

2. Die Position und Produktion der Forscherin und ihr Feld

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

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

Das Studium

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

Die Praxisfelder im Überblick

Schule: Zeitraum 2008-2013

Tätigkeit: Kunstlehrerin an einem gemischten Ganztagsgymnasium und einem Mädchengymnasium. Unterricht und Projekte für und mit den Klassenstufen 5-10.

Kunstvermittlung: Zeitraum 2008-2013

Tätigkeit: Freie Vermittlerin am Museum für Moderne Kunst Frankfurt.

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

Kunsthochschule/Universität: Zeitraum 2000-2008/seit 2012

Tätigkeiten: Mitarbeit in einem Forschungsprojekt zur Entwicklung der Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Kunstpädagogik/ Didaktik der Kunst an der Kunsthochschule Mainz. (WS 2012 - WS 2013)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Kunstpädagogik/ Didaktik der Kunst an der Universität Duisburg-Essen. Seit SoSe 2013

Freie Kunsthochschule/Sommerakademie: Zeitraum 1997-2011

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

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

Theater: Zeitraum 2002-2004

Tätigkeiten/Projekte:

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

Kostümassistenz Staatstheater Saarbrücken: "Die dicke Prinzessin" (Kostüme: Natalie Wassilikos) (2004)

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

Kostümassistenz Staatstheater Saarbrücken "André Chénier", (Kostüme: Hanna Warteneck) (2003)

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

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

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

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

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

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

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

2.1. EGO und ihre Positionen im Feld

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

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

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

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

Visuelle Netzwerkforschung ermöglicht in ihren Verfahren die „Einbindung von visuellen Prozessen in den Forschungsablauf“ (Schönhuth/Gamper 2013: 10). Dies kann auf zwei Seiten geschehen: Die Visualisierungen können den Erkenntnisprozess der Forschenden unterstützen und der Strukturanalyse dienen. Netzwerkbilder werden mit den Forschungsteilnehmern zusammen produziert. Diese sind aktiv an der Erhebung und Generierung der Daten beteiligt. Neben der klassischen „paper and pencil“-Methode mit Papier und Stift – die Befragten erhalten hier einen Ausdruck des Kreismodells und sind aufgefordert, für sie relevante Lebensbereiche wie Familie, Arbeit, Freunde, selbst einzutragen – stehen softwaregestützte Verfahren wie Vennmarker⁴⁹ und EgoNetQF (Strauss 2013: 52) gegenüber.

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

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

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

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

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

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

Netzwerkzeichnungen hingegen werden frei und bei gleichzeitiger Etablierung der Bezugspunkte entworfen. Sie entstehen auf einem weißen Blatt. Es gibt keine grundlegende Systematik oder Vorgaben.

Schönhuth und Gamper machen auf die Besonderheit im Visualisieren von Netzwerken im historischen Kontext aufmerksam: „Der Historiker muss die Informationen in den Netzwerkkarten selbst visualisieren. Eine Validierung erfolgt durch die Hinzunahme anderer Quellen bzw. mit Sekundärliteratur. Die für den Historiker wichtige Verbindung von Zeit und Raum sind auch entscheidende Koordinaten für die Kunstpädagogisch Forschenden. Ich schaue als Forscherin exemplarisch in relativer Nähe zu meiner UR-Praxis zurück auf meine Positionen und die Akteure im Feld und bin zum Zeitpunkt der Entstehung der Netzwerkzeichnungen noch Teil des Feldes.

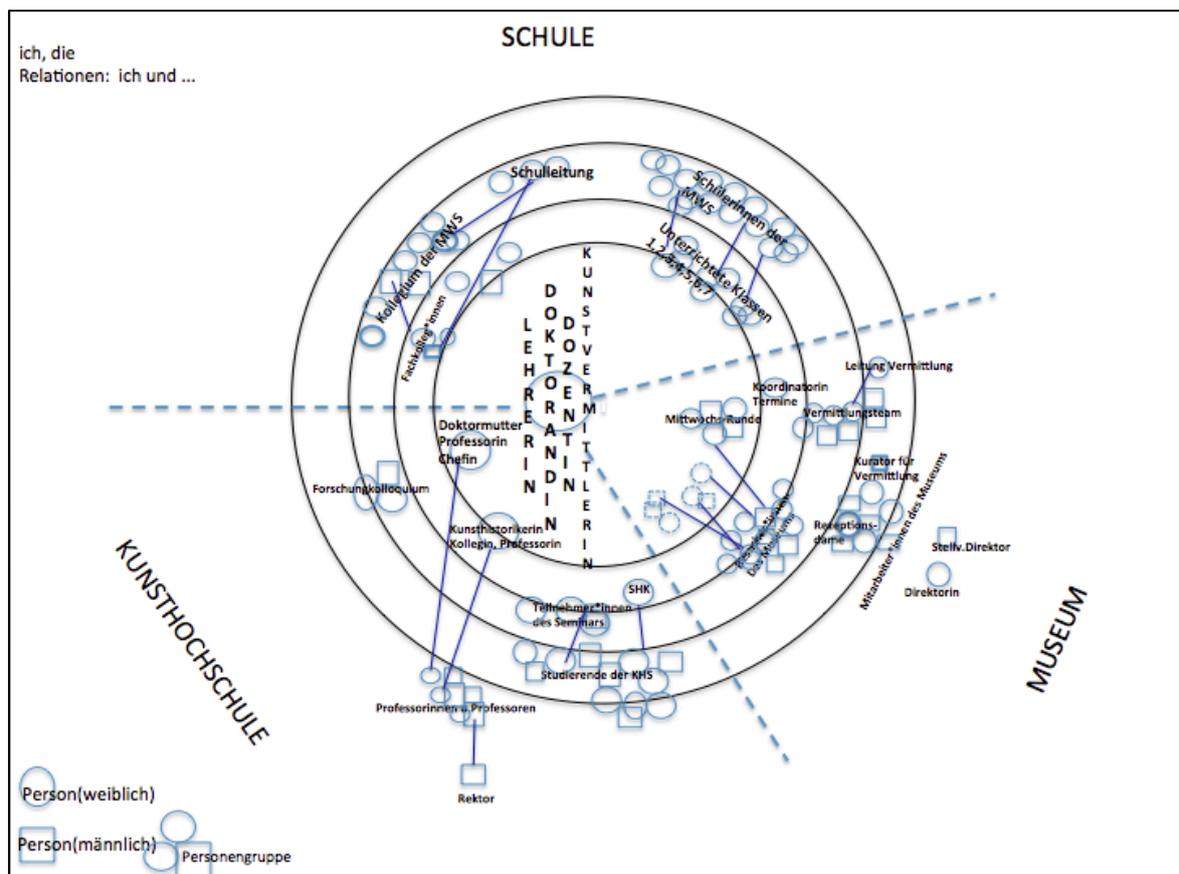


Abb. 40

Die vorliegende Netzwerkzeichnung ist eine Visualisierung der institutionellen und personalen Netzwerkempfindung vom subjektiven Standort der Forscherin aus gesehen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Im musealen Kontext sind die Zeitfenster ebenfalls institutionell gesetzt, aber auch individuell verschiebbar. Einer Verlängerung der Führung über die institutionell bestimmten 60 Minuten hinaus, bedeutet, dass Vermittler*innen unbezahlt ihre Freizeit investieren.

Führungen bzw. Vermittlungsangebote finden innerhalb der regulären Öffnungszeiten des Museums statt. Die Buchung erfolgt über das Besucherbüro und berücksichtigt maßgeblich die persönlichen Wünsche der Kund*innen bei der Auswahl des Zeitfensters und der Setzung thematischer Schwerpunkte. Eröffnet und geschlossen werden private Vermittlungsangebote durch die Kunstvermittlerin. Sie begrüßt und verabschiedet sich und markiert dadurch wie die Lehrperson in der Schule Anfang und Ende der gemeinsamen Situation. Die Vermittlerin kann die Gesprächsinhalte frei bestimmen. Eine wesentliche Rolle spielt hier die kuratorische Setzung der Ausstellung. Sie ist im Gegensatz zur Lehrperson kein Mitglied der Institution Schule. Die Beteiligung der Schüler*innen am Gespräch im Museum wird von ihr nicht bewertet und hat keinen Einfluss auf die Zensuren im Fach Kunst.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵⁸ Im Schulgesetz NRW wird unter Absatz IV §§ 34–41 die Schulpflicht behandelt. (https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&anw_nr=2&gld_nr=%202&ugl_nr=223&val=7345&ver=0&aufgehoben=N&keyword=&bes_id=7345&typ=Kopf [3.9.16]).

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

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

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

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

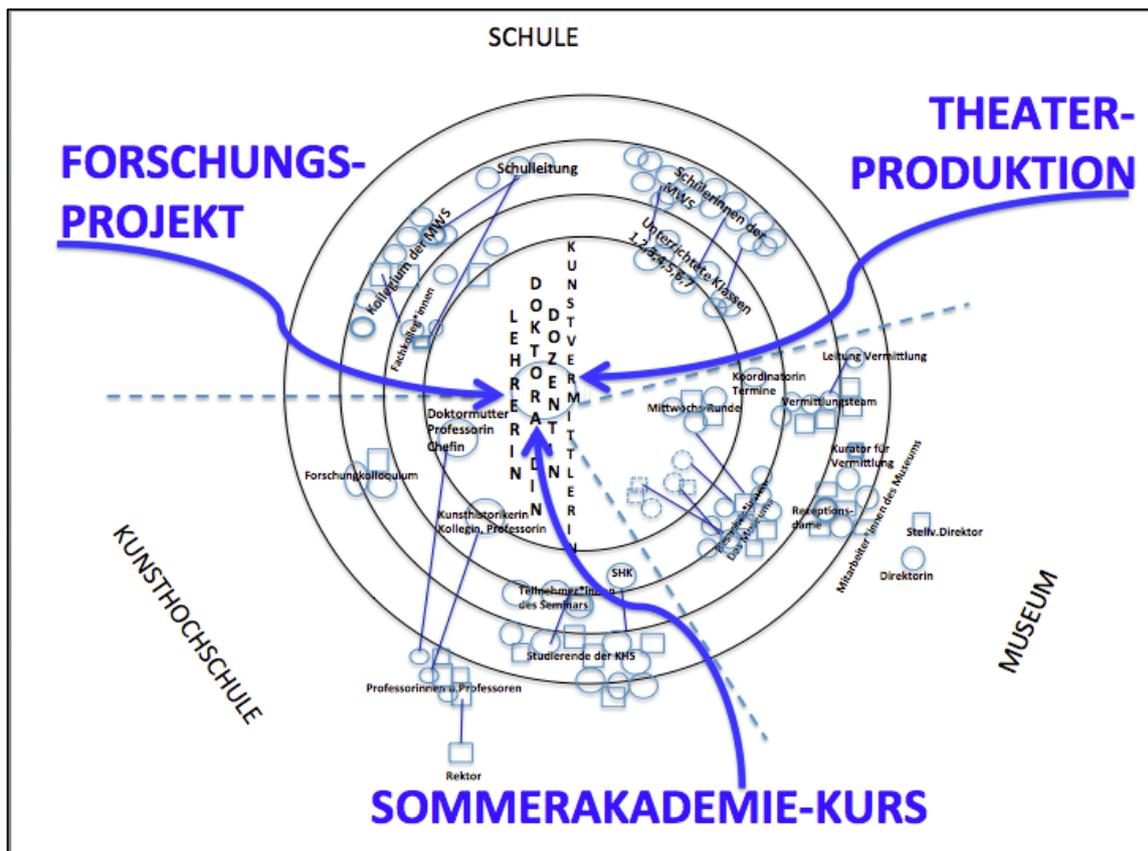


Abb. 41

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

aussortiert werden, wandern direkt in den Fundus. Sie sind nicht verloren, sondern werden gegebenenfalls für eine andere Inszenierung hervorgeholt und umgearbeitet.⁶⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EGO_Studentische Hilfskraft/ Kontext: Forschungsprojekt Erziehungswissenschaft

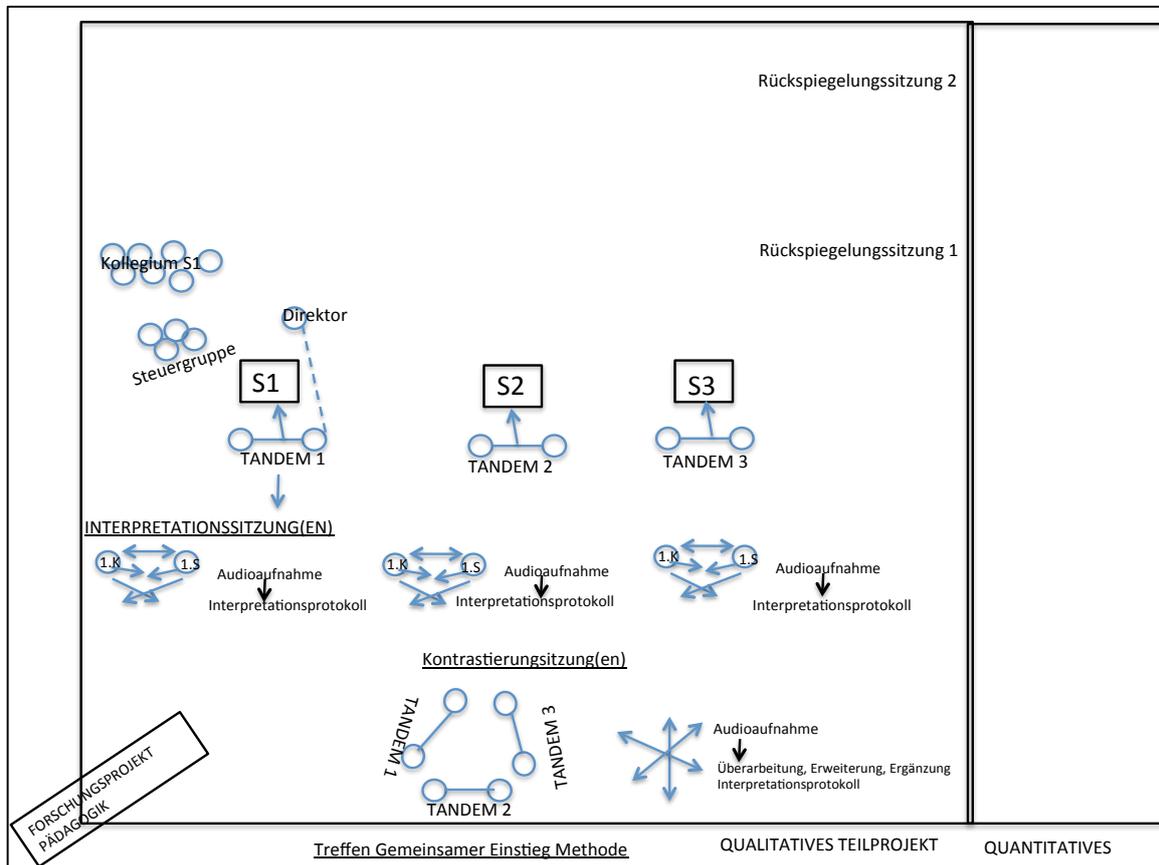
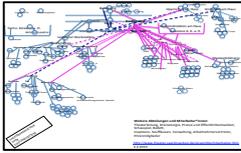


Abb. 43

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

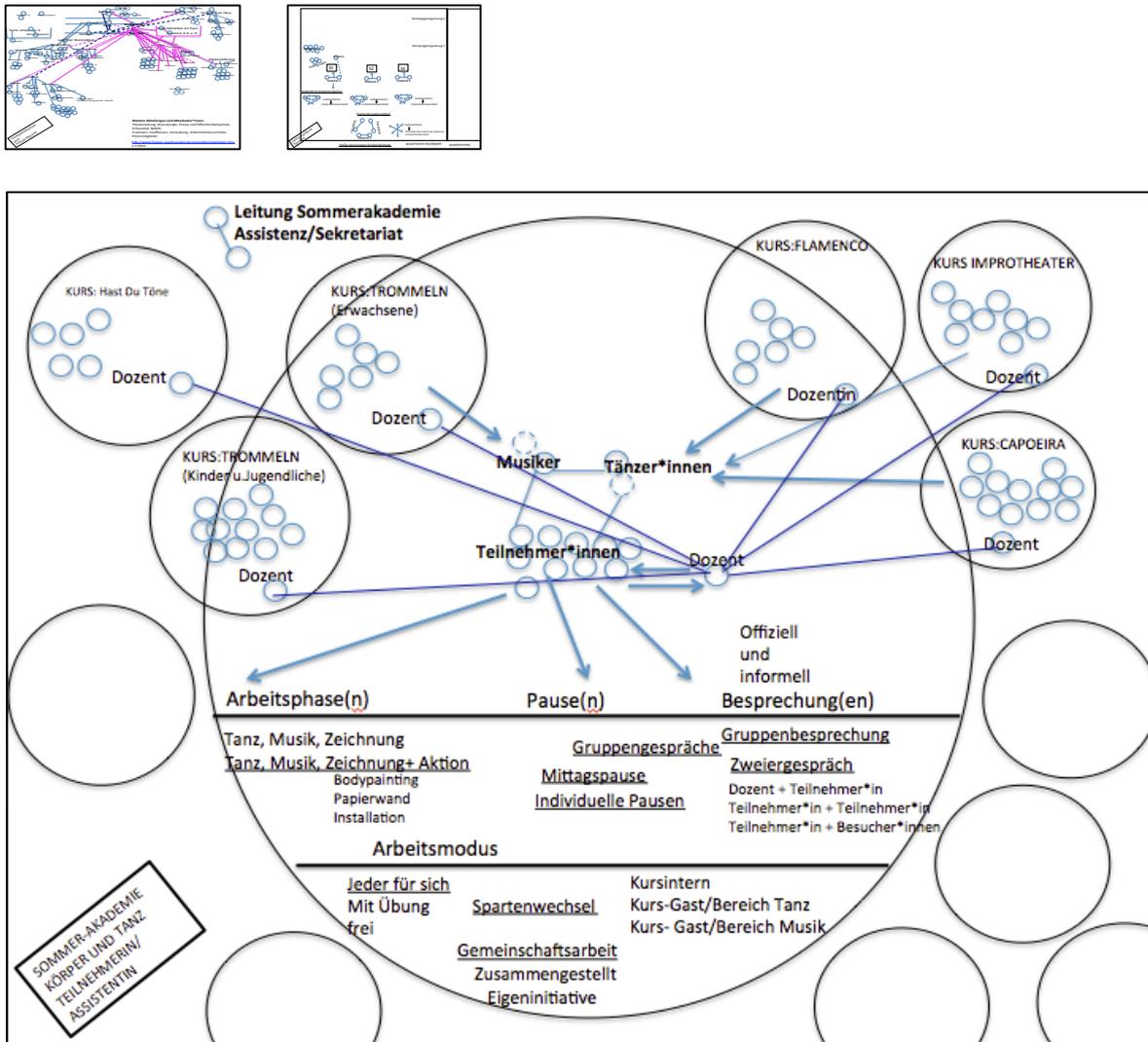


Abb. 44

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Strukturparameter künstlerischer Produktion im Kunstunterricht

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

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

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

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

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

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

1) Die Kombination zeitlicher Parameter

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

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

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

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

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

2) Die Pluralität der Handlungsformen

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

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

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

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

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

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

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

3) Neue Dimensionen von Verantwortung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Produktionssituation der Dokumente wird im folgenden Teilkapitel untersucht.

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

2.2. Zu den Produktionen der Forscherin im Feld

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

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

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

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

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

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