

GRENZEN Ö F F N E N

WERTE

PRÜFEN

Bildungswerte und *Wertebildung* in der Kunstdidaktik.
Transdisziplinäre Entwürfe und Ergebnisse
einer bilateralen Online-Ringvorlesung.

Nicole Berner & Anna Maria Loffredo

kopaed



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule



Gefördert von der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und der Kunstuniversität Linz.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek (= ÜS)
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© kopaed 2021

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98

Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de

Internet: www.kopaed.de

Layout/Satz: Lena Klausriegler & Michael Kramer

Lektorat: www.scriptophil.at

DDC-Lehrvideos: <http://blog.kunstdidaktik.com/bilateral-online-lecture-series/>

Alle Rechte vorbehalten.

Druck: Adverts, Riga (Lettland)

ISBN 978-3-96848-036-7

eISBN 978-3-96848-636-9

1. Auflage 2021

Im Folgenden wird das Präfix Kunst im erweiterten Verständnis als Sammelbegriff für die unterschiedlichen Studien- und Unterrichtsfächer sowie akademischen Fachdisziplinen in den deutschsprachigen Ländern verwendet. Zusätzlich sind wir uns einer gendersensiblen Sprache bewusst, präferieren aber zugunsten einer besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum. Sofern unsere Gäste eine weibliche Verallgemeinerungsform wählen, haben wir dies durch „:“ kenntlich gemacht.

Nicole Berner & Anna Maria Loffredo

Grenzen öffnen – **Werte** prüfen:
Bildungswerte und **Werte**bildung
in der Kunstdidaktik.

Transdisziplinäre Entwürfe, Evaluation
und Ergebnisse einer
bilateralen Online-Ringvorlesung

Inhalt

Vorworte

Guido McCombie & Sabina Larcher Klee (Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz) 6
Frank Louis (Kunstuniversität Linz)

Grenzen öffnen – **Werte** prüfen 9
Eine Einleitung

**1. Werte sind eine Frage der Moral –
Ethische Implikationen bei Bildungsfragen
Ewigkeitswert der Kunst: Kunst in und außerhalb von Bildungskontexten** 28
Ein Gespräch mit Elmar Anhalt & Michael Hofstetter

**2. Wertvolle Kunst als Präfix für das Unterrichtsfach
Künstlerische Forschung zwischen Kunst, Kunstpädagogik und Forschung
auswerten** 56
Ein Gespräch mit Martin Oswald & Amalia Barboza

**3. Welche Zukunft erwartet uns? – Zur Future Literacy als Bildungswert
Smartness im virtuellen Klassenzimmer** 78
Ein Gespräch mit Michael Shamiyeh & Justin Fehrling für KI macht Schule!

**4. Individuelle Förderung als Richtwert kunstpädagogischen Handelns
Erfahrungswerte in Schulpraktika** 100
Ein Gespräch mit Stefan Wilsmann & Yves Karlen

**5. Digitalisierung in einer guten Lehre – Wertediskussion im
Changemanagement** 124
Ein Gespräch mit Swaran Sandhu & Alexander Repenning

6. Materialwerte – Ideen materialisieren, Sinn(e) vernetzen 146
Ein Gespräch mit Lisbeth Freiß & Dorothee King

**7. Alte Werte in neuen Kontexten?! Jugendkulturelle Ideale
und ökologische Notwendigkeiten** 164
Ein Gespräch mit Richard Brand & Joachim Penzel

„Das dialogische Format war erfrischend anders.“ Zentrale Ergebnisse der Lehrevaluation aus dem Wintersemester 2020 als emanzipatorischer Impuls für gute Lehre	188
8. (Kultur-)Schule als Ort einer Miniaturwertekultur Ein Gespräch mit Heike Ackermann & Jutta Standop	212
9. Ästhetische Erfahrungswerte in einer ‚Creative Democracy‘ Ein Gespräch mit Iwan Pasuchin & Edith Glaser-Henzer	234
10. Happy together?! Globale und lokale Wertegemeinschaften Ein Gespräch mit Jochen Dallmer & Ansgar Schnurr	252
11. Wertfreie Experimentierräume in der Hoch-/Schule Ein Gespräch mit Gerrit Höfferer & Christina Inthoff	272
12. Messwerte von künstlerischer und kultureller Bildung – Welchen Funktionswert kann Kunstpädagogik skalieren? Ein Gespräch mit Johannes Bilstein & Dorit Bosse	290
13. Schwellenwerte verhandeln – Mit Rechten Grenzen setzen Ein Gespräch mit Gloria Meynen & Jan Eickelberg	314
14. Was bleibt vom Kunstwert? Digitale Archive in Museen und Vermittlungssituationen Ein Gespräch mit Beate Florenz & Rainer Wenrich	340
Resümierende Prognose kunstpädagogischer Projektionen Eine Synopse	362

Vorworte

Ein innovatives Lehrformat in herausfordernden Zeiten

Dass wir Dinge – auch jenseits der Kunst – als schön oder hässlich, als richtig oder falsch beurteilen und derartige Urteile nach empirisch zugänglichen Kriterien treffen können, setzt Sinn für Differenz, das Wahrnehmen von Unterschieden und das Sprechen darüber voraus. Mit der Umsetzung der Online-Ringvorlesung „Grenzen öffnen – Werte prüfen. Transdisziplinäre Entwürfe zum kunstpädagogischen Bildungsverständnis“ konnte in Kooperation der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW, Institut Sekundarstufe I/II) und der Kunstuniversität Linz ein Online-Lehrformat entwickelt werden, das die Herausforderung im aktuellen Kontext der COVID-19-Pandemie annimmt, so einen Diskurs über den Wertebegriff in Bezug auf künstlerisch-gestalterische Fächer ermöglicht und innovativ umsetzt. Nicole Berner (PH FHNW) und Anna Maria Loffredo (Kunstuniversität Linz) führten mit 28 Experten aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen Gespräche zu unterschiedlichen Teilbereichen bildungsbezogener Wertediskussion. Die hieraus entstandenen didaktisch aufbereiteten Lehrvideos regen zur fachlichen Auseinandersetzung und zu einem Weiterdenken an: über den bildenden Wert der künstlerischen und gestalterischen Fächer, über Geschmack und Urteilskraft oder über die Rolle der Schule in der ästhetischen Bildung.

Die Online-Ringvorlesung zeigt eindrücklich auf, wie sich die Möglichkeiten der Digitalisierung gewinnbringend nutzen lassen. Dank der digitalen Umsetzung gelingen Vernetzung sowie Distribution über verschiedene Standorte und Disziplinen. Die Asynchronität der Vermittlung erlaubt einen zeitlich und örtlich unabhängigen individuellen Zugang, der wiederum ein flexibles Lernen der Studierenden ermöglicht. Aber erst die Ergänzung der digitalen Vermittlung durch die Möglichkeit des (digitalen) Austauschs in synchronen Phasen macht Lernen – d. h. das Verstehen – möglich. Inhalte werden auf diese Weise nicht nur passiv konsumiert, sondern können aktiv verarbeitet werden. Die Umsetzung der Online-Ringvorlesung verdeutlicht also sehr schön, dass Online-Formate ihr volles Potenzial dann entfalten, wenn sie auch die Möglichkeit des direkten, persönlichen Austauschs bieten.

Die Ringvorlesung „Grenzen öffnen – Werte prüfen“ ist aber viel mehr als nur ein innovatives Lehr- und Lernformat. Die zentralen Themen der Wertebildung sowie der fachlichen Bildungswerte werden für den Gestaltungsunterricht auf vielfältige Weise mehrperspektivisch analysiert, aufbereitet und diskutiert. Mit dem Hinterfragen persönlicher Urteile, dies nicht nur im schulischen Kontext, geht auch in der heutigen pluralistischen Gesellschaft die Aufforderung einher, Werte für sich zu prüfen, begründet anzuerkennen oder zu verwerfen. Dies setzt einerseits Offenheit voraus, sich einzulassen und eigene Grenzen zu sprengen, und andererseits immer auch die Bereitschaft, einmal gefällte (Wert-)Urteile zu überdenken und gegebenenfalls anzupassen. Gerade der breite thematische Zugang der Ringvorlesung über verschiedene Wissenschaftsdisziplinen weitet hier den Blick, fordert heraus und ermöglicht eine individuelle, vertiefte Auseinandersetzung auch mit (eigenen) Werten.

Für die Lehrerbildung sind eine solche Offenheit und die Prüfung von eigenen Werten zentral, da angehende Lehrpersonen in ihren Vorstellungen vom Lehren und Lernen oftmals stark durch ihre eigenen Schulerfahrungen geprägt sind und die Irritation dieser Erfahrungen zu den zentralen Herausforderungen und Zielen in der Arbeit mit angehenden Lehrenden gehört. In diesem Sinne bearbeitet die Online-Ringvorlesung eine für die Lehrerbildung grundlegende Fragestellung, wird manche Studierende provozieren und irritieren – und so Grenzen öffnen. Die hier vorliegende Publikation versammelt die Ergebnisse der Ringvorlesung und schafft ein nachhaltiges Angebot zu einer fachlichen und überfachlichen Diskussion über Bildungswerte und Wertebildung.

Guido McCombie (Leiter des Instituts Sekundarstufe I und II, PH FHNW)
Sabina Larcher Klee (Direktorin der PH FHNW)

Zukunft gestalten

Die Corona-Pandemie hat uns allen vor Augen geführt, wie vernetzt und dadurch komplex die Welt geworden ist. Ein Auslöser reicht aus, um weltweit Menschen über Monate in ihrer Bewegungsfreiheit und ihrem gewohnten Leben einzuschränken – und das ist noch die harmlose Konsequenz in Anbetracht unzähliger Verstorbener und wirtschaftlicher Schäden, die v. a. ärmere Bevölkerungsgruppen treffen. Auch die Auswirkungen in der Beschränkung zu Bildung sind noch nicht absehbar.

Wie also umgehen mit einer Welt, deren Komplexität das menschliche Fassungsvermögen zu übersteigen droht? Der Rückzug aus dieser Welt in das biedermeierhaft überschaubare Private ist eine Möglichkeit. Die Reduzierung der Komplexität durch einfache Erklärungsmuster, die allem einen Sinn geben, ist eine weitere – z. Z. leider weit verbreitete – Reaktion. Aber helfen uns diese Antworten wirklich, unsere Gesellschaft und den Planeten als Ganzes zu einem lebenswerten Ort für alle Menschen zu machen? Nein, es führt wohl kein Weg daran vorbei, sich der Komplexität der Welt zu stellen.

Die hier publizierte Ringvorlesung „Grenzen öffnen – Werte prüfen“, die im Studienjahr 2020/21 an der Kunstuniversität Linz und an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz stattfand, schlägt genau den entgegengesetzten Weg ein. Ihr Konzept ist es, Wissensgebiete in Berührung zu bringen, damit Grenzen zu öffnen und eigene Werte zu überprüfen.

In diesem Format kommen Wissenschaftler und Künstler aus den unterschiedlichsten Bereichen miteinander ins Gespräch, und es geschieht etwas Ungeheuerliches. Durch die Verknüpfung von scheinbar Unverbundenem eröffnen sich neue Perspektiven auf die Welt; sie tragen auch dazu bei, Zusammenhänge zu erkennen, die zuvor im Verborgenen lagen. Und ein weiterer Aspekt sei hier erwähnt, der die Qualität der Ringvorlesung ausmacht. Denn in Wirklichkeit fand sie nicht vor Ort in Linz und in Basel statt, sondern es handelte sich um eine Online-Ringvorlesung. Damit ist ein weiteres großes Thema angegangen, das durch die Corona-Pandemie allgegenwärtig wurde: Wie können wir kommunizieren, wenn wir uns nicht treffen können? Und wie können wir lehren und lernen, wenn der gewohnte zwischenmenschliche Austausch nicht (mehr) möglich ist? Wie sehr eine qualitativ hochwertige digitale Lehre gelingen kann, führt uns diese Publikation vor Augen. Den Initiatorinnen Nicole Berner und Anna Maria Loffredo gilt hierfür mein Dank!

Frank Louis (Vizektor für Kunst und Lehre, Kunstuniversität Linz)

Grenzen öffnen – **Werte** prüfen.

Eine Einleitung



Abb. 1

„Lehrerin – ein klasse Beruf, bei dem man eigene Ideen einbringen kann.“

So heißt es in einer aktuellen Werbung des größten Bundeslandes in Deutschland, Nordrhein-Westfalen (NRW), die nicht nur auf dem Bildungsportal, sondern auch als Push-Nachricht in Social-Media-Apps aufpoppt. Die formal und inhaltlich noch viel größere Message ist aber: „Innere Werte“! Sie nimmt in Großbuchstaben formatfüllend breiten Raum in der Werbefläche ein. Auf der Mittelsenkrechten steht auf einem Stuhl, der sich in einem Klassenraum mit einer Tafel befindet, eine junge Frau in einem Ganzkörper-Muscle-Suit. Was will uns diese Werbung sagen? Das Wortspiel von den inneren Werten wird wie mit einem Augentäuschereffekt gedoppelt, weil die Person, etwa Mitte 20, zusätzlich gestisch mit den Händen in ihr Innerstes, genauer: auf ihren Schoß, weist. Das Land NRW macht auf die Funktion von Ideen in der Berufsausübung aufmerksam, als wäre dies ein Alleinstellungsmerkmal für die Studienwahl. In dieser Darstellung bilden Werte sozusagen die Fasern der Lehrperson. Ein Einzelfall?

Nein. Schauen wir weiter in den Süden, so wird auch in der Nordwestschweiz mit ähnlicher Argumentation für den Lehrberuf resp. für pädagogische Berufe geworben. Das Wortspiel des Slogans „Beruf mit Klasse!“ (FHNW, 2021) deutet zweierlei an: Einerseits verweist es offensichtlich auf die Arbeit mit der Schulklasse – Zusammenarbeit, Kooperation, zwischenmenschliche Beziehungen –, andererseits auf drei zentrale Aspekte des Berufes: nämlich abwechslungsreich, anspruchsvoll und gesellschaftlich wichtig zu sein.

Hier steht sie wieder, die Frage nach dem Wert pädagogischer Arbeit sowie nach den Werten, die durch pädagogische Arbeit vermittelt werden. In Zeiten, wie wir sie im Moment erleben, ist danach durchaus erneut und wiederholt zu fragen. Bevor wir aber nach den Werten fragen, gilt es zunächst abzuklären, was unter Wert und Werten überhaupt zu verstehen ist.

Werte und Werteorientierung

Werte sind Abstraktionen. Sie konkretisieren sich gleichsam in handelnden Individuen einer Wertegemeinschaft, die jenseits empirischer Standardisierung als erstrebenswert erachtet werden. Der Begriff ‚Wert‘ taucht einerseits im Alltag in vielen Kontexten auf und zählt andererseits zu den zentralen fachlichen Bestimmungsparametern im fachdidaktischen Normgefüge, z. B. in Bildungswert, Bewertung oder Farbwert. Werte sind komplexe Vereinbarungen. Sie erfordern einen Minimalkonsens über akzeptable und verpflichtende Grundwerte und müssen auf ihre Berechtigung in Bezug auf gegenwärtige und zukünftige Anforderungen im Bildungssystem kontinuierlich überprüft und ausgewertet werden. Dazu braucht es eine Reflexion der eigenen (bisherigen) Wertorientierungen im bilateralen und transdisziplinären Gegenüber, da sich Bildung im gesellschaftlichen Wandel und in einer zukunftsgerichteten Transformation zwischen konservierenden und innovativen Strömungen multiperspektivisch verorten, ggf. ‚alte‘ Werte remobilisieren oder infrage stellen muss. Denn Werte sind historisch gewachsen, gestalt- sowie wandelbar und immer in ein soziales Interaktionsgefüge eingebunden (Hillmann, 1994, S. 928; Abels, 2001, S. 13). Manche Werte sind überholt und bedürfen Gestaltungsarbeit mit vielschichtigen Aushandlungs- und Abwägungsprozessen. Genau an diesem Punkt setzt die bilaterale Online-Ringvorlesung mit dem Rahmenthema „Grenzen öffnen – Werte prüfen“ an, die wir im Frühjahr/Sommer 2020 konzipiert haben. Sie findet inmitten der COVID-19-Pandemie, die eine globale Zäsur markiert, mit Gästen aus relevanten Bezugsdisziplinen statt.

Der Kunstunterricht repräsentiert im schulischen Fächerkanon ein soziales Interaktionsgefüge, in dem das Mandat, Kinder und Jugendliche erziehen und befähigen zu wollen, zukunftsorientiert geprüft werden muss, was von professionellen Kunstpädagogen eine Übersetzungsleistung erfordert: das tagtägliche sog. Kleinarbeiten pädagogischen und didaktischen Handelns. In den deutschsprachigen Ländern bezieht sich Fachdidaktik in den künstlerisch-gestalterischen Studien- und Unterrichtsfächern auf Bildende Kunst in all ihren Facetten sowie auf die Anbindung an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als Fachgegenstand und ist daher an sich mehrperspektivisch zu definieren. Die historische Fachentwicklung zeigt spätestens seit dem sog. Selle-Otto-Disput in den 1990er-Jahren widerstrebende Begründungslinien, und die gegenwärtigen heterogenen Denkschulen in der Fachdidaktik lassen gemeinsame Zielvereinbarungen, ob und welche Bildungsstandards im Kunstunterricht relevant sind, diffus erscheinen¹. Damit stehen einander unterschiedliche, z. T. konträre sowie stark subjektiv begründete Wertvorstellungen vom Fach bzw. von dessen Bildungsgegenständen gegenüber und konkretisieren sich in bild-, subjekt- und kunstorientierten Zugängen (zsf. Peez, 2018). Aus diesem Grund sind kunstdidaktische Positionen immer auch anhand ihrer implizierten Wertvorstellungen und Wertorientierungen zu prüfen. Der Kunstdidaktiker Hubert Sowa (2004) hat dies im Rahmen seiner Überlegungen zur Werteorientierung in der Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung folgendermaßen formuliert: „Was

¹ Siehe hierzu im Verzeichnis ausgewählte Literaturangaben über die expliziten Verweise hinaus.

ist in künstlerischen Werken, Verfahren und Positionen eigentlich in ethischer Hinsicht **impliziert** und was könnte in einem darauf bezogenen allgemein bildenden ‚Kunstunterricht‘ eigentlich sinnvoll begründet und verantwortlich **intendiert** werden?“ (S. 124, Herv. i. O.). Die Frage zielt weniger auf die fachlichen Lern-/Bildungsinhalte ab, die kompetenzorientierte Lehrpläne und Curricula oftmals klar formulieren und über eine reine Anbindung an Kunst hinaus noch so viel mehr authentische Lernfolien aus der Alltags- und Populärkultur der Lernenden und Studierenden offerieren; vielmehr stellt sich die Frage nach deren kunstdidaktischer Umsetzung und danach, wie diese plausibilisiert wird. Inhaltlich werden Werte als die Vorstellung von etwas (über-)individuell Wünschenswertem verstanden und in einem Zusammenhang mit Mitteln und Zielen von Handlungen gesehen. Werte sind zudem in unterschiedlicher Weise sachlich, zeitlich und sozial generalisierbar. Anhand international vergleichender Studien differenziert der US-amerikanisch-israelische Sozialpsychologe Shalom H. Schwartz (1992) sowie später mit weiteren Kollegen (Schwartz et al., 2012) aus empirisch-psychologischer Perspektive neun grundlegende Werteorientierungen, die zwischen zwei Dimensionen mit jeweils gegensätzlichen Polen gelagert sind. Schwartz’ Wertekreis stellt übergreifende Universalwerte grafisch dar. Im Kreis stehen vertikal universalistische Werte (u. a. Gleichheit, soziale Gerechtigkeit oder Naturschutz) egozentrischen Werten (Macht, Vergnügen, das Leben genießen) gegenüber, horizontal sind auf der einen Seite Selbstbestimmungswerte (Unabhängigkeit, Freiheit, Kreativität) abgebildet, auf der anderen Seite Traditionswerte (Sicherheit, Zugehörigkeitsgefühl, soziale Ordnung). Hieraus wird deutlich, dass es erhaltende sowie erneuernde Werteorientierungen gibt, die menschliches Handeln mit beeinflussen (Abb. 2).

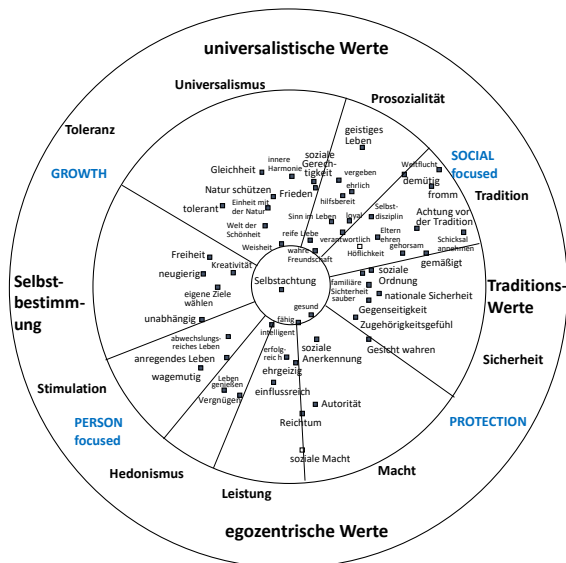


Abb. 2

GRENZEN ÖFFNEN WERTE PRÜFEN

Werte geben uns also Orientierung, wirken wie ein Kompass für persönliche Einstellungen und setzen einen Anker in unsicheren Zeiten, wie es das sog. VUCA-Modell² für die Zukunft entwirft. Gesellschaftlich wird ein Spielraum an konkreten Handlungsformen geduldet, der in modernen Gesellschaften heterogener und tendenziell unübersichtlicher erscheint, genauso aber auch bei devianten Interpretationen geahndet wird. Werte konstituieren Normen, die verbindliche Regeln vorschreiben und in Gesetzen ihre Rechtsverbindlichkeit erhalten. Das setzt voraus, dass Individuen in ihrer gesellschaftlichen Einbindung dazu befähigt werden müssen, je nach Situation inmitten pluraler Orientierungsmuster diese zu ordnen, zu wählen und sich überlegt zu positionieren (Schubarth, 2010, S. 28; Anhalt, 2011, S. 261). Das verlangt aber auch eine Wertekompetenz bei (angehenden) Lehrenden, warum sie eigentlich fachdidaktisch das initiieren, was sie initiieren:



„Wertekompetenz ist die Fähigkeit, sich mit unterschiedlichen, auch konkurrierenden Werten konstruktiv auseinanderzusetzen, dabei ein eigenes handlungsleitendes Wertesystem zu entwickeln [...]. Wertekompetenz schließt daher auch die Fähigkeit ein, Wertekonflikte auszuhalten, zu bewältigen oder friedlich, fair und kooperativ zu regeln. Sie setzt ein Bündel von Kompetenzen voraus, wie Empathie, Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Kommunikations-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit“ (Bertelsmann Stiftung, 2017, S. 9, Herv. i. O.).

Die Wertewandelforschung geht diesen nichtlinearen Verläufen umwälzender Veränderungen nach, indem sie bestimmte Untersuchungsfelder einzeln und in ihrer gesamtgesellschaftlichen Dynamik analysiert (z. B. Inglehart, 1977; Hillmann, 1981/1986; Klages, 1984; Meulemann, 1996; Hradil, 2002). Dazu zählen Bereiche wie familiäre Lebensformen und damit zusammenhängende Erziehungsstile sowie Geschlechterverhältnisse, Berufswahlmotive, Konsumverhalten, weltanschauliche Orientierungen oder politisches Wählerverhalten. Werte von heute sind im Grunde Vereinbarungen von gestern. Jugendliche und ihre Werthaltungen liefern ebenso wichtige Indizien dafür, wie sich progressive, retardierende, innovative oder konservative Schübe anbahnen und sich ein Trend abzeichnet. Prognosen und Empfehlungen lassen sich formulieren, die v. a. für das Bildungssystem wichtige Anhaltspunkte liefern. Eine zentrale Bedeutung darin, die Stimmen der Jugendlichen dazu zu systematisieren, übernimmt die ‚Shell-Jugendstudie‘, die eine Revitalisierung von ökologisch relevanten Werten bei den Zwölf- bis 25-Jährigen in Deutschland zuletzt nachweist.³ Wurden in den 1970er-Jahren noch Pflicht- und Akzeptanzwerte wie Disziplin, Fleiß und Bescheidenheit von

² VUCA ist ein Akronym aus den Anfangsbuchstaben der vier englischen Begriffe volatility, uncertainty, complexity und ambiguity, um die Kennzeichen eines multilateralen Weltgefüges zu beschreiben (siehe genauer Gespräch 3 – Michael Shamiyeh & Justin Fehrling/KI macht Schule!).

³ Eine Aussage über den tatsächlichen Einfluss auf das gesellschaftliche Gesamtsystem und den vorherrschenden Zeitgeist durch die Jugend setzt eine differenzierte Kenntnis selektiver Verklärungen als pars pro toto bei den Lesenden voraus. Der Soziologe Armin Nassehi (2018) hat dies beispielsweise für das Phänomen der 1968er-Generation als sog. Chiffre erörtert. Insgesamt stellt jedoch die Jugendkulturforschung einen anschaulichen Spiegel des Wertewandels und der Wertevielfalt seit der Moderne dar (z. B. Richard & Krüger, 2010).

den Selbstentfaltungswerten wie Emanzipation, Individualismus oder Hedonismus verdrängt, fordern Jugendliche heute einen achtsamen Umgang mit der Umwelt sowie mit anderen. Sie streben nach Gerechtigkeit und sind (wieder) bereit, sich für ihre Anliegen zu engagieren und sich in Gesellschaft aktiv einzubringen (Shell-Jugendstudie, 2019, S. 13).

Werte ordnen zudem einerseits die Weltsicht in Einzelbiografien (Mikroperspektive) und strukturieren andererseits systemische Teilbereiche wie generatives Verhalten, Arbeitsmarkt oder Stadtplanung (Makroperspektive). Beide Perspektiven sollten (angehende) Lehrende wechselseitig aufeinander beziehen können, um eine Wertekompetenz in Form einer Widerstandskompetenz kultivieren, Schule weniger konservierend und reagierend, dafür über statische Bildungsstandards hinaus umso ‚kreativer‘ begegnen und Schule sowie die Entwicklung der Heranwachsenden aktiv mitgestalten zu können.

Wertebildung

Wertebildung stellt in Schule und Unterricht insofern einen zentralen Bildungsauftrag dar. Der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke (2004) unterscheidet Wertebildung auf vier Ebenen:

1. im Unterricht,
2. auf Ebene der Lehrperson in ihrer Vorbildfunktion,
3. auf Ebene der Normen der Institution Schule sowie
4. auf Ebene der Schulkultur (S. 237).

Bezogen auf die Ebene des Unterrichts spricht er die Werte der fachlichen Sach-/Lerngegenstände an, an denen sich Wertebildung bei Schülern im Fachunterricht anbahnen lässt:



„Die Unterrichtsstoffe selbst berühren in jedem Schulfach unausweichlich Werte und Normen, also Fragen des guten und richtigen Lebens. Diese müssen nur aufgegriffen werden, wo sie sich implizit zeigen. [...] Werteerziehung in der Schule heißt in erster Linie, die werthaltigen Aspekte der Sachverhalte wieder stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken. Das war eigentlich immer schon im Begriff des bildenden Unterrichts enthalten, insofern dieser den Schülern helfen sollte, ihre Subjektivität durch die Begegnung mit kulturellen Objektivationen herauszuarbeiten“ (ebd., S. 237).

Zentral erscheint in Gieseckes Gedanken die Wechselbeziehung von Subjektivität und Objektivationen, wie sie auch von dem Philosophen und Soziologen Georg Simmel (1900) als wirklichkeitsbildender Faktor der Distanznahme in seiner Betrachtung des Geldwertes beschrieben wird. Werte sind Setzungen von Menschen. Werte sind Bedeutungsträger. Sie machen etwas wertvoll. Sie füllen Dinge mit Sinn, werten sie auf oder aber auch ab. So erhält ein rechteckiges Stück buntes Papier erst durch den zugewiesenen Tauschwert seine Bedeutung als Geldschein. Werte sind soziale Tatsachen, und es liegt am Menschen, eben jene Differenz zwischen sich und ihnen zu überwinden und Kohärenz zu bilden, d. h. sich

als autonomes Individuum in der Welt zu verorten. „Distanz ist also Voraussetzung für die Bewertung von Möglichkeiten des Handelns“ (Abels, 2001, S. 17).

Was ist demzufolge die wirklichkeitsbildende Dimension von Kunstunterricht? Fachdidaktisch gewendet setzt hier der kunstpädagogische Sinn an, den Balanceakt von angemessener Forderung und Förderung zwischen Konkretion und Abstraktion zu meistern, indem begleitende Stützmaßnahmen, das Wie zum Was, aufbereitet werden. Eine reflexive Auseinandersetzung mit den zu begegnenden Werten stellt dabei i. S. eines handlungsorientierten Ansatzes eine Voraussetzung für Wertebildung im Unterricht dar (Gugel, Ritzi & Heuss, 2013). Kunstunterricht bietet Möglichkeiten, dargebotene Sinngehalte, sei es in Kunstwerken, Architektur, Design, Film, Social Media etc., zu analysieren und zu reflektieren. Aber nicht nur das rezeptive, sondern auch das produktive Bildhandeln der Lernenden kann eine aktive und reflektierende Auseinandersetzung mit in ästhetischen Phänomenen vermittelten Werten sowie subjektiven Wertvorstellungen ermöglichen. Resonanz und Dissonanz scheinen insbesondere in ästhetisch-sinnlichen Kontexten bildungswirksam zu werden. „Resonanzerfahrungen sind nur dort möglich, wo wir in Übereinstimmung mit unseren starken Wertungen handeln, wo unsere kognitiven und evaluativen Landkarten mit unserem Handeln oder Sein konvergieren“ (Rosa, 2020, S. 291). Aufgabe von Kunstunterricht ist hiernach die Konfrontation bzw. die Begegnung, inszeniert über begründete Fachkonzepte mit exemplarischen Fachgegenständen in differenzierten Unterrichtssettings.

Auf Ebene der Lehrpersonen repräsentieren Wertvorstellungen ein gesellschaftlich relevantes Leitbild (Gudjons, 2003), nicht selten in Form eines Beamtenverhältnisses gerahmt, und sie sind für die schulische resp. unterrichtliche Wertebildung i. S. eines „Wertelernens am Vorbild“ (Schubarth, 2019, S. 88) bedeutsam. Nicht nur in der Schule, sondern insgesamt auch in Familie und Peerbeziehungen hat Wertebildung mit der Qualität der erlebten personalen Beziehungen zu tun (Giesecke, 2004, S. 239). Schulischer Unterricht schafft vielfältige Resonanzfelder und verantwortet dabei Qualität sowohl in der Tiefe als auch in der Breite, wenn Pluralität und Diversität als erstrebenswerte Zielmarken in der Gesellschaft proklamiert werden. Bezogen auf das fachliche und überfachliche Lehren und Lernen stellen Werthaltungen insofern eine zentrale Dimension professioneller Kompetenz von Lehrpersonen dar (Baumert & Kunter, 2006, S. 479). Dies drückt sich im Kunstunterricht nicht allein am Fachlichen i. e. S. der Lehrpersonen aus, sondern die Fachlichkeit i. w. S. zeigt sich erst in einer umfassenden professionellen Haltung, die etwa in der Art und Weise des Dialogs, der beiläufigen präventiven Konfliktmechanismen, der bereitgestellten Materialien usw., also der gesamten Lehr-Lern-Gestaltung Ausdruck findet.⁴ Kunstlehrende wie auch alle anderen Lehrpersonen handeln per se nicht wertneutral im Raum Schule und sollten es auch nicht, eben weil sie ein Vorbild in Sachen Wertorientierungen sind – die Frage ist

⁴ Nach dem traditionellen Verständnis von Lehrermoral werden darunter Tugenden wie Gerechtigkeit, Geduld, Wahrhaftigkeit, Humor, Klugheit, Fantasie, Liebe, Verantwortung und Hoffnung verstanden (Seichter, 2011, S. 191).

nur, mit welchem Fächer an Werten ihre Professionsethik ausgestattet ist und wie besonnen sie diese einsetzen, um einen nach innen und außen stimmigen Wertekodex zu vermitteln. Es geht um den seit Herbart bekannten pädagogischen Takt (Gödde & Zirfas, 2012, S. 9). Eine verbindliche Transparenz setzt sich auf der Ebene der Schulkultur fort, wenn in der Ausformulierung von sog. Gütesiegeln wie „Schule ohne Diskriminierung“ oder „Schule der Vielfalt“ nicht nur von oben nach unten bestimmt wird, sondern basisbildende Initiativen aus dem Unterricht heraus nach oben das Dach für eine „Schule der Zukunft“ formen. „Die ‚gute Schule der Zukunft‘ müsste bereits heute Schritt für Schritt eingeleitet werden, wenn sie in absehbarer Zeit wirksam werden und vorbereitend Teil einer gesellschaftlichen-solidarischen qualifizierten Auseinandersetzung mit den aktuellen und zukünftigen Schlüsselproblemen sein will“ (Moegling, Haderer & Hund-Göschel, 2016).

Wertebildung ist insofern ein fester Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags und sollte daher auch im kunstdidaktischen Diskurs eine zentrale Rolle einnehmen, weil sich angesichts der aktuellen und zukünftigen Entwicklungen ein immer stärker um sich greifender Wertewandel ankündigt, den es verantwortungsvoll und möglichst genussvoll zu gestalten gilt. Insofern lassen sich folgende zwei zentrale Fragerichtungen mit Blick auf ein kunstpädagogisches Bildungsverständnis in der Hoch-/Schule stellen:

1. Welche Werte sind in der Kunstdidaktik und -pädagogik handlungsleitend?
2. Wie kann Wertebildung in den künstlerisch-gestalterischen Studien-/Unterrichtsfächern konkret gefördert werden?

Gespräche über Bildungswerte und Wertebildung

Sämtliche Gespräche, wie sie als Gesamtprogramm im Inhaltsverzeichnis aufscheinen, wurden mit je zwei Gästen zu einem Unterthema vor Semesterstart in den Monaten August und September 2020 vorab aufgezeichnet, fachdidaktisch multimedial aufbereitet und geschnitten. Die Gespräche werden so weit wie möglich unverändert wiedergegeben, aber kleinere Änderungen, Kürzungen etc. erfolgten i. S. der Lesbarkeit und Verständlichkeit. Diese Digital Content Creator-Lehrvideos (DCC) dienen als Open Educational Resource (OER) und sind als asynchrone Anteile jederzeit und mehrfach auf YouTube abrufbar. Es geht um eine Kartierung des gemeinsamen Nenners. Werte, an denen sich kunstpädagogisches Handeln ausrichtet, sind stets moralisch konnotiert. So orientiert sich das Bildhandeln am subjektiven Geschmack oder am begründeten ästhetischen Urteil, und Bildhandlungen werden bezogen auf ästhetische Werte initiiert sowie auch bewertet (Peez, 2015). Im schulischen Kontext liegt eine Verpflichtung zur Bewertung in zweifacher Hinsicht vor: Lernende sollen dazu befähigt werden, ästhetische Urteile zu benennen, zu ordnen und zu prüfen, und Lehrende bewerten als Ergebnis eines längeren Beurteilungsprozesses diese Entwicklungs- und Lernphasen mit differenzierten Diagnostik- und Förderinstrumenten (Peez, 2009, S. 11; Dürr & Prätisch-Koppenhöfer, 2014). Bildende Kunst als eines der vielen Referenzfelder der Kunstpädagogik beinhaltet zudem zahlreiche Werte und Wertvorstellungen, die sich im Feld historischer sowie

zeitgenössischer Positionen aufzeigen lassen und die – sofern sie zum Unterrichtsgegenstand (erhoben) werden – im Unterricht als solche reflektiert und bildungswirksam werden können. Kunst scheint zugleich die Funktion des Treibers von Wertewandel einzunehmen und als sog. ‚Gegenpressing‘ agieren zu können. Angesprochen sind damit nicht nur die ethischen Implikationen der Kunst in Bildungsfragen (Gespräch 1 – **Elmar Anhalt & Michael Hofstetter**) – i. S. Sowas (2004, S. 132) Kritik der Erziehung durch die Kunst –, sondern ist an sich der Wert von Kunst für die Bildung. Die expliziten und impliziten ethischen Aspekte der Kunst könnten hier als Vorlage dienen. In dem Fall zeigt sich, dass das Unterrichtsfach keinen wertfreien oder gar wertneutralen Zugriff auf die Kunst hat, zwar nicht mehr einen Kunstgeschichts-, wohl aber einen Wertekanon vertritt. Kunst wird zudem zur Lebenskunst erhoben und erhält mit der künstlerischen Bildung als Bildungswert Eingang in den Kunstunterricht (Buschkühle, 2017). Strategien wie Feldforschung und ästhetische wie künstlerische/biografische Forschung lösen z. T. die Grenzen zwischen künstlerischem und pädagogischem Tun auf. Umso mehr heißt es Stellung zu nehmen, welche Bildungsgehalte damit transportiert werden, um daran Bildungswerte zu definieren (Gespräch 2 – **Martin Oswald & Amalia Barboza**).

Mit Digitalisierung, Globalisierung und dem damit verbundenen gesellschaftlichen Wertewandel zeigt sich die Frage nach Bildungswerten für die Zukunft bedeutender denn je. Bildende Kunst sowie Alltags- und Populärkultur reagieren seismografisch auf den gesellschaftlichen Wandel, sodass der Kunstunterricht den Wertewandel und damit auch den Umbruch bei Bildungsgehalten aufzunehmen vermag und zukünftig neue Wege beschreiten muss. Während der mahnende Appell zum Anthropozän mittlerweile angekommen scheint, ist es eigentlich die Diskussion um das Novozän, das nach dem britischen Wissenschaftler James Lovelock (2019) zu klären bleibt. Die Kunstpädagogik ist daher gefordert, sich unter Achtung und Beachtung tradierter Inhalte mit Artificial Intelligence (AI) und Cyborg-Kultur auseinanderzusetzen und nach einer ‚Future Literacy‘ zu fragen, wie im Kunstunterricht Kompetenzen in einer sich verändernden Arbeits- und Lebenswelt erworben werden können, ohne die historischen Fachbezüge der Bildenden Kunst zu verlieren. Erste Ideen finden sich beispielsweise in Konzepten zur Augmented Reality im Kunstunterricht (Peez, 2020) oder zum Programmieren als bildnerischer Gestaltung (Mikoslaskova Nautsch, 2018, S. 19). Welche Zukunft erwartet uns also? (Gespräch 3 – **Michael Shamiyeh & Justin Fehrling/ KI macht Schule!**) Und welche Veränderungen ergeben sich daraus für das Bildungssystem und konkret für Schule? Wie müssen von Unterricht und Schule ausgehend Veränderungen signalisiert werden, die von Forschung und Lehre in der Lehrerbildung als richtungsweisend registriert und anerkannt werden? Es ist gerade eine praxeologische Blickführung, die weniger Theorie und Praxis als separate Container versteht oder Expertenwissen nur in den Universitäten sucht, sondern eine partizipative Entwurfsarbeit für kunstpädagogische Prozesse auf Augenhöhe einbezieht – und damit triangulativ unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht. Denn durch das gemeinsame Ziel von Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung als immanentem Bildungsanspruch treten die unterschiedlichen Akteure aus Schule und Hochschule in einen chancenorientierten, inklusiven Dialog, um auch Kunst und Pädagogik

als zwei in einem aufeinander zu beziehen und gemeinsam denken zu können (Gespräch 4 – **Stefan Wilsmann & Yves Karlen**).

Die Frage ist dann auch, wo und wie dieser Dialog geführt wird, besonders aktuell mit den Erfordernissen des digitalen Unterrichtens. Diese Form des Unterrichtens hat nicht nur im Fernunterricht ihre Berechtigung. Mit Konzepten wie Flipped Classroom oder Blended Learning liegen für das Lehren und Lernen in Schule wie Hochschule tragfähige Konzepte vor. Diese gilt es insbesondere für die künstlerisch-gestalterischen Fächer zu erschließen sowie eigene Konzepte zu entwerfen, um den Anforderungen des digitalen Zeitalters zu entsprechen und Potenziale, aber auch Grenzen digitalen fachlichen Lernens kritisch-konstruktiv herauszustellen. Menschen sind in ihrem Lernen auf Resonanzen angewiesen, folglich geht es bei Online-Lernszenarien ebenso um ein zentrales pädagogisches Anliegen, nämlich jenes, den Klassenraum sozial zu gestalten (Gespräch 5 – **Swaran Sandhu & Alexander Repenning**). Das leitet zu einem gängigen Vorbehalt gegenüber digitalen Lernszenarien über: dass sie entmaterialisiert und entsinnlicht seien. Materialität und materialbasierte Lernausgangssituationen spielen in ästhetischen Bildungsprozessen traditionell eine wichtige Rolle, nicht nur in der Produktion, sondern auch in der Rezeption und Reflexion als den drei Grundformen des Kunstunterrichts. Die Qualitäten des Mediums, mit dem Lernende umgehen – kategorisiert als analoge und digitale Medien –, sind für die Qualität der (sinnlichen und ästhetischen) Erfahrung und damit für das ästhetische Lernen wichtig. Die komplementäre Bezugnahme wäre in Konzepten fachlichen Lehrens und Lernens für den Kunst- sowie für den Textil-, Design- und Werkbereich zu berücksichtigen (Gespräch 6 – **Lisbeth Freiß & Dorothee King**).

Die mehrfach angesprochenen gesellschaftlichen Transformationen bringen eine der wesentlichen Stoßrichtungen von Jugendlichen wie gegenwärtig in der Fridays-for-Future-Bewegung zum Ausdruck. Sie sind es, die eine evidenzbasierte Richtungsänderung einfordern, wissenschaftlich fundiert auftreten und dafür sogar Schule schwänzen. Die Deutungshoheit verschiebt sich. Die Jugendlichen geben ihrer Werteskala ein ästhetisch visibles Setting, das spätestens seit der grünen Bewegung der 1970er-Jahre alternative Lösungswege aufzeigt. Ebenso sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum ökologischen Zustand unserer Lebensbasis längst bekannt. Daher bleibt es spannend, ob das aktuelle und notwendige Ansinnen der Jugendlichen einer Halbwertszeit unterliegt oder ob nachhaltige Restrukturierungen eingeläutet werden. Das Ringen um alte und neue Werte, speziell zur Solidarität mit der Umwelt und all ihren Lebewesen, ist ein fortwährender intergenerativer Dialog (Gespräch 7 – **Richard Brand & Joachim Penzel**).

Dialogfähigkeit ist insbesondere eine Kernkompetenz in multikulturellen und divers zusammengesetzten Gesellschaften. Wie lassen sich unterschiedliche Sprachen zusammenführen? Welche Werte müssen explizit zur Sprache gebracht werden, die über den Werteradius des familialen Horizontes hinaus die hier leitenden Regeln des Miteinanders beleuchten? Auf welchen Ebenen, wie z. B. Giesecke (2004) es für die Wertebildung beschrieben hat, nehmen die Schule und die in ihr agierenden Lehrpersonen eine Schlüsselposition ein, um die unterschiedlichen Gesellschaftsmitglieder in ihrer Vielfalt zu enkultalisieren? Das spricht offene Gesellschaftsformen besonders an, die von Migration und Flüchtlingsbewegungen

gezeichnet sind oder einen Wertpluralismus tolerant befürworten. Schule hat eine demokratiebildende Funktion, wofür der Kunstunterricht neben und zusammen mit den weiteren Fachdisziplinen einen sinnstiftenden Kulturraum eröffnet (Gespräch 8 – **Heike Ackermann & Jutta Standop**). Toleranz steht dabei als Basiswert für demokratische Gesellschaften. Toleranz ist jedoch kein Selbstläufer, sondern muss in vielen Alltagssituationen immer wieder aufs Neue wertschätzend gepflegt werden. Es sind v. a. die beschämenden Gegendendenzen der vergangenen Jahre auf (inter-)nationaler Ebene, die in manchen deutschsprachigen Ländern sogar Einzug in das Parlament gehalten haben. Deutschland hat diesbezüglich ein einschlägiges historisches Erbe. Nicht zuletzt deshalb dürfen Bildung und Kunst nicht mehr wieder für nationalistische Interessen instrumentalisiert und missbraucht werden. Erinnerungskultur und Demokratiebildung, ebenso die Errungenschaften eines europäischen Verständnisses benötigen authentische Lernerfahrungen, um den Mehrwert von partizipativ ausgerichteten Gesellschaften zu würdigen. Wie kann Kunstunterricht dazu beitragen, dass Gestaltungskompetenz auch oder primär eine gesellschaftliche Teilhabe-kompetenz ausmacht? In Anlehnung an den aufgeklärten Umgang des US-amerikanischen Philosophen John Dewey mit einer Re-Education in Nachkriegsdeutschland geht es für die Gegenwart grundsätzlich um Re-Thinking, Re-Inventing, Re-Starting und Re-Modelling als kreative Haltungen (Gespräch 9 – **Iwan Pasuchin & Edith Glaser-Henzer**).

Im Pendel zwischen hohen Bildungsidealen mit ihrer historischen Genese und pragmatischen Anforderungen für die Zukunft ist ein wiederkehrendes Endziel von Bildung zu finden: Glück. Sowohl die Überlegungen Sowas (2004) zur Werteorientierung in der Kunstpädagogik für



Abb. 3

den deutschsprachigen Fachdiskurs als auch der von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) vertretene supranationale Lernkompass für das Jahr 2030 legen das Glück bzw. das Wohlbefinden als Zielwert von Bildung an (Abb. 3). Neben Wissen und Können sind es Haltungen und Werte, die die Kompassnadeln im Gleichgewicht halten. Wie aber nur das Glück erreichen, ist inmitten einer von Diskontinuitäten geprägten Zeit und der Erfordernisse einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) die Frage (Gespräch 10 – **Jochen Dallmer & Ansgar Schnurr**).

Belastbare Konzepte müssen gefunden und entworfen werden. Vorbilder mit Best-Practice-Erfahrungswissen treten in Erscheinung und teilen ihre Expertise. Ein konstruktiver Umgang mit Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Komplexität erscheint in heutigen Zeiten von besonderem Wert. Experimentieren und Ausprobieren, Entwerfen und Verwerfen verhelfen hier Selbst- und Fremdsichten, Regelmäßigkeiten und Konträrem, einander anzugleichen und sich aufeinander zu beziehen. Mit welchen Mitteln kann Kunstunterricht dazu beitragen, das nötige Mindset für Explorationen ins Unbekannte als lustvoll zu erleben (Gespräch 11 – **Gerrit Höfferer & Christina Inthoff**)?

Es ist genau im Auge zu behalten, an welchem Punkt die Praktiken des Kunstunterrichts beliebig werden und die Fachdidaktik rein affirmativ den Künsten und sich selbst gegenüber im Universitätskontext verweilt. Woran bemessen sich Kunst und Kultur und deren Werte für Bildung? Können Bildungswerte überhaupt skaliert und messbar gemacht werden? Bedarf es tatsächlich einer allen Akteuren von Schulkultur verständlichen und einheitlichen Wertekultur? Bereits in der Lehrerbildung an Kunstuniversitäten, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wird eine fachlich orientierte Wertekultur tradiert und aufgenommen, die es insbesondere zu reflektieren und pädagogisch aufzuarbeiten gilt (Gespräch 12 – **Johannes Bilstein & Dorit Bosse**).

Werte spenden Orientierung und haben eine stabilisierende Funktion. Gleichzeitig haben sie etwas Fluides. Sie bewegen sich über geografische und zeitliche Grenzen hinweg, verschieben ihre Schwellenwerte, müssen von Zeit zu Zeit gemessen und erhoben werden und markieren gleichsam in diesem Vorgang Grenzen. Werte können kollidieren. Sie erfordern v. a. in Dilemmasituationen eine rechtsprechende Ebene, die die Werte des Einzelnen zum anderen oder des Einzelnen zur Gesamtheit prüft und zu einem abwägenden Urteil gelangt. Dabei gehört eine unabhängige Judikative unter dem Prinzip der Gewaltenteilung zum Kern moderner Demokratien. Im pädagogischen Kontext verlangt das Lehrerethos beispielsweise nach einer judiziösen Erziehungskunst i. S. Kants, d. h. die Lehrperson hat ihr Vorgehen planvoll und wissenschaftlich gestützt in den Dienst der Vervollkommenung des Erziehenden zu stellen. Das wirft die Frage auf, inwiefern die Kunstpädagogik als eigene Wissenschaft ein ausreichend breites Fundament in der Lehrerbildung bietet, wenn sie sich, wie von Sowa (2004, S. 116) als Überbietungsgeste kritisiert, allein durch die Bildende Kunst inkonsistent begründet und nicht über die eigenen Fachgrenzen hinweg ein multiperspektivisches und anschlussfähiges Bildungsverständnis anstrebt. Diesbezüglich wäre von zahlreichen Beispielen von Universalgelehrten zu lernen (Gespräch 13 – **Gloria Meynen & Jan Eickelberg**).

Was war – was bleibt – was kommt? Dieser fragende Dreischritt richtet sich abschließend v. a. an das Museum als einen zentralen außerschulischen Lernort in der Kunstpädagogik. Museen obliegt zwar ein Vermittlungs-, jedoch kein Bildungsauftrag, sie beheimaten aber wichtige Ressourcen, kulturelle Artefakte und Originale; die Begegnungen damit können für Lernende unterschiedlichen Alters an diesem Ort eine andere Dimension als in der Schule entfalten und bildungswirksam werden. Es liegt an den jeweiligen Museen, wie sie ihren Eigenwert zukünftig v. a. mit Blick auf Digitalisierung verstehen und ihre Potenziale im Community Based Learning neu entfalten (Gespräch 14 – **Beate Florenz & Rainer Wenrich**).

Konzeption der Online-Ringvorlesung

In der bilateralen Online-Ringvorlesung werden für die künstlerische Lehrerbildung Fragen der Orientierungs-, Steuerungs- und Legitimationsfunktion diskutiert, um wertbezogene Richtungen, Ziele, Methoden und Medien des unterrichtlichen Handelns systemkritisch zu hinterfragen und lösungsorientiert zu entwerfen. Die Corona-Pandemie und die damit verbundenen kurz-, mittel- bis längerfristigen Konsequenzen wären als Anlass für die Wertediskussion im Zusammenhang mit dem ersten Teil unseres Titels „Grenzen öffnen“

zu nennen. Aus der Corona-Krise heraus haben wir im April/Mai 2020 zueinander Kontakt aufgenommen – bei geschlossenen Grenzen! Wir haben nach Chancen in der Krise gesucht, denen sich erst durch Corona Möglichkeitsfenster geöffnet haben, auch wenn ähnliche Ideen zuvor jahrelang angedacht waren. Das hier dokumentierte Lehrkonzept des Co-Teachings, bestehend aus zwei Säulen mit je einem asynchronen (Digital Content Creator-Lehrvideos) und einem synchronen Anteil (Live-Talks), verbindet nicht nur zwei Länder, sondern auch zwei Kolleginnen mit ihren jeweiligen Expertisen. Die Vielzahl und die unterschiedlichen Disziplinen der Gäste multiplizieren das Potenzialgefüge. Eigentlich bezeichnet Co- oder Team-Teaching eine Lehrsituation, in der zwei Lehrpersonen zusammen an einem Ort arbeiten. Was genau bedeutet aber ‚Ort‘ v. a. in Zeiten von Distance-Learning-Erfordernissen seit COVID-19? Muss es der gemeinsame Studien- oder Klassenraum sein, oder ist nicht auch der gemeinsame Ort in zwei vernetzten Lehrköpfen denkbar, solange die Stärken beider Lehrpersonen sich elektrisieren und sie mit Freude im Gegenüber Inspiration finden (Loffredo et al., 2020, S. 10; vgl. auch Hattie, 2013, S. 259)? Der neuseeländische Bildungswissenschaftler John Hattie war selbst an einer Universität mit Fernstudium tätig, was er als „großartige Lernerfahrung“ (ebd., S. 273) erinnert. Er hebt in den einbezogenen Studien von 1978 bis 2007 das Commitment zu einer gründlichen Lehrvorbereitung und -begleitung aufseiten des Personals und der Studierenden als Formatvorteil hervor. Dies können wir eindeutig bestätigen, u. a. durch die später dargelegte Evaluation (S. 188). Mit dem Verweis auf mehrere Meta-Analysen stellt Hattie (ebd., S. 273-274) fest, dass es keine Unterschiede zwischen einem traditionellen Präsenzlehrgang ohne Studioausrüstung und einem Fernlehrgang mit Studioausrüstung bei den Outcomes gibt. Dies sollte uns nachdenklich stimmen, wenn schon vor gut 20 Jahren beide Bildungswege effektiv waren und somit als gleichwertig gelten muss(t)en. Versetzt man sich in die damalige Studiensituation zurück, bei der im synchronen oder im asynchronen Fernunterricht noch mit E-Mails, Telefon oder auf dem guten alten Postweg gearbeitet wurde, erscheinen die aktuellen Diskussionen in Schule und Hochschule zu – guter – Lehre vor dem Hintergrund heutzutage vorhandener Möglichkeiten ein wenig anachronistisch. Es ist im Übrigen auch eine Frage von Inklusion (z. B. Seitz, 2020), dass wir weniger die Schule oder Universität als Ort, sondern das Lernen mit resonanter Beziehungsarbeit ins Zentrum stellen, wodurch der Modus zweitrangig wird, weil es um Folgendes geht: ***The empowered learner is the engaged learner!***

Erste didaktische Säule: Digital Content Creator-Lehrvideos (DCC)

In der Hochschullehre wird mittlerweile eine Vielzahl digitaler Videos unterschiedlicher Form eingesetzt. Dokumentarfilme, Performanzvideos, Videotutorials, Erklärvideos, Lehrfilme sowie der Einsatz von Spielfilmen und Serien im Kontext didaktischer Zielvorhaben zeigen die Vielfalt an Möglichkeiten auf. Während Videotutorials und Erklärvideos der Erläuterung und Anleitung spezifischer, u. a. praktischer, Fertigkeiten und Sachverhalte dienen, weisen Lehrfilme eine explizit didaktische Gestaltung auf und fokussieren darauf, Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen (Wolf, 2015, S. 31). Filme haben grundlegende narrative

Handlungsstrukturen, die auch in Lehrfilmen, direktiv und didaktisch geleitet aufgebaut, sowie in einem Regiegefüge Dramaturgie erzeugen (Müller-Hansen, 2014, S. 5). Wir möchten an dieser Stelle unsere Lehrvideos zunächst vom Lehrfilm abgrenzen, da hier Gespräche über die Meetingplattform Zoom geführt und aufgezeichnet wurden und das Material für den weiteren Schnitt lieferten, sodass nicht eine zuvor festgelegte Regie bestimmend war, sondern die didaktische Strukturierung über den Schnitt des entstandenen Materials sowie der zusätzlich eingeblendeten Inhalte kontextualisierend erfolgte.

Medienspezifische Ästhetiken wie in den prämierten Webvideos von Rezo oder Mai Thi Nguyen-Kim spiegeln die wissenschaftskommunikativen Wahrnehmungsgewohnheiten der heutigen Generation Lernender weit vor der Revision bisheriger formaler Bildung durch die COVID-19-Pandemie wider. Als Content Creator führen Medienschaffende, die ihr Produktionswissen zur computergestützten Gestaltung von multimedialen Inhalten grafischer Natur aufeinander beziehen, crossmediale Regie. Dazu zählen Anteile aus Videos, Texte, Grafiken, Bilder oder auch Musik, die im Bewegtbildverlauf komponiert werden. Es bedarf kreativen Vermögens, eine persönliche Signatur – also einen Wiedererkennungswert bzw. eine besondere Stilistik in Form und Inhalt – in solchen Digital Content Creator-Videos (DCC) zu präsentieren und Querverbindungen, Vertiefungen, aber auch einen Überblick und Kontexte in der Tiefe und/oder Breite in einen schlüssigen Zusammenhang zu bringen. Der Content wird nicht nur als bloße Ansammlung von Informationen aneinandergereiht, sondern mit einer bild- bzw. medienbasierten Wiedergabe, Diskussion und Kritik durch Auswahl, Angabe und Kontextualisierung der weiteren Medienbeiträge kuratiert. Diese Form von Quellenarbeit verschreibt sich wissenschaftlichen Ansprüchen der Objektivität und adressiert somit Intersubjektivität zwischen ‚Producer‘ und ‚Consumer‘, was darüber hinaus mit unterschiedlichen interaktiven Elementen wie (Don’t-)Like-, Kommentar- oder ‚Retweet‘-Funktion partizipativ dynamisiert werden kann. Für Digital Creative Content ist es charakteristisch, die Bandbreite an Edutainment für das Vermittlungsanliegen zu nutzen, d. h. Erkenntnisse können und dürfen durchaus humoristisch und niederschwellig dargestellt werden.

Diese Kriterien bildeten eine gestalterisch-konzeptionelle Grundorientierung für die 14 DCC-Lehrvideos der Online-Ringvorlesung „Grenzen öffnen – Werte prüfen“. Sie fungieren als Schnittstelle, Sprachrohr und Inspiration, den wissenschaftlichen Status quo infrage zu stellen – daher die fragende Haltung der Regisseurinnen als phasierende Rhythmik im Gesprächsverlauf mit den Gästen. Das Video gilt innerhalb der digitalen Transformation der Hochschullehre als ein zentrales Instrument der Wissensvermittlung (Persike 2020, S. 273; Scheidig 2020, S. 243) und bietet die Möglichkeit eines zeit- und ortsunabhängigen sowie wiederholbaren Lernens. Es entspricht Paradigmen von Nachhaltigkeit und Partizipation in der Lehre. Die digitalen Einschübe öffnen weitere Blickwinkel und prüfen Ausblicke und Lösungen, indem zusätzlicher Content wie Literatur- oder Filmtipps, Bilder der Kunstgeschichte oder der Populärkultur sowie Musik als Einschübe erscheinen. Es liegt in der Natur solcher wissenschaftskommunikativen Vorgänge, dass DCC-Lehrvideos – nicht zuletzt i. S. eines effektiven Zeit- und Produktionsmanagements – arbeitsteilig strukturiert und Bearbeitungsschritte auch

GRENZEN ÖFFNEN WERTE PRÜFEN

an andere delegiert werden können, die eine Expertise beispielsweise in 3-D-Animation, Videoschnitt, Tonbearbeitung usw. besitzen, oder um ein effektives Zeit- und Produktionsmanagement zu verfolgen. Letztlich zeichnen jedoch die Content Creator dafür verantwortlich, was und wie sie diese Videos entwerfen und veröffentlichen, Narrative bilden.

Jedem Gespräch lag ein unstrukturierter Leitfaden zugrunde, der einerseits als vorbereitender Überblick über die jeweiligen Themenschwerpunkte der Gäste und ihre Fachexpertise diente und andererseits das Setzen zentraler inhaltlicher Impulse während des Gesprächs dynamisierend erlaubte. Zu Beginn stand bei allen Gesprächen die Frage nach der Assoziation mit dem Titel der Online-Ringvorlesung „Grenzen öffnen – Werte prüfen“. Dies zielte darauf ab, zum einen einen lockeren, sammelnden Einstieg zu finden, zum anderen die Perspektiven der Gäste unvoreingenommen aufzunehmen und kein starr getaktetes Fachgespräch über die Thematik entspinnen zu lassen. Zudem ist darüber eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Gespräche möglich, was genau den Ausgangspunkt für die jeweiligen Blickwinkel der Gäste ausmacht. Die Gesprächsführung soll dabei möglichst frei, aber nicht beliebig am Thema orientiert erfolgen, d. h. flexibel vom Leitfaden abweichen, wenn die Gäste ungeahnte Fahrten legen, die im Leitfaden nicht antizipiert wurden. Die Gesprächsführung erfordert Planung und Improvisation gleichermaßen. Denn auch die Fachexperten können aufeinander reagieren, Fragen herantragen und ihre Sichtweisen problematisieren. In den überwiegenden Fällen kannten sich die Gesprächspartner zuvor nicht, sodass das gegenseitige Annähern und Kennenlernen, die sog. Warm-up- oder Breaking-the-ice-Phase, mit dem assoziativen Einstieg methodisch einheitlich gesetzt wurde. Die Gastgeberinnen forcierten die Moderation nur dann, wenn intensivierende Impulse in der Breite oder Tiefe der Gesprächsinhalte choreografisch nötig waren oder ein Nachfragen bestimmter Inhalte für den Erkenntnisgewinn sinnvoll erschien. Schließlich mussten die heterogenen Studienvoraussetzungen des späteren Publikums während der Aufnahme mitbedacht werden.

Zweite didaktische Säule: Live-Talks

Die zweite Säule der Online-Ringvorlesung bilden die Live-Talks mit den Gästen als synchroner Lehranteil, jeweils sieben pro Semester ab Oktober 2020. Offene Diskussionsphasen mit den Studierenden sind Teil der synchronen Programmtermine während der Semester und kultivieren die interdisziplinär angelegte kunstpädagogische Theoriearbeit, zwischen Seins- und Sollens- sowie Wollens-Aussagen sauber zu trennen. Insbesondere bei Wertorientierungen besteht die Gefahr, persönliche Wertungen als Evidenzerleben in einen direkten kausalen Bezug zu stellen und irrationale oder gar unreflektierte Entscheidungen davon abzuleiten. Die Studierenden sind dazu angehalten, die Erkenntnisse aus den DCC-Lehrvideos zu verarbeiten und in ihrem Gespräch mit den Gästen darauf aufzubauen. Die Anzahl der Termine ist zum einen auf die kleinste gemeinsame Schnittmenge der unterschiedlichen Vorlesungszeiten in der Schweiz und in Österreich zurückzuführen, zum anderen sollen weniger, aber intensivere Lehr-Lern-Sessions exemplarisch für das Ganze stehen, d. h. eine flexiblere Workload-Berechnung für Lernende wie auch für Lehrende auf ihre Lehrverpflichtungen organisationstheoretisch demonstrieren. Wie auch bei den DCC-Lehrvideos handelt es sich

bei den Live-Talks um einen Open Access für Interessierte von anderen Hoch-/Schulen, da das Programm über Fachverbände und in verschiedenen Netzwerken beworben wurde und die Zugangsdaten ohne Beschränkung online abrufbar waren. Dadurch kamen meist 70 bis 120 Teilnehmende je Live-Talk online zusammen, was für die wissenschaftliche ‚Orchideendisziplin‘ der Kunstdidaktik einen ausgesprochen hohen **Wert** darstellt. Die Veranstaltung war sowohl im Rahmen der grundständigen Lehrerbildung als auch im Rahmen der Weiterbildung ein Bildungsangebot. Die asynchronen DCC-Lehrvideos wurden für die Teilnehmenden der Ringvorlesung jeweils eine Woche vor den synchronen Live-Talks über die Videoplattform SwitchTube der Schweizer Hochschulen freigegeben. Im weiteren Verlauf wurden mit Einverständnis der Gäste die Videos mit den Gesprächen zudem einem größeren Publikum im Open Access über den persönlichen Blog bzw. den YouTube-Kanal von Anna Maria Loffredo zur Verfügung gestellt. Die Live-Talks dauerten durchschnittlich eine Stunde und wurden jeweils Mittwohabend von 19.00 bis 20.00 Uhr geführt. Die Teilnehmenden konnten sich einerseits selbst mit ihren Fragen in die Diskussion einbringen, andererseits ihre Fragen über die Chatfunktion stellen. Eine Begegnung mittels Zoom hat im Gegensatz zu jener in einem herkömmlichen Vorlesungssaal bzw. einer Aula den partizipativen Zug, dass die Sprecherfunktion neben und mit den vielen anderen Teilnehmenden auf einer Ebene aufsteht. Die Studierenden können sich konzentriert über die asynchronen Lehrvideos vorbereiten und stehen nicht unter Druck, ad hoc adäquate Fragen formulieren zu müssen. Die arbeitsteilige Moderation der Gastgeberinnen während der Live-Talks, indem die eine die Handmeldungen und die andere die Fragen im Chat einflocht, erzeugte ein übersichtliches Get-Together.

Dank

Eine bilaterale Online-Ringvorlesung bringt nicht nur zwei, sondern dank der Gäste viele Blickwinkel zusammen und rahmt methodisch eine intersubjektive Überprüfbarkeit. Die Gäste sättigen die Lehrdynamik, sich kreativ denkend und handelnd anzuspornen, Grenzen zu öffnen. Wir möchten mit dieser Online-Ringvorlesung einen Beitrag dazu leisten, eigene Wertvorstellungen und Werturteile im Feld der Kunstdidaktik und -pädagogik zu reflektieren, sowie eine Revision im hochschulischen Selbstverständnis der Curriculumsentwicklung anstoßen. Schließlich sollten Werte Curricula und somit Bildung leiten.

Wie bedanken uns bei unseren wunderbaren **Gästen** aus der Schweiz, aus Österreich und Deutschland, die keine Minute gezögert haben, uns bei dem Vorhaben zu unterstützen und sich der Wertediskussion mit ihnen oftmals völlig fremden Gesprächspartnern offen, werturteilsfrei und herzlich zu stellen. Sie sind in die Gespräche mit einem enormen Vertrauensvorschuss für uns gegangen, wie wir danach die DCC-Lehrvideos für unser Fachpublikum aufbereiten werden. Wir hätten uns keine besseren Vorbilder im Zusammenhang mit Wertebildung für unsere Studierenden wünschen können!

Unsere DCC-Lehrvideos konnten nur deshalb innerhalb von zwei Monaten entstehen, weil uns kreative Finger 24/7 bei der technischen und gestalterischen Umsetzung geholfen haben: Wir danken **Jonathan Weiß & Julian Mayerhofer** (Illustrationen der Gäste), **Caroline Habich**

GRENZEN ÖFFNEN WERTE PRÜFEN

& Shari Keplinger (Transkription) und **Lena Klausriegler & Michael Kramer** (Grafik & Videoschnitt). Für das Buch sind grafische Inputs von **Yara Bartel** (Timeline), **Susanne Erlach** (Evaluationszitate), **Denis Koller, Ronja Grögler & Petra Weixelbraun** (Evaluations-ergebnisse) hinzugekommen.

An unserem Verleger **Ludwig Schlump** schätzen wir eine unkomplizierte Zusammenarbeit, wodurch wir einem breiten Fachpublikum unser Anliegen zur Diskussion stellen können.

Unser Dank geht auch an unsere Hausinstitutionen, die **Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz** und die **Kunstuniversität Linz**, die uns nicht nur finanziell ihre Unterstützung umgehend und großzügig signalisiert haben, sondern die uns in schwierigen und höchst unsicheren Zeiten vertraut haben, dass wir wissen, was wir machen, mit wem wir es machen, wie wir es machen und v. a. für wen wir es machen: unsere Studierenden!



Abb. 4

Literatur

- Abels, H. (2001). *Einführung in die Soziologie* (Bd. 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Anhalt, E. (2011). Der „Erziehende Unterricht“. Zur Relevanz eines historischen Konzepts für die Planung, Analyse und Kritik des konkreten Unterrichts. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, S. 261-269). Stuttgart: Schöningh.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bering, K. (2008). Kunstdidaktik und Kulturkompetenz. *schrödel Kunstportal*. <https://www.kunstlinks.de/material/pee2/2008-03-bering.pdf> [25.01.2021].
- Bering, C. & Bering, K. (Hrsg.) (2014). *Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Bering, K. & Niehoff, R. (Hrsg.) (2005). *Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung*. Oberhausen: Athena.
- Bertelsmann Stiftung (2017). *Leitlinien für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSf/Publikationen/GrauePublikationen/LW_Leitlinien-Wertebildung.pdf [25.01.2021].
- Blohm, M. (2017). Fachgeschichte, Schule und Künstlerische Bildung. Was war, was ist und was werden könnte. In M. Fritzsche & A. Schnurr (Hrsg.), *Fokussierte Komplexität. Ebenen von Kunst und Bildung* (S. 137-144). Oberhausen: Athena.
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Dürr, R. & Prätisch-Koppenhöfer, C. (2014). Entwicklung und Förderung moralischer Kompetenz. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (erg. Aufl., S. 496-516). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ehmer, H. K. (2003). *Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie*. Hamburg: Hamburg University Press. https://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/1/pdf/HamburgUP_KPP01_Ehmer.pdf [06.06.2020].
- Engels, S. (2015). *Kunstabstrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (1953–1979)*. Bielefeld: transcript.
- Giesecke, H. (2004). Was kann die Schule zur Werteerziehung beitragen? In S. Gruehn, G. Kluchert & T. Koinzer (Hrsg.), *Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werterziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag* (S. 235-246). Weinheim: Beltz.
- Gödde, G. & Zirfas, J. (2012). Die Kreativität des Takts. Einblicke in eine informelle Ordnungsform. In Dies. (Hrsg.), *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. Bielefeld: transcript.
- Gudjons, H. (2003). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Compendium – Studienbuch* (8., akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gugel, G., Ritz, N. & Heuss, A. (2013). *Didaktisches Handbuch Werte vermitteln – Werte leben*. https://www.jugendarbeit-rm.de/relaunch2009/wp-content/uploads/2018/11/DHB_WV-WL_2013_final.pdf [06.06.2021].
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heil, C. (2009). Orientierung: Künstlerischer Prozess. *Kunst+Unterricht*, 334/335, 78–85.
- Hillmann, K.-H. (1994). *Wörterbuch der Soziologie* (4., überarb. u. erg. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Hillmann, K.-H. (1981/1986). *Umweltkrise und Wertwandel. Die Umwertung der Werte als Strategie des Überlebens* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Lang.
- Hradil, S. (2002). Vom Wandel des Wertewandels. Die Individualisierung und eine ihrer Gegenbewegungen. In W. Glatzer, R. Habich & K. U. Mayer (Hrsg.), *Sozialer Wandel und gesellschaftliche Dauerbeobachtung. Für Wolfgang Zapf* (S. 31-48). Opladen: Leske + Budrich.
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Keuchel, S. & Kelb, V. (Hrsg.). *Wertewandel in der Kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Kirschenmann, J. & Otto, G. (1998). Werten, Begutachten, Ermutigen. Erneute Überlegungen zu den Zensuren im Fach Kunst. *Kunst+Unterricht*, 223/224, 100–103.
- Klages, H. (1984). *Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Krautz, J. (2004). Mit Verstand und Gefühl für den Frieden. Einige Überlegungen zur Kunstpädagogik als Friedenserziehung. *BÖKWE – Fachblatt des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher*, 1, 4–8.
- Krautz, J. (2015). Kunst um der Kunst Willen? Die OECD sucht den Nutzen der Kunstpädagogik – und findet ihn nicht. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik: Lernen*, 1, 80–83.

GRENZEN ÖFFNEN WERTE PRÜFEN

- Legler, W. (2013). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Lieber, G. (2004). *Kunstpädagogik als Menschenbildung*. Dissertation. Giessen: Justus-Liebig Universität Giessen.
- Loffredo, A. M. (2018). *Kunstdidaktische Erzählungen. Reflexionen zur Gegenwart und Geschichte des Kunstunterrichts als Graphic Novel*. Berlin: Bachmann.
- Loffredo, A. M., Bartel, Y., Habich, C., Kramer, M., Löscher, M., Verdezoto Galeas, B. & Wittmann, A. (2020). Distance Learning aus Studierenden- und Lehrendenperspektive. Ein Situationsbericht über inklusive Grundstrukturen während COVID-19-Maßnahmen in der Hoch-/Schullehre. *BDK-Mitteilungen*, 4, 10–14.
- Lovelock, J. (2019). *Novacene. The Coming Age of Hyperintelligence*. London: Penguin.
- Maset, P. (2005). *Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten* (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 10). Hamburg: Hamburg Univ. Press. http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/34/pdf/HamburgUP_KPP10_Maset.pdf [25.01.2021].
- Maset, P. (2020). Politische Wirkungen, strategische Auslassungen und autonomes Lesen. Aspekte kunstpädagogischer Achtsamkeit. *BDK-Mitteilungen*, 1, 16–18.
- Meulemann, H. (1996). *Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation*. Weinheim & Basel: Juventa.
- Meyer, T. & Jörissen, B. (2018). Post Internet Art Education. Ästhetische Bildung, Post-Digitalität und ihre Subjekte. *Kunst+Unterricht*, 425/426, 88–90.
- Mikoslaskova Nautsch, A. (2018). Programmiert. *Das Heft. Publikation des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung Schweiz*, 11, 19–25.
- Moegling, K., Hader, S. & Hund-Göschel, G. (2016). Was sind gute Schulen? Eine Einführung zu einer schwer zu beantwortenden Frage. *Schulpädagogik heute*, 13(7), <http://vet-consulting.eu/wp-content/uploads/2016/04/Gute-Schule-Schulp%C3%A4dagogik-3-2016.pdf> [25.01.2021].
- Müller-Hansen, I. (2014). Filme verstehen! Die Bedeutung von Film im Kunstunterricht. *Kunst+Unterricht*, 368, 4–10.
- Nassehi, A. (2018). *Gab es 1968? Eine Spurensuche*. Hamburg: Kursbuch Edition.
- Peez, G. (Hrsg.) (2009). *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Peez, G. (Hrsg.) (2015). *Beurteilen lernen im Kunstunterricht. Unterrichtseinheiten, Methoden und Reflexionen zu einer zentralen ästhetik- und kunstbezogenen Fachkompetenz*. München: kopaed.
- Peez, G. (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik* (5., akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peez, G. (2020). In unterschiedlichen Wirklichkeiten zugleich. Mixed Reality im Kunstunterricht. *Kunst+Unterricht*, 439/440, 4–10.
- Persike, M. (2020). Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen. In H. M. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 271–301). Berlin: Springer.
- Peters, M. (2020). Im Forschenden Studieren das Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik ergründen und Wege seiner Vermittlung (er)finden. In J. Kirschenmann (Hrsg.), *Zugänge. Welt der Bilder – Sprache der Kunst* (S. 225–238). München: kopaed.
- Peuckert, R. (2003). Werte. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 435–438). Opladen: Leske+Budrich.
- Richard, B. & H.-H. Krüger (Hrsg.) (2010). *inter-cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung*. München: Wilhelm Fink.
- Rosa, H. (2020). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Scheidig, F. (2020). Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. M. Thillosen & B. Volk (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 243–259). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W. (2010). Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (S. 21–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Schubarth, W. (2019). Wertewandel in der Schule. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 79–96). Wiesbaden: Springer.
- Schulz, F. (2006a). Orientierungen im Spannungsfeld kunstpädagogischer Theorie und Praxis. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 14–19). München: kopaed.
- Schulz, F. (2006b). Kunstgemäßheit und Schulbezug. Bestimmungsgrößen der kunstpädagogischen Ausbildung. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 376–382). München: kopaed.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 25, S. 1–65). New York: Academic Press.

- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C. et al. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393> [25.08.2020].
- Seichter, S. (2011). Pädagogisches Ethos. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 191-198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik. Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570/409> [19.06.2020].
- Simmel, G. (1900). *Die Philosophie des Geldes*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Sowa, H. (2004). Mehrdeutige Imperative. Kritisch-hermeneutische Überlegungen zur Wertorientierung in der Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung. In E. Matthes (Hrsg.), *Werteorientierter Unterricht. Eine Herausforderung für die Schulfächer* (S. 114-135). Donauwörth: Auer.
- Sowa, H. (2018). Jargon der Liederlichkeit. Über einige systemisch und personell bedingte Defizite der KunstlehrerInnenausbildung in Bayern. *BDK-Info Bayern. Zeitschrift des Bayerischen Landesverbandes des Bundes Deutscher Kunstlehrer*, 27, 62–66.
- Strack, M. (2004). Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftliche Praktikabilität eines beziehungsdiagnostischen Konstrukts. Göttingen: Universitätsverlag. [https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-3-930457-63-6/strack.pdf?sequence=1& \[31.03.2021](https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-3-930457-63-6/strack.pdf?sequence=1& [31.03.2021).
- Strack, M., Gennerich, C. & Hopf, N. (2008). Warum Werte? In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte. 23. Hamburger Symposium zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 90-130). Lengerich: Pabst.
- Tewes, J. (2018). „Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.“ *Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945-1980*. München: kopaed.
- Weinbrenner, P. (1999). Zukunftsorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (2. Aufl., S. 128-140). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Wetzel, T. (2013). Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? Oder: Wie viel Kunst braucht eine Kunstpädagogin, ein Kunstpädagoge? In C. Heil, G. Kolb & T. Meyer (Hrsg.), *shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst* (S. 169-176). München: kopaed.
- Wetzel, T. & Lenk, S. (Hrsg.) (2013). *Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung*. München: kopaed.
- Wolf, K. D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen. *merz*, 1(59), 30–36.

Internetquellen

- Bildungsportal NRW: <https://www.lehrer-werden.nrw/chancen/sekundarstufe-I> [25.01.2021].
- Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW): www.fhnw.ch/de/studium/paedagogik/beruf-mit-klasse [25.01.2021].
- OECD – Learning Compass 2030: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> [25.01.2021].
- Shell-Jugendstudie: https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf [10.06.2020].

Abbildungen

- Abb. 1: Werbung für den Lehrerberuf des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW, <https://www.lehrer-werden.nrw/chancen/sekundarstufe-I> (25.01.2021).
- Abb. 2: Wertekreis nach Schwartz (1992), aus Strack, Gennerich & Hopf (2008, S. 95), https://www.psych.uni-goettingen.de/de/team/strack/strack_files/Strack_Gennerich_Hopf_08_WarumWerte.pdf (25.01.2021).
- Abb. 3: OECD Framework of the Learning Compass 2030, <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (25.01.2021).
- Abb. 4: Eigene Wordcloud zum Begriff ‚Wert‘.

01/14

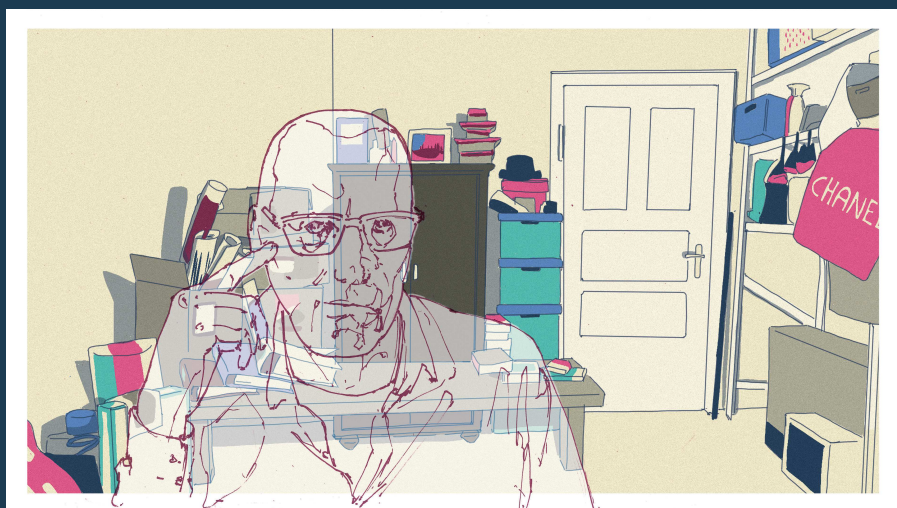


Prof. Dr. Elmar Anhalt

Ordinarius der Abteilung für Allgemeine und Historische
Erziehungswissenschaft (AEE) an der Universität Bern (CH)

Werte sind eine Frage der Moral – Ethische Implikationen bei Bildungsfragen

Ewigkeits**wert** der Kunst: Kunst in und außerhalb von Bildungskontexten



Michael Hofstetter

**Bildender Künstler, Persönlicher Referent des Präsidenten der Akademie
der Bildenden Künste München und Entlastungsprofessor
am Lehrstuhl für Fotografie an der AdBK (D)**