

8. Raumdynamiken

Britta Konz

Ausgangspunkt für die genauere Analyse der Bedeutung des Raumes bei *hekuru* waren zunächst Befunde der ethnografischen Feldaufenthalte, dass Schüler*innen den Klassenraum verließen, wenn sie praktisch-künstlerisch tätig werden sollten und sie die Genehmigung der Lehrkräfte bekamen. So fanden die Gruppenarbeiten zur Produktion von Polaroid-Fotos, Standbildern und zum szenischen Nachempfinden der Bilder überwiegend im Schulflur statt. Die finalen Fotografien wurden dagegen am außerschulischen Ort gefertigt. Zudem wiesen Befunde aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Unterrichtstranskripte auf die Bedeutung der Kategorie (Schul-)Raum hin, die im vorangehenden Kapitel entfaltet wurden. Nach »Orten des Leids« in ihrer Lebenswelt gefragt, wurde hier von vielen Schüler*innen die Schule genannt. Dies veranlasste uns, in Teilprojekt 2 dezidierter zu untersuchen, welche Bedeutung dem Raum für das heterogenitätssensible Lernen mit Kunst im Religionsunterricht zukommt, in Hinsicht auf Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und Schüler*innen untereinander, in Hinsicht auf Ermächtigungspraktiken (wer exploriert wie den Raum), aber auch auf Praktiken des *doing difference*.

Die Präzisierung der Fragestellung, welche Rolle der Raum für heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst im Religionsunterricht spielt, erfolgte unter Bezugnahme auf Diskurse zu Raumhabituationen und Proxemik. Dabei werden Räume als »rationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern« (Deinet/Derecik 2016: 19) verstanden. Sie liefern den »materiale[n] Spielraum für die Verwirklichung von Bewegungsmustern und Kommunikationsverläufen« (Böhme 2023: 481). Die Bedeutung des Raumes als Interaktionspartner pädagogischer Prozesse ist spätestens mit dem *spacial turn*¹ der frühen 1990er Jahre ins Blickfeld der sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Diskurse geraten. (Re-)Adressierungspraktiken von Lehrenden und Lernenden vollziehen sich in einem konkreten Raum über eine spezifische Anordnung der Körper im Raum und prägen damit die Vollzüge des *doing being teacher* oder *doing being student*, die auch in Hinsicht auf die Erzeugung von »Machtrelationen sozialer Ordnungen« (Rose/Ricken

¹ Zur Unterscheidung der Begriffe »spacial turn«, »topological turn« und »topographical turn« siehe: Budde/Rißler 2021: 466.

2018: 481) bedacht werden müssen. Aus heterogenitätssensibler Perspektive dürfen milieuspezifische Bewegungen im Raum deshalb ebenso wenig vernachlässigt werden, wie konkrete räumliche Positionierungen bestimmter Schüler*innen.

Der Zugang zu Räumen und das Wissen, wie man sich in verschiedenen Räumen verhält, gehört zum kulturellen Kapital. Bourdieu weist darauf hin, dass die »gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen vorherrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen, [...] eine Gesamtheit von Faktoren [bildet], aufgrund derer man sich ›am richtigen Platz‹ oder ›fehl am Platz‹ fühlt« (Bourdieu/Passeron 1997: 235f.). Der Schulraum wird nicht allein durch seine Ausstattung, sondern ebenso durch die sich in ihm vollziehenden eingespielten Interaktionen von Lehrkräften und Schüler*innen zum Unterrichtsraum. Wie in anderen Gebäuden des öffentlichen Lebens (z.B. Kirchen oder Fußballstadien) werden hier spezifische Formen »kulturellen Regelwissens« (Böhme 2021: 480) bedeutsam. Die jeweils geltenden Interaktions- Handlungs- und Bewegungsmuster (Budde/Rißler 2021: 473) werden über Raumsozialisation vermittelt (Hausendorf/Schmitt 2013: o.S.). Vom Eintritt in die Schule an wird eine Schulraumsozialisation vollzogen (Verhalten im Klassenraum/Flur/Mensa/Pausenhof). Lehrer*innen werden im Referendariat in Raumpraktiken eingeführt und bekommen mit dem Schulschlüssel auch ganz konkret die Verfügungsgewalt über die Räume. Das Gefühl der (Un-)Sicherheit im (Schul-)Raum wird durch die erlebten sozialen Interaktionen beeinflusst: Wie man dort von Lehrer*innen und Mitschüler*innen adressiert wurde bzw. wird, welche (körperlichen) Entfaltungsmöglichkeiten man zugeteilt bekommt, d.h. ob man Anerkennung oder Ausgrenzung erfährt, beeinflusst die Exploration und das Wohlfühl im Raum.

8.1 Methodisches Vorgehen

Die Videografien wurden mithilfe einer sich wechselseitig ergänzenden Segmentierungs- und Sequenzanalyse nach Herrle und Dinkelaker (2009) analysiert, die wie in Teilprojekt 1 um eine dichte Beschreibung nach Geertz (1983) erweitert wurde. Da infolge der multiperspektivischen Erhebung eine große Datenmenge vorliegt, wurde mittels einer Segmentierungsanalyse zunächst ein Überblick über das Interaktionsgeschehen der gesamten Unterrichtsreihen gewonnen. Dies diente dazu, Muster aufzudecken, die im gesamten Material bedeutsam sind. Hierzu gehört im Besonderen die »Identifikation von Veränderungen in der Raum-Körper-Konstellation« (Dinkelaker/Herrle 2009: 54). Zunächst wurden die Videografien der gesamten Unterrichtsstunden in Echtzeit gesichtet, um wiederholt auftretende Muster der Interaktion zu entdecken, anschließend beschleunigt, um Veränderungen bei den unterrichtlichen Interaktionen zu identifizieren (Herrle/Dinkelaker 2016: 98). Die Abweichung zu Herrle und Dinkelaker, die in umgekehrter Reihenfolge vorgehen, wurde vollzogen, da zunächst eine Übersicht über das Unterrichtsgeschehen gewonnen werden sollte, um hiervon ausgehend spezifischer auf »Wechsel von Mustern der Platzierung und Orientierung von Körpern im Raum« (Herrle/Dinkelaker 2016: 99) sowie »Wechsel von Mustern des Sprechens und Zuhörens« (Herrle/Dinkelaker 2016: 103) achten zu können. So konnte bereits ein erstes Augenmerk darauf gerichtet werden, in welchen Räumen diese

stattfanden und ob diese in Unterrichtsphasen des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst eintraten. Entscheidende Merkmale für die Segmentierung waren Phasen des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst, d.h. es wurden vor allem auch Segmente mit Kleingruppenarbeiten sowie von den Fotoprozessen am außerschulischen Lernort gewählt. Zudem wurden Segmente herausgearbeitet, die sich durch besondere Dynamiken im Unterrichtsgeschehen sowie Praktiken des *doing difference* auszeichneten und Material aus den Ausstellungspräsentationen. Um Spezifika der Dimension Raum bei der Mustererarbeitung genauer herauszuarbeiten zu können und eine »Limitation der Aussagekraft« (Helfferich 2011: 174) zu prüfen, wurden außerdem Kontrastbeispiele aus dem Klassenraum gewählt, bei denen ästhetische Prozesse reflektiert wurden und inhaltlich intensive Phasen der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung stattfanden.

Mithilfe der Segmentierungsanalyse und unter Zuhilfenahme der Beobachtungsstudien wurden so Schlüsselszenen für die anschließende Sequenzanalyse gewonnen. Die theoriegeleitete Reduktion diente zudem als eine erste Auswertung des videografierten und protokollierten Materials. Leitend für die Auswahl der Sequenzen waren die Fragen:

- Wo kommt es zu »Wechsel[n] von Mustern der Platzierung und Orientierung von Körpern im Raum?« (Herrle/Dinkelaker 2016: 99)
- Wo kommt die Heterogenität der Lerngruppe zum Tragen?

Die Sequenzanalyse zielte darauf, die Interaktionsmuster herauszuarbeiten und zu verstehen, welche typischen Muster körperlicher Aktivität im Raum erkennbar sind, die »über unterschiedliche Zeiträume hinweg wiederkehrend realisiert werden« (Herrle/Dinkelaker 2016: 85). Hieraus ergeben sich folgende Fragen für die Sequenzanalyse der Videografien:

- Wie gestalten sich die Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Raum?
- Wer steuert die Positionierungen der Körper im Raum?
- Welche Bedeutung haben Räume und produktionsästhetische Praktiken hinsichtlich des heterogenitätssensiblen Lernens im Religionsunterricht?

Wie in Teilprojekt 1 wurde angelehnt an Geertz (1983) und Reis et al. (2020: 268) zunächst eine dichte Beschreibung der Sequenz vollzogen. Ähnlich zu den »verdichten szenischen Beschreibungen« von Idel und Rabenstein (2018: 44), oder Vignetten (Reis et al. 2020: 268), ging es dabei um das Protokollieren des detaillierten, wiederholten Sehens, um den analytischen Fokus zu schärfen (Reis et al. 2020: 268). Die einzelnen Äußerungen wurden in ihrer zeitlichen Abfolge dokumentiert (Herrle/Dinkelaker 2016: 108). Weiterhin wurde bei einzelnen prägnanten Äußerungen analysiert, welche Bedeutungszusammenhänge mit ihnen in der Interaktion aufgerufen werden. Gleichzeitig dienten die dichten Beschreibungen einer Würdigung der Informationsfülle, die videografische Aufzeichnungen von überkomplexen Unterrichtssituationen auszeichnen (Rabenstein/Steinwand 2016: 252). In die dichten Beschreibungen flossen auch Informationen ein, die aus dem Feldwissen gewonnen wurden (Rabenstein/Steinwand 2016: 253). Die Ver-

schriftlichungen der Beobachtungen dienten damit sowohl als »Protokolle unseres genauen Schauens« (Rabenstein/Reh 2008: 147), als auch einem erneuten theoriebildenden »verlangsamten und fokussierten Hinsehen« (Rabenstein/Reh 2008: 147), bei dem in die Darstellung erste Interpretationen der Handlungen und Intentionen der Interaktion einflossen. Um eine Sättigung und empirie-induzierte Theoriebildung zu erzielen, wurden während der gesamten Videoanalyse erneut Unterrichtsszenen gesichtet, die in Unterrichtssituationen an vergleichbaren Orten stattfanden. Gleichzeitig wurden die theoretischen Hypothesen durch die Sichtung kontrastierender Fälle weiterentwickelt, bis sich »keine weitere Modifikation der entwickelten Theorie« (Herrle/Dinkelaker 2016: 122) mehr ergab.

Indikatorenbasierte Videoanalyse

Um die Tiefenstruktur der Bedeutung des Raumes genauer greifen zu können, wurde schließlich mit einer indikatorenbasierten Videoanalyse ein vertiefter Blick auf Proxemik geworfen.² Proxemik, auch »Raumsprache« (Poggendorf 2006: 137) genannt, beschäftigt sich mit dem Raum als Dimension zwischen Kommunizierenden (Loiskandl/Schiebl 2023: 69) und versteht »das Raumverhalten als ein eigenes menschliches Kommunikationssystem« (Wirtz 2019: o.S.). Da es individuell und kontextuell variiert, welche körperliche Distanzzone in Interaktionen als (un-)angenehm empfunden wird (Poggendorf 2006: 137), hat die räumliche Anordnung der Kommunikations- oder Interaktionspartner Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden (Loiskandl/Schiebl 2023: 68). Im Klassenzimmer wirkt Proxemik als Teil der nonverbalen Kommunikation. Da sich viele Personen in einem begrenzten Raum befinden, kommt es zwangsläufig zu unbewussten Überschreitungen von individuellen Distanzonen, was unangenehme Gefühle auslösen kann (Loiskandl/Schiebl 2023: 68). Ergänzend zu den leitenden Fragen der Videoanalyse nach Mustern der Platzierungen vom Körper im Raum und der Steuerung der Positionierungen der Körper im Raum war für die indikatorenbasierte Videoanalyse deshalb die Frage erkenntnisleitend:

- Wie gestalten sich die körperlichen Distanzen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen in den verschiedenen Räumen (Klassenraum, Flur, Schulhof, außerschulischer Lernort)?

Das Verfahren der indikatorenbasierten Videoanalyse stammt aus der quantitativen Unterrichtsbeobachtung und richtet die Aufmerksamkeit auf niedrig-inferente Indikatoren, d.h. »operationalisierte Verhaltensweisen«, die messbar und beobachtbar sind, um die Sichtstruktur der »komplexen Lehr-Lern-Prozesse« zu beschreiben (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013: 358). Hierbei werden »einzelne Ereignisse oder kurze Zeitabschnitte vorgegebenen Kategorien zugeordnet« (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013: 358). Zunächst wurden in einem ersten Schritt Skizzen zu den Videosequenzen angelegt, um vorbereitend für die Messung der Distanzen mit dem Video-Analyse-Tool eine erste Idee von der Verteilung und der Bewegung der Körper im Raum zu erhalten. Zur genaueren Erfassung pro-

² Ich danke Salome Keller, die den Hinweis auf die Methode gegeben hat und die Distanzmessungen vollzog.

xemischer Konstellationen, die Aufschluss über »mögliche Effekte der ›Beziehungsqualität‹ von Akteuren im Klassenraum« (Gröschner 2007: 13) geben können, wurden mithilfe des indikatorenbasierten Videoanalyse-Tools der Lehr-Lern-Plattform Moodle der Universität Mainz Distanzonen bei der Interaktion der Akteur*innen im Raum gemessen. Das Videoanalyse-Tool »unterstützt das Markieren von relevanten videografierten Stellen« und ermöglicht »das eigenständige Kodieren von mehreren Unterrichtssequenzen in einer Anwendungsmaske« (Baston/Theude/Harring/Gabriel-Busse 2023: 118). Bei den von Poggendorf (2006) genannten vier Kriterien proxemischen Verhaltens (Distanz, Augenhöhe, Ausrichtung, Berührung) beschränkten wir uns auf die Analyse der Distanzverhältnisse der Körper im Raum. Mit Bezugnahme auf Hall (1966: 126f) wurden für die Analyse die Zonen gewählt: intime Distanz; nahe persönliche Distanz; entfernte persönliche Distanz; nahe gesellschaftliche Distanz; entfernte gesellschaftliche Distanz und öffentliche Distanz (Loiskandl/Schiebl 2023: 69). Die Ergebnisse der Messungen werden als Diagramme abgebildet, wobei die Angaben zusammenaddierte Zeitangaben in Sekunden sind.

Tabelle 3: Indikatorenkürzel und -bezeichnungen der Indikatorenbasierten Videoanalyse

Indikator-Kürzel	Indikatorbezeichnung	Definition
ID	Intime Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz bis 60cm.
NaPD	Nahe persönliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz von 60cm bis 90cm.
EPD	Entfernte persönliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz von 1m bis 1,5m.
NGD	Nahe gesellschaftliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz von 1,5m bis 2m.
EGD	Entfernte Gesellschaftliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz von 2m bis 4m.
ÖFF	Öffentliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz ab 4m.

In Hinsicht auf das heterogenitätssensible Lernen mit Kunst im Religionsunterricht werden: A. Sequenzen aus Unterrichtsstunden mit vorbereitenden ästhetischen Praktiken in Schulräumen (8.2), B. mit den finalen fotografischen Arbeiten (8.3), C. der Ausstellungen (8.4), sowie kontrastierend hierzu D. aus Unterrichtssequenzen im Klassenraum (8.5) analysiert, die sich durch besondere Dynamiken auszeichnen. Im Folgenden werden zunächst die dichten Beschreibungen der ausgewählten Sequenzen vorgestellt, anschließend erfolgt eine Diskussion, die nach den Gesichtspunkten ›Praktiken der Lehrkraft‹, ›Praktiken der Schüler*innen‹, ›Bedeutungen der ästhetischen Praxis‹, sowie ›Interaktionen im Raum‹ gegliedert wird. In die Analyse der Interaktionen im Raum fließen

Ergebnisse der indikatorenbasierten Videoanalyse der Sequenz ein. Schließlich werden in einem Fazit die sich aus der Analyse ergebenden Musterbildungen dargelegt.

8.2 Vorbereitende ästhetische Praktiken in Schulräumen

Zur Hinführung auf das produktionsästhetische Arbeiten mit Kunst sah das in Teilprojekt 2 entwickelte Unterrichtsdesign Phasen mit ästhetischen Praktiken vor (Szenisches Nachempfinden von Bildern, Standbilder, GIFs, Polaroid-Fotos), die auf die abschließende Fotografie vorbereitetet sollten. Die analysierten Sequenzen finden im Flur und im Klassenraum statt.

8.2.1 Szenisches Spiel im Flur

Dichte Beschreibung

Die Sequenz steht exemplarisch für Gruppenarbeitsphasen im Flur ohne Anwesenheit der Lehrkraft. Die Lerngruppe soll das zuvor besprochene Kunstwerk »Jesus bricht auf dem Kreuzweg zusammen« (2015) von Pablo Holger Hirndorf szenisch nachstellen (Abb. 1). Eine Person liegt dabei auf dem Boden und die anderen Personen stellen sich um sie herum und helfen ihr auf. In der Sequenz kommen Schüler*innen im Flur an, zwei Gruppen von Jungen und eine Gruppe von Mädchen. Die Mädchen lachen und kichern laut. S1 teilt den Flur in Bereiche für die verschiedenen Gruppen auf, eine Gruppe von Jungen verschwindet hinten im Flur und ist von der Kamera nicht mehr zu sehen. S1 geht mit zwei anderen Schülern zu einer Nische im Flur, die von der Kamera nicht einsichtig ist. Mit einem Arm voran winkend und anschließend die Finger in einem Peace-Zeichen gehalten kommt er wieder aus der Nische hervor und blickt scherhaft zur Kamera. Daraufhin legt er sich in der Bildpose auf den Boden, seine Arme sind angewinkelt, der Ellbogen nach oben gerichtet und die Hände vor dem Gesicht. S2 kommt ebenfalls aus der Nische und stellt sich mit dem Arbeitsblatt in der Hand zu S1. Er beugt sich in einer karikierenden Lehrerpose über ihn und trägt übertrieben artikulierend und mit dem Oberkörper nachdrücklich wippend die Arbeitsaufgabe vor. S1 zeigt ihm den Mittelfinger und S2 lacht laut auf, während er den Kopf zurückwirft und einen Schritt nach hinten tritt.

In der Gruppe der Mädchen steht S4 an der Schwelle von Flur und Nische, die anderen sind bereits in der Nische. Sie richtet sich mit Blick zur Kamera die Haare, dann zieht sie sich ebenfalls zurück. »Wie im Porno« sagt eine, als sich S5 auf den Boden legt, um das Bild nachzuspielen. Ihre Beine ragen aus der Nische hervor, ansonsten ist die Gruppe in der Nische versteckt. Die Gruppe führt die Übung sichtbar zweimal durch (ggf. öfter, während sie nicht zu sehen sind). Beim zweiten Mal ziehen S4 und S6 die am Boden liegende S5 Richtung Kamera, statt ihr aufzuholen, wie die Aufgabe es vorsieht. Die Arme von S5 sind dabei wie in Kreuzeshaltung auseinandergezogen, alle kreischen laut. Sie sagen, das sei »voll schwer«, wobei unklar ist, ob sie S5 oder das Hochziehen meinen. S4 äußert missbilligend »So ist das nicht richtig«, S5 antwortet »Ja, mach du das mal«. Erneut sagt S4 »So ist das nicht richtig«. Ihre Blicke wechseln zu den Jungengruppen vorne bei der Kamera und ganz hinten in der Nische, es zeigt sich eine gewisse Unsicherheit bei beiden Gruppen. S1, der den Liegenden dargestellt hat, steht auf und reagiert auf die

Mädchengruppe, indem er sich ihnen zuwendet »ihr beschwert euch, dass die Kamera da ist, und macht dann sowas«. Seine Hand weist auf die Stelle im Flur, wo sich die Mädchen entlang gezogen hatten.

Praktiken der Lehrkraft

Aufgrund der Interaktionen der Schüler*innen mit der Kamera kann vermutet werden, dass diese für sie die abwesende Lehrperson oder die abwesende Forscher*innengruppe repräsentiert und als Kontrollinstanz fungiert, die dafür sorgt, dass die Schüler*innen die Aufgabe erledigen (da dies mit der Videoaufnahme geprüft werden könnte). Im Unterschied zur Lehrkraft kann die Kamera ihren Standort nicht verändern und Raumdimensionen gestalten, was den Schüler*innen Handlungsspielraum ermöglicht und Raum-aushandlungspraktiken hervorruft.

Praktiken der Schüler*innen

Die Aufgabe, ein Bild szenisch nachzuspielen, durchbricht die gewohnten Unterrichtsroutinen und scheint bei den Schüler*innen Unwohlsein und Scham auszulösen. Es kann vermutet werden, dass sie die Aufgabe zwar aufgrund der ›Kontrolle‹ durch die Kamera ›erledigen‹, dass dies aber gleichzeitig opponierende Praktiken hervorruft. Über das Spiel mit der Kamera, subversive Praktiken und ein *Overperforming* gewinnen sie Handlungsmacht zurück, bzw. praktizieren sie subversive Strategien der Verweigerung. Das Spiel mit der Kamera zeigt sich besonders augenscheinlich bei S1 aus der Jungengruppe. Er zeigt sich selbstbewusst der Kamera und führt die Aufgabe im Flur durch, statt sich in der Nische zu verstecken. Mit einem Winken zur Kamera, später aber auch dem Zeigen des Mittelfingers demonstriert er Gelassenheit, aber auch eine Abgrenzung, die er so nicht im Klassenraum praktiziert. S2 vollzieht eine subversive Praktik, indem er spielerisch ein *doing being teacher* zitiert. In paternalistischer Haltung beugt er sich belehrend lesend über den Mitschüler. Markant ist, dass er hierbei einen tradierten autoritären Lehrerhabitus aufruft (Wagner/Peez, 2012: o.S.). Damit findet in der Sequenz eine indirekte Auseinandersetzung mit dem Rahmengefüge Schule sowie der (Steuерungs-)Macht von Lehrkräften statt. S1 reagiert darauf mit dem Zeigen des Mittelfingers und signalisiert, dass er hier – im Gegensatz zu einer realen Lehrer-Schüler-Interaktion – frei ist, zu Opponieren. Weitere »Zitation[en] kulturell-tradierten Verhaltens Erwachsener« (Wagner/Peez, 2012: o.S.) finden sich in den zurechtweisenden Kommentaren von S1 der Jungengruppe (»Ihr beschwert euch, dass die Kamera da ist und macht dann so was«) und S4 der Mädchengruppe (»Das ist nicht richtig«), die im Tonfall Erwachsener Mitschüler*innen korrigieren. Die Gruppe der Schülerinnen vollzieht eine Praktik des *Overperformings*, indem sie nahezu ekstatisch die Aufgabe praktiziert und diese damit ad absurdum führt. Hinter der scheinbaren Lässigkeit, mit der S5 über den Boden gezogen wird, verbirgt sich eine maximale Anspannung, die sich in lautem Kreischen Bahn bricht und in der Aussage »Wie im Porno« mündet, was nach dem durch die Übung aufgerufenen Bedeutungszusammenhang fragen lässt. Der Ausruf kann als Hinweis auf die gefühlte Entblösung und Beschämung durch die geforderte Aufgabe (sich auf den Boden legen) gedeutet werden.

In der Sequenz wird schließlich nicht zuletzt die Dimension »Gender« relevant. Die Gruppen führen die Aufgabe in geschlechtshomogenen Gruppen durch, möglicherweise,

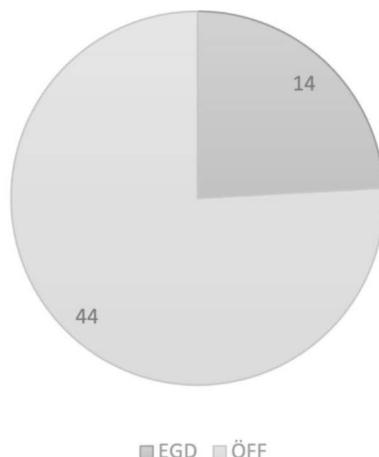
weil sie sich hier bei dem körperlich involvierenden szenischen Spiel sicherer fühlen. Dabei interagieren die Gruppen mit Blickkontakte beim Durchführen der Aufgaben. Die kann als abgrenzend, flirtend, aber auch als kompetitiv in Bezug auf die schulische Aufgabe gedeutet werden (leistungsspezifische Positionierung zur anderen Gruppe).

Bedeutung der ästhetischen Praxis

Das szenische Nachspielen des Bildes erfordert, anders als Unterrichtsgespräche, eine über verbale Äußerungen hinausreichende Beteiligung. Sie involviert die Schüler*innen körperlich, überlässt ihnen aber nicht die vollständige Regie über ihr Handeln, wodurch Unwohlsein, Scham und Abwehrhaltungen hervorgerufen werden. Die Schüler*innen haben sich für die Aufgabe aus dem Klassenraum in den Flur begeben, möglicherweise, weil sie ein Bedürfnis nach Freiraum haben und die Aufgabe nicht in Anwesenheit der Lehrkraft durchführen wollen. Dass die bei körperbezogenen ästhetischen Praktiken geforderte Selbstüberwindung von den Schüler*innen letztlich jedoch nicht unbedingt negativ bewertet wird, sondern durchaus auch als bereichernde Herausforderung, zeigt sich in den ausgewerteten Einzelinterviews (Kap. 9.6).

Interaktionen im Raum

Der Flur fungiert in der Sequenz als liminaler Raum zwischen Eigen- und Fremdbestimmung. Dies spiegelt sich im Raumverhalten der Schüler*innen wider, das durch ein Nähe-Distanz-Spiel gekennzeichnet ist. Sie kommunizieren mit der Kamera, während sie sich im Wechselspiel zeigen und wieder aus dem Sichtfeld entfernen, Winken und das Peace Zeichen machen oder sich die Haare richten. Damit übernehmen sie zumindest subversiv die Regie und demonstrieren eine (scherzhafte) Gelassenheit, ggf. als Reaktion auf das Beobachtet-Werden bei einer unangenehmen Tätigkeit. Durch ihr Nähe-Distanz-Spiel mit der Kamera machen sie sichtbar, dass sie selbst die Raumdistanzen bestimmen und die Kamera/die abwesende Lehrkraft die Situation nicht gänzlich kontrollieren kann. Interessant ist, dass die Schüler*innen die Aufgabe vor der Kamera erledigen, obwohl sie sich auch gänzlich in die Flurnischen zurückziehen könnten. Das raumgreifende Agieren (z.B. das Ziehen einer Schüler*in quer über den Flur) und laute Kreischen der Gruppe kann als Raumeignung gedeutet werden. Es steht im Kontrast zu klassischen Raumhabituationen im Klassenraum, bei denen es einen festen Sitzplatz gibt und man sich melden muss, bevor man sich äußert. Die Muster der Platzierungen von Körpern im Raum sind also durch Raumaushandlungen, Subversion und Exploration gekennzeichnet. Die indikatorenbasierte Videoanalyse ergibt, dass sich die Schüler*innen in der weitmöglichsten Entfernung zur Kamera aufhalten. Hinzu kommt, dass sie sich an vielen Stellen vor der Kamera zu verstecken scheinen und oft nur halb sichtbar sind. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sie den Spielraum des liminalen Ortes außerhalb des Klassenzimmers und der direkten Aufsicht durch die Lehrkraft nutzen, um in einem gewissen Rahmen ihre Körperfächen zu gestalten. Die Steuerung der Körper im Raum wird damit weitestgehend von ihnen gestaltet, wobei jedoch auch Ordnungspraktiken von Erwachsenen wirksam werden, die die Schüler*innen internalisiert haben.

Grafik 4: Vorkommen der Distanzen »Szenisches Spiel im Flur«

8.2.2 Standbild im Klassenraum

Dichte Beschreibung

Die Sequenz beginnt mit der Überleitung der Lehrkraft zur Präsentation der Standbilder: »Gut, das erst mal zu den Bildern, dann würde ich mir gerne noch mal die Standbilder anschauen.« Sie ruft eine Gruppe auf, die sie mit dem Namen einer Schülerin bezeichnet »S1's Gruppe«. Die adressierte Schülerin ist deutlich größer als die anderen. Die Lehrkraft erinnert die Klassengruppe an das Ritual zum Standbild: »Wir schließen die Augen, dass die Gruppe Zeit hat, das Standbild vorzubereiten«, dabei macht sie eine illustrierende Geste des Augenschließens mit den Händen »und auf das Klatschen der Gruppe machen wir die Augen wieder auf«, sie ahmt ein lautloses Klatschen nach. Währenddessen hat sich die Standbild-Gruppe erhoben und geht nach vorne, die Lehrkraft wechselt nach hinten. Es wird unruhig und laut in der Klasse, S2 ruft aus, während er sich zu Mitschülern umdreht und auf seinen Sitznachbarn zeigt »Das ist eine Sch...Idee«. Es scheint sich auf etwas in der Gruppe zu beziehen. Die Lehrkraft mahnt »Wir können aber trotzdem einigermaßen leise sein« und erinnert daran, die Augen zu schließen. Die Gruppe positioniert sich, wobei S3 die neben ihr stehende S4 zurechtweist, nach vorne zu schauen: »Mit dem Gesicht, bist du doof«. Die fragt zurück »Was denn?«. S5 wird von der Standbildgruppe angewiesen: »Guck ängstlich«. In der Gruppe sind minimale Bewegungen erkennbar, ein Schüler reibt sich die Augen, ein anderer hat sich etwas neben den Tisch gebeugt und wippt mit seinem Oberkörper leicht hin und her. Einige Klatschen, es wird gelacht, die Gruppe ist unsicher, ob sie die Augen bereits öffnen sollen. S3 aus der Standbild-Gruppe spricht einen Mitschüler direkt an »Du kannst die Augen aufmachen«. Das Gespräch wird eröffnet, indem die Lehrkraft eine Schüler*in adressiert, die sich nicht meldet, und sie auffordert »Beschreib doch mal, was du siehst«. Es ist unruhig in der Klasse und die Lehrkraft mahnt mit einem »Schhhh« zu Ruhe. Eine Schülerin mutmaßt, es könnte mit dem Handy eine Waffe dargestellt sein. Jetzt ist es ganz ruhig in der Klasse, nur die Standbild-Gruppe murmelt leise mit der ersten Reihe, ein Schüler ruft »Machst n Foto«. Es ist wieder still in der Klasse, die Lehrkraft hakt nach: »Und was

ist S1's Job?« Eine Schülerin ruft rein, die ziehe ihr an den Haaren, sei aber sehr unmotiviert dabei. Die Standbildgruppe verharrt weiterhin in ihrer Pose. Die Lehrerin gibt einen neuen Impuls mit der Frage, wie Auferstehung hier dargestellt wird, woraufhin sich S5 zur Seite beugt, um noch einmal genauer das Standbild anzuschauen. Jemand sagt leise etwas Unverständliches und es kommt von mehreren Seiten ein »Nein«. S6 schüttelt seinen Schlüsselanhänger hin und her. S7 meldet sich, wird dann aber unsicher als sie drangenommen wird und zieht zurück »Weiß nicht«. Ihre Arme sind vor der Brust verschränkt. S8 mutmaßt, dass das Standbild vielleicht Mobbing zeigt. Die Lehrerin ergänzt ironisch »Oder auch mit dem Handy erschossen?« Niemand lacht. S8 zuckt mit den Schultern und scheint die Deutung der Lehrkraft nicht zutreffend zu finden »Joah«. Daraufhin richtet sich die Lehrkraft an die Gruppe und fragt leicht generativ, »Habt ihr was zu ergänzen liebe Gruppe, es fällt irgendwie schwer das zu...« Sie seufzt. Dies interpretiert die Gruppe als Signal, das Standbild vorsichtig aufzulösen. S2 richtet den Zopf, S3 streckt sich vorsichtig und S1 schlingt die Strickjacke fester um sich. Daraufhin erklärt S2, dass sie einen Bibelspruch aus der Unterrichtsreihe darstellen: »Es wir nicht mehr dunkel sein über denen, die in Angst sind.« Die Lehrkraft wiederholt das Zitat und lässt erfreut ein lautes »Ahh!! Sehr schön!« hören. Die Klasse bleibt regungslos. Es klingelt. »Wir machen das mal eben zu Ende« äußert die Lehrkraft. Die Gruppe bleibt ruhig sitzen, nur ein Schüler packt vorsichtig seine Sachen »Jetzt wo ihr das Zitat gesagt habt, finde ich es tatsächlich total schön dargestellt« äußert die Lehrkraft nun auch deutlich positiver körpersprachlich der Gruppe zugewandt. Es wird weiter besprochen, was die Gruppe hätte anders machen können. Da keiner eine Idee hat schlägt die Lehrkraft selbst vor, dass vielleicht anderes Material besser gewesen wäre, da das mit dem Handy schlecht erkennbar gewesen sei. Die Gruppe ist weiterhin regungslos, es gibt nur vereinzelte kleine Bewegungen wie das Tippen mit dem Zeigefinger. Abschließend äußert die Lehrkraft: »Und wenn S1 letzte Nacht ein bisschen mehr geschlafen hätte, dann hätte sie vielleicht auch nochmal die Rolle ein bisschen deutlicher machen können.« Die adressierte Schülerin steht da, die Arme um ihren Oberkörper geschlungen, um sich in ihre Strickjacke einzwickeln. Auf die Äußerung der Lehrkraft reagiert sie mit einem Nicken und einem nach unten gesenkten Kopf. Schon vorher wirkte sie so, als würde sie sich lieber verstekken. S2 und S3 drehen ihre Köpfe und blicken sie direkt an, sie knickt mit dem Bein und stellt es unsicher vor das andere Bein.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft gestaltet die Standbildarbeit stark lehrerzentriert und verengt das Gespräch auf das Erfassen der Künstler*innenintention. Ihr Fragen impliziert, dass es eine richtige Deutung gibt. Als sich ein Ansatz zu einer Öffnung für heterogene Bildzugänge bzw. Schüler*innenerfahrungen eröffnet, indem ein Schüler das Thema Mobbing einbringt, wird dies von der Lehrkraft nicht aufgegriffen und sogar konterkariert, indem sie scherhaft dazwischenruft, einer könnte mit dem Handy erschossen werden. Dieser Spruch, sowie ihre legere Sitzhaltung auf dem Lehrerpult erwecken den Eindruck, dass sie die Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler*innen durch eine Adaption an das *doing being student* nivellieren will (Kap. 7.2). Im Kontrast hierzu steht jedoch die starke Steuerung des Unterrichtsgespräches. Mit der Bezeichnung »Job« ruf sie den Bedeutungshorizont »Arbeit« auf, mit einer möglichen Assoziationskette von »Pflicht-

erfüllung«, »Routine«, »Ernst«. Mehrfach hebt sie eine bestimmte Schülerin aus der Gruppe hervor, indem die Gruppe als ihre Gruppe bezeichnet wird, die Klasse explizit zur Interpretation ihrer Geste aufgefordert wird und am Ende ihre Unausgeschlafenheit bemängelt wird. Dies kann motivierend und scherhaft gemeint sein, aber auch als Mikropraktik des *doing difference* gedeutet werden, da eine einzige Schülerin an drei Stellen namentlich hervorgehoben und in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt wird, die sich sichtbar unwohl zu fühlen scheint. Mit der Frage, was die Gruppe hätte besser machen können, wird der Horizont Leistungserwartung aufgerufen. Positiv überrascht reagiert die Lehrkraft jedoch, als die Gruppe darlegt, dass sie sich auf einen Bibelvers bezogen hat (»Ahh!! Sehr schön«). Damit wird nicht zuletzt das »Religionsstunden-Ich« (Roth 2018) von Schüler*innen verstärkt.

Praktiken der Schüler*innen

Die Gruppe präsentiert ihr Standbild und verharrt über einen langen Zeitraum in der Pose, ohne zu albern oder andere Praktiken der Distanzierung zu wählen. Markant sind zwei Stellen, an denen sich die Schüler*innen zurechtweisen »Bist du doof« und »Sch...Idee«. Diese Äußerungen sind sehr kontextabhängig, unter einer Gruppe von Freund*innen gesprochen sind sie jugendkulturell zu verstehen, nicht aber, wenn sich die Personen fremd sind oder sich nicht verstehen. In dieser Sequenz können sie als Praktik der Raumaushandlung gedeutet werden, da sie in Situationen stattfinden, in denen die Klasse in Bewegung ist. Insgesamt sind wenig Unterrichtsstörungen zu beobachten und die Klasse geht respektvoll miteinander um. Bei den Sprüchen der Lehrkraft zum Bild (mit dem Handy erschossen) und zur Schülerin (Müdigkeit) wird nicht gelacht und es kommt zu keiner Solidarisierung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen gegen Mitschüler*innen. Die Stunde läuft zudem ruhig weiter, als die Schulglocke läutet, was für ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft bzw. das Respektieren ihrer Steuerungsmacht spricht. S1 reagiert auf die Adressierungen der Lehrkraft, indem sie körpersprachlich versucht, sich den Blicken zu entziehen, sie bückt den Kopf nach unten und verdeckt ihren Körper mit Armen und Strickjacke. Obwohl die Lehrkraft die Gruppe als »S1's Gruppe« bezeichnet, übernimmt in der Sequenz tatsächlich S3 die Regie.

Bedeutung des ästhetischen Arbeitens

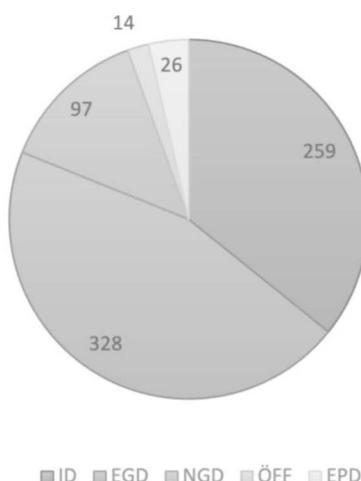
Die Methode ›Standbild‹ soll auf Körperpositionierungen bei der Fotoarbeit vorbereiten, worauf sich die Schüler*innen gewissenhaft einlassen. Insofern die Arbeit mit Standbildern analog zur Bildbesprechung gestaltet wird (»Gut, das erst mal zu den Bildern, dann würde ich mir gerne noch mal die Standbilder anschauen«), und keine gängige Methoden zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Standbild gewählt werden, wie z.B. dass die Figuren aussprechen, was sie denken oder die Zuschauenden als ›Ego‹ hinter die Figuren treten, wird das Potential der Methode, ein ganzheitliches, soziales und eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen, nicht ausgeschöpft.

Interaktionen im Raum

In der Sequenz sitzen die Schüler*innen fest auf ihren Plätzen im Klassenzimmer und es bewegt sich – mit Ausnahme des Nach-Vorne-Kommens der Standbild-Gruppe – nur die Lehrperson frei im Klassenzimmer. Auch die präsentierende Gruppe verharrt weit-

gehend regungslos ihrer Pose, zumal diese von der Lehrkraft nicht aufgelöst wird, während sie von hinten im Klassenraum das Unterrichtsgespräch lenkt und die Arbeit bewertet. Die übrigen Schüler*innen nehmen einen minimalen Aktionsradius im Raum ein. Auffällig ist, dass sie bis auf die Phase, in der die Gruppe nach vorne tritt und es laut wird in der Klasse, nahezu regungslos auf ihren Plätzen sitzen. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt an, dass eine Veränderung der Körperdistanzen eintritt, als die Gruppe ihr Standbild präsentiert. Indem die Lehrkraft nach hinten geht, um der Gruppe die Bühne zu geben, entfernt sie sich von den Schüler*innen aus der ersten Reihe und nimmt nun eine nähere Distanz zur letzten Reihe ein. Bei ihren Fragen tritt sie einen Schritt aus der weitmöglichsten (öffentliche Distanz) in die nächst-nähere Distanz (entfernte gesellschaftliche Distanz) vor, tritt folglich in ihrer Funktion als Lehrperson in Erscheinung und erhält die Aufmerksamkeit der Schüler*innen. Nach der Intervention tritt die Lehrperson wieder zurück, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen erneut auf die präsentierende Gruppe zu lenken. Trotz der Standortwechsel wird die Steuerung der Körper im Raum eindeutig von der Lehrkraft vollzogen.

Grafik 5: Vorkommen der Distanzen »Standbild im Klassenraum«



8.2.3 Zwischenfazit

Die Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen scheinen durch Raumhabituierungen beeinflusst. Im Klassenzimmer werden Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierungen sichtbar. Körperdistanzen werden durch die Anordnung der Tische präfiguriert, die Lehrkräfte steuern diese und treten dabei auch teilweise in die intime Distanz, während die Schüler*innen über lange Phasen auf ihren Plätzen ausharren müssen und nur Mikropraktiken der Raumeignungen vollziehen, bzw. Übersprungshandlungen vollziehen können. Besonders im Klassenraum, aber auch auf dem Flur werden (Re-)Adressierungen in Hinsicht auf Leistungserwartungen vollzogen (Kap. 7.2). Rahmen Lernaufgaben das Handeln der Schüler*innen und verlangen

ihnen Körperexpositionen ab, kann dies Unwohlsein und Scham hervorrufen, die in der Gruppenarbeit im Flur sichtbare Praktiken der Distanznahme, der Subversion und des *Overperformings* auslösen. Dem Flur sind als liminalem Ort keine eindeutigen Raumhöhen zugewiesen, weshalb die subversiven Raumverhandlungen hier deutlicher zum Vorschein kommen als im Klassenzimmer. Im Klassenraum kommt es zu Praktiken der Verengung durch starke Lenkung und Lehrer*innenzentrierung kommt. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass sich Schüler*innen im Flur in der weitesten Distanz zur Kamera aufhalten, die für sie die Kontrolle der Lehrkraft zu symbolisieren scheint. An keiner Stelle wählen sie die intime Distanz. Im Klassenraum obliegt die Steuerung der Körperfistanzen der Lehrkraft, die auch in die intime Distanz eintritt.

8.3 Fotografische Arbeiten

In diesem Abschnitt erfolgen Analysen aus Sequenzen, die entweder mit oder ohne Mitwirkung der Lehrkräfte und an unterschiedlichen Orten im Schulgebäude bzw. am selbstgewählten außerschulischen Lernort stattfinden. Sie stammen aus der vorletzten Stunde der Unterrichtsreihe, in der die Lerngruppen ihre Vorstellung zu Auferstehung mit einer eigenen Fotografie am selbstgewählten (außer-)schulischen Lernort in Szene setzen.

8.3.1 Fotografie im Park

Dichte Beschreibung

Die Sequenz findet an einem sehr emotionalen selbstgewählten Ort der Schüler*innen statt, einem Park, in dem eine Frau ermordet wurde, die einer Person aus dem Kurs auch persönlich bekannt war. An einem Baum wurden Kerzen, Blumen und Bilder im Gedenken abgelegt. Alle Bewegungen der anwesenden Personen werden sehr ruhig und langsam vollzogen, im Hintergrund sind Geräusche von Vögeln und Enten zu hören. Die Lehrkraft steht am Baum und fragt in Richtung Kamera: »Ist das die Position wo ihr stehen wollt?« Vor der Kamera stehen drei Schüler, die abwechselnd durch die Kamera blicken, um die Einstellung für das Foto zu optimieren. Sie tauschen sich leise miteinander aus und bejahen die Frage. Die Lehrkraft bittet eine andere Schülerin um eine Kerze. Dann lösen sich aus der Dreiergruppe hinter der Kamera zwei Schüler und gehen an den Ort, an dem die Lehrkraft zuvor stand. Im Hintergrund ist jetzt ein lang anhaltendes Sirenenegeräusch zu hören. Die Lehrkraft geht aus dem Bild, um die Kerze zu holen. S1 und S2 sprechen leise miteinander, während sie auf die Lehrkraft warten, die mit einer Kerze wieder kommt und sie anzündet. S1 geht in einen Kniestall, die brennende Kerze in der Hand, S2 steht schräg hinter ihm und hat die Hände zum Gebet gefaltet. Die Lehrkraft vergewissert sich: »Sieht man die Kerze auf dem Foto?« was S3 an der Kamera bejaht. Er schießt vier Fotos, wobei er jeweils noch einmal eine etwas andere Kamereinstellung wählt. »Ja, ich hab jetzt vier Fotos gemacht«. S1 und S2 möchten noch eine weitere Pose machen und tauschen sich kurz aus, dann wechseln sie die Kerze und tauschen die Positionen. Nun kniet S2, während S1 schräg hinter ihm steht, mit der Kerze in der Hand. Weitere Bilder werden geknipst. »Auch wieder vier« meint S3 an der Kamera zur Lehr-

kraft. »Okay wollt ihr einmal gucken«, ruft diese zu S1 und 2 herüber. S2 richtet sich auf und wischt sich die Knie sauber. Sie kommen mit ruhigen Schritten zur Kamera. S3 zeigt ihnen die Bilder, auch die Lehrkraft kommt mit einem Getränk in der Hand dazu. Sie stehen vertraulich vor der Kamera, dann tritt die Lehrkraft wieder einen Schritt zurück. S3 behält die Hand an der Kamera. »Wollt ihr noch mal, seid ihr zufrieden, wollt ihr die Kerze anders positionieren, ist ja alles machbar«, fragt die Lehrkraft. S3 antwortet darauf, in dem er auf ein Bild zeigt: »Ich glaube wir nehmen das. Das ist glaub ich am besten, da sieht man die Kerze.« Alle nicken zustimmend.

Praktiken der Lehrkraft

In dieser Sequenz übergibt die Lehrkraft den Schülern die Regie. Dies wird besonders sinnfällig am Anfang, wo sie für die Kamera-Einstellung Modell steht. Damit bekommen die Schüler – auch ganz konkret räumlich – Gestaltungsspielraum. Die Lehrkraft hält sich in der Sequenz insgesamt weitgehend im Hintergrund und tritt lediglich unterstützend auf, um beispielsweise die Kerze anzureichen. Es werden keine Lehr-Praktiken ausgeübt, die Gespräche laufen auf Augenhöhe und die Schüler entscheiden, wie sie das Foto inszenieren und welches Bild sie final auswählen. Dabei werden sie von der Lehrkraft ermutigt (»ist ja alles machbar«).

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler sind Hauptagitatoren der Sequenz. Sie gehen die Fotografie mit großer Ernsthaftigkeit und Professionalität an, alle Bewegungen werden langsam und ruhig vollzogen. S1 und S2 nehmen mit dem Kniestall, dem gesenkten Kopf, der Kerze und der Gebetshaltung eine ikonografische Pose ein. Sie scheinen eine genaue Vorstellung davon zu haben, was sie auf dem Foto realisieren wollen, was sich daran zeigt, dass sie zielsicher ihre zwei verschiedenen Positionierungen umsetzen. Die Gruppe tauscht sich respektvoll und ruhig miteinander aus, keiner übernimmt eine Leitungsposition. S3 wirkt versiert im Umgang mit der Kamera. Auffällig ist, dass sich die Gruppe nicht an der Lehrkraft ausrichtet, sondern stark miteinander interagiert und in ihren künstlerischen Prozess vertieft ist.

Bedeutung des Produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

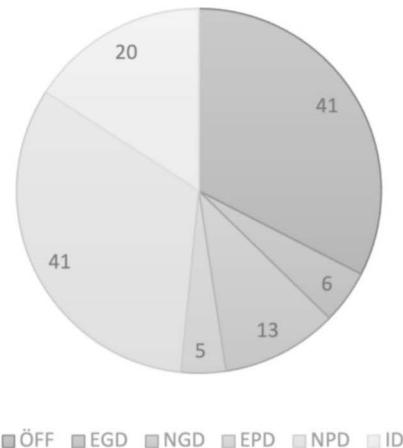
Das produktionsästhetische Arbeiten eröffnet hier kreatives selbstbestimmtes Handeln der Schüler, indem gängige Strukturen des *doing being student* und *doing being teacher* und eingebügte Lehr-Lern-Interaktionen durchbrochen werden. Eine Deutungsmöglichkeit für die Wahl einer ikonografischen Pose kann das Motiv eines performativen probefahrt Eintragens in religiöse Rituale sein, zur Bewältigung von Emotionen wie Scham und Trauer.

Interaktionen im Raum

Die besondere Atmosphäre des Ortes trägt zu der konzentrierten Stimmung der Gruppe bei, durch das Geräusch der Sirenen wird die tragische Geschichte am Ort auch akustisch in Erinnerung gerufen. Im Unterschied zu klassischem Frontalunterricht dezentriert sich die Lehrperson und gewährt den Schüler*innen Gestaltungsraum. Alle Personen bewegen sich frei und verfügen eigenbestimmt über die Verteilung der Körper im

Raum. Gesprochen wird immer in einem Kreis, in dem alle Gesprächsteilnehmer*innen gleich zueinander angeordnet sind und kein Teilnehmer hervorsteht. Die indikatoren-basierte Videoanalyse zeigt, dass sich die Lehrperson am häufigsten in der Öffentlichen und der Nahen persönlichen Distanz befindet. In zwei Situationen ist das Geschehen dynamisch, da sich einmal die Schüler auf die Lehrperson zubewegen, beim zweiten Mal die Lehrperson auf die Schüler*innen zugeht. Damit werden Körperf distanzen von allen Anwesenden mitgestaltet.

Grafik 6: Vorkommen der Distanzen »Fotografie im Park«



8.3.2 Fotoarbeit auf dem Friedhof

Dichte Beschreibung

Die Sequenz ist Teil der abschließenden Fotoarbeit, die an einem selbstgewählten Ort durchgeführt wurde. Sie findet auf dem Friedhof statt. Im Hintergrund sind verschiedene Gräber zu sehen und auf dem Weg steht eine Gruppe von ca. zehn Schüler*innen. Links im Bild steht S1 mit der Lehrkraft, die Hände an der Kamera. Die drei anderen Schüler haben sich in Position begeben. S2 kniet vor einem Grab, S3 hält seine linke Hand im rechten Winkel nach oben gestreckt. Mit seiner rechten Hand bedeckt S2 die Augen, als würde er weinen. S4 stützt ihn am Ellbogen. Die Lehrkraft bespricht sich mit S1 und korrigiert die Haltung von S2 leicht »Also eine Hand sollte dann vielleicht unten sein.«. S2 leistet dem Folge und verbessert seine Position. Alle gucken trauernd auf das Grab. Es werden Fotos geknipst. Die Kamera wird mit Hilfe der Lehrkraft noch einmal etwas verrückt, dann tritt sie nach hinten mit ein paar Schritten zurück, so dass S1 allein an der Kamera ist. Die Gruppe orientiert sich mit den Blicken an ihm. Die Lehrkraft rät in ruhigem Ton »Vielleicht jetzt noch einmal wirklich die Augen zu«, worauf sich die Schüler mit ruhiger Ernsthaftigkeit in Position begeben. Es werden wieder Fotos gemacht. S1 gibt das Signal, dass gute Fotos gelungen sind: »Ja, ja, ich glaube...«. Die Schüler lösen ruhig die Position auf, wobei S3 und S4 einen Schritt nach außen machen, S2 erhebt sich langsam und alle laufen zu S1. Die Lehrkraft lädt die Schüler ein, sich das Bild anzuschauen-

en und macht eine unterstützende Bewegung mit ihrer Hand: »Seht es euch mal an, ob ihr damit zufrieden seid«. Während sie zu viert an der Kamera stehen und sich leise über die Bilder austauschen, hält sich die Lehrkraft abseits. S1 hat das Stativ vorsorglich nach vorne gerückt, damit alle gleichermaßen Einblick in das Sichtfeld der Kamera erhalten.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft unterhält sich leise mit den Schülern und tauscht sich mit ihnen auf Augenhöhe aus. In der Sequenz agiert sie unterstützend, weitgehend aus dem Hintergrund, indem sie die Technik erklärt. Sie gibt darüber hinaus auch Anregungen zur Verbesserung der Fotoqualität, wobei sie diese jedoch mit einem »vielleicht jetzt noch mal« als optional kennzeichnet. Der gesamte Fotoprozess vom Schießen des Bildes bis hin zur Auswahl (»seht es euch mal an, ob ihr zufrieden seid«) wird in die Regie der Schüler übergeben.

Praktiken der Schüler*innen

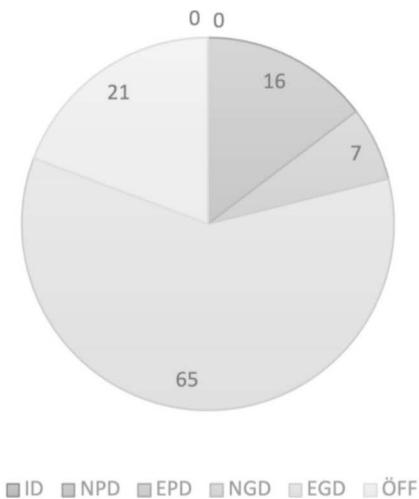
Die Schülergruppe verhält sich ruhig und andächtig. Bei der Fotografie nehmen sie eine ikonografische Pose ein und stellen performativ-probehaft Trauer dar. Keiner lacht oder macht Scherze, es gibt keine jugendkulturellen Posen oder Männlichkeitsposen. Die Vierergruppe interagiert mit wenig Worten in einem demokratischen Gestaltungs- und Abstimmungsprozess, die Bewegungen sind aufeinander abgestimmt. Auch die Betrachtung und Auswahl der Bilder vollziehen sie im Team, was dadurch versinnbildlicht wird, dass S1 die Kamera so zurechtstellt, dass wirklich alle einen gleichberechtigten Einblick in die Bilder erhalten.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Das produktionsästhetische Arbeiten wird als kreativer Prozess gestaltet, bei dem die Gruppe die Emotion Trauer/Verlust inszeniert und probehaft ein religiöses Ritual der Beerdigung nachstellt. Ihre ernsthaften Mienen und die konzentrierte Spannung beim Schießen der Fotos lässt darauf schließen, dass sie emotional beteiligt sind und in dem Foto ihre eigenen Ideen umsetzen.

Interaktionen im Raum

Dem Ort entsprechend verhalten sich alle zurückhaltend und respektvoll. Der Raum scheint damit ein Arbeiten auf Augenhöhe zu unterstützen und eine Atmosphäre des gegenseitigen Respektes, aber auch der Andacht zu erzeugen. Die Verteilung der Körper im Raum wird von der Gruppe demokratisch ausgehandelt. Auch wenn sich die Lehrkraft einbringt, agiert die Gruppe eigenständig und es werden keine Raummarkierungen vollzogen. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass die Körperfdistanzen von allen gestaltet werden. Die Lehrkraft hält sich weitgehend in der entfernten Distanz. Das Vorkommen der Distanzen spiegelt somit den generellen Eindruck des Videos wider, dass die Lehrperson hier in einer im Hintergrund unterstützenden Funktion auftritt. Die intime Distanz wird eingenommen, wenn sich die Gruppe mit der Lehrkraft die Bilder in der Kamera anschaut, oder diese Material übergibt.

Grafik 7: Vorkommen der Distanzen »Fotoarbeit auf dem Friedhof«

8.3.3 Fotoarbeit auf dem Flur

Dichte Beschreibung

Die Sequenz zeigt eine Gruppenarbeit auf dem Flur, bei der die Lehrkraft die Schüler*innen eigenständig agieren lässt. Es sollen zwei Polaroid-Bilder angefertigt werden, die je eine Situation von Leid und eine hoffnungsgebende Situation im Leid thematisieren sollen. Eine Gruppe von drei Schülern befindet sich nur wenige Meter von der Kamera entfernt, die über die Länge des gesamten Flures filmt. Im Hintergrund sind zwei weitere Schüler zu sehen. S1 aus der vorderen Gruppe hat die Kamera in der Hand und steht auf der linken Seite des Gangs. Ihm gegenüber positionieren sich die beiden anderen Schüler aus seiner Gruppe. Mit dem Rücken an die Wand gelehnt, senken sie den Blick und halten die Hände so vor ihre Gesichter, als würden sie weinen. Die Kamera scheint nicht zu funktionieren. »Da passiert nix« meint S1, woraufhin S2 kommt (»Boah, zeig mal her.«). Er nimmt die Kamera in die Hand, sie lachen als bestünde die Gefahr, dass sie etwas kaputt gemacht haben. S3 kommt dazu. »Ah jetzt, jetzt ist die Kamera!« ruft S2. Er gibt die Kamera an S1 zurück, sie positionieren sich wie am Anfang, um das Bild erneut zu schießen. Hierbei nehmen sie zur Kenntnis, was die Zweiergruppe im Hintergrund macht. Es sind zwei Schüler, die in der Klasse eher Außenseiter sind. Einer liegt auf dem Boden. S2 zeigt mit dem Finger lachend auf sie und dreht S3 in deren Richtung. Auch der lacht auf. Dann kehren sie in ihre Pose zurück, um ein weiteres Bild zu machen. Als wieder kein Foto erscheint, holt S1 die Lehrkraft. Sie müssen nun warten, während die Lehrkraft mit der Kamera verschwindet. Dabei unterhalten sie sich und üben verschiedene mögliche Posen für das Polaroidfoto. S3 rückt seine Brille zurecht. Dann prüft S2 kurz, ob er unbeobachtet ist und fasst sich in Rockstar-Pose, die Beine weit gestellt in den Schritt. Sie lachen, während S2 erneut kurz nach der anderen Gruppe schaut. S2 und S3 setzen sich hin. Während S1 mit wenigen Schritten hin und her läuft, probieren S2 und S3 weiter verschiedene Möglichkeiten, wie sie sich die Hände vors Gesicht halten können. Sie sehen sich dabei immer wieder um, was die andere Gruppe macht. Insgesamt

machen sie einen entspannten Eindruck, es wird viel gelacht und gescherzt. S2 packt sogar kurz sein Pausenbrot aus und beißt ab, was die anderen mit Lachen quittieren. S1 geht kurz aus dem Bild, vermutlich um nachzusehen, wann sie ihre Polaroidkamera wiederbekommen. Kurz darauf erscheint er wieder im Bild. Die anderen beiden bleiben entspannt auf dem Boden sitzen, wobei S2 zur Kamera den Mittelfinger ausstreckt. Die Lehrkraft betritt nun das Bild mit Tablet und Polaroiddrucker, die er S1 aushändigt (»Hier kommt das Bild raus, dass du es nicht verschwendest, das ist teuer«). Sie lehnt sich neben S1 ans Fensterbrett, um ruhig zu warten, ob die Gruppe noch Unterstützung benötigt. S1 fotografiert, S2 und S3 sitzen weiterhin, winkeln ihre Knie an und halten sich wieder die Hände vors Gesicht. Mit den Worten »Einfach hier?« und einem darauffolgenden »Ja« der Lehrperson löst S1 das Foto aus. Als das Bild aus dem Polaroid-Drucker kommt, erheben sich S2 und S3 und gehen zu S1 und der Lehrkraft. Alle stehen nun in einem Kreis. Die Lehrkraft gibt mit ruhigem Tonfall Tipps, wie man mit dem Polaroid-Foto umgehen soll (nicht draufpassen, wackeln, damit es trocknet) und die Schüler befolgen die Ratschläge. Sie sehen sich das Bild an. »Oh mein Gott« meint S2, »Hoffnung, Hoffnung wird besser!«. Die Lehrperson erklärt noch einmal etwas zur Kamera, bis eine Gruppe Schülerinnen kommt und ebenfalls ihre Hilfe beansprucht. Nun wieder alleine macht die Schülergruppe erneutes Posing. S3 hebt die Arme wie ein Ringer, die Beine wippend und macht laut »Uggghh«. Dann vollziehen S2 und S3 seltsame verdrehte Bewegungen mit Armen und Handgelenken. Die andere Schülergruppe, die zuvor ausgelacht wurde, kommt und möchte vorbei. S2 und S3 bemerken dies und versperren ihnen den Weg. S2 hebt dabei die Arme spielerisch in Abwehrhaltung, leicht lachend, S3 die Hände vor seinem Oberkörper überkreuzt, mit einer jugendkulurellen coolen Pose. Sie wirken nicht aggressiv, aber raumgreifend. Die beiden anderen Schüler müssen dicht an die Wand ausweichen, um vorbeizukommen. Sie zeigen sich nach außen betont ungerührt, wirken aber unsicher.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft ist in der Sequenz kaum anwesend. Sie überlässt den Schülern Raum, um die Gruppenarbeit eigenbestimmt auszuführen, agiert aber unterstützend bzgl. der Kameratechnik. Die Schüler werden auf Augenhöhe adressiert. Mit der Aussage »Das ist teuer« wird der Bedeutungszusammenhang »Wert« aufgerufen bzw. Achtsamkeit mit Ressourcen/Verschwendungen. Dass Schüler teures Material erhalten, kann gleichzeitig auch als Wertschätzung gedeutet werden, da man ihnen damit Verantwortung überträgt.

Praktiken der Schüler*innen

Die vordere Gruppe lacht, albert und interagiert viel, ist gleichzeitig aber ernsthaft mit der künstlerischen Arbeit beschäftigt. Es werden durchgehend Positionierungen ausprobiert und miteinander besprochen, wobei sie sich nach und nach in die Posen hineinfühlen. Oft werden diese übertrieben verstärkt dargestellt. Hiermit gehen humoristische Bemerkungen einher. Markant ist, wie die Schüler mit ihren Gesten Männlichkeit demonstrieren, auffällig vor allem bei S2, der sich in den Schritt fasst, aber auch bei S3, der sich wie ein Ringer positioniert, oder wenn S2 und S3 Kampfszenen andeuten. Diese Gesten stehen im Kontrast zu den anderen Posen, in denen die Gruppe mit großer Ernst-

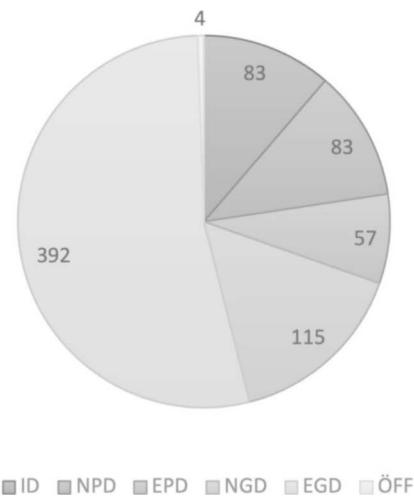
haftigkeit die Darstellung von Trauer einüben. Insofern das Posen, Lachen und Albern in dieser Sequenz häufig auf ernstere Phasen der Positionierung folgen, kann gemutmaßt werden, dass es ein Übersprungsverhalten darstellt, als Kompensation und Ausdruck einer Unsicherheit. Unterstützt wird diese Vermutung durch die Äußerung von S2, Hoffnung sei leichter darstellbar. Die Gruppe stellt Hoffnung mit männlichen Siegerposen dar, was ihrem Selbstbild eher zu entsprechen scheint.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Die Sequenz zeigt, dass beide Gruppen Freude am Erstellen der Fotos und Interesse an der Technik von Polaroid-Kameras haben. Obwohl sie ohne Lehrkraft im Flur sind, üben sie und diskutieren, wie sie das Foto darstellen möchten. Das produktionsorientierte Arbeiten scheint inspirierend zu wirken und eine emotional-körperliche Auseinandersetzung mit Leid und Hoffnung anzubauen. Die mit der Fotoarbeit verbundene Körperexponierung scheint bei der vorderen Gruppe auch Verunsicherung auszulösen, was sich an dem Lachen und den Versuchen der Herstellung von Männlichkeit – möglicherweise als Sinnbild für Kontrolle – bemerkbar macht. Zudem wird »Sicherheit« über *Othering* hergestellt, indem die andere Gruppe ausgelacht und ihr Aktionsradius beschnitten wird.

Interaktionen im Raum

Grafik 8: Vorkommen der Distanzen »Fotoarbeit auf dem Flur«



Die Schüler bewegen sich sehr frei im Raum und explorieren diesen mit Posen. Subtil wird der Raum verhandelt über Praktiken des *doing gender* und *doing difference*. Während die Lehrkraft den Schüler*innen den Raum überlässt wird das Machtvakuum gefüllt, indem die vordere Gruppe beansprucht über die Verteilung der Körper im Raum zu bestimmen. In ihrer Interaktion mit den zwei anderen Schülern vollziehen sie ein *Othering*, indem sie diese auslachen und ihnen scheinbar scherhaft den Weg versper-

ren. Damit machen sie ihre Raumhoheit deutlich und markieren das Feld. Auch wenn es sich bei beiden Szenen um äußerst kurze Momente handelt, die nicht aggressiv wirken, wird sichtbar, dass die beiden anderen ausgegrenzt und als different markiert werden. Diese reagieren, indem sie versuchen die Ausgrenzungen zu ignorieren. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass die Lehrperson nur kurz anwesend ist, sodass ergänzend die räumliche Distanz zur Kamera gemessen wurde. Für die Fotoarbeit positionieren sich die Schüler*innen überwiegend in der entfernten gesellschaftlichen Distanz, die Lehrperson hingegen befindet sich immer in einer näheren Distanz zu der Schüler*innengruppe. Eine intime Distanz wird eingenommen, allerdings ist hierbei die Aufmerksamkeit auf das Medium Technik gerichtet, wenn die Lehrkraft die Polaroidkamera erklärt.

8.3.4 Fotoarbeit auf dem Schulhof

Dichte Beschreibung

Die Sequenz zeigt eine Gruppenarbeit auf dem Schulhof, bei der die Schüler*innen weitgehend selbstständig agieren. Zu Beginn zeigt S1 der Lehrkraft, wo genau fotografiert werden soll. Zu S2 äußert sie »Eh, zieh doch mal die Jacke aus, du siehst aus, wie ein Penner, nicht wie ein Obdachloser.« Diese wendet sich einer Person außerhalb des Kamerafeldes zu: »Ich seh generell aus wie'n Penner, das ist mir egal.« Sie breiten eine Fleecedecke aus und setzen sich drauf, mit dem Rücken an die Backsteinwand des Schulgebäudes gelehnt. S1 äußert scherhaft »Voll gut im Pennereck, ey. Ich sitz oft auf Parkplätzen«. Es wird gelacht. Die Kamera steht einige Meter entfernt postiert. Die Lehrkraft fragt, ob die Gruppe einen Fotografen hat, was S3 übernimmt. S1 lädt S4 ein, zu partizipieren: »Du musst jetzt hier auch noch drauf, oder du bist die Person, die was spendet, das kannst du dir aussuchen. Entweder du bist Penner oder Spender.« S1 gibt S4 eine rote Kerze. Er steht vor ihnen und hat ein Feuerzeug in der Hand. Auf der Decke zwischen den beiden Schülerinnen steht ein weißer Plastikbecher. S4 geht mit Kerze und Feuerzeug kurz ein paar Schritte weg, kehrt dann um und gibt S1 das Feuerzeug. Dann stellt er die Kerze zwischen die beiden. S2 ist kalt, sie reibt sich die Beine. Die Lehrperson geht ein paar Schritte zur Seite. S3 dirigiert S4, sich schräg vor S1 und S2 zu positionieren. Er nimmt eine Münze aus der Jackentasche und tut so, als werfe er sie in den Becher auf der Decke. Die Lehrkraft fragt, warum die Kerze nicht an ist. Daraufhin wird erklärt, dass es dafür zu windig sei und sie immer wieder ausgehe. Die Lehrkraft regt an es noch einmal zu versuchen, da es im Moment windstill scheint. S1 zündet die Kerze an, was auch funktioniert. Alle nehmen wieder ihre Position für das Foto ein. Da verlässt eine außenstehende Schülerin das Schulgebäude, die Türen gehen auf und versperren das Sichtfeld. S1 guckt ihr nach, bleibt aber unverändert sitzen. S2 ist genervt »Verdammte Axt! Die Tür müssen wir von Innen zukleben«. Als sich die Tür wieder automatisch geschlossen hat, setzt sich die Gruppe erneut in Szene. S2 fragt genervt »Reicht das jetzt?« Alle stehen auf und gehen zur Kamera. Die Lehrkraft stellt fest, dass nicht alle gut zu sehen sind und gibt den Hinweis, dass man das Stativ mit der Kamera auch umpositionieren könnte. S3 hat die Idee, es seitlich nach links versetzt hinzustellen, sodass der Winkel besser ist und alle auf dem Bild zu erkennen sind. Die Kamera wird umgestellt. Die Lehrkraft zeigt, wie man mit der Kamera heranzoomen kann. Währenddessen zünden S1 und S2 zwei Tee-

lichter an und verteilen sie auf der Decke. Die Schüler*innen positionieren sich wieder neu. Nach einem Ausrichten steht S4 so, dass niemand mehr verdeckt ist. Die vorher verdeckte S2 stellt fest: »Doch, man sieht mich jetzt perfekt, weil ich seh' jetzt auch die Kamera.« Sie muss lachen und unterbricht abermals das Geschehen kurz. Dann nehmen alle ihre Position ein, halten still, damit das Foto geknipst werden kann.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft überlässt in der Sequenz weitgehend den Schüler*innen das Feld und agiert aus dem Hintergrund unterstützend und beratend in Bezug auf die Positionierungen der Kamera, Bildaufteilung und das technische Know-How. Dabei spricht sie mit den Schüler*innen auf Augenhöhe und lässt diese Regie führen, achtet aber auf die Qualität des Fotos.

Praktiken der Schüler*innen

S1 übernimmt in der Gruppe die Regie. Sie gibt Anweisungen, wo geknipst werden soll, wie sich S2 kleiden soll, integriert aber auch S4, der in der Klasse sonst eher ein Außenseiter ist. Ihm stellt sie zur Wahl, welche Rolle er übernehmen möchte, und gibt ihm damit einen Entscheidungsspielraum. S1 und S2 wirken vertraut miteinander, so dass der Spruch, S2 sehe aus wie ein Penner eher jugendkulturell interpretiert werden kann. Dennoch reagiert S2, indem sie sich selbst abwertet (»sehe immer so aus wie ein Penner«). S2 gibt auch sonst Signale körperlichen Unwohlseins (sie friert stark, richtet sich die Haare für das Bild und fragt, ob es endlich fertig ist). Auf die Störung durch die sich öffnende Tür reagiert sie mit einer verbalen Raummarkierung. Mit dem Ausruf »verdammte Axt« ruft sie den Bedeutungszusammenhang von Handwerk auf, ebenso wie durch den Vorschlag, die Tür von innen zuzukleben. Dies lässt sich als Wunsch nach einem stärker geschützten Raum für die Fotoarbeit interpretieren. Insgesamt wird das Foto als Teamleistung angefertigt. Die Schüler*innen interagieren ruhig, es wird nicht gealbert oder gelacht und alle stimmen sich mit kurzem Augenkontakt und wenigen Worten ab. Markant ist, dass sich die Schülerinnen stark, wenn auch ironisch, in die Rolle begeben (»voll gut im Pennereck«; »Ich sehe immer aus wie ein Penner«) und mit der Aussage, oft auf Parkplätzen zu sitzen, möglicherweise eine ironische Replik auf jugendkulturelle Vergemeinschaftungsorte machen.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

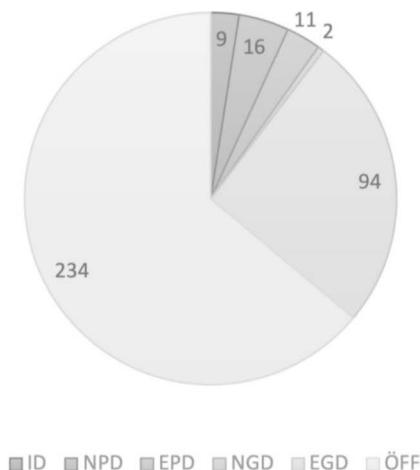
Die Fotoarbeit wird als kreativer, eigenbestimmter Prozess gestaltet und durch die Schüler*innen gesteuert, die eine deutliche Vorstellung im Kopf zu haben scheint (allen voran S1). Das inszenierte Thema »Obdachlosigkeit« bringt indirekt die Frage nach Heimat/Heimatlosigkeit mit sich und kann damit auch ein Thema sein, in das sich die Schüler*innen mit ihren persönlichen Emotionen eintragen.

Interaktionen im Raum

Die Sequenz findet auf dem Schulhof und damit an einem für alle einsehbaren und beherrschbaren Ort der Schule statt. Er stellt einen liminalen Ort zwischen Schulgebäude und Freizeitraum der Schüler*innen dar, was sich durch die sich öffnende Tür und die durch

die Szene laufende Schülerin versinnbildlicht. Andererseits fällt auf, wie selbstverständlich die Schüler*innen ihre Feuerzeuge hervorholen und benutzen, was darauf schließen lässt, dass sie sich in der Sequenz keine Gedanken über ein Ordnungshandeln der Lehrkraft machen und den Ort eher als »privat« empfinden. Die ausgebreitete mitgebrachte Decke der Schüler*innen bildet den Mittelpunkt der Interaktionen, sie grenzt den Bereich der Fotoarbeit auch optisch vom Schulhof ab. Die Gruppe interagiert miteinander, wobei S1 über die Verteilung der Körper im Raum bestimmt. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass sich die Lehrkraft weitgehend im Hintergrund befindet. Während der gesamten Sequenz sind die Schüler*innen der Kamera zugewandt, nehmen aber meist die öffentliche Distanz zu ihr ein. Dies hängt jedoch damit zusammen, dass die Schülerin an der Kamera die Distanzen gestaltet, um eine gute Kameraeinstellung für die Szene zu finden. Eine intime Distanz wird von der fotografierenden Schülerin eingenommen, sowie während der Auswahl der Bilder. Es gibt es keine Hinweise darauf, dass sich die Schüler*innen durch die Kamera in ihrem Agieren gestört oder beeinträchtigt fühlen.

Grafik 9: Vorkommen der Distanzen »Fotoarbeit auf dem Schulhof«



8.3.5 Fotografie mit Lehrkraft im Klassenzimmer

Dichte Beschreibung

Die Sequenz zeigt eine Fotoarbeit im Klassenzimmer, die unter Mitwirkung der Lehrkraft stattfindet und stark von dieser gelenkt wird. Im Raum befindet sich eine Lehrperson mit vier Schülern, die anderen haben für die Gruppenarbeit den Klassenraum verlassen. Die Schüler stehen in der Mitte des Raumes und haben gerade ein Foto erstellt, bei dem sie ihre Ideen verwirklicht und die Lehrkraft als Fotografen dazu gebeten hatten. Sie schauen sich die Fotos gemeinsam an, S1 hält das Tablet. »Ist auf deinem Gerät« reagiert die Lehrkraft auf die Unsicherheit von S1, »du kannst da wirklich alles bearbeiten oder löschen«. Die Schüler wählen ein Foto: »Das gefällt mir«. Die Lehrperson steht mit neutralem Gesichtsausdruck im Klassenzimmer und gibt einen weiterführenden Impuls: »Was

grundsätzlich auch interessant ist, sag ich mal, wenn ihr nicht ein Foto, sondern wenn ihr eine Fotostrecke über den Prozess des Hochhebens macht«. Die Schüler scheinen unwillig, machen abwehrende Körperbewegungen und drehen sich ein wenig von der Lehrkraft weg. »Das ist anstrengend« meint einer. »Ja. Aber ihr seid ja starke Jungs. Ihr habt alle ein bisschen Bizeps« fordert sie die Lehrkraft heraus. »Ich sage Ihnen ehrlich. Das Foto reicht« meint S1, indem er sich aus der Gruppe löst und sein Tablet auf einen Tisch legt. S 2 dreht sich um und geht nach hinten in den Klassenraum, um sich die Hände zu waschen. Dabei äußert er, dass er jetzt gar nichts mehr verstehe. »Ne wir wollen schon ne eins« wendet sich S3 zu S1, indem er frustriert seinen Arm schlenkt. Die Lehrkraft dreht sich nach hinten und beobachtet kurz mit verschränkten Armen und neutralem Gesichtsausdruck S2 beim Händewaschen. S1 geht zu S3, sie geben sich mit jugendkul-tureller Geste die Hand. S1 wiederholt »Wir kriegen dafür schon ne zwei«. Die Lehrkraft steht jetzt mit vor der Brust verschränkten Armen an der Tafel und greift die Leistungs-adressierung der Schüler auf: »Na, ihr könnt auch was für ne eins tun«. »Ja eben, ich will ne eins« äußert S3 und klatscht mit S1 bestätigend ab. Sie stehen jetzt in einem Kreis, die Lehrkraft weiterhin etwas abseits an der Tafel. Die Schüler einigen sich, dass sich S3 auf den Tisch legt, die anderen drei positionieren sich um den Tisch herum und sollen ihn immer höher heben. Die Lehrkraft nickt und holt das Tablet. S1 verkündet, dass die Lehrkraft wieder fotografieren müsse. Zur Lehrkraft gewandt ergänzt er: »Das heißt sie verschwenden ihre Zeit.« Diese wiegelt ab: »Ich habe genug Zeit. Ich werde dafür be-zahlt, dass ich hier bin.« Einer in der Gruppe lässt ein lautmalerisches »Uhh« vernehmen. »Sie könnten eigentlich also auch gar nichts machen und trotzdem hier sein, sage ich«, wundert sich S2, der sich kurz zuvor mit dem Kopf nach unten seine Haare aufgelockert hat. »Ah, könnte ich, das passt aber nicht im Geringsten zu meiner Berufseinstellung, also von daher ...«, ist daraufhin die Antwort der Lehrkraft. Sie hebt das Tablet hoch und richtet es auf die Gruppe. S3 legt sich wieder auf den Tisch, die anderen positionieren sich um ihn herum. Alle wenden sich wieder dem Fotogeschehen zu. »Wollt ihr aus die-ser Perspektive hier oder wollt ihr aus einer anderen Perspektive?«, fragt die Lehrperson. Eine kurze Diskussion entbrennt unter den Schülern. Der Vorschlag der Lehrkraft, bei-des auszuprobieren, wird angenommen. Sie macht erst ein Foto von rechts und dann eins von links auf die Vierergruppe. »Jetzt könnt ihr einmal kurz gucken« äußert sie da-bei, ohne das Tablet jedoch zu zeigen und versucht dann, ein weiteres Foto vom Kopfen-de des liegenden Schülers zu machen. Dafür ist jedoch wegen der Wand zu wenig Platz. »Schade«, kommentiert S3. »Hier oder da«, lautet die Ansage von S1, der jetzt an den Fü-ßen von S3 steht. Er deutet dabei nach rechts bzw. links von sich aus. Die Lehrperson entscheidet, von der linken Seite aus weiter zu fotografieren: »Ja, ich bleibe jetzt da«. In der Gruppe wird der liegende S3 von den beiden neben ihm stehenden Jungs gekitzelt und ruft leise »Digger, lass es«. S1 diszipliniert die Gruppe »Also Jungs, chillt mal jetztz«. Die Lehrkraft greift ein »So, Leute, kommt«. Auf das Kommando »3-2-1« von S1 wird S3 hochgehoben und die Lehrkraft knipst viele Fotos davon. Sie gibt erst die Anweisung, S3 nun höher zu halten, dann, dass die Beine etwas niedriger und der Oberkörper etwas hö-her gehalten werden sollen. Die haltenden Schüler brauchen eine Pause, legen S3 ab und lachen erstmal. »Verrückte Runde« meint S3 lachend. S1 wendet sich der Lehrkraft zu mit einer indirekten Aufforderung: »Mit vier Leuten wäre es einfacher«, woraufhin die-se mit neutralem Gesichtsausdruck entgegnet »Das ist richtig«, weiterhin aber das Ta-

blet in Fotoposition hochhebt. Die Schüler lachen weiter, nach einem »Kommt Jungs« der Lehrkraft und einem »Kommt jetzt« von S3 starten sie einen neuen Versuch. Dies gelingt nur halb, da sie viel lachen müssen. »Ich schwör, besser geht nicht« sagt S2 zur Gruppe während er lacht. »Also hier sind jetzt ganz viele Bilder, da könnt ihr mal gucken«, die Lehrkraft geht zur Gruppe. Alle stehen im Kreis um das Tablet, das die Lehrkraft weiter in der Hand behält. Die Schüler sehen die Bilder und weichen kurz auflachend zurück. Die Lehrkraft erklärt ihnen noch einmal die Idee mit der Fotostrecke. S1 kommentiert »Das sieht voll gut aus«. S3 wird von S4 umarmt, wobei beide ein Stück nach hinten gehen und scherhaft ringen. Dann löst sich S3 daraus und macht ein Monstergeräusch (»Uagh!«) mit passenden Bewegungen des Muskelspiels, S4 ebenfalls, den Oberkörper nach vorne gebeugt.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft hält sich in der Sequenz zunächst im Hintergrund und gibt den Schülern Raum, ihre Arbeit zu besprechen. Bei der Bildauswahl greift sie ein und gibt Impulse, weitere Perspektiven auszuprobieren bzw. eine Fotostrecke anzufertigen. Hierbei übernimmt sie nun die Initiative und wird stärker lehrend und lenkend. Körpersprache und Gesichtsausdruck verkörpern einen Lehrer*innenhabitus (neutraler Blick, verschränkte Arme, Halten der Kamera). Um die Schüler zu motivieren, wird an ihr Ehrgefühl appelliert und ein *doing gender* aufgerufen (Kap. 7.2). Zugleich wird mit Wörtern wie »starke Jungs« und »Bizeps« der Bedeutungszusammenhang Sport aufgerufen, unbewusst möglicherweise auch, um die Aufgabe für die Schüler zu »neutralisieren«, da mit der Fotoarbeit die Körperlichkeit der Schüler in hohem Maße zum Thema wird und sie bei dem bereits erstellten Foto laut lachen mussten, als sie den Schüler hochhoben. Auf die Aussage von S1, dass die Lehrkraft bei der Erstellung des Fotos ihre Zeit verschwende, reagiert diese mit Verweis auf das Berufsethos (»dafür werde ich bezahlt«) und kennzeichnet das Fotografieren als Teil des Jobs, der erledigt werden muss. Mit der Frage: »Wollt ihr diese Perspektive? Ich kann ja mal Beispelfotos machen und ihr könnt entscheiden« sollen die Schüler einbezogen und in eine Entscheidungsposition gebracht werden, tatsächlich gibt die Lehrkraft das Tablet jedoch anschließend nicht aus der Hand, sondern entscheidet stattdessen allein, ein weiteres Bild zu knipsen. Der von den Schülern aufgerufene Horizont der Leistungsbewertung wird von der Lehrkraft verstärkend aufgegriffen, um diese zu motivieren, wodurch jedoch eine Orientierung an der Meinung der Lehrkraft evoziert wird.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler zeigen sich zu Beginn motiviert und zufrieden mit der Auswahl ihres Fotos. Sie werden unsicher, als die Lehrkraft weitere Perspektiven bzw. eine Fotostrecke vorschlägt. Zunächst reagieren sie abwehrend (»Ich sag's ganz ehrlich«), beugen sich jedoch dem Wilen der Lehrkraft als der Horizont der Leistungsbewertung aufgerufen wird. Immer wieder stellen die Schüler in der Gruppe nonverbal über körperliche Gesten Einvernehmen her. S1 opponiert an mehreren Stellen gegen die Lehrkraft, z.B. als er die Idee der Lehrkraft zunächst ablehnt oder diese auffordert, selbst einmal mit anzupacken. Er beugt sich schließlich in Rücksichtnahme auf das Bedürfnis seines Mitschülers, eine bessere Note zu erhalten, was sich körperlich in einem einigenden Handschlag manifestiert.

Signifikant sind in der Sequenz die vielen Übersprungshandlungen der Schüler, in Form von Gelächter, von Kitzeln des liegenden S3, und bei S2, der sich die Hände wäscht und die Haare sehr auffällig auflockert, wodurch er eigentlich eher private Gesten der Körperpflege vollzieht. Diese können als Formen der Raumaneignung gelesen werden. Am Ende signalisieren alle Erleichterung und Zufriedenheit mit den Fotos. S3 und 4 lösen die Spannung, indem sie sie miteinander ringen und Monstergeräusche machen, wodurch die Schüler mit Männlichkeitsposen die Dimension *doing gender* aufrufen.

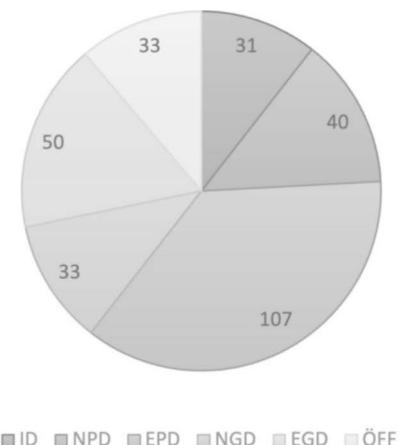
Bedeutung des Produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Das produktionsorientierte Arbeiten mit Kunst findet als Gruppenarbeit statt, wird jedoch stark durch die anwesende Lehrkraft beeinflusst. Durch das Aufrufen von Leistungserwartungen und Bewertungspraktiken wird die Fotoarbeit durch eine implizite hierarchische Ordnung gesteuert (Kap. 7.2). Im Verlauf wird diese damit nicht zum eigentägigen kreativen Prozess der Schüler, sondern zur schulischen Lernaufgabe. Auf der Ebene der Schüler wird sie als Teil schulischer Leistungsanforderungen gerahmt, der bei Gelingen mit einer guten Note bewertet wird, auf der Ebene der Lehrkraft als Pflichterfüllung beruflicher Anforderungen (»werde dafür bezahlt«). Vor allem S1 opponiert, wobei sich dieser am Ende sichtbar zufrieden mit dem Ergebnis zeigt.

Interaktionen im Raum

Die Gruppenarbeit findet im Klassenzimmer statt. Nicht nur die Lehrkraft, sondern auch die Schüler scheinen die Bewegungen der Körper im Raum zu steuern, insofern sie sich frei im Raum bewegen. Dadurch scheint eine offenere Unterrichtsform zu herrschen. Es kommt zur Explorierung des Raumes durch die Schüler, z.B. indem sie sich die Hände waschen oder miteinander Ringen. Markant ist die Raumaushandlung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen über die Frage, wer über die Verteilung der Körper im Raum verfügt und über die Ausrichtung des Fotoprojektes bestimmt. Sie werden durch Leistungsadressierungen »geklärt«, weil damit erneut die hierarchische Ordnung aufgerufen wird. Die Schüler machen eine Hebeübung, die sie eigentlich nicht ausüben wollten. Das Ringen, Umarmen, Lachen, Abklatschen und Durchkitzeln, sowie die Körperpflege von S2 können als Übersprungshandlungen, aber auch als subversive Raumaneignungen interpretiert werden. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass sich sowohl Lehrperson als auch Schüler ›frei‹ im Klassenraum bewegen, bis auf die Positionierung während der Fotoarbeit. Die häufigste Distanz ist die entfernte persönliche Distanz, in der die Lehrperson das Agieren der Schüler beobachtet und das Standbild fotografiert. Wenn die Schüler mit der Lehrperson das Vorgehen besprechen, oder die Fotos anschauen, befindet diese sich auch in einer intimen Distanz, die von ihr selbst gesteuert wird. Die Aufmerksamkeit ist dabei auf das Medium Kamera gerichtet. Die Verfügung über die Körper im Raum hat damit überwiegend die Lehrkraft inne, obwohl die Schüler temporär Körperf distanzen wählen können.

Grafik 10: Vorkommen der Distanzen »Fotografie mit Lehrkraft im Klassenzimmer«



8.3.6 Zwischenfazit

Am selbstgewählten außerschulischen Ort (8.3.1/8.3.2) kommt es zu kreativem selbstbestimmtem Handeln und Interaktionsprozessen auf Augenhöhe zwischen Lehrkraft und Schüler*innen. Die Lehrkräfte dezentrieren sich und agieren aus dem Hintergrund heraus technisch-unterstützend und impulsgebend. Den Schüler*innen obliegt die Regie, sie können die Positionierungen der Körper im Raum/Körperdistanzen gestalten. Bei Intimdistanzen ist die Aufmerksamkeit auf das Medium Fotoapparat gerichtet. An den liminalen Orten Flur und Schulhof (8.3.3/8.3.4) kommt es ebenfalls zu kreativem selbstbestimmtem Handeln der Schüler*innen. Es finden stärker eigenbestimmte Raum- und Körperfrequenzen statt. Die Lehrkräfte dezentrieren sich ebenfalls und agieren aus dem Hintergrund heraus technisch-unterstützend und impulsgebend, die Schüler*innen können die Positionierungen der Körper im Raum/Körperdistanzen (mit-)gestalten. Der Flur als liminaler Ort zwischen Eigen- und Fremdbestimmung ruft Raumaushandlungspraktiken hervor, sowie auch Raummarkierungen und Praktiken des *doing difference* (8.3.3). Gleichzeitig kommt es aber zu einem unterstützenden Miteinander in der Schüler*innengruppe (8.3.4). Im Gegensatz zu den öffentlichen außerschulischen Orten scheint an den liminalen Orten die potentielle Anwesenheit Unbeteiliger stärker Scham und körperliches Unwohlsein aufzurufen. In Phasen der Intimdistanz ist die Aufmerksamkeit auf das Medium Fotokamera gerichtet. Im Klassenraum (8.3.5) sind ästhetische Praktiken durch starke Lenkung und Lehrer*innenzentrierung mit kurzen Phasen der Schüler*innenbeteiligung gekennzeichnet. Die Lehrkraft verfügt weitestgehend über die Anordnung der Körper im Raum, übernimmt die Regie, behält die Kontrolle über die Fotokamera. Obwohl weitgehend entferntere Distanzen eingenommen werden, tritt die Lehrkraft bei der Fotoarbeit auch in die intime Distanz. Die Schüler*innen fügen sich aufgrund von (Re-)Adressierungen in Hinsicht auf Bewertungspraktiken und die Aussicht auf eine gute Note, wobei sich die Frage

stellt, ob diese durch implizit in den Raum eingeschriebene, habituierte Hierarchien hervorgerufen werden. Es werden zudem Praktiken des *doing gender* vollzogen.

8.4 Ausstellungen

In diesem Abschnitt erfolgen Analysen aus Sequenzen der Ausstellungspräsentationen am Ende der Unterrichtsreihen. Sie sind Teil der ästhetischen Praxis und dienen der Würdigung und Reflexion der erstellten Fotografien. Die Kuratierungen der Ausstellungen und musikalische Gestaltung waren Teil eines begabungsfördernden zertifikatsorientierten Zusatzangebotes, das im Rahmen von Teilprojekt 2 angeboten und von Schüler*innen freiwillig absolviert wurde. Auch hier stellt sich die Frage nach Interaktionsmustern und Steuerung der Körper im Raum und inwiefern heterogenitätssensible Lernprozesse eröffnet werden.

8.4.1 Ausstellung mit Urkundenverleihung

Dichte Beschreibung

Die erste Sequenz zeigt eine Ausstellung der Fotografien in der Schullobby. Die Personen bewegen sich dynamisch im Raum, bleiben immer wieder vor verschiedenen Bildern stehen. Die Schüler*innen unterhalten sich, machen sich Notizen, tauschen sich aus, die Lehrkraft widmet sich den Bildern. Es herrscht eine lockere, entspannte Atmosphäre. Im Hintergrund läuft Lounge-Musik, die S1 eigens für die Ausstellung komponiert hat. Er ist mit Hemd und Jackett erschienen und sitzt an einem Tisch mit einem Laptop. S2 schlendert lässig an einem leicht mehrgewichtigen Mitschüler (S3) vorbei, klopft ihm kumpelhaft beim Vorbeigehen in die Seite. Dann greift er ihm kurz mit der Hand in die Seite und geht weiter. S3 scheint davon ungerührt. Eine Schülerin kommt zu S1, legt ihren Zettel auf den Tisch, dreht ihren Stift darauf im Kreis und fragt ihn zu seiner Musik. »Das ist mein eigenes«, ist von ihm zu hören. Die Lehrkraft kommt dazu und macht ein ausdrückendes Zeichen mit der Hand, um zu signalisieren, dass er die Musik abdrehen soll. S1 widerspricht »Ja, da kommt noch eins, also ich hab ja hier vier Stücke zusammen, die gehen ja 10 Minuten«. Er schlägt vor, dass die Musik weiter im Hintergrund laufen könne. Die Lehrkraft lehnt ab mit der Begründung, dass dies wegen der Mikrophone und der Kameraaufzeichnung nicht gehe, weil dann die Stimmen nicht verständlich seien. Sie tröstet den Schüler mit einem »Das können wir sonst immer gerne machen, ja« und zeichnet mit einer Handgeste eine horizontale Schlusslinie. Anschließend wendet sie sich der Gruppe zu mit der Bitte, zum Ende zu kommen: »Ihr hört, dass die Musik nun langsam verstummt, es wäre schön, wenn ihr in diesen Bereich kommt«. Sie macht eine kreisende, einladende Bewegung mit dem Arm. Die Schüler*innen, die im hinteren Bereich stehen, sollen näherkommen. Einige schreiben noch Post-its fertig, und versammeln sich dann in einem Halbkreis um die Lehrkraft. Parallel wirft diese einen kurzen interessierten Blick auf die Notizen der Schüler*innen. Dann wendet sie sich S1 zu und flüstert: »So jetzt kannst du ausmachen«. Die Musik verstummt. S1 bleibt weiterhin zurückgelehnt an seinem Tisch sitzen. Ein Mitschüler dreht sich auffordernd zu ihm um, die Lehrkraft lädt ihn ein, in den Kreis zu kommen (»Alles klar, S1, komm auch dazu«) und

macht einen Schritt zur Seite, um ihm Platz zu machen. Dann folgt eine kurze Ansprache: »Ich persönlich finde, dass das sehr, sehr schön geworden ist und bevor wir uns jetzt die einzelnen Bilder anschauen, möchte ich mich noch ganz herzlich bei den drei Schülern bedanken, die heute morgen extra hergekommen sind, um mit uns zusammen die Bilder so aufzuhängen, gestern erst gemacht, heute hängen die schon an der Wand.« Er überreicht für das Kuratieren und die Musikkomposition Zertifikate an die betreffenden Schüler*innen, die namentlich aufgerufen werden und Applaus bekommen: »Und dafür bekommst du auch jetzt eine Teilnahmebestätigung, dass du die Ausstellung kuratiert hast«. Bei S1 bedankt er sich für die Musik: »S1 war heute früher da, hat sich selber um die Musik gekümmert, da kann er uns gleich bestimmt noch zwei drei Sätze sagen, warum er die so ausgewählt hat. Da möchte ich mich auch noch ganz herzlich bedanken!« S1 nickt, nimmt die Urkunde entgegen. Er betrachtet aufmerksam sein Zertifikat, nickt während er eine Geste mit seiner Hand macht, die einen Vorgang bestätigend abhakt und legt es dann auf den Tisch.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft hat eine ruhige, zugewandte und gleichzeitig deutliche Körpersprache. Aufforderungen werden mit Gesten untermauert, wie die Schlusslinie, die weitere Diskussionen unterbindet. Sie interagiert während der Betrachtungsphase wenig mit den Schüler*innen, widmet stattdessen den Bildern Aufmerksamkeit und hält sich zunächst weitgehend im Hintergrund. Obwohl die Dramaturgie der Vernissage deutlich durch die Lehrkraft gesteuert wird, werden den Schüler*innen Freiräume eröffnet, sich im Raum zu bewegen und sich je nach Belieben mehr oder weniger intensiv mit den Werken zu beschäftigen. Dass der Lehrkraft begabungsförderndes *Enrichment*, d.h. zusätzliche Angebote zur inneren Differenzierung (Lerke 2024: o.S.), unvertraut ist, zeigt sich daran, dass sie die eigenständige Leistung der Schüler*innen durch das Wort »Teilnahmebestätigung« und durch die Formulierung »Auswählen der Musik« statt »Komposition« schmälert. Gleichzeitig vollzieht sie eine Würdigung der Leistungen durch das feierliche Überreichen der Zertifikate, das von lautem Klatschen begleitet wird.

Praktiken der Schüler*innen

Obwohl er sich mit einem Tisch am Rand der Ausstellung positioniert hat, ist S1 ein Mittelpunkt der Sequenz. Wie bedeutsam ihm die Aufgabe des Komponierens ist, zeigt sich daran, dass er sich für die Ausstellung einen Anzug angezogen hat und offen opponiert, als ihn die Lehrkraft bittet, die Musik auszustellen. Schließlich muss er sich fügen und wird auf ein anderes Mal vertröstet (»Sonst immer gerne«). Er beantwortet dies mit einer subtilen Form der Raumauhandlung, indem er an seinem Tisch sitzen bleibt, als die Lehrkraft die Gruppe bittet, in einen Kreis zu kommen. Erst auf eine explizite Einladung der Lehrkraft reicht er sich in den Kreis ein. Markant ist in der Sequenz zudem eine Mikropraktik des *doing difference*, bei der die Heterogenitätsdimension Mehrgewichtigkeit nonverbal markiert wird. Als S2 kumpelhaft in die Seite von S3 fasst, scheint dies keine aggressive Geste zu sein, da weder er noch der betroffene Schüler daraufhin Reaktionen zeigen und die Geste damit nahezu unsichtbar bleibt. Sie lässt sich somit als Zeichen der Nähe interpretieren. Auf der anderen Seite kann gemutmaßt werden, dass S3 nicht reagiert, weil er solche Gesten der Körpermarkierungen gewohnt ist und möglicherweise

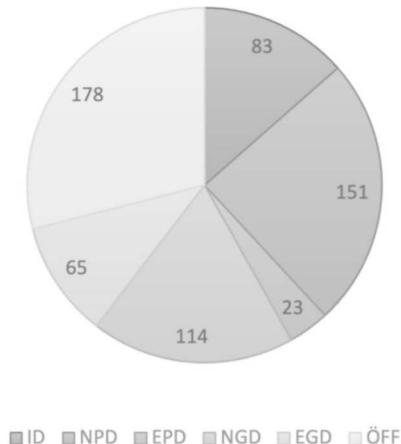
gelernt hat, sie zu ignorieren. So gesehen wäre die Interaktion ein bodyistisches Aufrufen von Körperegewicht. Ganz subtil und scheinbar einvernehmlich wird eine Heterogenitätsdimension markiert, wobei sich die Frage stellt, ob es dies tatsächlich für S3 ist.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Die Ausstellungspräsentation wird in der Sequenz sowohl zum Festakt, als auch zum Reflexionsformat, indem Post-its mit Anmerkungen und Fragen beschriftet und die Bilder einzeln präsentiert und besprochen werden. Dabei sorgt die Lehrkraft sowie die durch Musik untermaulte festliche Atmosphäre dafür, dass keine Unterrichtsatmosphäre aufkommt und ein Empowerment der Schüler*innen bewirkt wird. Damit regt das produktionsorientierte Arbeiten über die Fotografie hinaus ästhetische Bildung an.

Interaktionen im Raum

Grafik 11: Vorkommen der Distanzen »Ausstellung mit Urkundenverleihung«



Die Interaktionen sind dynamisch und durch ein Miteinander, aber auch durch kleinere Momente der Raumaushandlungen geprägt, zwischen der Lehrkraft und S1 und zwischen S2 und S3. Die Körperfürdistanzen und Positionierungen der Körper im Raum werden durch die Lehrkraft gerahmt, aber auch für die Lerngruppe partizipierend geöffnet. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass es sich um eine sehr dynamische Sequenz handelt, bei der sich eine ausgewogene Verteilung der Distanzen ergibt. Die tendenziell häufigste Distanz ist die öffentliche Distanz. Diese wird im Verlauf der Sequenz immer wieder eingenommen, zuletzt am Ende bei der Überreichung der Zertifikate. Dabei bewegt sich die Lehrperson auf die einzelnen Schüler*innen zu, denen gedankt wird. Ansonsten fällt auf, dass sie sich zeitweise dezentriert und einen festen Standort in der Ausstellung einnimmt, um von dort aus das Ausstellungsgeschehen zu beobachten.

8.4.2 Referate in Ausstellungsraum

Dichte Beschreibung

Die zweite Sequenz zeigt eine Ausstellung der Fotografien auf einem alten Dielendachboden der Schule, der für besondere Anlässe genutzt wird. Es ist relativ dunkel, aber atmosphärisch, Holzpfeiler stützen die Decke, die Wand ist aus Backsteinen, eine Leiter lehnt an der Wand. Nach einer knappen Eröffnung der Ausstellung durch Schülerinnen und einem ersten lockeren Rundgang der Schüler*innen durch die Ausstellung leitet die Lehrkraft die Bildpräsentationen durch die Gruppen ein: »Wir starten jetzt mit den Bildreferaten, ihr hattet dazu Arbeitsblatt zur Vorbereitung. Habt ihr euch die Reihenfolge überlegt, wie gestartet werden soll?« Eine Schülerin antwortet, sie würden einfach in der Reihenfolge durchgehen, womit sich die Lehrkraft einverstanden erklärt. Vier Schüler*innen versammeln sich vor ihrer Fotografie, die restlichen gruppieren sich locker davor. S1 und S2 stehen rechts bzw. links vom Bild. Eine Schülerin aus der Gruppe der Zuhörenden fragt halblaut, warum die Musik aus ist, worauf die Lehrkraft antwortet, dass man so die Referate besser verstehen könne. S1 beginnt: »Ja also in diesem Bild [›Don't be sad‹], wird die Auferstehung auf zwei Ebenen dargestellt. Einmal in dem Weg, auf dem Weg [...]. Ähm, dass eine tote Person aufersteht. Dies wird deutlich, da wir das einmal auf dem Friedhof haben und natürlich auch direkt hinter einem Grab. Andererseits wirds aber auch dadurch deutlich, dass eine Person stark um ihre verstorbenen Mitmenschen trauert und von ihnen, den Freunden auferstanden ist, äh aufgeholfen wurde. Diese Person ist in dem Moment zwar noch sehr traurig, wird es aber wahrscheinlich mit der Zeit verkraften können. Wir haben den Friedhof gewählt, weil er halt Gräber beinhaltet und für viele auch ein Symbol der Auferstehung ist.« Die Lehrkraft fragt zurück, ob der Friedhof als Symbol der Auferstehung gewählt wurde. S1 antwortet, dass der Friedhof auch ein guter Ort sei, um Leid aufzuzeigen, weil dort viele Personen tot und im Grab sind. »Dann nur bezogen auf Menschen, die schon tot sind?«, lautet die weitere Nachfrage der Lehrkraft. S1 verneint und führt aus, dass es auf alle Menschen bezogen sei, auch auf diejenigen, die den Friedhof besuchen (»Die sind ja alle relativ traurig und leiden und trauern«). Die Gruppe blickt bis auf S1 nach unten auf den Boden. S3 hat die Hände in seinen Hoody-Taschen vergraben, er streicht unsicher mit der Fußspitze über den Boden. S4 lehnt an einem Balken, die Hände hinter dem Rücken verschränkt. Die Lehrerin nickt mehrmals »Ja.« »Ja?« vergewissert sich S1. »Ja« wiederholt die Lehrkraft und zeigt, indem sie zum nächsten Bild geht, dass die Präsentation abgeschlossen ist. »Dann gehen wir einmal zum zweiten Bild.« Die Schüler*innen positionieren sich neu. Drei Schüler stellen sich zu ihrer Fotografie. S5 ermutigt leise S6 »Das schaffst du easy. Sonst kann ich auch übernehmen, wenn ich muss. Soll ich machen?«, worauf S6 an ihn übergibt »Ja mach, ich komm zu dir auf die Seite hier.«

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft hat zwar die Ausstellungseröffnung in die Hände der Schüler*innen gegeben und ihnen die Entscheidung überlassen, in welcher Reihenfolge die Bilder präsentiert werden sollen. Die partizipatorischen Praktiken werden jedoch durch die Form der Präsentationen der Ausstellungsfotos durchbrochen. Die Lehrkraft tritt als Begutachterin der Werke auf und wählt die Form eines gelenkten Unterrichtsgespräches für

die Besprechung der Bilder. Mit dem abschließenden bestätigenden und für gut befindenden Nicken (Ja!«) ruft sie gängige Bewertungspraktiken auf und signalisiert indirekt, dass es eine Erwartung gab, die erfüllt wurde. Die übrigen Schüler*innen werden nicht in das Gespräch über die Bilder einbezogen.

Praktiken der Schüler*innen

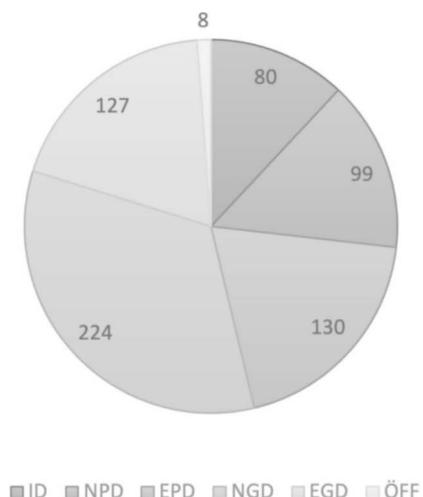
Die Schüler*innen sind vor der Präsentation sichtbar aufgereggt und üben, was sie sagen wollen. Bei der Präsentation zeigt die Körperhaltung (Kopf gesenkt, Füße scharren), dass sie unsicher sind. In beiden Gruppen gibt es Hauptredner*innen, die das Referat übernehmen und die Überlegungen zu dem Bild vorstellen, wobei in der zweiten Gruppe S5 zunächst S6 ermutigen will und die Arbeit dann an seiner Stelle übernimmt, was einerseits für ein unterstützendes Miteinander der Gruppe spricht. Andererseits zeigt es gleichzeitig, dass die Schüler*innen Leistungsdruck empfinden. Die jeweils nicht Präsentierenden betrachten das Geschehen und sind sonst unbeteiligt. Sie bleiben aber ruhig, interagieren nicht miteinander, es wird nicht gelacht. Die meisten halten ihr Arbeitsblatt in der Hand und sind körperlich leicht unruhig. Insgesamt wirken sie wie die schweigende Gruppe einer offiziellen Museumsführung.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Kunst wird hier eher als Gegenstand aufgefasst, der betrachtet wird und weniger als Phänomen, das erlebbar ist und unmittelbar eine persönliche Relevanz aufweist. Das ästhetische Potential einer Ausstellung wird nicht ausgeschöpft. Statt die Werke zu würdigen und gemeinsame ästhetische Reflexionsprozesse anzubahnen, werden Leistungserwartungen aufgerufen.

Interaktionen im Raum

Obwohl die Ausstellung in einem atmosphärischen Raum stattfindet, durch Schüler*innen eingeleitet und mit Hintergrundmusik untermauert wird, kommt keine festliche Atmosphäre auf. Während die Raumverteilung den Eindruck vermittelt, die Schüler*innen und die Lehrperson befänden sich auf einer Ebene und die Schüler*innen könnten die Distanzen durch freie Bewegungen im Raum mitgestalten, bildet sich tatsächlich eine implizite Hierarchie ab. Die Lehrkraft steuert das Geschehen durch das Aufrufen von Leistungserwartungen und verwandelt den Ausstellungsraum damit in einen Prüfungsraum. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass es sich um eine sehr offene Unterrichtsform handelt, bei der die Distanzen dynamisch variieren. Die Lehrperson befindet sich über den Großteil der Sequenz »umringt« von Schüler*innen, wobei diese auf die Lehrkraft ausgerichtet sind. Zu keinem Zeitpunkt kann eine öffentliche Distanz festgestellt werden. Die Intimdistanz wird eingenommen, wenn die Lehrkraft bei der Besprechung der Werke neben den Schüler*innen steht.

Grafik 12: Vorkommen der Distanzen »Referate im Ausstellungsraum«

8.4.3 Zwischenfazit

Die Ausstellungen finden in öffentlich zugänglichen Räumen der jeweiligen Schulen statt. Sie dienen der feierlichen Würdigung der Schüler*innenleistung und zugleich als Reflexionsformat. Reflexion wird in der Kunstdidaktik als »Brückenkompetenz« gesehen, weil dabei gestalterische Produktion und ästhetische Rezeption verbunden werden (Niehoff 2012). Es kommt zu partizipativen Praktiken der Schüler*innen (8.4.1/8.4.2), wobei die Ausstellungen von den Lehrkräften moderiert werden. Diese Moderation wird einerseits in Form einer starken eigenen Dezentrierung und höheren Schüler*innenbeteiligung und einer stärkeren Würdigung der Werke (8.4.1) vollzogen, andererseits in Form einer starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung (8.4.2). Bei 8.4.2 kommt es zu starken (Re)Adressierungspraktiken in Hinsicht auf Leistungserwartungen. Diese sorgen dafür, dass bei der Ausstellung trotz Mitgestaltung der Schüler*innen keine feierliche Stimmung aufkommt obwohl der Raum atmosphärischer ist als bei 8.4.1. Die Körperf distanzen werden in 8.4.1 durch das moderierende Wirken der Lehrkraft gesteuert, sowie durch partizipative Praktiken der Schüler*innen, wobei es auch zu Raumaushandlungen und Mikropraktiken des *doing difference* kommt. In 8.4.2 steuert die Lehrkraft weitgehend die Anordnungen der Körper im Raum und die Körperf distanzen. Obwohl die Schüler*innen teilweise selbst über Körperf distanzen bestimmen können, richten sie sich an der Lehrkraft aus, die die Positionierungen der Körper im Raum durch das *doing being teacher* steuert. Die Einnahme von Intimdistanzen gehen mit der Überreichung der Urkunden (8.4.1) und der Besprechung der Werke (8.4.2) einher.

8.5 Dynamiken im Klassenzimmer

Um die Analyse von Kunstprozessen im Raum weiter auszuschärfen, wurden schließlich Unterrichtssequenzen als Kontrastbeispiele gewählt, in der die Fotoarbeiten inhaltlich

im Plenum vor- und nachbereitet wurden und in denen es zu besonderen Dynamiken im Klassenzimmer kam.

8.5.1 Theodizeefrage

Dichte Beschreibung

Im Gegensatz zu den meisten anderen Segmenten, in denen die Schüler*innenbeiträge eher kurz gehalten sind und stark gelenkte Unterrichtsgespräche stattfinden, kommt es in dieser Sequenz zu einer hohen Schüler*innenbeteiligung und einem intensiven theologischen Austausch. Sechzehn Schüler*innen und eine Lehrkraft stehen dicht gedrängt in der Ecke des Klassenzimmers im Kreis um einen Tisch herum. Hier liegen ausgefüllte Arbeitsblätter zur Frage, wo die Schüler*innen Leid in ihrer Lebenswelt wahrnehmen. Die Lehrkraft hat Zeitungsartikel hinzugefügt und eröffnet das Gespräch, indem sie ein Impulskärtchen in die Mitte auf den Tisch legt und vorliest: »Gott selbst kennt Leid und Verzweiflung.« Hierauf tritt sie ein paar Schritte zurück und adressiert eine Schülerin »Was meinst du?«. S1 antwortet mit einem langgezogenen »Ähm« und die Lehrkraft reagiert anteilnehmend mit »Ist schwierig, ne?« Es folgt eine kurze Stille, zwei Schüler melden sich. Die Lehrkraft tritt wieder vor und zeigt auf einen Zeitungsartikel über eine ermordete Frau, die einem Schüler persönlich bekannt war: »Gott selbst kennt Leid und Verzweiflung, gerade ja in Bezug auf das, was wir hier sehen.« Sie dreht sich zur Schülerin und wendet sich dann der gesamten Gruppe zu. Anschließend ruft sie S2 auf und tritt wieder mehrere Schritte zurück. »Also, da sehe ich keinen Sinn drin und in dem Bild sehe ich auch keine Hoffnung, wirklich«, äußert sich S2. Er deutet auf den Zeitungsartikel. Im Hintergrund sitzt ein Schüler auf der Fensterbank und wuschelt sich in den Haaren. Ein anderer meldet sich. Die Lehrkraft fragt nach worin S2 keinen Sinn sehe. Er antwortet, wenn Gott Leid kennen würde, wäre das mit der Frau nicht passiert, »weil ich denk (.) so schön wars jetzt nicht für die Frau also was sie da erfahren hat, oder?«. Die Lehrkraft sortiert parallel die Impulskarten in der Hand, bleibt dem Schüler aber zugewandt. »Jetzt hab ichs verstanden« äußert sie und tippt sich mit dem Zeigefinger an die Stirn. Sie führt S2's Aussage aus: Das, was die Person erfahren hat, war so tragisch, dass sie sich nicht drauf verlassen kann, dass es einen Gott gibt und wenn es einen Gott geben würde, dann wäre das nicht passiert. Die Lehrkraft vergewissert sich, ob sie den Schüler mit der Ausführung richtig verstanden hat, dieser bejaht und nickt. Im Kreis sind alle sehr ruhig und konzentriert, viele haben sich an die Wand gelehnt. Daraufhin meldet sich S3 zu Wort, er äußert, dass er daran glaube, dass Gott den Menschen das Leid schenke, damit sie ihm komplett vertrauen. »Weil, wenn's kein Gott geben würde, dann hätte keiner einen Maßstab, dann würde keiner beantworten, was ein gutes Leben ist«. Die Lehrkraft hakt nach, was angesichts von Leid helfen kann. S3 murmelt: »Vertrauen«, worauf die Lehrkraft erneut nachfragt: »Vertrauen worauf?« Sie blickt auf die Uhr, weil sich das Ende der Stunde abzeichnet. S3 erklärt, dass er das Leben als Prüfung sehe, und dass Dinge wie die Ermordung der Frau auf der ganzen Welt passieren. Wenn man alles Leid der Welt auf einmal betrachte, dann hätte das Leben für manche Menschen keinen Sinn mehr »dann würden die sich das Leben nehmen und alles Mögliche, dann würd man nur noch das Leid sehen«. Die Lehrkraft lässt die Aussage unkommentiert stehen und gibt der Gruppe damit Raum weiterzudenken. S4 meldet sich, er schließt sich S2 an und sagt, »Wenn's

n Gott geben würde und er Leid selbst kennt, dann würde er ja quasi die Menschen vor Leid beschützen und die Menschen nicht aufeinander loslassen.« Die Lehrkraft wendet sich ihm körperlich zu, geht dabei ein wenig zurück, um Raum zu geben und gibt einen weiterführenden Impuls: »So dass dann jeder eine Marionette ist und nicht das machen kann, was er will, oder wie stellst du es dir dann vor?« S4 argumentiert, dass der Mensch in einem gewissen Rahmen machen könnte, was er möchte, solang er sich und andere nicht schädigt. »So stelle ich mir das vor, dass Gott uns behüten soll, wenn es ihn geben würde.« Die Lehrkraft sortiert erneut ihre Impulskärtchen, lässt die Aussage unkommentiert im Raum stehen und wendet sich gesprächsöffnend der Gruppe zu. S5 meldet sich und wird drangenommen. Er glaubt persönlich nicht an Gott, aber daran, dass es ein Schicksal gibt und jeder seine eigene Geschichte hat. Jede Entscheidung, die man im Leben treffe, werde Konsequenzen haben. Es gibt zustimmendes Nicken in der Gruppe, ein weiterer Schüler meldet sich und ein Gespräch über Strafe und Vergebung gerät in Gang.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft gestaltet das Gespräch als eine Art Theologisieren. Sie tritt moderierend auf, ermuntert die Schüler*innen das Gesagte auszuführen und gibt weiterführende Impulse. Dies unterstützt sie körperlich-räumlich, indem sie Impulskarten in die Mitte legt und sich dann wieder ein Stück aus dem Kreis zurückzieht, um den Raum für die Schüler*innen zu öffnen. Sie hält Zettel in der Hand, auf die sie immer wieder blickt, ebenso wie auf die Uhr, womit sie ihre Rolle als Moderatorin der Gespräche markiert. Sie bleibt durchgehend den Schüler*innen zugewandt, argumentiert ruhig und lässt in dem Gespräch auch Schweigeminuten entstehen. Dadurch entsteht ein Gespräch auf Augenhöhe, bei der die Lehrkraft die Beiträge nicht wertet und sich die Schüler*innen auch aufeinander beziehen.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler*innen stehen eng beieinander im Kreis, mehrere lehnen an der Wand, ein Schüler sitzt auf der Fensterbank, andere stehen, oder lehnen sich an Tische an. Insgesamt sind alle sehr ruhig und konzentriert, es wird immer mal wieder vor und zurück gewippt, einige falten die Arbeitsblätter, sind aber dadurch nicht vom Gespräch abgelenkt. Niemand lacht oder führt Nebengespräche mit Mitschüler*innen, es gibt keine Zwischenrufe. Es beteiligen sich sehr viele am Unterrichtsgespräch. Sie widmen sich dem Gespräch mit gespannter Ernsthaftigkeit, bringen eigene Fragen und Gedanken ein.

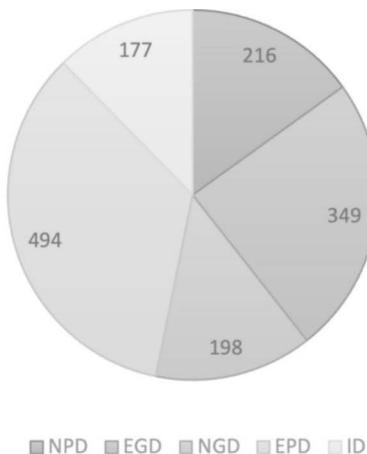
Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

In dieser Sequenz findet kein produktionsorientiertes Arbeiten mit Kunst statt, der Lehrer nimmt darauf jedoch vor der Sequenz kurz Bezug, indem er erläutert, dass die inhaltliche Auseinandersetzung bedeutsam ist zur Vorbereitung der Fotoarbeiten. Vor der Sequenz wurde mit der Besprechung des Kreuzweg-Bildes ein rezeptionsorientierter Impuls gegeben, an dem sich die Schüler*innen rege beteiligt hatten.

Interaktionen im Raum

Für das Segment hat die Klasse die üblichen Tischreihen verlassen und sich zu einem Tisch in der Ecke des Klassenzimmers begeben. Damit wird eine ungewohnte Positionierung im Raum gewählt, die eingeübte Muster des gelenkten Unterrichtsgespräches aufbricht. Die Muster der Platzierungen von Körpern im Raum sind durch ein geteiltes Miteinander gekennzeichnet, sowie durch Raumgewährungen durch die Lehrkraft. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass die Schüler*innen fest an ihrem Platz stehen bleiben, während die Lehrperson zumindest leicht ihre Position verändert. Entgegen der naheliegenden Vermutung, dass eine konstante nahe räumliche Distanz zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen vorherrscht, kann beobachtet werden, dass alle Distanzen bis auf die öffentliche Distanz vertreten sind. Die näheren Distanzzonen treten immer dann ein, wenn die Lehrperson neue Impulse in die Mitte auf den Tisch liegt. Dabei ist erkennbar, dass sie sofort wieder zurücktritt. Zeitweise stützt sich die Lehrperson darüber hinaus auf dem Regal ab, nimmt die weiteste Distanz in der Sequenz zu den Schüler*innen ein und dokumentiert bzw. unterstreicht durch die Geste des Unterstützens die Rücknahme der eigenen Person aus dem Unterrichtsgeschehen, sodass der Fokus auf der Aktivität und den Äußerungen der Schüler*innen liegt.

Grafik 13: Vorkommen der Distanzen »Theodizeefrage«



8.5.2 Doing difference im Unterricht

Dichte Beschreibung

Die zweite Sequenz zeichnet sich durch Dynamiken des *doing difference* aus und findet im Klassenzimmer statt. Die Schüler*innen sitzen hintereinander in vier Reihen. Die Lehrkraft sitzt auf der Tischkante mit einem Tablet auf den Knien, in Richtung der Schüler*innen. Sie blickt auf ihr Tablet, um die Antworten der Schüler*innen festzuhalten und simultan an die Wand zu projizieren. Die Fenster sind geöffnet, die Schüler*innen haben vor sich auf dem Tisch viel Material liegen. Die Lehrkraft fragt ins Plenum: »Auf welches Leid würdest du aufmerksam machen?« und wird dabei fast von S1 unterbro-

chen, die »Trauer« reinruft. Die Lehrkraft notiert die Antwort und adressiert S2 aus der letzten Reihe, die gerade tuschelt, mit der Frage, auf welches Leid sie aufmerksam machen würde. »Ähm, ja, also ich finde Mobbing nicht so toll.« S1 aus der ersten Reihe, die mit dem Sitznachbarn zu den Außenseiter*innen der Klasse gehört, beugt den Oberkörper nach vorne und lässt den Kopf hängen. Ihr Sitznachbar S4 hat den Kopf zur Seite gelehnt und blickt traurig ins Leere. S1 meldet sich, wird aber nicht drangenommen. Die Lehrkraft adressiert S3 und fragt, auf welches Leid sie aufmerksam machen würde. Nach kurzer Stille fragt sie erneut: »Welches Leid?«. Als immer noch keine Antwort kommt, wird die Schülerin in strengem Ton zurechtgewiesen: »S3, ich rede mit dir!« Ihre Antwort ist unverständlich. Ein anderer Schüler ruft »Wut« ins Plenum ein, was die Lehrkraft aufnimmt. S1 bohrt währenddessen kurz in der Nase. Die nächste Frage der Lehrperson lautet: »Wie könnte man denn mit diesem Leid umgehen?« S1 meldet sich und äußert, dass man viel davon therapieren könne und dass man sich bei Mobbing verändern könne. Sie wird kurz von S3 unterbrochen, wobei die Lehrkraft sie auffordert, das weiterauszuführen. Währenddessen rutscht S4 unruhig auf seinem Stuhl hin und her, die Schultern hängen, womit er körpersprachlich deutlich zeigt, dass er sich unwohl fühlt. S1 wischt erneut die Nase. »Also, man kann sich verändern, zum Beispiel«, argumentiert S2 weiter: »Also ich befürworte nicht Mobbing, aber wenn man eine übergewichtige Person mobbt, Übergewicht ist ja ne Krankheit. Deswegen sollte man vielleicht sich ändern und nicht übergewichtig sein, weil das schädlich für die Gesundheit ist und seine Gesundheit fördern.« S1, die mehrgewichtig ist, dreht sich um und guckt S2 an. Diese ruft durchs Klassenzimmer: »Ja man, S1, warum guckst du mich an?« Der Rest ihrer Aussage geht im Lachen der Mitschüler*innen unter. Die Lehrkraft kratzt sich am Rücken, bleibt in der Körpersprache aber sachlich und versucht, das Gesagte aufzufangen: »Ja, ähm, du sprichst jetzt eine Sache davon an, ja.« Dann geht sie auf S3 ein: »Ja. S3, du hast auch noch etwas eingeworfen dazu?«. Diese äußert »Ja, also es geht auch andersrum«. S4 blickt aus dem Fenster und zwei andere Jungen lachen und tuscheln miteinander. Der Lehrer versucht zusammenzufassen: »Ja, also ihr geht jetzt selbst auf die körperliche Konstitution ein. Änderungen herbeiführen, wenn ihr im Kontext Mobbing seid, [ist das] auch in einem anderen Rahmen denkbar, Fragezeichen, S3«. S2 meldet sich und wird drangenommen. Sie argumentiert, dass man manchmal auch Mobbing in Form von Ausgrenzung erfahre, wenn man sich schlecht verhalte »dass man sich psychisch mehr öffnet oder andere besser behandelt«. Sie ergänzt, dass sie kein Mobbing befürworte, sondern dass es um Veränderung gehe. Parallel hierzu zieht S1 ihren Kragen ganz weit nach oben, sodass ihr Gesicht darin verschwindet, S4 liest in seinem Heft. Die Lehrkraft versucht erneut zu differenzieren, dass S2 nur von den Mobbingopfern gesprochen habe, woraufhin sich S2 einsichtig gibt: »Man soll natürlich nicht mobben. Das meinte ich ja damit.« Die Lehrkraft schließt mit den Worten: »Okay. Ja, das war mir nur wichtig, dass das einmal auch klargestellt ist, dass es auf beiden Seiten irgendwie passend ist.« S1 und S4 haben die Köpfe gesenkt, S1 stützt das Gesicht in die Hand, S4 blickt aus dem Fenster.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft gestaltet die Sequenz als klassisches gelenktes Unterrichtsgespräch, wobei sie zunächst die Stichworte der Schüler*innen sammelt und keine inhaltliche Ver-

tiefung anbahnt. Durch das Notieren der Stichworte im Tablet ist die Lehrkraft eher auf sich als auf die Schüler*innen konzentriert. Es fällt auf, dass Schüler*innen aufgerufen werden, obwohl diese sich nicht melden. Hinzu kommen teilweise auch strenge Ermahnungen wie »Ich rede mit dir!«, was dem sensiblen Thema nicht entspricht. Das *victim blaming* [Mehrgewichtige müssen sich verändern, um nicht gemobbt zu werden] scheint die Lehrkraft zu überfordern. Die konkrete Adressierung der mehrgewichtigen Schülerin durch S2 mit »Warum schaust du mich dabei an?« wird von ihr nicht unterbunden, wodurch eine unangenehme Stille in der Klasse entsteht, die durch lautes Auflachen der Mitschüler*innen aufgebrochen wird. Es kann vermutet werden, dass es der Lehrperson unangenehm ist, die persönliche Ebene zu thematisieren, da dabei der Fortgang des Unterrichts ungewiss und dadurch risikoreich ist. Möglicherweise reagiert sie deshalb auch nicht konkreter, weil S2 selbst eine schwierige Geschichte hat. Die Lehrkraft fordert eine Positionierung gegen Mobbing von der Schülerin, die Schuldverdrehung in dieser Thematik wird aber nicht aufgedeckt, obwohl S1 sichtbar betroffen reagiert. Somit werden einerseits von Mobbing betroffene Schüler*innen nicht geschützt und andererseits die Schüler*innen nicht dazu angeregt, ihre eigene Einstellung kritisch zu überdenken und einen Perspektivwechsel vorzunehmen.

Praktiken der Schüler*innen

Bei den Schüler*innen sind verschiedene Raumfluchten und Übersprungshandlungen beobachtbar. Die zwei Außenseiter*innen der Klasse (S1 und S4) fühlen sich sichtlich unwohl, spielen mit dem Papier, bohren in der Nase, gähnen, schauen aus dem Fenster und S1 taucht in ihrem Pullover ab. Die zweite Reihe ist hingegen stark mit sich selbst beschäftigt und tuschelt, sie nehmen nicht am Unterricht teil. Auffällig ist die Interaktion von S2, die in der Klasse den Ton angibt. Möglicherweise spricht sie aus eigener Erfahrung heraus davon, dass man »vieles wegtherapiert« könne und dass man sich selber ändern müsse. Sie vollzieht damit jedoch eine Raummarkierung, indem sie ein *victim blaming* bei einer konkreten Mitschülerin vollzieht. S1 wehrt sich, indem sie sich deutlich entrüstet umblickt, wird aber von S2 und durch das beifällige Lachen der Mitschüler*innen in ihre Schranken verwiesen.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

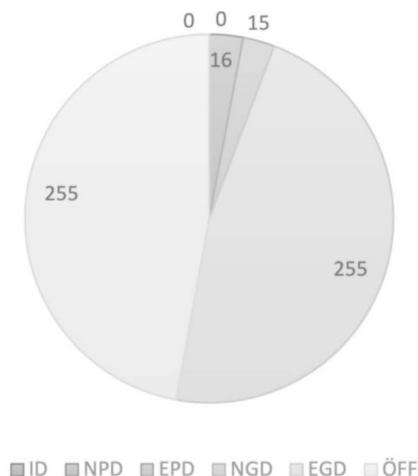
In der Sequenz erfolgt keine Bezugnahme zu den Bildern auf dem Pult als Medium.

Interaktionen im Raum

Durch den Frontalunterricht bewegen sich die Schüler*innen nicht im Raum, auch die Lehrperson verharret fest auf ihrem Platz und gestaltet keine unterschiedlichen Körperf distanzen. So haben die Schüler*innen nur minimale Möglichkeiten der Raumflucht, wie das Hochziehen der Kapuze, das Senken der Köpfe oder der Blick aus dem Fenster. Die Muster der Platzierungen von Körpern im Raum sind dementsprechend durch minimale körperliche Bewegungsspielräume und die hierarchische Steuerung der Lehrkraft gekennzeichnet, die einerseits inhaltlich und körperlich keine Spielräume zulässt, andererseits das *doing difference* nicht vollständig unterbindet. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass sich die Lehrperson in einer entfernten gesellschaftlichen Distanz zu den Schüler*innen aufhält, die sich am nächsten bei ihr befinden und in einer

öffentlichen Distanz zu den hinten sitzenden Schüler*innen. Erst gegen Ende der Sequenz verlässt die Lehrperson diese Positionierung und bewegt sich auf die Schüler*innen der hinteren Reihen zu. Dabei nimmt sie nun eine entfernte persönliche und eine nahe gesellschaftliche Distanz zu den Schüler*innen ein. Jedoch wahrt sie insofern Abstand zu der Klasse, als dass sich zu keinem Zeitpunkt eine Nahe persönliche oder intime Distanz einstellt.

Grafik 14: Vorkommen der Distanzen »Doing difference im Unterricht«



8.5.3 Zwischenfazit

Intensive Lernprozesse scheinen nicht davon abzuhängen, ob sich die Beteiligten in einer intimen oder nahen Distanz befinden, ebenso wie weitere Distanzen diese nicht automatisch zu befördern scheinen. Wirkmächtig scheint dagegen zu sein, ob Raumdynamiken gewohnte Praktiken des *doing being teacher* und *doing being student* durchbrechen. Hierbei agieren die Lehrkräfte moderierend, wobei sie sich verbal und räumlich auch dezentrieren und den Schüler*innen Raum geben (8.5.1). In 8.5.2 werden die Muster der Platzierungen im Raum durch Frontalunterricht und die Anordnung der Tische gerahmt, sowie durch eine starke Lenkung und Lehrer*innenzentrierung. Es kommt zu Raumaushandlungen und Praktiken des *doing difference*, die die Lehrkraft nur bedingt auffängt. Während die Lehrkraft in 8.5.1 kurz in die Intimdistanz eintritt, um Impulsmaterial in die Mitte zu legen und sich anschließend wieder in entferntere Distanzen begibt, werden in 8.5.2 entferntere Distanzen von der Lehrkraft gewählt.

8.6 Fazit

Die Interaktionen zwischen Lehrenden und Schüler*innen scheinen wesentlich durch Raumhabituiierungen beeinflusst. Produktionsästhetische Praktiken haben das Potential, eingespielte Unterrichtslogiken mit habituierten Praktiken des *doing being teacher* und

doing being student aufzubrechen. Besonders am selbstgewählten außerschulischen Ort fanden kreative Prozesse statt, bei denen die Schüler*innen Regie führten und sich die Lehrer*innen dezentrierten. Dagegen wurden vor allem im Klassenzimmer auch eingespielte Interaktionsmuster aufgerufen und Leistungsadressierungen und Unterrichtsordnungen wirksam. Besonders an den liminalen Orten Flur und Schulhof, denen keine eindeutige Raumhoheit zugeordnet ist, wurden Dynamiken der Raumverhandlungen und -markierungen sichtbar.

Hinsichtlich der Praktiken von Lehrer*innen haben sich in der Zusammenschau folgende Muster herausgebildet:

- Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung ohne Handlungsspielraum der Schüler*innen bzw. mit Phasen der Schüler*innenbeteiligung
- Muster des impulsgebenden und technisch-unterstützenden Lehrer*innenhandelns
- Muster des schüler*innenzentrierten unterstützenden Agierens im Hintergrund

Das ›Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung ohne Schüler*innenbeteiligung‹, die mit dem Aufrufen von Leistungsadressierungen einhergehen, scheint heterogenitätssensible, kreative Prozesse einzuengen, besonders, wenn es von Lehrenden im Schulraum aufgerufen wird. Dagegen kann das ›Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung mit Phasen der Schüler*innenbeteiligung‹ unsicheren Schüler*innen Orientierung gewähren, gleichzeitig aber auch Eigenständigkeit unterbinden, so dass dieses kontextuell unterschiedlich wirkmächtig wird. Eine Scharnierstelle für heterogenitätssensibles Lernen scheint insbesondere der Übergang zwischen den ästhetischen Praktiken und dem anschließenden reflektierenden Gespräch im Klassenraum zu sein. Im Klassenraum kommt es dabei zu Praktiken der Verengung durch starke Lenkung und Lehrer*innenzentrierung. Bei den Ausstellungen der Werke zeigte sich, dass ein atmosphärischer Raum im Schulgebäude zwar das Potential trägt, heterogenitätsensible Lernprozesse zu bewirken. Hier hängt es jedoch davon ab, ob Lehrende ›Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung‹ in Hinsicht auf Leistungserwartungen aufriefen, oder eine feierliche Würdigung des Geleisteten vollziehen.

Muster des ›schüler*innenzentrierten unterstützenden Agierens im Hintergrund‹ sowie des ›impulsgebenden und technisch-unterstützenden Lehrer*innenhandelns‹ waren vor allem am außerschulischen Ort, aber auch an den liminalen Orten Flur und Schulhof zu erkennen. Die Lehrenden dezentrierten sich räumlich-körperlich und übergaben den Schüler*innen die vollständige Regie, wobei sie diese bei Bedarf unterstützten und Impulse gaben bspw. hinsichtlich Fototechnik und Bildgestaltung.

Nicht zuletzt kann es heterogenitätssensible Lernprozesse verhindern, wenn Lehrende Praktiken des *doing difference* im Klassenraum übersehen oder übergehen, da Schüler*innen dies als ›Erlaubnis‹ zum Ausgrenzen interpretieren können. Nach Pica-Smith (2009) nehmen Schüler*innen Lehrer*innen als Repräsentant*innen gesellschaftlicher Machstrukturen wahr. Wenn diese bei Diskriminierungen nicht eingreifen, können die Opfer dies in der Folge als »Komplizenschaft« bei der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse erleben (Pica-Smith 2009: 44; Rohde-Abuba 2022: 43), wodurch sie sich in doppelter Hinsicht den Diskriminierungen ausgeliefert fühlen.

In Hinsicht auf die Schüler*innen haben sich in der Zusammenschau folgende Muster herausgebildet:

- Muster des kreativen selbstbestimmten Handelns (Empowerment)
- Muster des unterstützenden Miteinanders
- Muster der Raummarkierungen und Raumverhandlungen
- Muster der Unsicherheit und Scham

›Muster des kreativen selbstbestimmten Handelns‹ werden sichtbar, wenn die Schüler*innen selbst über die Positionierungen der Körper im Raum bestimmen können, sie die Orte des Geschehens selbst wählen dürfen und Lehrende sich dezentrieren. ›Muster der Raummarkierungen und Raumverhandlungen‹ wurden zwar auch im Klassenraum vollzogen, traten aber vor allem bei Gruppenarbeitsphasen im Flur auf. Sie korrelierten mit Praktiken des *doing gender* und *doing difference*, so dass sich die These aufstellen lässt, dass die Liminalität des Ortes zwischen Eigen- und Fremdbestimmung Raumaushandlungsprozesse sowie Verhandlungen über die Bewegungen der Körper im Raum evoziert. Damit entstehen Freiräume, die konstruktiv mit ›Mustern des unterstützenden Miteinanders‹ gefüllt werden, die aber auch zu Praktiken des *doing difference* führen können. Im gelenkten Unterrichtsgespräch und auch bei den ästhetischen Praktiken vollziehen Schüler*innen subversive Raumaneignungen, die von Mikropraktiken bis hin zu offensiveren Raumaneignungen reichen.

Ästhetische Praktiken, wie z.B. die Arbeit mit Standbildern oder das szenische Nachempfinden von Bildern erfordern Körperexpositionen, was vor allem im Klassenraum, aber auch im Flur und auf dem Schulhof ›Muster der Unsicherheit und Scham‹ bei Schüler*innen hervorrufen kann. Sie wurden überwiegend bei ästhetischen Praktiken im Klassenraum und an liminalen Orten wie Schulhof und Schulflur beobachtet.

Dass Menschen individuell und kontextabhängig unterschiedliche Distanzzonen als (un-)angenehm empfinden, findet bis dato noch kaum Berücksichtigung in pädagogischen Prozessen. Die Psychologie sieht in Distanzzonen eine Kontrollfunktion und Kommunikationsfunktion. In Hinsicht auf die Kontrollfunktion können sie vor Überstimulation von Reizen, psychischer und physischer Bedrohung schützen und der Wahrung der Autonomie und Handlungsfreiheit dienen (Roeder 2003: 42f). Indem Lehrende fast durchweg im Klassenraum die Körperfentanzen steuern, können sie eine Kontrollfunktion ausüben, was jedoch mit der Kontrollfunktion der Distanzzonen ihrer Schüler*innen kollidiert. Dadurch können Übersprungshandlungen und Praktiken der Raumaushandlung, bzw. Raummarkierung ausgelöst werden. Durch (Re-)Adressierungspraktiken in Hinsicht auf Leistungserwartungen beugen sich Schüler*innen zumeist der Verfügungsgewalt der Lehrenden, wobei sich aktuell an vielen Schulen abzeichnet, dass sie dies (aus verschiedenen Gründen) nicht mehr tun. Beim produktionsästhetischen Arbeiten in *hekuru* war die Aufmerksamkeit der Beteiligten beim Eintritt in die intime Distanz auf das Medium Kamera gerichtet, so dass diese in eine Kommunikationssituation eingebettet war, bei der die Schüler*innen gleichberechtigt über die Steuerung der Distanzzonen verfügen konnten. Dies scheint zusätzlich zur Bedeutung des Raumes eine wichtige Voraussetzung für heterogenitätssensibles Lernen zu sein, ebenso wie die

Tatsache, dass Schüler*innen eigenständig über die Körperpositionierungen bei ästhetischen Praktiken bestimmen können.

