# „Was seht ihr Schönes?“ – (Re-)Adressierungen im museumspädagogischen Setting eines Kinderworkshops

Von Caroline Junge, Matthias Olk

## Einleitung

Ein relationales Subjektverständnis betont die soziale Genese von Subjektivität, deren Konstitution durch den*die Andere*n sowie deren Hervorbringung in und durch soziale(n) Praktiken. Um die Wechselseitigkeit dieser Subjektkonstitution genauer in den Blick nehmen zu können, wird im schultheoretischen Diskurs die Adressierungsanalyse (Kuhlmann et al. 2017) als qualitativ-rekonstruktives Forschungsinstrument vorgeschlagen. Adressierung wird hierbei nicht nur als in sprachlicher Interaktion stattfindend gefasst, sondern zeigt sich darüber hinaus auch in körperlichen Praktiken – in Blicken, Zeigegesten, Zu- oder Abwendung etc. (vgl. Reh/Ricken 2012). Im Folgenden soll nun, anstelle von schulischen Praktiken, ein museumspädagogisches Interaktionsgeschehen mit Hilfe der Adressierungsanalyse auf wechselseitige Subjektkonstitutionen der Akteur*innen hin untersucht werden. Hintergrund hierfür sind u. a. machttheoretische Fragen danach, wer sich im musealen Kontext eigentlich wie verhalten darf/kann/soll – also welche impliziten Ordnungen museumspädagogischen Angeboten möglicherweise zugrunde liegen; verbunden mit der Annahme, dass sich diese Ordnungen über (Re-)Adressierungspraktiken rekonstruieren lassen. Hierbei wird die Teilnahme an einem sog. „Kinderworkshop“ im Museum zunächst in den Kontext einer „Philosophie-AG“ für Grundschulkinder eingeordnet. Im Anschluss folgen die zusammenfassenden Darstellungen der Rekonstruktionen zweier Auszüge aus dem im Zuge des Museumsbesuchs entstandenen Beobachtungsprotokoll. Schließlich werden daraus resultierende Anschlussfragen aufgeworfen.
Unter dem Titel „Philosophie-AG“ wurde über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren einmal wöchentlich ein freiwilliges Nachmittagsangebot für Dritt- und Viertklässler*innen einer großstädtischen Grundschule durchgeführt. Fernab von Gesprächskreisen und rein sprachlichen Praktiken bestand der Anspruch darin, Philosophieren nicht ausschließlich als kognitiven Prozess in einem rationalistischen Verständnis zu fassen. Vielmehr sollte der Fokus auf leibliche Prozesse – in Form von künstlerisch-ästhetischen Praktiken – gelegt werden, um reflexive Auseinandersetzungen mit und am künstlerischen Material selbst entstehen zu lassen. Hieraus ergaben sich Fragen nach Gemeinsamkeiten und Abgrenzungsmomenten von Philosophie und Kunst sowie danach, ob Philosophie auch als leibliche Praxis verstanden werden kann, d.h. inwiefern dem „Körper respektive Leib als Bedingung für Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse“ (Hallmann 2021/2020: 2) beim Philosophieren eine besondere Bedeutung zuteilwird.

Vor dem Hintergrund dieses Konzepts bot es sich an, mit den Kindern der AG an einem museumspädagogischen Angebot eines Museums teilzunehmen, welches als „Kinderworkshop“ angekündigt worden war. Im Ankündigungstext wurden Kinder im Grundschulalter und ihre Eltern eingeladen. Auf Rückfrage wurden auch die Schüler*innen und wir, Leiter*innen der AG und zugleich Autor*innen dieses Beitrags, als Teilnehmer*innen willkommen geheißen. Die Teilnahme war rückblickend mit der Erwartung verbunden, es könne einerseits an die bei den Schüler*innen beliebten Praktiken des gestalterischen und kreativen Schaffens angeknüpft werden – und zwar an einem sozial anerkannten Ort, der den Kindern laut eigenen Erzählungen bisher fremd gewesen war. Andererseits bestand die Hoffnung darin, die Eröffnung eines – mit Homi K. Bhabha (2000) gesprochen – *Dritten Raums* in Anlehnung an die wöchentliche „Philosophie-AG“ im „Kinderworkshop“ fortgesetzt zu sehen. Gerade auf Grund des *postkolonialen Anspruchs* der Ausstellung, in die der Workshop eingebunden war, schien die Erwartung nicht abwegig, die Schüler*innen könnten – in pädagogischer Wendung des Konzepts des *Dritten Raums* – im musealen Setting außerhalb des Schulischen so etwas wie „neutral zones“ betreten, „that encourage open exchanges of ideas and critical utterance from a range of perspectives“ (Rochielle/Carpenter II 2015: 131). Angelehnt war diese Erwartungshaltung an das Wissen um die innerhalb der kritischen Kunstvermittlung stattfindenden Diskurse, welche nicht nur die Eindimensionalität von Vermittlungspraxen (vgl. Sternfeld 2009), sondern auch das Museum als Institution selbst radikal in Frage stellen (vgl. Jaschke/Sternfeld 2015; Mörsch 2012). Dieser Kritik folgend, wird vielmehr für einen „offenen Raum“ (Jaschke/Sternfeld 2015: 178) plädiert, in welchem unterschiedliche Wissensformen sowie insbesondere die Bedingungen dieser Wissensformen selbst zur Verhandlung gestellt werden.

Mit dieser Hoffnung nahmen wir gemeinsam mit den Kindern an besagtem „Kinderworkshop“ teil. Dabei führte die Teilnahme auf unserer Seite zu einer diffusen Haltung im Bezug auf die eigene Rolle: Wir waren AG-Leiter*innen und nun zugleich auch Teilnehmer*innen des „Kinderworkshops“. Diese Diffusität mündete im Verlauf der Veranstaltung schließlich in einer teilnehmenden Beobachtung im forschenden Sinne, d.h. wir blieben Teil der Gruppe von Akteur*innen und nahmen gleichsam eine periphere Position in beobachtender Distanz zum Setting ein (als Übersicht zur Methode der teilnehmenden Beobachtung vgl. Lüders 2012). Von diesem Standort aus konnten wir etwas beobachten, das uns stutzig werden und in unserem eigenen pädagogischen Anspruch irritieren ließ. Die Szene, die dieser Irritation zugrunde lag, wurde im Anschluss an den Museumsbesuch in einem Beobachtungsprotokoll festgehalten, welches nun in Teilen Gegenstand dieses Beitrags ist.
Anhand von zwei Passagen aus dem Beobachtungsprotokoll sollen im Folgenden zentrale Rekonstruktionsergebnisse betrachtet werden, um der genannten Irritation auf die Spur zu kommen. Ziel des Beitrags soll darüber hinaus sein, aus schulpädagogisch informierter Perspektive museumspädagogischen Diskursen das Angebot zu machen, museumspädagogische (Alltags-)Praxis als (Re-)Adressierungsgeschehen (Rose/Ricken 2018, Reh/Ricken 2012, Balzer/Ricken 2010) zu betrachten. Den Ergebnisdarstellungen sind zunächst Ausführungen zur Auswertungsmethode und Präzisierungen der Forschungsfragen vorangestellt.

## Adressierungsanalyse als Methode und Präzisierung der Forschungsfragen

Das der Adressierungsanalyse zugrunde liegende Subjektverständnis begreift das Subjekt – im Anschluss an poststrukturalistische Traditionen – als in Subjektivierungsprozessen hergestellt (vgl. Foucault 1994: 246 f). Mit Blick auf die Forschungsfrage rücken somit Praktiken der Subjektivation (vgl. Ricken et al. 2017: 205) in den Fokus. Mit der von Ricken et al. im Anschluss an Judith Butlers anerkennungstheoretische Überlegungen (2001) vorgeschlagenen praxeologischen Wendung des poststrukturalistischen Subjektbegriffs wird der beobachtete Kinderworkshop verstehbar als ein Bündel von sprachlichen und nicht-sprachlichen Praktiken, in denen von den Akteur*innen stetig Adressierungen und Readressierungen hervorgebracht werden (vgl. Ricken et al. 2017: 209). So lässt sich das o. g. Erkenntnisinteresse noch einmal mit zwei Fragen präzisieren:

*Welche (Re-)Adressierungspraktiken der Akteur*innen lassen sich im Beobachtungsprotokoll rekonstruieren? Wie werden insbesondere die Schüler*innen im Kinderworkshop adressiert und damit unter Umständen subjektiviert?*

In der rekonstruktiven Auswertungspraxis wurde auf die an die genannten sozialtheoretischen Überlegungen anknüpfende „Heuristik der Adressierungsanalyse“ (Kuhlmann et al. 2017) zurückgegriffen. Zudem wurde diese mit einem sequenzanalytischen Vorgehen unterlegt (vgl. Meseth 2013). Es gelang somit – so unsere Hoffnung – sich der eigenen Involviertheit vergewissernd, eben jene (Re-)Adressierungspraktiken im Material zu rekonstruieren, die zur Irritation bei uns als teilnehmende Beobachter*innen geführt hatten. Die rekonstruktive Auswertung des Datums erfolgte in einer Forschungswerkstatt, um der besonderen „Standortgebundenheit“ der Interpretation (Bohnsack 2014: 191 ff) Rechnung zu tragen. Wie sich im Forschungsprozess zeigte, erwies sich unsere im Beobachtungsprotokoll niederschlagende Involviertheit als ergiebige Quelle des Verstehens der (Re-)Adressierungspraktiken. Das Verschriftlichen der (mit-)erlebten Praktiken im Beobachtungsprotokoll konservierte die expliziteren und impliziteren (Re-)Adressierungen der Akteur*innen (vgl. Ricken et al. 2017: 209) und lässt in der Auswertung weniger auf Intentionen, Motive oder vermeintlich Objektivierbares blicken als auf das *Wie* einer Logik des (Re-)Adressierungsgeschehens, das die beobachtete Situation und ihre Subjekte konstituiert. In erziehungswissenschaftlicher Forschung werden adressierungsanalytische Perspektiven mit unterschiedlichen sozial-, gegenstandstheoretischen und methodologischen Lagerungen insbesondere in Bezug auf Unterricht (bspw. Reh/Wilde 2016, Heinzel/Nieswandt 2017, Merl 2019), aber mitunter auch mit Blick auf Schulentwicklung (Idel/Pauling 2018) oder Lehrer*innenbildung (Steinwand et al. 2020) eingenommen. Im museumspädagogischen Feld blickt beispielsweise Katja Molis (2019) mit der Adressierungsanalyse auf Praktiken der Aus- und Weiterbildung von Kurator*innen. Als Perspektive auf museumspädagogische Vermittlungspraktiken tritt die Adressierungsanalyse bisher nicht hervor, obgleich sie an ausdifferenzierte, vornehmlich ethnographisch orientierte Perspektiven anknüpfen kann, die das Museum und seine (pädagogischen) Akteur*innen unter praxeologischen Prämissen betrachten (bspw. Hofmann 2020, Hagenberg 2017, Sutter 2017).

## Passage 1: Das Setting und seine Akteur*innen.

Es folgt zunächst die erste ausgewählte Passage vom Anfang des Beobachtungsprotokolls. Darunter werden ausgewählte Rekonstruktionsergebnisse dargestellt.

„Der Workshop beginnt mit einer Führung durch die Ausstellung. Zu den fünf weiblichen Schülerinnen der Philosophie-AG sind acht weitere Kinder hinzugekommen, die mit ihren Eltern im privaten Rahmen die Ausstellung besuchen. Sie scheinen alle jünger zu sein als die Drittklässlerinnen der Philosophie-AG. Den ersten Stopp macht die Kunstvermittlerin vor dem zentralen Werk der Ausstellung: [Titel des Werks]“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 1-5)

Ohne die Teilnehmer*innen oder sonstige Akteur*innen des „Workshop[s]“ an dieser Stelle explizit zu benennen, beginnt die Beschreibung des Beobachteten mit dem Verweis darauf, dass die Veranstaltung ihren Beginn in einer „Führung durch die Ausstellung“ findet. Ein im Kontext des Veranstaltungsformats des „Workshop[s]“ eher untypischer Start, ist die „Führung“ durch eine „Ausstellung“, eine Stadt oder an einen spezifischen Ort doch von den klaren Rollen einer*eines Führenden und einer Gruppe von Folgenden geprägt, während das Format des „Workshop[s]“ eine relative Gleichheit aller Akteur*innen in den Vordergrund stellt. Zunächst wird mit doppelter Betonung ihres genderspezifischen Gelesenwerdens die Gruppe der „weiblichen Schülerinnen der Philosophie-AG“ eingeführt. Ihre Beschreibung mit Begriffen aus dem Kontext Schule weist auf das Wissen der*des Beobachtenden hin und steht in Widerspruch zu den Kontexten, aus denen die Begriffe „Workshop“, „Führung“ und „Ausstellung“ stammen. Auch der Begriff der „Philosophie-AG“ selbst trägt in sich einen Widerspruch. Dieser liegt in der Assoziation des Zweckfreien der „Philosophie“ und dem werktätigen Charakter einer „AG“ – gelesen als Abkürzung für Arbeitsgemeinschaft. Zwar klar als „Schülerinnen“ gekennzeichnet, wird nichts über das Alter dieser ersten Gruppe von weiblichen Akteurinnen offenbart, wenngleich der Begriff „Philosophie“ als im Kontext des Schulischen eher in höheren Jahrgangsstufen höherer Bildungseinrichtungen als geläufig zu erwarten wäre. Dass zur Gruppe der Schülerinnen die Gruppe „weitere[r] Kinder“ hinzukommt, verweist jedoch darauf, dass auch die erste Gruppe aus „Schülerinnen“ im Grundschulalter besteht. Die zweite Gruppe wird insbesondere dadurch charakterisiert, dass die Kinder von „ihren Eltern“ begleitet werden. Die Grenze zwischen den beiden Kindergruppen wird entsprechend der Grenze zwischen dem Öffentlichen der Schülerinnenrolle und dem Privaten der familiären Rolle des Kindes konstruiert. Das die Gruppen umgebende Setting wird durch das Auftreten der „Eltern“ als nicht-schulisches erkennbar. Den faktischen Stil der Beschreibung unterbrechend, wird über das Alter der hinzukommenden Kinder spekuliert. Dass die erste Gruppe der „Schülerinnen“ in diesem Zusammenhang präziser als „Drittklässlerinnen“ beschrieben wird, bestätigt ihre schulisch-öffentliche Rolle, die sie in diesem nicht-schulischen Setting nicht nur weiter auf Distanz zu der Gruppe der anderen, jüngeren und „privaten“ Kinder, sondern auch zum Setting selbst bringt. Wieder werden die Kinder der ersten Gruppe als Teile der „Philosophie-AG“ beschrieben, wobei nun eindeutig mit der Erwartung gebrochen wird, der Begriff „Philosophie“ verweise auf eine höhere Klassenstufe. Als weitere Akteurin tritt die „Kunstvermittlerin“ auf, welche die Bewegung der Gruppen zum „ersten Stopp“ bringt. Über ihre Berufsbezeichnung in weiblicher Form hinaus werden ihr keine Attribute zugesprochen. Der Begriff der „Kunstvermittlerin“ erscheint bei genauerer Betrachtung ähnlich paradox wie der Begriff der „Philosophie-AG“, legen wir einen Kunstbegriff im Alltagsverständnis an, der Kunst als un(-ver-)mittelbares Geschehen zwischen Kunstwerk und Rezipient*in betrachtet. Die Professionsbezeichnung deutet auf einen musealen Kontext hin. Allerdings scheint das Museale des Kontexts eine besondere Form anzunehmen, die ihre Nähe zum Schulischen in der durch die Professionelle initiierten Vermittlung findet. Die Präposition „vor“ verrät wenig über die Ausrichtung der Akteur*innen in Bezug auf das „Werk“. Sie zeigt jedoch dessen Materialität und Unbeweglichkeit an. Das „Werk“ wird im Beobachtungsprotokoll explizit als „zentrale[s]“ beschrieben. Dennoch zwingt nicht das „Werk“ selbst die Gruppe der Schülerinnen und die der Kinder mit „ihren Eltern“ zum Anhalten, sondern die „Kunstvermittlerin“. Im Beobachtungsprotokoll folgt auf einen Doppelpunkt daraufhin der Name des „Werks“, der aus Gründen der Anonymisierung des Museums hier nicht genannt werden kann. Ob die „Kunstvermittlerin“ diesen Namen auch nennt, vielleicht diese Nennung schon ausreicht, um den „Stopp“ zu legitimieren, oder, ob das „Werk“ auf andere Weise als zentral deklariert wird, bleibt an dieser Stelle offen. Mit Blick auf das rekonstruierte (Re-)Adressierungsgeschehen in dieser ersten Passage lässt sich festhalten, dass schon im ersten Satz das Format die Akteur*innen vor ihrem Auftreten als potenziell Führende und Folgende adressiert. Der*die Beobachter*in identifiziert daraufhin einen Teil der Akteur*innen als Schüler*innen und einen anderen Teil als Kinder und Eltern. Die Schüler*innen werden daraufhin nicht nur von der*dem Beobachter*in in ihrer schulischen Rolle adressiert, sondern vielmehr bestätigt sich diese Adressierung in der Differenz zwischen dieser Akteur*innengruppe und den „jünger[en]“ Kindern. Die Differenzlinien beziehen sich explizit auf das Alter und impliziter auf die Teilnahme am Workshop in

öffentlichen und privaten Rollen. Die Adressierung in der privaten Rolle ist mit der Begleitung durch die Eltern verbunden. Als weitere*r Akteur*in wird dann die „Kunstvermittlerin“ durch das Format als Führende adressiert, die wiederrum alle anderen Akteur*innen zu Folgenden macht, indem sie sie zum Halt bringt. Dies geschieht vor dem von der*dem Beobachter*in als „zentral“ beschriebenen „Werk“, das mit dem „ersten Stopp“ der „Kunstvermittlerin“ auch von ihr als beachtenswert gekennzeichnet wird. Dass die anderen Akteur*innen der „Kunstvermittlerin“ folgen, readressiert diese wiederum als Führende, die mit dem „Werk“ in besonderer Korrespondenz stehen mag. Das Paradoxe des rekonstruierten Settings liegt in dem gleichzeitigen Auftreten schulischer und privater Rollen von Schüler*innen und Kindern „mit ihren Eltern“. Die „Kunstvermittlerin“ adressiert in dieser ersten Passage alle anderen Akteur*innen als Folgende und nivelliert so die Rollenunterschiede. Die führende Rolle der „Kunstvermittlerin“ ist dabei eng an die bestätigende Readressierung der Folgenden und an die Materialität des „Werks“ geknüpft. Im weiteren Verlauf des Beobachtungsprotokolls wartet die „Kunstvermittlerin“ zunächst ab, bis sich alle Akteur*innen vor dem „Werk“ positioniert haben. Ihrer Begrüßung folgen Ausführung zum Programm der Veranstaltung und einige Erläuterungen zum „Werk“.

## Passage 2: Aylin – Gemälde – Kunstvermittlerin

Es folgt eine zweite Passage des Beobachtungsprotokolls, in der die Interaktion zwischen der Schülerin „Aylin“ und der „Kunstvermittlerin“ im Fokus steht. Eingebettet in eine Art Dreiecksbeziehung zwischen „Aylin“, „Gemälde“ und „Kunstvermittlerin“ ist das Interaktionsgeschehen umgeben von den anderen Akteur*innen im oben bereits rekonstruierten Setting.

„Aylin sagt laut und deutlich, während sie mit der ausgestreckten Hand auf die Stelle des von ihr weit entfernten Gemäldes deutet: ‚Die stecken sich Blumen in den Po!‘. [sic!] Der Kunstvermittlerin weicht das Lächeln aus dem Gesicht. Im Knien dreht sie ihren Oberkörper in Richtung des Bildes, dreht sich dann wieder zurück und schaut Aylin an, die ihren Blick fest auf das Bild gerichtet hat und noch immer mit der Hand auf die beschriebene Szene deutet. Die Kunstvermittlerin errötet und setzt an, etwas zu sagen, bleibt jedoch stumm und wendet sich von Aylin ab. Sie dreht sich wieder zu den am Boden Sitzenden und fragt: ‚Was seht ihr Schönes?‘. Aylin lässt mit lautem Knall den ausgestreckten Arm auf ihren Oberschenkel fallen und wendet den Blick nicht vom Bild ab.“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 23-32)

Die Akteurin Aylin wird mit ihrem Vornamen benannt und ihr Sagen wird als „laut und deutlich“ beschrieben. Diese Formulierung der*des Beobachter*ins erinnert an schulische Kontexte, in denen der*die Lehrer*in den*die Schüler*in auffordert, eine Frage zu beantworten oder ein Statement zu setzen. Es bestätigt sich so das oben hervortretende Charakteristikum des sich durchsetzenden musealen Kontexts, durchaus eine Nähe zum Schulischen zu haben. Unter Berücksichtigung der schulischen Lesart tritt die Doppeldeutigkeit des „laut[en] und deutlich[en]“ Sagens hervor. Es ist in dieser Lesart ein Sprechen, das erstens der Autorität der*des Lehrer*in folgt und zweitens ein Sprechen, in dem vor dem zuhörenden Publikum anderer Schüler*innen unbeirrt eine Aussage getroffen wird. Wider Erwarten wird nun nicht die direkte Rede Aylins zitiert oder reformuliert, sondern es folgt der Einschub, dass sie zeitgleich „mit der ausgestreckten Hand auf die Stelle des von ihr weit entfernten Gemäldes deutet“. Während das Deuten einen direktiven Charakter hat, erinnert das Ausstrecken der Hand eher an eine Geste, die das Geben einer Gabe einfordert. In jedem Fall betont die Geste die Ausrichtung der Sprecherin auf das „Gemälde“ hin, das oben allgemeiner als „Werk“ bezeichnet wurde. Die große räumliche Entfernung zwischen Aylin und dem „Gemälde“ kann die Geste allerdings kaum verringern. Es folgt das Zitat der direkten Rede Aylins „‘Die stecken sich Blumen in den Po!‘“. Das Ausrufezeichen am Satzende bestätigt das Laute und Deutliche der Aussage. Der kindlich-beschreibende Stil disqualifiziert die Unterstellung eines provokativen oder bewertenden Motivs Aylins. Der fehlgesetzte Punkt im Protokoll betont das Ende des Prozesses vom Deuten zum Sagen und es bestätigt sich oben rekonstruierter Statementcharakter. In Kombination mit der einfordernden Geste und der unüberbrückbaren Entfernung zum „Gemälde“ wäre nun allerdings auch ein das Statement aufnehmendes Anknüpfen anderer Akteur*innen zu erwarten; in der Lesart des Kontexts Schule das Anknüpfen einer*s Lehrer*in. Es tritt die „Kunstvermittlerin“ auf. Anders als Aylin wird sie nicht mit ihrem Namen eingeführt. „[S]tumm“ aber deutlich reagiert sie auf das Gesagte. Die Beschreibung des Verlusts ihres „Lächeln[s]“ impliziert das von dem*der Beobachter*in wahrgenommene krisenhaft Irritierende dieses Moments der Reaktion auf Aylins Aussage. Langsam und umständlich wendet sich die „Kunstvermittlerin“ „in Richtung des Bildes“. „Im Knien“, einer Haltung, die eher untypisch für eine erwachsene Person im Museum ist, wendet sich die „Kunstvermittlerin“ zum „Bild“ und folgt so der Geste Aylins. Trotz der Drehung bleibt die Situation relativ statisch, bewegt sich doch nur der „Oberkörper“ der „Kunstvermittlerin“. Daraufhin wird die ursprüngliche Form des Settings wiederhergestellt und die „Kunstvermittlerin“ „schaut“ Aylin an, die ihren Blick nicht erwidert, sondern ebenfalls statisch in exakt der ursprünglichen Situation verharrt. Wie in

einem gleichschenkligen Dreieck mit einer längeren Seite befindet sich an einer Ecke das „Gemälde“, auf das Aylin ohne Unterlass ausgerichtet bleibt. Sie befindet sich an der vom „Gemälde“ weiter entfernten Ecke. Währenddessen befindet sich die „Kunstvermittlerin“ an der verbleibenden Ecke und wendet ihren Blick von der einen zur anderen Ecke, die sich von ihr in gleicher Entfernung befinden. Nun wieder auf Aylin ausgerichtet, „errötet“ die „Kunstvermittlerin“. Der Ansatz etwas zu sagen, scheitert radikal und wieder wendet sich die „Kunstvermittlerin“ von Aylin ab. Ob sie wieder zurück zum „Gemälde“ blickt, bleibt an dieser Stelle offen. Das Adjektiv „stumm“ verweist nicht nur auf eine von dem*der Beobachter*in wahrgenommene Sprachlosigkeit, sondern vielmehr auf eine absolute Handlungsunfähigkeit. Das erneute Abwenden von Aylin kommt so dem Versuch gleich, die Handlungsfähigkeit zurückzuerlangen und macht Aylin für den Verlust dieser verantwortlich. Ein daraufhin anschließendes erneutes Drehen gibt der „Kunstvermittlerin“ schließlich wieder ihre Sprache zurück. Nun das Dreieck aus eigener Position, Aylin und „Bild“ verlassend, spricht die „Kunstvermittlerin“ eine Gruppe an. Diese wird als die „am Boden Sitzenden“ beschrieben. Sie stellt ihnen die Frage „Was seht ihr Schönes?“, ohne dass eine besondere Betonung im Protokoll festgehalten wäre. Da die „Kunstvermittlerin“ aus ihrer Position des oben genannten Dreiecks heraus spricht, bezieht sich die Frage explizit auf das „Bild“ als das, was der Kontext zum Anschauungsobjekt macht, steht aber auch in der Nähe zu Aylins Statement. Die gestellte Frage infantilisiert die angesprochene Gruppe, der abgesprochen wird, in dem „Bild“ etwas zu entdecken, das nicht einem bloßen Ästhetizismus folgt. Aylin kommentiert die Frage mit einem „laute[n] Knall“. Auch wenn sie mit diesem die deutende Geste auflöst, bleibt ihr Blick weiterhin auf das im „Bild“ Entdeckte ausgerichtet. Mit Blick auf das rekonstruierte (Re-)Adressierungsgeschehen lässt sich festhalten, dass Aylin die ihr durch das Format zugesprochene Schüler*innenrolle annimmt und gemäß dieser agiert. Sie formuliert ein Statement zum Betrachteten. Die „Kunstvermittlerin“ hingegen nimmt ihre darin eingelagerte Adressierung im Sinne einer Lehrerin, die auf das Statement Aylins reagieren würde, nicht an. Vielmehr löst diese Adressierung bei der „Kunstvermittlung“ eine Irritation aus. Den Versuch, diese zu überwinden, unternimmt die „Kunstvermittlerin“ zunächst mit ihrem Blick auf das „Gemälde“. Dieser Versuch wird gewissermaßen abgebrochen und von einem zweiten Ansatz abgelöst. Dieser besteht in der Adressierung der anderen Akteur*innen, denen ein legitimes Urteil über das „Gemälde“ zugesprochen wird. Dieses mögliche Urteil ist durch die Frage der „Kunstvermittlerin“ „Was seht ihr Schönes?“ in seinem Rahmen eng abgesteckt. Mit der Abwendung von Aylin und dem Ignorieren ihres Statements wird dieses wiederum als illegitim gekennzeichnet und Aylin selbst als nicht-legitim Urteilende subjektivierend readressiert. Im weiteren Verlauf des Beobachtungsprotokolls wird festgehalten, dass die anderen Akteur*innen nur zaghaft auf die Frage der „Kunstvermittlerin“ nach dem „Schöne[n]“ antworten. Mit der Aufforderung, zum nächsten Kunstwerk zu gehen, endet das Beobachtungsprotokoll.

## Zusammenfassung der Rekonstruktionsergebnisse und weiterführende Fragen

Mit Blick auf die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen lassen sich im Lichte der Rekonstruktionsergebnisse des (Re-)Adressierungsgeschehens folgende Antwortmöglichkeiten finden. Erstens ist festzuhalten, dass das rekonstruierte Setting des Formats „Kinderworkshop“ selbst Paradoxien der Gleichzeitigkeit von schulischen, privaten und musealen Rollen der auftretenden Akteur*innen provoziert. Diese Paradoxien bestimmen das (Re-)Adressierungsgeschehen. Während es der „Kunstvermittlerin“ in der ersten Passage gelingt, die Differenzen der Rollen der anderen Akteur*innen zu nivellieren, indem diese als Folgende adressiert werden und sie die „Kunstvermittlerin“ als Führende readressieren, treten die Paradoxien vor dem „Werk“ wieder auf. Aylin, die ihre Schüler*innenrolle annimmt, adressiert – eher implizit als explizit – die „Kunstvermittlerin“ in einer korrespondierenden Lehrer*innenrolle. Diese Adressierung stürzt die „Kunstvermittlerin“ in Irritationen und führt zu ihrer Abwendung von Aylin und der Adressierung der anderen Akteur*innen als diejenigen, denen ein legitimes Urteil über das Gemälde zugesprochen wird. Die Legitimität des Urteils der Adressierten ist an die Ansprache als kindliche Subjekte geknüpft. Aylin wird als nicht-legitim Urteilende adressiert und bisweilen als solche subjektiviert, was sie mit dem Fallenlassen der ausgestreckten Hand kommentiert. Gleichsam nimmt Aylin die subjektivierende Adressierung als nicht-legitim Urteilende offenbar nicht vollumfänglich an, gibt sie die Blickrichtung der Auseinandersetzung mit dem Gemälde nicht auf. Obgleich Aylin die durch das Format provozierte Schüler*innenrolle annimmt, kann sie sich nicht auf die Bestätigung der Adressierung der „Kunstvermittlerin“ in einer korrespondierenden Lehrerinnenrolle verlassen. Die „Kunstvermittlerin“ agiert in einer anderen Rolle, die sich über die Adressierung anderer als nicht-legitim oder legitim Urteilende konstituiert. Eben in dieser Legitimität und Illegitimität zuweisenden Logik lässt sich das Moment finden, welches während der teilnehmenden Beobachtung die Irritation hervorrief, die eingangs veranschlagt wurde. Das wirft weiterführende Fragen auf: Wie müsste nun ein Format aussehen, in dem die „Kunstvermittlerin“ sich ihrer Irritation durch die Aussage Aylins so hingeben könnte, dass sie der tiefen Fokussierung Aylins auf das „Werk“ gerecht

werden würde? Wie könnte die „Kunstvermittlerin“ trotz Irritation vermeiden, Aylins Urteil als nicht-legitim zu kennzeichnen? Wie ist abstrakter mit der Paradoxie des Verhältnisses von schulischen Rollen und den Rollen von Kunstrezipierenden und -vermittelnden im Museum umzugehen? Und wie könnten adressierungstheoretische Perspektiven den *educational turn* im Kunstfeld machtkritisch wenden? Weiterführende Forschung könnte – auch mit audio- und videographischer Unterstützung – ähnliche Settings wie das hier betrachtete fokussieren. Dass der Blick auf (Re-)Adressierungsprozesse die in diesen Settings aufgeführten Praktiken – und damit die ihnen zugrunde liegenden Ordnungen – rekonstruierbar macht, hoffen wir gezeigt zu haben. Sicherlich wäre in weiterführender Forschung dann auch die Frage zu betrachten, welche Rolle das materielle Kunstwerk in vergleichbaren Szenen spielt, denn immerhin scheint Aylin in unseren Beobachtungen mit dem „Gemälde“ in direkterem Austausch zu stehen als mit allen anderen Akteur*innen des Beobachtungsprotokolls.

# Literatur

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-87.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 9. Aufl., Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, 2. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 241-261.

Hagenberg, Julia (2017): „Entschuldigung, warum sind wir gekommen?“ In: Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hrsg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. Münster, New York: Waxmann, S. 29-36.

Hallmann, Kerstin (2021/2020): Zur responsiven Leiblichkeit in Kunst und Bildung. Perspektiven für eine phänomenologisch orientierte Kulturelle Bildungsforschung. In: Kulturelle Bildung. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/zur-responsiven-leiblichkeit-kunst-bildung-perspektiven-phaenomenologisch-orientierte [18.10.2022]

Heinzel, Friederike/Nieswandt, Martina (2017): „Die fliegenden und die sitzenden Adler“ – Adressierungen im jahrgangsgemischten Flexiblen Schulanfang. In: Heinzel, Friederike/Koch, Katja (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 82-86.

Hofmann, Fabian (2020): Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung. Was ein Forschungsprojekt im Museum leisten kann. Münster, New York: Waxmann.

Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: Die Deutsche Schule, 110. Jg., Heft 4, S. 312-325.

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): Zwischen/Räume der Partizipation. In: Verband österreichischer Kunsthistoriker und Kunsthistorikerinnen (Hrsg.): Räume der Kunstgeschichte. Wien: Selbstverlag, S. 168-182. Online: https://voekk.at/sites/default-/files/downloads/tagungsbaende/VOEKK_Raeume_der_Kunstgeschichte_Tagungsband_17.pdf [18.10.2022]

Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93. Bd., Heft 2, S. 234-235.

Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 384-401.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn:

Julius Klinkhardt.

Meseth, Wolfgang (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 63-80.

Molis, Katja (2019): Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb. Bielefeld: transcript.

Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Verlag Turia + Kant, S. 55-78.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35-56.

Reh, Sabine/Wilde, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen …“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Wiesbaden: Springer VS, S. 103-122.

Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93. Bd., Heft 2, S. 193-233.

Rochielle, Jules/Carpenter II, B. Stephen (2015): Navigating the Third Space. In: Journal of Curriculum and Pedagogy, 12. Jg., Heft 2, S. 131-133.

Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.

Steinwand, Julia/Damm, Alexandra/Fabel-Lamla, Melanie (2020): Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer*innenbildung. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 200-216.

Sternfeld, Nora (2009): Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung. In: ADKV (Hrsg.): Collaboration. Vermittlung. Kunst. Verein. Ein Modellprojekt zur zeitgemäßen Kunstvermittlung an Kunstvereinen in Nordrhein-Westfalen 2008-2009. Köln: Salon-Verlag. S. 28-33.

Sutter, Sabine (2017): „Auch mal eine dicke Lippe riskieren“. Eine Handlungsoption in Vermittlungssituationen. In: Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (Hrsg.): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. Münster, New York: Waxmann. S. 79-90.

## Anmerkung

Die direkten Zitate im empirischen Teil des Beitrags beziehen sich auf die Auszüge aus dem Beobachtungsprotokoll.