

Fazit

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stand der von der Forscherin konzipierte und zusammen mit Schülerinnen realisierte Kunstunterricht. Die Forschung hat zwei Forschungsschwerpunkte – Unterrichtskonzeption und Methodenentwicklung – verknüpft und unter Berücksichtigung der besonderen Positionen und Produktion der Forscherin im Feld vorgestellt.

1) Zum Forschungsschwerpunkt Methodenentwicklung

Die Mehrebenen-Parallelprojektion eröffnet im Diskursfeld der Kunstpädagogischen Forschung erstmals die Möglichkeit systematisch und methodisch kontrolliert mit fotografischem Dokumentationsmaterial zu arbeiten und künstlerische Produktionsprozesse in den Mittelpunkt zu stellen.

Die Methode ist im Zusammenhang mit dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit entwickelt aber nicht darauf festgelegt. Wie gezeigt werden konnte, verändern sich mit dem Forschungsgegenstand die Ebenen der Parallelprojektionen. Die methodische Grundfigur bleibt erhalten. Zentraler Rekonstruktionsschritt ist der auf Bild-zu-Bild-Vergleichen basierende Modus der Parallelprojektion. Die Hinsicht dieses Vergleichs entsteht erst im konstellativen Zusammentreffen des Materials. Dies unterscheidet den Vergleich als Analyseschritt von kunsthistorischen Bild-zu-Bild-Vergleichen. Dort bedingt die Hinsicht des Vergleichs häufig die Bildauswahl. Im Zuge der Mehrebenen-Parallelprojektionen wird die Hinsicht des Vergleichs im Zusammentreffen der Bilder erst realisiert.

Die Mehrebenen-Parallelprojektion ist ein Methodenvorschlag zur Auswertung von fotografischen Dokumenten künstlerischer Produktionsprozesse. Ideen, die noch auf dem Weg zu ihrer Form befindlich sind. Der Methodenvorschlag wurde in Erweiterung eines Ansatzes aus der Visuellen Soziologie durch künstlerische Arbeitsweisen entwickelt. Letztere vollziehen den Umfang mit fotografischem Material und konzipieren ihn zugleich in seiner Form

Die Mehrebenen-Parallelprojektion mit ihrer zentralen Rekonstruktionsfigur, dem Bild-zu-Bild-Vergleich kann nicht auf Sprache verzichten. Sprache ist unabdinglich, um wissenschaftliche Erkenntnisse kommunizierbar zu machen und gerade aus einer Praxis hervorgehende Erkenntnisse zu theoretisieren. Textfragmente werden darüber hinaus auch als Teil künstlerischer Produktionen (tag aus Magneten, Schrift an der Tafel, Unter-

schriften auf Unterarmen) in Kombination mit ihren visuellen Realisierungsformen analysiert.

Die Methode bietet durch ihre Verortung im Kontext künstlerischer Produktion eine Schnittstelle, die Erforschung von Kunstunterricht mit dessen Konzeption zu verbinden. Mehrebenen-Parallelprojektionen können im Kunstunterricht als produktionsorientierte Formen der Bildanalyse Alternativen zu textbasierten Verfahren bieten. Schüler*innen können ihre eigenen Bildwelten im Analyseprozess nutzen, wenn sie beispielsweise auf dem Handy gespeicherte Fotos als Vergleichshorizonte in die Analyse einspeisen. Das heißt im Unterricht besprochenen Arbeiten von Künstler*innen im Kontext des eigenen Bildrepertoires und der eigenen Produktion verorten. Umgekehrt bietet die Arbeit mit fotografischem Material nach Rekonstruktionsprinzipien wie der die Erstellung von Bild-zu-Bild-Vergleichen, der Fotografischen Segmentierung, dem Erstellen von Rekonstruktionstableaux und der Neukontextualisierung von Foto-segmenten neue Impulse für die Konzeption der künstlerisch-praktischen Arbeit im Unterricht. Diese Arbeitsweisen können an vielen, Schüler*innen geläufigen alltagskulturellen Formen mit Bildern zu arbeiten anknüpfen. Dazu gehören fotobasierte Internetnutzungen wie Memes, Bildmontagen auf Twitter oder Praktiken im Zusammenhang mit Plattformen wie Instagram und auch die Dramaturgie des Formates Bilderbuch.

2) Zum Forschungsschwerpunkt Unterrichtsentwicklung

Die Neukontextuierung von schulischen Regeln, Routinen und Ritualen ermöglicht einen Spielraum für die Produktion von Sinnüberschüssen und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen im Kunstunterricht. Schule kann auf diese Weise Thema künstlerischen Handelns von Schüler*innen im Kunstunterricht sein.

Neue Strukturparameter und Konzeptionsebenen für Kunstunterricht wurden in der vorliegenden Arbeit dadurch entwickelt, dass zunächst vom Kontext Schule abstrahiert- und Bezugskontexte außerhalb von Schule aufgesucht wurden. Die Arbeitsweisen der Künstler Felix Gonzalez-Torres und John Cage fanden hier besondere Berücksichtigung. Beide Künstler verorten sich an der Schnittstelle von mindestens zwei Kontexten: John Cage zwischen aktueller Kunst, neuer Musik und Theater; Felix Gonzalez-Torres zwischen aktueller Kunst und Theater. Felix Gonzalez-Torres und John Cage teilen die Verantwortung für die Werkkonstitution mit den Rezipient*innen und fordern sie sogar zu Koproduktion heraus.

Sie berücksichtigen die Dramaturgie des institutionellen Settings. Routinen, Regeln, Rituale von Museum und Theater bzw. Bühne und Aufführung werden für den Moment der Werkkonstitution aktiviert.

Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht

Vier Konzeptionsebenen für Kunstunterricht wurden aus dem fotografischen Material aus zwei Jahren Kunstunterricht entwickelt. Sie lauten: 1) Der Aufforderungscharakter der Dinge; 2) Arbeit mit Motiven; 3) Kontextverschiebungen und 4) Spielball Institution. Jede Ebene ist mit spezifischen Konzeptionsprinzipien verknüpft.

Die Konzeptionsebenen können Lehrer*innen neue Planungsperspektiven für Kunstunterricht eröffnen, der sich in seiner Strukturiertheit eng an den Parametern künstlerischer Produktion und Formfindung orientiert. Sie sind nicht unmittelbar und 1:1 anwendbar, sondern als Anregung und Aufforderung für weitere Konzeptionsideen zu verstehen. Sie liefern, mit Sol LeWitt gesprochen, eine Grammatik und realisieren sich auf der Ebene der Unterrichtspraxis. Das unterscheidet sie zum Beispiel von Materialsammlungen oder Kopiervorlagen. Es bedarf einer eigenen Konzeptionsanstrengung aus der Perspektive der Lehrer*innen und dem Mut die Perspektive und das Konzeptionspotential der Schüler*innen mitzudenken. Schüler*innen und Lehrer*innen bearbeiten die Konzeptionsebenen zusammen und produzieren sie bzw. ihre Anwendung auch gemeinsam. Dass auch Schüler*innen bei der Mitgestaltung des Unterrichts explizit aufgerufen sind, entspricht vielleicht nicht immer den Rollenerwartungen. Neue Handlungsformen an einem institutionellen Setting, welches stark durch Regeln und Routinen geprägt und strukturiert ist, zu etablieren geht nur beidseitig, aus der Perspektive von Lehrer*innen und Schüler*innen. Dann müssen sich beide Seiten am Unterrichtsgeschehen verantwortlich fühlen.

Die vorgeschlagenen Konzeptionsebenen sind nicht nur auf Schule bezogen zu denken, sondern können auch in außerschulischen Kontexten eine Rolle spielen

Drei Strukturparameter künstlerischer Produktion im Kunstunterricht:

Die Positionen der Forscherin im Feld wurden in Anlehnung an die Methode der Visuellen Netzwerkanalyse mittels Netzwerkzeichnungen reflektiert. Ausgangspunkt waren die beruflichen Erfahrungskontexte der Forscherin und die Kenntnisse über Parameter der Strukturierung und die Gestaltung von Arbeitsprozessen aus der Perspektive der Kostümassistentin, wissenschaftlichen Hilfskraft in einem Forschungsprojekt und der

Position der Teilnehmerin und zugleich Assistentin an einer Sommerakademie einer Freien Kunstschule. An den Schnittstellen zwischen diesen Produktionszusammenhängen wurden drei Parameter der Strukturierung für Kunstunterricht entwickelt. Sie lauten:

- 1) Die Kombination zeitlicher Parameter ; 2) Die Pluralität der Handlungsformen und
- 3) Neue Dimensionen von Verantwortung.

Kunstunterricht als Arbeit in und an einer Produktionsgemeinschaft

Das Forschungsergebnis der empirischen Rekonstruktion von Kunstunterricht liefert Strukturebenen, die eine Theorie für Kunstunterricht bereitstellt.

Kunstunterricht wird als Arbeit in und an einer Produktionsgemeinschaft verstanden und die Strukturiertheit künstlerische Produktionsprozesse im Kunstunterricht in Verschränkung mit den verhandelten Inhalten und in Koproduktion von Schüler*innen und Lehrperson entwickelt. Zentral erachte ich dabei aus der Perspektive der Lehrperson zunächst eine gemeinsame Arbeitspraxis mit Schüler*innen zu etablieren und sie zu einer Vielzahl von Entscheidungen herauszufordern und dabei zu beraten und zu begleiten. Entscheidungen können die folgenden Ebenen betreffen:

AUSTAUSCH INNERHALB DER PRODUKTIONSGEMEINSCHAFT

Austausch findet in einer Konzeption von Kunstunterricht im Sinne einer Produktionsgemeinschaft in wechselnden Konstellationen und in verschiedenen Hinsichten statt:

Einzelpersonen sprechen mit Einzelpersonen, Einzelpersonen mit der Gesamtgruppe, Teams mit Teams sowie Teams mit der Gesamtgruppe. Er findet zwischen den Schüler*innen unter einander und zwischen der Lehrer*in und einer Schüler*in oder der Lehrer*in und mehreren Schüler*innen statt. Austausch kann der Ideenfindung dienen, zum Zweck der Beratung zum aktuellen Stand der künstlerischen Produktion erfolgen oder die Präsentation eines abgeschlossenen künstlerischen Projektes betreffen. Ich empfehle aus der Konzeptionsperspektive der Lehrperson, Praktiken des Austausches regelmäßig einzuplanen. Dazu gehören Einzelbesprechungen zwischen Lehrperson und Schüler*innen, aber auch Besprechungen in der Gesamtgruppe. Der Austausch kann informell stattfinden oder über die Einzelbesprechung bzw. Sprechstunde in einem eigenen Format gerahmt werden.

Nimmt man die Idee der Produktionsgemeinschaft am institutionellen Setting Schule ernst, so gehört dazu auch die Etablierung einer gemeinsamen Bewertungspraxis.

Diese ist als integraler Bestandteil jedes Projektes einer Produktionsgemeinschaft zu konzipieren. Schüler*innen und die Lehrperson entwickeln nach einer kurzen Phase der Einarbeitung gemeinsam die Kriterien der Bewertung. Diese werden aus den projektspezifischen Anforderungen abgeleitet, in ihrer jeweiligen Relevanz und spätestens zur Halbzeit der Produktionsphase überprüft. Diese Praxis nimmt im Unterrichtsalltag viel Zeit in Anspruch. Sieht man jedoch die Etablierung einer gemeinsamen Bewertungspraxis als Investition in die Produktionsgemeinschaft und zugleich als individuelle Herausforderung und Teil der künstlerischen Entwicklung der einzelnen Mitglieder der Produktionsgemeinschaft, wird sie zu einem Teil der Lehr-Lernprozesse.

Schüler*innen können sich in ihrer Urteilsfähigkeit üben und lernen auch auf der Ebene der Sprache präzise Entscheidungen zu treffen und zu differenzieren. Unterrichtende möchte ich – auf der Basis meiner eigenen Unterrichtserfahrung – ermutigen in eine gemeinsame Bewertungspraxis zu investieren und auch Gegenwind auszuhalten. Differenziert zu urteilen und Bewertungskriterien in der Gruppe auszuhandeln, stellt Schüler*innen eine große Anstrengung dar. Sie können in Folge dessen dazu neigen, die Bewertung dann doch lieber der Lehrperson anzutragen. Und das, obwohl gerade der Unterrichtende im Fach Kunst gerät häufig in Verdacht geraten, Geschmacksurteile zu fällen oder nach Sympathie zu entscheiden.

KÜNSTLERISCHE PRODUKTION INNERHALB DER PRODUKTIONSGEMEINSCHAFT

Entscheidungen erfolgen auch hinsichtlich folgender Aspekte künstlerischer Produktion getroffen.

Zusammenarbeit

Die Konzeption der Produktionsgemeinschaft sieht Einzelarbeiten, Teamarbeit und Gruppenprojekte gleichermaßen vor. Die Entscheidung liegt bei den Schüler*innen und wird von ihnen individuell und für jedes Projekt neu getroffen.

Zusammenarbeit findet hinsichtlich einer gemeinsamen Ideenentwicklung und Umsetzung statt, beinhaltet aber auch Beratung, Rückmeldung und Materialtausch.

Auch das Einholen von Expertisen geschehen im Fall einer Schülerin, die sich von ihrer Großmutter den Umgang mit der Nähmaschine zeigen ließ – von außen stellt kein Hindernis dar, sofern diese im Rahmen der Produktionsgemeinschaft transparent gemacht werden. Die Schülerin hatte den Expertinnenrat in ihrem Produktionsbericht vermerkt. Die ausgehandelten Kriterien fassten Exaktheit in der Ausführung der Kostümproduktion. Handarbeit und technische Hilfsmittel waren gleichermaßen möglich.

Konzeptuelle Materialentscheidungen: Bedeutungsproduktion und Erfindung künstlerischer Handlungsformen

In einem Kunstunterricht, der in seiner Konzeption verstärkt auf Bedeutungsproduktion und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen setzt, werden Materialentscheidungen in Zusammenhang mit den verhandelten Inhalten und häufig für jede Produktionsidee individuell getroffen.

Die vorgeschlagenen Konzeptionsebenen 1) Arbeit mit dem Aufforderungscharakter der Dinge 2) Arbeit mit Motiven 3) Kontextverschiebungen 4) Spielball Institution stehen für ein konzeptuelles Verständnis künstlerischer Produktion im Kunstunterricht. Schuli-sche Dinge wie Tafeln, Mülleiner, Besen oder Verdunkelungsvorhänge aber auch persönliche Dinge der Schüler*innen wie Haustürschlüssel, Mäppchen, Mineralwasserflasche oder Portemonnaie können wie in Konzeptionsebene 1) vorgeschlagen als Materialdarsteller im Rahmen künstlerischer Produktion zum Einsatz kommen. Die Arbeit mit Praktiken des institutionellen Settings Schule wie der Begrüßung oder dem Tafelanschrieb kann zu künstlerischen Handlungsformen führen. Schule ist dann nicht nur Bedingung sondern Thema künstlerischen Handelns.

Die Chance einer konzeptuellen Ausrichtung von Kunstunterricht besteht darin, zeitgemäße künstlerische Produktionsstrategien zu entwickeln. Diese gehen über die Beherrschung bestimmter Techniken hinaus und erfindet Realisierungsformen in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung künstlerischer Ideen. Planung und Dokumentation nehmen einen zentralen Stellenwert ein und werden als Teil künstlerischer Produktion konzipiert. Sinnproduktion ist das gemeinsame Thema der Produktionsgemeinschaft auf der Ebene der Praxisprozesse und zugleich kann jeder*jede Schüler*in seinen*ihren individuellen Weg suchen. Alltagspraktiken und jugendkulturelle Ausdrucksformen können zu einem Teil der Sinnbildungserfahrungen im Kunstunterricht werden.

Dokumentation und das Generieren von fotografischem Material nimmt in der beschriebenen Konzeption von Kunstunterricht eine zentrale Rolle ein. Auch die Schüler*innen dokumentieren kontinuierlich ihre Arbeitspraxis. Dokumentation wird als Teil der künstlerischen Produktion von Schüler*innen in der Unterrichtskonzeption verankert.

Ein Kunstunterricht, der auf die Arbeit mit Bedeutungspotentialen und der Erfindung künstlerischer Handlungsformen setzt, stellt in Analogie zu Praktiken der Konzeptkunst die künstlerischen Ideen der Schüler*innen in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass neue Realisierungsformen mit dem Prozess der Ideenentwicklung entstehen. Ein künstlerisches Endprodukt ist einer von mehreren möglichen Wegen.

Entscheidungen – insbesondere Planänderungen – schreiben sich so in die Produktion ein können in ihrer Konsequenz nachvollzogen und gewürdigt werden unabhängig vom Status des Endproduktes zum Ablauf der gesetzten Produktionszeit und direkt für die Bewertung berücksichtigt werden. Dokumentation durch die Schüler*innen und die Produktion von fotografischem Material und bietet die Chance Mikroprozesse retrospektiv nachzuvollziehen und im Gespräch darauf einzugehen. Dokumentationen können in ihrer Form frei von den Schüler*innen bestimmt werden. Sie bieten Schüler*innen die Möglichkeiten ihre Entscheidungs- und Denkwege zu kommunizieren. Schüler*innen können ihren Aktionsradius und ihren Aktivitätsgrad selbst und immer wieder neu bestimmen. Dies ist besonders für Unterrichtsaktionen mit performativen Anteilen relevant. Die Arbeit an der kollektiven Sinnproduktion kann mit unterschiedlicher Bühnenwirksamkeit erfolgen. Schüler*innen haben dadurch die Möglichkeit, über ganz unterschiedliche Tätigkeiten zu punkten. Hier ist auch eine besondere Aufmerksamkeit der Lehrpersonen erforderlich.

Die Produktion von fotografischem Material ermöglicht Unterrichtenden auf unterschiedlichen Ebenen ihre Aufmerksamkeitsspanne auf das Unterrichtsgeschehen zu erweitern. Die Unterrichtsaktion Muster-Safari wurde in dieser Arbeit vorgestellt – hat dies exemplarisch gezeigt. Dies ermöglicht den Schüler*innen umgekehrt auch Präsenz auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Positionen im gemeinsamen Feld.

Off-Spaces von Kunstunterricht

In der Studie konnte gezeigt werden, wie sich Verbindungen zu Alltagspraktiken und Kommunikationsräumen von Schüler*innen, Kindern und Jugendlichen herstellen. „Off-Spaces“ von Kunstunterricht bilden einen besonderen Freiraum für das künstlerische Arbeiten von Schüler*innen simultan zum Unterrichtsgeschehen.

Aus der Perspektive der Lehrer*in ist hier eine besondere Haltung der Aufmerksamkeit erforderlich und die Bereitschaft, ungewöhnliche Dinge, die Schüler*innen im Unterricht und parallel oder anstatt dem, was eigentlich Thema ist, in ihrem Sinnanschluss und unter dem Fokus von Bedeutungsproduktion und der Erfindung von Künstlerischen Handlungsformen zu sehen. Diese Anschlüsse werden häufig erst auf den zweiten Blick sichtbar. Es lohnt sich nachzufragen oder im Unterricht zu fotografieren und dann mit diesen Fotos weiter zu arbeiten.

KOPRODUKTION AM INSTITUTIONELLEN SETTING ZWISCHEN LEHRER*IN und SCHÜLER*INNEN.

Schule und Unterricht sind in der vorliegenden Konzeption von Kunstunterricht nicht Hindernis, sondern Bedingung und Thema künstlerischen Handelns. Mit der Thematisierung von Regeln, Routinen und Ritualen des institutionellen Settings eröffnet sich ein neues konzeptionelles Themenfeld für Kunstunterricht. Die Lehrperson ist Teil der Produktionsgemeinschaft und trägt zugleich pädagogische Verantwortung. Sie bleibt Vertreterin der Institution und kann durch ihre besondere Rolle ermöglichen, ebendiese Rahmung zu thematisieren. Voraussetzung ist, dass sie in Distanz zu ihrer eigenen Rolle am institutionellen Setting Schule gehen kann und die Verantwortung für die Produktionsgemeinschaft Kunstunterricht mit ihren Schüler*innen teilt. Kunstunterricht, der sich als Produktionsgemeinschaft im Sinne einer Koproduktion versteht, produziert seine eigenen Rahmenbedingungen. Das geht über eine partizipative Teilhabe von Schüler*innen hinaus. Denkt man den Gedanken weiter, könnte Kunstunterricht im Kontext von Schulentwicklung relevant werden. Die Sicht auf die schulischen Rahmenbedingungen würde im Zusammenhang und in Differenz zu künstlerischer Produktion für alle Akteur*innen des Feldes offensichtlich. Kunstunterricht könnte eine Produktion der Schüler*innensicht auf das Setting ihrer künstlerischen Praxis sein.

Mit einem Kunstunterricht, der sich an der Schnittstelle von Schule, aktueller Kunst und Theater verortet und in seiner Konzeption die Produktion von Bedeutung und die Erfindung künstlerischer Handlungsformen vorsieht, entstehen neue Konzepte von Autor*innenschaft im Kunstunterricht, für die es die Register in Differenz zu etablierten Methoden der Leistungsbewertung erst noch zu entwickeln gilt. Auf der Ebene der künstlerischen Praxis sind diese Konzepte bereits vorhanden, wie folgendes Beispiel, welches emblematisch für eine Anschlussforschung stehen könnte, zeigt:

Zwei Schülerinnen zeigen mir, der Lehrerin/Forscherin ihre im Zuge der Unterrichtsreihe „eine Reise ins ...“ realisierten Buchobjekte. Die beiden Schülerinnen haben die Autorenschaft für ihre Objekte gleich miterfunden. Eine Einzelidee in doppelter Ausführung machen sie zu einer neuen gemeinsamen Idee. „Kopie“ und „Original“ sind nicht voneinander zu unterscheiden. Die künstlerische Leistung liegt auf der Ebene der Gedanken und zeichnet sich doch auch in der Realisation im Material ab. Zwei identische Seiten kommentieren und konzeptualisieren die Schülerinnen mit folgenden Worten „Frau Sutter, wir machen ein Zwillingbild“.



Abb. 172