

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Kunst und Kunstwissenschaft

Rekonstruktion von Kunstunterricht

Sinnüberschüsse und künstlerische Handlungs-
formen im Kontext von Schule, aktueller Kunst und
Theater

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Sabine Sutter, Essen

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christine Heil, Universität Duisburg-Essen
Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Brenne, Universität Osnabrück

Tag der Abgabe: 13.07.17
Tag der Disputation: 09.10.2017

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.
1. O.T. (KUNSTUNTERRICHT): PRAKTIKEN IM KONTEXT VON SCHULE, AKTUELLER KUNST UND THEATER	13
1.1. KONTEXTFREIHEIT, KONTEXTUIERUNG UND KONTRASTIERUNG.....	15
1.2. <i>o.T. (KUNSTUNTERRICHT): EIN FOTO UND SEINE REKONSTRUKTION</i>	19
EXKURS: <i>o.T. (Kunstunterricht) und Studierendenperspektiven</i>	33
1.3. KONTEXTANGABE: ZUR UNTERRICHTSAKTION MUSTER-SAFARI.....	36
2. DIE POSITION UND PRODUKTION DER FORSCHERIN UND IHR FELD	65
2.1. EGO UND IHRE POSITIONEN IM FELD	67
2.1.1. Visuelle Netzwerkanalyse.....	68
2.1.2. Praxisfelder und Erfahrungskontexte der Forscherin: Theaterproduktion, Forschungsprojekt, Sommerakademie-Kurs.....	75
2.1.3. Wie können die Regeln und Routinen anderer Produktionskontexte für und im Kunstunterricht relevant werden?.....	87
2.2. ZU DEN PRODUKTIONEN DER FORSCHERIN IM FELD	92
2.2.1. Fotografisches Material.....	95
2.2.2. Funduserzeugung	96
2.2.3. Systematisierung	98
2.2.4. Situationen fotografischer Koproduktion im Kunstunterricht.....	107
EXKURS: Die Position der Forscherin im Feld im Spiegel der Dokumente	109
3. DIE BEZUGSKONTEXTE DER FORSCHUNG	116
3.1. BEZUGSKONTEXTE DER UNTERRICHTSPRAXIS: ZWEI POSITIONEN ZWISCHEN AKTUELLER KUNST UND THEATER .	116
3.1.1. Felix Gonzalez-Torres.....	117
3.1.2. John Cage	125
3.1.3. ...und was heißt das jetzt für Kunstunterricht? Mögliche Anschlüsse oder wie die Arbeiten und Arbeitsweisen von John Cage und Felix Gonzalez Torres neue Perspektiven für und auf Kunstunterricht eröffnen können.....	143
3.2. METHODISCHE BEZUGSKONTEXTE: VISUELLE SOZIOLOGIE UND AKTUELLE KUNST	149
3.2.1. Visuelle Soziologie: Figurative Hermeneutik	149
3.2.2. Aktuelle Kunst: Bild-Cluster-Verfahren Hannah Höch Peter Piller Wolfgang Tillmans Gerhard Richter Liah Perjovchi.....	163
Hannah Höch: Album (um 1933, Scrapbook*).....	168
Peter Piller: archiv peter piller	171
Wolfgang Tillmans: „If one thing matters everything matters“	174
Gerhard Richter: Atlas (1962-2013)	177
Lia Perjovschi: Text, Format und Arrangement im Display des Museums.....	180
ZUSAMMENFASSUNG.....	181
4. MEHREBENEN-PARALLELPROJEKTION	184
4.1. DAS METHODISCHE VORGEHEN AM BEISPIEL <i>o.T. (KUNSTUNTERRICHT)</i>	185
4.1.1. Segmentierung: extensive Bestimmung der Sinneinheiten im Bild	187
4.1.2. Parallelprojektionen.....	190
Modi des Bild-zu-Bild-Vergleichs	191
Ebenenkombination für Parallelprojektionen	194
Ansatzpunkte für Bild-zu-Bild-Vergleiche.....	196
Zur Rolle der Sprache: das, was dazwischen liegt, beschreiben	198
4.1.3. die Produktionssituation der Dokumente, des fotografischen Materials reflektieren.....	199
4.2. DISKUSSION ZENTRALER ASPEKTE DES METHODISCHEN VORGEHENS: MOST FREQUENTLY ASKED QUESTIONS.....	200
4.2.1. Zur Frage der Auswahl der Vergleichshorizonte	201
4.2.2. Kontrastbildungen im Vergleich oder zum Einspruch „ich sehe das nicht“	204
4.2.3. Extensivität und Fallbestimmung oder zur Frage „ist das unendlich fortsetzbar?“	205
4.3. ZUR ORGANISATION DES FOTOGRAFISCHEN MATERIALS IN DER FLÄCHE	208
4.3.1. Segmente im Kontext, „anlegen“, Rekonstruktionstableau	208
4.3.2. Vergleichshorizonten suchen, finden, wiederfinden, produzieren und verwalten	212
4.3.3. Anonymisierung?!	214
ZUSAMMENFASSUNG.....	219

5. VIER KONZEPTIONSEBENEN FÜR KUNSTUNTERRICHT. EXEMPLARISCHE FALLANALYSEN	222
5.1. KONZEPTIONSEBENE 1: DER AUFFORDERUNGSSCHARAKTER DER DINGE.....	225
Das zentrale Fallbeispiel „Mobilier-Berge“	225
+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 1	229
Transfer Kapitel 5.1.: Wie „der Aufforderungscharakter der Dinge“ im Kunstunterricht eine Rolle spielen kann: Drei Prinzipien für die Konzeption von Unterricht.....	236
Zusammenfassung:.....	240
Die Konzeptionsebene „Der Aufforderungscharakter der Dinge“ im Kontext Kunstpädagogik:.....	242
5.2. KONZEPTIONSEBENE 2: ARBEIT MIT MOTIVEN	243
Das zentrale Fallbeispiel „Im Süßigkeitenland“	243
+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 2: „Arbeit mit Motiven“	251
Zusammenfassung: Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“ und der Kunstunterricht.....	253
Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“ im Kontext des Diskursfeldes Kunstpädagogik	256
5.3. KONZEPTIONSEBENE 3: KONTEXTVERSCHIEBUNGEN.....	258
Das zentrale Fallbeispiel „Von der Einzelbesprechung zur Sprechstunde“	258
+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 3:.....	264
Zusammenfassung: Die Konzeptionsebene „Kontextverschiebungen“	269
Die Konzeptionsebene „Kontextverschiebungen“ im Kontext des Diskursfeldes Kunstpädagogik ..	270
5.4. KONZEPTIONSEBENE 4: SPIELBALL INSTITUTION.....	271
Das zentrale Fallbeispiel „Die Tafel-Uhr und ihre Inbetriebnahme“	271
+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 4	278
Zusammenfassung.....	283
Die Konzeptionsebene „Spielball Institution“ im Kontext des Kunstpädagogischen Diskurses:.....	286
5.5. BEDEUTUNGSPRODUKTION UND KÜNSTLERISCHE HANDLUNGSFORMEN IN DER KONZEPTION VON KUNSTUNTERRICHT	288
6. BEZUGS- UND DIFFERENZLINIEN ZUM KUNSTPÄDAGOGISCHEN DISKURS	293
6.1. FORSCHER*IN IM FELD DER EIGENEN PRAXIS	294
6.2. BILDREKONSTRUKTION.....	301
6.3 AKTUELLE KUNST UND KUNSTUNTERRICHT	311
FAZIT	317
LITERATUR + INTERNETQUELLEN.....	I
BILDQUELLENVERZEICHNIS.....	XXIII

Einleitung

„Der analysierte Fall ist allgemein und besonders zugleich.
Denn in jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das
Allgemeine ebenso mitprotokolliert wie das Besondere im Sinne
der Besonderheit des Falls. Der konkrete Fall ist insofern schon
mehr als ein Einzelfall, als er ein sinnstrukturiertes Gebilde
darstellt.“ (Wernet 2009:19)

Die vorliegende Arbeit kann im Sinn der Objektiven Hermeneutik als Fall betrachtet werden. Sie ist allgemein und besonders zugleich.

Ich, die Forscherin, war zugleich unterrichtende Lehrerin. Insgesamt fünf Jahre habe ich an zwei verschiedenen Gymnasien Kunst unterrichtet und war zeitgleich an einem Museum für zeitgenössische Kunst als freie Vermittlerin tätig. Das Theater und eine Sommerakademie einer freien Kunstschule sind weitere wichtige außerschulische Bezugskontexte meiner beruflichen Erfahrung.

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist eng verknüpft mit dieser besonderen Position der Forscherin im Feld. Rekonstruktion im Sinne einer Sinnerschließung, mit der zugleich die Produktion von Sinn einhergeht, findet in der vorliegenden Arbeit auf zwei Ebenen statt. Auf der Ebene der Analyse von Kunstunterricht durch die Forscherin und auf der Ebene der Praxisprozesse durch die Schülerinnen¹. Sie rekonstruieren im Kunstunterricht im Modus künstlerischen Arbeitens. Sie realisieren Lesarten – so lässt sich mit einem Begriff der Rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Wernet 2000b: 39) – ein Prozess im Kunstunterricht fassen, in dem eine Vielzahl von Entscheidungen zu treffen sind. Es besteht für die Schülerinnen Handlungs- genauer gesagt Sinnbildungsbedarf. Was sie konkret tun werden, ist zunächst offen; auch für die Lehrerin. Ich – diese Lehrerin, die zugleich Forscherin ist – habe in der Konzeption meines Unterrichts häufig auf die Arbeit mit Bedeutungslücken gesetzt. Diese können die Schüler*innen herausfordern, Ideen und deren künstlerische Form zu generieren. Das Satzfragment „Im Süßigkeitenland“ beinhaltet zum Beispiel eine solche Bedeutungslücke. Seine Fortführung bleibt offen, wodurch es zu Sinnanschlüssen und auch zu Sinnüberschüssen auffordern kann.

¹ Da ich selbst, die Forscherin, in der Rolle der Lehrerin an einem Mädchengymnasium unterrichtete, handelt es sich tatsächlich ausschließlich um Schülerinnen. An Stellen, an denen ich in der Forschung auf meinen Unterricht rekurriere, verwende ich explizit die Formen ‚Schülerin‘, ‚Schülerinnen‘ und ‚Lehrerin‘.

Eine These dieser Arbeit ist: Kunstunterricht, der sich in der Konzeption seiner Strukturiertheit an künstlerischen Produktionsprozessen außerhalb des institutionellen Settings Schule orientiert, verändert die Perspektive auf die Akteur*innen. Er fordert Schüler*innen zur Koproduktion heraus und ermöglicht ihnen, die Struktur von Kunstunterricht konzeptionell mitzubestimmen. Schule mit ihren institutionellen Regeln ist dann auch Thema von Kunstunterricht. Konzeptionelle Entscheidungen für Kunstunterricht werden dann auch auf der Ebene der Praxisprozesse und von der Lehrperson und den Schüler*innen gemeinsam getroffen.

Fotografien in kunstpädagogischer Perspektive sehen

Fotografisches Material aus zwei Jahren stellt die empirische Datengrundlage für die Forschungsarbeit. Der methodische Zugriff erfolgt bildrekonstruktiv. Bilder², werden im Kontext von anderen Bildern, das heißt in Bildnachbarschaften, rekonstruiert.

Bilder in ihren visuellen Kontexten und Nachbarschaften zu rekonstruieren – und nicht vorrangig als isolierte Einzelfotografien – stellt eine Chance für kunstpädagogische Forschungsfelder dar und kommt den spezifischen Herausforderungen der Erforschung künstlerischer Produktionsprozesse in besonderer Weise entgegen. Häufig hat man es mit Phänomenen zu tun, die noch auf dem Weg zur Formfindung sind. Die Arbeit mit Vergleichsmaterialien im Medium Bild bietet sich dafür an, Prozesse der Formfindung und experimentellen Prozesse der Entstehung von Bedeutung, zu rekonstruieren.

Während die Arbeit an möglichen Umgangsweisen mit fotografischem Material in der jüngeren Gegenwartskunst fest verankert ist und dort eine wesentliche ästhetische Praxis darstellt (vgl. Schmidt 2012: 7), stellen Fotografien in qualitativen Studien der Erziehungswissenschaft häufig noch ein der Sprache untergeordnetes und medial wenig ausgelotetes Datenmaterial dar. Empirische Sozialforschung ist zunächst an Sprache und Textanalyse ausgerichtet.³ Die aktuellen empirischen Forschungen der Kunstpädagogik orientieren sich vorwiegend am methodischen Repertoire der Erziehungswissenschaft.⁴ Die Verwendung von Bild-Daten und Fotografien in künstlerischen Feldern stellt auch dort Forschende vor methodische und methodologische Herausforderungen.

² Ich schließe mich Michael R. Müllers Definition an, die Bilder versteht „als symbolische Darstellungen, die immer auch mit Blick auf bereits bestehende Bilddarstellungen erzeugt, gesehen und verstanden werden“ (Müller 2012: 129). Bilder möchte ich im weitesten Sinne als künstlerische Produktionen verstanden wissen. Dies schließt auch Installationen oder Konzeptarbeiten ein. Für einen Forschungskontext, in dem es um künstlerischer Praxisprozesse geht, erweitere ich Müllers Definition an dieser Stelle.

³ Andreas Wernet hält für die Objektive Hermeneutik wie folgt fest: „Nichtsprachliche Texte stellen für die Konzeption keine grundsätzliche Schwierigkeit dar. Insofern sie versprachlicht werden können, – und nur so stehen sie einem interpretatorischen Zugang zur Verfügung – gelten sie als Texte und damit als Gegenstand einer Sinnrekonstruktion“ (Wernet 2000b: 11).

⁴ Zur empirischen Forschung in der Kunstpädagogik siehe u.a. Meyer/Sabisch 2009; Peez 2007, 2006, 2005.

„Der Umgang mit dem Bild wird aus pädagogischer Sicht offensichtlich zur Begegnung mit dem fachwissenschaftlich Fremden, dem man sich nur mit Vorsicht nähern kann“ (Fuhs 2003: 41), merkt der Erziehungswissenschaftler Burkard Fuhs in seinem Beitrag zu „Fotografie in der Qualitativen Forschung“ an. Fuhs plädiert mit diesem Beitrag bereits 2003 dafür, die Frage umgekehrt zu stellen. Das Pädagogische liegt nicht im Material, sondern in der Perspektive, die man darauf richtet. Die Frage lautet dementsprechend nicht, ob man das Pädagogische überhaupt in Bildern sehen und sozusagen fotografisch einfangen kann, sondern „wie kann ich das, was auf einer Fotografie abgebildet ist, in pädagogischer Perspektive sehen.“ (Fuhs 2003: 49). Ich schliesse an Fuhs an und reformuliere die Frage für mein Forschungsfeld wie folgt: Die Frage lautet dementsprechend nicht, ob man künstlerische Prozesse von Schüler*innen auf Fotografien sehen kann, sondern wie kann ich das, was auf einer Fotografie abgebildet ist, in einer kunstpädagogischen Perspektive sehen.

Mehrebenen – Parallelprojektion

Die Mehrebenen-Parallelprojektion ist ein Methodenvorschlag zur Auswertung von fotografischen Dokumenten künstlerischer Produktionsprozesse. Der Methodenvorschlag wurde in Erweiterung eines Ansatzes aus der Visuellen Soziologie durch künstlerische Arbeitsweisen entwickelt. Letztere vollziehen den Umfang mit fotografischem Material und konzipieren ihn zugleich in seiner Form. Zentraler Rekonstruktionsschritt ist der auf Bild-zu-Bild-Vergleichen basierende Modus der Parallelprojektion. Die Hinsicht dieses Vergleichs entsteht erst im konstellativen Zusammentreffen des Materials. Dies unterscheidet den Vergleich als Analyseschritt von kunsthistorischen Bild-zu-Bild-Vergleichen. Dort bedingt die Hinsicht des Vergleichs häufig die Bildauswahl. Im Zuge der Mehrebenen-Parallelprojektionen wird die Hinsicht des Vergleichs im Zusammentreffen der Bilder erst realisiert. Gegenstand der Rekonstruktion sind künstlerische Produktionen von Schüler*innen, die noch auf dem Weg zu ihrer künstlerischen Form sind. Die Methode ist im Zusammengang mit dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit entwickelt, aber nicht darauf festgelegt. Wie gezeigt werden wird, verändern sich mit dem Forschungsgegenstand die Ebenen der Parallelprojektionen.

Die Methode bietet die Möglichkeit, die Erforschung von Kunstunterricht mit dessen Konzeption zu verbinden. Mehrebenen-Parallelprojektionen können im Kunstunterricht als produktionsorientierte Formen der Bildanalyse Alternativen zu textbasierten Verfahren bieten. Umgekehrt bietet die Arbeit mit fotografischem Material nach

Rekonstruktionsprinzipien wie die der Erstellung von Bild-zu-Bild-Vergleichen, der Fotografischen Segmentierung, dem Erstellen von Rekonstruktionstableaux und der Neukontextualisierung von Fotosegmenten neue Impulse für die Konzeption der künstlerisch-praktischen Arbeit im Unterricht.

Koproduktion im Kontext von Schule, aktueller Kunst und Theater zwischen Lehrer*in und Schüler*innen

Versteht man Kunstunterricht als kollektiven Wissensprozess im Sinne einer „Ermittlung gemeinsamer Interessen“⁵, verändert das bereits die Konzeptionsentscheidungen der Unterrichtenden. Mit der vorliegenden Arbeit schlage ich vor, mit Schüler*innen in Koproduktion von Kunstunterricht zu gehen und Kunstunterricht als Produktionsgemeinschaft zwischen Lehrer*in und der Klasse, zwischen den Schüler*innen untereinander und zwischen Einzelnen und Mehreren zu etablieren. Am institutionellen Setting Schule ist das auch eine Herausforderung.

Die Positionen von Felix Gonzalez-Torres⁶ und John Cage, im Besonderen die Arbeiten *Untitled (Lover Boys)* aus dem Jahr 1991, und *Song Books (Solos for Voice 3–92)* aus dem Jahr 1970, finden in diesem Zusammenhang besondere Berücksichtigung. Die Aktivierung und besondere Konzeptualisierung der Rezipient*innenseite ist in beiden Arbeiten werkkonstitutiv: John Cage verknüpft in seinen *Song Books (Solo for Voice 3-92)* verschiedene Parameter aus Kontexten von Bühne und Aufführung mit dem Prinzip der Regieanweisung. Cage spricht von „Specific Directions“. Ein Beispiel: „Solo for Voice 54: Leave the stage by going up (flying) or through a trap door, and return the same way while wearing an animal head.“ (Cage: o.S.).

Das Bühnengeschehen wird durch offene, noch jeweils durch die Akteur*innen zu konkretisierende und gleichzeitig auszuführende Regieanweisungen bestimmt.

Felix Gonzalez-Torres überträgt die Werkkonstitution der Candy Spills und einen Teil seiner Verantwortung auf das Publikum, das in deren Erscheinungsform und Dimension eingreifen und diese verändern kann. Dies kann sogar so weit gehen, dass der Bonbonstapel noch während der Ausstellungsdauer anteilig oder vollkommen in den Mägen oder Hosentaschen der Besucher*innen verschwindet. Ob wieder aufgefüllt wird und ob

⁵ Davon spricht auch John von Düffel in seinem Aufsatz über die Inszenierungspraxis des Regisseurs Michael Thalheimer (vgl. Düffel 2011: 70).

⁶ Ich verwende im weiteren Verlauf der Arbeit die englische Schreibweise des Künstlernamens und orientiere mich dabei an der Felix Gonzalez-Torres Foundation, die den Nachlass des Künstlers sowie alle Urheberrechte verwaltet. (vgl.: http://felixgonzalez-torresfoundation.org/?page_id=56 [28.11.17]). Der Künstler ist in Guáimaro, Kuba geboren. Dementsprechend wäre auch die Schreibweise Félix González-Torres korrekt.

oder inwiefern „the public“ darüber informiert wird, dass den Installationen Bonbons entnommen werden dürfen, entscheiden die ausstellenden Institutionen.

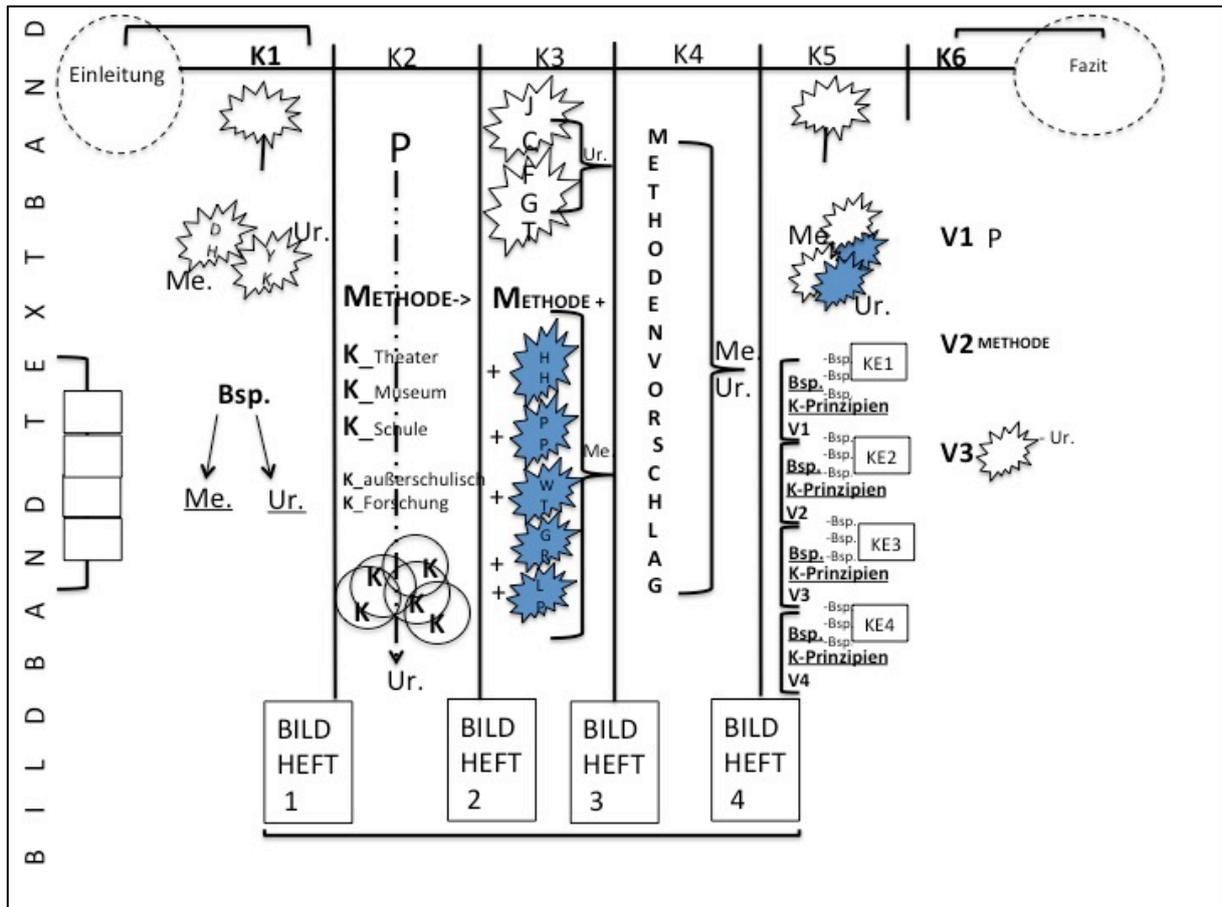
Kunstunterricht im Sinne einer Aufführungserfahrung zu konzipieren und rekonstruieren, könnte heißen, Aneignungen und Variationen von Vorbildern und Bildangeboten durch Schüler*innen wie durch Lehrende gerade in ihren Zusammenhängen und Widersprüchen zur Institution Schule als produktives System zu verstehen. Schule mit ihren institutionellen Regeln ist dann Bedingung und Thema künstlerischer Produktion.

Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht

Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht werden aus dem fotografischen Material aus zwei Jahren Kunstunterricht extrahiert. Sie lauten: 1) der Aufforderungscharakter der Dinge 2) Arbeit mit Motiven 3) Kontextverschiebungen und 4) Spielball Institution. Diese Ebenen argumentieren am Beispiel und sind zugleich nicht 1:1 übertragbar. Sie gehen davon aus, dass sich künstlerische Idee und die Wege ihrer Realisation wechselseitig bedingen. Zugleich verlagern sie Konzeptionsentscheidungen für Kunstunterricht auch auf die Ebene der Praxisprozesse. Das heißt, auch die Schüler*innen arbeiten an der Konzeption von Kunstunterricht und seiner Strukturiertheit mit.

Die Dissertation als Mehrebenen-Parallelprojektion – zum Zusammenspiel von Forschungsgegenstand, forschendem Vorgehen und dessen Darstellung in der Studie.

Die folgende Grafik zeigt den Aufbau der Arbeit und die Verschränkung der unterschiedlichen Teile. Dies dient zum einen der verbesserten Lesbarkeit und ist zugleich eng mit dem Forschungsgegenstand und der zentralen Figur der Kontextuierung verknüpft (siehe Kapitel 1.1.).



- P = Position der Forscher*in im Feld
- K = Kontext
- Me. = in Hinsicht Methodenentwicklung
- Ur. = in Hinsicht Unterrichtskonzeption
- V = Verortung
- [] = Verknüpfung
- () = Schnittstelle
- +
- [*] = Aktuelle Kunst/ Eröffnungsfigur des Kapitels
- [*] = Aktuelle Kunst/ künstlerische Position XY
- [*] = Aktuelle Kunst/ analytische Aspekte
- [KE] = Konzeptionsebene
- [] [] [] = Bilderstreifen

Abb. 1

Die vorliegende Arbeit ist sowohl linear, als auch im Querschnitt, das heißt im Wechsel zwischen den Kontexten (Schule, aktuelle Kunst und Theater) und dem Zusammenspiel mehrerer Ebenen (Bild und Text, Unterricht und Forschung, spezifischer Einzelfall und Metaebene) organisiert.

Der Gedankengang wird immer wieder aus der Spur heraus und zurückgeführt. Strukturell geschieht dies durch das systematische Herstellen von Schnittstellen. Indikatoren auf der Ebene des Textes sind dafür eine ausladende Fußnotenarbeit, doppelerspektivische Überschriften, parallel verwendete und kontextangemessen eingesetzte Begriffe sowie eine spezifische Denkfigur.

Die lineare Struktur der Arbeit entspricht dem Verlauf des Forschungsprozesses.

Vom explorativen Einzelfall (Kapitel 1) über eine methodische Systematisierung (Kapitel 3 und Kapitel 4) zur Verortung im Diskurs (Kapitel 6). Das empirische Datengehäuse besteht aus zwei Kammern: Kapitel 2 und 5.

Arbeiten aktueller Kunst bilden quer zu den Kapiteln eine multifunktionale Binnenschicht. Sie sind Bezugskontexte von Unterrichtspraxis und Forschung. Sie fungieren als Eröffnungsfiguren einzelner Kapitel und stellen zentrale Vergleichshorizonte für Mehrebenen-Parallelprojektionen.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen Textband und einen Bildband⁷. Der Textband besteht aus sechs Kapiteln und gibt zu folgenden Themenkomplexen Auskunft:

1: o.T. (Kunstunterricht): Praktiken im Kontext von Schule, aktueller Kunst und Theater

Kapitel 1 stellt in Erweiterung der Einleitung die beiden Schwerpunkte meiner Arbeit vor: 1) den Schwerpunkt Methodenentwicklung verbunden mit der Frage von Fotografischem Datenmaterial aus zwei Jahren Kunstunterricht und dessen Rekonstruktion 2) den Schwerpunkt der Unterrichtskonzeption an der Schnittstelle der Kontexte Schule, aktueller Kunst und Theater und ihre Auswirkungen auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht und auf der Ebene deren Analyse.

Eine Fotografie ohne Titel und zunächst ohne Kontextangabe steht im Zentrum des Kapitels. Sie stammt aus meinem eigenen Kunstunterricht und wird aus zwei Perspektiven – vom Standpunkt der Forscherin und vom Standpunkt der Lehrerin aus – vorgestellt. Die methodischen Prinzipien der Kontextfreiheit und Kontextuierung werden als Werkzeuge eingeführt. Sie sind relevant auf der Ebene der Unterrichtskonzeption und auch für die Methodenentwicklung. Eine kollegiale Bildrekonstruktion fragt in Kapitel 1.2. zunächst nach den Praktiken im Bild. Die Konzeption der Unterrichtsaktion durch die Lehrerin und die Ebene ihre Realisierung durch die Schülerinnen wird in Kapitel 1.3 in den Blick genommen.

⁷ Der Bildband der Dissertation - bestehend aus vier Bildheften, die mit den Themenkomplexen einzelner Kapitel in Zusammenhang stehen, aber nicht daran gebunden sind - ist aus bildrechtlichen Gründen nicht Teil dieser Veröffentlichung. Nichtsdestotrotz möchte ich für eine Forschungsarbeit in einem Feld wie der Kunstpädagogik in dem es auch auf der Ebene der beforschten Praxisprozesse häufig um Bildproduktionen geht, die Bildebene als zusätzliche Argumentationslinie begriffen- und auf der Ebene der formalen Konzeption der Forschungsarbeit berücksichtigt wissen. Visuelles Material wurde in der Konzeption der vorliegenden Arbeit als eigenes Argumentationssystem eingesetzt. Der Bildband ist mit dem Textband korrespondierend entstanden und konnte in der Grundkonzeption der Arbeit von Leser*innen auch so rezipiert werden. Die tabellarische Grafik „Zur Position der Bildhefte“ im Anhang zeigt die Verschränkung von Bild- und Textband.

2: Die Position und Produktion der Forscherin und ihr Feld

Kapitel 2 umfasst Ausführungen zur Position der Forscherin im Feld. Sie wird in zweifacher Hinsicht thematisiert. In Hinblick auf die vorliegende Arbeit und deren Forschungsgegenstand, die Konzeption von Kunstunterricht im Kontext von Schule, aktueller Kunst und Theater und in Hinblick auf die Produktion des visuellen Forschungsmaterials. Die Positionen der Forscherin im Feld zu der hier vorliegenden Arbeit, werden in Zusammenhang mit den verschiedenen künstlerischen Produktionszusammenhängen vorgestellt. Das Vorgehen steht unter folgender Leitfrage: Wie ist die Konzeption, Planung und Durchführung von Kunstunterricht der Forscherin beeinflusst durch Praxiserfahrungen in den Feldern Museum, Theater und Hochschule bzw. anderen künstlerischen oder forschenden Kontexten? Drei Strukturparameter für Kunstunterricht werden aus der Zusammensicht dieser Kontexte abgeleitet.

3: Die Bezugskontexte der Forschung

Das Kapitel gibt Auskunft zu den Bezugskontexten der Forschung. Sie betreffen die Ebenen der Unterrichtskonzeption und der Methodenentwicklung. Mit John Cage und Felix Gonzalez-Torres sind zwei Positionen zwischen aktueller Kunst und Theater relevant für die Konzeption von Kunstunterricht, der die Akteure an seiner Konstitution beteiligt und die Regeln und Routinen seines institutionellen Settings zum Thema macht. Mit der Figurativen Hermeneutik nach Michael R. Müller wird eine Methode aus der Visuellen Soziologie in Kombination mit künstlerischen Positionen, deren Umgang mit fotografischem Material analytische Aspekte aufweist und zugleich die Ebene der Formfindung mitdenkt, erweitert und für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik adaptiert. Kapitel 3 bildet die Basis für das folgende Kapitel, welches den Methodenvorschlag zur Rekonstruktion künstlerischer „Produktionen im Werden“, Ideen, die noch auf dem Weg zu ihrer Form befindlich sind, in fotografischem Datenmaterial umfasst.

4: Mehrebenen-Parallelprojektion

Die Mehrebenen-Parallelprojektion, ein Methodenvorschlag zur bildrekonstruktiven Erforschung von künstlerischen Produktionen steht im Mittelpunkt dieses Kapitels. Im Sinne eines How-to werden die methodischen Schritte am Material des zentralen Fallbeispiels der Dissertation *Ohne Titel (Kunstunterricht)* vorgestellt.

Zentrale Aspekte des Vorgehens werden schließlich auf der Basis sogenannter „most frequently asked questions“ diskutiert.

Die visuellen Aufbereitung und Präsentation des Datenmaterials in der Fläche ist Teil des Rekonstruktionsprozesses und bestimmt dementsprechend ein eigenes Teilkapitel. Zentral ist in diesem Zusammenhang ein Vorschlag zur Anonymisierung des Forschungsmaterials.

5: Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht. Exemplarische Fallanalysen

Vier Ebenen der Konzeption werden in diesem Kapitel vorgestellt. Sie lauten 1) der Aufforderungscharakter der Dinge, 2) Arbeit mit Motiven, 3) Kontextverschiebungen und 4) Spielball Institution. Entscheidend ist in allen Ebenen der Zugriff der Akteur*innen und am institutionellen Setting Schule die besondere Rolle der Schülerinnen und Schüler im Modus der Koproduktion. Konzeptionelle Entscheidungen werden in der Konzeption von Kunstunterricht durch die Lehrperson getroffen und sind Thema auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht mit Schüler*innen zusammen.

Nachdem in diesem Kapitel eine Einordnung der vorgeschlagenen Konzeptionsebenen in den Diskurs um Unterrichtsentwicklung erfolgt ist, steht in Kapitel 6 die Verortung der Arbeit aus der Perspektive der Forschung im Fokus.

6: Bezugs- und Differenzlinien zum Diskurs kunstpädagogischer Forschung

Dieses Kapitel verortet die vorliegende Arbeit im didaktischen Diskurs des Forschungsfeldes Kunstpädagogik. Das geschieht aus drei Bezugs- und Differenzlinien heraus. Sie lauten: 1) die Position der Forscherin im Feld der eigenen Praxis, 2) Bildrekonstruktion, 3) aktuelle Kunst und Kunstunterricht. Zentrales Forschungsinteresse und Ausgangspunkt der Bezugnahme ist der Kunstunterricht am institutionellen Setting Schule in der Schnittmenge zu aktueller Kunst und Theater. Die Einbettung der Arbeit erfolgt interdisziplinär und kontextübergreifend anhand divergenter Bezugslinien in den Diskurs.

Perspektiven des Lesens

Kapitel 1 eröffnet die Arbeit in der Verbindung der beiden Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsentwicklung und Methodenentwicklung. Das zentrale Fallbeispiel *o.T. (Kunstunterricht)* wird in seiner Rekonstruktion und aus der Perspektive der Unterrichtskonzeption vorgestellt.

Für Leser*innen, die der methodische Schwerpunkt der Arbeit interessiert, lassen sich Kapitel 3.2. und Kapitel 4 anschließen. Kapitel 3.2. umfasst die methodischen Bezugskontexte Visuelle Soziologie und aktuelle Kunst. Kapitel 4 stellt darauf aufbauend den Methodenvorschlag der Mehrebenen-Parallelprojektion dar.

Die Perspektive der Unterrichtsentwicklung setzt sich in Kapitel 3.1. und Kapitel 5 fort. Kapitel 3.1. thematisiert die Positionen von Felix Gonzalez-Torres und John Cage hinsichtlich ihrer Potentiale für Unterrichtskonzeption vor und leitet daraus Strukturparameter für künstlerische Produktion im Unterricht ab. Kapitel 5 umfasst vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht und stellt diese anhand von zentralen und erweiternden Fallbeispielen vor.

1. o.T. (Kunstunterricht): Praktiken im Kontext von Schule, aktueller Kunst und Theater

I need some meaning I can memorise (The invisible pull), diesen Titel gab Ryan Gander seiner Arbeit für die documenta 13. Windmaschinen – vom Künstler im Hinterhof installiert – schickten einen unsichtbaren Sog durch die Räume im Erdgeschoss des Museum Fridericianum. Zu sehen waren sie direkt nicht. Ein Youtube-Video der Ausstellungssituation in Kassel versucht, die Arbeit mit filmischen Mitteln zu fassen und eliminiert die Windgeräusche nicht. Es zeigt einen Besucher in sommerlicher Kleidung, der (frierend?) die Arme vor der Brust verschränkt. Die Kamera fängt wehende Haare, manchmal auch nur eine Haarsträhne, von Besucher*innen ein. Im Kontext der Ausstellung verleihen diese Phänomene der künstlerischen Arbeit Sichtbarkeit. Besucher*innen werden sich im Sinne Ganders vermutlich daran erinnern können. Weht ihnen der Wind im Alltag durch die Haare, ruft ihnen das womöglich die Situation in Erinnerung, in dem dies auch eine künstlerische Bedeutung hatte.

Im Kontext einer Aktion im meinem Kunstunterricht, die hier im Zentrum des Kapitels steht, werden alltägliche Praktiken⁸ auch in ihrer Bedeutung erweitert. Sitzen, etwas Halten, jemanden Zudecken, diese Aktivitäten sind im Alltag fest verankert und in der Regel zweckgebunden. Sie werden Teil künstlerischer Produktion von Schülerinnen. Hier liegt eine Entsprechung zur künstlerischen Arbeit von Ryan Gander vor. Der unsichtbare Zug im Fridericianum wird, ebenso wie das Sitzen einer Schülerin auf einem Stuhl oder das Halten einer Mappe, zu einer künstlerischen Form.

Ein Foto⁹, das im Rahmen dieser Aktion im Kunstunterricht entstanden ist, steht im Zentrum dieses Kapitels. Es wird aus zwei Perspektiven, vom Standpunkt der Forscherin und vom Standpunkt der Lehrerin aus, vorgestellt. Eine kollegiale Rekonstruktion fragt in Kapitel 1.1. zunächst nach den Praktiken im Bild. Ich, die Forscherin/Lehrerin habe

⁸ Praktik ist hier der Wortbedeutung nach gefasst und verstanden als „bestimmte Art der Ausübung, Handhabung; Verfahrensweise“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Praktik#Bedeutung1a> [21.06.16]). Der Begriff konturiert sich auch in Abgrenzung von dem Begriff Methode, einer „auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung von [wissenschaftlichen] Erkenntnissen oder praktischen Ergebnissen“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Methode>[21.06.16]), der eine stärkere Zielgerichtetheit beinhaltet und dem Begriff Praxis, der " den Transfer von Gedanken, Vorstellungen, Theorien in die Wirklichkeit und die dementsprechende Ausführung auf eine bestimmte Art und Weise thematisiert. Mit Praxis wird auch die „durch eine bestimmte Tätigkeit einstellende Erfahrung“ bezeichnet.(Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Praxis> [21.06.16]). Ein Beispiel für Letzteres wäre die Unterrichtspraxis einer Lehrperson.

⁹ Zwei Anmerkungen zur Auswahl gerade dieser Fotografie für die Rekonstruktion. Aus der Perspektive des Unterrichtsgeschehens und der fotografierend involvierten Lehrerin zeigt die Fotografie den Moment, an dem der Bau der Muster-Installation abgeschlossen ist und sich das Geschehen zum ersten Mal verselbständigt. Aus der strukturalistischen Perspektive der Objektiven Hermeneutik wäre die Auswahl jedes anderen möglich. „Die Rekonstruktion der Eröffnung einer sozialen Praxis“, so Andreas Wernet, „verspricht einen lohnenden explikativen Zugang zu eben dieser Praxis“ (Wernet 2000b: 61). Die Besonderheit einer Praxis von Kunstunterricht zeigt sich in ihrem Eröffnungsmoment besonders markant in ihrer Besonderheit. Die Rekonstruktion der Eröffnung einer Praxis ist somit forschungsstrategisch sinnvoll aber nicht zwingend. (Vgl. ebd.).

das Foto gemeinsam mit zwei Kolleginnen aus der Erziehungswissenschaft nach Verfahrensweisen der Figurativen Hermeneutik¹⁰ rekonstruiert. Die Rekonstruktion erfolgte kontextfrei. Das heißt, dass das Wissen, dass es sich hier um Kunstunterricht handelt, zunächst ausgeblendet wird, um so der Besonderheit der Praktiken in diesem Kontext auf die Spur zu kommen.

Die Konzeption der Unterrichtsaktion durch die Lehrerin und die Ebene ihre Realisierung durch die Schülerinnen, wird in Kapitel 1.2. in den Blick genommen. Dadurch wird zugleich das im Zuge der Rekonstruktion zurückgestellte Kontextwissen eingeführt. Die Bedeutungsproduktion und die Erfindungen neuer künstlerischer Handlungsformen durch die Schülerinnen werden erst durch die systematische Bearbeitung des Fotomaterials sichtbar.

Die Diskussion von Schnittmengen zwischen den beiden Perspektiven bestimmt den Abschluss des Kapitels. Auch hier steht am Anfang des Gedankengangs ein Beispiel. Eine Schülerin bewegt während der Unterrichtsaktion Muster-Safari mit angewinkeltem Arm ein walzenförmiges Mäppchen in Richtung ihres Oberkörpers. Mit der anderen Hand hält sie eine Zeichenmappe. Die Kontextuierung ihrer Handlung nimmt sie direkt selbst vor: „Frau Sutter, ich mache Gewicht heben“. Sie ruft eine Praktik aus dem Kontext Alltag/Freizeit/Sport auf, die im Kontext von Kunstunterricht zu einer künstlerischen Handlungsform wird. Sie kann ihr Vorgehen selbst nicht auf dieser Ebene benennen. Bedeutungsproduktion durch die Schülerinnen ist auf der Ebene der Konzeption dieses Kunstunterrichts vorgesehen.

Im folgenden Abschnitt werden die methodischen Prinzipien der Kontextfreiheit und der Kontextuierung als Werkzeuge eingeführt. Sie sind im Rahmen dieser Arbeit relevant für die Vorschläge Konzeptionsebenen für Kunstunterricht (siehe Kapitel 5.2 Arbeit mit Motiven und Kapitel 5.3 Kontextverschiebungen) und die Analyse des Kunstunterrichts der Forscherin (siehe Kapitel 3 Bezugskontexte der Unterrichtspraxis).

¹⁰ Der Soziologe Michael R. Müller hat die methodologische Grundlegung für diese Methode formuliert und wichtige Aspekte für die Verfahrensweisen der Interpretation geliefert (vgl. Müller 2012). Zur Relevanz der Rekonstruktionsmethode der Figurativen Hermeneutik im Rahmen dieser Arbeit und der Adaption dieser Methode für das Feld der Kunstpädagogik im Allgemeinen und den Forschungsgegenstand dieser Arbeit im Besonderen siehe Kapitel 3 und 4.

1.1. Kontextfreiheit, Kontextuierung und Kontrastierung

*„Der Sinn der kontextfreien Interpretation, ist gegenüber einem nicht-wissenschaftlich gewonnenen Vorverständnis größtmögliche Unabhängigkeit zu bewahren.“
(Wernet 2000b: 21)*

Die Objektive Hermeneutik ist eine Methode der empirischen Sozialwissenschaften. Der Soziologe Andreas Wernet stellt die Methode in seiner Einführung (Wernet 2000b) anhand von Beispielinterpretationen vor. Methodologische Stichworte finden Erwähnung. Im Mittelpunkt steht die „Operation der Textinterpretation“ (Wernet 2000b: 9).

Der Kontext eines Satzes wird für die Interpretation nach den Prinzipien der Objektiven Hermeneutik zunächst zurückgestellt. Es werden gedankenexperimentelle Kontexte formuliert (vgl. Wernet 2000b: 23).¹¹ Der Grundgedanke hierbei ist, den Satz nicht durch den Kontext zu verstehen und den Kontext nicht im Sinne zur Begründung von Lesarten heranzuführen. „In der Schule ist das halt so“ oder „Im Unterricht darf man das nicht“ wäre zum Beispiel keine zulässige Begründung.

Der Soziologe Andreas Wernet hat die Schülerfrage: „Wann geben sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ und die Antwort durch die Lehrperson für eine Interpretation ausgewählt (Wernet 2000b: 47-52). Der Kontext Schule wird für die Interpretation zurückgestellt.¹² Wernet ersetzt den schulspezifischen Begriff Klassenarbeiten durch die Begriffe „Bohrmaschine“ bzw. „500 Euro“ und entwirft gedankenexperimentell Kontexte für private Tauschgeschäfte, in denen die Rückgabe nachgefragt wird. Außerdem führt er mögliche Antworten, aus der Perspektive der Interaktion spricht man von Anschlüssen, aus. Das Tauschgeschäft wechselt die Ebene: Ein Nachbar möchte sich eine Bohrmaschine leihen. Ein Bekannter fragt, ob man ihm kurzfristig 500 Euro leihen könnte. Für die Lesartenbildung ist in beiden Varianten entscheidend, wann die Frage gestellt wird. Liegt bereits eine Säumigkeit vor, dann enthält die erwartete Antwort eine Erklärung, eine Entschuldigung, dass die Verbindlichkeit des Austausches nicht eingehalten wurde und ein Angebot eines Rückgabetermins. Geht man davon aus, dass die Frage zu einem Zeitpunkt gestellt wird, an dem noch keine Säumigkeit vorliegt, wäre ein Austausch von Informationen anzunehmen. Der Zeitpunkt der Rückfrage wird abgesprochen oder nach einer Rückfrage noch einmal bestätigt. Die Berechtigung der gestellten Frage wird in keiner der Geschichten zu keinem Zeitpunkt in Zweifel gezogen.

¹¹ Hier trifft sich die Objektive Hermeneutik mit der Methode der Figurativen Hermeneutik und der von Michael R. Müller festgeschriebenen Verfahrensweise der Parallelprojektion. Es werden Kontexte, in denen das in der Fotografie festgehaltene auch möglich und sinnhaft ist oder mit dem es Schnittmengen gibt, herangezogen.

¹² Dieses Vorgehen ist in dem Interpretationsprinzip der Kontextfreiheit (Wernet 2000b: 21f) als eigener Schritt gefasst. Kontextuierung meint die methodisch kontrollierte Einbeziehung des Kontextes. Dieser Interpretationsschritt erfolgt nachdem ein Text zunächst kontextfrei interpretiert wurde.

Zwei Lesartenvorschläge von Studierenden¹³ für die Fortsetzung der Interaktion setzten das Prinzip des Tausches außer Kraft. Sie beinhalten eine Regelverletzung und gehen bereits vom Machtpotential der Lehrerrolle aus. Möglicherweise spielt hier das zu Anfang des Kapitels erwähnte nicht wissenschaftlich gewonnene Vorverständnis eine Rolle. Die Studierenden konstruieren die Antworten vermutlich auf der Basis von eigenen Interaktionserfahrungen, aus denen die Hierarchie zwischen Lehrperson und Schüler*innen spricht

Ihre Vorschläge lauten wie folgt:

Gute Frage, nächste Frage (1)

Ihr bekommt die Arbeiten zurück, wenn ihr sie zurückbekommt (2)

Das Prinzip der Gegenseitigkeit eines Tauschgeschäftes wird nicht berücksichtigt. Die Beantwortung der Frage wird in beiden Fällen verweigert. Obwohl die Lehrperson in Variante (1) anerkennt, dass etwas in Frage steht und die Frage für gut befunden wird. Eine gute Frage wird nicht beantwortet. Eine schlechte Frage möglicherweise schon. Das mutet willkürlich, beinahe zynisch an. In Variante (2) wiederholt die Lehrperson den Gegenstand der Schüler*innenfrage und formt diese in einen doppelten Aussagesatz um. Die Möglichkeit der sachlichen Angemessenheit der Frage wird erst gar nicht zur Kenntnis genommen.

Die Interpretation der Schüler*innenfrage ohne den Kontext Schule, schält den Kern der Frage heraus. Sie macht auf die Grundfigur des Tauschgeschäftes und die damit verbundene Verpflichtung zur zeitigen Rückgabe aufmerksam.¹⁴

Ich schließe zwei Fragen an: Inwiefern lassen sich die getätigten Überlegungen zur kontextfreien Interpretation und die Frage eines nicht-wissenschaftlichen Vorverständnisses auf meine Forschung und ihren Gegenstand, die künstlerische Produktion von Schüler*innen, übertragen? Und könnten sie sich in einer Konzeption von Unterricht produktiv, auch auf der Ebene der Praxisprozesse und des Lehrer*innenhandelns, auswirken?

Ich wage ein Gedankenexkurs und rufe eine Beobachtung aus meinem Unterricht auf (siehe auch Kapitel 5.3). Es ist der Tag der Abschlussstunde zu einem Modeprojekt.

¹³ Andreas Wernet hatte die vorgestellte Sequenz auch zusammen mit Lehramtsstudierenden in einem schulpädagogischen Seminar rekonstruiert (vgl. Wernet 2000a).

¹⁴ Für die Rückgabe und Benotung von Klassenarbeiten durch Lehrer*innen sieht die Ausbildungs- und Prüfungsordnung im Bundesland NRW eine Frist von maximal drei Wochen vor (<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Fragen-und-Antworten/APOen/Sek-1/Leistungsbewertung/Leistungsbewertung-Klassenarbeiten/index.html> [23.02.17]).

Der Präsentation (Modenschau) geht eine zweistündige Vorbereitungsphase voraus. Ein Laufsteg wurde aufgebaut. Musik ausgewählt, eine Choreographie entworfen und eine Moderation überlegt. Für die kosmetischen Vorbereitungen stand ein eigener Raum zur Verfügung. Schminken und Frisieren nahmen einen großen Teil der Vorbereitungszeit in Anspruch. Während die Präsentation läuft, geraten drei Schülerinnen in den Fokus meiner Aufmerksamkeit. Sie sind mit ihren Armen beschäftigt. Sie sollten eigentlich mit ihren Klassenkameradinnen das Publikum für die Präsentation bilden und zuschauen. Definitiv scheinen sie nicht das zu tun, was ihnen von der Lehrerin aufgetragen wurde. Im Kontext Schule könnte man in der Position der Lehrerin geneigt sein, eine solche Verhaltensweise umgehend zu sanktionieren. Die Lehrerin entscheidet sich für eine Frage: Was macht ihr da mit euren Armen? Die Antwort der Schülerinnen lautet sinngemäß „auf den Armen haben die Models unterschrieben, wir sind die Fans.“ Auf den Unterarmen stehen tatsächlich Namen. Katha, Alina, Jule, Anna, Melissa, Lilli, Anki, Sophie, Emma, Alina und einige nicht lesbare Wörter sind dort zu sehen. Dazwischen taucht immer mal wieder ein kleines Herz auf. Das erste Foto in der Reihe zeigt das Resultat der Schülerinnen-Produktion. Deren Besonderheit zeigt sich im Vergleich mit anderen Bildern. Die Bedeutung eines Bildes, im konkreten Fall das Bild einer Bildpraktik, steckt mit dem Soziologen Michael R. Müller gesprochen „nicht ‚im‘ Bild“ (als nur noch zu decodierende ‚Bildsprache‘), vielmehr zeigt sie sich, interpretativ, jenseits der äußeren Bildgrenzen im Verhältnis zu anderen Bildern – alltäglich wie wissenschaftlich“ (Müller 2012: 130).



Abb. 2

Um die Grundfigur der Mehrebenen-Parallelprojektion, den Bild-zu-Bild-Vergleich, exemplarisch zeigen zu können, wurden die gewählten Vergleichshorizonte in Abb. 2 an dieser Stelle nachgestellt.¹⁵ Die ursprünglichen Vergleichsbilder können über die im Bildquellenverzeichnis aufgeführten Internetlinks zurückverfolgt werden.

¹⁵ Ich danke an dieser Stelle Bettina Schreiber, Thomas Schuy und Jörg Korthoff.

Dies gilt für Abb.2 und alle weiteren Bilderstreifen. Aus bildrechtlichen Gründen kann das visuelle Analysematerial in dieser Veröffentlichung nicht gezeigt werden.

Eines der gewählten Vergleichsbilder zeigt eine Signierstunde. Die Unterschrift des Fußballstars auf dem Arm des Fans kommt einer Trophäe gleich. Die Gelegenheit, die Unterschrift auf diese Art und Weise zu bekommen, ist noch seltener als die Unterschrift des Idols selbst. Das Autogramm auf der Haut des eigenen Körpers bestätigt, dass es der Träger oder die Trägerin persönlich in Empfang genommen hat. Sie sind ihrem Idol begegnet. Im Gegensatz dazu können Autogrammkarten mit vorgedruckten Unterschriften selbst von vielen berühmten Persönlichkeiten online angefordert werden (<http://www.autogrammadresse.net/autogrammadresse/barack-obama.html> [28.12.16]).

Die Schülerinnen konstituieren mit dem Sammeln der Unterschriften auf ihren Armen eine projektspezifische Fanpraktik. Sie positionieren sich zum Geschehen und geben sich eine Rolle. Unter der Verwendung der Termini, die dem Kapitel vorstehen, könnte man sagen: Die Lehrerin stellt den Kontext Schule und Unterricht zunächst zurück. Sie richtet sich mit einer Kontextanfrage an die Schülerinnen, welche dann wiederum eine Kontextuierung ihres Tuns vornehmen. Es ist an den Kontext Modenschau nicht an den Kontext Schule und die Regeln von Unterricht gebunden.

Könnte das auch für Kunstunterricht an sich gelten? Ließe sich Kunstunterricht neu kontextuieren? Was wird mitunter sichtbar, wenn man Kunstunterricht stärker in Bezug zu anderen Kontexten künstlerischer Produktion wie Museum und Theater sieht? Inwiefern verändert das die Perspektive auf die Regeln und Routinen der Institution Schule? Das folgende Kapitel stellt eine Rekonstruktion nach den Verfahrensweisen der Figurativen Hermeneutik vor. Zugleich wird bereits eine forschungskontextspezifische Adaption der Methode vorgenommen, die dann in Kapitel 4 expliziert und systematisiert wird. Methodische Grundfigur ist der Bild-zu-Bild-Vergleich. Ein Foto aus dem Kunstunterricht wird zunächst kontextfrei rekonstruiert. Leitend ist die Frage nach den Praktiken im Bild. Diese erweisen sich selbst als eine Bildpraktik.

1.2. o.T. (Kunstunterricht): ein Foto und seine Rekonstruktion



Abb. 3

In diesem Teilkapitel wird die Rekonstruktion einer Fotografie nach den Prinzipien der Figurativen Hermeneutik vorgestellt. Das Foto ist im Rahmen einer Unterrichts-Aktion, der *Muster-Safari*, entstanden. Es handelt sich um ein Unterrichtsprojekt in einer sechsten Klasse eines Mädchengymnasiums, an dem ich als Kunstlehrerin tätig war. Der Zeitumfang beträgt zwei Doppelstunden für die Unterrichtsaktion selbst, erweitert um eine Doppelstunde für die Nachbereitung bzw. Ergänzung eines Logbuchs.

Die leitende Frage für die kollegiale Rekonstruktionssitzung lautete: Welche Praktiken sind auf dem Foto zu sehen? An dieser Stelle vermischen sich über den Terminus ‚Fallbestimmung‘ die beiden Methoden Objektive Hermeneutik und Figurative Hermeneutik¹⁷: Der Rekonstruktion geht im methodischen Verständnis der Objektiven Hermeneutik eine Fallbestimmung voraus. Fallbestimmung meint die Klärung der Frage, was interessiert eigentlich an dem vorliegenden Protokoll? Und in welcher Hinsicht das vorliegende Protokoll¹⁸ zu rekonstruieren ist. Hier geht es darum, „das Forschungsinteresse, das der Auswahl und Interpretation der Texte zu Grunde liegt, möglichst klar zu explizieren.“ (Wernet 2000b: 54)

In der Figurativen Hermeneutik wird dahingegen mit dem *tertium comparationis*, einer sich im Vergleich einstellenden Erkenntnis, jenem Dritten, „im Fall interpretativer Bildvergleiche Dasjenige, das in einem Vergleich überhaupt erst gegenwärtig wird.“ (Müller 2012: 142) argumentiert. Der Fall stellt sich sozusagen im Modus des Vergleichens ein.

¹⁶ Das Foto ist wie das gesamte fotografische Material aus meinem Kunstunterricht anonymisiert. Zu dem Prinzip nach dem diese Anonymisierungen vorgenommen wurden siehe Kapitel 4.3.3.

¹⁷ Der Bezug zur Objektiven Hermeneutik kommt dadurch zu Stande, dass meine beiden Kolleginnen und auch ich selbst jeweils über mehrjährige Rekonstruktionserfahrung mit der Methode der Objektiven Hermeneutik verfügen. Das Protokoll ist in der Objektiven Hermeneutik der Gegenstand der Interpretation. Texte sind Protokolle sozialer Wirklichkeit. Der Protokollbegriff thematisiert den empirisch-methodischen Zugriff.

¹⁸ Zum Protokollbegriff der Objektiven Hermeneutik siehe Wernet 2000b: 12-13.

Foto und dem gewählten Vergleichshorizont, einem Mobile, sind auf den ersten Blick ersichtlich. Als erkenntnisversprechend erweist sich hier der Vergleich in Hinsicht auf die Schnittmenge, einem gemeinsamen Dritten, das erst im Bildvergleich sichtbar wird. Die rekonstruierten Praktiken im Bild gehen nie in der Logik eines einzigen Kontextes auf. Am Ende jedes Teilabschnitts der Rekonstruktion wird dieser Aspekt, der im Widerspruch zur vorab entwickelten Lesart steht, noch einmal gesondert hervorgehoben und mit dem Symbol # markiert.

Im Folgenden wird das Foto aus dem Kunstunterricht in acht verschiedenen Hinsichten kontrastiert. Die Vorgehensweise ist der Bild-zu-Bild-Vergleich.

STATIK UND DYNAMIK: FREEZE UND ACTION VERGLEICHSFOLIE ‚AUF DER BÜHNE‘



Bewegung/ Bewegen und Befestigen

Abb. 5

Das Foto zeigt eine Gruppe und den zufällig belebten Hintergrund.¹⁹ Personen, Dinge, Mobiliar und Kleidungsstücke sind auf dem Foto auszumachen. Sie hängen –vergleichbar der Struktur eines Mobiles – miteinander zusammen. Teilweise sind sie fixiert, manches scheint aber auch beweglich zu sein. Im Moment eines nächsten Fotos könnte alles und könnten alle wieder in Bewegung geraten.

Die Dynamik von Bewegung bzw. Bewegen und Befestigen spielt in dem Moment der Fotografie eine Rolle. Das Bild ist in zwei Aktionsebenen geteilt. Statik auf der einen Ebene und Dynamik auf der anderen Ebene. Dies zeigt sich an den Körperpraktiken. Mit Sitzen, Stehen und Liegen handelt es sich jeweils um alltägliche Körperpraktiken. Es bedarf weder artistischer Fähigkeiten, noch irgendwelcher Hilfsmittel, um sie auszuführen. Der fotografische Fokus ist gerichtet auf die Figur in der Bildmitte.²⁰

¹⁹ In meinem Bildreservoir wird die Malerei *Das Frühstück der Ruderer* (1880–81) von Auguste Renoir aufgerufen. Da in der kollegialen Rekonstruktion die Praktiken im Bild und nicht die Praktik der Bildproduktion, zum Beispiel des Fotografierens im Zentrum steht, stelle ich diese Verknüpfung zunächst zurück. Es zeigt sich an dieser und noch an weiteren Stellen, dass dies im Rahmen der vorliegenden Forschung nicht so ganz zu trennen ist.

²⁰ Auch an dieser Stelle lassen sich die Aspekte „Praktiken im Bild“ und „Praktik der Bildproduktion“ wie hier das Fotografieren nicht trennen. Die Figur befindet sich im Zentrum des Geschehens und gleichzeitig im fotografischen Fokus, der auf die Figur gerichtet ist.

Sie steht statisch und hält, beide Hände ineinander verschränkt, eine Mappe, zwischen ihren beiden Armen. ‚Halten‘, das ist eine alltägliche Aktivität und die alltöglichste Aktivität im Bild. Für sich betrachtet würde das zunächst wenig irritieren.

#Irritation entsteht hier erst durch die gegenläufigen Praktiken im Hintergrund der Fotografie. Alle anderen Personen sind in Aktion.

TUN AUFFÜHREN: VERGLEICHSFOLIE KONTEXT THEATER



Statik und Aktion: Statist*innen und Hauptdarsteller*innen

Abb. 6

Das Spannungsfeld von Statik und Aktion ist in Theateraufführungen an die Rollenkategorie geknüpft und dementsprechend anders verteilt. Auf der Bühne etwas halten und still zu stehen, fällt in den Zuständigkeitsbereich von Statist*innen²¹. Sie sind meist ausschließlich über die Körperpraktiken in der Rolle definiert. Häufig treten sie auch zu mehreren auf. Es gibt dann eine Körperpraktik, die sie zusammen aufführen und die sie gleichzeitig als Gruppe definiert. Die Damen und Herren der Requisite dahingegen halten sich dahingegen während einer Aufführung hinter der Bühne auf.²² Sie sind in der Regel nicht für das Publikum zu sehen.

Im Bild kehrt sich die Dynamik um. Die Akteure im Hintergrund treten aber durch ihren Aktivitätsgrad und die Tätigkeiten, die sie ausführen, nach vorne, auch wenn sie nicht im Fokus der Kamera stehen. Sie stehen in unterschiedlichen Positionen im Raum, jeweils vom Standpunkt der Kamera betrachtet.²³ Was sie tun und dass sie etwas tun, fällt in der Diskrepanz zur statischen Hauptfigur des Bildes auf. Einzig die Figur in der Bildmitte schaut aus dem Foto heraus. In der Logik des Theaters schaut sie in Richtung potentiell Zuschauender. „Sie hält die Mappe und kniet“, so könnte die Beschreibung der Rolle für ein Bühnenstück lauten.

²¹ Statist*innen übernehmen in Theaterproduktionen stumme Rollen, die dementsprechend unbedeutend sind bzw. eher Randfiguren darstellen. Siehe dazu auch: <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?view=59> [08.09.15]

²² Sie richten vor Beginn der Aufführung und zwischen den Szenen bevor sich der Vorhang hebt die Bühne ein. Benötigte Requisiten werden auf Requisitenwägen bereitgelegt. Nur bei einer (General)probe wenn auch die Vorgänge hinter der Bühne noch im Testmodus sind, kommt es manchmal vor, dass die Einrichtung der Bühne bzw. Platzierung oder Umsortierung von Requisiten für alle sichtbar vorstättengeht. (Die Autorin dieser Arbeit rekurriert hier auf ihre Arbeitspraxis am Theater. Siehe dazu auch Kapitel 2 dieser Arbeit)

²³ Auch hier ist das Bild der Praktik hilfreich in der Ausdifferenzierung und nicht zu trennen von dem Blick auf die Praktiken im Bild. Die Kameraperspektive und die Position der fotografierenden Person sind in die Fotografie eingeschrieben.

Diese Rollenbeschreibung ist anschlussfähig an die Denkfigur eines Bühnengeschehens. Wenn ich auf der Bühne bin, bleibe ich in Aktion oder stehe still. Beides drückt sich auch in der Körperspannung aus. Auch der Zustand von „Nicht wissen, was man tun soll“ muss auf der Bühne als Aktion ausagiert werden, damit die Spannung gehalten wird und der oder die Darsteller*innen nicht aus der Rolle fallen.

Ursprünglich aus dem Film kommend gibt es auch auf der Theaterbühne die Technik des Freeze oder Freeze Frame²⁴: Die Darsteller*innen ‚frieren‘ für eine gewisse Zeit in einer Körperhaltung ein oder das ganze Geschehen auf der Bühne stoppt, bis etwas Neues passiert und die Handlung wieder in Gang kommt oder das Stück endet. In beiden Fällen, sowohl im Film als auch auf der Theaterbühne verändert sich die Zeitlichkeit und wird diese Veränderung visuell übersetzt in die Körperhaltung und die Dynamik von Statik und Bewegung. Auch werden die zum Standbild gefreezten Darsteller*innen von der Regie häufig im Bühnenhintergrund oder zumindest am Bühnenrand platziert.

TUN THEMATISCH BETRACHTET: VERGLEICHSFOLIE SPIELLENDE KINDER – KINDLICHES ROLLENSPIEL



Abb. 7

Blendet man den Tisch aus, ergibt sich ein neue Möglichkeit der Kontextualisierung: Kinder spielen mit Gegenständen und widmen sie um. Das heißt, sie setzen sie temporär und situativ in einem anderen Zusammenhang und in anderer Bedeutung ein: Ein Staubtuch wird zum Hut. Eine Jacke fungiert als Decke. Ein Stift wird wie ein Zepter eingesetzt.

Auf der Fotografie wären zwei sehr starke Ausdrücke des kindlichen Spiels zu sehen:

- 1) ein direktes Rollenspiel: Königin spielen, dekoriert mit Krone, Stola und Zepter, den Insignien der Macht.
- 2) ein indirektes Rollenspiel, das stärker über die Geste vollzogen wird: Das Zudecken von Person zu Person.

²⁴ Im Improvisationstheater gibt es eine Übung mit dem Namen „Freeze n Take“. Hier werden Szene mit „Freeze“ eingefroren werden und dann tauschen Mitspieler die Rollen bzw. schlüpfen in die Rolle eines anderen Mitspielers, lösen ihn ab und spielen weiter. Siehe hierzu u.a.: http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompendium/module/ansatz2/3_2_14.htm [10.09.15]

Zu 1: Königin spielen



Abb. 8

Zepter, Krone, Königsmantel, Reichsapfel und Amtskette der Königin²⁵ sind Insignien ihrer Macht. Sie markieren den Status der Träger*innen ohne dass dieser verbal erklärt werden muss. Elisabeth von England erhält und trägt die Insignien zu ihrer Krönung und für dieses repräsentative Foto. Zur Parlamentseröffnung²⁶ kommen noch Krone, Amtskette und Mantel hinzu. Zu repräsentativen Anlässen im Königinnen-Alltag trägt die Queen Diadem oder Hut.

Die Figur der Königin auf dem Foto sitzt erhöht auf einem Stuhl und ist mit verschiedenen ‚Insignien‘ ausgestattet. Auf ihrem Kopf liegt ein rosafarbenes Tuch („Krone“) in den Händen hält sie zwei Stifte („Zepter“) um die Hände ist ein Tuch gewickelt,²⁷ um den Hals hat sie einen Schal („Stola“, „Amtskette“) gewickelt, ihre Beine sind mit einem Kleidungsstück („Rock“) bedeckt. Kontrastierend dazu: Die Abbildung des Kindes im Kostüm: Ein Kostüm²⁸ stellt die Geschichte einer Figur dar. Es markiert die Figur als König auch wenn das Kind nicht auf dem Stuhl sitzt sondern auf dem Boden liegt.

Bis zu diesem Schritt der Interpretation, könnte sich die Szene sich immer in einem Kinderzimmer abspielen.

#Fraglich wird diese Deutung allerdings durch das Sitzen auf dem Stuhl, der auf einem Tisch steht. Als Differenz kann ebenfalls bereits festgestellt werden, dass die Rollenträgerinnen, zumindest die Königin und die übrigen Personen definitiv für den Moment der Fotografie nicht interagieren.

²⁵ Hier habe ich als Vergleichsfolie eine Abbildung der Königin Elisabeth von England gewählt. Diese Auswahl ist spezifisch und zugleich exemplarisch. Spezifisch aufgrund der Tatsache, dass Königin Elisabeth hier mit den Insignien der Macht, die ihren Status markieren abgebildet ist. Exemplarisch deswegen, weil es nicht um die Person Elisabeth von England geht. Es könnte aber auch die Königin von Belgien, Spanien oder Japan sein, vorausgesetzt die Fotografie zeigt sie mit den Insignien der Macht. Zur Frage der Auswahl der Vergleichshorizonte siehe auch Kapitel 5 dieser Arbeit.

²⁶ <http://daserste.ndr.de/royalty/grossbritannien/Elisabeth-eroeffnet-Parlament,speech100.html> [13.09.15].

²⁷ Die Gewänder in Japanische Zeremonien, fast zur Puppenhaftigkeit zeremoniell gekleidet, man kann sich nicht selbst so anziehen, wird angezogen, braucht Hilfe. Das ist auch bei Priestern so, denen der Kustos hilft die Gewänder anzuziehen, das ist bei Kindern so, die mit Puppen spielen oder sie machen die kleinen Geschwister, die Freundin zur Puppe, das ist bei Modedesignern so, die erste Entwürfe machen, an der Puppe oder am lebenden Modell.

²⁸ Definition Kostüm: „Kleidung für Schauspieler, Artisten o. Ä. bei Aufführungen (zur Darstellung oder Charakterisierung einer bestimmten Person, Rolle oder Funktion) Verkleidung, bei der mithilfe von typischen Attributen eine bestimmte Figur (Berufsgruppe, Volksgruppe o. Ä.) dargestellt wird“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Kostuem> [10.09.15]).

Zu 2: Zudecken - spielen



Abb. 9

Zudecken ist ein Akt der Bezugnahme und wird häufig von Angesicht zu Angesicht vollzogen. Jemanden zudecken – den Körper einer Person, das Gesicht bleibt offen – kann eine Geste der Fürsorge sein. In allen Fällen entscheidet der, der zudeckt, wann das passiert.

Zudecken hat mit einem Altersgefälle zu tun, real oder es wird im Spiel imaginiert. Zudecken ist hier auch eine Form des Rollenspiels. Diese wird aber anders als bei der Königin nicht an eine Figur gekoppelt sondern über die Geste definiert. Kinder werden von Erwachsenen, häufig ihren Eltern zugedeckt,²⁹ Kinder decken im Spiel ihre Puppe oder das Stofftier oder andere Kinder, mit denen sie Mutter, Vater und Kind spielen, zu. Große Geschwister decken selten ihren jüngeren Brüder und Schwestern zu. In einer Paarbeziehung befindliche Erwachsene decken den oder die Partner*in zu, damit sie nicht friert. „Jemanden auf eine Decke bringen“ gehört zu den Maßnahmen von Ersthelfern am Unfallort (vgl. <https://ausliebezummenschen.wordpress.com/grundlagen-der-erste-hilfe/> [10.09.15]) Auf dem hier zu betrachtenden Foto, es zeigt einen Innenraum, friert augenscheinlich niemand. Auch auf einem Tisch zu übernachten, scheint abwegig. Die Person ist nicht verletzt. Das ergibt sich aus dem übrigen Bildkontext. Zudecken ist eine Geste der Beschäftigung in der Situation. Die Handlung des Zudeckens hält beide Personen - diejenige, die das Zudecken ausführt und auch diejenige, die zugedeckt wird - in Aktion. Auf die Kamera bzw. die Fotografin wird von den Agierenden nicht Bezug genommen. Auch die Blicke der Liegenden und der Person, die sie zudeckt, treffen sich nicht

#Fraglich wird diese Deutung auch hier durch den Tisch, auf dem die zugedeckte Person liegt.

²⁹ Interessanterweise ist die Fotografie von Mutter und Kind über den Suchcode „Mutter bringt Kind ins Bett“ zu finden. Unter „Mutter deckt Kind zu“ findet sich in vorderer Reihe nur eine inszenierte Fotografie. Unter den Suchpfaden Mann, Frau, Erwachsene deckt Kind zu, Kind deckt Kind zu, Kinder spielen zudecken, findet sich keine Fotografie dieser Art. Zudecken ist wohl stark mit einer Rollenbeziehung verknüpft, im Alltag, im kindlichen Spiel und auf der Bühne.

SITZEN: EINE TÄTIGKEIT ZWISCHEN DEN KONTEXTEN VERGLEICHSFOLIEN ALLTAG, SCHULE,
GASTRONOMIE, RESTAURATION, MUSEUM

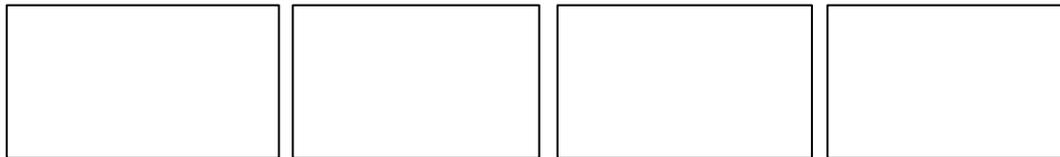
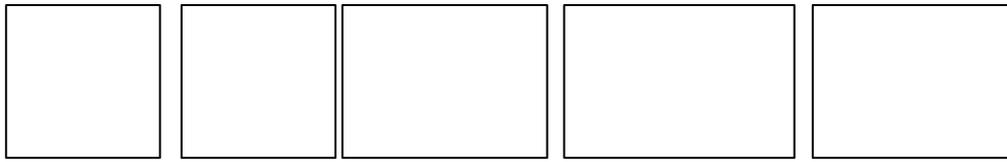


Abb. 10

Einen Stuhl auf einen Tisch zu stellen, das ist als Raumpraktik bzw. im Dingumgang im Alltag zunächst nicht ungewöhnlich.

- Man stellt einen Stuhl auf einen Tisch, um eine Lampe anzubringen. Dann übernehmen Tisch und Stuhl die Funktion einer Leiter, um die Höhe zu überbrücken.
- Man stellt einen Stuhl – oft sind es dann mehrere Stühle – nach oben, um unter dem Tisch sauber zu machen. Das passiert in der Schule und auch in der Gastronomie. Das Hochstellen der Stühle markiert häufig das Ende des Betriebes der Schule und der Kneipe. Wichtig zu erwähnen ist hier noch, dass das Mobiliar dann nicht mehr zu benutzen ist. Auf dem Stuhl kann man dann nicht mehr sitzen und auf dem Tisch nicht arbeiten, nichts ablegen. Es kommt jemand von außen zum Saubermachen. Diejenigen, die diese Tätigkeit übernehmen und die Tätigkeit selbst, sind nicht involviert in den regulären Betrieb.
- Restaurator*innen stellen einen Stuhl in ihrer Werkstatt auf einen Tisch um dann daran zu arbeiten, zum Beispiel um ihn zu bemalen, zu lackieren oder abzuschleifen. Der Stuhl steht dann in Sichthöhe.
- Das gilt auch für einen Stuhl in einem Design-Museum. Er wird dann betrachtet, nicht gebraucht. Wie er zu gebrauchen ist, wird beim Betrachten mitgedacht werden.

Auf dem Foto sitzt jemand auf dem Stuhl und der Stuhl steht auf dem Tisch. Das ist in dieser Kombination doppelt ungewöhnlich.



Abb. 11

Sitzen gehört zu den am meisten eingeübten Praktiken. Babysitze werden für Kleinstkinder bereits zwischen 1 und 10 Monaten angeboten.³⁰ Bereits Kindergartenkinder nehmen am Morgenkreis teil oder praktizieren das gemeinsame Frühstück am Tisch. Schüler*innen haben in der Regel für ein Schuljahr einen festen Platz, das heißt einen Stuhl an einem Tisch. In einer Sitzordnung einer Klasse werden die jeweiligen Plätze grafisch fixiert. Das kann nach Raum, Jahr oder Unterrichtsfach verschieden sein und wird immer wieder neu verhandelt. Die letzte Entscheidung trifft die Lehrperson. In diesem Zusammenhang hat ‚Sitzen‘ dann auch etwas Choreografisches. Es verortet innerhalb kürzester Zeit eine größere Personengruppe im Raum und kanalisiert die Aufmerksamkeit und Blickrichtung. In der Schule ist die Praktik des Sitzens fast zu einem choreografischen Element geworden. Schüler*innen betreten einen Raum und setzen sich zunächst. Damit setzen sie sich mit ihrem Körper zugleich in ein Verhältnis zum Mobiliar. Tische Stühle, man spricht im Kontext Schule häufig von Bankreihen, haben auch ohne Schüler*innen ihren Platz in den Räumen. Sie sind in ihrer Anordnung festgelegt und zunächst nicht verschiebbar.

Der Maximalkontrast zur Praktik des Sitzens wäre in oppositionellen Praktiken im Kontext Schule zu suchen wie Stehen, Liegen, auf den Tisch stellen, durch den Raum laufen. Diesen Praktiken ist gemeinsam, das man sie in einer klassischen Unterrichtssituation nur mit Erlaubnis der Lehrperson ausüben darf.

Es stellte sich im Zuge der Rekonstruktionssitzung die Frage, ob man den Gebrauch von Sitzmöbeln und Tischen mitsamt der körperlichen Zuordnung im Alter der abgebildeten Kinder noch nicht gelernt haben kann. Die Antwort lautet vermutlich nein. Es irritiert eher der umgekehrte Fall, wenn Möbel nicht zum Sitzen zur Verfügung stehen oder nicht dazu benutzt werden.³¹

³⁰ <http://www.thule.com/de-de/de/products/active-with-kids/multifunctional-child-carriers/accessories/thule-babysitz-20101000> [13.09.15]).

³¹ In meinem Bildreservoir wird an dieser Stelle die Arbeit *Umgekippte Möbel* (1971) von Reiner Ruthenbeck aufgerufen. Da zunächst die Praktiken im Bild nicht die Praktik an sich im Zentrum steht, stelle ich diese Verknüpfung zunächst zurück. Es zeigt sich an dieser und noch an weiteren Stellen, dass dies im Rahmen der vorliegenden Forschung nicht von der Bildpraktik – der Produktion des fotografischen Materials zu diesem Kunstunterricht – zu trennen ist.

Mit dem Sitzen ist eine Praktik von Schule hier Thema und Vorlage für eine andere Praktik. Sie wird weder negiert, noch 1:1 übernommen, sondern von der Person adaptiert: Sie sitzt auf dem Stuhl, blickt aber zur Fensterseite des Raumes hin und nicht nach vorne in Richtung Pult oder Tafelbereich. Sie hat keine Banknachbar*innen, stattdessen sitzt ihr eine weitere Person gegenüber. Zum Teil wird sie verdeckt von einer Person, mit einem türkisfarbenen Oberteil, die davor auf dem Tisch steht. Auf der Fotografie ist noch ein Stück Stoff mit Karomuster über den Beinen zu sehen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden: Es liegt hier in der Fotografie eine abweichende, komponierte oder provozierte Raum-Körper-Mobiliarpraktik vor. Diese Praktik ist eine Mischung von Raum-, Körper- oder Mobiliarpraktiken aus verschiedenen Kontexten.

Die Überleitung zum nächsten thematischen Vergleich markiert erneut ein Irritationsmoment. #Wo sind die Beine der liegenden Figur?

Dieses Element des Verbergens verweist ebenso wie die mehrfache Ausrichtung an Bühnenpraktiken auf den Kontext Theater bzw. etwas weiter gefasst künstlerisches Tun. Auch scheinen die Personen im Bild keinesfalls „über Tische und Bänke zu gehen“. Jede hat ihren Platz und eine Beschäftigung. Die Situation scheint unter Kontrolle, vielleicht sogar inszeniert. Aus einer vermuteten räumlichen Zuordnung durch eine außenstehende Person – „diese drei Tische könnt ihr benutzen“ könnte sie lauten – ergibt sich eine gewisse körperliche Nähe der Personen zueinander. Ohne Einbezug von Kontextwissen bleibt es an dieser Stelle eine Vermutung.

TUN THEMATISCH BETRACHTET: VERGLEICHSFOLIE AKTUELLE KUNST



Abb. 12

Im White Cube des Museums steht alles auf der Bühne. Der Tisch – zu Hause in erster Linie Ablagefläche oder Mittelpunkt einer Sitzgruppe – ist dann auch skulpturale Ausformung im Raum. Dies trifft zum Beispiel für die Arbeit *Ohne Titel* (2007) von Mauricio Cattelan zu.

Sie besteht aus einem Tisch, der aus dem Museumsraum in den Außenraum hineinragt. Schaut man durch die Öffnung in der Wand nach draußen und lässt den Blick die Tischfläche entlanggleiten, kann man am anderen Tischende, welches frei in der Luft schwebt, einen Geburtstagskuchen erkennen.

Auch die Praktik des Sitzens kann Thema oder Anlass künstlerischer Produktion sein: Ein kurzer Blick auf drei³² künstlerische Arbeiten, bei denen Sitzen eine Rolle spielt und die Aspekte der Situation im analysierten Foto erweitern.

- 1) Rainer Ruthenbeck: *Umgekippte Möbel* (Frankfurter Zimmer) (1971).
- 2) Walter de Maria: *Pyramid Chair* (1966).
- 3) Marina Abramovic: *The artist is present* (2012).

Zu Praktiken des Sitzens in Arbeiten aktueller Kunst



Abb. 13

Zu 1) Stühle, Tische und eine Chaiselongue in ungewohnter Position und im Museum, an einem ungewohnten Ort. Sind diese Möbelstücke als Skulpturen zu betrachten und nach ästhetischen Maßstäben zu bewerten? Diese Frage stellt sich für die Arbeit von Rainer Ruthenbeck vergleichbar zu den Readymades von Marcel Duchamp (vgl. Bee 1993).

Die *umgekippten Möbel* irritieren unser Wissen um die den Möbelstücken eingeschriebenen Praktiken und deren Zuordnung. Diese Praktiken werden negiert und sind dadurch gleichzeitig Thema: Tische und Stühle formieren in der künstlerischen Arbeit keine Sitzgruppe und bieten weder Ablage noch Sitzfläche. Die Chaiselongue offeriert keine Liegefläche. Die Möbelstücke liegen auf den ersten Blick im Raum verstreut und sind deutlich platziert. Der Terminus „Umgekippt“ ist doppelt anschlussfähig. Er bezieht sich auf den statischen Übergangszustand von Platzierung im Raum und aus dem

³² Die Auswahl ist exemplarisch und möglichst kontrastreich getroffen in Hinsicht auf die Fotografie aus dem Unterricht. Künstlerische Arbeiten, die das Thema Sitzen haben oder Möbelstücke integrieren sind zum Beispiel noch von Joseph Beuys: *Fettstuhl* (1984) Katharina Fritsch *Tischgesellschaft* (1988); Martin Honert: *Roter Polsterstuhl* (1983); Maurizio Cattelan: *Ohne Titel* (2007). Auch in dem Ballett von Kurt Jooss *Der grüne Tisch*, das im Jahr 1933 zum ersten Mal aufgeführt wurde, bildet ein Tisch den Mittelpunkt des Bühnengeschehens. Wenn auch das Stück thematisch etwas anders gelagert ist. In den *One Minute Skulptures* von Erwin Wurm ist ein Stuhl potentieller Interaktionspartner.

Gleichgewicht geraten auf der einen Seite und auf der anderen Seite auf den Grenzgang von skulpturaler Ausformung im Raum und gegenständlicher Ausformung im Material.

Zu 2) Es scheint eine Treppe nach oben zu der Sitzgelegenheit zu führen. Die Arbeit *Pyramid Chair* (1966) von Walter de Maria ist von drei Seiten zugänglich, aber nicht zu erklimmen. Der Unterbau fungiert als Sockel für den Stuhl und suggeriert zugleich Stufen. Deren Stufen sind allerdings so schmal, dass man sie nicht benutzen kann. Dies trifft auch auf die Stufenpyramiden der Djoser zu. Mit dem Titel *Pyramid Chair* verweist Walter de Maria möglicherweise darauf.

Zu 3) Am Tisch sitzt man auch zusammen, mit anderen oder jemandem gegenüber. Marina Abramovic macht in ihrer Arbeit *The artist is present* (2012) dieses situative Miteinander zum Thema.³³ Auf dem Stuhl der im Museum of Modern Art der Künstlerin gegenüber steht, dürfen Besucher*innen, die sich involvieren lassen wollen, Platz nehmen. Sie sitzen dann in einer Ausstellungssituation auf einem Stuhl und gleichzeitig der Künstlerin gegenüber und werden durch diesen Schritt Teil der künstlerischen Arbeit.

Die Arbeiten von Rainer Ruthenbeck, Walter de Maria und Marina Abramovic verbindet, dass sie Alltagspraktiken thematisieren bzw. dass sie diese bei den Rezipient*innen aufrufen, indem sie von den Künstlern auf der Ebene der künstlerischen Form nicht eingelöst werden. Es geht in allen drei Arbeiten um sich setzen, hinsetzt und inwiefern unter welchen Parameter das möglich ist. Betrachter*innen fühlen sich in einem ersten Impuls zu den Sitzmöbeln im Museumsraum hingezogen und prallen dann bereits gedanklich an den *Umgekippten Möbeln* von Ruthenbeck ab. Blicke wandern die Stufen des *Pyramid Chair* (1966) von Walter de Maria nach oben und werden eingeholt von dem Gedanken, dass sich der Weg über die Körperpraktik nicht nachvollziehen ließe. Die Involvierung und Aktivierung der Betrachter*innen vollzieht sich hier noch über eine Nutzung in Gedanken. In der Arbeit *The artist is present* (2012) von Marina Abramovic ist sie Hauptthema. Die Involvierung von Besucher*innen ist von der Künstlerin als werkkonstitutiv vorgesehen.

³³ Das Motiv des Gegenübers in Kombination mit Alltagspraktiken wie Sitzen und Stehen wird auch in früheren Arbeiten der Künstlerin thematisiert. Die Arbeit *Red Dragon.Sitting* (1991) gehört zur Werkgruppe der Objects for human use. Besucher begeben sich den Kopf an einen Quarzblock angelehnt mit Blick in den Ausstellungsraum in eine sitzende Haltung. Für die Arbeit *Imponderabilia* (1977) stehen sich Marina Abramovic und Ulay in einem Galerieeingang gegenüber. Beide sind nackt. Die Besucher*innen müssen sich entscheiden wem sie sich zuwenden, während sie den Eingang passieren. Körperkontakt ist aufgrund der Enge des Zwischenraumes unvermeidlich. Für die Arbeit *Rest Energy* (1980) hält Marina Abramovic einen Bogen am Schaft und auf sich selbst gerichtet. Ulay den Pfeil am Abzug. Beide stehen sich dicht gegenüber und sehen sich an.

Zu Bildwertungen in Arbeiten aktueller Kunst



Abb. 14

Was verbindet nun die *Candy*-Arbeiten von Felix Gonzalez-Torres mit der fotografierten Aktion im Kunstunterricht?

Die Verbindung zwischen der Arbeit von Felix Gonzalez-Torres und der Aktion mit den Schülerinnen im Unterricht liegt auf der Ebene der Handlung: Bonbon nehmen, mitnehmen bzw. essen erhält wie Mappe Halten, Zudecken oder Sitzen auf der Bühne des Museums oder des Tisches eine künstlerische Dimension.

Der Künstler Felix Gonzalez-Torres überträgt einen Teil seiner Arbeit und seiner Verantwortung auf das Publikum. Involviertheit bedeutet in diesem Fall, dass das Publikum in die Erscheinungsformen und Dimensionen der künstlerischen Arbeiten eingreifen, diese verändern und dadurch mit- und Neubestimmen kann. Auch die ausstellenden Institutionen können über kuratorische Entscheidungen Einfluss und Mitverantwortung übernehmen (siehe Kapitel 3.1.).

Zusammenfassung:

im Foto liegt eine abweichende, bewusst komponierte oder provozierte Raum-Körper-Mobiliarpraktik vor. Diese Praktik ist eine Mischung von Raum-, Körper- oder Mobiliarpraktiken aus verschiedenen Kontexten. Diese Kontexte sind:

- Der Kontext Alltag mit den Praktiken Sitzen, Hinlegen, Stehen, Halten.
- Der Kontext Schule mit der Praktik Sitzen und Bankreihe.
- Der Kontext Kindliches Rollenspiel mit den Praktiken Zudecken und Königin spielen.

Parallel dazu sind folgende Spannungsfelder wirksam. Diese Spannungsfelder liegen quer zur Körperpraktik auf einer thematischen Ebene und verweisen auf den Kontext Theater.

- Das Spannungsfeld von Bewegung + Statik
- Das Spannungsfeld von Spiel + nicht Spiel
- Das Spannungsfeld von Hauptfigur + Nebenfigur bzw. Requisite
- Das Spannungsfeld von Alltäglich und Besonders

Die Praktiken gehen nie vollends in der Logik des Kontextes, aus dem sie stammen, auf. Sie sind immer mit mehreren durchaus auch gegensätzlichen Kontexten verbunden.

Diese Kontexte dynamisieren sich gegenseitig:

Die Figur der ‚Königin‘ beispielweise, steht nicht im Mittelpunkt der Szene, sondern die Figur, die die Mappe hält, sticht heraus. Sie nimmt die alltäglichste Pose ein.

Vergleichbar einer Situation in der Zirkusmanege, wenn inmitten einer Gruppe von Clowns jemand Zeitung liest, sticht diese alltägliche Geste heraus und wird zum Mittelpunkt des Geschehens. Dies ist spezifisch für diesen Kontext: Inmitten von ungewöhnlichen, bunten, absurden aber in diesem Kontext alltäglichen und vom Publikum erwarteten Praktiken, sticht das Zeitungslesen als alltägliche, vielen bekannte Praktik aus dem Alltag heraus. Ohne die Figur mit der Mappe und den Tisch, könnten es auch spielende Kinder sein.

Diese Gradwanderung zwischen künstlerischer Arbeitsweise und Alltagspraktiken ist aus einer kunstpädagogischen Perspektive im Allgemeinen und für die Fragestellung dieser Arbeit, die Konzeption eines Kunstunterrichts im Kontext von Schule, Museum und Theater im Besonderen, interessant.

Sowohl für die Arbeitsweise des Künstlers Felix Gonzalez-Torres als auch die künstlerische Produktion von Schülerinnen im Unterricht, spielt die Arbeit mit Sinnüberschüssen und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen eine Rolle.



o.T.



(Pausensituation)



(Darstellendes Spiel)



(Textilunterricht)

Abb. 15

EXKURS: o.T. (Kunstunterricht) und Studierendenperspektiven

Das im vorangegangenen Kapitel rekonstruierte Foto aus meinem Kunstunterricht habe ich auch im Rahmen meiner Lehrpraxis thematisiert. Studierende des Seminars „Forschungsorientierung in der Kunstdidaktik“ im Sommersemester 2014 an der Universität Duisburg-Essen haben in der Nachbereitung der Diskussion in der Seminarsitzung folgende Fragen und Kommentare auf der Seminarplattform gepostet.

Die Argumentation erfolgt hier im Gegensatz zur Rekonstruktion nicht methodisch kontrolliert und verbleibt daher im Bereich der freien Assoziation. Deutungsversuche, Zuschreibungen und Beobachtungen am Material treten auch in Kombination auf. Zugleich wird eine Art Vorverständnis von Unterricht der Lehramtsstudierenden und Ansätze eigener Perspektiven auf Unterricht deutlich. Der Kontext Schule wurde von den Studierenden gerade nicht zurückgestellt. Thema ist, inwiefern also unter welchen Bedingungen es sich hier um (Kunst-)Unterricht handeln kann. Die Eindrücke sind insofern interessant, als dass sich hier im Text bereits Indikatoren befinden, die auf zentrale Aspekte der Situation hinweisen. Ich habe sie im Text grafisch markiert. Darüber hinaus wurden die Statements zur besseren Orientierung im Fließtext nummeriert.

Ein Foto: Fragen, Beobachtungen, Anmerkungen von Studierenden

„Wie war die ****Aufgabenstellung?**** Gab es überhaupt eine, oder ist eine Pausensituation fotografiert worden?“(1)

„Die Frage, ob dieses Bild in einer Pausensituation fotografiert wurde, finde ich interessant. Es scheint nämlich so, als hätten die **SuS** es gar nicht bemerkt, dass sie fotografiert worden sind.“(2)

„Befindet sich ein **Lehrer** in der Nähe? Ist dies überhaupt eine Unterrichtssituation? Ist es vielleicht eine Vertretungsstunde? Ist diese Situation gewollt?“(3)

„Ist die Szene, die wir sehen, bewusst inszeniert worden und somit ein Teil eines Schulprojekts? Oder sehen wir **eine Gruppe von Kindern**, welche ((gemeinsam)) und intrinsisch eine gemeinsame Idee verfolgen, sich dafür verkleiden und verschiedene Dinge als Requisiten benutzen?“(4)

„Die **Kinder** scheinen eine Art Theaterstück aufzuführen, dabei funktio-
onieren sie ihre Jacken und Arbeitsmaterialien zu Requisiten um. Die
Situation wirkt spontan und doch durchgeplant“ (5)

„Stellen die **Kinder** etwas szenisch dar und gab es einen ****konkreten**
Auftrag?***“ (6)

„Es scheint, als würden die **Kinder** auf eine Weise arbeiten, die sie
motiviert“ (7)

„Es ist, als würde man hinter den Vorhang einer Theatervorstellung
blicken“ (8)

„Ist die Situation vom **Lehrer** als Teil des selbstständigen künstleri-
schen Arbeitens geplant ODER ist die Situation angeleitet worden?“
(9)

„Die **Schüler** scheinen sich eigenständig, wie auf einer Bühne, zu in-
szenieren.“ (10)

„Klassenräume als potentielle Requisitenquellen.“ (11)

„Textilunterricht? SuS arbeiten ((gemeinsam)) an einem ****Projekt****
und machen Kostüme“ (12)

Die Akteure im Bild werden mit ‚Schüler‘ (10), dreimal mit ‚Kinder‘ (5, 6, 7), mit ‚SuS‘ (2, 12) oder mit ‚Gruppe von Kindern‘ (4) bezeichnet. Die gewählten Bezeichnungen beinhalten bereits verschiedene Differenzlinien, die Kontextvermutungen beinhalten: Der Begriff ‚Schüler‘ rekurriert auf eine Rolle in einer Institution. Der Begriff ‚Kinder‘ ist nicht institutionell besetzt und deutet die Differenzlinie Alter an. Das Kürzel ‚SuS‘ steht für Schülerinnen und Schüler und markiert eine ‚Verwaltungsgröße‘. Die Abkürzung wird häufig im Berufsfeldpraktikum oder Praxissemester, das Studierende an der Schule verbringen, benutzt.

Eng damit verknüpft ist die Frage nach dem Kontext der Situation: Handelt es sich um eine Unterrichtssituation (3), eine Vertretungsstunde (3), selbständiges künstlerisches Arbeiten oder eine angeleitete Situation (9), eine Pausensituation (1,2), ein Schulprojekt (4), eine Art Theaterstück (5) oder ein Projekt im Textilunterricht (12).

Jemand aus der Seminargruppe stellt eine Grundsatzfrage: Ist diese Situation gewollt? (9) Die zuletzt genannten Kontextmöglichkeiten, Theaterstück und Textilunterricht können direkt an Beobachtungen im Foto zurückgebunden werden: Die Akteur*innen funktionieren ihre Jacken und Arbeitsmaterialien zu Requisiten um. Sie benutzen verschiedene Dinge als Requisiten. Den Aspekt der Unterrichtsplanung thematisieren unter anderem die Fragen, ob es einen konkreten Auftrag bzw. eine Aufgabenstellung gab.

Die Begriffe Theaterstück, Vorhang, Requisiten, Bühne, inszenieren verweisen auf den Kontext Theater. Etwa szenisch darstellen fällt stärker in den Bereich darstellendes Spiel. (Im Kontext Theater würde man eher von probieren, Proben oder einstudieren oder stellen sprechen.). Auch die Äußerung „eine Art Theaterstück“ markiert einen Bezug zum Theater und gleichzeitig den Bruch mit diesem Bezugskontext. Etwas hat hier mit Theater zu tun, anderes aber nicht. Die Fragenkombination aus „befindet sich ein Lehrer in der Nähe“ mit der Frage, ob es sich denn überhaupt um eine Unterrichtssituation handelt, folgt einer ähnlichen Logik. Wenn hier eine Lehrperson in der Nähe wäre, wo befindet er*sie sich dann, warum schreitet er*sie nicht ein. Oder handelt es sich hier nicht um Unterricht, dann erübrigt sich die Frage nach der Lehrperson. In beiden Fällen schwingt auch eine Zuschreibung mit. Wenn hier Sanktionsbedarf vermutet wird, spricht daraus auch ein Verständnis, was zu sanktionieren ist und was innerhalb von Unterricht möglich ist oder nicht.

Eine Sonderstellung nehmen in den getätigten Äußerungen Formulierungen ein, die sich nicht eindeutig Unterricht, Schule oder Theater zuordnen lassen. Sie sind in Hinblick auf die Frage von Konzeptualisierung von Kunstunterricht an der Schnittstelle von Schule, aktueller Kunst und Theater von besonderem Interesse.

Die Kommentierung „die Situation wirkt spontan und doch durchgeplant“ (5) benennt ein Spannungsfeld, enthält aber weder eine Markierung des Kontextes, noch werden die Akteure genannt bzw. identifiziert. Der Eindruck „Es scheint, als würden die Kinder auf eine Weise arbeiten, die sie motiviert“ (7) verknüpft die Kategorie Motivation mit einer wahrnehmbaren Arbeitsweise. Auch hier bleibt der Kontext offen. Mit der Formulierung ‚arbeiten‘ deutet sich eine Differenzlinie zu ‚spielen‘ an, woran hier gearbeitet wird, wird nicht gesagt. Entscheidender scheint die Art und Weise mit der dies passiert.

Zum Beispiel ‚gemeinsam‘: Sehen wir „...eine Gruppe von Kindern, welche gemeinsam eine gemeinsame Idee verfolgen“ ? Die Einschätzung bleibt angebunden an den vermuteten Kontext Schule aus der Studierendenperspektive mit einem Fragezeichen versehen.

1.3. Kontextangabe: Zur Unterrichtsaktion Muster-Safari



Abb. 16

Dieses in Kapitel 1.1.2. kontextfrei rekonstruierte Foto ist im Kunstunterricht entstanden. Die Unterrichtsaktion Muster-Safari wurde in einer sechsten Klasse eines Mädchengymnasiums, an dem ich als Kunstlehrerin tätig war, realisiert. Der Zeitumfang beträgt zwei Doppelstunden für die Unterrichtsaktion selbst, erweitert um eine Doppelstunde für die Nachbereitung bzw. Ergänzung eines Logbuchs.

Zum Konzept der Unterrichtsaktion:

*„Safari,
die Bezeichnung für eine »kleinere [Jagd]expedition«, ist entlehnt aus eng. safari, das auf Suaheli
safari »Reise« zurückgeht.“
(DUDEN 2001: 692)*

Die Begriffe ‚Muster‘ und ‚Safari‘ verbinden sich in dem Begriff ‚Muster-Safari‘ zum Motiv der Unterrichtskonzeption.³⁴

Die Modi Bewegung und Beobachtung sind zentrale Motive während der Aktion. Der Begriff ‚Muster-Safari‘ wurde im Unterricht direkt verwendet. Er taucht an mehreren Stellen im von der Lehrerin vorbereiteten Unterrichtsmaterial auf. Etwa in den beiden Briefen, die den Gruppen Handlungsimpulse gaben. Die Schülerinnen wurden in den Briefen als „Teilnehmerinnen der Muster-Safari“ angesprochen. Der Begriff ‚Muster-Safari‘ war außerdem auf dem Deckblatt des Logbuchs aufgedruckt. Ein Fernrohr, das die Schülerinnen einer von insgesamt zwei Gruppen aus einem A4 Blatt gebaut haben, nimmt den Modus der Beobachtung auf. Sie waren in einem Brief (siehe Seite 44) aufgefordert, sich den Musterurwald durch das Fernrohr anzuschauen, nach Mustern, Überschneidungen und ihren eigenen Sachen Ausschau zu halten.

³⁴ Das Motiv der Safari oder Expedition taucht häufiger in künstlerisch-pädagogischen Kontexten auf. Siehe in diesem Zusammenhang auch die *Expeditionen* als Kooperationsform in der Lehrerbildung an der Uni Hamburg (Sabisch 2012: 57-64). Ursprünglich eine Serie des Regisseurs und Autors Ben Lewis nutzt ebenfalls diese Figur: Sie trägt den Titel „*ART-SAFARI – Kunst als Abenteuer*“. Der Begriff bzw. das Motiv taucht aber mittlerweile auch in anderen Kontexten auf. Ein Beispiel hierfür sind exklusive Kunstprogramme: <http://art-safari.de/index.html> [23.2.17] „Painting Holidays und Artworkshops“ <http://artsafari.co.uk> [23.2.17].

Im Logbuch (Siehe Seite 44) waren in diesem Zusammenhang mehrere Seiten für Einträge und zeichnerische Beobachtungen vorgesehen.

Viele Schülerinnen haben zu Beginn Kleidungsstücke und Dinge mitgebracht, die Muster aufweisen. So lautete die Hausaufgabe der vorangegangenen Stunde. Diese war der Auftakt zu einem neuen Unterrichtsthema, in dem es um Muster geht. Am Anfang der Doppelstunde standen zwei fotografische Arbeiten der Künstlerin Yayoi Kusama, die in einem lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch gemeinsam betrachtet und besprochen wurden. Die japanische Künstlerin ist vor allem über ihre obsessiv anmutenden Polka Dot-Texturen bekannt. Diese tauchen im Rahmen von Installationen oder Happenings oder auf Skulpturen bzw. in performativen Inszenierungen auch auf der Kleidung der Künstlerin auf.³⁵

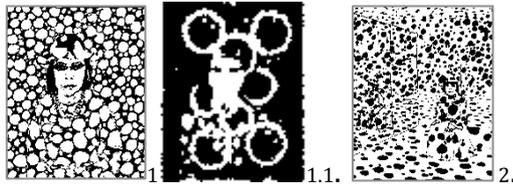


Abb. 17

Die beiden fotografischen Arbeiten zeigen die Künstlerin selbst, die in einem Punkte-Outfit bestehend aus Hut und Kleid posiert.³⁶

Die erste Arbeit folgt dem kompositorischen Prinzip des Bruststücks. Die Künstlerin posiert vor einer Wand, die dasselbe Muster wie ihr Kleid aufweist. Sie trägt eine doppelreihige Kette mit großen Perlen und eine Brille mit getönten Gläsern. Ihr Teint ist auffällig hell. Es scheint als habe die Künstlerin Puder aufgelegt. Die Lippen sind rot geschminkt. In manchen Arbeiten trägt Yayoi Kusama eine Perücke. Für diese Arbeit lässt sich das zumindest nicht definitiv ausschließen.

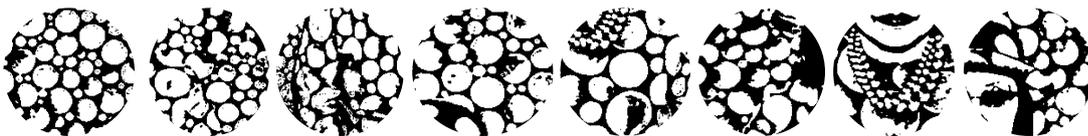


Abb. 18

³⁵ Weiterführend siehe unter anderem die Website der Künstlerin www.yayoi-kusama.jp [09.08.16].

Dort sind alle Ausstellungskataloge der Künstlerin gelistet. Weiterführend siehe auch Parkett 59/2000 (Maurizio Cattelan, Yayoi Kusama, Kara Walker) und die Monographie „Yayoi Kusama: inventing the singular“ von Midori Yamamura aus dem Jahr 2015.

³⁶ Für die Arbeiten von Yayoi Kusama liegen mir keine Bildrechte vor. Deswegen wurden hier und in der gesamten Arbeit stellvertretend je eine Zeichnung des Künstlers Johannes Buchholz eingesetzt.

Zunächst ist von dieser ersten Arbeit nur ein kreisförmiger Ausschnitt zusehen, der den gepunkteten Hintergrund zeigt. Nacheinander werden dann im gemeinsamen Betrachten weitere Kreissegmente aufgedeckt verbunden mit der Frage an die Schülerinnen „Was glaubt ihr, was das ist?“. Erst die letzten beiden von insgesamt acht Segmenten legen Teile des Gesichts offen.

Für dieses Vorgehen des diskursiven Bildgesprächs möchte ich Schnittmengen mit der Vorgehensweise der Rekonstruktion und den in Kapitel 1.1.1. vorgestellten Prinzipien der Kontextuierung behaupten.

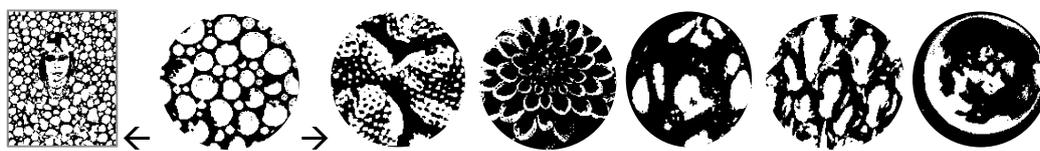


Abb. 19

Durch die Wahl eines Ausschnittes – in der Objektiven Hermeneutik würde man von einer Sequenz sprechen (vgl. Wernet 2000b: 23-27, zu den Prinzipien Kontextfreiheit und Sequentialität); für die Mehrebenen-Parallelprojektion von Segment (vgl. Kapitel 5 dieser Arbeit) – ist der Kontext der künstlerischen Arbeit zunächst abgeschnitten. Er wird für die Bildung von möglichen Lesarten, Sinnkonstruktionen, zurückgestellt. Die eingangs gestellt Frage „Was glaubt ihr, was das ist?“ wird mit jeder Antwort aus der Runde der Schülerinnen um eine Deutung erweitert: Es könnten Erdbeeren, eine Aster, ein Marienkäfer, Luftballons oder Planeten sein. Gleichzeitig werden die Deutungen der Schülerinnen mit jedem hinzukommenden Ausschnitt und zunehmend stärker irritiert. So lässt sich spätestens das Kreissegment 4 nicht mehr auf die Lesart Erdbeeren zurückführen.



Abb. 20

Die spielerische Rekonstruktion im Gespräch zwischen der Lehrerin und den Schülerinnen erfolgt hier mit dem Ziel der Anhäufung von Sinnoptionen. Es thematisiert zwei Prinzipien, die im zweiten Teil der Unterrichtsaktion eine zentrale Rolle spielen:

Erstens die Wahl von Ausschnitten und das damit einhergehende Wechselspiel von Bedeutungen in der Fläche. Die Wahl des Ausschnittes durch ein selbstgebautes Fernrohr wird im weiteren Verlauf der Aktion zu einer zentralen Bildpraktik.

Zweitens zeigt das spielerische Rekonstruktionsgespräch das Prinzip der Camouflage, das auch in der Arbeitsweise der Künstlerin Kusama vorkommt. Die Muster in den gezeigten Arbeiten von Yayoi Kusama haben jeweils eine Doppelfunktion. Sie sind Schmuck und Tarnung zugleich. Die Künstlerin setzt sich mit den auffälligen Mustern fotografisch in Szene und bleibt gleichzeitig dahinter verborgen.

Das wird in der zweiten hier verwendeten Arbeit nochmals erweitert durch die eine verspiegelte Wand.



Abb. 21

Die an zweiter Stelle mit den Schülerinnen besprochene Arbeit der Künstlerin fokussiert stärker die Umgangsweisen mit Mustern. Die Fotografie zeigt die Künstlerin selbst, in ihrer Rauminstallation *Mirror Room (Pumpkin)* aus dem Jahr 1991. Sie sitzt in ein gelbes Kostüm mit schwarzen Punkten gekleidet und mit einem spitzen Hut aus dem gleichen Stoff in einem Raum, dessen Wände mit dem gleichen Muster ausgeschlagen sind. Eine Wand ist verspiegelt. Das ist aber aus der Perspektive der Betrachtung nicht unbedingt direkt ersichtlich. Es entsteht beim Betrachten ein Moment der Irritation. Person und Raum lassen sich nicht richtig sortieren bzw. scheinen sich zu entziehen.

Es scheint, als schaue die Künstlerin aus ihrer Fotoarbeit heraus und beobachte die Betrachter*innen. Die Betrachter*innen der Arbeit von Kusama werden angeblickt bevor sie die Position der Künstlerin im Bild und dessen Aufbau ergründen können. Diese sind derweil noch dabei zu sortieren: Wo sitzt die echte Yayoi Kusama und wo ihr Spiegelbild?



Abb. 22

Nach der Betrachtung und Diskussion der beiden künstlerischen Arbeiten teilt sich die Klasse in zwei Gruppen, die an zwei Orten jeweils einen Brief vorfinden. Eine Gruppe baut aus Blättern im Vorraum zum Kunstsaal Fernrohre. Dort war Brief 2 hinterlegt.

*„Liebe Teilnehmerinnen der Muster-Safari. Baut zunächst für jeden von euch ein Fernrohr. (Es gibt genug Papier) Betretet jetzt den Zeichensaal und schaut euch den Muster-Dschungel durch das Fernrohr an: schaut zuerst von Weiten durch das Fernrohr, dann sucht euch einen freien Platz. *Welche Muster könnt ihr entdecken? * wo gibt es Überschneidungen? * Könnt ihr eure eigenen Sachen entdecken? Haltet eure Beobachtungen im Logbuch fest. Das Deckblatt und die ersten Seiten liegen für jede bereit. Viel Spaß!“*

Die andere Gruppe baut auf einer Bankreihe aus den mitgebrachten Dingen und Kleidungsstücken eine Musterinstallation, den „Muster-Urwald“, aufgefördert durch Brief 1:

*„Liebe Teilnehmerinnen der Muster-Safari. Schiebt zwei Bankreihen zusammen und baut darauf mit den mitgebrachten Sachen einen Musterurwald. *Ihr könnt Stühle mit Tüchern oder den anderen Sachen verhängen *oder einen Stuhl oder Rucksäcke auf den Tisch stellen und in die Höhe bauen *am besten soll man von der Bankreihe nichts mehr sehen. Wenn ihr fertig seid sucht euch einen freien Platz. Baut dann aus einem Blatt Papier ein Fernrohr und schau euch den Musterurwald durch das Fernrohr an. *Welche Muster könnt ihr entdecken? *wo gibt es Überschneidungen? Könnt ihr eure eigenen Sachen entdecken? Haltet eure Beobachtungen im Logbuch fest. Das Deckblatt und die ersten Seiten liegen bereit. Viel Spaß!“*

Das Logbuch

The image shows four pages of a logbook for 'Muster-Safari'.
Page 1: Title page with 'MUSTER-SAFARI' and 'ein Buch von : _____'.
Page 2: Instructional page with the text 'Siehst du bitte 1 Schein durch das Fernrohr auf den Musterwald und zähle dann mit Buntstiften, was du siehst.' and several circles of different sizes for drawing.
Page 3: 'NOTIZEN' page with the instruction 'Hier kannst du wichtige Gedanken und Beobachtungen aufschreiben.' and a vertical list of six empty boxes for notes.
Page 4: 'Muster-Safari zu Hause?' page with the instruction 'Wie kommen bei dir zu Hause Muster vor? Fertige je eine kleine Skizze und vervollständige den Satz.' and three boxes for drawing, each followed by a sentence fragment: 'Streifen gibt es ..', 'Punkte gibt es ..', and 'Karos gibt es ..'.

Abb. 23

Das Logbuch bietet den Teilnehmerinnen der Muster-Safari die Möglichkeit, Ausschnitte des Geschehens, Beobachtungen und Gedanken festzuhalten. Es sind ihre eigenen Beobachtungen. Die Vorlage sieht dementsprechend eine Personalisierung vor (1).

Dies kann zeichnerisch und / oder schriftlich geschehen.

Das erste Arbeitsblatt (2) schließt mit dem Impuls durch das Fernrohr auf die Muster-Installation, den „Muster-Urwald“, zu schauen und zu zeichnen was man sieht, direkt an die Situation an. Zwei Ebenen künstlerischer Aktion können dadurch verknüpft werden: Die zeichnerische Produktion der Beobachterinnen der Muster-Installation und die performativen Praktiken, der in die Installation eingebauten Schülerinnen.

Das Arbeitsblatt NOTIZEN (3) bietet Raum, um Gedanken und Beobachtungen aufzuschreiben. Vorgegeben ist die Angabe der Uhrzeit. Auch hier sind Bild- und Textform möglich. Die Schülerinnen machten von beiden Möglichkeiten Gebrauch.

Mit Arbeitsblatt Nr. (4) mit dem Titel „Muster-Safari zuhause“ vollzieht das Thema Muster-Safari einen Kontextwechsel: Vom Kunstunterricht in der Schule in das Zuhause der Schülerinnen.

Zur Realisation durch die Schülerinnen



Abb. 24

Der „Muster-Urwald“, so war das Installations-Projekt in den beiden Briefen an die Schülerinnen benannt worden, bestand zunächst maßgeblich aus fünf verschiedenen Figuren³⁷. Diese Figuren konstituieren sich durch die ihnen zugewiesenen und mitgebrachten Dinge mit Mustern und damit verknüpfte Umgangsweisen und Posen. Sie wurden teilweise von wechselnden Interpretinnen gespielt. Das heißt, die Schülerinnen haben sich abgewechselt und die Rollen getauscht. Die Schülerinnen hatten sich selbst in die Installation eingebaut. Das war zunächst so nicht vorgesehen. Zu Beginn der Unterrichtsstunde war eine Schülerin auf mich, die Lehrerin/Forscherin zugekommen und verkündete, sie trage ihr mitgebrachtes Muster am Körper. Ich antwortete ihr sinngemäß, das sei kein Problem, sie könne ja miteingebaut werden und auf dem Tisch sitzen. So nahmen die Dinge ihren Lauf.

Nachdem in Kapitel 1.1. ein Foto für die Rekonstruktion ausgewählt worden war, ist nun das gesamte Fotografische Material, das zur Muster-Safari entstanden ist, Gegenstand der Analyse

Um die Ebenen, auf denen hier künstlerische Produktion stattfindet und Entscheidungen getroffen wurden nachvollziehbar zu machen, habe ich zunächst versucht, die Figuren möglichst genau zu beschreiben und in ihren Facetten zu erfassen.

³⁷ Ich entscheide mich für den gewählten Begriff „Figur“, da er sowohl die „künstlerische Darstellung eines menschlichen, tierischen oder abstrakten Körpers“, einen „Spielstein besonders beim Schachspiel“ sowie die „handelnde Person, Gestalt in einem Werk der Dichtung“ meinen kann (DUDEN online 2017). Die Figuren der UR-Aktion Muster-Safari werden von einzelnen Schülerinnen in ihre Optik und Gestik erfunden und gespielt. Zugleich können sie von Schülerinnen von außen verändert werden.

Diese erste Perspektive auf das Material folgt der Logik des künstlerischen Produktes, wie sich im weiteren Verlauf herausstellt. Sie erfasst nur eine sehr kleine Gruppe von Schülerinnen: Diejenigen, die in die Musterinstallation eingebaut sind. Es sind fünf Figuren und zwei Seitenfiguren entstanden. Jede Figur wird von einer bis zu drei Schülerinnen etabliert. Die verwendeten Dinge sind durchgängig die Gleichen. Daran kann man die jeweilige Figur leicht wiedererkennen. Die Schülerinnen gehen mit den Dingen mit Muster unterschiedlich um. Sie erfinden verschiedene Handlungsformen, die wiederum die Bedeutung der Dinge beeinflussen. Aus einer Augenbinde mit Stola wird beispielsweise durch den Wechsel zu einer anderen Schülerin ein Rock (siehe Figur 4).

Diese erste Realisation der Figuren wird auf folgende Weise analysiert³⁸: Die der Figur zugeordneten Dinge werden aufgelistet und beschrieben und formale Zusammenhänge über Markierungen im Text angezeigt. **DINGE** sind in Großbuchstaben und fett gesetzt, Begriffe zum Thema Muster eingerahmt und Farbbeschreibungen unterstrichen. Es folgt ein Fließtext, der die Baustrategie der Figuren auf den Ebenen Motiv und Konzept fasst. Die folgenden Abbildungen zeigen die Figur in ihrer ersten Version (1) und ein Cluster mit allen Varianten der Figur, die von den Schülerinnen entwickelt wurden und gleichzeitig allen Fotografien aus dem Korpus, auf denen die Figur zu sehen ist (2).

³⁸ Grundfigur dieses ersten analytischen Zugriffs ist das intensive Betrachten, das Involviert sein in die Situation zu reaktivieren und zugleich vom vorliegenden Material, den Fotografie und den in sie eingeschriebenen Momenten zu profitieren. Die entstandenen Textentsprechungen haben den Status von Antworten. Sie sind als Gegenüber zu den Fotografien entstanden. Es geht nicht um eine Beschreibung der Fotografien. Methodische Parallel und Anleihen bei der Methode des „Lauten Sprechens“ (siehe dazu u.a. PEEZ 2006). Auch Bina Mohn arbeitet im Zuge der Kameraethnographie (<http://www.kamera-ethnographie.de/> [15.05.17] mit eigenen sprachlichen Bildern oder Prägungen. Ein markantes Beispiel sind die Hand-Lungen. Mohn wählt diesen Begriff für eine Kamera-Ethnografie zu den Praktiken des Sich Meldens im Unterricht.



Abb. 25

FIGUR 1

sitzt auf einem Stuhl auf einem Tisch, der Fensterfront zugewandt.
Sie wird von insgesamt drei Schülerinnen (vgl. Bild 2) gespielt.

Farben Muster **DINGE:**

ein rosafarbenes (STAUB)TUCH, aus der Nähe sieht man darauf auf dem Foto ein zartes Karogit-ter in Weiß

ein StreifenSCHAL in Pink-Rosatönen, durchzogen von dünnen Silberfäden, der Schal ist sehr lang, der sitzenden Figur um den Hals gelegt, berühren die Enden die Tischplatte
zwei STIFTE, der eine mit schwarz-weißem Grund, darauf sind Kirschen gedruckt, in Farbe, der andere Stift mit schwarzem Grund, darauf sind florale Elemente in Lila zu erahnen
ein TUCH in orange-Nuancen, ebenfalls mit floralen/folkloristischen Mustern in Weiß, Braun, Hellorange abgehoben vom Grund, klarer Aufdruck vorne, sie verwischen, werden blasser im Hintergrund

ein STÜCK PAPIER, ein Rechteck in Hellgelb, mit fransigen Enden, die vermuten lassen, dass es irgendwo herausgerissen, es könnte ein LÖSCHBLATT? sein, wurde der Figur in den Pullover-Ausschnitt gesteckt

ein EINZELBLATT mit Streifen in Blau, Grün, Kupfer und Silber liegt unter dem schwarz-weiß-karierten STIFT auf dem rechten Oberschenkel der Figur

ein Stück kleiner, in Hellblau-Nuancen wieder ein BLATT mit einem floral-geometrischem Muster, auf dem linken Oberschenkel, sozusagen um ihn herumgelegt, an einer Ecke kann man noch die aufgerissene Lochung sehen

Motiv: Schreiben/Zeichnen | Konzept: Floral

(Staub)Tuch, Schal, zwei Stifte und ein orangefarbenes Tuch – diese „Muster-Dinge“ wurden der Figur durchgängig zugeordnet. Alle drei Schülerinnen haben sie eingesetzt. (vgl. 2)

Die Funktion des rosafarbenen (Staub)TUCHs variiert: Es tritt als eine Art Hut auf oder liegt wie ein Schleier/ Vorhang über dem Gesicht der Schülerin.

Die rechte Hand hält den Stift in Schreibposition. Der Stift in der linken Hand wird umschlossen von einer Faust. Es bleibt in beiden Fällen bei einem so tun als ob. Die Stifte sind verschlossen. Auf dem Papier entsteht keine Spur. Das Einzelblatt hat ebenfalls Objektcharakter. Seine Oberfläche ist schon durch ein Streifenmuster belegt.

Der Prozess des Schreibens wird nicht vollzogen. Die Schülerin bleibt in der Figur, sitzt still und bewegt sich nicht. Die Elemente „Stift“ und ein „Blatt Papier“ nebeneinander, ergänzen sich zu diesem Bedeutungsfeld. Die Figur stellt schreiben/zeichnen dar. Das Schreiben ist ihr Motiv.

Die Auswahl und Zuordnung der Gegenstände, das formale Konzept der Figur scheint mit den Oberteilen der Interpretinnen zusammenzuhängen. Die erste Schülerin trägt ein blaues Oberteil mit floralem Muster in Pink-Rosa-Grün, florale Elemente tauchen dann wieder in den zugeordneten Elementen auf. Interpretin zwei trägt ein Streifenshirt. Die letzte Interpretin trägt ein braunes Oberteil. Das Einzelblatt mit Streifen in Blau, Grün, Kupfer und Silber, das zwischendurch aus der Figur verschwunden war, wird nun angelehnt an den unteren Teil des Oberkörpers der Figur wieder integriert. Auch auf der Ebene der Farbzusammenstellung scheinen die Schülerinnen Entscheidungen zu treffen. Das gelbe Stück Löschblatt am Ausschnitt der ersten Variante der Figur erweitert die Farbpalette. Es besteht kein Zusammenhang zum Motiv des Schreibens oder zum floralen Grundkonzept.

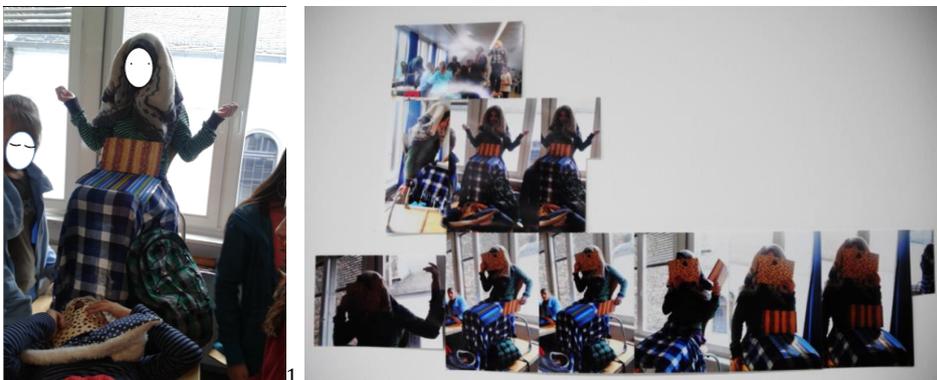


Abb. 26

FIGUR 2

sitzt ebenfalls auf einem Stuhl auf einem Tisch, mit dem Rücken zur Fensterfront. Sie ist der Figur gegenüber zugewandt. Sie wird von mindestens zwei Schülerinnen gespielt.

Farben Muster **DINGE:**

eine blau-dunkelblau-hellblau-weiß-karierte **WOLLDECKE** liegt über den Beinen der Figur
 ein **EINZELBLATT** mit Streifen in Hellblau, Blau, Dunkelblau, Grün, Kupfer-Braun-Grün liegt
 mittig im Schoß der Figur
 ein grün-grau-schwarz-kariertes **RUCKSACK** liegt an der linken Seite angelehnt an das Stuhlgestell und /oder
 die Beine der Figur

ein gestreiftes **EINZELBLATT mit Streifen** in **hellbraun und dunkelbraun** schließt an das EINZELBLATT mit **Streifen** in **Hellblau, Blau, Dunkelblau, Grün, Kupfer-Braun-Grün** an und lehnt am unteren Teil des Oberkörpers der Figur.

eine **KURZÄRMELIGE STRICKVESTE**, eingefasst von einem **grauen, breiten Streifen**, eine **Zickzacklinie** im selben **Grau** läuft entlang, eine **Linie bestehend aus Rauten**, ebenfalls in **Dunkelgrau**

ein **gelbes EINZELBLATT** mit Punkten und mit einer Öffnung, einem „Guckloch“, wohl nachträglich hineingeschnitten, wandert von der liegenden Figur in diese

Verdecken/Verbergen – Motiv und Konzept

Karos, Streifen, Punkte, die Muster sind mindestens genauso stark wie die Physis der Figur. Die Figur scheint geradezu aus Mustern zu bestehen. Die Beine sind von Beginn an durch eine karierte Wolldecke, die Haare durch eine Strickweste verborgen. Das Gesicht wird mit einem „Punkte-Visier“ verdeckt. Die Bezeichnung „Punkte-Visier“ trifft insofern zu, als dass ein Karton mit Punktemuster vor das Gesicht geschoben wird und es verbirgt und gleichzeitig ein Sehloch in dem Karton den Blick nach außen ermöglicht.

Die gleichen Mustersorten befinden sich in räumlicher Nähe: Der Karorucksack in Nachbarschaft zur Karodecke, die Streifen auf der Mappe und dem hellbraun-braunen Einzelblatt in der Nachbarschaft zur Streifenweste der Interpretin.

Auffällig sind die Positionswechsel und Bewegungen innerhalb der Figur: Die Körperhaltung wechselt. Zunächst werden beide Arme auf gleicher Höhe gehalten, die Hände zu Fäusten geballt, was eine gewisse Anspannung vermuten lässt. Die Figur erfährt eine Modifikation. Im Fokus steht schließlich ein Spiel mit dem Blick. Nachdem die Positionen getauscht werden, gibt die erste Schülerin ihre Streifenweste an die Schülerin, die die Figur übernimmt weiter. Wer sich hinter der Figur verbirgt, ist nur durch das Kontextwissen der in die Situation involvierten Lehrerin/Forscherin belegt. Am Fotomaterial selbst ist es nicht mehr zu erkennen.



Abb. 27

FIGUR 3

liegt zwischen den beiden Sitzenden auf dem Tisch

Sie erfährt eine Verdopplung, aus einer werden zwei Liegende. Sie wird von insgesamt mindestens fünf Schülerinnen gespielt.

Farben Muster DINGE:

ein blaues **OBERTEIL** mit weißen Punkten und **MIT EINER KAPUZE**, innen ein weißes Fellinnenfutter

eine bunte **SAMMELMAPPE** darauf **abgebildet DONUTS** mit weißem und braunen Guss, darauf bunte **ZUCKERPERLEN** (weiß, gelb, rot -aus einzelnen Stücken zusammengesetzt) und **SMARTIES** in Grün, Gelb, Blau, Rot, außerdem **ZUCKERSTREUSEL** in Weiß, Gelb, Blau, Rot

ein schwarzes **VERSCHLUSSBAND** läuft an der Seite rundum.

das gelbe **EINZELBLATT** mit Punkten und mit einer Öffnung, einem „Guckloch“, wohl nachträglich hineingeschnitten, aus Figur 2 war zuerst hier

Ein **SCHAL** in Schwarz-Weiß, Weiß-Schwarz (mein Schal) kommt irgendwann hinzu.

An einer Stelle verdoppelt sich die Figur, „plötzlich liegen da zwei auf dem Tisch“.

Verdoppeln und Variieren – Konzept und Motiv

DIE Figur 3 gibt es nicht. Ein blaues Oberteil mit Kapuze und weißen Punkten steht fast durchgängig im Zentrum. Es wird von den Schülerinnen unterschiedlich eingesetzt: Zunächst der Funktion nach, als Oberteil mit Kapuze, die sich die erste Schülerin aufsetzt; eine andere Schülerin nutzt das Oberteil als Decke und ist bis zum Hals zugeeckt. Schließlich schlüpft eine Schülerin umgekehrt hinein, nicht das Gesicht schaut aus der Kapuze, sondern ihr Hinterkopf samt Pferdeschwanz. Kapuze aufsetzen ist, ebenso wie das Zudecken (die Nutzung der Jacke als Decke) Motiv und gleichzeitig Prinzip und setzt sich auch über das Ausgangskleidungsstück mit den weißen Punkten hinweg fort.

Eine zweite Schülerin legt sich im Verlauf der Aktion zwischen die beiden sitzenden Figuren. Sie verdoppelt sozusagen die schon vorhandene Figur. In Analogie zur blauen Jacke mit weißen Punkten der ersten Figur, nutzt sie einen weißen Schal mit schwarzen Punkten. Es ist der Schal der Lehrerin/Forscherin.



Abb. 28

FIGUR 4

Die Figur sitzt oder steht hinter der Sitzenden mit dem rosafarbenen Tuch auf dem Kopf. Sie wird von drei Schülerinnen gespielt.

Farben Muster **DINGE:**

ein kleines, blau-weiß-gestreiftes DREIECKSTUCH

ein **TUCH** mit floralem Muster, orangefarbener Grund, ein Streifen mit Blumen in Pink, Orange, Türkis, Gelb, Violett, einzelne Blumen im oberen Teil des Schals.

ein Papier BOGEN, ein BLATT mit Kuhfellmuster, braune Flecken auf weißem Hintergrund

ein grüner STABILO („das ist eigentlich schon ein eigenes Formalkonzept“, orangefarbener Schaft mit dünnen, weißen Streifen, grüne Verschlusskappe, grüne Rückkappe.)

eine **KAPUZENJACKE**, ein Ärmel ist schwarz-weiß-gestreift, abgeschlossen von einem lilafarbenen Bund

der übrige Teil der Jacke ist mit einem floralen Motiv bedruckt, stilisierte-geometrisch aufgefasste Blumen, Herzen, Blattranken, dazwischen sind manchmal Grasbüschel („also in Grün“) zu sehen.

dazugestellt wird die **GOLA-TASCHE** (Lila mit Noten („also in schwarz“) bedruckt, weißer Schriftzug der Marke Gola (zwei Schrägstreifen und ein stilisierter, abstrahierter Flügel) die Kanten sind mit hellblauen Streifen abgesetzt)

Konzept: Übernahme und Bezugnahme

Diese Figur ist ständig in Bewegung. Sie steht, sie hält etwas, sie beugt sich nach vorne, sie sieht etwas, sie sieht nichts. Was hält diese Figur zusammen?

Kapuzenjacke, Tuch und Dreieckstuch (klein) ziehen sich durch alle drei Interpretationen der Figur, die erste Interpretin legt die Konturen der Figur, führt die Gegenstände ein, die zur Figur gehören. Sie variiert bereits die Kopfbedeckung und ergänzt um ein Papier mit Karoflecken und um einen Stift. Die zweite Interpretin ändert die Körperhaltung. Sie bringt die Figur dadurch zum Sitzen. Sie hält Blatt und Stift wie ihre Vorgängerin in den Händen. Die dritte Interpretin übernimmt die Figur der Interpretin zwei mit den integrierten Dingen und der Körperhaltung. Sie macht über eine entsprechende Handhaltung das Schreiben zum Motiv und fügt dadurch der Figur eine eigene und neue Dimension hinzu.

Eine Tasche steht plötzlich im Bild. Die Interpretin der Figur kann sie nicht holen ohne aus ihrer Figur herauszuschlüpfen. Die kann sie sich höchstens geben lassen, verbal darauf zugreifen, wie eine der beiden Liegenden es tat. Die Schülerin bat mich, die Lehrerin/Forscherin um ihren Schal.



Abb. 29

FIGUR 5

Sie sitzt kurz zwischen den beiden Sitzenden auf der Tischkante.
Sie wird mindestens von drei Schülerinnen gespielt.

Farben Muster **DINGE:**

eine **MAPPE** mit Längstreifen in Schwarz, Weiß, Dunkelgrau und Hellgrau

MAPPE mit Längstreifen in Schwarz, Weiß, Dunkelgrau und Hellgrau + hellgrauer **PULLUNDER** mit Strickmuster: Doppel-Zackenlinie, Kreuze, Ornament, Kreuze, Doppel-Zackenlinie, Linien, Herzen, Linien, Zackenlinien in Weiß und einem Dunkelblaugrau.

MAPPE mit Längstreifen in Schwarz, Weiß, Dunkelgrau und Hellgrau + **BLUSE** in klassischem (rotem) Karo-
muster

MAPPE mit Längstreifen in Schwarz, Weiß, Dunkelgrau und Hellgrau + **KAPUZEN-PULLOVER** in (Zwergen) rot.

Motiv und Konzept: Körper-Ding-Verbindung

Die Ausführungen dieser Figur unterscheiden sich sehr stark. Aus dem Requisit, der Streifen-Mappe, die in Händen gehalten wird, wird ein Sichtschutz. Über den eine Figur hinausschaut, sich die anderen durch eine Kapuze zusätzlich getarnt schützt.

Die Figur unterscheidet sich deutlich in der Handhabung der Muster-Dinge. Damit verbunden ist eine stärkere Akzentuierung in der Körperpraktik der Figur. Körperpraktik und Ding scheinen sich zum Gesamtkonzept der Figur zu verbinden.



Abb. 30

SEITEN-FIGUREN 1 und 2

Beide entstehen für einen Moment (die Länge des Fotografiert werden) am Rand des UR-Geschehens auf einem Nebenschauplatz.

Es sind Erfindungen einer einzelnen Schülerin. Sie werden dementsprechend nur von je einer Schülerin gespielt.

die

„Frau Sutter, ich mache Gewichtheben“ Figur

Farben Muster **DINGE** --Position--

ein walzenförmiges MÄPPCHEN mit Leopardenmuster --in der umgedrehten linken Hand bei abgewinkeltem Unterarm

die SAMMELMAPPE mit dem Donut-Smarties-Motiv --mit der anderen Hand an der oberen Kante gehalten, ein Teil des Oberkörpers wird so bedeckt

die

„Frau Sutter, schauen sie mal. Ich habe einen Ohrring“ Figur

Farben Muster **DINGE** --Position--

ein KAROHemd in Rot-Blau-Orange-Weiß über die Kopfmittle gelegt, so dass eine Hälfte des Gesichts inklusive Nase verborgen bleibt

ein braunes Haargummi mit weißen Punkten, über das Ohr der nicht verdeckten Kopfhälfte gehängt

Zwei Seitenfiguren entstehen für einen Moment; für die Dauer einer Fotografie. Es entsteht ein Nebenschauplatz zur Muster-Installation im Zentrum, bestätigt durch die fotografische Aufmerksamkeit der Lehrerin. Die beiden Schülerinnen sind in Nahaufnahme aufgenommen. Beide Figuren sind bestimmt durch die verwendeten Dinge, die die Schülerinnen mit einem anderen Sinn belegen und dementsprechend einsetzen und handhaben. Schülerin 1 gibt an, sie würde Gewichtheben machen und stemmt mit dem angewinkelten und zum Körper gedrehten Arm ein walzenförmiges Federmäppchen mit Leopardendruck. Schülerin 2 gibt an, sie habe einen Ohrring. Sie hat ein braunes Haargummi mit weißen Punkten über ihr Ohr gehängt und ein Karohemd, das über den Kopf gelegt eine Hälfte des Gesichts bedeckt.

27 Schülerinnen: 5 Figuren, 2 Seitenfiguren. Wo ist/ was tut der Rest der Klasse?

„Es sind Figuren entstanden, welche?“ diese Beobachtung und Frage stand am Anfang meines Arbeitens und folgt – so muss im Nachhinein gesagt werden – der Logik des kreativen Produktes. Wo ist und was tut der Rest der Klasse?

Diese Frage war Ausgangspunkt für eine erneute Durchsicht. Das (künstlerische) Aktionspotential der übrigen Mitglieder der Klasse muss auf anderen Ebenen liegen, jenseits der Logik des künstlerischen Produktes.

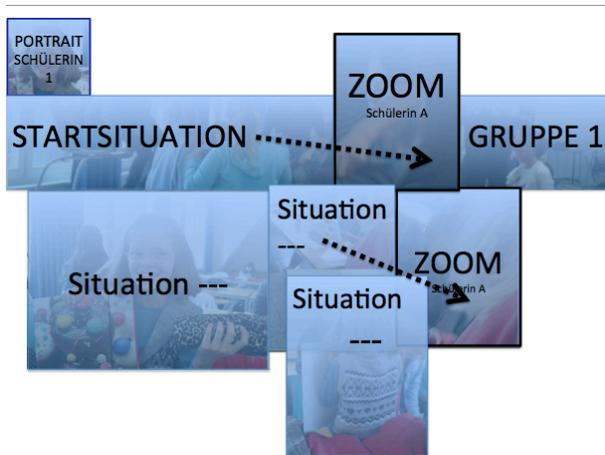


Abb. 31

Ich habe den Weg jeder einzelnen Schülerin zurückverfolgt und für jede nach obigem Schema ein Cluster erstellt. Dieses Cluster enthält alle Fotos aus der Unterrichtsaktion auf denen die Schülerin zu sehen ist. Unabhängig davon, ob der Fokus des Bildes die Schülerin in den Blick nimmt oder sie im Hintergrund oder lediglich im Anschnitt zu sehen ist. Auch die Qualität des Fotos spielt keine Rolle. Es wurden keine Fotos aussortiert und keine Fotos bevorzugt verwendet. Die Zuordnung zu einer bestimmten Schülerin erfolgt durch ein Fotoausschnitt in der linken oberen Ecke. Die Zusammenstellung erhält die Ausgangssituation, sofern die Schülerin hier als involviert identifiziert werden konnte, sowie Ausschnitte, die die Position der Schülerin fokussieren.

Indem ich die Wege jeder einzelnen Schülerin im Geschehen rekonstruiere, setze ich den Erinnerungsbildern in meinem Kopf, die aus meiner Anwesenheit in der Realsituation entstanden sind, das auf den Fotos tatsächlich Abgebildete entgegen. Für jedes Foto kann so ein neuer Fokus entstehen. Ist die Schülerin, für die ein Cluster erstellt werden soll, im Hintergrund abgebildet, wird auch dieses Foto ihrem Cluster zugeordnet. Auch wenn die fotografische Aufmerksamkeit in der Situation einer anderen Schülerin galt, die im Mittelpunkt des Fotos steht. Ich setzte meinem subjektiven fotografischen Blick in der Situation, der stark von meiner Aufmerksamkeit geleitet ist, eine systematische Bildsondierung entgegen. Jedes Foto wird sozusagen in seiner Perspektive neu justiert. Die Schülerinnen begeben sich an unterschiedliche Orte und nehmen und erfinden verschiedene Rollen und Positionen ein. Jedes einzelne Cluster zeigt wie ein Kaleidoskop

die Facetten des Tütig Seins der einzelnen Schüleriin im Unterricht. Die Positionierung im Raum und zum Geschehen. Mit Geschehen ist die Unterrichtsaktion der Muster-Safari im Gesamten mit ihren Teilaspekten Installation und dem umgebenden Feld und dem Modus Beobachtung gemeint.

In der Bearbeitung der Fotografien habe ich mich zunächst an den Photographic Collages von David Hockney orientiert. Fotografien sind das bildnerische Mittel seiner künstlerischen Arbeit und dokumentieren gleichzeitig Situationen. Er verknüpft die eigene Handlung des Fotografierens mit parallel dazu ablaufenden Vorgängen. Dies drückt in vielen Titeln die Verlaufsform des Partizips, das englische Present Progressive, aus (vgl. *Celia making tea, N.Y. Dez.1982 (1982)*; *Ian washing his hair, 1983*; *Gregory walking, Venice ca., Feb.1983*; *Billy Wilder lighting his cigar, Dez.1982 (1982)* alle Abbildungen im Bildheft 2) Auf der Bildebene markiert Hockney seine Perspektive auf die Situation durch kleine Hinweise. Sein Schatten, sein Spiegelbild, die Spitzen seiner Schule auf dem Portrait seiner Mutter, der Pfad seiner FüÙe durch den Zengarten oder abgelegte Filmrollen sind dann zu sehen. Hockney macht in seinen Arbeiten das „Fotografiert werden“ zum Thema, dadurch dass er seinen eignen Blick offenlegt.

Die erstellten Cluster verknüpfen meine fotografischen Perspektive auf die Situation, mein Fotografieren, mit parallel dazu ablaufenden Vorgängen im Rahmen der Unterrichtsaktion. Die Fotografien sind meiner Aufmerksamkeit in der Situation geschuldet, sozusagen eine „Sammlung von Sinneseindrücken“ wie Christopher Knight für die Werkgruppe der Photographic Collages von David Hockney konstatiert (vgl. Knight 1988: 36). Der Fokus der Sammlung wird im Zuge der Bearbeitung des Materials verschoben, von meiner eigenen Aufmerksamkeit zur Position der Schüleriin im Geschehen hin. Für 24 von 28 Schüleriinnen konnte ich ein Cluster erstellen und ihre Positionen im Geschehen daran rekonstruieren. Diese Cluster habe ich dann mit der Klassenliste und den Tageseintragungen im Klassenbuch verglichen. Zwei Schüleriinnen waren im Klassenbuch für den Tag des Unterrichts als krank eingetragen. Zu zwei Schüleriinnen gab es im Klassenbuch keine Angabe. Laut Gedächtnisprotokoll zur Unterrichtsstunde nahmen sie während der Unterrichtszeit an einem schulinternen Lesewettbewerb teil.



* alle Cluster können je einer Schülerin zugeordnet werden

Abb. 32

Die Sichtung der Einzelcluster der Schülerinnen offenbarte Unterschiede und Schnittmengen. Ausgehend von ersten Schnittmengen habe ich alle Einzelcluster erneut auf Übereinstimmungen gesichtet und Gruppen gebildet. Leitende Frage war die Frage nach der Positionierung der Schülerinnen im und zum Geschehen der Muster-Safari.

Es wurden insgesamt 5 Gruppen aus den Einzelclustern gebildet. Diese werden im Folgenden am Material vorgestellt.³⁹

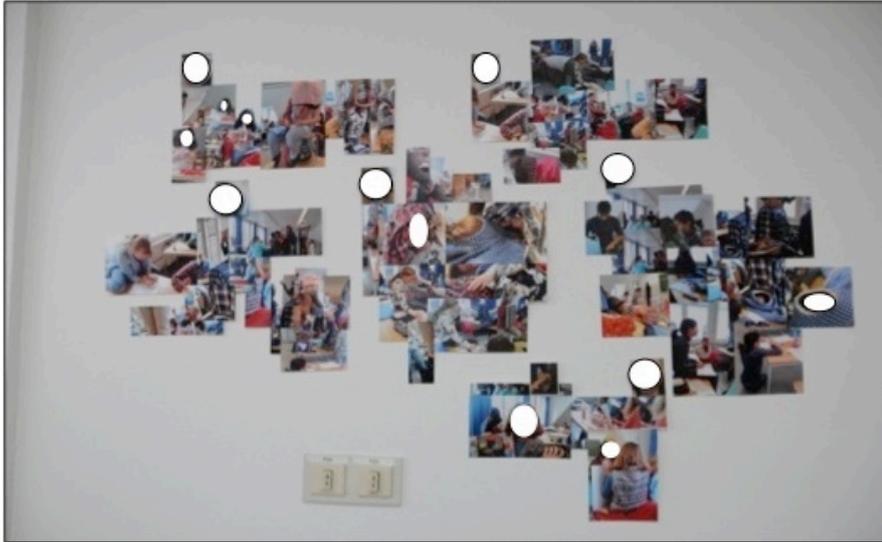
Gruppe A besteht aus 6 Schülerinnen. Die Schülerinnen bewegen sich auf mehreren Ebenen durch das Geschehen der Muster-Safari und führen unterschiedliche Tätigkeiten aus: Sie zeichnen, beobachten mit den Fernrohren, jede Schülerin spielt für eine Phase der Aktion eine Figur, sie wechseln den Ort und die Aktivität, verändern die Körperhaltung, sind für sich oder in Kontakt mit Anderen.

Alle Schülerinnen zeigen einen hohen Aktivitätsgrad. Dieser Aktivitätsgrad ist mit dem Begriffsfeld „Ebene – Position – Aktivität: Wechsel – Radius – Intensität“ näher bestimmt.

³⁹ Im weiteren Verlauf des Analyseprozesses hat sich der Fokus für die Clusterbildung noch einmal verschoben. Neben den hier vorgestellten Clustergruppen, konnte ich neben den Parameter der Unterrichtsaktion, die in der Konzeption vorgesehen waren, situativ produzierte Handlungsmodi generieren. Die Arbeit mit dem Blick, die Arbeit mit den Dingen (Siehe dazu auch Figur 3 und Figur 4), die Arbeit mit Vorbildern, die eigene künstlerische Perspektive der Lehrerin/Forscherin.

Zwei Schülerinnen erfinden mit der Eröffnung eines Nebenschauplatzes unabhängig voneinander und jede für sich selbst noch eine weitere Ebene hinzu (vgl. Seiten-Figuren 1 und 2).

GRUPPE A



EBENE – POSITION – AKTIVITÄT : WECHSEL – RADIUS – INTENSITÄT

Abb. 33

Gruppe AA



Abb. 34

... oder was macht Mara⁴⁰ da im Bild?

Die Gruppe AA besteht aus 8 Schülerinnen. Das Cluster von Mara steht emblematisch für das Aktivitätsspektrum und die Tätigkeiten der Gruppe AA. Ich beschreibe es aus diesem Grund genauer. Bereits beim ersten Sichten der Fotos fiel mir die Schülerin mehrmals auf. Mara steht immer irgendwie im Bild. Was macht sie da eigentlich? Schaut sie nur zu? Das Cluster zeigt sie häufig an zentraler Stelle der Musterinstallation, mit dem Rücken zur Kamera oder dem Blick auf die Figuren der Installation gerichtet. Sie deckt eine der Figuren zu, reicht Kleidungsstücke an oder zupft etwas zurecht. Einmal steht sie sogar vor einer der sitzenden Figuren auf dem Tisch. Den Platz einer der Figuren innerhalb der Muster-Installation nimmt sie nicht ein. Ihre Präsenz ist von der Bühnenwirksamkeit entkoppelt.

In den Einzelclustern fanden sich weitere Beispiele für Schülerinnen, die sich aktiv am Geschehen beteiligen, aber nicht auf der Hauptbühne der Muster-Installation im

⁴⁰ Name geändert.

Zentrum des Geschehens auftauchen. Diese Gruppe entspricht in ihrer Größe etwa der Gruppe A. Tätigkeiten des Anreichens, Anbringens und Betrachtens gewinnen in der Verdichtung, wenn man sie nebeneinander sieht, an Kontur. Sie sind grundlegend für die Erweiterung der Installation von Innen. Die Schülerinnen können aus ihrer Position Dinge mit Mustern drapieren oder den in die Installation eingebauten Schülerinnen anreichern. Gleichzeitig haben die Schülerinnen der Gruppe AA eine Außenperspektive auf die Installation und können nach den eigenen konzeptuellen bzw. kompositorischen Vorstellungen verändern. Und doch stehen sie auf der Bühne, oder zumindest punktuell im Bild. Wenn sie auch nicht als eine der sechs Figuren auf der Hauptbühne im Fokus der Betrachtung stehen, für die zeichnenden Beobachter*innen, die durch ihre Fernrohre auf die Installation schauen und Ausschnitte wählen, sind die Schülerinnen der Gruppe AA Teil der Szene. Das Bühnenpersonal, so würde man die Gruppe in der Theatersprache bezeichnen, wird auch ohne Text und Kostüm gesehen.

Die Konzeption der Muster-Safari scheint den Schülerinnen also verschiedenen Aktivitätsgrade und Intensitätsgrade in ihrem Tun zu ermöglichen. Diese sind nicht gebunden an die Muster-Installation und damit auch unabhängig von der fotografischen Aufmerksamkeit der Lehrerin.

Gruppe A und Gruppe AA zeigen in der Gegenüberstellung, dass es verschiedene Formen der Aktivität und der Beteiligung im Geschehen gibt. Die Schülerinnen können selbst die Bühnenwirksamkeit ihrer Handlungen bestimmen.

In der folgenden Materialdurchsicht liegt der Fokus auf Aktivitäten, die im Gegensatz zu den am Anfang des Kapitels vorgestellten Figuren nicht bzw. nicht in erster Linie das Endprodukt bzw. die Ebene der Darstellung forcieren. Künstlerische Produktion liegt tendenziell eher auf der konzeptuellen Ebene und lässt sich auf mehrere Personen zurückführen.

Gruppe B⁴¹

VARIATION - KOMBINATION: FORTSETZUNG - BEZUGNAHME

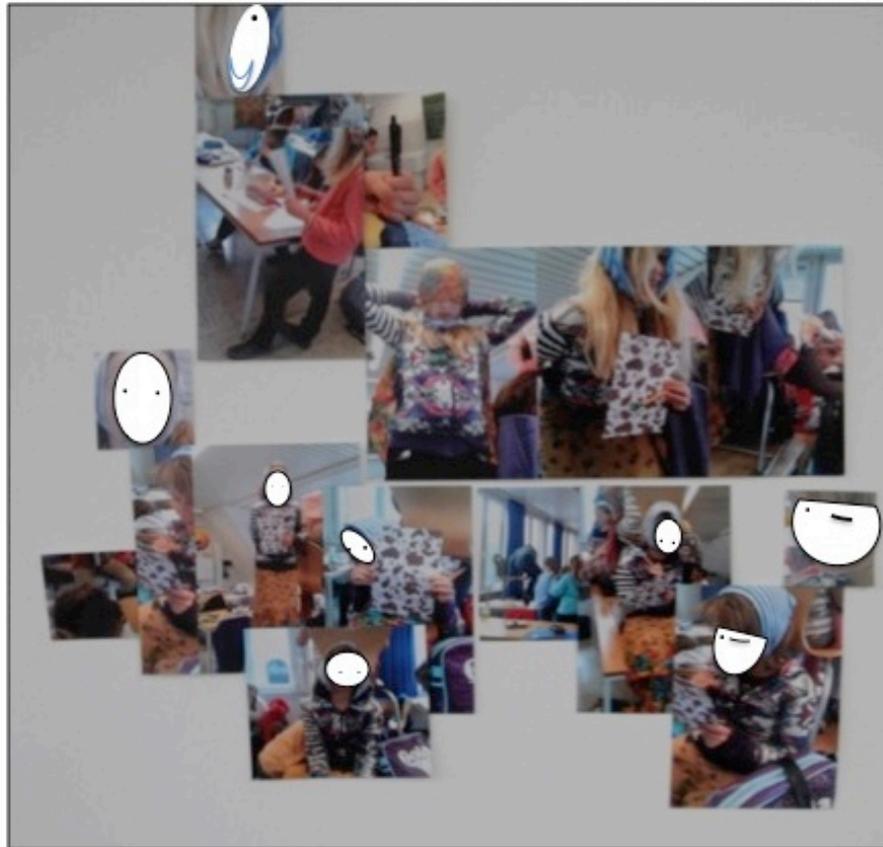


Abb. 35

Die Gruppe B besteht aus drei Schülerinnen. Während in Gruppe A und Gruppe AA Aktivitätsgrad und Aktionsradius in Hinsicht auf die Gesamtgruppe bestimmend waren, liegt die Schnittmenge in dieser Gruppe in der qualitativen Dimension der künstlerischen Aktionsweise. Die Schülerinnen entwickeln durch die Übernahme der Figur und der Requisiten und den Tausch der Schülerinnen untereinander Variationen.

Aus der Kopfbedeckung mit floralem Muster wird ein Rock, ein blau-weiß gestreiftes Dreieckstuch fungiert als Kopfbedeckung. In der Hand hält die Figur ein Blatt mit einem Kuhfleckenmuster und einen Stift. Außerdem wechselt die Figur vom Stand in den Sitz.

Man könnte in Versuchung geraten zu vermuten, dass die kreative Leistung ausschließlich bei der Schülerin liegt, die mit der Figur begonnen hat. Alle folgenden Schülerinnen hätten quasi eine Vorlage zu Verfügung.

⁴¹ Die Bezeichnung „Gruppe“ meint in diesem Fall und auch im Folgenden eine Gruppe von Einzelclustern.

Wie die Kombination der Einzelcluster zeigt, fügen alle drei Schülerinnen Aspekte hinzu (vgl. auch die Beschreibung dieser Figur zu Beginn des Kapitels). Schülerin Nummer drei bestimmt mit ihrer Entscheidung, Stift und Papier nicht nur festzuhalten, sondern mit ihrer Körperhaltung darauf Bezug zu nehmen, sogar das Motiv der Figur: das Schreiben.

Gruppe C

ERFINDEN: DOPPELN <-NACHAHMEN <-WIEDERHOLEN



Abb. 36

Die Strategie des „Doppelns“ haben fünf Schülerinnen verfolgt. Sie haben bereits bestehende Figuren, Muster in der Installation oder Motive aufgegriffen und wiederholt. „Doppeln“ weist Anteile von Wiederholung, Erweiterung und Neuproduktion auf. Zu der ersten Sitzenden mit rosafarbener Kopfbedeckung entsteht ein ebenfalls sitzendes Gegenüber. Diese Figur nimmt spiegelbildlich die Haltung der ersteren auf, weist aber dann an mehreren Stellen Veränderungen auf. Die Kopfbedeckung wird zu einer Art Haarteil. Ein Punkte-Visier verdeckt das Gesicht und ermöglicht der Person dahinter die Durchsicht (vgl. dazu die genaue Beschreibung der Figuren im Zuge der ersten Sichtung des Materials).

Auch die liegende Figur verdoppelt sich. Eine Schülerin nimmt die Körperhaltung und Position auf und führt, mit einem weißen Schal mit schwarzem Punktemuster ein weiteres Element in die Installation ein. Sie schafft durch ihre Aktion des Doppelns auf zweifacher Weise Anregungspotential. Zum einen für die Beobachterinnen und Zeichnerinnen von außen und zum anderen für eine zusätzliche Akteurin auf der Bühne, die dann wiederum ihre Position einnehmen könnte. Auch die Requisiten werden gedoppelt: Papier und Stift hält die erste Sitzende in Händen, sondern auch Figur Nr.4. Dort wird die erste Geste des bloßen Haltens, dann zu einer Schreibhaltung erweitert. „Kopieren“ oder bloßes „Nachmachen“ ist es also nicht. Das Doppeln⁴² als aktionsspezifische Form der Wiederholung hat deutlich kreative Potentiale.⁴³

⁴² Siehe in diesem Zusammenhang auch spezifische Praktiken des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone. Viele von Johnstone entwickelte Improspiele basieren auf den Modi Annehmen, wiederholen und Bezug nehmen. Ein ‚Blindes Angebot‘ lässt immer einen Teil der Sinnzuschreibung offen. Um welchen Gegenstand es sich in einer Szene handelt oder in welchem Verhältnis zwei Figuren stehen entscheidet das Gegenüber (Johnstone 2004: 174). Vergleichbares gilt für die Vorübung Geschenke übergeben (ebd. 90). Siehe weiterführend außerdem die Homepage von Johnstone (<http://www.keithjohnstone.com> [15.02.17]).

⁴³ In der aktuellen Kunst haben Strategien der Wiederholung in der Strömung der Appropriation Art eine Form gefunden. Siehe in diesem Zusammenhang die Dissertation der Kunsthistorikerin Viola Vahrson zur „Radikalität der Wiederholung“ in der Arbeit von Elaine Sturtevant (Vahrson2006). Die Kunstpädagogin Anne Zimmermann hat in ihrer Dissertation die künstlerische Strategie des Fake – Zimmermann rekurriert auf die Untersuchung von Stefan Römer (vgl. Römer 2001) – hinsichtlich ihres kunstpädagogischen Bildungspotentials interpretiert (Zimmermann 2014).

Gruppe D

Bedeutung <Potential - Funktion



Abb. 37

Die Bedeutungspotentiale eines gerollten A4-Blattes loten Schülerinnen im direkten Zugriff aus.

Die Schülerinnen nutzen die gerollten A4 Blätter als Tröten bzw. Blasrohr später auch als Fernrohr, Zeichenstock Kopfstütze oder ließen es einfach liegen.

In der Konzeption der Muster-Safari war das Fernrohr als Sehinstrument zur Ausschnittgewinnung für die Begehung der Muster-Installation vorgesehen. Bedeutungspotentiale, die in einem gefalteten bzw. gerollten Papier durchaus auch enthalten sind, von der Lehrerin aber vorab in der Konzeption in Bezug auf den Gesamtverlauf nicht antizipiert wurden.

Die Teilnehmerinnen der Muster-Safari selbst etablieren das Unterrichtsszenario, indem sie ihren Aktivitätsgrad und Aktionsradius selbst bestimmen, die Dinge und ihre Position im Raum und zum Geschehen immer wieder verändern. Zunächst haben die Schülerinnen fünf Figuren und zwei Seitenfiguren etabliert. Das betrifft nur einen Teil der Schülerinnen. Fünf Einzel-Figuren, wenn auch mit wechselnden Interpretinnen, lassen bei einer Klassenstärke von 28 Schülerinnen vermuten, dass es noch andere Verfahrensweisen geben muss. Das Aktionspotential der gesamten Klasse geht nicht in der Logik der Figuren auf.

Die Muster-Safari: ein Beispiel für Kunstunterricht im Kontext von Schule, Museum und Theater

Mit den Strategien „Anreichen/Anbringen“, „Doppeln“ und „Variation“ sind neue Möglichkeiten künstlerischer Produktion entstanden, die nicht auf das Endprodukt ausgerichtet, sondern in stetiger Veränderung befindlich sind und das Zusammenspiel von Einzelnen und Gruppe in besonderer Art und Weise berücksichtigen. Diese Strategien erregten in der Situation keine bis wenig Aufmerksamkeit. Im Fotomaterial musste ich sie erst sichtbar machen. Während des Arbeitsprozesses der Schülerinnen habe ich Fotos gemacht. Ich war wie sie im Geschehen unterwegs. Ich folgte dabei meiner Aufmerksamkeit, es gab für mich in diesem Moment weder ein bestimmtes Vorgehen der Dokumentation noch ein bestimmtes Ziel. Ich sammelte möglichst viele und unterschiedliche Eindrücke. Dies hat ein Datenmaterial zur Folge, das voll von Informationen ist – die Bilder scheinen regelrecht überzuquellen – und gleichzeitig nur ein Ausschnitt des Geschehens sein kann. Dieser Ausschnitt ist gefiltert durch meine Aufmerksamkeit.

Auch hier war eine Verschiebung des Fokus nötig. Vom künstlerischen Endprodukt, was die von den Schülerinnen zunächst etablierten und in der ersten Sichtung der Fotos durch mich rekonstruierten Figuren, de facto sind, hin zu den Aktivitäten jeder einzelnen Schülerin im Geschehen. Für die zweite Bearbeitung des Materials habe ich diesen Fokus verschoben und für jede Schülerin ein Cluster erstellt, das alle Fotos, auf denen sie zu sehen ist, zusammenfasst. Ich habe jeweils alle zur Unterrichtsaktion vorliegenden Fotos auf das Auftauchen der einzelnen Schülerin hin gesichtet. Die Qualität der Fotos spielt für die Auswahl keine Rolle. Ebenso ist unerheblich, ob die Schülerin im Hintergrund, im Anschnitt oder im Fokus des Bildes zu sehen ist. Die Wege, Positionen im Geschehen der einzelnen Schülerinnen konnten so deutlich nachvollzogen werden und die

Perspektive geöffnet werden für künstlerische Produktionsprozesse von Schülerin, die weniger das Endprodukt und den formalen Prozess künstlerischer Produktion zum Ziel haben, sondern die Ebene von Sinnproduktion und die Entwicklung künstlerischer alternativen Handlungsformen suchen.

Eine zentrale Rolle, an dieser Stelle der Arbeit kann es nur eine Behauptung sein, spielt auf der Ebene der Unterrichtskonzeption und Erforschung dieses Unterrichts die Doppelperspektive von Lehrerin und Forscherin.⁴⁴ Die Forscherin/Lehrerin hinterfragt kritisch ihre Perspektive auf die Situation in den Dokumenten und die Verteilung ihrer Aufmerksamkeit als in die Situation involvierte Lehrerin. Die Lehrerin/Forscherin adaptiert Forschungsstrategien wie die teilnehmende Beobachtung und das Feldtagebuch aus der Ethnografischen Feldforschung für die Konzeption von Unterricht. Die Lehrerin sammelt in einer forschenden Perspektive fotografierend so viele Eindrücke wie möglich, von dem was in oder am Rand von ihrem Unterricht passiert. Diese forschende Perspektive ist auch Thema auf der Ebene der Praxisprozesse im Unterricht.

Die Bedeutungsproduktion und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen durch die Schülerinnen, die in diesem Kontext entsteht, werden erst durch eine erste systematische Bearbeitung im Fotografischen Datenmaterial sichtbar. Diese systematische Bearbeitung des Fotomaterials orientiert sich an den *Photographic Collages* von David Hockney. Sie ist aus der Produzentinnen-Perspektive der Forscherin an der Schnittstelle von Künstlerischer Rekonstruktion und Bildproduktion zu verorten.

Kapitel 1 hat die beiden Forschungsschwerpunkte meiner Arbeit exemplarisch an einem Praxisbeispiel vorgestellt. Den methodischen Schwerpunkt der Rekonstruktion von visuellem Datenmaterial und die Verknüpfung der Kontexte Schule, Museum und Theater auf der Ebene der Unterrichtsprozesse.

Im Rahmen der Unterrichtsaktion Muster-Safari findet Kontextproduktion auf der Ebene der Praxisprozesse statt. Sie ist Thema der künstlerischen Produktion der Schülerinnen. Mit der Kollegialen Rekonstruktion eines einzigen Fotos nach der Methode der Figurativen Hermeneutik auf der einen Seite und der Darlegung der didaktischen Konzeptionsidee, die bereits forschungsmethodische Feldzugänge wie das Feldtagebuch oder die

⁴⁴ Ich werde im weiteren Verlauf der Arbeit die Bezeichnungen Lehrerin/Forscherin und Forscherin/Lehrerin verwenden. Jeweils in Abhängigkeit davon welche Perspektive gerade vorrangig aufgerufen wird.

Teilnehmende Beobachtung auf der Ebene der Praxisprozesse integriert, wurden die beiden Forschungsschwerpunkt in ihren Perspektiven expliziert.

Ausblick: „Frau Sutter, ich mache Gewichtheben“ - oder wo sich Bild-Produktion und Bild-Rekonstruktion treffen

*„Bildern als symbolische Darstellungen, die immer auch mit Blick auf bereits bestehende Bilddarstellungen erzeugt, gesehen und verstanden werden.“
(Müller 2012: 129)*

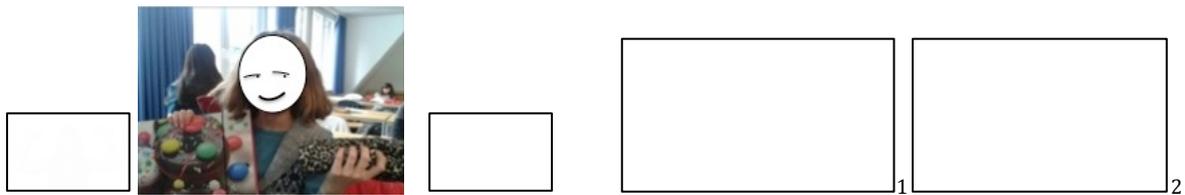


Abb. 38

Arjen Robben geht mit verzerrtem Gesicht und exaltierter Körperhaltung zu Boden. Sein Gegner hält sich die Wade und schaut in eine andere Richtung (2). Die Schwalbe des Fußballstars Arjen Robben im WM-Achtfinale gegen Mexico hat 2014 im Netz für Wirbel und eine Vielzahl von Kommentierungen gesorgt. Häufig waren es Bildkommentare, die das Foto des Fußballers, der sich im Zweikampf mit dem Gegner absichtlich fallen lässt, um ein Foul vorzutäuschen aus dem Ursprungskontext herauslösen und neu kombinieren. Ein solcher Bildkommentar zeigt den Fußballer und eine Tänzerin (1).⁴⁵ In beiden Fällen handelt es sich um einen Bühnenmoment, nicht um den Ernstfall. Die künstlerische Ausdrucksform des Körpers und die Streckung der Gliedmaßen in den Raum scheinen Fußballer und Tänzerin plötzlich gemeinsam zu haben. Die Kombination der beiden Bilder bringt eine gemeinsame Sinnebene zu Tage. Sie entsteht zwischen den Bildern und ist dennoch nicht direkt im Bild zu sehen.⁴⁶

⁴⁵ <http://www.sport1.de/fussball/dfb-pokal/2016/02/arjen-robben-im-netz-fuer-seine-angebliche-schwalbe-veraepfelt> [31.01.17] In diesem Zusammenhang sei auch auf die Praktik der Memes verwiesen. Memes zeichnen sich durch eine Kombination von Bildebene und Textebene aus. Zur Praktik der Memes im Diskurs der Kunstpädagogik siehe die Ausführungen von Jan Grünwald. In seinem Beitrag „Bilder Medien Geheimnisse. Über die Vermehrung alltagskultureller Bilderzeugnisse“ (Grünwald BDK-Mitteilungen 4/2013) weist Grünwald den Vorgang der Neu-Kontextualisierung von Bildikonen als ein Grundprinzip der Memes hin. Darüber hinaus bedarf Übung in der Bearbeitung und Neuverarbeitung von Bildern mit und ihrer Verbreitung (Siehe dazu auch den Meme-Generator zum Erstellen eigener Bild-Text-Kombinationen <https://memegenerator.net> [01.02.17].

⁴⁶ Dieses Gemeinsame Dritte, welches in einem Vergleich von mindestens zwei Bildern zu Tage tritt, bezeichnet der Soziologe Michael R. Müller als *tertium comparationis*. Müllers Methode der Figurativen Hermeneutik bildet zusammen mit Arbeitsweisen aktueller Künstler*innen den methodischen Bezugsrahmen meiner Arbeit (siehe dazu Kapitel 3). Meinen Methodenvorschlag der Mehrerebenen-Parallelprojektion (siehe dazu Kapitel 4) leite ich aus der Kombination beider Bezugskontexte unter der Berücksichtigung meiner Positionen im Feld ab.

Der Vergleich des Fotos der Schülerin, mit dem Foto der Hantel stemmenden Sportlerin bringt ebenfalls eine Sinnebene zu Tage. Das Prinzip der Kontextuierung scheint hier auch direkt auf der Ebene künstlerischer Produktion wirksam. Künstlerische Produktion meint hier verstärkt Produktion von Bedeutung. Das Foto der Gewichte stemmenden Sportlerin kann Teil der Vorstellungswelt der Schülerin sein – die Schülerin hat vermutlich ein vergleichbares Foto, einen Eindruck im Kopf, an dem sie sich für ihre Aktion orientiert. Dasselbe Foto könnte der Forscherin in einer Analyse als Vergleichshorizont dienen. Diese Analyse würde die Nähe der Aktion der Schülerin zu der im Kontext Sport verankerten Tätigkeit herausarbeiten, aber auch deutliche Unterschiede feststellen.

Die Kontextuierung ihrer Handlung nimmt sie direkt selbst vor: „Frau Sutter, ich mache Gewicht heben“.

2. Die Position und Produktion der Forscherin und ihr Feld

Im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit steht die eigene Unterrichtspraxis der Forscherin als Kunstlehrerin, die Planung und Konzeption von Kunstunterricht und dessen Durchführung für und zusammen mit Schülerinnen.

Das Praxisfeld dieser Forschung kann als die Phase verstanden werden, in der sich drei Tätigkeitsfelder der Forscherin überschneiden: Die Unterrichtstätigkeit in der Position der Lehrerin, die Arbeitspraxis der Freien Vermittlerin und die Lehrtätigkeit in der Position der wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Bereich Kunstpädagogik/Didaktik der Kunst. Planung, Konzeption und Durchführung von diesem Kunstunterricht findet in der Schnittmenge dieser drei Tätigkeitsbereiche und vor dem Hintergrund weiterer Erfahrungskontexte der Forscherin wie einem Sommerakademie-Kurs, einer Kostümproduktion am Theater und der Mitarbeit in einem Forschungsprojekt in den Bildungswissenschaften statt. Die folgende Übersicht schlüsselt die Erfahrungskontexte der Forscherin noch einmal dezidiert auf.

Das Studium

Studium der Bildenden Kunst an der Kunsthochschule Mainz und der Philosophie und Bildungswissenschaften an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Die Praxisfelder im Überblick

Schule: Zeitraum 2008-2013

Tätigkeit: Kunstlehrerin an einem gemischten Ganztagsgymnasium und einem Mädchengymnasium.

Unterricht und Projekte für und mit den Klassenstufen 5-10.

Kunstvermittlung: Zeitraum 2008-2013

Tätigkeit: Freie Vermittlerin am Museum für Moderne Kunst Frankfurt.

Führungen und Workshops für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, private Gruppen und Schulklassen. Lehrerfortbildungen.

Kunsthochschule/Universität: Zeitraum 2000-2008/seit 2012

Tätigkeiten: Mitarbeit in einem Forschungsprojekt zur Entwicklung der Ganztagschule in Rheinland-Pfalz.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Kunstpädagogik/ Didaktik der Kunst an der Kunsthochschule Mainz.

(WS 2012 - WS 2013)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Kunstpädagogik/ Didaktik der Kunst an der Universität Duisburg-Essen.

Seit SoSe 2013

Freie Kunsthochschule/Sommerakademie: Zeitraum 1997-2011

Tätigkeiten: Teilnehmerin in den Kursen „Aktzeichnen“, „Körper und Tanz“, „Improvisationstheater“ und anderen.

Assistentin im Kurs „Körper und Tanz“.

Dozentin in den Kursen „Collage“, „Zwischen den Stühlen“ und „Schattenwerkstatt“.

Theater: Zeitraum 2002-2004

Tätigkeiten/Projekte:

„Metamorphosis“ Performance-Projekt mit der Donlon-Dance Company im Saarlandmuseum Saarbrücken. (2004)

Kostümassistentin Staatstheater Saarbrücken: „Die dicke Prinzessin“ (Kostüme: Natalie Wassilikos) (2004)

„Getanzte Zeichnung/ Gezeichneter Tanz“. Begleitung der Probenarbeit der Donlon Dance Company. Staatstheater Saarbrücken

Kostümassistentin Staatstheater Saarbrücken „André Chénier“, (Kostüme: Hanna Warteneegg) (2003)

Probensoufflage „ARS“ (Inszenierung Kay Neumann) Staatstheater Saarbrücken (2003)

Die Forscherin steht mit mehreren Füßen im Feld. Ihre Position der Forscherin bedarf dementsprechend der besonderen Reflexion. Diese wird in Kapitel 2 auf zwei Ebenen vollzogen.

Kapitel 2.1. fokussiert die Position der Forscherin im Feld ihres Kunstunterrichts im Zusammenhang mit den bereits genannten Erfahrungskontexten der Forscherin. Von besonderem Interesse ist hier deren Strukturiertheit künstlerischer Produktion. Mit jedem Tätigkeitsfeld sind spezifische Organisationsformen verbunden und unterschiedliche Positionen der Akteure. Die Vermittlerin hat beispielsweise mit Kindern, Jugendlichen, Kolleg*innen, Freund*innen, Schulklassen, Lehrer*innen, Familien, Gruppen und Einzelpersonen zu tun.

In Anlehnung an die Methode der Visuellen Netzwerkanalyse werden diese Erfahrungskontexte expliziert und in Hinblick auf mögliche Einflüsse auf die spezifische Planung und Strukturierung des Kunstunterrichts der Forscherin und Potentiale für die Konzeption von Kunstunterricht im Allgemeinen untersucht. Visuelle Netzwerkanalyse, eine Methode der visuellen Netzwerkforschung, erhebt und analysiert mit Hilfe von Netzwerkkarten und Netzwerkbildern soziale Beziehungsgeflechte. Visuelle Netzwerkforschung ermöglicht in ihren Verfahren die „Einbindung von visuellen Prozessen in den Forschungsablauf“ (Schönhuth/Gamper 2013: 10). Die Visualisierungen können den Erkenntnisprozess der Forschenden unterstützen und der Strukturanalyse dienen. Die vorliegende Form der Netzwerkzeichnung ist aus einer Doppelperspektive heraus entstanden. Die Forscherin reflektiert ihre Position als aktiv und in einer bestimmten Rolle in die Prozesse eingebundene Teilnehmerin. Sie stellt sozusagen das jeweilige Praxisfeld aus ihrer Teilnehmenden-Perspektive noch einmal auf.

Kapitel 2.2. fokussiert die Produktion der Forscherin im Feld und somit die Ebene der Dokumentation. Die Forscherin hat zwei Jahre in ihrem Kunstunterricht mitfotografiert und fotografisches Material generiert, in das auch ihre eigene Perspektive eingeschrieben ist.

Diese Erhebungspraxis an der Schnittstelle zu künstlerischer Produktion sucht Momente fotografischer Koproduktion zwischen Lehrerin und Schülerinnen auf. Leitend war zunächst die Aufmerksamkeit der Forscherin, in dem von ihr als Lehrerin konzipierten und verantworteten Kunstunterricht. Über einen Zeitraum von zwei Jahren wurde ein Fundus generiert, den die Forscherin in mehreren Schritten einer Systematisierung unterzieht.

Die im Datenmaterial eingeschriebene Perspektive der Forscherin findet direkt Eingang in den Methodenvorschlag der Mehrebenen-Parallelprojektion und wird in Kapitel 4 reflektiert.

2.1. EGO und ihre Positionen im Feld

Das Vorgehen im Teilkapitel steht unter folgender Leitfrage: Wie ist die Konzeption, Planung und Durchführung von Kunstunterricht der Forscherin beeinflusst durch Praxiserfahrungen in den Feldern Museum, Theater und Hochschule bzw. anderen künstlerischen oder forschenden Kontexten wie Forschungsprojekt, Sommerakademie-Kurs und Kostümproduktion. Von besonderem Interesse sind die Produktionsprozesse in Hinsicht auf ihre Strukturiertheit. Dazu gehören Fragen, die die kontextspezifische Position der Forscherin betreffen, ebenso wie Fragen hinsichtlich der Kommunikation aller Beteiligten untereinander.

Wie werden solche Produktionsprozesse organisiert? Auf der Ebene der Kommunikation und räumlich-zeitlich strukturell? Welche Einzelpositionen und Gruppen gibt es im jeweiligen Setting und wie stehen sie zueinander? Wie ist das Verhältnis von Konzeption, Planung und Vorbereitung und tatsächlicher Durchführung bzw. Produktion?

Aus den positionsgebundenen Praxiserfahrungen im Sommerakademie-Kurs, Forschungsprojekt und Opernproduktion werden Strukturebenen abgeleitet und auf Möglichkeiten ihrer Ausgestaltung in der Unterrichtspraxis reflektiert.

EGO, ich: Positionsbestimmungen der Forscherin in ihren Praxisfeldern

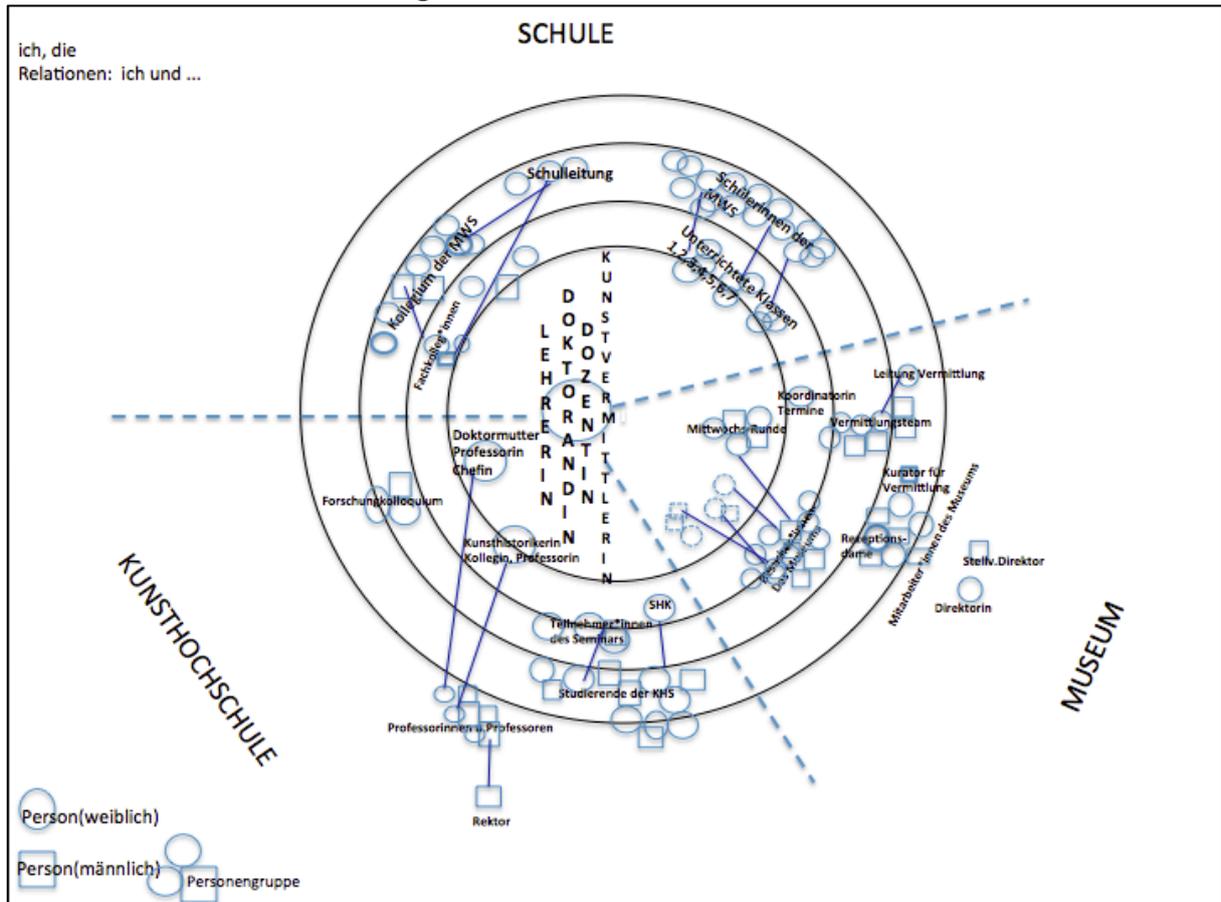


Abb. 39

Die vorliegende Grafik ist eine Netzwerkzeichnung. Michael Schönhuth und Markus Gamper ziehen für Netzwerkzeichnungen eine Analogie zu einer „mentalen Landkarte“ Netzwerkzeichnungen lassen den Ersteller*innen größeren Gestaltungsspielraum (vgl. Schönhuth/Gamper 2013: 16). Netzwerkkarten sind im Gegensatz zu Netzwerkzeichnungen oder Netzwerkbildern stärker vorstrukturiert und standardisiert (vgl. dazu: Schönhuth/Gamper 2013: 18).

2.1.1. Visuelle Netzwerkanalyse

Visuelle Netzwerkanalyse, eine Methode der visuellen Netzwerkforschung, erhebt und analysiert mit Hilfe von Netzwerkkarten und Netzwerkbildern soziale Beziehungsgeflechte. Visuelle Netzwerkforschung kann als Teilbereich der qualitativen sozialen Netzwerkforschung betrachtet werden.⁴⁷

⁴⁷ Ich stütze mich im Folgenden auf den Sammelband „Visuelle Netzwerkforschung: qualitative, quantitative und partizipative Zugänge.“, aus dem Jahre 2013. Dieser fokussiert als eine der wenigen Publikationen die visuelle Spezifizierung der Methode.

In Fortführung dieser fokussiert die visuelle Netzwerkforschung stärker die bildgebenden Verfahren (vgl. Schönhuth/Gamper 2013: 12). Die Qualitative Netzwerkanalyse gründet und beruft sich auf die Forschungen von Elisabeth Bott, welche die Figur des Netzwerkes anstelle der Formation der Gruppe in der Untersuchung von Familienbeziehungen nutzt.⁴⁸

Visuelle Netzwerkforschung ermöglicht in ihren Verfahren die „Einbindung von visuellen Prozessen in den Forschungsablauf“ (Schönhuth/Gamper 2013: 10). Dies kann auf zwei Seiten geschehen: Die Visualisierungen können den Erkenntnisprozess der Forschenden unterstützen und der Strukturanalyse dienen. Netzwerkbilder werden mit den Forschungsteilnehmern zusammen produziert. Diese sind aktiv an der Erhebung und Generierung der Daten beteiligt. Neben der klassischen „paper and pencil“-Methode mit Papier und Stift – die Befragten erhalten hier einen Ausdruck des Kreismodells und sind aufgefordert, für sie relevante Lebensbereiche wie Familie, Arbeit, Freunde, selbst einzutragen – stehen softwaregestützte Verfahren wie Venmarker⁴⁹ und EgoNetQF (Strauss 2013: 52) gegenüber.

Die Visuelle Netzwerkanalyse unterscheidet zwischen Netzwerkkarten und Netzwerkbildern. Netzwerkkarten sind stärker vorstrukturiert (Schönhuth, Gamper 2013: 18). Der Befragte oder die Befragte „Ego“, ist der Bezugspunkt für das Netzwerk und deshalb im Zentrum platziert. Die Interaktionspartner*innen werden je nach emotionaler Wichtigkeit innerhalb konzentrischer Kreise um Ego herum platziert.⁵⁰ Eine Erweiterung bzw. zusätzliche Differenzierung kann erfolgen durch „(...) die Unterteilung der konzentrischen Kreise in lebensweltlich relevante Sektoren (z. B.: Arbeit, Familie, Freunde) oder die Anlage mehrerer Karten, mit denen unterschiedliche qualitative Dimensionen einer Beziehung (Wichtigkeit, Nähe, Unterstützung) erhoben werden“ (Schönhuth 2013: 62).⁵¹

⁴⁸ Vgl. Strauss 2013: 34. Strauss stellt hier auch die besondere Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens bei Bott hervor. Eine zentrale Stellung nimmt in diesem Zusammenhang Botts Schrift „Family and social Network“ (Bott 1957) ein.

⁴⁹ Die entwickelte Software steht seit 2017 im Netz als Freeware zum Download zur Verfügung.

<http://www.vennmarker.com/testversion-und-bestellmoeglichkeit?lang=en> [12.01.17]

⁵⁰ Vgl. Schönhuth 2013: 62 „In ihrer bekanntesten Form rekuriert sie (die Netzwerkkarte) auf das egozentrierte Kreismodell von Kahn/Antonucci (1980).“

⁵¹ Die Visualisierung unterschiedlicher qualitativer Dimensionen von Beziehung findet sich auch in anderen Kontexten wie der Psychoanalyse, Psychotherapie und der Systemischen Arbeit. Die Disziplinen verfahren nach einem Modus des Aufstellens. Siehe dazu u.a. für die Systemische Familientherapie die Familienaufstellung nach Bert Hellinger (vgl. Franke 2017; zur Anwendung des Ansatzes von Bert Hellinger in der Praxis) Thielbörger 2014; Vergleich der Ansätze der Familienskulptur nach Virginia Satir mit der Familienaufstellung nach Hellinger); die tiefenpsychologisch fundierte Methode des therapeutischen Sandspiels nach Margareth Lowenfeld in einer Weiterentwicklung der Analytikerin Dora M. Kalf (vgl. u.a.: Gontard 2013, Mitchell Friedmann 1997, Kalf 1996). Siehe in diesem Zusammenhang auch die Arbeit mit dem Systembrett (u.a. Polt 2006) in der systemischen Aufstellungsarbeit und die Methode der Systemischen Strukturaufstellung nach Sparrer (vgl. u.a. Sparrer [2016]).

In Anlehnung an die Netzwerkkarte⁵² – es handelt sich dabei um ein Forschungsinstrument der Visuellen Netzwerkanalyse – reflektiere ich über grafische In-Beziehungsetzungen meine Positionen im Forschungsfeld an den institutionellen Settings Schule, Museum und Kunsthochschule.⁵³

„EGO“ wurde mittig platziert und in Entsprechung zu meinen Tätigkeiten mehrfach benannt: Kunstvermittlerin, Dozentin, Doktorandin und Lehrerin. Die Kreise sind in Segmente unterteilt, die den Praxisfeldern meiner Forschung entsprechen. Diese Praxisfelder meiner Forschung sind gleichzeitig meine Tätigkeitsfelder: Schule, Museum, Kunsthochschule. Ego ist aus der Mitte leicht nach links versetzt, in die Nähe von Schule und Kunsthochschule. Dort habe ich als Kunstlehrerin und Lehrenden relativ mehr Arbeitszeit verbracht habe, als in meinem Tätigkeitsfeld in der Kunstvermittlung am Museum. Die Netzwerkzeichnung ist eine Repräsentation meiner subjektiven Netz Wahrnehmung und entsteht in ihrer Strukturiertheit im Forschungsprozess. Aus der Perspektive von EGO wird zunächst unterschieden in Einzelpersonen und Personengruppen zu denen EGO_Kunstlehrerin, EGO_Kunstvermittlerin, EGO_Dozentin, EGO_Doktorandin und EGO_Assistentin in Verbindung steht.⁵⁴

EGO_Kunstlehrerin hat mit einzelnen Schülerinnen und mit Schülerinnen-Gruppen zu tun. Eine Organisationseinheit im institutionellen Setting Schule ist die Klasse. Die Klasse der von EGO_Kunstlehrerin unterrichteten Schülerinnen sind ein Teil der Gesamtschülerinnenschaft der Schule. Die Relation EGO_Kunstlehrerin und Klasse wird für den Zeitraum eines Schuljahres von der Schulleitung festgelegt. Sie ist institutionell gesetzt. EGO_Kunstlehrerin hat hier keinen Einfluss bzw. Gestaltungsspielraum. Anders verhält es dahingegen bei den Relationen zu den Schülerinnen, Einzelpersonen und Gruppen innerhalb einer unterrichteten Klasse.

Diese Verschränkung von Relationen zu Einzelpersonen und zu Gruppen taucht auch auf der Ebene des Kollegiums auf: Wie die einzelne Schülerin Teil der Klasse ist, ist EGO_Kunstlehrerin Teil des Kollegiums an der Schule und hat innerhalb dessen mit mehreren Einzelgruppen zu tun. Die Fachschaft Kunst als thematisch konturierte Teilgruppe, die Tischnachbarinnen und Tischnachbarn im Lehrerzimmer als diffus konturierte und zum Teil selbst gewählte Teilgruppe. Nicht in die Unterrichtsprozesse involvierte Personen wie Hausmeister sind in der Netzwerkzeichnung nicht eingetragen. Aber die Schulleitung als hierarchisch vom Kollegium abgesetzte Teilgruppe und eine Einzelperson der Fachschaft Kunst als Mitglied der Schulleitung sind verzeichnet.⁵⁵

⁵² In der Regel „werden Netzwerkbilder und -karten als egozentrierte (der Befragte ist der Bezugspunkt für das Netzwerk) bzw. nicht-egozentrierte (Ego ist ein Knoten im Netz) Darstellungen in Einzelinterviews erstellt (vgl. Schönhuth 2013: 60).

⁵³ In der Netzwerkzeichnung wird auf einer Ebene auch zwischen „männlich und weiblich“ unterschieden. Diese Differenzierung rührt wahrscheinlich von meiner Tätigkeit als Kunstlehrerin an einem Mädchengymnasium her. Genderfragen sind allerdings nicht Thema dieser Arbeit, so dass dieser Aspekt an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird. Er ist für das Forschungsfeld der Arbeit nicht relevant und wird dementsprechend nicht weiterverfolgt.

⁵⁴ Ich entscheide mich für diese Schreibweise mit Unterstrich, um im weiteren Verlauf durch einen folgenden Begriffszusatz die Rollenanteile von EGO zu differenzieren und kenntlich zu machen.

⁵⁵ Die Eltern finden im Teilssegment „Schule“ keine Berücksichtigung. Das mag zunächst überraschen. Begründet liegt dies in der Forschungsperspektive der Arbeit, welche künstlerische Ideen im Kunstunterricht, die noch auf dem Weg zu ihrer Form befindlich sind, in den Blick nimmt. Eltern wären als Teil des Netzwerkes dann nur zu berücksichtigen, wenn sie direkt an den Prozessen in Schule und Unterricht Anteil nähmen. Dies könnte im Rahmen einer Projektmitarbeit geschehen und wäre in diesem Fall mitaufzunehmen.

EGO_Kunstvermittlerin hat, wie die Lehrerin an der Schule mit Einzelpersonen, die zugleich Teil einer Gruppe sind, zu tun. Im schulischen Zusammenhang sind die Relation zwischen EGO_Kunstlehrerin und Klasse in der Regel für mindestens ein Schuljahr festgelegt. Im Museum kann die Personengruppe mit jeder Vermittlungssituation eine andere Zusammensetzung haben. Im Falle eines öffentlichen Angebotes sind potentiell alle Personen Zielgruppe, die sich zum für die Führung angesetzten Zeitfenster im Museum aufhalten. Die Vermittlerin weiß in der Regel im Vorfeld nicht, mit wem sie es zu tun haben wird und wie sich die jeweilige Gruppe zusammensetzt. Auch die Größe der Gruppe ist nicht bekannt. Besucher*innen haben außerdem immer die Möglichkeit sich spontan einer bereits laufenden öffentlichen Führung anzuschließen. Die Anzahl der Teilnehmer*innen eines privat gebuchten Vermittlungsangebots ist bekannt. Die beteiligten Personen sieht EGO_Kunstvermittlerin häufig nur dieses eine Mal.

Das Zeitfenster der Aufgabe ist wie bei EGO_Kunstlehrerin institutionell festgelegt. Eine Schulstunde dauert regulär 45 Minuten, eine öffentliche Führung 60 Minuten. Dies ist jeweils der Einbettung in das Gesamtsetting geschuldet. In der Schule markiert das Ende einer Schulstunde gleichzeitig den Beginn der Pause. Und das Ende der Pause den Beginn des nächsten Zeitfensters.

Im musealen Kontext sind die Zeitfenster ebenfalls institutionell gesetzt, aber auch individuell verschiebbar. Einer Verlängerung der Führung über die institutionell bestimmten 60 Minuten hinaus, bedeutet, dass Vermittler*innen unbezahlt ihre Freizeit investieren. Führungen bzw. Vermittlungsangebote finden innerhalb der regulären Öffnungszeiten des Museums statt. Die Buchung erfolgt über das Besucherbüro und berücksichtigt maßgeblich die persönlichen Wünsche der Kund*innen bei der Auswahl des Zeitfensters und der Setzung thematischer Schwerpunkte. Eröffnet und geschlossen werden private Vermittlungsangebote durch die Kunstvermittlerin. Sie begrüßt und verabschiedet sich und markiert dadurch wie die Lehrperson in der Schule Anfang und Ende der gemeinsamen Situation. Die Vermittlerin kann die Gesprächsinhalte frei bestimmen. Eine wesentliche Rolle spielt hier die kuratorische Setzung der Ausstellung. Sie ist im Gegensatz zur Lehrperson kein Mitglied der Institution Schule. Die Beteiligung der Schüler*innen am Gespräch im Museum wird von ihr nicht bewertet und hat keinen Einfluss auf die Zensuren im Fach Kunst.

Die Vermittlerin hat einen individuellen Zeit- bzw. Terminplan. Sie entscheidet selbst, welche Öffentlichen Führungstermine sie verantwortet und welche zusätzlichen Anfragen von Privatgruppen sie annimmt.

Ein Sonderfall sind sogenannte Öffentliche Führungen. Ihr Beginn wird in Museen von einer Person am Empfang öffentlich angesagt. Die Dame am Empfang ist in dieser Netzwerkzeichnung dementsprechend im Gegensatz zum Hausmeister an der Schule als Teil des Netzwerkes markiert.

Leitung und stellvertretende Leitung des Museums sind vertreten, aber außerhalb der Netzwerkzeichnung verzeichnet. Es gibt keine direkte Verbindung zur Vermittlerin. Im Gegensatz zur Schulleitung, die über die Teilnahme und Leitung von Konferenzen im Kontakt zum Gesamtkollegium steht und über die Einsicht in Arbeitsproben aus dem Unterricht Kontakt zu einzelnen Lehrpersonen sucht.

Die Leitungsperson der Abteilung für Vermittlung am Museum nimmt eine Zwischenstellung ein. Sie ist Teil der Gruppe der Vermittlerinnen – arbeitet auch in der Vermittlungspraxis - und ist doch mit einer institutionellen Rolle versehen und daher hierarchisch exponiert. Eine besondere Position im Netzwerk nimmt die sogenannte „Mittwochs-Runde“ ein. Hier handelt es sich um eine Gruppe von Personen, die regelmäßig und zu einem festen Termin an den öffentlichen Führungen von EGO_Kunstvermittlerin teilnimmt.

EGO_Dozentin, EGO_Doktorandin, EGO_Assistentin sind Positionsanteile und alleamt an der Institution (Kunst-)hochschule verortet:

EGO_Dozentin, hat wie die Lehrerin und die Vermittlerin im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit, mit einzelnen Studierenden und der Seminargruppe als Gesamtes zu tun.

Die Gesamtgruppe des Seminars setzt sich wie die Runde der Teilnehmenden einer öffentlichen Führung am Museum zu jedem Termin anders zusammen. Im Gegensatz zur Gruppe der Schülerinnen, die für ein Schuljahr feststeht und nur minimal differiert, wenn Schülerinnen krank sind oder aufgrund von schulischen Parallelveranstaltungen (Bsp. Theaterprobe) fehlen, haben Studierende wie die Teilnehmenden an der Führung keine Anwesenheitspflicht.⁵⁶ Es gibt eine Zahl regulär angemeldeter Teilnehmer*innen und in jedem Seminar eine Gruppe von regelmäßig teilnehmenden Studierenden. Die Fluktuation ist dennoch ungleich höher als im Kontext Schule. Das Zeitfenster des Seminars wird in den Lehramtsstudiengängen hochschulübergreifend geregelt. Beginn und Ende der Seminarveranstaltung sind gesetzt und können gleichzeitig + 15 Minuten differieren, was mit der Seminargruppe verhandelt werden kann. Dies hat aber mitunter Einfluss auf nachfolgende Veranstaltungen mit gegensätzlichen Vereinbarungen.

EGO_Doktorandin verfolgt ihre eigene Forschung. Sie ist in ihrer Zeiteinteilung für die Forschung frei. Gruppen muss sie selbst aufsuchen. Institutionell gesetzte Möglichkeiten des Austausches, wie das Doktorandenkolloquium oder peer-gestützte Diskussionsrunde wie das Kunstpädagogische Kolloquium Loccum oder private Peer-Konstellationen stehen ihr offen. EGO_Doktorandin ist in dieser Teilrolle direkt nicht institutionell angebunden, aber über EGO_Dozentin und EGO_Assistentin entstehen Schnittmengen. Ihre Forschungsinteressen beeinflusst die Seminarplanung und die Projektplanung mit der Professorin und die Aufmerksamkeit für bestimmte Themen.

EGO_Assistentin⁵⁷ ist der Institution Hochschule am nächsten. Sie übernimmt Sekretariatsaufgaben, Organisationsaufgaben, Konzeptionsaufgaben. Sie ist mit EGO_Dozentin aus institutioneller Perspektive und in Hinblick auf die Öffentlichkeitswahrnehmung am stärksten verbunden.

Die Positionen der Lehrerin, Vermittlerin, Dozentin, Promovendin, Assistentin wurden aus der Perspektive der institutionellen und subjektiven Netz Wahrnehmung der Forscherin beschrieben.

Alle EGO-Anteile, Lehrerin, Kunstvermittlerin, Dozentin, Doktorandin und Assistentin und haben mit Einzelpersonen und Personengruppen zu tun. An diesen Stellen weisen die Netz Wahrnehmungen Schnittpunkte auf. Die Positionsanteile unterscheiden sich in der Netzwerk Wahrnehmung hinsichtlich der Dramaturgie der Situation, mit der sie konfrontiert sind und dem Gestaltungsspielraum, der ihnen zur Verfügung steht. Damit verknüpft sind unterschiedliche Hierarchiestufen und Verantwortungsbereiche. Die Frequenz von Anwesenheit und Abwesenheit, Fragen der Adressierung und Interessensverteilung stellen sich für die Kontexte Schule, Museum und Kunsthochschule jeweils neu.

⁵⁶ Die Allgemeine Anwesenheitspflicht in Seminaren ist für Studierende im Bundesland NRW aufgehoben. Die Zulassung zu Prüfungen ist davon unabhängig. Siehe zur Änderung von §64 Absatz 2a des Hochschulzukunftsgesetzes des Bundeslandes NRW. (<http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschule/hochschulrecht/hochschulzukunftsgesetz/verbot-der-allgemeinen-anwesenheitspflicht-in-lehrveranstaltungen/> [05.09.16]).

⁵⁷ Mit Abstand zum Forschungsfeld meiner Arbeit stelle ich retrospektiv fest, dass ich im Zuge der Visualisierung der Netzwerkperspektive die personenbezogene Rollenbezeichnung Assistentin gewählt habe. Diese Begriffswahl akzentuiert stärker die personenspezifische Zuordnung in der Zusammenarbeit die Bezeichnung wissenschaftliche Mitarbeiterin stärker die mit dem Arbeitskontext Universität verbundene, personenspezifische Zuordnung.

Für die Perspektiven von EGO_Kunstlehrerin und EGO_Kunstvermittlerin verhält es sich wie folgt: Ein Wiedersehen zwischen EGO_Kunstvermittlerin und Besucher*innen ist eher seltener Natur. In der Regel koordiniert und vergibt das Besucherbüro des Museums die Termine. Es wird von außen und nach zeitlichen Kriterien entschieden, welche Vermittler*in auf welche Besuchergruppe trifft. In besonderen Fällen kommen Besucher*innen wieder oder suchen sogar gezielt die Führung einer Vermittler*in auf. Am Museum für Moderne Kunst in Frankfurt nahm eine unbestimmte Gruppe von Personen regelmäßig an den öffentlichen Führungen am Mittwochvormittag teil. So bildete sich über die Jahre im Rahmen eines öffentlichen und offenen Angebotes eine Gruppe heraus. Diese Gruppe wird von EGO im Netzwerk mit „Mittwochs-Runde“ bezeichnet. EGO_Kunstvermittlerin leitete regelmäßig dieses Angebot und konzipierte teilweise aufeinander aufbauende Gesprächsrunden.

Die Präsenz von Schüler*innen im Unterricht ist ab und bis zu einem bestimmten Alter gesetzlich geregelt. Schüler*innen können nicht täglich neu und frei entscheiden, ob sie am Unterricht teilnehmen möchten oder nicht. Es besteht Schulpflicht.⁵⁸ Das Verlassen des Unterrichts ist daher nur mit ausdrücklicher Erlaubnis der verantwortlichen Lehrperson erlaubt. Gebuchte Vermittlungsangebote bzw. Führungen am Museum sind nicht verbindlich. Die Teilnehmenden haben Gaststatus und können sich frei im Haus bewegen. Mitunter verlassen Personen während der vereinbarten Zeit die Gruppe oder jemand bleibt in Sichtweite, wendet sich aber alleine anderen Dingen zu. EGO_Kunstvermittlerin⁵⁹ sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert das Gespräch in der Gruppe so attraktiv und interessant zu gestalten, so dass auch für Leute, die sich nicht kennen, ein gedanklicher Zugewinn entsteht. Wünsche, Interessen und Perspektiven der Besucher*innen bilden den Ausgangspunkt des Gespräches. EGO_Kunstvermittlerin bleiben meist nur 60 Minuten Zeit um einen Spannungsbogen zu schlagen und mit der Gruppe einen interessanten Aspekt herauszuarbeiten bzw. etwas fraglich werden zu lassen. Das Hier und Jetzt des Gesprächs ist allesentscheidend. Fragen können anders als in der Schule nicht auf die nächste Woche oder das nächste Zusammentreffen vertagt werden.

⁵⁸ Im Schulgesetz NRW wird unter Absatz IV §§ 34–41 die Schulpflicht behandelt.

(https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&anw_nr=2&gld_nr=%202&ugl_nr=223&val=7345&ver=0&aufgehoben=N&keyword=&bes_id=7345&typ=Kopf [3.9.16]).

⁵⁹ Ich möchte an dieser Stelle in einem anderen Zusammenhang darauf hinweisen, dass es sich um die institutionelle und subjektive Netz Wahrnehmung der Forscherin handelt. Es mag durchaus Führungen bzw. Vermittlungsangebote geben, die weniger stark vom Interesse der Besucher*innen ausgehen oder dies zu evozieren als Teil ihres beruflichen Selbstverständnisses sehen.

EGO_Kunstlehrerin stehen für ihre Positionierung im Feld ihres Kunstunterrichts mit der Rollenerfahrung von EGO_Kunstvermittlerin und EGO_Doktorandin, EGO_Dozentin, und EGO_Assistentin gleich mehrere Kontrastfolien zur Verfügung. In den verschiedenen künstlerisch-pädagogischen Lehr-Lernsituationen wird die Rolle der Lehrenden und Lernenden unterschiedlich begriffen. EGO steht in einem Spannungsfeld der Erfahrungskontexte. Die Position der Kunstlehrer*in wird dadurch möglicherweise nicht nur in ihrer fachspezifischen Ausprägung der Lehrer*innenrolle begriffen, sondern darüber hinaus erweitert bzw. zumindest reflektiert.

Eine wichtige Rolle spielen dabei weitere Kontexte professioneller Projekterfahrung. Nach einer kurzen Vertiefung zur Methode der Visuellen Netzwerkanalyse stehen diese in der spezifischen Strukturiertheit gedanklicher und künstlerischer Produktion außerhalb des Machtraumes Schule im Mittelpunkt. Sie werden wiederum aus der institutionellen und subjektiven Netzwerkwahrnehmung der Forscherin thematisiert.

2.1.2. Praxisfelder und Erfahrungskontexte der Forscherin: Theaterproduktion, Forschungsprojekt, Sommerakademie-Kurs

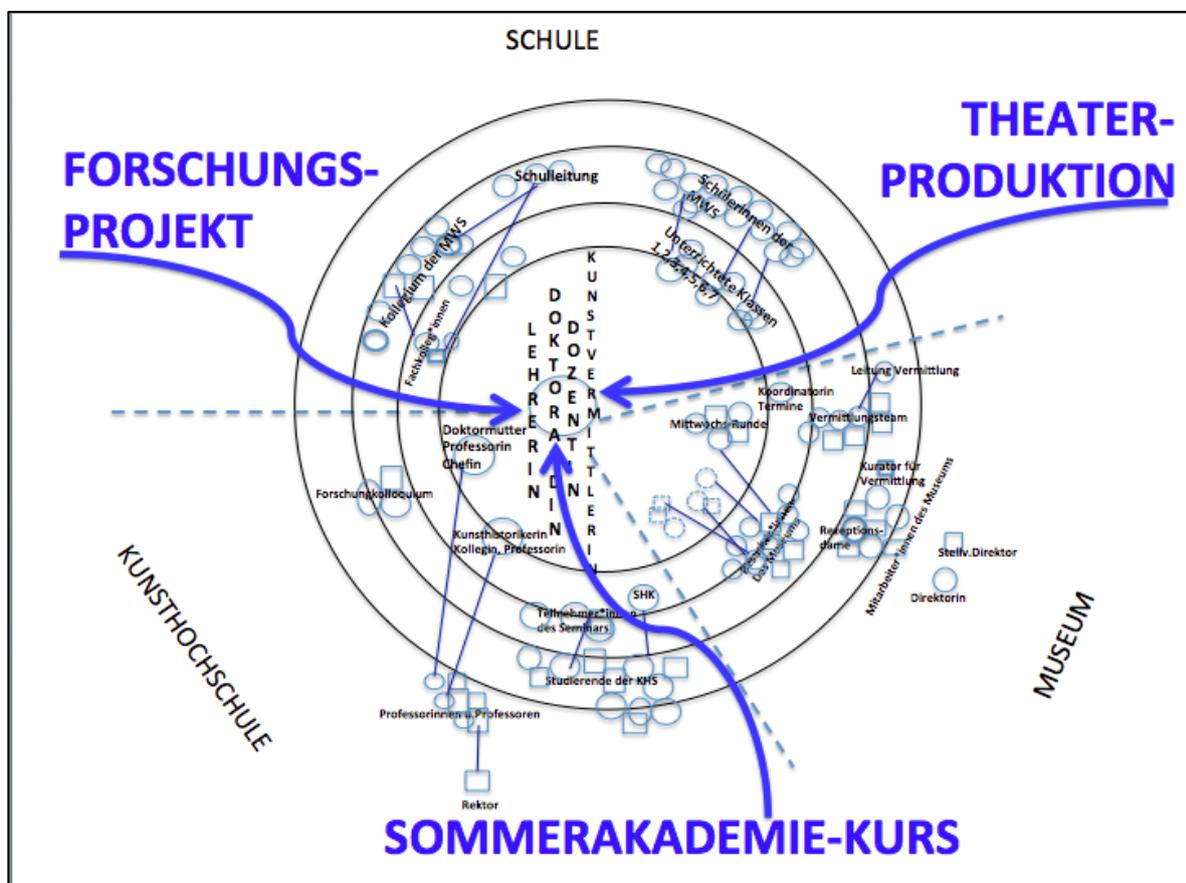


Abb. 41

Künstlerisches Schaffen ist nicht alleine eine subjektive Erfahrung wie sie beispielsweise die Arbeit im Atelier darstellt.⁶⁰ In den Kontexten, die ich als Erfahrungshintergründe meiner Perspektive auf Prozesse begreife, ist es vor allem das Wissen um Produktionszusammenhänge im Team. Sommerakademie-Kurs, Theater-Produktion und Forschungsprojekt sind Arbeitszusammenhang und Organisationseinheiten gleichermaßen, die das Spannungsfeld zwischen Einzelperson und Gruppe und die damit verbundenen Expertisen und Ressourcen in besonderem Maße berücksichtigen und produktiv machen.

In Anlehnung an die Visuelle Netzwerkanalyse mache ich dieses spezifische Erfahrungswissen aus der Praxis heraus in zwei Schritten lesbar.

(1) Die jeweiligen Erfahrungshintergründe werden zunächst in ihrer Strukturiertheit hinsichtlich künstlerischer Produktion und kollektiver Prozessarbeit expliziert. Sie fließen aus der Perspektive von EGO direkt in die Analytische Figuration des Kontextes ein. In den Grafiken transportiert sich bereits ein Reflexionswissen. Ich befrage meine Wahrnehmung der Kontexte aus der Rolle im Feld heraus. Wo habe ich gelernt aufmerksam zu sein? Welche spezifischen Besonderheiten weist der Erfahrungskontext in welcher Hinsicht auf? Welche Planungsdimensionen der Prozesse zeichnen sich ab?

(2) Es schließt sich eine Diskussion von individuellen Spielräumen im Feld des Unterrichts an. Unterrichtsentscheidungen können von der unterrichtenden Forscherin vor dem Hintergrund der Erfahrungskontexte Theaterproduktion, Forschungsprojekt oder Sommerakademie-Kurs und ihrer spezifischen Planungsdimensionen konkret in einem Zwischenraum der Erfahrungskontexte Schule, Museum und Theater verortet und herbeigeführt werden.

Jeder Grafik (Analytischen Figuration) des jeweiligen Kontextes steht im Folgenden ein Text zur Seite. Die Grafik ist überschrieben mit dem Erfahrungskontext und der Perspektive, aus der die Forscherin auf diesen Erfahrungskontext blickt. Sie figuriert die subjektive Netz Wahrnehmung der Forscherin. Ihr liegt bereits ein Reflexionswissen hinsichtlich des Arbeits- bzw. künstlerischen Produktionsprozess eines bestimmten Kontextes zugrunde. Dieses Wissen bedingt die Struktur der Grafik.

⁶⁰ Siehe in diesem Zusammenhang u.a. die Publikation „Aspekte künstlerischen Schaffens der Gegenwart“ (Krause-Wahl/Schütze 2015). Der Band versammelt Perspektiven aus Kunstdidaktik, Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft und Aktueller Kunst und weist Rollenfragen im Kontext aktueller künstlerischer Produktion als zentral aus. Neuere Publikationen zur Frage Künstlerischen Schaffens weisen unter anderem folgende Schwerpunktsetzungen auf: Künstlerische Schaffen und Künstlerische Forschung (Busch 2016), Performativität künstlerischen Schaffens (Roschner 2016), Künstlerisches Handeln als ästhetische Kommunikation (Siegmond 2015), Künstlerisches Schaffen und seine Anteile von Lernen, Schaffen und Organisieren (Chemi/ Borup Jensen/ Hersted 2015), Künstlerisches Schaffen und Experiment (Löbach-Hinweiser 2016).

Die Produktionswege einer Operninszenierung sind weit verzweigt. Im engen Zusammenhang damit steht ein erhöhter Kommunikationsbedarf. Vorschläge, Anfragen und Absprachen auf verschiedenen Ebenen müssen immer wieder koordiniert, synchronisiert und in mehrere Richtungen gleichzeitig kommuniziert werden. In relativ kurzer Zeit werden zahlreiche Entscheidungen getroffen. Die Produktion verläuft arbeitsteilig und mündet gleichzeitig in einer Gesamtkomposition, der Inszenierung.⁶¹

Geschätzt sind an einer Opernproduktion mehrere hundert Personen beteiligt.⁶² Konzeptionelle Entscheidungen der Regie beeinflussen Konzeption und Umsetzung von Kostüm- und Bühnenbildentwürfen. Ideenentwicklung und Anfertigung werden während der Probenzeit simultan betrieben. Die Grafik fungiert die Netzwerkbeziehungen aus der Perspektive der Kostümassistentin.⁶³

In die Herstellung jedes Kostüms sind mehrere Arbeitsbereiche involviert: In der Damen- oder Herrenschniderei wird die Kleidung gefertigt. Die Modistin fertigt Hut oder Kopffutz. Die Maske ist mit Makeup, Frisur oder ggf. Perücke betraut. Die Schuhmacherei passt das Schuhwerk an oder fertigt es nach Vorgaben neu. Die Requisite stellt Kleinteile zur Verfügung oder fertigt sie an.

Die Kostümbildnerin startete mit Entwürfen in die Produktionsphase. Diese werden im Zuge dieser realisiert und gleichzeitig hinterfragt und abgewandelt. Erst in den Bühnenproben fügt sich alles zusammen und steht gleichzeitig auch in seiner Gesamtheit zur Diskussion. Mit Hilfe sogenannter Probenkostüme wird häufig versucht, das spätere Kostüm zu simulieren. Darsteller*innen können so bereits während der Probephase erste Erfahrungen mit der Handhabung sammeln. Probenkostüme verschaffen der Regie und der Kostümbildnerin außerdem einen ersten Eindruck. So können noch während des Fertigungsprozesses Änderungen in die Kostüme einfließen. Zu jedem Kostüm finden in der Regel zwei Anproben statt. Dies gilt für Statist*innen ebenso wie für Hauptdarsteller*innen. Die Modi Setzung, Auftrag, Korrektur, Änderung oder Verwerfen wechseln sich ab. Kostümteile, die bereits angefertigt sind aber vor der Premiere doch

⁶¹ Siehe weiterführend: Zur Diskursgeschichte und Strategien der Probe die Dissertation von Annemarie Matzke (Matzke 2012), zu den Aufgaben des Regieassistenten das Praxis-Handbuch von Michael Rossié 2010, zu Perspektiven auf das Musiktheater den von Bettina Knauer herausgegebenen Sammelband (Knauer 2006), zur Geschichte der Oper die Ausführungen von Michael Walther (Walther 2016), zu Berufen am Theater die Informationen des Deutschen Bühnenvereins <http://www.buehnenverein.de/de/startseite.html> [20.01.17], zu den Standorten von Solisten, Dirigenten, Komponisten, Hochschullehrer im Bereich Musiktheater das „Kürschners Musikerhandbuch“, 2006 in der Redaktion von Axel Schiederjürgen)

⁶² Zur Orientierung in Hinblick auf das Personalaufkommen sei der in die meisten Produktionen involvierte Opernchor genannt. Er hat 39 Sänger*innen u.a. am Staatstheater Saarbrücken und dem Badische Staatstheater Karlsruhe und 57 Sänger*innen am Nationaltheater Mannheim. Alle Mitglieder der Chöre sind mit Namen und den Stimmlage zugeordnet auf den Homepages der Theater verzeichnet (vgl. <http://www.nationaltheater-mannheim.de/> ; <http://www.staatstheater.saarland/> ; <http://www.staatstheater.karlsruhe.de/> [20.01.17]).

⁶³ Die Forscherin hat die Position der Kostümassistentin im Zuge von zwei Musiktheaterproduktionen am Staatstheater Saarbücken eingenommen.

aussortiert werden, wandern direkt in den Fundus. Sie sind nicht verloren, sondern werden gegebenenfalls für eine andere Inszenierung hervorgeholt und umgearbeitet.⁶⁴ Die wechselseitige Verschränkung von Konzeptionsentscheidungen und Produktionsabläufen bei engem Zeitbudget – eine Theaterproduktion ist in der Regel mit 4-6 Wochen veranschlagt – hat Einfluss auf die Strukturiertheit der Prozesse. Es herrscht erhöhter Kommunikations- bzw. Abstimmungsbedarf. Es bedarf der Möglichkeit, immer wieder neu zu entscheiden und den Handlungsspielraum, getroffene Entscheidungen relativ zeitnah umsetzen zu können und zu kommunizieren. In Theaterproduktionen aller Sparten ist Kommunikation institutionalisiert. Sie findet sowohl linear und kontinuierlich als auch quer zu den Hierarchieebenen und punktuell über einzelne Personen statt. In der Form für alle Produktionen verbindliche Termine wie Konzeptionsgespräch, Bauprobe oder Einleuchten und Hauptprobe sind Zusammenkünfte der verschiedenen Produktionsbereiche in den Probenverlauf integriert.⁶⁵ Die Produktionsbereiche sind in sich streng hierarchisch organisiert.⁶⁶ Teamsitzungen finden regelmäßig intern und zu festgesetzten Zeiten statt. Das dient dazu, den Überblick zu behalten und alle mit den aktuellen Informationen zu versorgen. Alle Werkstätten arbeiten gleichzeitig mehreren Produktionen zu. Das ergibt sich an den meisten Häusern bereits durch die unterschiedlichen Sparten, Ballett, Schauspiel und Oper. Viele Häuser betreiben darüber hinaus mehrere Spielstätten.

Das Künstlerische Betriebsbüro (KBB) koordiniert alle Aufgaben und Abläufe. Es informiert über den Spiel- und Probenbetrieb am gesamten Haus. Es gibt unter anderem täglich einen aktuellen Probenplan heraus. Dieser liegt für alle Eintreffenden am Bühneneingang („der Pforte“) zum Mitnehmen aus. Verzeichnet ist dort die Belegung der Probep Bühnen, aber auch der Abendspielbetrieb.

Kommunikation ist darüber hinaus stark mit bestimmten Rollen in der Produktion verknüpft.

⁶⁴ Kostümbildner*innen verfolgen unterschiedliche Arbeitsstrategien. Dies gestaltet sich je nach Produktionsteam und Sparte unterschiedlich. Kostümbildner*innen in der Sparte Oper starten häufig mit Entwürfen in die Probenzeit. In der Sparte Schauspiel entwickeln sie die Kostüme in enger Zusammenarbeit mit der Regie und den Schauspieler*innen sozusagen simultan zur Inszenierungsarbeit. (Hier handelt es sich um Praxiswissen der Forscherin aus 2 Jahren Arbeits- und Hospitationserfahrung am Staatstheater Saarbrücken. Weiterführend zum Berufsbild Kostümbild siehe u.a.: den Sammelband „Kostümbild“ zu Grundlagen von Ausbildung und Beruf (von Gerkan/ Gronemeyer (Hg.) 2016), zum Produktionsprozess mit einem Schwerpunkt auf dem Berufskontext Film und Fernsehen (Merten-Eichler [2016], zur Berufspraxis (Lazarus 2010), zum Realisierungsprozess und dem Weg vom ersten Entwurf auf die Bühne siehe die Diplomarbeit von Magdalena Weissensteiner an der Universität Wien (Weissensteiner 2013).

⁶⁵ Zu den Formaten Konzeptions-, Lese- und Bauprobe siehe Matzke 2012.

⁶⁶ Leitung und Stellvertretung der Werkstätten verantworten die Abläufe und nehmen mit der Gesamtleitung des Werkstattbereiches an den Konzeptionsterminen teil.

Mit Regieassistenten und Bühnenbild bzw. Kostümassistenten⁶⁷ ist den Produktionsbereichen einer bestimmten Inszenierung je eine feste Stelle an den Theatern zugeordnet. Die Bereiche einer Produktion sind untereinander vernetzt und stehen im Kontakt. Im Bereich Kostüm gehört ein täglicher Blick in die Schneiderei, die Begleitung der Anproben mit der Kostümdirektorin und den jeweiligen Darsteller*innen, der Besuch von Proben, der Austausch mit der Regie ebenso dazu.

Und es gibt darüber hinaus neben dem KBB mit seinen Disponent*innen mindestens zwei weitere Berufsbilder, die auf der Ebene der Bühnenpraxis für die Organisation verantwortlich zeichnen: Inspizienz und Bühnenmeister*in. Sie betreuen bestimmte Produktionen während der Probenzeit in Hinsicht auf die Bühnenabläufe und sind auch zur Vorstellung am Abend für die Überwachung der Abläufe zuständig. Ein Indiz für den besonderen Austauschbedarf und den hohen Stellenwert der Kommunikation im Bereich der Theaterproduktion ist außerdem die hohe Anzahl frei zugänglicher Telefone (EGO_Kostümassistentin wurde zum Produktionsbeginn eine Liste mit allen Durchwahlnummern ausgehändigt.). Alle Räume sind über Telefonleitungen miteinander verbunden. Inspizient*innen können darüber hinaus von ihrem Pult hinter der Bühne über eine Freisprechanlage Durchsagen ins ganze Haus versenden.

⁶⁷ Die Assistenten im Bereich Regie, Bühne und Kostüm sind in der Regel fest am Haus engagiert und kennen die internen Abläufe. Bühnen- und Kostümbildassistenten sind an vielen Häusern unter Assistenz zusammengefasst. Regie, Bühnenbildner*innen und Kostümbildner*innen gastieren und halten sich in der Regel lediglich während der Einstudierung bzw. Probephase am Haus auf. EGO_Kostümassistentin hat im Zuge dieser Produktionen unter realen Bedingungen assistiert. Die Abläufe am Haus kannte sie durch verschiedene Hospitanzen im Vorfeld am gleichen Haus. Sie hat ein künstlerisches Studium absolviert aber nicht Kostümbild studiert. Beide Bereiche werden hausintern oft unter Assistenz geführt. <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?view=21> [21.04.16]

EGO_Studentische Hilfskraft/ Kontext: Forschungsprojekt Erziehungswissenschaft

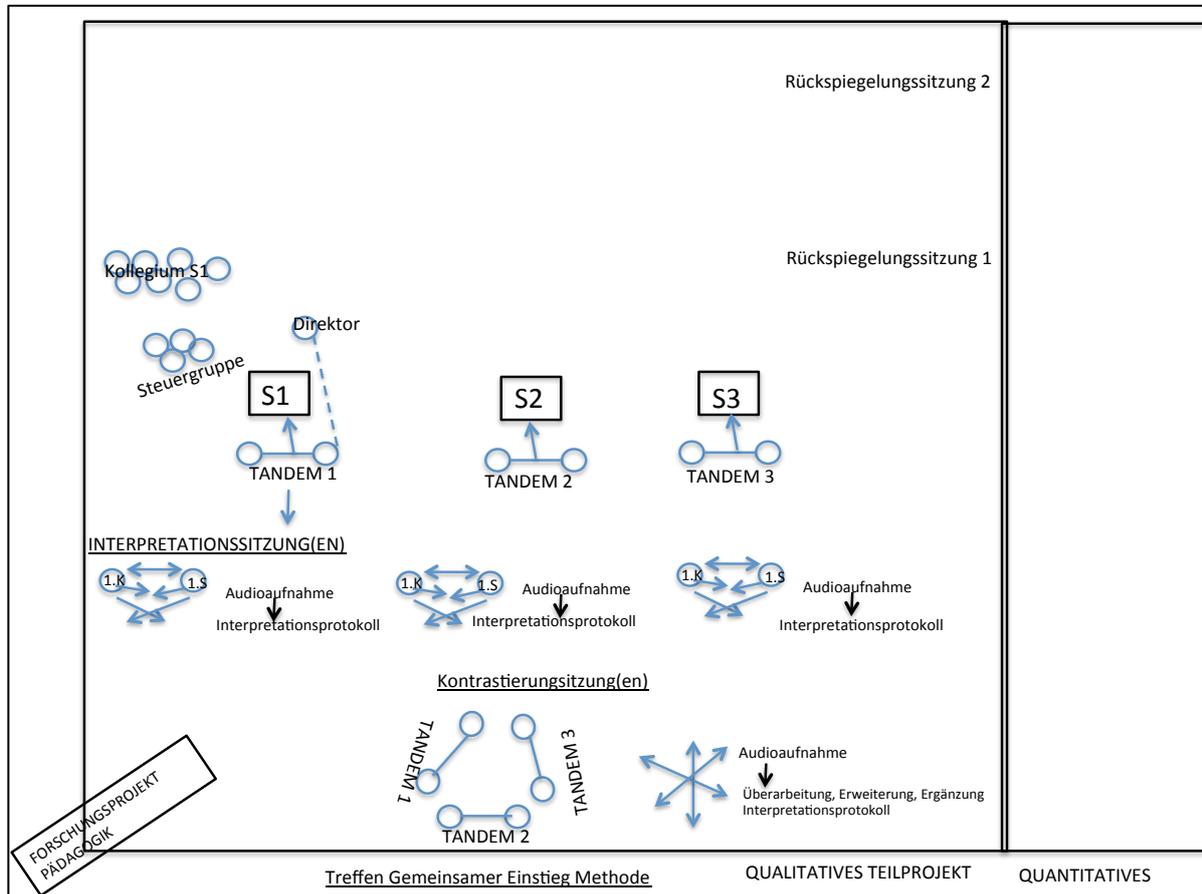
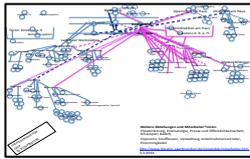


Abb. 43

Im direkten optischen Vergleich mit der Theaterproduktion (siehe oben links Miniaturgrafik) sind deutlich weniger Gabelungen bzw. Verzweigungen und deutlich weniger Knoten im Netzwerk zu sehen. Der Personal- und Kommunikationsaufwand scheint deutlich geringer und anders gelagert zu sein. Die Forschungsgruppe des Teilprojektes besteht aus drei Tandems. Jedes Tandem setzt sich jeweils aus einer studentischen bzw. wissenschaftlichen Hilfskraft zusammen und einer Person mit Forschungserfahrung. Ein Professor, eine wissenschaftliche Mitarbeiterin (promovierend bei und Assistentin der Professur) und ein wissenschaftliche Mitarbeiter mit Promotion sind auf dieser Ebene Mitglied der Projektgruppe. Jedes Tandem betreut eine von drei im Forschungsprojekt involvierte Schule. Es handelt sich hierbei um ein Gymnasium, eine Realschule und eine Gesamtschule.

Den Projektstart markiert für EGO_Studentische Hilfskraft eine gemeinsame Einarbeitungsphase der Forschungsgruppe in die angewandte Forschungsmethode. Diese gestaltete sich im Rahmen mehrerer Treffen im informellen Rahmen und der Möglichkeit für die Hilfskräfte an der institutsinternen Rekonstruktionswerkstatt teilzunehmen. In unterschiedlichem Rahmen wurde an konkreten Beispielen mit der Methode der Objektiven Hermeneutik⁶⁸ gearbeitet.

Zum Start der Projektphase waren bereits zu jeder Schule Daten erhoben worden. Dazu gehören an der von Tandem1 betreuten Schule1 ein Interview mit der Schulleitung, ein Treffen der Steuerungsgruppe und eine Konferenz. Interview und Sitzungen lagen jeweils als Tonmitschnitt vor.

Während für die Theaterproduktion die Figur der Gabelung oder Verzeigung und das kommunikative Zusammenberingen, der an der Produktion Beteiligten herausgearbeitet werden konnte, setzt die Struktur des Forschungsprojektes stärker auf eine systematische Parallelführung von Arbeitsphasen. Treffen und Gespräch sind strukturell Teil des methodischen Vorgehens. Das Zusammentreffen der Tandempartner*innen zielt vorrangig auf die gemeinsame Rekonstruktion und die methodisch kontrollierte Auswertung des Datenmaterials. Organisatorische Fragen wie Terminvereinbarungen oder Arbeitsaufträge für EGO_Studentische Hilfskraft nehmen einen vergleichsweise kleinen Teil der Gesprächszeit ein.

Gemeinsame Konstrastierungssitzungen der drei Tandems bieten die Möglichkeit des kollegialen Austausches und der Klärung strittiger Fragen am Datenmaterial. Hauptaugenmerk liegt schließlich auf der Fallkontrastierung der drei Schulen und der Bildung einer Einzelfall übergreifenden Strukturhypothese (vgl. Wernet 2000b).

Auffällig ist, dass auf der Grafik einige Aspekte nicht verzeichnet sind: Das erste Treffen aller zukünftigen Mitglieder der Forschungsgruppe, die Anzahl der Konstrastierungssitzungen, die Sitzung mit dem Quantitativen Teilprojekt zum Gegenlesen des Fragebogens, das Interview von EGO-Studentische Hilfskraft mit dem Schulleiter der Einzelschule S1 oder die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse scheinen in der Reflexion der Forscherin hinsichtlich ihrer professionellen Erfahrungskontexte weniger entscheidend. Welche Aspekte der Produktionserfahrung im Projekt aus der Perspektive von EGO_Studentische Hilfskraft sind nun für die Forscherin, die Kunstunterricht und

⁶⁸ Ich entscheide mich hier die Forschungsmethode zu benennen. Die Objektive Hermeneutik spielt wenn auch nicht direkt für die hier verhandelte Strukturiertheit von Prozessen, aber im Gesamtzusammenhang der Arbeit eine wichtige Rolle. Insbesondere die Frage von Explikation und Erfindung des Kontextes spielt auf der Ebene der Analyse der Prozesse und auf der Ebene ihrer Konzeption eine zentrale Rolle.

Möglichkeiten seiner Konzeptualisierung untersucht potentiell relevant und finden dementsprechend Eingang in die Netzwerkzeichnung der Forscherin? Das ist in der Netzwerkzeichnung implizit enthalten.

Eingang in die Grafik findet zunächst die Grundaufstellung des Projektes: Verzeichnet sind drei Tandems, denen je eine Schule zugeordnet ist. Rekonstruktions- und Kontrastierungssitzungen, zu denen die Tandems alleine oder in der Forschungsgruppe zusammenkommen, sind ein wichtiges Strukturelement der Projektphase und gleichzeitig Teil des methodischen Vorgehens. Ziel dieser Sitzungen ist die Rekonstruktion von Datenmaterial. In der Grafik ist eine Grundfigur dafür gefunden. Termine, Beteiligte oder genaue Anzahl dieser Sitzungen sind nicht markiert. Verzeichnet ist die Audioaufnahme der Rekonstruktion, die als Grundlage für ein Interpretationsprotokoll entsteht.

Rolle und Position von EGO_Studentische Hilfskraft bestimmt sich thematisch. Sie ist Teil der Forschungsgruppe und gleichberechtigte Interpretationspartnerin innerhalb des Tandems 1. Auch wenn natürlich in Hinblick auf den Akademischen Grad, Verantwortung und auch Bezahlung Unterschiede zwischen den Projektbeteiligten bestehen. In der Netzwerkzeichnung ist das so nicht angegeben, da das Forschungsprojekt in Hinsicht der Strukturiertheit der Arbeitsprozesse interessiert. Und dafür ist die im Projekt etablierte Struktur der Tandems relevant, nicht die Bezahlung und der akademische Grad. Anders als bei der Opernproduktion kommen die Beteiligten aus dem gleichen Arbeitsbereich.

Die Eingangsphase der methodischen Einarbeitung ist markiert. Im Gegensatz zur Veröffentlichung der Forschungsergebnisse. Diese fand erst nach dem offiziellen Projektende statt. Schlusspunkt der Projektphase bildet eine von insgesamt zwei Rückspiegelungssitzungen mit der Forschungsgruppe an der von EGO_Studentische Hilfskraft mitbetreuten Schule. Sie sind wie die Rekonstruktions- und Kontrastierungssitzungen Strukturelement des methodisch kontrollierten Austausches und bringen die Perspektive der Forschung mit der Perspektive der Schule, die Konzeptentwicklung für und in der pädagogischen Praxis betreibt zusammen.

EGO_Teilnehmerin- Assistentin- Co-Leitung/ Kontext: Sommerakademie-Kurs

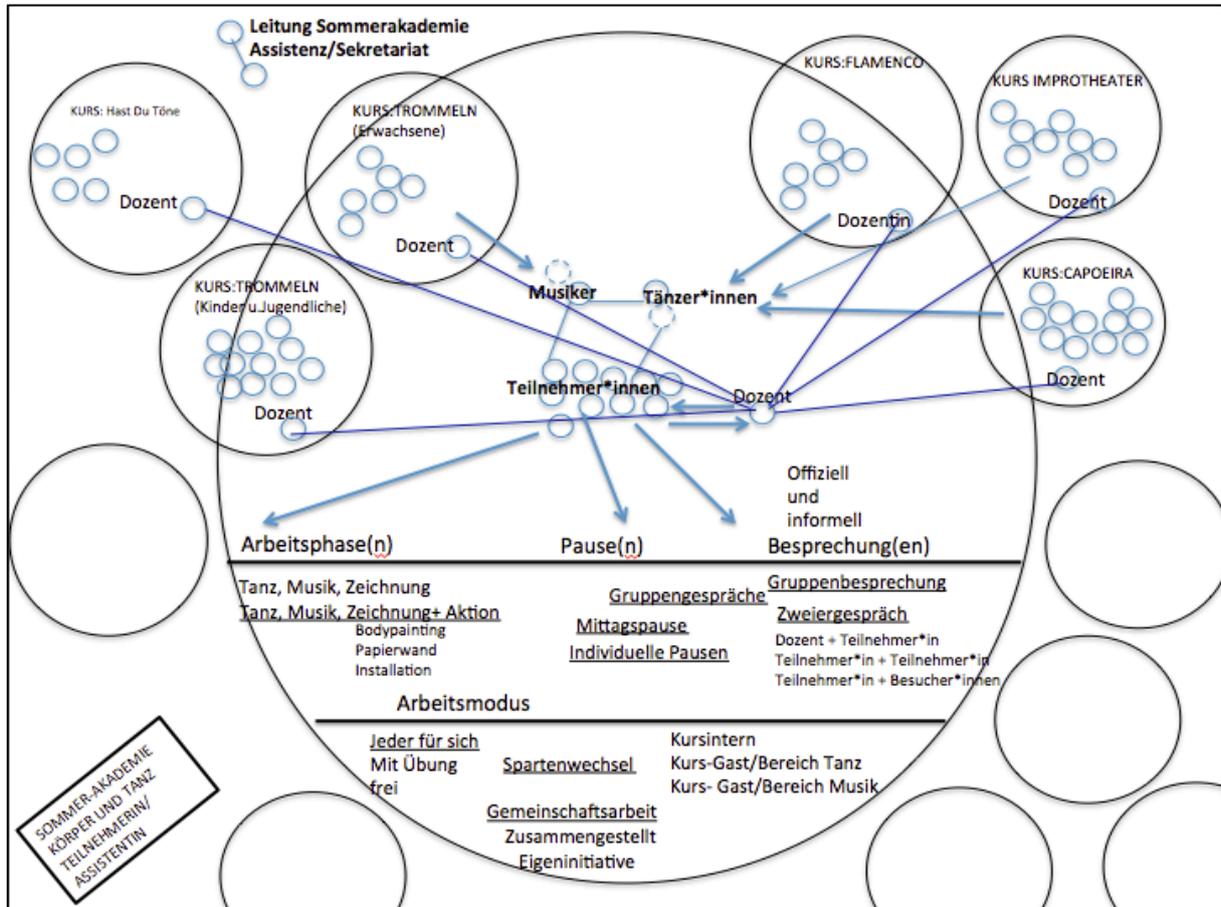
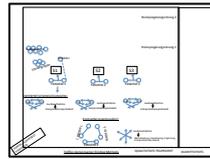
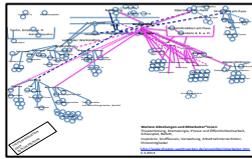


Abb. 44

Der Erfahrungskontext künstlerischer Produktion, auf den hier rekuriert wird, ist ein Kurs an einer sogenannten „Sommerakademie“, die jährlich immer in den ersten drei Wochen der (Schul-)Sommerferien stattfindet. Veranstalterin ist eine sogenannte freie Kunstschule, die von einem Verein getragen wird. (ARTEfix e.V – Freie Kunstschule Saarpfalz <http://www.artefix.de/> [12.01.17])

Die Bezeichnung des Organisationszusammenhangs mit „Sommerakademie“ ist bereits ein Motiv. Hier wird im Rahmen eines Freizeitbereiches ein institutioneller Zusammenhang zitiert. Pate steht die Kunstakademie, eine Ausbildungsinstitution für ein

künstlerisches Studium. Sie wird temporär für den Zeitraum eines Sommers aufgerufen. Dort finden thematische Kurse⁶⁹ statt.

Der hier betrachtete Kurs ist dem Thema Körper und Tanz gewidmet. Die Thematik hat sich aus dem Aktzeichnen heraus und über mehrere Jahre der Zusammenarbeit von Aktmodellen und Kursteilnehmer*innen entwickelt und von einem temporären Kursangebot zu einem kontinuierlichen Arbeitszusammengang verstetigt. Viele Teilnehmer*innen besuchten über Jahre diesen Kurs. Der Kurs überschreitet so seine institutionelle Rahmung und zeitliche Beschränkung. Jenseits des offiziellen und für alle zugänglichen Angebots im Kursprogramm entsteht ein spezifischer und stark von den Teilnehmenden geprägter Arbeitszusammenhang. Künstlerische Produktion findet auf mindestens drei Ebenen statt: Zeichnung, Musik und Tanz, wechselseitig und situativ.⁷⁰

Der Kurs ist in seiner Grundstruktur auf Erweiterung hin angelegt. Alle sind potentiell Mitwirkende und eingeladen aktiv auf den Prozess Einfluss zu nehmen. Punktuell konnten die Rollen gewechselt werden. Tänzer*innen haben gezeichnet oder sich an der musikalischen Produktion beteiligt, Zeichnende haben getanzt oder mit Musik gemacht. In der Grafik ist dieser Aspekt unter Arbeitsmodus mit dem Begriff „Spartenwechsel“ bezeichnet. Dozent*innen und Teilnehmer*innen anderer Kurse können punktuell Teil des Arbeitszusammenhangs werden.

Dieser Prozess verläuft fließend und beinhaltet stets mehrere Dimensionen. Es gibt Zeitvorgaben in Hinblick auf Kursbeginn, Kursende und die genaue Terminierung der Mittagspause. Der Anfang gestaltet sich aber flexibel. Musiker*innen, Tänzerinnen und die anwesenden Zeichner*innen (und Maler*innen) beginnen. Weitere Kursteilnehmer*innen treffen nach und nach ein und involvieren sich in das laufende Geschehen.

Die Kursstruktur sieht Arbeitsphasen, Besprechungen und Pausen vor. Sie können jeweils offiziell in der Gruppe beschlossen ggf. nach vorheriger Anregung durch den Dozenten, aber auch individuell gehandhabt und einberufen werden. Ähnliches gilt für die Produktionslogiken. Gemeinschaftsarbeiten und kleine Aufgaben mit Anregungspotential finden auf Vorschlag des Dozenten und auf Initiative von Einzelnen statt.

⁶⁹ Ein ‚Kurs‘ ist laut Duden eine „zusammengehörende Folge von Unterrichtsstunden o. Ä, eine Art Lehrgang“. Der Begriff kann außerdem für die Gesamtheit der temporären Mitglieder dieser Veranstaltung stehen. Er folgt so der Unterrichtsstruktur der Institution Schule, auch dort gibt es eine Abfolge von Unterrichtsstunden und unterscheidend sich aber davon in Hinblick auf Länge und Verpflichtung des Besuchs. Kurse finden sich im Freizeitbereich. Die Teilnehmerinnen haben sich in der Regel frei entschieden und akzeptieren die Zeitstruktur mit der Anmeldung.

⁷⁰ Der Dozent sprach oft von einem „Triolog“ im Zuge dessen Zeichner*innen, Musiker*innen und Tänzer*innen kommunikativ aufeinander reagieren. Siehe dazu die Ankündigung im Programmheft 2017: [http://www.mabest.net/ART/index.php?page=home/kurse&katalog\[action\]=detail&kursID=641\[12.9.16\]](http://www.mabest.net/ART/index.php?page=home/kurse&katalog[action]=detail&kursID=641[12.9.16])

Besprechungen finden offiziell und zwischen Dozent und Gesamtgruppe, informell zwischen dem Dozenten und Einzelnen aus der Kursgruppe, zwischen Tänzer*innen und Musiker*innen, zwischen Tänzer*innen und Musiker*innen und dem Dozenten statt, aber auch aus eigener Initiative zwischen Einzelnen aus der Gruppe oder Einzelnen aus der Gruppe und Gästen von außen statt.

Der Dozent hat in diesem Geschehen eine besondere Rolle. Er gibt Strukturierungsanstöße wie die Zusammenstellung von Tandems um gemeinschaftlich an einer Bildproduktion zu arbeiten oder gibt mit kleinen Aufgaben Anregungen andere Logiken künstlerischer Produktion zu erproben. Diese Anregungen beziehen sich auf drei Ebenen. Es werden immer mehrere Ebenen gleichzeitig bespielt.

- Die Ebene der Gruppe mit den Anregungen Staffeleiwechsel oder Gemeinschaftsarbeit.
- Die Ebene des künstlerischen Prozesses mit den Anregungen kleine Formate, Abkleben der Bildträgerfläche, in zwei Farben arbeiten, mit einem Farbklang arbeiten oder der Modus Farbige Zeichnung.
- Die Ebene des künstlerischen Anregungsangebotes (hierzu zähle ich Tänzer*innen, Musiker*innen und das Umfeld, den Bereich, in dem sie sich bewegen): „mit Stops arbeiten“⁷¹, mit Requisiten arbeiten, Bodypainting, einbeziehe.

Der Dozent nimmt aktiv an der Situation teil und gestaltet sie mit. Die künstlerische Produktion sieht er aus einer Außenperspektive, die sich zum Geschehen hin öffnen kann.

Er ist aufmerksam für die Dynamiken in der Gruppe, schaut auf die Gesamtsituation und sieht die Einzelnen und verteilt aus seiner besonderen Rolle heraus Aufmerksamkeit. Das kann im Gespräch mit Einzelnen geschehen oder indem er Blätter aus der künstlerischen Produktion der Einzelnen herausgreift und schon mal an der Wand für die Ausstellungspräsentation am Ende der Woche anbringt. Er gibt Einzelnen Rückmeldungen, während das Geschehen in seiner Grundkonstellation (Tänzer*innen, Musiker*innen, Zeichner*innen) und in der Konzentration weiterläuft.

⁷¹ Diese Übung und die zugehörige Bezeichnung sind innerhalb des Kurses entstanden. Stop meint, dass die Tänzer*innen und ggf. Musiker*innen für einen Moment, ggf. mitten in der Bewegung innehalten und die Zeichner*innen simultan dazu arbeiten und ihre Stifte über die Papiere führen.

EGO_Teilnehmerin-Assistentin-Co-Leitung hat über einen Zeitraum von 10 Jahren aktiv an dem Kurs teilgenommen. Ihre Rolle hat sich dabei erweitert. In der Rolle der Teilnehmer*in lernte sie die Kursstruktur kennen und erarbeitete sich einen eigenen künstlerischen Zugang zum Thema „Körper und Tanz“. Die Aufgaben der Assistentin umfassten organisatorische Aspekte wie den Einkauf von Getränken, die Hängung für die Abschlusspräsentation, den Aufbau von Requisiten, Bodypainting oder Fahrten zur Druckerei, um den Papiervorrat zu erweitern. Der Aufgabenanteil der Co-Leitung umfasste daran anschließend auch inhaltliche Mitgestaltung des Kurses. Die Gestaltung des Tagesprogramms, Vorschläge für Aufgaben, Absprachen mit den Musiker*innen und Tänzer*innen und eigene Besprechungen mit Kursteilnehmer*innen.

2.1.3. Wie können die Regeln und Routinen anderer Produktionskontexte für und im Kunstunterricht relevant werden?

Spielräume im Feld des Kunstunterrichts entstehen an der Schnittstelle von Schule, Museum und Theater. Diese Schnittstelle wiederum entsteht erst durch die besondere Position der Forscherin im Feld ihres eigenen Kunstunterrichts. EGO, die unterrichtende Forscherin mit ihren Praxiserfahrungen in den Positionen EGO_Kostümassistentin, EGO_Studentische Hilfskraft (Forschungsprojekt), EGO_Teilnehmerin-Assistentin-Co-Leitung verortet sich mit den beschriebenen Praxiserfahrungen an einer Schnittstelle der Kontexte Schule, Museum und Theater. Im Praxisfeld ihres Kunstunterrichts nimmt sie dennoch klar die Position der Lehrerin ein. Sie ist vor Ort und Vertreterin der Institution. Im Gegensatz zur Vermittlerin des Museums, das als außerschulischer Bildungspartner fungieren kann und Schulklassen als Gäste ins Museum empfängt und dort ein Projekt oder einen Workshop durchführt. Oder der Theaterpädagogin, die die Patenklasse einer Inszenierung an der Schule besucht. Ähnliches gilt für die Forscherin, die Interviews mit dem Schulleiter führt, welche dann Eingang in den Datenkorpus des Forschungsprojektes finden.

Sowohl am Theater als auch an der Schule und am Museum gibt es gesetzte Regeln, Routinen, Praktiken oder allgemein gesprochen Strukturiertheiten, die institutionsübergreifend bekannt sind und auch so kommuniziert werden.⁷² Innerhalb der konkreten

⁷² Siehe dazu die Schulgesetze der Bundesländer, welche u.a. Fragen zu Schulpflicht, Schulpersonal, Schulverfassung, Schulfinanzierung und Datenschutz regeln. (Exemplarisch siehe das Schulgesetz NRW: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/> [21.02.17]) die Schulordnung als Hausordnung der Einzelschule, die eine Art Verhaltenskodex für Lehrer*innen und Schüler*innen beinhaltet, der in der Regel von der Gesamtkonferenz verabschiedet wird. Zusätzlich können sich einzelne Klassen sogenannte Klassenordnungen bzw. Klassenregeln geben, die gemeinsam ausgehandelte Richtlinien für das Miteinandervorgeben. Letzteres ist stärker den pädagogischen denn den juristischen Maßnahmen zuzuordnen. (Siehe dazu weiterführend: zu Klassenregeln im Kontext Classroom-Management (Eichhorn 2014); Material zur direkten Umsetzung (o. A. 2011, 36 Regel-

Produktionskontexte, dem Forschungsprojekt, der Kostümanfertigung oder Probenphase zu einer spezifischen Inszenierung oder dem Sommerakademie-Kurs können unter der Leitung der Bereiche Kostümbild oder Regie oder eines*einer Dozent*in, Entscheidungsspielräume der Beteiligten spezifisch gestaltet und erweitert werden.

Dieser Spielraum besteht auch für den Kunstunterricht. Die Produktionsbedingungen sind hier allerdings durch einen besonderen Facette bestimmt: Die Lehrperson hat auch eine pädagogische Verantwortung. Sie arbeitet mit Kindern und Jugendlichen, nicht mit Erwachsenen. Die besondere Position der Forscherin im Forschungsfeld wird zur Konstitutionsbedingung für den Forschungsgegenstand. Die Frage der Konzeptualisierung von Kunstunterricht an der Schnittstelle von Schule, Museum und Theater, und den damit verbunden Bedeutungspotentialen und Handlungsformen entwickelt sich aus dem Praxisfeld ihres Kunstunterrichts heraus.

Strukturparameter künstlerischer Produktion im Kunstunterricht

Die Strukturiertheiten von Theaterprobe, Forschungsprojekt und Sommerakademie-Kurs sind nicht unmittelbar im Modus 1:1 auf Kunstunterricht übertragbar. Von Interesse sind die Schnittstellen zwischen den Produktionszusammenhängen. Dort entstehen neue Planungsdimensionen. Kunstunterricht nicht nur in seinen Verbindungen zum Kontext Schule und den Regeln und Routinen der Institution–, sondern zu anderen Kontexten künstlerischer Produktion in Beziehung zu setzen, lässt die Koordinaten von Unterricht in ihrer Spezifik aufscheinen⁷³ und macht sie dadurch möglicherweise wieder verhandelbar.

Für Kunstunterricht schlage ich an der Schnittstelle von Theaterprobe, Forschungsprojekt und Sommerakademie-Kurs im Folgenden drei Parameter der Strukturierung vor. Die Bezugsebenen Sommerakademie, Forschungsprojekt und Theaterproduktion

streifen zum individuellen Kombinieren)Im Kontext Theater siehe weiterführend u.a. das Praxishandbuch für Theater- und Kulturveranstaltungsrecht (Kurz/Kehrl/Nix (Hg.)2015). Dort findet sich ein kurzer Historischer Abriss zur Geschichte des Theaterrechts ebenso wie rechtliche Grundlagen für die Theaterpraxis zu Werk-, Dienst- und Arbeitsverträgen mit Bühnenkünstlern, der Kunstfreiheitsgarantie und ihrer Schranken, Urheber- und Leistungsschutz, Verwertungsgesellschaften. Siehe außerdem den Ratgeber zum Bühnen- und Vertragsrecht in der Darstellenden Kunst (Hollaender/Tettineck 2009)

Im Kontext Museum siehe u.a. die Berliner Schriften zur Museumskunde mit dem Handbuch des Museumsrechts (Einzelbände u.a. zu den Themen Arbeitsrecht, Digitale Bildverarbeitung und Urheberrecht, Versicherungsfragen im Museumsbereich). Viele Museen veröffentlichen darüber hinaus im Internet Hinweise und Regeln für einen Besuch. Dazu gehören beispielsweise Barrierefreiheit, Garderobe und das Fotografieren)

⁷³ Andreas Wernet führt in einer Interpretation eines Transkriptes aus dem Kontext Schule den Vergleichskontext Nachbarschaftsdienst an. Er vergleicht die Frage eines Schülers an eine Lehrperson „Wann kriegen wir die Klassenarbeiten wieder?“ mit dem Verleih einer Gartenschere zwischen Nachbar und den Vereinbarungen bzw. Regeln von Rückgabe und Nachfrage. (vgl. Wernet 2000a: 47-52). Siehe dazu auch Kapitel 1 dieser Arbeit. Dort habe ich bereits auf den gedankenexperimentellen Kontextwechsel Bezug genommen.

werden jeweils benannt und dann in einem Vorschlag für Kunstunterricht zusammengeführt.

1) Die Kombination zeitlicher Parameter

Die zeitliche Rahmung in den Kontexten Sommerakademie-Kurs, Theaterproduktion und Forschungsprojekte hat gesetzte und gleichzeitig offene Elemente der Zeitplanung:

→Im Rahmen des **Sommerakademie-Kurses** gibt es offizielle und für alle Kurse geltende Zeitachsen sowie kursinterne offizielle und kursinterne informelle bzw. Einzelperson spezifische Zeiteinteilungen.

→Im **Forschungsprojekt** gibt es Gruppen- und Teilgruppenspezifische Verabredungen innerhalb der einzelnen Tandems, in der Gruppe der Tandems, die gleichzeitig die Forschungsgruppe des Qualitativen Teilprojektes bildet sowie zwischen der Qualitativen und Quantitativen Teilgruppe. Hinzu kommen Terminverabredungen zwischen den Forscher*innen und den beforschten Schulen.

→Im Rahmen der **Opernproduktion** am Theater findet Zeitplanung auf mehreren Produktionsebenen und je nach Rolle aus unterschiedlichen Perspektiven statt. Das Künstlerische Betriebsbüro koordiniert produktionsübergreifend alle Terminfragen und Zeitfenster. Die Regieassistenten koordinieren die Termine der jeweiligen Produktionen, die sie betreuen. Kostüm- und Bühnenbild- bzw. Ausstattungsassistenten koordinieren die Termine der Produktionen, die sie betreuen mit den Werkstätten. Besuche ohne Termin, um Absprachen kurzfristig und unmittelbar zu treffen zu überprüfen oder Prozesse zu begleiten sind an der Tagesordnung.

Im **Kunstunterricht** könnten diese Beispiele zur Erfindung fachspezifischer Zeitparameter inspirieren. Diese wären nicht als Gegenentwurf zur Zeitstruktur von Schule und Unterricht zu sehen. Sie würden sich vielmehr in die institutionell gesetzte Rahmung einschreiben und in Kombination mit ihr bestehen. Bedarfe der Akteure und themenspezifische Aspekte könnten individuell und in der Gruppe Berücksichtigung finden (Siehe auch Kapitel 5).

2) Die Pluralität der Handlungsformen

Die Kontexte Sommerakademie-Kurs, Theaterproduktion und Forschungsprojekte zeichnen sich durch eine Kombination von Handlungsformen aus

→Im Rahmen des **Sommerakademie-Kurses** koexistieren die Handlungsformen künstlerische Produktion, Beratung, Besprechung und Pausen. Sie folgen aufeinander, laufen parallel, sind miteinander verzahnt und gehen ineinander über. Dozent und Co-Leitung denken die Tagesstruktur an und verabreden jeweils die folgende Arbeitsphase mit den Musiker*innen und Tänzer*innen. Sie nehmen dabei Wünsche und Anregungen der Teilnehmer*innen auf.

→Im **Forschungsprojekt** koexistieren die Handlungsformen Terminkoordination, Textrekonstruktion/ Interpretation, Kontrastierung, Datenerhebung und Rückspiegelung. Sie betreffen alle Projektmitglieder und finden quer zu den Hierarchieebenen bzw. unabhängig davon statt. Sie werden in Absprache untereinander und in Abhängigkeit vom jeweiligen Projektstand und den inhaltlichen Erfordernissen statt. Sie werden fixiert und können nachjustiert werden. Sie gehen im Projekt innerhalb von den Einzeltandems und der Gesamtgruppe nochmal mit einer Einzelkoordination einher.

→Im Rahmen der **Opernproduktion** am Theater koexistieren die Handlungsformen Probe, Anprobe, Besprechung, Kostümproduktion und Bühnenproduktion, Einstudierung für Solisten und Chor.

Das Proben wechselt mit dem Näherrücken der Premiere den Ort (von der Probebühne zur Hauptbühne) und die Intensität (Probe, Hauptprobe, Kostüm- und Orchesterprobe, Hauptprobe 1 und 2, Generalprobe und Premiere).

Die Inszenierung wird bis zur Aufführung zu einem komplexen Geflecht von Handlungsformen verdichtet. Die letzten Proben auf der Bühne werden von der Inspizienz begleitet. Ihre Aufgabe ist die unterschiedlichen Formen zu koordinieren.

Im **Kunstunterricht** könnte dieser Gedanke dazu führen, Planung und Beratung bereits in der Konzeption der Lehrperson als Teil künstlerischer Produktionsprozesse fest zu verankern und auf der Ebene der Unterrichtsprozesse mit Schüler*innen aktiv zu bearbeiten. Aspekte von Planung und Beratung sind dann Teil künstlerischer Produktion von Schüler*innen und finden als solche in der Benotung Berücksichtigung.

3) Neue Dimensionen von Verantwortung

Innerhalb der Kontexte Sommerakademie-Kurs, Theaterproduktion und Forschungsprojekte bestehen neue Dimensionen von Verantwortung und werden im Rahmen der Produktionsprozesse neue Dimensionen von Verantwortung zwischen einzelnen Ebenen etabliert.

→Im Rahmen **Sommerakademie-Kurses** entsteht die Tagesstruktur in Rücksprache und unter Mitwirkung aller am Prozess beteiligten. Der Dozent hat eine Grundkonzeption entworfen. Er nimmt die Rolle des Initiativgebers ein und gibt Strukturimpulse. Zeichner*innen, Musiker*innen und Tänzer*innen können gleichermaßen auf die Gesamtstruktur einwirken und sie verändern.

→Im **Forschungsprojekt** ist die Projektleitung gleichzeitig auch eine Hälfte des Tandems. Sie betreut zusammen mit einer studentischen Hilfskraft eine Schule, und hat gleichzeitig die Projektleitung inne. Sie ist auf der inhaltlichen Ebene mit allen kollegial verbunden. In der Interpretationsgruppe haben alle das gleiche Mitspracherecht. EGO_studentische Hilfskraft betreut zusammen mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin eine Schule. Sie rekonstruiert mit ihr das Material und fertigt Transkripte und Protokollvorlagen an. Sie führt als Mitglied des Forschungsprojektes ein Interview mit einem Schulleiter und zeichnet eine Gesamtkonferenz auf.

Selbständige Forschungstätigkeiten dieser Art sind im Anforderungsprofil für studentische Hilfskräfte in der Regel nicht vorgesehen. Auf der Basis der Zusammenarbeit von EGO_studentische Hilfskraft und wissenschaftlicher Mitarbeiterin wurde diese neue Dimension der Übernahme von Verantwortung in beiderseitiger Absprache möglich.

→Im Rahmen der **Opernproduktion** am Theater sind Organisations- und Strukturverantwortung auf mehreren Ebenen und auf einzelne Personen in ihren Rollen verteilt. Regie- Kostüm- und Bühnenbildassistenten verantworten die Produktion

Die Inspizienz trägt die Verantwortung für die Aufführung auf der Bühne und koordiniert die Abläufe. Sie steuert den Vorhang oder weitere Bühnenaktionen und ruft die Sänger*innen ein. Sie sagt die Zeit bis zum Beginn der Aufforderung für alle an der Produktion Beteiligten an, leitet die Pause ein und beendet die Inszenierung offiziell.

Im **Kunstunterricht** können Schüler*innen an der Konzeption teilhaben und Verantwortung für die Produktionsprozesse übernehmen. Voraussetzung hierfür ist, dass die

Lehrperson einen Teil der Konzeption auf die Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht verlagert und die Verantwortung mit den Schüler*innen teilt.

Diese Strukturvorschläge berücksichtigen in besonderem Maße die Position der Akteur*innen im Kunstunterricht und die Differenzierung von Prozessen hinsichtlich Zeit, Handlungsform und Verantwortung. Die Differenzierung erfolgt hinsichtlich des Spektrums an Möglichkeiten. Allen Parametern gemeinsam ist, dass sie in einem Modus des „sowohl als auch“ von der Koexistenz der Entscheidungsmöglichkeiten ausgehen. Auf der Ebene der Akteur*innen sind Soloproduktion, Tandem und Gruppenproduktion gleichermaßen und gleichzeitig möglich. Es bleibt der Entscheidung der Einzelnen, die gleichzeitig Teil der Produktionsgemeinschaft Kunstunterricht sind überlassen. An dieser Stelle unterscheiden sich die Strukturvorschläge deutlich von einer Perspektive auf Kunstunterricht, die mit den Begriffen Kollaboration oder Partizipation verbunden ist. Oder der Anwendung bzw. Erfindung von Methoden zur Interaktion, Gruppenbildung oder Gruppenarbeit. Auf der Ebene der Zeitplanung können die schulische Rahmung von Schulstunde, Doppelstunde, Unterrichtsbeginn und Ende sowie die Pausen als gesetzt gelten. Eine weitere Differenzierung erfolgt dann in Kombination mit der Zeitplanung der Produktionsgemeinschaft Kunstunterricht und der Individualplanung ihrer Mitglieder. Eine besondere, durchaus aktive Rolle nimmt die Lehrperson im Rahmen der Prozesse ein. Sie eröffnet institutionelle Spielräume und gibt Strukturverantwortung an die Schüler*innen. Sie geht punktuell in Koproduktion mit den Schüler*innen, zieht sich aber auch auf die Beobachtungsperspektive zurück oder nimmt Anteil an künstlerischen Produktionsprozessen.

Die Strukturvorschläge sind themenunabhängig. Sie könnten dementsprechend auch in anderen Fächern und mit den unterschiedlichsten Akteur*innen Anwendung finden.

Das Zusammendenken der Kontexte Schule, Museum, Theater und aktuelle Kunst wirkt sich im Arbeitsprozess der Forscherin aus. Sie hat dafür eine besondere Aufmerksamkeit entwickelt. Die Forscherin hat in der Position der Lehrerin stets mehrere Vergleichsfolien zur Verfügung. Das betrifft die Ebene der Planung und Konzeption von Kunstunterricht, aber auch dessen Realisation und Reflexion. Sie sieht Kunstunterricht vor den Hintergründen von Prozessen des Probens und Probierens am Theater und Positionen aktueller Kunst, die ihr institutionelles Setting zum Thema macht und die Akteure an der Werkkonstitution beteiligt

Die Produktionssituation der Dokumente wird im folgenden Teilkapitel untersucht.

Die Position der Forscherin im Feld ermöglicht Spielarten der Koproduktion von fotografischem Material zwischen Lehrerin und Schülerinnen. In Hinblick auf die Auswertung dieses Fotografischen Materials wird die Position der Forscherin im Feld dahingehend reflektiert.

2.2. Zu den Produktionen der Forscherin im Feld

*„In der Regel macht die Kamera jedermann zum Touristen in anderer Leute Realität und unter Umständen auch in seiner eigenen.“
(Sontag 1980: 59)*

Fotografische Anlässe im Kontext Schule sind häufig offizieller und biographischer Natur. Bereits zum Schuleintritt werden Erstklässler*innen mit Schultüte fotografiert.⁷⁴ Neuankommlinge an Schulen werden häufig zum offiziellen Klassenfoto⁷⁵ unter freiem Himmel gebeten. In der Schulchronik finden sich jedes Jahr die Klassenfotos. Für die Abizeitung werden häufig aktuelle Kursfotos, private Fotos und auch Fotos vom Schuleintritt kombiniert. Ähnliches gilt auch für Zugänge und Abgänge im Lehrerkollegium. Klassenlehrer*innen haben eine Kamera im Gepäck für den Wandertag oder nehmen sie mit auf die Klassenfahrt. Besondere Projekte wie ein Themen- oder Verkaufsstand der Klasse am Schulfest, ein Wettbewerbsbeitrag für Jugend forscht oder ein aufwendiges Unterrichtsprojekt werden mitunter ebenso fotografisch festgehalten. Fotos können Lehrer*innen auch als Gedächtnisstütze dienen. Lehrer*innen fotografieren dann zu Beginn des Schuljahres ihre Schüler*innen. Mit Hilfe der entstandenen Fotos prägen sie sich sukzessive deren Namen ein. Diese Praxis ersetzt oder ergänzt das Aufstellen von Namensschildern in den ersten Wochen eines neuen Schuljahres.

Die fotografische Dokumentation von Schüler*innenarbeiten durch Lehrer*innen kann als spezifisch für den Kunstunterricht gelten. Ein Foto lässt plastische Arbeiten transportabel werden – Notengebung kann dann unabhängig vom Kunstraum stattfinden – oder es konserviert Zwischenstände bzw. Entwicklungen in künstlerischen Prozessen. Das Fotografieren von Produktion im Kunstunterricht macht Zwischenstände kommunizierbar und dient der eigenen Praxisreflexion der Lehrperson.⁷⁶

⁷⁴ Siehe in diesem Zusammenhang den Artikel von Georg Peez, der mit Studierenden ihre Fotografie zum Initiationsritual Schuleintritt analysiert hat (Peez 2006: 95-102). Peez spricht hier von der Einschulung als einem „fotografierten biographischen Ereignis“ (ebd. 95).

⁷⁵ Der Topos des Klassenfotos wird auch von zeitgenössischen Künstler*innen aufgegriffen. Der Fotograf Julian Germain hat für seinen Bildband „classroom portraits“ weltweit Klassen und Lerngruppen in ihrer Lernumgebung portraitiert (Germain 2012). Der Bildhauer Martin Honert dreht in seiner Arbeit „Gruppenfoto der Präfekten“, 2012 die Perspektive um. Er verarbeitet bildhauerisch sein Erinnerungsbild an die Lehrer*innen aus seiner Internatszeit (<http://www.johnengalerie.de/en/artists/martin-honert.html> [21.02.17]).

⁷⁶ Siehe in diesem Zusammenhang den Vorschlag von Fabian Hofmann und Laura Heeg zu *Qualitativen Bildanalyse als Mittel der Reflexion und Evaluation* (2014) und das Dissertationsprojekt von Katja Böhme, UDK Berlin und Kunsthochschule Münster, zur

Schüler*innen ist Fotografieren im Unterricht nur mit ausdrücklicher Erlaubnis der Lehrperson erlaubt. Der Gebrauch von (Foto)Handys wird an Schulen stark reglementiert (vgl. www.schulrecht.pro/handyverbot-in-der-schule.html [08.05.16]).

DURCH DIE KAMERA SEHEN

Fotografieren ist in dieser Forschung je nach Kontext und Rolle mit unterschiedlichen Hinsichten und Zielsetzungen verknüpft:

- **die Forscherin, die unterrichtet**, folgt im Kunstunterricht ihrer Aufmerksamkeit auch fotografierend. Sie fängt möglichst viel ein vom Geschehen auf der Hauptbühne des Unterrichts, auf den Nebenschauplätzen und am Rand des Kunstunterrichtes.⁷⁷
- **die Künstlerin** dokumentiert ihre Projekte.⁷⁸
- **die Lehrerin** dokumentiert die künstlerischen Resultate der Schüler*innen und hält auch Zwischenstände fest. Sie regt und leitet Schüler*innen an, den Verlauf ihrer Arbeit zu dokumentieren.
- **die Lehrende** an der Hochschule dokumentiert ihre Seminarpraxis. Fotografieren kann als künstlerisches Medium eine Rolle in Vermittlungssituationen oder in der Simulation ebensolcher Situationen in der Seminarpraxis spielen.
- **die Vermittlerin** am Museum dokumentiert ihre Vermittlungspraxis. Sie hält künstlerische Resultate von Teilnehmenden fest oder dokumentiert ihre Projekte und Projektvorbereitungen.

Die Fotografierende im Kunstunterricht ist in der Rolle der Lehrerin direkt in die Prozesse involviert Sie kanalisiert mit ihrer Kamera und ihrer Position im Geschehen Aufmerksamkeit.

Bedeutung unterrichtsbegleitenden Fotografierens und fotografischer Mehrperspektivität für die Reflexion von kunstpädagogischen Prozessen. Im Kontext Psychologie gibt es darüber bereits Überlegungen Alltagstheorien und Leitbilder bei Lehrkräften zu erfassen. Siehe in diesem Zusammenhang die Publikation „Unterrichtsbilder“ (Hüscher/Schellenbaum 1997).

⁷⁷ Siehe in diesem Zusammenhang das Kapitel zur Systematisierung des fotografischen Materials. Alle künstlerischen Aktivitäten von Schüler*innen, die nicht auf der Hauptbühne des Unterrichts stattfinden, werden dort unter Parallelproduktion konzeptualisiert. Das Begriffspaar Vorder- und Hinterbühne in pädagogischen Settings wurde von dem Erziehungswissenschaftler Jürgen Zinneker geprägt. (Siehe dazu: Zinneker: Zum heimlichen Lehrplan. Weinheim 1975). Auch Erving Goffman benutzt die Differenzierung in Vorder- und Hinterbühne. In der Formel „Wir alle spielen Theater“ (Goffman 2003) spiegelt sich ein dramaturgisches Modell. Das Leben sei ein Schauspiel auf der Bühne. Auf der Vorderbühne gelten die formalen Verhaltensregeln Auf der Hinterbühne kann man sich diesen Regeln entziehen. Sie ist dem Publikum nicht zugänglich

⁷⁸ Bereits im Studium an der Kunsthochschule ist dies gängige Praxis. Nicht nur zur Abschlussausstellung dokumentieren Studierende die Präsentation ihrer Arbeiten. Auch während des Arbeitens im Atelier bietet das Fotografieren eine Möglichkeit der Reflexion, schon allein dadurch, dass sich in Fotografien der Raum mit abbildet und man zum ersten Betrachter der eigenen Arbeit wird.

Die Kamera bietet die Möglichkeit der Dokumentation und hat gleichzeitig strukturierende Funktion im Unterrichtsgeschehen. Der Blick durch die Kamera kann die Perspektive auf ein Geschehen verändern.

Über einen Zeitraum von zwei Jahren war ich mit der Kamera in meinem Unterricht unterwegs. Leitend war in erster Linie meine Aufmerksamkeit. Ich habe so viel wie möglich von der Entwicklung und Produktion des Möglichkeitsraumes Kunstunterricht eingefangen. Im Unterrichtsgeschehen war ich auf doppelte Weise involviert – in der Rolle der „Lehrerin“ und in der Rolle der Forscherin, die so viel wie möglich einfangen möchte, von dem, worauf sie aufmerksam wird.

Ich treffe für die Arbeit bezüglich meiner Positionen im Feld und den damit verknüpften Rollen folgende Begriffsentscheidungen:

Lehrerin/Forscherin: Diese Positionsbezeichnung verwende ich für die Fälle, in denen sich zwischen beiden Perspektiven auf Unterricht nicht trennen lässt. Dies betrifft das Kontextwissen zur Produktionssituation des Fotografischen Materials im Falle der Analyse (siehe in diesem Zusammenhang Kapitel 4). Nur die Lehrerin, die in die Prozesse involviert ist oder die Forscherin, die eine solche Situation beobachtete, verfügt über dieses Wissen. Dieses Wissen um den Kontext wird stets offen gelegt und für die Analyse ggf. zurückgestellt, um die rekonstruierten Praktiken gerade in ihrer Besonderheit und zunächst unabhängig vom Kontext Schule zu sehen.

Lehrerin: Diese Positionsbezeichnung wird verwendet, wenn die Perspektive der Schülerinnen auf den von mir konzipierten Unterricht und die künstlerischen Produktionsprozesse Thema ist.

Lehrer*innen steht für die allgemeine Rolle der Lehrperson im Unterricht. Um Lehrer*innen geht es in Zuge der Vorschläge von Konzeptionsebenen für Kunstunterricht.

Fotografierende: Diese Positionsbezeichnung rückt den (künstlerischen)Produktionsprozess in seinem Anteil am Gesamtgeschehen in den Vordergrund.

Forscherin: Der Titel dieses Kapitel „Die Position und Produktion der Forscherin und ihr Feld“ ist vor diesem Hintergrund insofern zutreffend, als dass diese Forschung aus der Perspektive der Forscherin auf den Kunstunterricht schaut, der von ihr in der Rolle der Lehrerin konzipiert wurde und auf den Ebenen Unterrichtsentwicklung und Methodenentwicklung Anregung für Forscher*innen und Lehrer*innen bieten möchte.

2.2.1. Fotografisches Material

Für die Dokumente meiner Forschung behaupte ich zunächst den Status von „Fotografischem Material“ als etwas, das ich zwischen Dokumentation und Künstlerischer Produktion verorte und das in beide Richtungen anschlussfähig, aber jeweils noch aufzubereiten, das heißt zu bearbeiten, ist. Fotos tauchen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Aggregatzuständen auf:

- in der fotografischen Dokumentation künstlerischer Prozesse im Unterricht
- als Fotografien, wenn das Medium selbst Thema im Kunstunterricht ist
- als Möglichkeit der Bildproduktion in Projekten mit performativen Anteilen
- auf der Ebene der Kunstpädagogischen Forschung als Bild- und Beobachtungsdokumente von Kunstunterricht

Der Fallauswahl und Rekonstruktion einzelner Fotografien im Rahmen dieser Arbeit ging ein Prozess der Funduserzeugung und Systematisierung voraus.

Prozesse der Funduserzeugung und Systematisierung von Datenrohmaterial sind Teil qualitativer Sozialforschung und finden auch im Rahmen künstlerischer Arbeitsweisen statt.⁷⁹

In den Sozialwissenschaften ermöglichen Transkripte elektronischer Aufnahmen, das flüchtige Gesprächsverhalten in Interviews für wissenschaftliche Analysen zu fixieren und zugänglich zu machen. Ziel ist hier die Folge der gewählten Wörter, aber auch die Tonmelodie, Betonungen oder Lachen oder Räuspern möglichst präzise zu Papier zu bringen (vgl. Kowal/O’Connel 2003: 438).⁸⁰ Die Transkription fungiert hier als Zwischenschritt. Sie schließt sich an die Datenerhebung an und geht der Analyse nach Methoden der qualitativen Sozialforschung voraus. Eine Methode ist die Objektive Hermeneutik.⁸¹ Für die Interpretation werden hier Sequenzen aus dem Transkript ausgewählt, interpretiert und ggf. zur Überprüfung bereits gebildeter Fallstrukturhypothesen

⁷⁹ Sie haben darüber hinaus Eingang in den alltagspraktischen Umgang mit Fotografien gefunden. Die Freeware IrfanView fungiert beispielsweise als digitaler Bildbetrachter und erlaubt das Drucken von Kontaktabzügen („Thumbnails“). Nutzer*innen können auf diese Weise leicht einen Überblick über Fotoordner zu erhalten. (vgl. http://www.chip.de/downloads/IrfanView-32-Bit_12998187.html [09.06.16]). Prozesse und Praktiken der Funduserzeugung können ebenso auf digitalen Plattformen beobachtet werden. Hierzu zählen das Anlegen von Alben auf Facebook oder Plattformen kreativen Austausches wie Flickr, Instagram oder Pinterest.

⁸⁰ Zu Grundfragen der Transkription siehe u.a. dieses Online-Paper der Uni-Rostock: http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Projekte/Starthilfe/Reader_-_Qualitative_Methoden_-_Transkription.pdf [10.06.16]

⁸¹ Die Objektive Hermeneutik begründet diese Vorgehensweise mit der Textförmigkeit der sozialen Wirklichkeit. Der Regelgeleitetheit sozialen Handelns steht der Text als regelerzeugtes Gebilde gegenüber (vgl. Wernet 2000b: 12f).

stellen, die sich der vermuteten Fallstruktur auf den ersten Blick widersetzen, kontrastiert (Wernet 2000b: 61).⁸²

In der Arbeitsweise von Künstler*innen können Prozesse der Funduserzeugung und Systematisierung von Datenrohmaterial auch zum Hauptthema werden, zum Beispiel wenn der Fotograf Ari Versluis und Profiler Ellie Uyttenbroek in ihren Exactitudes - Serien „inspired by a shared interest in the striking dress codes of various social groups“ (vgl. <http://www.exactitudes.com> [09.06.16]) seit über 20 Jahren vor neutralem Hintergrund in gleicher Pose fotografieren.⁸³ Sie finden dadurch immer wieder neue Ansätze, wie sich Personen im urbanen Raum von anderen unterscheiden und gleichzeitig Teil einer Gruppe sind; aus der Perspektive der Menschen selbst oder aus ihrer eigenen künstlerisch-forschenden Perspektive. Diese Fotografien sind in Zusammenstellungen auf ihrer Homepage zusammen mit einem Audio-Kategorieneintrag abrufbar.

Prozesse der Funduserzeugung und Systematisierung von Datenrohmaterial finden sich auch in den Arbeiten von Peter Piller, Hannah Höch, Gerhard Richter und Wolfgang Tillmans, welche im Rahmen der vorliegenden Forschung in Hinblick auf ihr Erweiterungspotential für den Einsatz der Figurativen Hermeneutik in Forschungsfeld der Kunstpädagogik thematisiert werden (siehe Kapitel 3).

2.2.2. Funduserzeugung

Forscherin und Lehrerin zugleich, habe ich zwei Jahre meinen Unterricht mitfotografiert. Ich folgte beim Fotografieren in erster Linie meiner Aufmerksamkeit und versuchte so viel wie möglich „einzufangen“ und fotografierend visuelles Material zu sammeln.⁸⁴ Mein subjektiver Blick ist auf zwei Ebenen in das Material eingeschrieben: In den Fotografien spiegelt sich meine Aufmerksamkeit im Kunstunterricht. Sie kann als Katalysator für diesen Prozess der Funduserzeugung verstanden werden. Auf der zweiten Ebene verbindet sich das Ansinnen der Dokumentation von Kunstunterricht mit der eigenen künstlerischen Bildproduktion. Dieses Vorgehen ist auch in der Tatsache

⁸² Georg Peez geht in seiner Argumentation sogar noch einen Schritt weiter, wenn er für die Objektive Hermeneutik das Arbeiten mit auch in kulturellen und künstlerischen Bereichen genutzten Vorgehensweisen konstatiert. Peez fasst unter anderem die Sequenzierung von Texten als eine solche Vorgehensweise (Peez 2006: 35).

⁸³ Ich danke Sarah Hübscher für den Hinweis auf die Exactitudes. Sie hat in ihrer Masterarbeit „Atlas als Medium der Kulturanalyse und Kulturvermittlung“, vorgelegt an der TU Dortmund und verfasst zusammen mit Elvira Neuendank 2001, ebenfalls auf die Exactitudes Bezug genommen.

⁸⁴ vgl. in diesem Zusammenhang: der Begriff „Daten erheben“ wird im Englischen übersetzt mit „collecting Data“ (vgl. <http://www.linguee.de/deutsch-englisch/uebersetzung/daten+erheben.html> [06.06.16]).

Aktivitäten auf den Seiten- und Hinterbühnen: Beobachtungen, Entdeckungen aus der Perspektive der Forscherin im Feld.

2.2.3. Systematisierung

Unter „Systematisierung“ ist gemäß der Wortbedeutung zunächst das Ordnen bzw. Zusammenstellen des gesamten Fotografischen Materials aus dem Fundus dieser Arbeit nach mehreren und verschiedenen Gesichtspunkten zu verstehen. Das Systematisieren geht in dieser Arbeit der Rekonstruktion (siehe dazu: Kapitel 5 Konzeptionsebenen für Kunstunterricht) voraus.

Die Systematisierungsschritte werden im Folgenden nach ihrer Hinsicht benannt und mit einem Materialbeispiel vorgestellt. Die Reihenfolge der Systematisierungsschritte ist nicht hierarchisch zu verstehen. Sie kann als spezifisch für diese Forschung betrachtet werden. Die erste Systematisierung betrifft die Produktionssituation des fotografischen Materials. Auf der zweiten Ebene stehen sich die Produktionsebenen Kunstunterricht und Parallelproduktion gegenüber. Die dritte Systematisierung erfolgt hinsichtlich der Perspektive der Lehrerin/Forscherin, die sich in das Fotografische Material eingeschrieben hat.

Systematisierung 1: Produktionssituation

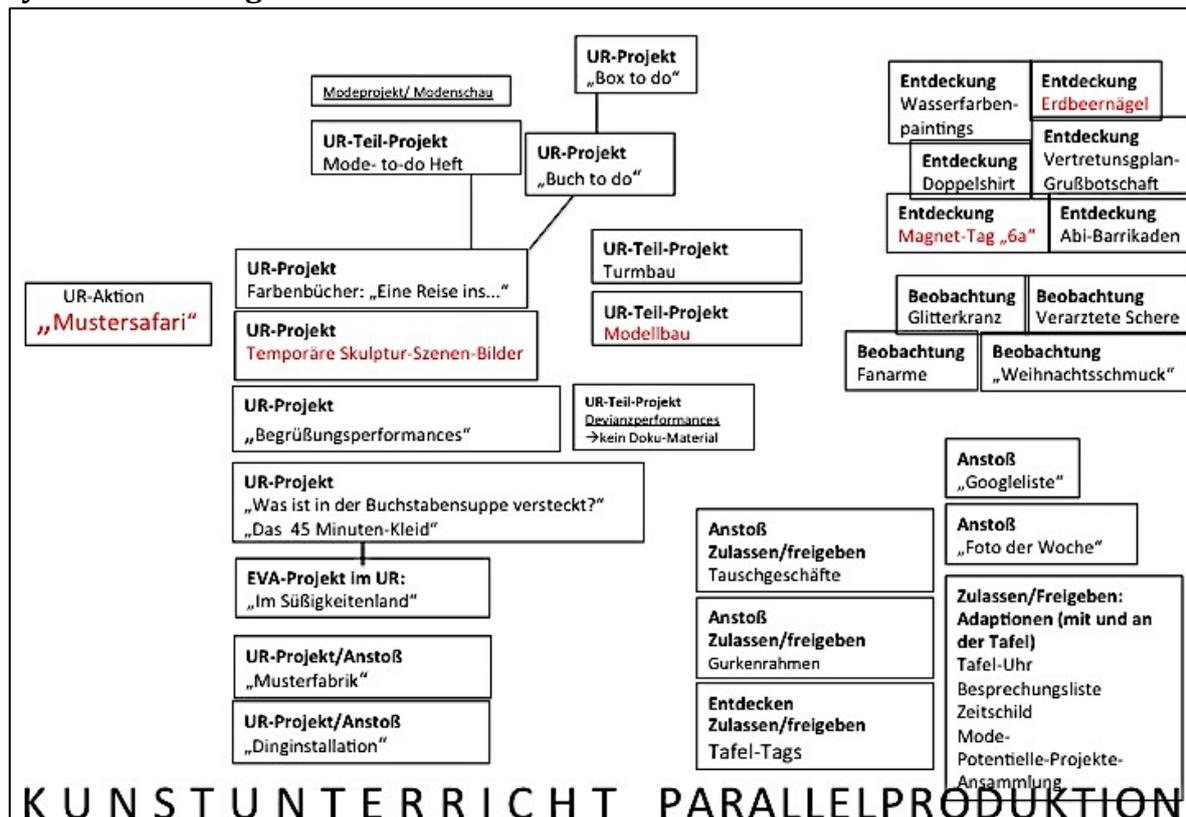


Abb. 46

Die Fotografien des Fundus sind in unterschiedliche Situationen fotografischer Koproduktion entstanden. Erste Differenzlinien diesbezüglich sind:

der Zeitpunkt der Aufnahme⁸⁵



Abb. 47

Aufnahmen aus dem Unterricht (1) stehen Aufnahmen, die vor- (2) oder nach dem Unterricht(3) gemacht wurden gegenüber.

der Verwendungszweck bzw. das Ziel der Materialproduktion

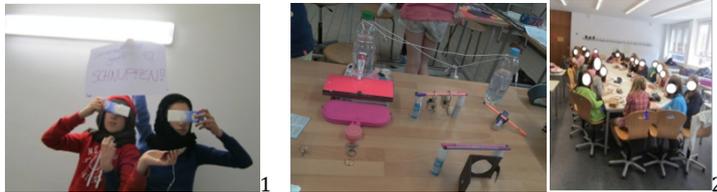


Abb. 48

Fotografie als Thema auf der Ebene der konkreten Unterrichtsprozesse (1) steht den fotografischen Dokumenten von künstlerischen Prozessen im Unterricht (2) gegenüber.

die Entscheidung für ein Einzelbild oder eine Bildreihe



Abb. 49

Einzelbilder (1) stehen der Entscheidung der Fotografierenden für eine Bildreihe (2) entgegen.

das Verhältnis von Kamera-Auge-Blick



Abb. 50

Fotos, im Zuge derer sich die Fotografierten für und vor der Kamera inszenieren (1) stehen Aufnahmen im Zuge derer die Fotografierten keinen Kontakt mit der Kamera aufnehmen (2).

⁸⁵ Aus dem Material selbst ist der Zeitpunkt der Aufnahme nicht ersichtlich. Diese erste Differenzlinie beinhaltet bereits das Kontextwissen der Lehrerin und Forscherin, die in die Entstehungssituation der Fotografien direkt involviert ist.

die Involviertheit von Lehrerin und Schülerinnen in die Situation



Abb.51

Aufnahmen in denen die Fotografierende und eine Person aufeinander bezogen sind (one to one (1)) stehen Aufnahmen in denen die Fotografierende und mehrere Personen aufeinander bezogen sind gegenüber (one to many (2)). Die Konstellation many to many (3) wird nur unter der Voraussetzung möglich, dass der Standpunkt der Fotografin nicht miteinbezogen wird.

Diese erste Systematisierungsebene geht von der fotografischen Produktionssituation aus. Der fotografische Standpunkt ist gesetzt. Von dieser Systematisierungsebene werden in diesem Zusammenhang in erster Linie Beobachtungen von Unterrichtsprozessen aus der Außenperspektive und Kamera-Blick-Verhältnisse erfasst. Die Beispiele sind in der folgenden Grafik rot markiert. Sie liegt der Fallauswahl zugrunde.

Systematisierung 2: Kunstunterricht und Parallelproduktion

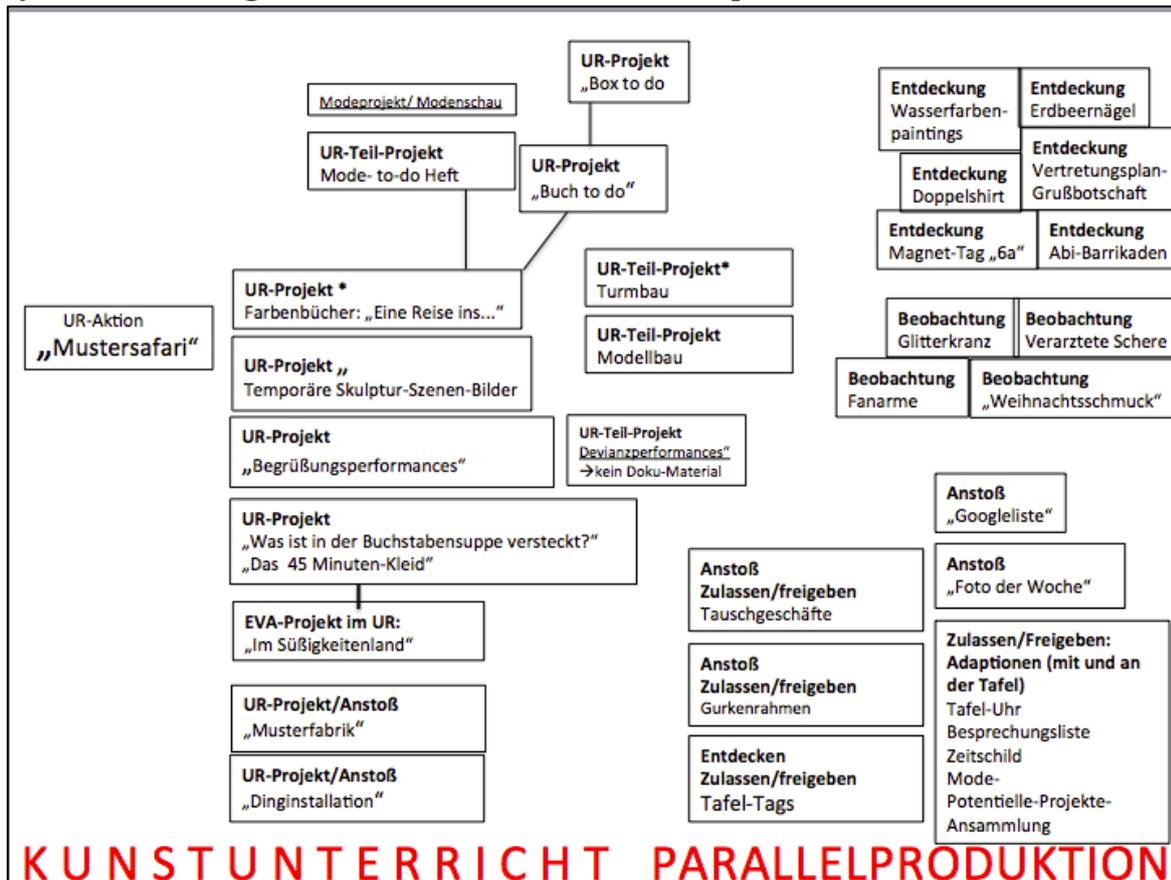


Abb. 52

Die zweite Systematisierung des Fotografischen Materials betrifft die Differenzlinie zwischen Kunstunterricht, als dem was auf der offiziellen Unterrichtsebene und im Klassenkollektiv verhandelt wird und Aktivitäten, die parallel dazu verlaufen, von mehreren oder von einzelnen Schülerinnen vollzogen werden und von der fotografierenden Lehrerin/ Forscherin bemerkt und dokumentiert wurden.⁸⁶ Diese Aktivitäten fasse ich mit dem Begriff Parallelproduktion. Es ergeben sich je nach Verbindung zum Kunstunterricht folgende Unterkategorien.

Parallelproduktion/mit thematischem Bezug zur Produktionsebene Unterricht



Abb. 53

Gesammelte Unterschriften der Models und die Abschlusspräsentation des Modeprojektes (Modenschau)



Abb. 54

Die mit Pailletten und Spitzenband versehene Schere und das Designprojekt



Abb. 55

Weihnachtsschmuck hergestellt aus Heißklebertropfen und das Designprojekt

⁸⁶ Sicher blieben künstlerischer Aktivitäten im Kunstunterricht auch von der Forscherin/Lehrerin unbemerkt. Es kam auch vor, dass Schülerinnen die Lehrerin/Forscherin aufmerksam machten bzw. die Lehrerin bat, ihre Parallelproduktionen zu fotografieren.



Abb. 56

Tauschgeschäfte und Materialumgang im Zuge des Buchprojektes „eine Reise ins ...“



Abb. 57

Mit Wasserfarben aufgemalte Clowns-nasen (7.1) und eine Wasserfarben-Produktion auf Papier. Die Anbindung besteht in beiden Fällen über das verwendete Material.

Parallelproduktion mit Bezug zum Privaten



Abb. 58

Die mit Erdbeeren lackierten Fingernägel einer Schülerin (1) und die Entscheidung für das gleiche Shirt zweier nebeneinander sitzenden Schülerinnen (2) sind im Privatkontext verankert und geraten im Kunstunterricht in die Aufmerksamkeit der Lehrerin.

Parallelproduktion mit Bezug zur Rahmung der Produktionsprozesse im Unterricht

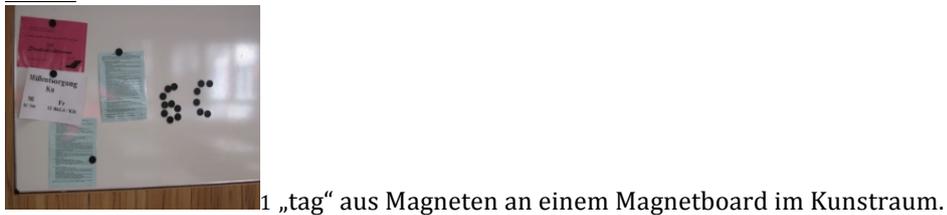


Abb. 59

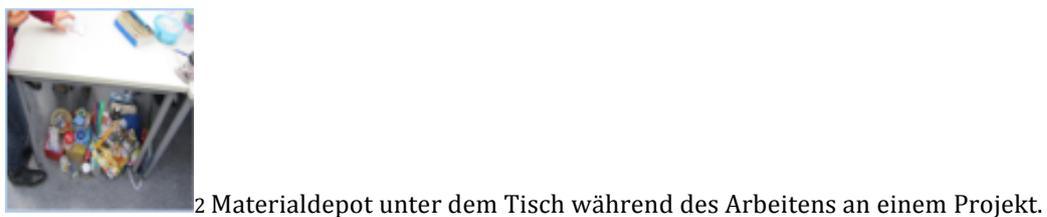


Abb. 60



3 Mobiliar-Arrangement im Rahmen eines Abstreichs.

Abb. 61



Abb. 62

Kleine Zeichnungen (4.1: Schnecke, Gesicht, Herz und Schildkröte), Symbole (4.3: Stern, Herz) und Kommentare (4.2: I like you)

Mit der vorgenommenen Systematisierung des Fundus in die Materialgruppen: „Kunstunterricht“ und „Parallelproduktion“ lassen sich zwar maximal viele Projektbeispiele fassen (siehe in diesem Zusammenhang die Grafik auf der folgenden Seite). Es fehlt jedoch an Binnendifferenzierung. Produktionsfiguren im Kunstunterricht, die institutionelle Regel und Routinen berühren und aufgreifen, werden von der Systematisierung in zwei Hauptkategorien beispielsweise nicht oder nicht hinreichend differenziert erfasst. Es muss darüber hinaus kritisch angemerkt werden, dass diese Systematisierung bereits Kontextwissen voraussetzt. Nur jemand, der in der Situation vor Ort war, kann um den Produktionskontext der angeführten Beispiele wissen und eine Differenzierung in Hinblick auf eine Anbindung an die Unterrichtsprozesse vornehmen. Bei Parallelproduktionen mit Anbindung an das Private wie den zu Erdbeeren umlackierten Fingernägeln handelt es sich um eine Entdeckung der Lehrerin.

1)GRUPPE UR(Unterrichts-)projekte

Ebene: Kunstunterricht

Fotografisches Material/Produktionssituation:

Künstlerischer Bildproduktion + Dokumentation performativer Prozesse im Unterricht



Abb. 64

Praxisbeispiel exemplarisch: „Temporäre Skulptur-Szenen-Bilder“

2)GRUPPE UR(Unterrichts-)-Teil-Projekt

Ebene: Unterrichtsprojekt im Kunstunterricht

Fotografisches Material/Produktionssituation:

Dokumentation performativer Prozesse im Unterricht



Abb. 65

Praxisbeispiel exemplarisch: „Wer den höchsten Turm baut, hat gewonnen“.

3)GRUPPE Entdeckungen

Ebene: Parallelproduktion

Fotografisches Material/Produktionssituation:

Dokumentation von Phänomenen, Praxen; vor, nach / außerhalb des regulären Unterrichts.



Abb. 66

Praxisbeispiel exemplarisch: „Erdbeernägel“

4)GRUPPE Beobachtungen

Ebene: Parallelproduktion

Fotografisches Material/Produktionssituation:

Dokumentation von Phänomenen, Praxen; während dem regulären Unterricht und in Verbindung stehend zu dem, was thematisch gerade verhandelt wird.



Abb. 67

aus der Praxis exemplarisch: „Fanarme“, „Glitterkranz“

5)GRUPPE Anstöße

Ebene: Kunstunterricht

Fotografisches Material / Produktionssituation:

Dokumentation von Phänomenen und Initiation von Praxen, die über den Unterricht hinaus führen.



Abb. 68

aus der Praxis exemplarisch: „Gurkenrahmen“, „Tauschgeschäfte“

6)GRUPPE Freigaben

Ebene: Kunstunterricht

Fotografisches Material/ Produktionssituation:

Dokumentation und Ermöglichung (im Sinne einer Nicht-Einmischung)der Adaption von Praxen, die die institutionelle Ebene des Unterrichts und die Rolle der Lehrerin betreffen.

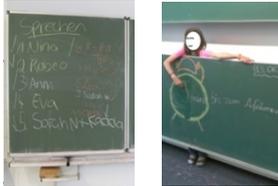


Abb. 69

aus der Praxis exemplarisch: „Sprechen“, „Tafel-Uhr“

7)GRUPPE Parallelproduktion

Ebene: Kunstunterricht

Fotografisches Material/ Produktionssituation:

Dokumentation von und Aufmerksamkeit für Prozessen und Phänomenen, die parallel zum Unterricht und dem, was gerade auf der „Hauptbühne“ verhandelt wird, verbinden sich.



Abb.70

Exemplarisch: „Glitterkranz“, „Fanarme“, „Magnete-Signatur“, „Mein Hund Bello“

2.2.4. Situationen fotografischer Koproduktion im Kunstunterricht



Abb.71

Die Dokumente meiner Forschung sind in kommunikativen Produktions-Situationen zwischen der Lehrerin/Forscherin und den Schülerinnen entstanden. Sie liegen in fotografischer Form vor. Alle Beteiligten, Schülerinnen und Lehrerin/Forscherin haben Anteile an der Sinnproduktion und der Findung einer künstlerischen Form.⁸⁷

Koproduktion – zum Begriff

Der Begriff Koproduktion steht laut DUDEN für eine „in Gemeinschaftsarbeit produzierter Film oder Fernsehsendung“ und ist in dem Bereich Filmproduktion verortet. Wird ein Film in Ko- oder Gemeinschaftsproduktion hergestellt, so arbeiten mehrere Filmproduktionsgesellschaften aus einem oder häufig auch aus mehreren Ländern gemeinsam an einem Projekt und bringen gemeinsam die Ressourcen auf. Koproduktionen mehrerer Produzenten haben den Vorteil, dass die zur Herstellung des Films notwendigen Ressourcen (z.B. Technik, Finanzielle Mittel, Ortskenntnisse, Kontakte) nicht alleine aufgebracht werden müssen (siehe dazu unter anderem das Glossar der deutschen Filmakademie www.vierundzwanzig.de/de/glossar/show/658/detail/ oder das Lexikon der Filmbegriffe der Uni Kiel: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=2317> [05.06.16]).

Koproduktion berücksichtigt die unterschiedlichen Konstellationen und Ebenen von Koproduktion in einer Klasse. Koproduktion findet in Zusammenhang mit der Erstellung des fotografischen Materials, aber auch auf der Ebene der künstlerischen Prozesse und der Strukturproduktion von Kunstunterricht statt. Koproduktion setzt sich in der Klasse aus der Produktion von Einzelnen und auch von Mehreren zusammen.

⁸⁷ Georg Peez untersucht in seinem Handbuch „Fotografien in pädagogischen Fallstudien folgende Gruppen von Fotomaterial: Digitalfotografien, die von Kindern aufgenommen wurden; digital-fotografische Reproduktionen bildnerischer Arbeiten aus dem Kunstunterricht; Einzelfotografien, die in unterschiedlichen Zeitabständen lebensmitgängig erstellt wurden; Fotografien von Unterrichtssituationen in Kombination mit der Aufzeichnung von Blickbewegungen bei deren Betrachtung („Eyetracking“); Einschulungsfotos (vgl. Peez 2006). Es erfolgt vor der Analyse jeweils eine Auswahl von Fotografien durch den Forscher hinsichtlich der Forschungsfrage. Fotomaterial wird mit Textmaterial kombiniert.

Die Ressourcen für eine geplante künstlerische Produktion sind zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schülerinnen und Schülerinnen untereinander verteilt.



Abb. 72

Am Fallbeispiel „Gemeinsam gegen Schnupfen“ konkretisiert sich das wie folgt: Die Schülerinnen haben von der Lehrerin die Aufgabe erhalten, Gegenstände von zu Hause in den Kunstunterricht mitzubringen, mit denen sie gerne arbeiten möchten. Die Lehrerin stellt mit ihrer Kamera die Technik für die Aufzeichnung zur Verfügung.

Die beiden Schülerinnen der Projektgruppe haben keine Gegenstände mitgebracht. Sie zeigen das der Lehrerin zu Beginn der Stunde an und erhalten den Arbeitsauftrag mit etwas zu arbeiten, was sie eh dabei haben. Die beiden Schülerinnen der Projektgruppe haben für ihren Inszenierungsvorschlag zwei Taschentuchpackungen, eine Packung Tabletten, einen Behälter Nasenspray, einen Kopfhörer gewählt. Sie haben ein „Schild“ angefertigt. Es trägt die Aufschrift „Gemeinsam gegen Schnupfen“. Die beiden Schülerinnen integrieren die Kleidung, die sie tragen in die Szenerie. Sie ziehen beide die Kapuze über den Kopf und haben einen Schal um den Hals gelegt. Eine weitere Schülerin assistiert den beiden Schülerinnen. Sie hält das angefertigte Schild über die Köpfe der Schülerinnen. Von ihr selbst ist bei genauerem Hinsehen nur der Arm zu erkennen.

Den Ort für die fotografische Inszenierung gibt die Lehrerin an. Die beiden Schülerinnen der Projektgruppe inszenieren sich für eine Fotoproduktion. Die Lehrerin hat in der Rolle der Fotografin Anteil an der Bildproduktion.⁸⁸ Das erste Foto entsteht im Hochformat und zeigt eine Ganzkörperansicht der Schülerinnen. Sie trifft dann die kompositorische Entscheidung, den Inszenierungsvorschlag der beiden Schülerinnen als Bruststück zu fassen, das heißt jeweils Kopf mit einem Großteil des Oberkörpers, Schultern und Armabschnitten der beiden Schülerinnen zu zeigen. Die Lehrerin macht ein weiteres Foto im Querformat. Die Schülerinnen halten nun jeweils eine Tempopackung vor die Augen. Die Hände finden eine endgültige Position.

Das temporäre Skulptur-Szenenbild realisiert sich in Fotografie Drei (vgl. Abb. 72).

⁸⁸ Zur weiteren Kontextuierung der fotografischen Produktionsentscheidungen siehe den Exkurs am Ende dieses Kapitels.

Fotografische Koproduktion am Setting Schule

Im institutionellen Setting Schule entwickeln fotografische Situationen eine besondere Dynamik. Die Schüler*innen werden von ihrer Lehrerin fotografiert. Das birgt Handlungsoptionen aber auch Handlungsdruck auf beiden Seiten.

Zunächst zu den Handlungsoptionen: Den Schülerinnen wird mit der fotografischen Situation eine Bühne gegeben. Ob und in welcher Form sie diese betreten oder nutzen und wieweit sie sich vorwagen, entscheidet sich in und entscheiden sie selbst in der Situation.⁸⁹

Die Lehrerin, die ein künstlerisches Studium absolviert hat, schaut mit dem Wissen, was zu einem guten Foto gehört, durch die Kamera. Ebenso schaut sie als unterrichtende Forscherin⁹⁰, die möglichst viel dokumentiert haben möchte auf ihren Unterricht. Sie sieht sich folgendem Dilemma gegenüber: Auf der einen Seite das Wissen, um die Produktionsbedingungen eines guten Fotos und das Wollen um ein gutes Foto für die Forschungsarbeit, – auf der anderen Seite die Lehrer*innenrolle und die damit verbundene pädagogische Verantwortung in der Situation. Es gilt die Schülerinnen in ihrem Bildwillen und ihren Vorstellungen ernst nehmen und ihre Praxen nicht zu überformen

Aus der Perspektive der Forscherin fallen ebenfalls zwei Perspektiven zusammen: Die Fotografien sind künstlerische Produkte der Schülerinnen im Rahmen des Projektes „Temporäre Skulptur-Szenen-Bilder“⁹¹ und fotografische Dokumente von Geschehnissen im Kunstunterricht.⁹²

EXKURS: Die Position der Forscherin im Feld im Spiegel der Dokumente

Ich habe das Fotografische Material auf Spuren der Position der Lehrerin/Forscherin und ihre Perspektive hin gesichtet. Dieser suchende Zugriff dient der Reflexion der Doppelposition der Lehrerin und Forscherin im Feld.

In einer Doppelrolle, der Rolle der Lehrerin mit forschender Perspektive und der Rolle der Forscherin, die Kunst unterrichtet, habe ich zwei Jahre meinen Unterricht mitfotografiert.

⁸⁹Ein Seitengedanke: Vielleicht spiegelt sich in dieser Art der fotografischen Dokumentation bzw. dieser Arbeitsweise im Kunstunterricht selbst auch die Zeitgenossenschaft einer Forschung. Fotografieren ist über Plattformen wie Facebook, Instagram oder Flickr aber auch über Fernsehformate wie GNTM ganz anders verankert als noch vor 10 Jahren. Jugendliche nutzen diese, um sich dort zu inszenieren, miteinander zu kommunizieren oder sich auch zu kommentieren. Das hat längst auch Eingang in den Diskurs kunstpädagogischer Forschung gefunden. Exemplarisch sei hier die Studie „Flickernde Jugend - rauschende Bilder: Netzkulturen im Web 2.0“ von Birgit Richard genannt. Unter anderem die Netzwerke You tube, Flickr und Facebook werden untersucht (vgl. Richard 2010).

⁹⁰ Meine Perspektive habe ich in Kapitel zwei die Forscherin im Feld bereits ausführlich erläutert.

⁹¹ Die Schülerinnen experimentierten mit mitgebrachten Gegenständen und fanden in Fortsetzung der *One Minute – Skulptures* des Künstlers Erwin Wurm kleine Inszenierungen an der Grenze von Skulptur und Szenerie. Das Fallbeispiel „Gemeinsam gegen Schnupfen“ ist eine von mehreren Lösungen der Kleingruppen einer Klasse 7.

⁹² Dieses Wechselspiel von künstlerischer Produktion und Rekonstruktion taucht auch im Rahmen des Methodenvorschlags der Mehrebenen-Parallelprojektion wieder auf. Siehe dazu Kapitel 4 dieser Arbeit.

Ein großer Teil der Dokumente ist in fotografischer Koproduktion zwischen Lehrerin und Schülerinnen entstanden. Fotografierende in diesem Kunstunterricht war die forschende Lehrerin bzw. unterrichtende Forscherin überwiegend selbst. Das heißt, sie prägt mit ihrer Perspektive das fotografische Material. Sie bestimmt den fotografischen Standpunkt, wählt den Ausschnitt, ist aber als Fotografierende selten auf den Bildern zu sehen.

Damit geht auch der hybride Status des fotografischen Materials einher. Es entsteht an einer Schnittstelle von Datenerhebung und künstlerischer Produktion.

Drei fotografische Indizes der Position der Forscherin und Lehrerin im Feld und ihrer Perspektive auf das Geschehen werden im Folgenden vorgestellt.

1) die Lehrerin/Forscherin: eine von vielen im Getümmel



Abb. 73

„Getümmel“ steht für ein wildes Durcheinanderwogen bei Menschenansammlungen, im Verkehr (vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Getuemmel> [22.08.16]). Es kann aber auch im Zuge der Vorbereitungen zur Abschlusspräsentation eines Modeprojektes mit einer Klasse 6 entstehen. Getümmel steht in diesem Fall für eine Menge von Schülerinnen in Bewegung. In einem Zeitfenster von fünf Stunden waren Musikauswahl, Laufstegbau, Schminke, Frisur und Ankleiden, Planung einer Choreographie und die Durchführung einer Modenschau mit Publikum und Fotografen bestehend aus den Schülerinnen zu bewältigen.

Es gibt nur eine erwachsene Person im Bild. Dass es sich hier um die Lehrerin handelt, ist aus der Position zum Geschehen nicht ersichtlich. Die erwachsene Person ist auf den Fotos und in ihrer Position zum Geschehen schwer auszumachen. Eine weiße Umrandung hilft, sie im Getümmel zu entdecken. Sie steht im Hintergrund während eine Schülerin mit einem Stoffaffen portraitiert wird (1). Sie ist mit dem Rücken zur Kamera am Bildrand zu sehen (2). Sie läuft links unten aus dem Bild während eine Gruppe von Schülerinnen an einem großen Tisch beschäftigt ist (3). Sie steht in einem Durchgang zwischen zwei Räumen während eine Gruppe von Schülerinnen um ein Stück Papier auf einem Tisch steht und sich zu beraten scheint (4). In Fotografie Nummer (5) ist sie im Verhältnis zu den vorangegangenen Bildern etwas deutlicher zu sehen.

Die Lehrerin blickt in allen Fällen nicht in die Kamera. Sie scheint regelrecht ins Bild geraten zu sein und nicht unmittelbar in das Geschehen involviert. Fotos aus dem Kontext Schule zeigen häufig andere Konstellationen. Lehrerin und Klasse sind wechselseitig aufeinander bezogen. Die Schüler*innen sitzen in den Bankreihen (Bild 2 und Bild 3) oder an Gruppentischen (1). Der Bereich an und um die Tafel nimmt eine zentrale Rolle ein. Die Lehrerin schiebt etwas an der Tafel (1), schaut von ihrem Pult vor der Tafel in die Klasse (2), zeigt etwas an der Tafel (3) oder sitzt auf einem Stuhl für Kinder in einem Kreis mit den Schüler*innen (4).

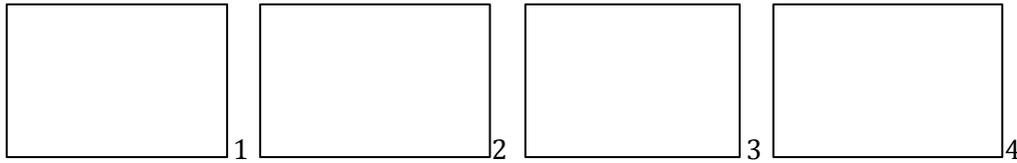


Abb. 74

Die Kameraperspektive zeigt dahingegen nicht die Lehrerin und eine Klasse im Kunstunterricht, sondern das was thematisch verhandelt wird, die Vorbereitungen im Kontext einer Modepräsentation:



Abb. 75

Die Fotos wurden mit der Kamera der Forscherin/Lehrerin gemacht. Ich hatte sie an eine Schülerin übergeben. Diese übernahm sozusagen offiziell von der Lehrerin autorisiert die Rolle der Fotografierenden. Es sind die einzigen Fotos aus zwei Jahren Kunstunterricht, auf dem ich, die Forscherin/Lehrerin, unmittelbar im Bild zu sehen bin und meine Position im Geschehen über die Kamera festgehalten wird. Im Folgenden werden zwei weitere Perspektiven gezeigt.

2) die Lehrerin/Forscherin: das fotografische Gegenüber

Im Unterrichtsprojekt „Temporäre Skulptur-Szenenbilder“ ist der Moment des Fotografierens und die Inszenierung vor und für die Kamera auch Thema auf der Ebene der künstlerischen Praxisprozesse.



Abb. 76

Es gibt mehrere Fotos zu einem Inszenierungsvorschlag der Schülerinnen. Sie inszenieren sich mit einem angefertigten Schild, Alltagsobjekten wie Tempotaschentüchern und Nasenspray für eine Kamerasituation. Auch ihre Kleidung haben sie angepasst. Beide haben ihre Kapuzen aufgesetzt und tragen einen Schal um den Hals. Eine dritte Schülerin hält das Schild. Sie ist in den Fotos nur an ihrem aus dem Hintergrund hervor ragenden Arm zu erkennen.

Besonders in Hinblick auf die Position der Forscherin/Lehrerin ist auch hier die Produktionssituation. Die Lehrerin fotografiert die Schülerinnen. Ihre Perspektive auf den Inszenierungsvorschlag der Schülerinnen tritt in Kontakt mit dem Inszenierungsvorschlag der Schülerinnen für und vor der Kamera der Lehrerin.

Die Lehrerin ist hier Ko-Produzentin und probiert in Hinblick auf die fotografischen Mittel Verschiedenes aus. Sie wechselt vom Hoch- zum Querformat und wiederholt Foto (2), nachdem die Augen der Schülerin mit der blauen Weste nicht komplett verdeckt sind. Sie bringt ihr Wissen um Bildproduktion bzw. Strategien des Fotografischen in die Bildproduktion ein.

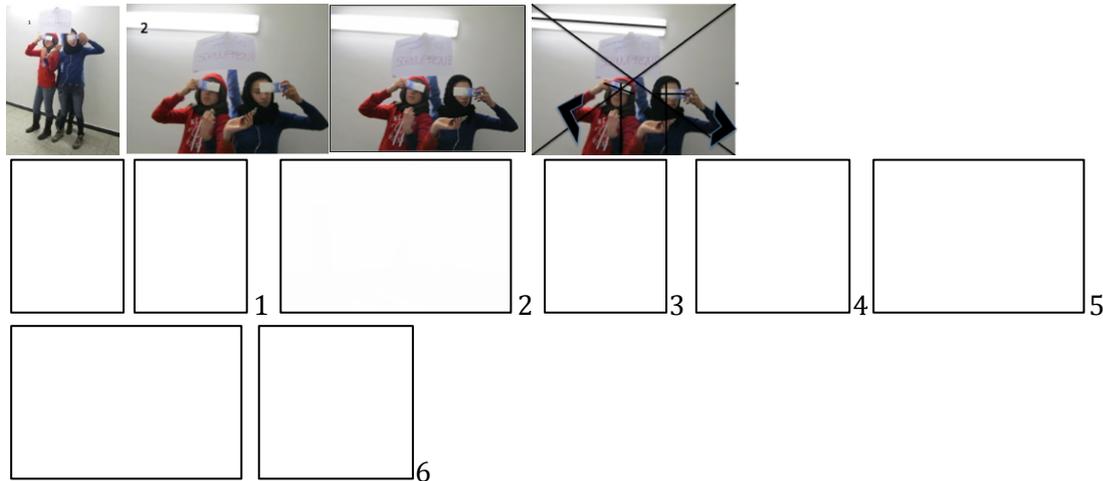


Abb. 77

Dieses Wissen um Bildproduktionen liegt auf verschiedenen Ebenen:

Das Bruststück als kompositorische Strategie im Falle Albrecht Dürers, Fotos von Installationsansichten Künstlerischer Arbeiten im Museum (2), die Arbeitsweise des Künstlers Erwin Wurm, der in seinen „One Minute-Skulptures den Moment der Produktion mit dem Moment der Ansicht verbindet (3), Fotografien von Diane Arbus, die das Thema der Dopplung inhaltlich und formal ins Zentrum rücken und gleichzeitig die fotografischen Mittel auf eine Minimum reduzieren, Kenntnis von Genrebildern (5) aus der Kunstgeschichte oder Modefotografien (6), die der Kleidung, Pose und Accessoires gleichermaßen Bedeutung beimessen.

Dieses Wissen um Bildproduktion auf Seiten der Lehrerin macht sich in der Unterrichtssituation auf zwei Ebenen bemerkbar. Die erste Ebene ist die fotografische Fassung des Inszenierungsvorschlages der Schülerinnen durch die Lehrerin, das heißt, die konkrete Umsetzung der Inszenierungssituation in das fotografische Bild. Die zweite Ebene ist die Kontextualisierung des Vorschlags der Schülerinnen als künstlerische Produktion. Dies wird möglich dadurch, dass die Lehrerin/Forscherin Kenntnis hat von künstlerischen Strategien, die ihre Schnittmenge zum Alltäglichen produktiv machen. Die Schülerinnen haben ihren Inszenierungsvorschlag selbstständig erarbeitet und vorbereitet. Inhaltlich hat die Lehrerin keinen Einfluss genommen.

Die Schülerinnen sind darüber hinaus mit Dingen beschäftigt, die eher dem Alltagskontext bzw. dem Privatkontext zuzuordnen sind und im Kontext von Schule und Unterricht normalerweise nicht erlaubt sind. Sie agieren und interagieren, „spielen“ mit Tempotaschentüchern, Schirmen, Besen, ihren Jacken oder den mitgebrachten Brotdosen. Sie zeigen ihr Gesicht nicht, das gibt eine gewisse Sicherheit. Sie könnten nicht identifiziert werden. In der Inszenierung vor der Kamera der Lehrerin wagen sie dennoch viel. Sie wissen nicht wie weit sie gehen können und was und ob die Lehrerin den Inszenierungsvorschlägen im Sinne des schulischen Settings Grenzen setzen wird. Was alles erlaubt sein könnte, wird zum Thema der Unterrichtsaktion.



Abb. 78

3)Lehrerin/Forscherin/ausgebildete Künstlerin: in den fotografische Perspektiven auf das Geschehen

eigene Bildproduktion der Lehrerin/Forscherin



Abb. 79

Die Fotografien (1) und (2) , (3) zeigen fotografische Bildproduktionen der Lehrerin. Die Abbildungen (4) und (5) zeichnerische Bildproduktionen von Schülerinnen. Bildbestimmend ist der fotografische Ausschnitt. Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen abstrakten Flächen und verschiedenen Bedeutungsebenen. Gemeinsamer Entstehungskontext ist die Unterrichts-Aktion Muster-Safari.

In der Unterrichtsaktion der Muster-Safari stand eine performative Installation im Mittelpunkt. Beobachtung war Thema auf der Ebene der Praxisprozesse und verknüpft sich mit dem Modus der Bildproduktion.⁹³ Die Schülerinnen konnten sich mit selbstgebauten Fernrohren ausgestattet frei durch den Raum bewegen, beobachten und zeichnen. Das war auch für die Position der Lehrerin entscheidend. Mit Kamera im Geschehen unterwegs folgt sie ihrer Aufmerksamkeit, fotografiert so viel wie möglich von dem, was da gerade in ihrem Kunstunterricht passiert, dabei wechselt sie in Modus der eigenen Bildproduktion.

⁹³ Ausführliche Kontextinformationen zur didaktischen Konzeption der Unterrichtsaktion Muster-Safari gebe ich in Kapitel 1 dieser Arbeit.

Entdeckungen fotografisch festgehalten



Abb. 80

Zwei Phänomene rücken über die forschende Perspektive der Lehrerin und das Foto in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die zu Erdbeeren umlackierten Fingernägel einer Schülerin und die mit Unterschriften versehenen Arme zweier Schülerinnen. Beide Fotos haben die Aufnahme-perspektive gemeinsam. Sowohl die lackierten Nägel als auch die Arme werden von den Schüle-rinnen in die Kamera gestreckt und von der fotografierenden Lehrerin über die Wahl des Ausschnittes ins Zentrum des Fotos gerückt.



Abb. 81

Beide Phänomene sind an den an den Grenzen der institutionellen Rahmung von Kunstunter-richt hin zu privaten Praktiken (Erdbeernägel) und im Kontext von Unterricht eigentlich nicht erlaubten Tätigkeiten, wie dem Bekritzeln der Arme während der Modeschau, entstanden.

Der Blick auf die Position der Forscherin im Feld im Spiegel des Fotografischen Materials kann auf zwei Aspekte aufmerksam machen. Der erste Aspekt betrifft die Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht der zweite Aspekt die Ebene des Forschungsprozesses, insbesondere die Datenerhebung und damit verbundene Fragen der methodischen Auswertung.

- 1) Fotografiert die Lehrperson in ihrem Unterricht mit, kann eine neue Dimension der Aufmerksamkeit entstehen. Ich möchte sie hier Fotografische Aufmerksamkeit nennen. Diese Aufmerksamkeit ist auf Fotografische Produktion hin ausge-richtet und thematisiert die Ränder von Kunstunterricht und seine Schnittstellen zur Jugendkultur. So können alle Praktiken hinsichtlich ihrer potentiell künstle-risch-ästhetischen Dimension in den Blick geraten. Zum Beispiel können auch Unterschriften auf Armen von Schülerinnen über die Fotografische Aufmerksam-keit eine Kontextualisierung als künstlerische Produktion im Kunstunterricht er-fahren. Schüler*innen könnten sich durch das Wissen um die Fotografische

Aufmerksamkeit der Lehrerin herausgefordert fühlen, neue Praktiken künstlerischer Produktion zu erfinden oder in den Kunstunterricht zu integrieren.

- 2) Macht eine Lehrperson ihren eigenen Kunstunterricht zum Gegenstand ihrer Forschung bzw. planen und konzipieren Forschende Kunstunterricht und produzieren das Fotografische Material parallel zu dieser Unterrichtstätigkeit, so sind die Dimensionen fotografischer Produktion im Zuge der Analyse besonders zu explizieren und in die Analyse zu integrieren.

3. Die Bezugskontexte der Forschung

3.1. Bezugskontexte der Unterrichtspraxis: zwei Positionen zwischen aktueller Kunst und Theater

Zur Figur des Denkens in diesem Teilkapitel

Die Kontexte aktuelle Kunst und Theater fungieren als Kontrastfolien zum Kontext Schule und eröffnen Bedeutungspotentiale und Handlungsformen für die Konzeptualisierung von Kunstunterricht. Die Positionen von Felix Gonzalez-Torres und John Cage finden in diesem Zusammenhang besondere Berücksichtigung in Hinsicht auf übertragbare Strukturen für Handlungsweisen im Kunstunterricht.

Die Arbeitsweisen der beiden Künstler werden im Folgenden anhand der Arbeiten *Untitled (Lover Boys)* (1991) und *Song Books (Solos for Voice 3–92)* (1970) vorgestellt. Eine fiktive Situationsbeschreibung markiert zunächst den Blick von außen auf die Arbeiten⁹⁴ und gibt eine Idee von Rezeptionsmomenten in denen „augenscheinlich wird“, dass die bunten Installationen verschiedene Aktionen auszulösen vermögen und zugleich im Stande sind, Szenarien emergieren zu lassen, in denen die Besucher zu Akteuren vor Betrachtern oder zu Betrachtern vor Akteuren werden.“ (Umatham 2011: 30)⁹⁵ Werkspezifisch, also ausgehend von den beiden genannten künstlerischen Arbeiten, *Untitled (Lover Boys)* (1991) und *Song Books (Solos for Voice 3–92)* (1970), erläutere ich den Zugriff auf das institutionelle Setting und die Aktivierung und besondere Konzeptualisierung der Rezipientenseite in der Arbeitsweise der beiden Künstler. Weitere Arbeiten aktueller Künstler*innen werden kontrastierend zu Rate gezogen. In einem dritten Schritt betrachte ich die Schnittmenge der beiden Positionen und suche nach Überschneidungen. Diese liefert Hinweise auf werk- und kontextübergreifende Parameter. Mit der Beteiligung der Betrachter*innen bis hin zur Koproduktion und der Adaption und Paraphase von Praktiken des institutionellen Settings liefern beide Arbeiten Perspektiven für einen Kunstunterricht, der sich in seiner Strukturiertheit an

⁹⁴ Die Theaterwissenschaftlerin Sandra Umatham macht in ihrer Arbeit „Kunst als Aufführungserfahrung“ (Umatham 2011) auf die besondere Differenz zwischen Katalogbetrachtung und Museumsbesuch für das Werk von Felix Gonzalez-Torres aufmerksam. Während auf Fotografien, gerade für noch nicht mit dem Werk von Torres Vertraute, lediglich unterschiedlich große Haufen oder Felder von Süßigkeiten, die in farbige Verpackungen gehüllt sind und sich in Museen oder Galerien in die Ecken schmiegen oder über den Boden erstrecken, zu sehen sind, eröffnet ein Museumsbesuch eine weitere Dimension. Nur dort kann sich das werkkonstitutive Spiel mit der Rezeptionssituation ereignen.

⁹⁵ Umatham thematisiert die Arbeit von Felix Gonzalez-Torres. Die besondere Involvierung der Rezipient*innen-Seite kann auch auf die Arbeiten von John Cage übertragen werden. Felix Gonzalez-Torres arbeitet im Kontext aktuelle Kunst an der Schnittmenge zum Theater, John Cage arbeitet im Kontext Theater/ Neue Musik an der Schnittstelle zu aktueller Kunst.

künstlerischen Prozessen außerhalb des institutionellen Settings Schule orientiert und Schüler*innen zur Ko-Autorenschaft herausfordert.

3.1.1 Felix Gonzalez-Torres

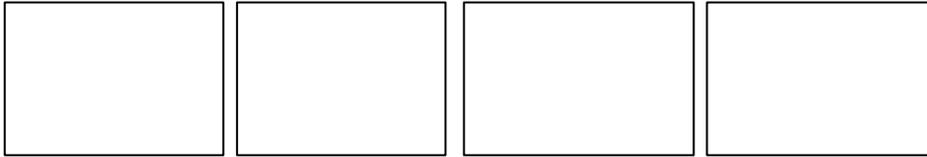


Abb. 82

Felix Gonzalez-Torres (1957-1996)

Objekte des Alltages wie Bonbons, Papierstapel, Glühbirnen und auch Uhren, Fotos oder Vorhänge bilden den Ausgangspunkt für die Arbeiten des Konzeptkünstlers Felix Gonzalez-Torres.

Die Arbeiten eröffnen eine Vielfalt an Bedeutungssträngen. Dies zeigt sich bereits in der Titelwahl „Untitled“ gefolgt von einer Kommentierung des Künstlers in Klammern.

Felix Gonzalez-Torres gibt mit seiner Kommentierung einen Hinweis auf eine von stets mehreren Referenzebenen. Eine Ebene ist die persönliche Lebensgeschichte des Künstlers. Gonzalez-Torres nimmt in Arbeiten direkt auf seinen Lebensgefährten Bezug (u.a. *Untitled (Portrait of Ross in LA)*, (1991). *Untitled (Lover boys)*, (1991); *Untitled (Portrait of Dad)* (1991). Der Künstler orientiert sich mit den Installationsweisen Stapel, Haufen oder Felder auch an der Formensprache der Minimal Art. Auch gesellschaftliche bzw. politische Themen sind vertreten (u.a. „Untitled“ (Placebo) (1991); „Untitled“ (Death by gun) 1990).

Präsentationsform und Ausstellungsort sind variabel. Die Arbeiten werden sowohl in musealen Rahmungen als auch im öffentlichen Raum gezeigt. Sie entstehen für jede Ausstellung neu. Torres ermöglicht den ausstellenden Institutionen, Kurator*innen und Rezipient*innen an beiden Ebenen teilzuhaben und die Arbeiten zu verändern. Grundlegendes hat er in sogenannten Zertifikaten festgehalten.

„Specific objects without specific forms“ hieß, auf ein Zitat von Donald Judd Bezug nehmend, die von Elena Filipovic kuratierte Ausstellung am Museum für Moderne Kunst in Frankfurt, dem WIELS Contemporary Art Center in Brüssel und der Fondation Beyeler in Basel.

An allen drei Ausstellungsorten waren zeitgenössische Künstler*innen dazu eingeladen die Ausstellung zu verändern. Am Museum für Moderne Kunst in Frankfurt am Main tat dies der Künstler Tino Sehgal.

Felix Gonzalez-Torres wird vertreten von der Andrea Rosen Gallery New York, die auch seinen Nachlass verwaltet (vgl. www.andrearosengallery.com/artists/felix-Gonzalez-torres [12.08.16])

Eine Beispiel-Rezipientin⁹⁶ trifft auf die Arbeit *Untitled(Lover Boys)* (1991) von Felix Gonzalez-Torres. Es folgt eine fiktive Situations-Beschreibung

Miniatur 1:

(Die Rezipientin sieht etwas, was anschlussfähig ist, an ihren Alltagskontext und traut an diesem institutionellen Ort ihren Augen nicht.)

161 kg Bonbons, am Boden, im Museum, weißer Korpus mit blauem Strudel-Muster, jedes einzelne verpackt in silbernem Zellophan-Papier. Das klingt zunächst verlockend, und sieht nach Zuckerparadies oder phänomenaler Beute vom vergangenen Karneval aus. Im Kontext Museum erscheint uns das plötzlich suspekt bzw. fraglich. *What we see is what we see*⁹⁷ und doch kann es das eigentlich nicht sein. Erfahrungswerte von Bonbongenuss kollidieren mit dem Wissen um die traditionellen Aufgaben der Institution Museum: Sammeln, Bewahren, Erhalten. Wie lange liegen die wohl schon da? Sind die überhaupt echt? Eigentlich und zunächst sind Bonbons doch zum Naschen.⁹⁸ Würde es auffallen, wenn ich eins nehme? Spielt es eine Rolle? Ist das Kunstwerk dann kaputt? kann ich sicher sein, dass es eins ist? Nehme ich eins und verwahre es als Erinnerung, probiere ich, ich könnte es auch jemandem mitbringen? Ob ich die Museumsaufsicht frage?⁹⁹

Die Arbeiten von Gonzalez-Torres „provozieren eine Unsicherheit über alle Qualitäten die ein Kunstwerk definieren“ (Elger 1997: 63). Ist der aufgeschüttete Bonbonhaufen das Werk? Oder sind es die einzelnen Bonbons? Wo bleibt das Werk wenn der Haufen vollständig abgetragen ist? Würde die Institution Museum, das zulassen? Liegt das von Künstlerseite aus im Bereich des Möglichen? Das Bonbon steht für die Beispiel-Rezipientin in seiner Bedeutung und seiner Anschlussfähigkeit an den Alltagskontext in

⁹⁶ Die Schilderungen der Beispielrezipientin sind inspiriert und beeinflusst von Ausstellungsbesuchen und Gesprächen in der Rolle der Vermittlerin (Torres) bzw. einem Konzertbesuch (Cage) der Autorin dieser Arbeit.

⁹⁷ Was wir sehen ist das, was wir sehen. vgl. Frank Stellas berühmter Ausspruch zu seiner Arbeit gleichzeitig Absage an die Abbildbarkeit der Malerei: *What you see is what you see*. Felix Gonzalez Torres greift in seinen Arbeiten die Formensprache der Minimal Art auf. Er lädt seine Arbeit aber extrem mit Bedeutung auf und thematisiert eigene, persönliche Erfahrungen von Vergänglichkeit und Verlust.

⁹⁸ Das mittelhochdeutsche Wort naschen bezeichnet ursprünglich und für die Arbeiten von Gonzalez-Torres gesprochen das Rezeptionsgeräusch: Knabbern, schmatzen <http://www.duden.de/rechtschreibung/naschen> [1.8.14]. Auch die Synonyme bringen diesen Aspekt mit: schlecken, leckern, schnäken, schlickern, schnöken.

⁹⁹ Eine ähnliche Figur, die Schilderung von exemplarischen Begegnungssituationen mit dem Werk von Torres und das Aufwerfen von möglichen Fragen der Betrachter*innen, nutzt auch Sandra Umathum in ihrer Dissertation (Siehe dazu: Umathum 2011: 30, 53, 54, 56, 58, 59). Dieses Vorgehen steht im engen Zusammenhang mit ihrem Forschungsgegenstand „Intersubjekten Situationen in der Ausstellungskunst.“

Frage und es braucht im Kontext Museum die Beispiel-Rezipientin, die es in Frage stellt und dadurch den Bedeutungshof der Arbeit öffnet und markiert.



Abb. 83

Potentielle und konkurrierende Bedeutungen

Die Beispiel-Rezipientin müsste probieren, also die Bonbons in den Mund nehmen oder zumindest in die Hand, um herauszufinden, ob es sich um Attrappen handelt oder nicht.¹⁰⁰ Damit überschreitet sie deutlich eines der zentralen Gebote des Setting Museums: „Bitte nicht berühren“

Die Bedeutung und die Materialität muss überprüft und neu generiert werden. Die Bonbons sind mit mehreren Kontexten verbunden, dem der Kunst am Ort des Museums und dem des Alltags. Dass es sich tatsächlich um Bonbons handeln könnte; zunächst, bei einem Erstkontakt mit der Arbeit, glaubt man es nicht. Es entsteht eine Illusion durch eine Antiillusion.¹⁰¹ Felix Gonzalez-Torres nimmt in Hinblick auf die Materialität seiner Arbeiten das anti-illusionistische Formenvokabular der Minimal Art auf.¹⁰² Arbeiten der Minimal Art verweigern programmatisch jede Illusion oder Referenz auf eine Außenwelt.¹⁰³ Aus der Perspektive der Beispiel-Rezipientin gedacht ist und bleibt es also immer auch ein Haufen Bonbons, eine skulpturale Anhäufung von Süßem.

¹⁰⁰ Eine Analogie sehe ich hier zur Ausstellungssituation der Arbeit *Bedroom Ensemble, Replica I, 1969* von Claes Oldenburg im Museum für Moderne Kunst in Frankfurt (<http://mmkfrankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=1981%2F29> [15.06.15]). Die Schlafzimmerelemente und Dekorationsstücke sind durch eine Absperrung vom Museumsraum getrennt. Die exemplarische Betrachterin sieht einen Raum und ein Bild eines Raumes. Dieser ist nicht begehbar. Die Grenze bzw. der Unterschied zwischen Attrappe und Möbelstück erschließt sich auf Anhieb nicht.

¹⁰¹ Vgl. dazu die Arbeit „Bouquet VI“ von Jeroen de Rijke und Willem de Rooij bestehend aus einer Schwarzweiß-Fotografie in Aluminiumrahmen, einer Keramikvase und einem Blumenarrangement, das sofern die Arbeit ausgestellt ist, wöchentlich erneuert und mit frischen Blumen versehen wird. Auf den ersten Blick zweifeln Betrachter*innen, zweifelte auch ich die Echtheit der Blüten an. Sie wirken im musealen Raum täuschend echt. Das heißt sie sehen also aus der Perspektive der Betrachter*innen künstlich aus (<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2006%2F194> [15.06.15]).

¹⁰² Vgl. Elger 1997: 68; Gonzalez Torres *candy spills* sahen die Kritiker im Zusammenhang mit den Asphalt Ausschüttungen von Robert Smithson (Robert Smithson: Asphalt Rundom Rom, 1969. Siehe hierzu auch: <http://www.robertsmithson.com/films/txt/rundown.html> [15.06.15]), Barry Le Vas „scattered-pieces“, die den Gestus des Zersprengens oder Zerstreuens für die Werkform konstitutiv oder Richard Serra „splashing“ <http://thelinn.blogspot.de/2011/08/splashing.html#.VYMsalo13nc> [18.06.15]). Die Theaterwissenschaftlerin Sandra Umathum differenziert noch einmal zwischen Präsentationsweise im Raum und dem Werkprinzip und sieht die es in ihren Präsentationsweise in Zusammenhang mit den Bodenplatten von Carl André (Vgl. Umathum 2011: 34) oder dessen Arbeit *Spill* (Scatter Piece), die auf dem Prinzip der Ausschüttung basiert.

¹⁰³ An dieser Stelle sei noch einmal der berühmte Satz von Frank Stella erwähnt, der emblematisch für die Werke der Minimal Art stehen kann: „What you see is what you see.“ Im Zusammenhang mit dieser Grundhaltung steht auch der Einsatz von Werkstoffen und Fertigungsverfahren aus der Industrie. Künstlerinnen (ausdrücklich erwähnt sei an dieser Stelle Charlotte Posenenske) und Künstler der Minimal Art vollziehen damit einen radikalen Bruch mit der europäischen Tradition der Skulptur.

Über das Eröffnen von mehreren thematischen Referenzebenen und Deutungsmöglichkeiten, geht der Künstler über die Praktiken der Minimal Art hinaus. Sandra Umathum schreibt dazu:

„Denn indem er den Candy Spills und Paper Stacks semantische Suggestivkraft verleiht und sie so für zahlreiche, disparate Assoziationen und Bedeutungszuweisungen öffnet, rechnet er mit dem Rezipienten gleichsam in Hinblick auf die Ausdrucksqualitäten, die diese Werke durch deren Zutun erhalten können.“

(Umathum 2011: 32)¹⁰⁴

Das Idealgewicht von *Untitled (Lover Boys)*, 1991 entspricht 161 kg. 161 kg betrug das gemeinsame Körpergewicht von Felix Gonzalez-Torres und Ross Langcock, seinem Lebensgefährten in der Konzeptionsphase der *candy spills*. Beide waren zu diesem Zeitpunkt an HIV erkrankt. Ross Langcock ging es gesundheitlich bereits sehr schlecht.

Vorausgesetzt die Beispiel-Rezipientin verfügt über diese biographischen Informationen, spiegelt sich in der Arbeit also ein Stück Lebensgeschichte des Künstlers. Sie weisen Bezugsebenen zu Personen, die im Leben des Künstlers von Bedeutung waren auf. Einige Arbeiten können auch – ohne dass sie das Antlitz einer Person zeigen, als Portraits gelten.¹⁰⁵

Und doch bleiben sie Bonbonhaufen, „abstrakte Stellvertreter“ (vgl. Umathum 2011: 42 und Fuchs 2007: 86), „deren Deutbarkeiten mit den subjektiven Disponiertheiten“ des Gegenübers (vgl. Umathum 2011: 59) zusammenspielen. Das Schwinden der Bonbons durch den Zugriff der Rezipient*innen und die damit verbundene und intendierte Vergänglichkeit des Werks als Metapher für das Sterben der *Lover Boys*, Felix Gonzalez-Torres und Ross Langcock im Besonderen bzw. den Tod und die Vergänglichkeit des Lebens im Allgemeinen ist nur eine der möglichen Konnotationen des Bonbonessens.

Daneben bleiben die Referenzebenen Genussmoment, Minimal Art, Give-away und Multiple, Werkgattung Portrait, Format Skulptur, Kunstgeschichte und Alltagserleben, öffentlicher Raum und institutionelles Setting Museum mit seinen Regeln bestehen. Sandra Umathum „betont, dass sich die Begegnung mit dem Werk nicht in der Frage von Tun oder lassen erschöpft, sondern das Nehmen von Bonbons je nachdem über welche

¹⁰⁴ Das Kapitel, auf das ich hier Bezug nehme, hat die Autorin bezeichnender Weise mit der Figur eines Kinderspiels überschrieben: „Ich sehe was, das Du nicht siehst.“ Ein Kind sucht sich einen Gegenstand aus, der dann von den anderen erraten werden muss. Die Entsprechung im Werk von Torres wäre das Spiel mit Referenzebenen.

¹⁰⁵ Vgl. die künstlerischen Arbeiten „Untitled“ (Portrait of Dad) (1991), „Untitled“ (Portrait of Ross in LA), (1991), „Untitled“ (Ross) (1991), „Untitled“ (Lover Boys), (1991). Zum Thema des Portraits im Werk von Felix Gonzalez Torres siehe weiterführend u.a.: Rosen 1997, Pfisterer/Von Rosen (Hg.) 2005, Gördüren 2013.

Informationen eine Rezipientin verfügt, unterschiedlich konnotiert ist (vgl. Umathum 2011: 31).

Torres überträgt die Werkkonstitution der *candy spills* und einen Teil seiner Verantwortung auf das Publikum, das in deren Erscheinungsform und Dimension eingreifen und diese verändern kann und sie dadurch mit und neu bestimmt. Der Kurator Rainer Fuchs betrachtete die Künstlerperspektive und die Seite der Rezipient*innen getrennt voneinander und spricht für das Werk von Felix Gonzalez-Torres vom „autorisierten Betrachter“. Der Künstler mache „das engagiert aktive Mitproduzieren von Werkgestalt und Werkbedeutung [...] auch zum Werkthema“ (Fuchs 2007: 84). Sandra Umathum betrachtet aus der Perspektive der Theaterwissenschaft das Wechselspiel von Künstler, künstlerischer Arbeit und Rezipient*innenseite und markiert die „Idee der Dialogizität und des intersubjektiven Miteinanders, auf dessen sein Werk im Wesentlichen basiert und die es gleichsam mit zur Ausstellung bringt“ (Umathum 2011: 43). Die Perspektive des Künstlers changiert in einem Gespräch mit Hans Ullrich Obrist zwischen den Kontexten aktuelle Kunst und Theater. Er spricht von „Betrachter“ und auch von „Publikum“:

„Ich brauche einen Betrachter, ich brauche eine Öffentlichkeit, damit diese Arbeit existieren kann. Ohne Betrachter, ohne Publikum hat diese Arbeit keine Bedeutung, ist bloß eine weitere beschissene, langweilige Skulptur, die hier aufgestellt wird, und darum geht es in dieser Arbeit nicht. In dieser Arbeit geht es um eine Interaktion mit dem Publikum, oder eine breite Zusammenarbeit“

(Torres zitiert nach Obrist 1994 (<http://www.mip.at/attachments/169>[15.6.15]))

Diese Zusammenarbeit kann sogar so weit gehen, dass ein Bonbonstapel noch während der Ausstellungsdauer anteilig oder vollkommen in den Mägen oder Hosentaschen der Besucherinnen und Besucher verschwindet. Ob wieder aufgefüllt wird und ob oder inwiefern „the public“ darüber informiert wird, dass den Installationen Bonbons entnommen werden dürfen, entscheiden die ausstellenden Institutionen. Dies birgt auch die Gefahr, dass die Bonbonfelder und -Haufen unkontrolliert „verkonsumiert“ werden. Umathum berichtet von einer Ausstellungssituation im Hamburger Bahnhof, in deren Rahmen auf einer eigenen Tafel ausdrücklich darauf hingewiesen und dazu aufgefordert wurde, sich an den Bonbons zu bedienen: „das große goldene Bonbonfeld darf aufgegessen werden [...]“. Was wiederum dazu führte, dass sich Besucher*innen aus der

Perspektive der kundigen Betrachterin Umathum unkontrolliert, die Taschen füllten (vgl. Umathum 2011: 52-53).

„the public“

public kann im Englischen sowohl Publikum (<http://www.dict.cc/?s=public> [17.06.15]) als auch Öffentlichkeit (<http://www.dict.cc/?s=Öffentlichkeit> [17.06.15]) bedeuten. „The Public“ für Werke von Felix Gonzalez-Torres können Kurator*innen, Besizende, Ausstellungsbesucher*innen, Passant*innen¹⁰⁶ sein. Sie alle kommen als potentielle Gegenüber in Frage und können einen Teil der Verantwortung übernehmen. Die Arbeit von Felix Gonzalez-Torres materialisiert sich erst unter dem Zutun des Publikums bzw. der Öffentlichkeit und im Rahmen eines Ausstellungsanlasses an einem institutionellen Ort.¹⁰⁷

Torres hat als einer der ersten Künstler auch die Museumsaufsichten integriert¹⁰⁸: „They are going to be here eight hours with this stuff. And I never see guards as guard. I see guards as the public (Storr zitiert nach Umathum 2011: 57).

Eine Ausstellung im Hamburger Bahnhof (1.10.2006-0.1.2007 kuratiert von Frank Wagner anlässlich des 50. Geburtstag des Künstlers) hat die Museumsaufsichten in Anschluss daran und darüber hinausgehend als Teilnehmer der Situation und Fortsetzung der Arbeit entworfen. Sie verwickeln die Besucher in Gespräche und geben ihnen Informationen. Im Rahmen der Ausstellung „Felix Gonzalez-Torres – Specific Objects without specific form“ vom 29.1. -25.4.2011 am Museum für Moderne Kunst in Frankfurt¹⁰⁹, die ich auch als Vermittlerin begleitet habe, waren die Aufsichten informiert und gaben Auskunft. Sie sprachen Besucher*innen aber nicht von sich aus an.

Zertifikate

Sandra Umathum wagt für das Werk von Torres folgende These: „Einzigartig und original sind alleine die Zertifikate.“ (Umathum 2011: 44). Sie sind die Setzung des Künstlers.

¹⁰⁶ Arbeiten aller Werkgruppen können (müssen aber nicht) auch im öffentlichen Raum realisiert werden. Im Falle der Ausstellung am Museum für Moderne Kunst hat man das unter anderem für die Arbeit „Untitled“(America) 1994, realisiert. Die aus 240 Lichterketten bestehende Installation wurde auf dem geschichtsträchtigen Paulsplatz installiert (Siehe dazu u.a. die Pressemitteilung des Museums auf www.mmk.de [11.08.16]).

¹⁰⁷ Die Galeristin Andrea Rosen spricht von „Reinkarnationen, dieses einzigartigen und originalen Dokuments, die immer wieder und sogar an mehreren Orten gleichzeitig zur Ausstellung gebracht werden.“ (Rosen 1997: 30).

¹⁰⁸ Siehe in diesem Zusammenhang und daran anknüpfend auch die Arbeit „This is so contemporary“, des Künstlers Tino Sehgal. Sie ereignete sich im Deutschen Pavillon anlässlich der Biennale von Venedig 2005. Die Museumsaufsichten sangen den Satz „Oh this is so contemporary, contemporary, contemporary“ und tanzten um die Besucher herum. Der Realisationsmoment der Arbeit wurde beendet mit dem Nennen des Titels und dem Namen des Künstlers (vgl. <http://alt.berlinbiennale.de/pdf/Tino%20Sehgal.pdf> [19.06.15]).

¹⁰⁹ Ausstellungsaufnahmen sowie der Film zur Ausstellung lassen sich auf der Homepage des Museums in der Rubrik „Rückblick“ aufrufen (www.mmk-ffm.de [11.08.16]). Der Katalog zur Ausstellung ist 2016 erschienen und beinhaltet eine ausführliche Dokumentation der künstlerischen Interventionen. (Kat. Ausstellung. Felix Gonzalez-Torres. Specific objects without specific form. WIELS, Brüssel; Fondation Beyeler, Basel; Museum für Moderne Kunst, Frankfurt am Main, 2016)

Er hat hier ihren spezifischen Kern fixiert und die Rechte und Pflichten, die für die Besit- zenden damit verbunden sind. Dazu gehört auch die öffentliche Präsentation der Arbei- ten. Besitzer*innen erhalten darüber hinaus eine Besitzerurkunde, die sie als Eigentü- mer, namentlich erwähnt.

In Präsentation und Form sind die Candy Installationen nicht festgelegt. Sie können frei im Raum oder in Ecken, als Haufen oder Teppiche, sogar mehrfach an einem Ort präsen- tiert werden. Es kann „etwas Ähnliches verwendet werden“, falls „dieses spezielle [...] Bonbon [...] nicht verfügbar sein sollte.“ (Torres zitiert nach Rosen 1997: 30). Die Besit- zer*innen und Kurator*innen können Idealgröße und Idealgewicht immer wieder her- stellen. Sandra Umathum spricht in diesem Zusammenhang von „Interpretationslücken“ (Umathum 2011: 46) in den Zertifikaten. An dieser Stelle greift die Idee der Mitverant- wortung von Torres. Indem er sich entscheidet künstlerische Entscheidungen offen zu lassen, gibt er denen, die nach seinem Wunsch Mitverantwortung übernehmen eine Bühne. Kuratorinnen entscheiden zum Beispiel im Zuge jeder Präsentation neu, ob die Arbeit *Untitled (Lover Boys)*, 1991 als Candy Spill (Bonbonhaufen), Bonbonfeld frei im Raum oder in einer Ecksituation gezeigt wird.

Titel „Untitled“ (Anmerkung), Jahreszahl

Der Titel „Untitled (Lover Boys)“, 1991 ist gleichermaßen unbestimmt wie bestimmend. Er ermöglicht Anknüpfungen an die Lebensgeschichte des Künstlers „doch lassen sich diese nur anstellen, wenn man bereits über ein bestimmtes Maß an Informationen ver- fügt“ (Umathum 2011: 39). Die Beispiel-Rezipientin müsste um die Beziehung von Torres zu Ross Langcock wissen, um die Anmerkung von Torres in der Klammer einord- nen zu können. Gleichzeitig besteht auch Deutungsspielraum, um mit dem eigenen Wissen um Geschichten anzuschließen. Mit Umathum könnte man wie für die Form- und Präsentationsentscheidung der Arbeiten auch hier von einer Interpretationslücke sprechen. Sie liegt dieses Mal auf der Ebene der Bedeutung. Sandra Umathum hält wie folgt fest:

„Durch die beiden aufeinander bezogenen Titelteile erhält der titellose Titel bei Gonzalez Torres eine ihn spezifizierende Attribuierung, die den Betrachter infor- miert und außerdem animiert, dem jeweiligen Werk eigene Erinnerungen, Gedan- ken und Assoziationen beizulegen. Die persönlichen Kommentare des Künstlers drängen sich jedoch nicht auf. Diskret halten sie sich im Hintergrund, in den Klam- mern, auf. Sie demonstrieren eine augenscheinliche Zurückhaltung und scheinen

schon derart kommunizieren zu wollen, dass sie nicht als Erklärungen, sondern als Einladungen und Angebote zu ganz unterschiedlichen und stets wandelbaren Interpretationen fungieren.“ (Umathum 2011:36)

Der Titel „Untitled“ endet mit den Anführungszeichen. In Klammern folgt der Zusatz (Lover Boys), ein Kommentierung bzw. Anmerkung des Künstlers, die einen Anstoß gibt, die Arbeit aber in keinster Weise festlegt.

„Untitled“ bedeutet wörtlich übersetzt „nicht betitelt“. Diese wörtliche Übersetzung scheint in diesem Fall zutreffender als das gebräuchliche Ohne Titel. Sie markiert deutlicher die Entscheidung und Handlung von Torres, seine Arbeit nicht zu betiteln. Anders die Übersetzung „Ohne Titel“, sie hebt stärker das Faktum, dass kein Titel vorliegt, hervor.¹¹⁰

Zusammenfassung

Die Arbeitsweise von Felix Gonzalez-Torres wurde exemplarisch am Beispiel der Arbeit *Untitled (Lover Boys)* (1991) hinsichtlich ihres Potentials für einen Kunstunterricht vorgestellt, der sich in seiner Strukturiertheit nicht am institutionellen Setting Schule orientiert und neue Bedeutungspotentiale und Handlungsformen generiert.

Objekte des Alltages wie Bonbons, Papierstapel, oder Glühbirnen bilden den Ausgangspunkt und eröffnen eine Vielfalt an Bedeutungssträngen. Werkgestalt und Werkbedeutung sind nicht festgelegt. Sie werden ausgehend von einer Idee des „intersubjektiven Miteinanders“ (Umathum) mit den Betrachter*innen situativ koproduziert. Dieser Aspekt der Dialogizität ist immer auch Thema der ausgestellten Arbeiten.

Der Künstler thematisiert das institutionelle Setting der Präsentation und überträgt die Werkkonstitution der *candy spills* und einen Teil seiner Verantwortung dem Publikum, das in Erscheinungsform und Dimension eingreifen und diese verändern kann und dies kann sogar so weit gehen, dass der Bonbonstapel noch während der Ausstellungsdauer anteilig oder vollkommen in den Mägen oder Hosentaschen der Besucher*innen ver-

¹¹⁰ Zahlreiche Bildenden Künstlerinnen und Künstler haben ihren Arbeiten keinen Titel bzw. den Titel ‚ohne Titel‘ gegeben und ggf. eine Kommentierung hinzugefügt. Aber auch in der kuratorischen Praxis (vgl. u.a. die Ausstellung der Stipendiat*innen des Schlosses Balmoral: „o.T. (ohne Titel)“ <http://arpmuseum.org/en/exhibitions/temporary-exhibitions/retrospective/o-t-ohne-titel.html> <http://arpmuseum.org/en/exhibitions/temporary-exhibitions/retrospective/o-t-ohne-titel.html> [16.08.16]) oder in der Kunstpädagogik (Vgl. Busse 2012a) kommt diese Praxis vor. Die Publikation der Kunsthistorikerin und Journalistin Sandra Danicke nimmt diese Praxis auch aus der Perspektive der Betrachter*innen in den Blick. Der Blick auf das Schild dient im Museum mitunter der Orientierung (vgl. Danicke 2014).

schwindet. Torres selbst sieht sich stärker in der Rolle eines Regisseurs, der die Rollen neu verteilt.

Was könnte an der Arbeitsweise von Felix Gonzalez-Torres für den Kunstunterricht am institutionellen Setting Schule relevant werden? Wie würde ein Kunstunterricht aussehen, der die Eröffnung von potentiellen und konkurrierenden Bedeutungen auf der Praxisebene zum Thema macht und im Zuge dessen Lehrer*innen und Schüler*innen in Ko-Produktion gehen?

3.1.2. John Cage

John Cage (1912 – 1992)

John Cage ist ein amerikanischer Komponist, Schriftsteller und Künstler. Er hat experimentelle Musik unter besonderer Berücksichtigung von Alltagsgeräuschen, dem von ihm entwickelten Modus der Zufallsoperation und Parametern musikalischer Aufführungspraxis entwickelt.

Cage hat zunächst einige Monate Architektur und Klavier, dann schließlich Komposition und Harmonielehre studiert. Er war als Ko-Repetitor für Ballett in verschiedenen Zusammenhängen tätig und hat während seiner Zeit als Lehrender am Black Mountain College in einem interdisziplinären Zusammenhang u.a. mit Merce Cunningham und Robert Rauschenberg zusammengearbeitet. Cage hat sich über 20 Jahre intensiv mit dem Sammeln und Bestimmen von Pilzen beschäftigt und dieses Wissensgebiet neben anderen auch in seine Kompositionspraxis und Lehrtätigkeit integriert.¹¹¹

Eine seiner bekanntesten Arbeiten ist das Stück 4'33". Es wurde am 29. August 1952 in der Maverick Concert Hall in Woodstock, New York uraufgeführt. Dauer, Zahl der Ausführenden und Instrumente sind laut Partitur frei wählbar. Die Spielanweisung Tacet (lateinisch für „er/sie/es schweigt“) bedeutet ursprünglich, dass Instrumentalist*innen oder Sänger*innen für den so gekennzeichneten Abschnitt pausieren. In der Partitur von 4'33" ist diese Anweisung für alle drei Sätze vermerkt. Der Pianist David Tudor, Ausführender der Uraufführung, hat die drei Sätze mit dem Öffnen und Schließen des Klavierdeckels markiert. Darüber hinaus wurden von Tudor keine Töne am Klavier erzeugt.

Geräusche aus dem Publikum, insbesondere solche der Ungeduld von Zuhörenden, die das Stück zum ersten Mal hören bzw. mit der Arbeitsweise von John Cage nicht vertraut

¹¹¹ Cages Interessensspektrum ist auch zwischen den Künsten breit gefächert. Siehe dazu aus der Perspektive des Künstlers selbst, die er in einem Statement zu seinem Werdegang darlegt (www.johncage.org/autobiographical_statement.html [10.01.17]).

sind, treten umso deutlicher hervor. Cage hat sie als integralen Bestandteil vieler Aufführungen konzipiert.

Die Arbeiten von John Cage werden aufgeführt und bringen Parameter des Setting Theater zur Aufführung. Rezipient*innen treffen dort auf sie und könne sich häufig doch nicht sicher sein, ob sie richtig sind, also tatsächlich in einem Konzert von John Cage gelandet sind oder ob sie eine Probe, einen Auf- und Abbau beobachten. Die Musiker*innen tragen mitunter keine Konzertkleidung. Sie nehmen Platz, aber beginnen nicht zu spielen, schauen einfach ins Publikum. Ein Metronom gibt den Takt an. Aber das Orchester bewegt sich nicht. Aus der Perspektive der Konzertbesucher*innen können in solchen Momenten Zweifel aufkommen, ob denn alles mit richtigen Dingen zugeht.

Mit den *Song Books (Solos for Voice 3–92)*¹¹² können die Parameter und Rahmenbedingungen von Theater und Bühne, Aufführung, Auftritt und Konzert, Stimme, Klang und Gesang selbst zur Aufführung kommen und vor der Kontrastfolie der Gepflogenheiten am Setting Theater Thema werden.¹¹³

Das Bühnengeschehen wird durch offene, noch jeweils durch zu konkretisierende und gleichzeitig auszuführende Regieanweisungen bestimmt.

Die folgende Miniatur thematisiert eine erste Begegnung einer Beispiel-Rezipientin mit der Arbeit *Song Books (Solos for Voice 3–92)* (1970) von John Cage¹¹⁴. Die Beispiel-Rezipientin sitzt im Theater, Ort des Geschehens ist eine kleine Studio-Bühne. Wie bei den Arbeiten von Felix Gonzalez-Torres gibt es zwei Rezeptionsvarianten, sieht/hört/erlebt man die Arbeit zum ersten Mal oder weiß man schon womit bei Cage zu rechnen ist. Der Rezipientin ist die Arbeitsweise von John Cage in ihren Grundzügen vertraut. Inwiefern die Stücke von John Cage die Parameter von Theater und Konzert aufnehmen und irritieren ist dennoch offen und realisiert sich durch die Interpretation der Ausführenden jedes Mal neu.

¹¹² Die *Song Books Volume II* können im Internet unter www.monoskorp.org [20.7.16] abgerufen werden. Außerdem finden sich zahlreiche Varianten verschiedener Aufführungen auf youtube. (Siehe dazu exemplarisch das Video „The Long Books: John Cage’s Complete ‘Song Books’ am California Institute of The Arts aus dem Jahre 2012)

¹¹³ Zum Beispiel: Solo for Voice 54 (T) *Leave the stage by flying or through a trap door, and return the same way while wearing an anima head.*

¹¹⁴ Die Situationsbeschreibung ist inspiriert von einem tatsächlichen Cage-Erlebnis der Verfasserin dieser Arbeit. Es handelt sich um ein Sonderkonzert unter Mitwirkung von Teilnehmer*innen des Workshop „John Cage - Everything we do is music“ am 15.9.2012 im Orchestersaal des Staatstheater Mainz (<http://www.orchester-mainz.de/kinder-und-jugend/workshop-cage.html> [16.6.15]). Als Konzertzuhörer*in war ich ins Staatstheater gekommen, als Cage mit Realisierende fand ich mich schließlich neben und mit den WS-Teilnehmer*innen mit einem nicht näher zu bestimmenden und bekannten „Schüttelinstrument“ auf der Bühne. Auch die Tröte in Krokodilform hätte ich mir als Instrument vorstellen können, aber diese gefiel jemand anderem auch gut.

Miniatur 2:

*Jemand geht in normalem Tempo von der Bühne ab und kommt irgendwann später dann doch wieder, ebenfalls in normalem Tempo.*¹¹⁵ Dazwischen ist niemand da. Die Bühne ist leer und das Warten auf das, was passieren wird/was passieren könnte oder die Erwartung und Spannung, ob denn nun etwas passieren wird oder es das schon gewesen sein könnte, füllt den Raum.¹¹⁶ Einen Moment verlagert sich die Aufmerksamkeit in den Publikumsbereich: in einer der hinteren Reihen wird geredet, die Nachbarin kramt in der Tasche, wer rutscht da unruhig auf seinem Stuhl hin und her? Noch ist niemand gegangen, es passiert nach wie vor nichts, ah, da geht es weiter: jemand betritt die Bühne, baut einen Klappstisch auf, stellt einen Stuhl dazu, positioniert ein Mikrofon über der Tischfläche, setzt sich und *beginnt einen Apfel zu schälen*¹¹⁷, na mal gespannt, was da noch so kommt.(Offenes Ende)

GENERAL DIRECTIONS und SPECIFIC DIRECTIONS¹¹⁸

John Cage hat den Songbooks sogenannte „General Directions“ vorangestellt. Diese allgemeinen bzw. grundlegenden Anweisungen markieren Möglichkeiten des Zugriffs¹¹⁹ auf das Material und markieren Cages Systematisierung und Bezugslinien:

GENERAL DIRECTIONS

There are fifty six parts for Book I (Solos for Voice 3-58) and thirty-four parts for Book II (Solos for Voice 59-92). The solos may be sung with or without other indeterminate music, e.g. Rozart Mix and Concert for Piano and Orchestra.

The solos may be used by one or more singers.

Any number of solos in any order and any superimposition may be used [...]

*Superimposition*¹²⁰ is sometimes possible, since some are not songs, but are directives for theatrical activity (which on the other hand, may include voice production). A given solo may recur in a given performance. Specific directions when necessary precede each solo. When such directions have already been given they are not repeated, but reference is simply made to them.

Each song belongs to one of four categories: 1) song 2) song using electronics* 3) theatre 4) theatre using electronics.

Each is relevant or irrelevant to the subject: We connect Satie with Thoureau.

Given to more singers, each should make an independent program, not fitted or related in a predetermined way to anyone else's program. Any resultant silence in a program is not to be feared. Simply perform as you had decided to, before you knew what would happen.

¹¹⁵ SOLO FOR VOICE 44 | THEATRE | (IRRELEVANT) DIRECTIONS: Go off-stage at a normal speed, returning somewhat later also at a normal speed.

¹¹⁶ Siehe dazu folgende Anmerkung von Cage in den GENERAL DIRECTIONS zu den *Songbooks Volume I*: „Any resultant silence in a program is not to be feared. Simply perform as you had decided to, before you knew what would happen.“

¹¹⁷ Vgl. SOLO FOR VOICE 46 | THEATRE | (IRRELEVANT): DIRECTIONS: Prepare something to eat.

¹¹⁸ John Cage unterscheidet zwischen Directions und directives. Directions wird verwendet in Zusammenhang mit einer Kategorisierung: General directions, mit der das ganze Werk überschrieben ist und Specific directions zu jedem Solo. Directives for theatrical activity – dieser Begriff wird in den General Directions gebraucht. Er hat stärker den Charakter der Aufforderung vergleichbar einer Theaterprobe und ist stärker an den Einzelfall gebunden.

¹¹⁹ Der Begriff „Zugriff“ wird hier verwendet, da die Solos von Cage von denen, die sie aufführen, ein Zutun verlangen. Nur durch das Konkretisieren der Handlungsgrundfiguren der Interpretierenden kommen die Solos zur Aufführung.

¹²⁰ Gemeint ist hier im weitesten Sinne Überlagerung (<http://www.dict.cc/englisch-deutsch/superimposition.html> [16.06.15])

**Wireless throat microphones permit the amplification and transformation of vocal sounds. Contact microphones amplify non-vocal sounds, e.g. activities on a table or typewriter, etc.)*

(Cage 1970: 1)

John Cage adaptiert die Organisationslogik des Songbooks¹²¹ für seine Arbeit und verknüpft sie mit Strategien von neuer Musik. Er erfindet neue Kombinationen und Spielregeln musikalischer Produktion auf der Bühne und erweitert das klassische Repertoire um neue Form- und Klangideen. Das Zubereiten von Essen ist in der Konzeption von Cage in Hinsicht der entstehenden Geräusche und als Bühnenaktivität relevant.

Am Beispiel

Die folgende Auswahl gibt exemplarisch einen Einblick in diese Arbeit¹²² von John Cage und vermittelt einen Eindruck von der Bandbreite seiner Systematisierungen in den Song Books.¹²³ Es werden Solos aus beiden Songbüchern berücksichtigt. Angeführt werden je ein Solo aus jeder der vier Kategorien 1) Song 2) Song using Electronics 3) Theater und 4) Theater). Innerhalb jeder Kategorie werden zumindest zwei divergierende Versionen, bezüglich der Unterscheidung von relevant und irrelevant, vorgestellt. Der Fokus der Auswahl liegt dem Forschungsgegenstand der Arbeit, Kunstunterricht im Kontext von aktueller Kunst, Museum und Theater, entsprechend auf den daran anschließenden Kategorien *THEATRE* und *THEATRE WITH ELECTRONICS*. Die weiterführenden Gedanken zur Arbeitsweise von John Cage werden anhand dieser Beispiele expliziert.

¹²¹ In einem Songbook sind üblicherweise Lieder eines Einzelinterpreten oder einer Musikgruppe mit Text für Gesang und Noten für ein oder mehrere Instrumente enthalten. Text bzw. Wörter und Buchstaben von Songs sind bestimmten Tönen zugeordnet. Mit musikalischen Vortragsbezeichnungen wie piano – leise, sanft, still oder fortetipiano können zusätzliche Nuancen geschaffen werden. Die Spannweite ist nicht festgelegt. Es besteht Auslegungsbedarf bzw. Interpretationsspielraum für die Ausführenden.

¹²² Ich verwende im Falle von John Cage wie für Felix Gonzalez-Torres den Begriff „künstlerische Arbeit im Gegensatz zum eher retrospektiv verwendeten Begriff „Werk“, der stark von einer Abgeschlossenheit ausgeht und auf Gesamtheit hin angelegt ist. Die Arbeiten von Torres als auch die besprochene Arbeit von John Cage realisieren sich in jeder Ausstellungssituation immer wieder neu. Beide Positionen verorten sich mit den hier vorgestellten Arbeiten an der Schnittmenge von mindestens zwei Kontexten: Felix Gonzalez-Torres zwischen Kunst und Theater und John Cage zwischen Neuer Musik, Theater und Kunst, so dass eine kontextspezifische Bezeichnung wie Stück oder Skulptur nicht zutreffend erscheint. Beide Arbeiten sind darüberhinaus auf Erweiterung und Koproduktion der Rezipient*innen und Bühne bietenden Institutionen hin angelegt. Auch einige Jahre nach dem Tod der beiden Künstler können so immer wieder neue Werkformen entstehen.

¹²³ Das Referenzsystem Cages nachzuzeichnen und auszuloten ist nicht Thema dieser Arbeit. Die Arbeitsweise von John Cage ist interessant für künstlerische Prozesse im Kunstunterricht, die sich in ihrer Strukturiertheit nicht an den institutionellen Regeln und Routinen von Schule orientieren. Und wird dahingehend exemplarisch betrachtet. Alle Aufführungswerke von John Cage sind auf www.johncage.org [12.03.17] verzeichnet und können dort innerhalb einer Datenbank recherchiert werden. Vorlesungen und Schriften finden sich dort erstaunlicherweise nicht. Zu einer künstlerischen Perspektive auf das Werk von John Cage siehe u.a. den Katalog zu einer Ausstellung in der Mathildenhöhe Darmstadt: Beil/Kraut (Hg.): „A House Full of Music. Strategien in Music und Kunst.“ Hatje Canz 2012. Oder auch den Katalog der Staatgalerie Moderner Kunst München: Bischoff (Hg.): „Kunst als Grenzbeschreibung: John Cage und die Moderne“, München 1991. Zu Leben und Werk von Cage die Biographie von David Revill: „Tosende Stille. Eine John Cage Biographie“, München 1995. Der Band „Empty Mind“ aus dem Jahre 2012, herausgegeben von Walter Zimmermann und Marie Luise Knott bündelt erstmals Schlüsseltexte aus den Vorlesungen und Schriften von John Cage in der deutschen Übersetzung.

Material: Methode und Form

Für das SOLO FOR VOICE 46 *Prepare something to eat* steht mit der Zubereitung von Essen der Alltagskontext Modell für eine konzertante Bühnenhandlung, die auch in Hinblick auf akustische Dimensionen interessiert.

Das SOLO FOR VOICE 32 *Go off-stage at a normal speed, hurrying back somewhat later* nimmt eine Theaterpraktik zum Anlass und macht den Abgang von der Bühne noch vor dem Bühnenauftritt zum Thema. Die logistische Rahmung, die sonst mehr oder weniger unauffällig erfolgt, rückt in den Mittelpunkt. SOLO FOR VOICE 89 *locate a member of the audience by dropping a transparency inscribed with two straight intersecting lines on a plan of the theatre. Intersection of lines locates theatre seat. Make a gift of an apple or some cranberries to this member of the audience. If no one is seated there, simply place gift on empty seat* verbindet eine Alltagspraktik mit der Logik und Dramatik von Theater und Bühne: Ein Geschenk, ein Apfel oder ein paar Cranberries, finden den Weg zu dem oder der Beschenkten durch die Aufführung eines visuelles Zufallsverfahren, dass das geometrische Motiv zweier sich schneidender Geraden aufnimmt. Für den Fall der Fälle – auch für Zustände dieser Art macht Cage häufig Aussagen –, dass die Geraden einen leeren Stuhl auswählen, werden der Apfel oder die Cranberries dort lediglich platziert.

To cheer bedeutet zunächst jubeln, jauchzend, Beifall spenden (vgl. www.Dict.cc/englisch-deutsch/to+cheer.htm [06.07.16]). Für SOLO FOR VOICE 64 *Shout the text at highest volume without feedback like a football cheer-leader* wird eine „Voice production“ aus einem anderen Kontext für die Theaterbühne adaptiert. Strategieentscheidend ist, dass der Modus der Handlung übernommen wird (like a football cheer-leader), der Inhalt aber von Cage gesetzt ist.

Die Idee für eine mögliche Bühnenhandlung im Rahmen von SOLO FOR VOICE 28 *Engage in some other activity than you did in Solos 8 and 24 (if either of these was performed)* wird über das Ausschlussprinzip generiert und schließt gleichzeitig an die Solos 8 und 24 an. Die Idee für SOLO FOR VOICE 28 soll in Differenz zu Solo Nummer 8 und 24 stehen, vorausgesetzt alle drei Solos 28, 8 und 24 werden aufgeführt. Gleichzeitig kann vermutet werden, dass die Kenntnis von Solo 8 und Solo 24 die Idee für Solo 28 beeinflusst.

Die vorgestellten Handlungsanweisungen für Aktivitäten auf der Bühne sind aus unterschiedlichen Kontexten motiviert bzw. inspiriert. Sie finden am institutionellen Setting Theater statt und machen dieses gleichzeitig zum Thema. Sie „sind unabhängig

voneinander, aber koexistieren“ (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 15 und Knott 2012: 236).¹²⁵

Eines der ersten Projekte, dem das Parameter Ko-Existenz zu Grunde liegt, ist die Aufführung im Sinne einer Ausführung von „Theatre Piece No. 1“ von John Cage am Black-Mountain-College im Jahr 1952 (vgl. www.blackmountaincollege.org/history/ [07.07.16],¹²⁶ vgl. Cage 1971: 62). Cage markiert in diesem Zusammenhang den Einfluss von Merce Cunningham. Dieser war damals schon „lange beschäftigt, heterogene Tatbestände, die ohne gegenseitige Beziehungen bestehen können, zusammenzubringen“ (Cage 1971: 206).

Dieser Aufführung wird häufig die Bezeichnung Happening¹²⁷ zugeschrieben. Cage selbst verwendet den Begriff nur indirekt. Cage schreibt zur Ausführung und Aufführung von Theatre Piece No. 1 wie folgt:

„Im Black Mountain College veranstaltete ich auch das, was manchmal als das erste Happening bezeichnet wird. Das Publikum saß in vier gleich großen dreieckigen Abteilungen, deren Spitzen auf einen kleinen quadratischen Performance-Bereich zu liefen. Dem das Publikum zugewandt saß; die Gänge zwischen den Dreiecken führten zu dem großen Performance- Bereich, der das Publikum umgab. Verstreute Aktivitäten – Merce Cunningham tanzte, Robert Rauschenberg stellte Bilder aus und spielte eine Victrola, Charles Olson las seine Gedichte und M.C. Richards die ihren von der Spitze einer Leiter außerhalb des Publikums, David Tudor spielte Klavier. Ich selbst verlas eine Vorlesung mit eingebauten Schweige-Sequenzen, ebenfalls von einer Leiter außerhalb des Publikums herunter, und das alles fand

¹²⁵ Man könnte an dieser Stelle einwenden, dass beide Formen am Theater ansässig sind und der Tanz eine Anbindung zur Musik aufweist. Cage begründet seine Unterscheidung mit der Binnenstruktur der beiden Formen und stärker aus der Perspektive von Komposition und Choreographie.: „Wenn zwei Töne miteinander kollidieren, gibt es kein Problem, im Falle der Choreographie führt die geringste ungestüme Kollision zwischen zwei Tänzern dazu, dass einer von ihnen gehindert wird mit dem Tanzen fortzufahren.“ (Cage 1971 (1984): 203)

¹²⁶ Das Black-Mountain-College in North Carolina wurde im Jahre 1933 als unabhängige Ko-educative Institution gegründet. (siehe auch www.ibiblio.org/bmc/bmcbaboutbmc.html [07.07.16]). Eine Geldspende von 14.500 Dollar bildete den Grundstock und 12 Lehrer und 22 Studierende. Bildende Künstler*innen, Wissenschaftler*innen und Tänzer*innen arbeiteten, lehrten, lernten und prägten diesen Ort mit. Siehe dazu auch: Katz (Hg.) 2003: Der Katalog begleitet die Ausstellung „Black-Mountain College: experiment in art“ im Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia in Madrid im Jahr 2002; Harris (1988): Mary Harris verfolgt die Perspektiven bzw. das Spektrum der künstlerischen Produktion am Black Mountain college; Dubermann 1973: Hier wird stärker die Perspektive der künstlerischen Arbeitsgemeinschaft verfolgt. Im deutschsprachigen Raum widmete der Hamburger Bahnhof im Jahr 2015 der Institution und ihren Protagonisten eine Ausstellung. (vgl. www.smb.museum/ausstellungen/detail/black-mountain-ein-interdisziplinäres-experiment-1933-1957.html [07.07.16] und www.black-mountain-research.com [07.07.16])

¹²⁷ Die Definition des kanadischen Theaterkritikers und Bühnenautors Gary Botting weist Überschneidungen zum Prinzip der Ko-Existenz und der Parameter der Überlagerung, die John Cage vertritt, auf. Botting verwendet den Begriff im Plural. Eine abgeschlossene Definition von Happening gibt es seinen Ausführungen nach nicht. Botting hat selbst mehrere Happenings konzipiert. Die Verbindung zu Cage sieht er in der Erschließung von Nicht-Räumen in Analogie zur Stille bei John Cage: „A happening explores negative Space in the same way Cage explored silence. It is a form of symbolism: actions concered with now' or fantasies derives from life, or organised structures of events appealing to archetypal symbolic associations.“ (Botting 1972: 12-13)

innerhalb eines bestimmten Zeitabschnitts und innerhalb des umfassenden Zeitrahmens meiner Vorlesung statt.“ (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 14)

Bereits in der rückblickenden Beschreibung werden die künstlerischen Aktionen nicht klassifiziert, sondern über den Modus der Handlung bestimmt: Merce Cunningham tanzt, Robert Rauschenberg zeigt seine Bilder, David Tudor spielt Klavier, Charles Olson liest Gedichte, M.C. Richards die ihren nimmt dabei aber eine andere Position im Raum ein. Cage selbst verliest eine Vorlesung mit eingebauten Schweige-Sequenzen. Klavier spielen kann nun im Spektrum von die Tasten drücken, bis hin zur Virtuosität in der Wiedergabe einer Sonate oder freier Improvisation vieles bedeuten. Gerade wie die Handlungen sich konkretisiert und situativ ausgeformt wird, ist ebenso relevant wie offen.

Im Sinne des Prinzips der Ko-Existenz von Musik, Tanz und weiteren alltäglichen und auch künstlerischen Handlungsformen bei gleichzeitiger Unabhängigkeit bedarf es anderer Parameter der Strukturierung.

Zum Begriff ‚Parameter‘

Der Begriff ‚Parameter‘ ist ein Kompositum und geht zurück auf Altgriechisch *para*: neben und *metron*: Maß. Ein Parameter ist ein Charakteristikum, das helfen kann, ein bestimmtes System zu definieren oder zu klassifizieren (ein Event, ein Projekt, eine Situation). Ein Parameter ist auch ein Element eines Systems, das nützlich ist oder kritisch, wenn es darum geht, den Zustand eines Systems zu evaluieren oder wenn es darum geht die Wirkung, den Status oder die Bedingungen eines Systems zu evaluieren. Bestimmte wissenschaftliche Disziplinen – darunter Mathematik, Informatik, Linguistik und die Ingenieurwissenschaften haben den Begriff für sich spezifiziert.

Diese Möglichkeit der Spezifizierung macht den Begriff für die Frage der vorliegenden Arbeit einer neuen Konzeptualisierung von Kunstunterricht im Kontext von aktueller Kunst, Schule, Museum und Proben und Probieren ebenso relevant wie die doppelte Anschlussfähigkeit (siehe oben) an Entwicklung und Analyse. Über die Erfindung von Parametern könnte im Sinne einer Unterrichtsentwicklung neue Formen von Kunstunterricht generiert werden. In dem man Parameter von Positionen aktueller Kunst in der Schnittmenge von Museum und Theater herausarbeitete, können sie in ihrem modellgebenden Potential erschlossen werden. Im untersuchten Kunstunterricht sind so die

Vermutung neue Parameter bereits enthalten. Sie lassen sich nur nicht mit den gängigen und systemimmanenten Parametern von Schule, Museum und Theater fassen.

Die neuere Musiktheorie hat den Begriff ebenfalls für sich adaptiert und spezifiziert. (siehe dazu u.a. Parameter in: Brockhaus-Riemann Musiklexikon. Bd.3. Mainz 1989: 268). Der Musikwissenschaftler Ullrich Dibelius äußert sich wie folgt: „Jetzt in der Musik, nennt man Parameter alle Dimensionen des musikalischen Verlaufs, die sich isoliert verändern lassen. [...] Nachdem man sich einmal entschlossen hatte, alles dem Parameter zu unterstellen, was irgendwie sich in Reihen anordnen also serialisieren ließe, ging man dazu über weitere Parameter zu bilden. Was den Parameter definiert: Er gibt einen Bereich an, der sich kompositionstechnisch verwalten, also vorbehaltlos jedem noch so abstrakten Regelschema anpassen lässt.“ (Dibelius 1966 (1988): 337). Nimmt man das Zitat von Dibelius zum Ausgangspunkt, kann man davon ausgehen, dass der Begriff Ende der 60er Jahre aufkommt. Also in einer Zeit, in der interdisziplinäre Zusammenarbeit stark forciert wurde und man sich dementsprechend auf systemunabhängige Koordinaten einer möglichen Koproduktion einigen muss.

Diese Parameter deuten sich bereits in der Beschreibung des Happenings Theatre Piece No. 1 im Jahre 1952 an und werden dann für die SOLOS FOR VOICE, 1970, fast 20 Jahre später, werkkonstitutiv. Die Art und Weise der Strukturierung des Geschehens auf der Bühne ist auch Thema der Aufführung der Solos.

Die Arbeit Songbooks nimmt eine zentrale Stellung für die Frage nach neuen Konzeptualisierungsformen von Kunstunterricht ein. Das ist darin begründet, dass John Cage hier zentrale Parameter des institutionellen Settings Theater und dort ablaufender Produktionsprozesse thematisiert, welche eine Nähe zum Kunstunterricht am institutionellen Setting aufweisen. Insbesondere das Verhältnis von Anweisung und Ausführung mit der daran gekoppelten Vorstellung der Akteure und Rollenverteilung ist hier charakteristisch.

Folgende Parameter können ausgehend und anhand von den Songbooks benannt werden.¹²⁸ Sie sind der Übersicht halber nummeriert.

- 1) **PARAMETER Beziehungen**
- 2) **PARAMETER Referenzen**
- 3) **PARAMETER Überlagerungen**
- 4) **PARAMETER „...manchmal[...],[...]manchmal, nicht“¹²⁹**

Das eingangs geschilderte Prinzip der Ko-Existenz ist die Grundannahme auf der Cages kompositorische Arbeit aufbaut. In diesem Prinzip laufen alle Parameter zusammen. Im Folgenden werden nun die Parameter ausgehend von einzelnen Solos vorgestellt und dann mit einem weiteren zentralen Gedanken von Cage verknüpft.

In dem Band „Für die Vögel. John Cage im Gespräch mit Daniel Charles“ (Cage 1976) werden die Songbooks an mehreren Stellen thematisiert (vgl. ebd.: 54, 61, 134, 140, 141f, 158, 160, 179, 223 ebd.). Die Äußerungen Cages sind dabei auffallend subjektiv gefärbt und verbleiben stark im Modus der Positionierung. Er vergleicht die Songbooks mit anderen seiner Stücke, markiert größeres Interesse an diesen als an jenem, äußert sein Gefallen oder thematisiert stärker die Situation der Aufführung – perspektivisch unter Einbezug möglicher Mitstreiter*innen oder der Rahmung und retrospektiv – in Hinblick auf das Verhältnis von Vorgesehenem und tatsächlicher Situation. Eine mögliche Erklärung hierfür kann darin liegen, dass erste Gespräche zwischen Daniel Charles und John Cage bereits im Juni 1970 stattfanden (vgl. Cage 1976: 160). Also kurz nach Fertigstellung der Songbooks und in einer Phase von ersten Aufführungen.¹³⁰

1) PARAMETER „Beziehungen“

(vgl. u.a.: Cage 1970: 1; Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 18, 141,158)

Musik hat, so Cage „nichts mit Hörfähigkeit zu tun, sondern nur mit der Fähigkeit, Beziehungen zu beobachten“ (Cage zitiert nach Knott/ Zimmermann 2012: 141). Dieser Parameter ist auf drei verschiedenen Ebenen wirksam.

¹²⁸ Ich nutze hier auf der Ebene die Begriffe von John Cage, so wie in Teilkapitel 1.2. die Begriffe von Felix Gonzalez-Torres selbst und dem in diesem Zusammenhang geführten Theoriediskurs. In Kapitel 1.3. werden die werk- und kontextspezifischen Parameter von John Cage und Felix Gonzalez-Torres dann in positions- und kontextübergreifende Parameter überführt, die jeweils als Vergleichsfolie der Analyse von neuen Handlungsformen und Bedeutungspotentialen im Kunstunterricht dienen können wie auch deren Erfindung. Die Funktion der Vergleichsfolie ist im Begriff Parameter enthalten.

¹²⁹ Cage spricht in diesem Zusammenhang davon, dass er jetzt Zeitklammern verwendet, diese sind manchmal flexibel, manchmal nicht. Ähnlich verhält es sich mit den Beziehungen zwischen den Teilen seiner Musik, manchmal sind sie flexibel, manchmal nicht.

In den General Directions zeigt sich dieses Parameter auf der Sprachebene anhand der Verwendung des any und may bzw. may be
¹³⁰ In diesem Zusammenhang ebenfalls relevant: Cage unterscheidet dezidiert zwischen dem Schreiben von Musik, ihrer Aufführung und dem Zuhören von Musik (vgl. Cage 1971: 62).

Die erste Ebene ist die Beziehung des Komponisten und der Rezipient*innen,¹³¹ die zweite Ebene sind die Beziehungen innerhalb eines Orchesters, die der Komponist beim Schreiben von Musik bedenkt. Die dritte Ebene sind die Beziehungen zwischen zwei oder mehreren Klängen. Alle drei Ebenen nutzt John Cage direkt für seine künstlerische Produktion:

(1) Am Black Mountain College waren mit John Cage, Merce Cunningham, Robert Rauschenberg, Charles Olson, M.C. Richards und David Tudor Protagonisten verschiedener Disziplinen vor den Augen des Publikums selbst in Koproduktion getreten. Für die Umsetzung der *Song Books* gibt Cage die Verantwortung in die Hände von Anderen.¹³²

Diese Umsetzung besteht gleichzeitig in einer Konkretisierung der Handlungsanweisung und dem Füllen des Deutungsspielraumes der *Directions*. Walter Zimmermann, selbst Musiker und Komponist, konstatiert ausgehend von der Rolle des Komponisten wie folgt:

„dass alle Stücke, die Cage entwarf, einer ausgeklügelten Mechanik folgen, die wiederum dem Rezipienten die Art und Weise der Nutzung überlassen. Die Zurücknahme der eigenen Meinung und Haltung, die alle Kompositionen von Cage durchzieht, ist als durchgängiges Prinzip schon recht früh erkennbar“ (Zimmermann 2012: 227 f.)

In den *Solos for Voice* geht es auf der Praxisebene dementsprechend häufig um Möglichkeiten. Cage legt nicht fest, was zu tun ist, sondern hält vielmehr fest, was Sänger*innen oder Performer*innen tun könnten und eröffnet diesen einen Raum des eigenen Deutungs- und Handlungsspielraums.¹³³ Für die *Solos for Voice* hält Cage durch die *General Directions* folgendes für im Bereich des Möglichen:

Die Solos können zusammen mit jeglicher Art von Music zusammen aufgeführt werden (vgl. indeterminate in der Bedeutung „unbestimmt“ <http://www.dict.cc/englisch-deutsch/indeterminate.html> [04.07.16]). Die Solos können von einer, einem oder mehreren Sänger*innen gesungen werden. Anzahl, Reihenfolge und Kombination der Solos sind frei wählbar. Es kann zu Überlagerungen kommen. Dies liegt auch daran, dass

¹³¹ Der Begriff Rezipient*innen ist hier nicht im Sinne von Publikum zu verstehen. Unter anderem der Komponist Walter Zimmermann verwendet ihn im Nachdenken und Schreiben über John Cage aus der Außenperspektive.

¹³² Das können Musiker*innen sein, die ein Cage-Stück zur Aufführung bringen. Dies kann aber auch weitergehen bis ins Publikum, das in den Kreis der Musiker*innen gebeten wird und an der Aufführung der Cage-Stücke teilnimmt. Eine solche über den Bühnrand hinausgehende Aktion erlebte die Beispiel - Rezipientin.

¹³³ „Wo zu viele Noten stehen“, kündigt er für eine andere Komposition an, werde er die Anweisung hinzuschreiben: „Spielen sie so viele wie möglich“ (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 18).

nicht nur Songs sondern auch Regieanweisungen aus dem Kontext Theater verarbeitete wurden. Auch im Falle einer Gruppe von Sänger*innen möge jede, möge jeder – entgegen der Gepflogenheiten von Vorbereitung und Abstimmung bzw. Bezugnahme eines Theaterkonzertes – sein eigenes Programm verfolgen.

(2) Die Besetzung der Instrumentalstimmen in einem Orchester ist traditionsgemäß hierarchisch organisiert.¹³⁴ Cage gibt an, beim seinem Nachdenken über das Orchester nicht eine Gruppe von Musikern, sondern in erster Linie eine Gruppen von Menschen zwischen denen er unterschiedliche Beziehungen herstellt, vor Augen zu haben:

„Als ich mich in Amerika daranmachte, die Orchesterstimmen meines neuen Klavierkonzerts zu schreiben, das wir am 19. September 1958 in Köln aufführten, besuchte ich jeden einzelnen Musiker, fand heraus, was er auf seinem Instrument spielen konnte, entdeckte mit ihm andere Möglichkeiten und unterwarf dann alle diese Funde Zufallsoperationen, um schließlich Stimmen zu bekommen, die durchaus unbestimmt in Bezug auf ihre Aufführung waren. [...] (Sie sollten vielleicht wissen, dass der Dirigent keine Partitur hat, sondern nur seine eigene Stimme, so dass er die anderen Ausführenden, auch wenn er sie beeinflusst, nicht beherrscht.). [...] Ich muss einen Weg finden, wie ich die Leute freilasse, ohne, dass sie albern werden. Ihre Freiheit muss sie veredeln. Wie soll ich das machen- das ist die Frage“ (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 55).

Was für die Konzertvorbereitung 1958 begann, flexibilisiert Cage in den Jahren später für die *Song Books*. Die Solos können von einer oder mehreren Sänger*innen ausgeführt werden. Die Besetzung der Instrumente ist flexibilisiert. Auch ungewöhnliche Möglichkeiten der Klangproduktion wie die Zubereitung von Essen (vgl. SOLO FOR VOICE 46), das Tippen auf einer Schreibmaschine (vgl. SOLO FOR VOICE 15) oder das Abgehen von der Bühne (vgl. SOLO FOR VOICE 32) werden integriert.

(3) Die meisten Musiker*innen achten immer auf die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Klängen. „[...] es geht offenbar darum, die eigenen beabsichtigten Handlungen in Relation zu den nicht beabsichtigten der Umgebung zu bringen[...]“ (Cage zitiert nach Knott/ Zimmermann 2012: 158).

¹³⁴ Zur Geschichte des Orchesters siehe: Bekker 1989. Zur Besetzung von Orchestern siehe auch www.klassik-lexikon.de/orchester [20.07.16].

Besucher*innen achten im Konzert wohl zunächst verstärkt auf die Beziehung zwischen Dirigent*in und Orchester. Diese Beziehung hat Cage in mehreren Stücken aufgegriffen:

„In Etcetera beginnen die Orchestermmitglieder als Solisten und bieten dann von Zeit zu Zeit ihre Dienste abwechselnd einem von 3 Dirigenten an. Etcetra 2/4 Orchester beginnt mit 4 Dirigenten, und dann dürfen Orchestermmitglieder von Zeit zu Zeit die Gruppe verlassen und als Solisten spielen. Atlas Eclipticalis und Concert for Piano and Orchestra ist der Dirigent keine Herrscherfigur sondern ein Utensil, das das Zeitmaß bereitstellt“ (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 19)

John Cage selbst geht von einem musikalischen Begriffsrepertoire aus und öffnet es in verschiedene Richtungen und bis zu seinen Rändern hin.

2) PARAMETER Referenzen

Das gilt auch für andere Disziplinen. Die Idee der Unabhängigkeit bei gleichzeitiger Ko-Existenz von Musik und Theater weitet Cage schließlich „auf alle Elemente des Theaters, einschließlich Beleuchtung, Programmheft, Kulissen, Requisiten, Kostümen und Bühnenhandlung“ (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 18) aus.

Dies trifft zum Beispiel für das SOLO FOR VOICE 32 zu. Es macht den Bühnenauftritt und Bühnenabgang in umgekehrter Reihenfolge zum Thema.¹³⁵

.....
SOLO FOR VOICE 32

THEATRE

(IRRELEVANT)

DIRECTIONS

Go off-stage at a normal speed, hurrying back somewhat later.
.....

Leitsterne

Eine Sonderrolle nehmen die sogenannten Leitsterne ein. Der Komponist Walter Zim-merman prägt in Bezug auf das Schaffen von John Cage diesen Begriff, und benennt Erik Satie als einen solchen:

„Erik Satie war einer von Cages Leitsternen. Mit dessen Werk der absichtslosen Anwesenheit von Musik (musique d'ameublement) er sich sehr verwandt fühlte.“

¹³⁵ Weitere Beispiele für Referenzen an Elemente des Theaters sind: die Begrenzung der Zeit („Do not perform any longer than four minutes and thirty-two seconds SOLO FOR VOICE 9), Bühnentechnik („Leave the stage at a normal speed by going up (flying) or by going down through a trap door Return in the opposite way very quickly. (SOLO FOR VOICE 37), der Modus der Regieanweisung („Directions (SEE SOLO 36)“, SOLO FOR VOICE 38, der Zusammenhang von Bühnenakteuren und Publikum („Produce Feedback three times“ (SOLO FOR VOICE 41), Texthänger („Vocalize and/or hum the melodies as though you were busy doing something else or as though you had forgotten the words. [...]“ (SOLO FOR VOICE 50).

So tritt Satie auch in Cages Alphabet (1982) neben Marcel Duchamp und James Joyce, den Erfinder von HCE („Here comes Everybody“). Sie alle dialogisieren im Alphabet mit vielen anderen Wegbegleitern: mit Henry David Thoreau, mit Richard Buckminster Fuller, mit Robert Rauschenberg, mit Teeny Duchamp mit Mao (als Kind). Ein Geistergespräch wie Cage sein Verfahren nennt.“ (Zimmermann 2012: 232)

Der Begriff „Leitstern“ bezeichnet ursprünglich den die Schiffer leitende Polarstern (vgl. www.duden.de/rechtschreibung/Leitstern.de [11.07.16]). Leitsterne sind von denen, die sich leiten lassen selbst gewählt. In der modernen Astronomie können sie mittlerweile sogar künstlich erzeugt werden.¹³⁶ Satie nimmt sowohl im gedanklichen Kosmos von Cage bei der Konzeption und Erfindung seiner Arbeiten eine wichtige Rolle als auch auf der direkten Ebene der Produktion.

Cage bestätigt die besondere Relevanz Saties auf beiden Ebenen in seinem Texten:

„Und Satie. Ich habe seine Musik analysiert und sie als rhythmisch durchstrukturiert empfunden. Ich habe seine Materialwahl bewundert und sein unabhängiges Formgefühl.“ (Cage zitiert nach Knott/ Zimmermann (Hg.) 2012: 71)¹³⁷

Die Solos for Voice werden als relevant bzw. irrelevant bezüglich Erik Satie gekennzeichnet. Cage hat nach eigener Aussage für die Songbooks durch den Modus der Zufallsoperationen mehrere Satie-Stücke adaptiert. Er nutzt in diesem Zusammenhang den stärker in der Bildenden Kunst geprägten Begriff der ‚Frottage‘, den er dann aber nicht festgeschrieben wissen will.¹³⁸

„Ich nahm nur den Choral und legte direkt über die gedruckte Partitur eine Klarsichtfolie mit Notenlinien und räumte jedem Halbton den gleichen Abstand ein. [...] Mit meinem neuen Notensystem konnte ich eine neue Melodie, eine mikrotonale Melodie erhalten, indem ich Saties melodische Kontur auf meinem Notensystem

¹³⁶ In der Astronomie übernehmen Leitsterne eine wichtige Rolle zur Richtungskontrolle von Himmelsaufnahmen in Langzeit. Sie fungieren als eine Art Orientierungssystem in Bewegung. Die sogenannte Nachführung des Teleskops wird an ihnen ausgerichtet. Dies ist darin begründet, dass diese Aufnahmen des Himmels der täglichen Drehung des Sternenhimmels angepasst werden müssen (Siehe dazu u.a.: www.spektrum.de/physik/leitstern/8943 und www.spektrum.de/laserleitstern/255 [11.07.16]).

¹³⁷ Neben Erik Satie nehmen auch der Künstler Marcel Duchamp und der Architekt Buckminster Fuller eine wichtige Rolle im Denken Cages ein: „Die von Duchamp signierten Werke sind zentrifugal. Die Welt drum herum wird unscheinbar. [...]Und ich erinnerte mich an eine Bemerkung Buckminster Fullers: um etwas mit gebührender Aufmerksamkeit zu bedenken, sollte man nicht mit einer Idee, sondern mit 5 beginnen. Ich beschloss, vorsichtig zu sein, fünf als ein Maximum zu nehmen, eins als ein Minimum“ (Cage zitiert nach Knott/ Zimmermann (Hg.)2012: 71).

¹³⁸ Siehe dazu auch die Anmerkung von Daniel Charles im Gespräch mit Cage: „Sie vertreten immer den Standpunkt der Akzeptanz.[...] Sie lehnen es ab, ausschließlich zu sein, d.h. etwas zu wollen.“ (Cage 1976: 55)

nachzeichnete – unabhängig vom Winkel, sogar zufällig. Das ist keine ‚Imitation‘, es ist eine Frottage, ein Rubbing! Dennoch ist es etwas ganz und gar anderes ...eine Entdeckung.“ (Cage 1976: 232)

3) PARAMETER „Überlagerungen“ (vgl. Cage 1970: 1)

In den General Directions hält Cage fest: *Überlagerung (Superimposition)*, ist möglich (*is possible*) (*sometimes*), im Sinne von grundsätzlich möglich und auch von John Cage so angelegt. *Sometimes* im Sinne von *gelegentlich* möglich kommt tatsächlich so vor.¹³⁹

Charakteristisch und entscheidend für Momente der Aufführung ist, dass es jeweils die Logik des Einzelnen gibt und diese beim Zusammentreffen erhalten bleibt, wenn gleich im Zusammenschwung etwas Neues entsteht. Das kann auch für die Songbooks angenommen werden.

Es gibt drei Grundformen der Überlagerung. Sie lauten am Beispiel der Songbooks wie folgt:

- 1) Überlagerungen innerhalb der zur Aufführung kommenden Songbooks und der Umsetzung dessen, was Cage für die SOLOS FOR VOICE festgehalten hat.
- 2) Überlagerung der Umsetzung dessen, was Cage auf der Partitur der notiert hat mit Alltags- oder Publikumsgeräuschen.
- 3) Überlagerung im Zuge mehrerer Aufführungen von Cage-Stücken, die simultan stattfinden.

Überlagerung ist ein Parameter, das sich im Zuge bestimmter Entscheidungen der Ausführenden realisiert. Sie bestimmen eine bestimmte Besetzung an Instrumenten, Akteur*innen für eine bestimmte Situation der Aufführung. Mit und für jede Aufführung der SONGBOOKS werden neue Entscheidungen getroffen. Die tatsächlichen Qualitäten der Überlagerung können von Cage nicht näher bestimmt werden. Er gibt diese Entscheidung in die Hände der Realisierenden.

Die beiden folgenden Kurztexte geben ein Beispiel. Was möglich sein könnte bzw. was Cage im Prozess der Komposition als möglich antizipiert haben könnte. Sie stammen aus der Lesung Unbestimmtheit I von John Cage (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 50) Das Phänomen der ‚Überlagerung‘ tritt hier auf der Ebene der Beobachtung auf.

¹³⁹ Hier schwingt bereits das Parameter 4) „manchmal so, manchmal so“ mit oder ist enthalten. Es liegt stärker auf der Ebene der Entscheidung der Ausführung. Diese muss aber nicht zwingend realisiert werden.

2'00"

„Als einmal ein paar von uns nach Boston, hinauffahren, hielten wir an einer Raststätte, um etwas zu essen. An einem Eckfenster stand ein Tisch, von dem aus wir alle einen Weiher sehen konnten. Dort schwammen und tauchten Leute. Es gab besondere Vorrichtungen, um ins Wasser zu rutschen. Drinnen im Restaurant stand ein Musikautomat. Jemand warf eine Münze ein. Ich bemerkte, dass die Musik, die herauskam die Schwimmer begleitete, obwohl sie sie nicht hörten.“

3'00"

„An einem Tag, an dem die Fenster offenstanden, spielte Christian Wolff eines seiner Stücke auf dem Klavier. Verkehrsgeräusche und Schiffssirenen waren nicht nur in den Pausen der Musik hörbar: wegen ihrer größeren Lautstärke hörte man sie sogar besser als die Klavierklänge selbst. Nachher bat jemand das, dass Christian Wolff, das Stück nochmals bei geschlossenen Fenstern zu spielen. Christian Wolff sagte, dass er gerne dazu bereit wäre, dass es aber eigentlich nicht nötig sei, da die Klänge der Umgebung die wenigen der Musik in keiner Weise störten.“

John Cage fügt die Ebenen in der Beschreibung seiner Wahrnehmung und auf der dritten Ebene, dem Medium Vortrag, zusammen. Er thematisiert den Modus der Lesung, des Vortragens selbst und schafft dadurch wieder eine Aufführungssituation.¹⁴⁰

In der ersten Situation fließen die Musik des Automaten und die Bewegungen der Schwimmer*innen zusammen. Cage ist hier sozusagen doppelt vorhanden. Als Person in der Situation an der Raststätte über die er vorträgt und als Vortragender der Lesung mit dem Titel „Unbestimmtheit“.

Im zweiten Beispiel tritt der Modus der Überlagerung zunächst scheinbar zufällig in einer Konzertsituation auf. Entscheidend mag hier sein, dass der Musiker Christian Wolff eines seiner Stücke am Klavier spielt.¹⁴¹

Die verschiedenen Rollen von Komponist, Publikum gehen in diesem Moment ineinander über oder wie Cage an anderer Stelle betont: „Der Komponist ist auch Interpret. Das Publikum kann Interpret werden. Der Komponist, sofern anwesend, beginnt dann zuzuhören und wird Teil des Publikums.“ (Cage 1976: 153).¹⁴²

¹⁴⁰ Die Lesung ist zeitlich so organisiert, dass jeder der 90 Texte eine Minute dauert. (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 49). Cage thematisiert damit auch diese Form des Vortrages vor einem zuhörenden Publikum in einem gesetzten Zeitfenster.

Marie Luise Knott ordnet die autopoetischen Schlüsseltexte Cages – die Lesung Unbestimmtheit ist einer von ihnen – wie folgt ein: „Im Vorwort zu *Silence* unterscheidet Cage drei Kategorien seiner Schriften: Zunächst jene, die als ‚konventionelle und informative Vorträge konzipiert wurden, ferner solche, die für den Druck gedacht waren d.h. ihre Energie und Poesie weniger im Hören als vielmehr im Sehen entfalten. Und schließlich Texte, vor allem Vorträge, die ‚in ihrer Form ungewöhnlich‘ waren, da er in ihnen ‚analoge Kompositionsprinzipien wie auf dem Gebiet der Musik‘ anwandte“ (Knott 2012: 235).

¹⁴¹ John Cage geht in Bezug auf Alltagsgeräusche noch einen Schritt weiter. Während Christian Wolff die Geräusche nicht stören (s.o.), integriert sie Cage als Teil seiner Kompositionen. Auf die Anmerkung von Daniel Charles im Gespräch mit Cage dieser integriere die Geräusche hustender Leute in die Klänge seiner Musik antwortet dieser, das sei das, was andere Leute Stille nennen. Er könne Klänge und Stille austauschen. Stille sei bereits Klang oder Geräusch. Die Stille wird in einem Moment wie dem Husten Klang (vgl. Cage 1976: 35).

¹⁴² Siehe hierzu den Einwand von Daniel Charles in der bereits mehrfach zitierten Gesprächssammlung *For the birds*: Christian Wolff schlägt vor, „dass sie ein Schöpfer bleiben, was auch immer sie in ihre Werke einführen. Sie befürworten den Zufall, aber sie sind

An die Stelle des beobachtenden John Cage tritt im Zuge einer Aufführung der *Song Books* der beobachtende und in der Wahrnehmung aktive Zuschauer.

4) PARAMETER „...manchmal [. . .], [. . .] manchmal, nicht“¹⁴³

(vgl. Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 14, 15, 18)

„Manchmal“ ist selten aber nicht niemals, kaum vorherzusehen und nicht planbar, nicht regelmäßig aber unterschiedlich häufig. Es kann so sein, es kann aber genauso gut anders sein.

John Cage legt nicht fest, was sein soll, sondern bestimmt, dass es manchmal so und manchmal auch ganz anders sein kann:

„In meiner Musik verwende ich jetzt Zeitklammern, die manchmal flexibel sind, manchmal nicht. Es gibt keine Partituren, keine fixierte Beziehung zwischen den Teilen. Manchmal sind die Teile voll ausgeschrieben, manchmal nicht.“ (Cage zitiert nach Knott/Zimmermann 2012: 14)

Cage lässt offen, was passieren wird bzw. was die Akteur*innen in welcher Form zur Aufführung bringen werden und wie sich die einzelnen Teile zueinander verhalten. Musiker*innen und Sänger*innen können die SOLOS nicht vom Blatt spielen. Sie treten selbst in Aktion werden zu Protagonist*innen des Geschehens. Die Aufführung ist immer auch eine Umsetzung. Es sind Entscheidungen zu treffen. Sie betreffen häufig eine Konkretisierung. Cage gibt Anstöße aber macht in dem Sinne keine konkreten Vorgaben. Wenn es manchmal nicht und manchmal doch sein kann, braucht es einen Rahmen innerhalb dessen etwas passieren kann. Die Eröffnung und Beschränkung von Zeit wird in diesem Zusammenhang zu einem entscheidenden Faktor. Cage spricht auch von „Zeitklammern“. Aus der Perspektive der Zuhörenden könnte dies der Zeitraum sein, während dem das Publikum in Anspannung und Erwartung wartet, auf das, was passieren wird oder das, was nicht passieren wird. Cage bezieht auch mit ein, dass nichts passiert und macht das zu einer produktiven Größe

derjenige, der bestimmt, was der Zufall ins akustische Universum entlässt Sie belassen es sicher nicht so, wie es ist. Sie zähmen es auf ihre Art und Weise“ (Cage 1976: 165f).

¹⁴³ Cage spricht in diesem Zusammenhang davon, dass er jetzt Zeitklammern verwendet, diese sind manchmal flexibel, manchmal nicht. Ähnlich verhält es sich mit den Beziehungen zwischen den Teilen seiner Musik, manchmal sind sie flexibel, manchmal nicht. In den General Directions zeigt sich dieses Parameter auf der Sprachebene anhand der Verwendung von any bzw. may be.

Auf einen möglichen Zusammenhang zwischen seiner Notationsform und dem Freejazz – dort sind die Pausen wichtig und haben strukturierende Funktion – angesprochen antwortet Cage: „in den meisten Jazz-Kompositionen höre ich eine Improvisation, die einer Konversation ähnelt. Ein Musiker antwortet dem anderen. Demnach hört jeder mit aller Macht dem zu, was der andere tut, nur um ihm besser zu antworten anstatt jeden das spielen zu lassen, was er möchte. Und das was Free-Jazz genannt wird, ist vielleicht ein Versuch, sich vom Zeitmaß und der rhythmischen Periodizität zu befreien.“ (Cage 1976: 215)

Zusammenfassung

Die Arbeitsweise von John Cage wurde exemplarisch am Beispiel der Arbeit *Song Books SOLO FOR VOICE (I und II)* vorgestellt. Vier grundlegende Parameter wurden herausgearbeitet. Sie betreffen gleichermaßen die Ebene der Konzeption wie auch die Ebene der Realisation der Stücke.

Das ‚PARAMETER Beziehungen‘ betrifft die Akteur*innen. Die Akteur*innen und Konstellationen, die Cage im Zuge seiner Konzeption antizipiert und die tatsächlichen Akteur*innen der Aufführungssituation und die Art und Weise, in der sie agieren und interagieren.

Das ‚PARAMETER Referenzen‘ betrifft das Referenzsystem von John Cage, alles gedankliche, thematische, künstlerische, was er als Bezugssystem für seine Ideen sieht und das Referenzsystem der Aufführenden. Die Entscheidungen, die sie im Zuge einer Aufführung treffen sind dadurch bestimmt und werden davon inhaltlich gespeist.

Das ‚PARAMETER Überlagerungen‘ betrifft die Aufführungssituation der SOLOS. Überlagerung ist innerhalb der SOLOS möglich. Überlagerung ist auch zwischen den SOLOS und Alltagsgeräuschen bzw. Geräuschen aus dem Publikum möglich. Überlagerung ist ebenfalls zwischen den SOLOS und einem weiteren aufgeführten Cage-Stück möglich.

Das ‚PARAMETER „...manchmal[...],[...]manchmal ‚nicht‘ liegt auf einer anderen Ebene.

Es betrifft das Spannungsfeld von Erwartung und Realisation. Auch die Leere, wenn nichts stattfindet und genau dieser Zustand über die zeitliche Rahmung für die Zuhörenden realisierbar wird und zur Aufführung kommt, schließt das Parameter ein.

Cage betonte stets: „Der Komponist ist auch Interpret. Das Publikum kann Interpret werden. Der Komponist, sofern anwesend, beginnt dann zuzuhören und wird Teil des Publikums.“ (Cage 1976: 153). Im Zuge der SOLOS FOR VOICE, die einen besonderen

Status im Werk von Cage einnehmen, würde ich hier noch ergänzen wollen: Das Publikum kann auch Ko-Komponist sein.

Die Art und Weise wie Cage mit Parametern von Musik, Aufführung und dem institutionellen Setting Theater arbeitet und sie zum Generieren von Ideen künstlerischer Produktion nutzt, ist in Hinblick auf Entwicklung von Kunstunterricht, der sein institutionelles Setting zum Produktionsanlass nimmt, ebenso interessant wie Cages Sicht auf die Akteure. Wie würde er aussehen ein Kunstunterricht, der die Parameter seines Settings auf die Ebene künstlerischer Produktion holt?

Die Parameter des Arbeitens von John Cage in den SOLOS FOR VOICE werden für den Vorschlag der Konzeptionsebenen in Kapitel 4 aufgegriffen und dort auf eine neue Planungsperspektive hin gewendet.

3.1.3. ...und was heißt das jetzt für Kunstunterricht? Mögliche Anschlüsse oder wie die Arbeiten und Arbeitsweisen von John Cage und Felix Gonzalez Torres neue Perspektiven für und auf Kunstunterricht eröffnen können.

Die Arbeiten von Felix Gonzalez-Torres und John Cage eröffnen Perspektiven wie künstlerische Produktion und das Setting ihrer Präsentation und Aufführung zusammen kommen können. Die beiden Künstler verlagern den Moment der Werkkonstitution an den institutionellen Ausstellungs- bzw. Aufführungsort. Der Moment der Werkrezeption wird zu einer Produktionssituation im Modus der Koproduktion. Das ist für die künstlerische Produktion von Schüler*innen insofern interessant, als dass sie auch innerhalb einer institutionell gesetzten Rahmung, der des Unterrichts am Setting Schule stattfindet.

Felix Gonzalez-Torres involviert Besucher*innen, Kurator*innen und die Museumsaufsichten und spricht häufig davon, dass er Verantwortung teilt bzw. das Publikum – er nutzt hier einen Theaterbegriff – bittet, Verantwortung zu übernehmen.

Für die Betrachter*innen ist es möglich (weil vom Künstler so angelegt) in das Szenario einzusteigen. Sie können die Werkgestalt aktiv verändern.

Oder eben auf einer zweiten Ebene anderen Betrachter*innen beim Verändern der Werkgestalt zuzusehen. Und es gibt die ausstellenden Institutionen und die Kurator*innen, die vorab (innerhalb der von Torres konzipierten Rahmung) Entscheidungen hinsichtlich der Präsentationsform treffen. Sie sind es auch, die entscheiden, ob während der Ausstellung die Candy Spills nachgefüllt werden oder eine dieser Arbeiten im Zuge

des Ausstellungsverlaufes durch den Zugriff der Betrachter*innen tatsächlich verschwindet, indem sie sich in die Hosentaschen oder Mägen der Betrachter*innen hin auflöst.

Kurator*innen sind Teil des Publikums der Arbeiten von Torres und vermitteln gleichzeitig zwischen den Entscheidungen des Künstlers, die in den Zertifikaten fixiert sind und der Ausstellungssituation, für die die Arbeiten entstehen.

John Cage formuliert Handlungsanweisungen. Deren Konkretisierung muss aber der Betrachter*innen leisten. Der Künstler – ich benutze sehr bewusst nicht die Begriffe Komponist oder Musiker, die Cage auf die Aufführungspraxis des Theaters hin festlegen – betont immer wieder, dass der Komponist Publikum sein könnte und auch das Publikum zu Interpreten werden kann. Er argumentiert stärker über Möglichkeiten der Handlung zur musikalischen Tonerzeugung. Was kann alles Klang sein und was kann man dazu alles nutzen, was ist alles mit Instrumenten möglich. Während die Arbeiten von Torres Szenarien zwischen potentiellen und konkurrierenden Bedeutungen offerieren und die Grundfigur des Deutens eines Kunstwerkes nutzen, wie es im Museum übliche Praxis ist, bearbeitet Cage die Ebene des musikalischen Grundsettings: Was kann alles Konzert bzw. Aufführung bedeuten. Die Regieanweisung ist eine in allen Sparten des Theaters genutzte Praktik. Sie findet sich in der Textvorlage der Stücke oder auch zwischen den Notenlinien. Und wird dann vom Dirigat oder von der Regie für im eigenen künstlerischen Sinn adaptiert. Diese Doppelschleife greift Cage in seinen Arbeiten auf bzw. macht sie zum Thema. Er formuliert General Directions, die für die gesamte Werkgruppe, also alle Solos als grundlegend gelten und specific directions, die an die jeweiligen Solos gebunden und gleichzeitig deren Thema sind.

Cage formuliert Regieanweisungen und bleibt gleichzeitig im Modus der Möglichkeiten. Er lässt sehr viele Entscheidungen offen an. Beispielsweise wer die Adressatengruppe, das heißt die Protagonist*innen der SOLOS sein können und wie viele. In den Specific Directions heißt es „the solos may be used by one or more singers“. Cage verweist sogar darauf, dass jeder sein Programm singen möge und man sich eben nicht absprechen möge, wie es bei einer klassisch konzertanten Aufführung mit zwei oder mehr Sängern völlig selbstverständlich wäre. Sänger*in kann hier im Sinne einer klassischen Berufsbezeichnung gemeint sein oder in Bezug auf die Tätigkeit: also Sänger*in oder mehrere Personen, die singen bedeuten. „*Some are not songs, but are directives for theatrical activity (which on the other hand, may include voice production)*“ (Cage 1970: 1) formuliert

Cage wieder eine Möglichkeitsvariante zur im Vorhinein erfolgten Setzung „May be used by one or more singers“ (ebd.).

Bei Cage erfinden die Betrachter*innen das Szenario der Aufführung und das ist gleichzeitig Teil der Aufführung und Konzeption. Die Entscheidungen hinsichtlich der Aufführungsbedingungen werden Teil der Aufführung. Zunächst müssen die Aufführenden eine Grundlage finden, wer ist involviert, was wird an Instrumenten im weitesten Sinne benutzt, was läuft parallel. Anfang und Ende erhalten hier eine hohe Bedeutung. Hier entsteht ein produktives Paradox zur eingangs erwähnten Grundfigur der Handlungsanweisung und den vielen offenen Fragen bzw. der Fülle an Handlungsmöglichkeiten.

In beiden Fällen, der Fall ist hier die Begegnung mit der künstlerischen Arbeit und die Realisation und Konkretion durch die Betrachter*innen, werden Routinen, Regeln, Rituale des Settings im und für den Moment der Werkkonstitution aktiviert.

Die Institution **Museum** und die dramaturgische Rahmung der Ausstellungssituation beeinflussen den Prozess der Werkkonstitution im Falle von Felix Gonzalez-Torres. „Bitte nicht berühren“ – so steht es auch auf Hinweisschildern.

Für die Arbeiten von Felix Gonzalez-Torres wird die Möglichkeit, dieses Gebot zu überschreiten, werkkonstitutiv. Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang die Drastik. Die Bonbons dürfen berührt, mitgenommen oder auch vor Ort gegessen werden.

Das Setting **Theater**, Praktiken der Bühne, Theatertechnik, der Modus der Klangerzeugung sind Teil und Thema der Werkrealisation im Falle von John Cage. Die Möglichkeit der Interpretation bzw. des Arrangements von Kompositionen wird für die Song Books werkkonstitutiv.

Beide Künstler etablieren für das Setting ungewöhnliche Formen der Produktionsgemeinschaft bis hin zur Ko-Autorenschaft. Produktionsgemeinschaft setzt den Akzent stärker auf den Prozess der Werkrealisation. Ko-Autorenschaft hebt etwas stärker ab, auf die Generierung von Ideen.

Felix Gonzalez-Torres bindet Besitzer*innen, Kurator*innen, Besucher*innen im Museum, Passant*innen im öffentlichen Raum und auch die Museumsaufsichten zu einem Produktionsgefüge. Außerdem hat er in einem Interview erklärt, dass sein Lebenspartner Ross, das erste Publikum seiner Arbeiten war.

John Cage ermöglicht die Entstehung der Produktionsgemeinschaft und die Wahl ihrer künstlerischen bzw. musikalischen Mittel als Teil der Werkrealisation der Song Books.

Es entstehen neue Spielarten künstlerischer Produktion, die die Eigenheiten des institutionellen Settings berücksichtigen. Die Koproduktion und Ko-Autorenschaft zwischen Künstler und Gegenüber bedingen neue Modi künstlerischer Produktion. Allen gemeinsam ist, dass sie eine oder auch mehrere vorhandene Größen (das kann die Vorgabe des

Künstlers sein oder Regeln, Rituale und Routinen des Settings) als Spielball begreifen und damit künstlerisch weiterarbeiten. Spielarten könnten folgendermaßen gefasst werden.

- Konkretisierung: dieser Modus betrifft die Ebene der Planung. Der Künstler konzipiert etwas, was die Ausführenden bzw. Miteinsteigenden situationsspezifisch realisieren
- Adaption: dieser Modus nimmt die Ebene des Settings zum Ausgangspunkt. Der Künstler bezieht sich auf Praktiken des Settings und integriert diese auf der Werkebene.
- Variation: dieser Modus betrifft die Ebene der Ausführung bzw. Realisation. Die Ausführenden können mit eigenen Konzeptionsentscheidungen die Werkebene beeinflussen.

Nachdem nun die Arbeiten von Felix Gonzalez-Torres und John Cage in ihrer besonderen Berücksichtigung des institutionellen Settings und der Aktivierung der Rezipient*innenseite durch Ko-Autorenschaft und Koproduktion vorgestellt wurden, stellt sich im Zuge des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit, der Konzeptualisierung von Kunstunterricht im Kontext von Schule, Museum und Theater folgende Anschlussfragen:

Inwiefern lassen sich die getätigten Überlegungen zu den Arbeitsweisen von John Cage und Felix Gonzalez-Torres an der Schnittmenge von aktueller Kunst (und dem Setting Museum) und Musik (und dem Setting Theater) mit dem Setting Schule und Kunstunterricht zusammendenken?

Wie könnte das gehen, diesen Moment der Aufführung der Werkkonstitution auf Kunstunterricht zu übertragen? Wo wären Ansatzpunkte für Konzeption und Planung?

Was wären Gelingensbedingungen und Voraussetzungen der Realisation?

Kunstunterricht im Sinne einer Aufführungserfahrung zu konzipieren könnte heißen, Aneignungen und Variationen von Vorbildern und Bildangeboten durch Schüler*innen wie durch Lehrende gerade in ihren Zusammenhängen und Widersprüchen zur Institution Schule als produktives System zu verstehen. Schule wäre dann nicht Hindernis, sondern Bedingung und Thema künstlerischen Handelns. So könnten neue Sichtweisen auf die Rollen am institutionellen Setting Schule, den Unterrichtsgegenstand und auch den Umgang mit der Institution möglich werden.

Felix Gonzalez-Torres bezieht sich auf die Regeln und die Dramaturgie der Ausstellungssituation und thematisiert das Setting Museum. John Cage bezieht sich auf die Dramaturgie der Aufführungssituation im Theater und berücksichtigt Praktiken des Settings.

So könnte es lohnen sich dementsprechend das Setting Schule mit seinen Regeln, Routinen und Ritualen und den konstitutiven Praktiken von Unterricht näher zu betrachten. Auf welchen Ebenen finden Schule und Unterricht Form? Die folgende Sammlung gibt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einen ersten Eindruck von Handlungsweisen und Strukturmomenten in Schule und Unterricht.

...
Begrüßung	Gruppenarbeit	Buch	Lieblingsfach
Verabschiedung	Partnerarbeit	Heft	...
Meldung	Stillarbeit	Hausaufgabenheft	Vorne
Frage	Einzelarbeit	Klassenarbeitsheft	Hinten
Störung	Projektarbeit	Mail	Rollsystem
Bitte	...	Brief	...
Wunsch	Klassenarbeit	SMS	Vor der Schule
Regel	Strafarbeit	WhatsApp	Nach der Schule
...	Extraarbeit	...	Im Unterricht
Aufgabe	Fleißarbeit	An der Tafel	In der Pause
Abfrage	Test	In der Bank	...
Übung	HÜ	...	Pausenbrot
Aufsicht	Klassenbucheintrag
...
Referat	Portfolio	Freund*in	
Vortrag	Plakat	Klassenkamerad*in	
Gespräch	Handout	...	
Privatgespräch	Zettel(chen)		
Unterhaltung			
Zwischenruf			
...			

Abb. 85

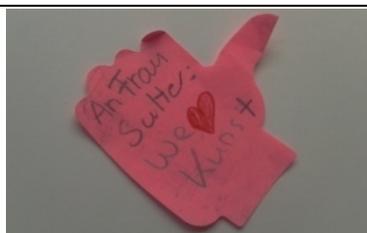
Die aufgezeigten Strukturmomente liegen auf verschiedenen Ebenen und berühren auch Schnittstellen von Schulkontext und Privatkontext. Viele Praktiken weisen ein Element der Strukturierung auf, das mit einer bestimmten Form gekoppelt ist. Der Kontext Schule ist der Rahmen, innerhalb dessen diese Praktiken stattfinden oder aufgeführt werden. Der Kontext Schule gibt den Handlungen aber mitunter auch eine andere bzw. zusätzliche Bedeutung:

Hausaufgabenheft, HÜ (als Abkürzung für Hausaufgabenüberprüfung), Klassenarbeit oder Klassenbucheintrag sind kontextspezifische Parameter der Strukturierung. Sie dienen als Gedächtnisstütze, der Leistungsmessung oder Sanktionierung.

Die Parameter Begrüßung, Aufsicht, an der Tafel, in der Bankreihe liegen an der Schnittstelle des Unterrichtsgeschehens mit den Faktoren Zeit und Raum. Sie werden aus der Schüler*innenperspektive und aus der Perspektive der Lehrperson unterschiedlich wahrgenommen und ausgeführt bzw. bespielt.

Eine SMS ist im täglichen auch öffentlichen Leben eine Kommunikationspraxis. Im Unterricht aber auch eine unerlaubte Handlung, die von der Lehrperson sanktioniert werden kann. Ähnliches gilt für das Privatgespräch. Ein klingelndes Handy wäre davon eine Steigerung, eine Anruf ohne Freigabe der Lehrperson kaum denkbar.

Die Konzeption von Unterricht als Aufführungserfahrung könnte die Möglichkeit eröffnen, solche institutionellen Regeln und Parameter im Kunstunterricht als Spielball aufzufassen, mit dem sich neue Regeln der Kommunikation, des kollektiven Handelns und neue Formen künstlerischer Produktion erfinden lassen. Deviantes Verhalten, also alles was Schüler*innen am institutionellen Setting eigentlich nicht erlaubt ist, auf die Produktionsebene zu holen, ist besonders spannend und kann vielversprechend für Kunstunterricht sein.



Ein Beispiel

Abb. 86

Wie das gelingen kann, zeigt dieses sozusagen auf der Hinterbühne des von mir begleiteten Unterrichts entstandene Beispiel. Wie man an dem Schriftzug erkennen war, bezog es mich, die Lehrern, in der Rolle der Adressatin ein.

Den Post-it-Zettel in der Form eines gehobenen Daumens hatten Schüler*innen mit dem Statement „We love Kunst“ und der Adressierung „An Frau Sutter“ versehen. Er wanderte von mir zunächst nicht bemerkt durch den Klassenraum und kam schließlich vorne am Pult an. „Frau Sutter, das ist Kunst“ betonte eine Schülerin. Sie verortet die Aktion damit innerhalb der künstlerischen Produktion im Kunstunterricht.

Das ist bemerkenswert, so meine ich, insofern als dass hier eine im Kontext Schule als deviant etikettierte Handlungsform, das Schreiben von kleinen Botschaften auf Zettelchen und deren heimliche Weitergabe „unter der Bank“ Grundlage für eine künstlerische Praktik im Kunstunterricht wird. Adressiert wird dann auch noch die Kunst-Lehrerin, die in ihrer institutionellen Rolle durchaus zum sanktionieren berechtigt wäre. Die Schülerinnen haben sich gleichzeitig mit ihrer Künstlerischen Aktion in einen Grenzbe- reich gewagt. Sie agieren parallel zum- und unabhängig vom gerade stattfindenden Unterricht.

Eine erste Vermutung

Voraussetzung bzw. Gelingensbedingung für einen Kunstunterricht, der Bedeutungspotentiale und Inspiration für Handlungsformen auch auf der Ebene des institutionellen Settings sucht und diese Suche zum Thema künstlerischer Produktion macht, scheint ein besonderes Rollenverständnis zu sein. Es etabliert sich wechselseitig zwischen allen Akteur*innen im Unterricht. Das System Schule wird dabei nicht negiert. Lehrer*innen und Schüler*innen sind vielmehr bereit, sich in ihren Rollen irritieren zu lassen und das System Schule mit seinen Routinen, Regeln und Praktiken zu befragen und auf der Ebene künstlerischer Produktion zu thematisieren. Lehrer*innen und Schüler*innen im Kunstunterricht könnten sich als Produktionsgemeinschaft verstehen, die Möglichkeiten künstlerischer Produktion sucht und erfindet.

3.2. Methodische Bezugskontexte: Visuelle Soziologie und Aktuelle Kunst

3.2.1. Visuelle Soziologie: Figurative Hermeneutik

Das Kapitel stellt die „wissenssoziologische Ausarbeitung und Begründung einer interpretativen Methodik des Bildvergleiches“ (Müller 2012: 129) durch den Soziologen Michael R. Müller vor. Die von ihm entwickelte Forschungsmethode der Figurativen Hermeneutik wird zunächst in ihrer methodologischen Grundfigur, dem Vergleichenden Sehen, erläutert. Müllers Perspektive auf die Rolle der Sprache wird kurz referiert, ebenso die von ihm eröffneten Bezugslinien zu Wissenskontexten in denen der Bildvergleich ebenfalls eine Rolle spielt. Die drei Verfahrensweisen der kontrastiven Sehweisenbildung „Kompositionsvariation“, „Segmentanalyse“ und „Parallelprojektion“ werden an den von Müller eingebrachten Beispielen und somit in Hinsicht auf eine forschungspraktische Anwendung erklärt. Erläuterungen zum „Tertium comparationis“, in der Konzeption Müllers jenes Dritte, „im Fall interpretativer Bildvergleiche dasjenige, das in einem Vergleich überhaupt erst gegenwärtig wird.“ (Müller 2012: 142), schließen das Kapitel.

Die Ausführungen zur Figurativen Hermeneutik bilden die Grundlage für das Kapitel 3.2.2., das den zweiten Bezugskontext meiner Forschung, Arbeiten aktueller Kunst, behandelt. Clusterstrategien aktueller Künstlerinnen und Künstler verknüpfe ich mit der Figurativen Hermeneutik. Fragen von Bildrekonstruktion werden auch unter Aspekten künstlerischer Produktion thematisiert. Beide Teilkapitel (3.2.1. Visuelle Soziologie: Figurative Hermeneutik und 3.2.1. Aktuelle Kunst: Clusterverfahren) sind Voraussetzung für Kapitel 5, welches meinen Methodenvorschlag am Beispiel vorstellt.

Zentrale Aspekte der Figurativen Hermeneutik, wie das tertium comparationis, die Parallelprojektion und das Segment, nehme ich dort spezifiziert und adaptiert für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik wieder auf.

Bilder in Bildnachbarschaften rekonstruieren



Abb. 87

Methodische Grundfigur der Figurativen Hermeneutik ist das vergleichende Sehen¹⁴⁴ und dementsprechend die Arbeit mit Vergleichsbildern. Systematische Bildvergleiche sind für die drei Verfahrensweisen der kontrastiven Sehweisenbildung grundlegend. Für die Parallelprojektion benennt Müller bereits konkrete Formen wie „Bildsamples, Bildfolgen und Bildkontraste“ (vgl. Müller 2012: 130). Der Vergleich in seiner zentralen Stellung als methodische Grundfigur taucht darüber hinaus auch in Neukontextualisierung von Bildsegmenten in der Segmentanalyse oder auch der Mehrfachplatzierung von Bildelementen im Zuge der Kompositionsvariation auf.

Die Frage nach der Sprache

Die Frage nach der Sprache wird von Michael R. Müller aus einer interessanten Perspektive thematisiert:

„Ob oder ob nicht, und falls ja, in welcher Weise die sozialwissenschaftliche Analyse von Bilddaten die Erkenntnis-, Wissens- und Darstellungsformen der Sprache nutzen darf oder muss, ist eine nicht eben leicht zu beantwortende Frage.“
(Müller 2012: 130)

¹⁴⁴ Müller recurriert hier auf John Berger und dessen These, dass Bilder auch zu den Glaubens- und Wissenbeständen gehören und beeinflussen was wir sehen (Siehe dazu auch: „The way we see“ „is affected by what we know or what we believe“ (Berger 1977 [1972]: 8). Berger konstatiert die Wirkung von Bildern als gesellschaftliche Sehschulen in dreierlei Hinsicht: 1) Bilder als symbolische Dispositive - wenn die Selbsterfahrung der symbolischen Formung durch Bilder unterliegt. Dies geschieht beispielweise, wenn Betrachter*innen Mode aus Modezeitschriften übernehmen und ein Stück weit selbst zum Bild werden. 2) Bilder als Erzeugnisse bildgebender Optiken/ Verfahren. Durch Spiegel, Mikroskop, Film, Fotografien ermöglichen Bilder Seherfahrungen, die ohne diese Verfahrensweisen im Verborgenen blieben. 3) Bilder ermöglichen besonders in Hinblick auf den Körper intermediale Übertragungen. Dies wird durch Ähnlichkeitsbeziehungen möglich, die an die Stelle der Differenzierbarkeit in Zeichen und Bezeichnetes treten. (vgl. Müller 2012: 138). John Berger arbeitet in seinem Buch „Ways of Seeing“ (Berger 1972) ebenfalls mit Bildvergleichen. Drei von sieben der dort zu findenden Essays bestehen ausschließlich aus Bildern. Vier der Essays nutzten Bilder und Wörter. Ursprünglich war „Ways of seeing“ eine vierteilige Fernsehserie der BBC. Das Skript von Berger führte dann zum Buch.

Müller stellt für die Analyse von Bildmaterial den Einsatz der Sprache in Frage. Und zwar in beiden, in sich gegenläufigen Richtungen: Ob es erlaubt oder gar verpflichtend sei, die Sprache für die Analyse von Bilddaten zu benutzen, lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich beantworten. Während aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik die „Welt als Text“ (Garz/ Kraimer 1994) verstanden wird und „nichtsprachliche Texte kein Problem darstellen sofern sie in Sprache überführt werden können“ (vgl. Wernet 2000b: 11), könnte man in Anlehnung an August Sanders analytischen Fotoarbeiten auf Sprache vollends zu verzichten.

Müller lässt die Antwort offen, gibt aber gleichzeitig für Bildanalysen zu bedenken, dass auch sie „systematische Möglichkeiten theoretischer Abstraktion und idealtypischer Begriffsbildung bieten müssen“ (Müller 2012: 129). Für die im Text vorgestellten Analysen der *Lesenden* (1994) von Gerhard Richter und einem *Vogue-Cover* aus dem Jahr 2000, bleibt Müller selbst zunächst im Medium Bild, wenn er eine Abbildung einer Barbiepuppe, eine Fotografie der *Hl. Theresa von Avila* oder *das Mädchen mit dem Perlenohrring* von Jan Vermeer damit kontrastiert. In einem zweiten Schritt der Analyse zieht er dann Sprache im Sinne eines „abstraktionsfähiges Medium sozial und kulturwissenschaftlicher Theoriebildungen“ hinzu.

Bezugslinien und Abgrenzung

Bildvergleiche haben in unterschiedlichen Disziplinen Tradition. Müller nimmt in seinem Aufsatz zunächst auf Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft, Bildwissenschaft, aktuelle Kunst¹⁴⁵ und die Sozialwissenschaften Bezug:

Für die kunstwissenschaftliche Tradition des Bildvergleiches verweist Müller auf die Positionen von Heinrich Wölfflin (vgl. Wölfflin 1929) und Aby Warburgs Bilderatlas *Mnemosyne* (vgl. Warnke (Hg.) 2008).

Stellvertretend für bildwissenschaftliche Reflexionen des Bildvergleiches nennt er die Publikation „Vergleichendes Sehen“ (Basel, 2010) herausgegeben von Lena Bader, Martin Gaier und Falk Wolf.

Die Arbeiten „Gender Advertisements“ (Goffman 1979) und die foto-ethnografisches Verdichtungs- und Kontrastierungsverfahren von Sibilla Tinapp (2005)¹⁴⁶ und

¹⁴⁵ Diese Bezugslinie wird in Kapitel 4.2.2. aufgenommen und näher erläutert.

¹⁴⁶ Die Dissertation von Sibilla Tinapp (Tinapp 2005) trägt den Titel „Visuelle Soziologie – Eine fotografische Ethnografie zu Veränderungen im kubanischen Alltagsleben“ und ist für meine Arbeit auch aufgrund der besonderen Bild-Text-Relationierung und dem damit einhergehenden hohen Stellenwert des Bildmaterials relevant. Die Arbeit von Tinapp besteht aus zwei Bänden: Ein Kommentarband enthält den Textkorpus. Ein Bildband präsentiert die methodische Aufarbeitung des fotografischen Materials.

Hans-Georg Soeffner (2006) bezeichnet Müller als instruktiv auf dem Gebiet der Sozialwissenschaften.

Allen genannten Ansätze und Arbeiten ist nach Müller gemeinsam, dass der Vergleich als *basaler, d.h. unmittelbar bildvergleichend erfolgreicher Interpretationsschritt* konzipiert wird (Müller 2012: 129). Diese Grundannahme über die Bedeutungskonstitution von Bildern macht Müller auch für die Figurative Hermeneutik geltend und knüpft daran die Grundfigur des methodischen Vorgehens. Er hält fest:

„Heuristisch ‚steckt‘ die Bedeutung eines Bildes dementsprechend nicht ‚im‘ Bild (als nur noch zu dekodierende ‚Bildsprache‘), vielmehr zeigt sie sich interpretativ, jenseits der äußeren Bildgrenzen im Verhältnis zu anderen Bildern – alltäglich wie wissenschaftlich. [...] Grundidee des Bildvergleiches ist es, durch entsprechende Bildzusammenstellungen (vgl. Bildtafeln) jene Differenzen und Analogien zu anderen Bildern im unmittelbaren Wortsinn sichtbar zu machen, aus denen sich einerseits, alltagsweltlich, jeweilige soziale und kulturelle Bildbedeutungen ergeben, die sich andererseits aber zugleich auch als methodisch kontrollierte Bilddeutungen in ihrer Sinnstruktur theoriebildend explizieren lassen.“ (Müller 2012: 130)

Müller grenzt die methodologische Konzeption der Figurativen Hermeneutik von tafelbildanalytischen Verfahren „Panowskyscher Manier“¹⁴⁷ und auch vom Analyse-vorschlag Ralf Bohnsacks ab: Erstere machen Annahmen über die ‘innere Struktur’ von Bildern (siehe dazu Müller 2012: 130) und analysieren das Einzelbild innerhalb seiner Bildgrenzen. Im Falle der „komparativen[Text- und Bild-]Analyse“ Ralf Bohnsacks erfolgt die Abgrenzung durch Müller über den Modus des Vergleichens. Der Vergleich wird in der Konzeption Bohnsacks als „fallvergleichendes Kontrollinstrument“ (Bohnsack 2011: 21), so Müller, eingesetzt und nicht als erster Interpretationsschritt.

„Methodologischer Ausgangs- und Bezugspunkt für die Figurative Hermeneutik ist die genuine lebensweltliche Gegebenheit von Bildern als symbolische Darstellungen, die

¹⁴⁷ Der Kunsthistoriker Erwin Panofsky schlägt in seiner Publikation „Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance“ (Panofsky 1980) mit seiner Theorie der ikonologischen Methode ein dreischrittiges Analysemodell vor. Die Interpretationsschritte sind unterschiedlich voraussetzungsreich. 1) Die vorikonografische Beschreibung setzt darauf, dass die Motive von den Rezipient*innen aufgrund deren praktischer Erfahrung entschlüsselt werden können. Die praktische Erfahrung liefert auch dann die Leitplanke, wenn zum Dekodieren einer unbekanntem Pflanze ein Buch oder ein Fachmann zu Rate gezogen werden muss. 2) Die ikonologische Beschreibung setzt eine Vertrautheit mit bestimmten Themen voraus, wie sie literarische Quellen vermitteln. Panofsky nennt als Beispiel den australischen Buschmann, welcher im Gegensatz zum „durchschnittlichen Gebildeten“ das Abendmahl zunächst als Tischgesellschaft wahrnimmt. 3) Die ikonologische Interpretation setzt eine genaue Auseinandersetzung mit der Zeit voraus, in der das Bild entstand. Panofsky nennt gesellschaftliche und politische Situation aber auch den Einsatz von bestimmten Maltechniken, welcher für „die eigentliche Bedeutung, den Gehalt des Bildes (45) wesentlich sein kann.“

immer auch mit Blick auf bereits bestehende Bilddarstellungen erzeugt, gesehen und verstanden werden.“ (Müller 2012: 129) Bilder werden nicht primär als Einzelbilder, sondern in thematischen und formal-ästhetischen Bildnachbarschaften, das heißt im Zusammenhang mit anderen Bildern produziert und rekonstruiert.

„Bildvergleich“ heißt in methodischer Hinsicht – Müller folgt an dieser Stelle Erving Goffman – „Unterschiedliches zusammenzustellen, nicht wahllos oder willkürlich, -sondern beobachtend, wiedererkennend, differenzierend und insofern im Zusammenstellen interpretierend“ (Müller 2012: 133). Bei der Analyse von Bild-Mustern ist dahingegen „das Zusammenwerfen scheinbarer Unterschiede auch schon die [...] Analyse“ (Goffman 1981 [1976]: 109 zit. nach Müller 2012: 133) In seiner Arbeit „Gender Advertisements“ (1981 [1976]) hat Goffman „Geschlechterklischees“ aus einem Pool von 508 Werbefotografien rekonstruiert. Die Abbildungen wurden nach Kategorien sortiert und zusammengestellt, zu Serien montierte und mit Kommentaren versehen. „The Feminine Touch“ (1979 [1976]: 29) ist eine solche Kategorie.

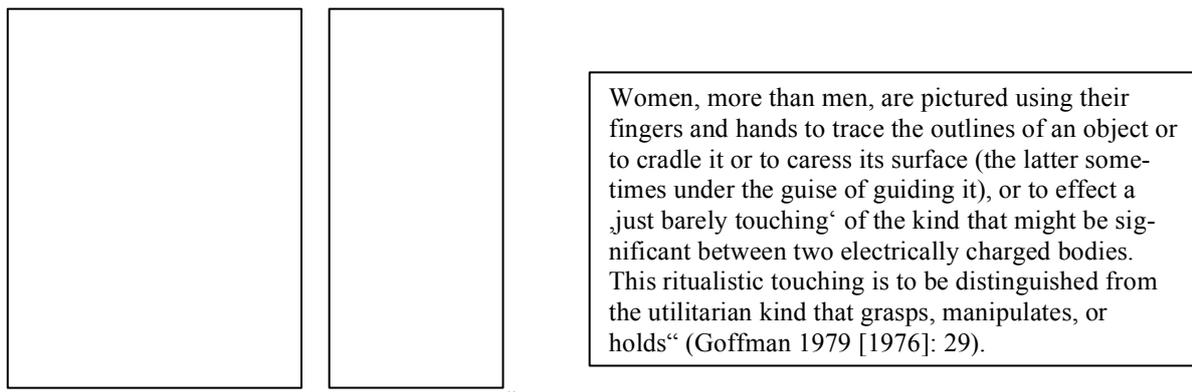


Abb. 88

Das „Zusammenwerfen scheinbarer Unterschiede“ (Goffman) kann auf der Grundlage folgender Voraussetzungen in die methodisch kontrollierte Zusammenstellung eines Bilddatenkorpus zu Kontrastierungszwecken münden (vgl. Müller 2012: 148). Müller hält folgende Grundsätze fest:

- Keine Selbstbeschränkung auf wenige, plausible Bilddaten aus dem lebensweltlichen Reservoir gesellschaftlicher Bildmaterialien. Das wäre methodisch inadäquat.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Müller stellt hier eine Verknüpfung her zu den Prämissen sozialwissenschaftlicher Hermeneutik her. Siehe dazu auch (Wernet: 2000b: 33: Extensivität – Ein Prinzip der Objektiv Hermeneutischen Textinterpretation: Die Interpretation beansprucht sinnlogisch erschöpfend zu sein. Das heißt alle gedankenexperimentellen Kontexte müssen vollständig ausgeleuchtet werden. Alle möglichen Lesarten müssen vorgebracht werden. Begrenzend wirkt dem Prinzip der Extensivität das Prinzip der Sparsamkeit entgegen. (Wernet 2000b: 35). Es dürfen nur Lesarten gebildet werden, die keine Zusatzannahmen über den zu interpretierenden Fall voraussetzen.

- Vergleichsmaterialien, die zunächst unpassend erscheinen mögen, sind besonders zu berücksichtigen. Dadurch können Sehgewohnheiten und Deutungsroutinen der Interpretierenden transparent gemacht werden. Die Interpretation wird vergleichbar der Objektiven Hermeneutik an die intersubjektive Überprüfbarkeit gebunden (vgl. Wernet 2000b: 11).
- Vergleichsmaterialien, die jenseits der Entstehungs- oder Verwendungskontexte eines jeweiligen „Interpretandums“ liegen, sind gezielt zu recherchieren und bewusst mit einzubeziehen. So kann „Sedimentiertes Gestaltungswissen“ offengelegt werden.

Müller expliziert sein methodisches Vorgehen schließlich an zwei Material - Beispielen: Die Interpretation von Gerhard Richters Lesender von 1994 wird im Überblick vorgestellt (vgl. Müller 2012: 144). Verschiedene Möglichkeiten der Kontrastierung werden zu einem Vogue-Cover aus dem Jahr 2000 aufgezeigt (vgl. Müller 2012: 154). Für Segmentanalyse und Kompositionsvariation übernimmt Müller die Beispiele von Max Imdahl und Roswitha Breckner

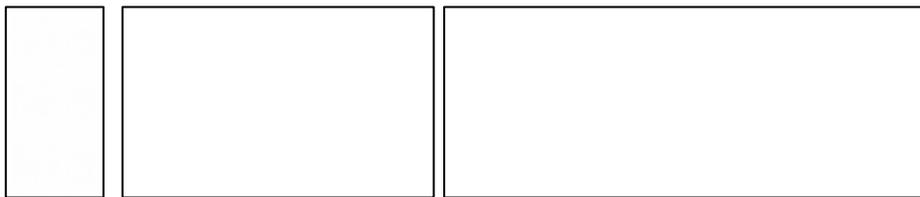


Abb. 89

Michael R. Müller benennt für die Figurative Hermeneutik drei Verfahrensweisen der kontrastiven Sehweisenbildung und definiert sie in ihrer Grundfigur wie folgt:

Parallelprojektion

„Im einfachsten Fall meint Parallelprojektion die Erzeugung von Kontrasterfahrungen durch die unmittelbare mediale Zusammenstellung zweier Bilder zu einem Vergleichspaar.“ (Müller 2012: 151)

Segmentanalyse

„Im Rahmen dieses Verfahrens werden Kontrasterfahrungen allerdings nicht en detail realisiert, sondern durch Variationen des jeweiligen Bildtypus en gros.“ (Breckner (2003) und (2010: 287-293) zitiert nach Müller 2012: 149)¹⁴⁹

Kompositionsvariation

„Kompositionsvariation meint die Erzeugung von Kontrasterfahrungen durch gezielte und eigens zu diesem Zweck realisierte Variationen eines zu interpretierenden Bilddatums in Choreografie, Perspektive, Planimetrie, Kolorit, Medialität etc.“ (Müller 2012: 149)

¹⁴⁹ Müller nimmt auf das Verfahren von Roswitha Breckner in seiner Grundfigur Bezug. Die methodologischen Überlegungen Breckners finden dahingegen keine Berücksichtigung.

In allen drei Verfahrensweisen werden Kontrasterfahrungen erzeugt. Im Fall von Segmentanalyse und Kompositionsvariation geschieht dies durch Veränderungen des Bildtypus bzw. des zu interpretierenden Bildteiles. Die Parallelprojektion arbeitet mit kontrastiven Zusammenstellungen von zwei oder auch mehr als zwei Bildern. Jeder Verfahrensweise wird ein spezifisches Erkenntnispotential zugeschrieben. Mit diesem Erkenntnispotential ist gleichzeitig die methodische Einschränkung markiert.



Abb. 90

Für die **Segmentanalyse** gilt, dass sie „insbesondere markante Abweichungen von gesellschaftlichen Bildkonventionen und Wahrnehmungen zu identifizieren vermag.“ (Müller 2012: 150). Die Verfahrensweise ist, so gibt Müller zu bedenken, umgekehrt aber auch nur für solche Bilder geeignet, „die durch die Referenz und Kombination unterschiedlicher Bildtypen bereits eine Segmentierung aufweisen“ (vgl. ebd.). Das trifft für die Arbeit von Helmut Newton (Vergleichshorizont 1) ebenso zu wie für Arbeiten von Jeff Wall (Vergleichshorizont 4), welcher in seinen Arbeiten Bild und Motivwelten der Kunstgeschichte zitiert und auf der Produktionsebene Figurentypen und spezifische Orte und andere Kontextfragmente zu neuen Zusammenspiel montiert und inszeniert (vgl. <http://rolf-lauter.com/jeff-wall-figures-and-places-mmk-frankfurt-2001/> [29.05.16]).

Die Verfahrensweise gliedert sich in drei Schritte: Einzelne Bildsegmente¹⁵¹, werden dafür zunächst aus dem Bild extrahiert und vor einem weißen Hintergrund isoliert. In einem zweiten Schritt wird das jeweils einzelne Bildsegment gedankenexperimentell in einem anderen Kontext zu einem Bildganzen vervollständigt. In Roswitha Breckners Segmentbildung zur Arbeit „in my hotelroom“ (1988) von Helmut Newton (Abbildung s.o. und siehe dazu auch Müller 2012: 150) könnte die Figur gedanklich oder auch tatsächlich in einen Kirchenbank (Vergleichshorizont 2) oder einen Gerichtssaal

¹⁵⁰ Die Konfrontation mit der Arbeit *Anklagebank* der Künstlerin Marlies Fromm (<http://ulrike-bosselmann.de/archives/4985> [29.5.16]) vermittelt an dieser Stelle einen ersten Eindruck über das Potential künstlerischer Arbeiten in Verfahren der kontrastiven Sehweisenbildung. Die Arbeit der Künstlerin extrahiert bereits die Körperhaltung, die signifikant eine Unterordnung anzeigt aus den bereits erwähnten Kontexten Gerichtssaal und Kirche.

¹⁵¹ Breckner definiert Segment als ein einzelnes „Bedeutungselement“ eines Bildes. Die Bestimmung der Segmente eines Bildes nach Breckner ist stets mit dessen konkreter Gestalt verknüpft (vgl. Breckner 2012: 148).

(Vergleichshorizont 3) montiert werden.¹⁵² Die analytische Gegenüberstellung von Bildmöglichkeiten und der tatsächlichen, faktischen Gestaltungsentscheidung erfolgt in einem dritten Schritt. Sie macht die getätigte „Sinnselektion“ für die weitere Analyse offensichtlich.¹⁵³



Abb. 91

Die **Kompositionsvariation** „experimentiert mit definierten Gestaltungsmerkmalen und verfeinert das Wissen um deren Bedeutungsrelevanz.“ (Müller 2012: 151).

Vormeinung und Vorwissen der Interpret*innen geben hierfür den Ausschlag. Müller sieht darin Stärke und Nachteil des Verfahrens zugleich: Der Horizont des Vorwissens der Interpretierenden wird kaum überschritten, so dass ein extensives Verfahren des Bildvergleiches kaum gewährleistet ist. Auf der anderen Seite ermöglicht das Verfahren ein sehr präzises und zielgenaues Vorgehen in Hinblick auf die Wichtigkeit einzelner Bildteile, vorausgesetzt die Interpretierenden verfügen über eine „mehr oder minder klare Intention bezüglich vermutlich bedeutungsrelevanter Gestaltungsaspekte“ und ein „hinreichend bildtechnisches oder handwerkliches Können“ (vgl. Müller 2012: 149).

Die Vergleichsmaterialien für seine Interpretation des *Hauptmanns von Kapernaum* hat Max Imdahl¹⁵⁴ eigens angefertigt (vgl. Müller 2012: 139). Der Interpretation und ihrer Strategie in der Umsetzung geht die Idee voraus, dass Konstellationen von Figuren in ihrer Unterschiedlichkeit bedeutungsrelevant sind (vgl. ebd.). Es werden zwei Kompositionsvarianten in Kontrast zur Originalfassung ausgeführt:

¹⁵² Müller möchte die Segmentanalyse nicht als Möglichkeit missverstanden wissen, Bildvergleiche mit „Gedächtnisbildern“ (Kracauer 1977: 25) oder „mentalen Bildern“ (Bohnsack 2009: 46) durchzuführen. Bildvergleiche sind nur mit medial möglichen Bildern durchzuführen (vgl. Müller 2012: 150).

¹⁵³ In Anlehnung an die Segmentanalyse von Roswitha Breckner, aufgegriffen durch Michael R. Müller, habe ich im Rahmen meines Methodenvorschlags die Verfahrensweise der Segmentierung entwickelt. Ziel ist, die künstlerischen Praktiken in den Dokumenten meiner Forschung in allen Sinnebenen zu erfassen. Häufig liegen sie an der Grenze von Alltagspraktik und Künstlerischer Praktik. Die künstlerischen Formentscheidungen, Müller spricht von gestalterischen Sinnselektionen, sind noch implizit.

¹⁵⁴ Max Imdahl lehrte Kunstgeschichte. Er war der erste Lehrstuhlinhaber in diesem Fach an der neugegründeten Ruhruniversität Bochum, verstand sich aber auch als Maler. Eine Kurzbiographie findet sich auf der Homepage der Kunstsammlungen der Ruhr-Universität Bochum: <http://www.situation-kunst.de/max-imdahl-biografie.htm> [10.01.16].

Die Jesusfigur in Kompositionsvariation 1 wird zum linken Bildrand hin versetzt. In Variation 2 platziert Imdahl sie mittig, im Bildzentrum. Die tatsächlich realisierte Konstellation der Figuren im Original gewinnt in Relation und Differenz zu den Kompositionsvariationen an Bedeutung. Müller bleibt in seinem Text nah an der Beschreibung Imdahls, welcher die Konstellation der Figuren in der Bildfläche und die in den Kompositionsvariationen durchgeführte Sortierung in zwei Gruppen oder zwei Gruppen und Einzelperson in folgende Deutung überführt:

„Dort, im Original, steht Jesus weder exakt zwischen beiden Figurengruppen, noch ist er einer der beiden, etwa der linken, eindeutig zugeordnet. Vielmehr erscheint er „in die Szene einbezogen wie ebenso über sie erhoben, [...] in der Geschichte und über der Geschichte“ (Imdahl 1994: 305), d.h. in einer paradoxen Trinität zwischen Diesseitigkeit und Jenseitigkeit. Die gestalterisch changierende „Durchdringung von Zweier- und Dreierstruktur macht die innere Spannung“ des Bildes „aus“ (ebd.): In der „so [obere Abbildung] und nicht anders [vgl. untere und mittlere Abbildung]“ (Imdahl 1994: 303) ausgeführten Komposition wird eine religiöse Sinnfigur unmittelbar bildanschaulich, die logisch kaum zu durchdringen ist.“ (Müller 2012: 139)

Zwischenfazit

Die beiden vorgestellten Verfahrensweisen Segmentanalyse und Kompositionsvariation gründen stärker im experimentellen Können von Bildproduzenten. Müller konzeptualisiert sie als „analytische Umkehrung gestalterischer oder künstlerischer Alltagspraktiken“ (Müller 2012: 141). Anschaulich wurde das bereits an der Vorgehensweise Imdahls. Er fertigt die Vergleichsmaterialien für seine Kompositionsvariationen zum Hauptmann von Kapaun selbst an. Imdahl, so führt Müller weiter aus, verfolgt auf diese Weise „einen objektiv möglichen Weg der Produktion des zu deutenden Bildes analytisch zurück.“ (ebd.: 141). Ich möchte an dieser Stelle ergänzen: Dieser analytische Zugriff erfolgt im Rahmen künstlerischer Produktion. Das heißt künstlerische Produktion – Müller spricht von „Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten“(ebd.) – wird mittels künstlerischer Produktion analysiert. Diesen Gedanken betrachte ich als wesentlich und wegweisend für die Adaption der Figurativen Hermeneutik für das Feld der Kunstpädagogik und den Methodenvorschlag im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Künstlerische Produktion wird dort in einer Doppelschleife vollzogen, wenn

künstlerische Produktionsprozesse in einem künstlerischer Produktionsprozess von Dokumenten durch die Forscherin¹⁵⁵ bzw. in Koproduktion von Forscherin und Schülerinnen festgehalten werden.

Die Verfahrensweise der Parallelprojektion wird im Folgenden vorgestellt. Müller sieht sie anders als die Segmentanalyse stärker im Wissen von Bildkonsumenten. verankert. Aber auch hier könnte ein experimentelles Können von Bildproduzenten bzw. Bildkonsumenten das Spektrum der Verfahrensweise verändern und erweitern.



Abb. 92

Die **Parallelprojektion** macht formale, inhaltliche und mediale Bildeigenschaften im Modus des Vergleichs explizit. Das unterscheidet sie von der Kompositionsvariation, die mit vorab definierten Gestaltungsmerkmalen arbeitet, wie etwa der Konstellation der Figuren im Bildraum bei Imdahl.¹⁵⁶

Mit jeder Parallelprojektion, also in der Zusammenstellung von *im einfachsten Fall zwei Bildern zu einem Kontrastpaar* (vgl. Müller 2012: 151)¹⁵⁷, erweitert sich so der Denkraum der Analyse und treten neue Sinneinheiten, Müller spricht von Merkmalen, des Interpretandums hervor. Diese Merkmale können auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Müller benennt exemplarisch und für die von ihm vorgestellte Kontrastierung des Vogue Covers (vgl. ebd.):

- die Ebene der Körpersprache (vgl. Tafel 1): die Kopfneigung bzw. das Zusammenspiel von Kopfneigung und Blick
- Zeichenhaft-symbolische Verweise und Referenzen (vgl. Tafel 2): Verweise auf mit Kleidung ausgedrückte Ordnungstereotype

¹⁵⁵ Siehe dazu auch die Kapitel „Zu den Positionen und Produktionen der Forscherin im Feld“ (Kapitel 2).

¹⁵⁶ Das Verfahren der Kompositionsvariation nach Max Imdahl wurde an dessen Beispiel des „Hauptmanns von Kapernaun bereits auferläutert.

¹⁵⁷ Die Parallelprojektion im Sinne einer Zusammenstellung zweier Bilder zu einem Vergleichspaar ist aus der Kunstgeschichte bekannt. Müller verweist auf den Kunsthistoriker Heinrich Wölfflin (1929 [1915]), der als einer der ersten Lehrenden Doppelprojektionen im Seminarkontext einsetzte. Im kunsthistorischen Vergleich, Wölfflins Ansatz kann dafür exemplarisch stehen, motivieren die Bildeigenschaften die Auswahl des Materials. Es liegt in den meisten Fällen bereits ein Gerüst aus historischen, stilkritischen und entwicklungsgeschichtlichen Kategorien vor, welche dem vergleichenden Sehen bereits vorausgehen (vgl. Spies 2012: 515).

- Merkmale, welche die spezifische Medialität kenntlich werden lassen (vgl. Tafel 3): Emblem oder Sinnbild für das ein Zusammenspiel von Thema, Bild und ggf. Epigramm typisch ist

Das tertium comparationis

Mit dem Begriff *tertium comparationis* werden jene Merkmale, die in der kontrastiven Zusammenstellung von mindestens zwei Bildern (Parallelprojektion) als gemeinsames Drittes und in spezifischer Ausformung zu Tage treten, konzeptualisiert. Müller definiert wie folgt: „Das tertium comparationis ist im Fall interpretativer Bildvergleiche dasjenige, das in einem Vergleich überhaupt erst gegenwärtig wird.“ (Müller 2012: 147). Es ist implizit in den Vergleichsbildern enthalten, tritt aber erst im und durch den Modus des Vergleichs nach vorne.¹⁵⁸ Notwendige Bedingungen für die Erkenntnis seien ein komplex vorhandenes Wissen des Bildbetrachters, beispielsweise über typische Formen und Stile, aber auch über kommunikative und medientechnische Praktiken sowie sachliche Bildinhalte. Mit jedem vollzogenen Vergleich und jedem herausgebildeten *tertium comparationis* kommt es zu einem Gewinn an Erkenntnis.

Wie werden Vergleichsmaterialien ausgewählt?¹⁵⁹

Mithilfe von Kriterien, die auf mehrere neue, vielleicht auch unerwartete Perspektiven und nicht bloß auf eine einzige Darstellungs- bzw. Deutungsmöglichkeit hinweisen. Dies kann durch eine Erprobung von möglichst unterschiedlichen Vergleichen geschehen. Die analytische Bildzuwendung mit ihrer reflexiven Grundeinstellung ist abhängig von der „objektiven ikonischen Beschaffenheit des Bildanschaulichen“ und dem vorhergehenden Wahrnehmungs- und Deutungswissen der Rezipient*innen. Dies solle laut Müller immer bewusst sein, wenn man interpretativ vergleicht (vgl. ebd.).

Voraussetzungen, Möglichkeiten und Erweiterung im Zuge von Parallelprojektionen

Technische Voraussetzung für Parallelprojektionen ist, dass zunächst räumlich

¹⁵⁸ Felix Thürlemann fasst das Wechselspiel zwischen impliziten Bildmerkmalen und im Vergleich explizit werdenden Kategorien aus der Perspektive der Rezipient*innen wie folgt zusammen: „Die Wahrnehmung von Bildzusammenstellungen setzt beim Rezipienten die Fähigkeit zur Kategorienbildung voraus. Sie besteht darin, das Gemeinsame und das jeweils Eigene der zu einem [...] hyperimage [zu einem Vergleichspaar oder einer Vergleichsserie] zusammengestellten Bilder [...] begrifflich zu fassen.“ (Thürlemann 2005: 167).

¹⁵⁹ Siehe hierzu auch Kapitel 5 (Mehrebenen-Parallelprojektion). Dort wird der Modus der Parallelprojektion am Fallbeispiel erläutert und in Hinblick auf künstlerische Prozesse ebenfalls an einem Beispiel spezifiziert.

getrennte bzw. kontextuell verschiedene Bilder zusammen zu Anschauung gebracht werden können. Im Zuge der „technischen Entwicklung und der Verbreitung elektronisch - digitaler und kommunikativer Medien“ (Müller 2012: 152) haben sich die Möglichkeiten dafür deutlich erweitert. Suchmaschinen und Bilddatenbanken im Netz ebenso wie Bildbearbeitungsprogramme erweitern den Zugriff und Verfügungsrahmen von Interpret*innen auf Kontrastmaterialien. Müller stellt eine gesteigerte Komplexität analytischer Bildzusammenstellungen fest.

Interpret*innen müssten aber auch wissen, wonach sie suchen könnten. Voraussetzung für Parallelprojektionen ist dementsprechend, dass Interpret*innen über ein Repertoire an historischen und gesellschaftlichen Bildbestände verfügen, aus denen Vergleichsmaterialien ausgewählt- bzw. Suchpfade abgeleitet werden können (vgl. Müller 2012: 151). Der erweiterte Verfügungsrahmen von Materialien und neue technische Möglichkeiten der Bildbearbeitung und Bildpräsentation und Bildkommunikation im Netz führen zu einer Gegenstandserweiterung für analytische Bildvergleiche.

Man denke an das Bildnetzwerk Instagram (<https://www.instagram.com> [10.01.17]), der Instant-Messenger-Dienst Snapchat, welcher ermöglicht Fotos an Freunde zu versenden, die nur eine bestimmte Anzahl von Sekunden sichtbar sind und sich dann selbst „zerstören“ (<https://www.snapchat.com/l/de-de/> [10.01.17]) oder die Dating-App Tinder (<https://www.gotinder.com> [10.01.17]) welche den Nutzer*innen unter anderem die Profildfotos einer anderen Person zeigt, die sich zuletzt in einem zuvor bestimmten Umkreis um dieselbe Funkzelle aufhielt. Wenn beide Nutzer*innen sich interessant finden und dies markieren, können sie eine Unterhaltung starten.¹⁶⁰ Fotografisches bzw. Bildhaftes ist Teil der Kommunikation in Echtzeit geworden.

Dies betrifft auch ehemals stärker textbasierte digitale Kommunikationswege wie SMS, die neben Emoticons in Form von Smileys mittlerweile auch kleine Symbole für viele Bereiche der Alltagskommunikation anbieten. Personalisierungen von Handydisplays durch von Nutzer*innen ausgewählte Fotos oder Bildern zu Kontaktdaten, die bei eingehenden Anrufen mitangezeigt werden, fallen auch darunter. Neben dem Einzelbild können solche „medial spezifisch organisierte Bildcluster“ (Müller 2012: 152) oder neue

¹⁶⁰ Auch ein Gegenentwurf ist im Netz zu finden.: Während bei Tinder in erster Linie das Foto der Nutzer*innen den Ausschlag gibt und über die Kontaktaufnahme entscheidet ist mit whispar, „der ersten Datingapp, die Dich anspricht.“ (vgl. <https://www.getwhispar.com/de/> [04.06.16]) ein Format auf dem Markt, das über Audioprofile und nicht primär über das Medium Bild funktioniert.

Symbiosen von Text und Bildhaftem¹⁶¹ Gegenstand von Bild-rekonstruktionen sein. Denkt man das Wechselspiel von Analysegegenstand und methodischem Zugriff an dieser Stelle weiter, könnten diese Gegenstandserweiterungen wiederum die Methode beeinflussen und verändern.

Zusammenfassung

Das Teilkapitel hat die Forschungsmethode der Figurativen Hermeneutik des Soziologen Michael R. Müller vorgestellt und Bezugslinien zu den Kontexten Kunstgeschichte, Bildwissenschaft, Sozialwissenschaften und Aktueller Kunst genannt.

Der Methodologische Ausgangs- und Bezugspunkt der Methode, „die genuine lebensweltliche Gegebenheit von Bildern als symbolische Darstellungen, die immer auch mit Blick auf bereits bestehende Bilddarstellungen erzeugt, gesehen und verstanden werden.“ (Müller 2012: 129) wurde besonders herausgestellt.

Der Vergleich in seiner zentralen Stellung als basaler, unmittelbar bildvergleichend erfolgreicher Interpretationsschritt (Müller 2012: 130) im Gegensatz zu tafelbildanalytischen Verfahren, die stärker auf die innere Struktur von Bildern abheben, vorgestellt.

Die Verfahrensweisen der kontrastiven Sehweisenbildung Kompositionsvariation, Segmentanalyse und Parallelprojektion wurden in forschungspraktischer Anwendung am Beispiel erläutert. Eine erste Parallelprojektion mit Arbeiten aktueller Kunst deutete bereits auf das besondere Potential von Abbildungen dieser Art in Bildvergleichen hin.

Die Rolle der Sprache im Zuge von Bildrekonstruktionen bleibt mit Müller „eine nicht eben leicht zu beantwortende Frage.“ (vgl. Müller 2012: 129). Festgehalten kann werden, dass auch Bildvergleiche Möglichkeiten begrifflicher Abstraktion bieten müssen.

Für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik und insbesondere für eine empirische Forschung zu Kunstunterricht, ist die Methode zunächst aus zwei Perspektiven relevant:

- 1) Bildproduktion, Bildrezeption und Analyse werden im Zuge der Methode zusammengedacht. Bildproduktion und Bildrezeption sind ebenso elementar für die Konzeption von Unterricht und auch von Vermittlungssituationen wie für deren Durchführung. Auf der Ebene der Analyse können sie gleichermaßen Gegenstand von Forschung sein.

¹⁶¹ Siehe dazu auch die Arbeit von Lia Perjovschi. Sie wird im nächsten Teilkapitel dieser Arbeit vorgestellt hinsichtlich ihres Erweiterungspotentials für die Methode zur Bildrekonstruktion.

- 2) Bilder in ihren visuellen Kontexten und Nachbarschaften und nicht vorrangig als isoliertes Einzelfoto zu rekonstruieren, stellt eine Chance für das Forschungsfeld Kunst-Pädagogik dar und kommt den ihm eigenen Herausforderungen der Erforschung künstlerischer Produktionsprozesse in besonderer Weise entgegen. Häufig hat man es mit Phänomenen zu tun, die noch auf dem Weg zur Formfindung sind. Die Arbeit mit Vergleichsmaterialien im Medium Bild bietet sich dafür, so meine ich, geradezu an. Sie ermöglicht ein systematisches Einkreisen der Phänomene, eine Annäherung über die Produktion von Bildnachbarschaften.

An dieser Stelle markiert sich gleichzeitig der methodische Erweiterungsbedarf in zweifacher Hinsicht. Für das Forschungsfeld Kunstpädagogik im Allgemeinen und für eine Forschung wie die Vorliegende, welche künstlerische Produktionssituationen im Kunstunterricht in den Blick nimmt, im Besonderen. Die Produktion von Bildnachbarschaften, zu Praktiken der Bildproduktion in Bildern zu Kunstunterricht¹⁶² muss im Zuge von Parallelprojektionen auf der Ebene der Vergleichsbilder Berücksichtigung finden. Auch die Verschränkung von in Bildern festgehaltenen Bild-Praktiken im Kunstunterricht und der spezifischen Bildpraktiken der Dokumentation dieses Kunstunterrichts gilt es zu integrieren. Spezifische Herangehensweisen der Aktuellen Kunst, Medienkunst und Alltagskultur können Impulse liefern für die besonderen methodischen Herausforderung des Faches. Dies werde ich im Rahmen des Methodenvorschlags in Kapitel 5 weiter ausführen.

Das nun folgende Teilkapitel 3.2.2. behandelt zunächst den zweiten Bezugskontext meiner Forschung: Arbeiten aktueller Kunst. Fotografische Produktion aktueller Künstlerinnen und Künstler verknüpfe ich mit der Figurativen Hermeneutik und somit Fragen von Bildrekonstruktion mit Aspekten künstlerischer Produktion.

Beide Teilkapitel (3.2.1. Visuelle Soziologie: Figurative Hermeneutik und 3.2.1. Aktuelle Kunst: Clusterverfahren) sind Voraussetzung für Kapitel 5, welches meinen Methodenvorschlag am Beispiel vorstellt. Zentrale Aspekte der Figurativen Hermeneutik, wie das tertium comparationis, die Parallelprojektion und das Segment nehme ich dort spezifiziert und adaptiert für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik wieder auf.

¹⁶² Michael R. Müller analysiert mit der Malerei *Lesende* (1994) von Gerhard Richter und einem Vogue Cover aus dem Jahr 2000 im weitesten Sinne Tafelbilder.

3.2.2. Aktuelle Kunst: Bild-Cluster-Verfahren

Hannah Höch| Peter Piller| Wolfgang Tillmans| Gerhard Richter|
Liah Perjovchi

„Lieber Aby Warburg, was tun mit Bildern?“ fragt eine Ausstellung der Kunsthalle Siegen und rückt den Bildumgang ins Zentrum. 23 zeitgenössische künstlerische Positionen zeigen im Rahmen der Ausstellung „Perspektiven auf bildnerische Diskurse, in denen sich Recherche und Erkenntnis untrennbar mit Fragen des Zeigens und Ausstellens verbinden“ (Schmid 2012: 8). Der Umgang mit fotografischem Material bestimmt hier die Werkform, wenn Tobias Buche mit Fotokopien und Stellwänden arbeitet, "Rotating Notes" von Haegue Yang, Zeitungsausschnitte in die Abstraktion überführt oder Ulrike Kuschel mit „Bildbeschreibungen II,“ den Zusammenhang von Bild und Text im Display des Museums thematisiert. Während der „Umgang mit fotografischem Material in der jüngeren Gegenwartskunst fest verankert ist und dort eine wesentliche ästhetische Praxis darstellt“ (Schmidt 2012: 7), stellen Fotografien als Hauptgegenstand von Forschungen eine bislang eher an Sprache und Textanalyse ausgerichtete Erziehungswissenschaft¹⁶³ vor methodische und methodologische Herausforderungen. „Der Umgang mit dem Bild wird aus pädagogischer Sicht offensichtlich zur Begegnung mit dem fachwissenschaftlich Fremden, dem man sich nur mit Vorsicht nähern kann.“ (Fuhs 2003: 41) merkt der Erziehungswissenschaftler Burkard Fuhs in seinem Beitrag zu „Fotografie in der Qualitativen Forschung“ an. Fuhs plädiert mit diesem Beitrag bereits 2003 dafür, die Frage umgekehrt zu stellen. Das Pädagogische liegt nicht im Material, sondern in der Perspektive, die man darauf richtet. Die Frage lautet dementsprechend nicht, ob man das Pädagogische überhaupt in Bildern sehen sozusagen fotografisch einfangen kann, sondern „wie kann ich das, was auf einem Foto abgebildet ist, in pädagogischer Perspektive sehen.“ (Fuhs 2003: 49). Ich schließe an Fuhs an und reformuliere die Frage für mein Forschungsfeld wie folgt: Die Frage lautet dementsprechend nicht, ob man künstlerische Prozesse von Schüler*innen auf Fotos sehen kann, sondern wie kann ich das, was auf einem Foto ist, in kunstpädagogischer Perspektive sehen. Eine kunstpädagogische Perspektive könnte insbesondere den Prozess der künstlerischen Produktion berücksichtigen. Also künstlerische Phänomene in den Blick nehmen, die auf dem Weg zu ihrer künstlerischen Form befindlich – sozusagen Bildproduktionen im Werden sind.

¹⁶³ Siehe dazu Wernet in Hinsicht auf die Objektive Hermeneutik 2000b: 11 „Nichtsprachliche Texte stellen für die Konzeption keine grundsätzliche Schwierigkeit dar. Insofern sie versprachlicht werden können – und nur so stehen sie einem interpretatorischen Zugang zur Verfügung -gelten sie als Texte und damit als Gegenstand einer Sinnrekonstruktion.“

Forschende im Feld der Kunstpädagogik scheinen in Hinblick auf den Einsatz von fotografischem Material vorsichtig. Untersuchungen, die Fotos als Primärquelle (vgl. Fuhs 2003: 49) und nicht zumindest in Kombination mit Interviewmaterial verwenden, sind mir bis dato (letzte Recherche März 2017) nicht bekannt.¹⁶⁴

Die Orientierung am Text in kunstpädagogischen Forschungen mag verwundern, taucht fotografisches Material doch im Kunstunterricht und in Vermittlungssituationen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Aggregatzuständen auf:

- In Form von medialen Repräsentationen, wenn künstlerischen Arbeiten im Unterricht zum Thema gemacht werden und den Weg aus dem Museum oder der Galerie in den Klassenraum finden.
- In der fotografischen Dokumentation künstlerischer Prozesse im Unterricht.
- Als Fotografien, wenn das Medium selbst Thema im Kunstunterricht ist.
- Als Möglichkeit der Bildproduktion in Unterrichtsprojekten mit performativen Anteilen.

Die Ebenen des Umgangs mit fotografischem Material liegen also zunächst auf der Praxisebene von Kunstunterricht.¹⁶⁵ Forschende Praktiker*innen sehen sich möglicherweise der Gefahr der Unwissenschaftlichkeit ausgesetzt und nehmen dann doch lieber Abstand von Bildern als Dokumente ihrer Forschung oder wählen die Absicherung über die Triangulation mit qualitativen Interviews.¹⁶⁶

Die Herausforderung für die Arbeit mit fotografischem Material in der empirischen Erforschung von Kunstunterricht wäre diese Ebene der Bildproduktion mit der Ebene der Bildrekonstruktion zu verknüpfen.

¹⁶⁴ Häufig werden auch in neueren Forschungsarbeiten Kombinationen aus ästhetischen Objekten bzw. fotografischen Dokumenten und Interviews gewählt. Daniela Colic untersuchte beispielsweise anhand von themenzentrierten Interviews, in denen auch künstlerische Arbeiten der Befragten thematisiert werden, den Einfluss der Studienzeit auf das Selbstbild von Kunstlehrenden (siehe dazu u.a. <https://www.uni-frankfurt.de/46416970/fachdidaktik> [13.06.16]). Evelyn May forscht zum Zusammenhang von Begriff und Darstellungsformen partizipatorischer Kunstprojekte mit Kindern und Jugendlichen. Hierzu werden Internetdarstellungen ebensolcher Projekte im Rahmen von Interviews thematisiert. Eine Sonderstellung nehmen die Arbeiten von Jörg Grütjen, Katja Böhme und ein Aufsatz von Laura Heeg und Fabian Hofman ein. Jörg Grütjen macht im Rahmen seiner Dissertation einen methodischen Vorschlag für die Auswertung von Fotografien unter Bezugnahme auf Erzählstrategien im Comic (vgl. Grütjen 2012). Katja Böhme untersucht in ihrem Promotionsprojekt die Bedeutung unterrichtsbegleitenden Fotografierens und fotografischer Mehrperspektivität für die Reflexion von kunstpädagogischen Prozessen (Siehe dazu u.a. <https://www.udk-berlin.de/personen/detailansicht/person/show/katja-boehme-1/> [13.06.16]). Laura Heeg und Fabian Hofmann schlagen vor pädagogische Situationen im Spiegel der Fotografie zu betrachten und machen auf das Potential von qualitativen Methoden der Bildanalyse für die Evaluation und Reflexion pädagogischer Arbeit im Museum aufmerksam (Heeg/Hofmann 2014).

¹⁶⁵ Ähnliches kann für die Kunstvermittlung vermutet werden.

¹⁶⁶ Bildrekonstruktive Methoden in der Kunstpädagogik schließen häufig an phänomenologische Untersuchungen an oder orientieren sich an Verfahrensregeln der Objektiven Hermeneutik (u.a. Peez 2006, 2003, 1997). Ulrike Stutz schlägt „ästhetische Annäherungen an Bilder in der qualitativen Forschung vor (Stutz 2005). Hier bleibt aber eine methodologische Einbettung ebenso aus wie eine Rückbindung an Methoden der empirischen Sozialforschung.

Bild- und Beobachtungsdokumente von Kunstunterricht stünden dann nicht in Konflikt zu der künstlerischen Bildproduktion auf der Praxisebene. Im Gegenteil, diese Schnittmenge wäre für die Rekonstruktion von künstlerischen Bild-Praktiken im Kunstunterricht gezielt aufzusuchen und zu nutzen.¹⁶⁷

Bildrekonstruktion, so meine These, wäre in diesem Sinne dann auch als Bildpraktik zu konzipieren und zu verstehen. Für das Feld der Kunstpädagogik schlage ich dem folgend die Verknüpfung der Figurativen Hermeneutik nach Michael R. Müller¹⁶⁸ mit Arbeiten aktueller Kunst vor, die den Umgang mit Fotografischem Material reflektieren und gleichzeitig vollziehen.

Michael R. Müller rekurriert in seinem Aufsatz zur Figurativen Hermeneutik auf zwei künstlerische Positionen. Dies ist zunächst Walker Evans und das in Zusammenarbeit mit James Agee entstandene und Ende der 30er Jahre veröffentlichte Buch „Let Us Now Praise Famous Men“. Müller nennt außerdem August Sander und sein Projekt „Menschen des 20. Jahrhunderts“. Die beiden künstlerischen Positionen werden als „unmittelbar bildvergleichende, im weitesten Sinne soziologische Untersuchungen“ eingeordnet¹⁶⁹ und gewürdigt. Müller schließt aber direkt eine Problematisierung dieses künstlerischen Zugriffs an: „Die Arbeiten Sanders und Evans machen auf das immer mögliche methodische Problem illegitimer, weil (bewusst oder unbewusst) ästhetisierter Bildzusammenstellungen aufmerksam.“ (Müller 2012: 131). Aus der Perspektive der Forschung im Bereich der Kunstdidaktik dahingegen könnte man argumentieren: August Sander und Walker Evans unterläuft etwas Künstlerisches. Sie reproduzieren ihr Bildwissen bzw. ihr Wissen um (fotografische) Bildproduktion¹⁷⁰ und integrieren ihren eigenen Standpunkt in der künstlerischen Produktion. Michael R. Müller räumt zumindest ein, dass die Realisation im Material für die Fotografie zu bedenken ist.

„Trotz dieses dezidiert dokumentarischen, d.h. objektiv-ethnografischen Anspruchs spielt die Bildästhetik sowohl der einzelnen Fotografie als auch die jeweiliger Bildserien eine beachtliche Rolle, nicht verwunderlich für die Realisierung jeweiliger

¹⁶⁷ Burkhard Fuhs fordert *Fragen nach der eigenständigen Ästhetik der Fotografie und ihrer künstlerischen Bedeutung auch in die erziehungswissenschaftliche Nutzung von Fotografien einzuschließen*. Unbeantwortet bleibt im Text von Fuhs die Frage, wie sich das im Rahmen der Analyse realisieren lässt (vgl. Fuhs 2003: 42).

¹⁶⁸ Die Methode der Figurativen Hermeneutik wurde in Kapitel 4.2.1. in ihren Grundzügen erläutert.

¹⁶⁹ Müller rekurriert außerdem auf Arbeiten von Pierre Bourdieu (Bourdieu 1979); Sybilla Tinapp (Tinapp 2005); die Position von Hans Georg Soeffner, John Berger (Berger 1972) und Erving Goffman (Goffman 1976).

¹⁷⁰ Vgl. dazu: Müller 2012: 135: „Sander nutzt tradierte Ästhetiken des Bildausschnitts (Kopfportrait, Bruststück, Kniestück, Ganzfigur), der Hintergrundgestaltung (flächig-abstrakt oder szenisch) und der Choreografie (Einzel-, Paar-, Gruppendarstellung) um seine Typologie der Menschen des 20. Jahrhunderts in kontrastierenden Bildzusammenstellungen zu realisieren (vgl. auszugsweise Tafel 2).“

Bildbedeutungen ist insbesondere auch die sinnliche Gestaltung des Bildmediums konstitutiv.“ (Müller 2012: 134)

Müller denkt stärker vom künstlerischen Produkt Artefakt aus. Die „sinnliche Gestaltung des Bildmediums“ ist aber, so könnte man kritisch anmerken, wenn auch indirekt, an den oder die Fotografierende geknüpft.

Aus kunsthistorischer Perspektive wird im Falle der Arbeiten von Walker Evans und August Sander ebenfalls die Position des Fotografen thematisiert. Susan Sontag schreibt über die Haltung des Fotografen Walker Evans zu seinen Sujets: „Jeder fotografierte Gegenstand oder Mensch wird – zur Fotografie und damit jeder anderen Aufnahme des Fotografen gleichwertig. Evan’s Kamera entdeckte an den – Anfang der dreißiger Jahre fotografierten – viktorianischen Häusern in Boston die gleiche formale Schönheit wie an den – 1936 aufgenommenen – Hauptstraßenläden in Kleinstädten Alabamas.“(Sontag 2006: 35) Sanders „Archetypen“, wie Sander es selbst nannte, sei so Susan Sontag „[...] eine pseudowissenschaftliche Neutralität“ anzumerken, ähnlich jener, welche die – insgeheim eben doch Partei ergreifenden – typologischen Wissenschaften für sich in Anspruch nehmen, die im neunzehnten Jahrhundert entstanden, zum Beispiel die Phrenologie, Kriminologie, Psychiatrie und Eugenik. Diese Wirkung ergibt sich weniger daraus, dass Sander Personen auswählte, die einen bestimmten Typ repräsentieren, als vielmehr, dass er – zu Recht– davon ausging, dass die Kamera ein Gesicht stets nur als eine vom Gesellschaftsstatus geprägte Maske wiedergeben kann (vgl. Sontag 2006: 61).

Die Methode der Figurativen Hermeneutik wird in meiner Forschung in einem Kontext erprobt, in dem es zugleich auch um künstlerische Produktion geht.

Deswegen setze ich genau da wieder an, wo Müller seinen Methodenvorschlag von den Arbeiten von Evans und Sanders abgrenzt und möchte dafür plädieren, das Wissen um Bildproduktion der Akteure im Forschungssetting Kunstunterricht und die damit verbundenen Produktionsdimensionen von Fotografie zu explizieren.¹⁷¹ Im Folgenden werden nun fünf künstlerische Positionen vorgestellt. Im Zentrum stehen die jeweiligen Potentiale für eine methodische Erweiterung und Spezifizierung der Verfahrensweisen

¹⁷¹ Siehe dazu auch Müller 2012: 156: „[...] das bildbezogene Routinewissen etwaiger Alltagsakteure wie auch das tacit knowledge wissenschaftlicher Bildinterpreten durch die bewusste und systematische Ausarbeitung komplexer Kontrastierungen (vgl. Bildtafeln) zu transzendieren.“

der Figurativen Hermeneutik für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik.¹⁷² Jeder Abschnitt ist mit den Werkangaben überschrieben. Dann wird die Position in der Umgangsweise mit dem fotografischen Material zweifach konzeptualisiert:

Aus der Perspektive der künstlerischen Praxis und aus der forschungsmethodischen Perspektive der Figurativen Hermeneutik: Einer Künstler*innen-Selbstaussage steht eine Passage aus dem Text von Müller, die gleichzeitig auch auf die künstlerische Produktion anwendbar ist, gegenüber. Die künstlerische Position wird in ihrer Umgangsweise mit fotografischem Material vorgestellt. In einer Zusammenfassung wird das Erweiterungspotential der jeweiligen Position benannt.

Das Teilkapitel schließt mit einer Zusammenfassung zur Adaption und Spezifizierung der Forschungsmethode der Figurativen Hermeneutik für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik unter Einbezug künstlerischer Strategien.

¹⁷² Auch der Erziehungswissenschaftler Burkhard Fuhs berücksichtigt die künstlerische Dimension der Fotografie in seiner Argumentation: „Auch eine erziehungswissenschaftliche Nutzung von Fotos kann sich diesen Fragen nach der eigenständigen Ästhetik der Fotografie und ihrer künstlerischen Bedeutung nicht ganz verschließen“ (Fuhs 2003: 42)

Hannah Höch: *Album* (um 1933, Scrapbook*)

„[...]finden, was unbedingt dazu gehört. Da ist nichts mehr Zufall. Dann heißt es, diszipliniert suchen, zusammensetzen und wieder prüfen.“ (Hannah Höch)

„Bildbeobachtung als genuine Interpretationsleistung“ (Müller)¹⁷³



Hannah Höch, *Album*, (um 1933) ©VG Bild-Kunst, Bonn 2017

Abb. 93

Hannah Höch, *Album*, um 1933 (Scrapbook)*

114 Seiten, 400 fotografische Abbildungen aus Zeitschriften

Im *Album* sind keine Abbildungen aus der Zeit nach 1933 zu finden. Deswegen wird dieses Jahr als Entstehungsdatum angenommen.

Träger des Albums: Zwei Hefte (die Ausgaben vom 25. März 1925 und vom 26. Mai 1926) der Zeitschrift *Die Dame*. Es handelt sich laut Untertitel um eine „Illustrierte Frauenzeitung“, erschienen 1911 – 1943 in Berlin.

1916-1926 entwarf Hannah Höch für den Ullstein-Verlag Handarbeitsvorlagen. Häufig wurden diese in *Die Dame* abgebildet.

Ähnliche Werke anderer Künstler:

Karl Blossfeldt: *Arbeitscollagen* - Einzelne Aufnahmen sind auf 61 Kartons zusammengestellt.

Blossfeldt hat seine Kontaktabzüge nach Themen geordnet. Er folgt im Gegensatz zu Höch einer streng wissenschaftlichen Systematik. Einige Kontaktabzüge sind nummeriert.

George Grosz: *The Musterbook. Textures* (zwischen 1941 und 1958).

Träger ist wie bei Höch eine Zeitschrift. Die Januarausgabe von *The New Yorker* aus dem Jahr 1941. Seitenzahlen, Text und Überschriften sind häufig noch zu erkennen. Die Abbildungen sind farbig.

Thematisch beschäftigten sich die Seiten mit Essen, Alkohol und Frauen.

Im Bereich der aktuellen Kunst sei exemplarisch die *Parallel Encyclopedia* (2007)

(<http://www.batiasuter.org/bs032.html> [13.06.16]) der Künstlerin Batia Suter genannt. Ihr

¹⁷³ (vgl. Müller 2012: 155) Ich weiche hier und bei allen weiteren künstlerischen Positionen aus Gründen der Übersicht von der gewählten Zitierweise (Harvard) ab. Der Fokus der Überschrift liegt auf der Kombination und Gegenüberstellung der beiden Positionen. Die künstlerische Position wird mit Vor- und Nachnamen angegeben. Die wissenschaftliche Position mit dem Nachnamen angegeben. Die Zitate werden in der Fußnote nachgewiesen.

Bild- und Vorlagenarchiv hat sich zu eigenständigen Arbeit in Buchform entwickelt. In Schwarzweiß reproduzierte Bilder – in der überwiegenden Mehrzahl fotografische Aufnahmen künstlerischer, alltäglicher oder natürlicher Objekte und Phänomene – werden vergleichend und kontrastierend nebeneinander gestellt.

*Die Kunsthistorikerin Gunda Luyken geht in ihrem Aufsatz „Das Album von Hannah Höch. Materialsammlung, Skizzenbuch oder Konzeptkunst?“ ausführlich auf das Album von Hannah Höch ein und setzt es in Bezug zu den Arbeiten von George Grosz und Karl Blossfeld (vgl. Luyken 2004)

Hannah Höch produziert und provoziert in ihrer Arbeit *Album* (Bild-)Zusammenhänge. Initiationspunkt im Entstehungsprozess ist die Aufmerksamkeit der Künstlerin.

Tagelang ist sie mit dem Durchsehen von Zeitschriften und Ausschneiden von Abbildungen beschäftigt; so hat sie es unter anderem in ihrem Terminkalender vom 28. September 1939 notiert. Dann findet sie laut eigener Aussage „[...]irgendwo eine Anregung und das zündet! Dann fängt eine seriöse und schwierige Arbeit an. Zu finden, was unbedingt dazugehört. Da ist nichts mehr Zufall. Dann heißt es, diszipliniert suchen, zusammensetzen und wieder prüfen.“ (Hannah Höch zitiert nach Künstlerarchive der Berlinischen Galerie (Hg.) 2001: 637,136)

Im Folgenden vollziehe ich in der Rolle einer exemplarischen Betrachterin einen möglichen Rezeptionsverlauf anhand der eingangs abgebildeten Doppelseite nach. Mein Blick verläuft der Leserichtung entsprechend von links nach rechts. Das hat die Künstlerin bei der Konzeption der Seite durch eine starke Setzung am linken Seitenrand begünstigt. Dort sind zwei Abbildungen mit annähernd gleicher Formensprache zusammen eingeklebt. Auch über die Helligkeit heben sich diese beiden Fragmente noch einmal von den anderen ab.

„Hochsprung mit Anlauf (Bilduntertitel)“ bekommt es mit einem Blick mit der „starken Geste im modernen Ausdruckstanz“ (Bilduntertitel) zu tun. „Vier Gliedmaßen in Zeit und Raum und gleichermaßen auf der Ebene des Bildes, der Fotografie festgehalten“, das wäre eine mögliche thematische Klammer, ein im betrachtenden Bildvergleich entstehendes Drittes, die Ahnung einer Kategorie und trifft auf das Foto des Hochsprunges, auf das Foto der Tänzerin wie auch auf die übrigen Abbildungen zu.

Die Tänzerin ist laut Untertitel die Wigman-Schülerin Vera Skoronel. Diese Spur spannt den Bogen zu einer bekannten Größe auf der gegenüberliegenden Seite: Josephine Baker und zurück zu den Unbekannten bzw. nicht namentlich benannten Protagonisten der übrigen Fotos. „Bekannt versus unbekannt“ wäre also eine weiteres Spannungsfeld entlang der sich die Abbildungen verbinden und verstärken bzw. trennen.

Die Figur der „Dopplung“¹⁷⁴ tritt in drei Varianten, thematisch, formale und kompositorisch auf: 2 Sumo-Ringer auf einem Bild, 2 balinesische Tänzerinnen auf 2 Bildern, 2

¹⁷⁴ Zur Figur der Dopplung im Werk von Hannah Höch siehe Kittner 2009: 132-15. Die Arbeit *Album* wird von Kittner allerdings nicht thematisiert. Kittner bezieht sich beide Male auf die Arbeit *Lebensbild* von Hannah Höch. Dopplung wird in formaler Hinsicht und in inhaltlicher Hinsicht thematisiert. Die Figur der Dopplung im Werk von Hannah Höch ist Thema hinsichtlich des spezifischen Materials der Arbeit. Es handelt sich um fotografische Reproduktionen (ebd.: 40). Werkübergreifend stellt Kittner darüber hinaus für das *Lebensbild* beispielsweise folgende Formen der Dopplung fest: „Selbstverdopplungen“ (ebd.: 41) oder die Dopplungen als „Beziehungen zwischen zwei motivlich unterschiedlichen Fotografien“ (ebd.: 139).

formal sehr ähnliche Aufnahme auf der linken Seite, Figuren und ihre Doppelgänger, die Schatten.

Auch Schatten lassen sich als Flecken betrachten, durch Beleuchtung erzeugte Flecken und gleichzeitig Dopplungen von jemandem oder etwas anwesenden. Die Schatten der Tanzsprünge auf der linken Seite treten nach vorne in der Zusammensicht mit der Bühnenaufnahme von Josephine Baker auf der rechten Seite. Die bräunlichen Verfärbungen, „Flecken“ im Hintergrund der Hochsprungaufnahme korrespondieren mit den Verfärbungen im Hintergrund der Aufnahme der balinesischen Tänzerinnen.

Die Ebenen, die die Bilder untereinander verknüpfen, entstehen erst, wenn man sie vergleichend zusammen sieht. Die Visuellen Soziologie spricht in diesem Zusammenhang vom Tertium Comparationis, jenem gemeinsame Dritten, das dem Vergleich sowohl vorausgeht wie auch in ihm erschlossen wird.

Im Falle des Albums von Hannah Höch gibt es mehrere gemeinsame Dritte. Die Doppelseite bleibt Bildzusammenhang und lässt sich nicht in Richtung von einem *hyperimage* (Thürlemann) auflösen.

Hannah Höch provoziert in ihrer Arbeit *Album* formale und thematische (Bild-) Zusammenhänge. Man nimmt die Einzelbilder stärker als Verbund von Sinneinheiten unterschiedlicher Ausformung und in den Überschneidungen dieser Sinneinheiten wahr. Die Wahrnehmung solcher Zusammenstellungen fordert unser Sehen und unsere „Fähigkeit zur Kategorienbildung“ (Thürlemann 2005: 167) heraus. Mit eingehender Betrachtung der Bildseiten des *Albums* verändert sich verschiebt sich der Fokus in der Rezeption. Was hier „unbedingt zusammengehört“ (Höch) ist auf den ersten Blick noch nicht ersichtlich. Es ist implizit in den Einzelbildern enthalten, tritt aber erst in der Zusammensicht nach vorne.

Für die Analyse von Fotografischem Material in einer kunstpädagogischen Forschung und als Erweiterung und Adaption der Verfahren von Michael R. Müller, (Parallelprojektion) und Roswitha Breckner (Segmentanalyse), kann die Arbeit von Hannah Höch in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich sein. Sie könnte kunstpädagogisch Forschenden Möglichkeiten aufzeigen:

Parallelprojektionen auch auf thematischer Ebene oder konzeptuell vorzunehmen und dementsprechend Vergleichsbilder auszuwählen.

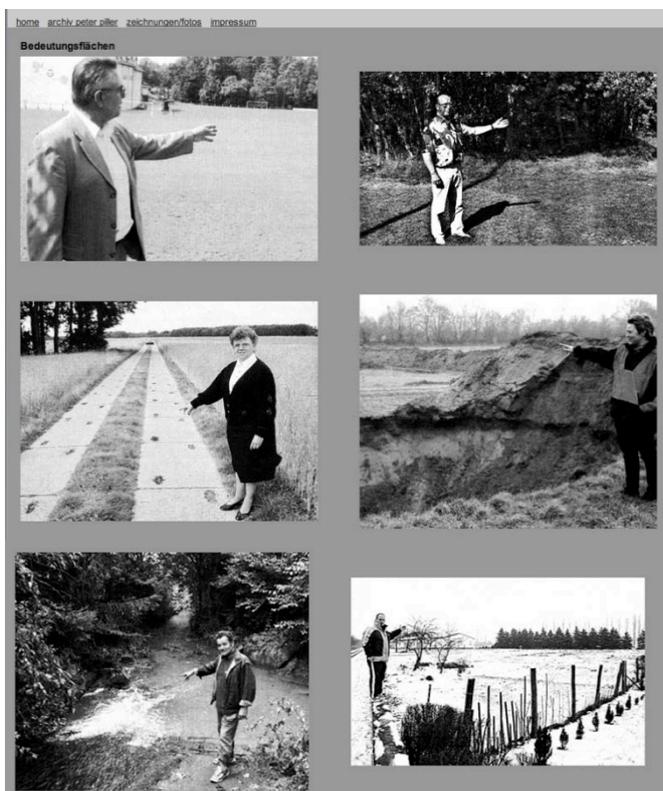
Segmentbildung über die „grafische Isolation einzelner Bildsegmente (Figuren, Gegenstände oder sonstige ikonische Einheiten)“ (Müller 2012: 13) hinaus zunächst als

Segmentbestimmung¹⁷⁵ zu verstehen. Dies bedeutet, Segmente nicht nur aus der Bildkomposition herauszulösen, sondern auch eigene Segmentbestimmungen entgegen der Logik von Form und Bildkomposition vorzunehmen.¹⁷⁶

Peter Piller: archiv peter piller

„Und da ich die Bilder kombiniere, fangen sie an miteinander zu kommunizieren und man liest sie in diesem Nachbarschaftsverhältnis ganz anders.“ **(Peter Piller)** ¹⁷⁷

„Die Wahrnehmung von Bildzusammenstellungen setzt beim Rezipienten die Fähigkeit zur Kategorienbildung voraus. Sie besteht darin, das Gemeinsame und das jeweils Eigene der zu einem [...] hyperimage [zu einem Vergleichspaar oder einer Vergleichsserie] zusammengestellten Bilder [...] begrifflich zu fassen“, d.h. in ihrem Bezug auf ein tertium comparationis hin wahrzunehmen **(Thürlemann)**¹⁷⁸



Peter Piller: *Bedeutungsflächen*. ©VG Bild-Kunst, Bonn 2017

Abb. 94

archiv peter piller: bedeutungsflächen

Das archiv peter piller ist über <http://www.peterpiller.de> [10.01.17] im Netz frei zugänglich. In der Rubrik *zeitung*, *sammlung tageszeitungen nach bildern* ist *bedeutungsflächen* als ein *sammelgebiet* verzeichnet. Das *sammelgebiet* besteht aus den sechs gezeigten Abbildungen. Weitere

¹⁷⁵ Ich möchte in diesem Zusammenhang in Anlehnung an die Segmentanalyse von Roswitha Breckner den Begriff der Segmentierung vorschlagen. (Siehe weiterführend dazu Kapitel 4).

¹⁷⁶ Bei Breckner erfolgt ein erster Schritt der Vertiefung der Segmentbildung, indem sie die Segmentanalyse auf Portraitfotografien anwendet, also nicht nur den Bildtypus variiert, sondern zum Beispiel das Gesicht in Teile zerschneidet (vgl. Breckner 2012: 123-154).

¹⁷⁷ http://www.art-magazin.de/kunst/14449/peter_piller_interview [17.04.15].

¹⁷⁸ (Thürlemann 2005: 167)

sammelgebiete sind unfallwagen, schießende mädchen, in löcher blicken, geld zeigen, regionales leuchten, um nur einige zu nennen.¹⁷⁹

Neben der Archiv-Rubrik *zeitungen* sind dort 8 weitere Rubriken verzeichnet. Jede Rubrik steht für einen Archiv Bereich. *von erde schöner* ist beispielweise mit einem Luftbildarchiv verknüpft. Dieses verzeichnet 20.000 Aufnahmen von Einzelhäusern aus einem Firmennachlass. Mehrmalige Sichtungen dieses Materials durch Peter Piller führten zu ersten Sammelgebieten und Inventarisierungskategorien wie *schmutzige wolken*, *einzelbilder* oder *mensch vor haus*.

Neben dem archiv peter piller sind auf der Homepage auch Zeichnungen und Fotos des Künstlers zu sehen. Er folgt in der Präsentation und Logik der Systematisierung hier dem Archiv. Insgesamt folgt der Künstler der Kleinschreibung. Dies markiert die eigenen Begriffsprägungen und Kategorienbildung.

Peter Piller produziert Kategorien. Aus einem Tausende von Bildern aus unterschiedlichen Kontexten umfassenden Materialpool stellt er „Auswahlen zusammen, die gerade erst durch den Plural jene eigenwilligen, neuen Kontexte erzeugen“ (Meyer 2009: 14).

Das Bildmögliche wird bildbestimmend und Kategorie bildend. Die Kategorien stecken schon implizit im Bild. Am Beispiel der *bedeutungsflächen* sortiert sich das wie folgt:

Die Aktion „Hand ausstrecken“, eine zunächst Aufmerksamkeit lenkende Geste, wird in der Zusammenschau mehrerer Bilder zu einem „Hyper-Image“ (Thürlemann) und in der Logik Künstlerischer Produktion zur bildgebenden Kategorie.¹⁸⁰ Piller führt das auch darauf zurück, dass die Intention des Fotografen wahrscheinlich ursprünglich eine andere war. Redakteure machen häufig das Foto zu ihrem Artikel selbst und werden nicht von einem professionellen Fotografen oder einer Fotografin begleitet. Er formuliert das im Originalton wie folgt: „So schleichen sich Bilder ein, die kleine Störsignale senden und sonst rausfliegen würden. Und dabei kommen Dinge ins Bild, die gar nicht gemeint sind.“ (Vgl. http://www.art-magazin.de/kunst/14449/peter_piller_interview [13.06.16]).

Peter Piller arbeitet mehrere Jahre in einer Medienagentur und in diesem Rahmen mit der Handhabung und mit dem Überprüfen großer Bildmengen beschäftigt:

„Meine Aufgabe war, falsch geschaltete Anzeigen zu identifizieren. Das war mehr eine detektivische Arbeit. In diesen Bergen von Zeitungen entdeckte ich die Bauerwartungsflächen. Da wurden Fotografen losgeschickt, um eine Stelle zu fotografieren, an der demnächst gebaut werden soll. Und der Fotograf stand dann auf dem Acker und fotografierte auch nur den Acker – denn sonst gab es ja noch

¹⁷⁹ Ich orientiere mich hier an der Typographie der Homepage des „Archiv Peter Piller“. Peter Piller verwendet ausschließlich die Kleinschreibung.

¹⁸⁰ Julia Ziegenbein hält in ihrem Aufsatz zu dieser Serie Pillers fest: „Im Zentrum eines jeden Bildes dieser Serie ist weniger das Bedeutete zu finden als viel mehr der bedeutende Zeigefinger der zeigenden Person. Anders gesagt: Im Mittelpunkt des gezeigten Bildes zeigt sich das Mittel des Zeigens selbst“ (Ziegenbein 2009: 98).

nichts zu sehen. Diese Bilder fand ich gut. Und das war die erste Gruppe, die ich dann gesammelt habe. Und so ging es weiter. Das hat sich im Lauf von zehn Jahren entwickelt. Später kam das Luftbildarchiv hinzu, Bilder aus dem Internet und die Schadensfotos einer Schweizer Versicherung.“ (http://www.art-magazin.de/kunst/14449/peter_piller_interview [17.04.15])

Seine in diesem Kontext etablierte Bildumgangspraxis wurde laut Piller über einen Entwicklungszeitraum von zehn Jahren zu einer künstlerischen Strategie. Peter Piller spricht von „Bedeutungsverschiebungen“. Er löst die Bilder aus ihren ursprünglichen Kontexten und kombiniert sie neu. Bilder mit einer impliziten Schnittmenge, diese kann formal oder thematisch sein, schließt er zu einem neuen Kontext zusammen und produziert Kategorien.

Die künstlerische Position von Peter Piller ist für die Adaption der Verfahrensweisen der Figurativen Hermeneutik insofern interessant, als dass hier analytischer handelnder Umgang mit Fotografischem Material und künstlerische Produktion verschmelzen. Das Tertium Comparationes, „jenes gemeinsame Dritte, das dem Vergleich sowohl vorausgeht wie auch in ihm erschlossen wird, schafft die Ebene, auf der ein Vergleich vollzogen werden kann“ (Spies 2010: 513) und tritt im Falle der Arbeiten von Piller im Gegensatz zur Arbeit von Hannah Höch auch als Motiv in Bildanalyse auf¹⁸¹ Das kann im kunstpädagogischen Forschungsfeld relevant werden:

- hinsichtlich der Analyse von hybridem Material, das künstlerische Produktion von Schülerinnen auf der Praxisebene im Kunstunterricht und gleichzeitig Dokument dieser Produktion ist¹⁸² bzw. als solches ausgewertet werden soll.
- Lehrende im Feld der Kunstpädagogik, die eine künstlerische Haltung erworben haben, könnten die Potentiale spezifischer Herangehensweisen der Aktuellen Kunst für die besonderen methodischen Herausforderungen des Faches nutzen und ggf. auch Methodenentwicklung betreiben.

¹⁸¹ Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass kunstpädagogische Perspektiven auf die Arbeit von Peter Piller vor allem den Bildzugriff und Bildumgang thematisieren und die Materialität und formale Dimension der Arbeit zurückstellen. Thorsten Meyer bezeichnet die Arbeit von Piller als exemplarisch. Sie steht für eine aktuelle Kunst, die vor allem mit dem „Plural von Bild umgeht“ und „das Bild nicht mehr als Ziel der Kunst, sondern deren Rohstoff und Material sieht.“ (Meyer 2009:15).

¹⁸² Im Rahmen meiner Forschung trifft das zum Beispiel auf die „Temporären Skulptur-Szenen-Bilder“ zu. Es handelt sich eine Unterrichtsreihe mit performativen Anteilen, im Rahmen derer die Fotografie sowohl dokumentarische Funktion hat und auch Medium künstlerischer ist.

Wolfgang Tillmans: „If one thing matters everything matters“

„If One Thing Matters Everything Matters“ (Wolfgang Tillmans)

„Bildvergleiche gerade auch über tradierte Grenzen vermeintlich inkommensurabler Sujets, Genres und Medien hinweg durchführen“ (Müller¹⁸³)



Wolfgang Tillmans: *Frankfurt Installation*, 2011.



Wolfgang Tillmans: *Tukan*, 2010.

Beide Abbildungen: Museum für Moderne Kunst Frankfurt am Main
Foto: Axel Schneider, Frankfurt am Main.
Courtesy of Galerie Buchholz, Berlin/Köln.



Wolfgang Tillmans:
Berlin Biennale Installation (Eastern Woodlands Room), 2014



Wolfgang Tillmans: *Neue Welt*.

Alle Abbildungen: Courtesy of Galerie Buchholz, Berlin/Köln.

Abb. 95

¹⁸³ (Müller 2012: 138)

Wolfgang Tillmans: „If one thing matters everything matters“, 2003.

Werkverzeichnis mit annähernd 2400 Abbildungen.

Bekannte Arbeiten des Künstlers, aber auch bis zum Erscheinen des Bandes unveröffentlichte Werkgruppen, sind darin abgedruckt.

Tillmans kategorisiert und systematisiert darin seine medien-, sujet- und kontextübergreifende Produktion neu und findet dafür mit dem Werkverzeichnis wiederum eine eigene Form.

„If one thing matters everything matters“, diese Figur ist auf drei Ebenen anschlussfähig. Zunächst die Ebene der künstlerischen Arbeitsweise : Wolfgang Tillmans kombiniert in seinen Arrangements abstrakte und konkrete Motive, Fotografien und Objekte, Einzelbilder und Bild-Verbünde. Auch das Ausstellungsdisplay ist über die Materialität der Präsentation miteinbezogen, wenn zum Beispiel Tische aus Rohholz in unmittelbarer Nähe zu einem Wald-Print gezeigt werden oder vier Glasvitrinen an den ursprünglichen Positionen im Raum belassen und in die Installation integriert werden. Mit der Arbeitsweise eng verknüpft und in die Werkkonzepte einbezogen ist die Wahl der Formate für seine Arbeiten: Tillmans publiziert und präsentiert seine Arbeiten im Buchformat, als Fotostrecke in Magazinen oder innerhalb musealer Rahmungen. Die dritte Ebene betrifft die Möglichkeit der Rekontextualisierung : Die Arbeiten sind nicht an ein Format gebunden. Im Rahmen der Ausstellung „Mode und Fotografie der 90er Jahre. NOT IN FASHION“ am Museum für Moderne Kunst in Frankfurt, 5. September 2010 — 9. Januar 2011¹⁸⁴ wurden Arbeiten, die ursprünglich als Fotostrecke für Magazine konzipiert waren, beispielsweise als Wandarbeiten, groß ausgeplottet gezeigt und von Tillmans für den neuen Kontext adaptiert.

„Durch dieses ständige Neuarrangieren, Infrage stellen und Selbstvergewissern auf Basis der grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Motive und Bildträger vermeidet er endgültige Festschreibungen und unterzieht seine fotografische Vision immer wieder einer Re-Kontextualisierung.“ ([http:// de.academic.ru/ dic.nsf/ dewiki/ 1525354](http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/1525354) [24.4.15])

Wolfgang Tillmans zeigt in seinen Arbeiten Möglichkeiten der fotografischen Verbindung, Verwandtschaft und Verknüpfung quer zu Bildgattungen, Sujet, Kontext und über die museale Rahmung hinaus. Tillmans fotografiert im Gegensatz zu Hannah

¹⁸⁴ http://mmk-frankfurt.de/de/ausstellungen/rueckblick/2010/ausstellung-details/article/not_in_fashion/?no_cache=1&cHash=55dee3503648082826ebcfa9588906c7 [25.04.15])

Höch und Peter Piller selbst. In den 90er Jahren hat Tillmans aus seinem direkten Umfeld, der Club-Szene heraus fotografiert.

Die Protagonist*innen seiner Arbeiten waren oft Personen aus dem näheren Umfeld. Exemplarisch genannt sei hier die Arbeit „Lutz und Alex in den Bäumen“ von 1992 (Vgl. <http://www.artberlin.de/kuenstler/wolfgang-tillmans-lutz-and-alex/> [30.04.15]). Die Arbeitsweise von Wolfgang Tillmans ist insbesondere für die Spezifizierung und Erweiterung der Verfahrensweise der Parallelprojektion interessant. Sie enthält Hinweise auf neue Spielarten für die Organisation der Dokumente in der Fläche:

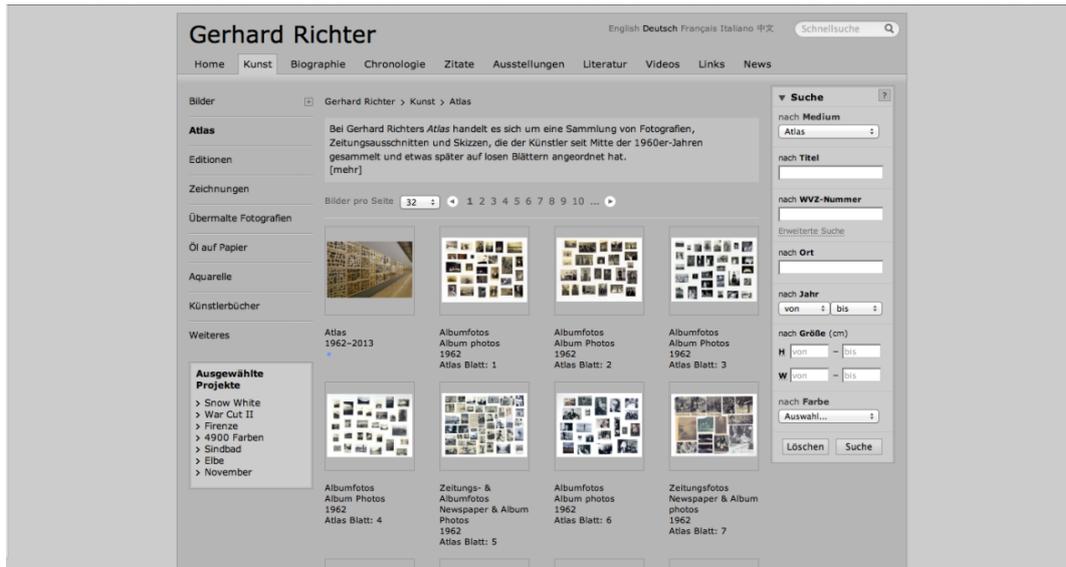
- Zum Beispiel die Variation der Bildgrößen in Analogie zum Grad der Kontrastierung: Maximaler Größenunterschied zwischen dem Ausgangsbild und dem Vergleichsbild im Falle einer maximalen Kontrastierung. Minimaler Größenunterschied im Falle einer Minimalen Kontrastierung.
- Bild-zu-Bild-Vergleiche können zu Vergleichen von Bild-zu-Bildgruppe erweitert werden.
- Die Anordnung des Bild-Materials in der Fläche könnte nicht parallel, sondern entsprechend der Logik einer musealen Hängung an der Wand oder einer Pinnwand erfolgen. Außerdem könnten Forschende ihr Vergleichsmaterial in Anschluss an die Arbeitsweise von Tillmans auch selbst fotografierend generieren.

Gerhard Richter: *Atlas* (1962-2013)

„Ich habe am Anfang versucht, alles darin unterzubringen, was zwischen Kunst und Müll lag, was mir irgendwie wichtig erschien und zu schade war, um es wegzuworfen.“

(Gerhard Richter)

„(...) so sind sowohl das bildbezogene Routinewissen etwaiger Alltagsakteure wie auch das tacit knowledge wissenschaftlicher Bildinterpreten durch die bewusste und systematische Ausarbeitung komplexer Kontrastierungen gezielt zu traszendieren.“
(Müller)¹⁸⁵



© Gerhard Richter 2017 (21112017)

Abb. 96

Gerhard Richter: „Atlas“, 1962 – 2013*

- Der *Atlas* besteht derzeit aus 802 Tafeln. Er ist in einen Zeitraum von 51 Jahren entstanden. Es handelt sich um eine Sammlung von Fotografien, Zeitungsausschnitten und Skizzen, die auf Papierbögen angeordnet wurden.

- Den Hauptbestand des Atlas bilden Fotografien, die Richter selbst aufgenommen hat: Landschaften, Stillleben aber auch Familienfotos. Einige Fotos tauchen als Motive in den Malereien von Richter auf oder finden in seinen Künstlerbüchern eine neue Form, zum Beispiel im Buch *Wald*.

- Der Atlas wurde in unterschiedlichen Formaten ausgestellt und publiziert: in Ausstellungen¹⁸⁶, als Film¹⁸⁷ und in Buchform (Richter 2006) sowie auf der Homepage des Künstlers.

*Alle Informationen zum Werk vgl. <https://www.gerhard-richter.com/de/art/atlas> [03.05.15].

Richter sammelt im *Atlas* Bildmöglichkeiten im Medium Fotografie:

„Die Fotografie mit der sich Richter seit den 1960er Jahren auf unterschiedliche Weise auseinandersetzt, hat für den Maler offenbar die Funktion eines Filters, mit

¹⁸⁵ (Müller 2012: 15)

¹⁸⁶ Gerhard Richter: Atlas Mikromega <https://www.gerhard-richter.com/de/exhibitions/search/?title=atlas&location=&keyword=&year-from=&year-to=> [3.5.15]

¹⁸⁷ <https://www.gerhard-richter.com/de/videos/exhibitions/gerhard-richter-atlas-54> [2.5.15]

dem er aus der schier unfassbaren Fülle des „Bildmöglichen“ zum notwendig „richtigen Bild“ findet. Dabei gehört das Sammeln, Aufbewahren und Zeigen des Materials, aus dem die Ideen bezogen wurden, mehr zu Richters künstlerischer Strategie als eine Betonung eigener Aufnahmen d.h. es gibt einen Strom von Eindrücken, aus denen heraus Bilder konkrete Gestalt annehmen.“

Der Atlas bündelt 51 Jahre künstlerische Arbeit. Möglichkeiten von Bildproduktion werden im Werk von Gerhard Richter zum Bildmotiv. Im *Atlas* ist Richters Bilder- und Ideenfundus systematisiert und für den Zugriff des Künstlers und die weitere künstlerische Arbeit zugänglich. Dazu hat sich Gerhard Richter wie folgt geäußert:

„Aber der Anlass war eher mein Wunsch nach Ordnung und Übersicht. Die vielen Schachteln voller Fotos und Skizzen bedrücken ja nur als etwas ganz Unerledigtes. Da ist es schon besser, die brauchbaren Sachen ordentlich herzurichten und den Rest wegzwerfen. So entstand dieser Atlas, den ich dann ein paarmal ausgestellt habe.“ (Richter zitiert nach Koldenhoff 2008: 358)

Richter macht mit der Präsentation des Atlas seinen Bildfundus und seinen Bildumgang öffentlich. Gleichzeitig macht diese Präsentationsform den Atlas „brauchbar“ für die Rezipient*innen und ermöglicht ihnen einen eigenen Bildzugriff. Auf der Homepage von Richter sind alle Tafeln des Atlas digitalisiert und einsehbar. Man kann über eine Suchmaske nach den Kategorien Werk, Farbe, Zeitraum und Thema, recherchieren.¹⁸⁸

Gerhard Richters Atlas ist eine hybride künstlerische Arbeit und im Spannungsfeld von Systematisieren und Sammeln entstanden. Der Atlas als Gesamtkonstrukt hat ähnlich wie bei Wolfgang Tillmans unterschiedliche mediale Formen angenommen. Er liegt auf Papierbögen vor, wurde in Ausstellungen in Rahmen an der Wand gezeigt, als Buch publiziert und im Internet zugänglich gemacht.

Aus einem Fundus von Bildmöglichem entstehen Richters Vorlagen für malerische Bildproduktionen. Gleichzeitig hat sich dieser Fundus im Laufe der Jahre zu einer Arbeit entwickelt. Der Atlas und die Bildumgangstrategie von Gerhard Richter kann für die Erforschung der eigenen Unterrichts-Praxis wie folgt aufschlussreich sein:

¹⁸⁸ Hier ist das Prinzip Atlas auch auf der Funktionsebene erhalten –im Gegensatz zum Archiv von Peter Piller. Piller nutzt lediglich das Archiv als Display seiner Sammlungen. Es gibt dort keine Suchfunktion, man kann anders als beim *Atlas* von Richter dort nicht recherchieren.

Richters fundusgenerierende Arbeitsweise könnte Lehrende und Forschende dazu auffordern, die Kamera auch in der eigenen Praxis einzusetzen und quer dazu der eigenen Aufmerksamkeit folgend, fotografisches Material zu produzieren. Ohne Scheu vor der eigenen Perspektive, die sich selbstverständlich in das Material einschreibt.

Richter folgt seinen Interessen. Er integriert *Fotos aus Büchern* (Atlas Blatt 16-20) oder *Fotos aus Magazinen* (u.a. Atlas Blatt 21-23) oder bereitet malerische Bildproduktionen vor (u.a. *Für 48 Portraits* (Atlas Blatt 30 - 48)) oder Seestücke (Fotocollagen) (Atlas Blatt 184-198). Er verfolgt mitunter sehr persönliche Themen, wie eine 4er Aktserie seiner Partnerin (*Sabine*, 1994, Atlas Blatt 585), klebt *Ausschnittfotos von Farbproben* (Atlas Blatt 89 - 105) ein oder archiviert seine Motivforschungen wie *Städte* (Atlas Blatt 106 - 124), *Gebirge* (Atlas Blatt 89 - 105), *Wolken* (Atlas Blatt 89 - 105) und findet für unterschiedliche Fundusstücke auch dementsprechende Kategorien. Seine Arbeit *Atlas* kann dazu anregen, Systematisierung von Material, sei es als Teil künstlerischer oder auch als Teil forschender Arbeitsweisen, auch als Prozess der Formfindung zu verstehen. Systematisierungen aus dem Material heraus und auch unter Berücksichtigung visueller Parameter zu entwickeln.

Der Atlas in seiner Doppelfunktion als Vorlagensammlung des Künstlers für malerische Bildproduktionen und eigener künstlerischer Werkform könnte dazu auffordern auch auf der Ebene der Analyse von Fotografischem Material mit dem Modus Bildproduktion zu arbeiten und Praktiken der Rekonstruktion eben auch als Praktiken künstlerischer Produktion zu verstehen.

Lia Perjovschi: Text, Format und Arrangement im Display des Museums

Living in a transition time/context, my intellectual attitude replaced the classic art form, becoming my new art form. **(Lia Perjovschi)**¹⁸⁹

„Erst im vorbehaltlosen Vergleich jeweiliger Bildästhetiken und ihrer intermedialen Übertragungen werden jene komplexen Verweisungszusammenhänge und -horizonte deutlich, innerhalb derer Bilder assoziativ wahrgenommen und verstanden werden und aus denen sie ihre kommunikative Evidenz beziehen“ **(Müller)**¹⁹⁰



Detail

Detail

Lia Perjovschi: *I have no time for colour* (2015) Installationsansicht, Christine König Galerie, Wien
Courtesy of Christine König Galerie, Wien und die Künstlerin.

Abb. 97

Lia Perjovschi* *I have no time for colour*, (2015).

geboren 1961, lebt und arbeitet in Bukarest.

Seit 1985: Mitglied und Gründerin des CAA/CAA - Archive and Center for Art Analysis,
Seit 1991: Open Studio mit Dan Perjovschi (Ausstellungen, Meetings, Diskussionen, Lectures, Videopräsentationen, Konferenzen, Workshops, Coaching für junge Künstler*innen)
Aspekte von Sammlung, Archivierung, Strukturierung, Distribution und Vermittlung von Wissen aus Gesellschaft, Politik und Kunst prägen die Arbeit von Lia Perjovschi.

Die Arbeitsweise von Lia Perjovschi hat sich nach der rumänischen Revolution von 1989 herausgebildet, um bis zu dieser Zeit nicht verfügbare Inhalte und deren Zusammenhänge zu kommunizieren und zugänglich zu machen.

Ihre Arbeit beinhaltet immer auch eine politische Dimension.

Lia Perjovschi besitzt keine eigene Internetpräsenz. Ihre Arbeiten entstehen für und vor Ort in institutionellen Zusammenhängen und werden dann in diesen Zusammenhängen sichtbar (siehe <http://www.ifa.de/kunst/ifa-galerien/ausstellungen/lia-und-dan-perjovschi.html> [14.06.16]).

*Die Künstlerin wird vertreten von der Christine König Galerie, Wien. Auf der Homepage der Galerie ist ein Portfolio der Künstlerin hinterlegt mit Ausstellungsansichten, Vita und einem kurzen Einführungstext (http://www.christinekoeniggalerie.com/artist_details/items/perjovschi.html [14.06.16]) Weiterführend zur Arbeit Lia Perjovschi siehe auch das Gespräch der Künstlerin mit Christine Stiles (https://monoskop.org/Lia_Perjovschi [01.03.17]) und [Lia Perjovschi's subjective art historical index](#) [01.03.17])

¹⁸⁹ Perjovschi zitiert nach Stiles 2007: 179

¹⁹⁰ (Müller 2012: 138)

In ihren Arbeiten verknüpft Lia Perjovschi Zeichnungen, Objekte, Grafiken, Fotos und Farbdrucke zu installativen Sinnzusammenhängen.

Eine zentrale Figur ist dabei die Mindmap¹⁹¹. Im Falle der Arbeit *I have no time for colour*, 2015 wird sie auf mehreren Ebenen thematisiert. Von Außen nach Innen betrachtet können folgende Varianten identifiziert werden. Die Mindmap ist:

- Organisationsfigur der Elemente der Installation im Ausstellungsraum: Sie verknüpft verschiedene Materialformen wie Zeichnung, Objekt, Collage und Foto.
- Thematisches Element der Installation: Sie tritt in verschiedenen Formen auf: in Posterform an der Wand, als dreidimensionales Objekt im Raum, als Motiv auf einem Blanks-Puzzle.
- Verbindungselement bzw. Schnittmenge zwischen der visuellen Organisation von Buchstaben, Wörtern, Texte in der Fläche und der Strukturierung von Gedanken in der Ansicht.

Die Arbeitsweise von Lia Perjovschi kann für die Adaption der Verfahrensweise der Parallelprojektion für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik aufschlussreich sein in Hinblick auf die besondere Lage der Dokumente in diesem Feld.

Die Künstlerin verknüpft in ihrer Arbeit verschiedene Materialformen und nutzt und produziert beispielsweise die Figur der Mind-Map in ihren Installationen konzeptuell, visuell und drei-dimensional.

Fotografisches Material aus künstlerischen Prozessen im Kunstunterricht enthält meist verschiedene, ineinander verschränkte Sinnebenen. Sprache bzw. Textfragmente tauchen verknüpft mit einem Informationsträger wie der Tafel im Fotografischen Material und wären in Anlehnung an die Arbeitsweise Perjovschis sowohl auf der visuellen Ebene als auch in ihrem Sinngehalt zu rekonstruieren.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Arbeitsweisen aktueller Künstler*innen vorgestellt, die sich durch einen analytischen Zugriff auf Fotografisches Material auszeichnen.

Die künstlerischen Positionen von Hannah Höch, Peter Piller, Wolfgang Tillmans, Gerhard Richter und Lia Perjovschi wurden hinsichtlich ihrer Potentiale für eine Spezifi-

¹⁹¹ Der Begriff Mindmap und die Verbreitung dieser Methode ist auf den englischen Autor und Trainer Tony Buzan zurückzuführen (Siehe dazu u.a.: Buzan 1993, 1997, 2003-2005, 2010). Siehe in diesem Zusammenhang auch die Methode des Clustering nach Gabriele Ricco (vgl. Ricco 2009).

zierung der Verfahrensweisen der Figurativen Hermeneutik für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik vorgestellt. Die spezifischen Erweiterungspotentiale liegen auf verschiedenen Ebenen und werden im Folgenden noch einmal gebündelt:

Das *Album* von **Hannah Höch** könnte kunstpädagogisch Forschenden Möglichkeiten aufzeigen, Segmentbildung über die „grafische Isolation einzelner Bildsegmente (Figuren, Gegenstände oder sonstige ikonische Einheiten)“ (Müller 2012: 13) hinaus zunächst als Segmentbestimmung zu verstehen und entgegen oder quer zur kompositorischen Logiken vorzugehen. Die künstlerische Position von **Peter Piller** verknüpft analytisch-handelnden Umgang mit fotografischem Material und künstlerische Produktion. Das kann im kunstpädagogischen Forschungsfeld relevant werden, hinsichtlich der Analyse von hybridem Material, das künstlerische Produktion von Schülerinnen auf der Praxisebene im Kunstunterricht ist und gleichzeitig (Forschungs-)Dokument dieser Produktion ist. Darüber hinaus könnten Lehrende im Feld der Kunstpädagogik, die eine künstlerische Haltung erworben haben, die Potentiale spezifischer Herangehensweisen der Aktuellen Kunst für die besonderen methodischen Herausforderungen des Faches nutzen und ggf. auch Methodenentwicklung betreiben. **Wolfgang Tillmans** Arbeiten enthalten Hinweise auf neue Spielarten für die Organisation des Fotografischen Materials in der Fläche. Der Grad der Kontrastierung könnte zum Beispiel in der Variation der Bildgrößen sichtbar werden. Außerdem könnten Forschende in Erwägung ziehen, Vergleichsmaterial in Anschluss an Tillmans auch selbst fotografierend zu generieren.

Gerhard Richters Arbeit *Atlas* könnte gerade ihre eigene Praxis Beforschende dazu anregen, ohne Scheu vor der eigenen Perspektive, die sich selbstverständlich in das Material einschreibt, ebendiese Praxis mitzufotografieren und Systematisierungen aus dem Material heraus und auch unter Berücksichtigung visueller Parameter zu entwickeln.

Der Atlas in seiner Doppelfunktion als Vorlagensammlung des Künstlers für malerische Bildproduktionen und eigener künstlerischer Werkform könnte dazu auffordern, auch auf der Ebene der Analyse von Fotografischem Material mit dem Modus Bildproduktion zu arbeiten und Praktiken der Rekonstruktion eben auch als Praktiken künstlerischer Produktion zu verstehen. **Lia Perjovschi** verknüpft in installativen Sinnzusammenhängen Zeichnungen, Objekte, Grafiken, Fotos und Farbdrucke. Eine zentrale Figur ist dabei die Mindmap. In der Arbeit der Künstlerin bildet sie häufig das Verbindungselement bzw. die Schnittmenge zwischen der visuellen Organisation von Buchstaben, Wörtern, Texte in der Fläche und der Strukturierung von Gedanken in der Ansicht.

Die Arbeitsweise von Lia Perjovschi kann für die Adaption der Verfahrensweise der Parallelprojektion für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik aufschlussreich sein. Insbesondere auch fotografisches Material mit verschiedenen, ineinander verschränkten Sinnebenen, Sprache bzw. Textfragmente tauchen verknüpft mit einem Informationsträger wie der Tafel auf, wären in Anlehnung an die Arbeitsweise Perjovschis sowohl auf der visuellen Ebene als auch in ihrem Sinngehalt zu rekonstruieren.

Bildanalyse auch als Bildpraktik zu denken und zu konzipieren¹⁹², könnte sich auch auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht auswirken. Bildproduktion und Bildrezeption sind elementar für dessen Konzeption und Durchführung und könnten sich in einer solchen Vorgehensweise produktiv verbinden.

¹⁹² Siehe in diesem Zusammenhang auch das Konzept der „Bildumgangsspiele“ des Kunstpädagogen Klaus-Peter Busse (Busse 2004). Der Fokus liegt hier stärker auf der Verknüpfung von künstlerischer Arbeitsweise und Bildanalyse, während ich in meiner Forschung die Verknüpfung von Unterrichtskonzeption und Rekonstruktion von Kunstunterricht fokussiere.

4. Mehrebenen-Parallelprojektion

Dieses Kapitel stellt die Mehrebenen-Parallelprojektion, einen Methodenvorschlag zur empirischen Erforschung von künstlerischen Praxisprozessen vor. Datenerhebung und Bildrekonstruktion werden im Rahmen dieses Methodenvorschlags an der Schnittstelle zu Bildproduktion verortet. Das Wissen um künstlerische Produktion im Kontext aktueller Kunst wird wie die Position der Forscher*in im Feld im Sinne der Erforschung der eigenen Praxis berücksichtigt.

„Bilder“ verstehe ich in diesem Zusammenhang „als symbolische Darstellungen, die immer auch mit Blick auf bereits bestehende Bilddarstellungen erzeugt, gesehen und verstanden werden“ (Müller 2011: 159). Ich schließe mich Michael R. Müllers Definition an und erweitere sie dahingehend, dass ich unter „Bild“ künstlerische Produktionen im weitesten Sinne – vor allem über die Zweidimensionalität hinausgehend – fasse. „Bilder“ können dann auch bildhauerische Arbeiten, Installationen, jedwede künstlerische Idee in Zusammenhang mit der Form, in der sie realisiert wird, sein. Auch Arbeiten, die sich der Materialisation entziehen wie *I need some meaning I can memorise (The invisible pull)* von Ryan Gander für die documenta 13 gehören dazu. Der Künstler schickte einen unsichtbaren Sog durch die Räume im Erdgeschoss des Museum Fridericianum (siehe dazu Kapitel 1). Die Arbeit materialisiert sich indirekt – über wehende Haarsträhnen der Besucher*innen oder leichtes Frösteln, welches über verschränkte Arme sichtbar wird. Im Rahmen der Analyseschritte sind außerdem noch die Begriffe *Interpretandum* und *Vergleichshorizont* zentral. *Interpretandum* bezeichnet den Gegenstand der Rekonstruktion. Im Zuge meiner Forschung handelt es sich ausschließlich um fotografisches Material. *Vergleichshorizonte* sind diejenigen Bilder, die dem Interpretandum in Parallelprojektionen gegenüber gestellt werden (siehe dazu auch Kapitel 3 und Kapitel 5).

Das Kapitel gliedert sich wie folgt:

4.1. Das methodische Vorgehen am Beispiel schildert das erste Kapitel. Bei dem Beispiel handelt es sich um das Foto, das in Kapitel 1 die Arbeit eröffnet und den Ausgangspunkt zu den konzeptuellen Überlegungen für Kunstunterricht bietet. Während in Kapitel 1 die Methode vollzogen wird, ist hier der Methodenvorschlag bereits strukturell auf den Forschungsgegenstand angemessen hin aufbereitet. Die Interpretation wird nicht mehr thematisch durchgeführt sondern die forschungspraktischen Schritte zu dem, was in K 1 inhaltlich erarbeitet wurde, erläutert. Die Diskussion von drei zentralen Aspekten des

methodischen Vorgehens bespricht das Kapitel 4.2. Es sind die Aspekte: Auswahl des Vergleichsmaterials, Kontrastbildungen und das Spannungsfeld von Extensivität und Fallbestimmung. Kapitel 4.3. fokussiert bereits in einem ersten Schritt die Schnittmenge von Bildrekonstruktion und Bildproduktion. Die Organisation der Dokumente in der Fläche betrifft neben praktischen Hinweisen zum Handling, Verwalten und Präsentieren des Materials. Ein zentraler Punkt des Teilkapitels ist ein Vorschlag zur Anonymisierung des Forschungsmaterials.

4.1. Das methodische Vorgehen am Beispiel o.T. (Kunstunterricht)



Abb. 98

Bilder im Kontext von anderen Bildern – Rekonstruktion von Bildwertungen

Das Fotografische Material (1) zeigt das Fallbeispiel o.T. (Kunstunterricht) aus meiner Forschung. Die Schülerinnen im Foto sind im Produktionsmodus von etwas. Das Kontextwissen, dass es sich hier um Kunstunterricht handelt, wird zunächst zurückgestellt. Im Fokus der Rekonstruktion stehen die Praktiken im Bild. Das oben gezeigte Vergleichsbeispiel (2) – eine künstlerische Arbeit von Yayoi Kusama- war Teil der Unterrichtskonzeption der Lehrerin/Forscherin und ist ein möglicher Vergleichshorizont in der Interpretation. Das heißt etwas von dem Bild oben, steckt auch in der Produktion der Schülerinnen.

Die Grundfigur des Methodenvorschlags basiert auf der Zusammenstellung von Bildern zu Kontrastpaaren. Diese Zusammenstellungen erfolgen simultan auf mehreren Ebenen parallel. Die zentralen Ebenen zur Rekonstruktion künstlerischer Praktiken aus dem Alltagskontext und Arbeiten aktueller Künstler*innen. Die Mehrebenen-Parallelprojektion führt die von Michael R. Müller etablierte Verfahrensweise der Parallelprojektion mit künstlerischen Arbeiten zusammen, die den Umgang mit fotografischem Material thematisieren und reflektieren. Diese beiden Bezugskontexte meiner

Forschung habe ich in Kapitel 3 bereits ausgeführt. Die Mehrebenen-Parallelprojektion zielt im Besonderen auf die Rekonstruktion von Bildwerdungen, also künstlerischen Ideen – im Fall meiner Forschung Ideen von Schüler*innen im Kunstunterricht – die noch auf der Weg zu ihrer Form befindlich sind. Dies kann als spezifischer Fokus für Rekonstruktionen im Forschungsfeld der Kunstpädagogik gelten.

Fotografisches Material aus kunstpädagogischen Kontexten bzw. Zusammenhängen künstlerischer Produktion weist häufig eine hohe Segmentdichte auf. Dieses Phänomen könnte darauf zurückzuführen sein, dass hier Entscheidungen auf der Ebene der Inhalte und der Formfindung getroffen werden. Im Kontext von künstlerischer Produktion kommt es auch zu ungewöhnlichen Segmentkombinationen und Segmenterfindungen.

Das Foto des Fallbeispiels quillt regelrecht über vor Sinneinheiten bzw. Bildinformationen. Der Schritt der Segmentierung ermöglicht eine methodisch kontrollierte Differenzierung des fotografischen Materials hinsichtlich der im Bild eingeschlossenen Sinneinheiten. Dieser Schritt geht den Parallelprojektionen voraus.

4.1.1. Segmentierung: extensive Bestimmung der Sinneinheiten im Bild

„**Segment** – wird hier verwendet in der Bedeutung des Begriffs lateinisch *segmentum* = (Ab-, Ein)schnitt, zu: *secare, sezieren*. Ein Segment ist eine Sinneinheit, ein kleiner Baustein, innerhalb eines Interpretandums.“
(DUDEN online 2017)

„**Visuelle Segmentanalyse** ist eine „bild- und symboltheoretisch fundierte Methodologie und Methode der Bildinterpretation“ nach Roswitha Breckner“
(Breckner 2012: 164)

„**Segmentanalyse** ist eine von drei Verfahrensweisen der kontrastiven Sehweisenbildung im Rahmen der Figurativen Hermeneutik nach Michael R. Müller. Müller nimmt auf Roswitha Breckners Verfahrensweise in ihrer Grundidee Bezug. Er gibt an Breckners „methodologischen Begründungen und der methodischen Umsetzung bewusst abzuweichen“
(Müller 2012: 149)

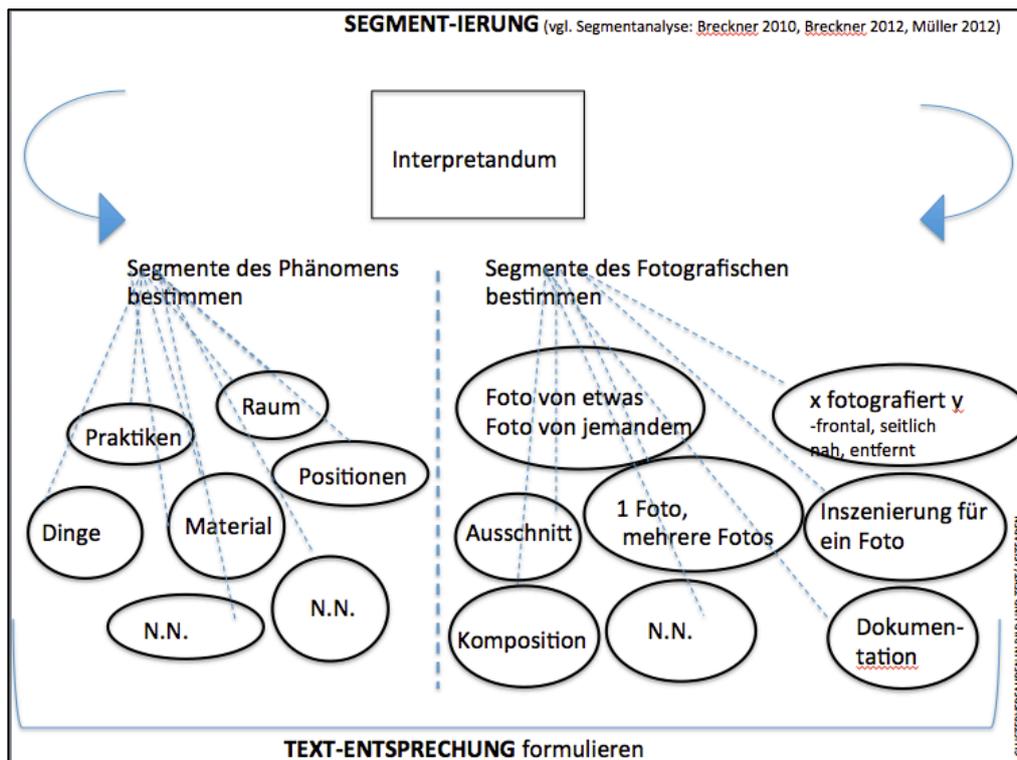


Abb. 99

Segmentierung ist ein methodisch kontrollierter Prozess der Bearbeitung von fotografischem Material mit dem Ziel der Segmentbildung. Ich übernehme das Prinzip der Segmentanalyse in seiner Grundprinzip der „grafischen Isolation einzelner Bildsegmente (Figuren, Gegenstände oder sonstige ikonische Einheiten) und deren Präsentation auf einem leeren Hintergrund“ (Müller 2012: 150) und adaptiere es für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik. Ziel ist es, alle im Bild eingeschlossenen Sinneinheiten, sprich Segmente, herauszuarbeiten. Dieser Rekonstruktionsschritt arbeitet mit der Struktur des Bildes, während etablierte Rekonstruktionsmethoden häufig rezeptiv vorgehen und mit der Blickrichtung arbeiten um das Bild in Sinneinheiten einzuteilen (vgl. Marotzki/Niesyto (Hg.) 2006). Die Segmentierung zielt darauf ab, alle Sinneinheiten im Bild

möglichst präzise herauszuarbeiten. Interpretandi aus dem Kontext der Kunstpädagogik zeichnen sich durch einen Segmentüberschuss aus. Das Fallbeispiel *o.T. (Kunstunterricht)* scheint geradezu überzuquellen vor Sinninformationen. Die Kamera hat so viel eingefangen, dass es zunächst darum geht, den Bestand im Bild zu sondieren und sich sozusagen durch das Interpretandum hindurchzuarbeiten. Zentral für Segmentierungen jedweder Hinsicht ist, dass der Bezug vom Segment zu seinem Kontext erhalten bleibt, um den Sinn des Segmentes in seiner Einbettung explizieren zu können.

Für das Fallbeispiel *o.T. (Kunstunterricht)* habe ich Segmentierung in Hinsicht der Personen im Bild, der Blickrichtungen und der Hände und ihrer Gesten durchgeführt. Die Segmente sind direkt aus dem Bild herausgelöst.¹⁹³ Die Segmentierung gibt dezidiert Aufschluss über die von den Schülerinnen erfunden Segmentkombinationen.

In der Präsentation der Dokumente habe ich in einer Variante das Interpretandum in schwarz-weiß hinterlegt und die Segmente in Farbe darauf platziert und in der anderen Variante das Interpretandum und die Segmente – ihrem Kontext entsprechend auf der weißen Fläche platziert.

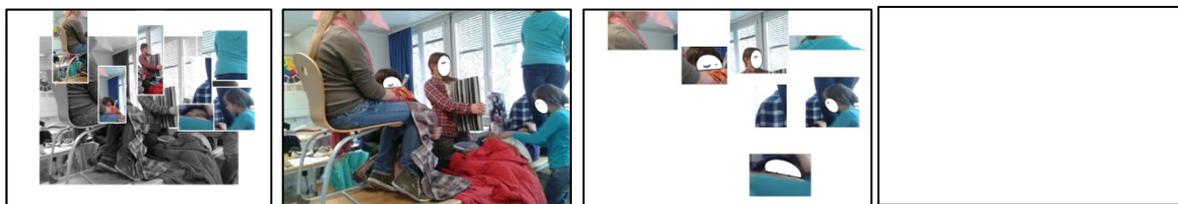


Abb. 100

Im nächsten Schritt habe ich Segmentierungen in Hinsicht auf die vorhandenen bzw. im Bild vorhandenen Dinge durchgeführt und das Interpretandum in drei Bereichen seziiert: den mit den Personen verwobenen Dingen, deren Umraum und den Elementen im Raum selbst. Die Segmente aus dem Bild werden hier nicht aus dem Bild herausgelöst, sondern in Nachbarschaft zum Interpretandum nachgebaut.¹⁹⁴

¹⁹³ Dieses Prinzip folgt den ersten Schritten der Segmentanalyse nach Roswitha Breckner. Auch hier wird das Segment herausgelöst, isoliert und dann in einen neuen Kontext gesetzt (vgl. Breckner 2010: 129f.). Siehe Beispiel oben (*).

¹⁹⁴ Die Bildsortierungen des Schweizer Ursus Wehrli, folgen einem ähnlichen Prinzip. Die Bildbände tragen die Titel „Kunst aufräumen“ (Wehrli 2002) und „Noch mehr Kunst aufräumen“ (Wehrli 2004). Der Autor seziiert Gemälde der klassischen Moderne, aber auch Fotografien aus dem Alltagskontext und schlüsselt die aus dem Bild oder aus der Fotografie extrahierten Bestandteile auf der gegenüberliegenden Bildseite auf. Das sieht im Falle des Covers von „Kunst aufräumen“ zum Beispiel so aus, dass er die Teile eines Nana-Gemäldes von Niki de Saint Phalle – es zeigt eine Nana, die einen Ball wirft, nach Größe, Fläche und geometrischer Form sortiert und stapelt.

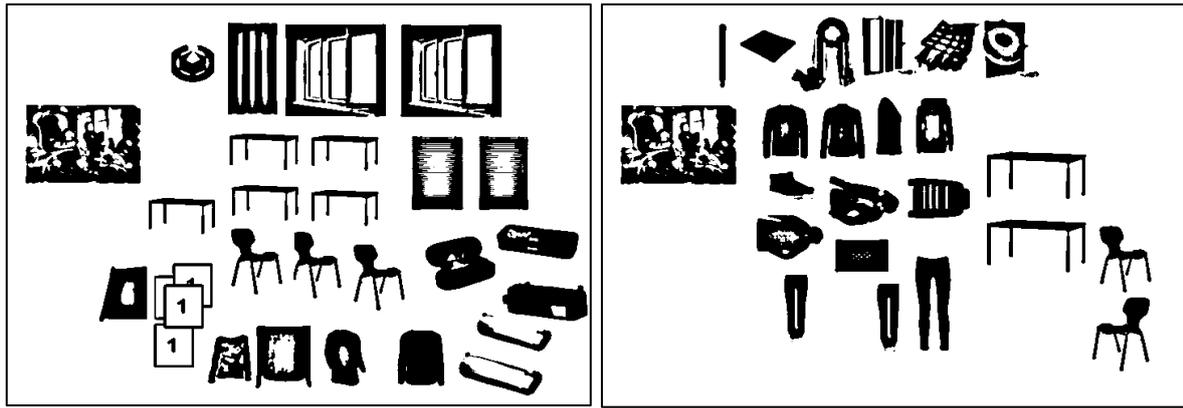


Abb. 101

Ein Sonderfall sind Segmentierungen, die die Segmente des Fotografischen bestimmen. Dieser Rekonstruktionsschritt hängt eng mit der Produktionssituation der Dokumente zusammen. Ein großer Teil des fotografischen Materials ist in kommunikativen Produktionssituationen entstanden. Lehrerin und Schülerinnen haben beiderseitig Anteil an der Sinnproduktion. Diese Fotografischen Koproduktionen sind unter anderem im Rahmen eines Unterrichtsprojektes entstanden (zur Systematisierung des Fotografischen Materials siehe Kapitel 2).

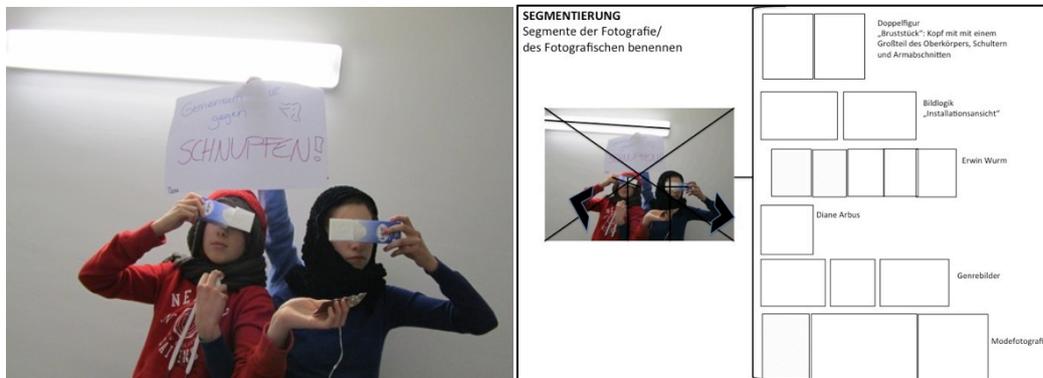


Abb. 102

Weiter Fallbeispiel für eine Bildpraktik in Koproduktion:



Abb. 103

4.1.2. Parallelprojektionen

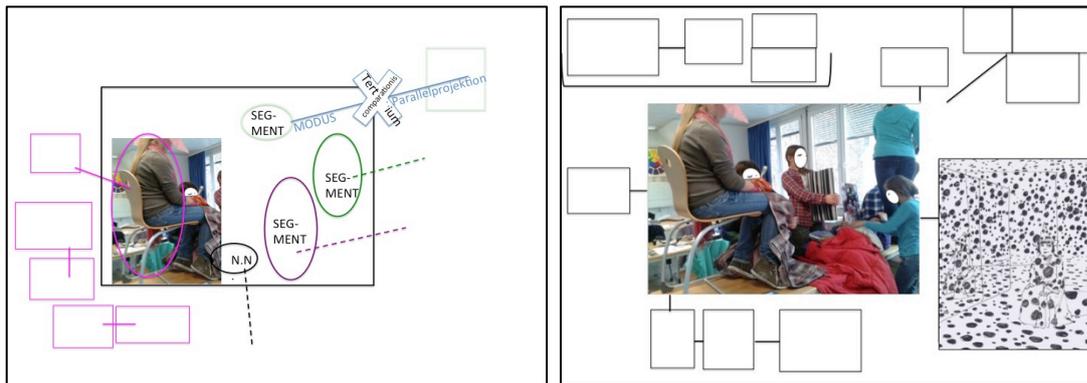


Abb. 104

Die Grundfigur der methodischen Operation ist der Bild-zu-Bild-Vergleich (zur Parallelprojektion nach Michael R. Müller siehe Kapitel 3). Die Bilder liegen nicht auf der gleichen Ebene. Das Interpretandum ist der Gegenstand der Rekonstruktion, also das Bild bzw. die Sinneinheit im Bild (Segment), die analysiert werden soll. Vergleichsbilder, sogenannte Vergleichshorizonte werden mit dem Interpretandum zu Kontrastpaaren zusammengestellt. In der methodischen Operation des Vergleiches – Parallelprojektion – tritt zwischen dem Interpretandum und den Vergleichshorizonten, ein gemeinsames Drittes hervor: das tertium comparationis (siehe dazu Müller 2011 und Spies 2010). Die Hinsicht des Vergleiches – das tertium comparationis in seiner spezifischen Realisierung – steht nicht im Vorhinein fest oder bedingt gar die Bildauswahl. Interpretandum und Vergleichshorizonte können sich optisch deutlich unterscheiden. Christian Spies stellt in einem seiner Aufsätze ausgehend von der künstlerischen Arbeit *Stilleben mit Apfel und Birne* (1765) von Justus Juncker kontrastive Bild-Vergleiche zu künstlerischen Arbeiten, die Äpfel oder Birnen zeigen an. Die Arbeiten von Paul Cézanne, Pablo Picasso und Alberto Giacometti unterscheiden phänotypisch deutlich. Spies arbeitet die Bildebene als Tertium heraus (vgl. Spies 2010).

Mehrebenen-Parallelprojektion schließt insofern an die Verfahrensweise der Parallelprojektion an, als dass sie die Ebenen der Bild-zu-Bild-Vergleiche methodisch vervielfacht und in Hinsicht auf das Forschungsfeld spezifiziert. Bildwerdungen, also künstlerische Produktionen, die noch im Begriff ihre Form zu finden sind, können in der Zusammensicht mit Alltagspraktiken und Arbeiten aktueller Kunst rekonstruiert werden.

Ich werde im Folgenden die methodische Operation der Mehrebenen-Parallelprojektion für die forschungspraktische Arbeit konkretisieren. Die methodischen Schritte werden an einem Materialbeispiel erläutert. Zu jeden Aspekt der Rekonstruktion habe ich eine

Tafel angelegt, die nach dem Prinzip einer Bauanleitung das Material aus dem Fallbeispiel und eine Grafik gegenüberstellt. Mit jedem Forschungsgegenstand und der Fragestellung, die sich an ihn richtet, variieren die Ebenen der Parallelprojektionen und die Vergleichshorizonte kommen aus unterschiedlichen Kontexten. Die Grundfigur des Bild-zu-Bild-Vergleichs bleibt als Kern des methodischen Vorgehens erhalten, wird aber in Hinsicht auf den Forschungsgegenstand konkretisiert. An einigen Stellen ist deswegen kein Material, sondern die Bezeichnung N.N. (für Nomen Nominandum – noch zu benennen) für noch nicht bekanntes Material und noch nicht bekannte Vergleichshorizonte und Ebenen des Vergleichs eingefügt.

Modi des Bild-zu-Bild-Vergleichs

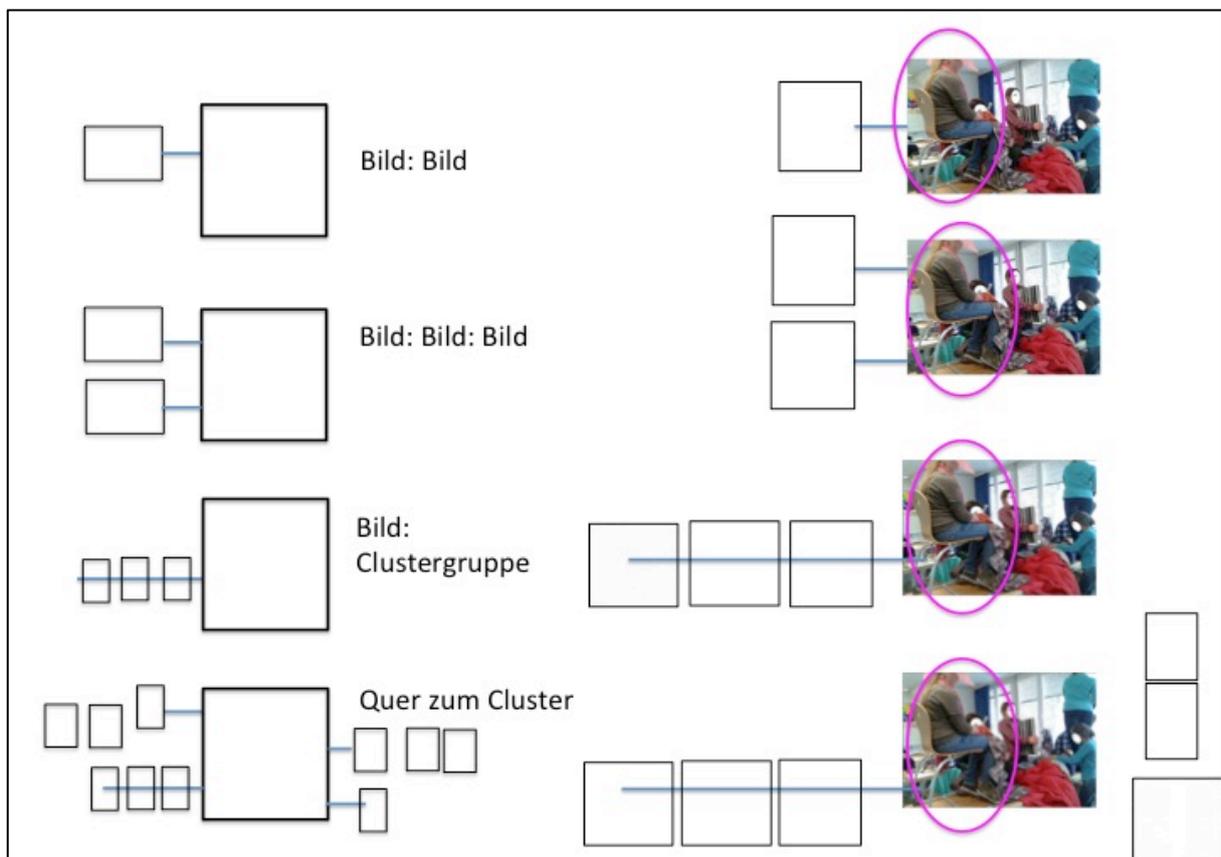


Abb. 105

Bild: Bild(-segment)

Der einfachste Fall einer Parallelprojektion ist der Bild-zu-Bild-Vergleich, das heißt die kontrastierende Zusammenstellung von zwei Bildern (vgl. Müller 2012: 159). Im Materialbeispiel ist es bereits ein Ausschnitt bzw. aus der methodischen Perspektive gesehen ein Segment. Ich habe es im Interpretandum mit einer pinkfarbenen Linie markiert.

Das Foto des Kindes mit dem Plastikeimer auf dem Kopf schließt einen Teil des markieren Segmentes in einem ersten Schritt auf, indem es dessen Logik aufnimmt. Ein Ding wird im kindlichen Spiel offensichtlich mit einer neuen Bedeutung versehen und mit einer neuen Handlungsform verknüpft.

Bild: Bild: Bild(-segment)

Mit der Hinzunahme des zweiten Bildes wird ein weiterer Segmentbereich erschlossen. Die sitzende Figur¹⁹⁵ im Bild hat eine Jacke über den Beinen liegen. Der Vergleichshorizont „mit Decke auf der Couch“ liefert einen ersten aber noch nicht hinreichenden Deutungsanschluss. Es könnte eine Praktik vorliegen, die in der Kälteempfindlichkeit der Person begründet liegt. Im Foto handelt es sich allerdings um eine Jacke. Dieses Kleidungsstück, ist eigentlich mit einer anderen Funktion und Handhabung belegt.

Clustergruppe: Bild(-segment)

Dieser Modus zielt auf eine stärkere Differenzierung innerhalb eines Vergleichshorizontes. Dem Segment im Bild – den mit einer Jacke bedeckten Beinen – steht eine Gruppe von Vergleichshorizonten gegenüber: eine Person im Außenraum, ein Kind im Kinderwagen, eine erkältete Person auf der Couch, die stärker friert, obwohl es sich um den Innenraum handelt. Segment und Vergleichshorizonte haben die Position „auf den Beinen“ gemeinsam. Ansonsten weisen sie vor allem Unterschiede auf: Im Segment ist es ein Innenraum, das heißt eine Temperaturfrage kann nicht der Grund für das Bedecken der Bein sein; die Beine sind nur teilweise und mit einer Jacke anstatt einer wärmespendenden Decke bedeckt; die Person sitzt nicht wie im Krankheitsfall üblich auf der heimischen Couch, sondern mit einem Stuhl auf einem Tisch also in einer durchaus wagemutigen Haltung für die es Kraft und Konzentration braucht.

Bild-zu-Bild-Vergleiche, die im methodischen Sinne erfolgen, nehmen Ähnlichkeiten und Unterschiede gleichermaßen in den Blick. Segment und Bildergruppe gemeinsam ist das Sitzen. Die Beine werden im Moment der Aufnahme nicht gebraucht und sind nicht zu sehen. Das Bedecken der Beine scheint um seiner selbst willen zu geschehen. Um diese erste Deutung zu prüfen wäre der nächste Schritt die Figur in allen Segmentbereichen zu rekonstruieren. Dazu gehört ein differenzierter Blick auf den Bereich der

¹⁹⁵ Mit der Entscheidung für den Begriff „Figur“ nehme ich bereits eine Akzentuierung vor, die das Geschehen hinsichtlich seiner Formwerdung, also auch als „künstlerische Produktion im Werden“ begreift. Andere Bezeichnungen, die jeweils andere Schwerpunktsetzungen bzw. Offenheiten haben, wären Person, Schüler*in, Mädchen oder Jugendliche.

Hände (die Hände sind nicht zu sehen, etwas aus Stoff liegt darüber, die Figur hält etwas in den Händen), auf das Moment des Sitzens (die Figur sitzt mit einem Stuhl auf einem Tisch) sowie das Ausleuchten der Bezüge zu den anderen Figuren.

Quer zur Clustergruppe

Dieser Modus nimmt alle Segmente und – soweit bereits erfolgt – alle Parallelprojektionen in den Blick.

Im Beispiel lässt sich feststellen, dass die für die sitzende Figur rekonstruierte Praktik des Be- bzw. Zudeckens an zwei weiteren Stellen im Geschehen vorkommt. Der Unterkörper einer liegenden Figur ist mit einem roten Kleidungsstück mit Pelzkragen bedeckt, eine blau-weiß-karierte Decke ist um die Beine einer weiteren sitzenden Figur geschlagen. Sie spielt also insgesamt für drei Figuren eine Rolle. In der Zusammensicht der drei Figuren tritt ein weiterer Aspekt segmentübergreifend hervor. In direkter Nähe der drei statischen Figuren ist diesen jeweils zugewandt eine Person zu sehen, die mit etwas beschäftigt ist. Sie scheinen direkt mit der Tätigkeit des Zudeckens verbunden. Person 1 zieht mit einer Hand die über die Beine gelegte Jacke in eine Form. Die Handbewegung der Figur in der Bildmitte könnte man als vor- oder zurückschlagen der Decke (auch in diesem Fall eine Jacke) deuten. Die dritte Person steht auf dem Tisch und mit dem Rücken zur Kamera. Ihre Hände hält sie vor dem Körper, also in jedem Fall in Richtung der dritten Figur.

Bild: Bild UND Bild: Bild: Bild UND Bild: Clustergruppe UND Quer zur Clustergruppe

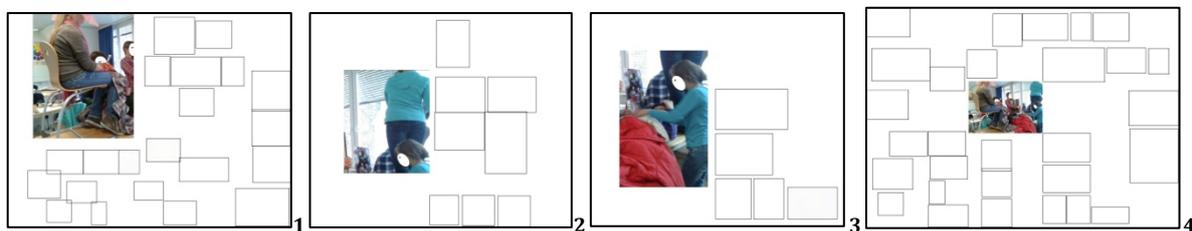


Abb. 106

Für jede Rekonstruktion werden die beschriebenen Modi der Parallelprojektion in unterschiedlichen Kombinationen und mehrfacher Hinsicht angewandt. Das Materialbeispiel zeigt die Rekonstruktionen zu drei Teilsegmenten, die dann wiederum in das Rekonstruktionstableau (4) überführt werden: (1) zeigt die Sitzende im Bildvorder-

grund, (2) die ihr gegenüberstehende Figur und (3) eine von drei Personen, die tätig sind.

Ebenenkombination für Parallelprojektionen

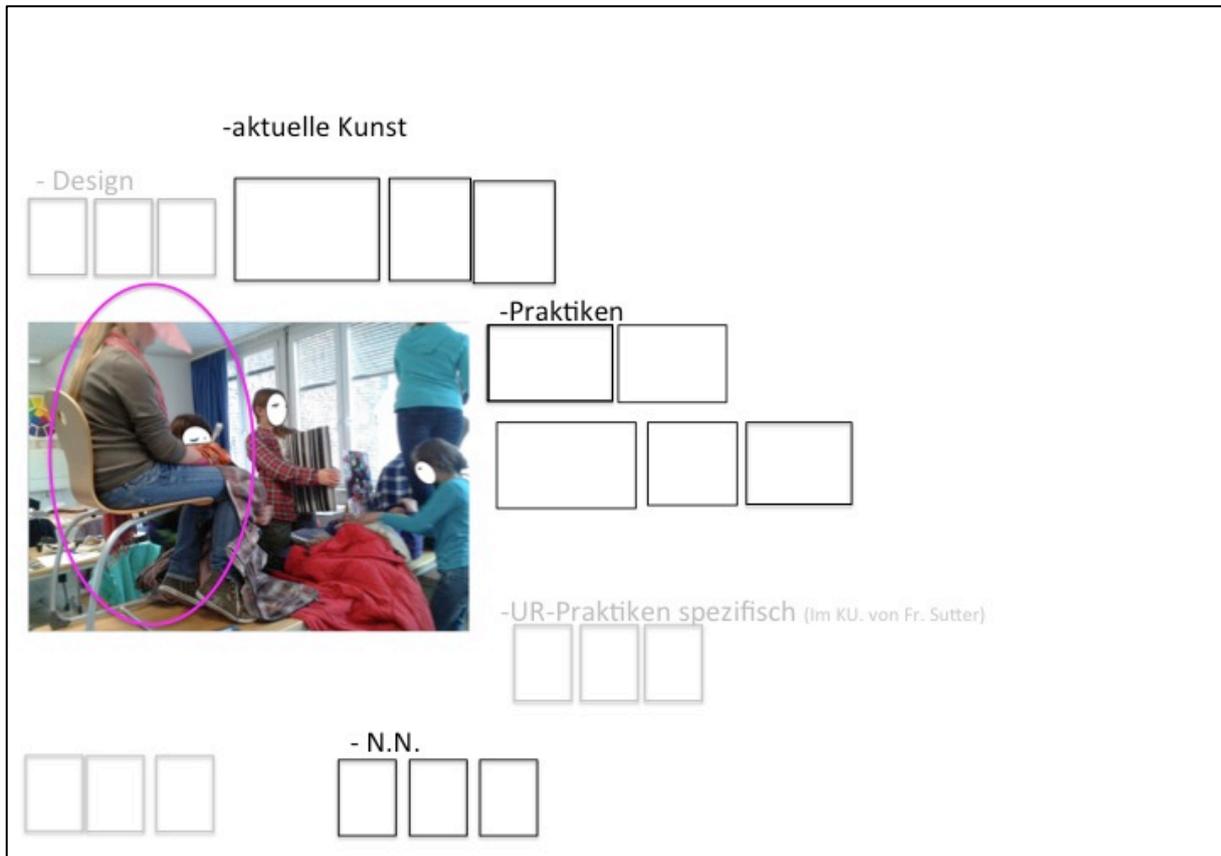


Abb. 107

Die Mehrebenen-Parallelprojektion zielt im Besonderen auf die Rekonstruktion von Bildwertungen, also künstlerische Ideen bzw. künstlerische Produktion, die noch auf dem Weg zu ihrer Form befindlich ist. Im Fall meiner Forschung geht es um künstlerische Produktionsprozesse von Schüler*innen im Kunstunterricht. Dieser Zwischenbereich lässt sich methodisch ausloten, in dem Parallelprojektionen auf mindestens zwei Ebenen durchgeführt - und Vergleichshorizonte aus den Kontexten aktuelle Kunst und Alltag kombiniert werden.

Im Fallbeispiel habe ich für die Rekonstruktion des Segmentes der Sitzenden – dies ist mit einer pinkfarbenen Linie markiert – eine Arbeit des Künstlers Erwin Wurm ausgewählt. Der Künstler erfindet Handlungsanweisungen und thematisiert einen Grenzbe-
reich zwischen künstlerischer Form und Alltagspraktiken. Die *One-Minute-Skulpture* ist von der Alltagspraktik Stuhl tragen oder Stuhl hochheben inspiriert und gibt ihr gleichzeitig eine eigenen Form. Der Bild-zu-Bild-Vergleich macht auf diese Sinnebene im

Interpretandum aufmerksam. Aus dem Alltagskontext kommen die vier anderen Vergleichshorizonte. Sie markieren eine Differenzlinie aus der umgekehrten Perspektive. Stühle hochstellen bedeutet in der Schule und in der Kneipe das Ende des Tagesgeschäfts. Personen sind dann nicht mehr anwesend. Schon gar nicht sitzen sie auf einem Stuhl auf einem Tisch. Diese Tatsache deutet dann wieder auf die Schnittstelle zur künstlerischen Produktion hin.

In dem Vergleichshorizont aus dem Theater realisiert sich diese Praktik: Ein Schauspieler sitzt in einer Bühnensituation auf einem Stuhl auf einem Tisch.

Für die Mehrebenen-Parallelprojektion kann aktuelle Kunst als spezifische Vergleichsebene gelten. Die Vergleichsebenen sind konstitutiv für den Methodenvorschlag im Rahmen dieser Arbeit und für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik. Die künstlerische Produktion der Schülerinnen befindet sich auf dem Weg, das heißt die formalen Entscheidungen sind noch nicht abschließend getroffen. Deswegen ist es wichtig, die Praktiken der Schülerinnen – ich argumentiere wieder am Beispiel – aus mindestens zwei Perspektiven anzugehen. Das heißt für die Kontrastbildungen Alltagspraktiken, von denen die handlungsformen der Schülerinnen möglicherweise inspiriert sind (zum Beispiel das Zudecken und auch einen Stuhl auf einen Tisch stellen) und Arbeiten aktueller Kunst gleichermaßen als Vergleichshorizonte in Erwägung zu ziehen.

Je nach Interpretandum sind für die Parallelprojektionen andere und weitere Ebenen hinzuzuziehen. In der Grafik-Tafel mit N.N. markiert, lassen sie sich erst im Kontext der Forschung bestimmen. Sie stehen in direktem Zusammenhang mit dem jeweiligen Forschungsinteresse.

Ansatzpunkte für Bild-zu-Bild-Vergleiche

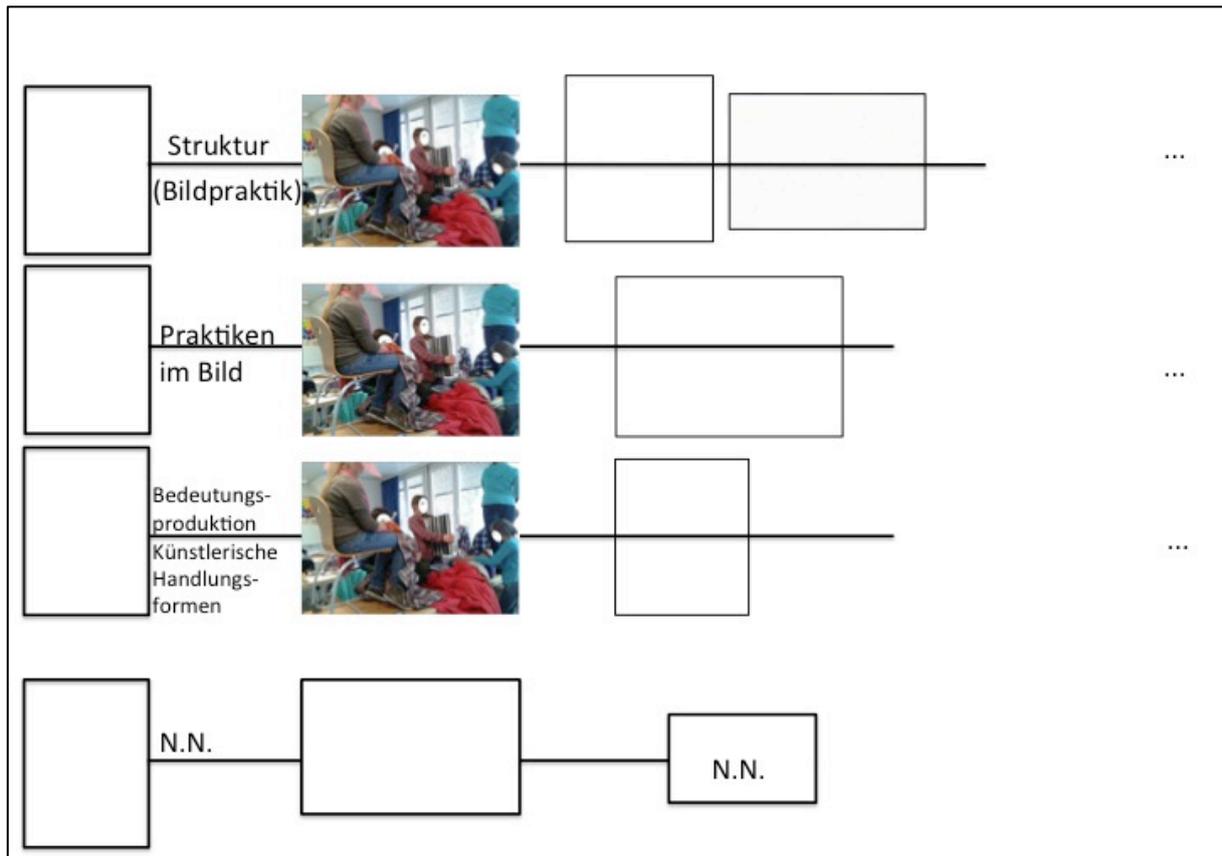


Abb. 108

Die Grafiktabelle zeigt inwiefern sich das Forschungsinteresse und der methodische Zugriff auf das Forschungsmaterial verknüpfen. Die benannten Ansatzpunkte markieren mögliche Hinsichten der Parallelprojektionen.

(1) Struktur: Hinsicht der Rekonstruktion ist zunächst das Gesamtgeschehen in seiner Struktur. Das dynamische Wechselspiel von Bewegung und Statik lässt sich in der Zusammenstellung von Interpretandum und Mobile offenlegen. Dass ein Dekorationsobjekt und eine Szenerie mit Personen sich optisch so deutlich voneinander unterscheiden, ist hier von Vorteil. Dadurch fokussiert die vergleichende Zusammenstellung direkt die Strukturähnlichkeit bzw. die Strukturunterschiede. Bildpraktik: Erheben Forscher*innen ihre Dokumente selbst bzw. in Koproduktion mit den Akteur*innen des Feldes wird die Bildlogik der Aufnahme mitproduziert. Die Fassung des Geschehens in die Form der Fotografie ist auf der Ebene der Rekonstruktion mitzudenken (siehe dazu Kapitel 4.1.3).

(2) Praktiken im Bild: Die Hinsicht des Vergleichs zielt hier auf die Praktiken im Bild. Um diese zu rekonstruieren wurden Vergleichshorizonte ausgewählt, die Praktiken aus unterschiedlichen Kontexten zeigen. Eine dieser Praktiken ist das Kinderspiel. In der kontrastiven Zusammenstellung werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Signifikanter Unterschied ist der Tisch. Spielende Kinder befinden sich in der Regel am Boden.

(3) Bedeutungsproduktion und künstlerische Handlungsformen: Die Hinsicht dieses Vergleichs konkretisiert die Frage nach den Bildpraktiken aus einer künstlerischen Perspektive. Die Praktiken im Bild werden darauf hin befragt, inwiefern hier neue Bedeutung produziert wird und künstlerische Handlungsformen entstehen.

Der gewählte Vergleichshorizont zeigt eine Königin und damit eine mögliche Hinsicht der künstlerischen Bedeutungsproduktion der Schülerinnen. Das Interpretandum zeigt direkt keine Königin – und schon gar nicht die Königin Elisabeth. Die erfundene Handlungsform der Schülerin auf dem Stuhl zitiert möglicherweise dieses Motiv.

(4) N.N.: Das Interpretandum und die Forschungsperspektive darauf spiegeln sich in der Wahl der Ansatzpunkte. Eine Workshopteilnehmerin am Forschungstag im Rahmen des Bundeskongresses für Kunstpädagogik in Salzburg gab beispielsweise an, Einladungskarten zu Vernissage-Veranstaltungen und die damit verbundenen Gestaltungsentscheidungen beforschen zu wollen. Ein Ansatzpunkt für Parallelprojektionen könnten dann der Modus der Einladung in anderen Kontexten sein: die Einladung zum Kindergeburtstag, die Einladung zur Eröffnung eines Autohauses, die Einladung zum Elternsprechtag usw...

Zur Rolle der Sprache: das, was dazwischen liegt, beschreiben



Abb. 109

Wie die vorangegangenen Erläuterungen zeigen konnten, erfolgen die ersten Interpretationsschritte unmittelbar im Bild und von Bild zu Bild. Dieser Grundsatz gilt auch dann, wenn Textelemente im Fotografischen Material vorkommen (siehe dazu die Fallbeispiele „Tafel-Uhr“ oder „von der Einzelbesprechung zur Sprechstunde“). Sie können als in die Fotografie eingebundene Fragmente rekonstruiert werden. Mit den Mitteln der Sprache beschreibe ich dann das, was zwischen Interpretandum und Vergleichshorizont, zwischen Interpretandum und einer ganzen Gruppe von Vergleichshorizonten oder zwischen den Bild-zu-Bild-Vergleichen im Gesamten liegt. Das, was dazwischen liegt realisiert sich mit jedem Bild-zu-Bild-Vergleich neu und individuell.

Durch die Ebene der Sprache kann der Bild-zu-Bild-Vergleich noch einmal Kontur gewinnen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Interpretandum und Vergleichshorizont werden im Rahmen einer gemeinsamen Hinsicht ausdifferenziert.

Im Zuge der Rekonstruktion kann es sich durchaus anbieten neue Begriffe zu prägen bzw. Bezeichnungen zu erfinden, die den Bedeutungsproduktionen und künstlerischen Handlungsformen entsprechen. Für mein Material hat sich unter anderem die Bezeichnung „Stuhlsitzerin“ ergeben. Sie steht für das Segment der auf einem Stuhl auf einem Tisch sitzenden Schülerin mit dem rosafarbenen Tuch auf dem Kopf.

4.1.3. die Produktionssituation der Dokumente, des fotografischen Materials reflektieren

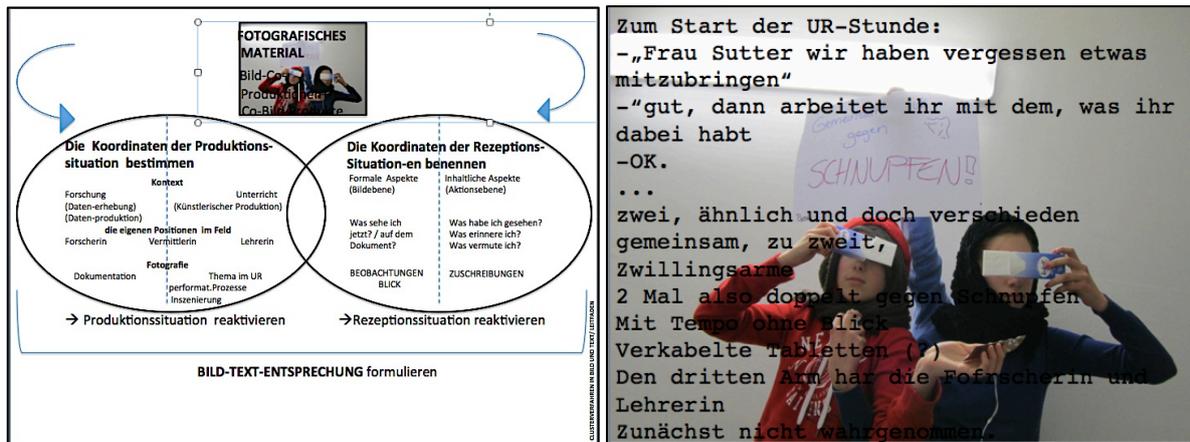


Abb. 110

Dieser Schritt zielt auf die Reflexion der eigenen Position im Feld im Zusammenhang mit den generierten Dokumenten. Reflexionsbedarf entsteht hier insofern als dass die Forscherin durch ihre Positionen im Feld in die Produktion der Dokumente und die Praxisprozesse im Unterricht verwickelt ist.¹⁹⁶ Dies gilt es offenzulegen und zu reflektieren. Die Position der Lehrerin und Forscherin zugleich im Geschehen des Kunstunterrichts könnte dann in ihrem Potential für Forschungsdesigns, die die Produktion der Dokumente als solche begreifen (im Gegensatz zur Erhebung), unter Beteiligung aller Akteure und auf die Verschränkung von Forschungspraxis und Unterrichtspraxis abzielen. Ich schlage eine Reflexion in zwei Schritten vor:

Schritt 1) die Koordinaten der Produktionssituation bestimmen

Schritt 2) die Koordinaten der Rezeptionssituation benennen

Diese Schritte integrieren den Modus der Bildbetrachtung und zielen auf die Distanzierung von der eigenen Perspektive auf das Material. Dafür wird diese zunächst aufgerufen. Produktionssituation und Rezeptionssituation werden aktiviert und – dem Materialstück im Modus Text antwortend – eine Textentsprechung formuliert.

¹⁹⁶ Ich habe die Fotografien, die die Grundlage meiner Forschung bilden im Rahmen des von mir- und zusammen mit den Schülerinnen konzipierten Kunstunterrichts selbst gemacht und war zugleich in der Rolle der Lehrerin, die auch Forscherin ist, in das Unterrichtsgeschehen involviert.

Dieses Vorgehen hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.¹⁹⁷ Das heißt in diesem Fall, dass auch Information verloren geht.

4.2. Diskussion zentraler Aspekte des methodischen Vorgehens: most frequently asked questions

In diesem Teilkapitel stelle ich drei zentrale Aspekte des methodischen Vorgehens noch einmal gesondert vor. Den Ausgangspunkt bilden dabei most frequently asked questions, Fragen, die mir im Kontext der Forschungscommunity wiederholt gestellt wurden. Alle Schritte werden im Kontext mit möglichen Alternativen erläutert und diskutiert. Die drei fraglichen Aspekte sind: 1) die Auswahl des Vergleichsmaterials 2) Differenzierung im Vergleich und 3) Extensivität und Fallbestimmung. Die Argumentation erfolgt wie in Kapitel 4.1. und 4.3. am Fallbeispiel *o.T (Kunstunterricht)*. Dieses Beispiel hat die Forschungsarbeit in Kapitel 1 eröffnet und wurde in seiner Rekonstruktion ausführlich vorgestellt. Jedes Teilkapitel ist mit dem diskutierten Aspekt und einer der most frequently asked questions überschrieben. Diese enthält bereits einen direkten Bezug zum Beispiel.

¹⁹⁷ Siehe in diesem Zusammenhang auch die Praxis der Erstellung von Feldnotizen im Zuge einer Ethnographischen Feldforschung und dem Produzieren von Memos im Zuge einer Grounded Theory. Eine Schnittmenge ergibt sich über die Offenheit der Form. Ein deutlicher Unterschied liegt insofern vor, dass Feldnotizen und Memos vor allem simultan zur Erforschung eines Feldes erstellt werden. Die von mir vorgeschlagene Praxis ist klar in der Auswertungsphase verankert. Sie erfolgt retrospektiv ohne direkten Bezug zum Praxisfeld.

4.2.1. Zur Frage der Auswahl der Vergleichshorizonte

„warum gerade diese Königin?“ und außerdem: was ein Mobile und die künstlerische Arbeit das Frühstück der Ruderer (1880-81) von Auguste Renoir gemeinsam haben.

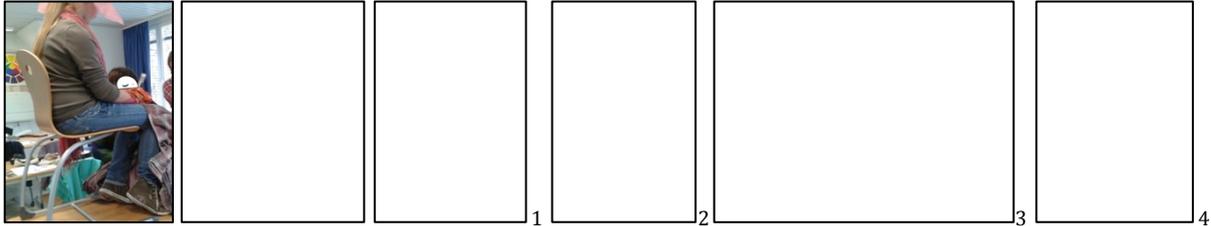


Abb. 111

warum gerade diese Königin?

Antwort: Es geht hier nicht um die Person Elisabeth, Königin von England, sondern um Elisabeth von England als Vertreterin des Königinnen-Typus. Demensprechend wurde eine Aufnahme gewählt, die sie sitzend und mit den Insignien der Regentschaft zeigt.

Diverse Figuren aus anderen Kontexten kämen ebenso als Vergleichshorizonte in Frage und würden auf die Rekonstruktion des gleichen Segmentes abzielen. Zum Beispiel die Herzkönigin aus dem Märchen Alice im Wunderland (1) die Star-Wars-Figur Darth Vader (2) oder der japanische Kronprinz oder die japanische Kronprinzessin in traditionellen Gewändern bei ihrer Hochzeitszeremonie (3). Es könnte aber auch die Königin von Belgien, Spanien oder Norwegen oder den Niederlanden sein, vorausgesetzt das Foto zeigt sie mit den Insignien der Regentin. Umgekehrt wäre ein Foto, das Königin Elisabeth in Privatkleidung (4) zeigt, für die Rekonstruktion nicht dienlich.

Diesen Beispielen für Vergleichshorizonte gemeinsam ist die zeremonielle Inszenierung inklusive bestimmter Insignien. Das kann ein Zepter und ein Reichsapfel sein wie bei Königin Elisabeth, das Schwert bei Darth Vader oder der Fächer im Zuge der Hochzeitszeremonie.

Vergleichshorizonte werden subjektiv gewählt, sie haben etwas mit dem Bildwelten und dem Bildwissen der Wählenden zu tun. Die Entscheidung für diesen Vergleichshorizont ist spezifisch und zugleich exemplarisch. Dasselbe trifft auch auf den Vergleichshorizont an sich zu. Ein durch die Rekonstruierenden gewählter Vergleichshorizont steht sozusagen stellvertretend für eine ganze Gruppe von möglichen Vergleichshorizonten. Die Queen steht stellvertretend für den Typus der Königinnen-Figur, auch wenn es eine ganze Reihe weiterer Regentinnen gibt, die ebenfalls diesen Status innehaben.



Abb. 112

Wichtig ist in allen Fällen auch im Auge zu behalten, wo der Bild-zu-Bild-Vergleich im Zuge einer Parallelprojektion nicht ganz anschlussfähig ist und diese Differenz in ihrem Erkenntnisgehalt für die Rekonstruktion zu berücksichtigen:

Im beschriebenen Fallbeispiel und dem gewählten Vergleichshorizont der Königin ist es die Bildpraktik. Regent*innen würden nicht von der Seite sondern von vorne aufgenommen. Ihr Blick wäre mit großer Wahrscheinlichkeit zur Kamera zu ihr hin orientiert. Eine Regentin würde selbstbewusst und souverän in die Kamera schauen und im Zentrum der Aufnahme stehen.

Die Person, welche die Kamera führt, fotografiert offensichtlich keine Königin. Zumindest sind der fotografische Standpunkt und der Ausschnitt nicht dieser Lesart entsprechend gewählt. Aufgenommen wurde eine ganze Szenerie, in die mehrere Personen, unterschiedliche Dinge vor einem belebten Hintergrund zu sehen sind.

Der fotografische Standpunkt ist an der linken Bildhälfte, seitlich und mit etwas Abstand zu der sitzenden Figur zu vermuteten. Die Bildpraktik des Fotografierens und die Praktiken im Bild scheinen also nicht direkt miteinander gekoppelt. Es kann vermutet werden, dass die Kamera fotografiert, was sich ereignet, also eine das Geschehen beobachtende Perspektive bei zugleich subjektivem Standpunkt einnimmt.

und außerdem: was ein Mobile und die künstlerische Arbeit das Frühstück der Ruderer (1880-81) von Auguste Renoir gemeinsam haben.

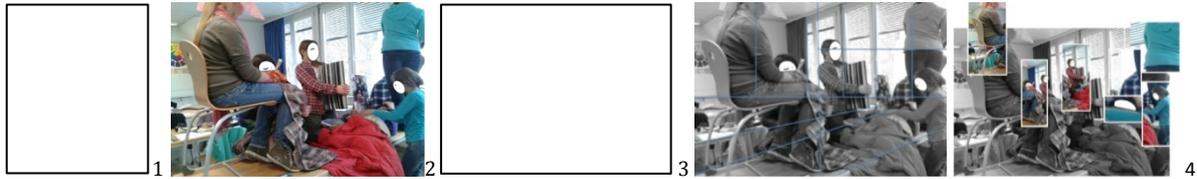


Abb. 113

Das Interpretandum (2) zeigt eine Gruppe und den zufällig belebten Hintergrund. Personen, Dinge, Mobiliar und Kleidungsstücke sind auf dem Foto auszumachen. Sie hängen – vergleichbar der Struktur eines Mobiles (1) – miteinander zusammen. Teilweise sind sie fixiert, manches scheint aber auch beweglich zu sein. Im Moment eines nächsten Fotos könnte alles und alle wieder in Bewegung geraten.

Während eine Kollegin aus den Erziehungswissenschaften im Zuge der Rekonstruktion das Mobile als Vergleichshorizont aufgerufen hatte, taucht in meinem Bildervorrat im Kopf die Malerei *Das Frühstück der Ruderer* (1880–81) von Auguste Renoir (3) auf. Das widerspricht sich nicht. Im Gegenteil, so unterschiedlich die beiden Vergleichsbilder auf den ersten Blick aussehen mögen, die Dynamik von Bewegung bzw. Bewegen bzw. das Wechselspiel von Statik und Dynamik spielt in beiden eine zentrale Rolle. Die Teile des Mobiles sind an Schnüren und Stangen befestigt. Die Frühstücksgesellschaft sitzt auf Stühlen an einem Tisch. Gegenstände sind auf dem Tisch platziert. Die Malerei Renoirs hält diesen Moment fest und erhält ihn zugleich in seiner Dynamik. Das gemeinsame, im Vergleich hervortretende Dritte liegt auf der Ebene der Struktur. Beide Vergleichshorizonte weisen in dieser Hinsicht eine Schnittmenge auf und können für eine Parallelprojektion mit der gleichen Zielrichtung verwendet werden.

Dass Rekonstruierende, unterschiedliche Vergleichshorizonte für eine Parallelprojektion gleicher Zielrichtung wählen, ist im Sinne der Methode möglich und sogar zu begrüßen, da so zusätzliche Möglichkeiten der Differenzierung entstehen. Es ist entscheidend, den gewählten Vergleichshorizont in Hinsicht des Interpretandums aufschlüsseln zu können. Vergleichshorizonte wie das Mobile, die dem Interpretandum auf den ersten Blick überhaupt nicht ähnlich sehen, versprechen dabei einen besonderen Erkenntnisgewinn, da für die Parallelprojektion zunächst von der Darstellungsebene zu abstrahieren ist.

4.2.2. Kontrastbildungen im Vergleich oder zum Einspruch „ich sehe das nicht“.

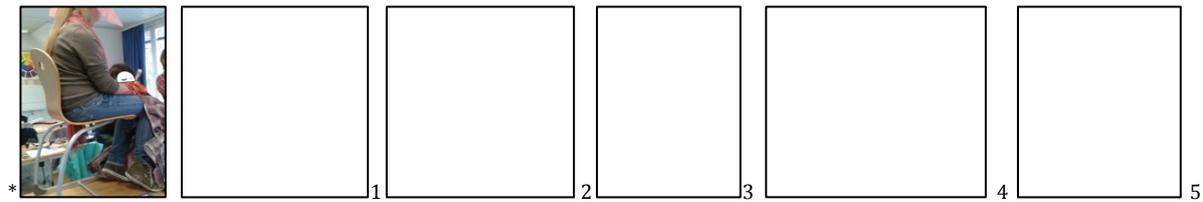


Abb. 114

„Ich sehe das nicht“ – eine Kollegin meldete bei einer Tagung vehement Einspruch an. Ihr Einspruch bezog sich auf den gewählten Vergleichshorizont (1), ein spielendes Kind mit einem Plastikeimer auf dem Kopf und den rekonstruierten Segmentausschnitt (*). Ihre Kritik trifft insofern zu, als dass die Schnittmenge zunächst tatsächlich nicht zu sehen ist. Das Interpretandum (*) und die zur Kontrastbildung gewählten Vergleichshorizonte (1-5) weisen optisch mindesten genauso viele Unterschiede wie Ähnlichkeiten aus. Ich erläutere diesen Gedanken am Beispiel:

Die Suche von möglichen Vergleichshorizonten beginnt mit der folgenden Überlegung.

Eine Person sitzt mit einem Stuhl auf einem Tisch und ihr liegt ein Tuch auf dem Kopf (*)

Wo kommt das auch vor, dass ein Tuch auf dem Kopf einer sitzenden Person liegt?

- nach dem Baden kann ein (Hand-)Tuch, das um die nassen Haare geschlungen wird, den Kopf vor dem Auskühlen schützen. Dieses Tuch wird allerdings einem Turban vergleichbar um den Kopf geschlungen und dadurch befestigt. Das Tuch auf dem Bild liegt locker auf dem Kopf.
- ein Tuch kann Kleinkinder (3), ältere Damen oder Cabrio Fahrerinnen vor dem Auskühlen oder vor der Sonne schützen. Häufig sind beide Enden verknotet, damit das Tuch nicht vom Kopf geweht wird.

In allen Kontrastbeispielen ist das Tuch mit einem bestimmten Zweck verknüpft. Auch Schmuck (5) kann ein solcher Zweck sein. Dieser ist im Interpretandum (*) mit den gewählten Vergleichshorizonten noch nicht freigelegt. Der Vergleichshorizont mit dem Kind, das den Eimer auf dem Kopf trägt (1), erweist sich genau an dieser Stelle als aufschlussreich. Ein Ding wird im Zuge des kindlichen Spiels, im Sinne eines anderen genutzt. Ihm wird eine neue Funktion und Bedeutung zugeschrieben. Seine Form bleibt unverändert. So verhält es sich mit dem Eimer. So verhält es sich mit dem Tuch.

Das gemeinsame Dritte von Vergleichshorizont und Interpretandum liegt auf der Ebene der Praktik.

Der Plastikeimer auf dem Kopf des Kindes ist ein Bildbeispiel, das stellvertretend für Praktiken dieser Art steht.

Vergleichshorizonte und Interpretandum sind nie identisch. Rekonstruktionsziel ist, die Schnittmenge sichtbar zu machen, das gemeinsam geteilte Dritte, das durch die Rekonstruktion nach vorne tritt. Je unterschiedlicher die Vergleichshorizonte optisch – das heißt auf der visuellen Ebene – ausgewählt werden, desto feiner ist die Parallelprojektion und die Kontrastbildung in der Differenzierung.

4.2.3. Extensivität und Fallbestimmung oder zur Frage „ist das unendlich fortsetzbar?“

Antwort: Ja und nein. Die Wahl der Vergleichshorizonte, das, was man dann daneben hält, erfolgt keinesfalls beliebig sondern steht in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Forschungsinteresse. Über die Fallbestimmung – ich gebrauche hier einen Begriff aus der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2000: 54) – wird das Forschungsinteresse konkretisiert. Das heißt vor der eigentlichen Rekonstruktion stellen sich die Rekonstruierenden die Frage, in welcher Hinsicht das fotografische Dokument interessiert. Für das Fallbeispiel *o.T. (Kunstunterricht)* wurde der Fokus zu Beginn der Rekonstruktions Sitzung auf die Praktiken im Bild – also dem, was die Personen da „im Foto“ tun – gelegt. Im Gegensatz dazu steht die Bildpraktik – das Fotografieren dessen, was die Personen im Bild tun in seiner spezifischen Realisierung (siehe dazu Kapitel 1).

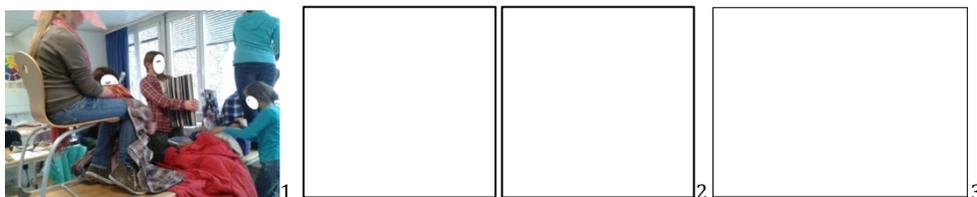


Abb. 115

Die Parallelprojektionen sind insofern „unendlich fortsetzbar“ als dass mit jeder Forschungsperspektive neue Parallelprojektionen (vgl. Kapitel 4.1.2) möglich werden. Das heißt, im Fallbeispiel könnte auch die erwähnte Bildpraktik Gegenstand der Rekonstruktion sein. „Etwas Blaues daneben halten“ – auch das wurde ich einmal gefragt – wäre unter der Bedingung möglich, dass das Forschungsinteresse in diesem Bereich liegt. Man könnte sich eine Untersuchung zu den Bedeutungsdimensionen der

Farbe blau im schulischen Feld vorstellen. Im Zuge derer würden möglicherweise die Kleidung der schulischen Akteure, die Raumgestaltung und Raumausstattung oder auch die Beschilderung berücksichtigt werden. Vergleichshorizonte könnten zum Beispiel aus Katalogen für Schulmöbel (siehe dazu exemplarisch die beiden Relax-Ecken (2)) generiert werden.

Die Parallelprojektionen im Modus des Bild-zu-Bild-Vergleichs erfolgen extensiv. Das heißt mit dem Ziel das Interpretandum in seinen Sinneinheiten maximal – sinnerschöpfend – auszuleuchten. Zum anderen wird jede neue Parallelprojektion auch ins Verhältnis zu den bereits erfolgten gesehen und nur wenn sie einen neuen Aspekt beleuchtet in das Rekonstruktionstableau aufgenommen. Dadurch erfahren die extensiven Bild-zu-Bildvergleiche zugleich für die jeweilige Forschungsperspektive eine Begrenzung.¹⁹⁸

Parallelprojektion >< Assoziation

Parallelprojektionen werden methodisch kontrolliert durchgeführt. Das unterscheidet sie deutlich vom Vorgang der Assoziation bzw. des Assoziierens. Ich expliziere das im Folgenden am Beispiel:

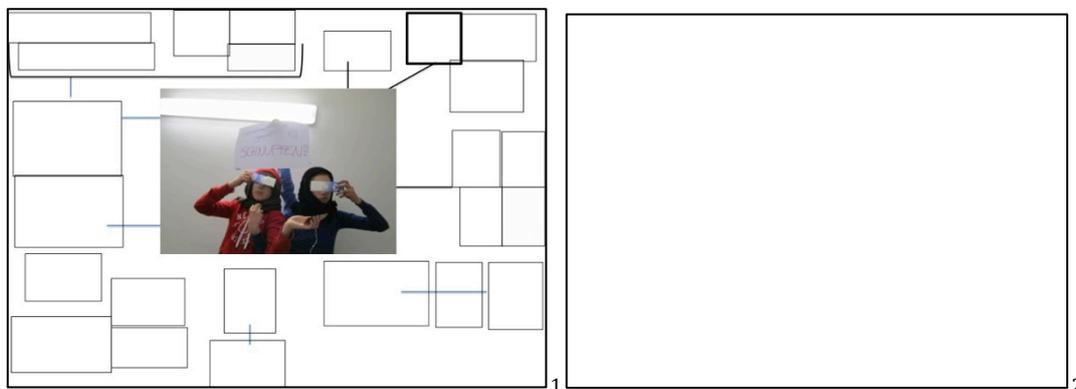


Abb. 116

Abbildung (1) zeigt das Rekonstruktionstableau zum Fallbeispiel „Gemeinsam gegen Schnupfen“. Alle für das Interpretandum erfolgten Mehrebenen-Parallelprojektionen sind hier abschließend zusammengeführt.

Abbildung (2) zeigt Assoziationen von Kolleginnen, die im Rahmen des Kolloquiums getätigt wurden. Diese sind grün umrandet und im Rekonstruktionstableaus in der Nähe der Aspekte, die sie aufgreifen, platziert.

¹⁹⁸ Vgl. Michael R. Müller spricht für die Figurative Hermeneutik von „extensiven Bildvergleichen“ (Müller 2012: 129). „Extensivität“ ist ebenfalls eines der fünf Interpretationsprinzipien der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2000: 32-34). Ihm gegenüber steht das Prinzip der Sparsamkeit (ebd. 35-38). Es verpflichtet die Interpreten am Text zu bleiben. Nur solche Lesarten haben Gültigkeit, die sich am Text begründen lassen.

Sowohl die methodische Verfahrensweise der Parallelprojektion als auch der Modus der Assoziation basieren auf Bild-Verknüpfungen. Unser Bildervorrat im Kopf, der Fundus an schon Gesehenem und bestimmte Bildvorstellungen, wird angestoßen.

Assoziative Verknüpfungen müssen im Gegensatz zu einer Interpretation nicht dem Anspruch der Vollständigkeit genügen. Sie knüpfen in der Logik der Fortsetzung häufig an das Interpretandum an. Die methodisch-kontrollierte Operation des Bild-zu-Bild-Vergleichs wird dahingegen immer wieder auf das Interpretandum zurückgeführt. Sie erfolgt kleinschrittig an den über die Segmentierung ermittelnden Sinneinheiten im Bild entlang. Die Assoziation legt die Anknüpfung nicht offen. Das methodische Vergleichen der Parallelprojektionen zielt auf gerade diese Verknüpfung – Müller nennt sie tertium comparationis, das gemeinsame Dritte – und stellt sie ins Zentrum. Ich konkretisiere die angestellten Überlegungen im Folgenden an einem Segment aus dem Rekonstruktions-tableau:

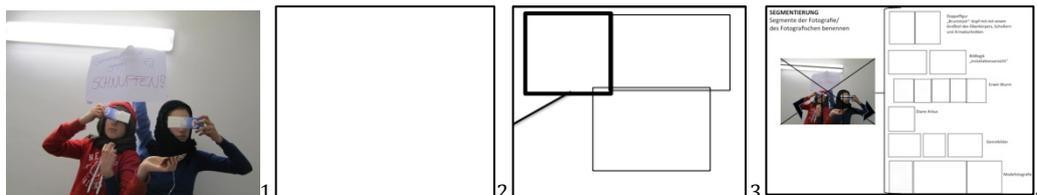


Abb. 117

Abbildung (1) zeigt das Interpretandum „Gemeinsam gegen Schnupfen“. Es ist Gegenstand der Rekonstruktion.

Abbildung (2) zeigt das Assoziationsbild aus einer Werbekampagne.

Abbildung (3) zeigt den mehrteiligen Vergleichshorizont.

Das Interpretandum hat etwas mit dem Thema Zwillinge zu tun. Dieses Motiv taucht sowohl in der Assoziationsrunde mit meinen Kolleginnen als auch im Rekonstruktionsprozess auf. Eine Kollegin zeigt beispielsweise ein Bild aus einer Werbekampagne eines Pharmaunternehmens. Diese zeigt ein Zwillingenspaar (2). Die methodisch-kontrollierte Zusammenstellung (3) greift ebenfalls das Zwillingensmotiv auf, nimmt aber zugleich eine Differenzierung vor. Es erfolgt ein Abgleich des Zwillingensmotivs mit dem Interpretandum hinsichtlich bestehender Ähnlichkeiten und Unterschieden. Identisches Aussehen ist nur eines von mehreren möglichen Kriterien von Zwillingen. Sie haben auch den gleichen Geburtstag, die gleiche Mutter und können optisch unterschiedlich aussehen. Zwillingsschaft kann man auch suggerieren durch dieselbe Kleidung, Geste oder Frisur.

Die beiden Schülerinnen¹⁹⁹ produzieren ein Zwillingsmotiv. Sie tragen nicht das gleiche Kleidungsstück, sondern verschiedene Kleidungsstücke auf die gleiche Art und Weise. Sie versuchen sich einander anzugleichen. Dies geschieht durch einen Schal, der übergestülpt wird und dadurch eine zweite Kapuze simuliert oder die ineinander verschränkten Arme, die suggerieren dass beide Personen ein Oberteil mit je einem blauen und einem roten Ärmel tragen. Augenpartie und Haare werden simultan verdeckt.

Die künstlerischen Entscheidungen der Schülerinnen basieren auf dem Zwillingsmotiv. Dies kann durch die methodische Rekonstruktion detailliert herausgearbeitet werden und wird durch die fotografische Praktik, die Aufnahme als Bruststück noch einmal verstärkt (vgl. Teilsegment und Rekonstruktion 4).

4.3. Zur Organisation des fotografischen Materials in der Fläche

4.3.1. Segmente im Kontext, „anlegen“, Rekonstruktionstableau

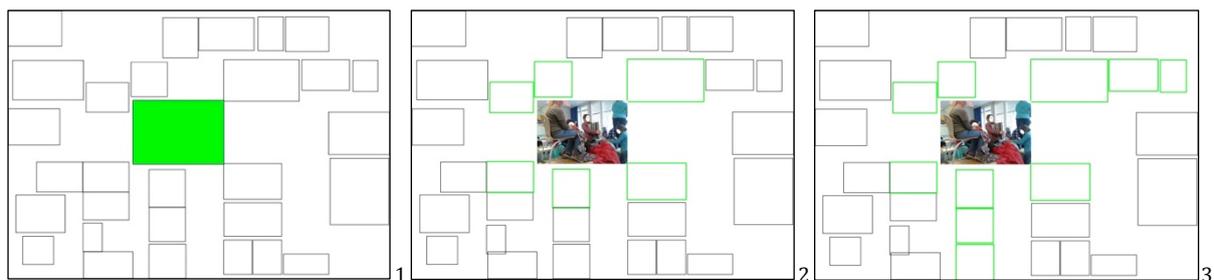


Abb. 118

Das Rekonstruktionstableau (1) führt alle zu einem Interpretandum erzeugten Mehrebenen-Projektionen in der Fläche zusammen. Die Figur des Tableaus akzentuiert die Tatsache, dass das Interpretandum und die Vergleichshorizonte in der Fläche angeordnet und simultan sichtbar sind.

Das Interpretandum ist in der Bildmitte platziert. Es bildete den Gegenstand der Rekonstruktion und dementsprechend das Zentrum des Rekonstruktionstableaus. Die Vergleichshorizonte werden in der Fläche und in Relation zu diesem Zentrum platziert (2). Differenzierung in der Zuordnung zwischen dem Rekonstruktionsgegenstand und den Vergleichshorizonten drückt sich in den Parametern Bildgröße, Abstand und Positionierung/ Bildverknüpfung aus.

¹⁹⁹ Dass es sich um Schülerinnen kann aus der Fotografie nicht rekonstruiert werden. Es handelt sich hier um Kontextwissen der Lehrerin/Forscherin.

PowerPoint: digitaler Träger, seitenorientiert

Aus der forschungspraktischen Perspektive gesehen beginnt die Rekonstruktion mit einem leeren PowerPoint-Dokument. Das Interpretandum wird mittig auf dieser weißen Trägerfläche platziert. Die Vergleichshorizonte können aus den häufig digitalen Quellen (siehe Kapitel 4.3.2) erst einmal auf dieser weißen Grundfläche abgelegt und dann relativ einfach positioniert und hin und her geschoben werden. Außerdem stehen grafische Tools wie Pfeile, Umrandungen und Formen zur Verfügung, um die Arbeit der Rekonstruktion auch auf der Bildebene anzuzeigen und zu systematisieren.

Die Seitenorientierung von PowerPoint bietet sich – im Vergleich zur dynamischen Präsentationsalternative Prezi (<https://prezi.com/> 27.03.17) für die Rekonstruktion von Bildern im Kontext von anderen Bildern an. Im Zuge der methodisch kontrollierten Rekonstruktion im Modus des Bild-zu-Bild-Vergleichs gilt es hier eine Systematisierung vorzunehmen (siehe auch Kapitel 4.2.2 und 4.3.2). Systematisierung heißt auch die Fallbestimmung extensiv durchzuführen und sowohl hinreichend viele Parallelprojektionen durchzuführen, als auch die Grenze zu den außerhalb des Rekonstruktionsinteresses liegenden Projektionen zu ermitteln. Die Seitenorientierung des Programms lässt sich gut nutzen für die einzelnen Rekonstruktionsschritte. So hat man die Möglichkeit des Arrangements in der Fläche und zugleich eine Abfolge von Flächen für die Mehrebenen-Parallelprojektion und den ersten und vorgeschalteten Schritt der Segmentierung. Im Zuge der Rekonstruktion des Fallbeispiels *o.T. (Kunstunterricht)* jeweils Folien angelegt zu folgenden Bereichen :

- Fallbestimmung (Praktiken im Bild-><-Bildpraktik (F3))
- Segmentierung (F4-F13)
- Rekonstruktion der einzelnen Segmente (F14-F20)
- Rekonstruktionstableau (Zusammenführung der Teilschritte der Rekonstruktion (F21))
- Künstlerische Arbeiten im Kontext des Fallbeispiels (F22-F 23)

„anlegen“

Das Interpretandum, welches den Gegenstand der Rekonstruktion bildet, wird durch Anlegen von Vergleichshorizonten, also Parallelprojektionen, weiter ausdifferenziert. Alle Vergleichshorizonte schließen direkt an das Interpretandum an.

Der Modus des Anlegens markiert bereits einen ersten Teilschritt der Rekonstruktion und gibt Aufschluss über die Zielrichtung des Bild-zu-Bild-Vergleichs. Er erfolgt auf unterschiedliche Arten und Weisen und anders als beim Kartenspiel auch auf Kontrastbildung hin (2).



Abb. 119

Anlegemodus: Vergleichshorizont – Gesamtfoto

Dieser Modus wurde im Fallbeispiel für die Vergleichshorizonte: „spielende Kinder“ und „Darsteller*innen und Statist*innen auf der Bühne“ realisiert. Beide Vergleichshorizonte beziehen sich auf das Interpretandum als Gesamtbild, nicht auf einzelne Segmente. Auf der grafischen Ebene habe ich im Rekonstruktionstableau hierfür die beiden Bilder Ecke an Ecke gesetzt.

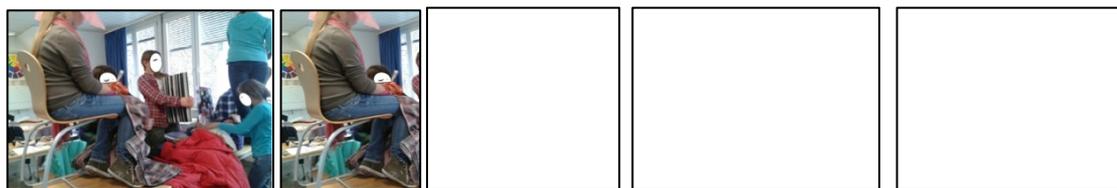


Abb. 120

Anlegemodus: Vergleichshorizont – Segment des Gesamtfotos

Dieser Modus wurde im Fallbeispiel u.a. für den Vergleichshorizont: „Kind mit Plastikeimer auf dem Kopf“ realisiert. Die Segmentbestimmung ist hier in die Parallelprojektion integriert (siehe Kapitel.4.1.). Der Vergleichshorizont wird im Rekonstruktionstableau dementsprechend in der Nähe des Segments platziert.

Auf der grafischen Ebene habe ich im Rekonstruktionstableau hierfür die beiden Bilder Bildseite an Bildseite gesetzt.



Abb. 121

Anlegemodus: Vergleichshorizont-Gruppe²⁰⁰ – Segment des Gesamtfotos

Dieser Modus wurde im Fallbeispiel u.a. für das Segment „sitzend mit Decke über den Beinen“ realisiert. Die Vergleichshorizonte, es sind drei an der Zahl, leuchten hier ein Segment aus. Hier wird die eingangs markierte Unterscheidung in das Anlegen hinsichtlich Kontrast und Analogie relevant. Die Platzierung erfolgt Bildseite an Bildseite und im Verhältnis Einzelbild und Bildreihe (3). Die Richtung des Anlegens der Vergleichshorizonte spielt in der Differenzierung innerhalb der einzelnen Parallelprojektion eine Rolle. Die fotografierte Praktik des Bedeckens der Beine hat mit allen dreien etwas zu tun und unterscheidet sich zugleich von ihnen. Die Praktik des Zudeckens der Beine wird zitiert. Sie geschieht im Rahmen der fotografierten Situation nicht aus Gründen des Kälteschutzes – es handelt sich um einen Innenraum und nicht den Privatraum einer erkrankten Person – sondern um seiner selbst willen. An erster Stelle relevant ist die Frage der Praktiken im Bild – und der damit zusammenhängenden Kontexte Theaterpraktik, Kinderspiel oder Schule. Die Parallelprojektion im Beispiel betrifft die zweite Ebene der Rekonstruktion bzw. eine der Frage der Praktik untergeordnete Lesart.

Visualisierung der Segmente im Kontext

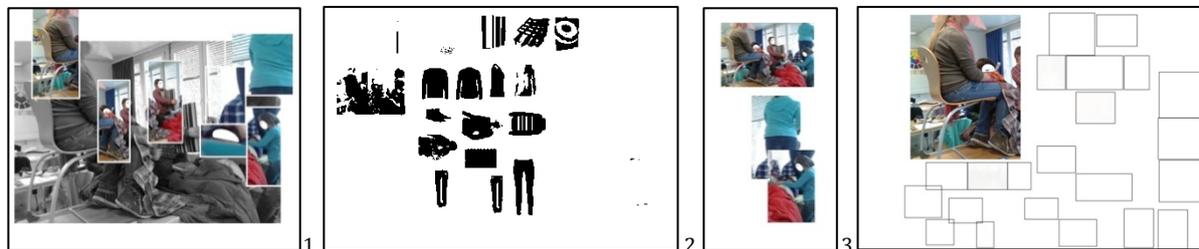


Abb. 122

Während die Segmente für die kontrastiven Bildvergleiche aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst, einzeln variiert und an neue Kontexte angeschlossen werden, ist die Angabe des ursprünglichen Kontextes für die visuelle Aufbereitung der Dokumente entscheidend. Um die analytische Figur des Bild-zu-Bild-Vergleiches in der Präsentation zu transportieren, konnte ich die folgenden drei Varianten der Darstellung der Kontextanbindung herausarbeiten.

(1) Das kontextangebende Gesamtfoto ist in schwarz-weiß hinterlegt. Die Segmente sind in Farbe an der jeweiligen Stelle im Foto eingesetzt. Die Segmentbildung (siehe dazu

²⁰⁰ Hier liegt eine Entsprechung zu dem in Kapitel 4.1. vorgestellten Rekonstruktionsmodus von Bild zu Bildgruppe vor.

Kapitel 4.1.) ziele hier auf die in die Praktiken involvierten Personen ab.

(2) Das kontextgebende Gesamtfoto steht den durch die Segmentierung herausgelösten Abbildungen gegenüber. Nachdem die involvierten Personen bereits in einem ersten Schritt der Rekonstruktion gesondert herausgefiltert wurden, zielt die Segmentierung auf alle involvierten Dinge ab.

(3) Für die Rekonstruktion des Segmentes ist der Kontext auf der gegenüberliegenden Seite angegeben. Neben dem Interpretandum sind auch zwei weitere Bildausschnitte angegeben. Sie zeigen zwei Varianten zu dem ausgewählten Segment an anderen Stellen im Geschehen. Es gibt eine weitere Figur, die zu sitzen scheint und deren Beine mit einem farbigen Stoff bedeckt sind. Außerdem gibt es eine liegende Figur, die mit einem Kleidungsstück zugedeckt wird.

4.3.2. Vergleichshorizonten suchen, finden, wiederfinden, produzieren und verwalten

Vergleichshorizonte für methodische Bild-zu-Bild-Vergleiche können schlicht gegoogelt, über spezifische Suchmaschinen ermittelt – oder auch selbst produziert werden. Sie können auch dem eigenen Fundus der fotografischen Produktion – zum Beispiel auf dem Handy – entstammen und neu kontextualisiert werden.

Entscheidend ist, dass die Auswahl des Vergleichshorizontes auch nach formalen Kriterien erfolgt und die Ebene aktueller Kunst für die Mehrebenen-Parallelprojektion Berücksichtigung findet. Am Beispiel lässt sich das wie folgt zeigen:

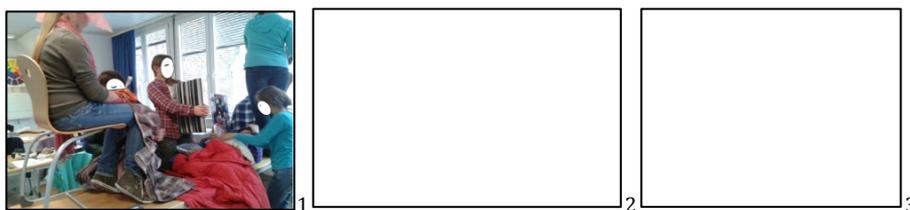


Abb. 123

Der ausgewählte Vergleichshorizont (2) weist formal (Bildaufbau, thematisch: Kinder einander zugewandt, mit Dingen beschäftigt, Bildausschnitt) eine Schnittmenge mit dem Interpretandum auf. Das unterscheidet ihn von anderen im Web zu findenden Alternativen (siehe Screenshot einer Suchanfrage bei Duckduckgo (3)). Neben dem gewählten Vergleichsfoto existieren sicher noch weitere, die in Frage kommen. (Die Frage der Auswahl der Vergleichshorizonte wurde in Kapitel 4.2.1. vertieft.)

Suchmaschinen

Um präzise auswählen zu können, ist es ratsam, zunächst für ein entsprechendes Bildangebot zu sorgen. Die Suchmaschine Google ist naheliegend und dürfte als bekannt angenommen werden. Das *pc-Magazin* hat in einem Online-Artikel darüber hinaus 10 alternative Suchmaschinen gelistet (<http://www.pc-magazin.de/ratgeber/google-alternative-suchmaschine-bestenliste-1504875.html> [27.03.17]). Die erste Differenzlinie ergibt sich durch Alternativen zu Google oder auch Bing, die unter anderem mehr Datensicherheit bieten.

Die Suchmaschine <https://duckduckgo.com/> [27.03.17] verfolgt die Suchanfragen der User nicht zurück. Für die bildrekonstruktive Arbeit steht aber eine geringere Auswahl an Bildern, die als Vergleichshorizonte in Frage kommen zur Verfügung.

Für die Suche von Bildern fasst die folgende Website <http://www.suchmaschinen-datenbank.de/thema/spezial-suchmaschinen/bilder/> [27.3.17] Suchmaschinen themenspezifisch zusammen. Von Interesse für die bildrekonstruktive Arbeit sind Suchmaschinen mit einem spezifischen Angebot:

<https://tineye.com/> [27.3.17] bietet eine Rückwärtsbildersuche. URL eines Bildes oder das Bild selbst können auf die Homepage hochgeladen werden, um so die Suchmaschine die Ursprungswebseite ermitteln zu lassen. Bildrekonstruktion bringt einen Umgang mit großen Bildmengen mit sich, im Zuge dessen auch einmal eine URL verloren gehen kann oder Bilder besonders geeignet erscheinen, aber aufgrund des fehlenden Nachweises nicht verwendet werden können. Tineye könnte hier Handlungsspielraum eröffnen.

Mit der Suchmaschine <https://www.iconfinder.com/> [27.3.17] können Icons hoher Auflösung ermittelt werden. Diese können sich sowohl als Vergleichshorizonte sowohl für Bild-zu-Bild-Vergleiche an sich anbieten, als auch für die Systematisierung großer Bildmengen. Diese könnten mit Bild-Icons bezeichnet werden.

Zur Verwaltung der Vergleichshorizonte

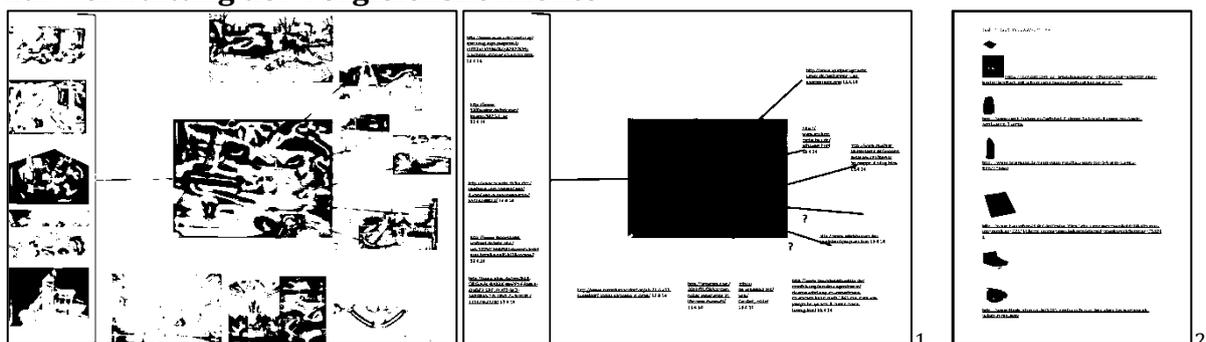


Abb. 124

Es bietet sich an, den Link mit Datum in der PowerPoint-Präsentation unmittelbar und hinter jedem Vergleichshorizont zu speichern (1). Idealerweise wäre außerdem parallel zum Rekonstruktionsprozess eine Bildliste anzulegen, welche die Bildquellen nach § 51 UrhG (Zitatrecht) ausweist.

4.3.3. Anonymisierung?!

Die Produktion von fotografischem Material, die meiner Forschung zugrunde liegt, erfolgte mit Schüler*innen zusammen, über einen langen Zeitraum aus der Unterrichtspraxis heraus. Auch die besondere Position der Forscherin, die zugleich die unterrichtende Lehrerin ist, erfordert eine hohe Sensibilität für Fragen der Anonymisierung. In diesem Teilkapitel stelle ich einen Vorschlag vor, wie Anonymisierung von Fotografischem Material unter der Berücksichtigung des Forschungsinteresses fokussiert und im Modus der Bildbearbeitung erfolgen kann. Die Arbeitsweise des Künstlers John Baldessari und kommunikative Praktiken aus dem Social Web lieferten hierfür wichtige Anregungen.

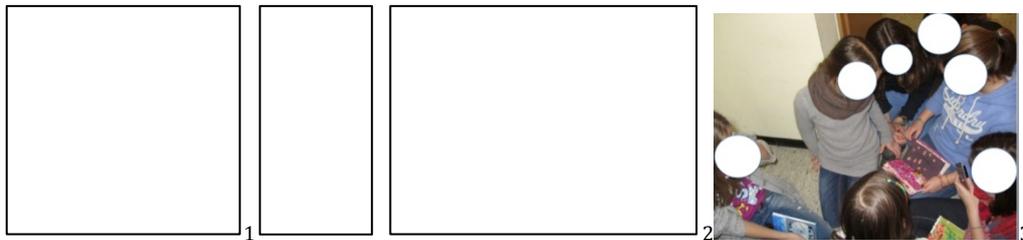


Abb. 125

Die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Miethe weist in ihrem Aufsatz zur „Forschungsethik“ Anonymisierung als einen von drei zentralen Punkten forschungsethischer Überlegungen aus (Miethe 2013: 928).²⁰¹ Grundsätzlich gelte es „zwischen den beiden Polen, dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse und dem Schutz der individuellen Privatsphäre verantwortungsvoll abzuwägen“ (ebd.: 931). Miethes Überlegungen betreffen in erster Linie die Frage der Anonymisierung von Transskripten. Eine hundertprozentige Anonymisierung sei in den meisten Forschungen nicht möglich, da für den Inhalt wichtige Informationen ausgespart werden müssten. Strenggenommen

²⁰¹ Die DGfE hat ihren Ethik-Codex 2006 durch Empfehlungen für den Umgang mit qualitativen Daten ergänzt, (siehe dazu http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2010.pdf [28.03.17]). Es kam in Deutschland zu keiner verpflichtenden Einführung von institutionalisierten Ethik-Komitees. Rechtliche Grundlage liefert das Bundesdatenschutzgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Januar 2003. Stand 25.02.15 http://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_1990/index.html [28.03.17]. Ingrid Miethe geht in ihrem Aufsatz dezidiert auf diesen Zusammenhang ein und zieht Vergleiche zu internationalen Forschungsstandards und den dort etablierten Richtlinien

müsste auf Samples vollkommen zu verzichten sein (vgl. Miethe 2013: 931). Miethe verweist auf die besondere Brisanz, die das Problem der Anonymisierung bei Forschungen, die auf Bildmaterialien basieren, erreicht (ebd.: 932).

Anonymisierung von fotografischem Material ist im Kontext der Erforschung von Praxisfeldern zentral und unabdingbar. Gleichzeitig ermöglichen die Beteiligung von Schüler*innen an der Datenproduktion und die Konzeption von experimentellen Erhebungssituationen, an der Schnittstelle von Datenerhebung und künstlerischer Arbeitsweisen im Unterricht, eine besondere Forschungsperspektive. Die Entscheidung hybride Dokumente an der Schnittstelle von Datenerhebung und künstlerischer Produktion zu generieren, wird einer kunstpädagogischen Forschungsperspektive ebenso im Besonderen gerecht. Mit der Software gimp²⁰² ist es leicht möglich Bildbereiche zu verpixeln. Gesichter aber auch Autokennzeichen o.ä. können auf diese Weise unkenntlich gemacht werden und die Anonymität ggf. abgebildeter Personen bleibt gewahrt (1).

Die zweiteilige Arbeit *Cutting ribbon, man in wheel chair, paintings (version #2) 1988* zeigt exemplarisch ein zentrales Arbeitsprinzip des Künstlers John Baldessari²⁰³. Er hat in vielen seiner Arbeiten – die Grundlagen bilden Fotografien – Farbflächen eingearbeitete und damit die Gesichter der abgebildeten Personen verdeckt. Baldessari zufolge verschiebt sich dadurch der Fokus der Bildbetrachtung. Er beschreibt dies in einem Interview wie folgt:

“If you can’t see their face, you’re going to look at how they’re dressed, maybe their stance, their surroundings. [...] You really do see that handshake. You know, it’s not about those guys, it’s about that handshake. It’s about cutting that ribbon.”
(<http://www.ideastream.org/news/npr/173745543> [28.03.17])

²⁰²Die Software ist als Freeware im Netz zum Download erhältlich (<http://www.computerbild.de/artikel/cb-Ratgeber-Kurse-Software-Sensible-Bildbereiche-schuetzen-Bilder-mit-GIMP-verpixeln-8766586.html> [24.03.17])

²⁰³Weiterführend zur Arbeitsweise von John Baldessari siehe u.a. die Homepage des Künstlers <http://www.baldessari.org/> [09.06.17] Der Catalogue Raisonné, herausgegeben von Sharon Coplan Hurowitz, führt alle Prints und Multiples von 1971- 2007 zusammen (Coplan Hurowitz 2009). Ein von Robert Dean und Patrick Pardo herausgegebenes Werkverzeichnis gliedert sich in vier Bände und umfasst die Jahre 1956-1974 (Volume 1), 1975-1986 (Volume 2), 1987-1993 (Volume 3) und 1994-2004 (Volume 4) (Dean/Pardo: 2012, 2013, 2015, 2017).

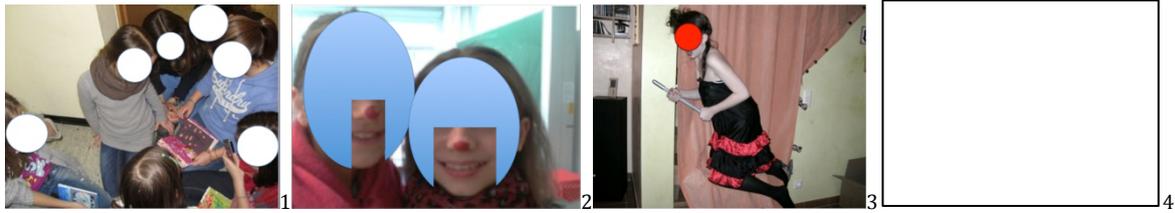


Abb. 126

„It’s about reading und discussing a book“ (1), so könnte man mit Baldessari gesprochen das erste Foto kommentieren. Es geht nicht um die Personen als solche, die zu sehen sind, sondern um die von ihnen ausgeführten Praktiken in ihrer spezifischen Ausformung.

„Inkognito-Dots“ – fokussierte Anonymisierungen im Modus der Bildbearbeitung

Ich plädiere dafür, Prinzipien der Anonymisierung ebenso als Bildpraktik zu verstehen wie das Generieren von Fotografischem Material und offensiv in den Prozess der Bildrekonstruktion einzubeziehen. Das heißt im Zuge der Anonymisierung von Fotografischem Material sind Persönlichkeitsmerkmale der fotografierten Personen mit visuellen Mitteln nicht nur zu verbergen, sondern diese Bearbeitung des Materials dahingegen zu realisieren, dass das, was forschungsperspektivisch von Interesse ist, in den Vordergrund rückt. So wie mit jedem Forschungsinteresse neue methodische Varianten entstehen (vgl. Wernet 2000: 9), können auch neue Möglichkeiten der Anonymisierung erprobt werden. Ich schlage dazu die Bearbeitung der Fotografien mit sogenannten „Inkognito dots“ vor, die Bildbearbeitung und Anonymisierung verknüpfen und flexibel an die Gegebenheiten des Materials und das forschenden Interesse angepasst werden können.

In Beispiel (2) sind im Kontext meiner Forschung die mit Wasserfarben aufgemalten Clownsnasen der Schüler*innen von Interesse (siehe dazu auch Kapitel 5.4). Relevant ist in diesem Zusammenhang der Gesichtsausdruck der beiden Schülerinnen. Die Inkognito-Dots wurden dementsprechend mit einer Aussparung realisiert. Sie bedecken die Gesichtsfäche und zeigen neben den „Clownsnasen“ die Mundpartie der beiden Schülerinnen.

In Beispiel (3), das Foto stammt aus einem Unterrichtsprojekt mit dem programmatischen Titel „das Foto der Woche“²⁰⁴ sind die fotografischen Produktions-

²⁰⁴ Im Zuge des Projektes haben die Schülerinnen selbst Handlungsanweisungen für fotografische Inszenierungen erfunden und individuell und ohne weitere Vorgaben zuhause „das Foto der Woche“ realisiert. Der Arbeitsauftrag zu diesem Foto lautete:

logiken der Schülerin von Interesse. Ich habe ich mich dementsprechend entschieden, im Modus der Anonymisierung die zentrale Farbgebung der Aufnahme – rot und Rosatöne aufzugreifen und den Inkognito-Dot in Signalrot gewählt. Er überdeckt nicht den Mund der Schülerin. Sie hat für die fotografische Inszenierung roten Lippenstift aufgetragen.

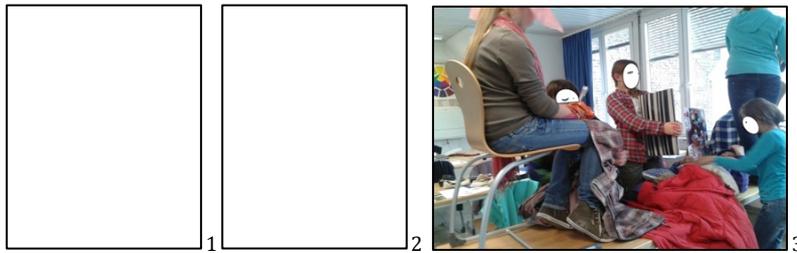


Abb. 127

In sozialen Netzwerken und digitalen Medien werden neue Formen der Anonymisierung praktiziert. Abbildung 2 zeigt ein Bild aus BENTO, dem Ableger von Spiegel online, der sich an ein junges Publikum richten soll und eine solche Praktik aufgreift. Interessant ist an diesem Beispiel, dass die Anonymisierung vollzogen und zugleich auch abgebildet wird. Der Smiley trägt eine Sonnenbrille. Das Gesicht der Person auf dem Foto ist wiederum hinter diesem Smiley mit Sonnenbrille verborgen.

Deutlich wird diese Praktik der fokussierten Anonymisierung auch noch einmal an Beispiel (2). Der Smiley spiegelt und verstärkt den Gesichtsausdruck der Person darunter und verbirgt zugleich ihre Gesichtszüge.

Das Smileylexikon <http://www.greensmilies.com/smilie-lexikon/#top> [26.03.17] listet über 600 Emoticon, die für die Anonymisierung von Fotografischem Material in Forschungen genutzt werden könnten. Voraussetzung wäre hier, dass der Gesichtsausdruck für das Forschungsinteresse am Foto relevant ist, da die Emoticons viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen und unter Umständen von den abgebildeten Praktiken im Bild bzw. der Situation, die es zeigt ablenken könnten.

„Mach ein Foto auf dem es aussieht, als würdest du auf dem großen Besen reiten. Frisiere deine Haare zu einer verrückten Frisur oder einem verrückten Zopf.“



Abb. 128

Im Materialbeispiel aus meiner Forschung habe ich dementsprechend keine vorgefertigten Smileys gewählt, sondern die Gesichter der Schülerinnen durch Inkognito-Dots anonymisiert und zugleich die Blickrichtungen aufgezeigt. Im Verlauf der Rekonstruktion des Fotos war relevant, dass die Schülerinnen nicht in die Kamera schauen und die fotografische Praktik der Lehrerin nicht spiegeln.

Strategien der Anonymisierung



Abb. 129

Strategien der Anonymisierung können Teil und Thema künstlerischer Produktionsprozesse sein. Zunächst ein Beispiel aus dem Kontext Design (1): Die Sonnenbrille eines belgischen Designers²⁰⁵ scheint das Motiv des sogenannten Zensurbalkens aufzugreifen. Mit einer schwarzen rechteckigen Fläche wurden Gesichtsbereiche anonymisiert werden. Mit dem Balken ist eine negative Konnotation verbunden. Ursprünglich kommt der Zensurbalken auch in der Filmindustrie vor, um sekundäre Geschlechtsmerkmale zu verdecken. Genutzt wird diese Möglichkeit bis heute von einer Tageszeitung mit hohem Bildanteil. Diese negativ konnotierte Strategie kommt direkt für eine Anonymisierung von fotografischem Material in einer Forschung nicht in Frage. Sie kann allerdings übersetzt werden.

Strategien der Anonymisierung können Teil und Thema künstlerischer Produktionsprozesse im Kunstunterricht sein und sich mit ihnen verändern. Varianten und Formen

²⁰⁵ Das Modell heißt *L'inkognito* und wird in den Kommentaren der Seite auch in seiner Nähe zu StarTrek-Brillen diskutiert (<http://coutequecoute.blogspot.de/2008/08/martin-margiela-sonnenbrillen-la-star.html> [29.03.17]).

der Anonymisierung werden dann mitproduziert. Die beiden Schülerinnen halten sich jeweils eine Packung Tempotaschentücher vor Augen und rekurren unter anderem auf die beschriebene Strategie der Anonymisierung.

Im gezeigten Unterrichtsprojekt den „Temporären Skulptur-Szenen-Bildern“ könnte der Aspekt der Anonymisierung diese beiden und die übrigen Schülerinnen der Klasse ermuntert haben, ungewöhnliche- und im institutionellen Kontext Schule mitunter sanktionierte Praktiken zu vollziehen. Sie demonstrieren gemeinsam gegen Schnupfen (2), formieren sich zu einer Gang mit Kehrbesen, performen hinter einem Vorhang, lesen mit Kapuze vor dem Gesicht ein Buch, das sie verkehrt herum halten, tun, als ob sie lesen würden, balancieren die Brotbox auf dem Kopf, oder halten ihr Schulheft direkt über den Mülleimer. Man könnte die fotografisch festgehaltenen Tätigkeiten im Kontext Schule und Unterricht auch unter „Quatsch machen“ verbuchen. Die Schülerinnen greifen im Kontext Schule oder auch Kunstunterricht übliche Praktiken auf.

Sie integrieren vorhandene Dinge führen sie auf ihre Form zurück , ad absurdum oder widmen sie um. Fotografiert werden sie dabei von der Lehrerin.

Zusammenfassung

Das Kapitel hat die Mehrebenen-Parallelprojektion als bildrekonstruktive Methode vorgestellt, die ermöglicht visuelles Datenmaterial im Modus des Bild-zu-Bild-Vergleichs zu analysieren.

Der Schwerpunkt der Ausführungen lag auf dem forschungspraktischen Vorgehen. Im Sinne eines How-to wurde die Methode in direkter Anwendung am Material des zentralen Fallbeispiels der Dissertation *Ohne Titel (Kunstunterricht)* vorgestellt.²⁰⁶ Die zentralen Rekonstruktionsschritte sind hierbei die Segmentierung sowie die Kombination von Parallelprojektionen unter Hinzuziehen von Arbeiten aktueller Kunst und Praktiken aus dem Alltagskontext als Vergleichshorizonte.

Die Segmentierung zielt auf die extensive Bestimmung der Sinneinheiten im Bild. Segmente werden hierbei auch entgegen bildkompositorischer Gesichtspunkte herausgearbeitet. Aspekte wie die Entscheidung für die Fassung der fotografischen Inszenierung der Schülerinnen als Bruststück oder die museale Inszenierung vor einer weißen Wand können an dieser Stelle noch einmal exemplarisch benannt werden.

²⁰⁶ Die Rekonstruktion des Fallbeispiels hinsichtlich der Praktiken im Bild hat die Arbeit in Kapitel 1 eröffnet.

Dieses Verfahren unterscheidet sich von Verfahren der Visuellen Soziologie (Visuelle Segmentanalyse nach Breckner, Segmentanalyse als Verfahrensweise der Figurativen Hermeneutik nach Michael R. Müller) dadurch, dass an die Bestimmung der Segmente unmittelbar die Parallelprojektionen anschließen und zum anderen im Zuge der Segmentbestimmung die Anbindung an den Kontext erhalten bleibt. Die Segmentierung übernimmt von beiden die Grundfigur, die grafische Isolation einzelner Elemente auf einem weißen Hintergrund.

Fotografisches Material, das Bildproduktionen fasst, zeichnet sich häufig durch einen Sinnüberschuss aus. Zum einen werden in den künstlerischen Produktionen der Schülerinnen auch Segmenterfindungen gemacht. Es liegt eine Art Bild-im-Bild-Logik vor. Die künstlerischen (Bild-)Produktionen im Kunstunterricht werden von der fotografischen (Bild-)Produktion der Lehrerin gerahmt. Die Produktionssituation der Dokumente zu reflektieren ist entscheidend für meine Arbeit, insofern als dass sie häufig in kommunikativen Produktionssituationen entstanden sind. Lehrerin, die zugleich die Forscherin ist und die Schülerinnen haben wechselseitig Anteil an der Sinnproduktion. Anhand des Fallbeispiels *Gemeinsam gegen Schnupfen* konnte dieser Sonderfall gezeigt werden. Das fotografische Material hat hybriden Status. Es ist Resultat eines Unterrichtsprojektes mit dem Titel „Temporäre-Skulptur-Szenenbilder“²⁰⁷ und zugleich Forschungsmaterial im Rahmen dieser Dissertation. Im Rahmen dieses Projektes ist es gelungen, Fragen der Anonymisierung auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht zu integrieren. Sie ist Teil der künstlerischen Produktion der Schülerinnen. Schaut man sich die fotografischen Resultate, die „fertigen“ Temporären-Skulptur-Szenenbilder, an, fällt auf, dass eine Vielzahl von Verhaltensweisen produziert wurden, die im institutionellen Setting Schule an der Grenze zu devianten Verhaltensweisen liegen. Hierbei inszenieren sich die Schülerinnen vor der Kamera der Lehrerin.

Rückfragen und Anmerkungen von Kolleg*innen habe ich zum Anlass genommen in Teilkapitel 4.2. zentrale Aspekte des methodischen Vorgehens auf der Basis sogenannter most frequently asked questions zu diskutieren. Die Auswahl der Vergleichshorizonte ist subjektiv insofern, als dass sie von den Interpretierenden auch auf der Basis ihres Bildwissens getroffen wird. Sie erfolgt allerdings nicht frei assoziativ sondern in Hinsicht auf zuvor bestimmte Segmente des Interpretandums. Queen Elisabeth, die Herzkönigin aus

²⁰⁷ Der gewählte Titel markiert bereits eine erste Einordnung des Materials durch die Forscherin. (Zur Einordnung des Fotografischen Materials siehe Kapitel 2.2.). Er rekurriert auf die Werkgruppe der One-Minute-Sculptures von Erwin Wurm und formuliert über die Begriffe „Szenen“ und „Bilder“ Anschlüsse zum Modus der Bildproduktion und dem Kontext Theater.

Alice im Wunderland oder Darth Vader kommen aus unterschiedlichen Kontexten, aber als Vergleichshorizonte gleichermaßen in Frage, insofern sie mit Insignien ausgestattet sind, die ihre herrschaftliche Position markieren. An einem Vergleichshorizont, der ein Kind beim Spielen mit einem Eimer auf dem Kopf zeigt, konnte verdeutlicht werden, dass Kontrastbildungen jenseits der visuellen Ebene besonders erkenntnisversprechend sind. Das Segment im Interpretandum zeigte ein Tuch, das auf Kopf einer Schülerin liegt. Die Schnittmenge zwischen beidem liegt in der im kindlichen Spiel verankerten Handlungsform. Dingen eine andere Bedeutung zuzuweisen und sie dementsprechend einzusetzen. Die dritte Frage betraf das Spannungsfeld von extensiver Interpretation und Fallbestimmung. „Ist das unendlich fortsetzbar?“, „wo hört das auf?“, „kann man denn alles daneben halten?“ waren Fragen, die in diesem Zusammenhang gestellt wurden. Die Antwort auf diese Frage eröffnet ebenso ein Spannungsfeld. Die Auswahl der Vergleichshorizonte wird bestimmt, gelenkt und begrenzt durch die Bestimmung des Forschungsinteresses und wird immer wieder auf das Interpretandum zurückgeführt. In welcher Hinsicht interessiert das vorliegende Dokument, das ist die erste Frage, die sich im Rekonstruktionsprozess stellt. Mit einem anderen Forschungsinteresse werden auch wieder andere Vergleichshorizonte möglich.

Teilkapitel 4.3 widmete sich der visuellen Aufbereitung und Präsentation des Datenmaterials in der Fläche. „Wie kann man diese Bilderflut handlen?“ wäre eine der dazu passenden most frequently asked questions.

Es wurden Vorschläge für die Organisation und Verwaltung der Vergleichshorizonte gemacht. Dazu gehört eine Auswahl von Suchmaschinen, Hinweise zur Platzierung des Materials in der Fläche und dem Strukturaufbau einer PowerPoint-Datei in Analogie zu den Schritten des Rekonstruktionsprozesses. Zentral ist ein Vorschlag zur Anonymisierung des Materials, der diesen Schritt aus der Perspektive der Bildproduktion begreift.

Auf der Basis der künstlerischen Arbeitsweise von John Baldessari und Praktiken der Fotobearbeitung in sozialen Netzwerken konnte mit den *Inkognito-Dots* ein Vorschlag zur Anonymisierung gemacht werden, der diese als eigene Bildpraktik im Zuge des Forschungsprozesses vorsieht. Perspektivisch könnte eine solche Vorgehensweise Forschungsvorhaben in der Schule und von Forscher*innen, die zugleich Praktiker*innen sind unabhängig von zuvor erfolgten Erhebungsfreigaben bei gleichzeitiger Wahrung der Persönlichkeitsrechte der Akteure am Bild ermöglichen. Forschungsvorhaben könnten unabhängig von der Tätigkeit im Praxisfeld oder simultan dazu erfolgen.

5. Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht. Exemplarische Fallanalysen

„19. Die Konventionen von Kunst werden durch Kunstwerke verändert.“

(Sol LeWitt²⁰⁸)

Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht wurden aus dem fotografischen Material aus zwei Jahren Kunstunterricht extrahiert. Leitendes Interesse der Analyse ist die Frage nach Sinnüberschüssen²⁰⁹ und der Entwicklung von künstlerischen Handlungsformen²¹⁰ im Kunstunterricht durch Schüler*innen. Welche Formen der Bedeutungskonstruktion erfinden und praktizieren sie? Welche künstlerischen Handlungsformen entwickeln sich im Kunstunterricht?

Das vorliegende Kapitel zeigt die Ergebnisse der Analyse des Datenkorpus und stellt sie an ausgewählten Fallbeispielen vor. Nach der Methode der Mehrebenen-Parallelprojektion (siehe dazu Kapitel 4) wurden zunächst Einzelanalysen durchgeführt. Gegenstand der Analyse ist jeweils ein Foto aus dem Kunstunterricht. Der erste Interpretationsschritt erfolgt durch Bild-zu-Bild-Vergleiche.²¹¹ Das Ausgangsbild aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diversen Vergleichshorizonten gesetzt. Auf der Ebene des Textes markiert ein Bilder-Streifen diesen Interpretationsschritt. Abgebildet sind die analysierte Fotografie aus dem Kontext Kunstunterricht und die zentralen Vergleichshorizonte. Der sich anschließende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche. Zielrichtung der Analyse sind die Schnittmengen und Unterschiede, sozusagen das, was zwischen den Bildern bzw. den darauf abgebildeten Phänomenen liegt. Mehrere Kurzanalysen, ich spreche im Text von erweiternden Fallbeispielen, schließen sich an. In einem eigenen Schritt werden die Einzelbeispiele zusammengeführt. Die zentrale Frage lautete: Wie ist der durch die Fotografien dokumentierte Unterricht konzipiert. Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht wurden

²⁰⁸ Dieser Satz stammt aus Sol LeWitts *Sentences of Conceptual Art*. Die „sentences“ erschienen zum ersten Mal in der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Art Language: The Journal of Conceptual Art“ im Mai 1969 (vgl. Harrison/Wood (Hg.) 2003: 1026-1028). Es sind insgesamt 35 Sätze.

²⁰⁹ Sinnüberschüsse resultieren aus der Erfindung von Lesarten. Sie können im Kunstunterricht entstehen, wenn die Produktion Bedeutung Thema auf der Ebene der Praxisprozesse ist. Durch die Produktion von Sinnüberschüssen werden neue Bedeutungsebenen erschlossen. Sinnüberschüsse werden begünstigt durch die Arbeit im Klassenkollektiv.

²¹⁰ Künstlerische Handlungsformen – entstehen im Kunstunterricht an der Schnittstelle der Kontexte Schule, aktuelle Kunst und Theater. Regeln, Routinen und Rituale der Institution Schule können Thema der künstlerischen Produktion von Schüler*innen sein. Es werden im und für diesen Kunstunterricht dann neue spezifische Regeln, Routinen und Rituale erfunden. Diese Erfindungen betreffen zugleich die Strukturiertheit des gemeinsamen Arbeitens im Kunstunterricht. Ein Beispiel für eine solche künstlerische Handlungsform ist die „Tafel-Uhr“. Diese Erfindung nimmt etablierten Praktiken im Kunstunterricht wie das Aufräumen der Arbeitsplätze und die dadurch notwendige Form der besonderen Zeiteinteilung auf und gibt ihnen zugleich eine neue Form.

²¹¹ Zu jedem Fallbeispiel liegt ein Rekonstruktions-Tableau vor.

in der Schnittmenge der Einzelfallbeispiele entwickelt. Jeder Konzeptionsebene ist ein Teil-kapitel gewidmet. Sie wird im Kontext des Diskursfeldes von Kunstpädagogik vertortet und vor dem Hintergrund bereits bestehender Konzepte erläutert.

Die rekonstruierten Ebenen lauten:

- 1) Der Aufforderungscharakter der Dinge (Kapitel 5.1.)
- 2) Arbeit mit Motiven (Kapitel 5.2.)
- 3) Kontextverschiebungen (Kapitel 5.3.)
- 4) Spielball Institution (Kapitel 5.4.)

Um das Prinzip Konzeptionsebene zu verstehen, schlieÙe ich einen kleinen Exkurs an. Er beginnt bei der Conceptual Art als dem Punkt, an dem sich das Prinzip des Konzeptes in der Kunst theoretisiert. Die Realisation der künstlerischen Arbeit kann nicht durch die Künstler*innen erfolgen. Die künstlerische Form, die eine Arbeit letztendlich annimmt ist nicht festgelegt. Sol LeWitt benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff „Grammatik“. In insgesamt 35 Sentences of Conceptual Art hat der Künstler zentrale Aspekte dieser künstlerischen Arbeitsweise²¹² dargelegt. Vier Sätze habe ich für den thematischen Einstieg in das Kapitel ausgewählt.

5. Irrationale Gedanken sollten streng und logisch verfolgt werden.

9. Konzeption und Idee sind verschieden. Konzeption beinhaltet die allgemeine Richtung, während Ideen Bestandteile davon sind. In den Ideen verwirklicht sich die Konzeption.

10. Ideen alleine können Kunstwerke sein. Sie sind Teil einer Entwicklung, die irgendwann einmal ihre Form finden mag [...].

19. Die Konventionen von Kunst werden durch Kunstwerke verändert.

(Sol LeWitt, „Sätze über konzeptuelle Kunst“²¹³)

Im Kontext Theater beginnt mit einem sogenannten **Konzeptionsgespräch** die mehrwöchige Probephase einer Inszenierung. Alle Mitwirkenden einer Produktion, dazu gehören explizit auch Vertreter*innen der technischen und künstlerischen Abteilungen²¹⁴, treffen sich mit Regisseur*in, Kostümbildner*in und Bühnenbildner*in. Diese stellen ihre Ideen für die geplante Produktion vor. Die tatsächliche Inszenierung

²¹² Conceptual Art bezeichnet mehr eine künstlerische Arbeitsweise denn eine Stilrichtung. *Konzeption Conception* lautete der Titel der ersten Konzeptkunst-Ausstellung in Deutschland. Sie fand 1969 im Museum Morsbroich Leverkusen statt. 46 Jahre später widmet das Museum mit der Schau *more Konzeption Conception now* konzeptuellen Strategien erneut eine Ausstellung. Im Mittelpunkt stehen nun konzeptuelle Arbeiten zeitgenössischer Künstler*innen. (http://www.museum-morsbroich.de/index.php?id=archiv&no_cache=1&tx_mbausstellungen_pi1%5Bexhibition%5D=74 [12.02.17])

²¹³ Diese Sätze stammen aus Sol LeWitts *Sentences of Conceptual Art*. Die „sentences“ erschienen zum ersten Mal in der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Art Language: The Journal of Conceptual Art“ im Mai 1969 (vgl. Harrison/Wood (Hg.) 2003: 1026-1028). Es sind insgesamt 35 Sätze

²¹⁴ Dazu gehören Requisite, Maske, Dekorationsabteilung, Malersaal.

konkretisiert sich unter der Mitwirkung aller Beteiligten im Laufe der Probenarbeit in den folgenden Wochen.

Eine **Konzeption** integriert die Möglichkeit der Planänderung und macht sie produktiv. Sie kommuniziert eine perspektivgebundene Absicht und berücksichtigt gleichzeitig die sich erst situativ einlösende Hinsicht. Am Theater wären das die Zusammensetzung des Ensembles, die Produktionsbedingungen in den Werkstätten oder die Bühnensituation. Das verbindet Arbeiten konzeptueller Kunst und die Praktik des Konzeptionsgespräches am Theater mit dem Vorschlag einer neuen Planungsperspektive für Lehrer*innen und ihren Kunstunterricht.

Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht berücksichtigen dieses Spannungsfeld zwischen Absicht und Hinsicht. Sie gehen von der perspektivgebundenen Absicht der Lehrperson – Planung von Kunstunterricht – aus und berücksichtigen gleichzeitig die situativ gebundene Hinsicht. Die Realisation dieses Kunstunterrichts kann nur situativ und mit allen zusammen erfolgen. Entscheidend ist in allen Ebenen der Zugriff der Akteure und am institutionellen Setting Schule die besondere Rolle der Schüler*innen und der Lehrperson im Modus der Koproduktion.

Mit Sol LeWitt gesprochen, liegt diesem Kapitel folgende Hypothese zugrunde: Die Konventionen von Kunstunterricht können sich durch Kunstunterricht verändern (vgl. Le Witt 1974). So wie mit jedem Forschungsbeitrag neue Varianten einer Forschungsmethode entstehen²¹⁵, so erfahren die Konzeptionsebenen für Kunstunterricht in jeder konkreten Ausformung mit den Protagonisten, mit dem Standort und dem Thema Konkretion und Erweiterung.

²¹⁵ Ulrich Oevermann charakterisiert in diesem Zusammenhang die Objektive Hermeneutik als Kunstlehre (vgl. Oevermann 1979: 319f., Oevermann 1993: 126 zit. nach Wernet 2000b: 9). Für die Mehrebenen-Parallelprojektion ändern sich mit dem Forschungsgegenstand die Vergleichshorizonte (Siehe dazu weiterführend Kapitel 4).

5.1. Konzeptionsebene 1: Der Aufforderungscharakter der Dinge

„In ihrem Aufforderungscharakter sind die Dinge mehr und vieldeutig. Dementsprechend fordern sie zu ganz unterschiedlichen Gebrauchsweisen auf und sind in ihrer Bedeutung nie ganz geschlossen.“
(Röhl 2013: 151)

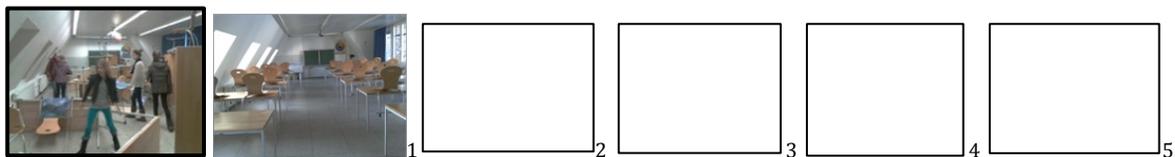
Das zentrale Fallbeispiel „Mobiliar-Berge“

Vorbemerkung:

Jeweils an den Anfang einer Rekonstruktion wird ein Foto gesetzt, das aus dem Kunstunterricht der Forscherin stammt. Michael R. Müller bezeichnet eine solche Ausgangsfotografie einer Analyse auch mit dem Begriff „Interpretandum“. Während das Interpretandum aus dem Kontext Kunstunterricht stammt, stammen die zentralen Vergleichshorizonte aus den Kontexten Aktuelle Kunst und Alltag, hierzu zählt auch die Alltagsästhetik von Kindern. Bei der Analyse wird zunächst vom Kontextwissen abgesehen, um möglichst vielfältige Anschlüsse aus den Vergleichshorizonten generieren zu können. Der Moment der Hinzunahme des Kontextwissens der Forscherin aus ihrem eigenen Unterricht wird jeweils explizit benannt. Das Ausgangsbild aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diesen Vergleichshorizonten gesetzt.²¹⁶ Der folgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche. Leitendes Interesse der Rekonstruktion nach der Methode der Mehrebenen-Parallelprojektion ist die Frage nach Bedeutungsproduktion und der Entwicklung von *künstlerischen* Handlungsformen im Kunstunterricht durch die Schülerinnen.²¹⁷

Die Fallbezeichnung „Mobiliar-Berge“ beinhaltet bereits eine Deutung. Sie setzt die Erkenntnisse der Rekonstruktion voraus.

Analyse:



„Mobiliar-Berge“

Abb. 130

²¹⁶ Zu jedem Fallbeispiel liegt ein Rekonstruktions-Tableau vor. Es wird in seiner Gesamtheit im Bildband gezeigt (Siehe dazu Heft 4).

²¹⁷ Das Kontextwissen, dass es sich um die künstlerische Produktion von Schülerinnen handelt, ist für diese und alle weiteren Rekonstruktion nicht relevant. Ich weise es an dieser Stelle erneut als mein Kontextwissen aus und entscheide mich für die Bezeichnung Schülerinnen. Erfolgt die Argumentation am Einzelfall werde ich das auch im weiteren Verlauf des Kapitels so handhaben. Geht es um weiterführende Aussagen hinsichtlich der Konzeption von Kunstunterricht wähle ich die Bezeichnung Schüler*innen.

Das Foto zeigt Tische, Stühle und Personen in einer offenen Anordnung bei gleichzeitig ungeklärter Zuordnung: 18 Tische, 34 Stühle, 1 Tafel und 7 Personen in einem Raum. Personen und Mobiliar²¹⁸ stehen still und scheinen gleichzeitig dynamisiert. Wer den Raum in diesen Zustand versetzt, Tische und Stühle so positioniert hat, erschließt sich aus dem Foto zunächst nicht.

Sechs Personen sind auf dem Foto im Raum zu sehen. Person Nummer 7 macht das Foto.²¹⁹ Die Raumausstattung – Stühle mit einer Grifföffnung und Zweiertische mit Metallfüßen und die Anwesenheit einer Tafel – lässt auf den Kontext Schule schließen. An der Frontseite des Raumes kann man bei genauem Hinsehen eine Tafel mit dem Schema des Farbkreises erkennen. Die Platzierung des Mobiliars ist im Kontext Schule dahingegen ungewöhnlich. Tische und Stühle liegen auf der Seite. Sie sind zusammengefügt, miteinander verzahnt und aufgeschichtet. Das Mobiliar ist entgegen dem etymologischen Ursprung seines Namens nun nicht mehr frei beweglich. Im Kontrast zu Möbeln, die bis zur Sperrmüllabfuhr auf dem Gehsteig gelagert warten (2), erfolgt die Schichtung nicht platzsparend. Sie integriert den Luftraum zwischen den Stühlen und Tischen und bildet mehrere Inseln im Raum. Anders als beim „Höhlenbauen“ von Kindern (3), im Zuge dessen aus Couchlandschaft, Tisch und Versatzstücken wie Kissen ein neuer Raum im Raum entsteht, bleibt im Fallbeispiel der „Mobiliar-Berge“ der Bezug zum Außenraum erhalten. Es wurden Einbauten (vgl. 5) vorgenommen, welche den Raum in verschiedene Zonen gliedern.

Es entsteht der Eindruck einer begehbaren Landschaft.²²⁰ Bedeutungszusammenhang und Funktion der Sitzgelegenheiten und Ablageflächen bleiben somit erhalten und werden gleichzeitig zu einem neuen Bedeutungszusammenhang formiert.

An mindestens drei Stellen sind noch auf Zeichenblöcke fixierte Landschaftsbilder (7) in das Mobiliar-Raumarrangement eingefügt. Der Weg durch den Raum ist nicht nur mit einem neuen Raumeindruck verknüpft, sondern kann zum Betrachten der Bilder genutzt werden.

Sechs Personen sind im Bild an unterschiedliche Stellen im Raum zu sehen. Zwei Personen stehen sich gegenüber. Eine von beiden mit dem Rücken zur Kamera. Eine Person, sie steht im Zentrum des Fotos und umfasst mit der linken Hand ein Tischbein. Zwei Personen setzen einen Fuß vor den anderen. Sie bewegen sich durch die Bildmitte.

²¹⁸ Mobiliar meint die Gesamtheit der Einrichtungsgegenstände bzw. Möbel einer Wohnung

²¹⁹ Auf die genaue Positionierung der Personen im Raum und zu den Mobiliar-Bergen wird im weiteren Verlauf der Interpretation noch genauer eingegangen.

²²⁰ An dieser Stelle setzt die Fallbezeichnung „Mobiliar-Berge“ an. Sie beinhaltet bereits die Deutung.

Die sechste Person befindet sich im hinteren Teil des Raumes. Von ihr ist auch in der Großaufnahme des Fotos lediglich der Kopf zu sehen.



Abb. 131

Tische und Stühle des Kunstraumes treten hier vergleichbar den Kissen und der Bettdecke in Peter Fischli und David Weiss' künstlerischer Arbeit (6) „In den Bergen“ 1979 in der Rolle des Baumaterials auf.²²¹ Fischli und Weiss arrangieren Kissen, Bettdecke, Erdnüsse und blaue Flüssigkeit zu einem neuen Bedeutungsgefüge, einer Berglandschaft und halten das Arrangement fotografisch fest.

Katharina Grosse geht mit ihrer Installation (7) „Inside the speaker“, 2014 im Museum Kunstpalast Düsseldorf,²²² in der Verbindung von Bild- und Materialebene noch einen Schritt weiter. 40 Kubikmeter Erde und 560 laufende Meter Stoff wurden neben zahlreichen Europaletten zu einer begehbaren Farblandschaft verbaut. Anders als die Bestandteile der im Kinderspiel entstandenen „Höhlen“ und auch der „Mobiliar-Berge“ können die Bestandteile der Farblandschaft nicht mehr rückstandsfrei zerlegt werden. Die Künstlerin verwendet eine mit einem Kompressor betriebene Spritzpistole und verbindet Farbe und installative Materialien über eine Sprühschicht, die teilweise bis zur Museumsdecke reicht.



Abb. 132

Sitzen oder etwas auf dem Tisch ablegen, die Möbel also funktional gebrauchen und sich selbst zunutze machen kann man hier (9) nicht. (Manch einer ist in geneigt, in Gedanken aufzuräumen).

²²¹ Weiterführend zur Arbeit von Peter Fischli und David Weiss: Die Dissertation von Renate Goldmann gibt einen ausführlichen Literaturüberblick (Goldmann 2006). Peter Fischli und David Weiss haben außerdem zahlreiche Künstlerbücher veröffentlicht (Fischli/Weiss 2002,2006, 2008, 2012,2015).

²²² Zur Arbeit von Katharina Grosse siehe die Homepage der Künstlerin <http://www.katharinagrosse.com/> [25.06.17] und weiterführend u.a. Grosse/Look 2013, Grosse/ Friedel 2016.

„Umgekippte Möbel“ betitelt der Bildhauer Rainer Ruthenbeck²²³ seine Arbeit (8). Neben den Möbeln selbst – fünf Stühle, zwei Tische und eine Chaiselongue stehen nicht mehr auf ihren Beinen – ist hier auch die Perspektive der Betrachter*innen ins Wanken geraten. Ruthenbeck hat die Möbel nicht bearbeitet, sondern lediglich aus dem Alltagskontext extrahiert und sie im musealen Raum sorgsam neu platziert. Sie sind wie der Titel sagt umgekippt. Rohe Gewalt bzw. Vandalismus (4) sind hier allerdings nicht im Spiel. Der künstlerische Eingriff Ruthenbecks besteht in der Platzierung der Möbel. Er schreibt den „Umgekippten Möbeln“ eine skulpturale Perspektive ein und erhält dadurch auch den Ursprungskontext.

Vergleicht man Ruthenbecks Konzept und die „Mobiliar-Berge“, so wird deutlich neben dem alltäglichen Gebrauch von Stühlen und Tischen, ist dort auch die institutionelle Nutzung des Mobiliars aus dem Gleichgewicht geraten. Das Arrangement des Mobiliars verändert im Fallbeispiel „Mobiliar-Berge“ die möglichen Wegerichtungen und auch den Zugriff auf den Raum. Es ist den Schülerinnen und der Lehrerin zunächst nicht möglich, den Raum auf gewohntem Wege durch einen Mittelgang zu begehen und ihre Plätze zu erreichen und einzunehmen.

Schulräume sind bis heute bestimmt durch eine klar Mobiliarsystematik, die die Platzierung der Schüler*innen im Raum strukturiert. Mit Ausnahme von offeneren Formen wie dem U oder einem Arrangement von Gruppentischen, orientiert sich der Stand des Mobiliars in Schulräumen häufig an der Sichtachse. Tische und Stühle bilden Reihen und geben einen Mittelgang frei (1). Ca. 30 Schülerinnen finden hier Platz.

Im Fall der „Mobiliar-Berge“ ist dahingegen Platz nehmen im alltäglichen und institutionell üblichen Sinne nicht möglich und auch das Platzangebot zum Verweilen sehr begrenzt. Vier von sechs Personen auf dem Foto tragen noch ihre Jacken. Sie wären also jederzeit zum Gehen bereit. Die anderen Klassenmitglieder sind auf dem Foto nicht zu sehen. Sie haben den Raum noch nicht betreten oder bereits wieder verlassen.

Die bisherigen Lesarten zusammenfassend: Mit dem Arrangement der „Mobiliar-Berge“ blockieren die Urheberinnen situationsentsprechend²²⁴ die institutionelle Raumnutzung und bieten gleichzeitig eine künstlerische Lesart an. Es entsteht eine begehbare

²²³ Zur Arbeit „Umgekippte Möbel“ von Rainer Ruthenbeck ist ein Sammlungsblatt des Museum für Moderne Kunst Frankfurt erschienen. http://mmk-frfurt.de/fileadmin/user_upload/Sammlungsblaetter/Reiner_Ruthenbeck_Umgekippte_Moebel.pdf [21.12.16] Weiterführend siehe u.a. den Kurztext von Bernhard Holeczek anlässlich der Skulpturenprojekte Münster im Jahre 1987 http://www.lwl.org/skulptur-projekte-download/muenster/87/ruthen/k_ruth.htm [21.12.16].

²²⁴ Es handelt sich um eine Aktion im Rahmen des Abstreichs. Schülerinnen und Lehrerin, die sie unterrichtet, finden den Fachraum vor Unterrichtsbeginn in diesem Zustand vor.

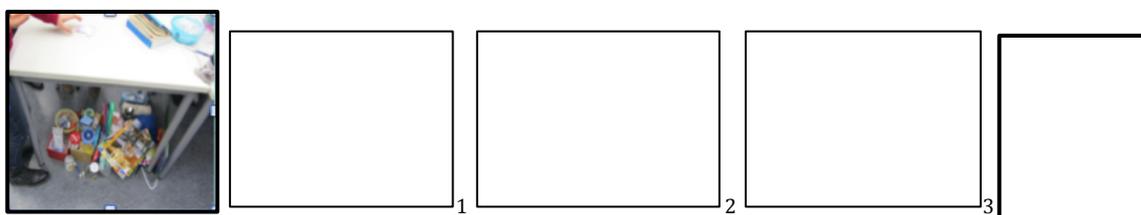
Innenlandschaft, die mit einigem Kraftaufwand in ihre Bestandteile, 18 Tische und 34 Stühle eines Fachraumes zurückgeführt werden kann. Die Brisanz einer solchen künstlerischen Intervention am Setting Schule liegt darin, dass die ursprüngliche Raumnutzung, das Platz nehmen und Arbeiten von Lehrerin und Schülerinnen zunächst außer Kraft gesetzt wird. Schülerin und Lehrerin müssen sich mit der Installation und sei es nur mit ihrer De-Installation befassen bevor der Unterricht überhaupt starten kann. Und doch geht es hier auch um Formfindung und künstlerische Ideenproduktion. Die „Möbiliar-Berge“ sind aus dem Möbiliar des Fachraumes geformt und werden darüber hinaus als installative Bild-Träger genutzt.

Schülerinnen und auch die Lehrerin werden als²²⁵ Rezipierende dazu aufgefordert, den Raum anders zu begehen bzw. zu durchschreiten. Zumindest um den Ausgangszustand wieder herzustellen, müssen sie das tun. Die Schüleraktion geht in keinem der Vergleichshorizonte vollständig auf. Sie liegt dazwischen und hat Anteile von alltagspraktischen, künstlerischen und institutionellen Umgangsweisen mit Möbiliar, ohne festgelegt bzw. eindeutig zu sein.

+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 1

Die Konzeptionsebene „der Aufforderungscharakter der Dinge“ wird hier exemplarisch an fünf Kurzanalysen nach der Methode der Mehrebenen-Parallelprojektion weiter ausgeführt. Das Ausgangsbild aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diversen Vergleichshorizonten gesetzt. Der darauffolgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche. Die Fallbezeichnungen beinhalten bereits eine Deutung. Sie setzt die Erkenntnisse der Rekonstruktion voraus.

+1: „Freitischlerin“ und „Materialhöhlen“



„Freitischlerin“

Abb. 133

²²⁵ „als“ wird hier wie an vielen Stellen der Arbeit in seiner ursprünglichen Form und Bedeutung „alias“ gebrauch. Als meint also tatsächlich eine Kopplung „in der Rolle von“.

Die Fallbezeichnung „Freitischlerin“ steht im vorliegenden Fall für eine Person und ihre personalisierte Arbeitspraxis gleichermaßen. Die Freitischlerin, hier eine Schülerin im Kunstunterricht,²²⁶ integriert die Form und Nutzung dieses Arbeitsplatzes in die Prozesse, die daran ablaufen. Sie hat ihre Materialien unter dem Tisch positioniert und erweitert ihren Arbeitsplatz dadurch um eine zusätzliche Ebene. Der Tisch wird als Arbeitsfläche freigehalten für die aktuelle Produktion und als Unterstand bzw. Materiallager genutzt. Der sparsam bestückte Schreibtisch im Möbelkatalog (1) wird von den Kaufinteressent*innen in erster Linie nur betrachtet.

Die Schülerin hat eine spezifische Arbeitsweise entwickelt, an einem Arbeitsplatz für den sie kein alleiniges Nutzungsrecht hat. Der Arbeitsplatz steht ihr nur punktuell, maximal für die Dauer von zwei Kunststunden, zur Verfügung. Anders als im Atelier, in der eigenen Werkstatt (3) oder auf dem Schreibtisch im Büro (2) ist es nicht möglich, etwas liegen zu lassen. Nach jeder Unterrichtsstunde muss der Arbeitsplatz wieder in den Ausgangszustand versetzt werden. Die „Freitischlerin“ arbeitet mit diesem Ausgangszustand und integriert die freie Fläche in ihren Arbeitsprozess.

Mit ihrer Arbeitsweise steht sie im direkten Vergleich im Kontrast zu den Arbeitsweisen von anderen Schülerinnen derselben Klasse im gleichen Projekt.



„Materialhöhlen“

Abb. 134

Die Fallbezeichnung „**Materialhöhlen**“ fasst den Zustand des Arbeitsplatzes der Schülerinnen wie die Art und Weise des Materialumgangs. Die Schülerinnen sitzen inmitten ihres Materials. Alles, was sie zum Arbeiten von zu Hause mitgebracht haben, liegt griffbereit um sie herum auf dem Tisch. Der Tisch fungiert dabei als Bodenfläche bzw. Materialgrund. Diese Arbeitsweise ist auch durch das Projektthema bedingt. Die Suche, Bereitstellung, Anordnung, Verknüpfung und Verwahrung von Materialien, Farben, Dingen spielt eine entscheidende Rolle. Der Produktionsimpuls „Eine Reise ins ...“ arbeite

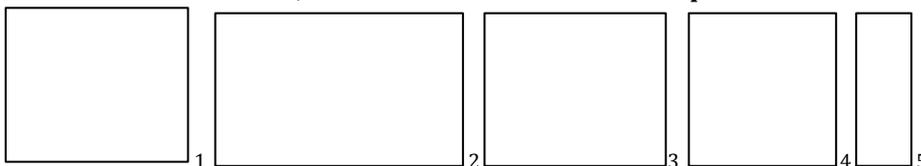
²²⁶ Das kann nur die Lehrerin bzw. die Urheberin der Fotografie wissen. Aus der Fotografie selbst lässt sich der Kontext Schule nicht ablesen. An dieser Stelle und im weiteren Verlauf des Kapitels und in der Arbeit wird das Kontextwissen der Forscherin, das aus der Rolle der Lehrerin, die in die Prozesse direkt involviert ist, resultiert, offengelegt. Das Kontextwissen, dass es sich bei allen Fallspielen um künstlerische Produktion aus dem Kunstunterricht handelt, wird markiert und ggf. zurückgestellt und dann später gesondert hinzugezogen. Dies geschieht, um die Besonderheit der schulischen Regeln und Routinen herauszuarbeiten.

mit einer Deutungslücke, die von den Schülerinnen in unterschiedlicher Weise gefüllt werden kann: ins Grün, ins Märchenland, in die Zuckerwelt, ins Orange-Lila. Die Entscheidung für ein Reiseziel wirkt sich direkt auf die Farbgebung der Materialhöhle aus.

Die Frage, die sich den Schülerinnen zum Projektstart stellte ist, was kommt alles für „eine Reise ins ...“ in Frage. Was kann alles Teil des imaginierten Sinnzusammenhangs und zunächst der thematischen Materialsammlung jeder einzelnen Schülerin werden. Sinnangebote in Form von Materialien und Dingen liegen im Überfluss vor. Die Schülerinnen haben sich ihre Sinnangebote gewissermaßen selbst mitgebracht. Alles, was in den möglichen Einflussbereich des Buches gehören könnte, liegt bereit für den Fall, dass eine Anbindung gefunden wird. Umgekehrt kann auch zu einem Ding eine mögliche Anbindung erfunden werden. Anders als bei der Freitischlerin wird die themenspezifische Materialhöhle zu Beginn der Stunde eingerichtet und bleibt dann bis zum Aufräumen gegen Ende der Stunde bestehen.

In beiden Fällen, sowohl für die Arbeitspraxis der Freitischlerin als auch die Praktik der Materialhöhlen entsteht eine besondere Umgangsweise mit dem Arbeitsplatz in Form einer eigenen Praktik, die sich im Kontext des gesamten Kunstunterrichts zu Anteilen einer künstlerischen Strategie entwickeln kann bzw. als künstlerische Strategie interpretiert werden kann – von der Lehrperson wie von den Mitschülerinnen.

+2: „Bühnen-Tisch“ zwischen Sockel, Bauelement und Präsentationsplattform.



„Bühnen-Tisch“

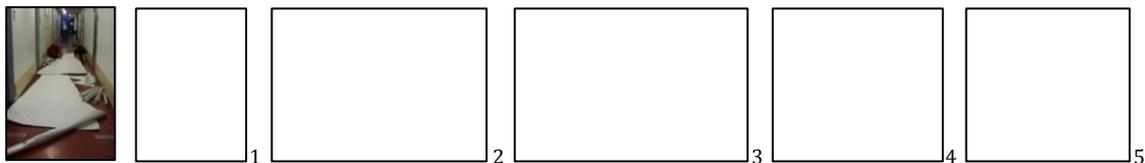
Abb. 135

Der „Bühnen-Tisch“ im Fallbeispiel trägt die Akteure – Playmobilfiguren und Utensilien – und bleibt gleichzeitig auch Arbeitsplatte und Ablagefläche. Zum Beispiel für ein Handy, das dort abgelegt werden kann, bis es dann bei einem Dreh eines Clips zum Einsatz kommt. Durch die Videoaufzeichnung erhält das Spiel mit den Playmobilfiguren eine neue Dimension. Durch filmische Mittel wie Kamerafokus, Zoom, Totale entsteht ein Endprodukt. Das Spiel mit den Figuren erhält eine eigene Form und wird festgehalten. Die Dramaturgie der Handlung entsteht bei allen drei Versionen, dem Puppenspiel, dem Playmobilspiel und auch bei seiner filmischen Umsetzung in den offenen Moment hinein.

Das heißt die Geschichten entstehen ohne Storyboard oder Plot. Sie befinden sich im Modus einer sich stets fortsetzenden Erzählung.

Der Sockel im Museum (5) passt sich seiner Umgebung, dem White Cube, möglichst unauffällig an. Die Arbeit „Das Kinderzimmer“ (3) des Künstlers Hans-Peter Feldmann²²⁷ integriert dieses Prinzip der Präsentation. Ein ganzes Konvolut von gelb lackierten Sockeln steht in einem mit grünem Teppich ausgeschlagenen Raum. Die Besucher*innen können einen Teil der Ausstellungsstücke – kleine Dingwelten bzw. Objektarrangements – über Fernsteuerung in Bewegung versetzen. Rote Startknöpfe auf dem Boden aktivieren zum Beispiel ein Windrad. Es gilt weiterhin die museale Regel „Bitte nicht berühren“. Anfassen oder in die Hand nehmen dürfen Besucher*innen die Objekte nicht. Die Schülerinnen dahingegen steuern die Playmobilfiguren und ihr Spiel selbst. Sie können es ständig erweitern bzw. beeinflussen, auch auf der Ebene der filmischen und der dramaturgischen Mittel.

+3: der „Boden-Tisch“ – die Materialdimension, für die es den Tisch nicht gibt



„Boden-Tisch“

Abb. 136

Für den Zuschnitt dieser Stoffbahnen gibt es keinen adäquaten Tisch. Die Dimensionen des Materials – es handelt sich um Stoffbahnen mit einer Kantenlänge von zwei Metern²²⁸ – sprengt die Arbeitsmöglichkeiten in der Schneiderei. Selbst der Zuschneidetisch (4) ist hierfür nicht ausreichend. Obwohl dieser Tisch über eine größere Fläche und eine andere Höhe als Standard Tische verfügt. Schneider*innen arbeiten im Stehen daran. Der Tisch bietet Platz, um Stoffbahnen für Zuschnitte (3) abzulegen.

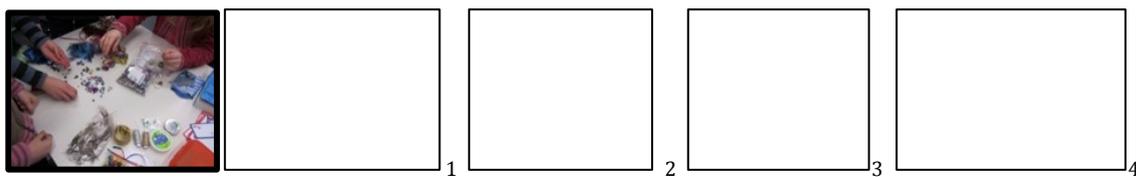
²²⁷ Die mehrteilige Arbeit „Das Kinderzimmer“ ist auf der Homepage des Museum für Moderne Kunst in Frankfurt verzeichnet. Zur Arbeit von Hans-Peter Feldmann siehe weiterführend unter anderem die Dissertation von Christina Pack (Pack 2008). Pack behandelt Feldmanns Arbeit „*Bilder, 1968-74*“ unter der Frage von Alltagsgegenständen in der Fotografie. Im Jahr 2009 ist ein Gespräch zwischen dem Künstler und dem Kurator Hans Ulrich Obrist erschienen. Obrist hat die Fragen vorab schriftlich eingereicht, Hans-Peter Feldmann antwortete jeweils mit einem Bild (vgl. Feldmann/Obrist 2009). Der Künstler hat zahlreiche Künstlerbücher veröffentlicht (Siehe dazu u.a. Feldmann 2013, 2009, 2007, 2005, 2002, 1975).

²²⁸ Das ist wiederum Kontextwissen, der als Lehrerin auch in die Prozesse involvierten Forscherin. Dies lässt sich aus der Fotografie auch ungefähr abschätzen aus dem Verhältnis von Körpergröße der Personen und den Stoffbahnen bzw. der Rolle am vorderen Bildrand.

Der Zuschnitt ist eine Art Bausatz für das zu fertigende Kleidungsstück. Plan und Material sind bereits eine Verbindung eingegangen. Im Falle des „Boden-Tisches“ wurde ein ganzer Flur als Arbeitsbereich genutzt. Das verändert auch den Gesamtraum.

Mit dieser Verschiebung der Dimensionen arbeiten auch die Künstler Rainer Ruthenbeck²²⁹ (2) und Franz Erhard Walther²³⁰(1). Erfahrung mit textilen Materialien steht im Zentrum der Arbeit von Franz Erhard Walther. Mittels sogenannter Werksätze verändert sich die Beziehung der Betrachter zum Kunstwerk. Sie werden in ein anderes Verhältnis gesetzt. Das Verhältnis von künstlerischer Arbeit und Betrachter bleibt im Konzept des Werksatzes variabel und ist gleichzeitig integrativer Bestandteil der künstlerischen Arbeit. Sie bestimmen und erzeugen ihre Präsentations- und Aktionsfläche mit. Die Arbeit von Rainer Ruthenbeck verschiebt die Dimension des Zuschnittes durch die Änderung seiner Bezugsgröße. Während Zuschnitte für Kleidung oder Kostüme sich gewöhnlich an den Dimensionen der menschlichen Figur und den Proportionen der Träger*innen orientieren, ist in der Ausstellungssituation die Dimension des Raumes entscheidend. Zweiertische für Schüler*innen (5) sind im Durchschnitt 130 cm lang und 55cm tief. Das Fallbeispiel „Boden-Tisch“ eröffnet im Kontext Schule die Frage zu den Bedingungen künstlerischer Produktion von Schülerinnen in der Schule und ihren Wechselwirkungen mit gestellten Aufgaben. Handhabung und Organisation von Material und Zugriff darauf, wären dann sowohl deren Vorstufe, als auch Teil.

+4: Tauschgeschäfte - der Tisch als Umschlagplatz



„Tauschgeschäfte“

Abb. 137

Der Tisch ist hier zunächst Auslagefläche. Kleinteile, Dinge und Materialien, werden abgelegt, angeordnet, präsentiert und in ihrer Vielfalt vorgeführt. Die Hände sind be-

²²⁹ Weiterführend Angaben zur Arbeit von Rainer Ruthenbeck wurden im Rahmen des zentralen Fallbeispiels gegeben.

²³⁰ „Werksatz 1“, 1963-1969 von Franz Erhard Walther befindet sich in der Sammlung des Museums für Moderne Kunst. (<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=1981%2F54> [22.12.16]. Es wurde auch ein Sammlungsblatt veröffentlicht. Weiterführend zur Arbeit von Franz Erhard Walther siehe u.a. die Dissertation von Dieter Groll, die den besonderen Werkbegriff und seine enge Verknüpfung zur Handlung zum Thema macht (Groll 2014). Die Kunstpädagogin Maria Peters untersucht in ihrer Dissertation zu *Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke* ebenfalls die Position von Franz Erhard Walther neben Werken von Hans Arp und Aristide Maillol (Peters 1996).

schäftigt und zeigen Gesten des Greifens. Sie sind nicht einfach nur abgelegt. Die Besitzverhältnisse sind aus dem Foto nicht zu ersehen. Mindestens drei Personen stehen um einen Tisch und nicht etwa auf verschiedenen Seiten wie beim Juwelier (4). Schmuckstücke werden dort in einer Auslage unter Glas präsentiert und gleichzeitig geschützt. Kund*innen und Juweliere stehen sich auf verschiedenen Seiten gegenüber. Bei Kaufinteresse werden Schmuckstücke der Auslage entnommen und zur Anprobe übergeben. Sie können dann aus der Nähe angeschaut und in die Hand genommen werden.

Beim Abendessen in einer Tapas Bar (1) ist es üblich, dass jeder Gast mehrere Tapas-Portionen bestellt, alles zusammen angetragen und dann geteilt wird. Alle dürfen sich überall bedienen. Es ist aber umgekehrt nicht von allen Sorten für alle da. Das verbindet das Tauschgeschäft im Kunstunterricht mit einem Essen in einem spanischen Restaurant mit Tapas. Die Bestellung der Einzelnen erweitert den Pool und somit das Repertoire für die Gesamtgruppe.

Dass man sich an den *candy spills* (3) des Künstlers Felix Gonzalez-Torres²³¹ bedienen darf, würden die Besucher*innen, wenn sie diesen im Museum begegnen, nicht erwarten. Vor dem Hintergrund der im Museum üblichen Regeln, ist dies eine Besonderheit. Umgekehrt haftet einem aus einer künstlerischen Arbeit und dem Kontext Museum entnommenen Bonbon auch ein Hauch Besonderheit an. Die Dinge auf dem Tisch sind zum Teil in kleine Behälter verpackt oder liegen offen. Menge und Zusammenstellung sind spezifisch, anders als in einem Bastelladen (2). Dort können sich Käufer*innen selbst bedienen. Sie finden die Kleinteile in den Regalen, aufgereiht und portioniert.

Tauschen bedeutete ursprünglich in betrügerischer Absicht aufschwätzen. Ein „Tausch-Geschäft“ dahingegen ist ein Win-Win-Situation für beide Seiten. Die Schülerinnen nutzen Material, das sie bereits besitzen, als Gegenwert. Beide Seiten erhalten zusätzliches Material (Objekte, Dinge, Materialien), die ihr Repertoire erweitern. Voraussetzung ist, dass sie sich über die Bedingungen einig werden und der Tausch zustande kommt. Situativ und an den Rändern von Unterricht in einer kleinen Gruppe, die sich individuell dafür gefunden hat, können die Tauschgeschäfte am Tisch nach den grundlegenden Prinzipien ablaufen. Es bedarf dann keiner besonderen Dramaturgie. Die Auswahl und das Finden der für einen bestimmten Sinnzusammenhang in Frage

²³¹ Der Nachlass des Künstlers wird von der Andrea Rosen Gallery New York vertreten. Auf der Homepage der Galerie sind alle Publikationen zum Werk des Künstlers gelistet (<http://www.andrearosengallery.com/> [04.01.17]). Seine Arbeitsweise wurde in Kapitel 3 dieser Arbeit hinsichtlich der Beteiligung der Akteur*innen an der Werkkonstitution und der Berücksichtigung der Dramaturgie des institutionellen Settings thematisiert.

kommenden Dinge wird Teil dieses Projektes. Tauschen, zusammengesetzt aus verhandeln, geben und nehmen tritt hier als Teil künstlerischer Praktiken auf.

+5: Konferenz-Tisch²³²

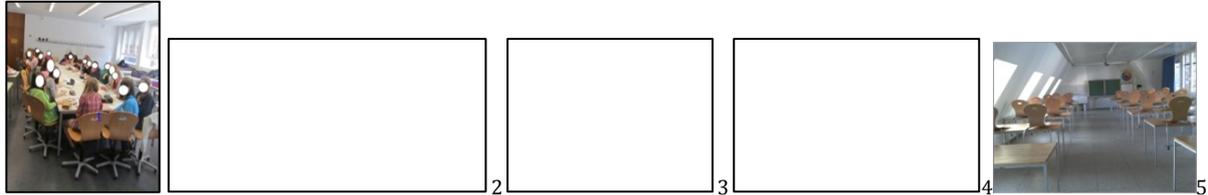


Abb. 138

Der „Konferenz-Tisch“ bildet den Mittelpunkt des Raumes. Er initiiert eine Praxis. Die Praxis des Konferierens. Die Arbeit an den Projekten ist währenddessen erst einmal ausgesetzt.

Konferenz kommt vom französischen conférer und geht zurück auf das lateinische conferre, das zusammentragen, sich besprechen bedeutet. Eine Konferenz ist eine Besprechung mehrerer Personen über fachliche oder organisatorische Fragen. Der Tisch dient dann auch als Ablagefläche für Unterlagen, Schreibutensilien und im offiziellen Rahmen ggf. auch Getränke für die Anwesenden. Die Konferenz hat im Vergleich mit der Besprechung einen noch stärker öffentlichen Charakter. Sie wird vorab angekündigt und benötigt Vorlauf und Vorarbeit. Besprechungen finden auch spontan und ohne Vorbereitung statt. Während Besprechungen oder Gespräche auch von Angesicht zu Angesicht geführt werden, kommt zur Konferenz eine größere Gruppe von Personen zusammen.

24 Personen, lassen sich auf dem Foto ausmachen. Die Forscherin und als Lehrerin in die Prozesse involvierte Fotografin verfügt über das Kontextwissen, dass es sich um Schülerinnen handelt. Alle sitzen zusammen an einem Tisch. Er wurde zusammengebaut aus mehreren Einzeltischen und orientiert sich an der Längsachse des Raumes. Einige Tische stehen noch an den Seiten. (Es bedeutet natürlich körperlichen Aufwand, die Raumordnung über den Tisch herzustellen.) Das Kopfende ist anders als bei der Besprechung im Büro (3) oder der privaten Tafel (4) doppelt besetzt. Dort sitzen auf dem Foto am unteren Kopfende zwei Schülerinnen. Die andere Seite ist verdeckt. Im beruflichen Kontext ist das Kopfende dem Chef oder der Chefin vorbehalten. Diese Person, die die höchste Position im hierarchischen Gefüge einnimmt und ggf. auch die Verhandlungen

²³² Ich wähle diese Schreibweise, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine Formierung von Einzeltischen zu dem Konferenztisch handelt im Gegensatz zu einem Konferenztisch, der bereits für diesen Zweck hergestellt wird.

führt. Im Rahmen der privaten Feier sitzt am Kopfende der oder die Gastgeberin oder der Platz bleibt frei (4). Während Schüler*innen in Schulräumen (5) häufig in Bankreihen nebeneinander und dem Frontbereich zugewandt sitzen²³³, bildet hier der Tisch das gemeinsame Zentrum. Er dient als Ablagefläche für Stifte und Notizbücher und zeigt einen anderen Modus des Arbeitens an: das Sich besprechen in der Gesamtgruppe. Anders als bei der Performance von Marina Abramovic (2) „The artist is present“, 2010²³⁴ im Museum für Modern Art in New York sitzen sich hier nicht zwei Einzelne schweigend gegenüber, sondern die Produktionsgemeinschaft Kunstunterricht um aktuelle Fragen zu besprechen.

Transfer Kapitel 5.1.: Wie „der Aufforderungscharakter der Dinge“ im Kunstunterricht eine Rolle spielen kann: Drei Prinzipien für die Konzeption von Unterricht



Abb. 139

Die Konzeptionsebene für Kunstunterricht „der Aufforderungscharakter der Dinge“ wurde exemplarisch am zentralen Fallbeispiel „Mobilier-Berge“ (1) und den erweiternden Fallbeispielen „Freitischlerin und Materialhöhlen“(2), „Bühnen-Tisch“ (3), „Boden-Tisch“ (4), „Tauschgeschäfte“ (5) und „Konferenz-Tisch“ (6) vorgestellt.

Der Aufforderungscharakter von Tisch wirkt sich auf verschiedenen, sehr unterschiedlichen Ebenen aus. Diese Ebenen fasse ich zunächst zusammen und leite schließlich zwei Konzeptions-Prinzipien daraus ab.

²³³ Offener Formern der Sitzordnung wie Gruppentische oder der eigene Schreibtisch für Schüler*innen ausgenommen.

²³⁴ <https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/> [23.12.16]. Weiterführend zur künstlerischen Position von Marina Abramovic siehe unter anderem folgende Dissertationen: Ralph Fischer thematisiert den *Great Wall Walk* von Marina Abramovic und Ulay vor dem Hintergrund des Gehens in den performativen Künsten (Fischer 2011). Helge Meyer diskutiert die Arbeit *Cleaning the House* von Abramovic und Ulay vor dem Hintergrund der Frage von Leid und Selbstverletzung in der Performance Art (Meyer 2008). Natalie Lettner thematisiert die Arbeit von Marina Abramovic vor dem Hintergrund des Schlangemotivs (Lettner 2015).

Prinzip 1: Dinge als Struktureenzyme

Der Tisch

- beeinflusst die Arbeitsplatzstruktur: er provoziert die Entwicklung einer eigenen Praktik der Arbeitsplatzorganisation (vgl. Fallbeispiel 2: „Freitischlerin und Materialhöhlen“)
- prägt den Modus der Kommunikation: er initiiert die Praktik des Konferierens und gibt ihr über den Konferenztisch ein Gesicht und einen Ort. (vgl. Fallbeispiel 6 „Konferenztisch“)
- macht auf den Zusammenhang von Arbeitsplatz-Dimension und Materialdimension bzw. gestellter Aufgabe deutlich, gerade dann, wenn er sie nicht einlöst bzw. sprengt wie im Falle des Beispiels „Boden-Tisch“ (Fallbeispiel 4). Dort bewirkt das Strukturenzym eine Verschiebung hin zu einem neuen Arbeitsort
- provoziert eine neue künstlerische Praktik: er fungiert als Theke für Tauschgeschäfte (vgl. Fallbeispiel Tauschgeschäfte)

>>Zusammenfassung: Am Fallbeispiel Tisch konnte exemplarisch gezeigt werden, inwiefern Dinge als Struktureenzyme im Kunstunterricht wirksam sein können. Sie wirken strukturverändernd bezogen auf der Ebene des Unterrichts und strukturgenerierend bezogen auf die Ebene künstlerischer Produktion. Dieser Prozess kann sowohl den Arbeitsprozess von Einzelnen betreffen als auch die Zusammenarbeit von Kleingruppen oder die Produktionsgemeinschaft der gesamten Klasse.

Weitere Beispiele zum Konzeptionsprinzip *Dinge als Struktureenzyme* finden sich im Bildband.

Prinzip 2: Dinge als Materialdarsteller²³⁵

- Tische werden zusammen mit der Bestuhlung eines Klassenraumes als Material genutzt: im Rahmen eines Abstreichs arrangieren Schülerinnen das gesamte Mobiliar zu Mobiliar-Bergen im Kunstraum (vgl. das zentrale Fallbeispiel Mobiliar-Berge),
- ein Tisch wird als Bauelement eingesetzt im Rahmen einer Wettbauaktion: die Schülerinnengruppe startet den Turmbau bereits bei der Tischhöhe und integriert den Tisch in das Gesamtkonstrukt,

²³⁵ Diese Ebene bietet sich auch für den Fall an, dass Schülerinnen kein Material von zu Hause mitgebracht haben. Mehrere Fallbeispiele (siehe dazu unter anderem im Bildheft das Fallbeispiel „Gemeinsam gegen Schnupfen“ aus dem Unterrichtsprojekt Temporäre Skulptur-Szenenbilder und den „Spielplatz“ aus dem Projekt Modellbau) zeigen innovative Lösungen durch den Einsatz von Dingen, die Material simulieren.

- der Tisch fungiert als Bühnenaufbau und beeinflusst die optische Rahmung für den Plot einer Video-Geschichte. Er trägt das Set für den Dreh des Films (vgl. Fallbeispiel 3: „Bühnen-Tisch“).

Zusammenfassung>> Am Fallbeispiel Tisch wurde exemplarisch gezeigt, inwiefern Dinge als Materialdarsteller im Kunstunterricht eine Rolle spielen können. Dinge, verstanden als Material-Sinnkombinationen, bleiben in ihrer Grundform erhalten. Ihnen werden neue Sinn-ebenen hinzugefügt. Sie werden als Material eingesetzt und bleiben doch funktionstüchtig. Darauf spielt die Namensgebung des Prinzips an: Dinge als Materialdarsteller. Es entstehen auch neue Handlungsformen im Umgang mit Dingen.

EXKURS: Das Prinzip Starter Kit oder bei den Dingen beginnen

Während sich die bereits erläuterten Konzeptions-Prinzipien „Dinge als Materialdarsteller“ und „Dinge als Strukturenzyme“ vom Fallbeispiel Tisch auf weitere Dinge übertragen lassen²³⁶, nimmt dieses Prinzip eine Sonderstellung ein. Es sucht den thematischen Anschluss an die Dinge.

Grundannahme ist, dass es sich bei Dingen um Material-Sinn-Kombinationen handelt. Dinge wurden in einem bestimmten Kontext für einen Zweck bzw. mit einer Intention hergestellt. Sie sind mit Bedeutung versehen und aus einem Material hervorgegangen. Wie diese Doppelstruktur auf der Ebene von Konzeption und Unterrichtspraxis wirksam werden kann, zeigen im Folgenden drei Beispiele. Die Schülerinnen erhielten jedes Mal ein sogenanntes Starterkit. Starterkit meint im Fall der Unterrichtskonzeption eine Kombination aus Arbeitsimpuls, Dingen mit Aufforderungscharakter (Material-Sinnkombinationen) mit einer spezifischen Dramaturgie.²³⁷ Darüber hinaus gab es keine weiteren Vorgaben oder Einschränkungen.

Die fotografische Dokumentation spielt in allen drei Fällen eine entscheidende Rolle.

Was ist an spezifischem Sinn in den Dingen enthalten? Wie arbeite ich damit?

Der Lehrperson und den Schüler*innen stellt sich die gleiche Frage (siehe dazu die Impulse unten). Sie betrifft auf der einen Seite die Konzeption von Unterricht und auf der anderen Seite die praktische Arbeit der Schüler*innen im Unterricht.

Beispiel /Impuls 1: Was ist in der Buchstabensuppe versteckt?

Starterkit: Alle Schülerinnen legen ihr Kunstheft vor sich auf den Tisch. Sie schließen die Augen und warten, was passiert. Die Lehrerin gießt in jedes Heft eine Portion Buchstabensuppennudeln. Die Schülerinnen öffnen idealerweise erst dann die Augen. Lehrerin und Klasse vereinbaren die Länge der Arbeitsphase und die fotografische Dokumentation der Suche durch die einzelnen Schülerinnen.

²³⁶ Siehe dazu auch im Bildband. Dort sind die drei Kurzbeispiele ausführlich dargestellt. Weitere Unterrichtsbeispiele, deren Konzeption der Aufforderungscharakter der Dinge zugrunde liegt abgebildet. Das jeweilige Rekonstruktion-Tableau zeigt im Modus des Bild-zu-Bild-Vergleichs Analogien und Kontraste zu den Kontexten Aktuelle Kunst und Alltag.

²³⁷ Der Begriff Starterkit kommt aus dem Englischen und bezeichnet eine „Startausstattung, ein Startset“ (siehe dazu <http://www.duden.de/rechtschreibung/Starterkit>[19.02.17]).

Der Begriff taucht im Aufmerksamkeitsbereich der Forscherin zum ersten Mal im Zusammenhang mit der Euroumstellung im Jahr 2002 auf. Mit der Bargeldeinführung des Euro konnten Starterkits erworben werden in einer Phase, in der die Währung DM noch Gültigkeit hatte. Das Starterkit markiert den Eintritt der Besitzer*innen in den Zahlungsverkehr mit der neuen Währung. Der Begriff wird hier adaptiert für einen Modus der Konzeption und des Arbeitens im Kunstunterricht.



Was ist in der Buchstabensuppe versteckt?

Abb. 140

Beispiel /Impuls 2: Ein Stück Landschaft (!?)

Starterkit: Jede Schülerin erhält einen handelsüblichen Spülschwamm und ein A4-Blatt. Dieses A4-Blatt ist als spätere Präsentationsfläche für das Stück Landschaft gedacht und trägt bereits den Impuls und Titel. Ein Stück Landschaft (!!).

Die Kombination von Fragezeichen und Ausrufezeichen spielt auf die Ausgangsform an. Der Spülschwamm könnte über seine dunkle Beschichtung an einer Seite bereits den Horizont einer Landschaft oder eine Bodenfläche suggerieren. Gleichzeitig ist der Spülschwamm auch beim fertigen Stück ‚Landschaft‘ zu erkennen.



Ein Stück Landschaft (!?)

Abb. 141

Beispiel/Impuls 3: Das 45-Minuten-Kleid

Starterkit: Jede Schülerin erhält eine Zusammenstellung aus verschiedenfarbigen Mülltüten. Der Impuls steht an der Tafel. Dort zeichnet die Lehrerin auch eine Tafel-Uhr an (Zur Tafel-Uhr siehe auch Konzeptionsebene 3).



Abb.142

Zusammenfassung:

Dinge sind ihrem Wesen nach auffordernd. Dieser Aufforderungscharakter liegt darin begründet, dass sie bereits einen Produktionsprozess durchlaufen haben. Sie sind mit Sinn behaftet und aus Material hervorgegangen. Der Philosoph und Historiker Krzysztof Pomian zählt die Dinge zu den sichtbaren Gegenständen und unterscheidet sie unter

anderem von den ‚Produkten der Natur‘, wie auch von Gegenständen, die Zeichen tragen oder Abfall. Dinge „besitzen die Eigenschaften Funktion und Nützlichkeit. Sie zählen zu den von Menschen gemachten Artefakten.“ (vgl. Pomian 1988: 92).

Aber dann sind sie ja bereits fertig und für den Kunstunterricht wenig inspirierend? So könnte man fragen und das Potential der Dinge für die künstlerische Produktion von Schüler*innen im Unterricht zunächst in Zweifel ziehen. Ich schließe an Pomian an und behaupte für den Kunstunterricht das Gegenteil. Dinge, vom Menschen gemachte Artefakte bilden über ihre Eigenschaften Funktion und Nützlichkeit bereits eine geschlossene Sinneinheit. Eben diese Geschlossenheit bedingt ihren Aufforderungscharakter. Im Kontext künstlerischer Produktion²³⁸ im Unterricht kann dies neue Arbeitsweisen provozieren:

- Die Produktion im Kunstunterricht beginnt dann mit den eigenen Konzeptionsentscheidungen der Schüler*innen. Kunstunterricht würde ihre gedankliche Produktion herausfordern und in Analogie zu konzeptuellen Arbeiten aktueller Kunst die Idee in den Mittelpunkt stellen. Aus der Perspektive der Lehrperson stellt sich die Frage, welche Aufgabenstellungen Schüler*innen das ermöglichen.
- Die Trennung in Arbeitsgeräte und zu bearbeitendes Thema würde damit obsolet werden. Aufgabenstellungen, die das Erlernen einer Technik fokussieren, sind im Kontext konzeptueller Produktion im Kunstunterricht möglich, aber grundlegend neu zu verankern.
- In der Arbeit mit oder gegen den Aufforderungscharakter der Dinge entstehen neue Arbeitsweisen und Zugriffe. Gerade Praktiken des Alltäglichen können hierbei eine zentrale Bedeutung erlangen. Künstlerische Produktion im Unterricht orientiert sich dann nicht nur an den klassischen Disziplinen sondern bekäme beispielsweise auch mit Basteln, Zerstören, Zusammenfügen, Kombinieren, Stapeln zu tun.
- Den Aufforderungscharakter der Dinge in den Blick zu nehmen erweitert die Perspektive auf den Prozess künstlerischer Produktion im Unterricht. Handlungsformen wie Materialtausch, Beratung, Kommunikation wären explizit als Teil von künstlerischer Produktion in der Produktionsgemeinschaft Klasse zu etablieren.²³⁹

²³⁸ Ich grenze die Konzeptionsebene hier deutlich von Aufgabenkategorien und Unterrichtseinheiten zum Thema Design ab. Dort steht Formgebung und Funktion eines Gegenstandes Gestaltgebung und daraus sich ergebende Form eines Gebrauchsgegenstandes fokussieren.

²³⁹ Siehe in diesem Zusammenhang auch die „Methodensammlung Kollaboration“ (K+U 407/408 (2016): 44-45).

Dort wird allerdings die Klasse als Gesamtautorin bzw. Autorenkollektiv einer einzigen künstlerischen Produktion angenommen.

Arbeitsschritte zu delegieren und Expertisen von Externen einzuholen in die eigene Arbeit miteinzubeziehen wäre Teil der Ideenfindung. Für die Lehrperson stellt sich die Frage, wie diese Entscheidungen ermöglicht und im Arbeitsprozess transparent werden können.

Die Konzeptionsebene „Der Aufforderungscharakter der Dinge“ im Kontext Kunstpädagogik:

„Ding“ wird hier dem etymologischen Wortursprung nach in der Bedeutung „nicht näher bestimmter Gegenstand“ verwendet

(Siehe http://www.duden.de/rechtschreibung/Ding_Gegenstand_Vorgang [25.02.17]).

„Dinge“ sind ein zentrales Thema der Kunstpädagogik. Sie können Gegenstand kunstpädagogischer Forschungen²⁴⁰ und Thema der Unterrichtspraxis²⁴¹ sein. Auch in vielen anderen Forschungsdisziplinen findet eine Beschäftigung mit Dingen statt.²⁴²

In der Konzeption von Kunstunterricht finden Dinge auf der Ebene der Theorie Berücksichtigung. Künstlerische Positionen seit Marcel Duchamp²⁴³ bringen Dinge in die Kunst ein und werden im Rahmen von Kunstunterricht thematisiert.

Die vorgeschlagene Konzeptionsebene „der Aufforderungscharakter der Dinge“ erweitert das Arbeitsspektrum künstlerischer Praxis im Kunstunterricht, indem sie Dinge nicht nur im Rahmen künstlerischer Prozesse, sondern auch in ihren

²⁴⁰ Thematische Schwerpunkte sind u.a. Dinge und die Sammlertätigkeit von Kindern (siehe u.a. Duncker/Hahn/Heyd 2014; Duncker/Frohberg/Zierfuss 1999, Langeveld 1964); der Umgang mit den Dingen (Heil/Hummrich 2015, Blohm 2009, Heil 2008); Dinge im Kontext von Ästhetischer Forschung (Seydel, Hartwig, Brandstätter, Sievert, Legler in Blohm /Heil/ Peters/ Sabisch/ Seydel (Hg.) 2006, Kämpf-Jansen 2012, Kämpf-Jansen 1987); Dinge und Konsumkultur (u.a. Billmeyer 2015,2013,2011; Zumbasen 2015).

²⁴¹ Dinge können in bildnerischen Etüden im Kunstunterricht vorkommen ((K+U, 409/410 2017) oder im Zusammenhang mit ihnen assoziierten Praktiken im Rahmen der Tisch und Esskultur (K+U 403/404 2016) eine Rolle spielen. Alltagsgegenstände können Impuls im Kunstunterricht sein und durch Schülerinnen künstlerisch verfremdet werden (K+U Nr. 291/2005). Siehe außerdem das Themenheft „Dinge“ der Zeitschrift Kunst 5–10 mit einem Materialpaket. (Kunst 5–10 15/2009)

²⁴² „Dinge“ sind Thema in anderen Forschungsdisziplinen und werden je nach Disziplin in unterschiedliche Begriffe gefasst. Diese Begriffsdifferenzierung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden. Die Erziehungswissenschaftlerin Denise Wilde befasst sich mit der Ethnographie sozialer Praktiken und beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit dem Dinge sammeln als Kulturtechnik (Wilde 2015). In der Philosophie hat Jens Soentgen eine Dissertation zu „Das Unscheinbare: phänomenologische Beschreibungen von Stoffen, Dingen und fraktalen Gebilden“ (Soentgen 1997) verfasst. Siehe außerdem Beaudrillard (2011[1991]; Liessmann 2010, Kant 1794). Der Soziologe Tobias Röhl untersucht in seiner Dissertation Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Er schaut sich „Dinge des Wissens“ im Kontext von Physik- und Mathematikunterricht an (Röhl 2013). Michel Foucaults Die Ordnung der Dinge trägt den Schlüsselbegriff im Titel. Hier reflektiert Foucault aber nicht Dinge an sich, sondern die Entstehung und den Wandel von drei Wissensbereichen von etwa 1800 bis ins 20. Jahrhundert. die Naturgeschichte (bzw. ab 1800 die Biologie), das Wissen von den Reichtümern (bzw. ab 1800 die Ökonomie), die Grammatik (bzw. ab 1800 die Philologie). Das Mimen von Gegenständen ist eine Basisübung im Improvisationstheater. Es gibt zahlreiche Übungen, die im weitesten Sinne auf dem Umgang mit den Dingen basieren. Näher bestimmt Dinge, Johnstone verwendet den Begriff Gegenstände, liefern und beeinflussen szenische Ideen (vgl. Johnstone 71 (gemimte Gegenstände sind klebrig), 90 (Geschenke), 227 (Gegenstände verbinden), 423 (Gegenstände verwandeln)).

²⁴³ Marcel Duchamps Ready-made *Fountain (Fontäne) (1917)*, führte zu einer Kontroverse über den Kunstbegriff. Der Künstler hatte ein handelsübliches Urinal mit „R. Mutt“ signiert und unter diesem Pseudonym für die Schau der Society of Independent Artists im New Yorker Grand Central Palace im April 1917 eingereicht. Zur Geschichte der Arbeit von Duchamp siehe den Artikel des Daily Telegraph <http://www.telegraph.co.uk/culture/art/3671180/Duchamps-Fountain-The-practical-joke-that-launched-an-artistic-revolution.html> [25.02.17]. Vertiefend zur Arbeit *Fountain* von Marcel Duchamp und dem Prinzip des Ready Made siehe die Publikation von Michale R. Taylor (Taylor 2017).

strukturgenerierenden Potentialen berücksichtigt. Das kann die Struktur der Arbeitsprozesse von Einzelnen und die Arbeit der Produktionsgemeinschaft der Klasse verändern. Die Konzeptionsprinzipien „Dinge als Materialdarsteller“, „Dinge als Strukturenzyme“ und das „Starterkit: bei den Dingen beginnen“ verknüpfen dementsprechend die Parameter Material (u.a. Kathke 2001a, 2001b, 1998) und Sinnbildung (Rosa 2013) unter besonderer Berücksichtigung der Produktionsgemeinschaft.

Die Konzeptionsebene beschreitet Neuland, indem sie Schüler*innen am institutionellen Setting auf allen Ebenen des Unterrichts konzeptuelle Verantwortung ermöglicht.

5.2. Konzeptionsebene 2: Arbeit mit Motiven

- „Motiv:**
1. Überlegung, Gefühlsregung, Umstand o.Ä., durch den sich jemand bewogen fühlt, etwas Bestimmtes zu tun; Beweggrund; Triebfeder.
 2. a) [bekanntes] allgemeines Thema o.Ä., Bild oder bestimmte Form [als typischer, charakterisierender Bestandteil] eines Werkes der Literatur, bildenden Kunst o.Ä.
 - b) kleinste, durch eine bestimmte Tonfolge, einen bestimmten Rhythmus o.Ä. erkennbare Einheit einer Melodie, eines Themas o.Ä., die für eine bestimmte Komposition charakteristisch ist = bewegend, antreibend, zu lateinisch motum, Motor (Duden online 2017)

Das zentrale Fallbeispiel „Im Süßigkeitenland“

Vorbemerkung:

„Im Süßigkeitenland“ ist hier die Bezeichnung des Falles und war gleichzeitig der Impuls für die künstlerische Produktion der Schülerinnen. Sie entwickeln auf der Ebene künstlerischer Produktion Lesarten zum fiktiven, von der Lehrerin konstruierten Fall „Im Süßigkeitenland“. Leitendes Interesse der Rekonstruktion ist die Frage nach Bedeutungsproduktion und der Entwicklung von künstlerischen Handlungsformen im Kunstunterricht durch die Schülerinnen.

Analyse:



„Im Süßigkeitenland“

Abb. 143

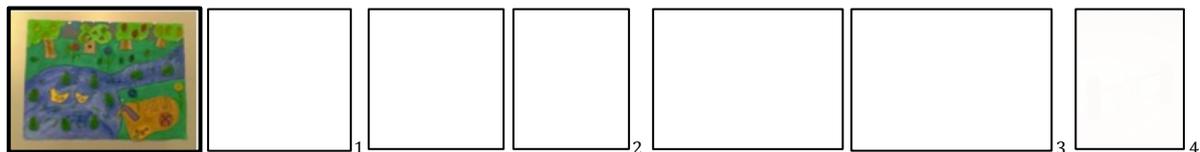
Auf der Ebene der Inhalte stellt „Im Süßigkeitenland“ zunächst eine fiktive Ortsangabe dar. Auf der grammatischen Ebene handelt es sich bei „Im Süßigkeitenland“ um ein

Satzfragment, dessen Fortführung offen bleibt und das dadurch zum Beispiel zu folgenden und weiteren Sinnanschlüssen auffordern könnte: „Im Süßigkeitenland“ sieht es folgendermaßen aus, wohnt Person XY, ist folgendes üblich, usw.

Im Rahmen der Unterrichtskonzeption fungiert das Satzfragment als Produktionstitel. Die Schülerinnen können auf mehreren Ebenen Anschlüsse²⁴⁴ zu „Im Süßigkeitenland“ produzieren. Sie können dabei selbst und individuell bestimmen, auf welchen Ebenen sie anschließen und welche thematischen und formalen Produktionsentscheidungen damit verbunden sind.

Im Folgenden stelle ich diese Anschlüsse kurz im Einzelnen vor, um sie dann hinsichtlich einer gemeinsamen Metaebene zusammenzuführen. Zu sehen sind das zu analysierende Foto aus dem Kontext Kunstunterricht und die zentralen Vergleichshorizonte.²⁴⁵ Das Ausgangsbild aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diesen Vergleichshorizonten gesetzt. Der folgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche. Sinnproduktion und Gestaltungsentscheidungen bedingen sich gegenseitig. Die Werkangaben²⁴⁶ unter Benennung des verwendeten Materials und der Technik finden aus diesem Grund besondere Berücksichtigung.

Die kleinen Embleme der Arbeiten vermitteln im folgenden einen ersten Eindruck und geben dem im Text geführten Gedanken visuelle Orientierung.



„Im Süßigkeitenland“ (Fruchtgummi-Frösche, Fruchtgummi in Obstform, Fineliner und Wasserfarben auf Papier; Soloprojekt)

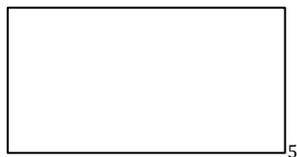


Abb. 144

²⁴⁴ Mit dem Begriff „Anschlüsse“ recurriere ich hier auf ein Rekonstruktionsprinzip der Objektiven Hermeneutik. Geschichten erzählen als Möglichkeit der Konstruktion von Lesarten (vgl. Wernet 2000b: 39f.). Hier findet die Konstruktion von Lesarten auf der Ebene künstlerischer Produktion statt. Der Subtext für den Impuls an die Schülerinnen könnte lauten: Was macht im Kontext von „Im Süßigkeitenland“ Sinn?

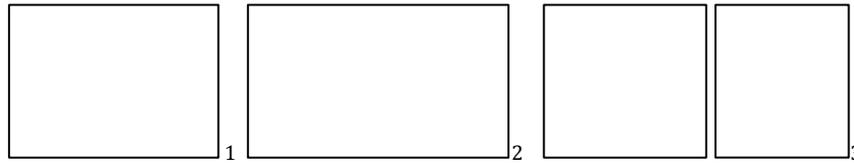
²⁴⁵ Zu jedem Fallbeispiel liegt ein Rekonstruktions-Tableau vor. Es wird in seiner Gesamtheit im Bildband gezeigt (Siehe dazu Heft 5).

²⁴⁶ Die Generierung von Werkangaben zu den Arbeiten der Schülerinnen weist eine Schnittmenge zum Interpretationsschritt der Segmentierung (Siehe Kapitel 4) auf. Es geht in beiden Fällen darum, die Bestandteile der vorliegenden Arbeit oder des vorliegenden Phänomens möglichst genau zu erfassen und aufzulisten.

Eine Landschaft, die die Schülerin in Wasserfarben angelegt hat, zeigt Bäume, Wiese, Fluss und einen Sandplatz mit Schaukel, Ball und Rutsche. Die Konturen sind mit einer schwarzen Linie verstärkt. Am Rand des Flusses stehen Bäume. Auf den Bäumen wachsen in der Darstellung der Schülerin Früchte. Diese Früchte sind nicht gemalt. Es sind tatsächlich Süßigkeiten. Die verwendeten Fruchtgummis haben per se bereits eine Obstform und wären essbar, wie der tatsächliche Ertrag von Obstbäumen in einer fiktiven Konstruktion eines Süßigkeitenlandes. Im Wasser schwimmen zwei Enten und mehrere Frösche. Es handelt sich hier tatsächlich um Frösche, essbare Fruchtgummifrösche. Die Darstellung des Süßigkeitenlandes erfährt hier einen Umbruch zum Realen. An den Bäumen klettern Fruchtgummi-Bären nach oben. Sie stellen sich sozusagen auf der Bildebene selbst dar.

Das Gesamtkonzept der Schülerin unterscheidet sich deutlich von alltäglichen Verwendungszusammenhängen, indem die Süßigkeiten separiert und neuen Verwendungszusammenhängen zugeführt werden. Sei es die maßstabsgetreue Nachbildung von Fruchtgummi-Fröschen als Ohrhänger (1) oder deren Einsatz als Substitute von Dekorkirschen (2); in beiden Fällen geht die Referenzebene an den Frosch als natürliches Tier der Umwelt verloren. Es ist der Fruchtgummi-Frosch, der den Kontext wechselt und einen Transfer durchläuft. Um die Gummibärchen als Substitute für die dort abgebildeten Handwerker in ein bekanntes Postermotiv (3) zu integrieren, hat man eine malerische Darstellung – im Gegensatz zur fotografischen Abbildung – verwendet. Die Gummibären in der Illustration von menschlichen Szenen (4) bleiben in ihrer Materialität erhalten. Sie fungieren als Statthalter für menschliche Personen, werden aufgestellt und auch durch das Fotografieren in die Dreidimensionalität überführt.

Spezifisch für diesen Anschluss ist, dass die Schülerin die Süßigkeiten thematisch einsetzt. Wasserfarbentechnik und die Applikationen aus Süßigkeiten in Frucht- oder Tierform verbinden sich zu einem neuen Gesamtkonzept. Durch den thematischen Einsatz der Süßigkeiten im Bild erreicht die Schülerin ein Spiel zwischen Darstellungsebene und Materialebene. In der Geschichte und den Darstellungen des Märchens vom Schlaraffenland (5) vermischen sich die Ebenen nicht.



Im Süßigkeitenland (Figur und Schoko-Bonbons, Fruchtgummi, Wattebausche 2x rosa, 1xlila, 1x blau eingefärbt, mit Alufolie ausgekleidetes Gefäß mit Fruchtgummi in Schlumpfform (Tisch-Arrangement); Soloprojekt

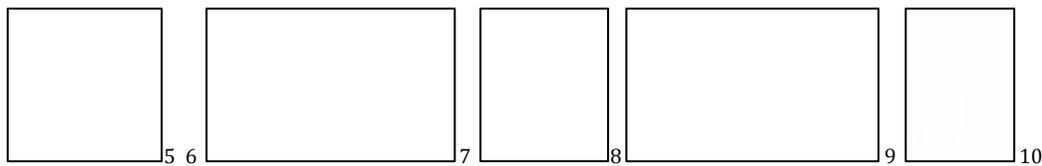


Abb. 145

Die Schülerin hat ein Arrangement aus mehreren Einzelteilen entworfen. Es enthält drei-dimensionale Elemente, ist aber von oben zu betrachten.²⁴⁷ Die Komplexität des Arrangements liegt in der Zusammenführung mehrerer Sinnebenen. Die Schülerin greift auf der sprachlichen Ebene den Impuls „Im Süßigkeitenland“ auf und variiert ihn für ihrem Anschluss in Kombination mit einem Willkommensgruß: „Willkommen im Süßland²⁴⁸“, so steht es auf einem kleinen Schild geschrieben. Dieser Ort wird in Lage und Herrschaftsverhältnissen näher bestimmt. Er liegt 53 km von Schlumpfhäusern entfernt und 30 km von einem weiteren Ort, dessen Name mit „Brezel-“, beginnt. Es herrscht „König-Schoko-Bons.“ Diese Figur steht im Zentrum des Arrangements. Farbigkeit und Layout sind vom Ursprungsprodukt KinderSchokoBons übernommen. „König Schoko-Bons“ so steht es auf der Krone der Figur mit Ausrufezeichen geschrieben, trägt eine Brille und hält das Produkt, als dessen eigene Personifikation er entworfen wurde, in der Hand. Er ist von weiteren Schokobonbons umgeben. In der Fernsehwerbung wird das Produkt ebenfalls von einer Figur (2) vertreten. Diese Figur trägt eine Brille und zeichnet sich durch markante Augenbrauen aus. Auch diese Figur hält das Produkt in der Hand, dessen personifizierte Version sie selbst ist.

Die Konzeption der Schülerin unterscheidet sich davon insofern, als dass sie sich zwar an der Werbefigur orientiert, diese dann aber mit einer spezifischen Rolle, derjenigen des Königs, und mit einer eigenen Umgebung, dem „Süßland“, entwirft. Das kreisförmige Objekt in der Mitte des unteren Bilddrittels, welches auf dem Foto an

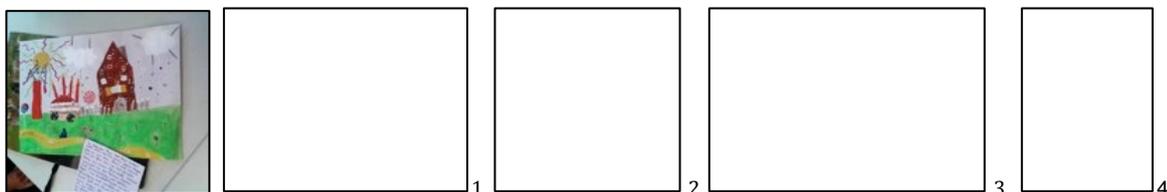
²⁴⁷ Ob oder inwiefern die Präsentation der Ergebnisse eine Rolle spielt und ob dies von der Lehrerin als Spielregel so gesetzt wurde kann nur vermutet werden. Es liegt kein Gedächtnisprotokoll vor, das hier Rückschlüsse zuließe. Am oberen Bildrand ist noch ein Fingernagel zu sehen. Dies könnte auf das Arrangement durch die Schülerin für die Fotografie hindeuten.

²⁴⁸ Ich zitiere hier den von der Schülerin für das Schild gewählten Begriff und verwende die gleiche Schreibweise.

eine Weltkugel erinnert (5), entpuppt sich bei Heranzoomen des Fotos als mit Alufolie ausgelegter Deckel, der mit Fruchtgummi in Schlumpfform ausgefüllt ist. Hier deutet sich bereits die Schnittmenge mit der Weltkugel an.

>Der Anschluss der Schülerin verbindet also zwei konträre Produktionsstrategien. Während „König Schoko-Bon“ die Personifikation eines Süßigkeiten-Produktes darstellt und mit dem Süßland, der ihn umgebenden Sphäre, entworfen wird, besteht die „Weltkugel“²⁴⁹ aus bereits personalisierten Süßigkeiten. Sie haben die Form von blauen Figuren einer bekannten Zeichentrickserie.

Die Gestaltungsentscheidung der Schülerin verknüpft mehrere Kontexte: Die gefüllte Schale mit Fruchtgummi-Figuren und die blau lila und rosa eingefärbten Wattebausche erinnern an den Planeten Erde im Weltraum oder Wolken und Nebel (7). Die personifizierte Süßigkeit weist Parallelen zur Werbefigur (1), aber auch zur (Märchen-) Figur des Königs (3) auf. Die Ortsangabe kann als Verweis auf die Zeichentrickserie (siehe <http://shows.disneychannel.de/die-schluempfe> [08.03.17]) gelten. Gelbe Hinweisschilder zeigen Landstraßen, Richtung und Kilometeranzahl bis zur nächsten Ortschaft an. Auch auf die Begrüßungsformel „Herzlich Willkommen in y“ trifft man mitunter an den Grenzen eines Bundeslandes.



Im Süßigkeitenland (Wasserfarben auf Papier und blaue Tinte auf Papier
Text-Bild-Produktion; Soloprojekt)

Abb. 146

„Im Lebkuchenhaus lebt Frau Zuckerwatte schon seit mehr als 800 Jahren. Jeden Morgen nimmt sie sich ein Glas, das sie mit frischer Fanta aus ihrem Fluss füllt. Danach sammelt sie sich Pralinen, Popcorn und Gummibärchen vom letzten Regen auf. Danach macht sie einen Spaziergang und schüttelt (x) Russisch Brot vom Baum (xxx)“ (Textproduktion der Schülerin soweit aus dem Foto ablesbar)

Der Anschluss der Schülerin basiert auf einer Text-Bild-Kombination. Bild und Textebene sind unabhängig voneinander auf zwei Papieren entworfen. In der Lösung der Schü-

²⁴⁹ Der Aspekt der Weltkugel ist in dem Element enthalten, kann aber nicht als einzige Deutung behauptet werden.

lerin greifen Bild und Textebene wie zwei Puzzlestücke ineinander. Eine Beschreibung des Bildes im Text oder eine Illustration der Geschichte durch Bilder erfolgen nicht.

Im Gegensatz dazu muss das Format des Märchenbuchs (1), eine Lösung für den Zusammenschluss von Bild und Textebene anbieten. Vergleichbares kommt in der Inszenierungspraxis von Bühnenstücken vor. Das Textbuch beinhaltet die vom Regisseur zusammengestrichene Textfassung. Der Bühnenbildentwurf formuliert eine erste Vision der Gestaltung des Bühnenraumes. Das Bühnenbild einer Inszenierung (2) wird von realen Schauspieler*innen bespielt und dadurch die Geschichte zum Leben erweckt. Fotos einer Inszenierung ohne die Darsteller*innen sind kaum vorstellbar. Cover bzw. DVD-Hüllen von Filmen verknüpfen Bild- und Textfragmente, um auf beiden Ebenen einen ersten Eindruck zu geben. In der Bild-Text-Kombination der Schülerin zeigt das Bild wie es „Im Süßigkeitenland“ aussieht und der Text führt Frau Zuckerwatte, die Heldin der Geschichte, ein. Auf der Bildebene tritt sie nicht in Erscheinung.

> Die Lösung der Schülerin ist wie ein Spot auf ein mögliches Geschehen an einem spezifischen Ort, erzählt an einer exemplarischen Person im Süßigkeitenland. Die Verknüpfung von Bild und Text kann Bedeutung stiften: Die gelbe Farbe des Flusses wird im Text beispielsweise mit der Bedeutung Fanta versehen. Oder es entstehen Kontraste, wenn dem malerisch dargestellten Lebkuchenhaus im Text Frau Zuckerwatte als Bewohnerin zugedacht wird und nicht etwa die Hexe aus Hänsel und Gretel. Frau Zuckerwatte macht gerne Spaziergänge und schüttelt Bäume wie Frau Holle Kissen. An anderen Stellen bleiben Dinge offen Das Kuchenstück mit Rädern wird im vorliegenden Text noch nicht weiter eingeführt. Ob Frau Zuckerwatte alleine wohnt ist ebenso fraglich wie sie nach dem Spaziergang den Rest des Tages füllt.



„Im Süßigkeitenland“ (Wasserfarben, Fruchtgummibären, Butterkekse, Kekse in Tierform (Löwe, Zebra, Nashorn), Zahnstocher, Dekorkirschen, Speckschleifen, Streukonfetti (metallic, Sterne) Verpackung einer Milchschnitte, Fruchtgummi-Frosch, Metallicpapier, Kaubonbonnstreifen Kirsche; Salzstangen, Fruchtgummi in Spaghetti-Form, Erdbeere, Himbeerbonbons ;Tisch-Koproduktion)

Abb. 147

Für diesen Anschluss bezeichnend ist zunächst die Materialvielfalt in den Werkangaben. Süßes mit abstrakter Grundform (Kaubonbonnstreifen, Butterkekse) findet sich dort neben Süßem, in das bereits ein narrativer Sinn integriert ist (Kekse in Tierform, Fruchtgummibären, Fruchtgummi-Frosch). Non-Food-Materialien wie Zahnstocher oder Streukonfetti oder Reste wie die Verpackung einer Milchschnitte wurden verarbeitet.²⁵⁰ Auf der Ebene der Bilderzählung bezüglich der Wahl des Motives, zeigt der Deutungsvorschlag der Schülerinnen Tiere und Blumen in der Wiese, Häuser, einen Weg, also zunächst wenig Überraschendes. Auffällig ist die Wahl der Dimension, die sich von Lebkuchenhäusern aus der Konditorei oder der Marke Eigenbau mit kleiner Standfläche deutlich unterscheidet. Die Grundfläche ist aus drei Blättern in Wasserfarben angelegt. Bebauung und Umland nehmen in etwa die gleiche Aufmerksamkeit hinsichtlich der Ausgestaltung ein. Die Häuser im Süßigkeitenland weisen im Gegensatz zum Lebkuchen oder Hexenhaus keine Dekorelemente auf (4).

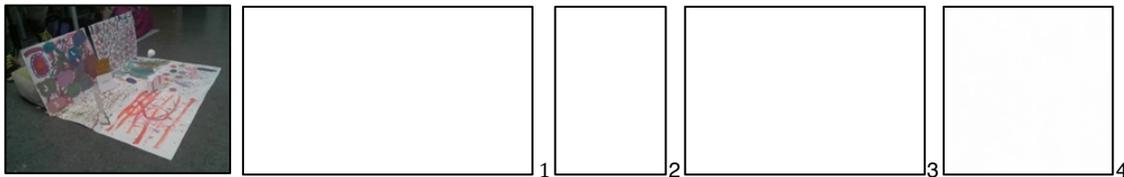
Zusammenführung der Einzelbeispiele:

Die Spezifität der Lösung entsteht auf der Ebene des Materialeinsatzes bzw. der Materialkombination. In Süßigkeiten ist über ihre Form bereits Sinn eingeschrieben. Es sind dann [Firmenname]-Zootiere, Gummibären, Kirschen, Spaghetti. Mit diesem Sinn sind die Schülerinnen bei der Arbeit mit Süßigkeiten konfrontiert.

Die Schülerinnen integrieren die Süßigkeiten in ihrer Grundform, aber auch abgewandelt, bearbeitet und thematisch angepasst. Die Gummibären werden mit blauer Farbe übermalt. Die Zebras aus Keksmaterial sind rot bzw. lilafarben übermalt.

²⁵⁰ Es liegt die Vermutung nahe, dass hier die Materialvorräte von mehreren Schülerinnen verbunden wurden. Das Foto zum Produktionsprozess zeigt die noch zerteilte Grundfläche an drei Arbeitsplätzen (1). Auch die Tatsache, dass sich ein einzelner Fruchtgummi-Frosch in den Materialangaben findet, stützt diese Vermutung.

Die Künstlerin Mariella Mosler (2)²⁵¹ realisiert mit ihrer Arbeit „Dracula“ ornamentale Strukturen aus Süßem im Museumsraum. Für die Arbeit „Dracula“ nutzt sie die gleichnamige Sorte Schaumzucker-Gebisse, einer bekannten Marke und überführt diese in eine abstrakte Struktur, ein aus Kreissegmenten bestehendes Relief. Anders als bei der Arbeit mit Ton sind in den Süßigkeiten schon Sinnelemente, aber auch Formen und Farben vorgegeben, die die Schülerinnen dann aufnehmen oder brechen können. Butterkekse werden für einen Weg zu Krümeln zerbröseln. Die Befestigung der Brücke entsteht aus Fruchtgummi in Spaghettiform. Auffällig ist auch der Wechsel zwischen 2D und 3 D und neue Materialkombinationen. Die Häuser sind aus Keksen gebaut, also aufgestellt und auf dem Blatt platziert. Die Tierelemente dahingegen auf die Fläche gesetzt.



„Im Süßigkeitenland“ (Wasserfarben, Watte, Zahnstocher auf Papier; Koproduktion)

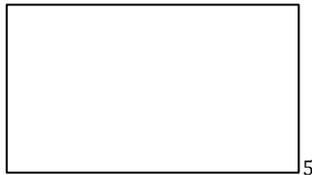


Abb. 148

Ein Modellvorschlag

„Im Süßigkeitenland“ kann an vielen Orten sein. Der Anschluss der Schülerinnen, ein Gebilde aus Papier und Farbstrukturen mit dreidimensionalen Elementen (siehe hierzu auch das Prinzip der Pop-Up-Karte (5)), bleibt auf verschiedenen Ebenen anschlussfähig bzw. fordert in der Offenheit der Darstellung zu Anschlüssen auf. „Im Süßigkeitenland“ könnte in diesem Fall die Auslage in einem Süßwarenladen (3), ein Nagellacksortiment (4), der Rummelplatz mit seinen Fahrgeschäften und bunten Lichtern (2) oder auch ein Handyspiel, in dem Süßigkeiten vorkommen (1) sein. Alle angeführten Kontexte verbindet eine ähnliche Farbigkeit – man könnte hier auch von Bonbonfarben sprechen, der umgangssprachlichen Bezeichnung für Pastelltöne – und eine Strukturähnlichkeit. Die Bilder der Schülerinnen-Arbeit und die Vergleichshorizonte, so unterschiedlich sie auf

²⁵¹ Weiterführend zur Arbeit von Mariella Mosler siehe u.a. die Homepage der Künstlerin. Dort ist auch die Wandarbeit *Dracula* (2000) zusehen. (<http://www.mariellamosler.com> [18.05.17]).

der Sinnebene sein mögen, scheinen aus dem gleichen „Teig“ gemacht. Pastell geht zurück auf italienisch „pasta“ meint ursprünglich Farbteig. Auf der Sinnebene unterscheiden sie sich deutlich und bleiben trotzdem allesamt anschlussfähig.

>Die Schülerinnen entwickeln einen Anschluss für den Impuls „Im Süßigkeitenland“, der wiederum zu Anschlüssen auffordert. Erkennbar sind noch die Buchstaben J und S. Diese könnten für die Vornamen der Produzentinnen stehen und deren Autorenschaft markieren.

+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 2: „Arbeit mit Motiven“

Die Konzeptionsebene für Kunstunterricht „Arbeit mit Motiven“ wurde exemplarisch am zentralen Fallbeispiel „Im Süßigkeitenland“ vorgestellt. Mit den Fallbeispielen „Musterfabrik“ und „Muster-Safari“ werden nun zwei erweiternde Fallbeispiele benannt. Die Arbeit mit dem Motiv setzt auf der Ebene von Produktion und Aktion an. Sie wird auf der Ebene der Darstellung sichtbar, ist aber vordergründig mit neuen Handlungsformen künstlerischer Produktion verknüpft.

+ 1: Arbeit mit „Produktions-Motiven“: Muster-Fabrik

Das Thema dieses Unterrichtsprojektes ist der Modus der Bildproduktion. Er gibt dem Projekt den Titel und bedingt die Arbeitsprozesse im Unterricht.

Produktionsvorbereitung und Produktion: Nach einem einführenden Unterrichtsgespräch zu Kritzeleien (auch im Unterricht durchaus verbreiteten Nebenbeschäftigen mit Karopapier) wie zum Beispiel aus Linien Zöpfchen flechten, die Spiele Käseschachtel und die aus dem Spiel „Schiffe versenken“ abgeleitete Kurzform „TicTacToe“²⁵², beginnen die Produktionsvorbereitungen. Jede Schülerin legt ein kariertes A4-Blatt vor sich auf den Tisch und die Stifte mit denen sie zu arbeiten beabsichtigt. Es wird folgender Produktionsmodus vereinbart: Die Schülerinnen zeichnen und bleiben an ihren Plätzen sitzen. Mit dem Ende jedes Produktions-Zeitslots geben sie ihre Blätter an die nächste Person weiter. Die Blätter werden – entgegen den Gepflogenheiten des Unterrichts – nicht mit dem eigenen Namen beschriftet.

²⁵² Siehe in diesem Zusammenhang auch das Museum für Telefonkritzeleien und Co. in Oldenburg Die Wochenzeitung DIE ZEIT führt eine Weile die Rubrik „Kritzelei der Woche“ (vgl. <http://www.klex.de/ausgezeichnet1/museum.html> [18.12.16] und <http://blog.zeit.de/zeit-der-leser/kritzelei-der-woche/> [16.02.17])

A4-Blatt, kariert + 31 Schülerinnen + Zeichenmaterial, individuell wählbar+ Modus des Weitergebens + Zeit →



→ Modus des Zusammenfügens → Entstehung von Produktionsgruppen → Veränderung der Produktionsbedingungen (Zusammenschieben von Tischen im Kunstraum, Veränderung der Sitzordnung) → Modus des Zusammenfügens → Wechsel des Produktionsortes (Zeichnen vor dem Klassenraum im Flur)

Abb. 149

Widerstände: Die Blätter nicht mit dem Namen zu markieren war für die Schülerinnen schwierig bis unmöglich. Vielleicht auch, weil die Beschriftung von Arbeitsblättern mit Namen stark in den Routinen von Schule verankert ist und von Lehrer*innen häufig eingefordert wird. Kommentierungen auf den Blättern – die entgegen der Vereinbarung dann doch Namen trugen– blieben der ursprünglichen Konzeption entsprechend ohne Absender und fielen mitunter provokant aus. Das bot Konfliktpotential und führte in einigen Fällen zu Tränen. Die Klasse einigte sich auf folgenden Schlichtungsvorgang: Jede Schülerin gibt ihr Einzelblatt an ihre Sitznachbarin. Diese sieht es durch nach Wörtern bzw. Sätzen, die sie für sich selbst nicht zumutbar findet und strich sie durch oder übermalte sie.²⁵³

+2: Arbeit mit „Aktions-Motiven“: Muster-Safari und Modenschau

Auf zwei Beispiele für Aktions-Motive sei an dieser Stelle kurz verwiesen. Die „Muster-Safari“ wird in ihrer Konzeption im Kapitel 1 dieser Arbeit ausführlich dargelegt und auch in Kapitel 2 im Zusammenhang mit Überlegungen zur Position der Forscherin im Feld erläutert. Das Aktionsmotiv Modenschau klingt über das Fallbeispiel „Fan-Arme“ an. Es wird im Zusammenhang mit der Position und Produktion der Forscherin im Feld in Kapitel 2 thematisiert. In beiden Aktionsmotiven spielt der Modus der Beobachtung, auch im Sinne eines Perspektivwechsels eine Rolle.

²⁵³ Ich habe das Beispiel der „Muster-Fabrik“ in meinem Seminar für Studierende des künstlerischen Lehramtes an der Universität Duisburg-Essen mit dem Thema „Forschungsorientierung in der Kunstdidaktik“ verwendet. Es diente als Beispiel für experimentelle Erhebungssituationen, die hybrides Material generieren: Es findet experimenteller Kunstunterricht statt, in dem Schüler*innen künstlerisch arbeiten und die Unterrichtsprodukte können zugleich empirisch forschend ausgewertet werden. Daraus entwickelte sich ein Follow-Up: Die Studentin Eva-Maria-Plaputta hat in ihrem Projekt „Fantasiehaus“ das Prinzip des Weitergebens in der Konzeption einer Unterrichtsstunde erneut thematisiert. Das Projekt entstand im Rahmen des Forschungsseminars „Experimentelle Erhebungssituationen“ im Wintersemester 2016/17 an der UDE. Das Projekt wurde in einer Vorbesprechung mit der Schulklasse als Experiment angekündigt. Die Schüler*innen gaben hier nicht die Blätter weiter, sondern wechselten die Plätze über die Bankreihen hinweg.

Muster-Safari

Mitgebrachte Dinge mit Muster + 2 künstlerische Arbeiten von Yayoi Kusama + 23 Schülerinnen + Brief 1 + Brief 2 + Fernrohr + Log-Buch



Abb. 150

Modenschau

Entworfene und realisierte Outfits + Raumbau + Styling + Choreographie + Musikauswahl



Künstlerischer Fortführung: selbständige Planung und Durchführung einer Modenschau zum Thema Hippies durch die Klasse am Schulfest.

Abb. 151

Zusammenfassung: Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“ und der Kunstunterricht



„Im Süßigkeitenland“

„Muster-Fabrik“

„Ding-Installation“

„Muster-Safari“

Abb. 152

Die Konzeptionsebene für Kunstunterricht „Arbeit mit Motiven“ wurde exemplarisch am zentralen Fallbeispiel „Im Süßigkeitenland“ vorgestellt. Die erweiternden Fallbeispiele „Muster-Fabrik“, „Ding-Installation“, und „Muster-Safari“ erweitern die Konzeptionsebene um zwei Varianten. Die Arbeit mit Motiven kann mit Bild-Motiven, aber auch mit Produktions-Motiven oder Aktions-Motiven erfolgen. Ziel aus der Perspektive der Lehrerin ist eine Pluralität der künstlerischen Lösungen zu ermöglichen. Sie gibt ein Fallkonstrukt vor, mit Anschlussmöglichkeiten auf den Ebenen Inhalt, Produktionsstrategie und Präsentation. Das Motiv konstituiert sich in allen drei Varianten auf der Ebene der Praxisprozesse in den Antworten der Schülerinnen.

„Arbeiten mit Motiven“ heißt, dass sich das Motiv erst auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht konstituiert und realisiert. Dieser Modus betrifft die Arbeit der Lehrerin und die der Schülerinnen gleichermaßen. Die Lehrperson arbeitet auf der

Ebene der Konzeption mit den „Motiven“. Zentraler Gedanke ist dabei ein „Motiv“ zu finden – man könnte auch von einem Stimulus sprechen, der den Schüler*innen viele und unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten erlaubt. Die Lehrperson setzt in der Planung, einen Produktionsimpuls, der die Konstituierung eines eigenen Motivs erfordert.

Die Schülerinnen treffen künstlerische Produktionsentscheidungen in Hinsicht auf die Ebene der Anschlüsse. Die Möglichkeiten in den Entscheidungen werde ich im Folgenden für je ein Bild-Produktions- und Aktionsmotiv kurz zusammenfassen.

„Im Süßigkeitenland“: Entscheidungen in der Arbeit mit einem Bild-Motiv:

Süßigkeiten sind potentieller Werkstoff und zugleich Thema der Arbeitsreihe. Die Schülerinnen können auf mehreren Ebenen Anschlüsse zu „Im Süßigkeitenland“ produzieren. Sie leiten aus dem vorgegebenen Fragment ihre eigene Lesart ab und entwickeln dazu eigene Arbeitsweisen und Umsetzungen. Eine Materialvorgabe gibt es ausdrücklich nicht.

„Muster-Fabrik“: Entscheidungen in der Arbeit mit einem Produktions-Motiv:

Die Schülerinnen sind hier mit ihrer Position im Geschehen und im Verhältnis des Gesamtkonstruktes der „Fabrik“ und der Produktionsgemeinschaft konfrontiert. Wenn alle an allen Produktionsstücken arbeiten, hebe ich mich als Einzelproduzentin heraus und welche Lösung finde ich ggf. dafür? Nehme ich Bezug auf die Produktionsvorgabe, das Karopapier oder arbeite ich dagegen. Schließe ich an Setzungen auf dem Blatt an oder platziere ich meine eigene unabhängig davon daneben? Fragen wie diese, lassen sich unter dem Aspekt des Labeling zusammenfassen. Für jede Schülerin ist die eigene Autorenschaft Thema und zugleich fraglich.

„Muster-Safari“: Entscheidungen in der Arbeit mit einem Aktions-Motiv:

Die Muster-Safari verknüpft ein Thema mit einem Bewegungsmotiv. „Safari“ geht auf Suaheli < arabisch safar, das bedeutete Reise zurück und steht für eine Fahrt, auf der die Teilnehmenden besonders Großwild jagen bzw. fotografieren können. Die Schülerinnen können Aktivitätsgrad und Aktionsradius frei bestimmen. Zunächst noch in ein Bau- bzw. Installationsgruppe und eine Beobachtungsgruppe unterteilt, können sie schließlich ihre Position im und zum Geschehen frei wählen. Sie sind über das Aktions-Motiv aufgefordert sich zum Geschehen zu positionieren und einen eigenen Modus der Bezugnahme zu finden und ggf. Position, Standort und Tätigkeit zu wechseln.

Es sind aus der Perspektive der Konzeption keine Rollen vorgegeben. Das Aktions-Motiv Muster-Safari lässt die Rollen der Beteiligten offen. Die Schülerinnen etablieren im Modus von Installation, Zeichnung und Beobachtung das Szenario selbst.

Ein „Motiv“ kann zu etwas antreiben, eine Triebfeder – oder ein charakteristischer Bestandteil eines künstlerischen oder literarischen Werkes sein. In der Verwendung des Begriffes in der Musik verknüpfen sich beide Achsen. Ein Motiv ist dort eine bestimmte Tonfolge bzw. ein bestimmter Rhythmus, der einer Komposition (vgl. (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Motiv> [17.02.17]))

Die „Arbeit mit Motiven“ in der Konzeption von Kunstunterricht kann neue Themen und Arbeitsweisen generieren. Es entstehen Neukombinationen auf der Ebene des Materials, der künstlerischen Produktionsweise und auf den Ebenen Thema und Autorenschaft.

Auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht spielt die Produktionsgemeinschaft der Klasse eine besondere Rolle bzw. wird durch die Entscheidung für die Arbeit mit Motiven aktiviert.

- Die „Arbeit mit Motiven“ kann Schüler*innen ermöglichen ihre eigenen Bildwelten zu integrieren. Das trifft beispielsweise für die Adaption einer Werbefigur ebenso wie für den Einsatz von Glitzerkleber oder die Verwendung von Nagellack als malerisches Mittel zu.
- Schüler*innen sind herausgefordert die Entwicklung ihrer Idee mit der Entwicklung von ideenspezifischen Produktionsweisen zu synchronisieren. Ihnen bereits bekannte und geläufige Praktiken aus anderen Kontexten wie beispielweise das Zudecken beim Kinderspiels, der Einsatz des Wasserfarbkastens oder die Herstellung von Lebkuchenhäusern können aufgenommen werden und zur Repertoireerweiterung führen.
- Die Arbeitsform ist in der Arbeit mit Bild-Motiven offen und in der Arbeit mit Produktions- bzw. Aktionsmotiven Thema. Die Produktionsgemeinschaft der Klasse und deren Repertoire an Material, Ideen und Arbeitsweisen kann das Repertoire der Einzelnen erweitern. Einzelarbeit oder Arbeit im Produktionsteam sind gleichermaßen möglich und immer in Bezug zur Produktionsgemeinschaft der Klasse zu sehen.

Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“ im Kontext des Diskursfeldes Kunstpädagogik

Ich schließe mit diesem Vorschlag an Eva Sturms Plädoyer für das „Arbeiten mit dem, was sich zeigt“ (Sturm 2008)²⁵⁴ an und gehe einen Schritt weiter, in dem ich frage: Wie kann eine Konzeption von Kunstunterricht aussehen, so dass sie genau das ermöglicht und einplant, dass sich je spezifisch etwas zeigt? Zentral sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Christine Heil zu Anschlussprozessen in Vermittlungsszenarien und deren Ermöglichung (Heil 2010). Ein Raum zum unvorhergesehenen Agieren müsse Lernenden überhaupt erst zugestanden werden. Von Bedeutung sei untern anderem die Bereitschaft von Bildungseinrichtungen, neue Verhältnisse der Beteiligung zu schaffen (ebd.: 2010: 156).

Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“ lässt das Motiv offen. Sie sieht sowohl die Lehrperson als auch die Schüler*innen in die „Arbeit mit Motiven“ involviert. Die „Arbeit mit Motiven“ ist Gegenstand der Unterrichtskonzeption von Lehrer*innen und zunächst eine Motiv-Suche. Sie besteht darin ein Motiv zu finden bzw. zu erfinden, das erst noch der Konkretion und Deutung durch die Schüler*innen bedarf. Die Lehrperson geht mit der Konzeption in Vorlage, die den Schüler*innen auf mehreren und unterschiedlichen Ebenen Anschlussmöglichkeiten eröffnet.²⁵⁵ Die „Arbeit mit Motiven“ ist schließlich Gegenstand der Unterrichtsprozesse und Thema künstlerischer Produktion von Schüler*innen. Sie beinhaltet Entscheidungen auf den Ebenen der künstlerischen Form, der Produktion von Bedeutung ebenso wie der Materiallogistik und Prozessorganisation. Die Arbeit mit dem jeweiligen Motiv zielt dabei gleichermaßen auf das künstlerische Produkt und den künstlerische Produktionsprozess der Schüler*innen.

In der Arbeit mit Bild-Motiven wird ein Prinzip der Rekonstruktion, die Bildung von Lesarten bzw. das Erzählen von Geschichten, in denen der Textausschnitt, dessen Bedeutung rekonstruiert werden soll, vorkommen könnte (Wernet 2000b: 39) auf die

²⁵⁴ Eva Sturm (2008) stellt in diesem Zusammenhang zwei Thesen auf. Die erste These lautet: Das Auftauchen von unvorhersehbaren Ereignissen ist im Zusammenhang mit Kunst wahrscheinlich. Kunstpädagog*innen und Kunstvermittler*innen sollten mit Überraschungen und dem Unvorhersehbaren umgehen können und diese produktiv werden zu lassen. Die zweite These lautet, dass dieses Arbeiten sich deutlich von Vorgehensweisen absetzt, die auf Kontrolle basieren und abzielen. Ein Arbeiten mit dem, was sich je spezifisch zeigt kann nicht strikt nach Plan ablaufen.

²⁵⁵ Improvisationsspiele nach Keith Johnstone wie „Gegenstände verbinden“, „Was kommt als nächstes“ oder „Lippensynchronisation“ arbeiten mit dem Prinzip des Anschlusses und thematisieren dadurch das Potential der Ideen in der Gruppe. (Siehe dazu Johnstone [1996]2004: 227, 216, 275). Dem Prinzip des Anschlusses und des Aufnehmens von Angeboten der Improvisierenden steht das Arbeiten mit Kippmomenten gegenüber. Diese betreffen häufig den Status von Figuren (Siehe dazu Johnstone [1996]2004: 354-380). Der visuelle Anschluss strukturiert das Feld der Visuellen Assoziation. Die Tagung „Visuelle Assoziation“ vom 15.-17. September 2016 am Aby Warburg-Haus in Hamburg reflektiert das Phänomen im Kontext visueller Bildung (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/zahn/2017/02/20/1608/> [26.02.17]). Auch die Künstler Felix Gonzalez-Torres und John Cage arbeiten mit Anschlüssen, wenn sie dem Publikum der künstlerischen Arbeiten (Torres) und den Ausführenden der *Solos for Voice* (Cage) Möglichkeiten eröffnen, mit eigenen Bedeutungsproduktionen zur Konstitution der Arbeiten beizutragen. (Siehe dazu Kapitel 3).

unterrichtspraktische Ebene angewandt. Schüler*innen kreieren Lesarten zu einem von der Lehrperson entworfenen Fallausschnitt mit Anschlusspotential. „Im Süßigkeitenland“ (siehe das zentrale Fallbeispiel) kann vieles sein und bringt Entscheidungsbedarf auf mehreren Ebenen mit sich. Am Anfang der Arbeit stehen für die Schüler*innen mehrere Fragen zugleich, die es zu sortieren und zu bearbeiten gilt. Der Schwerpunkt der „Arbeit mit Bild-Motiven“ liegt auf der Ebene künstlerischer Produktion und der Erfindung neuer Arbeitsweisen und künstlerischer Formen in engem Zusammenhang mit den zu tätigen Deutungsentscheidungen. Es geht darum aus dem vorliegenden Fallkonstrukt Fragliches auszuwählen und Antworten in Form einer künstlerischen Umsetzung zu formulieren.

Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Produktions-Motiven“ macht die Struktur der Produktionsprozesse zum Thema von Kunstunterricht. Sie versteht die Klasse als Produktionsgemeinschaft, in der „alle verschiedenes gemeinsam Lernen“ (Rosa 2013: 219).²⁵⁶

In aktuellen Überlegungen Kunstpädagogischer Forschung findet die Produktionsgemeinschaft der Klasse verstärkte Berücksichtigung. Eine Forschung zum „Kollaborativen Handeln im Kunstunterricht“ (Schmidt-Wetzel 2017) versteht die Klasse als künstlerisches Produktionskollektiv. Mit ihren Überlegungen zur Theoriebildung einer „kollaborativen Kreativität“ (Krebber 2012), schlägt Gesa Krebber einen relationalen Kreativitätsbegriff vor mit dem die Verschränkung von Zusammenarbeit und Kreativität möglich wird (Krebber 2013: 173).

In der Konzeptionsebene „Arbeit mit Produktions-Motiven“ sind künstlerische Einzelproduktionen sowie Zusammenarbeit gleichermaßen möglich. Dies steht dem Vorschlag von kreativen Kollaborationen im Kunstunterricht, die kreative Strategien von den einzelnen Subjekten entkoppeln“(Krebber 2013: 172) in seiner Ausschließlichkeit entgegen und schließt zugleich insofern daran an, dass künstlerische Produktion mit unterschiedlichen Konzepten von Autorenschaft verknüpft ist.

Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Aktions-Motiven“ synchronisiert den Prozess künstlerischer Produktion mit dem Gesamtgeschehen des Unterrichts. Künstlerische Prozesse haben auch performative Anteile. Performative Ansätze für den Kunstunterricht (siehe u. a. Lange 2006,2002 und Seitz 1999) schlagen allerdings häufig das Verlassen des Klassenraumes und auch des Schulgeländes vor, um neue Orte zu erforschen oder

²⁵⁶ Siehe in diesem Zusammenhang auch Michael Thalheimers Verständnis seiner Probenarbeit „Eine gelungene Probe ist für mich die Ermittlung eines gemeinsamen Interesses, nicht im Sinne eines Ausgleichs, sondern einer aneinander gesteigerten Realität. So sehe ich auch den Prozess der Suche, die auf Proben stattfindet. Es ist ein Prozess, in dem dieses gemeinsame Interesse ermittelt, weitergetrieben und konkretisiert wird.“(Thalheimer zitiert nach Von Düffel 2011: 70).

werden in Hinsicht auf Selbstidentifikation und Selbstentfaltung diskutiert. Die „Arbeit mit Aktions-Motiven“ findet innerhalb der Rahmung des Unterrichts statt. Sie adaptiert Aktionszusammenhänge anderer Kontexte für den Kunstunterricht, so dass dieser in seiner Strukturiertheit die Entstehung von künstlerischen Handlungsformen vorsieht und neue Formen künstlerischer Produktion entstehen.²⁵⁷

5.3. Konzeptionsebene 3: Kontextverschiebungen

„Die Kontextuierung ist der kontextfreien Bedeutungsexplikation systematisch nachgeordnet. Erst durch diese Nachordnung werden die beiden Dimensionen analytisch unabhängig. Die Rekonstruktion der Bedeutung eines Textes durch den Kontext läuft nämlich Gefahr, den Text ausschließlich durch den Kontext zu verstehen.“
(Wernet 2000b: 21f.)

Das zentrale Fallbeispiel „Von der Einzelbesprechung zur Sprechstunde“

Vorbemerkung:

Das vorliegende Fallbeispiel enthält auch Textelemente. Diese werden vor dem Hintergrund der mit ihnen verknüpften Bedeutungen in die Analyse einbezogen und als eigene Sinnebene betrachtet. Leitendes Interesse der Rekonstruktion nach der Methode der Mehrebenen-Parallelprojektion ist die Frage nach Bedeutungsproduktion und der Entwicklung von künstlerischen Handlungsformen im Kunstunterricht durch die Schülerinnen²⁵⁸. Das Foto aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diesen Vergleichshorizonten gesetzt. Der folgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche.

²⁵⁷ Die „Arbeit mit Aktionsmotiven“ weist insofern eine Parallele von Aktionskunst auf, als dass sich hier wie dort etablierte Arbeitsweisen mit neuen Formen künstlerischer Produktion mischen. Aktionskunst lässt sich von der Performance Art nicht immer eindeutig unterscheiden. Weiterführend zur Aktionskunst siehe u.a. Schilling 1978. Diese Dissertation trägt den Begriff „Aktionskunst“ auch im Titel.

²⁵⁸ Das Kontextwissen, dass es sich um künstlerische Produktion von Schülerinnen handelt, ist für diese und alle weiteren Rekonstruktion nicht relevant. Ich weise es an dieser Stelle erneut als mein Kontextwissen aus und entscheide mich für die Bezeichnung Schülerinnen. Erfolgt die Argumentation am Einzelfall werde ich das auch im weiteren Verlauf des Kapitels so handhaben. Geht es um weiterführende Aussagen hinsichtlich der Konzeption von Kunstunterricht wähle ich die Bezeichnung Schüler*innen.

Analyse:



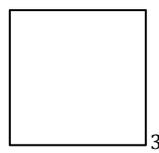
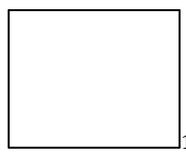
„Von der Einzelbesprechung zur Sprechstunde“

Abb. 153

Einzelbesprechung, Besprechung und Sprechstunde sind drei dialogische Konstellationen. Sie weisen Unterschiede wie auch Schnittmengen im gemeinsamen Grundmodus des Sprechens auf. Der Begriff *Einzelbesprechung* fokussiert die beteiligten Parteien bzw. die Konstellation des Sprechens von Einzelperson zu Einzelperson. Der Terminus *Besprechung* akzentuiert den offiziellen Rahmen des Sprechens unter der Beteiligung von mindestens zwei Personen, wohingegen *Sprechstunde* stärker die offizielle Rahmung des Sprechens markiert. Es steht ein Zeitfenster zum Sprechen zur Verfügung. Dieses Zeitfenster wird in Stunden gemessen.

Im vorliegenden Fallbeispiel verändert sich die begriffliche Fassung der dialogischen Grundkonstellation. Aus der „Einzelbesprechung“ wird das „Sprechen“ und schließlich die „Sprechstunde“. Lehrerin und die Schülerinnen vollziehen eine Kontextverschiebung in Bezug auf die Organisation und Rahmung des miteinander im Gespräch seins. Der Modus der Einzelbesprechung wurde zunächst von der Lehrerin gesetzt. Ausgegebene Spielregel in einem Unterrichtsprojekt zum Thema Design war, dass jede Schülerin während des Projektes mindestens einmal mit der Lehrerin spricht.

Die schulische Rahmung gilt für die folgenden Interpretationsschritte als gesetzt, wird aber immer wieder durch Vergleiche, insbesondere Kontrastierungen, überprüft. Das auf dem Foto abgebildete Tafelmodell kann beinahe emblematisch exemplarisch für den Kontext Schule stehen. Diese Tafeln sind im Gegensatz zu Exemplaren im Bereich der Gastronomie ausklappbar und an der Wand verschiebbar. Auch die grüne Grundfarbe ist klar mit dem schulischen Kontext verknüpft.



- Äpfel
- Auralia
- Boskoop
- Birnen

4

Abb. 154

„**Einzelbesprechung**“ ist handschriftlich mit weißer Kreide an der Tafel notiert und unterstrichen. Darunter sind auf beiden Tafelhälften Vornamen notiert. Es handelt sich um weibliche Vornamen wie „Muriel“ und „Katharina“ oder auch um Spitznamen wie „Vicky“ und „Katha“. Die Namen sind in verschiedenen Handschriften und unterschiedlich groß geschrieben. Die ersten vier Namen werden mit Spiegelstriche angeführt. Die ersten beiden Namen sind in der gleichen Handschrift notiert. Den Namen sind Haken zugeordnet. Sie befinden sich zum Teil vor und hinter den Namen.

Der Begriff „Einzelbesprechung“²⁵⁹ gibt einen Modus und eine Konstellation an: Eine Besprechung ist eine im weitesten Sinne dienstliche Angelegenheit im Gegensatz zu einem privaten Gespräch und findet intern (1) zwischen mindestens zwei oder mehreren Personen statt. Um den offiziellen Charakter zu betonen, wird nicht selten der Begriff Dienstbesprechung verwendet. Kontrastiv könnte ein Vortrag einer Einzelperson vor Publikum angeführt werden. „Einzel“ steht auch für ein Spiel, einen Wettkampf, bei dem eine einzelne Person gegen eine andere kämpft. Es gibt darüber hinaus Einzelfahrscheine und Gruppenfahrscheine im öffentlichen Nah- und Fernverkehr, Einzelzimmer und Doppelzimmer in Hotels und Krankenhäusern. Das Einzelzimmer wie die Einzelstunde beim Yoga sind mit Privilegien und Kosten, einem höheren Komfort und einer besonderen der Aufmerksamkeit und Zuwendung verbunden. Sie bedürfen der Anfrage. Im Kontrast hierzu steht die Unterbringung im Doppelzimmer oder der Unterricht in der Gruppe. Das Einzelgespräch zwischen Lehrperson und Schüler*innen ist im Kontext Schule und der organisatorischen Rahmung von Unterricht nicht gesetzt. Lehrer*innen sprechen in der Regel mit Klassen oder mit einzelnen Schüler*innen vor den Augen und Ohren der übrigen Klassenmitglieder.

²⁵⁹ Die Lehrerin kennt diesen Modus aus ihrem künstlerischen Studium. Neben der Vorstellung des aktuellen Standes der eigenen künstlerischen Arbeit im Klassenplenum, vergab die Professorin an Mitglieder ihrer Klasse Termine für Einzelbesprechungen. Diese Termine waren zeitlich beschränkt und rar. Jedes Klassenmitglied konnte ein bis zwei Termine pro Semester wahrnehmen. Unausgesprochene Voraussetzung für einen solchen Termin war eine entscheidende Weiterentwicklung oder Neuerung im künstlerischen Prozess. Bei der vorangegangenen Erläuterung handelt es sich um Kontextwissen, welches für die Interpretation nicht genutzt wird.

„Abhaken“ kommt der Etymologie nach von abhaken im Sinne vom „vom Haken, aus der Öse nehmen“. Dieser Vorgang wurde zum Beispiel bei Fensterläden verwendet. Sie wurden zunächst aus der Öse genommen und dann geschlossen. Haken findet man auf einer abgearbeiteten Einkaufs- oder To-do-Liste (3). Ursprünglich entscheidet der*die Auftrag-geber*in selbst und für sich, was er*sie sich vornimmt und wann eine Sache erledigt ist (Häufig findet man auch eine Kombination aus Durchstreichen und Abhaken). Kreuzchen

markieren dahingegen eine Auswahl (2). Diese Auswahl beinhaltet eine Entscheidung für eine Option von mehreren. Das Prinzip des Ankreuzens wird auf Wahl- oder Fragebögen angewendet.

Die Praktik des Abhakens wird im Kontext Schule von Personen in der Lehrer*innenrolle ausgeführt. Abgehakt werden beispielsweise die Anwesenheit, die Hausaufgabe oder auch eine Strafarbeit. Ein sogenanntes Häkchen findet sich auch hinter richtigen Lösungen von Aufgaben in einem Test oder einer Klassenarbeit. Auch Dienste wie Ordnungsdienst, das Bezahlen von Materialgeld oder absolvierte Abfragen von Schüler*innen werden abgehakt. Abhaken ist in diesen Fällen mit Kontrolle verknüpft. Die Klassenliste wird oft als Grundlage genutzt. Sie ist alphabetisch sortiert. Die Namen an der Tafel dahingegen nicht. Der Tafelbeitrag führt zunächst vier Spiegelstriche an, diese erinnern an eine Auflistung. Interessant ist, dass die Praktik des Abhakens fortgesetzt wird.

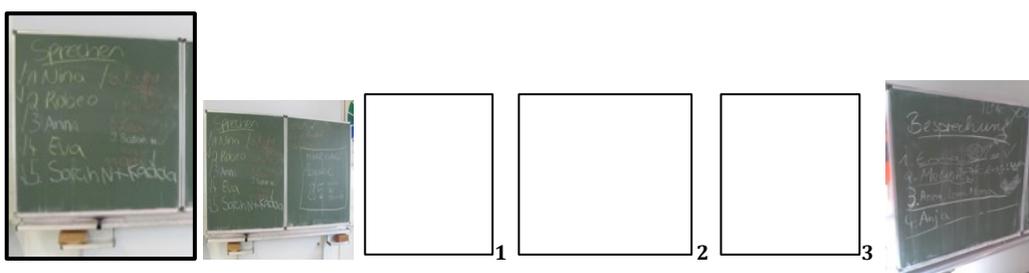


Abb. 155

Sprechen ist ein zentraler Modus des zwischenmenschlichen Austauschs im Gespräch.

„**Sprechen**“ ist laut DUDEN in seiner Herkunft ungeklärt. Vermutlich handelt es sich hier ursprünglich um ein lautmalendes Wort

(<http://www.duden.de/rechtschreibung/sprechen> [08.03.15]).

Sprechen impliziert im Gegensatz zur Sprechstunde noch keine organisatorische Regelung wie die Vergabe und Abfolge von Terminen. Der Rahmen von Sprechen ist anders

als bei der Einzelbesprechung oder Besprechung informell. Sprechen realisiert sich ergebnisoffen und auch spontan ohne vorherige terminliche oder thematische Absprache. „Sprechen“, der Begriff ist handschriftlich mit gelber Kreide an der Tafel notiert und unterstrichen. Darunter sind in zwei Spalten Vornamen notiert. Verwendet wurde zunächst gelbe Kreide wie bei der Überschrift. Schließlich erfolgt ein kurzer Wechsel zu weißer Kreide, dann wird wieder gelbe Kreide verwendet, dann wieder rote Kreide eingesetzt. Notiert wurden weibliche Vornamen wie Nina, Rabea, Anna oder auch Spitznamen wie „Kadda“ und „Katha“. Die Namen sind in verschiedenen Handschriften und unterschiedlich groß geschrieben. Wechsel in der Handschrift und Größe ebenso wie der Wechsel in der Schriftfarbe sprechen dafür, dass die Namen von unterschiedlichen Schülerinnen²⁶⁰ geschrieben wurden. Der Name „Anna“ taucht zwei Mal, an dritter und zehnter Stelle auf. Es liegt nahe, dass es sich um dieselbe Schülerin handelt, da keine Unterscheidung nach Nachnamen erfolgt, dies aber bei den beiden Sarahs (Sarah N. und Sarah H.) der Fall ist. Auch der Name Clea taucht doppelt, an Nummer 12 und Nummer 14 auf. Alle Zeilen sind mit Häkchen versehen. Außerdem wurde eine numerische Sortierung vorgenommen. Vor jedem Vornamen steht eine Zahl. Vergleichbare Praktiken der Generierung einer Reihenfolge durch die Zuordnung von Personen und Zahlen gibt es für das Arbeitsamt (1) ebenso wie für die Käsetheke oder den Fahrkartenkauf am Schalter bei der Bahn. Die Zuordnung wird rein numerisch vollzogen und nicht wie beim Arzt nach der Dringlichkeit der Fälle im Verlauf der Sprechstunde modifiziert. Mit Nummern und Zuordnung arbeiten Organisationsteams und Veranstalter im Kontext Sport. Der Verlauf des Rennens, insbesondere der Zieleinlauf von Leichtathlet*innen (2) kann aufgrund der Nummerierung der Startbahn in Sekunden nachvollzogen werden. Dieses Prozedere erleichtert die Kommunikation der Platzierung aber auch die Vergabe von Sanktionen. Auch in einem Mannschaftssport wie Fußball (3), tragen die Spieler*innen ihre Nummer auf dem Trikot. Die Nummern auf den Sporttrikots folgen allerdings keiner numerischen Reihenfolge. Lediglich der*die Spieler*in im Tor spielt häufig mit der Nummer 1. Nachname der Spieler*innen sind häufig im Schulterbereich auf dem Trikot zu sehen, um diese im Spiel identifizieren zu können.

²⁶⁰ Dass es sich bei den weiblichen Vornamen um die Namen der Schülerinnen handelt, ist im vor Beginn der Interpretation gesetzten Kontext Schule, verknüpft mit der Trägersubstanz der Tafel, die plausibelste Lesart. Eine Liste von Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht würde stets Vor- und Nachnamen fassen, eine Künstlerliste im Musik- oder Kunstunterricht zumindest eine Mischung aus Vor- und Nachnamen aufweisen.

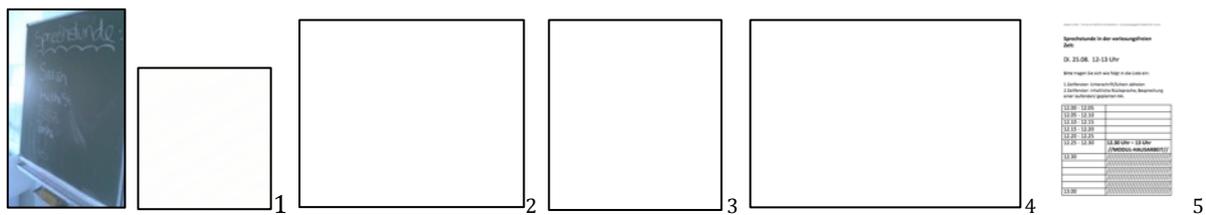


Abb. 156

„**Sprechstunde**“: der Begriff ist handschriftlich mit weißer Kreide an der Tafel notiert und mit einer Bogenlinie unterstrichen. Diese Linie hebt nicht nur den Begriff gegenüber dem Fließtext als Überschrift hervor. Die Wellen- oder Bogenlinie beinhaltet darüber hinaus auch dekorative Aspekte. Im Kontext Schule findet man diese Praktik häufig in Schulheften (1). Heftführung geht in manchen Fächern und gerade in den unteren Jahrgangsstufen mit in die Note mit ein. Eine solche Bogenlinie wäre nun neben anderen Varianten wie einer Doppellinie oder dem Einsatz von Farbe eine grafische Strategie um die Überschrift weiter hervorzuheben.²⁶¹

Die Sprechstunde ist ein festgelegtes und öffentliches Zeitfenster in dem (Einzel-) Besprechungen stattfinden. Sprechstunden werden von Einzelpersonen und Gruppen unterschiedlicher Konstellation, von Rat suchenden Paaren, Eltern und Kindern, Studierenden oder Einzelpersonen aufgesucht. Sprechen ist der Grundmodus des in Kontakt seins. Das Emblem dafür ist, man sitzt am Tisch und spricht über das Anliegen der Person, die Hilfe sucht (4). Die Fachperson kann mit ihrem Wissen beraten und Maßnahmen ergreifen. Sie fragt außerdem nach und versucht das Anliegen der Rat suchenden Person so genau wie möglich zu ergründen. Im medizinischen Kontext spricht man auch von Anamnese.

Für Sprechstunden gibt es Termine, zu denen sich Ratsuchende anmelden und an einem bestimmten Ort, dem Ort des Experten oder der Expertin, eintreffen. Da es in der Regel mehrere Ratsuchende gibt, wird eine Reihenfolge vereinbart. Je nach Dringlichkeit der Fälle bzw. in Notfällen, wird diese nochmals variiert werden. Warten gehört daher ebenso zur Sprechstunde. Auch Warten in einem eigens dafür ausgewiesenen Raum gehört dazu (2). Bei Kinderspielen (3) konzentriert sich das Spiel häufig auf die Arzt*in-Patient*in-Interaktion.

²⁶¹ Die Forscherin hat aufgrund ihrer Doppelrolle als Lehrerin das Kontextwissen, dass eine Schülerin zu Beginn der Stunde diesen Begriff an der Tafel notiert hat. Ich argumentiere aber auch hier am Material und lasse nur Schlüsse zu, die ans Material zurückgebunden werden können.

Sprechstunden gibt es nicht nur im medizinischen Kontext. Zum Beispiel auch an der Universität bieten Lehrende Sprechstunden für die Anliegen der Studierenden an. Diese Anliegen können organisatorische Dinge, wie die Unterschriftenvergabe oder thematische Fragen wie die Vorbereitung und Begleitung einer Prüfung oder Hausarbeit betreffen.

> Die „Sprechstunde“ wurde von den Schülerinnen als neue institutionell verankerte Projektpraxis konstituiert. Die Sprechstunde für Schülerinnen bei der Lehrerin Frau Sutter ist dann eine offizielle Tätigkeit im Kunstunterricht, neben der Arbeit am Projekt. Es entsteht durch das Prozedere der Sprechstunde eine Struktur bzw. neue Aufmerksamkeitsverteilung. Die Schülerinnen wissen, die Lehrerin bespricht vorne mit den Ratsuchenden in der Reihenfolge der Liste. Alle anderen können selbständig und für sich arbeiten, ohne dass ihnen die Lehrerin beispielsweise über die Schulter schaut oder sie dieser Rede und Antwort stehen müssten. Der institutionelle Rahmen bzw. die pädagogische Verantwortung der Lehrerin zeigt sich an der Stelle, wo sie die Spielregel vereinbart, „ich möchte mindestens 1x mit euch sprechen“. Diese Spielregel verschiebt sich mit der Kontextverschiebung. Nun suchen die Schülerinnen in Eigeninitiative die Lehrerin auf.

+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 3:

Die Konzeptionsebene „Kontextverschiebungen“ wird hier exemplarisch an drei Kurzanalysen weiter konturiert. Die Fallbezeichnungen beinhalteten bereits eine Deutung. Sie setzen die Erkenntnisse der Rekonstruktion voraus.

+1 Das Fallbeispiel „Fanarme“: Kontextuierung auf Nachfrage

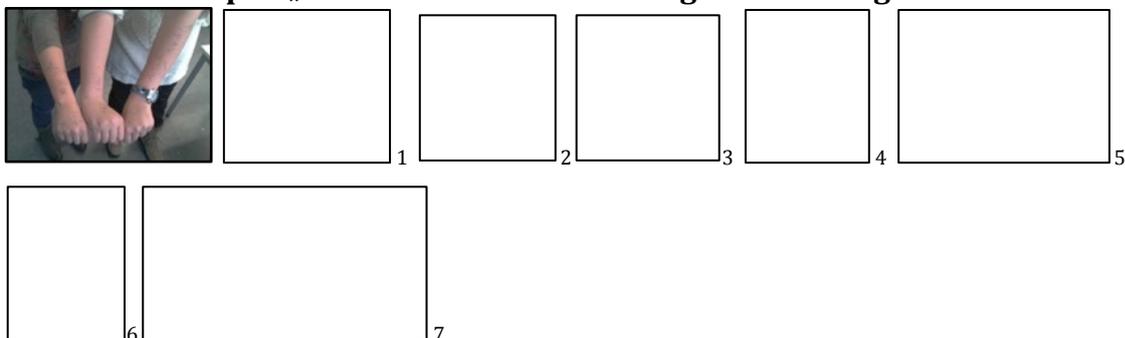


Abb. 157

Die Unterschrift des Fußballstars auf dem Arm (1) kommt einer Trophäe gleich. Die Gelegenheit die Unterschrift auf diese Art und Weise zu bekommen, ist noch seltener als

die Unterschrift des Idols selbst. Das Autogramm auf der Haut des eigenen Körpers bestätigt, dass es der*die Träger*in persönlich in Empfang genommen hat. Er*sie ist ihrem Idol begegnet. Im Gegensatz dazu können Autogrammkarten mit vorgedruckten Unterschriften von vielen berühmten Persönlichkeiten (4) online angefordert werden. Häufig werden auch Gegenstände signiert. Das Fußballtrikot des Nationalteams mit den Unterschriften der Mannschaftsmitglieder (2) steigt deutlich im Wert. Den persönlichen Kontakt dokumentiert es eben so wenig wie das mit Unterschriften versehene „Kultgegenstand“, das Instrument eines Gitarristen (5). Hier wird dann eher die Echtheit dokumentiert. Der Fußballer David Beckham trug die Namen seiner vier Kinder auf seinen Sportschuhen (6). Er spielte zu ihren Ehren und drückt das über diese erweiterte Personalisierung aus.

Im Kontext Schule tauchen Praktiken des Signierens von Peer zu Peer auf Mäppchen oder Schulranzen auf. Es kann als besondere Ehre gelten, um eine Unterschrift gebeten zu werden. Das Mäppchen wird wie das Nationaltrikot oder die Gitarre unwiderruflich verändert. Die Signatur auf der Haut ist radikal und vergänglich zugleich. Nur die tägliche Hygieneroutine rückt ihr Stück für Stück zu Leibe. Der Gipsarm wird sogar vor Wasser geschützt. Die Signaturen der Freund*innen, Klassenkamerad*innen oder Sportkolleg*innen werden dann erst mit dem Gips entfernt. Unterschrieben wird häufig mit Vor- und Nachnamen oder auch nur mit dem Vornamen.

Auf dem Foto halten drei Personen ihre Arme in Richtung der Kamera. Die Hände sind zur Faust geschlossen. Die Ärmel der Oberteile sind ein Stück hochgezogen und geben den Blick auf die Unterarme frei. Die Vornamen Katha, Alina, Jule, Anna, Melissa, Lilli, Anki, Sophie, Emma, Alina und einige nicht lesbare Wörter sind dort zu sehen. Dazwischen taucht immer mal wieder ein kleines Herz auf. Alle Wörter sind mit blauschwarzer Tinte geschrieben. Auch die Handrücken sind teilweise beschrieben.

Das Foto – an dieser Stelle soll der Kontext ins Spiel kommen – geht auf eine Beobachtung der Lehrerin während der Abschlussstunde zu einem Modeprojekt zurück. Die Schülerinnen präsentieren ihre Entwürfe in einer Modenschau, drei Schülerinnen sind mit ihren Armen beschäftigt. Was macht ihr da mit euren Armen? fragt die Lehrerin während im Kunstraum auf dem aufgebauten Laufsteg die Modenschau läuft. Die Antwort der Schülerinnen lautet sinngemäß „auf den Armen haben die Models haben unterschrieben, wir sind die Fans.“



Abb. 158

Die Schülerinnen kontextuieren das Beschreiben der Arme, eine Praktik, die in der Schule sanktioniert werden könnte, auf Nachfrage der Lehrerin als Teil des laufenden Modeprojektes. Sie positionieren sich zum Geschehen und geben sich als Fans eine Rolle, die im Zusammenhang mit der Modenschau steht.



Abb. 159

Das fotografierte Phänomen und dessen Foto scheinen im Gegensatz zueinander zu stehen.

Interessant ist bei dem Foto die Tatsache, dass sie die Arme so eng nebeneinander halten. Diese Praktik des Unterschriften Sammelns verbindet sie als Gruppe bzw. für das Foto stellen sie das zumindest so dar. Sie halten die Arme gegeneinander. Wir drei für die Sache, die Models oder das Foto, das die Lehrerin möchte.

Sie strecken die Fäuste aus, das kann als impliziter Akt des Widerstandes gedeutet werden. Haben sie in einer Situation mit der Lehrerin, die sie um ein Foto bitte wirklich die Möglichkeit nein zu sagen?

Es bleibt noch die Möglichkeit, dass die Schülerinnen die Arme in den Fokus rücken wollen und deswegen die Finger der Hand zur Faust zusammenziehen.

Geballte Fäuste – schaut man sich das Motiv in Kontexten von Boxen und Kampf an – treten vor allem zwei Varianten auf: Boxer haben beide Fäuste erhoben. Sie halten sie dann entweder vor das Gesicht und gehen dadurch im Kampf in Deckung oder sie halten beide Arme vor dem Körper und simulieren dadurch die Kampfhaltung für ein Foto (56). Die Siegesfaust wird häufig einhändig und mit abgewinkeltem Arm ausgeführt (57). Die zum Sieg bzw. Jubeln erhobenen Doppelfäuste sind erst nach der Wettkampfsituation zu sehen und werden ggf. noch in Sportkleidung oder wie hier im Anzug, ausgeführt.

Es lässt sich interpretierend fragen: Wie viel bewusstes Bedeutungsspiel ist aus Sicht der Schülerinnen vorhanden? Und wie viel implizites Wissen (d.h. noch nicht deutlich artikulierbar, in der Inszenierung handelnd ausspielbar) aus Jugendkultur und Alltagspraxis?

+2 Expert*innenrunde: Re-Kontextuierung im Peer-to-peer Gespräch



Abb. 160

Die Schülerinnen stellen sich in der Kleingruppe gegenseitig ihre Projekte vor und tauschen sich zu ihren Lösungen aus. Sie sind allesamt Expertinnen ihres Projektes. Alle sind potentiell Fragende und Befragte. Die Rollen sind anders als im Interview nicht klar verteilt.

Das Arbeitsprinzip der Kontextuierung²⁶² war im Rahmen des Projektes zunächst Teil künstlerischer Produktion. Die Expert*innenrunden finden im Vorraum des Kunstraumes statt während die anderen Schülerinnen noch im Kunstraum im Rahmen des Projektes „Eine Reise ins ...“ an ihren Buchobjekten arbeiten. „Eine Reise ins ...“ kann von den

Schülerinnen unterschiedlich gefüllt werden: auf der Ebene von Form, Farbe, Erzählung und Buch. Dieser Projekttitel ist zugleich Impuls für die künstlerische Produktion der Schüler*innen.

Mit der Expert*innenrunde bietet sich den Schülerinnen im peer-to-peer-Rahmen die Möglichkeit der Re-Kontextuierung. Die Schülerinnen sitzen in kleiner Runde von ca. 4-5 Personen im Vorraum des Klassenraums am Boden. Sie haben ein Diktiergerät zur Aufzeichnung des Gesprächs erhalten. Das Diktiergerät markiert durch seine Anwesenheit in der Situation einen Ernstfall des Sprechens. Ist es eingeschaltet, hört es auf jeden Fall zu. Es zeichnet auch das Schweigen auf, das ist noch auffälliger als wenn ganz viele etwas sagen. Sprechen materialisiert sich durch die Anwesenheit des Diktiergerätes auch für das Foto, das die Lehrerin/Forscherin aus der Außenperspektive macht.

²⁶² Der Begriff der „Kontextuierung“ steht für die methodisch kontrollierte Arbeit mit dem Kontext. (siehe dazu auch Kapitel 1.1. dieser Arbeit). Es sind sozusagen Kontextualisierungen, die im Rahmen eines Rekonstruktionsprozesses vorgenommen werden. Dies geschieht im Rahmen der Generierung von Lesarten durchaus auch gedankenexperimentell.

Der Rahmen ist von der Lehrerin/Forscherin bewusst informell gewählt. Expertentum wird hier nicht simuliert, wie das zum Beispiel in Diskussionsspielen in anderen Unterrichtskontexten vorkommt um Perspektiven zu simulieren und Diskussion zu ermöglichen.

Die Buchvorstellung ist eine Aufgabe vor Publikum. In der Expert*innenrunde sind die Schülerinnen unter ihresgleichen. Sie stellen außerdem ihre eigene Produktion vor und nicht die Produktion eines anderen. Sie müssen nicht begründen, warum sie dieses Buch ausgewählt haben oder warum sie es gut finden. Schülerinnen, die ihre Lieblingsbücher vorstellen, stehen in der Regel vor der Klasse, denn das Pult gehört der Lehrer*in, Autorinnen und Verleger, die Bücher vorstellen oder auch Lesungen abhalten sitzen in der Regel am Tisch zu dem die Zuhörenden kommen, falls sie ggf. ein Autogramm haben wollen, oft müssen sie sogar anstehen. Im Rahmen von Expertenrunden im politischen Diskurs, oben zu sehen ist eine große Runde im Rahmen einer Veranstaltung der GTZ-Gesellschaft für Technischen Zusammenarbeit, sitzen alle Beteiligten an einem aus Einzelmodulen zusammengefügten Tisch. Es stehen Getränke bereit. Viele sind wahrscheinlich von extern angereist. Sie kommen wie die Schülerinnen zu einer Runde zu einem bestimmten Thema zusammen. Sie sind stärker auf sich bezogen als auf ein Publikum von Außen. Es gibt Expertenrunden mit und aber auch ohne Publikum.

+ 3 Künstlerische Antwort zur Arbeit „The Crazy House von Rineke Dijkstra“: Kontext in Produktion

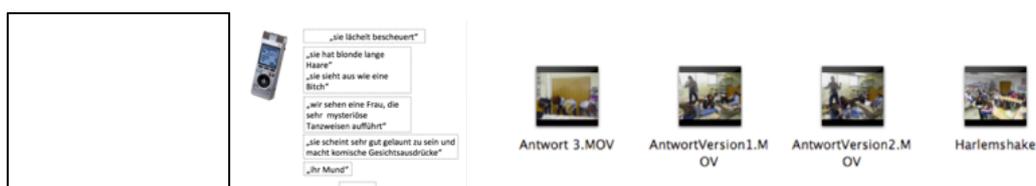


Abb. 161

Die Lehrerin bittet ihre Schülerinnen um ihre Perspektive auf eine Arbeit von Rineke Dijkstra. Die Videoarbeit „The Crazy House“ die junge Erwachsene beim Tanzen in einem Club in Liverpool zeigt. Die Künstlerin hat Jugendliche, die ihr beim Tanzen aufhielten, um ihre Mitarbeit gebeten und sie an einem der folgenden Tage in ein Studio eingeladen. Dieses war in dem Club aufgebaut. Die Jugendlichen haben ihre Lieblingsmusik mitgebracht und wurden von der Künstlerin beim Tanzen gefilmt.

Die Lehrerin/Vermittlerin kündigt an, dass sie eine Fortbildung am Museum für Lehrer*innen und ihre Kooperationspartner aus dem Bereich Kultur geben werde. In diesem Rahmen wird die Arbeit von Rineke Dijkstra Thema sein. Sie bitte die Schülerinnen aus ihrer Perspektive als junge Erwachsene um ihre Einschätzung für die Vorbereitung des Workshops. Sie erhalten mehrere Diktiergeräte (vgl. Expert*innenrunde). Von der Möglichkeit einer künstlerischen Antwort bzw. Kommentierung macht schließlich eine Gruppe von vier Schülerinnen Gebrauch. Sie erhielten die Kamera der Lehrerin und zogen sich in den Nachbarraum zurück. Die produzierte Antwort variiert einen zu diesem Zeitpunkt angesagten Tanzstil und integriert die Kontextverschiebung von Club hin zu Schule. Die Akteurinnen im Video scheinen zunächst zu schlafen und tanzen dann auf den Tischen während eine Schülerin sie dabei filmt.

Zusammenfassung: Die Konzeptionsebene „Kontextverschiebungen“



Abb. 162

Die Konzeptionsebene für Kunstunterricht „Kontextverschiebungen“ wurde exemplarisch am zentralen Fallbeispiel „Von der Einzelbesprechung zur Sprechstunde“ und den erweiternden Fallbeispielen „Fanarme“, „Expertenrunde“ und „Antwort zu Rineke Dijkstra“ vorgestellt.

Zentraler Gedanke dieser Konzeptionsebene und allen Fallbeispielen gemeinsam ist die Übertragung des Prinzips der Kontextfreiheit, eines Rekonstruktionsprinzips der empirischen Sozialforschung, auf die Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht. Phänomene im Kunstunterricht kontextfrei zu begegnen würde bedeuten, diese losgelöst von den Regeln und Routinen von Unterricht und der Institution Schule zu sehen. Umgekehrt gewendet ist für alles, was sich im Kunstunterricht mit Schüler*innen ereignet oder von ihnen produziert wird, aus der Perspektive der Lehrer*in der Kontext künstlerischer Produktion anzunehmen.

Es bedarf einer Lehrperson, der es möglich ist²⁶³ und die bereit ist, vom Kontext Schule und der ihrer Rolle innewohnenden Sanktions- und Definitionsmöglichkeiten zu abstrahieren. Durch ihre veränderte Haltung können Spielräume für Kontextverschiebungen entstehen.

Die Produktion von Kontextverschiebungen im Kontext Kunstunterricht kann auf zwei Ebenen erfolgen:

1) Kontextverschiebungen auf der Ebene der Kommunikation im Unterricht:

- **zwischen Schüler*innen und Schüler*innen**, wenn sie in einer peer-to-peer-Situation ihre eigenen Kontextuierungen diskutieren und einander vorstellen (Fallbeispiel „Expertenrunde“),

- **zwischen Schüler*innen und der Lehrperson**, wenn sie neue Formen der Kommunikation erfinden und dafür Formen aus anderen Kontexten adaptieren (Fallbeispiel „Von der Einzelbesprechung zur Sprechstunde“).

2) Kontextverschiebungen auf der Ebene künstlerischer Produktion im Unterricht:

- **zwischen Schüler*innen und Schüler*innen**, wenn Schüler*innen in einer künstlerischen Antwort auf eine Arbeit aktueller Kunst den Aspekt des Kontextes berücksichtigen (Fallbeispiel „Künstlerische Antwort zu Rineke Dijkstra“),

- **zwischen Schüler*innen und Lehrperson** – wenn die Schülerinnen eine im Kontext Schule als deviant geltende Praktik im Rahmen einer Unterrichtsaktion neu kontextuieren und die Lehrerin diese Kontextuierung als künstlerische Praktik anerkennt (Fallbeispiel „Fanarme“).

Die Position der Lehrperson ist für beide Ebenen entscheidend. Sie kann Kontextverschiebungen initiieren, dadurch dass sie sozusagen in Vorlage geht und diese in ihre Unterrichtspraxis integriert. Die Kontextverschiebungen von Schüler*innen kann sie durch ihre Aufmerksamkeit und Anerkennung oder durch besondere mediale Rahmungen als künstlerische Praktik markieren. Auf der Konzeptionsebene der „Kontextverschiebungen“ können so in der Koproduktion von Lehrer*in und Schüler*innen neue Kommunikations- und Produktionsmodi entstehen, die sich nicht aus den Regeln und Routinen der Institution Schule ableiten.

Die Konzeptionsebene „Kontextverschiebungen“ im Kontext des Diskursfeldes Kunstpädagogik

Die Konzeptionsebene „Kontextverschiebungen“ holt die Arbeit mit dem Kontext – eigentlich ein Prinzip der Rekonstruktion – (siehe dazu Kapitel 1) auf die Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht. Der Kunstunterricht als solcher wechselt nicht den Kontext. Die Arbeit mit Kontextverschiebungen betrifft Praktiken innerhalb dieses Kunstunterrichts. Hier ergibt sich in der Schnittmenge mit anderen Praktiken neuer

²⁶³ Siehe in diesem Zusammenhang Kapitel 2 dieser Arbeit zur Position der Forscherin im Feld.

Handlungsspielraum. „Eine kollektive Praxis im Aufgreifen von unterschiedlichen Bedeutungskontexten und im Abweichen von Codes führt zu neuen Praxen“ konstatiert Christine Heil für die Gleichzeitigkeit von Bedeutungskontexte in Vermittlungssituationen (Heil 2013: 124). Für die Konzeption einer Arbeit mit unterschiedlichen Bedeutungskontexten im Kunstunterricht am institutionellen Setting Schule bedarf es der Lehrperson, die in Vorlage geht und in ihrer Unterrichtspraxis erste Verschiebungen vornimmt. Sie sieht die Verschiebungen und Transformation ihrer Unterrichtsarbeit nicht nur als möglich an und weiß ggf. damit umzugehen (vgl. ebd.), sondern plant die Kontextverschiebung in ihrer Konzeption mit ein und ermöglicht auch Schüler*innen diese Verschiebungen vorzunehmen. Dieser Ermöglichung bedarf es insbesondere dann, wenn die Kontextverschiebungen Regeln und Routinen von Unterricht beeinflussen. Mit dem etablierten Format der „Sprechstunde“ wurde das Format des Lehrer*in-Schüler*innen Gesprächs neu kontextuiert.

Die Arbeit mit Kontextverschiebungen im Rahmen dieses Konzeptionsvorschlages zielt im Besonderen auf die Arbeits- und Kommunikationsformen im Kunstunterricht ab.

5.4. Konzeptionsebene 4: Spielball Institution

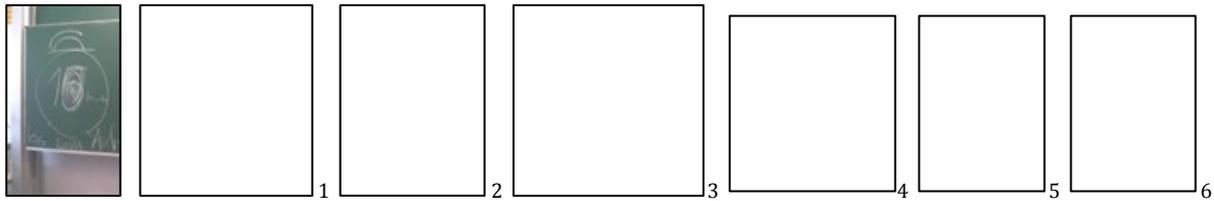
„Über Revolution bin ich hinaus [...]. Ich möchte innerhalb des Systems arbeiten. Ich möchte innerhalb der Widersprüche des Systems arbeiten [...].“
(Gonzalez-Torres zitiert nach Rosen 1997: 26)

Das zentrale Fallbeispiel „Die Tafel-Uhr und ihre Inbetriebnahme“

Vorbemerkung:

Leitendes Interesse der Rekonstruktion ist die Frage nach Bedeutungsproduktion und der Entwicklung von *künstlerischen* Handlungsformen im Kunstunterricht durch die Schülerinnen. Das Ausgangsbild aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu einer Auswahl von Vergleichshorizonten gesetzt. Der folgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche. Die Fallbezeichnung „Die Tafel-Uhr und ihre Inbetriebnahme“ beinhaltet bereits eine Deutung. Sie setzt die Erkenntnisse der Rekonstruktion voraus.

Analyse:



„Die Tafel-Uhr und ihre Inbetriebnahme“

Abb. 163

Die gezeichnete Uhr an der Tafel ist mit einem runden Gehäuse entworfen und verfügt über zwei kleine Standfüße. Diesen Aufbau hat sie mit dem mechanischen Wecker (2) gemeinsam. Dieser stellt seinerseits bereits eine Kombination aus zwei Elementen dar. Zum einen das Ziffernblatt für die Zeitanzeige und zum anderen ein akustisches Signal, welches nach individueller Voreinstellung zu einer bestimmten Uhrzeit ertönt. Das akustische Signal wird über einen kleinen Klöppel erzeugt, der an die Metallglocken schlägt. Der mechanische Wecker verfügt über zwei dieser Klangkörper. Der Gong in der Schule (1) besteht aus einem Klangkörper, der beispielsweise das Ende der Pause und den Wiederbeginn des Unterrichts einläutet.

Die Fallbezeichnung „Tafel-Uhr“ steht für ein Hybrid aus Tafel und Uhr. Die Tafel fungiert als Trägerfläche der gezeichneten Uhr. Praktiken des Anschreibens und Wischens spielen auch eine Rolle bei der Inbetriebnahme.

Die Tafel-Uhr ist ein grafisches Zeitmessgerät. Sie zeigt die „Minuten bis zum Aufräumen“ im Ziffernblatt an. Diese Information ist an der Tafel unterhalb der Zeichnung angegeben. Mit fortschreitender Zeit werden die Minutenangaben immer wieder überzeichnet (6). Unter der Ziffer 0 ist im Foto noch die Ziffer 5 zu erkennen. Die Taktung lässt sich anders als beim mechanischen Wecker (2) oder der tickenden Uhr eines Sprengsatzes (3) nicht ablesen. Die Zeit schreitet aber gleichermaßen unaufhaltsam voran. Im Gegensatz zum Countdown (4), der beispielsweise an Silvester die verbleibenden Sekunden bis zum Jahreswechsel anzeigt, ist eine Zeitspanne von 15 Minuten vergleichsweise lange. Der Silvester-Countdown wird häufig von den Feiernden mitgezählt. Die „Tafel-Uhr“ fordert zunächst vor allem die Aufmerksamkeit der Lehrerin. Sie muss die Tafel-Uhr immer wieder mit der aktuellen Zeit auf ihrer Armbanduhr bzw. der Uhr im Raum synchronisieren.

> Die Zeit bis zum Aufräumen entsteht im Kunstunterricht durch einen Moduswechsel. Sie liegt zwischen der Produktion und dem Aufräumen der Arbeitsplätze und des

Raumes, auf das dann die Pause folgt. Es handelt sich hier um eine unterrichtsinterne und personenspezifische Praxis des Zeitumgangs, die sich in die schulische Zeittaktung einschreibt. Sie wird von der Lehrerin initiiert und erst durch die Kenntnissnahme der Schülerinnen bestätigt.

„Kann ich heute mal das mit der Uhr“: Adaption der Tafel-Uhr

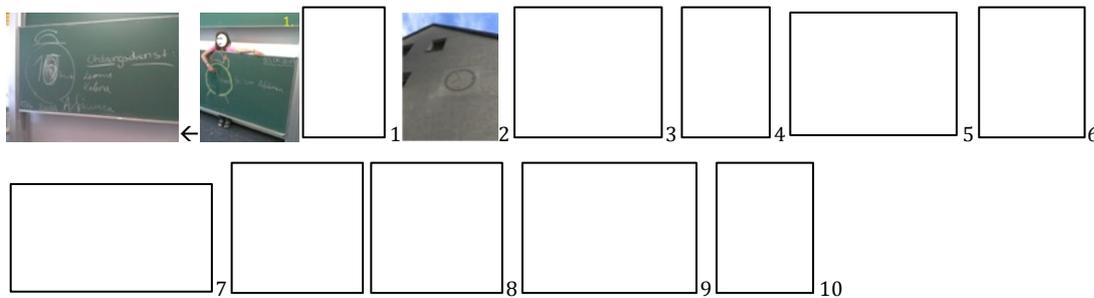


Abb. 164

„Kann ich das heute mal mit der Uhr?“ Die Schülerin fragt, ob sie eine Praktik, die von der Lehrerin in den letzten Unterrichtsstunden ausgeführt wurde, übernehmen kann. So erinnert es die in der Rolle der Lehrerin involvierte Forscherin. Dieses Kontextwissen um die Entstehungssituation der Tafel-Uhr der Schülerin wird für die Interpretation zurückgestellt und nach der kontextfreien Interpretation wieder hinzugezogen. Die Schnittstellen und Unterschiede zur Tafel-Uhr, die von der Lehrerin eingeführt wurde, werden benannt. Interessant an der Frage ist die Formulierung, dass es nicht um ein Erlauben, sondern um „heute können“ geht. Das fragt danach, ob es für mich heute möglich ist bzw. ob ich bin dazu in der Lage bin, „mal das mit der Tafel-Uhr“ zu übernehmen. Diese beiden Lesarten gibt das Verb „können“ in diesem Sinnzusammenhang her. Eine Formulierung mit „dürfen“ würde dahingegen stärker auf die Erlaubnis der Lehrerin bzw. auf die Differenz zwischen den Positionen Lehrer*in und Schüler*in rekurrieren.

Im Zentrum der Interpretation steht das vorliegende Foto: Ein Mädchen ist hinter eine Tafel geklettert und hat sich dort positioniert. In einer Hand hält sie ein Stück Kreide, dieser Arm ist abgewinkelt und die Hand mit der Kreide auf dem Zifferblatt angesetzt. Den anderen Arm legt sie an der oberen Tafelseite entlang. Ihr Körper ist von der Tafelfläche verdeckt. Zu sehen sind ihre Füße, ihre Arme und der Kopf. Dass eine Schülerin diesen Platz auf diese Art und Weise einnimmt, scheint vor dem Hintergrund der Regeln und Routinen von Schule wenn überhaupt nur unter zwei Bedingungen möglich:

Im Unterricht mit der Zustimmung der Lehrerin oder außerhalb des regulären Unterrichts zum Beispiel im Rahmen einer AG. Der Aspekt des Grenzgangs bleibt in beiden Fällen erhalten. Die Tafel kann als Hoheitsbereich der Lehrperson gelten. Schüler*innen finden sich dort auf Aufforderung ein, um eine Aufgabe vorzurechnen. Die Lehrperson befindet sich dann meist in direkter Nähe (9). Schüler*innen erhalten zu besonderen Anlässen Gelegenheit eigene Projekte vom Tafelbereich auch zu präsentieren. Eine Buchvorstellung (10) ist eine solche Möglichkeit für Schüler*innen, die eigenen Arbeitsergebnisse vor der Klasse und der Lehrperson zu präsentieren.

Die Schülerin auf dem Foto macht sich mit vollem Körpereinsatz ans Werk. Sie verbindet sich auch körperlich mit der Uhr und ermöglicht mit ihrer Schreibbewegung deren Betrieb. Sobald die Schülerin hinter der Tafel hervorklettert, löst sich diese Verbindung auf. Die Tafel-Uhr ist dann ohne Funktion. Herr von Unruh (1), der Haus- und Hofmeister aus der Geschichte „Die Schöne und das Biest“ wurde durch einen Zauber in eine Standuhr verwandelt. Seine Fähigkeit zu sprechen und sich zu bewegen deutet auf seine menschliche Seite hin. Er ist eine Standuhr mit menschlichen Wesenszügen. Er kann sich im Märchen nicht selbst erlösen. Erst nach der Auflösung des Zaubers verwandelt er sich wieder in den Haus- und Hofmeister zurück.

Beim Bodypainting verschmelzen aufgemalte Körperhülle und Körper. Entweder wird dem Körper eine neue Hülle gegeben, in diesem Fall ein Fanshirt (7) oder es wird ein Steuerungselement aufgemalt (6). In beiden Fällen lassen sich Bodypainting und Körper als dessen nicht mehr voneinander lösen, ohne dass das Bodypainting zerstört wird.

Das Design der Schwangerschaftsshirts (8) verknüpft wie die „Tafel-Uhr“ statische und dynamische Elemente. Mit statischen Mitteln wird die Dynamik des Wachstums angezeigt. Einmal der zukünftige Umfang der Körpermitte, 150cm, und der Ladestand (Wachstumsstand) des Babys im Bauch der Shirträgerin. Die dynamische Kurve der „Tafel-Uhr“ verläuft umgekehrt proportional: Während die Körpermitte wächst, schwindet die Zeit bis zum Aufräumen. Die Tafel-Uhr erscheint beim Maximum der noch verfügbaren Zeit und läuft zurück bis zum Zeitpunkt 0, zu dem die Aufräumphase eingeläutet wird.

Auch die Sonnenuhr an der Hauswand (2) besteht auch aus einem statischen und einem dynamischen Element. Auf der Wand wurde ein Ziffernblatt aufgemalt. Die Sonne fällt auf einen kleinen Vorsprung, der dann einen Schatten wirft und die Uhrzeit anzeigt. Erst der Einfall der Sonne macht die Uhr funktionstüchtig. So verhält es sich auch mit der Adaption durch die Schülerin. Die Schülerin bringt die Uhr mit ihrem Körper in Bewegung. Sie funktioniert wie ein Uhrwerk.

Die „Tafel-Uhr“ der Schülerin ist in ihrem schematischen Aufbau der Tafel-Uhr der Lehrerin ähnlich.²⁶⁴ Ein rundes Gehäuse steht auf zwei Standfüßchen, verfügt über einen Klangkörper, über den das Signal erzeugt wird. Ein Unterschied besteht in der Farbgebung. Die „Tafel-Uhr“ der Lehrerin ist mit weißer Tafelkreide entworfen. Die Schülerin hat das Gehäuse mit gelber Farbe umrandet. Der Klangkörper mit roter Kreide und der Klöppel mit oranger Kreide überzeichnet.

In der ersten Fassung der Lehrerin besteht bereits ein gewisser Betriebsaufwand an Aufmerksamkeit und körperlichem Einsatz. Die Zahlen im Ziffernblatt müssen immer wieder aktualisiert – das heißt neu angeschrieben werden. Die Schülerin verstärkt dieses Element in ihrer Konzeption. Sie klettert selbst hinter die Tafel und verbindet sich und ihre Körperpraktik des Anschreibens mit der gezeichneten Uhr.

Eine Schülerin klettert im Unterricht hinter die Tafel und spielt Uhr? Es läge im Kontext Schule aus der Perspektive der Lehrperson nahe, hier sanktionierend einzugreifen bzw. bereits das Vorhaben dazu zu unterbinden. Im vorliegenden Fall ist die Situation sogar fotografisch dokumentiert. An dieser Stelle kommt das Kontextwissen vom Anfang wieder ins Spiel: Die Schülerin hatte die Lehrerin gefragt, „ob sie das heute mal kann mit der Uhr“ und muss ein „Ja“ erhalten haben. Gleichzeitig hat sie zunächst nicht angegeben, was sie genau mit der Uhr vorhat. Sie erhält die Gelegenheit dazu, sich zu exponieren und ergreift diese Gelegenheit.

Zusammenfassung > Die Schülerin führt die „Tafel-Uhr“ der Lehrerin aus der vorangegangenen Stunde nicht nur aus, sondern findet eine eigene Fassung. Die Schülerin erweitert die ursprüngliche Setzung auf der grafischen und auf der funktionalen Ebene. Sie zeichnet mit farbiger Kreide Elemente der Uhr nach und nimmt die Uhr mit der eigenen Physis in Betrieb. Gleichzeitig nimmt sie den Tafelraum ein, der im Sichtfeld von allen anderen liegt. Sie muss damit rechnen, dass sie von allen gesehen wird. Sie wagt vor den Augen der Lehrerin einen Umgang mit der Tafel, der den institutionellen Konventionen und Routinen entgegensteht. Sie agiert – auch wenn die Lehrerin zur Inbetriebnahme der Uhr ihr Einverständnis erteilt hat – mit ihrer Realisation an der Grenze zu als deviant konnotierten Verhaltensweisen in der Schule.

²⁶⁴ Die erste Setzung der „Tafel-Uhr“ durch die Lehrerin wurde zu Beginn des Teilkapitels analysiert.

„Können wir das heute mal machen mit der Uhr“ – Adaption der Adaption der Tafel-Uhr. Schülerinnen greifen die Spielrahmung einer Mitschülerin auf.

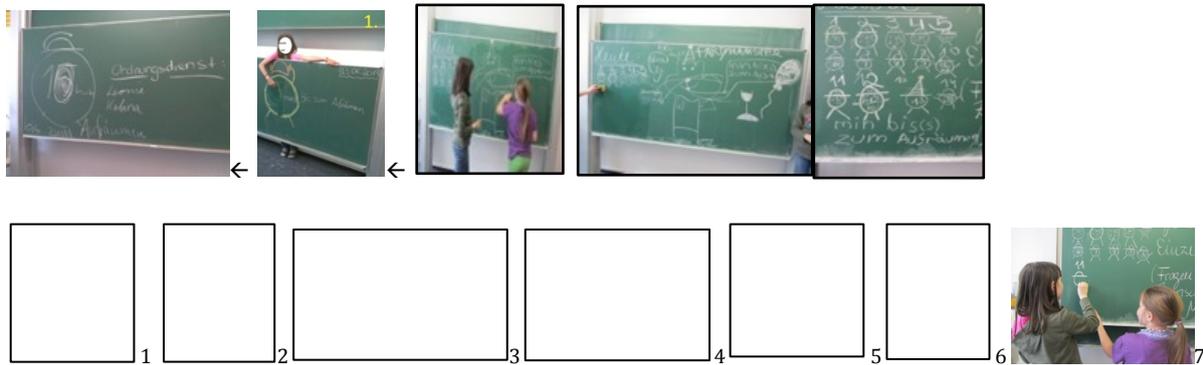


Abb.165

„Können wir heute mal“ mit dieser Fragen führen sich zwei Schülerinnen bereits in der Anfrage an die Lehrerin als Produktionsduo ein. Wie bei der ersten Adaption durch die Schülerin geht es darum, die Zustimmung der Lehrerin einzuholen. „...das mit der Uhr machen“ beinhaltet noch keinen Hinweis in Bezug auf die konkrete Ausführung.

Diese Ausführung variiert die von der Lehrerin initiierte Tafel-Uhr und die von der Schülerin weitergeführte Adaption.

Heute gibt der „Partyhamster“ die Zeit bis zum Aufräumen an. Die gezeichnete Figur trägt ein Partyhütchen, neben ihr ungefähr auf Trinkhöhe ist ein Sektglas gezeichnet und ein Luftballon. „Partyhamster“ steht in Großbuchstaben daneben.²⁶⁵ Die Schülerin haben außerdem ihre Autorenschaft markiert. „Von Lena G“ und „Hannah“. Der zweite Name ist eingeklammert und wohl als Erläuterung unter eine auf dem Foto nicht zu entziffernde Signatur gesetzt. Eine Partyhamster-Figur ist auch bei einer Bildersuche im Internet zu finden (2). Es handelt sich wohl um eine Variation des Partytigers (1). Beide Figuren tragen Papphütchen. Das Wort Partytiger steht im Sprachgebrauch für unternehmungslustige Personen in Feierlaune. Es kann in der Selbstzuschreibung²⁶⁶ oder auch in der Fremdzuschreibung verwendet werden. Als Partyhamster würde man sich selbst oder auch aus der Perspektive von anderen nicht gerne so bezeichnet werden wollen.

In der Konzeption der Schülerinnen ist der Partyhamster die tragende Figur. Er beißt kleine Uhren weg. Die Uhren sind unterschiedlich gezeichnet. Uhr Nummer 13 trägt wie

²⁶⁵ Auf der Fotografie des Zwischenstandes (7) oben ist noch deutlich eine andere Handschrift zu sehen. Die Wortfragmente „Einzel“ und „Fragen“ sind dort auszumachen. Aufgrund dieser Fotografie kann der Rückschluss erfolgen, dass die Schülerinnen zunächst die kleinen Uhren an die Tafel zeichnen und der Partyhamster in einem zweiten Schritt dazu kommt und dafür die Schrift mit der anderen Handschrift weggewischt wird.

²⁶⁶ Die Tageschau-Sprecherin Judith Rakers bezeichnet sich in einem Interview mit der FAZ auch als solchen. <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/im-gespraech-judith-rakers-ich-bin-auch-ein-partytiger-12688878.html> [09.12.16].

der Hamster ein Partyhütchen. Klangkörper und Klöppel der Ausgangsuhr sind zu einem hutartigen Deckel geworden. Einige Uhren tragen Gesichter. Die ersten Uhren ihre Minutenzahl auf dem Ziffernblatt. Dadurch gibt er die Zeit „bis(s) zum Aufräumen“ an. Jede Uhr entspricht einer Minute. 15 sind es insgesamt an der Zahl. Gleich einem Countdown (4) werden die Minuten hinuntergezählt. Die beiden Schülerinnen wischen mit dem Tafelschwamm – vielleicht stellvertretend für den Partyhamster– Minute für Minute eine der gezeichneten Uhren weg. Es läuft eine Art Countdown (5). An Silvester läutet der Countdown die letzten Sekunden bis zum Jahreswechsel ein. Ob hier die letzten Minuten künstlerischer Produktion zelebriert werden oder der Countdown bis zum Wechsel zu etwas anderem bleibt offen. In beiden Fällen erhält die Zeitspanne eine besondere Aufmerksamkeit.

> Die Fallbezeichnung enthält bereits die Deutung. Die „Tafel-Uhr“ steht für ein Hybrid aus Tafel und Uhr. Die Tafel fungiert als Trägerin der Uhr. Im Kontext Schule übliche Praktiken im Umgang mit der Tafel wie Wischen und Anschreiben sowie der Einsatz verschiedenfarbiger Kreiden spielen eine Rolle bei ihrer Inbetriebnahme.

Bereits die erste „Tafel-Uhr“, die Erfindung der Lehrerin, ist eine Praktik, die auf institutionelle und gleichzeitig fachspezifische Parameter Bezug nimmt. Die Zeit bis zum Moduswechsel, von der künstlerischen Produktion im Kunstunterricht zum Aufräumen, erhält hier eine besondere Aufmerksamkeit, hierfür wird eine eigenen spezifische Praktik erfunden, die so in dieser Klasse und nur im Kunstunterricht mit dieser Lehrerin vonstattengeht. Die zeitliche Rahmung ist im Kontext Schule fächer-, klassen- und jahrgangsstufenübergreifend getaktet. Schulbeginn, Pausen und Länge der Stunden²⁶⁷ sind an der Einzelschule einheitlich festgelegt. Die Praxis der Tafelanschrift, das Whiteboard folgt einem ähnlichen Prinzip, zur Vermittlung von Informationen ist im Kontext Schule fächerübergreifend verbreitet und über Jahrzehnte tradiert.

Die Schülerin und das Schülerinnen-Duo nehmen das Grundkonzept der zur Uhr funktionalisierten Zeichnung auf und führen es in einer Variation fort. Variation eins verstärkt den physischen Aspekt der ersten Setzung. Die Lehrerin hatte die Uhr von außen gesteuert und per Hand immer wieder mit der Realzeit synchronisiert. Die Schülerin steigt hinter die Tafel und betreibt die Uhr mit ihrer eigenen Körperpraktik.

²⁶⁷ Die Länge der Einzelstunde kann an der Einzelschule variieren. Neben dem Modell aus Einzelstunden und Doppelstunden zu 45 bzw. 90 Minuten gibt es mittlerweile auch andere Regelungen wie das Doppelstundenmodell oder Stunden von 65 oder 70 Minuten.

Die Schülerinnen erfinden mit dem Partyhamster und dem Wortspiel „Bis(s) zum Aufräumen“ ein eigenes Gesamtkonzept, für das sie mit der Setzung ihrer Namen an Tafel die Autorenschaft markieren. Sie passen die Art und Weise der Zeitmessung, an die erfundene Figur des Partyhamsters an. Er beißt kleine Uhren weg. Die beiden Schülerinnen wischen sie stellvertretend von der Tafel.

Das Fortschreiten der spezifischen Zeit wird in beiden Fällen mit der funktionalisierten und durch Körperkraft und Aufmerksamkeit betriebenen „Tafel- Uhr“ angezeigt. Beide Praktiken formulieren einen Grenzgang zur der im Kontext Schule etablierten Nutzung der Tafel. Tafel und Tafelbereich sind im Kontext Schule der Lehrerin oder dem Lehrer vorbehalten. An der Tafel werden Inhalte angeschrieben und wichtige Aspekte zusammengefasst. Schülerinnen und Schüler fertigen davon Abschriften in ihren Heften an.

Die Lehrerin gibt auf Anfrage für die Schülerinnen das Spielfeld an der Tafel frei. Sie hat es mit ihrer ersten Setzung der „Tafel-Uhr“ selbst initiiert. Die Schülerinnen fragen, ohne konkret anzukündigen, was sie vorhaben. Sie „wollen das heute mal machen mit der Uhr.“ Die Lehrerin lässt sich darauf ein und überlässt ihnen die Bühne. Gleichzeitig haben die Schülerinnen den Mut, sich mit ihrer ganzen Präsenz einzubringen und sich zu exponieren; anders als bei den Tafel-Tags oder den dem Magnete-Tag, die heimlich geschehen. An und mit der Tafel zu experimentieren bzw. diese Zone für Experimente freizugeben ist ein Wagnis, für beide Seiten. Die Lehrperson macht ihren Hoheitsbereich für Experimente der Schülerinnen zugänglich. Für dessen experimentelle Nutzung gibt es keine Regeln oder Routinen, auf die sich Schüler*innen ggf. berufen können oder die ihnen Orientierung bieten.

+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 4

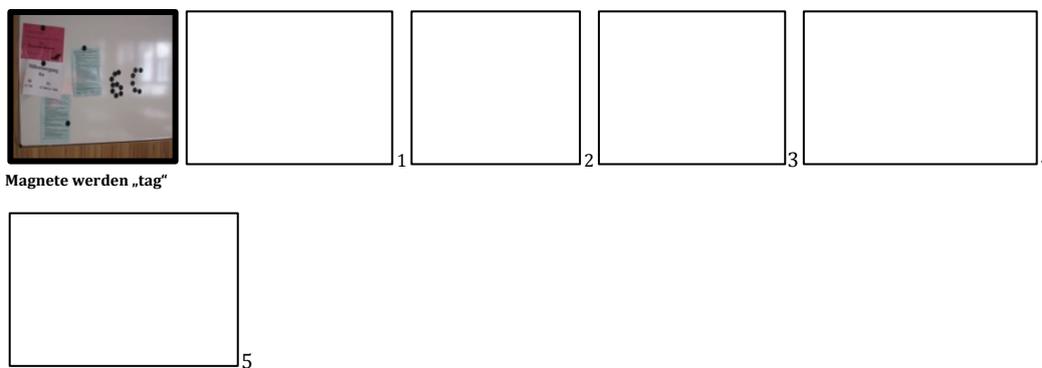
Die Konzeptionsebene „Spielball Institution“ wird hier exemplarisch an drei Kurzanalysen weiter expliziert. Die Fallbezeichnungen beinhalten bereits eine Deutung. Sie setzen die Erkenntnisse der Rekonstruktion voraus.

+1 Magnete werden „tag“ und digitaler Vertretungsplan trägt Grußbotschaft: Prinzip Umwidmung.

Magnete halten ein Stück Material fest, ohne dass dieser Vorgang Spuren hinterlässt, anders als bei der Pinnnadel, auch Reißzwecke genannt.

Eine digitale Anzeige kann jederzeit und auch punktuell aktualisiert werden. Die Anzeige ist auf dem aktuellsten Stand und schreibt sich doch nicht in das Material ein. Das hat sie mit den Magneten gemeinsam.

In beiden Fallbeispielen erfolgt eine Umwidmung. Ein Gegenstand, in beiden Fällen zu Kommunikationszwecken gedacht, wird durch einen anderen Gebrauch in seiner Funktion erweitert, sozusagen aktiv umgenutzt. Es wird ein neuer Gebrauch für ihn erfunden. Es sind in beiden Fällen Entdeckungen der Lehrerin und Forscherin. Spuren im Kontext Schule wurden außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens dokumentiert.



Magnete werden „tag“

Abb. 166

Eine Magnetwand an einer Wand. Sie ist aus Kunststoff. Spezielle Stifte würden benötigt um sie zu beschreiben. Solche Stifte sind auf dem Foto nicht zu sehen. Sie scheinen nicht zur Verfügung zu stehen. Laminierte Zettel sind mit Magneten befestigt. Es sind Aushänge, die die Raumnutzung insbesondere die Regelung der Müllentsorgung regeln. Auch eine Schulordnung ist öffentlich ausgehängt. Dies lässt den Schluss auf den Kontext Schule zu, unabhängig vom Kontextwissen der Forscherin und Lehrerin, die um die Produktionssituation des Fotos weiß. Die Zettel sind laminiert, also ebenso abwaschbar wie die Wand an die sie mit Magneten befestigt werden. Sie hinterlassen keine Rückstände, wie es etwa bei Reißzwecken der Fall wäre oder bei Klebestreifen. Die Wand ist offen zugänglich und von der Oberfläche her geschlossen wie ein Schaukasten (1). Anders verhält es sich im Atelier von Künstlerinnen oder dem Atelierplatz an der Kunsthochschule. Der Künstler Nedko Solakov²⁶⁸ hat für seine Arbeit *(about) Fourteen [(ungefähr) Vierzehn]*, 2003 (4) sogar direkt auf die Wände des Museums geschrieben.

²⁶⁸ Siehe unter anderem die Homepage des Künstlers http://nedkosolakov.net/content/simple_works/index_eng.html [25.06.17] Nedko Solakov ist mit mehreren Arbeiten in der Sammlung des Museum für Moderne Kunst in Frankfurt vertreten und hat dort mit *(about) Fourteen* (2003) ein ortsspezifisches Werke realisiert. ([http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkuebersicht/?kuenstler=159773&all=1\[25.06.17\]](http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkuebersicht/?kuenstler=159773&all=1[25.06.17])).

Dass das eigentlich nicht erlaubt ist, ist Thema der künstlerischen Arbeit und wird von Museumsbesuchern, die die kleinen Satzfragmente und Zeichnungen, sofern sie diese an ungewöhnlichen Orten im Museum entdecken, immer wieder hinterfragt. Der Künstler Alan Ruppertsberg²⁶⁹ macht in seinen Arbeiten im Kontext Museum das Plakat und seine Hängung zum Thema. Er baut Plakatwände für den Ausstellungsraum und inszeniert dort Hängungen seiner eigenen Plakatentwürfe. Diese enthalten oft Anspielungen auf den musealen Kontext.

6c, eine Zahl-Buchstaben-Kombination. In der Logik der Institution Schule, werden die Signatur der Klassen auf diese Art und Weise gebildet. Eine Gruppe von Kindern gleicher Altersstufe wird in dieser Verwaltungssignatur zu einem Klassenverband zusammengefasst. Das Kürzel 6c steht auf dem Klassenbuch, auf der Zuteilung der Lehrerin oder des Lehrers oder auf der Fabelsammlung im Deutschunterricht (2). Heimlich wird es vielleicht im Schullandheim an ein Stockbett oder dessen Unterseite gekritzelt.

Jemand hat unbemerkt, wahrscheinlich während des Unterrichts, mit den Magneten die Signatur einer Klasse gebildet. Die Lehrerin/Forscherin entdeckt diese Signatur erst nach Ende des Unterrichts.

> Die Magnete werden hier nicht funktional zum Aufhängen von Zetteln, sondern als Gestaltungsmaterial genutzt. Sie markieren die Präsenz einer Klasse. Interessant ist, dass hier in Kombination mit der Raumnutzung und auf der Magnetwand bzw. in Gegenreaktion zur Magnetwand ein Moment der Personalisierung entsteht

Die Signatur der Klasse ist erst mal gesetzt. Sie integriert alle zur Verfügung stehende Magnete und lässt die institutionellen Aushänge bestehen. Sie wurde ähnlich wie ein „tag“ unbemerkt und ohne Erlaubnis angebracht. Die Verbreitung des sogenannten „tags“ an möglichst vielen und riskanten Orten oder Gegenständen trägt zum Prestige des Sprayers bei (<http://de.gta.wikia.com/wiki/Tags> [6.12.16]). Das „tag“ ist eine einfache Form des Graffiti, in schwarz-weiß gehalten, orientiert es sich häufig am Namenszug der Sprayers. In diesem Sinne hat die Schülerin, haben die Schülerinnen hier auch einen riskanten Ort gewählt. Das Memoboard im Kunstraum der Schule ist frei zugänglich, aber nur für offizielle und abwaschbare Aushänge gedacht. Die eigenständige Benutzung im Unterricht ist nicht vorgesehen. Sie tut bzw. sie tun während dem Kunstunterricht etwas, was sicher nicht die von der Lehrerin gegebene Aufgabe ist.

²⁶⁹ Einen Einblick in die Arbeitsweise von Allen Ruppertsberg gibt folgende Übersicht bei artnet <http://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/allen-ruppertsberg/> [25.06.17].

Interessanterweise machen sie den Klassenverbund zum Thema und lassen die eigene Autorenschaft unerkant. Auch diese Praxis findet sich häufig im Kontext von Graffiti und Sprayern. Von dem Streetart- Künstler Banksy²⁷⁰ existiert bis heute kein Foto. Er hält seine Identität geheim und tritt nur über seine künstlerische Produktion in Erscheinung.

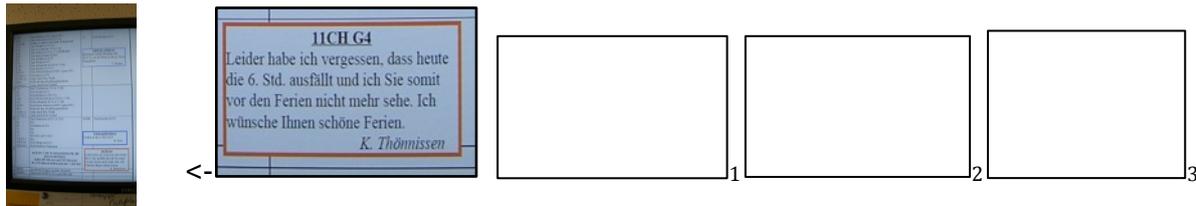


Abb. 167

Die Information zur Produktionssituation des Fotos ist gleichzeitig eine spezifische Kontextinformation. An der Schule, an der dieses Foto aufgenommen wurde, sind alle verpflichtet, sich mehrmals täglich über den aktuellen Stand des Vertretungsplans zu informieren. Der Vertretungsplan wird digital eingespeist und im Eingangsbereich des Hauptgebäudes und im Lehrerzimmer angezeigt. Das hat er mit der digitalen Anzeige am Bahngleis (1) oder Gate (2) gemeinsam. An zentraler Stelle werden dort die aktuellen Ankunfts- und Abflugsdaten inklusive Verzögerungen oder Gleisänderungen angezeigt. Es gehört sozusagen zur gemeinsamen Dienstaufgabe von Schülerinnen und Lehrer*innen, sich über die aktuelle Stundentafel zu informieren. Die Koordinaten von Unterricht Lehrkraft, Klasse, Raum, Fach können sich sehr spontan ändern. Sie werden für alle dort am digitalen Vertretungsplan angezeigt. Bei einer dieser Informationsgänge ist dieses Foto entstanden. Die Forscherin hat in der Rolle der Lehrerin in die Schulabläufe involviert, diese besondere Botschaft auf dem Vertretungsplan entdeckt. Der Text ist überschrieben mit 11CHG4. Das Textfeld mit einer roten Linie gerahmt. Im Kontext Schule ist es hier die Verwaltungsbezeichnung der Klasse: Klassenstufe 11, Chemie, das Fach des Bezugskurses und G4, einer von vier Kursen. Der Stammkurs ersetzt in der Oberstufe den Klassenverbund. Hier wird eine Grußbotschaft übermittelt, von der Fachleiterin und Stammkursleiterin eines Oberstufenkurses, die gleichzeitig

²⁷⁰ Weiterführend zu Banksy siehe u.a. folgende Homepage. Der Street-Art Künstler gibt dort an nicht bei Twitter, Facebook oder von einem namentlich genannten Galeristen vertreten zu werden und bittet Fragen an eine angegebene E-Mail Adresse zu schicken. <http://www.banksy.co.uk/faq.asp> [25.06.17] Des weiteren siehe die Publikation von Ullrich Blanché (Blanché 2016). Der Kunsthistoriker an der Universität Heidelberg weist Street Art als einen seiner Forschungsschwerpunkte aus.

Mitglied der Schulleitung ist und dadurch überhaupt erst Zugang zu diesem Instrument der Schulorganisation hat. Sie richtet sich über ein offizielles Verwaltungsinstrument der Schule in ihrer Rolle als Stammkursleiterin an ihren Kurs und schickt eine persönliche Botschaft, den Wunsch für schöne Ferien. Sie unterschreibt auch wie bei einem Gruß üblich mit ihrem Namen, obwohl in der Schule allen bekannt ist, wer den Vertretungsplan bedient. Allen anderen Lehrer*innen der Schule ist das Instrument des digitalen Vertretungsplans zu kommunikativen Zwecken nicht zugänglich. Ein persönlicher Kontakt drückt sich hier auf einer institutionellen Benutzeroberfläche aus.

Die Künstlerin Jenny Holzer²⁷¹ nutzt für ihre Textarbeiten etablierte Formen des Displays wie sie im öffentlichen Raum und in der Werbung verwendet werden. Jenny Holzer hat eine Serie von Statements und Aphorismen („truisms“) zusammengestellt und diese auf verschiedene Arten veröffentlicht: aufgelistet auf Straßenplakaten, auf einer Hausfassade in Telefonzellen, einer der LED-Leuchttafeln am Times Square oder auf einem BMW V12-Rennwagen für das 24-Stunden-Rennen von Le Mans.

Wie ließen sich die beschriebenen Fallbeispiele in der Zusammensicht mit der Arbeitsweise von Jenny Holzer im Kontext von Schule und für die Konzeption von Kunstunterricht weiterdenken? fragt sich die Autorin, die Forscherin ist und die zugleich Lehrerin war. Spannend wäre das durchaus oder eine Gelegenheit oder neue Ebene für eine Kunstaktion, wenn plötzlich auch andere Botschaften über das Instrument gesendet werden könnten bzw. künstlerische Produktion im Kunstunterricht schulische Formen des Displays einbezieht. Den Vertretungsplan, das schwarze Brett, den Pausengong oder die Schulnachrichten.

+2 Parallelproduktion

Die Fallbezeichnung „Parallelproduktion“ steht für künstlerische Produktion von Schülerinnen, die parallel zur Unterrichtsebene abläuft und häufig zunächst unbemerkt bleibt. Häufig weisen Parallelprojektionen eine Verknüpfung zu den gerade laufenden Unterrichtsprojekten auf. Sie sind in der Dimension kleiner, werden nie von der ganzen Klasse, sondern häufig von Einzelnen oder kleinen Gruppen produziert. Sie könnten auch als deviantes Verhalten, also Quatsch machen der Schülerinnen und Schüler verstanden werden und sanktioniert werden. Die Schülerinnen tun oder produzieren im

²⁷¹ Weiterführend zur Arbeit von Jenny Holzer siehe u.a. die Homepage der Künstlerin <http://projects.jennyholzer.com/> [25.6.17] und die an der LMU München eingereichte Bachelor-Arbeit von Leni Wesselman, die sich mit dem Bildbegriff bei Jenny Holzer befasst (Wesselman 2016).

Rahmen des Unterrichts oder außerhalb dessen Anderes. Die Lehrerin interessiert sich auch dafür und wird aufmerksam. Sie fragt nach, interessiert sich für das, was die Schülerinnen da machen und sieht dadurch das Hauptgeschehen des Unterrichts erst einmal nicht in Frage gestellt.

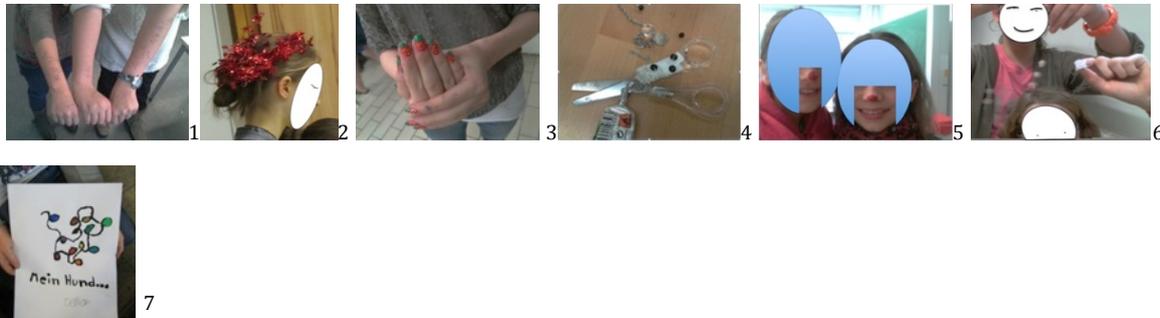


Abb. 168

Die „Fanarme“²⁷² (1) geraten im Rahmen der Abschlusspräsentation eines Modeprojektes in den Blick der Lehrerin. Die Lehrerin wird vor einer Unterrichtsstunde auf die „Erdbeernägel“ (3) einer Schülerin aufmerksam (3). Die Schülerinnen aus dem Publikum haben sich hier die Unterschriften der Modes geben lassen. Die „verarztete Schere“ (4) und der „Weihnachtsschmuck“ (6) sind während einem Design-Projekt in Klasse 8 entstanden. Der „Weihnachtsschmuck“ besteht aus Heißklebertropfen, eigentlich einem Nebenprodukt, das wären der Arbeit mit der Heißklebepistole entstanden ist.

Die Papierarbeit „Mein Hund Bello“ (7) ist parallel zum Kunstunterricht entstanden. Eine direkte Verbindung zur Unterrichtsebene und den verhandelten Inhalten wird nicht offensichtlich. Die Eigenkonzeption ist ebenso mutig wie bei den mit Wasserfarben aufgemalten „Clownsnasen“ (5). In beiden Fällen wurden Wasserfarben verwendet, die die Grundausstattung künstlerischer Produktion in der Schule repräsentieren.

Interessanter oder zumindest ebenso interessant wie das Bildthema ist die fotografische Situation. Die Schülerin hält das Bild zum Fotografieren hin. Die beiden Schülerinnen lassen sich von der Lehrerin mit ihren Clownsnasen (5) portraituren und blicken in die Kamera.

Zusammenfassung

Die Konzeptionsebene für Kunstunterricht „Spielball Institution“ wurde exemplarisch am zentralen Fallbeispiel „Tafel-Uhr und ihre Inbetriebnahme“ und den erweiternden

²⁷² Eine genauere Analyse dieses Fallbeispiels siehe unter Konzeptionsebene 3: Kontextverschiebungen.

Fallbeispielen „Magnete werden Tag/ Vertretungsplan trägt Grußbotschaft“ und „Parallelproduktion“ vorgestellt. Jedes Fallbeispiel ist exemplarisch mit einem Arbeitsprinzip verknüpft. Diese Prinzipien bieten eine Brücke von den Fallbeispielen aus der Arbeitspraxis der Lehrerin/Forscherin hin zu der spezifischen Unterrichtspraxis von Lehrer*innen. Lehrer*innen, Lehrenden und Forschende können auf der Basis jedes Prinzips weitere Fallbeispiele kreieren.



„Tafel-Uhr und ihre Inbetriebnahme“ - „Können wir das heute mal machen mit der Uhr“

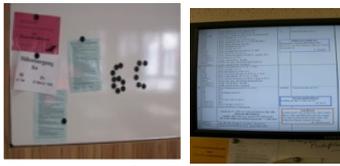
Abb. 169

Das Prinzip der Adaption:

Adaption geht auf lat. *adaptare* – anpassen und verändern zurück (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Adaption> [19.02.17]). Das Prinzip der Adaption nimmt Regeln und Routinen der Institution Schule auf und entwickelt daraus kunstunterrichtsspezifische Varianten. Das Fallbeispiel der „Tafel-Uhr“ durch die Lehrerin greift die im Kontext Schule übliche Stundentaktung und Zeitmessung auf und verändert sie gleichzeitig. Die Zeitmessung wird an die spezifischen Bedarfe einer Klasse und ihrer Lehrerin im Kunstunterricht angepasst. Eine Schulstunde dauert in der Regel 45 Minuten. Ein akustisches Signal markiert ihr Beginn und Ende. Die „Tafel-Uhr“ dahingegen fungiert als spezifisches Zeitanzeigergerät im Kunstunterricht. Die kunstunterrichtsspezifische Zeitmessung mit dem dafür entwickelten „Gerät“ beginnt 15 Minuten vor dem Aufräumen, das heißt ca. 25 Minuten vor dem Gong zum Ende der Stunde.

Eine Art Produktionshinweis für die Unterrichtspraxis: Für weitere Anwendungen des Prinzips kämen grundsätzlich alle Regeln und Routinen der Institution Schule in Frage. Zunächst wären sie mit den Schüler*innen gemeinsam aufzuspüren und zu besprechen. Auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen Kontexten sind produktiv, um die Regeln und Routinen von Schule und Unterricht offenzulegen. Fragen zum Gesprächseinstieg könnten sein: Was ist typisch an Schule und an Unterricht? Was begrüßt ihr euch im Spotverein? Was müssen Schüler*innen was dürfen Lehrer*innen? Was tut ihr im Unterricht, was die Lehrperson nicht bemerkt? Für den Kunstunterricht könnten dann spezifische Ableitungen erfunden werden. Ein Beispiel für eine solche Ableitung könnte eine Begrüßungsperformance sein, die sich zu Beginn der Kunststunde

zwischen Lehrperson und Klasse realisiert und die schulische Routine in eine künstlerische Handlung transformiert.



„Magnete werden Tag/Vertretungsplan trägt Grußbotschaft“

Abb. 170

Das Prinzip Umwidmung

Umwidmen bedeutet „einer anderen [öffentlichen] Nutzung, Bestimmung zuführen“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/umwidmen> [19.02.17]).

Das Prinzip Umwidmung verortet die Zuführung eines anderen Nutzens im Kontext künstlerischer Produktion. In beiden Fallbeispielen sind es Nutzungsentscheidungen von Einzelnen. Sie werden punktuell im Feld der Schule sichtbar. Die Nutzung von Memoboard und Digitalem Vertretungsplan wird hier aktiv vollzogen, entgegen der damit ursprünglich verbundenen Praktik. Die andere Nutzung und Bestimmung erfolgt temporär und parallel zur Konvention der Nutzung.

Die Frage, die sich für weitere Praxisbeispiele stellt, lautet: Welche Parameter der Institution Schule könnten einer künstlerischen Nutzung zugeführt werden? Diese künstlerische Nutzung kann muss aber nicht in Konkurrenz stehen zu der institutionellen Gebrauchspraxis.



Abb. 171

Das Prinzip Parallelproduktion

„Parallel“ meint auch gleichzeitig, in ähnlicher Weise neben etwas anderem verlaufend (<http://www.duden.de/rechtschreibung/parallel> [19.02.17]). In allen Fallbeispielen wird eine zweite Produktionsebene parallel zu dem, was auf der offiziellen Ebene des Kunstunterrichts verhandelt wird, eingeführt. Sie wird bisweilen von der Lehrerin unbemerkt, aber nicht heimlich bespielt. Das unterscheidet sie von der „Hinterbühne“ (Zinnecker). Es sind auch keine fachfremden Tätigkeiten, sondern im weitesten Sinne

künstlerische Produktionsmomente. Die Aufmerksamkeit und fotografische Produktion der Lehrerin vermittelt zwischen Unterrichts- und Parallelproduktion.

Die Frage, die sich für weitere Praxisbeispiele stellt, lautet: Wie lässt sich diese Ebene der künstlerischer Produktion parallel zum Unterrichtsgeschehen weiter etablieren? Wie könnte man das Spannungsfeld zwischen Parallelproduktion und Unterrichtsöffentlichkeit produktiv aufrechterhalten und verstärken?

Die Konzeptionsebene „Spielball²⁷³ Institution“ erfordert vollen Einsatz und Risikobereitschaft von beiden Seiten der Produktionsgemeinschaft im Kunstunterricht.

Die Lehrperson gibt institutionelle und klar mit ihrer Rolle verbundene Praktiken wie den Tafelanschrieb für die Schüler*innen frei (siehe dazu Kapitel 2 zur Systematisierung des Fotografischen Materials). Sie eröffnet Möglichkeiten, Regeln und Routinen von Schule und damit die Institution zum Thema künstlerischer Produktion zu mache. Diese müssen die Schüler*innen aber auch registrieren und für sich nutzen.

Die Lehrperson geht in Vorlage. Sie eröffnet das Spiel, in dem sie selbst auf die Institution Bezug nimmt und Parameter wie die Tafel-Uhr einführt. Eine weitere Möglichkeit ist im Kontext von Unterricht verbotene Verhaltensweisen aktiv nicht zu sanktionieren. Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen bzw. auch verstärkt werden, dass die Lehrperson die Tafel fotografiert, auf der Schülerinnen kleine Tags und Kommentare zwischen die offizielle Namensliste gekritzelt haben. Das kann Schüler*innen darin bestärken, die Grenzen von deviantem Verhalten im Zusammenhang mit künstlerischer Produktion zu beschreiten und die eigene Position zu riskieren.

Die Konzeptionsebene „Spielball Institution“ im Kontext des Kunstpädagogischen Diskurses:

Kunstunterricht ist wie alle schulischen Fächer mit den Regeln und Routinen der Institution Schule konfrontiert. Lehrer*innen und Schüler*innen finden im je spezifischen Einzelfall mit großer Wahrscheinlichkeit auch künstlerische Umgangsweisen damit.

Das besondere der hier vorgeschlagenen Konzeptionsebene „Spielball Institution“ ist, dass Regeln, Rollen und Routinen von Schule themengebend von künstlerischer Produktion auf der Hauptebene des Kunstunterrichts sind. Sie werden für dessen Konzeption

²⁷³ Der Spielball ist der im Tennis zum Gewinn des Matches erforderliche Punkt (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Spielball> [19.02.17]).

systematisch berücksichtigt und in Koproduktion von Lehrer*in und Schüler*innen als aus dem institutionellen Setting und nicht aus einer Außenperspektive thematisiert.²⁷⁴ Projekte mit außerschulischen Kooperationspartnern²⁷⁵ leisten einen wichtigen Beitrag auf der Ebene der Unterrichtsinhalte, arbeiten zu Fragen von Schulkultur und fördern Vernetzung. Institutionelle Themen bzw. institutionskritische Praxen finden sich aber auch hier nicht.²⁷⁶ Für Arbeiten aktueller Kunst trifft das Gegenteil zu.²⁷⁷ Mit der Kritischen Kunstvermittlung hat sich außerdem ein eigenes Diskursfeld im Kontext der Kunstvermittlung herausgebildet, das sowohl institutionskritische Theorie generiert²⁷⁸ als auch Vermittlungskonzepte und institutionsunabhängige Arbeitsbündnisse²⁷⁹ hervorbringt.

Kunstunterricht und die künstlerische Produktion von Schüler*innen finden in einem Machtraum statt, der durch Fragen der Macht, Hierarchie und Pflichterfüllung strukturiert ist. Die Erziehungswissenschaftlerinnen Jeanette Böhme und Ina Herrmann verweisen in ihrer Studie „Schule als pädagogischer Machtraum“ (Böhme, Herrmann 2011) auf das „innovative Potential von Machtrelationen“ und verorten „Machtwirkungen in

²⁷⁴ Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass es zumindest keine im Diskurs sichtbare Praxis eines Kunstunterrichts gibt, der die institutionelle Rahmung zum Thema von Kunstunterricht macht. Die spezifische Einzelpraxis von Lehrer*innen kann sich davon deutlich unterscheiden. Eine Ausnahme ist beispielsweise der Vorschlag von Christiane Schmidt-Maiwald für „24 Einzelstundenperformance Eine konzeptuelle Antwort auf den einstündigen Unterricht“ (K+U 333/2009, S. 24-41). Siehe in diesem Zusammenhang auch *Methode Mandy*, als Einzelpraxis eines Kunstpädagog*innen-Kollektivs, nach eigener Aussage „eine Zukunftswerkstatt junger Kunstpädagog*innen, die nach marginalisiertem Können und Wissen fragt“. Die Protagonist*innen möchten Methode Mandy zugleich als Methode verstanden wissen, um implizites Wissen und Können sichtbar zu machen (Hahn/Hausmann/Klein/Kolb/Laabs/Schütze 2014). Methode Mandy hat mit Hamburger Schüler*innen zusammengearbeitet (ebd.) aber aus einer Außenperspektive nicht als Teil der Institution Schule. Siehe in diesem Zusammenhang auch das im Netz abrufbare Workbook (<https://methodemandy.com> [25.02.17]).

Auch Kunstpädagogische Positionen an der Schnittstelle von Performance und Kunstunterricht, denen ein Potential für Grenzüberschreitungen innewohnt, beziehen sich auf den Stadtraum oder den ländlichen Umraum und wählen für die performative Erschließung von Orten nicht die Schule, sondern ein Museum, den Wald, einen Stadtpaziergang oder ein historisches Monument in Ravensburg (vgl. K+U 374/375 2013).

²⁷⁵ Exemplarisch siehe u.a. die Programme Kultur!Forscher (Lehrkräfte entwickeln gemeinsam mit Expert*innen aus dem Kulturbereich Vorhaben und Projekte auf der Basis des Konzeptes der Ästhetische Forschung (<http://www.kultur-forscher.de/programm.html> [25.02.17]) und „Kulturagenten für kreative Schulen“ (Kulturagentinnen und Kulturagenten initiieren gemeinsam mit Schüler*innen, Lehrer*innen, der Schulleitung, Eltern, Künstler*innen sowie Kulturinstitutionen künstlerische ein breites Angebot im Kontext kultureller Bildung, <http://www.kulturagenten-programm.de/startseite/aktuelles/> [25.02.17])

²⁷⁶ Heil, Christine/ Mörsch, Carmen: Institutionen in kulturellen Projekten. Christine Heil im Gespräch mit Carmen Mörsch. In: Blohm, Manfred/ Sara Burkhardt/ Christine Heil (Hg.): *Tatort Küche. Kunst, Kulturvermittlung, Museum. Die Küche als Lebens- und Erfahrungsort*. Flensburg: Flensburg University Press, 2009, S. 227-238

²⁷⁷ Der Zusammenhang zwischen Kunst und ihrem Kontext ist mit Marcel Duchamps Arbeit *1200 Kohlesäcke* (1938) als Thema künstlerischer Produktion gesetzt (vgl. O'Doherty [1976] 1996: 75). Zahlreiche Arbeiten aktueller Künstler*innen thematisieren die institutionellen Rahmenbedingungen und machen den Kontext Museum zum Thema. Siehe dazu u.a. die institutionskritische Position der Künstlerin Andrea Fraser (<https://www.textezurkunst.de/81/uber-die-soziale-welt-sprechen/> [25.02.17]). Siehe weiterhin u.a. die Arbeiten *Haus im Schlamm* (2005) von Santiago Sierra in der Kestner Gesellschaft Hannover (<https://kestnergesellschaft.de/#1/ausstellung/santiago-sierra> [25.02.17]), *Schwarzes Quadrat in Wand* (1994) von Gregor Schneider (<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2002%2F83L> [25.02.17]).

²⁷⁸ Siehe die beiden Publikationen, die die Ergebnisse der Begleitforschung und die Vermittlungsprojekte zur documenta 12 enthalten (Mörsch et.al. (Hg.) 2009 (Teil 2) Wiczorec (Hg.) 2009 (Teil 1)). Zu den Projekten der Vermittlung im Rahmen der documenta 12 siehe <http://www.documenta12.de/index.php?id=fuehrungen1> [25.02.17]). Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch der Blog der Kunstpädagogin und Kunstvermittlerin Gila Kolb, die zentrale Positionen und ihre Texte im Diskurs kritischer Kunstvermittlung sammelt (<https://aligblok.de/was-heist-eigentlich-kritisch-wer-spricht-wie-uber-kunst/> [25.02.17]).

²⁷⁹ Sieh u.a. ~~fort~~ da, ein Kollektiv aus Kunstvermittler*innen, Designer*innen, Pädagog*innen, Kurator*innen und Wissenschaftler*innen, die Projekte im Bereich der künstlerischen Kunstvermittlung konzipieren und realisieren (<http://www.fort-da.eu/info/> [25.02.17]). Siehe außerdem <http://www.trafo-k.at/> [25.02.17]) ein Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion in Wien und <http://www.kunstcoop.de/> [25.02.17], ein Kollektiv von Künstlerinnen, die auch in der Kunstvermittlung tätig sind.

der Spannung von Beschränkung und Ermöglichung“ (ebd.: 40). Mit dem Motiv des Spielballs setzt die Konzeptionsebene an dieser Stelle an. Die institutionelle Rahmung kann Thema künstlerischer Produktion im Kunstunterricht werden, vorausgesetzt die Lehrperson macht einen ersten Aufschlag und adaptiert beispielsweise institutionelle Parameter wie die Zeitmessung für den Kunstunterricht.

Die Konzeptionsebene „Spielball Institution“ macht Schule zum Thema auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht und findet neue Umgangsweisen wie Regeln und Routinen der Institution zum künstlerischen Thema gemacht – und zugleich in ihrer strukturierenden Funktion erhalten bleiben können²⁸⁰

Die Prinzipien Adaption, Umwidmung und Parallelproduktion setzen mit Felix Gonzalez-Torres gesprochen innerhalb des Systems Schule an. Das erfordert und befördert zugleich ein Stück Komplizenschaft zwischen Lehrperson und den Schüler*innen.

5.5. Bedeutungsproduktion und künstlerische Handlungsformen in der Konzeption von Kunstunterricht

Es wurden in diesem Kapitel vier aus dem untersuchten Kunstunterricht entwickelte Konzeptionsebenen vorgestellt: „Der Aufforderungscharakter der Dinge“, „Arbeit mit Motiven“, „Kontextverschiebungen“ und „Spielball Institution“. Jede dieser Ebenen ist mit mehreren Konzeptionsprinzipien verknüpft, welche umgekehrt auch als Basis für weitere Unterrichtsentwicklungen dienen können.

1) Die **Konzeptionsebene „der Aufforderungscharakter der Dinge“** mit den Prinzipien „Dinge als Materialdarsteller“, „Dinge als Strukturezyme“ und dem „Starterkit: bei den Dingen beginnen“ führt die beiden Parameter Material und Sinnproduktion zusammen. Dinge werden in diesem Zusammenhang als Material-Sinn-Kombinationen verortet. Sie haben bereits einen Produktionsprozess durchlaufen und bilden dadurch als geschlossenen Sinneinheiten zunächst einen Widerstand für die künstlerische Produktion von Schüler*innen.

Schüler*innen bleibt zu entscheiden, ob sie sich dem in die Dinge eingeschriebenen Sinn entgegenstellen oder ihn in die eigene Ideenentwicklung integrieren. Es kann auch eine

²⁸⁰ Siehe in diesem Zusammenhang auch das Phänomen des Cultural Hacking. (für einen ersten Überblick siehe u.a. den Blog von Johannes M. Hedinger <https://culturalhacking.wordpress.com> [09.06.17]). Franz Liebl verweist in seinem Text zunächst auf den „Hack“ als Ausdruck des journalistischen Arbeitens mit unorthodoxen Mitteln und identifiziert sechs Charakteristika für Hacking als „allgemeines Arbeitsprinzip“. Die experimentelle Vorgehensweise, das Aufeinandertreffen von Ernst und Spiel. (https://culturalhacking.files.wordpress.com/2010/10/cultural-hacking_lieblk.pdf [05.12.2016]). Cultural Hacking im Stadtraum mit Schüler*innen haben die beiden Kiss-Stipendiaten Robert Hausmann und Matthias Laabs haben in ihrem Projekt „Processing 2010. Cultural Hacking und Kunstunterricht 2.0“ in Zusammenarbeit mit dem Künstler Gerald Nester praktiziert. »Processing 2010. Cultural Hacking und Kunstunterricht 2.0«. http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2011/03/kiss11_hausmann_laabs.pdf [09.06.17])

Erleichterung sein, eigene Sinnbildungen auf der Basis von schon vorhandenem vollziehen. Dinge können als Material-Sinn-Kombinationen die künstlerische Produktion bestimmen, aber auch auf die Struktur der Arbeitsprozesse Einfluss haben.

2) Die **Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“** verknüpft durch ihre Prinzipien „Produktionsmotiv“, „Aktionsmotiv“, „Bildmotiv“ die Bildproduktion der einzelnen Schüler*innen mit der Dramaturgie von Kunstunterricht.

Durch die Arbeit mit Aktions- und Produktionsmotiven verändert sich die Außenansicht von Kunstunterricht, wenn wie im Fallbeispiel „Muster-Safari“, das sich im Raum bewegen, das Beobachten und Zeichnen des Raumes konstitutiver Bestandteil der Unterrichtsaktion wird. Die Dramaturgie und Inhalte von Kunstunterricht bedingen sich in diesem Fall wechselseitig. Schüler*innen können Aktionsradius und Aktivitätsgrad selbst bestimmen. Durch die Erfindung eigener Handlungsformen generieren sie die spezifische Struktur von Unterricht in der Unterrichtsaktion, immer unter der Voraussetzung, dass die Konzeptionsentscheidungen der Lehrerin das vorsieht.

Die Konzeptionsarbeit mit Bildmotiven ermöglicht den Einzelnen subjektive Lesarten zu einem von der Lehrerin gesetzten Fallkonstrukt auszuarbeiten. Das Bildmotiv „Im Süßigkeitenland“ ermöglicht Anschlüsse auf den Ebenen von Material, Technik, Inszenierung und Thema. Die Möglichkeit der Ausdeutung des Motivs aktiviert die Klasse als Produktionsgemeinschaft: Jedes Mitglied der Klasse entwickelt seine eigene Lesart. Die abschließende Lösung zu „Im Süßigkeitenland“ wäre die Summe aller subjektiven Lesarten auf den unterschiedlichen Ebenen.²⁸¹

3) Die **Konzeptionsebene „Kontextverschiebungen“** betrifft die Ebene der Kommunikation im Unterricht und die Ebene der künstlerischen Produktion im Unterricht. Sie findet sowohl peer-to-peer also auch zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen statt. Die Lehrerin nimmt in ihrer Unterrichtspraxis Kontextverschiebungen vor. Im Fallbeispiel der „Einzelbesprechung“ rekurriert sie auf eine Praxis, die mit dem künstlerischen Studium verbunden ist (siehe dazu auch Kapitel 2). Die Begleitung individueller Praxisprozesse durch Einzelgespräche zwischen Professur und Studierenden ist dort gängige Praxis. Einzelgespräche kommen auch in medizinischen, juristische, therapeuti-

²⁸¹ Man könnte auch eine Analogie zu einer Interpretationsgemeinschaft in der rekonstruktiven Sozialforschung sehen. Die Objektive Hermeneutik ist nach Andreas Wernet „ein Verfahren der Textinterpretation mit dem Anspruch, die Geltung der Interpretation an intersubjektive Interprüfbarkeit zu binden“ (Wernet 2000b: 11).

schen und seelsorgerischen Konstellationen oder auch der universitären Lehre vor. Die Schülerinnen greifen die Kontextverschiebung auf und variieren sie in einem Zwischenschritt über den Modus Sprechens hin zur Rahmung Sprechstunde.

4) Die **Konzeptionsebene „Spielball Institution“** sieht die Regeln und Routine der Institution Schule als Thema der künstlerischen Produktion im Unterricht vor. Die Konzeptionsprinzipien Adaption, Umwidmung und Parallelproduktion setzen an unterschiedlichen Ebenen der institutionellen Rahmung an.

Das Prinzip Adaption verknüpft Regeln und Routinen vielleicht auch Parameter der Institution Schule mit der spezifischen Konstellation von Unterricht. Im Fallbeispiel „Tafel-Uhr“ wurde das an dem Parameter der Zeitmessung erläutert. Die zeitliche Taktung von Unterricht und Schule wird für den Kunstunterricht spezifisch geregelt. Die „Tafel-Uhr“ funktioniert nicht akustisch. Sie zeigt optisch die Zeit bis zum Aufräumen an der Tafel im Kunstraum an.

Das Prinzip Umwidmung erweitert das Arbeitsfeld künstlerischer Produktion über den Kunstunterricht hinaus. Die Praxis von Kunstunterricht kann auch den Schulraum verlassen und auf Regeln und Routinen, Praktiken und den öffentlichen Schulraum Bezug nehmen. Die beiden Fallbeispiele „Vertretungsplan mit Grußbotschaft“ und das „tag“ am Memoboard sind Entdeckungen der Forscherin/Lehrerin. Welche Praktiken oder Organe der Schulöffentlichkeit kämen für künstlerische Produktion in Frage? Und wie wären die Arbeitsbedingungen unter denen das möglich ist? Dies könnten grundlegende Fragen sein, wenn man das Prinzip der Adaption auf der Ebene der Unterrichtspraxis mit Schüler*innen zum Thema macht und ansteuert.

Das Prinzip der Parallelproduktion erweitert die Ebene der Unterrichtspraxis. Es kann Schüler*innen ermöglichen, eigenständig und aus ihrer Alltagsästhetik heraus etwas entwickeln und das von der Lehrperson nicht in Konkurrenz zum offiziellen Unterrichtsgeschehen gewertet- und dementsprechend nicht sanktioniert wird.

Idee ist vielmehr die Reichweite künstlerischer Produktion über den wöchentlichen Kunstunterricht hinaus zu erweitern und gleichzeitig wieder zurückzubinden.

Eigensinnige und persönliche Lösungen der Schülerinnen aus ihrem Alltag (vgl. Fallbeispiel „Erdbeer-Nägel“) und auch von Unterrichtsprojekten abgehende Seitenäste (vgl. Fallbeispiel „Fanarme“) werden durch die Aufmerksamkeit der Lehrerin und ihre fotografische Produktion im Feld (siehe Kapitel 2) als Möglichkeiten künstlerischer Produktion kontextualisiert.

Konzeptionsentscheidungen

Konzeptionsentscheidungen für Kunstunterricht werden von der Lehrperson wie von Schüler*innen getroffen. Sie sind zunächst Teil der individuellen Arbeitspraxen, können aber auch die gemeinsam geteilte Struktur des Unterrichts betreffen. In diesen Fällen hat die Lehrperson eine initiierende Rolle. Sie fordert Schüler*innen heraus, auch an der Strukturproduktion von Kunstunterricht teilzuhaben und spezifische Handlungsformen zu erfinden und entwickeln.

Der Vorschlag von Konzeptionsebenen für Kunstunterricht ist in zentralen Gedanken der Conceptual Art und der Praxis von Proben und Probieren am Theater verortet. Im Mittelpunkt der künstlerischen Produktion stehen Konzept und Idee. Die Realisation wird zwischen Regie und Ensemble, Künstler*in und Publikum oder Fachpersonal und zwischen Lehrer*in und Schüler*innen geteilt. Die künstlerische Idee ist von ihrer Materialisation entkoppelt. Dadurch ergeben sich neue Formen künstlerischen Arbeitens im Unterricht. Bedeutungsproduktion und die Erfindung von künstlerischen Handlungsformen setzen auf eine Pluralität der Lösungen.

Lisa Rosas Plädoyer für ein „Sinnbildungslernen der Gegenwart“ (Rosa 2013) wurde durch die vier Konzeptionsebenen auf eine unterrichtspraktische Umsetzung hin konkretisiert.

Wie ist das im Kunstunterricht möglich, dass „alle verschiedenes gemeinsam lernen (ebd.: 119)“? Es ist möglich in dem Sinnproduktion Thema im Kunstunterricht und elementarer Bestandteil der Praxisprozesse wird. Wenn Kunstunterricht stattfindet und zugleich produziert wird, das heißt in seiner Strukturiertheit mit erfunden wird, verändert das die Sicht auf die Akteure. In einem Kunstunterricht, der auf Bedeutungsproduktion und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen abzielt, werden Schüler*innen zu Akteuren kollektiver und zugleich individueller Sinnproduktion.

Die Klasse versteht sich dementsprechend stärker als Produktionsgemeinschaft, die mit jedem individuellen Vorschlag die Möglichkeiten von Form und Inhalt auslotet. Zu den Möglichkeiten der Produktion gehört auch die Produktion von Kunstunterricht mit seinen Parametern Arbeitsplatz und Arbeitsorganisation, Autorenschaft und Materialressourcen, sowie der Generierung von Themen.

Konkretisierung

Die Konzeptionsebenen sind an den Rändern offen. Sie sind nicht 1:1 übertragbar. Das unterscheidet sie von Unterrichtsmaterialien, die bereits auf die Zielgruppe und ein

bestimmtes Thema im Lehrplan zugeschnitten sind und häufig die Art und Weise der Umsetzung durch eine bestimmte Technik vorgeben.

Für die Konzeptionsebenen bedarf es eben dieses Zuschnitts, im Sinne einer Konkretisierung. Erst dadurch werden die konzeptuelle Ausrichtung und die Beteiligung der Schüler*innen möglich. Alle vier Konzeptionsebenen sind auf eine Pluralität der Lösungen hin angelegt. Das heißt es geht nicht nur darum mit dem Überraschenden, Unerwarteten und dem, was sich zeigt umzugehen, sondern darüber hinaus die Unterschiedlichkeit in den Produktionswegen und -entscheidungen der Schüler*innen in der Konzeption aus der Lehrer*innenperspektive einzuplanen und durch eine gemeinsame Entwicklung von Strukturen zu ermöglichen.

Schüler*innen in diesem Sinne an der Konzeption von Kunstunterricht zu beteiligen bedeutet sie zu Ko-Autor*innen der kollektiven Sinnproduktion zu machen. Wie sich das auf die Konstellation Lehrer*in und Schüler*innen denken lässt, ist Ausgangspunkt des folgenden Kapitels.

6. Bezugs- und Differenzlinien zum Kunstpädagogischen Diskurs

Im Mittelpunkt meiner Forschung steht der Kunstunterricht und die Frage von Bedeutungspotentialen und künstlerischen Handlungsformen im Kontext von Schule, aktuelle Kunst und Theater für seine Konzeption und Realisation. Durch diese Fokussierung ist zugleich der für meine Arbeit relevante Diskursausschnitt kunstpädagogischer Forschung benannt.

Von diesem Fokus ausgehend erläutere ich in diesem Kapitel methodische und thematische Bezugs- und Differenzlinien und führe dadurch für meine Arbeit eine Positionsbestimmung im Diskurs kunstpädagogischer Forschung²⁸² durch. Sowohl abgeschlossene Forschungen als auch laufende Dissertationsprojekte finden im Sinne einer Zeitgenossenschaft von Forschung hierbei Berücksichtigung. Die angrenzenden Diskurse Kulturelle Bildung und Kritische Kunstvermittlung und die Erziehungswissenschaften werden punktuell aufgerufen. Dies geschieht immer dann, wenn entlang der folgenden drei Perspektiven Parallelen zu meiner Forschung bestehen.

- 1) die Position der Forscherin im Feld der eigenen Praxis
- 2) Bildrekonstruktionen
- 3) die Kopplung von aktueller Kunst und Kunstunterricht.

Das Thema der Dissertation – die Arbeit mit dem Kontext für die Konzeption von Kunstunterricht – taucht auch in der Art und Weise der Bezugnahme auf den Diskurs auf.

²⁸² Das Diskursfeld der Kunstpädagogik ist in seinen Ebenen noch zu ergründen. An dieser Stelle sei zunächst Forschungsbedarf markiert. Es fundiert nachzuzeichnen ist nicht Gegenstand dieser Arbeit und kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden. Aus der Perspektive einer Nachwuchswissenschaftlerin in der Qualifizierungsphase seien dennoch einige Anmerkungen zu einer ersten Sondierung des Diskursfeldes im Zuge des Forschungsprozesses gemacht. Der Zugang zum Diskursfeld ist aus dieser Perspektive vor allem zu Beginn über Kolloquien strukturiert. Zunächst ist das Kolloquium der Dissertationsbetreuenden zu nennen. Jährlich wird außerdem zu wechselnden Themen das Kunstpädagogische Forschung in Loccum angeboten. Seit drei Jahren wird es wieder von Nachwuchswissenschaftler*innen organisiert (<https://forschungskolloquiumloccum.wordpress.com> [03.03.17], Abrufdatum für diesen und alle weiteren Weblinks). Selbstorganisierte Peer-to-peer-Kolloquien finden betreuungsunabhängig und in kleiner Runde statt. Internetauftritte von Verlagen für Medien/pädagogik, Kunst/pädagogik und Kultur/pädagogik (<http://www.kopaed.de>), für Kunst, Medien, Pädagogik (<https://www.fabrico-verlag.de/>), mit einem Programmbereich Kunst und Kunsterziehung (<http://www.athena-verlag.de>) oder Programmschwerpunkte in den Bereichen Kulturwissenschaften oder Kulturmanagement und Museum (<http://www.transcript-verlag.de>) weisen ihre Publikationen aus und machen – auch über Newsletter – auf Neuerscheinungen aufmerksam. Der Diskurs wird auch im Netz geführt und entwickelt. Siehe hierzu zunächst die Online-Zeitschrift Kunst Medien Bildung der gleichnamigen Wissenschaftlichen Sozietät (<http://www.zkmb.de>), die in einer Kooperation der Universitäten Hamburg, Oldenburg und Köln und Zürich herausgegebene Vortragsreihe Kunstpädagogische Positionen. Alle Vortragspublikationen stehen im Netz zum Download bereit (<http://kunst.uni-koeln.de/kpp/>). Die Online-Publikation zur Kulturvermittlung – herausgegeben vom Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/>) steht an dieser Stelle stellvertretend für die Diskurslandschaft in der Schweiz. Durch Internetauftritte von Forscher*innen – privat oder institutionsgebunden -, von Kollektiven an der Schnittstelle von Forschungs-, Vermittlungs- und künstlerischer Praxis und von Kunst- und Kulturinstitutionen bildet sich der Diskurs punktuell aber in seiner Zeitgenossenschaft ab. Monographien, Sammelbände, Tagungen, Vorträge sind zu nennen wie die angrenzenden Felder Museumpädagogik, Kritische Kunstvermittlung und Kulturelle Bildung.

Nachdem in Kapitel 5 bereits eine Einordnung der vorgeschlagenen Konzeptionsebenen in den Diskurs um Unterrichtsentwicklung erfolgt ist, steht nun die Verortung der Arbeit aus der Perspektive der Forschung im Fokus.

Die Entscheidung für eine Vorgehensweise entlang von Bezugs- und Differenzlinien liegt in dieser Ausrichtung der Arbeit begründet. Die Konzeption des untersuchten Kunstunterrichts ist im Kontext von Schule, Museum und Theater verankert. Diese These wurde im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelt und bestätigt. Sie hat sich aus der Reflexion und Analyse einer zweijährigen Unterrichtspraxis entwickelt. Die Konstitutionsbedingungen dieses Unterricht sind ein Erkenntnis dieser Arbeit. Erst unter dieser Voraussetzung kann eine Einbettung in den Diskurs erfolgen. Auch deswegen ist dieses Kapitel an dieser Position zu finden und nicht mit dem Titel Forschungsstand versehen.

6.1. Forscher*in im Feld der eigenen Praxis

Die erste Bezugs- und Differenzlinie betrifft die Position der Forscherin im Feld. Gegenstand dieser Forschung ist der von mir konzipierte und mit Schülerinnen realisierte Kunstunterricht. Ich bin Forscherin im Feld meiner eigenen Praxis und zugleich auch als Lehrerin in die Prozesse im Unterricht involviert. Meine Position in diesem Feld ist darüberhinaus durch unterschiedliche Erfahrungskontexte künstlerischer und wissenschaftlicher Produktion (Kunstvermittlung, Kostümproduktion, Sommerakademie, Forschungsprojekt ; siehe dazu Kapitel 2) geprägt.

Meine Arbeit weist retrospektiv betrachtet Anteile von ethnografischer Feldforschung²⁸³ auf. Sie wurde jedoch nicht als Feldforschung entworfen. Der Kunstunterricht wurde dementsprechend nicht mit dem Ziel seiner Erforschung bzw. unter einer bestimmten Fragestellung beobachtet, dokumentiert und reflektiert. Die Forscherin hat keine „detaillierte Selbstanalyse“ (Brenne 2004: 150) durchgeführt. Die Möglichkeit der Distanzierung von Feld (ebd.: 151) des Unterrichts war durch die oben beschriebenen Erfahrungskontexte zu denen die künstlerische Produktion im Kunstunterricht in Differenz gesehen und gesetzt werden konnte, gegeben.

Triebfeder war zunächst meine Neugier über den Verlauf initiiertter Prozesse und der Wunsch der Reflexion der Rolle der Lehrerin. Ich habe aus einer forschenden Perspektive diesen Unterricht initiiert, begleitet und fotografiert. Das zeigt sich auch

²⁸³ Ethnographische Feldforschung bezeichnet nach Friebertshäuser /Panagiotopoulou „eine Forschungstradition, die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturalanalytisch zu erschließen“ (Friebertshäuser /Panagiotopoulou 2013: 301).

daran, dass „Forschungsmotive“ – ich zähle dazu den Einsatz eines Diktiergerätes, Expertenrunden, das Thema Beobachtung, die Produktion von Notizen und Zeichnungen im Logbuch der Unterrichts-Aktion Muster-Safari durch die Schülerinnen und die fortlaufende Produktion von Fotografischen Material durch die Lehrerin/Forscherin – fester Bestandteil dieses Kunstunterrichts werden.

„Die Erhebung und Analyse von empirischen Daten unterschiedlichster Art“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 309) kennzeichnet die Methodenkombination Ethnographischer Feldforschung. Teilnehmende Beobachtung, qualitative Datenerhebung wie Interviews und Gespräche, Experteninterviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Sammlung alltagskulturellen Materials, Fotografische Dokumentation und Videogestützte Beobachtung, Feldnotizen und Forschungstagebuch werden von Friebertshäuser/Panagiotopoulou für eine solche Methodenkombination benannt (ebd. ff.).

Die Produktion von Material unterschiedlichster Art und die Kombination verschiedener Tätigkeiten sind auch Teil künstlerischer Produktion. Die Künstlerin Andrea Büttner antwortet in einem Interview auf die Frage, welche der „Tätigkeitsbezeichnungen“ schaffen, schöpfen oder produzieren auf ihre Arbeitsweise zutreffen: „Gar nichts. Ich schnitze. Ich male, ich schreibe, ich schreibe, ich denke, ich spreche, ich installiere, ich schmeiße weg, ich fotografiere, ich drucke, ich delegiere, ich E-maile, ich google, ich recherchiere“ (Büttner zitiert nach Krause-Wahl/Schütze 2015: 18). Büttner stimmt Ähnlichkeiten zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Praxis zu. Künstler*in und Ethnolog*in verbinde das Interesse für ein Feld, in das sie sich hineinbegeben. Im Gegensatz zur Ethnolog*in dürfe sich die Künstler*in aber verlieben. Sie sei nicht der Methodologie verpflichtet und dementsprechend frei von Legitimierungsdiskursen, die Forscher*innen führen müssten (vgl. ebd.: 19-20).

Die Erforschung künstlerischer Prozesse im Kontext der Kunstpädagogik mittels Ethnographischer Feldforschung ermöglicht eine Schnittstelle von künstlerischer und wissenschaftlicher Arbeitsweise. In Forschungsgegenstand und Forschungsmethode verbinden sich der produktionsorientierte Modus der Ethnographischen Feldforschung im Sinne einer Erhebung möglichst unterschiedlicher Datentypen mit der künstlerischen Produktion im Unterricht bzw. in Vermittlungssituationen. Die Methode der Teilnehmenden Beobachtung im Sinne einer Ethnografischen Feldforschung integriert Reflexionspotential für Praktiker*innen hinsichtlich der eigenen Rolle im Feld.

Andreas Brenne bezeichnet in seiner Dissertation die Ethnographische Feldforschung als „Kernmethode der Unterrichtsforschung durch Lehrer“ (Brenne 2004: 145). Sie ermöglicht praxisbezogene Theorien von Schule und Unterricht zu generieren, auch dadurch, dass Praktiker*innen in den Forschungsprozess einbezogen werden bzw. eigene Forschungen durchführen. In der Dissertation selbst wird die „Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe“ mittels Ethnographischer Feldforschung erforscht. Hier wird die bereits erwähnte Schnittmenge von künstlerischen und wissenschaftlichen Arbeitsweisen aufgesucht und für die Erforschung und Konstitution eines kunstpädagogischen Modells fruchtbar gemacht: Brenne führt für die künstlerische Feldforschung von Lilli Fischer eine Strukturanalyse durch (ebd.: 62-134). Ein Projekttag zur künstlerischen Forschung an einer Grundschule²⁸⁴ wird mittels Ethnographischer Methoden beforscht. Zu dem erhobenen Material gehören Feldprotokolle, Fotografien, Expertenbefragungen und weitere Dokumente. Eine Feldforschung wird von den Schüler*innen durchgeführt und sie ist zugleich Erhebungsstrategie des Forschers. Brenne ist teilnehmender Beobachter „des pädagogischen Szenarios, das auf Aspekten der künstlerischen Feldforschung basiert“ (Brenne 2004: 182).

Christine Heil thematisiert mit ihrer Dissertation zu kartierenden Auseinandersetzungen aktueller Kunst eine neue Form zur Erforschung und Erfindung von Vermittlungssituationen (Heil 2007). Ihr Selbstverständnis als Forscherin im Feld leitete sie aus der teilnehmenden Beobachtung und der Ethnographischen Feldforschung ab. Die Forscherin macht sich zum „Medium ihrer Forschung im Feld der eigenen Schulpraxis“ (Heil 2007: 90). Das Praxisfeld der Forschung bilden zwei Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung des Schulpraktikums in zwei verschiedenen universitären Kontexten (ebd.: 159).

Dort geht es um die Verknüpfung der Kartierungen der Studierenden mit der Planung von Unterricht. „Der Forscher ist selbst das Instrument seiner Forschung“ (ebd.: 300) dieser Grundsatz gilt dann nicht nur für die forschende Kunstpädagogin, sondern im Sinne der Kartierung für alle in die Vermittlungssituation involvierten, die Initiierenden und die Teilnehmenden:

„Versteht eine Initiatorin oder ein Initiator von Vermittlungssituationen den entstehenden Verhandlungsraum als Reflexionsraum im Sinne einer Kartierung, ist damit

²⁸⁴ Das Thema des Projekttag lautet „Monsterumzug –ästhetische Rezeption und Produktion regionaler und überregionaler Karnevalsbräuche“ (ebd. 177, siehe dazu auch Brenne 2007: 15). Der Projekttag wurde von Studierenden im Rahmen eines Seminars für Künstlerisches Lehramt für die Primarstufe unter der Leitung von Andreas Brenne an der Kunstakademie Münster geplant und durchgeführt.

eine besondere Haltung verbunden. Nicht nur vom Vermittelnden sondern von allen Teilnehmenden ist eine besondere Haltung gefordert [...] Charakterisieren lässt sich diese Haltung mit dem Bewusstsein, dass sich mit dem Eintreten in den gemeinsamen Raum der Vermittlung, die Perspektiven einer teilnehmenden Beobachtung und einer die Beobachtung beobachtenden Perspektive gegenseitig bedingen“ (ebd.: 300).

Die Schnittstelle von künstlerischen und wissenschaftlichen Vorgehensweisen im Kunstunterricht bzw. in Vermittlungssituationen ermöglicht und erfordert eine besondere Haltung aller Teilnehmenden. Die Position der Forscherin und des Forschers im Feld ist in beiden Fällen konstitutiv.

Aktuelle Forschungsprojekte, die aus der Praxis der Forscher*innen entwickelt wurden und entwickelt werden, sind sowohl im Kontext von Kunstunterricht, als auch in den Feldern Kritische Kunstvermittlung und Kulturelle Bildung verortet:

Silke Ballath befasst sich im Feld der Kulturellen Bildung mit dem Transformationsraum der eigenen Praxis als Kulturagentin in der Zusammenarbeit mit Lehrer*innen, Künstler*innen und Schüler*innen (siehe u.a. Ballath 2016, 2015). **Henrike Plegge** thematisiert in ihrem Dissertationsprojekt im Kontext der Kritischen Kunstvermittlung Fragen von Sichtbarkeit von Vermittlung im Museum. Dies geschieht unter anderem am Beispiel des „Studio“, dem von ihr eingerichteten *Raum für Kunst, Vermittlung, Bildung* im Rahmen der Ausstellung Global Contemporary am ZKM in Karlsruhe, an deren Konzeption sie als Kuratorin für Vermittlung beteiligt war (siehe u.a. Plegge 2014, 2013). **Miriam Schmitt-Wetzel** hat in ihrer Dissertation zu Interaktion und Kollaboration im Kunstunterricht die Wechselbeziehungen zwischen bildnerischen und sozialen Prozessen in Gruppen der Sekundarstufe II untersucht (Die Dissertation ist online abrufbar <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/39068> [06.03.17]). Die Reflexion des praxisforschenden Vorgehens (ebd.: 348-354) folgt in der Struktur der Arbeit auf „Reflexion des eigenen kunstpädagogischen Unterrichtshandelns“ und die „Forschungsmethodische Reflexion“. Auch die „Kollaboration im Forschungsprozess“ findet kurz Erwähnung (ebd.: 354). **Anna Stern** ist Performance-Künstlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Fachdidaktik der Kunst / Kunstpädagogik. Im Rahmen ihres Dissertationsprojektes „Gemeinsam(e) Räume schaffen“ führt sie eine explorative Fallstudie am Beispiel der Vermittlung von Site-specific Performance Art im Kunstunterricht durch. Die Vermittlung von Site-specific Performance ist ebenso Teil ihrer universitären Lehre, wenn zum Beispiel

Kunststudierende der Universität Osnabrück im Rahmen des Projektes „Kinder(t)räume“ mit Kindern ortsspezifische Performances erarbeiten. (Homepage der Künstlerin Anna Stern <http://www.annastern.de>, [05.07.17])

In den letzten Jahren 15 Jahren haben unter anderem folgende Forscher*innen ihren eigenen Kunstunterricht²⁸⁵ zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht und in der Konzeption ihrer Arbeiten wie folgt berücksichtigt:

Anna Maria Loffredos Dissertation „Kunstunterricht und Öffentlichkeit - Kunstdidaktische Konzepte und Reflexionen zu Unterricht mit analogen und digitalen Anteilen im Kontext der Systemtheorie“ räumt der Vorstellung von Unterrichtseinheiten und -reihen zu Kunstunterricht und Öffentlichkeit mit 126 Seiten einen zentralen Platz ein (Loffredo 2014: 151-278). **Thomas Michl** stellt in seiner qualitativ-empirischen Untersuchung der Merkmale und Wechselbeziehungen von Experiment und ästhetischer Erfahrung im Kunstunterricht (Michl 2010) eine exemplarische Unterrichtssituation an den Anfang (Michl 2010: 9) und differenziert in der Untersuchung zwischen geplantem Verlauf einer Unterrichtseinheit (ebd. 59, 113) und tatsächlich realisiertem Verlauf (60, 115). Michl thematisiert abschließend die Relevanz von „Praxisforschung für den Kunstunterricht“ (ebd.: 182-185). **Bettina Uhlig** weist in ihrer Vita eine Doppelperspektive auf Unterricht in der Primarstufe aus. Sie war von 1990-1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Technischen Universität Chemnitz (1990-1997) und hat von 1989-1998 an einer Grundschule unterrichtet. (vgl. <https://www.uni-hildesheim.de/fb2/institute/kunst/mitglieder/profile/bettina-uhlig/>[06.03.17]). In ihrer Dissertation zum Thema einer grundschulspezifischen Rezeptionmethodik aktueller Kunst (Uhlig 2005) thematisiert sie neben Arbeiten von Thomas Florschütz und Roman Opalka auch die candy spills von Felix Gonzalez-Torres hinsichtlich ihrer didaktische Potentiale und macht einen Vorschlag für eine Unterrichtsreihe zu diesem Künstler (ebd.: 222-231).

Die Position der Forschenden im Feld wird im Rahmen der genannten Arbeiten und im Zusammenhang mit der untersuchten Fragestellung nicht explizit berücksichtigt bzw.

²⁸⁵ Die eigene universitäre Lehre ist unter anderem Teil der Dissertationen von Julia Weitzel (Weitzel 2012) und Andrea Sabisch (Sabisch 2007). Maria Peters hat in ihrer Dissertation „Blick, Wort, Berührung: Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther“ die Begegnung von Schüler*innen mit Originalen der genannten Künstler im Museum thematisiert (Peters 1996). Die Dissertation enthält die Unterrichtsmatrix (vgl. Peters 1996: 318-329). Eva Sturm thematisiert in ihrer Dissertation ihre Arbeit als Vermittlerin im Museum (Sturm 1996).

thematisiert. Praxisforschung in der Kunstpädagogik²⁸⁶ unterscheidet sich deutlich von der Erforschung der eigenen Praxis und zuletzt genannte wiederum von der Reflexion der eigenen Position im Forschungsfeld der eigenen Praxis. Die Position der Forscher*innen im Feld betrachte ich für die Konzeption und Erforschung eines Kunstunterrichts an der Schnittstelle von Schule, Museum und Theater als ebenso zentral wie die Rolle der Schüler*innen in diesem Konstitutionsprozess von Kunstunterricht. Sie werden zu Ko-Autoren der Kollektiven Sinnproduktion.

Die gemeinsame Forschung ebenso wie die Erforschung der gemeinsamen Praxis mit den Akteur*innen machen folgende Forschungskonzepte zum Ausgangspunkt:

Die **Oldenburger Teamforschung**, ein Angebot der Forschungswerkstatt Schule und Lehrer*innenbildung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg setzt auf das gemeinsame Forschen von Studierenden und Lehrer*innen an den Schulen (siehe dazu <https://www.unioldenburg.de/paedagogik/forschung/arbeitsstellen/forschungswerkstatt/konzept/konzeptpapier/> [05.03.17]). Von Lehrer*innen-Studierendenteams entwickelte Fragestellungen können für einen Zeitraum von 10 Jahren online eingesehen werden

(<https://www.unioldenburg.de/paedagogik/forschung/arbeitsstellen/forschungswerkstatt/materialien/untersuchte-fragestellungen/> [05.03.17]).

Am Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste sind Modelle der **Aktionsforschung** als Forschungszugang fest verankert (<https://www.zhdk.ch/aktionsforschung-3810> [05.03.17]). Im Projekt **FLAKS** (Forschungslabor für Künste an Schulen) forschen beispielsweise Lehrpersonen und Theaterpädagog*innen und Studierende teilweise auch mit Schüler*innen zusammen an selbst entwickelten Fragestellungen. Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen begleiten diesen Prozess in der Rolle des critical friend und übernehmen vor allem beratende Funktion.²⁸⁷

Die Position der Forschenden im Feld ist dort nicht nur entscheidend für einen explorativen Prozess der Datenerhebung, sondern instruktiv für das methodische Vorgehen und den Forschungsprozess in seiner Gesamtheit.

²⁸⁶ Georg Peez hat in seinem Aufsatz "Praxisforschung in der Kunstpädagogik" (Peez 2002) diesbezüglich eine Systematisierung vorgenommen. Er unterscheidet im Rahmen der Empirischen Praxisforschung in der Kunstpädagogik vier Forschungsbereiche und benennt dafür jeweils eine exemplarische Fallstudie. Die vier Forschungsbereiche sind: 1) „Wirkungsforschung“, 2) „Unterrichtsforschung bzw. Lehr-/Lernforschung“, 3) „Erforschung ästhetischen Verhaltens und bildnerischer Äußerungen“, 4) „Institutionenforschung. Praxisforschung ist in diesem Sinne ein Teilgebiet empirischer Forschung. Praxisforschung kann von der eigenen Praxis der Forschenden ausgehen. Die Position der Forschenden im Feld wird hier allerdings nicht thematisiert. Zur empirischen Forschung in der Kunstpädagogik siehe u.a. Meyer/Sabisch 2009; Peez 2007, 2006, 2005.

²⁸⁷ Weiterführend zu FLAKS siehe die Ausgabe Nr. 11 des e-Journals der ZHdK <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/11-uber-flaks-und-daruber-hinaus/> [06.03.17].

Folgende **Kollektive** verstehen die eigene Position und Praxis auch als forschend und setzen verstärkt darauf Projekte und Fragestellungen gemeinsam mit den Adressat*innen, Projektgruppen, Rezipient*innen zu entwickeln. Praktiker*innen und/oder Forscher*innen verschiedener Kontexte sind **trafo-k** ein Wiener Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion (<http://www.trafo-k.at/about/> [05.03.17]). **fort-da** lädt „als Zusammenschluss von Kunstvermittler*innen, Künstler*innen, Pädagog*innen, Kurator*innen, Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Designer*innen Personen und Gruppen ein, gemeinsam mit uns aktuelle Fragestellungen zu erforschen“ (<http://www.fort-da.eu/info/> [05.03.17]). **Kunstcoop**®, eine Initiative von Künstlerinnen, die über ihre künstlerische Arbeit hinaus in der Kunstvermittlung tätig sind, möchte ihre Aktivitäten auch als „ein Forum, das internationalen Austausch sucht und theoretische und praktische Ansätze der Kunstvermittlung an verschiedenen Orten diskutiert und aufnimmt“ verstanden wissen (<http://www.kunstcoop.de/> [05.03.17]).

Das gemeinsame generieren von Fragen, Themen und Projekten findet auch in der künstlerischen Produktion in der Bildenden Kunst und in spezifischen Theaterformen statt:

In der **Klasse für Kooperative Strategien** von Prof. Irene Hohenbüchler an der Kunstakademie Münster konzipieren und realisieren Kunststudierende künstlerischer Projekte in Kooperation untereinander oder auch mit externen Projektpartner*innen zusammen (<http://www.kooperativestrategien.net/start/> [05.03.17]). Im **Forum Theater**, einer Methode des „Theater der Unterdrückten“ nach Augusto Boal (vgl. Boal [1985]: 82-97) stellen Schauspieler*innen zunächst Modellszenen vor, in die das Publikum dann einsteigt. Professionelle Schauspieler*innen und Laien entwickeln gemeinsam und aktiv im Spiel Handlungsoptionen zu sozialen Themen. Das **Theater der Versammlung** am Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen versteht sich als Forschungstheater (<http://www.tdv.uni-bremen.de/konzept.php> [05.03.17]). Es setzt auf die Zusammenarbeit von „Studierenden, Dozent*innen unterschiedlicher Fachrichtungen mit professionellen Aufführungskünstler*innen unterschiedlicher Sparten“[...] und untersucht Themen und Fragestellungen, die in den Seminaren theoretisch behandelt werden, mit den Mitteln der Performance.²⁸⁸

²⁸⁸ Siehe in diesem Zusammenhang auch das Konzept eines Szenischen Forschen in der Erwachsenenbildung (Weitzel 2012) und die Ausführungen zu einer Methode der Performative Research (Seitz 2012; online abrufbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/performative-research> [05.03.17]).

John von Düffel, Autor und Dramaturg am Deutschen Theater Berlin und Professor für Szenisches Schreiben an der Universität der Künste Berlin beschreibt die gelungene Theaterprobe im Zusammenhang mit der Regiepraxis von Michael Thalheimer als „Ermittlung eines gemeinsamen Interesses, nicht im Sinne eines Ausgleiches, sondern einer aneinander gesteigerten Realität“ (Düffel 2011: 70). Um dieses gemeinsame Interesse wird im Probenprozess gerungen. Der Regisseur Thalheimer „schafft Freiheit und Freiheitsgrade, in denen Angebote stattfinden können und die künstlerische Verantwortung wandert, behält sich aber immer vor der Entscheidende zu sein.“ (Düffel 2011: 59). Hier liegt eine Strukturähnlichkeit zur Lehrperson und der Klasse im Kunstunterricht. Wie die Unterrichtssituation ist die Probe ein gruppenspezifischer Prozess.²⁸⁹ Die Lehrperson kann Verantwortung für die künstlerischen Prozesse mit den Schüler*innen teilen und die Ermittlung gemeinsamer Interesse fokussieren. Die pädagogische Verantwortung für den Unterricht trägt sie schlussendlich alleine.

6.2. Bildrekonstruktion

Mit der Mehrebenen-Parallelprojektion schlage ich eine Methode zur empirischen Erforschung von künstlerischen Produktionsprozessen vor. Datenerhebung und Bildrekonstruktion werden im Rahmen des Methodenvorschlags an der Schnittstelle zu Bildproduktion verortet. Bildproduktionen sind sowohl Gegenstand der Rekonstruktion als auch Vergleichshorizonte im Prozess des Rekonstruierens.

Der für die Positionierung meiner Arbeit relevante Diskursausschnitt bestimmt sich über Forschungen, die die Analyse von Fotografischem Material nicht nur vollziehen, sondern zugleich auch methodische Fragen thematisieren. Methodische Fragen hinsichtlich der Analyse von Fotomaterial und Methodenvorschläge sind im Diskurs der Kunstpädagogik aktuell mit drei Positionen verbunden²⁹⁰:

1) **Georg Peez** hat bereits 2003 „Fotografien im Rahmen qualitativer kunstpädagogischer Forschung“ thematisiert und wichtige Grundlagenarbeit für empirische Forschungszugänge im Kontext der Kunstpädagogik geleistet. Der gleichnamige Aufsatz ist in einem Band zur Foto- und Videoanalyse in den Erziehungswissenschaften (Ehren-

²⁸⁹ John von Düffel selbst zieht im Zusammenhang mit den gruppenspezifischen Aspekten der Probe die Parallele zur Schule. Es gäbe auch auf der Probe die Klassenbesten, die Versager, die Klassenclowns und die Eckensteher. Außerdem sei Angst in diesen gruppenspezifischen Prozessen ebenso ein Faktor (vgl. Düffel 2011: 57).

²⁹⁰ Die Produktion von fotografischem Material ist in vielen kunstpädagogischen Forschungen gängige Praxis (siehe dazu u.a. das Handbuch Fallforschung (Peez 2007)). Sie ist nicht mit methodischen Fragen der Forschenden verknüpft und nimmt in der Auswertung keine zentrale Stellung ein. Bislang wird Bild- oder Videomaterial meist zusätzlich, als Gedankenstütze oder zur Reflexion der Position der Forschenden im Geschehen erhoben.

speck/Schäffer 2003) angesiedelt und gibt dementsprechend einen ersten Überblick über den Einsatz von Fotos im Fachdiskurs der Kunstpädagogik. Genannt werden die „Fotografische Dokumentation“, „Dokumentenanalyse im Kontext kunstpädagogischer Selbstdeutung“ und „Fotografische Dokumentation von Interviewthemen“. Diese werden jeweils exemplarisch an einer Studie (Manthey 1978, Zacharias 1995, Selle/Boehe 1986) vorgestellt. Fotografien werden in allen drei Studien in Kombination mit weiteren Dokumenten verwendet. Peez zieht eine Parallele zu Erziehungswissenschaft und merkt kritisch an, Fotos würden bis dato (2003) meist zur Stützung selten zur Differenzierung, von Erkenntnissen, die aus verbal-sprachlichem Datenmaterial generiert wurden und häufig eben auch nur illustrierend-genutzt. Peez plädiert dafür „neben sozialwissenschaftlich gerechtfertigten Herangehensweisen an Fotos, deren bildbezogenen Eigenschaften gerecht zu werden“ (<http://www.georgpeez.de/texte/fotoana.htm>[25.06.17]).²⁹¹ Dies könnte beispielsweise durch die Berücksichtigung von „nonverbalen Erkundungsformen mittels Fotografien und fotografischer Inszenierungen“ geschehen. Peez nennt in diesem Zusammenhang auch die Position von David Hockney. Seine künstlerischen Arbeiten seien bereits bildnerische Deutungsansätze und könnten wichtige Impulse für die Methodenentwicklung liefern.

Der 2006 publizierte Band „Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung“ (Peez 2006) versteht sich als methodisches Handbuch im Kontext von Studium, Praktikum und wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten. Im Mittelpunkt steht die Frage „wie sich die Simultanität einer Fotografie und die Sequenzialität eines sprachlichen Textes aufeinander beziehen lassen“ (ebd.: 17). Sieben „Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren“ aus unterschiedlichen Wissenschaftskontexten werden vorgestellt:

1) Die Methode des „lauten Denkens“

²⁹¹ Ein vergleichbarer Impuls kommt 2003 auch aus den Erziehungswissenschaften. Burkhard Fuhs macht darauf aufmerksam, „auch eine erziehungswissenschaftliche Nutzung von Fotos kann sich diesen Fragen nach der eigenständigen Ästhetik der Fotografie und ihrer künstlerischen Bedeutung nicht ganz verschließen“ (Fuhs 2003: 42). Fuhs hält fest: „Das Pädagogische liegt [...] in der Fragestellung, in der Perspektive mit der die Bilder untersucht werden. Eine erziehungswissenschaftliche Bildanalyse wäre dann ein methodisches Vorgehen, bei dem Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler mit ihrem ‚pädagogischen‘ Blick und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen Fotos in ihre Forschungen einbeziehen.“ (ebd.: 47). Fuhs wirft schließlich auch die Frage nach dem Stellenwert der Fotos im Forschungsdesign auf und konturiert „Sollen Fotos die Primärquelle der Untersuchung sein?“ (ebd.: 49).

- 2) Sequenzanalyse - Fotoanalyse nach Verfahrensprinzipien der Sequenzanalyse im Rahmen der Objektiven Hermeneutik²⁹²
- 3) „Aufzeichnung von Blickbewegungen (Eye-Tracking)“
- 4) „ikonographisch-ikonologische Analyse von Fotografien“²⁹³
- 5) „phänomenologisch orientierte Fotoanalyse“²⁹⁴
- 6) „Biographisch und sozialwissenschaftlich orientierte Fotoanalyse“
- 7) Triangulative Verfahren: Digitalfotografie und Kinderzeichnung.

Sechs von sieben Verfahrensweisen werden nach einem methodischen Aufriss (Teil II des Handbuchs) an fünf Fallbeispielen expliziert. So werden für Leser*innen neben methodentechnischen Aspekten auch das jeweilige Forschungsinteresse und der Zusammenhang von gewählter Methode und Forschungsfrage bzw. Forschungsgegenstand deutlich.

„Mit jedem neuen Forschungsbeitrag entstehen neue methodische Varianten“ (Reichartz 1995: 387 zitiert nach Wernet 2000b: 9) so formuliert es auch Andreas Wernet für die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik und akzentuiert damit die Nichtstandardisierbarkeit des forschungspraktischen Vorgehens (Wernet 2000b ebd.). Jede Interpretation mit der Objektiven Hermeneutik formuliert zugleich eine Anwendung derselben. Wernet hält fest: „Oevermann hat das methodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik als Kunstlehre charakterisiert“ (ebd.: 9). Eine Fallrekonstruktion beginnt mit der *Fallbestimmung* und einer *Interaktionseinbettung* (Oevermann). Das Forschungsinteresse aufgrund dessen die Texte ausgewählt wurden, ist möglichst genau zu explizieren. Außerdem ist der Protokollstatus des zu interpretierenden Textes zu klären. Wernet verdeutlicht das an folgendem Beispiel: Liegt das Forschungsinteresse im Bereich der Eltern-Kind-Interaktion so könnte dieser Fall an unterschiedlichen Protollformen deutlichen werden: Protokollen von Eltern-Kind-Interaktionen, Interviews mit Eltern und Kindern, gerichtlichen Akten eines Sorgerechtsstreites oder einem Protokoll eines Lehrer-Elterngesprächs in der Schule (vgl. Wernet 2000b: 54).

Die Begriffsprägungen von Georg Peez geben einerseits möglichen Gegenstandsbereichen kunstpädagogischer Bildanalyse Kontur, könnten aber andererseits dahingehend

²⁹² Dieser Ansatz wurde aufgegriffen und weitergeführt in dem Aufsatz „Fotoanalyse nach Verfahrensprinzipien der Objektiven Hermeneutik“ (Peez 2006).

²⁹³ Weiterführend siehe auch die Interpretation des Fallbeispiels „Jugendliche Breaker“ nach der Verfahrensweise einer ikonologisch orientierten Fotoanalyse (Peez/Setzkorn 2007).

²⁹⁴ Siehe hierzu auch die phänomenologisch orientierte Fotoanalyse zum Fallbeispiel „Schüler-Interaktion im Klassenraum“ zusammen mit Eva Wagner (Wagner/Peez 2012).

missverstanden werden, dass hier eine Fallbestimmung bereits erfolgt und sozusagen in die Methode integriert sei. Dem ist nicht so. Ich nehme im Folgenden Bezug auf den Abschnitt Fotoanalysen zum Initiationsritual der Einschulung und die Rekonstruktion von Einschulungsfotos (Peez 2006: 95-102): Das Biographische kann zwar durchaus Zielrichtung einer Fallrekonstruktion auf der Basis dieses Materials sein. Das Biografische wäre dann eine Hinsicht der Analyse der Einschulungsfotos. Anhand des gleichen Materials könnten aber ebenso die Bildpraktiken von Profis und Amateuren, Fragen der Pose der Fotografierten oder historische Aspekte rekonstruiert werden.

Ich möchte nicht unerwähnt lassen, dass das Forschungsinteresse und der Zusammenhang zwischen Forschungsgegenstand (dazu gehören die Forschungsfrage und das Forschungsfeld) und die gewählte Methode der Datenerhebung und Analyse stets neu und für den Einzelfall zu bedenken sind.

Alle von Georg Peez adaptierten Verfahren verankern die Bilderschließung und Interpretation im Nachvollzug der Augen bzw. Blickbewegung und setzen auf das Prinzip der Sequenzierung von Bildern (ebd.: 17). Diese Grundfigur basiert stärker auf dem rezeptiven Zugang zu Bildproduktionen. Fotos werden in Kombination mit anderen Dokumententypen analysiert. Sie sind nicht die Primärquelle der Studien.

2) Jörg Grütjen plädiert „für die Untersuchung von Fotosequenzen anstatt von Einzel fotografien“ (<http://zkmb.de/344> [14.03.17]). „Fotosequenzen“ sind im Rahmen seiner Dissertation von Schüler*innen erstellte Fotos während einer Unterrichtsstunde, in der eine Skulptur des Künstlers Thomas Schütte, *Bronzefrau (Nr. 6)*, 2001 Thema ist. Je eine Person aus einem Oberstufenkurs hat im Auftrag des Forschers alle 3-5 Minuten während einer laufenden Unterrichtsstunde mit dessen Kamera fotografiert (vgl. Grütjen 2013: 48). Diese Fotosequenzen sind ein Teil des Datenmaterials seiner Forschung. Es beinhaltet außerdem Doppelinterviews von je zwei Schüler*innen zu jeder Unterrichtsstunde, ein narratives Interview des Forschers mit der unterrichtenden Lehrperson (ebd.: 48f), eine Audioaufzeichnung der Unterrichtsstunde und die teilnehmenden Beobachtungen des Forschers.

Letztere findet in ihrem Modus Erwähnung (ebd.: 49) werden aber in der Analyse nicht berücksichtigt bzw. offengelegt. Die Position des Forschers im Feld wird von Grütjen nur

implizit thematisiert²⁹⁵, obwohl sie die Produktionssituation der Dokumente – sowohl die der Fotos als auch die der Interviews – beeinflusst. Sie klingt in der Selbstzuschreibung des Forschers an, der als teilnehmender Beobachter „Notizen, die zwischen subjektivem Tagebucheintrag und betont distanziert professionell kritischem Fachleiterblick pendeln“ (ebd.: 55) anfertigt. Fachleiter*innen sitzen in der Regel „hinten drin“ im Unterrichtsgeschehen. Sie beurteilen und bewerten die Leistung der Lehrenden in Ausbildung. Sie sind Externe und zugleich institutionelle Rollenträger*innen. Mit ihrer Anwesenheit verdoppelt sich die Präsenz der Institution.

Der Selbstaussage des Forscher er könne sich durch die Notizen in der eigenen Wahrnehmung beobachten (vgl. ebd.) ist zuzustimmen. Die institutionell geprägten Konnotation von Notizen – Lehrer*innen machen Notizen für mündliche Noten, begleitend zu Referaten, Fachleiter*innen notieren Anmerkungen während eines Unterrichtsbesuches bei Lehrer*innen in Ausbildung – werden an dieser Stelle nicht erfasst.

Schüler*innen und Lehrer*innen sitzen in den geführten Interviews nicht nur dem Forscher, sondern auch einem Lehrer ihrer Schule bzw. einem Kollegen gegenüber. Auch die Fotoproduktion der Schüler*innen findet vor den Augen eines teilnehmenden Beobachters und zugleich institutionellen Rollenträgers statt. Für das Verhalten der Schülerin Cosima (Fallstudie vom 29.09.; ebd.74-128) ergibt sich so beispielsweise zumindest eine zusätzliche Lesart. Cosimas Blick kann – ich referiere zunächst die Lesarten des Forschers –, „maßgeblich durch ein Interesse am Inhalt des Kunstunterrichts, persönliches Engagement und/oder die verinnerlichte Autorität der Lehrerin Frau Pauliden und der Kunstwerke gesteuert sein“. Ich füge folgende Lesart hinzu: Sie wird aber auch in ihrem Tun beobachtet; vom Forscher, dem teilnehmenden Beobachter, der vermutlich auch dem Lehrerkollegium der Schule angehört, angeblickt. Die von Grütjen konstatierte „Spannbreite von typischen Schülerrollen“ (ebd.: 56) möchte ich aufgrund der sich mehrfach andeutenden Doppelrolle des Forschers im institutionellen Feld ebenfalls mit einem Fragezeichen versehen wissen.

Grütjens Plädoyer für die Fotosequenz kann zunächst als zeitgemäßer Gegenentwurf zu tafeldanalytischen Verfahren in Anlehnung an das dreistufige Interpretationsschema

²⁹⁵ Grütjen erwähnt den Feldzugang als Lehrer: „als Kunstlehrer kann man [...]“ (ebd.: 53); „von mir angeregte Kunststunden (ebd.: 9). Von einer „Spannbreite typischer Schülerrollen“ und in diesem Zusammenhang von „scheinbar leistungsstarken“, „scheinbar leistungsschwachen“, „Freiwilligen“ oder „scheinbar ruppigen Schülern“ ist die Rede (ebd.: 56). Es spricht vieles dafür, dass die Studie an einer Schule, an der der Forscher auch als Lehrer tätig ist, durchgeführt wurde. Offengelegt wird es durch ihn selbst in seinem Forschungsprojekt nicht. „Von mir beauftragte Schüler [...]“ (ebd.: 64) kann es ausschließlich aus der Perspektive des Lehrers geben. In einer Argumentation ausschließlich aus der Forscherrolle heraus wäre der Modus der Bitte naheliegender.

des Kunsthistorikers Erwin Panowsky gelesen werden. Dieses fokussiert das Einzelbild und sucht die Bedeutung innerhalb der Bildgrenzen als nur noch zu dekodierende Bildsprache (vgl. Müller 2012: 130; siehe außerdem Kapitel 3). Grütjen beansprucht eine „Grammatik der Fotosequenz in ihrer Gesamtheit zu untersuchen“ (Grütjen 2013: 63) und bezieht sich auch auf Strategien des Comics (ebd.).

Er lässt allerdings die Chance ungenutzt, die methodischen Entscheidungen im Rahmen seiner mit dem Forschungsinteresse zu verknüpfen. Die zentrale Forschungsfrage lautete: „wie lässt sich die Rezeption eines Kunstwerks im Unterricht aus Schülersicht rekonstruieren?“ (ebd.: 14). Die Entscheidung für die Produktion und Erhebung von Fotosequenzen durch Schüler*innen ließe sich hier argumentativ direkt anschließen. Grütjen führt in erster Linie forschungspragmatische Gründe wie die Legitimation der Auswahl durch den Forscher an, welche differenziert geleistet werden müsse (ebd.: 61) und die höhere Informationsdichte von Fotosequenzen (ebd.: 63).

Das Generieren von Fotografischem Material als zum Unterrichtsgeschehen synchron zu konzipieren und diese Produktion in die Hände von Schüler*innen zu geben ist ein forschungsmethodisch innovativer Schritt. Um „dieses Datenmaterial weiter zu verdichten bzw. die Fotos in ihrem forschungsmethodisch eher ungesicherten Geltungsanspruch abklären zu können“ (ebd.: 57) bittet der Forscher jeweils die Schüler*innen zum Interviewgespräch über ihre Fotografien. Die Fotoproduktionen der Schüler*innen als eigenständige Dokumentensorte anzuerkennen, wäre wünschenswert und der dem Modus der Datenerhebung entsprechend innovative Auswertungsschritt.

3)Ulrike Stutz schlägt „ästhetische Annäherungen an Bilder in der qualitativen Forschung“ vor (Stutz 2005, 2008) und räumt der von Grütjen vorgetragenen Skepsis in Hinblick auf die Auswertung vergleichbar ein, dass die Erhebung der Texte systematischer ausgeführt wurde, während die Erhebung von Fotos nicht systematisch genug erfolgt ist (vgl. Stutz 2008: 17).

Wie bei Grütjen werden sowohl Bild- als auch Textdokumente untersucht. Die Textdokumente wurden nach der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet (vgl. ebd.: 27).

Bemerkenswert und relevant ist der Vorschlag von Ulrike Stutz insofern, als dass hier der Versuch unternommen wurde, sich ästhetisch – also aus der Perspektive künstlerischer Produktion und nicht in erster Linie rezeptiv – der Blickbewegung folgend anzunähern.

Fotografien und Videos wurden sowohl von Schüler*innen, Kunstpädagog*innen in einer Fortbildung, als auch von der Forscherin selbst aufgenommen. Der Aspekt der Inszenierung spielt übergreifend eine zentrale Rolle. Die im Rahmen der Studie vorrangig berücksichtigten Produktionen stammen aus der Beobachtung von Situationen durch Schüler*innen. Außerdem wurden Fotografien als Erzählstimulus für die Interviews genutzt (vgl. ebd.: 47). Stutz weist außerdem Bildern in der Präsentation von Ergebnissen der Studie eine zentrale Rolle zu (ebd.: 48).

Die „Ästhetischen Annäherungen“ realisieren sich in vielfältigen Formen: Digitale Bildmontage und Inszenierte Fotografie (Stutz 2008, Abb. 355), Überblendung einer Fotografie (ebd., Abb. 356), Digitale Fotomontagen, Digitale Fotografien und Nachinszenierungen (Abb. 357) performative Abschlusspräsentation (ebd., Abb. 360), Still aus der Videoarbeit im Workshop (ebd., Abb. 354) und Situation im Workshop (Foto durch die Forscherin), Laboratorium Performative Dialoge, Audiopräsentation und Präsentation (ebd., Fotos durch die Forscherin).

Die Forscherin führt als einen Bezugsbereich für „ästhetischen Annäherungen“ die Visuelle Soziologie an (vgl. ebd.: 34-36) und stellt relevante Forschungsansätze aus diesem Kontext in einer ersten Differenzierung vor. Stutz unterscheidet die „Auswertungen von fotografischen Situationen“, die „Analyse von historischen Fotografien“ und die „Dokumentation von Erfahrungswelt“. Die Forschungsarbeiten von Gregory Bateson und Margaret Mead (Bateson/ Mead 1942) und Dorothea Lange und Paul Taylor (Lange 2000) setzen auf fotografische Produktion in der Datenerhebung, verzichten aber dennoch nicht vollständig auf Text. Während Bateson und Mead Bildsequenzen und beschreibende bzw. interpretierende Texte auf zwei verschiedenen Seiten gegenüberstellen, haben Lange und Taylor auch Interviews geführt. Stutz weist außerdem auf die sozialdokumentarische Tradition der Fotografie hin und benennt unter anderem die Positionen von Walker Evans und August Sander, auf die Michael R. Müller in seiner methodologischen Grundlegung der Figurativen Hermeneutik (vgl. Müller 2012) Bezug nimmt. (siehe dazu auch Kapitel 3). Der Soziologe Michael R. Müller führt die Positionen von Evans und Sander ein, um „auf das immer mögliche methodische Problem illegitimer, weil (bewusst oder unbewusst) ästhetisierter Bildzusammenstellungen“ (ebd.: 131) hinzuweisen. Die Forscherin die zugleich Kunstpädagogin und mit künstlerischen Produktionsprozessen vertraut ist, könnte in Rekurs auf eben diese Positionen eine andere Akzentuierung vornehmen. In welcher Hinsicht künstlerische Positionen wie die von Sander und Evans für die methodischen Überle-

gungen einer „ästhetischen Annäherung“ (Stutz) Berücksichtigen finden könnten, bleibt offen. Stutz stellt an anderer Stelle in Aussicht, „dass in der kunstpädagogischen Forschung Möglichkeiten dazu bestehen, Kompetenzen im Umgang mit Bildern einzubringen und den sozialwissenschaftlichen Diskurs zur qualitativen Bildanalyse mit eigenen Positionen zu erweitern“ (Stutz 2008: 33). Den Schritt zu einem eigenen Methodenvorschlag und einer Systematisierung ihrer Überlegungen geht sie im Rahmen der Dissertation nicht.

Der innovative Schritt liegt in den Forschungen von Stutz und Grütjen auf der Ebene der Datenerhebung. Jörg Grütjen gibt die Kamera in die Hände der Schüler*innen und konzipiert die fotografische Produktion synchron zu einer im Unterricht stattfindenden Kunstrezeption. Ulrike Stutz setzt auf der Ebene künstlerischer Produktion an und nutzt Strategien der Fotografischen Bearbeitung. Beide Positionen nehmen weder eine methodische Systematisierung der entworfenen Produktionssituationen im Zuge der Erhebung vor. Es erfolgt im Rahmen der Arbeit kein eigener Methodenvorschlag. In der Auswertung stützen sich beide Forschungen vorrangig auf Textdokumente. Die Fotografien nehmen dementsprechend konsequent keine zentrale Stelle in der Arbeit ein. Beide Forschungen setzten in der Auswertung verstärkt auf erhobene Interviews, in denen die Fotos als Erzählstimulus dienen und in denen Foto- oder Videoproduktionen erläutert und kommentiert werden. Außerdem nutzen sie die Fotos als eine mögliche Kontrastperspektive auf das Geschehen. Georg Peez macht Methoden der Bildanalyse aus den empirischen Sozialwissenschaften erstmals für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik zugänglich. Diese Methoden verankern den analytischen Zugang in der Bildrezeption.

Bild-Rekonstruktion und Bild-Koproduktion in der Erforschung von künstlerischen Produktionsprozessen

Fotografien sind die zentralen Dokumente meiner Forschung. Alleine dadurch unterscheidet sich meine Forschung bereits von den vorgestellten Positionen. Das fotografische Material meiner Forschung ist in kommunikativen Produktions-Situationen entstanden. Schülerinnen und LehrerIn/ForscherIn haben beiderseits Anteil an der Sinnproduktion. Diese Dokumente haben hybriden Status sind mit rezeptiv-orientierten Verfahren der Bildanalyse nicht zu erfassen.

Datenerhebung und Bildrekonstruktion werden im Rahmen des Methodenvorschlags der „Mehrebenen-Parallelprojektion“ an der Schnittstelle zu Bildproduktion verortet.

Bildproduktionen (diejenigen von Schülerinnen) sind Gegenstand der Rekonstruktion. Bildproduktionen (diejenigen von aktuellen Künstler*innen) sind außerdem Vergleichshorizonte im Prozess des Rekonstruierens.

Der Beitrag stellt einen Methodenvorschlag zur empirischen Erforschung von künstlerischen Praxisprozessen vor, welcher Bildrezeption, Bildproduktion und Bildrekonstruktion auf der Ebene der Analyse zusammenführt, das Bildrepertoire von künstlerisch ausgebildeten Forscher*innen integriert und die Position der Forscher*in im Feld im Sinne der Erforschung der eigenen Praxis berücksichtigt.

Methodenentwicklung und Unterrichtsentwicklung sind im Rahmen meiner Forschung wechselseitig miteinander verbunden. Die Mehrebenen-Parallelprojektion ist Methode zur Erforschung von künstlerischen Produktionsprozessen. Sie kennzeichnet die Haltung der Lehrerin/Forscherin im Unterricht und liefert Deutungsoptionen. Die Bedeutungsproduktionen und erfundenen Handlungsformen von Schülerinnen werden in Relation zu Arbeiten aktueller Kunst und Theaterpraktiken gesetzt.

Eine Sonderstellung hinsichtlich Fragen der Bildrekonstruktion nehmen im Forschungsfeld die Positionen von Heeg/Hofmann und Böhme ein, da sie analytische Perspektiven auf Fotodokumente mit Fragen der Professionalisierung verbinden: **Laura Heeg und Fabian Hofmann** schlagen in ihrem Aufsatz vor „pädagogische Situationen im Spiegel von Fotografien“ zu betrachten“ und machen auf das Potential von qualitativen Methoden der Bildanalyse für die Evaluation und Reflexion pädagogischer Arbeit im Museum aufmerksam (Heeg/ Hofmann 2014). **Katja Böhme** untersucht in ihrem Promotionsprojekt die Bedeutung unterrichtsbegleitenden Fotografierens und fotografischer Mehrperspektivität für die Reflexion von kunstpädagogischen Prozessen. (<https://www.udk-berlin.de/personen/detailansicht/person/show/katja-boehme-1/> [13.06.16]). Beide Ansätze sind im Kontext von Fragen der Professionalisierung in der Hochschullehre verankert. Heeg/Hofmann möchten einen Beitrag zur „fortschreitende Professionalisierung in der museumspädagogischen Arbeit“ (ebd. 54) leisten und rekurren auf ein Seminar mit Studierenden. Katja Böhme setzt auf die fotografische Interaktion zwischen Schüler*innen und Studierenden des Lehramtes. Das Dissertationsprojekt thematisiert Fragen der Professionalisierung im Kontext von Schule, Hochschule und Unterricht.

Zur Vollständigkeit des Kapitels werfe ich abschließend ein Schlaglicht auf die Arbeiten von Wissenschaftler*innen in der Qualifizierungsphase.

Fragen der Bildrekonstruktion sind auch ein Thema zeitgenössischer Forschungen.

Das Organisationsteam des 13. Kunstpädagogischen Forschungskolloquium, vom 23.08.16-28.08.16 in Loccum hat mit der Thema „AnSichten: Forschungsperspektiven auf Kunst und Bild(ung)“ eine Schwerpunktsetzung zum Forschen am und mit visuellem (Daten)Material vorgenommen. (Vgl. den Call for Paper <https://forschungskolloquium-loccum.files.wordpress.com/2016/04/call-for-papers-loccum-2016.pdf> [16.03.17]). 20 Wissenschaftler*innen in der Qualifizierungsphase haben ihre Dissertationsprojekte auf Fragen des Visuellen hin vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden auch die Präsentation von visuellem Datenmaterial und die Frage, wie visuelle Erkenntnisse bzw. Entscheidungen in einem Forschungsprozess kommuniziert werden können, verhandelt. Die Arbeit mit Bildern und Texten im Forschungsprojekt von **Nadia Bader** steht in engem Zusammenhang mit der Forschungsfrage von „Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht“. **Ole Wollberg** thematisiert „Implizites Wissen in der Malerei“ und hat in Loccum filmisches Material aus einem Dokumentarfilm über Gerhard Richter vorgestellt. **Carolin Wiese** verknüpft „Film und Neue Musik im produktionsorientierten Kunst- und Musikunterricht“. **Julia Kittelmann** beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der „familiären Bild(er)umgebung von Kindern bevor sie in die Schule kommen und mit möglichen Faktoren einer Bildersozialisation“. **Christina Inthoff** untersucht „Reflexive Aufzeichnungspraxen im künstlerisch-experimentellen Prozessportfolio – KEPP.“ **Andreas Kragler** stellt „Besprechungssituationen anlässlich bildnerisch-künstlerischer Arbeiten, die zum einen an der Schule im Fach Kunst und zum anderen an der Universität beim Lehramtsstudium im Rahmen kunstpädagogischer Seminare entstehen“ in den Mittelpunkt seiner Forschung.

Diese und alle weiteren Themen und Beitragenden sind auf der Wordpress-Seite des Kolloquiums aufgeführt (ebd.). Die Spannbreite der eingereichten Beiträge leuchtet den Gegenstandsbereich des Visuellen in aktuellen kunstpädagogischen Forschungsprozessen aus und kann als Indiz für dessen Relevanz in zeitgenössischen Forschungsunternehmungen geltend gemacht werden. Visuelle Phänomene können Gegenstand von Kunstpädagogischen Forschungen sein. Sie sind darüber hinaus aber auch in Hinsicht auf die Bearbeitung, Präsentation und Analyse von immer größerer Relevanz und werden zunehmend in ihrer Eigenständigkeit berücksichtigt.

6.3 Aktuelle Kunst und Kunstunterricht

Die dritte Bezugs- und Differenzlinie betrifft die Frage der Kopplung von Aktueller Kunst und Kunstunterricht. Sie argumentiert über eine Verknüpfung der Kontexte. Die Hinsicht dieser Verknüpfung bzw. die Art und Weise wie Aktuelle Kunst und Kunstunterricht in den einzelnen Forschungsarbeiten realisiert werden, ist für die Einordnung meiner Arbeit in den Diskurs zentral.

Die Frage ob aktuelle Kunst Thema im und ein Teil von Kunstunterricht sein soll, eröffnet im Diskurs der Kunstpädagogik ein Spannungsfeld.

Nachdem eine Podiumsdiskussion im Rahmen der Auftaktveranstaltung zum Bundeskongress für Kunstpädagogik#12 die Frage stellte „Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? –und disparate Antworten erntete: „Natürlich unendlich viel. Das ist klar.“ (Kirschenmann zitiert nach Kolb/Wetzel (Hg.) 2011: 2) und „[...] ich bin auf ca. 15 Prozent gekommen [...]“ (Stein zitiert nach Kolb/Wetzel (Hg.) ebd.) wurde die Frage im Rahmen des Bundeskongresses von mehreren Kunstpädagog*innen aufgegriffen, zuge-spitzt und konkretisiert:

Tanja Wetzel wendet die Frage nach aktueller Kunst im Kunstunterricht in Hinsicht auf dessen Fachpersonal: **„Wieviele Kunst braucht eine Kunstpädagogin, ein Kunstpädagoge?“** (Wetzel 2012: 169-175). Thorsten Meyer differenziert auf der Ebene des verhandelten Gegenstandes: **„Welche Kunst braucht die Kunstpädagogik?“**(Meyer 2012: 189-192). Gila Kolb spitzt die Bedeutung aktueller Kunst im Kunstunterricht wie folgt zu: **„Macht aktuelle Kunst Schule?“** (Kolb 2012: 193-198) **„Wie kommt die aktuelle Kunst in den Unterricht?“** fragt Sara Burkhardt in ihrem Beitrag und fokussiert die Ebene der Unterrichtspraxis (Burkhardt 2012: 199-202).

Ich konkretisiere die Eingangsfrage aus meiner Perspektive wie folgt und spitze sie im Anschluss daran zu:

Inwiefern braucht eine Forscherin, die ihren eigenen Kunstunterricht zum Gegenstand ihrer Forschung macht und Bedeutungspotentiale und künstlerische Handlungsformen untersucht Aktuelle Kunst?

Wo ist sie und was tut Aktuelle Kunst in meinem Kunstunterricht und welche Rolle spielt sie in der Erforschung dieses Unterrichts?

Aktuelle Kunst ist ein wichtiger Bezugskontext meines Kunstunterrichts.

Positionen aktueller Kunst eröffnen Bedeutungspotentiale und Handlungsformen für die Konzeption von Kunstunterricht. Mit der Beteiligung der Betrachter*innen bis hin zur Koproduktion und der Adaption und Paraphase von Praktiken des institutionellen Settings liefern die Arbeitsweisen von John Cage und Felix Gonzalez-Torres Parameter für einen Kunstunterricht, der sich in seiner Strukturiertheit an künstlerischen Prozessen außerhalb des institutionellen Settings Schule orientiert und Schüler*innen zur Ko-Autorenschaft herausfordert.

Aktuelle Kunst ist Thema auf der Ebene der Praxisprozesse von Kunstunterricht. Positionen aktueller Kunst können Schüler*innen neue Möglichkeiten künstlerischer Produktion eröffnen. Dies geschieht zum Beispiel dann, wenn eine Arbeit der Künstlerin Yayoi Kusama das Thema Muster mit Möglichkeiten der fotografischen Inszenierung verknüpft (siehe hierzu K.1.1.) oder die Arbeitsweise Erwin Wurms den Auftakt bildet für ein Unterrichtsprojekt in dem der Aufforderungscharakter der Dinge relevant wird (siehe hierzu Kapitel 5.1).

Die Kenntnis von Positionen aktueller Kunst erweitert die Perspektive der Lehrerin auf die Produktion von Schüler*innen im Kunstunterricht selbst und darüber hinaus. Praktiken von Schülerinnen wie Kritzeleien auf Unterarmen oder das Lackieren von Fingernägeln können in Relation zu Praktiken der Gegenwartskunst als künstlerische Produktion im Kunstunterricht kontextualisiert werden. Das bietet Erweiterungspotential für die Möglichkeiten künstlerischer Arbeit im Kunstunterricht insgesamt.

Aktuelle Kunst ist ebenso ein wichtiger Bezugskontext der Forschung zu diesem Kunstunterricht.

Arbeitsweisen aktueller Künstler*innen, die den Umgang mit Fotografischem Material reflektieren und gleichzeitig vollziehen sind für eine Adaption der Verfahrensweisen der Figurativen Hermeneutik für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik relevant.

Im Zuge der Erforschung von Bildwerdungen im Kunstunterricht sind Arbeiten aktueller Kunst wichtige Vergleichshorizonte im Zuge der Verfahrensweise der Parallelprojektion. Aktuelle Kunst thematisiert Alltagspraktiken und bedenkt zugleich die künstlerische Formfindung. Sie zeigt an, wie sich die „Produktionen im Werden“ der Schüler*innen weiterentwickeln könnten und welche Form sie finden könnten.

Inwiefern spielt nun aktuelle Kunst eine Rolle in den Forschungen von Kolleg*innen im Diskursfeld von Kunstunterricht?

Im Folgenden nehme ich eine erste Systematisierung des Diskursfeldes aktueller Kunst im Kontext von Kunstpädagogik vor und merke zugleich weiteren Forschungsbedarf an. Berücksichtigung finden in der Aufstellung ausschließlich Dissertationen die im Titel Aktuelle Kunst als Bezugsgröße ausweisen und so bereits auf deren zentrale Stellung im Rahmen der Forschungsarbeit hindeuten. Einzelpositionen und Strategien aktueller Kunst wurden hinsichtlich ihres modellgebenden Potentials im Kontext von Kunstpädagogik von folgenden Forscher*innen untersucht. Ich gebe eine kurze Auflistung zur Orientierung.

Wolfgang Ranft schlägt „die Künstlertheorie von Martin Kippenberger zur Vermittlung von Kunst“ (Ranft 2014) – Anna Dimke „Duchamps Künstlertheorie als eine Lektüre zu Vermittlung von Kunst“ vor (Dimke 2001). Ansgar Schnurr stellt „die Position von Timm Ullrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform“ in das Zentrum seiner Überlegungen (Schnurr 2008). Klaus-Peter Busse untersucht „Erzählung, Landschaft und Text im Werk von Cy Twombly als ein Beitrag zur didaktischen Diskussion“ (Busse 1998). Carl-Peter Buschkühle thematisiert „Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys“ (Buschkühle 1997). Anne Zimmermann stellt „die künstlerische Strategie des Fake aus kunstpädagogischer Perspektive“ vor. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen zwei künstlerische Positionen: Elaine Sturtevant und The Yes Men (Zimmermann 2014). Sara Burkhardt untersucht im Spannungsfeld von „Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln“ (Burkhardt 2007). Gegenwarts-kunst als Bezugsfeld für Kunstpädagogik wird aus der Perspektive zentraler kunstpädagogischer Positionen (Pfennig, Otto, Visuelle Kommunikation, Selle, Freiberg, Blohm, Buschkühle, Kämpf-Jansen, Busse, Kirschenmann, Maset, Seelinger, Sturm, Meyer) vorgestellt.

Um das Thema „Sprechen über Kunst“ und Fragen der Kunstkommunikation formiert sich im Kontext aktueller Kunst ein eigenes Forschungs- bzw. Diskursfeld:

Fabian Hofmann hat empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaustellungen durchgeführt. Er verortet Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung (Hofmann 2015).

Jörg Grütjen ordnet seine Dissertation in die empirische Unterrichtsforschung ein und untersucht exemplarisch „Kunstkommunikation mit der "Bronzefrau Nr. 6“ (Grütjen 2013). Es handelt sich hierbei um eine Plastik von Thomas Schütte.

Die Forschungen von Bettina Uhlig und Constanze Kirchner sind in der Primarstufe angesiedelt. Bettina Uhlig schlägt eine grundschulspezifische Rezeptionsmethodik vor (Uhlig 2005). Sie thematisiert unter anderem die künstlerische Position von Felix Gonzalez-Torres hinsichtlich ihrer didaktischen Potentiale und machte einen konkreten Vorschlag für eine Unterrichtssequenz. Constanze Kirchners Dissertation trägt den Titel „Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule“ (Kirchner 2001). Die Auswahl künstlerischer Arbeiten überrascht im Zusammenhang mit ihrer Einordnung als aktuelle Kunst. Es handelt sich um Arbeiten von Mo Edogas, Pablo Picasso, Asger Jorn, Yves Klein, Jimmie Durham, Andy Goldsworthy, Tony Cragg und Daniel Spoerri sowie Stuart Davis, Ernst Wilhelm Nay, Klaus Fußmann, Georg Baselitz und Antoni Tàpies.

Christina Griebel verbindet in ihrer Fallstudie „Kreative Akte vor der Kunst“ (Griebel 2006) künstlerische Produktion und Rezeption von Kunst.

Maria Peters thematisiert in ihrer Forschung die Rezeption plastischer Arbeiten von Hans Arp, Aristide Maillol und Franz Erhard Walther. Peters untersucht nicht die Verbalkommunikation sondern „Schülertexte als Beispiele eines ästhetischen Differenzgeschehens“ (Peters 1996).

Die Dissertation von Sidonie Engels thematisiert Kunstbetrachtung in der Schule aus einer historischen Perspektive. Sie untersucht die „Theoriebildung zwischen 1953 und 1979 im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (Engels 2015).

Die Dissertation von Eva Sturm „Im Dialog mit dem Anderen. Sprechen im Museum als Form der Vermittlung moderner und zeitgenössischer Kunst“ (Sturm 1996) markiert zugleich die Trennlinie zwischen Aktueller Kunst im Kunstunterricht und dem angrenzenden Diskurs der Kunstvermittlung im Museum.

Die größte Nähe zu meiner Arbeit in Hinsicht auf die Kopplung von aktueller Kunst und Kunstunterricht sehe ich zu den Forschungen von Andreas Brenne, Christiane Brohl und Christine Heil. In diesen Forschungen sind Positionen aktueller Kunst relevant auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung bzw. von Vermittlungssituationen und der Ebene ihrer Erforschung.

In Christine Heils Dissertation „Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst-Erfinden und erforschen von Vermittlungssituationen“ (Heil 2007) sind kartierende Vorgehensweisen aktueller Künstler*innen – thematisiert werden Till Krause und Anna Gudjónsdóttir sowie Kimsooja und Jun Yang – ein wichtiger Bezugskontext. Andreas

Brenne schlägt eine Transformation der künstlerischen Feldforschung von Lilli Fischer als Modell für den Kunstunterricht in der Primarstufe vor (Brenne 2004). Christiane Brohl verknüpft mit ihrem Vorschlag des „Displacement als kunstpädagogischen Strategie eine heteropie- und kontextbezogenen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens“ (Brohl 2003). Kontext-Kunst steht im Zentrum von Brohls Überlegungen. Sie thematisiert mit Robert Smithon auf der einen Seite und den sogenannten „Earth Projects“ mit ihren Protagonisten Walter de Maria, Nancy Holt, Michale Heizer und James Turrell auf der anderen Seite, sowohl eine Einzelposition als auch eine künstlerische Strategie.

Theoretische Bezugskontexte beeinflussen in den genannten Positionen die Annäherungspraxis an die Kunst und den Forschungsgegenstand.²⁹⁶ Andreas Brenne verknüpft in seiner Forschung die künstlerische Feldforschung von Lilli Fischer mit der Grounded Theory Methodologie und nimmt dementsprechend eine „Auswertung durch gegenstandsbezogene Theoriebildung“ vor (Brenne 2004: 164-169). Christian Brohl rekurriert auf die Position von Michel Foucault und konturiert eine „KunstPädagogik als philosophische Praxis des Verschiebens“(Brohl 2003: 300) vor. Sie nimmt mit der Heterotopie einen zentralen Begriff Foucaults auf und schlägt eine „heterotopie- und kontextbezogene Diskurspraxis des Lehrens und Lernens“ (ebd.: 311-324) vor. Christine Heil rekurriert in ihrer Forschungsarbeit zur „Kartierenden Auseinandersetzung mit aktueller Kunst“ auf die Kartografie. Diese ist zugleich „Wissenschaft und Technik der Herstellung von Land und Seekarten“(Heil 2007: 25) ist. In dem Prozess des Kartierens verbinden sich somit das Vermessen einer Landschaft und zugleich die Visualisierung dieser Vermessung in einer Karte. Diese Kopplung von Analyse- und Visualisierungsprinzip wird für das dem Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen adaptiert.

In meiner Forschung rekurriere ich auf die Objektive Hermeneutik, eine Methode der empirischen Sozialwissenschaften. Die methodischen Prinzipien der Kontextfreiheit und der Kontextuierung führe ich direkt zu Beginn der Arbeit als Werkzeuge ein (Kapitel 1.1). Sie sind im Rahmen meiner Arbeit relevant für die Vorschläge für Konzeptionsebenen für Kunstunterricht und die Analyse des Kunstunterrichts der Forscherin.

²⁹⁶ Vergleichbares gilt für die Forschungen von Maria Peters und Eva Sturm, die allerdings stärker im Diskursfeld der Kunstvermittlung verankert sind. Maria Peters nimmt Bezug auf die Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys (Peters 1996: 50-72) während Eva Sturm schlägt mit ihrer Habilitation eine Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze vor (Sturm 2011).

Die „Lesartenbildung“ (Wernet 2000b: 66) ist die Grundfigur der methodischen Rekonstruktion. Lesarten definiert Andreas Wernet als „Geschichten, die in einem eindeutigen Passungsverhältnis zum Text stehen“ (ebd.: 44). Im Zuge der Rekonstruktion werden darüber hinaus auch „kontrastierende Gedankenexperimente“ (ebd.: 41) vorgenommen. Das heißt, dass das Textstück – die Objektive Hermeneutik verwendet den Begriff der „Sequenz“- das interpretiert wird, in einem Gedankenexperiment in einen Kontext gesetzt wird, der unpassend ist. Die Voraussetzungen, unter denen das zu interpretierende Textstück Sinn macht, werden so noch einmal aus der Gegenperspektive geklärt. (vgl. ebd.)

Lesartenbildung findet in der von mir vorgeschlagenen Konzeption von Kunstunterricht auf der Ebene der Praxisprozesse statt, wenn Schüler*innen in ihrem künstlerischen Arbeiten Anschlüsse produzieren. Die Vorgabe eines Fragmentes wie „Im Süßigkeitenland“ konfrontiert mit einer Bedeutungslücke, die es auf mehreren Ebenen zugleich – zum Beispiel Material, Idee, Arbeitsform – zu füllen gilt. Die Unterrichtskonzeption ist auf Sinnbildungsprozesse der Schüler*innen angelegt. Aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik könnte man das beschriebene Vorgehen wie folgt fassen. Die Schüler*innen produzieren im Sinne einer Interpretationsgemeinschaft Lesarten, in denen das Fragment „im Süßigkeitenland“ Sinn ergibt.

Lesartenbildung und der Modus der Kontextuierung prägen darüber hinaus auch meine Haltung in der Rolle der Lehrer*in. Im besten Sinne merkwürdigen Verhaltens- und Aktionsweisen von Schüler*innen in meinem Kunstunterricht, würde ich zunächst Sinn unterstellen und Gelegenheit zu Kontextuierung geben. Kontextuierung wäre die Beantwortung der Frage, in welcher Hinsicht das im Kontext des Kunstunterrichts Sinn macht bzw. machen kann. Auch wenn sich dieser Sinn der Lehrerin auf den ersten Blick noch nicht erschließt.

Fazit

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stand der von der Forscherin konzipierte und zusammen mit Schülerinnen realisierte Kunstunterricht. Die Forschung hat zwei Forschungsschwerpunkte – Unterrichtskonzeption und Methodenentwicklung – verknüpft und unter Berücksichtigung der besonderen Positionen und Produktion der Forscherin im Feld vorgestellt.

1) Zum Forschungsschwerpunkt Methodenentwicklung

Die Mehrebenen-Parallelprojektion eröffnet im Diskursfeld der Kunstpädagogischen Forschung erstmals die Möglichkeit systematisch und methodisch kontrolliert mit fotografischem Dokumentationsmaterial zu arbeiten und künstlerische Produktionsprozesse in den Mittelpunkt zu stellen.

Die Methode ist im Zusammengang mit dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit entwickelt aber nicht darauf festgelegt. Wie gezeigt werden konnte, verändern sich mit dem Forschungsgegenstand die Ebenen der Parallelprojektionen. Die methodische Grundfigur bleibt erhalten. Zentraler Rekonstruktionschritt ist der auf Bild-zu-Bild-Vergleichen basierende Modus der Parallelprojektion. Die Hinsicht dieses Vergleichs entsteht erst im konstellativen Zusammentreffen des Materials. Dies unterscheidet den Vergleich als Analyseschritt von kunsthistorischen Bild-zu-Bild-Vergleichen. Dort bedingt die Hinsicht des Vergleichs häufig die Bildauswahl. Im Zuge der Mehrebenen-Parallelprojektionen wird die Hinsicht des Vergleichs im Zusammentreffen der Bilder erst realisiert.

Die Mehrebenen-Parallelprojektion ist ein Methodenvorschlag zur Auswertung von fotografischen Dokumenten künstlerischer Produktionsprozesse. Ideen, die noch auf dem Weg zu ihrer Form befindlich sind. Der Methodenvorschlag wurde in Erweiterung eines Ansatzes aus der Visuellen Soziologie durch künstlerische Arbeitsweisen entwickelt. Letztere vollziehen den Umfang mit fotografischem Material und konzipieren ihn zugleich in seiner Form

Die Mehrebenen-Parallelprojektion mit ihrer zentralen Rekonstruktionsfigur, dem Bild-zu-Bild-Vergleich kann nicht auf Sprache verzichten. Sprache ist unabdinglich, um wissenschaftliche Erkenntnisse kommunizierbar zu machen und gerade aus einer Praxis hervorgehende Erkenntnisse zu theoretisieren. Textfragmente werden darüber hinaus auch als Teil künstlerischer Produktionen (tag aus Magneten, Schrift an der Tafel, Unter-

schriften auf Unterarmen) in Kombination mit ihren visuellen Realisierungsformen analysiert.

Die Methode bietet durch ihre Verortung im Kontext künstlerischer Produktion eine Schnittstelle, die Erforschung von Kunstunterricht mit dessen Konzeption zu verbinden. Mehrebenen-Parallelprojektionen können im Kunstunterricht als produktionsorientierte Formen der Bildanalyse Alternativen zu textbasierten Verfahren bieten. Schüler*innen können ihre eigenen Bildwelten im Analyseprozess nutzen, wenn sie beispielsweise auf dem Handy gespeicherte Fotos als Vergleichshorizonte in die Analyse einspeisen. Das heißt im Unterricht besprochenen Arbeiten von Künstler*innen im Kontext des eigenen Bildrepertoires und der eigenen Produktion verorten. Umgekehrt bietet die Arbeit mit fotografischem Material nach Rekonstruktionsprinzipien wie der die Erstellung von Bild-zu-Bild-Vergleichen, der Fotografischen Segmentierung, dem Erstellen von Rekonstruktionstableaux und der Neukontextualisierung von Foto-segmenten neue Impulse für die Konzeption der künstlerisch-praktischen Arbeit im Unterricht. Diese Arbeitsweisen können an vielen, Schüler*innen geläufigen alltagskulturellen Formen mit Bildern zu arbeiten anknüpfen. Dazu gehören fotobasierte Internetnutzungen wie Memes, Bildmontagen auf Twitter oder Praktiken im Zusammenhang mit Plattformen wie Instagram und auch die Dramaturgie des Formates Bilderbuch.

2) Zum Forschungsschwerpunkt Unterrichtsentwicklung

Die Neukontextuierung von schulischen Regeln, Routinen und Ritualen ermöglicht einen Spielraum für die Produktion von Sinnüberschüssen und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen im Kunstunterricht. Schule kann auf diese Weise Thema künstlerischen Handelns von Schüler*innen im Kunstunterricht sein.

Neue Strukturparameter und Konzeptionsebenen für Kunstunterricht wurden in der vorliegenden Arbeit dadurch entwickelt, dass zunächst vom Kontext Schule abstrahiert- und Bezugskontexte außerhalb von Schule aufgesucht wurden. Die Arbeitsweisen der Künstler Felix Gonzalez-Torres und John Cage fanden hier besondere Berücksichtigung. Beide Künstler verorten sich an der Schnittstelle von mindestens zwei Kontexten: John Cage zwischen aktueller Kunst, neuer Musik und Theater; Felix Gonzalez-Torres zwischen aktueller Kunst und Theater. Felix Gonzalez-Torres und John Cage teilen die Verantwortung für die Werkkonstitution mit den Rezipient*innen und fordern sie sogar zu Koproduktion heraus.

Sie berücksichtigen die Dramaturgie des institutionellen Settings. Routinen, Regeln, Rituale von Museum und Theater bzw. Bühne und Aufführung werden für den Moment der Werkkonstitution aktiviert.

Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht

Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht wurden aus dem fotografischen Material aus zwei Jahren Kunstunterricht entwickelt. Sie lauten: 1) Der Aufforderungscharakter der Dinge; 2) Arbeit mit Motiven; 3) Kontextverschiebungen und 4) Spielball Institution. Jede Ebene ist mit spezifischen Konzeptionsprinzipien verknüpft.

Die Konzeptionsebenen können Lehrer*innen neue Planungsperspektiven für Kunstunterricht eröffnen, der sich in seiner Strukturiertheit eng an den Parametern künstlerischer Produktion und Formfindung orientiert. Sie sind nicht unmittelbar und 1:1 anwendbar, sondern als Anregung und Aufforderung für weitere Konzeptionsideen zu verstehen. Sie liefern, mit Sol LeWitt gesprochen, eine Grammatik und realisieren sich auf der Ebene der Unterrichtspraxis. Das unterscheidet sie zum Beispiel von Materialsammlungen oder Kopiervorlagen. Es bedarf einer eigenen Konzeptionsanstrengung aus der Perspektive der Lehrer*innen und dem Mut die Perspektive und das Konzeptionspotential der Schüler*innen mitzudenken. Schüler*innen und Lehrer*innen bearbeiten die Konzeptionsebenen zusammen und produzieren sie bzw. ihre Anwendung auch gemeinsam. Dass auch Schüler*innen bei der Mitgestaltung des Unterrichts explizit aufgerufen sind, entspricht vielleicht nicht immer den Rollenerwartungen. Neue Handlungsformen an einem institutionellen Setting, welches stark durch Regeln und Routinen geprägt und strukturiert ist, zu etablieren geht nur beidseitig, aus der Perspektive von Lehrer*innen und Schüler*innen. Dann müssen sich beide Seiten am Unterrichtsgeschehen verantwortlich fühlen.

Die vorgeschlagenen Konzeptionsebenen sind nicht nur auf Schule bezogen zu denken, sondern können auch in außerschulischen Kontexten eine Rolle spielen

Drei Strukturparameter künstlerischer Produktion im Kunstunterricht:

Die Positionen der Forscherin im Feld wurden in Anlehnung an die Methode der Visuellen Netzwerkanalyse mittels Netzwerkzeichnungen reflektiert. Ausgangspunkt waren die beruflichen Erfahrungskontexte der Forscherin und die Kenntnisse über Parameter der Strukturierung und die Gestaltung von Arbeitsprozessen aus der Perspektive der Kostümassistentin, wissenschaftlichen Hilfskraft in einem Forschungsprojekt und der

Position der Teilnehmerin und zugleich Assistentin an einer Sommerakademie einer Freien Kunstschule. An den Schnittstellen zwischen diesen Produktionszusammenhängen wurden drei Parameter der Strukturierung für Kunstunterricht entwickelt. Sie lauten:

- 1) Die Kombination zeitlicher Parameter ; 2) Die Pluralität der Handlungsformen und
- 3) Neue Dimensionen von Verantwortung.

Kunstunterricht als Arbeit in und an einer Produktionsgemeinschaft

Das Forschungsergebnis der empirischen Rekonstruktion von Kunstunterricht liefert Strukturebenen, die eine Theorie für Kunstunterricht bereitstellt.

Kunstunterricht wird als Arbeit in und an einer Produktionsgemeinschaft verstanden und die Strukturiertheit künstlerische Produktionsprozesse im Kunstunterricht in Verschränkung mit den verhandelten Inhalten und in Koproduktion von Schüler*innen und Lehrperson entwickelt. Zentral erachte ich dabei aus der Perspektive der Lehrperson zunächst eine gemeinsame Arbeitspraxis mit Schüler*innen zu etablieren und sie zu einer Vielzahl von Entscheidungen herauszufordern und dabei zu beraten und zu begleiten. Entscheidungen können die folgenden Ebenen betreffen:

AUSTAUSCH INNERHALB DER PRODUKTIONSGEMEINSCHAFT

Austausch findet in einer Konzeption von Kunstunterricht im Sinne einer Produktionsgemeinschaft in wechselnden Konstellationen und in verschiedenen Hinsichten statt:

Einzelpersonen sprechen mit Einzelpersonen, Einzelpersonen mit der Gesamtgruppe, Teams mit Teams sowie Teams mit der Gesamtgruppe. Er findet zwischen den Schüler*innen unter einander und zwischen der Lehrer*in und einer Schüler*in oder der Lehrer*in und mehreren Schüler*innen statt. Austausch kann der Ideenfindung dienen, zum Zweck der Beratung zum aktuellen Stand der künstlerischen Produktion erfolgen oder die Präsentation eines abgeschlossenen künstlerischen Projektes betreffen. Ich empfehle aus der Konzeptionsperspektive der Lehrperson, Praktiken des Austausches regelmäßig einzuplanen. Dazu gehören Einzelbesprechungen zwischen Lehrperson und Schüler*innen, aber auch Besprechungen in der Gesamtgruppe. Der Austausch kann informell stattfinden oder über die Einzelbesprechung bzw. Sprechstunde in einem eigenen Format gerahmt werden.

Nimmt man die Idee der Produktionsgemeinschaft am institutionellen Setting Schule ernst, so gehört dazu auch die Etablierung einer gemeinsamen Bewertungspraxis.

Diese ist als integraler Bestandteil jedes Projektes einer Produktionsgemeinschaft zu konzipieren. Schüler*innen und die Lehrperson entwickeln nach einer kurzen Phase der Einarbeitung gemeinsam die Kriterien der Bewertung. Diese werden aus den projektspezifischen Anforderungen abgeleitet, in ihrer jeweiligen Relevanz und spätestens zur Halbzeit der Produktionsphase überprüft. Diese Praxis nimmt im Unterrichtsalltag viel Zeit in Anspruch. Sieht man jedoch die Etablierung einer gemeinsamen Bewertungspraxis als Investition in die Produktionsgemeinschaft und zugleich als individuelle Herausforderung und Teil der künstlerischen Entwicklung der einzelnen Mitglieder der Produktionsgemeinschaft, wird sie zu einem Teil der Lehr-Lernprozesse.

Schüler*innen können sich in ihrer Urteilsfähigkeit üben und lernen auch auf der Ebene der Sprache präzise Entscheidungen zu treffen und zu differenzieren. Unterrichtende möchte ich – auf der Basis meiner eigenen Unterrichtserfahrung – ermutigen in eine gemeinsame Bewertungspraxis zu investieren und auch Gegenwind auszuhalten. Differenziert zu urteilen und Bewertungskriterien in der Gruppe auszuhandeln, stellt Schüler*innen eine große Anstrengung dar. Sie können in Folge dessen dazu neigen, die Bewertung dann doch lieber der Lehrperson anzutragen. Und das, obwohl gerade der Unterrichtende im Fach Kunst gerät häufig in Verdacht geraten, Geschmacksurteile zu fällen oder nach Sympathie zu entscheiden.

KÜNSTLERISCHE PRODUKTION INNERHALB DER PRODUKTIONSGEMEINSCHAFT

Entscheidungen erfolgen auch hinsichtlich folgender Aspekte künstlerischer Produktion getroffen.

Zusammenarbeit

Die Konzeption der Produktionsgemeinschaft sieht Einzelarbeiten, Teamarbeit und Gruppenprojekte gleichermaßen vor. Die Entscheidung liegt bei den Schüler*innen und wird von ihnen individuell und für jedes Projekt neu getroffen.

Zusammenarbeit findet hinsichtlich einer gemeinsamen Ideenentwicklung und Umsetzung statt, beinhaltet aber auch Beratung, Rückmeldung und Materialtausch.

Auch das Einholen von Expertisen geschehen im Fall einer Schülerin, die sich von ihrer Großmutter den Umgang mit der Nähmaschine zeigen ließ – von außen stellt kein Hindernis dar, sofern diese im Rahmen der Produktionsgemeinschaft transparent gemacht werden. Die Schülerin hatte den Expertinnenrat in ihrem Produktionsbericht vermerkt. Die ausgehandelten Kriterien fassten Exaktheit in der Ausführung der Kostümproduktion. Handarbeit und technische Hilfsmittel waren gleichermaßen möglich.

Konzeptuelle Materialentscheidungen: Bedeutungsproduktion und Erfindung künstlerischer Handlungsformen

In einem Kunstunterricht, der in seiner Konzeption verstärkt auf Bedeutungsproduktion und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen setzt, werden Materialentscheidungen in Zusammenhang mit den verhandelten Inhalten und häufig für jede Produktionsidee individuell getroffen.

Die vorgeschlagenen Konzeptionsebenen 1) Arbeit mit dem Aufforderungscharakter der Dinge 2) Arbeit mit Motiven 3) Kontextverschiebungen 4) Spielball Institution stehen für ein konzeptuelles Verständnis künstlerischer Produktion im Kunstunterricht. Schulische Dinge wie Tafeln, Mülleiner, Besen oder Verdunkelungsvorhänge aber auch persönliche Dinge der Schüler*innen wie Haustürschlüssel, Mäppchen, Mineralwasserflasche oder Portemonnaie können wie in Konzeptionsebene 1) vorgeschlagen als Materialdarsteller im Rahmen künstlerischer Produktion zum Einsatz kommen. Die Arbeit mit Praktiken des institutionellen Settings Schule wie der Begrüßung oder dem Tafelanschrieb kann zu künstlerischen Handlungsformen führen. Schule ist dann nicht nur Bedingung sondern Thema künstlerischen Handelns.

Die Chance einer konzeptuellen Ausrichtung von Kunstunterricht besteht darin, zeitgemäße künstlerische Produktionsstrategien zu entwickeln. Diese gehen über die Beherrschung bestimmter Techniken hinaus und erfindet Realisierungsformen in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung künstlerischer Ideen. Planung und Dokumentation nehmen einen zentralen Stellenwert ein und werden als Teil künstlerischer Produktion konzipiert. Sinnproduktion ist das gemeinsame Thema der Produktionsgemeinschaft auf der Ebene der Praxisprozesse und zugleich kann jeder*jede Schüler*in seinen*ihren individuellen Weg suchen. Alltagspraktiken und jugendkulturelle Ausdrucksformen können zu einem Teil der Sinnbildungserfahrungen im Kunstunterricht werden.

Dokumentation und das Generieren von fotografischem Material nimmt in der beschriebenen Konzeption von Kunstunterricht eine zentrale Rolle ein. Auch die Schüler*innen dokumentieren kontinuierlich ihre Arbeitspraxis. Dokumentation wird als Teil der künstlerischen Produktion von Schüler*innen in der Unterrichtskonzeption verankert.

Ein Kunstunterricht, der auf die Arbeit mit Bedeutungspotentialen und der Erfindung künstlerischer Handlungsformen setzt, stellt in Analogie zu Praktiken der Konzeptkunst die künstlerischen Ideen der Schüler*innen in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass neue Realisierungsformen mit dem Prozess der Ideenentwicklung entstehen. Ein künstlerisches Endprodukt ist einer von mehreren möglichen Wegen.

Entscheidungen – insbesondere Planänderungen – schreiben sich so in die Produktion ein können in ihrer Konsequenz nachvollzogen und gewürdigt werden unabhängig vom Status des Endproduktes zum Ablauf der gesetzten Produktionszeit und direkt für die Bewertung berücksichtigt werden. Dokumentation durch die Schüler*innen und die Produktion von fotografischem Material und bietet die Chance Mikroprozesse retrospektiv nachzuvollziehen und im Gespräch darauf einzugehen. Dokumentationen können in ihrer Form frei von den Schüler*innen bestimmt werden. Sie bieten Schüler*innen die Möglichkeiten ihre Entscheidungs- und Denkwege zu kommunizieren. Schüler*innen können ihren Aktionsradius und ihren Aktivitätsgrad selbst und immer wieder neu bestimmen. Dies ist besonders für Unterrichtsaktionen mit performativen Anteilen relevant. Die Arbeit an der kollektiven Sinnproduktion kann mit unterschiedlicher Bühnenwirksamkeit erfolgen. Schüler*innen haben dadurch die Möglichkeit, über ganz unterschiedliche Tätigkeiten zu punkten. Hier ist auch eine besondere Aufmerksamkeit der Lehrpersonen erforderlich.

Die Produktion von fotografischem Material ermöglicht Unterrichtenden auf unterschiedlichen Ebenen ihre Aufmerksamkeitsspanne auf das Unterrichtsgeschehen zu erweitern. Die Unterrichtsaktion Muster-Safari wurde in dieser Arbeit vorgestellt – hat dies exemplarisch gezeigt. Dies ermöglicht den Schüler*innen umgekehrt auch Präsenz auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Positionen im gemeinsamen Feld.

Off-Spaces von Kunstunterricht

In der Studie konnte gezeigt werden, wie sich Verbindungen zu Alltagspraktiken und Kommunikationsräumen von Schüler*innen, Kindern und Jugendlichen herstellen. „Off-Spaces“ von Kunstunterricht bilden einen besonderen Freiraum für das künstlerische Arbeiten von Schüler*innen simultan zum Unterrichtsgeschehen.

Aus der Perspektive der Lehrer*in ist hier eine besondere Haltung der Aufmerksamkeit erforderlich und die Bereitschaft, ungewöhnliche Dinge, die Schüler*innen im Unterricht und parallel oder anstatt dem, was eigentlich Thema ist, in ihrem Sinnanschluss und unter dem Fokus von Bedeutungsproduktion und der Erfindung von Künstlerischen Handlungsformen zu sehen. Diese Anschlüsse werden häufig erst auf den zweiten Blick sichtbar. Es lohnt sich nachzufragen oder im Unterricht zu fotografieren und dann mit diesen Fotos weiter zu arbeiten.

KOPRODUKTION AM INSTITUTIONELLEN SETTING ZWISCHEN LEHRER*IN und SCHÜLER*INNEN.

Schule und Unterricht sind in der vorliegenden Konzeption von Kunstunterricht nicht Hindernis, sondern Bedingung und Thema künstlerischen Handelns. Mit der Thematisierung von Regeln, Routinen und Ritualen des institutionellen Settings eröffnet sich ein neues konzeptionelles Themenfeld für Kunstunterricht. Die Lehrperson ist Teil der Produktionsgemeinschaft und trägt zugleich pädagogische Verantwortung. Sie bleibt Vertreterin der Institution und kann durch ihre besondere Rolle ermöglichen, ebendiese Rahmung zu thematisieren. Voraussetzung ist, dass sie in Distanz zu ihrer eigenen Rolle am institutionellen Setting Schule gehen kann und die Verantwortung für die Produktionsgemeinschaft Kunstunterricht mit ihren Schüler*innen teilt. Kunstunterricht, der sich als Produktionsgemeinschaft im Sinne einer Koproduktion versteht, produziert seine eigenen Rahmenbedingungen. Das geht über eine partizipative Teilhabe von Schüler*innen hinaus. Denkt man den Gedanken weiter, könnte Kunstunterricht im Kontext von Schulentwicklung relevant werden. Die Sicht auf die schulischen Rahmenbedingungen würde im Zusammenhang und in Differenz zu künstlerischer Produktion für alle Akteur*innen des Feldes offensichtlich. Kunstunterricht könnte eine Produktion der Schüler*innensicht auf das Setting ihrer künstlerischen Praxis sein.

Mit einem Kunstunterricht, der sich an der Schnittstelle von Schule, aktueller Kunst und Theater verortet und in seiner Konzeption die Produktion von Bedeutung und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen vorsieht, entstehen neue Konzepte von Autor*innenschaft im Kunstunterricht, für die es die Register in Differenz zu etablierten Methoden der Leistungsbewertung erst noch zu entwickeln gilt. Auf der Ebene der künstlerischen Praxis sind diese Konzepte bereits vorhanden, wie folgendes Beispiel, welches emblematisch für eine Anschlussforschung stehen könnte, zeigt:

Zwei Schülerinnen zeigen mir, der Lehrerin/Forscherin ihre im Zuge der Unterrichtsreihe „eine Reise ins ...“ realisierten Buchobjekte. Die beiden Schülerinnen haben die Autorschaft für ihre Objekte gleich miterfunden. Eine Einzelidee in doppelter Ausführung machen sie zu einer neuen gemeinsamen Idee. „Kopie“ und „Original“ sind nicht voneinander zu unterscheiden. Die künstlerische Leistung liegt auf der Ebene der Gedanken und zeichnet sich doch auch in der Realisation im Material ab. Zwei identische Seiten kommentieren und konzeptualisieren die Schülerinnen mit folgenden Worten „Frau Sutter, wir machen ein Zwillingenbild“.



Abb. 172

LITERATUR + INTERNETQUELLEN

Bader, Lena/Martin Gaier/Falk Wolf (Hg.): Vergleichendes Sehen. München: Fink, 2010.

Ballath, Silke: Ein (Zwischen)Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen. Die Erforschung des Modells eines Transformationsraums, 2016: o.S.. (<https://www.kubi-online.de/artikel/zwischenraum-moeglichkeit-des-unmoeglichen-erforschung-des-modells-eines> [18.03.2017]).

Ballath, Silke: Was stört und ist trotzdem da? Transformativität als Potenzial künstlerischer und edukativer Prozesse. In: Mission Kulturagenten. Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“, 2015. (<http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document>. [15.05.2016]).

Bateson, Gregory/Margaret Mead: Balinese Character. A Photographic Analysis. New York: The New York academy of sciences, 1942.

Beaudrillard, Jean: Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2007 (Auflage 3).

Bekker, Paul: Das Orchester: Geschichte, Komponisten, Stile. Kassel [u.a.]: Bärenreiter, 1989.

Berger, John: Ways of Seeing. London: BBC, Penguin, 1972.

Billmayer, Franz: Der Supermarkt als Kulturschule, die Dinge und ihre Bedeutung. In: Heil, Christine (Hg.): Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen. Hannover: fabrico, 2015, S. 115-12.

Billmayer, Franz: Konsum als globale Kultur. In: Lutz-Sterzebach, Barbara/Ansgar Schnurr/Ernst Wagner (Hg.): Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript, 2013, S. 273-278.

Billmayer, Franz: Shopping. Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik. In: online Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Text im Diskurs, 2011. (<http://zkmb.de/422> [19.03.17]).

Blanché, Ullrich: Banksy. Urban art in a material world. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag, 2016.

Blohm, Manfred/Christine Heil/Maria Peters/Andrea Sabisch/Fritz Seydel (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed, 2006.

Blohm, Manfred: Der Gebrauch der Dinge. Küchen, Museen, Schulen und die ihnen innewohnenden eigensinnigen Formen von Vermittlungspraxen. In: Blohm, Manfred /Sara Burkhardt/Christine Heil (Hg.): Tatort Küche. Kunst, Kunstvermittlung, Museum. Die Küche als Lebens- und Erfahrungsort. Flensburg: University Press, 2009b.

Blohm, Manfred: Zwei Stück für zwei Euro. Billigartikel als ästhetische Lern- und Erfahrungsgegenstände. In: Blohm, Manfred (Hg.): Kurze Texte zur Kunstpädagogik. Flensburg University Press, 2009a.

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013.

Boehm, Gottfried: Bildbeschreibung. Über die Grenzen von Bild und Sprache. In: Müller, Michael R./Jürgen Raab/ Hans-Georg Soeffner (Hg.): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 15-38.

Böhme, Jeanette / Ina Herrmann : Schule als pädagogischer Machtraum. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Bohnsack, Ralf: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Verlag Barbara Budrich/UTB, Opladen & Farmington Hills, 2009.

Bott, Elisabeth: Family and social network. Roles, norms and external relationship in ordinary urban families. London: Tavistock, 1957.

Botting, Gary: The Box Beyond. Edmonton: Harden House of Canada, 1972.

Brandstätter, Ursula: Über Musikalische Dinge. Drei Thesen zur Ästhetischen Forschung befragt aus dem Blickwinkel einer Musikpädagogin. In: Blohm, Manfred /Christine Heil/Maria Peters/Andrea Sabisch/Fritz Seydel (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed, 2006, S. 159-164.

Brecker, Roswitha: Bildwahrnehmung-Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 37 (2012), S. 143-164.

Breckner, Roswitha: Körper im Bild. Eine methodische Analyse am Beispiel einer Fotografie von Helmut Newton. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1 (2003), S. 33-60.

Breckner, Roswitha: Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien Bielefeld: transcript, 2010.

Brenne, Andreas: Analyse ästhetischer Produktion und Rezeption mittels der Grounded Theory. In: Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007, S. 12-22.

Brenne, Andreas: Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe; qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat, 2004.

Brohl, Christiane: Displacement als kunstpädagogische Strategie einer heteropie- und kontextbezogenen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens. o.O.: Books on Demand, 2003.

Burkhardt, Sara: Wie kommt die aktuelle Kunst in den Kunstunterricht? In: Heil, Christine/Gila Kolb/Torsten Meyer (Hg.): Shift. München: kopaed, 2012, S. 199-202.

Burkhardt, Sarah: Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln. München: kopaed, 2007.

Busch, Kathrin (Hg.): Anderes Wissen. Kunstformen der Theorie. Paderborn: Fink, 2016.

Buschkühle, Carl-Peter: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt am Main: Lang, 1997.

Busse, Klaus-Peter: „Editing“. Über den künstlerischen Umgang mit Bildern in der Kunst und in Vermittlungssituationen. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena, 2012a, S. 407-414.

Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele. Kunst unterrichten. O.O.: Books on Demand, 2004.

Busse, Klaus-Peter: Erzählung, Landschaft und Text im Werk von Cy Twombly. Eine Untersuchung des Werks der achtziger und neunziger Jahre als ein Beitrag zur didaktischen Diskussion. Köln: König, 1998.

Busse, Klaus-Peter: o.T. - Über Cy Twombly. Oberhausen: Athena, 2012b.

Büttner, Andrea: Gardening or googling? Andrea Büttner im Gespräch mit Antje Krause-Wahl und Irene Schütze. In: Krause-Wahl, Antje/Irene Schütze (Hg.): Aspekte künstlerischen Schaffens der Gegenwart. Weimar: VDG Weimar, 2015, S. 16-31.

Buzan, Tony: The Mind Map Book (Mind Set). BBC Active. o.O.: o.V., 2006.

Cage John: Silence. Cambridge, Mass.: M.I.T.Press, 1971.

- Cage, John: For the Birds. Gespräche mit Daniel Charles. Berlin: Merve, 1985.
- Cage, John: Songbooks Volume I. Solos for Voice 3-58. Edition Peters 6806a. New York, London, Frankfurt: Peters 1970.
- Chemi, Tatiana/Julie Borup Jensen/Lone Hersted: Behind the scenes of artistic creativity: processes of learning, creating and organising. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015.
- Coplan Hurowitz, Sharon (Hg.): John Baldessari. A catalogue raisonné of prints and multiples 1971-2007. Manchester: Hudson Hills Press, 2009.
- Danicke, Sandra: Kunst ohne Titel. Stuttgart: Belser, 2014.
- Dean, Robert/Pardo, Patrick: John Baldessari. Catalogue raisonné Volume 2: 1975-1986. New Haven, Conn. [u.a.]: Yale University Press, 2013.
- Dean, Robert/Patrick Pardo: John Baldessari. Catalogue raisonné Volume 1: 1956-1974. New Haven, Conn. [u.a.]: Yale University Press, 2012.
- Dean, Robert/Patrick Pardo: John Baldessari. Catalogue raisonné Volume 3: 1987-1993. New Haven, Conn. [u.a.]: Yale University Press, 2015.
- Dean, Robert/Patrick Pardo: John Baldessari. Catalogue raisonné Volume 4: 1989-2007. New Haven, Conn. [u.a.]: Yale University Press, 2017.
- Dibelius, Ullrich: Moderne Musik. 2 Bände. I: 1945-1965 (1966), II: 1965-1985 (1988) München: Piper, 1984/1988.
- Dimke, Anna: Duchamps Künstlertheorie. Eine Lektüre zu Vermittlung von Kunst. Hann. Münden: Scrollheim, 2001.
- Düffel, John von: Michael Thalheimer. Das Bauchsystem. In: Hinz, Melanie /Jens Roselt: Chaos und Konzept. Proben und Probieren am Theater. Berlin: Alexander, 2011, S. 51-70.
- Duncker, Ludwig/Katharina Hahn/Corinna Heyd: Wenn Kinder sammeln. Begegnungen in der Welt der Dinge. Seelze: Kallmeyer/Klett, 2014.
- Duncker, Ludwig/Michaela Froberg/Maren Zierfuss: Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. Eine Befragung Leipziger Grundschulkindern. In: Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Frankfurt am Main: GEP, 1999, S. 63-82.
- Ehrenspeck, Yvonne/Burkhard Schäffer (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS, 2003.
- Eichhorn, Christoph: Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta, 2015.
- Elger, Dietmar: Minimalismus und Metapher. In: Kat. Ausstellung. Sprengel Museum Hannover/Kunstmuseum St. Gallen/Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien (Hg.): Felix Gonzalez-Torres. Ostfildern Ruit 1997, S. 60-72.
- Engels, Sidonie: Kunstbetrachtung in der Schule. Theoriebildung zwischen 1953 und 1979. In: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Bielefeld: transcript, 2015.
- Fischer, Ralph: Über die Entdeckung des Gehens in den performativen Künsten. Berlin: De Gruyter, 2011.
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.

Friebertshäuser, Barbara/Arygyro Panagiotopoulou: Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 2013, S. 301-332.

Fritzsche, Bettina/Till-Sebastian Idel/Kerstin Rabenstein: Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31 (2011), S. 28-44.

Fuchs, Rainer: Der Autorisierte Betrachter. In: Kat. Ausstellung. Felix Gonzalez-Torres. Sprengel Museum Hannover/ Kunstmuseum St. Gallen/Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien 1997, Ostfildern-Ruit 1997, S. 83-87.

Fuhs, Burkhard: Fotografie in der qualitativen Forschung. In: Ehrenspeck, Yvonne/Burkhard Schäffer (Hg.): Film und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske und Budrich, 2003, S. 37-53.

Gayford, Martin: Duchamp's Fountain: The practical joke that launched an artistic revolution. The Telegraph (2008): (Online abrufbar unter: <http://www.telegraph.co.uk/culture/art/3671180/Duchamps-Fountain-The-practical-joke-that-launched-an-artistic-revolution.html> [25.02.17]).

Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Beschreiben kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 2007 (Auflage 1 [Nachdr.]).

Gerkan, Florence von/Nicole Gronemeyer (Hg.): Kostümbild. Berlin: Verlag Theater der Zeit, 2016.

Goffman, Irving: Gender Advertisements. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

Goffman, Irving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper, 2003.

Goldmann, Renate: Peter Fischli, David Weiss: Ausflüge, Arbeiten, Ausstellungen. Ein offener Index. Köln: König, 2006.

Gontard, Alexander von: Theorie und Praxis der Sandspieltherapie. Ein Handbuch aus kinderpsychiatrischer und analytischer Sicht. Stuttgart: Kohlhammer, 2013.

Gördüren, Petra: Das Porträt nach dem Porträt. Positionen der Bildniskunst im späten 20. Jahrhundert. Berlin: Gebr. Mann-Verlag, 2012.

Griebel, Christina: Kreative Akte. Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst. München: kopaed, 2006.

Groll, Dieter: Der andere Werkbegriff Franz Erhard Walthers. Entstehung, Wandlung und Wirkung eines aus Handlungen gedachten Werks. Köln: König, 2014.

Gruenwald, Jan G.: Bilder Medien Geheimnisse. Über die Vermehrung alltagskultureller Bilderzeugnisse. In: BDK-Mitteilungen 4 (2013), S. 19-23.

Grütjen, Jörg: Kunstkommunikation mit der Bronzefrau Nr. 6. München: kopaed, 2013.

Grütjen, Jörg: Wie erleben Schülerinnen und Schüler Situationen der Kunstbetrachtung? Plädoyer für die Untersuchung von Fotosequenzen anstatt von Einzelfotografien. Ein Vorschlag zur Erweiterung sozialwissenschaftlicher Analysemethoden in der Unterrichtsforschung. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung 2012 (Online abrufbar unter: <http://zkmb.de/344> [04.07.2017]).

Hahne, Robert: Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern. Schülerband. Broschüre. Braunschweig: Schroedel, 2006.

Hartwig, Helmut: Der geliehene Blick über Spazierstöcke, Fleiß, Faulheit und geliehene Hüte. In: Blohm, Manfred/Christine Heil/Maria Peters/Andrea Sabisch/Fritz Seydel (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed, 2006, S. 51-54.

Heeg, Laura/Fabian Hofmann: Pädagogische Situationen im Spiegel von Fotografien. Qualitative Bildanalyse als Mittel der Reflexion und Evaluation. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell 98 (2014), S. 54-58.

Heil, Christine (Hg.): Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen. Hannover: fabrico, 2015.

Heil, Christine/Carmen Mörsch: Institutionen in kulturellen Projekten. Christine Heil im Gespräch mit Carmen Mörsch. In: Blohm, Manfred/Sara Burkhardt/Christine Heil (Hg.): Tatort Küche. Kunst, Kulturvermittlung, Museum. Die Küche als Lebens- und Erfahrungsort. Flensburg: Flensburg University Press, 2009, S. 227-238.

Heil, Christine/Merle Hummrich: Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In: Heil, Christine (Hg.): Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen. Hannover: fabrico, 2015, S. 15-55.

Heil, Christine: Etwas setzt sich fort. Kunst, Partizipation, Bildung. In: Institut für Wissenschaft und Kunst (Hg.): Kunst-Fragen. Ästhetische und kulturelle Bildung. Erwartungen, Kontroversen, Kontexte. Wien: Löcker, 2010, S. 137-161.

Heil, Christine: Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen. München: kopaed, 2007.

Hickethier, Knut : Eintrag „Koproduktion“. In: Lexikon der Filmbegriffe. Christian Albrechts Universität zu Kiel (Online abrufbar unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=2317> [05.06.16]).

Hinz, Melanie/Jens Roselt: Chaos und Konzept: Proben und Probieren am Theater. Berlin: Alexander, 2011.

Hofmann, Fabian: Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaustellungen. München: kopaed, 2015.

Hollaender, Adrian Eugen/Heinrich Tettineck: Bühnenrecht. Ratgeber zum Bühnen- und Vertragsrecht im Bereich der Darstellenden Kunst. Wien: Manz, 2009.

Hübscher, Sarah/Elvira Neuendank: Atlas als Medium der Kulturanalyse und Kulturvermittlung. Masterarbeit. TU Dortmund, 2001.

Hüsser, Irène/Jürgen Schellenbaum: „Unterrichtsbilder“ .Ein Verfahren zur Erfassung von Alltagstheorien und Leitbildern bei Lehrkräften. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich, 1997.

Institut für Museumskunde Berlin (Hg.): Berliner Schriften zur Museumskunde. Wiesbaden: VS-Verlag; Berlin: Mann; Opladen: Leske und Budrich, 1981-2006.

Inthoff, Christina: Von der Idee Erwartungshorizonte auf den Kopf zu stellen. Problemsensitivität in reflexiven Aufzeichnungen entwickeln. In: Meyer, Torsten/Gila Kolb (Hg.): What's next. Art education. Ein Reader. München: kopaed, 2014, S. 139-142.

Johnstone, Keith: Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander, 2004.

Kalff, Dora M.: Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche, München: Reinhardt, 1996.

Kämpf-Jansen, Helga: Alltagsdinge und Trivialobjekte als Gegenstand ästhetischer Erziehung. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg, 1987.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln.: Tectum, 2012 (Auflage 3).

Kant, Immanuel: Das Ende aller Dinge. o.O.: o.V., 1794.

Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte, Anregungen, Aktionen. Band Sand und Erde. Gezweig, Geäst und Gehölz, Feuer, Russ und Asche, Fundstücke. Neuwied [u.a.]: Luchterhand, 2001.

Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte, Anregungen, Aktionen. Band 2 Papier und Papppe, Farben, Stoffe und Textilien, Schnur, Draht und Faden. Weinheim: Beltz, 2001.

Kathke, Petra: Spielräume materieller Inszenierung im Handlungsfeld künstlerischer Lehre. In: Zeitschrift Ästhetische Bildung 1 (2009) (Online abrufbar unter: www.zaeb.net [19.03.17]).

Kemp, Walter (Hg.): Brian O`Doherty. In der weißen Zelle. Inside the white cube. Berlin: Merve, 1996.

Kirchner, Constanze/Georg Peez (Hg.): Werkstatt. Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover: BDK, 2001.

Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze: Friedrich/Kallmeyer, 2000.

Kittner, Alma-Elisa: Visuelle Autobiographien. Sammeln als Selbstentwurf bei Hannah Höch, Sophie Calle und Anette Messager. Bielefeld: transcript, 2009.

Knauer, Bettina/Peter Krause: Von der Zukunft einer unmöglichen Kunst. 21 Perspektiven zum Musiktheater. Bielefeld: Aisthesis, 2006.

Knott, Marie Luise: Der Komponist als Wortkünstler. In: Zimmermann, Walter/Marie Luise Knott (Hg.): Empty Mind. Berlin: Suhrkamp 2012, S. 235-240.

Kolb, Gila/Tanja Wetzel (Hg.): Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? Eine Dokumentation der gleichnamigen Podiumsdiskussion vom 26. November 2010. Kunsthochschule Kassel in der Universität Kassel, Fachgebiet Kunstdidaktik, 2011.

Kolb, Gila: Macht aktuelle Kunst Schule? In: Heil, Christine/Gila Kolb/Torsten Meyer (Hg.): Shift. München: kopaed 2012, S. 193-198.

Kolbe, Fritz-Ullrich/Katharina Kunze / Till-Sebastian Idel: Die Entwicklung der Ganztagschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule . In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Katharina Kunze/Till-Sebastian Idel (Hg.): GANZTAGSSCHULE IN ENTWICKLUNG. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. Dokumentation einer Fachtagung in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz am 01.07.2005 an der Universität Mainz, Mainz: o.V., 2006, S. 5-48. (Online abrufbar unter: http://ganztagsschule.rlp.de/fileadmin/user_upload/ganztagsschule.rlp.de/dz/Tagungsband_Ganztagsschule_in_Entwicklung.pdf [06.07.17]).

Kolbe, Fritz-Ullrich/Katharina Kunze: Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. Ausgewählte Ergebnisse der wiss. Begleitstudie zur Entwicklung der Ganztagschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz. In: Appel, S./u. a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schwalbach, Ts.: o.V., 2006, S. 255-263.

Kolbe, Fritz-Ulrich/Sabine Reh/Till-Sebastian Idel/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein (Hg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS, 2009.

Kowal, Sabine/Daniel C. O`Connel: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe /Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 2008, S. 437-447.

Krause-Wahl, Antje/Irene Schütze (Hg.): Aspekte künstlerischen Schaffens der Gegenwart. Weimar: VDG, 2015.

Krebber, Gesa: Kreativität, kollaborative. In: Heil, Christine/Gila Kolb/Torsten Meyer (Hg.): Shift. München: kopaed, 2012.

Krüger, Heinz Herrmann/Birgid Richard: Inter-Cool 3.0. Jugend Bild Medien, Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München: Fink, 2010.

Kunst 5-10 15 (2009) : Themenheft „Dinge“. Seelze: Friedrich-Verlag.

Kunst+Unterricht. Seelze: Friedrich-Verlag.

K+U 409/10 (2017): Bildnerische Etüden. (Heftverantwortlicher: Frank Schulz).

K+U 407/408 (2016): Miteinander. (Heftverantwortliche: Miriam Schmidt-Wetzel).

K+U 403/404 (2016): Zu Tisch. (Heftverantwortliche: Sara Burkhard).

K+U 291 (2005): Impuls Alltagsgegenstand. (Heftverantwortlicher: Heinz Kaiser).

K+U 374/375 (2013): Orte performativ erschließen. (Heftverantwortliche: Marie Luise Lange)+ EXKURS Design. (Heftverantwortliche: Roland Meinel, Holger Kattert).

K+U 304/305 (2006): Methoden im Kunstunterricht . (Heftverantwortlicher: Fritz Seydel).

Kurz, Hans/Beate Kehrl/Christoph Nix (Hg.): Praxishandbuch für Theater- und Kulturveranstaltungsrecht. München: C.H. Beck, 2015.

Lange, Dorothea/Paul Schuster Taylor: An American Exodus. A Record of Human Erosion. Reynal and Hitchcock. New York 1939. New Haven: Yale University Press, 1969. Nachdruck: New York: Arno Press, 1975.

Lange, Marie-Luise (Hg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren. Aktionskunst lernen. Berlin[u.a.]: Schibri-Verlag, 2006.

Lange, Marie-Luise: Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper. Handlung. Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein, Ts.: Helmer, 2002.

Lazarus, Ingrid: Es ist nicht alles Jacke wie Hose. Die Praxis des Kostümbildners für Bühne und Film. Bonn: DTHG, 2010.

Legler, Wolfgang: He-Man und Barbie als Gegenstand Ästhetischer Forschung? Persönliche Erfahrung und ästhetischer Unterricht. In: Blohm, Manfred /Christine Heil/Maria Peters/Andrea Sabisch/Fritz Seydel (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed, 2006, S. 125-134.

Lehn, Dirk vom: Review zu Jörg Grütjen: "Wie erleben Schülerinnen und Schüler Situationen der Kunstbetrachtung? Plädoyer für die Untersuchung von Fotosequenzen anstatt von Einzelfotografien. Ein Vorschlag zur Erweiterung sozialwissenschaftlicher Analysemethoden in der Unterrichtsforschung". In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung 2011 (online abrufbar unter: <http://zkmb.de/449> [04.07.2017]).

Lettner, Natalie: Bilder des Bösen? Teufel, Schlange und Monster in der zeitgenössischen Kunst. Bielefeld: transcript, 2015.

Liessmann, Konrad: Das Universum der Dinge. Zur Ästhetik des Alltäglichen. Wien: Zsolany, 2010.

Löblich-Hinweiser, Bernd: Kunst und Wissenschaft. Band 4. Experimentelle Kunst. Cremlingen: Designbuch, 2016.

Loffredo, Anna Maria: Kunstunterricht und Öffentlichkeit. Kunstdidaktische Konzepte und Reflexionen zu Unterricht mit analogen und digitalen Anteilen im Kontext der Systemtheorie. Oberhausen: Athena, 2014.

Luyken, Gunda: Das Album von Hannah Höch. Materialsammlung, Skizzenbuch oder Konzeptkunst? In: Luyken, Gunda (Hg.): Hannah Höch. Album. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2004, o.S..

Manthey, Hilmar: Wie Claudia zeichnet. In: Kunst+Unterricht 51 (1978), S. 36-37.

Marotzki, Winfried / Horst Niesyto (Hg.) : Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS-Verlag, 2006.

Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. Paderborn: Schöningh, 2011.

- Matzke, Annemarie: Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe. Bielefeld: transcript, 2012.
- Mersch, Dieter: Das Bild als Argument. Visualisierungsstrategien in der Naturwissenschaft. In: Wulf/Zirfaß (Hg.): Ikonologien des Performativen. München: Fink, 2005.
- Merten-Eichler, Riccarda: Kostümbild, Kostümdesign. Die Magie der Verwandlung. Marburg: Schüren, 2016.
- Meyer, Helge: Schmerz als Bild. Leiden und Selbstverletzung in der Performance Art. Bielefeld: transcript, 2008.
- Meyer, Hilbert: Merkmale guten Unterrichts. Berlin: Cornelsen, 2004.
- Meyer, Torsten/Andrea Sabisch (Hg.): Kunst, Pädagogik, Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld: transcript, 2007.
- Meyer, Torsten: Randgänge des Symbolischen. Kunst und aktuelle Medienkultur. In: Kiss. Kultur in Schule und Studium. Kunst und aktuelle Medienkultur in der Schule. Fünf Unterrichtseinheiten zu den Künstlern: Com & Com, Dellbrügge & de Moll, Bjørn Melhus, Peter Piller, Robin Rhode. Hannover : BDK [u.a.] 2009, S.6-15.
- Michl, Thomas: Das Experiment im Kunstunterricht. Qualitativ-empirische Untersuchung der Merkmale und Wechselbeziehungen von Experiment und ästhetischer Erfahrung. München: kopaed, 2010.
- Miethe, Ingrid: Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara /Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 2013, S. 301-332.
- Mitchell, Rie Rogers/Harriet S. Friedmann: Konzepte und Anwendungen des Sandspiels. München: Reinhardt, 1997.
- Mohn, Bina Elisabeth/Klaus Amann: Kamera-Ethnographische Studien zum Schülerjob. 6 Videos, Göttingen: IWF- Wissen und Medien GmbH, 2006.
- Mohn, Bina Elisabeth: Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnografische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen. In: Heinzel, Friederike /Werner Thole/Peter Closs/Stefan Köngeter (Hg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag, 2010, S. 153-170.
- Mohn, Bina Elisabeth: Kamera-Ethnografie. Vom Blickentwurf zur Denkbewegung. (http://www.kamera-ethnographie.de/uploadfiles/documents/0106_162556_2007BlickentwurfDenkbewegung300dpi.pdf [12.04.17]).
- Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der Documenta -12-Vermittlung (Hg.): Teil 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der Documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich; Berlin: Diaphanes, 2009.
- Müller, Michael R./Jürgen Raab/Hans-Georg Soeffner: Der Denkstil der Grenze. In: Müller, Michael R. /Hans-Georg Soeffner/Jürgen Raab (Hg.): Grenzen der Bildinterpretation, Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 9-12.
- Müller, Michael R.: Der Verdacht der Fremdheit. Gerhard Richters Lesende. In: Keller, Felix /Christine Grond-Rigler (Hg.): Die Sichtbarkeit des Lesens. Variationen eines kulturellen Dispositivs. Innsbruck: Studienverlag, 2011, S. 108-114.
- Müller, Michael R.: Figurative Hermeneutik. Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes. In: sozialer sinn 01 (2012), S. 129-161.
- O.A.: Gerhard Richter. Interview mit Stefan Koldehoff 1995. In: Elger, Dietmar/Hans-Ullrich Obrist (Hg.): Gerhard Richter. Text 1961 bis 2007. Schriften, Interviews, Briefe. Köln: Walther König, 2008. 334-335.

Obrist, Hans Ulrich: KünstlerInnenportraits 18: Gespräch mit Felix Gonzalez-Torres. 2014. (Online abrufbar unter: <http://www.mip.at/attachments/169> [15.06.15])

Obrist, Hans Ulrich/Hans Peter Feldmann: Interview. Köln: König, 2009

Oevermann, Ulrich/ Tilmann Allert/Elisabeth Konau: Die Methodologie der „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 1979, S.352-433.

Oevermann Ulrich: Die Objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Hung, Thomas /Stefan Müller-Dohm (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993, S.106-189.

Pack, Christina: Dinge. Alltagsgegenstände in der Fotografie. Berlin: Gebr. Mann, 2008.

Panofsky, Erwin: Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln: DuMont, 1980.

Parkett 59 (2000): Mauricio Cattelan, Yayoi Kusama, Kara Walker. Zürich: Parkett Verlag.

Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2007a.

Peez, Georg/Sandra Setzkorn: Jugendliche Breaker. Eine ikonologisch orientierte Fotoanalyse. In: Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, 2007b, S. 175-186.

Peez, Georg: Fotografien im Rahmen qualitativer kunstpädagogischer Forschung. In: Ehrenspeck, Yvonne/Burkhard Schäffer (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, 2003. (Online abrufbar <http://www.georgpeez.de/texte/fotoana.htm> [14.03.17]).

Peez, Georg: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. Theorie und Forschungspraxis. München: kopaed, 2006.

Peters, Maria: Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther (Phänomenologische Untersuchungen). München: Fink, 1996.

Pfisterer, Ulrich/Valeska von Rosen (Hg.): Der Künstler als Kunstwerk. Selbstporträts vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam, 2005.

Plegge, Henrike: GAM. Education. In: Belting, Hans /Andrea Buddensieg/Peter Weibel: The Global Contemporary and the Rise of New Art Worlds. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2013.

Plegge, Henrike: Studio. Raum für Kunst, Vermittlung, Bildung. In: Westphal, Kristin /Ulrike Stadler-Altmann/Susanne Schittler/Wiebke Lohfeld (Hg.): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2014, S. 242-249.

Polt, Gerhard/Markus Rimser: Aufstellungen mit dem Systembrett. Aachen: Ökotoxia Verlag, 2006.

Pomian, Krzysztof: Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin: Wagenbach, 1988.

Ranft, Wolfgang: „Heute denken morgen fertig“. Die Künstlertheorie von Martin Kippenberger zur Vermittlung von Kunst. München: kopaed, 2014.

Revill, David: Tosende Stille. Eine John Cage Biographie. München: List, 1995.

Ricco, Gabriele: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Berlin: Rowohlt, 2004.

- Richard, Birgit/Jan G. Gruenwald/Marcus Recht/Nina Metz: Flickernde Jugend. Rauschende Bilder. Netzkulturen im Web 2.0. Frankfurt am Main: Campus, 2010.
- Rico, Pablo (Hg.): Marina Abramovic. El puente/the bridge. o.O.: Charta, 1999.
- Riemann, Hugo (Hg.): Brockhaus-Riemann Musiklexikon. Stichwort „Parameter“Bd.3., L-Q, Mainz: Schott, 1989, S.268.
- Röhl, Tobias: Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. München: De Gruyter Oldenbourg, 2013.
- Rosa, Lisa: Von den Visionen des „Lernens für später“ zum Sinnbildungslernen der Gegenwart. In: Burkhardt, Sara/Torsten Meyer/Mario Urlaß (Hg.): Convention. München: kopaed, 2013, S. 113-120.
- Roschner, Monika: Der Geschmack der Kraft. Zur Performativität des künstlerischen Schaffens. Bielefeld: transcript, 2016.
- Rosen, Andrea: The never ending portrait. In: Kat. Ausstellung. Felix Gonzalez-Torres. Sprengel Museum Hannover/ Kunstmuseum St. Gallen/ Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien 1997, Ostfildern-Ruit 1997, S. 24-42.
- Rossié, Michael: Ruhe Bitte! Wir proben!. Kleines Handbuch für Regieassistenten. Berlin: Alexander, 2010.
- Sabisch, Andrea: Die Expeditionen als Kooperationsform in der Lehrerbildung an der Uni Hamburg. In: Brenne, Andreas /Andrea Sabisch/Ansgar Schnurr (Hg.): revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhaben # kooperieren# transformieren. München: kopaed, 2012, S. 57-64.
- Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: transcript, 2007.
- Schiederjürgen, Alex (Hg.): Kürschners Musikerhandbuch. Berlin: De Gruyter, 2006 (Auflage 5).
- Schilling, Jürgen: Aktionskunst. Identität von Kunst und Leben?. Eine Dokumentation. Luzern: C.J. Bücher, 1978.
- Schmidt-Maiwald, Christiane: 24 Einzelstundenperformance. Eine konzeptuelle Antwort auf den einstündigen Unterricht. In: Kunst + Unterricht 333 (2009), S. 24-41.
- Schmidt-Wetzel, Miriam: Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München: kopaed, 2017 (erscheint im Juli 2017). Zugleich Dissertation Universität Frankfurt am Main.(Online abrufbar <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/39068> [12.04.17]).
- Schmidt-Wetzel: Methodensammlung Kollaboration. In: Kunst+Unterricht 407/408 (2016), S. 44-45.
- Schnurr, Ansgar: Über das Werk von Timm Ulrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform. Analyse eines pointierten Vermittlungs- und Erfahrungsmodells im Kontext ästhetischer Bildung. Dortmund: Dortmunder Schriften zu Kunst, 2008.
- Schönhuth, Michael/Markus Gamper/Michael Kronenwett/Martin Stark (Hg.): Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge. Bielefeld: transcript, 2013.
- Schönhuth, Michael/Markus Gamper: Visuelle Netzwerkforschung. Eine thematische Annäherung. In: Schönhuth, Michael/Markus Gamper/Michael Kronenwett/Martin Stark (Hg.): Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge. Bielefeld: transcript 2013, S. 8-31.
- Schönhuth, Michael: Landkarten sozialer Beziehungen. Partizipativ-visuelle Datenerhebung mit haptischen und elektronischen Werkzeugen. Entwicklung-Typen-Möglichkeiten-Grenzen. In: Schönhuth, Michael/Markus Gamper/Michael Kronenwett/Martin Stark (Hg.): Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge. Bielefeld: transcript, 2013, S. 59-78.

Schröder, Julia H.: Grafische Notation und musikalische Grafik. (Online abrufbar unter: <http://www.see-this-sound.at/kompodium/abstract/78> [14.11.13]).

Schürch, Anna/Sascha Willenbacher (Hg.): Über FLAKS (und darüber hinaus) – 5 Jahre Forschungslabor für Künste an Schulen. ART EDUCATION RESEARCH 11 (Online abrufbar unter: <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/11-uber-flaks-und-daruber-hinaus/> [06.03.17]).

Seitz, Hanne : Stichwort Performance Research. In: kubi online (Online abrufbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/performative-research> [05.03.17]).

Seitz, Hanne (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Essen: Klartext, 1999.

Selle, Gerd/Jutta Boehe: Leben mit den schönen Dingen. Anpassung und Eigensinn im Alltag des Wohnens. Reinbek: Rowohlt, 1986.

Seydel, Fritz: Knöpfe und immer wieder Knöpfe. Fragmente einen biographischen Gesprächs. In: Blohm, Manfred/Christine Heil/Maria Peters/Andrea Sabisch/Fritz Seydel (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed, 2006, S. 39-50.

Siegmund, Judith: Die Evidenz der Kunst. Künstlerisches Handeln als ästhetische Kommunikation. Bielefeld: transcript, 2007.

Sievert, Adelheid: Eva und Adam. Von Lieblingsdingen, weiblicher Ästhetik, Mädchenästhetik, Mädchenkultur und ästhetischer Forschung. In: Blohm, Manfred/Christine Heil/Maria Peters/Andrea Sabisch/Fritz Seydel (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed, 2006, S. 105-114.

SINUS Jugendstudie 2016: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland (online abrufbar unter: www.springer.com/de/book/9783658125325 [08.05.16]).

Soeffner, Hans-Georg: Auslegung des Alltags. Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

Soentgen, Jens: Das Unscheinbare. Phänomenologische Beschreibungen von Stoffen, Dingen und fraktalen Gebilden. Berlin: Akademie-Verlag, 1997.

Sontag, Susan: Über Fotografie. Frankfurt am Main: Fischer, 1995 (Auflage 22).

Sparrer, Insa: Systemische Strukturaufstellungen, Theorie und Praxis. Heidelberg: Carl-Auer, 2016 (Auflage 3).

Spies, Christian: Das Bild als Tertium Comparationis. In: Bader, Lena/Gaier, Martin/Wolf, Falk (Hg.): Vergleichendes Sehen. München: Fink, 2010, S. 517-540.

Stiles, Kristine: Passages 1992-2007: Interview mit Lia Perjovchi: (online abrufbar unter: https://monoskop.org/images/a/a0/Stiles_Kristine_Passages_1992-2007_Interview_with_Lia_Perjovschi.pdf [13.03.17].)

Strauss, Florian: Das Unsichtbare sichtbar machen. 30 Jahre Erfahrungen mit qualitativen Netzwerkanalysen. In: Schönhuth, Michael/Markus Gamper/Michael Kronenwett/Martin Stark (Hg.): Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge. Bielefeld: transcript, 2013, S. 33- 57.

Sturm, Eva: Die Position „Von Kunst aus“ in 9 Punkten dargelegt. Rede für kunstvermittlungsinteressierte Leserinnen und Leser. Oder vom Arbeiten mit Kunst. In: Kat. Ausst.: Ortsgespräch. Ein Kunstvermittlungsformat der Städtischen Galerie Nordhorn 2010- 2011, Nordhorn, 2012, S. 14-24.

Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin: Reimer, 1996.

Stutz, Ulrike: Erforschung performativer Dialoge in einer interkulturellen Begegnung. In: Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2007, S. 45-55.

Stutz, Ulrike: Kommunikationsskulpturen. Entwurf einer sozialräumlichen kunstpädagogischen Praxis. München: kopaed, 2008.

Thielbörger, Ricus: Systemische Arbeit mit Familien. Ein kritischer Vergleich zwischen Bert Hellinger und Virginia Satir. München und Ravensburg: GRIN, 2014.

Thürlemann, Felix: Bild gegen Bild. In: Assmann, Aleida/Ulrich Gaier/Gisela Trommsdorff (Hg.): Zwischen Literatur und Anthropologie. Diskurse, Medien, Performanzen. Tübingen: Narr, 2005, S. 163-174.

Tinapp, Sybilla: Visuelle Soziologie. Eine fotografische Ethnografie zu Veränderungen im kubanischen Alltagsleben. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Konstanz, 2005. (Online abrufbar unter: <https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/11683> [03.07.17]).

Uhlig, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München: kopaed, 2005.

Umathum, Sandra: Kunst als Aufführungserfahrung. Zum Diskurs intersubjektiver Situationen in der zeitgenössischen Ausstellungskunst. Felix Gonzalez-Torres, Erwin Wurm und Tino Sehgal. Bielefeld: transcript, 2011.

Wagner, Eva/Georg Peez: Schüler-Interaktion im Klassenraum. Eine phänomenologisch orientierte Fotoanalyse. Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft 45 (2012), S. 92-104.

Walther, Michael: Oper. Geschichte einer Institution. Trossingen: Springer, 2016.

Warnke, Martin (Hg.): Der Bilderatlas Mnemosyne. Berlin: De Gruyter, 2012 (Auflage 4).

Waspe, Ronald: Privat und Öffentlich. In: Kat. Ausstellung. Felix Gonzalez-Torres. Sprengel Museum Hannover/ Kunstmuseum St. Gallen/ Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien 1997, Ostfildern-Ruit 1997, S. 11-16.

Weissensteiner, Magdalena: Von der Idee auf die Bühne. Schwierigkeiten der Umsetzung von Theaterkostümen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien 2013 (Online abrufbar unter: <http://othes.univie.ac.at/27654/> [12.03.17]).

Weitzel, Julia: Existenzielle Bildung. Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung einer bildungstheoretischen Leitidee. Bielefeld: transcript, 2012.

Wernet, Andreas: „Wann geben sie uns die Klassenarbeiten wieder?“. Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: Kraimer, Klaus (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000a.

Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich, 2000b.

Wesselmann, Leni: Zum Bildbegriff bei Jenny Holzer. Über den Dialog von formaler und inhaltlicher Wirkungsebenen. Saarbrücken: Akademiker Verlag, 2016.

Wetzel, Tanja: Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? Oder: Wie viel Kunst braucht eine Kunstpädagogin, ein Kunstpädagoge? In: Heil, Christine/Gila Kolb/Torsten Meyer (Hg.): Shift. München: kopaed, 2012, S. 169-175.

Wieczorek, Wanda: Kunstvermittlung Teil: 1. Arbeit mit dem Publikum. Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der Documenta 12. Zürich; Berlin: Diaphanes 2009.

Wilde, Denise: Dinge sammeln. Annäherungen an eine Kulturtechnik. Bielefeld: transcript, 2015.

Wissensportal der Deutschen Filmakademie: GLOSSAR Koproduktion (online abrufbar unter: www.vierundzwanzig.de/de/glossar/show/658/detail/ [05.06.16]).

Wölfflin, Heinrich: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst. Basel: Schwabe, 2004 (Auflage 19).

Yamamura, Midori: Yayoi Kusama: inventing the singular . Cambridge, Mass. [u.a.]: The MIT Press, 2015.

Ziegenbein, Julia: Bedeutungsflächen im Kunstunterricht. Das Vermittlungsprojekt „Bilder im Alltag finden...für den sechsten, siebten Blick“. In: Kiss. Kultur in Schule und Studium. Kunst und aktuelle Medienkultur in der Schule. Fünf Unterrichtseinheiten zu den Künstlern: Com & Com, Dellbrügge & de Moll, Bjørn Melhus, Peter Piller, Robin Rhode. - Hannover : BDK [u.a.] 2009, S.98-121.

Ziemer, Gesa: Komplizenschaft als Neue Perspektive auf Kollektivität. Bielefeld: transcript, 2013.

Zimmermann, Anne: Fake Kunst Bildung. Die künstlerische Strategie des Fake aus kunstpädagogischer Perspektive. München: kopaed, 2014.

Zimmermann, Walter/Marie Luise Knott (Hg.): John Cage. Empty Mind. Berlin: Suhrkamp, 2012.

Zimmermann, Walter: John Cage und die zehntausend Dinge. In: Zimmermann, Walter/Marie Luise Knott (Hg.): John Cage. Empty Mind. Berlin: Suhrkamp, 2012, S. 227-234.

Zinneker, Jürgen: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz, 1975.

Zumbansen, Lars: Kunst als Lernblockade. Der Supermarkt im Zerrspiegel von Duane Hansons *Supermarket Lady* und Andreas Gurskys *99 cent*. In: Heil, Christine (Hg.): Kreative Störfälle. (Un-) gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen. Hannover: fabrico, 2015, S. 107-114.

Zürcher Hochschule der Künste (o.J.): Forschung - Art Education - Glossar: Aktionsforschung (Online abrufbar unter: <https://www.zhdk.ch/aktionsforschung-3810> [05.03.17]).

Ausstellungskataloge

Kat. Ausst. A House Full of Music. Strategien in Music und Kunst, Mathildenhöhe Darmstadt 2012, Ostfildern-Ruit 2012.

Kat. Ausst. Black Mountain College: Experiment in art, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía Madrid 2002, Cambridge 2002.

Kat. Ausst. Felix Gonzalez-Torres, Sprengel Museum Hannover/ Kunstmuseum St. Gallen, Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien 1997, Ostfildern-Ruit 1997.

Kat. Ausst. Felix Gonzalez-Torres. Specific Objects without Specific Form. WIELS Brüssel/Fondation Beyeler Basel Riehen /MMK Museum für Moderne Kunst Frankfurt 2010 und 2011, Köln 2017.

Kat. Ausst. Hannah Höch. Eine Lebenscollage.1946-1978, Künstlerarchive der Berlinischen Galerie, Landesmuseum für Moderne Kunst, Photographie und Architektur 2001, Berlin 2001.

Kat. Ausst. Katharina Grosse, Museum Frieder Burda Baden-Baden 2016, Köln 2016.

Kat. Ausst. Katharina Grosse. Inside the speaker, Stiftung Museum Kunstpalast Düsseldorf 2014, Köln 2014.

Kat. Ausst. Kunst als Grenzbeschiebung. John Cage und die Moderne, Staatsgalerie Moderner Kunst München 1991, Düsseldorf 1991.

Kat. Ausst. Lieber Aby Warburg, was tun mit Bildern. Vom Umgang mit fotografischem Material, Museum für Gegenwartskunst Siegen 2012, Heidelberg 2012.

Kat. Ausst.: Ortsgespräch. Ein Kunstvermittlungsformat der Städtischen Galerie Nordhorn 2010-2011, Nordhorn 2012.

KÜNSTLERISCHE ARBEITEN²⁹⁷

Ari Versluis/Ellie Uytenbroek: *Exactitudes* (1994-) (<http://www.exactitudes.com> [09.06.16]).

Ari Versluis/Ellie Uytenbroek *Exactitudes: 127. Auntie Never Ever – Rotterdam 2010* (www.exactitudes.com/index.php?/series/detail/127 [10.06.16]).

Ari Versluis/Ellie Uytenbroek: *Exactitudes: 132. Latte Lovers – Milano 2011* (<http://www.exactitudes.com/index.php?/series/detail/132> [10.06.16]).

August Sander: *Menschen des 20 Jahrhunderts* (1914).

Auguste Renoir: *Das Frühstück der Ruderer* (1880-81).

Banksy (<http://www.banksy.co.uk/> [19.05.17]).

Barry Le Va (http://www.galeriemarkusrichter.de/eng/le%20va/le%20va_eng.htm [19.03.17]).

Batia Suter: *Parallel Encyclopedia* (2007).

Charlotte Posenenske: *Vierkantrohre, Serie D* (1967).

Claes Oldenburg: *Bedroom Ensemble, Replica I* (1969).

Erwin Wurm: *One Minute Sculptures* (1996-) (<http://www.erwinwurm.at/artworks/one-minute-sculptures.html> [19.03.17]).

Felix Gonzalez-Torres: *Untitled (America)* (1994).

Felix Gonzalez-Torres: *Untitled (Death by gun)* (1990).

Felix Gonzalez-Torres: *Untitled (Lover Boys)* (1991).

Felix Gonzalez-Torres: *Untitled (Placebo)* (1991).

Felix Gonzalez-Torres: *Untitled (Portrait of Dad)* (1991).

Felix Gonzalez-Torres: *Untitled (Portrait of Ross in LA)* (1991).

Felix Gonzalez-Torres: *Untitled (The Loverboys)* (1991).

George Grosz: *The Musterbook. Textures* (zwischen 1941 und 1958).

Gerhard Richter: *Atlas* (1962-2013).

Gerhard Richter: *Lesende* (1994).

Gian Lorenzo Bernini: *Hl. Theresa von Avila* (um 1650).

²⁹⁷ In Fällen, in denen die Arbeitsweise gemeint ist, ist die Website der künstlerischen Position oder der vertretenden Galerie angegeben.

Hannah Höch: *Album* (um 1933).

Hans-Peter Feldmann: *ABC für Kinder mit der Kunst*. Künstlerbuch (2013).

Hans-Peter Feldmann: *Bilder (1968-74)*. Künstlerbuch (1975).

Hans-Peter Feldmann: *Das Kinderzimmer* (2000-2002).

Hans-Peter Feldmann: *Graz [ein Projekt für Graz 2003- Kulturhauptstadt Europas* (2002).

Hans-Peter Feldmann: *Smoke*. Künstlerbuch (2005).

Hans-Peter Feldmann: *Smoke*. Künstlerbuch (2007).

Hans-Peter Feldmann: *Überfall*. Künstlerbuch (1975).

Hans-Peter Feldmann: *Voyeur*. Künstlerbuch (2011).

Helmut Newton: *In my hotelroom* (1988).

James Agee: *Let Us Now Praise Famous Men* (um 1941).

Jan Vermeer: *Das Mädchen mit dem Perlenohrring* (um 1665).

Jenny Holzer: *Truisms* (seit 1979).

Jeroen de Rijke und Willem de Rooij: *Bouquet VI* (2005).

John Baldessari: *Cutting ribbon, man in wheel chair, paintings (version #2)* (1988).

John Cage: *Song Books* (Solos for Voice 3-92) (1970).

Joseph Beuys: *Fettstuhl* (1984).

Julian Germain: *classroom portraits*. Künstlerbuch (2012).

Justus Juncker: *Stilleben mit Apfel und Birne* (1765).

Karl Blossfeldt: *Arbeitscollagen* (um 1920).

Katharina Fritsch: *Tischgesellschaft* (1988).

Katharina Grosse: *Inside the speaker* (2014).

Kurt Jooss: *Der grüne Tisch* (1933).

Lia Perjovschi: *I have no time for colour* (2015).

Marina Abramovic/Ulay: *Imponderabilia* (1977).

Marina Abramovic/Ulay: *Rest Energy* (1980).

Marina Abramovic: *Red Dragon Sitting* (1991).

Marina Abramovic: *The artist is present* (2012).

Martin Honert: *Foto* (1993).

Martin Honert: *Gruppenfoto der Präfekten* (2012).

Martin Honert: *Roter Polsterstuhl* (1983).

Maurizio Cattelan: *Ohne Titel* (2007).

Nedko Solakov: *(about) Fourteen [(ungefähr) Vierzehn]* (2003).

Peter Fischli/David Weiss: *800 Views of Airports* (2012).

Peter Fischli/David Weiss: *Equilibres*. Künstlerbuch (2006).

Peter Fischli/David Weiss: *In den Bergen* (1979).

Peter Fischli/David Weiss: *Plötzlich diese Übersicht* (2008).

Peter Piller: archiv peter piller (<http://www.peterpiller.de> [13.03.17]).

Reiner Ruthenbeck: *Umgekippte Möbel* (1971).

Richard Serra: *Splashing* (1968).

Rineke Dijkstra: *The Crazy House Liverpool UK (Megan, Simon, Nicky, Philip, Dee)* (2009-2010).

Robert Smithson: *Asphalt Rundom*, Rom (1969).

Sol LeWitt: *Sentences of Conceptual Art* (1969).

Tino Sehgal: *This is so contemporary*, Biennale von Venedig (2005).

Ursus Wehrli: *Kunst aufräumen*. Künstlerbuch. Zürich: Kein und Aber, 2002.

Ursus Wehrli: *Noch mehr Kunst aufräumen*. Zürich: Kein und Aber, 2004.

Walter de Maria: *Pyramid Chair* (1966).

Wolfgang Tillmans: *If one thing matters everything matters* (2003).

Wolfgang Tillmans: *Lutz und Alex in den Bäumen* (1992).

Yayoi Kusama: *Mirror Room (Pumpkin)* (1991).

INTERNETQUELLEN

Bildkontexte im Netz

Flickr: <https://www.flickr.com/> [04.06.16].

<http://www.computerbild.de/artikel/cb-Ratgeber-Kurse-Software-Sensible-Bildbereiche-schuetzen-Bilder-mit-GIMP-verpixeln-8766586.html> [24.03.17].

Instagram: <https://www.instagram.com/> [04.06.16].

Irfan: http://www.chip.de/downloads/IrfanView-32-Bit_12998187.html [09.06.16].

Meme-Generator: <https://memegenerator.net> [01.02.17].

Meme-Produktion ausgehend von einem Fußballfoto: <http://www.sport1.de/fussball/dfb-pokal/2016/02/arden-robben-im-netz-fuer-seine-angebliche-schwalbe-veraepfelt> [31.01.17].

Pinterest: <https://de.pinterest.com/> [04.06.16].

Repertoire Smilies <http://www.greensmilies.com/smilie-lexikon/#top> [27.03.17].

Snapchat <https://www.snapchat.com/l/de-de/> [10.01.17].

Suchmaschine Icons <https://www.iconfinder.com/> [27.03.17].

Suchmaschine Rückwärtsbildersuche <https://tineye.com/> [27.03.17].

Suchmaschinen Bilder <http://www.suchmaschinen-datenbank.de/thema/spezial-suchmaschinen/bilder/> [27.03.17].

Tinder: <https://www.gotinder.com> [04.06.16].

Whispar: <https://www.getwhispar.com/de/> [04.06.16].

Nachschlagewerke im Netz

www.duden.de [19.02.17]

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Adaption>
http://www.duden.de/rechtschreibung/Ding_Gegenstand_Vorgang
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Figur>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Getuemmel>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Kostuem>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Methode>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Motiv>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/naschen>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/parallel>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Pastell>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Praktik#Bedeutung1a>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Praxis>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Safari>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Segment>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Spielball>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/sprechen>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Starterkit>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Statist>
<http://www.duden.de/rechtschreibung/umwidmen>
<http://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/klammern>

www.dict.cc [01.03.17]

<http://www.dict.cc/?s=Öffentlichkeit>
<http://www.dict.cc/?s=public>
<http://www.dict.cc/englisch-deutsch/indeterminate.html>
<http://www.dict.cc/englisch-deutsch/superimposition.html>
<http://www.dict.cc/englisch-deutsch/to+cheer.html>

<http://www.linguee.de/deutsch-englisch/uebersetzung/daten+erheben.html> [06.06.16]

<http://de.gta.wikia.com/wiki/Tags> [06.12.16]

Kontext Schule im Netz

Anwaltskanzlei Andreas Zoller: www.schulrecht.pro/handyverbot-in-der-schule.html [08.05.16].

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschule/hochschulrecht/hochschulzukunftsgesetz/verbot-der-allgemeinen-anwesenheitspflicht-in-lehrveranstaltungen/> [05.09.16].

Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen.
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&anw_nr=2&gld_nr=%202&ugl_nr=223&val=7345&ver=0&aufgehoben=N&keyword=&bes_id=7345&typ=Kopf [03.09.16].

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Fragen-und-Antworten/APOen/Sek-I/Leistungsbewertung/Leistungsbewertung-Klassenarbeiten/index.html> [23.02.17].

Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen:
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [23.02.17].

Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-63Nr3-Hausaufgaben_Fuenf-Tage-Woche_Klassenarbeiten_Hausaufgaben.pdf [23.02.17].

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Hg.): **BLK-Modellversuch. Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten.**
(2006):http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompodium/module/ansatz2/3_2_14.html [10.09.15].

Kontext aktuelle Kunst im Netz

Felix Gonzalez-Torres

FOUNDATION BEYLER, Riehen Basel: Specific Objects without specific form (22.05-29.08.2010): <https://www.foundationbeyeler.ch/ausstellungen/vergangene-ausstellungen/felix-gonzalez-torres/> [06.07.17].

Galerie Andrea Rosen, New York: www.andrearosengallery.com/artists/felix-Gonzalez-Torres [12.08.16]

MMK (Museum für Moderne Kunst), Frankfurt (29.01.-25.04.2011): Specific Objects without specific form: http://mmk-frankfurt.de/de/nc/ausstellungen/rueckblick/2011/ausstellung-details/article/specific_objects_without_specific_form/ [06.07.17].

WIELS Contemporary Art Centre, Brüssel: Specific Objects without specific form (06.01.- 02.05.2010): <http://www.wiels.org/en/exhibitions/125/Felix-Gonzalez-Torres-Specific-Objects-without-Specific-Form-> [06.07.17].

John Cage

BMCM+AC (The Black Mountain College Museum + Arts Center) (o.J.): www.blackmountaincollege.org/history/ [07.07.16].

Cathryn Davis/Neeley House: Fully Awake: Black Mountain College (2005): <http://www.ibiblio.org/bmc/bmcboutbmc.html> [07.07.16].

John Cage (1989): www.johncage.org/autobiographical_statement.html [10.01.17].

Philharmonisches Staatsorchester Mainz (2013): <http://www.orchester-mainz.de/kinder-und-jugend/workshop-cage.html> [16.06.15].

Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg (1998):
<http://www.spektrum.de/lexikon/physik/leitstern/8943> [04.07.17].

Staatliche Museen zu Berlin: www.smb.museum/ausstellungen/detail/black-mountain-ein-interdisziplinäres-experiment-1933-1957.html [07.07.16.]

The John Cage Trust (Hg.) (o.J.): www.johncage.org [16.06.15].

Künstler*innen – Homepages

Allen Ruppersberg <http://www.greenenaftaligallery.com/artists/allen-ruppersberg> [19.05.17].

Anna Stern: <http://www.annastern.de> [06.03.17].

Banksy: <http://www.banksy.co.uk/faq.asp> [25.06.17].

Batia Suter: <http://www.batiasuter.org/bs032.html> [13.06.16].

Gerhard Richter: <https://www.gerhard-richter.com/de/art/atlas> [03.05.15].

Jenny Holzer: <http://projects.jennyholzer.com/> [25.06.17].

John Baldessari: <http://www.baldessari.org/> [09.06.17].

Katharina Grosse: <http://www.katharinagrosse.com/> [25.06.17].

Nedko Solakov: http://nedkosolakov.net/content/simple_works/index_eng.html [25.06.17].

Robert Smithson: <http://www.robertsmithson.com/films/txt/rundown.html> [15.06.15].

Ulrike Bosselmann: <http://ulrike-bosselmann.de/archives/4985> [29.05.16].

Wolfgang Tillmans: <http://tillmans.co.uk/all-books> [30.04.16].

Yayoi Kusama: www.yayoi-kusama.jp [09.08.16].

Kunstvermittler*innen-Kollektive

~~Fort~~-da: <http://www.fort-da.eu/info/> [05.03.17].

Kunstcoop©: <http://www.kunstcoop.de/> [05.03.17].

Trafo- k: <http://www.trafo-k.at/about/> [05.03.17].

Ausstellungen / Museen / Galerien / Biennalen

4. Berlin Biennale (2006): Tino Sehgal: *kiss* (2002) <http://blog.berlinbiennale.de/kunstler/tino-sehgal-5243> [03.07.17].

arp museum Bahnhof Rolandseck: O. T. (Ohne Titel) (2015)/Stipendiatinnen und Stipendiaten 2014 des Künstlerhauses Schloss Balmoral und des Landes Rheinland-Pfalz
<http://arpmuseum.org/en/exhibitions/temporary-exhibitions/retrospective/o-t-ohne-titel.html>
[03.07.17].

art safari - Exklusive Programme zur Kunst/Annetin-Iris Knahl, Berlin: <http://art-safari.de/index.html>
[23.02.17].

ARTefix - die Freie Kunstschule Saarpfalz: <http://www.artefix.de/> [12.01.17].

Artnet-Informationsquelle für den internationalen Kunstmarkt: Allen Ruppertsberg
<http://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/allen-ruppertsberg/> [25.06.17].

Artsafari -Painting holidays & art workshops/*Ferry Quay*, Suffolk: <http://artsafari.co.uk> [23.02.17].

COUTE QUE COUTESM - Insignificant random news on fashion art and design and pop culture (o.J.):
<http://coutequecoute.blogspot.de/2008/08/martin-margiela-sonnenbrillen-la-star.html> [29.03.17].

Galerie Zwirner und Wirth/Kristine Bell: Peter Fischli & David Weiss: *Wurst-Serie (Sausage Series)* 1979:
<http://www.zwirnerandwirth.com/exhibitions/2000/062000Europeans/sausage.html> [28.11.16].

Ideastream: Statements von John Baldessari: <http://www.ideastream.org/news/npr/173745543>
[28.03.17].

Institut für Auslandsbeziehungen (2012): *Solo für ... Lia und Dan Perjovchi*: <http://www.ifa.de/kunst/ifa-galerien/ausstellungen/lia-und-dan-perjovschi.html> [02.05.15].

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung», 2009-2012 (2013)
<http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/> [03.03.17].

Johnen Galerie Berlin/Esther Schipper:<http://www.johnengalerie.de/en/artists/martin-honert.html>
[04.07.17].

Kestner Gesellschaft Hannover: *Santiago Sierra. Haus im Schlamm* (2005)
<https://kestnergesellschaft.de/#!/ausstellung/santiago-sierra>[25.02.17].

Kunstsammlungen der Ruhr Universität Bochum: Max Imdahl-Biografie (o.J.): <http://www.situation-kunst.de/max-imdahl-biografie.htm> [10.01.16].

MMK (Museum für Moderne Kunst, Frankfurt), <http://mmk-frankfurt.de/de/home/> [11.08.16]:

<http://mmkfrankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=1981%2F29>

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2006%2F194>

http://mmk-frankfurt.de/de/ausstellungen/rueckblick/2010/ausstellung-details/article/not_in_fashion/?no_cache=1&cHash=55dee3503648082826ebcfa9588906c7

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=1981%2F54>

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2002%2F83L>

Andreas Bee (1993) (o.S.): Rainer Ruthenbeck: *Umgekippte Möbel* (1971/1993), Sammlungsblatt des MMK. Online abrufbar unter: http://mmk-frankfurt.de/fileadmin/user_upload/Sammlungsblaetter/Reiner_Ruthenbeck_Umgekippte_Moebel.pdf [05.07.17]

Museum für Telefonkritzleien & Co – ein Projekt von KLEX – Kunstschule Oldenburg, Oldenburg (2007):
<http://www.klex.de/ausgezeichnet1/museum.html> [18.12.16].

Museum Morsbroich: *more Konzeption Conception now* (2015) http://www.museum-morsbroich.de/index.php?id=archiv&no_cache=1&tx_mbausstellungen_pi1%5Bexhibition%5D=74
[12.02.17].

Museum of Modern Art, New York: *Marina Abramovic. The artist ist present* (2010)
<https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/> [23.12.16].

Nadine Barth für ARTBerlin (2013): <http://www.artberlin.de/kuenstler/wolfgang-tillmans-lutz-and-alex/>
[30.04.15].

Sophie Hamer: The Limn Blog: <http://thelimn.blogspot.de/2011/08/splashing.html#.VYMsalo13nc>
[18.06.15].

Städtische Galerie im Lehnbachhaus und Kunstbau: Sammlungsschwerpunkt Kunst nach 1945 <http://www.lembachhaus.de/sammlung/kunst-nach-1945/> [03.07.17].

Wolfgang Mannebach: Tanz auf dem Papier – Zeichenkurs im Rahmen der Sommerakademie Blieskastel (2017): [http://www.mabest.net/ART/index.php?page=home/kurse&katalog\[action\]=detail&kursID=641](http://www.mabest.net/ART/index.php?page=home/kurse&katalog[action]=detail&kursID=641) [12.09.16].

Kontext Theater im Netz

Badisches Staatstheater Karlsruhe: <http://www.staatstheater.karlsruhe.de/> [20.01.17].

Deutscher Bühnenverein. Bundesverband der Theater und Orchester:
<http://www.buehnenverein.de/de/startseite.html> [20.01.17].

Einzelne Theaterberufe: Regieassistent/in: <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?view=33>

Einzelne Theaterberufe: Kostümbildner/in: <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?view=21>

Weitere Berufe: Statist: <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?view=59>

Nationaltheater Mannheim: <http://www.nationaltheater-mannheim.de/> [20.01.17].

Saarländisches Staatstheater Saarbrücken: <http://www.staatstheater.saarland/> [20.01.17].

Kontext Kunst-Pädagogik-Forschung

ATHENA Verlag, Oberhausen: <http://www.athena-verlag.de> [03.03.17].

Bundesdatenschutzgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Januar 2003. Stand 25.02.15
http://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_1990/index.html [28.03.17].

Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz: Gesetz für Urheberrecht und verwandte Schutzrechte (Urheberrechtsgesetz) §51 Zitate (0.): https://www.gesetze-im-internet.de/urhg/_51.html [07.04.17].

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (o.): Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung
<https://www.uni-oldenburg.de/forschungswerkstatt/> [04.07.17].

<https://www.unioldenburg.de/paedagogik/forschung/arbeitsstellen/forschungswerkstatt/konzept/konzeptpapier/> [05.03.17].

<https://www.unioldenburg.de/paedagogik/forschung/arbeitsstellen/forschungswerkstatt/materialien/untersuchte-fragestellungen/> [05.03.17].

Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur: kultur-forscher:
<http://www.kultur-forscher.de/programm.html> [25.02.17].

DGfE (Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2010): Ethik-Kodex der DGfE.
http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2010.pdf [28.03.17].

fabrico Verlag, Flensburg: <https://www.fabrico-verlag.de/> [03.03.17].

Gila Kolb: Was heißt eigentlich „kritisch“? Wer spricht wie über Kunst? <https://aligblok.de/was-heist-eigentlich-kritisch-wer-spricht-wie-uber-kunst/> [25.02.17].

Goethe Universität Frankfurt am Main. Institut für Kunstpädagogik: Forschungsprojekte Fachdidaktik:
<https://www.uni-frankfurt.de/46416970/fachdidaktik> [13.06.16].

Hahn, Annemarie /Robert Hausmann/Kristin Klein/Gila Kolb/Matthias Laabs/Konstanze Schütze: Methode Mandy: <https://methodemandy.com> [25.02.17].

Hedinger, Johannes M. (Hg.) (o.J.): CULTURAL HACKING [04.07.17]
<https://culturalhacking.wordpress.com/texts/> [09.06.17]
https://culturalhacking.files.wordpress.com/2010/10/cultural-hacking_lieblk.pdf [25.02.17].

kopaed Verlag, München: <http://www.kopaed.de> [03.03.17].

Kunstakademie Münster/ Klasse Hohenbüchler: Raum für kooperative Strategien:
<http://www.kooperativestrategien.net/klasse-hohenbuechler/> [04.07.17].

Kunstpädagogische Positionen (Hamburg, Köln, Oldenburg, Zürich): <http://kunst.uni-koeln.de/kpp/> [03.03.17].

Loccum | Autonomes Kunstpädagogisches Forschungskolloquium:
<https://forschungskolloquiumloccum.wordpress.com> [03.03.17].

MUTIK gGmbH/Kulturstiftung des Bundes/Stiftung Mercator in den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen: kulturagenten für kreative schulen:
<http://www.kulturagenten-programm.de/startseite/aktuelles/> [25.02.17].

interactive network mapping tool:
<http://www.vennmaker.com/testversion-und-bestellmoeglichkeit?lang=en> [12.01.17]).

Stiftung Universität Hildesheim Profil von Prof. Dr. Bettina Uhlig:
<https://www.uni-hildesheim.de/fb2/institute/kunst/mitglieder/profile/bettina-uhlig/> [06.03.17].

Transcript Verlag, Bielefeld: <http://www.transcript-verlag.de> [03.03.17].

UDK Berlin: Profil von Katja Böhme, wissenschaftliche Mitarbeiterin: <https://www.udk-berlin.de/personen/detailansicht/person/show/katja-boehme-1/> [13.06.16].

Universität Bremen/Zentrum für Performance Studies: Theater der Versammlung: <http://www.tdv.uni-bremen.de/konzept.php> [05.03.17].

Universität Rostock. Wirtschaftliche und Sozialwissenschaftliche Fakultät. TutorInnenprogramm (2014): Qualitative Methoden. Transkription. Methoden und Techniken http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Projekte/Starthilfe/Reader_-_Qualitative_Methoden_-_Transkription.pdf [10.06.16].

Zahm, Manuel: Film-Bildung. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/zahn/2017/02/20/1608/> [26.02.17].

Zeitschrift KUNST| MEDIEN| BILDUNG: <http://www.zkmb.de> [03.03.17].

BILDQUELLENVERZEICHNIS

Die Bezeichnung Abbildung (Abb.) steht für jeweils einen Bilderstreifen. Dieser fasst mehrere Einzelbilder zu einer Bild-zu-Bild-Kombination zusammen.

Die Einzelbilder selbst – es handelt sich hier um die Vergleichshorizonte der Bildanalysen – können aus bildrechtlichen Gründen in dieser Veröffentlichung nicht gezeigt werden. Die hier aufgeführten Internet-Links stehen stellvertretend und vermitteln zumindest einen Eindruck von der Vielfalt der Kontexte aus denen die Vergleichshorizonte stammen.

Abb. 1-4 , 22-37, 39-70, 72-73, 76, 78-80, 84-86, 99, 101, 103, 105, 110, 128, 139 – 143, 149-153, 158, 161-162, 168-172.

Archiv der Autorin

Abb. 5

Archiv der Autorin

<http://www.moderndesign.org/2010/05/ceiling-mobile-by-xavier-veilhan.html> [29.05.17]

https://www.kunstkopie.de/kunst/pierre_auguste_renoir/fruehstueck.jpg [29.05.17]

Abb. 6 - 10

Archiv der Autorin

Nachweis der Vergleichshorizonte siehe Abb. 122

Abb. 11

Archiv der Autorin

<http://mmk-frankfurt.de/en/the-collection/werkdetailseite/?werk=2005%2F89> [27.11.17]

Nachweis der Vergleichshorizonte siehe Abb. 122

Abb. 12

Archiv der Autorin

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=1993%2F123> [1.6.17]

Abb. 13

Archiv der Autorin

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2005%2F89> [1.6.17]

https://www.artist-info.com/images_portfolio/180.jpg [1.6.17]

<http://www.theartfuldesperado.com/a-life-lesson-by-marina-abramovic-and-ulay/> [1.6.17]

Abb. 14

Archiv der Autorin

www.andrearosengallery.com/artists/felix-Gonzalez-torres [12.08.16]

Abb.15

Google-Bildersuche im Dezember 2016 mit den Stichworten „In der Pause“, „Darstellendes Spiel“, „Textilunterricht“.

Abb. 16 - 21

Archiv der Autorin

©Johannes Buchholz 2017. Mit freundlicher Genehmigung des Künstlers

Abb. 38

<http://www.sport1.de/fussball/dfb-pokal/2016/02/arjen-robben-im-netz-fuer-seine-angebliche-schwalbe-veraepfelt> [31.01.17]

Google-Bildersuche im Dezember 2016 mit den Stichwort „Gewichtheberin, Gewichte heben, Hanteln“

Abb. 71

Archiv der Autorin

https://en.wikipedia.org/wiki/Jan_van_Eyck [30.05.17]

http://www.schwaebische.de/cms_media/module_img/5608/2804231_1_article660x420_B994580019Z.1_20160214163608_000_GIA3TEQBR.3-0.jpg [30.05.17]

Abb. 74

Google-Bildersuche im Dezember 2016 mit den Stichworten „Lehrer, Lehrerin vor der Klasse“.

Abb. 75

Archiv der Autorin

Google-Bildersuche im Dezember 2016 mit den Stichworten „Modenschau“, „Fitting“, „Haare und Make-up“.

Abb. 77

Archiv der Autorin.

https://de.wikipedia.org/wiki/D%C3%BCrers_Selbstbildnisse [5.6.17]

https://duckduckgo.com/?q=Erwin+Wurm+One+Minute+Sculptures&atb=v40-3a_&iax=1&ia=images [5.6.17]

<https://artblart.com/tag/diane-arbus-identical-twins-roselle-n-j/> [5.6.17]

<https://www.google.de/search?q=Genrebilder&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiXO6tsqbUAhXFKsAKHdtQCx4QsAQIVQ&biw=1396&bih=806> [5.6.17]

Google-Bildersuche mit den Stichworten „Installationsansicht“, „Ausstellungsansicht“, „Museum“ und „Modelfotografie“

Abb. 81

Archiv der Autorin

http://www.paradisi.de/images_themen/3/3422_0.jpg [29.05.17]

Abb. 82

www.andreareosengallery.com/artists/felix-Gonzalez-torres [12.08.16]

Abb. 83

<http://mmkfrankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=1981%2F29> [15.06.15]

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2006%2F194> [15.06.15]

Abb. 87

Archiv der Autorin

<http://bhlogiston.schaecker.com/2007/11/11/aby-warburg-und-die-erinnerung/> [11.06.17]

<http://www.zeitenblicke.de/2003/01/heidenreich/abb8.html> [11.06.17]

https://www.weltbild.de/artikel/buch/vergleichendes-sehen_16171315-1 [11.06.17]

Auszug aus J. Bergers Bildzusammenstellung Ways of Seeing. In: Müller 2012: 137

Abb. 88

Archiv der Autorin

„The Feminine Touch“, Auszug aus E. Goffmans Gender Advertisements. In: Müller 2012: 132

http://www.goodreads.com/book/show/360995.Gender_Advertisements [11.06.17]

Abb. 89

Segmentbildung Roswitha Breckners, rechts Helmut Newtons In my hotel room(1988). In: Müller 2012:150.

Kompositionsvariation aus Max Imdahls Ikonik. In: Müller 2012: 140.

Kontrastierung von Michael R. Müller zu einem Cover der Zeitschrift Vogue (2000). In: Müller 2012: 153.

Abb.90

Segmentbildung Roswitha Breckners, rechts Helmuth Newtons *In my hotel room* (1988). In: Müller 2012:150.

<https://breakcolorart.wordpress.com/2013/12/02/the-thinker/> [11.06.17]

<http://ulrike-bosselmann.de/archives/4985> [29.05.17]

Google-Bildersuche im November 2016 mit den Stichworten „Kirchenbank“ und „Anklagebank“.

Abb. 91

Kompositionsvariation aus Max Imdahls Ikonik. In: Müller 2012: 140.

Abb.92

Kontrastierungen von Michael R. Müller zu einem Cover der Zeitschrift Vogue (2000) In: Müller 2012: 153.

Abb. 93

Hannah Höch, *Album*, (um 1933) ©VG Bild-Kunst, Bonn 2017

Abb. 94

Peter Piller: *Bedeutungsflächen*. ©VG Bild-Kunst, Bonn 2017

<http://www.peterpiller.de> [10.01.17]

Abb. 95

Wolfgang Tillmans: *Frankfurt Installation*, 2011.

Wolfgang Tillmans: *Tukan*, 2010.

Wolfgang Tillmans: *Neue Welt*.

Museum für Moderne Kunst Frankfurt am Main

Foto: Axel Schneider, Frankfurt am Main.

Courtesy of Galerie Buchholz, Berlin/Köln.

Wolfgang Tillmans: Berlin Biennale Installation (Eastern Woodlands Room), 2014.

Courtesy of Galerie Buchholz, Berlin/Köln.

Abb. 96

© Gerhard Richter 2017 (21112017)

<https://www.gerhard-richter.com/de/art/atlas> [03.05.15]

Abb. 97

Liah Perjovschi:

Courtesy of die Galerie und die Künstlerin

http://www.christinekoeniggalerie.com/artist_details/items/perjovschi.html [14.06.16]

Abb. 98

Archiv der Autorin

©Johannes Buchholz 2017. Mit freundlicher Genehmigung des Künstlers

Abb. 100

Archiv der Autorin

Abb. in Breckner 2010 zit. n. Müller 2012: 150.

Abb. 102

Archiv der Autorin

https://de.wikipedia.org/wiki/D%C3%BCrers_Selbstbildnisse [5.6.17]

https://duckduckgo.com/?q=Erwin+Wurm+One+Minute+Sculptures&atb=v40-3a_&iax=1&ia=images [5.6.17]

<https://artblart.com/tag/diane-arbus-identical-twins-roselle-n-j/> [5.6.17]

<https://www.google.de/search?q=Genrebilder&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiXO6tsqbUAhXFKsAKHdtQCx4QsAQIVQ&biw=1396&bih=806> [5.6.17]

Google-Bildersuche mit den Stichworten „Installationsansicht“, „Ausstellungsansicht“, „Museum“ und „Modedefotografie“

Abb. 104

Archiv der Autorin

©Johannes Buchholz 2017. Mit freundlicher Genehmigung des Künstlers

Abb. 106

Archiv der Autorin

<http://www.moderndesign.org/2010/05/ceiling-mobile-by-xavier-veilhan.html> [29.05.17]

https://www.kunstkopie.de/kunst/pierre_auguste_renoir/fruehstueck.jpg [29.05.17]

http://www.t-online.de/unterhaltung/stars/royals/id_63579292/queen-elizabeth-wurde-vor-60-jahren-gekroent.html [1.6.17]

(Verwendet wurde ein Bildausschnitt)

Erwin Wurm: Idiot III und Erwin Wurm : Idiot I, beide 2010. Galerie Lehmann Maupin

<http://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/erwin-wurm/2> [1.6.17]

Google-Bildersuche im Mai 2015 mit den Stichworten: Zudecken, Decke über den Beinen, Kinderspiel, spielende Kinder, Requisitenwagen, Statist*innen, Stuhl auf Tisch, auf einen Stuhl steigen, Stuhl auf Sichthöhe. Stuhl und Design, Königin, Krone, Insignien, Krönung.

Abb. 107 – 109

Archiv der Autorin

Vergleichshorizonte nachgewiesen in Abb.106

Abb. 111

<https://www.posterlounge.de/koenigin-elisabeth-i-in-kroenungskleidern-pr128297.html> [15.12.16]

<https://de.pinterest.com/pin/236016836697980575/> [15.12.16]

<http://www.actucine.com/news/star-wars-7> [15.12.16]

<http://www.iromegane.com/japan/culture/how-japanese-people-get-married/> [15.12.16]

<http://www.signalng.com/kate-middleton-prince-william-and-the-queen-arrive-for-royal-christmas-service-at-sandringham/> [15.12.16]

Abb. 112

Archiv der Autorin

<https://www.posterlounge.de/koenigin-elisabeth-i-in-kroenungskleidern-pr128297.html> [15.12.16]

Abb. 113

Archiv der Autorin .

<http://www.moderndesign.org/2010/05/ceiling-mobile-by-xavier-veilhan.html> [29.05.17]

https://www.kunstkopie.de/kunst/pierre_auguste_renoir/fruehstueck.jpg [29.05.17]

Abb. 114

<https://zierstoff.com/de/produktkategorie/schnittmuster/schnittmuster-kinder/kopftuch-mit-schirm-oder-buendchenbund-karina-gr-45-57/> [16.12.16]

http://www.t-online.de/ratgeber/auto/autozubehoer/id_48034792/regensensor-praktisches-zubehoer-fuer-cabriofahrer-.html [16.12.16]

https://duckduckgo.com/?q=Kind+mit+tuch+auf+dem+Kopf&atb=v40-3a_&iax=1&ia=images&iai=https%3A%2F%2Fthumbs.dreamstime.com%2F%2Fkleines-mdchen-nach-bad-mit-tuch-auf-kopf-34902217.jpg [16.12.16]

https://duckduckgo.com/?q=Kind+mit+tuch+auf+dem+Kopf&atb=v40-3a_&iax=1&ia=images&iai=https%3A%2F%2Fthumbs.dreamstime.com%2F%2Fkleines-mdchen-nach-bad-mit-tuch-auf-kopf-34902217.jpg [16.12.16]

Abb. 115

Archiv der Autorin

Nachweis der Vergleichshorizonte siehe Abb. 122

<https://www.backwinkel.de/Schulmoebel-Ausstattung/Kleine-Relax-Ecke.html> [16.12.16]

Abb. 116

Archiv der Autorin

<http://www.karnevalswierts.com/product.aspx?kz=3&ct=25&so=Fingernägel%2FNagellack&titel=Fingernägel%2F+Nagellack> [13.4.14]

<http://www.karnevalswierts.com/ProductDetail.aspx?art=25514&artikel=Nagellack+Grün+> [13.4.14]

<http://www.karnevalswierts.com/ProductDetail.aspx?art=25515&artikel=Nagellack+Gelb+> [13.4.14]

<http://www.gutefrage.net/frage/gute-ideen-fuer-ein-nageldesin-> [13.4.14]

<http://www.gutefrage.net/frage/naegel-sleber-designen> [13.4.14]

<https://redeccoach.wordpress.com/2012/06/27/pocket-rhetorik/> [13.4.14]

<http://www.apotheken-umschau.de/Rheuma> [13.4.14]

<http://www.jolie.de/bildergalerien/nagellack-design-2306947.html> [13.4.14]

<http://www.beautykosmos.de/wp-content/uploads/2013/02/nagellack-trends.jpg> [13.4.14] [13.4.14]

<http://www.grundstoff.net/stella-fires-leichtes-tanktop-aus-biobaumwolle-weiss-p-8664.html> [13.4.14]

<http://www.shopstyle.de/browse/jeans/True-Religion> [13.4.14]

<http://de.dawanda.com/search?q=lochmusterpulli> [13.4.14]

<https://de.fotolia.com/id/30805689> [13.4.14]

http://www.myvideo.de/watch/3185873/Barfuss_in_Flip_Flops [13.4.14]

<https://www.4teachers.de/?action=keywordsearch&searchtype=images&searchstring=Erdbeere> [30.05.17]

Archiv der Autorin

<http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.parkschuetzer-training-fuer-den-widerstand-an-tag-x.a83d5087-5cfe-4b73-b606-ab3011ed44f0.html> [23.3.14]

<http://www.gofeminin.de/beauty/fifi-award-d28951.html> [23.3.14]

<http://www.dw.de/die-geschichte-der-handtaschenmode/g-16762378> [23.3.14]

<http://www.frauenzimmer.de/cms/mode-beauty/typberatung-stylingtipps/welche-brille-zu-gesichtsform.html> 23.3.14

<https://www.iheartberlin.de/de/2009/05/14/shades-re-loaded/> 23.3.14

<http://burock24.de/picture-39-was-ein-schwarzer-balken-alles-so-kann.html> (23.3.14)

<http://www.morgenpost.de/sport/article572464/Tuerken-stellen-ihren-Altmeister-Ruestue-ins-Tor.html>

<http://art-agenda.com/shows/call-for-entries-open-cube-at-white-cube-mason's-yard/> [6.6.14]

https://duckduckgo.com/?q=Erwin+Wurm+One+Minute+Sculptures&atb=v40-3a_&iax=1&ia=images [5.6.17]

<http://www.photoscala.de/2010/11/12/die-abstruse-armut-des-herzens/> [5.6.17]

Google Bildersuche 2015 mit den Stichworten „Demo“, „Transparent“, „Plakat“, „Hand vor dem Gesicht“, „Balken vor den Augen“, „Rapper“, „Gemeinsam gegen Schnupfen“, „gleiches Kleid“, „gleiches Outfit“.

Abb. 117

Archiv der Autorin

Nachweis der Vergleichshorizonte in Abb. 116 und 116

Abb. 118 - 121

Archiv der Autorin

Nachweis der Vergleichshorizonte in Abb. 122

Abb. 122

Archiv der Autorin

<http://www.giffits-werbeartikel.ch/wilson-rollerball-stift-werbemittel-192324.htm> [20.10.16]

<https://www.knaufmanufaktur.de/tuecher/868-tuch-orange-kleine-blumen-weiss-rot-4260262695932.html> [20.10.16]

http://www.bueroshop24.de/UgsProductView?utm_campaign=psm&obt=0&utm_medium=psm&lkz=225741&utm_source=leguide&itemSelected=true&articleNumber=753244

<http://www.theski-shop.co.uk/4085/products/h> [20.10.16]

[-duvillard-clara-fur-womens-ski-jacket-in-red.aspx](http://www.duvillard-clara-fur-womens-ski-jacket-in-red.aspx) [20.10.16]

<http://www.ebay.de/itm/Kenny-S-Damen-Jacke-mit-Kapuze-Gr-40-lila-blau-kariert-Top->

[Zu-](#)

stand/122338618880?trksid=p2047675.c100011.m1850&trkparms=aid%3D222007%26algo%3DSIC.MBE%26ao%3D1%26asc%3D20140107083420%26meid%3Df4b8670cb804455698e3cfc1b7913c42%2

[6pid%3D100011%26rk%3D1%26rkt%3D1%26sd%3D122116177053](#)
<http://www.sanmaro.net/Baumwollstoff-blau-mit-weissen-Punkten-ca-50er-Jahre-70cm-breit> [20.10.16]
<http://www.vangraaf.com/de/soliver-casual-damen-bluse-651116>
<http://www.ebay.de/bhp/decke-rosen>
<http://www.coconatsu.de/billig-north-face-drew-peak-kapuzenpullover-blau-zu-mädchen-p-42.html>
<https://www.backwinkel.de/Schulmoebel-Ausstattung/Schultische/Stahlrohr-Tische.html> [20.10.16]
http://www.t-online.de/unterhaltung/stars/royals/id_63579292/queen-elizabeth-wurde-vor-60-jahren-gekroent.html [1.6.17]

(Verwendet wurde ein Bildausschnitt)

Erwin Wurm: Idiot III und Erwin Wurm : Idiot I, beide 2010. Galerie Lehmann Maupin

<http://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/erwin-wurm/2> [1.6.17]

Mobile und Arbeit von Auguste Renoir: nachgewiesen in Bildverzeichnis zu Folie 2.

Google-Bildersuche im Mai 2015 mit den Stichworten: Zudecken, Decke über den Beinen, Kinderspiel, spielende Kinder, Requisitenwagen, Statist*innen, Stuhl auf Tisch, auf einen Stuhl steigen, Stuhl auf Sichthöhe. Stuhl und Design, Königin, Krone, Insignien, Krönung.

Archiv der Autorin

Abb. 123

Screenshot einer Bildersuche über DuckduckGo im Dezember 2016 mit den Stichworten „Kinderspiel“, „spielende Kinder“.

Abb. 124

Archiv der Autorin

<http://www.quoka.de/spielzeug/spielzeug-lego-playmobil/c1032a131986086p82827839/playmobil-grosser-spielplatz.html> [13.4.14]

<http://www.1000steine.de/brickset/images/5870-1.jpg> [13.4.14]

<http://www.ricardo.ch/kaufen/spielzeug-und-basteln/lego/duplo/lego-duplo-spielplatz/v/an723738812/> [13.4.14]

<http://www.modellbahn-seyfried.de/wbc.php?sid=170501bb8f9&tpl=produktdetailks.html&pid=85311&recno=2> [13.4.14]

<http://www.ebay.de/itm/RAR-ORIGINAL-BARBIE-HAPPY-FAMILY-KINDER-SPIELPLATZ-MIT-SANDKASTEN-UND-ZUBEHOR-/111325621240> [13.4.14]

<http://www.kunstduesseldorf.de/ab-21-6-k21-dusseldorf-tomas-saraceno-in-orbit/> [13.4.14]

<http://artjetset.com/2012/01/09/carsten-holler-experience-at-the-new-museum/> [13.4.14]

http://de.wikipedia.org/wiki/Carsten_Höller [13.4.14]

<http://www.freundederkuenste.de/empfehlung/ausstellungen/event/dauerausstellung-im-lenbachhaus-muenchen-kunst-nach-1945-mit-stars-wie-joseph-beuys-arnulf-rainer-maria-lassnig.html> [13.4.14]

<http://www.edelshausen.de/spielplatz/spielplatz.htm> [13.4.14]

<http://www.huefner-spielgeraete.de/wippen-detailansicht/items/holzwippe-4-sitzig.html> [13.4.14]

<http://www.gockeln-metallbau.de/schaukel.html> [13.4.14]

<http://www.spielplatzgeraete-junior.de/seilbahnen-und-sportgeraete.php> [13.4.14]

Abb. 125

<http://www.ideastream.org/news/npr/173745543> [28.03.17]

<http://www.computerbild.de/artikel/cb-Ratgeber-Kurse-Software-Sensible-Bildbereiche-schuetzen-Bilder-mit-GIMP-verpixeln-8766586.html> [24.03.17]

Abb. 126

Archiv der Autorin

<http://www.ideastream.org/news/npr/173745543> [28.03.17]

Abb. 127

<http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/spiegel-online-praesentiert-bento-a-1055258.html> [26.03.17]

<http://abo.spiegel.de/de/c/dein-spiegel> [26.03.17]

<http://www.greensmilies.com/smilie-lexikon/#top> [26.03.17]

Abb. 129

<http://coutequecoute.blogspot.de/2008/08/martin-margiela-sonnenbrillen-la-star.html> [29.03.17]

Abb. 130

Archiv der Autorin

<https://www.welt.de/sport/fussball/wm-2014/gallery119788781/Hooligans-werfen-Stuehle-und-Tische-auf-Polizisten.html> [30.10.16]

https://www.artist-info.com/images_portfolio/180.jpg [30.10.16]

https://www.artist-info.com/images_portfolio/180.jpg [30.10.16]

Abb. 131

Archiv der Autorin

<http://www.rp-online.de/nrw/staedte/duesseldorf/kultur/inside-the-speaker-in-duesseldorf-katharina-grosse-mit-farborgie-aid-1.4552537> [28.6.17]

<http://www.zwirnerandwirth.com/exhibitions/2000/062000Europeans/sausage.html> [28.11.16]

Abb. 132

Archiv der Autorin

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2005%2F89> [27.11.17]

Ein Vergleichshorizont nachgewiesen in Abb. 130.

Abb. 133 und 134

Archiv der Autorin

<http://www.art-magazin.de/kunst/kunstgeschichte/16863-rtkl-das-atelier-von-francis-bacon-schlachtfeld-kunst> [30.10.16]

<http://www.mathildenhoehe.eu/ausstellungen/archiv/janet-cardiff-and-george-bures-miller/> [30.10.16]

<http://www.spiegel.de/karriere/grossraumbuero-ist-schwachsinn-sagt-karrierecoach-martin-wehrle-a-1073850.html> [30.10.16]

<http://www.experto.de/personal/arbeitschutz/gesundheit-und-arbeitsplatz-ihr-bueroklima-ist-wichtig.html>

www.hafencity.com/de/leben/arbeitsplatz-hafencity-der-stadtteil-als-unternehmensstandort.html [30.10.16]

<http://arbeits-abc.de/arbeitsplatz-der-zukunft/> [30.10.16]

<http://freshideen.com/buero/stress-am-arbeitsplatz-2.html> [30.10.16]

<http://www.miniatur-wunderland.de/fileadmin/media/wochenbericht/2008/03/08-werkstatt-maik-arbeitsplatz.JPG> [30.10.16]

http://www.beobachter.ch/arbeit-bildung/arbeitsrecht/artikel/arbeitsplatz_zeig-mir-deinen-schreibtisch/ [30.10.16]

<https://www.roller.de/M%C3%B6bel/Schreibtische/Schreibtisch-NET---wei%C3%9F-matt---145-cm/p/1023019001> [30.10.16]

<http://www.sempre-italia.de/service/feuilleton/maurizio-cattelan%C2%A0kunstwerke-die-geschichten-erzaehlen-2010-9.xhtml> [13.4.14]

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=1993%2F123> [1.6.17]

Abb. 135

Google-Bildersuche im Dezember 2016 mit dem Stichwort „Sockel“, „Kindermöbel“, „Kinderzimmer“, „Möbel“

<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2003%2F86> [26.11.17]

Abb. 136

Archiv der Autorin

<http://db-artmag.de/de/67/feature/franz-erhard-walther-aktion-statt-interpretation/> [30.10.16]

<http://www.e-flux.com/announcements/35230/two-programs-dedicated-to-the-work-of-franz-erhard-walther/> [30.10.16]

<http://www.necmisoenmez.de/necmisonmezmain.html> [30.10.16]

<https://www.bauhaus.info/ratgeber/wohnen-dekorieren/teppichboden-lose-verlegen> [30.10.16]

<http://ivg-kuepers.de/php/o125205->

Zuschneide-

[tisch_20_26quot_3BCutter_209_26quot_3B_2&subof=108.&expertsearch=&snumber=108&restlist=&sortby=position&auktion=&start=&auktionflag=0&kategorie=&searchstring=auto](http://www.zuschneidetisch.de/2012/04/mir-fehlen-die-worte.html) [30.10.16]

<http://nomilnchen.blogspot.de/2012/04/mir-fehlen-die-worte.html> [30.10.16]

<http://www.schneidern-naehen.de/oversize-shirt-schnittmuster> [1.6.17]
<http://reiner-ruthenbeck.de/Papierarbeiten/index.html> [1.6.17] beide Arbeiten von Rainer Ruthenbeck auf dieser Homepage des Künstlers.

Abb. 137

Archiv der Autorin

http://www.contemporaryartdaily.com/2011/03/felix-gonzalez-torres-at-mmk/untitled_lover-boys_-1991/ [1.6.17]
<https://www.dornbracht.com/de-de/culture-projects/installation-projects/rudolf-stingel-1/> [1.6.17]
<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2003%2F11> [1.6.17]

Abb. 138

Archiv der Autorin

<http://www.henze-ketterer.ch/de/kuenstler/daniel-spoerri/werke/>
<http://www.sempre-italia.de/service/feuilleton/maurizio-cattelan%C2%A0kunstwerke-die-geschichten-erzaehlen-2010-9.xhtml> [13.4.14]
<http://www.rundschau-online.de/katharina-fritsch-in-den-faengen-des-oktopus,14953302,15434502.html> [13.4.14]
<http://www.zimbio.com/pictures/upoNbvTpFo9/MoMA+Celebrates+Marina+Abramovic+Artist+Present/LA35ZvWEDm6/Marina+Abramovic> [1.6.17]
<http://www.sozialstruktur.org/de/news137.html>
<http://wolkdirekt.com/images/600/D14924/piktogramme-rund-symbol-konferenz.jpg> [1.6.17]
http://www.dunant-wissen.ch/ARCHIV/biografie/15_erste_Genfer_Konferenz.jpg [1.6.17]
http://www.schleswig-holstein.de/SharedDocs/Bilder/Cover/JVALUEBECK/schneiderei1_blob=poster.jpg [13.4.14]

Abb. 144

Archiv der Autorin

Google-Suche im November 2013 mit den Schlagwörtern Haribofrosch, Lebkuchenhaus, Gummibären, Glitzern, Wasser, Lebkuchenhaus, Puppenhaus, Legohaus
<https://www.edeka-lebensmittel.de/lebensmittel/bonbons-fruchtgummi/haribo/haribo-froesche-200g/a-1349467709/> [1.6.17]
http://mariellamosler.com/deutsch/De_MARIELLA%20MOSLER_2000_1.html [1.6.17]
Google-Bildersuche im Dezember 2016 mit dem Stichwort „Wimmelbild“.

Abb. 145

http://www.caterpoint.info/WebRoot/Store22/Shops/62919163/4D9D/D1A6/BA47/59FF/EC44/C0A8/28BA/9A37/Kinder_Schoko_Bons_EINZEL.jpg [11.06.17]
<https://www.behance.net/gallery/12280029/Kinder-Riegel-Ferrero-GERMANY> [11.06.17]
<https://www.youtube.com/watch?v=10UtopzqA50> [11.06.17]
<https://www.sweets-online.com/fruchtgummi/fruchtgummi-ohne-gelatine/haribo-schluempfe-fruchtgummi-150-stueck/a-2937/> [11.06.17]
Google-Bildersuche im Dezember 2016 mit den Stichworten „Weltkugel“, „Planet“, „Schild, Ortschaft“, „Schild, Landstraße“, „König“.

Abb. 146

Google-Bildersuche im Dezember 2016 mit den Stichworten „Hänsel und Gretel“, „Märchen“, „Märchenbuch“, „Hänsel und Gretel, Bühnenstück“, „Hänsel und Gretel, Oper“.

Abb. 147

Archiv der Autorin

Google-Suche im November 2013 mit den Schlagwörtern Haribofrosch, Lebkuchenhaus, Gummibären, Glitzern, Wasser, Lebkuchenhaus, Puppenhaus, Legohaus
<https://www.edeka-lebensmittel.de/lebensmittel/bonbons-fruchtgummi/haribo/haribo-froesche-200g/a-1349467709/> [1.6.17]
http://mariellamosler.com/deutsch/De_MARIELLA%20MOSLER_2000_1.html [1.6.17]

Abb. 148

<http://www.bahnhof-hamburg.de/cranger-kirmes.html> [02.12.16]
<http://justanaothercopycat.blogspot.com> [16.12.16]
<http://www.n-droid.de/candy-crush-saga-knallbuntes-puzzle-im-susigkeitenland.html> [2.12.16]
<https://pixabay.com/de/pick-und-mix-kinder-suessigkeiten-171342/> [16.12.16]
<http://sugarpeachesloves.net/nagellack-in-bonbonfarben/> [16.12.16]

Abb. 154, 155, 156

Archiv der Autorin

<http://home.fotocommunity.de/fotodesign.herrmann/index.php?id=1381384&d=21960756> [1.4.14]
<http://www.ksta.de/wirtschaft/der-renner-ist-die-ich-ag-15187248,14203168.html> [30.3.14]
<http://www.kunsthallelingen.de/victor-man-und-dan-perjovschi/> [31.10.16]
<http://www.therainmakerblog.com/2012/08/articles/law-firm-marketing-1/creating-lasting-client-relationships-as-easy-as-123/> [1.4.14]
<http://de.fifa.com/confederationscup/matches/round=255209/match=300222463/> [1.4.14]
http://liepsch.blogspot.de/2011_07_01_archive.html [30.3.14]
<http://mmk-frankfurt.de/en/the-collection/werkdetailseite/?werk=2003%2F141> [31.10.16]
<http://firefox-anleitung.net/kapitel-02-standard-browser.html> [1.4.14]
http://de.123rf.com/photo_12374293_kontrollkasten-und-hakchen.html [1.4.14]
<http://www.ovz-online.de/altenburg/web/regional/politik/detail/-/specific/Man-muss-einen-Haken-machen-koennen-810573372> [1.4.14]
<https://de.pinterest.com/pin/114560384244257927/> [31.10.16]
<https://www.ebay-kleinanzeigen.de/s-kinder-tafel-kreide/k0> [31.10.16]
<http://www.paligna.de/palettenmoebel> [31.10.16]
<http://www.4teachers.de/?action=keywordsearch&searchtype=images&searchstring=menu> [31.10.16]
http://www.nordbayerischer-kurier.de/nachrichten/schule-frau-becher-kann-rechnen_513987 [31.10.16]
<http://www.csu.de/aktuell/meldungen/2012/dezember-2012/spaenle-bayerische-schueler-sind-spitze/> [31.10.16]
<http://www.popmatters.com/review/164718-marina-abramovi-the-artist-is-present/> [31.10.16]
<http://forum.glamour.de/threads/42620-Zeigt-mir-eure-Handschrift/page7> [30.3.2014]
<https://www.kreisviersen.de/C1257670004BE0E2/html/3A60836FE4A86844C12579750035DD57?opendocument> [30.3.14]
<http://www.hwk-hamburg.de/ausbildung/schueler-lehrstellensuchende/ausbildungs-sprechstunde.html> [30.3.14]
<http://www.zeit.de/karriere/beruf/2011-07/beruf-pupp doktor> [30.3.14]
<http://www.aerztezeitung.de/panorama/article/857137/schiffe-hoffnung-sprechstunde-vergessenen-inseln.html> [30.3.14]
<http://www.weltbild.de/3/16363772-1/buch/oje-ich-wachse-eltern-sprechstunde.html> [30.3.14]
<http://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Stadt/Uebersicht/Sprechstunde-fuer-psychisch-krank-Wohnungslose> [30.3.14]
<http://www.medgen.uzh.ch/dienstleistungen/gen-beratungsstelle.html> [30.3.14]
<http://www.leichtathletik-vaterstetten.de/events> [31.10.16]
<http://zimmermann-stadtmoblierung.de/produkte/wartehallen/wartehallen-mit-spitzgiebeldach/wartehalle-wh-1/> [31.10.16]
<http://www.tz.de/bayern/so-lange-warten-patienten-beim-arzt-tz-1274102.html> [31.10.16]
<http://www.leben-und-erziehen.de/schulkind/gesundheit-ernaehrung/was-macht-der-kinderarzt-bei-der-u11> [31.10.16]
http://www.caspersberlin.de/Galerie_Caspers/Vergangenes_bis2013.html [31.10.16]
Foto und Formular: Archiv der Autorin

Abb. 157

Archiv der Autorin

<https://www.kotte-autographs.com/de/autograph/beuys-joseph/> [31.10.16]
<https://www.linotype.com/de/7612/rock-music-cover-fonts.html> [31.10.16]
<http://smarez.blogspot.de/2011/08/3-pics-of-david-beckham-in-soccer.html> [31.10.16]
http://www.djk-beucherling.de/galerie/gal_03jahn.htm [31.10.16]

<http://www.unitedcharity.de/Hilfsorganisationen/Christoph-Metzelder-Stiftung-fit-for-future/DFB-WM-Trikot-signiert> [31.10.16]
<https://www.musikhl.de/gebrauchtes-schnaepchen/epiphone-gitarre-mit-backstreet-boy-s-autogramm/a-676> [31.10.16]
<https://www.anonym-surfen.com/personalausweis-generator/>
<http://www.ebay.de/itm/TIM-OHLBRECHT-HOUSTON-ROCKETS-TRIKOT-NBA-GR-S-ADIDAS-autogramm-james-harden-/311618401241> [31.10.16]
<http://autographmagazine.com/collecting-barack-obama-autographs/> [31.10.16]
<http://juhu.square7.ch/seite0000.html?n=ea1829><http://autographmagazine.com/collecting-barack-obama-autographs/> [31.10.16]

Abb. 159

<https://www.gnp1.de/mma/mma-deutschland/news/ayin-ich-bin-das-beste-bantamgewicht-deutschlands/> [18.12.16]
<http://www.pharmasports.de/blog/boxen-stieglitz-gegen-abraham-der-boxkampf.html#> [18.12.16]
http://www.t-online.de/sport/tennis/id_75356072/us-open-2015-serena-williams-gewinnt-schwestern-duell.html [18.12.16]
http://www.kicker.de/news/fussball/bundesliga/startseite/661599/artikel_weinzierl_so-muss-das-woche-fuer-woche-sein.html [18.12.16]

Abb. 160

Archiv der Autorin

<https://www.mannheim.de/nachrichten/buchvorstellung-best-mannheim> [1.11.16]
<http://www.grundschule-chamerau.de/news/1/233950/nachrichten/leserollen-der-klasse-3-buchvorstellung-einmal-anders.html> [1.11.16]
<http://www.grundschule-hochbrueck.de/xchronik/chronik/page10/page10.html> [1.11.16]
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wikimania_interview_dlf3.jpg [1.11.16]
<https://sarahmarie2216.wordpress.com/2011/04/11/lesson-plan-did-he-really-say-that/> [1.11.16]
<https://sarahmarie2216.wordpress.com/2011/04/11/lesson-plan-did-he-really-say-that/> [1.11.16]
<http://rap.de/c37-interview/67276-interview-mit-bushido-und-shindy-rap-de-tv/> [1.11.16]
http://www.kommunikationskodex.de/?attachment_id=349 [1.11.16]
https://www.giz.de/de/ueber_die_giz/7923.html [1.11.16]

Abb. 163 und 164

Archiv der Autorin

<http://www.heimatkreis-stargard.de/Stargard-heute/Endlich%20-%20nach%2067%20jahren.html> [1.6.17]
[http://bc03.rp-online.de/polopoly_fs/1.744743.1303937039!httpImage/\[12.4.14\]3037068871.jpg_gen/derivatives/d950x950/3037068871.jpg](http://bc03.rp-online.de/polopoly_fs/1.744743.1303937039!httpImage/[12.4.14]3037068871.jpg_gen/derivatives/d950x950/3037068871.jpg) [12.4.14]
<http://www.partydeko.de/shop/fotowand.html> [12.4.14]
<http://www.sueddeutsche.de/kultur/bildergalerie-turner-preis-rueckschau-1.436774-4> [12.4.14]
<http://www.pumerch.de/ichbin-schwanger-mama-langarm-tshirt-p-735.html> [12.4.14]
<http://www.vanessabeecroft.com/frameset.html> [12.4.14]
<http://www.ufunk.net/en/artistes/chooo-san-body-painting/> [12.4.14]
<http://www.merkur-online.de/aktuelles/welt/fotostrecke-oerperkunst-staunen-bodypaintings-nackter-haut-1609798.html> [12.4.14]
[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRs50C1OjSpAcP-G5m0xq\[-0u9VvHBT\]JBxwDrzfe6zBynEwdTN](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRs50C1OjSpAcP-G5m0xq[-0u9VvHBT]JBxwDrzfe6zBynEwdTN) [12.4.14]
<http://dedicatedto.at/?p=423> [30.3.14]
<http://blog.spicystyles.com/tag/moustache-shirts/> [30.3.14]

Abb. 165

Archiv der Autorin

<http://www.keywordpicture.com/keyword/party%20tiger/> [1.11.16]
<https://www.dreamstime.com/stock-photography-happy-party-tiger-character-bubbly-image15310082> [31.10.16]
<http://www.designcrowd.com/community/contest.aspx?id=1678057> [1.11.16]
<http://home.arcor.de/spielmannklasse/Belohnungssystem.htm> [1.11.16]
<https://images.duckduckgo.com/iu/?u=http%3A%2F%2F londonmoms.ca%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F11%2Fcountdown.jpg&f=1> [1.11.16]

<http://juniore-padernese.blogspot.de/2011/08/countdown-3.html> [1.11.16]
<http://www.spiegel.de/reise/staedte/silvester-in-new-york-alternativen-zur-legendaeren-times-square-party-a-870316.html> [1.11.16]
<https://rshw.de/2015/12/10-9-countdown-zur-projektwoche-laeuft/> [1.11.16]

Abb. 166

Archiv der Autorin

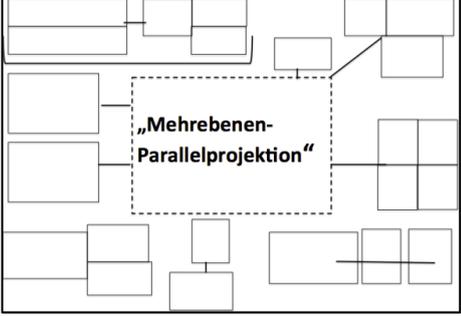
http://images.andrearosengallery.com/www_andrearosengallery_com/112345239999cb5068.jpg
[1.11.16]
<http://stormarnschule.net/archiv/fach/deutsch/fabeln6c-2007/index.html> [1.11.16]
http://www.brunnenlauf.de/HLS6C/Klasse_6c_eltern.htm]1.11.16]
<http://www.augsburger-puppenkiste.de/02-museum/04-galerie/gaestebuch/da-38.shtml>
(5.2.2014)
<https://de.pinterest.com/pin/40743571599484226/> [1.11.16]
<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=2003%2F141>
<http://www.vitrinen-berger.de/schaukasten-vario-iv-11.html>]1.6.17]

Abb. 167

Archiv der Autorin

Googl-Bildersuche im Februar 2014 mit den Szichworten Anzeigetafel, Post, Botschaft, Nachricht, Werbung
<http://www.pbs.org/art21/images/jenny-holzer/truisms-1977-79>
[21.02.2014]

Zur Position der Bildheft

<p>1. o.T. (Kunstunterricht): Praktiken im Kontext von Schule, aktueller Kunst und Theater</p> <p>1.1. Kontextfreiheit, Kontextuierung und Kontrastierung</p> <p>1.2. o.T. (Kunstunterricht): ein Foto und seine Rekonstruktion</p> <p>EXKURS: o.T. (Kunstunterricht) und Studierendenperspektiven</p> <p>1.3. Kontextangabe: Zur Unterrichtsaktion Muster-Safari</p>	
<p>2. Die Position und Produktion der Forscherin und ihr Feld</p> <p>2.1. EGO und ihre Positionen im Feld</p> <p>2.2. Zu den Produktionen der Forscherin im Feld</p> <p>EXKURS: Die Position der Forscherin im Feld im Spiegel der Dokumente</p>	<p>HEFT 1</p> 
<p>3. Die Bezugskontexte der Forschung</p> <p>3.1. Bezugskontexte der Unterrichtspraxis: zwei Positionen zwischen aktueller Kunst und Theater</p> <p>3.2. Methodische Bezugskontexte: Visuelle Soziologie und Aktuelle Kunst</p> <p>Zusammenfassung</p>	<p>HEFT 2</p> 
<p>4. Mehrebenen-Parallelprojektion</p> <p>4.1. Das methodische Vorgehen am Beispiel o.T. (Kunstunterricht)</p> <p>4.2. Diskussion zentraler Aspekte des methodischen Vorgehens: most frequently asked questions</p> <p>4.3. Zur Organisation des fotografischen Materials in der Fläche</p> <p>Zusammenfassung</p>	<p>HEFT 3</p> 
<p>5. Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht. Exemplarische Fallanalysen</p> <p>5.1. Konzeptionsebene 1: Der Aufforderungscharakter der Dinge</p> <p>5.2. Konzeptionsebene 2: Arbeit mit Motiven</p> <p>5.3. Konzeptionsebene 3: Kontextverschiebung in Produktion</p> <p>5.4. Konzeptionsebene 4: Spielball Institution</p> <p>5.5. Bedeutungsproduktion und künstlerische Handlungsformen in der Konzeption von Kunstunterricht</p>	<p>HEFT 4</p> 

