

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 alltäglichste 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 vonstattengeht. (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 „Freez 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

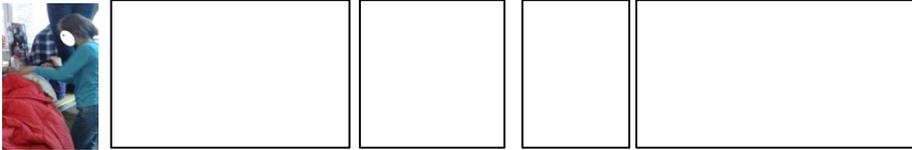


Abb. 9

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

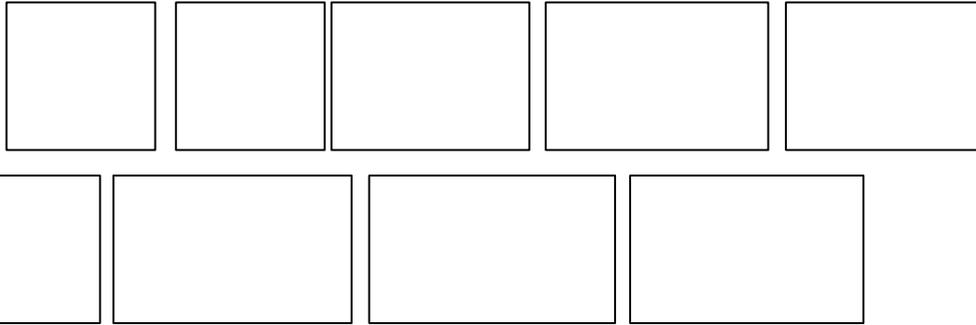


Abb. 10

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) Reiner 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

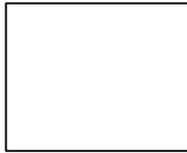


Abb. 13

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 Mit-einander 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

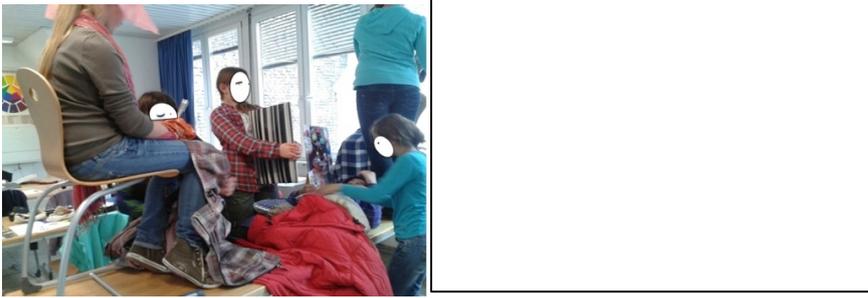


Abb. 14

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.

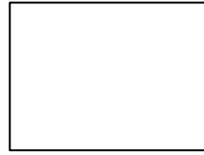
Vergleichbar einer Situation in der Zirkusmanege, wenn inmitten einer Gruppe von Clowns jemand Zeitung liest, sticht diese alltägliche Geste heraus und wird zum Mittelpunkt des Geschehens. Dies ist spezifisch für diesen Kontext: Inmitten von ungewöhnlichen, bunten, absurden aber in diesem Kontext alltäglichen 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.



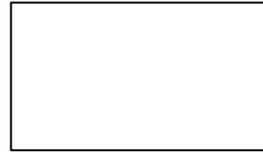
o.T.



(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 künstlerischen
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‘ rekuriert 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 [[agd]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

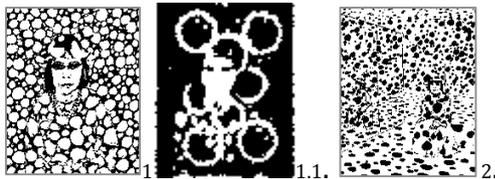


Abb. 17

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.

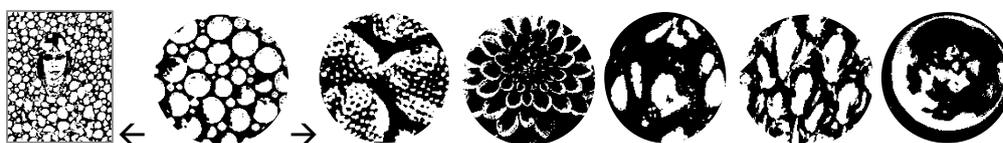


Abb. 19

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.

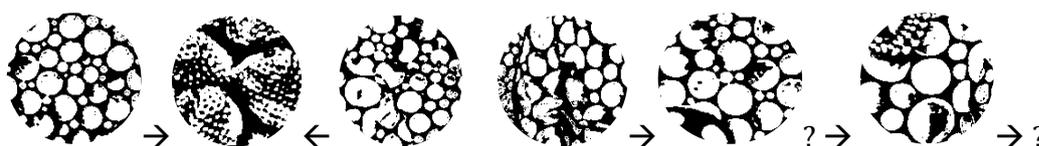


Abb. 20

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

Das Logbuch besteht aus vier nummerierten Arbeitsblätter:

- Blatt 1:** Titel 'MUSTER-SAFARI' und 'ein Buch von:'. Ein horizontaler Strich ist für den Namen vorgesehen.
- Blatt 2:** 'Safari-Aufgabe 1' mit dem Text 'Schau durch das Fernrohr auf den Musterwald und zeichne dann mit Buntstiften, was du siehst.' Es zeigt ein Fernrohr und eine Anordnung von Kreisen unterschiedlicher Größen, die den 'Musterwald' darstellen.
- Blatt 3:** 'NOTIZEN' mit dem Text 'Hier könnt ihr wichtige Gedanken und Beobachtungen aufschreiben.' Es enthält ein Feld für die Uhrzeit und fünf leere Kästchen für Notizen.
- Blatt 4:** '„Muster-Safari zuhause“' mit dem Text 'Wo können bei dir zu Hause Muster vor? Fertige je eine kleine Skizze und vervollständige den Satz.' Es enthält drei leere Kästchen für Skizzen und drei leere Zeilen für Sätze, jeweils mit den Beschriftungen 'Streifen gibt es...', 'Punkte gibt es...' und 'Käse 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.

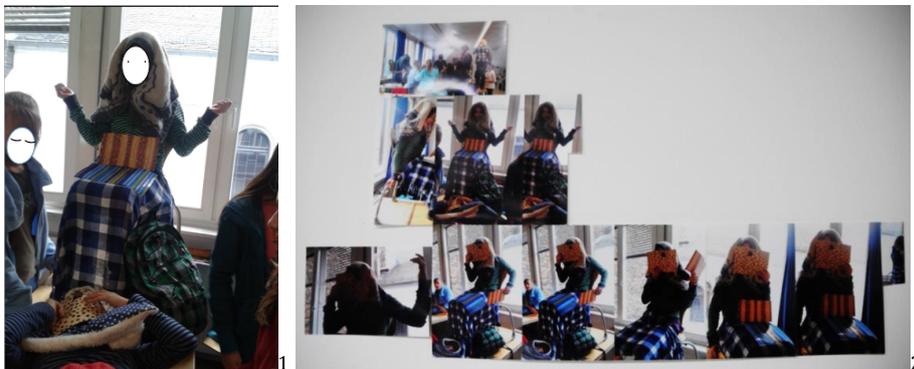


Abb. 26

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 Stuhlge-
 stell 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 Kuhfelmuster, 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 aufgefaste 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 Leopardmuster. 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.

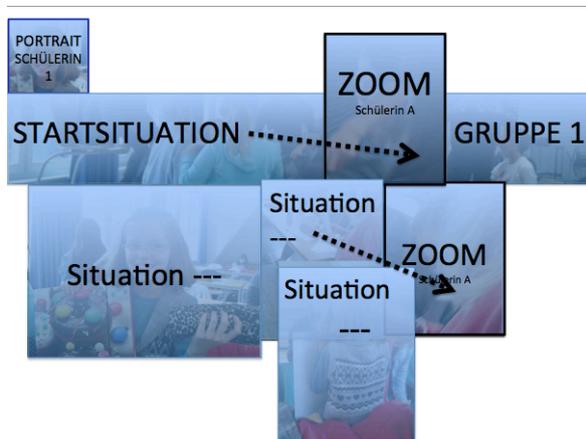


Abb. 31

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 Tätig Seins der einzelnen Schülerin 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 Schuhe auf dem Portrait seiner Mutter, der Pfad seiner Füße 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 Schülerin im Geschehen hin. Für 24 von 28 Schülerinnen 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 Schülerinnen waren im Klassenbuch für den Tag des Unterrichts als krank eingetragen. Zu zwei Schülerinnen 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

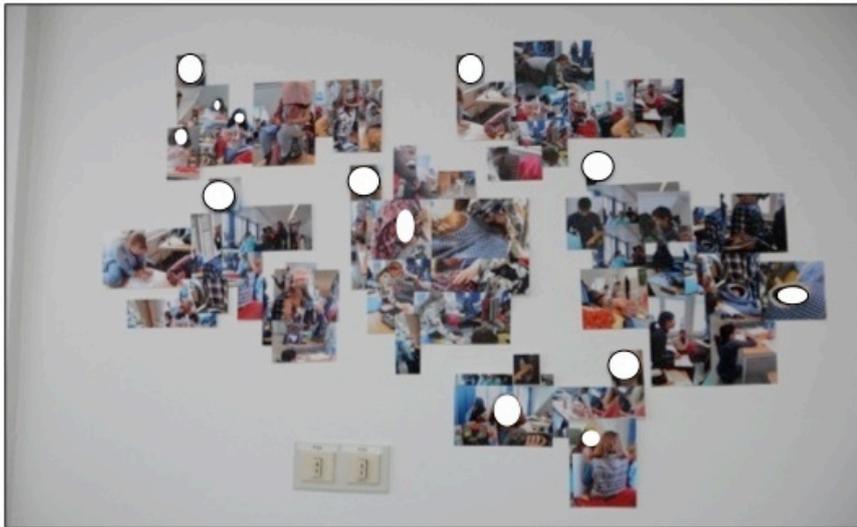
Gruppe A besteht aus 6 Schülerinnen. Die Schülerinnen bewegen sich auf mehreren Ebenen durch das Geschehen der Muster-Safari und führen unterschiedliche Tätigkeiten aus: Sie zeichnen, beobachten mit den Fernrohren, jede Schülerin spielt für eine Phase der Aktion eine Figur, sie wechseln den Ort und die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

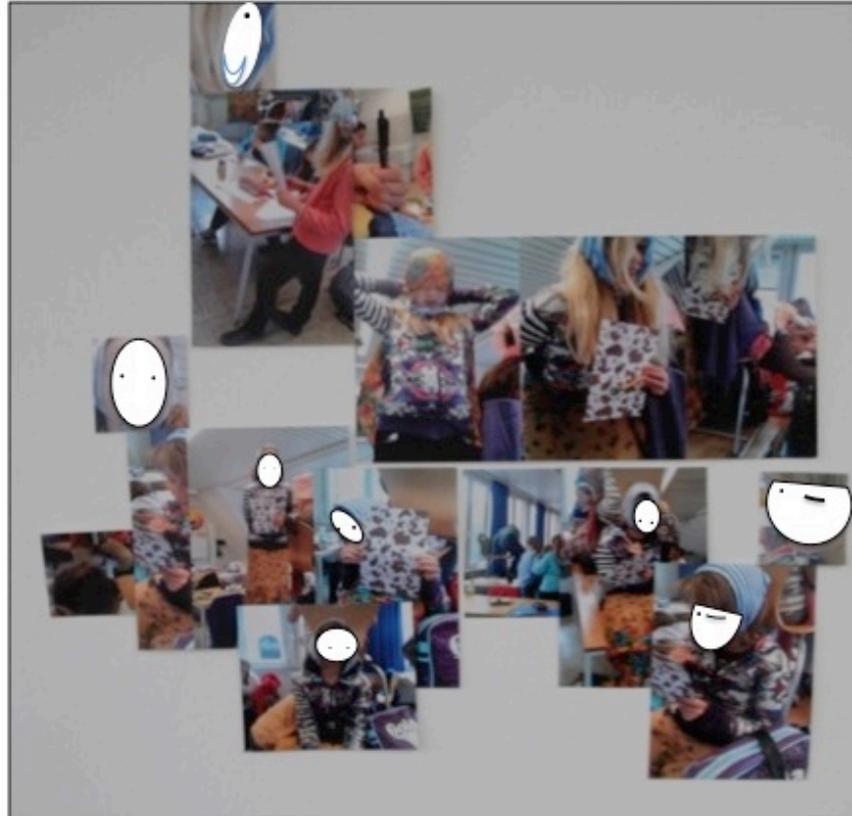


Abb. 35

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 Doppelnd⁴² 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 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)

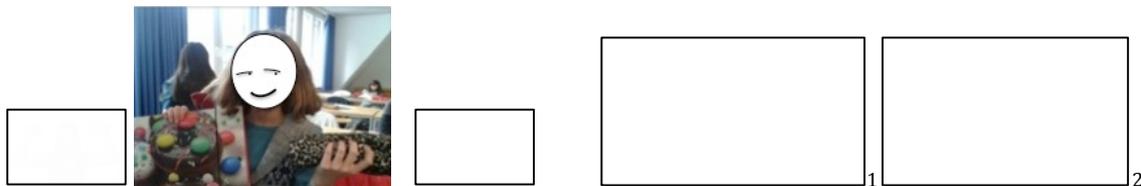


Abb. 38

Arjen Robben geht mit verzerrem 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-Achtefinale 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*innenn den methodischen Bezugsrahmen meiner Arbeit (siehe dazu Kapitel 3). Meinen Methodenvorschlag der Mehrebenen-Parallelprojektion (siehe dazu Kapitel 4) leite ich aus der Kombination beider Bezugskontexte unter der Berücksichtigung meiner Positionen im Feld ab.