

## 7 Gesamtdarstellung der Teilstudien 1 und 2

---

In diesem Kapitel werden Ergebnisse der Teilstudien 1 und 2 in der Gesamtdarstellung präsentiert.

Teilstudie 1 wird anhand der ausgewählten und analysierten Sequenzen aus den beiden Gruppendiskussionen zunächst im Einzelnen vorgestellt. Aus der Sequenzanalyse wird ein Zwischenfazit zu den wesentlichen Themen gezogen, welches abschließend in eine synthetisierte Gesamtaussage zusammengeführt wird. Dort finden sich die Resultate zu den Gelingensbedingungen und Hindernissen, die sich in beiden Gruppendiskussionen gezeigt haben. Um durch die umfanglichen Auswertungen von Teilstudie 1 den Rahmen des vorliegenden Buchs nicht zu sprengen, wurde in diesen für jede der beiden Gruppendiskussionen nur eine exemplarische Sequenzanalyse aufgenommen. Alle weiteren Sequenzanalysen beider Gruppendiskussionen finden sich im digital abrufbaren Band 2 dieser Arbeit. Auf diese Weise werden alle Forschungsdaten und Auswertungen verfügbar und können mitgängig zum vorliegenden Band 1 gelesen werden.

Für die Teilstudie 2 werden die Fotodaten und die kontextbezogene Bildinterpretation zum Fotomaterial 1 und 2 dargestellt. Neben der Auswahl, Ersteindrucksanalyse, formalen und deskriptiven Analyse, dem Rückgriff auf Kontextinformation wird vor allem die Deutung der beiden Fotomaterialien veranschaulicht. Daraufhin folgt ein Zwischenfazit zu den wesentlichen Themen der kontextbezogenen Bildinterpretation, das synchron zum Zwischenfazit der Sequenzanalysen der Gruppendiskussionen gegliedert ist, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, was die spätere Triangulation der Forschungsdaten begünstigt. In der synthetisierten Gesamtaussage zu den Fotodaten werden Gelingensbedingungen und Hindernisse für einen erweiterten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen aufgezeigt, die sich an ihnen abzeichnen.

Durch die Zusammenführung der Teilstudie 1 und 2 lässt sich anschließend eine synthetisierte Gesamtaussage über die Bedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen treffen.

## 7.1 Gesamtdarstellung Teilstudie 1: Verbalsprachliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

Im vorliegenden Kapitel werden die ersten beiden Sequenzanalysen der Gruppendiskussion 1 und 2 vorgestellt, wobei das forschungsmethodische Vorgehen bereits in Kapitel 6.3.1 geschildert wurde (vgl. Bd. 1, 6.3.1). Die vollständigen Transkripte beider Gruppendiskussionen sowie alle weiteren Sequenzanalysen finden sich in Band 2 dieser Forschungsarbeit (Bd. 2, 2.5.1, 2.5.2). Weitere Hinweise zum Verständnis sind den Sequenzanalysen der jeweiligen Darstellung vorangestellt (vgl. Bd. 1, 7.1.1, 7.1.2).

### 7.1.1 Sequenzanalysen der Gruppendiskussion 1

Im Folgenden wird die Sequenzanalyse der Gruppendiskussion 1 exemplarisch anhand der ersten Sequenzanalyse dargestellt. (vgl. Bd. 1, 6.3.1). Anhand der Zeilenangaben, die zu Beginn der Sequenzanalyse zu finden sind, kann die Sequenz der Transkription von Gruppendiskussion 1 im Begleitband zugeordnet werden. Dadurch soll Nachvollziehbarkeit hergestellt werden. Die Sequenz wird mit einer Zusammenfassung wesentlicher Aspekte abgeschlossen, um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten.

Die Gruppendiskussion 1, an der Kleingruppe 2 teilgenommen hat, wird von I eröffnet, die sich selbst vorstellt und zu einer Nennung der Namen der drei Teilnehmenden einlädt. Sie äußert ihr Interesse am Kunstunterricht, an dem die Teilnehmenden der Gruppendiskussion beteiligt waren. Sie fragt nach dessen Zustandekommen und Verlauf und danach, wie sie als Beteiligte den Kunstunterricht erlebt haben, wie sie ihn bewerten und was sie persönlich daran interessierte. Sie bekräftigt, dass auch unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen der Teilnehmenden durch freies Erzählen und Diskussion in das Gespräch eingebracht werden können. Die Jugendlichen bezeichnen den beforschten Kunstunterricht in der Gruppendiskussion als »Projekt«, da diese Bezeichnung in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch gängig war (vgl. Bd. 1, 5.2.4).

#### Sequenzanalyse 1

##### Bd. 2, 2.5.1, Z. 24–46

Bevor O sich äußert, versichert er sich, in welchem Rahmen er sich bei der Gruppendiskussion bewegen kann. Er beginnt mit dem Wort »auch« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 23), welches seine nachfolgenden Inhalte als Erweiterungen oder Alternativen zu den Erläuterungen von I ausweist. Er fragt, ob er direkt mit dem Sprechen beginnen kann, gerät kurz ins Stocken, setzt wieder an mit den Worten: »was uns an dem Projekt« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 24) und nimmt damit Bezug auf sich, die anderen Jugendlichen in seinem Kurs und den erweiterten Kunstunterricht. Einen Bezug zu den beiden an-

deren Diskussionsteilnehmenden B und D stellt er kurz darauf nonverbal durch einen Blickkontakt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 29–30) her, der erwidert wird. Er macht sich, nach dieser nonverbalen Rückversicherung, dadurch als Teil des Kurses zugleich zu deren Sprechendem, betont den persönlichen Bezug der drei Personen, bricht dann ab und zieht sich so von spezifischen Aussagen zurück. Er schließt den Satz mit den Worten »davon erzählen und so« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 24–25). O vergewissert sich damit der Form, bevor er jegliche inhaltlichen Aussagen trifft, indem er sie exemplarisch als Erzählen oder diffuser als dem Erzählen ähnlich benennt. Bevor er sich aktiv einbringt, klärt er für sich und die beiden weiteren Anwesenden seiner Kleingruppe, wie unmittelbar, persönlich und in welchen sprachlichen Modi Äußerungen möglich oder erwartet sind.

I bestärkt O in seiner Nachfrage und verweist darauf, dass alle ihren spontanen Einfällen folgen können. Sie bittet sie um die Nennung ihrer Namen.

O stellt sich namentlich vor und bezieht weitere Jugendliche dadurch ein, dass er sie als »Mitschüler« adressiert (Bd. 2, 2.5.1, Z. 29). Er rekuriert dadurch auf ihre und seine Rolle als Jugendliche an einer Schule. Durch die Wahl der männlichen Sprachform hält er an einer nicht gendersensiblen Sprachform fest. Einerseits übergeht er damit den Großteil des als weiblichen zu lesenden Kurses, andererseits nimmt er keine geschlechtsspezifische Unterscheidung zwischen ihnen und sich vor und stellt so Indifferenz her. Der gemeinschaftliche Schulbesuch ist für ihn das wesentliche Merkmal der Personengruppe, zu welcher er sich zählt.

Mit der Angabe »Q1« verweist er auf das erste Halbjahr der Qualifizierungsphase für das Abitur und vergewissert sich bei der Nennung dieser Angabe durch Blickkontakt bei den Jugendlichen B und D. Während er sich der Benennung von Personen in der eigenen Gruppe und der Sprachform sicher zu sein scheint, sucht er durch den Blickkontakt bei der schulspezifischen Angabe zur Jahrgangsstufe eine Bestätigung durch seine Kleingruppe. Indem er auf ein Schulhalbjahr als Zeitspanne verweist, nennt er keinen genauen Zeitpunkt des Beginns des Kunstunterrichts. Weder ein Unterrichtsfach noch eine bestimmte Klasse oder einen Kurs spricht O an. Der allgemeine schulische Rahmen und die Qualifizierung für das Abitur sind für ihn in dieser Aussage wesentlich, nicht aber das spezifische Fach und die Zuordnung zu einer bestimmten Lerngruppe.

Den Bezug, den er und seine Mitlernenden zum beforschten Kunstunterricht haben, beschreibt er als ein »in Kontakt kommen« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 31). Er gibt den Namen für den Kurs des Kunstunterrichts an. Der Kunstunterricht ist in seiner Darstellung namentlich und strukturell eigenständig, den anfänglichen Bezug beschreibt er als eine lose Verknüpfung. Im nächsten Satz bekräftigt er, dass der beforschte Kunstunterricht nicht neu eingeführt wurde, sondern bereits mehrere Jahre »gelaufen« sei (Bd. 2, 2.5.1, Z. 33). Den Beginn des Kunstunterrichts sieht O als eine noch diffuse Begegnung mit etwas langfristig Stabilem und zugleich dynamisch Funktionierendem. Der Begriff des bereits Laufenden verweist darauf,

dass die Strukturen und Prozesse aktiv und bis zu einem gewissen Grad wirksam sind. Dies unterstreicht O gestisch (Bd. 2, 2.5.1, Z. 33).

Im nächsten Satz beschreibt er, wie er und weitere Jugendliche sich innerhalb des erweiterten Kunstunterrichts mit Themen sowie Kunstepochen und Kunstschaffenden auseinandergesetzt haben, deren verbindendes Merkmal ihre Verschiedenheit ist. Durch die zweimalige Verwendung des Wortes »verschiedenste« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 34, 35) spiegelt O eine thematische oder epochale Diversität oder Bandbreite des Fachs, die er mit der abgeschwächten Form »verschieden« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 35) auch auf Kunstschaffende bezieht. Durch die Nennung von Kunstepochen, Kunstschaffenden und Werken stellt er den Kunstunterricht als kunstbezogen dar. Die Auseinandersetzung selbst oder ihre Gehalte beschreibt er als Inhalt der Ausstellung, die als Kollaboration zwischen Schule und Museum stattgefunden hat. Was er unter dem Begriff Auseinandersetzung versteht und wie diese konkret ausgesehen hat, benennt O nicht. Die Nennung der Institutionen erfolgt, ohne dass er einen Bezug zu sich und weiteren Jugendlichen des Kurses herstellt, wobei er den Namen der Schule nicht nennt, durch die Bezeichnung der Kollaboration mit dem Museum diese aber hervorhebt. Während O die Jugendlichen als »meine Mitschüler« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 29, 39) bezeichnet, verwendet er für keine der beiden Institutionen eine solche Bezeichnung, die Zugehörigkeit impliziert. O sagt zur Ausstellung, die er mit der Ausstellungseröffnung gleichsetzt und in der vorherigen Woche als bereits zurückliegend einstuft: »da wurden jetzt verschiedenste, ähm, Werke, von unseren, ähm, von meinen Mitschülern ausgestellt« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 38–39). Zu Beginn der Aussage wird die Ausstellung erneut als vergangen eingeordnet, ihre Inhalte als divers herausgestellt. Indem O das Wort »verschiedenste« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 38) erneut verwendet, stellt er einen unmittelbaren Zusammenhang zu den von ihm zuvor genannten Gegenständen der Auseinandersetzung her. Nach seiner Aussage vermittelt sich ein hohes Maß an Diversität als Inhalt einer Auseinandersetzung, die sich sowohl auf Kunst Epochen, Themen und Kunstschaffende bezieht. Welche Form die Auseinandersetzung hat, bleibt unbenannt. Einige Zeilen später wird deutlich, dass dies in konkrete und diverse Werke von Jugendlichen mündet. O korrigiert sich erstmals, als er über die Gestaltenden der Werke spricht. Er spricht zunächst von »unseren«, dann von »meinen« Mitschülern (Bd. 2, 2.5.1, Z. 39). Durch diese Revision wandelt er sich vom Sprecher einer Mehrheit, die sowohl seine Kleingruppe, d.h. aller am Kunstunterricht Teilnehmenden oder auch die im Raum befindlichen Personen bezeichnen kann, zu einem für sich Sprechenden. Die Unklarheit über die gemeinte Personengruppe behebt er, indem er im Folgenden von sich und seinen »Mitschülern« redet (Bd. 2, 2.5.1, Z. 39). Dadurch betont er die Zugehörigkeit zu den anderen Jugendlichen und grenzt sich von den Ausstellenden ab. Hat er eingangs für sich und seine Kleingruppe gesprochen, zeigt sich an dieser Textstelle eine bewusste Modifikation in der Selbstbezeichnung und Fürsprache, nicht aber in der Zugehörigkeit zu anderen Jugendlichen. Danach nennt er als

beispielhafte Werkinhalte die Künstlerin Jeanne Mammen<sup>1</sup>, das Thema Krieg sowie ergänzend Babylon Berlin.<sup>2</sup> Aus der Themenkombination lässt sich der Zeitraum zwischen 1900 und 1945 in Frankreich, Belgien und Deutschland als ein Themen-schwerpunkt des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen oder ein persönlicher Interessenschwerpunkt von O ableiten. Da er diese Themen exemplarisch nennt, zuvor verstärkt auf Diversifikation verwiesen hat und eigene Bezüge nicht versprachlicht, bleibt das Themenspektrum des Kunstunterrichts in seinem vollen Umfang unklar.

Bei der Gestaltung dieses Ausstellungsrahmens schreibt sich O eine passive, distanzierte Rolle zu. Er berichtet, von der Ausstellungsrealisierung überrascht gewesen zu sein (Bd. 2, 2.5.1, Z. 42, 43). Das »Ausgestellt- und Ausgehängenwerden« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 42, 44) von bildnerischen Werken wird von ihm passiv formuliert und auch der Herstellungsprozess der Ausstellung liegt danach in der Verantwortung von Anderen, die nicht benannt werden. Die Wortwahl »ausgehängen« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44) wirkt in diesem Kontext befreindlich sowie doppeldeutig. Sie stellt eine Verschmelzung des Ausstellungsbegriffs mit dem Wort Hängung dar, welches im Kontext des Kuratierens üblicherweise verwendet wird. Ähnlich wie die Indifferenz zwischen der Ausstellung und der sie eröffnenden Vernissage, unterstreicht dies die Unbeflissenheit und Distanz von O zur Ausstellungspraxis. Als Assoziation mit dem Wort Aushang erhalten die Exponate eine proklamierende und plakative Zuschreibung. Dadurch verringert sich ihr Status als autonome, bildnerische Werke einer Ausstellung. Es verstärkt sich dadurch ihr Verweischarakter auf etwas, das außerhalb ihrer selbst liegt, wie z.B. der Kunstunterricht, die Agierenden dieses Kunstunterrichts oder seine Inhalte.

Im Diskussionsbeitrag von O berichtet er über ein konkretes, persönliches Erlebnis: »einfach für mich als ich da stand, es war auch wieder eine schöne Erfahrung zu sehen, dass die tatsächlich ausgestellt werden / die man, ähm, Werke, die man jetzt / bei denen man live dabei war, wie die, ähm, entstanden sind, auch tatsächlich da ausgehangen werden und, ähm, sich Leute die dann noch interessant betrachtet haben.« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 40–45).

Mit dem Wort »einfach« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 40) bezeichnet er die Banalität der eigenen Anwesenheit in einem spezifischen Moment und bildet die Einleitung für eine Schilderung, in welcher er als autonomes Subjekt zu einer positiven Erfahrung gelangt. Die Wortkombination »auch wieder« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41) ist der »schönen Erfahrung« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41) vorgeschaltet, womit er die benannte Erfahrung in den Kontext seines bisherigen Erfahrungsschatzes einbettet. Dadurch verweist er sich als erfahren und die beschriebene Erfahrung als weitere persönliche Bereicherung aus. Mit dem Wort »schön« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41) bezeichnet O positive Aspekte, die sein

1 Vgl. <https://www.stadtmuseum.de/artikel/jeanne-mammen> [Letzter Zugriff 22.02.2023].

2 Vgl. <https://www.fernsehserien.de/babylon-berlin> [Letzter Zugriff 22.02.2023].

Erleben sinnlich stimmiger, harmonisch empfundener Situationen betonen. Seine bereichernde Erfahrung besteht darin, die im Kunstunterricht entstandenen Werke ausgestellt zu sehen. O stellt heraus, dass es für ihn erstaunlich war, dass die Ausstellung mit den Werken faktisch stattfand, was er zweimal mit der Verwendung des Worts »tatsächlich« unterstrich (Bd. 2, 2.5.1, Z. 42, 43).

Real wird für ihn das Erlebnis erst durch die Qualität der leiblichen Anwesenheit in der Ausstellung, durch das »da stehen« (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 41). In der Ausstellung zu sein ist für O ein Moment des Verstehens, Ankommens und des Daseins. Seine Ausstellungserfahrung erlangt dadurch ihre Faszination, dass O sich an die Entstehung der Werke ebenfalls durch sein eigenes Erleben erinnern kann. Diesen Rückbezug beschreibt er als eine Situation, in der er »live« (Bd. 2, 2.5.1, Z. 43) bei den bildnerischen Entstehungsprozessen dabei gewesen ist. Den Ausstellungsort im Museum bezeichnet er mit »da« – wie auch seinen eigenen Standort zu Beginn (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41). Durch diese Wortwiederholung verstärkt er den Verweis auf die gleichzeitige Anwesenheit seiner Person und der Werke, wobei Letztere wie er Prozesse im Kunstunterricht durchlaufen haben. Er und die ausgestellten Werke sind damit nicht nur in einem Moment des Präsentiertwerdens angelangt, sondern in einem Moment der Präsenz. Eine Steigerung erfährt dieser Moment durch weitere Anwesende, die er als »Leute« betitelt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44), die sich die Werke betrachten. Mit Leuten im Plural verweist er auf eine ihm nicht einzeln bekannte, wahrscheinlich fremde, erwachsene Gruppe an Menschen, deren Ansehen der Werke er als interessant beschreibt. Diese Wortwahl lässt offen, ob es ihm gefiel, dass sich Besuchende die Werke in der Ausstellung interessiert anschauten oder ob O die Personen bei der Rezeption der Werke selbst interessant fand oder ob beides zutrifft. Die Anwesenheit von ihm unbekannten Besuchenden wird als Repräsentation öffentlichen Interesses umschrieben, was O als Steigerung erlebt, die er durch das Wort »noch« zum Ausdruck bringt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44). Durch die doppeldeutige Verwendung des Wortes Interesse und die Präsenz von Besuchenden entsteht für O nicht nur eine Steigerung seines Erlebens, sondern eine Verschiebung seines Aufmerksamkeitsfokus. Beschreibt er zuvor seine Anwesenheit im Ausstellungsraum mit ihm bereits bekannten Werken, treten durch die Besuchenden und das von ihm als erstaunlich erlebte Interesse Unbekannte in den erweiterten Kunstunterricht ein. Markiert ist diese zusätzliche Erfahrung durch die Wortkombination »dann noch«, was darauf hinweist, dass es entweder zu einem späteren Zeitpunkt stattgefunden hat oder von ihm später registriert wurde. Während O anfänglich noch mit der Kollaboration lose »in Kontakt kommen« verband (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44), wandelte sich das Verständnis durch das Gewahrsein des Verlaufs und -abschlusses des Kunstunterrichts zu einer unmittelbaren Involviertheit. O erlebt sich gegen Ende des Kunstunterrichts teilweise als involviert, jedoch eher rezipierend als gestaltend.

## Zusammenfassung Sequenzanalyse 1

- Bevor Jugendliche sich äußern, sichern sie sich über die Äußerungsform und Äußerungsmöglichkeiten in der Kleingruppe ab.
- Der Kunstunterricht und die Zusammenarbeit von Schule und Museum ist eine beständige, dynamisch funktionierende Rahmung.
- Innerhalb des Kunstunterrichts können sich Teilnehmende mit vielfältigen kunstbezogenen Gehalten wie Themen, Epochen und Kunstschaffenden aus-einandersetzen.
- Verschiedenheit bzw. Diversität und Bandbreite dieser Gehalte gehören zu den zentralen Inhalten des Kunstunterrichts, was in die bildnerischen Werke von Ju-gendlichen einfließt.
- Zugehörigkeit entsteht im Kunstunterricht durch die gemeinschaftliche Teil-nahme mit anderen Jugendlichen.
- Jugendliche stehen den Institutionen und kuratorischen Prozessen eher distan-ziert und indifferent gegenüber.
- Die unmittelbare Teilnahme an Prozessen, die im Zusammenhang mit der Aus-stellung der im Kunstunterricht entstandenen Werke stehen, kann bei den Ju-gendlichen zu anregenden und sinnlich-stimmigen Erfahrungen führen.
- Teilnehmende des Kunstunterrichts können sich bezüglich ihrer Erfahrungsfähigkeit als kompetent und genießend erleben und reflektieren. Voraussetzung hierfür ist ein unmittelbares, leibliches Erleben.
- Öffentliches Interesse kann das Erleben der Jugendlichen steigern und den Kon-text des Kunstunterrichts in einen größeren Zusammenhang stellen.
- Das Miterleben der Ausstellung und der öffentlichen Rezeption trägt zur Verge-wisserung über die Bedeutung des eigenen Kunstunterrichts bei und dient der persönlichen und kollektiven Bestätigung.

### 7.1.2 Sequenzanalysen der Gruppendiskussion 2

In diesem Abschnitt wird die Sequenzanalyse der Gruppendiskussion 2 exemplarisch anhand der 12 Sequenzanalyse dargestellt. (vgl. Bd. 1, 6.3.1). Anhand der Zei-lenangaben, die zu Beginn der Sequenzanalyse zu finden sind, kann die Sequenz im Begleitband der Stelle im dort vorliegenden Transkript von Gruppendiskussion 2 zugeordnet werden. Dadurch soll Nachvollziehbarkeit hergestellt werden. Die Se-quenz wird mit einer Zusammenfassung wesentlicher Aspekte abgeschlossen, um eine bessere Übersichtlichkeit über die Befunde zu gewährleisten.

Die Gruppendiskussion 2, an welcher Kleingruppe 1 teilnimmt, wird von I eröff-net, die sich vorstellt und die fünf Teilnehmenden zur Namensnennung einlädt. Sie äußert ihr Interesse am beforschten Kunstunterricht, an welchem die Teilnehmen-den der Gruppendiskussion beteiligt waren. Sie fragt, ebenso wie in Kleingruppe 2, nach dem Zustandekommen und Verlauf des Kunstunterrichts, wie die Jugend-

lichen ihn erlebt haben, bewerten und was für sie an ihm von persönlichem Interesse war. Sie bekräftigt, dass unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen durch freies Erzählen und Diskussion in das Gespräch eingebracht werden können. Die Jugendlichen bezeichnen den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in der Gruppendiskussion als »Projekt«, da dies in ihrem Alltagssprachgebrauch gängige Praxis war (vgl. Bd. 1, 5.2.4).

## Sequenzanalyse 12

### Bd. 2, 2.5.2, Z. 33–52

Nachdem N sich bei den anderen Teilnehmenden der Gruppendiskussion durch Nachfrage vergewissert hat, ob sie anfangen soll und sie dem gestisch zugestimmt haben, beginnt sie mit ihrer Schilderung (Bd. 2, 2.5.2, Z. 33–38). In der Einführungsphase, die sie »elfte Klasse« nennt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 34) wurde vermittelt, wie Gemälde erstellt und interpretiert werden und wie bedeutsam einzelne Bildmittel wie Farbe und Perspektive sind. Nachdem A durch ein Nicken ihre Zustimmung bekundet hat, fährt N fort: »und, ähm, in der zwölften Klasse, in der Qualifizierungsphase hat es damit angefangen, dass wir das selbst dann auch gemacht haben, gezeichnet haben, ausprobiert haben« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 40–42). N terminiert den Beginn von etwas, das sie mit »es« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 40) bezeichnet, zeitgleich mit dem Beginn der Qualifizierungsphase. Sie spricht weder vom Leistungskurs im Fach Kunst noch vom Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Auch der Inhalt, der von ihr angesprochenen Tätigkeit bleibt unklar, da er mit »das« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 41) bezeichnet wird. Die passive Formulierung »hat es damit angefangen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 40) enthält keinen Hinweis auf eine Organisation oder Organisierende. Vielmehr scheint N einen selbstständigen Prozess zu beschreiben, der wesentlich anwendungsorientiert war, indem die Jugendlichen etwas »selbst [...] gemacht«, genauer »gezeichnet« und »ausprobiert« haben (Bd. 2, 2.5.2, Z. 41), d.h. um bildnerisches und experimentelles Handeln. Über die so entstandenen bildnerischen Produkte sagt N: »und das hat sich alles so zu einer Sammlung [...] also haben wir wie eine Sammlung erstellt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 42–45). Im ersten Satzteil entsteht der Eindruck von sich selbstständig ansammelnden Dingen. Ihre Ausführung zur »Sammlung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 42) begleitet sie durch intensive Handbewegungen, die das Sammeln gestisch anzeigen. Es erscheint so, als seien bildnerische Produkte angefallen, die N zuerst nur durch eine leibliche Bewegung erfassen und zusammentragen kann. Dann reformuliert sie den Satz mit einem Subjekt: »also haben wir wie eine Sammlung erstellt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 44–45). N verwendet das Wort »wir« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 41, 44), ohne dass klar wird, wen sie damit bezeichnet. Kontextbezogen lässt sich auf den Kurs schließen, der am beforschten Kunstunterricht teilgenommen hat oder die Kleingruppe 1. Mit dem Vergleichspartikel »wie eine Sammlung« scheint die Zusammenstellung an sich keine Sammlung

zu sein, sondern ihr lediglich zu entsprechen. Somit könnte »Sammlung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 42, 45) für N ein feststehender Fachbegriff des Kuratorischen sein.

Unmittelbar darauf beschreibt N die Konzeption der Ausstellung: »Und haben dann in der Ausstellung geschaut, was zu den Themen jeweils passen könnte und ähm, was die Leute, die dann zur Ausstellung kommen, was die so davon halten würden« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 45–47). Durch die Ausführungen von N, die sich auf die Museumsausstellung der Jugendlichen zu beziehen scheinen, entsteht der Eindruck, als hätten die Jugendlichen im Ausstellungsraum an der Kuration der Ausstellung mitgearbeitet. Dies war nicht der Fall. Für N scheint der Bezug zwischen den eigenen planerischen Überlegungen der Jugendlichen und dem Ausstellungsraum jedoch unmittelbar. Ausgangspunkt ihrer kuratorischen Überlegungen waren Themen, sodass dazu bildnerische Werke ausgewählt wurden, die »jeweils passen könnten« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 46). Mit »jeweils« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 46) ist gemeint, dass auf diese Weise bei mehreren oder allen Themen vorgegangen wurde.

Als Korrektiv für die getroffene Auswahl wurde die Besuchendenperspektive eingenommen. Maßgeblich war, »was die so davon halten würden« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 46–47). Demnach haben die Jugendlichen versucht, die Haltung von Besuchenden ihrer Ausstellung zu antizipieren, um ihre Ausstellung entsprechend zu konfigurieren. Die Ordnungsmuster für die Ausstellung der eigenen Werke entstanden demnach themenbezogen sowie adressatenorientiert: »am Anfang war das ein bisschen schwer, weil man die Sachen ja lernen muss« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 47–48). Mit der abschwächenden Formulierung gibt sie zwar zu, dass die Anforderungen anfänglich »ein bisschen schwer« waren (Bd. 2, 2.5.2, Z. 47–48), schätzt aber den Grad der Herausforderung als eher gering ein, weil das Vorgehen erlernbar ist. Sie nutzt möglicherweise aber auch eine Verharmlosung, um nicht als überfordert zu gelten oder sich nicht zu kritisch über die Anforderungen des Kunstunterrichts zu äußern. Die Herausforderung liegt für N allein in der Aneignung von Neuem (»lernen muss«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 48), wobei das Modalverb »muss« einen Zwang ausdrückt. Dabei gibt sie keine Person oder Institution an, die ihr das Lernen oktroyiert, sodass sich die Notwendigkeit aus der Sache selbst ergibt. Es bleibt in diesem Satz allerdings auch unklar, welche »Sachen« genau gelernt werden mussten (Bd. 2, 2.5.2, Z. 48).

Im nächsten Satz sagt N: »Und wir haben mit verschiedenen Techniken gearbeitet, das war ja auch eine wichtige Sache« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 48–49). Das satzverknüpfende Wort »und« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 48) signalisiert, dass es sich um eine zusätzliche Information über die diversen, bildnerischen Verfahren handelt, mit denen gearbeitet wurde. N bewertet die Anwendung unterschiedlicher Techniken als »wichtige Sache« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 49). Da sie »auch« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 49) verwendet, zeigt sie an, dass es weitere wichtige Aspekte für sie im Kunstunterricht gab. Dazu gehört bislang nur die Ausstellungspraxis, die eingangs genannt wurde.

Sie fährt fort: »Das wir ähm, schauen, wie wir unsere Gefühle sage ich mal, mh, zeichnen können« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 49–50). Die Herausforderung besteht für N dar-

in, einen persönlichen, bildnerischen bzw. zeichnerischen Gefühlsausdruck durch Erprobung zu finden: »und ja, das hat dann / das hat geklappt. Jetzt sind wir fortgeschritten, würde ich sagen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 50–51). N beurteilt den Kurs als »fortgeschritten« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 51) und begründet dies mit der gelungenen Bewältigung der Aufgabe, einen subjektiven, bildnerischen Ausdruck zu finden. Den eigenen Fortschritt, den N selbstsicher benennt, quittieren die Jugendlichen der Diskussionsrunde mit Fröhlichkeit. N verstärkt die Kompetenz ihrer Peergroup, indem sie diese für fähig erklärt: »Also, wir wissen schon, wie das klappt und wie man es macht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54). Es fällt auf, dass N von der Homogenität der eigenen Gruppe ausgeht und für alle Jugendlichen gleichermaßen eine gelingende Aneignung und Kompetenzentwicklung annimmt.

N geht nun auf die museale Gruppenausstellung der Jugendlichen ein: »Es war unsere erste Ausstellung. Also, wir waren auch sehr nervös, ehrlich gesagt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54–55). Auf die Neuheit der Ausstellungspraxis geht sie mit der Bezeichnung ein: »unsere erste Ausstellung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54–55). Sie impliziert zugleich, dass weitere Ausstellungen folgen könnten. Sie verweist auf den angespannten Zustand von allen und gebraucht hierfür die Worte »ehrlich gesagt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 55). Nach ihrer Erzählung hat sich die Gruppe insgesamt in einem psychischen Ausnahmezustand befunden, was sie hiermit eingesteht. Hat N zuvor die erlangte Kompetenz der Gruppe hervorgehoben, legt sie nun auch die innere Aufregung und eine gewisse Überforderung offen: »Und da waren auch sehr, sehr viele Werke, die wir sortieren mussten« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 55–56). Die zurückliegende Tätigkeit (»da waren«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 56) ist ihr in Erinnerung geblieben, womöglich aufgrund der hohen Anzahl (»sehr, sehr viele«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 56), aber auch der Verpflichtung, die damit verbunden war (»mussten«; Z. 56). Als Begründung für das Sortieren sagt sie: »Weil ja auch viele in der Ausstellung gefragt haben, ob die zusammenhängen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 56–57). N stellt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Ordnen der bildnerischen Produkte der Jugendlichen und den Besuchenden der Ausstellung her. Hier zeigt sich eine Ähnlichkeit zur vorhergehenden Aussage von N (Bd. 2, 2.5.2, Z. 44–47), bei welcher N ein adressatenorientiertes Vorgehen angibt, das an der vorliegenden Stelle einen gewissen Handlungzwang darzustellen scheint.

Erneut bestehen große Sprünge und Auslassungen bei der Schilderung der Ausstellungskonzeption, denn danach kommt N auf die Anspannung bezüglich der eigenen Ausstellung zurück: »ja, am Anfang waren wir nervös mit unserer ersten Ausstellung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 57–58). Indem sie erneut die Unruhe in der Gruppe thematisiert (Bd. 2, 2.5.2, Z. 55, 58), geht N darauf ein, dass sich die Jugendlichen der öffentlichen Rezeption ihrer Werke und deren Präsentation nicht nur gewahr waren, sondern dass sie dadurch auch Druck verspürten. Vor dem Hintergrund, dass es sich um die »erste Ausstellung« handelt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 55, 58), die N als »unsere« bezeichnet (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54, 58), wird deutlich, dass auch die Herausforderung des

Neuen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 47–48) nun in Verbindung mit der gemeinsamen Identifikation als Gruppe und deren öffentlicher Präsenz wirksam wird.

N macht eine Redepause, bricht den Satz ab und murmelt Unverständliches. Dann sagt sie: »wir haben gesehen, dass es nicht einfach ist, wenn man in der Gruppe zusammenarbeitet« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 58–59). Sie positioniert sich als Sprachrohr ihrer Gruppe, indem sie sagt: »wir haben gesehen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 58–59). Wahrscheinlich basiert diese Einschätzung auf eigenen Erfahrungen mit der Gruppenarbeit, aber sie legt zugleich eine der Herausforderungen offen, die die Jugendlichen bewältigt haben.

Unmittelbar schließt G an: »Was schwer war, ist / jeder hatte irgendwie so eine eigene Vorstellung, wie diese Ausstellung präsentiert werden sollte und dann so alle Ideen miteinander zu verknüpfen und zu sagen, ok das lassen wir dann halt raus, weil es zeitlich vielleicht nicht passt, war ja auch schwer« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60–63). Ähnlich offen beginnt auch G ihren Beitrag: »was schwer war, ist« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60). Sie schließt damit unmittelbar an den Beitrag von N an und benennt exemplarisch eine Herausforderung, die erst als vergangen, dann als gegenwärtig eingeordnet wird. Sie revidiert ihre Ausführungen, denn anstatt von der Gegenwart mit »ist« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60), spricht sie nach einem Satzbruch von der Vergangenheit: »jeder hatte irgendwie so eine eigene Vorstellung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60).

Die Herausforderung, die sie erlebt hat, ging von den einzelnen Jugendlichen und ihren individuellen Ideen aus. Dass sich diese auf die Ausstellung des Kurses beziehen, wird an dieser Stelle deutlich: »Vorstellung, wie diese Ausstellung präsentiert werden sollte« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60–61). Mit »diese« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 61) nimmt G hier eine distanziertere Haltung gegenüber der Ausstellung ein als N, die von »unsere« spricht (Bd. 2, 2.5.2, Z. 54). Was sie unter »präsentiert« versteht (Bd. 2, 2.5.2, Z. 61), ist nicht ganz klar. Es könnte sich um die Kuration der Ausstellung oder um die Erstellung eines Programms für die Vernissage oder die Vermittlung der Ausstellung handeln. Durch »sollte« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 61) wird erkennbar, dass die Jugendlichen die Präsentationsaufgabe nicht als völlig frei, sondern als Auftrag auffassen, der von Erwartungen, Geboten oder Wünschen ausgeht, die entweder durch sie selbst oder von außen vorgegeben werden. Danach stellt G die Schwierigkeit dar: »danach so alle Ideen miteinander zu verknüpfen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 61–62). Zwar strebt der Kurs eine Konsensbildung an, aber wie diese aussehen soll, bleibt mit dem Begriff »verknüpfen« vieldeutig (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62). So könnten einerseits die Vorstellungen aller berücksichtigt werden oder auch miteinander in Verbindung gesetzt werden. Diese komplexe Denkweise setzt darauf, dass die Ideen der Jugendlichen, ihre bildnerischen Werke und Themen Verbindungsstellen aufweisen oder so konfiguriert werden können, dass diese entstehen.

Dieser holistische Ansatz steht im Widerspruch zu den selektiven und exklusiven Praktiken des Kuratierens, was G auch selbst anspricht: »und zu sagen, ok das

lassen wir dann halt raus, weil es zeitlich vielleicht nicht passt, war ja auch schwer« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62–63). G bedient sich der wörtlichen Rede, um zu demonstrieren, wie solche selektiven Vorgänge abgelaufen sind. Mit »ok« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62) signalisiert sie sprachlich den Entschluss zur Selektion. Mit den Worten »lassen wir dann halt raus« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62) verbalisiert sie den Ausschluss. Dass dies mit Widerstreben verbunden ist, deuten die Worte »dann halt« an (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62). Und schließlich folgt die Begründung: »weil es zeitlich vielleicht nicht passt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 62–63). Es fällt auf, dass sie Zeitlichkeit als ein Kriterium anwendet, welches sich nicht auf die ästhetische Qualität einzelner Werke bezieht und darum bemüht scheint, eine ästhetische Abwertung von bildnerischen Werken der Jugendlichen zu vermeiden. G kommentiert diesen Vorgang: »war ja auch schwer. (.) Das finde ich persönlich« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 63). Auf diese Weise kommt sie wieder auf den Beginn ihres Redebeitrags zurück (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60), indem sie die Herausforderung der Aufgabe betont. Ihr persönliches Empfinden begründet sie abschließend mit der hohen Anzahl an Einfällen: »Weil, wir hatten SEHR viele Ideen gehabt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 63–64). Für G war es besonders schwer, selektiv und exklusiv vorzugehen, da der Kurs über Ideenreichtum verfügte. Die hohen kreativen und individuellen Potenziale der Jugendlichen werden allerdings von G nicht als Bereicherung, sondern als Erschwerung angesehen. Diese fachspezifischen Kompetenzen der Jugendlichen führten zu einer offensichtlich breiten, vielfältigen und produktiven Entwicklung der kreativen Potenziale. Die kuratorischen Herausforderungen hingegen verlangen eine Fokussierung und Reduktion. Implizit problematisiert G die kuratorischen Prinzipien von Selektion und Exklusion.

Während N eine Progression von der theoriebasierten Einführungsphase über die Qualifizierungsphase nachzeichnet, in welcher aus der Aneignung von Verfahren und Ausdrucksfindung die Kreation eigenständiger Werke erwächst, schildern N und G die Konzeption der eigenen Ausstellung als reduktiven Prozess, bei welchem kreative Lösungen durch Mechanismen von Selektion und Exklusion beschränkt werden müssen. Zwischen der Unterrichtsphase der bildnerischen Auseinandersetzung und der Gestaltung bzw. Unterrichtsphase der Ausstellungskonzeption besteht zwar eine Verbindung durch ihre gestalterischen Anteile, allerdings folgen sie konträren Prinzipien. Im Folgenden benennen G und A Vorgehensweisen, die sie bei der Ausstellungskonzeption gewählt haben: »Wir haben eine Liste gesammelt und alles Mögliche war so /« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 66).

Für das praktische Vorgehen beim Ordnen erstellte G eine Liste. Mit »wir« verdeutlicht sie, dass die Listung der bildnerischen Werke gemeinschaftlich erfolgte (Bd. 2, 2.5.2, Z. 66). Trotz der Auflistung sahen sich die Jugendlichen weiterhin mit einem Werkkorpus mit undefinierter Struktur konfrontiert, wie G meint: »alles Mögliche war so« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 66). Sie hält mit den Worten »war so« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 66) den Status quo des Gegebenen fest und bricht ihren Satz dann ab. A pflichtet ihr bei: »Ja, wir haben uns in Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe hatte eine andere

Vorstellung, wie die Ausstellung aussehen könnte« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 67–68). Nach der Zustimmung mit »ja« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 67) sieht sie in der Aufteilung in Kleingruppen einen weiteren Schritt zur Erarbeitung einer Ausstellungskonzeption. Die Formierung zu Kleingruppen scheint von den Jugendlichen selbst vorgenommen worden zu sein: »wir haben uns [...] aufgeteilt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 67). Innerhalb der Kleingruppen bestanden unterschiedliche Visionen für die Gestaltung der Ausstellung: »jede Gruppe hatte eine andere Vorstellung« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 67–68). Damit wird spezifiziert, was G noch zuvor mit »jeder« beschrieben hatte (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60), sodass die Gruppenbildung aber keineswegs zur Reduktion von individuellen Vorstellungen und zur Kommunikation und Zusammenführung von Ideen führte. Dort bestanden weiterhin unterschiedliche Vorstellungen der Ausstellungskonzeption (»andere«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 67), wobei A die Tatsache der verschiedenen Gruppenkonzepte wertfrei beschreibt.

Auf die Besonderheit einer Ausstellungskuration im schulischen Alltag verweist A: »Überhaupt eine Ausstellung zu organisieren ist, ist schon eine Sonderaufgabe, weil man das normalerweise an keiner Schule macht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 68–70). Der Satz mit »überhaupt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 68) wird von einem protestierenden Unterton begleitet, der durch das Wort »Sonderaufgabe« unterstrichen wird (Bd. 2, 2.5.2, Z. 69). Dadurch entsteht der Eindruck, dass den Jugendlichen eine zusätzliche und unübliche Aufgabe zugemutet wurde, die nach A darin besteht, »eine Ausstellung zu organisieren« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 68–69). Sie weitet damit den Zuständigkeitsbereich der Jugendlichen auf weitere organisatorische Bereiche des musealen Trägers aus, die von den Jugendlichen nicht übernommen wurden. Dass diese Aufgabe nicht nur unüblich, sondern auch unangemessen sein könnte, lässt sich an ihrer mehrdeutigen Aussage ablesen: »weil man das normalerweise an keiner Schule macht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 69–70). In dieser Formulierung finden sich Ähnlichkeiten zur Redewendung »das macht man nicht«, die ungebührliches Verhalten reglementiert. Zudem verwendet A das Wort »normalerweise« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 69), sodass sie Normalität und Abweichung gegenüberstellt, wobei die Ausstellungskuration im beforschten Kunstunterricht für den Ausnahmefall, die Abweichung steht. Und schließlich geht sie auf den Schulkontext ein (»an keiner Schule«; Bd. 2, 2.5.2, Z. 70). Mit »keiner« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70) betont sie den Fakt, dass keine Beteiligung einer Schule und damit von Jugendlichen an einer Ausstellungskonzeption üblich ist. Die Mitgestaltung der Ausstellung erscheint dadurch wie ein Verstoß gegen schulische Normen. A belegt ihre Behauptung mit ihren bisherigen schulischen Erfahrungen: »Wir haben das in der Mittelstufe oder so nicht gemacht.« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70). Damit stellt sie ebenfalls einen persönlichen Bezug zum Kurs oder ihrer Kleingruppe her, indem sie »wir« verwendet (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70). Die betont sie die Neuheit der Erfahrung, da die Jugendlichen auf keinerlei Vorerfahrungen oder Vorwissen zurückgreifen konnten: »Wir haben nie im Museum oder so ausgestellt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71). A präzisiert ihre Aussage, benennt das Museum als Ort und das Ausstellen als Tätigkeit. In die-

sen beiden Sätzen verbindet sie die zentralen Orte und Agierenden des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen miteinander: die Schule und das Museum. Es fällt auf, dass sie in beiden Sätzen »oder so« sagt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70, 71). Neben dem Spezifischen, die »Mittelstufe« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70) oder das »Museum« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71), schließt sie damit aber gleichermaßen ähnliche Orte mit »nicht« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 70) und »nie« aus (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71). Durch den Sprachduktus kurzer, prägnanter Sätze verleiht A ihrer Aussage Nachdruck.

Die Neuheit der Ausstellung für die Jugendlichen thematisiert A, wie dies zuvor bereits N getan hat (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 55, 58): »Das ist jetzt zum ersten Mal, wo ich das überhaupt so erfahre, dass eine Schule irgendwie ein / ähm, den Schülern zulässt überhaupt irgendwas auszustellen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71–73). Durch die Verwendung des Präsens und des Wortes »jetzt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71) erhält ihre Aussage eine Aktualität, die irritiert, weil die Gruppenausstellung der Jugendlichen bereits einige Tage zuvor eröffnet wurde. A unterstreicht dadurch, dass sie die gegebene Ausstellungsmöglichkeit immer noch als verblüffendes Novum empfindet. Die Ungewöhnlichkeit dieser Aktion schildert A durch den Vergleich mit ihren bisherigen Erfahrungswerten: »wo ich das überhaupt so erfahre« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 71–72). Anschließend versucht sie die passenden Worte für das, wovon sie erfahren hat, zu finden: »dass eine Schule irgendwie ein / ähm, den Schülern zulässt überhaupt irgendwas auszustellen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 72–73). Da sie »eine Schule« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 72) zuerst nennt, weist sie der Schule die Entscheidungsgewalt über die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu: »dass eine Schule [...] Schülern zulässt [...] auszustellen« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 72–73). Damit wird die Schule und nicht das Museum als diejenige Instanz betrachtet, die über die Ausstellungsmöglichkeit von Jugendlichen entscheidet. Es fällt auf, dass für die Bezeichnung der Jugendlichen keine gendersensible Sprache verwendet. Zusätzlich vermittelt die Wortwahl »zulässt« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 73) den Eindruck, dass das Ausstellen eher toleriert oder gestattet, d.h. eher geduldet als begrüßt wird.

In der Vorstellung von A sind Schulen demnach Institutionen, die kultureller Beteiligung von Jugendlichen restriktiv oder duldet begegnen. Vor dem Hintergrund dieser Annahme verwundert es nicht, dass A die Ausstellung der Jugendlichen sowie die Beteiligung an der Ausstellungskonzeption als neu und befreindlich erlebt. Dennoch lohnt sich diese Erfahrung nach ihrem Empfinden: »Also, ich finde es sehr, sehr schön« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 73). Die äußerst positive Bewertung zeigt sich an der zweimaligen Verwendung des Steigerungspartikels »sehr« (Bd. 2, 2.5.2, Z. 73). Dadurch wird deutlich, dass die anfängliche Empörung eventuell aus einer Überforderung herröhrt, nicht jedoch auf einer Ablehnung gegenüber der Möglichkeit des Ausstellens von Jugendlichen beruht, die A lediglich als unüblich einstuft. Vielmehr scheint der Kontrast zwischen regulären schulischen Normen und den Möglichkeiten des eigenen Kunstunterrichts ambige Gefühle und Irritation freizusetzen. Dass der an-

fängliche Zustand der Entrüstung einer ruhigen, positiven Verfassung gewichen ist, zeigt sich mimisch durch ihr Lächeln.

### **Zusammenfassung Sequenzanalyse 12**

- Im Schulfach Kunst wird die Einführungsphase als theoriebasiert und die Qualifizierungsphase des Leistungskurses als anwendungsorientiert beschrieben.
- Während der Qualifizierungsphase entstehen zahlreiche bildnerische Produkte der Jugendlichen, die gesammelt und geordnet als Grundlage der eigenen musealen Gruppenausstellung dienen.
- Die Jugendlichen identifizieren sich mit ihrer musealen Gruppenausstellung.
- Die Jugendlichen schätzen sich aufgrund ihrer Teilnahme am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen und die Bewältigung seiner Anforderungen als kompetent ein.
- Öffentliches Interesse und Neues erzeugen bei den Jugendlichen Nervosität.
- Konzeptuelle Überlegungen für die eigene Gruppenausstellung werden gemeinschaftlich ausgehandelt. Dabei wenden die Jugendlichen kollaborative Sozialformen wie die Gruppenarbeit zur Zusammenführung von individuellen Ideen an.
- Bei gemeinsamen Entscheidungsfindungen streben die Jugendlichen Konsensbildung und Vernetzung ihrer Konzepte an. Die Einigung auf eine anwendungsorientierte Konzeption wird als Herausforderung empfunden.
- Die Jugendlichen ergänzen ihre Ausführungen und agieren gruppenbezogen.
- Der Umgang mit selektiven und exklusiven Praktiken der Kuration fällt den Jugendlichen aufgrund individueller kreativer und pluraler Potenziale schwer.
- Alle Unterrichtsphasen des Kunstunterrichts beruhen auf einer gestalterischen Auseinandersetzung, die unterschiedlichen Prinzipien in verschiedenen Phasen folgt.
- Schulen begegnen kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen mehrheitlich ablehnend oder duldet. Eine aufgeschlossene Einstellung von Schulen gegenüber kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen wirkt auf sie neu und ungewohnt.
- Die Möglichkeit musealen Ausstellens und die Kurationsbeteiligung schätzen die Jugendlichen als unüblich ein. Dies führt zunächst zu ambigen Empfindungen, wobei abschließend Freude über die neuen Erfahrungen überwiegt.

#### **7.1.3 Zwischenfazit zu den Gruppendiskussionen 1 und 2**

In diesem Kapitel wird ein Zwischenfazit zu beiden Gruppendiskussionen entlang der zentralen Themen gezogen, das sich durch die sequenzanalytische Auswertung ergeben hat. Hierbei wurden alle Sequenzanalysen, wie sie in Band 1 und 2 zu finden sind, herangezogen. Zur Veranschaulichung der einzelnen Themeninhalte finden sich in Band 2 dieser Forschungsarbeit Visualisierungen zu den Themen: »Bild-

nerische Praxen« (Bd. 2, 1.11), »Gruppenzusammenhang« (Bd. 2, 1.12), »Räume und Orte« (Bd. 2, 1.13), »Ausstellungen« (Bd. 2, 1.14), »Öffentlichkeit und Privatheit« (Bd. 2, 1.15) sowie »Diversität, Differenz, Diskriminierung« (Bd. 2, 1.16).

### **Thema 1: Bildnerische Praxen**

Bildnerischen Praxen (vgl. Bd. 2, 1.11) kommt in beiden Gruppendiskussionen ein hoher Stellenwert zu, denn sie werden als auslösendes Moment für die eigene Mitarbeit im beforschten Kunstunterricht betrachtet (Bd. 2, 2.5.1, Z. 49–50. Bd. 2.,2.5.2, Z. 40–42). Zudem sind sie ein zentrales Strukturelement des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Beide Kleingruppen thematisieren unterschiedliche bildnerische Vorhaben, entlang derer sich die Kurspraxis zwar nicht chronologisch, jedoch in ihrer Struktur, inhaltlichen Setzung und Bedeutsamkeit für die Jugendlichen nachvollziehen lässt. Zu folgenden Unterthemen bildnerischer Praxen äußern sich die Jugendlichen in beiden Gruppendiskussionen: »Diversität und Verfügbarkeit bildnerischer Praxen«, »bildnerische Praxen als diverse Themenzugänge und -bezüge und projektartige Vorhaben«, »Freiräume und Freiwerden in bildnerischen Praxen«, »bildnerische Praxen im Kontext von Bewertung, Anerkennung und Selbstwirksamkeit«.

### **Diversität und Verfügbarkeit bildnerischer Praxen**

In beiden Gruppendiskussionen werden mehrfach die Vielfalt und Neuartigkeit bildnerischer Verfahren, Materialien und Modi genannt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 84–85, 109–111, 145, 154, 157. Bd. 2.,2.5.2, Z. 48–49, 179, 288, 314, 464, 663). Die Anwendung von bildnerischen Verfahren erleben die Jugendlichen als herausfordernd und zugleich durchweg positiv, weil sie dadurch neue und vielfältige Möglichkeiten erhalten. Den Zugriff auf eine hohe Zahl bildnerischer Verfahren assoziieren sie mit der Schulentwicklung und beurteilen die eigene Schule als innovativ (Bd. 2, 2.5.1, Z. 110). Die Diversität bildnerischer Praxen nehmen sie als Gegensatz zu schulischer Passivität und Monotonie wahr (Bd. 2, 2.5.1, Z. 626–628). Dass den Jugendlichen vielfältige Materialien und Verfahren zugänglich gemacht werden, werten sie als Zutrauen in ihre fachlichen und personalen Kompetenzen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 667).

Als zentrales bildnerisches Verfahren benennen beide Diskussionsgruppen die Zeichnung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 53, 66, 120, 160, 162, 165, 185, 258, 362, 366, 403, 638. Bd. 2.,2.5.2, Z. 41, 50, 79, 128, 330, 174, 380, 393, 418, 447, 470, 606, 686, 797, 864, 907, 911, 926, 927, 983). Die Zeichnung wird häufig zu Beginn bildnerischen Arbeitens, teilweise synonym für bildnerisches Tun, insbesondere das Malen, verwendet. Eine Differenzierung des Zeichnerischen nehmen die Jugendlichen dann vor, wenn unterschiedliche Materialien wie Kohle (Bd. 2, 2.5.1, Z. 133–134), Tusche (Bd. 2, 2.5.1, Z. 258), Folien (Bd. 2, 2.5.1, Z. 83) oder bestimmte Stile und Formate, wie z.B. das Sketchnote (Bd. 2.,2.5.2, Z. 401) zum Einsatz kamen. Als weitere bildnerische Gestaltungsformen erwähnen sie Collagen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 401), großformatige Ge-

mälde (Bd. 2, 2.5.1, Z. 92, 518. Bd. 2.,2.5.2, Z. 469, 604, 611, 837, 964), ein digitales Buchprojekt (Bd. 2.,2.5.2, Z. 382, 536, 944), Plakate (Bd. 2, 2.5.1, Z. 322, 450), Druckgrafiken (Bd. 2.,2.5.2, Z. 87, 115), einen Podcast (Bd. 2, 2.5.1, Z. 472, 486. Bd. 2.,2.5.2, Z. 177, 178, 180, 184, 425, 426, 440, 458) und Modellbau (Bd. 2, 2.5.1, Z. 265, 502–503. Bd. 2.,2.5.2, Z. 115, 224, 263, 416). Bei der Darstellung dieser unterschiedlichen Materialien, Verfahren und Formen zeigen die Jugendlichen beider Diskussionsgruppen ein hohes Interesse und Detailkenntnisse gegenüber den jeweiligen Praxen.

In beiden Diskussionsgruppen wird darauf verwiesen, dass der Zugang zu diversen Verfahren und Materialien an materielle Ressourcen geknüpft ist, die für die Jugendlichen außerhalb des beobachteten Kunstunterrichts nicht verfügbar sind, was vorwiegend auf die wirtschaftliche Situation der Familien zurückzuführen ist (Bd. 2, 2.5.1, Z. 105–106. Bd. 2., 2.5.2, Z. 664–665, 669). Dies zeigt nicht nur, dass bildnerische Praxen stets an materielle Ressourcen in Form von zweckmäßigen Räumen, Werkzeugen und Materialien gebunden sind, sondern dass Jugendliche auch dafür sensibilisiert sind, dass materielle Ressourcen nicht selbstverständlich verfügbar sind. Sie schätzen und bedürfen materieller schulischer Ressourcen für ihre bildnerischen Praxen.

Personalisierte Materialien, wie das eigene Skizzenheft, sind in der Kurspraxis eine durchgängig vorhandene Grundlage bildnerischer Praxen, insbesondere bei außerschulischer Weltaneignung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 177). Dem Skizzenheft und dem Skizzieren als suchend-experimentelle bildnerische Praxis, die an persönliche Materialien gebunden ist, kommt einerseits die Bedeutung eines Schutzraumes eigener bildnerischer Erprobung zu (Bd. 2, 2.5.1, Z. 177, 187, 364. Bd. 2.,2.5.2, Z. 1068), andererseits werden mit ihm von den Jugendlichen normative Vorstellungen verbunden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 186–187). Zudem bieten die eigenen, bekannten Materialien, ähnlich wie die Einbindung in eine bekannte Bezugsgruppe, für die Jugendlichen einen vertrauten Rahmen bei der Aneignung neuer Gehalte und Orte (Bd. 2, 2.5.1, Z. 184–185).

### **Bildnerische Praxen als vielfältige Themenzugänge**

Für die Jugendlichen bieten bildnerische Werke häufig Zugänge und eine Annäherung an spezifische Kunstschaffende und Themen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 400). Hierbei unterscheiden sie zwischen einer thematischen Einarbeitung anhand bildnerischer Verfahren und einer Verknüpfung von theoretischen Gehalten und bildnerischen Praxen. In beiden Gruppendiskussionen, besonders aber bei Kleingruppe 2, zeigt sich eine starke thematische Verdichtung und Verflechtung der Themen, zu welchen die Jugendlichen bildnerisch gearbeitet haben. Aufgrund ihrer Gehalte werden die genaueren Themenschwerpunkte unter Thema 6 »Umgangsweisen mit Diversität, Differenz und Diskriminierung« vertieft.

Relevanz für die bildnerische Praxis haben für die Jugendlichen folgende übergeordnete Themenschwerpunkte: Diskriminierung, Emanzipation und öffentlich-

keitswirksame Medien (Bd. 2, 2.5.1, Z. 322, 332, 339, 368, 443–465. Bd. 2., 2.5.2, Z. 793, 806, 918–922), die Auseinandersetzung mit Flucht und Asylsuche (Bd. 2., 2.5.2, Z. 537, 945) sowie Nachhaltigkeit und Architektur (Bd. 2, 2.5.1, Z. 265. Bd. 2., 2.5.2, Z. 115, 224, 259–260, 263–270, 416). Diese Themenfelder der bildnerischen Praxen haben für die Jugendlichen einen aktuellen und persönlichen Lebensweltbezug, zeigen sich als anschlussfähig für ihre individuellen Vorkenntnisse oder erlangen aufgrund kommunikativer Aspekte Bedeutung für sie. Diese werden auch unter Thema 6 »Öffentlichkeit und Privatheit« behandelt.

Einige der bildnerischen Verfahren ordnen die Jugendlichen nicht nur thematisch zu, sondern stellen sie auch in den Kontext einzelner projektartiger Vorhaben innerhalb des beforschten Kunstunterrichts (Bd. 2, 2.5.1, Z. 198. Bd. 2., 2.5.2, Z. 224, 382, 678, 689, 1068). Diese projektartigen Vorhaben gehören für die Jugendlichen zu den längeren Phasen eigenständigen sowie freien Arbeitens, in denen solche projektartigen Vorhaben umgesetzt werden wie z.B. zur altandischen Figur der Pachamama, zu Radierung und Modellbau, zur Leinwandmalerei sowie beim Erstellen eines digitalen Kochbuchs oder eines Podcast. Projekt- und werkstattartige Praxen, die ein wesentliches didaktisches Strukturelement des beforschten Kunstunterrichts bilden, wurden demnach in analoger und digitaler Form sowie als schulinterne oder außerschulische bildnerische Vorhaben von den Jugendlichen angenommen. Sie boten Variationen und Spielräume für die bildnerischen Praxen der Jugendlichen durch die angewandten bildnerischen Verfahren, aber auch aufgrund weiterer Modalitäten wie Sozialform und thematische Ausgestaltung.

### Freiräume und Freiwerden bildnerischer Praxen

Auf Freiheiten, Freiräume und Freiwerden innerhalb des Kunstunterrichts, aber auch bezogen auf bildnerische Praxen, kommen die Jugendlichen häufig zu sprechen, was vielfach positiv konnotiert ist. Erlebt und schulbezogen verglichen werden Freiheiten bei bildnerischen Prozessen in Abhängigkeit von der Lehrkraft (Bd. 2, 2.5.1, Z. 625, 627. Bd. 2., 2.5.2, Z. 299, 304, 372, 378, 504, 534, 1133) und dem Kunstunterricht (Bd. 2, 2.5.1, Z. 577, 617, 627). Hierbei bedarf es bei den Jugendlichen Spielräume für eigene gestalterische Entscheidungen, die sich auf rational-konzeptionelle sowie auf spontan-affektive Ausdrucksmöglichkeiten und Praxen beziehen können. Diese Freiheiten und Freiräume in bildnerischen Praxen stehen in der Wahrnehmung der Jugendlichen im Gegensatz zu schulischen Direktiven (Bd. 2, 2.5.1, Z. 615–617; Bd. 2., 2.5.2, Z. 445, 582–584, 586).

Freiwerden in bildnerischen Praxen schildern die Jugendlichen ebenso als inneren Prozess des sich Freimachens von eigenen normativen Vorstellungen und Hemmungen, die im eigenen Streben nach technischer Perfektion, Versagensängsten, Leistungsansprüchen und im Vergleichen mit anderen Jugendlichen liegen (Bd. 2., 2.5.2, Z. 590). Als hilfreich empfinden die Jugendlichen Handlungsorientierung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 167. Bd. 2., 2.5.2, Z. 401, 416, 425, 433, 464, 646, 672, 738),

besonders experimentelles Vorgehen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 81, 104. Bd. 2.,2.5.2, Z. 80), individuelle und motivierende Beratung (Bd. 2.,2.5.2, Z. 335–336, 569) sowie gegenseitige Anregung (GD 2 Z. 82), Wertschätzung, Bestärkung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 354. Bd. 2.,2.5.2, Z. 569, 576, 579–580, 595, 598) und Toleranz gegenüber Abweichungen (Bd. 2.,2.5.2, Z. 3033–306, 584, 586), um einen freieren, d.h. individuelleren Umgang in bildnerischen Praxen zu erreichen. Prozesse innerlichen Freierwerdens wurden im Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen didaktisch überwiegend individuell begleitet.

Freiheiten stehen auch in Wechselwirkung mit Zielvorgaben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 139, 200–201) und Leistungsbewertung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 139, 200–201). Mehrfach werden didaktische Konzeptionen beschrieben, die ein relativ freies Vorgehen in der bildnerischen Praxis vorsehen und dennoch eine hohe Verbindlichkeit und Leistungsbewertung aufweisen. Diese didaktischen Konzepte werden von den Jugendlichen als positiv und herausfordernd eingeschätzt, denn durch sie werden institutionelle und curriculare Spielräume ausgeschöpft. Sie erfordern die innerliche Bereitschaft der Jugendlichen, diese auszustalten und verbinden dadurch beide Aspekte einer freieren bildnerischen Praxis.

### **Bildnerische Praxen im Kontext von Bewertung, Anerkennung und Selbstwirksamkeit**

Bildnerische Produkte sind mehrfach mit Leistung und Bewertung verbunden, sodass Benotung und Anerkennung für die Jugendlichen in engem Zusammenhang mit bildnerischen Praxen stehen. Wie die Jugendlichen ihre eigenen bildnerischen Produkte einschätzen, hat einen deutlichen Einfluss darauf, wie sie bildnerische Prozesse und Phasen werkstatt- und projektartigen Arbeitens bewerten. Sind die Jugendlichen mit ihren bildnerischen Resultaten zufrieden, zeigt sich bei ihnen eine erhöhte Bereitschaft, neue und herausfordernde Verfahren bei den folgenden bildnerischen Vorgehensweisen anzuwenden.

Benotung wird explizit als Ausdruck von Wertschätzung eingestuft (Bd. 2, 2.5.1, Z. 516–517), aber nicht unmittelbar auf die bildnerischen Praxen bezogen. Anerkennung bildnerischer Leistungen durch das Lob von anderen Jugendlichen und der Lehrkraft hat in beiden Kleingruppen einen hohen Stellenwert und wirkt sich häufig motivational aus (Bd. 2, 2.5.1, Z. 517, 521, 533–535, 590. Bd. 2.,2.5.2, Z. 563, 569, 576, 580, 583, 595, 598, 939). Den Zuspruch der Lehrkraft und anderer Jugendlicher holen sich Jugendliche selbst ein, was ihnen als wirksame Strategie bei der Überwindung von Hemmnissen in bildnerischen Prozessen dient (Bd. 2, 2.5.1, Z. 521; Bd. 2.,2.5.2, Z. 1059). Darüber hinaus ist eine positive Einschätzung der eigenen bildnerischen Produktivität, Werke, Fähig- und Fertigkeiten in beiden Kleingruppen erkennbar (Bd. 2, 2.5.1, Z. 637–638; Bd. 2., 2.5.2, Z. 51, 94).

Bildnerische Praxen, ihre Ausformung und ihr Umfang legitimieren sich für Jugendliche teilweise durch ihren Anteil und ihre Bezüge zur Leistungsbewertung und

zum Schulabschluss (Bd. 2, 2.5.1, Z. 480, 630. Bd. 2., 2.5.2, Z. 392). In Kleingruppe 1 findet eine Kontroverse über die Gewichtung theoretischer und bildnerischer Kursanteile statt, wobei theoretische Gehalte, trotz der hohen Praxisanteile in den Abiturprüfungen, für die Leistungsbewertung als bedeutsamer betrachtet werden als die bildnerischen Praxen. In Kleingruppe 2 hingegen wird gerade die Verbindung theoretischer und praktischer Anteile sowie die Verknüpfung von Themen als förderlich für gute Leistungen im Abitur angesehen, insbesondere für den Anforderungsbereich der Transferleistungen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 480–484).

Bildnerische Praxen mit einem Bezug zum beforschten Kunstunterricht werden auch außerhalb des Kunstunterrichts ausgeübt (Bd. 2., 2.5.2, Z. 182, 238, 269), teilweise sogar in größerem Umfang (Bd. 2, 2.5.1, Z. 352; Bd. 2., 2.5.2, Z. 978). Auffällig ist, dass diese nicht als Hausaufgaben benannt oder umschrieben werden, weshalb sie im Themenfeld 6 »Öffentlichkeit und Privatheit« behandelt werden.

Das Erleben von Selbstwirksamkeit zeigt sich für die Jugendlichen nicht nur durch die bildnerische Tätigkeit und deren Resultate, sondern auch die erworbene fachliche Qualifizierung ist für sie bedeutsam (Bd. 2, 2.5.1, Z. 637–638; Bd. 2., 2.5.2, Z. 51). Zudem stehen die bildnerische Praxis, die Sammlung ihrer Werke und deren öffentliche Ausstellung in beiden Kleingruppen in einem unmittelbaren Zusammenhang (Bd. 2, 2.5.1, Z. 38–42, 53–55; Bd. 2., 2.5.2, Z. 41–47). Sie bilden einen erheblichen Anteil des Erlebens von Selbstwirksamkeit, was noch unter Thema 5 »Ausstellungen und Ausstellen« ausgeführt wird.

Insgesamt erleben die Jugendlichen durch die Teilnahme am Kunstunterricht größere Möglichkeiten für bildnerische Praxen und deren diversifizierte Ausgestaltung. Dadurch bieten sich ihnen vernetzte Anlässe und Freiräume zur inhaltlichen Auseinandersetzung, um Selbstwirksamkeit durch didaktisch begleitete bildnerische Erprobung und Erarbeitung zu erfahren und fachliche und personelle Kompetenzen zu entwickeln.

## Thema 2: Gruppenzusammenhang

Beide Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Gleichaltrigen (Peergroup) einen hohen Stellenwert für die Jugendlichen hat und sich auf vielfältige Bereiche der Kurspraxis auswirkt. Das Themenfeld »Gruppenzusammenhang« (vgl. Bd. 2, 1.13) wird entlang der Unterthemen »Bezeichnung, Zugehörigkeit und Identität«, »Beteiligungsmodi, Feedback, Anerkennung und Hilfe«, »Aushandlungsprozesse und Autonomie« sowie »Gruppenatmosphäre« dargestellt, da sich diese als zentrale Schwerpunkte in beiden Gruppendiskussionen herausarbeiten ließen.

## Selbstbezeichnung, Zugehörigkeit und Identität

Die Verbalisierung von Gruppenzugehörigkeit ist in beiden Kleingruppen ausgeprägt. Die Jugendlichen beider Diskussionsgruppen sprechen überwiegend im Plu-

ral über sich, beziehen sich häufig auf den gesamten Kurs, die jeweilige Diskussionsgruppe oder weitere Kleingruppen, die im Verlauf der Kurspraxis bestanden (Bd. 2., 2.5.1, Z. 184–185, 197–198, 301, 362, 399, 461, 606; Bd. 2., 2.5.2, Z. 33, 34, 41, 108, 133, 207, 285, 339, 1003, 1069). Die gemeinsame Identität drückt sich in der Selbstbezeichnung als Kurs aus (Bd. 2., 2.5.1, Z. 117, 203, 229, 531, 650; Bd. 2., 2.5.2, Z. Bd. 2., 2.5.2, Z. 95, 97, 108, 135, 364, 365, 357, 368, 692, 1127). Eine Selbstbezeichnung als Kunstkurs kommt stattdessen nur einmal vor (Bd. 2., 2.5.2, Z. 692). In keiner der Gruppendiskussionen sprechen die Jugendlichen von sich als Leistungskurs. Die Unterscheidungen zwischen den Grund- und Leistungskursen, dem Schulfach oder der Teilnahme am intersektionalitätssensiblen Kunstunterricht treten hinter dem Merkmal des Kursverbands zurück. Aus dieser Selbstbezeichnung geht hervor, dass die Jugendlichen die Zusammenarbeit mit dem Museum als Anteil der Kurspraxis wahrnehmen und durch diese in ihrem Gruppenzusammenhalt als Kurs bestärkt werden. Dies geht aus mehreren Äußerungen der Jugendlichen hervor, in denen sie die Besonderheit des didaktischen Konzepts sowie seiner außerschulischen und musealen Anteile für den Kurs ansprechen (Bd. 2., 2.5.1, Z. 527–529; Bd. 2., 2.5.2, Z. 71–73).

Eine pandemie- und schulintern bedingte Kurszusammenlegung wird in beiden Gruppendiskussionen angesprochen. Nach dem ersten Schuljahr waren von den 24 Jugendlichen, die zu Beginn am erweiterten Kunstunterricht teilnahmen, noch 19 Jugendliche verblieben, wozu dann 13 Jugendliche hinzukamen (Bd. 2., 2.5.1, Z. 649, 50; Bd. 2., 2.5.2, Z. 95–96, 117, 135). Die Jugendlichen des Ursprungskurses begegneten den Dazugekommenen integrativ (Bd. 2., 2.5.2, Z. 365–366, 677–678, 691), während Jugendliche, für die der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen neu war, die Zusammenführung ebenfalls begrüßten (Bd. 2., 2.5.2, Z. 389–390). Die Identität als ein Kurs zeigt sich jedoch nicht durchgängig als stabil (Bd. 2., 2.5.2, Z. 95, 114). Sie wird dann brüchig, wenn die vergrößerte Gruppe um knappe Ressourcen konkurrieren muss wie z.B. eine gleichbleibende Ausstellungsfläche für die Gruppenausstellung des Kurses bei einer erhöhten Zahl von Jugendlichen. Die Konfrontation mit begrenzten Ressourcen führt dazu, dass die Jugendlichen sich abgrenzen und beginnen, von sich wieder als von zwei Kursen zu sprechen (Bd. 2., 2.5.2, Z. 135). Überwiegend erweist sich der Gruppenzusammenhang des Kurses jedoch als stabil, denn besonders Kleingruppe 1 reflektiert gegen Ende der Gruppendiskussion lange und emotional aufgeladen über den Zeitraum von anderthalb Jahren gemeinsamer Teilnahme am Kunstunterricht und das Auseinandergehen des Kurses (Bd. 2., 2.5.2, Z. 1066–1138).

### **Beteiligung in Gruppen und Beteiligungsmodi**

Kollektive und kollaborative Gestaltungsprozesse, bei denen Jugendliche über längere Phasen weitgehend selbstständig subjekt- und handlungsorientiert tätig sein und Selbstwirksamkeit erleben können, heben die Jugendlichen als besonders posi-

tiv hervor (Bd. 2, 2.5.1, Z. 197–204, 532; Bd. 2., 2.5.2, Z. 76, 284, 1132). Sie bilden den zentralen Bestandteil im didaktischen Konzept des beforschten Kunstunterrichts. Diese eigenständigen Prozesse werden im Kontext didaktisch vorstrukturierter Orte und Konzepte verortet, die unmittelbare Rezeptionszugänge (Bd. 2, 2.5.1, Z. 50, 60–61, 163–164; Bd. 2., 2.5.2, Z. 470), eindrückliche Material- und Raumerfahrungen oder experimentelle Vorgehensweisen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 81, 104; Bd. 2., 2.5.2, Z. 79–80) bereithalten und didaktisch absichern. Das Zurücktreten der Lehrkraft, die statt einer Vermittlung einen unmittelbaren Zugang zu Orten und Gegenständen zulässt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 60–61, 65; Bd. 2., 2.5.2, Z. 467, 472–476, 481) sowie die Einbindung in unterschiedliche Gruppenzusammenhänge begünstigt es, dass Jugendliche unterschiedliche Modi, entsprechend den eigenen Bedarfen und Möglichkeiten, einnehmen. Jugendliche können sich auf diese Weise z.B. rezeptiv an bildnerischen Prozessen beteiligen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 591–592; Bd. 2., 2.5.2, Z. 463, 472, 478, 489) oder sich federführend an inhaltlichen Aushandlungen und Entscheidungen in die Gruppe engagieren (Bd. 2, 2.5.1, Z. 184–185, 488, 508, 512. Bd. 2., 2.5.2, Z. 76, 299, 426–427, 740, 1008).

In beiden Gruppendiskussionen scheinen den meisten Jugendlichen diese fluiden Wechsel zwischen Rezeption, Produktion, Reflexion oder Präsentation innerhalb der Gruppenzusammenhänge überwiegend zu gelingen, sodass Verantwortlichkeiten mehrheitlich gleichmäßig verteilt und Zielvorgaben erreicht werden. Dies geschieht größtenteils auch in den länger angelegten Gruppenarbeiten (Bd. 2, 2.5.1, Z. 532; Bd. 2., 2.5.2, Z. 59, 67, 143, 678, 689, 1088), die es ermöglichen, Ideen und Vorgehensweise auszutauschen und kollaborativ zu realisieren. Die Gruppenarbeiten werden besonders dann positiv beurteilt, wenn Gruppenkonstellationen entsprechend der persönlichen Zuneigung gewählt werden können (Bd. 2, 2.5.1, Z. 197–204), die kollektiven Erarbeitungen für das eigene Potenzial erweiternd wirken (Bd. 2., 2.5.2, Z. 80–84), individuelle Vorgehensweisen akzeptiert und überdurchschnittliches Engagement gefördert wird (Bd. 2, 2.5.1, Z. 606–608; Bd. 2., 2.5.2, Z. 432, 596, 601). Experimentelle Anteile und fluide Modiwechsel zeigen sich jedoch nicht nur in bildnerischen kollektiven Prozessen, sondern auch bei der Erprobung unterschiedlicher Kommunikations- und Präsentationsformen. Hierbei bezeichnen die Jugendlichen wiederholte Probehandlungen innerhalb des Gruppenzusammenhangs ebenso als langfristig befähigend (Bd. 2, 2.5.1, Z. 287–297).

## Feedback und Anerkennung

Feedback bildet einen wichtigen Anteil kollaborativer und individueller Arbeitsprozesse, welchen die Jugendlichen als eine Praxis beschreiben, die gegenseitig und mit der Lehrkraft angewendet wird und die größtenteils motivierend und konstruktiv angelegt ist. Lob und Anerkennung werden in beiden Gruppendiskussionen häufig erwähnt, denn sie tragen dazu bei, dass die Jugendlichen in die eigenen Fähig-

und Fertigkeiten vertrauen, den Umgang mit Problemstellungen finden oder besonderes Engagement zeigen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 521, 534; Bd. 2, 2.5.2, Z. 548–549, 553, 557, 569, 576, 577, 595, 598, 600, 939). Lob und Feedback beziehen sich in den meisten Schilderungen der Jugendlichen auf konkrete Fragestellungen oder Gegenstände und sind für sie dadurch nachvollziehbar und anwendungsbezogen. Beratung, Austausch und konstruktive Kritik dienen nach Meinung der Jugendlichen in beiden Kleingruppen als wesentlicher Antrieb für gestalterische Praxen wie auch für die individuelle Entwicklung. Die Jugendlichen betonen hierbei die Gleichberechtigung, sodass sie auch Kritik beieinander anfragen oder einander gegenüber äußern und Kritikfähigkeit positiv auffassen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 532–535; Bd. 2, 2.5.2, Z. 206–211). Dies schließt auch die Lehrkraft und die didaktische Konzeption des beforschten Kunstunterrichts ein, sodass die Jugendlichen auch im Rahmen der Gruppendiskussion Lob und konstruktive Änderungsvorschläge zu Vermittlung und Didaktik äußern (Bd. 2, 2.5.1, Z. 80–81; Bd. 2, 2.5.2, Z. 448, 452, 460, 483).

Gegenseitige Unterstützung zeichnet sich bereits in den motivationalen Anteilen anerkennenden und konstruktiven Feedbacks ab. Darüber hinaus zeigen die Jugendlichen jedoch unterschiedliche Anteile gegenseitiger Unterstützung und Hilfe, was von einer ausgeprägten Sozialkompetenz zeugt. Beispielhaft zu nennen ist hierfür die Integration neuer oder introvertierter Jugendlicher (Bd. 2, 2.5.2, Z. 677–678, 691), gegenseitige Unterstützung bei neuen und herausfordernden bildnerischen Vorhaben, die Hilfestellung und Anleitung bei der Anwendung von Werkzeugen bei Verletzungsgefahr sowie die Übernahme von Verantwortung für kollektive Prozesse, die Übermittlung von Informationen und die Vermittlung zwischen Schulinstanzen und Jugendlichen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 218–222. Bd. 2, 2.5.2, Z. 87, 1128).

## Aushandlung und Autonomie

Aushandlungsprozesse zwischen den Jugendlichen finden nach eigener Aussage insbesondere bei der Entwicklung von Konzepten für die eigene Gruppenausstellung im Museum statt. Hier werden der Gruppenzusammenhang und die Gruppe erstmals problematisiert (Bd. 2, 2.5.2, Z. 58–59). Die Jugendlichen schildern es als neue Erfahrung, dass Gruppenarbeit erschwerend wirken kann, wenn Entscheidungen getroffen und ein Konsens oder eine Mehrheit gebildet werden muss (Bd. 2, 2.5.2, Z. 60–62). Eigene Ideen nicht nur in die Tat umzusetzen, sondern dies auch in kollektiver Abstimmung zu tun, wird als Herausforderung beschrieben (Bd. 2, 2.5.2, Z. 63). Zudem konfigurieren Wertevorstellungen, wie z.B. eine gleiche Repräsentation aller in der Gruppenausstellung, mit kuratorischen Prinzipien der Selektion und Exklusion.

Völlig autonom von didaktischen Strukturen erleben sich die Jugendlichen in den verlängerten, gemeinsamen Zeiten, die über die Unterrichtszeit hinausreichen. Gemeinsames Essen, kollektive bildnerische Praxen sowie Informationsaustausch

und Abstimmungen werden in Kleingruppe 1 mehrfach thematisiert (Bd. 2, 2.5.2, Z. 236, 238, 246–247, 692, 1083). Es zeigen sich hier Ansätze von Selbstorganisation, die stark auf den Gruppenzusammenhang bezogen sind und auf der bereits beschriebenen Fürsorge sowie auf dem positiven Sozialklima zwischen den Jugendlichen beruhen.

### Gruppenatmosphäre

Das soziale Klima, die Atmosphäre, die Haltungen und der Zusammenhalt innerhalb der Gruppe bezeichnen die Jugendlichen als wesentlichen Faktor für die familiäre (Bd. 2, 2.5.1, Z. 623; 2.5.2 Z. 1080, 1127–1129), entspannte wie produktive Atmosphäre im Kunstunterricht, wobei dessen Bedeutung als Rückzugsort innerhalb des anstrengenden, schulischen Alltags hervorgehoben wird (Bd. 2, 2.5.1, Z. 610; Bd. 2, 2.5.2, Z. 546–547, 1120, 1123). Dabei wird ein Rückzug geschildert, der von Ruhe, Konzentration und Produktivität gekennzeichnet ist, da er auch eine Ausgangssituation für längere individuelle und kollektive bildnerische Prozesse bildet. Grundlage dieser verlängerten, gemeinsamen Arbeitsphasen ist die ganztägige Struktur der Unterrichtseinheiten. Dabei wirkt die Anwesenheit und produktive Arbeit anderer Jugendlicher auch förderlich auf die individuelle Praxis am eigenen Vorhaben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 603–604, 623–624; Bd. 2, 2.5.2, Z. 228–229, 1067–1068).

Die Jugendlichen nehmen die Gruppe als Ganzes intuitiv wahr, was Empathie für die Anwesenheit von Jugendlichen und Sorge für deren Befinden zeigt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1071–1073). Im sozialen Gefüge des Kurses herrscht insgesamt ein hohes Maß an Bezogenheit und kollektiver Übereinstimmung und es unterschiedliche Rollen und Modi eingenommen, Entspannung und produktive Anregung erfahren werden können. Gemeinschaftliche Entwicklungen basieren nicht unwesentlich auf der mehrjährigen Dauer sowie der ganztägigen Struktur des beforschten Kunstunterrichts, aber auch den längeren Phasen des projekt- und werkstattartigen Arbeitens. Die Rahmenbedingungen tragen zur sozialen Struktur und dem überwiegend als positiv empfundenen Klima innerhalb der Gruppe bei, sie ermöglichen Offenheit und Integration, die individuelle Selbsttätigkeit, die diskursive Aushandlung von Konzepten sowie das Erproben zunehmender Eigenständigkeit.

### Thema 3: Räume und Orte

Im Verlauf der Gruppendiskussion werden unterschiedliche Räume ex- und implizit thematisiert, die sich teils an architektonischen und institutionellen Gegebenheiten, teils an sozialen Konstellationen und Interaktionen orientieren. Sie tauchen ebenfalls als Gestaltungsthema auf. »Räume und Orte« (vgl. Bd. 2, 1.13) werden daher im Folgenden entlang der Unterthemen dargestellt: »schulische Räume«, »außerschulische Orte«, »soziale Räume«, »Räume und Orte als thematische Inhalte« sowie »Möglichkeiten und Grenzen räumlicher Aspekte«.

## Schulische Räume

In beiden Gruppendiskussionen nehmen die Jugendlichen Bezug auf die schulischen Räume (Bd. 2, 2.5.1, Z. 59, 65, 300, 306; Bd. 2, 2.5.2, Z. 70, 72), wenn es sowohl um ihre institutionelle Funktion (Bd. 2, 2.5.1, Z. 110, 131; Bd. 2, 2.5.2, Z. 70, 72, 945), als auch um ihr Verhältnis zum außerschulischen, musealen Ort geht (Bd. 2, 2.5.1, Z. 36). Ebenfalls wird auf die Schule als Ort verwiesen, wenn die Abgrenzung von öffentlich-institutionalisiertem Raum und familiärem Privatraum thematisiert wird (Bd. 2, 2.5.2, Z. 964) oder die zeitliche Abgrenzung zwischen Schule und Freizeit (Bd. 2, 2.5.2, Z. 981, 1083). Größere zeitliche Abschnitte mit einem biografischen Bezug werden ebenfalls auf die Schule als Ort bezogen oder auf die Klasse als Raum- oder Personengruppe. Hierbei kommen biografische Rückblicke auf die eigene Schullaufbahn (Bd. 2, 2.5.1, Z. 148, 412, 131; Bd. 2, 2.5.2, Z. 70, 945) oder der Ausblick auf den nahen Schulabschluss und das Verlassen der Schule vor (Bd. 2, 2.5.1, Z. 300). Implizite Verweise auf die Schule als Ort finden sich dort, wo sie, in Abgrenzung zum außerschulischen Ort, als verdichtet beschrieben wird (Bd. 2, 2.5.1, Z. 58–59).

Schulische Orte gewinnen an Relevanz, wenn sie eng auf den eigenen Kunstleistungskurs bezogen sind und als Kunstfachraum (Bd. 2, 2.5.1, Z. 592; Bd. 2, 2.5.2, Z. 1064) oder spezifischer noch als gemeinsamer Sitzplatz beschrieben werden, an welchem gemeinschaftlich sowie selbstständig gearbeitet oder pausiert werden kann (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1067). Aus beiden Gruppendiskussionen geht hervor, dass vor allem der Kunstfachraum für die Jugendlichen bedeutsam ist. Daneben finden weitere schulische Räume dann Erwähnung, wenn sie für die Kurspraxis genutzt wurden. Hierzu zählen der Werk- und der Sammlungsraum der Fachschaft Kunst sowie die Aula (Bd. 2, 2.5.1, Z. 122; Bd. 2, 2.5.2, Z. 524, 1055, 1056).

In beiden Diskussionsgruppen wird eine Veranstaltung erwähnt, bei welcher eine Vermittlungseinheit zusammen mit dem Museumsteam in der Aula der Schule umgesetzt wurde. In Anlehnung an das Prinzip des Inverted-Classroom-Modells (Handke & Sperl, 2012) findet dort die Umkehrung eines Museumsbesuchs statt, die an bestimmte räumliche Voraussetzungen der Schule gebunden ist (Bd. 2, 2.5.1, Z. 120–122; Bd. 2, 2.5.2, Z. 524). Bei der Darstellung dieses Vermittlungskonzepts in den Schulräumen wird die Bereitstellung eines digital animierten Raums beschrieben (Bd. 2, 2.5.2, Z. 526–531), den die Jugendlichen als begehbarer Ort erlebt haben. Durch ihn haben sie Zugang zu Kunstschaffenden und deren Kunst gewonnen. Der digitale Raum tritt hier nicht als Surrogat des außerschulischen Ortes, sondern als parallele Vermittlungswirklichkeit auf, der seine Wirkung erst durch die Einbindung und Interaktion mit den Agierenden des Museums entfaltet.

Die Schule bleibt, trotz ihrer verhältnismäßig seltenen Benennung und den intensiven Bezügen zu außerschulischen, insbesondere musealen Orten der Bezugspunkt der Jugendlichen. Außerschulische Orte stellen für sie Kontrapunkte zum schulischen Ort dar, die dennoch stets auf ihn bezogen bleiben.

## Außerschulische Orte

Der Schule als Ort für pädagogische Prozesse des Lehrens und Lernens sowie der Kompetenzförderung werden außerschulische Orte gegenübergestellt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 58–59). Für den Gang zu und den Aufenthalt an außerschulischen Orten werden verschiedene Begriffe gewählt: Ausflug (Bd. 2, 2.5.1, Z. 58), Fahrt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 178, Bd. 2, 2.5.2, Z. 647, 1088), aber auch Exkursion (Bd. 2, 2.5.1, Z. 176) oder Besuch (Bd. 2, 2.5.2, Z. 183, 460, 524, 1062, 1133). Außerschulische Orte werden demnach von den Jugendlichen mit Leichtigkeit, entdeckender Abschweifung oder Auflockerung assoziiert, was sich vom schulischen Alltag abhebt. Verdichtungen, die die Jugendlichen mit der Schule in Verbindung bringen, sind hingegen eng getaktete Zeiten, kompakte Inhalte und ein hohes Aufkommen von Prüfungen.

Am häufigsten werden als außerschulische Orte Museen genannt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 36, 37, 51, 53, 58, 90 244, 323, 330, 332, 336, 360, 503, 508, 511; Bd. 2, 2.5.2, Z. 71, 174, 183, 470, 488, 702, 709, 710, 727, 1100, 1101, 1102, 1105, 1133). Inwiefern die Jugendlichen einen Bezug zu musealen Orten entwickeln, beeinflusst die soziale Interaktion in Museen. Die Jugendlichen differenzieren deutlich zwischen dem kollaborierenden Museum, zu welchem sie persönliche und personenbezogene Zugänge haben, und zwischen weiteren musealen Orten, die sie als anonym, wenig kommunikativ und schwer zugänglich darstellen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1101–1109).

Museums-, besonders Ausstellungsräume sehen die Jugendlichen als unmittelbaren Zugang zur Anschauung von etwas, das als »Anderes« bezeichnet wird, an (Bd. 2, 2.5.1, Z. 65–67). Sie halten damit abweichende oder erweiternde Gehalte bereit, die sich außerhalb der privaten und schulischen Lebenswelt der Jugendlichen befinden. Sie regen die Jugendlichen unmittelbar zur eigenen Produktivität an, denn die Möglichkeiten bildnerischer Praxen, die direkt vor Exponaten erfolgten, hinterlassen Eindrücke bei den Jugendlichen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 65–67). Zudem begünstigen die Museumsbesuche nach Auffassung der Jugendlichen die Verknüpfung von Theorie und Praxis (Bd. 2, 2.5.1, Z. 57–59, 79–80). Diese geschehen durch die hohe Frequenzierung der Museen, die so zu Orten der eigenen Lebenswelt werden und für sie ein Anwendungsfeld für die theoretischen mit der Schule assoziierten Inhalte darstellen. Schul- und Museumsräume werden auf diese Weise von den Jugendlichen miteinander in Verbindung gebracht, wobei eine zirkuläre Bewegung zwischen beiden Orten beschrieben wird, die über Rezeption, Produktion und Präsentation in Museen hinausgeht und den Schulort miteinschließt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 65–67).

Die Interaktion mit Kulturschaffenden, die Rezeption, die bildnerischen Praxen sowie die kritisch-reflexive Auseinandersetzung an musealen Orten sind von Unmittelbarkeit geprägt, wodurch sie eine intensive Wirkung auf die Jugendlichen entfalten. Das persönliche Interesse von Jugendlichen für museale Orte, welches in diesem Kontext von ihnen geschildert wird, wird unter dem Thema »Öffentlichkeit und Privatheit« weiterverhandelt.

Die eigene bildnerische Entwicklung der Jugendlichen schreiben sie der Anwesenheit vor Ort zu, dem Museum als kunstbezogenem Ort, der auch als der Ort der unmittelbaren Entstehung und Ausstellung eigener bildnerischer Werke benannt wird (Bd. 2, 2.5.1, Z. 50–55). Neben Museen bilden Parks und naturbezogene Orte Möglichkeiten außerschulischer Weltaneignung, die für die Jugendlichen bedeutsam sind (Bd. 2, 2.5.1, Z. 175, 176, 180, 268. Bd. 2, 2.5.2, Z. 224, 287). Hierbei spielt es für die Jugendlichen keine Rolle, ob außerschulische Orte im unmittelbaren Kontext des Kunstunterrichts stehen oder nicht. Außerschulisches Lernen wird von den Jugendlichen stets mit dem Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen in Verbindung gebracht.

Während Schul- und Museumsräume an die jeweiligen Institutionen gebunden sind, sind öffentliche Grünflächen zwar städtische, jedoch nicht unmittelbar institutionell vorgeprägte Orte. Ebenso sind Parks zwar kultivierte Landschaften, aber kein direkter Teil des lokalen Kulturbetriebs. Parks stellen für die Jugendlichen besondere Orte dar, was nicht nur an ihrer Nähe zur Freizeit und deren Angebote zur leiblichen Aktivität, sondern auch an den dort umgesetzten didaktischen Konzepten des Kunstunterrichts liegt. Hierzu zählen außeralltägliche Vorgehensweisen, die durch ihre Banalität (Bd. 2, 2.5.1, Z. 175) oder Ungewöhnlichkeit von den Jugendlichen als besonders erlebt werden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 175, 180. Bd. 2, 2.5.2, Z. 224). Sie führen über Prozesse der Entselbstverständlichung (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318) zu einer gesteigerten Rezeption, kreativen Anregung und teils zur bildnerischen Produktion.

## Soziale Räume

Wie unter Thema 2 »Gruppenzusammenhang« schon aufgezeigt, sind Raum- und Gruppenwahrnehmung stark miteinander verbunden. So wird die gemeinsame Anwesenheit im Kunstfachraum und am individuellen Sitzplatz besonders durch die zeitliche Dauer als wirkungsvoll erlebt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1076). Raumwahrnehmungen, die in diesem Kontext beschrieben werden, können empathisch-intuitiv (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1071–1073), stimulierend und handlungsbezogen oder beruhigend-konzentrationsfördernd geprägt sein (Bd. 2, 2.5.1, Z. 604. Bd. 2, 2.5.2, Z. 1064). Dieser soziale Raum, den die eigene Bezugsgruppe bildet, ist auch an außerschulischen Orten bedeutsam, da er deutlich flexibler und mobiler ist als baulich verankerte Räume. Im Kontext von Exkursionen, die ein Grundbaustein des beforschten Kunstunterrichts sind, ist der soziale Raum eine Grundlage, um offene didaktische Konzepte mit minimalen Verbrauchsmaterialien an verschiedenen Orten wirksam umzusetzen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 177).

Wie im Kontext der schulinternen Veranstaltung mit dem Museumsteam des kooperierenden Museums und seinen digitalen Anteilen aufgezeigt, sind auch digitale Räume wirkungsvoll, wenn sie sozial gerahmt sind. Am Beispiel des Zugangs zu musealen Räumen wie auch im Kontext der öffentlichen Gruppenausstellung des

Kurses wird deutlich, dass die soziale Bezogenheit auf die Agierenden des Museums einen maßgeblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und Interaktion an außerschulischen Orten hat. Sie entsteht durch die Kontinuität wiederkehrender Begegnung mit dem Museumsteam und die Begegnung mit einem öffentlichen Publikum.

Raum zeigt sich anhand dieser unterschiedlichen Situationen des Kunstunterrichts weniger als bauliche Gegebenheit, sondern vielmehr als ein dynamisches soziales Gefüge, welches sich in Räumen und an Orten und unter bestimmten zeitlichen Bedingungen wie wiederholten Besuchen oder förderlicher Verweildauer konstituiert.

### **Räume und Orte als thematische Inhalte**

Vorgaben für die thematische Behandlung von Räumen und Orten, die für die Q3-Phase im Schulcurriculum (Bd. 1, 5.1.3) verankert sind, bilden sich in beiden Gruppendiskussionen ab. Sie beziehen sich auf Außen- und Innenräume, die für die Jugendlichen zugänglich und erfahrbar, teils auch von ihnen temporär mitgestaltbar waren. Zum einen wird ein Modellbauprojekt beschrieben, das in Bezugnahme auf einen Park der lokalen Umgebung realisiert wurde, und zum anderen wird auf den Bau eines Raummodells des Ausstellungsraums hingewiesen, in welchem die Gruppenausstellung des Kurses stattfand. Letzteres diente als Hilfsmittel bei der Konzeption von Entwürfen für die eigene Ausstellungskuration (Bd. 2, 2.5.1, Z. 502–503, 508). Während die Modelle mit Bezügen zum Park mit eindrücklichen Raumerfahrungen im öffentlichen Park und innerhalb der werkstattartigen Herstellungsumgebung im Kunstfachraum beschrieben werden, tauchen Hinweise auf das Raummodell für die Ausstellungskonzeption nur beiläufig auf. Die raumbezogenen Vorgaben schulischer Rahmenpläne wurden im beforschten Kunstunterricht in der inhaltlichen und bildnerischen Auseinandersetzung so miteinander verbunden, dass sich das curriculare Themenfeld gestalteter Umwelt und Architektur unmittelbar auf die Umgebung der Jugendlichen bezog. Dadurch ließ es sich ebenfalls auf einen wesentlichen Anteil des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen, die Gruppenausstellung des Kurses im Museum, anwenden.

### **Möglichkeiten und Grenzen räumlicher Aspekte**

Innerhalb der Bandbreite baulich verfasster Orte und sozialer Räume bildet sich das konträre Spannungsfeld zwischen Möglichkeiten und Grenzen räumlicher Ressourcen ab. In beiden Gruppendiskussionen zeigt sich, dass schulische wie außerschulische Räume und Orte diverse Möglichkeiten für vielfältige und anregende Kunstunterrichtspraxen bieten. Zugleich unterliegen sie bestimmten Grenzen, die aus ihrer architektonischen Beschaffenheit, Verfügbarkeit der Mittel vor Ort sowie aus ihrer institutionellen Verantwortlichkeit resultieren. Soziale Räume, die sich durch Gruppenzusammenhänge herausbilden, stellen sich flexibler und mobiler dar, denn sie können sich an diesen Räumen und Orten verankern oder von den Jugendli-

chen selbstständig ausgedehnt werden. Zugleich sind der Flexibilität sozialer Räume ebenfalls klare Grenzen gesetzt, wenn es um personelle Auslastung, Verantwortlichkeiten, Bereitschaften und Wertehaltungen geht.

#### **Thema 4: Ausstellungen und Ausstellungskonzeption**

»Ausstellungen« (vgl. Bd. 2, 1.14) in den bereits thematisierten Museumsräumen wurden im Gruppenzusammenhang aufgesucht und regten zur bildnerischen Praxis an. Dennoch bildet sich ihre Bedeutung innerhalb der Gruppendiskussionen anhand der bereits dargestellten Themen nicht vollständig ab, denn ihnen kommen im Unterrichtskontext weitere Bedeutungen zu. Dazu gehören die Ausstellungsrezeption, die Kuration und die Eröffnung der Gruppenausstellung des beforschten Kurses. »Ausstellungsbesuche«, »Ausstellungskonzeption als thematischer Inhalt«, »Gruppenausstellung des Kurses« sowie die »Reflexion und Nachhaltigkeit des Ausstellens« werden im Folgenden vorgestellt.

#### **Ausstellungsbesuche**

Der Besuch von Ausstellungen prägt im Kurs den Großteil ihrer Exkursionspraxis. Die Jugendlichen beider Gruppendiskussionen gehen auf Ausstellungsbesuche, am häufigsten und ausführlichsten jedoch auf ihre eigene Gruppenausstellung ein: die Ausstellung des Kunstleistungskurses im kollaborierenden Museum. Trennlinien werden bei den Ausstellungsbesuchen des Kurses deshalb demnach zwischen der mehrheitlich thematisierten eigenen Ausstellung (Bd. 2, 2.5.1, Z. 37, 67, 211, 226, 228, 288, 316, 319, 486, 524, 528, 536; Bd. 2, 2.5.2, Z. 12, 44, 46, 55, 57, 58, 61, 68, 68, 94, 108, 144, 146, 164, 211, 252, 273, 298, 353, 448, 740, 748, 750, 759, 760, 769, 817, 988) und weiteren Ausstellungen gezogen, die die Jugendlichen besucht haben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 335, 379; Bd. 2, 2.5.2, Z. 134, 185, 195, 472, 491, 492, 728, 733, 753, 793, 798).

Von den Ausstellungen, die im Kontext des erweiterten Kunstunterrichts besucht wurden, benennen beide Gruppendiskussionen eine studentische Ausstellung zu den Themenfeldern Diskriminierung und Feminismus, die im kollaborierenden Museum stattfand (Bd. 2, 2.5.1, Z. 316, 335–337, 379; Bd. 2, 2.5.2, Z. 793, 798). Die Jugendlichen thematisieren im Zusammenhang mit diesem Ausstellungsbesuch vor allem die Inhalte der von ihnen als relevant erlebten Ausstellungsthemen, aber auch bestimmte bildnerische Mittel, wie z.B. die Verwendung von schriftsprachlichen Elementen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 380). Eine intensive Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen des kollaborierenden Museums, der Darstellung der eigenen Haltung und der persönlichen Bezüge durch eigene bildnerische Werke zu den Ausstellungsthemen werden in beiden Gruppendiskussionen umfänglich behandelt und auf die eigene Gruppenausstellung bezogen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 322–326, 330; Bd. 2, 2.5.2, Z. 795–799).

Zudem erwähnen die Jugendlichen zwei weitere Ausstellungen im Kontext ihrer eigenen bildnerischen Praxen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 50–53; Bd. 2, 2.5.2, Z. 472). Die

Ausstellungsthemen treten hierbei hinter der Schilderung des eigenen Erlebens und der eigenen bildnerischen Praxen in der Gruppe, die sich auf die Ausstellungen bezo gen. Die drei von den Jugendlichen erwähnten Ausstellungsbesuche sind alle von rezeptiven und produktiven Anteilen geprägt, aus welchen jeweils bildnerische Produkte der Jugendlichen hervorgingen. Teilweise lässt sich den Schilderungen der Jugendlichen entnehmen, dass während oder nach den Ausstellungsbesuchen eine inhaltlich-reflexive Auseinandersetzung stattfand. Teils wurden hierbei Bezüge zu weiteren Themenschwerpunkten der Kurspraxen sowie der schulischen Curricula hergestellt, wie schon unter Thema 1 »Bildnerische Praxen« erläutert.

Alle Ausstellungen, auf die die Jugendlichen Bezug nehmen, fanden im kollaborierenden Museum statt. Obwohl weitere Ausstellungen an anderen Ausstellungs-orten besucht wurden, nehmen die Jugendlichen auf diese keinen Bezug. Daran zeigt sich, dass die persönlichen Bezüge, wie sie das didaktische Konzept für den Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen vorsah sowie das Ausstellungskonzept des kollaborierenden Museums auf die Jugendlichen nachhaltiger wirkten als andere Vermittlungs- und Ausstellungsangebote, die der Kurs wahrnahm.

Ein besonders hohes Interesse der Jugendlichen zeigt sich in den Gruppendiskussionen hinsichtlich des Ausstellungsthemas »Diskriminierung und Feminismus«, welches daher unter Thema 6 »Diversität, Differenz und Diskriminierung« behandelt wird.

### **Ausstellungskonzeption als thematischer Inhalt**

Die Erarbeitung von Konzeptionsentwürfen für die eigene Museumsausstellung war ein Bestandteil der Endphase des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen, der den Jugendlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Kuration ihrer Gruppenausstellung eröffnen sollte. Wie schon unter Thema 3 »Räume und Orte« aufgezeigt, stellt dieser Anteil des erweiterten Kunstunterrichts ebenfalls einen inhaltlichen Bezug zum Schwerpunkt »Gestaltete Umwelt« her, welcher für das Schulhalbjahr der Q3-Phase vorgegeben ist (vgl. Bd. 1, 5.1.3) und mit den Jugendlichen auch im diesem Schulhalbjahr umgesetzt wurde.

In beiden Gruppendiskussionen, insbesondere in Kleingruppe 1, wird auf die Ausstellungskonzeption vertieft und kontrovers eingegangen. Die Möglichkeit, selbst in einem Museum auszustellen und anteilig an der Ausstellungsplanung mitzuarbeiten, erachten die Jugendlichen als ungewöhnlich und grundsätzlich bereichernd (Bd. 2, 2.5.1, Z. 528–529. Bd. 2., 2.5.2, Z. 68–70). Diese Ansicht geht mit einem ambigen Empfinden gegenüber der Besonderheit des eigenen Ausstellens einher, was auch aus der Heraus- bis Überforderung resultiert, daran mitzuarbeiten (Bd. 2., 2.5.2, Z. 68–73).

An mehreren Stellen zeigt sich, dass die Jugendlichen auf Vorstellungen und Kenntnisse kuratorischer Praxen rekurren. Sie grenzen ein professionelles

kuratorisches von einem affektiven, emotionalen Vorgehen ab, stellen kollektive und prozessuale Aspekte des Kuratierens (Bd. 2., 2.5.2, Z. 195–198), die Fähigkeit der Konsens- oder Kompromissbildung (Bd. 2., 2.5.2, Z. 200, 204–205) und die Bedeutsamkeit von ordnenden Strukturen und Prozessen der Selektion heraus (Bd. 2., 2.5.2, Z. 124). Den Jugendlichen ist es wichtig, ihre Kriterien für die Werkauswahl ihrer Gruppenausstellung transparent zu machen und die eigene Auswahl von einem intuitiven Vorgehen oder der Auswahl aufgrund des persönlichen Geschmacksempfindens abzugrenzen. Hierbei gelingt es den Jugendlichen, thematische und formale Kriterien differenziert heranzuziehen (Bd. 2., 2.5.2, Z. 124–128). Zugleich problematisieren die Jugendlichen mehrfach selektive und exkludierende Prozesse und Praxen kuratorischen Vorgehens. Zudem lassen die konzeptionellen Überlegungen der Jugendlichen für die eigene Ausstellung eine Orientierung an potenziellen Adressierten erkennen, die Interpretationsspielräume und individuelle Zugänge für die Vermittlung von Ausstellungsinhalten vorsieht (Bd. 2., 2.5.2, Z. 761–762).

Bezüglich ihres praktischen Vorgehens bei der Konzeption ihrer Gruppenausstellung geben die Jugendlichen an, die Aufteilung in Kleingruppen (Bd. 2., 2.5.2, Z. 67) sowie das Erstellen von Werklisten zur Sichtung eigener Arbeiten (Bd. 2., 2.5.2, Z. 66) eigeninitiativ vorgenommen zu haben. Letztere empfanden einzelne Jugendliche jedoch als umfangreiche und belastende Tätigkeit, die über die Unterrichtszeit hinausging (Bd. 2., 2.5.1, Z. 221). In den Kleingruppen war das Sammeln und Abstimmen von Ideen sowie das Auswählen von Werken ein Prozess, der mithilfe von Werklisten der eigenen bildnerischen Arbeiten bewerkstelligt wurde (Bd. 2., 2.5.2, Z. 124). Randständig wird auch die Verwendung eines Raummodells des Ausstellungsraums von den Jugendlichen erwähnt. Im Umgang mit dem Raummodell und Repräsentationen der eigenen bildnerischen Werke findet sich teilweise eine brachiale Versprachlichung (Bd. 2., 2.5.1, Z. 502, 506). Die Jugendlichen schildern, dass die eigenen Konzeptionsentwürfe vom Museumsteam beim Erstellen der Ausstellung berücksichtigt wurden; Umfang und Art der Berücksichtigung sind in beiden Diskussionsgruppen für die Jugendlichen jedoch nicht nachvollziehbar (Bd. 2., 2.5.1, Z. 496. Bd. 2., 2.5.2, Z. 147–149).

Insgesamt treten im Kontext der Konzeption der Gruppenausstellung innerhalb des gesamten Diskussionsmaterials auch deutlich Herausforderungen und Belastungen zutage. Ein Spannungsmoment bildet sich durch die zeitliche Nähe der pandemiebedingt verschobenen Ausstellung des Kurses zum Abitur (Bd. 2., 2.5.1, Z. 210–211) sowie die erhöhte Gruppengröße und Anzahl bildnerischer Werke. Durch die hohe Personenanzahl und deren umfänglichen Werkkorpus empfinden die Jugendlichen räumliche Enge und einen erhöhten Druck, Werke von Jugendlichen zu exkludieren. Durch die zeitliche Nähe zwischen ihrer Gruppenausstellung im Museum und ihren Abschlussprüfungen spüren die Jugendlichen Termindruck und erleben die musealen Anteile des Kunstunterrichts, die zuvor stets als inte-

graler und positiver Bestandteil des Kunstunterrichts wahrgenommen wurden, als Fremdkörper (Bd. 2, 2.5.1, Z. 215).

Bei der Entwicklung von Konzeptionsentwürfen für die eigene Gruppenausstellung zeigen sich sowohl Adaption als auch Ablehnung gegenüber Anteilen des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Die Einblicke in konzeptionelle, insbesondere kuratorische Überlegungen und Abläufe des kolaborierenden Museums, die vom Museumsteam zu Beginn der Konzeption der Gruppenausstellung vermittelt wurden, bilden die Ausgangsbasis eigener Erfahrungen, die die Jugendlichen durch ihre Konzeptionspraxis machen. Didaktisch vorstrukturierte Anteile wie die Aufteilung in Kleingruppen oder das Erstellen von Werklisten werden so stark adaptiert, dass sie als eigeninitiativ erlebt werden. Auch die deutungsoffenen, subjektorientierten und kommunikativ angelegten Anteile des Vermittlungskonzepts (Bd. 2., 2.5.2, Z. 761–762), welches die Jugendlichen für die eigene Ausstellung wählen, wird aus der unmittelbar erlebten Vermittlungspraxis des eigenen Kunstunterrichts übernommen. Das randständig behandelte und teils brachial adressierte Raummodell des Ausstellungsraums zeigt hingegen Distanz und Ablehnung gegenüber vorgegebenen Vermittlungshilfen. Diese Ablehnung des Raummodells kann als Widerstand gegenüber einem Substitut gedeutet werden, welches den zuvor unmittelbar verfügbaren Ausstellungsraum und die Originalwerke zwar repräsentiert, den Jugendlichen aber auch entzieht. In beiden Diskussionsgruppen verwiesen die Jugendlichen auf Werke, die nicht in der Gruppenausstellung des Kurses gezeigt wurden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 323–324, 487; Bd. 2, 2.5.2, Z. 156, 162) und hadern mehrfach mit den exkludierenden Praxen des Kuratierens. Exklusive Vorgehensweisen werden von den Jugendlichen zwar teilweise angewendet, widersprechen jedoch ihrer Grundhaltung.

## Gruppenausstellung des Kurses

Die Gruppenausstellung des Kurses benennen die Jugendlichen als eigenes Ziel (Bd. 2, 2.5.1, Z. 536), wobei sie mehrfach und überwiegend auf die Eröffnungsveranstaltung der Gruppenausstellung eingehen. Die Eröffnung der Ausstellung wird hierbei als ein Ereignis mit besonderer Atmosphäre dargestellt, welches von den Jugendlichen aktiv gestaltet und sinnlich-genießend zelebriert wurde. Im Kontext der Eröffnungsveranstaltung beeindruckt es die Jugendlichen gleichermaßen, die eigenen Werke und die Werke anderer Jugendlicher ihres Kunstleistungskurses als Gegenstand einer Gruppenausstellung im Museum zu erleben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 42, 54; Bd. 2, 2.5.2, Z. 73, 273, 353).

Insgesamt erhalten die bildnerischen Werke der Jugendlichen für diese im Ausstellungskontext eine neue Bedeutung, sie werden zu einem Medium, über welches Sichtbarkeit und Kontakt zu einer interessierten Öffentlichkeit hergestellt werden kann. Die Jugendlichen schildern einen Ausstellungsrundgang, den sie am Eröffnungstag zur Vermittlung der Themen ihrer Werke angeboten haben. Diesen zie-

hen die Jugendlichen als Maßstab für ihre Persönlichkeitsentwicklung heran, die sie während der Dauer des beforsteten Kunstunterrichts durchlaufen haben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 292).

Auf die Jugendlichen beider Diskussionsgruppen wirkte die öffentliche Präsentation und Rezeption eigener Werke als persönliche und kollektive Bestätigung sowie als Vergewisserung der Bedeutung des eigenen Kunstunterrichts (Bd. 2, 2.5.1, Z. 41–45, 67). Dies erleben die Jugendlichen besonders im Kontext der Eröffnung ihrer Gruppenausstellung, wozu die unmittelbare, leibliche Anwesenheit im Ausstellungsraum, insbesondere das visuelle Erleben und das dialogische Kommunizieren bei der Eröffnungsveranstaltung ihrer Auffassung nach beigetragen haben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 43, 524–527; Bd. 2, 2.5.2, Z. 252, 353, 795, 1000).

Im gesamten Verlauf beider Gruppendiskussionen, besonders aber im Kontext der Gruppenausstellung zeigt sich eine unklare Begriffsverwendung von KunstschaFFenden. Diese Unschärfe kontrastiert mit einem differenzierten und erweiterten Kunstbegriff, auf den sich die Jugendlichen beider Diskussionsgruppen beziehen, den sie aber nicht personen- und nur teilweise werkbezogen anwenden. Über sich selbst sprechen die Jugendlichen als KunstschaFFende und bezeichnen ihre bildnerischen Werke als Kunstwerke (Bd. 2, 2.5.1, Z. 50, 135, 592. Bd. 2, 2.5.2, Z. 157, 355, 367, 766, 1051). Es liegt durch die Ausstellungspraxis des Kurses nahe, dass die Identifikation mit KunstschaFFenden das Identitätskonzept sowie berufliche Rollenbilder nicht nur fördern kann, sondern auch überhöhte Vorstellungen und Erwartungsdruck begünstigt, was womöglich auch auf die überfordernden Anteile der Ausstellungsorganisation zurückzuführen ist.

## **Reflexion und Nachhaltigkeit des Ausstellens**

In beiden Gruppendiskussionen finden sich Reflexionsprozesse der Jugendlichen über die Ausstellungsbesuche, deren Inhalte und die eigene Ausstellungspraxis. Zentral ist hierbei die Bewusstwerdung über die gesellschaftspolitische Bedeutung von Ausstellungsgehalten, die die Jugendlichen affiziert haben. Aus ihr resultieren Gestaltungsvorschläge und -wünsche zur Gruppenausstellung der Jugendlichen sowie Selbsteinschätzungen, die die Jugendlichen durch die Gruppenausstellung gewinnen. Retrospektiv verbuchen die Jugendlichen für sich einen Zuwachs an Kompetenz, ähnlich wie bei den bildnerischen Praxen, deren Nutzen für sie in der Übertragbarkeit auf zukünftige, eigenständige Vorhaben liegt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 279, 537; Bd. 2, 2.5.2, Z. 748–751, 769). Darin zeigen sich bei den Jugendlichen nachhaltig aktivierende Ansätze, sich über die Teilnahme am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen und den Schulbesuch hinaus aktiv im kulturellen Bereich zu betätigen.

### Thema 5: Öffentlichkeit und Privatheit

Auf öffentliche Orte, die als Außen- und Innenräume für die Jugendlichen durch das Konzept eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zugänglich waren, wurden bereits unter Thema 3 »Räume und Orte« eingegangen. Auch im Kontext von »Ausstellungen und Ausstellen«, unter Thema 4, wurden Anteile von Öffentlichkeit thematisiert. Damit ist Öffentlichkeit stets an Institutionen, deren Räume und Veranstaltungen gebunden. Privatheit blieb innerhalb der bisherigen Themen weitgehend unbeachtet. Aus dem Themenfeld »Öffentlichkeit und Privatheit« (vgl. Bd. 2, 1.15) lassen sich jedoch folgende weitere Aspekte aus beiden Gruppendiskussionen ableiten: »Anteile des erweiterten Kunstunterricht im privaten Bereich«, »Rezeption in der Schulöffentlichkeit«, »Rezeption im Museum« sowie »Forschungsinteresse als öffentliches Interesse«.

### Anteile des beforschten Kunstunterricht im privaten Bereich

Den Kontrast zwischen der öffentlichen Schule sowie ihrem Privatleben thematisieren die Jugendlichen, wenn sie über die Unterrichtszeiten hinausreichende Freizeitgestaltung ansprechen (Bd. 2., 2.5.2, Z. 182, 236, 269, 668) oder auf die geringere, private Verfügbarkeit von Ressourcen für bildnerische Praxen eingehen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 105–106; Bd. 2, 2.5.2, Z. 664–665, 669). Privatheit spielt als Thema vor allem beim elterlichen Zuspruch oder bei der Unterstützung für die bildnerische Praxis in der Freizeit (Bd. 2., 2.5.2, Z. 270, 968, 978) sowie bei familiären Beziehungen und Einstellungen des privaten Umfelds eine Rolle (Bd. 2, 2.5.1, Z. 413. Bd. 2, 2.5.2, Z. 801–802, 980–982). Diese Themen treten überwiegend dort auf, wo der Kunstunterricht in den privaten Bereich hineinwirkt, wobei den Anlass zumeist bildnerische Praxen bilden. Bei der Auseinandersetzung mit Einstellungen des privaten Umfelds werden auch thematische Bezüge zum Thema Diskriminierung hergestellt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 799–806). Für die Freizeitgestaltung übernehmen die Jugendlichen auch Kurspraxen, wie das Ausüben von im Kunstunterricht angeeigneten bildnerischen Praxen oder Museumsbesuche (Bd. 2, 2.5.2, Z. 186, 723).

Umgekehrt wird die Eröffnung der Gruppenausstellung der Jugendlichen auch als eine Öffnung betrachtet, weil sie einen Zugang für diejenigen Personen zum Kunstunterricht darstellt, die den Jugendlichen nahestehen. Dies spricht jedoch nur eine Person aus dem Kurs an (Bd. 2, 2.5.2, Z. 273). Unter Thema 1 »Bildnerische Praxen« wurde bereits gezeigt, dass elterliche Unterstützung bei privat betriebenen bildnerischen Praxen mit dem Interesse an der öffentlichen Präsentation der Jugendlichen zusammenfällt. Dies kann auf ein generell erhöhtes elterliches Interesse an den Tätigkeiten der Jugendlichen verweisen. Es kann jedoch auch gedeutet werden, dass die private Ausübung bildnerischer Praxen und die öffentliche Ausstellung der entstandenen Werke das elterliche Interesse für die bildnerische Tätigkeit des eigenen Kindes steigern können. Elterliche Wertschätzung findet auch außer-

halb des beforschten Kunstunterrichts im privaten, halb- oder vollständig öffentlichen, digitalen Raum von Social Media statt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 970–972). Private Rezeption und Veröffentlichung über private Medienkanäle erfolgt auf Grundlage der bildnerischen Praxis der Jugendlichen, was auf den hohen Stellenwert bildnerischer Praxen für die Rezeption des Kunstunterrichts im privaten Bereich der Jugendlichen verweist.

### **Rezeption in der Schulöffentlichkeit**

Die Schule als öffentlichen Raum thematisieren die Jugendlichen kaum. Sie ist für die Jugendlichen ein alltäglicher Ort, an welchem das soziale Gefüge des Kurses, Leistung und Freiraum und als Besonderheit der Besuch des Museumsteam verortet werden (Bd. 2, 2.5.1, Z. 120–122; Bd. 2, 2.5.2, Z. 524). Da die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen keine Rezeption des Kunstunterrichts und dessen bildnerischer Praxen und Werke durch die Schulöffentlichkeit angeben, zeigt sich dies als Leerstelle für die Sichtbarkeit des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen im öffentlichen Bereich.

### **Rezeption im Museum**

Die Agierenden des Museumsteams sind Personen des öffentlichen, lokalen Kulturbetriebs. Ihre Präsenz und Offenheit gegenüber den Jugendlichen, ihre Expertise und Wertschätzung hat einen wesentlichen Anteil daran, wie die Jugendlichen museale Orte erleben und welchen Bezug sie zum kollaborierenden Museum entwickeln. Die Jugendlichen sind sich der Wirkung persönlicher und personengebundener Beziehungen zum kollaborierenden Museum bewusst und können diese anschaulich machen, indem sie die Nähe zum Museumsteam des kollaborierenden Museums in einen kontrastiven Vergleich zu anderen Museumsmitarbeitenden herausstellen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 119; Bd. 2, 2.5.2, Z. 1105–1112).

Die Heranwachsenden benennen mehrfach ein Publikum, das über die Beteiligten, ihre Familie und Freunde hinausgeht und eine interessierte Öffentlichkeit repräsentiert. Im Kontext ihrer Ausstellung, insbesondere der Ausstellungseröffnung, steht für die Jugendlichen dieses öffentliche Interesse im Vordergrund. Sie schildern Begegnungen mit Personen, welche an ihren Vorträgen interessiert sind, mit ihnen in Dialog treten, reflexiv Inhalte zu ihren Werken mit ihnen in Austausch bringen und Rückmeldung geben. Auf diese Situationen reagieren die Jugendlichen mit Erstaunen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 354–355) und verarbeiten sie reflexiv (Bd. 2, 2.5.2, Z. 799). Das öffentliche Interesse steigert das Erleben der eigenen Gruppenausstellung und trägt dazu bei, dass die Jugendlichen ihre Mitwirkung am beforschten Kunstunterricht als kulturelle Mitgestaltung wahrnehmen. Dadurch können sie eine höhere Wertschätzung für die eigenen bildnerischen Werke und für ihre Kompetenzen konsolidieren, die sie im Rahmen des beforschten Kunstunterrichts entwickelt haben (Bd. 2, 2.5.1, Z. 44–45, 53–55).

## Forschungsinteresse als öffentliches Interesse

Einen Teil des öffentlichen Interesses stellt auch die Praxisforschung dar. Dass die Jugendlichen an der Datenerhebung des Fotomaterials beteiligt waren, bildet sich nur randständig in der Gruppendiskussion von Kleingruppe 1 ab, wird dort aber interessiert und engagiert dargestellt (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1134–1136). Die wiederholte teilnehmende Beobachtung während des Kunstunterrichts wird in den Gruppendiskussionen nicht erwähnt. Die Wirkung der Gruppendiskussionen bildet sich hingegen im- und explizit im Datenmaterial beider Gruppendiskussionen an deren reflexiven Gesprächsinhalten ab. Die Jugendlichen schildern ihre Rückschau auf die eigene Kurspraxis explizit (Bd. 2, 2.5.2, Z. 1138), zeigen aber auch darüber hinaus vielfache Reflexionsbedarfe und -prozesse, die die eigene Entwicklung und Kompetenz, die Bedeutung des Gruppenzusammenhangs, gesellschaftspolitische Inhalte sowie die Konzeption und Umsetzung des erweiterten Kunstunterrichts betreffen. Besonders ihre bildnerischen Praxen und Werke sowie die Erfahrungswerte mit einer kommunikativen Museumsöffentlichkeit bilden für die Jugendlichen eine Ausgangsbasis für reflexive Prozesse im Kontext der Erhebung von Forschungsdaten durch die Gruppendiskussionen. Die erhöhte Reflexivität im Forschungskontext zeigt die Bedeutsamkeit öffentlichen Interesses und Austauschs für die Jugendlichen, die an einem Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen teilnahmen.

## Thema 6: Diversität, Differenz und Diskriminierung

Diversität, Differenz, die Überkreuzung von Differenzkategorien und Diskriminierung thematisieren die Jugendlichen in beiden Diskussionsgruppen im Rahmen des Kunstunterrichts auf unterschiedlichen Ebenen. Sie beziehen sich auf »Haltung, Atmosphäre und Freiräume individueller Prozesse«, die »Vielfältigkeit von Themen und bildnerischen Verfahren«, auf eine »inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung« sowie auf das »gesellschaftspolitische Bewusstsein« der Jugendlichen über diese Themen (vgl. Bd. 2, 1.16).

## Haltung, Atmosphäre und Freiräume individueller Prozesse

Eine differenzsensible Haltung drückt sich innerhalb der Kunstunterrichts überwiegend durch die Einstellungen der Jugendlichen, die Atmosphäre zwischen ihnen sowie ihre Interaktionen, jedoch nur teilweise durch explizite Versprachlichung aus. In beiden Diskussionsgruppen wählen die Beteiligten mehrheitlich eine nicht-gendersensible Sprache (Bd. 2, 2.5.1, Z. 29, 39, 350, 384, 385, 517, 519; Bd. 2, 2.5.2, Z. 72, 135, 144, 148, 171, 337, 560, 585, 635, 1065). Ein Ansatz gendersensiblen Sprechens zeigt sich in Kleingruppe 1 (Bd. 2, 2.5.2, Z. 118), der jedoch zurückgenommen wird, nachdem die Kleingruppe überwiegend das generische Maskulinum verwendet. Gendersensible Sprechweisen sind den Heranwachsenden demnach bekannt,

werden ansatzweise erprobt, aber zugunsten der Übereinstimmung mit der Peer-group verworfen.

Als Grundlage eines intersektionalitätssensiblen Kunstunterrichts nennen die Jugendlichen vielfach im- und explizit eine Grundhaltung und Atmosphäre, in welcher nicht nur individuelle Herangehensweisen an praktische und theoretische Fachinhalte und Ausdrucksformen begrüßt werden, sondern in welcher der Umgang miteinander von Wertschätzung geprägt ist. Toleranz gegenüber Abweichungen und Fehlern, die Bereitschaft, auch Andersheit, individuelle Entwicklungen und Widerstand nachzuvollziehen und anzuerkennen, sind Grundlage der von ihnen beschriebenen sozialen Interaktion. An verschiedenen Stellen wird in beiden Diskussionsgruppen ersichtlich, dass diese Grundhaltung dezidiert im Kunstunterricht etabliert wurde. Sie wird in unterschiedlichen Kontexten häufig auch als Freiraum bezeichnet und positiv beurteilt. Es geht aus den Aussagen der Jugendlichen hervor, dass die förderliche Atmosphäre gleichermaßen durch die Grundhaltung von Vermittelnden und Jugendlichen entstand.

Die Heranwachsenden stellen heraus, dass in dieser Atmosphäre bildnerische Praxen, Produkte und Konzepte sicht- und teilbar und damit zu einer Plattform für persönliche Entwicklung werden können, wodurch sich der eigene bildnerische Stil entwickeln kann. Zugleich wird die Selbstwirksamkeit bei der Bewältigung von Herausforderungen erfahrbar, aber auch marginalisierte Positionen können eingebracht werden. Im beforschten Kunstunterricht wurden diese Haltung und Atmosphäre anfänglich innerhalb des geschützten Rahmens des Kurses gepflegt und später in den erweiterten Rahmen der Gruppenausstellung im Museum überführt. Als wesentlich für das Gelingen dieser Öffnung des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen nennen die Jugendlichen eine Öffentlichkeit, die dem Kurs sowie seinen Themen wohlwollend und offen begegnet und sich auf die spezifischen visuellen, bildnerischen und kommunikativen Anteile des Schulfachs Kunst sowie auf die Jugendlichen einlässt.

Zugleich verengen Freiräume und Möglichkeiten der Beteiligung sich dort, wo der Kunstunterricht öffentlichkeitswirksam wird. Dies bildet sich am deutlichsten im Rahmen der Konzeption der Gruppenausstellung ab, die pandemiebedingt durch eine zeitliche Verschiebung und Gruppenerweiterung deutlich beeinflusst wurde, sodass sie von der ursprünglichen didaktischen Konzeption des beforschten Kunstunterrichts abwich. Der Zugriff auf räumliche und zeitliche Ressourcen verkleinerte sich dadurch ebenso wie die unmittelbare Beteiligung an kuratorischen Prozessen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 204, 206, 221. Bd. 2., 2.5.2, Z. 146–149, 448).

## **Vielfalt an Themen und bildnerischen Verfahren**

Mehrfach kommt in beiden Gruppendiskussionen die Diversität der Themen und bildnerischen Verfahren des Kunstunterrichts zur Sprache, die von den Jugendlichen positiv aufgefasst wird. Die verschiedenartigen Verfahren bieten unterschied-

lichen Jugendlichen die Möglichkeit, ein für sie besonders bedeutsames Verfahren zu nutzen, fordern sie aber auch heraus, sich auf andere bildnerische Praxen, deren Prozesse und Ergebnisse einzulassen und kollektiv daran zu arbeiten. Die Fülle an Verfahren bringen die Jugendlichen mit einer Bandbreite von Themen und Sozialformen in Zusammenhang, innerhalb derer sie die Möglichkeiten persönlicher Schwerpunktsetzung oder freier Ausgestaltung beschreiben. Dass sie dabei unterschiedlich in ihren Praxen vorgehen und nicht nur technische und thematische Entscheidungen treffen, sondern auch die Sozialform wählen können, bewerten die Jugendlichen als Freiraum und Anerkennung ihrer Individualität. Den Zugriff auf Ressourcen wie Verbrauchsmaterial und Werkzeuge fassen sie als Zutrauen in ihre Kompetenzen und als persönliche Wertschätzung auf (Bd. 2, 5.2.2, 667, 672).

### **Inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung**

Eine Verbalisierung von Diversität, Differenz, Intersektionalität und Diskriminierung ist an Inhalte gebunden, die im Kunstunterricht behandelt wurden. Die Schwerpunktsetzung orientiert sich sowohl an den curricularen Vorgaben für die Qualifizierungsphase und das Abitur in Hessen als auch an der Programmgestaltung lokaler Ausstellungen (vgl. Kapitel 5.1, 5.2).

In beiden Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Jugendlichen mit curricularen Inhalten, wie z.B. dem Leben und dem Werk von Jeanne Mammen, anhand unterschiedlicher Aspekte von Diversität und Queerness Bezüge zu den gesellschaftlichen Umständen ihrer Zeit sowie zur Gegenwart herstellen können und mit weiteren Faktoren wie Krieg, Migration, Religion oder Hautfarbe verknüpfen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 456; Bd. 2, 2.5.2, Z. 896–927). Daran anschlussfähig waren weitere für den Leistungskursunterricht des Faches Kunst ausgewiesene Themen wie z.B. die Auseinandersetzung mit der Verfolgung von Kunstschaffenden im Nationalsozialismus. Für beide Gruppendiskussionen kann herausgearbeitet werden, dass die Jugendlichen Verbindungen zwischen der Emanzipation von weiblich gelesenen Menschen, der Sichtbarmachung von Queerness, Verfemung im Nationalsozialismus sowie der gegenwärtigen Diskriminierung der LGBTIQ+ Community herstellen konnten (Bd. 2, 2.5.1, Z. 470–471; Bd. 2, 2.5.2, Z. 882–887). Einer ähnlichen Struktur folgte die Auseinandersetzung mit Paul Gauguin, dessen Wirken und Werk im Kontext des Kolonialismus betrachtet wurde. Es wurde mit weiteren Kunstschaffenden, die sich außereuropäische Kulturen aneigneten, in Verbindung gebracht sowie auf den gegenwärtigen Umgang mit Provenienzforschung und Restitution bezogen. Die Jugendlichen stellen hierbei Themenbezüge zu dritten Rahmenplaninhalten her, wie dem Umgang mit Raubkunst und der sogenannten »entarteten Kunst« im Nationalsozialismus (Bd. 2, 2.5.1, Z. 470–478. Bd. 2, 2.5.2, Z. 314, 523).

Impulse einer lokalen Ausstellung zu den Themenfeldern Diskriminierung und Feminismus lieferten Diskussionsstoff in beiden Gruppendiskussionen. Anlass war

eine Ausstellung von Studierenden, die mehrheitlich Plakate zeigte. Sie bot den Jugendlichen einen Anlass, sich mit Diskriminierungserfahrungen, deren Wechselwirkungen und Sichtbarmachung in unterschiedlichen Bereichen zu beschäftigen. Obwohl die Jugendlichen den Begriff Intersektionalität nicht verwenden, wird erkennbar, dass Diskriminierung von ihnen intersektional aufgefasst und problematisiert wird. In beiden Kleingruppen werden hierbei Bezüge zu eigenen Erfahrungen hergestellt (Bd. 2, 2.5.1, Z. 326–330, 376–379; Bd. 2, 2.5.2, Z. 800–802). Die Jugendlichen bewerten es durchweg positiv, eigene Erfahrungen einzubringen, obwohl diese im Kontext von Diskriminierung negativ konnotiert sind. Raum für die eigene Haltung und für Erfahrungen sowie die Gestaltung eines eigenen bildnerischen Produkts ermöglichten es den Jugendlichen, die Thematik in ihre Gruppenausstellung aufzunehmen. In beiden Diskussionsgruppen wird ein Werk zu diesem Thema im Kontext der Gruppenausstellung benannt und aufgezeigt, welche Gesprächsanlässe und Reflexionen mit dem Ausstellungspublikum und in der Gruppendiskussion selbst dadurch ausgelöst wurden.

Durch die Bezüge zwischen den Inhalten der Rahmenpläne und der eigenen Beschäftigung mit dem Themenfeld Diskriminierung, das von der Studierendenausstellung ausging, wird erkennbar, dass die Jugendlichen Themen und Perspektiven auf unterschiedliche Zeiten beziehen, pessimistische und optimistische Sichtweisen auf Diskriminierung diskursiv äußern sowie unterschiedliche Strategien im Umgang mit Diskriminierung entwickeln und darstellen können. Sichtbarmachung, Dialog und Widerstand gegen bestehende Normen zeigen sich hierbei als eigene Handlungsrichtlinien und Umgangsweisen mit persönlichen Diskriminierungserfahrungen (Bd. 2, 2.5.1, Z. 393–395; Bd. 2, 2.5.2, Z. 802–808).

### **Gesellschaftspolitisches Bewusstsein**

Im Kontext von Diversität, Diskriminierung und Emanzipation finden sich in beiden Gruppendiskussionen Themenanschlüsse, die das gesellschaftspolitische Bewusstsein der Jugendlichen abbilden. Eine Auseinandersetzung mit politischen und historischen Inhalten wird von den Jugendlichen beider Kleingruppen begrüßt, da sie die Gelegenheit zur gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung innerhalb des Kunstunterrichts befürworten (Bd. 2, 2.5.1, Z. 326–330, 372; Bd. 2, 2.5.2, Z. 483, 487, 502–503, 512–513). Restitution kultureller Güter, Rassismus, Sexismus, Queerfeindlichkeit, Chancen- und Lohngleichheit sowie die Situation von weiblich gelesenen Menschen in repressiven Staaten bilden brisante Themenschwerpunkte für die Heranwachsenden (Bd. 2, 2.5.2, Z. 500–513). An ihnen entwickeln die Jugendlichen eine Haltung gegenüber sozialer Gerechtigkeit. Sie fassen bildnerische Gestaltung als Möglichkeit auf, um historische oder politische Sachverhalte subjektiv und nahbar auszudrücken, zu erfahren und dadurch sicht- und verhandelbar zu machen (Bd. 2, 2.5.2, Z. 513–522).

Insgesamt war das Einnehmen einer intersektionalen Perspektive im Rahmen des beforschten Kunstunterrichts nicht nur möglich, sondern ein diversifiziertes inhaltliches und praktisches Vorgehen wurde auch von den Jugendlichen angenommen. Gleichzeitig ließ sich die Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Bedeutung mehrdimensionaler Ungleichheit und Diskriminierung mit curricularen Vorgaben überwiegend vereinbaren und in der Unterrichtspraxis zu großen Teilen umsetzen. An den Gruppendiskussionen kann herausgearbeitet werden, dass die kontinuierliche Einnahme einer intersektionalen Perspektive Kunstunterricht geeignet ist, um vernetzende Themenzugänge und Transferleistungen im Fach Kunst zu begünstigen.

### 7.1.4 Synthetisierte Gesamtaussage zu den Gruppendiskussionen

Um die Bedingungen eines erweiterten Kunstunterrichts mit intersektionalitäts-sensiblen Ansätzen zusammenzufassen, werden die hinderlichen und förderlichen Faktoren aus dem Zwischenfazit zu beiden Gruppendiskussionen folgend zusammengefasst.

#### Hindernisse

Als hinderlich für bildnerische Praxen betrachten die Jugendlichen eine mangelnde Verfügbarkeit der dafür notwendigen Ressourcen wie Materialien, Werkzeuge und Räume, aber auch mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Zeitliche Verengungen beeinträchtigen das Ausüben von bildnerischen Praxen durch eine hohe Verdichtung schulischer Termine, insbesondere wenn diese in Zusammenhang mit Leistungsbewertung und dem Erreichen von Bildungsabschlüssen stehen.

Eine erhöhte personelle Auslastung aufgrund der Gruppengröße führt zu umfangreicheren organisatorischen Prozessen und räumlicher Enge, die wiederum Prozesse von Selektion und Exklusion bedingen. Exemplarisch hierfür ist das Aus-sortieren vieler bildnerischer Werke, die in der Ausstellung nicht gezeigt werden konnten, während einige wenige bildnerische Werke für die Gruppenausstellung ausgewählt wurden. Diese Ausschlussprinzipien widerstreben der Haltung der Jugendlichen und standen sowohl dem didaktischen Konzept des beforschten Kunstunterrichts als auch dem ausgeprägten Kurszusammenhalt entgegen.

Treffen zeitlicher Stress und eine erhöhte personelle Auslastung zusammen, können kollektive Arbeitsprozesse innerhalb von Peergroups, die ansonsten eigenständig gelingen, in ein Ungleichgewicht kippen, wodurch Jugendliche Überlastungs- oder Schonhaltungen einnehmen.

Vermittlung wird dann abgelehnt, wenn sie die Jugendlichen von den Praxen in Ausstellungsräumen ausschließt, statt unmittelbare Zugänge und Ausgestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dies verdeutlichte sich insbesondere bei der Konzeption

und Kuration der Gruppenausstellung, die die Jugendlichen zwar durch Raum- und Werkrepräsentationen experimentell und konzeptionell mitgestaltet haben. Den unmittelbaren Zugang zum Ausstellungsraum und Kurationsprozess zu verlieren, führte zu einer latenten Verweigerung, Abgrenzung und Ablehnung, die sich auch in einem brachialen Umgang mit eigenen bildnerischen Produkten zeigte. Mangelnde Transparenz in Abstimmungs- und Herstellungssprozessen, wie sie beim Aufbau der Gruppenausstellung der Jugendlichen auftrat, führte zu Verunsicherung, Kontroversen und erhöhten Reflexionsbedarfen.

### Gelingensbedingungen

Bildnerische Praxen haben sich als gelingend herausgestellen lassen, wenn die benötigten Ressourcen, Verbrauchsmaterialien, Werkzeuge, Räume sowie fachliche Expertise verfügbar waren und in einem didaktisch abgesicherten, aber weitgehend zwanglosen Rahmen zur Verfügung standen. Eine Offenheit gegenüber experimentellen und individuell abweichenden Praxen war ebenso begünstigend wie eine projekt- und werkstattartige Umsetzung, die häufig durch kollektive Sozialformen getragen wurde und über längere Zeiträume angelegt war.

Der unmittelbare Zugang zu unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Räumen, ein entselbstverständlicher Umgang (vgl. Blumenberg nach Rumpf 1991, S. 318) mit alltäglichen Orten und Verfahren sowie ein Gruppenzusammenhang, der als sicherer sozialer Rahmen auch außerhalb des Kursraums wirksam werden konnte, hat sich als förderlich für experimentelle und individuelle bildnerische Praxen erwiesen, in denen diskursive und intersektionalitätssensible Prozesse zum Tragen kamen. Längere, zusammenhängende Zeiteinheiten und häufige Exkursionen, innerhalb derer didaktisch eingebettete Freiräume für die Jugendlichen ermöglicht wurden, waren ebenfalls förderlich. Sie erleichtern auch die Zusammenarbeit mit einer kollaborierenden Kultureinrichtung, deren räumliche und personelle Nah- und Unmittelbarkeit eine wesentliche Voraussetzung für die Nachhaltigkeit außerschulischer Aneignung darstellte.

Als Grundlage einer positiven Haltung und Atmosphäre sind Toleranz, Wertschätzung, Hilfsbereitschaft, Konsens- und Kompromissbereitschaft sowie eine gemeinsam entwickelte Feedbackkultur, die alle Teilnehmenden, auch die Agierenden des Museumsteams und die Lehrkraft miteinschließt, herauszustellen. Sie bilden die Basis für experimentelle und individuelle bildnerische Prozesse und den konstruktiven Umgang mit Herausforderungen im Kunstuunterricht. Langfristig angelegt wirkt diese, von den Jugendlichen positiv erlebte Atmosphäre begünstigend bei performativen Erprobungen, eigeninitiativen Erarbeitungen und diskursiven Auseinandlungen.

Eine Voraussetzung für eine intersektionale Perspektive auf Inhalte des Kunstuunterrichts ist eine Rezeption des schulischen Kanons und der lokalen Kulturangebote, welche Diversität, Differenz und die Überkreuzung von Differenz nicht nur

berücksichtigt, sondern sie in didaktische Formate überführt, die Lebensweltbezüge enthalten. Besonders hilfreich ist das Herstellen von Kontinuität für die didaktische Konzeption, was eine durchgängige intersektionale Perspektive ermöglicht. Solche wiederkehrenden intersektionalen didaktischen Formate begünstigen es, dass Jugendliche Themenverbindungen herstellen. Auf diese Weise können sich die Jugendlichen in Transferleistungen erproben, die ihr gesellschaftspolitisches Bewusstsein schärfen, für das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse sowie diversifizierte Lebensentwürfe förderlich sind.

Eine Präsentation eigener bildnerischer Produkte und Themenschwerpunkte mit zunehmender Öffnung, die zunächst innerhalb des Kurses, dann im Rahmen einer öffentlichen Gruppenausstellung für ein interessiertes Publikum stattfinden kann, bestärkt die Jugendlichen im Erleben von Selbstwirksamkeit. Grundlage hierfür ist die Zusammenarbeit mit einer Kultureinrichtung, die für intersektionalitätssensible Formate und deren Umsetzung offen ist, zeitliche und räumliche Ressourcen für die Ausstellung des Kurses zur Verfügung stellt, diese öffentlichkeitswirksam sichtbar macht und ein interessiertes Publikum für Veranstaltungen erreicht. Diese Bedingungen wirken sich positiv auf die Entwicklung von Kompetenzen der Jugendlichen aus und begünstigen ihre Reflexivität.

## 7.2 Gesamtdarstellung Teilstudie 2: Visuelle Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

In Kapitel 7.2 wird der forschungsmethodische Umgang mit den erhobenen Fotomaterialien erläutert. Die Anwendung der kontextbezogenen Bildinterpretation (vgl. Bd. 2, 1.10, 1.11) auf die Fotomaterialien 1 und 2 wird in den Kapiteln 7.2.1 und 7.2.2 vorgestellt, woran sich das Zwischenfazit zu den visuellen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand in Kapitel 7.2.3 anschließt, das in Kapitel 7.2.4 zu einer synthetisierten Gesamtaussage zusammengeführt wird.

### 7.2.1 Kontextbezogene Bildinterpretation: Fotomaterial 1

Im vorliegenden Kapitel 7.2.1 wird die kontextbezogene Bildinterpretation von Fotomaterial 1 dargestellt, wie sie entlang der fünf Schritte »Auswahl«, »Ersteindrucksanalyse«, »Formale und Deskriptive Analyse«, »Generierung von Lesarten und Deutungen« sowie »Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen« vorgenommen wurde.

#### 7.2.1.1 Auswahl: Fotomaterial 1

Die Auswahl des Fotomaterials 1 erfolgte aus weiteren Fotomaterialien, die während der letzten drei Monaten der anderthalbjährigen Beforschung Kunstunterrichts

entstanden. Diese zeitliche Eingrenzung wurde vorgenommen, um eine Fokussierung hinsichtlich eines verdichteten Projektabschnitts zu gewinnen und für diesen Nachvollziehbarkeit herzustellen. Im Fokus standen Unterrichtseinheiten, die zeitlich möglichst nahe beieinander lagen und dieselben Jugendlichen während unterschiedlicher Arbeitsphase zeigten. Um die Forschungsoffenheit zu begünstigen, sollte das erste Fotomaterial noch nicht zu stark auf eine kleinere Personengruppe eingegrenzt werden, weshalb als Fotomaterial 1 eine Fotoaufnahme mit einer größeren Personenzahl ausgewählt wurde. Die gezeigte Phase sollte zudem einen didaktisch verankerten Baustein des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen veranschaulichen, der exemplarisch für den beforschten Kunstunterricht steht. Als typische, didaktische Anteile gelten die Phasen der Rezeption, bildnerische Praxis, Präsentation und Reflexion. Als weiteres Auswahlkriterium galten gute Erkenn- und Sichtbarkeit aufgrund fotografischer Mittel wie hohe Bildschärfe, ausreichende Belichtung, geringer Überdeckung von Personen und Bildausschnitt. Ebenso war die Möglichkeit der Materialtriangulation mit den Daten der teilnehmenden Beobachtung und/oder der Gruppendiskussion ein Auswahlkriterium. Die Selektion des Einzelbildes erfolgte gemeinschaftlich mit Fachpersonen des Bereichs Kunstpädagogik bzw. Art Education im Rahmen von Forschungskolloquien<sup>3</sup>, um der eigenen Voreingenommenheit als Forschende-Lehrende entgegenzuwirken.

#### Auswahlkriterien für Fotomaterial 1:

- Eignung für die Einzelbildanalyse
- Eignung für die Kontrastierung mit weiteren Fotomaterialien
- Abbildung einer exemplarischen Unterrichtsphase, hier Abbildung der Erarbeitungsphase
- keine allzu starke Engführung auf eine begrenzte Personengruppe
- Sicht- und Erkennbarkeit
- Eignung für die Triangulation mit weiteren Datenmaterialtypen

#### 7.2.1.2 Ersteindrucksanalyse: Fotomaterial 1

Die Bildszene wirkt auf die Betrachtenden<sup>4</sup> bei der Ersteindrucksanalyse wie ein Schnappschuss aus einem Klassenzimmer oder Mehrzweckraum, in welchem Projektunterricht stattfindet. Die Wirkung wird als sachlich, dokumentarisch, nüchtern, kalt und streng, aber auch als diffus und ungeordnet beschrieben. Sie erinnert

3 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

4 Die Betrachtenden waren die Forschenden der Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01.2023 bis 01.02.2023 in Zürich. Wenn in den folgenden Kapiteln von Betrachtenden die Rede ist, sind damit stets jene Forschenden gemeint.

an ein Start-up. Die Verwendung des Raumes und der genaue unterrichtliche Zusammenhang erscheinen unklar. Als wesentlich wird die Gruppierung verschiedener Aufmerksamkeitsgruppen oder Aktionszentren benannt, die sich durch Blickrichtungen und Zeigegesten ergeben. Die Personen, die mehrheitlich dunkelhaarig sind, scheinen in einem ähnlichen Alter zu sein, wobei die Personen rechts hinten und links vorne als älter eingeschätzt werden. Die einzige als männlich gelesene Person steht mit dem Rücken am rechten Bildrand, sie löst Gespräche über deren Aufmerksamkeitsfokus und die Ausstrahlung von Unentschlossenheit aus.

Es wird ein homogener Kleidungsstil wahrgenommen und damit der Begriff »Normcore«<sup>5</sup> assoziiert. Zudem fällt die unterschiedlich warme Kleidung zwischen Winterjacke und T-Shirt sowie die verschiedene Verwendung von Mund-Nase-Schutzmasken auf. Unterschiede und Übereinstimmungen in Kleidung und Erscheinung der Personen rufen eine Assoziationskette über das Herkunftsmitieu und die Prosperität der gezeigten Personen sowie die genauere zeitliche Einordnung von Modetrends hervor, die damit beschlossen wird, dass sich am äußeren Erscheinungsbild weder Wohlstand noch ein spezifischer Trend zwischen 2015 und 2023 ablesen lassen.

Als Zentrum von Fotomaterial 1 wird ein Personenkreis, der um eine zeigende Person an einem grauen Kasten gruppiert ist, hervorgehoben. Es fallen die Homogenität in Frisur, Kleidung, Körperhaltung, angenommenem Alter und Geschlecht der Personen auf.

Die Tischordnung wird als gegenteilig zu einer Frontalunterrichtssituation benannt und darauf verwiesen, dass ein Tisch als Podest verwendet wird und der überwiegende Teil der Gruppe nicht vor Tischen sitzt, sondern sich in anderen Positionen zu ihnen befindet. Stehende Personen, Jacken und Taschen im Raum erwecken den Eindruck einer Situation des Ankommens, es werden aber auch zeitlich versetzte Prozesse oder Stationen als Grund für die diffuse Wahrnehmung in Erwägung gezogen, in welcher ein Spannungsfeld zwischen Unaufmerksamkeit und Interesse beschrieben wird.

### 7.2.1.3 Formale und deskriptive Analyse: Fotomaterial 1

Auf der Fotografie im Querformat, die in der Horizontalen ungewöhnlich lang ist, ist ein Innenraum mit weißen Wänden und anthrazitfarbenem Boden zu sehen. Im gezeigten Raum halten sich neun jugendliche Personen auf. In der linken vorderen Ecke von Fotomaterial 1 ist eine sitzende Person mit einem roséfarbenen Kopftuch und einem schwarzen Kapuzenpullover abgebildet. Während der Stuhl, über dessen Lehne eine graue Winterjacke mit Kapuze hängt, leicht nach links gedreht ist, ist der

5 Unisex-Modetrend, bei dem unauffällige Durchschnittskleidung gewählt und auf trendige, stark individualisierte oder statusbezogene Kleidung verzichtet wird. Vgl. <https://www.zukunftsinstutit.de/artikel/normcore-same-same-but-different/> [Letzter Zugriff: 17.06.2023].

vom Kopftuch verhüllte Kopf leicht gesenkt und nach rechts gedreht. Links von der Bildfigur ist ein schwarzer Gegenstand an der linken unteren Ecke von Fotomaterial 1 sichtbar. Zwischen ihr und der Jacke scheint ein Stück violetten Stoffes auf, welches sich nicht näher zuordnen lässt. Einige Meter von der linken Bildfigur, nach hinten links in den Raum versetzt, ist ein Stuhl mit einer schwarzen Rückenlehne aus Kunststoff und einem dünnen Chromgestell zu sehen, auf welchem ein kastanienbrauner Rucksack steht. Links hinter diesem Stuhl sind der Fuß und die Sitzfläche eines Drehstuhls mit Rollen, weitgehend verdeckt, zu erkennen. Beide Stühle stehen vor einer Säule in gelbgrüner Erscheinungsfarbe, deren Gegenstandfarbe wohl weiß ist. Zwischen der Säule und dem linken Bildrand ist eine breite orangefarbene Fensterlaibung sichtbar, welche einen hellgrauen Fensterrahmen aus Aluminium einfassst. Rechts der Säule stehen zwei unterschiedliche Tische mit hellen Tischplatten und mattgrauen Metallgestängen. Auf dem Einzeltisch ist hinten in der linken Ecke eine Trinkflasche sowie ein Stapel Papier zu sehen. Auf dem, etwas nach rechts versetzten, größeren Tisch sind unscharf abgelichtete graue und weiße Gegenstände sowie eine graugrüne Trinkflasche. Dahinter steht an der Rückwand des Raums eine weiße aufgeklappte Tafel mit zwei Flügeln, welche auf ihren Aluminiumstützen fast bis ganz nach oben geschoben wurde und mit mehreren Reihen spanischer Worte beschrieben ist. Über der Wandkante ist ein Teil der weißen Kassettendecke zu sehen, die parallel in gleichen Abständen zur Fensterseite angebracht sind. Vor dem Tisch und der Tafel befinden sich zwei Drehstühle, deren Lehnen zum Tisch gedreht sind, sodass ihre Sitzflächen nach vorne in den Raum zeigen. Unterhalb des Grifflochs in der Rückenlehne des linken Stuhls ist ein Karton, der auf der Sitzfläche des Stuhls abgestellt wurde. Der aus Graupappe geformte Kasten mit einer abgeschnittenen Ecke taucht ein zweites Mal in ähnlicher Form weiter vorne im Bildzentrum auf. Der rechte Stuhl ist fast vollständig von einer weiblich lesbaren Person in einem schwarzen T-Shirt überdeckt. Sie steht hinter einem Einzeltisch mit zwei mattgrauen Tischbeinen, auf welchem das zweite Objekt aus Pappe zu sehen ist. Die Seitenlängen des kubischen Objekts sind zwischen 100 und 70 cm, während seine Höhe ca. 20 bis 30 cm beträgt. Das Objekt ist oben offen und, bis auf zwei kubisch aufragende Formen, leer, sodass die stehende Person dahinter hineinblicken kann. Sie steht in einer dunkelblauen Jeans und weißen Turnschuhen mit etwa hüftbreit geöffneten Beinen hinter dem Objekt. Auf ihrem schwarzen T-Shirt steht in Brusthöhe »Attack on Titan« in einer Frakturschrift, deren obere weiße Füllung nach unten in einem weichen Farbverlauf in ein Hellbraun übergeht. Darüber steht ein weiteres, unleserliches Wort. Während der linke Arm dieser Person angewinkelt ist und die Hand passiv auf Brusthöhe zurückgezogen verweilt, ist der linke Ellbogen erhoben, leicht ausgestellt und angewinkelt, sodass die rechte abgewinkelte Hand mit den gestreckten Fingern über dem Rand des Pappmodells in einer Zeigegeste schwebt. Diese Person im schwarzen T-Shirt trägt einen weißen Mund-Nase-Schutz und hat ihren Kopf und ihren Blick gesenkt. Der hell roséfarbene Teint ist

von der Stirn ausgehend leicht verschattet. Ihre schwarzen, glatten Haare sind mittig gescheitelt und lassen anhand längerer Strähnen hinter den Ohren und einem angedeuteten Haarknoten am Hinterkopf auf langes Haar schließen.

Rechts neben und teilweise hinter der zeigenden Bildfigur und dem Pappmodell sind vier weitere Personen etwa ähnlichen Alters und mit vergleichbarer Größe in einem Halbkreis angeordnet. Unmittelbar rechts hinter der zeigenden Person ist eine weitere, etwas zierlichere Person mit braunem Teint, ebenfalls schwarzen, mittig gescheitelten Haaren, einer Brille mit schwarzem Rand und einem hellblauen Mund-Nase-Schutz. Ihr Kopf ist leicht nach unten geneigt, ihr Blick geht zum Pappobjekt, die Schultern fallen locker nach vorne, wodurch die Haltung etwas gebeugt wirkt. Über dem salbeigrauen Pullover, dessen Saum mittig in den Hosenbund gesteckt ist, trägt sie eine Kette mit Anhänger. Nur ihr linker Arm ist sichtbar, die Hand ist hinter den Rücken gekehrt. Die graugrüne Hose verschwindet nahezu hinter dem zentralen Pappobjekt. Während das rechte Bein als Standbein genutzt wird, ist das linke leicht nach vorne abgestellt. Die Füße in den schwarzen hohen, gefütterten Schnürschuhen sind leicht ausgedreht. Rechts daneben, mit ein wenig Abstand und zentral in Fotomaterial 1 angeordnet, steht eine weitere zierliche Person mit hellem Teint, schwarzen, hüftlangen Haaren, die am Hinterkopf hochgebunden sind und über beide Schultern in langen Strähnen über ihren Oberkörper fallen. Ihr Kopf ist leicht nach links geneigt, der Blick schräg nach unten auf das Pappobjekt gerichtet, ihr Gesichtsausdruck neutral. Sie trägt einen weißen Rollkragenpullover und hat die Arme hinter ihrem Rücken verschränkt. Die hellblaue Jeans ist teilweise vom Pappmodell verdeckt, während die Beinhaltung zu erkennen ist, bei welcher das rechte Bein als Stand- und das linke als Spielbein leicht versetzt stehen. Sie trägt weiße Turnschuhe. Ein Stück rechts von ihr und etwas nach vorne versetzt, steht eine etwas kräftigere Person mit leicht gebräuntem Teint, dunklen, langen Haaren und Brille. Auch ihr Blick ist auf das Pappobjekt gerichtet, ihr Gesicht wirkt neutral. Sie trägt eine dunkelblaue Jacke, darunter ein schwarzes Oberteil und eine Hose mit weitfallenden Beinen, dazu weiße Turnschuhe. Ihre Beinhaltung ist leicht geöffnet, wobei der rechte Fuß etwas nach vorne versetzt ist. Ihre rechte Hand ist vor ihrer Körpermitte in einer ungerichteten, geschlossenen Geste zu sehen, ihre linke Körper- und Kopfhälfte ist teilweise von der vor ihr stehenden Person verdeckt. Die sie verdeckende Person bildet den Abschluss des Halbkreises der Jugendlichen, die um das Pappobjekt gruppiert sind. Sie ist in eine Dreiviertelansicht gedreht und blickt mit leicht gesenktem Kopf und ernstem Gesicht auf das Pappobjekt. Ihr Teint ist leicht gebräunt, ihre dunkelblonden Haare sind am Ansatz dunkler und werden im Verlauf des geflochtenen Zopfs heller, der über ihre linke Schulter nach vorne fällt und fast bis zur Taille reicht. Sie trägt einen hellblauen Kapuzenpullover mit Bauchtasche. Ihre Hände stützt sie rechts und links am Hosenbund ihrer hellblauen Jeans ab, ihre Beine stehen hüftbreit und parallel zueinander. Sie trägt weiße Turnschuhe, die unter ihrer fast bodenlangen Jeans mit seitlichen Schlitzen hervorschauen.

Rechts hinter dieser Personengruppe, die weiblich gelesen werden kann, findet sich ein Tisch mit verschiedenen, nicht näher bestimmbarer Utensilien, ein weiter zurück versetzter Tisch mit einem schwarzen, verkabelten Kasten, der einen PC darstellen könnte, sowie eine digitale Tafel, auf welcher folgender Text in Großbuchstaben zu sehen ist: »Aufgabe. Entwerft in Gruppen eine Ausstellungskonzeption für [unlesbar, da verdeckt] Ausstellung [unlesbar, da verdeckt] mit Klasse«. Oberhalb des Dokuments ist die Kopfleiste des Programms erkennbar. Ein Teil des Textes ist vom Kopf einer der drei weiteren Personen rechts im Bild verdeckt. Sie befindet sich in Rückenansicht und trägt einen schwarzen Daunenmantel sowie ein schwarzes Kopftuch, wodurch wenig von ihrer Erscheinung erkennbar ist. Halb sitzend, halb stehend hat sie ihr linkes Bein, dessen weißer, weiter Hosensaum und schwarz-weißer Turnschuh hervorschaut, aufgestellt, während sie mit ihrer rechten Gesäßhälfte auf einer Tischplatte sitzt. Der Einzeltisch, auf welchem sie sitzt, gehört zu einer Tischgruppe, die rechts im Bildausschnitt sichtbar ist und aus mindestens vier Einzeltischen besteht. Um diese Tischgruppe sind weitere Gegenstände, wie eine schwarze Jacke, die über der Lehne eines Drehstuhls links der Person im langen schwarzen Mantel hängt, ein schwarzer Rucksack, welcher rechts hinter ihr auf der vorderen, linken Tischkante der Tischgruppe steht zu sehen. Es sind weitere, kleinteilige Materialien zu erahnen. Darunter könnte sich zwischen zwei weiteren Bildfiguren auch ein weiterer Kasten aus Graupappe befinden. Dies lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit bestimmen.

Hinter den Gegenständen auf dem Tisch steht eine weitere Person, die ebenfalls einen Teil der digitalen Tafel verdeckt. Als kleinste Person im Bild ist sie den Betrachtenden frontal zugewandt. Während ihr Gesichtsausdruck ernst wirkt, geht ihr Blick nach rechts vermutlich zur Person im schwarzen Mantel. Sie hat einen braunen Teint, schwarze, mittig gescheitelte Haare, die glatt am Kopf anliegen und zu einem Zopf geflochten sind, der über ihre linke Schulter nach vorne fällt und auf Brusthöhe endet. Dieser hebt sich vom cremefarbenen Kapuzenpullover deutlich ab. Ihre Arme sind rechts und links von ihr in einer neutralen Position. Hände und Körpermitte werden von dem Rucksack und dem grauen Pappgegenstand auf dem Tisch verdeckt. Hinter den Tischbeinen sind ihre geöffnete Beinhaltung und ihre nach außen gedrehten Füße zu erkennen. Sie trägt eine graue Hose und weiß-grau gemusterte Turnschuhe. Ihr gegenüber steht die größte Person im Bild, die sich auf der anderen Seite des Gruppentischs und mit dem Rücken zu den Betrachtenden befindet. Die männlich lesbare Person mit gebräuntem Teint, kurzem braunem Haar und Bartansatz trägt einen hellblauen Mund-Nase-Schutz und hat ihren Kopf nach links ins Halbprofil gewendet. Es ist nicht genauer auszumachen, wohin ihr Blick fällt und ob er nach außen gerichtet ist. Die Person trägt eine hellblaue Jeansjacke mit einem schmalen weißen Kragen sowie eine graublaue Jeanshose. Der Großteil der Unterschenkel und die Füße sind von davor angeordneten Stühlen mit Jacken und von einer Tischkante verdeckt. Die eng beieinanderstehenden Beine sind im

Knie leicht gebeugt. Die linke Hand dieser Person ist sichtbar und berührt mit den Fingerspitzen die Tischplatte. Links neben dieser Bildfigur sind weitere Elemente der Tischplatte andeutungsweise erkennbar sowie ein heller Stoff und ein aufgehängtes Papierformat. Diese Elemente lassen sich aufgrund des Bildanschnitts jedoch nicht genauer bestimmen.

### 7.2.1.4 Generierung von Lesarten und Deutungen: Fotomaterial 1

In diesem Abschnitt werden die Lesarten und Deutungen dargelegt, die von den Forschenden generiert wurden.

Die Raumsituation kann durch die klaren Linien und Kanten des Raumes, seine sachliche und moderne Auffassung sowie sein Inventar, zu welchem eine Tafel, ein Smartboard und Tischgruppen gehören, als ein Lern-Lehrraum, jedoch nicht unmittelbar als ein Fachraum gedeutet werden. Aufgrund seiner Sachlichkeit und der gezeigten Altersstufe der Anwesenden ist der Raum entweder in einer Schule oder weiterführenden Bildungseinrichtung.

Als erster Deutungshinweis für die Vorgänge im Raum dienen die Handlungen der Personen, die jedoch zu unterschiedlich und wenig anschaulich erscheinen, als dass sich aus ihnen eine klare Tätigkeit ableiten lässt. Erst bei genauem Hinsehen erschließen sich die Handlungen durch die auf dem Smartboard ablesbare Aufgabenstellung. Während die Angaben auf dem Smartboard auf die Thematik Ausstellungskonzeption verweisen, irritieren die spanischen Worte auf der zweiten Tafel. Sie stehen im Widerspruch zur gestellten Konzeptionsaufgabe. Die Ausstellungskonzeption könnte als gestalterisches Aufgabenformat des Kunstunterrichts, aber auch in jeglichem anderen Fach oder in einem außerschulischen Kontext gestellt worden sein. Auf das Fach Kunst deutet im Raum wenig hin. Es gibt keine Hinweise auf bildnerische Prozesse wie z.B. Materialien oder Werkzeuge, welche im Gebrauch sind. An den Wänden sind keine bildnerischen Werke zu sehen. Lediglich die grauen Pappmodelle scheinen Teil der konzeptionellen Arbeit zu sein. Trotz ihrer vereinfachten Erscheinung wirkt ihre Erstellung abgeschlossen, da keine gestaltenden Handlungen mehr an ihnen vollzogen werden. Eine genaue Nutzung der Pappmodelle lässt sich aus der Situation oder Aufgabenstellung nicht ableiten. Ebenfalls unklar ist, ob und in welchem Umfang eine vermittelnde Person z.B. eine Lehrkraft in die gezeigte Situation involviert ist. Auch in dieser Hinsicht gibt lediglich die in den Hintergrund tretende Präsentation auf dem Smartboard Hinweise, indem sie auf eine Aufgabe und damit auf eine Direktive verweist. Keine der gezeigten Personen ist eindeutig als anleitend oder vermittelnd zu deuten. Lediglich die als männlich gelesene Person wird aufgrund ihrer Größe und des Bartes zunächst als Lehrkraft gedeutet, da beides Merkmale sind, die sie leicht älter und als mögliche Autoritätsperson wirken lassen. Die konforme Kleidung, die zögerliche Haltung und der leicht abwesend-unentschlossene Blick suggerieren jedoch Gegenteiliges und unterwandern diesen Deutungsansatz. Im Raum finden sich keine weiteren Indizien wie ein

Schreibtisch oder eine Tasche, die einer Lehrperson zugeordnet werden können. Es wurden auch kaum gestaltende Vorgaben im Raum vorgenommen, die auf einen persönlichen Stil oder Vorlieben einer Autoritätsperson schließen lassen, die diesen Raum bereitstellt oder verantwortet. Stattdessen wirkt der Raum einerseits neutral und deutungsoffen, andererseits kühl und wenig persönlich. Auch deutet die latente Unordnung von herumstehenden Gegenständen, die Umnutzung des Mobiliars als Abstellfläche, die Aufhebung einer klaren Tischordnung und die Uneinheitlichkeit von lockerem Sitzen und Stehen auf das Nichteingreifen oder die Abwesenheit einer Autoritätsperson hin. Lediglich der mittlere Bereich des Raumes, in welchem sich die Personen bewegen, ist ausgeleuchtet, während die Deckenleuchten im hinteren Bereich ausgeschaltet sind, der mit den beiden Tafeln am ehesten einer Lehrperson zuzuordnen ist und zurücktritt. Die gezeigte Situation wird damit als eher kognitive und kommunikative und nicht als praktisch-bildnerische Bearbeitung einer konkreten Aufgabe gedeutet, die in einem wenig normativen und direktiven Rahmen stattfindet.

Im Kontext der Aufgabe der Ausstellungskonzeption wird das Wort »Gruppe« verwendet und damit die Sozialform der Gruppenarbeit benannt. Dies legt trotz der Ausschnitthaftigkeit des Raums und der teilweise diffusen Personenanordnung nahe, Deutungsansätze zu entwickeln, welche zu einem Verständnis der Gruppensituation führen können.

In ihrer Gesamtheit bilden die neun gezeigten Jugendlichen eine relativ homogene Personengruppe. Das mutmaßliche Alter und Geschlecht, aber auch Kleidung und Frisuren ähneln sich weitgehend. Die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen werden überwiegend als weiblich gelesen, tragen größtenteils lange dunkle zusammengebundene Haare, Jeans, Sweatshirts und Turnschuhe. Bei der Wahl der Kleidungsstücke gibt es kleine Abweichungen, mehrheitlich wurden jedoch kühle Blautöne sowie weitere passive Farbtöne wie schwarz und weiß oder Pastelltöne wie graugrün, rosa und creme gewählt. Mit Turnschuhen, Jeans und Sweatshirts ist der Stil als sportlich, leger und nahezu genderneutral zu bezeichnen. Es fallen zwei Personen mit Kopftüchern auf, welche beide von den Betrachtenden abgewandt sind und anders als die anderen Personen nach rechts hinten zu schauen scheinen. Abgesehen von ihren Kopftüchern und der Blickrichtung unterscheidet sich ihre Erscheinung nicht von der der übrigen Personen.

Im Gegensatz zum einheitlichen Kleidungsstil fällt die Uneinheitlichkeit beim Tragen des Mund-Nase-Schutzes auf. Nur drei von neun Personen tragen diesen, woraus gedeutet werden kann, dass das Fotomaterial 1 zeitlich nach der Aufhebung der Maskenpflicht aufgenommen wurde. Irritierend ist die Gleichzeitigkeit von Winter- und leichterer Sommerkleidung. Im Raum werden gleichzeitig ein T-Shirt, ein Pullover, eine Jeansjacke und ein Daunenmantel getragen. Dies deutet auf ein unterschiedliches Temperaturempfinden, welches möglicherweise im Zusammenhang mit der Aktivität und Passivität der unterschiedlichen Personen

steht. Es fällt auf, dass die Person mit einer erläuternden Gestik, die nahe am Pappmodell steht, ein T-Shirt anhat, während die männlich gelesene, zögerlich wirkende Person eine Jeansjacke trägt. Ein Grund für die unterschiedlich warme Kleidung könnte auch eine zeitlich nahe Pausensituation oder eine Regelung zur flexiblen Pausengestaltung sein, bei welcher Personen zu verschiedenen Zeiten in den Raum kommen oder den Raum verlassen.

Zeitliche Faktoren scheinen sowohl bei der Deutung von Gruppenzusammenhängen und Arbeitsabläufen bedeutsam zu sein. Räumlich lassen sich zwei bzw. drei Gruppierungen erkennen, welche unterschiedlichen Tätigkeiten und Zeitstrukturen parallel zu folgen scheinen. Am deutlichsten tritt die in Kleidung sowie Frisur, Alter und Geschlecht auffallend homogene Gruppe der fünf Personen im Bildzentrum in Erscheinung, die als Interessen- oder Arbeitsgruppe aufgrund ihrer halbkreisförmigen Anordnung und ihrer gemeinsamen Blickrichtung auf einen Punkt gedeutet werden kann. Innerhalb der Gruppe zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen der links am Pappobjekt erklärenden Person und den übrigen, die in ihrer Haltung passiv sind. Die Passivität der vier weiteren Gruppenmitglieder ist deutlich durch ihre Distanz zum Anschauungsobjekt, ihre neutralen Gesichtsausdrücke und ihre weitgehend unsichtbaren und passiven Hände zu belegen. Wie sich der Gegensatz zwischen Passivität und Aktivität erklärt, lässt sich aus dem Fotomaterial 1 nicht eindeutig ableiten. Dominanz und Zurückhaltung von Gruppenmitgliedern, arbeitsteilige Erarbeitung oder eine Regelung für rotierende Redebeiträge sind als Gründe für eine unterschiedlich starke Aktivierung denkbar. Als Erklärung für die Differenz zwischen Aktivität und Passivität innerhalb einer Gruppe kann auch eine Aufgabenstellung angenommen werden, die Mitglieder verschiedener Konzeptionsgruppen in der auf Fotomaterial 1 gezeigten Situation zu einer neuen Gruppe zusammenbringt. Didaktische Hintergründe, die die gezeigte Situation nachvollziehbar machen, sind jedoch nicht klar aus Fotomaterial 1 zu entnehmen. Eindeutig ist hingegen, dass die Gruppe trotz der exponierten Platzierung ihres Anschauungsgegenstandes eine Besprechung oder Präsentation abhält, welche von den sie Umgebenden nur mäßig beachtet wird. Ob dies intendiert ist und warum die vier weiteren Personen trotz der zentralen Anordnung dieser Gruppe und ihres Gegenstandes ihre Aufmerksamkeit nicht auf sie richten, ist unklar.

Eine weitere Gruppe lässt sich am rechten Bildrand ausmachen, wobei unterschiedliche Deutungen zur Gruppenkonstellation denkbar sind. Die beiden Personen in schwarzer und weißer Kleidung können als Teil einer Kleingruppe, als zusammenarbeitendes Tandem oder zusammen mit der Person in der blauen Jeansjacke als Dreiergruppe interpretiert werden. Dafür, dass die drei Personen rechts im Bild eine Gruppe bilden, spricht ihre übereinstimmend stehende Haltung, ihre Anordnung um den Gruppentisch sowie das Tragen von warmer Oberbekleidung. Das Tragen von Jacken sowie der Rucksack auf dem Tisch implizieren die Ankunft oder das Verlassen des Raumes. Der flüchtige Eindruck, den diese Gruppe erweckt

wird durch die zögerliche Haltung der Bildfigur ganz rechts verstärkt. Ihr ungerichteter bzw. schwer zu deutender Blick steht im Kontrast zum Blickwechsel zwischen den beiden weiteren Personen dieser Gruppe, der trotz des verdeckenden Kopftuchs bei der linken Person und dem minimalen mimischen Ausdruck bei der mittleren Person von den Betrachtenden als angespannt oder ernst bezeichnet werden kann. Aus dem Verhältnis von angespannt-aufforderndem Blickkontakt und ungerichteter Blickleere ergibt sich eine Dynamik, die die Aufmerksamkeit vielmehr auf die Beziehungskonstellation dieser Gruppe als auf ihre Bearbeitung der Konzeptionsaufgabe lenkt. Dieser Fokus wird dadurch verstärkt, dass der Gruppentisch durch den abgestellten Rucksack verdeckt wird, wodurch Arbeitsplatz und -material der Gruppe aus dem Blickfeld geraten.

Ganz aus der Konstellation der Gruppe fällt die Person am unteren linken Bildrand heraus. Sie sitzt vereinzelt auf einem Stuhl. Lediglich die Ausschnitthaftigkeit von Fotomaterial 1 legt nahe, dass sie zu einer Gruppe außerhalb des gezeigten Bildmaterials gehören könnte. Ihre mögliche Gruppenzuordnung beruht auf dem Nichtgezeigten und Angeschnittenen. Aufgrund des Anschnitts der Tischkante, der auf weitere Tische, auch Gruppentische im Raum deuten kann, kann für die Bildfigur am linken unteren Bildrand auf einen weiteren Gruppentisch und damit eine Gruppensituation geschlossen werden. Ein weiteres Indiz für eine dritte Gruppe ist das Pappmodell im Hintergrund, das sich ebenfalls auf der linken Bildhälfte und ebenfalls vereinzelt auf einem Stuhl befindet. Dieses könnte sich, wenn auch nicht auf Fotomaterial 1 zu sehen, wie die Person links vorne in einer Warteposition befinden. Die Forschenden können jedoch nicht sicher ableiten, ob es sich um ein Warten nach einer bereits absolvierten oder vor einer noch bevorstehende Arbeits- oder Präsentationsphase mit dem Pappmodell handelt oder ob die vordere Bildfigur nur rezeptiv beteiligt ist.

Die Annahme versetzter Erarbeitungsphasen und -zeiten ist ein Deutungsansatz, welcher die verschiedenen Grade und Modi von Aktivität von einzelnen Gruppen in einen Zusammenhang bringt. Während die Person ganz links auf eine aktive Phase warten könnte, ist die zentrale Gruppe womöglich während einer aktivierenden Phase zu sehen und die dritte Gruppierung scheint nach Abschluss ihrer Arbeitsphase bereits auf dem Weg in eine Pause zu sein. Auch innerhalb der zentral gezeigten Gruppe sind zeitlich versetzte oder rotierende Wechsel zwischen Aktivität und Passivität anzunehmen. Diese Deutung wirft die Frage auf, ob und warum asynchrone Arbeitsprozesse gewählt wurden. Bei synchronen Phasen oder Prozessen lässt sich von unterschiedlichen Aktionszentren ausgehen, die Abbildungen von verschiedenen produktiven oder gelingenden sozialen und fachlichen Praxen darstellen. Die zentral gezeigte Gruppe wirkt deutlich konzentrierter gegenüber den beiden an den Rändern gezeigten oder möglicherweise in Teilen gezeigten Gruppen. Auch innerhalb der Gruppe lässt sich bei der Annahme synchroner Prozesse ein Aus-einanderfallen in aktive und passive Agierende beobachten.

Wird das asynchrone Nebeneinander unterschiedlicher Prozesse als didaktisch intendiert angenommen, so fällt auf, dass Fotomaterial 1 trotz der Gleichzeitigkeit eine ruhige Atmosphäre vermittelt, die eher von geduldigem Zuhören und Abwarten und kaum von Störpotenzialen gegenüber den einzelnen Interaktionsprozesse geprägt ist. Trotz der ruhigen, fast gedämpften Bildstimmung wird das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen und innerhalb der Gruppen als unausgewogen gedeutet. Für die zurückgezogene Arbeit besteht innerhalb der Gruppen ein recht geringer räumlicher Abstand, während beim gemeinsamen Arbeiten im Plenum weite Entfernung zwischen Agierenden und Anschauungsobjekten liegen und dadurch wenig Fokussierung vorhanden ist. Daraus lässt sich deuten, dass die Jugendlichen zwar mit dem Raum und den darin befindlichen Dingen relativ frei und eigenständig umgehen können, sich in der Nutzung des Raumes jedoch nur teilweise aufeinander beziehen und mit ihr ggf. überfordert sind. Persönliche Gegenstände wie Jacken und Taschen, aufgabenbezogene Dinge wie das Pappmodell oder Überreste vorheriger Raumnutzungen wie die spanischen Worte an der Tafel verleihen dem Raum auf Fotomaterial 1 eine achtlose, kühle Wirkung. Einen Ausgleich zu diesem Ambiente schaffen die Ruhe und Fokussierung auf abstrahierend-kognitive Prozesse und bildnerische Hilfsmittel wie das Pappmodell.

Als wiederkehrendes Objekt und Arbeitsmaterial treten die Pappobjekte auf, die aufgrund ihrer Materialität und Ausführung rudimentär gestaltet wirken. Sie erscheinen eher als Hilfskonstruktionen, denn als eigenständige bildnerische Werke. In der Handhabung der Modelle zeigt sich die überwiegende Zahl der Jugendlichen distanziert. Während die zeigende Person das Pappmodell in ihre Handlung einbezieht, bleibt ihre deutende Hand über dem Pappobjekt, ohne es zu berühren. Die weiteren Teilnehmenden ihrer Gruppe haben sich nicht nur räumlich vom Pappobjekt distanziert, sondern auch größtenteils ihre Hände verdeckt oder eng an ihren Körper gezogen. Sie fühlen sich offensichtlich durch das Objekt nicht zu haptischen Erfahrungen oder einer näheren Betrachtung aufgefordert. Ein weiteres Pappobjekt lagert links hinter dieser Gruppierung auf einem oder zwei zusammengeschobenen Stühlen und ist auch im übertragenen Sinne abseitig für die Anwesenden. Wird auf dem Gruppentisch rechts ein weiteres Pappobjekt angenommen, so kann festgestellt werden, dass keine der in der Nähe befindlichen Personen dieses berührt oder anblickt. Es kann für alle Pappobjekte oder -modelle gedeutet werden, dass sie zwar zur gestischen Ausführung auffordern können, jedoch eine geringe Anziehung und Aktivierung auf die Jugendlichen ausüben. Sind die Pappmodelle im Kontext der Ausstellungskonzeption jedoch Repräsentationen eines Ausstellungsräums, welcher sich außerhalb des gezeigten Raumes befindet, so stellen sie eine Referenz zum Inverted Classroom Modell (Handke & Sperl, 2012) dar. Insgesamt zeigt sich an der Arbeit mit den Raummodellen eine eher abstrahierend-kognitive Annäherung als ein unmittelbar-sinnlicher Zugang zu den Ausstellungsräumen.

Im Gegensatz zu den im Bildzentrum befindlichen Personen, die sich um das Pappmodell gruppieren, ist es für die Personen an den Bildrändern nur in Ansätzen möglich, Sozialformen und Arbeitsprozesse aus Fotomaterial 1 abzuleiten. Die Deutungen ohne weitere Kontextinformationen fransen an den Bildrändern von Fotomaterial 1 ebenso aus wie die sich an ihnen abzeichnenden diffusen Gehalte.

Die Intention der fotografierenden Person von Fotomaterial lässt sich nur erahnen. Aufgrund der zwar strukturierten Raumwirkung und der darin asynchronen und diffusen Anordnungen, Nutzungen und Handlungen lässt sich nicht sicher festlegen, worauf die fotografierende Person ihr Interesse gerichtet hat. Am deutlichsten kommt die zentrale Gruppe um das Pappobjekt als Fokus infrage, wobei womöglich das asynchrone Nebeneinander in seiner Gesamtheit als Bildsujet gilt. In Rückbezug auf den Begriff der Ausstellungskonzeption könnte die Motivation der fotografierenden Person gewesen sein, die Konzeptionsprozesse zu dokumentieren. Es schien hierbei nicht intendiert, eine ästhetisch stimmige Fotografie zu erstellen, da weder das Rauminventar noch die Personen gestellt wirken und auch keine fotografischen Mittel der Inszenierung eingesetzt wurden. Es handelt sich wahrscheinlich um einen Schnappschuss. Ob dieser aus einer Bildserie ausgewählt wurde, ist ohne Kontextinformationen nicht zu bestimmen. Die Entscheidung der fotografierenden Person, Raum, Personen und Prozesse in einer Momentaufnahme unmittelbar zu zeigen, trägt maßgeblich zur spezifischen Bildwirkung von Fotomaterial 1 bei.

### **7.2.1.5 Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen: Fotomaterial 1**

Die vorliegenden Kontextinformationen werden in textueller und visueller Form dargestellt, sie basieren auf der regulären Unterrichtsdokumentation der Forschenden-Lehrenden sowie auf einer Visualisierung zu Fotomaterial 1 (vgl. Bd. 2, 1.12), welche im Anschluss an das Fachkolloquium von der Forschenden-Lehrenden erstellt wurde. Die Kontextinformationen, auf die die Forschende-Lehrende aufgrund ihrer Tätigkeit im untersuchten Feld zugreifen kann, werden aus zwei Gründen möglichst kompakt dargestellt: Zum einen sollen sie übersichtlich und nachvollziehbar zugänglich gemacht werden, zum anderen wird dadurch eine zu große Subjektivität und Involviertheit in der Darstellung minimiert. Zur Vermeidung von Doppelungen und Langatmigkeit wird die Visualisierung zu Fotomaterial 1 nicht weiter erläutert.

Die gezeigten Personen sind Heranwachsende im Alter von 18 bis 20 und überwiegend bilingual sind. In ihren Bildungsbiografien haben sie überwiegend Schulwechsel erlebt, darunter der Wechsel an das Oberstufengymnasium. Die Jugendlichen gehören einem Leistungskurs des Faches Kunst an und befinden sich in der Qualifizierungsphase 3. Sie nehmen alle am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen teil (vgl. Kapitel 5.3). Die beteiligten Einrichtungen,

das Oberstufengymnasium und das kollaborierende Museum, befinden sich im urbanen Raum.

Das Fotomaterial 1 ist im Kontext des erweiterten Kunstunterrichts entstanden, der etwa sechs bis sieben Wochen vor der musealen Gruppenausstellung des Kurses, im November 2023, in einem der Kunstfachräume des Oberstufengymnasiums stattfand (vgl. Bd. 2, 2.3.5). Dieser Tag lag innerhalb der schulischen Abläufe in einer Klausurenphase, in welcher im Schnitt drei Klausuren pro Woche von den Heranwachsenden absolviert werden. Leistungsorientierte Phasen dieser Art haben für die Jugendlichen einen wesentlichen Einfluss auf das Erreichen der von ihnen angestrebten Bildungsabschlüsse, worüber sich diese bewusst sind. Der Leistungskursunterricht war an diesem Tag, entsprechend der regulären Struktur des Leistungskurses im Fach Kunst, in ein sechsstündiges, werkstattartiges didaktisches Konzept eingefasst. Der Kurs war in zwei Gruppen geteilt, die jeweils im zeitlichen Wechsel von 120 Minuten in einem Kunstfachraum an einer der beiden Aufgaben arbeiteten: Sie bereiteten die Logistik ihrer Werke vor, indem sie ihre bildnerischen Werke in Kunstfachraum 2 ordneten, nummerierten und verpackten, während die andere Hälfte des Kurses in Kunstfachraum 1 Konzepte für die Ausstellung der Werke des Kurses im kollaborierenden Museum erarbeitete. Hilfsmittel für Letzteres waren ein Raummodell sowie eine Liste aller rund 250 bildnerischen Werke der Jugendlichen (vgl. Bd. 2, 2.2). Abschließend stellten die Jugendlichen die Entwürfe für die Konzeption ihrer Gruppenausstellung im kollaborierenden Museum in Kunstfachraum 1 im Plenum vor. Das Museumsteam war an diesem Tag in der Schule anwesend, um die organisatorischen Arbeitsabläufe zu unterstützen und die Ausstellungskonzepte der Jugendlichen kennenzulernen, damit sie bei der Kuration berücksichtigt werden. Fotomaterial 1 zeigt einen Ausschnitt am Übergang zwischen Konzeption und Präsentation der Kurationskonzepte der Jugendlichen.

#### Plausibilisierte Deutung

Auf der Grundlage der Kontextinformationen können die Jugendlichen dem Leistungskurs Kunst des Oberstufengymnasiums zugeordnet werden, der von 2021 bis 2023 am erweiterten Kunstunterricht teilnahm. Die Situation kann in der Endphase des beforschten Kunstunterrichts verortet werden, bei welcher die museale Gruppenausstellung des Kurses im Fokus stand. Anhand der Kontextinformationen können die sichtbaren Aufgaben, das Raummodell und DIN A 4 Formate als Hilfsmittel aufgrund der Präsentation am Smartboard auf Fotomaterial 1 verifiziert werden. Die Kontextinformationen offenbaren, dass die bereits in Fotomaterial 1 angenommenen didaktisch intendierten asynchronen Abläufe des werkstattartigen Vorgehens der Jugendlichen noch über den gezeigten Ausschnitt des Fotomaterials hinausreichten, indem noch weitere Personen im gezeigten und benachbarten Kunstfachraum anwesend und mit weiteren asynchronen Umsetzungen von verschiedenen

Aufgaben beschäftigt waren. Auch die geringe Lehrendenzentrierung und die Sozialform der Gruppenarbeit kann bestätigt werden. Zudem geben die Kontextinformationen Auskunft über den erweiterten zeitlichen Rahmen des sechsstündigen Kunstunterrichts. Die gezeigte Szene lässt sich zeitlich gegen Ende dieses mehrstündigen Formats einordnen.

Am Fotomaterial 1 wird erkennbar, dass konzeptionelle Arbeitsphasen ein hohes Abstraktionsniveau aufweisen, wenn sie nicht vor Ort, z.B. an außerschulischen Orten, stattfinden. Diesem Abstraktionsraum zwischen Schul- und Museumsräumen kann mit Hilfskonstruktionen wie Modellen begegnet werden. Die unmittelbare, sinnliche Erfahrbarkeit von spezifischen Räumen wie Ausstellungsräumen ist jedoch nicht durch Hilfsmittel und Repräsentationsobjekte abbildbar. Schwerpunkt konzeptioneller Arbeitsprozesse, die in räumlicher Distanz und an Modellen erfolgen, fordern und fördern abstrahierend-kognitive Prozesse bei Jugendlichen. Die besonderen Herausforderungen konzeptionellen und planerischen Denkens und die Veranschaulichung der eigenen Ideen am Modell zeigen sich an Fotomaterial 1 verstärkt, da diese didaktische Einheit den Jugendlichen erstmals konzeptionelle Vorgehensweisen unter den Bedingungen räumlicher Distanz abverlangt. Hinzu kommt, dass durch die Realisierung der Gruppenausstellung des Kurses weniger experimentelle oder fiktive Ideen, sondern vielmehr anwendungsbezogene Überlegungen im Vordergrund der Konzeptionen stehen.

Die Kontextinformationen geben zudem Hinweise auf die leistungsbezogene Phase, die die allgemeine schulische Situation zum Zeitpunkt der Aufnahme von Fotomaterial 1 prägt. Die neben der Ruhe und Konzentration sichtbare Passivität kann vor dem Hintergrund der Endphase des Kunstunterrichts zum Schluss einer leistungsorientierten Schulwoche auch als Abbildung eines Erschöpfungszustandes aufgefasst werden, innerhalb dessen es den Jugendlichen nicht mehr gelingt, eine Ausstellungskonzeption neben der Bearbeitung der anspruchsvollen Aufgabenstellung in 120 Minuten zu erbringen und dem Ordnungszustand im Raum Rechnung zu tragen. Dennoch zeigt sich an Fotomaterial 1, dass konzeptionelle Erarbeitungen von Jugendlichen in didaktischen Rahmungen mit geringer Normierung auch in herausfordernden Situationen möglich sind, ohne dass diese Erarbeitungsprozesse lehrendenzentriert sein müssen. Die Vorgabe zur kuratorischen Konzeption und eine lehrnendenorientierten Sozialform können als Grundgerüst einer Aufgabenstellung dienen. In einem offenen Lernarrangement werden, trotz der Vorgaben der Sozialform, Gruppenkonstellationen individuell unterschiedlich genutzt bzw. verändert. Gruppenzusammenhänge in homogenen Gruppen erscheinen in freien Lernarrangements produktiver, wobei aktive und passive Anteile nicht gleich aufgeteilt sein müssen. In überwiegend eigenständigen und werkstattartigen didaktischen Konzeptionen können Arbeitsprozesse von parallelen, asynchronen Prozessen so-

wie diffusen Gruppen- und Raumstrukturen geprägt sein und dennoch zum intendierten Ziel führen: der Präsentation eines eigenständigen Kurationskonzepts.

## 7.2.2 Kontextbezogene Bildinterpretation: Fotomaterial 2

In diesem Kapitel wird die kontextbezogene Bildinterpretation zu Fotomaterial 2 erläutert, wie sie entlang der fünf Schritte »Auswahl«, »Ersteindrucksanalyse«, »Formale und Deskriptive Analyse«, »Generierung von Lesarten und Deutungen« sowie »Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen« vorgenommen wurde.

### 7.2.2.1 Auswahl: Fotomaterial 2

Fotomaterial 2 stammt als zweite Materialgrundlage für die Einzelbildanalyse aus den Fotodaten der Endphase der Erhebung. Es sollte Nachvollziehbarkeit und Fokussierung hinsichtlich des verdichteten Abschnitts der Endphase des beforschten Feldes zu erweitern. Die gezeigte Situation sollte exemplarisch einen didaktischen Baustein des Kunstunterrichts mit einem Anschluss an das kollaborierende Museum abbilden. Als didaktisch verankerte Anteile sollten Erarbeitung, Präsentation oder Reflexion an ihm anschaulich werden. Als weiteres Auswahlkriterium galten allgemein gute Erkenn- oder Sichtbarkeit aufgrund fotografischer Mittel wie hohe Bildschärfe, ausreichende Belichtung oder geringe Überdeckung von Personen. Ebenso war die Möglichkeit der Materialtriangulation mit den Daten der Gruppen-diskussion ein Auswahlkriterium.

Die Auswahl des Einzelbildes erfolgte, wie bei Fotomaterial 1, gemeinschaftlich mit Fachkräften der Kunstpädagogik im Rahmen von Forschungstreffen,<sup>6</sup> um der eigenen Voreingenommenheit als Forschende-Lehrende entgegenzuwirken. Ein spezifisches Auswahlkriterium für Fotomaterial 2 war die Tauglichkeit für eine Kontrastierung mit Fotomaterial 1. Fotomaterial 2 wurde maßgeblich wegen seiner Bildstimmung und deren Wirkung auf die Betrachtenden beeinflusst. Sie wurde im Vergleich zu anderen Fotomaterialien dieser didaktischen Einheit als auratisch wahrgenommen und weckte bei den Betrachtenden ein besonderes Interesse an Fotomaterial 2.

Der Auswahl von Fotomaterial 2 lagen demnach folgende Kriterien zugrunde:

- Eignung für die Einzelbildanalyse
- allgemeine Abbildung eines exemplarischen, didaktischen Konzeptanteils innerhalb der Präsentationsphase
- Sicht- und Erkennbarkeit

6 Exemplarisch hierfür ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

- Eignung für die Triangulation mit weiteren Datenmaterialtypen
- Eignung für die Kontrastierung mit Fotomaterial 1
- intensive Bildwirkung

### 7.2.2.2 Ersteindrucksanalyse: Fotomaterial 2

Die Bildszene von Fotomaterial 2 wirkt auf die Betrachtenden wie eine Ausstellungssituation, in welcher sich zwei weiblich lesbare, elegant gekleidete Personen begegnen. Als spontane Assoziation wird formuliert, dass die linke Person, die im räumlichen Sinn vor den Werken, im sinnbildlich-übertragenen Sinne hinter ihnen steht. Das Spannungsfeld, welches sich um ihre Rolle zwischen Kunstschafter und Empfangsmitarbeitender auftut, wird in den Kontext der Begegnung mit der zweiten, ebenfalls weiblich gelesenen Person gestellt. Mehrfach wird die elegante Kleidung, das bewusst feine Erscheinungsbild beider Personen thematisiert und in einen Bezug unterschiedlicher kultureller Modestile, z.B. moderner muslimischer Kleidungselemente der linken Person oder japanischer Anmutungen von Frisur und Kleidung der rechten Bildfigur gesetzt. Zwischen beiden Bildfiguren wird eine freundliche Stimmung wahrgenommen.

Die linke Person wird als statisch, fast statuenhaft beschrieben und weckt in ihrer Haltung und Mimik Assoziationen mit Marienfiguren. Die rechte Person wird als dynamisch, schreitend und trotz kaum sichtbaren Gesichtszügen als vergnügt wahrgenommen. Für beide Bildfiguren werden die gedeckten Beigetöne und der Oversized-Look als Indizien eines aktuellen Modetrends benannt, der zeitgenössische Eleganz vermittelt und beide in eine enge Beziehung setzt. Die tonale Farbigkeit wird in Bezug zu den Raumfarben Weiß und Beige gesetzt und herausgestellt, dass die Lichtsituation maßgeblich für die warme Bildwirkung verantwortlich ist. Das Licht und die Ausstellungssituation werden miteinander in Verbindung gebracht. Dem Wort »Platsch« auf einem der Werke wird eine Signalwirkung zugeschrieben. Daraufhin wird die Ausstellung als Comicausstellung bezeichnet und sogleich ein Spannungsfeld zwischen typischen Merkmalen von Comics wie Sprechblasen, grafischer Gestaltung und weiteren Werkmerkmalen wie ungewöhnlich geformten Außenkanten oder »Cutouts« in Tier- bzw. Schlangenform, Bildgröße und unterschiedliche Papiersorten thematisiert. Abschließend wird nach dem Objekt zwischen den beiden Bildfiguren gefragt und betont, dass dies ein Comic oder eine Graphic Novel und zugleich ein Objekt sei und das Objekt damit die Vorstellungen dessen, was ein Comic sei, übertreffe. Insgesamt löst Fotomaterial 2 bei den Betrachtenden ein hohes Interesse an den Bilddetails und ihrer Besonderheit sowie eine Affizierung durch die atmosphärische Bildstimmung aus.

### 7.2.2.3 Formale und deskriptive Analyse: Fotomaterial 2

Zentral ist auf der Aufnahme im Querformat eine stehende, als weiblich lesbare, jüngere Person in Fotomaterial 2 zu sehen. Bekleidet ist sie mit einem knöchellangen

Kleid mit langen Ärmeln und engen Armbündchen, welches einen unregelmäßigen Allover-Print hellbeiger organischer Kreisformen auf schwarzem Grund aufweist. Sie trägt ein unifarbenes beiges Kopftuch, dessen Enden ihr über die linke Schulter in Faltenwürfen nach hinten und vorne bis zur Körpermitte fallen. Ihr Körper ist frontal zu sehen, ihre Hände sind locker vor ihrem Körper gefasst, wobei die rechte Hand die linke Hand umgreift. Die Standposition ist aufrecht und gerade, wobei die Fußstellung aufgrund des Bildanschnitts, der die Füße nicht erfasst, nicht zu erkennen ist. Ihr Kopf ist leicht gesenkt und nach links ins Dreiviertelprofil gedreht. Der Blick der dunklen Augen unter dichten Augenbrauen und betonten Wimpern geht schräg nach links, während der Mund zu einem angedeuteten Lächeln geöffnet ist, sodass die oberen Frontzähne sichtbar werden. Der Teint von Gesicht und Händen ist leicht bräunlich. Am rechten Bildrand ist bis etwa zur Kniehöhe angeschnitten eine weitere weiblich lesbare Person zu sehen, die etwas kleiner als die linke Person ist. Sie steht oder schreitet verhalten, aber aufrecht in Richtung des Bildzentrums bzw. der zweiten Person. Sie trägt eine übergroße, cremeweiße Jacke, vermutlich aus Cord, mit spitzem Kragen, Brusttasche, langen Ärmeln und abgerundetem, nach hinten leicht verlängertem Saum. Nur der linke Arm ist sichtbar, sein angewinkelter Ellenbogen und der waagrechte Unterarm scheinen sich zu einer geschlossenen Handgeste von sich unter der Brust fassenden Händen zu schließen. Unter den Ärmeln mit üppigem Faltenwurf sind die Hände der Person nur durch zwei andeutungsweise sichtbare Fingerknöchel zu erahnen. Unter der Jacke trägt sie eine schwarze Oberbekleidung, deren Kragen am Hals hervorschaut. Andeutungsweise ist am Ohr ein Ohrring zu sehen. Die schwarzen Haare sind zu einem hohen Dutt zusammengesteckt, welcher sich als dunkle Silhouette, zusammen mit dem verlorenen Profil hoher Wangenknochen von dem hellen Hintergrund abhebt.

Den Großteil des Bildes nimmt die weiße Wand des gezeigten Raumes ein. Der sichtbare Raum ist reduziert auf eine weiße Wand mit Wandvorsprung und Sockelleiste sowie den Anschnitt eines braunen Holzbodens am unteren Bildrand. Hinter der rechten Bildfigur befindet sich eine weiße Wand, die in warmweißes Licht getaucht ist, welches von einem diffusen Lichtkegel, der von einer Lampe außerhalb des Bildausschnittes auf den rechten Wandabschnitt ausstrahlt. Wenige Zentimeter vor der rechten Bildfigur, von ihren Handspitzen und ihrem Jackensaum überdeckt, findet sich ein Pilaster mit etwa 40 cm Breite. Er hebt sich durch eine dunklere Schattenkante von der dahinterliegenden Wand ab und wirft senkrechte Schattenlinien beidseitig an diese zurück. Links dieses Wandvorsprungs verläuft die weiße, etwas stärker durch Grautöne verschattete Wand weiter. Im Zentrum des quadratischen Wandausschnitts zeigt sich eine hell beleuchtete Fläche, deren Erscheinungsfarbe diffus nach oben und unten in etwas dunklere Grauschattierungen ausläuft. Über diese fallen zwei Schlagschatten der linken, stehenden Figur auf die Wand und den Boden. Die Wand wird von einem schmalen cremeweißen Sockel zum Holzbo-

den, der an ein Eichenparkett erinnert, abgeschlossen und ist in ihrem Anschnitt leicht schief nach links oben gekippt.

An der linken Wandfläche hängen Bildwerke auf Papier, deren grafische Elemente ausschließlich mit schwarzen feineren und dickeren Linien gezeichnet wurden. Das größte Bildwerk ist am linken Rand von Fotomaterial 2 angeschnitten, so dass nur Teile des Bildganzen erkennbar sind. Das oberste linke Bildwerk ist auf graugrünem Papier gestaltet und mit dem eingerahmten und rechts apostrophierten Wort »Maiden« überschrieben. Darunter ist eine Sprech- oder Denkblase mit einem nicht erkennbaren Inhalt zu sehen, darunter eine Tischecke. Rechts neben dem Tisch ist in einem schwarzen Rahmen der Ausschnitt eines Laptops mit einer Hand zu sehen, die zur Tastatur greift. Auf dem Bildschirm des gezeigten Geräts ist links ein nicht lesbarer Textblock, rechts ein hochrechteckiges Bild, welches einen gerasterten Gegenstand zeigt, der teilweise von geschwungenen ausgesparten Elementen überdeckt ist. Links neben der Hand ist eine Sprechblase, deren Dorn zur Hand weist und in welcher »Aha!« steht. Unterhalb dieser entlang der eckigen Bildkanten des Blattes ausgeschnittenen Bildteile befindet sich ein weiterer kleiner Bildteil mit bewegter Außenkante, dessen Bildinhalt aufgrund des Anschnitts nicht mehr zu erkennen ist. Unterhalb dieses Bildteils schließt ein weiterer Bildteil auf einem roséfarbenen Papier mit einer komplexen Bildgestaltung an, die aus mehreren Einzelmotiven besteht. Ganz links finden sich die Ansätze einer Mund-Nase-Partie, auf welche zwei miteinander verbundene Sprechblasen durch einen Dorn zu ihr hinweisen. In der oberen Sprechblase mit abgerundeten Ecken sind die Worte »Kreation der Erde« zu lesen. Der Inhalt der unteren Sprechblase ist unleserlich. Weiterhin steht unmittelbar vor dem Mund das Wort »Spuck«, welches in hellen, dick mit einem dunklen Ton umrandeten Großbuchstaben aus einer schraffierten Struktur hervorgehoben ist. Rechts vor diesem Bildelement schließt ein heller Kasten mit einem Tropfen mit Bewegungslinien an, welcher durch eine schwarze, sternförmige Rahmung hervorgehoben wird. Von diesem überdeckt und in einer Kreisform gefasst, ist eine geöffnete linke Hand gezeigt, auf welche ein Tropfen fällt. Rechts und links fliegen flüssige Spritzer aus der Hand, über welcher in schwarzen Großbuchstaben »PLATSCH!« steht. Dahinter findet sich teils eine weiße Fläche, teils eine diagonal schraffierte Fläche, deren Umrisse an die Kontinente Amerika, Afrika und Europa erinnern. Dort, wo die Kreislinie des Bildrahmens den Arm knapp unterhalb des Handgelenks abgrenzt, ragt über den Armansatz ein weiterer eckiger Kasten, der unter den bereits für das roséfarbene Papier beschriebenen eckigen Kasten gesetzt wurde. In diesem Feld, die Außenlinie des eckigen Kastens mit dem letzten Buchstaben des Wortes durchbrechend, steht das Wort »KRATZ«. Darunter ist eine Hand zu sehen, welche eine Rille mit kleinen geometrischen Formen zu befüllen scheint. Diese Formen werden nach unten hin größer und lösen sich vor einem schwarzen, ebenfalls geometrisch geformten Feld auf. Sie scheinen in das vorgelagerte Bild zu fallen. Emporwachsende Gräser auf der rechten Seite

und ein kahler Erdboden auf der linken Seite prägen dieses. Die Landschaftsandeutung befindet sich auf derselben Bildebene wie der Mund-Nase-Anschnitt oben im Bild und läuft unter der gemusterten Fläche hinweg in eine durch Verkleinerung angedeutete Ferne. Vor diesem Bildmotiv findet sich an der rechten unteren Ecke ein weiterer separater, rautenförmiger Bildrahmen, an dessen Ecken weitere kleine, mit angedeuteten Strahlen umgebene Rauten prangen. Die Bildkante dieses Bildfeldes wird rechts oben von einer Sprechblase überdeckt, in welcher steht: »So eine gute Erne hatten wir noch nie«. Der Dorn der Sprechblase zeigt auf eine Frauenfigur mit hochgesteckten Haaren, einem T-Shirt und einem gemusterten Rock, die mit beiden Händen die Blätter von Maispflanzen umfasst, die hochaufgeschossen vor ihr stehen. Dieses Bildmotiv geht über auf das Papier einer weiteren, kaltweißen Tonstufe. Nicht nur das Motiv innerhalb der Raute, sondern auch die kleinen Rauten mit Strahlkränzen setzen sich auf der linken Außenkante des dritten Blattes fort. Das untere Bildformat teilt sich in einen linken und rechten Bereich mit motivischen Ähnlichkeiten. Auf der linken Seite ist eine ovale Platte, auf welcher sieben Gestalten in zwei Reihen angeordnet sind, die an abstrahierte Figuren erinnern. Alle Figuren sehen ähnlich aus, wobei die hintere Figurenreihe lediglich weniger ausgearbeitet und heller ist. Die Figuren sehen wie folgt aus: Aus einer angedeuteten Blatt- oder Blütenrosette herauswachsend, weist der Korpus der Figuren eine gerasterte Struktur auf. Über dieser tragen sie eine geknöpfte Jacke mit vier runden Knöpfen an der Vorderseite und einem tiefen Ausschnitt, der den Blick auf die gerasterte Struktur bis zum Hals preisgibt. Die Rückenteile dieser Jackenandeutungen enden über den Köpfen der Figuren in hohen, stuhllehn- oder geweihartigen Enden rechts und links des Haupts. Köpfe und Gesichter sind hell mit schematischen, eckigen Augen- und Mundformen dargestellt. Hals und Haupt sind von einem Kragen und einer Kappe bedeckt. Dieser Figurentypus ist auch auf der rechten Bildseite in einem eckigen Kasten wiederholt, welcher wiederum in drei gleichgroße, hochrechteckige nebeneinander aufgereihte Kästen geteilt ist. Der linke Kasten zeigt eine der Figuren erneut vor einem neutralen Hintergrund. Im mittleren Kasten steht die Figur auf einem Laptop, wobei die Blätter durch Fußandeutungen ersetzt wurden. Über dieser Figur bildet sich eine Spirale, die links unten und rechts oben durch die Worte »Swirl« ergänzt wurde. Die Jacke dieser Figur ist locker geöffnet, ihr Gesicht weist im Gegensatz zu den linken Figuren eine Nase, Ohren und einen leicht lächelnden Mund auf. Ganz rechts befindet sich eine als weiblich lesbare Person unterhalb einer Denkblase, deren Text nicht genau erkennbar ist. Lediglich das erste Wort ist als »Wow« zu identifizieren. Die Person steht vor einem Laptop, auf welchen sie ihren rechten Arm zu einer winkenden Geste aufstützt. In ihrer linken Hand hält sie eine Röhre, die nach vorne aus dem Bild herauszuragen scheint. In ihrem Inneren scheint ein Maiskolben zu wachsen und etwas Text zu stehen. Unter dem Laptop sind eine Tischplatte und ein paar schematisch gezeichnete Beinansätze mit nach außen gedrehten Füßen zu sehen.

Ein zweites Bildwerk hängt hinter der eingangs beschriebenen weiblich lesbaren Person. Der obere Bildteil hat dieselbe Farbe wie der Mittelteil des linken Bildwerkes, ein warmes Rosé. Auffallend sind 18 weiße Sprechblasen, von welchen alle, bis auf zwei Eckige, verschieden lange Dorne besitzen. Diese führen zu verschiedenen Bildmotiven, welche sich teils in eckigen oder runden Rahmungen befinden. Von oben links betrachtet bildet eine bärtige Figur mit Hut und Brille den ersten Inhalt eines Bildrahmens bzw. Frames, zu welchem eine Denkblase führt. Deren Inhalt ist, wie der aller weiteren Sprechblasen, aufgrund der geringen Schriftgröße nicht zu entnehmen ist. Neben der ersten abgerundeten Sprechblase rechts oben schließt eine kleinere eckige Sprechblase an. Darunter ist ein Pfeil, welcher nach rechts zum nächsten Bild weist. Eine frontal gezeigte Figur mit hohem Hut, langem, geschmücktem Gewand und nach rechts und links erhobenen Armen in stangenförmigen Gegenständen steht davor. Rechts neben dieser Figurendarstellung, leicht nach unten versetzt, findet sich der Kopf der bereits gezeigten bärtigen Figur erneut, darüber ist eine Sprechblase mit langgezogenem Dorn, dazwischen ein weiterer Pfeil. Der Pfeil verweist auf drei untereinander gereihte eckige Kästen, die die Hand und den Gegenstand darin, eine kurze Schlange, vergrößert zeigen. Ebenfalls vergrößert wird die nackte, weibliche Brust im mittleren Bildteil gezeigt. Der dritte vergrößerte Bildteil darunter zeigt den Schoßbereich des geschmückten Kleidungsstücks. Rechts neben allen drei Einzelbildern sind Sprechblasen, deren Dorn jeweils zu einer der unteren rechten Bildkanten weisen. Rechts neben der untersten Sprechblase findet sich der nächste Pfeil, welcher auf ein größeres Rundbild zeigt. Darauf ist eine Person mit Umrisslinien vereinfacht gezeichnet. Sie steht vor einem Bodenloch, um welches Grabwerkzeuge wie Pickel zu sehen sind. Dahinter sind nur unscharf sichtbare Elemente an einer Horizontlinie auszumachen. Auch zu diesem Rundbild führt eine Sprechblase. Als größte Sprechblase des Bildganzen überdeckt sie den stark vergrößerten Kopf einer Schlange, die sich rechts vor das Rundbild schiebt. Rechts des Schlangenkopfs schaut eine Weltkugel hervor, auf welche ein weiterer Pfeil deutet. Das untere Ende der Weltkugel ist mit einer Sprechblase verbunden, deren Dorn auf eine weitere Sprechblase darunter verweist. Es zeigt wiederum ein Pfeil in Richtung dieser Sprechblase. Ihr Dorn geht zu einem querformatigen Bildrahmen, zu welchem auch die bärtige Figur, deren linker Arm in einer Zeigebewegung ausgestreckt ist, hindeutet. In dem eckigen Bildformat, welches den Schlangenkörper überdeckt, sind Bruchstücke eines Säulenvorbaus zu sehen. Darüber ist ein kleines weißes Feld mit einem unleserlichen Schriftzug angebracht. Links neben diesem Bild taucht erneut der Kopf der bärtigen Figur mit Hut und Brille auf. Ihre Augen sind weit aufgerissen, ihr Mund ist gerundet und zum Ausdruck des Erstaunens geöffnet. Um ihren Mund und über ihrem Kopf sind Worte wie »Wow«, »Oh« und »Uii!« zu entziffern. Dieses Bild wird von zwei weiteren kleinen eckigen Bildformaten überlagert, die leicht versetzt sind. Das obere der beiden Bilder zeigt einen Pappkarton, aus dessen dunklem Inneren ein Gegen-

stand hervorscheint. Das untere der beiden Bilder zeigt eine Halbfigur, die mit einer langen Robe bekleidet scheint. Zu diesem Bild weisen die Dorne zweier Sprechblasen links von ihm. Diese Dorne zeigen an, dass sich die Leserichtung nun von links nach rechts geändert hat. Die obere linke Ecke der unteren Sprechblase überdeckt eine runde Taschen- oder Stoppuhr, deren Zeiger auf 12:15 Uhr stehen. Die Uhrendarstellung befindet sich zentral im Bild. Links der Uhr ist eine Bildszene ohne die Begrenzung eines Rahmens. Sie stellt ein bauliches Element mit dicken Mauern, offenen Durchgängen, einer Säule und einer Vase dar, vor welcher eine Figur mit einer langen Robe erscheint. Diese leicht nach links gewendete Bildfigur ist aufgrund der Haarlänge und der Brustandeutung als weiblich lesbar. Links neben diesem rahmenlosen Bild ist ein Pfeil, welcher erneut zu einem kleinen Rundbild nach links weist. Das Tondo ist ein Brustbild der bärtigen Figur mit Hut und Brille enthält. Die Dorne dreier Sprechblasen führen links neben ihm zu einer weiteren runden, weißen Bildfläche mit zwei übergroßen, schwarz ausgefüllten Ausrufezeichen. Sie befinden sich ganz links an der Kante des Formats. Ein gebogener Pfeil weist nach unten auf das nächste Bild, welches als Teil zweier querformatiger Bilder mit Gebäudedarstellungen, deren Säulen betont werden, hervorgehoben ist. Während im oberen Bild rechts oben eine Sonne mit angedeuteten Strahlen abgebildet ist, zeigt das untere Bild einen langen Schlagschatten, einen Weg oder eine Grube, von welcher ausgehend ein Pfeil zu den Gesichtszügen des Bärtigen zeigt. Er scheint nur noch aus den bebrillten Augen und einer Nase zu bestehen und frei auf dem Bildgrund schweben. Der gewellte Dorn einer Sprechblase zeigt von links zu dieser Gesichtsandeutung, während darüber in einer gezackten Form groß das Wort »WOW« steht. Dieses ist über die Andeutung des Schlangenkörpers gesetzt, welcher sich vom Schlangenkopf ausgehend durch das Bild zieht. An der rechten oberen Ecke des Bildes deutet ein weiterer schwarzer Pfeil auf eine Bildszene, die sich innerhalb des Bogens befindet, der sich durch den gebogenen Schlangenkörper bildet. Die Außenlinie des Schlangenkörpers wird damit zugleich zur Rahmung dieser Bildszene. Sie zeigt einen Türdurchgang, der möglicherweise in eine Galerie oder einen Stollen mit zwei weiteren Durchgängen führt, die verkleinert in den Durchgang gesetzt wurden, wodurch räumliche Tiefe erzeugt wird. Darin lassen sich ungenau Gegenstände und eine Bildfigur erahnen. Rechts daneben findet sich ein weißes Textfeld ohne Dorn. Über seiner rechten oberen Ecke ist ein kurzer, gebogener schwarzer Pfeil angebracht, welcher zu einem Frame führt, dessen obere Linie von dem in Großbuchstaben geschriebenen Wort »Göttin« unterbrochen wird. Darunter ist das Brustbild einer Figur, deren Kopf mit einem Strahlenkranz, einer ausladenden runden Frisur oder Kopfbedeckung umgeben ist. Die Figur ist nicht ausgearbeitet und besitzt keine Gesichtsmerkmale. Der rechte untere Bildteil, auch die rechte untere Ecke dieses Bildes sind vom Kopf der davorstehenden Person verdeckt. Rechts neben ihrem Gesicht wiederholt sich lediglich das Motiv der bärtigen Figur mit Brille und Hut. Ihr ist eine unleserliche Denkblase zugeordnet.

Unmittelbar unterhalb dieses Bildes schließt ein graugrünes Papierformat an. Als Anschlussstelle wird der Schlangenkörper aufgenommen und durch bogenförmige »Cutouts« rechts und links des Körpers in seiner Außenlinie bestimmt. Das Format ist etwas weiter nach rechts gerückt, sodass das erste gerahmte Bild dieses Blattes unter der Sprechblase der angedeuteten Gesichtszüge der bärigen Figur platziert ist. Auf diesem Papier wurde weniger kleinteilig und vermehrt mit dickeren schwarzen Linien gezeichnet. Das erste eckige Bild links oben zeigt eine gewundene Schlange mit erhobenem Hals und aufgerissenem Maul, in welchem lange Zähne erkennbar sind. Außer einem Schlagschatten unterhalb der Schlange und Bewegungslinien um ihren Kopf ist nichts zu sehen. Sehr viel kleiner ist rechts daneben ein hochrechteckiger Bildkasten gesetzt, der das Brustbild der bärigen Figur im oberen Bildteil zeigt. Sie hat einen aufgerissenen Mund mit gehobenen Mundwinkeln. Eine weiße Sprechblase, deren Text mit »die Schlange« beginnt, dann aber unleserlich wird, überdeckt rechts davon leicht die rechte Außenlinie. Unter diesen beiden Frames befindet sich ein weiterer rechteckiger Bildrahmen, welcher jedoch durch eine diagonale Teilung von links unten nach rechts oben in zwei Bildhälften gegliedert ist. Während im oberen Bildteil der Mundbereich einer Person und ihr dunkles, kurzes oder zusammengebundenes Haar hinter einem schwer zu benennenden Formenkonglomerat zu sehen ist und auf der rechten Seite durch eine angedeutete Denkblase ergänzt wird, ist die untere Hälfte von abstrakten Formen bestimmt, die an einen Uterus oder den botanischen Querschnitt einer Blüte erinnern. Die linke untere Ecke beider Bilder fehlt, da das Papierformat entlang einer schwarzen Linie wellenförmig beschnitten wurde. Über der linken Schulter der Person, welche vor dem Werk steht, ragen als weitere Bildelemente zwei unleserliche, weiße Sprechblasen hervor. Rechts neben ihnen ist ein letzter gerahmter Bildausschnitt, der von abstrakten, nicht näher zu bestimmenden Formen ausgefüllt wird. Darüber liegt eine größere, zu einer Spur zusammenlaufende Form, die an den Teil eines pflanzlichen Blattes erinnert und schließlich sind die abgerundete obere rechte Ecke des Papierformats sowie zwei weitere bogenförmige »Cutouts« an der rechten Bildkante zu sehen.

Vor dem Pilaster steht als weiteres Bildelement ein zylinderförmiges Objekt von ca. einem Meter Höhe auf einem weißen Sockel, wobei Sockel und unterer Bereich des Objekts durch die Wahl des Bildausschnitts von Fotomaterial 2 angeschnitten sind. Das Objekt auf dem Sockel weist ähnliche formale Mittel wie die beiden Bildwerke an der Wand auf: Papiere in drei passiven Farbtönen und grafische, schwarze sowie comicartige Bildelemente. Ganz oben am Rand des Objekts sind die Großbuchstaben »BACH« sowie ein bis zwei weitere, jedoch unlesbare Buchstaben angebracht. Sie sind aus dem roséfarbenen Papier ausgeschnitten, schwarz umrandet und mit kleinen, gereihten kreisförmigen Musterungen bedeckt. Der restliche obere Rand ist ebenfalls schwarz umrandet und hinten mit einer Zackenlinie versehen. Das oberste Drittel des zylindrischen Objekts ist aus kaltweißem Papier geformt

und weist vier angeschnittene Bildfenster auf, welche mit jeweils unterschiedlich ornamentierten Außenlinien gestaltet sind. Das linke obere Bildfeld ist von einer zarten Außenlinie umrahmt, deren genaue Ausgestaltung nicht erkennbar ist. Sie hat an der rechten unteren Ecke eine Abrundung, die sich bei weiteren Rahmen wiederholt, die auf dem Objekt zu sehen sind. Erkennbar sind lediglich diagonal darin befindliche Objekte, eine gemusterte Schlange sowie eine stehende Figur ganz links am Bildrand. Darunter schließt ein Fenster mit einer ebenfalls dünnen, umrahmenden Doppellinie mit Kreismustern an. Links darin ist eine schwarze, leicht nach rechts gebogene Senkrechte zu sehen, davor eine Gestalt, die ein Musikinstrument oder eine lange Zunge vor ihrem gebeugten, kleinen Kopf hat. Das rechte obere Bildmotiv ist nicht zu erkennen, sondern lediglich ein Anschnitt seiner kreisförmigen Rahmung sowie einige weitere, ebenfalls bogenförmige Linien, die von links unten nach rechts oben streben, sind zu sehen. Darunter ist ein eckiges Bildfeld, dessen Außenlinie sich aus kleinen Kreisen zusammensetzt, die wie auf eine Schnur gereiht wirken und mit dicken, schwarzen Linien gezeichnet wurden. Ebenso dick umrandet ist eine Schlangenlinienform, die sich in oder vor einer dünn darunter gelegten menschlichen Figur befindet. Rechts daneben ist ebenfalls eine schwarze gewellte Linie. Weiteres ist von diesem Bild nicht erkennbar. Auffallend ist die linke untere Ecke, die eine Aussparung aufzuweisen scheint, in der mit wenigen Zentimetern Abstand ein Halbkreis eingepasst ist, welcher auf das Objekt in mittelbraunem Papier aufgeklebt oder aus ihm herausgeschnitten wurde. Dieser Halbkreis schließt sich auf dem darunter anschließenden, roséfarbenen Papier zu einer Kreisform. Der roséfarbene Papierstreifen ist etwas breiter als der darüber angebrachte und zeigt ebenfalls vier Bildfenster im Anschnitt. Links oben ist ein Rahmen, welcher eine ähnliche Kreismusterung wie der Rahmen sowie die drei anderen Rahmen über ihm aufweist. In ihm ist das Motiv einer Figur mit dunklem Haar sowie herunterhängenden Brüsten zu sehen. Sie scheint von Blattwerk umgeben.

Der darunter gezeichnete, deutlich größere Rahmen ist von geometrischen Linien mit parallelen Strukturen geprägt. Ganz links scheint ein Teil einer nicht näher bestimmbarer Figuration zu sein, die mit welligen Haar- und Körperformen gestaltet wurde. Im oberen Bildfenster der rechten Seite ist in der linken oberen Ecke ein Kreisviertel angeschnitten, welches als schematische Sonne angesehen werden kann. Darunter ragen senkrechte parallele Linien im Bildhintergrund bis zu einer Andeutung von pflanzlichen Blättern und weiteren undefinierbaren Gegenständen. Darunter ist leicht nach rechts versetzt ein unklares Bild angeordnet. Es finden sich darin waagrechte Strukturen, die eine landschaftliche Andeutung vermitteln. Zwischen den beiden unteren Bildrahmen dieses Blattes befindet sich, in Größe und Anordnung zwischen den beiden Papieren exakt mittig platziert, ebenfalls ein aufgeklebter oder ausgeschnittener Kreis in brauner Farbe. Das unterste Papier des zylindrischen Objekts ist kaum dunkler als das roséfarbene Blatt darüber. Auf ihm sind drei Frames zu sehen: Rechts oben, angeschnitten und unlesbar, ist ein Kasten

mit organisch geformter, abgerundeter Außenlinie und Textgehalt. Darunter und am deutlichsten sichtbar ist ein großer Bildrahmen, in dessen Zentrum eine Figur mit üppig nach rechts und links strebenden Haaren platziert ist sowie mit einem schwarzen, geweihartigen Kopfputz, nackten, üppigen Brüsten und einem schwer erkennbaren, dürftigen Kleidungsstück um die Hüfte. Ihr rechter Arm ist ab dem Ellenbogen erhoben, der linke Arm hängt herunter oder ist in die Hüfte gestützt. Rechts und links der Figur sind komplexe Formen zu sehen, die an Blattwerk oder Berge erinnern und aufstrebende Formen besitzen. Links daneben ist die rechte Kante eines weiteren großen Bildes zu sehen, dessen Bildgehalt sich nur erahnen lässt.

#### 7.2.2.4 Generierung von Deutungen und Lesarten: Fotomaterial 2

Im Folgenden werden Lesarten zu Fotomaterial 2 dargestellt, welche von den Forschenden anhand der formalen und deskriptiven Analyse des vorgelegerten Schritts bzw. Kapitels entwickelt wurden. Kontextinformationen spielten keine Rolle bei der Generierung der Deutungen, die im vorliegenden Kapitel vorgestellt werden.

Durch die reduzierten Bildgehalte von Fotomaterial 2 wird der Fokus der Deutungsansätze auf die beiden Bildfiguren, ihre Beziehung zueinander sowie zu den Bildwerken gelenkt.

Als zentral wird die linke, mittig im Bild angeordnete, weiblich lesbare Person gedeutet. Ihr bewegungsloser, aufrechter Körper und ihr freundlicher Gesichtsausdruck wirken unangestrengt. Sie scheint in unmittelbarem Zusammenhang mit den Bildwerken zu stehen. Auffallend sind nicht nur ihre Haltung und Mimik, sondern auch ihre elegant wirkende Kleidung. Das lange, stark gemusterte Gewand sowie das unifarben Kopftuch in gedekten Farben stehen in einem Spannungsfeld zwischen traditioneller Kleidung und aktuellem Modetrend. Zugleich greift die starke, grafische Musterung der Robe die Muster und Zierelemente auf, die auf den Bildwerken in Erscheinung treten. Durch die Vergrößerung der sonst kleinteilig auftretenden Formen wirkt die Kleidung der zentralen Figur wie eine Verstärkung dieser formalen Mittel der Bildwerke. Die Farbigkeit des Kopftuchs scheint ebenfalls auf ein weiteres durchgängiges formales Mittel der bildnerischen Werke, die getönten Farbpapiere, zu referieren. Eine unmittelbare Verbindung zwischen den Bildwerken und der zentralen Figur wird zudem hergestellt, indem sie sich vor dem mittleren Werk positioniert und als senkrechte Verlängerung oder Fortführung des Werks gedeutet werden kann. Sie verdeckt dieses dadurch teilweise, ordnet sich den präsentierten bildnerischen Arbeiten jedoch durch die Wahl ihrer Position im Raum zu und bildet mit ihnen ein visuelles Arrangement.

Der inszenierte Charakter der Werke sowie der zentralen Person wird durch die Dramaturgie der Beleuchtung gesteigert. Die Spotlights zur Präsentation der comichaften Werke wirken sich durch die Platzierung auch auf die Präsentation der zentralen Bildfigur aus. Durch den intensivierenden Einsatz der leibbezogenen

Ausdrucksmittel wie Körperhaltung, Kleidung, Mimik, Platzierung und Beleuchtung wirkt sie weniger, als präsentiere sie die bildnerischen Arbeiten hinter und neben sich, sondern eher als repräsentiere sie diese performativ. Das Stehen vor oder hinter den Werken, welches zu Beginn der Ersteindrucksanalyse formuliert wurde, kann anhand der ästhetischen Praxis der zentralen Person in Fotomaterial 2 in die Deutung überführt werden.

Für den nächsten Deutungsansatz kann festgehalten werden, dass nicht nur die Werke der Ausstellung, sondern auch die zentrale Person als kuratiert bzw. sich selbst kuratierend gedeutet werden kann. Trotz ihrer souveränen Wirkung vermittelt sie nicht nur durch Haltung und Kleidung, sondern auch durch ihre zurückhaltende Hinwendung zur rechten Bildfigur einen förmlichen und kontrollierten Eindruck. Innerhalb des formellen Rahmens, der als Werkpräsentation, Ausstellung oder Ausstellungseröffnung gedeutet werden kann, nimmt sie damit die Rolle einer beflißten Person mit einem Anliegen ein. Ein mögliches Anliegen könnte es sein, die Besuchenden in Empfang zu nehmen. Die Deutung als Begrüßungssituation zwischen der wartenden linken und der ankommenden rechten Person ergibt sich aus dem Blickwechsel beider, der die statische Haltung der linken Person in Bezug zur leicht dynamischen Anmutung der rechten Person setzt. Dabei scheint das Hinzutreten der rechten Bildfigur für die zentral angeordnete Person keine Überraschung zu sein. Die linke Bildfigur fügt sich durch die neutralen und passiven Farben, die ihre Kleidung und ihr Haar bilden, harmonisch in die Bildszene ein, obwohl sie von extremen Hell-Dunkel-Kontrasten geprägt ist. Die im Ersteindruck benannte elegante asiatische Anmutung ergibt sich aus der Strenge ihrer Frisur und der Schlichtheit ihrer Kleidung, die durch die silhouettenhafte Erscheinung vor der beleuchteten Wand hervorgehoben wird. Auch ihre Kleidung korrespondiert mit der grafischen Auffassung der Werke und deren Motive. Die Dreiteilung der dunklen Beinkleidung, die helle Jacke und das wiederum dunkle Haar nimmt nicht nur die grafische Auffassung der bildnerischen Werke, sondern auch ihre Drittteilung auf. Die Kreisform ihres Dutts korrespondiert mit den beiden Kreisformen dieses Werks, der Musterung des Kleides der weiteren Bildfigur und weiteren Kreisformen der Werke. Der Umstand, dass die Anwesenheit der rechten Bildfigur erwartet und ihr Erscheinungsbild ebenfalls in Passung zu den Werken ist, spricht dafür, dass auch ihre Anwesenheit zum Arrangement gehört. Beide Personen im Bild sind durch ihre Anwesenheit und Begegnung Teil einer zwar natürlich und entspannt wirkenden, aber dennoch inszenierten und formellen Situation.

Beide Personen können aufgrund von Kleidung, Frisur sowie Körperhaltung und Körperbau als weiblich gelesen werden. Ihre Inszenierung entfaltet überzeitliche, transregionale und -religiöse Assoziationen zum Themenfeld Gender, mit dem Schwerpunkt Weiblichkeit. Die zentrale Bildfigur weckt Assoziationen mit mittelalterlichen Mariendarstellungen. Durch das Zusammenspiel von verhüllten

der Kleidung, dezentem Auftreten und freundlichem Gesichtsausdruck auf ihrem jugendlichen Antlitz assoziieren die Betrachtenden Marienbildnisse mit ihr. Durch ihre statische Haltung sowie die warme und gerichtete Beleuchtung vermittelt sie den Eindruck einer Marienstatue. Zugleich wird ihr Kopftuch als Indiz muslimischer Religionszugehörigkeit gedeutet. Auch die zweite Bildfigur wird, aufgrund ihrer Frisur, hervorgehobenen Wimpern, zierlichen Statur und der zurückgenommenen Hand- und Beinbewegung als weiblich gelesen. Ihr wird eine Weiblichkeit, die ebenfalls auf anmutiger Zurückhaltung gründet, von den Forschenden zugeordnet, die diese als japanischen Stil bezeichnen. Weiblichkeit sowie die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Religionen und Weltregionen gehen thematisch nicht nur von den Personen auf Fotomaterial 2 aus. Alle gezeigten bildnerischen Werke enthalten ebenfalls Hinweise auf Weiblichkeit. Die Begriffe »Maiden« sowie »Göttin« referieren ebenso auf Weiblichkeit wie die unverhüllte Darstellung weiblicher Geschlechtsmerkmale wie Brüste in Verbindung mit Kleidungsstücken wie Röcken oder lange Roben sowie langem Haar. Der genauere Inhalt der Bildwerke kann aufgrund ihrer kleinteiligen Struktur und der so nur als Fragmente erfassbaren Bildelemente inhaltlich nicht gedeutet werden. Auch die Sonderform des Werkes rechts vorne im Bild und die organischen Außenlinien erschweren eine Zuordnung der Werke zu einer Gattung. Lediglich ihre comichafte Bildsprache, die Farbe der verwendeten Papiere und der grafische Darstellungsmodus legen die Deutung der bildnerischen Werke als zusammenhängende Gruppe von comicartigen Werken nahe.

Die Intention der fotografierenden Person kann nur vage gedeutet werden. Aufgrund der formellen Kleidung der Bildfiguren, der stimmungsvollen Beleuchtung und Aufgeräumtheit des Raumes kann, wie bereits benannt, auf eine Vernissage als Kulturveranstaltung geschlossen werden. Fotomaterial 2 könnte daher sowohl eine Veranstaltungsfotografie für die veranstaltende Institution, aber auch eine persönliche Fotografie mit Erinnerungswert darstellen. Aufgrund der Fokussierung auf die beiden Personen und die Werke, die formalästhetisch und inhaltlich in Verbindung mit ihnen zu stehen scheinen, erweist sich der Moment mit seinen Verbindungslien zwischen den Werken und den beiden Personen im Bild auch für die fotografierende Person als bedeutsam. Ob es von der fotografierenden Person intendiert war, eine ästhetisch wirkungsvolle Fotografie zu erstellen oder ob es sich um einen Schnappschuss handelt, kann ohne weitere Kontextinformationen nicht bestimmt werden. Bildausschnitt und Beleuchtung als maßgebliche Faktoren für die auratische Bildwirkung wurden jedoch von der fotografierenden Person mitbestimmt.

### **7.2.2.5 Differenzierung nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen: Fotomaterial 2**

Die vorliegenden Kontextinformationen werden, wie schon für Fotomaterial 1, in textueller und visueller Form dargestellt, was auf Grundlage der regulären Unter-

richtsdokumentation<sup>7</sup> der Forschenden-Lehrenden sowie mithilfe einer Visualisierung zu Fotomaterial 2 geschieht (vgl. Bd. 2, 1.10), die im Anschluss an das Fachkolloquium anhand der visuellen Unterrichtsdokumentation von der Forschenden-Lehrenden erstellt wurde. Die Kontextinformationen, auf die die Forschende-Lehrende aufgrund ihrer Tätigkeit im untersuchten Feld zugreifen kann, werden aus zwei Gründen möglichst kompakt dargestellt: Zum einen sollen sie übersichtlich und nachvollziehbar zusammengetragen werden, zum anderen soll eine zu große Subjektivität und Involviertheit in der Darstellung minimiert werden. Zur Vermeidung von Doppelungen wird die Visualisierung zu Fotomaterial 2 (vgl. Bd. 2, 13) nicht weiter erläutert. Ihre Gehalte wurden unmittelbar in die plausibilisierte Deutung aufgenommen.

Die gezeigten Personen sind Jugendliche zwischen 18 und 20 Jahren und definieren sich beide als weiblich. In ihren Bildungsbiografien haben sie mehrere Schulwechsel erlebt, darunter der Wechsel an das Oberstufengymnasium. Beide Jugendliche sind bilingual. Die Jugendlichen gehören dem Leistungskurs des Faches Kunst an und befinden sich in der Qualifizierungsphase 3. Sie nehmen beide seit Beginn an am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen teil. Die beiden Jugendlichen sind auch auf Fotomaterial 1 zu sehen und befinden sich in Fotomaterial 1 rechts hinten im Bild. Die beteiligten Einrichtungen, das Oberstufengymnasium und das Museum, befinden sich im urbanen Raum.

Fotomaterial 2 entstand Mitte Januar 2023 im Kontext der Eröffnungsveranstaltung der Gruppenausstellung des beforschten Kurses in einem Ausstellungsraum des kollaborierenden Museums (vgl. Bd. 2, 2.3.6, 2.3.7). Das Einzelbild ist Teil einer Fotoserie, deren Verwendungskontext bzw. Aufgabe das Erstellen einer fotografischen Dokumentation der Eröffnung der eigenen Ausstellung für diese Studie war. Die Dokumentation wurde an zwei der Jugendlichen auf freiwilliger Basis übertragen. Die fotografierende Person hatte damit die Intention, die eigene Vernissage für die Praxisforschung zu dokumentieren.

Das Programm der gezeigten Eröffnungsveranstaltung wurde durch Vorträge, musikalische Beiträge und einen Sektempfang strukturiert. Ein Programmpunkt war ein Rundgang durch die Ausstellung, den die Jugendlichen fakultativ selbst ausgestalteten. Die Vorträge der Jugendlichen erfolgten zu den vier Themen »Kunst und Diversität im Nationalsozialismus«, »Babylon Berlin«, »Gestaltung mit Parkbezug« sowie »Das Pachamama-Projekt« (vgl. Bd. 2, 1.4). Die Jugendlichen auf dem Fotomaterial 2 referieren zum letzten Thema. Werke der Jugendlichen zu diesem Thema sind im Hintergrund sowie zwischen den beiden Jugendlichen sichtbar. Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der altandischen Figur der Pachamama war

7 Die Kursberichte und weitere Dokumente der Forschenden-Lehrenden sind aufgrund der Anonymisierung nicht im Materialband enthalten.

die Dauerausstellung des beteiligten Museums, zu welcher Studierende der Kunstpädagogik ein didaktisches Konzept entwickelten und es mit den Jugendlichen umsetzten (vgl. Bd. 1, 5.2.4). Pachamama als altandische Göttin (vgl. Kill, 1969; di Salvia, 2019, S. 1175ff.), die kolumbianische Göttin Bachue (Motta et al., 2023) sowie die kretische Schlangengöttin (Schneider, 2013) sind auf den Bildwerken sichtbar. Wer der bärtige Mann ist, bleibt ungesichert, da er keine Ähnlichkeit mit Sir Arthur Evans aufweist, der als englischer Archäologe thematisch in diesem Kontext im Kunstunterricht erwähnt wurde (vgl. Marinatu, 2015). Die auf Fotomaterial 2 gezeigten Werke wurden von den Jugendlichen in Kleingruppen eigenständig erstellt und dienten im schulischen Kontext als Klausurersatzleistung, die benotet wurde (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 200).

Neben den 30 Jugendlichen der Projektgruppe, die bei der Eröffnung ihrer Gruppenausstellung anwesend waren, besuchten etwa weitere 30 bis 40 Personen die Ausstellungseröffnung. Die Besuchenden sind aufgrund des Bildausschnitts nicht auf Fotomaterial 2 sichtbar, denn sie befinden sich im Ausstellungsraum größtenteils halbkreisförmig um die beiden gezeigten Jugendlichen und folgen ihren Aufführungen.

### **Plausibilisierte Deutung**

Vor dem Hintergrund der Kontextinformationen kann Fotomaterial 2 zeitlich gegen Ende des erweiterten Kunstunterrichts und räumlich in den Ausstellungsräumen des kollaborierenden Museums verortet werden. Es zeigt einen Ausschnitt des Eröffnungsgrundgangs, durch welchen die Jugendlichen ihre Werke einem öffentlichen Publikum im Rahmen ihrer Gruppenausstellung vermitteln. Die gezeigte Situation hält einen Rollenwechsel fest, bei dem die Jugendlichen innerhalb des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen, der in diesem Kontext für eine interessierte Öffentlichkeit geöffnet wurde, von Adressierten zu Vermittlenden geworden sind. Durch die Kontextinformationen kann verifiziert werden, dass die bildnerischen Werke der Jugendlichen den Ausgangspunkt ihrer Präsentations- und Vermittlungstätigkeit darstellen. Die drei auf Fotomaterial 2 gezeigten bildnerischen Werke können der Werkgruppe »Pachamama 2« zugeordnet werden (vgl. Bd. 2, 2.2.12).

Obgleich die bildnerischen Werke der Gruppe »Pachamama 2« hinter den Jugendlichen zurücktreten, können sie als zentral gedeutet werden. Vor dem Hintergrund ihrer Anbindung an die Dauerausstellung des kollaborierenden Museums zeigen diese Werke eine zirkuläre Bewegung an, innerhalb derer Impulse nicht nur aus dem außerschulischen Ort bezogen, sondern durch die Auseinandersetzung im beforschten Kunstunterricht transformiert und in ihn zurückgespeist wurden (vgl. Bd. 2, 1.3, 1.13). Fotomaterial 2 zeigt einen Moment der Rückführung eines dieser Impulse in den Ursprungskontext des beteiligten Museums. Für die Jugendlichen stehen zu diesem Zeitpunkt des Kunstunterrichts demnach nicht mehr die Her-

stellungsprozesse der bildnerischen Werke im Vordergrund, da diese abgeschlossen und die bildnerischen Produkte bereits für die öffentliche Präsentation arrangiert wurden. Vielmehr vermitteln die Jugendlichen die Inhalte eigener Gestaltungen zur ursprünglich besuchten Ausstellung nun durch ihre Selbstkuration und performative Inszenierung am Ausgangsort ihrer bildnerischen Auseinandersetzung einem öffentlichen Publikum.

Die elegante, unangestrengte und dennoch formell-kontrollierte Wirkung der Heranwachsenden kann, auch vor dem Hintergrund der Kontextinformationen, als Visualisierung ihres souveränen Auftretens innerhalb des lokalen Kulturbetriebs deutet werden. Zu ihrer performativen Inszenierung haben sie bereits in Vorbereitung auf die Eröffnungsveranstaltung ästhetische Entscheidungen bei der Wahl ihrer Kleidung getroffen, die in Fotomaterial 2 als Teil ihres Vermittlungskonzepts sichtbar werden. Die gezielte Kombination und Eleganz der für die Ausstellungseröffnung gewählten Kleidung lässt erkennen, dass die Jugendlichen diese als bedeutsamen und feierlichen Anlass auffassen. Die Kleidung auf Fotomaterial 2 steht im Kontrast zur Kleidung, die die beiden Jugendlichen auf Fotomaterial 1 tragen. In ihrer farblichen und teils grafischen Übereinstimmung mit den Werken bildet sie eine Verstärkung der eigenen bildnerischen Werke, welche die Jugendlichen umgeben. In stilistischer Hinsicht bildet die Bekleidung eine Melange zwischen dem aktuellen Modetrend gedeckter Beigetöne und traditioneller muslimischer Kleidung wie dem Kopftuch. Dadurch vereinen sie aktuelle und traditionelle Modeelemente mit unterschiedlichen kulturellen und weltanschaulichen Bezügen.

Die weiblich und weltanschaulich konnotierte Erscheinung der beiden Jugendlichen stellt wiederum einen inhaltlichen Bezug zum thematischen Schwerpunkt der Werke, zu außereuropäischen, weiblich lesbaren Gottheiten her. Während die Werke durch die Motive altandischer und kretischer Figuren den globalen Südwesten thematisieren, erweitert die Kleidung der Jugendlichen, die Assoziationen mit dem Nahen Osten sowie dem asiatischen Raum weckt, die Referenz auf den globalen Südosten. Durch unterschiedliche Mittel der Gestaltung verweisen die Jugendlichen in Fotomaterial 2 damit auf den globalen Süden. Der Schwerpunkt außereuropäischer Gehalte und Ausdrucksmittel ist bereits in der Thematik der bildnerischen Werke zur Figur der Pachamama angelegt. In ihr sind die intersektionalen Kategorien Ethnizität und Gender verwoben und werden aus einer eurozentristischen Zeitachse enthoben. Wie aus den Kontextinformationen ersichtlich, wurde dieser ThemenSchwerpunkt aus einem intersektionalitätssensiblen Ansatz heraus zusammen mit Studierenden (vgl. Bd. 2, 1.13) in ein didaktisches Konzept überführt und mit den Jugendlichen angewendet. Die didaktischen Vorgaben dieses Konzepts bezogen sich jedoch nur auf die bildnerischen Werke der Jugendlichen. Vorgaben für die Präsentation und damit auch für die kuratierte Erscheinung und Performanz der Jugendlichen gab es nicht. Die in Fotomaterial 2 sichtbare Selbstinszenierung

und Performanz lässt sich daher als eigenständige Ausdehnung des Gestaltungsspielraums der Jugendlichen auffassen.

Bei der Deutung können weitere Bezüge zwischen den bildnerischen Werken und der Selbstdarstellung der Jugendlichen herausgearbeitet werden. Diese beziehen sich auf Leiblichkeit und Dramaturgie. Die zurückhaltende Gestik, Mimik und verhüllende Kleidung der Jugendlichen stehen im Kontrast zu den unverhüllten und demonstrativen Darstellungen weiblicher Körper in den Bildwerken (vgl. Bd. 2, 2.2.11.1). Die Assoziationen mit der transreligiösen Figur der Maria, die auf Haltung und Mimik der linken Jugendlichen beruht, kann durch Kontextinformationen nicht weiter ausgebaut werden, ist aber aufgrund der formalen Ähnlichkeit und der auratischen Lichtsituation in Fotomaterial 2 wirkungsmächtig. Sie verweist auf die Bedeutsamkeit der Beleuchtungssituation, die als wesentliches Mittel kuratorischer Inszenierung nicht nur für die Werke eingesetzt, sondern auch durch die Anordnung im Raum von den Jugendlichen als dramaturgisches Element genutzt wurde. Die Lichtsituation betont jedoch nicht nur die Körperhaftigkeit der beiden Jugendlichen, sondern hebt ebenfalls das zwischen ihnen befindliche Werk hervor, das sich von den Bildwerken an der Wand durch seine plastische Ausgestaltung unterscheidet. Es durchbricht dadurch die Genregrenzen zwischen Comic und Plastik noch radikaler als die organisch geformten Formate an der Wand. Durch seine Plastizität und Größe erhält das Werk zwischen den Jugendlichen, welches aufgrund der Kontextinformationen als ihr bildnerisches Werk identifiziert werden kann, einen körperhaften Ausdruck. Die Körperhaftigkeit des Werks und seine Anordnung zwischen den beiden Personen weckt Assoziationen mit einem Kleinkind (vgl. Bd. 2, 1.10). Im Kontext der Fertilität und Maternalität, die das bildnerische Werk aufweist (vgl. Bd. 2, 2.2.11.1) sowie der Narration des Schöpfungsmythos der Pachamama, ergibt sich eine Lesart, in welcher die beiden Jugendlichen als »Schöpfende« ihres Werkes in Erscheinung treten. Diese Inszenierung eines bildnerischen Produkts und seiner Produzierenden steht im Kontrast zu einem eurozentristisch-bildungsbürgerlichen Verständnis des Künstlergenies, welches von einem als weiß und männlich zu lesenden, vergeistigten Genius ausgeht.

Auffallend ist, dass koloniale Perspektiven oder Spuren kolonialer Einflüsse auf die vorchristlichen, außereuropäischen Gehalte in Fotomaterial 2 weitgehend ausgeklammert bleiben, die aus einer intersektionalen Perspektive im Umgang mit außereuropäischen Kulturgütern berücksichtigt werden sollten. Lediglich die bärige Bildfigur auf einem der Comicwerke könnte ein Hinweis auf koloniale Einflüsse darstellen, ist in der Gesamtgestaltung aber eher nachrangig. Dies fällt besonders in der Zusammenschau unterschiedlicher religiöser und naturbezogener Bildgehalte auf. Ebenfalls bemerkenswert ist, dass die marienhaft sowie muslimisch konnotierte Erscheinung der Jugendlichen links in Fotomaterial 2 weniger als Gegensatz und mehr als Erweiterung der mythologischen Bildgehalte wirkt. Die Nacktheit von weiblich gelesenen Körpern, die die Jugendlichen auf ihren Bildwerken zeigen, er-

scheint nicht als unvereinbar mit ihrer verhüllenden Kleidung. Auch berührt die Jugendlichen die Nacktheit der Figuren auf ihren Werken anscheinend nicht peinlich, vielmehr bilden die teils göttlichen Figuren als Teil der bildnerischen Werke einen wesentlichen Bildgehalt innerhalb der feierlichen Atmosphäre und werden zusammen mit den Jugendlichen durch die Beleuchtung hervorgehoben. Die Leiblichkeit weiblich lesbarer Körper erhält auf Fotomaterial 2 eine hohe Präsenz, ohne zum Objekt exotisierender und erotisierender Tendenzen zu werden. Die sich als weiblich verstehenden Jugendlichen behalten die Darstellungshoheit darüber, inwieweit außereuropäische und sinnliche Körperinszenierungen weiblich lesbarer Körper von ihnen vorgenommen werden und nutzen die Spanne von Nacktheit und Verhüllung, ohne Erosionen weiblich lesbarer Körper vorzunehmen.

Über die gestalterischen Mittel hinaus nutzen die beiden Jugendlichen auch die Beziehungsebene, um eine besonders wirkungsvolle Situation zu erzeugen, die die Aufmerksamkeit der Besuchenden der Ausstellung wie der Forschenden bei der Datenauswertung in den Bann zieht. Die als erwartete Begegnung gedeutete Situation lässt sich aufgrund der Kontextinformationen als gemeinsame Vortragssituation ausmachen, innerhalb derer die Konzentration auf sich selbst sowie die Kommunikation und Interaktion zwischen den Jugendlichen viel mehr im Fokus steht als eine Ausrichtung auf das öffentliche Publikum. Durch die zurückgenommenen Gesten und die bei der Person rechts durch das verlorene Profil kaum sichtbare Mimik wird die Spannung des Blickkontakts umso wirkungsvoller. Das jeweilige Platzieren im Raum und die gleichzeitige Zugewandtheit, die sich im Blickkontakt und der Ähnlichkeit der Handgeste zeigt, erzeugen eine nonverbale Kommunikation, bei der die Jugendlichen stark auf sich konzentriert sowie einander gegenüber freundlich aufgeschlossen wirken. Die Interaktion beider Jugendlichen trägt maßgeblich zu ihrer souveränen Wirkung bei.

Der Raum in Fotomaterial 2, der aufgrund der Kontextinformationen als ein Ausstellungsraum des kollaborierenden Museums eingeordnet werden kann, tritt stark zurück. Lediglich der neutral wirkende Ausschnitt einer weißen Wand mit Wandvorsprung und eines Holzbodens ist sichtbar. Gerade in seiner Neutralität und Schlichtheit bietet er auch im übertragenen Sinn einen Freiraum für die Werkpräsentation und Performanz der Heranwachsenden. Er hebt sich dadurch, dass kaum Funktionselemente vorhanden sind, deutlich vom schulischen Raum auf Fotomaterial 1 ab. Sein einziges, spezifisches Merkmal ist die atmosphärische Beleuchtung, die darauf ausgerichtet ist, die Gestaltung der Jugendlichen zu unterstützen.

Aufgrund der Kontextinformationen kann als primäre Intention für die Erstellung von Fotomaterial 2 die Selbstdokumentation des Kurses genannt werden. Aus den Kontextinformationen wird ersichtlich, dass zwei Jugendliche sich freiwillig zur Dokumentation des erweiterten Kunstunterrichts für diesen Tag bereit erklären. Fotomaterial 2 ist demnach aus der Perspektive der Jugendlichen entstanden, die auch auf die eigene Peergroup fokussiert ist. Das Publikum wird hierbei vollständig

dig ausgeblendet. Die Performanz der Jugendlichen, ihre Bezogenheit aufeinander und ihre bildnerischen Werke werden mithilfe des bildgebenden Verfahrens der Fotografie ästhetisch wirksam festgehalten.

Insgesamt zeigt Fotomaterial 2 eine geringe Lehrendenzentrierung. Wie aus den Kontextinformationen ersichtlich, bildete die didaktisch abgesicherte, experimentelle Erprobung mit Studierenden eine Grundlage für den Kurs und die bildnerischen Werke. Bereits dieser Themeneinstieg für die Auseinandersetzung mit der gezeigten Thematik orientierte sich kaum an der Lehrkraft oder durch sie bestimmte Vorgaben. Auf dem Fotomaterial selbst sind weder Schul- noch Lehrkraftbezug erkennbar. Dadurch, dass das Fotomaterial 2 von den Jugendlichen selbst erstellt wurde, weist auch die Datenerhebung keine direkte Einwirkung der Lehrkraft auf, sondern basiert auf dem eigenständigen Vorgehen der Jugendlichen.

Deshalb basiert die auf Fotomaterial 2 gezeigte Selbstinszenierung der Jugendlichen maßgeblich auf ihrer Freiwillig-, aber auch auf ihrer Eigenständigkeit. Die Jugendlichen nahmen die intersektionalitätssensiblen Ansätze der didaktischen Konzeption und der in ihrem Kontext entstandenen Werke für eine Selbstinszenierung auf, in welcher intersektionale Überkreuzungen von Religion, Ethnizität und Gender souverän vor einem öffentlichen Publikum präsentiert werden. Die Deutung des souveränen Auftretens der Jugendlichen in Fotomaterial 2 lässt sich aus einer intersektionalen Perspektive als Sichtbarmachung von Intersektionalität verstehen, die jedoch nicht aus einer marginalisierten, sondern aus einer gestärkten Position heraus eingenommen wird. Die Sichtbarkeit der eigenen Werke, ihrer Gehalte sowie der eigenen Person wird in ihren transkulturellen, -religiösen und genderbezogenen Aspekten in Fotomaterial 2 nicht nur gezeigt, sondern kollektiv zelebriert.

### 7.2.3 Zwischenfazit zu Fotomaterial 1 und 2

In diesem Kapitel wird ein Zwischenfazit zu den Schwerpunkten der visuellen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand gezogen. Hierbei werden die Themen, die sich bereits als zentral bei der Auswertung der Gruppendiskussionen herausarbeiten ließen, aufgegriffen. Anhand dieser Themen werden auch die Gehalte beider Fotomaterialien gebündelt, die durch die Auswertung und Interpretation anhand der kontextbezogenen Bildinterpretation gewonnen wurden. Zur Veranschaulichung der einzelnen Themen finden sich in Band 2 Visualisierungen zu den Themen »Bildnerische Praxen« (Bd. 2, 1.21), »Gruppenzusammenhang« (Bd. 2, 1.22), »Räume und Orte« (Bd. 2, 1.2.3), »Ausstellungen« (Bd. 2, 1.24), »Öffentlichkeit und Privatheit« (Bd. 2, 1.25) sowie »Diversität, Differenz, Diskriminierung« (Bd. 2, 1.26), die sich auf beide Fotomaterialien beziehen.

## Thema 1: Bildnerische Praxen

Bildnerische Praxen (vgl. Bd. 2, 1.21) und ihre Produkte sind sowohl in Fotomaterial 1 als auch in Fotomaterial 2 dokumentiert. Sie finden entweder als konzeptionelle, performative oder kollaborative, aber vor allem weitgehend eigenständige Vorgehensweisen der Jugendlichen statt, welche sie unter Einbezug ihrer bereits fertiggestellten, bildnerischen Produkte vollziehen. Diese bildnerischen Produkte, wie das Raummodell, fungieren in Fotomaterial 1 als Hilfsmittel, mit dem sie die Konzeption der eigenen musealen Gruppenausstellung entwerfen. In Zusammenschau der Raummodelle mit den Werklisten, anhand derer die Jugendlichen ihre bildnerischen Werke katalogisiert haben und die sich ebenfalls in Fotomaterial 1 finden, sind diese als personalisiertes Arbeitsmaterial einzustufen, das sich die Jugendlichen selbst erstellt haben. Die in Fotomaterial 1 gezeigten bildnerischen Praxen erfolgen demnach, unterstützt durch bildnerische Produkte, als konzeptionelles Vorgehen mit dem Ziel der Kuration der eigenen Ausstellung. Bereits fertiggestellte, eigene Werke der Jugendlichen tauchen hierbei auch als Anlass für das konzeptionelle Vorgehen auf. Sie bilden den Inhalt der zu kuratierenden Gruppenausstellung der Jugendlichen und werden von ihnen, in Form der Abbildungen aus den Werklisten, in den Raummodellen arrangiert (vgl. Bd. 2, 2.3.4). Die so arrangierten bildnerischen Werke des Kurses sind in zweifacher Hinsicht Ausgangspunkt für die konzeptionelle Gestaltung: Als Originalwerke sind sie Gegenstand der logistischen Organisation der Gruppenausstellung, während sie als Abbild in Form der Werklisten Repräsentationen und Hilfsmittel innerhalb der kuratorischen Erprobungen der Jugendlichen darstellen.

Wie im Bildzentrum von Fotomaterial 1 zu sehen ist, bilden performative Handlungen, wie die Präsentation der eigenen Konzeptionsideen, einen Bestandteil der konzeptionellen Praxis. Durch den Abstraktionsgrad, ihre Raumbezüge und performativen Anteile zeigen sich bei der bildnerischen Praxis in Fotomaterial 1 Bezüge zu Installationen und Konzeptkunst, wie sie sich z.B. bei Broodthears (Buchloh, 1987) finden. Durch die Bezüge zur eigenen Ausstellung der Jugendlichen kann die bildnerische Praxis im Wesentlichen jedoch als anwendungsbezogene Gestaltung verstanden werden. Dieser Anwendungsbezug wird dadurch verstärkt, dass die unterschiedlichen Kurationskonzepte der Jugendlichengruppen dem Museumsteam vorgestellt werden, das die Umsetzung der Gruppenausstellung des Kurses in größtmöglicher Passung zu den Konzepten der Jugendlichen zu realisieren versuchte. Kommunikative und kollaborative Anteile der gestalterischen Praxen bleiben damit nicht auf die Jugendlichen beschränkt, sondern geschehen kollaborativ mit Kulturschaffenden. Dies bildet sich jedoch in Fotomaterial 1 nicht ab, da es auf die gestalterische Praxis der Jugendlichen fokussiert wurde.

Als Gemeinsamkeit in Fotomaterial 1 und 2 fällt auf, dass in beiden die bildnerischen Werke von Jugendlichen in ihre Präsentationen einbezogen werden. Ist in Fotomaterial 1 das anwendungsbezogene Raummodell Teil der Präsentation, so wer-

den in Fotomaterial 2 die eigenen bildnerischen Werke in den Vortrag der Jugendlichen im Ausstellungskontext einbezogen.

Die Werke, die auf Fotomaterial 2 zu sehen sind, weisen zwei Besonderheiten auf: Sie sind zweifach hybrid, da bereits die Comicelemente auf einen Werktypus zwischen Literatur und Kunst verweisen (Groensteen, 2014, o. S.) und sowohl in ihrer Ausdrucksform als auch in ihrer Einordnung zwischen dem Visuellen und Literarischen changieren. Zudem heben sie die Gattungsgrenze zwischen grafischem und plastischem Werk durch die freie Formatform und plastische Erscheinung auf. Eine weitere Besonderheit der gezeigten bildnerischen Werke bildet ihr Rückbezug zum kollaborierenden Museum. Weiterhin zeichnen sie, der von Studierenden entwickelte, didaktische Hintergrund, ihre thematische Ausrichtung an Gehalten des globalen Südens sowie ihr experimenteller Umgang mit den Gattungsgrenzen zwischen Comic und Plastik aus.

Sie sind bereits fertiggestellt und werden in die performative Handlung der eigenen Werkpräsentation von den Jugendlichen eingebunden. Ihre kuratorische Inszenierung und Vermittlung steht in Fotomaterial 2 im Vordergrund und ist verwoben mit der Selbstkuration und -inszenierung der Jugendlichen. Wenn auch in Fotomaterial 2 nicht sichtbar, ist der Performanz der Jugendlichen die Entwicklung eines Vermittlungskonzepts vorangegangen, welches in Fotomaterial 2 in einem kulturellen Raum umgesetzt wird. Beide bildnerische Praxen, die comicartigen Werke sowie die Performanz der Präsentation, stehen nicht nur in Wechselwirkung, sondern sind im Gegensatz zu Fotomaterial 1 gleichwertig. In Fotomaterial 1 werden die bildnerischen Produkte zu Hilfsmitteln ohne eigenständige Werkaussage. Dies zeigt sich an der Lichtsituation, die beide gestalterischen Praxen, die Werke und die Performanz der Jugendlichen, gleichermaßen in Szene setzt. Die auf freiwilliger Basis erfolgte performative Beteiligung der beiden Jugendlichen zeigt, dass anwendungsbezogene Praxen der Kuration von den Jugendlichen auf einen selbstgewählten Bereich der angewandten Gestaltung, die Mode, übertragen wurden. Durch die im wörtlichen Sinne ausgesuchte Kleidung, aber auch durch die unangestrengt und zugleich kontrolliert wirkende Performanz haben die Jugendlichen Praxen der Gestaltung in Bereiche überführt, innerhalb derer sie autonom entscheiden und interagieren können, da beide Praxen auf den eigenen Leib bezogen sind.

Praxen visueller Gestaltung werden auch durch die Beteiligung der Jugendlichen am Forschungsprozess ermöglicht. Durch die Eigenproduktion des Fotomaterials 2 vonseiten der Jugendlichen haben sie wesentlich zu seiner auratischen und ästhetischen Wirkung beigetragen. Die Fotografie wird von den Jugendlichen eingesetzt, um eine weitere Ebene der Selbstinszenierung zu nutzen. Hierbei finden die Anwendungsbezogenheit, deren Ziel die Dokumentation des erweiterten Kunstunterrichts ist, sowie der freie und dennoch gezielt ästhetisierende Umgang mit formalen Bildmitteln zusammen.

Bildnerische Praxen in der Endphase des Kunstunterrichts sind, wie in beiden Fotomaterialien erkennbar, keine Herstellungsprozesse materialbezogen-dinglicher Werke, sondern abstrahierende und performative Umgangsweisen mit den eigenen bildnerischen Werken, die kollektiv und raumbezogen stattfinden. Durch die kollektive, planerisch-konzeptionelle Behandlung der eigenen Werke und ihrer gemeinsamen, performativen Präsentation steht für die Jugendlichen die Reflexion ihrer Bedeutung und Inhalte und die Frage nach ihrer Vermittlung im Vordergrund. Die in Fotomaterial 1 noch als abstrakt und am Modell verdeutlichten Überlegungen werden in Fotomaterial 2 in ihrer Umsetzung und Vermittlung gezeigt. Durch die nachvollziehbare Realisierung ihrer Konzepte können die Jugendlichen ihre Selbstwirksamkeit in bildnerischen Praxen unmittelbar erleben.

Anhand beider Fotomaterialien stellt sich die Endphase des beforschten Kunstunterrichts als Möglichkeit des reflexiven Umgangs mit und durch die eigene bildnerische Praxis dar.

## Thema 2: Gruppenzusammenhang

Die Bedeutsamkeit von Gruppenzusammenhängen (vgl. Bd. 2, 1.22) wird in beiden Fotomaterialien ersichtlich, obgleich in Fotomaterial 1 und 2 jeweils nur ein Teil aller Jugendlichen des Kunstleistungskurses abgebildet ist. Die Relevanz von Gruppenzusammenhängen wird entlang der Schwerpunkte »Zugehörigkeit und Identität«, »Beteiligung und Beteiligungsmodi«, »Aushandlung und Autonomie« sowie »Gruppenatmosphäre« erläutert.

### Zugehörigkeit und Identität

In beiden Fotomaterialien werden Gruppenzusammenhänge und Identität unter den Jugendlichen durch Konstellationen im Raum, durch die Ähnlichkeit der Kleidung, teilweise durch gestische Entsprechungen und nonverbale Kommunikation hergestellt und sichtbar.

Anordnungen der Jugendlichen im Raum zeigen sich in beiden Fotomaterialien als Zuordnungen, innerhalb derer sich Jugendliche in Konstellationen von Kleingruppen oder Tandems einander zuwenden. In Fotomaterial 1 fällt auf, dass hierbei alle Köpfe auf einer Höhe und in gleichmäßigen Abständen in einem Halbkreis gruppiert sind, besonders bei der im Bildzentrum befindlichen Gruppe. Diese regelmäßige Zuordnung zueinander, die die Jugendlichen gewählt haben, betont ihre Gleichheit und verneint hierarchische Strukturen untereinander. Merkmale in Kleidung und Haltung gehen über diese Konstellationen hinaus und zeigen sich in einem homogenen Erscheinungsbild aller Jugendlichen auf Fotomaterial 1. Ihre Erscheinung wird durch eine unauffällige, durchschnittliche Unisex-Kleidung sowie durch ähnliche Frisuren bestimmt. In diese homogene Erscheinung fügen sich Kleidungsstücke mit weltanschaulicher Konnotation nahtlos ein, wie die Kopftücher, die in beiden Fotomaterialien sichtbar sind. Die zurückhaltende Erscheinung der

Jugendlichen wird auch durch eine eher zurückhaltende Gestik und Mimik, durch verschränkte Hände, geschlossene Beinhaltungen und von den Betrachtenden abgewandte Blicke verstärkt. Aus dem Kleidungsstil sowie dem gestischen und mimischen Ausdruck kann ein Streben nach Konformität abgeleitet werden. Die Konstellationen, die von den Jugendlichen eingegangen werden, zeigen eine Bezogenheit aufeinander, bei der sich die Jugendlichen zurücknehmen und in die Gruppenkonstellation einfügen.

Auf ähnliche Weise wird eine gemeinsame Identität zwischen den beiden Jugendlichen in Fotomaterial 2 hergestellt, wobei die nah- und fernöstlich anmutende, elegante Kleidung in gedeckten Farben einen starken Kontrast zur Kleidung der Jugendlichen in Fotomaterial 1 bildet. Analog zum Fotomaterial 1 ist jedoch die Bezogenheit beider Jugendlicher aufeinander sowie ihre zurückhaltende Gestik und Mimik. Die elegante Mode ist mit ihren transkulturellen und -religiösen Anteilen, die zwischen Tradition und Gegenwart vermitteln, nicht nur Ausdruck des persönlichen Kleidungsstils, sondern sie ist auch auf die bildnerischen Werke der Jugendlichen bezogen. Die Erscheinung der Jugendlichen unterstreicht ihre Identifikation mit der Feierlichkeit der Ausstellungseröffnung und mit den eigenen, gezeigten Werken. Zugleich repräsentiert sie ihre vielschichtige Identität, die sich sowohl aus Genderaspekten sowie aus transkulturellen und -religiösen Aspekten zusammensetzt. Eine gemeinsame Identität wird in Fotomaterial 2 weitgehend nonverbal durch Übereinstimmung und Bezogenheit zwischen den Jugendlichen hergestellt, die sich auf die eigenen bildnerischen Werke, aber auch die Werkinhalte ihrer Präsentation bezieht und im Einklang mit der persönlichen Identität steht.

Beide Fotomaterialien zeigen: Die Übereinstimmung und Bezogenheit in Erscheinung und Kommunikation der Heranwachsenden trägt zur Konstruktion der gemeinsamen Identität innerhalb des Gruppenzusammenhangs bei.

### **Beteiligung und Beteiligungsmodi**

Die Jugendlichen beteiligen sich in beiden, auf den Fotomaterialien gezeigten Situationen überwiegend in sozialen Interaktionen und nehmen hierbei unterschiedliche Modi ein.

In Fotomaterial 1 stehen die Jugendlichen überwiegend und es dominieren rezeptive Modi: Eine Person erläutert am Anschauungsgegenstand, dem Raummodell, konzeptionelle Überlegungen, während weitere Jugendliche den Ausführungen folgen. Diese Erläuterung eines planerischen Prozesses kann als Arbeitsbesprechung der Jugendlichen und des Museumsteams gedeutet werden. Als Präsentation wird die Handlung in Fotomaterial 1 lediglich durch die Handgeste der erläuternden Person und die auf sie gerichteten Blicke der sie umgebenden Jugendlichen erkennbar. Der Fokus des Fotomaterials liegt auf der Kommunikation von konzeptionellen Überlegungen zwischen den Jugendlichen im Bildzentrum und ihrer Einbettung ins Unterrichtsgeschehen. Rezeption und Präsentation weisen eine Zentrierung auf,

die an den Bildrändern abnimmt. Weiter entfernte Jugendliche wirken nicht nur distanzierter, sondern sind auch in parallel stattfindenden Interaktionen, wie die beiden Jugendlichen hinten rechts, involviert. Durch diese parallelen Interaktionen entstehen, trotz der räumlichen Nähe zum Personenkreis im Zentrum, kaum Störpotenziale. Es ist unklar, inwiefern sich die Jugendlichen an den Bildrändern tatsächlich in einem rezeptiven Modus befinden und inwiefern sie mit anderen, zeitgleichen Prozessen beschäftigt sind. Deutlich wird jedoch, dass die Jugendlichen unterschiedlichen Beschäftigungen innerhalb der gezeigten Situation störungsfrei und weitgehend eigenständig nachgehen können.

Die in Fotomaterial 2 sichtbaren Jugendlichen stehen beide aufrecht und wirken trotz ihres introvertierten Ausdrucks präsent und konzentriert. Ihre Konzentration richtet sich auf die Interaktion miteinander und auf den gegenwärtigen Moment. Trotz ihrer eher passiven Körperhaltungen und dem verlorenen Profil der Jugendlichen rechts im Bild lässt sich an ihrem intensiven Blickkontakt ihre ungeteilte Aufmerksamkeit ablesen. Aus den Kontextinformationen wird ersichtlich, dass sie in der gezeigten Situation einen freiwilligen Beitrag zum Rundgang durch ihre museale Gruppenausstellung leisten, indem sie verbale Erklärungen zum Thema und zur Entstehung der sie umgebenden bildnerischen Werke bieten. Einen ebenso wichtigen Teil ihres Beitrags bildet jedoch ihre Präsenz, die über ihre Ausdrucksmittel wie Kleidung, Mimik und Gestik noch hinausgeht, wodurch sie sich eigenständig und intensiv in das Veranstaltungsgeschehen involvieren, was sie zu genießen scheinen.

Selbsttätigkeit und Freiwilligkeit, unterschiedliche räumliche und situative Rahmungen in und außerhalb der Schule, deren Kontraste zwischen Alltäglichkeit und Feierlichkeit, besonders aber Gemeinschaftlichkeit prägen die Beteiligungsmodi der Jugendlichen. Die unterschiedlichen Arten der Partizipation befinden sich ebenfalls in Abhängigkeit der jeweiligen, rotierenden Abläufe, wie der wechselnden, internen Konzeptvorstellung oder dem öffentlichen Rundgang durch die eigene Gruppenausstellung.

### Aushandlung und Autonomie

Die Kommunikation zwischen den Jugendlichen findet in beiden Fotomaterialien in einer ruhigen Atmosphäre statt, was sich mit dem, bereits im Kontext von Zugehörigkeit und Identität festgestellten, hohen Grad der Übereinstimmung zwischen ihnen deckt.

Auf Fotomaterial 1 sind mehrere Kleingruppen und bei genauem Hinsehen drei ähnliche Raummodelle desselben Ausstellungsraums vorhanden. Aus den Kontextinformationen geht hervor, dass aufgrund der Gruppengröße sechs Kleingruppen eigene kuratorische Konzepte entwickelten. Aufgrund der wahrscheinlich divergierenden Ausstellungskonzepte entsteht ein Reibungsfeld unterschiedlicher Ideen, wodurch sich die Beteiligung der Jugendlichen an Aushandlungsprozessen in Kleingruppen erhöht. Die Vielfalt von Konzeptionsentwürfen fördert eine

diskursive Auseinandersetzung mit der Pluralität an Ideen und Vorstellungen im Anschluss an deren Präsentation.

Weitere Fotomaterialien (vgl. Bd. 2, 2.1.2) belegen, dass die Aushandlungsprozesse der kuratorischen Überlegungen innerhalb der Kleingruppen zu dem Zeitpunkt, zu dem das Fotomaterial 1 aufgenommen wurde, bereits abgeschlossen waren. Fotomaterial 1 zeigt die Präsentation eines dieser Konzeptentwürfe und liegt zeitlich vor der weiteren Aushandlung mit dem gesamten Kurs sowie dem Museumsteam. Die Präsentation bildet damit einen Zwischenschritt zwischen zwei Aushandlungen: der Aushandlung in Kleingruppen während der Konzeptentwicklung und der Aushandlung im Plenum, in welche das Museumsteam einbezogen war. Sie zeigt sich als ruhige Unterrichtssituation, innerhalb derer die präsentierende Kleingruppe ihre Aufmerksamkeit bündelt und weitere Jugendliche den Erläuterungen am zentral gezeigten Modell teilweise folgen. Fotomaterial 1 wirft die Frage auf, ob eine aufmerksame Rezeption aller Jugendlichen intendiert war und inwieweit die Entscheidung darüber den Jugendlichen, die weitgehend eigenständig agieren, übertragen wurde.

Auch in Fotomaterial 2 wird ein Moment bereits vollzogener Aushandlung und Präsentation gezeigt. Dort haben die beiden Jugendlichen umfassende konzeptionelle Überlegungen sowie Vorbereitungen vorgenommen und setzen diese im gezeigten Moment durch die Nutzung des Raums und seiner kuratorischen Ausgestaltung sowie ihrer körperlichen Ausdrucksmittel, insbesondere der subtilen Interaktion miteinander, um. Nichts an Fotomaterial 2 lässt auf die Mühen des Aushandelns, Vorstrukturierens und Einübens schließen, die die Jugendlichen für die Vorbereitung wahrscheinlich aufgebracht haben. Ein Einblick in die Aushandlung und Vorbereitung zwischen den beiden Jugendlichen ist kaum gegeben, da diese freiwillig, eigenständig und außerhalb des Kunstunterrichts vorgegangen sind. Den Freiraum autonomer Aushandlung haben die Jugendlichen genutzt, um einen wirkungsvollen Beitrag zu generieren, der unangestrengt, sogar als Genussmoment wirkt und wesentlich zur einladenden Atmosphäre der öffentlichen Veranstaltung des beforschten Kunstunterrichts beiträgt.

Auf beiden Fotomaterialien fällt die Abwesenheit der Lehrkraft auf. Dieser Eindruck verstärkt sich in Fotomaterial 1 noch dadurch, dass der hintere Raumbereich, der durch die Tafel und das Smartboard mit der Lehrkraft assoziiert werden kann, verwaist wirkt. Zwar ist eine Präsentation auf dem Smartboard sichtbar, die von den Jugendlichen in der gezeigten Situation jedoch nicht beachtet wird. Auch die Tafel wird nicht genutzt. Dass angeschaltete Licht im vorderen Bereich des Raums zeigt im Gegensatz zum ausgeschalteten Licht im hinteren Bereich mit Tafel und Smartboard, dass der Modus hier kein lehrendenzentrierter Frontalunterricht, sondern ein handlungs- und subjektorientierter Kunstunterricht ist.

Die Kontextinformation, dass die Forschende-Lehrende selbst das Fotomaterial 1 erstellt hat, legt ihre Anwesenheit offen. Die Lehrkraft überlässt es den Jugendli-

chen, den Kunstunterricht überwiegend eigenständig zu gestalten, entlastet sie in Rücksprache mit ihnen jedoch bei der Dokumentation des Kunstunterrichts. Dadurch übernimmt sie statt im vermittelnden im forschenden Bereich eine Kontrollfunktion, denn sie bestimmt den Ausschnitt, die Perspektive und den Zeitpunkt, der vom Unterrichtsgeschehen gezeigt wird, indem sie Fotomaterial 1 erstellt. Dies kann als Überwachung und zugleich als Unterstützung der Jugendlichen verstanden werden, die an diesem Tag mit der eigenständigen, abstrakten und kollaborativen Bewältigung des Konzipierens und Präsentierens ausgelastet waren. Wirkt dieser Ausschnitt in Fotomaterial 1 auch authentisch und dokumentarisch, so ist Fotomaterial 1 dennoch eine passive Inszenierung der Lehrkraft, die zuvor mit den Jugendlichen vereinbart wurde.

In Fotomaterial 2 ist ebenfalls keine Lehrkraft zu erkennen. Zudem wird das Geschehen im Museum von den Jugendlichen fotografisch erfasst und Fotomaterial 2 zeigt demnach die Perspektive der Jugendlichen. Die Lehrkraft ist in der Situation auf Fotomaterial 2 zwar anwesend, überlässt den Jugendlichen aber die Prozesse der Vermittlung und der Datenerhebung für die Forschung vollständig. Die Gleichzeitigkeit des Zurücktretens der Lehrkraft und der freiwilligen, arbeitsteiligen Übernahme von vermittelnden und dokumentarischen Aufgaben durch die Heranwachsenden sticht im Kontext von Fotomaterial 2 hervor. Sie zeigt an, dass die Regulation von Freiräumen auf der Abstimmung zwischen Jugendlichen und Lehrkraft beruht, die zu einer zunehmenden Aktivität und Eigenständigkeit der Jugendlichen führt. Abstimmungsprozesse mit dem Museumsteam treten in beiden Fotomaterialien zwar zurück, sind jedoch implizit durch die kuratorischen Anteile und die Bezüge zum musealen Raum gegeben.

Es wird insgesamt deutlich, dass Aushandlungsprozesse sich in den Fotomaterialien nicht explizit zeigen, sondern in beiden Fotomaterialien ausgelagert sind. Fotomaterial 1 und 2 geben vielmehr Auskunft über die Übereinstimmung, die aktiven und eigenständigen Vorgehensweisen zwischen den Jugendlichen sowie über die implizite Abstimmung zwischen ihnen und den Vermittelnden. Diskursive Aushandlungsprozesse treten in den visuellen Daten zurück.

### Gruppenatmosphäre

Entsprechend der kontrastierenden Atmosphäre von Fotomaterial 1 und 2 werden in beiden Fotomaterialien unterschiedliche atmosphärische Verfasstheiten des Kurses sichtbar. Diese sind deutlich von den jeweiligen Bedingungen beider Situationen wie der didaktischen Intention, dem Raum, den Gegenständen und Anwesenden bestimmt.

Während das soziale Klima in Fotomaterial 1 von Kühle, Ruhe, Distanz, Introversion und gleichzeitig von Gemeinsinn und Bezogenheit, teilweise von Konzentration, teilweise aber auch von Erschöpfung geprägt ist, wirkt Fotomaterial 2 warm, offen, feierlich und intensiv. Dies zeigt, dass die Jugendlichen, die in Fotomateri-

al 1 am Ende eines mehrstündigen Kunstunterrichts, der zugleich am Freitag einer leistungsbezogenen Schulwoche stattfand, ebenso aufeinander eingehen, sich konzentriert auf Aufgabenstellungen einlassen und diese weitgehend eigenständig umsetzen. Zugleich bildet sich in Fotomaterial 1 deutlich die Herausforderung konzeptionellen und abstrahierenden Gestaltens an komplexen Aufgaben in mehrstündiger und eigenständiger Erarbeitung ab. Die Atmosphäre in Fotomaterial 2 hingegen wird getragen von der gemeinsamen, gezielten Vorbereitung der Heranwachsenden auf einen bedeutsamen Moment und auf ein eingegrenztes, selbstgewähltes Themenangebot ihrer Gruppenausstellung, der feierlichen Grundstimmung der Vernissage und der Ausgelassenheit außerhalb schulischer Zeiten und Räume. Die beiden Jugendlichen erzeugen innerhalb dieses Arrangements einen sinnlich-genießenden Moment im Rampenlicht.

Fotomaterial 1 und 2 belegen, dass es den Jugendlichen unter unterschiedlichen Bedingungen gelingt, konzentrierte Beteiligung und gegenseitige Bezogenheit herzustellen. Die Anstrengung oder Leichtigkeit, mit welcher sie diese aufrechterhalten, hängt jedoch stark von den äußeren Bedingungen wie der schulischen Belastung durch allgemeine Leistungsanforderungen, aufgabenspezifische Anforderungen wie Abstraktion und Komplexität sowie den räumlichen und zeitlichen Strukturen ab.

### **Thema 3: Räume und Orte**

Die beiden Fotomaterialien zeigen die beiden unterschiedlichen Räume, die zentral für den beforschten Kunstunterricht waren. Sie geben Einblick in die räumliche Struktur, in welche er eingebettet war. Die Thematik Räume und Orte wird entlang folgender Schwerpunkte behandelt: »Schulische Räume«, »Außerschulische Orte«, »Soziale Räume« sowie »Räume und Orte als thematischer Inhalt« (vgl. Bd. 2, 1.23).

### **Schulische Räume**

Als Teil des schulischen Raums ist in Fotomaterial 1 der vordere Bereich des Kunstfachraums 1 sichtbar, der am häufigsten für den erweiterten Kunstunterricht genutzt wurde. Er nahm die Funktion des Kursraums für den Kurs ein, der in Teilen als Tutorium angelegt war. Anhand des Raumplans zeigt sich der Kunstfachraum 1 als großzügiger Fachraum mit einer Erweiterungsmöglichkeit über die Doppeltür zum Kunstfachraum 2. Diese Raumnutzung war im didaktischen Konzept für diesen Tag geplant und wurde planmäßig umgesetzt (vgl. Bd. 2, 2.3.5).

Obwohl Kunstfachraum 1 zum Zeitpunkt der Erhebung von Fotomaterial 1, seit über einem Jahr vom Kurs während zusammenhängender Zeiträume belegt wurde, sind dort kaum Spuren einer individuellen Ausgestaltung erkennbar. Er lässt ebenfalls kaum Rückschlüsse auf das Schulfach Kunst zu und wirkt, trotz des leicht chaotischen Eindrucks, den die Szene vermittelt, sachlich, modern und gepflegt. Der Kunstfachraum scheint für die Altersgruppe der Jugendlichen und jungen Er-

wachsenen, die sich ihrem Studien- und Berufsbeginn nähern, gestaltet, aber von ihnen selbst nur für die temporäre Nutzung an ihre Bedarfe angepasst.

Kunstfachraum 1 erinnert lediglich aufgrund der Elemente im hinteren Bereich an einen Schulraum, da dort die Tafel und das Smartboard mit der Lehrkraft assoziiert werden können. Diese Elemente treten in Fotomaterial 1 zurück. Zwar ist eine Präsentation auf dem Smartboard sichtbar, die von den Jugendlichen in der gezeigten Situation allerdings nicht beachtet wird. Auch die Tafel wird für den aktuell stattfindenden Unterricht nicht genutzt, denn dort sind noch Spuren des vorangegangenen, fachfremden Unterrichts zu erkennen. Vielmehr findet ein handlungs- und subjektorientierter Kunstunterricht statt. Dementsprechend haben die Jugendlichen die Raumnutzung weitgehend eigenständig gestaltet, das Mobiliar teilweise umgestellt und als Abstellmöglichkeit zweckentfremdet.

Die chaotische Wirkung des Raums erschließt sich vor dem Hintergrund der Kontextinformationen als Dreigliederung unterschiedlicher, teils synchronisierter, teils asynchroner Abläufe. Die für Kunstfachraum 1 didaktisch intendierten Praxen der Konzeption und Präsentation von Entwürfen für eine Ausstellungskonzeption (vgl. Bd. 2, 2.3.5) wurden von den Jugendlichen während der Präsentationsphase, die in Fotomaterial 1 gezeigt wird, in einen rotierenden Prozess überführt, bei der links vorne im Bild eine der Jugendlichen zu sehen ist, die der Präsentation der Jugendlichen im Zentrum des Bildes zuhört und sich vor oder nach der eigenen Präsentation befindet. Gleiches trifft auf die drei Jugendlichen rechts im Bild zu. Auch innerhalb der präsentierenden Gruppe wird die Rotation sichtbar, bei welcher die Jugendlichen zwischen Präsentation und Rezeption innerhalb ihrer Kleingruppe wechselnde Rollen einnehmen und ihnen entsprechend im Raum situiert sind.

Die Kleingruppe der Jugendlichen rechts im Bild wirkt aufgrund der Jacken und Taschen und Nähe zur Türe, als sei sie in der gezeigten Situation gerade in den Raum gekommen. Dies verweist auf eine flexible Pausenregelung, denn dadurch zeigt sich nicht nur eine eigenständige Raumnutzung, sondern auch die Möglichkeit, den Raum nach eigenem Ermessen zu verlassen oder zu betreten. Durch die Gleichzeitigkeit dieser Abläufe wird zwar ein latent chaotischer Raumeindruck erzeugt, alle gezeigten Abläufe laufen jedoch ruhig und mit geringem Störpotenzial ab.

Großzügige räumliche Gegebenheiten und die Möglichkeit einer weitgehend eigenständigen Nutzung ermöglichen es den Heranwachsenden, unterschiedliche Arbeitsprozesse sowohl synchron als auch asynchron an die komplexe und umfängliche Aufgabenstellung sowie die eigenen Bedürfnisse nach Arbeits- und Pausenzeiten anzupassen. Dies entspricht ihren entwicklungspsychologischen Bedarfen und unterstützt sie in der Vorbereitung auf eine eigenständige Lebensgestaltung.

## Außerschulische Orte

In Fotomaterial 2 ist ein sehr begrenzter Ausschnitt des zentralen außerschulischen Ortes des erweiterten Kunstunterricht zu sehen. Gezeigt werden ein Wandausschnitt und ein Teil des Bodens des Ausstellungsraums des kollaborierenden Museums (vgl. Bd. 2, 2.3.3), der in seiner neutralen Erscheinung dem »White Cube« entspricht (O'Doherty, 1976, 1996). Dieser auf wenige Meter begrenzte Raumausschnitt zeigt exemplarisch die Bedeutung des wichtigsten außerschulischen Raums, zu welchem die Jugendlichen des Kurses über den Zeitraum von anderthalb Jahren eine Verbindung herstellen konnten.

Auf Fotomaterial 2 wird sichtbar, dass der museale Ausstellungsraum von den Jugendlichen als Ausstellungs- und Interaktionsraum genutzt werden konnte (vgl. Bd. 2, 2.3.6). Die ausgestellten Werke der Jugendlichen und die beiden Jugendlichen, welche als Vortragende agieren, belegen, dass der museale Raum für die Jugendlichen verfügbar gemacht und ganz auf sie ausgerichtet wurde. Durch die vorherigen Ausstellungsbesuche, den persönlichen Kontakt mit dem Museums-team sowie durch die kuratorische Unterrichtseinheit, die den Ausstellungsraum adressiert, konnten die Jugendlichen einen Bezug zu kulturellen Räumen aufbauen. Durch rezeptive Praxen während Führungen, eigenständige Erkundungen, bildnerische Praxen, die unmittelbar in den Ausstellungsräumen stattfinden konnten, sowie durch Diskussionen und Interaktionen mit dem Museumsteam konnten sie sich mit dem Ausstellungsraum vertraut machen. Diese Verbundenheit mit dem musealen Raum zeigt sich in der gelassenen Haltung der Jugendlichen in Fotomaterial 2. Der freundliche und einladende Eindruck deutet in Fotomaterial 2 darauf hin, dass die Jugendlichen sich im Ausstellungsraum des beteiligten Museums erwünscht gefühlt haben und dementsprechend auch ihr Publikum in ihm willkommen heißen.

## Soziale Räume

Wie bereits unter dem Thema »Gruppenzusammenhänge« dargestellt, bilden die Jugendlichen durch ihre sozialen Konstellationen und Interaktionen einen sozialen Raum, der durch eine ruhige, aber aktive Beteiligung und eine grundlegende Übereinstimmung miteinander, geprägt ist. In beiden Fotomaterialien wird deutlich, dass der soziale Raum als vernetzte, kleinzellige Struktur von Kleingruppen und Tandems organisiert ist. Dies wird sowohl im internen, schulischen als auch im öffentlichen musealen Rahmen in Fotomaterial 1 und 2 sichtbar. Dadurch, dass die Sozialformen des Tandems und der Gruppenarbeit den Kurs in kleinere Konstellationen untergliedern, wird die Bezogenheit zwischen den Heranwachsenden und die parallelen Aktivitäten in Arbeitsabläufen gefördert. Die aktive Beteiligung der Jugendlichen zeigt sich weniger durch extrovertierte Gesten, sondern eher durch ruhige, aber aktive Haltungen. Exemplarisch hierfür sind die überwiegend stehenden Haltungen sowie die rotierenden Prozesse des Aushandelns, Rezipierens, Erläu-

terns oder Pausierens, die im Wechsel von den Jugendlichen eingenommen werden. Blickrichtungen oder -kontakte geben in beiden Fotomaterialien Auskunft darüber, dass wesentliche soziale Interaktionen durch eine subtile, nonverbale Kommunikation stattfinden. Auch sie vernetzen den sozialen Raum und werden, wie Fotomaterial 1 und 2 zeigen, an den unterschiedlichen Orten gleichermaßen wirksam.

Der von Zurückhaltung und nonverbaler Kommunikation geprägte soziale Raum erweist sich in beiden Fotomaterialien als tragfähiges Gefüge, das von den Jugendlichen selbst konstruiert wird.

### Räume und Orte als thematische Inhalte

Fotomaterial 1 zeigt den Ausstellungsraum als thematischen Inhalt gestalterischer Auseinandersetzung und das hierauf bezogene bildnerische Produkt, welches die Jugendlichen als Pappmodell des Ausstellungsraums angefertigt haben.

Indem Bereiche des musealen Raums, der Ausstellungsraum, zum Inhalt der gestalterischen und konzeptionellen Praxis der Jugendlichen werden, findet eine Inversion statt, bei welcher der museale Raum im Miniaturformat in den schulischen Raum geholt werden kann. Das als Repräsentation des Museumsraums hergestellte Pappmodell erlaubt den Jugendlichen einen uneingeschränkten und experimentellen Umgang mit dem musealen Raum. Die Motivation, mit dem Ausstellungsraum gestaltend umzugehen, bildet die Möglichkeit, Kurationsentwürfe für die eigene Gruppenausstellung auszuarbeiten. Es fällt jedoch auf, dass die Jugendlichen die Repräsentation des Ausstellungsraums, das Pappmodell, in einem relativ rohen Zustand belassen haben und sich überwiegend distanziert zu ihm zeigen. Das Raummodell wird weder einer näheren Betrachtung unterzogen, noch berührt und gerät außerhalb der Präsentation der eigenen Konzeption ganz ins Abseits, wie im linken Bildhintergrund von Fotomaterial 1 erkennbar. Fotomaterial 1 macht sichtbar, dass die didaktische Intention des gestaltenden Zugriffs auf den musealen Raum mithilfe einer Repräsentation nur teilweise aufgeht. Anhand der Präsentation und Rezeption, die die Jugendlichen in Fotomaterial 1 vollziehen, wird deutlich, dass sie zwar gestalterische Konzepte im Umgang mit Räumen entwickelt haben, aber die Anschaulichkeit und der Aufforderungscharakter des Repräsentationsgegenstands begrenzt sind.

Wie aus den Kontextinformationen hervorgeht, wurde ein weiterer Bezug zum Museum und dem musealen Ausstellungsraum hergestellt, indem die Agierenden des Museumsteams während des gezeigten Kunstunterrichts anwesend waren. Das Fehlen des Museumsteams sowie das Fehlen von Hinweisen auf seine Anwesenheit auf Fotomaterial 1 zeigt, dass Raumbezüge auch durch personelle Unterstützung nicht intensiviert werden können. Die Jugendlichen bleiben weitgehend introvertiert, aufeinander bezogen und nutzen das von ihnen erstellte Raummodell andeutungsweise. Deutlich aktivierender zeigen sich gestalterische Möglichkeiten, die in

Räumen stattfinden und vorliegend anhand von Fotomaterial 2 im Kontext des Ausstellens dargelegt werden, um inhaltliche Doppelungen zu vermeiden.

### **Thema 4: Ausstellungen und Ausstellen**

Beide Fotomaterialien weisen Bezüge zum Themenfeld »Ausstellungen und Ausstellen« auf (vgl. Bd. 2, 1.24). Den Referenzpunkt hierbei bildet die museale Gruppenausstellung des Kurses, der am erweiterten Kunstunterricht teilnahm, denn sie beinhaltet Rückbezüge auf Ausstellungen, die im kollaborierenden Museum zuvor besucht wurden und teilweise im selben Raum stattfanden. Im Rahmen unterschiedlicher didaktischer Konzepte (vgl. Bd. 2, 1.3) wurden diese sowie weitere curriculare und außerschulische Impulse zum Ausgangspunkt für die gestalterische Prozesse. Aus ihnen sind die bildnerischen Werke und Exponate der Jugendlichen hervorgegangen. Es zeigt sich in beiden Fotomaterialien eine zirkuläre Bewegung zwischen Ausstellungsrezeption und -tätigkeit, die in Gang gesetzt wurde. Sie wird anschließend anhand der folgenden Aspekte thematisiert: »Ausstellungskonzeption als thematischer Inhalt«, »Vermittlung als performative Praxis« sowie »Ausstellungspraxis als Sichtbarmachung«.

#### **Ausstellungskonzeption als thematischer Inhalt**

Wie schon unter dem Thema »Räume und Orte« aufgezeigt, belegt Fotomaterial 1, dass der Ausstellungsraum und die Ausstellungskonzeption ein thematischer Inhalt des erweiterten Kunstunterrichts waren. Das zentral in Fotomaterial 1 sichtbare Raummodell sowie zwei weitere, weniger zentral platzierte Raummodelle verweisen auf den Ausstellungsraum. Ihre schlichte Ausführung in Graupappe zeigt an, dass der museale Ausstellungsraum in seinen Grundzügen, nicht aber im Detail von den Jugendlichen planerisch behandelt wurde. Die Pluralität der Modelle verdeutlicht, dass das didaktische Konzept nicht auf die Entwicklung eines umzusetzenden Konzepts zielte, sondern das Ent- und Verwerfen als Suchbewegung implizierte und die Jugendlichen dazu anregen sollte, innerhalb des Kurses unterschiedliche Ideen einzubringen, als gleichwertig in Betracht zu ziehen und sich diskursiv mit ihnen auseinanderzusetzen.

In Fotomaterial 1 wird eine Kleingruppe gezeigt, die ihr Kurationskonzept am Modell präsentiert, wobei das vorgestellte Konzept für die Betrachtenden aus dem Fotomaterial 1 nicht hervorgeht. Es bleibt nicht nur abstrakt, sondern verborgen, da das Raummodell kaum einsehbar ist. Lediglich die Handfläche der Bildfigur, die sich erläuternd auf das Modell bezieht, zeigt durch ihre parallele Ausrichtung zur linken Wand des Modells an, dass die Wände als zentrales Element von Ausstellungen thematisiert werden. Weiteren Aufschluss über die Ausstellungskonzeption der Jugendlichen geben Fotomaterialien, die die Raummodelle der Jugendlichen aus der Nähe zeigen (vgl. Bd. 2, 2.3.4). Die Modelle erweisen sich anhand dieser Fotomaterialien zwar als schlichte, aber pragmatische Repräsentationen des

Ausstellungsraums, denn sie berücksichtigen wesentliche Funktionselemente wie Fenster, Türen, Säulen, Wandvorsprünge oder Fahrstuhl. Die darin sichtbaren Konzeptionen für die eigene Ausstellung wurden überwiegend mithilfe von ausgeschnittenen Abbildungen aus den Werklisten der Jugendlichen und durch Beschriftungen verdeutlicht. Die Ausstellungskonzeptionen am Modell belegen, dass überwiegend, aber nicht ausschließlich Wandflächen von den Jugendlichen genutzt und Werkgruppen entsprechend der Themen des Kunstunterrichts im Raummodell gruppiert und teilweise mit Beschriftungen versehen wurden. Dies zeigt, dass die Struktur des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen von den Jugendlichen auf die räumliche Struktur des Ausstellungsraums übertragen wurde. Zugleich verdeutlicht dies, dass kaum variierende, abweichende, alternative oder gar widerständige Strukturen innerhalb der frei gestaltbaren Kurationsentwürfe entwickelt wurden. Den Jugendlichen gelingt es, sich auf die vorgegebenen didaktischen Strukturen einzulassen, wohingegen sie kaum differierende kuratorische oder vermittelnde Strukturen entwickeln.

In Fotomaterial 2 wird erkennbar, dass die Ausstellungskonzeption realisiert wurde, die in Fotomaterial 1 noch in der Planung war. Die Werke der Jugendlichen sind in Fotomaterial 2 im effektvoll beleuchteten Ausstellungsraum als Teil einer Gruppenausstellung mit mehreren Themen arrangiert (vgl. Bd. 2, 2.3.6). Fotomaterial 2 zeigt, dass für die hybriden Comicwerke, die auf der Fotografie zu sehen sind, unterschiedliche Präsentationsformen entsprechend ihrer zwei- oder dreidimensionalen Anlage von bildnerischen Werken gewählt wurden. Sie wurden entweder unmittelbar an der Wand oder auf einer schlichten Plinthe am Boden arrangiert. Die Gruppierung der Werke entspricht der Gruppierung, die in den Raummodellen der Jugendlichen auf weiteren Fotomaterialien sichtbar werden, und behält die Struktur des erweiterten Kunstunterrichts weitgehend bei (vgl. Bd. 2, 2.2.1 bis 2.2.15, 2.3.4, 2.3.6).

Die Planungen und Realisierung der Gruppenausstellung zeigen sich als wesentliches verbindendes Thema der beiden Fotomaterialien. In der auf Fotomaterial 1 gezeigten Situation werden die Ausstellungskonzepte durch die Kommunikation und räumliche Nähe zum Raummodell erfahrbar. Für die Betrachtenden des Fotomaterials erschließen sich diese erst durch weitere Fotomaterialien. Die Umsetzung, die das Museumsteam in möglichst hoher Passung zu den Modellen und deren Präsentation und Diskussion realisierte, ist visuell nicht erfasst und wird erst in Fotomaterial 2 und in weiteren Fotodokumenten der Ausstellungseröffnung sichtbar (vgl. Bd. 2, 2.1.4). Die Fotomaterialien 1 und 2 sowie weitere Fotomaterialien und Kontextinformationen verdeutlichen, dass die Ausstellungskonzeption größtenteils auf die Jugendlichen zurückgeht und durch Raummodelle, Erläuterungen und diskursive Aushandlung kommuniziert wurde. Auffallend ist, dass die Jugendlichen zwar auf den ihnen bekannten und nachgebildeten Ausstellungsraum anwendungsbezogen eingehen konnten, bei der konkreten Realisierung ihrer Gruppenausstel-

lung im Museumsraum jedoch nicht dabei sein konnten. Hintergrundinformationen legen offen, dass die Umsetzung aufgrund der Unterbesetzung des Museumsteams und der angewachsenen Kursgröße überwiegend durch das Museumsteam erfolgte<sup>8</sup>. Die kuratorischen Praxen der Jugendlichen waren demnach konzeptuell, unterrichts- und anwendungsbezogen, boten aber kaum Möglichkeiten für unmittelbare Praxiserfahrungen mit den konkreten raum- und handwerksbezogenen Anteilen von Kuration.

### **Vermittlung als performative Praxis**

Auf beiden Fotomaterialien werden performative Praxen im Kontext des Ausstellens gezeigt. Beide Male finden diese gemeinschaftlich statt. In Fotomaterial 1 tritt eine erläuternde Person als Teil einer fünfköpfigen Gruppe in Erscheinung, während auf Fotomaterial 2 zwei Personen abgebildet sind, welche einen Teil des Rundgangs der Jugendlichen durch die eigene Gruppenausstellung gemeinsam übernehmen.

Die Situation auf Fotomaterial 1 kann als kursinterne Präsentation gestalterischer Ideen gedeutet werden. Sie ist eine Möglichkeit zum performativen Probehandeln. Die Situation auf Fotomaterial 2 hingegen stellt eine Vermittlungspraxis im unmittelbaren Ausstellungskontext dar. Als wirkungsvolle Inszenierung der beiden Jugendlichen ist sie Teil eines öffentlichen Rundgangs durch die eigene Gruppenausstellung im Museum. Sie zeigt sich als minutiose Selbstinszenierung und -kuration. Vielfältige Ausdrucksmittel wie Kleidung, Gestik, Mimik, Beleuchtung, eine auf die Werkkonstellation abgestimmte Anordnung der Jugendlichen im Raum sowie ihre dialogisch wirkende Kommunikation sind Teil ihrer Performanz. Hier zeigen sich Rückbezüge zu Fotomaterial 1, auf welchem die beiden Jugendlichen rechts hinten im Bild ebenfalls in einer dialogischen Situation nonverbal kommunizieren. Grundlegend für die wirkungsvolle Vermittlungspraxis ist der Rückgriff der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Gestaltungsmittel, aber auch der eigens für sie und ihre Werke zur Verfügung stehende Raum, dessen Ausgestaltung und Atmosphäre ihr souveränes Auftreten unterstützt.

An beiden Fotomaterialien wird sichtbar, dass Präsentieren und Vermitteln als fachbezogene Praxen des Kunstunterrichts situativ von den Jugendlichen umgesetzt werden. Sind jeweils eigene bildnerische Produkte der Ausgangspunkt für

---

8 Während die gestiegene Zahl der Jugendlichen sich aus einer Außenperspektive als mögliche Entlastung für das verkleinerte Museumsteam darstellen könnte, antizipierten die beiden verbliebenen, teils gesundheitlich angeschlagenen und betagten Agierenden des Museumsteams, die auch durch die Folgen der COVID-19-Pandemie für Institutionen in freier Trägerschaft stark belastet waren, dass sie eine Kuration mit nahezu 30 Jugendlichen nicht bewerkstelligen konnten. Aus einer intersektionalitätssensiblen Perspektive war es fraglos, die Selbsteinschätzung und -fürsorge des Museumsteams anzuerkennen. Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit jedoch randständig behandelt, da der Forschungsfokus nach den Bedingungen des Kunstunterrichts und weniger denen des beteiligten Museums fragt.

performative Praxen, so erweisen sich in beiden Fotomaterialien neben räumlichen Gegebenheiten auch die Anwesenheit von Rezipierenden und die Interaktion zwischen den Jugendlichen als Gelingensbedingungen.

### **Ausstellungspraxis als Sichtbarmachung**

Beide Fotomaterialien veranschaulichen aufeinander bezogene Sichtbarmachungen im Kontext des Ausstellens. In Fotomaterial 1 steht die Entwicklung und Visualisierung kuratorischer Ideen im Vordergrund. Die kollaborativ in Kleingruppen kommunizierten Ideen, die am Raummodell entwickelt wurden, werden in Fotomaterial 1 intern sicht- und verhandelbar gemacht. Diese Darstellung von Gestaltungsideen wird von den Jugendlichen mittels der von ihnen erstellten Materialien weitgehend eigenständig vorgenommen. Durch ihre Konzeptionen zeigen sie, wie und mit welchen ihrer bildnerischen Werke und Themen sie aufgrund welcher Parameter umgehen und welches Vermittlungskonzept sie verfolgen.

In Fotomaterial 1 fällt durch die Perspektive der Fotografierenden, der Forschenden-Lehrenden, aber auch durch die distanzierte Haltung der Jugendlichen auf, dass das Raummodell als Mittel der Veranschaulichung und Sichtbarmachung nur eine bedingte Wirkung entfaltet. Die Sichtbarmachung von Gestaltungsideen geschieht in der Situation auf Fotomaterial 1 überwiegend durch Erläuterungen der Jugendlichen. Vorschläge zur Gestaltung werden demnach zwar auch visualisiert, bleiben jedoch wesentlich an verbale Kommunikation gebunden. In Fotomaterial 2 sind zugleich verschiedene gestalterische Praxen der Jugendlichen dokumentiert: Drei ihrer bildnerischen Werke, ihre kuratorische Präsentation und performative Vermittlung, die dafür angewandte Selbstkuration sowie fotografische Dokumentation als Ausgestaltung der Selbstdokumentation. Die ästhetische Erscheinung von Fotomaterial 2 verdeutlicht, dass auch die Beteiligung am Forschungsprozess Möglichkeiten der Sichtbarmachung und der Anwendung gestalterischer Mittel für die Jugendlichen bereithält.

Die Fotomaterialien zeigen, dass Sichtbarmachungen durch die Ausstellungspraxis im beforschten Kunstunterricht durch vielfältige Vorgehens- und Ausdrucksweisen vollzogen werden und in einem Zweischritt stattfinden: Gestaltungsideen werden, ob bezogen auf bildnerische Werke oder auf kuratorische Konzepte, zunächst anhand bildnerischer Produkte entwickelt und visualisiert, die so entstandenen Sichtbarmachungen werden danach durch performative Praxen des Präsentierens verstärkt und vermittelt. Die Sichtbarmachungen vollziehen sich jeweils, aufgrund ihrer unterschiedlichen, internen oder öffentlichen Rahmungen, ihrer Räume und den darin möglichen sozialen Interaktionen, spezifisch. Die Erhebung der Fotodaten bietet eine weitere Möglichkeit, um Perspektiven und gestalterischen Entscheidungen der Jugendlichen sicht- und nachvollziehbar zu machen.

## Thema 5: Öffentlichkeit und Privatheit

Innerhalb der Themen »Räume und Orte« sowie »Ausstellungen und Ausstellen« spielen Aspekte von Öffentlichkeit und Privatheit eine Rolle. Sie werden vorliegend anhand der Schwerpunkte »Interne Anteile«, »Öffentliche Anteile« sowie »Forschungsinteresse als öffentliches Interesse« aufgegriffen (vgl. Bd. 2, 1.25). Da die Fotodaten kaum private Anteile, sondern eher Abstufungen der Öffnung des Kunstunterrichts enthalten, wird dieser auf seine internen und öffentlichen Anteile hin durchleuchtet.

### Interne Anteile

Fotomaterial 1 bietet einen internen Einblick in den Kunstunterricht, in dem einige Jugendliche des Kurses eigenständig im Kunstfachraum agieren. Der zurücktretende hintere Bereich, der der Lehrperson zugeordnet werden kann, betont deren Abwesenheit im Bild, wodurch die internen Prozesse innerhalb der Peergroup betont werden. Ihre Interaktion steht im Fokus. Erst aus den Kontextinformationen geht hervor, dass die Situation nicht nur im Beisein des gesamten Kurses, sondern auch der dokumentierenden Lehrkraft und des rezeptiv beteiligten Teams des kollaborierenden Museums stattfand. Dies zeigt an, dass die Jugendlichen, die Lehrkraft, deren dokumentarische Tätigkeit sowie die Anwesenheit des Museumsteams als Teil einer regulären Unterrichtssituation erleben, innerhalb derer sie sich ungezwungen verhalten.

Die Umsetzung der Entwurfsaufgabe, die vorsieht, mehrere Kurationskonzepte in Kleingruppen zu erstellen, bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, zunächst untereinander und dann im Plenum, unter Einbeziehung der Lehrkraft sowie des Museumsteams, Ideen zu entwickeln, vorzustellen und auszuhandeln. Den Kern der gezeigten Situation bildet die didaktisch intendierte Suchbewegung und Aushandlung von Ideen, die von der Konfrontation pluraler Konzepte gekennzeichnet ist. Durch die kursinterne Präsentation der unterschiedlichen Kurationskonzepte können sich die Jugendlichen in ihrer Performanz erproben. Der interne, halböffentliche schulische Raum wird hierbei zum internen Bereich der Teilnehmenden des erweiterten Kunstunterrichts und stellt einen geschützten Rahmen für die Kolaboration, Aushandlung und Erprobung der Jugendlichen dar.

### Öffentliche Anteile

Fotomaterial 2 zeigt die Eröffnungsveranstaltung der musealen Gruppenausstellung des Kurses, die in Fotomaterial 1 konzipiert wurde. Zugang zu einem öffentlichen Raum, die Organisation einer öffentlichen Veranstaltung und deren Bewerbung bei einem Publikum bilden die Voraussetzung für die in Fotomaterial 2 gezeigte Situation. Bemerkenswert ist, dass das öffentliche Publikum, über dessen Anwesenheit die Kontextinformationen zu Fotomaterial 2 Auskunft geben, im Bildaus-

schnitt nicht sichtbar wird. Es ist zwar impulsgebend für die performative Praxis, tritt aber in Fotomaterial 2 ebenso zurück wie in Fotomaterial 1. Die Präsentation vor einem Publikum, welches nicht, wie zuvor in Fotomaterial 1, aus einem bekannten Personenkreis, sondern aus einer interessierten, aber teils unbekannten Öffentlichkeit besteht, ist für die Jugendlichen neu. Die Ausstellungseröffnung ist der einzige Anlass im Rahmen der didaktischen Konzeption des beforschten Kunstunterrichts, an welchem die Jugendlichen mit einem interessierten Museumspublikum in Beührung kommen. Vor dem Hintergrund dieser neuen Situation ist die eigene Performance für die Jugendlichen zentral, sie wird von ihnen fotografisch fokussiert. Das unbefangene und zugewandte Auftreten der beiden Jugendlichen erscheint dabei sowohl als Einflussfaktor als auch als Indikator einer gelungenen Begegnung mit einer kulturell interessierten Öffentlichkeit. Die dialogische Situation der beiden Jugendlichen wird zu einem invertierten Moment, in welchem das Öffentliche privat erscheint.

### **Forschungsinteresse als öffentliches Interesse**

Als Teil des öffentlichen Interesses zeigt sich das Forschungsinteresse bei beiden Fotomaterialien bereits durch ihre Herstellung. Die Fotomaterialien zeigen sowohl die Perspektive der Forschenden-Lehrenden als auch die der Jugendlichen und machen diese einem interessierten Fachpublikum zugänglich. Der Blick der Lehrkraft auf interne Prozesse kann durch Fotomaterial 1 nachvollzogen werden, während der Blick der Jugendlichen im Kontext der öffentlichen Veranstaltung durch Fotomaterial 2 sichtbar wird. Er richtet sich im Moment der Öffnung des erweiterten Kunstunterrichts ganz auf die Jugendlichen. Im Kontext des Forschungsinteresses wird ersichtlich, dass Forschende wie Beforschte sich bei der visuellen Dokumentation auf die Jugendlichen und deren Interaktion konzentrieren. Dadurch werden auch dem Fachpublikum jene visuellen Ausschnitte, die die Interaktion der Jugendlichen miteinander und mit den fertiggestellten bildnerischen Produkten zeigen, nähergebracht.

Es lässt sich nicht sagen, ob die Jugendlichen, in Anlehnung an die Dokumentation der Lehrkraft, Situationen der Interaktion zwischen Jugendlichen für Forschungszwecke dokumentiert haben oder ob sie diese intrinsisch motiviert festhielten. Deutlich wird, dass es für sie wichtig ist, nicht nur gegenüber dem interessierten Museumspublikum, sondern auch gegenüber dem, an der Forschung interessierten, Fachpublikum bestmöglich in Erscheinung zu treten. Dies legt die Ästhetisierung von Fotomaterial 2 nahe. Ein Blick auf weitere Fotografien der Dokumentation dieses Tages zeigen, dass auch diese eine ästhetisierte Wirkung haben, jedoch weniger offensichtlich wie das ausgewählte Fotomaterial 2. Dieses wurde vom Fach-

publikum in einem Forschendenkolloquium<sup>9</sup> ausgesucht, welches unmittelbar auf die von den fotografierenden Jugendlichen erzeugte Ästhetisierung von Fotomaterial 2 reagierte, Fotomaterial 2 für die Auswertung auswählte und so die Intention der Jugendlichen verstärkte.

### **Thema 6: Diversität, Differenz und Diskriminierung**

Das Themenfeld Diversität, Differenz und Diskriminierung wurde in folgende Schwerpunkte aufgeschlüsselt: »Inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung«, »Sichtbarkeit von Diversität, Differenz und Diskriminierung« sowie »Gesellschaftspolitische Wirkung« (vgl. Bd. 2, 1.26). Hierbei liegt der Fokus auf der Visualisierung von Inhalten, Haltungen und Atmospären sowie auf den Informationen zum Umgang mit Diversität, Differenz und Diskriminierung im Kontext eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen.

#### **Inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung**

Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung wird anhand der beiden Fotomaterialien nur in Teilen sichtbar und erfordert die Einbeziehung weiterer Kontextinformationen (vgl. Bd. 1, 7.2.1.5, 7.2.2.5). Wie eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld aussah, zeigen die Erarbeitungen der Jugendlichen. Dies sind zum einen die bildnerischen Werke der Jugendlichen, zum anderen die von ihnen entwickelten Ausstellungs- und Vermittlungskonzepte und ihre Umsetzung. Um eine Überschneidung mit dem folgenden Schwerpunkt »Sichtbarkeit von Diversität, Differenz und Diskriminierung« zu verringern, wird vorliegend nach den Inhalten und weniger nach ihrer Erscheinung gefragt. Die Art und Weise, wie diese präsentiert werden, wird unter dem darauf folgenden Schwerpunkt aufgezeigt.

Als Repräsentation des Ausstellungsraums der Gruppenausstellung und Grundlage zur Veranschaulichung von Ausstellungskonzeptionen dienten den Jugendlichen die Raummodelle, die auf Fotomaterial 1 zu sehen sind. Über die inhaltliche Auseinandersetzung mit Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung im kuratorischen Kontext informieren die Raumpläne und weitere Fotografien der Raummodelle, die diese aus der Nähe zeigen.

In Abgleich mit dem Raumplan des Ausstellungsraums (vgl. Bd. 2, 2.3.3) zeigt sich, dass dieser durch eine Türe sowie durch einen Aufzug zugänglich ist. Ob die Jugendlichen Aspekte von Abilität wie die Anbringungshöhe von Werken und Informationen oder den Einsatz von Audiowerken berücksichtigt haben, geht aus Foto-

---

<sup>9</sup> Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

material 1 nicht hervor. Die Modelle besitzen jedoch sämtlich barrierefreie Zugangsmöglichkeiten zur Ausstellungsfläche. In Fotomaterial 2 wird erkennbar, dass eines von drei bildnerischen Werken nah am Boden statt auf einem erhöhten Sockel und dadurch zugänglich für Kinder und Menschen mit Rollstuhl platziert wurde.

Detailaufnahmen des in Fotomaterial 1 zentral angeordneten Raummodells zeigen die Aufnahme von vier Plakaten in das Kurationskonzept ihrer Gruppenausstellung, welche die Jugendlichen zum Thema »Diskriminierung« erstellt haben (vgl. Bd. 2, 2.3.4). Alle vier Plakate (vgl. Bd. 2, 2.2.10.1) verweisen auf die Diskriminierung weiblich lesbbarer Personen, welche auf Überkreuzungen der intersektionalen Kategorien Klasse, Körper und Religion mit der Kategorie Gender basieren. Berufliche Benachteiligung, sexistische, medienbasierte Übergriffe sowie Islamfeindlichkeit sind Inhalte der Werke, die die Jugendlichen erstellt haben und in ihrer Ausstellung zeigen wollen. An der Wand, die sich im Raummodell unmittelbar rechts neben der Wand mit den Plakatwerken zeigt, fällt ein Werk zur Thematik »Krieg und Diversität« auf (vgl. Bd. 2, 2.2.4.1). Auf dem Werk sind zwei sich küssende Skelette abgebildet. Die Verschränkung zweier Faktoren, die Ungleichheit generieren können, zeigt sich schon im Titel der didaktischen Einheit und der Werkliste (vgl. Bd. 2, 1.3, 2.4.4), wodurch das Werk entstand und von den Jugendlichen gelistet wurde. Die Thematik »Krieg und Diversität« stellt sich als Inhalt dar, welcher sich nur schwer in fest umrissene, intersektionale Kategorien einordnen lässt und damit auf breite und sprachlich schwer zu fassende Dimensionen von Intersektionalität verweist.

Die bildnerischen Produkte der Jugendlichen sind auf Fotomaterial 2 nur in groben Zügen erkennbar. Zur genaueren Erkennbarkeit wurden weitere Daten der Fotodokumentation herangezogen (vgl. Bd. 2, 2.2.11, 2.2.12, 2.2.12.1), die auch zur Visualisierung von Fotomaterial 2 verwendet wurden (vgl. Bd. 2, 1.13). Sie geben Aufschluss darüber, dass die inhaltliche Auseinandersetzung der bildnerischen Werke von altandischen Göttinnenstatuen, wesentlich einem Replikat einer Pachamama-Statue, das sich im beteiligten Museum befindet, ausging. In diesem Ausgangspunkt verschränken sich Gender, Ethnizität und Religiosität einer nativen, präkolonialen Figur und ihrem mythologischen Kontext. Inhalt des Kunstunterrichts war demnach die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer marginalisierten Position des globalen Südens. Wie die bildnerischen Werke im Rahmen der didaktischen Erprobung mit Studierenden zu diesem Thema zeigen, fand zunächst eine grafische und skulpturale Annäherung an die Formensprache der altandischen Plastik durch Papierarbeiten statt (vgl. Bd. 2, 2.2.11). Durch die Erweiterung zu organisch-skulpturalen Comicwerken, die im Rahmen kollektiv erarbeiteter Klausurersatzleistungen entstanden, wurden nicht nur visuelle, sondern auch textuelle Gehalte altandischer sowie kretischer Mythen weiblich lesbbarer Figuren sichtbar gemacht. Die Hybridität des Comics ermöglichte es, textuelle Gehalte zu Mythen des globalen Südens mit einer Bildsprache zu verbinden, die von den Jugendlichen auf Grundlage der als Replik betrachteten Plastiken entwi-

ckelt wurde (vgl. Bd. 2, 2.2.12, 2.2.12.1). Die bildnerischen Werke auf Fotomaterial 2 zeigen, dass der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen durch die Auseinandersetzung mit marginalisierten Positionen, deren Narrative und Gestaltungselemente in ein zeitgenössisches Medium überführt wurde, wobei die Verbindung tradierter Mythen und figurativer Plastiken zu einem Aufbrechen von Gattungsgrenzen zwischen Comic und Malerei anregte. Intersektionalitätssensible Gehalte des Kunstunterrichts regten demnach nicht nur zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit marginalisierten Positionen an, sondern auch zur experimentellen Entgrenzung von Werkgattungen des europäischen Akademismus.

### **Sichtbarkeit von Diversität und Intersektionalität**

Die Sichtbarkeit der Jugendlichen und ihrer Gestaltungsideen wurde bereits unter den Themen »Bildnerische Praxen« sowie »Ausstellungen und Ausstellen« behandelt, wobei die Nutzung vielfältiger Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt wurde. Die Sichtbarmachung von Diversität und Intersektionalität sind bereits in den Kurationsentwürfen der Jugendlichen angelegt. Beide Fotomaterialien geben einen Einblick in sich visuell als diskriminierungsarm darstellende Räume. Kleidung und Haltung der Jugendlichen auf Fotomaterial 1 implizieren, dass das Streben nach Übereinstimmung und Gleichheit zwar Züge von normativer Angleichung aufweist, die jedoch von den Jugendlichen selbst ausgehen und für den Ausdruck individueller Weltanschauungen offen ist. Dies bestätigt sich durch Fotomaterial 2, auf welchem transkulturell und -religiös konnotierte Kleidungsstücke als Ausdrucksmittel der Übereinstimmung, Weltsicht, Identifikation mit den eigenen Werken sowie mit dem feierlichen Anlass der Ausstellungseröffnung genutzt werden. Die eigene Erscheinung ist für die Jugendlichen demnach ein zentrales Ausdrucksmittel von Diversität sowie von Zugehörigkeit.

Sichtbar werden ebenfalls die nicht-hierarchischen Beziehungen der Jugendlichen, die aus der von ihnen selbst gewählten Anordnung innerhalb ihrer Gruppen hervorgeht. Ausbleibende Disziplinierungen, die parallel stattfindenden Handlungen, unterschiedliche Bedürfnisse nach Pausenzeiten oder verschiedene Arbeitszeiten und Fokussierungen zulassen und ein Zurücktreten der Lehrkraft zeigen, dass direktive machtförmige Strukturen auf beiden Fotomaterialien bewusst zurückgenommen wurden. Die Fotografien sowie weitere Kontextinformationen verdeutlichen, dass die Abläufe des Kunstunterrichts dennoch strukturiert verlaufen und Ziele erreicht werden, die über die regulären Anforderungen von Kunstunterricht noch hinausgehen. Beispielhaft dafür sind die Realisierung einer musealen Gruppenausstellung des Kunstleistungskurses.

### **Gesellschaftspolitisches Bewusstsein**

Die Frage nach dem gesellschaftspolitischen Bewusstsein lässt sich hinsichtlich dessen vertiefen, inwiefern die Jugendlichen in den, auf den Fotomaterialien gezeig-

ten Situationen des Kunstunterrichts mit gesellschaftspolitischen Themen umgehen können.

In beiden Fotomaterialien ist es zentral, dass die Jugendlichen die Form des Ausstellens, die Auswahl von Ausstellungsgehalten und die Art der Vermittlung gestalten. Die Beteiligten des Kunstunterrichts stimmen demnach darin überein, dass die Verantwortung für die Gestaltung des befragten Kunstunterrichts, zumindest in dessen Endphase, zum Großteil den Jugendlichen obliegt. Sie können dementsprechend gerade in der Endphase ihres Kunstleistungskurses seine bisherigen Gehalte kuratierend und vermittelnd aufarbeiten und entscheiden, unter welcher inhaltlichen Ausrichtung sie diese nach außen tragen. Dies wird besonders in Fotomaterial 2 deutlich. Darauf wird erkennbar, dass sie den Ausstellungsraum als eine Plattform für außereuropäische, transkulturelle und -religiöse Gehalte nutzen. Ihr Fokus liegt auf der Darstellung von Weiblichkeit jenseits binärer Rollenkonstruktionen. Die hierfür gewählten hybriden Darstellungsformen befinden sich zwischen Comic und Plastik und entsprechen weder dem Kunstkanon noch einer spezifischen Kunstgattung. Es fällt auf, dass die beiden Jugendlichen die freiwillige Präsentation der Werke übernehmen, die diese Gestaltungsgrenzen am deutlichsten aufgebrochen haben. Dies kann als Indikator dafür gelten, dass sie sich in ihrem experimentellen und unkonventionellen Vorgehen innerhalb des Kunstunterrichts nicht nur bestärkt fühlten, sondern auch dazu motiviert waren, ihre Werke und Vorgehensweisen einem öffentlichen Publikum auf eine unterschiedlichen Gestaltungsebenen zu vermitteln. Sich selbst, seine Inhalte sowie persönliche Bezüge zu Intersektionalität anhand der eigenen bildnerischen Werke und Erscheinung öffentlich sichtbar zu machen, zeugt nicht nur von gesellschaftspolitischem Bewusstsein, sondern auch von einem persönlichen Engagement der visuellen und kommunikativen Vermittlung marginalisierter Positionen. Hierbei eine positive Konnotation von Intersektionalität in einer feierlich-genießenden und der eigenen Ästhetik entsprechenden Atmosphäre zu inszenieren lässt erkennen, dass die Jugendlichen sich selbstbewusst und couragiert vertreten.

### 7.2.4 Synthetisierte Gesamtaussage zu den Fotomaterialien

In diesem Kapitel werden Hindernisse und Gelingensbedingungen, die anhand des Zwischenfazits zu Teilstudie 2 gewonnen werden konnten in eine synthetisierte Gesamtaussage überführt, um Bedingungen für einen Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen herauszustellen.

#### Hindernisse

Dargelegt werden zunächst die Hindernisse, die sich aus dem Zwischenfazit des untersuchten Fotomaterials ableiten lassen. Sie finden sich als grafischen Darstellung im Band 2 dieser Forschungsarbeit (vgl. Bd. 2, 1.27). Beide Situationen, die anhand

des Fotomaterials erfasst wurden, stellen sich als überwiegend gelingend dar. Hindernisse werden erst durch eine genauere Betrachtung der einzelnen Themen sichtbar, die besonders in Fotomaterial 1 angelegt sind.

Bei Fotomaterial 1 fällt die Zurückhaltung einiger Jugendlicher sowie eine latent chaotische Raumstruktur auf. Trotz der großzügigen räumlichen Bedingungen, die sich den Raumplänen entnehmen lassen (vgl. Bd. 2, 2.3.1), zeigt sich, dass sich asynchrone Abläufe räumlich nah beieinander vollziehen. Dadurch wirkt besonders die räumliche Situation rechts im Bild gedrängt, die Jugendlichen am rechten Bildrand abgelenkt. Zudem sorgt die verhaltene Interaktion zwar für eine ruhige Arbeitsatmosphäre, aber bei einigen Jugendlichen auch für eine nur bedingt aktive Beteiligung. Die einzelnen Kleingruppen, die im Bildausschnitt zu sehen sind, zeigen sich als unterschiedlich dynamisch. Auch das Raummodell trägt wenig zu einer Aktivierung bei oder wird als Anschauungsobjekt von den rezipierenden Jugendlichen genutzt. Als Gründe für diese Zurückhaltung können allgemeine schulische Anforderungen, die über den Fachkontext hinausgehen, das hohe Abstraktionsniveau der Aufgabe und die Herausforderungen der didaktischen Anlage des gezeigten Kunstunterrichts angenommen werden.

Die leistungsorientierte Schulwoche, an deren Ende der gezeigte Freitagnachmittag stattfindet, kann als Faktor einer allgemeinen Erschöpfung der Jugendlichen betrachtet werden. Ebensofordernd können die mehrstündige Erarbeitung eines Kurationskonzepts sowie das Ordnen der eigenen bildnerischen Werke für den Transport in das beteiligte Museum auf die Jugendlichen gewirkt haben. Die Erarbeitung des Kurationskonzepts war zwar keine neue Aufgabe, da bereits zuvor kuratorische Erprobungen unternommen wurden (vgl. Bd. 1, 7.2.1.5), allerdings findet sie nun erstmals rein konzeptionell an einem anderen Ort statt. Sie betrifft zudem den gesamten Korpus der bildnerischen Werke der Jugendlichen, die während ihrer anderthalbjährigen Teilnahme am Kunstunterricht entstanden sind. Der Umfang der zu kuratierenden Werke und das Abstraktionsniveau, welches auf die Veranschaulichung eines umsetzbaren Konzepts am Modell zielt, zeigen sich als komplexe Aufgabenstellung, die als Herausforderung für die Heranwachsenden des Leistungskurses einzuschätzen ist. Die kollaborative Erarbeitung der Aufgabe in Kleingruppen bedeutet, dass neben den fachlichen Überlegungen der Kuration auch Aushandlungsprozesse untereinander erforderlich sind. Durch das Zurücktreten der Lehrkraft müssen diese von den Jugendlichen weitgehend eigenständig reguliert werden. Teil dieser Aushandlung ist die Selbstorganisation planerischer Prozesse, wobei zeitliche und inhaltliche Abläufe innerhalb der Kleingruppen eigenverantwortlich strukturiert werden müssen.

Dieser Blick auf die didaktische Planung, insbesondere die Konfiguration der Konzeptionsaufgabe zeigt, dass kollaborativ zu lösende, komplexe, abstrahierende Vorgänge, zugleich unterschiedliche fachliche und soziale Kompetenzen der Ju-

gendlichen erfordern. Eine konzentrierte und aktive Beteiligung, setzt bei den einzelnen Jugendlichen zudem Selbstmotivation und -regulierung voraus.

Die unterschiedlichen Anteile der didaktischen Konzeption, des auf Fotomaterial 1 gezeigten Kunstunterrichts stellen kein Hindernis dar, bilden sich in ihrem Zusammenwirken aber als komplexe Anforderungssituation ab. Die verhaltene und latent chaotische Atmosphäre wirft die Frage auf, inwieweit hier das Potenzial einer Überforderung besteht und ob ihm durch Binnendifferenzierung kunstdidaktisch begegnet werden kann.

Die in Fotomaterial 2 gezeigte Situation stellt sich als gelingend dar und wird daher unter dem Schwerpunkt »Gelingensbedingungen« behandelt.

### Gelingensbedingungen

Im Folgenden werden Gelingensbedingungen, die sich aus dem Zwischenfazit bei der untersuchter Fotomaterialien ableiten lassen, dargestellt. Sie finden sich in grafischer Form im Band 2 dieser Studie (vgl. Bd. 2, 1.27).

Gestalterische Praxen stellen sich in den Fotomaterialien als ein konzeptionelles und performatives Umgehen mit eigenen bildnerischen Produkten dar. Begünstigend wirken sich auf diese sowohl kollaborative Arbeitsformen als auch großzügige Räume aus, innerhalb derer die Jugendlichen mit ihren fertigen bildnerischen Produkten möglichst eigenständig umgehen können. Wie unter dem Schwerpunkt »Hindernisse« aufgezeigt, kann eine weitgehende Selbstständigkeit kollaborativer Arbeitsprozesse die Jugendlichen herausfordern, trägt aber auch zum Gelingen bei der Entwicklung von komplexen Gestaltungskonzepten bei. Die Jugendlichen schaffen es, Inhalte der anderthalbjährigen, bildnerischen Auseinandersetzung im erweiterten Kunstunterricht in einen Konzeptionsentwurf für eine Gruppenausstellung innerhalb eines zeitlich begrenzten Rahmens von ca. 120 Minuten zusammenzuführen und am Modell zu veranschaulichen.

Eine ebenfalls komplexe wie eigenständige Nutzung gestalterischer Mittel zeigen die Jugendlichen in Fotomaterial 2, wenn sie auf freiwilliger Basis selbstständig performative Konzepte der Werkvermittlung entwickeln und öffentlichkeitswirksam umsetzen. Diese gelingt ihnen jedoch nicht voraussetzungslos, sondern fußt auf Aneignungen und Erprobungen, die in einem internen Rahmen des erweiterten Kunstunterrichts erfolgten. Die unterschiedlichen didaktischen Formate zur musealen Rezeption von Gehalten und das variierende bildnerische Umgehen mit ihnen wie beispielsweise bei den »Pachamama-Themen« sind hierfür maßgeblich. Eine weitere Vorbereitung auf die eigenständige Performanz stellt die interne performative Erprobung dar, wie sie in Fotomaterial 1 zu sehen ist. Auch die unterstützende Mitwirkung des Museumsteams, das durch eine an den Jugendlichen, ihren Konzepten, bildnerischen Werken und Präsentationsbeiträgen orientierte Ausgestaltung des musealen Ausstellungsraums vornahm, stellt den Jugendlichen ein Feld zur Verfügung, innerhalb dessen sie eine eigenständige wie wirkungsvolle Perfor-

manz zeigen können. Die gelingende performative Praxis in Fotomaterial 2 ist demnach auf eine intensive Vorbereitung vonseiten der Jugendlichen und des Museums-teams zurückzuführen.

Gruppenzusammenhänge erscheinen nicht nur homogen, sondern die Jugendlichen, die über anderthalb Jahre zusammen am erweiterten Kunstunterricht teilgenommen haben, zeigen auch eine Übereinstimmung und Bezogenheit, innerhalb derer Gleichrangigkeit und die arbeitsteilige Übernahme von Tätigkeiten etabliert wurden. Diese haben sich durch kollaborative Sozialformen herausgebildet, die für ihr Gelingen zugleich grundlegend ist. Wie der beiden in beiden Fotomaterialien und ihren Kontextinformationen aufgezeigten Entstehungszusammenhang gestalterischer Werke und Performanz, führt besonders die Möglichkeit langfristiger, nach persönlichen Vorlieben wählbare Kollaboration von Jugendlichen zu einer freiwilligen, unangestrengten und sogar genießenden Beteiligung am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Dies belegt Fotomaterial 2 anschaulich.

Die Fotomaterialien zeigen, dass die Bereitschaft, eine Lehrendenzentrierung aufzugeben, die Jugendlichen in ihrem aktiven und eigenständigen Handeln unterstützt. Dies kann schrittweise und situationsangemessen geschehen und bedeutet nicht, dass die Lehrkraft als Rückhalt der Jugendlichen nicht mehr verfügbar ist. Wie an Fotomaterial 1 verdeutlicht, können neue, komplexe und herausfordernde Arbeitsprozesse weiterhin von der Lehrkraft unterstützt werden. Dies kann durch die Entlastung von Zusatzaufgaben, wie bei der Übernahme der Fotodokumentation durch die Lehrkraft, geschehen. Klarer eingegrenzte Themen und Aufgaben können von den Jugendlichen nahezu eigenständig gestaltet werden. Dies kann, wie Fotomaterial 2 zeigt, auch in Situationen geschehen, die für die Jugendlichen neu sind. Wie Fotomaterial 2 veranschaulicht, können sich die Jugendlichen durch eigenständiges Agieren bei gleichzeitigem Zurücktreten der Lehrkraft in ihrem Auftreten in der Öffentlichkeit als souveränen erleben.

Als Grundlage gelingender Performanz zeigen sich in beiden Fotomaterialien drei Aspekte: Der Rückbezug auf eigene, fertiggestellte bildnerische Werke, die impulsgebend in gestalterisch-performative Handlungen eingebunden werden. Die Kollaboration der Jugendlichen miteinander. Sie führt dazu, dass die Jugendlichen sich in ihrer Bezogenheit gegenseitig aktivieren und unterstützen können. Sie folgen dabei einem rotierenden Prinzip anteiliger Beteiligung, welches die Aktivierung und Entlastung zwischen den Jugendlichen reguliert. Die überwiegend eigenständige Organisation in Räumen, durch welche die gestalterischen Potenziale der Jugendlichen leiblich und performativ von ihnen entfaltet werden können.

Präsentieren zeigt sich einerseits als eigenständige fachbezogene Praxis, wird aber auch im Kontext von Aushandlungsprozessen bedeutsam, die die Jugendlichen überwiegend selbst vollziehen. Präsentationen können Gehalte abgeschlossener inhaltlicher und kommunikativer Auseinandersetzung sichtbar machen und zugleich weitere kommunikative Prozesse des Aushandelns und Diskutierens anstoßen. Dies

zeigt sich im internen Rahmen bei der Vorstellung und Aushandlung der Kurationskonzepte sowie im Rahmen der Ausstellungseröffnung gegenüber einer interessierten Öffentlichkeit.

Über ihre Bedeutsamkeit für Präsentation hinausgehend, zeigen sich Räume als Rahmen für gelingende Prozesse des erweiterten Kunstunterrichts. Schulische und museale Räume bieten dabei unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten. In Fotomaterial 1 zeigt sich dies schul- und fachraumbezogen an der Gruppierung und freien Bewegung der Jugendlichen im Raum, der flexiblen Nutzung des Mobiliars oder des freien Raumzugangs, entsprechend den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Arbeits- und Pausenzeiten. Auch der museale Ausstellungsraum, der als »White Cube« (O'Doherty, 1996) erscheint, passt sich den Bedarfen der Jugendlichen an, indem er eine Raum- und Lichtsituation bietet, die die wirkungsvolle Präsentation der bildnerischen Werke, der eigenen Person und gemeinsamen Performanz der Jugendlichen öffentlich in Szene setzt. Für die Entfaltung des sozialen Raums, den die Agierenden des erweiterten Kunstunterrichts bilden, bedarf es freier Ausgestaltungsmöglichkeiten baulicher Räume.

Der Übergang von einem Kunstunterricht, der zwar unter Einbeziehung des Teams des kollaborierenden Museums stattfand, aber als intern verstanden werden kann, hin zu einer öffentlichen Sichtbarkeit und Kommunikation mit einer interessierten Öffentlichkeit erweist sich als gelingend, wenn er sukzessive und unter Einbeziehung aller Agierenden planvoll vollzogen wird. Während Fotomaterial 1 einen Ausschnitt dieser Planungsschritte erkennen lässt und Fotomaterial 2 eine stimmungsvolle, öffentlichkeitswirksame Präsenz der Jugendlichen zeigt, implizieren die Kontextinformationen des Fotomaterials weitere, umfangreiche Planungsschritte, an welchen alle Agierenden des erweiterten Kunstunterrichts, die Jugendlichen, die Lehrkraft sowie das Museumsteam aktiv beteiligt waren.

Der Umgang mit Ausstellungen innerhalb des beforschten Kunstunterrichts, der in beiden Fotomaterialien gezeigt wird, unterscheidet sich deutlich von punktuell im Kunstunterricht vorkommenden Ausstellungsbesuchen oder der Wahrnehmung vorstrukturierter Vermittlungsangebote von Kultureinrichtungen. Der langfristige, persönliche Kontakt zu einem Museumsteam, die eigenständige, aber kollektive Rezeption von Ausstellungen, bildnerische Praxen, die sich auf diese beziehen, die kuratorischen und vermittelnden Praxen sowie die eigene museale Ausstellungstätigkeit bilden eine zirkuläre Bewegung, deren Dynamik wesentlich auf der Aktivität der Jugendlichen basiert und auf vielfältige Zugänge und Mitgestaltungsmöglichkeiten zielt.

Die Sichtbarmachung der eigenen Gestaltung und Position bietet auch Möglichkeiten, mit Diversität, Differenz, Diskriminierung und intersektionalen Anteilen und intersektionalitätssensiblen Ansätzen umzugehen. Weitere Fotomaterialien zum in Fotomaterial 1 zentral gezeigten Raummodell und dem darin veranschaulichten Kurationskonzept belegen, dass eigene bildnerische Werke mit intersektio-

nalen Bezügen von den Jugendlichen für ihre Gruppenausstellung herangezogen werden. Eine Sichtbarmachung von Diversität, Intersektionalität und Diskriminierung ist bereits konzeptionell von den Jugendlichen vorgesehen. Dass diese durch die Gruppenausstellung des Kurses auf eine Weise sichtbar gemacht wurde, die über die im Konzept angelegte Planung in ihrer Komplexität hinausgeht, zeigt sich in Fotomaterial 2. Es fällt auf, dass im Fotomaterial 2 kaum eine auf Intersektionalität beruhende Diskriminierung enthalten ist, sondern vielmehr eine ästhetisch und inhaltlich positive und bedeutungsstarke Darstellung von Intersektionalität feierlich zelebriert wird. Verwobenheit ist in Fotomaterial 2 nicht nur anhand der inhaltlichen und gestalterischen Verbindung von Gender, Ethnizität und Religiosität in auf den noch vorkolonialen globalen Süden bezogenen Werken, die Gattungsgrenzen aufbrechen dokumentiert, sondern auch in der Verflechtung der Jugendlichen mit ihren Werken. Darin kommen ihre gemeinschaftliche Kuration, Selbstkuration und Performanz zum Ausdruck sowie ihrer Vernetzung zwischen Gender, Transkulturalität und -religiosität.

Der Rückgriff auf diese Rahmenpläne ist als exemplarisch zu betrachten, da sich die Strukturmerkmale des beforschten Kunstunterrichts auf der curricularen Ebene ebenso anhand konkreter Kompetenzformulierungen und Themenvorgaben für den Kunstunterricht in anderen Bundesländern für das Fach Kunstpädagogik herausarbeiten lassen.

Kompetenzentwicklung (vgl. Bd. 1, 2.2.2, 5.1.3) wird innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit als Ressourcenförderung verstanden, durch welche Potenzial geweckt wird, das schon immer da war (Blank, 2012, S. 18). Sie zielt auf die Entfaltung der Potenziale und Kompetenzen bei den Jugendlichen ab, sodass sie sich ihrer bewusst werden können. Die Tatsache, dass unterschiedliche Jugendliche verschiedene Kompetenzen in unterschiedlicher Konfiguration und mit verschiedenen Schwerpunkten entwickelt haben, soll keineswegs durch die folgende, allgemeine Betrachtung nivelliert werden. Aufgrund der Anlage der Teilstudien steht jedoch die Kompetenzentwicklung im gesamten Kurs im Fokus. Eine Differenzierung zwischen einzelnen Jugendlichen, die im erweiterten Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen eine deutlichere oder weniger markante Kompetenzentwicklung zeigen, wird bewusst vermieden, da das Datenmaterial hierfür keine ausreichende Validität aufweist, womit die Gefahr einer empirisch nicht abgesicherten Herstellung von Differenz vermieden werden soll.

## Bildnerische Praxen

Als Grundlage für das Ausbilden überfachlicher und fachbezogener Kompetenzen erweist sich in beiden Teilstudien die ablesbare Aneignung und Anwendung einer Vielfalt und Neuartigkeit bildnerischer Verfahren, Materialien, Techniken und Modi, die zugleich Strukturmerkmal des beforschten Kunstunterrichts ist.

Die am Datenmaterial ablesbaren diversen Praxen der Bildgestaltung bieten im Bereich überfachlicher Kompetenzen unterschiedliche Möglichkeiten zur Entwicklung »Personaler Kompetenzen« (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 8). Die Jugendlichen konnten in ihren bildnerischen Praxen und Prozessen eigenständig, teils widerständig gestalten, eigenständig entscheiden und handeln (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 104–105, 201, 303, 606; 2.5.2, Z. 76, 79–80, 304, 325, 1008) sowie das eigene innere Erleben bildnerisch und kreativ ausdrücken (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 605; 2.5.2, Z. 50, 535, 605, 797, 812).

Die in beiden Teilstudien mehrfach deutlich gewordenen Freiräume bei bildnerischen Praxen förderten sowohl die für die »Personalen Kompetenzen« (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 8) formulierte Eigenständigkeit, die auch im Zusammenhang mit »Selbstregulationskompetenzen« und »Involvement« wirksam wird. Es hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen gerade im Kontext freier Vorgehensweisen auf Transparenz und Verlässlichkeit didaktischer Vorgaben angewiesen sind, um sich »im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung [zu] orientieren« (ebd., S. 8). Es hat sich ebenfalls gezeigt, dass diese Freiräume zur Erprobung und Aneignung einer »Arbeitshaltung« (ebd., S. 8) im Sinne des »Involvement« (ebd., S. 8) geeignet sind. Freiräume ermöglichen es den Jugendlichen, »sich Arbeitsschritte vor[zu]nehmen« (ebd., S. 8) sowie ihren Arbeitserfolg selbst zu planen (ebd., S. 8). Die Wahrnehmung der Benotung als Wertschätzung der eigenen Leistung, die die Jugendlichen in Teilstudie 1 äußern, hat sich als Unterstützung motivationaler Aspekte des »Involvements« in bildnerischen Praxen als wirksam erwiesen. Ebenfalls nützlich haben sich Freiräume innerhalb von Leistungsbewertung herausgestellt. Dies bildet sich im begeisterten Sprechen über die Inhalte eigener Leistungsnachweise in Teilstudie 1 in Gruppendiskussion 2 (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 380–390, 533–543, 944–959) sowie in originellen und vielschichtigen Werkformen ab, wie sie in Teilstudie 2 in Fotomaterial 2 sichtbar werden (vgl. Bd. 2, 2.2.14, 2.2.15, 2.1.5).

Das allmähliche Befreien von eigenen normativen Voreinstellungen und Hemmnissen in Gestaltungsprozessen hat sich in Teilstudie 1 in seinen produktiven und reflexiven Anteilen verdeutlichen lassen, die beim Erstellen bildnerischer Werke sowie bei performativen Praxen des Präsentierens wirksam werden. Bildnerische Praxen, die unter Anwendung didaktisch moderierter experimenteller Vorgehensweisen Resultate erzielen, die von den Jugendlichen reflexiv betrachtet werden können (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 157–169), haben sich hierbei ebenso gezeigt wie die Überwindung eigener Blockaden in bildnerischen Prozessen und Hemmungen bei Präsentationen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 287–292). Gelingen Letztere, können Jugendliche sich als selbstwirksam erleben und sich durch ihre »unmittelbaren persönlichen Erfahrungen« (ebd., S. 9) in den Dimensionen eines »Selbstbestimmten Lebens« bestärken (ebd., S. 8).

Als Grundlage für die Nutzung von Freiräumen und für das Loslösen in bildnerischen Prozessen wird ein »Involvement« sichtbar (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 8), bei welchem sich die Jugendlichen auf etwas »einlassen [...]« sich motiviert fühlen, sich vertiefen [...] etwas vollenden« können (ebd., S. 8). Dies bildete sich an den unterschiedlichen bildnerischen Praxen in beiden Teilstudien (vgl. Bd. 2, 2.1, 2.5.1, Z. 603–605; 2.5.2, Z. 1006), den unterschiedlichen freiwilligen Beiträgen (vgl. Bd. 2, 2.5.1 Z. 287–289; 2.5.2, Z. 425–432, 596–597) sowie am umfangreichen Korpus fertiggestellter bildnerischer Werke der Jugendlichen ab (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 215–217; 2.5.2, Z. 55–56, 137).

Insbesondere bildnerische Praxen, die in längeren Vorhaben individuell oder kollaborativ umgesetzt wurden, fördern »personale Kompetenzen« der Eigenständigkeit, »Selbstregulationskompetenzen« im Sinne eines lernstrategischen »self-monitoring« (ebd., S. 8) und begünstigen ein »Involvement« des sich Vertiefens und Durchhaltens. Projektartige Vorhaben bieten ebenfalls ein breites Feld für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen, wie z.B. in den Bereichen der Bilderschließung und -gestaltung, die durch Bildungsstandards weiter aufgegliedert sind.

Als durchgängiges Merkmal zeichnet sich der beforschte Unterricht in beiden Teilstudien durch einen »sachgerecht[en], sensibel[en] und einfallsreich[en]« (ebd., S. 16) Umgang mit Werkzeugen, Materialien und Verfahren aus. Der Einsatz einer Breite an Materialien und Verfahren, aber auch von Werkgattungen hat sich als gewinnbringend bei der Anwendung in unterschiedlichen Themenkontexten herausgestellt. Dadurch konnten die Jugendlichen ihre Imaginationen und Ideen erproben und in produktive »gestalterische Prozesse« überführen (ebd., S. 16).

## Gruppenzusammenhänge

Innerhalb des beforschten Kurses waren Gruppenzusammenhänge in beiden Teilstudien die tragende Säule, denn ihnen liegen vielfältige »soziale Kompetenzen« zugrunde (ebd., S. 8). Im Zusammenwirken mit weiteren überfachlichen und fachbezogenen Kompetenzen innerhalb des erweiterten Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen konnte sich dadurch eine konstruktive Gruppenatmosphäre bzw. ein sozialer Raum entfalten.

Aus dem Datenmaterial lässt sich nicht nur die Entwicklung einer Identität als Kunstleistungskurs rekonstruieren, sondern auch eine Identifikation mit den didaktischen Strukturen des Kunstunterrichts (vgl. Bd. 1, 5.2.5 Z. 66–67) und mit dem kollaborierenden Museum (vgl. Bd. 2, 5.2.1, Z. 66–67; 5.2.2, Z. 1111–1112). Maßgeblich haben die Identifikation und der Zusammenhalt innerhalb der Peergroup dazu beigetragen. Dies setzt eine empathische Haltung sowie ein »von Empathie geleitetes« (ebd., S. 8) Handeln voraus, die Bereitschaft sich zu verständigen, »Toleranz« (ebd., S. 8) zu üben und Stellung »in zentralen Fragen des Miteinander[s]« (ebd., S. 8) zu beziehen. In Teilstudie 1 wurden diese unterschiedlichen Aspekte »sozialer Kompetenzen« sowohl aus den Beschreibungen unterschiedlicher Unterrichts-

situationen als auch der positiven Bewertung kollaborativer Sozialformen durch die Heranwachsenden herausgearbeitet. Ebenso werden sie in Teilstudie 2 visuell auf beiden Fotomaterialien situationsbezogen anschaulich (vgl. Bd. 2, 2.1.3, 2.1.5).

Wie auf der infrastrukturellen Ebene dargelegt, kippen gelingende kollaborative Prozesse und eine gemeinsame Identität als Kurs, wenn eine personelle Überlastung sowie zeitliche und räumliche Enge entstehen. Ist dies der Fall, können die Jugendlichen ihre »sozialen Kompetenzen« nicht mehr wirksam einsetzen, weil sie die infrastrukturellen institutionellen Gegebenheiten in ihrer individuellen Selbstregulation überfordern. Das Ineinandergreifen von »Selbstregulationskompetenz« und »sozialer Kompetenz« zeichnet sich besonders an den hinderlichen Anteilen des beforschten Kunstunterrichts ab.

In kollektiven und kollaborativen Gestaltungsprozessen, bei welchen Jugendliche über längere Phasen subjekt- und handlungsorientiert weitgehend eigenständig tätig sein können, hat sich die Verbindung von »sozialen Kompetenzen«, »Involvement« sowie »wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen« in ihrer Verschränkung gezeigt. Dass sie in der Lage sind, unterschiedliche Rollen in Tandems und Kleingruppen einzunehmen und unterschiedliche Beteiligungsmodi zuzulassen, setzt voraus, »Verantwortung übernehmen und Rücksichtnahme praktizieren« (ebd. S. 8) zu können. Die in den »wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen« als überfachlich gefassten Kompetenzen bilden sich zugleich innerhalb der fachspezifischen Kompetenzen gemeinsamer Bilderschließung und -gestaltung ab. Dabei hat sich in beiden Teilstudien verdeutlichen lassen, dass die Jugendlichen für ihre kollaborativen projektartigen Vorhaben fachliches Wissen nicht nur nutzen können, sondern über fachliche Gehalte auch gemeinsam reflektieren und sich durch konstruktive Kritik in Gestaltungsprozesse einbringen bzw. andere Jugendliche zu einer konstruktiven Kritik motivieren können (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 210). Es gelingt ihnen hierbei, ihre »sozialen Kompetenzen« mit selbstregulativen und motivationalen Anteilen zu verbinden, aber auch Bilderschließung zu versprachlichen und sich darüber auszutauschen. Subjektive Bildeindrücke, Merkmale von Bildgestaltung, Wechselwirkungen von Bildgestaltung und -wirkung, argumentativ begründete Interpretation sowie der Einbezug von Kontextwissen und die diskursive Behandlung historischer und gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Inhalte (ebd., S. 15) finden sich nicht nur innerhalb der Teilstudie 1 anhand der Inhalte der Gruppendiskussionen wieder, sondern auch darin, wie beide Kleingruppen innerhalb der Gruppendiskussionen kommunizieren. Die Kommunikationsfähigkeit über fachbezogene Gehalte und Praxen wurde als ein wesentliches Strukturmerkmal innerhalb des beforschten Kurses herausgearbeitet. Ebenso führte dies dazu, dass sich eigendynamisch der fachliche »Kompetenzbereich Bilderschließung« (ebd., S. 11) und der »Kompetenzbereich Bildgestaltung« (ebd., S. 11) sowie überfachliche »Sprachkompetenzen« (ebd. S. 8) und »soziale Kompetenzen« (ebd. S. 8) weiterentwickelten.

Das Spannungsfeld von Aushandlung und Autonomie findet sich im erweiterten Kunstunterricht innerhalb der Peergroup sowie im Umgang mit der Lehrkraft. Obgleich didaktisch angelegte Freiräume des Kunstunterrichts von den Jugendlichen mehrfach gelobt werden, ergeben sich andere Freiräume erst dadurch, dass die Jugendlichen sich »widerständig [...] und divergent« (ebd. S. 8) in ihren Vorgehensweisen zeigen (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 283–284). Die Jugendlichen schildern, dass abweichende und eigensinnige Vorgehensweisen von der Lehrkraft anerkannt werden, wenn sie begründet oder gestalterisch umgesetzt wurden. Aushandlung und Autonomie zeigen sich als ein Prozess, der in der fachbezogenen Kommunikation und Gestaltung angewendet und mit der Lehrkraft sowie in der Peergroup erprobt werden konnte. Die wertschätzende Kommunikation, die sich dabei gezeigt hat, bildet sich in Teilstudie 1 in einer »positiven Fehler-Kultur« (ebd., S. 8) sowie einer umfassenden Feedbackkultur ab. Reflexivität als »Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren« (ebd., S. 4), zeigt sich zugleich in ihrer kommunikativen Dimension des Austauschs, der sich in beiden Teilstudien als motivierend und bestärkend herausstellen lässt.

Die von den Heranwachsenden in Teilstudie 1 als entspannt, wertschätzend und zugleich produktiv beschriebene Gruppenatmosphäre wurde in Teilstudie 2 anhand des Fotomaterials 1 als produktiv, teils konzentriert, teils aber auch erschöpft und diffus herausgearbeitet, während sie sich in Fotomaterial 2 ebenfalls als konzentriert, aber auch als zugewandt und sinnlich-genießend beschreiben ließ. Am Datenmaterial wurden interpretativ unterschiedliche atmosphärische Verfassungen der Gruppe herausgearbeitet. Während Entspannung auf das »Involvement« (ebd., S. 8) hindeutet, was ein sich Einlassen auf die Inhalte und Vertiefen begünstigt, werden Phasen der Anstrengung überwiegend von einer Gruppenatmosphäre getragen, die Empathie und Teamfähigkeit als Anteile »sozialer Kompetenzen« zeigen (ebd., S. 8). Abgesehen von Einbrüchen, die aus infrastrukturellen Gegebenheiten resultieren (vgl. Bd. 2, 2.5.1, Z. 215–223), konnte der Kurs aufgrund seiner »sozialen Kompetenzen« eine stabile Tektonik entwickeln, die auch im Begriff des sozialen Raums bereits thematisiert wurde (vgl. Bd. 1, 7.1.4, 7.3.1).

## Räume und Orte

Die auf der infrastrukturellen Ebene erläuterte Erweiterung des räumlichen Radius und die Verbindung zentraler Räume durch zirkuläre Bewegungen im beforschten Kunstunterricht zeigen auf, dass Räume und Orte in ihrer Verschieden- und Bezugshinheit sowohl Impulse als auch Möglichkeiten für den erweiterten Kunstunterricht bereithalten. Nun wird dargestellt, inwiefern diese spezifischen Raumnutzungen Chancen für die Kompetenzentwicklung bieten.

Die unterschiedliche Nutzung schulischer Räume konnte in beiden Teilstudien anhand unterschiedlicher Unterrichtssituationen interpretativ herausgearbeitet werden. In Teilstudie 1 werden Veränderungen des Kunstfachraums beschrieben,

wodurch der sonst neutral gehaltene Raum (vgl. Bd. 2, 2.1.2) mit seinem umfangreichen und ungewöhnlichen Materialangebot affektiv und eindrucksvoll auf die Jugendlichen wirkt (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 2.2.7). Derlei Veränderungen von schulischen Räumen tragen zu einer »Wahrnehmungswachheit« bei (ebd., S. 10), auf deren Grundlage ästhetische Erfahrungen möglich werden. Sind Verweise auf Anregung und Inspiration im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Kunst kaum vorhanden, lassen sich unter der überfachlichen Kompetenz des »Involvements« (ebd., S. 8) Bezüge zu der Fähigkeit finden, sich inspirieren zu lassen. Anregend können schulische Räume auch dann auf Jugendliche wirken, wenn sie ihnen weitgehend überlassen werden und auf normative Vorgaben für Umsetzungen weitgehend verzichtet wird. In Teilstudie 2 ließ sich für Fotomaterial 1 eine Raumnutzung erkennen, die Assoziationen mit einem Start-up weckt (vgl. Bd. 1, 7.2.1.2). Trotz des oberflächlich chaotischen Eindrucks der gezeigten Situation organisieren die Jugendlichen darin gleichzeitig Prozesse der Konzeption, Präsentation und Rezeption. Ihre Ideen dokumentieren sie durch Hilfskonstruktionen und stellen sie anhand eines rotierenden Vorgehens vor. Es ließ sich interpretativ herausarbeiten, dass die Jugendlichen auf Grundlage eigenständiger Nutzung schulischer Räume »im Team agieren« (ebd., S. 8) und ihre »sozialen Kompetenzen« einsetzen sowie auf einem »gesteigerten Niveau abstrahieren [...]« (ebd., S. 8). Dadurch wenden sie ihre »wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen« (ebd., S. 8) an und bauen sie weiter aus. In beiden Situationen werden schulische Fachräume jeweils unterschiedlich ausgestaltet, sind jedoch beide Male nicht auf die Lehrkraft zentriert. Auf diese Weise wirken sie motivational auf die Jugendlichen, die sich im Sinne des »Involvement« (ebd., S. 8) auf die unterschiedlichen Aufforderungen schulischer Fachräume einlassen.

Wie auf der infrastrukturellen Ebene aufgezeigt, wurde im beforschten Kunstunterricht der räumliche Radius erweitert, indem in regelmäßigen Abständen Museen, insbesondere das kollaborierende Museum, sowie Orte im öffentlichen Raum der näheren Umgebung, wie z.B. Parks, aufgesucht wurden. Unmittelbar vor Ort zu sein, ermöglichte den Jugendlichen »Wirklichkeitseindrücke auf[zu]fassen« (ebd., S. 16) und diese in rezeptiven Aneignungsprozessen und bildnerischen Praxen in eigene Interpretationen zu überführen. Es wurde in den Teilstudien rekonstruiert, dass museale Orte, insbesondere Ausstellungsräume, die im Ausstellungskontext noch behandelt werden, sowie öffentliche Parks als anregende Orte für den beforschten Kunstunterricht wirkten. Sie haben zum forschenden Erkunden, zur »Genussfähigkeit« (ebd., S. 10) und zur Auseinandersetzung mit der lokalen, gestalteten Umwelt aufgefordert, weil sich an ihnen ein epochaler Wandel ablesen lässt, der zu sozialen und ökologischen Fragestellungen führt (ebd., S. 8). Insbesondere in der Qualifizierungsphase 3 haben sich diese Orte als geeignet erwiesen, um von der unmittelbaren Erlebnisqualität eines außerschulischen Ortes über die Aneignung von Fachwissen und eine kritische Auseinandersetzung mit ge-

sellschaftsrelevanten Fragen zu einer eigenständigen und anwendungsbezogenen Gestaltung in Form architektonischer Modelle zu gelangen (vgl. Bd. 2, 2.2.15, 2.3.4). Die Wahl von außerschulischen Orten außerhalb von Kultureinrichtungen entsprechend ihren Bezügen zu den jeweiligen curricularen Vorgaben der Schulhalbjahre war für den beforschten Kunstunterricht gewinnbringend.

Mit Räumen und Orten als thematischem Inhalt umzugehen, ist für das Fach Kunst in der Qualifizierungsphase 3 ausgewiesen und als Teil angewandter Gestaltung im Bereich »Gestaltete Umwelt« (ebd., S. 20) im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe vorgesehen. Dort sind die Themenfelder »Nutzung von architektonischen Ausdrucksmitteln für die eigene gestalterische Darstellung« (ebd., S. 20) sowie »Architektur und Raumgestaltung im Spannungsfeld von Kunst und Alltag« (ebd., S. 20) vorgegeben und es »können Fragestellungen zu Weltverständnis und -orientierung der Lernenden differenziert erörtert und im komplexen Kontext der eigenen Lebensbedürfnisse bearbeitet werden« (ebd., S. 36). Angestrebt wird die Verbindung von Gestaltungen, in denen Weltverständnis und Funktionalität gleichermaßen berücksichtigt sind (ebd., S. 36). Für das erhöhte Niveau des Leistungskurses ist zudem für die Bildgestaltung die »Erstellung [...] eines dreidimensionalen Modells« vorgesehen (ebd., S. 38). Die Erarbeitung eines Raummodells des musealen Ausstellungsraums (vgl. Bd. 2, 2.3.4), in welchem die Gruppenausstellung der Jugendlichen stattfand, sowie die Entwicklung verschiedener Kurationskonzepte decken sich mit den curricularen Anforderungen. Diese antizipieren das Erfordernis »multiperspektivischer Zugangsweisen« und den Einsatz von »bisher erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen« (ebd., S. 36), um die komplexen Anforderungen dieses Gestaltungsbereichs zu bewältigen.

In beiden Teilstudien konnte detailliert rekonstruiert werden, dass die Jugendlichen über die fachlichen Kompetenzen der »Bildgestaltung« verfügen, um eine adäquate Raumrepräsentation in Form eines Architekturmodells zu erstellen. Dagegen gelingt den Jugendlichen auch das kontroverse Verhandeln von kuratorischen Konzepten. Die im Rahmenplan antizipierten Anforderungen wurden sowohl in Teilstudie 2 in Fotomaterial 1, welches die Anstrengung der Jugendlichen visuell sichtbar macht (vgl. Bd. 2, 2.1.1, 2.1.2), sowie im gesteigerten Gesprächsbedarf der Gruppendiskussion 2 in Teilstudie 1 herausgearbeitet. Der Bildungsstandard 9 (ebd., S. 16) des Kompetenzbereichs »Bildgestaltung«, der die Präsentation und Reflexion von Gestaltungsvorhaben vorsieht, steht demnach bei der thematischen Auseinandersetzung mit Räumen im Vordergrund.

Da der beforschte Kunstunterricht an unterschiedlichen Orten stattfand, erforderte dies von den Jugendlichen, sich auf diese unterschiedlichen Räume einzulassen, jeweils situativ angemessen mit ihnen umzugehen, sich gestaltend an ihnen zu erproben und dadurch auf sie einzuwirken. Grenzen im unmittelbaren Umgang mit Räumen zeigen sich auf der curricularen Ebene dort, wo die Jugendlichen an den bereits auf der infrastrukturellen Ebene beschriebenen Bedingungen Enge und

Mittelbarkeit erleben. Dadurch werden sie in organisatorischen Prozessen überfordert und können ihre Kompetenzen nur noch bedingt einsetzen und weiterentwickeln.

### Ausstellungen und Ausstellen

Im Kontext der didaktischen Haltung sowie der infrastrukturellen Ebene wurde aufgezeigt, dass Ausstellungsbesuche ein durchgängiges Strukturelement des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen bilden, wobei die Gruppenausstellung der Jugendlichen das abschließende Moment darstellt. Daher werden die unterschiedlichen kompetenzförderlichen Anteile von Ausstellungsbesuchen, Ausstellungskonzeption und einer Gruppenausstellung der Jugendlichen im musealen Kontext im Folgenden erläutert.

Ausstellungsbesuche gehören zum zentralen Strukturelement des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen. Durch den Kunstunterricht in musealen Ausstellungsräumen boten sich den Jugendlichen vielfältige Anlässe für die unmittelbare Aneignung von »Wirklichkeitseindrücke[n]« (ebd., S. 16), die zur Kommunikation miteinander sowie mit dem Team des kollaborierenden Museums über subjektive Bildeindrücke, bildsprachliche Mittel und deren Wirkung anregten. In einer durch wiederkehrende Ausstellungsbesuche aufgebauten, lockeren Atmosphäre konnten Gespräche über Werke und Themen sowie Werkvergleiche vor Ort stattfinden. Durch das Kontextwissen der Jugendlichen sowie der Agierenden des Museums ließen sich diese anreichern und in Interpretationsansätze oder weiterführende Fragestellungen überführen. Die Herstellung von Bezügen zwischen Gehalten besuchter Ausstellungen und weiterführenden Themen wurde anhand beider Gruppendiskussionen interpretativ herausgearbeitet (vgl. Bd. 1, 7.1.3, 7.2.3). Dabei adaptierten die Jugendlichen diese und konnten sie auch auf andere Unterrichtsgegenstände anwenden. Im Bereich der »Bilderschließung« wurden insbesondere die Bildungsstandards 1 bis 3 sowie 5, 6 und 8 (ebd., S. 15) durch den Kunstunterricht in Ausstellungen gestärkt. Neben dieser kommunikativen Zugangsweise schilderten die Jugendlichen ebenfalls individuelle Annäherungen an die Anschauungsgegenstände in Ausstellungen, die in bildnerischen Praxen unmittelbar vor Ort in eigene Gestaltungen transformiert werden konnten (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 1007). Im Bereich der »Bildgestaltung« wurden dadurch die Bildungsstandards 4, 6 bis 8 (ebd., S. 16) besonders gefördert. Die Jugendlichen benennen, dass durch die Förderung der beiden fachlichen Kompetenzen in Ausstellungen eine Verbindung zwischen beiden Bereichen entstand, wodurch für sie eine Verbindung von Theorie und Praxis außerhalb des »Gewohnten« hergestellt wurde (Bd. 2, 2.5.1, Z. 63).

Wie im Kontext von Räumen und Orten als thematischem Inhalt dargestellt, erfordern kuratorische Aufgaben für anwendungsbezogene, insbesondere architektonische Schwerpunkte des Faches Kunst komplexe fachliche Kompetenzen. In beiden Teilstudien trug die nicht nur modellhaft geplante, sondern tatsächlich realisierte

Konzeption der eigenen Gruppenausstellung dazu bei, spezifische Anteile »sozialer Kompetenzen« (ebd., S. 8) und »wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen« zu aktivieren. Zentral hierbei war die Möglichkeit, dass die Jugendlichen eine »Verständigung zwischen Laien und Experten [...] praktizieren« konnten (ebd., S. 8). Um Einblicke in die kuratorische Arbeit des Museumsteams zu erhalten, konnten die Jugendlichen unterschiedliche Ausstellungen mit dem Museumsteam erschließen, deren kuratorische Überlegungen nachvollziehen, Fragen stellen und eigene Perspektiven auf Ausstellungen kommunizieren. Entscheidend war, dass die Jugendlichen ihre Gedanken dazu aus ihrem eigenen Erleben aufgrund vielfältiger Ausstellungsbesuche formulieren konnten. Dass die Jugendlichen als Einstieg in die eigene Ausstellungskonzeption eine im Museum vorhandene Ausstellung am eigenen Raummodell bildnerisch nachvollziehen konnten, ist exemplarisch für die im Ausstellungskontext von den Jugendlichen dargestellte Verbindung von Theorie und Praxis.

Als wesentlicher Teil »sozialer Kompetenzen« zeigte sich bei der Ausstellungskonzeption der Jugendlichen die Kompetenz, »in zentralen Fragen das Miteinander betreffend Stellung [zu] beziehen« (ebd., S. 8). Dies betraf nicht nur das Aushandeln formaler Aspekte der Hängung von Bildern. In Teilstudie 1 lassen die Jugendlichen vielmehr erkennen, dass für sie beim Konzipieren Fragen sozialer Gerechtigkeit eine Rolle spielen, wie z.B. die Repräsentation aller Jugendlichen durch die Ausstellung oder die Vermittlung von Themen an ein Ausstellungspublikum, die von den Jugendlichen als bedeutsam betrachtet werden (vgl. Bd. 2, 2.5.2, Z. 137, 157–159, 162). Auch bei der Realisierung der eigenen Gruppenausstellung stand für die Jugendlichen eine »Verständigung zwischen Laien und Experten« im Vordergrund (ebd., S. 8). Sie mussten dem Museumsteam ihre kuratorischen Konzepte verbalsprachlich und gestalterisch erläutern, um zu einer Umsetzung ihrer Gruppenausstellung im musealen Kontext zu gelangen, mit welcher sie sich identifizieren konnten.

Im Kontext der Gruppenausstellung war für die Jugendlichen die Gestaltung der Ausstellungseröffnung auf freiwilliger Basis<sup>10</sup> besonders wichtig. Dadurch konnten sie eine Kulturveranstaltung mitgestalten und die Resultate des Kunstunterrichts im außerschulischen Rahmen zelebrieren. Die Ausstellungseröffnung umfasste folgende Anforderungen: die Präsentation der eigenen bildnerischen Werke, das Vertreten von Werkaussagen und das Auftreten in der Öffentlichkeit. All dies förderte insbesondere die sozialen und personalen Kompetenzen (ebd., S. 8) der Jugendlichen sowie die überfachliche und fachbezogene Entwicklung von Eigenständigkeit (ebd., S. 4, 8).

In beiden Teilstudien konnte interpretativ herausgearbeitet werden, dass die Jugendlichen souverän auftreten, aktiv zu einer gelingenden Kulturveranstaltung bei-

<sup>10</sup> In die Betreuung ihrer Ausstellung waren die Jugendlichen nicht einbezogen, um sie im Vorfeld ihrer Abschlussprüfungen zu entlasten.

tragen und sie genießend erleben konnten. Die in Teilstudie 2 in Fotomaterial 2 gezeigte Situation veranschaulicht exemplarisch, dass der Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zum »kompetenten Gebrauch [der Wahrnehmung von Bildern] anregen und dabei auch Freude und Genussfähigkeit wecken«<sup>11</sup> konnte. Es gelang den Jugendlichen hierbei, ihre Werke und sich selbst mit ihrer eigenen vielschichtigen Identität zu zeigen und zu zelebrieren.

Die Gruppenausstellung des Kurses gab den Anlass zur Reflexion der behandelten Themen des Kunstunterrichts, der eigenen bildnerischen Werke und der eigenen Rolle. Dies wurde einerseits durch die Wirkung begünstigt, die die bildnerischen Werke der Jugendlichen im Einzelnen und im Ausstellungskontext als Gesamtwerk durch den kuratorischen Kontext entfalten konnten. Andererseits setzten besonders Dialoge mit dem Ausstellungspublikum Impulse zur Reflexion über die spezifischen Werke, Themen und Haltungen der Jugendlichen. Dadurch konnten die Jugendlichen ihre »Interkulturelle Kompetenz« stärken, indem sie »Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei und im Handeln reflektiert begegnen« (ebd. S. 9) konnten.

Bei der Umsetzung ihrer Gruppenausstellung haben die Jugendlichen ihre Kompetenzen im Bereich von »Demokratie und Teilhabe« (ebd., S. 9) nicht nur dahingehend geschult, weil sie »mitentscheiden und mitgestalten; sich persönlich für das Gemeinwohl engagieren« konnten (ebd., S. 9), sondern sich auch in Selbstwirksamkeit und souveränen Auftreten durch die reflexiven Anteile des beforschten Kunstunterrichts geübt haben.

Im Umgang mit Fachleuten, die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit zur Datenerhebung mit den Jugendlichen in Kontakt traten, konnten die Jugendlichen erneut lernen, wie sie eine »Verständigung zwischen Laien und Experten [...] praktizieren« (ebd., S. 8) können. Sie konnten ihre eigenen subjektiven Eindrücke einbringen, eine Haltung zum unterrichtlichen Geschehen entwickeln, verbalisieren sowie Feedback und konstruktive Kritik am Kunstunterricht mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen äußern. Die Gruppendiskussion wurde aufgrund ihrer methodenspezifischen kommunikativen und sozialen Anteile jedoch auch als Anlass für die Jugendlichen rekonstruiert, der es ihnen ermöglichte, reflexiv auf individuelle und kollektive Entwicklungen während der Qualifizierungsphase, insbesondere im Kunstunterricht zu blicken. Als Zäsur erlebten die Jugendlichen den nahenden Übertritt von der Schule in eine weiterführende, individuelle Lebens-, Bildungs- und Berufsgestaltung. Sie konnten zudem reflexive Anteile fachbezogener Kompetenzbereiche sowie überfachlicher Dimensionen in den Gruppendiskussionen vielfältig verbalisieren. Die Erhebung der Forschungsdaten für Teilstudie 1 verdeutlicht, dass der beforschte Kunstunterricht Möglichkeiten der Reflexion bietet,

<sup>11</sup> Vgl. hierzu die einheitlichen Prüfungsanforderungen in den Abiturprüfung (EPA) Bildende Kunst, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005, S. 4.

jedoch weitaus mehr Reflexionsbedarfe und reflexive Kompetenzen bei den Jugendlichen bestehen, als es die Möglichkeiten des beforschten Kunstunterrichts zulassen. Durch das Forschungsinteresse wurde den Jugendlichen eine zusätzliche Möglichkeit eröffnet, ihre reflexiven Kompetenzen und Bedarfe zu entwickeln.

## Diversität, Differenz und Diskriminierung

Die für den beforschten Kunstunterricht gültigen schulischen Rahmenpläne enthalten keine expliziten Hinweise auf die Berücksichtigung von Intersektionalität oder die Auseinandersetzung mit Differenz und Diskriminierung im Fach Kunst, wie sie gegenwärtig gefordert werden<sup>12</sup> (vgl. Bd. 1, 3.3, 4). Dennoch finden sich inhaltliche Vorgaben (vgl. Bd. 1, 5.3.1) sowie Kompetenzformulierungen, die durchaus anschlussfähig für die Auseinandersetzung mit Intersektionalität, Diversität, Differenz und Diskriminierung innerhalb eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen sind. Welche dies sind, wird im Folgenden mit Bezug auf die beiden Teilstudien dargestellt.

Die didaktische Haltung und Unterrichtsatmosphäre wurden bereits auf der Ebene der didaktischen Haltung sowie im Gruppenzusammenhang erläutert (vgl. Bd. 1, 7.3.1, 7.3.2). Im Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Kunst sind ebenfalls Hinweise auf die didaktische Haltung von Lehrpersonen als »Aufgaben von Lehrkräften« verankert (Hessisches Kultusministerium, 2016, ebd., S. 5).

Dort heißt es: Lehrende sollen »Lernende [...] darin [zu] unterstützen, in einer komplexen Welt mit Herausforderungen wie [...] diversifizierten Formen der Lebensgestaltung angemessen umgehen zu lernen sowie kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen« (ebd., S. 5f.).

Dieser curriculare Verweis stellt, obgleich unidirektional angelegt, einen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen von Vermittelnden bzw. Lehrpersonen und Jugendlichen her und betont die Bedeutung der Grundhaltung von Lehrenden und deren Einfluss auf die Gruppenatmosphäre und inhaltlichen Setzungen im Kunstunterricht (vgl. Bd. 1, 7.3.1). An diesen Ansatz lässt sich für die vorliegende Betrachtung anknüpfen, da er die Ebene der didaktischen Haltung und Kommunikation kanonisiert. Allerdings verbleibt er als ein Ansatz, weil dort die Haltung von Lehrpersonen losgelöst von schulstrukturellen Gegebenheiten und Beziehungen aller Beteiligten formuliert wird.

---

<sup>12</sup> Vgl. hierzu die Petition »Diskriminierungskritische Perspektiven in die Curricula an der Schnittstelle von Bildung und den Künsten!« [https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-künsten?recruiter=1312559658&recruited\\_by\\_id=018899ao-2568-11ee-8782-6b99afooca8e&utm\\_source=share\\_petition&utm\\_campaign=share\\_petition&utm\\_medium=copylink&utm\\_content=cl\\_sharecopy\\_6954348\\_de-DE%3A1](https://www.change.org/p/diskriminierungskritik-in-die-curricula-an-der-schnittstelle-von-bildung-und-den-künsten?recruiter=1312559658&recruited_by_id=018899ao-2568-11ee-8782-6b99afooca8e&utm_source=share_petition&utm_campaign=share_petition&utm_medium=copylink&utm_content=cl_sharecopy_6954348_de-DE%3A1) [Letzter Zugriff 05.09.2023].

Weitere Anschlüsse stellen die überfachlichen Kompetenzen »wertebewusste Haltungen« sowie »interkulturelle Kompetenz«<sup>13</sup> dar (ebd., S. 9). Anhand beider Teilstudien wurde interpretativ herausgearbeitet, dass Vermittelnde und Jugendliche zusammen eine Haltung und Atmosphäre des Respekts, der Anerkennung und Offenheit schaffen können, in der auch Themen, die auf »wertebewussten Haltungen« (ebd., S. 9) basieren, und sensible Bereiche »interkultureller Kompetenz« (ebd., S. 9) berühren im Kunstunterricht behandelt und gestärkt werden können. In diesem Bereich können auch intersektionalitätssensible Perspektiven und Ansätze als Inhalt des Kunstunterrichts verortet werden.

Im didaktischen Konzept für den beforschten Unterricht (vgl. Bd. 1, 5.3.3, Bd. 2, 1.3) wurden anhand der Themenfelder der Qualifizierungshalbjahre 1 bis 3 Unterrichtseinheiten und -materialien mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen entwickelt. In dem jeweiligen Zwischenfazit zu den beiden Teilstudien (vgl. Bd. 1, 7.1.3, 7.2.3) finden sich Ausführungen dazu, wie sich diese in den jeweiligen Datenmaterialien geäußert haben. Vorliegend werden daher nicht die einzelnen didaktischen Einheiten, sondern ihre übergeordneten Strukturen und Kompetenzbezüge betrachtet.

Auf der curricularen Ebene waren diejenigen Strukturmerkmale im beforschten Kunstunterricht gelingend, die zwischen den einzelnen Inhalten mit intersektionalitätssensiblen Bezügen Verbindungslien herstellten und Lebensweltbezüge für die Jugendlichen schufen. Das Einnehmen einer intersektionalen Perspektive lässt sich als Kontinuum begreifen, das sich wie ein »roter Faden« durch die verschiedenen Schwerpunkte des Kunstunterrichts zieht und Verbindungen schafft. Die Stränge unterschiedlicher intersektionaler Kategorien, ihre Überkreuzungen sowie ihre fächerübergreifenden und -verbindenden Anteile variierten hierbei. Interpretativ wurde herausgearbeitet, dass die Jugendlichen die übergeordnete Struktur im Umgang mit Diversität und Intersektionalität übernehmen, die einen Übergang von einer Behandlung von zeitlich ferneren, kunsthistorisch eingebundenen Themenfeldern hin zu zunehmend lebensweltlichen und persönlichen Themen der Jugendlichen beinhaltete. Exemplarisch ist hierfür die anfängliche Auseinandersetzung mit veristischer Kunst, der darin dargestellten sozialkritischen Genreszenen, die sich auf Klassismus, Ableismus und Queerness bezogen, und deren Verfehlung und Verfolgung im Nationalsozialismus (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 30), an die im Späteren durch eine Verarbeitung persönlicher Perspektiven der Jugendlichen auf Diskriminierung angeschlossen wurde. Dies gelang nur, indem die curricularen Vorgaben der Schulhalbjahre der Qualifizierungsphase 1 und 2 langfristig aufeinander bezogen wurden. Die allmähliche Vertiefung, wie sie im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Bildungsland Hessen fachspezifisch

13 Vgl. hierzu die Ausführungen zu Inter-, Poly- und Transkulturalität sowie zu Othering in Kapitel 3.3 (Bd. 1, 3.3).

angelegt<sup>14</sup> ist, wurde hierbei auf eine allmähliche Sensibilisierung für intersektionale Perspektiven übertragen.

Eine ähnliche Vorgehensweise wird im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Bildungsland Hessen hinsichtlich interdisziplinärer Anteile formuliert:

»In Zusammenhang der Bearbeitung der Themen der Kurshalbjahre und der Themenfelder des Faches lassen sich vielfältig Bezüge auch zu Themenfeldern anderer Fächer [...] herstellen, um sich komplexeren Fragestellungen aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu nähern. [...] Dies bereitet sie auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemlagen vor und fördert eine systematische Sichtweise. Durch fachübergreifende und fächerverbindende Themenstellungen können mit dem Anspruch einer stärkeren Lebensweltorientierung auch die Interessen und Fragestellungen, die junge Lernende bewegen, Berücksichtigung finden.« (ebd., S. 21)

In Teilstudie 1 ließ sich in beiden Gruppendiskussionen interpretativ herausarbeiten, wie die Jugendlichen mit mehrdimensionalen Verwobenheiten, die sich durch die Verschränkung intersektionaler Kategorien ergeben, anhand unterschiedlicher Fachgegenstände und thematischer Verschränkung innerhalb kunsthistorischer und globaler Zusammenhänge über alle drei Schulhalbjahre vernetzend umgehen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 456–478). Sie konnten zwischen historischen Themen, die sich mit Krieg, Migration, Rassismus, Ableismus, Gender, Queerness, Eroti- und Exotisierung, Kolonialisierung, Verfolgung, Kunstraub und Restitution beschäftigen, Verbindungen herstellen sowie auch zu aktuellen Erfahrungen und Diskursen um Restitution, Rassismus, Sexismus und religiöse Diskriminierung (vgl. Bd. 2, 2.5.1 376–379). Hierbei ließen die Jugendlichen einen sicheren Umgang mit kunsthistorischen und gesellschaftspolitischen Hintergründen erkennen (vgl. Bd. 2, 2.5.2, 410–416, 502–517). Dies zeigt, dass die Jugendlichen fachliche Kompetenzen mit überfachlichen Kompetenzen der Argumentation verknüpfen, ihre Aussagen anhand ihres Fachwissens untermauern und zur Kommunikation über ihre »wertebewussten Haltungen« einsetzen konnten (Hessisches Kultusministerium, 2016, ebd., S. 5).

Ebenfalls wurde anhand beider Teilstudien rekonstruiert, dass eine kontinuierliche und themenverbindende Auseinandersetzung mit intersektionaler Verwoben-

---

14 Exemplarisch hierfür kann die Komplexitätssteigerung zwischen der Qualifizierungsphase 1 und 3 betrachtet werden, die von der Behandlung zweidimensionaler grafischer Werke zur komplexen Betrachtung gestalteter Umwelt vertieft wird (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, S. 19–20).

heit Transferleistungen fördert, die den Operatoren des Anforderungsbereichs III<sup>15</sup> sowie den Konzeptionen der halbjahresthemenverbindenden Abiturprüfungen entsprechen. Die Auseinandersetzung mit den komplexen Wechselwirkungen von Intersektionalität entspricht den Anforderungen des Bildungsabschlusses, den die Jugendlichen anstreben und kann sie bei dessen Erlangung unterstützen.

Teilstudie 1 führte zur Erkenntnis, dass die Jugendlichen diesen Zugewinn komplexer Perspektiven, wie er in intersektionalitätssensiblen Ansätzen angelegt ist, reflexiv auf ihren Bildungsabschluss beziehen können. Die Jugendlichen vergewaltigten sich dadurch die Anforderungen ihrer schulischen Abschlüsse und es gelang ihnen, sich in Hinblick auf Prüfungserwartungen selbst einzuschätzen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 480–485).

Bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Intersektionalität, Diversität, Differenz und ihren unterschiedlichen Kategorien sowie den Formen und Auswirkung von Diskriminierung bestehen im befragten Kunstunterricht fließende Übergänge zur Entwicklung eines gesellschaftspolitischen Bewusstseins. Besonders Themengehalte des Kunstunterrichts mit Lebensweltbezügen, die in Verbindung mit gesellschaftspolitisch wirksamen Gestaltungsformen wie dem Plakat dazu auffordern, sich mit aktuellen Positionen zu beschäftigen haben sich als geeignet erwiesen, um ein gesellschaftspolitisches Interesse bei den Jugendlichen zu wecken. Förderlich war hierbei die Erfahrung, die verschiedenen Standpunkte unmittelbar auf sich wirken zu lassen, sich diskursiv mit ihnen auseinanderzusetzen, um danach persönliche Erfahrungen verbalsprachlich und gestalterisch zu kommunizieren. Beiden Teilstudien war interpretativ zu entnehmen, dass die Jugendlichen ein gesellschaftspolitisches Interesse haben und Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Fragen von Gerechtigkeit, Benachteiligung und Privilegierung begrüßen (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 372–374, 464; 2.5.2, 503). Erst auf Grundlage dieses Interesses der Jugendlichen und ihrer Kompetenz des »Involvements« (ebd., S. 8) konnten weitere überfachliche Kompetenzen wie »wertebewusste Haltungen« (ebd., S. 9) und »interkulturelle Kompetenzen« (ebd., S. 9) im befragten Kunstunterricht anhand diskriminierungskritischer Inhalte wirksam gefördert werden. Das Erproben von intersektionalitätssensiblen Ansätzen bedeutete, stets eine mehrdimensionale Perspektive einzunehmen und komplexe Verwobenheiten aufzuzeigen. Verknüpfendes Denken im Umgang mit Komplexität befähigt nicht nur dazu, Transferleistungen für das Erreichen von Bildungszielen zu erbringen, sondern es verhilft Jugendlichen zum Erwerb von Kompetenzen, die in zunehmend komplexeren und dynamischeren Lebenswelten erforderlich sind.

15 Vgl. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-09/la23-operatoren-kunst.pdf> [Letzter Zugriff 23.08.2023].