SFKP/SSPA SCHWEIZERISCHE FACHGESELLSCHAFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK
SOCIÉTÉ SUISSE POUR LA PÉDAGOGIE DE L'ART

Art Education Research No. 0/2026

Bernadett Settele

CC BY-NC-SA-4.0

Hochschulbildung (Editorial)

Im Alltag Lehrender ist nicht exzessiv viel Zeit, doch wenn wir findig sind, können wir eine energetische Brücke schlagen: Die Inhalte, die es uns wert sind, sie zu verfolgen und weiterzugeben, ziehen auch Formen des Lernens und Lehrens nach sich. Woran wir zu knabbern haben, kann auch für Studierende wertvolles Futter sein. Wie schlagen sich aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und persönliche, soziale und professionelle Bedarfe auf unsere Unterrichte nieder?

Einen konkreten Hintergrund dieser Ausgabe 29 von *Art Education Research* stellen die Entwicklungen und Herausforderungen in der Lehre in verschiedenen Departementen und Bereichen der Zürcher Hochschule der Künste dar.

Meine Auswahl konturiert sich durch eine engagierte Kunstpädagogik, die ich als eine kritische und reflexive Perspektive auf Hochschulbildung verstanden haben möchte, die sich auf einem postdisziplinären Feld zwischen Kunst und Bildung bewegt, sich von bildungstheoretisch bis zu künstlerisch-aktivistisch multipel informiert zeigt, eine Offenheit für soziale und politische Fragen pflegt und die Bedingungen von Bildung wahrnimmt, sie thematisiert und sie zu verbessern versucht, da sie sich radikal für die Belange Lernender und Lehrender interessiert. Inspiriert ist die Themenstellung dieser Ausgabe von Gesprächen und Lektüren, von Praxis und Konzepten aus Kunstvermittlung und Kunstpädagogik, aus der künstlerisch-edukativen Arbeit und kulturellen Bildung. Dies mündet in verschiedene immergrüne Themen der Kunsthochschule: Chancengleichheit, Zusammenarbeit und Partizipation, Verantwortlichkeiten und die (Aus-)Bildung von Haltungen in der Hochschulbildung.

Naheliegend ist es für mich, diese Perspektive auch für die Lehrentwicklung als transformative und daher kleinteilige Entwicklungsform anzuwenden, als ein Katalysator für Entwicklungen,

die innerhalb organisationaler und institutioneller Bezüge wirken.

Wozu dieses Heft? Allgemeine hochschuldidaktische Vorgaben treffen, so nehmen das viele von uns wahr, nicht auf alles zu, was wir tun. Zum einen steht unser Tun an Kunsthochschulen häufig quer zur üblichen Unterscheidung zwischen Fachhochschule und Universität. Freilich wird an Kunsthochschulen Theorie einbezogen, es werden Forschungsergebnisse und fachliche Diskurse rezipiert und mit Konzepten daraus weitergearbeitet, wie an der Universität; und es wird auch auf Praxisfelder bezogen ausgebildet, wie an anderen Fachhochschulen – und doch erfordern Gegenstand und Subjekt(e) der Hochschulbildung in den Künsten andere Spielräume, andere Gestaltungsräume, andere Offenheiten. An den Kunsthochschulen haben wir mit anderen Komplexitäten zu tun, als sie einerseits akademische Bildung, als an jeweils zeitgenössischer und auch an in langen Linien erwachsener Wissenschaftlichkeit orientierte akademische Ausbildung hat, und als sie andererseits die tertiäre Bildung an Fachhochschulen für pädagogische, technische, therapeutische, pflegerische und andere Bereiche aufweist.

Zum anderen ist da der Eindruck, dass die Universalität des Allgemeinen Didaktischen uns recht klar verfehlt. Freilich arbeiten wir nach Standards, streben nach Alignment, geben beim Begleiten und Bewerten formative Feedbacks ab und bewegen uns mehr oder weniger auf dem Boden konstruktivistischer Lehr- und Lernkonzepte. Doch die Spezifik des jeweiligen Bereichs, in denen die Studierenden ja zu einer eigenen Position finden sollen, macht einen großen Teil der Didaktik aus, sodass es tatsächlich müssig ist, etwas Allgemeines zu formulieren, das dann, angewandt, doch wieder derart abgewandelt wird, dass es nicht mehr zu erkennen ist. In einer Hinsicht jedoch geht ein Transfer möglicherweise in die andere Richtung auf: die Entwicklungsinteressen und Motive der Autor*innen stellen durchaus einen Beitrag für Hochschuldidaktik in den Künsten und darüber hinaus dar.

Methodisch verträgt Hochschulbildung auch keine Verkürzung auf blosses Funktionieren. Ihre didaktische Seite steht der Ersetzung von Methoden durch Tools entgegen, und sie sollte die Relationalität und Bedingtheit in pädagogischen Beziehungen nicht unterschlagen, die immer auf didaktisches

Planen und Wollen einwirkt. Bildung ist schliesslich zugleich „Kalkül" – antizipierend und spekulativ wie in Planung, Vorausschau, Hoffnung – und „Kontingenz" – als spezifischer Ungewissheit – unterworfen. Schürch, Willenbacher und Gruber haben auf diese enge und ambivalente Verquickung hingewiesen (vgl. Schürch/Willenbacher 2019:101-103). Das Didaktische ist aber auf der anderen Seite auch kein Schimpfwort, wie es manchmal in Kunsthochschulen benutzt wird (vgl. Schürch/Willenbacher/Settele 2020).
Vielmehr kann – und muss – es viele Didaktik-Möglichkeiten geben: didactics of rupture, of association, of failing, of resonances, of collecting, of critique, of hesitation, und weitere, und diese ziehen immer auch lehrend-lernende Subjekte nach sich, learning teachers, die sich der blossen Anordnung von Lehrinhalten auf einem linearen Weg, der Portionierung oder dem Fragen nach dem selbst bereits Gewussten entziehen, und ebenso der Jagd nach animierenden, motivierenden, einfachen Lernspielen, befriedigendem und bestätigendem Gruppentun. … und doch, je nach Situation kann es auch einmal notwendig sein, auf eine funktionierende Intervention, auf ein fancy tool, auf den Zauber einer neuen Benennung für alte Unterrichtselemente zurückzugreifen, um die Stimmung zu heben oder Unsicherheiten zu heilen.

Welche Themen und Vorgehensweisen entspringen nun im Einzelnen aus einem Unterricht in den Künsten? Die Subjekte der Bildung in den Künsten sind heterogener geworden, in Vorwissen, in Erfahrungsweisen, in Bedingtheiten und Aufmerksamkeiten. Die Neurodiversität (als Aspekt, der alle Lernenden vereint) ist in den Vordergrund gerückt, während spezielle Bedarfe Einzelner stärker Thema werden, ebenso ist eine diversitätssensible und ermächtigende Herangehensweise im Lehren und Lernen zu verfolgen, ein Faktum, hinter das wir nicht mehr zurückwollen. Fehlerfreundliche und Emanzipation fördernde classroom-Kulturen versuchen viele von uns zu schaffen, doch wir haben uns zugleich auch zu fragen, wie stark es in der Verantwortlichkeit von Lehrenden eben auch liegt, Leitplanken und Grenzen zu thematisieren, zu setzen und zu halten, auch wenn wir sie, wenn nötig verschieben und neu aushandeln. Das kann Verschiedenes bedeuten: classroom rules auszuhandeln und einzusetzen, Schutz zu bieten, Termine und Fristen einzufordern, Arbeitsmethoden zu übermitteln, Kommunikation zu bündeln, Tipps zu ge-

ben, sich verkneifen, Tipps zu geben, empathisch zu sein, persönliche Grenzen zu achten, Räume zu eröffnen, Situationen zu bespielen, konstellative Verhakungen zu überspringen und so weiter.

Gesucht und aufgesucht habe ich diese Themen bei Kolleg*innen, die selbst in interessanten Bereichen unterwegs sind und bereit waren, ihre Praktiken und ihr Nachdenken zu teilen. Es ist hier insofern good practice in Form konkret erprobter Entwicklungen und Findungen und eine Reflexion von Praktiken aus den Bereichen Art Education, Musik und Transdisziplinarität angestrebt zu teilen. Dies ist beispielhaft gemeint, kann als Ausgangs- oder Referenzpunkt genommen werden, nicht als Vorschrift, sie dient zur Aneignung und Umwandlung (dabei gern zitieren und benennen) und für die Reflexion der eigenen Praxis. Die Auswahl ist fragmenthaft, sie hat keinen Anspruch auf umfassende Abbildung, Darstellung, Anleitung oder Methodik, und bringt doch aneinander Anschliessendes in vielerlei Hinsicht vor: Bedingungen, Pragmatismus, Vielfältigkeit, eine Art von Feuer, die hohe Reflexivität. Dies agiert im Bewusstsein, dass das eigene Handeln andere affiziert und mit der Bereitschaft, Verantwortung für dieses Handeln und seine Auswirkungen zu übernehmen (awareness). Zusammen ergibt sich, so stelle ich mir vor, ein Bild einer Bildungsarbeit, die sich als ungleichheitssensible und gerechtigkeitsorientierte (vgl. Eickhoff und Schmitt 2016: 223) Mikropolitik versteht, der am eigenen Lernen und an der Ermöglichung des Lernens ihrer Gegenüber gelegen ist – uns insofern ist es Hochschulbildung.

Gemeinsam haben die Autor*innen und ich eine Vertiefung geleistet, (an) die im Alltag der meisten von uns nicht zu denken ist. Beglückendes Zusammendenken, niederschreiben, wieder zusammenkommen, überdenken, nachfragen, nochmals lesen, umschreiben und so weiter hat uns verbunden. Uns verbindet auch der Ort der Zusammenarbeit, ob ständig oder temporär, in Vollzeit oder partiell, seit langem oder noch neu: die Zürcher Hochschule der Künste.

Wovon handeln die Texte?

Einen simplen Prozess entwerfen zur Verschiebung von Lehrinhalten weg vom normalisierten Kanon. Jessy Bäsecke-Beltrametti geht es zugleich um die Machbarkeit von Veränderungen im Lehralltag (Text auf Deutsch).

Eine in Variationen durchgespielte Praxis teilen und reflektieren, der es darum geht, in fast maximal heterogenen Gruppen einen „shared space of practice and reflection" zu ermöglichen. Delphine Chapuis Schmitz schreibt eine differenzierte und lustvolle Annäherung aus einer verwobenen Position als artist-writer-teacher-translator-researcher (Text auf Englisch).
Eine Programmatik formulieren und praktizieren, die einen Studiengang trägt und ihn verändert: Einbindung und Motivation der Studierenden verschieben sich im Kleinen und verändern dann auch Großes. Christian Vetter und Karin Fromherz tragen konkrete und übergreifende Überlegungen zur Ökologie des Lernens (in Bezug auf Natur) und zur Ökologie des Lernens (in der Hochschul-Bildung) bei (Text auf Deutsch).
Improvisation unterrichten und dabei das Verlernen von Qualitätsvorstellungen in der Musik ermöglichen. Petter Eldh, Lucas Niggli und Bernadett Settele reflektieren über Vertrauen als didaktische Herausforderung (Text auf Englisch).
Herausforderungen im Unterricht wie Aufmerksamkeit und Erschöpfung begegnen – und die Verantwortlichkeit von Leitungspersonen für Diversity und Belonging benennen. Estefania Cuero gibt Einblicke in ihre Praxis als Beraterin und Coach (Text auf Englisch).

Literatur

Eickhoff, Verena und Lars Schmitt: Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungsoffenen Phänomen. In: Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung, hg.v. Kerim Fereidooni und Antonietta P. Zeoli, Wiesbaden: Springer VS, S. 199–228.

Schürch, Anna und Sascha Willenbacher: In die Schwebe zurückversetzen: Glossar. In: Gruber, Anne, Anna Schürch, Sascha Willenbacher, Carmen Moersch und Mira Sack (Hg.) (2019): Kalkül und Kontingenz: Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht, München: Kopaed, S. 97-109.

Schürch, Anna, Bernadett Settele und Sascha Willenbacher (2020): „(Un)mögliche Didaktik. Vom Nutzen der Kunst". In: What Can Art Do?, herausgegeben von Nina Bandi, Marina Belobrovaja, Rachel Mader, Siri Peyer und Bernadett Settele. Zürich/Berlin:

Diaphanes, S. 59-66. Online: https://www.what-can-art-do.ch/user_assets/artikel/WhatCanArtDo_Schu%CC%88rch_Settele_Willenbacher_Unmo%CC%88gliche-Didaktik.pdf.

CV

Bernadett Settele (be, they/them), Dr. phil., betreibt Lehrentwicklung und unterrichtet an der Kunsthochschule. Schwerpunkte: Hochschuldidaktik, subjekt- und bildungstheoretische Ansätze, Theorien und Topoi der Gegenwartskunst und der Moderne, Kunstrezeption, kollektive Prozesse, Reflexivität, Schreiben und Sprechen, Methoden und Diskurse der Kunstvermittlung, ästhetische und politische Bildung, queering und Normalität, Gefühle, Gleichbehandlung und Inklusivität.
https://www.zhdk.ch/person/dr-phil-bernadett-settele-162390