

Wissenschaftsdidaktik in künstlerischen Studiengängen?

Anja Centeno García

Zusammenfassung: *Sich zur Wissenschaftsdidaktik in künstlerischen Studiengängen zu äußern, erzeugt mehr Fragen als Antworten. Ausgehend von einer Annäherung an die Spezifik des Feldes soll anhand diskursanalytischer Überlegungen sowie Reflexionen zur Rolle und Funktion des wissenschaftlichen Arbeitens auf didaktische Herausforderungen im Spannungsfeld von künstlerischer und wissenschaftlicher Ausbildung im Studium eingegangen werden. Dadurch entsteht die Kontur für einen fachbezogenen didaktischen Ansatz, der auf dem Dreiklang von Diskurs-, Hochschul- und wissenschaftsbezogener Didaktik basiert. Angesichts der komplexen Gemengelage handelt es sich um eine explorative Annäherung und Ansatzpunkte für die weitere Auseinandersetzung und Konzeptualisierung.*

Schlagworte: *künstlerische Studiengänge, Diskursdidaktik, Wissenschaftlichkeit und Kunst, Kunstkommunikation*

1 Einleitung

Wie viel Wissenschaft brauchen angehende Künstler:innen? Wie viel Wissenschaft leben die Lehrenden? Welche Rolle spielt Forschung? Auf welcher Basis können Lehrende wissenschaftliches Arbeiten bzw. den Zugang zur Wissenschaft vermitteln, wenn sie selbst mehrheitlich aufgrund ihrer künstlerischen Leistungen in der Lehre tätig sind? Wo ergeben sich Schnittmengen, Kontaktzonen, aber auch Grenzen zwischen künstlerischem und wissenschaftlichem Diskurs? Und woher kommt überhaupt der Ruf nach einer Wissenschaftsdidaktik in, oder sollte man besser sagen für, diese/n Disziplin/en? Sich mit Wissenschaftsdidaktik in künstlerischen Studiengängen zu beschäftigen, erzeugt mehr Fragen als Antworten.

Im vorliegenden Beitrag soll eine Annäherung an diese Fragen vorgenommen werden. Im Fokus stehen dabei künstlerische Studiengänge an deutschen Hochschulen. Ausgehend vom Begriff »Wissenschaftsdidaktik« soll zunächst anhand institutioneller Strukturen die Bedeutung und Ausprägung von Wissenschaftlichkeit im Selbstverständnis der zu betrachtenden Studiengänge reflektiert werden. In diesem Zusammenhang kommt man nicht umhin, auch der künstlerischen Forschung Aufmerksamkeit zu schenken. Ein erstes Zwischenfazit führt bereits weg von der Relevanz einer Wissenschaftsdidaktik in diesem Feld.

Der zweite Teil widmet sich der Betrachtung der verschiedenen, ineinander verschränkten Diskursräume von Kunst, Kunstbetrieb, (Bezugs-)Wissenschaft und akademischem Lehrbetrieb. Dabei werden ausgewählte Spezifika aufgezeigt und als erste Konturen einer anzustrebenden multiperspektivischen Diskursdidaktik skizziert. Im Dreiklang von Diskurs-, Hochschul- und wissenschaftsbezogener Didaktik ließen sich dem Feld angemessene didaktische Konzepte entwickeln, die den Potenzialen der künstlerischen Entwicklung und Lehre gerecht werden.

Gleichwohl bedarf es für eine systematische Analyse und Konzeptualisierung umfangreicher Auseinandersetzung und Forschung, wie die im Beitrag aufgeworfenen Desiderate zeigen.

2 Wozu und in welcher Form Wissenschaftsdidaktik in künstlerischen Studiengängen?

Wissenschaftsdidaktik beschäftigt sich damit, wie Studierenden sowohl ein Zugang zur (Fach-)Wissenschaft, ihrer Eigen-Logik sowie ihrer epistemischen und sozialen Praxis als auch das Verstehen ihres Eigen-Sinns ermöglicht werden kann. Ziel des Studiums ist es folglich, »disziplinbezogene Expertise zu entwickeln und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten einzuüben bzw. Verwendungsoptionen wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Methoden zu erschließen« (Rhein, 2022, S. 22). Es geht also darum, wie sich Studierende während ihres Studiums die Denk- und Handlungsweisen eines Fachs sowie allgemeine, fachübergreifende Prinzipien und Kompetenzen aneignen und eine wissenschaftliche Haltung entwickeln können. Das vollzieht sich im Zusammenspiel von Verstehen, Einüben und Ausüben.

Ein künstlerisches Studium verfolgt jedoch nicht vorrangig das Ziel, in der Praxis der bzw. einer Wissenschaft handlungsfähig zu werden. Im Zen-

trum stehen vielmehr die Entwicklung einer Künstlerpersönlichkeit sowie die Sozialisation und Enkulturation in die künstlerische (Fach-)Gemeinschaft. Es stellt sich daher die praktische Frage, zu welchem Zweck und wie sich Studierende während ihres Studiums sowohl primär künstlerische Denk- und Handlungsweisen als auch flankierend allgemeine, wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Prinzipien und Kompetenzen aneignen sowie eine professionelle Haltung entwickeln können, die gegebenenfalls eine wissenschaftliche inkludiert.

Nun ist Kunst unter Heranziehung der gängigen Kriterien Transparenz, Nachvollziehbarkeit, Rückführbarkeit von Quellen und die Offenlegung des methodischen Vorgehens (Luhmann, 1990) keine Wissenschaft im eigentlichen Sinne. Daher kann es keine Wissenschaftsdidaktik der Kunst an sich geben. Allerdings ist Kunst zum einen niemals kontextfrei und zum anderen kann sie ebenso wie die Wissenschaft eine Prozesshaftigkeit für sich geltend machen, in der sich Konzepte, Methoden und Techniken niederschlagen. Aufschluss darüber liefert jedoch nicht die Kunst selbst, dies ermöglichen vielmehr diejenigen Wissenschaften, die die Künste zu ihrem Gegenstand machen. Im Zuge einer Professionalisierung künstlerischen Handelns durch eine akademische Ausbildung werden diese mit ihren Theorien und Erkenntnissen zu relevanten Bezugswissenschaften. Jedoch ist der Begriff der Bezugswissenschaften in diesem Kontext zu hinterfragen. Wenn die Kunst selbst kein wissenschaftliches Wissen generiert, können wissenschaftliche Bezugnahmen lediglich im Sinne einer Anwendung von Wissen und Erkenntnissen der Bezugswissenschaften in künstlerischen Prozessen vorgenommen werden bzw. als Orientierung und Fundierung dienen. Dadurch verschärft sich in künstlerischen Studiengängen die zentrale Herausforderung für einen wissenschaftsdidaktischen Zugang, wenn es darum geht, das Expertenwissen, das in einen domänenspezifischen epistemischen und kognitiven Bezugsrahmen eingebettet und stark verdichtet ist (vgl. für die allgemeine Wissenschaftsdidaktik u.a. Benner, 2020; Rhein, 2022), kommunikativ und didaktisch zu erschließen.

3 Annäherungen

Die künstlerische Ausbildung hat eine Jahrhunderte alte akademische Tradition jenseits der Wissenschaft. Die Frage nach einer Wissenschaftsdidaktik in künstlerischen Studiengängen bezieht ihre Relevanz zunächst aus ei-

ner bildungspolitisch-institutionellen Perspektive. Sie gewinnt im Zuge der Veränderungen in der Hochschullandschaft, die aus der Bologna-Reform resultieren, Schärfe. Denn die damit verbundene Herausforderung der Ausrichtung akademischer Bildung an den vom Wissenschaftsrat (2014; 2015) geforderten Dimensionen (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung entwickeln in künstlerischen Studiengängen eine ganz eigene Qualität und finden in der Auseinandersetzung um Wissenschaftlichkeit, Schlüsselqualifikationen und künstlerische Forschung ihren Kondensationspunkt.

3.1 Institutionelle Strukturen

Sichtbar werden die Veränderungen in den Studienordnungen, den Profilierungen der einzelnen Hochschulen sowie in der Auflage von Programmen, die nach anglo-amerikanischem und britischem Vorbild künstlerische Forschung in den Mittelpunkt stellen. Dabei setzen jedoch nur wenige Hochschulen auf ein modularisiertes, Leistungspunkte-basiertes Bachelor-/Master-Studium, da dessen Strukturen der künstlerisch-gestalterischen Entwicklung nicht dienlich seien (Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen, 2022).

Im konkreten Ergebnis dieser Rahmensetzungen besitzen mittlerweile Kunsthochschulen in fast allen Bundesländern das Promotionsrecht in den von ihnen angebotenen wissenschaftlichen Fächern.¹ Neben der wissenschaftlichen Promotion und vor allem den tradierten postgradualen Programmen des Meisterstudiums oder des Konzertexamens besteht durch hochschulrechtliche Sonderregelungen der Länder die Möglichkeit einer wissenschaftlich-künstlerischen Promotion. Das hat zur Folge, dass sich für die betreuenden Professor:innen vollkommen neue Aufgabenbereiche mit entsprechenden Herausforderungen ergeben, zumal künstlerische Professuren auf der Basis der künstlerischen bzw. gestalterischen Reputation besetzt werden. Die Entwicklung der berufenen Personen hat im Wesentlichen in der Kunstpraxis außerhalb der Hochschule stattgefunden, setzt also keinen postgradualen Abschluss voraus. Selbst ein abgeschlossenes künstlerisches Studium ist nicht zwangsläufig erforderlich (vgl. Wissenschaftsrat, 2021, S. 7).

Verstärkt wurden diese infrastrukturellen Neuordnungen in der Kunst durch wissenschaftspolitisch eingerichtete Förderprogramme. In jedem Fall

1 Mit nur wenigen wissenschaftlichen Professuren ist die Anzahl der Promovierenden an den einzelnen Standorten entsprechend gering.

erhalten Künstler:innen »in größerem Maßstab die Möglichkeit, sich der Infrastruktur des Wissenschafts- und/oder Hochschulbetriebs zu bedienen und Funktionen zu übernehmen, die zuvor nur Wissenschaftler:innen zukamen, also institutionell legitimiert zu forschen« (Puffert, 2016, S. 46).

Insgesamt betrachtet ist die Ausgestaltung der dritten Phase als postgraduale Qualifikationsphase an deutschen Hochschulen mit künstlerischen Studiengängen äußerst vielfältig und wurde durch den Wissenschaftsrat programmatisch eruiert (Wissenschaftsrat, 2021). Zu der im Fragehorizont einer Wissenschaftsdidaktik interessanten wissenschaftlich-künstlerischen Promotion stellt er fest:

»Das deutsche Verständnis von Forschung meint hingegen wissenschaftliche Forschung. Diesem Verständnis folgt die künstlerische Forschung nicht, denn sie ordnet sich selbst in weiten Teilen dem künstlerischen Feld zu. Gleichwohl stellt sie Bezüge zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen her, das schließt auch die Wissenschaften ein.« (Wissenschaftsrat, 2021, S. 9).

Doch nicht nur im Zusammenhang mit der Ausübung des Promotionsrechts ist die Frage der Wissenschaftlichkeit virulent. Auch die grundständigen Studiengänge integrieren wissenschaftliches Arbeiten sowohl explizit als auch als Teil überfachlicher und/oder im Rahmen der wissenschaftlichen Fächer anzulegender Kompetenzen.² Anlass genug, um über eine Wissenschaftsdidaktik in künstlerischen Studiengängen nachzudenken?

Im Selbstverständnis der Hochschulen nimmt man eine deutliche Positionierung vor.

»In der Kunst ist – abweichend vom methodisch gestützten wissenschaftlichen Denken – eine andersgeartete, ganz eigene Erkenntnisfähigkeit am Werk, die ihre Andersheit u.a. aus dem Zuspiel des Unbewussten und aus ungesteuerten Prozessen des künstlerischen Denkens bis hin zur Erfolgs-Generierung aus der Fehlerproduktion gewinnt. Die entstehenden Ideen rufen

2 Die folgenden Aussagen basieren auf einer explorativen Erhebung, die im Zusammenhang mit diesem Beitrag vorgenommen wurde. Dabei wurden 13 Studienordnungen von fünf verschiedenen Hochschulen hinsichtlich ihrer Lern-/Kompetenzziele, inhaltlicher Setzungen sowie der Prüfungsanforderungen in Bezug auf Wissenschaftlichkeit und wissenschaftliches Arbeiten betrachtet. Untersucht wurde außerdem, inwieweit eine Positionierung als Hochschule im Rahmen der Selbstdarstellungen der Online-Präsenzen vorgenommen wird.

nicht vorhersehbare Dynamiken hervor. Sie sind auch im Einzelfall nicht zu konzeptionieren, zu modularisieren oder als Ziel zu definieren.« (Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen, 2022).

Die professionelle Entwicklung ist in künstlerischen Studiengängen maßgeblich durch die intensive Anleitung der lehrenden Persönlichkeiten geprägt (vgl. auch Bippus & Glasmeier, 2007), die die Studierenden im Atelier- oder Projektstudium begleiten. Die individuelle Betreuung beginnt nicht erst mit den Abschlussarbeiten, sondern kennzeichnet den gesamten Studienverlauf, gilt es doch, eigenständige künstlerische Individuen zu fördern und in ihren jeweiligen Schwerpunkten zu bestärken. Die von einer künstlerischen Professur geleitete Klasse bietet den Rahmen, in dem künstlerische Diskurse der Studierenden unterstützt und geformt werden können.

Wissenschaftlichen Fächern, wie Kunstgeschichte, Kunsttheorie oder Kulturwissenschaften, sowie Philosophie und Ästhetik werden grundsätzlich eigenständige Module gewidmet, die zumeist keine explizite Verknüpfung mit künstlerischen Modulen aufweisen. Die Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten ist im Wesentlichen in den wissenschaftlichen Fächern verortet und wird in der Regel durch mündliche Präsentationen oder Referate und/oder schriftliche Hausarbeiten nachgewiesen. Da es sich jedoch um flankierende bzw. Bezugswissenschaften handelt, kann der fachwissenschaftliche Zugang und das Verständnis der jeweiligen Eigenlogik dieser Fächer nur aus der Anwendungs- und Transferperspektive entwickelt werden. Hätten wir es daher mit mehreren Wissenschaftsdidaktiken zu tun oder braucht es fachbezogen eine integrierende allgemeine Wissenschaftsdidaktik? Und inwieweit ist eine Verstärkung der wissenschaftlichen Fachsozialisation der künstlerischen dienlich?

3.2 Künstlerische Forschung

Seit den 2000er Jahren formiert sich ein interdisziplinäres Feld zwischen Kunst und Wissenschaft, begleitet von einem vielstimmigen Diskurs, der die Verbindungen und Schnittmengen, insbesondere die in diesen Kontaktzonen manifesten epistemische Praxen, thematisiert (z.B. Bippus, 2009; Badura, Haarmann, Mersch, Rey, Schenker & Adorf, 2015; Peters, 2013; Borgdorff, Peters & Pinch, 2020; Dombois, 2006). Wie Buck, Hofhues und Schindler (2015, S. 57) zeigen konnten, bewegt sich der Diskurs zur künstlerischen Forschung »im Spannungsfeld zwischen veränderten künstlerischen Arbeits-

weisen, der grundlegenden Akademisierung des Feldes sowie der Übertragung künstlerischer oder wissenschaftlicher Methoden in andere Disziplinen und gesellschaftliche Bereiche«.

Im Rahmen des Diskurses um künstlerische Forschung wird ein weit gefasstes, pluralistisches Forschungsparadigma geltend gemacht, das durch das explorierende, experimentelle und selbstreflexive Vorgehen bei der Auseinandersetzung mit einer individuellen Fragestellung charakterisiert ist (Buck et al., 2015, S. 55). Dieses weit gefasste und nicht exklusiv wissenschaftliche Verständnis von Forschung basiert auf den »Dublin Descriptors« der Europäischen Union (2005) bzw. dem OECD Glossary of Statistical Terms (2008).

Forschung und Wissenschaft werden im Diskurs weitestgehend synonym gebraucht und die Kriterien der angestrebten Systematisierungen sind in Relation zu wissenschaftlichen Standards unscharf hergeleitet (vgl. beispielsweise die 10 Kriterien von Dombois, 2006). Diese Unschärfen setzen sich im Bereich der künstlerischen Forschungspraktiken fort,³ wie u.a. Janecke (2011)⁴ aufzeigt. Wissenschaftstheoretisch und -soziologisch offenbaren sich an dieser Stelle zahlreiche Desiderate, deren Bearbeitung durch quantitative und qualitative Analysen sowie Theoriebildung noch weitgehend aussteht.

»Künstlerisches ›Denken‹ ist – als ein Denken in der jeweiligen ästhetischen/künstlerischen Materie – nicht ausschließlich sprach- oder begriffsgebunden. Die ›Sphären‹ von künstlerischer und wissenschaftlicher Forschung gehen fließend ineinander über und sind vielfach vernetzt. Dennoch kann künstlerische Forschung Verfahrensweisen und Zielsetzungen ›sui generis‹ ausprägen, die auch im weit gefassten Sinne nicht ausschließlich als wissenschaftlich zu qualifizieren sind.« (AG Doktoratsebene, 2020).

Wie sich im Kontext der wissenschaftlich-künstlerischen Promotion herauskristallisiert, erwächst aus der Notwendigkeit, künstlerische und wissen-

3 Badura et al. (2015) listen dazu: annotieren, ausstellen, denken/reflektieren, diagrammieren/diagrammatische Praxis, entwerfen/Entwurf, experimentieren, formieren/arrangieren, gestalten, improvisieren, installieren, inszenieren, interagieren/Inter-Aktion, intervenieren, kollektives arbeiten, komponieren, konzertieren, modellieren, notieren, proben, publizieren, recherche-création, recherchieren, serielles arbeiten, singen, übersetzen

4 Dabei handelt es sich bei Janecke zwar um keine Aufarbeitung im wissenschaftlichen Sinne, dennoch werden die verschiedenen Praktiken differenziert auf ihren wissenschaftlichen Gehalt hin diskutiert.

schaftliche Leistungen zueinander in Beziehung zu setzen, ein bisher nicht aufzulösendes Dilemma (Wissenschaftsrat, 2021, S. 86). Mangels fundierter Befunde und der noch anhaltenden Ausformung einer möglichen künstlerischen Forschung kann auf dieser Basis eine Wissenschaftsdidaktik nur unzureichend konzeptualisiert werden.

4 Zwischenstopp

Eine im Sinne Rheins (2022) verstandene Wissenschaftsdidaktik ist daher in künstlerischen Studiengängen nicht zu verorten. Eine wissenschaftsbezogene Didaktik als Schulung des Denkens und Teilhabe am Diskurs ließe sich für künstlerische Studiengänge allenfalls in den folgenden vier Ebenen konzeptualisieren:

- als Diskursdidaktik, wenn es darum geht, der Komplexität und Dynamik des Feldes Rechnung zu tragen und sowohl Lehrenden als auch Studierenden Orientierung und Zugänge zu ermöglichen;
- als grundlegender Zugang zur Wissenschaft, wenn es darum geht, selbständiges wissenschaftliches Arbeiten einzuüben bzw. Verwendungsoptionen wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Methoden im Rahmen der Sozialisation und Enkulturation als Künstler:in zu erschließen;
- als fachbezogener Zugang über die curricular verankerten Bezugswissenschaften, wenn es darum geht, anwendungsorientierte disziplinbezogene Expertise zu entwickeln und die Strukturen und Genese epistemischer Praxen von Bezugswissenschaften zu verstehen;
- gegebenenfalls als grundlegender Zugang zur Forschung, wenn es darum geht, die Logiken wissenschaftlicher und künstlerischer Forschung zu verstehen, sich selbständig mit Fragestellungen forschend auseinanderzusetzen.⁵

Diese Vierteilung lässt sich auch anhand des Selbst- bzw. Lehrverständnisses von Kunsthochschulen sowie von Studienordnungen rekonstruieren. Der viestimmige Diskurs um künstlerische Forschung allein greift hier zu kurz. Denn

5 Wie im vorangegangenen Abschnitt zur künstlerischen Forschung dargelegt, ist diese Zugangsebene noch unzureichend fundiert und bedarf grundlegender Untersuchung.

in seinem Zentrum steht weniger die künstlerische Ausbildung, sondern die Beziehung zwischen Kunst und Wissenschaft sowie die epistemischen Praktiken in beiden Feldern bzw. deren Verknüpfung (z.B. Bippus, 2009; Dombois, 2006). Nichtsdestotrotz erlaubt er Einblicke in das sich wandelnde Selbstverständnis der Kunsthochschulen, wie Buck et al. (2015) deutlich machen konnten. Gleichzeitig darf über den Diskurs um künstlerische Forschung das Kerngeschäft des grundständigen Studiums nicht aus dem Blick geraten.

5 Multiperspektivische Diskursdidaktik statt Wissenschaftsdidaktik

Im Folgenden sollen die wissenschaftsbezogenen didaktischen Zugangsmöglichkeiten anhand der Diskurskompetenz exemplarisch untersetzt werden. Für eine differenzierte Betrachtung bedarf es auch hier einer weiterführenden Forschung. Dabei kann auf Befunde verschiedener Disziplinen zurückgegriffen werden, die jedoch problemspezifisch zu bündeln und zu vertiefen sind. Weitgehend ausstehend sind empirische Untersuchungen aus bildungswissenschaftlicher, linguistischer und soziologischer Perspektive.

5.1 Verschränkte Diskursräume

Konturiert man Wissenschaftsdidaktik als eine Didaktik des wissenschaftlichen Arbeitens, rückt Diskurskompetenz im weiteren Sinne ins Zentrum der Betrachtung. In der Institution Universität und der Wissenschaft ist »... nahezu alles Handeln [...] – unabhängig von der jeweiligen Disziplin – sprachlich vermittelt« (Redder, 2002, S. 8). Dabei ist Wissenschaftssprache Sediment und Form der institutionellen Wissensgewinnung (Ehlich, 1995, S. 342). Schriftsprachliche Kommunikation steht im Zentrum der Wissensgewinnung und -vermittlung (u.a. Steinhoff, 2007; Lévy-Tödter & Meer, 2009; Hornung, Carrobbio & Sorrentino, 2014). In fast allen Studiengängen ist Textarbeit zentrales Mittel und Ziel des universitären Lehr-Lern-Prozesses. Ein Großteil unseres Wissens konstituiert sich überhaupt erst sprachlich als Text (Antos, 1997). Texte sind soziokulturell leistungsfähige Mittel der Wissensrevolution (Antos, 1997, S. 45). Das Handeln im Text und mit Text ist folglich wesentliches und tragendes Element der Kompetenzentwicklung, ja es ermöglicht den Zugang zur Fachkultur (Preußner & Sennewald, 2012; Centeno García, 2016). Das trifft nur bedingt auf künstlerische Studiengänge zu.

Ausgehend vom Primat des Künstlerischen sind Studierende künstlerischer Studiengänge in doppelter Hinsicht gefordert. Primär bedarf es der Enkulturation in den künstlerischen bzw. Kunstdiskurs einschließlich der sprachlichen Kommunikation. Gleichzeitig, und den künstlerischen Diskurs fundierend, gilt es eine wissenschaftliche Diskurskompetenz zu entwickeln, die zwar nicht zwangsläufig auf die Produktion eigener wissenschaftlicher Beiträge abzielt, jedoch die kritische Rezeption wissenschaftlicher Diskursbeiträge ermöglicht. Das heißt, der Dreiklang aus Rezeptions-, Kritik- und Produktionsgebot (Weinrich, 1995) ist für künstlerische Studiengänge in seiner Spezifik zu betrachten.

Diskurskompetenz konzentriert sich aus studentischer Sicht in Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs darauf, wie ein Lauscher an der Wand (Lahm, 2016, S. 92) die verschiedenen Stimmen in selbigem bzw. in einem relevanten Ausschnitt wahrzunehmen, einzuordnen, in Bezug auf ihren Aussagegehalt sowie ihre Belastbarkeit hin zu beurteilen und im Kontext der eigenen Arbeit bzw. des eigenen Lernprozesses zu verwerten (Abb. 1).



Abb. 1: Fähigkeiten rund um die Diskursteilnahme (Centeno García, 2019, S. 52)

Das gilt ebenso für den künstlerischen Diskurs, erweitert sich dort aber um das Nichtsprachliche und die eigene aktive Diskursteilnahme. Um Teil der Diskursgemeinschaft zu werden, ist es dabei notwendig, Kunstwerke und Künstler:innen zu kennen. Nicht zuletzt geht es um die Verortung des Eigenen. Kenntnisse in Kunstgeschichte, Kunsttheorie, Ästhetik, aber auch eine weite Allgemeinbildung sind erforderlich, um beispielsweise Bezüge und Anspielungen, Narrative oder Travelling Concepts (Neumann, Nünning & Horn-Schott, 2012) identifizieren und einordnen zu können. Zugänge zu Künstler:innen werden über Interviews oder Selbstdarstellungen möglich, wobei jedoch Intentionen, Interessen, Äußerungs- und Rezeptionskontext

berücksichtigt werden müssen. Hier gilt es, eine angemessene Text(sor-ten)kompetenz zu entwickeln, um in die entsprechenden Textuniversen einzutauchen. Diese unterliegen einem kontinuierlichen Wandel. »Die Künstler des 19. Jahrhunderts schreiben eher Briefe und Tagebücher, die Künstler der Moderne schreiben Theorien und Manifeste, die aber fern von den zeitgleichen Konventionen der Wissenschaft und Politik sind.« (Janhsen, 2019, S. 115).

Die Studierenden bewegen sich folglich in unterschiedlichen Diskursräumen, die zum Teil nicht sprachlich,⁶ sondern visuell bzw. multisensorisch konstituiert sind. Zugleich begleitet das Sprechen und Schreiben über Kunst die nichtsprachlichen, künstlerischen Diskursbeiträge.

Die Diskursräume werden durch jeweils typische kommunikative Gattungen (Günther & Knoblauch, 2007; Günther & König, 2016) konstituiert. In ihnen bilden Texte in ihrer Verknüpfung Textuniversen (Klein, 2000),⁷ die durch ganz eigene Textsorten⁸ strukturiert sind. Das erfordert bei den Akteuren Bewusstheit über Quellenqualität, Kontexte und Intentionen von Texten, ihre Musterhaftigkeit sowie intertextuelle Verknüpfung. Während für andere Bereich bereits empirische Befunde zu Textsorten und deren Vernetzung vorliegen,⁹ stehen systematische linguistische Untersuchungen für den künstlerischen Bereich, einschließlich einer empirisch begründeten Textsortentypologie, noch weitgehend aus. Zurückgegriffen werden kann lediglich auf die Befunde der systematischen linguistischen Auseinandersetzung mit der Kunstkommunikation von Hausendorf (2016). Erste Übersichten zu Textsorten liegen im Zusammenhang mit Einführungen zum Schreiben über Kunst vor, z. B. Oliver (2010) und Janhsen (2019), die ohne Anspruch auf Vollständigkeit praxisrelevante Textsorten sowohl in ihrer Musterhaftigkeit als auch kontextuellen Verortung beschreiben. So unterstreicht Janhsen (2019, S. 87) die Vielfalt der Textsorten, von denen nur ein geringer Anteil als wissenschaftlich einzuordnen sei. Exemplarisch genannt seien: Künstlertexte,

6 Es bietet sich an, der Diskursbetrachtung einen weitgefassten, kulturwissenschaftlichen Textbegriff zugrunde zu legen und darüber ein Konzept der fachbezogenen Diskurskompetenz zu entwickeln. Hier bedarf es jedoch der weiteren Theoriebildung durch problemspezifische Bündelung von Ansätzen und Befunden.

7 Wichter (2011) spricht von Reihen, Adamzik (2011) von Textsortennetzen, Klein (2000) vom Textuniversum.

8 Textsorten hier verstanden als eine Teilmenge kommunikativer Gattungen.

9 Z. B. Recht (Lerch, 2005), Wissenschaftskommunikation (Kalverkämper, Baumann & Hoffmann, 2019), Naturwissenschaften (Göpferich, 1995).

Katalogtexte, Ausstellungsberichte, Beschriftungen in Ausstellungen, Künstlerbiografien, Essays, Manifeste, themenbezogene Untersuchungen, wobei bei Letzteren neue Kunst als Material der kognitiven Auseinandersetzung dient. Gerade Texte zu neuer Kunst seien eher an Museen, in Zeitungen und damit neben der etablierten Wissenschaft zu vermuten. »Es gibt neue Orte, wo über neue Kunst geschrieben wird. Man muss annehmen, dass dort nicht Wissenschaftler den Ton angeben.« (Janhsen, 2019, S. 13).

In den Bezugswissenschaften sehen sich die Studierenden mit den jeweils fachtypisch geprägten Textuniversen konfrontiert, mit deren Argumentationsstrukturen, Terminologie, alltäglicher Wissenschaftssprache bis hin zu deren Formalia (z.B. Form und Funktion des Fußnotenapparates, der sich in der Kunstgeschichte anders darstellt als in der Tanzmedizin).

Was bedeutet das für die Entwicklung einer adäquaten Diskurskompetenz bzw. für das wissenschaftliche Arbeiten?

5.2 Analytische Annäherungen und didaktische Herausforderungen

Neben der grundlegenden Sensibilisierung der Studierenden, aber auch der Lehrenden, für die dargelegte Komplexität und Spezifik ist die Orientierung im Diskursraum und der Erwerb von angepassten Strategien ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung von Diskurskompetenz in diesem Feld. Der akademische Lehr-Lern-Diskurs bildet dabei eine charakteristische Schnittstelle (Centeno García, 2016, S. 185f.), denn hier verbinden sich Kunstbetrieb, Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft, Ästhetik/Philosophie und weitere Bezugswissenschaften mit dem sehr spezifischen akademischen Lehrbetrieb künstlerischer Studiengänge, verbinden sich künstlerische und wissenschaftliche Praxis, aber auch künstlerisch-fachliche mit gesellschaftlichen Diskursen. Dazu kommen schulisch, institutionell sowie autodidaktisch geprägte Bildungserfahrungen der Studierenden und Lehrenden, die häufig aufgrund der internationalen Studierendenschaft und Lehrpersonen kulturell sehr unterschiedlich markiert sind. Der akademische Lehr-Lern-Diskurs wird folglich zum Schmelztiigel von Kunstkommunikation, Wissenschaftskom-

munikation und didaktischer Kommunikation.¹⁰ Wissenschaftsbezogene Didaktik realisiert sich hier als multiperspektivische Diskursdidaktik.

Die meisten Diskursbeiträge sind nicht explizit an Studierende adressiert. Gerade im Feld der Kunst tauchen die Studierenden von Anfang an in eine facettenreiche authentische Fachkommunikation ein. Im Laufe ihrer Fachsozialisation lernen sie, kommunikative Praktiken und alltägliche Fachsprache zu identifizieren, finden Orientierung im Diskurs und können sich zunehmend selbst professionell adäquat an der Kommunikation beteiligen. Bedingt durch die Spezifik des Feldes verlieren jedoch Begriffe, Themenentwicklungen, Terminologie oder Textsorten in den Kontaktzonen mit den Bezugswissenschaften ebenso an Solidität wie die Grenzziehung zur Kunst, was die Orientierung erschwert. Für die Kunst und künstlerische Studiengänge stellt sich der analytische Zugriff auf Sprache, Fachkommunikation und Diskurse zum Zwecke des Kompetenzerwerbs komplexer dar. Im Sinne einer wissenschaftsbezogenen Didaktik als Diskursdidaktik gilt es einerseits, das Sehen, Fühlen und Erfahren zu kultivieren, um Wahrnehmungen, Gefühle und Erfahrungen trotzdem durch Sprache zugänglich zu machen. Indem Studierende in Sprache fassen, was sie umtreibt, wird es nicht nur für andere sichtbar, sondern wirkt klärend für das eigene Verständnis (vgl. auch Janhsen, 2019, S. 78). Andererseits ist es bedeutsam, bei den Studierenden ein Bewusstsein für Dynamiken und Phänomene der verschiedenen Diskursräume, insbesondere des künstlerischen, zu schaffen. Dazu gehören Kanon- und Begriffsbildung, Fach- und Wissenschaftsgeschichte oder die Positionierung im Umgang mit Definitionen. Das stellt hinsichtlich der systembedingten Unschärfen, der Überschneidung von Diskursräumen sowie der Bewegung in primär nicht vertrauten Räumen, beispielsweise im Rahmen einer Recherche in Vorbereitung eines Projektes, eine besondere Herausforderung dar. So beobachtet schon Gehlen (1986) in Texten von Künstler:innen die Beschwörung von Grundsätzlichem, Urformen, Dramatischem, Existenzialistischem (Pathos) sowie ein Schreiben in Analogien und Behelfskonstruktionen. Die Suche nach Authentizität und Echtheit

10 Während Wissenschaftskommunikation (Ehlich & Heller, 2006; Kretzenbacher & Weinrich, 1995) und didaktische bzw. Unterrichtskommunikation (Ehlich, 1986; Becker-Mrotzek & Vogt, 2009), einschließlich der Experten-Laien-Kommunikation (Antos, 1996; Villinger, Rothkegel & Gerzymisch, 2007), in der Linguistik als funktional ausdifferenzierte Formen gesellschaftlicher Kommunikation seit geraumer Zeit Aufmerksamkeit erfahren, wurde Kunstkommunikation im Anschluss an kunstsoziologische Auffassungen erst seit 2016 als eigenständiger Gegenstandsbereich eingeführt (Hausendorf & Müller, 2016).

sei ein zentrales Merkmal solcher Texte, ganz im Duktus des künstlerischen Schaffens.¹¹ Aber auch kunsttheoretisch ist die Frage der Kategorien der Analyse und Beschreibung virulent.

»Kategorien für neue Kunst gibt es nicht. Schreiben in der Moderne ist problematisch, weil Sprache und Konventionen und Ordnungen und Kategorien in Frage gestellt sind. Es verständigen sich nicht mehr Mitglieder einer Gemeinschaft, die Gemeinsames anerkennen, sondern Einzelne, die vielleicht Analogien und Gemeinsamkeiten annehmen, aber eigentlich einander doch nicht verpflichtet sind. Wenn sich die Gemeinschaftlichkeit der Schreibenden ändert, ändert sich das Schreiben.« (Janhsen, 2019, S. 85f.).

Kunstkommunikation kann also im Sinne der funktionalen Differenzierung als hochgradig voraussetzungsreiche Kommunikationspraxis beschrieben werden. Hausendorf (2016) erfasst als Teilbereiche Bildende Kunst, Kunstrezeption, Kunstkritik, Kunstvermittlung, Ausstellungs- und Museumskommunikation und Kunstwissenschaft, zwischen denen sich aufgrund immer wieder vergleichbarer Aufgaben quer zur Systematik liegender Handlungsfelder eine Fülle von Überschneidungen ergeben (Hausendorf & Müller, 2016, S. 16). Somit umfasst der Begriff Kunstkommunikation sowohl, wie in einer Gesellschaft mit, durch und über Kunst kommuniziert wird, als auch den Kontakt mit Kunstwerken, der durch Sprache initiiert, vorbereitet, gerahmt und gestaltet wird (Hausendorf & Müller, 2016, S. 5). Dabei geht sie nicht allein in sprachlichen Erscheinungsformen auf, sondern ebenso in stiller Wahrnehmung (Hausendorf & Müller, 2016). Damit scheint jedoch die Beziehung zwischen künstlerischer und kommunikativer Praxis noch unzureichend erfasst, denn nicht nur der Kontakt mit Kunstwerken ist sprachlich begleitet, sondern ebenso in weiten Teilen die Kunstproduktion selbst.

5.3 Diskurskompetenz durch Einüben wissenschaftlichen Arbeitens

Studierende in künstlerischen Studiengängen lernen wissenschaftliches Arbeiten und damit auch Schreiben in der Regel, indem sie Seminar- und Projektarbeiten verfassen, zu denen sie Feedback erhalten und entsprechend verarbeiten. Während in anderen Studiengängen studentische Texte als Texte

11 Auffällig sei dabei ebenfalls das Zitieren großer Namen ohne profunde Kenntnis deren Konzepte (Gehlen, 1986).

im Als-ob-Status¹² betrachtet werden, stellen sie in künstlerischen Studiengängen fast ausschließlich didaktische Textsorten dar, die in authentischen professionellen Diskursen nicht vorkommen. Aktive Diskursbeteiligung erfolgt in der künstlerischen Gemeinschaft vorrangig künstlerisch. Nichtsdestotrotz spielen Sprache und Fachkommunikation eine herausragende Rolle. Im Zusammenhang mit der eigenen Kunstproduktion gilt es, je nach Kontext und Anliegen, das künstlerische Arbeiten kommunikativ zu begleiten. Dabei bewegen sich Künstler:innen im Spannungsfeld zwischen der Kommentarmedürftigkeit (moderner) Kunst und dem Risiko der Verkürzung und Entwertung durch Erklärung (Gehlen, 1986), denn eingeschriebene Mehrdeutigkeiten gehören zum Wesenskern der Kunst. Zudem ist Schreiben über Kunst nicht einfach, denn nichts aus der bildenden oder darstellenden Kunst ist eins zu eins in Sprache übersetzbar.¹³

Allein daraus ergeben sich grundlegende Herausforderungen bei so zentralen wissenschaftlichen Praktiken wie dem Recherchieren. Begriffe sind nicht etabliert. Es dominieren nicht-wissenschaftliche Textsorten wie beispielsweise Interviews, Artist-Statements oder Katalogtexte. Die Literatur ist noch wenig systematisch und systematisiert, Kategorie- und Theoriebildung stehen noch aus. Das bedeutet, Lücken ertragen zu lernen und im Kontext der eigenen Arbeit im Sinne des wissenschaftlichen Standards der Nachvollziehbarkeit transparent zu halten.

Mit Blick auf die oben skizzierten Phänomene und auf die Relevanz von Versprachlichung in der Kunst ist die studentische künstlerische Arbeit deutlich stärker im Sinne des Lern- und Entwicklungsprozesses sprachlich zu begleiten. Dabei haben die Studierenden mit verschiedenen Lehrpersonen zu tun, also auch mit deren verschiedenen Arten im Umgang mit Text, des Schreibens im Besonderen, sowie deren Wissenschaftsverständnis. Anleitungen (z.B. fachbezogen: Heinen, 2020) und Einführungen zum wissenschaftlichen Arbeiten konzentrieren sich auf die typischen studentischen Textsorten (Seminararbeit, Referat, Abschlussarbeit) und explizieren, wenn

12 Der Begriff des »Als-ob-Status« wurde von Heinemann im Kontext der Texttypologie für den Kommunikationsbereich Hochschule und Wissenschaft verwendet. Studentische Textsorten mit Als-ob-Status bilden dort eine eigene Subkategorie der wissenschafts-transmittierenden, didaktischen Textsorten (Heinemann, 2000). So kann beispielsweise eine Seminararbeit einen Fachaufsatz im Als-ob-Status darstellen.

13 Dieses Phänomen ist in der Kunstbeschreibung und kunsttheoretische Diskussion im Begriff der Ekphrasis (Klotz, 2016) gefasst. Durch Beschreibung einer künstlerischen Arbeit entsteht eine Repräsentation zweiter Ordnung (Löhr, 2011).

überhaupt, nur ein allgemeines Wissenschaftsverständnis ohne Bezug zum spezifischen Kontext. Zudem ist das wissenschaftliche Arbeiten meist in den wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen angesiedelt, deren Prüfungsleistung vornehmlich die klassische Seminararbeit oder Klausur ist. Wissenschaftsbezogene Didaktik kann hier ihr Potenzial als Schreibdidaktik entfalten. Dabei kann auf umfangreiche Befunde und Entwicklungen in diesem Bereich zurückgegriffen werden (u.a. Ehlich & Steets, 2003; Steinhoff, 2007; Schmölzer-Eibinger, Bushati, Ebner & Niederdorfer, 2018), die jedoch auf den spezifischen Kontext künstlerischer Studiengänge hin fortzuschreiben sind.

Diskurskompetenz entwickeln die Studierenden nicht nur durch das Üben des Schreibens, sondern auch, indem sie über Kunst Geschriebenes lesen. Lesekompetenz wird bei Studierenden, unabhängig vom Fach, weitgehend vorausgesetzt. Dabei handelt es sich beim professionellen wissenschaftlichen Lesen mitnichten um eine voraussetzbare Selbstverständlichkeit (Eicher, 1999; Preußner & Sennewald, 2012; Centeno García, 2016). Probleme, die Studierende beim Lesen von Fachliteratur haben, werden deshalb oft nicht als typische Phänomene innerhalb ihrer professionellen Entwicklung betrachtet. Eine systematische Hinführung zu professioneller Textarbeit einschließlich Reflexion sowohl des Gelesenen als auch der Prozesse und Strategien wissenschaftlichen bzw. fachbezogenen Lesens gehören jedoch weitestgehend noch nicht zu den Selbstverständlichkeiten der Hochschullehre (vgl. u.a. Preußner & Sennewald, 2012; Centeno García, 2016), viel weniger noch in den aufgrund der Diskurstypik textferneren bzw. textsortendiffuseren künstlerischen Studiengängen.

In der künstlerischen Ausbildung erfolgt der Zugang zu Fach und Fachkultur insbesondere über das Sprechen. Die Herausforderung besteht dann oft darin, Nichtsprachliches in Sprache zu kleiden, wie oben dargelegt. Im Mittelpunkt der Kunstgespräche im Rahmen von Projektpräsentationen und Ausstellungen mit Einzel- und Gruppenfeedback stehen gemeinsames Sehen, Vergleichen, Thesenbildung, Offenlegung und Begründung von Standpunkten. Gerade diese mündlichen kommunikativen bzw. didaktischen Gattungen in künstlerischen Studiengängen sind jedoch bisher nicht systematisch untersucht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Im Rahmen des künstlerischen Studiums ist der Kommunikationsbedarf höher und in weiten Teilen anders gelagert als in der professionellen Praxis. Die damit verbundenen Herausforderungen brauchen angepasste bzw. spezifische Ansätze und Strategien für die Lehre ebenso wie für das Lernen. Es gilt demnach für die Lehre sowie für

die Studierenden als angehende Künstler:innen, eigene Pfade in der Vielfalt der Zugänge entwickeln.

6 Fazit

Die Forschungslage in diesem fachlichen Feld lässt viele Fragen offen. Das betrifft den Forschungsstand zum hochschul-/wissenschaftsdidaktisch-künstlerischen Verständnis und Handeln von lehrenden Künstler:innen sowie nicht-künstlerisch Lehrenden genauso wie zu akademischen Professionalisierungs- und Bildungsprozessen von Studierenden in künstlerischen Studiengängen. Im Rahmen dieses Beitrags völlig unbeachtet bleiben außerdem epistemische Strukturen und Prozesse.

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung war die Frage, wozu und in welcher Form eine Wissenschaftsdidaktik für künstlerische Studiengänge zu entwickeln wäre. Unter Berücksichtigung der Komplexität und Dynamik des Feldes kann es weder eine in sich konsistente Wissenschaftsdidaktik noch eine klar konturierte fachbezogene Hochschuldidaktik geben. Zielführend scheinen Überlegungen, die einen Dreiklang von multiperspektivischer Diskurs-, Hochschul- und wissenschaftsbezogener Didaktik favorisieren, deren Ausgangspunkt die analytische und didaktische Erschließung der relevanten Diskursräume bildet.

Multiperspektivische Diskursdidaktik stellt die Kommunikation in den Mittelpunkt. Basierend auf diskurs- und gattungsanalytischen, textsortenlinguistischen sowie professionssoziologischen Befunden erweist sie sich als potenziell produktiv, um Fachsozialisation der Studierende angemessen zu unterstützen. Die problem- bzw. fachspezifische Bündelung dieser Befunde stellt ein Desiderat dar, ebenso die bereichsspezifische Untersuchung.

Wissenschaftsbezogene Didaktik fokussiert als Teilaspekt der Hochschuldidaktik und der Diskursdidaktik den Zugang zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten sowie den epistemischen Praxen der Bezugswissenschaften. Die konsequente Auseinandersetzung mit einer solchen in Bezug auf künstlerische Studiengänge bleibt vorläufig noch ein Desiderat.

Eine Hochschuldidaktik als übergeordnetes Konzept berücksichtigt wiederum die Gesamtheit der Lehr- und Lernprozesse im Rahmen des künstlerischen Studiums, einschließlich der nicht wissenschaftsbezogenen. Dabei mangelt es hier noch an fachbezogenen hochschuldidaktischen Ansätzen sowie grundlegend an ausreichenden Befunden zu etablierten kommunika-

tiven und didaktischen Gattungen, über die sich Interaktion in Lehr- und Lernprozessen realisiert. Gleichwohl zeigt der Blick in die Geschichte der Kunstakademien, dass Lehrprogramme immer wieder institutions- und/oder personengebunden formuliert wurden.

Literatur

- Adamzik, K. (2011). Textsortennetze. In S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Typologien der Kommunikation* (S. 367–385). Berlin: de Gruyter.
- AG Doktoratsebene I Künstlerische Forschung. (2020). *Künstlerischer Studiengang auf der dritten Ebene*. https://die-deutschen-musikhochschulen.de/wp-content/uploads/Doktoratsebene_kuenstlerische-Forschung_final.pdf (abgerufen 13.08.2022)
- Antos, G. (1996). *Laien-Linguistik*. Berlin: de Gruyter.
- Antos, G. (1997). Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik. In G. Antos & H. Tietz (Hrsg.), *Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends* (S. 43–64). Tübingen: de Gruyter.
- Badura, J., Dubach, S., Haarmann, A., Mersch, D., Rey, A., Schenker, C. & Adorf, S. (Hrsg.). (2015). *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch*. Zürich: Diaphanes.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2., bearb. u. akt. A.). Tübingen: Niemeyer.
- Benner, D. (2020). *Grundlagen der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik – Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Bippus, E. (2009). *Kunst des Forschens: Praxis des ästhetischen Denkens*. Zürich: Diaphanes.
- Bippus, E. & Glasmeier, M. (Hrsg.). (2007). *Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Grossarth*. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts.
- Borgdorff, H., Peters, P. & Pinch, T. (Eds.). (2020). *Dialogues between artistic research and science and technology studies*. New York: Routledge.
- Buck, C., Hofhues, S. & Schindler, J. (2015). Künstlerische Forschung unter Bildungsperspektive: individualisierte Studienprogramme? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (10)1, S. 53–77.

- Centeno García, A. (2016). *Textarbeit in der geisteswissenschaftlichen Lehre. Linguistische sowie didaktische Analyse und Modellierung für die Hochschule*. Berlin: Frank & Timme.
- Centeno García, A. (2019). *Das Seminar als Denkschule. Eine diskusbasierte Didaktik für die Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dombois, F. (2006). Kunst als Forschung. Ein Versuch, sich selbst eine Anleitung zu entwerfen. In Hochschule der Künste Bern (Hrsg.), *Jahrbuch Hochschule der Künste* (S. 21–29). Bern: HKB|HEAB.
- Ehlich, K. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehlich, K. (1995). Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In H. Kretzenbacher (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 325–351). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. & Heller, D. (2006). *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ehlich, K. & Steets, A. (2003). *Wissenschaftlich Schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter.
- Eicher, T. (1999). *Lesesozialisation im Germanistikstudium*. Paderborn: mentis.
- Europäische Union (2005). *Framework of qualifications for the EHEA*. <http://www.ehea.info/pid34461-cid102059/wg-frameworks-qualification-2003-2005.html> (abgerufen 13.08.2022)
- Gehlen, A. (1986). *Zeit-Bilder. Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei* (3., erw. A.). Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Göpferich, S. (1995). *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik: pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Günther, S. & Knoblauch, H. (2007). Wissenschaftliche Diskursgattungen. In P. Auer & H. Baßler (Hrsg.), *Reden und Schreiben in der Wissenschaft* (S. 53–65). Frankfurt a.M.: Campus.
- Günther, S. & König, K. (2016). Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 177–203). Berlin: de Gruyter.
- Hausendorf, H. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Berlin: de Gruyter.
- Hausendorf, H. & Müller, M. (2016). Formen und Funktionen der Sprache in der Kunstkommunikation. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation* (S. 3–49). Berlin: de Gruyter.

- Heinemann, M. (2000). Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S.F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband, S. 702–709). Berlin: de Gruyter.
- Heinen, U. (2020). *Hinweise zum Studium. Hand-out für Studierende des lehrerbildenden Faches Kunst*. https://www.kunst.uni-wuppertal.de/content/1-home/5-studium_lehre/3-hinweise/WissArbKunst.pdf (abgerufen 13.08.2022)
- Hornung, A., Carobbio, G. & Sorrentino, D. (Hrsg.). (2014). *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Janecke, C. (2011). *Maschen der Kunst*. Springe: zu Klampen.
- Janhsen, A. (2019). *Gut schreiben über neue Kunst*. Berlin: Reimer.
- Kalverkämper, H., Baumann, K.-D. & Hoffmann, L. (Hrsg.). (2019). *Fachtextsorten in Vernetzung*. Berlin: Frank & Timme.
- Klein, J. (2000). Textsorten im Bereich politischer Institutionen. In K. Brinker, G.H. Antos & S.F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (1. Halbband, S. 732–755). Berlin: de Gruyter.
- Klotz, P. (2016). Ekphrasis und Kunstbeschreibung. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation* (S. 176–197). Berlin: de Gruyter.
- Kretzenbacher, H.L. & Weinrich, H. (Hrsg.). (1995). *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lerch, K.D. (2005). *Recht vermitteln. Strukturen, Formen und Medien der Kommunikation im Recht*. Berlin: de Gruyter.
- Lévy-Tödter, M. & Meer, D. (Hrsg.). (2009). *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Löhr, W.-D. (2011). Ekphrasis. In U. Pfisterer (Hrsg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 99–104). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Neumann, B., Nünning, A. & Horn-Schott, M. (Eds.). (2012). *Travelling concepts for the study of culture*. Berlin: de Gruyter.
- OECD. (2008). *OECD Glossary of Statistical Terms*. <https://doi.org/10.1787/9789264055087-en> (abgerufen 13.08.2022)
- Oliver, W.R. (2010). *Writing about dance*. Champaign: Human Kinetics.
- Peters, S. (2013). *Das Forschen aller: artistic research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.

- Preußner, U. & Sennewald, N. (Hrsg.). (2012). *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Puffert, R. (2016). Mit Abstand im Übergang. Perspektiven auf das Verhältnis von Kunst und Wissenschaft. In J. Siegmund (Hrsg.), *Wie verändert sich Kunst, wenn man sie als Forschung versteht?* (S. 45–64). Berlin: transcript.
- Redder, A. (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In A. Redder (Hrsg.), *»Effektiv studieren«. Texte und Diskurse in der Universität* (S. 5–28). Osnabrück: Universitätsverlag.
- Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen (2022). *Kunsthochschulen/Kunstakademien in der deutschen Hochschullandschaft. Eine Positionsbeschreibung*. [https://www.kunsthochschulen.org/\(abgerufen 13.08.2022\)](https://www.kunsthochschulen.org/(abgerufen%2013.08.2022)).
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Berlin: transcript.
- Schmölzer-Eibinger, S., Bushati, B., Ebner, C. & Niederdorfer, L. (Hrsg.). (2018). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Villinger, C., Rothkegel, A. & Gerzymisch, H. (Hrsg.). (2007). *Kommunikation in Bewegung: multimedialer und multilingualer Wissenstransfer in der Experten-Laien-Kommunikation; Festschrift für Annely Rothkegel zum 65. Geburtstag*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Weinrich, H. (1995). Sprache und Wissenschaft. In H.L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 3–14). Berlin: de Gruyter.
- Wichter, S. (2011). *Kommunikationsreihen aus Gesprächen und Textkommunikaten. Zur Kommunikation in und zwischen Gesellschaften*. Berlin: de Gruyter.
- Wissenschaftsrat. (2014). *Empfehlungen zum Verhältnis beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.html> (abgerufen 13.08.2022)
- Wissenschaftsrat. (2015). *Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/49> (abgerufen 13.08.2022)

Wissenschaftsrat. (2021). *Empfehlungen zur postgradualen Qualifikationsphase an Kunst- und Musikhochschulen*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9029-21.pdf?__blob=publicationFile&v=13 (abgerufen 13.08.2022)