

# Virtuelle Atelierpraxis an der Schnittstelle zwischen Schule und Universität

Überlegungen zu Herausforderungen, Leerstellen und Unsicherheiten in einer zeitbewussten Ausbildungspraxis für zukünftige Kunstlehrer:innen

---

Christin Lübke/Paulina Kaping

**Abstract:** Ende 2021, also inmitten der COVID-19-Pandemie, haben wir, eine Kunstlehrerin am Gymnasium Radeberg und eine Kunstdidaktikerin an der Technischen Universität Dresden, versucht, die Konsequenzen und Begleiterscheinungen von Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung in kunstpädagogischen Kontexten in einem gemeinsam entwickelten Praxissetting zwischen Schule und Hochschule zu untersuchen. Unser Ziel war es, so konkret wie möglich an genau den fachpraktischen Gegenstandsbereichen zu arbeiten, die unser alltägliches berufliches Handeln formen und fundieren: die Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation künstlerischer Vermittlungsprozesse mit Schüler:innen im Kunstunterricht einerseits und mit Studierenden in der Lehramtsausbildung andererseits. Der vorliegende Artikel beschreibt das Projekt und schlussfolgert auf Herausforderungen, Leerstellen und Unsicherheiten in einer zeitbewussten Ausbildung zukünftiger Kunstlehrer:innen.

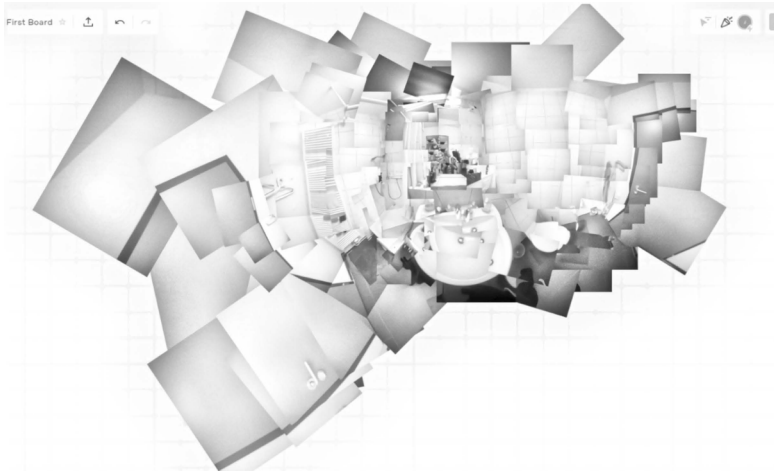


Abb. 1: Screenshot des Miro-Boards, auf dem die Studierenden ihre künstlerischen Experimente dokumentiert haben. Screenshot: Christin Lübke, Paulina Kaping.

## Hinführung

In gemeinsamer Wahrnehmung des schulischen und universitären Lehrbetriebs in der COVID-19-Pandemie hatten wir – zwei Akteurinnen, die sich immer wieder an den Schnittstellen universitärer und schulischer Praxis begegnen<sup>1</sup> – Interesse daran, mit Studierenden künstlerische Vermittlungssituationen zu gestalten, die sich den Herausforderungen der Distanzlehre produktiv widmen. Künstlerische Praxis und fachdidaktische Reflexion wurden dementsprechend an einer Gegenwart gerieben, die von sehr vielen unterschiedlichen Raum- und Zeitkonstellationen geprägt war. Diese wahrgenommenen Verschiebungen und Aussetzungen in der Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Kunstunterricht korrespondieren mit umfangreichen Theoriezuführungen, die bereits vor der Pandemie in der human-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung, so auch im kunstpädagogischen Fachdiskurs, gründlich bearbeitet wurden. Unter dem

1 Paulina Kaping unterrichtet Kunst, Ethik und Englisch am Humboldt-Gymnasium in Radeberg (Sachsen). Christin Lübke lehrt mit fachdidaktischem Schwerpunkt in der ersten Ausbildungsphase angehender Kunstlehrer:innen an der TU Dresden.

Fragehorizont des Postdigitalen (vgl. Klein 2019) und einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) werden die Veränderung und Erweiterung der Künste unter Bedingungen digitaler Technologien sowie die veränderten Zugänge und Vermittlungswege zu und von Kunst beschrieben und diskutiert (vgl. Ackermann und Egger 2021), denn:

Unsere Kultur und Gesellschaft sind in einem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt. Mit der breit etablierten digitalen Infrastruktur schwindet nicht nur die Faszination für die Technologie, sondern digitale Praktiken und Konventionen sind in den Mainstream übergegangen und haben sich im Alltag etabliert. (Unterberg und Jörissen 2021, S. 29)

Das nachfolgend vorgestellte Setup sollte sich produktiv zu diesen Dynamiken verhalten, erfuhr jedoch im Zuge pandemischer Verdichtungen durchaus drastische Veränderungen. Im Dezember 2021 waren die Inzidenzen von COVID-19-Infektionen erneut sehr hoch; universitäre Ausbildung und schulischer Kunstunterricht konnte daher lediglich unter erheblichen Einschränkungen stattfinden. Digitale Lehr- und Lernformate wurden unter diesen voraussetzungsreichen Umständen weiterhin beziehungsweise häufig eher improvisiert als geplant implementiert. Dabei war es uns wichtig, die Durchführung der Vermittlungssituationen nicht vordergründig auf die didaktische Handhabung technologischer und tool-bezogener Neuerungen zu fokussieren, sondern eine tiefergreifende Verstrickung digitaler Lehre und künstlerischer Praxis in Produktion, Rezeption und Reflexion anzustreben.

Um unsere ›Suche nach der fünften Dimension‹ im Kontext des vorliegenden Bandes und Tagungsthemas verorten zu können, werden wir nachfolgend

1. kurz und knapp auf die Ausrichtung des Vermittlungssetups eingehen;
2. Planungsaspekte beleuchten, die für den Kunstunterricht aus der Distanz eine wesentliche Rolle gespielt haben;
3. danach fragen, in welcher Qualität künstlerische Arbeitsprozesse und -ergebnisse in der Distanzlehre zum Ausdruck kommen beziehungsweise sichtbar werden;
4. darauf eingehen, in welcher Qualität Lehrrollen und -haltungen in der Distanzlehre erkundet werden können;
5. abschließend auf spezifische Erfahrungsmomente eingehen, die auch für die präsente Begegnung im Kunstunterricht unter postdigitalen Vorzeichen als besonders relevant erachtet werden können.

Mit dem ›Andenken‹ dieser Fragestellungen versuchen wir, einen Theorie- und Praxisbeitrag zu den Herausforderungen einer postpandemischen Alltagsrealität in der Schule beziehungsweise in der Fachdidaktik-Ausbildung für künstlerische Unterrichtspraxis zu leisten. Phänomenologisch betrachtet gehen wir davon aus, dass Lernen in diesen Zusammenhängen grundlegend bedeutet, den vertrauten Boden unter den Füßen bewusst ins Wanken zu bringen und bestehende Annahmen in Bezug auf eine Sache, die Welt oder das eigene Selbst zumindest zu hinterfragen (vgl. Meyer-Drawe 2012). Das kann leise, zart und subtil geschehen, aber auch hart, radikal und frech. In dieser Erfahrung wird die Aufmerksamkeit der Lernenden – egal ob im Seminar oder im Kunstunterricht – immer von etwas anderem vereinnahmt, das uns mit alternativen Ausdrucksformen des Bekannten konfrontiert und uns zu Umstrukturierungen, Umwendungen und Transformationen herausfordert. Die COVID-19-Pandemie kann in diesem Sinne als eine spannende Lehrmeisterin betrachtet werden, in der diese Transformationsprozesse par excellence und mit *Warpgeschwindigkeit* getriggert wurden. Die lehr- und lernseitige Gewissheit, dass es für pandemische Setups keine Blaupausen und Handbücher gibt, eröffnet Raum, Unsicherheiten gemeinsam zu reflektieren und in Fragen zu überführen, mit denen möglichst produktiv, praxisorientiert und experimentell umgegangen werden kann. Wir mussten im kunstdidaktischen Planungs- und Unterrichtshandeln somit auf etwas reagieren, das wir selbst noch nicht verstanden haben, und dezidiert neue Erfahrungen machen. In diesem Sinne ist es wichtig zu bedenken, dass die nachfolgenden Ausführungen auf situationsbezogenen Wahrnehmungen und Beobachtungen beruhen, die im gemeinsamen Gespräch mit Studierenden und auf Grundlage von Prozessdokumentationen (Fotografien, mündliche und schriftliche Reflexionen der Studierenden und Schüler:innen, Prozessergebnisse, Bildsammlungen) geschärft wurden. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Verallgemeinerung, sondern versuchen lediglich zu umreißen, welche kunstdidaktischen Handlungsfelder postpandemische kunstpädagogische Forschung, Lehre und Praxis verstärkt in den Blick nehmen können.

## 1. Räume erkunden und gestalten – Darstellung des Vermittlungssetups

Das vorgestellte Projekt bestand aus zwei Teilen. Die 14 Studierenden haben im Zuge der Auseinandersetzung vier Unterrichtsstunden zum Thema *Räume*

*erkunden und gestalten* für die 13- und 14-jährigen Schüler:innen des Humboldt-Gymnasiums Radeberg geplant, welche in einem ersten Schritt aus der Distanz (siehe Abb. 2) durchgeführt wurden. Anschließend wurden in einem zweiten Schritt die Arbeitsprozesse und -ergebnisse von den Studierenden sondiert, um ein darauf aufbauendes Vermittlungskonzept zu konzipieren, das live vor Ort mit den Schüler:innen durchgeführt und in räumliche Gestaltungskonzepte überführt wurde. Die vorab im virtuellen Raum und mit digitalen Medien entwickelten Zugänge wurden um analoge, haptische, flächige und räumliche Gestaltungsaufgaben erweitert. Wir möchten uns im Folgenden jedoch ausschließlich auf die Beschreibung und Analyse des digitalen Distanzformats fokussieren, um den Fragen der 5D-Tagung auf den Grund gehen zu können.



Abb. 2: Screenshot aus der Videokonferenz mit Blick in den Klassenraum, November 2021. Screenshot: Christin Lübke, Paulina Kaping.

22 Schüler:innen waren an der Schule in einem Computer- und Tablet-Kabinett anwesend, während sich die Studierenden aus der Distanz »dazugeschaltet« haben. Im Zuge der Vorbereitung haben sich die Studierenden auf inhaltlicher Ebene entsprechend des sächsischen Lehrplans der Klasse 8 mit raumbezogenen Themen (u.a. Architektur, Bildraum, Perspektive) auseinan-

dergesetzt. Künstlerisch haben sie verschiedene Software-Applikationen (z.B. Weird Cuts, Word, Flip a Clip) und Kommunikationsplattformen (z.B. Miro, Padlet, BigBlueButton) exploriert, um im Distanzunterricht virtuelle Raumerkundungen anzuregen. Die gemeinsame Arbeit fand im Teamteaching in kleinen Gruppen mit jeweils vier bis fünf Schüler:innen statt. Es wurden Vermittlungssituationen zu folgenden Themenschwerpunkten entwickelt:

1. Ich in unzähligen Teilen – Fragmentiertes Selbstportrait in Augmented Reality/Tool: Weird Cuts (siehe Abb. 3)
2. Traumwelten – Digitale Collage/Tool: Picsart (siehe Abb. 4)
3. Meine virtuelle Kunstausstellung – Kuration einer digitalen Bildpräsentation/Tool: Kunstmatrix (siehe Abb. 4)
4. Kunstfälscher in Radeberg – Digitale Nachempfndungen von Feiningers Stadtansichten/Tool: Word (siehe Abb. 5)
5. Mondrian in Bewegung – Stop-Motion-Film mit reduzierten geometrischen Figuren/Tool: Flip a Clip (siehe Abb. 4)

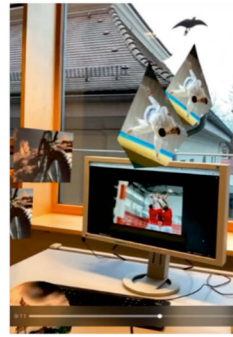
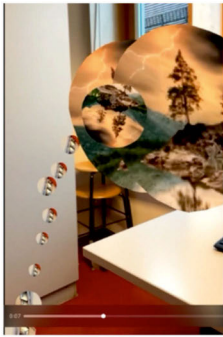
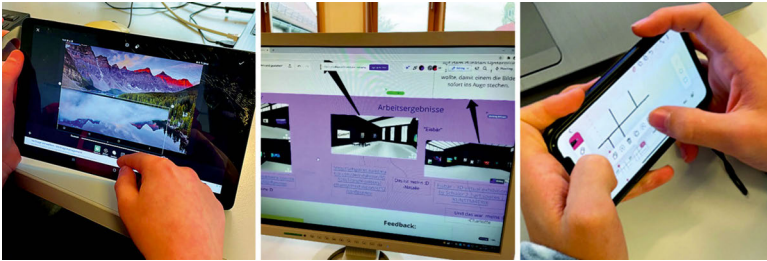
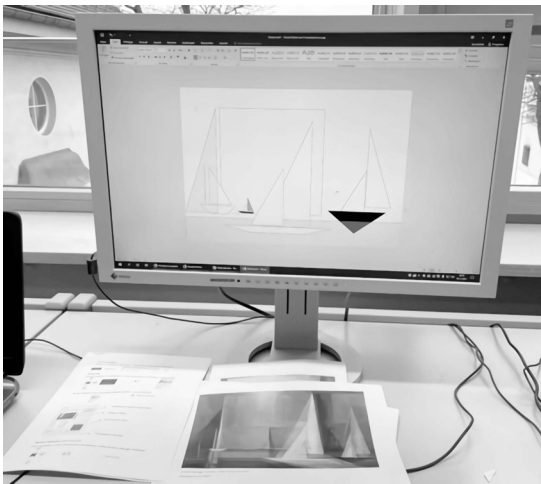


Abb. 3: Einblicke in den Workshop Ich in unzähligen Teilen. Screenshots: Christin Lübke, Paulina Kaping.



*Abb. 4: Einblicke in die Workshops Traumwelten, Meine virtuelle Kunstaustellung und Mondrian in Bewegung. Foto und Screenshots: Christin Lübke, Paulina Kaping.*



*Abb. 5: Die Arbeit eines Schülers aus dem Workshop Kunstfälscher in Radeberg im Computerkabinett der Schule. Foto: Christin Lübke, Paulina Kaping.*

Die Studierenden sind sich sowohl in der Planungsphase als auch in der Durchführung der Digitalworkshops bewusst geworden, dass die vielschichtigen Überlagerungen technischer, organisatorischer, didaktischer und inhaltlicher Aspekte im Digitalen ein Umdenken im fachdidaktischen Denken und

Handeln bedingen. Um diese Verschiebungen in ihren Qualitäten und Herausforderungen zu beschreiben, möchten wir uns im Folgenden unter vier Gesichtspunkten vertiefend mit dem Projekt auseinandersetzen.

## 2. *No Risk, no Fun* – Was ist gute Planung für Kunstunterricht in digitaler Distanz?

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

In der Auseinandersetzung mit ihren Ideen, die in ein Vermittlungskonzept überführt wurden, konnten die Studierenden in der Nachreflexion zwei Herangehensweisen ausmachen, die in Bezug auf kunstdidaktische Entscheidungen zu je unterschiedlichen Konsequenzen geführt haben:

1. Priorisierung der Toolqualitäten: Steht zu Beginn der Ideenfindung und Unterrichtskonzeption die Exploration eines spannenden digitalen Tools, bleiben die Studierenden zunächst diesem Erkundungsprozess verpflichtet. Anschließend versuchen sie die Möglichkeiten des gewählten Tools, einer App oder eines Programms auszuschöpfen und mit dem, was im Tool angeboten wird, spielend, experimentell und subversiv umzugehen. Dies zieht konkrete Planungsentscheidungen nach sich, die sich der Spezifik des Tools unterordnen. Als Beispiel kann hier der Umgang mit der App *Weird Cuts*<sup>2</sup> im Workshop *Ich in unzähligen Teilen* aufgeführt werden. In der App wird das Verfahren des Schneidens und Zusammensetzens angewendet, um den Raum zu vergrößern und die Poetik von Augmented Reality

---

2 Siehe: <https://play.google.com/store/apps/details?id=cc.openframeworks.arccoreexample&hl=de&gl=US>. Zugegriffen: 30. April 2023.



mit Collagen zu erkunden. Die Modi der App – Ausschneiden und Collagieren – lassen sich intuitiv und im Experimentieren erschließen. Erst über den spielerischen, spontanen Umgang wurde der Umgang mit der App von den Studierenden durch konkrete Gestaltungsideen erweitert und konkretisiert.

2. Priorisierung des Gestaltungsanliegens: Begeben sich die Studierenden nachgängig auf die Suche nach einem stimmigen Tool für das, was in der zuvor anvisierten Gestaltungsidee zum Ausdruck kommen soll, ist das Vorgehen ein gänzlich anderes. In diesem Fall erkunden die Studierenden zielgerichtet Möglichkeiten, ein bestimmtes Tool konkret für etwas einzusetzen, seine elaborierten Einsatzmöglichkeiten einzugrenzen und auf das Thema hin zu fokussieren. Als Beispiel lässt sich hier der Workshop *Kunstfälscher in Radeberg* anführen, im Zuge dessen digitale Nachempfindungen von Feiningers Stadtansichten gestaltet wurden (siehe Abb. 6). Den Studierenden war es wichtig, eine Software zu benutzen, mittels derer ein geometrisch abstrahiertes Nachempfinden umzusetzen war. Die Nutzung des Textverarbeitungsprogramms Word, das auf allen Rechnern in der Schule installiert ist, hat sich in diesem Zuge als handhabbare Lösung gezeigt und wurde somit auf die Gestaltungsidee hin erkundet.

Diese grundlegenden Gestaltungsübungen und -entscheidungen wurden im Planungsprozess von ganz pragmatischen Fragestellungen begleitet, die für die Durchführung von Distanzunterricht nicht zu vernachlässigen sind: Auf welcher Plattform kommuniziere ich mit den Schüler:innen? Wie kann ich mich verständlich machen? Wie kann ich motivieren? Wie erhalte ich Einblick in den Arbeitsprozess auf der anderen Seite? Welche Äquivalente lassen sich zum Methodenwechsel, zum rhythmisierenden Wechsel zwischen den Interaktionsformen und zur orientierende Phasierung des Unterrichts in Präsenz erzeugen? Potenzielle Stolpersteine mussten vorab in der künstlerischen Gestaltung mitgedacht, Aufgabenstellungen zumeist eher kleinschrittig formuliert und Reflexionsfragen als strukturierende und qualitätsstiftende Zwischenschritte so visualisiert werden, dass eine Störung der Kommunikationsformate einem Fortlauf der Unterrichtssituation nicht zwangsläufig im Wege stehen konnte.

Zusammen mit den Studierenden haben wir Lösungen erfunden! Wir sprechen hier bewusst vom *Erfinden*, denn auf tiefgründig diskutierte und etablierte Vorstrukturierungen ließ sich nur bedingt zurückgreifen. Vieles vollzog sich als Sprung ins kalte Wasser, aus einer aufmerksamen Beobach-

tung und Reflexion heraus generiert, die sich kollaborativ an Studier- und Lehralltagserfahrungen festzumachen versuchte. Darüber hinaus muss betont werden, dass all diese Planungsentscheidungen im Modus des ›No Risk, no Fun‹ getroffen wurden. Denn es war klar, dass es immer einen absoluten Nullpunkt jeglicher Interaktion in der Distanz geben konnte: Das Ausfallen des Internets, der Zusammenbruch des Hotspots und der Absturz einer App oder einer Kommunikationsplattform sowie das Vergessen verschiedener Login-Daten gehörten durchaus wie selbstverständlich zum Schulalltag. Die konsequente Thematisierung eines stets möglichen *Errors* macht deutlich, dass Unterrichtsplanung für Kunstunterricht im Digitalen unter anderen Vorzeichen stattfindet, da wesentliche Gelingensbedingungen auf der störungsfreien Funktionalität soft- und hardwaretechnischer Hintergrundprozesse beruhen – ein Zustand, der in der engagierten Planung von Kunstunterricht durchaus demoralisieren kann. Interessant ist hier, dass die Studierenden in der Nachbesprechung ihrer Workshops formuliert haben, dass auf diese Umstände eher mit Offenheit und Gelassenheit als mit Rückzug und Verzweiflung reagiert werden kann. Didaktische Reduktion zeigt an dieser Stelle eine pandemische Facette. Denn – so haben es die Studierenden wahrgenommen – noch weniger ist wenigstens *etwas*; lieber passiert mal kurz nichts, als dass vor dem Hintergrund eines unter diesen Bedingungen zum Scheitern verurteilten Perfektionismus gar nichts passiert. Die Studierenden üben sich in diesem Sinne im Umgang mit neuen Risiken und Leerstellen, die das Unterrichten in Distanz unweigerlich erzeugt. Die zu erprobende Situation erfordert sowohl in der Theorie als auch in der Praxis eine Neujustierung von Lehrhaltungen, die sich über fragile Praxen durchaus selbstbewusst etablieren. Denn die wahrgenommenen Situationen lassen sich nur bedingt vorab imaginieren und didaktisch kontrollieren.

### **3. Was bis jetzt schon da ist – In welcher Qualität kommen künstlerische Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse zum Ausdruck?**

In der universitären Ausbildung arbeiten wir uns mit den Studierenden in der fachdidaktischen Reflexion immer wieder daran ab, kunstpädagogische Praxis vor dem Hintergrund eines spezifischen Prozessverständnisses zu entwickeln. Die Allgegenwärtigkeit der technischen Herausforderungen in der Unterrichtspraxis während der COVID-19-Pandemie bedingte jedoch eine

grundlegende Verlagerung von einem prozess- hin zu einem ergebnisorientierten Unterricht – eine Verschiebung, die deutlich gemacht hat, dass unsere künstlerisch-ästhetischen Maßstäbe grundlegend ins Wanken gerieten. Im gemeinsamen Sprechen über die unterrichtsbezogenen Arbeitsprozesse im virtuellen Raum ist uns offenbar geworden, dass zunächst die technischen, kommunikativen und organisatorischen Herausforderungen in den Vordergrund traten. Künstlerische, gestaltende, imaginierende und produktive Flow-Momente sind im Chaos der Netzaktivitäten stellenweise untergegangen. Es wäre sicherlich zu viel verlangt, für 90-minütige Workshops den Anspruch hier überzustrapazieren. Dennoch haben sich folgende Fragestellungen für die Beurteilung von Unterrichtsqualität in der postdigitalen Distanz als bedeutsam herausgestellt: Wird ein Sprung von der Handhabung eines Tools zum Gestalten mittels eines Tools sichtbar? Wann gehen die Gestaltungsprozesse konzentriert in die Tiefe? Wie werden die besprochenen Themen und Inhalte in der Gestaltung transformiert? Welche eigenen Ideen bringen die Jugendlichen ein? Wo bleiben sie eng am Arbeitsauftrag, wann fangen sie an, damit zu spielen? Der entscheidende Schritt weg vom Experiment und der Erprobung hin zur bewussten, künstlerischen Gestaltung erweist sich aus unserer Perspektive auch in der digitalen Kunstvermittlung als entscheidenden Spannungsmoment, auf den es hinarbeiten gilt.

Die Studierenden haben in diesem Sinne ihre Augen an jedes visuelle Endprodukt geklammert, das in der Kürze der Zeit und unter den gesetzten Bedingungen entstanden ist. Als direkte Verbindung zu den Schüler:innen dienen die Arbeitsergebnisse als wesentliche Information, um das eigene Konzept und die eigenen kunstpädagogischen Handlungen zu reflektieren und einzuschätzen – ein Prozess, der in der Versuchsanordnung als unbefriedigend und dementsprechend frustrierend beschrieben wurde. So reflektiert eine Studentin eine Situation im Unterricht wie folgt:

Nach Beendigung der Arbeitsphase aus Zeitgründen fragten wir in die Gruppe, wer bereit sei, sein Zwischenergebnis einmal mit uns zu teilen und eventuell dazu zwei bis drei Sätze in den Chat zu schreiben. Dann warteten wir eine Minute. Es kam keine Rückmeldung, deshalb hakten wir noch einmal nach mit den Worten ›Es muss noch nicht fertig sein, wir würden nur gern einmal ein Bild davon bekommen, was bis jetzt schon da ist...‹. Einige Zeit meldete sich niemand. Das war für uns eine sehr unangenehme Situation, denn wir hatten bis dato absolut keine Ahnung, was und ob die Schüler:innen überhaupt etwas geschafft hatten. Nach ein paar Minuten schrieb ein

Mädchen im Chat, dass sie und ihre Freundin fertig seien und es ihnen egal ist, wessen Ausstellung wir gemeinsam anschauen.

Aus dieser kurzen Beschreibung geht hervor, dass kriteriengeleitete Zwischen- auswertungen, die in der alltäglichen Unterrichtspraxis vor Ort gewissermaßen als eine Art zielgerichtete Qualitätssicherung fungieren, im Digitalen völlig neu gedacht werden müssen. Die Präsentationsmöglichkeiten von Ergebnissen werden nicht nur durch die technisch-pragmatischen Bedingungen einer Galerieansicht von Plattformen wie Zoom eingeschränkt, sondern können nur im Modus der *Kooperation* ausgeschöpft werden. Reagieren die Schüler:innen nicht, bleibt nur das Abwarten oder vielmehr: *Aushalten*.

#### 4. HÖRT IHR UNS? – Wie verändern sich kunstpädagogische Rollen und Haltungen im Distanzunterricht?

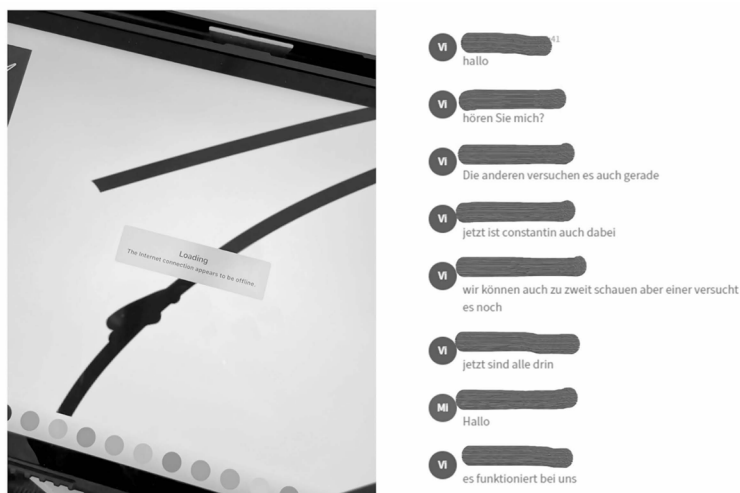


Abb. 6: Auszug aus einem Chatverlauf zwischen Lehrenden und Lernenden.  
Screenshot: Christin Lübke, Paulina Kaping.

Die für eine kunstdidaktische Professionalisierung wesentlichen Haltungs- und Handlungsfragen wurden in der Vermittlung durchweg von diffusen technischen Überlagerungen und einer ebenso frustrierenden Stille im Off kontrastiert, die das Wahrnehmen der Unterrichtssituation und eine damit verbundene Selbstreflexion deutlich erschwerten. In der Anschlussreflexion sind die Studierenden deshalb nicht umhinegekommen, auch die sehr persönlichen, körper- und leibbezogenen Fragen zu formulieren, die das Unterrichten in Distanz herausfordern: Was waren nur schwer zu ertragende, unbehagliche, unsichere Momente in der Interaktion mit den Schüler:innen? Was spüre ich in Distanz? Was fehlt mir, um Gemeinschaftlichkeit, Wertschätzung und Respekt zu spüren? Was lasse ich zu? Wie fordere ich mir Konzentration und Aktivität ein? Kann ich überhaupt einschätzen, ob diese gegeben sind? Wann kann ich spontan sein, wann mache ich einfach weiter? Wann treffe ich bewusste Entscheidungen für künstlerische Lernprozesse? Denn ein wesentlicher Punkt, der in den Digitalworkshops offengeblieben ist, ist die Ausdrucksweise von Freude und Genuss am künstlerischen Arbeiten.

Die Begegnungen in der Distanz sind freundlich und wohlgesonnen, bleiben jedoch häufig seltsam distanziert. Die Arbeit im virtuellen Raum lässt die Grenze zwischen Akteur:innen und Zuschauer:innen, Beobachtenden und Beobachteten verschwimmen. Das handelnde Subjekt bewegt sich im digitalen Raum somit in einer Art autonomen Feedbackschleife, in welcher es ständig auf sich selbst zurückgeworfen wird. Eine Studentin beschreibt dazu folgende Situation:

Es gab die Situation, in der die Schüler:innen schon etwas länger am Arbeiten waren und wir quasi daneben saßen und warteten. Wir beschäftigten uns mit anderen Sachen und bekamen dann den Moment nicht mit, als im Chat eine Frage auftrat. Das war mir sehr peinlich, da wir im Vorfeld ja noch mehrfach darauf verwiesen haben, dass Fragen immer gestellt werden sollen. Hier wurde der Schüler jedoch so lang damit allein gelassen. Die Frage im Chatfenster ging auf meinen zwei Monitoren einfach unter.

Die Studierenden sind in diesem Punkt trotz der herausfordernden Situation zu erstaunlichen Konklusionen gekommen, die wir im Übertrag auch für präsenste Unterrichtssituationen als sehr fruchtbar erachten. Durch die situationsbezogene Abhängigkeit von der Funktionalität digitaler Endgeräte und einer ungestörten Internetverbindung werden Lernende und Lehrende zu Gleichgesinnten. *Teamteaching* inkludiert an dieser Stelle auch die Schüler:in-

nen, die den Lehrkräften in ihrem technischen Know-How nicht selten an Expertise überlegen sind. In dem Moment, wenn Tool-Anwendungen wichtig werden, scheinen gewohnte Hierarchien teilweise zu brechen: Lernende werden zu Lehrenden und vice versa. In Phasen der technisch bedingten Verunsicherung und ungewissen Stille hat es sich als hilfreich herausgestellt, jemanden im virtuellen Raum ›an der Seite‹ zu haben, sich das Unbestimmte zu spiegeln und gemeinsame Lösungen zu finden; ein Umstand, der – so unsere Vermutung – sicherlich auch für die Schüler:innen von Bedeutung ist. Die daraus resultierende Interdependenz zwischen Lehrenden und Lernenden bestimmt damit als grundlegende Gelingensbedingung die digitale Kunstvermittlung und lässt nur ein mögliches Ergebnis zu: das kollektive Scheitern oder den gemeinsamen Erfolg.

## **5. *Same, same but different* – Welche Erfahrungsmomente können auch für die präsenste Begegnung im Kunstunterricht unter postpandemischen und postdigitalen Vorzeichen als besonders relevant erachtet werden?**

Die aufgeworfenen Fragestellungen und Beobachtungen sind – das muss abschließend erneut betont werden – exemplarischer Natur, verweisen im Großen und Ganzen jedoch auf grundlegend neue Dynamiken und Gelingensbedingungen von Kunstunterricht im Digitalen und in der Distanz. Es ist deutlich geworden, dass konkrete Aspekte von Unterrichtsplanung unter völlig unbekannten Gesichtspunkten in den Blick genommen wurden. Stillstände, Leerläufe und Unterbrechungen jeglicher Art werden zum Bestandteil jeden Unterrichts; Momente des Scheiterns sind vorprogrammiert. Die Korrelation zwischen dem, was man im Kontext des Digital-Kunstunterrichts initiieren, anregen und erreichen *möchte* und dem, was im Digitalen überhaupt initiiert, angeregt und erreicht werden *kann*, hat sich verschoben. Wir kamen nicht umhin, sowohl orientierend die wesentlichen Fragen nach sich fundamental verändernden kunstpädagogischen Professionalisierungsprozessen zu stellen als auch im Detail begründete Lehrkonzepte zu entwickeln und pragmatische Handlungsentscheidungen in der Arbeit mit den Schüler:innen zu treffen. Somit rahmt nicht nur das Allgemeine, sondern auch das Konkrete unsere vorangehenden Überlegungen. Sie speisen sich aus der Wahrnehmung, dass Lehr- und Lernsituationen im Zuge der COVID-19-Pandemie deutlich unbestimmter geworden sind und alle beteiligten Akteur:innen dazu heraus-

fordern, agil zu reagieren, mit anderen Zugängen zu experimentieren und tradierte künstlerische Strategien in hybriden Räumen neu zu erkunden. Denn die institutionalisierte Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden wird im Digitalen spätestens an dem Punkt ad absurdum geführt, wenn Lehrende und Lernende der Technik gleichermaßen ausgeliefert sind. Es hat sich gezeigt, dass die Mittelbarkeit von Chat-Diskussionen und digitalen Aufgabenstellungen durchweg von entgegengebrachter Geduld, Aufmerksamkeit und Neugierde begleitet werden muss. Somit konnten wir beobachten,

- dass in den außerordentlichen künstlerischen Lehrsituationen ungewohnte Prioritäten gesetzt wurden (Verantwortungsabgabe an die Schüler:innen, Pausen und Leerstellen zulassen, kleine Fortschritte wertschätzen);
- die individuellen Ressourcen der Studierenden (v.a. Techniken und Methoden im Digitalen) viel nachhaltiger in die Konzeptionsphasen einbezogen werden konnten;
- die Ausprägungen der eigenen Gestaltungs- und Kommunikationsskills kritisch und produktiv befragt werden konnten und mussten (Verantwortung abgeben, Qualitätsansprüche konkretisieren und vermitteln);
- das Körperliche, Räumliche und Materielle sowie Immaterielle auch im digitalen Raum wahrgenommen und bewusst praktiziert werden können;
- die individuelle Wirksamkeit im Unterrichten spürbar Reibung erfahren hat (Rollenwechsel, Kontrollverlust, Teamteaching).

Die Frage »Was ist guter Kunstunterricht?« stellt sich vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen durchaus neu, wenngleich sie sich – so unsere Hypothese – eigentlich nur aus Erkenntnissen in vorab erfahrener Präsenz konturieren lässt. Fragen nach der didaktischen Strukturierung von Unterricht, der spannungsreichen Aufbereitung von künstlerischen Ideen und der sinnstiftenden Gestaltung von Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden lassen sich durchaus produktiv an Erfahrungswerten und bewährten Handlungsmustern schärfen. In der Arbeit mit den Schüler:innen und Studierenden ist offenbar geworden, dass sich didaktische Fragestellungen vordergründig am Bekannten, Instituierten und Etablierten orientieren, um dann über die Verlagerung in den digitalen Raum unter durchaus ähnlichen, aber auch ganz anderen und neuen Aspekten »drängend« zu werden. So lohnt es sich wie kaum zuvor nach den Konstanten zu fragen, die wir für die Konzeption, Durchführung und Reflexion von Kunstunterricht als besonders bedeutsam erachten – ob in Distanz oder Nähe, im Digitalen oder Analogen, im Individuellen oder Gemeinschaft-

lichen. Es ist deutlich geworden, dass die Verzahnung von Inhalt und Form als eine solche Konstante betrachtet werden kann, die sowohl in der künstlerischen als auch in der kunstdidaktischen Praxis immer wieder am jeweiligen Gestaltungs- und Vermittlungskonzept ausgehandelt werden kann. Diese Verzahnung tritt unter postdigitalen Bedingungen anders in Erscheinung, denn die medialen Überlagerungen, Verschiebungen und Verzerrungen von Wahrnehmungen, Handlungen und Diskursen in der virtuellen Distanz, aber auch in der von digitalen Medien bereicherten physischen Präsenz, erschüttern vertraute Wirkungszusammenhänge des Lehrens und Lernens.

Das Agieren in der fünften Dimension ist darüber hinaus – und hierin sehen wir eine sehr wichtige Erkenntnis der Auseinandersetzung – durch eine *lichtgeschwinde* Expansion der Anforderungsbereiche geprägt, welche künstlerische Prozesse dann vor allem auch wieder entschleunigen kann. Denn das Skill-Set der Unterrichtenden muss wesentlich ausgeprägter sein als bis dato in universitären Ausbildungsprozessen angelegt. IT-, Social Media-, Design- und Prozesskompetenzen scheinen uns zukünftig als Qualifikationen sowohl in der Distanzlehre als auch in der Präsenzlehre unabdingbar zu sein. Hier gilt es auf den verschiedensten Ebenen neue interdisziplinäre Ausbildungs- und Unterrichtsüberlegungen anzuschließen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Suche nach der fünften Dimension im Rahmen unseres Projekts als ein risikofreudiges Experimentieren mit neuen Gegebenheiten beschrieben werden kann, im Zuge dessen Leerstellen und Ungewissheiten zu Tage getreten sind. Diese gilt es unseres Erachtens zukünftig mitzudenken, wenn wir über Formen und Formate von Art Education sprechen und diskutieren wollen. Dieser Diskurs kann in der Lage sein, künstlerischer Lehre und Praxis dezidiert ungewisse Variablen zugrunde zu legen und die etablierten didaktischen Dimensionen digital und kollaborativ – ganz im Sinn der 5D-Tagung – umzuorientieren.

## Literatur

- Ackermann, J. & Egger, B. (2021). Postdigitale Kulturelle Bildung: zur Einführung. In dies. (Hg.), *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (Hg.) (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed [Kulturelle Bildung



und Digitalität 1]. [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18486/pdf/Joerissen\\_Kroener\\_Unterberg\\_2019\\_Forschung\\_zur\\_Digitalisierung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18486/pdf/Joerissen_Kroener_Unterberg_2019_Forschung_zur_Digitalisierung.pdf). Zugriffen: 9. Oktober 2020.

Klein, K. (2019). Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In K. Klein & W. Noll (Hg.), *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. <http://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/>. Zugriffen: 9. Oktober 2020.

Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: edition suhrkamp.

