



# Entfaltbare Zukünfte

Workbook  
Kunst | Bildung | Ökologie

Begleitpublikation zum Projekt  
Transdisziplinäre  
Perspektiven und Synergien

Herausgegeben von  
Julia Hagenberg, Anna Kaitinnis,  
Janina Krepert, Maren Ziese

Dieser Publikationsteil sammelt die Erfahrungsberichte und transdisziplinären Perspektiven der Projektinitiant\*innen sowie aller an der Projektkonzeption beteiligten Akteur\*innen.

Als Begleitpublikation ergänzen sie die drei themenspezifischen „Schulbucheinlagen“ durch wissenschaftliche, gesellschaftliche und pädagogische Fragestellungen.

Die folgenden Texte, Interviews und Statements spiegeln dabei Synergien, persönliche Perspektiven sowie Themen und Erkundungen aus Sicht der jeweiligen Fachbereiche und Akteur\*innen wider.

## Inhalt

- |   |  |
|---|--|
| <p>4<br/>Entfaltbare Zukünfte<br/>– ein Publikationsraum für<br/>Zukunftsperspektiven<br/>Julia Hagenberg, Anna Kaitinnis,<br/>Janina Krepart, Maren Ziese</p> <p>10<br/>„Kunst ist ein gutes<br/>Medium, um Ideen und<br/>Vorstellungen materiell<br/>auszuformulieren“<br/>Ein Gespräch mit Verena Lieb<br/>und Fatema Nawaz</p> <p>12<br/>Wandel und Krise – eine<br/>Kritik an der „normalen“<br/>Zeit<br/>Maren Ziese</p> <p>14<br/>Museums for Future?<br/>Julia Hagenberg</p> <p>17<br/>„Weil wir mit solchen<br/>Sprachen vielstimmige<br/>Bilder einer Zukunft<br/>malen können, die viel<br/>weitergreifen“<br/>Ein Gespräch mit Ruth Aim</p> | <p>20<br/>Alternatives Publizieren als<br/>demokratische kunstpädago-<br/>gische Praxis<br/>Janina Krepart</p> <p>22<br/>Eine Beziehung mit Zukunft<br/>– zur Relevanz von kultureller<br/>und politischer Bildung für<br/>nachhaltige Entwicklung<br/>Anna Kaitinnis</p> <p>25<br/>Künstlerischer Aktivismus<br/>oder aktivistische Kunst?<br/>Moritz Piepel</p> <p>26<br/>Überlegungen zur<br/>ästhetischen Erfahrung<br/>im digitalen Raum<br/>Julia Latzel</p> <p>27<br/>Ökologische Kunst 2033<br/>– ein spekulativer Ausblick<br/>Hauke Ohls</p> <p>30 Literaturverzeichnis<br/>31 Impressum</p> |
|---|--|

# Entfaltbare Zukünfte – ein Publikationsraum für Zukunftsperspektiven

JULIA HAGENBERG, ANNA KAITINNIS, JANINA KREPART, MAREN ZIESE

Können wir die Welt so denken, dass wir nicht nur die Menschen der Gegenwart, sondern auch das zukünftige Leben aller Lebewesen der Erde miteinbeziehen (vgl. Misiaszek 2020: 747)? Sind wir in der Lage, uns Wege und Chancen für eine klima- und generationengerechte Zukunft vorzustellen und in Angriff zu nehmen?

Kunst trägt zum Verständnis von Bedeutungen bei, die das Sprachliche überschreiten. Denn Kunst kreiert Welten, die uns möglich erscheinen, noch bevor sie physisch zu existieren beginnen (vgl. Dinter/Jach/Majewski 2019: 44).

In Anbetracht der aktuellen und zu erwartenden planetaren translokalen ökologischen Krisen spielen Kunstpädagogik und Kunstvermittlung eine nicht unerhebliche Rolle bei der Ideenfindung. Doch wie kann eine verantwortungsvoll gestaltete bildungspolitische Arbeit aussehen, die Imaginations- und Aktionsraum für junge Menschen eröffnet, wenn es um ihre eigene gesellschaftliche und persönliche Zukunft geht?

Gemeinsam mit den Schüler\*innen der Hulda-Pankok-Gesamtschule Düsseldorf (Jahrgangsstufe 11) und ihren begleitenden Lehrpersonen Verena Lieb und Fatema Nawaz starteten wir den Versuch, Ideen für ein ökologisch-nachhaltiges Zusammenleben künstlerisch-forschend zu erarbeiten.

Im Verlauf des Projekts wurden weitere Akteur\*innen aus verschiedenen Feldern und Disziplinen in das Projekt einbezogen. So wurde aus unterschiedlichen Perspektiven darüber nachgedacht, wie die ökologischen, sozialen, kulturellen und politischen Anliegen der Jugendlichen heute und morgen in Bezug zur Klimakrise erfahrbar und damit verhandelbar gemacht werden können.

„Entfaltbare Zukünfte“ ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb<sup>1</sup>, der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen<sup>2</sup> und der Universität Duisburg-Essen<sup>3</sup> an den Schnittstellen von Kunst, Bildung und Ökologie. Als *critical friends* beratend an der Projektkonzeption beteiligt waren außerdem die Aktivist\*innen Ruth Aim (ehemals Mitglied im Jugendrat der Generationenstiftung) und Moritz Piepel (Mitglied im Jugendrat der Generationenstiftung).

<sup>1</sup> Fachbereich Förderung, Dr. Anna Kaitinnis (Referentin)

<sup>2</sup> Abteilung Bildung der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Julia Hagenberg (Leiterin), Julia Latzel (Wissenschaftliche Volontärin)

<sup>3</sup> Institut für Kunst und Kunstwissenschaft, Janina Krepart (Lehrbeauftragte Kunstpädagogik/Didaktik der Kunst), Hauke Ohls (Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Kunst und Kunstwissenschaft), Prof. Dr. Maren Ziese (Professorin Kunstpädagogik/Didaktik der Kunst)

## Reflexionen zur theoretischen und methodischen Herangehensweise

Unser zentrales Anliegen war es, mit dem Projekt einen transdisziplinären Möglichkeitsraum für Jugendliche zu schaffen, um mittels künstlerischer Praktiken ökologisch-nachhaltige Zukunftsperspektiven zu imaginieren, materiell weiterzuentwickeln und auszuformulieren.

Für die posthumanistische Bildungsforscherin Anna Hickey-Moody ist es Kunst und deren affektive Rezeptions- und Produktionsweisen, durch die Menschen lernen können, sozio-kulturelle Realitäten nachzuvollziehen und anzuerkennen:

*„If aesthetic choices can be considered a core means through which young people communicate, and theories of affect help us to see the unconscious and material ways art impacts our emotions, one can consider that expressing ‘their culture’ through art is a way through which young people continue to become who they are and come to feel secure in their beliefs, as well as come to respect different beliefs.“* HICKEY-MOODY 2020: 725

Künstlerisch-mediale und -materielle Imaginationsweisen können so „krea(k)tiv“ einen gemeinsamen kritischen zukunftsbildenden Prozess initiieren, der gleichzeitig die partiellen und multiplen individuellen Perspektiven der Beteiligten abbildet sowie deren Verortet-Sein innerhalb eines sozio-politischen Bedingungsgefüges mit zum Thema macht.

Vor diesem Hintergrund fragten wir uns im Rahmen des Projekts und der Produktion der hier vorliegenden Publikation, wie solche pädagogischen Prozesse im Sinne der Jugendlichen angelegt, umgesetzt und begleitet werden können. Hier war und ist es weiterhin notwendig, uns als initiiierende Akteur\*innen sowie unsere Beteiligung am Projektverlauf und die damit verbundenen Rollen selbst zu reflektieren. Diese elementare Selbstreflexion verstehen wir wie Regina Richter und Claude Preetz (2012: 4) „[...] weder als Selbsttherapie noch als theoretische Spielerei; sondern als (gesellschaftstheoretisch fundierte) praktische Analyse der Zusammenhänge und Mechanismen zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Ebene, [...] [unserer] Eingebundenheit in eine durch Herrschaftsverhältnisse strukturierte Realität.“

Liegt unsere Verantwortung als Bildungsakteur\*innen im Sinne einer demokratischen (Weiter-)Entwicklung der Gesellschaft nicht genau darin, den Jugendlichen Raum zu geben, um (Bildungs-)Standards und Normen zu hinterfragen, die wir über unser Denken und Handeln mittransportieren, anstatt sie (vielleicht sogar unbewusst)

vor vollendete Tatsachen zu stellen? Wie kann ein solcher interaktiver, intergenerativer und kritischer Bildungsraum gestaltet sein? Ein Raum als interaktiver Verhandlungsraum, in dem Wissen nicht als gegeben oder universell gültig hingenommen wird, sondern als gemeinschaftlich produziertes, immer wieder neu und auch kontrovers diskutiertes Konstrukt erfahren werden kann?

Die Herausforderung für uns, aber auch die Jugendlichen besteht also insbesondere darin, nicht nur hegemoniale Wissens- und Bildungspraxen, Umfeldler und Interaktionsräume, sondern auch die systemischen Infrastrukturen, innerhalb derer wir agieren und in denen entsprechende Lern- und Wissenspraxen hinterlegt sind, gemeinsam zu durchdringen, bewusst mit ihnen umzugehen und uns als aktive Mitproduzent\*innen derselben zu begreifen:

*„We are not outside, we are inside! And we have to unlearn some of the things we are used to, which is very hard to do. In order to begin, we must be willing and able to break parts of ourselves, to have room for new ways of being. It goes back to the idea of becoming active in the understanding of collective undertaking, in ways that enable all of us to move from being passive consumers to active producers of our every day condition.“* JEANNE VAN HEESWIJK 2016: 44

Im Kontext des Projekts haben wir uns daher auch gefragt, wie die entstandenen Visionen, Wünsche und Fragen der Schüler\*innen gesehen, gehört und geteilt – das heißt, publik gemacht und im Sinne eines öffentlich-demokratischen Diskurses thematisiert werden können. Denn wenn, wie Irit Rogoff (2012: 42 – 43) es formuliert, „[...] education ein Freisetzen unserer Energien [und Visionen] sein kann, von dem, was abgelehnt werden muss, zu dem, was imaginiert werden kann“, damit es zu etwas Verhandbarem würde, „dann haben wir möglicherweise eine education, die mehr ist“, dann träte durch sie vielleicht sogar sozio-politische und gesellschaftliche Wirksamkeit ein (vgl. ebd. 2010: 36).

#### **Eine „radikaldemokratisch“<sup>4</sup> geplante Tagung wird in die Schule verlegt und zum Publikationskonzept**

Ursprünglich hatten wir eine Tagung zu den Schnittstellen, Synergien und damit möglichen sozio-politischen Potenzialen von Kunst, Bildung und Ökologie geplant. Die Veranstaltung sollte gemeinsam mit Schüler\*innen organisiert, inhaltlich konzipiert und ausgehend von den Vorstellungen und Wünschen der Jugendlichen durchgeführt werden. Doch das Vorhaben wurde von Lockdown-Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie durchkreuzt.

<sup>4</sup> Siehe dazu auch Nora Sternfelds Konzept des „radikaldemokratischen Museums“. Die im Kontext dieses Konzepts erschienene Publikation (Sternfeld 2018) versammelt Strategien, die das Archiv herausfordern, Museumsraum aneignen, alternatives Wissen produzieren und Bildung neu denken.

Die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit der Klimakrise veranlasste uns gleichwohl dazu, das Projekt nicht zu verschieben. Wir beschlossen, am Grundanliegen der Tagung festzuhalten, den Schüler\*innen Raum für ihre Zukunftsperspektiven zu eröffnen und diese sichtbar zu machen, die Veranstaltung selbst aber in den Kunstunterricht in der Schule zu verlegen. In enger Zusammenarbeit des Projektteams mit den beiden am Projekt beteiligten Klassen der Hulda-Pankok-Gesamtschule entstand ein neues, alternatives Format, das von April bis Juni 2021 in den regulären Schulstunden umgesetzt wurde.

Mit einem ähnlich kritischen Zukunftsverständnis, wie es beispielsweise Nora Sternfeld entwickelt hat<sup>5</sup>, versetzten wir uns gemeinsam mit den Schüler\*innen in das Jahr 2033 und fragten uns: Wie wollen wir zusammenleben? Wie wollen wir uns ernähren? Wie werden wir kommunizieren? Wie fortbewegen? Wie werden Häuser und Wohnungen oder ganze Städte aussehen? Und wen meint dieses „Wir“ überhaupt, wen schließen unsere Vorstellungen von Zukunft ein, oder vielleicht auch aus? Wie schaffen wir es, uns eine ökologisch-gerechtere Zukunft für alle Lebewesen vorzustellen und entsprechend zu handeln?

Die Schüler\*innen einigten sich auf vier Themenfelder, um aus ihren jeweils individuellen Perspektiven heraus ökologisch-nachhaltige Denk- und Handlungsmöglichkeiten abzuleiten:

- 1 Grüne Architektur und ökologisch-nachhaltige Stadtplanung
- 2 Alternative Mobilität
- 3 Nachhaltiges Handeln (mit einem Fokus auf Ernährung)
- 4 Menschen (sowie Lebewesen und Technologien) der Zukunft

Zu diesen vier Themenbereichen wurden Berufspraktiker\*innen aus Kunst, Bildung und Ökologie virtuell in den Kunstunterricht eingeladen und gebeten, ihre Haltungen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit den Schüler\*innen zu teilen. Es entwickelte sich ein reger transdisziplinärer Austausch. Gleichzeitig entwarfen die Schüler\*innen einzeln oder in Kleingruppen eigenständige Kunstprojekte, in denen sie ihre Visionen, Wünsche und Vorstellungen von der Zukunft zum Ausdruck brachten. Im Arbeitsprozess entstanden unter anderem Entwurfsskizzen, Texte, Bilder und Modelle.

Mit der in dieser ersten Projektphase entstandenen Fülle an Material wurde anschließend in redaktionellen Kleingruppen weitergearbeitet. In drei Redaktionsteams fanden sich jeweils Schüler\*innen der Hulda-Pankok-Gesamtschule und Studierende der Kunst und Kunstpädagogik der Universität Duisburg-Essen zusammen und erarbeiteten mithilfe von künstlerisch-experimentellen Informationsstrategien drei themenspezifische Publikationen.

<sup>5</sup> Mit kritischem Verständnis davon, Zukünfte zu imaginieren, meinen wir immer auch das „so geworden Sein [...] in den Blick zu bekommen“ (vgl. Sternfeld 2014: 15). Es geht also darum, sich a) damit auseinanderzusetzen, was geschehen ist, b) darüber zu verhandeln, was dies für die Gegenwart bedeutet und c) zu fragen, wie sich eine Zukunft imaginieren lässt, die mehr ist als bloß die Verlängerung der Gegenwart (vgl. ebd. 2018).

Die im Kunstunterricht entstandenen und für die Publikation ausschnitthaft fotografierten und digitalisierten Projekte der Schüler\*innen wurden von den drei Redaktionsteams in einer gemeinsamen künstlerischen Auseinandersetzung im „Publikations-Raum“ verortet. Wichtig für die Arbeit in den Redaktionen war, dass es sich nicht um eine direkte Dokumentation der Projekte, sondern um eine künstlerisch-publizistische Übersetzung handelte: Eine „Übersetzung ist immer interpretativ, kritisch, und partiell“, um es mit der feministischen Wissenschaftlerin Donna Haraway (1995: 90) zu formulieren – sowohl während des Produktions – als auch während des Rezeptionsprozesses.

Mit dem Konzept der Schulbucheinlagen verfolgen wir die Idee, die in den Schulbüchern behandelten Informationen, die sich meist nur auf die Vergangenheit und Gegenwart beziehen und etabliertes Wissen vermitteln, durch ein weiteres Narrativ – Perspektiven einer jungen Generation auf die Zukunft – zu ergänzen. Die thematischen Hefte sind fächerübergreifend angelegt und können transdisziplinär verwendet werden.

Anders als Bildungsmedien, die als Distributionsort von offiziell legitimierten Wissensordnungen fungieren, sind die Schulbucheinlagen multi-perspektivisch konzipiert mit dem Ziel, einen entsprechenden Rezeptionsprozess zu ermöglichen. Die gesammelten Beiträge – sowohl künstlerische Darstellungen als auch Texte – bilden Perspektiven, Erfahrungen und Haltungen der Autor\*innen ab und so situierte Wissenspraktiken. Sie können als Ausgangsmaterial für diskursive Unterrichtsgespräche verstanden werden und dabei durch weitere Perspektiven, Erfahrungen und Meinungen erweitert werden.

Dem Publikationsprozess dieses Workbooks gingen Gespräche voraus,<sup>6</sup> die den weiteren Verlauf des Projekts inspiriert haben, sich somit darin wiederfinden und mit jenen zusammenfließen, die folgen werden. So bildet diese Publikation die Grundlage für eine weitere Verortung, die im November 2021 in der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen stattfinden und den Abschluss des Projekts bilden wird. Vorgesehen ist, dass die Schüler\*innen ihre Ergebnisse im *OPEN SPACE* präsentieren – einem Ort im Museum, der nicht als klassischer Ausstellungs-, sondern als Verhandlungsraum und öffentlich zugänglicher Treffpunkt konzipiert ist und sich unter dem Titel „NICHTS ALS ZUKUNFT“ Fragen des Anthropozäns widmen wird. Diese Präsentation soll die vorangegangenen Prozesse in der Schule, der Universität und im Museum miteinander verknüpfen und einen neuen, performativen Verhandlungsraum eröffnen, der es den Beteiligten ermöglicht, das gemeinschaftlich produzierte Wissen auf wiederum neue Weise in einem öffentlichen Kontext zu aktivieren.

6 Das Institut für Kunst und Kunstwissenschaft der Universität Duisburg-Essen, die Abteilung Bildung der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen und die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb haben am Dienstag, den 6. Oktober 2020, in Kooperation mit und in Räumen von PACT Zollverein in Essen einen transdisziplinären Expert\*innen-Workshop mit dem Titel „Kunst, Bildung und Ökologie“ organisiert. Mit Akteur\*innen aus Wissenschaft, Politik und aktivistischen Gruppen wurden Themenspektren wie Klimakrise, Anthropozän, Posthumanismus, Rassismus- und Machtkritik sowie über die als notwendig erachtete Neubestimmung des Bildungsbegriffs diskutiert.

## Grüne Architektur und ökologisch-nachhaltige Stadtplanung

### Projektphase 1

Ausgehend von der Fragestellung nach dem zukünftigen Zusammenleben aller Lebewesen auf der Erde, wählten die Schüler\*innen der Hulda-Pankok-Gesamtschule vier Themenfelder aus, in die sie sich künstlerisch-forschend vertieften, um aus ihren individuellen Perspektiven ökologisch-nachhaltige Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu imaginieren.



Alternative Mobilität

Menschen der Zukunft

## Nachhaltiges Handeln und Ernährung

## „Kunst ist ein gutes Medium, um Ideen und Vorstellungen materiell auszuformulieren“

Ein Gespräch mit Verena Lieb und Fatema Nawaz

Janina Krepert und Maren Ziese sprachen mit den beiden das Projekt an der Hulda-Pankok-Gesamtschule durchführenden Lehrpersonen über ihre Erfahrungen und Eindrücke aus dem Arbeitsprozess mit ihren Schüler\*innen.

Liebe Verena Lieb, liebe Fatema Nawaz, ihr habt als das Projekt begleitende Kunstlehrer\*innen in den letzten Monaten gemeinsam mit euren Schüler\*innen und während des Arbeitens im Kunstunterricht über „nachhaltige Zukünfte“ nachgedacht. Wie nehmt ihr die Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit den heutigen und zukünftigen ökologischen und sozio-politischen Herausforderungen wahr? Hat sich das Interesse bzw. die Haltung dazu in letzter Zeit verändert?

VERENA LIEB UND FATEMA NAWAZ

Nach unserer Beobachtung waren die Schüler\*innen durch die große Präsenz der Thematik in den Medien schon zuvor ein Stück weit sensibilisiert. Durch das Projekt wurde die Frage der Nachhaltigkeit mehr in das persönliche Umfeld gerückt. Insbesondere die Ernährung und das Wohnen (wie stelle ich mir eine wünschenswerte Umwelt vor?) gewannen an Relevanz. Innerhalb

der von uns betreuten Lerngruppen konnten konkrete individuelle Bezüge hergestellt werden.

Etwas schade fanden wir, dass wir aufgrund der Corona-Situation die Künstler\*innen und Referent\*innen nicht persönlich in den Unterricht einladen durften. Dies hätte eine vertiefte Auseinandersetzung über die einzelnen Köpfe hinaus sicherlich noch befördert.

Besonders beeindruckt hat uns eure durchgehend gelassene, neugierige, partizipativ-offene Arbeitsweise trotz der Einschränkungen durch Corona, die sich ja auch auf den Kunstunterricht auswirkten. Welche pädagogische Haltung verbirgt sich dahinter? Möchtet ihr etwas über euer Selbstverständnis als Lehrpersonen erzählen?

VERENA LIEB UND FATEMA NAWAZ

In diesem Beruf ist es wesentlich, flexibel und im Geiste beweglich zu

FATEMA NAWAZ ist Kunstpädagogin und Kunsttherapeutin (M.A.). Sie arbeitet seit 2007 an der Hulda-Pankok-Gesamtschule in Düsseldorf.

VERENA LIEB ist seit 2011 an der Hulda-Pankok-Gesamtschule in der Sekundarstufe 1 und 2 als Lehrerin für Philosophie, Kunst, Darstellen und Gestalten tätig.

bleiben, das rechte Maß zu finden, sich sowohl an die Rahmenbedingungen zu halten, als auch Möglichkeiten, die sich eröffnen, zu nutzen. Dazu gehört auch, sich auf die immer wieder neuen Gruppen, neuen Bedürfnisse und Prozesse einzulassen. Insbesondere in den letzten eineinhalb Jahren wurde dies in hohem Maße eingefordert.

Unsere Aufgabe sehen wir darin, die Schüler\*innen in ihrer Entwicklung zu unterstützen, Fähigkeiten sichtbar zu machen und ausbauen zu helfen. Insbesondere im künstlerischen Bereich bedeutet dies, sich in die Ideen und Gestaltungsabsichten der jungen Menschen hineinzudenken, um diese dann im Rahmen ihrer Realisierbarkeit möglich zu machen. Auch einen positiven emotionalen Bezug zum Unterricht herzustellen, halten wir für wichtig. Dieser erhöht die Bereitschaft, sich einzulassen und neuen Erfahrungen gegenüber offen zu sein. Umgekehrt lassen wir uns auch gerne von den Schüler\*innen inspirieren. Lehren und Lernen ist immer ein kommunikativer und reziproker Prozess; wir entwickeln uns auch, wir lernen durch das Lehren.

Die eigenständige Arbeit an selbstbestimmten Themen trägt stark dazu bei, dass die Lernenden nachhaltige Zukunftsvisionen entwickeln können. Für den Unterricht ist das ja eine große Herausforderung, vor allem mit je 20, also insgesamt 40 am Projekt beteiligten Schüler\*innen.

Unserer Wahrnehmung nach hat es einen gewissen Anlauf und etwas Zeit gebraucht, bis sich die Lerngruppe so langsam des Ausmaßes des an sie Herangetragenen bewusst wurden. Wir hatten anhand von Beispielen aus den verschiedenen Bereichen in das Projekt eingeführt, von denen sie ausgehen konnten. Nachdem sie je nach Interesse thematische Schwerpunkte gesetzt und sich zu zweit oder in Kleingruppen zusammengeschlossen hatten, stellte sich die Frage nach der konkreten Umsetzung, bei der wir oft als Gesprächspartnerinnen hinzugezogen wurden. In dieser Phase veränderten sich noch einmal die Konstellationen: Manche wollten lieber alleine arbeiten, andere wechselten in eine andere Gruppe. Die Arbeitsaufteilung innerhalb der Gruppen wiederum stellte sich selbstständig ein. Hierauf mussten wir überhaupt keinen Einfluss nehmen.

Auch im Hinblick auf das Material gab es Absprachen. Jede Lerngruppe bekam, was benötigt wurde, und diese „Bestellung“ haben wir dann noch um ein paar Sachen aus unserer eigenen „Materialsammlung“ ergänzt. Viele der Schüler\*innen brachten auch

selbst etwas mit, sei es ein Stück Kunstrasen oder Legopüppchen o.Ä.

Insgesamt nahm die Arbeit am Projekt mit dem Bau der Modelle und Entwicklung der Objekte sehr an Fahrt auf, da erst durch das Gestalterische die abstrakte Idee „Nachhaltigkeit“ konkret fassbar und erfahrbar wurde.

Welche Potenziale birgt die künstlerische, aber auch interdisziplinäre Auseinandersetzung bezüglich der eigenständigen und gemeinsamen Entwicklung von Visionen, Zielen oder sogar politischen Forderungen von Schüler\*innen im Unterricht?

VERENA LIEB UND FATEMA NAWAZ

Grundsätzlich ist Kunst ein gutes Medium, um Ideen und Vorstellun-

gen materiell auszuformulieren. Es ist jedoch immer zu bedenken, dass Schule Strukturen und Vorgaben unterliegt und diese den Freiraum im Unterricht deutlich einschränken. Jede künstlerische Gestaltung impliziert letztlich eine Haltung, sei sie affirmativ oder kritisch abwegend. So findet sich auch im Rahmen der vorgegebenen Inhalte immer wieder die Möglichkeit, sich mit Gesellschaft und politischen Sachverhalten kritisch auseinanderzusetzen, insbesondere da Kunst meist neben ihrem historischen Kontext auch eine universelle Aussagekraft besitzt.

## Wandel und Krise – eine Kritik an der „normalen“ Zeit

MAREN ZIESE

Unsere aktuellen Krisen „Klimawandel“ und die Pandemie „Covid 19“ zeigen unterschiedliche gesellschaftliche und individuelle Auseinandersetzungen und Akzeptanzen mit dem Phänomen „Krise“ sowie einer daran anknüpfenden sich verändernden Zeitwahrnehmung.

In zahlreichen Medienberichten wurde in den letzten Monaten im Kontext der Pandemie einerseits über sich endlose ziehende Momente gähnender Eintönigkeit und andererseits über Phänomene der Gleichzeitigkeit wie die Anforderungen an die Bewältigung des Berufslebens im Home-Office bei parallellaufender Familienbetreuung gesprochen. Dabei fällt auf, dass hier aus der immer gleichen Perspektive über die Ressource „Zeit“ berichtet wird – die der Berufstätigen oder „normalerweise“ Berufstätigen – ohne die

Perspektive, aus der heraus gesprochen wird, mit zu thematisieren. Weniger verlaubar waren die Stimmen derjenigen, die von bereits existierenden und durch die Pandemie und die ökologische Krise vertieften intergenerationalen Ungleichheiten in der Gesellschaft berührt sind. Ist die Altersdiskriminierung von Menschen über 60 Jahre schon länger ein Thema, so zeigt sich nun während Pandemie und ökologischer Krise die starke Betroffenheit von Kindern und Jugendlichen im besonderen Maße (vgl. Otto 2021).

Hierzu zählen die nicht vorhandenen Privilegien oder realen Mitsprachemöglichkeiten und Rechte dieser jungen Menschen, der Umgang mit ihrer Zeit, das Fehlen ihrer politischen Wirkkraft angesichts der zahlenmäßigen Überalterung Deutschlands. Zu Beginn der Pandemie wurden sie in öffentlichen Debatten auf ihre Rolle als Schüler\*innen reduziert, wurden als „Lost Generation“ betitelt und erlebten eine negative Stigmatisierung als „Superspreader“. Hinzu kam, dass die Regelungen zur Eindämmung der Pandemie, wie zum Beispiel ihre räumliche Isolierung sowie die Hierarchisierung der Öffnungen und Schließungen sozialer oder kommerzieller Orte, intergenerative Machtverhältnisse und Privilegien offenbarten.

All das sind machtvoll zugeschriebene, auf Basis von Krisenproklamationen, eines Ausnahmezustands. Es ist eine Frage der Macht – wer definiert, was der „normale“ Zustand ist – und damit verbunden, wann bestimmte Prozesse erlaubt und nicht erlaubt sind. Für wen ist „normal“ normal? Wer bestimmt über „Zeit“ und „Prozesse“ und entscheidet, wann etwas stattfinden soll oder wie viel Zeit zur Verfügung steht? (Vgl. hierzu auch Mörsch 2012b) Die Vorstellung davon, dass etwas erst einmal „normal“ sein soll, damit überhaupt entschieden werden darf, ist normativ. „Zeit“ ist also ein machtpolitischer Faktor.

In Anbetracht der ökologischen Krise und der Auswirkungen des Anthropozäns ist es umso dringender, zeit-normative Machtverhältnisse in Frage zu stellen.

Unser Vorteil ist: Wir in der Kunstvermittlung und Kunstpädagogik arbeiten generell unter sich wandelnden Bedingungen, das unsichere Terrain ist die Systemlogik unserer Branche und alle pädagogischen Prozesse sind stets „in Transformation“ (vgl. Mörsch 2012a).

Bildungsakteur\*innen, die Kinder und Jugendliche performativ „empowern“ wollen, sind damit vor systemische Probleme gestellt. Sie müssen eine „andere“ Zeitlogik von Kindern und Jugendlichen akzeptieren und solidarisch Allianzen bilden. Es gilt eine neue Vermittlungshaltung einzunehmen, die gegenwartsbezogen ist und mit multiplen Krisen auch unbequem und handlungsfähig umgeht. Damit geht einher, gelassen im Hinblick auf die Dringlichkeitslogik

des Dispositivs „Krise“ in pädagogischen Situationen zu reagieren. Die zentrale Frage ist: Können wir uns gemeinsam von der kapitalistischen „Monokultur der Beschleunigung“ (vgl. Gronemeyer 2018) abwenden und eine Vielfalt von Zeitkulturen entwickeln?

Aus meiner Sicht ist der Ansatzpunkt für ein Empowerment der Jugendlichen das Agieren im Jetzt, das gemeinsame, wendige Denken und Arbeiten mit dem Vorhandenen. Dieses Hinauszögern von relevanten Themen in eine „ferne“ Zukunft, die Entschleunigung einer Jugendgeneration im Aufbruch ist ansonsten eine Machtgeste, die mit Zeitlogik Ohnmachtsgefühle erzeugt. Der zentrale Slogan der jugendlichen Protestler\*innen von Fridays for Future brachte das Hier und Jetzt zum Ausdruck: „Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut“. Für uns Bildungsakteur\*innen bedeutet dies: Das einzige Mittel, Zeit zu haben, ist, sich Zeit zu nehmen – für Wandel, für Veränderungen, für Transformation.

**PROF. DR. MAREN ZIESE** lehrt Kunstdidaktik an der Universität Duisburg-Essen und ist Dozentin an der Zürcher Hochschule der Künste. In diesem Kontext interessiert sie sich für diskriminierungskritische, postkoloniale Bildung und Kunstvermittlung und Fragen von globaler Klimagerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Ökologie. Ehrenamtlich engagiert sie sich zurzeit als 1. Vorsitzende für den Verein „Kunst und Natur im Leinetal“.

## Museums for Future?

**JULIA HAGENBERG**

Vielen Schüler\*innen, die ein Kunst- oder kulturhistorisches Museum besuchen, bleibt die Institution als ein Ort in Erinnerung, an dem es „Altes“ zu sehen gibt. Nicht selten bedeutet ein Museumsbesuch für sie, sich mit Objekten aus einer fernen Vergangenheit auseinanderzusetzen zu müssen, deren Relevanz für die eigene Gegenwart und Zukunft unklar erscheint. Eindrücke wie diese können entstehen, wenn die Inhalte und Methoden des Ausstellens und Vermittelns ausschließlich aus der internen Perspektive entwickelt werden und in erster Linie darauf abzielen, die eigene Expertise in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei werden die Aktivitäten des Museums selbst oft nicht zeitlich eingeordnet und relativiert. Vielmehr treten die Aufgaben des Sammelns, Ausstellens und Vermittelns als ahis-

torische Handlungen in Erscheinung, die überzeitliche Gültigkeit beanspruchen und kaum hinterfragt werden. Die vermeintliche Neutralität dieser Aktivitäten führt dazu, dass bestehende Machtverhältnisse untermauert und Ausschlussmechanismen verstärkt werden. (Sitzia 2018: 74)

Wie können Museen vor diesem Hintergrund zu Orten werden, an denen Bildungsprozesse initiiert und gefördert werden, die eine kritische Reflexion der Gegenwart und eine produktive Auseinandersetzung mit Fragen der Zukunft einschließen? Angesichts ungewisser und zunehmend bedrohlicher Aussichten ist eine grundlegende Änderung unserer musealen Arbeitsweisen überfällig. Wie Keri Facer darlegt, muss es darum gehen, „dass Schüler\*innen nicht nur als Empfänger\*innen überkommenen Wissens gesehen werden, sondern als aktive Koproduzent\*innen und Analytiker\*innen neuer Informationen.“ (Facer 2019: 55)

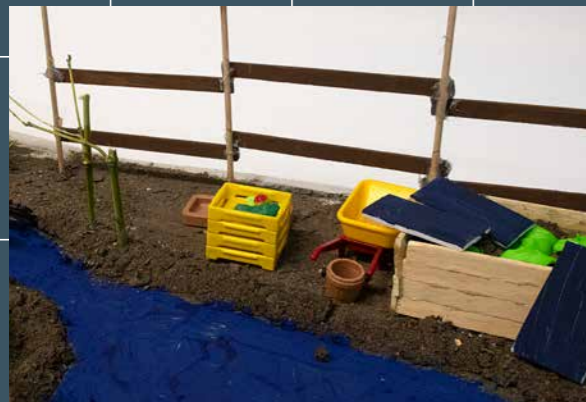
Es gilt, das Kunstmuseum als Archiv etablierten Wissens, aber auch von epistemischer Gewalt zu begreifen, das Schüler\*innen aus immer neuen Perspektiven befragen und verhandeln können (vgl. Griesser-Stermscheg/Sternfeld/Ziaja 2020: 14 f.). In einem solchen Kontext kann die Kunst, in die sich Haltungen und Visionen ihres Entstehungsmoments einschreiben, zu einer Ressource für eine Reflexion von Zeit und Wandel und für die Produktion neuen Wissens werden.

Ko-konstruktive Bildungsprozesse bergen das Potenzial, das Setting zu verändern und so die beteiligten Institutionen selbst in Bewegung zu bringen. Genau darin liegt nicht nur eine Chance für die Schüler\*innen, sondern auch für das Museum, um als Ort mit Relevanz für Gegenwart und Zukunft wahrgenommen zu werden – und der Gesellschaft langfristig erhalten zu bleiben.

**JULIA HAGENBERG** ist Kunsthistorikerin und Pädagogin und seit 2009 Leiterin der Abteilung Bildung in der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen an der Schnittstelle zwischen Kunstvermittlung und kuratorischer Praxis sowie im Bereich partizipativer Projekte und der gesellschaftspolitischen Dimension von Museumsarbeit.



Grüne Architektur und ökologisch-nachhaltige Stadtplanung



Alternative Mobilität

Menschen der Zukunft

Nachhaltiges Handeln und Ernährung

„Weil wir mit solchen Sprachen vielstimmige Bilder einer Zukunft malen können, die viel weitergreifen“

Ein Gespräch mit Ruth Aim

Ausgehend von ihrem aktivistischen Engagement, beispielsweise ehemals für den Jugendrat der Generationenstiftung, unterstützte Ruth Aim das Projektteam als *critical friend*. Sie studiert Jura und engagiert sich seit vielen Jahren in sozio-politischen Kontexten. So arbeitet sie unter anderem in einem Migrant\*innenhaus in Mexico und ist Teil einer Hochschulgruppe, die *Safer Spaces* für BIPOCs (*Black, Indigenous and People of Color*) organisiert. Mit Maren Ziese sprach sie über ausschließende Mechanismen von Sprache, die Wichtigkeit des aktiven Zuhörens und alternative Möglichkeiten, eine vielstimmige Welt zu beschreiben.

Liebe Ruth Aim, du hast unser Projekt als *critical friend* begleitet und engagierst dich als politische Aktivistin. Ein Teil deiner Arbeit ist es, dich mit Machtstrukturen und kulturellen Codes auseinanderzusetzen, die in Sprache hinterlegt sind. Du kritisierst das akademische, das männliche, das weiße sowie das an Privilegien orientierte Sprechen – dies auch bei Bildungsprojekten wie dem unseren, insbesondere weil sie Zukunftsvisionen und Klimaanliegen verhandeln.

RUTH AIM

Sprache kann schnell zur Hürde werden, gerade in akademischen bzw. Bildungskontexten. Inhalte werden oft in die Schublade gesteckt: „Diese Information scheint besser zu sein, weil sie aus dieser und jener Quelle kommt“. Das ist schade, da alles, was wir kommunizieren wollen, zu einem großen Teil über Sprache abläuft und wenn ein Informationsaustausch von Anfang

an Kategorisierungen unterworfen zu sein scheint, ist es schwer, einen „anderen“ Wissensfundus und andere Wissensspraxen mit einzubeziehen, die diesem Raster erstmal nicht entsprechen. Insofern müssen wir uns der Gefahr, aber auch dem Potenzial von Sprache bewusst sein, Letzteres nutzen und versuchen, Begegnungen so offen wie möglich zu halten und nicht zu beurteilen, wie jemand sich mitteilt.

Wie denkst du, könnte eine Vielstimmigkeit in Sprache oder auch eine Vielstimmigkeit im Zuhören ermöglicht werden?

RUTH AIM

Ich denke, es ist wichtig, einen gemeinsamen Habitus zu finden, der es erlaubt, in unterschiedlichsten

Kontexten auch auf unterschiedliche Arten und Weisen zu sprechen – so zum Beispiel eben auch mit Slang oder Dialekt und ohne dass die sprechende Person dabei herabgewürdigt wird. Lateinische Fremdwörter sind ja schön und auch berechtigt, zeigen aber hauptsächlich ihre universitäre Herkunft auf. Wer diese nicht versteht, kommt nicht mit, ohne auf ein Glossar zurückzugreifen. Auch Zuhören als aktive, verantwortungsvolle Handlung zu begreifen, gehört mit dazu. Zu analytisch und wertend zu sein, ist hinderlich für ein ehrliches Gespräch auf der Basis von Vertrautheit. Wenn wir Aktivismus betreiben oder künstlerisch aktiv sind, vermitteln wir, was wir spüren, was wir verändern wollen. Das hat immer eine emotionale Komponente, die leichter im informellen Kontext verständlich gemacht werden kann. Das heißt: „Ich nehme mir Zeit, das auszudrücken, was ich will“ und „Ich höre aktiv zu und versuche, dich zu verstehen, versuche, deine Emotionen, deine Bilder zu verstehen.“ Ich glaube, diese Ebene der Emotionalität verliert sich, sobald eine Person einen bestimmten formellen Sprachduktus einnimmt und das Gefühl bei anderen am Gespräch teilnehmenden Personen entsteht, sich diesem anpassen zu müssen. Vielleicht ein Beispiel: Auf einer beruflichen Ebene wahre

RUTH AIM ist eine Jurastudentin, die seit geraumer Zeit es sich zur Aufgabe gemacht hat, Räume zu kreieren in denen marginalisierte Menschen Gehör und Platz bekommen, den sie von Anfang an verdient haben.

ich wegen des Altersunterschiedes oder der Führungsposition der anderen Person meist eine gewisse Distanz. Im Privaten kann ich aber mit den gleichen Personen bei einem Kaffee Wissen ganz informell austauschen. Dadurch fällt die Barriere und es ist gleich viel leichter, in der Person keine so hohe Autorität mehr zu sehen. Dann entsteht Emotionalität und Vertrauen, auch wenn man nicht das gleiche akademische Wissen hat. Eigene Erfahrungen werden dann automatisch aufgewertet beziehungsweise genauso wichtig für den Austausch.

Ein Anliegen des Projekts ist es, Jugendlichen Raum für die Entfaltung ihrer Visionen zu geben, die dann auch gehört werden. Eine große Frage, die wir uns dabei selbstkritisch stellen, lautet, welche Bedingungen für diese Räume gelten sollten. Was denkst du über *Safe Spaces*? Wie sollten diese in der Zukunft für dich aussehen?

RUTH AIM  
Ich glaube, es gibt gar keinen *Safe Space*. Es gibt nur *Safer Spaces*. Leider ist kein Raum frei von Verletzungen, aber darüber kann man ja dann auch in diesen Räumen reden. Ich würde mir wünschen, dass wir gar keinen *Safer Space* mehr bräuchten. Diese Räume werden ja nur in Abgrenzung zu den nicht sicheren Räumen benötigt, wo man sich beispielsweise Mikroaggressionen immer bewusst ist und sie aushalten muss, sei es im Kontext von Rassismus, Sexismus oder Queer-Feindlichkeit – die ganze Bandbreite der unterschiedlichen Arten von Unterdrückung. Ich denke, sobald wir uns alle mit diesen Ismen, unserer Rolle in

der Gesellschaft, unserer Kommunikation, unserem Umgang miteinander und unserem Handeln auseinandergesetzt haben, benötigen wir diese Räume nicht mehr. Dann wäre es einfach nur ein Treffen von Menschen, die sich gerne haben und sich austauschen.

Welche Rolle könnte Kunst bei dieser Auseinandersetzung und vor allem im Bezug zur Bildung und zur Ökologie spielen?

RUTH AIM  
Kunst kannst du ja so weit fächern, wie du willst. Viele Menschen, die marginalisiert werden oder sind, trauen sich oft nicht, sich künstlerisch auszudrücken. Wir können anderen Kunst nahebringen oder ihnen sagen, dass diese Ausdrucksform ihnen zusteht und diese für sie und die Gesellschaft auch etwas Heilendes sein kann. Dieses Potenzial des Kunstschaffens steckt ja in allen, auch in denen, die keinen Zugang zu spezifischer Sprache und einem bestimmten vorherrschenden Wissen haben.

Ein Teil unseres Projektes dreht sich darum, vorherrschendes Wissen zu transformieren und zu hinterfragen. In Schulbüchern werden immer auch bestimmte Wissensformen oder Wissensbestände ausgeblendet. Zugleich wird tradierten, dominanten Erzählungen viel Raum gegeben. Was ist hier deiner eigenen Erfahrung nach noch zu tun?

RUTH AIM  
Seit der *Black-Lives-Matter*-Bewegung im letzten Jahr ist klarer geworden, dass BIPOC in Schultexten weitaus weniger abgebildet werden. Ich wünsche mir, dass alle Worte der Welt ihre Wertschätzung erleben und Rechtschreibung oder eine andere Perspektive kein Hin-

dernis mehr sein wird. Dass das, was die Person produziert, eben ihr momentaner Stand ist und sie begreift, dass sie selbst entscheiden kann, ob das gut ist oder nicht – das baut Selbstvertrauen auf. Es darf nicht am Namen oder an der Hautfarbe liegen, wie die Note ausfällt. Ich finde, das Notensystem sollte sowieso ganz abgeschafft werden und den Kindern oder den Jugendlichen beigebracht werden, dass das Wissen, das sie bereits haben, auch schon sehr viel wert ist, und das, was sie jetzt bekommen, eine neue Möglichkeit ist, die Welt zu sehen, aber nicht die einzige. Es wäre wichtig, den Schüler\*innen zu vermitteln, dass sie aus dem Angebot schöpfen können und die Mischung des Ganzen etwas Neues kreiert, was genauso wertvoll ist, wie die Meinung des einen oder der anderen. Wenn mehr Menschen dieses Selbstbewusstsein hätten, gäbe es viel mehr Künstler\*innen auf der Welt. Es gäbe viel mehr Menschen, die schreiben, malen, tanzen und sich nicht dafür schämen würden. Das fände ich schön.

Du sprichst hier das Potenzial an, das ein kritischer und künstlerisch gedachter Begriff von Sprechen und Sprachen mitbringt, im Sinne eines Empowerments – also eines Sich-bewusst-Seins über die Veränderbarkeit vorherrschender systemischer Ordnungen, die in Sprache hinterlegt sind und die Möglichkeit, zum Beispiel mit künstlerischen Mitteln, über diese potenziellen Veränderungen nachzudenken.

RUTH AIM  
Ich habe letztens „Sprache und Sein“ von Kübra Gümüsay gelesen. Sie spricht davon, dass je nachdem, welche Worte du hast, diese auch

deine Welt (be-)schreiben. Nimm zum Beispiel mal nur das Wort Natur: Wenn es in seiner Bedeutung dich als Mensch von der Natur abgrenzt, hast du nicht mehr dieses Bewusstsein, dass du ja auch ein Teil von ihr bist und dich nicht einfach von ihr abheben kannst.

Um unsere Zukunft in einem ökologischen Kontext zu imaginieren – was für eine Sprache wäre im Hinblick auf Ressourcenschonung und Klimagerechtigkeit aus deiner Sicht nötig?

RUTH AIM

Eine Sprache, die immer dynamisch und in Bewegung bleiben darf und offen ist für alle *Influences*. Dass die Menschheit, die diese Sprache oder Sprachen spricht, sich nicht davor scheut und vielleicht auch keine Regeln setzt – oder so wenige wie möglich. Weil wir mit dieser Sprache oder besser solchen Sprachen vielstimmige Bilder einer Zukunft malen können, die viel weitergreifen.

## Alternatives Publizieren als demokratische kunstpädagogische Praxis

JANINA KREPART

Die drei themenspezifischen Schulbucheinlagen, die dieses Workbook versammelt, entstanden in sogenannten „Lernredaktionen“, in denen sich Schüler\*innen der Gruppe der Hulda-Pankok-Gesamtschule und Student\*innen der Universität Duisburg Essen zusammenfanden. Meine Intention bei der Konzeption entsprechender Lehr-Lernsettings – in diesem Fall im Rahmen des an der Universität Duisburg-Essen angebotenen Seminars „*Unscripting ways of learning/ knowing*“ – ist es, in einem gemeinsamen und forschungsbasierten Modus Produktionspraxen alternativen Publizierens als situierte Bildungsprozesse auf deren kunstpädagogische und bildungspolitische Potenziale hin zu befragen. Der Fokus liegt dabei auf den diskursiven,

JANINA KREPART ist Kunstpädagogin und Künstlerin. Ihr Interesse gilt Praktiken der künstlerischen Lehre; insbesondere Strategien des alternativen, experimentellen Publizierens als kritische kunstpädagogische Praxis, sowie als Modus kollektiver künstlerischer Dialoge und als engagierte Bildungspraxis.

ko-konstruktiven, materiell-medialen Arbeitsprozessen, die zur Veröffentlichung der erarbeiteten Inhalte führen, und auf deren Verhandlung in einem spezifischen sozio-politischen und (infra-)strukturellen Bedingungsgefüge.

Alternative Publikationspraxen bergen das Potenzial, über ihre unbedingt kontextspezifischen (in diesem Fall auf Schulbücher bezogenen), aber auch experimentellen, ästhetischen und künstlerischen Strategien, Informationen/Materialien/Dokumente im Publikationsraum zu platzieren und zu strukturieren, die entsprechenden Inhalte selbst als verkörperte, partielle, konstruierte und bewegliche Wissensordnungen sichtbar, sagbar und verhandelbar zu machen (vgl. Deleuze: 1991).

Schulbücher gelten gemeinhin als Versuche, Wissen zu kanonisieren bzw. als Repräsentationen gesellschaftlich gesicherten Wissens. Einem komplexen historisch gewachsenen sozio-politischen, informationsstrategischen und strukturellen Spannungsfeld ausgesetzt sind sie aber auch Orte der öffentlichen Diskursproduktion, über die sich kulturelle Wissensordnungen reproduzieren und stabilisieren, zugleich potenziell verschieben, destabilisieren und verkomplizieren lassen (vgl. Macgilchrist 2011: 260).

Die im Rahmen des Projekts entstandenen Schulbucheinlagen weisen nicht nur auf die jeweiligen multiperspektivisch zusammengeführten partiellen Perspektiven ihrer Redakteur\*innen und Autor\*innen hin, sondern gleichzeitig auf das Fehlen einer entsprechenden Kennzeichnung in ihrem Referenzmedium – den Schulbüchern.

Schulbuchwissen ist als Konsenswissen zu verstehen (vgl. Apraku 2017). Durch die Aktion des „Hineinlegens/Einfügens“ der in den Lernredaktionen entstandenen heftartigen Zusatzpublikationen wird auch eine fehlende Kontextualisierung dieser Konsens-Produktion durch daran beteiligte (bildungs-)politische Akteur\*innen sichtbar und sozusagen als „göttlicher Trick“ entlarvt (vgl. Haraway 1995: 82). In Schulbüchern veröffentlichte Inhalte zeigen sich stattdessen als bewegliche, fragmentarische und in einem spezifischen soziopolitischen Kontext entstandene Wissensordnungen.

Die heutigen interrelationalen und translokalen sozio-ökologischen Herausforderungen erfordern neue Interpretationsweisen und kritische demokratische Verhandlungsweisen von Informationsvermittlung, die die Grundlagen dieser Wissensordnungen, meist geprägt durch westlich-patriarchale wissenschaftliche und philosophische Denkweisen, diskursiv durcheinanderbringen (vgl. Commandeur/Shapiro 2021: 105).

Das Arbeiten mit den engagierten ästhetischen Praxen alternativen Publizierens kann hier mögliche Strategien für intergenerationale, transdisziplinäre, „erdumspannende“ Projekte bieten. Denn: „Öffentliches Tätigsein, durch das wir uns selbst und die Gemeinschaft hervorbringen, ist unabdingbar auf eine Demokratie verwiesen, die uns hilft, so gut wie möglich in unserer Welt [zusammen] zu leben.“ (Tronto 2013: 39)

# Eine Beziehung mit Zukunft – zur Relevanz von kultureller und politischer Bildung für nachhaltige Entwicklung

ANNA KAITINNIS

Umweltveränderungen wie der Klimawandel haben nicht nur auf unser Leben, sondern auch auf das der nachfolgenden Generationen Einfluss. Denn der Klimawandel ist nicht nur ein rein ökologischer, sondern auch sozialer, politischer und kultureller Transformationsprozess mit gesamtgesellschaftlichen Dimensionen. Durch ihn werden beispielsweise gesellschaftliche Gleich- und Ungleichheiten sichtbar, die sich lokal und global beobachten lassen (vgl. Swoboda 2020). Aus diesen Gründen ist ein verantwortungsvoller Umgang mit unseren Ressourcen für die Sicherstellung einer zukunftsfähigen Gesellschaft enorm wichtig. Doch wie kann dieses Ziel erreicht werden?

## Kinder und Jugendliche als Zukunftsplayer

Bei der Gestaltung der Zukunft spielen Kinder und Jugendliche eine zentrale Rolle. Schließlich sind sie diejenigen, die eine nachhaltige Entwicklung – sowohl hinsichtlich ökologischer und ökonomischer als auch sozialer Aspekte – langfristig beeinflussen und von dieser profitieren können. Im Rahmen eines dementsprechenden Empowerments übernimmt Bildung eine wesentliche Funktion, denn durch sie sollen die jungen Menschen „die Werte und das nötige Handwerkszeug an die Hand bekommen, um die Zukunft nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten.“ (Der Jugendrat der Generationenstiftung/Langer 2019: 127) Essenziell ist dabei unter anderem die Aneignung von „neue[n] Fähigkeiten, Kreativität und zeitgemäße[m] Wissen. [...] Kinder sollen lernen mutig zu sein und sich selbst zu entfalten.“ (Ebd.: 136)

## Zur Bedeutung innovativer Lehr- und Lernformen sowie der Verknüpfung von kultureller und politischer Bildung

Interdisziplinär, experimentell sowie zukunftsorientiert angelegte Lehr- und Lernformen ermöglichen, Kenntnisse aus unterschiedli-

Grüne Architektur und ökologisch-nachhaltige Stadtplanung

Alternative Mobilität

## Projektphase 2

An den ausschnitthaft fotografierten und digitalisierten Kunstprojekten der Schüler\*innen wurde anschließend in Kleingruppen weitergearbeitet. Es fanden sich hierzu drei Redaktions-teams aus Schüler\*innen der Hulda-Pankok-Gesamtschule Düsseldorf sowie Studierenden der Kunst und Kunstpädagogik der Universität Duisburg-Essen zusammen. Sie gestalteten mithilfe von künstlerisch-experimentellen Informationsstrategien drei themenspezifische Publikationen.



Menschen der Zukunft

DR. ANNA KAITINNIS ist Referentin für politische Bildung und Kultur im Fachbereich Förderung der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Sie ist studierte Kulturwissenschaftlerin und hat sowohl wissenschaftlich als auch praktisch zu Themen an der Schnittstelle von politischer Bildung, Kunst und Kultur gearbeitet.

chen Fachrichtungen gewinnbringend zusammenzuführen und diese durch neue Ansätze der Wissensvermittlung spannend aufzubereiten. Als Beispiel kann hier die Nutzung von Synergien zwischen kultureller und politischer Bildung genannt werden. Auf der einen Seite fördert kulturelle Bildung die „Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung ist konstitutiver Bestandteil von allgemeiner Bildung.“ (Ermet 2009) Politische Bildung auf der anderen Seite „initiiert und organisiert Bildungsprozesse, in denen es darum geht, unser individuelles Verhältnis zum Politischen zu bestimmen.“ (Bundeszentrale für politische Bildung/bpb o.J.)

Auf das hiesige Thema „kulturelle und politische Bildung für nachhaltige Entwicklung“ lassen sich diese Ausführungen wie folgt übertragen: Der Klimawandel ist ein globales Krisenphänomen, dessen politische Implikationen und Bedeutungen aufgrund ihrer Abstraktheit in der Regel schwer zu fassen sind. Kulturelle Bildung weist jedoch Methoden und Praktiken auf, über die gesellschaftliche Strukturen mit den individuellen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen besser zusammengedacht und in all ihrer Kontroversität leichter zugänglich gemacht werden können. Sind diese kreativ-aktivierend angelegt, können sie Partizipationsprozesse und Teilhabe in Gang setzen und das Empowerment der Beteiligten stärken: „Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt.“ (Ermet 2009) Die Verknüpfung von Kunst bzw. kultureller und politischer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann somit als eine Beziehung mit und für die Zukunft bewertet werden.

## Künstlerischer Aktivismus oder aktivistische Kunst?

MORITZ PIEPEL

Die Frage „Was ist Kunst?“ ist keineswegs leichter zu beantworten als die Frage „Was ist Aktivismus?“. Leitmotive sind aber sicherlich Ästhetik bzw. Impact – was auch immer das im Einzelfall bedeuten mag. Während Aktivismus sich daran misst, was er politisch erreicht, sucht Kunst ihren Wert in sich selbst.

Historisch gesehen kommen Kunst und Aktivismus aus verschiedenen Welten – und auch heute herrscht noch in vielen Köpfen das Silodenken. Aber: Muss das so sein?

Das Berliner Zentrum für Politische Schönheit, die Londoner Forschungsagentur Forensic Architecture und auch wir als Generationen Stiftung wagen zarte Versuche, diese Dichotomie zwischen Kunst und Aktivismus aufzubrechen. Und das ist gut!

Denn Kunst möchte auch immer einen Einfluss auf die Welt haben. Selbst wenn sie kein konkretes, politisches Ziel hat – häufig will sie auf Missstände hinweisen, Menschen berühren oder doch zumindest wahrgenommen werden.

Wie kommt sie dort hin? Die Antwort darauf haben Aktivist\*innen: Sie werden laut und wissen, wie medienwirksame Bilder geschaffen und Menschen in ihrer Lebensrealität erreicht werden können.

Aber auch der Aktivismus braucht die Kunst. Aktivismus, so wie er in den letzten Jahren betrieben wurde und betrieben wird, stößt an eine gläserne Decke. Er setzt vor allem auf Fakten, auf Aufklärung, auf wissenschaftliche Erkenntnis. Aber: Die Menschen stumpfen gegenüber immer neuen Katastrophenmeldungen ab und scheinen die kognitive Dissonanz zwischen ihrem Wissen und ihrem Handeln besser und besser auszuhalten.

Um Wandel zu erzeugen, benötigen wir daher neue, auch künstlerische Strategien, die uns erlauben, Menschen auf anderen Ebenen zu erreichen, zu emotionalisieren und zu überzeugen.

Insofern ist schon der Titel dieses Beitrags falsch formuliert.

Angesichts und zur Bewältigung der systemischen Krisen, denen sich die Menschheit gegenüber sieht, allen voran die Krise des Erdklimas, müsste er lauten: Künstlerischer Aktivismus und aktivistische Kunst!

MORITZ PIEPEL studiert Physik an der Technischen Universität Dresden. Mit der Generationen Stiftung engagiert er sich für eine generationengerechte Politik in Sachen Klima, Wirtschaft, Demokratie und Gerechtigkeit. Moritz begleitet das Projekt als *critical friend*.

# Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung im digitalen Raum

JULIA LATZEL

Seit Ausbruch der Covid-19-Pandemie gehen Kultur und Bildung online. Die Nutzung des Internets zu Kommunikations- und Lehrzwecken ist zur Selbstverständlichkeit geworden.

Durch die Erprobung digitaler Ideen und Lösungen sollte auch der Kunstunterricht des 11. Jahrgangs der Hulda-Pankok-Gesamtschule unter veränderten Bedingungen weiterentwickelt werden: Videokonferenzen über Jitsi mit eingeladenen Expert\*innen aus den Disziplinen Kunst und Ökologie ermöglichten den Schüler\*innen eine dialogische Auseinandersetzung mit Lehrinhalten. Es bot sich die Chance zum Zusammenschluss eines interdisziplinären Netzwerks, in dem in virtuellen Gesprächsrunden mit lebensnahen Praxisberichten Wissen für die Schüler\*innen erfahrbar wurde und Kontakt zu Menschen in der Ferne entstand.

Besonders die kunsttheoretische Auseinandersetzung mit Werken von Joseph Beuys und den „kosmopolitischen Übungen“ anlässlich der Ausstellung „Jeder Mensch ist ein Künstler“ in der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, die im Rahmen seiner 100-Jahrfeier vom 27. März bis 15. August stattfand, veranlasste mich, über die fehlende körperliche Anwesenheit während der stattfindenden ästhetischen Erfahrungen im virtuellen Unterricht zu reflektieren.

Die Leiblichkeit als Voraussetzung jeder Art von Wahrnehmung (Merleau-Ponty 1974: 239 ff.) wird während einer ästhetischen Erfahrung selbst zum Thema: So steht die körperliche Präsenz der Wahrnehmenden und deren Bewusstsein über den Prozess des Wahrnehmens in direktem Bezug zur „leiblichen Präsenz“ (Mersch 2001: 276) des erfahrenen Kunstwerks.

Obgleich die digitale Betrachtung die unmittelbare Erfahrung nicht in identischer Weise zu ersetzen vermag, bietet sie – aus meiner Sicht – eine bereichernde Ergänzung in Bezug auf die Zugänglichkeit von bzw. die Teilhabe an Kunst sowie auf den Akt der Wahrnehmung selbst. Die visuelle Übertragung von Werken aus dem Museum in den digitalen Kunstunterricht verstehe ich demnach weniger als vollständige Übersetzung einer an die Physis gekoppelten ästhetischen Erfahrung in den virtuellen Raum, sondern vielmehr als eine weitere ästhetische Erfahrung mit Kunst während Video-

konferenzen. Die Herausforderung der Teilnehmenden besteht darin, die räumliche Distanz während des Schauens auf den Computerbildschirm zu realisieren und die ausbleibende physische Zusammenkunft von Subjekt und Kunstobjekt im selben Raum konstruiert nachzuempfinden. Diese prozesshaft zu erlernende Transferleistung einer gewohnten ästhetischen Erfahrung in den digitalen Raum kann Schüler\*innen – meines Erachtens – dazu befähigen, den Gebrauch digitaler Medien kritisch reflektiert zu durchdringen.

JULIA LATZEL ist Wissenschaftliche Volontärin der Abteilung Bildung in der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen. Sie ist studierte Kulturwissenschaftlerin, 2. Vorsitzende des „Zinnober – Ein Museum für Kinder in Hannover“ und leitet den gemeinnützigen Kunstverein Galerie BOHAI e.V.

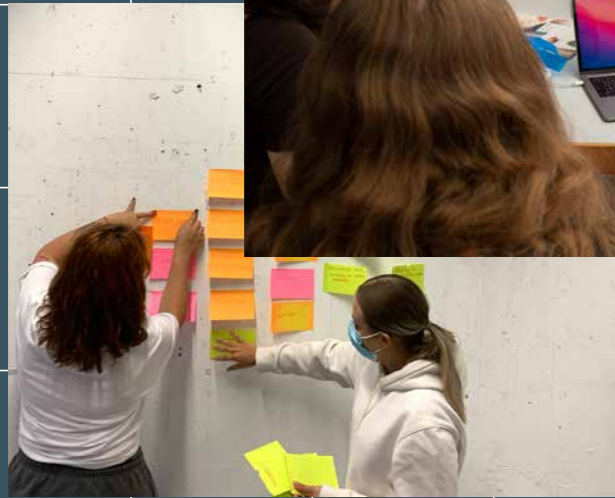
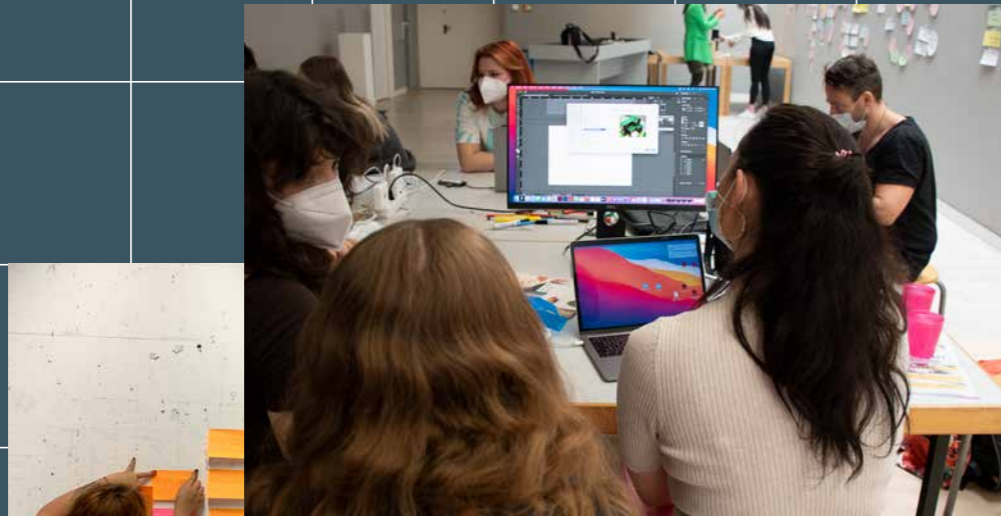
# Ökologische Kunst 2033 – ein spekulativer Ausblick

HAUKE OHLS

Vordergründig für einen spekulativen Ausblick scheint die Frage zu sein, ob sich gegenwärtige Entwicklungen einer ökologischen und engagierten Kunst intensivieren oder gar durchweg neue Herangehensweisen notwendig werden. Erdgeschichtlich betrachtet sind zwölf Jahre bis 2033 eine sehr kurze Zeit. Diese Perspektive erdgeschichtlichen Denkens sollte von der Menschheit spätestens seit dem Eintritt ins Anthropozän, jenem Erdzeitalter des Menschen, in dem dieser als geologische Kraft agiert, eingenommen werden.

Bezüglich der drohenden Kipppunkte des Klimasystems, also gewisser Schwellen, die überschritten werden und dann eine unkontrollierte Kettenreaktion auslösen, sind zwölf Jahre wiederum eine lange Zeit. Die Erde hat sich seit dem vorindustriellen Zeitalter bis heute bereits um mehr als 1,2 Grad Celsius erwärmt. Im Jahr 2033 könnte die auf der Pariser Klimakonferenz vereinbarte Marke von 1,5 Grad Celsius schon erreicht sein. Die jüngst verschärften Klimaziele der Bundesrepublik Deutschland sehen bis 2033 eine Reduktion der Emissionen um die 80 Prozent vor – im Vergleich zu 1990. Diese Verschärfung erfolgte umgehend nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts, welches Nachbesserungen verlangte.

## Grüne Architektur und ökologisch-nachhaltige Stadtplanung



Alternative Mobilität

Menschen der Zukunft

Nachhaltiges Handeln und Ernährung

## Transdisziplinäre Perspektiven und Synergien

Und genau hier scheint eine Möglichkeit für eine ökologische Kunst der Zukunft auf: Allianzen zwischen Künstler\*innen, Anwält\*innen und Aktivist\*innen könnten gemeinsame Recherchearbeit leisten und sie einer rechtssprechenden Institution vorlegen. Solche Privatklagen würden künstlerische Methoden der Erforschung und Verbildlichung erfordern. Die Verurteilung des Ölkonzerns Shell in den Niederlanden kann hier Vorbild sein. Gerichtlich verordnet muss der Konzern seine Treibhausgasemissionen bis 2030 um 45 Prozent senken.

Werden zu viele ökologische Kipppunkte bis 2033 erreicht, ist allerdings zu erwarten, dass die utopischen oder dystopischen Zukunftsvisionen von Künstler\*innen über den Klimawandel oder das Verschwinden der Artenvielfalt, inklusive des Menschen, nicht mehr greifen. Es braucht spätestens dann vielmehr einen künstlerischen Aktivismus, eine „akute Hilfe“ von Kunstschaffenden in den sich verstärkenden Krisensituationen. Apokalyptische Szenarien, die ein Schauern hervorrufen, wären bis dahin längst überflüssig.

Ähnliches könnte der Forderung an die Kunst passieren, das Anthropozän erfahrbar zu machen oder den Einfluss des Menschen auf seine Umwelt herauszukristallisieren. Dies schlicht aus dem Grund, da sich die Rückkopplungseffekte der Klimakrise auf den gesamten Planeten bereits unumwunden zeigen. Zumindest wird sich – so kann spekuliert werden – der konstruierte Gegensatz zwischen Kultur und Natur, oder Subjekt und Objekt, bis 2033 vollkommen aufgelöst haben, so dass darüber keine weitere Aufklärungsarbeit mehr notwendig ist.

**HAUKE OHLS** arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Kunstgeschichte/Kunstwissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem im Bereich der politisch-ökologischen Ästhetik der modernen und zeitgenössischen Kunst.

**Literaturverzeichnis**

Apraku, Josephine (2017): Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. Veröffentlicht beim Institut für diskriminierungsfreie Bildung. [http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wpcontent/uploads/2016/07/Zur\\_Bedeutungsverschiebung\\_des\\_rassistischen\\_Diskurses\\_in\\_Geschichtsschulbu%CC%88chern.pdf](http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wpcontent/uploads/2016/07/Zur_Bedeutungsverschiebung_des_rassistischen_Diskurses_in_Geschichtsschulbu%CC%88chern.pdf) [30.06.2017].

Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (o.J.): Politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/> [09.08.2021].

Commandeur, Ingrid/Shapiro, Irina (2021): Working With Others. In: Teran, Michelle/Monk, Johanna/Boston, Teana-Mamah/Edwards, Clementine (Hg.), Situationer Workbook / Situationer Cookbook. Rotterdam. Research Center Willem de Kooning Academy, S. 103 – 115.

Der Jugendrat der Generationenstiftung/Langer, Claudia (Hg.) (2019): Ihr habt keinen Plan, darum machen wir einen! 10 Bedingungen für die Rettung unserer Zukunft. München: Karl Blessing.

Deleuze, Gilles (1991): Was ist ein Dispositiv? In: Ewald, François/Waldenfels, Bernhard (Hg.), Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 153 – 162.

Dinter, Ina/Jach, Alexandra/Majewski, Antje (Hg.) (2019): How to talk with birds, trees, fish, shells, snakes, bulls and lions. Hamburger Bahnhof – Museum für Gegenwartskunst – Berlin. Für die Nationalgalerie – Staatliche Museen zu Berlin. Dortmund: Kettler, S. 44.

Ermet, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all> [09.08.2021].

Facer, Keri (2019): Das Ende der Zukunft verhindern. In: Fehrmann, Silvia (Hg.): Schools of Tomorrow. Berlin: Matthes & Seitz, S. 48 – 58.

Griesser-Stermscheg, Martina, Sternefeld, Nora, Ziaja, Luisa (Hg.) (2020): Sich mit Sammlungen anlegen. Gemeinsame Dinge und alternative Archive. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 14 f.

Gronemeyer, Marianne (2018): Die Grenze. Was uns verbindet, indem es trennt – Nachdenken über ein Paradox der Moderne. München: oekom.

Haraway, Donna J. (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In dies. (Hg.), Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus, S. 73 – 97.

Heeswijk, Jeanne van (2016): Preparing for the Not-Yet. In: Pais, Ana Paula/Strauss, Caroly F. (Hg.), Slow Reader. A Ressource for Design Thinking and Practice. Amsterdam: Valiz, S. 43 – 53.

Hickey-Moody, Anna Catherine (2020): New Materialism, Ethnography, and Socially Engaged Practice: Space-Time Folds and the Agency of Matter. Sage Journals 26(7), S. 724 – 732.

Macgilchrist, Felicitas (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31 (3), S. 248 – 63.

Merleau-Ponty, Maurice (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.

Mersch, Dieter (2001): Asthetik und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung. Wahrnehmung und Medialität. Tübingen/Basel: Francke, S. 273 – 299.

Misiaszek, Greg William (2020): Ecopedagogy: Teaching Critical Literacies of „Development“, „Sustainability“, and „Sustainable Development“. Teaching in Higher Education 25 (5), S. 615 – 630. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586668> [15.07.2021]

Mörsch, Carmen (2012a): Vorwort. In: Settele, Bernadette/Mörsch, Carmen/Anderegg, Elfi/Baum, Jacqueline/Florenz, Beate/Jakob, Ursula/Kudorfer, Susanne/Landkammer, Nora/Lang, Christoph/Lüber, Heinrich/Paroni, Emilio/Cavranic, Cynthia (Hg.), Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Mörsch, Carmen (2012b): Zeit für Vermittlung. In: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Hg.), Zeit für Vermittlung. Zürich. <https://kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung> [17.08.2021].

Otto, Jeanette (2021): Kinderrechte im Grundgesetz. Hör! Uns! Zul In: Die Zeit, Nr. 17/2021, 22. April 2021, 16:51 Uhr. <https://www.zeit.de/2021/17/kinderrechte-grundgesetz-gesetzesentwurf-kinderschutz-rechtsschutz-familie/komplettansicht> [17.08.2021].

Richter, Regina/Preetz, Claudia (2012): Kritisches Weissein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weisse Lehrperson? Art Education Research No. 6/2012, Zürcher Hochschule der Künste, Zürich.

Rogoff, Irit (2012): Wenden. In: Schnittpunkt/Jaschke, Beatrice/Sternefeld, Nora/Institute for Art Education, ZHdK (Hg.), educational turn: Handlungsräume der Kunst und Kulturvermittlung. Ausstellungstheorie und Praxis, Bd. 5. Wien, Turia & Kant, S. 42 – 43.

Settele, Bernadette/Mörsch, Carmen/Anderegg, Elfi/Baum, Jacqueline/Florenz, Beate/Jakob, Ursula/Kudorfer, Susanne/Landkammer, Nora/Lang, Christoph/Lüber, Heinrich/Paroni, Emilio/Cavranic, Cynthia (Hg.) (2012): Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich, Scheidegger & Spiess. <https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/kunstvermittlung-in-transformation--strategien-und-perspektiven-fuer-die-erforschung-und-entwicklung-der-vermittlungsarbeit-in-museen-und-ausstellungen-427000> [17.08.2021].

Sitzia, Emilie (2018): The Ignorant Art Museum: Beyond Meaning-Making. International Journal of Lifelong Education 37, H. 1, S. 74.

Sternefeld, Nora (2018): Das radikal demokratische Museum. Wien: De Gruyter.

Sternefeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30. Hamburg: Lüdke.

Swoboda, Hannes (2020): Das Virus, Klimawandel und soziale Ungleichheit. <https://www.iipvienna.com/new-blog/2020/5/25/das-virus-klimawandel-und-soziale-ungleichheit> [09.08.2021].

Tronto, Joan (2000): Demokratie Als Fürsorgliche Praxis. Feministische Studien 18 (s1), S. 25 – 42. <https://doi.org/doi:10.1515/fs-2000-s104>.

**Impressum**

Diese Veröffentlichung ist entstanden als Ergebnis einer Kooperation der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen und der Universität Duisburg-Essen. Sie stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autor\*innen die Verantwortung. Die Inhalte der im Text, in den Anmerkungen und Literaturhinweisen zitierten Internetlinks unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbietenden; für eventuelle Schäden und Forderungen übernehmen die Herausgebenden sowie die Autor\*innen keine Haftung. Beachten Sie bitte auch unser zugehöriges Print- sowie unser Online- und Veranstaltungsangebot. Dort finden sich weiterführende, ergänzende sowie kontroverse Standpunkte zum Thema dieser Publikation.

**Herausgegeben von**  
Julia Hagenberg, Anna Kaitinnis, Janina Krepert, Maren Ziese

**Mit Beiträgen von**  
Badr Argab, Ossama Bougssib, Ahmed Boulakhrif, Celine Davertshofen, Windar Doski, Ayman El Kajoui, Marie-Sophie Faßbender, Lina Sophie Gnotke, Henri Grosche, Marie Grothe, Leonie Heckhausen, Mariam Homaidan, Mahmud Ibishi, Omar Kalaaji, Sarah Kammers, Kamil-Ilhan Karabiyik, Annamaria Karsaz, Ole Keyenburg, Finn Kormmann, Luis Landers, Hannah Lieske, Pauline Mallock, Julienne Mamerow, Roman Markus, Ceyda Mert, Emily Nitschke, Ioannis Papadakis, Sophie Richter, Elias Rups, Richard Latiff Saesayellow, Mirela Sahbegović, Harneet Kaur Singh, Maximilian Tropp, Salah Turkie, Ronja Wilbert, Alim Yıldiz, Ida Zergani  
Schüler\*innen Hulda-Pankok-Gesamtschule

Laura Alicia Kalk, Alissa Knelz, Pia Marker, Snezana Nikolic, Hümeyra Öztürk, Nicolai Solbach  
Studierende Universität Duisburg-Essen

Lene Benz, Stefan Cramm, Julius Jacobi, Alice Peragine, Tina Omayemi Reden, Florian Slotawa, Andrea Staudacher  
Berufspraktiker\*innen

**Projektteam**  
Ruth Aim, Julia Hagenberg, Anna Kaitinnis, Janina Krepert, Julia Latzel, Verena Lieb, Fatema Nawaz, Hauke Ohls, Moritz Piepel, Maren Ziese

**Publikationskonzept**  
Janina Krepert, Maren Ziese

**Herzlichen Dank an**  
Alexandra Haußmann  
Schulleiter\*in Hulda-Pankok-Gesamtschule

**Gestaltung**  
Julia Vogel  
juliaworks.com

**Lektorat und Schlusskorrektur**  
Anja Sieber  
anja.sieber.avinus.de

**Bildredaktion**  
Janina Krepert

**Bildnachweise**  
Janina Krepert  
Fotos der Projektarbeiten

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland.

Sie dürfen Texte und Abbildungen unter Nennung der Lizenz CC BY-NC-ND 3.0 DE und der Autorin/des Autors weitergeben und veröffentlichen, solange Sie diese nicht verändern.

ISBN: 978-3-8389-7225-1  
[www.bpb.de](http://www.bpb.de)

Bonn 2021  
© Bundeszentrale für politische Bildung/bpb



**Kunstsammlung  
Nordrhein-Westfalen**





