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

Art Education Research No. 0/2026

Christian Vetter, Karin Fromherz

CC BY-NC-SA-4.0

Ökologie des Lernens

*Wie reagieren wir in der Lehre auf die Krisen der Gegenwart? Inwiefern kann künstlerisch-edukatives Handeln eine Antwort auf die zunehmende Fragmentierung und Ökonomisierung aller Lebensbereiche finden? Gemeinsam haben wir das Manifest „Ökologie des Lernens" verfasst, mit dem wir 2025 den Lehrpreis der ZHdK gewonnen haben. Darin schlagen wir vor, Lehre nicht auf die Weitergabe von Wissen zu reduzieren, sondern die Bedingungen des Lernens selbst ins Zentrum zu stellen und dieses Lernen als künstlerischen Prozess zu verstehen. Lernen bedeutet für uns in erster Linie, in eine Resonanzbeziehung mit der Welt zu treten. Wir plädieren deshalb für eine radikale Bezogenheit auf konkrete Kontexte und für ein Lernen, das den Schritt in ungesicherte, offene Lernfelder wagt. Darin sind wir Lehrenden nicht länger die Expert*innen, sondern verorten uns mit unseren eigenen, echten Fragen auch selbst als Lernende. Wenn wir über die Grenzen der reinen Stoffvermittlung hinausgehen, erwarten uns gestaltbare Handlungsräume, elementare Bedürfnisse, die nicht länger ausgeblendet sein wollen, und unzählige neue Bedeutungszusammenhänge.*

Neue Verbindungen

Die Studierenden sitzen im Kreis in der Jurte. M., Köchin und Künstlerin, hat fermentierte Maiskörner und Bärlauchblätter, frische und gebackene Sauerteigkulturen, einen überfälligen Kombucha, in Salz eingelegte Kirschen mit fermentierten Zierkirschenblüten und vieles mehr mitgebracht. Wir probieren und diskutieren unsere Geschmackserlebnisse. M. erzählt von ihrem Werdegang, von ihrem Interesse an einer künstlerischen Praxis, die das Zubereiten von Speisen und das ästhetische Erleben beim Essen miteinschliesst. Eine Praxis, die eine soziale künstlerische Praxis sein soll – Kunst für die Gemeinschaft. Sie erwähnt, wie sie mitunter damit kämpft, den passenden Rahmen dafür zu finden. Fine-Dining, wo M. ihre Ausbildung gemacht hat, und etablierte Kunstinstitutionen haben gemeinsam, meint sie, dass die Teilnehmenden oft eine starre Erwartungshaltung mitbringen und sich nicht

unvoreingenommen auf die ästhetische Erfahrung einliessen. Aber Kalkulierbarkeit interessiert M. nicht. Viel lieber lässt sie sich auf die Neugier der Studierenden ein. Vor einigen Jahren hat sie nach ihrer Berufstätigkeit als Köchin den Master in Transdisziplinarität an der ZHdK abgeschlossen. Sie teilt mit uns das Interesse, über fixe Kategoriengrenzen hinweg Verbindungen zu knüpfen.



Abb.1: Studierende im Minor Common Grounds entdecken neue Geschmacksrichtungen.

Die Jurte haben wir ihm Rahmen unseres Minors *Common Grounds. Kunst und Ökologie* auf der Wiese der Landwirtschaftskooperative ortoloco aufgebaut. Sie steht idyllisch zwischen Kirschbaum und Rinderstall und dient uns für ein paar Wochen als Klassenzimmer. Wir sind hier, weil wir in der spezifischen Umgebung dieses selbstverwalteten Projekts erfahren möchten, inwiefern eine künstlerische Praxis auch eine ökologische und soziale Praxis sein kann. Diese Frage handeln wir nicht auf einer abstrakten, intellektuellen Ebene ab. Wir suchen die konkrete Erfahrung. Das bedeutet, dass wir in der Zeit, die wir im Spätsommer auf dem Hof verbringen, den Anspruch haben, uns als Teil des Ortes zu empfinden. Wir sind

neugierig und wissbegierig, wir möchten den Ort so umfassend wie möglich als Ökosystem wahrnehmen. Es gibt Inputs zu Wahrnehmungs- und Aufzeichnungspraktiken, zu Bodenökologie oder Kohlenstoffzyklen. Auch die Funktionsweisen von Commons – denn einen solchen stellt die Kooperative dar – wollen wir kennenlernen. Zudem arbeiten wir immer wieder handfest in der Kooperative mit, und wir kochen jeweils am Mittag für uns und die Fachkräfte. Einige Tage davor haben wir uns damit befasst, wie unsere Körper mit der Welt verbunden sind – oder genauer gesagt, inwiefern unsere Körper aus Welt gemacht sind: mit einem von Mikroorganismen besiedelten Verdauungsorgan, das mit dem Mikrobiom des Erdbodens verbunden ist. Oder mit einer weit verästelten Lunge, mit der wir den Atem mit den Bäumen teilen. Was wir essen, und hier sind wir ganz durchdrungen von der vielfältigen Realität auf dem Hof, wird Bestandteil unseres Körpers.

In der Ökologie, so unser Verständnis des Begriffs, geht es darum, eine Wahrnehmung und Haltung zu entwickeln, welche die Beziehungen zwischen Lebewesen, zwischen den Dingen oder zwischen Zeiten und Orten beachtet. In einer hochgradig fragmentierten Welt, welche beständig Trennungen zwischen Erwerbsarbeit, Care oder Freizeit, zwischen Kunstschaffenden und Publikum, Produzierenden und Konsumierenden, Lehrenden und Lernenden, Besitzenden und Mittellosen, zwischen Natur und Kultur, usw. produziert, steht eine ökologische Haltung in einem grundlegenden Widerspruch dazu. Sie fusst auf der Erfahrung, dass alles miteinander verbunden ist. Dass dies kein seichter Kalenderspruch bleibt, bedeutet, dass diese Verbindungen wahrgenommen und als eigene Realität erfahren werden müssen. Genau hier setzt unser Lehrkonzept Ökologie des Lernens an.

Zu lernen heisst, sich mit allem, was das eigene Leben mit sich bringt, mit der Welt zu verbinden. Die Herkunft und der eigene Körper, die Neugier und die Empathie, ebenso wie der Wunsch, die eigene Lebenswelt mit anderen zu teilen – das sind die Elemente, die eine Lernbeziehung lebendig machen. Lernen heisst so viel mehr, als einfach Unterrichtsstoff zu bearbeiten. Lernen bedeutet, in Beziehung zu treten. Umgekehrt könnten wir auch sagen: Wer in Beziehung tritt, lernt, weil ‚das Andere', dem wir begegnen, uns immer ein Stück weit unbekannt ist und uns deshalb neue Erfahrungen ermöglicht. Wir lernen, von

der eigenen Wahrnehmung auszugehen, um die Welt aus der Perspektive anderer zu sehen.

Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, warum wir dem Körper in der Lernbeziehung so viel Aufmerksamkeit schenken. In unseren Körpern sind unsere aktuellen ebenso wie die längst vergangenen Lebenserfahrungen eingeschrieben. Erfahrungen wie Diskriminierung oder Mangel, aber auch unmittelbar körperliche Empfindungen wie Hunger oder Müdigkeit sollen nicht aussen vor gelassen werden. Auch wenn an der konkreten Situation der Lernenden nicht immer unmittelbar etwas geändert werden kann, ist es wichtig, die Voraussetzungen, die sie mitbringen, sichtbar zu machen. Alle in einer Lernsituation Anwesenden sollen gesehen und gehört werden. Nur so sind wir in der Lage, Beziehungen einzugehen. „Wie geht es dir heute?", ist deshalb eine fundamentale Frage, die wir oft zu Beginn eines Lerntages stellen. Stellen wir sie nicht, bedeutet das für Lernende im Grunde, dass ihr persönliches Befinden keine Rolle spielt. Zwischen ihren Lebensumständen und dem Gegenstand des Lernens wird eine Grenze gezogen. Genau das versuchen wir zu vermeiden.

Für diese Wochen auf dem Hof könnten wir unsere Lernabsichten in die folgenden Fragen fassen: Was heisst es, Teil eines Ökosystems zu sein? Wie sind wir mit dem Ort verbunden? Wie lässt sich an einem solchen Ort eine künstlerische Praxis integrieren, die das dichte Beziehungsgeflecht erfahrbar macht? Was ist die Ästhetik dieses Ortes und wie lässt sie sich zum Ausdruck bringen? Wie können wir die Erfahrungen, die wir an diesem Ort machen, in andere Kontexte übertragen? Diese Fragen und noch viele mehr interessieren auch uns Lehrende zutiefst. Auf keine davon hätten wir eine fertige Antwort bereit. Wir gehen mit derselben Neugier und denselben Fragen in das Projekt wie die Studierenden. Auch wir verstehen uns als Lernende. Wie die Studierenden bringen wir unsere eigenen Erfahrungen ein, indem wir uns mitteilen. Die Grenzen von Wissen und Unwissen sind vielfältig in der Gruppe verteilt und oft fliessend (ich weiss etwas, aber längst nicht alles). Die Grundstimmung in der Gruppe ist geprägt von grosser Wissbegierde. „Oh, das ist so spannend, das müssen wir unbedingt vertiefen!" Nicht selten stellt irgendwer am Abend noch einen Link in den Gruppenchat mit dem Kommentar: „Ich glaube, das passt ganz gut zu unserer Diskussion heute."

Und so macht es Sinn, dass wir uns in diesem Minor auch mit der Zubereitung von Nahrung befassen: Mit deren praktischen Seite, eine Gruppe von hungrigen Menschen zu versorgen, ebenso wie mit all den Aspekten, die mit dem Anbau und der Verarbeitung von Lebensmitteln zusammenhängen. Kochen ist eine ästhetische Praxis mit einem riesigen Handlungsspielraum. Es verbindet das Konkrete – die körperlichen Bedürfnisse nach Nahrung, den Geschmack, die Kenntnisse über die Zubereitung – mit der Freude, für andere zu kochen, mit politischen Fragen der Care-Arbeit usw. Der Rahmen, den wir uns setzen, hat potenziell keine Grenzen: Alles ist mit allem verbunden. Das Lernfeld ist unermesslich.

An diesem Tag regt M. an, nur mit Zutaten vom Hof zu kochen. Wir gehen über den Hof und sammeln, von Lust und Neugier geleitet, die Dinge, die wir verarbeiten wollen. Es gibt eine Vielzahl an Gemüse – Wasserspinat kennen viele noch nicht, also probieren wir ihn aus. Aber da wachsen auf den Gemüsebeeten auch noch Kräuter, sogenannte Unkräuter, die ebenfalls essbar sind, wie zum Beispiel das Franzosenkraut oder Sommerportulak. Die Mostbirnen, die vom Baum gefallen sind, haben einen sehr aromatischen, aber herben Geschmack. Vielleicht lässt sich daraus ein Sirup herstellen? Alle sind emsig mit Rüsten und Schnippeln beschäftigt. Irgendwer hat die Boombox eingeschaltet. M. steht dazwischen und hilft mit ihren Kenntnissen weiter. Am Schluss stehen drei Schüsseln mit verschiedenen Getreidesalaten bereit, mit sehr unterschiedlichen Geschmackskomponenten, wunderschön angerichtet. Die Fachkräfte freuen sich. Während des Essens entspinnt sich eine hitzige Diskussion über die Frage, wieviel Handwerk die Kunst braucht. Gute Frage, und die Gärtnerin T. hat dazu eine dezidierte Meinung, der wiederum von Studentin S. heftig widersprochen wird. Vielleicht, wendet C. ein, muss zuerst geklärt werden, von welchem Kunstbegriff wir eigentlich ausgehen.

Die Frage ist wichtig, umso mehr, als wir uns auf dem Gebiet der künstlerischen Bildung bewegen und weil die Frage nach der gesellschaftlichen Einbindung des künstlerischen Handelns also zentral ist. Die Vorstellungen davon, was Kunst sei, ja die Verwendung des Begriffs Kunst für bestimmte Handlungen und Artefakte selbst, sind historisch bedingt immer wieder anders beschrieben worden. Seit der Postmoderne begnügen sich Definitionsversuche oft mit der Berufung auf die absolute Freiheit, dass

Kunst alles sein dürfe, was Kunstschaffende als solche verstehen würden. Gleichzeitig scheint es, dass die Frage der gesellschaftlichen Relevanz nur ungern gestellt wird. Die Funktion der Kunst, so wird allenfalls argumentiert, sei es, ein Ort der Freiheit zu sein, wobei die Grenze zwischen Freiheit und Beliebigkeit womöglich recht fliessend erscheinen mag. Erschwerend kommt hinzu, dass die Sphäre der Kunst massgeblich von einem hochdotierten Kunstmarkt geprägt wird. Markt und Institutionen stehen oft in einer Art gegenseitigem Verhältnis von Finanzierung und Validierung: Gezeigt wird, was auf dem Markt erfolgreich ist. Erfolgreich ist, was von den Institutionen portiert wird. Dabei bedient man sich noch immer unkritisch eines Vokabulars der Einzigartigkeit. Es fällt auf, wie oft Texte zu Ausstellungen, egal ob es sich um Galerien oder Museen handelt, mit den Worten beginnen, bei xy handle es sich um eine*n der herausragendsten Kunstschaffenden des Landes, der Welt, der Generation, etc.
Diese Haltung führt dazu, dass Kunstschaffende es erstrebenswert finden, sich von anderen zu unterscheiden, indem sie nach Alleinstellungsmerkmalen suchen. Die Kunst wird individualistischer und damit oft leider auch unzugänglicher.

Künstlerisch-edukative Arbeit auf der anderen Seite emanzipiert sich seit geraumer Zeit von der Rolle als Vermittlerin zwischen spezialisierten Kunstschaffenden beziehungsweise ihren Werken und der Gesellschaft. Unser Interesse gilt vielmehr der Frage, inwiefern *alle* Mitglieder der Gesellschaft an künstlerischem Handeln teilhaben können. Kunstvermittlung als Studiengebiet und Berufsfeld vermittelt die Teilhabe an einer künstlerischen Wahrnehmung und tritt dafür ein, dass alle Menschen in ihrer Ausdrucksfähigkeit gefördert werden. Dies ist gesellschaftlich ungemein relevant, da es zunehmend mehr Menschen gibt, die sich nicht wahrgenommen fühlen. Der Zusammenhalt in der Gesellschaft erodiert spürbar. Wahrnehmungsfähigkeit, Ausdruck und Gemeinschaftsbildung verstehen wir als die eigentlichen Anliegen künstlerischen Handelns und künstlerisch-edukativer Arbeit. Es braucht eine Ökologie der Kunst und, verbunden damit, eine Auseinandersetzung darüber, welche Rolle künstlerisches Handeln in der Gesellschaft spielen soll. Kunst, das wäre unser Diskussionsvorschlag, ist demnach das, was in Beziehung mit der Welt tritt und dieses In-Beziehung-Treten wahrnehmbar macht (vgl. Dür/Gilmann 2024).

Dies erscheint zunächst als etwas eigenartig spezifische und womöglich einengende Definition von Kunst. Bei genauerer Betrachtung schliesst diese Beschreibung keine künstlerischen Handlungen von vornherein aus, formuliert aber eine Haltung als Voraussetzung, die sich dezidiert gegen die Beliebigkeit einer totalen Öffnung des Begriffs der Kunst wehrt. In-Beziehung-Treten bezeichnet eine Haltung, die im Sinne der Ökologie die Gegenseitigkeit einer Beziehung anerkennt. Ein künstlerisch handelndes Subjekt tritt in eine Resonanzbeziehung (vgl. Rosa 2019) ein, wenn es sich fragend auf einen wie auch immer gearteten Gegenstand (ein Lebewesen, ein Material, eine Situation etc.) einlässt, sich ansprechen lässt und die Wahrnehmung darauf richtet, zu welchem ästhetischen Ausdruck diese Beziehung kommt. Die Voraussetzung ist, dem Gegenstand Subjektivität und, damit verbunden, Agency zuzugestehen: etwas, das wir nicht beherrschen können, dessen fruchtbare Beziehung aber neue Sichtweisen und Handlungsräume eröffnen kann.

Die Ökologie der Kunst ist auch eine Ökologie des Lernens. Lernen wiederum heisst, in Beziehung zu treten, eine Verbindung herzustellen, vom eigenen Subjekt zum nächsten.[1] Beziehung ist konkret erfahrene Wirklichkeit, sie findet in der Realität der Welt statt. Lernen ist situationsbedingt und kontextabhängig. Deshalb fordern wir, dass sich die Universität, der Ort des universalen Lernens, den konkreten Lebensrealitäten hin zuwendet und Lernen nicht länger als Stoffvermittlung in losgelösten Räumen versteht.

[1] Im Bachelor Art Education wächst eine geteilte Haltung, angestossen durch das Konzept der Ökologie des Lernens.

Eine Art Manifest

Als wir unser Lernkonzept schriftlich zu formulieren versuchten, haben wir unsere Haltung als *Verschiebung* beschrieben. Dies verstehen wir als grundlegende Bewegung einer anderen Gewichtung, weg von der Vorstellung, Wissen sei losgelöst von konkreten Kontexten universal vermittelbar. Das Ausblenden all jener Bedingungen, die Wissen konstituieren, die Lehr-Lernbeziehungen von vornherein hierarchisch festlegen und die Körper derer, die sich in dieser Lernsituation befinden, ignorieren, erachten wir als höchst unfruchtbar.
Die folgenden sechs Verschiebungen skizzieren die Konturen eines Manifests der Ökologie des Lernens. Sie sind diskutierbar, veränderbar und in keiner Weise abschliessend gedacht.

1. Vom Kategorischen zum Narrativen

Kategorische Abgrenzungen zwischen den Studienrichtungen oder Fächern bestimmen die Lehre mitunter sehr stark. Diese Unterteilung wirkt sich auch auf die Zeitstrukturen des Studiums aus. Wir versuchen, die Abgrenzungen durch Verbindungen zu ersetzen. Wenn Studierende und Dozierende beispielsweise gemeinsam kochen und essen, geht das Gespräch über die Unterrichtsinhalte automatisch weiter und wird verknüpft mit den persönlichen Geschichten der Anwesenden. Oder wenn wir den kahlen Seminarraum verlassen und uns auf dem Bauernhof aufhalten, entdecken wir dort ein unendliches Geflecht von Lebewesen, Situationen und Beziehungen. Wir nehmen wahr: Hier geschieht etwas.

2. Vom Allgemeingültigen zum Konkreten

Die Hochschule, dieser universelle Lernort, erhebt den Anspruch, dass die Lehre einer gewissen Allgemeingültigkeit gerecht wird, um die Übertragbarkeit auf spätere Anwendungsgebiete zu gewährleisten. Wir stellen dies nicht grundsätzlich in Frage, möchten aber zu bedenken geben, dass diese Art des exemplarischen Lehrens mit der Gefahr des Reduktionismus verbunden ist, welcher der Komplexität, wenn konkrete Subjekte an konkreten Orten konkrete Dinge tun, nie gerecht werden kann. Im Konkreten werden wir versuchen, alle Perspektiven, Gefühle und körperlichen Befindlichkeiten miteinzubeziehen, statt sie als störend zu empfinden.

3. Von der Effizienz zur Ineffizienz

Effizienz gilt gemeinhin als etwas Erstrebenswertes. In der Lehre bedeutet Effizienz auch, in der gegebenen, meist knapp bemessenen Zeit, möglichst viel Stoff zu vermitteln. Kontextbezogenes Lernen läuft dieser strukturellen Effizienz entgegen: Hier öffnet sich ein Raum für alles, was zufällig, beiläufig, unvermittelt unseren Weg kreuzt. Wir schärfen unsere Wahrnehmung für das, was neben den zentralen Unterrichtsinhalten auch noch da ist: Assoziationen, Nebensächliches, grundsätzliche Bedürfnisse zum Beispiel nach frischer Luft, nach Essen, nach Innehalten usw. Diese Art des Lernens braucht Zeit. Wir nehmen sie uns.

4. Vom Ziel zum Feld

Kontextbezogenes Lernen ist nicht zielgerichtet. Wir lernen, dass jegliches Studium in einem Feld stattfindet, an das sich unzählige Nachbarschaften anschliessen. Indem wir unseren Unterrichtsgegenstand nicht als etwas Isoliertes betrachten, suchen wir nach den Verknüpfungen zu anderen Wissensgebieten. Wir lernen nicht in einer abstrakten Umgebung, sondern befinden uns immer an einem konkreten Ort. Wenn wir an diesem Ort mit wachen Sinnen umherstreifen, entdecken wir Sinnzusammenhänge, von denen wir bisher nur geträumt haben.

5. Vom Individuum zur Gemeinschaft

„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass eine Möglichkeit, Gemeinschaft im Unterricht aufzubauen, darin besteht, den Wert jeder einzelnen Stimme zu würdigen." (hooks 2023: 50) Wir verstehen uns nicht als Einzelkämpfer*innen, sondern als Gemeinschaft von Individuen, die ein gemeinsames Interesse teilen. Uns interessiert das, was uns verbindet, mehr als das, was uns trennt. Das Gemeinschaftsbildende erhält im Unterricht einen zentralen Stellenwert und wird nicht der Stoffvermittlung untergeordnet.

6. Vom Rezept zur Emergenz

Zu sehr auf vereinfachende didaktische Konzepte zu setzen, verstellt den Blick für den situativen Reichtum eines konkreten Kontextes. Lerninhalte und künstlerische Herangehensweisen gehen für uns unbedingt auch aus der konkreten Situation hervor – im Wahrnehmen, in der Auseinandersetzung, im Austausch. Als Methode rücken wir das eigene und kollektive Fragen ins Zentrum. Lernen wird emergent, weil wir sensibel auf das reagieren, was sich zeigt. So verstehen wir Lehre nicht als Rezept, sondern als gemeinsamen Prozess, in dem Erkenntnis und Gestaltung zugleich wachsen können. Diese Haltung prägt auch das Verhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden: Anliegen werden nicht adressiert, sondern gemeinsam in Bewegung gebracht – immer in der Frage, was wir selbst beitragen können.

Ein Geschehen in Beziehungen und konkreten, realen Kontexten

Wenn wir zwischen Mai und September 2026 am späten Nachmittag das Toni-Areal, also das Gebäude der Hochschule der Künste ZHdK verlassen, trifft uns fast der Schlag. Drinnen, in den absurd heruntergekühlten Räumen, haben wir den Sommer draussen längst vergessen. Dann öffnen sich die Türen – und plötzlich schlägt uns die klimatische Wirklichkeit mit überwältigender Härte entgegen. Es fühlt sich geradezu so an, als würden wir beim Hinausgehen aus der Hochschule direkt in einen Backofen geraten. Anfang Juli sind Bäume kahl, ihr Laub braun und verdorrt, Wiesen gelb und vertrocknet. Apokalyptisch. Was als Befürchtung längst im Bewusstsein angekommen war, hat jetzt auch den ganzen Körper erfasst – als konkrete Angst vor einer Zukunft, die plötzlich nicht mehr vor uns liegt, sondern uns sinnlich erfahrbar umgibt.

Anders ist es in der auf Kühlschranktemperaturen herunterklimatisierten Hochschule: Hier sind wir vom Wetter und den Temperaturen draussen abgeschirmt – schliesslich geht es darum, einen kühlen Kopf zu bewahren. Diese Temperaturregulierung gehört für uns zu jenen Abgrenzungen und Distanzierungen, denen wir mit unserem Konzept einer Ökologie des Lernens eine Praxis des Verbindens entgegensetzen wollen. Denn Bildung erschöpft sich nicht im kühlen Kopf: Zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis gehören ebenso der Körper, die Beziehungen und unser Verhältnis zu dem, was uns umgibt.

Genau hier setzt die Ökologie des Lernens an – als bewusste Gegenbewegung zu den umfassenden und allgegenwärtigen Trennungen und Fragmentierungen, die unser Leben, und leider auch unser Studienprogramm, prägen. Uns interessiert vielmehr, was uns verbindet als was uns trennt. Wo wir Abgrenzungen wahrnehmen, wollen wir Verbindungen schaffen, Beziehungen herstellen und unser kleinteiliges Studienprogramm in grössere Sinnzusammenhänge einbetten. Orientierung bietet uns dabei der Ökologiebegriff. Ökologie bezeichnet die Lehre von den Beziehungen der Lebewesen untereinander und zu ihrer Umwelt. Auf das Studium übertragen bedeutet dies, Lernen als ein Geschehen in Beziehungen und konkreten, realen Kontexten zu verstehen. Zu lernen bedeutet

für uns, sich in Beziehung zu setzen, Differenzen zwischen sich und der Mitwelt wahrzunehmen und dadurch zu wachsen und sich verändern zu lassen. Es geht darum, wahrzunehmen, wie wir miteinander verbunden sind, wie wir aufeinander bezogen handeln und wie wir im Austausch mit unserer Umgebung lernen.

In der Ökologie des Lernens machen wir den Kontext, in dem wir uns befinden, zum Thema – und damit auch die Hochschule als Bildungsinstitution und das Studienprogramm selbst. Im Kern unseres Ansatzes steht ein kontextbezogenes, situations- und beziehungsorientiertes Lernen. Alles, was diesen Kontext ausmacht – das Ästhetische, das Politische, das Materielle, das Strukturelle oder das Historische –, kann zum Gegenstand des Lernens werden.

Um die Hochschule als Bildungsort selbst zum Gegenstand zu machen und das Studium als gestaltbares Gefüge zu verstehen, haben wir ein Wahlmodul eingeführt und für Studierende aller sechs Semester geöffnet. Für die ersten sechs Durchführungen haben wir es *Moment mal!* genannt.[2] Der Titel begründet sich darin, dass es im Studium Momente geben muss, in denen der vorgezeichnete Fluss unterbrochen wird: Momente des Innehaltens, des Aufhorchens und des widerständigen Fragens. „Moment mal! Was ist hier eigentlich los? Weshalb ist das so?" Das Ausrufezeichen ist Programm. Es beschreibt die Unterbrechung nicht bloss als Zustand, sondern als notwendige Praxis von Bildungsprozessen. Wir rufen Moment mal!, halten inne, schaffen Raum für Reflexion und eröffnen Freiräume für Fragen, Irritationen und Austausch. Und dann nehmen wir die Bewegung wieder auf – nicht unbedingt auf demselben Weg und nicht unbedingt in dieselbe Richtung.

[2] Die Idee für den Titel stammt von Aldir Polymeris, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bachelor Art Education bis Januar 2026.

Im Modul *Moment mal!* sind die Studierenden eingeladen, gemeinsam mit Dozierenden das Studium zu reflektieren und aktiv mitzugestalten. Wir erwarten also, dass sie Mitverantwortung übernehmen. Wir Dozierenden wiederum sind gefordert, Verantwortung zu teilen oder abzugeben. Sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden sind damit gefordert, denn die verinnerlichten Logiken unseres Bildungssystems haben uns eher das Verteilen als das Teilen von Verantwortung gelehrt.

Eine wirkungsvolle Mitprägung des Studiums durch Studierende setzt ein radikales Ernstnehmen ihrer Anliegen

und Interessen voraus – und damit auch die radikale Öffnung von Entscheidungsspielräumen. Die Grenzen des studentischen Einflusses können dabei gemeinsam und lustvoll verschoben werden. So haben die Studierenden beispielsweise das Weiterbildungsprogramm der Dozierenden bestimmt.[3] Neben einer gemeinsamen Seeüberquerung und einem Jodelkurs wurden Themen vorgeschlagen wie die Entwicklung einer tragfähigen Feedbackkultur oder die Auseinandersetzung mit Queerfeminismus. Schliesslich haben die Studierenden abgestimmt, dass wir Dozierenden uns in diskriminierungskritischer Lehre weiterbilden sollten.

[3] So brachte Isabela Gygax, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bachelor Art Education, die Idee ein, dass die Studierenden das Weiterbildungsprogramm der Dozierenden bestimmen könnten. Sie führte auch das lustvolle Wahlprozedere durch.

Zugleich braucht es die Zuversicht, dass die Mitgestaltung durch die Studierenden das Studium immer wieder neu mit der Gegenwart verbindet. Gemeinsam mit den Studierenden wollen wir deshalb Strukturen und Rahmenbedingungen schaffen, die es ermöglichen, das Studium in Echtzeit weiterzuentwickeln. Denn wir können die Zukunft, auf die wir vorbereiten, nicht kennen. Wir können aber beeinflussen, wie wir heute mit den Bedingungen umgehen, aus denen sie vielleicht hervorgeht.

Dabei interessieren uns keine Beschreibungen von wünschenswerten Zuständen, die uns etwas versprechen, ohne danach zu fragen, wie wir selbstständig und selbstwirksam dorthin gelangen. Übertragen auf das Studium stellt sich für uns deshalb die Frage: Welche Rahmenbedingungen brauchen Studierende, damit sie sich nicht länger als Besucher*innen oder Konsument*innen institutioneller Angebote adressiert fühlen, sondern als Angehörige einer Lerngemeinschaft, die ihre Bildungsbedingungen aktiv mitgestalten kann? Was braucht es, damit sie ihre Erwartungen vom programmierten Studium auf das eigene Studieren verschieben können? Hier liegt eine hochschuldidaktische Herausforderung: Bedingungen zu schaffen für eine Verschiebung – weg von der Frage, was das Studium für die Studierenden leisten soll, hin zu der Frage, was sie selbst in ihrem Studium bewegen können. Eine Bewegung vom Studium zum Studieren. Die Verschiebung ist klein, aber entscheidend: Sie eröffnet den Blick auf die eigenen Gestaltungsspielräume.

Bereits die erste Durchführung des Wahlmoduls *Moment mal!* war von einer hohen Beteiligung und einer überraschenden Bereitschaft der Studierenden geprägt, sich mit der Gestaltung ihres Studiums – und damit auch mit der Art und Weise, wie sie

studieren – auseinanderzusetzen. Über 40 Studierende, nahezu ein Drittel aller Studierenden, schrieben sich ein. Diese Resonanz deutete darauf hin, dass das Anliegen, nicht nur das Studium als gemeinsames und gestaltbares Gefüge, sondern auch das Studieren selbst als eine gemeinsam gestaltbare Praxis zu verstehen, auf Interesse stiess.

Die Modulbeschreibung formuliert den Anspruch ausdrücklich: „Das Studium als gemeinsames und gestaltbares Gefüge steht dabei im Zentrum." *Moment mal!* versteht sich als „ein Raum, in dem Bildungsfragen verhandelt, das Studium und die Praxis des Studierens reflektiert" und „Möglichkeiten, den Studiengang aktiv mitzugestalten" diskutiert werden. Die Studierenden sollen sich „einmischen, antizipierend und transformierend" sowie „Bedürfnisse formulieren, einander zuhören und Verantwortung übernehmen." Die erste Durchführung sollte diesen Anspruch praktisch erproben.

In den ersten Veranstaltungen arbeiteten die Studierenden in Gruppen an ihren Anliegen zur Weiterentwicklung des Studiums. Die Beiträge wurden auf A2-Bögen festgehalten und auf grossformatigen Kartonschachteln befestigt. Diese wurden zu einer acht Meter langen und drei Meter hohen Mauer aufgeschichtet. So wurden Bedürfnisse, Forderungen und Veränderungsvorstellungen nicht nur sichtbar, sondern räumlich erfahrbar.

Anschliessend wurden die Beiträge gemeinsam geclustert und zu fünf Arbeitsgruppen gebündelt.



Abb.2: *Moment mal!*-Studierende prägen das Studium und die Praxis des Studierens.

Andere Anliegen – bildhaft gesprochen: verbleibende Türme – wurden nicht weiterbearbeitet. Dieser Prozess war auch deshalb bedeutsam, weil er erfahrbar machte, dass Engagement und Gestaltung notwendigerweise mit Auswahl, Entscheidung und nicht zuletzt mit den eigenen Kapazitäten verbunden sind. Besonders aufschlussreich war die Frage nach der Rolle der Dozierenden. Statt jede Gruppe durch eine Lehrperson begleiten zu lassen, konnten sich alle Angehörigen des Moduls frei nach Interesse organisieren. So entstanden ganz unterschiedliche Konstellationen – darunter eine Gruppe mit zwei Dozierenden und fünf Studierenden und eine mit zehn Studierenden ganz ohne Dozierende.

Die freie Gruppenwahl war Ausdruck unseres Verständnisses von Studierenden als tatsächlich mitverantwortlichen Akteur*innen. Wenn wir uns Lehr-Lernbeziehungen auf Augenhöhe wünschen, müssen wir uns fragen, welcher strukturelle Ausdruck diesem Anspruch eine reale Form geben kann. Dass die Gruppen ohne Dozierende mindestens ebenso engagiert und substanziell arbeiteten, zeigte, dass deren Abwesenheit keineswegs weniger Verbindlichkeit bedeutete.

Zum Abschluss des Moduls kochten wir Dozierenden ein dreigängiges Festmahl. An der Festtafel berichteten die Gruppen rückblickend aus der imaginierten Zukunft: Was

hatten sie verändert und welche Resonanz hatten sie damit erzielt?

Alles in allem erwies sich diese erste Durchführung als aufschlussreicher Auftakt und als wertvolle Suchbewegung. Und doch entstand auf Seiten der Dozierenden eine wesentliche Irritation. Sie betraf nicht die differenzierte Reflexion des Studienprogramms und auch nicht die Qualität der formulierten Anliegen, sondern die Frage, wie die Studierenden ihre eigene Position innerhalb dieser Suchbewegung verstanden: Verstanden sie sich selbst als Teil des Gefüges, das sie kritisierten und verändern wollten? Und welche Rolle schrieben sie sich darin zu?

Die Studierenden entwickelten tatsächlich ein differenziertes Bewusstsein für die Unstimmigkeiten und Unzulänglichkeiten des bestehenden Gefüges. Ihre formulierten Anliegen reichten von innovativen didaktischen Ansätzen und einer grösseren Pluralität an Positionen über eine transparentere Kommunikation, mehr Vernetzung und den uneingeschränkten Zugang zu Werkstätten bis hin zu Fragen der finanziellen Zugänglichkeit, der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit sowie einem echten Mitspracherecht auf Augenhöhe.

Auffällig war jedoch, dass diese Anliegen fast ausschliesslich an andere Adressat*innen gerichtet wurden: an die Dozierenden, die Studienleitung, die Institution oder die Hochschule allgemein. Die Studierenden formulierten vor allem, was andere verändern oder bereitstellen sollten. Ihre Anliegen erschienen damit häufig in Form von Forderungen an andere, da deren Erfüllung ausserhalb der eigenen Zuständigkeit verortet wurde. Die von den Studierenden wahrgenommenen Grenzen ihres eigenen Handlungsspielraums zeigten sich auch darin, dass sie sich spielerisch in die Rolle der Studienleitung hineindachten und aus dieser Perspektive beschrieben, welche Massnahmen sie ergreifen würden. Daraus resultierte eine Liste mit konkreten Änderungsideen. Als didaktisches Format hat uns Dozierende diese spielerische Herangehensweise sehr überzeugt und dazu angeregt, Änderungsvorschläge aus der Perspektive der Studierenden zu formulieren. Dennoch blieb das Ergebnis eine Liste, die übergeben werden kann – und damit die Frage offenlässt, was von den dafür Zuständigen tatsächlich umgesetzt wird.

Diese Beobachtung lässt sich als Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Kritikfähigkeit und wahrgenommener eigener Gestaltungsmacht beschreiben. Die Studierenden waren durchaus in der Lage, strukturelle Bedingungen kritisch zu analysieren und Veränderungsbedarfe präzise zu benennen. Weniger deutlich zeigte sich hingegen, welche Möglichkeiten sie sich selbst zuschrieben, innerhalb dieser Bedingungen wirksam zu werden.

Die Problematik liegt dabei nicht in der Formulierung von Forderungen an die Institution. Solche Impulse sind legitim und für die Weiterentwicklung eines Hochschulstudiums notwendig. Problematisch wird es jedoch dort, wo die eigene Beteiligung am Veränderungsprozess auf die Artikulation von Bedürfnissen reduziert bleibt. Wenn die Erfüllung der Anliegen vollständig an das institutionelle Gegenüber (Dozierende, Studienleitung oder Hochschulstruktur) delegiert wird, entsteht eine Konstellation, in der Enttäuschung und Ohnmacht wahrscheinlicher werden. Die eigene Handlungsmacht bleibt dabei weitgehend unerkannt – womit explizit nicht gemeint ist, dass sie ungenutzt bleibt, sondern, dass der eigene Gestaltungsspielraum gar nicht erst wahrgenommen wird.

Gerade im Verhältnis zur Modulbeschreibung wird diese Spannung sichtbar. Der dort formulierte Anspruch, sich „einmischend, antizipierend und transformierend“ mit dem Studium auseinanderzusetzen, setzt voraus, dass Studierende sich selbst als handlungsfähige Mitwirkende verstehen. Die erste Durchführung zeigte jedoch, dass eine solche Selbstpositionierung keineswegs selbstverständlich ist.

Wenn wir schreiben, dass die eigenen Gestaltungsspielräume als begrenzt wahrgenommen wurden, soll dies keinesfalls als individuelles Defizit der Studierenden verstanden werden. Dies lässt sich vielmehr als Ausdruck verinnerlichter Bildungserfahrung lesen, in der institutionelle Bedingungen als gegeben erscheinen und die Rolle von Studierenden im Wesentlichen darin besteht, diese Bedingungen zu erfüllen oder als Besucher*innen zu erleben, um sie im Nachhinein – zum Beispiel in einem Klassenchat – entweder als gut oder schlecht zu bewerten.

Für uns liegt darin ein zentraler hochschuldidaktischer Auftrag: Gestaltungsspielräume müssen nicht nur eröffnet, sondern auch wahrnehmbar und erfahrbar werden. Es genügt nicht, Studierende unverbindlich zur Mitwirkung einzuladen.

Sie müssen Gelegenheiten erhalten, in denen sie real erleben können, dass ihre Entscheidungen, Beiträge und Interventionen tatsächlich Wirkung entfalten.

Iterieren: Studieren als gestaltbare Praxis erfahren

Für die zweite Durchführung des Moduls wurden die Rahmenbedingungen angepasst. In der Vorbereitungsphase erarbeiteten die Dozierenden ein gemeinsames Manifest, das die Bildungsabsichten in konzentrierte Statements fasste. Dieser Prozess erwies sich als eine äusserst wirksame Form der Unterrichtsvorbereitung: Er wirkte nicht nur inhaltlich klärend, sondern stiftete ein gemeinsames Verständnis dafür, was sich in diesem Modul entwickeln soll. Das Prinzip des gemeinsam erarbeiteten Manifests haben wir als eine kraftvolle kollaborative Praxis erlebt, die sich auf andere Teamsituationen übertragen lässt. So entstand eine tragfähige Grundlage, auf der sich die Rahmenbedingungen des Moduls als gemeinsames didaktisches Werkzeug entwickeln liessen.

Damit sich die Verantwortungserwartung aus der ersten Durchführung nicht wiederholt, begegnen wir dieser Dynamik seither mit drei Fixpunkten, die als verbindliche Koordinaten wirken. Sie engen den Spielraum nicht ein, sondern spannen ihn erst auf, damit die Studierenden darin ihre eigene Gestaltungsmacht entdecken und erproben können. Alles Weitere bleibt offen:

- Ersten: Wir haben drei Leitbegriffe eingeführt – Lernen, Fürsorge, radikal. Sie bündeln zentrale Fragen: Wie wollen wir studieren und welche Bedingungen fördern unser Lernen? Wie verbinden wir den Begriff Fürsorge mit unserem Studium, unserer Praxis des Studierens und mit der Disziplin Art Education? Radikal meint hier, über das Nächstliegende hinauszudenken und den Blick auf den Horizont zu richten.

- Zweitens: Wir haben eine verbindliche Spielregel festgelegt: Es dürfen keine Wünsche formuliert werden, die *andere* erfüllen müssen. Der Fokus liegt auf den

Anliegen, die durch die Modulgemeinschaft selbst in Bewegung gebracht werden können.

- Drittens: Wir haben uns konsequent an der Frage orientiert: Welchen Beitrag können wir als Lerngemeinschaft in diesen Kontext einbringen – und wie erweist er sich in der konkreten Situation als bedeutsam? Der Fokus der Studierenden verschiebt sich damit von der Frage „Was wollen wir?“ zu „Was können wir beitragen?“

Die Offenheit des Moduls ist somit nicht voraussetzungslos. Sie beruht auf einer sorgfältigen didaktischen Gestaltung, die Orientierung bietet, ohne die Inhalte und Ergebnisse vorwegzunehmen. Die Dozierenden verstehen sich dabei nicht als Instanz, die den Raum mit Antworten besetzt. Vielmehr bringen wir Dozierenden unser Wissen als Teilnehmende ein, um Wege und Erkenntnisse gemeinsam mit den Studierenden aus der Situation heraus zu entwickeln. Wie wir als Punkt in unserem Manifest formuliert haben, stellen wir beispielsweise grundsätzlich keine Fragen, deren Antworten wir bereits kennen. Wir versuchen ausserdem nicht nur offen zu sein, sondern offen zu legen – etwa indem wir Hierarchien aktiv thematisieren.

Entscheidend ist die Verbindung von möglichst wenigen verbindlichen, aber anregenden Rahmenbedingungen und einem grossen Handlungsspielraum. Die Studierenden steuern die Inhalte und Themen, arbeiten gemeinsam mit uns an ihren Beiträgen und erleben, dass ihre Entscheidungen Wirkung entfalten können.

Die erste Durchführung von *Moment mal!* hat gezeigt, dass Studierende ein hohes Interesse daran haben, ihr Studium kritisch zu reflektieren und Veränderungsbedarf zu artikulieren. Sie hat zugleich sichtbar gemacht, dass die Wahrnehmung eigener Gestaltungsspielräume nicht selbstverständlich ist. Die zentrale hochschuldidaktische Herausforderung besteht deshalb darin, Kritikfähigkeit mit echter Handlungsmacht zu verbinden. Studierende sollen nicht nur erkennen, was sich verändern müsste, sondern auch erfahren, dass sie selbst an diesen Veränderungen beteiligt sein können. In unserem Bildungsverständnis der Ökologie des Lernens bedeutet dies, Bildungsräume so zu gestalten, dass Studierende ihre eigene Wirksamkeit erleben – als Lernende und als Mitwirkende.

Die drei Begriffe, die uns im Modul als Ausgangspunkte dienen – Lernen, Fürsorge und radikal –, greifen wir hier noch einmal auf:

Zum Begriff Lernen: Das Konzept heisst bewusst Ökologie des *Lernens* und nicht Ökologie des Lehrens *und* Lernens. Diese Setzung verändert auch unsere Rolle als Dozierende. Im kontextbezogenen Lernen entwickeln Studierende und Dozierende Themen und Inhalte gemeinsam aus der Wahrnehmung und Reflexion der Situation sowie im Austausch darüber. Dadurch kann sich das Klassenzimmer je nach Vorhaben in eine Küche, ein Kino oder eine Werkstatt verwandeln – und wir Dozierenden sind nicht mehr selbstverständlich die Expert*innen im Klassenzimmer. Diese Verschiebung ist kein bedauerlicher Nebeneffekt, sondern eröffnet ein didaktisches Potenzial: Unsicherheiten werden bewusst zugelassen und als Teil des Lernprozesses sichtbar. Wir Dozierenden bringen unsere eigenen, echten Fragen ein, positionieren uns selbst als Lernende und machen sichtbar, wie wir lernen. Unser eigener Lernprozess wird dadurch Teil der gemeinsamen Erfahrung. Wir stehen also nicht vorne und wissen Bescheid, sondern sitzen mittendrin.

In der Ökologie des Lernens verschieben wir den Fokus vom Lehren und Vermitteln konsequent hin zum Lernen und Entwickeln – zum Lernen in, durch und mit Kunst. Das Studium verstehen wir als Erfahrungs- und Praxisraum, in dem Lernen selbst zum Gegenstand wird: Studierende lernen, Lernen wahrzunehmen, zu befragen und zu gestalten. Ausgangspunkt dafür sind ihre eigenen künstlerischen und gestalterischen Prozesserfahrungen.

Im Verständnis einer Ökologie des Lernens interessiert uns Kunst nicht als Gegenstand von Bildung, sondern als Praxis von Bildung – als Praxis des Wahrnehmens und Erfahrens, des Reflektierens im und am Prozess sowie des Hervorbringens beweglicher Resultate und Erkenntnisse, die vorläufig bleiben. Wir gehen davon aus, dass es zum Wesen der Kunst gehört, dass fortwährend ausgehandelt wird, was sie ist und was sie nicht ist. Daher lassen sich auch künstlerische Denk- und Handlungsweisen nicht festlegen. Gerade diese nicht abschliessbaren Zugänge begründen eine relevante Kraft der Kunst für unsere Bildungspraxis. Da der Orientierungsgegenstand Kunst einem kontinuierlichen Deutungswandel unterliegt, begreifen wir auch Bildung

als eine Praxis in Bewegung – als offene Suchbewegung, die auf gesellschaftliche, kulturelle und institutionelle Kontexte reagiert und diese mitgestaltet. In unserer eigenen Praxis bedeutet das, dass wir uns von dem Kontext, in dem wir uns befinden, betreffen lassen. Wir orientieren uns dabei am künstlerischen Handeln, das im Kern bei der konkreten Betroffenheit ansetzt: bei dem, was berührt, irritiert, empört oder begeistert.

Zum Begriff Fürsorge: Seit zwei Jahren veranstalten wir im Bachelor Art Education einen monatlichen Mittagstisch für alle Angehörigen des Studiengangs. Das gemeinsame Kochen und Essen verstehen wir als gemeinschaftsbildende Arbeit.



Abb. 3: Mittelpunkte schaffen als künstlerisch-edukative Praxis.

Ohne diese Bemühung würden sich die Studierenden des ersten und dritten Studienjahres nicht zwingend kennenlernen. Die Ateliers unserer Studierenden sind über sechs Stockwerke hinweg versprengt – keine Ahnung, wie das passieren konnte. Dem Bachelor Art Education fehlt dadurch ein Ort als Zentrum. Also schaffen wir uns diese Mittelpunkte als Praxis. In der sogenannten Kaskadenhalle inszenieren und erproben wir mitten im hochfrequentierten öffentlichen Raum ein temporäres Zentrum. Wenn wir zu viel gekocht haben, laden wir Passant*innen ein, sich zu uns zu gesellen.

Dass die Studienleiterin beim Durchqueren des Toni-Areals mit der mobilen Küche mehrfach gefragt wurde, ob sie sich diese Form von Care-Arbeit leisten könne, irritiert uns. Während in Kunst- und Kulturinstitutionen das Kochen sowie die Zubereitung und Verarbeitung von Nahrung längst als künstlerische Ausdrucksformen und Essen als ästhetisches und politisches Ereignis verhandelt werden, scheint dieselbe Praxis innerhalb der Hochschule der Künste (!) noch immer als nachrangig zu gelten. Noch nie wurde sie gefragt, ob sie es sich leisten könne, Zahlen in Excel-Listen hin- und herzuschieben. Warum also wird das Kochen für eine Gemeinschaft als etwas betrachtet, das gegenüber der ‚eigentlichen' Arbeit begründet werden muss?

Diese Spannung zeigt sich auch in scheinbar kleinen institutionellen Entscheidungen. Bei einer Ausschreibung für eine wissenschaftliche Mitarbeit durfte die Freude am Kochen nicht als Voraussetzung formuliert werden – schliesslich musste die Ausschreibung gegenüber den Steuerzahlenden legitimierbar sein. Aus dem Wunsch „sollte gerne kochen" wurde deshalb die Formulierung „hat Interesse an der Organisation künstlerisch-edukativer kulinarischer Events". Die Tätigkeit musste erst in die Sprache des akademisch und institutionell Anerkannten übersetzt werden, um als relevante Arbeit zu gelten.

Eine andere konkrete Form von Fürsorge zeigt sich im Aufräumen. Im Bachelor Art Education wechseln die Studierenden quartalsweise den Atelierraum und hinterlassen ihn für diejenigen, die nach ihnen kommen. Vor kurzem haben wir begonnen, das Aufräumen und Übergeben eines Bildungsraums an die nächste Gruppe als Teil des Leistungsnachweises zu verstehen. Was bisher als nachgeordnete organisatorische Tätigkeit ausserhalb des Studiums galt und zwischen den Modulen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Dozierenden übernommen wurde, wird damit selbst zum Gegenstand des Studiums. Eine Tätigkeit, die bislang als für die akademische Bildung unbedeutend galt, wird nun ECTS-relevant. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, einen Raum einfach ‚aufzuräumen'. Viel interessanter sind die Fragen, die sich daran anschliessen: Wie soll ein Bildungsraum für eine Gruppe gestaltet sein, die erst kommen wird? Braucht es Spuren derjenigen, die vorher hier gearbeitet haben? Soll eine Sitzordnung vorgeschlagen oder bewusst offengelassen

werden? Welche Atmosphäre, welche Handlungsmöglichkeiten und welche Formen des Zusammenseins eröffnet der Raum? Das Herstellen eines Bildungsraums für eine nächste Gruppe wird damit zu einer Gestaltungsinitiative in Fürsorge. Es bedeutet, sich auf Menschen einzustellen, die noch nicht da sind, ohne bereits zu wissen, was sie brauchen werden.

Diese Beispiele führen zurück zu unserem Verständnis von Fürsorge: Sie ist eine zentrale Voraussetzung und Praxis von Bildung. Sie beginnt bei der Aufmerksamkeit für die konkreten Bedingungen, unter denen Bildung stattfindet, und bei der Bereitschaft, diese Bedingungen gemeinsam zu gestalten.

Zentral für dieses Lernen sind Präsenz, Zeit und Vertrauen. Präsenz verstehen wir nicht als Pflicht, sondern als Voraussetzung für kontextbezogenes und beziehungsorientiertes Lernen. Zusammen mit Zeiträumen, die nicht durch Effizienzvorgaben bestimmt sind, bildet sie die Grundlage dafür, dass gemeinsame Erkenntnis wachsen kann. Wenn wir den Kontext, in dem wir uns befinden, selbst zum Gegenstand machen, wissen wir nicht im Voraus, was sich im Rahmen eines Moduls entwickeln wird. Solche offenen Lernräume setzen Vertrauen voraus – das Vertrauen darauf, dass aus dem Wahrnehmen einer Situation und dem Austausch darüber ein gemeinsamer Beitrag entstehen kann. Bildungsbeziehungen verstehen wir deshalb als geteilte Sorge für die jeweilige Situation. Die leitende Frage lautet: Welchen Beitrag können wir leisten – und wie wird dieser Beitrag für die Situation und die Gemeinschaft bedeutsam?

Damit verbunden stellen wir Selbstsorge und Fürsorge ins Zentrum. Bildung ist kein vom Leben abgetrennter Bereich. Lernen betrifft den ganzen Menschen und ist untrennbar mit der Frage verbunden, wie wir leben und wie wir miteinander arbeiten wollen. Wohlbefinden ist deshalb keine Nebensache. Es schafft eine Grundlage dafür, sich selbst zu vertrauen, sich auf andere, auf eine Situation und auf einen offenen Lernprozess einzulassen.

Das gemeinsame Kochen und Essen ist dafür ein sprechendes Beispiel. Es ist kein soziales Extra, sondern ein erweiterter Lernraum: Lernen entsteht nicht abstrakt, sondern in gemeinsam gestalteten Situationen – im Erzählen, Zuhören und Teilen. Vor diesem Hintergrund wollen wir echte Lerngemeinschaften bilden. Sie sind in ihrer jeweiligen Zusammensetzung einzigartig und nicht beliebig austauschbar. Bildungsräume werden nie

neutral betreten, denn alle bringen ihre Bildungsbiografien, Erfahrungen, Interessen und Verletzlichkeiten mit. Diese Verschiedenheit verstehen wir als Ressource. Eine Bildungsgemeinschaft in gegenseitiger Fürsorge bedeutet, dass alle Beteiligten dazu beitragen, die Realität, in der wir uns befinden, gemeinsam zu verstehen. Unterschiedliche Sichtweisen verschieben Wahrnehmungen und ermöglichen neue Fragen. Schon das gegenseitige Informieren wird so Teil des Bildungsprozesses.

Fürsorge verändert damit auch unser Verständnis davon, was als Bildung und als akademische Arbeit zählt. Wenn das Aufräumen eines Klassenzimmers für die nächste Gruppe zum Leistungsnachweis wird, wird eine bislang ausgelagerte Tätigkeit sichtbar und zum Gegenstand des Studiums. Darin liegt auch eine Form institutioneller Selbstkritik: Wir fragen, welche Tätigkeiten und Formen der Verantwortung innerhalb einer Hochschule als bildungsrelevant gelten – und welche unsichtbar bleiben. Künstlerische Bildung wird so zu einer Praxis, in der didaktische Konzepte und Bildungsbeziehungen selbst Bildungsinhalte sind – und in der Bildung zu einem gemeinsamen, kritischen, politischen und fürsorglichen Miteinander führen.

Zum Begriff radikal: Der Begriff radikal stösst bei Studierenden zunächst auf Skepsis oder gar Widerstand. Verbinden wir ihn hingegen mit der konkreten Frage „Was bedeutet für dich radikales Lernen?“ oder „Was bedeutet für dich radikale Fürsorge?“, entstehen Diskussionen, die sich fundamental von einer Diskussion darüber unterscheiden, was Lernen oder Fürsorge *insgesamt* bedeuten. Die Einführung eines so provokativen Begriffs wie radikal lädt dazu ein, den Blick zwischen dem eigenen, festen Standpunkt und dem offenen Horizont pendeln zu lassen.

Dabei gehen wir davon aus, dass die Welt, insbesondere jene, in der wir lernen, eine gestaltete Welt ist. Und was gestaltet ist, lässt sich somit auch umgestalten. Das gilt für Räume ebenso wie für die Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet. Vielleicht ist das eine der unterschätzten Wirkungen von gestaltetem Raum: Er sagt uns, was wir von ihm erwarten dürfen. Er legt nicht alles fest, aber er macht manches wahrscheinlicher und anderes unwahrscheinlicher. Räume sind nicht einfach Umgebungen, in denen etwas geschieht. Sie wirken daran mit, was geschehen kann. Bildungsräume, insbesondere im schulischen und universitären Kontext, könnten radikale Möglichkeitsräume

sein. In unserer Praxis erleben wir immer wieder, wie schnell wir unterscheiden, was zur eigentlichen Bildungsarbeit gehört und was davon als getrennt gilt. Erst wenn wir solche Kategorisierungen auflösen und stattdessen die Bedingungen, unter denen Bildung stattfindet, ausdrücklich zum Gegenstand des Studiums machen, werden auch Tätigkeiten sichtbar, die sonst als nebensächlich gelten. Umso wichtiger erscheint es uns, Bildungsräume als das zu behandeln, was sie sein *können*: äusserst bedeutungsvolle Orte.

Auswirkungen: Vom Bildungskonzept zur gelebten Praxis

Die Einführung des Bildungskonzepts Ökologie des Lernens hat unseren Studiengang BA Art Education noch weiter verändert. Zwei Beispiele:

Parapassage: Portfoliovorbereitung für alle! (seit 2025). Parapassage ist ein studentisches Pilotprojekt des Bachelor Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Die Initiant*innen Julian Pavesi, Mimi Peneva und Yara Peretti möchten damit soziale, finanzielle und strukturelle Hürden beim Zugang zu einem Kunststudium abbauen. Denn gerade der Aufnahmeprozess an Kunsthochschulen kann für Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen eine grosse Hürde darstellen – etwa aufgrund fehlender Vorbereitungsmöglichkeiten, finanzieller Belastungen oder fehlender Kontakte. Parapassage setzt hier mit Information, Wissenstransfer und persönlicher Begleitung an. Das kostenlose und flexible Angebot umfasst Workshops, Vernetzungstreffen und individuelle Mentorate zur Portfolioarbeit und Bewerbung an Kunsthochschulen. Das Projekt wird im Rahmen des Praktikums im 4. Semester von drei Studierenden weitergeführt. Aktuell findet die Projektübergabe statt.

Zulassungsverfahren (seit 2025). Eine weitere studentische Initiative entstand aus der Kritik am bestehenden Zulassungsverfahren. Die Studierenden empfanden das Aufnahmegespräch als zu wenig aussagekräftig und entwickelten deshalb für den zweiten Teil des Verfahrens ein Workshopformat. Bewerber*innen vermitteln darin eine eigene Leidenschaft, ein Interesse oder etwas, das ihnen wichtig ist, in einer selbst gewählten Form. Es geht darum, sich in einer

gemeinsamen Situation kennenzulernen und miteinander ins Lernen zu kommen. Ergänzt wird der Workshop durch die Teestube, einen von den Studierenden initiierten Ort des Ankommens, Rückzugs und Austauschs. Über Mittag wird sie zum Begegnungsort mit aktuellen Studierenden und anderen Bewerber*innen – die Dozierenden kochen. Beide Formate werden von den neu eintretenden Studierenden besonders positiv rückgemeldet. Was als studentische Kritik und Initiative begann, ist inzwischen fester Bestandteil des Zulassungsverfahrens.

Literatur und Quellen

Dür, Seraina/Gillmann, Jonas (2025): Für eine Ästhetik des Sich-Beziehens. In: Schulze, Mario/Waltenspül, Sarine (Hg.), String Figures. A Cultural Practice between Art, Anthropology, and Theory, Zürich/Berlin, Diaphanes, S. 245-258.

Rosa, Hartmut (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt/M., Suhrkamp.

hooks, bell (2023 [1994]): Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit. Münster, Unrast.

Hofkooperative ortoloco Dietikon: www.ortoloco.ch.[a)]

Abbildngsverzeichnis

Abb. 1: Foto, Christian Vetter.
Abb. 2: Foto, Karin Fromherz.
Abb. 3: Foto, Karin Fromherz.

CV

Christian Vetter ist Kunstschaffender und Dozent für künstlerische Praxis im Bachelor Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste. Als Kind wollte er nichts anderes als Bauer werden. Heute verbindet er seine Praxis in Kunst und Unterricht mit Ökologie und Landwirtschaft.

Karin Fromherz ausgebildet als Filmerin (MA/FHZ), Designerin in Visueller Kommunikation (FH) und Werklehrerin (FWL/SfGZ), arbeitet als Studienleiterin des Bachelor Art Education, als Mitglied der Bildungskommission und als Dozentin für künstlerische Lern- und Entwicklungsprozesse an

der ZHdK. In den Sommerferien wollte sie einen Film drehen. Stattdessen initiierte sie das Kunstprojekt «Nachbarschaftshilfe» an ihrem Wohnort.

Links

[a)] http://www.ortoloco.ch