

strukturgenerierenden Potentialen berücksichtigt. Das kann die Struktur der Arbeitsprozesse von Einzelnen und die Arbeit der Produktionsgemeinschaft der Klasse verändern. Die Konzeptionsprinzipien „Dinge als Materialdarsteller“, „Dinge als Strukturelemente“ und das „Starterkit: bei den Dingen beginnen“ verknüpfen dementsprechend die Parameter Material (u.a. Kathke 2001a, 2001b, 1998) und Sinnbildung (Rosa 2013) unter besonderer Berücksichtigung der Produktionsgemeinschaft.

Die Konzeptionsebene beschreitet Neuland, indem sie Schüler*innen am institutionellen Setting auf allen Ebenen des Unterrichts konzeptuelle Verantwortung ermöglicht.

5.2. Konzeptionsebene 2: Arbeit mit Motiven

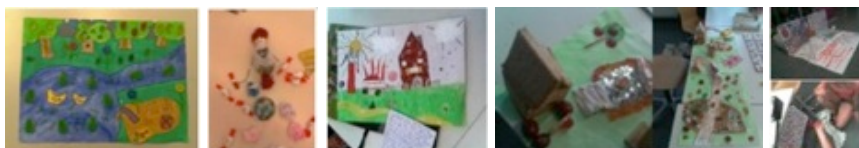
- „Motiv:**
1. Überlegung, Gefühlsregung, Umstand o.Ä., durch den sich jemand bewogen fühlt, etwas Bestimmtes zu tun; Beweggrund; Triebfeder.
 2. a) [bekanntes] allgemeines Thema o.Ä., Bild oder bestimmte Form [als typischer, charakterisierender Bestandteil] eines Werkes der Literatur, bildenden Kunst o.Ä.
 - b) kleinste, durch eine bestimmte Tonfolge, einen bestimmten Rhythmus o.Ä. erkennbare Einheit einer Melodie, eines Themas o.Ä., die für eine bestimmte Komposition charakteristisch ist = bewegend, antreibend, zu lateinisch motum, Motor (Duden online 2017)

Das zentrale Fallbeispiel „Im Süßigkeitenland“

Vorbemerkung:

„Im Süßigkeitenland“ ist hier die Bezeichnung des Falles und war gleichzeitig der Impuls für die künstlerische Produktion der Schülerinnen. Sie entwickeln auf der Ebene künstlerischer Produktion Lesarten zum fiktiven, von der Lehrerin konstruierten Fall „Im Süßigkeitenland“. Leitendes Interesse der Rekonstruktion ist die Frage nach Bedeutungsproduktion und der Entwicklung von künstlerischen Handlungsformen im Kunstunterricht durch die Schülerinnen.

Analyse:



„Im Süßigkeitenland“

Abb. 143

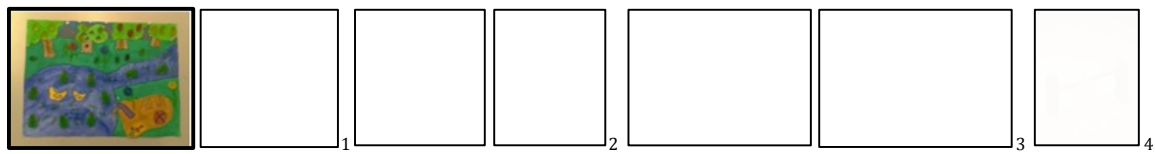
Auf der Ebene der Inhalte stellt „Im Süßigkeitenland“ zunächst eine fiktive Ortsangabe dar. Auf der grammatischen Ebene handelt es sich bei „Im Süßigkeitenland“ um ein

Satzfragment, dessen Fortführung offen bleibt und das dadurch zum Beispiel zu folgenden und weiteren Sinnanschlüssen auffordern könnte: „Im Süßigkeitenland“ sieht es folgendermaßen aus, wohnt Person XY, ist folgendes üblich, usw.

Im Rahmen der Unterrichtskonzeption fungiert das Satzfragment als Produktionstitel. Die Schülerinnen können auf mehreren Ebenen Anschlüsse²⁴⁴ zu „Im Süßigkeitenland“ produzieren. Sie können dabei selbst und individuell bestimmen, auf welchen Ebenen sie anschließen und welche thematischen und formalen Produktionsentscheidungen damit verbunden sind.

Im Folgenden stelle ich diese Anschlüsse kurz im Einzelnen vor, um sie dann hinsichtlich einer gemeinsamen Metaebene zusammenzuführen. Zu sehen sind das zu analysierende Foto aus dem Kontext Kunstunterricht und die zentralen Vergleichshorizonte.²⁴⁵ Das Ausgangsbild aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diesen Vergleichshorizonten gesetzt. Der folgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche. Sinnproduktion und Gestaltungsentscheidungen bedingen sich gegenseitig. Die Werkangaben²⁴⁶ unter Benennung des verwendeten Materials und der Technik finden aus diesem Grund besondere Berücksichtigung.

Die kleinen Embleme der Arbeiten vermitteln im folgenden einen ersten Eindruck und geben dem im Text geführten Gedanken visuelle Orientierung.



„Im Süßigkeitenland“ (Fruchtgummi-Frösche, Fruchtgummi in Obstform, Fineliner und Wasserfarben auf Papier; Soloprojekt)

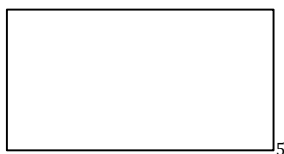


Abb. 144

²⁴⁴ Mit dem Begriff „Anschlüsse“ rekurriere ich hier auf ein Rekonstruktionsprinzip der Objektiven Hermeneutik. Geschichten erzählen als Möglichkeit der Konstruktion von Lesarten (vgl. Wernet 2000b: 39f.). Hier findet die Konstruktion von Lesarten auf der Ebene künstlerischer Produktion statt. Der Subtext für den Impuls an die Schülerinnen könnte lauten: Was macht im Kontext von „Im Süßigkeitenland“ Sinn?

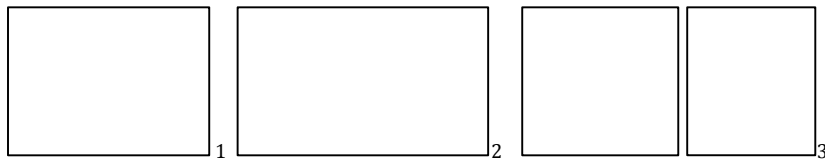
²⁴⁵ Zu jedem Fallbeispiel liegt ein Rekonstruktions-Tableau vor. Es wird in seiner Gesamtheit im Bildband gezeigt (Siehe dazu Heft 5).

²⁴⁶ Die Generierung von Werkangaben zu den Arbeiten der Schülerinnen weist eine Schnittmenge zum Interpretationsschritt der Segmentierung (Siehe Kapitel 4) auf. Es geht in beiden Fällen darum, die Bestandteile der vorliegenden Arbeit oder des vorliegenden Phänomens möglichst genau zu erfassen und aufzulisten.

Eine Landschaft, die die Schülerin in Wasserfarben angelegt hat, zeigt Bäume, Wiese, Fluss und einen Sandplatz mit Schaukel, Ball und Rutsche. Die Konturen sind mit einer schwarzen Linie verstärkt. Am Rand des Flusses stehen Bäume. Auf den Bäumen wachsen in der Darstellung der Schülerin Früchte. Diese Früchte sind nicht gemalt. Es sind tatsächlich Süßigkeiten. Die verwendeten Fruchtgummis haben per se bereits eine Obstform und wären essbar, wie der tatsächliche Ertrag von Obstbäumen in einer fiktiven Konstruktion eines Süßigkeitenlandes. Im Wasser schwimmen zwei Enten und mehrere Frösche. Es handelt sich hier tatsächlich um Frösche, essbare Fruchtgummi-Frösche. Die Darstellung des Süßigkeitenlandes erfährt hier einen Umbruch zum Realen. An den Bäumen klettern Fruchtgummi-Bären nach oben. Sie stellen sich sozusagen auf der Bildebene selbst dar.

Das Gesamtkonzept der Schülerin unterscheidet sich deutlich von alltäglichen Verwendungszusammenhängen, indem die Süßigkeiten separiert und neuen Verwendungszusammenhängen zugeführt werden. Sei es die maßstabsgetreue Nachbildung von Fruchtgummi-Fröschen als Ohrhänger (1) oder deren Einsatz als Substitute von Dekorkirschen (2); in beiden Fällen geht die Referenzebene an den Frosch als natürliches Tier der Umwelt verloren. Es ist der Fruchtgummi-Frosch, der den Kontext wechselt und einen Transfer durchläuft. Um die Gummibärchen als Substitute für die dort abgebildeten Handwerker in ein bekanntes Postermotiv (3) zu integrieren, hat man eine malerische Darstellung – im Gegensatz zur fotografischen Abbildung – verwendet. Die Gummibären in der Illustration von menschlichen Szenen (4) bleiben in ihrer Materialität erhalten. Sie fungieren als Statthalter für menschliche Personen, werden aufgestellt und auch durch das Fotografieren in die Dreidimensionalität überführt.

Spezifisch für diesen Anschluss ist, dass die Schülerin die Süßigkeiten thematisch einsetzt. Wasserfarbentechnik und die Applikationen aus Süßigkeiten in Frucht- oder Tierform verbinden sich zu einem neuen Gesamtkonzept. Durch den thematischen Einsatz der Süßigkeiten im Bild erreicht die Schülerin ein Spiel zwischen Darstellungsebene und Materialebene. In der Geschichte und den Darstellungen des Märchens vom Schlaraffenland (5) vermischen sich die Ebenen nicht.



Im Süßigkeitenland (Figur und Schoko-Bonbons, Fruchtgummi, Wattebausche 2x rosa, 1xlila, 1x blau eingefärbt, mit Alufolie ausgekleidetes Gefäß mit Fruchtgummi in Schlumpfform (Tisch-Arrangement); Soloprojekt

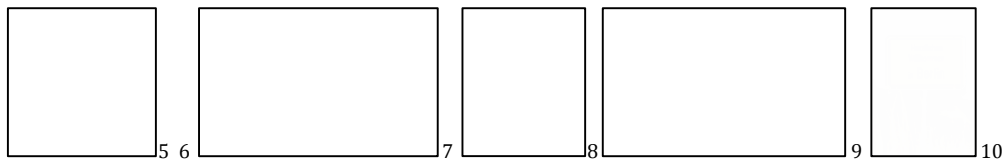


Abb. 145

Die Schülerin hat ein Arrangement aus mehreren Einzelteilen entworfen. Es enthält drei-dimensionale Elemente, ist aber von oben zu betrachten.²⁴⁷ Die Komplexität des Arrangements liegt in der Zusammenführung mehrerer Sinnebenen. Die Schülerin greift auf der sprachlichen Ebene den Impuls „Im Süßigkeitenland“ auf und variiert ihn für ihrem Anschluss in Kombination mit einem Willkommensgruß: „Willkommen im Süßland²⁴⁸“, so steht es auf einem kleinen Schild geschrieben. Dieser Ort wird in Lage und Herrschaftsverhältnissen näher bestimmt. Er liegt 53 km von Schlumpfhausen entfernt und 30 km von einem weiteren Ort, dessen Name mit „Brezel-“, beginnt. Es herrscht „König-Schoko-Bons.“ Diese Figur steht im Zentrum des Arrangements. Farbigkeit und Layout sind vom Ursprungsprodukt KinderSchokoBons übernommen. „König Schoko-Bons“ so steht es auf der Krone der Figur mit Ausrufezeichen geschrieben, trägt eine Brille und hält das Produkt, als dessen eigene Personifikation er entworfen wurde, in der Hand. Er ist von weiteren Schokobonbons umgeben. In der Fernsehwerbung wird das Produkt ebenfalls von einer Figur (2) vertreten. Diese Figur trägt eine Brille und zeichnet sich durch markante Augenbrauen aus. Auch diese Figur hält das Produkt in der Hand, dessen personifizierte Version sie selbst ist.

Die Konzeption der Schülerin unterscheidet sich davon insofern, als dass sie sich zwar an der Werbefigur orientiert, diese dann aber mit einer spezifischen Rolle, derjenigen des Königs, und mit einer eigenen Umgebung, dem „Süßland“, entwirft. Das kreisförmige Objekt in der Mitte des unteren Bilddrittels, welches auf dem Foto an

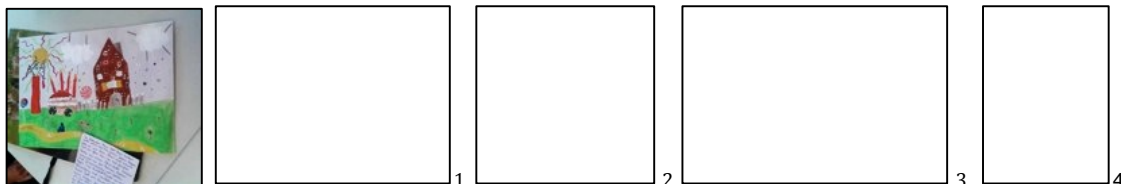
²⁴⁷ Ob oder inwiefern die Präsentation der Ergebnisse eine Rolle spielt und ob dies von der Lehrerin als Spielregel so gesetzt wurde kann nur vermutet werden. Es liegt kein Gedächtnisprotokoll vor, das hier Rückschlüsse zuließe. Am oberen Bildrand ist noch ein Fingernagel zu sehen. Dies könnte auf das Arrangement durch die Schülerin für die Fotografie hindeuten.

²⁴⁸ Ich zitiere hier den von der Schülerin für das Schild gewählten Begriff und verwende die gleiche Schreibweise.

eine Weltkugel erinnert (5), entpuppt sich bei Heranzoomen des Fotos als mit Alufolie ausgelegter Deckel, der mit Fruchtgummi in Schlumpfform ausgefüllt ist. Hier deutet sich bereits die Schnittmenge mit der Weltkugel an.

>Der Anschluss der Schülerin verbindet also zwei konträre Produktionsstrategien. Während „König Schoko-Bon“ die Personifikation eines Süßigkeiten-Produktes darstellt und mit dem Süsmland, der ihn umgebenden Sphäre, entworfen wird, besteht die „Weltkugel“²⁴⁹ aus bereits personalisierten Süßigkeiten. Sie haben die Form von blauen Figuren einer bekannten Zeichentrickserie.

Die Gestaltungsentscheidung der Schülerin verknüpft mehrere Kontexte: Die gefüllte Schale mit Fruchtgummi-Figuren und die blau lila und rosa eingefärbten Wattebausche erinnern an den Planeten Erde im Weltraum oder Wolken und Nebel (7). Die personifizierte Süßigkeit weist Parallelen zur Werbefigur (1), aber auch zur (Märchen-) Figur des Königs (3) auf. Die Ortsangabe kann als Verweis auf die Zeichentrickserie (siehe <http://shows.disneychannel.de/die-schluempfe> [08.03.17]) gelten. Gelbe Hinweisschilder zeigen Landstraßen, Richtung und Kilometeranzahl bis zur nächsten Ortschaft an. Auch auf die Begrüßungsformel „Herzlich Willkommen in y“ trifft man mitunter an den Grenzen eines Bundeslandes.



Im Süßigkeitenland (Wasserfarben auf Papier und blaue Tinte auf Papier
Text-Bild-Produktion; Soloprojekt)

Abb. 146

„Im Lebkuchenhaus lebt Frau Zuckerwatte schon seit mehr als 800 Jahren. Jeden Morgen nimmt sie sich ein Glas, das sie mit frischer Fanta aus ihrem Fluss füllt. Danach sammelt sie sich Pralinen, Popcorn und Gummibärchen vom letzten Regen auf. Danach macht sie einen Spaziergang und schüttelt (x) Russisch Brot vom Baum (xxx)“ (Textproduktion der Schülerin soweit aus dem Foto ablesbar)

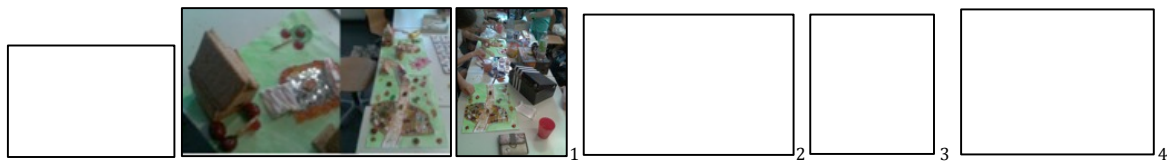
Der Anschluss der Schülerin basiert auf einer Text-Bild-Kombination. Bild und Textebene sind unabhängig voneinander auf zwei Papieren entworfen. In der Lösung der Schü-

²⁴⁹ Der Aspekt der Weltkugel ist in dem Element enthalten, kann aber nicht als einzige Deutung behauptet werden.

lerin greifen Bild und Textebene wie zwei Puzzlestücke ineinander. Eine Beschreibung des Bildes im Text oder eine Illustration der Geschichte durch Bilder erfolgen nicht.

Im Gegensatz dazu muss das Format des Märchenbuchs (1), eine Lösung für den Zusammenschluss von Bild und Textebene anbieten. Vergleichbares kommt in der Inszenierungspraxis von Bühnenstücken vor. Das Textbuch beinhaltet die vom Regisseur zusammengestrichene Textfassung. Der Bühnenbildentwurf formuliert eine erste Vision der Gestaltung des Bühnenraumes. Das Bühnenbild einer Inszenierung (2) wird von realen Schauspieler*innen bespielt und dadurch die Geschichte zum Leben erweckt. Fotos einer Inszenierung ohne die Darsteller*innen sind kaum vorstellbar. Cover bzw. DVD-Hüllen von Filmen verknüpfen Bild- und Textfragmente, um auf beiden Ebenen einen ersten Eindruck zu geben. In der Bild-Text-Kombination der Schülerin zeigt das Bild wie es „Im Süßigkeitenland“ aussieht und der Text führt Frau Zuckerwatte, die Heldin der Geschichte, ein. Auf der Bildebene tritt sie nicht in Erscheinung.

> Die Lösung der Schülerin ist wie ein Spot auf ein mögliches Geschehen an einem spezifischen Ort, erzählt an einer exemplarischen Person im Süßigkeitenland. Die Verknüpfung von Bild und Text kann Bedeutung stiften: Die gelbe Farbe des Flusses wird im Text beispielsweise mit der Bedeutung Fanta versehen. Oder es entstehen Kontraste, wenn dem malerisch dargestellten Lebkuchenhaus im Text Frau Zuckerwatte als Bewohnerin zugeordnet wird und nicht etwa die Hexe aus Hänsel und Gretel. Frau Zuckerwatte macht gerne Spaziergänge und schüttelt Bäume wie Frau Holle Kissen. An anderen Stellen bleiben Dinge offen. Das Kuchenstück mit Rädern wird im vorliegenden Text noch nicht weiter eingeführt. Ob Frau Zuckerwatte alleine wohnt ist ebenso fraglich wie sie nach dem Spaziergang den Rest des Tages füllt.



„Im Süßigkeitenland“ (Wasserfarben, Fruchtgummibären, Butterkekse, Kekse in Tierform (Löwe, Zebra, Nashorn), Zahnstocher, Dekorkirschen, Speckschleifen, Streukonfetti (metallic, Sterne) Verpackung einer Milchschnitte, Fruchtgummi-Frosch, Metallicpapier, Kaubonbonnstreifen Kirsche; Salzstangen, Fruchtgummi in Spaghetti-Form, Erdbeere, Himbeerbonbons ;Tisch-Koproduktion)

Abb. 147

Für diesen Anschluss bezeichnend ist zunächst die Materialvielfalt in den Werkangaben. Süßes mit abstrakter Grundform (Kaubonbonnstreifen, Butterkekse) findet sich dort neben Süßem, in das bereits ein narrativer Sinn integriert ist (Kekse in Tierform, Fruchtgummibären, Fruchtgummi-Frosch). Non-Food-Materialien wie Zahnstocher oder Streukonfetti oder Reste wie die Verpackung einer Milchschnitte wurden verarbeitet.²⁵⁰ Auf der Ebene der Bilderzählung bezüglich der Wahl des Motives, zeigt der Deutungsvorschlag der Schülerinnen Tiere und Blumen in der Wiese, Häuser, einen Weg, also zunächst wenig Überraschendes. Auffällig ist die Wahl der Dimension, die sich von Lebkuchenhäusern aus der Konditorei oder der Marke Eigenbau mit kleiner Standfläche deutlich unterscheidet. Die Grundfläche ist aus drei Blättern in Wasserfarben angelegt. Bebauung und Umland nehmen in etwa die gleiche Aufmerksamkeit hinsichtlich der Ausgestaltung ein. Die Häuser im Süßigkeitenland weisen im Gegensatz zum Lebkuchen oder Hexenhaus keine Dekorelemente auf (4).

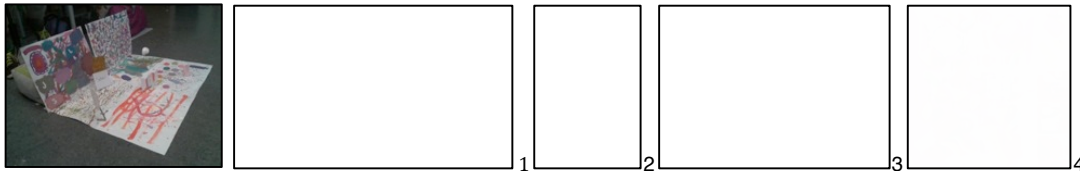
Zusammenführung der Einzelbeispiele:

Die Spezifität der Lösung entsteht auf der Ebene des Materialeinsatzes bzw. der Materialkombination. In Süßigkeiten ist über ihre Form bereits Sinn eingeschrieben. Es sind dann [Firmenname]-Zootiere, Gummibären, Kirschen, Spaghetti. Mit diesem Sinn sind die Schülerinnen bei der Arbeit mit Süßigkeiten konfrontiert.

Die Schülerinnen integrieren die Süßigkeiten in ihrer Grundform, aber auch abgewandelt, bearbeitet und thematisch angepasst. Die Gummibären werden mit blauer Farbe übermalt. Die Zebras aus Keksmaterial sind rot bzw. lilafarben übermalt.

²⁵⁰ Es liegt die Vermutung nahe, dass hier die Materialvorräte von mehreren Schülerinnen verbunden wurden. Das Foto zum Produktionsprozess zeigt die noch zerteilte Grundfläche an drei Arbeitsplätzen (1). Auch die Tatsache, dass sich ein einzelner Fruchtgummi-Frosch in den Materialangaben findet, stützt diese Vermutung.

Die Künstlerin Mariella Mosler (2)²⁵¹ realisiert mit ihrer Arbeit „Dracula“ ornamentale Strukturen aus Süßem im Museumsraum. Für die Arbeit „Dracula“ nutzt sie die gleichnamige Sorte Schaumzucker-Gebisse, einer bekannten Marke und überführt diese in eine abstrakte Struktur, ein aus Kreissegmenten bestehendes Relief. Anders als bei der Arbeit mit Ton sind in den Süßigkeiten schon Sinnelemente, aber auch Formen und Farben vorgegeben, die die Schülerinnen dann aufnehmen oder brechen können. Butterkekse werden für einen Weg zu Krümeln zerbröseln. Die Befestigung der Brücke entsteht aus Fruchtgummi in Spaghettiform. Auffällig ist auch der Wechsel zwischen 2D und 3 D und neue Materialkombinationen. Die Häuser sind aus Keksen gebaut, also aufgestellt und auf dem Blatt platziert. Die Tierelemente dahingegen auf die Fläche gesetzt.



„Im Süßigkeitenland“ (Wasserfarben, Watte, Zahnstocher auf Papier; Koproduktion)

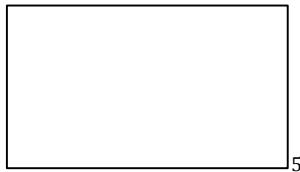


Abb. 148

Ein Modellvorschlag

„Im Süßigkeitenland“ kann an vielen Orten sein. Der Anschluss der Schülerinnen, ein Gebilde aus Papier und Farbstrukturen mit dreidimensionalen Elementen (siehe hierzu auch das Prinzip der Pop-Up-Karte (5)), bleibt auf verschiedenen Ebenen anschlussfähig bzw. fordert in der Offenheit der Darstellung zu Anschlüssen auf. „Im Süßigkeitenland“ könnte in diesem Fall die Auslage in einem Süßwarenladen (3), ein Nagellacksortiment (4), der Rummelplatz mit seinen Fahrgeschäften und bunten Lichtern (2) oder auch ein Handspiel, in dem Süßigkeiten vorkommen (1) sein. Alle angeführten Kontexte verbindet eine ähnliche Farbigkeit – man könnte hier auch von Bonbonfarben sprechen, der umgangssprachlichen Bezeichnung für Pastelltöne – und eine Strukturähnlichkeit. Die Bilder der Schülerinnen-Arbeit und die Vergleichshorizonte, so unterschiedlich sie auf

²⁵¹ Weiterführend zur Arbeit von Mariella Mosler siehe u.a. die Homepage der Künstlerin. Dort ist auch die Wandarbeit *Dracula* (2000) zusehen. (<http://www.mariellamosler.com> [18.05.17]).

der Sinnebene sein mögen, scheinen aus dem gleichen „Teig“ gemacht. Pastell geht zurück auf italienisch „pasta“ meint ursprünglich Farbteig. Auf der Sinnebene unterscheiden sie sich deutlich und bleiben trotzdem allesamt anschlussfähig.

>Die Schülerinnen entwickeln einen Anschluss für den Impuls „Im Süßigkeitenland“, der wiederum zu Anschlüssen auffordert. Erkennbar sind noch die Buchstaben J und S. Diese könnten für die Vornamen der Produzentinnen stehen und deren Autorenschaft markieren.

+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 2: „Arbeit mit Motiven“

Die Konzeptionsebene für Kunstunterricht „Arbeit mit Motiven“ wurde exemplarisch am zentralen Fallbeispiel „Im Süßigkeitenland“ vorgestellt. Mit den Fallbeispielen „Musterfabrik“ und „Muster-Safari“ werden nun zwei erweiternde Fallbeispiele benannt. Die Arbeit mit dem Motiv setzt auf der Ebene von Produktion und Aktion an. Sie wird auf der Ebene der Darstellung sichtbar, ist aber vordergründig mit neuen Handlungsformen künstlerischer Produktion verknüpft.

+ 1: Arbeit mit „Produktions-Motiven“: Muster-Fabrik

Das Thema dieses Unterrichtsprojektes ist der Modus der Bildproduktion. Er gibt dem Projekt den Titel und bedingt die Arbeitsprozesse im Unterricht.

Produktionsvorbereitung und Produktion: Nach einem einführenden Unterrichtsgespräch zu Kritzeleien (auch im Unterricht durchaus verbreiteten Nebenbeschäftigen mit Karopapier) wie zum Beispiel aus Linien Zöpfchen flechten, die Spiele Käseschachtel und die aus dem Spiel „Schiffe versenken“ abgeleitete Kurzform „TicTacToe“²⁵², beginnen die Produktionsvorbereitungen. Jede Schülerin legt ein kariertes A4-Blatt vor sich auf den Tisch und die Stifte mit denen sie zu arbeiten beabsichtigt. Es wird folgender Produktionsmodus vereinbart: Die Schülerinnen zeichnen und bleiben an ihren Plätzen sitzen. Mit dem Ende jedes Produktions-Zeitslots geben sie ihre Blätter an die nächste Person weiter. Die Blätter werden – entgegen den Gepflogenheiten des Unterrichts – nicht mit dem eigenen Namen beschriftet.

²⁵² Siehe in diesem Zusammenhang auch das Museum für Telefonkritzeleien und Co. in Oldenburg Die Wochenzeitung DIE ZEIT führt eine Weile die Rubrik „Kritzelei der Woche“ (vgl. <http://www.klex.de/ausgezeichnet1/museum.html> [18.12.16] und <http://blog.zeit.de/zeit-der-leser/kritzelei-der-woche/> [16.02.17])

A4-Blatt, kariert + 31 Schülerinnen + Zeichenmaterial, individuell wählbar+ Modus des Weitergebens + Zeit →



→ Modus des Zusammenfügens → Entstehung von Produktionsgruppen → Veränderung der Produktionsbedingungen (Zusammenschieben von Tischen im Kunstraum, Veränderung der Sitzordnung) → Modus des Zusammenfügens → Wechsel des Produktionsortes (Zeichnen vor dem Klassenraum im Flur)

Abb. 149

Widerstände: Die Blätter nicht mit dem Namen zu markieren war für die Schülerinnen schwierig bis unmöglich. Vielleicht auch, weil die Beschriftung von Arbeitsblättern mit Namen stark in den Routinen von Schule verankert ist und von Lehrer*innen häufig eingefordert wird. Kommentierungen auf den Blättern – die entgegen der Vereinbarung dann doch Namen trugen– blieben der ursprünglichen Konzeption entsprechend ohne Absender und fielen mitunter provokant aus. Das bot Konfliktpotential und führte in einigen Fällen zu Tränen. Die Klasse einigte sich auf folgenden Schlichtungsvorgang: Jede Schülerin gibt ihr Einzelblatt an ihre Sitznachbarin. Diese sieht es durch nach Wörtern bzw. Sätzen, die sie für sich selbst nicht zumutbar findet und strich sie durch oder übermalte sie.²⁵³

+2: Arbeit mit „Aktions-Motiven“: Muster-Safari und Modenschau

Auf zwei Beispiele für Aktions-Motive sei an dieser Stelle kurz verwiesen. Die „Muster-Safari“ wird in ihrer Konzeption im Kapitel 1 dieser Arbeit ausführlich dargelegt und auch in Kapitel 2 im Zusammenhang mit Überlegungen zur Position der Forscherin im Feld erläutert. Das Aktionsmotiv Modenschau klingt über das Fallbeispiel „Fan-Arme“ an. Es wird im Zusammenhang mit der Position und Produktion der Forscherin im Feld in Kapitel 2 thematisiert. In beiden Aktionsmotiven spielt der Modus der Beobachtung, auch im Sinne eines Perspektivwechsels eine Rolle.

²⁵³ Ich habe das Beispiel der „Muster-Fabrik“ in meinem Seminar für Studierende des künstlerischen Lehramtes an der Universität Duisburg-Essen mit dem Thema „Forschungsorientierung in der Kunstdidaktik“ verwendet. Es diente als Beispiel für experimentelle Erhebungssituationen, die hybrides Material generieren: Es findet experimenteller Kunstunterricht statt, in dem Schüler*innen künstlerisch arbeiten und die Unterrichtsprodukte können zugleich empirisch forschend ausgewertet werden. Daraus entwickelte sich ein Follow-Up: Die Studentin Eva-Maria-Plaputta hat in ihrem Projekt „Fantasiehaus“ das Prinzip des Weitergebens in der Konzeption einer Unterrichtsstunde erneut thematisiert. Das Projekt entstand im Rahmen des Forschungsseminars „Experimentelle Erhebungssituationen“ im Wintersemester 2016/17 an der UDE. Das Projekt wurde in einer Vorbesprechung mit der Schulklasse als Experiment angekündigt. Die Schüler*innen gaben hier nicht die Blätter weiter, sondern wechselten die Plätze über die Bankreihen hinweg.

Muster-Safari

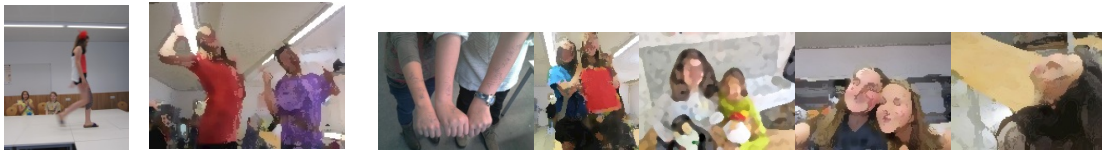
Mitgebrachte Dinge mit Muster + 2 künstlerische Arbeiten von Yayoi Kusama + 23 Schülerinnen + Brief 1 + Brief 2 + Fernrohr + Log-Buch



Abb. 150

Modenschau

Entworfene und realisierte Outfits + Raumumbau + Styling + Choreographie + Musikauswahl



Künstlerischer Fortführung: selbständige Planung und Durchführung einer Modenschau zum Thema Hippies durch die Klasse am Schulfest.

Abb. 151

Zusammenfassung: Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“ und der Kunstunterricht



„Im Süßigkeitenland“

„Muster-Fabrik“

„Ding-Installation“

„Muster-Safari“

Abb. 152

Die Konzeptionsebene für Kunstunterricht „Arbeit mit Motiven“ wurde exemplarisch am zentralen Fallbeispiel „Im Süßigkeitenland“ vorgestellt. Die erweiternden Fallbeispiele „Muster-Fabrik“, „Ding-Installation“, und „Muster-Safari“ erweitern die Konzeptionsebene um zwei Varianten. Die Arbeit mit Motiven kann mit Bild-Motiven, aber auch mit Produktions-Motiven oder Aktions-Motiven erfolgen. Ziel aus der Perspektive der Lehrerin ist eine Pluralität der künstlerischen Lösungen zu ermöglichen. Sie gibt ein Fallkonstrukt vor, mit Anschlussmöglichkeiten auf den Ebenen Inhalt, Produktionsstrategie und Präsentation. Das Motiv konstituiert sich in allen drei Varianten auf der Ebene der Praxisprozesse in den Antworten der Schülerinnen.

„Arbeiten mit Motiven“ heißt, dass sich das Motiv erst auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht konstituiert und realisiert. Dieser Modus betrifft die Arbeit der Lehrerin und die der Schülerinnen gleichermaßen. Die Lehrperson arbeitet auf der

Ebene der Konzeption mit den „Motiven“. Zentraler Gedanke ist dabei ein „Motiv“ zu finden – man könnte auch von einem Stimulus sprechen, der den Schüler*innen viele und unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten erlaubt. Die Lehrperson setzt in der Planung, einen Produktionsimpuls, der die Konstituierung eines eigenen Motivs erfordert.

Die Schülerinnen treffen künstlerische Produktionsentscheidungen in Hinsicht auf die Ebene der Anschlüsse. Die Möglichkeiten in den Entscheidungen werde ich im Folgenden für je ein Bild-Produktions- und Aktionsmotiv kurz zusammenfassen.

„Im Süßigkeitenland“: Entscheidungen in der Arbeit mit einem Bild-Motiv:

Süßigkeiten sind potentieller Werkstoff und zugleich Thema der Arbeitsreihe. Die Schülerinnen können auf mehreren Ebenen Anschlüsse zu „Im Süßigkeitenland“ produzieren. Sie leiten aus dem vorgebenen Fragment ihre eigene Lesart ab und entwickeln dazu eigene Arbeitsweisen und Umsetzungen. Eine Materialvorgabe gibt es ausdrücklich nicht.

„Muster-Fabrik“: Entscheidungen in der Arbeit mit einem Produktions-Motiv:

Die Schülerinnen sind hier mit ihrer Position im Geschehen und im Verhältnis des Gesamtkonstruktes der „Fabrik“ und der Produktionsgemeinschaft konfrontiert. Wenn alle an allen Produktionsstücken arbeiten, hebe ich mich als Einzelproduzentin heraus und welche Lösung finde ich ggf. dafür? Nehme ich Bezug auf die Produktionsvorgabe, das Karopapier oder arbeite ich dagegen. Schließe ich an Setzungen auf dem Blatt an oder platziere ich meine eigene unabhängig davon daneben? Fragen wie diese, lassen sich unter dem Aspekt des Labeling zusammenfassen. Für jede Schülerin ist die eigene Autorenschaft Thema und zugleich fraglich.

„Muster-Safari“: Entscheidungen in der Arbeit mit einem Aktions-Motiv:

Die Muster-Safari verknüpft ein Thema mit einem Bewegungsmotiv. „Safari“ geht auf Suaheli < arabisch safar, das bedeutete Reise zurück und steht für eine Fahrt, auf der die Teilnehmenden besonders Großwild jagen bzw. fotografieren können. Die Schülerinnen können Aktivitätsgrad und Aktionsradius frei bestimmen. Zunächst noch in ein Bau- bzw. Installationsgruppe und eine Beobachtungsgruppe unterteilt, können sie schließlich ihre Position im und zum Geschehen frei wählen. Sie sind über das Aktions-Motiv aufgefordert sich zum Geschehen zu positionieren und einen eigenen Modus der Bezugnahme zu finden und ggf. Position, Standort und Tätigkeit zu wechseln.

Es sind aus der Perspektive der Konzeption keine Rollen vorgegeben. Das Aktions-Motiv Muster-Safari lässt die Rollen der Beteiligten offen. Die Schülerinnen etablieren im Modus von Installation, Zeichnung und Beobachtung das Szenario selbst.

Ein „Motiv“ kann zu etwas antreiben, eine Triebfeder – oder ein charakteristischer Bestandteil eines künstlerischen oder literarischen Werkes sein. In der Verwendung des Begriffes in der Musik verknüpfen sich beide Achsen. Ein Motiv ist dort eine bestimmte Tonfolge bzw. ein bestimmter Rhythmus, der einer Komposition (vgl. (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Motiv> [17.02.17]))

Die „Arbeit mit Motiven“ in der Konzeption von Kunstunterricht kann neue Themen und Arbeitsweisen generieren. Es entstehen Neukombinationen auf der Ebene des Materials, der künstlerischen Produktionsweise und auf den Ebenen Thema und Autorenschaft.

Auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht spielt die Produktionsgemeinschaft der Klasse eine besondere Rolle bzw. wird durch die Entscheidung für die Arbeit mit Motiven aktiviert.

- Die „Arbeit mit Motiven“ kann Schüler*innen ermöglichen ihre eigenen Bildwelten zu integrieren. Das trifft beispielsweise für die Adaption einer Werbefigur ebenso wie für den Einsatz von Glitzerkleber oder die Verwendung von Nagellack als malerisches Mittel zu.
- Schüler*innen sind herausgefordert die Entwicklung ihrer Idee mit der Entwicklung von ideenspezifischen Produktionsweisen zu synchronisieren. Ihnen bereits bekannte und geläufige Praktiken aus anderen Kontexten wie beispielweise das Zudecken beim Kinderspiels, der Einsatz des Wasserfarbkastens oder die Herstellung von Lebkuchenhäusern können aufgenommen werden und zur Repertoireerweiterung führen.
- Die Arbeitsform ist in der Arbeit mit Bild-Motiven offen und in der Arbeit mit Produktions- bzw. Aktionsmotiven Thema. Die Produktionsgemeinschaft der Klasse und deren Repertoire an Material, Ideen und Arbeitsweisen kann das Repertoire der Einzelnen erweitern. Einzelarbeit oder Arbeit im Produktionsteam sind gleichermaßen möglich und immer in Bezug zur Produktionsgemeinschaft der Klasse zu sehen.

Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“ im Kontext des Diskursfeldes Kunstpädagogik

Ich schließe mit diesem Vorschlag an Eva Sturms Plädoyer für das „Arbeiten mit dem, was sich zeigt“ (Sturm 2008)²⁵⁴ an und gehe einen Schritt weiter, in dem ich frage: Wie kann eine Konzeption von Kunstunterricht aussehen, so dass sie genau das ermöglicht und einplant, dass sich je spezifisch etwas zeigt? Zentral sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Christine Heil zu Anschlussprozessen in Vermittlungsszenarien und deren Ermöglichung (Heil 2010). Ein Raum zum unvorhergesehenen Agieren müsse Lernenden überhaupt erst zugestanden werden. Von Bedeutung sei untern anderem die Bereitschaft von Bildungseinrichtungen, neue Verhältnisse der Beteiligung zu schaffen (ebd.: 2010: 156).

Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Motiven“ lässt das Motiv offen. Sie sieht sowohl die Lehrperson als auch die Schüler*innen in die „Arbeit mit Motiven“ involviert. Die „Arbeit mit Motiven“ ist Gegenstand der Unterrichtskonzeption von Lehrer*innen und zunächst eine Motiv-Suche. Sie besteht darin ein Motiv zu finden bzw. zu erfinden, das erst noch der Konkretion und Deutung durch die Schüler*innen bedarf. Die Lehrperson geht mit der Konzeption in Vorlage, die den Schüler*innen auf mehreren und unterschiedlichen Ebenen Anschlussmöglichkeiten eröffnet.²⁵⁵ Die „Arbeit mit Motiven“ ist schließlich Gegenstand der Unterrichtsprozesse und Thema künstlerischer Produktion von Schüler*innen. Sie beinhaltet Entscheidungen auf den Ebenen der künstlerischen Form, der Produktion von Bedeutung ebenso wie der Materiallogistik und Prozessorganisation. Die Arbeit mit dem jeweiligen Motiv zielt dabei gleichermaßen auf das künstlerische Produkt und den künstlerische Produktionsprozess der Schüler*innen.

In der Arbeit mit Bild-Motiven wird ein Prinzip der Rekonstruktion, die Bildung von Lesarten bzw. das Erzählen von Geschichten, in denen der Textausschnitt, dessen Bedeutung rekonstruiert werden soll, vorkommen könnte (Wernet 2000b: 39) auf die

²⁵⁴ Eva Sturm (2008) stellt in diesem Zusammenhang zwei Thesen auf. Die erste These lautet: Das Auftauchen von unvorhersehbaren Ereignissen ist im Zusammenhang mit Kunst wahrscheinlich. Kunstpädagog*innen und Kunstvermittler*innen sollten mit Überraschungen und dem Unvorhersehbaren umgehen können und diese produktiv werden zu lassen. Die zweite These lautet, dass dieses Arbeiten sich deutlich von Vorgehensweisen absetzt, die auf Kontrolle basieren und abzielen. Ein Arbeiten mit dem, was sich je spezifisch zeigt kann nicht strikt nach Plan ablaufen.

²⁵⁵ Improvisationsspiele nach Keith Johnstone wie „Gegenstände verbinden“, „Was kommt als nächstes“ oder „Lippensynchronisation“ arbeiten mit dem Prinzip des Anschlusses und thematisieren dadurch das Potential der Ideen in der Gruppe. (Siehe dazu Johnstone [1996]2004: 227, 216, 275). Dem Prinzip des Anschlusses und des Aufnehmens von Angeboten der Improvisierenden steht das Arbeiten mit Kippmomenten gegenüber. Diese betreffen häufig den Status von Figuren (Siehe dazu Johnstone [1996]2004: 354-380). Der visuelle Anschluss strukturiert das Feld der Visuellen Assoziation. Die Tagung „Visuelle Assoziation“ vom 15.-17. September 2016 am Aby Warburg-Haus in Hamburg reflektiert das Phänomen im Kontext visueller Bildung (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/zahn/2017/02/20/1608/> [26.02.17]). Auch die Künstler Felix Gonzalez-Torres und John Cage arbeiten mit Anschlüssen, wenn sie dem Publikum der künstlerischen Arbeiten (Torres) und den Ausführenden der *Solos for Voice* (Cage) Möglichkeiten eröffnen, mit eigenen Bedeutungsproduktionen zur Konstitution der Arbeiten beizutragen. (Siehe dazu Kapitel 3).

unterrichtspraktische Ebene angewandt. Schüler*innen kreieren Lesarten zu einem von der Lehrperson entworfenen Fallausschnitt mit Anschlusspotential. „Im Süßigkeitenland“ (siehe das zentrale Fallbeispiel) kann vieles sein und bringt Entscheidungsbedarf auf mehreren Ebenen mit sich. Am Anfang der Arbeit stehen für die Schüler*innen mehrere Fragen zugleich, die es zu sortieren und zu bearbeiten gilt. Der Schwerpunkt der „Arbeit mit Bild-Motiven“ liegt auf der Ebene künstlerischer Produktion und der Erfindung neuer Arbeitsweisen und künstlerischer Formen in engem Zusammenhang mit den zu tätigen Deutungsentscheidungen. Es geht darum aus dem vorliegenden Fallkonstrukt Fragliches auszuwählen und Antworten in Form einer künstlerischen Umsetzung zu formulieren.

Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Produktions-Motiven“ macht die Struktur der Produktionsprozesse zum Thema von Kunstunterricht. Sie versteht die Klasse als Produktionsgemeinschaft, in der „alle verschiedenes gemeinsam Lernen“ (Rosa 2013: 219).²⁵⁶

In aktuellen Überlegungen Kunstpädagogischer Forschung findet die Produktionsgemeinschaft der Klasse verstärkte Berücksichtigung. Eine Forschung zum „Kollaborativen Handeln im Kunstunterricht“ (Schmidt-Wetzel 2017) versteht die Klasse als künstlerisches Produktionskollektiv. Mit ihren Überlegungen zur Theoriebildung einer „kollaborativen Kreativität“ (Krebber 2012), schlägt Gesa Krebber einen relationalen Kreativitätsbegriff vor mit dem die Verschränkung von Zusammenarbeit und Kreativität möglich wird (Krebber 2013: 173).

In der Konzeptionsebene „Arbeit mit Produktions-Motiven“ sind künstlerische Einzelproduktionen sowie Zusammenarbeit gleichermaßen möglich. Dies steht dem Vorschlag von kreativen Kollaborationen im Kunstunterricht, die kreative Strategien von den einzelnen Subjekten entkoppeln“(Krebber 2013: 172) in seiner Ausschließlichkeit entgegen und schließt zugleich insofern daran an, dass künstlerische Produktion mit unterschiedlichen Konzepten von Autorenschaft verknüpft ist.

Die Konzeptionsebene „Arbeit mit Aktions-Motiven“ synchronisiert den Prozess künstlerischer Produktion mit dem Gesamtgeschehen des Unterrichts. Künstlerische Prozesse haben auch performative Anteile. Performative Ansätze für den Kunstunterricht (siehe u. a. Lange 2006,2002 und Seitz 1999) schlagen allerdings häufig das Verlassen des Klassenraumes und auch des Schulgeländes vor, um neue Orte zu erforschen oder

²⁵⁶ Siehe in diesem Zusammenhang auch Michael Thalheimers Verständnis seiner Probenarbeit „Eine gelungene Probe ist für mich die Ermittlung eines gemeinsamen Interesses, nicht im Sinne eines Ausgleichs, sondern einer aneinander gesteigerten Realität. So sehe ich auch den Prozess der Suche, die auf Proben stattfindet. Es ist ein Prozess, in dem dieses gemeinsame Interesse ermittelt, weitergetrieben und konkretisiert wird.“(Thalheimer zitiert nach Von Düffel 2011: 70).

werden in Hinsicht auf Selbstidentifikation und Selbstentfaltung diskutiert. Die „Arbeit mit Aktions-Motiven“ findet innerhalb der Rahmung des Unterrichts statt. Sie adaptiert Aktionszusammenhänge anderer Kontexte für den Kunstunterricht, so dass dieser in seiner Strukturiertheit die Entstehung von künstlerischen Handlungsformen vorsieht und neue Formen künstlerischer Produktion entstehen.²⁵⁷

5.3. Konzeptionsebene 3: Kontextverschiebungen

„Die Kontextuierung ist der kontextfreien Bedeutungsexplikation systematisch nachgeordnet. Erst durch diese Nachordnung werden die beiden Dimensionen analytisch unabhängig. Die Rekonstruktion der Bedeutung eines Textes durch den Kontext läuft nämlich Gefahr, den Text ausschließlich durch den Kontext zu verstehen.“
(Wernet 2000b: 21f.)

Das zentrale Fallbeispiel „Von der Einzelbesprechung zur Sprechstunde“

Vorbemerkung:

Das vorliegende Fallbeispiel enthält auch Textelemente. Diese werden vor dem Hintergrund der mit ihnen verknüpften Bedeutungen in die Analyse einbezogen und als eigene Sinnebene betrachtet. Leitendes Interesse der Rekonstruktion nach der Methode der Mehrebenen-Parallelprojektion ist die Frage nach Bedeutungsproduktion und der Entwicklung von künstlerischen Handlungsformen im Kunstunterricht durch die Schülerinnen²⁵⁸. Das Foto aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diesen Vergleichshorizonten gesetzt. Der folgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche.

²⁵⁷ Die „Arbeit mit Aktionsmotiven“ weist insofern eine Parallele von Aktionskunst auf, als dass sich hier wie dort etablierte Arbeitsweisen mit neuen Formen künstlerischer Produktion mischen. Aktionskunst lässt sich von der Performance Art nicht immer eindeutig unterscheiden. Weiterführend zur Aktionskunst siehe u.a. Schilling 1978. Diese Dissertation trägt den Begriff „Aktionskunst“ auch im Titel.

²⁵⁸ Das Kontextwissen, dass es sich um künstlerische Produktion von Schülerinnen handelt, ist für diese und alle weiteren Rekonstruktion nicht relevant. Ich weise es an dieser Stelle erneut als mein Kontextwissen aus und entscheide mich für die Bezeichnung Schülerinnen. Erfolgt die Argumentation am Einzelfall werde ich das auch im weiteren Verlauf des Kapitels so handhaben. Geht es um weiterführende Aussagen hinsichtlich der Konzeption von Kunstunterricht wähle ich die Bezeichnung Schüler*innen.