Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

Wenn ich an den Kunstunterricht meiner Schulzeit zurück denke, so ist insbesondere eine Erinnerung sehr präsent: Etwa in der achten oder neunten Klasse am Gymnasium, Kunstunterricht bei Herrn W., Kunstlehrer und lokal bekannter Künstler. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin nicht weiter kam mit der Arbeit an einem Bild, dann bot Herr W. Unterstützung an. Die Hilfe, die Herr W. den Schüler*innen in Erarbeitung ihrer zu malenden oder zu zeichnenden Bilder zur Verfügung stellte, bestand dann darin, dass er einen halbtransparenten Bogen – meist war es Butterbrotpapier – über das sich im Prozess befindliche Bild legte und dieses darauf mit einem Bleistift zu Ende skizzierte. Nun konnte der/die Schüler*in zurück an den Arbeitsplatz gehen, die soeben erstellte Vorlage unter das eigentliche Bild legen und es mit Hilfe der Durchpaustechnik zur Zufriedenstellung des Lehrers vollenden. Resultat war bei sorgfältiger Durchführung dann in der Regel eine gute Note.

Das gelingende Produzieren eines Kunstwerkes bestand so im gerechtwerdenden Erfüllen einer offenkundigen Erwartung. Die Entwicklung einer eigenständigen und selbstbestimmten künstlerischen Haltung zu fördern, war also offenbar eher nicht das Ziel und auf einen solchen Gedanken kann man durchaus auch kommen, wenn man die Vorgänge des gegenwärtigen Kunstbetriebs betrachtet:

Einige wenige Akteur*innen bestimmen, was auf dem Kunstmarkt gefragt ist, was im wahrsten Sinne des Wortes *state of the art* ist. Längst hat eine wirtschaftliche Dynamik in das Kunstsystem Einzug gehalten, der sich die qualitativen Aspekte der Kunstproduktion untergeordnet oder angepasst haben (vgl. Lingner 1988).

Michael Lingner stellt fest, dass der faktisch fortschreitende Autonomieverlust in der Kunst dabei immer raffinierter und rigider unter den Deckmantel der Losgelöstheit von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschoben wird und dass umso mehr so getan wird, als bestünde die alte Autonomie der Kunst ununterbrochen fort, je mehr ihr Verlust voranschreitet (ebd.). Wie aber geht es dann weiter und kann es überhaupt weitergehen in der *freien* Kunst, wenn unter diesem Deckmantel vermeintlicher Kunstautonomie raumgreifend wirtschaftliche Interessen stecken und nicht das Bestreben, Kunst zu schaffen, die unabhängig ist von ihrem potenziellen Warenwert? Wie steht es dann um die Fortsetzbarkeit von Kunst als Kunst?

Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann betrachtet Kunst in der modernen Gesellschaft als ein autopoietisches Funktionssystem, also als eines, das sich ausschließlich aus Teilen seiner selbst reproduziert. Das Kunstwerk ist in diesem sozialen Funktionssystem lediglich Mittel zur Kommunikation (Lingner 1999). Die Fortsetzbarkeit der Kunst ist allerdings nicht mehr selbstverständlich, seitdem sich die Kunst zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend von der Tradition löste und dem Künstler fortan eine neue Freiheit der künstlerischen Position bescherte, abseits der bis dato als Auftragsarbeiten erstellten Altarbilder oder Portraits. Nun, da sich ihre Autonomisierung zunehmend erschöpft – salopp gesagt, weil alles schon einmal gesagt und getan wurde – spitzt sich die Lage für die Kunst zu: War bisher das Bedienen am Dagewesenen, an der historischen Kunst zwar ein Garant für stetig *Neues* und für ihren Erhalt als soziales System, so muss eben dieses unweigerlich zu einem „logischen Kurzschluss“ führen (vgl. Luhmann 1986: 67). Denn die Kunst *überlebt* inzwischen weniger durch spezifisch kunsthafte Kommunikation, sondern tendenziell lediglich ökonomisch (Lingner 1999).

Um heute und zukünftig dennoch als autopoietisches Funktionssystem bestehen zu können, kann die Kunst als autonomer Teil des ebenso autopoietischen Funktionssystems Gesellschaft nicht wie bislang ihren Sinn aus der Abgrenzung von äußeren Erwartungen, also aus der Negation ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit heraus, definieren. Ein positiver aus sich selbst heraus definierter autonomer Sinn ist notwendige Grundlage für ein gesundes Wesen (vgl. ebd.). Das Kreisen in bloßer Selbstbezüglichkeit, das aufgeregte Abgrenzen von gesellschaftlichen Erwartungen und die damit einhergehende Pseudoautonomie führen, um das reine Fortbestehen des sozialen Systems Kunst in kapitalistischen Strukturen ringend, unweigerlich tiefer in die Sackgasse der fremdgelenkten Selbstbestimmtheit. Es ist ein Weg des Mittels zum Zweck und das keinesfalls um seiner selbst willen. Es ist ein Weg, der letztendlich die Freiheit aufgibt und konform wird mit der „neoliberalen Immanenz“ (Maset 2012: 10).

Das Aufzeigen der eigenen Missstände, der eigenen Widersprüchlichkeit sind der Kunst gegebene Mittel zur Auflehnung gegen die bestehenden Strukturen. Absorbiert vom vorherrschenden ökonomischen Gesellschaftssystem, wird ein Weg hinaus, auf sich

allein gestellt, ein schwieriger, ein nicht zu bewältigender sein. Autonomie ist für die Fortsetzbarkeit und die Qualität der Kunst als *freier* Kunst entscheidend und so muss ein Umfeld geschaffen werden, das entsprechende Voraussetzungen dafür gewährleistet. Die Gesellschaft, nicht zuletzt der Staat, hat hierbei eine entscheidende Verantwortung: nämlich die Grundlage für ein solches Umfeld zu schaffen. Doch, je weiter sich der Staat aus seiner kulturellen Verantwortung verabschiede, umso mehr gingen die Unabhängigkeit sowie jeder öffentliche Charakter und allgemeingültige Anspruch der Kunst und ihrer Institutionen verloren, so Lingner (Lingner 1988). Der Fehlschluss, dem unter anderem von staatlicher Seite offenbar aufgesessen wird, ist, dass Geld die grundlegende Motivation liefere, um den Menschen zu einem produktiven Dasein zu bewegen. Dabei dürften selbstbestimmt entwickelte Individuen, die intrinsischer Motivation und Fähigkeit folgen – ohne den Druck, für die finanzielle Grundsicherung ein Verkaufsgenie sein zu müssen – als Grundlage einer gesunden gesellschaftlichen Entwicklung durchweg förderlich sein.

An den (Kunst-)Hochschulen herrscht heute noch überwiegend ein eindeutig einseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden. In den Klassen versuchen die ausgewählten Studierenden den Vorstellungen und Ansprüchen ihres/ihrer Professor*in gerecht zu werden, versuchen, Erwartungen zu erfüllen, subtiler zwar, als im Beispiel zur Einführung dargestellt, doch sich dieser Abhängigkeit vollends zu entziehen, ist unter den vorherrschenden Strukturen schwerlich möglich.

Diese vermeintlich alternativlos herrschende Klassen-Struktur hat zu einer „Unkultur der Unverbindlichkeit“ geführt, unter deren diversen negativen Folgen das Lernen und Lehren insgesamt leidet (Lingner 1988). Zudem wird über das Absolutmachen einer inzwischen fragwürdigen Auffassung von künstlerischer Autonomie leicht die Relevanz der sozialen und institutionellen Strukturen an der Hochschule unterschätzt. Intelligente, lernfähige Strukturen sind eminent wichtig für eine in dieser Form der Bildung so wichtigen steten Reflexion. Stattdessen wird in längst überholten Strukturen verharrt. Allgemeine Unlust zur Selbstbefragung bleibt vorherrschend. Eine konsequente institutionelle Umstrukturierung wäre hier allerdings der wichtige erste Schritt zur Neuorientierung.

Zurück zur anfänglichen Schilderung des Kunstunterrichts und des Schulunterrichts im Allgemeinen. Denn auch und gerade hier, in dieser so wichtigen Entwicklungsphase vom Kind zum Erwachsenen, ist es wichtig, der Autonomie des freien Denkens und selbstverantwortlichen Handelns, Raum zur Entfaltung zu geben, es zu fördern und zu fordern. Die Lehrer*innenbildung ist dabei von ausschlaggebender Relevanz. In der heutigen Gesellschaft und angepasst daran, nicht selten auch in Schulen wird auf einseitige Effizienz abgezielt, womit eine „Kultur des Groben, in der eine am subjektiven Konsum- und Leistungserlebnis orientierte Mentalität erzeugt wird“ (Maset 2012: 12). Für die Kunst wie auch für die Bildung hat das fatale Folgen, denn sie und die in ihnen arbeitenden Individuen werden von diesem System einverleibt und in dessen Dienst gestellt. Die Individuation wird dem System angepasst, die Entwicklung in Bahnen gelenkt. Alles muss mehr und mehr kontrolliert, alles muss messbar gemacht werden. Der nach Adorno *aufgeklärte* Mensch verliert so den Bezug zu seiner Natur, dem ihm zuinnerst Eigenen (vgl. Horkheimer/Adorno 1969). So muss also auch im (Kunst-)Unterricht ein Umdenken stattfinden; das heißt Raum geschaffen werden für die persönliche Entwicklung, entkoppelt von einer Bildung, die das effiziente Funktionieren und reibungslose Eingliedern des Individuums in die Gesellschaft zum Ziel hat.

Ein von Julia Ziegenbein entwickeltes und in Zusammenarbeit mit dem Künstler Peter Piller realisiertes Unterrichtskonzept[1] zeigt, wie bereits und gerade schon in der Schule ein Gegenimpuls gesetzt werden kann, gegen ein leistungs- und effizienzorientiertes Lernen, das durch fortschreitende gesellschaftliche Ökonomisierung gefördert wird. Das Unterrichtskonzept bricht mit der Strategie der geradlinigen Kompetenz- und Wissensvermittlung, indem es den Bildungsbegriff, nach Rainer Kokemohr, als „Verarbeitungsmodus von Welt- und Selbsterfahrung“ (Kokemohr 2000: 421) versteht. Ziegenbeins Konzept sieht vor, dass die eigene künstlerische Autor*innenschaft beobachtet, problematisiert und befragt werden kann, zugunsten – auch gemeinsamer – Erkundungen und Erfindungen, die wiederum zu ganz individuellen Erfahrungen führen können, fernab davon, wer das vermeintlich beste Bild zu produzieren im Stande ist.

Doch solche Ansätze benötigen Räume zur Umsetzung, die zunächst geschaffen werden müssen. Exemplarische Umstrukturierungen, wie sie seit einigen Jahren an vielen Reformschulen bereits zu beobachten sind, könnten Vorbilder dafür sein, dass solche Unterrichtsideen nicht bereits in engen, eingefahrenen Strukturen erstickt werden.

Um die Fortsetzbarkeit des spezifisch Kunsthaften in der Kunst gewährleisten zu können, ist es also unabdingbar, an mehr als nur einem Punkt anzusetzen. In den Institutionen der Bildung sind Umstrukturierungen von Nöten – insbesondere an Schulen benötigt es Raum für die persönliche Entfaltung und Selbsterfahrung der Schüler*innen, losgelöst von ökonomischem Druck. An (Kun-

st-)Hochschulen wären die eingefahrenen Pfade zu verlassen und lernfähige offene Strukturen zu erschließen, die auch die sozialen und institutionellen Strukturen als Grundfesten für die dort geleistete Arbeit anerkennen und implementieren. Das hieße auch, das einseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen Student*in und Professor*in aus seiner Schieflage zu lösen, um tatsächliche Freiheit in der künstlerischen Entwicklung gewährleisten zu können.

Damit diese Entwicklungen nicht ins Leere laufen, braucht es einen gesellschaftlichen Perspektivwechsel. Der ökonomische Faktor des Kunstbetriebs kann dabei nicht länger der für ihn bestimmende sein. Um aber diesem Phänomen entgegenzusteuern, darf der Staat sich nicht weiter aus der kulturellen Verantwortung lösen.

Die Kunst selbst wäre angehalten, ihr autonomes Selbstverständnis so zu wenden, dass es ihr gelingt, die eigenen Missstände zum Thema und gesellschaftlich greifbar zu machen. Klar ist, dass ein kunstökonomisches Umdenken, eine Umstrukturierung und Neuausrichtung des Bildungssystems und die finanzielle Grundsicherung und Förderung von staatlicher Seite einer gegenseitigen Abhängigkeit unterliegen. Erst ein konstruktives Zusammenspiel, das ein Ineinandergreifen der Faktoren gewährleistet, kann der Fortsetzbarkeit der Kunst als Kunst – nicht als Ware – einen Weg ebnen.

Anmerkung

1 Eine ausführliche Dokumentation des Konzepts und Beobachtungen der Praxis sind im E-learning-Büro der Hamburger Universität zu finden, unter: http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2009/03/kiss09_ziegenbein.pdf

Literatur

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Begriff der Aufklärung. In: Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main: Fischer, 21. Auflage, S. 9-49.

Kokemohr, Rainer (2000): Bildung in interkultureller Kooperation. In: Abeld, Sönke/Bauer, Walter (Hrsg.): „… was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: Matthias Grünewald, S. 421-436.

Lingner, Michael (1988): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst. In: Archivsystem der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publikationen/kt88-4.html [22.9.2015].

Lingner, Michael (1999): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst – Zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Dasein. In: Archivsystem der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publikationen/ml_kt_h-a99.html [22.9.2015].

Luhmann, Niklas (1988): Das Medium der Kunst. In: Frederick D. Bunsen (Hrsg.): »Ohne Titel« Neue Orientierungen in der Kunst. Würzburg: Echter, S. 61-71.

Maset, Pierangelo (2012): Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit. In: Henschel, Alexander/Sturm, Eva/Zahn, Manuel (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 27, S. 9-12. Online: http://mbr.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/pdf/KPP27_Maset.pdf [22.9.2015].

Ziegenbein, Julia (2009): Bedeutungsflächen im Kunstunterricht. Das Vermittlungsprojekt »Bilder im Alltag finden« … für den sechsten, siebten Blick. Online: http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2009/03/kiss09_ziegenbein.pdf [22.9.2015].

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

Wenn Performance Art Education in die Ästhetische Bildung – speziell in den Kunstunterricht – eindringt, so führt sie zu einer fundamentalen Irritation bestehender Strukturen und (Macht-)Verhältnisse. Gunter Otto konstatierte: „Performatives Lernen […] kann die Schule als Ganzes verändern" (Otto 1999: 197-198). Ich möchte hinzufügen: Performance Art Education kann somit auch unser Bildungsverständnis und unsere Gesellschaft verändern.
Mein Beitrag befasst sich mit den Bildungspotenzialen, die ich in Performance Art Education zu erkennen glaube – also in Vermittlungsszenarien, die Performancekunst zum Zentrum und Ausgangspunkt erklären und performatives Arbeiten durch die Rezeption, Aneignung und Erprobung künstlerischer Strategien der Performance Art erfahrbar machen. Dieser Artikel richtet den Blick speziell auf den institutionellen Bildungskontext Schule, um zu erörtern, wie das Widerständige, das möglicherweise Magische der Performance Art, schulische Bildung und damit das Verhältnis der beteiligten Akteur*innen erweitern, verändern oder gar auf den Kopf zu stellen vermag.

Das Herzstück der folgenden skizzenhaften Überlegungen bildet eine mehrteilige Grafik (Abb. 1A-D)[1], die den Versuch darstellt, das Terrain von und zwischen Performance Art und traditionellem Kunstunterricht zu kartieren. Letzterem unterstelle ich dabei eine am Kunstwerk und an Rezeptionsästhetik orientierte Kunstauffassung. Statt manifester Werke gerät im Modus des Performativen jedoch das flüchtige, einmalige Ereignis in den Blick, das vormals nicht im Bereich der Bildkunst sondern in den Darstellenden Künsten beheimatet war. Zur theoretischen Durchdringung der Performancekunst genügt daher die Rezeptionsästhetik nicht. Zu deren Erweiterung für die Beschreibung prozesshafter Live-Kunstformen hat maßgeblich Erika Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen" (Fischer-Lichte 2004) beigetragen, deren grundlegende Konzepte und Strukturen des Performativen Angelpunkte der hier vorgestellten Grafik und der folgenden Überlegungen sind.

Performance Art Education kann die Bildungsverhältnisse an sich und die an ihnen Beteiligten verändern, da das performative Ereignis mit einem Kontrollverlust des Lehrenden einhergeht.
Wenn Kunstunterricht sich dem Performativen öffnet, geraten Prozesse mit all ihrer Unvorhersehbarkeit und ihrer Unsteuerbarkeit in den Blick.[2] Der Experimentalcharakter von Performance Art Education ist damit weitreichender und radikaler als Experiment und Zufall in der Herstellung ästhetischer Artefakte. Wenn Schüler*innen Performances entwickeln und aufführen, wird ihnen Zeit überantwortet, in der sie Ereignisse inszenieren, deren Verlauf wiederum von keiner Einzelperson gesteuert wird. In der gemeinsamen Erfahrung mag zudem etwas Unerwartetes aufscheinen, das von keinem Lernzieldenken zuvor erfasst werden kann. Somit gerät der/die Lehrende in Gefahr, seine/ihre widerstreitenden Rollen intensiv wahrzunehmen: Der Institution mit ihren Grenzen und Reglementierungen verpflichtet, sollte er/sie Prozesse steuern und Risiken verhindern. Auf der anderen Seite der Kunst verpflichtet, gebietet ein respektvoller Umgang mit der (Performance-)Kunst und den Lernenden Zurückhaltung. Das bedeutet: geschehen lassen. Grenzüberschreitungen tolerieren und sogar dazu ermutigen (zur Grenzüberschreitung vgl. Lange 2002).
Hier offenbart sich das magische Potenzial von Performance Art Education, Rollen und Erwartungen in den Mittelpunkt der Wahrnehmung zu rücken. Gerade auf Seiten der Lehrenden gilt es, mit solchen Irritationen umgehen zu lernen.[3] Zugleich liegt darin das emanzipatorische Potenzial für die Lernenden begründet (vgl. Garoian 1999).
Im „immerwährenden Neu-Definieren" (Pfeiffer 2012: 215) von Normen, Verhältnissen, Rollen wird auch das System der institutionellen Bildung beständig infrage gestellt und innerhalb der Gemeinschaften von Lernenden und Lehrenden aktiv (neu-)gestaltet. Die Praxis der Performance Art Education erfordert damit Mut und Offenheit von allen Beteiligten. So formuliert auch Susanne Schittler, es sei „[…] inzwischen bekannt, dass da mit Performancekunst etwas Anderes, Wildes, Unbezähmbares und sperrig Absurdes Einzug halten könnte" (Schittler 2015: 146). Performance Art Education könnte in ihrem transformativen Potenzial und ihrem zu Grenzüberschreitung und Ungehorsam auffordernden Wesen das „Weiterentwickeln von Kultur" (Meyer 2006: 4) befördern und mit ihrem der Veränderlichkeit zugetanen Wesen ein weitreichendes Gegenmodell zur auf Tradierung bedachten Schulbildung gegenüberstellen.

Performance Art Education erweitert Ästhetische Bildung in die soziale Dimension – und das in einer Unmittelbarkeit, die originär performativen Ausdrucksformen zu eigen ist.

Erika Fischer-Lichte weist mit Blick auf die Aufführung – das zentrale, unwiederholbare, flüchtige Ereignis – darauf hin, dass „[d]ie nach bestimmten ästhetischen Prinzipien hervorgebrachte Gemeinschaft von Akteuren und Zuschauern […] von ihren Mitgliedern stets auch als eine soziale Realität erfahren [wird]“ (Fischer-Lichte 2004: 91). In der Aufführung, aber auch in vorbereitenden Übungen, die achtsame, sensible Begegnung fokussieren,[4] sucht Performance Art Education nach Begegnungsformen abseits unseres Alltagshandelns. Man kann Performances als Experimente gemeinsamen Handelns begreifen, die durch Irritation und Un-Alltäglichkeit eine wachsame Wahrnehmung des Miteinanders ermöglichen und zur Reflexion unserer Begegnungsroutinen anregen können. So entwickeln sich in performativen Situationen oft Spiele, deren Regeln live zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden oder in denen ein Initiator ein Angebot macht und seine Mitspieler*innen in ein Spiel mit offenem Verlauf und Ausgang verwickelt (zum Begriff des Spiels vgl. Schittler 2015). Gerade in direkter, körperlicher, non-verbaler Begegnung und Aushandlung lässt sich ein Potenzial für Bildung vermuten, das bisher weder im Kunstunterricht noch in Bildungsinstitutionen allgemein genügend Raum einnimmt.[5]

Performance Art Education bezieht den Körper der Lernenden explizit in das Bildungsgeschehen ein und ermöglicht somit intensive (Selbst-)Erfahrungen.
Da der Körper des/der Performer*in im Mittelpunkt von Performance Art steht, bedeutet dies auch für deren Vermittlung im Kunstunterricht ein Umdenken. Dabei soll nicht darüber hinweggetäuscht werden, dass gerade dieser Aspekt auch eine Herausforderung für Lernende und Lehrende darstellt, denn Performance Art drängt näher an den Kern des Selbst heran als andere Kunstformen, weil nicht nur Produkte der Auseinandersetzung mit Welt und eigenen Geschichten sichtbar werden, sondern daneben auch der eigene Körper ins Wahrnehmungszentrum rückt – in seiner Erscheinung und mit seinen Bewegungs- und Handlungspotenzialen wie auch gelegentlich mit seinen Grenzen, seinem Unvermögen. Performance Art Education erfordert bisweilen unangenehme körperliche Erfahrungen, stiftet zu körperlichen Grenzüberschreitungen an und konfrontiert mit der eigenen Wirkung als und im Bild. Doch gerade dadurch eröffnen sich profunde, nachhallende Bildungsmöglichkeiten (vgl. Seumel 2015).

Im Umgang mit komplexen ästhetischen Ereignissen fordert Performance Art Education die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit aller Beteiligten heraus.
Während der sinnliche Dreh- und Angelpunkt der Bildenden Kunst und damit des Kunstunterrichts traditionell im Sehsinn zu suchen war, ging mit der Erweiterung des Kunstbegriffs auch eine Ausdehnung auf weitere Sinne einher. Performance Art ist durch Intermedialität gekennzeichnet, wodurch die künstlerischen Mittel für Performances enorm breit gefächert sind: Körper, Handlung, Raum, Zeit sind ihre basalen, noch erweiterbaren Gestaltungskomponenten (vgl. Lange 1999: 150). Sowohl die Wahrnehmung als auch die Gestaltung einer Performance verlangen und ermöglichen eine umfassende ästhetische Sensibilität.

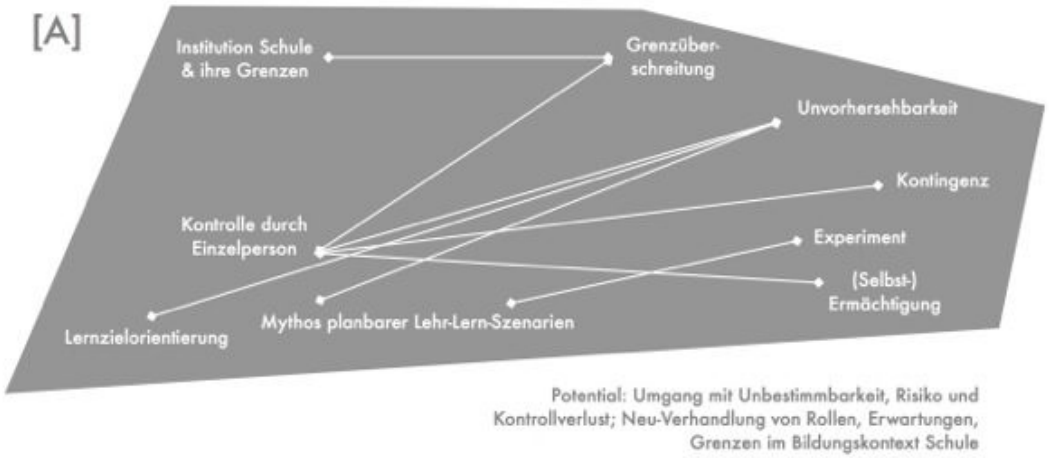
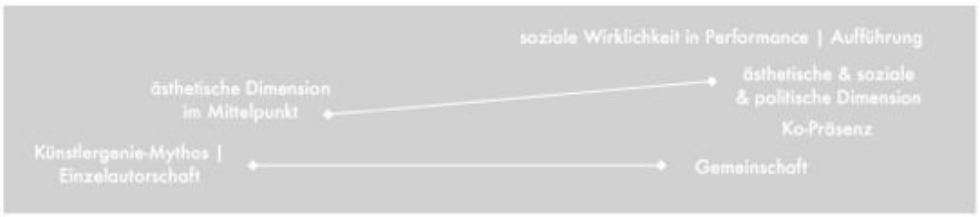
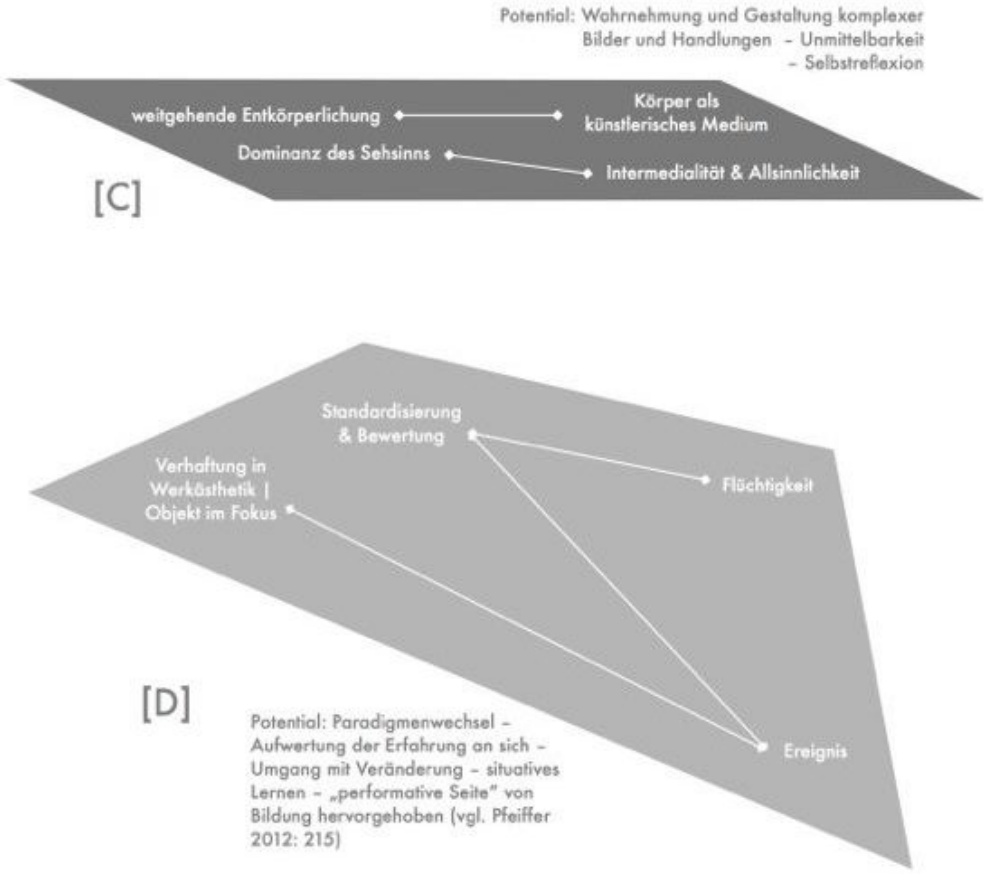


Abb.1: WENN KUNSTUNTERRICHT UND PERFORMANCE ART AUFEINANDERTREFFEN:
SUBFELDER| KONFLIKTLINIEN | POTENTIALE





Modellhafte Darstellung vorherrschender Konzepte von „traditionellem" Kunstunterricht (links) und grundlegender Strukturen bzw. Konzepte von Performance Art (rechts). Weiße Linien repräsentieren dominante Konfliktlinien zwischen diesen Konzepten. Im Sinne der schematischen Darstellung wurden Konfliktfelder separiert, die tatsächlich eng ineinander verschränkt sind. Diesen Feldern wurden (Bildungs-)Potentiale zugeordnet, die der produktiven Irritation mit Performance Art (Education) innewohnen.

Performance Art Education innoviert das Bildungsverständnis, indem sie den Bildungswert der Erfahrung als solche anerkennt.

Diese These überspannt die verschiedenen Subfelder der hier vorgestellten Grafik (Abb. 1), denn sie ist sowohl an die Körperlichkeit und Allsinnlichkeit [C] gekoppelt als auch an die zusätzliche soziale Dimension [B] und die Hinwendung zum flüchtigen Ereignis [D] durch Performance Art Education. Malte Pfeiffer konstatiert im Hinblick auf aktuelle bildungstheoretische Debatten zum performativen Lernen, dass „die Leiblichkeit der Erfahrung" nunmehr im „gleichberechtigte[n] Wechselspiel [mit] kognitiven Prozessen" als bildungsstiftend anerkannt wird (Pfeiffer 2012: 214). Er führt weiter aus: „Das reflexive Moment der traditionellen Bestimmung wird um die sich vollziehenden körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse ergänzt" (ebd.: 214). Diese Rehabilitierung des Performativen nimmt auch Otto vor, wenn er betont: „Performative Prozesse sind nicht die Vorstufe für Abstraktionsleistungen, sondern ein Kern des Lernens überhaupt" (Otto 1999: 201). Indem Performance

Art Education die Kunst des Handelns und des Ereignisses in den Mittelpunkt der Wahrnehmung und des künstlerischen Arbeitens rückt, eröffnet sie Erfahrungsräume für Lernende und Lehrende. Reichhaltige Erfahrungen, die sich so dem alltäglichen Erleben in seiner Sinnesfülle stark annähern, werfen Fragen auf, regen zur Reflexion und zur Hypothesenbildung über sich selbst und die Welt an und mögen damit auch das zukünftige Denken und Handeln verändern (vgl. Pfeiffer 2012).

Diese Annahmen legen nahe, dass Performance Art Education in der Irritation und Veränderung bestehender Bildungsverhältnisse Kräfte freisetzt, die man als magisch bezeichnen mag. Sie verspricht eine beständige Verwandlung der Lernenden, Lehrenden und der Strukturen, in denen sie agieren.

Anmerkungen

1 Diese Grafik wurde in ähnlicher Form erstmalig 2015 auf dem InSEA European Regional Congress Risks and Opportunities in Visual Art Education in Europe in Lissabon vorgestellt.

2 Diese existieren zwar ohnehin schon in pädagogischen Situationen, jedoch herrschen Ideen von Steuerbarkeit, Lernzielorientierung und Kontrolle durch den Lehrenden vor. So wird die eigentliche Unvorhersehbarkeit vordergründig verdeckt.

3 Gunter Otto unterstreicht mit Blick auf performatives Lernen diese Transformation der Lehrenden im Rückgriff auf Günter Buck: Es ginge darum, sich in „didaktischer Ungewissheit“ zu schulen (Buck nach Otto) (Otto 1999: 199).

4 Solche Übungen sind – zum Teil u. a. der Theaterpädagogik entlehnt – beispielsweise Materialimprovisationen in der Gruppe, Bewegungsimpulse oder auch das Aufrecht- und Aushalten von Blickkontakt. Für Übungen vgl. Lange 2006 und Gómez-Peña/Sifuentes 2011.

5 In diesem Zusammenhang ist der Verweis angebracht, dass hiermit auch ein relationales Bildungsverständnis angesprochen ist: „Performative Bildung kann nur als relationale Bildung verstanden werden. Das Selbst, unsere Spielfigur, von der hier die Rede sein soll, ist ein in seine Welt eingebundenes und ein nie an einem Ort ankommendes, ein sich zugleich besitzendes und sich entzogenes Selbst“ (Schittler 2015: 154).

Literatur

Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Garoian, Charles (1999): Performing Pedagogy. Toward and Art of Politics. New York: State University of New York Press.

Gómez-Peña, Guillermo/Sifuentes, Roberto (2011): Exercises for rebel artists / radical performance pedagogy. London: Routledge.

Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein/Taunus: Helmer.

Lange, Marie-Luise (Hrsg.) (2006): Performativität erfahren: Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin: Schibri-Verlag.

Meyer, Torsten (2006): Postironischer Realismus. Zum Bildungspotential von Cultural Hacking. Online: https://culturalhacking.files.wordpress.com/2010/10/comcom-katalog_meyer.pdf [02.11.2015].

Otto, Gunter (1999): Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance? In: Seitz, Hanne (Hrsg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Bonn, Essen: Klartext, S. 197-202.

Pfeiffer, Malte (2012): Performativität und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 211-216.

Schittler, Susanne (2015): Performance, Spiel und Bildung. Exkursionen in Mögliches und Unbestimmtes. In: Blohm, Manfred/-Mark, Elke (Hrsg.): Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art. Oberhausen: Athena, S. 141-156.

Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: kopaed.

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

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; Grünewald 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 Rezeptionsprozessevon 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 Stahltisches, 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 Klappheck, 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 Einzelportraitfotografie 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 dieGemeinschaft der Lerngruppe eingegliedert; denn durch ihre Schreibarbeit 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 Tischs 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

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

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]