

Universität der Künste Berlin
Fakultät Bildende Kunst
Institut für Kunstdidaktik und Ästhetische Bildung
Erstgutachterin: Prof. Dr. Anna Stern
Zweitgutachterin: Dr. Anne Sprenger

Kunstunterricht zwischen Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur

Reflexionen zu den Potenzialen einer Kunstpädagogik, die postdigitale Ansätze mit künstlerischer Bildung verbindet, am Beispiel der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen*

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Titels

Master of Education (M.Ed.)

Für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien

mit dem Fach Bildende Kunst / Quereinstieg

Vorgelegt von:

Sabrina Labis am 10. Juni 2024

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

1.1 Einführung in das Thema	1
1.2 Forschungsinteresse und Forschungsfrage	2
1.3 Forschungsmethode	3
1.4 Ziele und Hypothesen	4
1.5 Aufbau der Arbeit	4

2 Kunstdidaktische Positionierung

2.1 Postdigitale Ansätze in der Kunstpädagogik	6
2.1.1 Postdigitalität im Diskurs zeitgenössischer Kunst.....	6
2.1.2 Art Education: Post-digital, post-internet, post-everything	10
2.1.3 Kunstpädagogische Perspektiven in Anlehnung an den Begriff der Postdigitalität.....	12
2.2 Künstlerische Kunstpädagogik	15
2.2.1 Künstlerische Bildung	15
2.2.2 Methoden und das künstlerische Projekt.....	17
2.2.3 Subjekte im Kontext der Lebenskunst.....	18

3 Darstellung der Unterrichtsreihe Kleinanzeigen

3.1 Rahmenbedingungen	21
3.1.1 Praxissemester	21
3.1.2 Schule und Lerngruppe.....	21
3.1.3 Bezüge zum Rahmenlehrplan	22
3.2 Unterrichtsreihe Kleinanzeigen	22
3.2.1 Unterrichtskonzept und Bildungsziele	22
3.2.2 Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis	23
3.2.3 Auswahl von praktischen Aufgabenstellungen	24

4 Synergien künstlerischer Bildung und postdigitaler Ansätze im Kunstunterricht	
4.1 Kunstpädagog*in als Künstler*in als Postproduzent*in	31
4.2 Neuverhandlungen von Subjekt und Materialität im künstlerischen Projekt.....	34
4.3 Obsoleszenz als kritische Reflexion der postdigitalen Gegenwart	37
5 Ergebnisdiskussion	
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	40
5.2 Interpretation der Ergebnisse.....	41
5.3 Einordnung in den Forschungsdiskurs	42
6 Fazit	
6.1 Rückbezug zur Forschungsfrage	45
6.2 Kunstunterricht zwischen Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur.....	45
6.3 Grenzen der eigenen Arbeit	46
6.4 Ausblick.....	47
Anhang	
Unterrichtsmaterial	48
Sequenzplanung.....	48
Zentrale Arbeitsaufträge	50
Erwartungshorizont und Kriterienraster	51
Kompetenzbereiche	52
Abbildungen	53
Abbildungsverzeichnis	69
Literaturverzeichnis	74

1 Einleitung

1.1 Einführung in das Thema

Die Digitalisierung und die Entstehung des Internets haben die Lebenswelt und die gesellschaftlichen Strukturen in den letzten Jahrzehnten tiefgreifend verändert. Viele Bereiche des alltäglichen und beruflichen Lebens sind von den Auswirkungen der digitalen Transformation beeinflusst und geprägt. Vor diesem Hintergrund muss sich auch das Bildungssystem und insbesondere die Schule der Herausforderung stellen, „die digitale Welt als neues Feld von Selbst- und Weltbeziehung umfassend in den Bildungsprozess zu integrieren“¹. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung weist auf seiner Webseite zum *Digitalpakt Schule* darauf hin, dass die Digitalisierung unsere Lebenswelt prägt und die Vermittlung digitaler Kompetenzen in der Schule von großer Bedeutung ist.² Der *Digitalpakt Schule* wurde 2019 auf Basis der Strategie *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der Strategie der Kultusministerkonferenz *Bildung in der digitalen Welt* geschlossen.³ In diesem Zusammenhang „haben sich die Länder auf einen verbindlichen Rahmen verständigt, der den flächendeckenden Aufbau einer zeitgemäßen digitalen Bildungsinfrastruktur ermöglichen soll“⁴.

Die Kunstpädagogin und Kulturwissenschaftlerin Kristin Klein kritisiert am *Digitalpakt*, dass darin digitale Medien hauptsächlich als Hilfsmittel oder Werkzeuge verstanden werden.⁵ Stattdessen sollte Digitalisierung vielmehr *postdigital* verstanden werden: „Als Knotenpunkt zur Beschreibung quantitativer sowie qualitativer Veränderungen materiell-kultureller Bedingungen, gesellschaftlicher Strukturen sowie individueller Wahrnehmungs- und Handlungsweisen“⁶. Der Kunstunterricht könnte gemäß Klein ein Fach sein, in dem diese

¹ Hagener, Malte / Hediger, Vinzenz: Vorwort. In: Hagener, Malte / Hediger, Vinzenz (Hg): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt/New York 2015, S. 7.

² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Was ist der DigitalPakt Schule?. 2019. In: DigitalPakt Schule, <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html> (zuletzt abgerufen am 14.01.2024).

³ Vgl. Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Klein, Kristin: Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht im Jahr 2019. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-dimensionen-digital-vernetzter-kunst-forschungsperspektiven-anschluss-den-0> (zuletzt abgerufen am 22.01.2022).

⁶ Ebd.

Veränderungen sichtbar gemacht und reflektiert werden können.⁷ Allerdings ist bislang nicht ausreichend geklärt, wie ein postdigitaler Kunstunterricht genau aussehen würde und inwiefern sich daraus für Schüler*innen Potentiale ergeben, die über technisches Know-how hinausgehen.⁸

1.2 Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Seit mehreren Jahren beschäftige ich mich künstlerisch mit dem Internet als Ort für künstlerische Recherche und Produktion. In meiner Praxis als Künstlerin und Filmemacherin folge ich einem medienreflexiven Ansatz und befasse mich mit „Techniken und Prozessen digitaler Bilder und Technologien, um mich mit den dahinter liegenden Wertesystemen, Geschlechterverhältnissen, Machtstrukturen“⁹ und historischen Kontexten auseinanderzusetzen. Besonders „ästhetische Praktiken im Internet, sind dabei wichtige Inspirations- und Materialquellen“¹⁰ für meine künstlerischen Arbeiten, die sich in analogen oder digitalen Medien, im Internet oder in einem physischen Raum manifestieren können.

Aus dieser künstlerischen Praxis schöpfe ich meine Motivation und mein Interesse als Kunstpädagogin. Meine Erfahrungen und mein spezifisches Fachwissen fließen in meine Lehrtätigkeit im Schulkontext ein. Sie formen meine Vorstellung darüber, wie ein zeitgemäßer Kunstunterricht aussehen sollte: Im Spannungsfeld von Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur, also postdigital und ganz im Sinne einer künstlerischen Kunstpädagogik, die ihr höchstes Anliegen darin sieht, Schüler*innen an künstlerisches Denken und Handeln heranzuführen¹¹. Ich verstehe meine kunstpädagogische Praxis in diesem Sinne als eine Verknüpfung von künstlerischer und postdigitaler Kunstpädagogik (vgl. Abbildung 1).

Um meine eigene Haltung zu überprüfen und meinen Transfer aus der künstlerischen Praxis in die schulische Kunstpädagogik kritisch zu reflektieren, kunstdidaktisch zu kontextualisieren

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. Schütze, Konstanze: Bildlichkeit nach dem Internet – Kunstvermittlung am Bild als Gegenwartsbewältigung. Veröffentlicht am 05.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/bildlichkeit-nach-dem-internet-kunstvermittlung-am-bild-als-gegenwartsbewaeltigung> (zuletzt abgerufen am 18.05.2024).

⁹ Seiser, Anna Lena: Sabrina Labis. In: Neuer Berliner Kunstverein. Sammlung Video-Forum, https://www.nbk.org/de/video-forum/sabrina_labis (zuletzt abgerufen am 18.05.2024).

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 9.

und zu professionalisieren, soll im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit die selbstkonzipierte und bereits durchgeführte Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* als Praxisbeispiel dienen, um, ausgehend von einem aktuellen kunstdidaktischen Diskurs, folgender Frage auf den Grund zu gehen: Welche Potenziale bietet ein Kunstunterricht im Spannungsfeld von Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur, der postdigitale Ansätze mit der künstlerischen Bildung verbindet?

1.3 Forschungsmethode

Um sich der zuvor erwähnten Forschungsfrage zu widmen, wird das methodische Verfahren der bildungstheoretischen bzw. hermeneutischen Forschung angewandt. Auf die Kunstpädagogik bezogen ist dies „über das genaue Studium und die Interpretation von Texten zur Kunstpädagogik und aus angrenzenden Disziplinen möglich“¹². Dabei werden die Texte hinsichtlich kunstpädagogischer Kernbereiche analysiert, indem theoretische Elemente herausgegriffen, interpretiert und auf aktuelle Fragestellungen bezogen werden, um diese dann mit anderen Theorieelementen und Praxiserfahrungen zu verknüpfen und daraus neue Modelle der Kunstpädagogik zu entwickeln.¹³

Durch die beschriebene Methode der Hermeneutik werden wissenschaftliche Positionen aus der Kunstdidaktik, Kunstwissenschaft und Medientheorie verhandelt und mit kunstpädagogischen Praxiserfahrungen aus einer selbstkonzipierten und bereits durchgeführten Unterrichtsreihe unter dem Gesichtspunkt der zuvor formulierten Forschungsfrage verknüpft und modellhaft weiterentwickelt. Zur Gewährleistung der Transparenz wird im Verlauf der Arbeit wiederholt auf ausgewählte, relevante Materialien zur Unterrichtsreihe im Anhang verwiesen.

Die hier zu reflektierende kunstpädagogische Praxiserfahrung stellt einen Teil meines Praxissemesters im Jahr 2021/22 dar und wurde unter bestimmten Rahmenbedingungen innerhalb meines Studiums durchgeführt. Diese Spezifität rechtfertigt eine bildungstheoretische bzw. hermeneutische Auseinandersetzung.¹⁴

¹² Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2008, S. 168.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 169.

1.4 Ziele und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Potenziale des Einbezugs postdigitaler Ansätze für den Kunstunterricht zu ergründen und zu eruieren, inwiefern dieser Hand-in-Hand mit der Vermittlung eines vertieften künstlerischen Denkens und Handelns im Sinne einer künstlerischen Bildung zusammenwirken kann.

Ausgehend von der Forschungsfrage werden die folgenden drei Hypothesen formuliert:

1. Die Kunstlehrperson als Künstler*in nimmt eine zentrale Rolle im Kontext einer postdigitalen Kunstpädagogik ein.
2. Methoden der künstlerischen Bildung können mit postdigitalen Ansätzen vereint werden.
3. Die künstlerische Bildung ermöglicht Schüler*innen eine kritische Teilhabe an der postdigitalen Gegenwart im schulischen Kontext.

Die Methode der Hermeneutik, welche das Beschreiben, Interpretieren und Verstehen der eigenen Unterrichtsreihe, des eigenen pädagogischen Handelns sowie die Verknüpfung mit aktuellen kunstdidaktischen Ansätzen umfasst, dient der kritischen Reflexion der oben genannten Annahmen. Dadurch soll die eigene kunstpädagogische Praxis kontextualisiert und modellhaft weiterentwickelt werden. Im Zuge dessen werden mindestens drei mögliche Potentiale einer Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur herausgearbeitet.

1.5 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 erfolgt zunächst eine kunstdidaktische und theoretische Verortung: Zu Beginn wird der postdigitale Kunstbegriff, dem diese Arbeit zugrunde liegt, verhandelt und in Beziehung zum Genre der *Post Internet Art* gesetzt. Darauf werden, unter Rückgriff auf kunstdidaktische Positionen aus dem Forschungsdiskurs der *Post Internet Arts Education Research (PIAER)*, kunstpädagogische Perspektiven in Anschluss an den Begriff der Postdigitalität nach Kristin Klein besprochen. Im Rückgriff auf die etablierte kunstdidaktische Position der künstlerischen Bildung von Carl-Peter Buschkühle werden das künstlerische Projekt und die damit

verbundenen Methoden aufgezeigt und mit dem Begriff der Lebenskunst nach Wilhelm Schmid ausgelotet.

Kapitel 3 widmet sich der Darstellung der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* als kunstpädagogisches Praxisbeispiel. Zunächst werden die Unterrichtsreihe und ihre Rahmenbedingungen beschrieben und anschließend anhand ausgewählter praktischer Aufgabenstellungen im Kunstunterricht bearbeitet.

Kapitel 4 verknüpft die kunstpädagogischen Praxiserfahrungen mit den theoretischen und kunstdidaktischen Positionen aus Kapitel 2. Dabei werden Synergien postdigitaler Ansätze und künstlerischer Bildung in Bezug auf die Forschungsfrage in der beschriebenen Unterrichtsreihe herausgearbeitet und die zuvor formulierten Hypothesen konkretisiert.

Abschließend werden in Kapitel 5 diese Synergien als Potenziale für einen Kunstunterricht im Spannungsfeld von Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur diskutiert, interpretiert, modellhaft weitergedacht und in einen erweiterten Forschungsdiskurs eingeordnet.

2 Kunstdidaktische Positionierung

2.1 Postdigitale Ansätze in der Kunstpädagogik

2.1.1 Postdigitalität im Diskurs zeitgenössischer Kunst

In einem Interview aus dem Jahr 2016 beantwortete Hito Steyerl die Frage, ob ihr Video *How not to be seen* (2013) eine postdigitale Situation beschreibe, dass sie versuche Begriffe zu vermeiden, die *post-* dabei stehen haben, da ihr die Bedeutung dieses Präfixes unklar sei.¹⁵ Diese Antwort einer Künstlerin und Theoretikerin, die den Diskurs rund um die Postdigitalität maßgeblich mitgeprägt hat, kann in diesem Zusammenhang als bewusstes Statement verstanden werden, in dem sich die anhaltende Vieldeutigkeit des Begriffs und Konzepts manifestiert.

Aber wie wurde *postdigital* vieldeutig und wie vieldeutig ist das Postdigitale im Diskurs zeitgenössischer Kunst? Laut Florian Cramer bezeichnet der Begriff der Postdigitalität in seiner ursprünglichen Bedeutung nicht nur die technologischen, infrastrukturellen Ebenen und Prozesse der Digitalisierung, sondern vor allem die damit verbundene Bedeutung und Auswirkung auf Gesellschaft und Kultur.¹⁶ Das Präfix *post* ist in diesem Sinne keinesfalls zeitlich als *danach* oder *nach* im Sinne von *überwunden* zu verstehen, sondern als Präfix der Unsicherheit, in der das Hauptwort nicht mehr klar abzugrenzen ist – also sinngemäß *nachdem digital nicht mehr neu war*.¹⁷

Der Begriff *postdigital* hat seinen Ursprung in der Musik von Kim Cascone im Jahr 2000 und erlebte durch Alessandro Ludovicos Buch *Postdigital Print: The Mutation of Publishing Since 1894* im Jahr 2012 neue Aufmerksamkeit im Diskurs kultureller Praktiken: Darin komme Ludovico unter anderem zum Schluss, dass Print und Elektronik nicht in einem oppositionellen Verhältnis von *alten* und *neuen* Medien zueinander stünden, sondern dass sie lediglich ein neues Verhältnis zwischen analog und digital erforderten.¹⁸ Innerhalb des postdigitalen Kunstbegriffs erscheinen „die Unterschiede zwischen online und offline, zwischen virtuell und

¹⁵ Vgl. Kwastek, Katja: Hito Steyerl. Die Realität hat sich erweitert und ich folge ihr. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.123.

¹⁶Vgl. Cramer, Florian: Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „post-internet“ und „post-media“. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 66.

¹⁷ Vgl. Broeckmann, Andreas: Zur postdigitalen Ästhetik der „Post-Internet Art“. Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens. Veröffentlicht am 20. November 2017. In: Webseite von Andreas Boeckmann, http://abroeck.in-berlin.de/wp-content/uploads/2020/11/171130_Broeckmann_Post-Internet-Art_Habilvortrag.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2024), S.6.

¹⁸ Vgl. Cramer, Florian: Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „post-internet“ und „post-media“. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 59.

real, zwischen Bit, Pixel und Pinselstrich als unerheblich“¹⁹. Postdigitale Kunst ist demnach – so Cramer – transdisziplinär verankert in diversen kulturellen Praktiken und hat eine Perspektive auf Technologie, die sich nicht auf die vermeintliche Innovation und ein technopositivistisches Narrativ bezieht, sondern eine kritische Haltung, die theoretisch und praktisch nicht mehr zwischen neuen (digitalen) und alten (analogen) Medien, besseren und schlechteren Qualitäten unterscheidet, sondern eine ganzheitliche, subversive Auseinandersetzung mit Technologie, Systemen und deren Fehlern und Störungen nutzt: Es geht darum, mit einer *Hacker-Haltung* und gemeinschaftlich orientierten Arbeitsmethoden zwischen *Do-It-Yourself* und professionellen Workflows, neues zu entdecken und zu erschaffen.²⁰

Dieser ursprüngliche postdigitale Kunstbegriff korrespondiert in vielerlei Hinsicht mit Hito Steyerls Idee des *poor image* in einem Diskurs zeitgenössischer Kunst: Für Steyerl ist das *poor image* ein digitales Bild, das aufgrund seiner niedrigen Auflösung, Komprimierung und Reproduzierbarkeit an Wert verliert, in dem es über das Internet im Sinne der Bildzirkulation geteilt, bearbeitet und verfremdet wird.²¹ Daraus resultiert eine neuartige Ökonomie der Bilder: Die Verbreitung von Informationen erfolgt demnach schnell und effizient, allerdings gehen dadurch Kontext und Originalität verloren.²² Dies wirft Fragen zur Authentizität und Repräsentation auf. Laut Steyerl reflektiert das *poor image* nicht nur die Machtverhältnisse in einer digitalisierten Welt, sondern birgt auch das subversive Potenzial, traditionelle Vorstellungen von Kunst und Bildproduktion in Frage zu stellen.²³

„Im Diskurs zeitgenössischer Kunst etabliert sich *postdigital* zunehmend als Überbegriff jedweder Bildenden Kunst, die in irgendeiner Form die heutigen informationstechnisch-industriell-politischen Komplexe und Regimes reflektiert.“²⁴ Damit wurde das *Postdigitale* auch zum „Überbegriff von Genrebezeichnungen wie *Post Internet*“²⁵, und steht seit 2010

¹⁹ Broeckmann, Andreas: Zur postdigitalen Ästhetik der „Post-Internet Art“. Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens. Veröffentlicht am 20. November 2017. In: Webseite von Andreas Boeckmann, http://abroeck.in-berlin.de/wp-content/uploads/2020/11/171130_Broeckmann_Post-Internet-Art_Habilvotr.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2024), S.4

²⁰ Vgl. Cramer, Florian: What Is ‚Post-Digital‘?. Veröffentlicht am 01.06.2014. In: APRJA. Post-digital Research, Bd.1, 2014, <https://apreja.net/article/view/116068/165295> (zuletzt abgerufen am 14.03.2024) S. 18 ff.

²¹ Vgl. Steyerl, Hito: In Defense of the Poor Image. In: e-flux Journal, 11/09/10, 2009, S.86.

²² Vgl. ebd., S.89 ff.

²³ Vgl. ebd., S.89.

²⁴ Cramer, Florian: Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „post-internet“ und „post-media“. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.66.

²⁵ Ebd.

exemplarisch für „eine Reihe sich ständig wandelnder Phänomene, die ob ihrer Unbeständigkeit, Allgegenwart und Unsichtbarkeit nur schwer gefasst werden können“²⁶.

Die *Post Internet Art* ist eines dieser Phänomene, welches man einem postdigitalen Kunstbegriff unterordnen kann, welches aber strenggenommen nicht den kulturellen Praxen der Musik oder Printmedien entsprang, sondern sich unabhängig zu einer ähnlichen Zeit im Kontext der Bildenden Kunst entwickelte.²⁷

Marisa Olson arbeitete als erste Künstlerin im Jahr 2008 mit dem Begriff *Post Internet* im Kontext Bildender Kunst.²⁸ Weitere bedeutende Positionen folgten ihr im Jahr 2010, wie beispielsweise der Künstler, Kurator und Kritiker Gene McHugh mit seinem Blog *Post Internet* und die Künstlerin Katja Novitskova mit ihrem *Post Internet Survival Guide*.²⁹ Sie und weitere Akteur*innen innerhalb der zeitgenössischen Kunst um 2010 prägten das Kunstgenre, das sich als *Post Internet Art* etablierte. Bezogen auf die künstlerische Praxis bezeichnet die Kategorie *Post Internet* ein Kunstobjekt, das mit dem *Bewusstsein der Netzwerke (internet state of mind)* geschaffen wurde, in denen es existiert – angefangen bei der Konzeption und Produktion bis hin zur Verbreitung und Rezeption.³⁰

Eine wesentliche künstlerische Methode, die sich *im Bewusstsein der Netzwerke* manifestiert, lässt sich im Kontext zeitgenössischer Kunst unter dem Begriff der *Postproduction* verorten. Ein Begriff, auf den auch Steyerl in ihren theoretischen Erörterungen immer wieder Bezug nimmt.³¹ *Postproduction* ist eigentlich ein technischer Begriff aus der Filmproduktion und bezeichnet den Arbeitsprozess nach dem Dreh: Den Schnitt, die Einarbeitung von Sound, Farbkorrektur, Titeln und Spezialeffekten.³² Vor diesem Hintergrund wurde der Begriff durch den Kunstkritiker und Kurator Nicolas Bourriaud im Kontext veränderter Produktionsbedingungen durch Globalisierungsprozesse im informationstechnischen Zeitalter als künstlerische Methode weitergedacht. Dabei geht es in erster Linie um den Umgang von

²⁶ Thalmer, Franz: Postdigital 1. Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.39.

²⁷ Vgl. Cramer, Florian: Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „post-internet“ und „post-media“. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.59.

²⁸ Vgl. McHugh, Gene: Dokumentation des Blogs „POST INTERNET“. 2009-2010. In: Net Art Anthology, <https://d1v7jayx2s9clc.cloudfront.net/user/pages/33.post-internet/post-internet-1-redone.png> (zuletzt abgerufen am 14.02.2024)

²⁹ Vgl. Archey, Karen/Peckham, Robin: Art post-internet (Kat. Ausst., Art Post-Internet, Ullens Center for Contemporary Art, Peking, 2014), S.104. In: Webseite Karen Archey, https://static1.squarespace.com/static/51a6747de4b06440a162a5eb/t/5ab019a9aa4a99dde60bdd5a/1521490402725/art_post_internet_2+%281%29.pdf (zuletzt abgerufen am 31.01.2024).

³⁰ Vgl. ebd., S. 8.

³¹ Steyerl, Hito: To Much World: Is the Internet Dead?. In: e-flux Journal, 11/13/49, 2013, S.19 ff.

³² Vgl. Bourriaud, Nicolas: Postproduction. New York 2002. S. 13.

Künstler*innen mit bereits vorhandenen Materialien, Bildern, Objekten und Referenzen aus der globalen Alltagskultur.³³ Bourriaud betont, dass es seit den 90er Jahren nicht mehr darum gehe, völlig neue Werke zu erschaffen, sondern darum, die existierenden kulturellen Codes, Formen und Bilder neu zu kombinieren, *zu remixen* und in neue Kontexte zu übersetzen.³⁴

Im Kontext der *Post Internet Art* funktioniert demnach das gesamte Internet als endloses Archiv, in dem Bilder, Symbole und Referenzen zirkulieren, die ihrerseits wieder Bilder, Symbole und Referenzen mitliefern.³⁵ Diese zirkulierenden Bilder prägen und konstituieren unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit: Bildzirkulation bedeutet in diesem Sinne, dass Bilder nicht mehr statisch sind, sondern sich in einem ständigen Fluss befinden und die Realität selbst *postproduziert* wird.³⁶ Um die daraus resultierende Realität begreifen zu können, muss man bewegtes Bild, Fotografie, computergenerierte 3D-Modellierung und alle Formen vom bewegten und unbewegten Bild verstehen.³⁷

„Das zunehmende Interesse an der Bildzirkulation, ihrer Veröffentlichung, Weiterleitung und Übertragung in andere Medien, begleitet von wiederholten Kontext- und damit Bedeutungsverschiebungen hat Vorgänger in künstlerischen Praktiken der Pop und Appropriation Art.“³⁸ Unter anderem dadurch und durch die Vereinnahmung durch den Kunstmarkt, so Cramer, sei die Post-Internet-Art zunehmend in die Kritik geraten, vor allem weil das Internet überwiegend unkritisch als konventionelles und alltägliches Massenmedium genutzt worden sei, wodurch nichts Neues erforscht oder aufgebrochen und die kapitalistischen Prinzipien des Kunstmarktes affirmiert worden seien.³⁹ Diese Kritik hält jedoch einer genaueren Betrachtung der künstlerischen Vielfalt, die sich unter dem Sammelbegriff *Post Internet Art* verorten lassen, nicht stand, vor allem wenn man sich mit den Werkreihen u.a. von Tabita Razaire und Christopher Kulendran Thomas auseinandersetzt, die postkoloniale Kritik und Feminismus mit dem Genre *Post Internet Art* verknüpfen.⁴⁰

³³ Vgl. ebd., S.24.

³⁴ Vgl. ebd., S.13.

³⁵ Vgl. ebd., S.13.

³⁶ Vgl. Steyerl, Hito: To Much World: Is the Internet Dead?. In: e-flux Journal, 11/13/49, 2013, S.20.

³⁷ Vgl. ebd., S. 19.

³⁸ Kwastek, Katja: Wir sind nie digital gewesen. Postdigitale Kunst als Kritik binären Denkens. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 75.

³⁹ Vgl. Cramer, Florian: Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „post-internet“ und „post-media“. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.57 ff.

⁴⁰ Vgl. Reichert, Kolja: Für einen neuen Zirkulationismus. „Post-Internet“ und Kritik. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.98.

In Steyerls Antwort in dem zu Beginn zitierten Interview⁴¹ zeigt sich nebst einer kritischen Haltung gegenüber dem Begriff *postdigital* an sich vermutlich auch die grundsätzliche Ablehnung eines *Labelings* bzw. einer Kanonisierung ihrer Kunst, mit der vor allem der Kunstmarkt versucht, Kunst für sich zu vereinnahmen. Ob man künstlerische Praktiken als *postdigital* definieren oder als *Post Internet Art* kategorisieren kann – oder ob man an dieser Stelle auch weitere Begriffe wie *post-media* anwenden müsste – ist verhandelbar und kann nicht abschließend beantwortet werden.⁴² Jedoch bietet die charakteristische Unschärfe und die Vieldeutigkeit des Begriffs *postdigital* das Potenzial „ein in binären Kategorien verhaftetes Denken in Frage zu stellen und kann damit die zunehmende Pluralität und Heterogenität kultureller Praktiken mit einer gleichzeitig differenzierten und kritischen Perspektive sowohl auf die Praktiken selbst als auch auf die ihnen zugrunde liegende Allgegenwart des Digitalen ermöglichen“⁴³. Das macht den postdigitalen Kunstbegriff, der das Genre der *Post Internet Art* einschließt, produktiv für die Zukunft: Denn die daraus resultierenden ästhetische Dimensionen können vermeintlich unsichtbar „ablaufende Prozesse digitaler Vernetzung (be-) greifbar und und Wirkungsmechanismen anders verhandelbar machen“⁴⁴.

2.1.2 Art Education: Post-digital, post-internet, post-everything

Wie Thalmair in seinem einleitenden Kunstforum-Artikel *Postdigital 1* von 2016 über den zeitgenössischen Kunstdiskurs vor acht Jahren schreibt, stiftet der Begriff *postdigital* eher Verwirrung als Klarheit in der Diskussion um Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bildende Kunst.⁴⁵ Diese Verwirrung lässt sich mit Verweis auf die Publikation *Post-digital, Post-Internet Art and Education – The Future is All-Over* aus dem Jahr 2021 auf die Vielfalt der Begrifflichkeiten im aktuellen Diskurs postdigitaler Ansätze in der Kunstpädagogik übertragen.⁴⁶

⁴¹ Vgl. Vgl. Kwastek, Katja: Hito Steyerl. Die Realität hat sich erweitert und ich folge ihr. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.122-131.

⁴² Vgl. Cramer, Florian: Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „post-internet“ und „post-media“. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 57 ff.

⁴³ Kwastek, Katja: Wir sind nie digital gewesen. Postdigitale Kunst als Kritik binären Denkens. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.81.

⁴⁴ Klein, Kristin: Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht im Jahr 2019. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-dimensionen-digital-vernetzter-kunst-forschungsperspektiven-anschluss-den-0> (zuletzt abgerufen am 14.02.2024).

⁴⁵ Vgl. Thalmair, Franz: Postdigital 1. Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 39.

⁴⁶ Vgl. Kolb, Gila / Tervo, Juuso / Tavin, Kevin: Introduction: It's AllOver! Post-digital, Post-internet Art and Education. In: Kolb, Gila / Tervo, Juuso / Tavin, Kevin (Hg.): Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future is All-Over: Cham 2021.

Mit dem Wissen, dass sich um den Begriff des Postdigitalen ein heterogenes Feld der kunstpädagogischen Auffassungen im schulischen und außerschulischen Kontext sammelt, grenzt sich diese vorliegende Arbeit von Begriffen der kulturellen Medienbildung, *Media Literacy*, Medienpädagogik, der digitalen/kulturellen Medienbildung ab. Im Bereich der Kunstpädagogik und Kunstdidaktik soll sich im Rahmen dieser Arbeit auf postdigitale Ansätze beschränkt werden, die sich aus dem aktuellen kunstpädagogischen Forschungsdiskurs der *Post Internet Arts Education Research*⁴⁷ entwickelt haben.

Die *Post Internet Art Education* ist für diese Auseinandersetzung relevant, da sie seit 2015 postdigitale Ansätze in der deutschsprachigen, schulischen Kunstpädagogik und -didaktik wissenschaftlich erforscht und sich aus einem Genre der Bildenden Kunst – nämlich der *Post Internet Art* – entwickelt hat.⁴⁸ Die Nähe zur Bildenden Kunst im Kontext eines postdigitalen Kunstbegriffs ist für diese Arbeit insofern wichtig, als dass sie einen Kunstunterricht zwischen Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur beforschen möchte.

Wie zuletzt durch den postdigitalen Kunstbegriff dargelegt, gilt das Genre der *Post Internet Art* im aktuellen Diskurs zeitgenössischer Kunst längst als etabliertes Genre, was nicht mehr neu und vielleicht sogar aus heutiger Perspektive überholt erscheinen mag.⁴⁹ Die Kunstpädagogik, die im Diskurs der Postdigitalität zunehmend *Art Education* genannt wird, folgt somit der zeitgenössischen Kunst zeitlich versetzt.⁵⁰ Dieser asynchrone Verlauf muss jedoch nicht als defizitär angesehen werden, sondern kann im Kontext Schule vorteilhaft eingesetzt werden, da er postdigitalen Ansätzen eine Legitimation im Kunstunterricht bietet, der von Lehrplänen und Curricula geprägt ist, indem mit weitaus älteren und traditionelleren Kunstströmungen konkurriert werden muss. Die *Post Internet Art Education* bietet durch ihre Etablierung ein geeignetes Vehikel, mit dem Aspekte des Postdigitalen in den schulischen Kunstunterricht transferiert werden können.

Grundsätzlich ist die *Post Internet Arts Education* als kunstdidaktische Bewegung nicht zu eng zu fassen: Im Kontext künstlerischer Bildungsprozesse wird sie meist als Oberbegriff für

⁴⁷ Das Forschungsprojekt *PIAER (Post Internet Arts Education Research Group)*, initiiert vom Institut für Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln, hat wichtige Vorarbeit in diesem Forschungsfeld geleistet. Zu den wichtigen Vertretern zählen u.a. Thorsten Meyer, Konstanze Schütze und Kristin Klein.

⁴⁸ Vgl. Kolb, Gila / Tervo, Juuso / Tavin, Kevin: Introduction: It's AllOver! Post-digital, Post-internet Art and Education. In: Kolb, Gila / Tervo, Juuso / Tavin, Kevin (Hg.): *Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future is All-Over*: Cham 2021, S. 10.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 5.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 6.

vielfältige Aushandlungen von Gegenwartsbedingungen verwendet.⁵¹ „*Post Internet* scheint dabei allerdings vor allem auch ein *post-everything* (also eine Inventur von allem) einzuschließen.“⁵² Dies würde nicht zuletzt bedeuten, über die Grenzen der einzelnen Fächer hinaus zu blicken - eine Entwicklung, die in der Praxis kultureller und künstlerischer Bildung sowie in der Kunstdidaktik noch aussteht.⁵³

2.1.3 Kunstpädagogische Perspektiven in Anlehnung an den Begriff der Postdigitalität

Kristin Klein ist Teil des Forschungsprojekts *Post Internet Arts Education Research* (PIAER) und forscht seit 2016 intensiv zu postdigitalen Ansätzen im weiten Feld der Kunstpädagogik. Zusammen mit Konstanze Schütze veranstaltet sie u.a. Lehrer*innenfortbildungen unter dem Titel *Postdigitale Medienkultur in der Schule – Aktuelle Kunst meets Lehrplan*.⁵⁴ Klein hat sich als Vertreterin der *Post Internet Arts Education* im Kontext des aktuellen kunstpädagogischen Diskurses vertieft mit dem Begriff der Postdigitalität befasst. Ohne sich auf ein Konzept festzulegen in einem Feld, das aktuell noch verhandelt wird, manifestiert sich Kleins Forderung, Digitalisierung im Schulkontext vielmehr *postdigital* zu verstehen.⁵⁵

Kleins Forschung zeichnet sich stets durch eine Nähe zur zeitgenössischen Kunstpraxis und ihren Strategien aus, um Perspektiven für das kunstpädagogische Handlungsfeld zu formulieren. „Das Potential der Sichtbarmachung als Strategie der Bildenden Kunst“⁵⁶ setzt Klein methodisch ein, um ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen aus postdigitalen Kunstwerken herauszuarbeiten und als Forschungsperspektiven auf die

⁵¹ Klein, Kristin / Kolb, Gila / Meyer, Torsten / Schütze, Konstanze / Zahn, Manuel: Einführung: Post-Internet Arts Education. In: Eschment, Jane / Neumann, Hannah / Rodonò, Aurora / Meyer, Torsten (Hg.): *Arts Education in Transition*, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2020. Abrufbar unter: <https://zkmb.de/einfuehrung-post-internet-arts-education/> (zuletzt abgerufen am 16.04.2024).

⁵² Kolb, Gila / Schütze, Konstanze: Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld. Veröffentlicht am 25.03.2021. In: *Arts Education in Transition*. Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/post-internet-art-education-als-kunstpaedagogisches-handlungsfeld/> (zuletzt abgerufen am 16.05.2024).

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ Vgl. Beschreibung der Fortbildung für Lehrer*innen „Postdigitale Medienkultur in der Schule – Aktuelle Kunst meets Lehrplan“ 2019/2020, <https://kristin-klein.net/postdigitale-medienkultur-in-der-schule-aktuelle-kunst-meets-lehrplan-lehrerinnenfortbildung-im-wise-19-20/> (zuletzt abgerufen am 06.04.2024).

⁵⁵ Vgl. Klein, Kristin: Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität, Veröffentlicht am 05.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> (zuletzt abgerufen am 16.04.2024).

⁵⁶ Kwastek, Katja: Wir sind nie digital gewesen. Postdigitale Kunst als Kritik binären Denkens. In: *Kunstforum International*, Bd. 242, 2016, S. 70.

Kunstpädagogik zu übertragen.⁵⁷ Unter Verweis auf die vier künstlerischen Positionen von Ryan Trecartin, Dorota Gawęda and Eglé Kulbokaitė, Artie Vierkant und Tabita Rezaire, sowie in Anlehnung an den Begriff der Postdigitalität schlägt sie vier mögliche Forschungsansätze für künstlerische Bildungsprozesse vor.⁵⁸

Für die vorliegende Arbeit sollen lediglich Kleins theoretische Kernforderungen für die kunstpädagogischen Bildungsprozesse in Bezug auf den Begriff der Postdigitalität dargelegt werden. Die Herleitungen aus Kunstwerken und weiteren theoretischen Ansätzen müssen in diesem Rahmen vernachlässigt werden.

1. *Kulturelle Praxen, Formen und Formate*

Aufgrund der Zirkulation von Bildern, ihrer Veröffentlichung, Weiterleitung und Übertragung in andere Medien sowie der damit einhergehenden wiederholten Kontext- und Bedeutungsverschiebungen betont Klein die zunehmende Bedeutung der *Postproduction* als künstlerische Strategie.⁵⁹ In Anbetracht dieser Entwicklung formuliert sie die Auswirkungen der Digitalisierung auf Kunstproduktion, -distribution und -rezeption als ein Thema, das es in künstlerischen Bildungsprozessen zu erforschen gilt.⁶⁰ Sie betont hierbei die die Veränderung künstlerischer Selbstverständlichkeiten und die damit einhergehende Verschiebung traditioneller Konzepte von Kontext, Originalität und Authentizität.⁶¹

2. *Subjektkonstellationen*

Unter *Subjektkonstellationen* versteht Klein die Auswirkungen von Digitalität und Netzwerklogiken auf die Verhandlung des Subjekts.⁶² Daraus leitet sie ab, dass für die Kunstpädagogik neue Theorien des ästhetischen Subjekts entwickelt werden müssen.⁶³ Diese neuen Theorien betreffen vor allem eine neue Form von Subjektivierung, die nicht anthropozentrisch funktioniert und sich stattdessen aus materiellen und diskursiven Beziehungen zwischen Natur, Kultur und Technologie konstituiert.⁶⁴ Dadurch wird das

⁵⁷ Vgl. Klein, Kristin: Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität, Veröffentlicht am 05.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> (zuletzt abgerufen am 16.04.2024).

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Vgl. ebd.

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Vgl. ebd.

Subjekt, welches dann auch ein Kunstwerk sein kann, dadurch hervorgebracht, dass es in Akteursnetzwerken handelt.⁶⁵ Klein verabschiedet sich dabei von Dichotomien des Individuums, welches sich zu einer anderen Sache, z.B. zur Welt oder zu einem Kunstwerk, verhält. Angesichts dieser neuen Entwicklungen sehen sich Kunsttheorie und -pädagogik mit bislang unbekanntem Herausforderungen konfrontiert.⁶⁶ Dazu gehört beispielsweise die Frage, wem in diesem Kontext Handlungsmacht zuzuschreiben ist und wie ein handlungsfähiges Subjekt überhaupt definiert und adressiert werden kann.⁶⁷

3. *Materielle Konkretionen*

Unter *materiellen Konkretionen* versteht Klein die Durchdringung und Konstitution von Materialität durch Digitalität als wichtige Perspektive für künstlerische Bildungsprozesse.⁶⁸ In Anlehnung an die ursprüngliche Idee einer postdigitalen Kunst geht es darum, die zunehmende Verschmelzung von neuen und alten, analogen und digitalen Medien zu nutzen, da die Loslösung von der Unterscheidung neue Möglichkeiten für künstlerische Praxis und Vermittlung ermöglicht.

4. *Blinde Flecken: Digital Imaginaries*

Unter Verweis auf Tabita Rezaire's künstlerischer Arbeit, die sich vor allem mit postkolonialen und feministischen Diskursen befasst, überträgt Klein das Potential der Vieldeutigkeit des postdigitalen Kunstbegriffs darauf, blinde Flecken aufdecken zu können.⁶⁹ Diese blinden Flecken können eine kritische Reflexion der Gegenwart in kunstpädagogischen Diskursen und digitale Vorstellungswelten (im Sinne von *Digital Imaginaries*) ermöglichen.⁷⁰

Zusammenfassend können diese vier Perspektiven, ausgehend vom Begriff der Postdigitalität, als Forderung angesehen werden, bildungstheoretische Grundannahmen für die Kunstpädagogik fundamental zu überdenken, um damit die neuen Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe in die kunstpädagogische Praxis umzusetzen.⁷¹

⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶ Vgl. ebd.

⁶⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Vgl. ebd.

⁷⁰ Vgl. ebd.

⁷¹ Vgl. ebd.

2.2 Künstlerische Kunstpädagogik

2.2.1 Künstlerische Bildung

Ausgehend von einem „in der Gegenwartskultur erweiterten Kunstpädagogik-Begriff“⁷² prägte Carl-Peter Buschkühle um die Jahrtausendwende maßgeblich den kunstdidaktischen Diskurs mit seinem Ansatz der künstlerischen Kunstpädagogik. Diese zielt im Kern auf eine Neuausrichtung der Kunstpädagogik unter künstlerischen Gesichtspunkten ab, in der die Entwicklung und Vermittlung von künstlerischem Denken und Handeln im Zentrum steht.⁷³ Auf diesem Ansatz fußt Buschkühles ganzheitliches kunstdidaktisches Konzept der künstlerischen Bildung. Unter Verweis auf Joseph Beuys' erweiterten Kunstbegriff strebt Buschkühle mit der künstlerischen Bildung die Verbindung von Kunst und Leben, als Form der sozialen Plastik an, in der das Leben als Gegenstand der Gestaltung in einer pluralistischen, heterogenen Welt gesehen wird.⁷⁴

Die künstlerische Bildung grenzt sich bewusst von Konzepten wie dem bildnerischen Gestalten oder der ästhetischen Erziehung ab.⁷⁵ Ebenso distanziert sie sich von einer rein formalen Kunstpädagogik im Sinne von Otto und Pfennigs, bei der es vorrangig um die Wissensvermittlung auf formaler Ebene gehe.⁷⁶ Im Gegensatz dazu zielt die künstlerische Bildung auf eine tiefere Auseinandersetzung mit Kunst und ihren Denkweisen ab. Im Mittelpunkt stehen die konzeptuellen, prozesshaften und transformativen Dimensionen des künstlerischen Schaffens. Sie reagiert damit auf die veränderten Gegebenheiten und Anforderungen der Gegenwart.

Dadurch, dass dem gestaltenden Subjekt als Individuum innerhalb dieses kunstdidaktischen Konzeptes eine Schlüsselposition zugewiesen wird, ermöglicht der erweiterte Kunstbegriff die Integration und Auseinandersetzung von ästhetischen Formen der Massenmedien oder der

⁷² Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005, S. 20.

⁷³ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 9.

⁷⁴ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005, S. 9.

⁷⁵ Vgl. Buschkühle, Carl Peter: Zum künstlerischen Projekt. In: Kunst + Unterricht, Heft 295, 2005, S.4.

⁷⁶ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005, S. 8.

Jugendkultur.⁷⁷ Daran anschließend „fördert die künstlerische Bildung die kritische Teilhabe an der Gegenwartskultur“⁷⁸.

Auf dieser Basis wird eine Kunstpädagogik und ihre Didaktik aus der Kunst heraus begründet, die darauf abzielt, künstlerische Formen des Denkens in kunstdidaktischen Prozessen zu entwickeln, welche wiederum künstlerische Handlungsweisen praktizieren.⁷⁹ „Dabei geht es niemals darum eine künstlerische Ideologie oder Strategie zu reproduzieren, sondern um die Erforschung dessen, was künstlerisches Denken sein und was für die Bildung des Subjekts in der Gegenwart sein könnte.“⁸⁰

Dadurch wird der eingehenden Beschäftigung mit traditioneller Kunst, insbesondere aber mit zeitgenössischen künstlerischen Strömungen und Werken eine besondere Wichtigkeit zugewiesen.⁸¹ Diese wird mit persönlichen, multimedialen künstlerischen Tätigkeiten sowie aus philosophischen Reflexionen und Fragestellungen erweitert.⁸²

Um diesen ganzheitlichen Ansprüchen der künstlerischen Bildung gerecht zu werden, proklamiert Buschkühle, dass Kunstpädagog*innen ausgebildete Künstler*innen sein müssen, um künstlerische Unterrichtsprozesse initiieren und begleiten zu können.⁸³ Daraus abgeleitet versteht die künstlerische Bildung in Anlehnung an ihren erweiterten Kunstbegriff „die Kunstpädagogik als eine spezifische Kunst und verfolgt kunstpädagogische Prozesse als künstlerische Prozesse zu gestalten“⁸⁴. Kunstpädagog*innen werden dadurch zu Generalist*innen, die „Kunst und Pädagogik im Hinblick auf die Entfaltung persönlicher künstlerischer Auseinandersetzungen der Lernenden“⁸⁵ verbinden. Darauf aufbauend sollte die Ausbildung von künstlerischen Denkweisen und Praktiken nicht reproduktiv, sondern kreativ und innovativ und dabei auf die Gestaltung ausgerichtet, also werkorientiert, sein.⁸⁶

⁷⁷ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 16.

⁷⁸ Ebd., S. 16.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 9.

⁸⁰ Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005, S. 9.

⁸¹ Vgl. ebd., S. 10.

⁸² Vgl. ebd., S. 10.

⁸³ Vgl. ebd., S. 11.

⁸⁴ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 14.

⁸⁵ Buschkühle, Carl Peter: Zum künstlerischen Projekt. In: Kunst + Unterricht, Heft 295, 2005, S. 9.

⁸⁶ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 14.

Künstlerisches Denken wird dabei als dekonstruktiv bezeichnet: Dabei geht es darum, den Lernenden auf der Objektebene als auch auf der subjektiven Ebene einen Zugang zur transformativen Kraft der Kunst zu ermöglichen.⁸⁷ Auf diese Weise werden etablierte Konzepte und Diskurse in Frage gestellt und potenziell aufgebrochen, um neue Perspektiven und Möglichkeiten zu erschließen.⁸⁸ Dieser Prozess der Auseinandersetzung mit dem Anderen führt zu einem erweiterten Verständnis von Kunst und Welt und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts bei und setzt damit gesellschaftlich relevante Bildungsziele in den Fokus.⁸⁹

2.2.2 Methoden und das künstlerische Projekt

Methodisch schlägt Buschkühle einen werkorientierten Lernprozess vor, der sukzessive und zyklisch aufgebaut ist, aus den drei Arbeitsformen der Recherche, Konstruktion und Transformation besteht und fächer- und medienübergreifend in den Schulkontext integriert werden kann.⁹⁰

Das künstlerische Projekt ist Buschkühles konkreter Vorschlag für die kunstpädagogische Praxis, indem diese Methoden angewendet werden können. Im Zentrum dieser Projektform steht die Auseinandersetzung als Recherche mit einer Sache, beispielsweise einem Material, einer Technik oder einem Thema.⁹¹ Die aktive Gestaltung dient der Konstruktion relevanter Zusammenhänge.⁹² Durch eine sich entwickelnde innere Logik wird ein Prozess der Verwandlung, der Umgestaltung und der Neuformulierung im Sinne der Transformation ermöglicht.⁹³ Der Prozess der Transformation fungiert als treibende Kraft, welche die Imagination anregt, zu neuen Ideen inspiriert und eine angemessene Darstellung und Medienwahl aus sich heraus begründet.⁹⁴ Die Arbeitsformen der Recherche, Konstruktion und Transformation, sollen dabei nicht als starre Reihenfolge aufgefasst werden, sondern in einer ständigen Abwechslung in Gruppen oder in Einzelarbeit erfolgen.⁹⁵

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 9

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 16

⁹¹ Vgl. Buschkühle, Carl Peter: Zum künstlerischen Projekt. In: Kunst + Unterricht, Heft 295, 2005, S.5.

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Vgl. ebd.

⁹⁴ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005, S. 14.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 8.

Strukturelle Elemente des künstlerischen Projekts sind zudem die Induktion, das Experiment und die Kontextualität.⁹⁶ Charakteristisch für das künstlerische Projekt im Sinne der Induktion ist der möglichst offene, herausfordernde Einstieg, der eine möglichst große Vielfalt individueller Gestaltungswege ermöglicht und experimentelles Handeln provoziert.⁹⁷ Davon ausgehend kann das künstlerische Projekt im Sinne der Kontextualität flexibel – abhängig von der Lerngruppe, den pädagogischen Anforderungen und den individuellen Interessen der Subjekte – gestaltet werden.⁹⁸ Das künstlerische Projekt kann sich dabei in einem Spektrum zwischen Offenheit und Struktur bewegen, das sich parallel zum Leistungsspektrum der Lernenden verhält: Offenerere Projekte sind anspruchsvoller und zeichnen sich durch vermehrte Multiperspektivität und Multimedialität aus.⁹⁹

Es wird empfohlen, künstlerische Projekte in längeren Episoden zu konzipieren, beispielsweise halbjährlich oder vierteljährlich¹⁰⁰, „um der Praxis des *Themenhoppings* im Kunstunterricht“¹⁰¹ bewusst entgegenzuwirken. Ziel des künstlerischen Projekts ist ein ineinandergreifendes, sukzessives eigenständiges künstlerisches Arbeiten in Zusammenhängen, welches kritisch reflektiert wird.¹⁰²

2.2.3 Subjekte im Kontext der Lebenskunst

Wenn Buschkühle schreibt, das Ziel der künstlerischen Bildung sei „die Bildung und Erziehung des Subjekts zum Künstler: Zu einem Subjekt, welches aufgrund seiner geistigen Beweglichkeit in der Lage ist, sich selbst und sein Leben selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu gestalten“¹⁰³, so formuliert er einerseits ein gesellschaftlich relevantes, auf das Leben und die Realität von Individuen bezogenes Bildungsziel verweist andererseits auf die ganzheitliche Idee des erweiterten Kunstbegriffs. Er sieht somit in der künstlerischen

⁹⁶ Vgl. Buschkühle, Carl Peter: Zum künstlerischen Projekt. In: Kunst + Unterricht, Heft 295, 2005, S. 5.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 8.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 9.

⁹⁹ Vgl. ebd.

¹⁰⁰ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 17.

¹⁰¹ Ebd., S. 9.

¹⁰² Vgl. ebd.

¹⁰³ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 14.

Bildung die Lernenden als Subjekte, die sich durch den Gestaltungsprozess zur Welt kritisch positionieren können.¹⁰⁴

In Buschkühles Ausführungen zur künstlerischen Bildung wird wiederholt Bezug auf das Konzept der Lebenskunst genommen, insbesondere unter Verweis auf den Philosophen Wilhelm Schmid.¹⁰⁵ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann nur sehr isoliert auf Schmid's Konzept eingegangen werden, es soll sich dabei lediglich auf Ansätze mit Bezug zur Bildenden Kunst bezogen werden, die für diese Arbeit relevant erscheinen. Beispielsweise stellt Schmid in Bezug auf künstlerische Praktiken in seinem Artikel *Das Leben als Kunstwerk* von 1998 die Frage, ob das Leben eines jeden nicht als Kunstwerk aufgefasst werden könne.¹⁰⁶ Im Zentrum dieser Frage steht das Subjekt, welches Schmid im Kontext Bildender Kunst als sich selbst gestaltendes Objekt beschreibt¹⁰⁷: „Durch die Arbeit der Gestaltung etwa eines Gegenstandes werden wir selbst gestaltet.“¹⁰⁸ In dieser Aussage des Philosophen kann die Verhandlung des Subjekts innerhalb der künstlerischen Bildung reflektiert werden. Durch die Neuverhandlung von Subjekt und Objekt können weitere traditionelle Dualismen von Künstler und Modell, von Gestalten und Rezipieren, von Kunst und Leben, aber auch von Künstler*in und Kunstpädagog*in potenziell dekonstruiert werden.

Im Zuge von Bildungsprozessen sind mit Subjekten typischerweise die Lernenden gemeint, so auch in den formulierten Bildungszielen der künstlerischen Bildung. Buschkühle betont jedoch immer wieder, dass Kunstpädagog*innen selbst Künstler*innen sein müssen, um eine künstlerische Bildung im Sinne seines Konzepts ermöglichen zu können – sie nehmen in der künstlerischen Pädagogik entscheidende nicht verhandelbare Position ein.¹⁰⁹ Sie sind dafür verantwortlich, einen flexiblen und prozessorientierten Ansatz umzusetzen, der sich an den individuellen Lernprozessen und Projekten der Lernenden ausrichtet.¹¹⁰ Starre, vorgefertigte Konzepte und Methoden werden dabei zugunsten von Achtsamkeit, kritischer

¹⁰⁴ Ebd., S. 15.

¹⁰⁵ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005, S. 9.

¹⁰⁶ Vgl. Schmid, Wilhelm: Das Leben als Kunstwerk. Versuch über Kunst und Lebenskunst ihre Geschichte von der antiken Philosophie bis zur Performance Art. In: Kunstforum International, Bd. 142, 1998, S. 72.

¹⁰⁷ Vgl. ebd.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005, S. 11.

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 20.

Reflexionsfähigkeit und Imagination aufgegeben.¹¹¹ Ihre Aufgabe ist es, situationsbezogen und kontextspezifisch, neue Impulse einzubringen, Recherche- und Konstruktionsprozesse anzuregen und so eine Verknüpfung zwischen gestalterischer Praxis, Erfahrungsgewinn und Wissensaneignung bei den Lernenden herzustellen.¹¹²

Dadurch sind die Lehrenden ebenso handelnde, gestaltende Subjekte, die eine Schlüsselrolle im künstlerischen Bildungsprozess einnehmen. Wenn man Buschkühles Verweis auf Schmid diesbezüglich weiterdenkt, wird die kunstpädagogische Praxis selbst zu einem Akt der Lebenskunst für die Lehrenden: Indem sich Künstler*innen dafür entscheiden, als Kunstpädagog*innen zu wirken, gestalten sie ihr eigenes Leben ebenso. Die Schule ist dabei ein gesellschaftlicher Kontext, der von ihnen mitgestaltet wird, aber auch auf sie selbst und ihre künstlerische Praxis zurückwirkt.

Buschkühle und Schmid gehen nicht näher darauf ein, welche konkreten Auswirkungen und Herausforderungen sich daraus für Kunstpädagog*innen als Künstler*innen ergeben. Diese Frage, wie sich diese doppelte Rolle auf die eigene künstlerische Praxis auswirkt und diese dann wieder die kunstpädagogische Praxis prägt, bleibt vorerst offen. Einem konstruktivistischen Ansatz folgend, hat sich beispielsweise Kersten Reich mit dieser Frage tiefergehend auseinandergesetzt¹¹³, auf seine Ausführungen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Vgl. ebd.

¹¹³ Reich, Kersten: Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein? Konstruktivistische Überlegungen zu Kunstdidaktik. In: Buschkühle, Claus-Peter (Hg): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2003, S. 73-92.

3 Darstellung der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen*

3.1 Rahmenbedingungen

3.1.1 Praxissemester

Die Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* habe ich im Rahmen meines Praxissemesters selbst konzipiert und unter Betreuung einer vollausgebildeten Lehrperson für das Fach Kunst durchgeführt. Das Praxissemester absolvierte ich vom 1. September 2022 bis 31. Januar 2023 am Arndt-Gymnasium Dahlem (AGD) im Berliner Bezirk Steglitz-Zehlendorf im 3. Fachsemester meines Masterstudiums für das Lehramt für Bildende Kunst an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen.

Der Umfang der Unterrichtsreihe war durch die Studienordnung vorgegeben: Dabei sollten insgesamt zwei Unterrichtsreihen von mindestens 16 Stunden à 45 Minuten durchgeführt werden. Die Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* stellte dabei eine der beiden Unterrichtsreihen dar.

3.1.2 Schule und Lerngruppe

Das Arndt-Gymnasium Dahlem ist ein Gymnasium mit ästhetisch-humanistischem Profil, welches Begabtenförderung und Leistungskurse in den Fächern Kunst und Musik anbietet. Der Kunstunterricht wird kontinuierlich von der 5. bis zur 9. Klasse durchgeführt und im 10. Jahrgang epochal im Wechsel mit dem Musikunterricht angeboten. In der 10. Klasse gibt es die Möglichkeit eines Wahlpflichtkurses. In der Oberstufe werden sowohl Grundkurse als auch Leistungskurse im Fach Kunst angeboten. Der Fachbereich Kunst verfügt über zwei helle und großzügige Kunsträume mit einem gut ausgestatteten Materiallager und einem digitalen Atelier mit 8 Computern.

Für die Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* übernahm ich einen Grundkurs Kunst im dritten Kurshalbjahr der Qualifikationsphase (Q3) der 12. Klasse. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Lerngruppe aus 16 Schüler*innen bestand, wovon eine Schülerin die Abiturprüfung in Kunst anstrebte. Die Geschlechterverteilung war mit 2 Schülerinnen und 14 Schülern sehr ungleich. Ein Schüler brach während meines Praxissemesters die Schule ab, sodass ich die Unterrichtsreihe nur mit 15 Schüler*innen beendete. Der Grundkurs war nur für einige Schüler*innen notenrelevant. Dies führte zu schwankender Einsatzbereitschaft und unterschiedlichem Leistungsstand.

Das Thema Stilleben und dessen kunsthistorische Verortung, der Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsreihe in jeweils eine praktische Doppelstunde am Mittwochvormittag und eine

Theoriestunde am Freitagnachmittag pro Woche wurden von der betreuenden Lehrperson vorgegeben. Damit wollte sie die Unterrichtsstruktur und die thematische Entwicklung des Kunstunterrichts für die Lerngruppe beibehalten. Die betreuende Lehrperson erwartete von mir, dementsprechend praktischen sowie theoretischen bzw. kunstgeschichtlichen Kunstunterricht vorzubereiten. Sie bat mich, die Epochen zu wiederholen und vor allem in den Theoriestunden die Epoche des Barocks in Hinblick auf die Abiturprüfung etwas genauer zu behandeln. Für die Konzeption der praktischen Doppelstunden gab es bis auf die thematische Einschränkung des Stilllebens und die Ausrichtung am Berliner Rahmenlehrplan keine weiteren Vorgaben.

3.1.3 Bezüge zum Rahmenlehrplan

Der Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe im Fach Kunst konzentriert sich im dritten Kurshalbjahr der 12. Klasse auf die Auseinandersetzung mit Bildern, Bildwelten und Bildräumen der Kunst.¹¹⁴ Dabei setzen sich die Schüler*innen mit ästhetischen Ausdrucksmitteln auseinander und betrachten Kunstwerke sowie künstlerische Konzepte.¹¹⁵ Dies geschieht im Spannungsfeld zwischen kunsthistorischen Positionen und zeitgenössischer Kunst.¹¹⁶ „Durch die Anwendung von Empfindung, Imagination, Experiment sowie die Berücksichtigung traditioneller und aktueller Gestaltungskonzepte entwickeln die Schülerinnen und Schüler individuelle Ausdrucksformen und beziehen eigenständige Positionen.“¹¹⁷

3.2 Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen*

3.2.1 Unterrichtskonzept und Bildungsziele

Die Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* beleuchtet die Bildgattung des Stilllebens durch eine überzeitliche Betrachtungsweise historischer und zeitgenössischer Bildender Kunst und gegenwärtiger digitaler Alltagskultur im Austausch von Theorie und Praxis.

Ziel der Unterrichtreihe ist, Schüler*innen durch ein exemplarisches Standardthema des Kunstunterrichts experimentell-künstlerische Zugänge zur postdigitalen Gegenwart zu

¹¹⁴ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Teil C, Kunst. 2022, S.22, <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/oberstufe/> (zuletzt abgerufen am 20.02.2024)

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 20.

¹¹⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁷ Ebd.

ermöglichen. Mittels einer themen-, prozess- und werkorientierten Unterrichtsreihe im Sinne eines künstlerischen Projekts begegnen sie dieser Gegenwart erkundend und handelnd. Dadurch entstehen eigenständige künstlerische Gestaltungsansätze in unterschiedlichen Sozialformen und Medien, welche die Schüler*innen in einen historischen, gesellschaftlichen und trotzdem alltäglichen Zusammenhang setzen können.

Im Zentrum des praktischen Teils der Unterrichtsreihe steht ein obsoleter Gegenstand, den die Schüler*innen mitbringen. Dieser wird durch sukzessive aufeinander aufbauende, offen strukturierte Aufgaben künstlerisch erforscht und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Die im prozesshaften Unterrichtskonzept angelegten Erkenntnisse und entstandenen Zeichnungen, Fotografien und Texte werden zum Schluss der werkorientierten Unterrichtsreihe auf der Onlineplattform *Kleinanzeigen* in Form einer Anzeige gebündelt und im Internet präsentiert. Als *Stilleben des Alltags* funktioniert die Kleinanzeige dabei als eine finale, zugängliche Form, indem die Erkenntnisse aus der praktischen und künstlerischen, sukzessive aufeinander aufbauenden Auseinandersetzung zusammenkommen und in einem realen Rahmen des Internets präsentiert werden können.

Parallel zu den künstlerisch-praktischen Aufgaben zeichnet sich die Unterrichtsreihe durch einen reichen theoretischen Input und viele Bezüge zur Bildenden Kunst und ihrer Geschichte aus. Dabei werden ausgehend von der Bildgattung des Stillebens unterschiedliche Medien rezipiert (Grafik, Malerei, Fotografie, Video, Installation) und kunsthistorisches Fachwissen vermittelt.

3.2.2 Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis

Insgesamt ist die Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* auf 22 Schulstunden à 45 Minuten ausgerichtet. Die Planung der Unterrichtsreihe gliedert sich in 3 Schulstunden pro Woche, bestehend aus einem praktischen Teil (8 Doppelstunden à 90 Minuten) und einem theoretischen Teil (5 Einzelstunden à 45 Minuten) sowie einer Abschlussstunde mit Unterrichtsevaluation. Wie in der beigefügten Sequenzplanung in Tabelle 1 ersichtlich ist, sind die theoretischen und praktischen Einheiten inhaltlich und zeitlich miteinander verknüpft. Dennoch fungieren sie als eigenständige Lernprozesse mit abgeschlossenen Aufgaben und Zielen, die in sich chronologisch geordnet sind. Durch die Autonomie der beiden Teile können eventuelle Verschiebungen des Stundenplans agil in den Schulalltag integriert werden. Es könnte sogar in Erwägung gezogen werden, Theorie- und Praxisstunden nacheinander zu absolvieren, oder den Theorieteil ganz wegzulassen. Die Abwechslung von Theorie- und

Praxis war in diesem Fall dem Stundenplan der Lerngruppe und der vorgegebenen Struktur geschuldet.

Die 8 Praxiseinheiten bilden das Herzstück der Unterrichtsreihe und sind als offen strukturierter Prozess konzipiert. Sie beinhalten verschiedene unbenotete Aufgaben in Form von Übungen und 5 zentrale Arbeitsaufträge, die benotet werden. Die genauen Aufgabenstellungen der zentralen Arbeitsaufträge (vgl. Tabelle 2), die dazugehörigen Erwartungshorizonte (vgl. Tabelle 3) und Kompetenzbereiche (vgl. Tabelle 4) können im Anhang eingesehen werden.

Die 5 Theorieeinheiten werden abgesehen von der allgemeinen Mitarbeit nicht bewertet. Sie funktionieren in diesem Sinne komplementär zu den praktischen Einheiten und wurden im Kontext des Praxissemesters und auf Wunsch der betreuenden Lehrperson miteingeplant und konzipiert. Darin wird die Bildgattung des Stilllebens chronologisch aufgearbeitet und es werden Standardwerke der Kunstgeschichte behandelt. Methodisch wird dafür mit einem Zeitstrahl unter Angabe der Epochen als Mindmap gearbeitet. Darauf aufbauend werden in jeder Theoriestunde Kunstwerke rezipiert, auf dem Zeitstrahl kunsthistorisch eingeordnet und mit Fachwissen ergänzt. Es wird auch mit Texten zu Epochen aus vorhandenem Lehrmaterial zur Recherche gearbeitet.

3.2.3 Auswahl von praktischen Aufgabenstellungen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nicht möglich, alle Elemente und Ebenen von Theorie und Praxis der strukturierten, prozessorientierten Unterrichtsreihe detailliert darzustellen. Der Fokus der vorliegenden Unterrichtsdarstellung soll, ausgehend von der Forschungsfrage dieser Arbeit, aufzeigen, welche Potentiale ein Kunstunterricht zwischen Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur bietet, der kunstdidaktische Positionen der künstlerischen Bildung mit postdigitalen Ansätzen vereint und wo diese Potentiale möglicherweise in der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* zu finden sind. Da die künstlerische Bildung einen werkorientierten Anspruch erhebt, in dem das Subjekt gestaltend auftritt, wird sich die weitere Beschreibung der Unterrichtsreihe auf einen Ausschnitt aus der Praxiseinheit beschränken. Als Ausschnitt wurde die erste Hälfte der praktischen Unterrichtseinheiten (erste vier Doppelstunden) ausgewählt, da dieser Teil durch seine Dichte an praktischen Aufgaben und minimalen Einfluss durch die betreuende Lehrperson exemplarisch für das Forschungsinteresse dieser Arbeit betrachtet werden kann. Der theoretische Teil ergänzt den praktischen Teil und wird aufgrund der genannten Argumente vernachlässigt.

Erste Doppelstunde: Einführung in das Thema Stillleben

Die erste Doppelstunde stellte die Einführung in die künstlerisch-praktische Arbeit der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* dar. Zu Beginn bekam jede*r Schüler*in verdeckt ein Kunstwerk (in der Unterrichtsreihe *Bildkarte* genannt) zugeteilt. Die Schüler*innen erhielten den Arbeitsauftrag in Partnerarbeit ein Bilddiktat¹¹⁸ durchzuführen. Die Methode des Bilddiktats war allen bekannt; es durfte mit Blei- und Buntstiften gearbeitet werden. Bei den Bildkarten handelte sich um 16 unterschiedliche historische und zeitgenössische Stillleben in den Medien Grafik, Malerei und Fotografie (vgl. Abbildung 2 bis Abbildung 17). Die Bildkarten waren in Farbe ausgedruckt und mit den jeweiligen Werkangaben versehen. Bei der Werkauswahl wurde bei allen künstlerischen Positionen auf eine gerechte Geschlechterverteilung geachtet. Anzumerken ist, dass der Abstraktionsgrad der Kunstwerke unterschiedlich war. Die entstandenen Zeichnungen wurden nach Durchführung des Bilddiktats durch eine gemeinsame Betrachtung in Form eines *Gallery Walks* neben den dazugehörigen Bildkarten betrachtet. In einem offenen Unterrichtsgespräch wurden die subjektiven Erfahrungen des Zeichnens nach sprachlicher Beschreibung des Gegenübers geschildert. Die Schüler*innen kamen in der gemeinsamen Rezeption zu dem Schluss, dass es sich bei allen Kunstwerken um Bilder von Gegenständen handelte.

Die Bildgattung des Stilllebens wurde daraufhin durch einen vorbereiteten Lehrerinnenvortrag kurz eingeführt. Die Schüler*innen wurden angewiesen, die erhaltenen Bildkarten zu behalten und zur nächsten Stunde wieder mitzubringen.

Zum Ende der ersten Doppelstunde erhielten die Schüler*innen unter dem Titel *Obsoleter Gegenstand* die erste zentrale Aufgabenstellung (vgl. Tabelle 2). In dieser Aufgabe wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, einen Gegenstand in den Unterricht zu bringen, den sie nicht mehr brauchten. Es wurde in der Aufgabenstellung angemerkt, dass der Gegenstand seine Funktion noch erfüllen können sollte. Den Schüler*innen wurde erklärt, dass sie zwei Wochen Zeit haben werden, um den obsoleten Gegenstand zu beschaffen. Es wurde ihnen der Hinweis gegeben, dass in Wohnquartieren manchmal *Zu-verschenken-Kisten* auf dem Gehweg eine alternative Möglichkeit für die Beschaffung des Gegenstands sein könnten. Die Bewertungskriterien (vgl. Tabelle 3) wurden bekannt gegeben und der Begriff *obsolet* wurde im offenen Unterrichtsgespräch geklärt.

¹¹⁸ In einem Bilddiktat bilden Schüler*innen Paare und sitzen sich gegenüber. Jede*r erhält ein Bild, welches das jeweilige Gegenüber nicht sehen darf. Ein Gegenüber beschreibt das Bild möglichst detailliert und präzise, ohne es zu zeigen. Das andere Gegenüber zeichnet nach der jeweiligen Beschreibung. Nachdem das Bild fertiggestellt wurde, vergleichen die Partner*innen das gezeichnete Bild mit dem Originalbild. Danach werden die Rollen getauscht.

Zweite Doppelstunde: Bühnen für Gegenstände

In der zweiten Doppelstunde wurden die zugeteilten Stillleben des Bilddiktats aus der letzten Doppelstunde (vgl. Abbildung 2 bis Abbildung 17) wieder aufgenommen: Die Schüler*innen erhielten unter dem Titel *Hinter den Kulissen* die Übungsaufgabe, ausgehend von ihrer Bildkarte zu imaginieren, in welchem räumlichen Setting das jeweilige Stillleben von den Künstler*innen angefertigt hätte werden können (vgl. Abbildung 18 bis Abbildung 21). Sie sollten sich dabei folgende Fragen stellen: *Wie könnte der Raum ausgesehen haben, in dem das Stillleben produziert wurde? Wo standen ggf. die Gegenstände, die abgebildet wurden? Wo und in welcher Höhe war der/die Künstler*in? Wo waren die Materialien und Werkzeuge vielleicht platziert? Woher kam das Licht? Wie viele Lichtquellen gab es? Handelte es sich um künstliches Licht oder Tageslicht?* Mit Hilfe dieser Fragen sollten die Schüler*innen zwei Zeichnungen anfertigen: Einen Grundriss und eine Zentralperspektive des Raumes, in dem das Stillleben hätte angefertigt werden können. Sie erhielten zwei Arbeitsvorlagen, die Ihnen bei der Bewältigung der Aufgabe helfen sollten.

Direkt zu Beginn der Aufgabe *Hinter den Kulissen* war einigen Schüler*innen nicht klar, ob sie von der Bildkarte ausgehen sollten, die sie im Bilddiktat der letzten Stunde beschrieben oder gezeichnet hatten. Meine ursprüngliche Idee war, dass sie mit der Bildkarte arbeiten sollten, welche sie beschrieben hatten. Durch die Frage der Schüler*innen merkte ich aber, dass sie sich durch das Bilddiktat aber vielmehr mit dem Werk auseinandergesetzt hatten, welches sie gezeichnet hatten. Also ermutigte ich die Schüler*innen spontan dazu, die Bildkarte mit ihrem Gegenüber aus der letzten Stunde zu tauschen und das Bild, welches sie im Bilddiktat gezeichnet hatten, als Ausgangslage für die *Hinter den Kulissen*-Aufgabe zu nehmen. So blieben sie in der Perspektive des/der Zeichnenden bzw. des/des Imaginierenden: Sie mussten sich nun nicht mehr nach sprachlicher Beschreibung das Kunstwerk vorstellen, sondern vom Kunstwerk aus sich das Setting vorstellen, in dem es produziert hätte werden können. So blieben die Schüler*innen in der bereits initiierten künstlerischen Recherche.

Nach wenigen Minuten folgte Kritik seitens einiger Schüler*innen, da die Kunstwerke sehr unterschiedliche Abstraktionsgrade und Techniken aufwiesen und dadurch die Ausgangslage nicht bei allen gleich anspruchsvoll wäre. Bei Werken wie beispielsweise Andy Warhols *Campbell's Green Pea Soup* von 1968 (vgl. Abbildung 14) war eine erhöhte Vorstellungskraft für diese Aufgabe gefragt, da das Bild wenig über seine Produktionsbedingungen verrät bzw. nicht aus einem klassischen Naturstudium im Atelier resultierte. Ich versicherte den Schüler*innen, dass es sich hier um eine Übung als Experiment handelte, welches nebst der allgemeinen Mitarbeit nicht bewertet werden würde. Die Ergebnisse ergaben sich aufgrund der individuellen Bildkarten und der unterschiedlichen Kompetenzen im Bereich des

perspektivischen Zeichnens sehr divers (vgl. Abbildung 18 bis Abbildung 21). Die Schüler*innen ließen sich daraufhin alle konzentriert auf die anspruchsvolle Aufgabe ein und beendeten das Experiment nach den vereinbarten 35 Minuten.

Als Überleitung zur nächsten Aufgabe fragte ich die Schüler*innen, wo ihnen auf *Social Media* Bilder von Gegenständen (Stillleben) begegneten und leitete durch diese Aktivierung in die zweite zentrale Aufgabenstellung der Unterrichtsreihe unter dem Titel *Kleinanzeigenrecherche* über (vgl. Tabelle 2). In dieser Aufgabe forderte ich die Schüler*innen dazu auf im Internet auf der Plattform *Kleinanzeigen* eine Anzeige auf der Onlineplattform zu recherchieren, die Gemeinsamkeiten mit ihrer Bildkarte aufwies. Sie wurden dazu angewiesen einen Screenshot der recherchierten Kleinanzeige in den Lernraum¹¹⁹ zu laden und auf dem dazugehörigen Arbeitsblatt schriftlich drei Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Bildkarte und der Onlineanzeige zu notieren; die Inszenierung des Gegenstands in Bezug auf Licht, Perspektive und Farbe zu beschreiben; den Text zu der Kleinanzeige zu reflektieren und die Anzeige mit einer Note von 1-6 nachvollziehbar zu bewerten (vgl. Abbildung 22). Die Schüler*innen wurden daran erinnert, dass es sich bei dieser Aufgabe um eine bewertete Aufgabe handelte. Sie durften die Recherche auf ihrem Handy oder im digitalen Atelier (Computerraum) durchführen. Der Erwartungshorizont wurde in Form eines Beispiels bekannt gegeben. Wer nicht fertig wurde, durfte die Aufgabe als Hausaufgabe fertig stellen.

Dritte Doppelstunde: Obsolete Gegenstände

Dadurch, dass die Schüler*innen ihre recherchierten Kleinanzeigen als Screenshots in den Lernraum geladen hatten, wählte ich vor der nächsten Stunde zwei besonders interessante Beispiele aus, die ich zu Beginn der dritten Doppelstunde vor der Klasse präsentierte, um sie mit der Klasse gemeinsam zu reflektieren (vgl. Abbildung 22 bis Abbildung 23). Danach mussten alle Schüler*innen das dazugehörige Arbeitsblatt abgeben, da diese Aufgabe bewertet wurde.

Die dritte Doppelstunde widmete sich dem obsoleten Gegenstand, den die Schüler*innen zu dieser Stunde mitbringen sollten (Zentraler Arbeitsauftrag 2, in der 1. Doppelstunde erteilt, vgl. Tabelle 1). Die mitgebrachten Gegenstände wurden vor der Klasse präsentiert. Die

¹¹⁹ *Lernraum Berlin* ist die offizielle Lernplattform für Berliner Schulen. Es handelt sich um eine Online-Plattform, die auf der Open-Source-Software *Moodle* basiert.

Schüler*innen begründeten im offenen Unterrichtsgespräch, warum ihr Gegenstand für sie obsolet geworden war.

Ein Schüler stellte im Zuge dieser Präsentation einen Inbusschlüssel als seinen obsoleten Gegenstand vor. Er erzählte, dass dieses Werkzeug mit einem Möbel mitgeliefert wurde, welches er damit aufgebaut hatte. Er betonte, dass er mehrere dieser Werkzeuge hatte und deswegen das vorliegende Exemplar für ihn überflüssig geworden war. Die betreuende Lehrperson, die eigentliche Kunstlehrperson des Kurses, schlüpfte von ihrer beobachtenden Rolle in die aktive Rolle und gab dem Schüler vor der Klasse die Rückmeldung, dass sie nicht zufrieden sei mit der Umsetzung seiner Bearbeitung der Aufgabe. Sie forderte ihn auf, sich einen anderen obsoleten Gegenstand zu beschaffen. Der Schüler verteidigte seinen Gegenstand und sagte, dass er nicht verstehe, warum er mit seinem Inbusschlüssel die Aufgabe nicht gut genug erfüllt habe. Schließlich handelte es sich dabei um einen Gegenstand, der von ihm nicht mehr benötigt wurde. Die Kunstlehrperson gab ihm in gewisser Weise Recht, unterstellte ihm aber gleichzeitig, dass er die Aufgabe nicht einfallsreich genug umgesetzt hätte. In der Pause teilte ich dem Schüler im Beisein seiner Kunstlehrperson mit, dass der Inbusschlüssel aus meiner Sicht für die folgenden Aufgaben ohne Probleme verwendet werden könne und dass ein anderer Gegenstand nicht nötig sei.

3 der 16 Schüler*innen hatten keinen obsoleten Gegenstand mitgebracht. Für sie hatte ich aus einer *Zu-Verschenken-Kiste* Gegenstände bereitgehalten, von denen sie sich einen aussuchen konnten. Die finalen obsoleten Gegenstände der 16 Schüler*innen sind in der Abbildung 24 zu sehen. Die eigenständige Entscheidung der Schüler*innen, sich einen Gegenstand auszusuchen, initiierte und gewährleistete einen individuellen Arbeitsprozess für die folgenden Aufgaben. Im Zuge dessen wurde den Schüler*innen verkündet, dass der obsolete Gegenstand die Ausgangslage für das werkorientierte Ziel der Unterrichtsreihe sei (Zentraler Arbeitsauftrag 4, vgl. Tabelle 2). Die Schüler*innen wurden darüber in Kenntnis gesetzt, dass im Rahmen der kommenden praktischen Unterrichtsstunden eine visuelle Inszenierung des obsoleten Gegenstands erfolgen würde, um diesen am Ende der Unterrichtsreihe auf der Plattform *Kleinanzeigen* zum Verkauf oder zur Versenkung anzubieten.

Darauf folgte eine erste zeichnerische Annäherung an den eigenen obsoleten Gegenstand mit der Methode der *One Line Zeichnung*¹²⁰ (vgl. Abbildung 25). Danach erhielten die Schüler*innen den Auftrag ein multisensorisches Mindmap¹²¹ zu erstellen (vgl. Abbildung 26). Ihnen wurden die Kategorien *Aussehen*, *Klang*, *Geruch* und *Materialität* vorgeschlagen. Ausgehend von dieser Vorbereitungsübung folgte der Zentrale Arbeitsauftrag 3 (vgl. Tabelle 2). Die Schüler*innen erhielten darin den Auftrag einen inneren Monolog¹²² aus der Sicht ihres obsoleten Gegenstands zu verfassen. Es wurden ihnen dabei folgende Fragen mit an die Hand gegeben: *Was hat dieser Gegenstand erlebt? Wem gehörte der Gegenstand und wie ist er zu Ihnen gekommen? Wozu wurde er benutzt? Warum wird er von Ihnen nicht mehr gebraucht?* Von der betreuenden Kunstlehrperson wusste ich, dass die Schüler*innen mit der Form des inneren Monologs bereits vertraut waren. Die Schüler*innen wurden darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine bewertete Aufgabe handelte. Die Bewertungskriterien wurden erörtert (vgl. Tabelle 3). Wer seinen Text in den verbleibenden 25 Minuten nicht fertig stellen konnte, durfte ihn mit nach Hause nehmen und als Hausaufgabe fertig stellen.

Vierte Doppelstunde: Internet als Bühne

Zu Beginn der vierten Doppelstunde fragte ich, ob jemand gerne den inneren Monolog (Zentraler Arbeitsauftrag 3, vgl. Tabelle 2) seines obsoleten Gegenstands vorlesen wollte. Es meldeten sich sofort 3 Schüler*innen. Der erste Schüler las ein Gedicht aus der Sicht seines alten Weckers vor (vgl. Abbildung 37 bis Abbildung 40). Ein Nächster las die Geschichte seines Weihnachtstassensets, welches schon durch mehrere Menschen weiterverschenkt wurde, vor (vgl. Abbildung 27 bis Abbildung 30). Alle hörten aufmerksam zu und es wurde gelacht. Obwohl ich nur zwei Freiwillige exemplarisch vorlesen lassen wollte, merkte ich, dass plötzlich alle ihren Text mit der Klasse teilen wollten. Ich entschied mich dazu, den Raum dafür zuzulassen. Es ergab sich unter anderem auch durch die Ich-Form der Texte eine performative Dynamik, an der alle verbliebenen Schüler*innen teilnehmen wollten. Auch der

¹²⁰ Die *One Line Zeichnung* ist eine Zeichnung, bei der eine einzige ununterbrochene Linie zur Bildgestaltung verwendet wird. Sobald man mit der Zeichnung begonnen hat, darf man den Stift nicht mehr von dem Blatt abheben. Bei dieser Methode geht es darum die Zeichengeschwindigkeit an die Beobachtungsgeschwindigkeit anzupassen.

¹²¹ Ein multisensorisches Mindmap ist ein Mindmap, welches verschiedene Sinne beinhaltet, um ein Thema ganzheitlich darzustellen. In diesem Fall wurden den Schüler*innen folgende Sinnesebenen vorgegeben, die sie in ihrer Mindmap berücksichtigen sollten: Materialität (Tastsinn), Klang (Gehörsinn), Aussehen (Sehsinn), Geruch (Riechsinn).

¹²² Ein innerer Monolog ist eine literarische Erzähltechnik, bei der die unausgesprochenen Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen einer Figur direkt aus ihrer Perspektive in der Ich-Form wiedergegeben werden.

Schüler mit dem Inbusschlüssel las seinen inneren Monolog vor und beklagte in einem längeren Text die fehlende Wertschätzung, die ihm in seinem Leben widerfahren war (vgl. Abbildung 32 bis Abbildung 36). Alle inneren Monologe wurden abgegeben, da es sich dabei um eine bewertete Aufgabe handelte. Durch meine spontane Entscheidung, alle Schüler*innen ihren inneren Monolog vorlesen zu lassen, geriet mein Zeitplan durcheinander.

Als kleine Auffrischung der künstlerischen Recherche aus der letzten Doppelstunde und als Vorbereitung auf die Umsetzung des vierten zentralen Arbeitsauftrags bearbeiteten die Schüler*innen ein von mir vorbereitetes Arbeitsblatt, auf dem sie noch einmal zusammenfassen sollten, was bei der visuellen Inszenierung eines Gegenstandes wichtig ist und was eine gelungene Kleinanzeige ausmacht in Bezug auf Bilder, Text und Titel. Auf Grund des veränderten Zeitplans bekamen die Schülerinnen die Hausaufgabe, ein Storyboard mit drei Ansichten für ihre eigene Kleinanzeige zu erstellen und sich zu überlegen, wie sie ihren obsoleten Gegenstand fotografisch inszenieren wollten. Die Idee eines Storyboards wurde erläutert.

Weiterer Verlauf der Unterrichtsreihe

In den folgenden vier Doppelstunden (Praxis 5, Praxis 6, Praxis 7, Praxis 8; vgl. Tabelle 1) wurden verschiedene Übungen durchgeführt, die auf ausdrücklichen Wunsch der betreuenden Lehrperson eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen Bildkomposition und fotografische Stillleben ermöglichten. Dadurch sollten die Schüler*innen auf die fotografische Inszenierung ihrer obsoleten Gegenstände optimal vorbereitet werden. All die weiteren Übungen leiteten auf die Umsetzung und Präsentation der Kleinanzeige hin (Zentraler Arbeitsauftrag 4 und 5; vgl. Tabelle 2) und wurden wie geplant abgeschlossen. Hierbei ist anzumerken, dass einige der Schüler*innen sich dazu entschieden, den inneren Monolog als Text für ihre Kleinanzeige zu verwenden.

Die Erwartungshorizonte (vgl. Tabelle 3) und Kompetenzbereiche (vgl. Tabelle 4) für alle zentralen Arbeitsaufträge wurden mit den Schüler*innen im Voraus besprochen. Die beiden letzten Arbeitsaufträge (Kleinanzeige und Präsentation) wurden durch einen Feedbackbogen von mir und jeweils einem*r Mitschüler*in zurückgemeldet.

4 Synergien künstlerischer Bildung und postdigitaler Ansätze im Kunstunterricht

4.1 Kunstpädagog*in als Künstler*in als Postproduzent*in

Im Folgenden wird, die in der Einleitung erwähnte erste Hypothese, der zufolge die Kunstlehrperson als Künstler*in eine zentrale Rolle im Kontext einer postdigitalen Kunstpädagogik einnimmt, als Synergie von künstlerischer Bildung und postdigitaler Ansätze konkretisiert. Dazu wird Buschkühles Forderung, dass der Kunstpädagoge Künstler sein müsse¹²³, mit Kleins Überlegungen zu *kulturellen Praxen, Formen und Formaten*¹²⁴ verknüpft und in Bezug auf die kunstpädagogischen Praxiserfahrungen in der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* reflektiert.

Durch die zunehmende Bedeutung der *Postproduction* als künstlerische Strategie formuliert Klein die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Kunstproduktion, -distribution und -rezeption als zu erforschendes Thema für künstlerische Bildungsprozesse.¹²⁵ In diesem Zusammenhang kann Buschkühles Forderung, kunstpädagogische Prozesse selbst im Sinne einer Kunstproduktion zu begreifen, mit der Methode der *Postproduction* weitergedacht und neu interpretiert werden: Die *Postproduction* als kunstpädagogische Praxis ermöglicht dann in Anlehnung an Bourriauds Ausführungen den Umgang von Kunstpädagog*innen mit bereits vorhandenen Materialien, Bildern, Objekten und Referenzen aus der globalen Alltagskultur.¹²⁶ In Bezug auf Unterrichtsthemen könnte dies beispielsweise bedeuten, dass es nicht darum geht, neue Themen im schulischen Kontext zu erschaffen, sondern die existierenden Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien mit Bildern, Objekten und Referenzen aus der globalen Alltagskultur neu zu kombinieren, *zu remixen* und in neue Kontexte zu übersetzen.

In der zuvor beschriebenen Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* könnte man diese Schlussfolgerung auf verschiedenen Ebenen reflektieren. Am sichtbarsten wird sie jedoch in der *Postproduction* des schulischen Standardthemas *Stilleben*, welches durch die Alltagskultur der *Kleinanzeigen* *remixed* wurde: Durch die Kombination von analogen und

¹²³ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005.

¹²⁴ Vgl. Klein, Kristin: Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht am 05.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> (zuletzt abgerufen am 16.04.2024).

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Vgl. Bourriaud, Nicolas: *Postproduction*. New York 2002, S.24.

digitalen Medien, von etablierter Kunstgeschichte und ästhetischen Alltagspraktiken, von überflüssigen Objekten und historischen Kunstwerken erlebt die schulische Auseinandersetzung mit dem Thema Stilleben eine Kontextverschiebung von der Schule ins Massenmedium Internet und damit in eine global vernetzte Alltagskultur.

Der Kunstlehrperson wird dabei eine zentrale Rolle zugewiesen, die sich künstlerisch denkend und handelnd im Kontext einer postdigitalen Gegenwart auf eine globale Alltagskultur beziehen kann und somit überhaupt in der Lage ist, Standardthemen im Kunstunterricht *postproduzieren* zu können. Damit einher geht auch das, was Klein als die Veränderung künstlerischer Selbstverständlichkeiten beschreibt.¹²⁷ *In einem Bewusstsein der Netzwerke* muss sich auch die Kunstpädagog*in in ihrer Praxis mit der Verschiebung traditioneller Konzepte von Kontext, Originalität und Authentizität zunehmend auseinandersetzen: Für eine Unterrichtsentwicklung in diesem Sinne muss die künstlerische Haltung einem postdigitalen Ansatz folgend auch enthalten, sich mit ästhetischen Alltagspraktiken auseinanderzusetzen und diesen mit derselben Ernsthaftigkeit und Faszination zu begegnen wie kanonisierten Kunstwerken. Der erweiterte Kunstbegriff, welcher der künstlerischen Bildung zu Grunde liegt, lässt dies ebenfalls zu. Hier kann die Vielfalt und Menge an Möglichkeiten eine Herausforderung darstellen. Dem Ansatz der künstlerischen Bildung folgend ist dabei in der Fülle an Möglichkeiten die zentrale Aufgabe der Kunstlehrperson als Künstler*in situationsbezogen und kontextspezifisch, neue Impulse einzubringen, Recherche- und Konstruktionsprozesse anzuregen und so eine Verknüpfung zwischen gestalterischer Praxis, Erfahrungsgewinn und Wissensaneignung bei den Lernenden herzustellen.¹²⁸

Dies kann etwa wie in der Aufgabe *Kleinanzeigenrecherche* funktionieren: Ausgehend von einem Kunstwerk aus dem vorangehenden Bilddiktat wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, eine Kleinanzeige online zu recherchieren, die auf der visuellen Ebene Ähnlichkeiten mit ihrem Kunstwerk aufwies. Wie in Abbildung 22 zu sehen ist, hatte ein*e Schüler*in eine sehr passende Anzeige gefunden, welche das gleiche Arrangement von Totenkopf und Kerze wie Gerhard Richters *Schädel mit Kerze* (vgl. Abbildung 12) aufwies. In der Klasse wurde gemeinsam über diese Entdeckung reflektiert. Ausgehend von dem

¹²⁷ Vgl. Klein, Kristin: Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht am 5.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> (zuletzt abgerufen am 16.4.2024).

¹²⁸ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef / Sturm, Eva / Legler, Wolfgang / Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005, S. 20.

vorbereiteten Arbeitsblatt (vgl. Abbildung 22) und im Rahmen eines offenen Unterrichtsgesprächs wurde erörtert, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Gerhard Richters Stillleben und der Kleinanzeige bestanden. Dabei wurde der Versuch unternommen, die Kleinanzeige und das Kunstwerk – jenseits von ihrem Entstehungskontext – auf eine Ebene zu heben und auf Augenhöhe zu rezipieren.

Als besonders überraschend erwies sich ferner die *Kleinanzeigenrecherche* eines Schülers, der die zuvor bereits erwähnte *Campbell's Green Pea Soup* von Andy Warhol (vgl. Abbildung 14) als Bildkarte zugeteilt bekommen hatte. Er recherchierte davon ausgehend eine Kleinanzeige, auf der ein Skateboard verkauft wurde. Das Skateboard zeichnete sich dadurch aus, dass es auf der Unterseite mit Andy Wahols ikonischer *Campbell's Tomato Soup* in einer farblich abgewandelten Version bedruckt war (vgl. Abbildung 23).

Die Aufgabe *Kleinanzeigenrecherche* war ein Experiment, in welchem das Phänomen der Bildzirkulation und die damit einhergehenden Bedeutungs- und Kontextverschiebungen im Sinne eines postdigitalen Anspruches jenseits von traditionellen Konzepten von Originalität und Authentizität im Kunstunterricht erprobt wurden. Besonders zu erwähnen ist hier die von Kwastek beschriebene Referenz von postdigitaler Kunst zu den künstlerischen Praktiken der Pop Art¹²⁹, welche in der hier beispielhaft ausgewählten Schülerarbeit konkret sichtbar wurde. In Kleins Sinne konnte die ästhetische Dimension der Aufgabe *Kleinanzeigenrecherche* in diesem Beispiel vermeintlich unsichtbar ablaufender Prozesse digitaler Vernetzung tatsächlich greifbar machen.¹³⁰

Die künstlerische Methode der *Postproduction* bietet somit für künstlerisch denkend und handelnde Kunstpädagog*innen ein vielversprechendes Potenzial, Schüler*innen – trotz vorgegebenen Lehrplänen, Curriculas und Standardthemen – einen zeitgemäßen Kunstunterricht im Kontext einer postdigitalen Gegenwart zu ermöglichen.

¹²⁹ Vgl. Kwastek, Katja: Wir sind nie digital gewesen. Postdigitale Kunst als Kritik binären Denkens. In: In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 75.

¹³⁰ Klein, Kristin: Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht im Jahr 2019. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-dimensionen-digital-vernetzter-kunst-forschungsperspektiven-anschluss-den-0> (zuletzt besucht am 14.02.2024).

4.2 Neuverhandlungen von Subjekt und Materialität im künstlerischen Projekt

Im Anschluss an die zweite Hypothese der vorliegenden Arbeit, der zufolge Methoden der künstlerischen Bildung mit postdigitalen Ansätzen vereint werden können, wird im Folgenden deren Konkretisierung als Synergie von künstlerischer Bildung und postdigitaler Ansätze vorgenommen. In Anknüpfung an Buschkühles subjektorientierten Ansatz erfolgt eine Verbindung von Kleins Forderungen hinsichtlich *Subjektkonstellationen* und *materielle Konkretionen*¹³¹ mit den Methoden der künstlerischen Bildung. Im Rahmen dessen erfolgt eine Reflexion der kunstpädagogischen Praxiserfahrungen in Bezug auf die genannten Aspekte.

Die Neuverhandlung des ästhetischen Subjekts innerhalb künstlerischer Bildungsprozesse, ist eine von Kleins Kernforderungen im Rahmen einer postdigitalen Kunstpädagogik.¹³² Demnach konstituiert sich das Subjekt – auch in Form eines Kunstwerks – durch Beziehungen und Verflechtungen zwischen Natur, Kultur und Technologie in Akteursnetzwerken, jenseits von einem anthropozentrischen Weltbild.¹³³ Eine zentrale Frage ist dabei, wem in diesem Kontext Handlungsmacht zuzuschreiben ist und wie ein handlungsfähiges Subjekt überhaupt definiert und adressiert werden kann.¹³⁴

In Anbetracht dieser Forderungen kann der subjektorientierte Ansatz der künstlerischen Bildung nach Buschkühle dazu dienen, den Prozess der Neuverhandlung des Subjekts in der kunstpädagogischen Praxis zu beobachten. Dabei geht es im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorerst nicht darum, eine neue Definition des Subjekts zu erörtern, sondern zu verstehen, inwiefern die spezifischen Methoden der künstlerischen Bildung postdigitale kunstpädagogische Ansätze – hier beispielsweise in Bezug auf *Subjektkonstellationen* – überhaupt zulassen und ermöglichen können.

Diesem Gedanken folgend kann man versuchen, das künstlerische Projekt nach Buschkühle als einen offen strukturierten, zirkulierenden Prozess der Subjektkonstellation zu interpretieren: Die Phasen der Recherche, Konstruktion und Transformation im künstlerischen Prozess sind keine geradlinigen Vorgänge, sondern vielmehr aufeinander folgende Zirkulationen und Rückkopplungen innerhalb eines Netzwerks von menschlichen (z.B.

¹³¹ Vgl. Klein, Kristin: Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht am 05.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> (zuletzt abgerufen am 16.4.2024).

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Vgl. ebd.

¹³⁴ Vgl. ebd.

Schülern und Lehrkräften) und nichtmenschlichen Beteiligten (z.B. einem Thema, einem Bild, einem Objekt oder einer Aufgabe) im Rahmen des Kunstunterrichts. Das Subjekt konstituiert sich erst durch die Handlungen und Beziehungen im künstlerischen Arbeitsprozess. Den Lernenden wird durch eine Aufgabe eine Handlungsmacht zugewiesen. Sie werden dann durch die Gestaltung bzw. Bearbeitung der Aufgabe zu Subjekten, während die daraus resultierenden Werke den weiteren Arbeitsprozess weiter vorherbestimmen, und sich die Handlungsfähigkeit zunehmend verlagert. Dadurch, dass das künstlerische Projekt eigene Gestaltungswege fördert, wird dieser Aspekt zusätzlich verstärkt.

In der kunstpädagogischen Praxis im Sinne der künstlerischen Bildung können somit bereits in der Recherche Subjektivierungsprozesse durch die Induktion initiiert werden: Dabei werden die Schüler*innen durch einen möglichst herausfordernden Einstieg, wie etwa in der Aufgabe *Obsoleter Gegenstand*, als handlungsfähige Subjekte angesprochen, indem sie dazu aufgefordert werden, nach eigenständigen Lösungsansätzen zu suchen und selbständige Entscheidungen zu treffen. Der jeweilige obsoletere Gegenstand wird dann durch seine spezifischen Eigenschaften und seine Herkunft in unterschiedlichen Konstruktionen (*Innerer Monolog*, *One Line Zeichnung*, *Fotografische Inszenierung*, etc.) zunehmend selbst zum Subjekt, welches die Gestaltung und Umsetzung der Aufgaben maßgeblich mitbestimmt und die Handlungsfähigkeit teilweise verschiebt. Im Prozess der Zusammenstellung und Neukombination in der Kleinanzeige wird der obsoletere Gegenstand transformiert (vgl. ab Abbildung 27). Er zirkuliert über die Kleinanzeige ins Internet und vielleicht auch zu einem*r neuen Besitzer*in, wo wieder andere Subjekte adressiert werden und neue Handlungsmachtzuschreibungen entstehen können.

In diesem wechselseitigen Arbeitsprozess zirkulieren nicht nur unterschiedliche Akteur*innen, Bilder, Objekte, sondern auch diverse materielle und digitale Formen im Sinne von Kleins *Materiellen Konkretionen*¹³⁵. Die Loslösung von einer bestimmten Technik oder einem Medium eröffnet dabei nebst der Neuverhandlung des ästhetischen Subjekts auch ein Spektrum, in dem sich Materialität in einer postdigitalen Gegenwart neu konstituiert. Jenseits einer Trennung von digital/analog, materiell/immateriell, virtuell/real korrespondiert dies mit Buschkühles Anspruch der Multimedialität und Multiperspektivität im künstlerischen Projekt.

In besonderer Weise wurde der abstrakte Prozess der Subjektkonstellationen in der beschriebenen Unterrichtsreihe beim Vorlesen der inneren Monologe ansatzweise greifbar:

¹³⁵ Vgl. ebd.

Dabei nahmen die Schüler*innen durch die Aufgabenstellung die Perspektive ihres Gegenstands ein und begaben sich damit – im Sinne einer *Imagination* – in eine andere bzw. nichtmenschliche Realität (vgl. ab Abbildung 27). Die Darbietung der inneren Monologe führte zu einer unerwarteten performativen Dynamik, in der die Lernenden in der Rolle der Gegenstände selbst das Wort ergriffen. Im Ansatz wurde dabei mit Subjektkonstellationen experimentiert, um so möglicherweise eine anthropozentrische Sichtweise auf die Welt zu durchbrechen. Es wurde dabei der Versuch unternommen, die überflüssig gewordenen Gegenstände zu Subjekten – im Sinne von nichtmenschlichen Akteuren – zu machen.

Dies kann exemplarisch in dem inneren Monolog der *Weihnachtsmantasse* (vgl. Abbildung 28) beobachtet werden: In diesem Text erklärt die Tasse, dass sie ein Geschenk war, welches immer weitergeschenkt wurde und nun einen neuen Besitzer über Kleinanzeigen suchte. Die *Biografie der Tasse* provozierte bei dem Schüler die logische Schlussfolgerung, dass die Tasse verschenkt werden sollte, da dies Teil ihrer *Identität* war. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass dieser obsolete Gegenstand als Erstes eine*n neue*n Besitzer*in fand.

Dieses Beispiel zeigt auf, wie sich der Ansatz des künstlerischen Projekts als zirkulierender Prozess der Subjektkonstellationen entwickeln kann. Dabei wird der obsolete Gegenstand selbst im Gestaltungsprozess zunehmend zum Subjekt, das die künstlerische Umsetzung maßgeblich mitbestimmt. Die Schüler*innen müssen sich auf die Eigenwilligkeit des Gegenstands bzw. Materials einlassen. Dies kann ebenfalls besonders treffend in einer Kleinanzeige *Wecker* betrachtet werden, in welcher die Beschädigung der Oberfläche des Weckers vom Schüler zu einer Narbe *umgedichtet* wurde (vgl. Abbildung 37 bis Abbildung 40).

Es findet somit eine fortwährende Wechselwirkung zwischen den gestaltenden Akteur*innen und den gestalteten Werken statt. Beide sind Teil des relationalen Netzwerks und formen sich gegenseitig durch ihre Interaktionen und Beziehungen innerhalb des zirkulierenden künstlerischen Prozesses.

Während Buschkühles subjektorientierter Ansatz – vor allem mit Verweis auf Schmidts Konzept der Lebenskunst – das Individuum und sein Leben als Kunstwerk noch in den Mittelpunkt stellt¹³⁶, bietet Kleins Perspektive der *Subjektkonstellationen* einen Ansatz, der

¹³⁶ Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 14.

stärker die Relationalität und Netzwerkstrukturen des Postdigitalen berücksichtigt.¹³⁷ Buschkühles und Kleins Ansätze ermöglichen aufgrund ihres Interesses am Subjekt und dessen Handlungsfähigkeit zwar Synergieeffekte für eine Neuausrichtung einer postdigitalen Kunstpädagogik mit Methoden künstlerischer Bildung, weisen aber auch konzeptionelle Spannungen zwischen einer individuumszentrierten und einer netzwerkorientierten Sichtweise auf das Subjekt auf.

Für eine zeitgemäße postdigitale Kunstpädagogik wäre es wichtig, diese unterschiedlichen Subjektverständnisse kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu einer integrativen Perspektive weiterzuentwickeln, die sowohl individuelle als auch relationale und netzwerkartige Aspekte des Subjekts berücksichtigt. Grundsätzlich sind hier vielleicht auch die Bildungsziele von den Methoden einer kunstdidaktischen Position zu unterscheiden. Dies müsste in einer weiterführenden Diskussion geklärt werden.

4.3 Obsoleszenz als kritische Reflexion der postdigitalen Gegenwart

In der folgenden Ausführung wird die dritte Hypothese, dass die künstlerische Bildung Schüler*innen eine kritische Teilhabe an der postdigitalen Gegenwart im schulischen Kontext ermöglicht, als Synergie von künstlerischer Bildung und postdigitalen Ansätzen konkretisiert und mit der kunstpädagogischen Praxiserfahrung verknüpft.

In der zeitgenössischen Kunsttheorie und -praxis wird zunehmend die Bedeutung von scheinbar Obsoletem, Marginalisiertem und als unwichtig Erachtetem reflektiert. Theoretiker*innen wie Hito Steyerl mit ihrer *poor image*-Theorie¹³⁸ und Florian Cramer mit seiner ursprünglichen Definition des Postdigitalen¹³⁹ verweisen wiederholt auf das subversive Potenzial, das in der Auseinandersetzung mit vermeintlichen Fehlern, Störungen und Unvollkommenheiten liegt. Diese Perspektive korrespondiert mit Kleins Beobachtung, dass zeitgenössische kulturelle Praxen wie die *Postproduction* bekannte Reflexions- und

¹³⁷ Vgl. Klein, Kristin: Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht am 05.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> (zuletzt abgerufen am 16.4.2024).

¹³⁸ Vgl. Steyerl, Hito: In Defense of the Poor Image. In: e-flux Journal, 11/09/10, 2009, S.86-92.

¹³⁹ Vgl. Cramer, Florian: What Is ‚Post-Digital‘?. Veröffentlicht am 1.6.2014. In: Post-digital Research, Bd.1, 2014, <https://aprja.net//article/view/116068/165295> (zuletzt abgerufen am 14.3.2024)

Bewertungssysteme verändern.¹⁴⁰ Die künstlerische Bildung bietet durch ihren erweiterten Kunstbegriff einen idealen Rahmen, sich jenseits einer elitären Hochkultur mit Randständigem und vermeintlich Überflüssigem, auseinanderzusetzen. Dadurch können Kleins Forderungen, sich in künstlerischen Bildungsprozessen mit blinden Flecken zu befassen und alternative Welten im Sinne von *Digital Imaginaries* zu imaginieren, eingelöst werden.

Die zuvor beschriebene Situation der Präsentation der obsoleten Gegenstände eignet sich hier in besonderem Maße für eine diesbezügliche Reflexion: Dabei provozierte die Wahl des obsoleten Gegenstands in Form eines Inbusschlüssels bei der betreuenden Lehrperson eine ablehnende Reaktion. In ihrem Affekt manifestierte sich die Obsoleszenz des Gegenstands, der nicht ihren Wertvorstellungen und Erwartungen entsprach. In der Konsequenz bot genau dieser Gegenstand ein enormes Potenzial für die gestellte Aufgabe, da die Gestaltungsarbeit durch die Unbedeutsamkeit des Gegenstands umso anspruchsvoller wurde. Die Frage, wie ein Gegenstand, der im Überfluss vorhanden ist, seine Wertigkeit durch künstlerisches Denken und Handeln zurückerlangen kann, war dabei essenzieller Teil der Aufgabe und der prozesshaften Auseinandersetzung. Der obsolete Gegenstand erlangte zudem durch die Aversion der Lehrperson für den Schüler umso mehr Bedeutung, da er beweisen wollte, dass er die Aufgabe damit umsetzen könne. Letztendlich erstellte er eine sehr gelungene Anzeige und konnte dadurch den Inbusschlüssel an eine*n neue*n Besitzer*in weitergeben (vgl. Abbildung 32 bis Abbildung 36).

Die exemplarische Betrachtung des vorliegenden Beispiels verdeutlicht, inwiefern die Auseinandersetzung mit etwas scheinbar Wertlosem und Überflüssigem im Kunstunterricht Bewertungsmechanismen und Machtstrukturen im schulischen Kontext sichtbar machen kann. Der Bruch mit gängigen Wertvorstellungen sensibilisierte die Lernenden für eine offene, vorurteilsfreie Herangehensweise, während die Lehrperson in ihrer Machtposition mit ihrer eigenen Haltung konfrontiert wurde. Darauf aufbauend setzten sich die Schüler*innen durch den weiteren künstlerischen Arbeitsprozess in der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* mit dem Lebenszyklus von Gegenständen auseinander und beeinflussten diesen durch ihre aktive Gestaltung nachhaltig. Durch die Onlineplattform *Kleinanzeigen* konnten die Lernenden tatsächlich innerhalb des Kontextes Schule an einer außerschulischen Realität teilhaben und diese im Sinne einer Lebenskunst nach Schmid durch ihr künstlerisches Handeln aktiv

¹⁴⁰ Vgl. Klein, Kristin: Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht am 05.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> (zuletzt abgerufen am 16.4.2024).

mitgestalten. Diesem Gedanken folgend bot die Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* auf einer weiteren Ebene die Möglichkeit, gesellschaftlich relevante Themen wie Nachhaltigkeit, Konsum und Wegwerfgesellschaft im Kunstunterricht realitätsnah und kritisch zu reflektieren.

Dabei fand eine immer wiederkehrende Auseinandersetzung mit Fragen der Wertschätzung, Authentizität und Perfektion statt – Aspekte, die Cramers Forderung nach einer ganzheitlichen, subversiven Auseinandersetzung mit Technologie und Systemen¹⁴¹ entsprechen. Die Beschäftigung mit dem Obsoletem im Kunstunterricht folgt somit auch Juan García Espinosas Idee eines *Imperfect Cinema*¹⁴², auf das sich Steyerl im Kontext des *poor image* immer wieder bezieht¹⁴³: Anstatt glatte Oberflächen und perfekte Inszenierungen anzustreben, werden Brüche und Fehler zelebriert.¹⁴⁴ Daraus erwächst ein Möglichkeitsraum für neue Denkweisen, Gestaltungsformen und Bedeutungsebenen abseits des Mainstreams oder Kanons.

Insgesamt bietet die Thematisierung von Obsoleszenz im Kunstunterricht das Potential, blinde Flecken sichtbar zu machen und eine kritische Auseinandersetzung mit konventionellen Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern, im Sinne der von Buschkühle angestrebten Dekonstruktion, zu ermöglichen. Buschkühle betont, dass das künstlerische Projekt eine „fragende Grundhaltung“¹⁴⁵ gegenüber den Dingen einübt, die versucht, diese zu „beobachten, zu erspüren und zu verstehen“¹⁴⁶ statt nur an ihrem Gebrauchswert interessiert zu sein. Ein Kunstunterricht, der künstlerische Bildung mit postdigitalen Ansätzen verbindet, kann dadurch eine kritische Reflexion bedeutsamer Zusammenhänge¹⁴⁷ fördern und somit eine kritische Teilhabe an einer postdigitalen Gegenwart ermöglichen.

¹⁴¹ Vgl. Cramer, Florian: What Is ‚Post-Digital‘?. Veröffentlicht am 01.06.2014. In: APRJA. Post-digital Research, Bd.1, 2014, <https://apreja.net/article/view/116068/165295> (zuletzt abgerufen am 14.3.2024) S. 18 ff.

¹⁴² Espinosa, Julio García: For an Imperfect Cinema In: Jump Cut – A Review of Contemporary Media, Nr. 20, 1979, S. 24-26.

¹⁴³ Vgl. Steyerl, Hito: In Defense of the Poor Image. In: e-flux Journal, 11/09/10, 2009, S.86-92.

¹⁴⁴ Espinosa, Julio García: For an Imperfect Cinema In: Jump Cut – A Review of Contemporary Media, Nr. 20, 1979, S. 24-26

¹⁴⁵ Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Veröffentlicht am 22.06.2020. In: socialnet Lexikon, <https://www.socialnet.de/lexikon/Kuenstlerische-Bildung> (zuletzt abgerufen am 2.5.2024).

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Vgl. ebd.

5 Ergebnisdiskussion

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der kritischen Reflexion der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* konnten unter Rückgriff auf die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Postdigitalität im Diskurs zeitgenössischer Kunst Synergien zwischen der kunstdidaktischen Position der *Post Internet Art Education* und Methoden und Bildungszielen der künstlerischen Bildung identifiziert werden.

Die Verbindung postdigitaler Ansätze nach Kristin Klein und Carl-Peter Buschkühles Konzept einer künstlerischen Kunstpädagogik konkretisierte sich durch die Verknüpfung mit der kunstpädagogischen Praxiserfahrung, wobei sich drei Potenziale für den Kunstunterricht ergaben, die im Einklang mit den in der Einleitung formulierten Hypothesen stehen.

Im Kontext eines Kunstunterrichts, der sich im Spannungsfeld von Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur bewegt, manifestierte sich das erste Potenzial, traditionelle Standardthemen im Kunstunterricht neu denken und umsetzen zu können. Dies ergab sich aus der Verbindung von Buschkühles Grundprinzip, kunstpädagogische Prozesse selbst als künstlerische Prozesse zu begreifen, und der künstlerischen Methode der *Postproduction*, die sich im Zuge einer postdigitalen Gegenwart entwickelt hat. In diesem Kontext ergab sich die Rolle der künstlerisch denkenden und handelnden Kunstlehrperson als zentral, um mit vorhandenem Material, Bildern und Objekten aus der Alltagskultur einer postdigitalen Gegenwart Standardthemen im Kunstunterricht zu erweitern, neu zu kombinieren und zu kontextualisieren.

Durch die Relevanz des Subjekts in beiden kunstdidaktischen Positionen ergab sich das zweite Potenzial, mit Methoden der künstlerischen Bildung neue Subjektkonstellationen und materielle Konkretionen in Kleins Sinne zu ermöglichen. Im Zuge dessen wurde reflektiert, dass Buschkühles Subjektverständnis eher auf individuelle Selbstverwirklichung abzielt, während Kleins Subjektkonstellation in Anlehnung an den Begriff der Postdigitalität eher auf relationale Dimensionen fokussiert ist. Die Methoden der künstlerischen Bildung konnten dennoch durch ihre strukturierte Offenheit im Kontext eines postdigitalen Subjektverständnisses sinnvoll eingesetzt werden.

Als drittes Potenzial ergab sich die Auseinandersetzung mit der Obsoleszenz im Kunstunterricht als Verbindung postdigitaler Ansätze und künstlerischer Bildung. Der Begriff

der Postdigitalität im Diskurs zeitgenössischer Kunst korrespondierte auf mehreren Ebenen mit der fragenden, dekonstruktiven Grundhaltung, die dem künstlerischen Projekt zugrunde liegt. Die künstlerische Bildung ermöglichte durch ihren erweiterten Kunstbegriff die Thematisierung von scheinbar Wertlosem und Überflüssigem und eröffnete dadurch die Möglichkeit, sich mit blinden Flecken innerhalb des Kunstunterrichts auseinanderzusetzen und somit eine kritische Reflexion zu fördern. Ferner konnte im Rahmen der Idee der Lebenskunst durch die Einbindung der Alltagspraktik der Kleinanzeigen innerhalb des schulischen Kontextes eine realitätsnahe und kritische Teilhabe an der postdigitalen Gegenwart ermöglicht werden.

5.2 Interpretation der Ergebnisse

Auf einer bildungstheoretischen Ebene bekam die *Post Internet Art Education* als aktuelle, heterogene kunstpädagogische Bewegung (vgl. Kapitel 2.1.2) im Zusammenspiel mit der künstlerischen Bildung einen Anknüpfungspunkt an ein kunstpädagogisches Konzept, das im Zuge einer veränderten Gegenwart neu verhandelt und kontextualisiert werden konnte. Beide Ansätze begründeten sich dabei aus der Praxis der Bildenden Kunst heraus und ermöglichten den Bezug zur digitalen Alltagskultur. Postdigitale Ansätze könnten dabei als *Update* eines gefestigten kunstdidaktischen Konzepts gelesen und angewendet werden. Die Verknüpfung dieser beiden Positionen könnte im allerweitesten Sinne auch als *Postproduction* von Kunstdidaktik interpretiert werden.

Auf der Ebene der kunstpädagogischen Praxis im schulischen Kontext bekam die *Post Internet Art Education* durch die Anwendungsbezogenheit des künstlerischen Projekts und der damit einhergehenden Methoden in der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* eine konkrete Form, welche konsequent weitergedacht und erprobt werden sollte. In dieser Konsequenz müssten nun andere Standardthemen des Kunstunterrichts im Modus der *Postproduction* konzipiert, angewendet und reflektiert werden. Darauf aufbauend wäre es erforderlich zu überprüfen, inwiefern sich die Neuverhandlungen rund um Subjekt und Materialität sowie die kritische Teilhabe einer postdigitalen Gegenwart im Kunstunterricht abseits des Themas *Stilleben* und der Onlineplattform *Kleinanzeigen* einlösen lassen.

Eine postdigitale kunstpädagogische Praxis, welche die Idee der *Postproduction* und der damit einhergehenden Verschiebung traditioneller Konzepte von Kontext, Originalität und Authentizität auf einer übergeordneten Ebene weiterdenkt, würde letztendlich auch bedeuten, Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellung als *Open Source* zu behandeln. So könnten

Kunstpädagog*innen als Künstler*innen vorhandenes Material verwenden und damit einen offenen, vernetzten Kunstunterrichtsansatz im Sinne eines *Sharings* verfolgen. Ein erster Schritt in diese Richtung könnte darin bestehen, dass Kunstlehrpersonen bewusst darauf verzichten, ihr Kürzel auf jedem Arbeitsblatt zu hinterlegen. Dadurch könnte ihr Unterrichtsmaterial als freies Rohmaterial zur Verfügung gestellt werden, welches von Kolleg*innen situativ an die eigene Unterrichtspraxis adaptiert werden könnte. Dies wäre nicht nur auf der inhaltlichen Ebene vielversprechend, sondern würde auch Lehrpersonen in der Berufspraxis entlasten und inspirieren.

Im aktuellen Kontext der Kunstpädagogik gibt es bereits vereinzelt Bestrebungen, diese Form von *Open Access* für Kunstunterrichtsmaterialien zu praktizieren. Besonders zu erwähnen ist hier die Plattform *MYWOW – Workbook Arts Education*¹⁴⁸, die sich im Kontext der *PIAER* entwickelt hat. Ferner erscheint auch die Onlineplattform *Kui – Kunstunterricht Ideen*¹⁴⁹, auf der die Kunstlehrerin Melanie Schmipf eigene und fremde Unterrichtsreihen und -materialien mit aufwendig recherchierten Youtubevideos für den Kunstunterricht zugänglich macht.

Im Bildungskontext beliebte Tools wie *Padlet*¹⁵⁰ und *to-teach*¹⁵¹ arbeiten zunehmend auch mit KI-gestützten Anwendungen zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Dieser Aspekt sollte in einer zukünftigen Diskussion des Themas berücksichtigt werden.

5.3 Einordnung in den Forschungsdiskurs

Die Vieldeutigkeit des Begriffs und des Konzepts der Postdigitalität im Diskurs zeitgenössischer Kunst und Kunstpädagogik erwies sich für die vorliegende Forschungsarbeit einerseits als produktiv; andererseits konstituiert sich der Begriff in einem heterogenen Spannungsfeld unterschiedlicher Bezugsdisziplinen (Kunsttheorie, Medienwissenschaften, Philosophie und Pädagogik) auch als herausfordernd. Durch die enge Bezugnahme auf Kleins Überlegungen zu künstlerischen Bildungsprozessen in Anlehnung an den Begriff der Postdigitalität konnte der Diskurs im Rahmen dieser Arbeit stark eingeschränkt und mit der künstlerischen Bildung sinnvoll verknüpft werden. Dadurch wurden drei Potenziale für einen Kunstunterricht im Spannungsfeld von Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur eruiert und mit einer Praxiserfahrung umfangreich reflektiert. Die in diesem Kontext sinnvolle, aber in einem differenzierten Forschungsanspruch kritisch zu betrachtende Einschränkung müsste in

¹⁴⁸ <https://myow.org> (zuletzt abgerufen am 04.04.2024).

¹⁴⁹ <https://kunstunterricht-ideen.de/about/> (zuletzt abgerufen am 04.04.2024).

¹⁵⁰ <https://padlet.com/> (zuletzt abgerufen am 04.04.2024).

¹⁵¹ <https://to-teach.ai> (zuletzt abgerufen am 04.04.2024).

einer umfangreicheren Auseinandersetzung theoretisch weiter ausgearbeitet werden. Daraus abgeleitet ergäbe sich weiterer Forschungsbedarf, um die formulierten Potenziale theoretisch zu festigen:

In Bezug auf das erste Potential der *Kunstpädagog*in als Künstler*in als Postproduzent*in* könnten beispielsweise die Ansätze von Maria Acaso neue Erkenntnisse liefern. In ihrem Text *From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik*¹⁵² beschreibt Acaso Kunstpädagog*innen als *Remixer*innen* oder *DJ*anes*. Ferner könnten Karl-Josef Pazzinis Überlegungen zur Kunstpädagogik als Anwendung von Kunst¹⁵³ zu einer weiterführenden Differenzierung beitragen.

In Bezug auf das Potenzial der Subjektkonstellation im Künstlerischen Projekt ist eine vertiefte philosophischen und pädagogischen Verhandlung des Subjekts im Kontext einer postdigitalen Gegenwart und Bildung unbedingt notwendig. Besonders vielversprechend könnte in diesem Kontext die von Thorsten Meyer und Benjamin Jörissen herausgegebene Publikation *Subjekt Medium Bildung*¹⁵⁴ verwendet werden, um sich integrativ und kritisch mit Buschkühles individuellem Verständnis von Subjekt auseinanderzusetzen und den Begriff auszuloten. Zudem könnten hier posthumanistische Theorien von Donna Haraway und Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie tiefgründiger analysiert und auch in Bezug auf Materialität weiter kontextualisiert werden. Ferner müsste Schmidts Konzept der Lebenskunst in Bezug auf Lernende und Lehrende als Subjekte im Kontext künstlerischer Bildung z.B. durch Kersten Reichs¹⁵⁵ konstruktivistischen Ansatz kritisch gewürdigt und im Zusammenhang mit Postdigitalität neu verhandelt oder gegebenenfalls widerlegt werden.

In Bezug auf das dritte Potenzial der Obsoleszenz als kritische Reflexion der Gegenwart müssten zwingend weitere kunstwissenschaftliche und pädagogische Theorien rund um den Diskurs des *Unlearnings* herbeigezogen werden. Texte von Nora Sternfeld *Verlernen*

¹⁵² Acaso, Maria: From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik. Veröffentlicht am 9.5.2016. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/from-art-and-education-to-arteducation-die-bildungsrevolution-erreicht-die-kunstaedagogik/> (zuletzt abgerufen am 15.5.2024).

¹⁵³ Vgl. Pazzini, Karl-Josef: 4. Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. In: Bildung vor Bildern: Kunst - Pädagogik - Psychoanalyse, Bielefeld 2015, S. 51-68.

¹⁵⁴ Jörissen, Benjamin / Meyer, Torsten (Hg.): Subjekt Medium Bildung. Medienbildung und Gesellschaft. Band 28. Wiesbaden. 2015.

¹⁵⁵ Reich, Kersten: Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein? Konstruktivistische Überlegungen zu Kunstdidaktik. In: Buschkühle, Claus-Peter (Hg): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2003, S. 73-92.

*Vermitteln*¹⁵⁶ und *Educating the Commons and Commoning Education: Thinking Radical Education with Radical Technology* könnten¹⁵⁷ für diese Diskussion weitere Erkenntnisse liefern und auch die Idee einer kritischen Teilhabe an einer postdigitalen Gegenwart konkretisieren.

Letztendlich sollten auch ältere Positionen, die versucht haben, die künstlerische Bildung mit neueren Begriffen und Bewegungen aus der Bildenden Kunst weiterzuentwickeln, erforscht werden. Zu erwähnen ist hier zum Beispiel Iwan Pasuchin, der beziehungsweise auf den Begriff *Intermedia* Thesen zu einer *Intermedialen künstlerischen Bildung* aufgestellt hat.¹⁵⁸

Unter Verweis auf Kwastek sollte in der Betrachtung zeitgenössischer Kunst aus der Perspektive des Postdigitalen zusätzlich reflektiert werden, dass der Beitrag früherer Strömungen, wie der Medien- und Netzkunst, zur kritischen Auseinandersetzung mit Digitalität und ihren gesellschaftlichen Implikationen nicht unterschätzt werden darf.¹⁵⁹ Sie haben den Weg für die heutigen Diskurse im Kontext des Postdigitalen bereits geebnet. Die Betrachtung zeitgenössischer Kunst unter dem Blickwinkel der Postdigitalität kann als wertvoll betrachtet werden, muss jedoch die historischen Wurzeln dieser Fragestellungen in der Medienkunst anerkennen und sich ihrer Kontinuität bewusst sein. Eine differenzierte Perspektive, die sowohl innovative als auch tradierte Ansätze einbezieht, ist für ein umfassendes Verständnis unerlässlich.

¹⁵⁶ Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln. In: Meyer, Torsten / Sabisch, Andrea / Sturm, Eva (Hg.): *Kunstpädagogische Positionen* 30. Hamburg 2014.

¹⁵⁷ Rousseau, Grégoire/ Sternfeld, Nora: *Educating the Commons and Commoning Education: Thinking Radical Education with Radical Technology*. In: Tavin, Kevin / Kolb, Gila / Juuso Tervo (Hg.): *Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future is All-Over: 2021* Cham. S. 117-130.

¹⁵⁸ Pasuchin, Iwan: *Intermediale künstlerische Bildung: Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog*. München 2006.

¹⁵⁹ Kwastek, Katja: Wir sind nie digital gewesen. Postdigitale Kunst als Kritik binären Denkens. In: *Kunstforum International*, Bd. 242, 2016, S. 79.

6 Fazit

6.1 Rückbezug zur Forschungsfrage

Ausgehend von der eigenen künstlerischen Praxis und der daraus resultierenden kunstpädagogischen Haltung ging die vorliegende Masterarbeit folgender Forschungsfrage nach: Welche Potenziale bietet ein Kunstunterricht im Spannungsfeld von Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur, der postdigitale Ansätze mit der künstlerischen Bildung verbindet? Um sich dieser Frage zu widmen, wurde das methodische Verfahren der bildungstheoretischen bzw. hermeneutischen Forschung angewendet. Dabei wurden kunstwissenschaftliche und -pädagogische Texte, die sich mit künstlerischer Bildung und postdigitalen Ansätzen befassen, analysiert und mit Praxiserfahrungen aus der selbst konzipierten und bereits durchgeführten Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* verknüpft und interpretiert.

Ziel war es dabei, drei Potenziale aus der Verbindung und dem Zusammenwirken künstlerischer Bildung und postdigitaler Ansätze zu entwickeln, um damit die eigene kunstpädagogische Praxis theoretisch zu verorten und die in der Einleitung formulierten Hypothesen zu überprüfen.

6.2 Kunstunterricht zwischen Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur

Ein Kunstunterricht im Spannungsfeld von Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur ergab sich durch die Reflexion der selbstkonzipierten und durchgeführten Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* als reale Möglichkeit für die kunstpädagogische Praxis. Es wurde herausgearbeitet, dass die künstlerische Bildung im Kontext einer durch die Digitalisierung veränderten Realität produktiv eingesetzt werden kann, indem sie mit postdigitalen kunstdidaktischen Ansätzen verbunden wird. Die daraus resultierenden Synergieeffekte ergaben durch die Verknüpfung mit der kunstpädagogischen Praxiserfahrung folgende drei Potenziale:

1. Die Kunstlehrperson als Künstler*in nimmt im Kontext einer postdigitalen Kunstpädagogik eine zentrale Rolle ein, indem sie mit den künstlerischen Methoden der *Postproduction* Standardthemen im Kunstunterricht neu denkt.
2. Das künstlerische Projekt und die damit einhergehenden Methoden und strukturellen Elemente ermöglichen durch ihre Subjektorientierung Neuverhandlungen des Subjekts und der Materialität im Kunstunterricht.

3. Die künstlerische Bildung ermöglicht durch ihren erweiterten Kunstbegriff die Auseinandersetzung mit blinden Flecken und dadurch eine kritische Teilhabe an einer postdigitalen Gegenwart.

Daraus abgeleitet zeigt die vorliegende Arbeit auf, wie Digitalisierung im schulischen Kontext postdigital verstanden und eine zeitgemäße Bildung entsprechend gestaltet werden kann. Die Erarbeitung der Potenziale für den Kunstunterricht verdeutlicht, dass eine künstlerische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lebenswelt vielversprechende Möglichkeiten bietet, bildungstheoretische Grundannahmen für die Kunstpädagogik zu überdenken, um eine kritische Teilhabe an einer postdigitalen Gegenwart zu eröffnen. Auf diese Weise kann eine zeitgemäße Bildung die Anforderungen einer digitalisierten Gesellschaft adressieren und Schüler*innen befähigen, sich kritisch und gestaltend im Kontext Schule mit den damit einhergehenden Herausforderungen und Chancen zu befassen.

6.3 Grenzen der eigenen Arbeit

Aus der Beschreibung der Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* und Verknüpfung mit kunsttheoretischen und -didaktischen Positionen ging hervor, dass sich zentrale Forderungen postdigitaler Ansätze in einem künstlerischen Projekt exemplarisch identifizieren lassen. Obwohl die Verwendung der eigenen Unterrichtserfahrungen als anekdotische Evidenz kritisch betrachtet werden sollte und nur begrenzt einsetzbar ist, bot sich für diese Arbeit keine andere Möglichkeit, da es sich um eine bereits vergangene Erfahrung im Rahmen des Praxissemesters handelte.

Um dennoch ein möglichst objektives Bild zu zeichnen, wurde bei der Beschreibung und Reflexion der Unterrichtsreihe besonderer Wert auf die Bezugnahme zu vorhandenem Unterrichtsmaterial und Dokumentationen gelegt. Dabei ist nicht von der Hand zu weisen, dass in diesem Fall eine systematische, teilnehmende Beobachtung während des Unterrichts unter idealen Bedingungen die präzisere Methode gewesen wäre. Die Doppelrolle als Lehrende und Forschende ist hier im Sinne einer Voreingenommenheit (*Bias*) problematisch zu betrachten, da die eigene Subjektivität nur schwer auszublenden ist.

Die anekdotische Evidenz aus der eigenen Unterrichtspraxis erlaubte trotzdem einen unmittelbaren Einblick in die Herausforderungen und Potenziale, die sich bei der Implementierung postdigitaler Ansätze in der Schulrealität ergeben. Dieser Praxisbezug ermöglichte eine fruchtbare Verknüpfung theoretischer Konzepte mit konkreten kunstpädagogischen Erfahrungen. Kritisch zu betrachten bleibt, dass die formulierten Bildungspotenziale auf einer hypothetischen Ebene verbleiben.

6.4 Ausblick

Der vieldeutige und transdisziplinäre Begriff der Postdigitalität erwies sich einerseits als produktiv für die Verknüpfung mit der künstlerischen Bildung, stellte aber gleichzeitig aufgrund der heterogenen Bezugsdisziplinen eine Herausforderung dar. Durch die Fokussierung auf Kleins postdigitale Ansätze konnten drei Potenziale für den Kunstunterricht eruiert und reflektiert werden. Die für diese Forschungsarbeit sinnvolle Einschränkung bedarf jedoch einer weitergehenden theoretischen Ausarbeitung und vertieften Forschung, um die identifizierten Potenziale auf einer bildungstheoretischen Ebene differenzierter zu bestätigen oder gegebenenfalls zu überarbeiten.

Ferner wäre es aufschlussreich, im Sinne einer qualitativ empirischen Forschung die Unterrichtsreihe *Kleinanzeigen* von anderen Kunstlehrpersonen, die sich auch als Künstler*innen verstehen, unterrichten zu lassen und die kunstpädagogischen Prozesse als nicht teilnehmende Beobachtung systematisch zu dokumentieren. Ergänzend dazu könnten Forschungsmethoden aus der qualitativen Sozialforschung hinzugezogen werden, um die Sicht der Schüler*innen in die Forschungsarbeit mit aufzunehmen. Die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden wie Interviews und Gruppendiskussionen würde einen tieferen Einblick in die subjektiven Erfahrungen, Wahrnehmungen und Sichtweisen der Schüler*innen ermöglichen. Durch die Kombination nicht teilnehmender Beobachtungen mit Schüler*innen-Interviews und -Gruppendiskussionen könnte ein differenzierteres Bild der Bildungspotenziale eines Kunstunterrichts zwischen Bildender Kunst und digitaler Alltagskultur aus verschiedenen Perspektiven gezeichnet werden.

In einem weiteren Ausblick wäre es interessant zu erforschen, inwieweit andere Standardthemen im Kunstunterricht durch die künstlerische Methode der *Postproduction* neu gedacht werden könnten, um weitere Möglichkeiten für einen zeitgemäßen Kunstunterricht in einer postdigitalen Gegenwart zu reflektieren.

Anhang

Unterrichtsmaterial

Sequenzplanung

Unterrichtseinheit	Unterrichtslektion	Bezeichnung / Thema	Aufgaben Kurzbezeichnung	Sozialform	Aufgabenkurzbeschreibung	Kompetenzbereich
Praxis 1	1	Einführung in das Thema Stillleben	Bilddiktat	PA	Beschreiben von Kunstwerken	Produktion
	2		Bildgattung Stillleben Obsoleter Gegenstand (ZA 1)	LV LV	Zeichnen nach Beschreibung Einführung Bildgattung Stillleben Erläuterung ZA 1 <i>Obsoleter Gegenstand</i> , Deadline in 2 Wochen	
Theorie 1	3	Entwicklung des Stilllebens / Renaissance	Epochenkarten	EA	Ausschneiden von Epochenkarten, anordnen in zeitlicher Abfolge, damit ein Zeitstrahl entsteht Bildkarte aus dem Bilddiktat auf dem Zeitstrahl zuweisen	Rezeption
			Werkbetrachtung	GA	Diskutieren inwiefern <i>Das Große Rasenstück</i> von Dürer zur Gattung des Stilllebens gezählt werden kann Erstellen einer Pro- und Kontraliste Ordnen Das Große Rasenstück von Dürer auf dem Epochenzeitstrahl ein	
			Textlektüre Renaissance	EA	Lesen Text und beantworten Fragen dazu	
			Epochenstrahl Renaissance	PA	Fassen auf Epochenzeitstrahl zusammen, was die Renaissance ausmacht	
Praxis 2	4	Bühnen für Gegenstände	Hinter den Kulissen	EA	Fertigen ausgehend von Bildkarte und mit Zeichenvorlage einen Grundriss und eine räumliche Skizze in der Zentralperspektive an	Produktion
	5		Kleinanzeigenrecherche (ZA 2)	LV EA EA	Erläuterung ZA 2 <i>Kleinanzeigenrecherche</i> und dazugehöriges AB Recherchieren auf Ebay Kleinanzeigen nach einer Anzeige, die der Bildkarte vom Bilddiktat ähnlich sieht AB: Vergleichen Kleinanzeige mit Bildkarte, ggf. als Hausaufgabe erledigen	
Praxis 3	6	Obsoleter Gegenstand	Präsentation <i>Obsoleter Gegenstand</i> (ZA1)	EA	Präsentieren obsoleten Gegenstand (ZA 1) vor der Klasse und erklären kurz, warum der Gegenstand obsolet ist	Produktion
	7		One Line Zeichnung	EA	Zeichnerische Annäherung an den obsoleten Gegenstand mit der Methode One Line Zeichnung, Vor- und Rückwärts	
			Multisensorisches Mindmap	EA	Erstellen multisensorisches Mindmap zu ihrem obsoleten Gegenstand	
			Innerer Monolog (ZA 3) Auftrag	LA EA	Erläuterung ZA 3 <i>Innerer Monolog</i> Halten Inneren Monolog aus der Sicht des Gegenstands schriftlich fest (mind. 1 A4 Seite)	
Theorie 2	8	Blütezeit des Stilllebens / Barock Teil 1: Einführung Barock	Werkbetrachtungen / Bildvergleich	GA	Pflanzendarstellungen im Vergleich: Albrecht Dürer <i>Das große Rasenstück</i> , vs. Ambrosius Bosschaert <i>Blumenvase in einer Fensternische</i>	Rezeption
			Textlektüre Barock	EA	Lesen Text zu der Kunstepoche des Barock. Fassen auf Epochenzeitstrahl zusammen, was den Barock ausmacht	
Praxis 4	9	Vorbereitung Inszenierung / Internet als Bühne	Präsentation <i>Innerer Monolog</i> (ZA 3)	ZA	Vorlesen der inneren Monologe (ZA 3)	Produktion
			<i>Kleinanzeige</i> (ZA 4)	LV	Erläuterung ZA 5 <i>Kleinanzeige</i> als Ziel der Unterrichtsreihe: Erstellen einer eigenen Kleinanzeige, in der der obsoleten Gegenstand verkauft oder verschenkt werden soll	
	10		Inszenierung von Gegenständen	EA	AB: Fassen zusammen, was bei der visuellen Inszenierung eines Gegenstandes wichtig ist AB: Fassen zusammen, was eine gelungene Kleinanzeige ausmacht (Bild, Text, Titel) AB: Erstellen Storyboard mit drei Ansichten für die eigene Kleinanzeige, mit den gleichen Ansichten wie aus der Aufgabe <i>Hinter den Kulissen</i>	
Theorie 3	11	Blütezeit des Stilllebens / Barock Teil 2: Unterarten des barocken Stilllebens im Fokus	Unterkategorie <i>Vanitas Stillleben</i>	EA/GA/PA	Von der Textlektüre ausgehend, festhalten von Merkmalen und erörtern der Merkmale in dem zugeteilten Kunstwerk auf dem Epochenzeitstrahl (<i>Think – Pair – Share</i>) Erklären sich gegenseitig die andere Unterkategorie und halten die Merkmale und Unterschiede fest	Rezeption
			Unterkategorie <i>Augentäuscher Stillleben</i>			
			Austausch zwischen den Gruppen zu den Unterkategorien			
Praxis 5	12	Fotografische Stillleben	Fotografische zeitgenössische Stillleben	EA	AB: Fertigen Kompositionsskizzen auf Vorlage von Wolfgang Tillmans <i>Nachtstillleben</i> und Ori Gersht's <i>Time after Time: Blow up No. 3</i>	Produktion
	13			PA	Vergleichen der Kompositionsskizzen	

Unterrichtseinheit	Unterrichtslektion	Bezeichnung / Thema	Aufgaben Kurzbezeichnung	Sozialform	Aufgabenkurzbeschreibung	Kompetenzbereich
Theorie 4	14	Inszenierung oder Schnappschuss?	Grad der Inszenierung	LV	Erläuterung Grad der Inszenierung anhand von künstlerischen Positionen	Rezeption
				PA	AB: Erläutern anhand verschiedener fotografischer Kunstwerke den Grad der Inszenierung	
Praxis 6	15	Umsetzung Kleinanzeige (ZA 4)	Kleinanzeige (ZA 4) Präsentation (ZA 5)	EA/PA	Erstellen der Online-Kleinanzeige (ZA 4)	Produktion
Praxis 7	17			EA/PA	Ausgehend von Storyboard Texte / Titel / Werte für ihre Kleinanzeige diskutieren, überarbeiten, anpassen	
	18			EA	Vorbereiten der Präsentation (ZA 5), ggf. als Hausaufgabe fertigstellen	
	19			GA		
Praxis 8	20	Präsentation (ZA 5)	Präsentation Kleinanzeige (ZA 5)	EA	15 SuS à 15 Min.	Produktion
	21			PA	Feedback zur Umsetzung der Kleinanzeige und zur Präsentation auf einem Feedbackbogen	
Theorie 5	22	Abschluss & Fazit Unterrichtsreihe Kleinanzeigen	Zusammenfassung & Rückblick	LV	Zusammenfassung und Rückblick	Rezeption
				UG	Was ist bei einem Online-Verkauf zu beachten?	
				EA	Unterrichtsevaluation durch die SuS	
				EA	Abgabe von Feedbackbogen, ggf. Besprechung	

Legende:
 ZA=Zentraler Arbeitsauftrag mit Erwartungshorizont, Bewertung
 GA=Gruppenarbeit
 PA=Partnerarbeit
 EA=Einzelarbeit
 LV=Lehrer*innenvortrag
 UG=Unterrichtsgespräch

Tabelle 1: Sequenzplanung Unterrichtsreihe Kleinanzeigen, Praxissemester 2022/23 mit Kompetenzbereichen

Zentrale Arbeitsaufträge

Zentraler Arbeitsauftrag		Beschreibung der Aufgabenstellung
1	Obsoleter Gegenstand	Bringen Sie einen Gegenstand mit, den Sie nicht mehr brauchen oder den Sie gefunden haben. Der Gegenstand sollte seine Funktion noch erfüllen können und kein Müll sein
2	Kleinanzeigenrecherche	Recherchieren Sie auf https://www.ebay-kleinanzeigen.de ausgehend von Ihrer Bildkarte. Suchen Sie auf dem Onlineportal eine Anzeige, die Gemeinsamkeiten mit Ihrer Bildkarte aufweist und füllen Sie das dazugehörige Arbeitsblatt aus.
3	Innerer Monolog	Schreiben Sie einen inneren Monolog aus der Sicht Ihres obsoleten Gegenstands. Gehen Sie dabei von folgenden Fragen aus: Was hat dieser Gegenstand erlebt? Wem gehörte der Gegenstand? Wozu wurde er benutzt? Warum wird er von Ihnen nicht mehr gebraucht? Der Text sollte in der Ich-Form geschrieben sein und mindestens eine A4 Seite lang sein.
4	Kleinanzeige	Überlegen Sie sich, wie Sie Ihren obsoleten Gegenstand inszenieren und ihm eine eigene Geschichte verleihen können. Am Ende dieser Unterrichtsreihe ist das Ziel, dass Sie eine Kleinanzeige online stellen, in der Sie Ihren obsoleten Gegenstand zum Verkauf oder zur Versenkung anbieten. Ihre Kleinanzeige sollte mindestens drei Bilder und einen Text beinhalten. Die bildnerischen Mittel sind frei wählbar.
5	Präsentation	Präsentieren Sie Ihre Kleinanzeige vor der Klasse. Die Präsentation sollte ca. 3 Minuten lang sein und auf die Bildkomposition, die gewählten bildnerischen Mittel und den Text Ihrer Anzeige eingehen. Begründen Sie ihre Entscheidungen und überlegen Sie sich, was Ihnen gut gelungen ist und was sie das nächste Mal anders machen würden.

Tabelle 2: Bewertete zentrale Arbeitsaufträge der praktischen Unterrichtseinheiten

Erwartungshorizont und Kriterienraster

Zentraler Arbeitsauftrag		Kriterium (Der Schüler / die Schülerin ...)	Punkte pro Kriterium	maximale Punktzahl pro Arbeitsauftrag
1	Obsoleter Gegenstand	➤ hat einen obsoleten Gegenstand mitgebracht, den er / sie nicht mehr braucht	1	10
		➤ hat einen obsoleten Gegenstand mitgebracht, der seine Funktion noch erfüllen kann	1	
		➤ kann seine Entscheidung begründen	3	
		➤ ist kritikfähig und zieht in Betracht seine Idee zu überdenken	1	
		➤ hat verstanden, was obsolet bedeutet	1	
		➤ reflektiert die eigene Auswahl und den Prozess klar und differenziert	3	
2	Kleinanzeigenrecherche	➤ hat die Aufgabe termingerecht abgegeben	1	5
		➤ hat einen passenden Screenshot in den Lernraum geladen	1	
		➤ hat das Arbeitsblatt sorgfältig ausgefüllt	3	
3	Innerer Monolog	➤ hat mindestens eine halbe DIN-A4 Seite geschrieben	1	10
		➤ hat in der Ich-Form geschrieben	1	
		➤ ist auf die 4 Fragen in der Aufgabenstellung eingegangen	4	
		➤ hat den Text sinnvoll strukturiert	1	
		➤ hat eigene, originelle, komplexe Gedanken entwickelt	2	
➤ ist experimentierfreudig mit der Aufgabe umgegangen	1			
4	Kleinanzeige	➤ hat die Kleinanzeige online gestellt	1	25
		➤ hat einen Titel, ein Bild und einen Text in der Anzeige	2	
		➤ hat sich selbständig für ein bildnerisches Mittel entschieden	1	
		➤ ist mit dem bildnerischen Mittel bewusst umgegangen (technisch und gestalterisch)	4	
		➤ hat mit den bildnerischen Mittel experimentiert und erste Ansätze überarbeitet	3	
		➤ hat Gegenstand bewusst arrangiert	1	
		➤ hat die Perspektive sinnvoll eingesetzt	1	
		➤ hat Licht Gestaltungsmittel gezielt eingesetzt	1	
		➤ hat das Konzept der Inszenierung / Bühne umgesetzt	3	
		➤ hat drei Bilder angefertigt	1	
		➤ hat sich eine Geschichte zum Gegenstand überlegt	2	
➤ hat eigene Ausdrucksform gefunden, die sich von einer normalen Kleinanzeige unterscheidet, aber trotzdem als solche funktioniert	5			
5	Präsentation	➤ hielt die Zeitangabe von 3 Minuten ein	1	10
		➤ konnte die Wahl des bildnerischen Mittels begründen	2	
		➤ konnte Absichten in Bezug auf die Bildkomposition erläutern	1	
		➤ konnte Absichten in Bezug auf den Text der Anzeige erläutern	1	
		➤ verwendet Fachbegriffe korrekt	1	
		➤ konnte sich selbstkritisch reflektieren	2	
		➤ ist offen mit Kritik umgegangen	1	
➤ hat Fachbegriffe verwendet	1			

Tabelle 3: Erwartungshorizont und Kriterienraster der Unterrichtsreihe Kleinanzeigen

Kompetenzbereiche

Zentraler Arbeitsauftrag	Kompetenzen gemäß Berliner Rahmenlehrplan Bildende Kunst, Sekundarstufe II, Grundkurs, Q3 (Die Schüler*innen ...)	adressierter Kompetenzbereich		
		Produktion	Rezeption	
1	Obsoleter Gegenstand	➤ nutzen den bildnerischen Ausdruck als eine ihre Identität und ihre Kommunikation bereichernde Möglichkeit	<input checked="" type="checkbox"/>	
		➤ entwickeln ihre gestalterischen Lösungen im Spannungsfeld einer Aufgabenstellung, ihres eigenen Lösungsweges und ihres individuellen Ausdrucks, denken und arbeiten im bildnerischen Prozess in Optionen und Alternativen	<input checked="" type="checkbox"/>	
2	Kleinanzeigenrecherche	➤ zeigen Toleranz gegenüber der Vielfalt individueller Gestaltungskonzepte		<input checked="" type="checkbox"/>
		➤ setzen in ausgewählten Bereichen der Kunst das kulturelle Erbe in Beziehung zu ihrer Welterfahrung		<input checked="" type="checkbox"/>
		➤ beurteilen und werten visuelle Phänomene und Bildwelten in begründeten Aussagen		<input checked="" type="checkbox"/>
3	Innerer Monolog	➤ verfügen über ein Repertoire von Verfahren und Methoden sowie Kenntnisse über deren Anwendung bei der Suche nach einer Bildlösung	<input checked="" type="checkbox"/>	
		➤ nutzen den bildnerischen Ausdruck als eine ihre Identität und ihre Kommunikation bereichernde Möglichkeit	<input checked="" type="checkbox"/>	
		➤ entwickeln ihre gestalterischen Lösungen im Spannungsfeld einer Aufgabenstellung, ihres eigenen Lösungsweges und ihres individuellen Ausdrucks, denken und arbeiten im bildnerischen Prozess in Optionen und Alternativen	<input checked="" type="checkbox"/>	
4	Kleinanzeige	➤ verfügen über ein Repertoire von Verfahren und Methoden sowie Kenntnisse über deren Anwendung bei der Suche nach einer Bildlösung	<input checked="" type="checkbox"/>	
		➤ setzen zur Lösung von Gestaltungsaufgaben gezielt Materialien und Werkzeuge ein	<input checked="" type="checkbox"/>	
		➤ entwickeln ihre gestalterischen Lösungen im Spannungsfeld einer Aufgabenstellung, ihres eigenen Lösungsweges und ihres individuellen Ausdrucks, denken und arbeiten im bildnerischen Prozess in Optionen und Alternativen,	<input checked="" type="checkbox"/>	
		➤ kennen in wenigstens einem Bereich der technisch-medialen und informationstechnischen Bilderstellung (Foto, Film, computergestützte Bildbearbeitung) die spezifischen Bedingungen, Eigenarten und Möglichkeiten und erproben sie im Rahmen der schulischen Möglichkeiten	<input checked="" type="checkbox"/>	
5	Präsentation	➤ erstellen im Rahmen von Gestaltungsaufgaben arbeitsteilig Bilder, dokumentieren und präsentieren sie		<input checked="" type="checkbox"/>
		➤ erläutern und begründen die Konzeption und Gestaltungsentscheidungen ihrer bildnerischen Prozesse angemessen und differenziert		<input checked="" type="checkbox"/>
		Anzahl Aufgaben, die den Kompetenzbereich Produktion adressieren	9	
		Anzahl Aufgaben, die den Kompetenzbereich Rezeption adressieren		5

Tabelle 4: Kompetenzbereiche der zentralen Arbeitsaufträge der Unterrichtsreihe Kleinanzeigen

Abbildungen

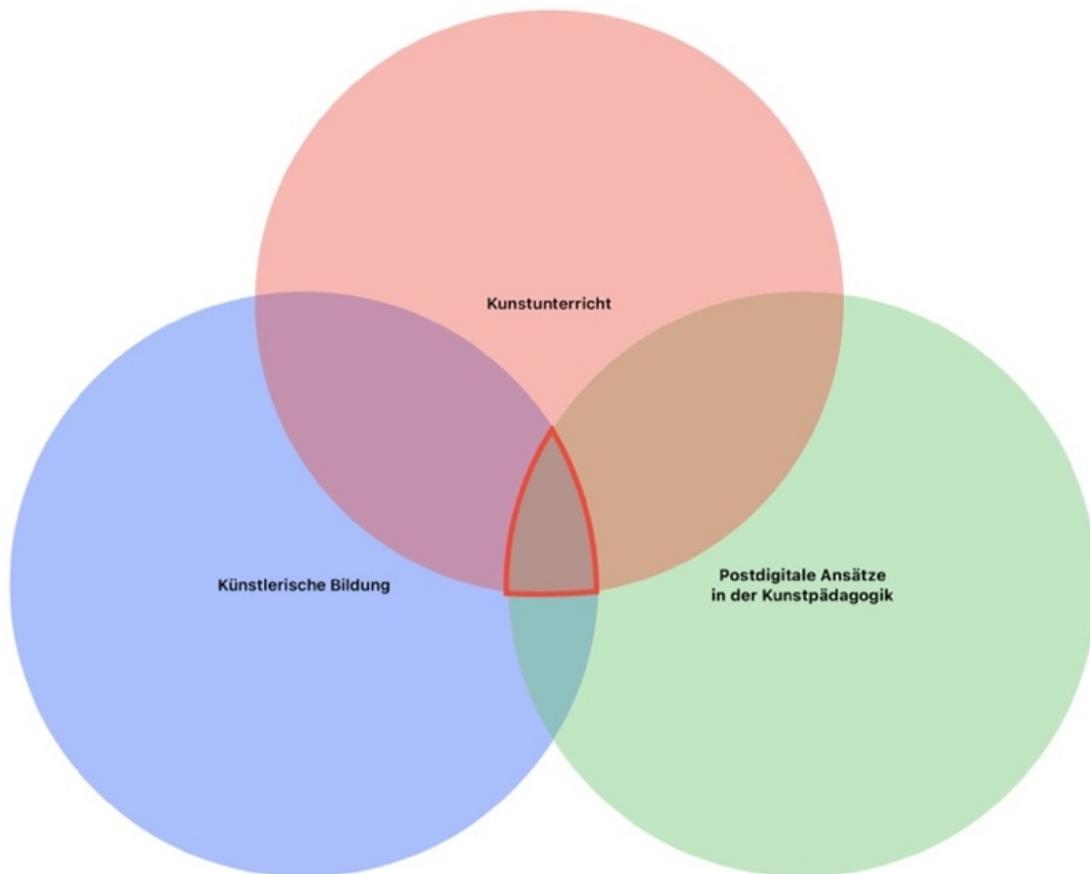


Abbildung 1: Das kunstpädagogische Forschungsinteresse als Schnittmenge von künstlerischer Bildung und postdigitalen Ansätzen im Kunstunterricht (rot umrandet).



Abbildung 2: Andrzej Steinbach, *Ohne Titel (wet jacket)*, 2016, Digitale Fotografie, Maße variabel



Abbildung 3: Fede Galizia, *Kirschen in einer silbernen Obstschale*, 1610, Öl auf Tafel, 28 x 42 cm



Abbildung 4: Kandis Williams, *candyman urban threat modeling, becky, karen, nike, athena: a future foreclosed to all but king kong and faye wray*, 2020, Collage auf Kunstpflanze und Tusche in Vase, 60 x 30 x 20 cm



Abbildung 5: Monika Baer, *Überlieferung verpflichtet*, 2014, Acryl und Öl auf Leinwand, 250 x 220 cm



Abbildung 6: Laura Letinsky, *UNTITLED #57*, 2002/03, Chromogener Druck (C-Print), 64.77 x 88.9 cm



Abbildung 7: Vanessa Bell, *Blumen in einem Ingwerglas*, 1931, Öl auf Leinwand, 61,7 x 51,1 cm



Abbildung 8: Anna Maria Punz, *Stilleben mit Krug und Tulpe*, 1754, Öl auf Leinwand, 53 x 43,5 cm



Abbildung 9: Juan Gris, *Gitarre und Klarinette*, 1920, Öl auf Leinwand, 73 x 92 cm

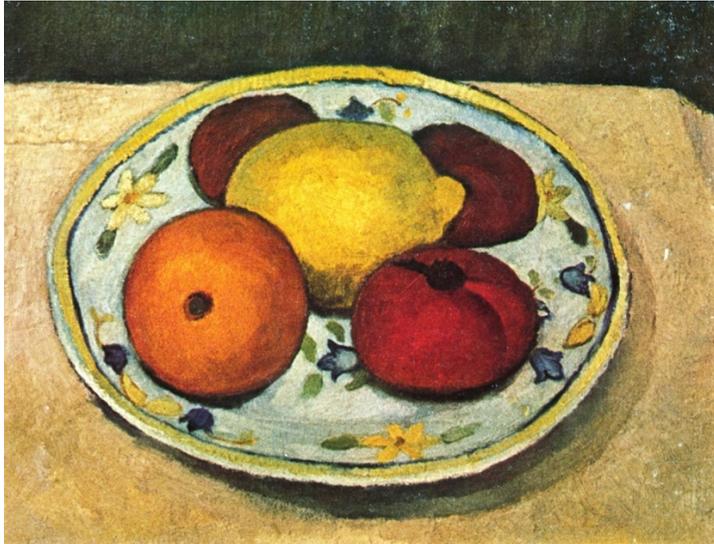


Abbildung 10: Paula Modersohn-Becker, *Stilleben mit Zitrone, Apfelsine und Tomate*, 1903, Aquarell, 26,5 × 17,3 cm



Abbildung 11: Wolfgang Tillmans, *Heute ist der erste Tag*, 2020, Digitale Fotografie, Maße variabel



Abbildung 12: Gerhard Richter, Schädel mit Kerze, 1983, Öl auf Leinwand, 100 x 150 cm

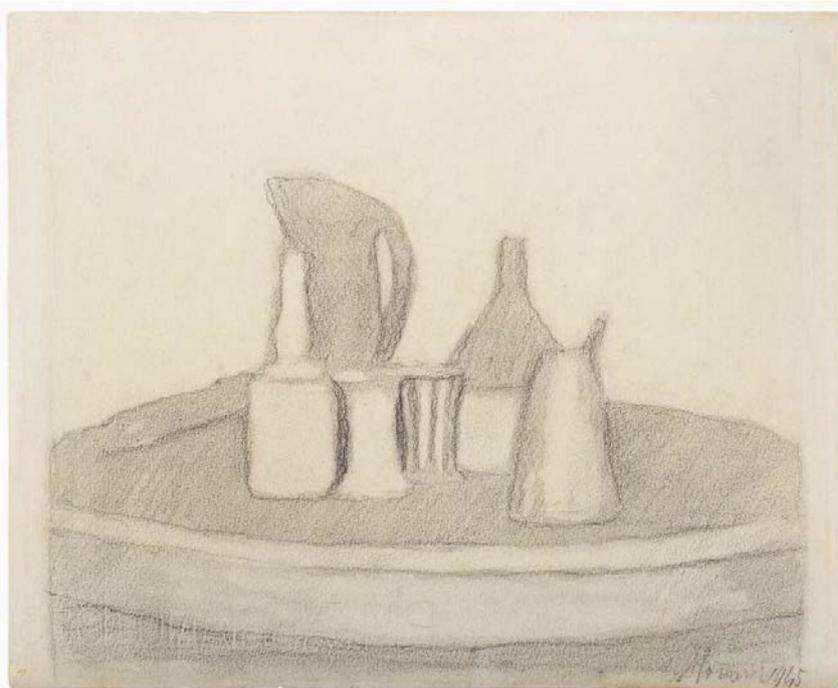


Abbildung 13: Giorgio Morandi, Natura morta, 1945, Bleistift auf Papier, 24 x 29,3 cm



Abbildung 14: Andy Warhol, Campbell's Green Pea Soup, 1968, Serigraphie, 89 x 58,5 cm



Abbildung 15: Meret Oppenheim, Stillleben mit Buch und Zündholzschatel, 1926/1927, Wasserfarbe auf Papier, 22,2 x 27,8 cm

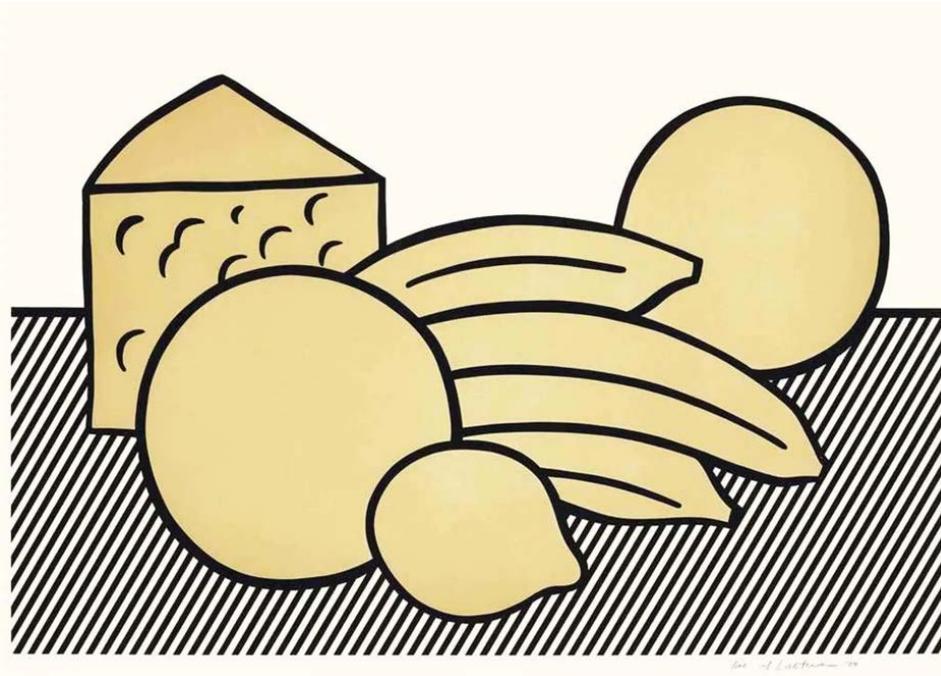


Abbildung 16: Roy Lichtenstein, Gelbes Stilleben, 1974, Siebdruck auf Papier, 64,6 × 93,5 cm



Abbildung 17: Frida Kahlo, Lebe das Leben, 1954, Öl auf Leinwand, 51 x 60 cm

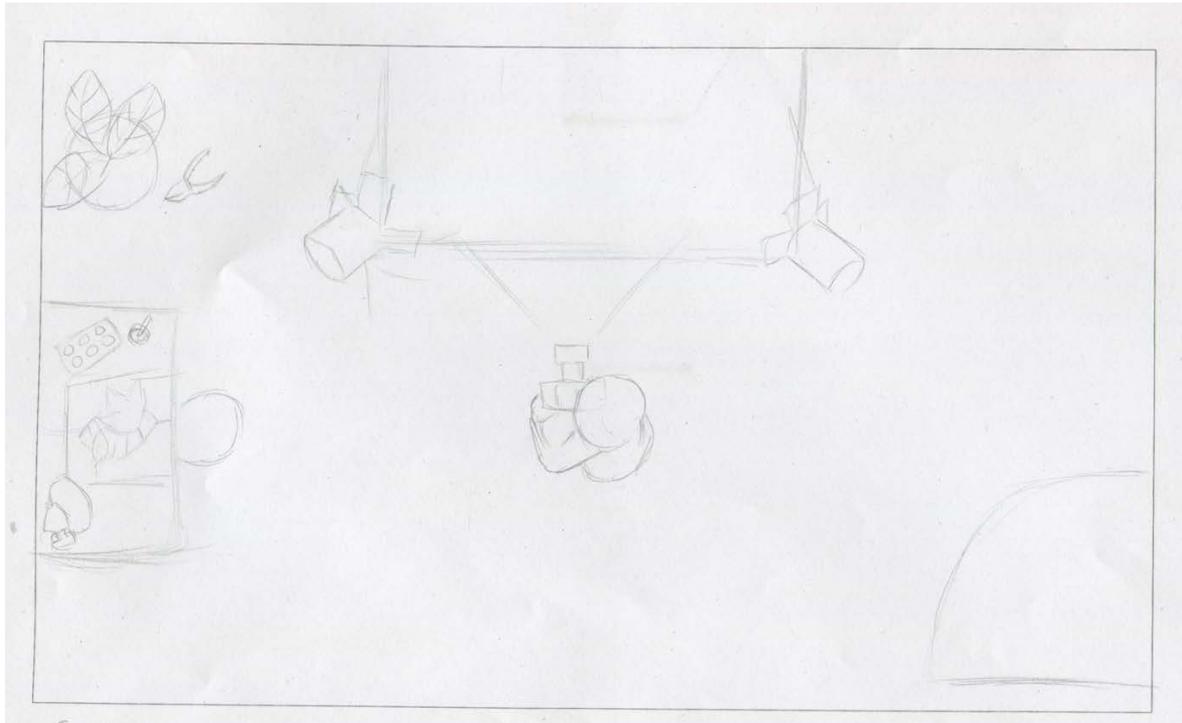


Abbildung 18: Schüler*innenarbeit, Hinter den Kulissen auf Arbeitsvorlage Grundriss. Ausgehend von Bildkarte Kandis Williams, candyman urban threat modeling, becky, karen, nike, athena: a future foreclosed to all but king kong and faye wray, 2020, Collage auf Kunstpflanze und Tusche in Vase, 60 x 30 x 20 cm (vgl. Abbildung 4)

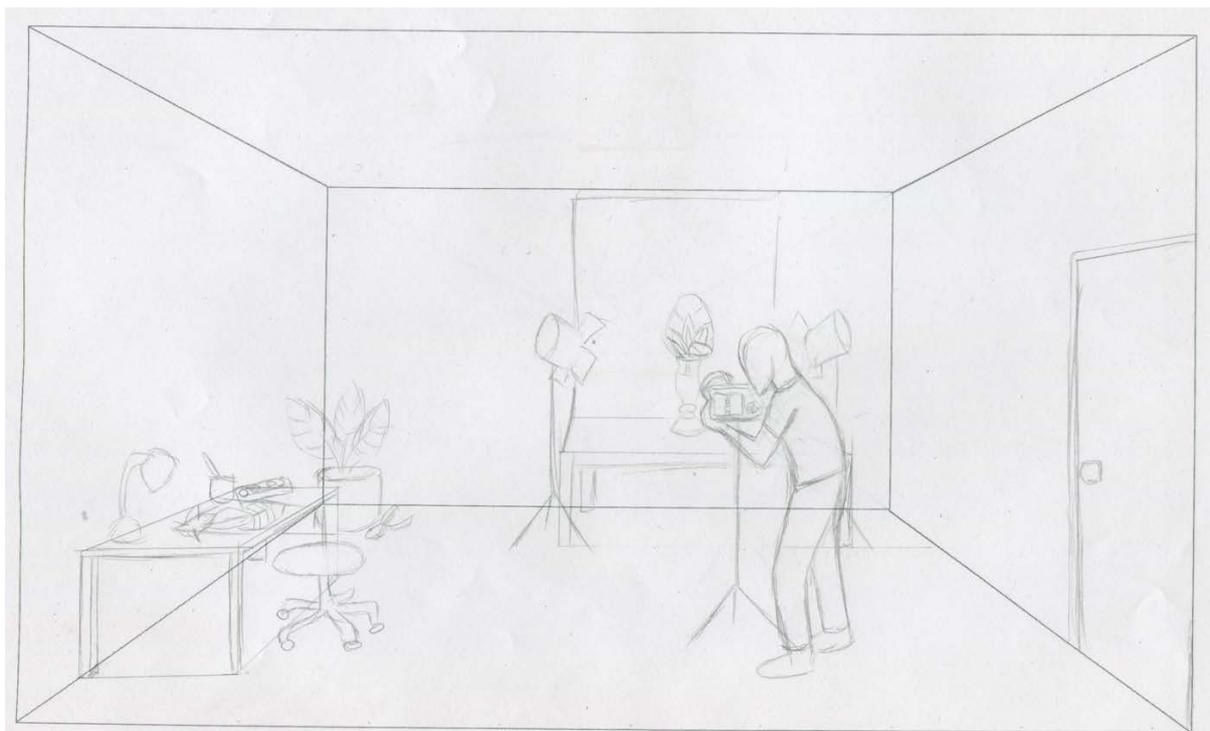


Abbildung 19: Schüler*innenarbeit, Hinter den Kulissen auf Arbeitsvorlage Zentralperspektive. Ausgehend von Bildkarte Kandis Williams, candyman urban threat modeling, becky, karen, nike, athena: a future foreclosed to all but king kong and faye wray, 2020, Collage auf Kunstpflanze und Tusche in Vase, 60 x 30 x 20 cm (vgl. Abbildung 4)

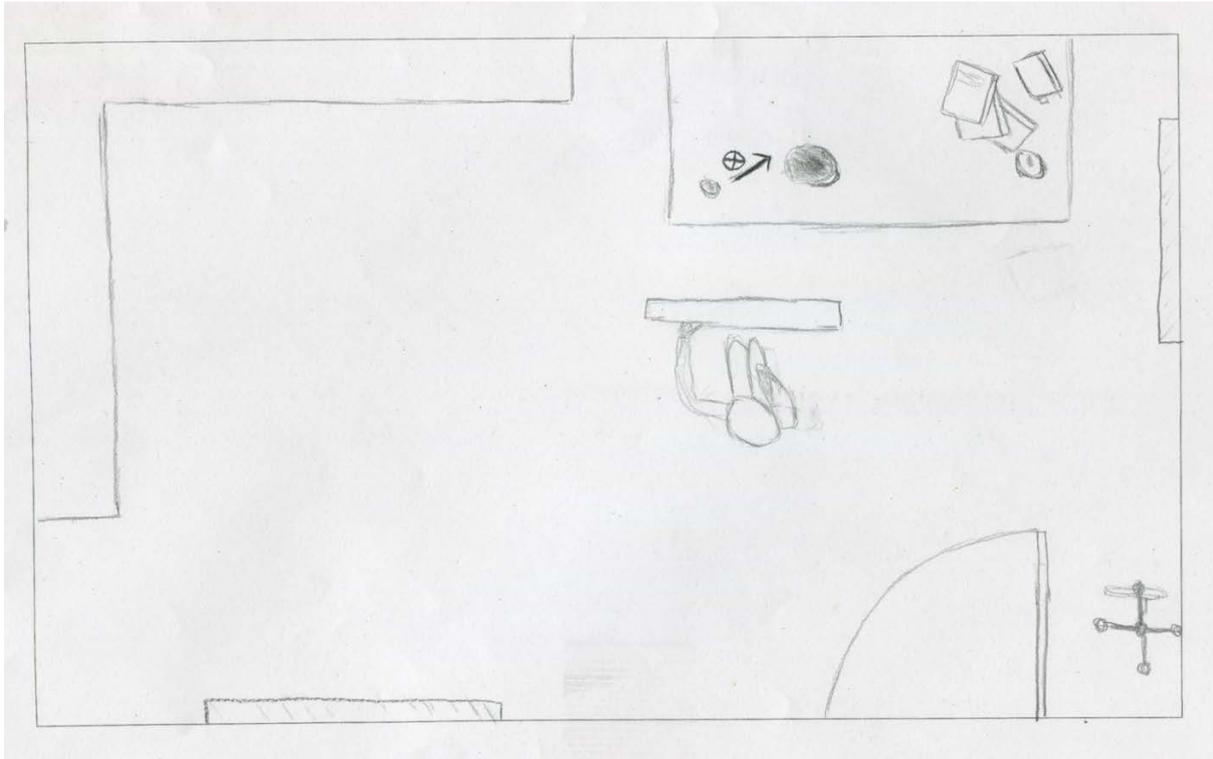


Abbildung 20: Schüler*innenarbeit, Hinter den Kulissen auf Arbeitsvorlage Grundriss. Ausgehend von Bildkarte Gerhard Richter, Schädel mit Kerze, 1983, Öl auf Leinwand, 100 x 150 cm (vgl. Abbildung 12)

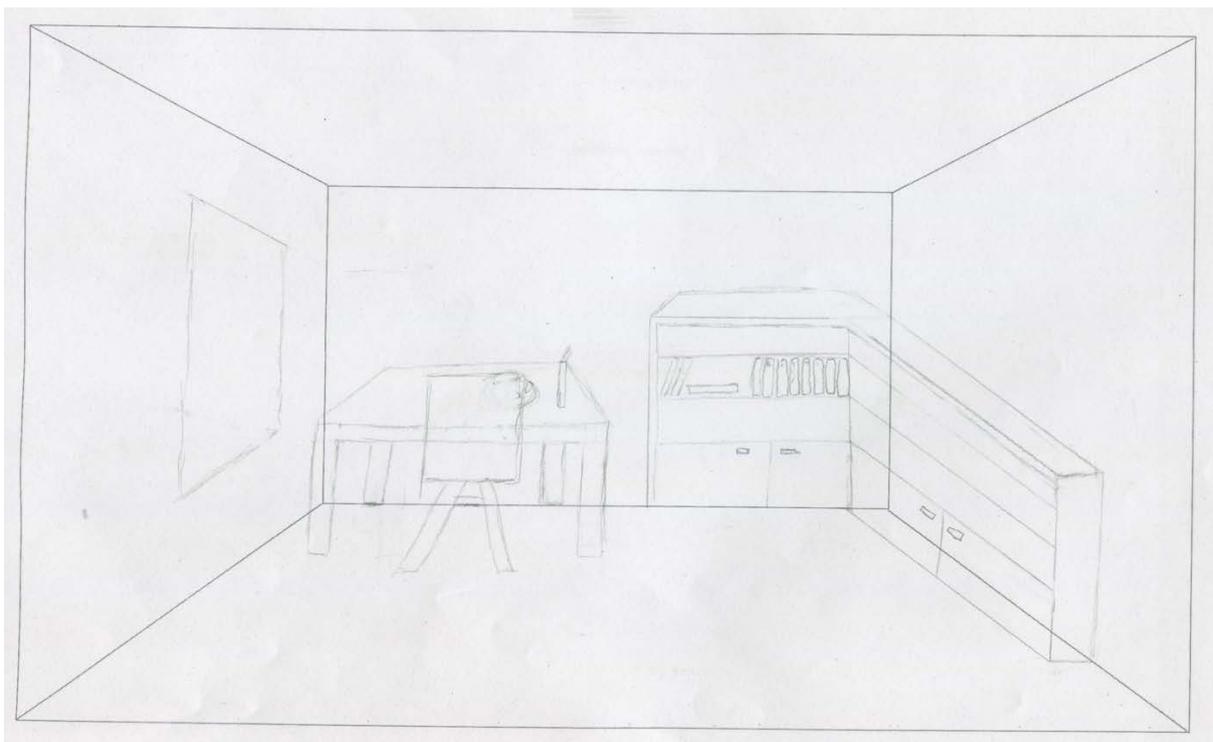


Abbildung 21: Schüler*innenarbeit, Hinter den Kulissen auf Arbeitsvorlage Zentralperspektive. Ausgehend von Bildkarte Gerhard Richter, Schädel mit Kerze, 1983, Öl auf Leinwand, 100 x 150 cm (vgl. Abbildung 12)

Kleinanzeigen > Haus & Garten > Dekoration



Blut blutige Kerze Halloween Tot Totenkopf gruselig Horror Angst

9 € Versand möglich

84437 Bayern - Reichertshausen

13.09.2022 34

Art Weitere Dekoration

Beschreibung

Hausaufgabe 2
Abgabe: 21.11.2022 (Lernraum) / 23.11.2022 *18.11 bis dahin konnten wir Lernraum*

Stilleben Alltag

Recherchiere auf <https://www.ebay-kleinanzeigen.de> ausgehend von deiner Bildkarte. Suche auf dem Onlineportal eine Anzeige, die Gemeinsamkeiten mit deiner Bildkarte aufweist.

A) Erstelle einen Screenshot von deiner recherchierten Anzeige und lade diesen Screenshot bis Montag, 21.11.2022, in den Lernraum.
Beschrifte deinen Screenshot wie folgt: name_vorname_stilleben

B) Notiere 3 Gemeinsamkeiten zwischen deiner Bildkarte und der Onlineanzeige.

- selben Gegenstände*
- neutral, weißer Hintergrund ohne Ablenkende Elemente*
- Positionierung der Objekte: Schädel links neben der Kerze*

C) Wie ist der Gegenstand visuell inszeniert in Bezug auf

- ... das Licht: *Künstliches Licht von vorne*
- ... die Perspektive: *zentral, teilweise von links*
- ... die Farbe: *Auffälliges rot an der Kerze, sonst neutral schablonisiertes weißer Hintergrund und größtenteils weiße Kerze*

D) Welche Zusatzinformationen bekommen wir durch den Text in der Anzeige?

Handgemacht, Vorweg für weitere Kerzen.

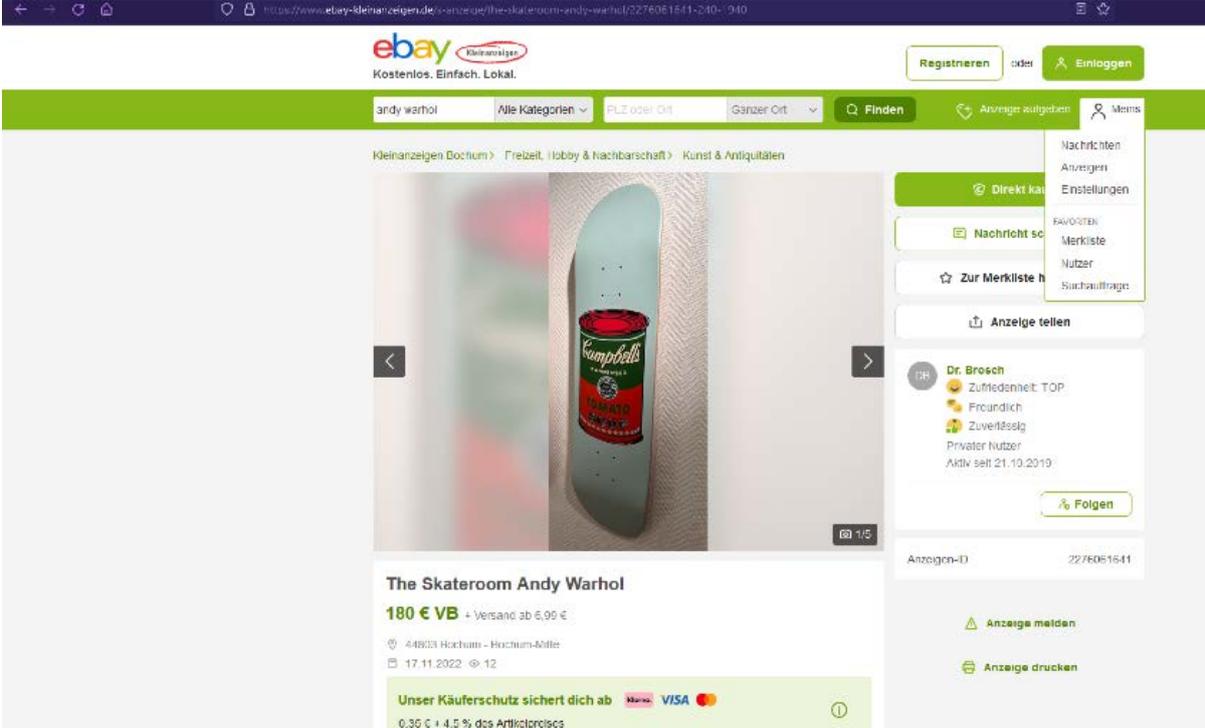
E) Bewerte die Anzeige (Note 1-6) und begründe deine Bewertung.

Note: *3*

- Kontrast von weißer Kerze und weißem Hintergrund ist nicht vorhanden*
- Schwerpunkt liegt auf der Dekoration und nicht dem Produkt*

Bringe das ausgefüllte Arbeitsblatt am 23.11.2022 in den Unterricht mit. Diese Hausaufgabe wird bewertet.

Abbildung 22: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeigenrecherche (Screenshot und Arbeitsblatt). Ausgehend von Bildkarte Gerhard Richter, Schädel mit Kerze, 1983, Öl auf Leinwand, 100 x 150 cm (vgl. Abbildung 12)



ebay Kleinanzeigen
Kostenlos. Einfach. Lokal.

Registrieren oder Einloggen

andy warhol Alle Kategorien PLZ oder Ort Ganzer Ort Finden Anzeiger anzeigen Mein

Kleinanzeigen Doctum > Freizeit, Hobby & Nachbarschaft > Kunst & Antiquitäten

The Skateroom Andy Warhol

180 € VB + Versand ab 5,99 €

44903 Hochum - Hochum-Mitte

17.11.2022 12

Unser Käuferschutz sichert dich ab

0,35 € + 4,5 % des Artikelpreises

Nachrichten Anzeigen Einstellungen Favoriten Merkleliste Nutzer Suchanfrage

Anzeige teilen

Dr. Brosch
Zufriedenheit: TOP
Freundlich
Zuverlässig
Privater Nutzer
Aktiv seit 21.10.2019

Folgen

Anzeigen-ID 2276061641

Anzeige melden
Anzeige drucken

Abbildung 23: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeigenrecherche (Screenshot). Ausgehend von Bildkarte Andy Warhol, Campbell's Green Pea Soup, 1968, Serigraphie, 89 x 58.5 cm (vgl. Abbildung 14)



Abbildung 24: 16 obsoleete Gegenstände von 16 Schüler*innen

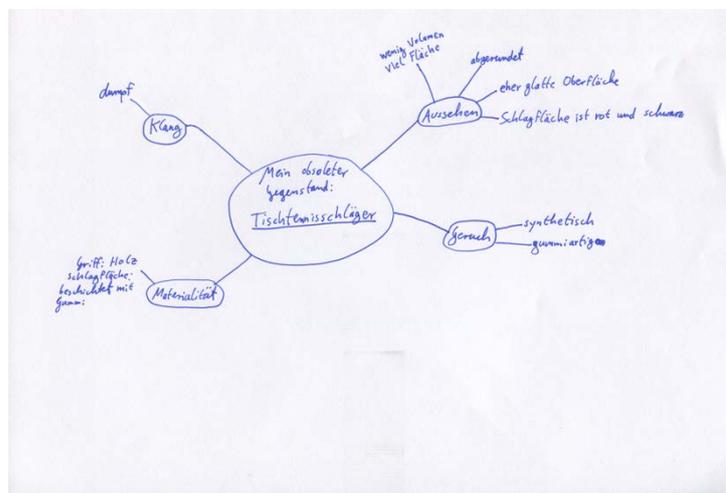
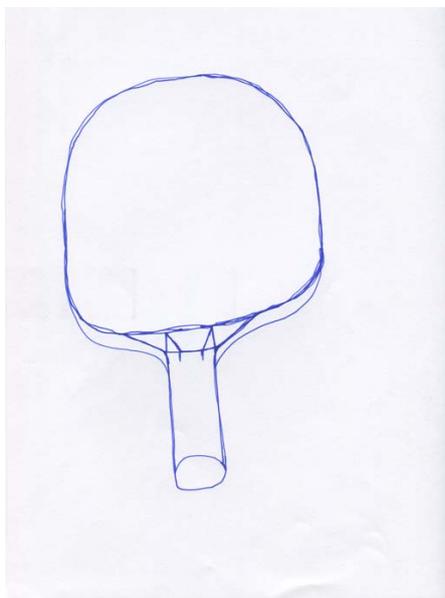


Abbildung 25, Abbildung 26: Schüler*innenarbeit, One Line Zeichnung und multisensorisches Mindmap des obsoleten Gegenstands (Tischtennisschläger)



Abbildung 27: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Weihnachtsmanttasse), Ansicht 1 und Titel

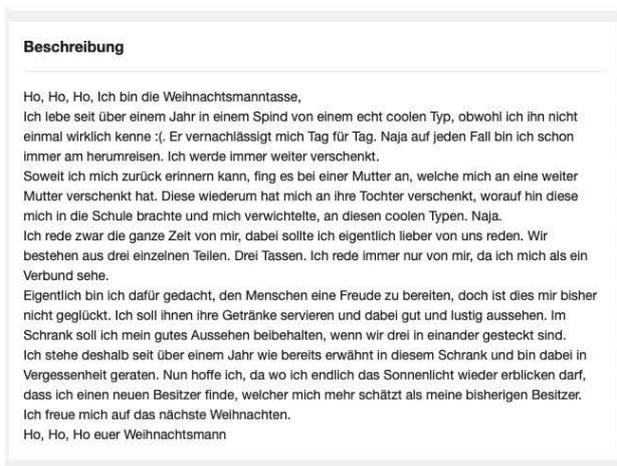


Abbildung 28: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Weihnachtsmanttasse), innerer Monolog

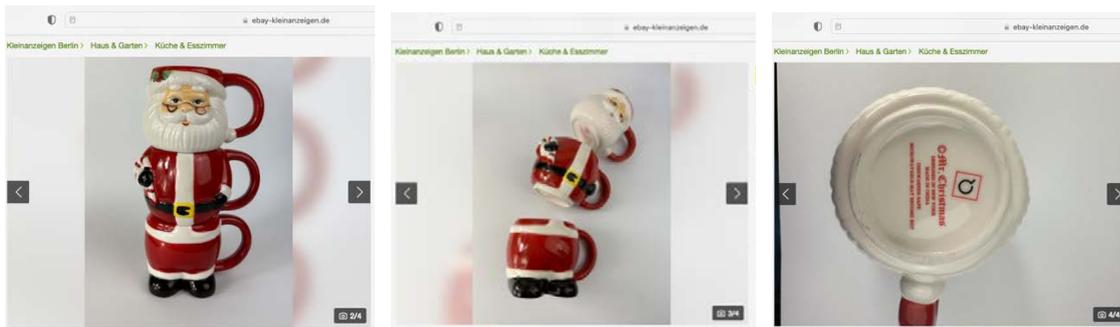


Abbildung 29, Abbildung 30, Abbildung 31: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Weihnachtsmanttasse), Ansichten 2-4

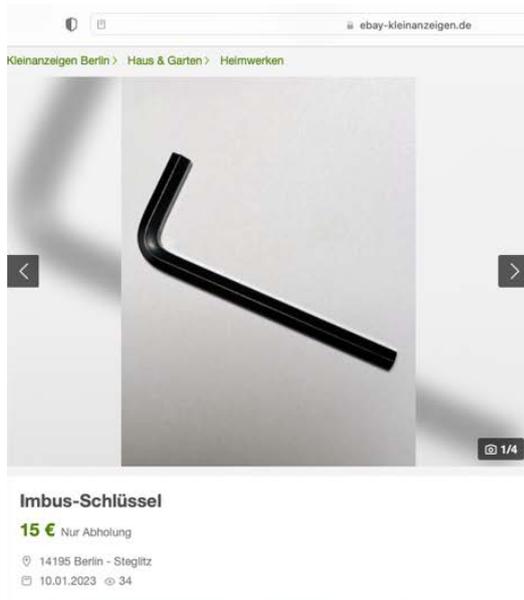


Abbildung 32: Schüler*innenarbeit Kleinanzeige (Inbusschlüssel), Ansicht 1 und Titel

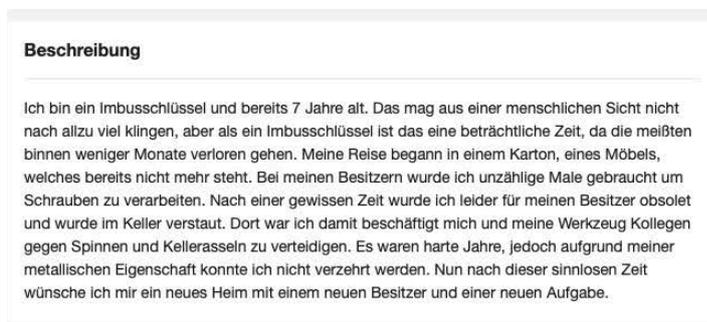


Abbildung 33: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Inbusschlüssel), innerer Monolog

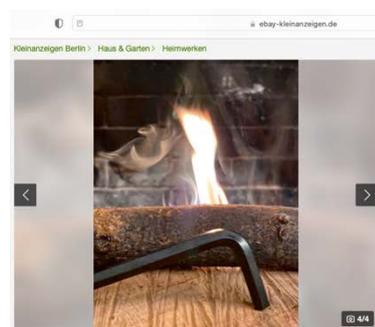
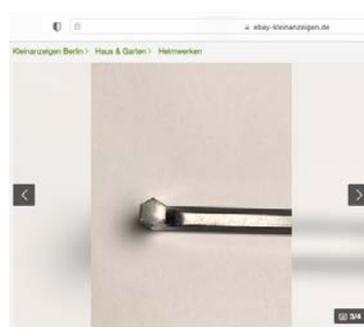
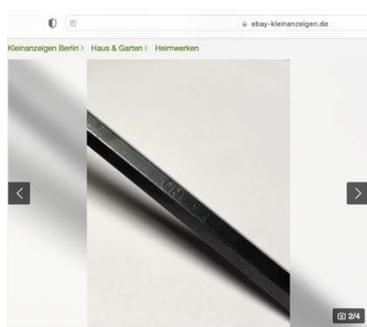


Abbildung 34, Abbildung 35, Abbildung 36: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Inbusschlüssel), Ansichten 2-4

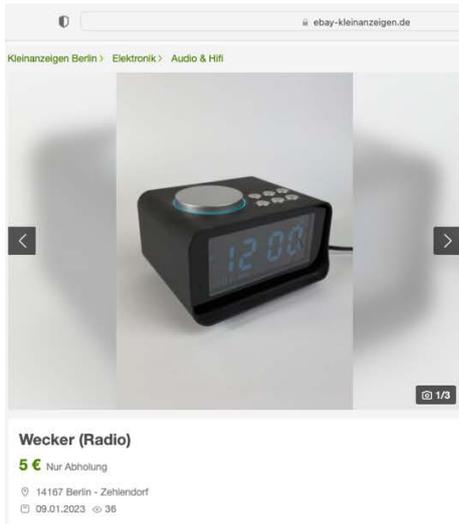


Abbildung 37: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Wecker), Ansicht 1 und Titel

Beschreibung

Der Name ist Boris Wecker
 Mich kaufen sollst du dich trauen
 Mit meinem Gemecker
 Dein Morgen wird ein Grauen

Besser als ein Kaffee
 Starte ich deinen Tach
 Mein endloses Dröhnen
 Mache dich Wach

Mit einer Narbe
 Bin ich versehen
 Das stört mich nicht
 Mein Klang wirst du verstehen

Abbildung 38: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Wecker), innerer Monolog in Gedichtform

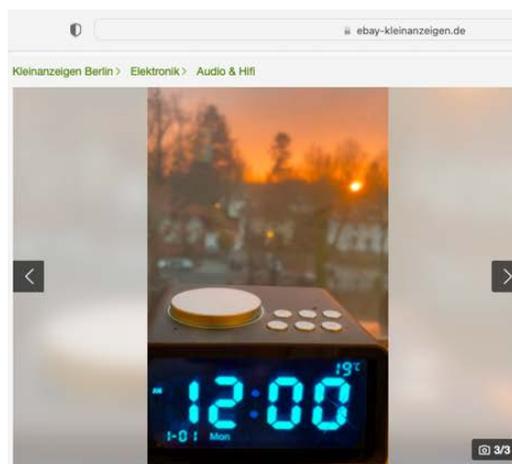
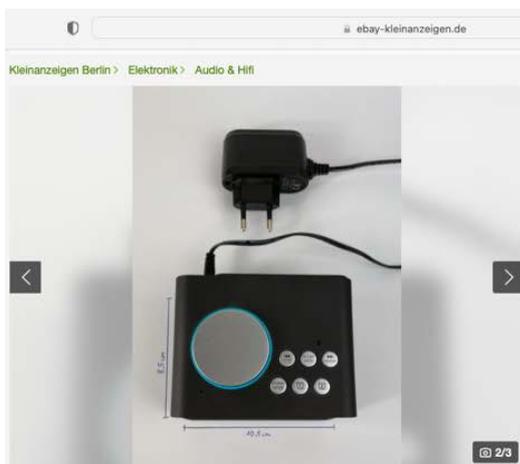


Abbildung 39, Abbildung 40: Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Wecker), Ansichten 2-3

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Das kunstpädagogische Forschungsinteresse als Schnittmenge von künstlerischer Bildung und postdigitalen Ansätzen im Kunstunterricht (rot umrandet). Eigene Darstellung.

Abbildung 2:

Andrzej Steinbach, *Ohne Titel (wet jacket)*, 2016, Digitale Fotografie, Maße variabel.

Verfügbar unter: https://marenluebbketidow.com/curatorial#2023_politics-of-touch (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 3:

Fede Galizia, *Kirschen in einer silbernen Obstschale*, 1610, Öl auf Tafel, 28 x 42 cm.

Verfügbar unter: [https://artsdot.com/ADC/Art.nsf/O/8Y3AFN/\\$File/Fede-Galizia-Cherries-in-a-Silver-Compote-2-.JPG](https://artsdot.com/ADC/Art.nsf/O/8Y3AFN/$File/Fede-Galizia-Cherries-in-a-Silver-Compote-2-.JPG) (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 4:

Kandis Williams, *candyman urban threat modeling, becky, karen, nike, athena: a future foreclosed to all but king kong and faye wray*, 2020, Collage auf Kunstpflanze und Tusche in Vase, 60 x 30 x 20 cm.

Verfügbar unter: <https://www.flaunt.com/blog/kandis-williams-the-future-experience> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 5:

Monika Baer, *Überlieferung verpflichtet*, 2014, Acryl und Öl auf Leinwand, 250 x 220 cm.

Verfügbar unter: <https://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Bilder/Redaktion-Hannover.de/Portale/Museen/kestnergesellschaft3/Jahresvorschau-2016/Monika-Baer-Überlieferung-verpflichtet> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 6:

Laura Letinsky, *UNTITLED #57*, 2002/03, chromogener Druck (C-Print), 64,77 x 88,9 cm.

Verfügbar unter: <https://www.artsy.net/artwork/laura-letinsky-untitled-number-57-from-the-series-hardly-more-than-ever> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 7:

Vanessa Bell, *Blumen in einem Ingwerglas*, 1931, Öl auf Leinwand, 61.7 x 51.1 cm.

Verfügbar unter:

<https://wikioo.org/de/paintings.php?refarticle=9CW39U&titlepainting=Flowers+In+A+Ginger+Jar&artistname=Vanessa+Bell> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 41:

Anna Maria Punz, *Stilleben mit Krug und Tulpe*, 1754, Öl auf Leinwand, 53 x 43.5 cm.

Verfügbar unter: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anna_Maria_Punz_-_](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anna_Maria_Punz_-_Stilleben_mit_Krug_und_Tulpe_-_6963_-_Österreichische_Galerie_Belvedere.jpg)

[_Stilleben_mit_Krug_und_Tulpe_-_6963_-_Österreichische_Galerie_Belvedere.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anna_Maria_Punz_-_Stilleben_mit_Krug_und_Tulpe_-_6963_-_Österreichische_Galerie_Belvedere.jpg)

(abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 42:

Juan Gris, *Gitarre und Klarinette*, 1920, Öl auf Leinwand, 73 x 92 cm. Verfügbar unter:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:JuanGrisGuitarwithClarinetKunstmuseu.jpg> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 43:

Paula Modersohn-Becker, *Stilleben mit Zitrone, Apfelsine und*

Tomate, 1903, Aquarell, 26,5 × 17,3 cm. Verfügbar unter:

<https://www.meisterdrucke.de/kunstdrucke/Paula-Modersohn-Becker/29632/Stilleben-mit-Zitrone,-Apfelsine-und-Tomate.html> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 44:

Wolfgang Tillmans, *Heute ist der erste Tag*, 2020, Digitale Fotografie, Maße variabel.

Verfügbar unter: <https://publicdelivery.org/wolfgang-tillmans-still-life/> (abgerufen am 06.12.2023)..

Abbildung 45:

Gerhard Richter, *Schädel mit Kerze*, 1983, Öl auf Leinwand,

100 x 150 cm. Verfügbar unter: <https://yourartshop-noldenh.com/gerhard-richter-schaedel-mit-kerze-offsetdruck/> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 13:

Giorgio Morandi, *Natura morta*, 1945, Bleistift auf Papier, 24 x 29,3 cm. Verfügbar unter:

<https://www.artsy.net/artwork/giorgio-morandi-natura-morta-168> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 14:

Andy Warhol, *Campbell's Green Pea Soup*, 1968, Serigraphie, 89 x 58.5 cm. Verfügbar unter: <https://www.lenbachhaus.de/digital/sammlung-online/detail/campbells-green-pea-soup-30001294> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 46:

Meret Oppenheim, *Stilleben mit Buch und Zündholzschachtel*, 1926/1927, Wasserfarbe auf Papier, 22.2 x 27.8 cm. Verfügbar unter: <https://www.artnet.com/artists/meret-oppenheim/stilleben-mit-buch-und-zundholzschachtel-uzXfl3RipjD4LAmebUwjzW2> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 47:

Roy Lichtenstein, *Gelbes Stilleben*, 1974, Siebdruck auf Papier, 64.6 × 93.5 cm. Verfügbar unter: https://arthive.com/de/roylichtenstein/works/482713~Gelbes_Stilleben (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 17:

Frida Kahlo, *Lebe das Leben*, 1954, Öl auf Leinwand, 51 x 60 cm. Verfügbar unter: <https://artsandculture.google.com/asset/viva-la-vida/bAGbsL-eW4XUXg?hl=de> (abgerufen am 06.12.2023).

Abbildung 18:

Schüler*innenarbeit, *Hinter den Kulissen* auf Arbeitsvorlage Grundriss. Ausgehend von Bildkarte Kandis Williams, *candyman urban threat modeling, becky, karen, nike, athena: a future foreclosed to all but king kong and faye wray*, 2020, Collage auf Kunstpflanze und Tusche in Vase, 60 x 30 x 20 cm. Scan: Sabrina Labis.

Abbildung 19:

Schüler*innenarbeit, *Hinter den Kulissen* auf Arbeitsvorlage Zentralperspektive. Ausgehend von Bildkarte Kandis Williams, *candyman urban threat modeling, becky, karen, nike, athena: a future foreclosed to all but king kong and faye wray*, 2020, Collage auf Kunstpflanze und Tusche in Vase, 60 x 30 x 20 cm. Scan: Sabrina Labis.

Abbildung 20:

Schüler*innenarbeit, *Hinter den Kulissen* auf Arbeitsvorlage Grundriss. Ausgehend von Bildkarte Gerhard Richter, *Schädel mit Kerze*, 1983, Öl auf Leinwand, 100 x 150 cm (vgl. Abbildung 12). Scan: Sabrina Labis.

Abbildung 21:

Schüler*innenarbeit, *Hinter den Kulissen* auf Arbeitsvorlage Zentralperspektive. Ausgehend von Bildkarte Gerhard Richter, *Schädel mit Kerze*, 1983, Öl auf Leinwand, 100 x 150 cm (vgl. Abbildung 12). Scan: Sabrina Labis.

Abbildung 22:

Schüler*innenarbeit, *Kleinanzeigenrecherche* (Screenshot und Arbeitsblatt). Screenshot: Anonymisierte Schüler*in / Scan: Sabrina Labis.

Abbildung 23:

Schüler*innenarbeit, *Kleinanzeigenrecherche* (Screenshot und Arbeitsblatt). Screenshot: Anonymisierte Schüler*in / Scan: Sabrina Labis.

Abbildung 24:

16 obsoletere Gegenstände von 16 Schüler*innen. Foto: Sabrina Labis

Abbildung 25, Abbildung 26:

Schüler*innenarbeit, *One Line Zeichnung* und *multisensorisches Mindmap* des obsoleten Gegenstands (Tischtennisschläger). Scan: Sabrina Labis

Abbildung 27:

Schüler*innenarbeit, *Kleinanzeige* (Weihnachtsmanntasse), Ansicht 1 und Titel.. Screenshots: Sabrina Labis.

Abbildung 28:

Schüler*innenarbeit, *Kleinanzeige* (Weihnachtsmanntasse), innerer Monolog. Screenshot: Sabrina Labis.

Abbildung 29, Abbildung 30, Abbildung 31:

Schüler*innenarbeit, *Kleinanzeige* (Weihnachtsmanntasse), Ansicht 2-4. Screenshots: Sabrina Labis.

Abbildung 32:

Schüler*innenarbeit, *Kleinanzeige* (Inbusschlüssel), Ansicht 1 und Titel. Screenshots: Sabrina Labis.

Abbildung 33:

Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Inbusschlüssel), innerer Monolog. Screenshot: Sabrina Labis.

Abbildung 34, Abbildung 35, Abbildung 36:

Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Inbusschlüssel), Ansicht 2-4. Screenshots: Sabrina Labis.

Abbildung 48:

Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Wecker), Ansicht 1 und Titel. Screenshot: Sabrina Labis.

Abbildung 49:

Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Wecker), innerer Monolog in Gedichtform. Screenshot: Sabrina Labis.

Abbildung 39, Abbildung 40:

Schüler*innenarbeit, Kleinanzeige (Wecker), Ansichten 2-3. Screenshots: Sabrina Labis.

Literaturverzeichnis

Acaso, Maria: From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik. Veröffentlicht am 9.5.2016. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/from-art-and-education-to-arteducation-die-bildungsrevolution-erreicht-die-kunstpaedagogik/> (zuletzt abgerufen am 15.5.2024).

Archey, Karen/Peckham, Robin: Art post-internet (Kat. Ausst., Art Post-Internet, Ullens Center for Contemporary Art, Peking, 2014). In: Webseite Karen Archey, https://static1.squarespace.com/static/51a6747de4b06440a162a5eb/t/5ab019a9aa4a99dde60bdd5a/1521490402725/art_post_internet_2+%281%29.pdf (zuletzt abgerufen am 31.1.2024).

Beschreibung der Fortbildung für Lehrer*innen „Postdigitale Medienkultur in der Schule – Aktuelle Kunst meets Lehrplan“ 2019/2020, <https://kristin-klein.net/postdigitale-medienkultur-in-der-schule-aktuelle-kunst-meets-lehrplan-lehrerinnenfortbildung-im-wise-19-20/> (zuletzt abgerufen am 06.04.2024).

Broeckmann, Andreas: Zur postdigitalen Ästhetik der „Post-Internet Art“. Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens. Veröffentlicht am 20. November 2017. In: Webseite von Andreas Boeckmann, http://abroeck.in-berlin.de/wp-content/uploads/2020/11/171130_Broeckmann_Post-Internet-Art_Habilvotr.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2024).

Bourriaud, Nicolas: Postproduction. New York 2002.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Was ist der DigitalPakt Schule?. 2019. In: DigitalPakt Schule, <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html> (zuletzt abgerufen am 14.01.2024).

Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung: Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 9-18.

Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Veröffentlicht am 22.6.2020. In: socialnet Lexikon, <https://www.socialnet.de/lexikon/Kuenstlerische-Bildung> (zuletzt abgerufen am 2.5.2024).

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef; Sturm, Eva; Legler, Wolfgang; Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg 2005.

Buschkühle, Carl-Peter: Zum künstlerischen Projekt. In: Kunst + Unterricht, Heft 295, 2005. S. 4-9.

Cramer, Florian: Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „post-internet“ und „post-media“. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 54-67.

Cramer, Florian: What Is ‚Post-Digital‘?. Veröffentlicht am 1.6.2014. In: APRJA. Post-digital Research, Bd.1, 2014, <https://aprja.net//article/view/116068/165295> (zuletzt abgerufen am 14.03.2024) S. 10-26.

Espinosa, Julio García: For an Imperfect Cinema In: Jump Cut – A Review of Contemporary Media, Nr. 20, 1979, S. 24-26.

Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz: Vorwort. In: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz (Hg): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt/New York 2015, S. 7-13.

Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hg.): Subjekt Medium Bildung. Medienbildung und Gesellschaft. Band 28. Wiesbaden. 2015.

Klein, Kristin: Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht im Jahr 2019. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-dimensionen-digital-vernetzter-kunst-forschungsperspektiven-anschluss-den-0> (zuletzt abgerufen am 22.01.2022).

Klein, Kristin: Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. Veröffentlicht am 5.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt->

forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/ (zuletzt abgerufen am 16.4.2024).

Klein, Kristin/Kolb, Gila/Meyer, Torsten/Schütze, Konstanze/Zahn, Manuel: Einführung: Post-Internet Arts Education. In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/ Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hg.): Arts Education in Transition, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2020. Abrufbar unter: <https://zkmb.de/einfuehrung-post-internet-arts-education/> (zuletzt abgerufen am 16.04.2024).

Kolb, Gila/Tervo, Juuso/Tavin, Kevin: Introduction: It's All Over! Post-digital, Post-internet Art and Education. In: Kolb, Gila/Tervo, Juuso/Tavin, Kevin (Hg.): Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future is All-Over: Cham 2021. S. 1-25.

Kolb, Gila/Schütze, Konstanze: Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld. Veröffentlicht am 25.03.2021. In: Arts Education in Transition. Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/post-internet-art-education-als-kunstpaedagogisches-handlungsfeld/> (zuletzt abgerufen am 16.05.2024).

Kwastek, Katja: Hito Steyerl. Die Realität hat sich erweitert und ich folge ihr. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 122-131.

Kwastek, Katja: Wir sind nie digital gewesen. Postdigitale Kunst als Kritik binären Denkens. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.68-81.

McHugh, Gene: Dokumentation des Blogs „POST INTERNET“. 2009-2010. In: Net Art Anthology, <https://d1v7jayx2s9clc.cloudfront.net/user/pages/33.post-internet/post-internet-1-redone.png> (zuletzt abgerufen am 14.02.2024).

Paszuchin, Iwan: Intermediale künstlerische Bildung: Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog. München 2006.

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2008, S. 168.

Reichert, Kolja: Für einen neuen Zirkulationismus. „Post-Internet“ und Kritik. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S.94-111.

- Reich, Kersten: Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein? Konstruktivistische Überlegungen zu Kunstdidaktik. In: Buschkühle, Claus-Peter (Hg): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2003, S. 73-92.
- Rousseau, Grégoire/ Sternfeld, Nora: Educating the Commons and Commoning Education: Thinking Radical Education with Radical Technology. In: Tavin, Kevin / Kolb, Gila / Juuso Tervo (Hg.): Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future is All-Over: 2021 Cham. S. 117-130.
- Schmid, Wilhelm: Das Leben als Kunstwerk. Versuch über Kunst und Lebenskunst ihre Geschichte von der antiken Philosophie bis zur Performance Art. In: Kunstforum International, Bd. 142, 1998, S. 72-79.
- Schütze, Konstanze: Bildlichkeit nach dem Internet – Kunstvermittlung am Bild als Gegenwartsbewältigung. Veröffentlicht am 5.10.2019. In: Onlinezeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), <https://zkmb.de/bildlichkeit-nach-dem-internet-kunstvermittlung-am-bild-als-gegenwartsbewaeltigung> (zuletzt abgerufen am 18.05.2024).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Teil C, Kunst. 2022, <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/oberstufe/> (zuletzt abgerufen am 20.02.2024).
- Seiser, Anna Lena: Sabrina Labis. In: Neuer Berliner Kunstverein. Sammlung Video-Forum, https://www.nbk.org/de/video-forum/sabrina_labis (zuletzt abgerufen am 18.05.2024).
- Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln. In: Meyer, Torsten / Sabisch, Andrea / Sturm, Eva (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 30. Hamburg 2014.
- Steyerl, Hito: In Defense of the Poor Image. In: e-flux Journal, 11/09/10, 2009, S.86-91.
- Steyerl, Hito: To Much World: Is the Internet Dead?. In: e-flux Journal, 11/13/49, 2013, S.16-24.
- Thalmair, Franz: Postdigital 1. Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens. In: Kunstforum International, Bd. 242, 2016, S. 38-53.