Jörg Grütjen

Kunstkommunikation mit der »Bronzefrau Nr. 6«

Qualitativ empirische Unterrichtsforschung
zum Sprechen über zeitgenössische Kunst
am Beispiel einer Plastik von Thomas Schütte

KONTEXT KUNSTPÄDAGOGIK

kopaed

Grütjen

Kunstkommunikation mit der »Bronzefrau Nr. 6«

Kontext Kunstpädagogik Band 37

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Jörg Grütjen

Kunstkommunikation mit der »Bronzefrau Nr. 6«

Qualitativ empirische Unterrichtsforschung
zum Sprechen über zeitgenössische Kunst
am Beispiel einer Plastik von Thomas Schütte

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar

ISBN 978-3-86736-137-8

Titelbild: © VG Bild-Kunst, Bonn 2013

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2013
Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

1 Problembereich: Grundlegende Fragen und Ziele der Arbeit 9

2 Forschungsstand 15
2.1 Kunstpädagogik und zeitgenössische Kunst 15
2.2 Kunstpädagogische Positionen und Forschungen zum Umgang mit Gegenwartskunst in der Schule 17
2.3 Weitere Praxisliteratur 24
2.4 Der Umgang mit Bildern: Bildpragmatik 25
2.5 Der Umgang mit Bildern: Performativität 26
2.6 Ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik 28
2.7 Aneignung 31

3 Untersuchungskonzeption: qualitativ empirische Unterrichtsforschung 33
3.1 Merkmale qualitativ empirischer Forschung: Modellentwicklung anstatt Wirklichkeitsabbildung 35
3.1.1 Qualitative (im Vergleich zu quantitative) empirische Forschung 36
3.1.2 Gegenstandsangemessene Methodenwahl: Komplexität der Prozessverläufe von Kunstrezeption 44
3.1.3 Explizites und implizites (Handlungs-)Wissen der Akteure 46
3.1.4 Nicht Messung, sondern Rekonstruktion als Mittel zur Theorieerzeugung 47
3.2 Datenerhebung 48
3.2.1 Die Werkauswahl: »Bronzefrau Nr. 6« von Thomas Schütte 49
3.2.2 Auswahl der Lerngruppen und der Erhebungsmethoden 55
3.3 Datenauswertung: phänomenologisch orientierte Rekonstruktion von Textdokumenten 58
3.4 Datenauswertung: methodische Probleme der Rekonstruktion von Fotodokumenten 59
3.4.1 Fotografien und die Form ihrer Verknüpfung als narrative Sequenzen rekonstruieren 61
3.4.2 Aspekte der Analyse von Fotosequenzen 64
3.5 Geltungsanspruch der Untersuchung 68

4 Fallstudie vom 29.9. 74
4.1 Rekonstruktion der Fotosequenz der Schülerin Cosima 75
4.1.1 Erster Materialdurchgang: Cosimas fotografische Positionierung 75
4.1.2 Typische Fotoabfolgen: Cosimas pendelnder Radarblick 85
4.1.3 Kunstrezeption erzeugt Wahrnehmungsgemeinschaften 88
4.1.4 Das siebte Bild als Ausnahmefoto 89
4.1.5 Die Wahrnehmung der räumlich-technischen Infrastruktur der Rezeptionssituation 91
4.1.6 Performativität in Rezeptionssituationen 95
4.1.7 Unterdrückung und Fragmentierung konkret anwesender Leiblichkeit 102
4.1.8 Das Soziale zieht in die Körperwahrnehmung ein: Verschränkung von Bild- und Betrachterraum 103
4.1.9 Präsenz in der Abwesenheit 104
4.2 Rekonstruktion des Interviews mit der Fotografin Cosima 105
4.2.1 Erster Materialdurchgang 105
4.2.2 Die Eingangssequenz: Einverständniserklärung, argumentativer Darstellungsmodus, »da«-Wendungen 106
4.2.3 Die Eingangssequenz: knappe Äußerungen mit geringem Anspruch auf Geltung 108
4.2.4 Der Umgang mit Bildern in der Gruppe: Kunstwerke als Ausdruck von Gefühlen und das Disputieren darüber, welche genau 110
4.2.5 Cosimas Fotoerläuterungen: erst emotional unklare Bezugnahmen, dann distanzierter und expliziter 112
4.3 Rekonstruktion des Unterrichtsgesprächs 115
4.3.1 Erster Materialdurchgang 115
4.3.2 Der Beginn der Rezeptionskommunikation: Ninas fünf Anläufe 117
4.3.3 Performativität: Formierung einer Rezeptionsgemeinschaft durch Angleichung 121
4.3.4 Akkumulation, Verdichtung und Bedeutungserweiterung in der gemeinsamen Kunstkommunikation 123
4.3.5 Zwei Rezeptionsmodi: Suche nach existenziellen Sinnbezügen und möglichst nachvollziehbare Argumentation am Kunstwerk 126
4.3.6 Bedeutungsbildung in der Gruppe: Steigerungen durch Bestätigungen, Variationen, Verdichtungen, Prüfungen oder Abgrenzungen 128
4.4 Rekonstruktion des Interviews mit Tina und Lutz 129
4.4.1 Erster Materialdurchgang 129
4.4.2 Tinas Anfang: Vielansichtigkeit ermöglicht intensive Erfahrungen 130
4.4.3 Kunstwahrnehmung als sukzessiver Prozess: »Schritt für Schritt« 134
4.4.4 Die Wegmetapher: Kunstbetrachtung als Reise 137
4.4.5 Zwei Diskursformen: Fachsprachlichkeit vs. Anknüpfung an Persönliches 142

4.4.6 Bild- und Kunstaneignung in einer sprachlich exklusiv verfeinerten Salonkultur als Verknüpfungsprozess mit kulturellen Erfahrungen 145
4.4.7 Vorteile der Fachsprachlichkeit als Modus des Umgangs mit Kunst 146
4.4.8 Tinas Sprache der emotionalen Betroffenheit 149
4.4.9 Ästhetische Erfahrung: sprachliche Indikatoren bei Schilderungen? 152
4.5 Rekonstruktion des Interviews mit Cosima und Ken 160
4.5.1 Erster Materialdurchgang 160
4.5.2 Cosimas Eingangssequenz: Der Ablauf einer Bildanalyse »so wie immer« 161
4.5.3 Einbettung in Kontexten: Rezeption als Weg durch die Epochen 165
4.5.4 Das Erleben des Rezeptionsbeginns: »je weiter wir uns um die Figur rumbewegt haben« (Abfolgemodelle) 168
4.5.5 Anschlusskommunikation als Indikator für ästhetische Erfahrung: »bei den Favoriten gespeichert« 176
4.5.6 Unterricht als Kampfort zur Durchsetzung von Bewertungs- und Deutungsmustern 180

5 Zusammenfassende Auswertung 183
5.1 Heuristische Skizze eines Ablaufmodells der Kunstrezeption in der Gruppe 186
5.1.1 Der eine Gemeinschaft stiftende Charakter der Rezeption in der Gruppe 192
5.1.2 Anfangs-, Mittel- und Endphasen der Rezeption 197
5.1.3 Bildung einer Rezeptionsgemeinschaft durch Werkpräsentation 200
5.1.4 Erleben der Gemeinsamkeit des Rezeptionsbeginns als auslösender Antrieb 202
5.1.5 Antrieb für (Aneignungs-)Aktivitäten: Wunsch nach sozialer Teilhabe 203
5.1.6 Bedeutungsbildung in pendelnden Aktivitäten zwischen Kunstwerk und Kontext 206
5.1.7 Phasen der teilweisen Angleichung und Synchronisation der Beteiligten 211
5.1.8 Steigerungen als Ablaufstruktur 219
5.1.9 Kommunikative oder persönliche Erfahrungsintensität durch (Neu-)Impulse 224
5.1.10 Ende der temporären Rezeptionsgemeinschaft und fakultativ einzelne Anschlussaktivitäten 231
5.2 Charakteristik der Sprache der Kunstkommunikation 233
5.2.1 Merkmale der beginnenden und der fortgeschrittenen Kunstkommunikation in der Gruppe 233
5.2.2 Kennzeichnende Sprechhandlungen der Kommunikation über Kunst 238
5.2.3 Merkmale des (un-)sicheren sprachlichen Umgangs mit Kunstwerken 251
5.3 Heuristisches Modell kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in der Unterrichtsgruppe 254
5.3.1 Erste Elementarkategorie: fachliche Kompetenz 259
5.3.2 Zweite Elementarkategorie: sprachliche Kompetenz 266
5.3.3 Dritte Elementarkategorie: Fakten- oder Prozessorientierung 273

5.3.4 Vierte Elementarkategorie: Gruppen- oder Individualorientierung 276
5.3.5 Fünfte Elementarkategorie: Autoritäts- oder Subversionsorientierung 282
5.3.6 Sechste Elementarkategorie: funktionales Interesse oder ästhetische Aufmerksamkeit 289
5.3.7 Fazit: Auffallend heterogene Aufmerksamkeits- und Verhaltensorientierungen bei der Rezeption 297
5.4 Fünf Skizzen von musterhaften Rezeptionscharakteren 297
5.4.1 Der funktional Fachliche: LUTZ LEISTUNGSTRÄGER 300
5.4.2 Die sich Sorgende: NINA BESCHREIBER 301
5.4.3 Die künstlerisch Interessierte: TINA FASZINIERT 303
5.4.4 Die Kontaktfreudige: LEA COOL 304
5.4.5 Der Beobachter: ANSGAR SCHLÄFER 306

6 Aufmerksamkeit und Sehen als kulturelle Praxis 308
6.1 Komplexität von Sehen und Wahrnehmung 309
6.2 Visuelle Sinnesdaten: im Verarbeitungsprozess nicht isolierbar von anderen Wahrnehmungsdaten 310
6.3 Verarbeitungsprozess der Sinnesdaten: nicht zentral lokalisierbar 312
6.4 Aufmerksamkeit: Steuerung ohne Zentrum 314
6.5 Aufmerksamkeit: labil, um leistungsfähig zu sein 318
6.6 Aufmerksamkeit: Lenkung bewusst herbeigeführt oder unbewusst gesteuert? 321
6.7 Aufmerksamkeit ist selektiv: nicht gleichmäßiges Abtasten, sondern Zonen verstärkter Konzentration 324
6.8 Aufmerksamkeit: Ausrichtung durch Erinnerungen, mentale Konzepte, Begriffe und Erwartungen 328
6.9 Aufmerksamkeit: nicht neutral, sondern emotional wertend und subjektgebunden 333
6.10 Unterschiedliche Aufmerksamkeitsmodi: Heterogenität 335
6.11 Unterschiedliche Aufmerksamkeitsmodi: beim Blick auf Kunst 350
6.12 Aufmerksamkeitsanregung des Betrachters durch Kunstwerke 358
6.13 Auswahl der Wahrnehmungsdaten nach situativer Handlungsrelevanz 365
6.14 Bedeutung: was Betrachter in Situationen als handlungsrelevant bewerten 368
6.15 Schulung der Aufmerksamkeit zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit 375
6.16 Sehen als Handlung und erlernte kulturelle Praxis 376
6.17 Bild- und Kunstrezeption schafft Gemeinschaft 377

Literatur 384
(Weiterführende) Literatur zu Thomas Schütte und der »Bronzefrau Nr. 6« 401
Anhang 402
Abbildungsverzeichnis 403

1 Problembereich: Grundlegende Fragen und Ziele der Arbeit

Wie schauen Schüler[1] auf Kunst im Kunstunterricht? Was passiert bei der Bildbetrachtung in einer Unterrichtsgruppe im Umgang mit zeitgenössischer Kunst? Wie lässt sich aus der Sicht der Lernenden der kommunikative Umgang mit zeitgenössischer Kunst beschreiben? Welche Rolle spielt für die Rezeption der Lernenden die Tatsache, dass im Kunstunterricht in der Schule meistens Reproduktionen rezipiert werden und keine originalen Kunstwerke? Kurz: Wie lässt sich die Rezeption eines Kunstwerks im Kunstunterricht aus Schülersicht rekonstruieren?

Das sind einige der zentralen Fragen dieser Studie. Die Perspektive der Schüler soll als mindestens gleichrangig gegenüber der Perspektive der Unterrichtenden untersucht werden; denn ich verstehe die Handlungen und Äußerungen der Schüler nicht bloß als passive Reaktionen auf Lehreraktivitäten. Denn die Schüler treffen andauernd eine Fülle von Entscheidungen im Unterrichtsgeschehen, denen bewusst oder unbewusst Annahmen zu Grunde liegen, die entscheidend die Kunstwahrnehmung prägen.

In dieser Studie sollen von mir angeregte Kunststunden beobachtet, dokumentiert, analysiert und einander gegenübergestellt werden; immer dasselbe Kunstwerk soll im Zentrum des Unterrichts stehen. Welche Unterschiede in der Rezeption des Kunstwerkes zeigen sich, wenn das didaktische Arrangement der Bildpräsentation anders gestaltet ist? Was machen die verschiedenen Lehrer und Schüler Besonderes im Umgang mit dem präsentierten Material und wie drückt sich das im Wahrnehmen und Erleben des Kunstwerks aus?

Bei meinem Forschungsvorhaben geht es um den Umgang mit Bildern und zeitgenössischer Kunst in der Schule (in der Sekundarstufe II), zum Beispiel auch um Formen des Gesprächs. Innerhalb der Fachdisziplin Kunstpädagogik ist das ein Problem der Unterrichtsforschung.

Warum soll zeitgenössische Kunst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Forschungsvorhabens stehen? Kunst ist ja nur ein Feld unter vielen, in denen man

1 Zur Leseerleichterung soll hier grammatikalisches und biologisches Geschlecht auseinandergehalten werden: Alle generischen Bezeichnungen, die hier und im Folgenden im männlichen Genus erscheinen, sind in der Regel gleichermaßen auf Frauen und Männer zu beziehen. Mit »Leser« zum Beispiel sind in dieser Studie »Leserinnen und Leser« gemeint.

Bilder betrachtet und mit ihnen in irgendeiner Form handelt, indem man zum Beispiel über sie spricht. Aber Werke der zeitgenössischen Kunst stellen häufig didaktisch besonders dankbare Sonderfälle von Bildern dar, da sie dichter strukturiert, dem Betrachter widerständiger und fremder erscheinen; erfahrungsgemäß empfinden die Schüler sie oft als reizvoller für eine spannende und intensive Auseinandersetzung als beispielsweise ein Werbeplakat. Denn Werbung ist in der Regel für wesentlich kürzere Aufmerksamkeitsspannen intendiert und ihre stereotype Grundaussage ist meistens sehr schnell zu entschlüsseln (»Kaufe x!«). Oder ein anderes Beispiel aus der Deutschdidaktik: Ein Gedicht zu lesen ist anregender als eine Bedienungsanleitung.

»›Bilder‹ sind hierbei als alle bedeutungsvoll gemeinten Produkte sinnlicher Wahrnehmung verstanden, die einen Blick auf die Wirklichkeit voraussetzen und zeichenhaft erscheinen [...]. Sie meinen also, einem inzwischen ehrwürdigen Fachverständnis [der Kunstdidaktik; J.G.] folgend, ästhetische, d.h. sinnlich wahrnehmbare Objekte (Fotografien, Skulpturen, Fernseh- und Computerbilder, gestaltete Räume usw.). ›Umgang mit Bildern‹ bezeichnet [...] die Herstellung und Rezeption dieser Bilder, also die ästhetischen Handlungen.« (Busse 2004, S. 16) Der Begriff Bild ist also als Sammelbezeichnung zu verstehen (Boehm 1994, S. 12; Schulz 2005, S. 21-22). Die in Musik, Sprache, visuellen Bildern, räumlichen Objekten, Kunstwerken usw. gebundenen Reize rufen beim Rezipienten Gefühle, Assoziationen, Vorstellungen, Sinnvermutungen, Erkenntnisse o.Ä. hervor. Man kann zwischen den inneren und äußeren Bildern, den rein mentalen Bildern (Vorstellungsbildern) und den in Medien gefassten Bildern (Gemälden, Fotografien ...) unterscheiden (Belting 2001, S. 11). Vorrangig interessiert hier der Umgang mit Kunstwerken und den irgendwie materiell greifbaren Bildern, die aber natürlich immer auch geistige Bilder transportieren oder erzeugen.

Wenn im Folgenden von »Bildern« gesprochen wird, impliziert das also sowohl Kunstwerke als auch alle anderen Formen von Bildern; und dahinter steckt immer die Grundannahme, dass der Umgang mit Kunstwerken in weiten Teilen den Umgang mit Bildern allgemein fördern kann, weil die »visuelle Kompetenz« oder die »Bildkompetenz« geschult wird. Mit diesen zwei Begriffen sind Fähigkeiten im (rezeptiven und gestalterischen) Umgang mit Bildern gemeint (Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 9). Unter zeitgenössischer Kunst verstehe ich im Folgenden Werke von Künstlern, die in der jeweils aktuellen Gegenwart leben; aber auch ein relativ jung verstorbener Künstler kann als zeitgenössisch gelten, wenn er durch das Datum seiner Geburt einer noch weitgehend lebenden und die Zeit prägenden Generation angehört. (In diesem Sinne muss allerdings ein sehr alter, aber noch lebendiger Künstler manchmal nicht mehr als zeitgenössisch gelten: Als zum Beispiel der Maler Giorgio de Chirico 1978 mit 90 Jahren verstorben ist, hat er sicher schon lange nicht mehr

einen nennenswerten Einfluss auf die Minimal- und Konzeptkünstler der frühen 1970er Jahre gehabt.)

In einer Ausstellung ein Bild (eine Plastik, ein Gemälde ...) allein anzuschauen ist anders als im Gespräch zu zweit oder mit einer Gruppe, genauso wie ein Kunstwerk im Original anders wirkt als eine Projektion in einem Hörsaal. Ein Bild primär in der Gruppe wahrzunehmen, nicht allein oder zu zweit, kann deshalb als ein spezifischer Aspekt von Kunstunterricht gelten; eine Bild- und Kunstrezeption im Rahmen einer Schulklasse oder eines Kurses kann von enormer Dichte und Intensität gekennzeichnet sein. Denn das eigene Erleben wird kontrastiert mit dem Erleben der anderen Mitschüler und des Lehrers. Man empfindet sich vielleicht als einzelner Schüler entweder als integraler Teil der »Erlebnisgemeinschaft«, der die gleichen Bildwahrnehmungen macht wie die anderen in der Gruppe, oder man merkt, dass man das Bild ganz anders erlebt. Die Schüler können über längere Zeitabschnitte ihre eigenen Eindrücke und Wahrnehmungen mit den Äußerungen anderer zu demselben Bild (Gemälde, Kunstobjekt ...) vergleichen und in Beziehung setzen. So können sie sich selbst sehr intensiv in ihrer Besonderheit (des Wahrnehmens) erleben (siehe Kapitel 2.6: Ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik). Darin besteht ein Forschungsinteresse von mir.

Wie in konkreten Unterrichtssituationen Schüler zeitgenössische Kunst (als eine Sonderform von Bildern), oder vorsichtiger gesagt, meistens deren medial vermittelte Abbildungen, wahrnehmen, soll bei meiner Untersuchung im Vordergrund stehen. Wie gehen die Schüler in der durch ihren Lehrer festgelegten Rahmung der Unterrichtsgestaltung mit einem Bild oder Kunstwerk um?

Es geht inzwischen nicht mehr darum, wie noch vor einigen Jahren oder Jahrzehnten, die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst zu legitimieren (siehe Kapitel 2.1); es geht vielmehr darum, die Aufmerksamkeitsdichte für den Umgang mit Bildern und Kunstwerken im Schulunterricht zu steigern, indem versucht wird, das zweifellos im Alltag vorhandene implizite Handlungswissen von Kunstlehrern und Schülern explizit zu machen. Der kunstdidaktisch interessierte Leser könnte mit Hilfe dieser Forschungsarbeit Grundlagen für eine Art Aufmerksamkeitsschulung vermittelt bekommen, wie man intensive (schulische) Bild- und Kunstbetrachtungen inszeniert.

Ein Fokus des Forschungsvorhabens liegt auf den mündlichen Äußerungen der Schüler. Denn in diesen Sprechhandlungen wird deutlich, dass die Bild- und Kunstwahrnehmungen im Schulunterricht primär als Gruppenprozesse zu beschreiben sind, die sich vom individuellen, einsamen Kunsterlebnis des isolierten Bildbetrachters im Museum deutlich unterscheiden. Die Aktionen und Reaktionen von Lehrern und Schülern aufeinander bilden – mit dem gemeinsamen Bezugspunkt des verhandelten Werkes – zwei Seiten eines kommunikativen Wechselwirkungsprozesses. Eine For-

schungsfrage lautet also: Wie artikulieren sich die Wahrnehmungs-, vielleicht sogar Kunsterlebnisse der Schüler in den Kommunikations- und Handlungsprozessen des Unterrichts, sowohl individuell als auch gerade im Zusammenhang mit der Gruppe?

Zusammengefasst verstehe ich Bild- und Kunstwahrnehmungen in der Schule vorrangig als kommunikative Prozesse der Schüler im Austausch mit den Bildern (Kunstwerken oder anderen Bildformen) und den Gesprächspartnern unter spezifisch institutionellen Bedingungen. Kann ich bei diesen Erlebnissen von Kunstwerken, in der Schule meistens ja nur ihre Abbildungen, überhaupt von Kunsterfahrung sprechen, da ja häufig nur Reproduktionen gezeigt werden? Häufig wird von ästhetischen Erfahrungen (siehe Kapitel 2.6) gesprochen, die Schüler machen; allgemein rücken aktuelle kunstpädagogische Ansätze den realen Betrachter und sein Rezeptionserlebnis in den Mittelpunkt des Umgangs mit zeitgenössischer Kunst (siehe Kapitel 2.2).

Welche Fragen sind nun vorläufig leitend für mein Forschungsprojekt, um konkrete Unterrichtsgespräche und das Erleben von Kunst und Bildern im Unterricht als ästhetische Erfahrungen zu untersuchen?

Performative Prozesse (zum Begriff der »Performativität« siehe Kapitel 2.5):

- Kunstwerke und Bilder zeigen nicht nur Realität; sie können auch neue Handlungen, Gespräche, Haltungen, Einstellungen und damit auch neue Fakten und Tatsachen beim Betrachter als Veränderungen in deren Lebenswelt auslösen. Solche neu geschaffenen Realitäten kann man performative Wirkungen durch den Umgang mit Bildern nennen. Also: Welche neuen Realitäten können durch die Präsentation eines Bildes (im Unterricht) entstehen?
- Können sich zum Beispiel (als performative Prozesse) kurzfristig bei der Bildrezeption in der Gruppe Kommunikationsriten, Hierarchien usw. verändern?
- Was passiert bei der Bildrezeption, bevor der Lehrer schon spezifisch pädagogisch eingegriffen hat, also beispielsweise etwas gefragt hat?

Dichte in der (ästhetischen) Erfahrung (siehe auch Kapitel 2.6):

- Wann entstehen Intensität und »Dichte« in der (ästhetischen) Erfahrung bei der Bild- und Kunstrezeption, zum Beispiel Spannung, Überraschung, Erstaunen, Betroffenheit, starke Aufmerksamkeit und Konzentration, Ganzheitlichkeit in der Wahrnehmung, Neugierde?
- Worin drückt sich solche »Dichte« aus? Viele Meldungen, rege Mitarbeit, lange Schülerbeiträge, emotional geprägte Äußerungen, Herstellung von Bezügen zur

eigenen Lebenswelt, angeregte Arbeitsatmosphäre, die spontane Erinnerung an solche (als »erinnerungswürdig« empfundene) Situationen?
- Inwiefern ist diese »Dichte« abhängig von dem Setting, welches der Lehrer inszeniert, also von der Dramaturgie und Gestaltung der Präsentation des Bildes oder Kunstwerks, der Wahl der Vermittlungsmethoden und Sozialformen?
- Inwiefern ist diese »Dichte« abhängig von der Wahl des Kunstwerks oder Bildes?
- Je nach Zeitpunkt, also je nach persönlich-biografischer und/oder gesellschaftlicher Situation, können sich die Bedeutungen eines Bildes oder Kunstwerkes für die Schüler verändern; kann man dies auch an einer Bild- oder Werkbetrachtung in einer Kunststunde bemerken?

Der Umgang mit Bildern und Kunstwerken (siehe auch Kapitel 2.4 bis 2.7):
- Was machen die Bilder und Kunstwerke mit den Jugendlichen und was machen die Jugendlichen mit den Bildern und Kunstwerken?
- Das Unterrichtsgeschehen kann man auch als Teil der persönlichen Aneignungsgeschichte (von Bildern und Kunstwerken) der Schüler deuten; wird dieser Aspekt im Unterricht sichtbar?
- Zeigen sich verschiedene »Kommunikationskulturen«, Stile im Umgang mit Bildern? (Zum Beispiel (klischeehaft gesprochen) der Lehrer als »Beuys-Jünger« mit betont auratisch angelegtem Unterrichtsgespräch, der Lehrer als Freak, als kleiner Kunstgeschichte-Professor ...)
- Hat die Inszenierung des Unterrichts durch den Lehrer, zum Beispiel seine Methodenwahl, Einfluss auf die Deutung des Kunstwerks oder Bildes durch die Schüler?
- Haben (verdeckte) Vorstellungen von Kunstunterricht und Kunst hinter der Stundengestaltung durch den Lehrer Einfluss auf die Wirkungsweise der präsentierten Bilder? Transportiert die Stundengestaltung (jenseits der Auswahl des Kunstwerks) Vorstellungen von Kunst?
- Zeigen sich bei den Schülern typische Umgangsweisen mit Kunst (Subversion, Neugierde, Ablehnung von zeitgenössischer Kunst, Ironie, Aneignung, in welcher Form auch immer)?
- Im Schulunterricht gezeigte Bilder und Kunstwerke sind aus Schülerperspektive »offizielle«, öffentliche Bilder, die mit einem Machtverhältnis korrespondieren, weil sie von der schulischen Autorität präsentiert werden (auch wenn die Inhalte und Darstellungsformen der Bilder vielleicht kritisch gemeint sein sollten); gibt es dagegen auch einen subversiv zu nennenden Umgang der Schüler mit den Bildern und Kunstwerken im Laufe des Unterrichts?

Das Gespräch über Bilder und Kunstwerke, kommunikative Prozesse im Umgang mit Bildern und Kunstwerken:

- Unterricht und Unterrichtsgespräche sind vielleicht auch Plattform für Selbstdarstellungen, Machtgerangel, Imponiergehabe der Schüler untereinander – aber was passiert dabei mit dem Bild oder Kunstwerk, mit dem auf der offiziellen Oberfläche des Unterrichts verhandelten Gegenstand?
- Welche Gesprächsziele haben a) Lehrer, b) Schüler beim Umgang mit Bildern und Kunstwerken? a) Das Gesicht wahren, Disziplin, Erfüllung der Alltagsansprüche, Lernziele, Lerninhalte, Richtlinien, Leistungsbewertung, Spaß, wenig Arbeit, Anerkennung ...? b) Unterhaltung, Befriedigung der Neugierde, Freude an der Sache, Freude am Lernen, Selbstdarstellung in der Gruppe, Flirten, Anerkennung und Aufmerksamkeit vom Lehrer, Spannung, Nervenkitzel, Kompensation persönlicher Defizite, die Meinungen der anderen und/oder des Lehrers herausbekommen (zu allgemeinen oder persönlich aktuell interessierenden Problemen/Themen), den Unterricht stören ...?
- Zeigen sich im Unterricht bestimmte typische Gesprächsmuster und Gesprächsmodelle der Lehrer und welche charakteristischen Folgen hat das auf die Wahrnehmung von Kunst (oder anderen Bildern)?
- Welche methodischen Entscheidungen wirken eher gesprächsfördernd, welche haben eher verhindernden Charakter?
- Wie wird mit sehr divergierenden, merkwürdigen Schüleräußerungen bzw. Deutungen umgegangen?
- Wie entsteht »Relevanz« des Gesagten bei den Schülern? Bewirkt der Lehrer gezielt »Übereinkunft«/»Verbindlichkeit«?

Zusammengefasst: Mich interessieren die bewusst oder unbewusst inszenierten (»performativ« (siehe Kapitel 2.5) sich ereignenden) Prozesse beim (kommunikativen) Umgang von Schülern mit Bildern und Kunstwerken, gerade als Gruppenprozesse unter alltäglichen Unterrichtsbedingungen. Wie wirken sich unterschiedliche didaktische Konzepte und unterrichtsmethodische Entscheidungen der Lehrer im Rahmen der Institution Schule auf die Wahrnehmungen und Erlebnisweisen der Schüler hinsichtlich des Kunstwerks aus? Forschungsbedarf sehe ich darin, die Rezeptionsprozesse von Schülern in ihrem Umgang mit Bildern und Kunst weniger als bisher als Individualprozesse, sondern stärker als schulisch gestaltete Gruppenprozesse in den Mittelpunkt der kunstdidaktischen Aufmerksamkeit zu stellen.

Weiter zusammengefasst lautet die leitende Untersuchungsfrage: Was passiert eigentlich tatsächlich bei der Bildbetrachtung in der Gruppe? Wie lässt sich die Rezeption eines Kunstwerks im Unterricht aus Schülersicht rekonstruieren?

2 Forschungsstand

Auch in Nachbardisziplinen der Kunstpädagogik werden verstärkt Rezeptionsprozesse von Bildern empirisch erforscht (etwa Michel 2006, Bernhardt 2007, Hausendorf 2007a). Forschungsbedarf sehe ich darin, auch aus spezifisch kunstpädagogischer Perspektive »Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption« (Michel 2006) in Unterrichtsgruppen zu rekonstruieren. Im Folgenden wird der für meine Untersuchung relevante Stand der (kunstpädagogischen) Forschung kurz geschildert. Im Anschluss werden grundlegende Begriffe, die meines Erachtens im Zentrum meiner Forschungen stehen, erläutert.

2.1 Kunstpädagogik und zeitgenössische Kunst

Das Verhältnis der Kunstdidaktik zu zeitgenössischer Kunst war nicht immer unproblematisch; das zeigt sich etwa in Praxisberichten der Zeitschrift Kunst+Unterricht über Gegenwartskunst oder in der kunstpädagogischen Rezeption der Documenta, einer der führenden Ausstellungsreihen zur Gegenwartskunst.

> *»Die gesellschaftliche Relevanz von Kunst wird allein schon dadurch evident, dass jede Gesellschaft die Kunst hat, die sie verdient, weil jedes Gesellschaftssystem nur eine Kunst hervorbringen kann, die ihm adäquat ist.« (Ebert 1977, S. 36)*
> *»Was haben wir von den Sachen? Und: Stehen der Spaß, die Denkanstöße, die Einsichten, die uns aktuelle Kunst vermittelt, in einem vernünftigen Verhältnis zu dem, was die Gesellschaft dafür aufbringt?« (Giffhorn 1977, S. 40)*

Diese 1977 anlässlich der Documenta 6 im zeittypischen Jargon formulierten Statements aus einem Heft von Kunst+Unterricht, der seit Ende der 1960er Jahre leitenden deutschsprachigen kunstpädagogischen Fachzeitschrift, zeigen: Die Kunstpädagogik tat sich lange Zeit schwer mit zeitgenössischer Kunst, das Unbehagen muss groß gewesen sein. Die Kunst der Gegenwart wurde heftig diskutiert, das heißt die Widerstände

schienen von grundsätzlicher Art zu sein. Man hört die Skepsis heraus: Ist es die zeitgenössische Kunst überhaupt wert, beachtet und sogar intensiv vermittelt zu werden?

Im Jahr 1985 heißt es dann auf einmal: »Verschläft die Kunstdidaktik die zeitgenössische Kunst?« (Eucker 1985) »Allerdings – für die Kunst der Gegenwart scheint die Didaktik noch keinen besonderen Blick zu haben, da weiß sie nicht, ob sie sich zurückhalten oder mal so richtig drauf abfahren soll.« (Eucker 1985, S. 14) Die verunsicherten Kunstpädagogen scheinen nun vereinzelt gespürt zu haben, dass sie etwas verpassen, Chancen nicht nutzen, unzeitgemäß agieren: Sie stellten sich die Frage: Wie soll man im Kunstunterricht mit der Kunst der Gegenwart, die kunstwissenschaftlich noch nicht hinreichend erfasst und legitimiert wirkt, umgehen? Die Auswahl exemplarischer Werke wirkt ungesichert, insgeheim wünscht man sich eine verbindliche Kanonbildung.

Seit den 1980er Jahren also kümmert sich die Fachdidaktik in Aufsätzen um zeitgenössische Kunst, meistens jedoch in eher allgemeiner Form. Aus heutiger Sicht muss man sagen: Der angeblich mangelnden wissenschaftlichen Absicherung der Werke der zeitgenössischen Kunst ist, spätestens seit den 1990er Jahren, eine Menge an veröffentlichten authentischen Quellentexten und Publikationen gegenübergestellt; etwa in Form von Interviews mit Künstlern, beispielsweise im »Kunstforum International«, durch Ausstellungskataloge und unzähligen Veröffentlichungen zur Gegenwartskunst. Die kunstdidaktische Wahrnehmung der Werke lässt sich also inzwischen oft relativ problemlos mit Hinweisen von Künstlern, Ausstellungsmachern und Kunsthistorikern fundieren.

Seit ca. 1990 wird, u.a. in den Rubriken »Kunst aktuell« und »Analyse & Interpretation«, in der Fachzeitschrift Kunst+Unterricht relativ regelmäßig zeitgenössische Kunst in *Analysen* vorgestellt. Eine euphorische »Jetzt-aber-los!«-Stimmung machte sich bei den engagierten Kunstpädagogen bemerkbar, oder sie sollte wenigstens heraufbeschworen werden. Den Herausgebern dieser größten deutschen Fachzeitschrift für Kunstpädagogik scheint es offensichtlich ab diesem Zeitpunkt wichtig gewesen zu sein, die Wahrnehmung aktueller Kunst zu fördern. Da diese beiden Artikelserien heutzutage zum Teil in etwas gelockerter Folge erscheinen, wirkt es so, als glaubten die Herausgeber, ihrem Ziel ein gutes Stück nähergekommen zu sein. Doch in den *Praxisberichten* von Kunst+Unterricht, also dem Ort, wo am ehesten die Realität von zeittypischem Kunstunterricht dokumentiert wird, ist weiterhin lange Zeit, bis ca. Mitte bis Ende der 1990er Jahre, kaum aktuelle Kunst zu finden gewesen.

Im Kunst+Unterricht-Heft 200 (»Unterrichtsmethoden«) von 1996 werden dagegen programmatisch zu zeitgenössischen Plastiken der Künstlerin Magdalena Abakanovic verschiedene Unterrichtsreihen kurz vorgestellt; von den Verläufen der konkreten Unterrichtsgesprächen wird meistens jedoch nicht weiter berichtet. Ein

Ziel meiner Arbeit ist es deshalb, reale Unterrichtsverläufe im Umgang mit Gegenwartskunst empirisch zu erfassen und zu vergleichen.

Inzwischen hat sich das Verhältnis der Kunstpädagogik zur zeitgenössischen Kunst fast wieder gewendet. Die Gegenwartsbegeisterung seit Mitte der 1990er Jahre scheint stellenweise verflogen, es gibt wieder skeptische Stimmen gegenüber Gegenwartskunst im Kunstunterricht: Einer der führenden Köpfe der Herausgeberrunde von Kunst+Unterricht, der Kunstdidaktiker Johannes Kirschenmann, appelliert an prominenter Stelle zu einer Kehrtwende, zu einer Hin- bzw. Rückwendung zu historischer Kunst (Kirschenmann 2010). Solche Anmerkungen wirken aus der Feder von Johannes Kirschenmann überraschend. In den 1990er Jahren hatte er eine ganz andere Rolle gespielt: Etwa mit dem Buch »Praktiken der modernen Kunst« (Kirschenmann/Schulz 1996) hatte er maßgebend in der Kunstpädagogik dazu aufgerufen, zeitgenössische Kunst in den Blick des Unterrichts zu nehmen. Doch im Jahr 2010 formuliert er: »Ich wage die These – auch als selbstkritische Reflexion eines didaktischen Mainstreams –, dass die Kunstpädagogik in den letzten Dekaden zu sehr auf die zeitgenössische Kunst gesetzt hat.« (Kirschenmann 2010, S. 38)

2.2 Kunstpädagogische Positionen und Forschungen zum Umgang mit Gegenwartskunst in der Schule

»Wie kann in der Schule über Kunst, Musik, Literatur, Theater und Film so gesprochen werden, dass die ästhetische Erfahrung nicht zerredet, sondern unterstützt und vertieft wird?« (Kirschenmann/Richter/Spinner 2011, Klappentext) Diese Frage leitet die Beiträge in dem Tagungsband »Reden über Kunst« (Kirschenmann/Richter/Spinner 2011, Klappentext). Das Buch vermittelt einen guten Überblick über den aktuellen kunstpädagogischen Forschungsstand zum sprachlichen Umgang mit Kunstwerken in Vermittlungssituationen. In den Beiträgen deutet sich allerdings auch ein gewisses Forschungsdefizit im kunstpädagogischen Feld an. Gleich in zwei Beiträgen (Kirschenmann 2011, S. 227; Lange 2011, S. 271) findet sich folgende Aussage von Heiko Hausendorf bestätigend zitiert: »Gerade aus kunstpädagogischer Perspektive [...] wird zwar die Bedeutung des Sprechens und Schreibens über Kunst immer wieder betont, aber nur selten auch empiririsch-phänomenologisch untermauert.« (Hausendorf 2007b, S. 19) Einige der in dem Tagungsband »Reden über Kunst« immer wieder verhandelten zentralen kunstpädagogischen Positionen und Forschungen zum kommunikativen Umgang mit Gegenwartskunst in der Schule (und Museum) werden nun auch hier kurz vorgestellt.

Grundlegend für jede kunstpädagogische Beschäftigung mit dem Umgang mit Kunstwerken scheint mir das »Percept-Konzept-Allocation«-Modell des äußerst einflussreichen und lange Zeit den kunstpädagogischen Diskurs prägenden Kunstdidaktikers Gunter Otto zu sein (Ottto 1983; Otto 1990; vgl. Peters 1999); die zentrale Rolle dieses Modells unterstreichen auch immer wieder die Autoren aus dem Bereich Kunstvermittlung in dem Band »Reden über Kunst« (Kirschenmann/Richter/Spinner 2011; zur Kritik an diesem Modell vgl. Wetzel 2011).

Otto benennt drei aufeinander folgende Phasen: In der ersten Phase der verbalen und bildnerischen Percept-Bildung komme es zur produktiven Erstbegegnung mit dem Bild oder Kunstobjekt. Die Schüleräußerungen seien dabei primär wahrnehmungs- und biografiegeprägt; Beispiele dafür hat Otto schon 1983 und 1984 veröffentlicht (Texte und Abbildungen in Otto 1983, S. 15; Otto/Dickel 1984, S. 37-48). Die zweite Konzept-Phase könnte man als Erarbeitung einer bildimmanenten Analyse (Komposition, Farbkontraste usw.) verstehen. In der dritten Phase der Allocation werde kunsthistorisches Kontextwissen erworben; das heißt, es geht beispielsweise um die Einordnung des Kunstgegenstandes in das Gesamtwerk des Künstlers. Oder es werden sprachliche Äußerungen des Künstlers in Bezug zum Kunstwerk analysiert. Oder man versucht das Bild in einen historischen und sozialen Epochenzusammenhang einzuordnen.

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre ist in der Kunstpädagogik eine verstärkte Hinwendung zur Phase der subjektiven Percept-Bildung zu beobachten (z.B. Kunst+Unterricht 253/2001: Themenheft »Assoziative Methoden der Kunstrezeption«). Dies steht im Gegensatz zum früheren Kunstunterrichtsalltag, in welchem primär die beiden anderen »wissenschaftlichen« Phasen betont wurden. Heute scheint der Akzent mehr bei prozessualen und emotional-subjektorientierten Vermittlungsformen zu liegen, weniger bei den scheinbar statisch-objektiven, wissenschaftlich kognitiven Unterrichtsprozessen.

Ottos kunstpädagogischer »Gegenspieler« Gert Selle fordert 1994: »Daher plädiere ich auf Rücknahme pädagogischer Absichten, auf *weniger* Auslegung oder Vermittlung.« (Hervorhebung im Original; Selle 1994, S. 69) Denn: »Kunsterfahrung ist eine Privatangelegenheit. [...] Die Vereinzelung des Betrachtersubjekts vor dem Kunstwerk und dessen Realisation in der je einzelnen Aneignungs- und Erfahrungsgeschichte sind als unaufhebbare Bedingung hinzunehmen.« (Selle 1994, S. 19) Aber jede Bildrezeption, jedes Lernen ist »Privatsache«, weil jeder Schüler die im Unterricht angeregten Erfahrungsmöglichkeiten persönlich »realisieren« und in seine spezifische Lernbiografie integrieren muss. Und trotzdem sind Schule, Unterricht und Lernen natürlich auch ein Ort des kommunikativen Austauschs; gerade im Gruppenprozess eröffnen sich aus Lehrersicht besondere didaktische Möglichkeiten und aus Schülersicht besondere

Erlebnis- und Lernchancen. Und in dem Sinne wäre es ein Fehler, Bild- und Kunsterfahrung auf eine privilegierte »Privatsache« vor dem originalen Kunstwerk zu reduzieren.

Selle polarisiert polemisch: »Entweder verzichtet man auf ein unterrichtssteuerndes Lehrerverhalten, auf rational transparente ›Methode‹, um gewisse Freiheiten für das kunstwahrnehmende Subjekt zurückzugewinnen, oder man baut eine Systematik unterrichtlich aus, gibt der Methode darin einen wohlbegründeten Formverlauf, weist sich als Lernprozessplaner aus, um rasch den Kontakt zum Unbegriffenen und Unbegreiflichen der Kunsterfahrung zu verlieren.« (Selle 1994, S. 70) Selle plädiert für »gewisse Freiheiten« in der Kunstrezeption; er meint damit zum Beispiel ein betont subjektives Schreiben über das Erlebnis vor einem Original-Kunstwerk oder das experimentelle Agieren als kunstanaloge Annäherungsaktion in Reaktion auf ein Kunstwerk (Selle 1994, S. 76-81). Auch Zeichnungen oder elementare räumlich-plastische Versuche gehören zu diesem Repertoire aktiver Rezeption.

Die von Selle publizierten Beispiele für solche Formen des Umgangs mit Kunstwerken liegen meines Erachtens grundsätzlich nicht in unüberbrückbarer Entfernung zu den sprachlichen oder visuellen Percepten, die von Otto veröffentlicht wurden (Otto 1983, Otto/Dickel 1984). Doch Otto betont letztlich immer wieder einen rationalen, auch verbalisierbaren und didaktisierbaren Umgang mit Bildern. Selle dagegen bezweifelt massiv die Möglichkeiten für eine der (zeitgenössischen) Kunst angemessene Kunstdidaktik. Er sieht die Chancen für Kunstunterricht in der Schule und für die Verbalisierbarkeit von Kunsterlebnissen skeptisch, obwohl seine Publikationen eine Menge eindrucksvoller Texte über persönliche Kunsterlebnisse und auch Anregungen für unkonventionellen Umgang mit Kunst enthalten (Selle 1994; siehe auch Ehmer 1995b).

Im Folgenden werden einige wichtige wissenschaftliche Positionen in der Forschung zu meinem Forschungsvorhaben vorgestellt, zeitlich den sich in mancher Beziehung gegenüberliegenden Positionen von Gunter Otto und Gert Selle (Otto 1995; Selle 1995b) nachfolgend.

Die Kunstpädagogin Constanze Kirchner erforscht in ihrer Arbeit »Kinder und Kunst der Gegenwart« (1999) das Verhältnis von (Grundschul-)Kindern und zeitgenössischer Kunst. Das Buch hat in dem Sinne Aufforderungscharakter, weil es dazu animiert, zeitgenössische Kunst als ein zentrales Gebiet des heutigen Kunstunterrichtes zu verankern. Wichtig sind Hinweise zur Werkauswahl für den Kunstunterricht. Diese soll sich u.a. an der kindlichen Lebenswelt orientieren, an kindlichen Bedürfnissen, Interessen und Lebensbezügen. Durch das Kunstwerk soll die Phantasietätigkeit angeregt werden. Betrachtungsanreize für die Kinder können beispielsweise haptisch ansprechende Materialien des Kunstwerks sein. Die Auswahl an Kunstwerken soll ästhetische Praxis ermöglichen. Zu bedenken ist, welche sprachlichen Erschlie-

ßungsmöglichkeiten im Umgang mit dem Werk sich anbieten. Es gehe dabei nicht nur um das bloße Verstehen von Kunst, sondern um die Ermöglichung von subjektiv bedeutsamen Erfahrungen im Umgang mit der Kunst.

Mein Projekt könnte im weiteren Sinne auch als eine Fortführung der Dissertation von Constanze Kirchner verstanden werden. Arbeitete Kirchner zur Primarstufe, geht es bei der vorliegenden Untersuchung um die Sekundarstufe II, allerdings mit einem viel größeren empirischen Schwerpunkt auf Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis.

Die Kunst- und Primarstufenpädagogen Bettina Uhlig (Uhlig 2005) und Andreas Brenne (Brenne 2004) führen jeweils für die Primarstufe im gewissen Sinne Kirchners Arbeit weiter; hier stehen jedoch qualitative empirische Forschungsmethoden viel stärker im Vordergrund als bei Kirchner. So werden zum Beispiel bei Uhlig Interviews zum Unterricht zu drei zeitgenössischen Werken rekonstruiert. Die Leistung von Christine Heils neuerer Studie »Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst« (Heil 2007) besteht vorrangig im Entwurf »neuer innovativer Formen der Kunstvermittlung« (Heil 2007, Klappentext), weniger in der detailliert empirischen Untersuchung von Kunstunterricht in der Schule.

In dem Überblicksband »Reden über Kunst« (Kirschenmann/Richter/Spinner 2011) betonen die verschiedenen Autoren aus dem Bereich der Kunstpädagogik immer wieder die zentrale Rolle von zwei Veröffentlichungen aus dem Jahr 1996: Maria Peters und Eva S.-Sturm forschten intensiv zum Thema Sprache und Kunst in Vermittlungssituationen. Die Dissertation »Blick – Wort – Berührung« (Peters 1996) der Kunstdidaktikerin Maria Peters stellt die schriftliche Beschreibung von Wahrnehmungserlebnissen mit dreidimensionalen Plastiken in den Vordergrund. Die Schülertexte entstanden weitgehend unter idealen Bedingungen in der Hamburger Kunsthalle. Die Autorin berichtet von ihrer Arbeit mit einer Schülergruppe der gymnasialen Oberstufe; sie konnte für die Schüler spezielle Erfahrungsmöglichkeiten zum Tasten und Zeichnen an und vor originalen Kunstwerken inszenieren. Alternative Zugangsmöglichkeiten wie das schriftliche Beschreiben von Wahrnehmungserlebnissen werden hier als entscheidende »Türöffner« für die Kunstvermittlung erprobt (vgl. Lenz-Johanns 1996).

Die Kunstvermittlerin Eva S.-Sturm berichtet in ihrem Buch »Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst« (1996) von ihren primär museumspädagogischen Erfahrungen in Wien. Sie zeigt grundlegende Probleme der Gesprächsstruktur zwischen kompetenten Vermittlern, Laien und Werken der zeitgenössischen Kunst auf. Authentische Beispiele von typischen Gesprächssituationen werden u.a. psychoanalytisch beleuchtet. Sie analysiert auch fundiert Schülertexte zu Erfahrungen mit ausgewählten Kunstwerken während einer Fahrt zur Documenta

9. Interessant werden ihre Ausführungen dort, wo sie die Ränder des Sprechens über Kunst beschreibt, das Stottern und Schweigen. Das führt nicht zu einer selbstgefälligen Bejahung der Grenzen der Sprache; im Gegenteil, die verschiedenen Diskursebenen der Sprecher werden deutlich. Das Buch ist eine Fundgrube, um Gespräche über Kunst zu analysieren, da musterhafte Antriebe und Motive für typische Äußerungen deutlich gemacht werden. Die Sensibilität für problematische Gesprächssituationen wird geschärft. Weil die Autorin das Gespräch über zeitgenössische Kunst *nicht* entdramatisiert, ist ihr Beitrag sehr ernst zu nehmen: Sie rückt Gesprächsklippen wie die sogenannte »Gretchenfrage« (»Warum ist das Kunst?«) und strukturelle Gesprächsprobleme wie die asymmetrische Beziehungssituation (etwa im Sinne von dominanter Vermittler, »dummer« Museumsbesucher) in den Vordergrund. Solche Faktoren sind nicht zu unterschätzen beim Umgang mit Kunst.

Forschungsmethodisch argumentiert Eva S.-Sturm primär im Rahmen der »strukturalen Psychoanalyse (Lacan, unter Heranziehung von Foucault, Merleau-Ponty, Barthes, Bourdieu)« (Klappentext). Sie macht meines Erachtens viele erhellende Beobachtungen hinsichtlich des sprachlichen Umgangs mit zeitgenössischer Kunst in Vermittlungssituationen.

Die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen verstand die »Ästhetische Forschung« (Kämpf-Jansen 2000) als ein neues Kunstpädagogik-Paradigma. Dieses ist in weiten Teilen von der Kunstrichtung der »Spurensicherung« (mit Vertretern wie Christian Boltanski, Annette Messager, Anna Oppermann usw.) abgeleitet. Die Arbeiten dieser Künstler liefern ein Form- und Ausdrucks-Repertoire für biografische Arbeiten und Bewusstwerdungen der Studenten von Kämpf-Jansen. Diese versuchen ihre Erfahrungen nun an Schüler heranzutragen. Für die Rezeption von zeitgenössischer Kunst gibt Kämpf-Jansen allerdings meines Erachtens leider nur wenig Impulse. Aber ihr Beitrag ist insofern interessant, weil er Anregungen für den nicht primär allein kognitiv analysierenden Umgang mit zeitgenössischer Kunst und für neue Aufgabenformen für die Gestaltungspraxis der Schüler geben könnte.

Die Kunstpädagogen Carl-Peter Buschkühle und Joachim Kettel sehen seit Ende der 1990er Jahre einen »Paradigmenwechsel« mit »Konturen eines veränderten Verständnisses von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung« (Kettel u.a. 2004, S. 26-52). Sie machen sich für eine »Künstlerische Bildung« stark; ihre kunstdidaktische Position leiten sie stärker vom Künstlerischen als von der Pädagogik her ab und sie grenzen sich sowohl von der »Ästhetischen Erziehung« (im Sinne von Gunter Otto) als auch von der »Ästhetischen Bildung« (im Sinne von Gert Selle) ab. Sie bemängeln an diesen Ansätzen, dass diese zu stark auf Rezeption, auf ästhetische Erfahrungen ausgerichtet seien; diese seien bei Ottos Konzeption als zu wenig ganzheitlich und

als zu rational, bei Selle dagegen als zu sehr verkürzt auf »subjektivistische Kunsterfahrungsprozesse« (Kettel u.a. 2004, S. 27) zu bewerten. Stattdessen fordern sie, künstlerische Gestaltungsprozesse, analog den Strategien der Gegenwartskünste, als dominante Zielperspektive in den Mittelpunkt des Kunstunterrichts zu stellen. Sie empfehlen, ähnlich einer allgemeindidaktischen Handlungs- und Projektorientierung, dem induktiv sich entwickelnden Unterricht den Rahmen von Halbjahresthemen zu geben; als Themen nennen sie beispielsweise »Kunst und Phantastik« (Buschkühle 1998, S. 190-194), ein fiktives Reiseprospekt unter dem Motto »Lügen lernen« (Kettel u.a. 2004, S. 391-392), »Kopf« (Buschkühle 2005b). Mit steigendem Alter der Schüler sollen die Gestaltungsprozesse immer offener, experimenteller und stärker selbstgesteuert werden. Begleitet werden sollen diese durch themenbezogene Rechercheprozesse und durch auch eine relativ konventionell klingende Bild- und Kunstrezeption: »Bildanalysen sind Bestandteil des Projektverlaufs.« (Buschkühle 2005a, S. 8) Für diesen Umgang mit Bildern und Kunstwerken liegen leider bisher noch keine detaillierten Berichte vor, die meines Erachtens völlig neuartige, spezifische Umgangsformen in der Rezeption von (Gegenwarts-)Kunst erkennen lassen würden.

In dem von dem Sprachwissenschaftler Heiko Hausendorf herausgegebenen Sammelband »Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst« (Hausendorf 2007a) werden kommunikative (und damit soziale) Umgangsformen mit Kunst thematisiert. Wie verhalten wir uns als Betrachter, Zuhörer, Leser, wenn wir über konkrete Kunstwerke, Bilder, Aufführungen oder Bücher sprechen oder schreiben?

Einige Autoren analysieren dazu Videomitschnitte, die das Verhalten von Museums- bzw. Ausstellungsbesuchern zeigen, Gespräche mit Ausstellungsbesuchern oder Aufzeichnungen von »laut Gedachtem« und Blickbewegungen bei der Betrachtung von Fotos. Andere Autoren untersuchen Textsorten, die Kunst und Kultur zum Gegenstand haben; zu nennen sind u.a. Bildbeschreibungen in Kunstkatalogen, Kunst- und Ausstellungsbesprechungen, Konzert- und Filmkritiken. Ein Bündel an sprachlichen Grundmustern finde sich bei fast allen Kommunikationsformen über Kunst, sind sich die meisten Autoren einig.

Kunst entstehe erst in der Rezeption, durch das Sprechen und Schreiben über die Werke; diese Annahme verbindet viele der vertretenen Autoren: Es ist nicht so, dass der Betrachter passiv konsumierend einem Bild Bedeutsamkeit entnimmt, wie einen Inhalt aus einem Gefäß. Vielmehr werde Sinn in der Betrachter-Bild-Interaktion oder der Interaktion der Betrachter über das Werk sprachlich konstruiert – auch als Anschlusskommunikation, ohne noch direkt vor einem Kunstwerk zu stehen.

Bildrezeption wird in dem Band meistens als eine Form sozialen Handelns begriffen, eingebettet in Alltagsroutinen; Bedeutung wird nicht primär als eine Bildeigenschaft verstanden, sondern als Produkt einer sozialen Praxis geschaffen. Das zeigt sich deutlich in Analysen von Videoaufzeichnungen (Lehn/Heath 2007): Im Kunstmuseum versuchen Betrachterpaare offensichtlich Gemeinschaft herzustellen, indem sie im Gespräch einen gemeinsamen Wahrnehmungsfokus auf ein Kunstobjekt formulieren oder sich körperlich in ähnliche Betrachterperspektiven bringen.

Solche Beobachtungen beweisen, wie erhellend empirische Aufzeichnungen und die Untersuchung von »authentischen« Umgangsformen mit Bildern für Kunstpädagogen sein können. Exemplarisch und linguistisch fundiert wird das in diesem Buch an vielen kleinen Beispielen geleistet.

Forschungsmethodisch ist für mein Vorhaben die Arbeit »Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik« (Peez 2000) von Georg Peez zentral. Sein Ziel ist es u.a. den Anstoß zu geben, kunstpädagogische Forschungen bewusster hinsichtlich ihrer Forschungsmethoden anzulegen; so können in Zukunft auch einzelne kunstpädagogische Forschungsarbeiten größere Anschlussmöglichkeiten untereinander gewinnen. Dazu sichtet der Autor die bis zur Publikation des Bandes veröffentlichte kunstpädagogische Forschungsliteratur. Der zentrale Ansatz liegt in qualitativen empirischen Forschungsmethoden, wie sie in den Sozialwissenschaften entwickelt wurden.

Vom gleichen Autor ist auch das in diesem Zusammenhang wichtige Handbuch »Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht« (Peez 2007b). Der Band gibt einen guten Überblick zu aktuellen kunstpädagogischen Forschungsmethoden. Die »möglichst gegenstandsnahe Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder« (Ewald Terhart, zitiert in Peez 2007b, S. 189) ist nicht nur Ziel von qualitiativ-empirischen Forschungsmethoden allgemein, sondern auch Ziel der meisten in diesem Band vorgestellten Ansätze. Unterschiedliche Untersuchungsverfahren im Feld der Kunstpädagogik werden in diesem Buch einführend vorgestellt. Es bietet einen Überblick über aktuelle kunstpädagogische Forschung. In starkem Maße hilft das Buch, dass »die divergierenden Perspektiven von Theorie und Praxis während der Berufstätigkeit nicht zu Stress und Frustration, sondern zu einer forschend-interessierten Haltung gegenüber Wissenschaft und Schulwirklichkeit« führen. (Terhart 2001, S. 72)

Die Arbeiten von Maria Peters, Bettina Uhlig und Andreas Brenne sind forschungsmethodisch in diesem Sinne angelegt und sind deshalb richtungsweisend für meine Untersuchung und deren Forschungsdesign (siehe Kapitel 3).

2.3 Weitere Praxisliteratur

Weniger grundsätzlich angelegt sind die folgenden Publikationen. In ihrem Buch »Fenster zur Kunst« stellt eine Autorengruppe (Cremer/Drechsler/Mischon/Spall 1996) ihre Erfahrungen mit einer breiten Palette an kreativen, handlungsorientierten Vermittlungsmethoden vor. Dabei bezieht ihre Arbeit viele Anregungen aus dem Bereich des »kreativen Schreibens«. Im Rahmen der Erwachsenenbildung wurden diese Vermittlungsformen in Berliner Museen entwickelt und erprobt, wie etwa »Elfchen«-Gedichte, Reih-um-Texte, Cluster usw. Die Methoden der Autorengruppe sind als Möglichkeiten gedacht, die Kunstwahrnehmung lebendiger und produktiv zu gestalten, die Rolle des Betrachters zu stärken und eine kunsthistorisch geprägte, passive Belehrungshaltung zurückzudrängen.

Der populär angelegte Band von Ralf Bertscheit, »Bilder werden Erlebnisse« (Bertscheit 2001), greift viele Ideen der Museumspädagogik auf, ohne diese jedoch wie die o.g. Berliner Autoren jeweils weiter zu reflektieren oder mit Erlebnisberichten zu fundieren. Das Buch will dem Lehrer ein handlungsorientiertes Methodenrepertoire für die Schule vermitteln. Es wird vom Autor betont, dass es ihm darum geht, dass für die Kinder und Jugendlichen »Erfahrungen«, nicht allein Belehrungen mit Bildern inszeniert werden. Eine vergleichbar konzipierte Publikation legt Andreas Schoppe unter dem Titel »Bildzugänge – Methodische Impulse für den Unterricht« (Schoppe 2011) vor; in den einleitenden Kapiteln werden Grundcharakteristika von Bildern vorgestellt und ein unterrichtsmethodisches Modell für die Bilderschließung in der Schule skizziert. Den Hauptteil bilden 100 Methoden bzw. Anregungen (eine je Seite), wie Schülern im Unterricht Bildzugänge eröffnet werden können.

In eine ähnliche Richtung, wenn auch im Selbstanspruch viel reflektierter, zielen die Bände »Selbsterfahrung durch Kunst« (Mann/Schröter/Wangerin, Wolfgang 1995) und »Sich in den Künsten selbst erfahren« (Wangerin 1997). »Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik« (Mann/Schröter/Wangerin, Wolfgang 1995, Untertitel) und »Die kreative Rezeption als Gruppenprozess« (Wangerin 1997, Untertitel) in der Erwachsenenbildung stehen im Mittelpunkt der Darstellungen. Der erste Band berichtet von Praxiserfahrungen in außerschulischen Gruppen, etwa »in der Seniorenkulturarbeit, in Einrichtungen der Erwachsenen-, Frauen-, und Familienbildung, in Stadtteil- und Kulturzentren, in der Jugendarbeit, in Volkshochschulen« (Mann/Schröter/Wangerin, Wolfgang 1995, S. 13). Der kreativ persönliche Umgang mit Kunstwerken, der auch einen »Zugang zu sich selbst« (Mann/Schröter/Wangerin, Wolfgang 1995, Klappentext) eröffnen soll, wird ausführlich theoretisch reflektiert. Für meine Untersuchung halte ich diese beiden Publikationen

für relevant, weil sie primär den Verlauf der Kunstwahrnehmung als Erlebnisprozess des Betrachters begreifen, anstatt die Kunstwahrnehmung reduziert als Lernprozess im Unterricht aufzufassen.

Der Kunstpädagoge Walter Barth hat mit seinem Buch »Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht« (Barth 2000) ein grundlegendes, aber wenig beachtetes Werk geschrieben. Barth liefert nicht nur ein Methodenrepertoire wie Bertscheit (Bertscheit 2001), sondern vertieft, auch gegenüber der Berliner Autorengruppe, die Begründung für Unterricht als Inszenierung von eigenen Kunstwahrnehmungserfahrungen. Als Gegensatz zu seinem Konzept sieht er die Dominanz von Wissensvermittlung eines Kunstgeschichte-Unterrichts; solch ein kunsthistorisch orientierter Unterricht sei in der Sekundarstufe I nur in »dosierter Form« durchzuführen.

2.4 Der Umgang mit Bildern: Bildpragmatik

Im Folgenden werden einige Begriffe kurz erläutert, die zentrale Hintergrund-Annahmen dieser Studie andeuten: Bildpragmatik (Kapitel 2.4), Performativität (Kapitel 2.5), ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik (Kapitel 2.6), sowie Aneignung (Kapitel 2.7).

Kunstpädagogische Tagungen wie »Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen« (Köln, Januar 2004) und »Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung« (Düsseldorf, Oktober 2004) stellen verstärkt die Frage nach dem *Umgang mit Bildern* im Lebensalltag der Rezipienten (vgl. Schuhmacher-Chilla 2004 und Bering/Niehoff 2005). Es geht weniger darum, die Syntax der Bilder (d.h. die formale Organisation der Gestaltungsmittel) oder die Semantik (d.h. die inhaltliche Bedeutung der dargestellten Bildelemente) schwerpunktmäßig in den Mittelpunkt kunstpädagogischer oder kunsthistorischer Innovation der Bildbetrachtung zu rücken. Stattdessen soll die Ebene der Pragmatik, also all das, was Prozesse des Handelns mit Bildern betrifft, verstärkt in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Wie werden Bilder in Gebrauch genommen? In welchen sozialen Kontexten spielen Bilder im Leben der Menschen eine Rolle? Oder mit anderen Worten: Wo ist der »Sitz im Leben« der Bilder? Als Vorreiter solch eines Denkens der »Bildpragmatik« kann Hans Belting mit seinem Vorschlag einer »Bild-Anthropologie« (Belting 2001) gelten. Dabei wird häufig akzentuiert, dass nicht nur Kunstwerke, sondern Bilder in weitestem Sinne in den Blick genommen werden sollen (Busse 2004).

Bilder und Kunstwerke kann man nicht nur wie ein Hermeneutiker in einem »Verstehens«-Prozess untersuchen; ein Hermeneutiker bemüht sich, unter die Text/

Bild-Oberfläche zu dringen und eine Tiefendimension als eigentliche Ebene der Bildbedeutung herauszukristallisieren. In Anlehnung an die Kunstwissenschaft wird dies häufig als die allein angemessene Form der Wahrnehmung bzw. Nutzung von Bildern im Kunstunterricht angesehen. Als eine Gegenposition kann die Bildpragmatik deutlich machen, dass es noch viel mehr Möglichkeiten des Umgangs mit Bildern gibt, und nicht nur den Sonderfall des oben genannten »Verstehen-Wollens« von Bildern. Im Alltag werden wahrscheinlich solche anderen Formen des Gebrauchs von Bildern viel häufiger praktiziert als der Versuch des hermeneutisch-analysierenden »Verstehens« von Bildern.

Im engeren Sinne kunstpädagogisch weitergedacht fordert der Dortmunder Kunstdidaktiker Klaus-Peter Busse deshalb dazu auf, im Unterricht »Bildumgangsspiele« zu inszenieren (Busse 2004). U.a. ist es dabei Ziel, die »Bildkompetenz« oder »visuelle Kompetenz« der Schüler zu stärken, also Handlungswissen für das Umgehen mit Bildern und Kunst zu vermitteln. Das könnte man als kunstpädagogische Position »Bildorientierung« (Peez 2005b, S. 85) nennen.

2.5 Der Umgang mit Bildern: Performativität

Neben dem oben skizzierten Begriff der Bildpragmatik scheint mir Performativität ein zentraler Begriff im Zusammenhang dieser Studie zu sein, wie er seit einiger Zeit in Sprach- und Kulturwissenschaft gebraucht wird (u.a. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wirth 2002). Hier wird m. E. ein weiterer wichtiger Aspekt in der Rezeption von Kunst und Bildern angesprochen. Aber was soll »performativ« heißen? Zur Erklärung sei hier erläutert: Der von Sprachwissenschaftlern aufmerksam rezipierte englische Philosoph J. L. Austin hatte konstativ-beschreibende Äußerungen (»Das Gemälde ist im Format quadratisch«) von (explizit) performativen Sprechakten (»Hiermit schenke ich dir das kleine Bild«) unterschieden. Konstative Behauptungen können wahr oder falsch sein, performative Äußerungen können unter bestimmten Bedingungen gelingen oder misslingen; beispielsweise kann (oder besser darf) ich ein Ölgemälde nur verschenken, wenn ich im Moment der rechtmäßige Besitzer bin. Zentral scheint zu sein, dass performative Akte nicht primär Realität abbilden, sondern als Ereignisse die (soziale) Realität verändern, neue (z.B. gesellschaftliche) Fakten schaffen.

Mit der Thematisierung von Performativität scheint mir die aktuelle Akzentverschiebung darin zu liegen, bei der Auseinandersetzung mit Bildern und Kunstwerken weniger auf deren Abbildungsfunktion einzugehen (»Auf dem Gemälde ist ein Baum dargestellt«), auch nicht primär den Objektstatus zu untersuchen (»Ist dieser

Gegenstand Kunst/ein Bild?«); stattdessen will man untersuchen, wie Menschen (zu verschiedenen Zeiten, in unterschiedlichen Kulturen) mit Bildern umgehen, wie sowohl mit inneren Vorstellungsbildern (im Kopf) und äußeren Bildern (an der Wand) gesellschaftliche oder individuelle Wirkungen hervorgerufen werden, wie mit Bildern ein »Schau«-Spiel inszeniert wird, wie, wo und wann Bilder zu Ereignissen werden.

»Performative Akte sind Handlungen, die etwas in einer Situation »vorführen«, »bewirken« und »leisten«, Handlungen, deren essentielle Wirklichkeit in ihrem hier und jetzt wirksamen *Vollzug* liegt (per-formare = durch-kneten, durch-formen), Handlungen, die insofern »unübersetzbar« in ein anderes Medium sind und auch nicht als Text oder Bild fixierbar sind, weil es gerade ihr *wirklicher* situativer Akt-Charakter ist, der ihr Wesen ausmacht.« (Hervorhebungen im Original; Sowa 2000, S. 29) Viele Handlungen des Alltagslebens sind nicht primär durch instrumentelle Ziele geleitet, sondern als performative Akte »selbstzweckhafte« Handlungen: Es reicht, sie zu tun, der gelungene Vollzug befriedigt; Beispiele sind etwa, sich mit einem Freund unterhalten, mit der Familie essen gehen, sich beim Blättern in einem Kunstkatalog die Abbildungen betrachten ... Aber auch zielgerichtete Alltagshandlungen können hochgradig performative Anteile besitzen. In diesem Sinne ist Lernen immer performativ zu nennen: Jedes Lernen lässt sich nur in Handlungen vollziehen.

Wenn performative Akte als künstlerische Akte, als Kunstaktionen gemeint sind, nennt man sie in der Regel »Performance«; in diesem Sinne ist eine Performance eine künstlerische Darbietung, während der Begriff »Performanz« den (allgemeinen oder künstlerischen) Vollzugscharakter einer Handlung akzentuiert. In der Sprachphilosophie wird die sprachliche »Kompetenz« der sprachlichen »Performanz« gegenübergestellt: Die Sprachkompetenz meint das allgemeine sprachliche Regelwerk, die allgemeine (zeitlose) Fähigkeit zur Anwendung der grammatikalischen und kommunikativen Regeln einer Sprache. Die Performanz dagegen meint den aktuellen Gebrauch der Sprache, also Äußerungen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort.

Im Zentrum meines Forschungsvorhabens sollen Aspekte des »Bild-Umgangs« untersucht werden, also im Sinne von situativ-prozesshaften Vollzügen von Handlungs- und Äußerungsformen bei der Rezeption von Kunst und Bildern im Unterricht; und damit sollen auch Aspekte der Performativität, also des Aufführungscharakters von Kunst- und Bildvermittlungssituationen, in den Blick genommen werden.

2.6 Ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik

»Wenn es gut geht, dann interpretiert der Kunstbetrachter ein Werk, das er als Kunst erlebt und verstanden hat, auf seine eigene Weise, jeweils aus seinem Leben und Erleben heraus.« (Regel 1997b, S. 55)
»Authentisch ist demzufolge eine Interpretation, so kühn, so ungewöhnlich so frei sie auch sein mag – und das gilt für die Literatur wie für die bildenden Künste überhaupt –, wenn sie Ausdruck der Identität des Interpreten ist und von der Form des Werkes, von deren Wirkungen getragen und insofern gerechtfertigt ist, wenn sie sich folglich am Werk selbst verifizieren lässt.« (Regel 1997b, S. 60)

Die Untersuchung von performativen Prozessen im Umgang mit Bildern und Kunstwerken (Kapitel 2.5) verstehe ich als einen Teilaspekt der Untersuchungen zu ästhetischen Erfahrungen und der Rezeptionsästhetik: »Die ä. E. stellt sich [...] als eine mit Lust empfundene Umfunktionierung der alltäglichen Erfahrung dar, die deren gesamte Grundstruktur, d.h. das Subjekt, das Objekt und die Erfahrungsweise, ihres lebenspraktischen Realitätscharakters enthebt; die auf diese Weise freigewordenen Qualitäten mit ihren nicht mehr zwingenden Verbindungsgesetzen werden für eine gewisse Zeitspanne einer eigenen, unerwarteten Gesetzmäßigkeit und Entwicklungsdynamik ausgesetzt.« (Henckmann/Lotter 1992, S. 49-50)

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung ist schillernd. Er hat sowohl in der Philosophie (u.a. Bubner 1989) einen prominenten Platz als auch in der Kunstpädagogik (Otto 1993, Mollenhauer 1996, Otto 1997, Kirchner 1999, S. 79-82, Seel 2004, Peez 2005a). Letztlich handelt es sich jedoch m. E. um einen Sammelbegriff, der (als zukünftige Forschungsaufgabe) weiter an Beispielen zu konkretisieren ist. Einen ersten Schritt in diese Richtung macht Georg Peez; er legt dazu eine ausführliche Liste mit Merkmalen von ästhetischen Erfahrungen vor (Peez 2005a, S. 14-15). Er formuliert auch eine für mein Forschungsprojekt zentrale Frage: »Ziel ist es [...] herauszuarbeiten, inwiefern das fachdidaktische Setting des Unterrichts Strukturen prägt, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind. [...] Es geht also letztlich um die Suche nach Kunstunterrichtsmerkmalen, die ästhetische Erfahrungen fördern.« (Peez 2005a, S. 23) Wichtig scheint mir jedoch an dieser Stelle zu sein: Ästhetische Erfahrungen sind nicht zwingend an Bilder und Kunstwerke als Objekte der Wahrnehmung gebunden (Seel 2004, S. 76); und ein Bilderlebnis muss kein Kunsterlebnis sein. Seel versucht die Besonderheit der Kunsterfahrung gegenüber einer bloß ästhetischen Erfahrung herauszuarbeiten (Seel 2004). Aber vielleicht kann man hier vorläufig so formulieren: Im

Kunstunterricht scheinen die Bedingungen für ästhetische Erfahrungen beim Umgang mit Kunstwerken wahrscheinlich häufig besser zu sein als beim Umgang mit anderen Bildern; und beim Umgang mit Bildern allgemein scheinen die Chancen für ästhetische Erfahrungen größer zu sein als bei anderen Objekten der alltäglichen Gegenstandswelt.

Maria Peters beruft sich bei ihren Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung auf die Philosophen Martin Seel und Maurice Merleau-Ponty. Als zentrale Merkmale für ästhetische Wahrnehmung nennt sie Vollzugsorientierung und Selbstbezüglichkeit, befreit von der Ziel- und Zweckgebundenheit alltäglicher Handlungssituationen: »Vollzugsorientiert bedeutet, dass die Wahrnehmungstätigkeit selbst zum primären Zweck der Wahrnehmung wird.« (Peters 1996, S. 90) Die sinnliche Wahrnehmung und ihr Verlauf werde selbst, im Prozess des Kontaktes mit dem rezipierten Objekt, zum Gegenstand der Aufmerksamkeit. Sie betont dabei auch eine Sensibilität für das an den eigenen Körper gebundene Hier und Jetzt der Wahrnehmung: Es gehe darum, »zeitlich und örtlich bei einer Sache zu verweilen, im Sinne eines Gewärtigseins des leiblichen Sensoriums« (Peters 1996, S. 91). Als spezifisch für die Wahrnehmung von Kunst sieht sie, dass am »Kunstwerk gleichermaßen exemplarisch nachvollziehbar [wird; J.G.], dass Wahrnehmung kein rezeptiv-aufnehmender, sondern ein explikativ-schöpferischer Vorgang ist« (Peters 1996, S. 104). Im Kunsterlebnis spüren wir, dass die Wahrnehmung ein aktiver Konstruktionsprozess ist, kein passiver Konsum. Dies bleibe im Alltagsblick in seinen routinierten Abläufen häufig verborgen. Man könne ästhetische Wahrnehmungen im weiten Sinne allgemein, ohne direkten Kontakt mit einem Kunstwerk machen, oder eben im engen Sinne anhand von Kunstwerken (Peters 1996, S. 116). Das Kunstwerk verstärke und beschleunige durch seine komplexe Struktur, also durch seine vielfältigen Bedeutungsebenen, seine mehrfachen Sinndimensionen, die Wahrnehmung, die dann die oben beschriebene Aufmerksamkeitsdichte erlangen könne.

Constanze Kirchner argumentiert in ihren Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung wesentlich fachdidaktischer, weniger grundsätzlich und wahrnehmungsphänomenologisch fundiert als Peters. Kirchner fasst die Möglichkeiten schulischer Kunsterfahrung folgendermaßen zusammen: »Der unterrichtlich begleitete Umgang mit Kunstwerken kann sowohl einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung als auch zur Kulturaneignung leisten.« (Kirchner 1999, S. 64) Allerdings: »Lediglich die Wege hin zum Dialog mit Kunstwerken können vorbereitet und konzipiert werden, z.B. Situationen, in denen die Möglichkeit zur ästhetischen Erfahrung wächst. Welche ästhetischen Prozesse letztlich durch methodische Anregungen evoziert werden, ist von individuellen Voraussetzungen abhängig und kaum überprüfbar.« (Kirchner 1999, S. 62) »Ästhetische Erfahrungen aber ergeben sich aus der Wirkung des künstlerischen Objekts in seiner spezifischen, singulären Gestalt, wenn das Wahrgenommene mit

den individuellen Vorerfahrungen, Erinnerungen und Vorstellungen verknüpft und das persönliche Erfahrungspotential verändert wird.« (Kirchner 1999, S. 36) Die Begegnung mit etwas Fremden, dem Kunstwerk, hat also paradoxerweise den Charakter einer starken Erfahrung seiner eigenen Persönlichkeit, da man sich auf sich selbst zurückbesinnen muss; dies stößt einen Veränderungsprozess an, der zu erweiterten Wahrnehmungsmöglichkeiten führe. Solche Kunsterfahrungen könnten allgemein für einige pädagogische Interessen hilfreich sein (Kirchner 1999, S. 55).

Während im Begriff der ästhetischen Erfahrung oft Ganzheitlichkeit, Gefühl und auch Genuss, also primär emotionale Aspekte zum Ausdruck gebracht werden, versucht der vom Kunsthistoriker Wolfgang Kemp geprägte Begriff »Rezeptionsästhetik« eher aus (literatur- oder kunst-)wissenschaftlicher Sicht den Lese- oder Betrachtungsprozess von Kunstwerken (bzw. Texten, Bildern, ...) zu untersuchen (vgl. Kemp 1992; Kemp 1996; Becker 2002). Der Begriff hat sich seit den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts aus der Literaturwissenschaft entwickelt. Im Gegensatz zur Produktions- und Darstellungsästhetik werden die zentrale Rolle des Rezipienten und der Akt des Umgangs mit Kunstwerken in der Trias Künstler – Werk – Betrachter herausgearbeitet. Der Begriff wurde von Wolfgang Kemp auf die Kunstwissenschaft übertragen (Kemp 1992; Kemp 1996; Texte zur Kunst 2005; vgl. Haverkamp 2005). Den Forschungsansatz beschreibt Kemp folgendermaßen: »Die Rezeptionsästhetik sieht [...] eine doppelte Aufgabe vor sich, die tendenziell zu einer einzigen Perspektive verschmelzen muß: Sie erarbeitet die (inneren) *Rezeptionsvorgaben* mit allen [...] Konsequenzen für die Eigengestalt des Werkes, für die Werk-Betrachter-Beziehung, für die Konstituierung des Betrachtersubjekts. Sie hat sich aber auch um die Zugangsbedingungen zu kümmern, die dem Werk in Architektur, Funktionszusammenhang, Rezeptionssituation gesetzt waren oder sind.« (Hervorhebung im Original; Kemp 1992, S. 24) An der Rezeptionsästhetik im Zuschnitt von Kemp ist allerdings zu kritisieren, dass man tendenziell von einem impliziten, »idealen« Betrachter ausgeht, dessen Rolle in der Struktur des jeweiligen Bildes oder Kuntwerkes angelegt sei. Gemeint ist also leider nicht ein »realer«, alltäglicher, räumlich und historisch konkret situierbarer Rezipient, etwa ein Schüler im Kunstunterricht, sondern ein Konstrukt.

Und trotzdem: Die »Werk-Betrachter-Beziehung« unter spezifischen »Zugangsbedingungen« (als konkretes und datierbares räumliches, zeitliches, mediales und soziales Gefüge) ist Gegenstand dieser Untersuchung, wobei man an die Impulse der Rezeptionsästhetik anknüpfen kann. Zusammenfassend könnte man zugespitzt formulieren, dass die Begriffe ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik komplementäre Gegenbegriffe darstellen: Während der Begriff der ästhetischen Erfahrung das persönliche Erleben eines Betrachters etwa hinsichtlich eines Kunstwerks fokussiert,

stellt die Rezeptionsästhetik Aspekte der Rezeptionslenkung durch das inhaltliche und formale Gefüge eines Kunstwerks in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses, also letztlich aus der Perspektive des Bildautoren bzw. Künstlers.

2.7 Aneignung

> *»Kunst ist ein allgemeines Gut, und indem ich Kunst anschaue, eigne ich sie mir immer auf meine Weise an, immer missbräuchlich, immer anders als gemeint, als es der Künstler gemeint hat, als es auch derjenige gemeint hat, der es ausstellt. Es gibt etwas wie legitimen Missbrauch. Ohne Missbrauch von Kunst gäbe es ihren Gebrauch gar nicht.« (Selle 1995, S. 60)*

> »**Aneignung, ästhetische.** *Als Gegenbegriff zu Ent-fremdung heißt A. die Welt sich Zu-eigen-Machen und zwar sowohl theoretisch, durch Erkenntnis […], als auch praktisch, durch die Veränderung der Welt […]. In der speziell künstlerischen A. […] setzt sich das Individuum ins Verhältnis zur Menschheit, als deren Teil es sich erlebt und deren Genesis es (im Sinne eines »tua res agitur«) in den großen Werken der Kunst geistig und gefühlsmäßig nachvollzieht.« (Hervorhebung im Original; Henckmann/Lotter 1992, S. 16-17)*

Man könnte meinen, es ist eigentlich der Albtraum des Lehrers: Die Schüler lernen etwas Anderes, als das, was sich der Lehrer als Lern-/Lehrziele vorgestellt hat. Das passiert bei so ungesicherten Unterrichtsgegenständen wie zeitgenössischer Kunst wahrscheinlich häufiger, als man zugeben mag. Aber: Ist das schlimm? Die Schüler eignen sich den Unterrichtsgegenstand, also in unserem Falle ein Kunstwerk oder Bild, trotzdem auf ihre Art und Weise an, vielleicht missverständlich oder sogar gewollt gegen die Absichten des Urhebers/Künstlers oder Lehrers. Darin liegt natürlich ein Moment der Subversion: Man benutzt oder deutet etwas ganz anders, als es gedacht war, und nimmt es so in »Besitz«. Das könnte man auch als ein Machtgerangel um die Deutungs- oder besser Nutzungshoheit über die Bild- oder Kunstwerke verstehen. Damit unterlaufen die Schüler Werte, feststehende Konventionen oder Bedeutungen. Dies kann man einen kritischen Umgang mit dem Gegebenen nennen, ein Aufbrechen von feststehenden Strukturen. Das hat den Charakter eines Generationenkonfliktes: Die Jungen machen aus dem Vorgegebenen der Alten etwas ganz Anderes, ohne aber das Alte »wegzuwerfen«, im Gegenteil. Metaphorisch gesprochen: Ein altes Hauses mit ererbtem Grundriss wird weiter genutzt, eben nur anders; die Räume werden in

unterschiedlichsten Lebensmustern neu »bespielt«, erlebt und angeeignet, je nach Kultur, Tradition oder persönlichen Vorstellungen und situativen Bedürfnissen (vgl. auch Certeau 1988, S. 186-187, S. 225-226).

Seit Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre des vorigen Jahrhunderts nutzen u.a. amerikanische Künstler wie Louise Lawler, Sherrie Levine, Richard Prince, Cindy Sherman oder Elaine Sturtevant Verfahren der »Appropriation« als offenes, aggressives Zitieren von Vorlagen (Texte zur Kunst 46/2002; Graw 2003, insbesondere das Kapitel »Die Kunst der Aneignung«, S. 21-104). Durch Strategien der betonten Aneignung stellen sie sich in Opposition zu naiven Vorstellungen von Originalität und Authentizität des Künstlerischen. Beispielsweise fotografieren sie Werbeanzeigen ab (Richard Prince) oder empfinden die Ästhetik von Filmstandfotos nach (Cindy Sherman). Ihre Kunst wirkt wie ein Abarbeiten an den Vorbildern der Kunstgeschichte, der Alltagskultur, aber auch an (selbstgewählten) Feindbildern der Kunstwelt, zum Beispiel bei Richard Prince »schlechter Fotografie« oder Werbung. Diese Künstler definieren sich also weniger durch Inszenierungen von persönlicher, vermeintlich ureigener Autorenschaft, eher durch betonte Ablehnung dieser Vorstellungen durch Praktiken der Aneignung.

Pädagogisch argumentiert bilden Unterrichtssituationen, in denen der Lehrer den Schülern Kunstwerke oder Bilder präsentiert, Anlässe für Prozesse der Identitätsbildung durch identifikatorische oder subversive Aneignung. Im Aneignungsprozess wird man sich als geschichtliches Wesen bewusst: Das Angeeignete hat immer einen zeitlichen Vorsprung, war immer schon ein bisschen eher da. Wie Schülerbands erst Coverversionen von ihren Lieblingsstücken nachspielen, um dann (hoffentlich) durch Umorganisation, Umgruppierung oder gar Oppositionsbildung dazu neues musikalisches Material eher zu finden als zu erfinden, so könnte auch die Aneignung bildender Kunst im Unterricht als Chance für Selbstentwürfe der Schüler verstanden werden. Unterrichtspraktisch könnte das heißen, dass die Rezeption auch den immanenten Strukturen des untersuchten Gegenstandes (des Bildes, einer Plastik usw.) zuwiderlaufen kann; das ist jedoch kein »Fehler«, sondern kann als ein produktiver Aneignungsprozess gewertet werden. »Bedeutung« ist also nicht feststehend, sondern wird immer wieder neu in einem Prozess produziert.

In diesem Sinne bildet m.E. der Betrachter- bzw.- Schüler-orientierte Begriff der Aneignung einen Gegenentwurf zum lehrer- und lernzielorientierten Vorstellung des primär Lehrer-angeleiteten Lernens. Ziel meiner Untersuchung ist deshalb u.a. auch, genau zu schauen, was die Schüler mit den ihnen präsentierten Bildern und Kunstwerken machen, wie sie sich diese im Umgang persönlich aneignen – auch vielleicht gerade gegen die Absichten der Lehrerschaft.

3 Untersuchungskonzeption: qualitativ empirische Unterrichtsforschung

Bisher hat es relativ wenig Unterrichtsforschung im Rahmen der Kunstpädagogik gegeben; zu nennen sind hier vor allem die Arbeiten von Constanze Kirchner (Kirchner 1999), Andreas Brenne (Brenne 2004) und Bettina Uhlig (Uhlig 2005). Diese Arbeiten richten ihren Fokus alle auf Primarstufenschüler und Gegenwartskunst.

Die Arbeit von Maria Peters (Peters 1996) leistet im engeren Sinne keine schulische Unterrichtsforschung; es werden zwar Schülertexte analysiert, diese entspringen aber eher museumspädagogischen Rahmenbedingungen. Die Schüler der gymnasialen Oberstufe erkundeten auf ungewöhnliche Weise Originalplastiken in der Hamburger Kunsthalle und fixierten ihre Wahrnehmungen in Texten, nicht in gesprochenen Äußerungen. Mein Interesse liegt jedoch gerade bei den alltäglichen bis schlechten Bedingungen der Bild- und Kunstwahrnehmung im Unterricht, in normalen und begrenzten Zusammenhängen jenseits einer »Feiertagspädagogik« unter optimalen Bedingungen. Natürlich ist Kunstwahrnehmung im Museum alltäglich und eine normale Wahrnehmungssituation; aber im Vergleich, aus der schulischen Praxis heraus gesehen, ist die Begegnung mit Originalwerken ein Sonder- und Idealfall.

Anstatt dem Museum als Idealraum möchte ich den Blick auf alltäglichen schulischen Kunstunterricht lenken; anstatt der Analyse von Schülertexten zu ihren Kunstwahrnehmungen an Originalen sollen die Wahrnehmungen der Schüler von Kunst durch vermittelnde Medien (Overheadprojektor, Dia, Beamer, Druck ...) im Fokus stehen.

Die Untersuchungskonzeption dieser Studie lässt sich in folgendem Schaubild zusammenfassen; zentral ist dabei die Stufung des Forschungsprozesses von den einleitenden Forschungsfragen zur Datenerhebung und zu der anschließenden Datenauswertung. Im Anschluss wird dann das Forschungsdesign dieser Studie eingehender vorgestellt, mit dem Unterrichtseinheiten in der gymnasialen Oberstufe des Faches Kunst untersucht worden sind.

Schema: Überblick Untersuchungsdesign

Zentrale Forschungsfragen (vgl. Kapitel 1)

- Was passiert bei der Bildbetrachtung in einer Unterrichtsgruppe im Umgang mit zeitgenössischer Kunst?
- Wie lässt sich die Rezeption eines Kunstwerks im Kunstunterricht aus Schülersicht rekonstruieren?

Datenerhebung: Materialsammlung von Beispielen, die eine Klärung des Phänomens versprechen (vgl. Kapitel 3.2)

Lehrende der gymnasialen Oberstufe organisieren Kunstunterricht zu der »*Bronzefrau Nr. 6*« *von Thomas Schütte:*

- Audioaufnahmen der Unterrichtsgespräche;
- narrative Partnerinterviews mit Schülern;
- Schülerdokumentation des Unterrichts mit Fotografien;
- narrative Interviews über diese Fotografien mit deren Urhebern.

Datenauswertung (vgl. Kapitel 3.3): Untersuchungsverfahren qualitativ-empirisch, phänomenologisch orientiert, hypothesengenerierend (vgl. Kapitel 3.1)

erster Auswertungsschritt (vgl. Kapitel 4):

- Fallauswahl;
- Transkriptionstexte (Unterrichtsgespräche und Interviews): phänomenologische orientierte Fallrekonstruktionen;
- Fotostrecken des Unterrichts: phänomenologisch orientierte Fallrekonstruktionen unter Beachtung von Aspekten der Sequenzialität;
- dabei Rekonstruktion als Mittel zur Erzeugung von Elementen einer Theorie, um zentrale Merkmale des Phänomens aufzuzeigen;
- Ablauf: im ersten Materialdurchgang jeweils Erfassung des generellen Sinns des Ganzen des Einzelfalls;
- dann Auswahl von einzelnen interessanten Materialstellen in Bezug auf die Forschungsfragen;
- sowie Rekonstruktion der einzelnen Beispiele und Bedeutungseinheiten.

zweiter Auswertungsschritt (vgl. Kapitel 5):

- synthetisierende, zusammenfassende Interpretation der einzelnen Bedeutungseinheiten, wobei mehrere Beispiele auf ein Thema bezogen werden;
- weitgehend induktiv Benennung relevanter Aspekte durch zusammenfassende Auswertung des Datenmaterials (vor allem in der Rekonstruktion des impliziten (und auch expliziten) Handlungswissens der Akteure);
- Herausarbeitung des Exemplarischen der Einzelbeobachtungen durch Vergleich (Kontrastierung, Oppositionsbildung usw.) und Triangulation;
- heuristische, skizzenhafte, hypothesengenerierende Modell- bzw. Typenbildung.

dritter Auswertungsschritt (vgl. Kapitel 6):
- kommunikative Absicherung von Forschungszwischenergebnissen, etwa in Forschungskolloquien;
- diskursive Einbettung von Forschungsergebnissen in den Fachdiskurs.

3.1 Merkmale qualitativ empirischer Forschung: Modellentwicklung anstatt Wirklichkeitsabbildung

Man kann ein vorrangiges Ziel von Forschung darin sehen, den Status quo festzustellen: Der Laie fragt etwa den Wissenschaftler, wenn er Wissen über einen Sachverhalt erlangen will, wie sich denn die Sachen »tatsächlich« verhalten. Aber hier wird Forschung häufig überschätzt: Die naive Hoffnung auf unmittelbar wahre, immer und überall gültige Aussagen über die menschliche Lebenswelt kann es nicht geben.

Außerdem kann es nicht nur darum gehen, festzustellen, wie die Welt ist, sondern es geht oft auch darum, wie die Welt verändert werden könnte: Es kann eben auch Ziel von Forschung sein, »zu neuen Wirklichkeitsinterpretationen zu gelangen, die auch unsere Handlungsoptionen bereichern.« (Peez 2000, S. 45) Das kann und muss Forschung nicht immer konkret und unmittelbar leisten, aber mittelbar soll sie eben nicht nur helfen die Welt zu verstehen, sondern auch die Welt zu verändern.

Und da ist es sogar sinnvoller und angemessener, wissenschaftlich nicht nur zu einer einzigen Deutung eines Sachverhaltes zu gelangen, sondern die Relativität und Vielfalt an differenzierten Aussagen und Deutungen als bereichernd zu akzeptieren. Das Fehlen der einen großen Antwort enttäuscht zwar erst einmal kurzfristig, hilft aber auf absehbare Zeit trotzdem, dem Leser ein erweitertes Spektrum an Deutungs- und Handlungsoptionen zu ermöglichen.

> *»Wirklichkeit kann im wissenschaftlichen Sinne nach heutigem Verständnis nicht erkannt, sondern nur hergestellt werden. Es können demnach immer nur Modelle (Wirklichkeiten zweiter Ordnung) ermittelt werden, die sich nicht direkt an der Wirklichkeit erster Ordnung überprüfen lassen, sondern stets lediglich mehr oder weniger überzeugend sein können. Wir erzeugen aufgrund von nach wissenschaftlichen Regeln ermittelten qualitativ empirischen Forschungsergebnissen eine veränderte Wirklichkeit zweiter Ordnung, was wiederum unsere Einstellungen und unser Handeln verändern mag, und somit auch die Wirklichkeit erster Ordnung beeinflusst.« (Peez 2006, S. 12; vgl. Peez 2000, S. 39-46)*

3.1.1 Qualitative (im Vergleich zu quantitative) empirische Forschung

> *»Skalen, Tests, Fragebögen, standardisierte Instrumente lassen die »Versuchspersonen« nicht zu Wort kommen, sondern reduzieren sie auf das Reagieren auf vorgegebene Kategorien (Kreuzchen machen).« (Mayring [5] 2002, S. 9-10)*

Solch quantitativem Denken lässt sich (natürlich sehr polemisch) qualitative Forschung gegenüberstellen. In teilnehmender Beobachtung (anstatt in scheinbar distanziert objektiver Außenperspektive) begibt sich der Forschende in das alltägliche, komplexe Feld der Menschenwelt (anstatt unter verzerrend klinischen Laborbedingungen zu experimentieren, was die zu untersuchende Problematik nur auf Einzelaspekte reduziert). Anstatt vorgefasste, den Blick einengende Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, sollen neue Sichtweise auf das zu erforschende Material entdeckt werden.

In meinem Forschungsvorhaben soll die Wahrnehmung von Kunst und Bildern im Kontext des schulischen Kunstunterrichts an Einzelfällen gerade in seiner Komplexität ansatzweise rekonstruiert werden. So kann Forschung am Schluss vielleicht den Leser für Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Vielschichtigkeit der Problematiken im Alltag sensibilisieren. Am Ende sollte sich aus den untersuchten besonderen Einzelfällen etwas Typisches, für das Phänomen Wesentliches herauskristallisiert haben. Diesen Ansatz haben qualitative empirische Forschungen und phänomenologische Untersuchungsformen (Mayring [5] 2002, S. 107-109) gemeinsam.

Die folgende zusammenfassende Tabelle soll stichwortartig Merkmale quantitativer und qualitativer Forschung im Vergleich andeuten. Die Gegenüberstellung soll nicht die grundlegende Inkompatibilität der Ansätze demonstrieren (vgl. Kelle/Erzberger 2004, S. 299). Es geht nicht darum, die Ansätze gegeneinander auszuspielen. Die Auflistung soll durch die Kontrastierung der Ansätze helfen, die jeweils spezifische Forschungslogik, die jeweiligen Stärken und die sich daraus ableitenden Geltungsansprüche qualitativer Forschung zu verdeutlichen.

Die Zusammenfassung basiert im Wesentlichen auf handschriftlichen Notizen von bisher meines Wissens unveröffentlichten Vorträgen der Tagung »Wozu empirische Sozialforschung – Gemeinsame Jahrestagung der Methodensektionen in der DGS« vom 17. bis 18. April 2009 an der Universität Marburg. Vortragende und Diskutierende waren u.a. Michael Corsten, Stefanie Ernst, Stefan Hirschauer, Udo Kelle, Gesa Lindemann, Stephan Lorenz, Gunnar Otte, Christoph Wolf und Sebastian Ziegaus. Zur Ergänzung siehe auch vergleichbare tabellarische Gegenüberstellungen bei Dominique Schirmer sowie Siegfried Lamnek (Schirmer 2009, S. 64-65; Lamnek 2005, S. 272 und S. 294-295; vgl. Peez 2000, S. 23-25).

Schema: Merkmale quantitativer und qualitativer empirischer Forschung im Vergleich

	Quantitative Ansätze	**Qualitative Ansätze**
Bevorzugtes Einsatzgebiet:	bei eher geschlossenen Rahmenbedingungen	in komplexeren, offeneren Rahmen
	Laborsituation, standardisiert, Reduktion (experimentell erzeugte Aussagen haben sehr »harte« Qualität)	ganzheitliche Sicht auf das Subjekt in komplexen Bezügen zur Lebenswelt-Umgebung (Beachtung komplexer Kommunikationssysteme als zentral für Sozialforschung)
Form der Datenerhebung:	standardisiert	offen
	strukturell	soziales Handeln individueller Akteure in konkreten Situationen
Nähe/Ferne des Forschers zu Akteuren bei Datenerhebung:	Forscher ist tendenziell distanziert zu Materialerhebungssituation	Forscher ist involviert in Materialerhebungssituation, tendenziell involviert
	Fragebögen: lebensweltlich sehr weit weg von Akteuren	sehr enge Auswahl aus Feld, weil wenige Fälle
Rolle der Kommunikation bei Datenerhebung (primärer Zugang zur Welt läuft in Sozialforschung über Kommunikation):	• Versuch, die Daten vergleichbar zu machen (Witt 2001) • (verzerrte?) standardisierte Kommunikation (Fragebögen)	• Stärke: oft sehr natürliche Kommunikation • Postulat der Gegenstandsangemessenheit der Methoden wichtig • Bedingungen der Datengewinnung müssen stärker berücksichtigt werden (Witt 2001)

		Probleme z.B. bei Interviews: • Looking-Good-Tendenz • Pseudo-Meinungen • Sponsorship-Effekte • im Alltag übernimmt Erzähler Themensetzung, im Interview der Interviewer (also ist eigentlich Interview sehr künstlich und asymmetrisch) • System, bei denen Rollen übernommen werden (im Positiven wie Negativen)
	fehlende Offenheit: Standardisierung (der Fragen) führt zu Einengung der Phänomensicht durch Forscher und bevormundet Befragte	Bemühen um Ergebnisoffenheit und Selbstläufigkeit der Datenerhebung: Sicht der Akteure auf Phänomen ohne Lenkung des Forschers erstrebt
	Problem: wie operationalisiert (bringt in Fragebogenform) man Phänomene (z.B. »Szenekapital«)	z.B. Erzählung: allgemein verfügbares Kommunikationsmuster
	paradox: Man könnte sagen, in Befragung steht Individuum stärker im Mittelpunkt, weil Rücknahme des Forschers als Subjekt	in Befragung steht Interaktion, Gruppe, das Soziale eher im Mittelpunkt, weil Datenerhebung in sozialen Situationen
Bevorzugte Datenmenge:	viele Fälle, große Datenmenge	wenige Einzelfälle, kleine Stichprobe
Form der Daten:	Aggregat-Daten	Individual-Daten
	statistische, zahlenförmige Form der Daten, z.B. Fragebögen	Texte als Daten, Meinungen • mündlich • schriftlich • weitere Dokumenttypen (Bilder usw.)

Umgang mit Komplexität:	Komplexitätsreduktion	Komplexität erhalten: Wie Komplexität handhabbar machen, trotz Komplexitätserhaltung?
	Informationsreduktion vor Datenerhebung	Informationsreduktion bei Materialauswertung
Verfahrensstruktur:	programmierte Verfahren (lineare Strategie, keine Modifikationen im Prozess möglich)	programmierende Verfahren (zirkuläre Strategien) (Witt 2001)
Schließrichtung:	• deduktiv • Hypothesen prüfen • d.h. der verfügbare Wissensstand zum Thema muss hinreichend sein, fundierte Hypothesen müssen bereits vorliegen (Witt 2001)	• induktiv • Hypothesen generieren • ungefähres Vorverständnis wird erweitert oder überwunden (Witt 2001)
Wissenschaftliches Paradigma (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr ²2009, S. 327):	Gesetzeswissenschaft	Wirklichkeitswissenschaft
Ziel:	Formulierung von Gesetzen, die in Validität zu überprüfen sind	Verständnis, wie Akteure ihre Handlungen selbst begreifen; aber Problem: Wie sind diese Sinnmuster entstanden?
	Regeln und Strukturen herausarbeiten	• Rekonstruktion von Alltagspraxis • Explikation des »Selbstverständlichen« • Inventar von Merkmalen
	Mittelwerte, Streuungen, Zusammenhangsmaße o.Ä.	bei größtmöglicher Heterogenität der Daten Gemeinsamkeiten und Verbindungen entdecken (Witt 2001)
	Produktion von Aussagen	Produktion von Fragen
	Zielstellung muss zu Beginn der Datenerhebung klar sein	Zielstellung ergibt/verändert sich zum Teil im Verlauf der Untersuchung (Witt 2001)

Deutungslogik:	Abstraktion von Einzelfällen	Besonderheit eines Falls herausarbeiten (als Chance und Problem)
	Makro-Ebene	Mikro-Ebene
	soziale Struktur	Bedeutungszuschreibung
	Kausalzusammenhänge	Sinnverstehen, deskriptiv, rekonstruieren, nachvollziehen
	Merkmale und Merkmalsausprägungen isoliert erfassen	Fall als komplex zusammenhängenden Sachverhalt rekonstruieren
	Trennung von Gruppen als Ziel	Erfassung von Komplexität und Tiefenerklärung als Ziele
	Rückführung der Akteure auf Alter, Geschlecht, Zahl der Kinder, Besitz, ökonomische Ressourcen, Bildung	Akteure in lebensweltlichen Kontexten
»Weltbezug«:	allgemeine Strukturen	• Wirklichkeit in individueller Eigenart • Erforschung, wie beteiligte Akteure die kulturelle Rahmung in Handlungssituationen erfassen (geht das?) • konjunktive Erfahrungsräume: (Gemeinschaftssubjekt in uns) • Handlungsorientierungen, Relevanzsetzungen und Deutungsmuster der Akteure im Gegenstandsbereich können oft besser erfasst werden als mit standardisierten Methoden