

3. Der Erwerb digitaler Praktiken in der Kunstausbildung

»Ich weiß gar nicht was das Digitale ist. Ja so ..., so vieles halt. ... Das Digitale ist eigentlich ... also, was ich darunter verstehe oder eine Definition von Digitalem, eine persönliche Definition? Puh, wüsste ich nicht. Halt alles wo, ... eben wie gesagt, ich habe nicht so ein Interesse am Digitalen, wie die Sachen funktionieren, also vielleicht dann alles wo ... Hm, ..., ja, alles wo halt ... mir kommt gerade nichts in den Sinn. [Lacht]

... Halt ja, die Sachen, wo man, eben ... ich wollte sagen, wo einem die Arbeit unterstützt, aber das stimmt ja nicht. Es gibt ja jene digitalen Sachen, wo ... was kann man sagen, wo neuer sind, aber das stimmt ja auch nicht, wo ähm, ich nicht drauskomme, aber das stimmt ja auch nicht [lacht]. Wo geheimnisvoll sind, wo ich nicht weiß, wie sie funktionieren, aber das stimmt ja auch nicht. Ähm, ja aber unter dem Digitalen, ich verstehe wirklich ähm sehr viel unter dem Begriff, über ähm, über Handy, also Smartphone, über Internet, über, ja eigentlich auch schon, Digitalkamera, halt wo es einen Bildschirm hat, vielleicht oder ... ja ich, wie gesagt, ich kann es nicht definieren. Aber ich verstehe unter dem Begriff digital, jedenfalls ist für mich sehr, sehr ein breiter Begriff. ... Ich, ich verstehe da sehr viel ... darunter.« (Ingo1)

Untersuchungen zu Bildungssystemen haben verschiedentlich zutage gebracht, dass die »Chancen auf Zulassung zum Kunststudium signifikant nach sozialen und »ethnischen« Herkunftsmilieus, schulischer Laufbahn sowie künstlerischer Vorbildung variieren« (Saner 2019: 180). Dies scheint, soweit bekannt, nachvollziehbar und belegt zu sein. In diesem Kapitel wollen wir mit Fokus auf das Studium an einer Kunsthochschule der Frage nachgehen, welche Bedeutung die digitale Transformation diesbezüglich einnimmt.

Wie und wo vermag das Digitale in Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit hineinzuspielen?

Alexandra König (2012) thematisierte in einer Untersuchung der Selbstorientierung u.a. junger Kunststudierender die Korrespondenz zwischen klassenspezifischem Habitus und feldspezifischen Anforderungen und wie sie sagt, ist diese unterschiedlich. Das zeichnet sich auch in unserer Untersuchung ab. Sie bezeichnet die Entscheidungen an der Schwelle zum Erwachsenwerden als umfassenden Teil eines Selbst-Projekts (König 2012: 363). In diesem Kontext – und das ist für uns bedeutsam – weist sie darauf hin, dass Kunststudierende im Unterschied zu den Vertreter*innen anderer Tätigkeitsbereiche über eine hohe »Selbstorientierung« verfügten (König 2012: 364). Studierende der Kunst können kein großes Sicherheitsbedürfnis aufweisen, sie müssen davon ausgehen, dass sie ihre Laufbahn mit ihrer Begabung bestreiten und damit erfolgreich sein werden. Beim Entscheid für das Kunsthochstadium handle sich infolgedessen weitgehend um eine »identitäre Wahl« (König 2019: 99). Kunststudierende müssen entsprechend wissen, was sie wollen, sie kennen die eigenen Anliegen und Interessen und setzen sich für diese ein, sie werden sich verwirklichen wollen. Gisler und Shehu (2015) zeichneten in einer ethnografischen Studie nach, wie die Kunsthochschule als Ort fungiert, zu werden, was man bereits ist bzw. schon immer gewesen zu sein zu behaupten hat. Tangian (2010) kommt zum Schluss, dass »das Kunsthochstadium weniger einer fachlichen Ausbildung als vielmehr der Persönlichkeitsformung« diene.

Vor diesem Hintergrund interessiert uns, ob die Versiertheit von Studierenden im Umgang mit digitalen Praktiken mit der Weitergabe kulturellen, sozialen oder gar ökonomischen Kapitals aus einer Herkunftsfamilie verknüpft ist, oder aber sie sogar Chancen bietet, die bisher nicht zu finden waren. Können digitale Kompetenzen im Laufe der (kunsthoch-)schulischen Laufbahn von allen Studierenden angeeignet werden, vermögen sie Bildungschancen zu erhöhen, zu gleichen Möglichkeiten im Bildungssystem beizutragen? Diesen Fragen gehen wir im ersten empirischen Kapitel nach. Wir wenden uns dazu dem Erwerb digitalen Kapitals zu, wie er vonseiten der Studierenden erinnert und wahrgenommen wird, und wir ergänzen ihre Erfahrungen vereinzelt durch die Perspektive von Dozierenden, die die Studierenden zu unterstützen und ihnen etwas zu bieten suchen. Diese Verknüpfung scheint uns wichtig, zumal, wie Saner (2019: 182) betont, ein gewisser Elite-Status in die Funktionsweise der Organisation Kunsthochschule eingeschrieben sein dürfte. In sehr loser Hinsicht stützen wir uns damit auf das von ihm vorgeschlagene Konzept einer Bewertungskette, mit dem eine

Analyse der Transformationen von Urteilen durchgeführt werden kann (Saner 2019: 201).

In einem ersten Schritt legen wir im Folgenden dar, wie die Hintergründe der Studierenden aussehen, auf welche elterliche und familiäre Unterstützung sie zurückgreifen können, was sie womöglich als Kapital mitbringen, wenn sie in den Ring des Kunststudiums einsteigen (s. Kapitel 3.1). Um die Ausgangslage, die Voraussetzungen und den Hintergrund der Studierenden zu sondieren (und damit eine erste Einschätzung vornehmen zu können, wie digitale Praktiken sozusagen als Mitgift fungieren können), werden wir darauf eingehen, an was sich die befragten Kunststudierenden als erste Erfahrung mit dem Digitalen erinnern (s. Kapitel 3.2). In einem dritten Kapitel geht es darum, womit die Studierenden das Studium beginnen. Das betrifft Vorkenntnisse, Geräte, die sie erwerben, auch die ersten Einstiegskurse. Folglich werden sie daraufhin befragt, was ihnen im Feld der Kunstausbildung als erstes vermittelt wird, wann und wie sie mit digitalen Praktiken vertraut gemacht werden und welche Haltungen sie dazu entwickeln (s. Kapitel 3.3). Im 4. Abschnitt wird auf das digitale Lernen als Selbstlernen eingegangen, das in der Kunstausbildung generell einen hohen Stellenwert einnimmt (s. Kapitel 3.4). In zwei weiteren Schritten werden wir auf die Unterstützung eingehen, die Studierende erfahren: Es gibt Personen, die, zumindest in der Erinnerung der Studierenden, wichtig waren hinsichtlich des Prozesses des Erwerbs an digitalen Fähig- und Fertigkeiten. Dabei richten wir den Blick auf die Unterstützung, welche die Studierenden seitens der Hochschule – insbesondere in Form des Hochschulpersonals – (s. Kapitel 3.5) und zum anderen darüber hinaus aus privaten Kontexten (s. Kapitel 3.6), erhalten. Die anschließenden Schlussfolgerungen fassen die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Kapitels zusammen (s. Kapitel 3.7).

3.1 Wege in die Kunst: Werdegänge

Es ist kein Novum, dass Kunststudierende überdurchschnittlich oft aus Familien mit angesehenen Berufen und hohem sozioökonomischen Status stammen (König 2012: 370).¹ König zeigt, dass zu dieser Ausgangslage das Einüben entsprechender Praktiken hinzukommt. »Kunststudierende wachsen in

1 Und bis heute haben Saner, Vögele und Kolleg*innen in Studien neueren Datums wiederholt darauf hingewiesen, dass die Gleichstellung sozialer Gruppen in Bezug auf ver-

Elternhäusern auf, in denen sie literatur- und kunstaffine Umgebungen vorfinden«, konstatiert sie hierzu (König 2012: 371). Zu Beginn der Analyse haben wir uns deshalb gefragt, mit welchem kulturellen und sozialen Kapital junge Erwachsene ausgestattet sein müssen, um das Feld der Kunsthochschule betreten zu können *und* dabei mit digitalen Anforderungen umgehen zu lernen. Um diese Frage zu beantworten, beleuchtet das Kapitel »Wege in die Kunst« zum einen Antworten Studierender zu deren Herkunft (s. Kapitel 3.1.1) und zum anderen zu ihrer Studienwahl (s. Kapitel 3.1.2). Zudem widmet sich ein weiteres Kapitel der Rolle der Eltern im Findungs- und Entscheidungsprozess des Studiums an der Kunsthochschule (s. Kapitel 3.1.3).

3.1.1 Herkunft

Die Studierenden unseres Samples sind größtenteils in mittelständischen Familien aufgewachsen. Oft prägte eine klassisch traditionelle Arbeitsteilung die Familie: Die Mutter hörte auf zu arbeiten als die Kinder zur Welt kamen oder reduzierte ihr Pensum, zuweilen ging dabei auch der Anschluss an das ursprüngliche Berufsfeld verloren. Später waren die Mütter zum Teil in Stellen beschäftigt, die nicht ihrer ursprünglichen Ausbildung entsprachen. Manche bildeten sich weiter oder sattelten um. Die Mütter arbeiteten in Kleiderläden, waren in Kunstmuseen beschäftigt, unterrichteten, waren in Gesundheitsberufen tätig, bildeten sich in systemischer Beratung weiter, veränderten sich jedenfalls beruflich immer wieder. »Sie ist jemand, der so mega² gerne immer noch so weiter macht, weiter studiert« (Mia), skizzierte dies beispielsweise eine Studentin für ihre Mutter. Auch die Väter veränderten sich, sie wiesen zudem eine breitere Palette von Berufen auf und waren etwa als Lehrer, Ingenieur, Banker, Jurist, technischer Abwart oder Eventmanager unterwegs. Elternteile waren zudem auch als Arbeiter*innen und Bäcker*innen berufstätig.

Die Studierenden werden von den Eltern in ihren Neigungen und Vorlieben in den allermeisten Fällen gerne gefördert. Aus den Gesprächen geht hervor, dass die Eltern ihre Kinder bei ihrem Werdegang zumeist tatkräftig unterstützen und dabei gerade auch die Väter selten abseitsstehen:

schiedene und intersektionale Kategorien der Ungleichheit an Kunsthochschulen (immer) noch zu erreichen sei (vgl. z.B. Saner, Vögele, Vessely 2016: 4).

² Jugendsprachlicher Superlativ.

»Und als ich fertig war mit dem Gymnasium, habe ich einfach Optionen gesucht, mich erkundigt und habe meinem Vater davon erzählt. Und die Optionen waren ziemlich breit, also Uni, Hochschule, Lehre. Ganz breit, wirklich. Der künstlerische Bereich war noch überhaupt nicht klar. »Und dann sagte mein Vater, ah Hochschule, da gebe es ja die [Kunsthochschule] in [Stadt in der Schweiz], die sehr bekannt sei, mit [Direktor*in]. Also wenn ich dort in die Schule käme mit [Direktor*in], dann wäre er stolz auf mich.« (Celina1)

Bei den meisten interviewten Personen führen die Wege über eine frühe und deutliche Vorliebe und Begabung für zeichnerische, gestalterische und/oder handwerkliche Arbeitsweisen zu einem Studium an der Kunsthochschule. Diese Neigungen finden Beachtung. Digitale Praktiken spielen in der Kindheit der befragten Studierenden, die in die späten 1980er und die 1990er Jahre fällt, so gut wie keine Rolle. Eine gezielte Unterstützung im Zeichnen wird hingegen gleich von mehreren der Studierenden berichtet. Typisch dafür scheint folgende Aussage einer Studentin:

»Ich glaube, als Kind bin ich schon immer sehr gefördert worden von meinen Eltern. Ich konnte immer in Malkurse gehen in meiner Freizeit. Es hat von unserer Schule so Angebote gegeben, wie irgendwelche Malo-Polo-Kurse. Und so ein Werken im ›Chinderchübu‹,³ genau. Daran hatte ich ein großes Interesse und meine Eltern haben mich dabei auch recht unterstützt.« (Emma1)

Die entsprechende Studentin besucht also Mal- und Werkkurse, eine andere geht regelmäßig zu einem Nachbarn, der Maler ist, wenn die Mutter, die selbst als Illustratorin wirkt, vielleicht einmal keine Zeit hat:

»When I was younger, my neighbour did a lot of painting, and so he taught me how to paint. So I was going there, I don't know, once a week to paint with him.« (Mathilda1)

Auch Theaterkurse und Musikunterricht gehören zum Repertoire der Erinnerungen. Nur wenig ist dagegen von Nicht-Förderung die Rede, im Sinne, dass jemand etwas tun wollte, aber nicht tun durfte oder gar nicht erst auf die Idee zu kommen traute. Ein Student verweist darauf, dass er sein eigenes Taschengeld verdienen musste. Bei ihm fehlt die Rede davon, in bestimmte

³ Schweizerdeutsch für Kinderkessel.

Kurse geschickt worden zu sein. Dieser Student hat aber ebenfalls eine positive Interpretation für die Situation, und was er daraus zog, parat, nämlich, dass er seinerseits viel handwerkliche Erfahrung sammeln konnte. Seine Neigung zum Do-it-yourself, die ihm auch im Studium nützlich war, erklärt er mit dem Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten.

»Die meisten meiner Freunde und Kollegen sind Handwerker. Sie sind in der Landwirtschaft tätig und wir waren früher als Kinder auch helfen. In solchen Berufen. Und mein Vater ist selber auch immer ein Tüftler gewesen. Wo selber Sachen gebaut hat und Do-it-yourself war immer groß gestanden bei uns zu Hause. So, dass ich eigentlich mit dem aufgewachsen bin [...].«
(Max1)

In den Auswertungen zu den Interviews fallen zwei Aspekte auf: Je besser situiert zum einen die Eltern waren, desto detaillierter und konkreter werden sie und ihre beruflichen bzw. auch privaten Hintergründe geschildert. Zum anderen gibt es in Bezug zum elterlichen Hintergrund nur wenig Hinweise auf die Förderung eines versierten Umgangs mit einer digitalisierten Welt oder einer besonderen Haltung gegenüber der digitalen Transformation.

In einem weiteren Schritt haben wir die Studierenden auch gebeten, über ihre Erfahrungen in Bezug auf ihre Studienwahl zu sprechen. Ihnen ist das folgende Kapitel gewidmet.

3.1.2 Studienwahl: Unterstützungskontexte

Wenn im Zusammenhang mit der Studienwahl von den Eltern die Rede ist, dann hauptsächlich vom Vater, der diesbezüglich aktiv mitzusprechen schien. Zuweilen werden auch Lehrpersonen, die Berufsberatung, Nachbar*innen, Musiker*innen als Vorbilder, nur einmal hingegen die eigene Mutter genannt. Während die Vorlieben ihrer jugendlichen Töchter und Söhne meist großzügig unterstützt werden, sieht es hinsichtlich der Begeisterung bei der Nennung des Studienwunsches durchmischt aus.

Ungefähr die Hälfte der untersuchten Studierenden scheint dennoch relativ unbeirrt eine künstlerisch-gestalterische Ausbildung angestrebt zu haben. Über die Hälfte der befragten Personen erinnert sich daran, recht genau gewusst zu haben, was sie wollten. Diese besuchten unmittelbar nach Schulabschluss einen gestalterischen Vorkurs bzw. einen künstlerisch-gestalterischen

Vorbereitungskurs, und ließen diesem einen Bachelor⁴ folgen. Ihre Eltern waren mehr oder weniger erfreut über die Studienwahl des Nachwuchses. Einige Eltern rieten ihren Schützlingen, zuerst ›etwas Richtiges‹ zu machen (Patrik), etwas, mit dem man einen Job finden werde. »Aber das ist kein richtiger Beruf, damit kommst du nicht durch«, war beispielsweise die Sorge des Vaters einer Studentin (Tina) bezüglich ihres Wunsches, Kunst zu studieren. Die Eltern konnten sich teils nicht richtig vorstellen, was ihr Sohn oder ihre Tochter mit diesem Studium anfangen würde. Das zeigt das Beispiel folgender Studentin:

»When I chose illustration, graphic design, they were like ›yeah but I don't really know what it is, what are you going to do with that? Are you going to find a job or something?« (Mathilda1)

Ein anderer Student, dessen Eltern über keinen akademischen Hintergrund verfügten, berichtet von großen Vorbehalten: »My teachers and my parents told me, oh yeah, yeah, you should do a real, something real, with real prospects for the future.« (Patrik1).

Einige Studierende verinnerlichten diese Unsicherheiten und empfanden sie als die eigenen:

»Auch das, ich habe selber von mir aus nachher das Gefühl gehabt, nein, ich möchte etwas Richtiges, in Anführungszeichen, lernen, wo ich drauf aufbauen kann. Und von mir aus kam nachher der Wunsch, dass ich wirklich diese Lehre mache als Optikerin und da haben [meine Eltern] mich gar nicht dazu gedrängt.« (Johanna1)

Auch wenn aus vielen Interviewgesprächen klar hervorgeht, dass einige Eltern der Studienwahl ihrer Kinder skeptisch gegenüberstanden (Ruby), schienen sie aber schlussendlich den Werdegang ihres Nachwuchses akzeptieren und unterstützen zu können:

»And they were against it as long as I kept it an idea, but the moment I told them, okay now, I'm going to do it, I really made my decision, then they were quite supportive actually.« (Patrik1)

Am schwierigsten, sich für ein Kunststudium zu entscheiden, hatten es die interviewten Studierenden, die vom Elternhaus wenig Unterstützung

4 Bachelor ist ein akademischer Abschluss an einer Universität, Fachhochschule oder Höheren Fachschule in der Schweiz, nach einem üblicherweise dreijährigen Studium.

erwarten konnten. Bei ihnen dauerte es tendenziell länger, bis sie zu ihrem ›Wunschstudium‹ fanden. Sie mussten sich diesen unbekannten Weg zunächst vor allem selbst zutrauen. Auch negative Vorurteile gegenüber einem Kunststudium wurden dabei erlebt. Diese prägten beispielsweise eine Studentin, die aus einer, wie sie sagte, »Bünzlifamilie«⁵, einer Familie aus dem Kleingewerbe stammt und die darum bemüht war, dass auch die Großmutter und Mutter verstehen sollten, was sie beim Kunststudium tue:

»Es war so, dass ich da keine Unterstützung hatte. Also ich wurde nicht direkt gebremst darin, aber nie gefördert. Es war immer so, dass ich das schwarze Schaf in der Familie war – also heute noch –, wo niemand recht versteht, was macht die da überhaupt. Und was soll das alles.« (Annika1)

Vor dem Hintergrund mangelnder Unterstützung mag es nicht erstaunen, dass diese Studentin zwei Anläufe nehmen musste, um den Vorkurs besuchen zu können, oder in einem anderen Fall ein Student nach zwei Jahren Praktikum den Anmeldetermin für die Aufnahmeprüfung noch verpasste. Neben der Sorge, eine sehr unklar konturierte berufliche Zukunft vor sich zu haben und der Schwierigkeit, sich unter einem Studium an einer Kunsthochschule Konkretes vorstellen zu können, spielten Bedenken darüber, nicht zeitgemäße Inhalte vermittelt zu erhalten, zumindest in den Erinnerungen der Studierenden an ihre Eltern keine Rolle. Bei niemandem war das Argument, dass an einer Kunsthochschule keine digitalen Kenntnisse erworben werden würden, oder aber, dass es dringend wäre, sich solche anzueignen, ein Thema.

Schaut man sich etwas näher an, aufgrund welcher Vorlieben, Neigungen oder Kenntnisse sich die Studierenden für das Kunststudium entschieden, wird auch hierzu deutlich, dass weder der Umgang mit spezifischen Medien noch technische Interessen, geschweige denn überhaupt der digitale Bereich eine Rolle spielen. Die Motivation der entsprechenden Studienwahl wurde überdurchschnittlich oft – und das ist für unsere Untersuchung wichtig – durch die Neigung zum Zeichnerischen und Gestalterischen begründet. Folgende Antwort eines Studenten auf die Frage, wie er überhaupt auf die Idee gekommen sei, den Vorkurs zu machen, exemplifiziert dies sehr genau:

»Weil ich immer gerne gezeichnet habe, analog, und das habe ich eigentlich immer schon als Kind gemacht. Das ist mein Hobby gewesen. Ich glaube, viele Leute, die zeichnen, machen nachher etwas Kreatives.« (Ingo1)

⁵ Schweizerdeutsch für Spießbürger-Familie.

Eine weitere Studentin formulierte es sehr ähnlich:

»Und ich habe die Sek⁶ gemacht und wollte immer etwas Kreatives machen. Also ich habe als Kind immer sehr gerne gezeichnet. Und mir wurde der Vorkurs empfohlen von einem Sek-Lehrer. Und dann habe ich den Vorkurs gemacht. Und im Vorkurs habe ich bemerkt, wie leidenschaftlich ich im Grafikdesign bin. Da habe ich weiter studiert, also ein Grafikdesign-Studium.«

Interviewerin: »Wieso bist du auf die Idee gekommen, so eine gestalterische Ausbildung zu machen?«

»Also in der Kindheit war das ganz klar, dass ich gerne zeichne.« (Lea1)

Bei den Erläuterungen zur Studienwahl sind äußerst differenzierte Überlegungen festzustellen. Die »Schwelle«, von der König spricht, erweist sich für spätere Studierende einer Kunsthochschule als Phase in ihrem Leben, während der sie auf der Suche sind. Einige versuchen, Geld zu verdienen oder machen Praktika, andere nehmen zunächst ein Studium an einer Universität in Angriff. Manche sind bis heute suchend geblieben. Dabei spielt auf dem Weg in und später durch die Kunsthochschule das Sich-Finden in Abgrenzung zu einem Einordnen in schulische Strukturen ebenfalls eine Rolle. Einige schließen ein Universitätsstudium ab, manche beginnen es und unterbrechen oder brechen es ganz ab. Philosophie, Sprachen, Theaterwissenschaften sind diesbezüglich präferierte Fächer, aber auch technische Fächer werden aufgeführt. Von einer Studentin wird erwähnt, dass es dem Vater aufgrund ihrer Fähigkeiten lieber gewesen wäre, wenn sie ein naturwissenschaftliches Studienfach gewählt hätte.

Zu der von König erwähnten hohen »Selbstorientierung« (König 2012: 364) von Kunststudierenden gehört das Suchen, aber auch das Festhalten und ein Glaube an die eigenen Vorlieben. Dabei nehmen die befragten Personen auch Abwägungen über Sinn und Unsinn und über mögliche berufliche Zukünfte vor. Die befragten Studierenden erinnern sich an Neigungen, die, wie wir gesehen haben, oft schon vorgängig gefördert, unterstützt worden waren, auch wenn das vielleicht nicht hinsichtlich eines bestimmten Studiums geschehen war. Fast durchgängig handelt es sich dabei um analoge Praktiken, die hierbei erwähnt wurden. Man war gut im Zeichnen und im Gestalterischen (Ingo), man kam schon vom Zeichnen und wollte deshalb etwas mit den Händen tun (Zoe). Eine weitere Studentin war, wie sie es formuliert, auf der Suche

6 Abk. für Sekundarschule. Bezeichnung für die 7.–9. Klasse in der Schweiz.

nach etwas Praktischem, nach einer Praxis, etwas Handwerklichem (Nora), eine andere Studentin suchte nach etwas mit einem Objekt, wollte unbedingt etwas tun (Mathilda). Jemand erzählt, dass sie eigentlich »schon immer geschrieben« habe (Mia). Eine weitere Studentin äußert sogar die Idee, Erfinderin zu werden (Zoe):

»Ich weiß einfach, dass ich, bevor ich angefangen habe zu studieren, habe ich gedacht, wenn ich Produktdesignerin werde, dann werde ich so Erfinderin [lacht]. Also, das ist mein Wunsch gewesen, den ganzen Tag Ideen produzieren.« (Zoe)

Bei niemandem handelte die Rede davon, dass man sich mit Social Media, dem Internet, digitalen Verfahren und Online-Praktiken künstlerisch, kunstvermittelnd oder gestalterisch auseinandersetzen wollte.

3.1.3 Einflüsse: Präsenz und direkte Unterstützung der Eltern

Viel häufiger und gerade bei den Sprösslingen eher gut situierte Familien ist die Rede davon, dass die Eltern den Studierenden weitgehend freie Hand gelassen haben, es immer gut fanden, was die Töchter oder Söhne taten, während sie als finanzielles Backup im Hintergrund walteten. Eine sehr konkrete Unterstützung während des Studiums hingegen ist eher selten, nur wenige Studierende berichten von einer starken Präsenz in Bezug auf ihr Tun. Es gibt aber Ausnahmen. Eine Studentin erzählt, ihre Eltern seien immer an den Vernissagen dabei:

»Sie sind immer dabei, wenn ich mal eine Vernissage habe oder irgendein Projekt und sie sind eigentlich sehr interessiert. Das finde ich schön. Ich weiß nicht, ob das immer so [selbst]verständlich ist.« (Sofie1)

Bei anderen Studierenden leistet die Familie eher praktischen Support, z.B. einer Studentin stand der Vater beim Druck der Arbeit zur Seite (Ruby) oder die Familie erbrachte Transportdienste:

»Also die Unterstützung von der Familie ist riesengroß gewesen, also wer eine Autofahrt machen musste, hat gleich die Autofahrt noch gemacht, [lacht] um das Material zu transportieren.« (Noraz)

Konkrete, eher inhaltliche Hilfe scheint es weniger oft gegeben zu haben. Nur eine Studentin gibt zum Beispiel an, dass der Vater gerade drei Kapitel der Abschlussarbeit gelesen habe, die Mutter vor einem Jahr ein Korrektorat über-

nommen habe und, dass schließlich vor allem Freund*innen immer wieder mit inhaltlichem Feedback und Kritik zur Seite stünden. Inhaltliches Coaching müssen eine Familie und der Freundeskreis erstmal leisten können, vielleicht sind deswegen entsprechende Nennungen eher rar. Aber eine finanzielle Unterstützung während des Studiums erfahren und erwähnen einige Studierende:

»Ja, und ich meine auch als finanzielles Backup und so weiter sind sie da gewesen. Das ist ja auch eine Form von Unterstützung.« (Mia1)

»Und als ich dann aber sagte, dass ich das gerne noch machen würde, noch mit BMS⁷ und Passerelle⁸ und Studium, da haben sie mich eigentlich sehr unterstützt, auch finanziell, dass ich es überhaupt machen konnte.« (Johanna1)

Eine recht enge Begleitung durch die Eltern kann zumindest für einen größeren Teil unseres Samples an Kunststudierenden also konstatiert werden. Sie besteht aus inhaltlichem Interesse, praktischer, finanzieller Unterstützung und psychologischem Support. Diese Präsenz trägt, so unsere Beobachtung, zur Formierung von Grundlagen bei, die die Studierenden als soziales und kulturelles Kapital mitbringen und mit sich tragen, wenn sie das Feld der Kunsthochschule betreten. Digitale Praktiken und Mediennutzung sowie deren Förderung durch das Elternhaus oder das soziale Umfeld scheinen demnach keine bewusste Rolle im Prozess der Entscheidungsfindung bei der Studienwahl gespielt zu haben.

3.2 Erste Kontakte mit dem Digitalen

Aussagen über frühe Vorlieben, Neigungen oder Fähigkeiten, die im Kontext einer digitalen Transformation auftauchen können, bleiben in den Interviews relativ unbestimmt und vage. Gleichwohl gehen wir davon aus, dass sie eine Rolle spielten und fragten deshalb konkret danach. Im Folgenden diskutieren

⁷ BMS steht für Berufsmaturitätsschule.

⁸ Die Passerelle ist eine Ergänzungsprüfung zur Berufs- oder Fachmaturität. Sie berechtigt bei erfolgreichem Bestehen zum Studium an einer universitären Hochschule der Schweiz.

wir zwei Aspekte: Eine Reihe von besonderen Faktoren taucht in den Erinnerungen auf. Sie haben mit dem Zeitpunkt des Kontakts mit digitalen Geräten und damit zu tun, über wen und wie der Zugang zu diesen erlebt wurde (3.2.1). Des Weiteren scheint es Studierende zu geben, die sich noch besonders gut an ihren glücklichen Zugang zur digitalen Praxis erinnern. Auf diese gehen wir ebenfalls ein (3.2.2).

3.2.1 »früh dran«

Was hinsichtlich erster Begegnungen mit dem Digitalen oft genannt wurde, waren die Geräte: Gemäß Aussagen der Hälfte der Studierenden wurde der erste Computer fast durchgehend vom Vater nach Hause gebracht oder allenfalls durch einen nahen Verwandten zur Verfügung gestellt. Viele Studierende erlebten dieses erste digitale Gerät zu Hause und den Zugang zum Internet als faszinierend, als einen Einstiegsmoment im Umgang mit digitalen Praktiken. Prototypisch dafür steht folgende Aussage einer Studentin:

»Ich kann mich erinnern, dass ich ..., glaub mein Vater war dann ziemlich früh ... so mit dem Internet. Ich glaub, ich war da, ich kann mich nicht erinnern, was war ich da, 12, 13? ... als das angefangen hat. Und er hat sich sehr dafür interessiert und hatte dann ... plötzlich eben ... Internet.« (Annikai)

Diese Faszination ließ sich in der Folge auf weitere und dann auch eigene Geräte übertragen. Dafür steht etwa folgender Austausch während desselben Interviews:

»Und fast zur selben Zeit, war die Sache da, mit der, ich weiß nicht, ob das auch zum Thema gehört, mit der Spiegelreflexkamera, also Digitalkamera. Und das weiß ich, das hat mich total umgehauen, diese Vorstellung, ich kann jetzt so viele Fotos machen, wie ich will, und [lacht] da wird der Film nicht voll, und ich kann die auch wieder löschen, und das war irgendwie total krass. Und [...] mit dieser Kamera hab ich dann, ... vor allem meinen Hund fotografiert! [lacht] Ja, das ist das Früheste, das mir einfällt.« (Annikai)

Anders als noch mit einer analogen Kamera kann man mit einer digitalen Kamera eine unendliche Zahl an Bildern schießen – zumindest solange der Speicherplatz vorhanden ist. Die Möglichkeiten eines solchen Geräts faszinieren die Studentin und sind ihr als Herausforderung in Erinnerung geblieben, denn sie bedeuten auch, etwas zu fokussieren, sich für einen Gegenstand der Auseinandersetzung zu entscheiden, in ihrem Fall ist das sodann das All-

tagsobjekt, das sich ohnehin um sie herum und vor die Kamera bewegt: der Hund.

Mit der Aussage, früh einen Computer zu Hause gehabt zu haben, ist die zitierte Studentin nicht allein. Etliche der Studierenden berichteten davon, dass bei ihnen zu Hause schon bald ein Computer gestanden habe. Das Gefühl, ›früh dran‹ gewesen zu sein, scheint weit verbreitet. Und: Diese Aussage wurde von der Hälfte der befragten Studierenden gemacht.

Eine Studentin, die in den frühen 1980er Jahren geboren ist, gab zum Beispiel zu Protokoll:

»Also mein Vater war damals, der war einer der ersten, der tatsächlich ein Computer hatte, das war so in den 90ern glaube ich. Man konnte noch nicht sehr viel darauf machen [lacht].« (Nora1)

Zwei Studierende berichten aber Ähnliches, obwohl sie fast 10 Jahre jünger sind:

»In general I think it was when I was, I don't know maybe eight or nine years old and my father just downloaded some games for me to play on the computer.«

Interviewerin: »So you already had a computer at home?«

»Yep. Yeah, my father is very fascinated by the digital and all that kind of stuff. So we had a computer very, yeah very early.« (Mathilda1)

Eine andere, ebenfalls ähnlich junge Studentin berichtet:

»Und dann habe ich sehr früh auf dem Computer meines Vaters gespielt. Also schon als kleines Kind. Aber ich glaube, es war damals nicht ganz so selbstverständlich gewesen, weil damals hatten noch nicht alle Haushalte einen Computer. Mein Vater war da immer sehr voraus.« (Celina1)

Es lässt sich festhalten, dass das Gefühl über die Altersstufen hinweg recht verbreitet war, sehr früh und als eine der ersten Familien zu Hause einen Computer besessen und damit auch Zugang zu diesem gehabt zu haben. Dieses Gefühl scheint – interessanterweise – über die Zeit bzw. von uns untersuchten Studierendengenerationen hinweg nicht abgenommen zu haben.

Nicht unerheblich dürfte es für die Studierenden zudem gewesen sein, und das war für fast alle so, dass vor allem der Vater mit dem Computer in Verbindung stand. Nur eine Studentin berichtet davon, wie ihre Mutter einen Computer zu nutzen begann – und auch bei ihr geschah dies gefühlsmäßig früh:

»Meine Mutter hat das Büro⁹ zu Hause gehabt, also sie hat für eine Firma [das Sekretariat] gemacht. Und dann ist sie viel in ihrem Büro gewesen. Und wir haben verhältnismäßig, also gegenüber den anderen Klassenkollegen, früh einen Computer zu Hause gehabt. Und ich weiß einfach, sie hat mega viel gefaxt eben damals auch [lacht]. Und über den Fax hat man sich danach auch ins Internet eingeloggt und dieser Fax hat immer so wunderschön getönt. Ja, das ist, was mir in den Sinn kommt. Und dann durften wir eben am Computer Minesweeper¹⁰, oder wie das heißt, spielen. Das ist wahrscheinlich so das, was mir jetzt gerade so als Erstes in den Sinn kommt.« (Johanna)

Neben dem Computer werden weitere elektronische Geräte aufgezählt, die aber erst später bzw. im Laufe der Zeit zu eigentlichen Bestandteilen der digitalen Welt werden konnten. Der Fernseher, Digitalkameras, Videogeräte, noch nicht so schlaue und dann immer smartere Smartphones, aber auch das Suchsystem des Internets werden in diesem Zusammenhang erwähnt. Aus dieser Beobachtung wird deutlich, wie schwer es den Studierenden bereits fällt, digitale (Smartphones) von nicht-digitalen bzw. damals noch analogen Geräten (Fernseher) zu unterscheiden.

Neben dem Aufzählen der Präsenz des Computers und anderer digitaler Geräte, erläutern die Studierenden sodann auch ihre entsprechenden Aktivitäten. Einige Studierende fanden via das Hören und Machen von Musik einen Zugang zum Digitalen, weitere Studierende kamen über Schreibprogramme damit in Kontakt, andere über das Chatten bzw. den Austausch mit Freund*innen und Kolleg*innen.

Vor allem aber stellte nicht nur das Beispiel der oben erwähnten Studentin, sondern für einen großen Teil der befragten Personen, konkret für 11 von 15 Studierenden das Gamen das Eingangstor in den Umgang mit dem Computer dar. Die Studierenden erinnern sich an berühmte Spiele (Simcity, Pizza Connection, Supermario und vieles mehr), aber auch an Gerätbestandteile (Konsolen, Sticks), mit denen sie sich vor allem zusammen mit ihren Geschwistern beschäftigten.

»Wir hatten keinen Fernseher zu Hause. Also, wir hatten schon einen Fernseher, aber ich durfte nicht fernsehen. Mein Vater schenkte uns einen

⁹ Schweizerdeutsch für Arbeitsplatz.

¹⁰ Ein Puzzle-Video-Computerspiel für eine Spieler*in, das in den 1960er Jahren entwickelt wurde und seinen Höhepunkt in den 1990er Jahren fand.

Gameboy und später richtete er dann Super Nintendo ein. Und wir durften natürlich nur vernünftige Spiele spielen. Also so Battle-Zeugs oder mit nackten Frauen, das durften wir nicht [lacht]. Aber so Supermario, Art-X oder auch Computerspiele hat er uns ab und zu gebracht. Halt nicht viele, halt einfach nur solche, die meine Mutter als gut empfunden hat. So Prince of Persia oder Ramon durften wir spielen. Halt nur eine gewisse Anzahl Stunden. Ich weiß nicht mehr, wie das geregelt war.« (Celina1)

Die Eltern regelten den Zugang sehr konkret und das Spielen ermöglichte so-dann einen emotionalen Zugang zur digitalen Welt. Eine Studentin begründet die Faszination, die sie durch das Gamen für den Computer verspürte, sehr schlicht, aber eindrücklich:

»Und ich war total, also das Drücken und es kommt sofort eine Reaktion, das hat mich fasziniert!« (Tina1)

Es fällt auf, wie wichtig das Spielen sein kann für den Zugang. Digitalität wird also durchaus mit Spielen in Verbindung gebracht. Es scheint eine Praxis zu sein, die den Zugang zum Digitalen möglich, leicht und freiwillig macht.

3.2.2 Geglückte Zugänge

Die meisten Studierenden erinnern sich an digitale Geräte, die zu Hause oder bei Verwandten und Freund*innen ab einem bestimmten Moment »einfach« zugänglich waren und die sie – in längerer oder kürzerer Verweildauer – nutzen durften. Ein aktiver, sich vertiefend damit auseinandersetzender Umgang, findet sich allerdings kaum.

Nur in einem Fall wird das Erstellen des Zugangs zum Internet als erste, frühe Begegnung mit dem Digitalen genannt und damit deutlich gemacht, dass der Computer oder das Internet nicht einfach da waren bzw. aufgetaucht sind. Ein Student war – er zeigt dies über ein kollektives »wir« an – selbst in seiner Familie bereits in die Installation des Internets involviert:

»Also meine erste Begegnung mit den Medien war wirklich, wo wir zu Hause unseren ersten Internetanschluss eingerichtet haben.« (Max1)

Später führte dies auch dazu, dass er eigenständig am Computer tun und lassen konnte, was und wie er wollte:

»[...] und meine Eltern haben mich, eigentlich völlig naiv, an die Plattform herangelassen. Was ich im Nachhinein betrachtet, sehr gut finde. Weil, so

konnte ich, vielleicht schon zu jung, gewisse Erfahrungen mit dem Internet und mit den digitalen Medien [...] machen. Also, das sind so meine ersten [Erinnerungen] – nebst dem, dass ich natürlich schon, schon sehr ... spielerisch mit Konsolen und Computer Games usw. umgegangen bin – hab ich dann wirklich, so für mich ist das der erste Meilenstein gewesen, zum wirklich so in das Digitale reinzukommen, dazumal.« (Max1)

Schließlich berichtet eine der 15 befragten Studierenden davon, dass sie die *Adobe Suite*, ein Programmpaket, das in den Grundkursen des Bachelors an der Kunsthochschule häufig ein Thema ist, bereits früh durch ihren Vater und damit zu Hause kennengelernt habe. Mit 12 Jahren, so erzählt sie, habe sie *Dreamweaver* bedienen und damit eigene Websites erstellen können (Celina1). Den Antrieb entnahm sie, wie sie sagt, vor allem der Tatsache, dass sie relativ abseits wohnte und auf diese Weise in Kontakt mit ihrer Außenwelt bzw. ihren Freund*innen und Kolleg*innen treten konnte.

»Also zu Hause hatten wir immer Computer und mein Vater hat mir dann die Adobe-Suite sehr früh eingerichtet [...]. Für mich war es ein Spielzeug damals, und es hat mich einfach interessiert und dann habe ich ein bisschen ausprobiert. Und dann hat er mir *Dreamweaver* eingerichtet und dann habe ich Websites gemacht. Damals, als ich das machte, ich glaube ich war ungefähr zwölf, hatte man noch andere Möglichkeiten. Dazumal sahen alle Webseiten so aus wie meine. Dann hat man, also wenn man etwas Originelles machen wollte, mit Farben und blinkenden Texten nachher gearbeitet oder GIFs. [...] Und dann konnte man manchmal so ein kleines Label abzeichnen auf dem Bildschirm. So wie ein Bildchen halt. Und [...] da habe ich begonnen zu chatten, es gab keine Gleichaltrige wie ich in meinem Dorf, dort im Norden von [Stadt in der Schweiz]. Da habe ich gemerkt, dass es Websites gibt, die diese Bildchen bewerben oder verkaufen und dachte, das sei interessant. Und dann brachte mir mein Vater dann so ein Kit, mit dem ich Bildchen auf das Natel¹¹, wie war das? Aufs Natel laden und dann verschicken konnte oder irgend so was. Und dann machte ich das für meine Kollegen. Ich stellte so Logos in Pixels zusammen und verschickte sie meinen Chat-Kameraden oder so. Das war lustig.« (Celina1)

Interessant scheint hier die Differenz zur Nennung von Geräten: In den meisten Fällen wurde der Computer »einfach irgendwann« nach Hause gebracht

¹¹ Schweizerdeutsch für Handy.

und ermöglichte den Zugang zum Internet. Im Gegensatz zu anderen Studierenden war aber bei den beiden Studierenden aus den soeben genannten Interviewausschnitten der Einbezug in die Umgangsweisen mit dem Computer zu Hause unmittelbar gegeben, die einen Eltern waren vermutlich froh über die Hilfe beim Einrichten des Internets und übten keine direkte Kontrolle über die Art und Weise oder die Dauer der Beschäftigung am Computer aus. Bei der Studentin im weiteren Beispiel wiederum wurde aus der Not der geografischen Abgeschiedenheit eine Kompetenz zum interaktiven Umgang mit dem Computer geboren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass über verschiedene Jahrgänge hinweg das Gefühl vorherrschte, zu Hause früh Zugriff auf einen Computer und damit Zugang zum Internet gehabt zu haben. Dies lässt vermuten, dass nicht viel Kenntnisse über die entsprechenden Verfügbarkeiten und Praktiken anderer Haushalte oder generell die Entwicklung der digitalen Technologien vorhanden waren. Die meisten haben für sich das Gefühl gehabt, hier mit etwas Neuem konfrontiert zu sein. Ein starker Selbstbezug scheint in Bezug auf die Gerätewahrnehmung durch. Wie oben bereits erwähnt, ermöglichte bei vielen Studierenden vor allem der Vater den ersten Kontakt mit dem Digitalen. Lediglich eine Studentin schließlich hatte ihre Mutter als versiert im Umgang mit dem Computer erlebt, weil diese nämlich von zu Hause aus einer kaufmännischen Beschäftigung nachging. Schließlich hat eine Mehrheit der Studierenden über spielerische Praktiken ihren Zugang gefunden. Mehr oder weniger unabhängig von der sozio-ökonomischen Situierung des Elternhauses wurden erste Erfahrungen mit dem Digitalen gemacht. Nur in besonderen Situationen gingen die Aktivitäten über diese einfache Nutzung hinaus: Ein Student, dessen Eltern Arbeiter waren, erfuhr einen stärker eigenständigen Bezug zum Computer bzw. dem Internet, da er bei dessen Installation mit zuständig gewesen war. Diejenige Studentin, die früh begann, Websites herzustellen, tat dies gemäß eigener Erläuterung, weil sie relativ isoliert, fernab der Stadt aufwuchs – und vom Vater die entsprechenden Tools zur Verfügung gestellt erhielt. Dies zeigt, dass je nach sozialer Situation – in einem Fall, Arbeitereltern, die Unterstützung in Anspruch nahmen, eine Tochter, die ihre Mutter als technisch kompetent erlebte, schließlich eine Schülerin, die geografisch isoliert vom Vater gefördert wurde – unterschiedliche Bedürfnisse den Ausschlag für die Beschäftigung mit dem Digitalen gaben. In diesen Fällen gelang es, positive Erfahrungen mit dem Digitalen zu machen und entsprechende Versiertheiten aufzubauen. Der Zugriff auf technische Geräte wurde zwar von den

Studierenden als frühe Möglichkeit erlebt, aktiv zu werden, etwas von der näheren Umgebung, der eigenen Lebenswelt selektiv zu erfassen, kreativ zu sein. In Bezug zu den späteren künstlerischen Vorlieben und Fähigkeiten wurden diese Aktivitäten jedoch durch die Befragten selbst kaum gebracht.

Die Schilderungen ermöglichen einige erste Erkenntnisse, sie hinterlassen ein paar Leerstellen in Bezug auf unsere Fragestellung und werfen wiederum neue Fragen auf: Festhalten lässt sich jedenfalls, dass von Programmen oder dem Programmieren noch kaum die Rede ist. Der Erwerb von Computersprachen, der Umgang mit Hard- und Software, mit komplexeren Apps etc. gehörten eher nicht zum Repertoire erster Erfahrungen mit dem Digitalen. Schon gar keine Erwähnung fanden sogenannte Social Media, Netzwerke oder digitale Plattformen. Inwiefern sich Zusammenhänge feststellen lassen, zwischen dem Heimbringen und Installieren eines Computers durch den Vater und der Unterstützung beim weiteren Umgang mit dem Digitalen, ist noch zu zeigen. Die Verbindung der ersten Begegnungen mit digitalen Angeboten und dem späteren alltäglichen Gebrauch und schließlich, was uns hier besonders interessiert, dem Einsatz der entsprechenden Kenntnisse im Zusammenhang mit der künstlerischen Abschlussarbeit wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen werden.

3.3 Grundlagen in der Förderung digitaler Praktiken

Während man den Institutionen der Kunstausbildung lange vorwarf, insbesondere der Idee der »L'art pour l'art« verpflichtet zu sein und damit »einen rein selbstorientierten Künstler« anzusprechen (König 2012: 375), haben sich diese spätestens im Zuge ihrer Akademisierung und der Bologna-Reform zu stark spezialisierten universitätsähnlichen Hochschulen entwickelt. Trotz der bis heute nachhallenden Vorstellung, dass Kunst ureigentlich nicht lernbar sei, lässt sich doch feststellen, dass die meisten auf dem Markt präsenten Künstler*innen über eine Kunstausbildung verfügen (Buchholz & Wuggenig 2012: 188ff.). Kunsthochschulen seien, so Saner, »zu einem zentralen Bestandteil im Selbstverständnis eines äußerst kompetitiven Feldes« geworden, das dank den Versprechungen von ›Offenheit‹, ›Anderssein‹ sowie einer gewissen ›Verrücktheit‹ in seinen Diskursen eine hohe Zahl von Studieninteressierten anziehen« könne (Saner 2019: 181).

Im Folgenden interessiert nun nicht einfach allgemein die Ausbildung und ihre Bedeutung für die künstlerische Praxis der interviewten Studieren-

den, sondern welche Bedeutung dem Diskurs um technische Veränderungen zukommt und die Frage, ob der Imperativ einer digitalen Transformation gemäß ihrer Erfahrung eine Rolle spielte. Auch wenn von einer großen Offenheit und Innovationsfreudigkeit bei Kunststudierenden ausgegangen werden kann, wird damit nicht automatisch deutlich, ob eine Digitalisierungstendenz innerhalb von Kunsthochschulen prominent wahrgenommen und ihr offen begegnet wird. Vor diesem Hintergrund aber befragen wir ein paar Jahre nach dem Betreten der Kunsthochschule Studierende von Kunst, Design und Kunstvermittlung danach, welche Ausbildungen sie an diesem Ort erhalten haben und welche Erfahrungen in Bezug auf digitale Praktiken sie dabei gemacht haben.

Zunächst (3.3.1) geht es im Folgenden darum, wie Studierende von digitalen Vorkenntnissen während ihres Studiums profitieren konnten, sodann (3.3.2) wird besprochen, ob bzw. inwiefern das Verfügen über Geräte und Programme bereits zu Beginn bis hin zum Ende des Studiums von Vorteil war, und drittens geht es um Einstiegskurse (3.3.3).

3.3.1 Mitgebrachtes

Wie in Bezug auf die ersten Begegnungen mit dem Digitalen bei den von uns befragten Studierenden bereits deutlich wurde, hat einige von ihnen ein spielerischer Zugang, das mehr zufällige Ausprobieren an Vaters Computer etwa oder das Vertiefen in Computerspiele, relativ unbeabsichtigt Tür und Tor in eine digitale Welt geöffnet.

Einige Studierende erwähnen des Weiteren Kurse, von denen sie profitieren konnten: An den Erwerb erster Kenntnisse von basalen Programmen während des Gymnasiums, die für sie später eine Rolle spielten, erinnern sich mehrere Personen. Eine Studentin berichtet, viel von diesen frühen Kenntnissen gewonnen zu haben und noch immer davon zu zehren: In ihrer Masterarbeit untersuchte sie ein digitales Medienformat und entwickelte daraus in Zusammenarbeit mit einer Kollegin eine künstlerische Arbeit. Einer anderen Studentin kam während ihrer Masterarbeit der frühere Besuch einer Einführung in das Erstellen von Websites zugute, als sie eine Service-Plattform für die Design-Bedürfnisse von Firmen erstellen wollte.

Ungefähr ein Drittel der untersuchten Studierenden hat ein Erststudium außerhalb der Kunsthochschule begonnen und teilweise auch zu Ende geführt. Hinsichtlich des Erwerbs digitaler Kompetenzen zeigte sich dabei ein Studienfach-Unterschied, der sich als Gender-Gap entpuppte: Zwei männli-

che Studierende haben bereits in je einem naturwissenschaftlich-technischen Studium gelernt, wie man programmiert. Bei den Studentinnen, die zunächst ein geisteswissenschaftliches Studium aufgenommen oder dieses auch zu Ende gebracht haben und dann erst an der Kunsthochschule studierten, spielten hingegen digitale Kenntnisse kaum eine Rolle und von Programmier-Skills, die sie sich während ihres Studiums allenfalls hätten aneignen können, war nicht die Rede. Wohlgemerkt waren die Abschlussarbeiten genau dieser Studierenden dann auch mehr oder weniger analog ausgefallen.

Einige Studierende gaben an, künstlerisch-gestalterische Computerprogramme vor allem im Praktikum oder während einer Erwerbsarbeit kennengelernt oder professionalisiert zu haben. Daselbst spielten spezifische Applikationen eine Rolle und man musste und konnte sie einfach anwenden. Als sie das Studium für ein Semester unterbrach, habe sie während ihrer Arbeit bei einer Agentur viel gelernt, berichtet eine Studentin.

»Und dann beginnst du dort zu arbeiten und [...] alle diese Tools, die du dann so mitbekommst, [die] habe ich eigentlich so im Studium nicht [erlernt].«
(Ruby1)

Vor allem stehen in der Arbeitswelt Mitarbeitende zur Verfügung, die bei Fragen direkt angesprochen werden können und die bereits Erfahrung mit den verwendeten Programmen haben:

»Und dann ist einfach je nach Projekt oder, da hat man geschaut und hat sich einfach immer das angeeignet, das man gebraucht hat für das Projekt. Und so habe ich ziemlich viel gelernt, aber am meisten habe ich dann im Joballtag gelernt, in der Agentur vor allem. [...] Dann hatte ich Gelegenheit wirklich zu fragen, wie es die andern machen. Und das war super gewesen. Weil, da wurden mir auch verschiedene Arten, wie man es machen kann, gezeigt. Weil, wenn man nur eine Person fragt, dann hat man ja nur einen Blick darauf. Und wenn die schlecht ist, dann wird man auch schlecht.«
(Celina1)

Gelegenheit zu haben, »wirklich zu fragen«, war für die Studentin in Bezug auf ihr Praktikum in der Agentur eine wichtige Erfahrung. Und entscheidend war sicher auch, dass sie realisierte, dass bestimmte digitale Anwendungen auf verschiedene Arten umgesetzt werden können.

3.3.2 Verfügen über Geräte und Programme

Zu Beginn des Besuchs einer Kunsthochschule und des Erwerbs künstlerischer Fähigkeiten stellt die Ausstattung mit digitalen Geräten und Instrumenten inzwischen eine wichtige Grundlage dar. Das Verfügen über geeignete Computer, Notebooks, Pads etc. und damit materielle Objekte, ebenso wie über nicht-materielle digitale Dinge wie Programme und Applikationen, aber auch der Zugriff auf räumliche sowie personelle Angebote verschiedenster Art bilden für die befragten Interviewten eine wichtige Basis, um ihr Studium gut absolvieren zu können.

Bis heute gilt etwa ein Vorkurs, Propädeutikum o. ä. als geeigneter Einstieg in das Feld der Kunst. Er wird als idealer Ort des Ausprobierens künstlerischer Medien und Genres empfunden. Während des Vorkurses erhalten die Studierenden die Möglichkeit, in alle möglichen künstlerischen Richtungen zu schnuppern, Ateliers, Werkstätten etc. werden besucht und sie werden in die Grundlagen der einzelnen Tätigkeiten eingeführt. Spricht man mit ehemaligen Kunststudierenden, versichern die meisten einhellig, dass der Vorkurs die beste Zeit und Phase ihres Kunststudiums gewesen sei. Tatsächlich stehen hier den Studierenden alle möglichen Angebote zur Verfügung: Sie können Werkstätten benützen, sich in Ateliers aufhalten etc. Gleichzeitig kommen hierbei vermehrt digitale Geräte zum Einsatz, wie dies in den Interviews zum Ausdruck kam:

»Der Vorkurs, finde ich, ist extrem spannend, weil es so viel aufzeigt. Also eben einerseits, dort hat es eben auch gerade so angefangen, dass [...] dass alle gerade einen Laptop hatten und dass man eben wirklich auch fest digital gearbeitet hat. Ich glaub, das ist bei uns wirklich so der Wendepunkt gewesen.« (Zoe)

Für eine der interviewten Student*innen begann ihr Kunststudium gar eigentlich erst mit dem Kauf eines Computers. Einen solchen hatte sie vorher nicht besessen.¹²

»Vielleicht kann ich gleich starten mit der Hochschule. Das hat eigentlich schon im Vorkurs begonnen, weil, dann habe ich mein erstes MacBook ge-

¹² Dies scheint sich gerade zu ändern, unter der Devise BYOD, Bring Your Own Device, werden in der Schweiz zahlreiche Gymnasiast*innen dazu angehalten, eine eigene digitale Grundausrüstung an die Schule mitzubringen.

kauft. Weil, wie klar war im Vorkurs: Hey jetzt müssen wir beginnen, das Portfolio zu machen, jetzt brauchst du diese Programme, um dieses Portfolio aufzubereiten. Und dann hat es bei mir angefangen eigentlich.« (Ruby1)

So habe sie ihr erstes MacBook angeschafft, um sodann Photoshop und InDesign-Kurse an der Kunsthochschule besuchen zu können. Auch andere Studierende haben während des Interviews erläutert, dass der Besitz entsprechender Geräte einen ersten Schritt zum Erwerb digitaler Fertigkeiten darstellte. Entscheidend ist neben dem eigenen Computer des Weiteren auch, dass die Studierenden Programme, die vonseiten der Kunsthochschulen als zentral erachtet werden, kaufen müssen.¹³ Zum Zeitpunkt der Befragung erwerben die Studierenden zudem ein von der Hochschule subventioniertes Package an Programmen (Adobe Creative Suite). Die Hochschule vermittelt sodann Einstiegswissen über deren Anwendung. Dazu gehören Kurse zu ›Mixed Media‹ oder Einführungen in konkrete Programme, schließlich auch solche, die sich explizit Bestandteilen der Adobe Creative Suite widmen. Einführungskurse z.B. in Photoshop, InDesign, Premiere Pro, After Effects etc. wurden von den befragten Studierenden wahlweise, je nach Präferenz oder Bedarf, besucht.

Es gibt auch Fälle, wo sich hinsichtlich digitaler Praktiken bzw. der Unterstützung oder Zurverfügungstellung von Wissen, Erfahrung oder Hilfsmitteln Grenzen zeigen. Während für den Beginn des Studiums eine gewisse Euphorie, was den Besitz und die Nutzung digitaler Geräte betrifft, konstatiert werden kann, zeigten sich bei anspruchsvolleren künstlerischen Zugriffen zuweilen auch Beschränkungen. Die Nutzung, der Einsatz und die Anwendung von Programmen in den studentischen Masterarbeiten kann an der Nicht-Verfügbarkeit von digitalen Geräten oder institutionellen Barrieren scheitern. Dies kam bei einer Studentin (Tina) zum Ausdruck, die im Laufe ihrer Masterarbeit Naturwissenschaftler einer anderen Hochschule kennengelernt und sich mit diesen auszutauschen begonnen hatte. Als sie ein Simulationsprogramm dieser Forschungsgruppe für die eigene künstlerische Arbeit nutzen wollte, sah sie sich gleich mit mehreren Hindernissen konfrontiert. Dabei stellten sowohl die Inkompatibilität der Computersysteme (PC vs. Mac) als auch die digitalen Schutzwälle zwischen den Hochschulen (Schule ließ das

¹³ Sie legen sich dazu einen Adobe Creative Cloud Account zu und zahlen für die Lizenz monatlich eine von der Hochschule subventionierte Gebühr.

Downloaden eines ‚fremden‘ Programms auf einem Computer der Hochschule nicht zu) eine Erschwernis dar. Es gab zwar einen einzelnen, den einzigen Computer an der Hochschule, auf dem das Programm funktioniert hätte. Dieser war aber in seiner zeitlichen Verfügbarkeit stark eingeschränkt, da er für weitere Dienste bzw. Studierende vorgesehen war. Die zeitlichen Slots, an denen er verfügbar gewesen wäre, kollidierten jedoch mit den Arbeitszeiten der Studentin, die ihn brauchte. Sie jobbte neben dem Studium noch und konnte deshalb nicht immer an der Schule sein. Das bedeutet, dass das digitale Angebot einer Hochschule stark geformt und auf bestimmte – und nicht andere – Bedürfnisse oder Ansprüche hin zugeschnitten ist. Dieser Zuschnitt wiederum wurde von der genannten Studentin zumindest nicht als elastisch erfahren, so dass es eine Herausforderung blieb, sich mit anderen, erweiterten digitalen Möglichkeiten vertraut zu machen.

Abbildung 1: Ateliersituation – Das Macbook ist fast immer dabei.

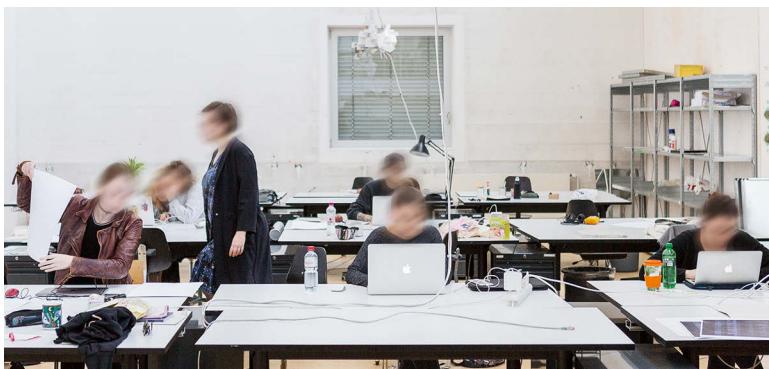


Foto: MediaLab, HKB.

Studierende der Künste scheinen ihre digitalen Praktiken auf verschiedenen Grundlagen aufzubauen, die weder allein an der Kunsthochschule erworben werden können, noch einzig auf die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen angewiesen sind. Auch das Verfügen über digitale Dinge, zu denen Geräte ebenso wie Programme gehören, stellt sich dabei genauso als fundamental heraus, wie die Möglichkeit zu haben, entsprechend ausgestattete Räume betreten und die sich da aufhaltenden oder dafür verantwort-

lichen Mitarbeitenden um Rat bitten zu dürfen. Auf welchen Interaktionen der Erwerb digitalen Kapitals womöglich gründet, werden wir im nächsten Kapitel genauer erkunden.

3.3.3 Einstiegs- und andere Kurse

Die angebotenen Einstiegskurse haben hinsichtlich des Erwerbs einer routinierten Umgangsweise mit digitalen Angeboten für die verschiedenen Studierenden eine sehr unterschiedliche Bedeutung.

Unter den befragten Studierenden gab es solche, die ihr Interesse für bestimmte Programme erkannten und froh über das Angebot und über entsprechende Kurse waren. Eine Studentin beschreibt dies so: »Also bei InDesign muss man sagen, das waren wirklich Einführungskurse« (Ruby). Bei anderen Studierenden schienen die Kurse eher als Differenzerfahrung zu fungieren:

»Ich fand dann auch der Bachelor war dann sehr spannend, es war sehr praxisorientiert. Wir hatten natürlich alle diese Grundkurse zu den digitalen Programmen, also Photoshop, InDesign, Illustrator. Ich hatte vorher noch nicht viel damit zu tun, da habe ich da schon gemerkt, dass ich halt älter bin als die anderen, und die anderen haben vielleicht eben irgendwie eher schon digital auch gestaltet.« (Nora1)

Die Einführung in Anwendungen wurde offenbar geschätzt, aber wahrgenommen wurde auch, dass jüngere Studierende versierter waren. Der Einstieg in eine digitale Praxis wurde zudem zum Teil als sehr kurSORisch wahrgenommen:

»Wir hatten auch sehr wenig Kurse. [...] Im ersten Jahr im Propädeutikum haben wir viel auch von Hand gemacht und nachher hat man dann immer wie mehr gebraucht. Dann mussten wir Sachen drucken oder layouten und da war ich überrascht, dass man uns das nicht zeigt. Dort war die Politik eher so gewesen, dass man die Schüler ins kalte Wasser stößt und schaut, was sie von selber sich aneignen können. Und ja das Resultat war halt mühsam und nicht so super. Ja, da habe ich begonnen, wirklich viel selber zu lernen. Kurse hatten wir dann schon, aber es waren wirklich wenige Stunden, vielleicht irgendwie acht Stunden einmal in einem Jahr oder so, in dem Stil habe ich es in Erinnerung.« (Celina1)

Gleichzeitig kommt in den Aussagen von Studierenden zum Ausdruck, dass die Einführungskurse, auch wenn es sich um wenige handelte, als wichtig für

eine weiterführende digitale Praxis empfunden wurden. Sie erinnerten sich fast durchgehend daran. Dabei wurden Grundkenntnisse gelernt, die sodann eine Sicherheit vermittelten.

»[Mit] Tonaufnahmen haben wir auch schon geschafft. Aber dort nicht so intensiv, sondern mehr halt, wir haben dort auch Einführungen gehabt. [...] Aber dort haben wir jetzt weniger ›herumexperimentiert, sondern unser Fokus ist wohl so auf dem digitalen Bild, plus nachher der digitalen Nachbearbeitung auf diversen Programmen, Photoshop, After Effects, Final Cut, [...] Premiere gewesen ...« (Emma1)

Häufig ging die erfolgreiche Aneignung bestimmter Kenntnisse mit eigenen Projekten oder Vorhaben einher. Fehlte dieser Fokus wurde auch weniger Gewicht darauf gelegt, ein Programm kennenzulernen. Die Studierenden erzählten zudem davon, dass das vermittelte Basiswissen nicht ausreichte und in der Folge oft weitere Erfahrung auf andere Weise erworben werden musste. Die Kenntnis eines Programms führte jedoch dazu, dass die Anwendung eines nächsten Programms besser erschlossen werden konnte. Eine dahingehend typische Aussage findet sich bei folgender Studentin:

»Ja, meistens ist es ein Grundlagenkurs gewesen, wo wir das Wichtigste gelernt haben und [...] nachher läuft dann extrem viel über Tutorials. Und [...] jetzt gerade in der Adobe Suite find ich, sind [die Programme] alle so aufgebaut, dass, wenn man eines kennt, dann eignet man sich ein anderes eigentlich recht einfach auch an. Also [...] da schaffe ich jetzt eigentlich viel damit, wenn ich Probleme habe, dann schaue ich Video-Tutorials.« (Zoe1)

Der Rhythmus der Kurse scheint nicht für alle Studierenden gleichermaßen ideal gewesen zu sein. Die Einstiegskurse vermitteln häufig erste Eindrücke, erlauben es den Studierenden, Ideen zu generieren, wecken in manchen die Lust, sich mit dem Medium auseinanderzusetzen, sind dann aber schon wieder vorbei.

»Wir haben mal noch eine kurze Einführung gehabt mit dem MAX MSP [...] Mit dem kann man fast alles machen, wenn man so irgendwelche interaktiven Installationen machen möchte, kann man so Mindmap-artige Schaltungen machen mit Bewegungssensoren, die man anschließen kann und so weiter, also, mega spannend, aber viel zu komplex dafür, dass ich jetzt noch damit arbeiten könnte nach dieser kurzen Einführung. Also ich müsste sicher mehr Zeit investieren, damit ich damit arbeiten könnte.« (Emma1)

Auch wenn mit Einstiegskursen zuweilen ein erstes Interesse für ein Programm geweckt werden kann, ist den Studierenden selbst bereits klar, dass sie das Programm nur dann anwenden können, wenn sie sich dahinterklemmen. Übung und Routine sind mit einer Einführung ebenfalls noch nicht erlangt. Dies zwingt die Studierenden schließlich dazu, sich selbst weiterzubilden:

»Und dann denkt man plötzlich, ah ja stimmt, das könnte man eigentlich auch noch machen oder findet, das ist auch noch spannend, halt andere Beispiele anzuschauen, und dann wieder sich zu überlegen, ob man das einbauen möchte. Und wie muss man das jetzt machen? Und dort finde ich, ist dann ein Kurs zum Teil wie, man ist noch nicht so weit. Also, man müsste einen Kurs gerade extrem intensiv haben. Aber da man ihn ja über ein Semester [lang besucht], dann hat man so die Grundlagen dieser Tools, aber zum nachher selber darauf aufbauen, finde ich eigentlich Online-Tutorials super.« (Zoe1)

Auch wenn sie im Nachgang gewieft damit umging, scheint bei dieser Studentin leises Bedauern mitzuschwingen, dass ein Kurs nicht fortgesetzt wurde und das Gelernte intensiviert oder unter Begleitung angewandt werden konnte. Auch andere Studierende haben in Bezug auf die ihnen während des Bachelors besuchte Hochschule den Eindruck erhalten, dass man sich digitale Kenntnisse selbst anzueignen hatte: »Aber sonst ist man eigentlich davon ausgegangen, dass man das selber so ein bisschen sich, glaube ich, beibringt«, meint ein Student (Ingo1).

Dieses Auf-sich-selbst-Zurückgeworfen-Sein als Chance zu sehen, zählen wir hier zu dem, was König (2012) mit einer ›hohen Selbstorientierung‹ als Charakteristikum eines Kunststudiums beschrieben hat. Es kann dazu führen, dass Studierende ihre künstlerischen Strategien ändern oder eine Medienvwahl adaptieren, weil sie mit dem digitalen Material bzw. dessen Verarbeitung möglicherweise überfordert sind. Dies zeigt sich bei Studierenden beispielsweise, die im Verlaufe des Studiums vermehrt (wieder) mit dem Zeichnen als Praxis hantieren.

Es gibt aber auch Studierende, denen ihre ›hohe Selbstorientierung‹ aufgrund der inhaltlichen Schiene, die in den Kursen gefahren wird, sehr zugute kommt. Aufgrund der Interviewaussagen kann beobachtet werden, dass sich in den Bachelor-Angeboten die Kurse häufig um inhaltliche Fragen drehten und die Vermittlung von Kenntnissen zu bestimmten Programmen mehr so

en passant erfahren wurde. »Es ist, glaube ich, immer mehr um den Inhalt gegangen als um die Programme selber«, sagt zum Beispiel ein Student (Ingo).

Über thematische Angebote, die sich dem Mediengebrauch in den Künsten widmeten, kann durchaus auch ein Einstieg in die Bearbeitung von digitalem Material und eine vertiefte künstlerische Umgangsweise gefunden werden. Eine Studentin gab im Interview die Schritte, die dazu führten, sich versiert bestimmter Programme zu bedienen, sehr detailliert wieder. Ihr ist es gelungen, sich durch eine geeignete Chronologie und durch Kooperation eine Umgangsweise mit digitalen Möglichkeiten zu erschließen. Dies geschah schrittweise und über die Zeitspanne ihres gesamten Bachelor-Studiums hinweg:

»Ja wir haben das, im ersten Jahr hatten wir sogar so ein Einführungsmodul gehabt, wo Zeit – Mixed-Media geheißen hat und dort hatten wir einen recht konkreten Auftrag gehabt. Also, wo noch nicht sehr digital war, sage ich mal, wo sogar noch mehr mit diesen Kameras gefilmt wurde, in denen sogar noch Kassetten waren, und konnten nachher einfach so einen vierstündigen Experimentalfilm drehen. Und wir hatten auch verschiedene Beamer und so zur Verfügung, wo wir im Innenraum nachher das Video [...] als Installation inszeniert, sage ich jetzt mal, wieder abgespielt haben. Dann habe ich aber noch nicht mit der Emma zusammengearbeitet. Und erst dann hatten wir so die Einführungen in Kameratechnik, ins Bearbeiten noch nicht. Dort ist es darum gegangen, dass man [das Video] eben nicht bearbeitet.« (Johanna1)

Die Studentin gibt hier ihre ersten Erfahrungen wieder, die aus dem Besuch eines Einführungsmoduls in Mixed-Media bestanden. Recht detailliert erinnert sie sich an die Geräte bzw. die Videokamera, mit der sie gearbeitet hat. Sie hat den Kurs als Einführung empfunden, dies zeigt sich in der wiederholten Erwähnung derselben. Es geht nicht um die Bearbeitung des Films, sondern um das Drehen desselben. Später setzt ihre Eigenmotivation ein und mit dieser auch das Interesse und der Wille, sich digitale Kenntnisse selbst zu erarbeiten:

»Und nachher haben wir eigentlich vor allem, als wir nachher merkten, doch wir wollen das Zeug brauchen, um wirklich daran zu arbeiten, haben wir uns das eigentlich selber angeeignet. Und [...] es gab eine spezielle Kamera, die BlackMagic Kamera, mit der wir nachher unsere Sachen gefilmt haben. Und wir sind zum [Video-Support ihrer früheren Kunsthochschule] und haben

gesagt, wir brauchen eine Kamera für das und das. Und dann haben wir zuerst noch mit einer Spiegelreflexkamera gefilmt, und nachher, auch so von den Programmen her, die Emma hat in einem anderen Modul, das sie mal noch besucht hat, wo sie mit Videoleuten, glaube ich, auch gearbeitet hat, Einblick bekommen ins Final Cut. Und sie hat nachher dann dort vor allem auch viel gemacht. Sie ist [diesbezüglich] die, die viel versierter ist als ich. Ich bin dann eher die, die dann mal Kostüme genäht hat oder so. Und [...] nebenan gesessen bin und gesagt habe, man könnte es doch so machen. Aber so zum Beispiel die Programme selber haben wir nie, [durch] irgend-einen Input oder so, haben wir nicht von der Hochschule selbst gelernt. Da [...] haben wir sehr gebastelt am Anfang, [zuerst] mit Photoshop und es nachher wieder ins Final Cut getan und so ein bisschen so.« (Johanna1)

Über verschiedene Kurse, Aufträge, Ideen und schließlich den Wunsch, künstlerisch weiterzugehen, hat sich die zitierte Studentin der Nutzung bestimmter Programme angenähert und sich diese schlussendlich zu eigen gemacht. Die Studentin hat zudem entdeckt, dass sie über Kooperation eher weiterkommt, als wenn sie alles allein machen würde. Der Input der Schule bestand also darin, Einführungskurse anzubieten, damit noch völlig ungezielt erste Erfahrungen z.B. mit der Handhabung einer Kamera und dem Drehen eines Filmes gemacht werden konnten. Als das eigene Interesse einsetzte (hohe Selbstorientierung) wurde der Studentin auch deutlicher, was sie an Geräten und Kenntnissen brauchte. Das soziale Kapital, sich getrauen im schuleigenen Video-Support Wünsche anzubringen, der Mut, in Kooperation zu arbeiten, »zu basteln«, führten dazu, positive Erfahrungen mit digitalen Dingen machen zu können.

Der Zugang zum Digitalen, so kann man hier bilanzieren, findet bei etlichen Studierenden über ein spielerisches Ausprobieren bereits vor dem Studium statt. Die Möglichkeit, Erfahrungen während eines Praktikums zu machen, wo Ansprechpartner*innen zur Seite stehen, wird des Weiteren als hilfreich wahrgenommen. Das finanzielle und materielle Verfügen über Geräte und Programme ist ebenfalls entscheidend. Dabei wird auch deutlich, dass die digitale Ausstattung der Hochschule als attraktiv empfunden wird. In einem exemplarischen Fall hingegen werden die Grenzen der Infrastruktur erlebt, da ein bestimmtes Programm nicht zum Einsatz kommen kann, weil es aus mehreren Gründen nicht auf den hauseigenen Geräten genutzt werden kann. Hier zeigt sich, dass eine digitale Aufstockung, aber auch eine Vernetzung zwischen Hochschulen in Zukunft zu einem Thema werden könnte.

Abbildung 2–4: Im Einführungskurs des MediaLab kommen einige Studierende zum ersten Mal mit Aufnahmematerial in Kontakt.



Fotos: MediaLab, HKB.

Schließlich weisen die Aussagen der Studierenden darauf hin, dass Anleitungen zum Einüben einer digitalen Praxis, quasi Hilfe zur Selbsthilfe, ebenfalls eine entscheidende Rolle spielen.

3.4 Digitales Lernen als Selbstlernen

Während des Vorkurses oder im Bachelor-Studium haben die Studierenden der Künste, die wir hier fokussieren, bestimmte Geräte erworben und einige für sie zentrale Programme kennengelernt. Sie haben erste Kenntnisse gewonnen der digitalen Möglichkeiten, die mit künstlerischen Praktiken in Zusammenhang stehen. Etliche Einblicke in die Welt des Digitalen, ins Programmieren oder den Gebrauch bestimmter Applikationen, dies kam während der Gespräche auch zum Ausdruck, haben sie allerdings nicht in Form strukturierter Hochschulangebote oder Kurse erhalten. Wie sich bereits im vorherigen Kapitel ansatzweise herausschälen ließ, beginnen die Erfahrungen aus den verschiedenen Bereichen in der Praxis sich zunehmend zu ergänzen und sie werden laufend zueinander in Beziehung gesetzt. Selbständigkeit wird von den Studierenden dabei vorausgesetzt, sie müssen fähig sein zu erkennen, wann man was mit welchen Tools oder welcher Hilfe einsetzen kann. Deutlich wird dabei nun im Folgenden werden: Ein beträchtlicher Teil des Erwerbs digitaler Praktiken findet im Modus des Selbstlernens statt.

Relevant ist für uns – gemäß Fragestellung – die Frage danach, ob in dem Erwerb, dem Einsatz und der Bewertung künstlerischer Praktiken eine digitale Dimension Bourdieu'scher Kapitalsorten zum Zuge kommt. Hierzu interessiert die Bedeutung einer digitalen Praxis als technische Erneuerung und Antriebskraft für Veränderung. Begleitet wird diese Frage u.a. von den bereits erwähnten Überlegungen dazu, was ein Studium an einer Kunsthochschule besonders macht. Besucht wird diese, so behaupteten wir, mit dem Ziel ›zu werden, was man ist‹ (Gisler & Shehu 2015), nämlich Künstler*in, Gestalter*in, Kunstvermittler*in. Ein solches Ziel setzt hohe Selbstkompetenz voraus: »An der Entfaltung des künstlerischen Selbst kann nur selbst gearbeitet werden – über eine praktische, forschende Tätigkeit, bei der die Problemstellungen nicht von außen vorgegeben sind, sondern in der aktiven, nie abgeschlossenen Auseinandersetzung mit sich selbst gesucht werden«, schreibt Alexandra König (König 2019: 268). Abgegrenzt, und das ist in unserem Falle eine wichtige Bemerkung, »wird sich von der Vorstellung, Techniken zu erlernen« (König 2019: 268). Wie also nehmen Studierende ihren Kompetenz-

erwerb hinsichtlich digitaler Praktiken wahr, den sie im Rahmen ihres Studiums durchlaufen? Wie lernen die Studierenden digitale Praktiken für ihr künstlerisches Tun, wenn dieses im Zentrum steht und es darum geht, sich selbst auszudrücken, eine »Sprache zu finden für die Kunst« (Gisler 2018), wenn sie ja gerade keine Technik lernen wollen/sollen? Zumindest zeigen die Aussagen, die wir vorgefunden haben, dass besonders dann, wenn es um ein inhaltliches Ziel geht, die Bereitschaft erhöht vorhanden ist, sich mit technischen Fragen zu beschäftigen.

Die folgenden Kapitel gehen darauf ein, wie Studierende ins kalte Wasser der digitalen Praxis gestoßen werden (3.4.1), auf welche Werkzeuge sie zugreifen, wenn sie zu schwimmen versuchen (3.4.2), welche Probleme ihnen dabei begegnen (3.4.3) und wie sie lernen, sich obenauf zu halten (3.4.4).

3.4.1 Probleme des Selbstlernens: Ins kalte Wasser gestoßen werden

Dass der Erwerb digitaler Kompetenzen zunächst und wohlgerne von Studierenden selbst nicht als eigentliches Ziel eines Studiums an der Kunsthochschule betrachtet wird, kam im Gespräch mit Lehrpersonen und Studiengangsleitungen zum Ausdruck. Eine Dozentin berichtete, dass ihr eine gewisse Zurückhaltung gegenüber digitalen Ansprüchen bereits im Unterricht mit ihren Bachelor-Studierenden begegnet sei. Sie erzählte während des Fokusgruppengesprächs von folgender Begebenheit:

»Es gab eine Situation, wo ich auch mit dem ersten Bachelorjahrgang über Digitalität gesprochen habe und [wir] Hito Steyerls Text gelesen habe[n]. Und da war der totale Widerstand. ›Ja also, Digital wollen wir dann nicht ... Und, jetzt müssen wir dann erstmal Zeichnen lernen und Malen lernen.‹ [...] Schon auch einerseits [haben sie] diese Affinität zum Digitalen, aber auch ein großer Widerstand.« (Dozentin, FCG1_Art Education)

Neben dem Finden künstlerischer Ideen scheint der Erwerb digitaler Kenntnisse für junge Studierende möglicherweise erstmal entweder als zu einfach, zu unwichtig, oder auch zu mühsam zu sein. Gleichwohl lässt sich ein Kompetenzerwerb in einem Wechsel verschiedener – analoger wie auch digitaler – Praktiken feststellen, wenn sie einmal mit konkreten Projekten begonnen haben.

Eine Studentin erzählte zum Beispiel von der durch die Hochschule gestellten Aufgabe, einen Film zu machen. In diesem sollte die Projektidee kurz und prägnant vorgestellt werden, um ihn später auch auf der Website der

Hochschule platzieren zu können. Im Gespräch erläuterte sie, wie es möglich war, im Zusammenhang mit dieser Aufgabe, die sie digital zu lösen hatte, eine Idee zu finden, die dann in der Folge umgesetzt werden konnte. Hierbei zeigt sich eine Auf trennung der Aufgabenstellung in verschiedene Aspekte. Die Idee, so die Studentin, hätten sie und ihr Projektpartner beim Spazieren gefunden. Erst im Anschluss daran hätten sie sich gefragt, welche technischen, digitalen Tools und Fähigkeiten zur Umsetzung benötigt würden:

»Ich glaube, [...] also technisch haben wir wie gefunden, es geht irgendwie schon. Ich glaube, [...] also heutzutage [...] hat man wie weniger Angst, weil wir eben die Suchmaschine haben.« (Lea1)

Zentral scheint in diesem Narrativ das Finden der Idee. Die Studentin vertraute entsprechend darauf, dass sie sich die notwendigen digitalen Kenntnisse später würde selbst beibringen können – oder ansonsten auf die Suchmaschinen zurückgreifen könnte. Sie bestätigt aber auch die oben formulierte These, dass das Finden einer Idee die eigentliche Herausforderung darstellt. Der Umgang mit der Technik scheint nicht sonderlich zentral gewesen, sondern als unproblematischer Aspekt mitgelaufen zu sein. Gleichwohl ergeben sich einige handfeste Herausforderungen, die mit der Technik zu tun gehabt haben:

»Für das Video muss man ja Kamera und irgendwie Soundaufnahmegeräte ausleihen und nachher bin ich an die HKB, ich habe noch nie etwas gefilmt, also wir beide noch nie, und nachher [...] habe ich auch telefoniert. Ich habe mich beraten lassen, eben wie das geht mit dem Zoom, was für eine Kamera brauche ich. Und [...] dann habe ich so ein paar Sachen reserviert und habe mir vorgestellt, dass es einfach so eine Kamera sei. Und nachher [lacht] bin ich vor Ort, also das Gerät, plus Stativ, plus... das [alles] war schwerer als ich [lacht]!« (Lea1)

Zur Sicherheit ihres Gelingens mag beigetragen haben, dass diese Studentin in einem Zweierteam arbeitete und sich damit auf jemand anderes abstützen konnte. Sie schien zudem zu wissen, dass sie Beratung erhalten würde und die wichtigsten Informationen an der Hochschule erfragen konnte. Sie war froh, dass – und machte davon auch Gebrauch – sie die entsprechenden Gerätschaften (Kamera, Stativ etc.) aus dem Medienarsenal der Hochschule ausleihen konnte. Während sie das Finden ihrer Idee als eigentliche Leistung darstellt, sind die technischen Herausforderungen höchstens eine Anekdote wert. Dieses Detail lässt uns dennoch deutlich erkennen, dass erst eine gan-

ze Reihe von Lernschritten zum künstlerisch-gestalterischen Resultat geführt haben konnte.

Abbildung 5: Inspiration finden auf einem Spaziergang.



Foto: Bienvenue Studios.

Abbildung 6: Ein Filmstill aus einem Master-Promovideo.



Filmstill: Bienvenue Studios.

Wie der Einsatz von „digitalem Kapital mit dem Überwinden technischer Hürden zu tun hat, macht exemplarisch eine andere Studentin deutlich. Immer wieder sind die Studierenden seitens der Hochschule mit Erwartungen konfrontiert, die zwar keine direkte Notenrelevanz haben, die es aber doch möglichst gut zu erfüllen gilt. Mehrere Studierende erzählen von solchen Herausforderungen und entsprechenden Schreckmomenten. Eine Studentin schildert eindrücklich von einer Situation während ihres Bachelors. Sie und ihre Kolleg*innen hatten die Aufgabe erhalten, eine dreidimensionale Visualisierung ihrer Arbeit herzustellen. Diese Aufgabe ließ sich ohne den sofortigen und selbständigen Erwerb bestimmter digitaler Praktiken nicht erfüllen:

»And for my bachelor they asked us – like one day they came and they told us ›yeah for next week, we want you to choose the room in which you will present your bachelor and to create a 3D visualization of how you will present all your work.‹ And we never had 3D courses, so we had to find a program. If possible, a free program because we didn't want to pay, just for because we've never used something like that. And then we had to learn how to use that. So basically one or two students had taken an optional course on 3D, so they told us ›yeah download sketch-up‹ and they told us very quickly like the basics ›ok this is how you do shapes and this is how you do that and you can go online on this website and you can download some premade shapes. It's like tables and chairs, so yeah, I tried to do something with that and so we all had to learn«. (Mathilda1)

Bei diesem Beispiel kommt wiederum soziales Kapital zum Einsatz. In Windeseile hatten die betroffenen Studierenden Kolleg*innen zu finden, die ihnen eine kurze Einführung in ein Programm zu geben vermochten, das sie noch nie angewendet hatten. Erst danach folgte eine Phase des Selbst-Ausprobierens und eigenständigen Lernens.

3.4.2 Selbstlernen im Netz: Schwimmen lernen mit Tutorials, Textinstruktionen und Co.

Dafür, sich den Umgang mit Programmen und Apps anzueignen, sind die Studierenden weitgehend selbst zuständig. Sie tun dies, wie wir gesehen haben, indem sie sich von Kolleg*innen instruieren lassen oder auch bei diesen gewisse Fertigkeiten einfach anschauen. Beispiele aus den Aussagen der Studierenden ermöglichen es, dies im Folgenden zu veranschaulichen. Eine Studentin formulierte ihre Erfahrung folgendermaßen:

»Ich habe [die Programme] schon gelernt, aber ich bin recht so, ich mache einfach mal und nachher, wenn ich nicht mehr weiterkomme, google ich es schnell. Ah ja, wie macht man das jetzt schon wieder. Also [...] durch das Abschauen vielleicht von anderen Leuten, aber auch durch das Ausprobieren und vielleicht durch irgendwie Nachlesen, wie man das jetzt schon wieder macht und gewisse Sprachen kennen wir einfach irgendwie, weil wir ... vielleicht ein bisschen mit denen aufgewachsen sind.« (Sofie1)

Die Studentin versteht sich auf eine bestimmte Weise selbst als *digital native* und gehört vielleicht exemplarisch zu der Gruppe Studierender, die sehr pragmatisch umgeht mit Anforderungen einer technologischen Entwicklung. Sie ist ein gutes Beispiel für die Idee, dass die Aneignung digitaler Kompetenzen auch ohne direkte soziale Interaktion stattfinden kann. Studierende lesen nach, probieren aus etc. So erzählen Studierende, dass sie häufig allein arbeiten und akribisch bestimmte Vorlagen nutzen: Hier findet das »Sich-Selbst-Aneignen über Tutorials« statt. Dieses ist durch ein selbständiges Vorgehen gekennzeichnet. Eine Studentin beschreibt dieses Selbstlernen folgendermaßen:

»Und jetzt muss ich kurz überlegen. Ja die ganzen Tools, die mit dem Arbeiten kamen, die habe ich mir wie selber ein wenig angeeignet, Tutorials als geschaut. Zum Beispiel Excel ist auch so ein Programm, das ich, ja, ich würde mich immer noch nicht als Profi, [lacht] nein niemals als Profi bezeichnen. Aber das ist auch etwas, da merkte ich, das brauch ich jetzt fürs Arbeiten, darum muss ich mir diese Kompetenz aneignen. Dann habe ich mal begonnen auf linda.com so ein Tutorial zu schauen, genau.« (Ruby1)

Im Internet nach Erklärungen und Erläuterungen zu suchen, erweist sich, wie bereits beschrieben, für einen Großteil der Studierenden als sehr gebräuchliches Vorgehen, quasi als der erste Schritt bei einer Recherche zu einem Thema oder einer Technik. Dabei zeigt sich, dass nicht alle Studierenden die gleichen Lernstrategien anwenden. Sie beschreiben verschiedene Vorlieben und argumentieren dabei mit Geschwindigkeit, Sprache u. ä. Es gibt Studierende, die schätzen z.B. Video-Tutorials besonders, weil diese nicht nur in Textform abgefasst sind, sondern Vorgehensweisen visualisieren. So formuliert dies eine Studentin, für die Deutsch Zweitsprache ist:

»Ich würde sagen bei einem schwierigen Fall [bevorzuge ich] eher das Video. Weil, ich habe wie das Gefühl, das hat mit Geduld zu tun. Weil, bei einem Video kannst du wie besser abschätzen, was gerade erklärt [wird]

und beim Text, würde ich sagen, [...] reagierst du einfach langsamer. [...] Also ich als Fremdsprachlerin kann sowieso nicht ohne Bildhilfe, Bildmaterial, ohne Bilder muss ich einfach zweimal durchlesen bei diesen Anweisungen, die mir dann weiterhelfen.« (Lea1)

Einer anderen Studierenden wiederum sind Tutorials zu langsam, so dass sie im Netz lieber nach schriftlichen Erklärungen sucht:

»Tutorials waren nicht genug schnell, es wurde mir langweilig. Es zeigte immer irgendwelche Sachen, die mich nicht interessierten. Es war dort nicht für Künstler oder nicht Grafiker gemacht gewesen, also das hat wenig geholfen. Ich habe einfach sehr viel gegoogelt immer wieder, also einfach die Frage gegoogelt und geschaut nach einer Antwort, also nach einem Text oder so. Mit dem bin ich sehr gut vorwärtsgekommen, also einfach technische Probleme habe ich immer so gelöst.« (Celina1)

Es zeigt sich also, dass das Internet auf unterschiedliche Arten und Weisen als Ort des Lernens fungiert, obwohl die Studierenden eigentlich nicht lernen, wie man im Netz lernt. Und nicht alles eignet sich für alle gleich: Gewisse Studierende suchen lieber nach Tutorials und Videos, hören und schauen zu, andere bevorzugen es, Text zu lesen im Netz – und dann wieder auszuprobieren. Ihr Kapital ist es dann, sich bewusst zu machen und in der Folge zu wissen, wie sie sich am besten im Netz vorwärtsbewegen, den Überblick über die Vielfalt des Materials nicht zu verlieren, um mit den gebotenen Möglichkeiten ganz spezifische Fragen, die im Moment auftauchen, zu beantworten.

3.4.3 Kampf mit Datenmengen und andere Probleme des Untergehens

Während einige Studierende mit scheinbarer Leichtigkeit, neue Programme ausprobieren und sich anzueignen vermögen, verspüren andere großen Respekt vor den unterschiedlichen digitalen Möglichkeiten und der Datenflut. Die Schwierigkeit, mit einer Fülle an Material umgehen zu müssen, auch die Komplexität des oft multimedialen Materials, kann einhergehen mit Sorge um Kontrollverlust. Die Erfahrung einiger Studierender, dass ihnen handschriftliche, gezeichnete oder gedruckte Notizen mehr Übersicht erlauben, führt bei diesen dazu, dass sie lieber auf analoge künstlerische Praktiken zurückgreifen. Das heißt: Das Nutzen digitaler Techniken führt nicht bei allen Studierenden zu einer intensiveren Beschäftigung damit und zu Erfolg. Studierende können – möglicherweise aufgrund mangelnder Unterstützung

oder dadurch, dass sie es verpassen, Hilfeleistungen in Anspruch zu nehmen – auch im digitalen Material verloren gehen. Eine Studentin gibt Folgendes zu Bedenken: Das Filmen und die Kamera zu bedienen, das habe sie sich selbst beibringen können. Sie habe mitunter sogar Preise für die entsprechenden Arbeiten gewonnen. Der Umgang mit dem digitalen Material jedoch, dessen Umfang und Vielfältigkeit etc. und Anwendungen wie etwa das Schneiden seien »ein großer Kampf« geblieben:

»Ich muss sagen, ich habe nicht wirklich Freude daran. Also, es war dann wie so, es muss jetzt irgendwie sein, ich muss jetzt mit diesem Final Cut umgehen und lernen, wie man schneidet, aber eigentlich hat sich irgendwas in mir immer total dagegen gesträubt.« (Annika1)

Sie mache es bis heute nicht gern, gesteht die Studentin in der Folge. Sie arbeite nicht gerne mit großen Mengen an digitalem Material oder den entsprechenden Programmen am PC. Im Gespräch mit ihr wird sogar deutlich, dass sie an der Menge an Material zu leiden begonnen hat:

»Ich hab dann weiter mit Video gearbeitet, einfach weil ich vom Medium her dort diese Fragen oder diese Gedanken, ja, irgendwie am komplexesten verarbeiten konnte, weil du halt Text und Bild und Ton hast. Das hat mir in dieser Zeit am meisten entsprochen. Aber irgendwie hatte ich immer gleichzeitig diesen Kampf damit, also ich hatte immer Freude am Filmen und auch an der Kombination von Bild und Text [...], aber das hab ich dann immer analog gemacht. Also ich hab dann tonnenweise Stills ausgedruckt [lacht] und dann doch wieder analog an den Wänden kombiniert und es immer möglichst lang rausgeschoben [...] dieses... Scheißprogramm zu öffnen!« (Annika1)

Der Umgang mit dem Filmmaterial, das irgendwann in das gewählte Filmformat (hier Essay) gebracht bzw. am Computer geschnitten werden muss, wird hier für die Studentin zur schwer überwindbaren Hürde. Die Arbeit am Material beschreibt sie als Kampf mit sich selbst. Ob sie ihn leichter hätte gewinnen können, wenn sie mehr Unterstützung erfahren hätte, muss hier offenbleiben. Die offensichtlich wenig erfreulichen Erinnerungen dürften mit ein Grund gewesen sein, dass die Studentin für die Masterarbeit wieder auf ein anderes, ein analoges Medium wechselte: die skizzenhafte Zeichnung, die Illustration. Es stellt sich aber die Frage, die hier erst vage formuliert werden kann, ob sich denn analoges Material tatsächlich als weniger komplex erweisen muss. Zu denken ist dabei an Beispiele minutiöser und detailreicher

händischer Aufzeichnungen, die im Zusammenhang mit einer forschenden Abschlussarbeit standen, oder die zahlreichen Zeichnungen, die die oben erwähnte Studentin während des Prozesses der Erarbeitung der Masterarbeit erstellte und die sie vor die schwierige Aufgabe stellten, diese sodann in eine Ausstellungs-Anordnung zu bringen.

Abbildung 7: Mit dem Ausdruck von Filmstills Ordnung und Überblick schaffen.



Foto: Tanja Schwarz.

3.4.4 Ver-/lernen: Von analog zu digital und (nicht mehr) zurück

Die Einübung und Perfektionierung künstlerischer Kompetenzen werden als Teil eines Selbst-Projekts verstanden, das in Form des Studiums an der Kunsthochschule dem Nachgehen und Vertiefen eigener Fähigkeiten gewidmet ist. Erinnern wir uns: In Bezug auf die Begründung der Studienwahl wurden diese Kompetenzen vorwiegend im analogen Bereich, dem Malen, Zeichnen, Handwerken verortet. Während einige Studierende von der digitalen Datenmenge eher davon abgehalten werden, sich eingehender auf digitale Möglichkeiten einzulassen und in der Folge auf ihre analogen Fähigkeiten beharren oder diese wiederentdecken, findet bei anderen eine umgekehrte Entwicklung statt. Ein Student, der während des Interviews sein Interesse an filmischen Arbeiten artikuliert hat, gesteht:

»Also, ich bin eigentlich eher so von der handwerklichen Schiene in das Digitale, in die digitale Gestaltung reingekommen. Zunächst habe ich wirklich viel mit den Händen gearbeitet.« (Max1)

Gleichwohl zeigt sich nun, dass während des Studiums die Vertiefung und Verfeinerung der Kompetenzen in eine technisch-digitale Richtung gehen können. Bei den Studierenden des Designs ist das augenfällig, weil sie ihre Projektideen weitgehend vor allem digital aufbereiten und diese auch so präsentieren müssen. Bei Kunstvermittlungs-Studierenden werden digitale Kompetenzen nachgefragt, wenn es um den Umgang, die Verwaltung oder die Bearbeitung von Bildern geht. Auch bei den Kunst-Studierenden spielt eine Vertiefung in digitale Kompetenzen immer wieder eine Rolle, wenn sie sich z.B. bewusst dafür entscheiden mit Online-Diensten wie Instagram zu operieren oder im Bereich der Sound-Arts, des Films oder von Performance mit Sensoren oder interaktiven Komponenten und anderem mehr arbeiten.

Aus den Interviews geht hervor, dass das Absolvieren eines Studiums an einer Kunsthochschule nicht unbedingt die zeichnerischen, handwerklichen, gestalterischen Neigungen der Studierenden bestärkt und gefördert hat. Die Entwicklung künstlerischer Praktiken erweist sich als Prozess, der vom Analogen ins Digitale führt. Das hat nicht zuletzt auch mit den Möglichkeiten und Angeboten seitens der Institution zu tun. Dies zeigt sich in der Aussage einer Studentin, die den Bachelor an einer anderen Kunsthochschule gemacht hat: Also »ich habe ziemlich schnell dort das Filmen entdeckt und habe dann das Malen und Zeichnen ziemlich zur Seite gelegt. Ich bin auch jetzt noch häufig am Filme-Machen.« (Tina1)

Ein anderer Student bedauert es explizit, dass er während seiner Masterarbeit die zeichnerischen Kompetenzen nicht mehr gleichermaßen einsetzte: »... mal schnell etwas zu Papier zu bringen, aber das ist recht verloren gegangen bei mir«, gesteht er. Und er fährt, auf die Frage, ob er die Fähigkeit verloren habe, fort:

»Nein, so zeichnen, so schön zeichnen, also das könnte ich immer noch. Aber [...] das müsste man ja auch weiterentwickeln, dass es jetzt bei der Arbeit etwas bringen würde. Zum Beispiel eben das Skizzieren, wäre ein super Hilfsmittel, um jemand anderem schnell etwas zu zeigen [...] also mir würde das jetzt schwerfallen, meine Idee jemandem zu beschreiben, weil ich es schon im Kopf habe vielleicht, ganz genau, und da würde es sich sehr anbieten [die Idee] mit Skizzen [zu veranschaulichen]. Aber ja, ich mach es eben sehr selten. [...] Schon aus Gewohnheit geht man eben schnell in

die Adobe Programme und macht da etwas. Aber da verliert man viel Zeit, weil, dann will man es ja irgendwie genau machen. Oder vielleicht schon zu ausführlich.« (Ingo1)

Die Ausbildung führt also hin zur Arbeit mit digitalen Mitteln, zu Zeichnungsprogrammen. Hierbei fällt der Anspruch an eine bestimmte, schnell erreichte Perfektion auf, der im Zusammenhang mit digitalen Praktiken zu beobachten ist. Mit Skizzen zu arbeiten, was praktisch sein könnte, wird zwar bedacht, wird aber nicht geübt. Gleichzeitig wird dem Studenten während des Erzählens bewusst, dass er ebenfalls viel Zeit braucht, wenn er sich an den Computer setzt und dann sein Perfektionismus zum Einsatz kommt.

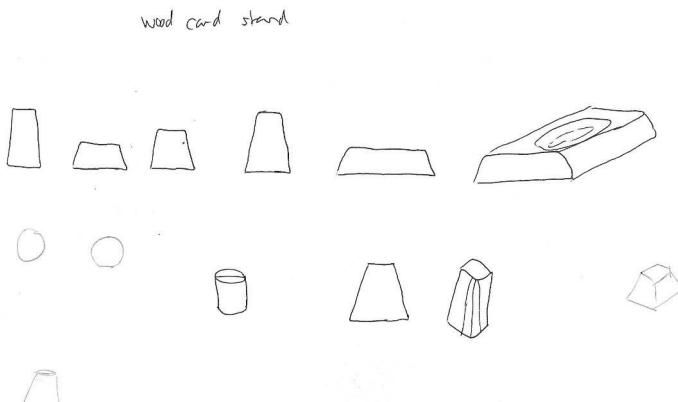
Studierende nutzen also offenbar eher früher als später die vielfältigen medialen Angebote und verlockenden digitalen Möglichkeiten der Kunsthochschule, die über das handwerkliche, manuelle Schaffen hinausreichen. Ihre Einarbeitung und Vertiefung gehen einher mit dem Vernachlässigen gewisser anderer Fähigkeiten. Das Können hört nicht auf, aber die Anwendung wird während des Studiums nicht so gefördert, die Verknüpfung möglicherweise nicht geübt.

In diesem Kapitel ging es darum, dass ein Studium an einer Kunsthochschule vielfach als Projekt des Selbstlernens erfahren wird. Das Angebot konzentriert sich auf künstlerische Fertigkeiten, während technisches Know-how, zu welchem digitale Fertigkeiten gezählt werden können, als nachgeordnet, nachrangig erscheint und nach den Einstiegskursen nur noch selten unterrichtet wird. Als eigentliche Leistung zählt dabei die Idee.

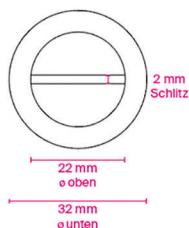
Technik wird als Beigemüse verstanden. Die Studierenden müssen, um den digitalen Ansprüchen dennoch gerecht zu werden, häufig ins kalte Wasser springen und sich in Windeseile bestimmtes Wissen aneignen. Unterstützung finden die Studierenden zum Teil bei den Mitarbeitenden des offiziellen Beratungsangebots der Hochschule, d.h. dem MediaLab oder beim eigenen sozialen Netz, den Freund*innen und Studienkolleg*innen. Ein wichtiger Ort des Erwerbs konkreter Kenntnisse ist zudem das Internet. Dabei erweisen sich die Bedürfnisse Studierender als unterschiedlich. Während die einen vor allem Tutorials schauen möchten, lesen andere lieber die schriftlichen Instruktionen im Netz. Für viele aber stimmt eine interessante Tendenz: Während sie in vielen Fällen wegen ihrer Vorliebe und Neigung für das Zeinerische und das Handwerkliche an die Kunsthochschule gekommen sind, verlernen doch einige Studierende im Laufe der Zeit genau diese Techniken anzuwenden.

Abbildung 8 (oben): Skizze von Hand hergestellt;

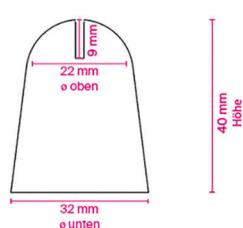
Abbildung 9 (unten): Skizze digital generiert



Obenansicht



Seitenansicht



Fotos: Bienvenue Studios.

Es zeigt sich in Bezug auf den Erwerb digitaler Kenntnisse eine Tendenz, dass im Kapital-Rucksack, den sich Studierende im Verlauf ihres Studiums aneignen, eine Art digitaler Einheiten – in Form von möglichen positiven Erfahrungen und einer eingebüten Praxis – angehäuft wird. Gleichzeitig nehmen es Studierende eher als Problem wahr, wenn sie nicht damit umzugehen lernen (Flucht vor Datenflut zurück ins Analoge in einem Fall) und es ist ihnen auch bewusst, dass sie von digitalen Praktiken auf Kosten ihrer analogen Fertigkeiten Gebrauch machen.

3.5 Unterstützung im Feld: Erwerb digitaler Kompetenzen zwischen Beratung und Kooperation

Ein Beispiel aus einem Fokusgruppengespräch greift eine Auseinandersetzung über den Umgang mit dem Digitalen auf. Es geht um eine Diskussion über die Rolle der Medien zwischen Privatleben und Ausbildung und die Erfahrungen der Studierenden damit:

»Und da gab's so einen Schlüsselmoment, wo dann ein Student gesagt hat, ›ja, als ich 13 war, wusste mein Computer oder wusste meine Mail, was ich zugesandt bekam, wusste eher, dass ich schwul war als ich selbst‹. Und das hat dann in der ganzen Klasse eine Diskussion ausgelöst. Was machen eigentlich die Medien mit uns? Und wie sind wir eigentlich eingebunden und vielleicht unbewusst auch beeinflusst. Und ich denke, dass sie jetzt diese Distanz nicht haben. Ich denke, dass sie [...] sich wünschten, dass jemand da [wäre], [wo] einen Weg zeigt oder eine Guideline. Ich glaube, dass sie da manchmal sehr alleine sind mit diesen ... was die Medien mit ihnen machen. Was auch immer Medien sind.« (Dozentin, FCG_1_Art Education)

Dass jemand da sei, über Konsequenzen nachdenkt, mit ihnen diskutiert, empfindet eine Dozentin als Desiderat für die Studierenden. Die Annahme, dass sie sich mit digitalen Welten auskennen würden, wurde in Kapitel 3.4 bereits diskutiert. An die Überlegung lassen sich nun mehrere ergänzende Fragen anschließen, die wir den Studierenden gestellt haben: Wie nehmen sie während ihres Studiums die Unterstützung und Förderung in digitalen Angelegenheiten wahr? Welchen Support erhalten sie im Allgemeinen und wie sieht das in Bezug auf die Erarbeitung der Masterarbeit aus? Schon fast selbstverständlich scheint die Annahme, dass junge Studierende hinsichtlich des Umgangs mit Social Media, dem Internet, dem Digitalen insgesamt, über

mehr Erfahrungen und Kompetenzen verfügen als der Lehrkörper selbst. Stimmt das so einfach? Auf welche Weise werden digitale Fertigkeiten während des Studiums ein Thema, wie werden die Kenntnisse dazu erworben, wie lernen Studierende, darüber nachzudenken, was sie digital tun?

Studierende an Kunsthochschulen wählen für ihre Abschlussarbeiten die Themen, mit denen sie sich beschäftigen wollen, weitgehend selbst. Die Umsetzung der Arbeiten aber müssen sie nicht ganz allein angehen. Sie können ihr Vorgehen auf den Austausch mit akademischem Personal, sei dies die Studiengangsleitung, Dozierende, interne oder externe Mentorierende abstützen. Diese Personen sollten Support bieten hinsichtlich von Medienwahl und -einsatz, künstlerisch-theoretischen oder -praktischen Fragen – und diesbezüglich interessiert uns hier, wie genau die Unterstützung hinsichtlich digitaler Fähigkeiten wahrgenommen wird.

Der Erwerb künstlerischer Praxis erfolgt nur zum Teil durch strukturierte Lehrveranstaltungen und entlang vordefinierter Lerneinheiten, wie den Besuch von Modulen. Indem sie auf die oben genannten Personenkreise zurückgreifen können, werden Studierende in ihren Arbeitsprozessen und bei der Dokumentation gestützt und begleitet. Nicht für alle Studierenden gleichermaßen, aber doch für viele entscheidend ist der intensive Dialog mit Personen, die über eine bestimmte Expertise verfügen. Es versteht sich fast von selbst, dass hierbei auf das eigene soziale Kapital zurückgegriffen werden muss. Nicht zuletzt hängt es von Mut, Dringlichkeit, aber auch Selbstbewusstsein ab, ob und wen Studierende anzusprechen und wegen Hilfe anzugehen vermögen. Der Austausch mit anderen, die Unterstützung durch Expert*innen ist schließlich entscheidend in der Abschlussphase, während derer die Masterarbeit erstellt wird.

In der hochschulischen »Umformung zum Künstler« spielt die »Suche nach Passung zwischen Selbst und Feld« eine zentrale Rolle. »Die Anderen sind also mehr als nur Konkurrenten im Spiel, sie sind grundlegend an der Umformung zum künstlerischen Selbst, bei der Ausgestaltung des Selbst-Projekts beteiligt«, hält König fest (König 2012: 389). Die Frage, wie Mentor*innen bzw. andere Betreuungs- und Unterstützungspersonen gefunden werden, ob und wen Studierende für sich und ihre Anliegen gewinnen können, istbrisant. Der Erwerb digitaler Praktiken und das Verfügen über digitale Geräte, Software, Know-how etc. ist auch mit den Verfügbarkeiten dieser Anderen, ihren Angeboten, ihrer Großzügigkeit, ihren Fähigkeiten zum Austausch etc. verbunden. König sagt dazu: »Die Ausarbeitung des Selbst-Projekts findet innerhalb von strukturierten Möglichkeitsräumen

statt, beschreibt also ein permanentes Austarieren zwischen eigenen Ansprüchen und gesellschaftlich (feldspezifisch) strukturierten Chancen.« (König 2012: 364) Wie die Studierenden in ihrer Abschlussphase des Studiums unterstützt werden, auf welche Weise dies geschieht, welche Rolle dabei digitale Praktiken und Geräte spielen, wird im Folgenden untersucht und diskutiert. Zunächst, und zwar in Kapitel 3.5.1, soll das Austarieren von eigenen Wünschen, die Wahl von Mentor*innen und in 3.5.2 die Intensität der Zusammenarbeit mit ebendiesen ›Anderen‹ sowie der Umgang mit Wissendifferenzen besprochen werden. Wie digitales Wissen abgerufen oder (an Andere) ausgeliert wird und wie schließlich Zusammenarbeit hergestellt wird, folgt in Kapitel 3.5.3. Und hier kommt nun auch wieder stärker das Thema des Kapitals ins Spiel. Inwiefern bilden die Unterstützungsfiguren ein soziales oder gar digitales Kapital, von dem Studierende profitieren können?

3.5.1 Wahl von Mentor*innen

Die Studierenden sind bei der Wahl ihrer Mentor*innen relativ frei. Immer geht es darum, jemanden entweder aus einem Pool an Mentor*innen, der von den Studiengangsverantwortlichen empfohlen wird, zu wählen oder aus der Menge an Personen selbst jene zu finden und vorzuschlagen, die eine bestimmte, gesuchte Expertise mitbringen und sich als Berater*innen inhaltlich und persönlich eignen könnten. Die sich zur Verfügung stellenden Mentor*innen sind teilweise innerhalb der Hochschule bereits mit weiteren Aufgaben betraut und verfügen über eine bestimmte Expertise, aufgrund derer sie von den Studierenden als Mentor*innen angefragt werden. Bei anderen kann es sich um externe Personen handeln, die zum Teil auch freischaffende Gestalter*innen oder Künstler*innen sein können.

Die Studierenden wählen Mentor*innen, so schildern sie es in den Interviews, weil sie z.B. jemanden mit Forschungserfahrung suchen, etwas von der Person zu lernen wünschen, aufgrund guter Erfahrungen mit jemanden, weil sie bei einer Person in einem früheren Mentorat auf ein ähnliches ästhetisches Empfinden gestoßen waren, oder weil der/die Mentor*in über eine bestimmte Kompetenz verfügt, die die Studierenden in Anspruch nehmen möchten. Nur in einem Fall der von uns befragten 15 Studierenden werden von einer Mentorin spezifische digitale Fähigkeiten erwartet, die in Richtung Publizieren und Werben im Netz gehen. Programmierkenntnisse scheinen bei den Mentor*innen, die in unserem Sample zum Einsatz gekommen sind,

nicht erwartet worden zu sein. Dies mag damit zusammenhängen, dass solche Kompetenzen im Kreis der üblichen, bewährten Mentor*innen bisher ohnehin eher nicht vorhanden sind. Es kann auch sein, dass die Studierenden sich für solche Themen auf anderen Support innerhalb der Hochschule verlassen. Immerhin eine Studentin äußerte sich dahingehend, dass für digitale Fragen meistens jemand vom Mediensupport zur Verfügung stehe, das müsse nicht unbedingt ein Mentor sein. Es lässt sich also feststellen, dass die Mentorate innerhalb der Hochschulstrukturen als weitgehend inhaltliche, künstlerisch-gestalterische oder vermittlerische Unterstützung konzipiert sind. Der Support in Sachen digitales Know-how wird meist separat, gewissermaßen außerhalb der inhaltlichen Beratung zur Verfügung gestellt.

3.5.2 Art und Intensität des Unterstützungsbedarfs, Rollentausch?

Die Ansprüche und Inanspruchnahme der Mentor*innen durch die Studierenden und also auch die Intensität, mit der ihnen bei der Formung ihres künstlerischen Selbst beigestanden wird, erweist sich als durchaus heterogen. Manche Mentor*innen haben, so erfahren wir aus den Gesprächen mit den Studierenden, die Rolle von Sparringpartner*innen zu übernehmen, inhaltliches Feedback zu geben, Teile der Theoriearbeiten, die geschrieben werden, zu besprechen. Gerade die Praxismentor*innen sollen zudem auch auf das Vorankommen der praktischen Arbeit reagieren können.

Je nach Studierendenpersönlichkeit lässt sich eine sehr unterschiedliche Art der Beziehung zum/zur bzw. dem Austausch mit dem/der Mentor*in beobachten. Haben manche Studierenden das Bedürfnis, regelmäßig z.B. etwa in einem Zweiwöchentakt mit ihren Mentor*innen zusammenzutreffen, so reicht es anderen Studierenden wiederum, ihre Betreuungspersonen in zwei Jahren vielleicht vier bis fünf Mal zu sehen. Ob sich manche nicht getrauen, die Mentor*innen häufiger anzusprechen, kann hier nur vermutet werden bzw. muss offenbleiben. Der Austausch selbst profitiert in vielen Fällen von den digitalen Möglichkeiten: Texte, Bilder, Audiodateien etc. werden geschickt, mit Kommentaren versehen und wieder zurückgesendet. Treffen zwischen der Schweiz, Deutschland, England etc. finden via Skype, Zoom und anderen Austauschprogrammen statt.

Es gibt Studierende, die zunächst lieber in Ruhe arbeiten wollen, bevor sie – wenn überhaupt – bereit dazu sind, sich mit Mentor*innen zu treffen. Sie sind zuweilen sehr zurückhaltend in der Inanspruchnahme von Mentorschultagen:

»Ich habe auch nicht Lust [die Mentor*innen] 30mal zu belästigen, eigentlich, blöd gesagt. Also ich finde, es gibt am Anfang mal [ein Gespräch] und dann [muss man] mal ein bisschen machen. Und ich muss auch nicht immer eine totale Rückversicherung mit jedem Schrittchen, das ich nehme, haben.« (Eli01)

Für andere Studierende hingegen sind die Mentor*innen sehr bedeutsam. Zuweilen fungieren diese als eine Art Vorbilder, die über besondere Erfahrung und Glaubwürdigkeit verfügen, von denen gelernt, mit deren Hilfe das eigene Netzwerk erweitert und die eigene Künstlerpersona gestärkt werden kann.

»Aber sonst, also [Name der Mentorin] ist sehr wichtig gewesen. Sie ist meine Hauptmentorin. Jetzt vielleicht weniger wegen konkreten technischen oder inhaltlichen Sachen, glaube ich, sie ist mehr, generell in diesen drei Jahren extrem wichtig gewesen, mehr im Sinne für ... die generelle künstlerische Haltung ... oder das Selbstvertrauen ... oder irgendwie ... den Durchhaltewillen, diesen Weg weiterzugehen.« (Annika2)

Wenige Aussagen von Studierenden deuten darauf hin, dass Mentor*innen bezüglich einer digitalen Praxis entscheidend sind. Ganz im Gegenteil: Es lässt sich konstatieren, dass technische Innovationen oder Veränderungen Teil der Geräte und Themen sind, mit denen sich Studierende selbst beschäftigen, ohne die Mentor*innen zu konsultieren (selbst dann nicht, wenn ein/e Mentor*in u.a. auch für ihre Expertise in einer bestimmten künstlerisch-technischen Praxis gewählt wurde). Mit nicht wenig Stolz erzählt z.B. ein Student, dass er seiner Mentorin Anwendungen bestimmter Programme erklären konnte:

»Höchstens beim Schneidprogramm. Weil, das ändert ja ständig. Also vor ein paar Jahren waren wir alle auf Final Cut und irgendwann kam dann diese Creative Cloud von Adobe und eroberte die ganze Welt mit diesem Monopol und es ist ein extrem gutes Programm, aber es funktioniert nicht ganz gleich wie das Final Cut. Und da merkt man so diese ›Final Cutler‹ von früher, die dann ein bisschen Mühe haben mit dem Premiere Pro, bei dem sie so ein bisschen nachschauen müssen und wie funktioniert das schon wieder und so weiter. Und dann bin ich auch daneben, schau [Name der Mentorin], du musst das so machen [lacht]. Dinge, die ich am Anfang auch nicht wusste, ich musste das auch lernen. [Gelernt habe ich das über] Ausprobieren und wenn ich etwas nicht wusste, Googeln und YouTube.« (Max2)

Sichtlich bestärkt von der Demonstration seiner eigenen Fähigkeit, wird deutlich, wie dieser Student die Rollenverteilung umformuliert. Bei ihm beggnen wir damit wieder der Vorstellung eines selbstverständlich versierten Umgangs mit digitalen Dingen. Da der Diskurs zur sogenannten digitalen Transformation so beständig ist, wird eine solche Wahrnehmung zu einem repetitiven Narrativ. Während es zuweilen als Erfolg in Lernprozessen beschrieben wird, wenn Lehrende und Lernende voneinander lernen und einen Erkenntnisgewinn davontragen, lässt sich hier beobachten, dass mit einer fortwährenden Betonung des Grabens zwischen *digital natives* und anderen, eine Wissens-Differenz symbolisch aufgeladen wird. Dies kommt auch in einem der Fokusgruppengespräche zum Ausdruck. Ein externes Jurymitglied gibt seine Wahrnehmung wieder:

»Ich glaube mit der digitalen Transformation findet eine Demokratisierung statt. Weil, wir sind ja eigentlich als Dozierende gewohnt: Wir sind die Experten. Und es gibt so dieses Informationsungleichgewicht und das wird aufgehoben. Das heißt, mit der digitalen Transformation agieren wir viel öfters auf Augenhöhe und haben eigentlich eine Co-Creation der Erkenntnis. Und das heißt, wir müssten auch an unserem Rollenverständnis ein bisschen feilen.« (Dozent, FGG2_Design)

Der Dozent nimmt allerdings die Veränderung der Rollen anders wahr als der Student. Während letzterer deutlich machte, dass er der Dozentin etwas beibringen konnte, spricht der Dozent von gleicher Augenhöhe. Auf einer solchen aber befinden sich Dozierende/Mentorierende und Studierende selbstverständlich nicht, nur der/die Dozierende wird am Ende eine Beurteilung des Lernprozesses abgeben, die in die Note eingehen wird.

Die Wahrnehmung einer Wissensdifferenz kann andererseits auch von Mentor*innen ausgehen. In einem Fall zieht eine Studentin auf Anraten ihres Mentors, doch innerhalb der Hochschule eine spezifische Beratung in Bezug auf den von ihr geplanten Podcast abzurufen, von Pontius nach Pilatus. Als sie schließlich den entsprechenden Experten ausfindig macht, befindet dieser das Problem für zu einfach, als dass die Studentin ihn dafür brauchen würde. D.h. der Mentor erwartet die digitale Expertise im Lehrkörper des anderen namhaften Fachbereichs. Auf die Idee, den vielleicht passenderen, und für das Problem naheliegenderen Mitarbeiter des Mediensupports anzufragen, kommen beide nicht. Deutlich wird hierbei, dass es für Betreuungspersonen schwierig einzuschätzen sein kann, wie die technische Unterstützung überhaupt vonnöten bzw. welche Art von Beratung hier adäquat sein könnte. (Und

deutlich wird auch, dass Mentor*innen sich darum bemühen, das Netzwerk der Studierenden auszuweiten – auch wenn sie dabei auf Fährten kommen können, die für die konkrete Frage möglicherweise nicht so viel bringen.)

Mentor*innen werden von Studierenden, wenn diese künstlerische Abschlussprojekte vorbereiten, vorwiegend als künstlerisch-beratende Fachpersonen gesehen. In einem Beispiel, einem Fall, wo der Austausch und die Mentoratsbeziehung als angenehm wahrgenommen wird, scheint die Studentin zusammen mit der Mentorin zu einem intensiven fachlichen Austausch zu gelangen – ganz unabhängig vom technischen Kenntnisstand der einen oder anderen. Diese Mentorin, eine Künstlerin, wird als inhaltliche Sparringpartnerin eingesetzt. Sie hätten, so die Studentin, die sich zusammen mit einer Kollegin in ihrer Abschlussarbeit mit einem digitalen Format beschäftigt hat, »dann lauter so Besprechungen mit der Mentorin, also mit der [Name der Mentorin] [gehabt], wo irgendwie auch so Rückmeldungen gegeben hat, was könnte man noch ändern oder was funktioniert gut. Also, wir haben es ihr oft projiziert gezeigt« (Sofiez2). Das hatte offenbar unmittelbare Konsequenzen, denn die Studentin erzählt, dass sie die Rückmeldungen der Mentorin ernst genommen und »es dann eigentlich angepasst« hätten (Sofiez2). Obwohl sie digitale Bildformate zum Gegenstand der Auseinandersetzung in der künstlerischen Abschlussarbeit gemacht haben, zeigt sich, dass der Austausch mit der Mentorin, die über eine langjährige künstlerische Praxis verfügt, sich aber noch nie intensiv mit dem Format beschäftigt hat, fruchtbar ausfallen kann.

»Am Anfang ist es eigentlich schon auch mehr um das GIF allgemein gegangen. Es ist ja ein spannendes Thema gewesen, [um] mit der Mentorin darüber zu reden, die sich auch nicht gerade so ... [...] Also [Name der Mentorin] hat sich, glaube ich, noch nie so mega fest mit GIFs beschäftigt. Das ist recht spannend gewesen, mit ihr darüber zu reden. Und sie hat sich auch mal vor unserem Treffen [...] eine Stunde lang GIFs angeschaut auf Giphy [lacht]. Das ist irgendwie recht spannend gewesen, so ihre Beobachtungen. [...] Inhaltlich haben wir schon auch recht viel besprochen, so die GIFs, die wir selber gemacht haben. Und später ist es eigentlich schon um die Projektion gegangen und um den Raum, ja dann auch um die Präsentation.« (Sofiez2)

Das Mentorat dient also der inhaltlichen und gestalterischen Auseinandersetzung und auch wenn es sich beim gewählten Format um ein digitales handelt, bleiben die Austauschbeziehung und der Input fruchtbar. Die technisch-digi-

talen Fragen allerdings, dies geht deutlich aus dem Gespräch hervor, werden überwiegend anderswo geklärt.

3.5.3 Digitale Unterstützung durch Fachpersonen: Abrufen oder Ausgliedern von digitalem Expert*innenwissen

Wie bereits erwähnt, werden die Mentorierenden nicht unbedingt wegen besonderer Programmkompetenzen oder ihren Erfahrungen im Umgang mit bestimmten Sound-, Gestaltungs- oder sonstigen Programmen gewählt. Hierzu wird von den Studierenden eine klare Arbeitsteilung genutzt:

»Wir [haben] irgendwie mit dem Green Screen arbeiten wollen, [...] und nachher sind wir fragen gegangen, hey, wie müssen wir die Kamera einstellen und so weiter. Und wir haben oft die verschiedenen Inputs [Kurse] gemacht, die es gab vom MediaLab¹⁴ aus. Und bis jetzt haben wir uns vor allem dort Hilfe geholt. Und so mentormäßig, wie wir es damals gehabt haben bei der Bachelorarbeit, [das] haben wir bis jetzt noch gar nicht so genützt.« (Johanna1)

Für digitale Fragen kann, gemäß der Aussagen der interviewten Studierenden, das MediaLab kontaktiert und in Anspruch genommen werden. Dieses verfügt über geregelte Öffnungszeiten für die Geräteausleihe, bietet Beratung durch Fachpersonen an und bewirbt sich selbst als »Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für audiovisuelle Gestaltung und Fotografie«¹⁵. Den Studierenden werden, wenn sie Bedarf äußern, jeweils die geeignetsten MediaLab-internen Fachkräfte (Dozierende, Assistierende etc.) zur Seite gestellt. Je nach Fragestellung und Bedürfnissen werden Spezialist*innen für Animations-, Sound- und andere Fragen empfohlen, erzählt beispielsweise eine Studentin (Mathilda1). Der Vorteil dieses Angebots bestehe darin, so ein anderer Student (Max1), dass die Leute vor Ort seien. Auch hochschulstrukturell lässt sich also eine Arbeitsteilung zwischen inhaltlichem, künstlerisch-gestalterischem Input (durch die Mentor*innen) und der Beratung bezüglich technischer Fähigkeiten (durch die Angestellten des MediaLabs) erkennen.

Das MediaLab wird dann angefragt, wenn eine Idee für eine künstlerische Arbeit vorhanden ist, deren Umsetzung aber nicht ganz einfach erscheint. Ei-

14 Das MediaLab ist die schuleigene Videowerkstatt der HKB, die einerseits Geräte ausleiht, andererseits individuellen Support sowie Einführungskurse anbietet.

15 <https://www.hkb-gk.ch/en/labs/mediaLab-122.html>, zugegriffen am 14.04.2020.

ne Studentin schildert ihren Plan, im Rahmen ihrer Masterarbeit im Museum eine Videoinstallation zu zeigen. Die Expertise ihrer Mentor*innen reichte hierzu nicht aus. Dies widerspiegelt sich in einer ihrer Aussagen nach Abschluss der Arbeit:

»Also das Video braucht natürlich schon ein bisschen digitale Kompetenz [lacht], würde ich jetzt mal sagen. [...] Aber da habe ich schon auch noch mit dem [Mitarbeiter des MediaLabs], habe ich das angeschaut, wie man das so bearbeiten kann, dass der Kontrast noch ein bisschen stärker wird. Einfach nur, weil es in einem Raum gezeigt wurde, wo es kein Tageslicht gab, und es sehr groß gewesen ist. [...] Da hat er mir noch ein paar Tipps und Tricks gegeben, wie man das bearbeiten kann. Und ja die ganze Verkabelung hält mit dem Ton und mit dem Bild und dass es klappt mit dem Replay, ja. Aber es ist jetzt nicht sehr anspruchsvoll gewesen, was ich gemacht habe. Aber, ich glaube, ja, ein bisschen Vorbereitung braucht es schon.« (Tinaz)

Das Vorhandensein dieses spezifischen Angebots, das auf die Unterstützung in medienpraktischen Fragen spezialisiert ist, scheint einerseits gekoppelt an ein bestimmtes didaktisches Verständnis. Dieses geht davon aus, die Studierenden in ihren künstlerischen Vorhaben ernst zu nehmen und sie zusätzlich zu ihren künstlerischen Ansprüchen auch technisch (oder eben: digital) bestmöglich zu unterstützen. Dies wird von einem Studenten bestätigt, der berichtet, dass er und seine Kollegen vom Team des MediaLabs immer »mit offenen Armen« empfangen worden seien (Max2).

Das erwähnte didaktische Verständnis geht aber auch von der Fähigkeit, dem Mut, dem Selbstbewusstsein seitens der Studierenden aus, diese Dienstleistungen für sich abzurufen. Dies zeigt exemplarisch eine Studentin, die von ihrer Beratung durch Mitarbeitende des MediaLabs erzählt und diese Unterstützung als eine neue Erfahrung schildert:

»If you want to do something, they will help you to do it and it doesn't really matter if they agree or not with what you're doing. I felt more free to present my work and to say: >I'm working on that, I want to do that, I just want your help<. Because I need some technical help on that because I don't know how to do it, like for example to record the sound of my animation. I had no idea how to do that, so I went to the sound studio saying: >ok...<. So I saw [Mitarbeiter des MediaLabs] and I told him: >Ok, I work with [anderer Mitarbeiter des MediaLabs] on an animation. He told me to come and see you for the

sound. And I just came with my text. We just cut some parts of it to fit in the time.« (Mathilda1)

Die (in den meisten Fällen beobachtete, vorhandene) Trennung zwischen Mentorat, wo der künstlerische, inhaltliche Input erfolgt, und der praktisch-gestalterischen, technischen Betreuung und Beratung durch Mitarbeitende des audiovisuellen Supports wird aus den erwähnten Beispielen augenfällig. In diesem Zusammenhang erleben Studierende nicht nur die Bereitschaft der entsprechenden Mitarbeiter*innen, sie technisch zu unterstützen, als sehr positiv. Sie sind erfreut, dass ihrer Arbeit auch ein genuines Interesse entgegengebracht wird. So zeigt sich eine Studentin überrascht, als ein Mitarbeiter des MediaLabs sich auf ihre Arbeit einlässt: »He understood my text, reacted, was very interested. I was surprised«, berichtet sie beispielsweise (Mathilda1). Man könnte denken, dass das Nachdenken und Unterstützen in Bezug auf die Gestaltung der künstlerischen Arbeit und ihre technische Umsetzung üblicherweise zusammengehören. Dass es tatsächlich Hand in Hand gehen kann, wird hier aber als positive Überraschung erlebt.

Es kann festgehalten werden, dass die Arbeitsteilung im digitalen Bereich so zu funktionieren scheint, dass Studierende mit den Fragen zum Feinschliff, zur Installation im Museum an eine entsprechende Person des MediaLabs gelangen können. Im Rahmen des Fertigstellens, des Zeigens der Arbeit tauchen Fragen nach der Helligkeit, nach Beleuchtung, nach räumlichen Verhältnissen auf. Diese müssen vor dem Hintergrund der Ausstellungssituation besprochen und gelöst werden. Auch wenn sie erst gegen Ende der Arbeit auftauchen, sind sie mit dem langen Prozess der künstlerischen Herstellung, der Kreation der Arbeit unabdingbar verknüpft. Sie machen die Arbeit an sich aus. Interessanterweise aber sind sie strukturell und personell auseinandergekommen. Mentor*innen sind für künstlerische Belange zuständig, der Mediensupport unterstützt in technisch-gestalterischen Fragen. Die digitale Praxis wird als von der künstlerischen getrennt verstanden.

Aufgrund der bisher diskutierten Resultate und Auswertungen kann also nicht davon ausgegangen werden, dass hier digitale Fähigkeiten besonders beachtet, hoch bewertet, »kapitalisiert« würden. Digitale Inputs sind – ausgeliert aus den Studiengängen – als technisch-gestalterischer Support verfügbar, sie werden kaum oder nur am Rande als integraler Bestandteil künstlerischer Praxis erlebt.

Abbildung 10: Unterstützung bei Aufnahmen mit einem Greenscreen.



Foto: MediaLab, HKB.

Abbildung 11: Aufbau einer Installation.



Foto: MediaLab, HKB.

3.6 Digitale Unterstützung within and beyond: Der soziale Nahraum als Kapital

Freund*innen, Familie, Bekannte kommen zahlreich zum Einsatz, wenn es darum geht, die eigenen Kapazitäten zur Erarbeitung der Masterarbeit auszubilden und zu stärken. Zum einen vermögen sie beim digitalen Kompetenzerwerb zu unterstützen, zum anderen sind sie auf verschiedene Weise bereit, selbst digitale Arbeit auf Abruf und Anfrage zu investieren. Es gibt Studierende, die meisterlich damit umzugehen wissen, sich den Einsatz ihres Netzwerkes zu sichern bzw. über die Zeit hinweg, dieses gar zu erweitern. Dies betrifft eine Art grundsätzlicher ›digitaler Unterstützung‹ durch Freund*innen (3.6.1), das Geschick in einen Tauschhandel einzutreten (3.6.2) oder die Mittel, sich digitale Dienstleistungen einzukaufen (3.6.3).

3.6.1 Digitale Unterstützung durch Freund*innen

Sowohl Kolleg*innen der Hochschule als auch Freund*innen aus dem Umfeld der Studierenden werden immer wieder um Hilfe gebeten. Studienkolleg*innen empfehlen Apps oder Programme für bestimmte Anwendungen, sie programmieren Websites, liefern Musik oder schneiden passende Übergänge. So meint eine Studentin, für den Ton habe sie den X gefragt, der mit ihr studiere und der von der richtigen Sparte (Sound) komme. Wenn sie schon Leute um sich herum habe, dann würde sie diese auch fragen, erläuterte sie den Einbezug dieser Menschen in ihre Arbeit (Tina 2). Die Hilfe wird in unterschiedlicher Intensität nachgefragt und eingebracht und kann zuweilen gar von ehemaligen Lehrer*innen kommen:

»This one [template] I bought it and I did it with Wordpress. So I did it basically from scratch and with some coding [...] and I knew nothing about it, so I had to learn it all by myself and with some help of my teacher from my former school, because he's doing a lot of websites.« (Mathilda1)

Abbildung 12: Aufbau mit Hilfe von Freund*innen.



Foto: Meret Knobel.

Abbildung 13: Die Theoriearbeiten werden in diversen Medien umgesetzt.



Foto: Forschungsteam.

Studierende nutzen nicht nur die Kompetenzen von Kolleg*innen, sondern wissen auch um deren digitale Gerätschaften und Infrastrukturen. So erzählt ein Student:

»I used to have a friend from school, who has this pad. He was drawing, but we made the decisions together. It's based on – I don't know – maybe

I don't want to say it but I will for this thing. It's based on the catalogue of IKEA. [lacht] So we were trying to find out how they were communicating the things.« (Patrik2)

Der Freund des Studenten besaß also offenbar ein Gerät, das zur Entwicklung eines Projekts notwendig war. Er stellt es dem Studenten nicht nur zur Verfügung, sondern sie beginnen sodann auch zusammen das Projekt weiterzuentwickeln.

3.6.2 Tauschhandel

Nicht alle Hilfeleistungen finden aus purer Freude an der Freundschaft statt. Manche Dienste werden eingekauft, wenn sich die Studierenden dies leisten können. Andere Arbeiten werden gegen Gegenleistungen erbeten, ein Tauschhandel wird dabei etabliert. Es ist ein fein austariertes System an Gaben und Gegengaben, das, fast unsichtbar, etabliert werden muss. Wenn keine Gegengabe stattfindet, dann geht es immerhin darum, einen Nutzen auch für die andere Person zu sehen.

»The photographs here, I didn't take them myself. I asked my boyfriend's sister because she's starting her studies in photography this year. And she really likes to do (...) portraits, so I asked her to do some things.« (Mathilda1)

Nur in wenigen Fällen wird gesagt, ob man auch etwas zurückgibt, d.h. es müssen – so unsere Vermutung – gute Gründe für diese explizite Nennung vorliegen. Beispielsweise können die darin liegen, dass eine produktive Zusammenarbeit aus dem Tausch entstanden ist:

»Also, ich habe ein Riesenglück gehabt für die [...] Thesisarbeit. Weil, ich habe einen Freund, der Grafiker ist, also einen Kollegen. Und dann bin ich in Bern was für ihn einkaufen gegangen und dann haben wir einen Deal gemacht und ich habe gesagt, ja, anstatt, dass er es mir zurückzahlt, soll er mir einfach die Grafik machen und gestalten und so. Und dann hat er gesagt, ja also seine Freundin, die hätte sicher wahnsinnige Freude, das zu machen – da sie auch Grafikerin ist. Und die hat gerade ihren Job aufgegeben und hatte so ein bisschen Angst, vor dem Loch [...] und hat sich da voll rein gegeben. Und mit ihr zusammenarbeiten zu dürfen, also war für

mich eine uh-schöne¹⁶ Erfahrung, die Unterstützung zu haben, von einer Grafikerin, was ich mir sonst nicht hätte leisten können.« (Tina1)

Auf soziales Kapital zurückgreifen zu können, hilft nicht nur, um die eigene künstlerische Arbeit voranzubringen. Es dient auch dazu, Erfahrungen in Zusammenarbeit zu machen, die Ränder der eigenen Kunst kennenzulernen und Kenntnisse davon zu erhalten, über welche Kompetenzen und Expertisen andere, verwandte Bereiche verfügen.

3.6.3 Einkauf von Dienstleistungen

Die digitale Unterstützung durch Expert*innen oder gar Studienkolleg*innen, die als Mentor*innen fungieren, kann schließlich auch ›zugekauft‹ werden. Damit wird definitiv auf ökonomisches Kapital zurückgegriffen, auch wenn die fließenden Beträge selbstverständlich klein sein mögen. Unter anderem war dies in einem Fall zu beobachten, als eine Studentin mit einer bestimmten, sehr ausgewiesenen Kompetenz (Bloggerin) um ein Mentorat gebeten wurde. Dabei ging es um den Erwerb von Online-Marketing-Kompetenzen.

»Eben zum Beispiel auch von der Webseite, vom Aufbau [her], oder den Sachen, die wichtig sind. [Es geht darum], dass es aktuell ist [...] auch mit Social Media, mit sehr viel Hashtags und Erwähnungen zu schaffen mit Stories. Wir haben zum Beispiel eine getroffen, so eine Bloggerin, eine Influencerin, die Carla, die kennt ihr ja wahrscheinlich auch. Sie hat uns Tipps gegeben, weil ja, das macht halt, glaube ich, doch recht einen Unterschied. Aber, aber wie sie halt auch sagt, das wäre eine 100 % Stelle, wenn man das richtig und professionell machen wollen würde.« (Ingo1)

Studierende konsultieren also nicht nur Mentorierende, um in ihrer Abschlussarbeit weiterzukommen, sie rufen auch das Angebot des MediaLabs ab, wenn sie digitale Herausforderungen zu bewältigen haben. Schließlich setzen sie sehr gezielt ihr eigenes Freundes- und Bekanntennetzwerk ein, auf dass sie qua Freundschaft, qua Gegenangebot oder gar Bezahlung zugreifen können. Der Erwerb digitaler Praktiken ist wiederum von einer hohen Selbstkompetenz abhängig, deren Einsatz sich dann besonders auszahlt, wenn er

16 Schweizerdeutsch für sehr schön.

mit einem guten Selbstvertrauen, aber auch der Identifikation der entsprechenden Supportmöglichkeiten einhergeht. In dieser Hinsicht müssen die Studierenden fähig sein, zu erkennen, dass künstlerisches Gelingen nicht nur von künstlerischer Fachexpertise profitiert, sondern auch technisches bzw. digitales Know-how von hoher Bedeutung ist, wie die Fähigkeit, durch diese an Geräte, Programme und tatkräftige Unterstützung zu gelangen.

3.7 Schlussfolgerungen

Auffällig ist, dass der Einstieg Studierender in den Umgang mit digitalen Geräten von allen als »recht früh« erinnert wird, unabhängig davon, ob er historisch zu einem etwas früheren oder späteren Zeitpunkt durchlaufen wurde. Sodann erweist sich die Unterstützung durch ein Technik-affines Elternhaus als hilfreich, wenn es um einen unverfrorenen und beherzten Umgang mit digitalen Herausforderungen geht. Aber auch frühe Erfolgserlebnisse in Bezug z.B. auf das Installieren des Internets, können – unabhängig vom sozialen Status – als sehr positiv abgespeichert werden.

Bemerkenswert erscheint, dass die Heranführung an digitale Kenntnisse zu Beginn oder mit Voranschreiten des Studiums von den Studierenden als marginal beschrieben wird. Vieles erwerben sich die Studierenden entweder selbst, behelfen sich durch knappe Anweisungen von Studienkolleg*innen oder lernen es außerhalb, *on the job*. Motivation, sich mit bestimmten Programmen zu beschäftigen, finden die Studierenden via inhaltliche Anliegen. In der Folge erweist sich der Support als deutlich zweigeteilt: Für künstlerisch-inhaltliche Fragen konsultieren sie Mentorierende, wenn es um die Anwendung digitaler Praktiken geht, stützen sie sich auf das in der Hochschulstruktur gesondert angesiedelte MediaLab.

Es fällt auf, dass etliche Studierende ihre künstlerisch-handwerklichen Fertigkeiten bereits während der regulären Schulzeit mittels Teilnahme an Malschulen und Malkursen trainierten. Nach wie vor führen genau diese Kompetenzen viele der jungen Menschen an die Kunsthochschule. Betont wird in der Literatur (z.B. König 2019), dass mit dieser Kompetenz die Legitimität des (nicht allen offenstehenden) Zugangs zur Kunsthochschule nachvollziehbar gemacht wird (also jemand erzählt, sie/er konnte »gut zeichnen«, deshalb war früh klar, dass er/sie an die Kunsthochschule gehen könnte). Es ist aber auch klar, dass dies noch nicht ausreicht, um damit in den Feldern von Kunst und Gestaltung auf Dauer Bestand zu haben bzw. er-

folgreich zu sein oder gar eine Karriere aufbauen zu können. König erwähnt die Beziehung zwischen Logik des sozialen Raums und Logik des Feldes. »Die einzigartige künstlerische Persönlichkeit braucht die signifikanten Anderen. ... Die Anderen sind also mehr als nur die Konkurrenten im Spiel, sie sind grundlegend an der Umformung zum künstlerischen Selbst, bei der Ausgestaltung des Selbstprojekts beteiligt« (König 2012: 389). Entsprechend als entscheidend erweist sich, das wurde in der Analyse der Aussagen Studierender deutlich, inwiefern sie in Interaktion, in Austausch mit den »Anderen« zu treten und wo sie sich selbst zu helfen suchen. Erkennen sie, wer in Bezug auf die Anwendung von Programmen oder die Weiterentwicklung einer Applikation Unterstützung gewährleisten kann, wenn das z.B. nicht der/die Mentor*in ist? Wird das MediaLab beigezogen, auch wenn gerade Ausstellungsaufbau und vieles anderes im Gange ist? Der Einsatz kulturellen Kapitals (unterscheiden zu können, wer was helfen kann) und des sozialen Kapitals (über die Beziehungen zu verfügen oder solche aufbauen zu können) wird damit zum Gewinn für ein digitales Kapital.

Bereits in der Einleitung sind wir darauf eingegangen, dass eine feldanalytische Perspektive einen neuen Blick auf Strategien junger Erwachsener ermöglicht und ihr Tun in einem relationalen Gefüge zu positionieren vermag. Ebenso deutlich kommt zum Vorschein, dass in diesem Feld der Kunstausbildung, die technischen Fertigkeiten immer wieder den inhaltlichen und (scheinbar rein) künstlerischen nachgelagert oder aus dem Fokus der Erarbeitung einer künstlerischen Arbeit richtiggehend ausgegliedert werden. Dies gilt zum einen für die von Studierenden selbst geleistete Arbeit. Es kommt im Sprechen von der »Idee« oder dem »Inhalt« zum Ausdruck, die zu finden oder mit der sich auseinanderzusetzen als Leistung artikuliert wird, während die technisch-digitale Praxis erst danach als irgendwie zu Bewältigendes erzählt wird. Das gilt aber auch in der hochschulspezifischen Struktur des Lehrangebots, des Feldes also, das ebenso eine Unterscheidung zwischen Lehrpersonen (Mentor*innen) zieht, die sich um die Inhalte zu kümmern haben, während die digitalen Fertigkeiten und das Fachwissen in einem Supportzentrum abgeholt werden können oder sollen. Sich in einer Welt beständiger technischer Innovation künstlerisch zu behaupten, bedeutet deshalb, sowohl hohes kulturelles und soziales Kapital mitzubringen, um die je nachdem notwendige Unterstützung abrufen zu können, als auch ein technisch-digitales Kapital zu erkennen und mitunter durch Arbeitsteilung und Kooperation im Rahmen einer künstlerisch-gestalterischen Arbeit geschickt einzusetzen.