

1. Einstieg

1.1 Einleitung

»Deine Kindergartenfreundin Laura hat soeben gepostet, dass sie 5 kg abgenommen hat. Hier fünf Tipps, wie du auch 5 kg abnehmen kannst.«¹

Diese Push-Mitteilung des Programms ES® stammt aus dem Abschlussprojekt von Alexandra Uehlinger, die 2017 ihr Studium mit dem Master Art Education an der Hochschule der Künste Bern (HKB) abgeschlossen hat. Sie präsentierte der Jury eine Art digitale Diashow.² Die Studentin entwickelte ES®, »ein fiktives Gerät der nahen Zukunft«. Es würde via App mit der/dem jeweiligen Besitzer*in kommunizieren und je nach Messung passende Ratschläge, Informationen oder Befehle zur Optimierung des Lebenswandels schicken. Das Smartphone würde so zum unentbehrlichen Begleiter, der Beziehungsleben ebenso wie sportliche Aktivitäten oder praktische Alltagshandlungen zu steuern wüsste. Zeit und technische Entwicklungen haben in die Hände ihrer Vision gespielt, in der Zwischenzeit sind einige ihrer damaligen Fantasien Realität geworden. Für Informationen darüber, ob genug Schritte gemacht wurden, Meldungen, ob das lästige Haushaltgerät über eine Auktionsplattform weggegangen ist oder aber Erinnerungen daran, den Termin bei

1 Siehe Hochschule der Künste Bern (2018) HKB Vermittlung/Art Education: Übersicht »ES®«, https://www.arteducation.ch/de/projekte/alle_o/esr-157.html, zugegriffen am 04.05.2020. Vgl. auch Hossain, Annika (2017): Selbstoptimierung 2.0. In: Ding-Dong, Webzine Hochschule der Künste Bern, Gestaltung und Kunst, <http://www.ding-dong.ch/?u=9>, zugegriffen am 25.05.2020.

2 Ebd.

der Zahnärztin nicht zu vergessen, kann man die Zuständigkeit gerne dem Smartphone überlassen.

Digitale Praktiken sind auch im Hochschulalltag heute nicht nur, wie das Beispiel der studentischen Arbeit zeigt, präsent, sondern sie haben begonnen, eine zentrale Rolle einzunehmen (vgl. Barr et al. 2015, Ladel et al. 2018, Montag 2018, Ossiannilsson et al. 2016). In der Kunst sind sie daran, sowohl das Studium ebenso wie das subjektive Erleben Studierender zu verändern. Mit dem ›practice turn in contemporary theory‹ wurde bereits vor bald 20 Jahren das Augenmerk auf die mit technischen Veränderungen verbundenen Praktiken gelegt. Dies ging mit der Überlegung einher, dass damit auch ein tieferes Verständnis kultureller und sozialer Welten zu erreichen sei. Eher rar jedoch sind die empirischen Bemühungen geblieben, den Nexus zwischen dem öffentlichkeitswirksamen Diskurs zur digitalen Transformation und der entsprechenden Praxis (vgl. dazu Schatzki 1996, Reckwitz 2011) zu thematisieren. Mit der hier vorliegenden Untersuchung über Praktiken, »the building-blocks of social phenomena« (Schatzki 2001: 10), über Handlungen also, die im Zuge soziotechnischer Veränderungen als digitale Praktiken zunächst verallgemeinernd gefasst werden sollen, suchen wir einen Schritt in diese Richtung zu gehen.

Digitale Praktiken kommen zum Einsatz, wenn aspirierende Studierende beginnen, Kunsthochschulen zu sondieren und sich um das Anmeldeprozedere zu kümmern. Studierende informieren sich mittels Websites über das Angebot von Hochschulen und holen auf diesen Seiten auch Informationen über die Studienbedingungen und das Curriculum ein. Sie tauschen sich via Social Media mit ihren Freund*innen über ihre Präferenzen, ihre Fragen und ihre Unsicherheiten aus. Nach geglückter Aufnahmeprüfung werden sie mit ihren Mitstudierenden verlinkt und erhalten Anweisungen, welche Dokumente sie wo auf welche Art und Weise finden, was sie hochladen und/oder ablegen sollen. Bereits zu Studienbeginn besitzen oder erwerben Studierende eine Anzahl digitaler Geräte, z.B. Computer, Notebooks etc. und sie lernen im Laufe ihres Studiums eine ganze Menge Programme, Applikationen, Plattformen kennen. Speicherplätze und Serverkapazitäten werden ihnen von der Hochschule zur Verfügung gestellt. Diese sind für den Arbeitsalltag der Studierenden bedeutsam, wenn es um das Dokumentieren von Arbeitsschritten durch das Smartphone, das Recherchieren oder Abrufen von Literatur über den Laptop, das Präsentieren anhand von *Prezi*, *PowerPoint* etc. oder das Argumentieren mittels Videobeispielen geht. Die meisten künstlerischen Arbeiten dieser Studierenden beginnen mit Rechercheaktivitäten im Netz und en-

den mit deren Dokumentation auf den institutionellen und mitunter auch privaten Websites. Die Corona-Pandemie hat zudem den Einsatz von Video- und Meeting-Tools intensiviert und hier nicht nur die Studierenden, sondern auch alle anderen Hochschulangehörigen die verschiedenen Gesichter digitaler Möglichkeiten nochmals neu und sehr viel intensiver kennenlernen und deren Grenzen erfahren lassen.

Wie Studierende lernen, mit digitalen Geräten und Werkzeugen umzugehen, wie sie diese in ihren künstlerischen Arbeiten einsetzen und schließlich, wie der künstlerische, vermittelnde, gestalterische Einsatz digitaler Praktiken evaluiert wird, diesen Fragen sind wir im Rahmen unserer Untersuchung nachgegangen.³ Uns interessiert, inwiefern erkennbar ist, ob und allenfalls wie die digitale Transformation den sozialen Raum der Hochschule umstrukturiert und verändert. Eröffnen digitale Praktiken neue Chancen und Herausforderungen? Werden soziale Ungleichheiten reproduziert?

Wir werden die Argumentation verfolgen, dass trotz oder vielleicht gerade wegen der anhaltenden Behauptung der digitalen Transformation als einer Revolution, der öffentliche Diskurs eine starke Wirkmächtigkeit entfaltet hat. Dieser macht vor den Bildungssystemen nicht halt. Welchen Einfluss das Reden davon auf Hochschulen hat und welche Ausprägungen bei den Studierenden ankommen, darüber ist bisher wenig Konkretes bekannt. Über welche Handlungsmöglichkeiten verfügen Studierende aufgrund ihres Beherrschens oder Ermangelns digitaler Kompetenzen oder Ressourcen? Welche Praktiken setzen sie ein? Wie werden diese an der Hochschule diskutiert? Hauptanliegen unserer explorativen Studie ist es, einen Beitrag zu der Frage zu leisten, ob sich Unterschiede in der Ordnung und Hierarchisierung des sozialen Raumes auch hinsichtlich des Einsatzes und der Zirkulation eines digitalen Kapitals – im Sinne einer Erweiterung von Bourdieus Theorie sozialer Ungleichheit – ausmachen lassen. Anhand der Untersuchung der digitalen Praktiken in der Abschlussphase des Kunststudiums suchen wir Erkenntnisse zu potenziellen Zusammenhängen zwischen dem Diskurs zur digitalen Transformation und den Bildungschancen Kunststudierender zu erlangen.

Zunächst folgt auf die Einleitung in diesem ersten Kapitel die Darstellung der Ausgangslage. Dazu gehört eine Hinführung an das Thema der digitalen

3 Die Untersuchung »Digitales Kapital im Einsatz – Zur Transformation digitaler Praktiken in den Kunstausbildungen« (SNF-Nr. 10DL15_183144, 2018–2020) konnte im Rahmen der SNF-Initiative »Digital Lives« durchgeführt werden, vgl. dazu www.snf.ch/de/foerderung/projekte/digital-lives/Seiten/default.aspx, zugegriffen am 16.11.2020.

Transformation und die Darlegung des Ansatzes soziotechnischer Systeme, vor deren Hintergrund wir eine Analyse digitaler Praktiken ansiedeln. Auf den Überblick über den Stand der Forschung folgen Fragestellung und Hypothesen. Wie wir darlegen werden, gilt der Fokus dieser Arbeit der Frage, welche Implikationen die Entwicklungen der digitalen Transformation für die Bildungserfahrungen und -chancen von Studierenden einer Kunsthochschule haben. Wir suchen in unserer Untersuchung zu zeigen, wie sich die Kunsthochschulstudierenden digitale Praktiken aneignen, wie sie die entsprechenden Kenntnisse in ihrer Arbeit anwenden und wie dieser Einsatz besprochen, evaluiert und reflektiert wird. Wir stützen uns dafür auf theoretische Überlegungen hinsichtlich einer Reproduktion sozialer Ungleichheit. Inspiriert von Bourdieus Theorie des sozialen Raums gehen wir davon aus, dass die Menge und die Art und Weise der Zusammensetzung sozialen, kulturellen, ökonomischen Kapitals dazu beiträgt, wie sich jemand im sozialen Raum bewegen und darin entwickeln kann. Die zentrale Frage nach dem Einfluss der digitalen Transformation auf die Bildungschancen koppeln wir deshalb mit derjenigen danach, ob es Sinn machen würde, Bourdieus Ansatz um ein digitales Kapital zu erweitern.

Im zweiten Kapitel gehen wir auf die ethnografische Vorgehensweise ein, mittels derer wir je einen Masterstudiengang in Design, Kunstvermittlung und Kunst bzw. die Erarbeitung der Abschlussarbeiten ausgewählter Studierender und ihre Einschätzung durch Studiengangsleitende, Dozierende und Jurymitglieder untersucht haben. Dazu gehört eine Darlegung der Feldauswahl, des methodischen Vorgehens, des Datenmaterials und der Entwicklung der Codegruppen.

In den drei empirischen Hauptteilen dieses Buches fokussieren wir den Erwerb digitaler Praktiken in der Ausbildung an einer Kunsthochschule.

Wir gehen im dritten Kapitel auf die Wege ein, die zu einem entsprechenden Studium führen, und wir untersuchen, auf welche Grundlagen die Studierenden sodann bauen, wenn sie das Studium beginnen. Wir beschreiben verschiedene Aspekte des digitalen Lernens, und wir analysieren, auf welche Arten von Unterstützung die Studierenden zählen können. Zunächst erscheinen v.a. die künstlerisch-handwerklichen Fertigkeiten von Studierenden für einen Zugang zur Kunsthochschule entscheidend. Sodann zeigt sich jedoch, dass sie von einem früheren positiven Erwerb digitaler Basiskenntnisse auch während ihres Studiums merklich profitieren. Digitales Lernen wird darüber hinaus weiterhin stark als Selbstlernen wahrgenommen, von dem die Organisation annimmt, dass es ohne weitere Probleme möglich sei. Das Kapitel

handelt also auch davon, welche Bedeutung es für einen ›digitalen Erfolg‹ hat, wenn sich Studierende Unterstützung selbst zu organisieren lernen.

Im vierten Kapitel fokussieren wir den Einsatz digitaler Praktiken während der verschiedenen Phasen der Abschlussarbeit. Inwiefern bereits ins Studium mitgebrachte Erfahrungen und Vorlieben eine Rolle spielen, die Art und Weise, wie digitale Tools und Anwendungen zum Einsatz kommen, sind Aspekte, die den Beginn einer Masterarbeit prägen. Wie die Praxis der Recherche und des Sammelns von Material in einer digitalen Welt erfahren wird, besprechen wir des Weiteren in diesem Teil ausführlich, ebenso wie unter diesen gegenwärtigen Umständen entsprechende Praktiken immer schon auch Erfahrungen des Zeigens sind. Ebenso kommt zum Ausdruck, dass bereits ökonomisches Kapital, also das Verfügen über digitale Geräte und Anwendungen, einen großen Unterschied in den Herangehensweisen ausmachen kann. Diese können durch erfinderische, trickreiche Aktivitäten, die auf sozialem oder kulturellem Kapital basieren, erweitert werden. Dies zeigt sich in weiteren Schritten, z.B. dabei, dass nicht nur die Entwicklung einer gestalterischen, künstlerischen oder vermittlerischen Arbeit, sondern ebenfalls ihre soziotechnische Implementation im Ausstellungsraum von der Bezugnahme auf soziale Beziehungen und Netzwerke abhängig ist. Schließlich wird deutlich, dass bei den Fachpersonen und Jurys die Neigung vorhanden ist, digitale Aspekte einer künstlerischen Arbeit als das *new normal* anzusehen, während sich analoge Arbeiten zuweilen fast stärker legitimieren müssen.

Mit Kapitel 5, das sich der Evaluation und Reflektion digitaler Praktiken in der Abschlussarbeit widmet, lässt sich das komplexe Bild vertiefen: Die Qualifizierung von Arbeiten, die auf digitalen Herangehensweisen, Konzepten oder Tools beruhen, verläuft sehr unterschiedlich. Gibt es Arbeiten, die sehr differenziert auch hinsichtlich ihrer technischen Beschaffenheit besprochen werden, so scheinen andere eher durch den Glanz des Digitalen zu bestechen, ohne dass die Grundlagen gut verstanden worden wären. In den Fokus gerückt werden in diesem Kapitel, die institutionellen Routinen (z.B. die Abschlussausstellung in einem Museum) als auch die Zusammensetzung der Jurys hinsichtlich des Umgangs und der Bewertung digitaler Fertigkeiten, und also des Einsatzes digitalen Kapitals. Zudem wird zum einen analysiert, inwiefern selbst Studierende, die eine scheinbar analoge Arbeit zeigen, in ihren Handlungen in das soziotechnische Geflecht einer digitalen Welt eingebunden sein können und es umgekehrt Studierenden, deren digitale Fertigkeiten bekannt sind, gelingen kann, auch dann mit ihren Arbeiten zu glänzen,

wenn sie die digitalen Kompetenzen gar nicht einsetzen, sondern auf analoge Praktiken zurückgreifen.

1.2 Ausgangslage: Die digitale Transformation zwischen Revolution und soziotechnischer Entwicklung

»Im Unterschied zu physischen und auch anderen elektronischen Medien und Technologien basiert das Digitale auf der Darstellung und Verarbeitung von Informationen in einer numerischen und letztlich binären Form.«

(Allert, Asmussen & Richter 2017: 12)

»... das Digitale (bildet) keine virtuelle Parallelwelt, sondern konstituiert neue Formen der Verflechtung zwischen Individuum, Gesellschaft und Welt.«

(Allert, Asmussen & Richter 2017: 13)

Mehrfach haben in den letzten Jahren Vertreter*innen des politischen Systems der Schweiz die digitale Revolution ausgerufen und damit die medientechnologischen Veränderungen unter den Aspekt radikaler Brüche oder extremen Wandels gestellt. Bundespräsident Johann Schneider-Ammann tat dies im September 2016 anlässlich der Gründung der *Digital Society Initiative* der Universität Zürich, als er die Forschenden als »*pacemaker* der Digitalisierung«⁴ bezeichnete, die Mission der Schweiz bei der EU des EDA tat es, als sie von der Digitalrevolution sprach.⁵ Schließlich adressierte Bundesrat Guy

4 <https://www.news.uzh.ch/de/articles/2016/digital-society-initiative.html>, <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-63768.html>, zugegriffen am 26.05.2020.

5 <https://www.eda.admin.ch/missions/mission-eu-brussels/de/home/dossiers/digital.html>, zugegriffen am 11.11.2020.

Parmelin im November 2019 anlässlich der Verleihung der sogenannten *Digital Economy Awards* das Publikum als »sehr geehrte Damen und Herren, liebe Shaperinnen und Shaper, liebe Digitalisierungsfreundinnen und -freunde«. ⁶ Er verwies mit Stichworten wie Blockchain-Finanzwelt, Auswirkungen der künstlichen Intelligenz, digitale Lösungen im Gesundheitswesen, Kommunikationsinfrastruktur etc. auf die Arbeitsfelder seiner Bundesratskolleg*innen und machte damit deutlich, dass der Wandel alle gesellschaftlichen Themen betrifft. In der Folge sprach er über die Bedeutsamkeit des Vorantreibens der Digitalisierung und schloss mit dem Verweis darauf, dass die Schweiz bereit sei, die digitale Revolution zu meistern. Es ist verblüffend, seit wie Langem und für wie lange digitale Trends als grundlegend und revolutionär bezeichnet werden. Die Verweise auf die oben erwähnten Statements zeigen: Das Reden über eine »digitale Transformation« ist zu einem Diskurs mit Wirkmächtigkeit geworden.

Dieser Diskurs wird sehr breit geführt. Er kann entsprechend für Hochschulen und die Bildungspolitik beobachtet werden (Daniels & Feagin 2011), während gleichzeitig die Ankunft der »Universität der Zukunft« verkündet wurde (Strobel & Welpé 2017, Dittler & Kreidl 2018). Er macht auch vor den Künsten bzw. der Kunstausbildung nicht halt: Die Entwicklung technischer Veränderungen, zu denen der Einsatz digitaler Praktiken gehört und für die selbstverständlich danach gefragt werden kann, ob sie mit neuen Aufgaben für die Kunstdisziplinen einhergehen, wurde noch 2013 von Kunstwissenschaftler Torsten Meyer fast ehrfürchtig beschrieben: »Die ‚Leitkultur‘ der Next Arts Education ist die Kultur der Digital Natives. Das ist eine Kultur, die gerade erst entsteht. Wir kennen sie noch nicht. Sie ist uns fremd. Der Respekt gegenüber den Ureinwohnern der nächsten Gesellschaft gebietet unsere Aufmerksamkeit« (Meyer 2013: 21). Seine Aussage verdeutlicht, dass die entsprechenden Konsequenzen gerne mit dem Schlagwort der *digital natives* ⁷ diskutiert werden. Angehörige jüngerer Generationen würden, so die Behauptung, mit den Angeboten aus digitalen Medien selbstverständlicher umgehen

6 <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-77203.html>, zugegriffen am 04.05.2020.

7 Als *digital natives* werden Personen bezeichnet, »[...] die mit digitalen Technologien aufgewachsen sind und in ihrer Benutzung geübt sind« (siehe Duden (2018), https://www.duden.de/rechtschreibung/Digital_Native, zugegriffen am 03.04.2018. Die Bezeichnung geht hervor aus der Unabhängigkeitserklärung des »Cyberspace«, die John Perry Barlow 1996 erstmals veröffentlicht hat: »You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants« (Barlow 2019).

als es noch ihren Eltern möglich war, und der Einsatz digitaler Techniken, Instrumente etc. werde von ihnen quasi als gegeben, als selbstverständlich betrachtet.

Das Argument, dass, wer mehr Zeit mit Smartphone, Tablet oder Laptop verbringe, auch bestimmte Anwendungen gut zu kennen vermöge, scheint uns allerdings noch nicht ausreichend, um für die Kunststudierenden pauschal von *digital natives* zu sprechen, sie gar zu Protagonist*innen neuer Revolutionen zu ernennen. Verschiedene Faktoren spielen hinsichtlich der Art und Weise, wie Kunststudierende digitale Praktiken erwerben, einsetzen und daraus Gewinn ziehen können, eine Rolle. So lassen sich denn zunächst einmal Unterschiede finden zwischen Herkunft, Vorbildungen und Bildungswegen von Studierenden. Auch differenzieren sich die Kontexte, in denen sie tätig sind, die Studiengänge, für die sie sich entscheiden und die Hochschulen, an denen sie ihr Studium aufnehmen, hinsichtlich der Art und Weise oder der Bedeutung, die digitale Praktiken in der künstlerischen Arbeit einnehmen.

Die Aneignung, der Einsatz und die Beurteilung digitalen Kapitals bei Kunststudierenden interessiert deshalb besonders, den entsprechenden Praktiken wollen wir uns im Folgenden widmen. Unser Fokus wird auf den Akteur*innen und ihrer Praxis in einem spezifischen akademischen Umfeld, den Kunsthochschulen, liegen und damit einer Ausbildung, die sowohl theoretische als auch praktische Anteile aufweist. Wir untersuchen den subjektiven Bezug und die Erfahrungen mit digitalen Entwicklungen von Studierenden der zeitgenössischen Kunst, der Kunstvermittlung und des Designs.

Der Ausgang ist offen, denn im Kontrast zu der Rede von einer digitalen Revolution und damit der Bezugnahme auf extreme Veränderungen verweisen neuere Arbeiten aus den Sozial- bzw. den Bildungswissenschaften auf die Digitalisierung als generellen Modernisierungstrend (Getto & Keres 2017). Dazu passt zunächst einmal Armin Nassehis Hypothese, die er in seinem Buch »Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft« verfolgt, nämlich, dass die digitalen Technologien so hohen Anklang finden und die Digitaltechnik als so pervasiv und erfolgreich wirken kann, weil moderne Gesellschaften diese bräuchten, weil Bedarf danach vorhanden sei, weil sie seiner Ansicht nach schlussendlich selbst digital seien (Nassehi 2019: 62). »Moderne Gesellschaften sind nur digital zu verstehen, deshalb können Digitaltechniken an sie andocken. Die Digitaltechnik verändert zunächst nicht die Gesellschaft, sondern die Digitalität der Gesellschaft erfordert es geradezu, dass sich zu-

mindest einige ihrer vor allem planenden und verwaltenden Instanzen mit der Verarbeitung von digitalen Mustern befassen« (2019: 62). Nassehi argumentiert, dass die menschlichen Handlungen sich auf Regeln und Muster beziehen und demzufolge auf einer ähnlichen Basis beruhen wie digitale Technologien. Er betont, dass es folglich auch nicht darum gehe, dass moderne Gesellschaften eine sie überrollende digitale Entwicklung einholen müssten. Gesellschaftliche Handlungsmuster seien bereits so ausgelegt, dass die digitalen Entwicklungen willkommen geheißen, angenommen und integriert würden.

Doch von welcher Gesellschaft ist da die Rede, welche Handlungsmuster sind gemeint? Und: Wird nicht zuweilen auf eine etwas gar homogene Vorstellung von Technologie und Gesellschaft zurückgegriffen? In unserer Untersuchung sind wir nicht davon ausgegangen, dass unter dem Digitalen eine einheitliche und klar abgrenzbare technische Entwicklung verstanden werden kann. Zu heterogen erscheinen uns auch die Bemühungen, zu erfassen, was zu einer Digitalisierung alles dazugehören soll. Der Druck, der mit dem Diskurs einhergeht, so vermuten wir aber, schlägt sich nieder auf Praktiken des Studierens und auch des künstlerischen Arbeitens. Wie das Digitale praktiziert wird, wie es in einem künstlerischen Studium eingeübt und erfahren wird, wollen wir befragen. Wir interessieren uns für die Erfahrungen und Umgangsweisen mit Aspekten des technischen Wandels, der unsere Gesellschaft prägt, in dem Kommunikationstechnologien, die Errungenschaften des Computers und die Möglichkeiten des Internets eine große Rolle spielen.

Wir stehen auf den Schultern von Riesen der Wissenschafts- und Techniksoziologie und -geschichte, wenn wir uns mit technologischen Entwicklungen von Gesellschaft befassen. Zunächst soll deshalb die Theorie großer soziotechnischer Systeme ins Spiel gebracht werden, von der wir uns einen Einstieg in eine genauere Analyse versprechen (Bijker et al. 1987, MacKenzie & Wajcman 1985). Thomas P. Hughes, ein Vertreter dieser Theorie, spricht – sozusagen für die 1980er Jahre, als sie entwickelt wurde – von Beispielen wie Turbogeneratoren, elektrischem Licht oder Energiesystemen, die man für ihre Zeit als genauso radikal neu angesehen haben mag, wie dies vor einigen Jahren noch für das World Wide Web galt. Die Beschreibung macht deutlich, dass auch digitale Systeme darunter gefasst werden könnten: »Technological systems contain messy, complex, problem-solving components«, hält Hughes fest (Hughes 1987: 51). Er spricht von einem »seamless web« von Technologie, das auf eine bestimmte Art und Weise gebaut wird, und in das Menschen, ebenso wie Materialien und Praktiken, verknüpft seien. Soziotechnische Systeme seien

ebenso sehr sozial konstruiert, wie sie ihrerseits sozial formierend (»socially shaping«) wirken würden (Hughes 1987: 51). »Because they are invented and developed by system builders and their associates, the components of technological systems are socially constructed artifacts« (Hughes, zit.n. Bijker et al., 1987: 52). Zum Beispiel ein Internet, eine Creative Cloud oder eine Digitalkamera sind in diesem Verständnis aus sozialen Faktoren zusammengesetzt. Die Nutzung von Internet-Diensten kann z.B. von einem regelmäßig zu erwartenden Einkommen abhängen. Programme erfordern konkrete Lese- und (z.B. englische) Sprachkenntnisse. Kameras können für bestimmte Adressat*innen konzipiert sein (z.B. existieren spezifische Digitalkameras sowohl für Kinder- als auch für Tierfotografie) oder die Verarbeitungstechnologie folgt Standards, die gewisse Haultöne privilegieren. Die entsprechenden digitalen Angebote – und dazu gehören Computer, Speichergeräte und Netzkabel ebenso wie Programme, Plattformangebote und das Internet – formen die Gesellschaft, das gesellschaftliche Zusammenleben. Mit anderen Worten: Wenn Bundesrat Guy Parmelin in seiner Rede die *Shapers*⁸ adressiert, meint er genau sie: die Menschen, die in die Gestaltung digitaler Dinge involviert sind. Aber auch sie, diese Hersteller*innen, Erbauer*innen, Entwickler*innen technischer Objekte sind geformt, sie sind geprägt von ihren Kontexten, von ihren Erfahrungen, den Kenntnissen und Kompetenzen im Umgang mit den Technologien, die sie umgeben. Auch nicht-menschlichen Elementen kann dabei Handlungsfähigkeit zukommen. Digitale Angebote, Programme, Verbindungen etc. können eine Eigendynamik und Handlungsfähigkeit erreichen, sie können unser Tun auf eine bestimmte Art und Weise kanalisieren und bestimmen.⁹

Die digitale Welt tritt uns zudem nicht einfach als große, revolutionäre Neuheit entgegen. Ruth Schwartz Cowan (1985), eine Technikhistorikerin, zeigt in ihren ausführlichen Untersuchungen technischer Errungenschaften und Neuerungen, dass sich nicht zwingend und immer ein »besseres System« oder ein besseres technisches Objekt durchzusetzen vermag. Sie macht am Beispiel des Kühlschranks in amerikanischen Privathaushalten nachvollziehbar, dass im Laufe seiner Geschichte verschiedene Kühlgeräte entstanden sind

8 <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-77203.html>, zugegriffen am 04.05.2020.

9 Gemäß Tom Hughes kommt es in der Entwicklung von »large sociotechnical systems« auch zu »reverse salients«, das sind Objekte, die die Entwicklung eher bremsen oder zum Stoppen bringen.

und ausgelotet wurden. Die aus lärmtechnischer Hinsicht im Grunde bessere Variante eines auf Gastechnologie beruhenden Gerätes konnte sich nicht gegen die Elektro-Variante durchsetzen. Und dies nicht aus technischen Gründen, sondern aus solchen der Kapitalflüsse, der Marketingstrategien, der Personalressourcen oder der zur Verfügung stehenden Transportinfrastrukturen.

In diesem Sinne halten wir es für sinnvoll, im Zusammenhang mit einem Fokus auf eine digitale Transformation und einem Interesse für die Umgangsweisen mit digitalen Angeboten (wie Internet, Computer, Plattformen, Programmen etc.) auf das Konzept soziotechnischer Systeme zurückzukommen. Kunsthochschulen sind wie Hochschulen anderer Art hinsichtlich ihrer Unterrichtsprogramme und vor allem -didaktiken mit digitalen Möglichkeiten konfrontiert. Aber auch die künstlerischen ›Produkte‹, Kunstwerke im öffentlichen Raum oder in Museen und ihre Vermittlung, komponierte Stücke, digitaler Sound, Performances etc. pp. bleiben nicht frei von technischen Entwicklungen, sondern Künstler*innen bedienen sich dieser und integrieren sie in ihre Arbeiten. Gerade weil es uns nicht einfach scheint, ein möglichst vollständiges Vokabular für den Umgang mit den entsprechenden digitalen Möglichkeiten zu finden, greifen wir auf das Konzept soziotechnischer Systeme zurück. Viel mehr als auf eine grundlegende Neuheit, die unser bisheriges Verständnis von Technik über den Haufen werfen würde, beziehen wir uns in unserer eigenen Untersuchung digitaler Praktiken auf die vielfältigen Bemühungen in künstlerischen Ausbildungen, diese sich verändernden und immer wieder von Innovationen durchdrungenen, technischen Dinge zu nutzen und anzuwenden, und damit letztlich auch zu verstehen und zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen. »We use the word technology to denote those things that people have created so that they can exploit or manipulate the natural environment in which they are living«, schreibt Ruth Schwartz Cowan (1997: 2). Und damit nimmt sie ganz viele, tatsächliche, materielle Dinge und deren Gemachtheit in den Blick: »Technology is a more general word than tool«, fährt sie fort (Schwartz Cowan, ebd.).

»Tools are used to produce things, but both, the things that are produced (like bridges, houses, gears, woolen cloth, and clean laundry) and the things that are used to do their job (like wrenches, hammers, drill presses, looms, and washing machines) are included in the term technology. Domesticated animals and plants are technologies that people created in order to secure food supplies; medications are technologies that people created in order to

improve their health. Even languages and the things that contain languages (such as books, letters, computer software, and student essays) are technologies: they are things that people have created so as to better control and manipulate the social environment.« (Schwartz Cowan, ebd.)

Diese Technologien umgeben uns, sie sind auch nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden und: Menschen spielen eine Rolle in den entsprechenden Systemen, wenn sie die Werkzeuge nutzen: »Technological systems are arrays of technologies. [...] A single tool, even the most primitive of them, is usually not sufficient to get the job done. [...] All technological systems, of necessity, have people embedded in them. A hammer is not really a hammer until someone picks it up and uses it.« (Schwartz Cowan 1997: 2f.) Sozio-technische Systeme umfassen also die Menschen, die darin eingebettet sind, ebenso wie die *tools*, die Geräte, Werkzeuge etc., die zum Einsatz kommen. Ihre Verwobenheit mit- und ineinander machen die Praxis aus.

In Bezug auf den Praxisbegriff wiederum lehnen wir uns bei den Praxistheoretikern an. Nicht nur für die Verknüpfung von Menschen mit Techniken eignet sich dieser, sondern auch, um die Verbindung zwischen individuellem Handeln und tradierten Strukturen zu begreifen (demgemäß Studierende in den meisten Fällen bestimmte Handlungsmuster teilen, z.B. die Neigung, sich untereinander anzufreunden, sich über Projekte auszutauschen, oder über Dozierende zu lästern etc., während ihre Vorlieben für bestimmte Aufgaben auch mit ihrer Herkunft, Vorbildung und nicht zuletzt Individualität zu tun haben mögen). »Indeed, practice theory conceives of the social as being built of practices. This makes the social a continuously changing composition of interconnected human activities, and of what these activities embody.« (Corsini 2019: 3) In Bezug auf das Handeln innerhalb soziotechnischer Systeme »der Darstellung und Verarbeitung von Informationen in einer numerischen und letztlich binären Form« (Allert et al. 2017: 12) haben wir uns deshalb entschieden, von einer digitalen Praxis zu sprechen. Eine solche Praxis, die mit dem Numerischen und Binären technologischer Entwicklungen umzugehen sucht, steht in der vorliegenden Untersuchung im Zentrum.

Vor dem Hintergrund dieser Grundlagen und Überlegungen gehen wir der Frage nach, in welcher Form Kunsthochschulen der sogenannten digitalen Transformation begegnen. Während es nicht darum geht, herauszufinden, wie und welche digitalen Dinge zur Verbesserung des didaktischen Angebots weiterentwickelt werden könnten, sind wir vielmehr darauf erpicht zu erfahren, welche digitalen Praktiken die Studierenden ausüben und wie diese

im Kontext der Hochschule diskutiert und evaluiert werden. Unseres Erachtens müssen die von Nassehi geforderte Kritik ebenso wie die Lehre und das Hochschulangebot darauf beruhen, mehr darüber zu wissen, wie das *seamless web* der digitalen Entwicklungen bzw. deren Diskurs sich auf die Praxis und die Bildungswege Studierender niederzuschlagen vermag: Welche digitalen Mittel haben und nutzen die Studierenden? Woher haben sie ihre Kenntnisse? Was machen die Studierenden mit den digitalen Dingen und was machen diese mit ihnen? Vor allem aber auch: Wie werden digitale Praktiken, digitale Werkzeuge, digitale Lösungsvorschläge im Rahmen künstlerischer Arbeiten und künstlerischen Arbeitens eingesetzt? Was sind unausgesprochene Erwartungen, auf welche nicht-hinterfragten Annahmen treffen sie, wie fließen diese Vorstellungen und das Wissen in Interaktionen mit Studierenden ein?

Nassehi behauptet, dass Digitalisierungsmechanismen moderne Gesellschaften regierbar machen. Mittels digitaler Technik würden Gesellschaften möglichst stabil gehalten. Er ruft deshalb dazu auf, an der Kritik zu Digitalisierungsfragen mitzuwirken. Dies versuchen wir zu tun, wenn wir untersuchen, wie digitale Werkzeuge und Instrumente, also die von Schwartz Cowan erwähnten *tools*, die Geräte, Angebote, Möglichkeiten in das Leben von Hochschulen hineinwirken, und wenn wir konkret nach den Umgangsweisen Studierender damit, nach den digitalen Praktiken von Kunststudierenden fragen.

1.3 Digitale Praktiken in der Kunstausbildung: Eine Annäherung über den Stand der Forschung

Interviewerin: »Was verstehst du unter dem Begriff ›das Digitale?‹«
 »Das Digitale? Ja also, ich verstehe eigentlich sehr viel darunter. Alles, was nicht analog ist. Ähm ... digital. [...] Also all die Programme ..., Internet ..., alles, was einfach was einfach so in einem Kästli stattfindet. In einem Viereck.«
 (Sofie1)

Weniger spektakuläre Beiträge als Nassehis Behauptung einer »gesellschaftsstrukturellen Radikalität des Digitalen« (Nassehi 2019: 14) suchen die Individuen in den Blick zu nehmen, die an digitalen Entwicklungen ebenso mitwirken, wie sie von diesen geprägt werden. Über die – für uns durchaus nicht triviale – Behauptung Nassehis (2019) hinaus, dass die gesellschaftliche Moderne immer schon digital gewesen sei, widmet sich Literatur im Bereich der Wissenssoziologie dem Nachdenken über die Bedeutung der Digitalisierung für verschiedene gesellschaftliche Felder und der Analyse ihres Einflusses auf spezifische soziale Situationen (Horst & Miller 2012, Ruppert et al. 2013). Reckwitz (2017) konzipiert – mit Referenz auf Beck und seine Individualisierungsthese – eine Gesellschaft der Singularitäten, zu welcher die Digitalisierung, z.B. mittels der Möglichkeiten zur Selbstdarstellung, beigetragen habe. Paino und Renzulli verweisen auf die Gefahr der Reproduktion von Ungleichheit, vor der eine Digitalisierung wohl kaum haltmache (Paino & Renzulli 2013).

Darüber hinaus sind die erwähnten Arbeiten damit beschäftigt, zu reflektieren, wie die digitalen Entwicklungen die Menschen betreffen und was sie damit tun können. Vor diesem Hintergrund halten wir eine Untersuchung der Digitalisierung in Kunstausbildungen besonders hinsichtlich einer Analyse von Bildungsbiografien und Lebensverläufen für zeitgemäß. Schließlich gilt es zu eruieren, wie digitale Dinge, also Programme, Dienstleistungen, Geräte bei Studierenden zum Einsatz kommen, um die ästhetischen Praktiken, die an Kunsthochschulen ausgebildet oder weiterentwickelt werden, zu

erweitern und diese, ebenso wie die Organisationen selbst, auszurüsten für soziotechnische Veränderungsprozesse.

Im Folgenden gehen wir auf empirische Auseinandersetzungen mit der Digitalisierung in der Ausbildung junger Menschen im Tertiärbereich und insbesondere an Kunsthochschulen ein. Wir tun dies aus der Perspektive einer praxisorientierten Wissenschafts- und Kunstsoziologie bzw. der Bildungs- und Kunstwissenschaften.

1.3.1 Digitale Praktiken und Hochschulen

Es ist, dies haben wir bereits erwähnt, erstaunlich, seit wie Langem digitale Trends als bahnbrechend und revolutionär bezeichnet werden (vgl. Daniels & Feagin 2011, Strobel & Welp 2017, Dittler & Kreidl 2018, s. auch Kap. 1.2). Aktuelle Forschung richtet ihren Blick gezielt und in vielfältiger Weise auf die Verbindung zwischen Digitalisierung und Bildung (als Überblick z.B. Ladel et al. 2018, Wachtler et al. 2016, Fischer 2013). Aspekte der Hochschul- und Studiengangsorganisation kommen dabei zur Sprache (Strobel & Welp 2017) sowie Aspekte des Einsatzes von virtuellen Räumen und E-Learning aus einer praxistheoretischen Perspektive (z.B. Fischer 2013). Bauer et al. (2020) tragen mit dem von ihnen herausgegebenen Band zu einer Debatte über die Gestaltungsmöglichkeiten der digitalen Transformation in Bezug auf die (Meso-)Ebene der Bildungsinstitutionen bei. Tsirikiotis et al. (2020) richten ihren Blick auf die Alltagspraktiken von Lehrenden und Studierenden an Hochschulen und adressieren den Begriff der digitalen Hochschule.

Betrachtet man die medien-, und bildungswissenschaftliche Literatur etwas näher, wird deutlich, dass Hochschulen mit den im Diskurs enthaltenen Ansprüchen, Anliegen und Forderungen in vielfältiger Weise umzugehen suchen. Dabei kommt durchaus die Angst zum Ausdruck, als Bildungsinstitutionen etwas verpassen zu können. Seufert et al. (2015) stellen etwa fest, dass es fast schon selbstverständlich geworden sei, dass Hochschulen eine Digitalisierungsstrategie entwickelten, um den Herausforderungen der digitalen Medien gerecht zu werden. Johnson (2012) findet aufgrund von Untersuchungen zum technologischen Wandel in der Professor*innenschaft des Weiteren heraus, dass Technikeinsatz selten durch pädagogische Innovation motiviert ist. Er wird eher als Bedrohung der professionellen Autonomie wahrgenommen, mit der Ausgrenzungen bei Entscheidungsprozessen, steigende *workloads* und begrenzte Lehr- sowie Forschungsrollen einhergehen würden. Fischer (2013) hat mittels einer praxistheoretischen Vorgehensweise eruiert,

dass Hochschulangehörige E-Learning-Innovationen häufig »für die Erreichung persönlicher Interessen instrumentalisieren.« (Fischer 2013: 82)

1.3.2 Digitale Praktiken und Bildungsbiografien

Für den Hintergrund zu unserer eigenen Untersuchung als entscheidend erachten wir Untersuchungen der Zusammenhänge von Digitalisierung und gelingender Bildung. Wie wir im Folgenden zeigen werden, wird dem Diskurs um die Dringlichkeit eines Mitmachens bei der digitalen Entwicklung sowohl optimistisch als auch mit Vorbehalten begegnet, was seinen Einfluss auf die Erhöhung von Chancengleichheit betrifft.

Im Bereich der Bildungssoziologie wird die Bedeutung des Digitalen in Bezug auf eine Stratifizierung von schulischem Erfolg oder akademischer Leistung z.B. in Form von Computer-Gebrauch untersucht. Ein rezentes Beispiel ist die Studie von Ladel et al. (2018) zu Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien auf verschiedenen Bildungsebenen, vom Kindergarten bis hin zur Lehrer*innenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen. Ladel et al. vermuten, dass der Einsatz digitaler Medien eine Chance zur Entkopplung von Bildungsbiografien und der sozialen Herkunft bietet (vgl. ebd.). Mehrere Studien, die wir im Folgenden kurz ausführen werden (z.B. Getto & Kerres 2017, Getto, Hintze & Kerres 2018, Paino & Renzulli 2013, Pangrazio 2019), widersprechen jedoch Ladels Befund.

Pangrazios Untersuchung (2019) haben wir sowohl in Bezug auf Methoden als auch auf Inhalte besonders zur Kenntnis genommen, auch wenn sie ihren Blick auf eine jüngere Kohorte geworfen hat. Sie untersucht mittels Feldforschung, wie junge Menschen zwischen 14 und 19 Jahren digitale Werkzeuge verstehen, wie sie diese nutzen, und ob sie damit einen kritischen Umgang entwickeln. Sie interessiert sich dafür, wie diese Jugendlichen in digitalen Kontexten sozialisiert werden. Aufgrund ihrer Studie kann sie zeigen, dass die Online-Praktiken der jungen Menschen nicht unabhängig von ihren Offline-Beziehungen funktionieren. Etwas ähnliches haben wir, um hier nur kurz vorzugreifen, bei den von uns untersuchten Kunststudierenden feststellen können, als deutlich wurde, wie Studierende ihr Umfeld und Netzwerk einsetzen, um z.B. künstlerische Arbeiten, die auf digitalen Dingen oder

Kenntnissen beruhen, zu realisieren, ohne dass sie selbst über die dafür notwendigen weitreichenden digitalen Fertigkeiten verfügen mussten.¹⁰

Paino und Renzulli haben des Weiteren herausgefunden, und das wird sich in unserer Untersuchung ebenfalls teilweise nachvollziehen lassen, dass Zugang und Geschick von Schüler*innen im Umgang mit Computern erst dann zu einer besseren Bewertung der Leistung führen, wenn Lehrpersonen auch wahrnehmen und also *sehen*, dass bestimmte Schüler*innen Computer bedienen können. Sie bezeichnen deshalb den Umgang mit *visible computer proficiency* (vgl. 2012: 135) als Schlüsselfaktor zum Abbau von sozialer Ungleichheit.

Getto & Kerres (2017) sowie Getto, Hintze & Kerres (2018) legen den Fokus auf die Hochschulentwicklung und untersuchen, wie Infrastruktur zur Bereitstellung von digitalen Bildungsressourcen entwickelt wird. Dabei stellen sie fest, dass die Hoffnung auf eine ›Verbesserung‹ von Bildung durch Digitalisierung problematisch erscheint und dass überhaupt nur sehr geringe Effekte auf Lernerfolge gezeigt werden können (Getto, Hintze & Kerres 2018: 18). Sie halten Herkunftseffekte in Bezug auf den Einsatz digitaler Dinge für wahrscheinlich (Getto, Hintze & Kerres 2018: 19).

Beide letztgenannten Ansätze sind für unsere Studie bedeutsam. Während Paino und Renzulli auf theoretischer Ebene für eine Erweiterung von Bourdieus Kapitaltheorie argumentieren, indem sie das kulturelle Kapital um eine digitale Dimension ergänzen (Paino & Renzulli 2013: 124ff.), plädieren Getto und Kerres dafür, die ›anderen‹ Arten des Arbeitens im Zeitalter einer Digitalisierung – und zwar jenseits gängiger Zuschreibungen von analog und digital – genauer zu analysieren (Getto, Hintze & Kerres 2018: 19).

1.3.3 Digitale Praktiken als ›anderes‹ (hochschulisches) Arbeiten

Im Rahmen von Fragen zur Hochschulentwicklung, die mit unserem Fokus auf digitale Praktiken eng verknüpft sind, interessieren uns die ›anderen‹ Arten des Arbeitens. Dazu gehören unter anderem die Planung, das Angebot

10 »Das Wie-Wissen verweist auf die Fertigkeit, gekonnt in den jeweiligen Praktiken mitzuspielen und sie aktiv mit- und umzugestalten. Ich nenne es ein Können, eine Befähigung, sich geschickt im Autoverkehr zu bewegen, souverän ein Seminar zu leiten, in einem weit verstreuten Freundeskreis erfolgreich digital zu kommunizieren, in den Tagesablauf klug Zeitpuffer einzubauen. Mit dem Begriff des Könnens umgehe ich den problematischen Begriff der Kompetenz, da dieser meist allzu eng individualistisch als persönliche Eigenschaft verstanden wird, die es zu optimieren gilt« (Hörning 2017: 78).

und der Einsatz von (digitalen) Praktiken an Kunsthochschulen, z. B. wenn es darum geht, wie Studierende vonseiten der Hochschule Unterstützung erhalten und lernen können. Hierzu sind uns Forschungsarbeiten aufgefallen, die einen Bedarf an stärker individualisiertem Unterricht diagnostizieren und diesen in einen Zusammenhang mit der Digitalisierung stellen. Nicht zuletzt mag es mit der Digitalisierung zu tun haben, dass Lernen als eine Aktivität diskutiert wird, die zunehmend ortsungebunden und zeitlich flexibel stattfinden kann und mittels eines global verfügbaren Wissens abgerufen wird (Strobel & Welpel 2017: 317). Formelle und informelle Aspekte des Lernens und das selbst-informierte Lernen sind vor diesem Hintergrund ebenfalls relevant, z. B. in Bezug auf neue gemeinschaftliche ›third spaces‹ des Lernens, die sich zwischen On- und Offline-Modi bzw. zwischen privat und öffentlich bewegen (Olson 2016). Allerdings wird es als schwierig beschrieben, diese Formen des Lernens an Universitäten überhaupt zu beobachten (Aberton 2012, Ossiannilsson et al. 2016: 161). Auch stellte Aberton fest, dass die tradierte Codifizierung formeller Lernaspekte (oder vielleicht müsste man eher sagen: curriculärer Aufgaben), wie sie an Hochschulen z. B. durch ECTS markiert ist, das informelle Lernen eher im Unsichtbaren verbleiben lässt. Ossiannilsson et al. haben Aspekte des selbstinformierten Lernens untersucht, welches gerade in den Kunstdisziplinen eine große Rolle spielt, und sprechen von einem »[...] rapidly evolving age of technology-based learning« (Ossiannilsson et al. 2016: 161).

Da unsere eigene Untersuchung in die Zeiten der Corona-Krise gefallen ist, beobachteten wir zu den erwähnten Studien sich Ergänzendes, aber auch Gegenteiliges: Der Wunsch von Studierenden von ihren Homeoffices und Ateliers wieder in die Hochschule, in ihre gemeinsamen Arbeitsräume und Werkstätten zurückkehren zu können, ist nicht unbeträchtlich und wird vonseiten der Hochschulen ernst genommen. Den Bedürfnissen nach zeitlicher und räumlicher Mobilität, nach fernab der Hochschule stattfindenden informellen Lernsettings, scheinen konkrete Anliegen nach persönlichem Austausch, Treffen und Gemeinsamkeit vor Ort, entgegenzustehen.

1.3.4 Digitale Praktiken an Kunsthochschulen

Das Verhältnis zwischen Kunst und Digitalisierung bietet seit Langem Anlass für Diskussionen (Hofmann 2017, Meyer & Kolb 2014, Meyer 2015, 2013, NeoAvantgarde 2018, Serexhe 2010, Weinhold 2016). Der Fokus unserer Studie liegt auf den Akteur*innen, die sich in Kunsthochschulen aufhalten und

ihren Praktiken, auf ihrem Umgang mit digitalen Dingen und nicht so sehr auf den in diesem Zusammenhang produzierten Arbeiten bzw. deren Kategorisierung und Einordnung.

Beim gezielten Blick auf diesen Umgang mit Digitalisierung fällt erstens auf, dass nur wenig Literatur zur Situation an Kunsthochschulen besteht und diese zweitens nicht gerade aktuell zu sein scheint (vgl. Alexenberg 2008, Burnett 2008, Sonvilla-Weiss 2008). Alexenbergs Sammelband aus dem Jahr 2008, »Educating Artists for the Future«, in dem er sich auflösende Grenzen zwischen Kunst, Wissenschaft, Technologien und Kultur bespricht, bleibt recht allgemein. Die relativ spekulativen Rollen, die Sonvilla-Weiss im selben Sammelband künftigen Künstler*innen zuschreibt, und denen künftig noch vertiefend nachgegangen werden könnte – wir haben sie nicht untersucht –, sind die von Vermittler*innen oder Katalysator*innen zwischen verschiedenen Wissensfeldern, Denkweisen, sozialen Modellen und Lösungsstrategien (vgl. 2008:106). Burnett (2008) argumentiert, dass digitale Kommunikationsnetzwerke und die Geschwindigkeit, mit welcher Künstler*innen und Designer*innen sich diese Netzwerke zunutze gemacht haben, zu einer Ausdehnung aller Felder geführt hätten. Dies mache es notwendig, – und so stoßen wir auch bei Burnett wieder auf eine Art Revolutionsnarrativ – dass Kunstschulen ihre Praktiken sowie ihre disziplinären Strukturen radikal ändern (vgl. 2008: 15 f). Ähnlich argumentiert Faucher (2016), die davon ausgeht, dass junge Menschen im Herzen der digitalen Revolution zu finden seien, aber in der Kunstausbildung bisher wenig davon zu spüren sei. Sie pocht darauf, die weniger bekannten Dimensionen des kulturellen Kapitals von Schüler*innen zu beachten, indem sie erforscht, wie die Bildproduktion von Schüler*innen in soziale Netzwerke migriere und umgekehrt. Im Zuge der Corona-Pandemie wurde zudem sichtbar, dass eine Digitalisierung weiterhin als neu und herausfordernd betrachtet wird: »Es geht also nicht darum, das Analoge komplett durch das Digitale zu ersetzen, sondern wir wollen die Möglichkeiten des Neuen herausarbeiten und als Beitrag einer modernen künstlerischen Ausbildung weiterentwickeln«, formuliert etwa Norbert Palz, Präsident der Universität der Künste Berlin, seine Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit der erforderlichen Geschwindigkeit der digitalen Umstellung (Michel 2020). Einzig Freire (2017) fragt und hinterfragt, ob die Innovationen, die in Bezug auf die Ausbildung von (Medien-)Künstler*innen verlangt werden, überhaupt neue Entwicklungen abbilden würden oder ob die Betonung auf die Innovation der Kunstausbildung nicht viel mehr andere Bedürfnisse (u.a. ökonomische, auf den Arbeitsmarkt bezogene) im Auge habe. Diese Studien

und Diskussionsbeiträge scheinen etwas ratlos und verstreut, aber deutlich wird, dass sie zwischen den Ansprüchen eines Transformations-Imperativs und den nicht weiter erstaunenden mehr oder minder neuen künstlerischen Auseinandersetzungen mit technologischen Entwicklungen mändrieren.

Was kann bis hierhin festgestellt werden? Was lässt sich festhalten? Bei den Aufrufen zu einer digitalen Transformation handelt es sich um einen Diskurs, der die soziotechnische Entwicklung zu etwas Radikal-Neuem stilisiert und dabei, so behaupten wir, dessen Verwobenheit in Praktiken verkennt, die bereits seit Längerem, vor allem aber auf vielfältige Weise unser Alltagshandeln prägen. Dies gilt auch für den Alltag an Hochschulen, für den mehrere Studien zeigen, dass digitale Infrastrukturen oder Angebote nicht zwingend dazu geführt haben, Herkunftseffekte zu minimieren oder auszugleichen. Gleichwohl lohne es sich, so Getto, Hintze & Kerres, die ›anderen‹ Arten des Arbeitens zu untersuchen. Mit Paino und Renzulli halten wir es für sinnvoll, nach den digitalen Dimensionen kulturellen Kapitals zu fragen, um – zur Erweiterung des Bourdieuschen praxistheoretischen Kapitalansatzes – herauszufinden, ob digitale Praktiken als eine neue Art von Kapital zu fungieren begonnen haben.

1.4 Erwerb, Einsatz und Evaluation digitaler Praktiken: Fragestellung und Hypothese

Kehren wir damit zur eingangs formulierten Fragestellung zurück: Wie gestaltet sich der Umgang mit dem Digitalen im subjektiven Erleben von Studierenden während ihrer Hochschulausbildung, welche digitalen Praktiken eignen sie sich an, welche nutzen sie, wie setzen sie diese ein und wie wird ihr Tun evaluiert? Und wie hat das mit Bildungschancen und -möglichkeiten zu tun? Diese Fragen entsprechen, wie wir gesehen haben, einer Forschungslücke. Wir suchen sie aus einer praxistheoretischen Perspektive (Hörning & Reuters 2004) zu stellen und erläutern im Folgenden den Kontext hierzu. Theodore Schatzki, einer der Protagonisten der Praxistheorie hält dazu folgendes fest:

»The ›practice approach‹ can [...] be demarcated as all analyses that (1) develop an account of practices, either the field of practices or some subdomain thereof (e.g. science), or (2) treat the field of practices as the place to study the nature and transformation of their subject matter.« (Schatzki 2001: 11)

Konkret und relevant für die vorliegende Studie, interessiert uns hier das Feld der Praktiken von Kunsthochschulstudierenden und wie sie mit den digitalen Entwicklungen interagieren. Schatzki fährt fort: »A central core, moreover of practice theorists conceives of practices as embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understandings« (ebd. 2001: 11). Die Praktiken beruhen auf und zentrieren sich um die Bemühungen des Findens und Aushandelns von Verständnissen der digitalen Technologien und deren Bedeutung für ein Studium der Künste. Es geht aber nicht nur um das kognitive Erfassen oder Verständigen. Praxistheoretiker*innen seien sich, so Schatzki, einig darin, dass Handlungen (>activity<) auf »shared skills or understandings« beruhten (Schatzki 2001: 12). Aus diesem Grunde werden wir sowohl den Praktiken durch Befragungen nachgehen (um einen Eindruck davon zu erhalten, welche digitalen Praktiken eingesetzt werden, wann dies der Fall ist und wie), als auch den Einsatz der Praktiken beobachten und also ethnografisch zu studieren suchen. »The social is a field of embodied, materially interwoven practices centrally organized around shared practical understandings«, schreibt Schatzki hierzu (ebd. 2001: 12).

Die Wahrnehmung des Digitalen von Studierenden hängt nicht allein von den bereitgestellten Infrastrukturen, den Geräten und Programmen der Hochschule oder den zum Einsatz gelangenden Didaktiken bzw. dem Hochschulpersonal ab. Wie durch die Hinweise auf den Diskurs und auf das Digitale als soziotechnisches System deutlich wurde, ist der Gebrauch digitaler *tools* längst nicht (mehr) allein von der Hochschule bestimmt. Auch der Praxistheoretiker Karl Heinz Hörning spricht vom »Geflecht unserer fortlaufenden sozialen Praktiken«, in dem die alltäglichen Dinge, wie Programme, Netzwerke, Algorithmen etc., die für die technische Aufrüstung der Welt stehen, mitmischen (Hörning 2017: 69). In umgekehrter Manier zur Frage der Techniksoziologie und -geschichte, die wissen möchte, wie technische Systeme hergestellt und reproduziert werden, legen wir den Fokus auf Wahrnehmungs-, Handlungs-, und Beurteilungsweisen menschlicher Akteur*innen, um ihren Umgang mit der digitalen Welt kennenzulernen und zu verstehen. Der Erwerb einer künstlerischen Praxis ist geprägt davon, eine Umgangsweise mit Dingen, Materialitäten, Konzepten zu finden. Deshalb interessiert uns im Besonderen, wie Studierende einer Kunsthochschule ihre Beziehungen zu digitalen Möglichkeiten gestalten. Worauf greifen sie dabei genau zurück? Wo, wie und wann setzen sie diese Kenntnisse ein oder eben nicht? Welche Welten generieren und betreten sie in der Folge damit? Wie wird darauf reagiert, was wird gestärkt, gelobt, gefördert? Was

wird kritisiert, verhindert, gestoppt? Vor allem aber: Lässt sich in den – von spezifischen Werdegängen und Bildungsbiografien geprägten – Praktiken etwas von der Wirkmächtigkeit des Diskurses wiederfinden?

Mit Rückgriff auf, aber auch als Weiterentwicklung von Bourdieus Kapitaltheorie, die wir im Folgenden etwas genauer erläutern werden, haben wir die Hypothese aufgestellt, dass in der Einübung und im Einsatz künstlerischer Praktiken ebenso wie in der entsprechenden Bewertung ein ›digitales Kapital‹ zum Zuge kommt. Bei digitalem Kapital muss es sich, sucht man sich an Bourdieu zu orientieren, um die Art und Weise handeln, wie Menschen digitale Technologien erschaffen, sich diese aneignen, gebrauchen oder einsetzen. Ein digitales Kapital, so die Vorstellung, greift über die an den Hochschulen angebotenen Kurse zur Anwendung digitaler Medien oder Programme hinaus bzw. über die Häufigkeit, in der sie besucht werden. Es beruht vielmehr darauf, welchen Zugang Studierende bereits in der Kindheit, im Elternhaus oder der Schule zu digitalen Medien, Techniken und Technologien, zu Wissen im Allgemeinen und zu spezifisch technischem Wissen im Besonderen fanden und wie die damit verbundenen Handlungsweisen habitualisiert wurden. Digitales Kapital prägt die gewählten Praktiken und ist bedeutsam für die Einschätzungen, Wahrnehmungen, ja das Erleben Studierender. Der Einsatz dieses Kapitals hängt damit zusammen, wie erlernt wurde, sich mit Netzwerken u. ä. vertraut zu machen, sich eigene Fähigkeiten anzueignen und zu kennen, schließlich auch technische und soziale Fähigkeiten bei anderen zu identifizieren und – ohne Ängste oder Fremdheitsgefühle – diese zu bespielen. Das heißt, wenn das digitale Kapital z.B. in einer Abschlussarbeit an einer Kunsthochschule zum Einsatz kommt, dürften Mechanismen involviert sein, die neben den hochschulischen Angeboten auch bereits eigenständig erworbene Fertigkeiten zum Einsatz bringen, die in den sozialen Raum greifen und möglicherweise Ungleichheiten, Zugänge oder Barrieren widerspiegeln, die auf der Ebene des Bildungsangebots zunächst gar nicht sichtbar sein müssen. Neben dem Einsatz von Kapital hängt dieses nicht zuletzt auch davon ab, wie es bewertet und evaluiert wird und in der Folge zirkulieren kann.

1.5 Digitale Praktiken und Kapitaleinsatz: Theoretischer Zugang und Operationalisierung

Die »komplexen Abhängigkeitsverhältnisse (oder besser: Konstitutionsverhältnisse)« sind »existenzieller Natur, da sie die Art und Weise unseres Zusammenlebens mitbestimmen.«

(Alert, Asmussen & Richter 2017: 12)

Im Rahmen unserer Untersuchung fragen wir danach, welche Praktiken Studierende so einzusetzen vermögen, dass sie als Kapital die eigene Position bzw. deren Wahrnehmung im sozialen Raum stärken oder verändern können. Gegen die weiter oben erwähnte technikdeterministische Sichtweise denkend, interessiert uns dabei auch »[...] die Fähigkeit zu produktiver Umnutzung von Technologien wie auch die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbst-, Mitbestimmung und Solidarität« (Alert, Asmussen & Richter 2017: 15). Wir gehen davon aus, dass neben den Einflüssen, die Technik auf Menschen zu haben vermag und umgekehrt der Bearbeitung von Technik durch Menschen durchaus auch Unterschiede des Umgangs, der Hinterfragung, des Auskostens etc. digitaler Technik zutage kommen. Aspekte des Nutzens, des Umnutzens, des Erfindens oder möglicherweise Abnutzens, schließlich auch des Präsentierens und Abwesend-Machens weisen auf die reichhaltige Palette möglicher Praktiken hin, mit denen eine digitale Entwicklung verwoben ist. Wann also kann eine digitale Praxis kritisch, künstlerisch, produktiv genutzt werden? Wann führt sie z.B. zu einer Debatte, wann ist sie umstritten, unbeachtet, gelobt? In den Kapiteln dieses Buches werden wir genauer hinschauen und analysieren, wie der Einsatz von digitalen Praktiken im Abschlussprozess der Ausbildung an einer Kunsthochschule aussehen kann.

Um den Einsatz digitaler Fertigkeiten in der Ausbildung von Masterstudierenden im Bereich von Design, Kunst und Kunstvermittlung zu analysieren, ziehen wir Bourdieus Kapitaltheorie (1988) bei. Ähnlich wie Paino und Renzulli (2013) schlagen wir eine Erweiterung des Kapitalkonzepts um eine digitale Dimension vor. Dafür sollen detailliert digitale Fertigkeiten analy-

siert werden, die aus unserer Sicht über »computer proficiency« (2013: 136) hinausgehen.

»We argue that technological knowledge, expertise, and competence can be used as exchange value within a technological/information age society, conferring power and status upon individuals who proficiently demonstrate their knowledge« (Paino & Renzulli 2013: 125). Sie verstehen diese Fertigkeit, Beschlagenheit, aber auch Sicherheit im Umgang mit digitalen Anforderungen, diese, wie sie es formulieren, »computer proficiency« »as a form of cultural capital within the context of the classroom.« (Paino & Renzulli 2013: 130) Diese ermögliche »another insight into the complex nature of student achievement and stratification in general« (ebd). Sie zeigen in der Folge anhand ihrer Studie, dass das Ausspielen und die Wahrnehmung von Computertfähigkeiten im Schulzimmer mit einer positiven Beurteilung von Mathematik und Lesefähigkeiten der Schüler*innen einhergeht (Paino & Renzulli 2013: 130). Sie halten zudem fest, dass dieser Zusammenhang einen langfristigen Effekt auf die Leistung der Schüler*innen zu haben vermag und betonen, dass diese, ebenso wie Studierende, zuerst lernen müssten, einen Computer (und natürlich in der Folge: Programme, Plattformen, Applikationen etc.) zu beherrschen. In einem zweiten Schritt müsse es ihnen – und hier kommt kulturelles Kapital ins Spiel – gelingen, diese Kenntnisse *sichtbar* zu machen.

Im Unterschied zu Paino und Renzulli (2013) verstehen wir das Digitale nicht lediglich als Teil eines kulturellen Kapitals, sondern gehen in Bezug auf die Einordnung digitaler Veränderungen von einer komplexeren Konstellation aus. Nehmen digitale Fertigkeiten nicht inzwischen einen so großen Teil des gesellschaftlichen Alltags ein, dass von einem digitalen Kapital gesprochen werden kann? Oder ist es allenfalls so, dass sich digitale Anteile in allen von Bourdieu genannten Kapitalsorten wiederfinden, aufspüren lassen?

Zunächst soll dazu auf einige wesentliche Grundlagen in Bourdieus sozialtheorietischer Konzeption, die er mittels des sozialen Raums darlegt, sowie auf den Habitus als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschema sowie das soziale Feld eingegangen werden. Die Bourdieu'sche Gesellschaftstheorie der Kapitalien definiert sich anhand einer strukturellen Verteilung des dreidimensionalen sozialen Raums (des Raums der sozialen Positionen, um präzise zu sein (Bourdieu 1985, 1988). Anhand dreier Achsen lassen sich 1) das Kapitalvolumen, das sich aus dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital zusammensetzt, 2) die qualitative Zusammensetzung des Kapitals im Sinne einer Unterscheidung zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital und 3) die zeitliche Entwicklung der Kapitalstruktur im Sinne einer

Bestimmung von vergangener Ausstattung mit Kapital und künftiger Ausstattung mit Kapital als potenzielle Ausstattungen ermitteln (vgl. Bourdieu 1988: 195–220). Der Habitus (in seiner Theorie der Praxis, also seinem praxeologischen Zugang) bezieht sich auf den »körperlich gespeicherten« (Saalmann 2012: 100) Rucksack derjenigen Gewohnheiten, Dispositionen und Verhaltensweisen, die, wie es der Begriff sagt, von klein auf durch Anweisungen und Zurechtweisungen, Nachahmungen etc. »habitualisiert« werden. »Ein Habitus legt das Handeln nicht fest, aber er disponiert es«, erläutert Saalmann (2012: 100). Bourdieu selbst präzisiert, dass verschiedene Formen von Habitus als »Systeme von Erzeugungsmustern ... auf die unterschiedlichsten Bereiche der Praxis anwendbar« seien (Bourdieu 1988: 278). Verschiedene Habitus erzeugen Praxisformen als »systematische Konfigurationen von Eigenschaften und Merkmalen«, welche »von den Akteuren mit den erforderlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata zum Erkennen, Interpretieren und Bewerten der relevanten Merkmale« genutzt würden (Bourdieu 1988: 279).

Die Menge und Zusammensetzung an Kapitalsorten entscheiden im Bourdieu'schen Konzept über die Positionierung einer Person im sozialen Raum. Es stellt sich also die Frage, wo sich ein zusätzliches digitales Kapital verorten ließe? Die Kommunikations- und Medienwissenschaftlerin Sora Park, die ebenfalls den Begriff des »digitalen Kapitals« auf Überlegungen basiert, die sie von Bourdieu herleitet, nutzt ihn, um die drei Kapitalsorten übergreifend einzusetzen:

»While economic, cultural, and social capital can each be applied to users' digital engagement and their ecosystems, it would be simpler to have one overarching concept that includes all of those elements. While other social phenomena may include one, two, or three of the types of capital, digital engagement always involves all three components. By definition, digital engagement is an act of utilising material object(s)—digital devices and online tools—to conduct cultural and social activities for a specific purpose. Instead of using three concepts separately, I chose to use one term that incorporates them all: digital capital.« (Park 2017: 71)

Ökonomisches Kapital sei in der Hardware und Software enthalten, die in Umlauf sei, kulturelles Kapital finde man in den Kompetenzen und Kenntnissen, ebenso wie in der Nutzung kultureller Güter. Soziales Kapital werde mittels der Mobilisierung von Familienmitgliedern, Tutor*innen (an den Kunsthochschulen: Mentor*innen), Online-Support etc. eingesetzt (Park 2017: 71f.). »Those who cannot link these resources to their needs, are systematically dis-

advantaged in a digitalized society.« (Park 2017: 72) Digitales Kapital, so sagt sie, sei entscheidend als Ressource für »digital inclusivity« (dabei bezieht sie sich auf Hesketh & Selwyn 1999) (Park 2017: 72).

»Digital capital captures the essence of how people are exposed to, acquire, and accumulate the capital that is necessary to thrive in a digitalised society. It emphasises that capital creates value. Therefore, by engaging with digital technologies, the individual accrues benefits from their purposeful use.« (Park 2017: 74)

Unsere für die vorliegende Studie zentrale Überlegung, dass es sich bei digitalem Kapital um die Arten und Weisen bzw. die Fähigkeiten handle, wie Menschen sich digitale Technologie aneignen und einsetzen, leitet sich daraus ab. Der Erwerb digitalen Kapitals, der auch hier an die Sozialisation geknüpft ist, so ergänzt Park, sei nicht auf den Bereich der Familie beschränkt, sondern verweise darüber hinaus auf die Schule, die Arbeit, auf Peers und die weitere Umgebung und sei mit lebenslangem Lernen verbunden (Park 2017: 75). Digitales Engagement, um dies abzuschließen, sei nicht nur durch die entsprechenden Skills beeinflusst, sondern ebenso durch den sozio-ökonomischen Hintergrund und die Geschichte der Nutzenden (Park 2017: 76).

Parks Erläuterungen entsprechen Beobachtungen, die wir im Rahmen der vorliegenden Studie machen konnten und auf die wir in den weiteren Teilen dieses Buches detailliert eingehen werden. Davon ausgehend, dass sich tatsächlich ein Katalog an Praktiken, Handlungen und Wissensformen entwickelt hat, der sich aus dem Einsatz digitaler Medien ergibt, möchte das geplante Projekt diese Positionen hinterfragen. Das digitale Kapital, das Studierende bereits an die Hochschule mitbringen, wird durch Lehrangebote ergänzt und erweitert, beginnt in der Evaluierung durch Lehr- und Betreuungspersonen an Bedeutung zu gewinnen und zu zirkulieren. Es trägt in der Folge auch zu einer Veränderung ihrer Position im sozialen Raum bei.

Gemäß einer Erweiterung von Bourdieus Theorie müsste eine digitale Kapitalmenge u.a. davon abhängen, inwiefern Studierende vor dem Eintritt in die Hochschule überhaupt mit technischen Geräten und den entsprechenden Praktiken in Berührung gekommen sind. Besitzen sie schon lange ein Smartphone, Laptop, Handy etc.? Wie und wann dürfen sie darüber verfügen? Welche Zugänge zu welchen Inhalten erhalten sie damit? Wie und wozu haben sie es zu benutzen gelernt? Solche Fragen zielen auf die ökonomischen Grundlagen ab, auf die Möglichkeiten der Eltern, auf die soziale Herkunft, mit denen »digitales Kapital« letztlich verknüpft ist. Des Weiteren hängt das

Einüben von Umgang und Gebrauch digitaler Möglichkeiten vom Bildungsniveau, aber auch den Haltungen und Einstellungen der frühen Bezugs- und später den Lehrpersonen, Mentor*innen, Netzwerken etc. ab und ist damit von deren kulturellem Kapital geprägt. Der (später) künstlerische Umgang mit den Geräten, Programmen, Applikationen, Zugriffen etc. ist sodann einerseits an die individuelle Affinität für technische Gegenstände gebunden und andererseits vom sozialen Umfeld und dessen Techniknutzung abhängig. Dies ist wiederum stark an die sozialen Beziehungen eines Menschen gebunden, d.h. auch das soziale Kapital wirkt in diese Prozesse und Handlungen hinein.

Wenn also von einem digitalen Kapital in der Kunstausbildung gesprochen wird, welche ›neuen‹ Eigenschaften wären damit verbunden, wovon andere Kapitalsorten sich unterscheiden und auch Gebrauch machen? Der Umgang mit den digitalen Dingen (Medien, Geräten, Programmen etc.) erzeugt Fertigkeiten – so die Behauptung – welche die anderen Kapitalsorten beeinflussen, Teil des sozialen Raums sind und somit nicht losgelöst davon betrachtet werden können.

Die – wenn auch stereotyp – Redewendung der *digital natives* ermöglicht ein Nachdenken darüber, was es heißt, eine digitale Handlung auszuüben, die durch schnelle und intuitive Aneignung von Geräten, Programmen, Suchfunktionen etc., ganz unabhängig von Herkunft, akademischen Titeln und Bildung, funktionieren soll. Die Studie hinterfragt mittels der Analyse des Konzepts des ›digitalen Kapitals‹ solche Vorstellungen. Wir vermuten, dass die Beschaffenheit und Bedeutung digitalen Kapitals im sozialen Raum der Kunsthochschulen zurzeit und möglicherweise nochmals verstärkt durch die Covid-Pandemie durch die verschiedenen sozialen Gruppen ausgehandelt werden.

Im Rahmen dieser theoretischen Konzeptualisierungen stellt sich die Frage nach der Wahrnehmung und Bedeutung des Digitalen im subjektiven Erleben der Studierenden während ihrer Kunsthochschulausbildung. Aus der Lektüre Bourdieus ebenso wie aus der Beobachtung der gegenwärtigen Entwicklungen leiten wir die bereits erwähnte Hypothese ab, dass in der Einübung künstlerischer Praktiken wie auch in deren Bewertung ein ›digitales Kapital‹ zum Zuge kommt.

Hierbei ist auch zu beachten, dass Studierende sich nicht irgendwo im sozialen Raum befinden oder, konkreter, inmitten einer Gesellschaft, die sich in einer digitalen Veränderung befindet. Alexandra König (2012, 2019) thematisierte in verschiedenen bildungswissenschaftlichen Arbeiten die Korre-

spondenz zwischen klassenspezifischem Habitus und feldspezifischen Anforderungen (welcher hier die künstlerische Ausbildung entsprechen würde). Sie weist darauf hin, dass im Bemühen, den Prozess der Selbst-Bearbeitung und Selbst-Präsentation junger Studierender zu verstehen, ein Bourdieu'scher Ansatz nicht ausreiche. Dieser sei zu sehr auf die Arbeit an der Verbesserung der eigenen Positionierung im Feld fokussiert, um Spezifika z.B. im Umgang mit je besonderen und unterschiedlichen Feldern herausarbeiten zu können. Ein interaktionistischer Ansatz helfe zu sehen, dass die Ausarbeitung des (nicht-endenden) Selbst-Projekts (hier von Künstler*innen), der »einzigartige(n) künstlerische(n) Persönlichkeit« den »signifikanten Anderen« (2012: 398) brauche. In diesem Sinne ist nicht allein entscheidend, was die Studierenden mitbringen oder erwerben, sondern eben auch, wie das Feld der Kunsthochschule beschaffen ist und wie dieses mit den Kompetenzen, den Interessen und Neigungen der Studierenden umzugehen vermag.

Die Abschlussarbeiten inklusive der Präsentation durch die Studierenden erscheinen uns denn als ein geeigneter Moment, Wirkweisen und Zirkulation dieser postulierten Kapitalsorte zu untersuchen. Die Studierenden befinden sich zu diesem Zeitpunkt am Ende ihres Studiums, sie haben die von lange her, aus ihrer Kindheit, dem Elternhaus, der Schule mitgebrachten Neigungen und Kompetenzen im Studium der Kunst verfeinert, vertieft, allenfalls ergänzt. An der Abschlusspräsentation wird ihre Arbeit gezeigt, besprochen und bewertet. Wir suchen deshalb zunächst zu eruieren, welche digitalen Praktiken Studierende überhaupt erworben haben, um sodann danach zu fragen, welche davon von ihnen im Rahmen ihrer Arbeiten zum Einsatz gebracht werden, auf welche Kompetenzen und Kenntnisse sie dabei zurückgreifen, und wie dieser Einsatz durch Lehrpersonen und Jurys evaluiert und qualifiziert wird.

Daraus resultieren für die Operationalisierung folgende konkrete Fragen: Auf welche (privaten/persönlichen) Kenntnisse und (institutionellen) Angebote greifen Studierende beim Erarbeiten und Verfassen ihrer Abschlussarbeiten zurück? Wie und für welche Praktiken entscheiden sie sich in deren Erarbeitung, was sind die Überlegungen? Wie werden die Arbeiten und Praktiken reflektiert, evaluiert und qualifiziert? Diesen Fragen soll in den folgenden Kapiteln ausführlich nachgegangen werden.