2. Die Position und Produktion der Forscherin und ihr Feld

Im Mittelpunkt dieser Forschung Arbeit 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 dieses 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 Kunstschule/Sommerakademie: Zeitraum 1997-2011

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

Dozentin in den Kursen "Collage", "Zwischen den Stühlen" und "Schattenwerkstatt".

Theater: Zeitraum 2002-2004

Tätigkeiten/Projekte:

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

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 Wartenegg) (2003)

Probensoufflage "ARS" (Inszenierung Kay Neumann) Staatstheater Saarbrücken (2003)

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

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

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

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

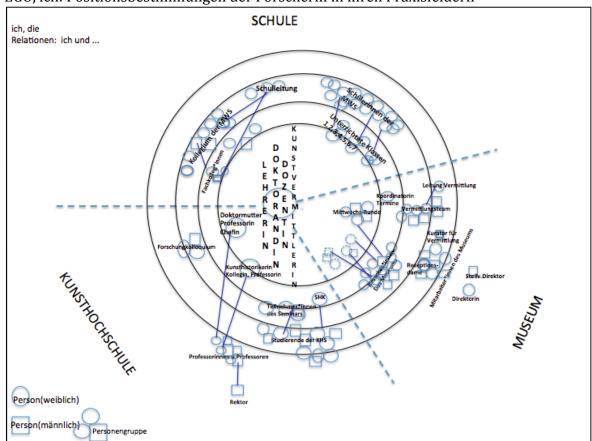
Diese Erhebungspraxis an der Schnittstelle zu künstlerischer Produktion sucht Momente fotografischer Koproduktion zwischen Lehrerin und Schülerinnen auf. Leitend war zunächst die Aufmerksamkeit der Forscherin, in dem von ihr als Lehrerin konzipierten und verantworteten Kunstunterricht. Über einen Zeitraum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

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

2.1. EGO und ihre Positionen im Feld

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

Wie werden solche Produktionsprozesse organisiert? Auf der Ebene der Kommunikation und räumlich-zeitlich strukturell? Welche Einzelpositionen und Gruppen gibt es im jeweiligen Setting und wie stehen sie zueinander? Wie ist das Verhältnis von Konzeption, Planung und Vorbereitung und tatsächlicher Durchführung bzw. Produktion? Aus den positionsgebundenen Praxiserfahrungen im Sommerakademie-Kurs, Forschungsprojekt und Opernproduktion werden Strukturebenen abgeleitet und auf Möglichkeiten ihrer Ausgestaltung in der Unterrichtspraxis reflektiert.



EGO, ich: Positionsbestimmungen der Forscherin in ihren Praxisfeldern

Abb. 39

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

2.1.1. Visuelle Netzwerkanalyse

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

_

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

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

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

 $^{^{\}rm 49}$ Die entwickelte Software steht seit 2017 im Netz als Freeware zum Download zur Verfügung.

http://www.vennmaker.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)Thielbörger2014; 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.

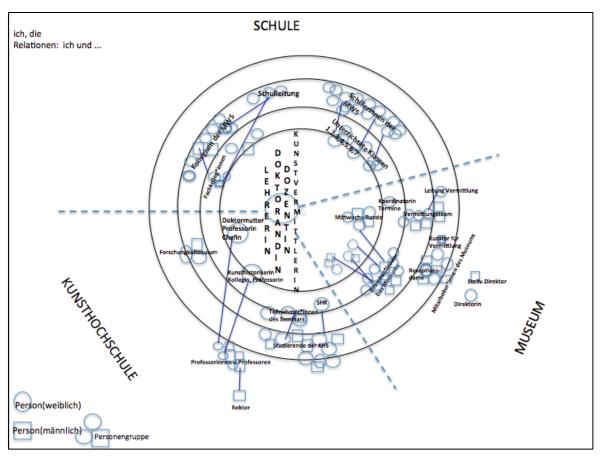


Abb. 40

Die vorliegende Netzwerkzeichnung ist eine Visualisierung der institutionellen und personalen Netzwerkwahrnehmung 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 Netzwahrnehmung 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 Zeitfester 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 Lehrerperson 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. 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 Netzwahrnehmung 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 Netzwahrnehmungen Schnittpunkte auf. Die Positionsanteile unterscheiden sich in der Netzwerkwahrnehmung 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.

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.

⁵⁶ Die Allgemeine Anwesenheitspflicht in Seminaren ist für Studierende im Bundeland NRW aufgehoben. Die Zulassung zu Prüfungen ist davon unabhängig. Siehe zur Änderung von §64 Absatz 2a des Hochschulzukunftgesetzes des Bundelandes NRW. (http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschule/hochschulrecht/hochschulzukunftsgesetz/verbot-der-allgemeinen-

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 Lehrerperson 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 Schulgesetzt 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 Netzwahrnehmung 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 Netzwahrnehmung der Forscherin thematisiert.

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

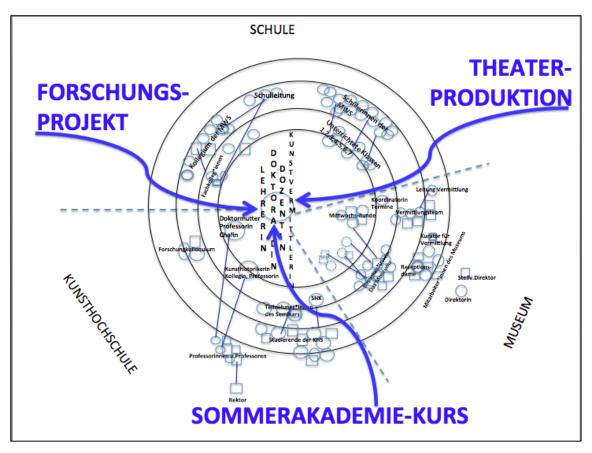


Abb. 41

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 Netzwahrnehmung der Forscherin. Ihr liegt bereits ein Reflexionswissen hinsichtlich des Arbeits- bzw. künstlerischen Produktionsprozess eines bestimmten Kontextes zugrunde. Dieses Wissen bedingt die Struktur der Grafik.

2015) Künstlerisches Schaffen und Experiment (Löbach-Hinweiser 2016).

_

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 Schaffen weisen unter anderem folgende Schwerpunktsetzungen auf: Künstlerische Schaffen und Künstlerische Forschung (Busch 2016), Performativität künstlerischen Schaffens (Roschner 2016), Künstlerisches Handelns als ästhetische Kommunikation (Siegmund 2015), Künstlerisches Schaffen und seine Anteile von Lernen, Schaffen und Organisieren (Chemi/ Borup Jensen/ Hersted

Der Text nimmt dieses Reflexionswissen auf und vertieft die Charakteristika des Feldes hinsichtlich seiner Strukturiertheit künstlerischer bzw. gedanklicher Produktion. Grafik und Text des zuvor explizierten Erfahrungskontextes werden jeweils als Kontrastfolie des diskutierten Erfahrungskontextes mitgeführt. Die Kontrastfolie wird in kleinem Format zusammen mit der Analytischen Figuration des zu verhandelnden Erfahrungskontextes erneut abgebildet. Die Überlegungen zu den Erfahrungskontexten Theaterproduktion, Forschungsprojekt und Sommerakademie-Kurs werden schließlich zusammengeführt und auf die individuellen Spielräume, die für Kunstunterricht an dieser Schnittmenge entstehen könnten befragt.

Das Vorgehen der Analytischen Figuration zeigt die subjektive Netzwahrnehmung der Forscherin dieser Arbeit und legt ihre Positionen im Feld offen. Es macht diese Positioniertheit zum Ausgangspunkt der Überlegungen und kann darüber hinaus anderen Forscher*innen im Feld ihrer Praxis Möglichkeiten eröffnen, diese zu reflektieren.

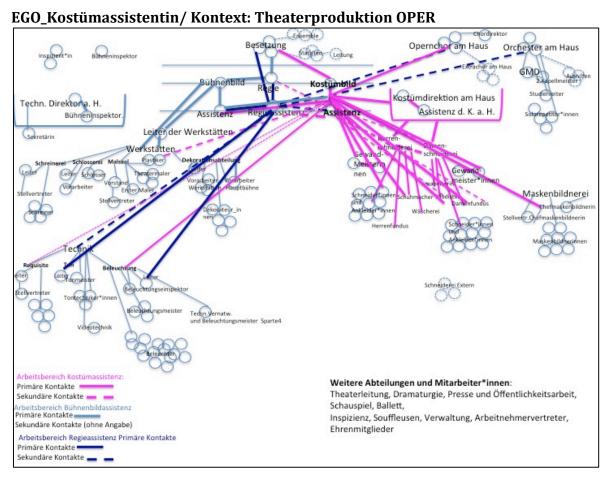


Abb. 42

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 Herrenschneiderei 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 fertig 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/; <a href="http://www.staatsthe

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

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

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

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

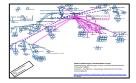
Mit Regieassistenz und Bühnenbild bzw. Kostümassistenz⁶⁷ ist den Produktionsbereichen einer bestimmten Inszenierung je eine feste Stelle an den Theatern zugeordnet. Die Bereiche einer Produktion sind untereinander vernetzt und stehen im Kontakt. Im Bereich Kostüm gehört ein täglicher Blick in die Schneiderei, 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*nenn 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 Assistenzen im Bereich Regie, Bühne und Kostüm sind in der Regel fest am Haus engagiert und kennen die internen Abläufe. Bühnen- und Kostümbildassistenz sind an vielen Häusern unter Ausstattungsassistenz 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 Ausstattungsassistenz 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



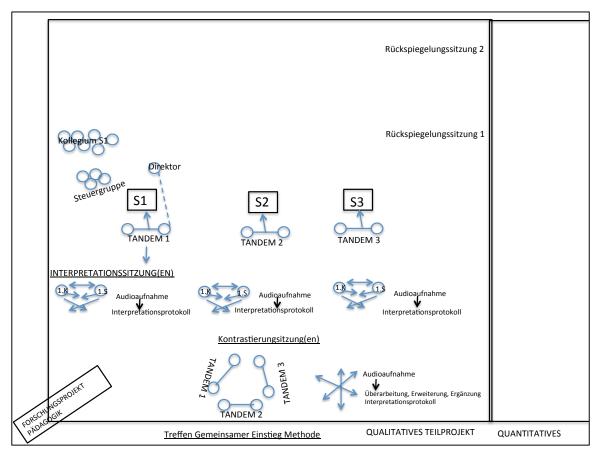


Abb. 43

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.

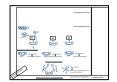
Eingang in die Grafik findet zunächst die Grundaufstellung des Projektes: Verzeichnet sind drei Tandems, denen je eine Schule zugeordnet ist. Rekonstruktions- und Kontrastierungssitzungen, zu denen die Tandems alleine oder in der Forschungsgruppe zusammenkommen, sind ein wichtiges Strukturelement der 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 Hinsicht der Strukturiertheit der Arbeitsprozesse interessiert. Und dafür ist die im Projekt etablierte Struktur der Tandems relevant, nicht die Bezahlung und der akademische Grad. Anders als bei der Opernproduktion kommen die Beteiligten aus dem gleichen Arbeitsbereich.

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

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





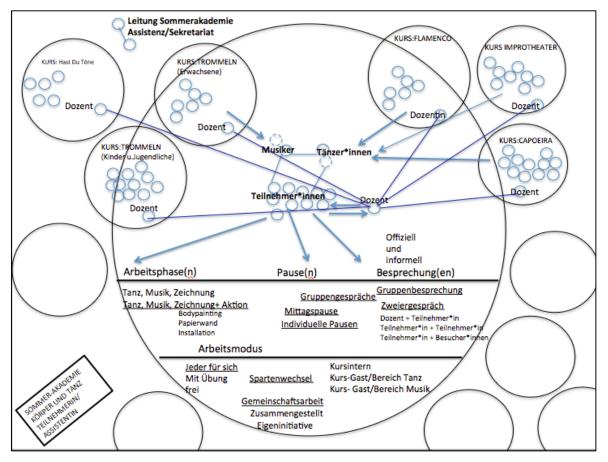


Abb. 44

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

Die Bezeichnung des Organisationszusammenhangs mit "Sommerakademie" ist bereits ein Motiv. Hier wird im Rahmen eines Freizeitbereiches ein institutioneller Zusammenhang zitiert. Pate steht die Kunstakademie, eine Ausbildungsinstitution für ein künstlerisches Studium. Sie wird temporär für den Zeitraum eines Sommers aufgerufen. Dort finden thematische Kurse⁶⁹ statt.

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

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

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

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

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

akzeptieren die Zeitstruktur mit der Anmeldung.
⁷⁰ Der Dozent sprach oft von einem "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]

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

Strukturparameter künstlerischer Produktion im Kunstunterricht

Die Strukturiertheiten von Theaterprobe, Forschungsprojekt und Sommerakademie-Kurs sind nicht unmittelbar im Modus 1:1 auf Kunstunterricht übertragbar. Von Interesse sind die Schnittstellen zwischen den Produktionszusammenhängen. Dort entstehen neue Planungsdimensionen. Kunstunterricht nicht nur in seinen Verbindungen zum Kontext Schule und den Regeln und Routinen der Institution–, sondern zu anderen Kontexten künstlerischer Produktion in Beziehung zu setzen, lässt die Koordinaten von Unterricht in ihrer Spezifik aufscheinen ⁷³ 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 Regieassistenz koordiniert die Termine der jeweiligen Produktionen, die sie betreut. Kostüm- und Bühnenbild- bzw. Ausstattungsassistenz 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 **Kunstunterrich**t 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 Bühnenbildassistenz 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 Abizeitung werden häufig aktuelle Kursfotos, private Fotos und auch Fotos vom Schuleintritt kombiniert. Ähnliches gilt auch für Zugänge und Abgänge im Lehrerkollegium. Klassenlehrer*innen haben eine Kamera im Gepäck für den Wandertag oder nehmen sie mit auf die Klassenfahrt. Besondere Projekte wie ein Themen- oder Verkaufsstand der Klasse am Schulfest, ein Wettbewerbsbeitrag für Jugend forscht oder ein aufwendiges Unterrichtsprojekt werden mitunter ebenso fotografisch festgehalten. Fotos können Lehrer*innen auch als Gedächtnisstütze dienen. Lehrer*innen fotografieren dann zu Beginn des Schuljahres ihre Schüler*innen. Mit Hilfe der entstandenen Fotos prägen sie sich sukzessive deren Namen ein. Diese Praxis ersetzt oder ergänzt das Aufstellen von Namensschildern in den ersten Wochen eines neuen Schuljahres.

Die fotografische Dokumentation von Schüler*innenarbeiten durch Lehrer*innen kann als spezifisch für 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

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

DURCH DIE KAMERA SEHEN

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

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

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

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

⁷⁷ Siehe in diesem Zusammenhang das Kapitel zur Systematisierung des fotografischen Materials. Alle künstlerischen Aktivitäten von Schüler*innen, die nicht auf der Hauptbühne des Unterrichts stattfinden, werden dort unter Parallelproduktion konzeptualsiert. Das Begriffspaar Vorder- und Hinterbühne in pädagogischen Settings wurde von dem Erziehungswissenschaftler Jürgen Zinneker geprägt. (Siehe dazu: Zinneker: Zum heimlichen Lehrplan. Weinheim1975). Auch Erving Goffman benutzt die Differenzierung in Vorder- und Hinterbühne. In der Formel "Wir alle spielen Theater" (Goffman 2003) spiegelt sich ein dramaturgisches Modell. Das Leben sei ein Schauspiel auf der Bühne. Auf der Vorderbühne gelten die formalen Verhaltensregeln Auf der Hinterbühne kann man sich diesen Regeln entziehen. Sie ist dem Publikum nicht zugänglich

 $^{^{78}}$ Bereits im Studium an der Kunsthochschule ist dies gängige Praxis. Nicht nur zur Abschlussausstellung

dokumentieren Studierende die Präsentation ihrer Arbeiten. Auch während des Arbeitens im Atelier bietet das Fotografieren eine Möglichkeit der Reflexion, schon allein dadurch, dass sich in Fotografien der Raum mit abbildet und man zum ersten Betrachter der eigenen Arbeit wird.

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

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

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

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

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

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

Fotografierende: Diese Positionsbezeichnung rückt den

(künstlerischen)Produktionsprozess in seinem Anteil am Gesamtgeschehen in den Vordergrund.

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

2.2.1. Fotografisches Material

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

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

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

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

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

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

 $^{^{80}}$ Zu Grundfragen der Transkription siehe u.a. dieses Online-Paper der Uni-Rostock: http://www.wiwi.uni-rostock.de/filead-min/Projekte/Starthilfe/Reader_-Qualitative_Methoden_-Transkription.pdf [10.06.16])

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

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

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

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

2.2.2. Funduserzeugung

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

_

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

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

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

geschuldet, dass die Forscherin nicht mit einer Frage ins Feld geht, sondern zunächst in einer Haltung des "Collecting Data" ihre Aufmerksamkeit fotografisch verwandelt.



Zwei Jahre Kunstunterricht - Zwei Blickrichtungen

Abb. 45

Im Fokus meiner Arbeit steht Fotografisches Material aus 2 Schuljahren Kunstunterricht. Museum, Theater und Hochschule sind Bezugskontexte meiner Forschung und Bezugskontexte meiner Unterrichtskonzeption.

In der Analyse verfolge ich zwei Blickrichtungen: Ich betrachte exemplarisch die Unterrichtsaktion "Muster-Safari" (siehe Kapitel 1) als Initiationspunkt meiner Forschung und Indikator für meine Überlegungen hinsichtlich Unterrichtskonzeption in der Schnittmenge von Museum, Schule und Theater. Erste Überlegungen zum methodischen Zugriff und Überlegungen hinsichtlich der Konzeption von Kunstunterricht sind daran geknüpft. Mit diesem Einzelfallbeispiel verknüpfe ich im Querblick Material aus zwei Jahren Unterrichtspraxis hinsichtlich der Fragestellung von Konzeptionsebenen für Kunstunterricht. Hier ist der Blick auf das Material nah am Einzelfall und gleichzeitig projektübergreifend. Es geht nicht nur um Unterrichts-Projekte, sondern auch um

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

2.2.3. Systematisierung

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

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

UR-Projekt Entdeckung Entdeckung Modeprojekt/ Modenschau Wasserfarben Erdbeernäge paintings **UR-Teil-Projekt** Entdeckung UR-Projekt Entdeckung Vertretunsgplan-Mode- to-do Heft "Buch to do" Doppelshirt Grußbotschaft Entdeckung Entdeckung Magnet-Tag "6a Abi-Barrikaden UR-Teil-Projekt **UR-Projekt** Turmbau UR-Aktion Farbenbücher: "Eine Reise ins..." Beobachtung Beobachtung UR-Teil-Projekt Verarztete Schere Glitterkranz "Mustersafari **UR-Projekt** Modellbau Beobachtung Beobachtung Temporäre Skulptur-Szenen-Bilder "Weihnachtsschmuck" Fanarme UR-Teil-Projekt UR-Projekt Devianzperformances "Begrüßungsperformances" →kein Doku-Material Anstoß "Googleliste" **UR-Projekt** "Was ist in der Buchstabensuppe versteckt?" Anstoß "Das 45 Minuten-Kleid" "Foto der Woche" Zulassen/freigeben Tauschgeschäfte EVA-Projekt im UR: Zulassen/Freigeben: "Im Süßigkeitenland" Anstoß Adaptionen (mit und an Zulassen/freigeben der Tafel) UR-Projekt/Anstoß Gurkenrahmen Tafel-Uhi "Musterfabrik" Besprechungsliste Entdecken Zeitschild UR-Projekt/Anstoß Zulassen/freigeben Mode-"Dinginstallation" Tafel-Tags Potentielle-Projekte-KUNSTUNTERRICHT PARALLELPR

Systematisierung 1: Produktionssituation

Abb. 46

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

der Zeitpunkt der Aufnahme⁸⁵







Abb. 47

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

der Verwendungszweck bzw. das Ziel der Materialproduktion







Abb. 48

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

die Entscheidung für ein Einzelbild oder eine Bildreihe



Abb. 49

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

das Verhältnis von Kamera-Auge-Blick







Abb. 50

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

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

die Involviertheit von Lehrerin und Schülerinnen in die Situation



Abb.51

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

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

Systematisierung 2: Kunstunterricht und Parallelproduktion

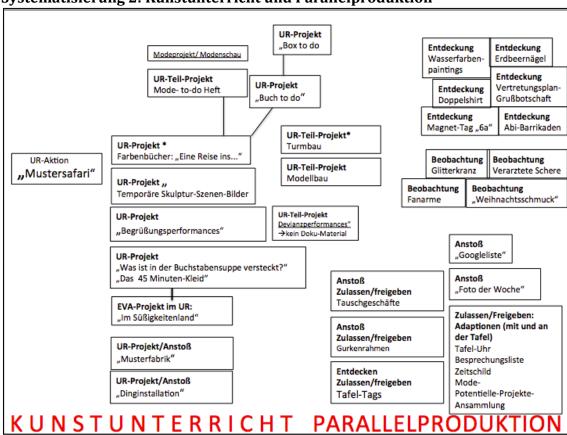


Abb. 52

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

Parallelproduktion/mit thematischem Bezug zur Produktionsebene Unterricht



Abb. 53
Gesammelte Unterschriften der Models und die Abschlusspräsentation des Modeprojektes (Modenschau)



Abb. 54
Die mit Pailletten und Spitzenband versehene Schere und das Designprojekt



 ${\it Abb.\,55}$ Weihnachtsschmuck hergestellt aus Heißklebertropfen und das Designprojekt

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





Abb. 56

Tauschgeschäfte und Materialumgang im Zuge des Buchprojektes "eine Reise ins …"





Abb. 57

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

Parallelproduktion mit Bezug zum Privaten





Abb. 58

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

<u>Parallelproduktion mit Bezug zur Rahmung der Produktionsprozesse im Unterricht</u>



1 "tag" aus Magneten an einem Magnetboard im Kunstraum.

Abb. 59



2 Materialdepot unter dem Tisch während des Arbeitens an einem Projekt.

Abb. 60



3 Mobiliar-Arrangement im Rahmen eines Abistreichs.

Abb. 61

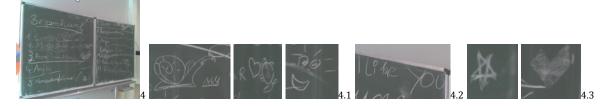
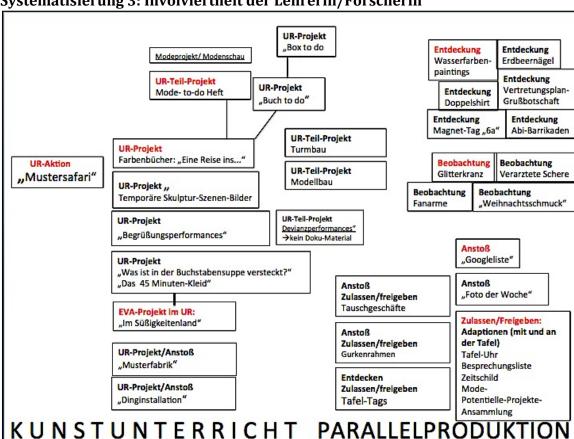


Abb. 62 Kleine Zeichnungen (4.1: Schnecke, Gesicht, Herz und Schildkröte), Symbole (4.3: Stern, Herz) und Kommentare (4.2: I like you)

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



Systematisierung 3: Involviertheit der Lehrerin/Forscherin

Abb. 63

Der Zugriff auf den Fundus, das Fotografische Material erfolgt quer zu der Logik der Unterrichtskonzeption und Organisation. Ich unterscheide in dieser Systematisierung ausgehend von meiner Position im Unterrichtsgeschehen/Forschungsfeld und den Anteilen der Schülerinnen bei der künstlerischen Produktion zwischen Gruppen fotografischen Materials.

Die Zusammenstellung des Materials hinsichtlich der Involviertheit und aktiven Beteiligung der Lehrerin/ Forscherin an dessen Produktion. Diese Zusammenstellung spiegelt sich in der Systematisierung einzelner Projekte zu Gruppen und den zugeordneten Projektkategorien. Neben UR-Projekt (Unterrichtsprojekt), UR-Teil-Projekt und UR-Aktion auf der Ebene von Kunstunterricht sind auf der Ebene von Parallelproduktion Anstoß, Freigabe, Beobachtung, Entdeckung und Zulassen/Freigeben zu finden.

1) GRUPPE UR (Unterrichts-) projekte

Ebene: Kunstunterricht

Fotografisches Material/Produktionssituation:

Künstlerischer Bildproduktion + Dokumentation performativer Prozesse im Unterricht



Abb. 64

Praxisbeispiel exemplarisch: "Temporäre Skulptur-Szenen-Bilder"

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

Ebene: Unterrichtsprojekt im KunstunterrichtFotografisches Material/Produktionssituation:
Dokumentation performativer Prozesse im Unterricht



Abb. 65

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

3) **GRUPPE Entdeckungen**

Ebene: Parallelproduktion

Fotografisches Material/Produktionssituation:

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



Abb. 66

Praxisbeispiel exemplarisch: "Erdbeernägel"

4) GRUPPE Beobachtungen

Ebene: Parallelproduktion

Fotografisches Material/Produktionssituation:

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





Abb. 67

aus der Praxis exemplarisch: "Fanarme", "Glitterkranz"

5) GRUPPE Anstöße

Ebene: Kunstunterricht

Fotografisches Material / Produktionssituation:

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





Abb. 68

aus der Praxis exemplarisch: "Gurkenrahmen", "Tauschgeschäfte"

6) GRUPPE Freigaben

Ebene: Kunstunterricht

Fotografisches Material/ Produktionssituation:

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





Abb. 69

aus der Praxis exemplarisch: "Sprechen", "Tafel-Uhr"

7) GRUPPE Parallelproduktion

Ebene: Kunstunterricht

Fotografisches Material/ Produktionssituation:

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





Abb.70

Exemplarisch: "Glitterkranz", "Fanarme", "Magnete-Signatur", "Mein Hund Bello"

2.2.4. Situationen fotografischer Koproduktion im Kunstunterricht







Abb.71

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

Koproduktion - zum Begriff

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

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

_

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

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





Abb. 72

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

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

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

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

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

Fotografische Koproduktion am Setting Schule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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









Abb. 73

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

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

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

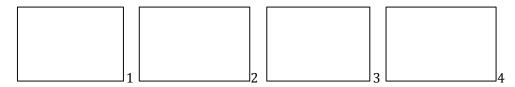


Abb. 74

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



Abb. 75

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

2) die Lehrerin/Forscherin: das fotografische Gegenüber

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



Abb. 76

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

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

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

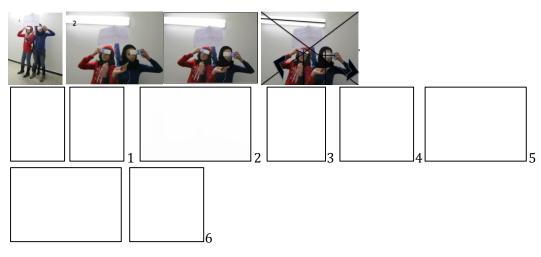


Abb. 77

Dieses Wissen um Bildproduktionen liegt auf verschiedenen Ebenen:

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

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

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





Abb. 78

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

eigene Bildproduktion der Lehrerin/Forscherin



Abb. 79

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

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

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

Entdeckungen fotografisch festgehalten



Abb. 80

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



Abb. 81

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

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

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

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