

Exposé zur Dissertation von Sabine Sutter

Rekonstruktion von Kunstunterricht.

Sinnüberschüsse und künstlerische Handlungsformen im Kontext von Schule, Museum und Theater

„Lieber Aby Warburg, was tun mit Bildern?“ fragt eine Ausstellung der Kunsthalle Siegen und rückt den Bildumgang ins Zentrum. 23 zeitgenössische künstlerische Positionen zeigen im Rahmen der Ausstellung „Perspektiven auf bildnerische Diskurse, in denen sich Recherche und Erkenntnis untrennbar mit Fragen des Zeigens und Ausstellens verbinden.“ (Schmid 2008) Die jeweils besonderen Umgangsweisen mit „fotografischem Material“ bestimmen hier die Werkformen der künstlerischen Arbeiten: beispielsweise arbeitet Tobias Buche mit Fotokopien und Stellwänden, in der Arbeit "Rotating Notes" von Hae-gue Yang werden Zeitungsausschnitte über eine in Bewegung zu versetzende Drehschreibe in die Abstraktion überführt oder Ulrike Kuschel thematisiert in „Bildbeschreibungen II“ den Zusammenhang von Bild und Text im Display des Museums. Während die Arbeit an möglichen Umgangsweisen mit fotografischem Material in der jüngeren Gegenwartskunst fest verankert ist und dort eine wesentliche ästhetische Praxis darstellt (vgl. Schmidt 2012: 7), stellen Fotografien in qualitativen Studien der Erziehungswissenschaft immer noch ein der Sprache untergeordnetes und medial wenig ausgelotetes Datenmaterial dar. Empirische Sozialforschung ist zunächst an Sprache und Textanalyse ausgerichtet.¹ Die aktuellen empirischen Forschungen der Kunstpädagogik orientieren sich vorwiegend am methodischen Repertoire der Erziehungswissenschaft.² Die Verwendung von Bild-Daten und Fotografien in künstlerischen Feldern stellt auch dort Forschende vor methodische und methodologische Herausforderungen. „Der Umgang mit dem Bild wird aus pädagogischer Sicht offensichtlich zur Begegnung mit dem fachwissenschaftlich Fremden, dem man sich nur mit Vorsicht nähern kann“ (Fuhs 2003: 41) merkt der Erziehungswissenschaftler Burkard Fuhs in seinem Beitrag zu „Fotografie in der Qualitativen Forschung“ an. Fuhs plädiert mit diesem Beitrag bereits 2003 dafür, die Frage umgekehrt zu stellen. Das Pädagogische liegt nicht im Material, sondern in der Perspektive, die man

¹ Siehe dazu Wernet (2000: 11): „Nichtsprachliche Texte stellen für die Konzeption *der Objektiven Hermeneutik* (Anmerkung Sutter) keine grundsätzliche Schwierigkeit dar. Insofern sie versprachlicht werden können, – und nur so stehen sie einem interpretatorischen Zugang zur Verfügung – gelten sie als Texte und damit als Gegenstand einer Sinnrekonstruktion.“

² Zur empirischen Forschung in der Kunstpädagogik siehe u.a. Meyer/Sabisch 2009; Peez 2007, 2006, 2005.

darauf richtet. Die Frage lautet dementsprechend nicht, ob man das Pädagogische überhaupt in Bildern sehen und sozusagen fotografisch einfangen kann, sondern „wie kann ich das, was auf einem Foto abgebildet ist, in pädagogischer Perspektive sehen.“ (Fuhs 2003: 49) Ich schließe an Fuhs an und reformuliere die Frage für mein Forschungsfeld wie folgt: Die Frage lautet dementsprechend nicht, ob man künstlerische Prozesse von Schüler*innen auf Fotos sehen kann, sondern wie kann ich das, was auf einem Foto ist, in einer kunstpädagogischen Perspektive sehen.

Die Herausforderung für die Arbeit mit fotografischem Material in der empirischen Erforschung von Kunstunterricht sehe ich entsprechend darin, die Ebene der Bildproduktion mit der Ebene der Bildrekonstruktion zu verknüpfen. Bild- und Beobachtungsdokumente von Kunstunterricht stünden dann nicht in Konflikt zu der künstlerischen Bildproduktion auf der Praxisebene. Im Gegenteil. Diese Schnittmenge wäre für die Rekonstruktion von künstlerischen Bild-Praktiken im Kunstunterricht gezielt aufzusuchen und zu nutzen (vgl. Fuhs 2003: 42). Bildrekonstruktion, so meine These, wäre in diesem Sinne dann auch als Bildpraktik zu konzipieren und zu verstehen. Ich schlage deshalb mit der „Mehrebenen-Parallelprojektion“ (Sutter 2017) eine Verknüpfung der Figurativen Hermeneutik nach Michael R. Müller mit Arbeitsweisen der aktuellen Kunst vor, die den Umgang mit fotografischem Material reflektieren und gleichzeitig vollziehen. Die künstlerischen Positionen von Hannah Höch, Peter Piller, Wolfgang Tillmans, Gerhard Richter und Lia Perjovschi werden hinsichtlich ihrer Potentiale für eine Spezifizierung der Verfahrensweisen der Figurativen Hermeneutik für das Forschungsfeld der Kunstpädagogik untersucht.

Für die empirische Erforschung von Kunstunterricht ist dieser Vorschlag zunächst aus zwei Perspektiven relevant:

1) Bildproduktion, Bildrezeption und Analyse werden im Zuge der Methode zusammengedacht. Bildproduktion und Bildrezeption sind ebenso elementar für die Konzeption von Unterricht und auch von Vermittlungssituationen wie für deren Durchführung. Auf der Ebene der Analyse können sie gleichermaßen Gegenstand von Forschung sein.

2) Bilder in ihren visuellen Kontexten und Nachbarschaften zu rekonstruieren – und nicht vorrangig als isolierte Einzelfotografien – stellt eine Chance für kunstpädagogische Forschungsfelder dar und kommt den spezifischen Herausforderungen der Erforschung künstlerischer Produktionsprozesse in besonderer Weise entgegen. Häufig hat man es mit Phänomenen zu tun, die noch auf dem Weg zur Formfindung sind. Die Arbeit mit Vergleichsmaterialien im Medium Bild bietet sich dafür an, Prozesse der Formfindung und experimentellen Prozesse der Entstehung von Bedeutung, zu rekonstruieren. Über die

Produktion von Bildnachbarschaften lassen sich visuelle Phänomene systematisch einkreisen und erlauben eine Annäherung an latenten Sinn. An dieser Stelle markiert sich gleichzeitig der methodische Erweiterungsbedarf:

Für das von mir unternommene Forschungsvorhaben besteht die Notwendigkeit, empirische Methodologien für Bilddaten zu erweitern, um künstlerische Produktionssituationen im Kunstunterricht zum Gegenstand der Analyse machen zu können.

Die Figurative Hermeneutik nach Michael R. Müller, eine „interpretative Methodik des Bildvergleiches“ (Müller 2012: 129) bietet forschungsmethodische Alternative zur Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack (2011). Methodologischer Ausgangs- und Bezugspunkt für die Figurative Hermeneutik ist die „genuine lebensweltliche Gegebenheit von Bildern als symbolische Darstellungen, die immer auch mit Blick auf bereits bestehende Bilddarstellungen erzeugt, gesehen und verstanden werden.“ (Müller 2012: 129)

Müller grenzt seine methodologische Konzeption von tafelbildanalytischen Verfahren wie der Ikonologischen Methode nach Panofsky und auch vom Analysevorschlag Ralf Bohnsacks ab. Erstere machen Annahmen über die ‘innere Struktur’ von Bildern (siehe dazu Müller 2012: 130) und analysieren das Einzelbild innerhalb seiner Bildgrenzen.

Die Ansätze Bohnsacks und Müllers unterscheiden sich hinsichtlich des Modus des Vergleichens. In der Konzeption Bohnsacks wird der Vergleich als „fallvergleichendes Kontrollinstrument“ (Bohnsack 2011:21) eingesetzt. Müller dahingegen konturiert den Vergleich in seiner zentralen Stellung „als basaler, unmittelbar bildvergleichend erfolgreicher Interpretationsschritt“ (Müller 2012: 130).

Allerdings analysiert Michael R. Müller im weitesten Sinne Tafelbilder und so sind seine ersten Bildbeispiele „die Lesende“ von Gerhard Richter und ein Vogue Cover aus dem Jahr 2000. Das Fotografische Material meiner Forschung ist in kommunikativen Produktionssituationen entstanden. Schülerinnen und Lehrerin haben beiderseitig Anteil an der Formfindung und Sinnproduktion.

Die „Mehrebenen – Parallelprojektion“ als Methodenvorschlag zur empirischen Erforschung von künstlerischen Praxisprozessen im Modus des Fotografie-zu-Fotografie-Vergleichs führt Bildrezeption, Bildproduktion und Bildrekonstruktion auf der Ebene der Analyse zusammen. Datenerhebung und Bildrekonstruktion werden im Rahmen des Methodenvorschlags an der Schnittstelle zu Bildproduktion verortet.

Ich betrachte dementsprechend das Spannungsfeld und Wechselverhältnis von Bildmöglichem und Bildfaktischem in meiner Forschung synchron auf der Ebene der Praxisprozesse im Kunstunterricht und der Ebene der Analyse. Die Formendifferenz von

Sinnstrukturen ist Gegenstand der Rekonstruktion und kann gleichzeitig Produktionsanlass im Kunstunterricht sein. Schüler*innen werden durch die Unterschiedlichkeit von Sinnstrukturen angeregt, auch wenn sie es nicht auf dieser Ebene beschreiben können.

Die Formendifferenz von Sinnstrukturen bietet Anregungspotential für die Realisation von individuellen künstlerischen Ideen in der Produktionsgemeinschaft Klassenkollektiv. Die Produktion und Erfindung von Bedeutungen durch Schüler*innen wäre dann selbst Thema des Unterrichts (vgl. Sutter 2014).

Die Kontexte aktuelle Kunst und Theater fungieren als Kontrastfolien im Rahmen der Analyse und eröffnen Bedeutungspotentiale und Handlungsformen für die Konzeptualisierung von Kunstunterricht. Die Positionen von Felix Gonzales-Torres und John Cage, im Besonderen die Arbeiten „Untitled“ (Lover Boys), 1991, und „Song Books“ (Solos for Voice 3–92), 1970, finden in diesem Zusammenhang modellbildend besondere Berücksichtigung. Die Aktivierung und besondere Konzeptualisierung der Rezipientenseite ist in beiden Arbeiten werkkonstitutiv:

John Cage verknüpft in seinen „Songbooks“ (Solo for Voice 3-92) verschiedene Parameter aus Kontexten von Bühne und Aufführung mit dem Prinzip der Regieanweisung. Cage spricht von „Specific Directions“. Ein Beispiel: „Solo for Voice 54: Leave the stage by going up (flying) or through a trap door, and return the same way while wearing an animal head.“ (Cage o.S.) Das Bühnengeschehen wird durch offene, noch jeweils durch den/ die Akteur/-in zu konkretisierende und gleichzeitig auszuführende Regieanweisungen bestimmt.

Felix Gonzales-Torres überträgt die Werkkonstitution der Candy Spills und einen Teil seiner Verantwortung auf das Publikum, das in deren Erscheinungsform und Dimension eingreifen und diese verändern kann und dies kann sogar soweit gehen, dass der Bonbonstapel noch während der Ausstellungsdauer anteilig oder vollkommen in den Mägen oder Hosentaschen der Besucherinnen und Besucher verschwindet. Ob wieder aufgefüllt wird und ob oder inwiefern „the public“ darüber informiert wird, dass den Installationen Bonbons entnommen werden dürfen, entscheiden die ausstellenden Institutionen.

Mit der Beteiligung der Betrachter*innen bis hin zur Ko-Produktion und der Adaption und Paraphase von Praktiken des institutionellen Settings³ liefern beide Arbeiten Parameter für einen Kunstunterricht, der sich in seiner Strukturiertheit an künstlerischen Prozessen

³ Siehe in diesem Zusammenhang auch: Heil 2010. Im Zentrum des Textes „Etwas setzt sich fort. Kunst, Partizipation, Bildung.“ stehen Potentiale eines auf Erweiterung und Beteiligung angelegten Vermittlungsraumes.

außerhalb des Machtraumes Schule orientiert und Schüler*innen zur Ko-Autorenschaft herausfordert. Schule mit ihren institutionellen Regeln ist dann nicht Hindernis sondern Bedingung und Thema künstlerischer Produktion.

Felix Gonzales-Torres äußerte sich einmal folgendermaßen: „Über Revolution bin ich hinaus [...]. Ich möchte innerhalb des Systems arbeiten. Ich möchte innerhalb der Widersprüche des Systems arbeiten [...].“ (Torres zitiert nach Rosen 1997: 26)

Kunstunterricht im Sinne einer Aufführungserfahrung zu konzipieren und rekonstruieren, könnte heißen, Aneignungen und Variationen von Vorbildern und Bildangeboten durch Schüler*innen wie durch Lehrende gerade in ihren Zusammenhängen und Widersprüchen zur Institution Schule als produktives System zu verstehen.

Literatur

Böhme, Jeanette/ Herrmann, Ina: Schule als pädagogischer Machtraum: Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden 2011.

Bohnsack, Ralf: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode, Opladen 2011.

Cage, John (1970): Songbooks Volume I Solos for Voice 3-58. Edition Peters No.6806a. New York, London, Frankfurt.

Fuhs, Burkhard: „Fotografie in der qualitativen Forschung.“ In: Yvonne Ehrenspeck/ Burkhard Schäffer (Hg.): Film und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen 2003, S.37–53

Heil, Christine (2010): Etwas setzt sich fort. Kunst, Partizipation, Bildung. In: Institut für Wissenschaft und Kunst (Hg.): kunst fragen, Wien, S. 137–161.

Rosen, Andrea: The never ending portrait, in: Felix Gonzales-Torres, Catalogue Raisonné in two Volumes, Hatje Cantz 1997, S.24–42.

Meyer, Torsten/ Sabisch, Andrea (Hg.): Kunst, Pädagogik, Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld 2007.

Müller, Michael R.: „Figurative Hermeneutik. Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes.“ In sozialer sinn, Heft 01/2012, S. 129–161.

Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht Baltmannsweiler 2007.

Peez, Georg: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung - Theorie und Forschungspraxis. München 2006.

Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung München 2005.

Rosa, Lisa: „Von den Visionen des ‚Lernens für später‘ zum Sinnbildungslernen der Gegenwart.“ In: Burkhardt, Sara/ Meyer, Torsten/ Urfuß, Mario (Hg.): *Convention*. München 2013, S. 113–120.

Schmidt, Eva (Hg.): *Lieber Aby Warburg, was tun mit Bildern. Vom Umgang mit fotografischem Material*. Siegen, Museum für Gegenwartskunst. 2012.

Sutter, Sabine: „Regeln, Routinen, Rituale. R-Strukturen im Kunstunterricht.“ In: Blohm, Manfred (Hg.): *Kunstpädagogische Stichworte*. Hannover 2016, S. 99–102.

Sutter, Sabine: „Ohne Titel (Bedeutungsproduktion). Mit Schülerinnen und Schülern Gedanken zum Springen bringen.“ In: Kolb, Gila/ Meyer, Torsten (Hg.): *What’s Next? Art Education*. München 2014, S. 338–340.

Umthum, Sandra: *Kunst als Aufführungserfahrung. Zum Diskurs intersubjektiver Situationen in der zeitgenössischen Ausstellungskunst*. Felix Gonzales-Torres, Erwin Wurm und Tino Sehgal. Bielefeld 2012.

Wernet, Andreas: *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen 2000.