

Wie erleben Schülerinnen und Schüler Situationen der Kunstbetrachtung? Plädoyer für die Untersuchung von Fotosequenzen anstatt von Einzelfotografien. Ein Vorschlag zur Erweiterung sozialwissenschaftlicher Analysemethoden in der Unterrichtsforschung

Von Jörg Grütjen

Schülerinnen und Schüler sind keine Laien, wenn es um die Wahrnehmung und Beobachtung von Unterricht geht. Mit steigendem Alter, mit zunehmender Jahrgangsstufe und Schulerfahrung werden sie immer mehr zu Expertinnen und Experten des Unterrichtsalltags in der Schule. Sie nehmen den Unterricht anders und geübter wahr als außenstehend Beobachtende, die in dieser Hinsicht viel eher als Laien zu benennen wären. Expertinnen und Experten bezeichnet man als solche, weil sie im Gewimmel der Einzelheiten nicht nur oft andere, sondern vor allem stärker die relevanten Zusammenhänge erkennen können, im Gegensatz zu Außenstehenden oder Laien. Deshalb können Lernende in ihrer Wahrnehmung, als Expertinnen und Experten von Schule, ihre Unterrichtsumwelt angemessener gruppieren als ungeübt Beobachtende: Laien sehen oft nur zusammenhanglose Details einer Situation; Expertinnen und Experten sehen Konstellationen und Gruppierungen in den Einzelelementen, die für Laien nicht sichtbar sind; Expertinnen und Experten erkennen Sinn, Bedeutung und Tiefenstrukturen, die sich aus verstreuten Einzelheiten zusammensetzen, und hinter der wahrnehmbaren Oberfläche des Sichtbaren das Zusammenspiel funktionaler Einheiten (vgl. Mangold 2007: 318-320).

Kritik an der sozialwissenschaftlichen Analyse von Einzelfotografien

Ein zentrales Problem der sozialwissenschaftlichen Analyse von Fotografien ist: Wie wählt man eigentlich aus einer vorliegenden Menge an Fotodokumenten die zu untersuchenden Einzelfotos aus? Die Untersuchung von isolierten Einzelbildern verschiebt schnell den Gesamteindruck einer dokumentierten Situation. Man muss nur den Vergleich zur Analyse von Texten ziehen: Die Beschränkung einer Untersuchung auf einen oder zwei Sätze anstatt auf einen gesamten Text würde ja auch irritieren. Auch die Kunstpädagogen Hubert Sowa und Bettina Uhlig setzen sich dafür ein, bei Fotoanalysen unbedingt die Ebene der Bild-Pragmatik zu beachten, also die soziale und kommunikative Rahmung von Bildern zu berücksichtigen (etwa das situative Setting beim Fotografieren, das Verhältnis der Abgebildeten zu den Bildaufnehmenden und den Bildadressaten; vgl. Sowa/Uhlig 2006).

Zwar liegen für die Auswahl von Fotos methodische Vorschläge vor (Mayring 2002: 108-109; Peez 2007c: 106-107). Trotzdem mache ich den Vorschlag, eher eine gesamte Bildersequenz anstatt Einzelfotos zu rekonstruieren, wenn es mehrere Fotografien aus einem Zusammenhang gibt. So lassen sich Verzerrungen der Analyse durch die Isolation von Einzelfotos vermeiden. Fotoreihen haben häufig eine entscheidend größere Informationsdichte als Einzelfotografien, so dass sich der Geltungsanspruch einer Rekonstruktion stärker fundieren lässt.

Im Folgenden werde ich die Fotografien (Abb. 1-28), welche eine Schülerin im Rahmen meiner Untersuchung gemacht hat (vgl. Grütjen 2012), wie narrative Bildsequenzen rekonstruieren. Was heißt das? Die Fotos werden in ihrer Sequenzialität wie eine Bildgeschichte betrachtet. Die spezifische Chronologie der Fotografien, die sich im Prozess ihrer Aufnahme formiert, bildet eine sehr harte Informationsform; die Syntax der sukzessiven Sequenzialität der Aufnahmen sollte man bei ihrer Untersuchung berücksichtigen. Fotosequenzen sind ähnlich wie Sätze in einem Text zu Einheiten verbunden: Es gibt thematische Abfolgen, etwa markiert durch Handlungen, sozialen Situationen oder durch gemeinsame Orte der Aufnahmen. Außerdem sind Anfang und Ende von Sequenzen häufig besonders signifikant.

Orientierungsfragen für die Rekonstruktion von Fotosequenzen

Was wird vorrangig fotografiert? (Beck 2003: 63)

- Menge und Auswahl des/der Gezeigten: Lassen sich inhaltliche Schwerpunkte, wiederkehrende Leitmotive (Personen, Gesten, Gegenstände usw.) erkennen? Gibt es auch für die Sequenz untypische Bilder?
- Sind die Fotografien in ihrer Abfolge spezifisch, weil sie etwas ausdrücken, wofür Worte zu abstrakt wären?

Wie wird vorrangig fotografiert?

- Kameraposition (Aufsicht, Froschperspektive, Augenhöhe): Statisch oder sich signifikant verändernd im Verlauf der Sequenz?
- Hochformat oder Querformat? Wechsel oder Häufungen der Formatentscheidungen?
- Gibt es typische oder auffällige Einstellungsgrößen, wie Detail (z.B. Hand), Portrait (Kopf und Oberkörper), oder Überblick („Totale“)? (Korte 2001: 25)
- Abfolge der Positionierung des Fotografen im Raum: Ist die Standortwahl bezeichnend, etwa durch besondere Häufung oder auffällige Veränderungen?

Wie sind die Fotografien der Sequenz insgesamt in der erzählerischen Abfolgedramaturgie miteinander verkettet?

- Inhaltlicher und/oder formaler Verlauf der Fotosequenz: Kann man einen Spannungsbogen entdecken?
- Zeigt das erste Foto ein besonderes Interesse oder eine besondere Gestaltung? Setzt das letzte Bild einen bezeichnenden Schlusspunkt?
- Narrativer Ablauf der Gesamtsequenz: Gibt es etwa eine signifikante Mittelphase oder besondere Teilabfolgen? Gibt es dafür inhaltlich oder bildnerisch Signale (Eisner 1998: 15)? Wo werden Neuigkeiten vermittelt (Eisner 1998: 56)? Gibt es Stellen mit „Überraschungsmoment“ (Eisner 1998: 58)?

Kann man inhaltliche oder formale Abfolgerhythmen beschreiben?

- Wirkt die Fotostrecke insgesamt linear? Oder lassen sich in der Abfolge der Sequenz Brüche entdecken? (Sabisch 2007: 209) Gibt es ein Wendepunktfoto?
- Kann man mehrere typische Reihenfolgen beschreiben, beispielsweise von aufgenommenen Personen oder Kameraperspektiven? (Eisner 1998: 16)
- Wo wirken Teilabfolgen ohne störende „Brüche“ besonders filmisch? Wo signifikant dicht (als „Flow“)?
- Die „Leerstellen“ zwischen aufeinander folgenden Fotos muss der Betrachter füllen (McCloud 1995: 76-77); kann man eher von einer dicht knappen Bildfolge oder einer lockeren bis langen Bildfolge sprechen? (Eisner 1998: 76; Grünwald 1982: 24-27; 43; McCloud 1995:92-101)
- Lässt sich also ein spezifischer Rhythmus beschreiben? (Eisner 1998: 22)

Gibt es Formen der Selbstdarstellungen der oder des Fotografierenden und der Fotografierten in der Sequenz? (Beck 2003: 63; Sowa/Uhlig 2006: 93)

- Charakterisierung der oder des Fotografierenden: Kann man in der Art des Fotografierens direkte oder indirekte Arten der Selbstdarstellung beschreiben?
- Gibt es manchmal oder häufiger bezeichnende Stilmittel und/oder technische Fehler?
- Primäres Aufnahmeinteresse: Wer oder was wird mehrmals aufgenommen? (Beck 2003: 64) Was fehlt, was man aber als Betrachtender erwarten würde? (Beck 2003: 63)
- Räumliche bzw. soziale Positionierung von Fotografierendem zum Dargestellten: Steht das aufnehmende Subjekt am Rand oder in der Mitte, öfter über, unter oder auf gleicher Höhe wie die Fotografierten?
- Blickrichtungen: Blicken die Abgebildeten meistens zur oder zum Fotografierenden oder eher nicht?
- Könnte man anhand der fotografierten Bilder ein Soziogramm erstellen?



Forschungsfragen und Untersuchungssetting

Das hier beispielhaft in den Blick genommene Datenmaterial, Fotografien der Schülerin Isa vom 24.11.2006, wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes erhoben: „Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe“ (Universität Duisburg-Essen). Dabei stehen die Rezeptionsprozesse von Kunstwerken und Bildern im Fokus; auch Nachbardisziplinen der Kunstpädagogik erforschen verstärkt empirisch Verhaltensweisen von Betrachtenden (Michel 2006, Bernhardt 2007, Hausendorf 2007, Sachs-Hombach/Totzke 2011): „Es gibt entsprechend gute Gründe dafür, Bildwahrnehmung und Bildverarbeitung aufseiten des Betrachters (endlich) genauso ernst zu nehmen – und sie entsprechend genauso differenziert zu erforschen – wie die Bildproduktion oder die Bildherkunft und Bildentstehungsgeschichte.“ (Sachs-Hombach/Totzke 2011, Klappentext). Forschungsbedarf sehe ich darin, dies aus spezifisch kunstpädagogischer Perspektive zu leisten.

Die Untersuchung ist weitgehend an der Methode der phänomenologischen Rekonstruktion orientiert, wie sie Georg Peez (Peez 2007) vorschlägt. Zentrale Forschungsfragen lauten u.a.: Was passiert eigentlich bei der Kunst- und Bildbetrachtung aus Sicht der Schülerschaft in einem alltäglichen Kunstunterricht? Wie lassen sich Rezeptionsprozesse in der Gruppe im Kunstunterricht rekonstruieren? Welche Arten des Umgangs mit Kunst und Bildern zeigen sich?

Vier Kunstpädagoginnen bzw. –Pädagogen haben im Rahmen des Forschungsvorhabens über die „Bronzefrau Nr. 6“ (2001) von Thomas Schütte (*1954) Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gemacht. Ich habe u.a. die Gespräche der Lerngruppen audiotechnisch aufgenommen und anschließend Partnerinterviews mit Schülerinnen und Schülern geführt. Außerdem haben Lernende den Unterricht mit einer Digitalkamera fotografisch dokumentiert; mit diesen wurden anschließend Interviews über die Fotos gemacht.

Erster Eindruck von den Fotos der Schülerin Isa

Isa hat am 24.11. insgesamt 28 Fotografien im Kunstunterricht aufgenommen. Dabei hat die Fotografin sich bei zwanzig Bildern für ein Querformat entschieden, achtmal dagegen wählte sie ein Hochformat für die Bilder. In der Mitte der Fotosequenz fällt auf, dass bei den Aufnahmen der Horizont oft leicht gekippt ist (Fotos 8, 9, 16 und 18); das drückt eine gewisse dynamische Wirkung der fotografierten Situationen aus. Einige Aufnahmen sind allgemein unscharf (etwa Foto 14) oder stellenweise durch heftige Bewegungen der fotografierten Personen bewegungsunscharf (etwa Foto 7). Gegen Ende von Isas Fotosequenz häufen sich Aufnahmen, die man als technisch eher missglückt bezeichnen könnte (Fotos 24, 25, 26 und 27). Die letzte Aufnahme (Foto 28) ist technisch völlig misslungen. Fototechnische Mängel drücken gerade in Zusammensicht mit benachbarten, technisch nicht zu bemängelnden Aufnahmen eine gewisse Dramatik aus. In diesem Sinne vermitteln die Aufnahmen wirkungsästhetisch gegen Ende der fotografierten Unterrichtsstunde geradezu eine Steigerung; es wirkt, als trudele die Fotosequenz gegen Ende immer chaotischer ihrem Ende entgegen.

Immer wieder sind von Isa Hände und Gesten festgehalten worden: Bei der Lehrerin sind Zeigegesten vor dem Kunstwerk besonders signifikant. Aber auch Schülerhände sind von Isa auffällig ins Bild gesetzt worden: beim Melden, Schreiben, Zeichnen oder Trinken. So sind die Hände sich meldender Schülerinnen oder Schüler oft genau auf der Mittelsenkrechten oder im Zentrum der Aufnahmen zu finden (etwa Foto 19). Hände scheinen in der Wahrnehmung Isas eine zentrale Rolle bei der Rezeption von Kunst im Unterricht zu spielen.

Gliederung der Fotosequenz: Erster Wendepunkt

Wie lassen sich Isas 28 Aufnahmen in ihrer Abfolge gliedern? Einen ersten Wendepunkt gibt es vom vierten zum fünften Foto: Auf den ersten vier Aufnahmen der Fotosequenz von Isa ist immer die Lehrerin Frau Wissen abgebildet, auf den folgenden vier Aufnahmen nicht mehr. Zu Beginn der Sequenz fotografiert Isa ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus erhöhter Position; sie steht bei der Anfertigung der Aufnahmen. Gegenüber ihren Mitlernenden positioniert sich die Fotografin also eher distanzierend. Ab dem fünften Foto aber wechselt Isa fotografisch ihre Positionierung sehr deutlich: Der Kamerastandpunkt senkt sich auf die Augenhöhe der Lernendengruppe; die Fotografin hat sich offensichtlich neben ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gesetzt und blickt nun wie diese: Über die Schultern ihrer Sitznachbarschaften schaut sie nach vorne (Fotos 5 und 6). Dann wendet sie sich um und macht aus deren Augenhöhe Aufnahmen von den Aktivitäten der Schülerschaft (Fotos 7 und 8).

Isa wechselt also plötzlich in der Art des Fotografierens aus einer eher als Beobachtungsperspektive zu nennenden Rolle zu einer Lernenden-Rolle, wie sich beim Perspektivenwechsel vom vierten zum fünften Foto zeigt. Mit ihrer Schülerinnenrolle identifiziert sich Isa stärker, weil sie den Aktivitäten der Lerngruppe engschrittiger folgt als den Aktivitäten der Lehrerin. Isas Verhalten korrespondiert offensichtlich mit dem Gang des Unterrichtsgeschehens: Die ersten vier Aufnahmen dokumentieren eher den Unterrichtsbeginn mit der insgesamt vollständig erfassten Lerngruppe; die Aufnahmen fünf bis acht zeigen dagegen eine Arbeitsphase, wobei kleinere Gruppierungen oder Einzelne im Fokus der erlebenden Fotografin stehen.

Zweiter Wendepunkt

Die neunte Fotografie fällt etwas aus dem Rahmen, weshalb man hier von einem zweiten Wendepunkt innerhalb von Isas Fotosequenz sprechen könnte: Isa hat das Foto auffällig von oben aufgenommen, aus deutlich erhobener Position herab. Die Fotografin ist sogar höher positioniert als die stehende Lehrerin, Isa muss also auf einem Stuhl gestanden haben. Das zweite Mal wählt die Fotografin ein Hochformat.

Der Blick der Fotografin zeigt mit dramatisch nach links geneigtem Horizont im Vordergrund eine lange Tischreihe mit Lernenden, die alle gespannt nach vorne schauen. Dort sieht man die Lehrerin: Sie setzt sich oben in der Mittelsenkrechten des Fotos kontrastscharf durch ihre dunkle Kleidung vom hellen Licht des Overheadprojektors ab. Außerdem fällt sie im Vergleich zu den Akteuren der Lerngruppe durch die heftige Bewegungsunschärfe auf; Frau Wissen scheint stürmisch mit einem Plakat zu hantieren, welches die Schülerinnen und Schüler offensichtlich in der vorherigen Unterrichtsphase angefertigt haben. Hinter der Lehrerin sieht man nicht die vollständige OHP-Projektion, wie auf anderen Aufnahmen, sondern nur fragmentarisch den unteren Teil des Stahlisches, auf dem die „Bronzefrau Nr. 6“ präsentiert wird.

Es folgen nun wieder vier Fotos, ohne dass die Lehrerin Frau Wissen gezeigt würde, genauso wenig die Bronzeplastik von Thomas Schütte. Die Schülerinnen und Schüler werden bei auffällig verschiedenen Aktivitäten gezeigt: Zwei Schülerinnen trinken (Foto 10), eine malt auf einem Block mit Buntstiften Kringel (Foto 11), zwei Lernende denken mit Kugelschreiber in der Hand nach (Foto 12), eine Schülerin erläutert mit Blick nach vorne und erhobener Hand etwas (Foto 13). Drei Jugendliche hinter dieser redenden und gestikulierenden Schülerin (Foto 13) wenden sich nicht dieser zu, sondern scheinen untereinander zu kommunizieren. Nun folgen wieder Aufnahmen der Lehrerin (Fotos 14 und 15) und weitere Unterrichtssituationen (Fotos 16 bis 21).

Die neunte Fotografie markiert den Übergang von zwei Unterrichtsphasen. In munterer Abfolge werden nun bis zum Foto 21 weitgehend locker alternierend Aktivitäten der Lernenden oder der Lehrerin dokumentiert, wobei die Pädagogin immer häufiger gezeigt wird. Im Mittelpunkt der dokumentierten Aktivitäten steht die Auseinandersetzung in der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“; deshalb fallen um so mehr diejenigen auf, die dem Kunstwerk über kürzere oder längere Phasen demonstrativ keine Aufmerksamkeit schenken (Fotos 11, 13, 17).

Dritter Wendepunkt

Einen dritten Wendepunkt gibt es von Foto 21 zu Foto 22: Auf einmal dokumentiert Isa jemanden, der eigentlich nicht in den Zusammenhang einer normalen Unterrichtssituation mit Lernenden und einer Lehrperson passt; die Aufnahme zeigt eine weitere erwachsene Person, weit hinten in der Ecke des Kunstraums sitzend: Der Forscher ist mit einem kleinen Diktiergerät vor sich auf dem Tisch zu sehen und die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ oben rechts. Bezeichnenderweise ist auf Foto 22 zum letzten Mal das Kunstwerk auf Isas Fotosequenz zu sehen. Die Fotos 21 und 22 ähneln sich im Aufbau sehr: Der Forscher bzw. die Lehrerin sind jeweils links im Bild positioniert, die Fotografin blickt mit ihnen über die Schulter hinweg auf die Projektion der Plastik von Thomas Schütte, die im Foto rechts zu sehen ist. Das Foto von der Lehrerin Frau Wissen wirkt in der Einstellungsgröße etwas angeschnittener, das Kunstwerk wird größer gezeigt. Das verstärkt noch den Eindruck der Variation von Foto 21 in Foto 22.

Die Abfolge dieser beiden Fotos vermittelt in den Augen der Schülerin Isa den professionellen Blick auf Kunstwerke, denn Frau Wissen war schon dreimal vorher in ganz ähnlichen Bildlösungen festgehalten worden. Nach dem Fotopaar 21 und 22 taucht die Bronzeplastik nicht mehr auf Isas Fotos auf; dafür sind aber viermal hintereinander Fenster groß im Bild festgehalten, fotografisch aufgrund der Helligkeit jeweils völlig überstrahlt. Vorher sind Fensterflächen nur vereinzelt zu sehen gewesen, insgesamt dreimal (Fotos 2, 10, 20). Diese signifikante Häufung von Fensterbildern gegen Schluss (Fotos 20, 24, 25, 26, 27) könnte man als einen Hinweis auf den Wunsch der Fotografin nach Ausbruch aus der aktuellen Unterrichtsrealität begreifen.

Nach dem Foto 22 ist Frau Wissen zwar noch dreimal dokumentiert, aber immer nur noch in der Nähe von einem oder zwei Lernenden. Das Abschlussfoto 28 ist völlig verwackelt, verwischt und unscharf; darin symbolisiert sich gewissermaßen das Ausblenden der Unterrichtssituation.

Zusammengefasst lässt sich Isas Fotosequenz also in etwa vier Phasen gliedern: Der Beginn des Unterrichts mit dem Beginn der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ (erstes bis viertes Foto), die erste Arbeitsphase (fünftes bis neuntes Foto), die Phase mit dem Unterrichtsgespräch (Fotos 10-20), der Schluss (Fotos 21-28). Eine Rahmung der Fotosequenz ergibt sich durch einen gewissen Aufmerksamkeitsfokus der Fotografin auf die Lehrerin am Anfang und Schluss: Frau Wissen ist auf den ersten vier Bildern zu sehen und auf den letzten drei Fotos, auf denen etwas, im Gegensatz zum letzten, gegenständlich zu erkennen ist. Diese Endbilder sind durch den Fensterblick in sich verbunden, die ersten Fotos durch den erhöhten Betrachterstandpunkt aus einer gewissen Beobachterdistanz.

Die Rolle von Kunst und der „Bronzefrau Nr. 6“ in der Wahrnehmung von Isa

Isa zeigt die „Bronzefrau Nr. 6“ immerhin auf zehn von 28 Aufnahmen (Fotos 3, 4, 5, 6, 14, 15, 18, 19, 21, 22). Dabei hat Isa bis auf eine Ausnahme sehr darauf geachtet, dass das Kunstwerk in der Projektion auf die Wand des Kunstraumes gut und vollständig zu sehen ist. Das Werk wird fast immer als in sich geschlossene, unversehrte Einheit dargestellt, immer als ein Schwerpunkt in der jeweiligen fotografischen Wahrnehmung der Unterrichtssituation. Lediglich auf dem neunten Foto sieht man parallel zur oberen Bildkante der Aufnahme nur den unteren Träger des sockelnden Tisches der Bronzeplastik; so wird bildkompositorisch der obere Abschluss dieser Fotografie betont.

Das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ wird von Isa immer als etwas zu Betrachtendes fotografiert, also deutlich entweder mit der Vermittlerfigur der Lehrerin Frau Wissen oder mit einem oder mehreren Betrachtenden, häufig als Rückenfiguren; man hätte die Plastik ja auch von der Umgebung isoliert fotografieren können, aber Isa zeigt sehr nachdrücklich das Kunstwerk immer in einem starken Bezug zu Betrachtenden.

Dass sich in Isas Fotosequenz eine besondere Würdigung von Hochkunst signalisiert, zeigt sich an den Fotos 1, 3, 12 und 23: Schon beim ersten Foto ist bezeichnend, dass der Hintergrund der gesamten oberen Bildhälfte von sorgfältig an der Wand aufgehängten Ausstellungsplakaten dominiert wird. Die Plakate bilden eine Ahnengalerie mit Künstler-Heroen wie etwa C. O. Götz, Konrad Klapheck, Paul Klee, Arnulf Rainer, Udo Scheel, Rudolf Schlichter und Ben Willikens. Die Mittelwaagerechte auf Isas

erster Fotografie trennt die obere Bildhälfte mit den Kunstplakaten und der davor stehenden Lehrerin von der unteren Hälfte des Fotos, auf der die Lerngruppe an ihren Tischen abgebildet ist.

Das ist kein Zufall, wie sich an anderen Fotos von Isa vom 24.1. zeigen lässt. Wie schon bei dem ersten Foto gliedert Isa durch eine dominante Waagerechte die Aufnahme 23 in eine obere und eine untere Bildhälfte. Oben und auf der Mittelwaagerechten der Fotografie sind die Kunstplakate sowie Hände und Köpfe von zwei sich Meldenden zu sehen. In der unteren Zone der Aufnahme dagegen sind nur Tische und sich nicht meldende Lernende festgehalten. Und auf dem zwölften Foto sind wieder die vielen Kunstplakate gut in die obere Bildhälfte gesetzt, während die Bilder mit offensichtlich abgemalten Comic-Motiven auf dem vergleichbaren achten Foto oben stark angeschnitten sind. Die Gestaltungen von Lernenden werden also auf Isas Fotodokumenten nicht so gewürdigt wie die Kunstplakate.

Zwar würdigt Isa die Welt der Hochkunst in Form der Plakatwand schon ab dem ersten Foto; aber zu diesem Zeitpunkt, zu Beginn der Kunststunde, kümmern sich Isas Mitschülerinnen und Mitschüler noch kaum um die Lehrerin und die Kunst. Es gibt auf dem ersten Foto noch keinen kommunikativen Kontakt zwischen Lerngruppe, Lehrerin und der Kunstgeschichte, die sich hier in den Kunstplakaten symbolisiert.

Aber auf dem ersten Foto beginnt die Lehrerin Frau Wissen, die Aufmerksamkeit der Schülerschaft auf sich und den Unterricht zu lenken. Im Verlauf der ersten sechs oder neun Aufnahmen lässt sich eine gewisse Steigerungsstruktur hinsichtlich der Ausrichtung der Aufmerksamkeit in der Lerngruppe beobachten: Auf dem ersten Foto gibt es keinen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus der Gruppe der weitgehend vereinzelt hantierenden Schülerinnen oder Schüler, trotz der vorne stehenden Lehrerin. Das ändert sich allmählich auf dem zweiten Foto. Im dritten Foto ist zu sehen, dass Frau Wissen begonnen hat, mit Hilfe eines Overheadprojektors den Lernenden die „Bronzefrau Nr. 6“ zu präsentieren; fast alle wenden nun den Kopf nach vorne in Richtung der Präsentationsfläche (Fotos 3 und 4). Auf dem fünften Foto setzt sich Isa zu ihren Mitlernenden und schaut mit ihnen auf das projizierte Kunstwerk. Also selbst die Fotografin mit ihrer besonderen Beobachtungsrolle wird vom Bann der Rezeptionssituation gefangen genommen und integriert sich nun in die Betrachtungsgemeinschaft der Lerngruppierung.

Die einigende Neugierde auf das Kunstwerk ist inzwischen sehr groß geworden, so wie Isa die Situation fotografisch wahrnimmt: Eine Schülerin ist jetzt sogar aufgestanden, um sich die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ vorne am Overheadprojektor genauer anschauen zu können (Foto 6); einen dicken Filzschreiber hat sie, ohne dessen Verschlusskappe wieder aufzusetzen, an ihrem Tisch liegen lassen. Im Moment vorher hatte sie den Stift noch in der Hand gehalten (Foto 5). Isa hat diese kleine Geschichte genau beobachtet: Sie hat die Situation so fotografiert, dass man rechts an der Tafel den Namen des Künstlers, Thomas Schütte, vollständig lesen kann; auch würdigt sie diesen beobachteten Moment fotografisch bewusst oder unbewusst durch die Wahl des Hochformats (Foto 6).

Zu Beginn macht Isa eine Menge Aufnahmen, auf denen das Kunstwerk von Schütte zu sehen ist (Fotos 3, 4, 5, 6). Dann konzentriert sich Isa lange auf die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Foto 7 bis 13). Die „Bronzefrau Nr. 6“ ist dann immer wieder zu sehen (Fotos 14 und 15, 17 bis 19, 21 und 22). Nur am Schluss (Fotos 23-28) ist signifikant, dass das Kunstwerk nicht mehr in den Blick der Fotografin genommen wird.

Isa zeigt unterschiedliche Formen des Umgangs mit Kunst

Unterschiedliche Aktivitäten der Lernenden im Unterricht bzw. bei der Rezeption eines Kunstwerks zeigt Isa:

- Essen (Foto 8 mit angebissenem Keks);
- Trinken (Foto 10), mehrmals sind deutlich auf Tischen stehende Flaschen zu sehen (Fotos 12, 16, 20, 24);
- Nichtzuhören oder nur beiläufige Aufmerksamkeit in einer offensichtlich durch ein Gespräch geprägten Situation, ausgedrückt in abgewandter Körperhaltung oder durch Nebenaktivitäten (Fotos 1, 2, 3, 4, 13, 17, 26, 27);
- Zeichnen (Fotos 11, 17);
- Beobachtung, Schauen in Richtung Projektionsfläche/Kunstwerk (Fotos 3, 4, 5, 6, 7, 9, 13);
- intensives Detailstudium am Overheadprojektor (Foto 6);
- Zeigen/Erläutern (Fotos 13, 20);

- Schreiben auf Plakaten (Fotos 5, 7, 8) und
- aktive, durch Melde-Handzeichen signalisierte erwünschte Teilnahme am Unterrichtsgespräch (Fotos 16, 19, 23).

Isas Bilder zeigen nicht nur Momentaufnahmen von Aktivitäten, sondern mehrmals deuten sich in kurzen Bildabfolgen kleine Erzählungen bzw. Handlungsverkettungen an: Wie schon angedeutet, ist hier der Beginn mit der Formierung der Unterrichtssituation bzw. der Betrachtungsgemeinschaft (Fotos 1-6) zu nennen oder die besondere Neugier einer Schülerin, das Kunstwerk besser sehen zu wollen (Fotos 5 und 6).

Es gibt sogar eine Bildabfolge, bei der Isa die Aktivitäten einer Mitschülerin über drei räumlich verschiedene Orte zusammenhängend wie in einer Bildgeschichte verfolgt (Fotos 8 bis 10): Die achte Aufnahme ist als Isas erstes Einzelportraittfotografie in der Serie vom 24.11. hervorgehoben; ein zierliches, blondes Mädchen in schwarzer Bluse ist beim Beschriften eines Lernplakates zu sehen (Foto 8). Es deutet sich sogar eine Vorgeschichte an. Links unten ist im Bild deutlich ein angebissener Keks zu erkennen. Kurios bis irritierend ist, dass auf den zwei Comicbildern im Hintergrund oberhalb der blonden Schreiberin eine kleine Baby-Micky Mouse mit Schlabberlatz und ein Hund mit offenem Maul und Knochen in der Pfote zu sehen sind. Es wirkt, als wollte die Fotografin nebenbei ausdrücken, dass sich die blonde Schülerin vor der Arbeit noch durch Verzehr von Süßigkeiten gestärkt hätte.

Auf der nächsten Aufnahme sieht man die Schülerin in dem Moment, als sie offensichtlich ihr fertig beschriftetes Plakat vorne bei der Lehrerin abgegeben hat (Foto 9). Und zur Belohnung nimmt die Schülerin mit ihrer schwarzseidenen Bluse neben einer Mitschülerin Platz und macht mit einem Schluck Wasser eine kleine Pause (Foto 10). Da ihre Mitschülerin auch eine Flasche in der Hand hält, wirkt das Foto so, als würde die Schreiberin nach getaner Arbeit wieder symbolisch in die Gemeinschaft der Lerngruppe eingegliedert; denn durch ihre Schreiarbeit war sie etwas isoliert und abgesondert (vgl. Foto 8).

Auf einer späteren Aufnahme ist die zierliche Schülerin mit schwarzer Bluse noch einmal in einer Reihe anderer Schülerinnen zu sehen (Foto 16): Sie meldet sich wie zwei weitere Kolleginnen und blickt interessiert Richtung Projektionsfläche bzw. Lehrerin. Insgesamt fällt bei dieser Schülerin die große Beweglichkeit im Handlungsraum des Unterrichts auf: Mal sitzt sie auf der einen Seite des Tisches allein, mal an der anderen Seite des Tisches zusammen mit einer Mitschülerin, mal taucht sie vorne bei der Lehrerin auf. Da Isa diese Schülerin mit schwarzer Bluse mit mehreren Fotos würdigt, könnte man annehmen, dass Isa sich mit ihr und ihrem Verhalten im Unterricht identifiziert: Einerseits fleißig, strebsam und sich neugierig mit Kunst beschäftigend, andererseits aber auch hedonistisch dem spontanen (Keks-)Genuss zuneigend.

Soziale Selbstpositionierung durch häufige Aufnahme favorisierter Mitschülerinnen

Diese gegenläufigen Grundorientierungen finden sich auch bei Isas genauer fotografischer Beobachtung von zwei weiteren Mitschülerinnen: Einerseits beobachtet Isa eine Schülerin, die zu schreiben aufhört, um aufzustehen und neugierig Details der „Bronzefrau Nr. 6“ zu studieren (Fotos 5 und 6). Andererseits folgt Isa mit ihren Blicken bzw. mit der Kamera auch immer wieder einer ganz anderen Schülerin, die sich allerdings nicht oder kaum mit dem Kunstwerk von Thomas Schütte beschäftigt; stattdessen arbeitet sie an einer eigenen Zeichnung (Fotos 11, 17, 20, 26 und 27). Handstellung und Körperhaltung sind rund um das Zentrum der Zeichnung gekrümmt (Foto 17). Die Schülerin ist in sich versunken und igelt sich ein, nur ihre Stifte liegen um sie locker verteilt. Sie ist mit Luftschlangen, zwei Ringen und Nasenpiercing geschmückt; die Haare fallen ihr in die Stirn, so dass sich insgesamt eine gewisse ästhetische Affinität zwischen äußerem Auftreten und der in sich verschlungenen Zeichnung ergibt (Foto 11).

Offensichtlich nicht sonderlich an der Unterrichtskommunikation interessiert, widmet sie sich vorrangig der eigenen bildnerischen Produktion (Fotos 11 und 17). Das Mädchen positioniert sich im sozialen Feld ästhetisch in der Nähe zum künstlerischen Tun; dabei folgt sie primär ihrem eigenen Wahrnehmungsmodus, sie folgt nicht oder kaum aktiv dem verbalen, diskursiven Umgang mit der Kunst in der Gruppe. Andererseits verweigert sie sich auch nicht, denn sie sitzt ganz vorne.

Insgesamt zeigt Isa also einerseits Lernende in Situationen, die durch sehr hohe Aufmerksamkeit für das Kunstwerk gekennzeichnet sind, die etwa beim Schreiben in ihrer Tätigkeit versunken sind oder deren konzentriert neugieriger Blick zu beobachten ist

(Fotos 5, 6, 7, 16, 19). Andererseits nimmt Isa aber auch Schülerinnen beim Trinken oder Herumkritzeln fotografisch in den Wahrnehmungsfokus. Die Abfolge ihrer Fotos hat einen vergleichbar widersprüchlich gegenläufigen Charakter: Zu Beginn ist sie sehr aufmerksam hinsichtlich Erscheinungen von Kunst (Kunstplakate oder „Bronzefrau Nr. 6“). Gleichzeitig ist Isa sehr der Autorität der Lehrerin zugewandt. Am Schluss wirken Isas Fotos dann aber irgendwie nachlässig, unkonzentriert und unmotiviert. Sie ist nicht mehr soviel im Raum unterwegs, bleibt bequem an einem Ort verhaftet (Fotos 25-27), von ihren Aufnahmen ist keine mehr technisch fehlerfrei (Fotos 24-28).

Fazit

Wir sehen, was in geläufigen sozialwissenschaftlichen Anleitungen für Fotoanalysen oft vernachlässigt wird: Man kann anhand der Rekonstruktion von zusammenhängenden Fotosequenzen (anstatt von Einzelfotos) differenziert den Verlauf von Aufmerksamkeitsrichtungen einzelner Akteure in komplexen sozialen Situationen untersuchen. Es konnte etwa anhand einer beispielhaften Untersuchung anschaulich werden, was Kunstlehrern oft kaum bewusst wird, nämlich was einzelne Schüler im Kunstunterricht in Rezeptionssituationen als relevant begreifen: Je nach Unterrichtsphase wechselt zum Beispiel die Aufmerksamkeitsrichtung der Schülerin Isa. Sie beachtet im Unterricht empathisch ganz verschiedene Mitschüler und die Lehrkraft; Isa blickt ihnen oft förmlich über die Schulter. Die Schülerin zeigt mit ihren Fotos auf ihre spezifische Art, wie sie den Umgang mit Kunst im Unterricht erlebt.

Literatur

- Beck, Christian (2003): Fotos wie Texte lesen. Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: Ehrenspeck/Schäffer: 55-71
- Bernhardt, Markus (2007): Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8/: Bilder und ihre Wahrnehmung: 417-432
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen
- Eisner, Will (1998): Grafisches Erzählen. Wimmelbach
- Grütjen, Jörg (2012, i.V.): Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe (Arbeitstitel)
- Grünewald, Dietrich (1982): Comics – Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Weinheim
- Hausendorf, Heiko (Hg.) (2007): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München
- Korte, Helmut (2001): Einführung in die systematische Filmanalyse. Berlin
- Mangold, Roland (2007): Informationspsychologie. Wahrnehmen und Gestalten in der Medienwelt. München
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.) (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen – Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel
- McCloud, Scott (1995): Comics richtig lesen. Hamburg

Michel, Burkard (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden

Peez, Georg (2006): Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. München

Peez, Georg (2007): Laras erster Kritzel. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes. In: Ders.: (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht, Hohengehren:104-117

Sabisch, Andrea (2007): Brüche als Indizes. Rekonstruktion textueller und visueller Aufzeichnungen zur Reflexion ästhetischer Erfahrung. In: Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Hohengehren:198-213

Sachs-Hombach, Klaus/Totzke, Rainer (Hg.) (2011): Bilder – Sehen – Denken. Zum Verhältnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung. Köln

Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. In: Marotzki/Niesyto: 77-106

Abbildungen:

Fotos 1-28 vom 24.11.2006, aus der Studie des Verfassers

Wie erleben Schülerinnen und Schüler Situationen der Kunstbetrachtung? Plädoyer für die Untersuchung von Fotosequenzen anstatt von Einzelfotografien. Ein Vorschlag zur Erweiterung sozialwissenschaftlicher Analysemethoden in der Unterrichtsforschung

Von Jörg Grütjen

1. Kompetenzen und Standards in der bildungspolitischen Praxis

Vorgeblich alarmierende Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung haben seit einiger Zeit ein breites Medienecho, folgenreiche Diskussionen und eine hektische Betriebsamkeit produziert, die in atemberaubender Geschwindigkeit einen gravierenden Wandel in der Schullandschaft eingeleitet haben. Das aktuell wohl meistdiskutierte Konzept zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts ist das der Kompetenzorientierung. Für die einen ist es ein Schlüsselwort zu mehr Bildungsgerechtigkeit über einen stärker schülerorientierten Unterricht, der durch differenzierte und überprüfbare Kompetenzdefinitionen Möglichkeiten frühzeitiger Diagnose und individueller Förderung bietet. Für die anderen ist es ein Reizwort. Sie fürchten die unpersönliche Macht des Faktischen, der Standards und der Norm über theoretische Reflexion, Phantasie und Kritik, was einen Stillstand potenzieller Selbstentfaltung in Bildungsprozessen bedeutet. In Verbindung mit der Tatsache, dass die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlicher im Vordergrund stehen, als es der humanistische Bildungsbegriff nahelegt (Bildung im Sinne von Humboldt zielt

nicht in erster Linie auf materielle Verwertbarkeit, sondern wird als Wert an sich gesehen (vgl. Liessmann 2006), ahnen viele aber auch, dass nur noch jenes Wissen einen hohen Stand hat, das nützlich und verwertbar ist und einem strengen Normen- und Kontrollregime unterworfen werden kann. Verschiedene andere Umstände schüren ebenfalls Skepsis in Bezug auf die neuen Schulkonzepte.

Ein Tatbestand betrifft den ökonomischen Kontext aller aktuellen Bildungsdebatten: Die seit 2000 von der Wirtschaftsorganisation OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien und der mit ihnen verbundene bildungspolitische Paradigmenwechsel zu kompetenzorientierten Bildungsstandards werden mit dem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und den steigenden Qualifikationsanforderungen für die Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben legitimiert. Wissen ist im Zusammenhang mit Prozessen der Globalisierung und Ökonomisierung zur Produktivkraft geworden. Führende empirische Bildungsforscher sprechen offen aus, dass Schülerinnen und Schüler „Generatoren des Wirtschaftswachstums“ (Köller 2011b) sind und dass eine stärkere Berücksichtigung dieses inkorporierten Humankapitals zu einem deutlich besseren wirtschaftlichen Ergebnis führt. Bildungsvertreter errechnen in Zahlen, welche Maßnahmen im „zukunftsfähigen“ Bildungssystem zu welchem volkswirtschaftlichen Erfolg führen und welche Strategien erfolgreich sind, um eine Steigerung des Bruttosozialprodukts zu bewirken. Sie sagen z.B. voraus, dass „eine moderate Verbesserung der durchschnittlichen Schülerleistungen in den OECD-Ländern um 25 PISA-Punkte [in Zeit gerechnet: ½ bis 1 Schuljahr Unterricht] in den kommenden 20 Jahren zu einer um 115 Billionen US-Dollar höheren Wirtschaftsleistung über die Lebensspanne der im Jahr 2010 Geborenen führt. [...] Würde man es schaffen, alle Schüler in den kommenden 20 Jahren mindestens auf das Basiskompetenzniveau von 400 PISA-Punkten zu bringen, könnte Deutschland zwischen 2010 und 2090 eine zusätzliche Wirtschaftsleistung von 12.000 Mrd. US-Dollar zu heutigen Preisen erwarten, oder mehr als das Vierfache der gesamten Wirtschaftsleistung eines Jahres.“ (vgl. OECD 2010 und Hanushek & Woessmann 2011). Die mit diesen Zahlen belegte Argumentation einer wirtschaftlichen Zweckdienlichkeit der Bildung erzeugt den Eindruck einer ins Absurde gehenden ökonomisch verdinglichten Wahrnehmung des Bildungsgeschehens. Bildung wird von der Frage der Verwertbarkeit beherrscht. Viele Autoren warnen eindringlich, dass das „unternehmerische Selbst“ (vgl. Freytag 2008) der neue kategorische Imperativ des herrschenden marktradikalen Gesellschaftsmodells geworden ist, das immer mehr die Figur einer Bildung durch Inspiration, Ideen und Kreativität ersetzt (vgl. Bröckling 2007: 43). Bildung wird zu einer „Ressource, die man im Rahmen eines Unternehmens optimieren, verteilen, bündeln, importieren, exportieren und teilen kann wie andere Rohstoffe und Verfahren auch.“ (Liessmann 2006: 91) Heiner Keupp spricht von der „Demontage eines kritischen Bildungsverständnisses“ und zieht den Schluss, dass sich hier „der Sieg der quantitativen Logik des Geldes über den kritischen Geist auszeichnet, der unbequem sein kann“ (Keupp 2008).

Eine zweite kritische Problemlage betrifft die methodologische Praxis der Einführung kompetenzorientierter Bildungs-, Lehr- und Prüfungsstandards an Schulen. Hier wird die Differenz von Wissenschaft und Politik deutlich. Der Grundphilosophie der Kompetenzkonzepte zufolge sind Minimalstandards zu formulieren, die einen Freiraum für die innerschulische Lernplanung und individuelle und soziale Lernprozesse gemäß lebensweltlicher Lernhorizonte zulassen (vgl. Klieme, u.a. 2007: 27). In der schulpolitischen Praxis allerdings werden keine kompetenzorientierten Standards in diesem Sinne formuliert, sondern Sollens- und Leistungsvorgaben, die den Unterricht inhaltlich, methodisch und graduell zum Teil eng normieren. Diese starren Regelstandards sind direkt anschlussfähig an die Selbstverständlichkeiten der alten inhaltsorientierten Lehr- und Lerncurricula. Sie ergänzen die bisherige inputorientierte Ausrichtung mit einer neuen outputorientierten Steuerung (vgl. Brinkmann 2009: 98 ff.). Die Einengung auf allgemeinverbindliche Regelungen wird mit der Installation zeitlich eng getakteter Testregimes noch gesteigert. Es entsteht keine kompetenzorientierte Lernkultur, die die Schüler zu Selbstbestimmung und Entscheidungsfähigkeit über die Frage befähigt, welches Wissen für die Bearbeitung einer lebensweltlich wichtigen Fragestellung adäquat und notwendig ist. Stattdessen werden Kompetenzen als Reproduktionsfähigkeit von Faktenwissen definiert. Schulstoff wird, so der Bildungswissenschaftler Olaf Köller, als mehr oder weniger „kontextfreies, reines Wissen vermittelt“ (Köller 2011a), damit die Schüler in systematisch unausgewogenen Tests nach guten und schlechten Leistungen sortiert werden können. Schon vor über vierzig Jahren hat Hans Traxler eine solche Selektionspraxis pointiert veranschaulicht.

Ein drittes Problem stellt die funktionale Verwendung des an sich anspruchsvollen geistesgeschichtlichen Begriffs ‚Kompetenz‘ in den aktuellen Bildungsdebatten dar. Nahezu unhinterfragt wird mit ihm ein Bedeutungsgefüge transportiert, das die Fragestellungen, –ziele und –methoden auf den Feldern Bildung und Unterricht in bestimmte Bahnen lenkt. Ihrer ursprünglichen Bedeutung nach sind Kompetenzen empirisch eigentlich nicht zugänglich. Allein die Ausführung des Handelns, die *Performanz*, kann sichtbar gemacht werden. Hier liegt der alleinige Ort der Genese wie der Veränderung von Kompetenzen.⁽¹⁾ Angesichts dieser Tat-

sache ist es erstaunlich, dass innerhalb der Bildungswissenschaften der Begriff ‚Kompetenz‘ eine so hohe Aufmerksamkeit erfährt. Dabei gibt es innerhalb der Erziehungswissenschaften zahlreiche Überlegungen zur Performanz von Bildungsprozessen – insbesondere seitdem das ‚Performative‘ seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Disziplinen der Geistes- und Kulturwissenschaften zu einem Schlüsselbegriff avanciert ist. Würden deren theoretische Betrachtungen in der Praxis wahrgenommen, fände der wirklichkeitskonstituierende Prozesscharakter von Lern- und Lehraktivitäten als „Kern des Lernens überhaupt“ (Otto 1999: 197) verstärkte Aufmerksamkeit. Der Bildungsbegriff würde Christopher Wulf und Jörg Zirfas zufolge um die „kreativen und wirklichkeitserzeugenden“ Momente erweitert, „denn das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden.“ (Wulf & Zirfas 2006: 298) Mit der Fokussierung auf die Performanz des Lernens würden „zweifelhafte die Grundlagen geschaffen, um Räume offen, dynamisch und durch Handlungen erst hergestellt denken zu können.“⁽²⁾ Konventionelle Wirklichkeitsauffassungen könnten als veränderbar vorgestellt und zugunsten der Potentialität der Lebenswelt in Bewegung gebracht werden. Ein solches Bildungsgeschehen ist allerdings unplanbar und unkontrollierbar, da mit dem Auftauchen unvorhersehbarer Ereignisse und Bilder gearbeitet wird. Das widerspricht freilich der allseits propagierten „Produktivität von Bildungssystemen, in denen die Qualität einzelner Bildungseinrichtungen und der Lernerfolg von Individuen [...] messbar gemacht werden [soll], um Bildungsprozesse wirksamer lenken zu können“ (Bos 2009). Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass die Performanz in den aktuellen Bildungsdebatten keine Rolle spielt.

2. Kompetenzen im Kunstunterricht

Allein vor den aufgezeigten Problemhorizonten ließen sich die aktuellen Kompetenzdebatten für das Fach Kunst mit guten Gründen beenden. Zum einen ist kunstpädagogisches Lernen volkswirtschaftlich uninteressant⁽³⁾ – es sei denn, es geht um die neoliberale Vereinnahmung kreativer Techniken und damit auch um die der Kunstpädagogik zugeschriebenen Kompetenzen, welche die Menschen den flexiblen Arbeitsmarkt bestehen lassen. Zum anderen gründet die Kunstpädagogik konstitutiv nicht auf abschließendes Verstehen von plan- und kontrollierbarem Wissen, sondern gerade auf deren produktiver Überschreitung. Kunstpädagogische Lernprozesse lassen sich nicht auf reproduktive Verfahren und Methoden reduzieren, sondern sind auf subjektive Sicht- und Denkweisen angewiesen, die den „menschliche[n] Leib, die Phantasie, das Begehren, die Gefühle – oder besser all dies, insoweit es sich die Vernunft nicht hat aneignen können“ (Böhme/Böhme 1983: 13) einschließen. Zentrale Bereiche des Faches zeigen sich unvorhersehbar in sinnlicher Gestalt und sind nur schwer auf den Begriff zu bringen. Sie bleiben unverfügbar für objektive Operationalisierungen und sind somit, wie der Didaktiker Volker Frederking mit guten Argumenten darlegt, mit überprüf- baren Kompetenzmodellen „schwer messbar“ (Frederking 2008).

Die Pragmatiker unter den Kunstpädagogen lösen das Problem, indem sie die nicht messbaren Aspekte als „ästhetisches Surplus“ (vgl. Grünewald/Sowa 2006: 286 ff.) verhandeln, das zwar vorkommt, aber eben leider nicht zu erfassen ist. Sie verlegen sich auf die kognitiven Aspekte des Umgangs mit Kunst. Dagegen steht der heute in Deutschland meistzitierte Kompetenzbegriff von F.E. Weinert, nach der Kompetenzen als ein umfassenderes Bündel an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften gefasst werden, um sie für „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27ff.). Eine Verkürzung der Kompetenzdiskussion auf kognitive Dimensionen beschneidet insbesondere die Potenziale des Faches Kunst. Die Gefahr ist groß, dass die Bedeutung der ‚Performanz‘ des Lernens (s.o.), also der sinnlichen, emotionalen, leiblichen und sozialen Erfahrungen und Erkenntnisse gerade auch im Zuge des faktischen „Teaching to the Test“- Regimes in der alltäglichen Unterrichtspraxis unterschlagen wird.

Ästhetisch-künstlerische Lernprozesse mit diesen faktischen Eindimensionalisierungstendenzen des Konzepts Kompetenz zu vereinbaren, fällt schwer. Dennoch sollte erwogen werden, ob sich die ästhetischen Fächer nicht vielmehr problematisierend zu den hegemonialen Kompetenzdiskursen verhalten sollten, statt sie zu negieren. Gerade weil es keine allgemeindidaktische Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts bzw. keinen allgemein anerkannten Kompetenzbegriff gibt, sollten Verkürzungen und Trivialisierungen immer wieder neu zur Debatte gestellt und differenziert werden. Gerade weil der Kompetenzbegriff sich in seiner Bedeutungsdynamik nicht einfach zähmen lässt, eignet er sich in besonderer Weise, seine Möglichkeiten nicht nur politisch qua Macht und Mehrheit, sondern auch qua Phantasie und Beweglichkeit auszufeuchten. Dazu braucht es Phantasie und Mut, Position zu beziehen. Dabei lassen sich in dem bildungstheoretischen Konstrukt ‚Kompetenz‘ dann auch Potenziale ausmachen, die gerade

für die künstlerisch-ästhetischen Fächer produktiv gemacht werden können:

- Kompetenzen gelten als prinzipiell „erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen“ (Klieme, Leutner & Wirth 2005: 31). Diese Festlegung befreit das Fach von der Vorstellung eines für vererbbar und stabil gehaltenen Intelligenzkonzepts und vom Mythos der ‚natürlichen‘ Begabung des künstlerischen Genies. Damit wäre eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Anstrengungsbereitschaft zu guter Lehre und gutem Lernen erfüllt. Kompetenzen betonen die Entwicklung individueller Stärken und nicht die Feststellung von Defiziten in normorientierten Vergleichssituationen. Die Formulierung von Kompetenzen soll die Schülerinnen und Schüler fördern und nicht selektieren. Mit der Orientierung an Kompetenzen kann im Kunstunterricht das genuin subjektive Geschehen bei der Produktion, Rezeption und Reflexion bildnerischer Arbeiten stärkere Berücksichtigung finden. So lassen sich die Rückmeldungen individuell auf das Maß des Kompetenzerwerbs hin formulieren und sind nicht nur auf eine soziale oder standardisierte Bezugsnorm ausgerichtet. Auch das ist nachgewiesenermaßen eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg (vgl. Wollenschläger/Möller/Harms 2011).
- Kompetenzen gelten als „Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner 2005). Das kommt der Kunstpädagogik entgegen, weil Lernen an die Idee praktischer Handlungsvollzüge in der Auseinandersetzung mit lebensweltbezogenen Anforderungssituationen geknüpft ist. Es müssen demnach keine Begrifflichkeiten reproduziert, sondern Methoden und Handlungen aktiv und initiativ zur Anwendung gebracht werden. Das entspricht einem Kunstunterricht, der den Erfahrungscharakter aller Welterkenntnis anerkennt.
- Wenn Kompetenzen an lebensweltliche Kontexte gebunden sind und auf die Anwendung des Gelernten im Handeln zielen, folgt daraus auch, dass zu lösende Fragen und Probleme im Vordergrund stehen und lerneinheitsspezifischer Wissenserwerb (gleichgesetzt mit Informationserwerb) in den Hintergrund rückt. Darin kommt die für die Kunstpädagogik wichtige Auffassung zum Ausdruck, dass Lernen in und durch Kunst ein subjektbezogener Vorgang ist (vgl. Peters 2005).
- „Kompetenz verstehen wir als Problemlösefähigkeit. Sie entwickelt sich besonders gut in angstfreien Umgebungen, wo vielfältige Möglichkeiten des Lernens geboten, Routinen irritiert und Störungen initiiert werden. Besonders das praktische Erleben, Experimentieren und Ausprobieren dient dem effektiven Kompetenzerwerb.“ (Bergmann, Daub & Meurer 2006: 7) Die Betonung nichtdomänenspezifischer Kompetenzen wie ‚Problemlösen‘ und ‚kritisches Denken‘ unterstützt das besondere Potenzial ästhetisch-künstlerischer Lernprozesse, elementare Denkmuster und Ordnungen bekannter Alltagssituationen und damit „Die Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 2005) sichtbar, kritisch hinterfragbar und neu auslotbar zu machen.
- Ein weiterer Aspekt der Kompetenzorientierung kann den künstlerischen Fächern entgegenkommen: Kompetenzen beschreiben Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden, die am Ende eines Lernprozesses stehen und die in einem längerfristigen *Prozess* des Einübens auf unterschiedlichen Wegen entwickelt werden. Kompetenzformulierungen lassen Raum für individuell variantenreiche Lern- und Umwege und befördern damit die Entwicklung subjektiver Perspektiven, Fragen und Meinungen im Prozess der Selbstbestimmung. Die Kunstpädagogik unterstützt die Prozessorientierung des Lernens im besonderen Maße, da sie bildnerisch-textliche Aufzeichnungsformen aus der Kunst einbezieht, die den *Prozess* des Bildens (im weitesten Sinne) materialisieren und zum Lerngegenstand werden lassen. Das macht Reflexionen und Urteile über den Entstehungsprozess von Bildern, Ordnungen und Urteilen anschaulich.

3. Das Ineinander systematischer und dynamischer Modelle des Lernens

Neue Paradigmen, so sinnfällig sie auch sein mögen, lassen sich trivialisieren und in ihr Gegenteil verkehren, wenn sie pedantisch und ohne Blick für das vielfältige Ganze überzogen werden. So ist im Zuge der Anwendungsorientierung von Kompetenzen derzeit eine Überbetonung überfachlicher Prozess-, Methoden- und Selbstkompetenzen zulasten der fachlichen Sachkompetenz beobachten. Ohne Frage ist ästhetisch-künstlerisches Lernen unter Pluralitätsbedingungen auch eine fächerübergreifende, gesamt-kulturelle Herausforderung. Dies darf jedoch nicht zur Blindheit gegenüber jenen spezifisch künstlerisch-ästhetischen Kom-

petenzen führen, die an die Inhalte des Fachs gebunden sind.⁽⁴⁾

Auch ist zu bedenken, dass eine offene und dynamische Performanz des Lernens (s.o.) irgendwann einmal zum Stillstand kommen muss, wenn deren Funktion und Wirkung reflektierbar bzw. ein Kommunizieren darüber angeregt werden sollen. Im Kunstunterricht sollten solche Momente des Innehaltens großen Raum einnehmen. Lernhandlungen könnten dann sichtbar, reflektierbar und beurteilbar werden – freilich ohne die Offenheit des Deutens zu bannen. Aber ohne Sichtbarmachung, Reflexion und Urteil im jeweiligen Bezug auf eine singuläre und sich wandelnde Situation können keine persönlichen Relevanzstrukturen und Wollensideale deutlich werden. Gerade angesichts der zunehmenden Erosion traditioneller Lebenskonzepte sowie der Aufforderungen zum „Ständig-in-Bewegung-Bleiben“ von flüchtig und flexibel zu haltenden Identitäten ist eine solche Besinnung auf den eigenen „Motivationshorizont“⁽⁵⁾ unabdingbar.

Standart [sic.]

Als Modell dafür sei hier die Begriffsfigur „Standart“⁽⁶⁾ vorgeschlagen, die der Künstler A. R. Penck geprägt hat. Sie eignet sich als Modell für eine Dynamisierung allzu fixierter Vorstellungen und starrer Praxen im bestehenden System. Auch Penck selbst erprobte mit der „Standart“ die Haltung der Freiheit innerhalb einer Welt der limitierten und limitierenden Fakten.

Wenn kompetenzorientierte ‚Standarts‘ für den Kunstunterricht formuliert würden, hieße das, dass künstlerisch-ästhetisches Lernen von einem bestimmten ‚Stand‘ allgemein zu vereinbarter Notwendigkeiten und Bestimmtheiten auszugehen hat bzw. auf ihn bezogen ist. Dieser sichert Logik, Systematik und Entschiedenheit. Der Symbolbestand des festen ‚Standes‘ mit seinen Verhaltens-, Normierungs- und Disziplinierungseffekten ist jedoch mit jedem Lehr- und Lernschritt immer wieder neu zu hinterfragen und auszuloten, um Unterbrechung, Kontingenz, Ambivalenz, Heterogenität etc. ins Spiel zu bringen. Für manche ist das beängstigend und bedrohlich. Denn sicher geglaubte Bedeutungen geraten durch damit verbundene Perspektivwechsel, Irritationen und Leerstellen in Bewegung. Eine Abkehr von der Ein-Ergebnis-Orientierung und die Betonung experimenteller und spielerischer Wegbahnungen sind jedoch auch verlockend und phantasiebeflügelnd. Das ermöglicht die Entdeckung und Entwicklung eigener Ziele, schafft unterschiedliche Sichtweisen auf eine Sache und lässt verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaus zu. Die Performanz des Handelns kann eine Hilfe sein, Verschiebungen und Überschreitungen des Gewohnten zu erproben und Alternativen im Ausgeschlossenen und Verdrängten herrschender Ideologien zu entdecken. Auf dessen Basis muss jedoch ein Nachdenken möglich sein, um eine Bewertung der Situation vorzunehmen, die in ein entschiedenes Urteil münden kann – wenn es auch nur situative Gültigkeit besitzt.

Kompetenzorientierte „Standarts“ in der Schule stellen freilich eine Herausforderung dar. Sie stehen für ein Ineinander systematischen und dynamischen Lernens. Wenn sie in ihren vielfältigen Teildimensionen aufgefächert werden, müssen sie zum einen verallgemeinerbare Tatsachen repräsentieren, zum anderen aber auch die unvorhersehbare Dynamik der schöpferischen Momente künstlerisch-ästhetischen Lernhandelns und –verstehens mitdenken. Ziel dessen kann die Ausbildung der „Urteilkraft“ im Sinne Immanuel Kants bzw. John Deweys sein, die objektiven Verstand (Fakten und Gegebenheiten) und subjektive Sinnlichkeit (dynamische Anschauungen und Vorstellungen) als gleichberechtigte und voneinander abhängige Quellen der Erkenntnis und des Urteilens betrachten. (John Dewey bestimmt in Anlehnung an Immanuel Kant das Objektive des Urteils allerdings in Verwobenheit mit der Situation, in der geurteilt wird.⁽⁷⁾ Im Gegensatz zu Kant, der das Objektive gleichsam als a priori-Prinzip anerkennt, ist es bei Dewey also lediglich ein Teil der Situation. Dewey löst das Urteilen nie aus der Sphäre des unmittelbaren Handelns heraus.)

Nicht nur für schulisches Lehren und Lernen, auch für wissenschaftliches Forschen ist die Integration der in dem Modell der „Standart“ innewohnenden Gegenpole von Systematik und Offenheit ein Gewinn. Wir erproben genau dies. Im metaphorischen Sinne einer standartisierten Forschung vernetzen wir quantitative und qualitative Untersuchungsmethoden. Auf diese Weise wollen wir sowohl den noch unbekanntem Potenzialen unseres Forschungsgegenstandes wie auch dessen systematischen Prinzipien auf den Grund gehen.

4. Das künstlerische Portfolio als Instrument selbstbestimmten Lernens

Im Hamburger Schulversuchsprojekt „AllesKöner“ (Laufzeit 2009-2013) entwickeln wir in Zusammenarbeit mit Fachlehrerinnen und -lehrern aus Grundschulen und Gymnasien kompetenzorientierte Lernarrangements für den Kunstunterricht. Darin sind Phasen der Differenzierung, Individualisierung und des kooperierenden Lernhandelns vorgesehen. Dabei spielen Formen prozessorientierter Lerndokumentationen eine wesentliche Rolle. Sie stehen für eine schüleraktive Lernkultur im Rahmen selbstgesteuerter Lernformen, indem sie die ausschließlich fremdbestimmte Leistungsfeststellung durch die Lehrenden um eine selbstbestimmte Lerndokumentation durch die Schüler ergänzen. Bekannt geworden ist diese Form der schulischen Arbeit durch Lerntagebücher, Lernjournale, Portfolios und andere Formen der Lernprozessdokumentation. Weil wir für den Kunstunterricht spezielle künstlerische Aufzeichnungen einbeziehen, nennen wir das Dokumentationsinstrument das „künstlerische Portfolio“. In seiner inhaltlichen und medialen Gestaltung integriert das künstlerische Portfolio Ansätze der Grafieforschung (vgl. Sabisch 2007), Konzepte des kreativen bzw. freien Schreibens (vgl. Blumenstock & Renner 1996) und Ideen des Künstlerbuchs (vgl. Carrión 1978).

Wir wollen herausfinden, ob ein spezifisch künstlerischer Gebrauch des Portfolios förderlich für die Entwicklung selbstregulierter Lernprozesse ist.⁽⁸⁾ Dabei werden wir insbesondere die kreativen Strategien selbstregulierter Lernprozesse in den Blick nehmen. Da die Kunstpädagogik von jeher der systemisch-konstruktivistisch grundierten Forderung nach individuellen Lernstilen und -zielen entspricht, denken wir, dass die kunstpädagogische Forschung weiterführende und umfassende Antworten auf das Leitbild selbstbestimmter Lernprozesse geben kann, die fachübergreifend gültig sind. Unsere Hypothese lautet, dass Schülerinnen und Schüler, die ein künstlerisches Portfolio führen, ihre Lernhandlungen mittels kreativer Strategien und damit besonders erfolgreich selbst steuern.

Dazu sei eine kritische Anmerkung erlaubt: Wir folgen mit der Idee des künstlerischen Portfolios dem pädagogischen Trend, der dem systemisch-konstruktivistischen Denken gemäß selbstregulierte Lernwege, Lernstrategie, Lernziele fordert. Schlüsselbegriffe, die mit solchen Auffassungen einhergehen sind z.B. Autonomie, Selbstbestimmung, Autopoiese, Selbstorganisation, Selbstregulation u.s.w. Das Bewusstsein muss dafür geschärft sein, dass diese Prinzipien des systemisch-konstruktiven Lernens nicht nur kritisch-emanzipativen Zielen entsprechen, sondern dass sie zugleich auch neoliberal vereinnahmt werden. Denn die Institutionen der sich rasch ändernden Gesellschaft fordern im Rahmen des selbstverantworteten Engagements im Namen der „Employability“ eine permanente Anpassung an ihre sich beständig wandelnden Bedingungen. Weil dies ohne Unterdrückung, Zwang oder Gewalt geschieht, erscheint es als selbstbestimmte Wahlfreiheit.⁽⁹⁾ Dass selbst das Aufbegehren dagegen im Kern dieser subtilen Disziplinierung bereits enthalten ist, stellt ein unauf lösbares Dilemma dar. Im Sinne Foucaults lässt sich das „System der Differenzierungen“⁽¹⁰⁾ situativ aber ausfindig machen. Hier könnte das besondere Potenzial der Kunstpädagogik zum Tragen kommen, das im Namen einer „Erweiterung von Ich-Möglichkeiten“ kreative Praktiken entwickelt, die impliziten Regeln des selbst zu regulierenden Selbstunternehmertums aufzufinden, zu unterbrechen und zu durchkreuzen. Darin lassen sich Ansatzmöglichkeiten für die Entwicklung neuer Perspektiven und Gegenstandspunkte finden, die Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung als Werte neu reflektieren und gegen die Vereinnahmungen im Namen des Selbstunternehmertums wenden. Solche Praktiken müssen aber – wie die Macht selbst – erfinderisch, produktiv und beweglich sein, um Wirkung zu zeigen. Dazu ist eine intensive Performanz-, Beobachtungs-, Reflexions- und Urteilskultur gefragt. Unseres Erachtens kann das künstlerische Portfolio hierzu eine wesentliche Hilfe sein.

Unserer Kenntnislage nach basieren konventionelle Tagebuch- und Portfolioprxen auf Protokollen, die während der Vorbereitungsphase (präaktional) und der Selbstreflexionsphase (postaktional) des Lernens gemacht werden. Die Handlungsphase des Lernens selbst (aktional) wird nicht dokumentiert, da sie möglichst nicht durch Aufzeichnungen unterbrochen werden soll. Das ist folgerichtig, wenn man davon ausgeht, dass die Dokumentation des Lernprozesses in Schriftform erfolgt, bei der die subjektive Lernhandlung in ein objektiv lesbares Begriffssystem übersetzt werden muss. Solche sprachlichen Symbolisierungen müssen den Handlungsprozess kodieren. Das kann nur vor oder nach der Handlung selbst erfolgen.

Die Kunst dagegen bietet Dokumentationsformen, die schon den Handlungsprozess selbst in ein sichtbares Medium überführen

können. Solche künstlerischen Aufzeichnungen sind nicht auf Worte oder Sprache festgelegt, sondern können an der Schnittstelle von Schrift und Bild in textuellen und visuellen Repräsentationen erfolgen. Dieses Verhältnis zwischen Visualität und Sprache ist für unser Denken konstitutiv. Es lebt von visuellen Metaphern, die sich bei einer „Übersetzung“ ins rationale Bewusstsein nie ganz auflösen – immer bleibt ein paradoxer Rest. Solche bildlichen Informationen stellen aber die Grundlage aller Sinnproduktion und des Gefühls des Denkens dar.⁽¹¹⁾ Das lässt sich für die Portfolioarbeit nutzen. Auch unmögliche Imaginationen, flüchtige Vorstellungen und noch unbekannte, unbewusste Assoziationen können *während* bzw. *als* Lernhandlung einen subjektiven Ausdruck erfahren bzw. in eine materiale Form transformiert werden.

Zur Verdeutlichung haben wir für das künstlerische Portfolio ein Drei-Ebenen-Schema zunehmend reflektierter Aufzeichnungen im künstlerischen Portfolio entwickelt, deren Ebenen, das muss betont werden, durch vielfältige Interdependenzen gekennzeichnet sind. Diesem Modell gegenübergestellt ist hier das Modell eines konventionellen Portfolioformats, das nur zwei Ebenen der Aufzeichnungen enthält. Die unterste Ebene, die Handlung selbst, erfährt darin keine Visualisierung.

Zuunterst ist im Schema des künstlerischen Portfolios die Dokumentationsschleife der *aktionalen (künstlerischen) Prozessaufzeichnungen* zu erkennen. Dies sind auf Imaginationen beruhende Anschauungsformen, die einen assoziativen Spielraum eröffnen und zur Stimmwerdung von Erfahrung verhelfen. Sie können in automatisch-assoziativen, in gestisch-affektiven oder auch in konkret-materialen Formen des schriftlich-bildnerischen Ausdrucks erfolgen. Die Ansammlungen (mit eingeklebten Materialien, Fundstücken, Notaten, Fotos, Karten, Drucken und Spuren wie Gezeichnetem und Gemaltem, Worten und Texten) liegen zwischen Sinnlich-Anschaulichem und Sprachlich-Begrifflichem.

Andrea Sabisch hat in ihrer wissenschaftlichen „Grafieforschung“ umfassend dargelegt, dass diese Aufzeichnungen sowohl im Prozess des Aufzeichnens selbst als auch im Nachhinein ein Instrument der Interpretation eigener und fremder Erfahrungen sein können (vgl. Sabisch 2007). Das zeigen in unserem Modell die über der Lernhandlung liegenden Schleifen, welche die Vergegenwärtigung des Lernprozesses darstellen. Hier wird die Lernhandlung reflektiert und beurteilt. Die *prä- und postaktionalen Reflexionen* der Lernhandlung machen die ausschließlich subjektive Bedeutung des Lernhandelns kommunizierbar und dienen auch der Planung neuer Handlungsphasen. Die *metakognitive Beurteilungen* bestehen aus Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wissen und Erkenntnissen usw. In ihnen werden die künstlerischen Lernprozesse umfassender in Bezug auf die jeweilige Wissensdomäne vergegenwärtigt, um den Lerngegenstand zu verstehen und die Bedeutung desselben herauszustellen.

Das Besondere des künstlerischen Portfolios ist, dass man auf konkrete Anschauungsmaterialien aus dem Handlungsprozess des Lernens (aktionale Aufzeichnungen) zurückgreifen kann, wenn man den Lernprozess reflektieren, diagnostizieren und regulieren will. Im konventionellen Portfolio dagegen muss das ausschließlich prospektiv in der Vorstellung oder retrospektiv aus der Erinnerung heraus geschehen. Im künstlerischen Portfolio, so unsere Hypothese, werden den Schülerinnen und Schülern konkrete Materialien zur kreativen Selbstregulation von Lernprozessen an die Hand gegeben. Ausgewählte Lerngruppen des Hamburger Schulversuchs „AllesKönnen“ bieten uns ein ideales Feld, dieses empirisch zu untersuchen. Die Ergebnisse der Forschung werden an anderer Stelle genauer darzustellen sein.

Literatur

Aden, M. (2011) Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten

Kunstpädagogik. Ein kritischer Forschungsbericht. E-LIB. Reg. bei Deutsche Bibliothek Frankfurt. Verfügbar unter: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:46-00102369-13

Bergmann, G.; Daub, J. & Meurer, G. (2006) Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. In: Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 95/Teil II, Verfügbar unter: www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil2.pdf (Stand: 18.9.2011)

Blumenstock, L., Renner, E. (1996). Freies und angeleitetes Schreiben. Weinheim und Basel: Beltz

Böhme, H. & Böhme, G. (1983) Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von

Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt: Suhrkamp

Bos, W. (2009) Perspektiven der Schulentwicklung. Vortrag am 25.10.2009 auf dem Bundeskongress der Kunstpädagogik „Orientierung Kunstpädagogik“ des BDK Fachverbandes. Kunstakademie Düsseldorf

Brinkmann, M. (2009) Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Johannes Bilstein, Jutta Ecarus (Hg.) Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden

Bröckling, U. (2007) Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.

Carrión, U. (1978) From Bookworks to Mailworks, Alkmaar: Municipal Museum

Frederking, V. (Hg.) (2008) Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag

Freytag, T. (2008) Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weilerswist-Metternich: Velbrück

Goodman, N. (2005) [1. Aufl. Nachdruck] Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gräsel, C. (1997) Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe

Grünewald, D. & Sowa, H. (2006) Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetischer Surplus. In: Johannes Kirschenmann, Frank Schulz & Hubert Sowa (Hg.) Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: Kopaed: 286 ff.

Hanushek, Eric A. & Woessmann, L. (2011) How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? Hoover Institution, Stanford University, NBER and CESifo; University of Munich, Ifo Institute for Economic Research, CESifo and IZA, October 2010. Verfügbar unter: www.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf (Stand: 25.6.2011)

Keupp, H. (2008) Abschiedsvorlesung am 15. Juli 2008 an der LMU München

Klieme, E. u.a. (2007) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin. Verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 10.9.2011)

Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (Hg.) (2005) Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Köller, O. & Baumert, J. (2002) Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz

Köller, O. (2011a) In Kahl, R. Gläserne Schule. Zeit-Online. Verfügbar unter: www.zeit.de/2002/43/200243_b-bildungsstanda_xml (Stand: 10.9.2011)

Köller, O. (2011b) Vortrag auf einer Wissenschaftlertagung am 2.7.2011 (Anlass und Ort ist den Autorinnen bekannt)

Liessmann, K. P. (2006) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay

May, (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In:

Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23.

OECD (2010) The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes. Verfügbar unter: www.oecd.org/publishing/corrigenda (Stand 9.9.2011)

Otto, G. (1999) Vortragsmanuskript. In Auszügen veröffentlicht in: Hanne Seitz, H. (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative

Endnoten

¹ Wird der pragmatisch-funktionale Gebrauch des Kompetenzbegriffs durch die pädagogische Psychologie auf seine Wurzeln zurückgeführt, so stößt man auf den Linguisten Noam Chomsky. Er hat im Rahmen seiner Transformationsgrammatik ein binäres Schema zur Unterscheidung zwischen ‚Kompetenz‘ und ‚Performanz‘ entwickelt. Demnach verhält sich ‚Kompetenz‘ zur ‚Performanz‘ wie ein Kenntnissystem zu seinem aktuellen Gebrauch; wie eine Regel zu ihrer konkreten Anwendung. Die Kompetenz liegt der Performanz zugrunde. Sie ist aber verborgen. Nur die Performanz jedoch ein empirisch beobachtbares Phänomen. (vgl. Krämer/König 2002: 53)

² Hubin, A. (2010) Handlungsmacht an den Rändern der Macht. In: Art Education Research No. 2/2010, S. 2. Verfügbar unter: http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Art_Education_Research_1_2__hubin.pdf, (Stand: 10.10.2011)

³ Weder die öffentlichen Beteuerungen über die hohe Bedeutung kultureller Kompetenzen noch die Leuchtturmprojekte wie die „Musische Biennale“ oder „Kinder zum Olymp“ können darüber hinweg täuschen, dass das Fach Kunst nach wie vor als schönes aber entbehrliches Orchideenfach gilt.

⁴ Forschungsergebnisse zeigen, dass bereichsspezifisches Wissen die Faktoren Intelligenz, Motivation, Volition und Selbstkonzept in den Schatten stellt, wenn es darum geht, erfolgreich zu lernen. Je mehr bereichsspezifisches Wissen vorhanden ist, desto leichter und schneller kann man sich Neues aneignen (vgl. Köller & Baumert 2002).

⁵ Ziehe, T. (o.J.) Veränderte Mentalitäten und Lebensorientierungen bei heutigen Jugendlichen. Verfügbar unter: http://www.fach-werk-minden.de/fileadmin/user_upload/pdf/Prof.Ziehe.pdf (Stand: 12.10.2011)

⁶ Sie entsteht aus der Zusammenziehung der Begriffe ‚Standard‘ (aus dem Germanischen: ‚standhart‘: unerschütterlich) und ‚Art‘ (aus dem Lateinischen: ‚ars‘ bzw. Englischen: ‚art‘: Kunst, Schein, Geschick). In dem Wortteil ‚Stand‘ stecken Wortassoziationsmöglichkeiten wie ‚Standpunkt‘, ‚Standort‘ im Sinne von ‚Fundament‘, ‚Basis‘ etc., aber auch wie ‚feststellen‘, ‚Zustand‘ usw. Der Wortteil ‚Art‘ dagegen deutet auf die Möglichkeit der Überschreitung der arretierten Standpunkte in die mehrdeutige Bewegung hinein.

⁷ Dewey, J. (1978) Education. In: The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Vol. 6. Carbondale: 260

⁸ Der Begriff „Selbstregulation“ umfasst die Festlegung auf einen bestimmten Lernweg, die Auswahl von Strategien und deren tatsächlicher Anwendung und Planung weiterer Lernaktivitäten nach dem vorangehenden Monitoring (Lernprozessüberwachung bei der Aufgabenbearbeitung) und der Selbstdiagnose (Ursachensuche, -analyse bei auftretenden Schwierigkeiten während des Lernens) (Vgl. Gräsel 1997)

⁹ Vgl. May, M. (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23: 82 ff.

¹⁰ Foucault, M. (1966) Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M.: 88 ff.

¹¹ Das wichtigste Buch für ein grundlegendes Verständnis einer Bild-als-Sprache-These dürfte wohl Nelson Godmans „Sprachen der Kunst“ sein, in dem der amerikanische Philosoph Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen Symbolsystemen oder „Sprachen“ herausarbeitet (Vgl. Goodman, N. (1995) Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M.)

Wie erleben Schülerinnen und Schüler Situationen der Kunstbetrachtung? Plädoyer für die Untersuchung von Fotosequenzen anstatt von Einzelfotografien. Ein Vorschlag zur Erweiterung sozialwissenschaftlicher Analysemethoden in der Unterrichtsforschung

Von Jörg Grütjen

Grütjen's Artikel führt anhand von Daten aus einer Kunstunterrichtsstunde vor, welchen Beitrag die Analyse von Bildsequenzen, die von einem Unterrichtsteilnehmer, hier einer Schülerin, gemacht werden, zum Verständnis der Aufmerksamkeit während des Unterrichtes leisten kann. Dabei analysiert er unter anderem die Bildabfolge und den Inhalt der Bilder sowie deren Veränderung im Laufe der Unterrichtsstunde sowie Formen der Selbstdarstellung der Fotografierenden durch die Fotos. Er zeigt beispielsweise, wie sich der Fokus der Fotografin zunehmend auf die Aktivitäten im Raum richtet.

Der Beitrag fügt sich in jüngere Untersuchungen zum Thema „Teilnahme am Unterricht“ (Breidenstein 2006) und videobasierte Analysen der Interaktion in Lehrveranstaltungen (z.B. Goldman et al. 2007) ein. Diese haben sich beispielsweise damit beschäftigt, wie Schüler/-innen im Unterricht Langeweile durch ihr körperliches Gebaren anzeigen, oder wie sie durch Interaktion miteinander lernen. Grütjens Beitrag zeigt, inwiefern es die Kamera in der Hand der Schülerin dem Forscher erlaubt, deren Perspektive und den Perspektivenwechsel im Unterrichtsverlauf zu rekonstruieren.

Die Befunde von Grütjen können von großem Interesse für die Lehrpraktiker sein, denen längerfristige oder wiederholte Analysen solcher Bildabfolgen dabei helfen können, den Rhythmus von Lehrveranstaltungen aus der Sicht von Schülern/-innen heraus zu verstehen und die Organisation des Unterrichtes daran anzupassen. Hierzu gibt Grütjens Beitrag einen wichtigen Anstoß. Der Artikel zeigt jedoch auch, dass die Analyse von Bildabfolgen nicht unproblematisch ist und einer Ergänzung durch ethnografische Beobachtungen und andere sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden bedarf. Grütjen führt Beobachtungen im Klassenraum durch, bezieht sie jedoch in die hier vorgelegte Analyse kaum ein. Als ein Argument für die Analyse von Bildsequenzen anstelle von Einzelbildern führt Grütjen an, dass dadurch der Kritik begegnet werden kann, dass die Auswahl der analysierten Bilder der Logik und damit der Beliebigkeit des Forschers unterliegt. Grütjen verschiebt die Auswahl der Bilder vom Forscher auf den Teilnehmer, der die Fotos macht. Das Fotografieren, das durch die Bildsequenz seine Verkörperung findet, schreibt er dann weitgehend kognitiven Zuständen der Fotografin zu; wie beispielsweise der „Favorisierung bestimmter Mitschüler“. Dabei gehen die Spezifika der Situation verloren, in denen der/ die Schüler/-in das Foto macht. Mit anderen Worten: *indem Grütjen sich auf die Analyse der Fotos konzentriert, verliert er das Fotografieren aus dem Auge.*

Eine weitere Analyse der Bilder wird nicht darum herumkommen, ethnografische Beobachtungen nicht nur der allgemeinen Situation und spezifischer Ereignisse im Klassenzimmer zu untersuchen, sondern auch die Situation, in der die jeweiligen Fotos produziert werden, mit einzubeziehen. Eine Frage, die sich Grütjen dabei stellen könnte, ist, warum die Schülerin dieses Foto in diesem Moment in dieser spezifischen Art und Weise macht (Fokus, wer ist im Bild und wie, etc.). Es könnte durchaus sein, dass es für Grütjen nützlich wäre, die ethnografischen Beobachtungen durch Videoaufnahmen, wie sie beispielsweise ^{Elisabeth Mohn} in Klassenräumen verwendet, zu ergänzen.

Literatur

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Goldman, R., Barron, B., Pea, R., & Derry, S. (2007): Video Research in the Learning Sciences. Los Angeles & London: LEA.

Mohn, E.: www.kamera-ethnographie.de