe der folgenden Aufgabe:

»Welche Räume erfahren Sie täglich? In welchem Verhältnis stehen dabei reale und virtuelle Räume? Erstellen Sie ein (oder mehrere) Bild(er), in dem (denen) diese verschiedenen Raumerfahrungen deutlich werden.«

Beispiele studentischer Arbeiten

In den Beispielen zeigt sich eine Verschränkung von Analogem und Digitalem in der Post-Pandemie-Campus-Welt, die über künstlerische Mittel verdeutlicht wird. Sie verbildlichen

²⁵ www.tate.org.uk/art/artworks/nauman-mapping-the-studio-ii-with-color-shift-flip-flop-flip-flop-fat-chance-john-cage-t11893 (letzter Zugriff 23.9.2022)

Raum als dynamisches Konstrukt, das durch Bewegung und Wahrnehmung konstruiert wird.

Pauline von Holwede hat sich dafür die Bushaltestelle auf dem Campus vor dem Hauptgebäude ausgewählt. Der Ort ist lediglich durch das Haltestellenschild markiert. Die Studierende hat den Ort jeweils dienstags um 11:51 Uhr aus dem 6. Stock des Gebäudes fotografiert. Die jeweiligen Fotografien hat sie in eine einzige überführt. So ist ein den Chronophotographien von Marey ähnliches Bild entstanden, das mehrere zeitliche Zustände in einem zeigt und dabei zu verschiedenen Zeitpunkten dokumentierte Bewegungen im Raum simultan wiedergibt. (Abb. 2)

Die in der Fotografie festgehaltenen Positionen und Bewegungen der wartenden bzw. aus- und einsteigenden Personen verdeutlichen visuell den Bereich zwischen der Straße und dem Gebäude als Bewegungsraum. Es wird sichtbar, dass es keinen eindeutigen Wartebereich gibt.

Saskia Feddersen hat ein teilweise analoges Eyetracking-System für einen leergeräumten universitären Ausstellungsraum entwickelt. Im ersten Schritt hat sie von der Mitte des Raumes aus Fotografien des sie umgebenden Ausstellungsraums angefertigt. Dann hat sie vom selben Standpunkt aus den Raum im jeweiligen Bildausschnitt mit ihren eigenen Augen untersucht und zeitgleich den Verlauf ihres Blickes mit einem digitalen Zeichenstift auf das digitale Bild im Tablet übertragen. In Anlehnung an Visualisierungen des Blutkreislaufes des Menschen hat Saskia Feddersen mit blauen Linien diejenigen Spuren ihres Blickes festgehalten, die (wie Venen zum Herzen) vom Raum zu ihrem Körper führen. Rot hat sie die Linien gezeichnet, die von ihrem Körper (wie Arterien vom Herzen) weg in den Raum verlaufen. Im dritten Schritt hat sie die entstandenen digitalen Zeichnungen zurück in den Ausstellungsraum geführt, wo sie mit rotem und blauem Klebeband die digital gezeichneten Linien direkt auf Boden, Wände und Decke geklebt hat. Zudem hat sie das Geräusch eines schlagenden Herzens im Raum installiert. (Abb. 3)

Durch die farbigen Linien wird der Raum zu einem Körper und der nachgezeichnete Blick zum Blutkreislauf. Durch die Überschneidungen der Linien und die unterschiedlichen Farben entstehen neu definierte Bereiche, die den Raum zu den Wänden und Ecken hin mehrfach aufzubrechen scheinen, sodass visuell ein anderer Raum entsteht.

Erkenntnisse

»Beschreiben Sie bitte, was Sie über Ihre künstlerische Forschung über den Campus herausgefunden haben.« So lautete die letzte Aufgabe an die Studierenden. Was die daraufhin getroffenen Aussagen über die individuellen Schwerpunkte hinaus eint, sind der veränderte Blick, die intensivierte Erfahrung und die Bewusstwerdung von Räumen im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Campus durch künstlerische Forschung. Einige Studierenden-Antworten sollen die Vorstellung der Lehrveranstaltung abschließen:

»Die Mensa ist ein Ort, in der gemeinsam Pause gemacht wird, aber auch gelernt wird, sich ausgetauscht wird, gegessen wird. Die Mensa ist ein sozialer Ort, den es während der Pandemie nicht gab. Während der Pandemie saßen alle allein in ihrem Zimmern. Mir ist aufgefallen, wie wichtig mir das Campus Leben ist. Das habe ich vorher nicht wahrgenommen. Selbst wenn ich alleine in der Mensa esse, fühlt es sich nicht so allein an wie in Zeiten der Pandemie.« (S2)

»Ich habe über den Campus herausgefunden, dass ich mich in den Universitätsgebäuden unsicherer fühle als ich gedacht habe und ich habe angefangen zu hinterfragen, warum einige raumgestalterische Mittel gewählt wurden und ob diese sinnvoll sind.« (S9)

»Bei meiner Zeit, die ich auf dem Campus verbracht habe, ist mir immer aufgefallen, dass Wege anders genutzt werden als vorgesehen, dass Orte entfremdet werden und zum eigenen Nutzen umfunktioniert werden. [...] Ich frage mich, wieso nicht das natürliche Verhalten und die natürlichen Gehwege der Menschen auf dem Campus die Grundlage für die Planung des Geländes sind, denn meine Forschung hat gezeigt, dass sich die Nutzer:innen die Orte, in denen sie sich bewegen, sowieso an ihre Bedürfnisse anpassen und sie entfremden.« (S13)

Zwar haben diese abschließenden Zitate keinen direkten Bezug zum Digitalen und drücken eine Sehnsucht nach dem Analogen aus, aber sie zeigen, dass der Blick der Studierenden auf den physischen Campus komplexer geworden ist. Dies lässt sich zum einen als eine Folge der Pandemie und zum anderen als ein Ergebnis der analogen und digitalen Wahrnehmungsschulung und künstlerischen Forschung in der Lehrveranstaltung lesen.

Die von den Studierenden eingangs formulierten Beschränkungen der künstlerisch-praktischen Arbeit durch die räumlichen Einschränkungen im Zuge der Pandemie wurden im Laufe der Lehrveranstaltung in eine künstlerisch-praktische Rückeroberung des universitären Lehr-Lern-Raums umgeformt, die gleichzeitig den Blick für den Campus allgemein geschärft hat. Im Idealfall entwickelt sich daraus eine Sensibilität für Raum, die u. a. im Kontext Schule fruchtbar gemacht werden kann und – nimmt man die Vorteile digitaler Lehr-Lern-Elemente sowie künstlerisch-mediale Annäherungen mit hinzu – dafür sorgen wird, dass Kunst-Lehr-Lern-Räume der Zukunft hybride, kreative Möglichkeitsräume sein werden.

Literatur

Augé, Marc (2011): Nicht-Orte, 2. Auflage. München.

BDK (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. In: BDK-Mitteilungen 3: 2–4.

Brenne, Andreas (2017): Wärmezeit – Kunst als sozialer Prozess in der Kunstvermittlung. In: Fritzsche, Marc/Schnurr, Ansgar (Hg.): Fokussierte Komplexität. Ebenen von Kunst und Bildung. Oberhausen: 219–228.

- Brohl, Christiane (2008): Ver-rückte Wirklichkeit! Künstlerische Forschung des Displacement. In: Blohm, Manfred (Hg.): Kurze Texte zur Kunstpädagogik (Schriftenreihe Medien – Kunst – Pädagogik, Band 2). Flensburg: 125–130.
- Busse, Klaus-Peter (o. J.): Methoden-Atlas | künstlerisches Arbeiten. Orte verfremden, <https://klaus-peterbusse.de/Methodenbuch/Orte%20verfremden.pdf> (letzter Zugriff 14.3.2023).
- Busse, Klaus-Peter/Wettengl, Kurt (2021): Räume methodisch erkunden. Ein Gespräch über neue Entwicklungen der Kunst und Kunstvermittlung. In: Kunst + Unterricht 449+450: 54–56.
- De Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Berlin.
- Fritzsche, Marc (2016): Glossar – Glossary – Glossaire. In: Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster/New York: 393–403.
- Hofmann, Susanne (2017): Atmosphäre in der Architektur und in der freien Kunst. In: Leisch-Kies, Monika/Gottschlich, Max/Winder, Susanne (Hg.): Ästhetische Kategorien. Perspektiven der Kunstwissenschaft und der Philosophie. Bielefeld: 235–252.
- Hornäk, Sara (2017): Skulptur als Raumkunst – Handlungsformen und Erfahrungsräume. In: Fritzsche, Marc/Schnurr, Ansgar (Hg.): Fokussierte Komplexität. Ebenen von Kunst und Bildung. Oberhausen: 111–122.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff 28.9.2022).
- Löw, Martina (2015): Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn. In: sozialraum.de 7 (1). www.sozialraum.de/space-oddy-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php (letzter Zugriff 31.3.2022).
- Martinetti, Theresa & Rückert, Friederike (2021): Kunstdidaktische Hochschullehre online. Erkenntnisse im Zuge des Ausnahmezustands. In: BDK-Mitteilungen 2: 19–26.
- Moder, Rachel (2021): Undisziplinierte Disziplin. Ein Plädoyer für künstlerische Forschung mit Beispielen. In: Gartmann, Thomas/Schäuble, Michaela (Hg.): Studies in the Arts. Neue Perspektiven auf Forschung über, in und durch Kunst und Design. Bielefeld: 65–82.
- Müller, Marion G./Geise, Stephanie (2015): Grundlagen der Visuellen Kommunikation, 2. Auflage. Konstanz/München.
- Ninnemann, Katja/Jahnke, Isa (2018): Den dritten Pädagogen neu denken. Wie CrossActionSpaces Perspektiven der Lernraumgestaltung verändern. In: Gartmann, Thomas/Getto, Barbara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (Hg.): Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Münster/New York: 135–147.
- Pulver, Bernhard (2021): Neue Erkenntnisse über unsere Wahrnehmung der Welt? Zur Gesellschaftsrelevanz von Forschung in den Künsten. In: Schäuble, Michaela (Hg.): Studies in the Arts. Neue Perspektiven auf Forschung über, in und durch Kunst und Design. Bielefeld: 16–20.
- Rückert, Friederike (2020): »Visual Literacy« zeigt sich in bestimmten Situationen. Fachliches Wissen im Kunstunterricht. In: Heinz, Tobias/Brouër, Birgit/Janzen, Margot/Kilian, Jörg (Hg.): Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Münster/New York: 201–214.
- Szepanski, Susanne (2015): ArchitekturWerkstatt. Lehrermaterial für den Unterricht im Fach Kunst, hrsg. von der Hamburgischen Architektenkammer. Braunschweig.
- Wirth, Uwe (2012): Zwischenräumliche Bewegungspraktiken. In: Wirth, Uwe (Hg.): Bewegen im Zwischenraum. Berlin: 7–34.

Werner Fütterer

Der soziale Campus nach Corona

Ideen und Konzepte für ein nachhaltiges soziales Miteinander

Abstract

Die Corona-Pandemie hatte erhebliche Auswirkungen auf das soziale Zusammenleben Studierender. Nach einem kurzen Blick auf die Schule und das Fach Kunst wird ihre Situation dargestellt. Dazu werden Umfragen und Untersuchungen skizziert, welche die Begriffe »sozialer Raum«, »sozialer Ort« sowie »sozialer Austausch und Interaktion« aufnehmen.

Ein »sozialer Campus« zeigt sich in den räumlichen Gegebenheiten auf dem Gelände, in der Struktur einer Institution und auch im Überwinden administrativer und verwaltungstechnischer Hindernisse – und ebenso im Willen, einen sozialen Campus zu (er)leben. Am Beispiel eines Seminars an der Europa-Universität Flensburg werden Ideen und Konzepte beschrieben, die Anregungen bieten sollen, den Campus attraktiver und sozialer zu gestalten.

Sozialer Campus, Sozialer Raum, Sozialer Ort,
Sozialer Austausch und Interaktion, Studium in der Pandemie,
Kontakt in Realbegegnung, Kulturelle Bedeutung von Räumen und Orten

Zum Einstieg: Kunst, Online-Lehre und Homeschooling

Findet Kunstunterricht statt oder konzentriert man sich auf die Kernfächer? – eine durchaus aktuelle Frage im Kontext von Online-Lehre und Homeschooling während der Corona-Pandemie.¹ Lediglich einen geringeren Stellenwert des Schulfaches Kunst im Vergleich zu den Kernfächern anzuführen und zu kritisieren, erscheint hier zu kurz gegriffen, aber es ist festzustellen, dass Kunst, Musik, Theater und auch Sport besonders in der Corona-Krise betroffen waren. Diese Fächer leben sehr vom persönlichen Kontakt und Austausch und von der sinnlichen Erfahrung in der direkten Begegnung. Natürlich hat auch das Digitale eine Sinnlichkeit – aber eben eine andere, eine virtuelle. Unbestritten ist, dass die Situation zu neuen digitalen Formaten geführt hat.² Diese wurden zu einer positiven Ergänzung und Erweiterung in Unterricht und Lehre. Fachspezifisch geht es jedoch in erster Linie um das Erleben des Materiellen, die fassbare Vielschichtigkeit in der Kunst, es geht um Geräte und Werkzeuge, die zuhause oft nicht verfügbar sind – all das ist nur durch Online-Lehre nicht auszugleichen.

Weggefallen ist in der Hochphase der Pandemie in vielen Bereichen auch die direkte persönliche Beratung und der soziale Kontakt im Realraum. Das direkte Aufeinandertreffen ist lebensnaher und erlaubt auch bei Bedarf mehr pädagogische Zwischentöne, als im Video-

1 Fütterer 2020

2 BDK 2020

Chat mit 15-20 Teilnehmenden bei zum Teil schlechten Übertragungsqualitäten möglich sind. Der Mensch lernt auch als soziales Wesen, wie der Flensburger Lernforscher Jürgen Budde feststellt³ – und das am besten im direkten Austausch von Angesicht zu Angesicht. Kirsten Winderlich definiert Orte und Räume als Möglichkeiten ästhetisches Bildungspotenzial zu fördern und benennt das Konzept »eigener Ort« als Möglichkeit, bei sich zu sein, das Konzept »Umgebung« als Möglichkeit, ins Handeln zu kommen sowie das Konzept »leerer Raum« als Möglichkeit für Spiel und Experiment.⁴ Diese Faktoren interaktiven Agierens in Präsenz sind geeignet, soziales Miteinander zu fördern.

Die Herausforderungen des Fernunterrichts in Zeiten der Pandemie und die daraus entstandenen Problemfelder sind in Schule und Universität ähnlich. Die im Folgenden dargestellten Gedanken und Ideen zu einem sozialen Campus nehmen Bezug darauf und diese können wiederum Impulse für das räumliche und strukturelle Arrangement der Schule geben.

Studium in der Pandemie am Beispiel Flensburg

Die Europa-Universität Flensburg (EUF) ist Deutschlands nördlichste Hochschule und liegt direkt im Grenzland zu Dänemark. Ihr Fächerspektrum umfasst Erziehungswissenschaften, Wirtschafts-, Gesellschafts-, Geistes- und Sozialwissenschaften, Internationales Management sowie einen Schwerpunkt im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für alle Schularten. Auf dem grünen, naturbelassenen Campus (Abb. 1) studieren derzeit ca. 6500 Menschen.

In den Jahren während der Pandemie fanden Lehre und Praktika an der EUF, wie andernorts auch, fast ausschließlich online statt. Das soziale Leben auf dem Campus war in dieser Zeit meist nur sehr eingeschränkt möglich oder gar gänzlich abgeschafft und so hat auch die Corona-Pandemie die Studierenden stark getroffen: finanziell, sozial und psychisch. Die Bedingungen für Partnerschaften und Freundschaften waren sehr schlecht – kam doch fast das gesamte Campus-Leben und damit der soziale Austausch mit anderen Studierenden



Abb. 1: Übersicht Campus Flensburg (Ausschnitt) © Bildarchiv EUF und Hochschule Flensburg

zum Erliegen. Nahezu ein halbes Bachelor-Studium fand im ungünstigsten Fall digital statt. Besonders Studierende, die in dieser Zeit kurz vor oder während der Pandemie mit dem Studium begonnen haben, hatten und haben große Schwierigkeiten, einen sozialen Anschluss zu finden. Entsprechend ist der Bedarf nach Räumen und Gelegenheiten, die speziell für soziale Aktivitäten vorgesehen sind, während der Pandemie noch weiter gestiegen.

3 Budde 2020

4 Winderlich 2020

Der soziale Campus

Aus dieser Situation heraus diskutierten Studierende der EUF auf einer Veranstaltung im November 2021 zur »Digitalität der Lehre«, wie das Leben auf dem Campus nach den Abschottungen der Corona-Zeit wieder sozialer werden kann. Dabei hoben sie zwar durchaus Vorteile digitaler Lern- und Lehrformen hervor – auch Im Digitalen ist eine Architektur erlebbar, die es ermöglicht zusammenzukommen, etwas zu teilen, etwas an andere zu vermitteln – aber besonders den fehlenden direkten sozialen Kontakt und die daraus resultierenden vielfältigen Probleme konnte das nicht kompensieren.

Die Studierenden konstatierten weiterhin, dass auch schon vor Corona das Universitätsgelände zu wenig Lebendigkeit und Ästhetik im Sinne eines zeitgemäßen Campus ausstrahlte und machten dies auch an seiner inneren und äußeren Struktur fest. Die Pandemie hat hier sensibilisiert für bereits zuvor bestehende Kernprobleme.

Aus dieser Diskussion ist eine Projektidee entstanden, in der es darum geht, wie Orte des sozialen Miteinanders, des Zusammenkommens erkundet und entwickelt werden können. Dies können z. B. architektonische Planungen sein, Orte der Entspannung und Gemütlichkeit, Gelegenheiten zum Austausch oder Orte mit Nachhaltigkeitsaspekten und – nicht zu vergessen – Raum für Kinder. Mögliche Themenschwerpunkte lassen sich u. a. auch im Bereich künstlerischer, musikalischer, performativer und interaktiver Kommunikationsformate finden.

Auch wenn es auf dem grünen Campus Flensburg bereits gute Angebote etwa im Sportzentrum oder in der Gemeinschaft der Campelle – eines kirchlichen Versammlungs- und Andachtsraums – gibt, so bieten doch die Orte zwischen den Gebäuden weitere Möglichkeiten sozialer Interaktionen.

In einem Projektseminar »Schnittstellen« der Abteilung Kunst und visuelle Medien wurden daher Ideen, Konzepte, Pläne und Modelle entworfen, die als Anstoß für eine Diskussion und ggf. auch für eine Realisierung dienen. Damit könnten sie über die Corona-Pandemie hinaus nachhaltig wirksam sein.

Kriterien des Sozialen

Ausgemacht haben die Studierenden zunächst eine grundsätzliche Frage: Was ist eigentlich ein »Sozialer Campus«? Erste Online-Recherchen erbrachten Definitionen mit Verweis auf die Gemeinschaftlichkeit bestimmter Aktionen, etwa in abwechslungsreichen Sport- und Freizeitangeboten, in Gesundheitstagen für Studierende, in Sprachkursen, Workshops zu Schlüsselkompetenzen oder auch im Angebot der Nutzung von Gemeinschaftsküchen. Ein sozialer Campus ist aber mehr, er zeigt sich in den räumlichen Gegebenheiten auf dem Gelände, in der Struktur einer Institution, im Überwinden administrativer und verwaltungstechnischer Hindernisse – und auch im Willen, einen sozialen Campus zu (er)leben.

Nach Pierre Bourdieu ist ein sozialer Raum ein symbolischer Raum, welcher die Beschreibung und Analyse sozialer Strukturen ermöglicht.⁵ Er dient unter anderem der Einordnung der Position der/des Einzelnen in diesem sozialen Gefüge. Dabei ist er in viele kleine physische Räume des sozialen Geschehens eingeteilt. Es kann sich auch um Räume handeln, welche nicht im direkten Sinne soziale Räume sind, jedoch als Einwirkungsbereiche auf solche gezählt werden können.

Weitere Kriterien und Merkmale eines sozialen Raumes sind:⁶

- Orte für Begegnung, Kommunikation und Engagement
- offen für alle Bevölkerungsgruppen und Altersklassen
- Anregung von Engagement
- Ausgangspunkte für Prozesse, die soziale Attraktivität eines Raumes zu steigern
- Selbstorganisation, Mitgestaltung und Partizipation durch Anwesende
- Zielgruppen- und Themenübergreifend, integrativ
- Festigung lokaler Netzwerke und Kooperationen
- Unterstützung durch lokale Verwaltung, Kooperation mit der Kommune
- niederschwellig, barrierefrei

Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke entwickelte ein Modell von vier ökologischen Zonen sozialen Miteinanders, die vom Familienkreis bis in weitläufige ökologische Peripherien reichen.⁷ Dabei sind die Zonen des »Ökologischen Nahraums«, beispielsweise der Nachbarschaft und des »Ökologischen Ausschnitts« wie der Schulraum und auch ein Hochschulcampus öffentliche Orte und auch Räume, die ein bestimmtes soziales Verhalten voraussetzen, bzw. fördern. Auf Schule und Campus bezogen, müssen dazu aber auch die strukturellen Möglichkeiten bereitgestellt werden.

Der Anthropologe Marc Augé schreibt dem Raum eine bestimmte Funktion zu: Er ist identitätslos und unterliegt einem System. Der Ort hingegen ist ein lebensweltlicher Bereich, in welchem menschliches Handeln konkret wird und sich der Mensch entwickelt.⁸

Auf dem Hintergrund dieser hier nur knapp umrissenen Aspekte gestalteten die Studierenden ihre Vorschläge für einen sozialen Campus der EUF, die im Folgenden vorgestellt werden.

Projekt: Umfrage als Basis der Untersuchung und Ideenfindung (Elisabeth Schweyher und Sophia Kirschke)

Eine Seminargruppe führte zunächst eine Umfrage unter Studierenden, Lehrenden und technisch-administrativem Personal durch. Diese sollte als Basis für weitere Projektideen

⁵ Bourdieu 1982

⁶ Vgl. Ehrenamtsagentur Sachsen 2021

⁷ Wolf-Ostermann/Spatscheck 2016: 20

⁸ Augé 1994

dienen. Da sich überwiegend Studierende an der Umfrage beteiligt haben, spiegeln sich in den Ergebnissen vor allem deren Bedürfnisse wider. Als konkrete Bereiche der sozialen Interaktion und Einwirkung, die für Entwurfsmöglichkeiten genutzt werden können, wurden genannt: Veranstaltungen, virtuelle Räume, Orte der Entspannung, Partys/Kneipen/Bars, künstlerischer Austausch, Co-Working-Plätze, Orte für gemeinsames Arbeiten, Diskussionsräume, musikalischer, literarischer und fachbezogener Austausch, Natur, Gastronomie, gemeinsames Kochen, Gartenarbeit, Spiele, Sport und Kontaktbörse.

Eine parallel durchgeführte interne Umfrage der Universitätsleitung für einen in der Zukunft geplanten Umbau des gesamten Campusgeländes ergab diese Eckpunkte: Mobilität/Erschließung, Nachhaltigkeit/Ökologie, Energie/Wärme/Strom, studentische Infrastruktur, allgemeine Infrastruktur/Verkehr, Kultur und Begegnung, Essen und Trinken, Wohnen, Lehre, Orte/Freiräume. Im Bereich Kultur und Begegnung fanden sich u. a. folgende Vorschläge:

- eine Bühne zur offenen Nutzung für Musik, Vollversammlungen, Theater, Information, sonstige Präsentationen – mit ausreichenden Anschlussmöglichkeiten für Licht, Ton etc.
- ein Online-Informationsbereich/Veranstaltungsplan mit digitalen Projektionsflächen
- Installation einer räumlichen Mitte (Forum, Agora), d. h. ein Ort/Gebäude(teil), an dem sich möglichst viele Wege kreuzen, so dass viele zufällige Begegnungen stattfinden können. Das vorhandene Audimax dient eher für Veranstaltungen und die Lehre.
- mehr Studierenden-Kunst auf dem Campus
- ein Podcast-Studio
- eine Studi-Lounge, die sowohl als Veranstaltungsort als auch als Ort zum Relaxen oder gemeinsamen Arbeiten dient; ein Ort, an dem alternativ zur Mensa in kleineren Mengen Mittagessen ausgegeben wird – den Rest des Tages über gibt es Heißgetränke und Kleinigkeiten zum Essen. Auch laute Veranstaltungen, wie kleinere Partys mit DJs, sowie Open Stages, Kino etc. sollten dort möglich sein. Der Mietpreis müsste subventioniert werden.
- ein Swimmingpool für den Sommer oder Sport-Geräte unter freiem Himmel zum Trainieren, ein Barfußparcour, ein Spielplatz mit einer großen Schaukel
- Gründung einer Kultur-AG oder eines Kulturbüros der Uni
- mehr Kunst- und Kreativitätsmöglichkeiten auf dem Campus

Eine Initiative Studierender hat ihre Sicht auf den Campus in 95 Thesen formuliert⁹. Auszüge:

- Der Campus soll ein Zusammenkommen fördern. Bildung hängt mit Austausch untereinander, miteinander, voneinander über vielfältigste Plattformen, Bühnen, Medien, Orte, Veranstaltungen, geteilte Erlebnisse, Erinnerungen zusammen.
- Der Campus ist sowohl drinnen als auch draußen.

9 Bei dem Projekt "95 Thesen - Disputation zur Klärung der Kraft der Bildung" handelt es sich um eine künstlerische Intervention von Linn Hachmann, Ben Best, Gizem Yüce, Mathis Schwormstäde und Victoria Claußen.

- Der gegenwärtige Campus ist ein Nicht-Ort eines zeitgemäßen Bildungsgedankens.
- Der Campus sollte stets Ansätze und Impulse für utopische Gedanken geben.
- Es geht darum, den Campus als dynamischen und sozialen Ort zu verstehen, als Impulsgeber und Ausgangspunkt für Inspiration.
- Der Campus sollte nicht an eine Schule erinnern, sondern Vorbild für eine neue Schule sein.

Der Wunsch nach einem »offenen und in Eigenregie geführten Café« wurde in der studentischen Umfrage von einer lehrenden Person geäußert. Anders als Studierende mit ähnlichen Ideen erwähnt diese, dass ein solches Café gemeinsam von Studierenden und Mitarbeitenden geführt werden sollte. Dies deutet darauf hin, dass es hier nur wenige Schnittstellen gibt und Interaktionen zwischen den beiden Gruppen, die oft nur während der Seminare und Vorlesungen vorgesehen sind, entwickelt werden sollten.

Von Studierenden wie Mitarbeitenden gleichermaßen häufig gewünscht wurden Entspannungsbereiche, Kulturangebote und kulinarische Angebote in Verbindung mit Sitzgelegenheiten. Andere Ideen wie z. B. eine Kneipe oder Hängematten und Schaukeln, welche von Studierenden häufig aufgelistet werden, finden bei Mitarbeitenden keine Erwähnung. Studierende bilden einen Großteil der sich auf dem Campus aufhaltenden Menschen, weshalb ihre Bedürfnisse auch stärker gewichtet werden sollten. Dennoch ist es in sozialen Sektoren immer von großer Wichtigkeit, auf die Bedürfnisse aller einzugehen.

Von den Teilnehmenden der Umfrage haben viele angegeben, ein sozialer Campus bedeute für sie, dass es ein freundliches Miteinander gebe. Der Campus solle ein Treffpunkt sein, an dem Begegnung und Austausch stattfinden. Es handle sich dabei nicht um einen reinen Lernort. Vielen ist gerade hier Solidarität und Hilfsbereitschaft besonders wichtig. Als bereits vorhandene soziale Orte werden häufig Mensa und Campus-Café, Gemeinschaftsgarten und Picknicktische aufgeführt. Dennoch geben viele an, dass soziale Räume auf dem Campus unterrepräsentiert seien. Nur sehr wenige sehen dort ausreichend viele soziale Orte. Der Wunsch nach neuen Treffpunkten ist zunächst gleichermaßen für Innen- wie auch Außenraum vorhanden.

Insgesamt gesehen kann der Campus der Europa-Universität Flensburg zwar bereits einige sozial nutzbare Orte vorweisen, es besteht dennoch ein starker Bedarf für Erweiterungen, besonders in Form von Entspannungsmöglichkeiten und Kultur, um das soziale Leben von Studierenden und Mitarbeitenden zu unterstützen.

Projekt: Entspannung auf dem naturnahen Campus (Karina Lange)

Der Campus Flensburg ist weitläufig und naturbelassen. In der Natur stehen auf einer leichten Hügellandschaft die einzelnen Gebäude. Bei der Begehung ist der Studentin aufgefallen, wie viel Potential das Gelände bietet. Sie befasste sich daher mit Rückzugsmöglichkeiten in der Natur. Als Inspiration für die Planung dienten Entspannungsorte im nahegelegenen Dänemark. Wichtig war ihr der Bau aus naturnahen Materialien, wie z. B. Abschnitten

von Baumstämmen, die als einfache Sitzgelegenheiten dienen und einfach bewegt werden können. Sie lassen sich je nach Gruppengröße zusammenstellen und sind einfach auszutauschen. Zu bedenken ist hierbei, dass Baumstämme nach einer Zeit anfangen zu verrotten. Der Vorteil ist, dass es sich eine nachwachsende, klimafreundliche Ressource handelt. Zum Verweilen lädt auch eine windgeschützte und mit Steinen eingegrenzte Feuerstelle ein, die von Sitzgelegenheiten aus Naturstein umgeben ist.

Projekt: Das soziale Gewächshaus (Helene Paulun)

Die Idee für einen sozialeren Campus soll gleich mehrere Zwecke erfüllen. Es soll Raum geschaffen werden für soziale Kontakte und Austausch, aber auch die Möglichkeit für Ruhe und Entspannung bieten. Die Studentin entwickelte eine Art Wintergarten, der als Gewächshaus, aber auch als Seminarraum genutzt werden kann. Wichtig ist seine ruhige Atmosphäre und Begrünung. Ein besonderes Augenmerk muss auf die klimatischen Bedingungen in dem Raum gelegt werden: Wie verhält er sich bei direkter Sonneneinstrahlung, ist dieser Raum auch im Sommer nutzbar? Welche Pflanzen können verwendet werden? Wäre leichte beruhigende Musik denkbar?

Projekt: Nur Schaukeln ist schöner (Julia Sievers)

Ein immer wiederkehrender Ansatz ist neben dem Event auch die Entspannung. In diesem Projekt geht es um die Pause zwischen den Seminaren oder nach dem Tag in der Universität: Die Studentin schlägt den Bau einer Uni-Schaukel vor.

Das Gefühl, frei und unbeschwert zu schwingen, der Schwerkraft kurz zu entkommen, hat neben dem sportlichen Effekt einen hohen Entspannungsreiz. Das sogenannte Vestibularsystem sitzt im Innenohr und enthält Rezeptoren,

die Bewegung, Beschleunigung und Verlangsamung, Drehung und Vibrationen empfinden. Auf einer Schaukel werden schon durch leichte Gewichtsverlagerungen immer wieder unterschiedliche Muskeln angesprochen und die Wirbelsäule behält ihre natürliche Krümmung. Zeitgleich bleibt der Oberkörper aufgerichtet und das Atmen fällt deutlich einfacher. Das wiederum verbessert die Sauerstoffversorgung und die Blutzirkulation im Körper – Konzentration und Lernfähigkeit steigen an. »Schaukeln wirkt sich ebenfalls auf unser Gehirn aus. Endorphine werden ausgeschüttet, die nicht nur glücklich machen, sondern auch das Schmerzempfinden verringern. Der Puls verlangsamt sich, der Stress fällt von uns ab und es fällt leichter, zur Ruhe zu kommen.«¹⁰

Bei einem universitätsinternen Wettbewerb wurde der Vorschlag mit der Begründung fehlender Aufsicht und Gefährdung sowie mangelnden Versicherungsschutzes abgelehnt, was angesichts entsprechender Ausstattung öffentlicher Spielplätze unverständlich bleibt. Hier wird deutlich, wie Verwaltungsvorgaben ein soziales Campusleben behindern können.

¹⁰ Bunsen o. J.

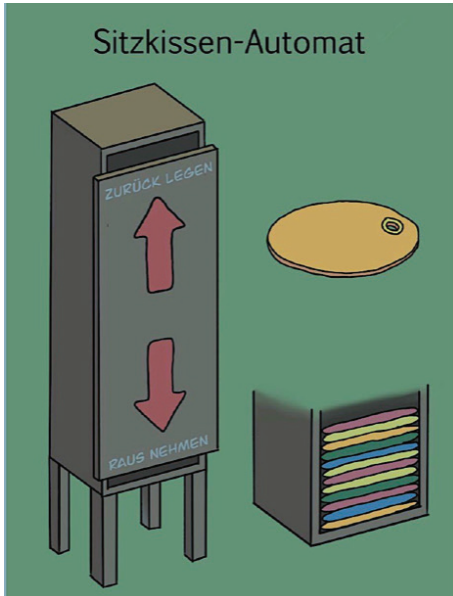


Abb. 2: Karina Lange: Naturnahe Entspannungsplätze (Projektskizze, Detail)



Abb. 3: Helene Paulun: Gewächshaus (Projektskizze, Detail)



Abb. 4: Frittierte Sonnenstrahlen (Projektskizze, Detail)

*Der Pommewagen ist mobil, so kann er mit den Jahren seine Position verändern, je nach der Entwicklung der Uni.
Fester Begleiter des Wagens ist eine Bühne, die Teil des sozialen Konzepts ist. Die Bühne kann sowohl für offizielle Universitätsanlässe genutzt werden aber auch für spontane soziale Zusammenkünfte wird eine Fläche geboten.*

Projekt: Freilichtbühne (Alice Akermann, Johanna Lühje, Selina Petersen)

Mit Bühnen und bühnenartigen Konstrukten beschäftigten sich drei Studierende, die damit entsprechenden Wünschen aus der Umfrage folgen. Die Möglichkeiten für Programmwürfe sind vielfältig: Performance, Schauspiel, Konzerte, Festivals, Workshops, Poetry-Slams, Comedy, Sport, Vorlesungen, Workshops, Präsentationen, Debatten, Ausstellungen verschiedener Fachschaften etc. Jede Person kann die Chance ergreifen, der Campus-Gemeinschaft etwas zu präsentieren. Die Bühne bietet als Ort der Gemeinschaft auch die Möglichkeit, eine Veranstaltungstradition aufzubauen, die jedes Jahr Studierende und Ehemalige auf den Campus lockt. Bühne und Bühnenwiese bieten auch Platz für Kooperationen mit beispielsweise städtischen Trägern.

Wichtig ist eine einfache Konstruktion, die multifunktionale Verwendung erleichtert. Solarpaneele auf dem Dach und Speichermöglichkeiten könnten den benötigten Strom für Lautsprecher, Belichtung o. ä. bereitstellen und so einen Beitrag zur Nachhaltigkeit leisten. Berücksichtigt werden müssten auch die Wettergegebenheiten im Norden wie z. B. die vorherrschende Windrichtung. Erforderlich sind Sanitäreanlagen in der Nähe und geeignete Zuwege, die auch für größere Veranstaltungen geeignet sind.

Frittierte Sonnenstrahlen – Pommesbude mit Sitzbühne (Benjamin Best, Anika Franz, Sarah Henke)

Neben der Mensa und einer »Campus-Suite« als Coffee-, Lunch- und Brunchbar gibt es kaum Lokalitäten oder Möglichkeiten, um in der Gemeinschaft zu speisen, zusammensitzen und sich auszutauschen. Begründet wird dies seitens der Verwaltung mit Lizenzverträgen. Seit längerer Zeit gibt es Forderungen der Studierenden nach Kiosken oder Servicestellen in Eigenregie.

Essen als soziale Praxis war der Anknüpfungspunkt für das vorliegende Projekt. Geschaffen werden soll ein sozialer Ort, an dem sich Menschen austauschen, miteinander interagieren und zur Ruhe kommen können. Vor allem ist es wichtig, kostengünstige Alternativen zu Franchise-Ketten zu schaffen.

Pommes frites sind beliebt und machen aus Sicht der Studierenden häufig glücklich, daher der Titel »Frittierte Sonnenstrahlen«. Zum Konzept gehört auch eine einfache mobile Sitzbühne. Mit diesem Projekt soll der Wunsch nach einer eigeninitiierten Möglichkeit der Versorgung auf dem Campus bedient werden.

Fazit

Die Abhängigkeit von sozialen Interaktionen ist bei Kindern, Jugendlichen und jungen Menschen sehr groß. Nicht nur in Zeiten von Corona wird deutlich, dass Kunst und Kultur in diesem Sinne Verbindungen schaffen kann und besondere Ausdrucksmöglichkeiten bietet.

Die im Seminar entstandenen Recherchen, Ideen und Konzepte gehen im Wesentlichen auf die Wünsche nach Kultur und Begegnung in verschiedenen Umfragen ein. Damit ist ein Anfang gemacht, nun soll das Thema »Sozialer Campus« an der EUF in größerem Umfang weitergedacht werden. Die Erkenntnisse aus der Veranstaltung sind auch geeignet, außerhalb der Universität, beispielsweise in den späteren Tätigkeitsfeldern der Lehramtsstudierenden, wichtige Veränderungen anzustoßen.

Literatur

- Augé, Marc (1994): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Aus dem Französischen von Michael Bischoff. Frankfurt am Main.
- BDK Fachverband für Kunstpädagogik (2020): Kunst-Fernunterricht unter Pandemiebedingungen. <https://bdk-online.info/de/kunst-fernunterricht-unter-pandemiebedingungen> (Veröffentlichung 14.6.2020, letzter Zugriff 18.9.2022).
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main
- Budde, Jürgen (2020): »Der Mensch lernt vor allem als soziales Wesen« Interview. In: Flensburger Tageblatt. www.shz.de/deutschland-welt/corona/artikel/juergen-budde-zum-homeschooling-der-mensch-lernt-vor-allem-als-soziales-wesen-41820238 (Veröffentlichung 19.5.2020, letzter Zugriff 20.3.2023)

- Bunsen, Andreas (o. J.): Ist Schaukeln gut für die Gesundheit? www.hutschn.de/post/schaukeln-ist-gesund (Letzter Zugriff 7.7.2022).
- Ehrenamtsagentur Sachsen (2021): Landesprogramm »Soziale Orte«. www.ehrenamt-sachsen.de/news/detail/landesprogramm-soziale-orte.html (Veröffentlichung 13.9.2021, letzter Zugriff 20.8.2022).
- Fütterer, Werner (2020): Schule Online – Krise für die Kunst? <https://bdk-online.info/de/2020/06/14/schule-online-krise-fuer-die-kunst> (Veröffentlichung 14.6.2020, letzter Zugriff 15.7.2022)
- Winderlich, Kirsten (2020): Der Raum als Lehr-Kraft. Zum ästhetischen Bildungspotenzial von Räumen Kirsten. In: Kulturelle Bildung online. www.kubi-online.de/artikel/raum-lehr-kraft-zum-aesthetischen-bildungspotenzial-raeumen (Veröffentlichung 2020, letzter Zugriff 13.3.2023)
- Wolf-Ostermann, Karin/Spatscheck, Christian (2016): Sozialraumanalysen. Opladen/Toronto.

Gesa Foken

Griff nach dem Realen

Veränderter Ortsbezug und die Rolle der Zeichnung

Abstract

Das Hauptaugenmerk dieses Textes gilt dem städtischen Erfahrungsraum und einem sich während der Pandemie gerade bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigenden Bedürfnis nach realen räumlichen Bezügen. Die Bedeutung gestaltbarer städtischer Sozialräume ist vor dem Hintergrund sowohl verknappter urbaner Flächen als auch der gesteigerten Digitalisierung und somit Virtualisierung zu begreifen. Mit Blick auf die Dialektik von Realität und Virtualität sowie gegenwärtige Fragen der Urbanistik wird der Wunsch nach städtischen Begegnungsräumen in der Krise als Zuspitzungsphänomen und nicht als Ausnahmegeschehen gewertet. Für die Kunstpädagogik bleibt somit auch bei Beherrschung des Ansteckungsrisikos die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen den Zugang zu nicht-digitalen sozialen Erfahrungsräumen zu eröffnen. Inwiefern gerade die zeichnerische Beobachtung bzw. die Zeichnungsexkursion dazu beitragen kann, dem gegenwärtigen Bedürfnis nach erfassbarer Realität gerecht zu werden, ist abschließender Diskussionspunkt.

Realität, Virtualität, Digitalisierung, Urbanismus, Erfahrung,
Zeichnung, Zeichnungsexkursion

verortet

Der hier geschlagene interdisziplinäre Bogen steht im Kontext meiner zeichnungs- und digitalisierungstheoretischen Studien, zugleich aber vor dem Hintergrund künstlerischer Praxis und Lehre, in der die Zeichnung eines der zentralen Auseinandersetzungsmittel ist – unter anderem mit städtischem Raum, dessen historischer Schichtung sowie gesellschaftlicher Prägung. Besonders der Lehrpraxis ist die Beobachtung zu verdanken, die hier ergründet werden soll: Zum Pandemieerleben von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gehört die Sehnsucht nach real erfahrbarem Raum, ein in Handlung umschlagendes Bedürfnis, unbestimmte, *freie* Räume für die temporäre Nutzung umzuwidmen. So vielversprechend es wäre, auf die Lehrerfahrungen im Einzelnen einzugehen, hier gilt es hier vorrangig, einen Reflexionsrahmen aufzuspannen.

Möglichkeitsraum

Dass der städtische Raum *Freiraum* werden kann – beängstigend und anregend zugleich, wie Theodor W. Adornos in *Amorbach* gemachten Ausführungen zu *Niemandland* und *u-topos* verdeutlichen¹ –, ist ein Übergangsphänomen. Es ist gesellschaftlichen, nicht zuletzt ökonomischen

1 Adorno 2015 [1967]: 305

misch geprägten Aushandlungsprozessen unterworfen und noch Brachen sind mit Blick auf Grundbuchauszüge und Vermögenswerte deutlich bestimmter als sie dem beobachtenden Auge erscheinen. Insofern verwundert es nicht, dass sowohl die technischen Bedingungen des Internets als auch die der digitalen Raumsimulation und -veränderung die Rede von einem anderen *Möglichkeitsraum* aufkommen ließen. Auch wenn es nicht unerheblich ist, ob unter *virtual reality* oder *virtual space* der Medienkomplex des *world wide web* oder aber die zunächst in Kunstproduktionen und Computerspielen entstandenen dreidimensionalen künstlichen Räume verstanden werden, beide Phänomene vereint die versprochene Loslösung von räumlich und zeitlich festgelegtem, durch Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnetem Realitätsbezug. Dass auf computerbasierte *Virtualität* – begrifflich also etwas, das der *Möglichkeit* nach *ist* – keine utopischen Bedingungen folgen, kein begrenzender Materialität enthobener Freiraum, zeigt Christoph Türcke. Er verdeutlicht die Abhängigkeit scheinbar immaterieller Parallel-Realität von der Ausnützung realer Ressourcen, deren Eingebundensein in reale Wertschöpfungsketten sowie die realen ökonomischen, sozialen und nervlichen Auswirkungen auf ihre Nutzerinnen und Nutzer.² Zugleich muss das Defizit der digitalen Gegenwartswerkzeuge konstatiert werden, Wirklichkeitsbezüge mit ihnen *greifbar* zu machen. Richard Sennett und Juhani Pallasmaa verweisen angesichts der Ersetzung von Zeichnung und Modellbau durch Computervisualisierung auf den Verlust von Vorstellungsgabe und somit architektonischem Verständnis für den gebauten Raum.³ Felix Stalder bezeichnet den internetbasierten »raumzeitliche[n] Horizont der digitalen Kommunikation« als »eine globale, das heißt ortlose Dauergegenwart«, die zur »Notwendigkeit – und auch [...] [zur] Möglichkeit –« führt, »die Parameter von Raum und Zeit selbst zu definieren, um dem Sog der technisch definierten Raum- und Zeitlosigkeit entgegenzuwirken.«⁴ Was folgt, sind nicht zuletzt die algorithmisch beeinflussten *Filterblasen*, jene privaten Orientierungsräume, welche gehäuft als gesellschaftliche Realität missverstanden werden und somit Verschwörungsideologien anfeuern. Möglichkeitsraum sind die auf Mikroelektronik und Programmierung basierenden Weltzugänge nicht als Einlösung des als möglich ersehnten utopischen Ortes. Indem sie aber für Vorstellungen unendlich gleichzeitiger, miteinander nicht ins Verhältnis setzbarer Bezüge und somit ein sich in bloßen Möglichkeiten auflösendes Wirklichkeitsverständnis stehen,⁵ erzeugen sie einen Verunsicherung auslösenden

2 Türcke 2002: 44-45; ders. 2019: 30-31, 157-218. Für einen vertiefenden Einblick in die von Computertechnik ausgelösten Utopien siehe Giessler Furlan 2018: 263-302 sowie Schröter 2004.

3 Sennett 2008: 58-66, Pallasmaa 2013/2005: 15-16

4 Stalder 2016: 147-148

5 In seiner hochdifferenzierten Studie zum Realismusbegriff und dessen Bedeutung für das Verständnis von Fotografie und gegenwärtiger bildschirmtauglicher Medienwelt verdeutlicht Gerhard Schweppenhäuser unter anderem den Alltagshorizont der ab 1976 veröffentlichten Simulationstheorie Jean Baudrillards: »[D]ie Bilder, die in immer größerer Zahl und in immer rascherer Folge auf die Menschen einströmten, schienen Realität zu werden.« (Schweppenhäuser 2018: 142) Damit wird deutlich, dass die Infragestellung von Wirklichkeitserfahrung bereits vor Internet und zunehmend illusionistischer Computersimulation akut war. In der Auseinandersetzung mit nominalistischen, (de-)konstruktivistischen und realistischen philosophischen Ansätzen liegt es Schweppenhäuser daran, Reflexionsmöglichkeit auf Wirklichkeit auszumachen, ohne dabei naiven Realismusbegriffen zu verfallen. Von einer »Virtualisierung von Realität« (ebd.: 8) wird vom Autor bezogen auf digital basierte Bildwelten gesprochen.

Nicht-Ort. Zugleich sind uns zunehmend die geisteswissenschaftlichen Werkzeuge genommen, tragbare Verständigungslinien zwischen den partiellen Orientierungsversuchen zu ziehen. Indem Wahrnehmungen und daraus abgeleitete Urteile unabhängig von erfolgreichem Medieneinsatz ausschließlich zur Konstruktion erklärt werden, besteht erkenntnistheoretisch kein Unterschied zwischen der Auseinandersetzung mit den programmierten Räumen von VR sowie AR und zum Beispiel Räumen städtischer Öffentlichkeit, die man kaum noch ungestraft als *real* oder *wirklich* bezeichnen kann. Es kommt womöglich nicht von ungefähr, dass der radikale Konstruktivismus ein Kind der kybernetischen Bewegung ist und die alltagstaugliche Durchsetzung konstruktivistischer Philosophie ins Zeitalter von Internet und Computersimulation fällt.⁶

Die mikroelektronischen Medien und Werkzeuge beeinflussen Produktionsverhältnisse, Erkenntnisgewinn, gesellschaftliche Übereinkünfte und natürlich auch die Kunst- und Kulturproduktion. Bezogen auf letzteres sind sie selbstverständlich Gegenstand und Arbeitsmittel der Kunstpädagogik. Wie in der Kunst und Kunsttheorie allerdings der Fehlschluss grassiert, dass nur die neuen, also mikroelektronisch basierten Medien unserer Gegenwart angemessene künstlerische Mittel darstellen,⁷ erzeugen auch Schriften der Kunstpädagogik den Eindruck, dass nur die Kunstvermittlung gewinnbringend sein kann, die auf die neuesten technischen Trends zu reagieren weiß.⁸ Gewiß haben jene Argumente Berechtigung, welche die audiovisuelle Alltagskultur der Kinder und Jugendlichen ernst nehmen, Bezüge zu ihr herzustellen und die Selbstwirksamkeit im medialen Umgang zu stärken suchen. Der Tenor gegenseitiger Überbietung mit technologischem Know-How geht allerdings zumeist mit der fehlenden kunstpädagogischen Hinterfragung spezifischer Mittel einher. Ist es für die am Individuum ausgerichtete Ausbildung von Formbildung und Ausdrucksvermögen von Vorteil, dies auf der Basis digital bereitgestellter Schemata des Internets und der diversen Grafik- und Visualisierungsprogramme anzugehen? Ist es begründbar, der ästhetischen Sensibilisierung die Wahrnehmung von unmittelbar sinnlich erfassbaren Objekten und Materialien zu entziehen? Ist es gut, den Zeit- bzw. Kontemplationsaspekt unbeachtet zu lassen, den ästhetisches Ver-

6 Zur Dialektik der Konstruktion und der Entwicklung konstruktivistischer Positionen siehe Türcke 2021: 13-120. Die Denkweise des radikalen Konstruktivismus sieht Türcke in der internetbasierten Kommunikation vergegenständlicht (vgl. ebd.: 93).

7 Der Künstler und Medientheoretiker Peter Weibel gehört zu den sichtbarsten Protagonisten einer Hierarchisierung der Künste zugunsten sogenannter Neuer Medien. Er beschreibt bereits in den 1980er Jahren »die traditionelle bildende Kunst [...] als Ballast einer alten Zivilisation, künstlich ernährt von den Mumien der Zeitaristokratie« bzw. »ganze Kunstbetriebe, von der Steinbildhauerei bis zur Oper« als »Dinosaurier« (Weibel 2003/1987: 145, 126).

8 Aufschlussreich ist insbesondere die Dissertation von Anja Marie Gebauer. Sie ermöglicht einen umfassenden Einblick in jene digitalitäts- und digitalisierungsbezogenen Theorien der Kunst- und Museumspädagogik, die Argumente für den Einsatz von tablets samt digitaler Anwendungen in der museumspädagogischen Kunstvermittlung liefern. Vor allem aber stehen die von der Autorin entwickelten pädagogischen Konzepte für Handlungsoptionen im Sog programmbasierter Technik. Gebauer benennt ihre »Sechs Handlungsspektren der digitalen Vermittlungssituation« als »Mobil schweifen«, »Sozial, kognitiv und digital browsen«, »Klickend blicken«, »Codes konstruieren«, »Kreieren und remixen«, »Hacken und herumtreiben« (Gebauer 2021: 193-241; siehe den Beitrag von Anja Gebauer in diesem Band). Gegen einen im Zuge der Digitalisierung von schulischer Bildung drohenden Methodenzwang wendet sich Jochen Krautz. Zudem legt er einen überzeugenden Umgang mit digitalen Medien als Reflexionsgegenstand und Arbeitswerkzeug dar (vgl. Krautz 2020b).

ständnis erfordert und stattdessen schon im Grundschulalter auf den Zug immer rasanter werdender Medien aufzuspringen? Ist es angesichts einer Kultur des Verlustes handbezogener menschlicher Fertigkeiten vertretbar, sie ohne ökonomischen Druck aus der eigenen Agenda zu streichen? Ist es in Zeiten gesteigerter Naturzerstörung und damit auch einer gesteigerten Entfremdung von Natur verantwortlich, der ungefilterten Naturbetrachtung keinen Raum einzuräumen? Der digital basierte *Möglichkeitsraum* muss zugleich als *Verunmöglichungsraum* erkannt werden, wenn er kunstpädagogisch angemessen reflektiert werden soll.

Gesteigerte Virtualität

Dass die pandemische Verbreitung von SARS-CoV-2 – ab Frühjahr 2020 auch in Europa – nicht zuletzt die Mittel der digitalen Kommunikation, Rezeption und Produktion in den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit rückte, ist durch journalistische Berichterstattung hinlänglich bekannt. Gegenwärtige pädagogische Literatur zu Digitalisierungsfragen kann die Pandemie als vermeintlich unschlagbares Argument für notwendige technische Veränderungen anbringen.⁹ Im Rückblick ist es allerdings wichtig, die pädagogische Digitalisierungsdebatte erstens als zunächst unabhängig und zeitlich dem Pandemiegeschehen vorgelagert zu bestimmen – Stephan Wedding spricht entsprechend von »Corona als Digitalisierungsnachbrenner [Hervorhebung GF]«¹⁰ – und zweitens aus einer Notlösung keine Generallösung zu machen. Die von Ingo Leipner vorgenommene Auswertung der Quellenlage zur Nutzung digitaler Lehr- und Lernmittel sowie digitaler Kommunikations- und Unterhaltungsmedien in den Anfangsmonaten der Pandemie spricht für einen Zuwachs des Virtuellen als Verunsicherungsraum: »Kinder wurden ohne Feedback allein gelassen; lernschwache Schüler waren durch Homeschooling zusätzlich benachteiligt; strukturiertes Arbeiten fiel selbst älteren Schülern schwer; Dozenten fühlten sich in ein »schwarzes Loch« gezogen, wenn sei auf ihren Laptop einsprachen [...]. Gleichzeitig schossen die Bildschirmzeiten der Kinder in die Höhe, um Computerspiele zu machen oder in sozialen Medien unterwegs zu sein.«¹¹ Carolin und Christoph Butterwegge zeigen die mit der Pandemie verbundenen Prekarisierungs- und sozialen Spaltungstendenzen unter Kindern und Jugendlichen auf. Die aufgezwungene Vereinzlung und der Wegfall der gewohnten Treffpunkte war besonders für jene Heranwachsenden schwer zu verkraften, deren Wohnraum eng begrenzt ist oder denen kein Garten zur Verfügung steht.¹² Es ist erstaunlicherweise nicht (mehr) der technische Zugang zu virtuellen Räumen, an dem Prekarisierungstendenzen festgemacht werden, sondern der Zugang zu realem Raum. Die durch die Corona-Pandemie ausgelösten Verunsicherungen zeigten sich sowohl im digital zugänglichen Sozialraum als auch im städtischen Sozialraum. War die Ausnahmesituation zunächst durch unwirklich leer erscheinende Straßen und somit dystopische Anblicke symbolisiert, wurde in den zunehmend absurden

9 Vgl. Reintjes/Porsch/im Brahm2021; Knoth/Haider 2022: 13

10 Vgl. Wedding 2022: 29

11 Leipner 2020: 27. Die Studienauswertung Leipners deckt sich mit Studienarbeiten zur digitalen Lernsituation (vgl. Knauff 2022 und Klußmann 2022).

12 Vgl. Butterwegge/Butterwegge 2021: 157, 161-162.

Demonstrationen gegen die Corona-Schutz-Maßnahmen die Virtualisierungstendenz der Gegenwartskommunikation manifest. Zugleich zeigte sich in ihnen ein gesteigertes Bedürfnis nach räumlicher Sichtbarkeit und sozialer Verbindung.

Platznahme

Das durch den Wegfall der gewohnten Lernorte, Freizeitorte – gehäuft auch der Arbeitsorte – sowie durch die Verlagerung wichtiger sozialer Kontakte auf digitale Kommunikationsmedien ausgelöste Bedürfnis nach einer Verankerung der Vereinzelt im Realraum zeigte sich allerdings auch abseits des gesteigerten Demonstrationsbedürfnisses. Zunächst bestätigt durch den Austausch mit Studierenden konnte ich eine für Städtebewohnerinnen und -bewohner ungewohnte Belebung des nichtkommerziellen öffentlichen Raums beobachten. Soziale Verabredungen wurden im Gehen abgehalten. Durch die Sperrung des städtischen Treffpunktes *Spielplatz* wurden andere Spielorte erkundet, durch die Kontrolle der Parkanlagen abseitige städtische Räume. Sieht man Balkone und nachbarschaftlich genutzte Gärten als Übergangszonen des Privaten ins Öffentliche, war auch über sie eine ungewohnt öffentliche Sichtbarkeit individueller Tätigkeiten zu beobachten. Mag es vor Ausbruch der Pandemie als ein aus der Zeit gefallenes Lehrvorhaben erscheinen, Studierende für zeichnerisch-schreibende Stadterkundungen und die reichhaltige Flaneur-Literatur¹³ zu begeistern, trafen meine diesbezüglichen Seminare ab 2020 den Nerv studentischer Erfahrung. Überraschungsmomente im Gehen durch bislang Unbekanntes, die Suche nach Verkörperungen des Sozialen im Räumlichen gehörten für viele Beteiligte zu einer alltäglichen Gegenstrategie zu pandemisch bedingter Unwirklichkeitserfahrung. Dass sich der Bezug zum öffentlichen Raum in Konfrontation mit SARS-CoV-2 veränderte, bestätigt die vom dänischen Architekten und Stadttheoretiker Jan Gehl initiierte und 2020 durchgeführte Studie »Public Space & Public Life during COVID 19«. Sie stellt ein durch die Pandemie gestärktes Verhältnis zu öffentlichen Räumen, die Ermöglichung von Gesprächen unter Fremden sowie eine gesteigerte Bedeutung nachbarschaftlicher Quartiere fest. Die Kernbeobachtung der Studie »New activities and forms of urban life are emerging – public spaces are being used like never before!«¹⁴ ist allerdings durch den traditionell verankerten besonderen Umgang Dänemarks mit öffentlich zugänglichem Raum zu relativieren. Die Studie zeigt eine Entwicklung auf, die in Dänemark Vorlauf hat und nicht ausschließlich pandemisch geprägt ist. Zugleich ist ihr Beobachtungsfokus eingeschränkt. Es gelingt ihr durchaus, vier unterschiedliche Stadttypen in den Blick zu nehmen, allerdings fokussiert sie in den beobachteten Städten die Innenstadt, angrenzende Viertel und explizit für die öffentliche Nutzung konzipierte Bereiche. Wie allerdings die Lage am Stadtrand, in den Vierteln der sozial Marginalisierten und in typischen Schlafvierteln aussieht, ist in diesem Bericht nicht erfasst. Dennoch ist der Bedeutungsanstieg greifbaren sozialen Raumes festgehalten. Bestätigung erfährt diese Schlussfolgerung zudem durch deutschsprachige Studien der Stadtplanung, wenn auch unter Berücksichtigung der erfolgten Freiraumsperrungen und

13 Vgl. Hens 2021

14 Gehl Architects u. a. 2022: o. P.

mit Hinweisen auf Unsicherheiten im städtischen Miteinander.¹⁵ Es bleibt somit anzumerken, dass nicht jede spontane individuelle Nutzung von öffentlichem Raum darauf abzielt, Potenziale für die Gesamtheit der Stadtbewohner zu eröffnen, sondern durchaus Ausdruck sozialer Abgrenzungs- und Ausschließungsprozesse sein kann. *Platznahme* kann nur dort als gemeinwohlorientiert verstanden werden, wo sie der kapitalistischen Privatisierungslogik widerspricht.

Brennglas

Markiert man als ein Kennzeichen der pandemischen Konsequenzen ein gesteigertes Bedürfnis nach real erfahrbaren Sozialräumen, ist diese Entwicklung nicht als bloßer Ausnahmezustand zu kennzeichnen. Ihr Vorlauf liegt in den Gegenströmungen zu einer mit Industrialisierung und Kapitalisierung gesteigerten Entfremdung und Enteignung städtischen Erfahrungsraumes, zum Beispiel in den Herausstellungen städtischer Psychogeografie durch die Situationistische Internationale, in dem damit assoziierten Ruf Henri Lefebvres nach einem Recht auf Stadt, in Jane Jacobs Kampf für städtische Mannigfaltigkeit sowie in Lucius Burckhardts Bemühungen um eine partizipative Stadtplanung. Dass diese in den 1960er Jahren an Stärke gewannen, muss auch im Zusammenhang mit einer für diese Zeit typischen Verknappung unreglementierter städtischer Räume gesehen werden. Vergleichbar kann die mit der Jahrtausendwende einhergehende »Recht auf Stadt«-Bewegung¹⁶ als Reaktion auf eine Potenzierung des städtischen Raumverlusts gelesen werden. Inmitten einer zunehmend digital geprägten Architekturausbildung verweist das Konzept des *DesignBuild*¹⁷ mit seinem auf händisches Tun gelegten Nachdruck zudem auf die medienspezifische Komponente des Bedürfnisses nach realem Erfahrungsraum von Sozialität. Der noch immer nicht abreißende Bedarf an gestaltbaren Sozialräumen muss somit zum einen als Reaktion auf die kapitalistische Aneignung städtischen Gemeinraums und zum anderen als Reaktion auf die mikroelektronisch bedingte Virtualität von Raumerfahrung gekennzeichnet werden. Zu Pandemiebedingungen werden räumliche Beengung, das Übergewicht digital vermittelter (Un-)Wirklichkeit und auch die Gegenbewegung informellen städtischen Raumgewinns einem Brennglas gleich besonders sichtbar. Die zugrundeliegenden Entwicklungen von Digitalisierung und Enturbanisierung¹⁸ wären aber mit einer erfolgreichen Eindämmung des Ansteckungsgeschehens nicht abge-

15 Vgl. Hennecke/Münderlein 2021; Viderman/Weidner 2021

16 Vgl. Schäfer 2016: 5-24

17 Die unter diesem Stichwort im Internet recherchierbaren Ansätze international und sozial engagierter Lehrprojekte müssen in Zusammenhang mit einer Durchdringung von architektonischen, stadtplanerischen und künstlerischen Ansätzen zum Beispiel von Gruppierungen wie *raumlabor* und *Yalla Yalla!* betrachtet werden.

18 Wenn hier von Enturbanisierung die Rede ist, verweist dies zunächst auf den Beobachtungsrahmen, den Henri Lefebvre und Jane Jacobs in den 1960er Jahren vorfanden – auf die Entwicklung der randstädtischen Wohnquartiere, in denen keine Durchdringung von Wohnen, Arbeiten, Kommerz und Kultur mehr gegeben war und die sich zugleich negativ auf das innerstädtische Leben auswirkten sowie auf die Verstärkung dieser Entwicklung in den darauffolgenden Jahrzehnten. Interessant ist ein Diskussionsbeitrag kritischer Stadtforschung, der die Auswirkungen von Pandemie und Digitalisierung als »planetarische Enturbanisierung« (Höhne/Michel 2021: 141) beschreibt.

schaft. Sie begleiten uns weiter und somit gilt es, dem gerade von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Lockdown-Bedingungen deutlich signalisierten Bedürfnis nach räumlicher Verankerung verstärkt Beachtung zu schenken.

Doppelter Realitätsbezug

Die Herstellung von Bezügen zur nicht zuletzt sozial geprägten Umwelt muss als eine wichtige Aufgabe der Kunstpädagogik angesehen werden. Erkennt man dabei den städtischen Sozialraum als Ort, an dem gesellschaftliche Konflikte sichtbar aufeinanderstoßen und unter Einhaltung zivilisatorischer Errungenschaften ausgetragen werden, hat er der Auseinandersetzung mit virtuell nebeneinanderher wabernden und sich extremistisch zuspitzenden Bildschirmwelten einiges voraus. Auch wenn es nicht möglich ist (oder jemals war), den gewachsenen oder gebauten Raum als alleinigen Statthalter von Realität anzusehen,¹⁹ ist in ihm doch eine individuelle Verortung möglich, welche die Gegenwart anderer Individuen und somit anderer Perspektiven auf Welt im Blick behält. Insofern besteht eine kunstpädagogische Anerkennung der durch die Pandemie aufgeworfenen Fragen weniger darin, sich im Sog selbstbezüglicher medialer Experimente²⁰ zu verlieren, als nach jenen Mitteln zu suchen, die Verbindungen mit dem urbanen Raum ermöglichen. Das 20. Jahrhundert verdankt besonders Fotografie und Film eine Hinwendung zu städtischer sozialer Realität. Gegenwärtig verstehen nicht zuletzt Heranwachsende die Problematik von fotografisch-filmischen Ergebnissen, deren Verbreitung und Anwendung sich der Kontrolle ihrer Autor:innen zunehmend entzieht. Gerade Jugendliche sind – man denke nur an die Urban-Sketching-Bewegung – aufgeschlossen für den Wiedereinsatz der Zeichnung als Reflexions- und Dokumentationstechnik. Dieses Interesse sollte auch im Kunstunterricht Beachtung finden.

Verbunden mit der Eröffnung kostengünstiger, lagerbarer und transportfähiger Trägermedien im frühen 15. Jahrhundert und einem anwachsenden Interesse für den künstlerischen Produktionsprozess wird die Zeichnung zum thematisierten Mittel künstlerischer Studien. Von Leonardo da Vinci, in dessen Werk der zeichnerische Studienanteil eine selten erreichte Bedeutung hat und als wissenschaftsgleich beschrieben werden muss, werden ihre technologischen und gestalterischen Grundlagen erläutert. In Giorgio Vasaris *Viten*, wo der italienische Sammelbegriff für Zeichnung, *disegno*, erstmals inflationär bemüht wird, kristallisiert sich ein Kennzeichen heraus, das mit der Qualitätsbeschreibung, *etwas hätte einen guten disegno*, maßgeblich verbunden wird. Den so gelobten Werken wird die Fähigkeit zugeschrieben, Naturformen besonders realistisch wiederzugeben. Mit dem Schreiben Federico Zuccaros wird erstmals die Bedeutung zeichnerischer Vorstellungsgabe und somit einer dem wissenschaftlichen Denken als gleichrangig betrachteten künstlerischen Ideenbildung kunstphilosophisch

19 Siehe zu differierenden Realismuskonzepten Schweppenhäuser 2018 sowie Fußnote 5.

20 Nicht vergessen sollte werden, dass die anfängliche Akzeptanz von Computerkunst an die Wirkmacht der Informationsästhetik Max Benses gebunden war, die das, worauf ästhetische Formen verweisen, explizit außen vor lässt und die Selbstbezüglichkeit ästhetischer Zeichen im Sinne reiner Geistigkeit und einer Unabhängigkeit von Natur propagiert.

vertreten.²¹ Alle Genannten waren zunächst professionelle Künstler und doch verweisen sie der Zeichnung eine den künstlerischen Prozess übersteigende Bedeutung zu. Es geht ihnen nicht nur um Darstellungsformen, sondern um Formen des Wissens. Möglicher Erkenntnisgewinn ist bei ihnen unterschiedlich ausgelegt, er reicht vom Verständnis für Naturprozesse und menschliche Konstruktionen bis hin zu philosophischen und theologischen Einsichten. Das zeichnerische Studium zielt also seit der Renaissance auf mehr als naturalistische Abbildungsfähigkeit, es versucht, die inneren Zusammenhänge des dem Sehsinn Zugänglichen zu begreifen. Insofern ist sie einem philosophischen Realismusverständnis verwandt, das sich nicht mit den sinnlich erfassbaren Erscheinungen zufriedengibt, sondern Wesentliches zu erfassen versucht. Ihr vorrangiges Mittel ist dafür allerdings nicht die Begriffsbildung, sondern abstrahierende Formbildung und ein anverwandlendes Erkennen von Ähnlichkeiten.²² Dieser mimetische Zugang zur Wirklichkeit hat im Zeichnen zwei Komponenten, er ist bezogen auf wahrnehmbare Wirklichkeit und er verschmilzt geradezu mit ihr. Fern von zeichnerischen Höchstleistungen bedeutet dies, dass kein grafisches Studium des sinnlich Zugänglichen möglich ist, ohne eine direkte Konfrontation mit dem Gegenstand, ohne eine Anwesenheit am Ort. Der Realitätsbezug der Zeichnung zeigt sich nicht nur im künstlerischen Ergebnis. Zu ihm gehört auch eine darüber hinausgehende situativ gebundene Erfahrung.

Zeichnungsexkursion

Begreift man Zeichnung, wie heute so häufig, als grafisches Reproduktionsmittel bereits fixierter Bilder, entgeht einem das Hinausragen mimetischen Vermögens über bloße Abbildlichkeit. Egal, mit welchem Abstraktions- oder Selbstausdrucksinteresse, kunstpädagogische Auseinandersetzung mit Zeichnung verarmt, nimmt sie die konfrontative Auseinandersetzung mit sinnlich Gegebenem nicht wahr. Zugleich verpasst sie den Punkt, an dem das künstlerische Medium von jeher über Kunst und Gestaltung hinausweist und zum Mittel von Natur-, Technik- und Gesellschaftsstudium wird. Die von mir in der interdisziplinären Lehre eingesetzte Zeichnungsexkursion zielt auf die Stärkung einer kultur-übergreifenden Grundlagentechnik; sie ist aber zudem Mittel für der Zeichnungslehre äußerliche Zwecke. Diese sind je nach Vorhaben unterschiedlich gewichtet. Während die technischen Fortschritte in Digitalfotografie und Video zeitintensive Vorbereitungen zunehmend überflüssig machen und vor allem die fotografische Beobachtung auf einen kurzen Klick reduzieren, gehört zu den Voraussetzungen der zeichnerischen Erkundung von Orten – sieht man von dem erfahrungsgesättigten Vermögen professioneller *Schnellzeichner* ab – vor allem Zeit. Viele mit der händischen Beobachtung Unvertraute haben zudem das Bedürfnis, sich zeichnend zu setzen. Sie müssen sich am Ort verankern, einen Platz einnehmen, um ihn grafisch erfassen zu können. Realitätserfahrung findet sowohl fokussiert auf das zeichnerisch Beobachtete und dessen Neuaufnahme auf dem Blatt statt, als auch nebenbei und zumeist ungerichtet. Zeichnend

²¹ Vgl. Foken 2017: 43-45, 141-149, 176-186

²² Inwiefern Mimesis auch Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis ist, erläutert Hans-Ernst Schiller in *Ähnlichkeit und Analogie. Zur Erkenntnisfunktion des mimetischen Vermögens und schafft damit unter anderem eine Weiterentwicklung von Walter Benjamins Sprachphilosophie.* (Vgl. Schiller 2021)

hören wir Gesprächsfetzen von Passanten, bemerken Verkehrs- und Naturgeräusche, erkennen den Geruch zum Beispiel von Trockenheit, reagieren auf veränderte Licht- und Wettersituationen, aber auch auf die fortwährende Veränderung des Sozialraumes. Erschien uns ein Platz ankommend als fixierter – womöglich stiller – Ort, verdeutlicht schon eine kurze Anwesenheit die Fluidität städtischer Wirklichkeit. Zeichnend verändern wir den Sozialraum zudem mit, wir lenken – ohne dass es uns bewusst sein mag – die Blicke der Passanten, ermuntern zum Verweilen und sogar zum Gespräch. Zeichnungsexkursionen verändern somit den Blick auf Stadt über den Zeichnungsprozess hinaus. Sie verlangen zudem häufig die Zuhilfenahme von schreibender Notiz. Nicht alles, was das Interesse weckt, ist bildlich festhaltbar. In meiner Lehrpraxis hat es sich als vorteilhaft erwiesen, auf Zeichnungsexkursionen nicht nur durch basale Zeichnungsübungen, sondern auch Schreibübungen vorzubereiten. Dieses Vorgehen verdeutlicht die im Wort *Grafik* tradierte enge Verbundenheit beider Kulturtechniken, nimmt Teilnehmenden, die von sich behaupten, nicht zeichnen zu können, enormen Druck, und ermuntert häufig gerade jene, doch zur Zeichnung zu greifen. Die Zeichnungsexkursion kann in der kunstpädagogischen Praxis für sich stehen. Da sie aber den Blick auf zuvor Nichtbeachtetes geradezu eröffnet, macht es Sinn, sie als Initialhandlung zu begreifen. Sie kann in einen fortgeführten bildnerischen Prozess führen, aber auch in einen durch andere Schulfächer unterstützten Rechercheprozess. Mit ihrer Hilfe wird es möglich, Kunstunterricht nicht ausschließlich als kunstreflexive Praxis zu begreifen, sondern als individuell und gemeinschaftlich bestimmten Zugang zur Welt.²³ Im Ansatz der Zeichnungsexkursion geht es somit nicht um einen Ausschluss anderer künstlerischer, geschweige denn digital-basierter Medien, sondern um die Anerkennung der Bedeutung von teilnehmender Beobachtung und zeitlich intensiver Erfahrung. Auch, weil der zeichnerische Zugriff auf Sichtbares für zunehmend viele verstellt ist und aus der Alltagsnormativität herausfällt, eröffnet er unformalisierte Einsichten in sich räumlich manifestierende soziale Verhältnisse und unterstützt das – sich während der Pandemie verstärkt zeigende – Bedürfnis, den städtischen Raum von einem Durchgangsort zu einem öffentlichen Begegnungsraum zu machen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2015 [1967]): Amorbach. In: ders.: Gesammelte Schriften 10.1. Hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: 302–309.
- Butterwegge, Carolin/Butterwegge, Christoph (2021): Hinterlässt die Pandemie eine ›Generation Corona‹? Prekarisierungstendenzen unter Kindern und Jugendlichen. In: Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e. V. (Hg.): Der pädagogische Blick, Heft 3. Weinheim: 155-166.
- Foken, Gesa (2017): Offenheitszwang. Zur Kritik der Offenheitsästhetik vor dem Hintergrund zeitgenössischer Zeichnung. Berlin.
- Gebauer, Anja Marie (2021): Die Dynamik digitaler Kunstvermittlung als Linse. Design, empirische Forschung und Theoriebildung in der Kunst- und Museumspädagogik. München.

23 Dazu ausführlich Jochen Krautz in seiner Hervorhebung der Selbst-, Mit- und Welt-Bezüge von Kunstpädagogik (Krautz 2020a: 43-60).

- Gehl Architects, Realdania, Municipality of Copenhagen (Hg., 2022): Public Space Public Life during COVID 19. <https://covid19.gehlpeople.com> (letzter Zugriff 18.7.2022).
- Giessler Furlan, Hannes (2018): Verein freier Menschen? Idee und Realität kommunistischer Ökonomie. Springe.
- Haider, Michael/Knoth, Saskia (2022): Digitale Bildung. In: Ders./Schmeinck, Daniela (Hg.): Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht, Bad Heilbrunn: 13-26.
- Hennecke, Stefanie/Daniel Münderlein (Hg., 2021): Freiraum in der Krise?! Eine Bestandsaufnahme in Zeiten der COVID-19-Pandemie, Kassel.
- Hens, Gregor (2021): Die Stadt und der Erdkreis. Berlin.
- Höhne, Stefan/Michel, Boris (2021): Das Ende des Städtischen? Pandemie, Digitalisierung und planetarische Enturbanisierung. In: sub/urban e. V. Berlin (Hg.): sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, Bd. 9, Nr. 1/2, digital war besser. Berlin: 141-149.
- Klußmann, Danielle (2022): Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen während des Corona-Lockdowns. München.
- Knauff, Nele (2022): Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Mediennutzung an deutschen Schulen. München.
- Krautz, Jochen (2020a): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn.
- Krautz, Jochen (2020b): Digitalisierung als Gegenstand und Medium. Keine digitale Transformation von Schule. Köln.
- Leipner, Ingo (2020): Die Katastrophe der digitalen Bildung. Warum Tablets Schüler nicht klüger machen – und Menschen die besseren Lehrer sind. München.
- Pallasmaa, Juhani (2013/2005): Die Augen der Haut. Architektur und die Sinne (amerikan.: The Eyes of the Skin. Architecture and the Senses). Los Angeles.
- Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/im Brahm, Grit: Editorial. In: Dies. (Hg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster: 16-26.
- Schäfer, Christoph (2016): Vorwort. In: Lefebvre, Henri: Das Recht auf Stadt. Hamburg: 5-24.
- Schiller, Hans-Ernst (2021): Ähnlichkeit und Analogie. Zur Erkenntnisfunktion mimetischen Vermögens. Berlin.
- Schröter, Jens (2004): Das Netz und die Virtuelle Realität. Zur Selbstprogrammierung der Gesellschaft durch die universelle Maschine. Bielefeld.
- Schweppenhäuser, Gerhard (2018): Revisionen des Realismus. Zwischen Sozialporträt und Profilbild. Stuttgart.
- Sennett, Richard (2008): Handwerk (amerikan.: The Craftsman). Berlin.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.
- Türcke, Christoph (2002): Erregte Gesellschaft. Philosophie der Sensation. München.
- Türcke, Christoph (2019): Digitale Gefolgschaft. Auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft. München.
- Türcke, Christoph (2021): Natur und Gender. Kritik eines Machbarkeitswahns. München.
- Viderman, Tihomir/Weidner, Silke (Hg., 2021): Reminders of Urbanity. Auf den Spuren von Urbanität. Cottbus.
- Wedding, Stephan (2022): Vom Datenkraken und virtuellen Panoptiken. Es braucht (k)eine Digitalität im Pädagogikunterricht. In: Martin, Alexander/ders./Schützenmeister, Jörn: Digitale Medienwelt und Pädagogikunterricht, Münster: 27-38.
- Weibel, Peter (2003/1987): Die Beschleunigung der Bilder in der Chronokratie. Bern/Karlsruhe.

Christopher Kreutchen

Geocaching als proaktive Wissensorganisation

Ein hochschuldidaktisches Schlaglicht

Abstract

Die pandemische Ausnahmesituation hat ›Raum‹ und ›Zeit‹ als zumeist selbstverständlich erachtete Parameter von Lehr-Lern-Situationen in Frage gestellt. Exemplarisch zeigt der Beitrag hochschuldidaktisch erprobte Choreografien auf, um Synergien zwischen analogem und digitalem Raum sowie im Wechselspiel aus synchronen und asynchronen Lehr-Lern-Settings zu generieren. Über das Prinzip des Geocaching stehen sich *digital* und *analog* eben nicht paradox gegenüber, sondern werden im Sinne kultureller Teilhabe als neuer *Möglichkeitsraum* miteinander produktiv verzahnt. Diese fluide Form verankert explizit künstlerische wie kulturelle Bildung in konkreten Alltagsrealitäten und macht sie *verhandelbar*.

Empowerment, Verorten, Standortbestimmungen, Polylog,
Geocaching, Mental Map, Kulturelle Teilhabe

»Es ist so wichtig, Euch/Sie alle endlich wieder in Präsenz zu treffen!« Nach dem Ende der pandemiebedingten Distanzlehre waren es Formulierungen wie diese, mit denen schulische und universitäre Zusammenkünfte in Hörsälen, Seminarräumen und Klassenzimmern in beinahe ritueller Weise initiiert wurden. Schon zu Beginn des ersten Lockdowns, im Frühjahr 2020, als digitale Lehrformate für die allermeisten noch ein gänzlich unerprobtes Feld waren, versicherte man sich gleichsam prophylaktisch der Unersetzlichkeit der didaktischen Begegnung und des Austauschs im realen Raum. Auch wenn diese Sichtweise inzwischen einer differenzierten Bewertung vom Nutzen digitaler Lehre gewichen ist, bleibt »Präsenz« in der Diskussion ein Zauberwort, an das vielfältige pädagogische, bildungspolitische und weltanschauliche Überzeugungen geknüpft sind. In welchem Maße aber ist es tatsächlich *wichtig* oder gar *unerlässlich*, sich in Seminaren, Unterrichtssequenzen, Workshops oder Tagungen gemeinsam im geteilten analogen Raum aufzuhalten? Einmal abgesehen von der unbestreitbaren sozialen Komponente, hinterlässt die Priorisierung etablierter Formate des Präsenzunterrichts und der Präsenzlehre, wie sie im Herbst 2022 im Zusammenhang mit dem drohenden »Energie-Lockdown« bekräftigt wurde, im Hinblick auf Lehr-Lernsettings manche Frage nach einem tatsächlichen Mehrwert von Kopräsenz in geteilten Räumen.¹ Vielfach transportiert die Forderung nach Präsenz eine unterschwellige Haltung des Beharrens, die nicht nur im Hinblick auf Forderungen nach einer zukunftsgewandten Bildung, sondern auch unter pädagogischen Vorzeichen kritisch zu reflektieren ist.

1 Vgl. den Beitrag von Julia Lucas in diesem Band

Die Begriffe »endlich« und »wieder« suggerieren eine überstandene Ausnahmesituation, die als *verlorene Zeit* gelabelt ist. Alarmierend daran ist die Vorstellung, zweieinhalb Jahre aus konkreten Bildungsbiografien sozusagen auszuklammern, um an einem nostalgischen Vorher anzuknüpfen. Überspitzt formuliert, erklären *ältere* Generationen aus dieser Haltung heraus gerade die zweijährigen Erfahrungen *jüngerer* Generationen von Schüler*innen und Studierenden als defizitär, mehr noch sie stellen diese betroffenen Generationen in Fragen von gesellschaftlicher Teilhabe unter einer Glocke der Nachsicht still. Solche Haltungen sind in zeitgemäßen Gesellschaftsdiskursen auf mehreren Ebenen fahrlässig.

Gerade wegen des Wissens um Entbehrungen, Belastungen, soziale Ungleichheiten und mitunter noch zu untersuchende Spätfolgen von Social-Distancing versteht sich dieser Beitrag als ein Plädoyer zum Weiterdenken an den in der Pandemie mitunter hart errungenen und weiter auszudifferenzierenden Strategien eines gesellschaftlichen Miteinanders, konkreter dem Ad-hoc-Einrichten innovativer Lehr-Lernsettings in einer Ausnahmesituation. Die Schutzreaktionen angesichts der Pandemie haben, indem sie Grenzen unmittelbar aufgezeigt haben, ein Neusondieren von Formen des Miteinanders und ein exploratives Ausloten von methodischen Möglichkeiten getriggert und somit einen unvergleichlichen Möglichkeitsraum eröffnet; einen Möglichkeitsraum, in dem Inhalte, Formate, Parameter und Taxonomien neu gedacht werden konnten; einen Möglichkeitsraum, in dem die eigene Handlungsfähigkeit erlebt werden konnte.² Denn insbesondere Narrative der Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit, wie es der Erzähltheoretiker Fritz Breithaupt bereits 2020 prognostiziert, werden in ihrer erzählerischen Sinngebung die Langzeitwirkung einer solchen Krise bestimmen.³ Unter diesen Vorzeichen war und ist Corona womöglich die »wirkungsvollste Fortbildungsmaßnahme aller Zeiten«.⁴

Neukartierung von Raum und Zeit

Neben den Inhalten ist das gemeinsame Nachdenken bei Kopräsenz in geteilten Räumen wesentlicher Aspekt von Universität. Fraglos trifft dies auch für kunstpädagogische Lehre zu, die sich, ebenso wie andere universitäre Fächer, nicht eins zu eins ins *Digitale* übersetzen lässt. Entgegen dem Anspruch, auch in Zeiten des social distancing gemeinsame Denkbewegungen und Diskurse als erlebbar zu halten, konnten ein ausschließliches Streamen, Senden von Mitschnitten oder ein reines Datendepot mit Aufgaben diesem Anspruch nicht gerecht werden. Mehr denn je galt es auch im Digitalen anschlussfähige Denkräume zu konzipieren, die verschiedene Bedingungen berücksichtigen. Erstens saßen Studierende nicht zwingend vor Ort alleine in Wohnungen, sondern Wohngemeinschaften oder nicht selten noch in ihren Jugendzimmern. Zweitens verfügten nicht alle über arbeitsfähige Endgeräte und Internetverbindungen, was in letzter Konsequenz ein Studium via Smartphone an öffentlichen Plätzen mit freiem Internetzugang implizierte. Drittens mussten sie

2 Vgl. den Beitrag von Anna Haag, Laura Heeg, Olga Schätz in diesem Band

3 Vgl. Breithaupt 2020: o.P.

4 Burow 2021: o.P.

selbst neue Strategien des Studierens entwickeln, um die verschiedenen Formate und Tools eines digitalen Semesters handhabbar zu machen. In der Neusondierung von Ansprüchen, Gegebenheiten und Möglichkeiten traten insbesondere Raum und Zeit als zentrale – wenn nicht *die* zentralen – Parameter für das Einrichten didaktischer Settings hervor; Parameter, die vormals allzu oft als selbstverständlich akzeptiert und in ihrer strukturellen Limitierung hingenommen werden. Anstelle von synchronen Settings (90 Minuten Kopräsenz einer Lerngruppe in Hörsaal oder Seminarraum) wurden die Qualitäten und Grenzen von asynchronen Prozessen (Selbstorganisation von Arbeitsraum und Arbeitszeit) ausgelotet, um zusammen mit Kunststudierenden als angehenden Kunstpädagog*innen einen »Shift from Teaching to Learning«⁵ auszugestalten.

Gegen die Absurdität, Teilhabe an gemeinsamen Denkräumen initiieren zu wollen, wobei die im Homeoffice isolierten Akteur*innen an ein digitales Endgerät gebunden teilnehmen, reagiert die im Folgenden skizzierte Veranstaltungskonzeption mit einer Verzahnung von digitalen und stadttöffentlichen Räumen. Sie verknüpft private mit öffentlichen Räumen als Erweiterungen von Lehr-Lern-Settings. Dazu werden verschiedene Qualitäten und Anforderungen von digitalen und analogen Räumen und Akteur*innen als Funktionsstellen zwischen beiden Räumen anerkannt. Die Entscheidung, ein Studium während der ohnehin pandemischen Belastungssituation nicht ausschließlich in den digitalen Raum zu verlagern, berücksichtigt jüngere Forschungsergebnisse, die eine Kumulation von Radikalisierungsformen und eine Verlagerung von Lebensrealitäten ins Internet konstatieren.⁶

Geocaching als Methode

Ausgehend von Fragen nach dem Paradies werden seit dem Sommersemester 2020 in kunstpädagogischen Veranstaltungen am Seminar für Kunst und Kunstwissenschaft der TU Dortmund Choreografien des Verortens erprobt und weiterentwickelt. Neben Gärten und Parks als historischen realisierten Gesellschaftsutopien bei gleichzeitig erlebbarer Relevanz für die Gegenwart wurde dieses didaktische Szenario ferner in Bezug auf Kunst im öffentlichen Raum, Welterbestätten und Orte kultureller Identität im interdisziplinären Dialog mit Musikwissenschaft und evangelischer Religionspädagogik erprobt und erweitert.

»[S]icherlich ist in der ganzen Stadt nicht leicht etwas zu finden, das für Bürger nützlicher und vergnüglicher zugleich wäre; deshalb scheint auch der Gründer der Stadt auf nichts so große Sorgfalt verwendet zu haben wie auf diese Art Gärten«⁷

Gärten als Elemente gebauter Gesellschaftsutopien, wie sie Thomas Morus (1478–1535) bereits 1516 mit der literarischen Stadt Amaurotum entwirft, bieten exemplarisch raumkonkrete Impulse für hybride Lehr-Lernveranstaltungen zu kultureller Teilhabe. Regionale wie überregionale Gärten und Parks setzen der pandemischen Ausnahmesituation

5 Welbers/Gaus 2005; vgl. Barr/Tagg 1995

6 Vgl. einführend Neumann/Winter/Meleagrou-Hitchens/Ranstorp/Vidino 2018.

7 Morus 1516/2012: 137

realisierte Gesellschaftsutopien im öffentlichen Raum entgegen. Sie sind für Studierende damit erreichbar und geben in ihrer Eigenart als auf ganzheitliches Erleben hin konzipierte Raumkunstwerke dem Studium neben dem Homeoffice polyvalente Resonanzräume.⁸

Basierend auf dem Prinzip des Geocaching – via GPS werden Standpunkte über Koordinaten angegeben und so für andere aufsuchbar – werden Gärten und Parks als gemeinsame Denkräume aktiviert, in die Studierende über Besuche in unterschiedlichen Konstellationen asynchrone Impulse einbringen. Apps wie Padlet, Mentimeter oder Google Maps ermöglichen, dazu gruppenspezifische Karten zu generieren, die es standorttreu erlauben, Videoimpulse, Tonspuren oder Fotos via Smartphone zu kartieren und sie so für Kommiliton*innen zu einem späteren Zeitpunkt aufsuchbar zu halten. In einem ersten Schritt werden durch Lehrende Gärten und Parks (Ortauswahl beliebig zu verändern) festgelegt und als aufzusuchende Orte in gemeinsame Karten eingetragen. Zentral ist dabei, dass Lehrende sich nicht aus dem Spiel nehmen, sondern über Videobotschaften den Seminardiskurs vor Ort selber anzustoßen. Neben einer Plausibilität der didaktischen Choreografie können diese Auftaktimpulse in Performanz, Rhetorik und Bildrhetorik polyvalente Zugänge eröffnen und vielversionale Auseinandersetzungen am Ort triggern. Studierende reagieren in folgenden Besuchen auf Raum und Impulse, erproben wahrnehmungsbasierte Erschließungsstrategien, um dann ihre Erfahrungen für den gemeinsamen Diskurs zu verbalisieren oder auch zu visualisieren. Inhalte, Zugänge und Erkenntnisse werden anschlussfähig gedacht und aufbereitet. Weitergehende Fragen und Aufforderungen werden platziert. Während folgender Besuche können Studierende die Standorte ihrer Kommiliton*innen über die GPS-Daten einnehmen, können Perspektiven ergänzen, variieren oder kontrastieren. Mehr noch lassen sich die Impulse über die Kommentarfunktionen der Apps durch Literaturverweise, Fotos, Links etc. kontextualisieren und erweitern. Die didaktische Choreografie entwickelt über digitale Karten, Impulse und Kommentare im gemeinsamen Tun Diskursräume mit konkreten Stand- und Ankerpunkten in Kulturräumen wie beispielsweise Gärten. Dies bietet über konkrete Bewegungsanlässe, Denkanstöße etc. eine erste Orientierung in der Auseinandersetzung mit Raum als »relationale Anordnung von Lebewesen und sozialen Gütern«. ⁹ Ganz im Sinne von Pierre Bourdieu ist »der physische Raum [...] als unbearbeitet und frei von sozialen Wahrnehmungsschemata nicht vorstellbar, sondern [...] nur als stets schon angeeigneter Raum zu verstehen«. ¹⁰ Raum wird damit zum Dritten Pädagogen, ¹¹ der »kanalisierend auf soziales Verhalten einwirkt« und »[u]nsere Handlungen und Kommunikationen [...] durch räumliche Arrangements [...] prägt und vorstrukturiert.« ¹²

Einem solchen Lehr-Lern-Setting ist eine selbstbestimmte Eigendynamik inne, die Lehrende – einmal angestoßen – zulassen können/müssen, um sie als Akteur*in, Moderator*in,

8 Zur Qualität von Gärten als Lernorten vgl. stellvertretend Kreutchen/Welzel 2020; zur Qualität von Resonanzräumen vgl. den Beitrag von Sidonie Engels in diesem Band

9 Löw 2000¹⁰: 160

10 Schroer 2009: 134

11 Zum Konzept des Raums als Drittem Pädagogen vgl. Konz 2022: 17-28

12 Schroer 2009: 141

Mediator*in oder Widerpart mitzugestalten und über eingebaute Reflexionsprozesse in Forschungsdiskurse vernetzen oder auch auf gesellschaftliche, politische oder wissenschaftliche Grundsatzfragen rückführen zu können. Ziel ist dabei weniger quantitatives Wissen, als »Kompetenz [als] Verbindung von Wissen, Haltung und Handlung sowie Metalernen.«¹³

Mental Maps – Inhalte in neuen Relationen

Raum entsteht erst durch »Verknüpfung [fester und beweglicher Elemente] über Wahrnehmung«.¹⁴ Geocaching erlaubt Wahrnehmungen in Bewegung auf den Raum zu konzentrieren und sie dabei polyvalent mit Wahrnehmungen, Orientierungsstrategien, Wissen, Erfahrungen und Perspektiven von Dritten – gewissermaßen als an den Ort gebundenen digitalen Layern – zu erweitern. Weit stärker als eine nur rezeptive Auseinandersetzung forciert Geocaching in der Synergie aus Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft ein proaktives Verorten in öffentlichen Räumen als Strategie kulturellen Empowerments. Es geht darum, gebaute und gestaltete Umwelt wie Gärten und Parks aus einem alltäglichen Hintergrundrauschen der Wahrnehmung herauszufiltern und sie ins Bewusstsein zu holen; mit den Worten eines Neurowissenschaftlers:

»Bewusstsein ist das Sammeln von Kenntnissen, die ausreichen, um inmitten fließender Bilder automatisch die Vorstellung zu erzeugen, dass es meine Bilder sind, dass sie sich in meinem lebenden Organismus abspielen und dass der Geist... nun ja, ebenfalls mein Geist ist!«¹⁵

Für ein solches »mentales Erlebnis« müssen »Fühlen und Selbstbetrachtung« in einen Zusammenhang mit neurologisch »kartierten Mustern« der Wahrnehmung treten.¹⁶

»Karten bauen wir auf, wenn Nervenzellen (Neuronen) als Folge des Inputs, der von Sinnesvorrichtungen wie Augen oder Ohren eintrifft, innerhalb der Regionen der Großhirnrinde, zum Seh-, Hör- oder Tastsystem gehören, in bestimmten Mustern aktiv werden.«¹⁷

Auf ein Ausprägen solcher Muster zielt Geocaching. Mehr noch arbeitet Geocaching über Erschließungsroutinen, Erinnerungen, Vorstellungen, Wissensbestände, Lebensweltbezüge und Lerninhalte an der anschlussfähigen Kartierung öffentlicher Räume als Elemente der eigenen Realität.¹⁸ Diese Form von Welterschließung ist der analogen Kartenmetapher nach weniger zweidimensional als vielmehr multidimensional vorzustellen. Es handelt sich um eine Karte, die neben räumlichen eben auch zeitliche, handlungsspezifische bis

13 Burow 2021: o. P.; zum Verhältnis von quantitativem Wissen und Kompetenz vgl. Arnold/Erpenbeck 2014

14 Piltz 2009: 95

15 Damasio 2001: 139

16 Ebd.: 59

17 Ebd.: 55

18 Als ein Beispiel für hybrides künstlerisches Kartieren von Stadtraum entlang von U-Bahnlinien vgl. Zeising 2022

hin zu emotionalen Relationen ›abbildet‹ und sowohl linear als auch geclustert und über Hyperlinks dynamisch abrufbar hält.

»Since individuals possess multiple representations about different parts of the world, originating from numerous sources, each mental map varies in detail, perspective, and accuracy.«¹⁹

»Very simply, a geographic mental map is a cognitive construct, which encloses an individual or about the geographic character of a particular place or places and their relationship to other places or spatial phenomena.«²⁰

Erst innerhalb von Mental Maps werden Standortbestimmungen möglich, denn »[t]he base map – or grid map – is quickly becoming the reference to locate ourselves in the world, to reach a destination and to share all variety of data, including narratives, associated with places.«²¹ Ausgehend von der eigenen Standortbestimmung werden erst produktive »polylogische Verfahren zwischen Gleichen bei inhaltlicher Differenz« möglich, wie es Wimmer als mögliche »Aufgabe im Orientierungsprozess unter den Bedingungen der Globalisierung«²² formuliert.

Symptomatisch für einen Bedarf an solchen Polylogen sind aktuelle Protestbewegungen von beispielsweise *Fridays For Future* oder *Just Stop Oil*; Protestbewegungen jüngerer Generationen, die für ihr Teilhaberecht an Gesellschaftsdiskursen – insbesondere Zukunftsthemen betreffend – immer stärker in den öffentlichen Raum drängen. In ihrem festgefahrenen Erzählfluss bei gleichzeitig steigender Dichte schaffen es etablierte Narrative nicht mehr, einer immer komplexer werdenden Welt gerecht zu werden. Die Forderung nach »shared narratives«²³ als »eine neue Universal-Erzählung [...], die die unterschiedlichsten Kontexte mit einbezieht und dennoch veränderlich bleibt«²⁴ wird immer lauter. Asynchrone Denk- wie Diskursräume aus digitalen Karten und Impulsen öffnen Möglichkeitsräume,²⁵ um solche Polyloge am topografisch konkreten Ort anzustoßen, einzuüben und zu vernetzen. Imagination ist dabei ein zentraler Baustein, sodass »Wissensordnung zu einem gegebenen Zeitpunkt konkret vorstellbar wird.«²⁶ Weniger geht es um einen rezeptiven Zugriff auf weltweite Wissensbestände – der Google-Konzern spricht im Kontext von ortsbezogenen Wissensbeständen von einem »GeoIndex«²⁷ –, als um multiperspektive »content curation«²⁸ im Spannungsverhältnis von topografisch konkreten Räumen und digitalen Möglichkeits-

19 da Vinha 2017: 78

20 Staeheli 1966: 163. Zu Mental Maps einführend: da Vinha 2017; Moore/Golledge 1967; zur soziokulturellen Tradition vgl. stellvertretend Yates 1966

21 Caquard 2011: 137

22 Wimmer 2004: 17. Exemplarisch für kulturelle Standortbestimmungen vgl. Kreutchen 2022

23 Zur Forderung nach »shared narratives« vgl. die kartenbasierte Forschung von Passerini 2018 zu Fluchterfahrungen

24 Tokarczuk 2019: 51

25 Zum Anspruch an »Ermöglichungsdidaktik« stellvertretend: Welbers/Gaus 2005

26 Dünne 2009: 53

27 Crampton 2009: 93

28 Noltze 2020: 196

räumen. Dabei bezeichnen Obrist und Rasar das Kuratieren selbst als »eine Form der Kartographie [...], die neue Wege durch eine Stadt, eine Kultur oder eine Welt eröffnet.«²⁹ In der Auseinandersetzung mit Welt geht es darum, über Narrative, Sounds, Visualisierungen oder über Wort-Bildverschränkungen neue Verbindungen zu schaffen und dafür zu sorgen, »dass verschiedene Elemente miteinander in Berührung kommen.«³⁰ »Kuratierung im Netz bedeutet die planvolle und intelligente Nutzung seiner Verlinkungslogik.«³¹

Statt digitale Tools und Plattformen ausschließlich schulisch-institutionell zu sezieren, gilt es, sie als etablierte Diskursformen – Kommentar- und Verlinkungsfunktionen bzw. Strategien massenmedialer Selbstverortung via Bild, Video und Hashtag – anzuerkennen und zu stärken. Diese fluiden Formen verankern explizit künstlerische wie kulturelle Bildung³² in konkreten Alltagsrealitäten und macht sie anschlussfähig und im Hinblick auf »Konstruktion von Wirklichkeit«³³ vielversional verhandelbar.

Partizipation ist das Kernanliegen von Geocaching als Methode zur bewussten Aktivierung von Mental Maps im Sinne proaktiver Wissensorganisation.

»Das Internet ist eine der Kuratierung grundsätzlich bedürftige Sphäre, sie verlangt nach über Alltagserfahrungen hinausgehende Expertise, die ihrerseits von Erfahrungen in der digitalen Welt profitieren kann.«³⁴

Nicht nur gestalten Studierende in ihren städtischen Erschließungsbewegungen Studieninhalte mit, sondern koppeln gewissermaßen Studieninhalte an Alltagsrealitäten jenseits von Seminarkontexten. Geocaching erlaubt ein Verzahnen von Lehr-Lern-Inhalten mit Alltagsrelevanz bzw. die Implementierung von Inhalten/Fachpositionen als Wahrnehmungs-/Denkfolie über die räumliche und zeitliche Begrenzung analoger Lehr-Lern-Settings hinaus.

Kunstpädagogik nach der Pandemie

»The web was forcing us to act like traditional curators, thinking through the selecting, arrangement, explanation and display of information and other media. [...] If the web made us all creators and publishers, it also made us curators.«³⁵

Vor dieser Folie übt das Geocaching Formen des Kuratierens von Kontaktzonen zwischen analogen und digitalen Räumen ein. Mehr noch erweitern die Aktionsradien und Zeiträume des dezidiert hybriden Formats institutionell definierte Möglichkeitsräume. Hinter diese oder alternative Sichtweisen auf institutionelle Rahmenbedingungen sollte Kunstpädagogik

29 Obrist/Rasar 2015: 11

30 Ebd.

31 Noltze 2020: 198

32 Zu Interdependenzen zwischen Künstler*innen und Karten vgl. stellvertretend Caquard/Cartwright/Piatti 2009, Caquard 2011, Cartwright/Gartner/Lehn 2009, Monmonier 2007; zur didaktischen Form des Mapping Busse 2007, 2011, 2022

33 Hard 2009: 287

34 Noltze 2020: 197

35 Bhaskar 2016: 75

nicht mehr zurücktreten.³⁶ Im Übertrag auf schulische Settings heißt das, das Fach Kunst bezüglich ›content curating‹ zentral in Fragen der Digitalisierung zu positionieren; Fragen, wie sie bereits präpandemisch gesamtgesellschaftlich geführt wurden; Fragen, die bisweilen mit einem Fokus auf Zugänglichkeit digitaler Endgeräte, Infrastruktur und Datensicherheit geführt wurden.³⁷ Vor der Folie von Digitalisierung wurden im pandemiebedingten Distanzunterricht jedoch die Bedarfe an digitalen Handlungsstrategien deutlich. Dabei reichte es nicht, gadget- und surfacegebunden zu operieren, sondern es wurde erforderlich, im Zusammenspiel verschiedener Anwendungen neue Choreografien zu entwickeln und eine neugewonnene Agilität beizubehalten. Dabei stehen sich analog und digital nicht paradox gegenüber, sondern müssen zukunftsgerichtete Synergien eingehen. Gerade in diesem Wechselspiel kann die Kunstpädagogik ihre großen Potentiale aus der Synergie von Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft voll entfalten. In diesem Spannungsverhältnis vermag Kunstpädagogik, Gesellschaftsdiskurse nicht nur einzuüben, sondern mitzugestalten: »Je mehr die Studierenden sich jetzt als Handelnde begreifen, desto wahrscheinlicher werden auch ihre Narrationen Erzählungen mit Zukunft.«³⁸

Literatur

- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Hohengehren.
- Barr, Robert/Tagg, John (1995): From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. In: *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (6), 12-26.
- Bhaskar, Michael (2016): *Curation. The Power of Selection in a World of Excess*. London.
- Breithaupt, Fritz (2020): Erzählt die Zukunft! Was kommt nach der Corona-Krise? Das hängt auch davon ab, wie Studierende und Professoren davon sprechen. In: *Die Zeit*: www.zeit.de/2020/18/corona-krise-studierende-professoren-narrative (Veröffentlichung 23.4.2020, letzter Zugriff am 20.9.2022).
- Burow, Olaf-Axel (2021): Lehrmeister Corona – Konsequenzen für die Zukunft Kultureller Bildung. In: *Kulturelle Bildung Online*. www.kubi-online.de/artikel/lehrmeister-corona-konsequenzen-zukunft-kultureller-bildung (Veröffentlichung 2021, letzter Zugriff am 14.09.2021).
- Busse, Klaus-Peter (2022): *Im Ruhrgebiet. Mapping und Raumspele*. Norderstedt.
- Busse, Klaus-Peter (2011): *Mapping – ein Bildungsprojekt, Browsing, Sharing, Collecting, Producing*. In: Bering, Cornelia und Kunibert (Hg.): *Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges*. Oberhausen, 234–241 .
- Busse, Klaus-Peter (2007): *Vom Bild zum Ort: Mapping lernen (Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 6)*. Norderstedt.
- Caquard, Sébastien (2011): *Cartography I: Mapping narrative cartography*. In: *Progress in Human Geography* 37 (1), 135–144.
- Caquard, Sébastien/Cartwright, William/Piatti, Barbara (2009): *Special Issue on Art & Cartograph*. In: *Cartographic Journal* 46 (1), 289–291.
- Cartwright, William/Gartner, Georg/Lehn, Antje (2009): *Cartography and Art*. Springer.
- Casey, Edwards S. (2005): *Earth-Mapping. Artists Reshaping Landscape*. Minnesota.

36 Vgl. dazu den Beitrag von Friederike Rückert in diesem Band

37 Zum Stand der Digitalisierung von Schule vgl. einleitend Gräsel/Schledjewski/Hartmann 2020

38 Breithaupt 2020: o.P.

- Damasio, Antonio (2021): *Wie wir denken, wie wir fühlen. Die Ursprünge unseres Bewusstseins.* München.
- Crampton, Jeremy W. (2009): *Cartography: Maps 2.0.* Progress. In: *Human Geography* 33 (1): 91–100.
- da Vinha, Luis (2017): *Geographical Mental Maps and Foreign Policy Change. Re-Mapping the Carter Doctrine.* Berlin/Boston.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 223–238.
- Döring, Jörg/Thiemann, Tristan (Hg., 2009): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften.* Bielefeld.
- Dünne, Jörg (2009): Karte als Operations- und Imaginationspraxis. In: Döring, Jörg/Thiemann, Tristan (Hg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften.* Bielefeld: 49–71.
- Fuchs, Max (2020): *Corona oder das Ende der Kulturellen Bildung?* In: *Kulturelle Bildung Online.* www.kubi-online.de/artikel/corona-oder-ende-kulturellen-bildung (Veröffentlichung 2020, letzter Zugriff 19.9.2022).
- Hard, Gerhard (2009): Der Spatial Turn. In: Döring, Jörg/Thiemann, Tristan (Hg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften.* Bielefeld: 263–318.
- Henrikson, Alan K. (2017): The Geographical »Mental Maps« of American Foreign Policy Makers. *International Political Science Review/Revue internationale de science politique* 1, 4/1980: 5-17.
- Kiehn, Ole/Forssberg, Hans (2022): Scientific Background. The Brain's Navigational Place and Grid Cell System. www.nobelprize.org/prizes/medicine/2014/summary (Veröffentlichung 2014, letzter Zugriff 19.9.2022).
- Konz, Britta (2022): Schulräume und außerschulische Lernorte als Resonanzräume heterogenitätssensibler interreligiöser Lernprozesse. In: Gärtner, Claudia/Konz, Britta/Zeising, Andreas (Hg.): *verorten. Räume kultureller Teilhabe. Kontaktzonen//Begegnungsräume.* Bielefeld: 17–28.
- Kreutchen, Christopher/Welzel, Barbara (2020): *GartenSPÄHER – neue Choreografien für sharing heritage und Garten-Bildung.* In: *Historische Gärten und Gesellschaft. Kultur-Natur-Verantwortung.* Hg. von Generaldirektion der Stiftung Preußische Schlösser und Gärten Berlin-Brandenburg (SPSG). Regensburg: 356–362.
- Kreutchen, Christopher (2022): *Herkules: a never ending story_Studie einer kulturellen Standortbestimmung.* In: Gurdon, Alexander/Hübscher, Sarah/Kreutchen, Christopher (Hg.): *verorten. Räume kultureller Teilhabe. Resonanzen//Interventionen.* Bielefeld: 50–61.
- Land, Ray/Meyer, Jan H.F./Flanagan, Michael T. (Hg., 2016): *Threshold Concepts in Practice.* Rotterdam/Boston/Taipei.
- Löw, Martina (102000): *Raumsoziologie.* Berlin.
- Lynch, Kevin: *The Image of the City.* Cambridge/Massachusetts 1960.
- Monmonier M. (2007): *Cartography: The multidisciplinary pluralism of cartographic art, geospatial technology, and empirical scholarship.* Progress In Human Geography 31 (3): 371–379.
- Moore, Gary T./Golledge, Reginald (Hg.): *Environmental Knowing: Theories, Research and Methods.* Stroudsburg 1967.
- Morus, Thomas (2012 [1516]): *Utopia.* Übers. und hg. von Gerhard Ritter. Stuttgart.
- Neumann, Peter/Winter, Charlie/Meleagrou-Hitchens, Alexander/Ranstorp, Magnus/Vidino, Lorenzo: *Die Rolle des Internets und sozialer Medien für Radikalisierung und Deradikalisierung.* PRIF Report 10 2018. Frankfurt am Main.
- Noltze, Holger (2020): *World Wide Wunderkammer. Ästhetische Erfahrungen in der digitalen Revolution.* Hamburg.
- Obrist, Hans Ulrich/Raza, Asad (2015): *Kuratieren!* München.

- Passerini, Luisa (2018): *Conversations on Visual Memory*. Florence.
- Piltz, Eric (2009): Trägheit des Raumes. In: Döring, Jörg/Thiemann, Tristan (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: 75–103.
- Schroer, Markus (2009): »Bringing Space back in« In: Döring, Jörg/Thiemann, Tristan (Hg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: 125–149.
- Staeheli, Lynn (2003): Place. In: Agnew, John/Mitchell, Katharyne/Tuathail, Gerard (Hg.): *A Companion to Political Geography*. Malden: 158–170.
- Tokarczuk, Olga (2019): *Der liebevolle Erzähler. Vorlesung zur Verleihung des Nobelpreises für Literatur*. Zürich.
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (2005): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift zum 60. Geburtstag von Johannes Wildt*. Bielefeld.
- Wimmer, Franz Martin (2004): *Interkulturelle Philosophie*. Weimar/Wien.
- Yates, Frances (2014 [1966]): *The Art of Memory*. London.
- Zeising, Andreas (Hg., 2022): *U42. Psychogeografische Erkundungen im analogen und digitalen öffentlichen Raum (Dortmunder Schriften zur Kunst/Kataloge und Essays Bd. 59)*. Berlin.

Alexander Schneider und Sebastian Sommer

Fensterbilder als kommunikative Brücke und performative Nachahmung

Beobachtungen zur Ästhetik ansteckender Handlungsweisen
in Krisenzeiten

Abstract

Begriffe wie Viralität und Ansteckung lassen sich im Kontext der Corona-Pandemie nicht nur streng medizinisch auffassen, sondern auch als Kategorien für ästhetisch wirksames Verhalten. Die ästhetische Dimension der Begriffe rückt mit der gewissermaßen viralen Verbreitung von Regenbogenfensterbildern während der ersten Corona-Welle deutlich in den Blick. Dabei waren die Fensterbilder nicht nur eine Gestaltungspraxis, sie lassen sich zusätzlich als soziale Handlung auffassen. Der sowohl medial als auch im Fernunterricht von Vor- und Grundschule vermittelte Aufruf zum Erstellen von Regenbogenbildern ermöglichte Kindern, sich trotz der staatlich verhängten Einschränkungen kommunikativ zu anderen in Beziehung zu setzen. Für sie wurde durch die Fensterbilder Sozialität als performative Praxis von aufeinander Bezug nehmenden Nachahmungshandlungen sinnlich erfahrbar – wie sich anhand der »Soziologie der Nachahmung« von Gabriel Tarde belegen lässt. Ausblickend zeigt das Wiederauftreten von Fensterbildern mit dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine die Sedimentation dieser performativen Bildpraxis. Dass Kinder in Anbetracht der neuen Krisensituation das Fensterbild zur Befriedigung affektiver Bedürfnisse reaktiviert haben, deutet auf einen effektvollen Lernprozess hin.

Fensterbilder, Nachahmung, mimetisches Lernen, Performativität, Ansteckung, Viralität

»Wie können wir mehr Abstand halten und trotzdem näher zusammenrücken?«¹

Diese Frage spiegelt die paradoxe Situation der ersten beiden Corona-Jahre wider. So veranlasste das vom Corona-Virus ausgehende Gefahrenpotential die deutsche Bundesregierung im März 2020 erstmals dazu, das soziale Leben durch einen sogenannten Lockdown auf ein Minimum zu reduzieren; das heißt, dass staatliche Institutionen oder auch der Einzelhandel und die Gastronomie plötzlich nicht mehr regulär erreichbar waren.² Die nie dagewesenen Einschränkungen waren aus entwicklungspsychologischer Sicht besonders für Kinder schwer nachvollziehbar.³ Mit geschlossenen Kindergärten, Schulen

1 Bering/Eichenberg 2020: 8; diese Leitfrage haben die beiden Herausgeber in ihrem Band zu den psychischen Belastungen in der Corona-Krise bei der dänischen Ministerpräsidentin Mette Frederiksen entlehnt (vgl. ebd.).

2 Vgl. die tabellarische Auflistung der Maßnahmen bis zum 6.2.2021 bei Hacker 2021: 108-109.

3 Vgl. van Loh 2021

sowie abgesperrten Spielplätzen standen sie von heute auf morgen gewissermaßen unter Hausarrest. Als konstruktive Reaktion auf die Maßnahmen entwickelte sich eine an Kinder gerichtete Mitmachaktion, die darin bestand, Regenbogenbilder zu gestalten und diese für die ebenfalls zuhause Mitmenschen gut sichtbar auf der Fensterscheibe anzubringen.⁴ Die hohe Resonanz dieser Aktion zeigt, dass es auf soziale Fragen in der Pandemie-Situation eine ästhetisch vermittelte Antwort geben kann.

Vor dem Hintergrund der Aktion entfalteten Begriffe wie Viralität und Ansteckung ihr Potential als Kategorien zur Erklärung ästhetischen Handelns. Die nachahmende Gestaltung von Regenbogenfensterbildern breitete sich viral aus und reagierte so auf die ordnungspolitische Forderung nach einer Eindämmung der Pandemie. Diese ästhetische Viralität setzt eine performative Logik der Nachahmung als »Ausbreitung über Ansteckung«⁵ nach Gabriel Tarde um. Angesichts des einfach zu gestaltenden Motivs sowie des schulisch und/oder medial verbreiteten Appells eines Mitmachens wirkt das Regenbogenfensterbild im Sinne eines »mimetischen Lernens«, »das den Einzelnen mit der Welt und den anderen Menschen [verbindet]; es [...] ist daher für soziales [...] Handeln konstitutiv.«⁶

Die bisherige Funktion des Fensters und die durch das Fenster geschaffenen Weltverhältnisse wandelten sich dadurch. Obwohl die Fensterscheibe, auf der der Regenbogen fixiert wurde, verschlossen blieb, bildeten die Bilder eine kommunikative Brücke.

Das Fenster im Kontext

Das Fenster schafft als Lichtspender bereits baulich eine basale Ordnung der Welt. Mit der Aufteilung des sinnlich erfahrbaren Raumes gehen spezifische Wahrnehmungspotentiale einher. Fenster bilden eine Schwelle zwischen Innen und Außen und trennen so die private und öffentliche Sphäre. Anders als eine Wand oder eine geschlossene Tür teilen sie nicht nur den gemeinsamen Raum. Sie eröffnen zugleich eine Situation des Durchblickens, wobei die Sehbewegungen zumeist einseitig von innen nach außen verlaufen.

Fensterblicke

Die weltanschaulichen Implikationen des Fensters lassen sich bildwissenschaftlich bestimmen. Im Verlauf der Neuzeit gewann in den Bildenden Künsten die naturgetreue Wiedergabe der sichtbaren Erscheinungswelt wieder oberste Priorität. Eine zentrale theoretische Grundlage liefert Leon Battista Albertis Traktat »*Über die Malerei*« (um 1435/36). Alberti hat darin unter anderem einen idealen Betrachtungsstandpunkt entworfen, wovon aus

4 Der Ursprung dieser sich in ganz Europa verbreitenden Idee der Regenbogenbilder war Italien. Dort waren die Fensterbilder häufig mit den Worten »Andrà tutto bene« versehen wurden, weshalb man in der Bundesrepublik unter anderem Werke finden konnte, die – entsprechend der Übersetzung – mit den Worten »Alles wird gut« (Abb. 2) – zu finden waren (vgl. Szymanowski 2020).

5 Tarde 2009 [1890]: 40

6 Wulf 2014: 191

sich die euklidische Sehpyramide öffnet. Das zentralperspektivisch konstruierte Bild versteht sich als senkrechter Schnitt durch ebendiese Sehpyramide. Indem Alberti das daraus resultierende Werk mit einem geöffneten Fenster (»finestra aperta«⁷) vergleicht, fixiert er die betrachtende Person grundsätzlich außerhalb des Bildes. Streng genommen zieht er mit der Fenstermetapher eine Grenze zwischen Betrachtenden und Betrachtetem. Hierin spiegelt sich die neuzeitliche Vorstellung einer Anverwandlung der Welt durch den Blick. Es geht um die Lust am Schauen bzw. Durch-Schauen und um den Blick als Instrument der Naturbeherrschung.⁸ Die in Albertis Traktat aufscheinende Logik einer Subjekt-Objekt-Spaltung im perspektivischen Konstruieren spiegelt sich auch in Albrecht Dürers Lehrbuch »Underweysung der Messung« (1525) wider. Die darin enthaltenen Illustrationen mit Hilfsinstrumenten – wie Glastafel und Visiervorrichtung – überführen die Fenstermetapher in apparative Anordnungen zur zeichnerischen Anverwandlung des Sichtbaren.

Obwohl die Vorherrschaft eines blickbezogenen Kalküls in den Künsten nicht ohne Reaktion geblieben ist,⁹ hat sich die Logik einer rational überblickenden Fensterschau bis in die Gegenwart erhalten, was besonders die Omnipräsenz apparativer Fenster bei Notebooks, Smartphones oder der von Microsoft gewählte Produktname »Windows«¹⁰ belegen.

Neben der beschriebenen Funktion des Fensters als Medium des Über- bzw. Ausblicks ist der entgegengesetzte Einblick kulturgeschichtlich ebenso bedeutsam, wobei er – ausgehend von Vorstellungen der schauenden Aneignung – schnell als verbotenes Blickverhalten gilt: »Schon aufgrund seiner diskreten, halb verborgenen Warte hat sich der Fenster*ausblick* vor allem mit Empfindungen der Kontemplation und Melancholie verknüpft, wohingegen der Fenster*einblick* voyeuristische Züge trägt und damit einer Grenzverletzung gleichkommt.«¹¹ Als Schutz vor einer solchen unerwünschten Einblicknahme wissen sich die Menschen mit Gardinen, Jalousien oder anderen Aufhängungen zu behelfen.¹² Aus Gründen der Vollständigkeit sei erwähnt, dass daneben auch noch kulturgeschichtliche Formen des erlaubten Fenster**einblicks** existieren – etwa Schaufenster.¹³ Als sorgsam inszenierte Bildwelten bieten sie Einblicke in die Warenwelt und begründen einen eigenständigen »Schauwert«¹⁴ der Ware.

Das Fenster als Ort bildhafter Gestaltung

Betrachtet man ergänzend noch die Funktionen des Fensterbildes, reichen diese von jahreszeitlichen Dekorationselement über die (Selbst-)Inszenierung der hinter dem Fenster lebenden Menschen bis hin zum Schutz vor unerwünschten Blicken und/oder Vogelschlag. Aus pädagogi-

7 Alberti 2002 [1435/36]: 92

8 Vgl. Kleinspehn 1989: 70f. und Vietta 2012: 148

9 Vgl. Schneider 2021: 32-35 und *passim* sowie Schneider/Sommer i.V.

10 Vgl. Müller 2004: 181

11 Rasche 2003: 33 (Hervorhebungen i. O.)

12 Vgl. hierzu auch Wohlrab-Sahr 2011

13 Für eine ausführliche Betrachtung vgl. Schneider 2021: 31-32 sowie Schneider/Sommer i.V.

14 Paquet 1908: 4

scher Sicht ergeben sich jedoch wichtige Unterscheidungen zwischen jenen Bildern, die an den Fenstern von Bildungseinrichtungen zu finden sind und dem privaten, heimischen Fensterbild. Die Fenster eines Schulgebäudes – vor allem innerhalb eines in sich geschlossenen Gebäudekomplexes – sind für Blicke von außen tendenziell offen. Fensterbilder werden zudem so genutzt, dass sie nicht das Tageslicht verdrängen.¹⁵ Eine punktuelle und nicht-flächendeckende Fensterbildgestaltung kann dekorativ auf Jahreszeiten reagieren und so die Lernumgebung atmosphärisch stimmen. Zusätzlich können Fensterbilder den Lernprozess unterstützen, indem durch die Wiedergabe von Buchstaben der Schrift-Sprach-Erwerb begleitet wird.¹⁶ Besonders in der Vor- und Grundschule begegnet man darüber hinaus sehr häufig identitätsstiftenden Fensterbildern; so kann etwa durch die Darstellung eines Maskottchens für die am Fenster Vorbeigehenden angezeigt werden, wer aktuell den Raum nutzt.¹⁷

Insgesamt haben Fensterbilder im Kontext (früh-)kindlicher Bildung nicht nur dekorative Funktionen. Sie können vielfältig zu einer ästhetisch vermittelten Verortung in der Welt beitragen. Vor dem Hintergrund pandemiebedingter Schulschließungen und dem damit einhergegangenen Fernunterricht haben sich in Bezug auf das Fensterbild offenbar Veränderungen ergeben. Die unter anderem im Fernunterricht der Vor- und Grundschule beworbene Regenbogenbilderaktion könnte dazu beigetragen haben, dem privaten Wohnhausfenster die aus den Bildungsinstitutionen bekannte aktive Adressierung zuteilwerden zu lassen.

Der Regenbogen auf dem Fenster als Brückenschlag

Neben der Vorstellung einer rational überblickenden Fensterschau erlaubt die potentielle Wechselseitigkeit der Blickrichtungen auch Prozesse der Kommunikation. So bildeten architektonische Fenster und modulare Fensterkulissen während der Corona-Pandemie oft die einzigen Kontaktstellen zur Mitwelt. An der Kasse beim Einkaufen oder bei anderen interpersonellen Begegnungen waren transparente Schutzkulissen omnipräsent. Trotz ihres separierenden Charakters hatten die Scheiben verbindende Funktionen, da sie überhaupt ein Zusammentreffen unter Infektionsschutzgesichtspunkten ermöglichten. Diesen Widerspruch von Trennung und Verbindung bestimmen auch die Regenbogenfensterbilder. Als Ausdruck häuslicher Isolation fungierten sie mit ihren nach außen gerichteten Botschaften gleichsam als kommunikative Brücken. Die sozial verbindende Dimension der Fensterbildgestaltung äußerte sich in der kollektiven Wiederholung, sodass speziell in dichtbesiedelten Gebieten ein buntes Farbpanorama an den sonst eher gleichförmigen Fensterfronten entstand.

Das durch das Regenbogenbild entstandene verbindende Band zwischen mittlerweile getrennten Lebensbereichen spiegelt sich auch ikonographisch wider. Denn der Regenbogen vermittelt in Naturreligionen wie auch in der antiken Mythologie oder im Christentum zwischen himmlischer und irdischer Sphäre. Zudem tauchen Regenbogenflaggen in vielfäl-

15 Vgl. Busch/Neumann/Neumeier 2004: 24 und Bohl/Hilmes/Seydel 2014: 46

16 Busch/Neumann/Neumeier 2004: 25

17 Bohl/Hilmes/Seydel 2014: 47

tigen sozio-politischen Kontexten auf, wo sie für Frieden oder für die Anerkennung sexueller Diversität stehen.¹⁸

Fensterbilder zwischen Kommunikation und ansteckender Nachahmung

Die Wirkung der Regenbogenfensterbilder soll im Folgenden anhand dokumentarischen Fotomaterials exemplarisch nachvollzogen werden. Mithilfe der Kinderzeichnungsforschung lässt sich das bereits benannte kommunikative Moment konkretisieren. Außerdem liefert das Material Hinweise, inwiefern das Fensterbild als performative Praxis von aufeinander Bezug nehmenden Nachahmungshandlungen in Zeiten des Fernunterrichts ganz neue bzw. eigene Bildungspotentiale freisetzte.

Kinderzeichnungen als präsentative Kommunikation

Die vorliegenden Regenbogenbilder aus einer während des ersten Lockdowns entstandenen Bildersammlung bieten Einblicke in die Gestaltungspraxis (Abb. 1 und 2).¹⁹ Mit Fensterfarben, Buntstiften und anderen Materialien gestalteten Kinder allein oder mit Hilfe der Erziehungsberechtigten kreisbogenförmige Lichtbänder, die gut sichtbar für Nachbar:innen und Spaziergänger:innen auf den Fensterscheiben erstrahlten. Teilweise wurden die Motive durch ein »Danke« (Abb. 1) oder ein tröstendes »Alles wird gut« nebst Handabdruck (Abb. 2) ergänzt, womit die Urheber:innen ihre individuellen Gedanken in Bezug auf ein (solidarisches) Zuhause-Bleiben ausdrückten. Aus Sicht der Kinderzeichnungsforschung lassen sich diese Fensterbilder als »präsentative[s] ›Zeichen-Setzen«²⁰ verstehen, welches je nach situativer Rahmung »gestattet [...], daß Denken und Fühlen im Medium zum Tragen kommen [...], d.h. beim Kind zeigt sich hier der Erwerb seiner Interaktionskompetenz, seine Fähigkeit, zunehmend an komplexeren Handlungssystemen teilnehmen zu können«.²¹ Obwohl die wiederholende Darstellung von Regenbögen keine spezialisierten Gestaltungsfähigkeiten benötigte,²² schufen die Bilder aufgrund der räumlichen Trennung und der diskontinuierlichen Verbindung von Produzierenden und Rezipierenden ein imaginatives, dem Wesen nach ›virtuelles‹ und damit durchaus komplexes Interaktionsverhältnis. Neben das Regenbogenmotiv traten zudem persönliche Ausdrucks- bzw. Kommunikationsmomente, die über ein bloß instrumentales Wiederholen desselben Motivs hinausreichten. Damit

18 Vgl. Schneider 2021: 72-75 sowie Schneider/Sommer i.V.

19 Weitere Bildbeispiele sind unter folgendem Link abrufbar: www.schneideralexander.de/home/interface-s/galerie.

20 Reiß 1996: 21

21 Ebd.

22 Gleichzeitig argumentiert Wulf, dass der Prozess der Nachschaffung von Bildern als Ausdruck eines »mimetischen Sehens« selbst überaus produktiv ist und eine hohe sinnliche Aktivität fordert (vgl. Wulf 2017: 18-19).

lassen sich die Fensterbilder als eine auf soziale Verortung abzielende Praxis verstehen, deren Bildungspotential in der Erfahrung ansteckender Nachahmung als performativem Akt lag.

Ansteckende Nachahmung als performativer Ausdruck menschlicher Sozialität

Im ersten Moment entsprechen die einfach zu wiederholenden Regenbogenfensterbilder einem alltäglichen Verständnis nachahmenden Handelns als Replikation des Bestehenden. Kinder sahen in ihrer Umgebung und in den Medien entsprechende Motive und/oder erhielten aus Bildungseinrichtungen Impulse, die dann aufgegriffen wurden. Darüber hinaus kann das Fensterbild als Ausdruck von Nachahmung als grundlegender sozialer Praxis verstanden werden, wie sie der französische Sozialwissenschaftler Gabriel Tarde Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt hat. Er versteht Nachahmung als konstitutiv für die Existenz und Aufrechterhaltung von Gesellschaft bzw. menschlicher Sozialität und entwickelt darauf aufbauend seine Soziologie der Nachahmung: »Mit der Überzeugung, daß der Mensch in der Gesellschaft beim Handeln und Denken immer nachahmt [...], hütet man sich davor, bei den sozialen Tatsachen die großen unbewußten und nicht durchdachten Nachahmungsströme mit dem Aberglauben eines Kindes zu bewundern. Man hat im Gegenteil hohe Achtung vor der Überlegenheit der willentlichen und begründeten Nachahmungshandlungen.«²³

Tarde unterscheidet hier zwei Arten der Nachahmung. Auf der einen Seite sind das die »unbewußten und nicht durchdachten Nachahmungsströme«²⁴, die als weitestgehende Wiederholung des Bekannten, zum Beispiel in Form von Sprache oder milieuspezifischen Gepflogenheiten, die Basis bestehender Gesellschaften bilden. Auf der anderen Seite stehen die »willentlichen und begründeten Nachahmungshandlungen«²⁵, die aus einer bewussten Wahl zwischen verschiedenen Alternativen hervorgegangen sind. Tarde nennt diesen Prozess den »logischen Zweikampf«²⁶, von dem ein innovatives Potential im Sinne sich ergänzender oder gegenseitig auslöschender Erfindungen ausgeht. Diese im ersten Moment individuelle Ersetzung bekannter Praktiken durch neue breitet sich im Idealfall mittels Ansteckung aus und mündet in den Strom unbewusster Nachahmungen. Ansteckung ist bei Tarde der verbindende soziale Mechanismus zwischen den beiden Formen der Nachahmung, wobei er die Begriffe ›Ansteckung‹ und ›Nachahmung‹ synonym verwendet. Die Gründe, wie eine Nachahmung vom individuellen zum sozialen Zweikampf übergeht und damit ansteckend wird,²⁷ sind vielfältig. Generell führt Tarde diesen Übergang auf die Fähigkeit zurück, bewusste wie unbewusste »Überzeugungen und Begehren«²⁸ befriedigen zu können.

²³ Tarde 2009 [1890]: 397 [Fußnote 165]

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd.: 173

²⁷ Ebd.: 183

²⁸ Ebd.: 163

Die Corona-Pandemie hat zu einer Veränderung individueller und kollektiver Begehren beigetragen. Die Lockdowns haben die persönlichen Lebensrealitäten verändert und das bestehende und erprobte »praktische Wissen« als »die in einer Kultur herausgebildeten sozialen Handlungs- und Aufführungsformen«²⁹ infrage gestellt. Speziell die Regeln zur Kontaktreduktion griffen in soziale Zusammenhänge ein und konnten zu einer real gefühlten Vereinzelung führen, die in psychische Vereinsamung münden konnte.³⁰ Genau diese Vereinzelungs- und Vereinsamungstendenz könnte die virale Verbreitung der Fensterbilder erklären. Die Gestaltung der Regenbögen ermöglichte im Akt der Nachahmung mit anderen in sozialen Kontakt zu treten. Indem die Bilder sichtbar für alle am Fenster ausgestellt wurden, evozierten sie ein Gefühl der Verbundenheit. Im Ergebnis formten die an der Mitmachaktion partizipierenden Einzelindividuen eine »virtuelle Masse«³¹ im Sinne Tardes. Diese Masse entstand nicht durch den gemeinsamen Bezug zu einem geteilten Wahrnehmungsinhalt, wie etwa bei einem Kino- oder Theaterpublikum, sondern durch die Ähnlichkeit der ausgeführten Handlungen auf der Basis von als geteilt angenommenen Begehren. Die Beteiligten sind demnach zu »einer Gemeinschaft der Ideen und Leidenschaften [geworden], die ihren individuellen Unterschieden ansonsten freies Spiel läßt«.³² Da die Lockdowns die unbewussten Nachahmungen als Basis gesellschaftlicher Sozialität durch die Reduktion sozialer Kontakte einschränkten, weist die gleichzeitige Zunahme von bewussten Nachahmungshandlungen, etwa in Form von Fensterbildern, auf eine kompensatorische Funktion hin.

Als Verbindungen zwischen den Menschen in einer schweren Zeit sind die Regenbögen in den Fenstern nicht nur Symbole³³ solidarischer Zusammengehörigkeit, sondern auch Ausdruck einer praktischen, das heißt durch kollektive Handlungen performativ evozierten Solidarität. Diese Verortung im Sozialen bzw. die performative Herstellung des Sozialen über Akte der Nachahmung ist speziell für Kinder als primäre Zielgruppe der Regenbogenfensterbilder von besonderer Bedeutung, da sie sich über den Prozess des »mimetischen Lernens« mit der Welt interagierend in Beziehung setzten: »Die mimetische Aneignung von Orten, Räumen und Gegenständen ist für die Entwicklung des Subjekts von zentraler Bedeutung. Von früher Kindheit an setzt es sich in einen mimetischen Bezug zur umgebenden, als »beseelt« erlebten Welt.«³⁴ Mimesis ist somit keinesfalls eine einfache Wiederholung des Bestehenden als Mimikry, sondern führt als aneignende Nachahmung des Wahrgenommenen im Idealfall zur erfahrbaren Ausweitung des Kindes in die Welt.

29 Vgl. Wulf 2017: 22

30 Erste Erhebungen deuten darauf hin, dass sich die Menschen verglichen mit der pandemiefreien Zeit einsamer fühlten, da eine »Diskrepanz zwischen gewünschten und tatsächlich vorhandenen sozialen Beziehungen« bestand (Hacker 2021: 110).

31 Tarde 2015 [1901]: 31

32 Ebd.

33 Der Begriff »Symbol« dient in der Kinderzeichnungsforschung »zur Kennzeichnung bildhafter Aktivitäten und Verständigungsformen« (Richter 1997: 140). Der Akt des Symbolisierens als »Verdichtung/ Bedeutungsverschiebung« (ebd.: 141) war im Fall des Regenbogens für Kinder intuitiv mitvollziehbar. Für gewöhnlich haben sie bereits einmal beobachtet, wie ein Regenbogen nach einem Unwetter signalisierte, dass man bald wieder zum Spielen nach draußen gehen könne. Diese oder andere an das Naturereignis geknüpfte Erfahrungen sind für Kinder symbolisch nach- und mitvollziehbar.

34 Wulf 2017: 24

Friedensbilder: Sedimentation ansteckender Handlungsweisen

Ansteckende Nachahmung als praktische Verbindung zwischen (individueller) Erfindung und (sozialer) Etablierung bestimmter Handlungsweisen bleibt bei Tarde nicht auf die Dimension der räumlichen Verbreitung beschränkt. Zusätzlich kann die wiederholende Nachahmung zu einer zeitlichen Ausbreitung als Sedimentation von Handlungsweisen führen, die »die tägliche unbegrenzte Ausdehnung und Überlagerung der Sedimente der wahren Geschichte erahnen [lässt], nämlich die Schichtung der aufeinanderfolgenden, sich durch Ansteckung verbreitenden Entdeckungen.«³⁵ Die zeitliche Wiederholung verleiht den einzelnen Nachahmungshandlungen Permanenz. So können einmal erlernte Handlungsweisen situativ zur Befriedigung ähnlich gelagerter Begehren reaktiviert werden.

Nachdem die Verbreitung der Regenbogenbilder im Anschluss an den ersten Lockdown 2020 allmählich verebte, war mit dem Beginn des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine im Februar 2022 eine virale Ausbreitung von Friedensbildern auf Fenstern zu beobachten. Man begegnete nun unter anderem Tauben, Herzen und Peace-Zeichen (Abb. 4). Dieser Rückgriff auf das Fensterbild in einer erneuten Situation gesellschaftlicher Verunsicherung reaktivierte das bereits im Regenbogenbild zutage getretene »präsentative Kommunikationssystem des Kinderbildes«³⁶. Die Pluralität der genannten Friedensmotive deutet auf das Fehlen eines einheitlichen Bildmotivs in diesem Kontext hin. An die Stelle des Regenbogens traten die ukrainischen Nationalfarben als neuer, die Friedensbilder vernetzender Code.³⁷

Doch die Friedensmotive tauchten nicht nur singulär in den Farben Gelb-Blau auf. Sie fanden zuweilen Eingang in komplexere, teilweise multimodale sowie assoziativ-narrative Bildgefüge: Ein Peace-Zeichen³⁸ trat zum Beispiel in Kombination mit Impfspritze und pandemischem Viruspartikel in Erscheinung (Abb. 3) und neben der schriftsprachlichen Aussage »Krieg ist unerwünscht!« tauchte eine Bildfigur mit einem auseinandergebrochenen Herzen als Hinweis auf den kriegsbedingten Schmerz auf (Abb. 4).

Diese angedeutete Vielfalt verweist darauf, dass nicht ein Einzelmotiv, sondern die gestalterische Praxis als Modus sozialer Interaktion wiederaufgegriffen worden ist. Als eine nachahmende Verortung in der Welt schaffen die Fensterbilder Beziehungen zur (sozialen) Umwelt, die im Sinne Tardes emotional-affektiv erfahren werden können. Folglich kann die Wiederaufnahme der Fensterbildgestaltung im Kontext des Krieges als ein Spiegel für das kindliche Bedürfnis gelesen werden, in Krisenzeiten mit anderen in Kontakt zu treten, um die Angst vor der drohenden Gefahr und die Hoffnungen auf ein baldiges Ende zu teilen.

35 Tarde 2009 [1890]: 112

36 Reiß 1996: 21. Weitere Fenster mit Friedensbotschaften: www.schneideralexander.de/home/interface-s/galerie.

37 Die Verwendung der Farben der ukrainischen Nationalflagge liegt sicherlich an ihrer visuellen Prägnanz. Dennoch wird mit ihnen – wenn auch unbewusst – eine nationalistische Konnotation reproduziert, was nicht dem am Regenbogen entfalteten Universalitätsanspruch entspricht.

38 Das Peace-Zeichen ist – im Unterschied zur Taube oder einem Herzen – ein konventionalisiertes, vom Grafiker Gerald Holtom entworfenes Zeichen, das als »bildhaftes Realisat« keinerlei Ähnlichkeit mit einem empirisch vorhandenen Gegenstand aufweist und nicht symbolhaft, sondern zeichenhaft zu lesen ist (vgl. Richter 1997: 140f.).



Abbildungen 1: Regenbogenfensterbild (Bonn, 2020); Archiv Alexander Schneider



Abbildung 2: Regenbogenfensterbild mit Handabdruck (Großraum Köln, 2020); © birdys/photocase.de



Abbildung 3: Peace-Zeichen mit Impfspritze und Viruspartikel (Bonn, 2022); Archiv Alexander Schneider



Abbildung 4: Krieg ist unerwünscht! (Bonn, 2022); Archiv Alexander Schneider

Resümee

Sowohl im pandemischen Lockdown als auch in Anbetracht des Krieges in der Ukraine fungierten die am Fenster befestigten Bilder als kommunikative Blickfänger. Die Bilder ließen die Blicke der Mitwelt an den Fensterscheiben verweilen, ohne sich eines voyeuristischen Blickverhaltens schuldig zu machen. So wurde das Fenster zu einer kommunikativen Brücke zwischen Innen und Außen. Als kollektive Praxis setzten die auf der Scheibe befestigten Bilder ansteckende Nachahmungshandlungen um. Sie ermöglichten es Kindern während des ersten Lockdowns und kurz danach, sich trotz räumlicher Trennung mimetisch zu anderen in Beziehung zu setzen, wodurch Sozialität als performative Praxis von aufeinander Bezug nehmenden Nachahmungshandlungen erfahrbar wurde. Damit sind die Fensterbilder in der Lage, im Analogen eine Form der ›virtuellen‹ und viralen Kommunikation umzusetzen sowie einen gestalterisch-produktiven Umgang mit Gefühlen des Alleinseins und/oder der Verunsicherung zu erlauben.

Insgesamt wurde die dem privaten Fenster immanente Subjekt-Objekt-Trennung irritiert und *immerhin* temporär in ein sich wechselseitig öffnendes, affektiv erfahrbares Beziehungsverhältnis überführt. Dass sich Kinder in Anbetracht von Krieg erneut des Fensterbildes

bedienten, gibt Hoffnung. Nicht spaltende Tendenzen, sondern die Öffnung vermeintlich feststehender Grenzen und die Pflege wechselseitiger Kommunikationsverhältnisse sollten das soziale Handeln in Krisenzeiten und darüber hinaus bestimmen.

Literatur

- Alberti, Leon Battista (2002) [1435/36]: Über die Malkunst. Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und kommentiert von Oskar Bätschmann und Sandra Gianfreda. Darmstadt.
- Bering, Robert/Eichenberg, Christiane (Hg., 2021): Die Psyche in Zeiten der Corona-Krise. Herausforderungen und Lösungsansätze für Psychotherapeuten und soziale Helfer. Stuttgart.
- Bohl, Piet/Hilmes, Judith/Seydel, Fritz (2014): Fenster auf? Fenster zu? In: *Kunst* 5-10 (34), 46-47.
- Busch, Imke/Neumann, Christine/Neumeier, Angelika (2004): Ich gestalte mein Klassenzimmer. München, Düsseldorf, Stuttgart.
- Hacker, Jörg (2021): Pandemien. Corona und die neuen globalen Infektionskrankheiten. München.
- Kleinspohn, Thomas (1989): Der flüchtige Blick. Sehen und Identität in der Kultur der Neuzeit. Hamburg.
- Müller, Axel (2004): Albertis Fenster. Gestaltwandel einer ikonischen Metapher. In: Sachs-Hombach, Klaus/Rehkämper, Klaus: *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: 173-183.
- Paquet, Alfons (1908): Das Ausstellungsproblem in der Volkswirtschaft. Jena.
- Rasche, Stefan (2003): Das Bild an der Schwelle. Motivische Studien zum Fenster in der Kunst nach 1945. Münster, Hamburg, London.
- Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied, Krichel, Berlin.
- Richter, Hans-Günther (1997): Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik. Berlin.
- Schneider, Alexander (2021): Latenzzeit. Bilder in der Coronakrise. Berlin.
- Schneider, Alexander/Sommer, Sebastian (i.V.): Das Fenster als Medium blickhaften Verbundenseins. Potentiale ansteckender Nachahmung am Beispiel der Regenbogenfensterbilder in der Corona-Krise. In: Thewis. Onlinezeitschrift der Gesellschaft für Theaterwissenschaft.
- Szymanowski, Pia (2020): Regenbogen-Suche im Stadtgebiet. In: RP Online. www.rp-online.de/nrw/staedte/krefeld/krefeld-kinder-suchen-regenboegen-im-stadtgebiet_aid-49786669 (veröffentlicht 15.4.2020, letzter Zugriff 30.7.2022).
- Tarde, Gabriel (2009 [1890]): Die Gesetze der Nachahmung. Frankfurt am Main.
- Tarde, Gabriel (2015 [1901]): Masse und Meinung. Konstanz.
- van Loh, Jan (2021): Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise. Zwischen Schutzbedürftigkeit und Disziplinierungsforderung. In: Bering, Robert/Eichenberg (Hg.): *Die Psyche in Zeiten der Corona-Krise. Herausforderungen und Lösungsansätze für Psychotherapeuten und soziale Helfer*. Stuttgart: 163-178.
- Vietta, Silvio (1992): Die literarische Moderne. Eine problemgeschichtliche Darstellung der deutschsprachigen Literatur von Hölderlin bis Thomas Bernhard. Stuttgart.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2011): Schwellenanalyse. Plädoyer für eine Soziologie der Grenzziehungen. In: Hahn, Kornelia/Koppetsch, Cornelia (Hg.): *Soziologie des Privaten*. Wiesbaden, 33-52.
- Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld.
- Wulf, Christoph (2017): Mimesis. Eine anthropologische Bedingung des Menschen. In: *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik* (4), 14-26.

Andreas Brenne

Postdigitale Erinnerungskultur und Kunstunterricht

Zur Bedeutung von Materialität im Kontext einer forschenden Auseinandersetzung mit historischer Baukultur

Abstract

Dieser Beitrag erörtert auf der Basis einer bildungstheoretischen Rahmung einen erweiterten Materialbegriff im Kontext eines künstlerisch-forschenden digitalen Unterrichtsversuchs. Die Annahmen und Hypothesen im Hinblick auf eine explorative Praxis zu überprüfen. Dabei geht um die Verzahnung einer reflexiven Erinnerungskultur im Kontext baukultureller Bildung.

Materialität, Sensualität, Künstlerische Forschung,
Erinnerungskultur, Baukulturelle Bildung

Einleitung

Gunter Otto, der zentrale Impulsgeber der modernen Kunstpädagogik Deutschlands, suchte analog zur Documenta 1 der Bevölkerung nach der nationalsozialistischen Diktatur eine als verfehlt geltende Moderne nahezubringen. Ein zentrales Instrument war eine formästhetisch ausgerichtete Strukturanalyse, mittels der künstlerische Verfahren der Moderne beschreibbar wurden, um darauf aufbauend operationalisierbare Lernziele abzuleiten und in kunstpädagogische Lernarrangements zu überführen.¹ Dieses Vorgehen bestimmt bis heute häufig Inhalt, Form und Ziel kunstpädagogischer Praxen. Eine zentrale Größe ist hier das sog. »künstlerische Material«, welches mittels gestalterischer Experimente und Untersuchungen künstlerische Formen hervorbringt, aber im Hinblick auf Interpretationen inkommensurabel erscheint. Diese Hinwendung zur »Formkultur«² negiert die gesellschaftliche Inanspruchnahme durch Kunst. Daraus ergeben sich gemäß Adorno zwar Freiheitswerte³, sie unterläuft aber auch die gesellschaftsverändernde Potentialität einer forschenden Kunst, die sich einmischet. Die formale Abstraktion auf der Basis einer sensiblen Materialerkundung hingegen versucht, einen Kulminationspunkt künstlerischer Entwicklung zu markieren, der somit an ein Ende zu kommen scheint.⁴

Übertragen auf den konkreten Unterricht gilt Ähnliches, auch hier ist meist der Umgang mit Material und den daraus abgeleiteten Formen der Dreh- und Angelpunkt kunstpädagogi-

1 Otto 1969

2 Meyers 1966: 18-20

3 Adorno 1973: 182

4 Rittelmeyer 2010

scher Aktivitäten. Dieses Paradigma wurde von den künstlerischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zwar überholt – der intermediale und transkulturelle Wandel einer globalisierten Gesellschaft hat auch die Kunst maßgeblich verändert – dennoch hat es sich im Rahmen von Kunstunterricht und der immer noch dominierenden individuellen Aufgabenformate gehalten und die meisten Lehrpläne halten an einer elementaren und spiralcurricularen Festschreibung von Inhalten fest. Ein Blick in die einschlägige kunstpädagogische Kompendien-Literatur (z. B. »Kunst + Unterricht«) zeugt von einem manifesten Unbehagen an der Kultur der Gegenwartskunst. Eine Übertragung dieser Formen in einen zeitbezogenen Unterricht gilt als problematisch und bedarf einer didaktischen Transformation im alten Stil. Gleichzeitig wird Gegenwartskunst oft fundamental diskreditiert und ihr die Kunsthaftigkeit abgesprochen.⁵ Stattdessen sucht man rückwärtsgewandt das Heil in der abendländischen Kunstgeschichte⁶, so dass das vermeintlich altbewährte weiterhin seine Gültigkeit behalten kann⁷.

Durch die Corona-Pandemie wurden diesen Gewissheiten erschüttert, insbesondere durch die rasante Verlagerung der Lebenswelt in den digitalen Raum. Die damit verbunden veränderte Materialität der Dinge und die verknüpften Praxen führten zu einer Verzahnung analoger und digitaler Sphären. Diese Entwicklung war aber nur deshalb möglich, weil schon seit geraumer Zeit gesellschaftliche Entwicklung durch eine Hybridisierung traditioneller Medien im neuen digitalen Medium geprägt wurden, insbesondere durch die Verfügbarkeit digitaler Schnittstellen und Endgeräte sowie durch den massiven Ausbau der digitalen Infrastruktur. Die Möglichkeit, selbst an jeglichem Ort *Content* zu erstellen und innerhalb digitaler Netzwerke zu kommunizieren, ist signifikant für die Entwicklung einer postdigitalen Gesellschaft. Insofern zeigte sich im Rahmen der Pandemie ein gesellschaftlicher Wandel, die für die heranwachsende Generation eine Selbstverständlichkeit ist.

Bildungsinstitutionen folgen solchen Entwicklungen naturgemäß mit Verzögerungen, denn es stellt sich die Frage, wie Bildungsprozesse, unter Einbeziehung der gängigen Aneignungspraxen, qualitativ organisiert werden können; insbesondere, da nur wenige Erfahrungswerte vorliegen und neue didaktische Konzepte entwickelt und validiert werden müssen. Auch für die Kunstpädagogik ist die Neukonfiguration von Lernzielen, Inhalten und didaktischen Arrangements kein leichtes Unterfangen. Insbesondere auf Grund der Überzeugung, dass die leibsinliche Beziehung auf künstlerisches Material nicht substituiert werden kann. Aktuelle Publikationen⁸ bringen dies zum Ausdruck: Es bestehe die Befürchtung, dass die zentralen und bewertenden Essentials des Fachs durch Digitalisierungsprozesse bedroht sind. Da innerhalb der Corona-Pandemie der Regelunterricht ins »Homeoffice« absentiert wurde, mussten digitale Unterrichtspraxen notgedrungen Verwendung finden. Nach dem Abklingen der pandemischen Situation und der Rückkehr zum Präsenzunterricht stellt sich allerdings die Frage, ob eine Rückkehr zum Status quo ante sinnvoll ist, und ob nicht aus den gemachten Erfahrungen Neues erwachsen kann.

5 Kimpel 2022: 73-77

6 Kirschenmann/Schulz 2021

7 Kirschenmann/Schulz 2022

8 Krautz 2020

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Materialität und eine damit verbundene Taktilität und Sensitivität keine statischen Größen sind, sondern sich einer sich wandelnden Medialität anpassen. Des Weiteren ist dies mit kollaborativen Verfahren der Produktion und Reflexion verknüpft, die sich ebenfalls in veränderten jungendkulturellen Praxen, z. B. im Bereich des Gaming zeigen. Es ist zu fragen, inwieweit sich dies im Kunstunterricht wiederfinden kann, ohne dass dessen Qualität darunter leidet – oder ob nicht gerade die Einbeziehung einer postdigitalen Materialität eine qualitative Erweiterung kunstpädagogischer Theorie und Praxis daraus abgeleitet werden kann.

Bildungstheoretische Bestimmungen

Sensuelle Responsivität

Die Auseinandersetzung mit Material evoziert nicht allein experimentelle Formen der Interaktion, sondern basiert auch auf einer spezifischen Sensitivität, die Grundlage und Bildungsziel einer materialen Auseinandersetzung darstellt. Ohne den Leib und seine responsiven Möglichkeiten ist jegliches Material bedeutungslos und irrelevant.

Dabei spielen Körperextensionen eine ebenso große Rolle wie die Gesichtssinne, wobei die Koordination und das Zusammenwirken von zentraler Bedeutung sind – durchaus als mentaler Akt des Bewusstseins. Welterzeugung und das Welterleben basieren auf der Koordination taktiler Prozesse⁹ mit der Potentialität, das Erkannte gewahr werden zu lassen.

In diesem Sinne ist der Leib ein Instrument der Kommunikation, jenseits einer konzeptuellen Sprachlichkeit. Somit wird deutlich, dass im Kontext künstlerisch-ästhetischer Bildungsprozesse dem Leib und seinen sensuellen Möglichkeiten eine zentrale Rolle zukommt. Dies gilt gleichermaßen für die Kunst, basiert doch künstlerische Produktivität meist auf der taktilen und sensiblen Auseinandersetzung mit Material. Auf diesen Zusammenhang macht Horst Bredekamp im Kontext der Untersuchung prähistorischer Faustkeile aufmerksam, die nicht allein als Produkt einer intentionalen Formgebung einzustufen seien, sondern als in ihrer strukturellen Eigenständigkeit gleichermaßen den Produzenten sensuell infiltrierend.¹⁰

Im Kontext einer sukzessiven und umfassenden Digitalisierung der Gesellschaft stellt sich die Frage nach dem Wandel der Materialität und den darauf bezogenen Handlungsweisen. Dieser mediale Wandel basiert nicht mehr auf einer unmittelbaren leiblichen Interaktion, sondern auf der Modellierung von Wahrnehmungskonstituenten, die den direkten Zugang substituieren und simulieren, aber auch erweitern. Zu nennen sind zum Beispiel Formen einer hochimmersiven Malerei, wo mittels spezifischer Gerätschaften eine visuell-taktile Interaktion in einer Augmented Reality neue Formen malerischer Gestaltung möglich sind. Angeschlossen ist man dabei an Sensoren und Interaktionsmodule, die als Körperextensionen fungieren. Im Unterschied zu Merleau-Pontys Auffassung, dass analoge Instrumente und Technologien (z.

9 Leroi-Gourhan 1987

10 Bredekamp 2019

B. ein Blindenstock)¹¹ einen qualitativen Weltzugang ermöglichen, transferieren digitale Apparaturen die Welt in einen phantastisch-imaginäre Möglichkeitsraum, in dem traditionelle Materialitätsvorstellungen nicht nur überbrückt, sondern erweitert werden. Insbesondere lassen unmittelbare Verknüpfungen mittels »smarter« Technologien den vormals dichotomischen Gegensatz von analog und digital hinter sich. Dies gilt auch für die Hände, die in Interaktion mit den Steuerungsgeräten und Tools die digitale Machart zu transzendieren wissen.¹²

Letztlich stellt sich hier die radikale Frage, ob die Konstitution von Lebenswelt allein auf Sinnzuschreibungen basiert, die sensuelle Impulse mittels der Vorstellungskraft semantisch kondensiert. Im Sinne Martin Heideggers setzt die Kunst »die Wahrheit ins Werk«, d. h. dass das sensuell Erfahrbare in eine spezifische Konstellation gebracht wird, die das Sein zeitlich und sinnhaft konstituiert.¹³ Dieser erweiterte Werkbegriff negiert nicht den Eigensinn des Materials, sondern überführt ihn in einen imaginär-utopischen dritten Raum. Das Digitale und das Analoge sind somit keine Gegensätze, sondern werden im Kontext einer weltentwerfenden Kunst aufeinander bezogen. Dem Zusammenhang soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden, der aus einer hochschuldidaktischen Perspektive die Händigkeit im Kontext der Digitalisierung reflektiert.

Materialität und Kunstpädagogik

Im Zusammenhang der Corona-Pandemie wurde nahezu jegliche Kommunikation über digitale Instrumente realisiert – dem konnte sich auch die künstlerische Hochschullehre nicht entziehen. Legt man eine medial erweiterte Form des Händischen zu Grunde, so muss auch eine Diskussion des Materialbegriffs aus einer (post-)digitalen Perspektive erfolgen, da die technische Substitution und Unterstützung manueller Zugriffe eine adäquate Rezeption nach sich zieht.

Nicht nur im Kontext der Kunst, sondern auch im kunstpädagogischen Diskurs spielt die Auseinandersetzung mit Material eine zentrale Rolle. Im Fokus steht zumeist die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen. Es waren vor allem Gunter Otto¹⁴ und Reinhard Pfennig¹⁵, die in einer kunstdidaktischen Analyse der Moderne, die Bauhauspädagogik Schwertfegers¹⁶ und Ittens aufgreifend, das Materialexperiment als zentralen Gegenstand der Kunstvermittlung identifizierten und Modelle einer produktiven Kunstrezeption entwickelten. Im Zentrum dieser Aktivitäten stand die reflexive Verknüpfung zwischen den »Gesichtssinnen« und einer gestaltungsbezogenen Taktilität. Dabei wurden – im Unterschied zu traditionellen Formen kunstpädagogischen Denkens und Handelns wie etwa im Zeichenunterricht – analog zur Kunst der Moderne indirekte und zufallsorientierte Verfahren thematisiert, so dass eine auf mimetische Abbildungen fokussierte Ausbildung manueller Fertigkeiten systematisch unterlaufen wurde. Hintergrund war auch die Diskussion

11 Merleau-Ponty 1966: 173

12 Müller 2013: 109

13 Heidegger 2003: 21

14 Otto 1969

15 Pfennig 1967

16 Schwertfeger 1953

kybernetischer Modelle, welche die mediale Übertragung spezifischer Inhalte problematisierte, so dass eine individuelle künstlerische Entwicklung aus dem Zentrum rückte.

In Folge und als Kontrastfolie formierten sich Konzepte, welche eine leibsinlich konnotierte ästhetische Erfahrung in den kunstpädagogischen Kontext zurückholten. In einem derart erweiterten Fachverständnis wurde Materialerfahrung zu einer holistischen Übung in den »Ästhetischen Projekten« Gert Selles¹⁷, wobei dieser auf die phänomenologischen Überlegungen von Rudolf zur Lippe rekurrierte¹⁸ und diese kunstpädagogisch transferierte. Aktuelle Ansätze von Petra Kathke¹⁹ und Oliver Reuter²⁰ beleuchten das Materialproblem aus einer unterrichtsbezogenen und bildungstheoretischen Perspektive. Des Weiteren beeinflussen Theorien der pädagogischen Anthropologie – insbesondere im Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit – den Materialdiskurs im Fach. Genannt seien hier Pestalozzis elementarpraktische Übungen, aber auch die Analysen von Martha Muchow,²¹ die Formen der kindlichen Raumeignung durch »Umschaffung« charakterisierte, wobei Bezüge zur Aneignungstheorie von Alexej A. Leontjew hergestellt wurden.²²

Frühpädagogische Konzeptionen wie etwa die Junkyard-Education der israelischen Frühpädagogin Malka Haas beruhen auf einer konzertierten und kontingenten Materialbegegnung.²³ Innovativ und zeitbezogen sind kunstpädagogische Überlegungen zur postdigitalen Materialität, die sich an der »Post Internet Art« orientieren und Formen einer spekulativen Poetik thematisieren.²⁴ Grundlegend ist hier ein transhumaner Materialbegriff, der sich nicht in den klassischen Dichotomien wie Körper-Geist, Leib-Seele oder Empirie-Theorie begreifen lässt und eine transmediale spekulative Praxis vorschlägt. Neuere Arbeiten, insbesondere von Konstanze Schütze²⁵ und Gesa Krebber,²⁶ untersuchen derartige Praxen der Kunstvermittlung. Auch das hier vorgestellte hochschuldidaktische Projekt ist in diesem Zusammenhang angesiedelt. Aus der Not eine Tugend machend wurde bedingt durch die Corona-Pandemie die übliche Präsenz digital substituiert, wobei die materialbezogene Auseinandersetzung Gegenstand einer künstlerischen Forschung werden sollte.

Postdigitale Erinnerungskultur

Taktile Responsivität und Digitalisierung

Im Kontext einer forschenden Kunst geht es um eine substantielle Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Zusammenhängen, wobei implizite Wissensbestände sichtbar gemacht

17 Selle 1988

18 zur Lippe 1987

19 Kathke 2017

20 Reuter 2007

21 Muchow 1931

22 Leontjew 1984

23 Haas/Gavish 2008

24 Arns 2014

25 Schütze 2020

26 Krebber 2020

werden bzw. sich produktiv erweitern. Diese Tätigkeit bestimmt sich als intentionale und responsive Auseinandersetzung mit der Materialität der Dinge, wobei Taktilität eine wichtige Rolle spielt, sowohl mit dem Ziel einer unmittelbaren Kontaktaufnahme als auch in der Nutzung von Werkzeugen, die wiederum in ihrer Materialität Bedeutung erfahren können. Im Folgenden soll an einem Fallbeispiel der Frage nachgegangen werden, inwieweit eine hybride künstlerische Forschung auf der Basis digitalen Materials epistemisch relevant ist, ob die digitalen Formen der Interaktion und Kommunikation kollaborative Erkenntnisse kommunikabel machen und Wissen akkumulierend den individuellen Erwartungshorizont erweitert.

Digitale Erinnerungen

In einem Unterrichtsprojekt im Kontext der Pandemie befassten sich die Schüler einer zehnten Klasse mit Baukultureller Bildung unter Bezug auf die Ausstellung »Seven Places«²⁷, in der die Spuren jüdischer Kultur in Deutschland thematisiert wurden. Doch auch diese Ausstellung wurde aufgrund der pandemischen Situation ins Internet verlagert und befasste sich materialreich mit unterschiedlichen Repräsentationsformen jüdischer Kultur auf der Basis von Objekten und historischen Dokumenten. Die international ausgerichtete Ausstellung präsentierte eine Fülle digitalisierter Materialien. Im Rahmen eines kunstdidaktischen Seminars der Universität Osnabrück, das sich an Studierende des künstlerischen Lehramts wandte, entwickelten diese ein ausstellungsbezogenes Vermittlungsprojekt, das ausschließlich im Online-Format durchgeführt wurde. Arbeitsblätter und Dokumente, aber auch die entstandenen Schülerarbeiten wurden in Online-Datenbanken abgelegt und später ausstellungsöffentlich digital präsentiert.

Die »alte Synagoge« Essen als ein Bau der Transformation

Die Alte Synagoge Essen (Abb. 1) fungiert heute als Kulturinstitution und gehört zu den bedeutendsten freistehenden Synagogenbauten Europas. Nachdem das Gebäude in der Reichspogromnacht 1938 stark beschädigt wurde und bis in die 60er Jahre als Brandruine mitten in der Stadt lag, wurde es nach dem Krieg komplett umgebaut und beherbergte ein Museum für Industriedesign. Erst nach einem weiteren Brand im Jahr 1980 wurde die Geschichte des Gebäudes thematisiert. Die Synagoge wurde als Sakralbau wiederhergestellt und mit einem Kulturzentrum verknüpft. Besucher*innen können hier in Workshops und Ausstellungen die Geschichte des Hauses kennenlernen und sich mit jüdischer Kultur auseinandersetzen.

Diese besondere Geschichte steht im Mittelpunkt einer kritischen Kunstvermittlung, die sich mit folgenden Fragen an Schüler*innen eines Osnabrücker-Gymnasiums wandte: Was bedeutet die Errichtung eines Industriemuseums oder einer Kulturinstitution für ein Gebäude, das exemplarisch auf die Verbrechen des deutschen Faschismus verweist? Wie

²⁷ Zentrum für Verfolgte Künste o. J.

ist es zu beurteilen, dass ein Sakralbau, viele Jahre nach dem Krieg gar nicht als ein solches erkennbar war? Inwiefern bestimmt die Vergangenheit eines Ortes seine Gegenwart?

Mit diesen Fragen setzten Schüler*innen sich intermedial auseinander.

Zunächst wurde der historische Kontext thematisiert – weniger im Hinblick auf den Holocaust, sondern in Bezug auf die Architekturgeschichte im Allgemeinen und im Besonderen auf die Ausgestaltung von Synagogen. Insofern galt es, komprimierte Informationen anzubieten, ohne das Bezugsfeld »jüdisches Leben« in den Hintergrund zu drängen.

Daran anschließend setzten sich die Schüler*innen in Kleingruppen und in digitalen »Breakouträumen« vertieft und auf der Basis der zur Verfügung gestellte Dokumente mit dem Ort Essen und seiner Architektur auseinander. Hier wurden individuelle Schwerpunkte gesetzt und Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert, die sowohl in Einzel- als auch in Gruppenarbeit bearbeitet wurden.

Mittels der Internetplattform »Mentimeter« wurden sprachliche Assoziationen zum Begriff »Haus« benannt. Aus den genannten Begriffen wurden interaktiv Wortcluster erstellt, die Schwerpunkte sichtbar machten. Die meistgenannten Begriffe waren »Sicherheit«, »Schutz«, »Privatsphäre« und »Familie«. In einer daran anschließenden zweiten Assoziationsrunde wurde dann der Begriff »Gotteshaus« durch weitere Assoziationen erweitert. Hier dominierten die Wörter »Glaube«, »Frieden« und »Zusammensein«, womit im Vergleich der soziale Aspekt deutlich stärker konnotiert wurde. In einer gemeinsamen Reflexion wurden sozialräumliche Dimensionen von Architektur diskutiert. Es wurde erörtert, dass ein Haus nach einer gewalttätigen Zerstörung wieder errichten werden könne, ein Gotteshaus jedoch nicht. Denn trotz Wiedererrichtung bliebe ein Schaden bzw. eine Leerstelle. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff Kulturverlust thematisiert.

Im Folgenden wurde die Essener Synagoge vorgestellt. Dabei ging es allgemein um die Charakterisierung einer Synagoge als Sakralbau sowie um die Spezifika der Essener Synagoge in ihrer Baugeschichte. Im Zentrum standen die Transformationen, die mittels Fotografien und weiterer Dokumente veranschaulicht wurden.

In der Reflexion wurden wiederum sprachliche Keywords erarbeitet: »Identitätsverlust«, »Zerstörung von Heimat«, »Kultur«, »Glaube und Sicherheit« und »Fremdenfeindlichkeit«. Dabei wurde diskutiert, wie man architektonisch mit einem von Gewalthandeln geprägten



Abb. 1: Synagoge Essen



Abb. 2: »Wehrsynagoge«



Abb. 3: Skulptur



Abb. 4: Digitale Zeichnung

Raum umgehen könnte und welche Perspektiven berücksichtigt werden sollten. Es entwickelte sich ein Konsens, dass die Umgestaltung der Synagoge in ein Industriemuseum entwürdigend gewesen sei. Die darauf aufbauende Gestaltungsaufgabe bestand darin, eine adäquate Architektur zu planen und im Modell zu realisieren. Zur Anregung wurden unterschiedliche Leergrundrisse und Modelle der Architekturgeschichte präsentiert, um eine Vorstellung davon zu geben, wie mannigfaltig mögliche Herangehensweisen sind.

In der darauffolgenden Einheit wurden erste Ideen der Kleingruppen der Gesamtgruppe vorgestellt und diskutiert. Skizzen und erste Visualisierungen wurden mittels geteilten Bildschirms präsentiert; ein digitales Tool, das von den Schüler*innen problemlos bewältigt wurde. Dazu wurden den Lernenden einige Orientierungshilfen gegeben, so dass sie in der Lage waren, ihre Ideenfindung mittels architektonischer Fachsprache zu erläutern.

Nach einer weiteren Arbeitsphase wurden die fertigen Entwürfe und Modelle digital präsentiert. Es zeigte sich, dass die Schüler*innen ein breites mediales Spektrum ausnutzten: Während einige mit unterschiedlichen Stiften auf Papier zeichneten, wählten andere den dreidimensionalen Modellbau aus Papier und Pappe und wieder andere nutzten unterschiedliche Tools der Online-Games wie »Fortnite« und »Minecraft« zur dreidimensionalen virtuellen Transformation ihres Entwurfes. Auch thematisch wurden unterschiedliche Aspekte gewählt. Wiederaufbau und Rekonstruktion wurde detailgetreu vorgenommen. Andere legten den Fokus auf Gedenk- und Erinnerungskultur in Bezugnahme auf den Holocaust. Es entstand eine digitale Gedenkstätte, die Museumscharakter aufwies und Alltagsobjekte und biographische Artefakte konkreter Personen dokumentierte. Einer der Entwürfe stach besonders dadurch hervor, dass er auf konkrete Vorfälle der jüngsten Vergangenheit Bezug nahm. Im Online-Spiel »Fortnite« wurde eine »Wehrsynagoge« kreiert, die von bewaffneten

digitalen Kriegern abgesichert wurde. (Abb. 2) Gepanzerte Fahrzeuge und Wachtürme sollten der »Abwehr von Terroristen« dienen. Insofern flossen bereits thematisierte Begriffe wie »Schutz« und »Sicherheit« in die Konzeption des Gebäudes ein. Darauf folgte eine Diskussion über das Erscheinungsbild und die Notwendigkeit von bewaffnetem Schutz für Gotteshäuser. Der Entwurf wurde unterschiedlich bewertet; insbesondere die Platzierung in eine beispielbares kollaboratives Umfeld war von besonderem Interesse.

Hybride künstlerische Forschung

Wie sich gezeigt hat, ist eine künstlerisch-forschende Auseinandersetzung mit Lebenswelt nicht medial gebunden und auch eine dichotomische Unterscheidung zwischen Bezeichnetem und dem Zeichen wird dem Sachverhalt kaum gerecht. Insbesondere historische Sachverhalte sind immer Teil von Narrationen, die retrospektiv Ereignisse der Vergangenheit deuten und dabei unterschiedliche Repräsentationsformen nutzen. Material und Artefakte werden dabei herangezogen, transkribiert und in ein spezifisches Deutungsmuster eingeordnet. In der didaktischen Auseinandersetzung mit Geschichte geht es nicht allein um einen Nachvollzug dieser Zusammenhänge, sondern auch um eine subjektive Bezugnahme, wozu auch der Rückgriff auf die eigenen Erfahrungsgeschichte bedeutsam ist. Dabei bietet die Kunstpädagogik Instrumente an, die eine leibsinliche Auseinandersetzung mit dem Original zum Thema machen und Konventionen unterlaufen. Die Deutung des Gegenstands konzentriert sich dabei auf die sensuelle Responsivität, wodurch gängige Narrationen konkretisiert und erweitert werden. Das »Forschen Aller« (Sibille Peters) verweist darauf, dass Forschung keine Spezialität von Expert*innen ist, sondern als ein intersubjektiver Prozess zu verstehen ist, in dem jede/r, die/der sich angesprochen fühlt, einen Beitrag leisten kann.²⁸

Doch wie verhält es sich, wenn das Original rein digital vorliegt? Das Projekt hat gezeigt, dass Digitalisate eine andere materielle Struktur aufweisen, diese aber immer in Beziehung zu einer erlernten Haptik stehen. Diese Wahrnehmung fließt dann in eine ästhetisch-gestalterische Produktion ein, die durchaus im Analogen vollzogen werden kann. Aber auch rein digitale Sphären bieten Möglichkeiten der Erfahrung, die wiederum in einen konkreten, wenn auch digital gestützten, Kommunikationsprozess eingespeist wird. Und im Unterschied zum »Original« werden Überwältigungsmodi produktiv distanziert, so dass eine gedankliche Durchdringung in einem offenen Rahmen stattfinden kann. Die künstlerischen Transformationen des Synagogenmotivs sind erkenntnistragende Manifestationen einer dichten Auseinandersetzung mit einer als sinnhaft erlebten hybriden Materialität. Die thematisierte Architekturgeschichte wird nicht allein als materiales Konstrukt vorgeführt, sondern als ein gestaltbarer Denkraum. Digitalität enthebt die Gegenstände von Zeit und Raum, so dass sich im Kontext sozialer Netzwerke eine übergreifende und kulturtranszendierende Kommunikation entwickeln kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/M.
- Bredekamp, Horst (2019): *Art History and Prehistoric Art. Rethinking their Relationship in the Light of New Observations* (Übers. Mitch Cohen). Groningen.
- Haas, Malka/Gavish, Tzilla (2008): *Touching Reality: On the Co-construction of Knowledge and Identity in the Junkyard Playgrounds of Israel*. Washington.
- Heidegger, Martin (2003): *Martin Heidegger Gesamtausgabe*. 5. Holzwege (1935–1946). Ditzingen.
- Kathke, Petra (2017): *Materialität inszenieren – Ein Desiderat im Handlungsfeld künstlerischer Lehre*. In: Autsch, Sabine/Hornäk, Sara (Hg.): *Material und künstlerisches Handeln. Positionen und Perspektiven in der Gegenwartskunst*. Bielefeld: 23-51.
- Kimpel, Harald (2022): *Wenn Formen Haltungen werden. Die Wiedergeburt der documenta aus dem Geiste des Kollektivs*. In: *KUNST+UNTERRICHT* 463/464: 73-77.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (2022): *Die Metapher der Katastrophe oder die Erinnerung an rettende Planken*. <https://metapher-statement.de> (letzter Zugriff 18.9.2022).
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (Hg., 2021): *Kunst – Geschichte – Unterricht* (8 Bd.). München.
- Krautz, Jochen (2020): *Digitalisierung als Gegenstand und Medium von Unterricht. Keine digitale Transformation von Schule*. https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2020/09/krautz_flugschrift_digitalisierung.pdf (Veröffentlichung 2020, letzter Zugriff 28.7.2022).
- Krebber, Gesa (2020): *Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen*. München.
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1984): *Der allgemeine Tätigkeitsbegriff*. In: Leontjew, Alexei A. Leontjew, Alexej N./Judin, Erik G. (Hg.): *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Stuttgart: 13-30.
- Leroi-Gourhan, André (1987): *Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst*. Frankfurt a. M.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin.
- Meyers, Hans (1966): *Erziehung zur Formkultur*. Frankfurt a. M.
- Miller, Daniel (Hg., 2005): *Materiality*. Durham.
- Muchow, M. (1931). *Zur Frage einer lebensraum- und epochaltypologischen Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendlichen*. In: *Festschrift William Stern* (Beiheft 59 der Zeitschrift für angewandte Psychologie). Leipzig: 185–202
- Müller, Oliver: *Selbst, Welt und Technik*. Berlin 2013.
- Otto, Gunter (1969): *Kunst als Prozeß im Unterricht*. Braunschweig.
- Peters, Sibylle (Hg., 2013): *Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Bielefeld.
- Pfennig, Reinhard (1967): *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken*. Oldenburg.
- Reuter, Oliver M. (2007): *Experimentieren*. München.
- Rittelmeyer, Christian (2010): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen.
- Schütze, Konstanze (2020): *Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild*. München.
- Schwerdtfeger, Kurt (1953): *Bildende Kunst und Schule*. Hannover.
- Selle, Gert (1988): *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek bei Hamburg. Zentrum für Verfolgte Künste. <https://seven-places.org> (letzter Zugriff 28.7.2022)
- zur Lippe, Rudolf (1987): *Sinnenbewußtsein: Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Reinbek bei Hamburg.

Teil 3: Schule, Hochschule, Museum

Christin Lübke

In Zukunft Kunstunterricht!?!

Postpandemische Verschiebungen und Neukartierungen in der Lehramtsausbildung

Abstract

Die Ausführungen setzen sich exemplarisch mit einem Unterrichtsprojekt zu hybriden künstlerischen Raumerkundungen an der Schnittstelle zwischen Regelschulbetrieb und universitärer Ausbildung auseinander, um all jene Lehr- und Lernmomente zu reflektieren, die den Kunstunterricht in Distanz stimuliert und dessen didaktische Betrachtung unweigerlich beeinflusst haben. Es wird danach gefragt, welche Aspekte der Ausbildung zukünftiger Kunstlehr*innen vor dem Hintergrund pandemischer Verschiebungen und Brüche besonders wichtig erscheinen. Dabei wird der These nachgegangen, dass Kunstunterricht im Analogem unter postdigitalen Vorzeichen nicht ohne eine Phänomenologie der digitalen Distanz und materiellen Digitalität reflektiert und praktiziert werden kann.

Kunstunterricht, Distanzlehre, Räumliches Gestalten,
Ausbildung, Lehramt, digitale Skills

Problemaufriss: Kunstunterricht in, vor und nach der Pandemie

Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, Verschiebungen und Widersprüchen der Coronapandemie bestimmen unsere Gegenwart in all ihren Facetten. Das Leben nach der Pandemie ist – wie es die Kultur- und Politikwissenschaftler*innen Yener Bayramoglu und María do Mar Castro Varela treffend beschreiben – von fragiler, brüchiger Natur. In Anerkennung dieser Fragilität liegt die Verantwortung, eine möglichst genaue Analyse der Gesellschaftsverhältnisse vorzunehmen und komplexe kontingente Verwobenheiten in den durch Corona virulent gewordenen Zwischenzonen von Wissen und Nichtwissen begreifbar zu machen.¹ In diesem Sinne ist der Versuch, ein Denken und Handeln *in* und *nach* der Pandemie zu begreifen, eine fortwährende Herausforderung. Er zeichnet sich für mich durch ein rastloses Mäandern zwischen individuellen und gemeinsamen (Bild-)Erfahrungen, zwischen wissenschaftlichen Texten, Theorien und Fachdiskursen aus, innerhalb dessen es kaum Halt und Orientierung zu geben scheint. Der Rechtsphilosoph Peter Siller und der Politikwissenschaftler Ole Meinfeld schreiben dazu:

»Im Zuge der Corona-Pandemie sehen wir deutlicher als zuvor: Die Idee einer Gesellschaft, die evidenzbasiert entscheidet und deren Organisation auf wissenschaftlichen

1 Bayramoglu/Castro Varela 2021: 16

Tatsachen beruht, stößt an ihre Grenzen, wenn es um eine grundsätzliche Orientierung geht. Sein-Sollen-Schlüsse aus vermeintlich ›reinen Fakten‹ verbieten sich für eine Zeitdiagnose, die Orientierung zwischen den Handlungsoptionen bieten und nicht auf eine Sachzwang-Argumentation zurückfallen will.«²

Dies gilt auch, wenn es wie in diesem Band darum geht, Perspektiven für eine Kunstpädagogik *danach* zu entwickeln und dabei sowohl praktische als auch theoretische Aspekte miteinander in Beziehung zu setzen. Ein *Danach* impliziert etwas, das bereits hinter uns liegt, das uns auffordert zunächst einmal zurückzublicken, um gleichzeitig auf etwas Zukünftiges zu verweisen. Ein *Danach* ist produktiv unbestimmt, insofern es den Eindruck vermittelt, dass etwas zu Ende geht, ohne genau zu begreifen, was stattdessen aktuell der Fall ist. Die als abrupt wahrgenommenen Verschiebungen in der Pandemie haben alle Beteiligten in kunstpädagogischen Lern-, Lehr- und Forschungsprozessen zu innovativen, originellen und reflexiven Höchstleistungen herausgefordert, die – so die Vorannahme – langfristig zu produktiven Veränderungen in der Fachcommunity führen werden. Vor der Tatsache, dass sich Begegnungen, das Lernen und Arbeiten, der Austausch und der Diskurs *in* der Pandemie auf »unkartiertem Gelände«³ vollzogen, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Rahmungen kunstpädagogischen Handelns und Denkens im *Danach* mit Nachdruck. So kann es zunächst nur darum gehen, pandemiekorrelative Phänomene genau zu beobachten und wahrzunehmen, Strukturen und Schief lagen nachzuvollziehen, Handlungsmöglichkeiten in Ansätzen abzustecken. Die Frage nach der Kunstpädagogik *danach* schließt für mich eine Hoffnung auf Veränderung ein, die sich normativ an tradiertem Fachwissen abarbeitet sowie Praxisverschiebungen deskriptiv zu greifen und neue Dispositive mitzudenken versucht.

Ich möchte in den nachfolgenden Ausführungen meinen Fokus auf den Kunstunterricht im Regelschulbetrieb lenken; ausgehend von Beobachtungen, wie er sich *in* der Pandemie verändert hat. Er lässt sich retrospektiv durch eine Vielzahl von Eindrücken beschreiben, die phänomenologisch und strukturell tiefgehend miteinander in Beziehung stehen: künstlerische Produktion, Reflexion und Rezeption von Lernenden und Lehrenden haben sich in den zwei Jahren akuter Coronamaßnahmen maßgeblich in digitalen Sphären verschoben; in der Schule wurde die Frage nach der Relevanz des Kunstunterrichts im Modus des »Emergency Remote Teaching«⁴ diskutiert und parallel praxiserprobt; Schülerinnen und Schüler wurden durch ergebnisorientierte künstlerische Gestaltungsformate im Homeschooling oftmals auf sich selbst zurückgeworfen; Kunstlehrkräfte haderten mit den technischen Möglichkeiten ihrer Schule oder versanken in engagierte Emailkorrespondenz mit ihren Lerngruppen; Projekttag, Workshops und außerschulische Vermittlungsformate wurden

2 Siller/Meinefeld 2020: 12

3 Randow 2021: o. P.

4 Hodges u. a. 2020: o. P.; vgl. Schmidt-Wetzel 2021

in den virtuellen Raum verlagert oder abgesagt; künstlerische Recherche und Präsentation vollzogen sich vordergründig über netzbasierte Plattformen.⁵

Diese wahrgenommenen Verschiebungen und Aussetzungen in der Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Kunstunterricht korrespondieren mit umfangreichen Theoriezuführungen, die bereits *vor* der Pandemie in der human-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung, so auch im kunstpädagogischen Fachdiskurs, gründlich bearbeitet wurden. Unter dem Fragehorizont des Postdigitalen⁶ und einer Kultur der Digitalität⁷ werden die Veränderung und Erweiterung der Künste unter Bedingungen digitaler Technologien sowie die veränderten Zugänge und Vermittlungswege zu und von Kunst beschrieben und diskutiert⁸, denn: »Unsere Kultur und Gesellschaft sind in einem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt. Mit der breit etablierten digitalen Infrastruktur schwindet nicht nur die Faszination für die Technologie, sondern digitale Praktiken und Konventionen sind in den Mainstream übergegangen und haben sich im Alltag etabliert.«⁹ Es ist nicht Ziel des Aufsatzes, diese umfangreichen Theoriezuführungen zu diskutieren. Vor dem Hintergrund einer Phänomenologie des Kunstunterrichts *in* der Pandemie scheint es mir jedoch umso notwendiger, die Erkenntnisse postdigitaler Forschungszugänge anregend und produktiv mit den qualitativen und strukturellen Gelingensbedingungen des Kunstunterricht im pandemiebeeinflussten Regelschulbetrieb zu verbinden ggf. auch kritisch zu kontrastieren. So kann die Betrachtung des Kunstunterrichts *danach* durch das Brennglas der Pandemie für Entwicklungen und Zusammenhänge geschärft werden, deren Analyse neu und anders möglich geworden ist. Ich schließe mich den Aussagen Sillers und Meinefelds an, die konstatieren: »So richtig es ist, dass in jeder echten Krise etwas Neues, Unbekanntes hinzukommt, so zutreffend ist es, dass Krisen oftmals Katalysatoren für die Entwicklungen sind, die bereits zuvor beschrieben wurden.«¹⁰

Um in diesem komplexen Geflecht einen Vorschlag zur Diskussion zu stellen, werde ich versuchen, meinen Blick nachfolgend möglichst fokussiert auf einen konkreten Gegenstandsbereich kunstpädagogischer Praxis zu richten: die kunstdidaktische Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Modus des »Emergency Remote Teaching«. Die Ausbildung und Vorbereitung der Studierenden aufs Referendariat und eine spätere kunstpädagogische Praxis – primär im schulischen Bereich – bestimmen meinen Arbeitsalltag, rahmen darüber hinaus jedoch auch mein Erkenntnisinteresse. Dabei interessiert mich, was Studierende explorieren, erfahren und erkennen können, um selbstreflexiv, selbstwirksam, innovativ, resilient und gestaltend qualifiziert in einer Schule existieren können. Anhand eines Praxis-

5 Es handelt sich bei der Aufzählung um individuelle Eindrücke der Autorin, die auf der Initiierung und Begleitung studentischer Lernprozesse und einer gemeinsamen Reflexion schulischer Erfahrungsmomente in Seminaren, in Gesprächen mit Kunstlehrer*innen und Lehrbeauftragten, in unterrichtsbezogenen Fortbildungen und einem Engagement in Referaten und Arbeitsgruppen des BDK beruhen.

6 Klein 2019

7 Stalder 2016

8 Akkermann/Egger 2021

9 Unterberg/Jörissen 2021: 29

10 Siller/Meinefeld 2020: 12

berichts aus dem universitären Ausbildungskontext in digitaler Distanz werde ich deshalb versuchen, Aspekte kunstdidaktischen Denkens und Handelns herauszuschälen, die im Kunstunterricht *danach* – so meine Vermutung – verstärkt eine Rolle spielen werden und zu denen kunstdidaktische Ausbildungen im Hochschulbereich einen Beitrag leisten kann.

Virtuelle Atelierpraxis an der Schnittstelle Lehramtsstudium und Schule

Ich habe mich von September bis Dezember 2021 mit meiner Fachkollegin Paulina Kaping unter kunstdidaktischen Schwerpunkten einem Seminar- und Unterrichtsprojekt gewidmet, welches zunächst darauf angelegt war, Phänomene der Adhoc-Distanzierung aufzugreifen und für schulpraktische Übungen erfahrbar, anwendbar und reflektierbar zu machen. In gemeinsamer Reflexion des schulischen und universitären Lehrbetriebs *in* der Pandemie hatten wir Interesse daran, mit Studierenden künstlerische Vermittlungssituationen zu gestalten, die sich den Herausforderungen der Distanzlehre produktiv widmen. Folgende lehrseitige Fragen haben wir zusammen mit den Studierenden als Ausgangspunkt für eine individuelle kunstdidaktische Reflexion formuliert:

- Welche Prioritäten setze ich in den außerordentlichen künstlerischen Lehrsituationen?
- Auf welche individuellen und externen Ressourcen kann ich mich stützen?
- Welches neue Wissen muss mich mir aneignen, um mich auf die unbekannte Situation einzustellen?
- Welche pädagogischen bzw. künstlerischen Haltungen kann ich unter pandemischen Vorzeichen entwickeln?
- Welchen Einfluss haben meine eigenen Präferenzen bezüglich der verschiedenen Kommunikationsformate auf Lehrsituationen in Distanz?
- Welche Rolle spielen Körperlichkeit, Räumlichkeit und Materialität in der Distanzlehre?

Die Studierenden haben im Zuge der Auseinandersetzung 90-minütige künstlerische Workshops zum Thema »Räume erkunden und gestalten« für 13- und 14-jährige Schüler*innen (Gymnasium, Klasse 8) geplant, welche aus der Distanz und mit digitalen Medien synchron vermittelt werden können. Das heißt, die 22 Schüler*innen waren an der Schule in einem Computer- und iPad-Kabinett anwesend, während sich die Studierenden aus der Distanz »dazugeschaltet« haben. Die gemeinsame Arbeit fand in kleinen Gruppen statt. Auf inhaltlicher Ebene haben sich die Studierenden zu raumbezogenen Themen (Architektur, Bildraum, Perspektive u. a.) im Modus der künstlerischen Erkundung und Exploration mit verschiedenen Software-Applikationen (Weird Cuts, Word, Flip a Clip u. a.) und Kommunikationsplattformen (Miro, Padlet, BigBlueButton u. a.) auseinandergesetzt, um eine praxisorientierte und kritische Bestandsaufnahme zu vollziehen. Auf planungspragmatischer Ebene haben sich die Studierenden in der Vorbereitung zur technischen Ausstattung an sächsischen Gymnasien informiert und die zu diesem Zeitpunkt akuten Strukturheraus-

forderungen reflektiert. Die Lust, etwas mit und durch Kunst im Digitalen zu entwickeln, wurde in diesem Zuge konfrontiert mit einem rudimentären Netzausbau, unzureichend ausgestatteten Computer-Kabinetten und wenigen mobilen Endgeräten, deren Nutzungsberechtigungen und App-Installationen oftmals von geheimnisvollen Regularien auf Seiten der Schulämter abhingen. Darüber hinaus befanden sich Schüler*innen, Studierende und Lehrende abwechselnd in Quarantäne und erlebten die unmittelbar nachfolgenden Konsequenzen: kurzfristige Stundenplanänderungen, konstanter Personalmangel und die Gewissheit, dass immer etwas anders kommen kann als geplant. Dieses Konglomerat an Aufgaben und Hürden zeigt meines Erachtens sehr eindrucksvoll, was mit Fragilität, Brüchigkeit und Ungewissheit im Zusammenhang mit pandemischen Zeitdiagnosen in den verschiedensten Praxen – wie auch der Konzeption von Kunstunterricht – gemeint sein kann.¹¹

Kunstdidaktische Reflexion

Es geht im Folgenden darum, anhand des vorab umrissenen Settings eine kritische, aufmerksame Beobachtung all jener Vermittlungsmomente anzuregen, die den Kunstunterricht in Distanz stimulieren und dessen systematische Betrachtung unweigerlich beeinflussen. Auch wenn die Distanzlehre im Klassenverband aktuell eher eine untergeordnete Rolle spielt, lohnt sich dieser Blick, denn die Arbeit in der digitalen Distanz fordert uns zum einen heraus, unsere analogen Unterrichtspraxen neu zu betrachten. Zum anderen stellt die Distanzlehre eine nicht mehr zu missachtende Möglichkeit dar, in außerplanmäßigen Situationen auf Lehr- und Lernebene miteinander zu kommunizieren und zu agieren. Ich gehe in diesem Sinne grundlegend davon aus, dass mit digitalen Medien, Tools und Plattformen hybride Mischformen der Gestaltung und Unterrichtsorganisation künstlerisch-ästhetische Bildung nachhaltig verändern werden. Denn auch wenn wir in Präsenz beieinander sind, haben wir die Möglichkeit, vernetzt zu agieren und auf Datenpakete und Bildwelten zurückzugreifen, die im Digitalen generiert werden. Das hat mit der Pandemie wenig zu tun, jedoch hat diese meines Erachtens dazu geführt, den Grundzustand allgegenwärtiger Kommunikations- und Koordinationsinfrastrukturen¹² auch im schulischen Alltag substantiell präsent werden zu lassen.

Die Analyse und Reflexion der Arbeitsprozesse mit den Studierenden hat zu kunstdidaktischen Erkenntnissen geführt, die ich im Folgenden in drei Punkten ausführen und veranschaulichen möchte:

»No Risk, no Fun« – Planungsdimensionen von Kunstunterricht in Distanz

Es ist deutlich geworden, dass konkrete Aspekte von Unterrichtsplanung unter völlig unbekanntem Gesichtspunkten in den Blick genommen wurden. Die Korrelation zwischen dem, was man im Kontext des Kunstunterrichts initiieren, anregen und erreichen *möchte* und dem, was im Digitalen überhaupt initiiert, angeregt und erreicht werden *kann*, hat sich verschoben.

11 Vgl. Bayramoglu/Castro Varela 2021: 11

12 Vgl. Stalder 2016: 95

Interessant ist zunächst, dass die Studierenden von bildnerischen Ansätzen und Variationen ausgegangen sind, die ihnen vordergründig im analogen kunstpraktischen Arbeiten vertraut sind: das Gestalten von Portraits, die Auseinandersetzung mit Inhalt und Form moderner Bildwerke wie beispielsweise eines Piet Mondrian oder Lyonel Feininger, das Zusammenstellen analoger und digitaler Bildkonglomerate im Modus des Auslegens, das Gestalten von grafischen Bildbewegungen in der Stop-Motion-Technik, das Collagieren von Traumwelten durch Bildmanipulation und -verfremdung. Diese Gestaltungsanliegen wurden zumeist analog und digital erprobt, sodass ein wechselseitiger Dialog zwischen den verschiedenen Medien in der Gestaltung stattfinden konnte.

In der Auseinandersetzung mit ihren Ideen, die in ein Vermittlungskonzept überführt wurden, konnten die Studierenden rückblickend zwei Herangehensweisen ausmachen: (1) Gehe ich von der Exploration eines interessanten digitalen Tools zum Inhalt/zur Form oder (2) suche ich nachgängig ein stimmiges Tool für das, was in der Gestaltung zum Ausdruck kommen soll? Die Übergänge einer angestrebten Didaktisierung sind je nach Herangehensweise andere: Versuche ich den Möglichkeiten eines Tools, einer App oder eines Programms Ausdruck zu verleihen, sprich mit dem, was mir im Tool angeboten wird, explorativ, spielend, experimentell umzugehen, treffe ich spezifische Planungsentscheidungen, die sich dem Tool unterordnen – wie hier in Augmented Reality mit der App Weird Cut (Abb. 1).

Versuche ich einem individuellen Gestaltungsanliegen Ausdruck zu verleihen, suche ich zielgerichtet nach Möglichkeiten, ein bestimmtes Tool konkret *für etwas* einzusetzen, seine elaborierten Einsatzmöglichkeiten einzugrenzen und auf das Thema hin zu fokussieren – wie beispielsweise hier zu sehen in individuellen kompositorischen Übungen zu den Arbeiten Lyonel Feiningers mit dem Textverarbeitungsprogramm Word (Abb. 2):

Neben grundlegenden Gestaltungsübungen und -entscheidungen wurde der Planungsprozess von ganz pragmatischen Fragestellungen begleitet, die für die Durchführung von Distanzunterricht nicht zu vernachlässigen sind:

- Auf welcher Plattform kommuniziere ich mit den Schüler*innen?
- Wie kann ich mich verständlich machen?
- Wie kann ich deutlich sein?
- Wie kann ich motivieren?
- Wie erhalte ich Einblick in den Arbeitsprozess auf der *anderen Seite*?

Welche Äquivalente lassen sich zum Methodenwechsel, zum abwechslungsreichen Switch zwischen den Interaktionsformen und zur bündelnden Phasierung des Unterrichts in Präsenz erzeugen?

Wir haben gemeinsam Lösungen erfunden. Ich spreche hier bewusst vom *Erfinden*, denn auf tiefgründig diskutierte und etablierte Vorstrukturierungen ließ sich nur bedingt zurückgreifen. Vieles vollzog sich als Sprung ins kalte Wasser, aus einer aufmerksamen Beobachtung und Reflexion heraus generiert, die sich kollaborativ an Studier- und Lehralltagserfahrungen festzumachen versuchte.



Abb. 1: Auszug aus einer digitalen, studentischen Ideensammlung auf einem Miroboard (Screenshot der Autorin)

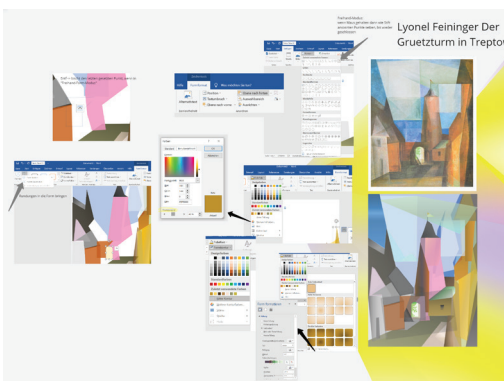


Abb. 2: Auszug aus einer digitalen, studentischen Ideensammlung auf einem Miroboard (Screenshot der Autorin)

Es lässt sich schlussfolgern, dass all diese Planungsentscheidungen im Modus des «No Risk, no Fun» getroffen wurden, insofern klar war, dass es immer einen absoluten Nullpunkt jeglicher Interaktion in der Distanz geben konnte: das Ausfallen des Internets, der Zusammenbruch des Hotspots und der Absturz einer App oder einer Kommunikationsplattform sowie das Vergessen verschiedener Login-Daten gehören durchaus wie selbstverständlich zum Schulalltag. Diese *Abruptionsbegriffe* machen deutlich, dass Unterrichtsplanung für Kunstunterricht im Digitalen unter anderen Vorzeichen stattfindet, da wesentliche Gelingensbedingungen auf der störungsfreien Funktionalität soft- und hardwaretechnischer Hintergrundprozesse beruht – ein Zustand, der in der engagierten Planung von Kunstunterricht durchaus demoralisierend wirken kann.

Interessanterweise haben die Studierenden in der Nachbesprechung ihrer Workshops formuliert, dass auf diese Umstände eher mit Offenheit und Gelassenheit als mit Rückzug und Verzweiflung reagiert werden kann. Didaktische Reduktion zeigt an dieser Stelle eine pandemische Facette. Denn – so haben es die Studierenden wahrgenommen – noch weniger ist wenigstens etwas, lieber passiert einmal kurz nichts, als dass aus Überforderung gar nichts passiert.

»Das ist meins« - Qualität künstlerischer Arbeitsprozesse und -ergebnisse

Vor allem die Durchführung der Workshops hat deutlich gemacht, dass unsere künstlerisch-ästhetischen Maßstäbe grundlegend ins Wanken gerieten. Im gemeinsamen Sprechen über die Arbeitsprozesse im schulischen Cyberspace ist uns offenbar geworden, dass zunächst die technischen, kommunikativen und organisatorischen Herausforderungen in den Vordergrund traten. Das künstlerische, das gestaltende, imaginierende, das produktive Flow-Moment sind im Chaos der Netzaktivitäten stellenweise untergegangen. Es wäre sicherlich zu viel verlangt, für 90-minütige Workshops den Anspruch hier überzustrapazieren. Dennoch haben sich folgende Fragestellungen für die Beurteilung von Unterrichtsqualität in der postdigitalen Distanz als bedeutsam herausgestellt:

- Wird ein Sprung von der Handhabung eines Tools zum Gestalten mittels eines Tools sichtbar?
- Wann gehen die Gestaltungsprozesse konzentriert in die Tiefe?
- Wie werden die besprochenen Themen und Inhalte in der Gestaltung transformiert?
- Welche eigenen Ideen bringen die Jugendlichen ein?
- Wo bleiben sie eng am Arbeitsauftrag, wann fangen sie an, damit zu spielen?

Die Studierenden haben ihre Augen an jedes visuelle Endprodukt geklammert, das in der Kürze der Zeit und unter den gesetzten Bedingungen entstanden ist. Als direkte Verbindung zu den Schüler*innen sind die Arbeitsergebnisse eine wesentliche Information, um das eigene Konzept, um die eigenen kunstpädagogischen Handlungen zu reflektieren und einzuschätzen. Wir sind und bleiben in diesem Fall sinnliche Wesen, die in der Kunst unserer Wahrnehmung und unserem Denken Form geben wollen. Der entscheidende Schritt weg vom Experiment und der Erprobung hin zur bewussten, künstlerischen Gestaltung erweist sich aus meiner Perspektive auch in der digitalen Kunstvermittlung als entscheidendes Spannungsmoment, auf den es hinarbeiten gilt. Die Frage, ob und in welcher Weise dieser über die Distanz beobachtet oder *miterlebt* werden kann, trifft den Kern künstlerische Auseinandersetzung und blieb in der Antwort frustrierenderweise ergebnislos.

»HÖRT IHR UNS?« – von fragilen Rollen und herausfordernden Leerstellen

In der Workshopreflexion sind die Studierenden nicht umhingekommen, auch die sehr persönlichen, körper- und leibbezogenen Fragen zu formulieren, die das Unterrichten in Distanz triggern:

- Was waren nur schwer zu ertragende, unbehagliche, unsichere Momente in der Interaktion mit den Schüler*innen?
- Was spüre ich in Distanz?
- Was fehlt mir, um Gemeinschaftlichkeit, Wertschätzung und Respekt zu spüren?
- Was lasse ich zu?
- Wie fordere ich mir Konzentration und Aktivität ein?
- Kann ich überhaupt einschätzen, ob diese gegeben sind?
- Wann kann ich spontan sein, wann mache ich einfach weiter?
- Wann treffe ich bewusste Entscheidungen *für* künstlerische Lernprozesse?

Denn ein wesentlicher Punkt, der in den Digitalworkshops offengeblieben ist, ist die Ausdrucksweise von Freude und Genuss am künstlerischen Arbeiten. Die Begegnungen in der Distanz sind freundlich und wohlgesonnen, bleiben jedoch immer seltsam distanziert. Die Arbeit im virtuellen Raum lässt die Grenze zwischen Akteur*innen und Zuschauer*innen, Beobachtenden und Beobachteten verschwimmen. Das handelnde

Subjekt bewegt sich im digitalen Raum in einer Art Feedbackschleife, in welcher es ständig auf sich selbst zurückgeworfen wird. In diesem Zurückgeworfen-Sein ist es nicht immer einfach, *den Funken* überspringen zu lassen oder sich authentisch verbunden zu fühlen – ein unbefriedigtes Gefühl, das uns durchaus erdet und spüren lässt, wie wichtig es ist, die quirligen Schüler*innen immer auch vor uns sitzen zu haben.

Diese Haltungs- und Handlungsfragen korrelierten im Großen und Ganzen mit diffusen technischen Überlagerungen und ebenso frustrierender Stille im Off, die das Wahrnehmen der Unterrichtssituation deutlich erschwerten (Abb. 3).

Die Studierenden sind in diesem Punkt zu erstaunlichen Konklusionen gekommen, die ich im Übertrag auch für präsenste Unterrichtssituationen als sehr fruchtbar erachte. So wurde vor allem die Teamteaching-Situation in Distanz als sehr bereichernd empfunden. In Phasen der technisch bedingten Verunsicherung und ungewisser Stille hat es sich als hilfreich herausgestellt, jemanden im virtuellen Raum an der Seite zu haben, einander das Unbestimmte zu spiegeln und gemeinsame Lösungen zu finden.

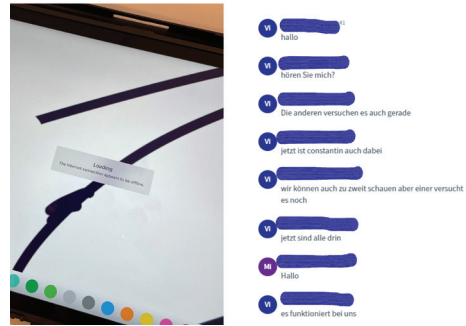


Abb. 3: Auszug aus einem Chatverlauf mit den Schüler*innen

Schlussfolgerungen und Ausblick

Die aufgeworfenen Fragestellungen und Beobachtungen sind – das möchte ich abschließend betonen – exemplarischer Natur, verweisen im Großen und Ganzen jedoch auf grundlegend neue Dynamiken und Gelingensbedingungen von Kunstunterricht, sowohl in der Distanz als auch in der Präsenz mit digitalen Tools. Wir sind in der Reflexion der Vermittlungsformate nicht umhine gekommen wahrzunehmen, dass die hard- und softwaretechnische, aber auch die personalbezogene Ausstattung an Schulen nach wie vor eine Kultur der Digitalität, in der wir unweigerlich leben und lernen, nicht ausreichend pragmatisch und handlungsorientiert Rechnung zu tragen vermag.

In dieser Situation stellt sich die Frage »Was ist guter Kunstunterricht?« durchaus komplett neu, wenngleich sie sich – so der Versuch einer Quintessenz – eigentlich nur aus Erfahrungen in Präsenz (mit digitalen Medien) konturieren lässt. So haben vor allem die unterschiedlichen Zugänge und digital-technischen Medienkompetenzen der Studierenden eine nicht zu vernachlässigende Rolle in der Konzeption und Durchführung der künstlerischen Workshops gespielt. In diesem Sinne lässt sich schlussfolgern, dass Kunstunterricht im Analogen nicht ohne eine Phänomenologie der digitalen Distanz und materiellen Digitalität gedacht werden kann, insofern postdigitale Dispositive nicht vor dem Klassenzimmer halt machen. Deshalb scheint es mir wichtig, dass Kunstunterricht *danach* nicht zwingend als

ein Entweder-oder/Mit-oder-ohne (Tools, Räume, Zugänge) gedacht wird, sondern in einer spezifischen hybriden Form, in der das Analoge im Digitalen aufgeht und andersherum das Digitale in allem Analogem verankert ist. In dieser Hybridisierung sehe ich ein großes Gestaltungs- und Interaktionspotential für zeitgenössischen, innovativen Kunstunterricht.

In der Arbeit mit den Schüler*innen und Studierenden ist nicht zuletzt offenbar geworden, dass sich didaktische Fragestellungen vordergründig am Bekannten, Instituierten und Etablierten orientieren, um dann über die Verlagerung in den digitalen Raum unter durchaus ähnlichen, aber auch ganz anderen und neuen Aspekten virulent zu werden. Diese Aspekte lassen sich eher in Spielräumen, Versuchsräumen, Aktionsräumen und auch Schutzräumen kunstdidaktisch materialisieren und erproben. Denn das Agieren im Hybriden – und hierin sehe ich eine sehr wichtige Erkenntnis der Auseinandersetzung – ist durch eine *lichtgeschwinde* Expansion der Anforderungsbereiche geprägt, welche künstlerische Prozesse dann vor allem auch entschleunigen kann. Das Skill Set der Unterrichtenden muss mittlerweile sehr viel ausgeprägter sein. IT-, Social-Media-, Design- und digitale Prozesskompetenzen scheinen als Qualifikationen in der zukünftigen Lehramtsausbildung unabdingbar. Sie lassen sich nicht nur in der Ausbildung, sondern im Kunstunterricht auch in Kooperation mit den Lernenden ausprägen, die mit ihrem technischen Know-how und ihrer oftmals gelassenen Art, selbst Lösungen zu finden, eine absolute Hilfe in den Vermittlungssituationen waren. Hier sehe ich Bedarf, zukünftig auf den verschiedensten Ebenen neue interdisziplinäre Ausbildungs- und Unterrichtsüberlegungen anzuschließen, denn »Pandemien im Allgemeinen nötigen uns (*Kunstpädagog*innen*, Ergänzung der Verf.) geradewegs dazu, Serendipitist*innen zu werden und Hoffnung dort zu suchen, wo niemand diese erwartet.«¹³

Literatur

- Akkermann, Judith/Egger, Benjamin (2021): Postdigitale Kulturelle Bildung: zur Einführung. In: Dies. (Hg.): Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung, Wiesbaden: 1-14.
- Bayramoglu, Yener/Castro Varela, María do Mar (2021): Post/Pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität. Bielefeld.
- Hodges, Charles B./Moore, Stephanie/Lockee, Barbara B./Trust, Torrey/Bond, Aaron M. (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: Educause Review 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Veröffentlichung: 27.3.2020, letzter Zugriff: 12.9.2022).
- Klein, Kristin (2019): Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In: zkmb. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. <http://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-ernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet> (letzter Zugriff: 12.09.2022)
- Randow, Gero von (2021): Unkartiertes Gelände. Nicht ohne Reiz. In: ZEIT ONLINE. www.zeit.de/kultur/2021-02/philosophie-gegenwart-zukunft-komplex-uebersichtlichkeit-politik-naturwissenschaft-wahrheit (Veröffentlichung 14.2.2021, letzter Zugriff: 12.09.2022).

13 Bayramoglu/Castro Varela 2021: 16

- Schmidt-Wetzel, Miriam/Zachmann, Laura (2021): Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. In: Art Education Research Jg. 11. <https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education--reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpadaogischen-und-asthetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand> (Veröffentlichung: 17.6.2021, letzter Zugriff: 12.9.2022).
- Siller, Peter/Meinefeld, Ole (2020): Zur Einführung. Was heißt »Zeitdiagnose«? Anmerkungen zu einem nachgefragten Genre. In: Heinrich-Böll-stiftung (Hg.): Stichworte zur Zeit. Ein Glossar. Bielefeld: 11-22.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin.
- Unterberg, Lisa/Jörissen, Benjamin (2021): Algorithm trouble oder das Unbehagen in einer Kultur der Algorithmen. Postdigitale Kunstpraktiken, Kulturelle Bildung und Widerständigkeit. In: Ackermann, Judith/Egger, Benjamin (Hg.): Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. Wiesbaden: 29-42.

Julia Alvis-Seidel und Maria Peters

Radikal digital?

Produktive Schnittstellen in der universitären Lehrer*innenbildung und schulischen Lehrer*innenfortbildung im Rahmen von Professionellen Lerngemeinschaften am Beispiel des 3D-Drucks

Abstract

Dieser Text stellt Wege vor, wie die pandemisch bedingte Notwendigkeit, digitalen Kunstunterricht zu innovieren, in produktiven Schnittstellen zwischen dem Studium der Kunstpädagogik und der Fortbildung von Kunstpädagog*innen in Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) am Beispiel des 3D-Drucks realisiert werden kann.

Der Beitrag orientiert sich an folgender Leitfrage: Welche Möglichkeiten haben Lehramtsstudierende und Lehrer*innen – getrieben durch die neuen digitalen Herausforderungen im Feld der Schule –, über digitale Innovationen im Kunstunterricht nachzudenken, diese zu entwickeln, zu erproben und zu untersuchen?

Mit Blick auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung zeigen wir, wie es den Studierenden in der Pandemie gelungen ist, im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik am Beispiel des 3D-Drucks, theorieorientierte Reflexion und berufsfeldbezogenes Handeln in Prozessen Forschenden Studierens zu realisieren.

Anhand von aktuellen Forschungsdaten¹ wird des Weiteren skizziert, wie die Auseinandersetzung mit 3D-Druckern² im Rahmen von Kunstlehrer*innen-Lerngemeinschaften in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung gelingen kann. Ziel des Forschungsprojektes ist es, eine Verbindung zwischen dem Digitalisierungs- und Materialitätsdiskurs produktiv zu machen und damit die Lehrenden zu unterstützen, sich neue Zugänge auf ein längst überfälliges Desiderat zu erschließen.

3D-Druck, Forschendes Studieren, Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs), Ambiguitätstoleranz, Kollaboration, digitaler Kunstunterricht, Schnittstellen in der Lehrer*innenbildung

-
- 1 Es werden erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt von Julia Alvis-Seidel »Kunstunterricht unter Druck: Studie zu ästhetischen Bildungsprozessen innerhalb Professioneller Lerngemeinschaften am Beispiel des 3D-Drucks« formuliert. Eine ausführliche Darstellung wird im Weiteren an anderer Stelle publiziert.
 - 2 Möglichkeiten und Grenzen bei der Arbeit mit 3D-Druckern im Kunstunterricht und in der universitären Kunstlehrer*innenbildung diskutiert Marc Fritzsche 2017. Seine Überlegungen sind Grundlage für das Dissertationsprojekt von Julia Alvis-Seidel, die sie in Bezug auf die dritte Phase der Lehrer*innenbildung erweitert.

Forschendes Studieren zur Erfindung von innovativem Kunstunterricht

Im Arbeitsbereich der Kunstpädagogik an der Universität Bremen findet in Prozessen Forschenden Studierens eine enge Verzahnung zwischen der Fachdidaktik, mit ihren Bezügen zur Fachwissenschaft und Fachpraxis, und den schulischen Praxisphasen im Bachelor und Master of Education statt. Lehramtsstudierende können auf diese Weise erfahren, dass Strukturmomente einer forschenden Tätigkeit, wie sie in fachdidaktischen Seminaren vermittelt werden, in einem korrespondierenden Verhältnis zur berufsbezogenen Komplexität des Unterrichtens stehen. Die Vernetzung beider Felder trägt zur Überwindung einer Theorie-Praxis-Fragmentierung im Studium bei und ist geeignet, eine gelingende Professionalisierung im Lehramtsstudium und im späteren Lehrberuf anzubahnen³.

Im 5. Semester und 6. Semester des Bachelor findet im Rahmen eines Moduls »Praxisorientierte Elemente«⁴ eine erste Vernetzung statt: Die Lehramtsstudierenden sammeln eigene Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung und Auswertung von Fachunterricht an einer Kooperationsschule und werden dabei universitätsseitig begleitet. Über die Konzeption und Durchführung von kleinen Unterrichtseinheiten hinaus entwickeln die Studierenden fachdidaktische Fragestellungen und lernen Beobachtungs- und Forschungsmethoden kennen (Feldbeobachtungen/Vignettenforschung, Interviews, Gruppendiskussionen, methodisch geleitete Auswertungen von Lernprozessen und Schüler*innenartefakten, u. a.). Sie unterrichten in Gruppen und entwickeln im Austausch mit den Kommiliton*innen eigene Forschungsminiaturen, um ihr Unterrichtskonzept und seine Durchführung forschungsorientiert zu reflektieren. Dabei werden sie von »Forschungscoach*innen« (meist Studierende aus dem Master) unterstützt. In den zwei Jahren der Pandemie fanden die Seminare größtenteils digital oder hybrid in Videokonferenzen statt. Die Vermittlung der Forschungsmethoden wurde dabei ebenfalls digital, in Blended-Learning-Prozessen, unter Einbezug der Forschungsmethodenplattform BOOC⁵ durchgeführt. Weil die Schulpraxis pandemiebedingt als Distance-Learning stattfand (in Bremen hat jede Schülerin und jeder Schüler sowie die Lehr*innen jeweils ein iPad erhalten), mussten sich die Studierenden in kurzer Zeit Distanzformate des Kunstunterrichts erarbeiten, was ihnen mit viel Engagement und Experimentierfreude gelungen ist. Gerade kollaborative Sammlungs- und Gestaltungstools (beispielsweise Conceptboard und Padlet) stellen sich als gut geeignet heraus, um Arbeitsprozesse der Schüler*innen in ihren individuellen und kollaborativen Erfahrungsformen zu dokumentieren und qualitativ auf ihre Möglichkeitsbedingungen hin zu untersuchen.

³ Vgl. Peters 2020: 235

⁴ Das Modul enthält ein Fachdidaktikseminar und zwei Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der forschungsorientierten Schulkontakte.

⁵ Um den Auf- und Ausbau von Kompetenzen Forschenden Studierens durch digitale und interaktive Vernetzungen – insbesondere in Zeiten der online-Lehre – zu unterstützen, entwickelt ein Team unter der Leitung von Maria Peters die Forschungsmethoden-Plattform BOOC (Blended Open Online Courses): <https://booc.uni-bremen.de/>. Es ist ein multimediales Online-Studienangebot zu qualitativen und quantitativen Methoden und Methodologien im Forschungsfeld von Schule und Bildung.

Ziele der kunstpädagogischen Praxisforschung sind u. a. eine Erkenntnisgewinnung über digitale bildnerische Prozesse, über explizites und implizites Wissen, über didaktisch-methodische Konzepte und Entscheidungen des Distanzlernens, auch in seiner Abhängigkeit von Schulcurricula sowie regionalen, nationalen und internationalen Bildungskonzepten. Zentral ist auch die forschungsorientierte Reflexion der eigenen Lehrer*innenrolle in ihrer Selbstwirksamkeit als »Reflective Practitioner«⁶ und einer konzeptuellen Weiterentwicklung des eigenen Handelns, insbesondere im digitalen Raum. Eine solchermaßen forschende Haltung zu entwickeln, ist für Studierende eine Herausforderung, da sie auch die Reflexion einer Unbestimmbarkeit des eigenen Handelns und Übungen zur reflexiven Bezweiflung des Selbstverständlichen beinhaltet⁷. Trotz positiver Forschungserfolge äußern Studierende in Umfragen Zweifel an der Umsetzbarkeit von Forschung im Lehrberuf, da sie befürchten, dass es im Lehrer*innenalltag an den Ressourcen Zeit und Raum mangeln könnte⁸.

Dass forschungsorientierte Reflexion auch im Lehralltag möglich ist, zeigen die Arbeitsprozesse und Ergebnisse einer Professionellen Lerngemeinschaft (PLG), die angeregt durch die Forschungsprozesse von Studierenden zum Thema 3D-Druck eigene Erkundungen dazu praktizierte.

Forschendes Studieren zur Entwicklung und Untersuchung von 3D-Druck im Kunstunterricht

Im Rahmen des universitären Seminars »It's digital, but is it Art Education?«, das von Julia Alvis-Seidel zur Vorbereitung auf die »Praxisorientierten Elemente« im Bachelor im Wintersemester 2020/2021 durchgeführt wurde, setzen sich die Studierenden am Beispiel des 3D-Drucks mit folgender Frage auseinander: Wie lassen sich Inhalte und Ideen digitaler Kunst unter dem Aspekt von Postdigitalität diskutieren und in eine kritische Medienpraxis im Kunstunterricht transformieren?

In Prozessen Forschenden Studierens entwickeln die Studierenden Unterrichtssequenzen zur Arbeit mit dem 3D-Drucker, in denen sie Technophobie als auch Technophilie zu vermeiden suchen und dabei kollaborative⁹ Gestaltungs- und Reflexionsprozesse bei den

6 Schön 1983. Eine reflektierte Praktikerin, ein reflektierter Praktiker hat professionsbezogene Fähigkeiten, die Art und Weise des eigenen Handelns im Unterricht und in der Schule, ebenso wie die Rahmenbedingungen des Agierens während und nach dem Lehrprozess, auf fachliche, fachdidaktische und pädagogische Anforderungen in heterogenen Lerngruppen und der eigenen Verstrickung darin, für sich selbst und mit anderen zu reflektieren und zu analysieren.

7 Vgl. Peters 2019b: 140

8 Vgl. Doff u. a. 2019. Ausgehend von dem Vernetzungsgedanken der Phasen Forschenden Studierens innerhalb des Bachelor- und des Master-of-Education-Studiums ist die Frage offen, wie sich nach dem Studium in der zweiten Phase der Ausbildung (Referendariat) und in der dritten Phase (Fortbildung im Berufsalltag) eine sich weiterentwickelnde Lehrer*innen-Professionalität durch eine forschende Haltung institutionalisieren und gestalten lässt.

9 Für eine begründete terminologische Festlegung des Begriffs Kollaboration in Abgrenzung zum Begriff der Kooperation legt Schmidt-Wetzel eine hilfreiche Unterscheidung für die Kunstpädagogik vor. Sie beschreibt, dass dem Begriff Kollaboration Ergebnisoffenheit und Prozesshaftigkeit innewohnt und dieser Begriff in der Bezugswissenschaft der Bildenden Kunst, der Kunstwissenschaft und in der Kunstrezeption eindeutig präferiert wird (Schmidt-Wetzel 2016: 39).

Schüler*innen produktiv machen. Die Studierenden setzen sich mit Künstler*innen auseinander, die das 3D-Druck-Verfahren als künstlerisches Mittel nutzen, um aus ihren Strategien einen eigenen Unterrichtsentwurf mit Forschungsfragen zu entwickeln. Das Unterrichtsvorhaben führen sie im Sommersemester 2021 an einer Kooperationsschule durch, die einen 3D-Drucker besitzt. Herausfordernd für die Studierenden ist, sich selbst dieser Technologie anzunähern, da vorher kaum oder gar keine Berührungspunkte vorhanden waren.

Die Studierenden nutzen in der Arbeit mit den Schüler*innen die App Tinkercad.¹⁰ Obwohl sie mit ihrer Aufgabenstellung bewusst einen ästhetisch-biografischen Zugang zum Medium 3D-Druck initiieren¹¹, ist auffallend, dass die Ergebnisse relativ technisch bleiben und nur wenig über das Zusammenfügen von dreidimensionalen Formen am iPad hinaus gehen. Dies wird als unbefriedigendes Ergebnis reflektiert: Einerseits ist mehr Zeit für das Eintauchen und Erlernen der Software notwendig, andererseits erweist sich die verwendete Software bei der Umsetzung ihrer Ideen als nicht ausreichend, weil sie das Erfinden von freien Formen nicht unterstützt.

Die Unterscheidung zwischen einem dreidimensionalen *Konstruieren*, das sich eher an eine mathematische Herangehensweise anlehnt und sich beispielsweise für architektonische Projekte eignet und einem eher freieren *Modellieren* stellt sich als sinnvoll heraus. Beim Modellieren startet man in der App mit der Repräsentation einer geometrischen Form und kann diese durch Drücken und Herausziehen bearbeiten, sodass organische Formen wie beispielsweise Gesichter entstehen. So lassen sich Figuren bis ins Detail gestalten, die dann mit einem 3D-Drucker ausgedruckt werden können. Letztlich erweist sich im Seminar die App Forger¹² als geeignet.

Neben der Suche nach einer geeigneten App wird auch die Frage nach dem nötigen »Könnensvorsprung« der Lehrkräfte diskutiert. Wie viele Funktionen einer App/eines Programms muss eine Lehrperson beherrschen, um künstlerische Prozesse zu initiieren? Das Ergebnis der Diskussion ist, dass die Lehrperson über ein schnelles Ausprobieren der App hinausgehende Kenntnisse mitbringen muss, um souverän bei Schwierigkeiten der Lernenden Hilfestellung zu leisten. Die Studierenden reflektieren, auch mit Bezug auf eine von ihnen durchgeführte Schüler*innenumfrage, welche grundlegenden Funktionen und Fähigkeiten benötigt werden, um mit den Gestaltungsapps arbeiten zu können.

Die Schnittstelle zwischen der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung wurde produktiv, indem die Ergebnisse der Forschungsminiaturen der Studierenden in Auseinandersetzung mit dem 3D-Druck in die Konzeption einer PLG von Julia Alvis-Seidel zu diesem Thema einfließen.

10 Tinkercad: www.tinkercad.com

11 Die Studierenden zeigen zunächst die Arbeit »Material Speculation: ISIS« (2015) der Künstlerin Morehshin Allahyari, die von ISIS zerstörte Artefakte in kleinen 3D-gedruckten Miniaturen rekonstruierte, und diskutieren anhand ihrer Arbeiten den Artefakt-Begriff als Ausgangspunkt für eine künstlerische Arbeit und ihre didaktische Umsetzung. <http://www.morehshin.com/material-speculation-isis/>.

12 Die App Forger ist für die ersten 14 Tage und drei Modelle gratis und ohne Anmeldung nutzbar. Im Rahmen der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) und des Bremischen Schuldatengesetzes (BremSchulDSG 2020) ist eine Nutzung darüber hinaus problematisch.

Eine Professionelle Lerngemeinschaft zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem 3D-Druck im Kunstunterricht

PLGs sind kollaborative, demokratische und institutionalisierte Fortbildungsformate, in denen in einer Lerngemeinschaft von spezialisierten Personen mit Expertise in ihrer Profession miteinander Neues entwickelt, gemeinsam reflektiert und einander zugewandt kollaborativ (künstlerisch) gehandelt wird. PLGs sind ein Format des Austausches, der Aktualisierung und Erweiterung des eigenen Wissens und Könnens, das sich zwischen Lehrer*innen und im weiteren Sinne auch zwischen eingeladenen Expert*innen aus Nachbardisziplinen wie Künstler*innen aufspannen kann¹³.

Die Gründung einer PLG an Schulen ist ein herausforderndes Unterfangen, da vielerlei Widerstände auftreten, z. B. gegen potenzielle Mehrarbeit, gegen hierarchisch bedingtes Einberufen von PLGs, gegen das Arbeitsthema, gerade in pandemischen Zeiten, wenn es (einmal mehr) um Digitales gehen soll.

Im Rahmen des Dissertationsprojektes von Julia Alvis-Seidel wurden insgesamt vier PLG-Treffen und eine Unterrichtshospitation von August 2021 bis März 2022 initiiert. Die mehrheitlich 90-minütigen Treffen wurden als Audio-Dateien aufgenommen und transkribiert. Aktuell findet eine Bearbeitung und Auswertung unter folgender Forschungsfrage statt: »Wie können Professionalisierungen von Kunstlehrer*innen im Umgang mit digitalen Medien im Rahmen von PLGs gelingen?«

Im Folgenden werden drei Aspekte für das Überwinden der Widerstände und dem Erfolg von Professionellen Lerngemeinschaften im Fach Kunst skizziert, die sich aus der bisherigen Sichtung der Daten abzeichnen.

Herausforderungen durch Austausch und Erfolgserlebnisse bewältigen

Der flächendeckende Einsatz von iPads in Schulen in Bremen ist als pandemiebedingter Paradigmenwechsel zu bezeichnen. Dem entgegen steht allerdings, dass die Lehrenden noch wenig im Umgang mit diesem Gerät geschult sind. Das dreidimensionale Arbeiten in zweidimensionaler Bildschirmrepräsentation in der App war für alle Teilnehmenden neuartig, komplex und kaum vergleichbar mit materialbezogenen Gestaltungsprozessen (z. B. Ton). Auch im anschließenden Ausdruck mit dem 3D-Drucker können vielerlei technische Probleme auftreten, für deren Lösung es Übung, viel Geduld und einer »Bastler*innen-Mentalität« bedarf.

Aus der Analyse der Daten ergibt sich, dass es motivierend ist, von Anfang an das eigene Ausprobieren in experimentellen Handlungsprozessen zu initiieren, anstatt mit ausführlichen Erklärungen der Funktionen zu beginnen. Um erste technische Frustrationen zu minimieren, sollten die Apps auf den Tablets funktionieren und ihr Gebrauch mit niedrigschwelligen Einstiegsübungen erlernt werden, die ein schnelles Gelingen ermöglichen. Im Anschluss an erste Gestaltungsversuche ist eine gemeinsame Reflexion gewinnbringend.

13 Vgl. Huber 2020: 1109

Die Kunstlehrerin Frau P. erklärt: *»Also ich fand das Format ehrlich gesagt ziemlich gut, einfach noch mal diesen Austausch zu haben«¹⁴.*

Ambiguitätstoleranz entwickeln

Ambiguitätstoleranz kann als Fähigkeit verstanden werden, Mehr- und Vieldeutigkeiten, in ihren ggf. widersprüchlichen Herausforderungen, gelassen zu begegnen und sie als Chance für Bildungsprozesse zu nutzen¹⁵.

Die Mitarbeit in der PLG ist ein Wagnis und erzeugt Unsicherheit und Ambivalenzen in mehrerlei Hinsicht: das Einlassen auf ein unbekanntes Format mit offenem Ausgang, welches nicht auf den ersten Blick Interesse weckt, das Aushandeln der Inhalte, das Aushalten von Nicht-Können und Nicht-Wissen, die Möglichkeit des Scheiterns und die Komplexität des Mediums 3D-Druck u. a.

In der Erwachsenenbildung ist die Entwicklung einer ausgesprägten Frustrations- und Ambiguitätstoleranz besonders bedeutsam, weil die persönliche Betroffenheit und Verletzlichkeit in der gleichrangigen Begegnung von Erwachsenen ansteigt¹⁶. Dies wird nicht nur für die Mitarbeit in, sondern auch für die Initiation einer PLG in besonderem Maße deutlich. Die PLG (und somit das Forschungsprojekt) wäre nach dem ersten Treffen fast gescheitert, da der Lehrer Herr F. in der ersten Sitzung offen und vehement seine Skepsis beschreibt: *»Ohne das jetzt zu sehr zu torpedieren [...]. Ich habe wenig Zugang dazu.«* Diese Aussage verweist auf die persönliche Betroffenheit, den anfänglichen Widerstand gegen das Medium 3D-Druck und das Moment des potentiellen Scheiterns¹⁷.

Herr F.s Zugang – so wird später deutlich – entsteht durch die materialbezogene Umgestaltung eines fehlgedruckten Ironman, den ein Schüler weggeworfen hat und den Herr F. in einer neuen Form zur zweiten Sitzung mitbringt. Die erstellte Skulptur zeigt den auf ein Holzbrett montierten, einbeinig tänzelnden, aus grauem Filament bestehenden Ironman, den er zur Hälfte hautfarben lackiert hat. Beiliegend formuliert Herr F. einen zweiseitigen Text mit Überlegungen, wie man 3D-Druck didaktisch sinnvoll im Kunstunterricht erarbeiten kann.

Im Beispiel entsteht erst über das materialbezogene Bearbeiten eines Fehldrucks mit dem Bildhauerwerkzeug eine Auseinandersetzung, die nur über das Modellieren am Bildschirm nicht möglich gewesen wäre. Hier wird die Herausforderung deutlich, zunächst digital modellieren zu müssen, um dann einen materialen Ausdruck zu erstellen. So ist bei Herrn F. die Umkehrung dieser eigentlichen Reihenfolge ein Schlüssel zum Verstehen. Seine Auseinandersetzung zeigt exemplarisch, dass eine ausgeprägte Ambiguitätstoleranz nicht nur in Bezug auf die Mitarbeit in einer PLG, sondern insbesondere in Bezug auf das Medium 3D-Druck gefordert ist.

14 Alle Zitate stammen von den PLG-Teilnehmenden und sind in den Transkriptionen des Audio-Materials nachvollziehbar.

15 Vgl. Schnurr u. a. 2021: 13-15

16 Koob 2008: 45-48

17 Hier lohnt ein Blick auf Szepanskys Studie (2006); siehe auch Peters 2019a.

Kollaboration wagen

Aus den Transkriptionen wird deutlich, dass sich die Teilnehmenden ohne das kollaborative Format der PLG eher nicht mit dem Thema 3D-Druck auseinandergesetzt hätten. So schwankt ihre Motivation zwischen einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber der Beschäftigung mit ›noch mehr digitalen Inhalten‹ – wie dem 3D-Druck – und einer Offenheit gegenüber einem gemeinsamen Austausch mit Kolleg*innen, was aus Frau P.s Aussage deutlich wird: *»Denn ich weiß nicht, ob ich mich ohne dieses Projekt mit 3D-Druck beschäftigt hätte in dem Maße.«*

Die Initiierung von kollaborativen Denk- und Handlungsformen ist gerade bei komplexen technischen Neuerungen eine Möglichkeit, sich durch die Gemeinschaft motiviert an etwas heranzutrauen, das man ohne die Gruppe nicht gewagt hätte. Kollaboratives »trouble shooting« löst oft schneller auftretende Schwierigkeiten, da vom Wissen der anderen profitiert werden kann. Frau P. erklärt: *»Und was ich auch sehr interessant fand, dass wir sehr unterschiedliche Backgrounds haben. Und ich finde, dass man ja sehr gut voneinander profitieren konnte.«*

Die Gruppe reflektiert beim abschließenden Treffen, dass die Kollaboration in der PLG zur Erfindung von Unterricht sinnvoll investierte Zeit war, da nach der experimentellen Auseinandersetzung mit der App auch ihre Unterrichts-anwendung reflektiert und erprobt wurde: *»Und letztendlich, wenn man merkt, man profitiert auch davon [von der Kollaboration] für seine eigene Arbeit und spart dann andererseits wieder Vorbereitungszeit.«*

Kollaborationen auf neuen Handlungsfeldern können auch Multiplikationseffekte hervorbringen. So äußerte sich eine Kollegin, die aus einer anderen Schule aus Interesse dazu gekommen war: *»Und jetzt machen wir ne 3D-Druck-AG an meiner Schule!«*

Schnittstellen gestalten und für digitale Unterrichtsinnovationen produktiv machen

Die pandemisch bedingte Herausforderung, neue digitale Unterrichtsentwürfe zu entwickeln, zu erproben und zu untersuchen, wurde am Beispiel des 3D-Drucks von Studierenden und Lehrenden angenommen und in nachhaltige Konzepte transformiert.

Dabei konnte die Schnittstelle zwischen universitärer Lehrer*innenbildung und schulischer Lehrer*innenfortbildung produktiv werden. Im Sinne der ›Korallenriffmetapher‹¹⁸ ist es besonders gewinnbringend, wenn Student*innen ihr im Rahmen des Forschenden Studierens erworbenes Wissen beispielsweise im Praktikum, im Rahmen von PLGs, an Lehrer*innen weitergeben. Studierende können als Expert*innen für bestimmte Themen wie 3D-Druck zur Mitarbeit eingeladen werden. Eine Verstärkung der Schnittstelle Universität und Schule in der Zusammenarbeit von Personen aus unterschiedlichen Phasen

18 Die Arbeit an der Schnittstelle zwischen erster und dritter Phase, ebenso wie in einer PLG, lässt sich auch im Sinne der Biosphären-Metapher verstehen, wie sie von Bader u. a. (2022: 12) als Arbeitshaltung entfaltet wird.

der Lehrer*innenbildung sollte in Zukunft weiterentwickelt werden. Es bieten sich hierzu beispielsweise gemeinsame Seminare oder übergreifende Konferenzen an. Dabei kann auch eine Begeisterung der Studierenden am theoriegeleiteten Entwickeln, neugierigen Erproben und forschungsorientierten Reflektieren von Unterrichtsszenarien in einer gemeinsamen Diskussion über ungewohnte und herausfordernden (digitale) Situationen als Impuls auf die erfahrenen, im Lehralltag aber ggf. etwas ›müde‹ gewordenen Lehrenden ›überspringen‹.

Beide Gruppen können auf diese Weise gemeinsam ihre jeweils durch individuelle Erfahrungen geprägte Haltung einer reflektierten Praktikerin bzw. eines reflektierten Praktikers (weiter) entwickeln.

PLGs bieten dazu in der Lehrer*innenfortbildung eine besondere Möglichkeit. So fällt die Gründung der untersuchten PLG in die Zeit der Covid-19-Pandemie, in der durch den Digitalisierungsschub an Schulen das Bewusstsein über die Dringlichkeit von Fortbildungen mit und durch Apps besonders deutlich wird. Gleichzeitig erzeugt die massive Auseinandersetzung mit bisher unbekanntem Apps und digitalen Settings unter den Kunstlehrer*innen auch Frust und es steigt der Wunsch, sich wieder mit analogem Material zu beschäftigen. 3D-Druck schafft hier eine Schnittstelle aus digitalem Modellieren und materiellem Ausdruck, vorausgesetzt, man bearbeitet das entstandene Material weiter oder beginnt in umgekehrter Reihenfolge mit einer Gestaltung des Materials, die sich dann digital transformieren lässt.

Obwohl die vorgestellte PLG in Präsenz ablief, können Online-PLGs ein neues Format darstellen, das es zu untersuchen gilt. Gerade weil viele Schulen pandemiebedingt über digitale Infrastrukturen und Konferenzsysteme verfügen, bietet sich die Möglichkeit zum digital vernetzten Arbeiten an. Es können dadurch auch externe Expert*innen zugeschaltet und die zeitliche Teilnahme der Kolleg*innen an den Treffen flexibler gestaltet werden, so dass sich ihre Motivation zur Mitarbeit erhöht. Hier gilt es, je nach Gruppenkonstellation und den Bedürfnissen der Teilnehmenden die Arbeit zu gestalten. Außerordentlich förderlich ist es, wenn für PLGs von der Schulleitung Zeitfenster bereitgestellt werden.

Denkbar ist für die Arbeit einer PLG ein Wechselmodell zwischen Präsenz- und Online-Format für Initiations- und Erarbeitungsphasen. So können sich die Teilnehmenden auch in neue Online-Unterrichtsformate einüben. Inwiefern dies mit den Errungenschaften des Digitalisierungsschubs gelingen kann, ist ebenfalls ein interessanter Untersuchungsgegenstand. Wie gezeigt wurde, bieten PLGs einen geeigneten Rahmen, Lernprozesse mit digitalen Medien anzustoßen. Erfolgserlebnisse, Ambiguitätstoleranz und Mut zur Kollaboration sind dabei drei wesentliche Notwendigkeiten für eine Stärkung der digitalen Professionalität von (zukünftigen) Lehrer*innen, die in der Vernetzung von Schnittstellen in besonderem Maße gefördert werden.

Literatur

- Bader, Nadia/Krebber, Gesa/Lübke, Christin/Schmidt-Wetzel, Miriam/Tewes, Johanna (2022): Wir werden das Schiff schon schaukeln. In: BDK-Mitteilungen (2), 11-14.
- Doff, Sabine/Horn, Sabine/Kavadar, Elif/Peters, Maria (2020): Wege und Ziele der systematischen Anbahnung einer forschenden Haltung im Lehramtsstudium. Das Projekt »ForstAintegriert Lehramt³« in den Fächern Englisch, Geschichte und Kunst. In: Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen SoSe 2020, https://blogs.uni-bremen.de/resonanz/2020/04/27/lehramt_hoch3 (Veröffentlichung 27.4.2020, letzter Zugriff 25.08.2022).
- Fritzsche, Marc (2017): Dreidimensionale Druckverfahren im Kontext künstlerischer Kunstpädagogik. In: Fritzsche, Marc/Schnurr, Ansgar (Hg.): Fokussierte Komplexität. Ebenen von Kunst und Bildung. Oberhausen: 207-218.
- Huber, Stephan Gerhard (2020): Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: 1109-1122.
- Koob, Dirk (2008): Mit negativen Emotionen professionell umgehen. Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 15(3), 45-48, https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32008/emotionskompetenz_koob_08.htm (Veröffentlichung 03.2008, letzter Zugriff 30.08.2022).
- Peters, Maria (2019a): Das »Nicht-Können« als Chance. Unsicherheit als kreativer Impuls zur Gestaltung und Erforschung von Wandel im Kunstunterricht. In: Bikner-Ahsbahs, Angelika/Peters, Maria (Hg.): Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht. Wiesbaden: 285-308.
- Peters, Maria (2019b): Entwicklungen, Inhalte und Merkmale Forschenden Studierens in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung. In: Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hg.): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: 136-146.
- Peters, Maria (2020): Im Forschenden Studieren das Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik ergründen und Wege seiner Vermittlung (er)finden. In: Kirschenmann, Johannes (Hg.): Zugänge. Welt der Bilder. Sprache der Kunst. München: 225-238.
- Schmidt-Wetzel, M. (2016). Interaktion und Kollaboration im Kunstunterricht, Qualitativ-empirische Praxisforschung zu den Wechselbeziehungen zwischen bildnerischen und sozialen Prozessen in Gruppen der Sekundarstufe II. Frankfurt am Main.
- Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hg., 2021): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld.
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York.
- Szepansky, Wolf-Peter (2006): Souverän Seminare leiten: Gruppenprozesse und Leitungsrolle. Bielefeld.

Nikola Dicke

Making, Gaming, Storytelling

Schüler:innenorientierung und Reflexivität in der schulischen
Kunstpädagogik in und nach der Pandemie

Abstract

Im pandemiebedingten Lockdown hat sich gezeigt, dass schulische Lernkultur, die sich an einem kognitivistischen, theoretischen Wissensbegriff, einem festgelegten Fächerkanon und einem autonomen und rationalen Erkenntnissubjekt orientiert, an ihre Grenzen stößt. Lernkulturen, die Kinder und Jugendliche vor und in der Pandemie erfolgreich und motiviert nutzten und die sie nun verstärkt auch innerhalb formaler Bildung einfordern, sind selbstgesteuert, dialogisch und relational und an informellem Erfahrungs- und Alltagslernen orientiert. Ästhetische Praxen der postdigitalen Jugendkulturen realisieren eine »distributed cognition«, die nicht mehr das Individuum als Expert:in für den ästhetischen Prozess, sondern Menschen, Medien und Dinge als »entanglements« in ihr Zentrum stellt. Dieser Beitrag untersucht die für die Kunstpädagogik fundamentalen Kernkonzepte des Making, Gaming und Storytelling auf ihre Tragfähigkeit für ein Lernen im 21. Jahrhundert, indem er ihre anthropologischen und kulturgeschichtlichen Wurzeln ins Gedächtnis ruft, ihre Relevanz kognitions- und bildungswissenschaftlich begründet und ihre Anwendung an unterrichtspraktischen Beispielen erläutert. Mit der Orientierung an diesen drei Kernkonzepten kann die Kunstpädagogik ihre ureigene Expertise von selbstorganisiertem Lernen profiliert in den Diskurs um die Schule der Zukunft einbringen und entscheidende Innovation ermöglichen.

Zukunft der Schule, Lernen im 21. Jahrhundert, distributed cognition,
Maker-Kultur, Spielen, Erzählen, Informelles Lernen

Bloß keine präpandemische Schulnormalität

»Ich möchte auf keinen Fall zu dem zurück, was vorher war. [...] ich empfinde die Art des analogen Unterrichts, die auch bei uns üblich war, als nicht mehr zeitgemäß«,¹ erklärt Maike Schubert, Schulleiterin der Reformschule Winterhude in Hamburg, in einem Interview nach dem ersten Lockdown im Sommer 2020. Dass die Aufgabe von Schule und ihre Lernkultur grundsätzlich überdacht werden müssen, fordern Schulpraktiker:innen und Bildungsforscher:innen seit einigen Jahren. Die »Partnership for 21st Century Learning«, ein Zusammenschluss von amerikanischen Bildungsfachleuten, Wirtschaftsvertreter:innen und Politiker:innen, setzt sich seit 2002 für eine zukunftsfähige Bildung ein. Sie stellt in ihrem Rahmenplan neben personalen Kompetenzen (Unabhängigkeit, Aufgeschlossenheit,

1 Otto/Spiewak 2020: 33

Umgang mit Unsicherheit) und den vier Kernkompetenzen (4K: Kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität) den funktionalen und kritischen Umgang mit Information, Medien und Technologie in den Mittelpunkt. Lernende sollen all diese Kompetenzen sowohl innerhalb von Schlüsselfächern lernen als auch interdisziplinär, problem- und projektorientiert in relevanten und realen Kontexten.² Eine Rückkehr zur Normalität einer Institution, die im 45-Minuten-Rhythmus altershomogene Gruppen beschulte, ist für ein zeitgemäßes Lernen keinesfalls sinnvoll.

Die deutsche Bildungspolitik hat zum Teil ebenfalls erkannt, dass es nicht mit einem *business as usual* weitergehen kann. Das Niedersächsische Kulturministerium gab als Hinweis zur »Organisation der Schuljahrgänge 1 bis 10 im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie im Schuljahr 2021/2022« folgendes an die Schulen weiter:

»Es kommt im nächsten Schuljahr darauf an, die Erfahrungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler festzustellen, zu berücksichtigen und sie bei der Aufarbeitung der Corona-Auswirkungen zu unterstützen, um sukzessive einen (neuen) Schulalltag zu gestalten. Dafür bedarf es der notwendigen Zeit, eines organisatorischen Raumes, weniger (Leistungs-)Drucks und der Möglichkeit der Schulentwicklung.«³

Die Maßnahmen, die den Schulen dazu nahegelegt werden, reichen von zusätzlichen Angeboten zu Bewegung, digitaler Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung über Drehtürmodelle⁴ bis hin zum Arbeiten in fächer-, klassen- und schulstufenübergreifenden Projekten. Klassenarbeiten können durch die Präsentation solcher Projekte ersetzt werden, was eine Prüfungskultur ermöglicht, die das Primat des Prüfens über das Lernen endlich umkehrt. Die Tools, um Schule so umzugestalten, dass sie den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen nach Kompetenzerleben, Eingebundensein und Autonomie entspricht,⁵ sind vorhanden und werden von engagierten Schulleiter:innen umgesetzt. Diese müssen dafür ihre Kollegien und die Eltern mit ins Boot bekommen, die häufig nur auf die zertifizierte Qualifizierung fokussiert sind: »Die Mehrzahl der Eltern (56%) denkt, dass ihr Kind pro Stunde zu Hause weniger lernt als im regulären Unterricht in der Schule.«⁶ Eltern haben zwar in der ifo-Befragung zum zweiten Lockdown mehrheitlich angegeben, dass ihre Kinder im Homeschooling gelernt hätten, eigenständiger zu arbeiten und souveräner mit digitalen Technologien umzugehen, aber die Konzentration auf die curriculare Stoffvermittlung und die summative Leistungsbewertung eines traditionellen Unterrichts überwiegen derzeit noch. Schon die ifo-Studie zum ersten Lockdown konstatierte verglichen mit dem Alltag vor Corona einen deutlichen Rückgang der Lernzeit vor allem bei leistungsschwachen Schüler:innen. Durchschnittlich verbrachten Kinder und Jugendliche nur halb soviel Zeit

2 Die Künste werden explizit als eines der neun Schlüsselfächer genannt. (Battelle for Kids 2019: 3-6)

3 Niedersächsisches Kultusministerium 2021: 1

4 Im von Joseph Renzulli entwickelten Revolving door model suchen sich begabte und hochbegabte Schüler:innen einzeln oder in Kleingruppen eigene Projekte, an denen sie eigenständig parallel zum Fachunterricht in der Schule und zuhause arbeiten. (Renzulli/Reis/Smith 1981: 648)

5 Ryan/Deci 2000: 680

6 Wößmann u.a. 2021: 36

mit schulischen Aktivitäten und befassten sich stattdessen mit Fernsehen, sozialen Medien, Computer- und Handyspielen – »relativ passive[n] Tätigkeiten«,⁷ wie die Autor:innen befinden. Wie passiv waren die Tätigkeiten der Schüler:innen im Lockdown aber wirklich?

Kreativ im Lockdown

Diese Frage stellten sich im Sommer 2020 die Studierenden der GHR300-Studiengänge an der Universität Osnabrück,⁸ die ich im Fach Kunst/Kunstpädagogik betreute. Ihr Praxissemester durften sie coronabedingt nicht in ihren Praktikumsschulen absolvieren, sondern suchten andere Zugänge zu ihrem künftigen Berufsfeld. Da das GHR300-Modell neben dem durch Vorbereitung, Evaluation und Reflexion flankierten sechsmonatigen Praxisblock ein dreisemestriges Forschungsmodul – das »Projektband« – vorsieht, in dem unter der Leitidee des Forschenden Lernens relevanten Fragen nachgegangen wird, konnte diese Frage hier bearbeitet werden. Die Studierenden untersuchten in einer siebten Jahrgangsstufe einer Realschule im ländlichen Raum mithilfe einer Gruppeninterview-Studie, wie die Schüler:innen zuhause kreativ wurden: Gab es Anregungen aus dem Kunstunterricht, bekamen die Jugendlichen anderen Input oder handelten sie aus eigener Initiative? Welche Schlüsse ergaben sich aus den Aktivitäten der Jugendlichen für die Gestaltung des zukünftigen Kunstunterrichts und für die kunstpädagogische Professionalisierung der Studierenden?

Die qualitative Inhaltsanalyse machte eine Fülle an kreativen Beschäftigungen sichtbar: Handwerkliche Produktionen und Basteln nach Videotutorials oder der Anleitung von Familienmitgliedern waren ebenso vertreten wie das Erfinden von Geschichten anhand von analogen Kartensets zu Game-Charakteren, zeichnerische und Design-Tätigkeiten mit Stift und Papier und digitalen Tools, Remixe von Choreographien zu Tänzen oder Sampeln von Musik, die dann in sozialen Medien geteilt wurden. Die Jugendlichen programmierten eigene Level und Challenges innerhalb von bestehenden PC-Games und spielten selbstverständlich auch Videospiele, die jedoch häufig wie im Multiplayer- und Kreativmodus von Minecraft alles andere als passiv sind. Diese Praktiken werden vielfach kollaborativ entwickelt und beinhalten als Neuerung oder Umgestaltung vorhandener kultureller Äußerungen alle Merkmale von Kreativität wie divergentes Denken, Sensitivität, Flexibilität, Elaboration und Originalität.⁹ Analoge Interaktionen mit taktilem Material, anwesenden Peers und Familienmitgliedern sowie digitale Handlungs- und Kommunikationsstrategien greifen dabei ineinander.¹⁰ Diese postdigitalen Transformationen betreffen sowohl die Artikulations- und Erfahrungsformen (z. B. Modellbau in Minecraft), als auch die Kommunikations- und Inszenierungsformen (Tänze oder Porträtzeichnungen für TikToks), die häufig »Zweck- und Motivationsmoment [...] für

7 Wößmann u.a. 2020:29

8 Zum Beginn des Wintersemesters 2014/15 wurden in Niedersachsen die Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen von zwei auf vier Semester verlängert, so dass die Absolvent:innen wie in anderen Lehramtsstudiengängen nach zehn Semestern Regelstudienzeit und 300 Leistungspunkten den akademischen Abschluss »Master of Education« erwerben.

9 Peetz 2007: 6

10 Vgl. die Artikel Brenne bzw. Alvis-Seidel/Peters in diesem Band.

kreative Tätigkeiten«¹¹ sind. Peers, Familie und die verschiedenen Social-Media-Communities sorgen laut unserer Studie im Lockdown für Anregungen zu den angeführten Aktivitäten. (Non-)formale kulturelle Bildung hatte einen verschwindend geringen Anteil, obwohl kulturelle Teilhabe und Kreativitätsförderung explizite Ziele des schulischen Kunstunterrichts sind.¹² Diese Auslagerung der Verantwortung für ästhetische Bildung ins Private offenbart zweierlei: Einerseits ruft sie das Thema der Bildungsgerechtigkeit auf den Plan, wenn die Chancen für eine Teilhabe an vielfältiger kreativer Artikulation allein an das Know-how und die zeitliche und technische Ausstattung der Familien gebunden sind.¹³ Andererseits kann das informelle Lernen »als Grundlage menschlichen Lernens«¹⁴ wichtige Hinweise darauf geben, wie ein selbstgesteuertes, intrinsisch motiviertes, persönlich bedeutsames und vielfach kooperatives und kollaboratives Lernen verwirklicht werden kann.

Wie kann der Kunstunterricht das Desiderat eines Lernens im 21. Jahrhundert und die ästhetischen Erlebnisse, Talente und Erfahrungen der Jugendlichen in der postdigitalen Lebenswelt aufgreifen und einen Lernmodus der Neugierde, Kreativität, Lebensnähe und der praktischen Teilhabe etablieren?

Kunstpädagogik und *21st Century Learning*

In der postdigitalen Welt durchdringen sich analoge Gegenwart und digitale Medien wechselseitig, Digitales wird nur durch seine Ab-, nicht jedoch durch seine Anwesenheit bemerkt.¹⁵ Die Präsenz an einem physischen Ort ist ständig um zusätzliche An- und Abwesenheiten erweitert, was viele Kinder und Jugendlichen in den Zeiten von Lockdown und Kontaktbeschränkungen erst dazu befähigte, den intensiven Kontakt zu ihren Peers zu halten. Diese gewandelten Möglichkeiten greift die aktuelle Kunstpädagogik mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung auf und fordert ebenso wie das Rahmenwerk für das *21st Century Learning* eine Orientierung an der Lebenswelt und den Interessen der Schüler:innen und die Ausbildung einer ästhetischen und medialen Urteilskompetenz bei gleichzeitiger Ambiguitätstoleranz.¹⁶ Dabei muss Lernen und Reflexivität neu gedacht werden im Sinne einer »distributed cognition«¹⁷, der gemeinsamen Sinnerzeugung in Interaktion von Köpfen, Körpern und Objekten. Kollaboration kann nicht mehr auf der unterrichtsmethodischen Ebene als eine Form neben vielen anderen angewandt werden, sondern führt als Prinzip zu einem veränderten Kompetenzbegriff.¹⁸ Um Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu ihrer aktuellen Welt zu ermöglichen, muss sich Kunstpädagogik jenseits der Fachgrenzen bewegen und den Kanon der klassischen kunstpädagogischen Lernfelder überprüfen, ergänzen und notfalls auflösen. Gila Kolb und

11 Ebd.: 72

12 Niedersächsisches Kultusministerium 2016: 6

13 Gravelmann 2022: 85-86

14 Dohmen 2001

15 Kolb/Schütze 2020: 267

16 Kirchner/Kirschenmann 2015: 12-14; Peez 2013: 79

17 Hutchins 2006: 376

18 Krebber 2020: 277

Konstanze Schütze etablieren für das kunstpädagogische Handeln in der komplexen und sich stetig verschiebenden Versuchsanordnung der Gegenwart die Gerundive¹⁹ des (while) doing und becoming, die Prozesse statt Ergebnisse fokussieren.²⁰ Diesem Fokus schließe ich mich an, indem ich die Gerundive Making, Gaming und Storytelling, die seit einiger Zeit in der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, den Bildungswissenschaften und der Medienpädagogik diskutiert werden, auf ihre Tragfähigkeit für die Kunstpädagogik hin überprüfe. Als fundamentale Kernkonzepte könnten sie Lehrenden und Lernenden Orientierung für Strategien, Inhalte und Settings schulischer Kunstpädagogik bieten, ohne die Komplexität der Gegenwart fachintern und interdisziplinär zu verflachen. Diese Konzepte erfassen das »anthropologische [...] Grundinteresse an bildnerischem Ausdruck« (Kirchner/Kirschenmann 2020: 29), generieren menschliche Kunst und Kultur und werden auch zukünftig bedeutungsvoll sein. Ich plädiere nicht dafür Kunstunterricht durch technikfokussierte Fablabs zu ersetzen, ihn komplett zu gameifizieren oder in eine Ausbildungsstätte für Marketing-Storytelling umzu- modeln. Vielmehr möchte ich die anthropologischen und kulturgeschichtlichen Wurzeln der drei Konzepte ins Gedächtnis rufen, ihre Relevanz für das Lernen kognitions- und bildungswissenschaftlich begründen und ihre Anwendung an je einem unterrichtspraktischen Beispiel erläutern.

Making

Das Konzept des Making steht aktuell für das produktive Selbermachen mit digitalen Technologien und geht u. a. zurück auf Seymour Papert, Mathematiker und Pädagoge am MIT und Begründer des Konstruktivismus, der Lernen als das aktive Zu-Eigen-Machen von Wissen versteht.²¹ Making zeichnet sich durch interdisziplinäres, projektorientiertes, experimentelles und selbstorganisiertes Lernen aus, fördert Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Verständnis für Nachhaltigkeit. In Makerspaces oder Fablabs stehen eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen bereit, deren Bedienung über Tutorials u. Ä. im eigenen Tempo erlernt wird.²² Werkstattleitende sind nicht mehr Instrukteur:innen, sondern Assistent:innen und Mitforschende. Die Hierarchie eines klassischen schulischen Lernsettings weicht einer kollaborativen Heterarchie,²³ in der nicht nur menschliche Akteur:innen, sondern Menschen, Medien und Dinge situational als »entanglements«²⁴ intra-agieren. Making entspricht einer Lernlogik, die nicht einen »langfristige Aufbau von Expertise bei relativ steilen Lernkurven«²⁵ in einem singulären Gebiet verfolgt, sondern vervielfältigt sich auf verschiedene Domänen, in denen immer wieder Tiefenbohrungen vorgenommen und Erfahrungen domänenübergreifend transferiert werden.

19 engl. Nomenform von Verben

20 Kolb/Schütze 2020: 265, 267; Schütze 2020: 307

21 Papert 1985 [1980]: 152

22 Schön u. a. 2016: 9

23 Krebber 2020: 173

24 Barad 2007

25 Jörissen/Schröder/Carnap 2020: 73; vgl. auch Schleicher 2010: o. P

Das erfahrungs- und prozessorientierte Lernen in Werkstätten ist originäres kunstpädagogisches Terrain, ebenso wie das reflexive Verwenden von Techniken, Fertigkeiten, Werkzeuggebrauch und Material. Daher ist Making nicht auf Informatik- oder Technikunterricht beschränkt, sondern um analoge Werkzeuge und Materialien erweiterte Makerspaces können Vorbild für Kunstunterrichtsräume sein.²⁶ Es gibt inzwischen viele Vorschläge für Unterrichtsprojekte, die das Konzept des Making integrieren,²⁷ daher sei hier nur kurz auf das Projekt »Roots and wings« verwiesen, das meine niederländische Künstlerkollegin Linda ten Dam und ich seit 2020 in verschiedenen Klassen von Stufe 5 bis 7 durchgeführt haben.²⁸ Vor allem möchte ich auf die Aspekte eingehen, die sich explizit aus der pandemiebedingten Schulsituation entwickelt haben: Als Beitrag zur Stärkung der personalen Ressourcen und Bewusstmachung der Umweltressourcen der Schüler:innen stand folgende Aufgabe im Mittelpunkt des Projekts: »Stelle dir vor, dass das Leben auf der Erde ein Paradies ist. Wie lebst du dann? Wie sieht dein Umfeld aus? Was gibt dir Sicherheit? Was inspiriert dich?« Die Jugendlichen tauschten sich zuerst zeichnerisch aus und bauten auf dieser Basis kollaborativ 3D-Szenarien aus Abfallmaterial, in denen sie Stop-Motion-Animationen entwickelten. Inspiration und Sicherheit wurden im Gestaltungsprozess implizit erlebbar und explizit in Videotutorials,²⁹ individuellen E-Mail-Rückmeldungen und im persönlichen Gespräch thematisiert. Die pandemiebedingten Unterrichts-Szenarien eröffneten uns das Experimentieren mit unterschiedlichen Settings, die den Jugendlichen jeweils Autonomie, Kompetenzerleben und Eingebundensein ermöglichten, angefangen vom Homeschooling, wo die Schüler:innen eigenständig mit den per Post zugeschickten Materialboxen, den Videotutorials und digitalen Plattformen arbeiteten, über den Wechselunterricht bis zum Präsenzunterricht, in dem die Lernenden von sich aus die Autonomie, die ihnen im Lockdown zugemutet wurde, als Blended Learning einforderten. Die Kollektive reflektierten ihren Arbeits- und Lernprozess in Videostatements und nannten als Lernfortschritte die Prozess- und Selbstorganisation, das Aushandeln und Integrieren verschiedener Vorstellungen in ein Ergebnis, das kreative Denken, die Erweiterung ihrer Medien- und Materialkompetenz, die Selbstwirksamkeit, das Bewusstsein für Nachhaltigkeit, die Kompetenz zum Transfer von Lösungen auf andere Felder und die Freude an der Vielfalt der Lösungen.

Gaming

»Im Spiel wird eine eigene Wirklichkeit in den Gedanken und Handlungen der Spielenden konstruiert. Und annehmen, sich ausdenken kann man alles bis zu den Grenzen der Fantasie. Das Spiel [...] ist dieselbe Freiheit zur Fiktion, die auch die künstlerische Produktion kennt.«³⁰

26 Krebber 2020: 170

27 Siehe dazu z. B. die Mehrzahl der Projekte in Camuka/Peez 2017.

28 Für mehr Information siehe https://tandemkunst.eu/portfolio_page/roots-and-wings/ und <https://gidw.de/aktuelle-berichte-und-termine/2020/98-06/620-kunstprojekt-roots-and-wings>.

29 Beispiel für ein Videotutorial, das Anregungen zum Experimentieren mit Material gibt: <https://vimeo.com/431222054>

30 Baer 2013: o. P.

Im oben beschriebenen Unterrichtsprojekt findet in der Realisierung von inneren Vorstellungen in der äußeren Wirklichkeit ein Konstruktionsspiel statt, das den Jugendlichen aufgrund seiner Freiheit in Form und Inhalt Freude bereitet. Kultur entfaltet sich im Spiel, so dass Menschen sich mit ihr identifizieren und ihre Regeln spielerisch einüben können. Im Spielen »knüpfen Menschen Kontakte, pflegen Gemeinschaft, lösen gemeinsam Probleme oder messen und vergleichen sich. [...] lernen, bauen und konstruieren, werden kreativ, innovativ, gestalten Zukunft.«³¹ Die im Spielen erworbenen Kernkompetenzen werden nicht nur in analogen Gesellschaftsspielen, sondern auch in Video- und Computerspielen erworben – vor allem, wenn diese im Multiplayermodus gespielt werden. Nicht nur der kognitive Nutzen, sondern auch die Verbesserung von kreativen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten sind inzwischen in Studien belegt.³² 2008 nahm der Deutsche Kulturrat den Verband »game« der deutschen Games-Branche in seine Reihen auf und erkannte Computerspiele als Kulturgut an.³³

Die im Kunstunterricht zu erwerbende Bildkompetenz schließt auch Computerspiele ein und wird wie bei allen Bildgattungen in einer Kombination aus Rezeption (spielen und analysieren) und Produktion (Spiele entwickeln) erworben.³⁴ Als kollektive Projektarbeit ist die Entwicklung von Computerspielen ein Beispiel für Making. Bereits vor 20 Jahren gaben die Games-Entwickler mit Level-Editoren ihren Usern »Tools zur Spielgestaltung in die Hand und machten aus Konsumenten Produzenten von virtuellen Phantasiewelten.«³⁵ Heute gibt es mit Kodu, Bitsy, Scratch und anderen visuellen Programmierertools eine Bandbreite von Werkzeugen, mit denen auch Kinder im Grundschulalter erste digitale Spielideen umsetzen, ihre Ideen im Netz teilen und die Spiele der anderen User weiterentwickeln und umgestalten können. Spiele als künstlerische Artikulationen sollten in die Lehramtsausbildung eingebunden sein, weshalb ich in der universitären Lehre regelmäßig kunstdidaktische Seminare zum Thema »Spiel und Kunst« anbiete, in denen wir digitale Spielideen entwickeln und programmieren, aber auch analoge Spiele erfinden. Die reiche Spieltradition der Dadaisten und Surrealisten, die Event Scores der Fluxus-Bewegung und das Bauhaus-Ballett sind dabei ebenso wie Sybille Peters' »Playing up«³⁶ Inspiration, um neue Spiele zu entwickeln. Gemeinsam mit Zoltan Labas, Spieleautor und Bühnenbildner, habe ich im Außenraum des DA, Kunsthauses Kloster Gravenhorst im Münsterland den »Kreis.Spiel.Garten« als Spielfeld angelegt, auf dem die Teilnehmenden des »Spiel und Kunst«-Seminars performative Spiele generieren.³⁷ Die gemeinsame Kreation von analogen Spielen ist wie bei der Entwicklung von Computerspielen ein kollaborativer Prozess, der das Erfinden von Regeln aus der Situation heraus, das Inszenieren, Bauen, Kostümdesign und auch das Storytelling schult.

31 Junge 2020: 27

32 Eichenbaum u. a. 2014

33 Zimmermann/Falk 2020: 10

34 Kirchner/Kirschenmann 2020: 239

35 Baumgärtel 2004: 3-4

36 Peters 2019

37 Dicke 2022: o. P.

Storytelling

Nach einer langen Zeit der Dichotomisierung von wissenschaftlichem und narrativem Wissen markierte der *Narrative Turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften in den vergangenen Jahren »eine (Wieder-) Entdeckung des Erzählens als Medium der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers [...], die das Erzählen als eine fundamentale anthropologische Praxis und als eine notwendige Ergänzung der wissenschaftlichen Betrachtungsweise [...] rehabilitiert.«³⁸ Die *Narrative Practice Hypothesis* von Daniel D. Hutto betont, dass Erzählpraxis Menschen dazu befähigt, Handlungen vorherzusagen, zu erklären und damit ihrer Welt einen Sinn zu geben und sich in ihr zu orientieren.³⁹

Im Projekt »Monheims aufgelesene Zeichen: Lost & Found & Light« für die Kunstwerkstatt Turmstraße in Monheim am Rhein haben der Mainzer Aktionskünstler Brandstifter und ich mit Bürgerinnen und Bürgern eine »Asphaltbibliothèque Monheim« aus gefundenen Zetteln errichtet und Geschichten gesammelt, erfunden, gezeichnet und collagiert. Die »Asphaltbibliothèque« ist eine konzeptuelle Sammlung von Fundzetteln, die Brandstifter seit 1998 im öffentlichen Raum aufliegt. Die gefundenen Objekte sind nicht nur Relikte einer Alltagskultur, sie lassen Lebenswelt verstehen und regen zum Erzählen an. Im Rahmen des Projekts haben wir gemeinsam mit den Bewohner:innen eines Altenheims, mit Passant:innen in der Innenstadt und mit einer 7. Klasse zu ausgewählten Fundzetteln Geschichten erfunden, die die Schüler:innen und ich in Zeichnungen und Trickfilmen umgesetzt haben. Diese Ko-Produktionen kehrten anlässlich der Abschlusspräsentation als Projektionen und Collagen in den öffentlichen Raum der Stadt zurück.⁴⁰

Auch die Stop-Motion-Animationen im Projekt »Roots and Wings« waren angewiesen auf den roten Faden ihrer Erzählung, so dass im Kunst- ebenso wie im Sprachunterricht Erzähltheorien und -muster und deren mediale Umsetzung zu erarbeiten und Erzählen als »Weitergabe von subjektiven Wissensformationen wie Handlungs- und Erfahrungswissen oder biographisches Wissen«⁴¹ zu praktizieren ist.

Fazit

Ein rein theoretischer Wissensbegriff, der Lernen als Erwerb und Speicherung von Informationen aus einem festgelegten Fächerkanon durch autonome und rationale Erkenntnissubjekte versteht, bedarf der Ergänzung, wenn nicht gar Ablösung. Schulische Lernkultur, die sich allein an einem solchen Wissensbegriff orientiert, hat spätestens im Homeschooling während der Pandemie ihre Grenzen erreicht. Lernkulturen, die Kinder und Jugendliche vor und in der Pandemie erfolgreich und motiviert nutzten und die sie nun verstärkt auch innerhalb formaler Bildung einfordern, sind selbstgesteuert, dialogisch

38 Fahrenwald 2011: 142

39 Hutto 2007: 44

40 Dicke/Brandstifter 2021

41 Fahrenwald 2011: 198

und relational und an informellem Erfahrungs- und Alltagslernen orientiert. Ästhetische Praxen der postdigitalen Jugendkulturen realisieren eine »distributed cognition«, die nicht mehr das Individuum als Expert:in für den ästhetischen Prozess versteht, sondern »die ästhetische Expertise zunehmend hybridisiert«⁴² in sozio-technischen Netzwerken verortet. Die Kunstpädagogik kann zu einer schulischen Lernkultur für die komplexe postdigitale Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts ihre ureigene Expertise von selbstorganisiertem Lernen profiliert in den Konzepten des Making, Gaming und Storytelling stark machen und so entscheidende Innovation ermöglichen.

Literatur

- Baer, Ulrich (2013/2012): Spiel und Bildung. In: Kulturelle Bildung online. www.kubi-online.de/artikel/spiel-bildung (letzter Zugriff 7.8.2022).
- Barad, Karen (2007): *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Battelle for Kids (2019): Framework for 21st Century Learning. Definitions. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf (letzter Zugriff 7.8.2022).
- Baumgärtel, Tilman (2004): Zu einigen Themen künstlerischer Computerspiele. http://medienkunstnetz.de/themen/generative_tools/game_art (letzter Zugriff 26.8.2022).
- Dicke, Nikola (2022): Spielen und Spiele-Erfinden als riskante und reflexive kulturelle Bildungspraxis. In: Kulturelle Bildung online. www.kubi-online.de/artikel/spielen-spiele-erfinden-riskante-reflexive-kulturelle-bildungspraxis (letzter Zugriff 7.7.2022).
- Dicke, Nikola/Brandstifter (2021): *Lost & Found & Light. Monheims aufgelesene Zeichen – Fundorte*. https://kunstschule.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Kunstschule_NEU/Kunstwerkstatt/Archiv/Dicke_und_Brandstifter/Dicke_Brandstifter_LostFoundLight.pdf (letzter Zugriff 7.8.2022).
- Dohmen, Günther (2001): *Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn.
- Eichenbaum, Adam/Bavelier, Daphne/Green, C. Shawn (2014): Video Games. Play that can do serious good. In: *American Journal of Play* 7 (1): 50-72.
- Fahrenwald, Claudia (2011): *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt*. Wiesbaden.
- Gravelmann, Reinhold (2022): *Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen*. Weinheim/Basel.
- Hutchins, Edwin (2020): The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction. In: Enfield, Nicholas J./Levinson, Stephen C. (Hg.): *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. London: 375-398.
- Hutto, Daniel D. (2007): The Narrative Practice Hypothesis: Origins and Application of Folk Psychology. In: Ders. (Hg.): *Narrative and Understanding Persons*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 43-68.
- Jörissen, Benjamin/Schröder, Martha Karoline/Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur. Kerneergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hg.): *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Münster: 61-77.

42 Jörissen u. a. 2020: 73

- Junge, Jens (2020): Spielen. In: Zimmermann, Olaf/Falk, Felix (Hg.): Handbuch Gameskultur. Über die Kulturwelten von Games. Berlin: 22-28
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (2020): Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. 2. Auflage. Seelze.
- Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (2020): Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld. In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hg.): Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und Digitalisation. München: 261-272.
- Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5 – 10. Kunst. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021): Hinweise zur Organisation der Schuljahrgänge 1 bis 10 im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie im Schuljahr 2021/2022. www.mk.niedersachsen.de/download/171946 (letzter Zugriff 31.7.2022)
- Otto, Jeannette/Spiewak, Martin (2020): Frei wie nie. In: Die Zeit Nr. 27: 33-34.
- Peez, Georg (2007): Kunstunterricht heute – und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick. In: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht. 7/8: 5-8.
- Peez, Georg (2013): Beurteilen als kulturelle Sinnpraxis. Ästhetische Urteilsbildung als Kompetenz im Kontext. In: Engels, Sidonie/Preuss, Rudolf/Schnurr, Ansgar (Hg.): Feldmessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Wissenschaftsverständnis. München: 79-91.
- Peez, Georg/Camuka, Ahmet (2017): Kunstpädagogik digital mobil: Film, Video, Multimedia, 3D und Mobile Learning mit Smartphone und Tablet – Vermittlungsszenarien, Unterrichtsprojekte und Reflexionen. München: kopaed.
- Peters, Sybille (2019): Playing up: A Live Art Game for Kids and Adults. 2. Auflage. London.
- Renzulli, Joseph. S./Reis, Sally M./Smith, Linda H. (1981): The revolving door: a new way of identifying the gifted. In: Phi Delta Kappan 62: 648-649.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American psychologist 55 (2): 68-78.
- Schön, Sandra/Boy, Henrike/Brombach, Guido/Ebner, Martin/Kleeberger, Julia/Narr, Kristin/Rösch, Eike/Schreiber, Björn/Zorn, Isabel (2016): Einführung zu Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. In: Schön, Sandra/Ebner, Martin/Narr, Kristin (Hg.): Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten. 2. Auflage. Norderstedt: 8-24.
- Schütze, Konstanze (2020): Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild. München.
- Wößmann, Ludger/Freundl, Vera/Grewenig, Elisabeth/Lergetporer, Philipp/Werner, Katharina/Zierow, Larissa (2020): Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließung verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? In: ifo Schnelldienst 73 (9): 25-39.
- Wößmann, Ludger/Freundl, Vera/Grewenig, Elisabeth/Lergetporer, Philipp/Werner, Katharina/Zierow, Larissa (2021): Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder Schulschließungen 2021? In: ifo Schnelldienst 74 (5): 36-52.
- Zimmermann, Olaf/Falk, Felix (2020): Warum Games Teil der Kulturfamilie sind. In: Dies. (Hg.): Handbuch Gameskultur. Über die Kulturwelten von Games. Berlin: 8-11

Antje Winkler

Experimente an der Cocktailbar

Über die Relevanz von Deepfake als Erweiterung des künstlerischen Denk- und Handlungsraums im Kunstunterricht nach der Pandemie

Abstract

Die Corona-Pandemie führte zuvor funktionierende gesellschaftliche und besonders auch Bildungssysteme an technische, fachdidaktische sowie soziale Grenzen. Vor diesem krisenumwobenen Hintergrund entfaltet sich ein relevanter Aspekt einer Kunstpädagogik nach der Pandemie: die kritische Etablierung einer mediengestützten, digitalen Lehre für das Fach Kunstpädagogik an Schule und Hochschule. Am Beispiel von gestaltungspraktischen Experimenten im Umgang mit Deepfake, Wahrheit und Fiktion im Distanz-Kunstunterricht untersucht der Text diese Fragen: Inwiefern ist es hilfreich, künstlerisch-educative Praxen in Auseinandersetzung mit digitalen Tools und Themen zur Veränderung des Faches zu erproben und weiterzuentwickeln? Wie kann anhand von Deepfake eine künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung um die Macht von Algorithmen, Künstlicher Intelligenz und Diskriminierungsrisiken angeregt werden?

Von aktueller digitaler Kunst ausgehend wurde während der Pandemie im Distanzunterricht künstlerisch mit Materialien, Tools und Themen der durchdigitalisierten Gegenwart experimentiert. Relevante ästhetisch-gestalterische wie edukative Erfahrungen konnten erprobt und gesichert werden. Der Beitrag rückt Erfahrungen mit der künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung mit Deepfake und Audio-Video-Synchronisationspraktiken ins Zentrum, die auch nach der Pandemie als relevante Erweiterung eines gegenwartsbezogenen Kunstunterrichts verstanden und eingesetzt werden sollten.

**# Künstliche Intelligenz, Deepfake, Unwahrheiten, Fiktion,
Audio- und Videosynchronisation, gegenwartsbezogene Kunst,
ästhetisch-künstlerische Bildung**

»Wo Tatsachen konsequent durch Lügen und Totalfiktionen ersetzt werden, stellt sich heraus, daß es einen Ersatz für die Wahrheit nicht gibt. Denn das Resultat ist keineswegs, daß die Lüge nun als wahr akzeptiert und die Wahrheit als Lüge diffamiert wird, sondern daß der menschliche Orientierungssinn im Bereich des Wirklichen, der ohne die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit nicht funktionieren kann, vernichtet wird.«¹

Der ›menschliche Orientierungssinn‹, wie von Arendt beschrieben, scheint in nach/pandemischen Zeiten besonders in Unruhe zu geraten. Gar strauchelnd, manchmal stürzend zwischen falschen Wahrheiten, Fake News, Deepfake sowie politisch intelligent und wachsam entwickelten Gedankenfiguren, Recherchen, Wahrheiten ist die Beweglichkeit der Zeitgenoss*innen gefordert.

Anzumerken ist, dass die Verbreitung von Lügen im Gewand von Wahrheiten »durch das Internet einfacher geworden« zu sein scheinen, so heißt es in dem 2021 erschienenen Buch »Theorie der Fragilität« von Bayramoglu und Castro Varela. Die Autorinnen stellen fest: »Noch nie war es so leicht, Propaganda so effektiv zu verbreiten.«² und beschreiben die Notwendigkeit, umzudenken und proklamieren eine queer/pandemische Politik der Fragilität. Sie betonen, dass es sich dabei um eine Politik handelt, die »die Fragilität des Sozialen ernst nimmt und nach Wegen sucht, die Sorge füreinander zu stärken.«³ Sie begründen diesen Schritt mit einer Zunahme an »sozialer Segregation« und rücken besonders den Fokus auf »Rassismus und Antisemitismus«.⁴ Ein vermehrtes Auftreten hegemonialer Verhaltensweisen wird durch Chats, Foren, Plattformen mobilisiert und begünstigt die Etablierung eines politisch rechten Narrativs.

Dem oben aufgerufenen Gedanken der Philosophin Hannah Arendt folgend, müsste eine zukunfts- wie zeitbezogene Bildung im Kunstunterricht an Schule und Hochschule sowohl das Dekodieren von Unwahrheiten als auch das forschende, analytisch-kritische Denkhandeln begünstigen und fördern. Kraft der Kreativität, der individuellen Förderung einer Lust an zeitgenössischen Problemen könnten im Kunstunterricht an Schule andere Zukünfte ersponnen, erdacht und erprobt werden. Künstlerisch-ästhetische Bildung eröffnet somit eine agile Auseinandersetzung mit dem, was da zu sein scheint, sich anzubahnen vermag und zum Vorschein zu kommen sich bemüht.

Algorithmen und Daten sammeln

Daten scheinen die neuen Ressourcen einer nachpandemischen Zeit zu sein. Hinzu kommt, dass digitale Technologien während der Pandemie »ein Gefühl physischer Nähe« suggerierten »und [...] bestimmte Dinge am Laufen«⁵ hielten. Das Ankommen der Digitalisierung

1 Arendt 2006: 22

2 Bayramoglu/Castro Varela 2021: 179

3 Ebd.: 43

4 Ebd.: 44

5 Ebd.: 44

an Schulen lässt sich einerseits als Fortschritt ansehen, andererseits sollte sie über die Implementierung von technischen Endgeräten, Software und Tools hinausgehen und eine im Lehrplan aktualisierte, fachspezifische wie -verbindende Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der die Gesellschaft formenden Digitalisierung angestoßen werden.

Es gilt zu betonen: Neben Unternehmen, Regierungen und anderen Gruppen ist das ökonomische, aber auch biopolitische Interesse an Daten von Individuen groß. Besonders, da sich diese aus verzweigten Netzstrukturen diverser elektronischer Endgeräte speisen und somit einem realistischen Abbild von Personen und Personengruppen annähern. Daten sind Grundlagen für Algorithmen und mechanisches Lernen in Form von Künstlicher Intelligenz (KI). Das Ziel mechanischen Lernens ist die Automatisierung von Lernprozessen. Ein von Techniker*innen programmierter Quellcode bildet die Basis der KI. Autonom setzt diese ihre Rechenprozesse fort. Safiya Umoja Noble betont, dass diese Entwicklung einer Regulation der KI bedarf, und warnt, dass dies sonst »die alltägliche Situation von marginalisierten Menschen verschlimmern«⁶ könnte. »[G]erade wenn es um Menschlichkeit geht«⁷, müssen technisierte Abläufe kritisch im Blick sein. Denn der/die Autor*in des Quellcodes ist für die Wahl und Relationsbestimmung der Daten verantwortlich; diese rückt allerdings im Laufe des verselbstständigten Arbeitsprozesses der KI in den Hintergrund.

Vertiefend soll der technologischen Komplexität im nächsten Abschnitt nachgegangen werden. Die Aspekte des Deepfake und der Deep-Learning-Technologie werden in seiner rasanten Entwicklung nachvollzogen. Die Doppeldeutigkeit von Digitalisierung wird in den Blick genommen, um vermittels künstlerisch-ästhetischer Strategien darauf eingehen zu können. Dabei geht es um das Aufzeigen von alternativen Handlungspraxen.

Wahrheitsgehalte: Mechanisches Lernen, Deepfakes

»Fotografie ist Wahrheit. Und Kino ist Wahrheit mit 24 Bildern pro Sekunde.«⁸

Was sind demnach Deepfakes? Welche Wahrheiten lassen sich diesen entlocken? Sind es entleerte Wahrheiten über den erschöpften Geltungs- und Gestaltungsdrang der Menschen? Können Potenziale und neue Gestaltungsspielräume entdeckt werden? Spätestens seit der Etablierung von Bildbearbeitungsprogrammen hat das Medium der Fotografie an Wahrheitsgehalt eingebüßt; Ähnliches gilt für Film, Video oder Audio. Dem Medium des Bewegtbildes wurde zunächst ein Echtheitsgrad zugeschrieben. Bedenkt man jedoch den gezielten Einsatz von Kameraperspektive, die Setzung von Bildausschnitten bzw. die Phase der Postproduktion, so kann von Manipulation und subjektiver Einflussnahme gesprochen werden. In ihrem 2018 erschienen Buch »Die Farbe der Wahrheit« stellt Hito Steyerl fest, dass die Mechanismen dokumentarischer Mittel »der Gegenwart [...] keine universelle Sprache dar[stellen], sondern ihre unvollkommenen Übersetzungen. Die allgemeine Dimension

6 Noble 2018: 93

7 Ebd.

8 Godard 1960 (Filmzitat aus »Der kleine Soldat«)

dokumentarischer Formen liegt nicht in, sondern zwischen ihnen.«⁹ Dementsprechend ist eine umfassend kritische Betrachtungsweise unverzichtbar.

Mit der Weiterentwicklung der Deep-Learning-Technologie hat die Herstellung fotorealistischer Gesichtsbilder markante Fortschritte hervorgebracht. Bilderzeugungstechniken stellen positiv einzuordnende Anwendungen wie Datenerweiterung, Unterhaltung, erweiterte/virtuelle Realität bereit, begünstigen aber auch negative Gebrauchsweisen wie Deepfake.¹⁰ Mit dem Begriff Deepfake werden KI-gefälschte Bilder oder Videos beschrieben. Synthetisch generiert das Programm entweder fiktive, nicht-existierende Porträts oder tauscht Gesichter in abbildgebenden Formaten aus. Das Ausgangsmaterial wird digital-technologisch manipuliert und zirkuliert mit dem Effekt optischer Täuschung im Internet. Um mit Arendt zu argumentieren, handelt es sich in gewisser Weise um eine mobilisierte ›Totalfiktion‹ oder visuelle Erscheinung von Lügen im Gewand von Wahrheit, im Sinne einer doppelbödigen Vertraulichkeit.

Waren bislang qualitativ-hochwertige Porträtaufnahmen einer Person aus verschiedenen Perspektiven nötig, entwickelt sich die Technik der Künstlichen Intelligenz rasant weiter. Mittlerweile kann bereits eine überzeugende Manipulation auf Grundlage nur weniger Bilddaten¹¹ gelingen. Dies bedeutet eine Reduktion von zeitlichem und materiellem Aufwand. Dem ist allerdings entgegenzuhalten, dass generative visuelle Manipulationssysteme unablässig eine Vielzahl an Bilddaten benötigen, um die Qualität realistischer Abbildungen zu ermöglichen. Mithilfe von KI-Systemen wird der Video- bzw. Bildeingriff möglich. Clips, Videos oder GIF-Animationen können neben den ausgewechselten Gesichtern nunmehr auch andere Worte, Inhalte, Aussagen, Intonationen, Sounds usw. enthalten, also z. B. meine Worte aus des Anderen Mundes ertönen lassen. Es deutet sich ein Gefahrenpotenzial an. An dieser Stelle wird eine detaillierte Beschreibung von sogenannten Deepfakes anhand von generativen adversen Netzwerken (GAN) als eine Form von Deep-Learning-Technologie notwendig. Auch stellt sich die Frage, was historisch betrachtet an dieser Art von Fälschung oder Lüge eine neue Qualität hervorbringt.

KI-basierte Bilderzeugungstechniken erstellen hochwertige Gesichtsbilder von Personen, die nicht existieren. Auf der Webseite <https://thispersondoesnotexist.com/> können per Browserklick fortlaufend neue Visagen, alternativ auch Tiere, generiert werden.¹² Explizit modellieren 3D-basierte Ansätze oder GAN-basierte 2D-Ansätze die Varianten von Gesichtsgeometrie, Reflexion und Beleuchtung. Auf der Grundlage von zwei Komponenten bringt die eine Größe ein Bild hervor, welches von der anderen analysiert wird, um die Fälschung zu eruieren. Wird die Fälschung von dem einen Agenten erkannt, geht die andere Komponente in Passung und verbessert das Fake-Bild.¹³ Stufenweise von niedrigauflösender Bildqualität bis hin zu höherer Auflösung wird der Fälscher-Agent vorbereitet. Deep Learning basiert auf den stufenweisen Aufbau neuronaler Netzwerke und prägt auch die Bezeichnung Deepfake.

9 Steyerl 2018: 91

10 Vgl. Zhu/Krähenbühl/Shechtman/Efros 2016

11 Vgl. Kahle 2019

12 Gault 2019: o. P.

13 Schreiner 2022b: o. P.

Internationale Konzerne wie Samsung, Microsoft, Disney oder Apple entwickeln fortlaufend Verbesserungsmöglichkeiten der Deepfake-Technologien. Die Software »Deep Video Portrait« steigert die glaubwürdige Veränderung von Videos, die auf einschlägigen YouTube-Kanälen zugänglich werden.¹⁴ Digitale Bilder von Kunstwerken können mithilfe der GAN-KI durch eine menschliche Mimik und Gestik animiert werden.¹⁵ Universale Deepfakes sind seit der Echtzeit-KI »Face Swapping GAN« möglich: Beliebige Gesichter lassen sich so in gleichzeitig ablaufenden Videos austauschen.¹⁶ Mit der Microsoft-Software »FaceShifter« erhalten verpixelte oder schlechtaufgelöste Porträtaufnahmen eine glättende Korrektur und können in anderen Bildmaterialien wie Fotografien oder Malereien hochwertig manipulativ implementiert werden. Basal ist die Systematik der beiden Netzwerke: Während in diesem Beispiel der eine Agent im Fälschungsprozess Mimik, Farbigkeit, Hintergrund-Vordergrund-Beziehung und die Lichtverhältnisse kopiert, vergleicht das andere Netzwerk (Hear-Net) das Original mit der Fälschung. In diesem Prozessschritt werden Bildstellen, die durch irgendetwas verdeckt oder lückenhaft erkennbar sind, retuschiert.¹⁷

Die rasante Weiterentwicklung im Bereich Deepfake und das Bereitstellen mannigfaltiger Tools und Software begünstigen die Herstellung einer Vielzahl derartiger optischer Täuschungen. Im Zuge dessen forschen Entwickler*innen an technischen Lösungen, um Deepfakes zu erkennen. Hier deutet sich eine Vermittlungsoption der visuellen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Bildern für den Kunstunterricht an (s. u.).

Öffentliche Aufmerksamkeit wurde Deepfakes besonders im Jahr 2017 zu Teil. Gefakte Pornofilme als Zusammenschnitt mit US-Amerikanischen Filmschauspielerinnen waren auf dem Reddit-Kanal »Ctrl Shift Face« in Umlauf gebracht worden. Die bewusst zum Schaden einer Person manipulierten Filme befeuerten ein Bedürfnis nach videobasierten Fakes. Dies führte u. a. im US-Wahlkampfjahr 2020 dazu, dass Facebook mögliche Deepfake-Postings auf der Plattform löschen ließ. YouTube, Twitter und auch TikTok stellten entsprechende Regularien auf, um die mediale Einflussnahme zu kontrollieren.¹⁸ Aufgrund der rasanten technischen Entwicklung wird eine wesentliche Aufgabe darin liegen, »Kodierer zu programmieren, um analytische Fingerabdrücke für die Erkennung von Deepfake-Modellen aufzuzeigen.«¹⁹

Das 2008 erschienene Buch »The Future of Reputation« von Daniel Solove beschreibt die Auswirkungen einer zunehmenden Dominanz des Internets auf das Leben als Dasein »in einem Zwielficht zwischen Fakt und Fiktion«.²⁰ Interessanterweise vergegenwärtigen Bayramoglu und Castro Varela mit Blick auf den Anstieg von Antisemitismus und Rassismus, dass ein solches Gebaren »nicht durch Verschwörungserzählungen und ebenso wenig durch Ängste oder Unsicherheiten« im Internet entsteht, sondern »dadurch lediglich mobilisiert«²¹ wird.

14 Schreiner 2022b: o. P.

15 Vgl. Zakharov/Shyshera/Burkov/Lempitsky 2019

16 Vgl. Nirkin/Keller/Hassner 2019

17 Schreiner 2022b: o. P.

18 Vgl. Bickert 2020; Harvey 2019; Pappas 2020

19 Guarnera/Giudice/Nießner/Battiato 2022: 61

20 Solove 2008: 35

21 Bayramoglu/do Mar Castro Varela 2021: 166

Das Problemfeld von Deepfakes ist gekennzeichnet durch die Verwendung unterschiedlicher Inhalte in Form von Wort, Bild oder Deepfake-Videos, die zur Herstellung alternativer Erzählungen beitragen. Irrationalität charakterisiert die Erzählung von Verschwörungsmythen, wie am Beispiel von QAnon deutlich wird.²² Für die Ausbildung visueller Kommunikationskompetenzen sollte der Komplex generativer neuronaler Netzwerke, KI und Deepfakes in Zukunft eine Rolle spielen. Gerade ›nach‹ der Pandemie ist eine künstlerisch-gestalterische Praxis im Kunstunterricht notwendiger denn je, vermag sie doch vermittelt ästhetischer Auseinandersetzung mit dem skizzierten Spannungsfeld kritische Denk- und Handlungsräume zu begünstigen.

Transferansatz und Überleitung: ästhetisch-künstlerische Bildung

»Eine ästhetische Bildung lehrt die Geisteswissenschaften, dass alle Fächer ›kontaminiert‹ werden«²³

Das Besondere der Kunst und ihrer Künste ist das Potenzial, auf mannigfaltige Weise Felder, Themen, Materialien, Mittel und ethische Diskurse mit politischen, ökologischen und technologischen Veränderungen zu verknüpfen, um neue agile Ansätze oder feinsinniges Denkhandeln anzustoßen. Dafür wirbt Gayatri Chakravorty Spivak im einleitenden Zitat. Kunst vermag komplexe Verstrickungen und Ambiguitäten der Digitalisierung, des Kapitalismus und von Nekropolitiken differenziert aufzuspüren. Die Hoffnung besteht darin, Kräfte zu vitalisieren und Utopien zu entfachen. Es geht also auch um eine Veranschaulichung von gesellschaftlichen Schief lagen, Interessen und Machtverhältnisse mit den Mitteln der Kunst.

#Deeptomcruise

Im Februar 2021 begann der belgische Visual-Effects-Spezialist Chris Umé auf der Plattform TikTok »Deeptomcruise«-Clips²⁴ zu veröffentlichen. Die 20-Sekunden-Videos wirken authentisch und selbstreferentiell. Ein prominenter Mensch, der Filmschauspieler Tom Cruise, beim Lolli Lutschen, mal mit Münze Tricks ausführend, mal mit Oberlippenbart, beim Haare Schneiden oder Gitarre spielend. Kann Tom Cruise tatsächlich Gitarre spielen? Würde Cruise ernsthaft TikTok-Clips posten, sich in vermeintlich alltäglichen Posen zeigen, sich selbst beobachtend?

Der kritische Blick resümiert: es kann sich nur um Deepfake-Videos handeln. Faszinierende Einblicke entwickelt Umé mithilfe von Deep-Learning-Technologie. Verschiedene Videoaufnahmen des Tom-Cruise-Imitators Miles Fisher werden gekoppelt mit Porträts vom originalen Schauspieler Cruise, welche durch die Computer Generated Imagery

²² Vgl. ebd.: 174

²³ Spivak 2012: 9

²⁴ Vgl. Deeptomcruise 2021

(CGI) zum Deepfake-Produkt transformieren. In den Kommentarspalten von TikTok fragen Nutzer*innen, ob es sich um Toms echten privaten Kanal handle. Die Inszenierung sensibilisiert für Medienkritik. Konkret im Kunstunterricht ließe sich ein ironischer, spielfreudiger Personenwechsel anbahnen: »Für einen Tag möchte ich ... sein.« Eine fiktive Storyline konzipiert den Auftakt.

Experimente an der Cocktailbar

»Es gibt eine allgegenwärtige Erzählung von Technologie als das, was uns entmenschlicht [...]. Wir positionieren uns im Kontrast dazu. Wir laufen nicht weg; wir laufen darauf zu, aber zu unseren Bedingungen.«²⁵

Die Musikerin Holly Herndon veröffentlichte im Jahr 2019 das Album »Proto«. Vermittels der KI »Spawn« untersucht sie die Mensch-Maschine-Relation, welche von Schönheit geprägt ist – eine hybride, prozessuale, schwingende, sich aufbauende und weiterentwickelnde Interaktion. Der experimentelle Charakter drückt sich in der Lust aus, mit zeitgenössischen, technologischen Problemstellungen umzugehen, an den Rändern das Unmögliche, abseits des Herkömmlichen das Neue aufzuspüren. Bedenkt man, dass das herkömmliche Verständnis von digitalen Technologien eher von Selbstverständlichkeit als von kritischem Bewusstsein geprägt ist,²⁶ so kann Herndons Technikeinsatz als Paradebeispiel dienen: Sie eignet sich die Technik an.

Wie Holly Herndon sich kritisch mit Gegenwart auseinandersetzt, tun dies auch Künstler*innen wie Melhus, Steyerl oder Honeit.²⁷ Deren künstlerischen Arbeitsweisen folgend wird über die Praxis des Fragilen, Brüchigen, des Verrückens eine andere Lesart oder Erzählung von Welt möglich. Dabei werden Setzungen für eine bestimmte Erzählung vorgenommen, die nicht per se die Produktion von auditiven oder optischen Täuschungen, Manipulationen oder Fälschungen anvisieren. Transformationen, Mixen, Collagieren oder Neuzusammenstellungen von Found Footage, Poor Images oder Audiospuren sind Formen der bewussten Aneignung. Diese Arbeitsweisen gilt es analytisch für den Transfer in kunstpädagogische Lehr- und Lernsettings in den Blick zu nehmen, um mittels der zisierten Feinheiten eigene Versuche im Umgang mit Deepfake, KI, Audio- und Videosynchronisationsprogrammen in Vermittlungssituationen in der (Hoch-)Schule anzubahnen.

Exemplarisch können Werke von Honeit, Melhus, Steyerl und Herndon ausgewählt, untersucht und besprochen werden, um die Besonderheiten dieser Praxen, nämlich das künstlerisch-ästhetische Potenzial der Überlagerung von gefundenem Audio- und Videomaterial, zugänglich zu machen.²⁸ Honeits Videoarbeiten untersuchen die Kluft zwischen Fiktion und Realität am Beispiel von Synchron-Stimmen. Zum einen ist da die US-amerikanische Schauspielerin und zum anderen die vermeintlich deutsche Stimme, die

25 Seeber 2015: o. P.

26 Vgl. Klein 2019: 16

27 Vgl. Winkler 2022: 9

28 Dank geht an Patricia Halmer für die Idee, Honeit und Melhus einzubeziehen.

im Film mit der sichtbaren Person in Übereinstimmung gebracht wird.²⁹ In der Arbeit »Das Zauberglas«³⁰ von 1991 entwickelt Melhus einen stimmungsvollen und medienkritischen Denkraum. Durch die deutliche Einflussnahme auf die Audiospur entsteht eine andere Erzählung. Synchronisation wird explizit zum Gradmesser für verdichtete Schnittstellen. Dies spielt auch in der Weiterentwicklung von generativen Deep-Learning-Technologien eine tragende Rolle. Wohl kommt es auf die Verflüssigung der sich überlagernden Schichten an, um eine Perfektion vermeintlich authentischer, fotorealistischer Bilder und Animationen zu erzeugen. Die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema Deepfake mithilfe der künstlerischen Positionen soll erste Ideen und Ansätze für die individuelle Problematisierung seitens der Schüler*innen bzw. Studierenden anregen. Was bleibt von Deepfake-Bildern und -Videos übrig, so die weiterführende Impulsfrage im Vermittlungs- und Produktionssetting.

Hier zeigt sich das Potenzial für den Kunstunterricht, von Kunst aus zu *denkhandeln*. Ein Poor Image oder ein gefundenes Audio-/Videoschnipsel wird zum kreativen Katalysator, der experimentell mithilfe von Deepfake-Apps untersucht wird. Dabei wählen Schüler*innen oder Studierende Gestaltungsmittel und -material konzentriert für das ästhetisch-künstlerische Forschungsvorhaben im Kunstunterricht an Schule oder in der Lehre an Hochschule aus.

Der weiterführende Auftrag an die Lernenden lautet, eine eigene individuelle Bildwelt vom Schnipsel herleitend zu komponieren. Verfremdung durch Verlassen der Erzählspur soll die Fantasie anregen, etwas Neues, Anderes entstehen zu lassen. Mit einfachen Deepfake-Apps wie Reface, DeepFaceLab, Wombo AI oder ZAO lassen sich mit geringem Aufwand qualitativ unterschiedliche KI-Bilder, -Clips oder -Memes erzeugen. Das Programm Reface ist eine cloudbasierte Google App, mit der das hochgeladene Poor Image auf eine Videoauswahl im GIF-Format angewandt wird. Wombo AI bietet eine Kombination von Bild und Deepfakegesangsanimation an.³¹ Mit der App Zao ist der Echtzeit-Gesichtertausch möglich und in Windeseile lässt sich Leonardos Mona Lisa animieren. Dies ist eine kleine Übung, um diverse kunsthistorische und thematische Bezüge zum Lehrplan herzustellen und somit den Gestaltungsspielraum des Unterrichtens zu erweitern. Die generativen Modellierungsansätze für Deep-Learning-Techniken unterliegen steten Qualitätsschüben, daher kann mit zunehmend nutzerfreundlichen Anwendungen gerechnet werden. Dazu zählen auch KI-Kunst-Versuche wie OpenAI DALL-E 2.³² Die Anwendung transformiert Beschreibungen in Bilder. Der Fantasie sind kaum Grenzen gesetzt; fragwürdig bleibt der Datenschutz. Und dennoch: Die künstlerisch-ästhetischen wie praktischen Potenziale von Deepfake- sowie Audio-Video-Synchronisationspraktiken sollten auch nach der Pandemie als relevante Erweiterung eines gegenwartsbezogenen Kunstunterricht verstanden und eingesetzt werden.

29 Vgl. Siegel 2015: o. P.

30 Vgl. Melhus 1991

31 Vgl. Schreiner 2021: o. P.

32 Vgl. Schreiner 2022a: o. P.

Im Kunstunterricht lassen sich anhand von Deepfakes schicht- oder stufenweise Wahrheiten über dahinterliegende menschliche Eigenschaften untersuchen. Ein experimenteller Umgang mit Deepfakes und Deepfake-Apps kann die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit künstlerischen Strategien der Manipulation, Verrückung und Entschlüsselung sein. Anne Zimmermann arbeitet dezidiert das Potenzial von »Fake« als künstlerisch-praktische Strategie zur Konstruktion von veränderbaren Selbst- und Weltverhältnissen heraus, welches für den Kunstunterricht produktiv gemacht werden kann.³³ Im Sinne der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen lässt sich von der selbstkritischen Analyse über Recherche und Input eine konkrete gestaltungspraktische, ästhetische Arbeit anbahnen.

Erste Erfahrungen sammelte ich als Kunstlehrerin an einem Berliner Gymnasium und in Seminaren mit Studierenden zunächst an der UdK Berlin, später auch an anderen Hochschulen. Exemplarisch sei auf zwei Lehr-/Lernsettings eingegangen, die unter (Post-) Pandemiebedingungen eine kritische Auseinandersetzung erprobten mit Fake, Fiktion und Wahrheit, die sich in einer durchdigitalisierten Gesellschaft zu potenzieren scheinen. Fake als künstlerische Strategie zur individuellen Selbst- und Weltkonstruktion³⁴ bildete die Grundlage für eine gestaltungspraktische Übung, die im Distanz-Unterricht mit Schüler*innen einer Klasse 7 bearbeitet wurde. Nach einer Interessenabfrage sollte sich die Übung mit den Zusammenhängen von Klimakrise und Fashion befassen. Vermittels des Onlinetools ›CoSpaces‹ waren die Schüler*innen angehalten, eine virtuelle Welt zu gestalten. Eine ästhetische Erforschung zum Thema ging voraus. Sie trugen diverse Materialien, Fotografien, Daten, selbstgezeichnete Bilder, Sounds und Musikstücke zusammen, kombinierten diese mit den Möglichkeiten in ihrem CoSpace und entwickelten ihre Erzählung. Die im Homeschooling gestalteten Ergebnisse präsentierten sie schließlich im Plenum. Imaginiert wurde dabei die Szenerie einer internationalen Konferenz, auf der die Schüler*innen als Expert*innen auftraten. Das Zusammenspiel fiktionaler und virtueller Welten wurde als erweiterter Erfahrungsraum spielerisch erprobt. Klimakrise und Fashion wurden u. a. mittels realer Probleme (illegale Kinderarbeit, unfaire Arbeitsbedingungen entlang der Lieferkette, Umweltverschmutzung) ernsthaft diskutiert. Eine analoge Begleitung wäre für manche Schüler*innen im Produktionsprozess hilfreich gewesen. In meinem Seminar »Experimente auf Future Islands. Ästhetische Forschung zwischen Fiktion und Wahrheit« an der Universität Greifswald wurde der Wahrheitsbegriff gegenwartsbezogen problematisiert: Inwiefern ist ein Erkennen von Fälschungen bei neuerer Deepfake-Technologie noch möglich? Im Seminar befassten sich die Lehramtsstudierenden multimedial, collagierend, transformierend und performativ mit der Thematik. Sie experimentierten in Form von Versuchsanordnungen mit Dall E oder Wombo AI. Einige übersetzen die KI-generierten Ergebnisse klassisch in Malereien, erstellten Video- und Soundcollagen im Instagram-Format oder entwickelten 3D-Entwürfe mit Blender für eine

33 Zimmermann 2013

34 Zimmermann 2013: 8

Ausstellung. In einer kleinen Ausstellungssituation präsentierten und reflektierten wir die entstandenen künstlerischen Arbeiten. Ein nächstes Seminar müsste stärker noch als Laboratorium funktionieren und postdigitale, performative Experimentierfelder eröffnen. Die Frage nach einer gegenwartsbezogenen Bildung im Fach Kunst lässt sich demnach nicht mehr mit gattungsbezogenen Arbeits- und Vermittlungspraktiken beantworten. Das gesellschaftliche Betriebssystem hat sich durch Digitalisierung deutlich verändert. Den mit Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmität³⁵ beschriebenen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse gilt es ästhetisch forschend und entdeckend verhandelbar zu machen. Die Chancen der Digitalisierung im Fach Kunst zum Experimentierfeld zu machen, rückt die Digital Natives³⁶ in den Fokus, die als Generation hinsichtlich ihrer ästhetisch-kulturellen Praxen der Wahrnehmung integraler Bezugspunkt sein sollten. Folgende Fragestellungen ergaben sich vor diesem Hintergrund: Was wäre, wenn Schüler*innen oder Studierende im gestalterischen Gebrauch mit Deepfake angeregt würden? Sollten sie regelrecht zur bewussten Verbreitung von manipulierten Bild-, Video- und Audiomaterial animiert werden? Wie lassen sich eigentlich Deepfakes erkennen? Was macht es mit mir, wenn ich beliebig das Gesicht anderer Menschen aufsetzen kann? Welche Beziehung zum Material, zu visuellen Oberflächen oder Gesichtern vermittelt sich? Wie würden Schüler*innen diesen Spielraum nutzen? Inwiefern können Faltungen, Facetten des Unerklärlichen als Potenzial offengehalten werden? Wie kann eine gegenwartsbezogene medienkritische und dennoch lustvoll-ästhetische Auseinandersetzung mit den Schattenseiten der Digitalisierung ›von Kunst aus‹³⁷ angeregt werden?

Literatur

- Arendt, Hannah (2006): Wahrheit und Politik. In: Arendt, Hannah/Nanz, Patrizia (2006): Wahrheit und Politik. Berlin.
- Bayramoğlu, Yener/do Mar Castro Varela, María (2021). Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität. Bielefeld.
- Bickert, Monika (2020): Enforcing Against Manipulated Media. In: About. <https://about.fb.com/news/2020/01/enforcing-against-manipulated-media> (Veröffentlichung 6.1.2020, letzter Zugriff 14.9.2022).
- Deeptomcruise (2021): Tom. In: TikTok. <https://www.tiktok.com/@deeptomcruise> (Veröffentlichung 2021, letzter Zugriff 16.9.2022).
- Gault, Matthew (2019): This Website Uses AI to Generate the Faces of People Who Don't Exist. In: Vice. <https://www.vice.com/en/article/7xn4wy/this-website-uses-ai-to-generate-the-faces-of-people-who-dont-exist> (Veröffentlichung 14.2.2019, letzter Zugriff 15.9.2022).
- Godard, Jean-Luc (1960): Der kleine Soldat [Le petit soldat]. 88 Min. Frankreich.
- Guarnera, Luca/Giudice, Oliver/Nießner, Matthias/Battiato, Sebastiano (2022): On the Exploitation of Deepfake Model Recognition. In: IEEE Computer Society Conference on Computer Vision

35 Stalder 2017

36 Meyer 2013: 20

37 Vgl. Sturm 2011

- and Pattern Recognition Workshops (CVPRW), New Orleans: 61-70. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9857397> (Veröffentlichung 23.6.2022, letzter Zugriff 14.9.2022).
- Harvey, Del (2019): Help us shape our approach to synthetic and manipulated media. In: https://blog.twitter.com/en_us/topics/company/2019/synthetic_manipulated_media_policy_feedback (Veröffentlichung 11.11.2019, letzter Zugriff 14.9.2022).
- Kahle, Christian (2019): Adope-Tool erkennt Photoshop-Manipulation & bietet Undo-Funktion. In: Winfuture (2019). <https://winfuture.de/news,109553.html> (Veröffentlichung 18.6.2019, letzter Zugriff 23.3.2023).
- Klein, Kristin (2019): Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt: Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hg.): Postdigital Landscapes, Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Köln. <http://zkmb.de/sammlung/postdigital-landscapes> (Veröffentlichung 5.10.2019, letzter Zugriff 23.3.2023).
- Melhus, Bjørn (1991): Das Zauberglas (The Magic Glass), Video, 6'00. <https://melhus.de/das-zauberglas-the-magic-glass> (Veröffentlichung o. J., letzter Zugriff 23.3.2023).
- Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Hamburg/Köln/Oldenburg.
- Nirkin, Yuval/Keller, Yosi/Hassner, Tal (2019): FSGAN: Subject Agnostic Face Swapping and Reenactment. In: ICCV. <https://nirkin.com/fsgan> (Veröffentlichung 16.8.2019, letzter Zugriff 14.9.2022).
- Noble, Safiya Umoja (2018): Algorithms of Opression. How Search Engines Reinforce Racism, New York University Press. New York.
- Pappas, Vanessa (2020): Combating misinformation and election interference on TikTok. <https://newsroom.tiktok.com/en-us/combating-misinformation-and-election-interference-on-tiktok> (Veröffentlichung 5.8.2020, letzter Zugriff 14.9.2022).
- Schreiner, Maximilian (2021): Wombo.ai: Neue Deepfake-App lässt eure Fotos singen. In: Decoder. <https://the-decoder.de/wombo-ai-neue-deepfake-app-laesst-eure-fotos-singen> (Veröffentlichung 13.3.2021, letzter Zugriff 16.9.2022).
- Schreiner, Maximilian (2022a): OpenAI DALL-E 2: Eindrucksvolle KI-Kunst. In: Decoder, <https://the-decoder.de/openai-dall-e-2-ki-kunst-geschlechterklischees> (Veröffentlichung 12.4.2022, letzter Zugriff 16.9.2022).
- Schreiner, Maximilian (2022b): Deepfakes: Wie alles begann – und wohin es führen könnte. In: Decoder, <https://the-decoder.de/geschichte-der-deepfakes-so-rasant-geht-es-mit-ki-fakes-voran> (Veröffentlichung 27.4.2022, letzter Zugriff 16.9.2022).
- Seeber, Martina (2015): Der Klang von Einsen und Nullen. Digitalisierung in der Musik. In: Kulturstiftung des Bundes. https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/magazin/magazin_33/der_klang_von_einsen_und_nullen_digitalisierung_in_der_musik.html (Veröffentlichung o. J., letzter Zugriff 23.3.2023).
- Siegel, Marc (2015): Talking Business. <http://kerstinhoneit.com/talking-business> (Veröffentlichung 2015, letzter Zugriff 25.3.2023).
- Solove, Daniel J. (2007): The Future of Reputation: Gossip, Rumor, and Privacy on the Internet. Yale University Press (2007), GWU Law School Public Law Research Paper 2017-4, GWU Legal Studies Research Paper 2017-4, <https://ssrn.com/abstract=2899125> (Veröffentlichung 24.10.2007, letzter Zugriff: 11.9.2022).
- Stalder, Felix (2017). Kultur der Digitalität. Berlin.
- Steyerl, Hito (2018): Die Farbe der Wahrheit. Dokumentarismen im Kunstfeld. Wien.
- Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien.
- Winkler, Antje (2022): Das politische Potenzial postdigitaler Kunst transformieren. Schauplätze eröffnen. Hamburg/Köln/Oldenburg.

- Zakharov, Egor/Shysheya, Aliaksandra/Burkov, Egor/Lempitsky, Victor (2019): Few-Shot Adversarial Learning of Realistic Neural Talking Head Models. In: Arxiv. <https://arxiv.org/pdf/1905.08233v1.pdf> (Veröffentlichung 20.5.2019, letzter Zugriff 14.9.2022).
- Zhu, Jun-Yan/Krähenbühl, Philipp/Shechtman, Eli/Efros, Alexei A. (2016): Generative Visual Manipulation on the Natural Image Manifold. In: Leibe, Bastian/Matas, Jiri/Sebe, Nicu/Welling, Max (Hg.) *Computer Vision – ECCV 2016*: 597-613. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46454-1_36 (Veröffentlichung 16.9.2016, letzter Zugriff 11.9.2022).
- Zimmermann, Anne (2014): *Fake Kunst Bildung. Die künstlerische Strategie Fake aus kunstpädagogischer Perspektive*. München.

Jutta Zaremba

The Art of Explaining

Erklärkünste in Erklärvideos

Abstract

Im Zuge der Selbstverständlichkeit von Erklärvideos für die junge Generation von Lehrenden zeichnen sich in ihren selbsterstellten Videos spezifische Erklärkünste ab: Sie mischen konventionelle und experimentelle Herangehensweisen, wählen subjektive Kunstkontexte anstelle von Beschreibungen konkreter Kunstwerke und schaffen Freiräume für Erklärinstanz-Optionen im Fach Kunst.

Erklärinstanzen, Social Media, Ausstellungen, Strategien, Fach Kunst

In Pandemiezeiten greift auch das Fach Kunst in Schule und Universität verstärkt zu Formaten medialen Vermitteln. Insbesondere Erklärvideos kommen zum Einsatz: vor allem bereits existente aus dem Internet, parallel dazu entstehen nach und nach auch selbstproduzierte Erklärvideos. Bei diesem Lehr- und Lernmedium fällt auf, dass die Kunstpädagogik (ebenso wie andere Disziplinen) Erklärvideos überwiegend unter allgemeinen Vorzeichen von Didaktik und Vermittlung behandelt,¹ jedoch so gut wie gar nicht unter dem naheliegenden basalen Aspekt des Erklärens. Martin Lehner spricht von der großen Wichtigkeit einer »Erklärkompetenz« von Lehrpersonen, welche allerdings eine geringe Beachtung innerhalb der Scientific Community erfährt, da sie als selbstverständlich vorausgesetzt wird.² »Erklärkompetenz« bildet eine grundlegende Voraussetzung bei Erklärvideos, da diese standardmäßig vor allem auf Zielgruppenorientierung, sachliche Korrektheit und direkte oder indirekte personale Adressierung setzen.³ Diese »Erklärkompetenz« weitet sich bei zahlreichen Erklärvideos, die im Fach Kunst produziert werden, mitunter in »Erklärkünste« aus.

Exemplarisch veranschaulicht dieser Artikel eine sich abzeichnende »Art of Explaining« anhand von Erklärvideos von Kunststudierenden der Europa-Universität Flensburg. Im Rahmen meines Master-Seminars »Kunstpädagogisches Labor: Kunst« lautet die Aufgabe, auf konventionelle und/oder experimentelle Weise ein Erklärvideo zur internationalen Kunstausstellung »NordArt 2022« zu erstellen.⁴ Dabei geht es nicht um Perfektion, Kompetenzoptimierung oder stringente Zielgruppenorientierung. Vielmehr sollen Modi des audiovisuellen Erklärens erprobt werden, die Impulse des (Hinter-)Fragens und Verstehens in ein aktivierendes Verhältnis bringen und potentiell Prämissen von Erklärvideos erweitern können.

1 Schmidt-Wetzel 2021

2 Lehner 2018: 7

3 Dorgerloh/Wolf 2020

4 <https://www.nordart.de/>

Erklärkünste 1: »Maria die Kunsterklärerin« - Jugendmediale Kommunikation mit einer Kunst-Influencerin

Das Erklärvideo »Maria die Kunsterklärerin«⁵ (3:56 Min.) ist dezidiert im Hochkant-Handyformat gestaltet. Im Intro ist die Kunst-Influencerin Maria zu sehen, die ihren unerfahrenen Followern Kunstaspekte näherbringen möchte (Abb. 1). Typische Instagram-Codes des Habituellen (selbstbewusstes stylisches Auftreten mit direkter Zuschauer*innen-Adressierung) und des Visuellen (englischsprachige Sprechblasen und verspielt-naive Blumengrafiken) transportieren den Erklärmodus einer medialen Peer Group von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen. Bei aller grundsätzlich geltenden Egalität unter Gleichgesinnten gilt für die Influencerin Maria allerdings der Expertinnen-Status in Sachen Kunst. Daher kann Maria als selbsternannte »Kunsterklärerin« eine Instagram-typische Umfrage zum Kenntnisstand ihrer Follower*innen starten, die sie nach ihrem letztem Besuch einer Ausstellung fragt (Abb. 2). Da in der Umfrage auch die Optionen »Vor mehr als 6 Jahren« und »Noch nie« existieren, die von 33% bzw. 22% ausgewählt werden, besteht bei über der Hälfte der Follower*innen ein geringes oder kein Vorwissen zu Ausstellungsbesuchen. Die Begründungen dafür werden als »gepostete Antworten« visualisiert (Abb. 3): Verhinderungsgründe sind die strikten Verhaltensregeln und das Gefühl von Unwissenheit bei Kunstausstellungen, was gleichwohl von grundsätzlichem Interesse an Erklärinstanzen begleitet wird: »Ich verstehe nichts von Kunst – deswegen folge ich dir ja«. Diese offensive Einforderung von und das Verlassen auf Online-Expertise bekräftigt den Erklär-Status der Influencerin Maria: Sie darf belehrend und soll cool sein – ihre Erklärungen folgen einer Mischung aus Kontextbezug (Fragen stellen), Adaptivität (Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden) und geeigneten visuellen Repräsentationen (interessante Bilder der Ausstellung). Das Abfragen kombiniert Umfrage-Vorlieben junger Generationen (Mentimeter u. ä.) mit geschätzten durchschnittlichen Ausstellungserfahrungen von Schüler*innen.

Die Erklärkünste von »Maria die Kunsterklärerin« sind nicht ausschließlich auf der Ebene der Erklärfigur angesiedelt. Zusätzlich orientiert sich das Video an Nanna Lüths Ausführungen zu Rollen von Kunstwerken, wie z. B. als Studienobjekt oder als Kommunikationsanlass.⁶ Dementsprechend greift das Erklärvideo Szenen der NordArt auf, um ganz unterschiedliche kommunikative Strukturen bzw. Kommunikationsanlässe von Ausstellungen sichtbar zu machen: Dies kann ein vertieftes Gespräch vor einem Werk sein (Abb. 4), ein Date auf der Ausstellung (Abb. 5) oder ein interaktives Kunstwerk, das individuelle schriftliche Botschaften verteilt (Abb. 6).

Bei »Maria die Kunsterklärerin« kommen jugendmediale Kommunikation und Ästhetik in unterschiedlichen Erklärkontexten zum Einsatz: Sie spiegeln augenzwinkernd Instagram-Gepflogenheiten und deren habituelle Visualisierungen von Expertise und Nicht-Expertise.

5 Maria Bock, Birte Klöcking, Lilli Lu Hoyer und Pauline Holwede

6 Lüth 2013

Dies wird wiederum dazu eingesetzt, basale Strukturen von Ausstellungen zu skizzieren und so die Kenntnis verschiedener Perspektiven auf Ausstellungen zu inszenieren.

Diese Verschränkungen deuten zukünftige Vermittlungsszenarios an, bei denen das zentrale In-Beziehung-Bringen von Sache und Lernenden⁷ mittels aktueller Social-Media-Codes kenntnisreich, flexibel und spielerisch gehandhabt wird.



Abb. 1 »Maria die Kunsterklärerin«: Intro

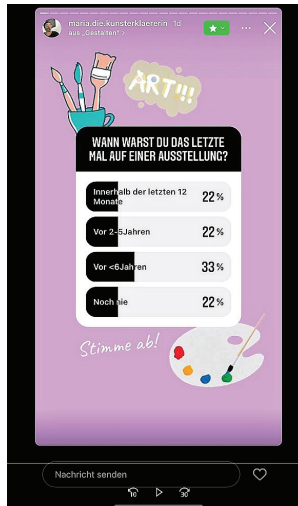


Abb. 2 »Maria die Kunsterklärerin«: Ergebnis der Umfrage zum letzten Ausstellungsbesuch

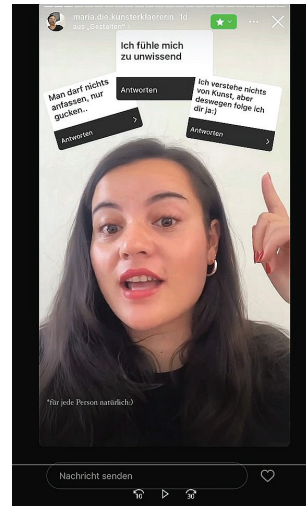


Abb. 3 »Maria die Kunsterklärerin«: Gepostete Antworten



Abb. 4 »Maria die Kunsterklärerin«: Gespräch vor Kunstwerk

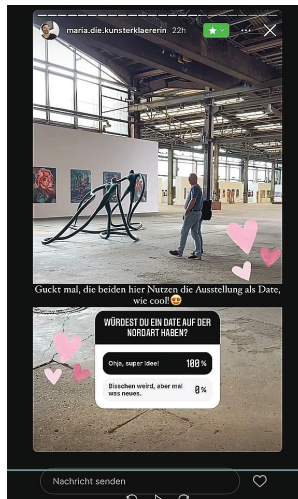


Abb. 5 »Maria die Kunsterklärerin«: Date auf der Ausstellung



Abb. 6 »Maria die Kunsterklärerin«: Botschaft eines interaktiven Kunstwerks

Erklärkünste 2: Ausstellungen erleben mit einer performativen Stellvertreterfigur

Das Erklärvideo »NordArt erleben«⁸ (5:24 Min.) thematisiert ebenso einen Ausstellungsbesuch, der in diesem Falle durch eine Art von performativer Führung geschieht. Ein junger Mann mit neonorangener Warnweste besucht die NordArt und schildert in kurzen Handy-Interviews seine sehr unterschiedlichen atmosphärischen und künstlerischen Eindrücke (Abb. 7). Seine Aussagen wechseln sich ab mit seinem Auftauchen in verschiedenen Settings der Ausstellung: grübelnd vor der Tafel der Hausordnung (Abb. 8), erstaunt vor einer Fotoserie einer Künstlerin (Abb. 9), in Posen körperlicher Nachahmung von Alien-Stahlskulpturen (Abb. 10) oder im Austausch mit einem interaktiven Kunstwerk (Abb. 11). Zudem gibt er mit Faltplan in den Händen ein Zwischenfazit seiner Eindrücke ab (Abb. 12), zeigt auf einem Ausstellungsplakat auf die Namen der Kunstschaffenden, zu denen er zuhause weiter recherchieren möchte (Abb. 13) oder liegt zwischendurch erschöpft auf der Wiese (Abb. 14).

Der performative Charakter ergibt sich durch das ungewöhnliche Kleidungsstück der Warnweste, die sowohl an Berufe mit Schutzkleidung erinnert als auch an jugendkulturelle Accessoires in der Techno- oder Raver-Szene. Ebenso kommentiert die Warnweste den üblichen Ausstellungsbesuchskontext, der gleichermaßen irritiert und betont wird. Der Erklärcharakter von »NordArt erleben« ist zunächst wörtlich zu nehmen, da eine nicht weiter eingeführte Person ihre persönlichen Eindrücke zur ihr unbekanntem Ausstellung schildert. Unterstrichen wird dies durch visuelle Einschübe ohne Audiokommentare, die pointierte atmosphärische Einblicke geben. Sie erweitern das Erklärte hin zu einem für viele Zuschauende bekannten Verhalten wie dem Reiz des gestischen Nachstellens von Kunstwerken (Abb. 10) oder dem Gefühl von Überforderung und Erschöpfung bei großen Ausstellungen und dem Bedürfnis nach Ausruhen und Kräften tanken (Abb. 14).

Die gewählten Erklärkünste fokussieren auf die Subjektivität von versuchsweisen Verstehens- und Aneignungsprozessen bei Ausstellungsbesuchen. Es bildet sich ein Erfahrungswissen im Umgang mit Regeln, Displays und Informationen, das körperlich-performativ erlebt und kommentiert wird. Die Atmosphäre aus Räumen und Interaktionen betont das subjektive Ausstellungserlebnis, das sich längst nicht nur aus der Begegnung mit Kunstwerken speist. Stellvertretend für ein (potenzielles) Ausstellungspublikum wird die Gesetzmäßigkeit veranschaulicht, dass sich Besuchende ihre – durchaus ambivalenten – Gesamteindrücke selbst kreieren. Dies kann als Anreiz verstanden werden, sich neugierig auf die eigene subjektive Tour zum Sammeln disparater Eindrücke zu begeben und somit (noch) nicht auf Momente des Verstehens ausgerichtet zu sein. Die Konstruiertheit dieser subjektiven Erklärperspektive bleibt jederzeit anhand der Warnweste sichtbar – parallel dazu schwindet der Modus einer seriösen, über einen Wissensvorsprung verfügenden Erklärperson.

⁸ Lars Dobiasch, Ben Freidanck, Lena Löffler und Laura Mallauran



Abb. 7 »NordArt erleben«: Interview vor der Ausstellung

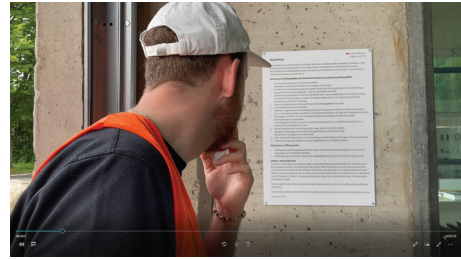


Abb. 8 »NordArt erleben«: Vor der Hausordnung

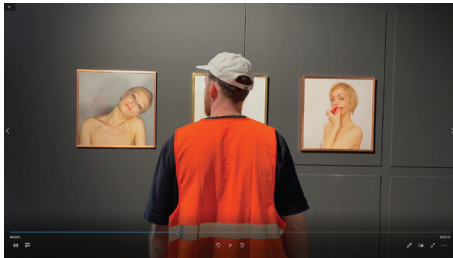


Abb. 9 »NordArt erleben«: Vor einer Fotoserie

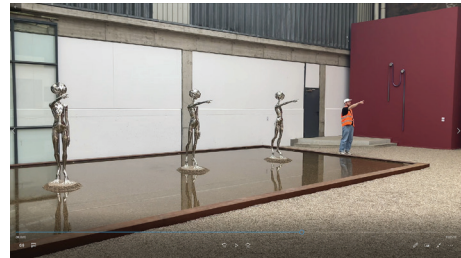


Abb. 10 »NordArt erleben«: Bei der Nachahmung einer Skulptur



Abb. 11 »NordArt erleben«: Bei einem interaktiven Kunstwerk

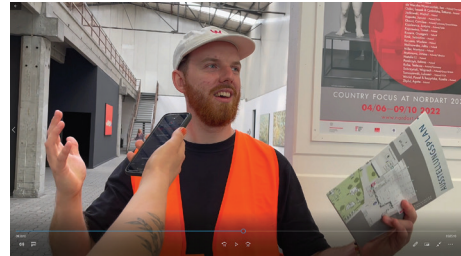


Abb. 12 »NordArt erleben«: Zwischenfazit mit Faltpan



Abb. 13 »NordArt erleben«: Nach der Ausstellung: besonders gefallen



Abb. 14 »NordArt erleben«: Erholung zwischendurch auf der Wiese

Erklärkünste3: Wegeleitsysteme - Abstraktion und Sicherheit

Das Erklärvideo »Wohin des Weges?«⁹ (5:11 Min.) thematisiert Wegeleitsysteme in Ausstellungen. Das Intro ist so gestaltet, dass der Eindruck eines YouTube-Kanals geweckt wird, bei dem zwei junge Frauen Videoantworten auf Fragen von Zuschauenden geben: »Du hast eine Frage? Wir helfen dir!« (Abb. 15). Der Text und die Inszenierung von offensiver Freundlichkeit haben den Charakter von interaktiven Ratgeberseiten für Jugendliche. So dient auch eine offene Frage als Rahmenhandlung: Die beiden jungen Frauen unterhalten sich in einer entspannten, Café-ähnlichen Umgebung, dabei erwähnt die gestisch Verhaltenerere von beiden ihre jüngst erlebte Desorientierung auf der NordArt trotz eines Übersichtsplanes. Sie kennt von anderen Ausstellungen Wegmarkierungen und hat diese auf der NordArt vermisst. Dies nimmt ihr als Kunststudentin adressiertes Gegenüber zum Anlass, grundlegende Überlegungen zu Wegeleitsystemen zu erläutern und deren Konzepte auf einem Blatt zu skizzieren (Abb. 16). Sie veranschaulicht kenntnisreich drei unterschiedliche Systeme – Kammstruktur, Raumflucht/Enfilade, Labyrinthstruktur (Abb. 17) –, geht dabei auf Zwischenfragen ein und konstatiert bei der NordArt eine Labyrinthstruktur, die sehr frei und interessengeleitet für die Besuchenden konzipiert ist. Daraufhin fasst die Fragende die wichtigsten Merkmale und Einsatzoptionen der drei Systeme prägnant zusammen und schlägt vor, mit diesem neuen Wissen nun noch einmal gemeinsam zur NordArt zu fahren und Besuchenden die Frage zu stellen, wie sie die Labyrinthstruktur der Ausstellung empfinden (Abb. 18). Es folgen unterschiedliche räumliche Perspektiven von der NordArt, die mit differenzierten Aussagen verschiedener Besuchender zu frei wählbaren Rundgängen, eigener Schwerpunktlegung und stressiger Desorientierung unterlegt sind (Abb. 19). Schließlich verabschieden sich die beiden jungen Frauen nach ihrem Ausstellungsbesuch; die Fragende ist gespannt, auf welche Wegeleitsysteme sie in zukünftigen Ausstellungen treffen wird und dankt der Kunststudentin für ihr Erklären (Abb. 20).

Bei »Wohin des Weges?« setzen die Erklärkünste offensichtlich auf die experimentelle Herangehensweise der Abstraktion: Das gesamte Bildmaterial ist in schwarzweiß gehalten und mit einem holzschnittähnlichen Filter versehen. Das Erklären von Wegeleitsystemen vollzieht sich somit anhand der Betonung von Linien und Spuren, was die Strukturen der Ausstellungsdisplays hervorhebt. Die so abstrahierten Kunstwerke und Besuchenden können in ihrer temporären Wechselwirkung wahrgenommen werden. Das entstehende »Spacing«¹⁰ als die Schaffung von Raum durch die dynamische Anordnung von Menschen (Besuchende, Kuratierende) und Objekten (Kunstwerken, Ausstellungsarchitektur) wird gerade durch die Abstraktion deutlich sichtbar. Hier geht es nicht um kurze repräsentative Einblicke in publikumswirksame Kunstwerke und eindrucksvolle Architekturen, sondern um die anschauliche Transparenz von strukturellen kuratorischen Entscheidungen sowie um das Sensibel-Werden für deren komplexe Wirkung beim Publikum.

9 Malin Penk und Kira Lorenzen

10 Löw 2001: 158



Abb. 15 »Wohin des Weges?«: Intro



Abb. 16 »Wohin des Weges?«: Die Kunststudentin zeichnet

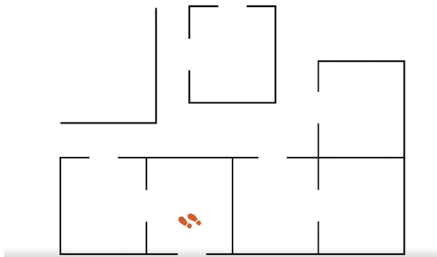


Abb. 17 »Wohin des Weges?«: Aufrisszeichnung »Labyrinthstruktur«

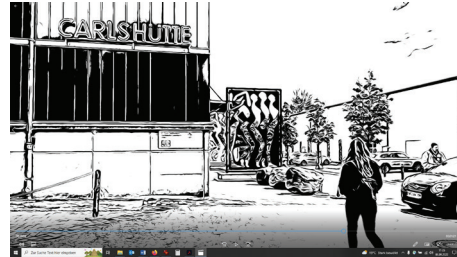


Abb. 18 »Wohin des Weges?«: Erneuter Besuch der Ausstellung

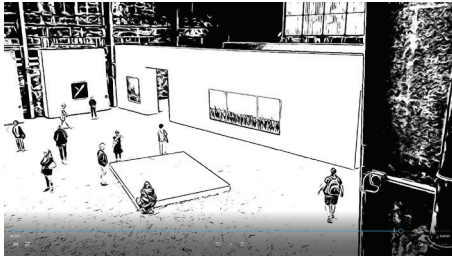


Abb. 19 »Wohin des Weges?«: Ausstellungsperspektiven von Besuchenden

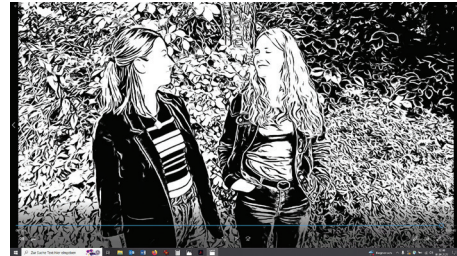


Abb. 20 »Wohin des Weges?«: Verabschiedung und Ausblick

Der experimentelle Erklärmodus auf der formalen Ebene trifft bei »Wohin des Weges?« auf ein Kaleidoskop an Erklärinstanzen: Das Intro zeigt zunächst freundliche YouTube-Kanalbetreiberinnen, die potentiell für weitere Frage-und-Antworten-Videos bereitstehen. Die dominante Erklärinstanz des Videos ist die eloquente Kunststudentin, die wie eine zugewandte Lehrkraft ihr verbales Fachwissen auch mittels Illustrationen an Fragende weitergibt. Die wichtigsten Merkmale dieser Erklärungen fasst die Fragestellerin nochmals zusammen, was wie eine Wissenssicherung im Unterricht wirkt. Es folgen Besuchende als Erklärinstanzen, die differenzierte Erläuterungen zur Wirkung des offenen Wegeleitsystems geben und dadurch die Zuschauenden zum Nachdenken bringen.

Allen diesen unterschiedlichen Erklärinstanzen ist gemeinsam, dass sie Sicherheit suggerieren: Das Erklär-Team sichert die Beantwortung offener Fragen zu, die Fragende gibt eine kurze Wissenssicherung ihres aufgenommenen Fachwissens wieder, die Kunststudentin führt selbstsicher, kenntnisreich und anschaulich durch den Diskurs und die Besuchenden stellen die Offenheit an Reaktionen auf ein Labyrinthsystem unter Beweis.

Der durchgängige experimentelle Erklärmodus der Abstraktion, der einem genauen Erkennen von Personen und Kunstwerken bewusst entgegenwirkt, wird relativiert durch Erklärinstanzen, die Sicherheit transportieren und somit die Glaubwürdigkeit von Personen und Informationen stärken sollen.

Zukünftige Erklärkünste im Fach Kunst

Welche fachspezifischen Umgangsweisen mit Erklärvideos deuten sich an, die so in anderen Disziplinen nicht zu finden wären?

1. Für die junge Generation von Lehrenden sind Erklärvideos nicht nur selbstverständlich, sondern sie bringen in ihren selbsterstellten Arbeiten verstärkt informelle Codes des Erklärens und Verstehens ein. Sie rekurren auf Situationen, in denen sie sich selbst befunden haben oder von denen sie annehmen, dass ihr Publikum sie kennt bzw. sich gut vorstellen kann. Dies hat Anklänge an Lee LeFever's Idee des Kreierens einer Verbindung mit den Zuschauenden: »Connections: Connect your ideas to ideas your audience already understands: use analogies, adjust your language to your audiences' experiences.«¹¹ Die jungen Lehrenden greifen formale und ästhetische Standards aktueller Social-Media-Plattformen jedoch auf, um mit ihnen Kommunikationsanlässe zu schaffen, die in kunstnahen Kontexten angesiedelt sind.
2. Damit sich für Lehrende die Freude am eigenen Lehren mittels gelungener Erklärprozesse vergrößert, verbinden sie bei ihren Explikationen Kenntnisse aus den Bereichen von Kunst und Social Media und hinterfragen diese spielerisch. Sie deuten die Konstruiertheit beider Bereiche durch Strategien wie Verfremdung, Abstraktion oder Irritation an, reflektieren sie aber nicht im Erklärvideo.
3. Damit Erklärprozesse von Lernenden überhaupt begrüßt werden, verwenden Lehrende vielseitige Erklärmodi in ihren eigenen Videos und schlüpfen dazu gerne in Rollen jenseits ihrer eigentlichen Profession; sie treten in der Erklärinstanz dezidiert nicht als Kunstlehrende auf. Ebenso setzen sie kaum auf das für Erklärvideos übliche Charakteristikum der komprimierten Wissensvermittlung.¹² Vielmehr navigieren sie zwischen unterschiedlichen Formen von alltagsmedialer, subjektiver und informeller Kommunikation und entwickeln eine jeweils eigene Artistik des Erklärens, die ihnen Freiräume gegenüber Rollenerwartungen bzw. -verhalten im konventionellen Kunst-

¹¹ LeFever 2012

¹² Siegel und Hensch 2021: 256

unterricht eröffnen. Sie zeigen eine gewisse Virtuosität im Switchen zwischen ihrer Profession und erworbenen Skills und Vorlieben jenseits davon.

4. Die junge Generation der Lehrenden erweitert durch die drei genannten Vorgehensweisen das Spektrum von Erklärvideos, ohne das Genre aufzulösen. Sie möchte auch Lernende dazu anzuregen, eigene Erklärvideos nicht durch die Imitation von Konventionen, sondern durch Lust an einem pragmatischen Dilettantismus ohne Blick auf Professionalitätsstreben zu realisieren: »Der Begriff des Dilettanten bezeichnet in seiner ursprünglichen Bedeutung nichts anderes, als einen Liebhaber der Künste, wobei dieser sich jedoch nicht allein auf den Kunstgenuss beschränkt, sondern selbst produzierend tätig wird.«¹³

Insgesamt ändert sich daher die Setzung von Milena Fein »Eine Erklärung ist ein kreativer Akt: Fakten so verpacken, dass sie verstehbar werden«¹⁴ im Fach Kunst zu »Eine Erklärung ist ein kreativer Akt: Situationen so verpacken, dass sie anschaulich und abstrahierbar zugleich werden.« Dies findet in Ergänzung um Lee LeFever's Tipp zu Erklärvideos statt: »Embrace Imperfection!«¹⁵

Literatur

- Dorgerloh, Stephan/Wolf, Karsten D. (Hg.) (2020): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim.
- Fein, Melina (2021) »The Art of Explanation«. Ideen von Lee LeFever«, <https://av.tib.eu/media/52959> (Veröffentlichung 2021, letzter Zugriff 23.03.2023).
- Hillgärtner, Harald (2006): Der Dilettant. <https://www.interfiction.org/2006/hhillgaertner.html> (letzter Zugriff 23.03.2023).
- LeFever, Lee (2013): The Art of Explanation. Making your Ideas, Products, and Services easier to understand. New Jersey.
- LeFever, Lee (2012): The Long Lost Art of Explanation – Lee LeFever. <https://www.youtube.com/watch?v=NZ5SgT77gKg> (Veröffentlichung 5.12.2012, letzter Zugriff 23.03.2023).
- Lehner, Martin (2018): Erklären und Verstehen. Eine kleine Didaktik der Vermittlung. Bern.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main.
- Lüth, Nanna (2013): Zwischen Unterweisung und Selbstbildung. Didaktische Musteranalyse von Kunst aus. In: Art Education Research No. 7. https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Nanna-L%C3%BCth-Text-dt._n%C2%B07.pdf (Veröffentlichung 2013, letzter Zugriff 23.03.2023)
- Schmidt-Wetzel, Miriam: (2021): Mit Astronautenhelm unter die Farbdusche. Ein Erklärvideo mit Augmented-Reality-Elementen als Einstieg in ein Stationenlernen. In: Peez, Georg (Hg.): Mixed Reality und Augmented Reality im Kunstunterricht. München: 57-69.
- Siegel, Stefan T., Hensch, Ines (2021): Qualitätskriterien für Lehr-/Lernvideos aus interdisziplinärer Perspektive: Ein systematisches Review. In: Matthes, Eva/Siegel, Stefan T./Heiland, Thomas (Hg.): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: 254-266.

13 Hillgärtner 2006: o.P.

14 Fein 2021

15 LeFever 2013: 152

Sina Hartmann

„Ein Stück weit hat man sich doch gefühlt wie im Gefängnis“

Eine empirische Studie zu den Herausforderungen digitaler universitärer Kunstpraxis während der Pandemie

Abstract

Besondere Momente, Kommunikation, Probleme und Lösungen – der Textbeitrag fokussiert die Kunstpraxis in der kunstpädagogischen Hochschullehre während der Covid-19-Pandemie. Er bietet Einblicke in das Forschungsprojekt „Kreativitätsförderung auf Distanz in der kunstpädagogischen Hochschullehre“, welches mittels qualitativer Interviews individuelle Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden in der Kunstpraxis beleuchtet. Der Beitrag analysiert die wahrgenommenen Veränderungen und Besonderheiten sowie die Schwierigkeiten und Lösungen, die in diesem Kontext identifiziert wurden. Dabei werden erste Interpretationen von Interviewpassagen zu den Themenbereichen Kommunikation, (Un-)Sichtbarkeit von künstlerischen Prozessen, Demotivation, Raum und Material präsentiert. Darüber hinaus werden Gelingfaktoren spezifiziert und Ideen zur Weiterentwicklung vorgeschlagen, wobei ein spekulativer Blick in die Zukunft gewagt wird. Abschließend wird die Frage aufgeworfen, welche Themenbereiche im weiteren Verlauf der Forschung an Relevanz gewinnen können.

Empirische Forschung, Online-Lehre, Hochschullehre, Kunstpraxis, Interviews

Forschungsanliegen

Ziel der Forschungsarbeit im Rahmen des Projekts „DigiKompASS – Digitale Kompetenzen aller sichtbar machen und steigern“ an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau¹ ist die Untersuchung der Kreativitätsförderung im Bereich der kunstpraktischen Hochschullehre unter den Bedingungen von Distanz und Digitalisierung. Hierbei wird untersucht, welche Auswirkungen die Online-Lehre auf den künstlerischen Prozess hat und welche spezifischen Veränderungen im Kontext der Kunstpraxis beobachtet wurden. Der Erhebungszeitraum für die empirische Studie, die auf leitfadensorientierten Interviews basiert, erstreckt sich über den Zeitraum von Juni 2022 bis März 2023.

¹ Bis 31.12.2022: Universität Koblenz-Landau

Individuelle Perspektiven auf Kreativität

Bei der Befragung der Teilnehmenden zu ihrem Verständnis von Kreativität offenbaren sich unterschiedliche Perspektiven, die jedoch eine gemeinsame Ausrichtung aufweisen: die Erschaffung von etwas Neuem sowohl in künstlerischen Prozessen als auch in alltäglichen Situationen. Einige Teilnehmende betonen die Bedeutung von Freiheit und Ungebundenheit, fernab von jeglichem Leistungsdruck oder Bewertung. Zudem wird auf den individuellen Ausdruck und die persönliche Art und Weise des Handelns sowie auf die Fokussierung des Inhalts anstelle von Form oder Material als Referenz zu künstlerischen Schaffensprozessen verwiesen. Eine häufige Nennung betrifft verschiedene Lösungsansätze, die ein „outside the box“-Denken sowie die Erschließung neuer Wege beinhalten. Student 3 formuliert es treffend: „Probleme lösen, die man vorher nicht gesehen hat und dabei um die Ecke denken, um neue Zusammenhänge zu verknüpfen“. Zusammenfassend stehen Kompetenzen zur Problemlösung, die Erschaffung von Neuem, ein unkonventionelles Denken und ein Gefühl von Freiheit im Mittelpunkt des individuellen Verständnisses von Kreativität und deren Förderung.

Innerhalb der Kunstpädagogik manifestieren sich diverse Interpretationen des Kreativitätsbegriffs, welche sich aus den Schnittstellen von Kunst und Pädagogik begründen und jeweils von den verschiedenen Fachpositionen heraus entwickelt und verstanden werden.² In Anbetracht dieser Komplexität erweist es sich als unabdingbar, dass sowohl Dozierende als auch Studierende ihre Auffassungen von Kreativität und deren Förderung offensiv thematisieren – nicht nur, um ihre individuellen Positionen deutlich zu machen, sondern auch, um (Bewertungs-)Prozesse transparent zu gestalten. Hartmut von Hentig hat diese Herausforderung pointiert beschrieben: „Wer sagt, Kreativität sei eine Chance, muß a) wissen, was Kreativität ist, und b) eine Vorstellung haben, wie man sie erlangt oder bei anderen fördert.“³ Dieser Sachverhalt gilt in besonderem Maße für Dozierende und Studierende im Lehramtsstudiengang Kunst, denn diese sollen später in der Lage sein, Kreativität zu erkennen, zu fördern und zu beurteilen. Neben einem umfassenden Verständnis von Kreativität erfordert dies auch die kritische Reflexion der subjektiven Wahrnehmung.⁴ Ein essentieller Studieninhalt sollte darin bestehen, diese Auffassungen kontinuierlich zu hinterfragen und Möglichkeiten zur Eigen- bzw. Selbstreflexion zu schaffen. Kreativitätsfördernde Methoden sind vielfach im Experimentieren und Spielen zu finden. In den Interviews wurden derartige Aufgaben als Anreiz wahrgenommen, um neue Perspektiven zu eröffnen, abweichend zu denken oder freier zu handeln. Als inspirierend wurden zudem das Betrachten von Kunstwerken und die Offenlegung von Prozessen und Werken der Kommiliton*innen genannt. Allerdings weisen die Interviews auch auf ein Ungleichgewicht in der digitalen Lehre hin: Viele Teilnehmende beklagten die fehlende Sichtbarkeit der künstlerischen Prozesse ihrer Mitstudierenden. Der in Präsenz übliche Blick über die Schulter fand hierbei kein digitales Gegenstück.

2 Berner 2017: 14

3 Hentig 2000: 27

4 Berner 2017: 20

Die (Un-)Sichtbarkeit von künstlerischen Prozessen und Kommunikation

„In der Kunst lernt man durchs Hinsehen, was die anderen machen“, betont Dozent 1. Allerdings stellt sich die Frage, wie diese Beobachtung stattfindet, wenn die Studierenden in ihren eigenen Räumen künstlerisch arbeiten. Online-Seminare fördern zwar den Austausch und die Präsentation von Skizzen und Werken, jedoch bleiben die künstlerischen Prozesse größtenteils unsichtbar. Um diesem Problem entgegenzuwirken, wurden Online-Tools wie z. B. Discord-Server genutzt, um Zwischenstadien und vollendete Werke innerhalb der Gruppe verfügbar zu machen und Kommentare und Chats zu ermöglichen. Trotzdem fehlten die wichtigen Aspekte des gemeinschaftlichen Arbeitens nebeneinander, des flüchtigen Blicks auf den benachbarten Platz, die schnelle Frage, das Beobachten und Erkennen. Dozent 1 berichtet über diesen Mangel und betont dessen Bedeutung:

„In der Kunst lernt man (.) durchs Hinsehen durchs Hinsehen was die andern machen also (1) ja ^LAha^J das is äh das- das hat wirklich am- am stärksten gefehlt glaub ich. Auch also diese gegenseitig- deswegen eben die (.) diese fertigen Bilder, die dann gepostet wurden, das war (.) n- n Schritt in die richtige Richtung aber eben gerade der Prozess hat halt ganz oft gefehlt ^LMhm^J also gerade für die (.) anfangs noch unsicheren Studierenden, die (.) sich nicht darüber im Klaren sind, dass (.) Bilder misslingen, dass Bilder (.) ganz oft ä:h in ne falsche Richtung gehen und- und dann nochmal (.) sich komplett verändern, dass sie zwischendrin einfach hässlich sind (1) und also die Bilder (1) ähm (.) ja das- das hat sich nich so schnell geklärt also da::a-das merkt man auch jetzt noch, also Studierende, die jetzt sozusagen voll dabei sind wieder in- in der Präsenz (.) merken zu ersten Mal ganz viele (.) Dinge, die (.) die eigentlich sie schon früher hätten lernen können. Wie eben zum Beispiel, Ah wie- wie schafft die Person neben mir?‘ und Oh muss ich denn immer so genau (.) vor mich hinschaffen?‘ ^LMhm^J und das is eben dieses was man am fertigen Werk nicht sieht. Also (.) am fertigen Werk sieht man nich unbedingt, ob da jetzt vierzig Stunden oder drei Stunden drin sind ^LMhm^J wenn man die Person neben sich sieht, wie die am Anfang ganz locker arbeitet zum Beispiel (.) stellt man vielleicht auch eher die eigene ä:hm (.) Arbeitsweise um.“⁵

Insbesondere bei Studierenden, die unsicher wirken oder ihr Kunststudium während der Pandemie begonnen haben, zeigen sich Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der veränderten Kommunikation während der Online-Lehre. Diese Studierenden agieren häufig zurückhaltender und verschlossener, da ihnen die regulären Erfahrungen des direkten Austauschs und der persönlichen Interaktion fehlen. So fällt es vielen schwer, Kontakte zu knüpfen oder sich mit ihren Dozierenden auszutauschen. Einige Teilnehmende berichten

5 Alle Zitate stammen aus den Transkripten der von Mai bis Juni 2022 geführten Interviews. Die wichtigsten Transkriptionszeichen: (Pause), betont, @lachend gesprochen@, Wort::dehnung, “Überlappung”, **laut**

sogar von Sorgen, mit ihren Fragen als störend empfunden zu werden. Die Aspekte des fehlenden oder veränderten Austauschs sowie die (Un-)Sichtbarkeit von künstlerischen Prozessen werden von Studentin 1 aufgegriffen:

„Wir hätten (.) auf Discord ähm die (.) Ergebnisse hochladen können oder diskutieren können, aber haben sehr wenige gemacht, das heißt eigentlich so komplett von dem (.) Malerei und Zeichnen Modul so- ja (.) die- des was online stattgefunden hat, da hab ich (.) eigentlich kaum mitbekommen was die anderen gemacht haben ^{LMhm} das heißt eigentlich gab es auch unter uns kein Austausch (.) ä::hm (.) das heißt ja (.) eigentlich nur zwischen den Dozierenden und uns (.) und ähm auch nur Aufgabenstellungen, bei Fragen, Technik irgendwie noch erklären und dann wars das auch und in der (1) ähm in- wenn wir jetzt Präsenz hatten, dann is es ja so, dass man sieht Okay, was machen die? Wie so, A::h wie überlegst du das dir? Ä::hm (.) dann können wir mit [dem Dozenten] ja nochmal ganz anders kommunizieren. Also das is schon ein (.) enormer Unterschied gewesen“

Im Zuge der Pandemie hat Studentin 1 ihr Studium aufgenommen und besaß keine Kontakte, die ihr einen Austausch ermöglicht hätten. Aus ihrer Äußerung wird deutlich, dass es von zentraler Bedeutung ist, die verschiedenen Themenbereiche nicht isoliert voneinander zu betrachten, da Mängel in der Kommunikation untrennbar mit der (Un-)Sichtbarkeit von künstlerischen Prozessen verbunden sind. Eine bemerkenswerte Ähnlichkeit zwischen den Aussagen von Studentin 1 und Dozent 1 zeigen sich in ihren jeweiligen Äußerungen: „Okay, was machen die? Ah wie überlegst du das dir?“ (Studentin 1) und „Ah wie schafft die Person neben mir?“ (Dozent 1). In der Präsenz-Lehre verläuft die Kommunikation anders – näher und einfacher. Durch die Sichtbarkeit der Schaffensprozesse werden Erkenntnisse generiert, die im Digitalen so (noch) nicht möglich waren. Nichtsdestotrotz berichtet Studentin 2 von positiven Faktoren innerhalb dieser Themenbereiche:

„Ich hab mich irgendwie total frei gefühlt mich auszuprobieren (.) ähm dadurch, dass ich auch nich ähm das Gefühl hatte, dass rechts und links neben mir (.) äh::m geguckt wird was ich mache äh::m, ich glaube da ist man vielleicht tendenziell eher immer zu sehr drauf bedacht ähm (.) äh eigentlich sind (.) andere wahrscheinlich in dem Moment selber nur auf ihres (.) fokussiert aber ähm irgendwie konnt ich meinen Kopf dann freier machen“

Das Fehlen der Beobachtung durch ihre Kommiliton*innen führte bei Studentin 2 zu einem Empfinden von Freiheit, welches auch von anderen Studierenden als vorteilhaft, insbesondere bei experimentellen und spielerischen Arbeitsweisen, beschrieben wurde. Auf der Ebene der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden bei der Fertigung von Werken beschreibt Dozent 1 eine entscheidende Schwierigkeit:

„Eine Sache, die ich ziemlich schnell festgestellt hab, ist dass der direkte Eingriff in den kreativen Prozess extrem schwierig ist, weil ich ja nich jeder Person über die Schulter gucken kann ^{LMhm} und was manchmal im- im Kontext (.) in- in nem Frühstadium

des Werkes, wenn man- wenn man feststellt die Zeichnung oder die Malerei geht gerade in eine merkwürdige Richtung, also da- da is jetzt gerade so n Scheidepunkt (.) und jetzt könnte ich n ganz kleinen Anstoß geben und müsste die Person noch nicht mal groß beeinflussen (.) und dann würde es sich in- in eine andere Richtung, in ne positivere Richtung entwickeln. Und so seh ich dann plötzlich nur die fertigen Bilder, manchmal Zwischenstadien, aber in dem Moment, wenn ich diese Zwischenstadien sichte, zum Beispiel ist meistens schon weitergearbeitet worden, weil ja das Hochladen und so weiter dauert“

Dozent 1 äußert die Kritik, dass er während der Online-Lehre aufgrund des fehlenden Eingriffs in den Werkprozess eine intensivere Betreuung nicht gewährleisten konnte. Trotz der Verfügbarkeit digitaler Hilfsmittel, Prozessabbildungen und Zwischenstände gestaltete es sich häufig schwierig, intervenierend einzugreifen, da dies erst zu einem Zeitpunkt möglich war, an dem das Werk bereits fortgeschritten war. Besonders bei Werken, die einem Bewertungsprozess unterliegen, tritt diese Schwierigkeit in Erscheinung. Die Frage, inwieweit ein Eingriff in den kreativen Prozess und das Werk erwünscht ist, soll im weiteren Verlauf der Forschung reflektiert werden. Insbesondere im Zusammenhang mit Kreativität und Bewertung ist dieser Aspekt kritisch zu betrachten. Es scheint, dass freies Experimentieren und Spielen vom (Bewertungs-)Druck und einer intensiveren Betreuung entkoppelt sind. Studentin 2 bezieht sich auf diese Form der Kreativitätsförderung, da sie durch das Experimentieren die Freiheit erlangte, sich „auszutoben“:

„Ich hab mich (.) wohl gefühlt ähm (1) mich so n bisschen auszutoben (.) ä:hm (1) ich hat das Gefühl, dass mir erstmal so n bisschen (.) Druck genommen wird mich- mich zeigen zu müssen irgendwie (.) ähm ich hab dann aber im Laufe des ersten Semesters auch schon gemerkt, dass- dass äh die andere wichtige Komponente total fehlt (.) so natürlich braucht man auch die Zeit für sich, aber das es dann fehlt sich gegenseitig zu motivieren, sich gegenseitig auch zu inspirieren und ä:hm (1) Themen die einen beschäftigen (.) sich damit irgend- n- sich darüber mit jemandem auszutauschen ^LMhm[↓] ähm (1) da war ich dann (.) zum Teil total froh, dass ich das erste Semester (.) in Präsenz hatte, weil ich dadurch dann ähm ein zwei Personen kennengelernt hatte, mit denen ich mich dann auch (.) über WhatsApp ähm (.) Nachrichten also äh WhatsApp Sprachnachrichten ganz viel ausgetauscht hab (.) ähm das war total hilfreich ^LMhm[↓] und auch sehr motivierend, wenn man dann vor der gleichen (.) äh Prüfung stand oder vor (.) vor ner gleichen ä::hm (.) technischen Aufgabe oder so ähm (2) ja das war dann schon sehr motivierend also (.) ich hab jetzt auch wo- (.) wo dieses Semester wieder gestartet is total die Erleichterung verspürt so (.) ähm vielleicht hängt das auch noch (.) mit dem Sommer zusammen und der Sonne, die jetzt wieder da is, aber (.) ähm die Erleichterung gespürt wieder mit anderen Personen in Aus- äh Austausch treten zu können ^LMhm[↓] das war, es hat mich total (.) gepushed irgendwie“

Neben dem erkenntnisfördernden Nutzen des Experimentierens, welches von Studentin 2 als eine positive Komponente wahrgenommen wurde, äußert sie jedoch konträr dazu den

Mangel an interpersoneller Kommunikation. Schon von Beginn der Online-Lehre hatte sie Kontakte geknüpft, welche sie während der Pandemie aufrechterhalten konnte. Durch den regen Austausch über gemeinsame Themen, Sorgen und Ängste gelang es ihr, eine nützliche und inspirierende Verbindung zu ihren Kommiliton*innen aufzubauen. Trotz dieser vielversprechenden Erfahrung schildert sie auch eine spürbare Erleichterung, sich wieder in Präsenz mit ihren Mitstudierenden austauschen zu können. Die Möglichkeit, vor der Einführung der Online-Lehre Kommiliton*innen kennenzulernen, wurde vielen Studierenden, die während der Pandemie ihr Studium begonnen haben, verwehrt.

Frust und Isolation

Eine signifikante Anzahl an Teilnehmenden berichten von einer demotivierenden Stimmung, die durch mangelnde Kommunikation, das unvorhersehbare Pandemiegeschehen und eine hohe Arbeitsbelastung verursacht wurde. Es wurde ein fehlender Ausgleich wahrgenommen, da der „einzige Tagesinhalt die Universität“ gewesen sei. Das von Ausgangsbeschränkungen geprägte Gefühl, „gar nicht mehr raus zu können“, und die damit einhergehenden Einschränkungen ihrer Freiheit führten zu immer mehr Sorgen. Studentin 7 beschreibt dies als ein Leben, welches „wie in einem Gefängnis“ war. Darüber hinaus meldeten zahlreiche Studierende zurück, dass sie eine starke psychische Belastung während der Pandemie erfahren haben. Auch das künstlerische Schaffen war von dieser Schwere betroffen, wie es sich beispielsweise in der Suche nach passenden Themen für Kunstwerke zeigte. Student 3 äußert sich hierzu unverblümt:

„Ich hab zwar dann an Seminaren teilgenommen (.) ä::hm (.) aber ich hab gemerkt, dass ich dann bestimmte Themen ausklammere. Also ich hab zum Beispiel angefangen dann eher informell zu malen, weil ich kein Bock hatte mich mit meinem (.) also mitten in der Pandemie (.) isoliert in meinem Haus mit meiner eigenen Persönlichkeit zu @ beschäftigen@ da ^LMhm^J da hab ich auch gedacht, @dass- das läuft net gut@ @.(.)@“

Im Kontext der Forschung erweist sich die Selbstreflexion von Student 3 als besonders hilfreich. Er hat erkannt, wie sich die Krise in seiner künstlerischen Arbeit auswirkte und in welchen Situationen er seine persönlichen Grenzen erreichte. Aus seinen Ausführungen lässt sich schließen, dass sensible oder persönliche Themen unter besonderen Umständen oder Belastungen in der künstlerischen Lehre mit Vorsicht zu behandeln sind. In den durchgeführten Interviews wurde deutlich, dass vermehrt experimentell gearbeitet wurde, wobei die Studierenden auf Orte und Materialien zurückgreifen konnten, die sich in unmittelbarer Nähe befanden. Mehrere Teilnehmende berichten, dass sie mit verschiedenen Materialien aus ihren Wohnungen und WGs experimentierten. Sie erschlossen sich vertraute Orte, wie etwa das eigene Badezimmer und hielten diese zeichnerisch oder malerisch fest. Darüber hinaus erkundeten sie fotografisch die unwirkliche, wenn nicht sogar unheimliche Stimmung während des Lockdowns. Trotz der Fülle von Ideen, wie Studierende zu Hause künstlerisch-kreativ arbeiten konnten, traten vermehrt Schwierigkeiten auf.

Herausforderungen an Raum und Material

In zahlreichen Fällen sind die Themenbereiche Raum und Material eng miteinander verknüpft, ähnlich wie Kommunikation und (Un-)Sichtbarkeit der künstlerischen Prozesse. Eine Vielzahl von Teilnehmenden macht auf die Problematiken aufmerksam, die unmittelbar mit den zur Verfügung stehenden Materialien wie Farben oder Keramik und dem nutzbaren Raum verknüpft sind. Die Heterogenität der Wohn- und Arbeitsräume ist beachtlich: Einige Studierende wohnen in kleinen WG-Zimmern oder Wohnungen, während andere noch oder wieder bei ihren Familien leben. Teilweise bieten sich Möglichkeiten, um draußen zu arbeiten, andere versuchen ihre Wohnräume in Ateliers umzugestalten. Die Rahmenbedingungen sind individuell und kaum miteinander zu vergleichen, beinhalten aber meist ein übergreifendes Problem, welches von Student 3 hervorgehoben wird:

„Ä::hm (.) ich hatt- äh ich hab halt den Vorteil, dass ich ähm, dass wir- also meine Mitbewohnerin und ich da waren und wir so n Wohnzimmeraspekt haben, das heißt, ich konnte meine Keramik da ausbreiten (.) und auch meine Malerei an ner Ecke und konnte da an sich malen. Man macht nich alles, weil das is der Nachteil halt an- an dem Zuhause m::h wenn man mit (.) Chemikalien arbeitet, Spraydosen und so oder selbst Keramik. Keramik will man eigentlich nich in der Wohnung ham, weil die Staubentwicklung und so das Ganze is einfach net gut ^{⌊Ja⌋} Also das braucht man einfach net. Das heißt man ist da schon jetzt eigentlich ziemlich limitiert in seiner (.) ja in seiner m::h in seiner Tätigkeit, weil (.) m::h man kann nicht bestimmte Groß- Größen malen. Also ich hätte zum Beispiel meine Masterarbeit nich zu Ende machen können, weil die Werke, die ich halt angefangen hab für die Masterarbeit (.) ä::hm die zwei Meter gesprengt haben @(.).@ ^{⌊Mhm⌋} Das kriegt man halt nicht in seine Wohnung rein ^{⌊Ja⌋} M::h und sowohl von der Technik her, das heißt man kann auch die, wenn man auf m Boden arbeitet, die Farben können nicht trocknen mh mhm ja wenn man zum Beispiel viel mit Nitro- oder mit bestimmten Farbverbindungen arbeitet ^{⌊Mhm⌋} das geht Zuhause nicht“

Student 3 beschreibt umfassend die Schwierigkeiten, die beim Umgang mit bestimmten Materialien auftreten können. Andere Teilnehmende teilen diese Ansicht und sehen sich gezwungen, auf alternative Materialien auszuweichen. Während der Online-Lehre ermöglichten die Dozierenden zwar eine größere Auswahl an Materialien, müssen jedoch auch neue Formate in Betracht ziehen. Student 3 berichtet, dass er seine Masterarbeit nur fertigstellen konnte, weil er während der Pandemie die Möglichkeit hatte, wieder im Institut zu arbeiten. Einige Studierende nutzen im Institut Atelierplätze, um mehr Auswahl an Materialien zu haben oder an größeren Formaten zu arbeiten. Die Ateliers waren während der ersten Online-Semester nicht zugänglich. Erst nach Lockerungen der Pandemiebeschränkungen für die Nutzung der Werkstätten im Institut und für hybride Seminare durften die Studierenden in ihre Ateliers zurückkehren. Student 4 nennt ebenfalls mehrere Schwierigkeiten und Anforderungen hinsichtlich Material und Raum:

„(3) Mh (1) ähm (1) ja (.) also (2) ich hatte in dem gleichen Semester auch [...] plastisches Gestalten und wir sollten- der Plan war eigentlich, wir sollten ne größere Tonskulptur machen (.) ähm in der WG (.) schlecht (.) ä:h dann ham wir (.) freigestellt bekommen ja wir dürfen auch umswitchen auf ne Collage (.) ich hab am Anfang noch probiert mit meiner Tonskulptur weiterzumachen, es war aber einfach (.) nicht machbar in der WG? Insofern als dass eben ein Zimmer, der Boden is wieder ausgetrocknet, man hat nicht so viel Arbeitsplatz, also man konnt das ja auch nicht liegen lassen so musste ich 's ständig wieder wegpacken (.) ähm es war auch von den Dimensionen dann nich so einfach (.) Tatsächlich ham 's die Collagen aber @nicht viel besser gemacht@ muss ich ehrlich sagen. Also es war insofern besser als dass man natürlich nicht das Problem hatte, dass ähm es irgendwie austrocknet (.) aber ich hatte auch äh Zeiten, wo ich ins Bett bin und @mein Fußboden lag voll mit irgendwelchen ausgeschnittenen Sachen@ und mein Schreibtisch beziehungsweise ich musste das Bett erstmal freiräumen, um überhaupt @ins Bett zu kommen@ ä::hm (.) bin dann auch immer nur so auf Zehenspitzen durchs Zimmer geschlichen, so die Fleckchen die frei waren gerade noch (.) ä::hm (1) ja so Problem war da einfach der Platz würd ich sagen tatsächlich? Und eben dieses (.) Wohnen auf begrenztem Raum, also ja auch nicht so ne abgeschlossene Nutzung- okay hier bin ich nur jetzt für die Uni tätig oder nur für Kunst praktisch tätig (.) sondern eben dieses für alle anderen Seminare in Kunst auch und eben auch für den sonstigen Unialltag“

Eine adäquat zugängliche Atelierfläche hätte einerseits den Spielraum eröffnet, eine breitere Palette an Materialien zu bearbeiten, andererseits wäre durch den größeren Platzbedarf simultanes Arbeiten an zwei Kunstpraxisseminaren möglich gewesen. Wie Student 4 berichtet, beschränkte sich dessen Schaffenskraft aufgrund des Platzmangels ausschließlich auf den Abschluss eines Kunstpraxisseminars, da eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit Malerei und Collage ihm schlichtweg unmöglich erschien. Die beiderseitigen Herausforderungen an Raum und Material manifestieren sich deutlich in den Aussagen von Student 3 und Student 4, wobei angemessene Lösungsansätze im rein Digitalen kaum zu erkennen sind. Einzig ein Wechsel in den Atelierraum eröffnete beispielsweise die Möglichkeit zur Fertigstellung der Masterarbeit. Der Wechsel in zweidimensionale Verfahren bei der bildhauerischen Praxis stellt hingegen lediglich eine provisorische Option dar.

Spekulation und Ausblick

Anhand diverser Interviewpassagen wird deutlich, dass die Studierenden während der Coronapandemie mit einer Vielzahl an Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert waren. Insbesondere wird ersichtlich, dass die Studierende während der Online-Semester besondere Anforderungen an ihre künstlerische Praxis hatten. Während der Präsenz-Lehre fanden sie hierfür in Seminar- und Werkstatträumen sowie Ateliers ausreichend Raum, wobei vereinzelt auch das Arbeiten von zu Hause aus als effektive Option in Betracht gezogen

werden kann. Da viele Studierende aufgrund begrenzter Wohnverhältnisse lediglich über kleine und multifunktionale Räume verfügen, bedarf es künftig dringend einer Schaffung von Orten, an denen sie während Online-Seminaren freier in ihrer Wahl von Materialien und Formaten agieren können. Hierbei gilt es jedoch auch, den spezifischen Erfordernisse des Arbeitens inmitten einer Pandemiesituation gerecht zu werden.

Vor dem Ausbruch der Pandemie standen den Studierenden im untersuchten Institut die Ateliers rund um die Uhr zur Verfügung, was aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl von Studierenden und der hohen Anzahl von Atelierplätzen eine weitreichende Verfügbarkeit ermöglichte. Darüber hinaus gibt es in den Ateliers eine Gemeinschaftsküche, die Raum für Austausch und Beisammensein bietet und somit eine wichtige Komponente des kreativen Schaffens darstellt. Die Schließung des Instituts zu Beginn der Pandemie bedeutete jedoch, dass die Studierenden keinen Zugang mehr zu ihren Atelierplätzen hatten. Diese Erfahrung legt nahe, dass zukünftige Planungen für Atelierräume besser auf spezifische Anforderungen während Krisenzeiten angepasst werden sollten. Eine mögliche Lösung könnte darin bestehen, geschlossene Räume mit individuellen Zeitplänen zur Nutzung einzurichten. Die Ateliers und Werkstätten stellen für die kunstpraktische Arbeit eine sehr wichtige Ressource dar. Ihre Schließung hat erhebliche Auswirkungen auf die Arbeitsweise der Studierenden. Infolgedessen sollten diese Räume auch während Krisenzeiten unter besonderen Bedingungen geöffnet bleiben, um die Qualität und Vielfalt der kunstpraktischen Arbeit im Studium zu gewährleisten. Darüber hinaus könnten in Zukunft auch Arbeitsbereiche für Online-Seminare oder auch hybride Formate geschaffen werden, die mit den entsprechenden Materialien ausgestattet sind und den Studierenden mehr Flexibilität bei der künstlerischen Arbeit ermöglichen. Dies würde das bestehende Angebot an offenen Werkstattzeiten oder freiem Zugang zum Institut sinnvoll ergänzen.

Sollten zukünftig Pandemien oder Krisen erneut zu Schließungen von Bildungseinrichtungen und Ateliers führen, würde eine intensivere Nutzung der bereits etablierten Kommunikationsmedien erforderlich sein, um die Diversität der künstlerischen Prozesse stärker sichtbar zu machen. Eine Möglichkeit hierfür wären gemeinsame digitale Sitzungen, in denen die Studierenden künstlerisch tätig sind und der Fokus auf dem Werk bzw. dem Schaffensprozess liegt. Auch ein intensiverer Austausch würde dazu beitragen, Prozesse, Gedanken, Schwierigkeiten und Lösungsansätze stärker zu thematisieren. Angebote wie Discord-Server bieten den Studierenden eine wichtige Plattform für den Austausch. Der Upload von vielen Zwischenstadien würde helfen, die Werke und Prozesse transparenter nachzuvollziehen. Digitale Portfolios mit schriftlichen Reflexionen können ebenfalls als Mittel eingesetzt werden, um eine Sichtbarkeit zu generieren. Individuelle Reflexionsvideos zu Themen wie Scheitern oder zu Problemen unterschiedlicher Art wären sinnvoll, um gemeinsam die verschiedenen Aspekte des künstlerischen Schaffens zu reflektieren. Aufgaben, bei denen sich Studierende unbeobachtet fühlen und frei experimentieren können, ohne die Aufforderung, ihre Werke oder Prozesse zu zeigen, sollten weiterhin integriert werden. Es gilt, eine gute Balance zwischen Austausch und Sichtbarkeit sowie Experiment

und unbeobachteter Arbeit zu entwickeln. Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Online-Lehre im Bereich Kunstpraxis in vielerlei Hinsicht gute Lösungen für Probleme gefunden hat, jedoch die Präsenz-Lehre nach wie vor Vorteile aufweist. Dennoch bieten sich Gelegenheiten, um auf digitaler Ebene die Kreativität und den Austausch stärker zu fördern, sodass die Herausforderungen bewältigt werden können.

Im weiteren Verlauf der Forschung werden verschiedene Aspekte erörtert, die explizit Schwierigkeiten im Bereich der Druckkunst und Bildhauerei adressieren. Ein zusätzliches Untersuchungsfeld ergibt sich aus den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Studierenden im höheren Semester im Vergleich zu Studierenden, die ihr Studium am Anfang der Online-Lehre ihr Studium begonnen haben. Zudem wird der Themenbereich der Bewertung in Verbindung mit Kreativität unter den besonderen Umständen in der Corona-Pandemie in Interviews diskutiert und einer Analyse unterzogen. Die bislang erzielten Ergebnisse offenbaren ein facettenreiches Spektrum an Interpretationsmöglichkeiten und Verknüpfungen. Es bleiben Fragen zur Transparenz vom Kreativitätsverständnis zwischen Dozierenden und Studierenden zu klären. Die Forschungsarbeit hat das Ziel, die gewonnen Erkenntnisse im Kontext der Kreativität miteinander zu verknüpfen: Inwiefern beeinflusste die veränderte Situation die Kreativität der Studierenden und Dozierenden? Welche Materialien und Methoden förderten die Kreativität und welche Faktoren waren hinderlich für die praktische Arbeit im Bereich Kunst? In welchem Maße können die Aspekte der Qualität der Präsenz-Lehre in digitale oder hybride Formate transferiert werden?

Die Analyse und Interpretation der durchgeführten Interviews wird wertvolle Einsichten zu den genannten Fragestellungen liefern.

Literatur

Berner, Nicole (Hg., 2017): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München.

Hentig, Hartmut von (2000): Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim.

Julia Lucas

Geht das auch digital?

Über den Wunsch von Studierenden nach dauerhaften digitalen Lehrangeboten

Abstract

Die Corona-Pandemie hat zu einem strukturellen Wandel in der Arbeits- und Ausbildungswelt vieler Menschen geführt. Die Möglichkeit, nach zwei Jahren der digitalen Lehre an Hochschulen wieder in Präsenz zu studieren, diese zu erleben und Gemeinschaft zu erfahren, scheint jedoch für viele Studierende nicht die Vorteile der digitalen Angebote überwiegen zu lassen. Die steigende Nachfrage von Studierenden nach zukünftigen digitalen Lehrangeboten wirft die Frage nach dem Warum auf.

Hat sich die Haltung Studierender gegenüber der Universität als Bildungsanbieter durch die Pandemiesituation nachhaltig verändert? Wie sehen Studierende selbst ihre veränderte Haltung bzw. wie schätzen sie diese ein? Vermuten sie, dass diese von Dauer sein wird? Sind Gründe der Effizienz maßgeblich oder der persönlichen Lebensumstände im Kontext veränderter Gesellschaftsstrukturen?

Ziel dieses Beitrages ist es, sowohl Antworten auf diese Fragestellungen zu finden als auch mögliche Gründe für den vermehrt aufkommenden Wunsch von Studierenden nach einer Fortsetzung digitaler Lehrangebote nach der Pandemie an Hochschulen zu erkennen. Insgesamt steht demzufolge die Perspektive von Studierenden im Mittelpunkt. Nachteile und Probleme der digitalen Lehre werden nur am Rande angeschnitten.

Digitale Lehre, synchron-asynchron, Blended Learning,
Selbstorganisation, heterogene Lebenslagen

Ausgangspunkt und Vorgehen

Als universitäre Lehre nach der pandemiebedingten Distanzphase wieder in Präsenz möglich wurde, zeichnete sich in meinen Landauer Lehrveranstaltungen im Bereich Kunstdidaktik ein deutliches Interesse an Fortsetzungen im digitalen Medium ab. Die betreffenden Studierenden des Lehramts für Grundschule haben *nicht* Kunst als Fach gewählt und absolvieren im Bachelor- oder Masterstudiengang nur wenige Wahlpflichtveranstaltungen in diesem Bereich. Um möglichst viele ihrer unterschiedlichen Argumentationen und persönlichen Erfahrungsberichte zu erhalten, wurden insgesamt 128 Bachelor- und Masterstudierende aus sechs Lehrveranstaltungen¹ befragt. Das Interviewformat bietet die Möglichkeit, an dieser Stelle exemplarisch

¹ Die besuchten Lehrveranstaltungen der Befragten umfassten kunstdidaktische Vorlesungen, Kunstpraxis- und Kunstdidaktikseminare.

komplexere Antworten zu gewinnen. Ausgehend davon soll hier der Diskurs im Spannungsfeld der Ausbildungsrealität von Studierenden und ihren persönlichen Einstellungen erschlossen werden. Eine weitere Frage ist, ob sich die Haltung Studierender gegenüber der Universität als Bildungsanbieter durch die Pandemiesituation nachhaltig verändert hat.

Der zeitliche Rahmen für einen gemeinsamen Austausch zu den Erfahrungen digitaler Lehre der Seminarteilnehmer*innen umfasste pro Kurs 60 Minuten. Um eine Erläuterung und Vertiefung besonders interessanter Aussagen zu ermöglichen, wurden davon 10 Studierende einzeln befragt. Der soziale Kontext der Studierenden wurde bei der Befragung nicht erhoben.

Der Wunsch nach digitalen Lehrformaten

Nahezu vier Semester haben Studierende wie Dozierende ab April 2020 Vor- und Nachteile der Online-Lehre intensiv kennengelernt und dadurch auch das Für und Wider der klassischen Präsenzlehre reflektiert. Grundsätzlich ist zwischen asynchronen und synchronen Lehrformaten zu unterscheiden. Bei asynchronen Lehrphasen handelt es sich um Phasen des Selbststudiums, die zeit- und ortsunabhängig sind.² Deren Umsetzung erfolgte bisher meist über Lernplattformen der Hochschulen. Synchrone Lehrphasen sind hingegen Phasen der Lehre, in denen sich Lehrende und Studierende gleichzeitig an einem virtuellen³ oder physischen Ort zusammenfinden. Sie sollten Lernenden die Möglichkeit für soziale Interaktionen und Diskussionen, kooperatives Lernen, Austausch sowie Fragen bieten.⁴

In den Gesprächen mit Studierenden meiner Veranstaltungen wurde zunächst deutlich, dass sie insgesamt während der Home-Office-Phase an vielen lehrreichen und interessanten, aber auch an einigen recht monotonen Lehrveranstaltungen digital teilnahmen. Als negativ wurden vor allem synchrone Lehrveranstaltungen eingestuft, die allein darin bestanden, dass Inhalte von der Lehrperson in einem 90-minütigen Monolog über Videokonferenztools wiedergegeben wurden, ohne die Teilnehmer*innen aktiv miteinzubeziehen. Dadurch fühlten sich die Studierenden nach eineinhalb Stunden reinem Input der Lehrperson überschüttet mit neuen Informationen. Infolgedessen schalteten sie oftmals sowohl die Kameras aus als auch mental nach kurzer Zeit ab.

Dennoch hat die Mehrheit der Befragten das Verlangen nach zukünftigen digitalen Lehrformaten. Nachteile, die dabei entstehen können, thematisierten die Studierenden kaum. Sie sind jedoch in Studien zu digitaler Lehre an Hochschulen bereits klar benannt⁵ und können zum Beispiel entstehen durch erhöhten Arbeitsaufwand, psychische Belastung aufgrund isolierten Lernens und mangelnder Kommunikation mit Kommiliton*innen oder technische Schwierigkeiten u. a. wegen langsamer Internetzugänge.

Die vielfältigen Argumente der befragten Studierenden für eine Weiterführung digitaler Lehre werden im Folgenden thematisch gruppiert zusammengefasst.

2 Vgl. Prorektorat Lehre und Studium der Universität Zürich 2022: o. P.

3 I. d. R. per Videokonferenz

4 Vgl. Institut für Wissensmedien Universität Koblenz-Landau 2022: o. P.

5 Vgl. Vladova/Ullrich/Bender 2021

Wohnort und Pendeln

Mit über 17.000 Studierenden, davon rund die Hälfte am Campus Landau, ist die Universität Koblenz-Landau die zweitgrößte Universität in Rheinland-Pfalz. Im April 2021 belegten etwa 61 % von ihnen einen Lehramtsstudiengang.⁶ Eine häufige Ursache für die Wahl des Studienortes Landau ist die Nähe zum Elternhaus.

Über drei Viertel der Befragten nannten die Distanz zwischen ihrem Wohnort und dem Campus Landau als Grund für ihre Präferenz digitaler Veranstaltungen. Unter den Masterstudierenden hatte die Mehrheit ihr nur auf zwei Semester ausgelegtes Studium während der Pandemie angetreten. Teilweise wohnten die Studierenden zuvor in Nähe der Universität. Häufig sind sie in der Distanzphase jedoch wieder in ihr Elternhaus zurückgekehrt, um Kosten zu sparen. Für die wenigen letzten Semester ihres Studiums lohne es sich nach ihren Aussagen nicht, erneut nach Landau zu ziehen.

Ein weiterer Grund, dass die Mehrheit der Studierenden nicht am Universitätsstandort wohnt und daher digitale Veranstaltungen bevorzugt, seien auch die besseren Jobchancen außerhalb von Landau. Fast drei Viertel der Studierenden arbeiten neben dem Studium, um dieses zu finanzieren. Über die Hälfte von ihnen sind als PES-Kraft⁷ in Grundschulen tätig. Am Universitätsstandort sowie in unmittelbarer Nähe dazu seien die Chancen sehr gering, einen Nebenjob zu finden. Deutlich besser gestalte sich der Arbeitsmarkt in größerer Entfernung zur Universität. So arbeitet ein Student beispielsweise als PES-Kraft an einer Grundschule in Pirmasens, ca. 60 km entfernt vom Campus. Aufgrund der Vielzahl von Lehramtsstudierenden sei es nahezu aussichtslos, eine solche Stelle in Landau zu finden.

Aus der Wohnsituation resultierten teilweise PKW-Anfahrten, größtenteils über Landstraßen, von über zwei Stunden, beispielsweise aus der Nähe von Saarbrücken, Mettlach oder Völklingen im deutsch-französischen Grenzgebiet. Daran schließt ein weiteres Argument der Befragten für eine Weiterführung digitaler Lehrangebote an: Durch die Möglichkeit, im Home-Office zu arbeiten werden nicht nur Fahrtkosten, sondern auch CO₂-Emissionen eingespart.

Zeitersparnis

Ohne zeitintensive Anreise zum Studienort haben Lernende nach eigenen Aussagen mehr Energie für eine aktive Teilnahme an den digitalen Lehrveranstaltungen. Zudem sei dadurch die Teilnahme an einer größeren Anzahl von Kursen möglich, argumentierte über die Hälfte der Befragten. Die Gefahr persönlicher Überlastung sei durch gute Selbstorganisation zu vermeiden. Diese hätten sie zwangsläufig während der Pandemie verbessern müssen, da sie meistens auf sich allein gestellt waren. Hinzu komme, dass sie diese Kompetenzen als Gewinn für ihren späteren Lehrberuf sehen.

6 Universität Koblenz-Landau 2022: o. P. – Zum 1.1.2023 wird aus dem Campus Landau und der TU Kaiserslautern die neue Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU) gebildet.

7 Als PES-Kraft (Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen) werden in Rheinland-Pfalz Vertretungslehrkräfte bezeichnet, die von Schulen bei Bedarf angerufen werden können, um für kranke oder anderweitig verhinderte Lehrer*innen stundenweise einzuspringen. Vgl. Kracht 2021: o. P.

Gesundheitliche Konstitution

Auch die persönliche gesundheitliche Verfassung der Studierenden wurde genannt. Beispielsweise konnten Studierende während des Präsenzsemesters im Sommer 2022 aufgrund eines positiven PCR-Testergebnisses nicht an den Präsenzveranstaltungen teilnehmen. Nach eigenen Aussagen hatten sie häufig keine Symptome und fühlten sich gesund oder befanden sich in Quarantäne. An digitalen Veranstaltungen hätten sie hingehen teilnehmen können.

Bessere Vereinbarkeit mit der Familie

Sieben schwangere bzw. stillende Studentinnen hätten nach eigenen Aussagen regelmäßig an den Veranstaltungen teilnehmen können, sofern es ein digitales Angebot gegeben hätte. Ähnliches gilt für Studierende, die sich um Angehörige kümmern. In allen Fällen wurde der Wunsch nach einem hybriden Angebot verdeutlicht: Viele Studierende hätten in Präsenz teilnehmen können, während gesundheitlich eingeschränkte oder verhinderte Studierende die Möglichkeit einer digitalen Teilnahme gehabt hätten.

Home-Office, Wohlfühlen und Bequemlichkeit

Ein naheliegendes und häufiges Argument von mehr als der Hälfte aller Befragten bezog sich auf das Wohlfühlen zuhause im vertrauten Umfeld. Fällt der Weg zum Studienort weg, tritt Bequemlichkeit in den Vordergrund. Viele Studierende empfanden das Tragen einer medizinischen Maske während der Veranstaltungen als anstrengend und zugleich befremdlich, da Masken einen Teil des Gesichts bedecken und somit die Mimik der einzelnen Personen verloren gehen. Mit einer Videokonferenz-Software könne dieses Problem bei eingeschalteter Kamera gelöst werden.

Feedback

Verbales und nonverbales Feedback an Kommiliton*innen oder an Dozent*innen lässt sich in einer Videokonferenz-Software problemlos und in kürzester Zeit einbinden, ohne den Ablauf der Veranstaltung zu unterbrechen. Dieser Ansicht waren fast drei Viertel der Befragten. Meinungsumfragen oder gemeinsames Brainstorming sind außerdem mit Hilfe entsprechender digitaler Tools⁸ schnell und effizient möglich.

Keine Beschränkung der Teilnehmerzahl

Im Gespräch berichteten Studierende auch von den Problemen, die ihnen Präsenzveranstaltungen mit einer Teilnehmerbeschränkung bereiten. Erhielten sie keinen Platz, führe dies nicht selten zu einer Verlängerung der Regelstudienzeit ihres Studiums, was zeit- und

⁸ Beispielsweise mit Hilfe von Miro (Online-Whiteboard für Zusammenarbeit in Echtzeit), Mentimeter (Tool zur Erstellung von interaktiven Abfragen) oder Kahoot (Tool zur Erstellung von interaktiven Abfragen).

kostenintensive Folgen für sie habe. Digitale Lehrveranstaltungen hätten hingegen seltener eine beschränkte Teilnehmerzahl.

Flexibilität

Für viele Studierende mit Nebenjobs sind vor allem asynchrone Lehrveranstaltungen von Vorteil, da sie eine flexible Zeiteinteilung zulassen. So können Studierende beispielsweise Vorlesungsvideos flexibel zeit- und ortsunabhängig in ihren Tagesablauf einbinden. Bezogen auf Vorlesungsveranstaltungen hat sich die Mehrheit der Befragten für asynchrone Lehrformate ausgesprochen und wünscht sich dieses Format auch weiterhin. Auch wenn Vorlesungen zum festen Inventar von Universitäten gehören, wurde das Vorlesungsformat von der Mehrheit als veraltet wahrgenommen. Die 90-minütigen Inputphasen von Dozierenden seien oftmals wenig motivierend.⁹

Individuelles und effizientes Lernen

Ein weiterer Vorteil in Bezug auf asynchrone Lehrformate in Form von Lehrvideos sei auch, sie beliebig oft anschauen zu können, da sie auf den Lernplattformen meist frei verfügbar seien. Ein solches Video stelle für die meisten eine enorme Lernverbesserung zur Vorbereitung auf Klausuren dar und ermögliche effizienteres Lernen.

Fazit

Insgesamt wurde deutlich, dass der Wunsch nach flexibleren, digitalen Lernmöglichkeiten der Befragten überwiegt. Als Hauptgrund wird die Zugänglichkeit zu Lehrveranstaltungen genannt. Zudem wird aus den Interviews ersichtlich, dass die Mehrheit der Studierenden der Auffassung ist, mit digitalen Lehrformaten nicht mit den Ansprüchen der veränderten Lebensumstände in Bezug auf Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in Konflikt zu geraten.

Ein Punkt, der besonders relevant für die Haltung von Studierenden gegenüber der Universität scheint, ist die Bedeutung heterogener Lebenslagen. Diese betreffen beispielsweise Pendler*innen und Studierende, die erwerbstätig sind oder Kinder haben. Andrea Breitenbach konstatiert, dass, obwohl diese Gruppe in den letzten Jahrzehnten deutlich gewachsen sei und stetig zunehme, ihr bisher bei der Digitalisierung von Lehre wenig Beachtung geschenkt wurde. Sie sieht hierin neue Herausforderungen für Hochschulen, Studierende und Lehrende.¹⁰ Daraus leiten sich meiner Einschätzung nach auch Erwartungen von Studierenden an Universitäten ab. Das Lehrangebot soll möglichst kompatibel mit den heterogenen Lebensumständen sein, wie die hier dargestellte Befragung zeigt. An dieser Stelle wird die Forderung nach neuen, flexiblen Lehrangeboten in digitaler beziehungsweise

⁹ Vgl. Bochmann u.a. 2019: 202-222

¹⁰ Vgl. Breitenbach 2021: 5

hybrider Form „nicht-traditionell Studierender“¹¹ und ihrer veränderten Haltung gegenüber der Universität als Bildungsanbieter besonders deutlich.

Dass sich die Haltung der befragten Studierenden gegenüber der Universität als Bildungsinstanz nachhaltig verändert hat, wird auch im Aspekt der Selbstorganisation deutlich. Nicht mehr die Nähe zu Dozent*innen und Kommiliton*innen vor Ort wird gesucht oder der erlebte Raum als Atmosphäre, um auch das Verständnis von Lern- und Lehrinhalten zu erhöhen, sondern für Studierende ist es häufig eine Frage des Zeitmanagements, der eigenen Motivation, der Initiative und Disziplin. Diejenigen, die ihr Studium während der Pandemie erfolgreich fortführen wollten, mussten zwangsläufig lernen, sich an die veränderten Gegebenheiten anzupassen. Aus ihrer Perspektive stellt sich die Frage: Wieso nun Erlerntes nach der Pandemie aufgeben? Deutlich wird an dieser Stelle erneut die nachhaltig veränderte Haltung der Befragten: Ein vollständiges Zurück wird beziehungsweise soll es also aus Sicht der Studierenden nicht geben. Der Wunsch von Studierenden nach digitalen Lehrangeboten entwickelt sich hin zu einer Forderung an Universitäten. Ferner scheinen Universitäten von Studierenden heute weniger als Bildungsinstitution im klassischen Sinn gesehen zu werden. Die Befragten scheinen Universitäten vermehrt als Dienstleister aufzufassen. Hintergrund dessen sind beispielsweise Dienstleistungen, welche sich sukzessive in den Universitäten etabliert haben. So lassen sich Fragen an Dozierende auch per Mail oder in Online-Sprechstunden stellen, Lernmaterialien über Lernplattformen flexibel abrufen und erbrachte Prüfungsleistungen können dort hochgeladen werden.

Bei allen Interviewten handelt es sich um Lehramtsstudierende, die in naher Zukunft Schüler*innen in Präsenz unterrichten werden. Die Studienzeit, wie von einem Viertel gewünscht, ausschließlich in digitalen Lehrformaten anzubieten und im Referendariat in Präsenz zu wechseln, halte ich persönlich für nicht praktikabel. Besonders die in Präsenz gehaltenen Kurzvorträge von Studierenden nach der Lockdown-Phase haben verdeutlicht, wie wichtig das Üben von freiem Sprechen vor einer Gruppe, der interaktive Austausch und Gruppendiskussionen für Studierende in Vorbereitung auf ihren späteren Beruf sind. Diese Möglichkeit der Präsenz erst nach dem abgeschlossenen Studium zu erhalten, erachte ich für nicht sinnvoll.

Drei Viertel der Befragten wünschen sich eine Mischung aus digitalen Lehrformaten und Präsenzlehre für zukünftige Lehrangebote. Diese Verbindung von Präsenzveranstaltungen und Formen digitaler Lehrformate findet sich auch in Veranstaltungsformaten wie Blended Learning wieder.¹² Digitale Angebote sollten, laut den Studierenden, überwiegen. An dieser Stelle sind weitere Untersuchungen und Diskussionen in Bezug auf bestehende und

11 Breitenbach 2021: 5. Nach Breitenbach sind hiermit Studierende in heterogenen Lebenslagen gemeint.

12 Blended learning bezeichnet ein Lehrveranstaltungsformat, das eine didaktisch sinnvolle Verbindung von Präsenzveranstaltungen und Formen der digitalen Lehrformate anstrebt. Werden Lehrelemente entsprechend geschickt eingesetzt und kombiniert, „kann Raum und Zeit für die Vermittlung von Wissen, Selbstlernphasen, Feedback, Interaktion und Diskussion optimal genutzt werden.“ (Prorektorat Lehre und Studium der Universität Zürich 2022: o. P.)

zu entwickelnde Blended-Learning-Formate notwendig. Dabei wäre zu prüfen, inwieweit die Lehre an Hochschulen situativ an die Bedürfnisse von Studierenden, an Inhalte und weitere Bedingungen angepasst werden kann. Besonderes Augenmerk verdienen hierbei fachspezifische Aspekte unterschiedlicher Disziplinen.

Nach den Gesprächen besteht der Eindruck, dass die Befragten, die wie dargestellt keine Kunstfachstudierenden sind, wenige Unterschiede in dem Lehrangebot der einzelnen Fächer sehen: Ob sie nun ein Mathematikseminar besuchen oder eine Kunstdidaktikveranstaltung sei prinzipiell egal. Mathematikseminare sind jedoch nicht gleichzusetzen mit Veranstaltungen der Kunstdidaktik. Funktionieren digitale Lehrformate beispielsweise in einem naturwissenschaftlichen Fach erfolgreich, bedeutet es nicht, dass das gleiche Format adäquat für die Kunstpädagogik ist. Eine wichtige kunstpädagogische Grundintention zielt nach wie vor auf „die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im Bildnerischen sowie auf die Stärkung bildnerisch-ästhetischer und visueller Kompetenzen“¹³ ab. Hierzu sollte erstens kritisch geprüft werden, ob sich dieses Ziel, neben weiteren kunstpädagogischen Intentionen, mit digitalen Formaten erfolgreich erreichen lässt und zweitens, welche digitalen Formate sich dafür eignen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt darf an dieser Stelle nicht fehlen: Trotz des hier beschriebenen Wunsches nach mehr digitalen Lehrformaten sehen viele Befragte einen deutlichen Unterschied zwischen Kunstpraxis- und Kunstdidaktikveranstaltungen. Fast drei Viertel der befragten Studierenden wünschen sich die Praxisveranstaltungen vor Ort im Atelier oder den entsprechenden Werkstätten des Kunstinstituts. Betont wird hierbei vor allem die Arbeitsatmosphäre, die digital nicht vergleichbar sei. „Das gemeinschaftliche, kreative Arbeiten, die schnelle Unterstützung durch Kommiliton*innen und Dozent*innen, der Austausch untereinander während der Praxiseinheiten ist unverzichtbar und macht das Arbeiten zum Erlebnis“, äußerte eine Studentin. Hierin liegt eine große Qualität der Präsenzveranstaltungen, deren Potential keinesfalls durch Rationalisierung der Lehr- und Arbeitsangebote negiert werden darf.

Sowohl auf Seiten von Lernenden als auch auf Seiten von Lehrenden müssen Anpassungen an die zukünftige Hochschullehre stattfinden. Dies setzt eine beidseitige Kompromissbereitschaft voraus, um für die Lehre zukünftiger Semester langfristige Lösungen zu bieten, ohne dabei den Bildungsanspruch zu reduzieren. Das Ausloten von sinnvollen Grenzen der Digitalisierung verdient hierbei besondere Aufmerksamkeit, um keinen Qualitätsverlust zu riskieren.

Insgesamt sollte bei allen geäußerten Wünschen nicht in Vergessenheit geraten, dass eine Lehrveranstaltung, digital oder in Präsenz, die Studierende involviert und begeistert, auch immer in Abhängigkeit von der betreffenden Lehrperson und deren Fähigkeit Inhalte lebendig zu präsentieren steht. Hierüber herrschte bei allen Befragten Konsens.

13 Peez 2012: 25

Abschließend wird deutlich, dass die dargestellte Thematik tiefergehende Studien und Analysen erfordert. Dabei wäre auch zu untersuchen, inwiefern der strukturelle Wandel durch die Pandemiesituation als Chance für die Kunstpädagogik gesehen werden kann bzw. wo hier die Grenzen von Digitalisierung liegen, ohne die Bildungsqualität zu senken.

Literatur

- Bochmann, René/Roepke, Avelina Lovis/Reiher, Monique/Rindermann, Heiner (2019): Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen: eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland. In: Die Hochschullehre (5), 202-222.
- Breitenbach, Andrea (2021): Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. Marburg. Institut für Wissensmedien Universität Koblenz-Landau: Informationen zur digitalen Lehre. <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/iwm/covid-19-elearning/video-synchron> (Letzter Zugriff 30.8.2022).
- Kracht, Frank: Vertretung von Unterricht. <https://pes.bildung-rp.de> (Veröffentlichung 23.3.2021, letzter Zugriff 30.8.2022).
- Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. Vierte, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart.
- Prorektorat Lehre und Studium der Universität Zürich: Teaching Tools. <https://teachingtools.uzh.ch/de/tools/blended-learning> (Letzter Zugriff 30.8.2022).
- Universität Koblenz-Landau: Zahlen und Fakten. www.uni-koblenz-landau.de/de/uni/profil/zahlen-fakten (Letzter Zugriff 30.8.2022).
- Vladova, Gergana/Ullrich, André/Bender, Benedict (2021): Chancen und Grenzen digitaler Lehre an Hochschulen aus Studierendenperspektive: Empirische Befunde und Gestaltungshinweise. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00796-y> (Veröffentlichung 27.9.2021, letzter Zugriff 29.8.2022).

Anna Haag, Laura Heeg, Olga Schätz

Pandemie als Chance für die Weiterentwicklung kunstpädagogischer Angebote

Abstract

Die kurzfristigen und nachhaltigen Veränderungen in der pädagogischen Vermittlungsarbeit der Schirn Kunsthalle Frankfurt durch die Pandemie gehen von dem Angebotsspektrum der Institution ohne eigene Sammlung aus. Das Programm wird inhaltlich von den jeweils aktuellen Ausstellungen und deren kuratorischen Konzepten ausgehend konzipiert und muss den vielfältigen Zielgruppen und Besuchsanlässen gerecht werden. Der Beitrag beginnt mit einem kurzen Einblick in die Vermittlungsarbeit vor und während der zwei Lockdown-Phasen der Pandemie, um die bereits bestehenden Grundsätze und Herangehensweisen der analogen wie auch digitalen pädagogischen Arbeit der Schirn zu beschreiben. Der Hauptteil des Beitrags beschäftigt sich mit den durch die Pandemie verursachten nachhaltigen Veränderungen und beschreibt kunstpädagogische Formate, die auch zukünftig weitergeführt werden. Dabei kommen jene Faktoren und Maßstäbe zur Sprache, die für ein Gelingen der jeweiligen Formate erforderlich sind. Auch die Rahmenbedingungen, die oft außerhalb des Einflussbereichs der Institutionen liegen, werden im Beitrag erläutert. Des Weiteren werden die im Verlauf der Pandemie erprobten und nicht weitergeführten Formate kurz erwähnt und die Gründe für deren Ausschluss dargelegt. Ausgehend von den Erfahrungen der Schirn sollen allgemeine Überlegungen für die erfolgreiche Vermittlungsarbeit an Kunst- und Kulturinstitutionen nach der Pandemie angestellt werden.

**# Ausstellung, außerschulisch, Bildungsauftrag, hybrid, Teilhabe,
Online-Formate, Digitalisierung**

Grundlagen der Vermittlungsarbeit in der Schirn

Durch ihre vielfältigen und differenzierten Angebote hat sich die Schirn Kunsthalle Frankfurt seit vielen Jahren als Vorreiterin im Bereich der Kunstpädagogik etabliert. Voraussetzung hierfür ist eine zeitgemäße Bildungs- und Vermittlungsarbeit, die möglichst viele Altersgruppen und Gesellschaftsschichten zu erreichen strebt. Dabei wird für die Schirn gerade das zum Vorteil, was auf den ersten Blick als Nachteil wahrgenommen werden könnte: das Fehlen einer eigenen Sammlung. Stattdessen präsentiert die Kunsthalle bis zu zehn Ausstellungen pro Jahr mit Werken von der klassischen Moderne bis zur unmittelbaren Gegenwart. Die Künstler:innen werden darin, sowohl in monografischen Schauen als auch in Themenausstellungen, aus einer aktuellen Perspektive präsentiert. Die Ausstellungskonzepte greifen stets gesellschaftlich relevante Debatten und Fragestellungen auf.

Das Vermittlungsprogramm der Schirn geht inhaltlich von den jeweils aktuellen Ausstellungen aus und wird auf die sehr unterschiedlichen Besuchsanlässe und Bedürfnisse des Publikums abgestimmt. Zu jeder Ausstellung entwickelt das kunstpädagogische Team der Schirn spezifische Workshop- und Führungsformate für verschiedene Altersgruppen, die dann von freien Mitarbeiter:innen durchgeführt werden. Die Betrachtung und Auseinandersetzung mit ausgewählten Kunstwerken bilden immer den Ausgangspunkt. Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der jeweiligen Zielgruppe sind dabei von großer Bedeutung. In der künstlerisch-praktischen Arbeit vermeidet die Schirn das bloße Kopieren der gezeigten Kunstwerke bzw. der Arbeitsweise der Künstler:innen. Stattdessen werden die wesentlichen Merkmale der Kunst oder ihre Kernthemen abgewandelt und in Workshopangebote transformiert, die darauf abzielen, künstlerische Positionen wie auch das Zusammenspiel zwischen Konzept und Materialität besser nachzuvollziehen.

Seit mehreren Jahren bietet die Schirn zusätzlich zu ihrem analogen Vermittlungsangebot eine Bandbreite an bewährten digitalen Vermittlungsformaten an, welche die Nutzer:innen zur Beschäftigung mit Kunst, aber auch mit den in den Ausstellungen aufgeworfenen gesellschaftlichen Fragen anregen. So werden zu ausgewählten Ausstellungen beispielsweise die interaktiven Websites *Digitorials*¹ produziert. Dieses zweisprachige, kostenfrei abrufbare Vermittlungsformat mit seiner charakteristischen multimedialen Verschränkung von Bild, Film, Ton und Text wurde im Jahr 2014 ins Leben gerufen. Leicht zugänglich für ein breites Publikum bereitet es die zentralen Ausstellungsinhalte, aktuelle Fragestellungen, wissenswerte Hintergründe sowie den kunst- und kulturhistorischen Kontext auf. Die *Digitorial*[®] dienen der inhaltlichen Information über die jeweilige Schau, sind aber nicht für den Einsatz während des Ausstellungsbesuchs konzipiert.

Kunstpädagogische Arbeit während der Pandemie. Was bleibt?

Um zur Verlangsamung der Ausbreitung der Viruserkrankung COVID-19 einen Beitrag zu leisten, musste die Schirn im März 2020 erstmals in ihrer 34-jährigen Geschichte ihre laufenden Ausstellungen schließen. Alle Veranstaltungen wurden abgesagt und der Publikumsverkehr war über mehrere Wochen hinweg eingestellt. Das Bedürfnis nach kultureller Inspiration seitens der Besucher:innen blieb aber auch im eingeschränkten Alltag der Pandemie präsent: Um ihnen kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, musste sich die Vermittlungsarbeit der Schirn gänzlich in den digitalen Raum verlagern. Die Bedeutung von bereits etablierten Online-Formaten, wie den *Digitorials*[®], wurde in dieser Zeit untermauert und weitere Angebote für verschiedene Alters- und Zielgruppen wurden entwickelt. Einige dieser während der Pandemie eingeführten Formate und Konzepte stoßen nachhaltige Entwicklungsprozesse an und haben das Potenzial, auch zukünftig fortgeführt zu werden.

So wurde das Programm für Erwachsene ab Februar 2021 um drei *Online-Touren* zu den damals laufenden Ausstellungen „Magnetic North. Mythos Kanada in der Malerei 1910–1940“²

1 Hier abrufbar: <https://www.schirn.de/angebote/angebote/digitalioral/>

2 Laufzeit 11. März bis 29. Aug. 2021.

und „Gilbert & George. The Great Exhibition“³ erweitert. Über die Streaming-Plattform Zoom zeigten Kunstvermittler:innen ausgewählte Highlights aus der jeweiligen Ausstellung in einem interaktiven Live-Event und beantworteten Fragen zur Kunst. Die virtuellen Präsentationen ermöglichten den Austausch zu künstlerischen Positionen, banden aktuelle Perspektiven ein und wendeten multimediale Tools an, die in einer analogen Führung nicht einsetzbar wären. So ergänzten starke Bildvergrößerungen und -vergleiche, integrierte Filmsequenzen, Google Earth-Ansichten, assoziative Umfragen sowie weitere Methoden zur Aktivierung der Teilnehmenden das Rezeptionserlebnis. An die jeweilige Altersstufe angepasst, war das Online-Format auch für Schulklassen der Mittel- und Oberstufe buchbar.

Das Format der *Online-Touren* wurde erfolgreich auch zu darauffolgenden Ausstellungen angeboten, wobei entweder die Hauptwerke der jeweiligen Schau im Vordergrund standen oder bestimmte, für die Ausstellung relevante Themen einzeln vertieft werden konnten. Dieses Angebot stieß bundesweit, aber auch international auf Interesse und ermöglichte der Schirn, neues Publikum außerhalb des Frankfurter Umkreises zu generieren. Um dieses nachhaltig an das Haus zu binden und den Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen die Schirn nicht besuchen können, eine aktive Auseinandersetzung mit sowie Austausch zur Kunst zu ermöglichen, soll dieses Format zu größeren Ausstellungen zukünftig fortgeführt werden. Gleichzeitig zielt es nicht darauf ab, den realen Ausstellungsbesuch zu ersetzen, sondern ergänzt ihn ebenso wie die *Digitorials*[®]. Dabei übernimmt das Format jene Aspekte der analogen Veranstaltung, die ins Digitale übertragbar sind. Die Herausarbeitung der Vorteile neuer Online-Formate gegenüber den analogen Veranstaltungen steht im Vordergrund.

Auch das Format des Multimediaguides wurde in der Zeit der Pandemie kritisch hinterfragt und weiterentwickelt. So wurde die ursprünglich auf Leihgeräten zur Nutzung in der Ausstellung „Fantastische Frauen. Surreale Welten von Meret Oppenheim bis Frida Kahlo“⁴ konzipierte Audiotour als kostenfreie App zum Download bereitgestellt. Darin wurde in rund 60 Minuten und anhand von 21 Hauptwerken der Ausstellung der weibliche Beitrag zum Surrealismus erläutert. Die jeweiligen Werke waren in hochauflösenden Abbildungen in die App integriert. Seitdem, auch über die Pandemie hinaus, gehört der Multimediaguide zusätzlich zu Leihgeräten vor Ort als kostenfreie Streaming-App für das eigene Smartphone zum Standardprogramm der Schirn bei großen Ausstellungen.

Neben Kultureinrichtungen trafen die Maßnahmen zur Corona-Prävention insbesondere Betreuungs- und Bildungsstätten: Das digitale Lernen bestimmte den Schulalltag von Lehrkräften und Schüler:innen. Dabei ist die herausragende Bedeutung außerschulischer Angebote kultureller Bildung besonders deutlich geworden. Um Kinder- und Jugendgruppen auch in dieser Zeit kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, wurden für eine Reihe von Bildungsprojekten flexible Konzepte mit digitalen Komponenten erarbeitet.

Eines der betroffenen Projekte war *Schirn Domino*. Dieses Förderprojekt, realisiert in Zusammenarbeit mit Jugendeinrichtungen und Intensivklassen in und um Frankfurt, strebt an,

3 Laufzeit 12. Feb. bis 5. Sep. 2021.

4 Laufzeit 15. Feb. bis 5. Juli 2020 – pandemiebedingt wurde die Laufzeit der Ausstellung verlängert.

Jugendliche ab 13 Jahren, die bislang wenig oder keinen Zugang zu Kulturinstitutionen hatten, nachhaltig für die Auseinandersetzung mit Kunst zu begeistern und ihre kreativen Fähigkeiten zu fördern. Angedockt an eine der laufenden Ausstellungen der Schirn, verbindet das Projekt den Ausstellungsbesuch mit künstlerisch-praktischer Arbeit vor Ort in den Einrichtungen, betreut durch eine:n von der Schirn eingesetzte:n Kunstvermittler:in, und wird zweimal jährlich mit je vier bis sechs Jugendgruppen durchgeführt. Durch die Verschränkung von künstlerischer und sprachdidaktischer Arbeit gibt das Projekt den Schüler:innen aus den Intensivklassen zudem Anregungen zum Spracherwerb, die über den sonst üblichen Frontalunterricht hinausgehen.

Während der Pandemie wurde *Schirn Domino* in einer hybriden Form durchgeführt. Das überarbeitete Konzept sah sowohl analoge als auch digitale Elemente vor, die situationsangemessen eingesetzt werden konnten. So wurden die Lehrkräfte sowie das Betreuungspersonal aus den Einrichtungen im Rahmen einer Videokonferenz in das Projekt eingeführt. Sofern ein Ausstellungsbesuch am Anfang des jeweiligen Projektes coronabedingt nicht realisierbar war, wurden die Jugendlichen anhand einer digitalen Präsentation in ihren Einrichtungen mit der Ausstellung vertraut gemacht. Die Workshop-Termine, die nicht analog stattfinden konnten, wurden mithilfe von Videokonferenzen durchgeführt: Die Jugendgruppen arbeiteten dabei in ihren Einrichtungen mit dem von der Schirn bereitgestellten Material und der:die Kunstpädagog:in war digital zugeschaltet. Die Abschlusspräsentationen der *Domino*-Projekte mit Werken der Jugendlichen, die vor der Pandemie analog in der Schirn stattfanden, wurden in dieser Zeit in den virtuellen Raum verlegt. Dies ermöglichte, die Projektergebnisse auf digitalem Wege allen Beteiligten vorzustellen und bildete einen erfolgreichen Abschluss der jeweiligen Projektphase.

Zahlreiche Gespräche mit den Lehrkräften und Betreuenden seit Beginn der Pandemie bestätigten, wie wichtig es ist, den Jugendlichen mit weniger privilegiertem Hintergrund die Teilnahme am Projekt auch in der Zeit der Pandemie und des Social Distancing zu ermöglichen. Viele der Teilnehmenden erhielten dadurch wertvolle Impulse für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Häufig war damit auch eine positive Wirkung auf die schulische Entwicklung verbunden.

Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Durchführung solcher Angebote war die entsprechende technische Ausstattung der teilnehmenden Jugendeinrichtungen und Schulen, die über einen Computer, einen Beamer, einen Lautsprecher für die Tonübertragung sowie eine schnelle Internet-Verbindung verfügen sollten. Die digitale Ausstattung Frankfurter Betreuungs- und Bildungsstätten ist jedoch von sehr unterschiedlichem Niveau und in einigen Schulen kaum hinreichend. Der Bedarf nach besserer IT-Ausstattung ist nach wie vor groß.

Auch *Kunsttalente*, ein Förderprogramm der Frankfurter Institutionen Schirn, Städel Museum und Liebieghaus Skulpturensammlung, konnte während der Pandemie erfolgreich fortgeführt werden. Das Programm fördert künstlerisch begabte Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren für die Dauer von einem Jahr. Die Jugendlichen besuchen zwei Mal wöchentlich Kurse zur Kunst, erhalten Einblicke in die kulturelle Vielfalt Frankfurts und erweitern ihr eigenes Kunstverständnis. Dabei werden auch ihre kunstpraktischen Kenntnisse und Fähigkeiten gefördert. Falls es coronabedingt nicht möglich war, die Kurse analog durchzuführen, wurde das Projekt mit Hilfe digitaler Kommunikation fortgesetzt.

Die Jugendlichen arbeiteten in dieser Zeit mit den Materialien, die sie zuhause hatten oder die ihnen von der Projektleitung zugeschickt wurden. Als Abschluss des jeweiligen Förderjahres präsentierten die Teilnehmenden ihre Werke in einer der drei Kunstinstitutionen. Die Präsentationseröffnung wurde digital übertragen und so für die Familien und Freunde der Kunsttalente, die aufgrund der coronabedingt beschränkten Teilnehmerzahl nicht vor Ort sein konnten, erlebbar gemacht. Die Werke im Original schauten sich die Interessierten dann zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb von einem ausgewiesenen Zeitfenster an.

Durch dieses erfolgreiche Erproben verschiedener Konzepte für die digitale Umsetzung von Projekt- und Ausstellungseinführungen, Workshops und Präsentationen in der Zeit der Pandemie kann die Schirn auch zukünftig bei Bedarf schnell und flexibel agieren und diverse digitale Lösungen anbieten. So wären beispielsweise digitale Einführungen in die Projekte für Personen, für die es aufgrund räumlicher Entfernung schwierig ist nach Frankfurt zu kommen, oder auch die digitale Übertragung von Veranstaltungen mit begrenzter Teilnehmerzahl denkbar. Das Betrachten des Originals und die Kunsthalle als außerschulischer Lernort sind jedoch für Kinder und Jugendliche nach wie vor äußerst wichtig. Deswegen wird der analoge Besuch der Ausstellung auch in der Zukunft einer digitalen Veranstaltung, soweit möglich, vorgezogen.

Mit ihren jüngsten Besucher:innen blieb die Schirn in der herausfordernden Zeit ebenfalls verbunden. Obgleich die Minischirn, ein Spiel- und Lernparcours für Kinder ab 3 Jahren, in der Pandemie geschlossen bleiben musste, reisten Kinder im digitalen *Kunst Einmaleins* in die bunte Welt der Farben und Formen. Animiert in kurzen Video-Clips⁵ erklären die „Minischirnis“ die Grundformen Dreieck, Kreis, Quadrat und ermutigen dazu, den Formen zu Hause selbst nachzuspüren. Dazu konnte ein passender Bastelbogen mit den Figuren der Clips als Sammelmappe im DIN-A3-Format bestellt und so eine eigene Minischirn-Familie zusammengestellt werden. Die Dreiecksfrösche, eine rund zusammengerollte Schlange, der Gorilla im Quadrat und sein geometrischer Verwandter, der Papiertiger, zeigen, wo sich Kreise, Quadrate und Dreiecke im Alltag verstecken. Das Schneiden, Falten und Kleben der Papierbögen schult die Feinmotorik und unterstützt spielerisch das Erfassen logischer Zusammenhänge in der Entwicklung des kindlichen Denkens. Die in der Zeit der Pandemie entwickelten Video-Clips bilden eine wertvolle Ergänzung zu dem Programm der Minischirn und sollen in der Zukunft dauerhaft auf der Website der Schirn präsentiert werden. Auch die Bastelmappe wird weiterhin über den Schirn-Onlineshop verfügbar sein.

Die Pandemie – Zeit für Experimente

Insbesondere die Anfangsphase der Pandemie bot Zeit für kreative Ideen und spontane Experimente. Denn Unsicherheiten, technische Pannen und Rückschläge waren in den ersten Monaten des Lockdowns schnell verziehen, verstand doch auch das Publikum, dass neue Online-Angebote kurzfristig konzipiert und aus den eigenen Mitteln einer Institution umgesetzt werden mussten. Manche Ideen erwiesen sich dabei als lohnend, andere erprobte Formate gab es nur einmal.

5 Hier abrufbar: https://www.schirn.de/angebote/angebote/diy/das_einmaleins_der_farben/

Diese verloren mit Wiederöffnung der Kunsthalle ihre Notwendigkeit oder entsprachen in ihrer Qualität oder dem zeitlichen wie finanziellen Aufwand nicht dem gewünschten Standard.

In Zeiten des Lockdowns scheint die Online-Übertragung geführter Ausstellungsrundgänge naheliegend, um dem erwachsenen Zielpublikum die aktuellen Ausstellungen zugänglich zu machen. Live-Streams auf audiovisuellen Plattformen wie YouTube und Instagram oder Videokonferenzen via Zoom ermöglichen, digital mit den Besucher:innen zusammenzukommen und sich online über die Kunst auszutauschen. Die Auswahl an Software-Lösungen und deren Features entwickelten sich während der Pandemie rasant weiter und versprachen zunächst die Realisierung einer technisch einfachen und leicht umsetzbaren Alternative zum geführten Besuch vor Ort. In der Schirn wurde das Format einer live gesendeten Führung in internen Probeläufen wie auch einmalig öffentlich im Rahmen des Online-Events „Fantastic Night at Home“ zur Ausstellung „Fantastische Frauen“ durchgeführt – und schlussendlich verworfen. Während die besondere Atmosphäre vor originalen Kunstwerken, die Wirkung eines Ausstellungsraums, die Gruppendynamik und die individuelle Körpersprache der Kunstvermittler:innen eine analoge Führung maßgeblich prägen, verlieren sich diese Faktoren nahezu restlos im digitalen Raum. Die Teilnehmenden der Online-Führungen sind sehr viel stärker auf das Kamerabild und die inhaltliche Darbietung der Kunstvermittler:innen fokussiert. Sprachliche Kompetenz und eine lebendige Stimme sind wesentlich. Dabei lässt sich manch charismatisches Auftreten online nicht abbilden oder die Herausforderung digitaler Kunstvermittlung resultiert in Unsicherheiten und unbewusster Distanziertheit. Darüber hinaus ist die Qualität der Bild- und Tonübertragung einer live gestreamten Führung für deren Gelingen entscheidend. Nicht allein Endgerät und Internetverbindung des Senders bestimmen die Übertragungsqualität, sondern auch die technische Ausstattung des Empfängers, was seitens der sendenden Institution jedoch kaum beeinflussbar ist. Führen die Kunstvermittler:innen die Kamera selbst, um den Blick der Teilnehmenden entlang der inhaltlichen Erzählung zu lenken, kann die zusätzliche Belastung überfordern und die Bildqualität unter einer unruhigen Hand oder zu schnellen Kamerabewegungen leiden. Zudem sind Details in der Online-Übertragung via Smartphone oder Tablet durch Datenkomprimierung und ggf. Bildschirmgröße schlecht erkennbar, was die intensive Bildbetrachtung erschwert. Und zuletzt, ein digitales Vermittlungsangebot sollte, wie am Beispiel der *Online-Touren* bereits erläutert, nicht darauf beschränkt sein, analoge Veranstaltungen, etwa den geführten Ausstellungsrundgang vor Ort, unmittelbar zu übersetzen. Vielmehr sollten das Potenzial und die spezifische methodische Bandbreite des Digitalen effektiv genutzt werden.

Unter Berücksichtigung der qualitativen Defizite und möglichen Risiken einer Online-Führung wurde zur Ausstellung „Fantastische Frauen“ das digitale Angebot *Fantastic Favorites* entwickelt. In rund dreiminütigen Instagram Stories präsentierten Schirn-Mitarbeiterinnen kurzweilige Kunst-Facts zu prominenten und weniger bekannten Künstlerinnen und deren Werk. Die filmischen Bildbesprechungen verknüpften prägnant Informationen zu Biografie und künstlerischer Handschrift der Surrealistinnen mit Detailbeschreibungen und einer persönlichen Sicht auf die ausgestellten Werke. Die Video-Beiträge wurden vor den Originalen in mehreren

Sequenzen aufgezeichnet und vor dem Upload partiell nachbearbeitet, was eine inhaltliche wie auch qualitative Kontrolle ermöglichte. Die finalen Stories erschienen dann täglich in der letzten Ausstellungswoche auf dem Instagram-Kanal der Schirn. Trotz eines durchaus erfolgreichen Starts ist eine Fortführung der Reihe *Fantastic Favorites* im Rahmen künftiger Ausstellungen vorhaben nicht geplant. Denn was während coronabedingt eingeschränkter Besuchszeiten und pausierendem Veranstaltungsprogramm vor Ort möglich war, ist im regulären Museumsbetrieb mitunter zu aufwendig: Drehzeiten müssen außerhalb der allgemeinen Öffnungszeiten liegen, die textliche Vorarbeit wie auch technische Probeläufe, Sichtung und Nachbearbeitung des Filmmaterials sind zeitintensiv. Bild- und Tonqualität waren ausreichend für die einmalige, temporäre Veröffentlichung auf Instagram. Für eine umfassendere Kommunikation ist aber eine technische wie personelle Aufrüstung, etwa die Zusammenarbeit mit professionellem Filmpersonal, notwendig. Vor dem Hintergrund angeschlagener Museumsbetriebe in der Pandemie ist die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel weniger selbstverständlich als je zuvor. Und für manche digitale Vermittlungsformate lohnt sich zwar eine Wiederaufnahme, die Weiterentwicklung muss jedoch zunächst finanziell gesichert sein.

Gemeinsam mit einer Kunstpädagogin der Schirn und Handpuppe Lisa konnten Kinder im Juli 2020 das Werk „Avatar“ der US-amerikanischen Künstlerin Dorothea Tanning in einem rund siebenminütigen Videoclip entdecken. Familiär unterhalten sich die Protagonistinnen in der filmischen Bildbesprechung über die Ausstellung „Fantastische Frauen“ und erklären kindgerecht, was Lisas Traum von ihrem Flug zum Mond und das Mädchen am Trapez in Tannings Malerei verbindet. Der Videoclip war nur für kurze Zeit über das Videoportal YouTube abrufbar. Die Kommunikation des Links erfolgte ausschließlich über den zielgruppenspezifischen Newsletter für Familien und Kinder, auf dem YouTube-Kanal der Schirn war der Videoclip nicht öffentlich gelistet. Obwohl das Konzept einer gefilmten Führung mit Handpuppe inhaltlich überzeugte, genügte das finale Ergebnis nicht dem Qualitätsanspruch der Schirn. Um als wiederkehrendes Format zu kommenden Ausstellungen aufgenommen zu werden, ist auch hier eine professionellere Umsetzung unerlässlich, die zwangsläufig mit höheren Kosten verbunden ist.

Um Bildungsgruppen den Zugriff auf die Ausstellungsinhalte und außerschulischen Lernangebote der Schirn weiterhin zu ermöglichen, wurde zu Beginn der Pandemie bereits bestehender Online-Content in themenspezifischen Newslettern an Lehrkräfte und Schulen zur Nutzung im digitalen Unterricht versandt. Außerdem wurde das Vermittlungsangebot für Schulklassen temporär neu gedacht: Zum einen besuchten Kunstpädagog:innen die Schulklassen in ihren Klassenräumen vor Ort und vermittelten altersgerecht die Themenschwerpunkte der Ausstellung mithilfe einer digitalen Präsentation. Dabei wurden einzelne Kunstwerke, deren Entstehung sowie die Bildaussagen dialogisch erarbeitet und das externe Schulprojekt anschließend mit einem gemeinsamen, ausstellungsspezifischen Praxisworkshop beendet.

Zum anderen erweiterten online verfügbare *Lernstationen für den Unterricht* zur Ausstellung „Magnetic North“ kurzzeitig das Portfolio digitaler Angebote für Schulen. Die fünf speziell für die Ausstellung konzipierten Stationen eröffnen unterschiedliche Zugänge für die bildnerisch-praktische und schriftlich-analytische Auseinandersetzung mit der

Landschaftsmalerei der kanadischen Moderne. Sie sind flexibel sowohl im Präsenz- als auch Distanzunterricht einsetzbar. Während der Ausstellungslaufzeit konnten Lehrkräfte die Lernstationen im PDF-Format kostenfrei auf der Webseite der Schirn herunterladen.

Im Rahmen eines mehrwöchigen *Schulprojektes* zur Ausstellung „Fantastische Frauen“ wurde des Weiteren einmalig eine digitale Alternative für die coronabedingt ausgesetzten Workshopveranstaltungen in der Schule umgesetzt. Das Förderprojekt des gemeinsamen KinderKunstKlubs von Schirn, Städel und Liebieghaus begleitet den gesamten dritten oder vierten Jahrgang einer Grundschule in oder um Frankfurt. Es bietet den teilnehmenden Klassen einen geführten Ausstellungsbesuch, mehrere Praxistermine angeleitet durch Kunstpädagog:innen der Schirn sowie eine gemeinsame Abschlussausstellung der entstandenen Werke in den Räumlichkeiten der Schule. Eigens erstellte Anleitungen, die sowohl im Videoformat als auch in schriftlicher Form die angebotenen Workshops erklären und thematisch in die Ausstellung einbetten, ermöglichten, das *Schulprojekt* trotz wechselnden Unterrichtsgeschehens und Zutrittsbeschränkungen auf dem Schulgelände erfolgreich fortzusetzen.

Die drei genannten Formate wurden nach der Wiederöffnung der Schirn und ersten Lockerungen der Corona-Maßnahmen im Museums- und Schulbetrieb eingestellt und Sonderprojekte wie auch das reguläre Schulklassenangebot in der Kunsthalle wiedereingerichtet. Zum Zeitpunkt ihrer Entwicklung gingen diese coronabedingten Varianten auf die neuen Bedürfnisse von Lehrkräften und Schüler:innen ein und loteten die Möglichkeiten aus, Kunstvermittlung in und mit Schulen in einer bislang fremden Situation durchzuführen. Im Normalbetrieb hingegen sinkt ihre Nachfrage und die Notwendigkeit, alternative Methoden zu entwickeln, ist weniger gewichtig. Besonders die Begegnung mit originalen Kunstwerken ist für Lehrkräfte und Schüler:innen reizvoll und kann durch ein digitales oder externes Angebot nicht ersetzt werden. Zusätzlich bedürfen Online-Formate oft zeitintensiver Vorbereitungen, in vielen Schulen fehlt die nötige technische Ausstattung und im Austausch mit den Schulklassen ist auch der persönliche Dialog mit den Kunstpädagog:innen wesentlich.

Für Kinder ab 6 Jahren bot das zur Ausstellung „Fantastische Frauen“ neu entwickelte Online-Format *Schirn Studio für Homies* mit ausstellungsspezifischen Workshops diverse Gestaltungsmöglichkeiten für zu Hause. Eine leicht verständliche Bildbesprechung zu einem Werk der Ausstellung leitete das kostenfreie DIY-Angebot auf der Webseite der Schirn ein. Daran anschließend erläuterte eine bebilderte Anleitung Schritt für Schritt, wie der jeweilige Workshop funktioniert, ergänzt um hilfreiche Tipps zu alternativen Materialien, weiterführender Praxis und anderen digitalen Tools. Zwar wurde das Online-Angebot auch zu den darauffolgenden Ausstellungen „We Never Sleep“⁶ und „Magnetic North“ fortgesetzt, eine dauerhafte Wiederaufnahme im regulären Museumsbetrieb ist jedoch nicht zu erwarten. Denn DIY-Beiträge für Kinder sind – zumal seit Beginn der Pandemie – mannigfach verfügbar. Das Praxis-Angebot einer Kunsthalle zeichnet dabei nicht nur mitunter eine originelle Workshopidee, sondern vor allem das Gestalten vor den Original-Kunstwerken aus. Folglich favorisiert die Schirn auch für eine junge Zielgruppe, Praxisangebote analog

6 Laufzeit 24. Sep. 2020 bis 10. Jan. 2021.

durchzuführen, um immer von einer gemeinsamen Begehung der Ausstellung ausgehend das wechselnde Workshopprogramm umzusetzen und so Kinder und Jugendliche mit der Unterstützung von Kunstpädagog:innen an eigene Kunstprojekte heranzuführen.

Wie sieht die Zukunft aus?

Bei Fertigstellung dieses Textes ist es Sommer 2022 und die Pandemie noch immer nicht beendet. Aktuell gelten in deutschen Museen und den meisten europäischen kaum mehr Einschränkungen⁷ zur Eindämmung der Pandemie, obwohl die Infektionszahlen weiterhin hoch sind. Man hat den Eindruck, dass das „normale Leben“ wieder Einzug in den Alltag gehalten hat – und trotzdem verzeichnen viele Kulturinstitutionen nachhaltige Veränderungen, gerade auch im Bereich freiberuflicher Auftragnehmer:innen, die während der Pandemie zum Teil dauerhaft zwecks Existenzsicherung in andere Berufe gewechselt sind. Sicherlich lassen sich die Auswirkungen der Pandemie nicht für alle Kulturinstitutionen pauschal benennen, dazu sind die Konstellationen in den einzelnen Häusern zu verschieden, aber für die meisten Institutionen gilt, dass das Publikum noch nicht wieder in voller Stärke zurückgekehrt ist und derzeit ist auch noch nicht absehbar, wann dieser Zeitpunkt erreicht sein wird. Laut *The Art Newspaper* verzeichnen die 100 weltweit am stärksten besuchten Kunstmuseen im Jahr 2021 noch immer einen Besucherrückgang von 69%, verglichen mit den Zahlen in 2019, dem letzten Jahr vor Pandemiebeginn.⁸ Das Musée du Louvre, Spitzenreiter in der Hitliste, hatte 2021 eine Gesamtzahl von 2,8 Mio. Besucher:innen, im Vergleich zu 9,6 Mio. im Jahr 2019.⁹ Das in der Mitte des gleichen Jahres neu eröffnete Humboldt Forum in Berlin¹⁰ kam auf 515.000 Besucher:innen.¹¹ Auch die in Paris neu eröffnete Bourse de Commerce – Pinault Collection¹² konnte 509.000 Besucher:innen im Eröffnungsjahr willkommen heißen.¹³ Interessant an Aufstellungen wie diesen ist, dass die kommunizierten Zahlen nach wie vor nur das physisch im Haus anwesende Publikum verzeichnen, digitale Besucher:innen – auf Websites, Blogs oder Social Media-Kanälen – aber weiterhin unberücksichtigt bleiben, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass Besucher:innen zur Finanzierung der Kulturinstitutionen beitragen, digitale Angebote im Kulturbereich jedoch möglichst niedrigschwellig sein sollen und als Teil des Bildungsauftrags kostenfrei zugänglich sind. Untersuchungen des *Network of European Museum Organisations (NEMO)* zeigen, dass 59,8% der an ihrer Umfrage

7 Stand August 2022: Einige Institutionen setzen weiterhin auf Einwege-Systeme bei der Besucherführung und halten teils strikt an der Maskenpflicht fest, teils auf freiwilliger Basis für das Publikum. Auch Spender mit Handdesinfektionsmitteln sind weiterhin in vielen Häusern anzutreffen. Es gibt aber keine Besucherzahlenbegrenzungen und Adressnachverfolgungen mehr, wie beispielsweise in der Zeit nach Ende des ersten Lockdowns 2020.

8 da Silva 2022: o. P.

9 Ebd.

10 Die Eröffnung am 20. Juli 2021 beinhaltete verschiedene Sonderausstellungen, nicht jedoch die Sammlungspräsentation des Hauses. Siehe: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2021.

11 da Silva 2022: o. P.

12 Eröffnung am 23. Jan. 2021. Siehe Berning Sawa 2021.

13 da Silva 2022: o. P.

beteiligten Museen Einbußen bei Ticketverkäufen als Hauptgrund für finanzielle Verluste nennen.¹⁴ Nach wie vor sind die Besuchszahlen bei sogenannten Blockbuster-Ausstellungen mit bekannten Künstler:innen oder berühmten Gemälden am höchsten, allerdings sind genau diese Schauen durch internationale Leihgaben auch am kostenintensivsten. Dies wiederum schlägt sich in hohen Ticketpreisen für das Publikum nieder, schließt aber – speziell in Zeiten hoher Inflation und steigender Energiekosten – gleichzeitig Bevölkerungskreise aus. In Anbetracht gesellschaftlicher Diskussionen um Ökobilanzen und Energieeffizienz stellt sich auch hier die Frage, wie lange solche Ausstellungskonzepte noch bestehen werden – die Londoner Tate Modern hat im Mai 2022 bereits das Ende der herkömmlichen Blockbuster-Ausstellungen verkündet.¹⁵ So sind digitale Ressourcen und Kommunikationswege für Kulturinstitutionen wichtiger denn je. Im Angesicht dieser kommenden Herausforderungen sind die während der Pandemie entwickelten digitalen Tools und gemachten Erfahrungen besonders essentiell, um die Herausforderungen der Zukunft meistern zu können. Die Schirm wird auch weiterhin ihre Online-Kommunikation sowie die digitale Vermittlung ausbauen, unabhängig von Einschränkungen der Pandemie. Diese Entwicklung wird allerdings nicht stattfinden der Digitalisierung wegen, sondern weil darin ein grundsätzlicher Mehrwert für die Besucher:innen besteht.

Literatur

- Berning Sawa, Dale (2021): Bourse de Commerce: opening of Pinault's long-awaited Paris museum is – pandemic permitting – finally around the corner. In: *The Art Newspaper*. <https://www.theartnewspaper.com/2021/01/05/bourse-de-commerce-opening-of-pinaults-long-awaited-paris-museum-is-pandemic-permittingfinally-around-the-corner> (Veröffentlichung 5.1.2021, letzter Zugriff 26.8.2022).
- da Silva, José (2022): Visitor Figures 2021: the 100 most popular art museums in the world – but is Covid still taking is toll? In: *The Art Newspaper*. <https://www.theartnewspaper.com/2022/03/28/visitor-figures-2021-top-100-most-popular-art-museums-in-the-world> (Veröffentlichung 28.3.2022, letzter Zugriff 23.8.2022).
- NEMO (2021): Follow-up survey on the impact of the COVID-19 pandemic on museums in Europe. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_Follow-UpReport_11.1.2021.pdf (Veröffentlichung Jan. 2021, letzter Zugriff 26.8.2022).
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2021): Startschuss für das Humboldt Forum. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/startschuss-fuer-das-humboldt-forum-1943932> (Veröffentlichung 2021, letzter Zugriff 26.8.2022).
- Sanderson, David (2022): Tate Modern says Cézanne exhibition is a new breed of blockbuster. In: *The Times*. <https://www.thetimes.co.uk/article/tate-modern-says-cezanne-exhibition-is-the-last-of-its-blockbuster-art-shows-9zzcfc3f7> (Veröffentlichung 6.5.2022, letzter Zugriff 26.8.2022).
- Sherwood, Harriet (2022): Paul Cézanne paintings never seen in UK to go on show at Tate Modern. In: *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2022/may/05/paul-cezanne-paintings-tate-modern> (Veröffentlichung 5.5.2022, letzter Zugriff 26.8.2022).

¹⁴ NEMO 2021.

¹⁵ Vgl. Sanderson 2022: o. P. und Sherwood 2022: o. P.

Anja Gebauer

Von Lichtwark zur postdigitalen Zukunftsvision

Digitale Kunstvermittlung am Beispiel der Hamburger Kunsthalle

Abstract

Eine gedankliche Zeitreise in die Zukunft der Kunstmuseen berührt auch immer die der Kunstpädagogik. Nach einer Krisensituation wie der Covid-19-Pandemie besteht die Herausforderung, Perspektiven für kunstpädagogische Theorie und Praxis weiterzuentwickeln, wobei es stets aktuelle Vorgehensweisen und vergangene Entwicklungen zu reflektieren gilt. Der Beitrag nimmt in den Blick, wie die digitale Vermittlungsarbeit an Kunstmuseen auf gegenwärtige Transformationsprozesse reagieren kann und welche Zukunftsentwürfe sich daraus ergeben. Darin wird der Bogen geschlagen von kunstpädagogischen Wurzeln der Hamburger Kunsthalle bei Alfred Lichtwark über neu entwickelte Angebote während der pandemiebedingten Schließung bis hin zur Entwicklung einer digitalen Strategie der Bildung und Vermittlung der Hamburger Kunsthalle. Diese Überlegungen erfolgen vor dem Hintergrund eines gewandelten Museums- und Vermittlungsverständnisses, in dem die Rolle der Kunstmuseen als Orte der Gesellschaft oder auch als *Dritte Orte* momentan neu verhandelt wird.

Kunstmuseum, Digitalität, Lichtwark, Vermittlung,
Museumspädagogik, Hamburger Kunsthalle, Kulturelle Bildung

Wenn ich in 20 Jahren die Hamburger Kunsthalle besuche, ...

Eine Gruppe Besucher*innen sowie Mitarbeiter*innen der Hamburger Kunsthalle (Abteilung Bildung und Vermittlung) stellte sich der Herausforderung, den obenstehenden Satzanfang zu Ende zu bringen. Die Antworten reichen vom „Lieblings-Avatar als Museumsführer (zu Hause und im Museum)“ über die Szene: „Ich stelle Fragen an das Bild, mir wird digital geantwortet“ bis hin zu folgender Vorstellung: „Alle Besucher*innen tragen stylische Brillen, mit denen sie durch eine – um virtuelle Effekte – ergänzte Realität durchs Museum wandern. Sie können im virtuell-realen Raum alles anfassen, spielen, sich bewegen [...]“

Die Hamburger Kunsthalle der Zukunft scheint digitale kunstpädagogische Zugänge zu erfordern, seien sie personifiziert oder durch visuelle Erweiterungen umgesetzt. Die gedankliche Zeitreise führt somit nicht nur in die Zukunft der Kunstmuseen, sondern auch in die Zukunft der Kunstpädagogik. Besonders seit der „Spontan-Digitalisierung“¹ der Kultureinrichtungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie stehen auch digitale Methoden, Medien und Aspekte der Digitalität in unmittelbarem Zusammenhang mit musealen Zukunftsentwürfen. Am Beispiel der Hamburger Kunsthalle soll daher im Folgenden unter-

1 Rat für kulturelle Bildung 2020: 4

sucht werden, wie die digitale Bildung und Vermittlung an Kunstmuseen auf gegenwärtige Transformationsprozesse reagieren kann und welche zukunftsgerichtete Strategie daraus entwickelt werden kann. Der vorliegende Beitrag schlägt dazu einen historischen Bogen von den Anfängen der musealen Kunstvermittlung Alfred Lichtwarks (1852–1914) über neu entwickelte Angebote während der pandemiebedingten Schließung bis hin zur Entwicklung einer digitalen Strategie der Bildung in Vermittlung der Hamburger Kunsthalle. Dazu werden auf einer Metaebene verschiedene Verständnisse von Digitalität, die Veränderungen durch die Covid-19-Pandemie, ausgewählte empirische Forschungsergebnisse sowie die Aktualität historischer Grundlagen reflektierend in den Blick genommen. Abschließend wird dies ins Verhältnis zur Transformation der Museumsdefinition allgemein gesetzt.

Zukunftsideen – Post-Pandemie und Post-Digital

Wie stellen wir uns also Zukunft vor – eine Zukunft *nach* der Pandemie oder auch *nach* der Digitalisierung – im postdigitalen Zeitalter²? Dabei gilt wohl für alle Zukunftsideen dies: „Spekulativ ist das allemal, und oft kommt es sehr anders, als man denkt“³ – und doch: „Sensibel mit Zukünften umzugehen tut not und ist an der Zeit“⁴. So leitete Wolfgang Zacharias 1996 seinen Artikel ein, in dem er Spekulationen über die Medienkindheit im 3. Jahrtausend anstellte und auf die Kulturelle Bildung bezog. Darin findet sich bereits eine scharfsinnige Vorstellung der Digitalisierung, die den sinnlich-physischen Raum und den Cyberspace zusammendenkt und diese Haltung für kultur- und medienpädagogische Zielstellungen und Praxisformen fordert: „Die sinnlich-leibliche Präsenz im Hier und Heute, in Echtzeit und Realraum, die Zuverlässigkeit der sozusagen persönlichen individuellen Daten- und Erfahrungsbeschaffung ist nicht mehr das, wird nicht mehr das sein, was es war, durchaus im menschheitsgeschichtlichen Rahmen.“⁵

Dabei klingt das Konzept der *Virealität* an, welches *digital* und *analog* nicht als Gegenpole versteht, sondern sie als „Verwebung der Welten“⁶ in den Blick nimmt, was sich besonders im postdigitalen Zustand zu bewahrheiten scheint. Der Begriff des Postdigitalen versucht den veränderten Status der Medien und Künste zu beschreiben, welcher mit den durch die Digitalisierung bedingten Transformationsprozessen einhergeht: „the term ‘post-digital’ in its simplest sense describes the messy state of media, arts and design after their digitisation“⁷. Dieser Ansatz lässt sich auf den Begriff des Postpandemischen übertragen; ähnlich wie bei der Postdigitalität wird nicht suggeriert, dass die Pandemie vorbei sei. Vielmehr geht es um einen produktiven Umgang mit der dadurch angestoßenen Transformation, in der bestimmte Veränderungen nicht mehr wegzudenken sind. Und heute – im post-pandemischen Zustand – ist der Drang nach einem

2 Vgl. Cramer 2014: 17

3 Zacharias 1996: 307

4 ebd.: 307

5 ebd.: 313

6 INM – Institut für Neue Medien 1996: 12

7 Cramer 2014: 17

Nachdenken über das Jetzt und das Kommende so aktuell wie nie, denn: „In den Momenten größten Umbruchs lag auch der Keim der Entwicklung einer anderen Welt“⁸.

Somit besteht nun die Herausforderung, Perspektiven für die kunstpädagogische Theorie und Praxis zu entwickeln. Die hier vorgenommene Annäherung argumentiert aus der digitalen Bildung und Vermittlung der Hamburger Kunsthalle heraus, die sich folgenden Fragen stellt: Wie wird im post-pandemischen Zustand etwa mit digitaler Distanz und Präsenz umgegangen? Welche Methoden der Kunstvermittlung entwickeln sich daraus? Und wie helfen diese, bestimmte Ziele nach der Pandemie strategisch zu verfolgen? Bei diesen Fragen gilt es stets auch historische Wurzeln zu reflektieren – der Kunstvermittlung generell und der jeweiligen Position im Besonderen.

Ein Blick zurück: Alfred Lichtwark als Begründer der musealen Kunstvermittlung

Wenn man die museale Kunstvermittlung der Hamburger Kunsthalle angesichts ihrer historischen Grundlage betrachtet, sticht eine zentrale Position heraus: Alfred Lichtwark prägte als Direktor nicht nur die Sammlungs- und Ausstellungspolitik des Hauses, sondern legte auch bedeutsame Grundsteine für die Museumspädagogik insgesamt. Geboren 1852, war er bereits während seiner Schulzeit als Hilfslehrer tätig und schlug anschließend eine Lehrerlaufbahn ein.⁹ Dabei wurde ihm früh eine „große natürliche pädagogische Begabung“¹⁰ bescheinigt. 1880 begann er ein Studium in Leipzig, wo er später promoviert wurde. Parallel erhielt er eine Stelle am Berliner Kunstgewerbemuseum. Sein umfangreiches Kultur- und Museumsnetzwerk trug dazu bei, dass er 1886 zum Direktor der Hamburger Kunsthalle berufen wurde, deren Profil er sowohl im Bereich der Sammlung als auch der kunst- und museumspädagogischen Arbeit entscheidend prägte.¹¹ Darin spiegelte sich sein Anspruch, „die Bildung des Menschen durch eine Erziehung [zu] erreichen, die alle schöpferischen Kräfte ansprechen sollte und die nicht rein rational ausgerichtet war“¹². Er wirkte als Impulsgeber der Kunsterziehungsbewegung, sein Ansatz war reformpädagogisch und praxisnah ausgerichtet auf eine aktive Betrachtung des Werks. Pionierarbeit leistete er mit seinem ungewöhnlich starken Fokus auf junge Menschen und Schulen, die vom Museum angesprochen und mit spezifischen Angeboten adressiert werden sollten.

Im Jahr 1898 zeigte er in der Kunsthalle unter dem Titel „Das Kind als Künstler“ eine Ausstellung von Kinderzeichnungen¹³. In seiner bekanntesten Publikation, den „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“, schildert er protokollarisch zehn Unterrichtsstunden mit 14-jährigen Mädchen aus einer privaten Schule. Darin zeigen sich seine Überlegungen

8 Günther 2022: 37

9 Vgl. Junge-Gent 2012: 21-40

10 Vgl. ebd.: 37

11 Vgl. ebd.: 77-112

12 Kolb 2014: 15

13 Vgl. Junge-Gent 2012: 376

zur Kunstbetrachtung für Erwachsene und Kinder und er beschreibt das Ziel, Interesse an der Kunst zu wecken¹⁴. Bei Lichtwarks Kunstbetrachtungen geht es um die „Gewöhnung, eingehend und andauernd zu beobachten“¹⁵ und darum, „Wissen selbst [zu] erarbeiten“¹⁶ – dies erinnert an „Fähigkeiten, die heute als Kompetenzen bezeichnet werden. Damit ist Lichtwark ein moderner Pädagoge“¹⁷. Dazu skizziert er einige Methoden der Kunstbetrachtung, etwa das Suchen und Finden, den Anschluss an die Lebenswelt der Schülerinnen oder den Fokus auf den erzählerischen Inhalt der Werke¹⁸. Obgleich einige Annahmen Lichtwarks aus heutiger Sicht kritisch zu betrachten sind – etwa geschlechtsspezifische Aussagen¹⁹ oder die Ablehnung, in der Kunstbetrachtung „Meinungen oder Ansichten mitzuteilen über die Kunst“²⁰ – so gilt der ehemalige Direktor der Hamburger Kunsthalle doch heutzutage „als Begründer der musealen Kunstvermittlung in Deutschland“²¹.

Digitalisierung geht! Museen in der Pandemie

In seiner Antrittsrede 1886 als Direktor der Hamburger Kunsthalle beschrieb Alfred Lichtwark seine Vision eines modernen Museums: „Wir wollen nicht ein Museum, das dasteht und wartet, sondern ein Institut, das tätig in die künstlerische Erziehung unserer Bevölkerung eingreift“²². Aktuell erscheint dieser Anspruch besonders hinsichtlich der Situation, in der sich viele Museen durch die pandemiebedingten Schließungen wiederfanden. Aus dem Zwang des Abwartens entstand ein Druck, neu über das Publikum nachzudenken, andere Formen der Adressierung zu finden und die eigene Relevanz zu hinterfragen. Besonders digitale Wege wurden dabei zum Gebot der Stunde. Eine Studie des Europäischen Netzwerks von Museums-Organisationen NEMO zeigt den enormen Zuwachs im Bereich der digitalen Museumsaktivitäten: „Of the responding museums, 93% have increased or started online services during the pandemic.“²³. Treffend beschreibt der Rat für Kulturelle Bildung diese Entwicklung in seinem Positionspapier: „In vielen ‚klassischen‘ Kulturinstitutionen und Bereichen der Kulturvermittlung scheint der Corona-Schock eine lange angezogene Handbremse zu lösen: Digitalisierung geht!“²⁴ Dass digitale Kommunikationslogiken sich als Bedürfnis im Austausch über Kunst und Kultur während der Krise verfestigten, zeigte etwa die *#Artchallenge*: Angeregt vom Instagram-Kanal *Tussen Kunst en Quarantaine* (Zwischen Kunst und Quarantäne) stellten immer mehr Menschen in ihren privaten Räumen ausgewählte Kunstwerke nach, zitierten diese und fügten ihnen häufig situationsbezogene Aussagen hinzu. Schnell riefen auch Institutionen wie das J.

14 Vgl. Lichtwark: 1900: 19-22.

15 ebd.: 27

16 ebd.: 28

17 Junge-Gent 2012: 380

18 Vgl. Lichtwark 1900: 23-26

19 Vgl. ebd.: 29

20 ebd.: 25

21 Mörsch 2011

22 Lichtwark 1887: 14

23 Network of European Museum Organisations 2021: 4

24 Rat für kulturelle Bildung 2020: 4

Paul Getty Museum dazu auf, Werke aus ihrer Sammlung zu reinterpretieren und die Fotos auf Social-Media-Kanälen zu teilen. Plötzlich wurde die Klopapierrolle zur Halskrause und das Putzmittel repräsentierte Frida Kahlos Äffchen auf der Schulter – die vielen individuellen Beiträge reflektierten unmittelbar die Lebensrealität in der Pandemie. Sie zeugen zugleich von einem Paradigmenwechsel in der digitalen Kunstvermittlung und neuen Adressierungs- und Auseinandersetzungsformen mit der sogenannten Hochkultur.

Methodik und Konzept digitaler Kunstvermittlung

Zunächst muss klargestellt werden, dass nicht von einer allgemeingültigen Begriffsdefinition digitaler Kunstvermittlung im Museum gesprochen werden kann. Als bestimmend für die museale Kunstvermittlung kann jedoch deren „Gelenkfunktion“²⁵ benannt werden, die aus einer kritischen Haltung heraus achtet auf die „Vermeidung von inhaltlichen Schließungsbe-
wegungen und stattdessen die Anerkennung der Unabschließbarkeit von Deutungsprozessen bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken“²⁶ zum Programm hat. Auch die digitale Kulturvermittlung setzt dabei auf eine „dialogische und mehrdimensionale Wissensaneignung aus verschiedenen Perspektiven und in beide Richtungen“²⁷. Sie ist dabei von einer enormen methodischen Bandbreite geprägt – diese wurde durch die vielfältigen Projekte noch erweitert, die während der Hochphase der Covid-19-Pandemie entstanden. Somit lassen sich unter dem Schlagwort der digitalen Kunstvermittlung unter anderem folgende Ansätze verbuchen: Social-Media-Projekte, Mixed-Reality-Installationen, kollaborative Web-Portale, die Nutzung von Machine Learning für den Zugang zur Onlinesammlung oder mobile Anwendungen²⁸.

Die Besonderheit digitaler Vermittlung fassen Catherine Devine und Matt Tarr unter dem Konzept des *Digital Layer* prägnant zusammen: „Digital tools have unique characteristics that make them perfect to solve certain issues in the experience and deliver experiences in a new way that physical tools cannot. For example, digital tools allow a visitor to see what cannot be seen, to communicate concepts across the Museum beyond a single hall, to present different lenses for different audiences, and to regularly update interpretive content to reflect current science.“²⁹ Dementsprechend steht bei der digitalen Vermittlung nicht die Technologie im Vordergrund, sondern die dadurch ermöglichte spezifische Erfahrung, wobei digitale und analoge Ebenen in ihrer Verquickung betrachtet werden. Dabei lassen sich auch vollkommen neue und anders strukturierte Handlungsmöglichkeiten im Umgang zwischen Kunst und Betrachter*innen denken. Dies umfasst einen *browsenden Umgang* mit digitalen Angeboten, das *Kreieren und Remixen* von Bildentwürfen, die *Konstruktion individueller Sinneinheiten* zu Kunstwerken in Form von Kommentaren oder auch ein *Hacking* des digitalen Vermittlungssettings. Vor Ort können digitale Impulse das *Schweifen* durch

25 Peez 2005: 19

26 Mörsch 2009: 20

27 Keuchel 2017: 106

28 Vgl. Zuanni 2022: 2-7

29 Devine/Tarr 2019: 298

eine Ausstellung lenken oder interaktive Elemente die Kunstbetrachtung leiten, wobei die Besucher*innen *klickend blicken*. Diese sechs Handlungsspektren bilden die Erkenntnisse meiner qualitativ-empirischen Forschungsarbeit³⁰. Dabei wurden Kinder und Familien bei ihrem Ausstellungsrundgang mit einer mobilen Anwendung begleitet und befragt, um die digitale Vermittlungssituation zu untersuchen und übertragbare Erkenntnisse abzuleiten. Herausgearbeitet wurden vier verschiedene Einflussfaktoren: der pädagogische Impuls, die digitale Technik, der persönliche Kunstbezug und die menschliche Gemeinschaft. Die menschliche Gemeinschaft umfasst etwa die soziale Einbindung der digitalen Vermittlungssituation: Mit wem kann ich mein erworbenes Wissen vertiefen? Lese ich z. B. Sichtweisen Anderer auf einer digitalen Plattform? Wer ist vor Ort bei einer Virtual-Reality-Erfahrung anwesend und wie kann ich mit ihnen kommunizieren? Somit ist die digitale Vermittlung nie rein digital: Bei einem Ausstellungsrundgang mit einer App, auf der Website einer Museumssammlung oder auch beim virtuellen Spaziergang durch eine Onlinegalerie – immer spielen auch die situativen und sozialen Aspekte eine Rolle.

Digitale Bildung und Vermittlung der Hamburger Kunsthalle – der postpandemische Zustand

Zu den konkreten digitalen Maßnahmen der Hamburger Kunsthalle während der pandemiebedingten wiederholten Schließungen zählen unter anderem Social-Media-Formate, ein 360-Grad-Panoramarundgang und digitale Ausstellungseröffnungen³¹. Darüber hinaus entwickelte die Bildungs- und Vermittlungsabteilung eine Vielzahl an unterschiedlichen Formaten für diverse Zielgruppen und Bedürfnisse. Unter das neue Repertoire fallen seit dem Frühjahr 2021 digitale Führungen sowie mehrwöchige künstlerische Kurse per Video-Konferenz zu verschiedenen Themen und künstlerischen Schwerpunkten. Das zunehmende Auslaufen vieler Kontaktbeschränkungen bot Anlass für einen reflektierenden Blick – eine Verortung im Diskurs, eine Analyse bestehender Formate und eine strategische Planung zukunftsrelevanter Projekte in Form einer digitalen Strategie der Bildung und Vermittlung. „Eine digitale Strategie definiert und kontrolliert alle Strukturen, Maßnahmen, Projekte, Ressourcen, Kompetenzen und Wertigkeiten, aber auch Kosten und Nutzen, die ein Museum im Digitalen einsetzt und führt sie in ein optimales Miteinander“³². Darin zeigt sich außerdem die Haltung gegenüber den Transformationsprozessen – sowohl postpandemisch als auch postdigital. Zentral scheint dabei besonders, mit den gewonnenen Erkenntnissen produktiv umzugehen und etwa ein verändertes Verständnis des Publikums zuzulassen: „Aus der Not geborene Formate [...] werden sich als Standard etablieren. Meist als Ersatz für den analogen Besuch konzipiert, ist nun klar, dass sie als Ergänzung ihre eigenen Qualitäten, Vorteile und ihre Publika haben und auch nach der Pandemie weitergeführt werden sollen.“³³

30 Vgl. Gebauer 2021

31 Vgl. Fuhrmann u. a. 2022: 348-360

32 Gries 2017

33 Fuhrmann u. a. 2022: 361



Abb. 1: Im Bereich der personell-digitalen Angebote bietet die Hamburger Kunsthalle etwa digitale Schulführungen. © Hamburger Kunsthalle, Foto: Sinje Hasheider.



Abb. 2: Per Augmented Reality lassen sich Hintergründe der Kunstwerke in der mobilen Anwendung der Hamburger Kunsthalle erleben. © Hamburger Kunsthalle, Foto: Sinje Hasheider.

Um genau diese Erfahrungswerte zu bündeln und das weitere Vorgehen strategisch auszurichten, erfolgte eine knapp halbjährige Erarbeitungsphase der digitalen Strategie der Bildung und Vermittlung. Im Fokus stand zunächst der Blick zurück auf die Nutzung verschiedener Tools, die zu Schwerpunkten der digitalen Vermittlungsarbeit an der Hamburger Kunsthalle gruppiert wurden. Anschließend erfolgte eine Reflexion der Motivation, der Herausforderungen und Verbesserungswünschen. Der Blick auf das Publikum wurde durch vier Personas geschärft, welche auf Studien der Besucher*innenforschung basieren und verschiedene Nutzungslogiken und Bedürfnisse an das Museum aufzeigen. Ausgehend von einer gedanklichen Reise in die Zukunft (siehe eingangs gestellte Frage) ließen sich fünf Kernelemente erarbeiten, welche in den folgenden drei Jahren im Bereich der digitalen Bildung und Vermittlung der Hamburger Kunsthalle strategisch verfolgt werden:

- *Personelle digitale Vermittlungsformate:* Digitale und analoge Kunstvermittlung existiert selbstverständlich neben- und miteinander als zeitlich oder örtlich unbegrenzte Kontaktzone rund um die Themen der Kunsthalle. Die dialogische Kommunikation darüber, physisch-haptisches Arbeiten sowie künstlerische Praxis anhand medien-künstlerischer Methoden fließen in die kreative Vermittlung ein.
- *Partizipativ-interaktive, mobile Angebote:* Der Museumsbesuch vor Ort wird gezielt digital angereichert, wobei eine App als intuitive Schnittstelle zwischen den physischen Bild-Räumen und den virtuellen Netzwerken dient. Das digitale Angebot erweitert die sehende Kunst-rezeption, fördert eine interaktive Beschäftigung mit und den Austausch zu den Themen sowie einen niedrigschwelligen Zugang. Die App dient durch kontinuierliche Angebote der Bindung und Kommunikation zwischen Museum, Kunst/Künstler*innen und Publikum.
- *Onlinevermittlung per Website:* Die Kunsthalle kontextualisiert die Onlinedatenbank und schafft gezielt kognitive bis emotionale Zugänge. Für alle Kanäle sind Standards etabliert und Bedürfnisse (Information, Forschung, Unterhaltung, Weiternutzung, Beteiligung, Vermittlung usw.) berücksichtigt.

- *Vernetzte Verwaltung und Analyse*: Eine nachhaltige, intelligente Vernetzung ermöglicht systematische Kommunikation, Buchung, Organisation und Analyse des Besuchs (online oder vor Ort) mit gezielten Vermittlungsangeboten.
- *Digitale Innovation und Beteiligung*: Die Digitalisierung ermöglicht dem Publikum eine aktive, mitgestaltende Rolle, die Kunsthalle wird zum Ort für gesellschaftlich-künstlerischen Austausch, Innovation sowie Forschung.

In allen fünf Bereichen werden bereits existierende Formate ausgebaut (u. a. in Form neuer inklusiver Audiospuren zusätzlich zu den bereits entwickelten Formaten für Kinder und Erwachsene), konkret neue Formate eingeplant (etwa ein Chatbot-Modul zu einer Sonderausstellung) sowie Software, Infrastruktur und die technische Ausstattung aufgestockt (z. B. die Aufrüstung der Ateliers durch Tablets, Beamer und eine abgestimmte digitale Infrastruktur).

Lichtwark lives on? Vom *Dritten Ort*, digitalem Outreach und der Neudefinition von Museen

An den zuvor beschriebenen Ansatz Alfred Lichtwarks – die Betrachtung von Kunstwerken – erinnern aus den oben genannten Schwerpunkten besonders die personell-digitalen Vermittlungsangebote. Mit seiner methodischen Beschreibung und der Offenlegung seiner didaktischen Prinzipien schuf er ein wichtiges Fundament für die heute wissenschaftlich fundierte Konzeptentwicklung kunst- und museumspädagogischer Formate – so auch an der Hamburger Kunsthalle. Einige Methoden wie der Fokus auf den erzählerischen Inhalt der Werke und das Einfließen sachlicher Informationen anhand der Dramaturgie des Gesprächs³⁴ finden sich allerdings ebenso in mobilen Angeboten wie den Audiospuren wieder. Solche Formate zeigen auch die heutige methodische Ausweitung der Kunstvermittlung, in denen Lichtwarks Grundsätze in einigen Facetten fortleben und zugleich manche von ihm eher abgelehnte Umgangsformen zugelassen oder Teil des Konzepts werden: Als Teil der Kunstbetrachtung werden heute beispielsweise explizit Meinungen, Sichtweisen und individuelle Perspektiven verhandelt.

Insgesamt verkünden die aufgelisteten fünf Schwerpunkte der digitalen Bildung und Vermittlung eine Weiterentwicklung, Ausweitung und Neuorientierung der Lichtwarkschen Kunst- und Museumspädagogik. Der damalige Direktor der Hamburger Kunsthalle äußerte bereits das Ziel, als Museum aktiv „die Schulen heranzuziehen“³⁵ und heute präsentiert sich ein differenziertes Kita- und Schulprogramm als fest etablierter Teil des Bildungskonzepts. Die Ansprache des Publikums – beziehungsweise das Verhältnis zu Öffentlichkeit insgesamt – denken viele Museen nach der Pandemie unter dem Schlagwort des Outreach verstärkt weiter. „Outreach ist ein systematischer Prozess, bei dem die Kulturinstitution strategische Maßnahmen abteilungsübergreifend plant, durchführt und evaluiert, um Gesellschaftsgruppen einzubeziehen, die das Kulturangebot aus unterschiedlichen Gründen nicht eigeninitiativ

³⁴ Vgl. Lichtwark 1900: 23-31

³⁵ Lichtwark 1887: 13

wahrnehmen³⁶. Digital lassen sich nicht nur Museumsinhalte zugänglich machen oder Menschen zu einem Besuch vor Ort animieren, die digitalen Kanäle bringen gar die Inhalte in die Lebens- und Kommunikationswelten der Gesellschaft, die dort eine neue Bedeutung bekommen: Sei es in der Selbstdarstellung auf Instagram (wo die Kulturinhalte neuen Logiken unterliegen, siehe #Artchallenge), per virtueller Ausstellung in Onlinegames oder per Netflix auf den heimischen Fernseher. Dabei kann das Museum auch als *Dritter Ort* im Sinne Ray Oldenburgs³⁷ gedacht werden, neben dem *Ersten* (Wohnort) und dem *Zweiten Ort* (Arbeitsort) „ein informeller Ort, an dem sich Menschen treffen und sich gesellschaftliches Leben ereignet“³⁸. Dieses Verständnis stellt grundlegend andere Anforderungen an die Haltung der Kunstmuseen gegenüber der Gesellschaft. Hier zeigt sich heute eine andere Bildungspolitik und ein weitreichenderes Museumsverständnis, welches gleichwohl ohne Lichtwerks Pionierarbeit in dieser Form nicht denkbar wäre. Davon kündigt auch die im August 2022 nach einer längeren Diskussionsphase vom Internationalen Museumsrat (ICOM) verabschiedete Museumsdefinition: “A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing.”³⁹ Die Neudefinition bietet jedenfalls Raum für Überlegungen, wie in einem solchen Museum der Besuch in 20 Jahren wohl aussieht und wer ihn mitgestaltet...

Literatur

- Cramer, Florian (2014): What Is ‚Post-Digital‘? In: Post-digital Research. <https://aprra.net/article/view/116068> (letzter Zugriff: 30.03.2022): 10-24.
- Devine, Catherine/Tarr, Matt (2019): The Digital Layer in the Museum Experience. In: Giannini, Tula/Bowen, Jonathan (Eds.): Museums and Digital Culture. New Perspectives and Research. Cham: 295–307.
- Fuhrmann, Sina/Gschwilm, Martina/Hoins, Katharina/Metzler, Jan/Weniger, Andrea (2022): Beschleunigt durch die Krise: Die Hamburger Kunsthalle auf dem Weg zum Digitalen Museum. In: Breyer-Mayländer, Thomas/Zerres, Christopher/Müller, Andrea/Rahnenführer, Kai (Hg.). Die Corona-Transformation. Krisenmanagement und Zukunftsperspektiven in Wirtschaft, Kultur und Bildung. Wiesbaden: 343–364.
- Gebauer, Anja Marie (2021): Die Dynamik digitaler Kunstvermittlung als Linse. Design, empirische Forschung und Theoriebildung in der Kunst- und Museumspädagogik. Dissertation. München: kopaed.
- Gries, Christian (2017). Wenn Sammlungen in den Dialog mit dem Besucher treten. Digitale Strategien im Museum. https://www.museumsverband-bw.de/fileadmin/user_upload/mvbw/pdfs/Tagungsvortraege/2017/Gries-Digitale_Strategien.pdf (letzter Zugriff: 7.12.2020).

36 Scharf/Wunderlich/Heisig 2018: 13

37 Vgl. Oldenburg 1999: 16

38 Hoins 2022: 257

39 ICOM – international council of museums 2022: o. P.

- Günther, André (2022): Morgen Bauen. U-/Dystopische Beobachtungen zur Moderne im Wandel. In: Weber, Angela/Eberhard, Lilli/Roord, Lena (Hg., 2022). Now! Die Welt gemeinsam gestalten. Bildung neu denken. Das Morgenmachen-Lesebuch. Bielefeld: 35–62.
- Hoins, Katharina (2022): Das Museum als Dritter Ort. Schlagwort oder Leitbegriff? Von Ray Oldenburg bis Homi K. Bhaba. In: Mohr, Henning/Modarressi-Tehrani, Diana (Hg.): Museen der Zukunft. Trends und Herausforderungen eines innovationsorientierten Kulturmanagements. Bielefeld: 275-194.
- ICOM – international council of museums (2022): Museum Definition. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition> (letzter Zugriff: 13.9.2022).
- INM – Institut für Neue Medien (1996): Partition 95-98. http://www.inm.de/fileupload/dateien/Folder_1995-98_600dpi_1-14.pdf (letzter Zugriff: 21.1.2020).
- Junge-Gent, Henrike (2012): Alfred Lichtwark. Zwischen den Zeiten. München/Berlin.
- Keuchel, Susanne (2017). Kulturvermittlung 2.0 in Zeiten „virealer“ Welten. In: Sieben, Gerda (Hg.). Occupy Culture! Das Potenzial digitaler Medien in der Kulturvermittlung. München: 103–108.
- Kolb, Peter (2014): Das Museum als Bildungsstätte und die Geschichte der Museumspädagogik in Deutschland. In: Czech, Alfred/Kirmeier, Josef/Sgoff, Brigitte (Hg). Museumspädagogik. Ein Handbuch: Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: 12–26 .
- Lichtwark, Alfred (1887): Die Aufgaben der Kunsthalle. Antrittsrede gehalten vor Senat und Bürgerschaft. In: Ders. (Hg.): Zur Organisation der Hamburger Kunsthalle. Die Aufgaben der Kunsthalle. Die Kunst in der Schule. Hamburg: 1–18.
- Lichtwark, Alfred (1900): Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken: nach Versuchen mit einer Schulklasse. 3. Auflage. Dresden. https://digitalisate.sub.uni-hamburg.de/detail/?tx_dlf%5Bid%5D=7359&tx_dlf%5Bpage%5D=2&tx_dlf%5Bdouble%5D=0&cHash=2c6f0dbb76990bfefc190fbc8531e3a4 (letzter Zugriff: 22.8.2022).
- Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Mörsch, Carmen (Hg.): Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. 1. Auflage. Zürich/Berlin: 9-34.
- Mörsch, Carmen (2011): Kunstvermittlung in der kulturellen Bildung. Akteure, Geschichte, Potentiale und Konfliktlinien. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60325/kunstvermittlung-in-der-kulturellen-bildung-akteure-geschichte-potentiale-und-konfliktlinien> (letzter Zugriff: 22.8.2022).
- Network of European Museum Organisations (2021): Follow-up survey on the impact of the COVID-19 pandemic on museums in Europe. Final Report. Published in January 2021. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_FollowUpReport_11.1.2021.pdf (letzter Zugriff: 24.8.2022).
- Oldenburg, Ray (1999): The great good place. Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community. Cambridge, Mass.
- Peez, Georg (2005): Einführung in die Kunstpädagogik. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart.
- Rat für kulturelle Bildung (2020). Kulturelle Bildung und Corona: Was uns die Krise lehrt. Position des Rates für Kulturelle Bildung. Essen. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/RFKB_Positionspapier__Corona.pdf (letzter Zugriff: 13.7.2022).
- Scharf, Ivana/Wunderlich, Dagmar/Heisig, Julia (2018): Museen und Outreach. Outreach als strategisches Diversity-Instrument. Münster/New York.
- Zacharias, Wolfgang (1996): Medienkindheit 2000 - Spekulationen fürs 3. Jahrtausend. In: Zacharias, Wolfgang (Hg.): Interaktiv. Im Labyrinth der Wirklichkeiten. Über Multimedia, Kindheit und Bildung. Über reale und virtuelle Interaktion und Welten. Essen: 307–323.
- Zuanni, Chiara (2022): Museum connections during the COVID-19 pandemic. https://archeostoriejpa.eu/wp/wp-content/uploads/2022/05/AJPA-2020_3f.pdf (letzter Zugriff: 24.8.2022).

Autor:innen

Alvis-Seidel, Julia, Studium der Kunstpädagogik und Germanistik an der Universität Bremen und der Universität für angewandte Kunst Wien. Lehrerin an Gymnasien in Deutschland und Österreich; seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen. Promoviert zu ästhetischen Bildungsprozessen mit digitalen Medien innerhalb Professioneller Lerngemeinschaft unter Einbezug des 3D-Druckverfahrens.

Brenne, Andreas, Prof. Dr., Studium Lehramt Primarstufe, WWU Münster; Studium freie Kunst, Kunstakademie Münster; Meisterschüler. Promotion an der Universität Frankfurt a. M. Grundschullehrer; Professur „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“, Universität Kassel; Professur für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik, Universität Osnabrück; seit 2021 Professur für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik an der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Diversitätsorientierte Kunstpädagogik, Transkulturelle Kunstvermittlung, Konfliktlandschaften, Kunstpädagogik der frühen und mittleren Kindheit.

Dicke, Nikola, Dr., Studium der Freien Kunst, Kunstpädagogik, Mathematik und katholischen Theologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Kunstakademie Münster. Promotion über ästhetische Reflexivität in der künstlerischen Interaktion. Lehrerin; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück; seit 2006 freischaffende Künstlerin; seit 2023 Lektorin für Kunstdidaktik an der Universität Bremen. Forschung zu empirischer Ästhetik, Spiel und Kunst, kollaborativen Strategien in der ästhetischen Bildung.

Dreyer, Andrea, Prof. Dr., Studium Lehramt an Gymnasien Kunst/Sozialkunde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Burg Giebichenstein Halle (Saale). Mitarbeiterin an der der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Burg Giebichenstein Halle (Saale); Juniorprofessorin; seit 2013 Professorin für Kunst und ihre Didaktik an der Bauhaus-Universität Weimar. Forschungsschwerpunkte: Kunstlehrendenprofessionalität, Diversitätssensible Professionalität, Baukulturelle Bildung

Eckes, Magdalena, Prof. Dr., Lehramtsstudium der Kunst, Philosophie, Physik in Heidelberg, Siegen. Promotion zu „Wahrnehmung und Inferenz“. Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Bildende Kunst, ihre Didaktik an der Universität Siegen; Referendariat in Wiesbaden; Akademische Rätin an der Universität Siegen; Professorin für Kunstdidaktik, Bildungswissenschaften an der ABK Stuttgart; seit 2022 Professorin für Kunstpädagogik an der Universität Siegen. Forschung zu theoretischen Begründungszusammenhängen und habituellen Konstitution kunstpädagogischer Praxis u. a. mit Blick auf digitale Anwendungen.

Engels, Sidonie, Prof. Dr., Studium der Kunstgeschichte und der Kunstpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund. Promotion über Kunstpädagogische Fachgeschichte. Kinder- und Jugendarbeit in Bochum; Vertretungsprofessur an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; seit 2018 Professorin für Ästhetische und Kulturelle Bildung in der Kindheit an der Evangelischen Hochschule Berlin. Forschung und Publikationen zu Bilderbüchern und zu Grundfragen der Kunstpädagogik sowie der Kulturellen Bildung.

Foken, Gesa, Dr., Studium der bildenden Kunst u. a. an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig. Promotion zu Offenheitsideologie in Kunst und Gesellschaft. Wissenschaftlich-künstlerische Lehre für Kunst-, Design-, Architektur- und Pädagogikstudierende an diversen Hochschulen; seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät Gestaltung an der Technischen Hochschule Würzburg-Schweinfurt. Ausstellungs-, Vortrags- und Publikationspraxis mit starkem Zeichnungsfokus, aktuelles Forschungsprojekt zur Algorithmisierung in den Künsten und deren gesellschaftlicher Dimension.

Fritzsche, Marc, Prof. Dr., Studium der Kunstpädagogik und Politikwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Promotion über digitale Medien in der Kunstpädagogik. Lehrer; Projektleiter in der Lehrerfortbildung; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der JLU Gießen; Vertretungsprofessur an der Universität Koblenz-Landau; seit 2018 Professur für Kunstdidaktik ebendort bzw. an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Forschung und Publikationen u. a. zu Nähe/Distanz, Kunstpädagogik in/mit digitalen Medien und im globalen Kontext sowie Nachhaltigkeit.

Fütterer, Werner, Studium der Kunst, Visuellen Kommunikation und Kunstpädagogik an der HfbK Hamburg. Journalist, Grafiker und Drucker; Gymnasiallehrer mit den Fächern Kunst und Sport; stellvertretende Fachaufsicht Kunst in Schleswig-Holstein; seit 2008 Medienpädagoge, Lehrkraft für besondere Aufgaben und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Flensburg. Vorsitzender im BDK-Landesverband Schleswig-Holstein, seit 2011 im Bundesvorstand des BDK. Arbeitsschwerpunkte Szenografien und Kunstpädagogik in externen Lernorten, künstlerische Praxis.

Gebauer, Anja, Dr., Studium, Grundschullehramt (Unterrichtsfach Kunst). Promotion „Die Dynamik digitaler Kunstvermittlung als Linse. Design, empirische Forschung und Theoriebildung in der Kunst- und Museumspädagogik“. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kunstpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München; Referentin für verschiedene Einrichtungen der Kulturellen Bildung (Deutscher Museumsbund, BA Wolfenbüttel, Kulturstiftung des Bundes); seit 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin für digitale Bildung und Vermittlung an der Hamburger Kunsthalle.

Haag, Anna, M. A., Studium der Kunstgeschichte, Kunstpädagogik und Klassischen Archäologie in Frankfurt am Main und Paris. Magisterarbeit zur Wiener Bühnenreform um 1900. Volontariat in der Abteilung „Bildung Vermittlung Kunstpädagogik“ der Schirn Kunsthalle Frankfurt, anschließend seit 2021 Beschäftigung in der Schirn. Didaktische Entwicklung des pädagogischen Vermittlungsprogramms zu den Ausstellungen der Schirn analog und digital mit dem Schwerpunkt Kunstpädagogische Praxis sowie Konzeption und Betreuung der KinderKunstKlub-Schulprojekte.

Hartmann, Sina, Bachelorstudium der Kunstpädagogik, Erziehungswissenschaft und Philosophie, Masterstudium der Kunstpädagogik mit Schwerpunkt Fachdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seit 2021 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „DigiKompASS (Digitale Kompetenzen aller sichtbar machen und steigern)“ an der Universität Koblenz-Landau bzw. Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Forschung zur Kreativitätsförderung auf Distanz in der kunstpraktischen Hochschullehre.

Heeg, Laura, Studium der Kunstgeschichte sowie Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft in Mainz und Bologna. Freiberufliche Tätigkeit im Bereich Kulturvermittlung für verschiedene Institutionen und als Reiseleiterin; Wissenschaftliches Volontariat am Historischen Museum der Pfalz Speyer, Mitarbeiterin in der Abteilung „Bildung Vermittlung Kunstpädagogik“ der Schirn Kunsthalle Frankfurt, seit 2022 deren Leiterin. Lehraufträge an den Universitäten Gießen, Mainz und Frankfurt im Bereich Kunstpädagogik und Kunstgeschichte.

Kaiser, Michaela, Prof. Dr., Studium der Kunstvermittlung, Kunsttherapie und Sozialwissenschaft in Nijmegen/Leeuwarden (NL) und Bielefeld. Promotion über das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion in der Kunstpädagogik. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Münster, Paderborn und Potsdam; seit 2022 Professorin für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Projektleitungen: „Leistung macht Schule“, „Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg“, „Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften“.

Kreutchen, Christopher, Dr., Kunst- und Germanistikstudium an der TU Dortmund; Klassische Philologie an der RUB. Promotion zum performativen wie intellektuellen Parcours Hellbrunn. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Dortmund; seit 2019 Koordinator des Arbeitsfeldes „Kulturelle Teilhabe“ im Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung; seit 2023 wissenschaftlicher Referent in der Gartenkultur des LWL. „Sharing Heritage“ als ein Schwerpunkt in Forschung und Realisierung von Bildungsprojekten. | <https://orcid.org/0000-0002-4956-9340>.

Lübke, Christin, Dr., Studium Lehramt Kunst und Geschichte an Gymnasien an der TU Dresden. Promotion zu Ausdrucksformen von Körper und Leib in der Performancekunstvermittlung im Kunstunterricht. Lehrerin an Gymnasium und Oberschule; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Kunstpädagogik an der TU Dresden mit Schwerpunkt Kunstdidaktik; seit 2021 Vertretung der Prof. für Theorie künstlerischen Gestaltens an der TU Dresden. Leitung des Hochschulreferats des BDK e.V. Phänomenologische Forschungsinteressen an den Schnittstellen zwischen digitalen und analogen Materialitäten von Körper und Raum im Kunstunterricht.

Lucas, Julia, Studium für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Kunst und Deutsch an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Meisterin im Elfenbeinschnitzer-, Drechsler- und Holzspielzeugmacher-Handwerk; Projektarbeiten an Schulen und Museen; Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau bzw. der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau; seit August 2023 Dozentin an der PHBern. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte u. a. an Schnittstellen von Kunst und Pädagogik, Praxis und Theorie, Dokumentation von Lernprozessen, Entwicklung und Förderung plastischen Gestaltens.

Peters, Maria, Prof. Dr., Studium Lehramt Kunstpädagogik, Universität Hamburg; 2. Staatsexamen Lehramt. Promotion und Habilitation über sprachliche Transformation von Wahrnehmungsprozessen. Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin, Universität Hamburg; seit 1998 Professorin für Kunstpädagogik/Ästhetische Bildung, Universität Bremen. Forschung und Publikationen u. a. zu performativen, kollaborativen Verfahren/künstlerischer Forschung im Kunstunterricht; Design-Based Research zur Kompetenzorientierung im Kunstunterricht; Forschendes Studieren/Digitalisierung als hochschuldidaktisches Prinzip.

Reuter, Oliver M., Prof. Dr., Studium der Kunstpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt und der Akademie der Bildenden Künste München. Promotion an der Universität Augsburg über das Experimentieren als Kategorie ästhetischen Verhaltens. Wissenschaftlicher Assistent Universität Augsburg; Lehrer; Vertretungsprofessur Universität Bielefeld; seit 2011 Professor für Kunstpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität Würzburg. Forschung u. a. zur Rolle von Material in bildnerischer Produktion und Rezeption sowie zu ästhetischen Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen in sozial anspruchsvollen Situationen.

Rückert, Friederike, Prof. Dr., Studium Kunst und Französisch an der CAU Kiel, Medienkunst an der Muthesius Kunsthochschule Kiel und Visuelle Kommunikation an der HfBK Hamburg. Promotion über Bewegtbilder und Kunstunterricht. Freie Künstlerin; Lehrerin; wissenschaftliche Mitarbeiterin; hauptamtliche Studienleiterin und Landesfachberaterin Kunst Schleswig-Holstein; seit 2019 Professorin für Bildende Kunst an der Europa-Universität Flensburg. Schwerpunkte: Medienkunst, Bewegtbilder, Kunst in Transformationsprozessen, Reflexion von kunstdidaktischer Hochschullehre.

Rufenach-Ruthenberg, Elisa, Studium des Lehramts an Gymnasien für die Fächer Kunst sowie Ethik/Philosophie an der Bauhaus-Universität Weimar und der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Kunst und ihre Didaktik der Fakultät Kunst und Gestaltung an der Bauhaus-Universität Weimar; seit 2023 Promotionsstudium mit dem Forschungsschwerpunkt transdisziplinären, experimentellen und forschenden Lernens und Lehrens im Feld der Kunst und ihrer Didaktik.

Schätz, Olga, M. A., Studium der Kunst- und Bildgeschichte in Moskau und Berlin. Diplomarbeit zu Theaterexperimenten am Bauhaus sowie Masterarbeit zur Synästhesie in der künstlerischen Praxis. Presse-, Öffentlichkeits- und Vermittlungsarbeit im Kunstverein Art Laboratory Berlin; Öffentlichkeitsarbeit für die „Helmholtz-Vorlesungen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Volontariat und seit 2018 Beschäftigung in der Abteilung „Bildung Vermittlung Kunstpädagogik“ der Schirn Kunsthalle Frankfurt. Lehrauftrag an der Universität Gießen im Bereich Kunstpädagogik.

Schneider, Alexander, Dr., Studium der Kunstpädagogik und Germanistik u. a. an der PH Ludwigsburg sowie an der BU Wuppertal. Promotion mit dem Thema „Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht“. Seit 2019 im Schuldienst; Studienrat an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium. Aktuelle Forschungsprojekte und Forschungsschwerpunkte: Bild- und Kunstrezeption unter besonderer Berücksichtigung der Vorstellungsbildung, Grafisches Erzählen an der Schnittstelle von Kunst- und Literaturdidaktik.

Sommer, Sebastian, Studium der Theaterwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Promoviert über die performativen Ausdrucksformen des völkisch-autoritären Populismus in der Bundesrepublik. Tätigkeit in der Bildungsarbeit, Ko-Moderator des Arbeitskreises „Rechte Protestmobilisierungen“ am „Institut für Protest- und Bewegungsforschung e.V.“ in Berlin. Publikationen zu den Protestperformanzen (extrem) rechter Bewegungen sowie zur Methodik der (ethnographischen) Erforschung der (extremen) Rechten.

Thuge, Tobias, M. A., Studium der Kunstpädagogik und Germanistik sowie der außerschulischen Kunstpädagogik an der Universität Leipzig; Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Seit 2010 Studienrat für Kunst und Deutsch an der Regine-Hildebrandt-Gesamtschule Birkenwerder, Brandenburg; dort seit 2011 Fachbereichsleiter Kunst; seit August 2022 Fachberater Kunst SEK I/II. Mitglied im geschäftsführenden, seit 2019 im erweiterten Bundesvorstand des BDK e. V. Fachverband für Kunstpädagogik; seit 2010 redaktionelle Mitarbeit an den BDK-Mitteilungen.

Trautmann, Marie Johanna, Studium der Kunstpädagogik und Germanistik an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, der TU Braunschweig und am Chelsea College of Arts London. Mitarbeiterin in der Abteilung für Bildung und Vermittlung der Staatsgalerie Stuttgart. Seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Kunstdidaktik an der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau bzw. an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Forschung und Lehre zu Ambiguität in der Kunstpädagogik und kunstpädagogischem Handeln in der (Klima-)Krise.

Winkler, Antje, Dr., Studium der Kunstpädagogik und Geschichte als Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung an der TU Dresden. Promotion über das politische Potenzial postdigitaler Kunst in der Kunstpädagogik. Lehrerin; akademische Mitarbeiterin und Dozentin an der Universität Potsdam, der Universität Greifswald, der Universität Bielefeld und der Universität der Künste Berlin. Forschungsschwerpunkte: politische Bildung, Intersektionalität, inklusive Bildung in Bezug auf Digitalisierung und Entwicklung künstlerisch-educativer Strategien für eine zeitgemäße Kunstdidaktik in der (Hoch)Schule.

Zaremba, Jutta, Dr., Lehramtsstudium Kunst und Englisch an der Gesamthochschule Essen und Studium der Medienwissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum. Promotion über New York und Tokyo in der Medienkunst. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kunstpädagogik im Bereich Neue Medien an der Goethe-Universität Frankfurt; Vertretungsprofessur für Kunstdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen; seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Kunst & visuelle Medien am Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung an der Europa-Universität Flensburg. Schwerpunkte: Medienkunst, Jugendkulturen, Gender & Medien, Global Art, Kunst und Ökologie, Erklärvideos und Videotutorials.

Die Pandemie traf im Jahr 2020 auch die Kunstpädagogik unvorbereitet. Dem anfänglichen *emergency remote teaching* folgten elaboriertere Konzepte. Der Einsatz der Fachcommunity war immens – und hat die Disziplin allem Anschein nach dauerhaft verändert.

Die Publikation untersucht fachspezifische Erfahrungen aus der Pandemiezeit, kontextualisiert sie und entwickelt daraus Perspektiven. Dabei geht es nicht nur um den Gegensatz zwischen Präsenz- und Distanzformaten, sondern auch um grundsätzlichere Herausforderungen an das Fach. Die 28 Autor:innen u. a. aus den Bereichen Schule, Hochschule und Museum argumentieren und spekulieren in unterschiedlicher Weise, bisweilen auch zueinander im Widerspruch. Insgesamt ergibt sich so ein erstes Bild davon, was eine Kunstpädagogik nach der Pandemie ausmachen könnte.

