

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Mit den Begriffen „Leistung“, „Fähigkeit“ und „Kreativität“ sind in diesem Beitrag zentrale Begriffe der kunstpädagogischen Forschung aufgenommen, die im gegenwärtigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wiederholt thematisiert und kontrovers diskutiert werden (vgl. Peez 2009; Kaiser 2022a, b; Hopstein 2024; Henschel 2024; Ahokas, Henschel & Kaiser 2025). Diese Begriffe spiegeln nicht nur grundlegende Ansprüche der kunstpädagogischen Praxis wider, sondern markieren auch Spannungsfelder, in denen gesellschaftliche Versprechen und die institutionalisierte Praxis des Kunstunterrichts aufeinandertreffen. So haben die Begriffe insbesondere in ihren zunehmend formalisierten und standardisierten Ausprägungen seit der Etablierung des modernen Schulwesens stetig an Bedeutung gewonnen (vgl. Verheyen 2018: 62). In der Folge sind sie nicht nur als analytische Kategorien von Schule und Unterricht, sondern auch als normative Grundierung des professionellen Lehrer*innenhandelns im Sinne des meritokratischen Versprechens bedeutsam geworden (vgl. Reh & Ricken 2018).

Unser Beitrag zielt daher darauf, mit Leistung, Fähigkeit und Kreativität verbundene kunstpädagogische Narrative im Hinblick auf Vernetzungen und Brüche zu reflektieren und hierzu *zwei Perspektivierungen* heranzuziehen: eine *historische* und eine *empirische*. Es wird dabei epistemologisch von der Einnahme „partialer Perspektiven“ ausgegangen (vgl. Haraway 1988) und angenommen, dass die kunstpädagogischen Debatten stets durch die eigene Situiertheit geprägt ist (vgl. ebd.: 578). Die dargelegten Sichtweisen und Erkenntnisse werden folglich nicht als objektiv und universell begriffen, sondern als Konsequenzen der (epistemischen) Positionierung der Autor*innen in einem spezifischen institutionellen und historisch-kulturellen Feld. Leitend ist eine ungleichheitskritisch informierte Perspektive, die den Konnex von Leistung, Fähigkeit und Kreativität als Infragestellung normalisierender Strukturen und Ausschlüsse fasst (vgl. Boger 2017). So gilt es pädagogische Praktiken an der Schnittstelle von Kunst und Bildung kritisch hinsichtlich binärer Unterscheidungen von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ zu befragen und Normalit tsannahmen über Leistung und Kreativität vor diesem Hintergrund zu problematisieren (vgl. Kaiser 2023).

Leistung, Fähigkeit, Kreativität

Leistung gilt als „Fundamentalnorm im Selbstverständnis“ moderner westlicher Gesellschaften (vgl. Schäfer & Thompson 2015: 17 f.; Ricken 2018: 44), während die Begriffe der Leistung und der Leistungsfähigkeit seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention in einem antagonistischen Verhältnis zu der Programmatik einer ‚Schule für alle‘ stehend aufgerufen werden (vgl. Hummrich & Meseth 2022). Denn *erstens* trägt der meritokratische Anspruch moderner Bildungssysteme – auch als „meritokratische Fiktion“ gerahmt (vgl. Schimank 2018; Breidenstein 2020) – dazu bei, bestehende Bildungsungleichheiten zu verschleiern (vgl. Gellert & H mmer 2008; Reh & Ricken 2018). Leistung erweist sich in der Folge als ein Mechanismus, der Ungleichheiten reproduziert, indem er diese durch vermeintlich objektive Standards legitimiert. Von hier aus betrachtet stellt sich insofern die didaktische Frage, inwiefern das Versprechen der Inklusion als Erneuerung des brüchig gewordenen Versprechens der Meritokratie gelesen werden kann (vgl. Gibson, Helsper, Hinrichsen & Hummrich 2024: 302f.).

Die Normierung von Leistung und Leistungsfähigkeit, insbesondere durch die Einschreibung sogenannter „essential abilities“ in die Subjekte selbst, also jener Fähigkeiten, die im Sinne körperbezogener Normalitätsvorstellungen in kapitalistischen Gesellschaften an die Subjekte herangetragen werden (vgl. Wolbring 2008: 253), stellt *zweitens* den Prozess dar, durch welchen In- und Exklusion erst hervorgebracht werden – so könnte eine kritische Antwort auf die oben aufgeworfene Frage lauten. So legitimiert das schulische Leistungsprinzip auf der Folie „der Normalit tsmatrix kapitalistischer Gesellschaften“ (Buchner, Pfahl & Traue 2015, o.S.) ableistische Diskriminierungsverhältnisse, und zwar in ihren intersektionalen Verflechtungen (vgl. Buchner 2018; Mackert 2022) – auch im inklusiven Unterricht (vgl. Merl 2019). Hierdurch aktualisieren sich die mit dem Leis-

tungsprinzip verbundene Differenzordnungen abermals. Kritisiert werden insbesondere die Verobjektivierung und Subjektivierung von ‚Leistungsversagen‘ und ‚Leistungsdifferenzen‘ als individuelles Scheitern (vgl. Seitz & Weigand 2019), die sich auch durch die politische Forderung und das Recht auf Inklusion nicht ohne Weiteres auflösen lassen (vgl. Sturm 2015, 2023; Bräu 2018).

Die Aktualität des Leistungsprinzips begründet sich somit aus dessen Positionierung zwischen den gegenläufigen Anforderungen an eine inklusive Schule: gleichzeitig radikal egalitär und konsequent selektiv zu sein (vgl. Horvarth 2024: 763). Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick auf die normativen Grundlagen von Schule und Unterricht selbst (vgl. Breidenstein & Thompson 2014), die sowohl Voraussetzungen als auch Grenzen inklusiver Perspektivierungen von Schule und Unterricht sichtbar machen (vgl. Seitz, Kottmann, Kaiser & Schwermann 2025), so auch von Kunstunterricht (vgl. Kaiser 2022a, b).

Denn unterrichtliche Praktiken machen Leistung sichtbar, indem sie individuelle Anstrengungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext stattfinden, als Leistung definieren und anerkennen. Es entstehen Selbstverhältnisse und Beziehungsweisen, in denen sich Leistungsmotive als Kern von Subjektivität etablieren. Leistungslogiken sind daher eng mit Prozessen der Subjektivierung verknüpft (vgl. Ricken 2018), insbesondere in einem Fach wie dem Kunstunterricht, in welchem fachbezogene Leistungsvorstellungen noch bis in die 2000er Jahre einem romantisierten Talent- und Geniekult folgten (z.B. Schulz 2000).

So richtet sich auch in einem landläufig als offen und frei von äußeren Zwängen konnotiertem Unterricht wie dem Kunstunterricht der Blick unweigerlich auf die Normierung des Bildnerischen selbst, was nicht selten mit Originalität, Individualität und dem Schöpferischen übersetzt wird und sich im Begriff der Kreativität zuspitzt (vgl. Reckwitz 2012; Martins 2025). So geht es neben dem Prozessualen und Kontingenten künstlerischer Praxis selbst auch um die Hervorbringung des Kreativen im Prozess von Kunstunterricht. Daher wird die kunstunterrichtlich idealisierte Fähigkeit zur Autonomie und Kreativität auch als ausschließende Norm jenen gegenüber kritisiert, die dieser oftmals implizit wirksamen Norm nicht entsprechen (können) (vgl. u.a. Hummrich & Meseth 2022; Ricken 2018; Ahokas, Henschel & Kaiser 2025).

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Reforminitiativen, die aber auf jene Verständnisse von Kreativität, gar auf eine kreative Kompetenz, zielen (vgl. OECD 2020), entstehen normative Erwartungshorizonte und symbolische Sinnordnungen, die präfigurieren, welche schulischen Praxisformen als legitim und zukunftsfähig gelten. Diese Stilisierung ist nicht als rein bildungspolitisch getriebene Transformation zu begreifen, sondern als symbolisch-normativer Adressierungszusammenhang, der neue Subjektverständnisse und pädagogische Handlungsmuster hervorbringt. Die subjektkonstituierende Wirkung pädagogischer Praktiken wird dabei im Anschluss an Reckwitz (u.a. 2016) als theoretischer Ankerpunkt herangezogen: Zeigen und Anerkennen des vermeintlich ‚Kreativen‘ erscheinen sowohl als spezifische Praktiken des Unterrichts wie auch als Adressierungsprozesse, in denen Schüler*innen als Adressierte hervortreten und Lehrkräfte sich als Zeigende und Anerkennende positionieren (vgl. Ricken 2019; Reh & Rabenstein 2013: 303; Zahn & Pazzini 2011: 9). Diese Adressierungen des ‚leistungsfähigen‘ und ‚kreativen‘ Subjekt entfalten sich auf unterschiedlichen Aggregationsebenen und sind durch implizite Kriterien des Angemessenen strukturiert.

Kunstpädagogische Praktiken weisen in dieser Hinsicht eine doppelte Pädagogizität auf, insofern sowohl Bildung (hin zu Kreativität) organisieren als auch das ‚kreative Subjekt von Schule‘ produzieren (vgl. Ricken 2019); historisch sedimentiert sind und auf das Zukünftige verweisen. Beide Spannungsfelder möchten wir im Folgenden mit zwei Tiefenbohrungen beleuchten: erstens der historischen Genese und darauf basierender Zukunftsentwürfe und zweitens einer empirischen Rekonstruktion von Unterrichtssituationen.

1. Historische Perspektivierungen: Fähigkeiten, Leistung und Kreativität durch Kunstunterricht

Spätestens mit der Institutionalisierung des Schulsystems im 19. Jh. etablierte sich Leistung als dessen Strukturprinzip, was sich u.a. in der Einforderung genereller Leistungsbereitschaft der beschulten Kinder sowie vielfältigen Weisen der Leistungskontrolle zeigte und zeigt (vgl. Berdelmann, Reh & Scholz, 2018: 159). Die kritische Historiographie der Sonderschule weist zudem darauf hin, dass die Etablierung der Grund- und Volksschule, des meritokratischen Prinzips und der schulischen Differenzierung zeit-

gleich dazu führte, dass gesellschaftlich als ‚schwach‘ sowie störend entworfene Kinder, die zumeist aus sozial deprivierten oder Familien of Color stammten, in Hilfsschulen überführt wurden (vgl. Hänsel 2005; Pfahl 2008) – und zwar, um die Ökonomien des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen und die darin erfolgende Differenzierung ‚leistungsfähiger‘ Subjekte nicht zu stören (ebd.; Neuhaus & Vogt 2023, 2025: 20; Kottmann, Miller & Zimmer 2018). Henschel (2024) zeigt diesbezüglich auf, wie „die bildbezogene Diagnostik [hierzu, Anm. d. Verf.] eine Auslesefunktion“ erfüllte und spezifisch „das freie Arbeiten im Kunstunterricht zum Panopticon dauerhafter verhaltensökonomischer Kontrolle [...] sich autonom entäußernder Subjekte“ (ebd.: 58) avancierte.

Im Kontext solcher Diagnose- und Segregationspraktiken ist auch die zeichnerische Entwicklung von Kindern zu lesen, die als Ausdruck einer biologistisch begründeten Sozialhierarchie gefasst wurde. Die künstlerische Entwicklung folgt demzufolge einem naturgegebenen Weg, der sich an der – durch Britsch propagierten und durch Kormann für den kunstpädagogischen Diskurs anschlussfähig gemachten – problematischen Lesart „der Kunstgeschichte als Entwicklungs- und Fortschrittsgeschichte“ der Menschheit orientiert, wonach die „reine Formschöpfung“ die kunstpädagogische Norm markiert (vgl. Schürch 2019: 5). Diese „reine Formschöpfung“ entwickle sich quasi-natürlich stufenweise (vgl. ebd.: 3) und basiert auf der biogenetischen Annahme Haeckels, dass die bildnerische Entwicklung von Kindern analog zur europäischen Kunst- und Kulturgeschichte stufenförmig verlaufe, natürlichen, biogenetischen Gesetzmäßigkeiten folgend, womit sich zwischen bildnerischen Ausdrucksweisen und der Kulturgeschichte der Menschheit vermeintliche Analogien herstellen lassen (vgl. ebd.). In dieser zu problematisierenden Logik lassen sich bestimmte bildnerische Ausdrucksformen – so auch Kinderzeichnungen – als „primitiv“ markieren (ebd.).

Weiterhin basieren kunstbezogene Diagnoseverfahren auf der Annahme, dass Kinder über eine angeborene Freude am bildnerischen Darstellen und einen Schaffensdrang verfügen (Kienzle 1930: 13) – eine Annahme, die sich in Varianten bis heute in der (kunst-)pädagogischen Literatur findet: „As many educators, researchers and parents have observed, young children are natural and eager artists“ (Winner & Drake 2022: 45). In dieser naturalisierenden Lesart bildnerischer Entwicklung dokumentiert sich nicht nur das enge Zusammenwirken der Disziplinen Medizin und Pädagogik zu Beginn des 20. Jh., sondern auch der anhaltende Wunsch ihrer Operationalisierbarkeit.

Dazu konnte Henschel (2024) jüngst zwei sonderpädagogische Narrative rekonstruieren, mit denen zeichnerische Entwicklung, Primitivismus und sonderpädagogische Diagnostik in einen diskursiven Zusammenhang gestellt werden: zum einen das Narrativ des Primitivismus und zum anderen das gleichzeitig aufgerufene Narrativ der Diagnostik, welche die Politik bildbezogener Diagnoseverfahren und die Segregationspraktiken (in die damalige Hilfsschule) dominieren: „Historically, drawing was explored as mirroring a child’s mental development and as being itself divided into several stages able to outline the normal and the abnormal child“ (Martins 2017: 105). Von einer linearen, stufenweisen Entwicklung sowie einem europäischen Bildverständnis abzuweichen bedeutet demzufolge (nicht zu überwindende) Primitivität und einen Verbleib auf den unteren Entwicklungsstufen (Henschel 2024; Martins 2023: 23). Diese Interpretation der Britsch-Kormann-Theorie erlaubt „die Hierarchisierung des Normalen ebenso wie die Diagnose des Pathologischen“ (Martins 2014: 80). Dieses Narrativ findet weiterhin Bestätigung in der (westlichen) historischen Konstruktion ästhetischer Fähigkeit als eine „universalistische menschliche Disposition“ innerhalb einer Gesellschaft, in der nicht alle Menschen auch als „aufgeklärte Menschen“ galten (Martins 2023: 22).

Indem wiederum jenen Kindern, deren Kunst und damit auch Entwicklungszustand „als primitiv und damit als besonders naturnah klassifiziert wurde“ eine „naturnahe Erziehung“ mit starker Reduktion an vermitteltem Wissen zuteil wurde, denn dies gilt als für die zeichnerische Leistung nicht relevant (Henschel 2024: 58), trug und trägt die zeichnerische Diagnostik „zur Behinderung von Bildungswegen“ bei (ebd.).

Dieser Prozess kann auch als Othinging gefasst werden, wenn menschliche und kulturgeschichtliche Entwicklung vom ‚Wilden‘ (der Kindheit) hin zum zivilisierten Erwachsenen gleichgesetzt werden. Denn erst mit der Konstruktion des modernen Westens wurde das Primitive erfunden, und zwar als Figuration eines gesellschaftlichen Fortschritts, der durch das Kind und sein Aufwachsen vollzogen wird (vgl. Martins 2023: 11). So argumentiert Cat Martins (2023), dass durch die Gleichsetzung des Kindes mit dem kolonialisierten Subjekt und der Vorstellung einer westlichen Zivilisation durch den *weißen* Menschen, ausgehend von Naturnähe, Reinheit, Unschuld und Freiheit, das Potenzial zur Entwicklung und die Idee des Fortschritts erst hervorgebracht wurden (ebd.: 13).

Bis heute findet sich im Übrigen – hier ist eine Kontinuität kunstpädagogischer Geschichtsschreibung auszumachen – die Idee

von einer stufenförmigen, linearen Entwicklung als Grundlage von Diagnostik, bei der kognitive Entwicklung und Intelligenz mit zeichnerischer Entwicklung gleichgesetzt werden. So wird nicht selten zu deren Überprüfung der Mann- resp. Mensch-Zeichentest eingesetzt, der nach wie vor vom vitruvianischen Körperideal, dem *weißen*, männlichen, gesunden Europäer ausgeht und von der zugehörigen Proportionslehre hinterlegt ist (vgl. Bast & Mörsch 2022: 20f.).

Gemein ist den heutigen Diagnosepraktiken, dass in Bezugnahme auf in medizinischen oder psychologischen Diskursen festgelegte Normskalen vermittels kunstbezogener Praktiken bestimmt wird, inwiefern ein Kind eine als ‚altersentsprechend‘ erklärte ‚normale‘ Entwicklung aufweist. Diese Diagnosepraktiken sind eng an den zuvor beschriebenen Normvorstellungen des europäischen Körperideals und Bildverständnisses orientiert (vgl. ebd.), womit entlang einer kulturellen Lesart von Behinderung ein defizitäres Verständnis von Fähigkeit in den Körper eingeschrieben wird. Die kognitive Entwicklung wird mit der bildnerischen Entwicklung in einen rhetorischen Zusammenhang gestellt und entsprechend als Indikator für die kognitive Entwicklung aufgerufen. So auch in dem exemplarisch aufgerufenen Fallbeispiel Benjamin (s. Abb. 1): „Er ist weniger begabt“, lautet die Diagnose, denn er malt den Menschen „witzig, mit Brüsten“, und im Fallbeispiel Kai: „es handelt sich um einen erheblichen Entwicklungsrückstand, wenn der Mensch bei über 8-Jährigen nackt gezeichnet wird“ (anonymisiert)

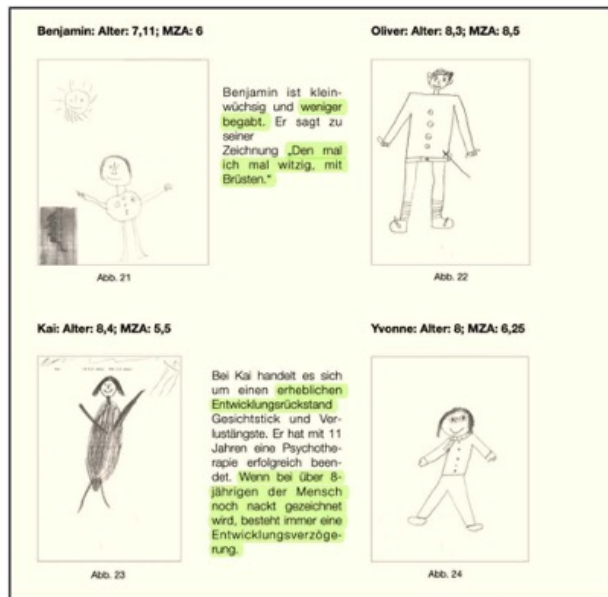


Abbildung 1: ‚bildnerische Entwicklung als Indikator für die kognitive Entwicklung‘ (anonymisiert)

Bildnerisch von einer kanonisierten (Körper-)Norm abzuweichen bedeutet in diesem Sinne gerade nicht kreativ zu sein, sondern umgekehrt, weniger fähig, kognitiv entwickelt oder diszipliniert.

Seit den frühen 1970er Jahren wurden künstlerische Fähigkeiten im Sinne eines Talents oder besonderer Kreativität stärker individualisiert, was insofern die Implementierung der Fächer Kunst und Musik im Curriculum der Regelschule legitimierte (vgl. Bohusch & Kopp 1971). Weniger als um die naturalisierte kreative Leistung ging es um die Logik der Methoden – der Prozeduren und Kompetenzen der „kreativen Selbststilisierung, die in ihrer vermeintlichen ‚Identifikation‘ des kreativen Subjekts Systematik walten lassen“ (Reckwitz 2021: 117).

Dies dokumentiert sich auch im aktuellen niedersächsischen Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5-10, Kunst: In Abgrenzung zur „Förderung von Kreativität“ (S.12) „zur konsequenten Handlungs- und Berufsorientierung“ an den Haupt- und Realschulen sowie den Erfahrungen des Kunstunterrichts als jene, „die die Jugendlichen maßgeblich auf die Arbeitswelt vorbereiten“ sollen (Niedersächsisches Kultusministerium 2016a, S. 6), zielt die „Förderung von Kreativität“ (S. 3) im Kunstunterricht am Gymnasi-

um auf „Gestaltende Eigentätigkeit, reflektierende Durchdringung und distanzierte Betrachtung“ und versteht sich „als emanzipatorisches Element in einer medial bestimmten Welt“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2016b, S. 6).

Sowohl vermittelt über die mit den Largescale-Assessment Studien einhergehenden liberalisierten Ansprüche an Lern- und Leistungserwartungen in der Schule (Li, Xue & Guo 2025; Pettersson, Lindblad & Popkewitz 2019), als auch über die Ansprüche der Kreativwirtschaft (vgl. Reckwitz 2012, 2017; Rauing & Wuggening 2007; Wuggening 2016) und deren Übersetzungen in die Kunstpädagogik (Berner & Lotz 2015; OECD 2014, 2020), ist der Kreativitätsbegriff in Erweiterung dieser ökonomieorientierten Lesart im Sinne einer liberalen Selbststilisierung aufgerufen worden: Kreativität gilt danach nicht nur als ökonomisches Potenzial, sondern ebenso als Lebensform und als symbolische Ressource, durch die Subjekte Sinn und Selbstwert erzeugen. Sie wird weniger als Anpassung an bestehende gesellschaftliche Normen verstanden, sondern vielmehr als Ausdruck einer permanenten Selbstformung – einer Praxis, in der das Subjekt sich in Erwartung dieser Logiken als offen, flexibel und zugleich diszipliniert entwirft (vgl. Henschel 2020). In diesem Prozess wird die Fähigkeit zu Kreativität und kunstbezogener Leistung zur kulturellen Leitfigur, in der sich Selbstorganisation mit den Imperativen der Produktivität verbindet (Bröckling 2016; Cachia & Ferrari 2010). Dadurch werden insbesondere jene Kinder als kreative Subjekte adressiert, die Popkewitz (2023: 7) als wissbegierige „problem-solver, creative, curious, scientifically literate, the mathematically abled, and lifelong learners“ beschreibt, „who are prepared to live in the future Knowledge-Society“.

Dies ist aus ungleichheitskritischer Perspektive insofern bedeutsam, weil die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben und somit zur Projektionsfläche historisch gewachsener Vorstellungen werden, *wer* aufgrund von sozialer Zugehörigkeit *wie* als fähig entworfen und durch Schule als zu Kunst und Kreativität befähigtes Subjekt hervorgebracht wird (vgl. Ahokas, Henschel & Kaiser 2025: 5; Kaiser & Wender 2025).

2. Empirische Perspektivierungen: Fähigkeiten, Kreativität und Leistung im Kunstunterricht

Mit diesem historisch justierten Blick auf die Bedeutung kreativer und kunstbezogener Praktiken in Schule kann es gelingen, einen heuristischen Rahmen aufzuspannen, mit dem ihre strukturierende Wirkung auf die Handlungsvollzüge der adressierten Subjekte hinsichtlich von Fähigkeitsnormen und Kreativität *in der* und *durch* die Institution Schule selbst hervortritt, zumal zunehmend in jüngeren Publikationen Fähigkeit, Leistung, Intelligenz und Kreativität wieder in einen rhetorischen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Gnas, Mack, Matthes & Preckel 2023) und Kreativität als „Cross-Curriculare Kompetenz“ (OECD 2014; Funke & Baudson 2019) aufgerufen wird.

Der Frage, wie ‚kreative‘ Fähigkeiten und Leistungen unterrichtlich hervorgebracht werden und sich in der Praxis des Kunstunterrichts dokumentieren, wurde in einer Interviewstudie mit niedersächsischen Kunstlehrkräften von Gymnasien, Gesamtschulen, Oberschulen (n=15) und Grundschulen (n=8) nachgegangen. Mithilfe 23 narrativer Interviews in Verbindung mit dokumentarischer Methode (Nohl 2017) konnte rekonstruiert werden, wie implizites, handlungsleitendes Wissen über Leistungsfähigkeit mit einem schulformbezogenen auf- bzw. abwertenden Blick im Hinblick auf das Lern- und Leistungsvermögen im Kunstunterricht verknüpft ist (vgl. Kaiser & Wender 2025).

So wird über die Hierarchisierung von Leistung eine Fähigkeitsordnung in den Kunstunterricht eingezeichnet, die sich mit der sozialen Herkunft von Schüler*innen verbindet. Leistungsfähigkeit wird in den Interviews systematisch in einen inhaltlichen Zusammenhang gestellt mit handwerklichen, produktiven Fähigkeiten auf der einen Seite und der Vermittlung kunstbezogenen Wissens und dessen Reflexion auf der anderen Seite. Diese in den 1970er Jahren als Primat der Produktion (vgl. Kerbs 1976) gefasste Basisorientierung buchstabiert sich schulformbezogen aus: Während es in der Grundschule die Einsozialisation in ein christlich grundiertes Verständnis europäischer Kultur ist, woran sich Kunstunterricht mit seinen produktiven Anteilen orientiert, ist es an der Oberschule stärker der ökonomische Anspruch, mit dem sich kunstpraktisches Handwerk und die Fähigkeit zur Kreativität verbinden:

„Für mich ist das eigentlich eine ganz klare Sache. Wenn die Schüler hier bei uns nach der Grundschule ankommen, dann müssen

wir denen erstmal die zentralen Kulturtechniken beibringen. Das wurde meistens verpasst in der Grundschule, da wird noch viel gebastelt zu Feiertagen, und dann sind das ja auch meistens Schüler, bei denen im Elternhaus nicht so drauf geachtet wird, wo das keine Rolle spielt. Das holen wir dann nach: Genauigkeit, Gründlichkeit im Arbeiten, das ist das, was die Schüler später auch im Beruf brauchen. Und dann kommt das Kreative über die Zeit dazu, oder was wir zum Beispiel auch mal über Werbung und Design besprechen, wenn das denn mit so ner super diversen Klasse überhaupt möglich ist.“ (Herr P., Oberschule O., Z. 649-664)

Die sog. Kulturtechniken werden in dieser Interviewsequenz mit Genauigkeit, Gründlichkeit und dem Einüben einer insgesamt sorgfältigen Arbeitsweise in Verbindung gebracht. Kunstunterricht kommt hier eine berufsvorbereitende Funktion zu, wenn das Einüben dieser Techniken sich an den Erfordernissen einer imaginierten Arbeitswelt orientiert. Als negativer Gegenhorizont zur Institution Schule wird ein Elternhaus aufgerufen, dem unterstellt wird eine solche Einübung für „nicht so“ (Z. 655) bedeutsam zu erachten. Kulturtechniken im Sinne eines sorgfältigen kunstpraktischen Handwerks und sozio-ökonomische Hintergründe von Schüler*innen werden hier über die unterrichtliche Praxis der Kompensation in einem unmittelbaren Zusammenhang gestellt. Das Elternhaus wird mit einem defizitorientierten Blick aufgerufen, der Kunstunterricht als kompensatorischer Gegenentwurf dazu präsentiert, welcher lediglich in den so aufgerufenen engen Grenzen einer „super diversen“ (Z. 663) Schüler*innenschaft möglich ist. Mit gedankenexperimentellen Ansätzen ließe sich darin wiederum ein defizitorientierter Blick auf eine diversifizierte Schüler*innenschaft lesen: es wird auf die Begrenzung durch Diversität fokussiert, nicht auf damit ebenso verknüpfte Handlungsoptionen. Kreativität ist damit jenen Schüler*innen erlaubt, welche die kunstunterrichtlich gesetzten Erwartungen an die sog. grundlegenden Kulturtechniken einstudiert haben, sich aus der defizitären Prägung des Elternhauses lösen und über Selbstdisziplinierung gesetzte Fähigkeitserwartungen erfüllen. Das Bemühen um die Förderung produktiver Fähigkeiten kann zugleich als caritatives Bemühen gelesen werden, denn:

„[...] Wenn noch irgendwas aus den' (.) den Schülern werden soll, ja, dann nur in der Produktion, Handwerk et cetera pp. Frisör wollen viele. Da schadet's sowieso nich' kreativ zu sein und sich dann auch, ähm, damit oder auch mit ner guten Note in Kunst in nem Bewerbungsgespräch durchzusetzen.“ (Frau K., Oberschule C., Z. 124-129)

Wiederum dokumentieren sich hier ökonomische und kompensatorische Rahmungen: Kunstunterricht kann die Anpassung an gesellschaftliche und zukünftige berufliche Fähigkeitserwartungen unterstützen. Kreativität wird dabei als *soft skill* von Kunstunterricht gefasst, der die Subjekte als Arbeitnehmer*innen positioniert. Doch nicht nur an Oberschulen, sondern auch an Gesamtschulen und Gymnasien wird das Primat der Produktion zur Aufführung gebracht (vgl. Kaiser & Wender 2025).

Daneben finden sich auch Narrative von Leistung im Kunstunterricht, die eine Reflexion von kunstbezogenen Wissensinhalten – neben produktiven Tätigkeiten – als Leistung fassen und anerkennen:

„Wir sprechen im Unterricht zum Beispiel über Frieden und das Motiv Frieden in der Kunst. Das betrifft natürlich ganz besonders die Kinder, die aus ihren Heimatländern flüchten mussten, weil sie dort keinen Frieden erleben konnten und hier dann noch mal neu ankommen müssen. Das betrifft aber auch alle anderen Kinder, wenn ich dann zum Beispiel mit Picassos' Friedenstaube arbeite, und es nicht nur darum geht Picassos' künstlerischen Ausdruck für Frieden wahrzunehmen, sondern auch darum über Picasso zu sprechen, [...]. Dass es auch damals schon Widerstand gab. Und dass es auch künstlerische Antworten auf die Ungerechtigkeiten seiner Zeit gibt, [...]. Gibt es solche Ungerechtigkeiten auch heute noch, frage ich dann die Kinder, und zeige auch aktuelle Beispiele. Von denen meint man dann manchmal, dass Kinder damit nichts anfangen können, weil's zu konzeptuell ist, Zentrum für politische Schönheit zum Beispiel oder Yoko Ono. Aber das klappt aus meiner Sicht gut, und da kommt meistens eine ganze Menge, und man merkt dann auch, plötzlich entsteht das Thema nochmal neu.“ (Frau H., Grundschule B., Z. 302-350)

Es dokumentiert sich in dieser Interviewsequenz eine Orientierung an den Fragen der Gegenwart und deren kunstbezogene Bearbeitung. So geht es um die Hinterfragung hegemonialer Wissensordnungen durch die Wiederholung kunstgeschichtlicher Wissensbestände und der Dekonstruktion eines kanonisch gewordenen Wissens über Kunst. Als Antwort auf die Frage, inwiefern Kinder in der Grundschule zur Bearbeitung solcher Schlüsselprobleme in der Lage sind, wird vorweggenommen, dass dies „klappt“ (Z. 349) und „meistens eine ganze Menge kommt, plötzlich das Thema neu entsteht“ (Z. 350f.).

Solche Beschreibungen der kunstunterrichtlichen Praxis sind nicht die Regel, aber auch keine Seltenheit. Auffällig ist, dass es vielerorts die Grundschulen, teils auch Gymnasien sind, die sich dem Primat der Produktion nicht grundlegend verschreiben.

Dies kann Chance sein, visuellen Repräsentationen und einem europäischen Bildverständnis zu begegnen.

3. Fazit

Wie unsere zwei exemplarisch durchgeführten kunstpädagogisch-historischen sowie empirischen Tiefenbohrungen zeigen, basiert die historisch überlieferte Logik von Kreativität und der Operationalisierung kreativer Fähigkeiten darauf, dass die „Selbstbildungen“ des kreativen Subjekts eine permanente Orientierung an sozialen Normen voraussetzen, während die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen selbst weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben (vgl. Ahokas, Henschel & Kaiser 2025). Eine relevante Feststellung ist dahingehend zunächst, dass künstlerische Praktiken von Kindern vom 19. Jh. bis in die heutige Zeit immer wieder als Mittel der Definition und Kontrolle gesellschaftlich verinnerlichter Entwicklungsnormalitäten dienten und dienen. Kunstbezogene Praktiken wurden und werden *erstens* zur Identifikation des vermeintlich ‚normalen‘ Kindes durch Kunstpädagogik gleichermaßen genutzt wie *zweitens* zur Einübung einer vermeintlich ‚normalen‘ ästhetischen Entwicklung. Ein solches, biologisch hinterlegtes Ordnungsanliegen durchzieht unter diversen begrifflichen Wandlungen die Geschichte der (deutschsprachigen) Kunstpädagogik. In der Zusammenschau der Fallbeispiele kann die Bevorzugung bestimmter Fähigkeiten als Ausdruck kunstpädagogischer Diskurse gelesen werden, über die geregelt wird, wer zu welchem Zeitpunkt über welche Fähigkeiten verfügen muss, um als intelligibel zu gelten. Das impliziert nicht eine Verurteilung von Fähigkeitsorientierung an sich. Vielmehr stellt es eine Kritik an den diskursiven Konstellationen und Praktiken dar, die zur Benachteiligung bestimmter Subjekte führen, und zwar als ein in Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionen vermitteltes, institutionalisiertes Wissen um kunstbezogene Leistung, das in ableistischen Erklärungssystemen bereitgestellt und in zu problematisierenden historischen Kontinuitäten sedimentiert ist. In dem Lichte der vormals als Talente und Fähigkeiten bezeichneten Rationalitäten von (Kunst-)Pädagogik erscheint nunmehr die Idee der Kreativität als zweckrationale Perspektive von Kunstunterricht, die abhängig von Schulform und sozialer Herkunft mit ökonomischen Interessen oder kulturalisierenden Perspektiven hinterlegt sein kann. Insofern hat sich das diagnostische und disziplinierende Interesse an der bildnerischen Entwicklung und der Kunst von Kindern auch über die Zeit wenig verändert, wenngleich sich ihr Fokus von Begriff zu Begriff verschoben hat.

Die Hinterfragung solcher Normalitätserwartungen ist ein herausfordernder Prozess, da sie tief in die Selbstkonstruktionen liberaler Subjekte eingreift. Subjektivierung als Prozesskategorie impliziert die „Gleichzeitigkeit der Einpassung in ein laufendes soziales Geschehen und die Ausformung einer [mehr oder weniger, Anm. d. Verf.] begrenzten Handlungsmacht“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 129) – diese Prozesskategorie ist für schulische Bildungsräume insofern von Interesse, da sich in ihr biografisch zu rekonstruierende Subjektivierungen (und auch Positionierungen) im Hinblick auf Kreativität sowohl auf der Ebene der Professionalität von Lehrkräften als auch auf der Ebene von Schüler*innen abbildet, und vor dem Hintergrund gesellschafts- und bildungspolitischer Kontinuitäten wie Brüche zu verstehen ist. So lässt sich für Forschung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung weiterführend fragen, wie sich das Kind als ‚kreatives Subjekt‘ von Schule im Vollzug von diskursiven Praktiken und Wissensordnungen konstituiert und sich dieses zu sich selbst ins Verhältnis setzt.

Literatur

Ahokas, Nina/Henschel, Alexander/Kaiser, Michaela (2025, i.P.): Ästhetische Bildung. In: Staab, Lena/Boger, Mai-Anh (Hrsg.): Handbuch Intersektionalität. Bielefeld: transcript/ UTB.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: transcript, S. 115-136.

Bast, Stefan/Mörsch, Carmen (2022): Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht. In: Berliner Bildungszeitschrift (Diskriminierungssensible Pädagogik). Januar/Februar, S. 20-22.

- Berdemann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S.137-164.
- Berner, Nicole/Lotz, Miriam (2015): Aufgabenkultur im Kunstunterricht der Grundschule. In: Mehlhorn, Gerlinde / Schöppe, Karola und Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed, S. 355-404.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion; Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [27.03.2025]
- Bohusch, Otmar/Kopp, Ferdinand (1971): Schulreform als Revision der Lehrpläne: Ein Werkstattbericht. München: Ehrenwirth.
- Bräu, Karin (2018): Inklusion und Leistung. In: Sturm, Tanja/ Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 206221.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 89-109.
- Breidenstein, Georg (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 13, Heft 2, S. 295-307.
- Bröckling, Ulrich (2017). Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive für die Disability Studies und ihre Partner_innen. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256 [27.03.2025]
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Biographie, Schule und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cachia, Romina/Ferrari, Anusca (2010): Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe (JRC Scientific and Technical Reports). European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Online: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC59232> [14.10.2025].
- Funke, Joachim/Baudson, Tanja Gabriele (2019): Kreatives Problemlösen in PISA 2012. In: Haager, Julia Sophie/ Baudson, Tanja Gabriele (Hrsg.): Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 97-102.
- Gellert, Uwe/Hümmer Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 11. Jg., Heft 2, S. 288-311.
- Gibson, Anja/Helsper, Werner/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle (2024): Mehr als Meritokratie? In: Blaha, Kathrin/Boger, Mai-Anh/Geldner-Belli, Jens/Körner, Nadja/ Moser, Vera/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Inklusion und Grenzen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 297-328.
- Gnas, Jessica/Mack, Elena/Matthes, Julia/Preckel, Franzis (2023): Intelligenz, Kreativität und Hochbegabung. Verstehen – erkennen – fördern. Paderborn: UTB.
- Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 1, S. 101-115.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14. Jg., Heft 3, S. 575-599.
- Henschel, Alexander (2020): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Wien: Zaglossus.

Henschel, Alexander (2024): Biopolitische Funktionen Musischer Kunsterziehung in der deutschen Sonderschule. Eine Zeitschriftenstudie (1928-1961). In: Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas/Ahokas, Nina (Hrsg.): All inclusive? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion. München: kopaed, S. 41-72.

Hopstein, Gesine (2024): Lernförderliche Leistungsbewertung. Impulse aus der Kunstpädagogik. In: Kunst + Unterricht. Heft 479/480 (Vernetzt lernen und leisten), S. 51-54.

Horvarth, Kenneth (2024): Zur folgenreichen Unmöglichkeit, Potenziale zu prüfen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, S. 758-774.

Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang (2022): Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Torsten (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-82.

Kaiser, Michaela (2022a): Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung im Kunstunterricht – ein kunstpädagogisches Differenzdilemma. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online: <https://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogisches-differenzdilemma/> [31.03.2025].

Kaiser, Michaela (2022b). Leitbilder künstlerischer Leistung. In: Empirische Pädagogik. 36. Jg., Heft 3, S. 343-358

Kaiser, Michaela (2023): Die Bildung Aller? Geschichte und Geschichten inklusiver Kunstpädagogik, Online: https://kunst.uni-koeln.de/kpp/wp-content/uploads/sites/5/2024/02/KPP58_Kaiser.pdf [24.10.2025].

Kaiser, Michaela/Wender, Marvin (2025): Kunst – Wissen – Teilhabe: Zur Wissensvermittlung über und den diversitätsbezogenen Orientierungen von Kunstlehrkräften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 15. Jg., Heft 3, S. 567-584.

Kerbs, Diethart (1976): Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation (Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung). Köln: DuMont.

Kienzle, Hermann (1930): Die Ausbildung des Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrers an der Gewerbeschule Basel. In: Schulzeichnen. Heft 5, S. 13-15.

Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 11. Jg., Heft 1, S. 23-38

Li, Jian/Xue, Eryong/Guo, Siyuan (2025). The effects of PISA on global basic education reform: a systematic literature review. In: Humanities and Social Sciences Communications. 12. Jg., Artikel 106.

Mackert, Nina (2022): Critical Ability History. Für eine Zeitgeschichte der Fähigkeitsnormen. In: ZZf – Centre for Contemporary History/ Zeithistorische Forschungen. 19. Jg., Heft 2, S. 341-354.

Martins, Cat (2014): The Arts in Education as Police Technologies. Governing the Child's Soul. In: European Education, 45. Jg., Heft 3, S. 67-84.

Martins, Cat (2017): From Scribbles to Details. The Invention of Stages of Development in Drawing and the Government of the Child. In: Popkewitz, Thomas A./Diaz, Jennifer/Kirchgasler, Christopher (Hrsg.): A Political Sociology of Educational Knowledge. Studies of Exclusions and Difference. New York: Taylor & Francis, S. 105-118.

Martins, Cat (2023): Learning Through the Senses: Colonialities in the Making of the Western 'White' Child. In: Martins, Cat (Hrsg.): The Historicization of the Creative Child. Porto: i2ADS – Instituto de Investigação em Arte.

Martins, Cat (2025): The Invention of Childhood Creativity: Colonialities and the Production of Difference. New York: Routledge.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neuhaus, Till/Vogt, Michaela (2023): Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Überprüfungsverfahren. Ein Vergleich zwischen DDR und BRD (1959-1975). In: Zeitschrift für Pädagogik, 69. Jg., Heft 2, S. 186-199.

Neuhaus, Till /Vogt, Michaela (2025). Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes‘ (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie. In: Reichert, Maren/Gollub, Patrick/Greiten, Silvia/Veber, Marcel (Hrsg.): Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-32.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016a): Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5-10, Kunst. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016b): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Kunst. Hannover.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

OECD (2014): Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann.

OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv.

Peez, Georg (2009): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pettersson, Daniel/Lindblad, Sverker/Popkewitz, Thomas S. (2019): Education Governance by Numbers. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien, Bd. 43 (Educational Governance). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 691-710.

Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. Discussion Papers. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Popkewitz, Thomas (2023): Indigenous Foreigner, Traveling Libraries and Settlements. In Martins, Cat (Hrsg.): The Historicization of the Creative Child in Education. Porto: i2ADS.

Raunig, Gerald & Wuggenig, Ulf (2007). Kritik der Kreativität. Vorbemerkungen zur erfolgreichen Wiederaufnahme des Stücks Kreativität, In: Dies. (Hg.): Kritik der Kreativität. Wien: Turia+ Kant, S. 9-15.

Reckwitz, Andreas (2012): Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse: Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 98-117.

Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt. 4. Auflage (Einsichten. Themen der Soziologie. Band 2). Stuttgart: utb.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59 Heft 3, S. 291-307.

Zahn, M., & Pazzini, K. J. (2011). *Lehr-Performances*. Wiesbaden: Springer.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Ent-

stehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95-118.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christine (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh.

Schimank, Uwe (2018): Leistung und Meritokratie in der Moderne. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer, S. 19-42.

Schürch, Anna (2019): «Natürliche Kunsterziehung» – Biologismen im kunstpädagogischen Diskurs. In: Art Education Research. 10. Jg., Heft 15. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2019/02/AER15_Schuerch_D_20190218.pdf [10.09.2025].

Schulz, Frank (2000): Eine Frage des Talents? In: Kunst + Unterricht. Heft 246/247, S. 66-68.

Seitz, Simone/Weigand, Gabriele (2019): Warum inklusive Schulen leistungsförderliche Schulen sind. In: Stechow, Elisabeth V./Hackstein, Philipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-230.

Seitz, Simone/Kottmann, Brigitte/Kaiser, Michaela/Schwermann, Anna (2025): Leistungsförderung inklusiv gestalten. Weinheim: Beltz.

Sturm, Tanja (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft. 26. Jg., Heft 2, S. 25-32.

Sturm, Tanja (2023). Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht: Leistung – Differenz – Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.

Winner, Ellen/Drake, Jennifer E. (2022): The Child as Visual Artist. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism. In: Development. 51. Jg., Heft 2, S. 252-258.

Wuggening, Ulf (2016): Kreativitätsbegriffe. Von der Kritik zu Assimilation, Vergiftung, Ausschlag. Vorwort zur Neuauflage von Kritik der Kreativität In: Gerald Raunig/Ders.(Hrsg.): Kritik der Kreativität. Wien: Transversal Texts, S.11-77

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): Unterrichten auf der ganz großen Leinwand. Lehr- Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Der Beitrag fokussiert die Bedeutung eines Improvisationsvermögens als Kernkompetenz in forschungsbasierten Lehr-, Lernprozessen und eine damit verbundene Ausbildung einer *ästhetisch-performativen Sensitivität* (Abk. *ÄPS*) bei angehenden Kunstlehr-

er:innen. Letzteres erleichtert die Gestaltung von Kunstunterricht, indem sie durch die Ausbildung gezielter Fähigkeiten zum Infragestellen und Verwandeln von routinierten Denk- und Handlungsformen ermutigt und damit den Weg für performatives, prozessorientiertes und ko-kreatives^[1] Arbeiten ermöglicht. Improvisation wird dahingehend als zukunftsorientiertes Prinzip verstanden, das Ungewissheit und Kontingenz nicht als Defizite, sondern als produktive Ausgangspunkte für reflexives und proaktives Handeln begreift (vgl. Bonnet et al. 2021: 18; Schürch/Willenbacher 2019: 350). Anhand von *Improvisation als angewandte Methode*, als *Modus des Handelns* und als *strukturendes Merkmal*, wird aufgezeigt, inwieweit Improvisation als Kernkompetenz in forschungsbasierten Lehr-, Lernprozessen wirksam werden kann, um Handlungsfelder und Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen eine ÄPS ausgebildet und mit Blick auf kunstpädagogische Ziele durch Studierende und Lehrende theoriegeleitet reflektiert wird. Im Rahmen des seit 2019 laufenden Promotionsprojektes wird die Notwendigkeit von Improvisation und der Ausbildung einer ÄPS in der Kunstlehrendenbildung an der Universität Bremen empirisch mit Hilfe von Design-Based Research untersucht. Dahingehend werden Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse angestrebt, die in wechselseitiger Interaktion zwischen Forschenden, Lehrenden und Studierenden wirksam werden und Theorie und Praxis dynamisch verschränken. Forschung wird hierbei als prozessorientiert, iterativ und partizipativ verstanden. Die Ausführungen sollen einladen, sich einem performativen und improvisatorischen Handlungsfeld anzunähern und ermutigen, von tradierten Lehr-, Lernstrukturen abzuweichen. Das methodische Vorgehen im Seminar- und Forschungskontext erhebt dabei nicht den Anspruch eines Musterbeispiels, sondern stellt vielmehr den Versuch dar, Fähigkeiten zu einer ÄPS in der Kunstvermittlung bei angehenden Lehrpersonen anzubahnen und sie im Erfinden, Durchführen und Reflektieren von performativen Arbeitsansätzen für ihren zukünftigen Kunstunterricht zu unterstützen.

Die Lücke zur schulischen Praxis gibt es wirklich!

Der wissenschaftliche Diskurs zeigt kontinuierlich neue methodische Zugänge und Erkenntnismöglichkeiten für die Weiterentwicklung performativer und improvisatorischer Arbeitsprozesse auf (u.a. Hoffelner 2023; Dudek 2022; Lübke 2021; Lange 2019; Peters 2018; Seumel 2015). Dennoch ist die Umsetzung performativer Handlungs- und Denkformen sowie Improvisation als pädagogisches Prinzip im Bereich der Lehramtsausbildung und der kunstpädagogischen Forschung im deutschsprachigen Raum noch unterrepräsentiert. Häufig wird Improvisieren als Reaktion auf Abweichungen vom Geplanten verstanden und ist damit vermehrt negativ konnotiert (vgl. Bertram/Rüsenberg 2023: 9). Dies zeigt sich in Zuschreibungen, wie beispielsweise „des Beliebigen“, „des Halffertigen“ sowie „nicht ganz Gelungenen“ (ebd.: 9). Eine begriffliche Klärung zeigt jedoch, dass der Begriff „Improvisation“ nicht lediglich einem reaktiven Handeln entspricht. In seinem Ursprung aus dem lateinischen Verb „*providere*“ (dt. „voraussehen“) wird deutlich, dass Improvisation als zukunftsgerichtetes, unvorhergesehenes Handeln verstanden werden kann (vgl. ebd.: 11f). In der Ästhetischen Bildung ist Improvisation bisher primär als Methode für künstlerisch-experimentelle Prozesse thematisiert worden. Matthias Duderstadt verweist in seiner Publikation „Improvisation und Ästhetische Bildung“ auf fehlende Informationen zu Improvisation in der bildenden Kunst und betont ihr Potenzial für und in verschiedenen Arbeitsprozessen. „Improvisatorische Verfahren“ (Duderstadt 2003: 5) werden hierbei als Mittel zur Ausbildung „schöpferischer Fähigkeiten“ (ebd.: 11) verstanden, die sich teilweise auch in „performativen Verfahren“ (Seitz 1999: 9f; Peters 2018: 67ff) wiederfinden. Marie-Luise Lange hebt insbesondere die Funktion der Improvisation als Handlungsdisposition hervor und verweist auf eine grundsätzliche Bereitschaft, sich auf improvisatorische Verfahren einzulassen (vgl. Lange 2019: 16ff). Darüber hinaus erkennt sie in der „improvisatorischen Promenadologie“ (ebd.: 19) ein konzeptionelles Potenzial für die Entwicklung eigener Performances. Improvisatorische Verfahren spielen für die Entwicklung von Performances nach Duderstadt eine zentrale Rolle und lassen sich auch mit Blick auf die Ausführungen Langes im Sinne einer „modellierenden Improvisation“^[2] (Ebert 1979: 37ff) denken (vgl. Duderstadt 2003: 133f; 163). In diesem Beitrag steht jedoch die Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten zur Entwicklung und Durchführung künstlerischer Performances nicht im Fokus. In der Transformation performativer und improvisatorischer Verfahren in Unterrichtskonzepte durch die Studierenden geht es vielmehr um die Frage, wie Kunstvermittlung als Ganzes durch Improvisation in seinen Methoden und Zielen verändert werden kann, um die Fähigkeiten einer ÄPS auch bei Schüler:innen im Kunstunterricht anzubahnen und damit die Grundlage jeglichen pädagogischen, künstlerischen und performativen Handelns zu begünstigen.

Ästhetisch-Performative Sensitivität als Schlüsselqualifikation

Die zuvor aufgezeigte Lücke zwischen hochschuldidaktischer Ausbildung und schulischer Praxis macht deutlich, dass es erweiterter Schlüsselqualifikationen bedarf, die Lehramtsstudierende befähigen, mit Offenheit, Unsicherheit und komplexen sozialen Dynamiken konstruktiv umzugehen. Eine zentrale Antwort darauf stellt die Ausbildung einer *ÄPS* dar. Diese wird als Schlüsselqualifikation verstanden, die für die Gestaltung von Lehr-, Lern- und Forschungsprozessen konstitutiv ist. Ein wesentliches Merkmal stellt die Fähigkeit zur Kombination unterschiedlicher Kompetenzen dar, die in performativen Situationen wirksam werden. Entscheidend ist dabei die Ausbildung einer „ästhetisch-experimentell-forschenden Haltung“ (Hess 2024), die Agilität im Umgang mit offenen Prozessen sowie Resilienz gegenüber Ungewissheit fördert und eine positive Fehlerkultur in Lehr-, Lernprozessen etabliert, in der vermeintliche Fehler als produktive Ressource nutzbar werden (vgl. Lösel 2013: 143; Berner/Bader 2022: 46). Ergänzend dazu bietet die Fähigkeit zur Ko-Kreativität eine signifikante Aufwertung, indem sie den Schwerpunkt vom individuellen Handeln auf eine geteilte Verantwortung, Teamarbeit, kollektive Entscheidungsfindung und ein konstruktives Konfliktmanagement verlagert. Dadurch werden Ziele erreichbar, die über die individuellen Möglichkeiten hinausgehen, und gleichzeitig ein nachhaltiges Gemeinschaftsgefühl fördern (vgl. Ernst 2021: 147; Neundlinger et al. 2023: 88). Einen weiteren wesentlichen Aspekt stellt „die Fähigkeit zum bewussten Einsatz von Ordnungsprinzipien performativer Prozesse“ (Hess 2024) dar. Hierzu zählen die Strukturierung von Zeitabläufen, die Variation wiederkehrender Handlungssequenzen sowie die bewusste Rahmung durch Sprache und Körperlichkeit (vgl. Peters 2018: 69ff). Auch Storytelling kann hier als strukturgebendes Element fungieren, das experimentelle Prozesse rahmt, ohne ihre Offenheit zu begrenzen (vgl. Dicke/Fuß 2023). Als weitere Ordnungsprinzipien sind die Fähigkeit zur Körperwahrnehmung, die als Zusammenspiel von Aisthesis und Propriozeption verstanden wird, sowie eine erweiterte Raumperzeption zu nennen (vgl. Lange 2002: 380). Letztere ermöglicht es, Lernräume als dynamische Mitgestalter von Prozessen zu verstehen (vgl. Leeker 2014: 150f; Fischer-Lichte 2017: 187). *ÄPS* vereint demnach die Kompetenz, Unvorhersehbares produktiv aufzugreifen, soziale Dynamiken aktiv zu gestalten und Strukturen bewusst einzusetzen. In ihrer Verschränkung schaffen diese Fähigkeiten eine Grundlage, um Lehr-, Lernprozesse experimentell, reflektiert und gemeinschaftlich zu entwickeln. Die Darstellung der zentralen Fähigkeiten einer *ÄPS* verdeutlicht, dass ihre Ausbildung nicht ohne Improvisation als grundlegendes Prinzip zu denken ist. Improvisation ermöglicht den Umgang mit Ungewissheit und Kontingenz und ermöglicht ko-kreatives Arbeiten in experimentellen Handlungsräumen, ohne sie in ihrer Offenheit zu beschneiden. Dadurch wird sie zur Basis, um Unvorhersehbares produktiv aufzugreifen, soziale Dynamiken aktiv zu gestalten und strukturelle Rahmungen bewusst einzusetzen. In den folgenden Kapiteln wird daher entfaltet, wie Improvisation in der kunstpädagogischen Lehrer:innenbildung als *angewandte Methode*, als *Modus des Handelns* und als *strukturgebendes Merkmal* wirksam werden kann.

Improvisation als angewandte Methode

In den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits die Wirksamkeit von Improvisation in ihrer Anwendung in Vermittlungsprozessen angedeutet. Angewandte Improvisation bietet dahingehend eine Methodenvielfalt und Prinzipien, die aus Improvisationstheater, Musik (speziell Jazz-Musik) und Tanz hervorgegangen sind (vgl. Schinko-Fischli 2018: 10). Sie findet Einsatz in verschiedenen Bereichen, darunter Management (z.B. in Form von Trainings und Beratung), Medizin (z.B. in Therapie und Gesundheitsförderung) sowie Pädagogik und hat im Sinne des „improvisational turn“ (Kurt 2011: 69) Einzug in die empirische Sozialforschung gehalten (vgl. Hoffelner 2023: 59ff; Schinko-Fischli 2018: 10). Susanne Schinko-Fischli fasst folgende Grundprinzipien der Angewandten Improvisation zusammen: „Aufmerksamkeit und Kontakt, nonverbale Kommunikation, Ko-Kreation, Spontaneität und Intuition sowie Fehlerkultur und Vertrauen“ (Schinko-Fischli 2018: 10). Diese Prinzipien werden nicht nur für performative Prozesse, sondern auch für die Ausbildung einer *ÄPS* wirksam, die auf Körper- und Raumbewusstsein, soziale Interaktion, Wahrnehmungsvorgänge, performative Ordnungsprinzipien und Reflexionsvermögen abzielt (vgl. Hess 2024). Vor diesem Hintergrund wird Angewandte Improvisation zu einem zentralen Bestandteil von Vermittlungsprozessen, da sie für die Ausbildung zukunftsorientierter Kompetenzen, sogenannter „Future Skills“^[3] (Ehlers 2020: 1) wesentlich ist (vgl. Amann 2023). Ulf-Daniel Ehlers sieht dahingehend einen „Future Skills Turn“ (Ehlers 2020: 1) der Hochschulbildung vor die Aufgabe stellt, Lernende auf eine unvorhersehbare Zukunft vorzubereiten (vgl. ebd.: 2). Ella Amann hebt hervor, dass Angewandte Improvisation kreatives Denken und Innovationsbereitschaft fördert, indem sie neue Perspektiven eröffnet und Offenheit für Veränderung sowie innovative Lösungsstrategien stärkt. Durch gezielte Übungen und Spiele werden die Kommunikations- und Team-

fähigkeit sowie das Verständnis für emotionale Dynamiken geschult und tragen damit zur Ausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei (vgl. Amann 2023). Darüber hinaus begünstigen Improvisationstechniken die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Teilnehmende lernen, in herausfordernden Situationen auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen und bilden die Grundlage für ein gesundes Selbstwertgefühl (vgl. ebd.). Dies lässt sich auf Lehramtskontexte übertragen, in denen ein prozessorientiertes Arbeiten und der bewusste Umgang mit Kontingenz entscheidend sind. Resilienz und die Fähigkeit, Fehler als Ressource zu begreifen, erweisen sich als Schlüssel für die Ausbildung einer positiven Fehlerkultur, die wiederum die Grundlage für künstlerisch-experimentelle Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse schafft. Als eine Gelingensbedingung dafür versteht Duderstadt das Spiel als Handlungsraum und verweist dabei auf die Ausführungen Viola Spolins (vgl. Duderstadt 2003: 213). Spolin gilt neben Keith Johnstone als besonders prägende Wegbereiterin des Improvisationstheaters (vgl. Lösel 2013: 49). Ihre Arbeit ist beeinflusst von Jacques Copeau, der Anfang 1916 durch seine Idee der Wiederbelebung von Commedia dell' arte (16. Jhd.) den Weg für das zeitgenössische Improvisationstheater ebnet (vgl. Sawyer 2003: 19). In ihrer Publikation hebt Spolin die „intuitive Ebene“ (Spolin 1997: 17) zur „Förderung der individuellen Erfahrungskapazität“ (ebd.: 17) hervor, da diese oftmals in Lernsituationen außer Acht gelassen werden würden. Spolin sowie Duderstadt verweisen auf die produktive Wirksamkeit von Fehlern, die im Spiel nicht als vermeintliche Störung, sondern vielmehr als Ressource begriffen werden (vgl. Spolin 1997: 21; Duderstadt 2003: 185ff). Diese Perspektive lässt sich mit Konzepten des Improvisationstheaters verbinden. Dort wird von einer „Fehleraffinität“ (Lösel 2013: 143) gesprochen, die über eine Fehlertoleranz hinausgeht. Im Fokus steht vielmehr die positive Anerkennung von Fehlern, die als „Tor ins Unbekannte“ (ebd.: 143) neue spielerische und ästhetische Zugänge oder den produktiven Umgang mit Scheitern in Gestaltungsprozessen aufzeigen (vgl. Berner/Bader 2022: 46). Nicole Berner und Nadia Bader verstehen einen produktiven Umgang mit Fehlern als gewinnbringend für die Entwicklung von Kreativität. In Gestaltungsprozessen sollte deshalb ausreichend Raum für Möglichkeiten eines vermeintlichen Scheiterns gelassen werden, denn „Fehl- und Rückschläge stellen wichtige Momente dar, da sie bestehende Perspektiven infrage stellen und neue Wege vor Augen führen können“ (ebd.: 46). An dieser Stelle ist wichtig zu betonen, dass Improvisation kein lineares Training im Sinne eines Leistungsprinzips darstellt, bei dem ein „Impro-Muskel“ kontinuierlich gestärkt wird. Vielmehr geht es um ein *Wiedererlernen* von Improvisation als grundlegende Fähigkeit. Dieses Wiedererlernen erfordert ein „[...] Loslassen, Vertrauen, Zuhören und Geschehen-Lassen“ (Lösel 2022: 98) und stellt damit zugleich Kernelemente einer *ÄPS* dar. Techniken der Improvisation können diesen Prozess unterstützen und zugleich einer Ungewissheitsintoleranz entgegenwirken, indem sie (angehenden) Lehrpersonen Mut machen, mit Unsicherheit produktiv umzugehen und ko-kreative sowie experimentelle Lehr-, Lernprozesse zu erproben.

Improvisation als Modus des Handelns

Bezüglich Improvisation in der Lehramtsausbildung lassen sich zwei Perspektiven festmachen: Zum einen Improvisation als Modus des Handelns und zum anderen Improvisation als angewandte Methode (vgl. Hoffelner 2023: 16ff). Letzteres wurde im vorherigen Kapitel ausführlich dargelegt.

Improvisation als pädagogisches Handeln im Schulalltag wurde bereits 2001 von Stefan Danner in seiner Publikation „Erziehung als reflektierte Improvisation“ aufgegriffen. Darin hält er fest, dass Improvisation für pädagogisches Handeln konstitutiv sei und zwingend eines stärkeren Bewusstseins, im Sinne einer reflektierten Improvisation, bedarf (vgl. Danner 2001: 7ff; 168). Dies wird auch in dem Artikel „Die Kunst der Improvisation“ (2017) von Jörg Siewert und Hans Werner Heymann deutlich. Beide Autoren verweisen auf einen großen Schwerpunkt hinsichtlich Konzeption und Durchführung von Unterricht, wodurch ein flexibles Agieren zugunsten der jeweiligen Situation und Lernenden vernachlässigt würde (vgl. Siewert/Heymann 2017: 6). Damit rücken sie die Bedeutung von Improvisation für die Ausbildung einer professionellen Handlungskompetenz in pädagogischen Kontexten in den Vordergrund.

Dieser Kompetenzerwerb ist besonders für die Entwicklung einer *ÄPS* relevant, denn Lehrpersonen, die in der Lage sind, situativ zu reagieren und kontingente Momente produktiv zu nutzen, eröffnen Möglichkeitsräume, in denen performative, experimentelle und ko-kreative Lernprozesse erprobt werden können. Der Umgang mit Ungewissheit kann als „konstitutive Bedingung des Lehrens“ (Schürch/Willenbacher 2019: 350) verstanden werden. Anna Schürch und Sascha Willenbacher beschreiben die Spannung zwischen Planung und Kontingenz als ein Paradox. Sie sei dadurch gekennzeichnet, dass pädagogisches Handeln zwar kalkulierbar erscheinen soll, zugleich aber unvermeidbar kontingent bleibt (vgl. ebd.: 350). Für einen produktiven Umgang mit Ungewissheit, bedarf es einer „Ungewissheitstoleranz“^[4] (Bonnet et al. 2021: 14), die nicht nur die Wahrnehmung einer Unter-

richtssituation, sondern auch die Bereitschaft zu improvisatorischen Verfahren prägt.

Letzteres bietet die Möglichkeit mit Kontingenz und Ungewissheit aktiv zu arbeiten und beispielsweise durch das bewusste Schaffen von Irritation im Unterricht zu integrieren (vgl. Bähr et al. 2019: 3ff). Zugleich wird deutlich, dass insbesondere angehende Lehrpersonen eine stärkere Orientierung brauchen, um Handlungssicherheit zu gewinnen (vgl. Paseka et al. 2018: 2f; Heymann/Siewert 2017: 6). Dieses Bedürfnis wird durch die sogenannte „Kontingenzumutung“ (Combe et al. 2018: 58) verstärkt und manifestiert sich im Wunsch nach einem „Methodenkoffer“ oder, wie Gunter Lösel formuliert, nach einem „Werkzeugkasten“ (Lösel 2022: 97f). Doch gerade hier kann Improvisation als Kernkompetenz ansetzen, indem sie den Fokus weg von einer instrumentellen Methodensammlung hin zu einer performativen, reflexiven und theoriegeleiteten Praxis verschiebt, die es Lehrpersonen ermöglicht, im Spannungsfeld von Planung und Kontingenz handlungsfähig zu bleiben. Erfahrenere Lehrpersonen können diese Sicherheit weniger durch eine detaillierte Unterrichtsplanung und vielmehr durch Vertrauen in ihr Wissen, Erfahrungen und eine ausgeprägte *ÄPS* herstellen. Diese befähigt sie, nicht nur flexibel zu reagieren, sondern auch gezielt Situationen zu gestalten, in denen Schüler:innen ihre eigenen Zugänge im Unterricht erschließen und für performative und improvisatorische Prozesse entwickeln (vgl. Heymann/Siewert 2017: 6). Improvisieren als Modus des Handelns erweist sich damit als konstitutiv für kunstpädagogischen Arbeiten, da jedem pädagogischen Handeln improvisatorische Anteile innewohnen und aufgrund von Kontingenz und Ungewissheit im Unterricht auch gefordert werden (vgl. Hoffelner 2023: 16f). In diesen Bereichen werden Handlungsfelder und Möglichkeitsräume eröffnet, in denen eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt und kunstpädagogische Ziele erreicht werden können.

Improvisation als strukturgebendes Merkmal

Für den Nutzen von Improvisation als strukturgebendes Merkmal im Unterricht ist besonders die Haltung der Lehrperson entscheidend. Bereits in den vorherigen Ausführungen wurde deutlich, dass eine Ungewissheitstoleranz den produktiven Umgang mit Kontingenz im Unterricht ermöglicht. Dies impliziert auch das Erkennen eines Mehrwerts „improvisatorischer Momente“ (Brenne/Kaiser 2023) und ihr gezielter Einsatz im Unterricht. Improvisation erscheint hier nicht als isolierte Methode, sondern als Rahmenbedingung, die experimentelle und emergente Handlungsräume eröffnet und damit die Ausbildung einer *ÄPS* unterstützt. R. Keith Sawyer schlägt vor, Unterrichten grundsätzlich als Improvisation zu begreifen. Diese Perspektive rückt die Gruppe als aktive Teilnehmende in den Fokus und schließt auch eine Neubetrachtung und -bewertung der Fähigkeiten ein, die eine Lehrperson sich aneignen sollte: „Conceiving of teaching as improvisation emphasizes the interactional and responsive creativity of a teacher working together with a unique group of students“ (Sawyer 2004: 12f). Sawyer verweist dahingehend auf eine „disciplined improvisation“ (ebd.: 16), später „guided improvisation“ (Sawyer 2019: 6), durch die Unterricht kein festgeschriebenes Konzept, sondern vielmehr ein Gerüst darstellt, das in der Planung ausreichend Raum für Struktur und Improvisation bietet und damit eine Balance aus Struktur und Offenheit bereitstellt (vgl. ebd.: 16; 54). Dadurch verschiebt sich die Frage von der Sinnhaftigkeit hin zur konkreten strukturellen Gestaltung von Improvisation in Lehr-, Lernprozessen. In ihren Ausführungen bezüglich einer inklusiven Kunstpädagogik beschreiben Andreas Brenne und Michaela Kaiser die Bedeutsamkeit von Improvisation in „ko-konstruktiven“^[5] Lernprozessen (Brenne/Kaiser 2023). Hierbei steht vor allem der Aspekt des begrenzt Kontrollierbaren und Unvorhersagbaren im Fokus. Dieser wird als „improvisatorischer Moment“ (ebd.) bezeichnet, dem im Rahmen einer Aufgabenstellung Raum gegeben werden soll. Sie betonen zudem eine Haltung seitens der Lehrperson, die das Potenzial improvisatorischer Momente erkennt und gezielt einzusetzen weiß (vgl. ebd.). Nikola Dicke und Fabienne Fuß zeigen dies exemplarisch mit dem Konzept der *Bricolage* im Grundschulunterricht (vgl. Dicke/Fuß 2023). Entscheidend ist hierbei der einer Geschichte folgende offene Arbeitsauftrag, der bewusst keine Bewertungsmaßstäbe vorgibt: „Bastle ein Klingu mit Materialien deiner Wahl. Es gibt kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘“ (ebd.). Hierdurch wird eine spielerische Atmosphäre geschaffen, die den Schüler:innen verschiedene experimentelle Zugänge ermöglicht. Diese Rahmungen sind für Sawyer von besonderer Bedeutung, da ein Übermaß an Struktur das Improvisationspotenzial einschränkt, während ein Mangel an Struktur dazu führen kann, dass zwar Kreativität und Freude entstehen, jedoch eine notwendige Rahmung und Einordnung der Arbeit ausbleiben und damit die angestrebten Lernprozesse nicht ausreichend gefördert werden (vgl. Sawyer 2019: 54). Auch Nicole Berner weist mit Blick auf ihre Forschungsergebnisse im Fach Kunst für die Grundschulpädagogik darauf hin, „[...] dass offene Aufgabenstellungen nicht per se kreativitätsfördernd sind, sondern eher halboffene Aufgaben mit einem mittleren Grad an Strukturierung geeignet sind, Schüler:innen in ihrer Fantasie und Ideenfindung zu unterstützen“ (Berner 2024: 45). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass

Improvisation nicht nur eine spontane Praxis ist, sondern als aktiver Teil der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden muss. Sie eröffnet Räume, in denen Lernende experimentieren, reflektieren und ko-kreativ handeln können und sie erfordert eine Lehrperson, die durch die Ausbildung einer *ÄPS* die dafür notwendige spielerische, offene und zugleich strukturierende Haltung einnimmt.

Improvisation als Forschungsansatz

Die Forschung fand im Rahmen des Moduls 10 „Fachdidaktik mit Praxisorientierung“ des Bachelorstudiengangs „Kunst-Medien-Ästhetische Bildung“ an der Universität Bremen statt. Dieses Modul schafft die Möglichkeit, ko-kreative und erlebnisorientierte Lehr-, Lernprozesse zu entwickeln und mittels von Design-Based Research in insgesamt drei Zyklen zu untersuchen. Improvisation bietet dahingehend eine methodische und strukturelle Flexibilität, um die Lernprozesse und Reflexionen der Studierenden sowohl auf der Erfahrungsebene als auch auf der theoretischen Ebene erfassen und auswerten zu können. Dies erlaubt eine wissenschaftlich fundierte, gleichzeitig praxisnah angelegte Analyse von Lehr-, Lernprozessen. Einen Forschungsschwerpunkt stellt dabei die Erkenntnisdimension der Studierenden sowie die Gestaltung des Seminarsettings mit Blick auf die Ausbildung einer *ÄPS* dar. Dabei wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

In welcher Form kann *ästhetisch-performative Sensitivität* bei Lehramtsstudierenden in einem kunstpädagogischen Universitätsseminar entstehen und wirksam sein? Welche Merkmale von Improvisation werden dabei produktiv? Inwiefern können sich Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausbildung einer ästhetisch-experimentell-forschenden Haltung, zur Ko-Kreativität und zum bewussten Einsatz von Ordnungsprinzipien performativer Prozesse entwickeln? Inwiefern gelingt es den Studierenden, eigene Erfahrungen in Unterrichtskonzepte zur Ausbildung einer *ästhetisch-performativen Sensitivität* bei Schüler:innen zu transformieren? Und welche hochschuldidaktische Seminarkonzeption ist geeignet, um die Entwicklung einer *ästhetisch-performative Sensitivität* bei den Studierenden zu befördern?

Zur Datengenerierung wurden verschiedene Methoden eingesetzt, darunter die Analyse von Reflexionen und Unterrichtskonzepten der Studierenden sowie semi-strukturierte Gruppen- und Einzelinterviews. Zu den Reflexionen zählen unter anderem problemorientierte Reflexionsbriefe auf Basis derer die Interviewpartner:innen ausgewählt wurden. Ziel der Interviews war es, Material und Einsicht in die Selbstbeurteilung und Bewertung der individuellen Arbeitsprozesse zu gewinnen. Die praktische Durchführung der in Modul 10 entwickelten Unterrichtsentwürfe sowie ihre forschungsorientierte Auswertung durch die Studierenden erfolgen im Modul 11 „Fachdidaktik und künstlerische Praxis“ und bieten eine weitere Erkenntnisdimension durch die Studierenden mit Blick auf Unterrichtsentwicklungsforschung. Die entwickelten Unterrichtskonzepte inklusive der Forschungsfragen geben Hinweise darauf, inwieweit Improvisationserfahrungen theoriegeleitet und praktisch in kunstpädagogische Unterrichtskonzepte transformiert wurden. Hier zeigt sich, wie Improvisation zur Entwicklung und Erfindung von Unterricht und der damit verbundenen Ausbildung einer *ÄPS* bei Schüler:innen beitragen kann. Die Analyse des Seminar- und Forschungssettings berücksichtigt sowohl studentische Perspektiven als auch Erkenntnisse aus der eigenen lehrenden, forschenden und künstlerischen Praxis. Methodisch erfolgt die Auswertung des Datenmaterials mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Durch die Verbindung deduktiver und induktiver Kategorienbildung wird das Material systematisch auf Indikatoren zur Entwicklung von Improvisationskompetenz untersucht, wodurch bestehende theoretische Konzepte empirisch differenziert und erweitert werden. Aufgrund pandemischer Bedingungen mussten das Seminar- und Forschungssetting unterschiedlich gestaltet werden, sodass es in jedem Zyklus variierte. Das übergeordnete Ziel, die Ausbildung einer *ÄPS* und ein damit verbundenes Improvisationsvermögen, blieb dahingehend unverändert. Improvisation erwies sich dahingehend als zentrales Element, um flexibel auf sich verändernde Bedingungen sowie Bedürfnisse seitens der Studierenden einzugehen und das methodische Vorgehen kontinuierlich zugunsten eines dynamischen Forschungsprozesses anzupassen. Auf diese Weise erweitert Improvisation die Handlungsspielräume in forschenden und lehrenden Kontexten für die Ausbildung einer *ÄPS*.

Ausblick: Improvisation für eine zukunftsorientierte Kunstpädagogik

Die vorliegenden Ausführungen verdeutlichen, dass Improvisation nicht nur eine ergänzende Technik, sondern eine Kernkompetenz in forschungsbasierten Lehr-, Lernprozessen darstellt. Sie eröffnet Handlungsfelder, in denen Ungewissheit und Kontingenz

nicht als Hindernis, sondern vielmehr als produktive Ausgangspunkte begriffen werden können. Zugleich ermöglicht sie die Ausbildung einer *ästhetisch-performativen Sensitivität*, die für die Gestaltung kunstpädagogischer Lehr-, Lernprozesse konstitutiv ist. Das Promotionsprojekt zeigt, dass insbesondere die Verknüpfung von Forschung und Lehre auf der Grundlage improvisatorischer Verfahren eine zukunftsorientierte Hochschuldidaktik fördert. Diese Ausrichtung trägt dazu bei, (angehende) Lehrpersonen darin zu bestärken, performative, experimentelle und ko-kreative Prozesse nicht nur anzuwenden, sondern auch kritisch zu reflektieren und langfristig in ihre schulische Praxis zu integrieren. Für die weitere Forschung ist von zentraler Bedeutung, inwieweit Improvisation systematisch in die Lehrer:innenbildung integriert werden kann und, inwiefern sich die gewonnenen Erkenntnisse auf schulische Praxisfelder übertragen lassen, um auch dort Möglichkeitsräume für die Ausbildung einer *ÄPS* zu eröffnen. Damit wird die Perspektive auf Improvisation als zukunftsgerichtetes Prinzip geschärft, das die Kunstpädagogik nachhaltig bereichern kann.

Anmerkungen

[1] Ko-kreative Arbeit bildet einen sozialen Prozess ab, der sich aus individuellen, kollaborativen und gemeinschaftlichen Denk- und Handlungsweisen zusammensetzt (vgl. Schmölz et al. 2017: 1ff).

[2] Gerhard Ebert verfolgt mit seinen Ausführungen zur „modellierenden Improvisation“ (Ebert 1979: 37ff) die Rolle der Improvisation für den Einsatz im Regietheater. Hierbei geht es um improvisatorische Elemente, die sich schließlich in einem Arbeitsprozess im Handeln fixieren lassen: „Die modellierende Improvisation tendiert objektiv zum Fixieren des Improvisierten, sieht aber das jeweilige Zwischenergebnis nicht als etwas Fertiges, vielmehr als etwas Improvisatorisches, Offenes, Unfertiges an“ (ebd.: 39).

[3] „Future Skills sind Kompetenzen, die es Individuen erlauben in hoch emergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden.“ (Ehlers 2020: 57).

[4] Der Begriff wird auch synonym mit dem Begriff der „Ambiguitätstoleranz“ (Bonnet et al. 2021: 12) genutzt. Der Oberbegriff für beide Bezeichnungen lautet „Komplexitätstoleranz“ (ebd.: 12).

[5] „Für dieses Bildungskonzept, bei dem der wechselseitige Austausch von Kindern und Erwachsenen zentral ist, hat sich in der Pädagogik der Begriff »Ko-Konstruktion« durchgesetzt. Mit der Vorsilbe »Ko-« (von lateinisch con – zusammen) wird die Gemeinsamkeit und Wechselseitigkeit betont, in der die Konstruktion von Normen, Überzeugungen und Wissensbeständen im Austausch mit anderen Personen stattfindet“ (Schmitt/Simon 2020: 11).

Literatur und Internetquellen

Amann, Ella Gabriele (2023): Future Skills lebendig trainieren mit Angewandten Improvisation: <https://www.future-skills-now.com/post/10-gr%C3%BCnde-future-skills-mit-interaktiven-techniken-aus-der-angewandten-improvisation-zu-trainieren> (Zugegriffen: 11. September 2025)

Berner, Nicole (2024): Wirksamer Kunstunterricht ist stärkenorientiert und löst bei den Schüler:innen sowohl Denk- als auch Erfahrungsprozesse aus. In: Bader, Nadia / Schmidt-Wetzel, Miriam (Hrsg.): Wirksamer Kunstunterricht. In: Reinhardt, Volker / Rehm, Markus / Wilhelm, Markus / Brovelli, Dorothee (Hrsg.): Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten. Band 22. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 42-52.

Berner, Nicole / Bader, Nadia (2022): Kreativität und Scheitern. Positive Fehlerkultur im Kunstunterricht. In: Gelingendes Scheitern. Kunst+Unterricht. Heft 463/464. Seelze: Friedrich Verlag. S. 46-51.

Bertram, Georg W. / Rüsenberg, Michael (2023): Improvisieren! Lob der Ungewissheit. 3. Auflage. Ditzingen: Reclam Verlag.

- Bonnet, Andreas / Paseka, Angelika / Proske, Matthias (2021): Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung: Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. Band 10. Heft 1/2021. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 3-24.
- Brenne, Andreas / Kaiser, Michaela (2023): Die „böse Prinzessin“ – Künstlerische Prozesse im Zwischenraum von Improvisation und Inklusion. Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/boese-prinzessin-kuenstlerische-prozesse-zwischenraum-improvisation-inklusion> (Zugegriffen: 11. September 2025)
- Combe, Arno / Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzzbelastung – Kontingenzzfreude – Kontingenzzbewusstsein. In: Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela / Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. S. 53-79.
- Danner, Stefan (2001): Erziehung als reflektierte Improvisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dicke, Nikola / Fuß, Fabienne (2023): „Was machst du jetzt daraus?“ – Bricolage und Improvisation im Kunstunterricht einer 4. Klasse. Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/was-machst-du-jetzt-daraus-bricolage-improvisation-kunstunterricht-einer-4-klasse> (Zugegriffen: 11. September 2025)
- Dudek, Antje (2022): Performance Art Education. Performancebegriffe, didaktische Ansätze und Methoden internationaler Performancekünstler*innen – eine systematisierende Lehrkonzeptanalyse. Dissertation. Technische Universität Dresden: [online] <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-819029> (Zugegriffen: 11. September 2025)
- Duderstadt, Matthias (2003): Improvisation und Ästhetische Bildung. Ein Beitrag zur Ästhetischen Forschung. Köln: Salon Verlag.
- Ebert, Gerhard (1979): Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers. Berlin (DDR): Henschelverlag Kunst und Gesellschaft.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, Dorothea (2021): Nachhaltigkeit effektiv gestalten. Wie Sie Ihre Organisation zukunftsfähig machen. Offenbach: GABAL Verlag.
- Fischer-Lichte, Erika (2017): Ästhetik des Performativen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hess, Kira (2024): Performativität und Improvisation in der Kunstlehrendenbildung. In: Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-improvisation-kunstlehrendenbildung> (Zugegriffen: 11. September 2025)
- Hoffelner, Alexander (2023): Pädagogische Improvisation. Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kurt, Ronald (2011): Improvisation als Methode der empirischen Sozialforschung. In: Schröer, Norbert / Bidlo, Oliver (Hrsg.): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 69-83.
- Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Lange, Marie-Luise (2019): Sich genussvoll riskieren. In: Lange, Marie-Luise (Hrsg.): act.move.perform. Performance und Performativität in Kunst, Bildung und Forschung. Symposium der Kunstpädagogik der TU Dresden. Hannover: fabrico Verlag. S.

12-25.

Leeker, Martina (2014): Performativierung des Raums. Wissens- und Technikgeschichtliche Aspekte Zeitgenössischer Bühnenräume. In: Haß, Ulrike / Eke, Norbert O. / Kaldrack, Irina (Hrsg.): Bühne: Raumbildende Prozesse im Theater. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. S. 149-170.

Lösel, Gunter (2013): Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters. Bielefeld: transcript Verlag.

Lösel, Gunter (2022): Die Kunst, das Script zu zerreißen. Improvisationstheater in der Lehrer:innenbildung. In: Hoffelner, Alexander, Köhler, Julia: Theater. Pädagogik. Schule. Theaterpädagogik zwischen Theorie und Praxis. Schulheft 187. Innsbruck: StudienVerlag. S. 96-108.

Lübke, Christin (2021): Körper, Haut und Hülle: Ausdrucksformen von Körper und Leib in der Performancekunst – eine phänomenologische Einzelfallstudie im Kunstunterricht der Sekundarstufe II. Dissertation. Technische Universität Dresden: [online] [https://tud.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf\[id\]=https%3A%2F%2Ftud.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A75241%2Fmets](https://tud.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=https%3A%2F%2Ftud.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A75241%2Fmets) (Zugegriffen: 11. September 2025).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Neundlinger, Klaus / Frankus, Elisabeth / Häufler, Ines / Layer-Wagner, Thomas / Kriglstein, Simone / Schrank, Beate (2023): >>Virtual Skills Lab<< – Transdisziplinäres Forschen zur Vermittlung sozialer Kompetenzen im digitalen Wandel. Bielefeld: transcript Verlag.

Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela / Combe, Arno (2018): Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela / Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-12.

Peters, Maria (2018): Performative Ereignisformen in der Kunstpädagogik. In: Lagaay, Alice, Seitz, Anna (Hrsg.): WISSEN FORMEN. Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung. Bielefeld: transcript Verlag. S.67-74.

Sawyer, Robert Keith (2003): *Improvised Dialogues. Emergence and Creativity in Conversation*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.

Sawyer, Robert Keith (2004): *Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation*. Educational Researcher. Band: 33. Heft 2. Washington D.C.: American Educational Research Association. S. 12-20.

Sawyer, Robert Keith (2019): *The Creative Classroom. Innovative Teaching for 21st-Century Learners*. New York: Teacher College Press.

Schinko-Fischli, Susanne (2018): *Angewandte Improvisation für Coaches und Führungskräfte. Grundlagen und kreativitätsfördernde Methoden für lebendige Zusammenarbeit*. 1. Ausgabe. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Schmitt, Annette / Simon, Eric (2020): *Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis*. Hürth: Carl Link Verlag.

Schmölz, Alexander / Barberi, Alessandro / Ollinger, Isabella / Krause, Sabine (2017): *Kreativität/Ko-Kreativität*. In: *Medienimpulse* 4/2017. S. 1-15. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1167/1271> (Zugegriffen: 25. August 2025)

Schürch, Anna / Willenbacher, Sascha (2019): Was bedeutet ein aufmerksamer Umgang mit Kontingenz für die kunst- und theaterpädagogische Vermittlungspraxis? Das teambasierte Forschungsprojekt Kalkül und Kontingenz als Anlass für Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Pfeiffer, Malte, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea, Sting, Wolfgang (Hrsg.): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 349-362.

Seitz, Hanne (1999): Einführung. In: Seitz, Hanne (Hrsg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Kulturpolitische Gesellschaft e.V. Essen: Klartext Verlag. S. 9 – 19.

Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: kopaed Verlag.

Siewert, Jörg / Heymann, Hans Werner (2017): Die Kunst der Improvisation. Flexibles, situatives und intuitives Handeln im Unterricht. In: Pädagogik. Flexibel handeln im Unterricht. Heft 1/2017. Weinheim: Beltz Juventa Verlag. S. 6-9.

Spolin, Viola (1997 [1983]): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. 5. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Die Institution Theater verändert sich im Zuge der Digitalisierung, weil Digital Natives als Künstler*innen und Zuschauer*innen neue Formate einbringen. Dabei ist klar, dass das Theater der Digital Natives in nicht allzu ferner Zeit das einzige existierende Theater sein wird. Wir wollen aber nicht warten, bis die Theaterleitungen mit Digital Natives besetzt sind. Zumal wir davon ausgehen, dass der sich vollziehende Wandel durchaus auch die Strukturen der Theaterbetriebe erfassen könnte und dass das Theater der Digital Natives vielleicht gar keine Intendant*innen mehr haben wird. Aber verlassen wir das Feld der Spekulation und wenden uns der aktuellen künstlerischen Praxis zu. Dort können wir nämlich erste Dimensionen dieser Veränderung bereits beobachten und benennen.

Wie hält die Digitalisierung Einzug ins Theater? Die einfachste Antwort lautet: In den Hosentaschen all derer, die die Foyers, Zuschauertribünen, aber auch Probenräume, Hinterbühnen und Werkstätten betreten. Fast jede*r hat ein Smartphone stets dabei. Dass das noch lange keinen Einfluss auf die Inhalte haben muss, ist an den Spielplänen der meisten Häuser abzulesen. Viele Theaterschaffende sind sogar stolz darauf, das Theater bisher vor dem Einzug der Digitalisierung gerettet zu haben: Eine analoge Insel im Meer der wilden neuen Zeiten, die so schwer zu überblicken sind. Digitalisierung wird in erster Linie für zusätzliche Marketing-Tools genutzt. Dieser Einstellung setzen wir seit Jahren die Erkundung neuer Praktiken, Erzähl- und Erlebensweisen entgegen. Wir wollen wissen, wie sich das Theater verändert, wenn diejenigen – ganz wörtlich – die Regie übernehmen, die sich eine Welt ohne das Internet, ohne digitale Vernetzung, smarte Devices und soziale Netzwerke nicht mehr vorstellen können. Was bedeutet es für diese uralte Institution, wenn sie diesen Digital Natives ein kulturelles Zuhause bieten will? Oder anders herum: Warum ist es für sie, die sie doch angeblich im World Wide Web zu Hause sind, immer noch reizvoll, im Theater zu arbeiten oder dort Veranstaltungen zu besuchen? Ein paar Beispiele aus der aktuellen künstlerischen Praxis bieten Antworten auf diese Fragen.

Live Video Games sind ein performatives Format, welches das aus dem Hildesheimer Studiengang der Angewandten Kulturwissenschaft hervorgegangene Künstlerkollektiv *machina eX* erfunden hat. Mit *machina eX* verbindet das FFT eine enge Zusammenarbeit, die sich durch Residenzen auszeichnet, in denen das Theater zu einem Labor für Forschung und Entwicklung wird. Die Gruppe setzt sich interdisziplinär zusammen und verbindet interaktive Dramaturgien, das Programmieren von eigener Software, Setdesign, interaktiven Props und tagesaktuellen Plots aus der digitalisierten, globalisierten Welt zu einem besonderen Live-Format. Dabei schlüpfen die Zuschauer*innen in die Rolle von Spieler*innen, die sich gemeinsam durch verschiedene Levels eines Games zocken, die Rätsel lösen und Entscheidungen treffen müssen. Sind sie passiv, geschieht schlicht gar nichts. Die Darsteller*innen verfallen in ihren Charakteren in eine Endlosschleife. Das Game ist over, bevor es begonnen hat. Aktives Han-

deln, Verantwortung und Zusammenspiel sind gefragt. Dabei geht es, wie in dem nach Point 'n' Click Adventure-Manier aufgebauten *15.000 Gray*, um nichts geringeres als die Rettung der Welt vor einer atomaren Katastrophe. In *Lessons of Leaking* wird mittels Whistleblowing manipulativ in einen Bundestagswahlkampf eingegriffen. *Hedge Knights* ist ein Spiel, bei dem an der Börse gezockt wird. Beim Open World-Format *Right of Passage* müssen sich die Spieler*innen entscheiden, ob sie sich den Regeln des Spiels in einem fiktiven Flüchtlingscamp unterwerfen, sie erweitern oder schlicht missachten. Oder sie treten in drei Gruppen à zehn Personen gegeneinander an, um als Mitarbeiter*innen eines Start-ups auf neurechte Gruppierungen im Netz Jagd zu machen – wie im aktuellen Spiel *Endgame*. Seit 2010 arbeiten *machina eX* zusammen. Und allmählich zeichnet sich ab, dass ihre Produktionen auf äußerst spannende Weise eine medienkritische mit einer gesellschaftskritischen Perspektive verbinden, indem sie die Zuschauer*innen zu Akteur*innen machen, die selbst den Ausgang des Spiels bestimmen und so erfahren, was Handlungsmacht in der Medien-Demokratie bedeutet. Interessant ist dabei nicht zuletzt, dass sie der immer mächtiger werden Gaming-Industrie eine Ethik des Spiels entgegensetzen, die das spielende Subjekt gerade nicht für regelkonformes oder effektives Verhalten belohnt, sondern an dessen Autonomie und die Zweckfreiheit des spielerischen Lernens appelliert. In offenen Bastelwerkstätten oder Formaten wie dem Schüler-Workshop *Hack your School* begegnet *machina eX* jüngeren Zuschauer*innen, um ihnen ihre Form der künstlerischen Praxis spielerisch weiterzugeben. So entstand 2015 mit Schüler*innen der Düsseldorfer Realschule Friedrichstadt das Stadtraum-Parcours-Spiel *WhatsApp Me*.

Auch unter digitalen Ureinwohnern gibt es verschiedene Stämme, je nach Jahrgang und medialer Routine. Das weiß auch die 2007 in Bonn gegründete Gruppe *pulk fiktion* und versteht es auf außergewöhnliche Weise Brücken zwischen diesen verschiedenen Gruppen zu bauen, ja sogar zurück zu denjenigen Gestalten, die nicht schon immer in der Welt des Digitalen gelebt haben. Ein Beispiel ist ihre jüngste Produktion für Zuschauer*innen im Grundschulalter, *Max und Moritz* (nominiert für den Kölner Kinder- und Jugendtheaterpreis 2017). Wer mit Wilhelm Busch aufgewachsen ist statt mit YouTube, wähnt sich in dieser anarchischen DIY-Unterhaltungsshow zunächst im falschen Film. Zwei junge Frauen in Gummistiefeln traktieren Plastikhühnchen, ihre Bühnengehilfen und mitunter auch ihre Zuschauer*innen mit geschmacklosen Streichen. Nur heißen die hier nicht Streiche, sondern Pranks. „Prank Prank Prank!“, schallt es schon mal bei einer Schulvorstellung aus unzähligen Kinderkehlen. Sie wissen genau, was hier gespielt wird. Ein fieser Streich, aufgenommen mit der Handykamera und ins Netz gepostet: „Dieses war der erste Prank...“ Auf der Basis von Gesprächen mit Kindern und angelehnt an Wilhelm Busch wird *Max und Moritz* bei *pulk fiktion* zu einer Teststrecke zwischen unbändigem Spaß und schlechtem Gewissen. Die jungen Zuschauer*innen lernen nicht von der Geschichte auf der Bühne, sondern steuern zunächst für alle Nicht-Natives den nötigen Hintergrund bei, um Buschs Klassiker im Jahr 2017 zu lesen. Schließlich wird das Kollektiv der Zuschauer*innen selbst zur Schietzinstanz, als die Streiche allzu arg, allzu gefährlich werden. Einerseits migriert hier eine alte Geschichte mit Sack und Pack ins digitale Zeitalter, andererseits ziehen ein digitaler Diskurs und eine mediale Praxis ins Theater ein. Dort treffen sie sich und kreieren keineswegs eine neue ‚moralische Anstalt‘. Vielmehr fordern sie die Institution auf, ihre traditionellen Frontlinien hinter sich zu lassen. Künstler*innen lernen von Kindern, Alte von Jungen und alle haben einen Mordsspaß. Selbst dann noch, wenn der Theaterbesuch eine Schulveranstaltung ist. In dieser Show werden nämlich die Lehrer*innen vor die Tür geschickt, während auf der Bühne der nächste Prank zusammen mit den jungen Zuschauer*innen vorbereitet und anschließend am Lehrpersonal ausprobiert wird. Learning by doing!

Als letztes Beispiel sei *50 Grades of Shame* von *She She Pop* erwähnt. Wedekinds Klassiker *Frühlingserwachen* wird hier mit *50 Shades of Grey* verschnitten – vielleicht der Roman der Generation, die, so das Klischee, keine Bücher mehr liest, dafür aber im Internet jederzeit Zugang zu expliziten, sexualisierten Inhalten hat. In dieser explosiven Mischung wird das Thema der Scham neu verhandelt. Ein Thema, auf das sich das Kollektiv *She She Pop* seit den 1990ern spezialisiert hat, das seitdem die Selbstblößung auf der Bühne zelebriert und daraus immer wieder erstaunliche künstlerische Schätze birgt. Im Zentrum dieser Bühnenproduktion steht die Produktion von Körperbildern, die mit einem raffinierten Low-tech-Verfahren auf der Bühne in einer Weise in Szene gesetzt wird, so dass hybride queere Gebilde entstehen. Die Körper der beteiligten Performer*innen im Alter von zehn bis 70 werden live ‚gehackt‘, medial zerstückelt, die einzelnen Körperpartien immer wieder neu zu einem phantastischen Kollektivkörper montiert, während alle gleichzeitig zusammen auf der Bühne agieren. Nacktheit wird hier ausgestellt und gleichzeitig verdeckt, Körper monströs miteinander verschnitten und riesenhaft auf überdimensionale Leinwände übertragen. Das Publikum windet sich wie Achtklässler beim Aufklärungsunterricht. Eine Darstellerin bzw. ein Darsteller im Kindesalter, also wie Wedekinds Wendla oder Moritz, wird im Laufe des Stücks ebenso mit der Unmöglichkeit der sexuellen Aufklärung konfrontiert wie die älteren Performer*innen, die etwa der Generation der 1968er und deren Kindern entspringen. Es entsteht eine zutiefst ehrliche, manchmal peinliche, manchmal urkomische Patchwork-Familienaufstellung. Das Performance-Kollektiv wird zum Lehrkörper, der sich selbst modellhaft einem Versuch der Selbstaufklärung unterzieht. Für die Zuschauer*innen ist der Abend

das gemeinsame Ausloten von Schamgrenzen angesichts gewaltiger Bilder und öffentlich durchexerzierter Tabus. Er bildet für den Moment eine gemeinsame Erfahrung im Angesicht höchst unterschiedlicher medialer und gesellschaftlicher Routinen und Hintergründe.

Die Beispiele zeigen: Wenn die Digital Natives ins Theater migrieren, ihre Narrative und Gadgets mitbringen, dann können die altbekannten Räume nicht bleiben, wie sie waren. Hochtechnisierte Umgebungen waren Theaterräume schon immer. Nun werden sie zu Spielarenen. Die Trennung zwischen Bühne und Tribüne wird gezielt durchstoßen oder gleich ganz aufgehoben. Das Verhältnis zwischen Bild und Körper wird kompliziert. Die Verantwortung für das gemeinsam Erlebte, die aktiven und passiven Parts werden neu verteilt. Ging man bislang von relativ passiven Zuschauer*innen aus, so kann man im Theater der Digital Natives in den Worten des Journalisten Jay Rosen eher von „People Formerly Known as the Audience“ sprechen, zu deren Erleben ein hohes Maß an Engagement und Involviertsein gehört. Wenn die Digital Natives das Theater zu ihrem Zuhause machen, dann geht es auch immer um Fragen der Bildung. Wer lernt von wem? Wer hat die Macht und das nötige Vorwissen? Welche Vorlagen sind es wert, in künstlerische Praxis überführt zu werden? Die erwähnten, künstlerisch gelungenen Beispiele zeigen, dass am Ende stets etwas Übergeordnetes entsteht, etwas, das bleibt. Sei es ein Funke Gesellschaftskritik, verpackt in schlechtes Gewissen, oder das kribbelige Gefühl der tief empfundenen Scham angesichts einer selbst hervorgerufenen oder erlebten Grenzerfahrung. Sei es heilloser Spaß. Vielleicht macht diese neue Art des Theaters die Zuschauer*innen nicht zu besseren Menschen. In jedem Fall aber bietet sie Menschen ganz unterschiedlichen Alters eine gemeinsame Erfahrung und verwickelt sie in ein ergebnisoffenes Gespräch über die Welt, in der wir leben.

The Game is on.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Das Projekt *Arts Education in Transition* beschäftigt sich, wie der Name schon sagt, unter anderem mit Übergängen. Wo es einen Übergang vom Einen zum Anderen gibt, da gibt es auch eine Schwelle oder Grenze, die es zu passieren gilt. Im 21. Jahrhundert muss jeder Punkt eines Netzwerks in topologischer Verbindung gedacht werden. Das Netzwerk beschränkt sich nicht mehr auf eine virtuelle Sphäre, die bewusst betreten und verlassen werden kann, sondern ist ubiquitär (vgl. Steyerl 2015). Wir leben deshalb in Zeiten eines *entgrenzten* Netzwerks. Einfälle des Anderen, dazu zählt auch das Neue, sind aus psychoanalytischer Perspektive grenzüberschreitende Zumutungen, welche die gegenwärtige Konstitution des Subjekts bedrohen und neue Bildungen herausfordern.^[2] Im dialektischen Augenblick der Begegnung mit dem Anderen öffnet sich ein „Vereinigungs- und Schnittraum“ (Pazzini 2012: 113). Es findet eine Übertragung im Spannungsfeld zweier Pole statt. Lacan beschreibt die Übertragung als intersubjektive Beziehung, die starke Affekte der Liebe oder Aggression in sich trägt (vgl. Lacan 2006: 518). In dieser Begegnung geschieht etwas, das die Anwesenden verändert: Das Subjekt überschreitet die Grenze des Singulären und das Andere fällt ein. Dieser Moment ist durchaus unheimlich, denn da kommt plötzlich scheinbar etwas vom Anderen her, durchbricht gepflegte Grenzen und macht unsichtbare, unbewusste Bildungen des Subjekts sichtbar. Ein plötzlich nicht mehr so blinder Fleck, ein Schreck! Ein Angstreiz setzt ein und erinnert daran, dass nun etwas geschehen muss. Entweder überwiegt der Reiz, das heißt die Neugier, den schönen Nervenkitzel weiterzuführen, neue Bildungen einzugehen – oder aber die Angst davor, bekannte (Ein-)Bildungen aufzugeben äußert sich in Affekten der Aggression und des Rückzugs (vgl. Pazzini 2012).

Denkbar ist es, dass die unzählbaren, potentiellen Einfälle der mediologischen Sphäre des entgrenzten Netzwerks die Individuen schlicht überfordern. Vielleicht beobachten wir deshalb gerade jetzt, während nationale Grenzen im Kontext „globaler“^[2], digi-

taler Entwicklungen an Bedeutung verlieren und globale physische wie virtuelle Lebensrealitäten untrennbar verbunden sind, eine neue Blüte aggressiver, populistischer Bewegungen auf der einen Seite und einen Rückzug aus widerständigen Diskursen, hinein in die wohlige, flauschige Geborgenheit der Filter Bubble, auf der anderen Seite derselben Medaille (vgl. Han 2016). Im ersteren Fall werden einfache, bequeme Lösungen angeboten, die den komplexen Problemen unserer Gegenwart eine einzige Erklärung geben: Das Problem seien die Anderen. Dieses Problem ließe sich gemäß jenes Phantasmas, das heißt jener Einbildung, dann ganz einfach lösen: Ausschluss des Anderen durch Aggression einerseits und Zuwendung gegenüber den eigenen, bekannten Lieblingsvorstellungen andererseits. Solche Phantasmen und eingebildeten Grenzen mögen zwar bequem sein, vor allem aber können sie ignorant und unbeweglich machen, sofern sie nicht zugunsten neuer relationaler Bildungen aufgegeben werden können. Denn dort, wo keine neuen Reize durch das Andere, das Neue, das Unbewusste einfallen, bildet sich auch nichts. Bildung braucht den Moment der Grenzüberschreitung, die Begegnung mit dem unbewussten Anderen. Ein besonderes Potential für solche bildenden Grenzgänge bietet die Kunst. Zu den Leistungen von Kunstwerken – die auch als „privilegierte Orte der Organisation von Unbewusstem“ (Ruhs 2010: 131) beschrieben werden können – gehört es, mit dem Bestreben nach Grenzüberschreitung vornehmlich genau in jene Tabubereiche einzubrechen, die sich aus den kollektiven Verdrängungstendenzen einer Gesellschaft ergeben. Künstler*innen geben Singuläres in unkonventionellen, medialen Darstellungen zu sehen und verweisen gleichsam auf etwas transzendentes jenseits der Leinwand, beziehungsweise des Schirms. Wenn eine Begegnung mit Kunst gelingt, dann springt etwas über. Für Betrachter*innen wird plötzlich etwas sichtbar und rückt ins Bewusstsein, da ist ein Einfall (vgl. ebd.).

Solche Übertragungsmomente lassen sich kaum intentional planen, aber Kunstpädagog*innen können einiges dafür tun, einen sicheren Rahmen für gemeinsame Grenzgänge zu schaffen und Bildung somit wahrscheinlicher zu machen. Grenzüberschreitungen zwischen dem Eigenen und dem Anderen bedrohen stets die gegenwärtige Konstitution der Subjekte und lösen unter Umständen starke Affekte zwischen Begehren und Aggression aus. In solche Situationen kann sich nur begeben, wer sich einigermaßen sicher fühlt. Die Institution Schule bietet einen offiziellen und öffentlichen Ort in einem sozialen Gefüge von Lehrenden und Lernenden. Werden in diesem abgesteckten sozialen Raum eigene Wahrnehmungen in Relation gestellt, kann das vor übergriffigen, einfallenden Bildern schützen, indem die affektiven Übersetzungen in Artikulation den reinen Genuss des Imaginären stören (vgl. Pazzini 2015: 181). Kunstunterricht könnte demnach ein Verhandlungs- und Schutzraum sein, um sich in Grenzgängen vor Bildern mit (Ein-)Bildungen unserer Gegenwart auseinanderzusetzen, gemeinsam zwischen Eigenem und Anderem zu oszillieren und Grenzen auszuloten.

In einem solchen Raum tauchen in der Begegnung mit Anderen Fragen auf. Zum Beispiel danach, welche Macht die täglich einfallenden Bilder inner- und außerhalb der Filter Bubble haben, was sie zeigen und was wir als Subjekte nicht sehen wollen. Im widerständigen Dialog ergeben sich Leerstellen, die sich gegenwärtigen Deutungen entziehen und den Raum für das Neue, das Andere, das Zukünftige öffnen (vgl. Florin 2017).

Anmerkungen

[1] Der Text basiert auf Auszügen aus Florin.

[2] Der Begriff Glokalität meint die Verschränkung globaler und lokaler Strukturen Robertson 1998.

Literatur

Florin, Julia Christiane (2017): Die Begegnung mit Kunst als Bildungserfahrung im entgrenzten 21. Jahrhundert (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität zu Köln.

Han, Byung-Chul (2016): Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute. Frankfurt a.M.: Fischer.

Lacan, Jacques (1991): Introduction of the Big Other. In: Miller, Jacques-Alain (Hrsg.): Book The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis. 1954-1955. Übersetzt von Sylvana Tomaselli. Cambridge: University Press. S. 235-247.

Lacan, Jacques (2006): Übertragung und Suggestion. In: Hans-Dieter Gondek (Hrsg.): Das Seminar, Buch V. Die Bildung des Unbewussten. 1957-1958. Wien: Turia + Kant. S.499- 516.

Pazzini, Karl-Josef (2012): Übertragung und die Grenzen des Individuums. In: Michels, André/Gottlob, Susanne/Schwaiger, Bernhard (Hrsg.): Norm, Normalität, Gesetz. Wien: Turia + Kant, S. 111-127.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst, Pädagogik, Psychoanalyse (Theorie Bilden Bd. 38.) Bielefeld: transcript.

Robertson, Robert (1998): Glokalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 192-220.

Ruhs, August (2010): Lacan. Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse. Wien: Löcker. Steyerl, Hito (2015): Too Much World. Is the Internet Dead? In: Aranda, Julieta/Wood, Brian Kuan/Vidokle, Anton (Hrsg.): The Internet Does Not Exist (e-flux Journal Books). Berlin: Sternberg Press, S. 10-26.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

„It is the copying that originates“ (Clifford Geertz 1986: 380).

Im Rahmen einer Feldforschung habe ich die Kölner Stämme, einen Zusammenschluss von rund 80 Vereinen aus Köln und Umgebung, deren Mitglieder die Lebenswelten ihnen zeitlich und räumlich ferner Kulturen nachahmend darstellen, über mehrere Jahre mit der Kamera begleitet. So entstand ein umfangreiches audiovisuelles Archiv aus von mir erstellten Videos, Fotografien und Feldnotizen sowie Referenzen und Selbstdarstellungen der Akteur*innen, das die Basis für einen Kinodokumentarfilm^[1] sowie eine schriftliche Ethnographie^[2] lieferte, deren Aufbau an der Dramaturgie des Films orientiert. Für die textliche Ausarbeitung wurde der 90-minütige Film in 40 Szenen unterteilt, die jeweils durch einen analytischen Bildteil ergänzt werden.

Die hier veröffentlichte Bildstrecke ist eine Kurzversion der Szene 13 *Die Aura der Reproduktion*. Zur lokalen Original-Kopie-Debatte in der die Praktiken der Medienaneignung jener Akteur*innen genauer in den Blick genommen werden, welche die Kultur und Geschichte der Mongolen zur Zeit Dschingis Khans reenacten. Wie die meisten Gruppen der Kölner Stämme haben auch sie ihren Ursprung im Kölner Karneval und der Grandprix-Hit *Dschingis Khan* soll Anfang der 1980er den Anstoß für die ersten ‚mongolischen‘ Verkleidungen im Karneval gegeben haben. Im Laufe der Jahre haben einzelne Akteur*innen ein ernsthafteres Interesse für ihre Vorbilder entwickelt und begonnen, für ihre Reenactments auf die unterschiedlichsten medialen Repräsentationen zurückzugreifen, von Historienfilmen über Reisebeschreibungen, Fernsehdokumentationen und populärwissenschaftliche Literatur bis zu ethnographischen Texten und historischen Quellen. Die wechselseitige Durchdringung von medialen Repräsentationen und körperlichen Aneignungen im Reenactment lässt sich als einen Remediationsprozess beschreiben, bei dem der Körper als Medium fungiert durch das bildliche, textliche und auditive Inskriptionen in materielle Artefakte und körperliche Handlungen im Raum übersetzt werden. Diese Übersetzungs- und Verknüpfungsleistungen unterliegen einem ständigen Wandel; neue mediale Darstellungen bringen im Reenactment neue Medienpraktiken und mediale Ausformungen hervor, mit denen sich räumlich und zeitlich ferne Welten in immer neuen Konstellationen zusammenfügen lassen.

Anmerkungen

[1] *Die Stämme von Köln*, D HD, 90 Min. Regie: Anja Dreschke. Köln: Realfiction (DVD).

[2] Dreschke, *Kölner Stämme*. Medienethnographie einer mimetischen Kultur, in Vorbereitung.

Abbildungen

Abb. 1: Mitglied der *1. Kölner Mongolenhorde* zeigt Vorlage für Gewandung auf seinem Smartphone, 2015.

Abb. 2: Cover des Grand-Prix-Hits *Dschingis Khan* der gleichnamigen Band, 1979.

Abb. 3: Filmplakat *The Mongols*, I, F 1961, Regie: André de Toth, Leopoldo Savona.

Abb. 4: Filmplakat *Dschingis Khan*, GB, D, YU, USA, 1965, Regie: Henry Levin.

Abb. 5: DVD-Cover *Im Reich des Kublai Khan*, I, F, AF, EG, YU 1965, Regie: Denys de la Patellière, Raoul Lévy.

Abb. 6: Filmprogramm *Die goldene Jurte*, DDR 1961, R: Rawsha Dorshpalam, Gottfried Kolditz.

Abb. 7: Filmplakat *Mongol*, RU, D, KZ 2007, Regie: Sergei Bodrov.

Abb. 8: Filmprogramm *Dschingis Khan*, GB, D, YUG, USA, 1965, R: Henry Levin.

Abb. 9: Jurte im Aufbau, Sommerlager der *1. Kölner Mongolenhorde*, 2007.

Abb. 10: Mongolische Trachten, in Yadamsuren, Urjingiin 2004: *National Dress of Mongolia*, Ulan Baatar.

Abb. 11: Burjatische Trachten, Fotografie von 1890. In: Heissig, Walther/Müller, Claudius C. (Hrsg.) 1989: *Die Mongolen*. Innsbruck: Pingui, S. 116.

Abb. 12: *Tanzende und musizierende Kalmücken in Jurte*. Pallas P.S. (1776): *Sammlungen historischer Nachrichten über die mongolischen Völkerschaften, Erster Theil*, St. Petersburg, S. XXII, Tafel 2. In: Heissig, Walther/Müller, Claudius C. (Hrsg.) 1989: *Die Mongolen*. Innsbruck: Pingui, S. 127.

Abb. 13: *Mongole Costums*, Postkarten.

Abb. 14: Timen Kublai und Chabi in ihrer Jurte, Sommerlager der *1. Kölner Mongolenhorde*, 2012.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

You made me love you ist der Titel einer Videoarbeit von Miranda Pennell, die hier als Einstieg zu einigen Überlegungen zum Ver-

hältnis zwischen Performer*in und Kamera im Musikvideo und der Videokunst dienen soll. Das vierminütige Video von 2005 folgt einem klaren Konzept: Wir sehen eine Gruppe von Tänzer*innen in Nahaufnahme, die sich in einer Reihe zur Kamera hin angeordnet haben. Schnell wird deutlich, dass ihre Aufgabe ist, Blickkontakt mit dem Objektiv zu halten, obwohl sich die Kamera auf Schienen unvorhersehbar hin und her bewegt: „This in turn provokes a series of spatial and social adjustments and a process of micro-negotiations amongst the dancers. The video documents the flux of the physical process (dancers are constantly slipping out of the frame) and that of more interior, sensory processes (perceivable in small, concentrated looks and movements across surfaces of faces)“ (Pennell 2011). Es findet ein spielerischer Wettbewerb um Aufmerksamkeit statt und der Titel der Arbeit legt schon nahe, dass das Gesehenwerden eng verknüpft gedacht wird mit liebevoller Anerkennung. Das Besondere hier ist, dass sich der Blick in beide Richtungen entfaltet: Als Publikum schauen wir aus nächster Nähe lange genug in die Gesichter der jungen Tänzer*innen, um eine affektive Verbindung einzugehen, gleichzeitig setzen diese ihrerseits scheinbar alles daran, uns ihre ungeteilte Aufmerksamkeit zu schenken und müssen dafür immer in Bewegung bleiben.

Es lässt sich ein Vergleich anstellen mit Andy Warhols *Screen Tests*, in denen die Herausforderung für die Gefilmten genau gegensätzlich darin lag, der ausgedehnten und stillstehenden Beobachtung der Kamera standzuhalten.

Die Häufigkeit und Selbstverständlichkeit, wie auch die Anforderungen an die Performance jeder*s einzelnen für die Kamera haben seit den 1960ern, in denen Warhol die *Screen Tests* drehte, exponentiell zugenommen (Skype, Videoblogs, Selfies, ...). Es gibt eine enorme Bandbreite an Möglichkeiten zur medialen Selbstdarstellung, die bewusst oder unbewusst immer auch Fragen der Repräsentation von Identitätskategorien wie Gender, Klasse, Ethnie, sexueller Orientierung, u.a. verhandelt.

Wie lässt sich dieses (alltags-)performative Setting künstlerisch und kunstpädagogisch fruchtbar machen, wie greifen das begehrenswerte Bild des Stars und die (amateurhafte) Selbstdarstellung ineinander? Und im Besonderen: Welche Effekte von Intimität, Authentizität und Fetischisierung werden erzielt, wenn die „vierte Wand“ durchbrochen und die Kamera direkt adressiert wird?

Das Musikvideo als populäres und vielfältiges Format eignet sich auf besondere Weise zur Analyse dieser Fragen und als Folie für eigenes Arbeiten mit der Kamera. Im Vorwort zum Bildband *Mark Romanek. Music Video Stills* zählt Mark Alice Durant eher abschätzig visuelle Konventionen der seiner Meinung nach weniger bemerkenswerten kommerziellen Musikvideoproduktionen auf (und kontrastiert in Folge Mark Romaneks Videos dazu): „The standard images, postures, and techniques of most music videos are all too familiar. There are for instance, the tropes of urban success: scantily clad women, expensive cars, glitzy nightclubs, gold chains, and gritty streets. Also ubiquitous are the symbols of suburban angst: tormented poetic grimaces, empty parking lots, boys with guitars moping in industrial wastelands, and trailer parks populated by waif-like females. The overused repertoire also includes furtive glances over the shoulder, intense stares from the (human) object of desire, slow-motion strides through a crowded room or an empty house, and the lip-synching singer gazing back at the viewer with hands held out, a symbolic gesture of alliance with the audience, expressively pleading for understanding“ (Durant in Romanek 1999: 14).

Anstatt aber diese und andere popkulturelle Marker einfach als billige Effekte abzutun, lohnt es sich, sie auf ihre jeweils spezifische Bedeutungsproduktion hin anzusehen, nicht nur, weil sie aktuell einen großen Teil der uns umgebenden medialen Welt ausmachen, sondern auch weil sich interessante Verbindungslinien in einer kunst- und kulturhistorischen Perspektive ausmachen lassen. Der Einsatz von Theatralität, Kostüm, Make-Up, Gesten, Mimik und eben der direkte Blick in die Kamera lassen sich prototypisch in ikonischen Videos wie David Bowies *Life on Mars* (1971) und Kate Bushs *Wuthering Heights* (1978) beobachten, und in Videos zeitgenössischer Künstler*innen aktualisiert wiederfinden.

Als Perfume Genius lotet etwa der US-amerikanische Musiker Mike Hadreas in seinen (Video-)Performances das Verhältnis von Intimität und Verletzlichkeit zu Intensität aus. Im Video zu *Hood* (2012) posiert Hadreas zusammen mit dem Pornodarsteller Árpád Miklós (Peter Kozma) für einen Fotoshoot. Miklós hält Hadreas in seinen Armen, bürstet ihm sanft das Haar, und schminkt ihn unbeholfen aber zärtlich, während Hadreas der Kamera seine Ängste und Gefühle gesteht. Das Repertoire der Kostüme und Accessoires reicht dabei von femme bis monsterhaft und verbindet sich mit der Sorge des lyrischen Ichs, er könne die Fassade nicht lange genug aufrechterhalten und der Geliebte würde bald seine ‚Wahrheit‘ erfahren.^[1] Die vergebliche Suche nach der Wahrheit, Echtheit, dem Authentischen hinter der Maske kann als ein verbindender Topos zwischen kritischen Ansätzen der Gender Studies, der Soziologie und etwa auch des Dokumentarfilms fruchtbar gemacht werden. Weiblich konnotierte Posen der Verführung, die sich überschneiden mit einer prekären Körperlichkeit (unsicher auf High-Heels in der Mitte einer dunklen Straße

laufen, die Hände vors Gesicht nehmen, die Strumpfhose hoch und den Saum des Kleid getragenen Trikots runterziehen, etc.) werden im Video zu *Take me home* (2012) durchgespielt. Und im Video zu *Fool* (2014) findet sich das aus *Flashdance* (1983) bekannte Setting der anfänglich unbeeindruckten, normativen Jury wieder, die letztlich doch durch eine besonders mitreißende Performance gewonnen werden kann. Immer wieder adressiert Hadreas die Kamera direkt, ist sich bewusst, dass er angesehen wird, nimmt jede Pose für das Gegenüber ein und erwidert dessen Blick. So ergibt sich ein komplexes Verhältnis von Sehen und Gesehen-Werden, in dem Subjekt- und Objektposition oszillieren.

Die Performance im Privaten und ihre extreme Vervielfältigung durch einfach verfügbare Technik und entsprechende Online-Plattformen greift Margaux Williamson auf. Die kanadische Künstlerin hat in ihrem Musikvideo zu *Dancing to the end of poverty* (2008) der befreundeten Band *Tomboyfriend* Ausschnitte aus ca. 80 verschiedenen Youtube-Videos montiert, in denen (nicht ausschließlich) Teenager vor der Kamera tanzen, sich zeigen, verstecken, sie direkt adressieren und sich für die Kamera inszenieren. Die häufig sehr niedrige Auflösung des Ausgangsmaterials, die privaten Räume, aber vor allem das Verhältnis der Selbstdarsteller*innen zur Kamera, lassen die Aufnahmen besonders intim wirken. Dieser Eindruck steht in produktivem Kontrast zur Tatsache, dass es sich durchwegs um bereits vorher auf Youtube (zum größten Teil von den Tanzenden selbst) veröffentlichte Videos handelt. Youtube und andere Plattformen stellen eine enorme Ressource dar, deren Aneignung in einem kunstpädagogischen Kontext sicherlich erst am Anfang steht.

Als dritten Bezugspunkt lässt sich ein Video der Künstlerin Julia Scher anschließen, die sich umfassend mit der beobachtenden Kamera und unserem Verhältnis zu Überwachung und sozialer Inszenierung auseinandergesetzt hat. In *lip sync 2015* sehen wir Julia Scher „speaking from the heart with the words of others“, wie sie selbst das Potential von Playback beschreibt.^[2] Sie performt Miley Cyrus' *Wrecking Ball* in ihrer Büroetage der Kunsthochschule für Medien Köln und wird dabei von einer Kamera verfolgt, der sie erst aus freien Stücken etwas erläutert, vor der sie dann jedoch mit zunehmender Verzweiflung die Flucht ergreift. Der schmale Gang mit den vielen Ankündigungsplakaten, der Drucker, die Toiletten, alles wird durch die Lyrics „I came in like a wrecking ball“, „running for my life“, „all I wanted was to break your walls, all you ever did was wreck me“, usw. neu mit Bedeutung versehen. Wer wird angesprochen? Ein*e abwesende*r Geliebte*r, ihr Publikum, die Studierenden, die Kolleg*innen, die Institution?

Die Einstellungsgrößen variieren von Close-Up bis Totale, die Perspektiven von leicht untersichtig bis stark aufsichtig und tragen dazu bei, das Verhältnis der Performerin zur Kamera dynamisch und mehrdeutig zu halten. Schers Verkörperung des Songs mobilisiert feministische Fragestellungen von Macht, Kontrolle und Verführung und erweitert sie in einem institutionskritischen Kontext. Lip-syncing bietet eine besondere Möglichkeit zur Interaktion mit bestehenden kulturellen Texten und ist sowohl aus analytischer Perspektive als auch als praktischer Ansatz ergiebig.

Anmerkungen

[1] Tragischerweise nahm sich Miklós ein Jahr später das Leben, weshalb das Video ihm auch gewidmet ist.

[2] Etwa in der Broschüre zur Ausstellung *copy g_ods* von Julia Scher, Melike Kara, Yves Scherer in der Gallery *DREI* in Köln 13.11.2015 – 09.01.2016.

Literatur

Bowie, David (1976): *Life on Mars?* (Musikvideo, Regie: Mick Rock)

Bush, Kate (1978): *Wuthering Heights* (Musikvideo, „Red Dress Version“, Regie: Kate Bush)

Hadreas, Mike (Perfume Genius, 2012): *Hood* (Musikvideo, Regie: Winston Case)

Hadreas, Mike (Perfume Genius, 2012): *Take me home* (Musikvideo, Regie: Patrick Sher)

Hadreas, Mike (Perfume Genius, 2014): Fool (Musikvideo, Regie: Charlotte Rutherford)

Lyne, Adrian (1983): Flashdance (Film) USA

Pennell, Miranda (2005): You made me love you (Video) Online: <http://artefactpublication.com/post/5237859445/you-made-me-love-you>
[10.03.2018]

Romanek, Mark (1999): Mark Romanek: Music Video Stills. Santa Fee: Arena Editions.

Scher, Julia (2015): lip sync 2015 (Video) Online: <http://archiv.videonale.org/en/artists/s/julia-scher/> [10.03.2018]

Warhol, Andy (1964 – 1966): Screen Tests (Experimentalfilme) vgl. Angell, Callie (2006): Andy Warhol Screen Tests: The Films of Andy Warhol Catalogue Raisonné. New York: Harry N. Abrams.

Williamson, Margaux (2008): Dancingtotheendofpoverty (Musikvideo, Song von Tomboyfriend) Online:
<http://www.margauxwilliamson.com/dancing-to-the-end-of-poverty/> [10.03.2018]

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

„[Die Moderne ist eine Heterotopie, ein] Zeitalter der Gleichzeitigkeit, des Aneinanderreihens, des Nahen und Fernen, des Nebeneinander und des Zerstreuten“ Michel Foucault (2005: 931).

Das werbehistorische Phänomen des Plakats, das sich ab den 1880er-Jahren von einem typographischen zu einem medialen Träger mit überwiegend bildhaften Anteilen durch die lithographisch-technischen Erfindungen z.B. von Jules Chéret (1836-1932) veränderte (vgl. Buhrs 2011), steht in diesem durch das Forschungskolleg *AEiT.lab* geförderten Projekt im Zentrum der Überlegungen. Die Ausprägungen des Werbeplakates, das sich ebenfalls mit dieser ikonischen Entwicklung auch immer weiter als Künstler*innenplakat etablierte, flankiert die in meinem Projekt angestrebte Betrachtung des bisher aus kunsthistorischer und medienwissenschaftlicher Perspektive nur marginal betrachteten Typus des Zaubererplakates.

Das Forschungskolleg *AEiT.lab*, als ein dezidiert interdisziplinär verstandener Werkstattraum für Studierende der Kunst- und Medienforschung sowie der Kunstpädagogik, ermöglichte mir, mein damals noch in den Anfängen begriffenes Projekt über die Zaubererplakate des 19. Jahrhunderts vor Kommiliton*innen und Dozierenden aus einem breiten Fächerspektrum zu präsentieren und von dem gemeinsamen fachlichen Austausch zu profitieren. Der genuin interdisziplinäre und auch pädagogisch geprägte Ansatz des *AEiT* sowie die Vor- und Nachbereitung meines Vortrages sorgten für eine neue Ausrichtung des Projektes, das ich heute nach abgeschlossenem Masterstudium der Medienkulturwissenschaft und der Kunstgeschichte als mein Dissertationsprojekt an der Universität zu Köln fortführe.

Die Projektskizze

Die symptomatischen geistesgeschichtlichen Einflüsse des 19. Jahrhunderts aus dem kulturellen, technischen sowie ikonographischen Repertoire der Grafik und der Malerei spiegeln sich in ihrer Motivik nicht nur in den Bühnenauftritten der Zauber-

er um 1900 wieder, sondern verstanden sich gleichsam als Ausdrucksmittel ihrer Werbung.

Bevor jedoch diese Plakate in thematisch gegliederten Kapiteln untersucht werden können, soll den Überlegungen und Forschungsergebnissen eine im Fachdiskurs bisher nicht vorgenommene Typologisierung vorangestellt werden. Hierfür soll die zeitliche Einordnung des Beginns der modernen Bühnenmagie ab den 1860er-Jahren als Ausgangspunkt sowie das Abnehmen der öffentlichen Auftritte auf den großen Bühnen Europas und Amerikas in den 1930er-Jahren als Endpunkt der Materialeinordnung gesetzt (vgl. Steinmeyer 2003). Durch die zu treffende Kategorisierung der Zaubererplakate, die sich der Fülle an ungesichtetem Material, beispielsweise in der *Library of Congress* in Washington D.C. mit ca. 150 Exemplaren und auch der Sammlung des *American Museum of Magic* mit ca. 100 Plakaten, annehmen wird, kann die chronologische, räumliche sowie auch thematische Verortung der verschiedenen Sujets mittels der illustrativen Ausprägungen auf den Zaubererplakaten nach der folgenden Vorannahme bestimmt werden:

1. Tradierte Ikonographien der Kunstgeschichte (alchemistische, monströse, sakrale Ikonographie etc.)
2. Die Darstellung des Fremden (Orientalismus, Exotismus)
3. Die Darstellung der ‚Tricks‘ und technischen Raffinessen auf der Bühne
4. Gender-Aspekte der Darstellung der Assistentin des Bühnenzaubers
5. Dezidierte Bezüge auf Künstler*innen-, Produkt- und Filmplakate

Nach dieser erfolgten Bestandsaufnahme des zu untersuchenden Materials werden einige paradigmatische Diskurse aus dieser erarbeiteten Kategorisierung exemplarisch herausgegriffen und schließlich hinsichtlich ihrer Überschneidungen unter dem Aspekt des ‚Fremden‘ gegenüber der eigenen Identität im sozialgeschichtlichen Milieu um 1900 zusammengeführt. Die von Edward W. Said begründete Debatte des Orientalismus, die das Verlangen der Gesellschaft des 19. und frühen 20. Jahrhunderts nach ‚Exotischem‘ und dem Bestaunen des ‚Fremden‘ beschreibt (vgl. Bernd 2013; Lemaire 2010), das durch die kolonialistischen Bestrebungen der europäischen Großmächte zum einen vermeintlich in greifbare Nähe gerückt wurde, zum anderen aber auch über Bilder, Berichte und Handelsobjekte in den europäischen und amerikanischen Gesellschaftsschichten Verbreitung fand, bildet den Ausgangspunkt der folgenden narratologischen und ikonografischen Analysen. Die bei Said herausgearbeitete Faszination des ‚Anderen‘ wird weitergehend durch den Aspekt der Zunahme des Interesses an technischer Raffinesse und an maschinellen Neuerungen ergänzt. Die sensationshafte Präsentation technischer Geräte und Maschinen in den internationalen Zaubershow wurde jedoch nicht nur zur immer fortschreitenden Entwicklung der ‚Zaubertricks‘ auf der Bühne verwendet, sondern fand ebenfalls in der Plakatwerbung der Zauberer ihre facettenreiche Verbildlichung (Abb. 1). Hieran anschließend ist ebenfalls die medienhistorische Verflechtung der Inszenierung der Zauberei mit dem neuen Medium des Films anzusprechen, die sich insbesondere in den Arbeiten des frühen Filmemachers Georges Méliès (1861-1938) als Verbindung zwischen Kinematographie und Bühnenmagie auf intermedialer Ebene wiederfand und sich gleichsam für die Visualität der Plakate als ein Vorbild der Sujet-Präsentation identifizieren lässt.

Neben diesen beiden Aspekten, die ihren jeweiligen Anteil an der ambivalenten Verbindung von Ehrfurcht, Faszination sowie Angst vor dem ‚Anderen‘ und dem Technischen stets mit einschlossen (vgl. Holmes 2009) wird der spezifische kulturelle Bezug der Plakate zu ihrem sozial- und kunsthistorischen Milieu schließlich von der verwendeten tradierten Ikonographie unterstrichen. Die in der typologischen Vorannahme bereits formulierte Kategorie des Aufgreifens kunsthistorisch überlieferter Sujets und Kompositionen bildete neben Einzeldarstellungen, beispielsweise des ‚Faustischen Pakts‘ in der Studierstube, eine vielgestaltige Vermischung weiterer, aus dem Okkultismus und dem um 1900 erstarkenden ‚Neuen Spiritismus‘ stammender visueller Elemente ab. Die Folie für diese bewusste Inszenierung der Bühnenzauberei als eine dem Okkultismus und seinen diversen Segmenten nahestehende Kunst ebenfalls als ambivalent zu bezeichnen (vgl. Henderson 1995; Pytlik 2005). So wurden die Salonauftritte der Anhänger des Okkulten und des Spiritismus, die vorgaben Geister zu beschwören und übernatürliche Ereignisse hervorzurufen, von den Bühnenzauberern demonstrativ kritisch beurteilt und oftmals durch gleichartige Tricktechnik öffentlich als Betrügereien entlarvt. Es sei an Sir Arthur Conan Doyles (1859-1930) und Harry Houdinis (1874-1926) Auseinandersetzung zum Wahrheitsgehalt der Geisterfotografie und der Bannung von ‚ektoplastischen Erscheinungen‘ mittels einer Kamera erinnert (vgl. Stiegler 2014). Diese Debatte steigerte sich schließlich in ihrer Heftigkeit bis zu der berühmten ‚Geisterfotografie‘ Houdinis, auf der er durch fototechnische Manipulation eine Fülle an ‚Geistern‘ um sein Porträt arrangierte und somit der Diskussion um die Geisterfotografie einen entscheidenden argumentativen Beweis für die Fälschung der Geisterabbilder lieferte.

Diese Manipulation als Strategie der Bühnenzauberei fand sich auch in den Gender-Aspekten der ikonographischen Tradition der

Zirkus- und Varieté-Werbung wieder. Die Assistentin, – ebenso wie das ‚Exotische‘ ein neuer technischer Apparat oder auch ‚unheimliche‘ Sujets –, trat gleichsam als werbendes Element auf den Plakaten in Erscheinung (vgl. Diamond 2003).

Hierbei wurde die Figur der Assistentin in diversen inferioren Positionen während der Aufführungen inszeniert und manipuliert, wobei sich die dominierende Rolle des Zauberers gegenüber seiner Assistentin zu einer weiteren visuellen Attraktion herausbildete: Die Assistentin wurde im performativen Akt der Tricks erstochen, erschossen, zersägt, levitiert, oder fungierte als blindes Medium des Zauberers. Diese Einwirkungen und vielfältigen Penetrationen des weiblichen Körpers, die simuliert im Trick zu sehen waren, sind gleichsam plakativ in Szene gesetzt und bedienten sich der Faszination der „Women as Image“ (vgl. Solomon--Godeau 1996). Es traten jedoch vereinzelt auch Frauen, meistens an der Seite ihres Mannes, als Magierinnen auf den Bühnen der USA und in Europa auf. Neben diesen Bühnenmagierinnen, die ihre Ehemänner während der Shows durch selbst vorgeführte Tricks unterstützen, gab es auch einige wenige Beispiele, die ihre eigenen unabhängigen Trick-Präsentationen und individuellen Performances auf der Bühne – und natürlich auch auf dem werbenden Plakat – inszenierten. Adelaide Herrmanns Solokarriere (1853-1932) steht hierbei paradigmatisch für eine neue Verortung der Frau im komplexen männlichen Repräsentationssystem der Bühnenmagie, indem sie auch typisch ‚männliche‘ Tricks wie das Fangen einer Gewehrkugel oder das Töten von Assistentinnen im Trick vorführte. Diese Muster der Bildnarration auf den Plakaten, die sich im Diskursfeld der Bühnenmagie um 1900 bewegten, sind hierbei nicht nur Indikatoren der Sozial- und Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts, sondern bieten darüber hinaus auch einen dezidierten Einblick in die Inszenierung der ‚New Women‘, wie sie Tina O’Toole für den diskursiven Nexus aus politischer Ambition, literarisch-künstlerischer Expression und Gender-Experiment beschreibt (vgl. O’Toole 2016).

Es zeigt sich demnach eine zu untersuchende Verschränkung der innerhalb der Typologie zu treffenden Sujet-Kategorisierung hinsichtlich der Attraktion des Publikums über die Präsentation von ‚Neuem‘, ‚Fremdem‘, oder bedrohlich aggressiven Bildinhalten. Die oben bereits angesprochene Ambivalenz, die sich beispielsweise bei Houdini zeigte, konterkariert jedoch diese Visualität der Zauberer auf ihren Plakaten. Mit dem Beginn des gewählten Untersuchungszeitraums der Zaubererplakate ab den 1860er-Jahren bestimmten Aspekte der säkularen Magie, des „Modern Enchantments“ (vgl. During 2002), die Bühnen-inszenierung der Zauberei. Es manifestierte sich ein Spagat zwischen einer mise-en-scène des Glamourösen, der Werbung sowie dem aufgeklärten Duktus der säkularen Magie, mit dem der moderne Bühnenzauberer vor seinem Publikum im Abendanzug in großen Theatern auf beiden Seiten des Atlantiks auftrat.

Respektive dieser mehrschichtigen Insbildsetzung der Inszenierung einer transitorischen und multinationalen ‚Modern Magic‘ im Plakat, die sich tradiert, okkult und mystisch in der Werbung darstellte, sich jedoch in ihrem Anspruch säkular und rational verstand, verkörperte diese moderne Magie eine bereits vielfach formulierte Beobachtung über die Moderne. Bis ins 21. Jahrhundert bewegten sich Kunst, Literatur und Alltag in einem ständigen Netz der spirituellen, religiösen und auch esoterischen Interessen und alternativen Erklärungen (vgl. von Stuckrad 2004; Schmid Noerr 2015). In diesem Geflecht aus Faszination, Flucht vor der eigenen Lebenswirklichkeit oder auch in der Ambivalenz zwischen dem Sehnen nach und der Skepsis vor dem ‚Anderen‘ bewegten sich auch die Bühnenzauberer um 1900. Sie umgaben sich gleichzeitig illustrativ mit dem mystischen und okkulten Zauber der Vergangenheit und den Neuheiten der zeitgenössischen Gegenwart. Deren Potential wurde in ihrem eigenen rationalen Gebrauch von Tricks auf der Bühne und in aufsehenerregenden öffentlichen Diskussionen sowie plakativen Werbekampagnen in kontroverser Antithetik zu nutzen gewusst und ihre eigene künstlerische Identität gerade durch diese hervorscheinende Ambiguität im Medium des Plakats immer wieder neu verhandelt.

Gedanken über das Forschungskolleg AEiT.lab

Die oben skizzierten Inhalte konnten sich durch die Gespräche und Vorträge im Rahmen des Forschungskolleg *AEiT.lab* noch einmal aus einem neuen Blickwinkel heraus entfalten. Die buchstäbliche Migration des Topos des ‚Anderen‘ in mein Projekt, sowie die dezidierte Ausrichtung der ikonographischen Betrachtungen auf die Rezeption des ‚Fremden‘ im 19. Jahrhundert (Krug 2001), scheinen nicht nur den politischen und, nach Foucault, heterotopischen Herausforderungen unserer zeitgenössischen Diskurse entsprungen (Foucault 2005), sondern wurden gerade durch die Teilnahme am AEiT-Kolleg nachhaltig in meine Überlegungen über die Zauberei und ihre Werbung einbezogen. Künste verstehen sich immer in einem gesellschaftlichen Diskursfeld, das sich heute genauso wie im 19. Jahrhundert mit den Aspekten der Migration, Herrschaft und politischen Positionierung gegenüber dem ‚Fremden‘ auseinandersetzen muss. Diese politischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts betreffen jedoch

ebenso das gemeinsame Lernen und den fachlichen Austausch in der pädagogisch kreativen universitären Lehre. Das Forschungskolleg des AEiT stellte sich dieser Aufgabe und gestaltete einen interdisziplinären Diskussionsraum für Kunst, Ästhetik und Politik und stand somit meinen Kommiliton*innen und mir bei unseren Projekten zukunftsweisend zur Seite.

Literatur

- Adam, Bernd (2013): *Saids Orientalismus und die Historiographie der Moderne. Der „ewige Orient“ als Konstrukt westlicher Geschichtsschreibung*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Anonym (2014): *Gesichter von Toten auf einer Photoplatte. Sir A. Conan Doyles erstaunlicher zweiter Vortrag. [1929]*. In: Stiegler, Bernd (Hrsg.): *Arthur Conan Doyle. Spurensicherung. Schriften zur Photographie*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 223-226.
- Buhrs, Michael (Hrsg.) (2011): *Jules Chéret. Pionier der Plakatkunst. Pioneer of Poster Art. Ausst. Kat. Villa Stuck, Stuttgart: Arnoldsche Art Publishers*.
- Diamond, Michael (2003): *Victorian Sensation. Or the Spectacular, the Shocking and the Scandalous in Nineteenth-Century Britain*. London: Anthem Press.
- During, Simon (2002): *Modern Enchantments*. Harvard: Harvard University Press.
- Foucault, Michel (2005): *Von anderen Räumen*. In: Ders. (Hrsg.): *Dits et Écrits. Schriften in vier Bänden, hg. v. Defert, Daniel/Ewald, François, Bd. IV*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 931-942.
- Henderson, Linda D. (1995): *Die moderne Kunst und das Unsichtbare: Die verborgenen Wellen und Dimensionen des Okkultismus und der Wissenschaften*. In: Loers, Veit (Hrsg.): *Okkultismus und Avantgarde. Von Munch bis Mondrian 1900-1915*. Frankfurt a. M.: Edition Tertium.
- Holmes, Richard (2009): *The Age of Wonder. How the Romantic Generation Discovered the Beauty and Terror of Science*. London: Harper Press.
- Krug, Christian (2001): *Das Eigene im Fremden. Orientalismen im englischen Melodrama, 1790-1840*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Lemaire, Gérard-Georges (2010): *Orientalismus. Das Bild des Morgenlandes in der Malerei*. Potsdam: h.f. ullmann Publishing.
- Pytlik, Priska (2005): *Okkultismus und Moderne*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmid Noerr, Gunzelin (2015): *Aberglaube in der entzauberten Welt*. In: Wolf, Merlin (Hrsg.): *Zur Kritik der irrationalen Weltanschauung. Religion, Esoterik, Verschwörungstheorie, Antisemitismus*. Aschaffenburg: Alibri, S. 49-70.
- Solomon-Godeau, Abigail (1996): *The Other Side of Venus. The Visual Economy of Feminine Display*. In: de Grazia, Victoria/Furlough, Ellen (Hrsg.): *The Sex of Things. Gender and Consumption in Historical Perspective*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, S. 113-150.
- Steinmeyer, Jim (2003): *Hiding the Elephant. How Magicians invented the Impossible*. London: Da Capo Press.
- Stuckrad, Kocku von (2014): *Was ist Esoterik? Kleine Geschichte des geheimen Wissens*. München: C. H. Beck.
- O'Toole, Tina (2016): *The (Irish) New Woman. Political, literary, and sexual experiments*. In: Laird, Holly A. (Hrsg.): *The History of British Women's Writing 1880-1920*. London/ Heidelberg/New York: palgrave macmillan, S. 25-34.

Abbildungen

Abb. 1: Anonym: *George. The Supreme Master of Magic. Triumphant American Tour*. Lithographie, 205,7 x 256,5 cm, Otis Lithograph Co., Cleveland, 1910.

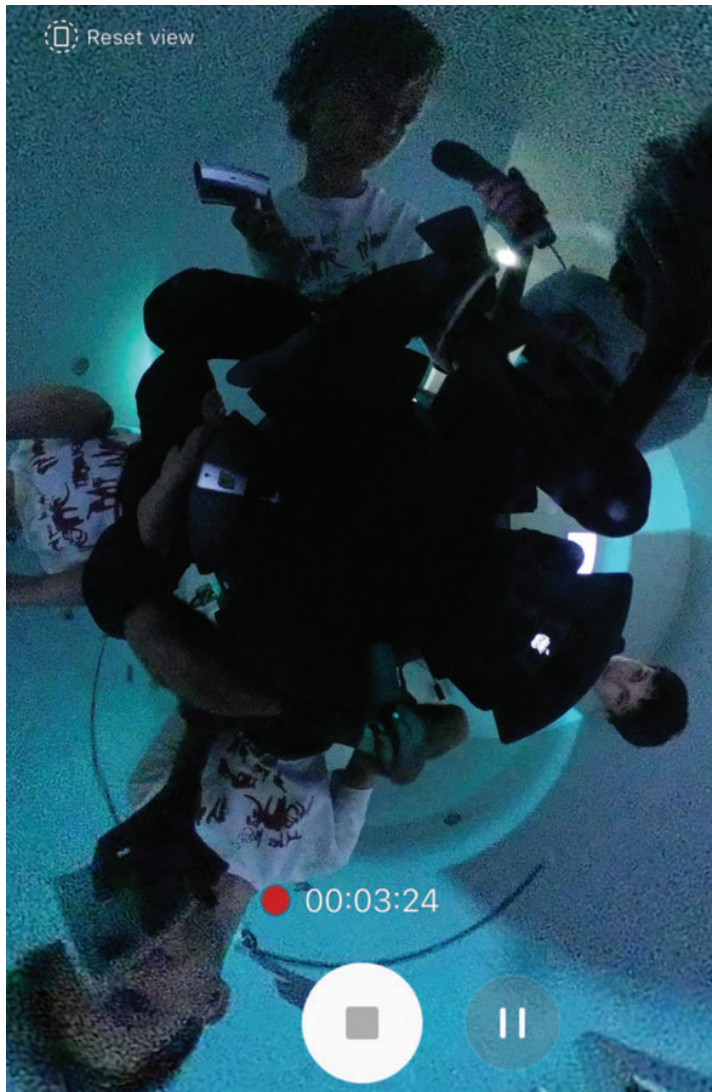
Abb. 2: Anonym: *Adelaide Herrmann and Company*. Lithographie, 97,3 x 65,9 cm, The Metropolitan Printing Co., New York, 1900.

Abb. 3: Anonym: *Thurston The Great Magician. Arrow Shot Through a Girls Body*. Lithographie, 38 x 80 cm, The Strobridge Litho. Co., Cincinnati, 1910.

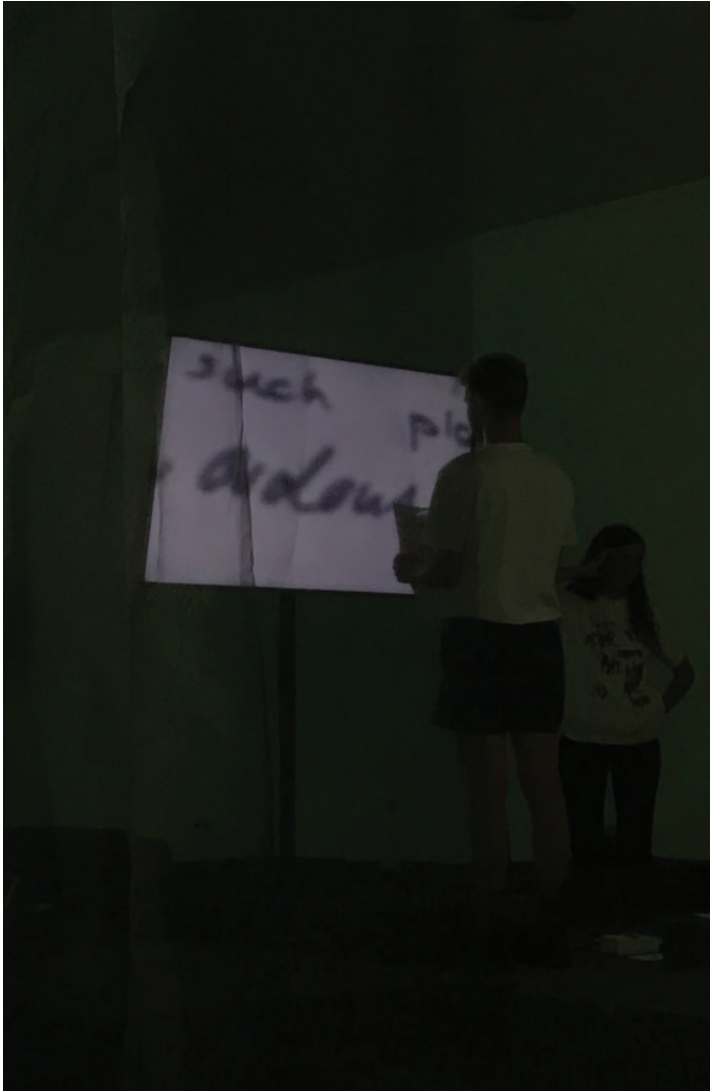
Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

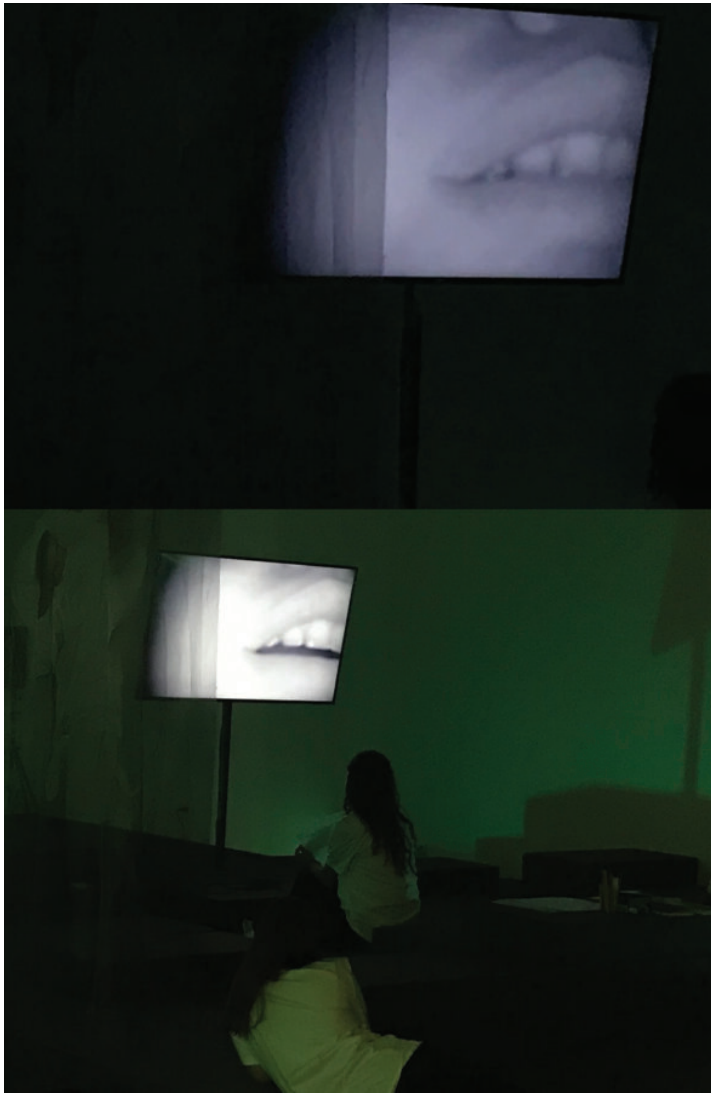
Von Michaela Kaiser, S eneca Jurado van B urck, Marielouise Schild





*What the weird and the eerie have in common is a preoccupation with the strange. The strange — not the horrific. The allure that the weird and the eerie possess is not captured by the idea that we „enjoy what scares us“. It has, rather, to do with a fascination for the outside, for that which lies beyond standard perception, cognition and experience. This fascination usually involves a certain apprehension, perhaps even dread — but it would be wrong to say that the weird and the eerie are necessarily terrifying. I am not here claiming that the outside is always beneficent. There are more than enough terrors to be found there; but such terrors are not all there is to the outside. (MARK FISHER – *The Weird and the Eerie*)*

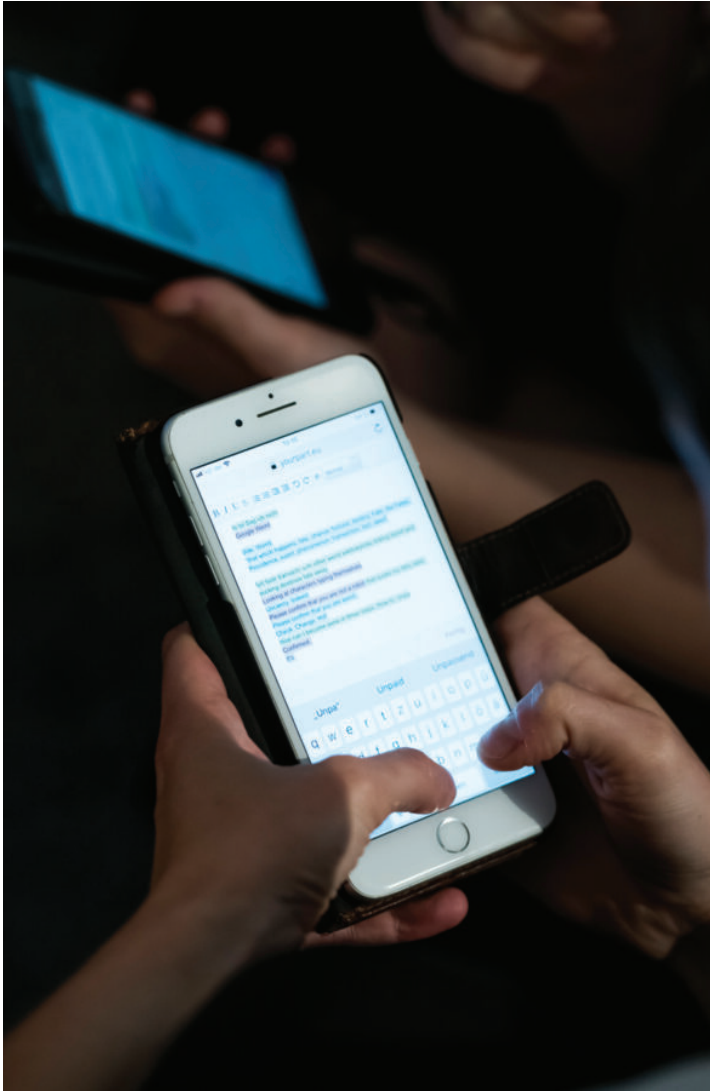




*"I awoke to darkness. / I was hungry—starving!—and I was in pain. There was nothing in my world but hunger and pain, no other people, no other time, no other feelings. / I was lying on something hard and uneven, and it hurt me. One side of me was hot, burning. I tried to drag myself away from the heat source, whatever it was, moving slowly, feeling my way until I found coolness, smoothness, less pain. / It hurt to move. It hurt even to breathe. My head pounded and throbbed, and I held it between my hands, whimpering. The sound of my voice, even the touch of my hands seemed to make the pain worse. In two places my head felt crusty and lumpy and ... almost soft. / And I was so hungry." (OCTAVIA E. BUTLER – *Fledgling*)*













There looms, within abjection, one of those violent, dark revolts of being, directed against a threat that seems to emanate from an exorbitant outside or inside, ejected beyond the scope of the possible, the tolerable, the thinkable. It lies there, quite close, but it cannot be assimilated. It beseeches, worries, and fascinates desire, which, nevertheless, does not let itself be seduced. Apprehensive, desire turns aside; sickened, it rejects. A certainty protects it from the shameful—a certainty of which it is proud holds on to it. But simultaneously, just the same, that impetus, that spasm, that leap is drawn toward an elsewhere as tempting as it is condemned. Unflaggingly, like an inescapable boomerang, a vortex of summons and repulsion places the one haunted by it literally beside himself. (JULIA KRISTEVA – Powers of Horror)

YOUNG GIRL READING GROUP depicts, examines and contextualises the instability of boundaries that renders the reading body and its surroundings as the site of an active and ongoing set of relations, positing the interdependence of the text, the body, the environment and the technology. Recognising reading as an act which shapes the body, YGRG strives to create a new sensibility toward reading as a form of embodied language, a collective practice that underlies complexities of perceived bodies, environments and their entanglement into global digital infrastructures. The constructed spatial settings and trace affinities across social practices, art forms and timeframes, but most of all look to create a reading space that can be shared collectively.

Abbildungen

Abb. 1-6: *Digital Imaginaries – Young Girl Reading Group Workshop*, NRW Forum, Düsseldorf, 05 – 06.07.2019. Photo: Dorota Gawęda and Eglė Kulbokaitė

Abb. 7: *Digital Imaginaries – Young Girl Reading Group Workshop*, NRW Forum, Düsseldorf, 05 – 06.07.2019. Photo: NRW Forum

Abb. 8-10: *Digital Imaginaries – Young Girl Reading Group Workshop*, NRW Forum, Düsseldorf, 05 – 06.07.2019. Photo: Dorota Gawęda and Eglė Kulbokaitė

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

1. Einleitung: Spannungsreiche Verschränkungen

„Wenn Sie es bis jetzt geschafft haben, einen großen Bogen um TikTok zu machen, einfach weitermachen wie bisher“, so schreibt die Kunstwissenschaftlerin und Kolumnistin Anika Meier noch im Juli 2020 für das Magazin *monopol* (Meier 2020). „Ernsthafte Kunstvermittlung, ade!“, so das Urteil des Artikels. Insbesondere der TikTok-Account der Uffizien hat in diesem Zusammenhang für Furore gesorgt, die *New York Times* titelte „As Museums Get on TikTok, the Uffizi Is an Unlikely Class Clown“ (Marshall 2020).

Die Uffizien waren eines der ersten Museen, die im Frühjahr 2020 eine Kooperation mit der Kurzvideo-Plattform TikTok aufnehmen und die Themen Kunst, Corona und Alltag mit digitalen, popkulturellen Ästhetiken verschränkten. In einem der ersten Videos wurde der Kopf der Medusa von Caravaggio digital mit einem animierten Corona-Virus konfrontiert (sie schreit: „Corona-Virus!“) und musikalisch mit Beethovens fünfter Symphonie hinterlegt. Den Blick und das Entsetzen der Medusa gekonnt in Szene gesetzt, zerschellt das versteinerte Corona-Virus und die Medusa trägt fortan eine medizinische Maske.^[1] Auch in weiteren Videos werden die berühmtesten Werke der Sammlung in die (pandemische) Gegenwart geholt: Die Venus von Urbino chillt während des Lockdowns im Schlafanzug mit reichlich Snacks vor dem Fernseher^[2]; die Venus aus Boticellis *Primavera* mahnt lautstark Social-Distancing^[3] und Michelangelos *Tondo Doni* wird zum Szenario eines Quarantäne-Workouts^[4]. Trotz oder vielleicht gerade wegen der kritischen Debatten hierzu: Einen großen Bogen um TikTok machen Museen jedenfalls nicht, im Gegenteil. Sowohl die Zahl der Museen, die die Plattform für sich zu nutzen wissen als auch die Reichweite ihrer Accounts nehmen seit den ersten coronabedingten Museumsschließungen in Europa stetig zu, und zwar genreübergreifend.^[5]

Dabei entwickeln sich zum einen spezifische virtuelle^[6] Praktiken und Ästhetiken musealer Vermittlung. Zum anderen schließen sich in Anlehnung an die gesteigerte Bedeutung von „Social Media“^[7]-Plattformen weitere Fragen nach der Ökonomisierung musealer Praktiken, wie des Kuratierens, Ausstellens und Vermittelns, sowie ihrer (staats-)politischen Mobilisierung an. Bei letzterem gilt es im Blick zu behalten, dass es sich um eine Beziehung von politischer Brisanz auch deswegen handelt, da im August 2021 nach andauernden Spekulationen, bekannt wurde, dass der chinesische Staat an TikToks Mutterkonzern ByteDance beteiligt

ist und damit über ein Vetorecht bei Entscheidungen verfügen kann (taz 2021), auch wenn TikTok dies bis heute abstreitet. Insbesondere in den USA und im Kontext geopolitischer Erwägungen, die mit einem zunehmend angespannten Verhältnis zu China zusammenhängen, sind seitdem Forderungen immer lauter geworden, die App unzugänglich zu machen. Im Mai 2023 ist der US-Bundesstaat Montana vorangegangen. Dort ist das Anbieten der App in App Stores ab 2024 untersagt, wobei das Argument des Schutzes der Daten der Nutzenden vor chinesischer Spionage die legitimatorische Grundlage der Entscheidung bildet und so zu einer politischen Erwägung im Sinne der nationalen Sicherheit avanciert ist. TikTok hat dagegen Klage eingereicht (McCabe/Maheshwari 2023).

Der vorliegende Beitrag legt eine diskurs- und performativitätstheoretische Perspektive zugrunde, welche die wechselseitigen Konstitutionsprozesse der Social Media-Plattform TikTok einerseits und dem Musealen andererseits mithilfe der Heuristik wechselseitiger Plattformisierung fasst (vgl. Poell/Nieborg/van Dijck 2019). Mit der Betonung der Wechselseitigkeit geht es um eine Perspektive, die nicht lediglich danach fragt, inwiefern sich plattformspezifische Rationalitäten, Ästhetiken und Praktiken in andere gesellschaftliche Sphären (und damit auch Museen) einschreiben, sondern auch, inwiefern sich spezifische Aspekte des Musealen umgekehrt in die (Diskursivierung der) Plattform TikTok einschreiben. Dabei handelt es sich mitnichten um ein symmetrisches Machtverhältnis. Gleichwohl betont die hier zugrundeliegende Perspektive, dass wir es mit Blick auf Plattformisierungsprozesse dennoch nicht mit einer uni-direktionalen Entwicklung zu tun haben. Hierbei ist zum einen von Interesse, welche diskursiven Voraussetzungen und Entwicklungen konstitutiv für die Entwicklung der besonderen Beziehung zwischen Museen und TikTok waren und sind sowie zum anderen, an welche medientechnologischen Bedingungen entsprechende plattformspezifische Praktiken und Ästhetiken geknüpft sind.

Um diese Aspekte diskutieren zu können, stellt der Beitrag in einem ersten Schritt die Kurzvideo-Plattform TikTok vor und schärft die hier zugrundeliegende Perspektive mithilfe des Konzepts wechselseitiger Plattformisierung (2). Darauf aufbauend geht es im Weiteren um eine breite Situierung jener diskursiven Bewegungen, auf deren Grundlage die Plattform TikTok und die Museen im Laufe des Jahres 2020 zusammengefunden haben. Dabei wird auch herausgearbeitet, wie sich das Verhältnis von Museen und Sozialen Medien im Zuge der pandemiebedingten Museumsschließungen verändert hat und auch welche (historischen) Grundlagen für dieses spannungsreiche Verhältnis konstitutiv sind (3). In einem nächsten Schritt geht es um die medientechnologischen Bedingungen musealer (Kunst-)Vermittlung auf TikTok, wobei technische Funktionsweisen und damit zusammenhängende Sichtbarkeits- und Aufmerksamkeitsökonomien im Fokus stehen. Ergänzend werden die sich hieraus ergebenden kulturellen Praktiken beispielhaft illustriert. Dabei werden Spezifika mimetischer Nutzungskulturen und -praktiken herausgearbeitet und auf ihre Effektivität im Hinblick auf museale Deutungshoheiten hin befragt (4). Schließlich benennt der Beitrag theoretische sowie gesellschaftspolitische Herausforderungen, die mit der Plattformisierung von Museen einhergehen (5).

2. Konzeptualisierung: Wechselseitige Plattformisierung von Museen und TikTok

TikTok ist eine User-Generated-Content-Plattform, die in den letzten Jahren eine bemerkenswerte Karriere hinlegte: Nach eigenen Angaben erreichte TikTok im September 2021 eine Mrd. monatlich aktive Nutzende (TikTok Newsroom 2021d). Im Jahr 2023 waren es bereits 1,7 Mrd. und für 2025 hat TikTok sich das 3 Mrd.-Ziel gesetzt (Buchholz 2022). Damit handelt es sich um die Plattform mit dem weltweit größten Wachstum (ebd.). Damit dürfte die immense ökonomische wie kulturelle Bedeutung des chinesischen Technologiekonzern ByteDance, der den Silicon-Valley-Plattformen längst Konkurrenz macht, kaum noch abzustreiten sein. Zur Gewinnung von Nutzenden auch über den chinesischen Markt hinaus^[8] setzt ByteDance mit TikTok nicht zuletzt auf Kooperationen mit Kulturbetrieben und treibt diese im Sinne einer „Infrastrukturalisierung“ systematisch voran (Zhang 2020).^[9] Um eben solche Bewegungen beschreiben zu können, ist nicht nur ein performatives wie prozessual angelegtes Verständnis von Institutionen notwendig (vgl. Seyfert 2011), sondern auch von digitalen Plattformen.

Mit dem Begriff der Plattformisierung haben Thomas Poell, David Nieborg und José van Dijck darauf verwiesen, dass sich plattformspezifische Rationalitäten in unterschiedliche Sektoren und Sphären des Lebens einschreiben:

“Platformisation is defined as the penetration of infrastructures, economic processes and governmental frameworks of digital plat-

forms in different economic sectors and spheres of life, as well as the reorganisation of cultural practices and imaginations around these platforms.” (Poell/Nieborg/van Dijck 2019)

Digitale Plattformen regulieren also nicht nur die Verfügbarkeit und Sichtbarkeit von Inhalten, sondern sie evozieren auch spezifische Arten der Kommunikation und Konnektivität und bringen damit spezifische kulturelle Praktiken hervor – und schließen andere aus. Zudem berücksichtigt der Begriff die ökonomischen und (staats-)politischen Bedingungen ihrer Formierung (vgl. Poell/Nieborg/van Dijck 2019).

Um das spezifische Verhältnis von Museen einerseits und TikTok andererseits diskutieren zu können, nutzt der vorliegende Beitrag den Begriff der Plattformisierung, relationiert ihn allerdings stärker, indem digitale Plattformen, gesellschaftliche Institutionen und auch öffentliche Diskurse auf Prozesse ihrer *wechselseitigen Hervorbringung* hin befragt werden. Performativitätstheoretisch scheint dies gewinnbringend, da sich nicht etwa ‚nur‘ die Rationalität digitaler Plattformen in andere gesellschaftliche und kulturelle Sphären einschreibt, sondern sich diese ebenso in Plattformen einschreiben. Dabei handelt es sich um fortwährende Bewegungen, die keineswegs von einem symmetrischen Machtverhältnis zeugen. Zudem formieren sich Plattformen immer nur in Abhängigkeit öffentlicher Diskurse, d.h. es geht auch darum, wie und als was sie in Erscheinung treten können (vgl. Gillespie 2010: 348f.). Entsprechend lassen sich Plattformen – ebenso wenig wie Museen – nicht als solche voraussetzen. Wenn mit Blick auf Museen und TikTok im Folgenden also von *wechselseitigen Plattformisierungsprozessen* die Rede ist, dann ist damit gemeint, dass sich das Museale, d.h. sowohl seine Praktiken als auch seine legitimatorischen Funktionen mit Blick auf Wissen, und digitale Plattformen wechselseitig und vor dem Hintergrund asymmetrischer Machtverhältnisse performativ herstellen und dass dieses Verhältnis durch spezifische Diskursivierungen mitreguliert wird. Das Museale schreibt sich mit jeweils spezifischen Mitteln in TikTok ein, wie sich TikTok mit jeweils spezifischen Mitteln in das Museale einschreibt – und als was dieses spannungsreiche Verhältnis erscheint (bspw. als ‚Niedergang des guten Geschmacks‘) hängt immer auch von öffentlichen Diskursen ab. Der Berücksichtigung der Wechselseitigkeit liegt ein prozesshaft-operativer Medienbegriff (vgl. Seier 2014) zugrunde, der weder das Museale noch das Digitale als gegeben voraussetzt, sondern nach Prozessen konstitutiver Verschränkung fragt. Nur so lässt sich schließlich die Rolle von Museen bei der (strategische) Entwicklung von TikTok plausibilisieren. Wie sich noch zeigen wird, kommt Museumskooperationen hier nicht zuletzt die Funktion zu, sich als Intermediäre für künstlerisch-kreative Praktiken sowie kulturelle Teilhabe zu legitimieren und zu profilieren.

3. Wechselseitige Plattformisierungen unter pandemischen Bedingungen

Vorspiel

Der Begriff der ‚Plattform‘ hat sich als Begriff für Online-Content-Hosting-Intermediäre auch deswegen durchgesetzt, weil er mit spezifischen Assoziationen operiert, z.B. Flachheit, Offenheit, Neutralität und auch Möglichkeitsbedingung für Interaktion und Partizipation. Dabei handelt es sich letztlich um ein Kernstück der marketingstrategischen Ausrufung des sogenannten ‚Web 2.0‘ (vgl. Gillespie 2010: 350f.). Die demokratisch gerahmte und an Dezentralität orientierte Rhetorik der Offenheit, Partizipation und Interaktion war zentral für das von Tim O’Reilly (2005) entworfene Web 2.0 und die Verbreitung Sozialer Medien. Die Parallelen zu Museumsdiskursen, auch über Diskurse der Kunstvermittlung hinaus, seit den 1970er Jahren und insbesondere ab den 1990er Jahren sind offensichtlich, denn auch hier stehen Publikumsorientierung und partizipative Ausstellungsgestaltungen sowie die Entwicklung von Teilhabeoptionen im Zentrum einer angestrebten Öffnung. Insbesondere im Zuge sogenannter Erlebnisorientierung entwickeln sich Museen seitdem verstärkt zu szenografisch angelegten, affektiven und interaktiven Resonanzräumen, die in ihrer Orientierung am ‚eigenen‘ Erleben eng an das bildungspolitisch instruierte und auf ‚Inklusion‘ zielende Motto ‚Museum für alle‘ geknüpft sind (vgl. Eickelmann 2016; Burzan/Eickelmann 2022: 51ff.). Hierbei gewinnt nicht zuletzt der Begriff der ‚(Bildungs-)Plattform‘ zunehmend an Bedeutung, um die Offenheit und Flachheit von Museen diskursiv in den Vordergrund zu stellen (vgl. Proctor 2019; Museumsbund.de 2021).

Umso erstaunlicher ist es, dass die Geschichte des Verhältnisses von Social Media-Plattformen und Museen gerade *nicht* umstandslos als eine Geschichte tiefer Verbundenheit erzählt werden kann, sondern eher ambivalent ist. Hierfür lassen sich unterschiedliche Erklärungen anführen, wobei die prekäre finanzielle Lage öffentlich finanzierter Häuser in Europa eine bedeutende pragmatische Rolle spielt, denn die strategische Bespielung und Pflege von Social Media-Kanälen ist ressourcenintensiv. Zudem

positionieren sich zahlreiche Museen aufgrund der historischen Bedeutung der Materialität ihrer Objekte ideell durchaus skeptisch. In diesem Sinne werden Digitalisate als Gegenteil eines „besseren Realen“ vielerorts normativ abgelehnt (vgl. Niewerth 2020: 33). Hinzu kommt, dass es sich bei Museen um Institutionen handelt, die historisch an der performativen Herstellung und Wiederholung von Deutungsmacht orientiert sind: Die Verteidigung institutionell beglaubigten Wissens (vgl. Marchart 2005: 35) und die Produktion kollektiven Wissens, wie sie Tim O'Reilly für Web 2.0-Anwendungen beschworen hatte, scheinen zumindest Potenziale für Reibungen zu bergen. Vor den coronabedingten Museumsschließungen waren Social Media-Plattformen hier zwar keineswegs unbedeutend, allerdings waren sie u.a. aus den genannten Gründen nicht so stark institutionell verankert, wie sich vielleicht aufgrund der Bemühung der gleichen Diskursstränge vermuten ließe. Wie konnte nun doch zusammenkommen, was vor der Corona-Pandemie nicht so recht zusammenkam?

(Re-)Konfigurationen, oder: #MuseumsAndChill

Am 19. März 2020, als die Museen aufgrund der Verbreitung des Corona-Virus bereits geschlossen waren, rief das International Council of Museums (ICOM) mithilfe des Hashtags #MuseumsAndChill eine gezielte Social Media-Kampagne ins Leben. Ziel war nicht nur die Bündelung digitaler Museumsinitiativen, sondern viel grundsätzlicher die Entwicklung bzw. Erweiterung musealer Social Media-Aktivitäten überhaupt (vgl. ICOM 2020a). Dabei standen und stehen Museen, die längst auch mit anderen (digitalen) Freizeitangeboten konkurrieren, vor enormen Herausforderungen im Kampf um die öffentliche Aufmerksamkeit. Entsprechend grenzt sich ICOM im Rahmen der o.g. Kampagne demonstrativ von der Streaming-Plattform Netflix ab, um das ‚heilsame Potenzial‘ des Musealen zu betonen und twitterte: „Studies show that museum visits reduce stress & anxiety. Selfisolation can have serious effects on mental health – and not enough Netflix bingeing can solve it. So how about MuseumsAndChill instead?“ (ebd.)

Nur ungefähr zwei Wochen später kündigt TikTok an, im Rahmen des ‚TikTok Creative Learning Funds‘ 50 Mio.\$ für Museen und Erzieher*innen für die Produktion von Content bereitzustellen. „[...]dancing and having fun where we can. Sometimes that means experiencing the comfort and warmth that comes through simple human connection [...] caring for one another“, so steht es im entsprechenden Ankündigungstext auf TikTok (TikTok Newsroom 2020). Hier wird deutlich, dass sowohl Museen als auch TikTok ihre Funktionalität diskursiv deutlich an Metaphoriken der Sorge in Zeiten der Krise knüpfen. Ende Februar 2021 legt TikTok nach und macht sein „Förderprogramm für Kunst und Kultur“ für Institutionen in Deutschland bekannt, mit dem Schwerpunkt „Diversity und Inklusion“ (TikTok Newsroom 2021a). Als großzügige Spende deklariert, werden hier nochmal insgesamt 5 Mio \$ für Kooperationen bereitgestellt, um Kulturinstitutionen zu animieren, Content für die Plattform zu produzieren, mindestens 8 Videos pro Monat für eine Dauer von 6 Monaten (ebd.).

Diskursive Schnittstellen: Wissen, Kreativität, Diversität

ByteDance hatte im Jahr 2017 die in Shanghai entwickelte Anwendung Musical.ly gekauft und unter dem Namen TikTok für den internationalen Markt neu aufgelegt. Während musical.ly auf Mash-Ups von Musik und Lippsynchronisations- und Tanzvideos setzte, knüpft TikTok hier zwar an, ist aber deutlich breiter aufgestellt (vgl. Zulli/Zulli 2020). Diskursiv zusammengehalten wird die Heterogenität des Contents durch die Pfeiler „Wissen“ und „Kreativität“, wobei der Aspekt des *Wissens* eine entscheidende strategische Neuausrichtung gegenüber der Anwendung musical.ly markiert. Diese Neuausrichtung lässt sich durchaus auch als Antwort auf aktuelle Debatten zur Rolle Sozialer Medien bei der Verbreitung fragwürdigen Wissens verstehen (vgl. TikTok Newsroom 2021b). Hinzu kommen eklatante Schwierigkeiten in Hinblick auf den Jugendschutz: TikTok war und ist immer wieder in den Schlagzeilen, weil bspw. jüngere Menschen sich an riskanten und z.T. lebensbedrohlichen ‚Challenges‘ beteiligen oder auch weil Erwachsene junge Mädchen u.a. in Livestreams auffordern, sich zu entblößen (sog. ‚Cybergrooming‘) – kein neues Problem, das auch schon musical.ly einen schlechten Ruf einhandelte (vgl. clicksafe 2018). Die Betonung der Rolle legitimierten Wissens markiert also eine höchst funktionale (Re-)Konfiguration der Plattform im öffentlichen Diskurs: Pädagogisch wertvolle wie unterhaltsame Lernvideos – 15 bis höchstens 60 Sekunden lang^[10] – inszeniert von Professionellen sowie Amateur-Pädagog*innen. Und dies in einer Zeit, in der vielerorts auf der Welt die Schulen geschlossen waren und Anreize für das Lernen Zuhause an Wert gewannen. Das Hashtag #learnontiktok^[11] wurde bis Mitte März 2021 78 Mrd. mal aufgerufen und bis Dezember 2021 bereits rund 210 Mrd. mal.

Insgesamt lässt sich also zeigen, dass es sich bei dem Verhältnis von Museen und TikTok um eine höchst funktionale Beziehung für beide kulturellen Intermediäre handelt: Als gesellschaftlich legitimierte Institution für außerschulische Bildung und Wissensvermittlung sind Museen für die diskursive (Re-)Konfiguration der Plattform TikTok von großem Interesse, da sie mit Kooperationen ihre Legitimität ausbauen können. Dies betrifft ihre Rolle bei der Verbreitung fragwürdigen Wissens ebenso wie missbräuchliche oder gar lebensbedrohliche Praktiken, insbesondere mit Blick auf Jugendliche. Andererseits stehen auch Museen unter bildungspolitischem Legitimierungsdruck. Hier geht es allerdings darum, als (gemeinhin) historisch legitimierte öffentliche Institution des Speicherns, Kuratierens, Ausstellens und Vermitteln von Wissen nicht alle Menschen gleichermaßen zu erreichen, wobei insbesondere jüngere und weniger an ‚Hochkultur‘ Interessierte als schwer erreichbar gelten. Zudem ist im Zuge der coronabedingten Museumsschließungen der Druck immens gewachsen, mithilfe digitaler Anwendungen mit der Besucherschaft Kontakt zu halten. Die Kooperationen schaffen nun Möglichkeitsräume für eine wissensorientierte aktive Teilhabe an popularisierter und unterhaltsamer Kunst und Kultur, insbesondere für jüngere Menschen, legitimiert durch eine historische gesellschaftliche Institution, die zugleich mit notwendigen Ressourcen versorgt wird. Dass die hiermit einhergehende Hinterfragung historischer Grenzen, wie bspw. zwischen Hoch-/Populärkultur, im Feld aber auch Spannungen erzeugt, wurde eingangs bereits gezeigt. Dies betrifft nicht nur die bildenden Künste, sondern Museen über alle Genres hinweg. Je nach Genre lassen sich wiederum spezifische Fragen an die Effekte plattformästhetischer Inszenierungsweisen für die museale Vermittlungsarbeit stellen.

Neben diesen legitimierenden Ergänzungen lassen sich zudem diskursive Gleitmittel ausmachen: ‚Kreativität‘ und ‚Diversität‘. Während sich Museen im Zuge eines umfassenden Kreativitätsdispositivs (Reckwitz 2012) zunehmend zu einer ‚Quelle der Inspiration‘ und ‚Kreativitätsagenur‘ für jene Menschen, die sich als kreativ erleben wollen, entwickeln (Ullrich 2018: 187f.)^[12], bietet TikTok vielfältige entsprechende digitale Möglichkeiten für ‚kreative‘ Auseinandersetzungen mit Kunst und Kultur. Die positive Konnotation von Diversität im Sinne einer kulturellen Ausdehnung und Bereicherung jenseits der Herkunft der kulturellen Güter oder der mit ihnen engagierten Subjekte ist dabei längst als politische Konnotation in den Kreativitätsbegriff eingelassen (vgl. Reckwitz 2017) und wird von TikTok marketingstrategisch eingesetzt, bspw. im Kontext des ‚Förderprogrammes‘ mit dem Titel ‚#CreatorsForDiversity‘ (TikTok Newsroom.com (2021c). Hier heißt es: „Inspiration und Kreativität sind tief in der DNA von TikTok verankert.“ (ebd.)

Wie wir im Folgenden sehen werden, bietet TikTok nicht nur Inspiration, sondern ist zugleich Instrument für kreative Ko-Produktionen, die wiederum an spezifische medientechnologische Bedingungen geknüpft sind.

4. Medientechnologische Bedingungen: TikToks Funktionsweisen, Ästhetiken, Praktiken

Mit Blick auf ein am Erlebnis orientierten Museumsfeld ermöglicht TikTok die partizipative Produktion bunter, lauter Kunst- und Kulturclips und evoziert damit zugleich ko-kreative Praktiken. Als Grundlage hierfür werden bspw. Kunstwerke den algorithmisierten Aufmerksamkeitsmärkten entsprechend animiert.^[13] Dieser Effekt lässt sich mithilfe der Erstellung von Bilderfolgen umsetzen, wie schon im ersten TikTok-Beitrag der Uffizien, in dem sich Pietro Secco Suardo aus einem Gemälde von Giovan Battista Moroni zum Popsong „Le Feste Di Pablo“ – hier noch etwas unbeholfen – durch die Uffizien bewegt.^[14] Oder auch mithilfe zusätzlicher, leicht zu bedienender Software^[15], wie das Video mit dem Titel „Our paintings come to life at night! [...]“ des Rijksmuseum zeigt^[16]. Responsiv wird das Kunstmuseum hier nun insofern, als das Design der Plattform so konzipiert ist, dass Kommunikation und Konnektivität sich insbesondere in Formen kreativer Interaktion bzw. Co-Kreation ausdrückt. Die Beförderung ko-kreativer Content-Produktion ist eng gekoppelt an vielfältige und aufgrund des Interface-Designs auch niedrigschwellige Möglichkeiten zur Replikation, Imitation und Weiterbearbeitung von Videos. Hierfür gibt es unterschiedliche Features:

- *Entdecken-Funktion*: Entdeckt werden sollen im Trend liegende Praktiken und Hashtags mit bereits hoher Reichweite. Damit werden strukturierte Partizipationsangebote gemacht, die zuvorderst auf Imitation und Replikation zielen. So suggeriert die Anzeige der für ein Video genutzten Filter innerhalb einer ‚Filtergruppe‘ die Niedrigschwelligkeit von deren Nutzung auch für eigene Videos.
- Ähnlich verhält es sich mit der *Verschränkung von Bewegtbild und Sound*. Einmal angewählt, werden die Videos

entlang der Audiospur sortiert angezeigt und die potenziellen Creator*innen werden aufgefordert, auf Basis eben jener Audiospur eigene Videos zu produzieren.

- Zusätzlich bieten die *Duett- und Stitch-Funktionen* die Möglichkeit, ein Video mit anderen Videos zu verknüpfen: Auf Grundlage eines ausgewählten Videos erscheint im Falle des Duetts ein Split-Screen und das vorher ausgewählte Video wird noch einmal abgespielt, so dass post-modo ein ‚Duett‘ entsteht. Die Stitch-Funktion ermöglicht es, auf der Grundlage eines Ausschnitts ein eigenes Video zu erstellen; beide Teile werden dann – aufeinanderfolgend – zu einem Video zusammengefügt, wobei das neue Video automatisch auf das zitierte verweist.

Wie hier deutlich wird, sind insbesondere mimetische Praktiken konstitutiv in die Infrastruktur der Plattform eingelassen. Diana und David James Zulli sprechen daher von TikTok als „imitation publics“ und schreiben weiter „[...] imitation and replication – the driving forces of mimesis – are latent in TikTok’s platform design.“ (Zulli/Zulli 2020: 5). Die bereits beschriebene diskursive Orientierung von TikTok an ‚Kreativität‘ und ‚Wissen‘ wird hier also praktisch – und das heißt nicht zuletzt: körperlich – mithilfe mimetischer Praktiken konkretisiert. Dabei werden nicht nur Kunstwerke bzw. Ausstellungsobjekte in Form manipulierter Digitalisate von den Museen repliziert. Die Sichtbarkeit ebendieser virtuellen Objekte ist auf TikTok daran gebunden, dass die Creator*innen aktiv werden: Sie filmen sich bspw. während sie mit den virtuellen Objekten in Kontakt kommen bzw. wie sie hierauf reagieren und erstellen so Duette und Stitches. So wie eine junge Museumsbesucherin, die sich lächelnd überrascht und fasziniert von dem Uffizien-„Remake“ des ‚Polyptych of Ognissanti‘ von Giovanni da Milano zeigt, in dem die Protagonist*innen des Werkes Aretha Franklins ‚I say a little prayer‘ im Chor singen^[17]. Oder, mit Blick auf ein kulturhistorisches Museum, sie engagieren sich kreativ-künstlerisch mit Kurzvideo von Museumspädagog*innen, wie die Duette und Stitches mit Tim Pearce aus dem Carnegie Museum of National History in Pennsylvania zeigen, der mit Schnecken-Witzen und Fun-Facts für Reichweite sorgt^[18]. Damit erfüllen die Museumsaccounts auf TikTok nicht nur die Funktion, Kunst und Kultur öffentlich zugänglich zu machen, sondern, das Publikum zu involvieren. Vor dem Hintergrund der Diskurse im Bereich der Kunstvermittlung lässt sich eben diese Form der Involvierung als ein transformatives Verständnis musealer Vermittlungsarbeit begreifen (vgl. Mörsch 2009), wobei noch weiter nach dem Politischen in diesem Kontext zu fragen wäre.

Diese unterschiedlichen Formen des Engagements mit musealen Digitalisaten sind wiederum maßgebend für die Sichtbarkeits- und Anerkennungsökonomie von TikTok: Die technischen Funktionen, die Ästhetik und die Nutzungsweisen und -normen von TikTok zeichnet sich zuvorderst dadurch aus, dass sie den Wert kultureller Praktiken an ihrer Multiplizierungspotenz bemessen oder anders ausgedrückt: „Die kulturellen Güter zeichnen sich in der Hyperkultur [...] durch Kombinierbarkeit und Hybridisierbarkeit aus.“ (Reckwitz 2017) Von gesteigerter Relevanz sind ko-kreative Videos hier deswegen, weil die entstehenden mimetischen Schleifen Sichtbarkeit und Reichweite befördern. Von Wert sind diese kulturellen Praktiken folglich genau dann, wenn sie ihre Potenz für künftige Ko-Kreationen ausstellen und damit zukünftige Modulationen provozieren bzw. wenn ihre Potenz für künftige Ko-Kreationen von anderen Creator*innen sowie dem Algorithmus anerkannt wird: „[...] digital liveness generates a sense of “unpredictable flow and potential eventfulness” (Lupinacci zit. na. Zulli/Zulli 2020) as if something could always be happening.“ (Zulli/Zulli 2020: 2) Damit wird Kunst- und Kulturrezeption einerseits zur Frage des körperlichen, affektiven sowie kreativen Engagements mit Kulturgütern, die uns hier in Form von Content zugänglich werden. Andererseits verleihen die Kooperationen mit Museen ebensolchen Praktiken explizit den Status des kulturell Wertvollen, d.h. hier Kreativen und Künstlerischen. Zugleich lassen sich aus einer materialistischen Theorie des digitalen Kapitalismus die hier zugrundeliegende Aufmerksamkeitsökonomie und damit verbundene Anerkennungsordnungen als „fester Bestandteil einer profitorientierten Kapitallogik“ bezeichnen (Burghardt 2021), womit zugleich ungleiche Kräfteverhältnisse zwischen prekären Museen und großen Technologieunternehmen angesprochen sind. TikTok hat die dem Kreativitätsdispositiv inhärente Anforderung der innovativen Replikation als konstitutiven Part in die (technische) Funktionsweise der Plattform integriert und verfügt über ausreichende Ressourcen entsprechende Content-Produktionen zu befördern oder zugespitzt ausgedrückt: zu kaufen. Dabei finden unweigerlich (Re-)Konfigurationen historischer Positionen innerhalb der Organisation Museum statt: Museumspädagog*innen, wie Tim Pearce im Beispiel oben, werden (idealerweise) zu Social Media Sternchen, während bereits etablierte TikTok-Influencer*innen, wie Chiara Ferragni als Vermittler*innen in Kunstmuseen geholt werden. Inwiefern die Effekte der plattformisierten Popularisierung der Museen im Zuge der hier geltend gemachten „Diversitäts“-Kampagnen nun als Öffnung wirksam werden oder letztlich kulturelle Stereotype reproduzieren und gar spezifische Formen des Ausschlusses marginalisierter Gruppen bewirken, muss weitere Forschung zeigen. Als die Uffizien Chiara Ferragni als ‚Verkörperung der Venus im Social-Media-Zeitalter‘ in die Uffizien holten, um freizügig auf TikTok (und Instagram) zu vermitteln bzw. zu „posieren“, handelten sich die Uffizien jedenfalls Sexismus-Vorwürfe ein (Dpa

2020). Im Begleittext hieß es, Ferragni sei „eine Art zeitgenössische Gottheit der Social-Ära“, die „das weibliche Ideal der Frau mit blonden Haaren und zarter Haut“ verkörpere – sexistische Kommentare inklusive (ebd.). Darüber hinaus lässt sich bereits festhalten, dass sich die Kämpfe um museale Deutungsmacht, die für die Institution Museum keinesfalls neu sind (vgl. Burzan/Eickelmann 2022: 28ff.), im Zuge ihrer digitalen Dynamisierung im Allgemeinen und ihrer Plattformisierung im Besonderen, verkomplizieren. Dies betrifft *medientechnologisch bedingte Praktiken*, die als körperliches Engagement mit digitalisierten Museumsobjekten Relevanzen mitregulieren ebenso wie damit zusammenhängende *Verzeitlichungen* bzw. *Verräumlichungen*. Dabei geht es immer auch um die *Deutungsmacht digitaler Plattformen*, die mithilfe intransparenter Algorithmisierungen maßgeblich an der Sichtbarkeit und Anerkennung von Kultur beteiligt sind und dabei nicht nur ökonomische, sondern durchaus auch politische Interessen verfolgen.

5. Fazit und Ausblick: Vom Museum zum kuratorischen Apparat

Mithilfe des Konzepts wechselseitiger Plattformisierung hat der Beitrag die diskursiven Entwicklungen und praktischen Effekte der besonderen Beziehung zwischen Museen und der Kurvideo-Plattform TikTok herausgearbeitet, die sich seit den coronabedingten Museumsschließungen ereignet haben. Dabei ist deutlich geworden, dass es sich um wechselseitige Konstitutionsprozesse handelt, die spezifische Ästhetiken und Praktiken musealer Ko-Kreation hervorbringen. Museale Kunst- und Kulturrezeption wird im Zuge ihrer Plattformisierung zunehmend zu einer körperlichen, affektiven Praxis kreativen Engagements – eine Entwicklung, die bereits im Zuge von Erlebnisorientierung im Museumsfeld angelegt ist und für die TikTok digitale Möglichkeitsräume bietet.

Zugleich werden damit weitere Fragen nach der Herausforderung musealer Deutungsmacht aufgeworfen. Dies betrifft die bedeutende Rolle plattformisierter Praktiken bei der Herstellung von Öffentlichkeit und damit gesellschaftlicher Relevanz, aber auch die Deutungsmacht digitaler Plattformen selbst, die auf der Grundlage spezifischer algorithmisierter Aufmerksamkeitsmärkte und Anerkennungsordnungen ebendiese mitregulieren. Inwiefern sich die Museen in Anbetracht dieser Entwicklungen als kritikfähig erweisen können und wo sich dabei Räume des Politischen auf tun, bleibt abzuwarten und weiter zu erforschen.

Darüber hinaus konnte mithilfe der ausgewählten Beispiele zumindest angedeutet werden, dass historische Begriffe und Vorstellungen des Kuratierens, Ausstellens und Vermittelns sowie die mit ihnen verknüpften Subjektkategorien im Zuge der beschriebenen wechselseitigen Plattformisierungen an ihre Grenzen geraten: Creator*innen sind hier nicht ‚nur‘ Museumsbesucher*innen, sondern werden (im Falle von Kunstmuseen) zugleich Künstler*innen, deren Körper bzw. Werke auf algorithmisierten Aufmerksamkeitsmärkten ausgestellt werden, womit sie gewissermaßen ebenso als Exponate begriffen werden können. Die sich hieraus ergebenden Fragen liegen auf der Hand: Wer oder was ist hier Kurator*in, wer oder was Künstler*in und wer oder was das Kunstwerk? Darüber hinaus haben wir es mit weiteren Veruneindeutigungen historischer Grenzen wie bspw. zwischen fachwissenschaftlichen bzw. hochkulturellem und popkulturellen bzw. plattformspezifischen Wissensordnungen und auch zwischen historischen Museumsmaterialitäten und ihrer Neuformierung im Zuge ihrer digitalen Virtualisierung zu tun. Diese Transformationsprozesse erfordern Ansätze, welche die historischen Grenzen des Musealen nicht konzeptuell bereits voraussetzen, sondern stattdessen nach den Prozessen der Grenzproduktion selbst fragen. Diese werden nämlich im Zuge zunehmender Veruneindeutigungen und Verschränkungen keineswegs obsolet, sondern vielmehr auf andere Art und Weise in Kraft gesetzt. In diesem Sinne scheinen insbesondere posthumanistische Reformulierungen des Musealen bzw. Kuratorischen, wie sie im Kontext der (Feminist) STS vorgenommen werden besonders furchtbar zu sein, da sie eine Perspektivverschiebung vom Museum zu einem medientechnologisch bedingten kuratorischen Apparat erlauben (vgl. Schroer 2019; vgl. Tyžlik-Carver 2016, 2023). Diese ermöglichen eine relationale Perspektive auf die Vermittlungsfunktion gesellschaftlicher Institutionen und ihre Plattformisierung, die ihre Prozesshaftigkeit im Spannungsfeld von Realität und Virtualität zugrunde legt, die diskursiven und medientechnologischen Bedingungen und Effekte in den Blick nimmt und dabei zudem ökonomische und (geo-)politische Verstrickungen berücksichtigt. Das Museum ‚vor Ort‘ wird dabei jedenfalls keineswegs obsolet: Im Sommer 2020 meldeten die Uffizien nach ihrer temporären Wiedereröffnung eine Verdoppelung der Anzahl junger Menschen vor Ort (Imam 2020).

Literatur

- Buchholz, Katharina (2022): The Rapid Rise of TikTok. In: Statista.com. Online: <https://www.statista.com/chart/28412/social-media-users-by-network-am/> [29.05.2023].
- Burghardt, Daniel (2021): OK User. Zur materialistischen Basis der digitalen Aufmerksamkeitsökonomie. In: Moormann, Peter/Zahn, Manuel/Bettinger, Patrick/Kaspar, Kai/Hofhues, Sandra/Helmke, Jan Keden (Hrsg.): Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen. Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2021. Online: <http://zkmb.de/ok-user-zur-materialistischen-basis-der-digitalen-aufmerksamkeitsoekonomie/> [16.12.2021].
- Burzan, Nicole/Eickelmann, Jennifer (2022, i.E.): Machtverhältnisse und Interaktionen im Museum. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Chen, Xu/Kaye, D. Bondy Valdovinos/Zeng, Jing (2020): #PositiveEnergy Douyin. Constructing "Playful Patriotism" in a Chinese Short-Video Application. In: Chinese Journal of Communication. 14. Jg., Heft 1, S. 97-117.
- Dpa (2020): Uffizi Gallery Director Supports Their Contentious Social Media Strategy. In: monopol. Magazin für Kunst und Leben. Online: <https://www.monopol-magazin.de/uffizien-chef-verteidigt-social-media-strategie-seines-hauses> [07.12.2021].
- Eickelmann, Jennifer (2016): Wenn Kunst zum Ereignis wird. Eine Kritik der ästhetischen Praxis erlebnisorientierter Museen. In: Kauppert, Michael/Eberl, Heidrun (Hrsg.): Ästhetische Praxis. Reihe „Kunst und Gesellschaft“ (hrsg. v. Christian Steuerwald). Wiesbaden: VS, S. 355-376.
- Eickelmann, Jennifer (2017): "Hate Speech" und Verletzbarkeit im digitalen Zeitalter. Phänomene mediatisierter Missachtung aus Perspektive der Gender Media Studies. Bielefeld: transcript.
- Gillespie, Tarleton (2010): The Politics of 'Platforms'. In: New Media & Society. 12. Jg., Heft 3, S. 347-364.
- ICOM (2020): Studies Show That Museum Visits Reduce Stress & Anxiety. Online: <https://twitter.com/icomofficial/status/1240684536746381312> [16.12.2021].
- Imam, James (2020): As US Blocks TikTok, Italy's Uffizi Claims the Platform Has Doubled Its Number of Young Visitors. In: The Art Newspaper. Online: <https://www.theartnewspaper.com/2020/09/24/as-us-blocks-tiktok-italys-uffizi-claims-the-platform-has-doubled-its-number-of-young-visitors> [16.12.2021].
- klicksafe.de (2018): Musical.ly – Risiken der bei Kindern und Jugendlichen beliebten App. Online: <https://www.klicksafe.de/service/aktuelles/news/musically-risiken-der-bei-kindern-und-jugendlichen-beliebten-app/> [16.12.2021].
- Marchart, Oliver (2005): Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie. In: schnittpunkt/Jaschke, Beatrice/Martinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Ausstellungstheorie & Praxis 1. Turia + Kant: Wien, S. 34-58.
- Marshall, Alex (2020): As Museums Get on TikTok, the Uffizi Is an Unlikely Class Clown. In: New York Times. Online: <http://www.nytimes.com/2020/06/24/arts/design/uffizi-museums-tiktok.html> [03.06.2021].
- McCabe, David/Maheshwari, Sapna (2023): TikTok Sues Montana, Calling State Ban Unconstitutional. In: The New York Times. Online: <https://www.nytimes.com/2023/05/22/technology/tiktok-montana-ban-lawsuit.html> [29.05.2023].
- Meier, Anika (2020): Kunsthäuser auf TikTok. Das Museum als Klassenclown. In: monopol. Magazin für Kunst und Leben. Online: <https://www.monopol-magazin.de/museen-auf-tiktok-institution-als-klassenclown> [03.06.2021].
- Moersch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. Online: <https://whtsnxt.net/249> [29.05.2023]

Museumsbund.de (2021): Bildungsplattform Museum. Online: <https://www.museumsbund.de/themen/bildungsplattform-museum/> [07.12.2021].

Niewerth, Dennis (2020): Verstaub, verzettelt, vernetzt. Museen und ihre Sammlungen in der Geschichte der ‚Neuen Medien‘. In: Andraschk, Udo/Wagner, Sarah (Hrsg.): Objekte im Netz. Sammlungen im digitalen Wandel. Bielefeld: transcript, S. 29-43.

O'Reilly, Tim (2005): What is Web 2.0. Online: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [16.12.2021].

Poell, Thomas/Nieborg, David/van Dijck, José (2019): Platformisation. In: Internet Policy Review. Journal on internet regulation. 8. Jg., Heft 4, S. 1-13.

Proctor, Nancy (2010): Digital: Museum as Platform, Curator as Champion, in the Age of Social Media. In: Curator. The Museum Journal, 53 Jg., Heft 1, S. 35-43.

Reckwitz, Andreas (2013): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2017): Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus. Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregime. In: bpb.de. Online: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240826/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus> [16.12.2021].

Schroer, Nada (2019): Vom bürgerlichen Blick zum posthumanen Schnitt. Kuratorische Praxis im Kontext medientechnologischer Entwicklungen. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2019. Online: <http://zkmb.de/vom-buergerlichen-blick-zum-posthumanen-schnitt-kuratorische-praxis-im-kontext-medientechnologischer-entwicklungen/> [26.01.2022].

Seier, Andrea (2014): Die Macht der Materie. What Else is New? In: Zeitschrift für Medienwissenschaft. 6. Jg., Heft 11, Dokument und Dokumentarisches (2/2014), S. 186-191.

Seyfert, Robert (2011): Das Leben der Institutionen. Weilerswist: Velbrück.

taz.de (2021): China steigt bei TikTok-Konzern ein. Online: <https://taz.de/Weltweit-populaere-Video-App/!5794514/> [12.11.2021].

TikTok Newsroom.com (2020): Our Commitment to COVID-19 Relief Efforts. Online: <https://newsroom.tiktok.com/en-us/our-commitment-to-covid-19-relief-efforts/> [16.12.2021].

TikTok Newsroom.com (2021a): TikTok startet Förderprogramm für Kunst und Kultur. Online: <https://newsroom.tiktok.com/de-de/tiktok-startet-foerderprogramm-fuer-kunst-und-kultur> [16.12.2021].

TikTok Newsroom.com (2021b): Neue Warn-Funktion beim Teilen nicht verifizierter Inhalte. Online: <https://newsroom.tiktok.com/de-de/neue-warn-funktion-beim-teilen-nicht-verifizierter-inhalt> [16.12.2021].

TikTok Newsroom.com (2021c): Das sind die #CreatorsForDiversity: 47 Mal Kunst, Kultur und Diversität. Online: <https://newsroom.tiktok.com/de-de/das-sind-die-creatorsfordiversity-47-mal-kunst-kultur-und-diversitaet> [12.11.2021].

TikTok Newsroom.com (2021d): 1 billion people on TikTok. Online: <https://newsroom.tiktok.com/en-us/1-billion-people-on-tiktok> [12.11.2021].

Tyzlik-Carver, Magdalena (2016): Curating in/as Common/s. Posthuman curating and computational cultures [PhD]. Aarhus University.

Tyzlik-Carver, Magdalena: Ghost Factory: From Curating as Research to Exhibition as Curatorial Apparatus, in: Annemarie Hahn, Nada Rosa Schroer, Eva Hegge, Torsten Meyer (Hg.): Curatorial Learning Spaces. Kunst, Bildung und kuratorische Praxis, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2023. Quelle: <https://zkmb.de/ghost-factory-from-curating-as-research-to-exhibition-as-curatorial-ap>

paratus/ [29.05.2023]

Zhang, Zongyi (2020): Infrastructuralization of TikTok: Transformation, Power Relationships, and platformization of video entertainment in China. In: Media, Culture & Society, 43 Jg., Heft 2, S. 1-18.

Zulli, Diana/Zulli, David James (2020): Extending the Internet Meme: Conceptualizing Technological Mimesis and Imitation Publics on the TikTok Platform. In: New Media & Society, Art. 1461444820983603.

Anmerkungen

[1] https://www.tiktok.com/@uffizigalleries/video/6821463510401207558?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [06.12.2021].

[2] https://www.tiktok.com/@uffizigalleries/video/6822284899500739845?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [06.12.2021].

[3] https://www.tiktok.com/@uffizigalleries/video/6822583493260823814?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [06.12.2021].

[4] https://www.tiktok.com/@uffizigalleries/video/6820887029438549253?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [06.12.2021].

[5] vgl. TikTok Newsroom.com (2021c) für eine Liste der aktuellen Museums-Kooperationen in Deutschland (Stand August 2021).

[6] Der Begriff des Virtuellen wird hier als Bezeichnung eines Zwischenraums zwischen unterschiedlichen Realitätsdimensionen, d.h. Realität/Fiktionalität verwendet (vgl. Esposito 1998).

[7] Bei den Begriffen ‚Social Media‘/‚Soziale Medien‘ gilt es zu berücksichtigen, dass es sich um marketingstrategische wie ideologisch gefärbte Begriffe handelt. Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die Anführungszeichen verzichtet, vgl. ausführlicher hierzu Eickelmann 2017: 83.

[8] Die chinesische Schwester von TikTok heißt Douyin und verfügt über ähnliche Funktionen, wobei sie zusätzlich über ein ‚#PositiveEnergy‘-Feature verfügt, womit propagandistische Videos verbreitet werden (vgl. Chen/Kaye/Zeng 2020).

[9] Ziel sei es, eine spezifische Form der Video-Enzyklopädie zu entwickeln.

[10] Zu Beginn lag die Grenze der Länge der Videos, die mit der App aufgenommen werden können bei 15 Sekunden, dann bei 60. Mittlerweile gilt: Hochgeladen werden können Videos bis zu einer Länge von drei Minuten.

[11] <https://www.tiktok.com/tag/learnontiktok> [07.12.2021].

[12] Wolfgang Ullrich spricht von einem der markantesten Funktionswandel von Museen seit ihrer über 200-jährigen Geschichte (Ullrich 2018: 186).

[13] Im Kontext von Geschichtsmuseen sind Museumsaccounts, die gemäß dem Konzept der ‚living history‘ bzw. des ‚re-enactments‘ historische Sachverhalte in Kombination mit zeitgenössischen Diskurstrends re-inszenieren. So beispielsweise das Black Country History Museum: <https://www.tiktok.com/@blackcountrylivingmuseum?lang=de-DE>.

[14] https://www.tiktok.com/@uffizigalleries/video/6820781518382763270?lang=de-DE&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [17.12.2021].

[15] Bspw. mithilfe der Anwendung MyHeritage, mit der sich Fotos animieren lassen: <https://www.myheritage.de/> [10.12.2021].

[16] https://www.tiktok.com/@rijksmuseum/video/6935793974028373254?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [07.12.2021].

[17] https://www.tiktok.com/@theabstractloveforart/video/6904600269942705409?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [16.12.2021].

[18] Das Video mit der größten Reichweite (1,8 Mio views) ist ein Barack und Michelle Obama-Schneckenwitz https://www.tiktok.com/@camegiemnh/video/6782977615532788998?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1. Die Stitches und Duette mit dem Ton des Original-Videos finden sich hier: https://www.tiktok.com/music/original-sound-6782975460734257925?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 und eine künstlerische Re-Inszenierung hier: https://www.tiktok.com/@_ballie_/video/6783381167090552070?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 [16.12.2021].

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Immer mal wieder merken Kunsthistoriker*innen und Kunstpädagog*innen an, dass es Passungsschwierigkeiten zwischen Kunstdidaktik und Kunstwissenschaft gibt. In der Tat werfen viele Aspekte von Kunstunterricht aus kunstwissenschaftlicher Sicht Fragen auf. Sie kulminieren in der Frage, wie im Hinblick auf Kunstwissenschaft Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht einzulösen wäre. Im vorliegenden Beitrag soll dieser Problemhorizont ausgehend von den verbindlichen Vorgaben für das Fach exemplarisch aufgefächert werden, um weitere Diskussionen dazu anzustoßen.

Kunstwissenschaft in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA)

In den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Kunst wird klar die „Einbeziehung und Verarbeitung kunsthistorischer und kunstwissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden“ gefordert (KMK 2005: 15). Während für den Mittleren Schulabschluss insgesamt und mit Blick auf das Abitur für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch sowie Biologie, Chemie und Physik bereits neue Bildungsstandards beschlossen worden sind, steht dies für die anderen Fächer, demnach auch für das Fach Kunst, noch aus. Folglich wird der Fachunterricht nach den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) erteilt. Die EPA sind Mitte der 1970er-Jahre eingeführt und seither wiederholt aktualisiert worden. Sie sollen eine Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen sicherstellen und die Konstruktion von Prüfungsaufgaben transparent machen (vgl. Bosse 2013: 76 f.).

Gemäß der EPA für das Fach Kunst sind Kunstgeschichte und Kunsttheorie neben Kunstpraxis, Kunstpädagogik und Fachdidaktik zentrale Studieninhalte im Lehramtsstudium Kunst (KMK 2019: 21). Die von der Kultusministerkonferenz formulierten ländergemeinsamen Anforderungen beziehen sich auf die „Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken“. Wie genau Kunstpraxis und Kunstpädagogik zugeordnet sind, scheint unklar. Sichtbar ist jedoch ein deutlicher Bezug hinsichtlich Wissenschaftspropädeutik zur Kunstwissenschaft. Dies zeigt auch die Beschreibung der Anforderungen:

„Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 7.7.1972 i.d.F. vom 16.6.2000 weist den Kurstypen in der Qualifikationsphase unterschiedlich akzentuierte Aufgaben zu: den Grundkursen die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutisch orientierten fachlichen Grundbildung, den Leistungskursen die systematische, vertiefte und reflektierte wissenschaftspropädeutische Arbeit. [...] Dementsprechend ist im Grundkursfach der Nachweis über ein fundiertes Fachwissen (Basis-

oder Orientierungswissen) in enger Verknüpfung mit spezifischen Fähigkeiten bei der Produktion von Bildern zu erbringen. Den Zusammenhang dabei bilden:

- die Herstellungsbedingungen und -prozesse von Bildern,
- die Bildsprachen und deren Wirkungen und Bedeutungen,
- die Funktionen von Bildern,
- Bilder in ihren historisch-gesellschaftlichen und aktuellen Bezügen sowie
- die Methoden der Rezeption und Produktion von Bildern.

Im Leistungskursfach weisen die Prüflinge nach, dass sie ein über die Grundbildung hinaus gehendes vertieftes und detaillierteres Wissen im Bereich des diskursiven Umgangs mit Bildern erworben haben, weiterführende Qualifikationen bei der Produktion von Bildern besitzen und über ein größeres Maß an Eigenständigkeit und Reflexion beim fachlichen Arbeiten und Anwenden künstlerischer und kunstwissenschaftlicher Methoden verfügen.“ (KMK 2005: 7)

Sofern also das Fach Kunst in der Oberstufe nicht grundlegend neu gedacht wird, etwa in Anlehnung an das Fach Darstellendes Spiel (vgl. KMK 2006: 5), und die vielen Bezugsdisziplinen nicht klar benannt und in den offiziellen Anforderungsbeschreibungen entsprechend ausdifferenziert werden, sind der Bezug zur Kunstwissenschaft (zum Gegenstandsfeld: Held/Schneider 2007) und der wissenschaftspropädeutische Anteil zu klären.

Wissenschaftspropädeutik und Kunstwissenschaft im kunstdidaktischen Diskurs

Aus der Allgemeinen Didaktik heraus wird definiert, was Wissenschaftspropädeutik umfasst: „Dass man sich in wissenschaftliches Arbeiten und Verhalten nicht nur einübt, sondern es auf einer Metaebene thematisiert und reflektiert, macht also die konstitutive Differenz der Wissenschaftspropädeutik als Aufgabe der Oberstufe zur Wissenschaftsorientierung als eine Fundierung allen Unterrichts aus!“ (Huber 2009: 45) Neben der Methodenreflexion ist der Perspektivwechsel ein wesentliches Moment von Wissenschaftspropädeutik (vgl. Hahn 2008: 167, Hahn 2009: 31, Müsche 2009: 76-78). Wissenschaftspropädeutik wird zwar in der kunstdidaktischen Fachliteratur angesprochen, so etwa bei Niehoff 2003 oder zuletzt bei Busse 2014, doch kaum ausgeführt (Niehoff 2003: 467, 477; Busse 2014: 77). Insgesamt trifft so auch für die Kunstdidaktik zu, was Ludwig Huber 2009 für die Allgemeine Didaktik feststellt: das Interesse für das Thema ist gering (Huber 2009: 41). Zu anderen Schulfächern liegen Einzelstudien vor, wie z.B. für die Fächer Pädagogik oder Geographie, die schon älter sind (Wortmann 1999, Hemmer 1992). Für das Fach Musik hat Miriam Boggasch 2011 eine Arbeit zu Wissenschaftspropädeutik vorgelegt. Darin beschreibt sie ein Seminarkonzept, im Rahmen dessen eine wissenschaftliche, möglichst fächerübergreifende Seminararbeit zu verfassen und die Ergebnisse zu präsentieren sind (Boggasch 2011). Eine umfassende Studie zu Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht bleibt also Desiderat.

2016 stellt Joachim Penzel ausführlich kritische Überlegungen zum Oberstufenunterricht im Fach Kunst an. Penzel, der seit vielen Jahren an der Hochschule Kunstwissenschaft lehrt, sind „keine Studienanfänger/innen begegnet, die nur annähernd die in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer festgeschriebenen Endniveaus für den Bereich der Kunstrezeption erreicht haben. Methodenwissen zu Bild- und Werkanalysen, Kenntnis und Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Interpretationsverfahren sowie kunstgeschichtliches Überblickswissen [...] sind nur rudimentär ausgebildet.“ Er fragt: „Warum wirkt die fachliche Bildung so wenig nachhaltig?“ (Penzel 2016: 6) Penzel stellt für die deutschsprachige Kunstdidaktik einen Mangel an Wissen über eine „altersgemäße Kunstrezeption“ fest (Penzel 2016: 7) und rekonstruiert aus US-amerikanischen Studien fünf Stufen, die altersunabhängig durchlaufen werden. Die meisten Erwachsenen kämen über die zweite Stufe nicht hinaus und die letzte, fünfte Stufe würde nur von „professionals“ erreicht. Bemerkenswert daran ist, so Penzel, dass diese fünfte Stufe dem entspreche, was „in einigen bundesdeutschen Lehrplänen als Endniveau der gymnasialen Oberstufe festgelegt ist“ (Penzel 2016: 10), wie er mit Blick auf beispielsweise Thüringen belegt. So verwundert es auch nicht, wenn in Abituraufgaben der Antworthorizont mitgeliefert wird, was Penzel an einem Beispiel erläutert. Insbesondere moniert er, dass „bei einer derartigen Steuerung der Antworten durch das

Aufgabensetting nicht wirklich von Selbstständigkeit gesprochen werden [kann], sondern eher von Erfüllung einer institutionalisierten Norm.“ Penzel sieht wohl zu Recht eine sich in den Abituraufgaben offenbarende „Bildungssillusion“. (Penzel 2016: 13)

Ebenso zeugen beispielsweise die Abituraufgaben aus Nordrhein-Westfalen von dieser Problematik. Wie Abituraufgaben gemäß dem Lehrplan in NRW konkret gestellt werden, zeigt eine Sammlung von alten Aufgaben zur Vorbereitung auf das Abitur, die der Stark-Verlag herausgibt. Zunächst werden die „drei Grundfragen, die zur Werkinterpretation führen“ erläutert (Stark 2017: VIII): Was? Wie? Warum? Nach der Ermittlung der „Bestandsdaten“ (Was?) sowie der Beschaffenheit (Wie?) werden für das Warum? weitere „Untersuchungsfelder“ einbezogen. Genannt werden: „Werkimmanenter Zusammenhang/ikonografische Methode“, „Biografischer Zusammenhang“, „Gesellschaftlicher Zusammenhang/ikonologische Methode“ sowie „Kunsthistorischer Zusammenhang/stilgeschichtliche Methode“. (Stark 2017: XVI) Hier macht sich bemerkbar, inwiefern die zugrunde liegende Vorstellung von „Kunstwissenschaft“ in den 1970er-Jahren verwurzelt ist, denn Strukturanalyse, Ikonographie/Ikonologie sowie Semiotik waren zu dieser Zeit unter jungen Kunsthistorikern als innovative Herangehensweisen verbreitet und wurden in der Kunstpädagogik rezipiert (vgl. Engels 2015: 328).

Das in den 1970er-Jahren wurzelnde Verständnis von Kunstwissenschaft ist wohl auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen zurückzuführen, die in dieser Zeit entstanden sind. „Kunstwissenschaftliche Methoden“ werden darin angeführt, doch bleibt unklar, was sich dahinter verbirgt (vgl. KMK 2005: 7, 15). Lediglich zu einer Aufgabe wird in Bezug auf Inhalte der Kurshalbjahre angegeben: „Wissenschaftliche Bildanalyse (Strukturanalyse, Ikonografie)“, die weiter konkretisiert werden: „Form als Bedeutungsträger: Strukturanalyse nach C. v. Lorck, kunstgeschichtliche Grundbegriffe nach Wölfflin; Ikonografische Bildanalyse: Dimensionen der Bildzeichen (Ikon, Index, Symbol) und ihre Zeitabhängigkeit, erweiterte ikonografische Bildanalyse nach Panofsky“ (KMK 2005: 60). Bemerkenswerterweise ist bis heute diese durch die Formulierung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen getätigte Weichenstellung nicht hinterfragt worden. „Das Ende der Kunstgeschichte“ (Belting 1995) und die Formierung der Bildwissenschaft (vgl. Sachs-Hombach 2005) beispielsweise bleiben so unberücksichtigt.

Die Aufgaben sind sämtlich ähnlich gestrickt: Zunächst sollen die Werke beschrieben und analysiert werden. Auf dieser Basis soll eine Interpretation erfolgen, unter Einbezug der im Unterricht erworbenen Kenntnisse über die Künstler und ihr Werk. Ggf. sind außerdem Texte hinzuzuziehen, die meist nähere Erläuterungen enthalten oder Äußerungen von Künstler*innen zu ihrem Werk. Die „Bestandsdaten“ sind in der Aufgabenstellung enthalten sowie die Analysekriterien, die auf die Gestaltungsmittel fokussieren. Die Interpretationsaufgabe nimmt Bezug auf die Kursthemen wie zum Beispiel „Distanz und Nähe“ oder „Das Bild des Menschen“ oder „Mensch und Raum“. So erscheinen die Abituraufgaben darauf ausgelegt, schematisches Vorgehen abzusuplen, erlerntes Wissen abrufen und wiederzugeben zu können. Allerdings ist Wissenschaftspropädeutik auch kein Feld, das in den auf Kompetenzen ausgerichteten Abiturprüfungen abgefragt wird. Dies entspricht der Erkenntnis Stefan Hahns, der das Abprüfen von wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen als schwer umsetzbar einschätzt (vgl. Hahn 2009: 33). So scheint es nur folgerichtig, eine andere Prüfungsform zu generieren: die schriftliche Hausarbeit oder Facharbeit.

„In der Qualifikationsphase wird nach Festlegung durch die Schule eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt. Facharbeiten dienen dazu, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen, wissenschaftspropädeutischen Lernens vertraut zu machen. Die Facharbeit ist eine umfangreichere schriftliche Hausarbeit und selbstständig zu verfassen.“ (Ministerium NRW 2014: 33)

Doch greift das Gleichsetzen von schriftlicher Hausarbeit und Wissenschaftspropädeutik viel zu kurz. Festzuhalten ist jedenfalls, dass in den Aufgaben – wie in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen gefordert – „kunstwissenschaftliche Methoden“ Berücksichtigung finden, jedoch weitgehend offen bleibt, wie sie angewendet werden sollen.

Auch der Kunsthistoriker und Kunstpädagoge Christian Nille konstatiert Unstimmigkeiten bei intensiverer Auseinandersetzung mit dem von ihm für die schulische Praxis als typisch eruierten Dreischritt „Beschreibung – Analyse – Interpretation“. So zeigt er auf, inwiefern die im Unterricht verwendeten, von Lehrer*innen selbst erstellten Schemata auf die Schulbücher zurückgehen und sich hier eine Fachtradition zu erkennen gibt (Nille 2020). (Die Problematik eines Unterrichts auf der Basis von Fachtraditionen erläutert Huber; Huber 2009: 42.) Weiterhin stellt Nille fest, dass oft fälschlich auf Erwin Panofsky verwiesen wird, dessen ikonografisch-ikonologisches Vorgehen nicht in Einklang zu bringen ist mit dem schulischen Dreischritt. Es werden folglich im Kunstunterricht ungeprüft Annahmen tradiert, während die schulische Praxis gleichzeitig kaum beforscht wird. Überdies fällt Nille das Fehlen eines zentralen Aspekts in der Schulpraxis auf: die Reflexion. Diese wird beispielsweise im Hessischen Kerncurricu-

lum gefordert, aber nicht eingelöst, wie er zeigen kann (Nille 2021). Bedenkt man die Einwände Penzels, so ist fraglich, ob diese überhaupt von Schüler*innen ansatzweise in dem geforderten Maße geleistet werden kann.

Arbeitsbücher und Lehrer*innenmaterialien für den Oberstufenunterricht

Wie Nille u.a. aufzeigt, kommt den Lehrwerken für den Unterricht eine bedeutende Rolle zu. Sie sind bislang viel zu wenig in der Forschung beachtet worden, wie auch Katja Hoffmann in ihrer repräsentationskritischen Studie feststellt. Sie thematisiert die Kanonbildung durch die Schulbücher und rekonstruiert eine männliche eurozentristische Perspektive auf Kunst (Hoffmann 2017: 403 f., 410). Hoffmanns Studie ist ein weiterer deutlicher Hinweis darauf, dass die Kunstdidaktik sich grundlegenden Fragen zu ihrem Gegenstand und ihren Bezugstheorien stellen muss.

Was die Wissenschaftspropädeutik angeht, so wird sie in Lehrwerken für die Oberstufe kaum explizit angesprochen. Wissen über Epochen und Gattungen sowie Techniken steht meist im Vordergrund, so etwa im „Kammerlohr“, dem immer wieder neu aufgelegten Standardwerk zur Geschichte der Kunst (Lutz-Sterzenbach/Michl 2017). Schaut man in weitere aktuelle Lehrwerke, z.B. in „Wege zur Kunst“ (Hahne 2015) oder „Kunst entdecken“ (Grünewald 2015), so lässt sich feststellen, dass kunstwissenschaftliche Analyse- oder Interpretationsmethoden vorgestellt werden, jedoch Perspektivwechsel und Methodenreflexion – wesentliche Momente von Wissenschaftspropädeutik (s.o.) – kaum eine Rolle spielen, zumal die unterschiedlichen Herangehensweisen an Bilder unverbunden nebeneinander stehen und so der Eindruck entstehen mag, die Fragestellung ergebe sich aus dem Bild heraus. Auch die Begleithefte für die Lehrkräfte zu den Lehrwerken befassen sich wenig mit metawissenschaftlicher Reflexion (vgl. z.B. Hahne 2015a, Grünewald 2017).

Anders verhält es sich dagegen in dem umfangreichen Lehrwerk „Kunst im Kontext“, das auf moderne, postmoderne und zeitgenössische Kunst fokussiert und das auch die Rolle von Kunsthandelnden und Kuratierenden thematisiert (Wagner/Billmayer/Oswald 2013). Unter der Überschrift „Kunst erforschen“ werden „die wichtigsten Ansätze der Kunstgeschichte“ vorgestellt. Sie sind in einer tabellarischen Übersicht zusammengebracht, die mit folgenden Worten eingeführt wird: „[...] Kunsthistoriker schlagen Sichtweisen vor. Dasselbe Werk kann einmal als Resultat eines Geniestreichs, das andere Mal als Produkt bestimmter sozialer Verhältnisse gesehen werden. Wir können aber auch das Werk als Teil der Stilgeschichte betrachten [...]. Oder wir nehmen es als Ausdruck einer bestimmten geistigen Strömung. Und dabei bleibt es dasselbe Objekt.“ (Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 362) Hier wird also ein Perspektivwechsel vorgeschlagen. Stilgeschichte, Ikonologie und Rezeptionsgeschichte werden zusätzlich jeweils auf einer Doppelseite näher erläutert. Über diese drei Ansätze hinaus werden „Künstlerbiographie/Kunstpsychologie“, „Stilgeschichte/Kunstlandschaften“, „Strukturanalyse/Ikonik“, „Kulturgeschichte/Kunstsoziologie“ und „Bildtheorie/Bildanthropologie/Medientheorie“ in der Übersicht aufgelistet. Sehr anschaulich sind die Erläuterungen in den einzelnen Spalten jeweils zur Ausgangsfrage, zum Gegenstand der Untersuchung, zu den Methoden und schließlich zu den Ergebnissen, wo sich auch ein Hinweis auf „besondere Probleme“ findet, wie z.B., dass bei der biografischen Betrachtung der Künstler „als genialer Schöpfer verabsolutiert“ werde und „triviale Dinge oder Zusammenhänge mystifiziert“ würden oder dass in der „Kulturgeschichte/Kunstsoziologie“ das Werk „oft nur als Beleg, als Illustration allgemeiner Tendenzen gesehen wird“ (Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 363). Die Übersicht ist sehr informativ und in ihrer vergleichenden Reduktion oder Zuspitzung auf wichtige Aspekte sehr verständlich, jedoch fehlt der Anwendungsbezug, wodurch die theoretische Darstellung wenig fassbar wirkt.

Am Ende des Schülerbandes finden sich „Tipps, Werkzeuge, Strategien – für die Arbeit im Kunstunterricht“. Dort ist eine Zusammenstellung von verschiedenen farbig differenzierten ‚Bubbles‘ abgebildet zum „Analysieren und Interpretieren“ von Gemälden (Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 400 f.). Sie steht ohne Bezug zu den vorgestellten Methoden im Kapitel „Kunst erforschen“ und ähnelt dem „Interpretationsmodell“ nach Johannes Pawlik in „Wege zur Kunst“ (Hahne 2015a: 46). So ist fraglich, ob die angekündigte Methodenkompetenz (Übertragen von erworbenem Wissen auf andere Kontexte, vgl. Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 361) überhaupt zum Einsatz kommen soll.

Zusammenfassend sind die genannten Bücher für den Unterrichtsgebrauch eher darauf ausgelegt zu konsumieren als zu fragen. Zwar wird das Wissen nicht immer linear dargebracht, doch scheint die Idee der kunstgeschichtlichen Erzählung durch, wie sie beispielsweise bei Ernst Gombrich verwirklicht wird (Gombrich 1996). Dass diese Art der Kunstgeschichtsschreibung längst überholt ist (vgl. Demand 2010 und Büttner 2014), geht dabei unter (vgl. auch Penzel 2012: 176 f.). Verschiedene kunstwissenschaftliche Herangehensweisen werden vorgestellt, doch werden sie nicht in Beziehung gesetzt und die Verschiedenartigkeit der

Fragehorizonte, auch in Bezug auf die jeweilige Zeit, wird nicht grundsätzlich reflektiert. Die Bücher geben einen Über- sowie einen Einblick über/in die Geschichte der Kunst, was der Aufgabe eines Lehrbuchs sicher entspricht. Möglichkeiten, Inhalte exemplarisch zu vertiefen und zu hinterfragen, bieten diese Bücher jedoch nicht.

Ein Kennenlernen von einzelnen kunstwissenschaftlichen Herangehensweisen kann nicht mit Wissenschaftspropädeutik gleichgesetzt werden. Zudem bedeutet Kunstwissenschaft auch mehr als das Anwenden von Analyse- und Interpretationsmethoden, wie Busses anschaulicher Übersicht zu entnehmen ist (vgl. Busse 2014: 122). Wenn allerdings das Beschreiben, Analysieren und Deuten oder Kontextualisieren im Vordergrund stehen soll – neben der Gegenstandssicherung ein Kernbereich der Kunstwissenschaft (vgl. Dilly 2008: 9 f.), so zeigt der Blick auf die Lehrwerke, dass ein zusammenhangloses, einzelndes Präsentieren von Herangehensweisen kaum Einblicke in die Arbeit von Wissenschaftler*innen liefert, um verstehen zu können, wie Wissen entsteht und wie es zu bewerten ist. Und wenn das Prinzip einer Methode anhand unterschiedlicher Werke vorgestellt wird, besonders anschaulich etwa in den Beiträgen über „Kunstwissenschaftliche Interpretationsmethoden und -ansätze für den Kunstunterricht“ in der Zeitschrift K+U von Christiane Schmidt-Maiwald (Schmidt-Maiwald 2016), lässt sich der Kern einer Methode sowie die Grenzen der Anwendung und die spezifische Perspektive ggfs. auch in ihrer Geschichtlichkeit weniger gut erfassen.

Folgen für den Kunstunterricht der Oberstufe

Auf der einen Seite, wenn an einer auf Kunstwissenschaft bezogenen Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht festgehalten werden soll, bedeutet dies: Es muss – selbstverständlich nicht ausschließlich – darum gehen, ein Kunstwerk aus mehreren Perspektiven betrachten und diese Perspektiven kritisch verorten zu können. Für das Einnehmen von unterschiedlichen Perspektiven spielen kunstwissenschaftliche Analyse- und Interpretationsmethoden eine zentrale Rolle, doch zielt Wissenschaftspropädeutik nicht nur auf das Erlernen und eigenständige Anwenden von Methoden, sondern insbesondere auf das Reflektieren der Ergebnisse von in Textform vorliegenden Anwendungsbeispielen. Dies könnte im Kunstunterricht der Oberstufe exemplarisch erfolgen – z.B. auf der Basis der Textsammlung zu „Las Meninas“ von Thierry Greub (Greub 2001).

Auf der anderen Seite kann darüber nachgedacht werden, ob kunstwissenschaftliche Methoden überhaupt Unterrichtsgegenstand sein müssen und Lehrwerke damit nicht mehr überfrachtet werden brauchen, zumal Unschärfen in der Bezugsdisziplin bezüglich des Begriffs „Methode“ (sichtbar auch bei Greub 2001) in die Fachdidaktik hineinwirken, ohne dass dies groß bemerkt würde. Johannes Kirschenmann hat bereits 2012 festgestellt: „Viele Schulbücher lassen allerdings eine grundlegende Einführung in die Methoden des Werkverstehens vermissen, ein Konglomerat an letztlich hermeneutischen Ansätzen geht implizit von einem ungesicherten Vorverständnis aus.“ (Kirschenmann 2012: 153.) Wie Nille herausgearbeitet hat und wie oben beschrieben wurde, arbeiten die Lehrer*innen in der Praxis mit eigenen Ansätzen, und Penzel legt die Widersprüchlichkeit offen, die der Versuch einer „kunstwissenschaftlichen Kunstrezeption“ mit sich bringt (s.o.). Insgesamt ist der Wissenschaftsbegriff zu befragen (vgl. Nille 2018).

Ein Kunstunterricht ohne explizite Bezugnahme auf kunstwissenschaftliche Analyse- und Interpretationsmethoden wäre alles andere als unfundiert, wie Kunstwissenschaftler*innen vielleicht annehmen könnten, denn aus der Kunstpädagogik heraus sind viele verschiedene Ansätze formuliert worden, wie der Umgang mit Werken der Bildenden Kunst persönlichkeitsbildend wirken kann. Exemplarisch seien hier die grundlegenden Schriften von Kunibert Bering und Rolf Niehoff genannt (z.B. Bering/Niehoff 2013) sowie die Studie von Alexander Schneider (Schneider 2019). Eine ästhetisch-forschende und damit in gewisser Weise propädeutische Herangehensweise hat Helga Kämpf-Jansen erarbeitet (Kämpf-Jansen 2002). In „Auslegen“ haben Gunter und Maria Otto eine ästhetisch-forschende Bilduntersuchungsweise konkret auf Werke der Kunst angewandt (Otto/Otto 1987) und somit einen Bildungsgang beschrieben, der bewusst den nicht-objektiven Standpunkt pflegt (vgl. Eckes 2018: 128). Die pragmatische, auf die Schulwirklichkeit bezogene Herangehensweise Nilles, die den traditionell vollführten Dreischritt niederschwellig um reflektierende Anteile zu erweitern sucht (Nille 2021), fügt sich in die kunstpädagogischen Vorgehensweisen ein.

Aus kunstpädagogischer Perspektive ist die Kunstlehrerin viel mehr Kunstvermittlerin als Kunstwissenschaftsvermittlerin, und die wenige Zeit, die ihr überhaupt zur Verfügung steht, füllt sie mit der Anbahnung von Interesse für die Vielfalt künstlerischer Erscheinungen und das Kulturelle Erbe, indem sie Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen herstellt, die in jeder Klasse und an jedem Ort anders ausfallen können. Ernst Wagners Idee von der Kunstlehrerin als Kuratorin ist da sehr treffend (Wagner 2018: 119; s.a. Preuss 2014 sowie Büttner 2014). Entsprechend wäre in der Lehrer*innenbildung für den Erwerb von Wissen über

Kunst thematisch vorzugehen und weniger epochenbezogen.

Die zu erarbeitenden Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife für das Fach Kunst müssen freilich darauf ausgerichtet sein und so bleibt als Erwartung zu formulieren, dass in der ausstehenden Neufassung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen durch die Bildungsstandards die Bezugnahmen auf die Kunstwissenschaft reflektiert und aktualisiert werden. Über eine grundlegende Neuausrichtung der Prüfungsanforderungen unter Berücksichtigung der Vielfalt der Theoriebezüge im Fach Kunst sollte überdies nachgedacht werden.

Literaturverzeichnis

- Belting, Hans (1995): *Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach 10 Jahren. 2. Auflage.* München: C.H Beck.
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (2013): *Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive.* Oberhausen: Athena.
- Boggasch, Mirjam (2011): *Wissenschaftspropädeutik in der Schule – Musik und Literatur als wissenschaftspropädeutisches Seminar in der gymnasialen Oberstufe, Dissertation Universität der Künste Berlin.* <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/year/2011/docId/27> (05.09.2020)
- Bosse, Dorit (2013): *Die gymnasiale Oberstufe unter Standardisierungsdruck.* In: Bosse, Dorit/Eberle, Franz/Schneider-Taylor Barbara (Hrsg.): *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe.* Wiesbaden: Springer, S. 69-80.
- Büttner, Nils (2014): *Kulturhistorische Kompetenz als notwendiges Bildungsziel.* In: *Zeitschrift Kunst Medien Bildung.* <http://zkmb.de/id193/> (13.01.2023)
- Busse, Klaus-Peter (2014): *Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten.* Oberhausen: Athena.
- Demand, Christian (2010): *Wie kommt die Ordnung in die Kunst? Springe: zu Klampen.*
- Dilly, Heinrich (2008): *Einleitung.* In: Belting, Hans/Dilly, Heinrich/Kemp, Wolfgang/Sauerländer, Willibald/Warneke, Martin (Hrsg.): *Kunstgeschichte. Eine Einführung. 7. Auflage.* Berlin: Dietrich Reimer, S. 9-18.
- Eckes, Magdalena (2018): *Perceptbildung vs. Kunstgeschichte? Konzepte der Bildbetrachtung in Unterrichtswerken vor und nach 1987.* In: *kritische Berichte 1/2018*, S. 121-129
- Engels, Sidonie (2015): *Kunstabstraktion in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (1953–1979).* Bielefeld: transcript.
- Gombrich, Ernst (1999): *Die Geschichte der Kunst.* Berlin: Phaidon.
- Greub, Thierry (Hrsg.) (2001): *Las Meninas im Spiegel der Deutungen. Eine Einführung in die Methoden der Kunstgeschichte.* Berlin: Dietrich Reimer.
- Grünewald, Dietrich (Hrsg.) (2015): *Kunst entdecken. Oberstufe. 2. Auflage.* Berlin: Cornelsen.
- Grünewald, Dietrich (2017) (Hrsg.): *Kunst entdecken. Oberstufe. Handreichungen für den Unterricht.* Berlin: Cornelsen.
- Hahn, Stefan (2008): *Wissenschaftspropädeutik. Der ‚kompetente‘ Umgang mit Fachperspektiven.* In: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen.* Weinheim: Beltz, S. 157-168.
- Hahn, Stefan (2009): *Wissenschaftspropädeutik in der Sekundarstufe II: Bildungsgeschichtlicher Rückblick und aktuelle Entwicklungen.* In: *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation.* Heft 2. 4/2009, S. 5-37.
- Hahne, Robert (2015): *Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern.* Braunschweig: Schroedel.

Hahne, Robert (2015a): Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern. Lehrermaterialien. Braunschweig: Schroedel.

Held, Jutta/Schneider, Norbert (2007): Grundzüge der Kunstwissenschaft. Gegenstandsbereiche – Institutionen – Problemfelder. Köln: Böhlau.

Huber, Ludwig (2009): Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Heft 2. 4/2009, S. 39-60.

Hemmer, Ingrid (1992): Untersuchungen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe. Nürnberg: Hochschulschrift.

Hoffmann, Katja (2017): Jenseits von Formalästhetik, Stilgeschichte und Meisterschaftsgenealogien? Auf der Suche nach einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 397-413.

Kämpf-Jansen, Helga (2002): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 2. Auflage. Köln: Salon-Verlag.

Kirschenmann, Johannes (2012): Schulbuch – Anregung, Kompendium, Steinbruch. In: Dreyer, Andrea/Penzel Joachim (Hrsg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 147-158

Kultusministerkonferenz (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Bildende Kunst. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 in der Fassung vom 10.02.2005.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kunst.pdf (13.01.2023)

Kultusministerkonferenz (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Darstellendes Spiel. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf (13.01.2023)

Kultusministerkonferenz (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (13.01.2023)

Lutz-Sterzenbach, Barbara/Michl, Thomas (Hrsg.) (2017): Kammerlohr. Fundamente der Kunst 1. München: Oldenbourg.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/40/KLP_GOST_Kunst.pdf (13.01.2023)

Müsche, Hanna (2009): Wissenschaftspropädeutik aus psychologischer Perspektive. Zur Dimensionierung und Konkretisierung eines bildungstheoretischen Konzepts. In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Heft 2. 4/2009, S. 61-109.

Niehoff, Rolf (2003): Kunstunterricht auf der Sekundarstufe II – mit besonderem Blick auf das Fach Kunst auf der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: books on demand, S. 466-480.

Nille, Christian (2018): ‚Künstlerische‘ und ‚wissenschaftliche Kunstgeschichte‘. Ansätze zur Unterscheidung zweier Grundorientierungen der kunsthistorischen Praxis unter Berücksichtigung von Hans-Georg Gadamer und Karl Popper. In: Kunstgeschichte. Open Peer Reviewed Journal. <https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/497/> (13.01.2023)

Nille, Christian (2020): Der Dreischritt Beschreibung – Analyse – Interpretation. Skizze eines Problemfelds schulischer Praxis zwischen Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung.

<http://zkmb.de/der-dreischritt-beschreibung-analyse-interpretation-skizze-eines-problemfelds-schulischer-praxis-zwischen-kunstgeschichte-bildwissenschaft-und-kunstpaedagogik> (13.01.2023)

Nille, Christian (2021): Auf dem Weg zu einer Erforschung der Praxis der Bilderschließung im schulischen Kunstunterricht. Eine Skizze anhand ausgewählter Beispiele. In: Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/artikel/dem-weg-einer-erforschung-praxis-bilderschliessung-schulischen-kunstunterricht-skizze> (13.01.2023).

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

Penzel, Joachim (2012): Stolpersteine auf dem Weg vom Wissen zur Kompetenz. Zu einigen Textproblemen in Schulbüchern für den Kunstunterricht. In: Dreyer, Andrea/Penzel Joachim (Hrsg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 173-186.

Penzel, Joachim (2016): Kunstrezeption zwischen Bildungsideal und Bildungswirklichkeit. Kompetenzniveaus von Lehrplänen und empirischen Studien im Vergleich, In: Impulse.Kunstdidaktik 20/2016, S. 6-17.

Preuss, Rudolf (2014): Sinnes- und Sinnwahrnehmung. Über die Einbindung von Kunst- und Kulturgeschichte in den Kunstunterricht. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung.
<http://zkmb.de/sinnes-und-sinnwahrnehmung-ueber-die-einbindung-von-kunst-und-kulturgeschichte-in-den-kunstunterricht> (13.01.2023)

Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.) (2005): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt a.M.: suhrkamp.

Schmidt-Maiwald, Christiane (2016): Analysemethoden im Kunstunterricht. Kunst+Unterricht Sammelband. Seelze: Friedrich.

Schneider, Alexander (2019): Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht. München: kopaed.

Stark Verlagsgesellschaft (Hrsg.) (2017): Abitur 2018. Kunst. Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Freising: Stark.

Wagner, Ernst/Billmeyer, Franz/Oswald, Martin (Hrsg.) (2013): Kunst im Kontext. Arbeitsbuch für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Braunschweig: Schöningh.

Wagner, Ernst (2018): Narrative. Kunstgeschichte im Kunstunterricht. In: kritische Berichte 1/2018, S. 106-120.

Wortmann, Elmar (1999): Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht. Bochum: Hochschulschrift.