

6. Bezugs- und Differenzlinien zum Kunstpädagogischen Diskurs

Im Mittelpunkt meiner Forschung steht der Kunstunterricht und die Frage von Bedeutungspotentialen und künstlerischen Handlungsformen im Kontext von Schule, aktuelle Kunst und Theater für seine Konzeption und Realisation. Durch diese Fokussierung ist zugleich der für meine Arbeit relevante Diskursausschnitt kunstpädagogischer Forschung benannt.

Von diesem Fokus ausgehend erläutere ich in diesem Kapitel methodische und thematische Bezugs- und Differenzlinien und führe dadurch für meine Arbeit eine Positionsbestimmung im Diskurs kunstpädagogischer Forschung²⁸² durch. Sowohl abgeschlossene Forschungen als auch laufende Dissertationsprojekte finden im Sinne einer Zeitgenossenschaft von Forschung hierbei Berücksichtigung. Die angrenzenden Diskurse Kulturelle Bildung und Kritische Kunstvermittlung und die Erziehungswissenschaften werden punktuell aufgerufen. Dies geschieht immer dann, wenn entlang der folgenden drei Perspektiven Parallelen zu meiner Forschung bestehen.

- 1) die Position der Forscherin im Feld der eigenen Praxis
- 2) Bildrekonstruktionen
- 3) die Kopplung von aktueller Kunst und Kunstunterricht.

Das Thema der Dissertation – die Arbeit mit dem Kontext für die Konzeption von Kunstunterricht – taucht auch in der Art und Weise der Bezugnahme auf den Diskurs auf.

²⁸² Das Diskursfeld der Kunstpädagogik ist in seinen Ebenen noch zu ergründen. An dieser Stelle sei zunächst Forschungsbedarf markiert. Es fundiert nachzuzeichnen ist nicht Gegenstand dieser Arbeit und kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden. Aus der Perspektive einer Nachwuchswissenschaftlerin in der Qualifizierungsphase seien dennoch einige Anmerkungen zu einer ersten Sondierung des Diskursfeldes im Zuge des Forschungsprozesses gemacht. Der Zugang zum Diskursfeld ist aus dieser Perspektive vor allem zu Beginn über Kolloquien strukturiert. Zunächst ist das Kolloquium der Dissertationsbetreuenden zu nennen. Jährlich wird außerdem zu wechselnden Themen das Kunstpädagogische Forschung in Loccum angeboten. Seit drei Jahren wird es wieder von Nachwuchswissenschaftler*innen organisiert (<https://forschungskolloquiumloccum.wordpress.com> [03.03.17], Abrufdatum für diesen und alle weiteren Weblinks). Selbstorganisierte Peer-to-peer-Kolloquien finden betreuungsunabhängig und in kleiner Runde statt. Internetauftritte von Verlagen für Medien/pädagogik, Kunst/pädagogik und Kultur/pädagogik (<http://www.kopaed.de>), für Kunst, Medien, Pädagogik (<https://www.fabrico-verlag.de/>), mit einem Programmbereich Kunst und Kunsterziehung (<http://www.athena-verlag.de>) oder Programmschwerpunkte in den Bereichen Kulturwissenschaften oder Kulturmanagement und Museum (<http://www.transcript-verlag.de>) weisen ihre Publikationen aus und machen – auch über Newsletter – auf Neuerscheinungen aufmerksam. Der Diskurs wird auch im Netz geführt und entwickelt. Siehe hierzu zunächst die Online-Zeitschrift Kunst Medien Bildung der gleichnamigen Wissenschaftlichen Sozietät (<http://www.zkmb.de>), die in einer Kooperation der Universitäten Hamburg, Oldenburg und Köln und Zürich herausgegebene Vortragsreihe Kunstpädagogische Positionen. Alle Vortragspublikationen stehen im Netz zum Download bereit (<http://kunst.uni-koeln.de/kpp/>). Die Online-Publikation zur Kulturvermittlung – herausgegeben vom Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/>) steht an dieser Stelle stellvertretend für die Diskurslandschaft in der Schweiz. Durch Internetauftritte von Forscher*innen – privat oder institutionsgebunden -, von Kollektiven an der Schnittstelle von Forschungs-, Vermittlungs- und künstlerischer Praxis und von Kunst- und Kulturinstitutionen bildet sich der Diskurs punktuell aber in seiner Zeitgenossenschaft ab. Monographien, Sammelbände, Tagungen, Vorträge sind zu nennen wie die angrenzenden Felder Museumpädagogik, Kritische Kunstvermittlung und Kulturelle Bildung.

Nachdem in Kapitel 5 bereits eine Einordnung der vorgeschlagenen Konzeptionsebenen in den Diskurs um Unterrichtsentwicklung erfolgt ist, steht nun die Verortung der Arbeit aus der Perspektive der Forschung im Fokus.

Die Entscheidung für eine Vorgehensweise entlang von Bezugs- und Differenzlinien liegt in dieser Ausrichtung der Arbeit begründet. Die Konzeption des untersuchten Kunstunterrichts ist im Kontext von Schule, Museum und Theater verankert. Diese These wurde im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelt und bestätigt. Sie hat sich aus der Reflexion und Analyse einer zweijährigen Unterrichtspraxis entwickelt. Die Konstitutionsbedingungen dieses Unterricht sind ein Erkenntnis dieser Arbeit. Erst unter dieser Voraussetzung kann eine Einbettung in den Diskurs erfolgen. Auch deswegen ist dieses Kapitel an dieser Position zu finden und nicht mit dem Titel Forschungsstand versehen.

6.1. Forscher*in im Feld der eigenen Praxis

Die erste Bezugs- und Differenzlinie betrifft die Position der Forscherin im Feld. Gegenstand dieser Forschung ist der von mir konzipierte und mit Schülerinnen realisierte Kunstunterricht. Ich bin Forscherin im Feld meiner eigenen Praxis und zugleich auch als Lehrerin in die Prozesse im Unterricht involviert. Meine Position in diesem Feld ist darüberhinaus durch unterschiedliche Erfahrungskontexte künstlerischer und wissenschaftlicher Produktion (Kunstvermittlung, Kostümproduktion, Sommerakademie, Forschungsprojekt ; siehe dazu Kapitel 2) geprägt.

Meine Arbeit weist retrospektiv betrachten Anteile von ethnografischer Feldforschung²⁸³ auf. Sie wurde jedoch nicht als Feldforschung entworfen. Der Kunstunterricht wurde dementsprechend nicht mit dem Ziel seiner Erforschung bzw. unter einer bestimmten Fragestellung beobachtet, dokumentiert und reflektiert. Die Forscherin hat keine „detaillierte Selbstanalyse“ (Brenne 2004: 150) durchgeführt. Die Möglichkeit der Distanzierung von Feld (ebd.: 151) des Unterrichts war durch die oben beschriebenen Erfahrungskontexte zu denen die künstlerische Produktion im Kunstunterricht in Differenz gesehen und gesetzt werden konnte, gegeben.

Triebfeder war zunächst meine Neugier über den Verlauf initiiert Prozesse und der Wunsch der Reflexion der Rolle der Lehrerin. Ich habe aus einer forschenden Perspektive diesen Unterricht initiiert, begleitet und fotografiert. Das zeigt sich auch

²⁸³ Ethnographische Feldforschung bezeichnet nach Friebertshäuser /Panagiotopoulou „eine Forschungstradition, die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturalanalytisch zu erschließen“ (Friebertshäuser /Panagiotopoulou 2013: 301).

daran, dass „Forschungsmotive“ – ich zähle dazu den Einsatz eines Diktiergerätes, Expertenrunden, das Thema Beobachtung, die Produktion von Notizen und Zeichnungen im Logbuch der Unterrichts-Aktion Muster-Safari durch die Schülerinnen und die fortlaufende Produktion von Fotografischen Material durch die Lehrerin/Forscherin – fester Bestandteil dieses Kunstunterrichts werden.

„Die Erhebung und Analyse von empirischen Daten unterschiedlichster Art“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013: 309) kennzeichnet die Methodenkombination Ethnographischer Feldforschung. Teilnehmende Beobachtung, qualitative Datenerhebung wie Interviews und Gespräche, Experteninterviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Sammlung alltagskulturellen Materials, Fotografische Dokumentation und Videogestützte Beobachtung, Feldnotizen und Forschungstagebuch werden von Friebertshäuser/Panagiotopoulou für eine solche Methodenkombination benannt (ebd. ff.).

Die Produktion von Material unterschiedlichster Art und die Kombination verschiedener Tätigkeiten sind auch Teil künstlerischer Produktion. Die Künstlerin Andrea Büttner antwortet in einem Interview auf die Frage, welche der „Tätigkeitsbezeichnungen“ schaffen, schöpfen oder produzieren auf ihre Arbeitsweise zutreffen: „Gar nichts. Ich schnitze. Ich male, ich schreibe, ich schreibe, ich denke, ich spreche, ich installiere, ich schmeiße weg, ich fotografiere, ich drucke, ich delegiere, ich E-maile, ich google, ich recherchiere“ (Büttner zitiert nach Krause-Wahl/Schütze 2015: 18). Büttner stimmt Ähnlichkeiten zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Praxis zu. Künstler*in und Ethnolog*in verbinde das Interesse für ein Feld, in das sie sich hineinbegeben. Im Gegensatz zur Ethnolog*in dürfe sich die Künstler*in aber verlieben. Sie sei nicht der Methodologie verpflichtet und dementsprechend frei von Legitimierungsdiskursen, die Forscher*innen führen müssten (vgl. ebd.: 19-20).

Die Erforschung künstlerischer Prozesse im Kontext der Kunstpädagogik mittels Ethnographischer Feldforschung ermöglicht eine Schnittstelle von künstlerischer und wissenschaftlicher Arbeitsweise. In Forschungsgegenstand und Forschungsmethode verbinden sich der produktionsorientierte Modus der Ethnographischen Feldforschung im Sinne einer Erhebung möglichst unterschiedlicher Datentypen mit der künstlerischen Produktion im Unterricht bzw. in Vermittlungssituationen. Die Methode der Teilnehmenden Beobachtung im Sinne einer Ethnografischen Feldforschung integriert Reflexionspotential für Praktiker*innen hinsichtlich der eigenen Rolle im Feld.

Andreas Brenne bezeichnet in seiner Dissertation die Ethnographische Feldforschung als „Kernmethode der Unterrichtsforschung durch Lehrer“ (Brenne 2004: 145). Sie ermöglicht praxisbezogene Theorien von Schule und Unterricht zu generieren, auch dadurch, dass Praktiker*innen in den Forschungsprozess einbezogen werden bzw. eigene Forschungen durchführen. In der Dissertation selbst wird die „Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe“ mittels Ethnographischer Feldforschung erforscht. Hier wird die bereits erwähnte Schnittmenge von künstlerischen und wissenschaftlichen Arbeitsweisen aufgesucht und für die Erforschung und Konstitution eines kunstpädagogischen Modells fruchtbar gemacht: Brenne führt für die künstlerische Feldforschung von Lilli Fischer eine Strukturanalyse durch (ebd.: 62-134). Ein Projekttag zur künstlerischen Forschung an einer Grundschule²⁸⁴ wird mittels Ethnographischer Methoden befragt. Zu dem erhobenen Material gehören Feldprotokolle, Fotografien, Expertenbefragungen und weitere Dokumente. Eine Feldforschung wird von den Schüler*innen durchgeführt und sie ist zugleich Erhebungsstrategie des Forschers. Brenne ist teilnehmender Beobachter „des pädagogischen Szenarios, das auf Aspekten der künstlerischen Feldforschung basiert“ (Brenne 2004: 182).

Christine Heil thematisiert mit ihrer Dissertation zu kartierenden Auseinandersetzungen aktueller Kunst eine neue Form zur Erforschung und Erfindung von Vermittlungssituationen (Heil 2007). Ihr Selbstverständnis als Forscherin im Feld leitete sie aus der teilnehmenden Beobachtung und der Ethnographischen Feldforschung ab. Die Forscherin macht sich zum „Medium ihrer Forschung im Feld der eigenen Schulpraxis“ (Heil 2007: 90). Das Praxisfeld der Forschung bilden zwei Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung des Schulpraktikums in zwei verschiedenen universitären Kontexten (ebd.: 159). Dort geht es um die Verknüpfung der Kartierungen der Studierenden mit der Planung von Unterricht. „Der Forscher ist selbst das Instrument seiner Forschung“ (ebd.: 300) dieser Grundsatz gilt dann nicht nur für die forschende Kunstpädagogin, sondern im Sinne der Kartierung für alle in die Vermittlungssituation involvierten, die Initiierenden und die Teilnehmenden:

„Versteht eine Initiatorin oder ein Initiator von Vermittlungssituationen den entstehenden Verhandlungsraum als Reflexionsraum im Sinne einer Kartierung, ist damit

²⁸⁴ Das Thema des Projekttages lautet „Monsterumzug – ästhetische Rezeption und Produktion regionaler und überregionaler Karnevalsbräuche“ (ebd. 177, siehe dazu auch Brenne 2007: 15). Der Projekttag wurde von Studierenden im Rahmen eines Seminars für Künstlerisches Lehramt für die Primarstufe unter der Leitung von Andreas Brenne an der Kunstakademie Münster geplant und durchgeführt.

eine besondere Haltung verbunden. Nicht nur vom Vermittelnden sondern von allen Teilnehmenden ist eine besondere Haltung gefordert [...] Charakterisieren lässt sich diese Haltung mit dem Bewusstsein, dass sich mit dem Eintreten in den gemeinsamen Raum der Vermittlung, die Perspektiven einer teilnehmenden Beobachtung und einer die Beobachtung beobachtenden Perspektive gegenseitig bedingen“ (ebd.: 300).

Die Schnittstelle von künstlerischen und wissenschaftlichen Vorgehensweisen im Kunstunterricht bzw. in Vermittlungssituationen ermöglicht und erfordert eine besondere Haltung aller Teilnehmenden. Die Position der Forscherin und des Forschers im Feld ist in beiden Fällen konstitutiv.

Aktuelle Forschungsprojekte, die aus der Praxis der Forscher*innen entwickelt wurden und entwickelt werden, sind sowohl im Kontext von Kunstunterricht, als auch in den Feldern Kritische Kunstvermittlung und Kulturelle Bildung verortet:

Silke Ballath beforcht im Feld der Kulturellen Bildung den Transformationsraum der eigenen Praxis als Kulturagentin in der Zusammenarbeit mit Lehrer*innen, Künstler*innen und Schüler*innen beforcht (siehe u.a. Ballath 2016, 2015). **Henrike Plegge** thematisiert in ihrem Dissertationsprojekt im Kontext der Kritischen Kunstvermittlung Fragen von Sichtbarkeit von Vermittlung im Museum. Dies geschieht unter anderem am Beispiel des „Studio“, dem von ihr eingerichteten *Raum für Kunst, Vermittlung, Bildung* im Rahmen der Ausstellung Global Contemporary am ZKM in Karlsruhe, an deren Konzeption sie als Kuratorin für Vermittlung beteiligt war (siehe u.a. Plegge 2014, 2013). **Miriam Schmitt-Wetzel** hat in ihrer Dissertation zu Interaktion und Kollaboration im Kunstunterricht die Wechselbeziehungen zwischen bildnerischen und sozialen Prozessen in Gruppen der Sekundarstufe II untersucht (Die Dissertation ist online abrufbar <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/39068> [06.03.17]). Die Reflexion des praxisforschenden Vorgehens (ebd.: 348-354) folgt in der Struktur der Arbeit auf „Reflexion des eigenen kunstpädagogischen Unterrichtshandelns“ und die „Forschungsmethodische Reflexion“. Auch die „Kollaboration im Forschungsprozess“ findet kurz Erwähnung (ebd.: 354). **Anna Stern** ist Performance-Künstlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Fachdidaktik der Kunst / Kunstpädagogik. Im Rahmen ihres Dissertationsprojektes „Gemeinsam(e) Räume schaffen“ führt sie eine explorative Fallstudie am Beispiel der Vermittlung von Site-specific Performance Art im Kunstunterricht durch. Die Vermittlung von Site-specific Performance ist ebenso Teil ihrer universitären Lehre, wenn zum Beispiel

Kunststudierende der Universität Osnabrück im Rahmen des Projektes „Kinder(t)räume“ mit Kindern ortsspezifische Performances erarbeiten. (Homepage der Künstlerin Anna Stern <http://www.annastern.de>, [05.07.17])

In den letzten Jahren 15 Jahren haben unter anderem folgende Forscher*innen ihren eigenen Kunstunterricht²⁸⁵ zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht und in der Konzeption ihrer Arbeiten wie folgt berücksichtigt:

Anna Maria Loffredos Dissertation „Kunstunterricht und Öffentlichkeit - Kunstdidaktische Konzepte und Reflexionen zu Unterricht mit analogen und digitalen Anteilen im Kontext der Systemtheorie“ räumt der Vorstellung von Unterrichtseinheiten und -reihen zu Kunstunterricht und Öffentlichkeit mit 126 Seiten einen zentralen Platz ein (Loffredo 2014: 151-278). **Thomas Michl** stellt in seiner qualitativ-empirischen Untersuchung der Merkmale und Wechselbeziehungen von Experiment und ästhetischer Erfahrung im Kunstunterricht (Michl 2010) eine exemplarische Unterrichtssituation an den Anfang (Michl 2010: 9) und differenziert in der Untersuchung zwischen geplantem Verlauf einer Unterrichtseinheit (ebd. 59, 113) und tatsächlich realisiertem Verlauf (60, 115). Michl thematisiert abschließend die Relevanz von „Praxisforschung für den Kunstunterricht“ (ebd.: 182-185). **Bettina Uhlig** weist in ihrer Vita eine Doppelperspektive auf Unterricht in der Primarstufe aus. Sie war von 1990-1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Technischen Universität Chemnitz (1990-1997) und hat von 1989-1998 an einer Grundschule unterrichtet. (vgl. <https://www.uni-hildesheim.de/fb2/institute/kunst/mitglieder/profile/bettina-uhlig/>[06.03.17]). In ihrer Dissertation zum Thema einer grundschulspezifischen Rezeptionmethodik aktueller Kunst (Uhlig 2005) thematisiert sie neben Arbeiten von Thomas Florschütz und Roman Opalka auch die candy spills von Felix Gonzalez-Torres hinsichtlich ihrer didaktische Potentiale und macht einen Vorschlag für eine Unterrichtsreihe zu diesem Künstler (ebd.: 222-231).

Die Position der Forschenden im Feld wird im Rahmen der genannten Arbeiten und im Zusammenhang mit der untersuchten Fragestellung nicht explizit berücksichtigt bzw.

²⁸⁵ Die eigene universitäre Lehre ist unter anderem Teil der Dissertationen von Julia Weitzel (Weitzel 2012) und Andrea Sabisch (Sabisch 2007). Maria Peters hat in ihrer Dissertation „Blick, Wort, Berührung: Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther“ die Begegnung von Schüler*innen mit Originalen der genannten Künstler im Museum thematisiert (Peters 1996). Die Dissertation enthält die Unterrichtsmatrix (vgl. Peters 1996: 318-329). Eva Sturm thematisiert in ihrer Dissertation ihre Arbeit als Vermittlerin im Museum (Sturm 1996).

thematisiert. Praxisforschung in der Kunstpädagogik²⁸⁶ unterscheidet sich deutlich von der Erforschung der eigenen Praxis und zuletzt genannte wiederum von der Reflexion der eigenen Position im Forschungsfeld der eigenen Praxis. Die Position der Forscher*innen im Feld betrachte ich für die Konzeption und Erforschung eines Kunstunterrichts an der Schnittstelle von Schule, Museum und Theater als ebenso zentral wie die Rolle der Schüler*innen in diesem Konstitutionsprozess von Kunstunterricht. Sie werden zu Ko-Autoren der Kollektiven Sinnproduktion.

Die gemeinsame Forschung ebenso wie die Erforschung der gemeinsamen Praxis mit den Akteur*innen machen folgende Forschungskonzepte zum Ausgangspunkt:

Die **Oldenburger Teamforschung**, ein Angebot der Forschungswerkstatt Schule und Lehrer*innenbildung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg setzt auf das gemeinsame Forschen von Studierenden und Lehrer*innen an den Schulen (siehe dazu <https://www.unioldenburg.de/paedagogik/forschung/arbeitsstellen/forschungswerkstatt/konzept/konzeptpapier/> [05.03.17]). Von Lehrer*innen-Studierendenteams entwickelte Fragestellungen können für einen Zeitraum von 10 Jahren online eingesehen werden

(<https://www.unioldenburg.de/paedagogik/forschung/arbeitsstellen/forschungswerkstatt/materialien/untersuchte-fragestellungen/> [05.03.17]).

Am Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste sind Modelle der **Aktionsforschung** als Forschungszugang fest verankert (<https://www.zhdk.ch/aktionsforschung-3810> [05.03.17]). Im Projekt **FLAKS** (Forschungslabor für Künste an Schulen) forschen beispielsweise Lehrpersonen und Theaterpädagog*innen und Studierende teilweise auch mit Schüler*innen zusammen an selbst entwickelten Fragestellungen. Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen begleiten diesen Prozess in der Rolle des critical friend und übernehmen vor allem beratende Funktion.²⁸⁷

Die Position der Forschenden im Feld ist dort nicht nur entscheidend für einen explorativen Prozess der Datenerhebung, sondern instruktiv für das methodische Vorgehen und den Forschungsprozess in seiner Gesamtheit.

²⁸⁶ Georg Peez hat in seinem Aufsatz "Praxisforschung in der Kunstpädagogik" (Peez 2002) diesbezüglich eine Systematisierung vorgenommen. Er unterscheidet im Rahmen der Empirischen Praxisforschung in der Kunstpädagogik vier Forschungsbereiche und benennt dafür jeweils eine exemplarische Fallstudie. Die vier Forschungsbereiche sind: 1) „Wirkungsforschung“, 2) „Unterrichtsforschung bzw. Lehr-/Lernforschung“, 3) „Erforschung ästhetischen Verhaltens und bildnerischer Äußerungen“, 4) „Institutionenforschung. Praxisforschung ist in diesem Sinne ein Teilgebiet empirischer Forschung. Praxisforschung kann von der eigenen Praxis der Forschenden ausgehen. Die Position der Forschenden im Feld wird hier allerdings nicht thematisiert. Zur empirischen Forschung in der Kunstpädagogik siehe u.a. Meyer/Sabisch 2009; Peez 2007, 2006, 2005.

²⁸⁷ Weiterführend zu FLAKS siehe die Ausgabe Nr. 11 des e-Journals der ZHdK <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/11-uber-flaks-und-daruber-hinaus/> [06.03.17].

Folgende **Kollektive** verstehen die eigene Position und Praxis auch als forschend und setzen verstärkt darauf Projekte und Fragestellungen gemeinsam mit den Adressat*innen, Projektgruppen, Rezipient*innen zu entwickeln. Praktiker*innen und/oder Forscher*innen verschiedener Kontexte sind **trafo-k** ein Wiener Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion (<http://www.trafo-k.at/about/> [05.03.17]). **fort-da** lädt „als Zusammenschluss von Kunstvermittler*innen, Künstler*innen, Pädagog*innen, Kurator*innen, Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Designer*innen Personen und Gruppen ein, gemeinsam mit uns aktuelle Fragestellungen zu erforschen“ (<http://www.fort-da.eu/info/> [05.03.17]). **Kunstcoop**© , eine Initiative von Künstlerinnen, die über ihre künstlerische Arbeit hinaus in der Kunstvermittlung tätig sind, möchte ihre Aktivitäten auch als „ein Forum, das internationalen Austausch sucht und theoretische und praktische Ansätze der Kunstvermittlung an verschiedenen Orten diskutiert und aufnimmt“ verstanden wissen (<http://www.kunstcoop.de/> [05.03.17]).

Das gemeinsame generieren von Fragen, Themen und Projekten findet auch in der künstlerischen Produktion in der Bildenden Kunst und in spezifischen Theaterformen statt:

In der **Klasse für Kooperative Strategien** von Prof. Irene Hohenbüchler an der Kunstakademie Münster konzipieren und realisieren Kunststudierende künstlerischer Projekte in Kooperation untereinander oder auch mit externen Projektpartner*innen zusammen (<http://www.kooperativestrategien.net/start/> [05.03.17]). Im **Forum Theater**, einer Methode des „Theater der Unterdrückten“ nach Augusto Boal (vgl. Boal [1985]: 82-97) stellen Schauspieler*innen zunächst Modellszenen vor, in die das Publikum dann einsteigt. Professionelle Schauspieler*innen und Laien entwickeln gemeinsam und aktiv im Spiel Handlungsoptionen zu sozialen Themen. Das **Theater der Versammlung** am Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen versteht sich als Forschungstheater (<http://www.tdv.uni-bremen.de/konzept.php> [05.03.17]). Es setzt auf die Zusammenarbeit von „Studierenden, Dozent*innen unterschiedlicher Fachrichtungen mit professionellen Aufführungskünstler*innen unterschiedlicher Sparten“[...] und untersucht Themen und Fragestellungen, die in den Seminaren theoretisch behandelt werden, mit den Mitteln der Performance.²⁸⁸

²⁸⁸ Siehe in diesem Zusammenhang auch das Konzept eines Szenischen Forschen in der Erwachsenenbildung (Weitzel 2012) und die Ausführungen zu einer Methode der Performative Research (Seitz 2012; online abrufbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/performative-research> [05.03.17]).

John von Düffel, Autor und Dramaturg am Deutschen Theater Berlin und Professor für Szenisches Schreiben an der Universität der Künste Berlin beschreibt die gelungene Theaterprobe im Zusammenhang mit der Regiepraxis von Michael Thalheimer als „Ermittlung eines gemeinsamen Interesses, nicht im Sinne eines Ausgleiches, sondern einer aneinander gesteigerten Realität“ (Düffel 2011: 70). Um dieses gemeinsame Interesse wird im Probenprozess gerungen. Der Regisseur Thalheimer „schafft Freiheit und Freiheitsgrade, in denen Angebote stattfinden können und die künstlerische Verantwortung wandert, behält sich aber immer vor der Entscheidende zu sein.“ (Düffel 2011: 59). Hier liegt eine Strukturähnlichkeit zur Lehrperson und der Klasse im Kunstunterricht. Wie die Unterrichtssituation ist die Probe ein gruppenspezifischer Prozess.²⁸⁹ Die Lehrperson kann Verantwortung für die künstlerischen Prozesse mit den Schüler*innen teilen und die Ermittlung gemeinsamer Interesse fokussieren. Die pädagogische Verantwortung für den Unterricht trägt sie schlussendlich alleine.

6.2. Bildrekonstruktion

Mit der Mehrebenen-Parallelprojektion schlage ich eine Methode zur empirischen Erforschung von künstlerischen Produktionsprozessen vor. Datenerhebung und Bildrekonstruktion werden im Rahmen des Methodenvorschlags an der Schnittstelle zu Bildproduktion verortet. Bildproduktionen sind sowohl Gegenstand der Rekonstruktion als auch Vergleichshorizonte im Prozess des Rekonstruierens.

Der für die Positionierung meiner Arbeit relevante Diskursausschnitt bestimmt sich über Forschungen, die die Analyse von Fotografischem Material nicht nur vollziehen, sondern zugleich auch methodische Fragen thematisieren. Methodische Fragen hinsichtlich der Analyse von Fotomaterial und Methodenvorschläge sind im Diskurs der Kunstpädagogik aktuell mit drei Positionen verbunden²⁹⁰:

1) **Georg Peez** hat bereits 2003 „Fotografien im Rahmen qualitativer kunstpädagogischer Forschung“ thematisiert und wichtige Grundlagenarbeit für empirische Forschungszugänge im Kontext der Kunstpädagogik geleistet. Der gleichnamige Aufsatz ist in einem Band zur Foto- und Videoanalyse in den Erziehungswissenschaften (Ehren-

²⁸⁹ John von Düffel selbst zieht im Zusammenhang mit den gruppenspezifischen Aspekten der Probe die Parallele zur Schule. Es gäbe auch auf der Probe die Klassenbesten, die Versager, die Klassenclowns und die Eckensteher. Außerdem sei Angst in diesen gruppenspezifischen Prozessen ebenso ein Faktor (vgl. Düffel 2011: 57).

²⁹⁰ Die Produktion von fotografischem Material ist in vielen kunstpädagogischen Forschungen gängige Praxis (siehe dazu u.a. das Handbuch Fallforschung (Peez 2007)). Sie ist nicht mit methodischen Fragen der Forschenden verknüpft und nimmt in der Auswertung keine zentrale Stellung ein. Bislang wird Bild- oder Videomaterial meist zusätzlich, als Gedankenstütze oder zur Reflexion der Position der Forschenden im Geschehen erhoben.

speck/Schäffer 2003) angesiedelt und gibt dementsprechend einen ersten Überblick über den Einsatz von Fotos im Fachdiskurs der Kunstpädagogik. Genannt werden die „Fotografische Dokumentation“, „Dokumentenanalyse im Kontext kunstpädagogischer Selbstdeutung“ und „Fotografische Dokumentation von Interviewthemen“. Diese werden jeweils exemplarisch an einer Studie (Manthey 1978, Zacharias 1995, Selle/Boehle 1986) vorgestellt. Fotografien werden in allen drei Studien in Kombination mit weiteren Dokumenten verwendet. Peez zieht eine Parallele zu Erziehungswissenschaft und merkt kritisch an, Fotos würden bis dato (2003) meist zur Stützung selten zur Differenzierung, von Erkenntnissen, die aus verbal-sprachlichem Datenmaterial generiert wurden und häufig eben auch nur illustrierend-genutzt. Peez plädiert dafür „neben sozialwissenschaftlich gerechtfertigten Herangehensweisen an Fotos, deren bildbezogenen Eigenschaften gerecht zu werden“ (<http://www.georgpeez.de/texte/fotoana.htm>[25.06.17]).²⁹¹ Dies könnte beispielsweise durch die Berücksichtigung von „nonverbalen Erkundungsformen mittels Fotografien und fotografischer Inszenierungen“ geschehen. Peez nennt in diesem Zusammenhang auch die Position von David Hockney. Seine künstlerischen Arbeiten seien bereits bildnerische Deutungsansätze und könnten wichtige Impulse für die Methodenentwicklung liefern.

Der 2006 publizierte Band „Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung“ (Peez 2006) versteht sich als methodisches Handbuch im Kontext von Studium, Praktikum und wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten. Im Mittelpunkt steht die Frage „wie sich die Simultanität einer Fotografie und die Sequenzialität eines sprachlichen Textes aufeinander beziehen lassen“ (ebd.: 17). Sieben „Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren“ aus unterschiedlichen Wissenschaftskontexten werden vorgestellt:

1) Die Methode des „lauten Denkens“

²⁹¹ Ein vergleichbarer Impuls kommt 2003 auch aus den Erziehungswissenschaften. Burkhard Fuhs macht darauf aufmerksam, „auch eine erziehungswissenschaftliche Nutzung von Fotos kann sich diesen Fragen nach der eigenständigen Ästhetik der Fotografie und ihrer künstlerischen Bedeutung nicht ganz verschließen“ (Fuhs 2003: 42). Fuhs hält fest: „Das Pädagogische liegt [...] in der Fragestellung, in der Perspektive mit der die Bilder untersucht werden. Eine erziehungswissenschaftliche Bildanalyse wäre dann ein methodisches Vorgehen, bei dem Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler mit ihrem ‚pädagogischen‘ Blick und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen Fotos in ihre Forschungen einbeziehen.“ (ebd.: 47). Fuhs wirft schließlich auch die Frage nach dem Stellenwert der Fotos im Forschungsdesign auf und konturiert „Sollen Fotos die Primärquelle der Untersuchung sein?“ (ebd.: 49).

- 2) Sequenzanalyse - Fotoanalyse nach Verfahrensprinzipien der Sequenzanalyse im Rahmen der Objektiven Hermeneutik²⁹²
- 3) „Aufzeichnung von Blickbewegungen (Eye-Tracking)“
- 4) „ikonographisch-ikonologische Analyse von Fotografien“²⁹³
- 5) „phänomenologisch orientierte Fotoanalyse“²⁹⁴
- 6) „Biographisch und sozialwissenschaftlich orientierte Fotoanalyse“
- 7) Triangulative Verfahren: Digitalfotografie und Kinderzeichnung.

Sechs von sieben Verfahrensweisen werden nach einem methodischen Aufriss (Teil II des Handbuchs) an fünf Fallbeispielen expliziert. So werden für Leser*innen neben methodentechnischen Aspekten auch das jeweilige Forschungsinteresse und der Zusammenhang von gewählter Methode und Forschungsfrage bzw. Forschungsgegenstand deutlich.

„Mit jedem neuen Forschungsbeitrag entstehen neue methodische Varianten“ (Reichartz 1995: 387 zitiert nach Wernet 2000b: 9) so formuliert es auch Andreas Wernet für die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik und akzentuiert damit die Nichtstandardisierbarkeit des forschungspraktischen Vorgehens (Wernet 2000b ebd.). Jede Interpretation mit der Objektiven Hermeneutik formuliert zugleich eine Anwendung derselben. Wernet hält fest: „Oevermann hat das methodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik als Kunstlehre charakterisiert“ (ebd.: 9). Eine Fallrekonstruktion beginnt mit der *Fallbestimmung* und einer *Interaktionseinbettung* (Oevermann). Das Forschungsinteresse aufgrund dessen die Texte ausgewählt wurden, ist möglichst genau zu explizieren. Außerdem ist der Protokollstatus des zu interpretierenden Textes zu klären. Wernet verdeutlicht das an folgendem Beispiel: Liegt das Forschungsinteresse im Bereich der Eltern-Kind-Interaktion so könnte dieser Fall an unterschiedlichen Protollformen deutlichen werden: Protokollen von Eltern-Kind-Interaktionen, Interviews mit Eltern und Kindern, gerichtlichen Akten eines Sorgerechstreites oder einem Protokoll eines Lehrer-Elterngesprächs in der Schule (vgl. Wernet 2000b: 54).

Die Begriffsprägungen von Georg Peez geben einerseits möglichen Gegenstandsbereichen kunstpädagogischer Bildanalyse Kontur, könnten aber andererseits dahingehend

²⁹² Dieser Ansatz wurde aufgegriffen und weitergeführt in dem Aufsatz „Fotoanalyse nach Verfahrensprinzipien der Objektiven Hermeneutik“ (Peez 2006).

²⁹³ Weiterführend siehe auch die Interpretation des Fallbeispiels „Jugendliche Breaker“ nach der Verfahrensweise einer ikonologisch orientierten Fotoanalyse (Peez/Setzkorn 2007).

²⁹⁴ Siehe hierzu auch die phänomenologisch orientierte Fotoanalyse zum Fallbeispiel „Schüler-Interaktion im Klassenraum“ zusammen mit Eva Wagner (Wagner/Peez 2012).

missverstanden werden, dass hier eine Fallbestimmung bereits erfolgt und sozusagen in die Methode integriert sei. Dem ist nicht so. Ich nehme im Folgenden Bezug auf den Abschnitt Fotoanalysen zum Initiationsritual der Einschulung und die Rekonstruktion von Einschulungsfotos (Peez 2006: 95-102): Das Biographische kann zwar durchaus Zielrichtung einer Fallrekonstruktion auf der Basis dieses Materials sein. Das Biografische wäre dann eine Hinsicht der Analyse der Einschulungsfotos. Anhand des gleichen Materials könnten aber ebenso die Bildpraktiken von Profis und Amateuren, Fragen der Pose der Fotografierten oder historische Aspekte rekonstruiert werden.

Ich möchte nicht unerwähnt lassen, dass das Forschungsinteresse und der Zusammenhang zwischen Forschungsgegenstand (dazu gehören die Forschungsfrage und das Forschungsfeld) und die gewählte Methode der Datenerhebung und Analyse stets neu und für den Einzelfall zu bedenken sind.

Alle von Georg Peez adaptierten Verfahren verankern die Bilderschließung und Interpretation im Nachvollzug der Augen bzw. Blickbewegung und setzen auf das Prinzip der Sequenzierung von Bildern (ebd.: 17). Diese Grundfigur basiert stärker auf dem rezeptiven Zugang zu Bildproduktionen. Fotos werden in Kombination mit anderen Dokumententypen analysiert. Sie sind nicht die Primärquelle der Studien.

2) Jörg Grütjen plädiert „für die Untersuchung von Fotosequenzen anstatt von Einzel fotografien“ (<http://zkmb.de/344> [14.03.17]). „Fotosequenzen“ sind im Rahmen seiner Dissertation von Schüler*innen erstellte Fotos während einer Unterrichtsstunde, in der eine Skulptur des Künstlers Thomas Schütte, *Bronzefrau (Nr. 6)*, 2001 Thema ist. Je eine Person aus einem Oberstufenkurs hat im Auftrag des Forschers alle 3-5 Minuten während einer laufenden Unterrichtsstunde mit dessen Kamera fotografiert (vgl. Grütjen 2013: 48). Diese Fotosequenzen sind ein Teil des Datenmaterials seiner Forschung. Es beinhaltet außerdem Doppelinterviews von je zwei Schüler*innen zu jeder Unterrichtsstunde, ein narratives Interview des Forschers mit der unterrichtenden Lehrperson (ebd.: 48f), eine Audioaufzeichnung der Unterrichtsstunde und die teilnehmenden Beobachtungen des Forschers.

Letztere findet in ihrem Modus Erwähnung (ebd.: 49) werden aber in der Analyse nicht berücksichtigt bzw. offengelegt. Die Position des Forschers im Feld wird von Grütjen nur

implizit thematisiert²⁹⁵, obwohl sie die Produktionssituation der Dokumente – sowohl die der Fotos als auch die der Interviews – beeinflusst. Sie klingt in der Selbstzuschreibung des Forschers an, der als teilnehmender Beobachter „Notizen, die zwischen subjektivem Tagebucheintrag und betont distanziert professionell kritischem Fachleiterblick pendeln“ (ebd.: 55) anfertigt. Fachleiter*innen sitzen in der Regel „hinten drin“ im Unterrichtsgeschehen. Sie beurteilen und bewerten die Leistung der Lehrenden in Ausbildung. Sie sind Externe und zugleich institutionelle Rollenträger*innen. Mit ihrer Anwesenheit verdoppelt sich die Präsenz der Institution.

Der Selbstaussage des Forscher er könne sich durch die Notizen in der eigenen Wahrnehmung beobachten (vgl. ebd.) ist zuzustimmen. Die institutionell geprägten Konnotation von Notizen – Lehrer*innen machen Notizen für mündliche Noten, begleitend zu Referaten, Fachleiter*innen notieren Anmerkungen während eines Unterrichtsbesuches bei Lehrer*innen in Ausbildung – werden an dieser Stelle nicht erfasst.

Schüler*innen und Lehrer*innen sitzen in den geführten Interviews nicht nur dem Forscher, sondern auch einem Lehrer ihrer Schule bzw. einem Kollegen gegenüber. Auch die Fotoproduktion der Schüler*innen findet vor den Augen eines teilnehmenden Beobachters und zugleich institutionellen Rollenträgers statt. Für das Verhalten der Schülerin Cosima (Fallstudie vom 29.09.; ebd.74-128) ergibt sich so beispielsweise zumindest eine zusätzliche Lesart. Cosimas Blick kann – ich referiere zunächst die Lesarten des Forschers – „maßgeblich durch ein Interesse am Inhalt des Kunstunterrichts, persönliches Engagement und/oder die verinnerlichte Autorität der Lehrerin Frau Pauliden und der Kunstwerke gesteuert sein“. Ich füge folgende Lesart hinzu: Sie wird aber auch in ihrem Tun beobachtet; vom Forscher, dem teilnehmenden Beobachter, der vermutlich auch dem Lehrerkollegium der Schule angehört, angeblickt. Die von Grütjen konstatierte „Spannbreite von typischen Schülerrollen“ (ebd.: 56) möchte ich aufgrund der sich mehrfach andeutenden Doppelrolle des Forschers im institutionellen Feld ebenfalls mit einem Fragezeichen versehen wissen.

Grütjens Plädoyer für die Fotosequenz kann zunächst als zeitgemäßer Gegenentwurf zu tafelnanalytischen Verfahren in Anlehnung an das dreistufige Interpretationsschema

²⁹⁵ Grütjen erwähnt den Feldzugang als Lehrer: „als Kunstlehrer kann man [...]“ (ebd.: 53); „von mir angeregte Kunststunden (ebd.: 9). Von einer „Spannbreite typischer Schülerrollen“ und in diesem Zusammenhang von „scheinbar leistungsstarken“, „scheinbar leistungsschwachen“, „Freiwilligen“ oder „scheinbar ruppigen Schülern“ ist die Rede (ebd.: 56). Es spricht vieles dafür, dass die Studie an einer Schule, an der der Forscher auch als Lehrer tätig ist, durchgeführt wurde. Offengelegt wird es durch ihn selbst in seinem Forschungsprojekt nicht. „Von mir beauftragte Schüler [...]“ (ebd.: 64) kann es ausschließlich aus der Perspektive des Lehrers geben. In einer Argumentation ausschließlich aus der Forscherrolle heraus wäre der Modus der Bitte naheliegender.

des Kunsthistorikers Erwin Panowsky gelesen werden. Dieses fokussiert das Einzelbild und sucht die Bedeutung innerhalb der Bildgrenzen als nur noch zu dekodierende Bildsprache (vgl. Müller 2012: 130; siehe außerdem Kapitel 3). Grütjen beansprucht eine „Grammatik der Fotosequenz in ihrer Gesamtheit zu untersuchen“ (Grütjen 2013: 63) und bezieht sich auch auf Strategien des Comics (ebd.).

Er lässt allerdings die Chance ungenutzt, die methodischen Entscheidungen im Rahmen seiner mit dem Forschungsinteresse zu verknüpfen. Die zentrale Forschungsfrage lautet: „wie lässt sich die Rezeption eines Kunstwerks im Unterricht aus Schülersicht rekonstruieren?“ (ebd.: 14). Die Entscheidung für die Produktion und Erhebung von Fotosequenzen durch Schüler*innen ließe sich hier argumentativ direkt anschließen. Grütjen führt in erster Linie forschungspragmatische Gründe wie die Legitimation der Auswahl durch den Forscher an, welche differenziert geleistet werden müsse (ebd.: 61) und die höhere Informationsdichte von Fotosequenzen (ebd.: 63).

Das Generieren von Fotografischem Material als zum Unterrichtsgeschehen synchron zu konzipieren und diese Produktion in die Hände von Schüler*innen zu geben ist ein forschungsmethodisch innovativer Schritt. Um „dieses Datenmaterial weiter zu verdichten bzw. die Fotos in ihrem forschungsmethodisch eher ungesicherten Geltungsanspruch abklären zu können“ (ebd.: 57) bittet der Forscher jeweils die Schüler*innen zum Interviewgespräch über ihre Fotografien. Die Fotoproduktionen der Schüler*innen als eigenständige Dokumentensorte anzuerkennen, wäre wünschenswert und der dem Modus der Datenerhebung entsprechend innovative Auswertungsschritt.

3)Ulrike Stutz schlägt „ästhetische Annäherungen an Bilder in der qualitativen Forschung“ vor (Stutz 2005, 2008) und räumt der von Grütjen vorgetragene Skepsis in Hinblick auf die Auswertung vergleichbar ein, dass die Erhebung der Texte systematischer ausgeführt wurde, während die Erhebung von Fotos nicht systematisch genug erfolgt ist (vgl. Stutz 2008: 17).

Wie bei Grütjen werden sowohl Bild- als auch Textdokumente untersucht. Die Textdokumente wurden nach der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet (vgl. ebd.: 27).

Bemerkenswert und relevant ist der Vorschlag von Ulrike Stutz insofern, als dass hier der Versuch unternommen wurde, sich ästhetisch – also aus der Perspektive künstlerischer Produktion und nicht in erster Linie rezeptiv – der Blickbewegung folgend anzunähern.

Fotografien und Videos wurden sowohl von Schüler*innen, Kunstpädagog*innen in einer Fortbildung, als auch von der Forscherin selbst aufgenommen. Der Aspekt der Inszenierung spielt übergreifend eine zentrale Rolle. Die im Rahmen der Studie vorrangig berücksichtigten Produktionen stammen aus der Beobachtung von Situationen durch Schüler*innen. Außerdem wurden Fotografien als Erzählstimulus für die Interviews genutzt (vgl. ebd.: 47). Stutz weist außerdem Bildern in der Präsentation von Ergebnissen der Studie eine zentrale Rolle zu (ebd.: 48).

Die „Ästhetischen Annäherungen“ realisieren sich in vielfältigen Formen: Digitale Bildmontage und Inszenierte Fotografie (Stutz 2008, Abb. 355), Überblendung einer Fotografie (ebd., Abb. 356), Digitale Fotomontagen, Digitale Fotografien und Nachinszenierungen (Abb. 357) performative Abschlusspräsentation (ebd., Abb. 360), Still aus der Videoarbeit im Workshop (ebd., Abb. 354) und Situation im Workshop (Foto durch die Forscherin), Laboratorium Performative Dialoge, Audiopräsentation und Präsentation (ebd., Fotos durch die Forscherin).

Die Forscherin führt als einen Bezugsbereich für „ästhetischen Annäherungen“ die Visuelle Soziologie an (vgl. ebd.: 34-36) und stellt relevante Forschungsansätze aus diesem Kontext in einer ersten Differenzierung vor. Stutz unterscheidet die „Auswertungen von fotografischen Situationen“, die „Analyse von historischen Fotografien“ und die „Dokumentation von Erfahrungswelt“. Die Forschungsarbeiten von Gregory Bateson und Margaret Mead (Bateson/ Mead 1942) und Dorothea Lange und Paul Taylor (Lange 2000) setzen auf fotografische Produktion in der Datenerhebung, verzichten aber dennoch nicht vollständig auf Text. Während Bateson und Mead Bildsequenzen und beschreibende bzw. interpretierende Texte auf zwei verschiedenen Seiten gegenüberstellen, haben Lange und Taylor auch Interviews geführt. Stutz weist außerdem auf die sozialdokumentarische Tradition der Fotografie hin und benennt unter anderem die Positionen von Walker Evans und August Sander, auf die Michael R. Müller in seiner methodologischen Grundlegung der Figurativen Hermeneutik (vgl. Müller 2012) Bezug nimmt. (siehe dazu auch Kapitel 3). Der Soziologe Michael R. Müller führt die Positionen von Evans und Sander ein, um „auf das immer mögliche methodische Problem illegitimer, weil (bewusst oder unbewusst) ästhetisierter Bildzusammenstellungen“ (ebd.: 131) hinzuweisen. Die Forscherin die zugleich Kunstpädagogin und mit künstlerischen Produktionsprozessen vertraut ist, könnte in Rekurs auf eben diese Positionen eine andere Akzentuierung vornehmen. In welcher Hinsicht künstlerische Positionen wie die von Sander und Evans für die methodischen Überle-

gungen einer „ästhetischen Annäherung“ (Stutz) Berücksichtigen finden könnten, bleibt offen. Stutz stellt an anderer Stelle in Aussicht, „dass in der kunstpädagogischen Forschung Möglichkeiten dazu bestehen, Kompetenzen im Umgang mit Bildern einzubringen und den sozialwissenschaftlichen Diskurs zur qualitativen Bildanalyse mit eigenen Positionen zu erweitern“ (Stutz 2008: 33). Den Schritt zu einem eigenen Methodenvorschlag und einer Systematisierung ihrer Überlegungen geht sie im Rahmen der Dissertation nicht.

Der innovative Schritt liegt in den Forschungen von Stutz und Grütjen auf der Ebene der Datenerhebung. Jörg Grütjen gibt die Kamera in die Hände der Schüler*innen und konzipiert die fotografische Produktion synchron zu einer im Unterricht stattfindenden Kunstrezeption. Ulrike Stutz setzt auf der Ebene künstlerischer Produktion an und nutzt Strategien der Fotografischen Bearbeitung. Beide Positionen nehmen weder eine methodische Systematisierung der entworfenen Produktionssituationen im Zuge der Erhebung vor. Es erfolgt im Rahmen der Arbeit kein eigener Methodenvorschlag. In der Auswertung stützen sich beide Forschungen vorrangig auf Textdokumente. Die Fotografien nehmen dementsprechend konsequent keine zentrale Stelle in der Arbeit ein. Beide Forschungen setzten in der Auswertung verstärkt auf erhobene Interviews, in denen die Fotos als Erzählstimulus dienen und in denen Foto- oder Videoproduktionen erläutert und kommentiert werden. Außerdem nutzen sie die Fotos als eine mögliche Kontrastperspektive auf das Geschehen. Georg Peez macht Methoden der Bildanalyse aus den empirischen Sozialwissenschaften erstmals für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik zugänglich. Diese Methoden verankern den analytischen Zugang in der Bildrezeption.

Bild-Rekonstruktion und Bild-Koproduktion in der Erforschung von künstlerischen Produktionsprozessen

Fotografien sind die zentralen Dokumente meiner Forschung. Alleine dadurch unterscheidet sich meine Forschung bereits von den vorgestellten Positionen. Das fotografische Material meiner Forschung ist in kommunikativen Produktions-Situationen entstanden. Schülerinnen und Lehrerin/Forscherin haben beiderseits Anteil an der Sinnproduktion. Diese Dokumente haben hybriden Status sind mit rezeptiv-orientierten Verfahren der Bildanalyse nicht zu erfassen.

Datenerhebung und Bildrekonstruktion werden im Rahmen des Methodenvorschlags der „Mehrebenen-Parallelprojektion“ an der Schnittstelle zu Bildproduktion verortet.

Bildproduktionen (diejenigen von Schülerinnen) sind Gegenstand der Rekonstruktion. Bildproduktionen (diejenigen von aktuellen Künstler*innen) sind außerdem Vergleichshorizonte im Prozess des Rekonstruierens.

Der Beitrag stellt einen Methodenvorschlag zur empirischen Erforschung von künstlerischen Praxisprozessen vor, welcher Bildrezeption, Bildproduktion und Bildrekonstruktion auf der Ebene der Analyse zusammenführt, das Bildrepertoire von künstlerisch ausgebildeten Forscher*innen integriert und die Position der Forscher*in im Feld im Sinne der Erforschung der eigenen Praxis berücksichtigt.

Methodenentwicklung und Unterrichtsentwicklung sind im Rahmen meiner Forschung wechselseitig miteinander verbunden. Die Mehrebenen-Parallelprojektion ist Methode zur Erforschung von künstlerischen Produktionsprozessen. Sie kennzeichnet die Haltung der Lehrerin/Forscherin im Unterricht und liefert Deutungsoptionen. Die Bedeutungsproduktionen und erfundenen Handlungsformen von Schülerinnen werden in Relation zu Arbeiten aktueller Kunst und Theaterpraktiken gesetzt.

Eine Sonderstellung hinsichtlich Fragen der Bildrekonstruktion nehmen im Forschungsfeld die Positionen von Heeg/Hofmann und Böhme ein, da sie analytische Perspektiven auf Fotodokumente mit Fragen der Professionalisierung verbinden: **Laura Heeg und Fabian Hofmann** schlagen in ihrem Aufsatz vor „pädagogische Situationen im Spiegel von Fotografien“ zu betrachten“ und machen auf das Potential von qualitativen Methoden der Bildanalyse für die Evaluation und Reflexion pädagogischer Arbeit im Museum aufmerksam (Heeg/ Hofmann 2014). **Katja Böhme** untersucht in ihrem Promotionsprojekt die Bedeutung unterrichtsbegleitenden Fotografierens und fotografischer Mehrperspektivität für die Reflexion von kunstpädagogischen Prozessen. (<https://www.udk-berlin.de/personen/detailansicht/person/show/katja-boehme-1/> [13.06.16]). Beide Ansätze sind im Kontext von Fragen der Professionalisierung in der Hochschullehre verankert. Heeg/Hofmann möchten einen Beitrag zur „fortschreitende Professionalisierung in der museumspädagogischen Arbeit“ (ebd. 54) leisten und rekurren auf ein Seminar mit Studierenden. Katja Böhme setzt auf die fotografische Interaktion zwischen Schüler*innen und Studierenden des Lehramtes. Das Dissertationsprojekt thematisiert Fragen der Professionalisierung im Kontext von Schule, Hochschule und Unterricht.

Zur Vollständigkeit des Kapitels werfe ich abschließend ein Schlaglicht auf die Arbeiten von Wissenschaftler*innen in der Qualifizierungsphase.

Fragen der Bildrekonstruktion sind auch ein Thema zeitgenössischer Forschungen.

Das Organisationsteam des 13. Kunstpädagogischen Forschungskolloquium, vom 23.08.16-28.08.16 in Loccum hat mit der Thema „AnSichten: Forschungsperspektiven auf Kunst und Bild(ung)“ eine Schwerpunktsetzung zum Forschen am und mit visuellem (Daten)Material vorgenommen. (Vgl. den Call for Paper https://forschungskolloquium-loccum.files.wordpress.com/2016/04/call-for-papers_loccum-2016.pdf [16.03.17]). 20 Wissenschaftler*innen in der Qualifizierungsphase haben ihre Dissertationsprojekte auf Fragen des Visuellen hin vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden auch die Präsentation von visuellem Datenmaterial und die Frage, wie visuelle Erkenntnisse bzw. Entscheidungen in einem Forschungsprozess kommuniziert werden können, verhandelt. Die Arbeit mit Bildern und Texten im Forschungsprojekt von **Nadia Bader** steht in engem Zusammenhang mit der Forschungsfrage von „Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht“. **Ole Wollberg** thematisiert „Implizites Wissen in der Malerei“ und hat in Loccum filmisches Material aus einem Dokumentarfilm über Gerhard Richter vorgestellt. **Carolin Wiese** verknüpft „Film und Neue Musik im produktionsorientierten Kunst- und Musikunterricht“. **Julia Kittelmann** beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der „familiären Bild(er)umgebung von Kindern bevor sie in die Schule kommen und mit möglichen Faktoren einer Bildersozialisation“. **Christina Inthoff** untersucht „Reflexive Aufzeichnungspraxen im künstlerisch-experimentellen Prozessportfolio – KEPP.“ **Andreas Kragler** stellt „Besprechungssituationen anlässlich bildnerisch-künstlerischer Arbeiten, die zum einen an der Schule im Fach Kunst und zum anderen an der Universität beim Lehramtsstudium im Rahmen kunstpädagogischer Seminare entstehen“ in den Mittelpunkt seiner Forschung.

Diese und alle weiteren Themen und Beitragenden sind auf der Wordpress-Seite des Kolloquiums aufgeführt (ebd.). Die Spannweite der eingereichten Beiträge leuchtet den Gegenstandsbereich des Visuellen in aktuellen kunstpädagogischen Forschungsprozessen aus und kann als Indiz für dessen Relevanz in zeitgenössischen Forschungsunternehmungen geltend gemacht werden. Visuelle Phänomene können Gegenstand von Kunstpädagogischen Forschungen sein. Sie sind darüber hinaus aber auch in Hinsicht auf die Bearbeitung, Präsentation und Analyse von immer größerer Relevanz und werden zunehmend in ihrer Eigenständigkeit berücksichtigt.

6.3 Aktuelle Kunst und Kunstunterricht

Die dritte Bezugs- und Differenzlinie betrifft die Frage der Kopplung von Aktueller Kunst und Kunstunterricht. Sie argumentiert über eine Verknüpfung der Kontexte. Die Hinsicht dieser Verknüpfung bzw. die Art und Weise wie Aktuelle Kunst und Kunstunterricht in den einzelnen Forschungsarbeiten realisiert werden, ist für die Einordnung meiner Arbeit in den Diskurs zentral.

Die Frage ob aktuelle Kunst Thema im und ein Teil von Kunstunterricht sein soll, eröffnet im Diskurs der Kunstpädagogik ein Spannungsfeld.

Nachdem eine Podiumsdiskussion im Rahmen der Auftaktveranstaltung zum Bundeskongress für Kunstpädagogik#12 die Frage stellte „Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? –und disparate Antworten erntete: „Natürlich unendlich viel. Das ist klar.“ (Kirschenmann zitiert nach Kolb/Wetzel (Hg.) 2011: 2) und „[...] ich bin auf ca. 15 Prozent gekommen [...]“ (Stein zitiert nach Kolb/Wetzel (Hg.) ebd.) wurde die Frage im Rahmen des Bundeskongresses von mehreren Kunstpädagog*innen aufgegriffen, zuge-spitzt und konkretisiert:

Tanja Wetzel wendet die Frage nach aktueller Kunst im Kunstunterricht in Hinsicht auf dessen Fachpersonal: **„Wieviel Kunst braucht eine Kunstpädagogin, ein Kunstpädagoge?“** (Wetzel 2012: 169-175). Thorsten Meyer differenziert auf der Ebene des verhandelten Gegenstandes: **„Welche Kunst braucht die Kunstpädagogik?“**(Meyer 2012: 189-192). Gila Kolb spitzt die Bedeutung aktueller Kunst im Kunstunterricht wie folgt zu: **„Macht aktuelle Kunst Schule?“** (Kolb 2012: 193-198) **„Wie kommt die aktuelle Kunst in den Unterricht?“** fragt Sara Burkhardt in ihrem Beitrag und fokussiert die Ebene der Unterrichtspraxis (Burkhardt 2012: 199-202).

Ich konkretisiere die Eingangsfrage aus meiner Perspektive wie folgt und spitze sie im Anschluss daran zu:

Inwiefern braucht eine Forscherin, die ihren eigenen Kunstunterricht zum Gegenstand ihrer Forschung macht und Bedeutungspotentiale und künstlerische Handlungsformen untersucht Aktuelle Kunst?

Wo ist sie und was tut Aktuelle Kunst in meinem Kunstunterricht und welche Rolle spielt sie in der Erforschung dieses Unterrichts?

Aktuelle Kunst ist ein wichtiger Bezugskontext meines Kunstunterrichts.

Positionen aktueller Kunst eröffnen Bedeutungspotentiale und Handlungsformen für die Konzeption von Kunstunterricht. Mit der Beteiligung der Betrachter*innen bis hin zur Koproduktion und der Adaption und Paraphrase von Praktiken des institutionellen Settings liefern die Arbeitsweisen von John Cage und Felix Gonzalez-Torres Parameter für einen Kunstunterricht, der sich in seiner Strukturiertheit an künstlerischen Prozessen außerhalb des institutionellen Settings Schule orientiert und Schüler*innen zur Ko-Autorenschaft herausfordert.

Aktuelle Kunst ist Thema auf der Ebene der Praxisprozesse von Kunstunterricht. Positionen aktueller Kunst können Schüler*innen neue Möglichkeiten künstlerischer Produktion eröffnen. Dies geschieht zum Beispiel dann, wenn eine Arbeit der Künstlerin Yayoi Kusama das Thema Muster mit Möglichkeiten der fotografischen Inszenierung verknüpft (siehe hierzu K.1.1.) oder die Arbeitsweise Erwin Wurms den Auftakt bildet für ein Unterrichtsprojekt in dem der Aufforderungscharakter der Dinge relevant wird (siehe hierzu Kapitel 5.1).

Die Kenntnis von Positionen aktueller Kunst erweitert die Perspektive der Lehrerin auf die Produktion von Schüler*innen im Kunstunterricht selbst und darüber hinaus. Praktiken von Schülerinnen wie Kritzeleien auf Unterarmen oder das Lackieren von Fingernägeln können in Relation zu Praktiken der Gegenwartskunst als künstlerische Produktion im Kunstunterricht kontextualisiert werden. Das bietet Erweiterungspotential für die Möglichkeiten künstlerischer Arbeit im Kunstunterricht insgesamt.

Aktuelle Kunst ist ebenso ein wichtiger Bezugskontext der Forschung zu diesem Kunstunterricht.

Arbeitsweisen aktueller Künstler*innen, die den Umgang mit Fotografischem Material reflektieren und gleichzeitig vollziehen sind für eine Adaption der Verfahrensweisen der Figurativen Hermeneutik für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik relevant.

Im Zuge der Erforschung von Bildwerdungen im Kunstunterricht sind Arbeiten aktueller Kunst wichtige Vergleichshorizonte im Zuge der Verfahrensweise der Parallelprojektion. Aktuelle Kunst thematisiert Alltagspraktiken und bedenkt zugleich die künstlerische Formfindung. Sie zeigt an, wie sich die „Produktionen im Werden“ der Schüler*innen weiterentwickeln könnten und welche Form sie finden könnten.

Inwiefern spielt nun aktuelle Kunst eine Rolle in den Forschungen von Kolleg*innen im Diskursfeld von Kunstunterricht?

Im Folgenden nehme ich eine erste Systematisierung des Diskursfeldes aktueller Kunst im Kontext von Kunstpädagogik vor und merke zugleich weiteren Forschungsbedarf an. Berücksichtigung finden in der Aufstellung ausschließlich Dissertationen die im Titel Aktuelle Kunst als Bezugsgröße ausweisen und so bereits auf deren zentrale Stellung im Rahmen der Forschungsarbeit hindeuten. Einzelpositionen und Strategien aktueller Kunst wurden hinsichtlich ihres modellgebenden Potentials im Kontext von Kunstpädagogik von folgenden Forscher*innen untersucht. Ich gebe eine kurze Auflistung zur Orientierung.

Wolfgang Ranft schlägt „die Künstlertheorie von Martin Kippenberger zur Vermittlung von Kunst“ (Ranft 2014) – Anna Dimke „Duchamps Künstlertheorie als eine Lektüre zu Vermittlung von Kunst“ vor (Dimke 2001). Ansgar Schnurr stellt „die Position von Timm Ullrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform“ in das Zentrum seiner Überlegungen (Schnurr 2008). Klaus-Peter Busse untersucht „Erzählung, Landschaft und Text im Werk von Cy Twombly als ein Beitrag zur didaktischen Diskussion“ (Busse 1998). Carl-Peter Buschkühle thematisiert „Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys“ (Buschkühle 1997). Anne Zimmermann stellt „die künstlerische Strategie des Fake aus kunstpädagogischer Perspektive“ vor. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen zwei künstlerische Positionen: Elaine Sturtevant und The Yes Men (Zimmermann 2014). Sara Burkhardt untersucht im Spannungsfeld von „Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln“ (Burkhardt 2007). Gegenwartskunst als Bezugsfeld für Kunstpädagogik wird aus der Perspektive zentraler kunstpädagogischer Positionen (Pfennig, Otto, Visuelle Kommunikation, Selle, Freiberg, Blohm, Buschkühle, Kämpf-Jansen, Busse, Kirschenmann, Maset, Seelinger, Sturm, Meyer) vorgestellt.

Um das Thema „Sprechen über Kunst“ und Fragen der Kunstkommunikation formiert sich im Kontext aktueller Kunst ein eigenes Forschungs- bzw. Diskursfeld:

Fabian Hofmann hat empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaustellungen durchgeführt. Er verortet Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung (Hofmann 2015).

Jörg Grütjen ordnet seine Dissertation in die empirische Unterrichtsforschung ein und untersucht exemplarisch „Kunstkommunikation mit der "Bronzefrau Nr. 6“ (Grütjen 2013). Es handelt sich hierbei um eine Plastik von Thomas Schütte.

Die Forschungen von Bettina Uhlig und Constanze Kirchner sind in der Primarstufe angesiedelt. Bettina Uhlig schlägt eine grundschulspezifische Rezeptionsmethodik vor (Uhlig 2005). Sie thematisiert unter anderem die künstlerische Position von Felix Gonzalez-Torres hinsichtlich ihrer didaktischen Potentiale und machte einen konkreten Vorschlag für eine Unterrichtssequenz. Constanze Kirchners Dissertation trägt den Titel „Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule“ (Kirchner 2001). Die Auswahl künstlerischer Arbeiten überrascht im Zusammenhang mit ihrer Einordnung als aktuelle Kunst. Es handelt sich um Arbeiten von Mo Edogas, Pablo Picasso, Asger Jorn, Yves Klein, Jimmie Durham, Andy Goldsworthy, Tony Cragg und Daniel Spoerri sowie Stuart Davis, Ernst Wilhelm Nay, Klaus Fußmann, Georg Baselitz und Antoni Tàpies.

Christina Griebel verbindet in ihrer Fallstudie „Kreative Akte vor der Kunst“ (Griebel 2006) künstlerische Produktion und Rezeption von Kunst.

Maria Peters thematisiert in ihrer Forschung die Rezeption plastischer Arbeiten von Hans Arp, Aristide Maillol und Franz Erhard Walther. Peters untersucht nicht die Verbalkommunikation sondern „Schülertexte als Beispiele eines ästhetischen Differenzgeschehens“ (Peters 1996).

Die Dissertation von Sidonie Engels thematisiert Kunstbetrachtung in der Schule aus einer historischen Perspektive. Sie untersucht die „Theoriebildung zwischen 1953 und 1979 im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (Engels 2015).

Die Dissertation von Eva Sturm „Im Dialog mit dem Anderen. Sprechen im Museum als Form der Vermittlung moderner und zeitgenössischer Kunst“ (Sturm 1996) markiert zugleich die Trennlinie zwischen Aktueller Kunst im Kunstunterricht und dem angrenzenden Diskurs der Kunstvermittlung im Museum.

Die größte Nähe zu meiner Arbeit in Hinsicht auf die Kopplung von aktueller Kunst und Kunstunterricht sehe ich zu den Forschungen von Andreas Brenne, Christiane Brohl und Christine Heil. In diesen Forschungen sind Positionen aktueller Kunst relevant auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung bzw. von Vermittlungssituationen und der Ebene ihrer Erforschung.

In Christine Heils Dissertation „Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst-Erfinden und erforschen von Vermittlungssituationen“ (Heil 2007) sind kartierende Vorgehensweisen aktueller Künstler*innen – thematisiert werden Till Krause und Anna Gudjónsdóttir sowie Kimsooja und Jun Yang – ein wichtiger Bezugskontext. Andreas

Brenne schlägt eine Transformation der künstlerischen Feldforschung von Lilli Fischer als Modell für den Kunstunterricht in der Primarstufe vor (Brenne 2004). Christiane Brohl verknüpft mit ihrem Vorschlag des „Displacement als kunstpädagogischen Strategie eine heteropie- und kontextbezogenen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens“ (Brohl 2003). Kontext-Kunst steht im Zentrum von Brohls Überlegungen. Sie thematisiert mit Robert Smithson auf der einen Seite und den sogenannten „Earth Projects“ mit ihren Protagonisten Walter de Maria, Nancy Holt, Michale Heizer und James Turrell auf der anderen Seite, sowohl eine Einzelposition als auch eine künstlerische Strategie.

Theoretische Bezugskontexte beeinflussen in den genannten Positionen die Annäherungspraxis an die Kunst und den Forschungsgegenstand.²⁹⁶ Andreas Brenne verknüpft in seiner Forschung die künstlerische Feldforschung von Lilli Fischer mit der Grounded Theory Methodologie und nimmt dementsprechend eine „Auswertung durch gegenstandsbezogene Theoriebildung“ vor (Brenne 2004: 164-169). Christian Brohl rekurriert auf die Position von Michel Foucault und konturiert eine „Kunstpädagogik als philosophische Praxis des Verschiebens“ (Brohl 2003: 300) vor. Sie nimmt mit der Heterotopie einen zentralen Begriff Foucaults auf und schlägt eine „heterotopie- und kontextbezogene Diskurspraxis des Lehrens und Lernens“ (ebd.: 311-324) vor. Christine Heil rekurriert in ihrer Forschungsarbeit zur „Kartierenden Auseinandersetzung mit aktueller Kunst“ auf die Kartografie. Diese ist zugleich „Wissenschaft und Technik der Herstellung von Land und Seekarten“ (Heil 2007: 25) ist. In dem Prozess des Kartierens verbinden sich somit das Vermessen einer Landschaft und zugleich die Visualisierung dieser Vermessung in einer Karte. Diese Kopplung von Analyse- und Visualisierungsprinzip wird für das dem Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen adaptiert.

In meiner Forschung rekurriere ich auf die Objektive Hermeneutik, eine Methode der empirischen Sozialwissenschaften. Die methodischen Prinzipien der Kontextfreiheit und der Kontextuierung führe ich direkt zu Beginn der Arbeit als Werkzeuge ein (Kapitel 1.1). Sie sind im Rahmen meiner Arbeit relevant für die Vorschläge für Konzeptionsebenen für Kunstunterricht und die Analyse des Kunstunterrichts der Forscherin.

²⁹⁶ Vergleichbares gilt für die Forschungen von Maria Peters und Eva Sturm, die allerdings stärker im Diskursfeld der Kunstvermittlung verankert sind. Maria Peters nimmt Bezug auf die Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys (Peters 1996: 50-72) während Eva Sturm schlägt mit ihrer Habilitation eine Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze vor (Sturm 2011).

Die „Lesartenbildung“ (Wernet 2000b: 66) ist die Grundfigur der methodischen Rekonstruktion. Lesarten definiert Andreas Wernet als „Geschichten, die in einem eindeutigen Passungsverhältnis zum Text stehen“ (ebd.: 44). Im Zuge der Rekonstruktion werden darüber hinaus auch „kontrastierende Gedankenexperimente“ (ebd.: 41) vorgenommen. Das heißt, dass das Textstück – die Objektive Hermeneutik verwendet den Begriff der „Sequenz“- das interpretiert wird, in einem Gedankenexperiment in einen Kontext gesetzt wird, der unpassend ist. Die Voraussetzungen, unter denen das zu interpretierende Textstück Sinn macht, werden so noch einmal aus der Gegenperspektive geklärt. (vgl. ebd.)

Lesartenbildung findet in der von mir vorgeschlagenen Konzeption von Kunstunterricht auf der Ebene der Praxisprozesse statt, wenn Schüler*innen in ihrem künstlerischen Arbeiten Anschlüsse produzieren. Die Vorgabe eines Fragmentes wie „Im Süßigkeitenland“ konfrontiert mit einer Bedeutungslücke, die es auf mehreren Ebenen zugleich – zum Beispiel Material, Idee, Arbeitsform – zu füllen gilt. Die Unterrichtskonzeption ist auf Sinnbildungsprozesse der Schüler*innen angelegt. Aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik könnte man das beschriebene Vorgehen wie folgt fassen. Die Schüler*innen produzieren im Sinne einer Interpretationsgemeinschaft Lesarten, in denen das Fragment „im Süßigkeitenland“ Sinn ergibt.

Lesartenbildung und der Modus der Kontextuierung prägen darüber hinaus auch meine Haltung in der Rolle der Lehrer*in. Im besten Sinne merkwürdigen Verhaltens- und Aktionsweisen von Schüler*innen in meinem Kunstunterricht, würde ich zunächst Sinn unterstellen und Gelegenheit zu Kontextuierung geben. Kontextuierung wäre die Beantwortung der Frage, in welcher Hinsicht das im Kontext des Kunstunterrichts Sinn macht bzw. machen kann. Auch wenn sich dieser Sinn der Lehrerin auf den ersten Blick noch nicht erschließt.