

Christine Heil

**Beobachten, verschieben,
provozieren. Feldzugänge
in Ethnografie, Kunst und
Schule**

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Band 25

Bearbeitet von Alexander Henschel, Eva Sturm,

Manuel Zahn (Redaktion) und

Annemarie Hahn (Satz und Layout)

© 2012 Christine Heil, die FotografInnen. All rights reserved.

Herstellung und Verlag:

REPRO LÜDKE Kopie + Druck, Hamburg

ISBN 978-3-943694-03-1

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) und dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 25

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Eva Sturm

Christine Heil

**Beobachten, verschieben, provozieren.
Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule**

hrsg. von Alexander Henschel,
Eva Sturm, Manuel Zahn

Der Zugang zu dem Feld, das ich erforschen will, ist nicht offensichtlich, sondern entsteht erst im Forschungsprozess: Die Methoden der Feldforschung gehen aus den jeweiligen Kontexten und Fragestellungen hervor und sind von ihnen abhängig. Umgekehrt beeinflusst die Wahl der Methoden den Forschungsgegenstand. Das sind Erkenntnisse der qualitativen empirischen Forschung, die das wissenschaftliche Beobachten systematisch entwirft und reflektiert.

Mein Gedankengang geht von der wichtigsten Methode der Ethnografie, der Teilnehmenden Beobachtung aus. Ich stelle zwei Beispiele der Beobachtung und des Feldzugangs zum Kunstunterricht vor. In einem zweiten Schritt thematisiere ich das Beispiel einer künstlerischen Feldforschung von Nana Petzet. Bedingungen von Forschungsprozessen und notwendige Haltungen zeigen sich in den künstlerischen Kontexten noch einmal auf neue Weise. In einem dritten Schritt verknüpfe ich die Kontexte der Ethnografie, der Kunst und des Kunstunterrichts in Hinblick auf Fragestellungen zu einer ästhetisch-forschenden Haltung.

Zur Methodologie¹ der ethnografischen Feldforschung

Die Entstehungsbedingungen der ethnografischen Feldforschung prägen bereits einige methodologische Besonderheiten, die bis heute und aktuell verstärkt in der Erziehungswissenschaft² für Erkenntniszwecke genutzt werden. Ethnografien

1 Die Methodologie ist eine Teildisziplin der Wissenschaftstheorie. Eine methodologische Reflexion fragt nach Kriterien und Bedingungen dafür, ob eine bestimmte Methode oder eine Kombination aus mehreren Methoden zum Erkenntnisgewinn in einem bestimmten Feld und unter Anwendung einer bestimmten Forschungsfrage geeignet ist.

2 Die Methodologie ethnografischer Forschung wird aktuell verstärkt von der Erziehungswissenschaft zur Erforschung von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen und von institutionellen wie pädagogischen Bedingungen und Implikationen in der Bildungsarbeit aufgegriffen. Es fanden bereits zwei internationale Tagungen zu diesem Teildiskurs statt: Im September 2006 „Ethnographie der Pädagogik“ an der Universität Zürich und im November 2009 „Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft“ an der Goethe Universität Frankfurt a.M.

sind Beschreibungen „kleiner Lebenswelten“. Beforscht werden fremde Kulturen oder auch die zu befremdende eigene Kultur mit ihren kulturellen und sozialen Praktiken. Der oder die Forschende begibt sich in ein bestimmtes Feld und erforscht die Perspektive der dort handelnden Menschen in ihren Beziehungen, Gruppierungen und Institutionen. Während die klassische Ethnologie als Gründungstheorie für den Kolonialismus noch im Lehrstuhl fern von den beforschten Kulturen entwickelt wurde, begründete Bronislaw Malinowski Anfang des 20. Jahrhunderts die Anforderung des tatsächlichen Feldaufenthaltes. Entsprechend zeichnen sich ethnografische Forschungsmethoden vor allem durch die Teilnehmende Beobachtung im Feld aus. Dafür bedarf es einer Rolle im Feld, sodass der oder die Forschende zu einem akzeptierten Teil der beobachteten Interaktionen werden kann. Der subjektive Blick wird im Forschungsprozess gezielt zugelassen und produktiv gemacht. Denn erst von einem Standpunkt im Feld aus wird auch eine Perspektive deutlich. Die systematische Befremdung des forschenden Blicks zur Untersuchung fremder kultureller Zusammenhänge wurde schnell auch für die neuen sozialen Probleme in den entstehenden Großstädten der Industrienationen interessant. In den sogenannten mikrosoziologischen Studien werden, von den Individuen ausgehend, Subkulturen oder Minderheitenfragen erforscht. Dabei geht es immer um die (Re)konstruktion der Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Wirklichkeitskonstruktionen sind aber häufig implizit und gar nicht bewusst artikulierbar.

Entsprechend begründet sich der Methodenreichtum der empirischen Sozialforschung u.a. aus der Problematik, wie ein Forscher oder eine Forscherin etwas über die Sichtweise anderer in Erfahrung bringen kann, die für den Beforschten oder die Beforschte selbst vielleicht gar keine Relevanz besitzt. Nach Bettina Hünersdorf, Christoph Maeder und Burkhard Müller zeichnet sich ethnografische Feldforschung und Kulturanalyse dadurch aus, dass Menschen im Kontext ihrer

spezifischen Lebenswelten beforscht werden, „die sich aus den objektiven Gegebenheiten und ihrer subjektiven Wahrnehmung (dem nicht hinterfragten Alltag) zusammensetzen. Die Stärke dieses Forschungsansatzes liegt darin, dass er es vermag, kulturelle Phänomene und alltägliche Handlungspraktiken zu erfassen, die in Interviews häufig nicht thematisiert werden, weil sie einer Erzählung nicht würdig erscheinen oder auf einer unbewussten Ebene angesiedelt sind.“ (Hünersdorf/Müller/ Maeder 2008: 18)

Dagegen betrachten Peter Cloos und Werner Thole (2006: 9) die Erkenntnisräume der Ethnografie erweitert auf der institutionellen Ebene, die strukturelle Rahmungen für kulturelle und soziale Praktiken vorgibt. Die Einnahme einer ethnografischen Perspektive kann ihrer Ansicht nach dazu beitragen, „die spezifischen Modalitäten zwischen institutionell-organisatorischen, adressatInnenbezogenen und professionellen Perspektiven sowie interaktionsbezogenen und gesellschaftlichen Strukturierungen und Vernetzungen in Handlungsfeldern der Pädagogik [...] und der Sozialen Arbeit [...] zu entschlüsseln.“ (ebd.: 10)

Entscheidend für die konkrete Arbeit eines Ethnografen oder einer Ethnografin sind methodenplurale Zugänge und die Triangulation sehr unterschiedlicher Textsorten und Ebenen des beforschten Gegenstandes. Mögliche Methoden der Ethnografie sind Gruppendiskussionen, Einzel- oder Experteninterviews, Teilnehmende Beobachtung, Minutene (die sich sowohl qualitativ als auch quantitativ auswerten lassen), Feldnotizen und Tagebuchaufzeichnungen, Audioaufnahmen oder Videografie, Material- und Spurensammlungen. In Anlehnung an Stefan Hirschauer und Klaus Amann (1997) und ihren programmatischen Eingangstext „Die Befremdung der eigenen Kultur“ zum gleichnamigen Buch wird Teilnehmende Beobachtung als offene Methode betrachtet, die nicht durch „externe Vorschriften“ vorab festgelegt ist. Vielmehr begründet sich die Methode aus dem Feld. Diese Aussage ist zunächst so

schlicht wie erstaunlich. Sie enthält aber epistemologischen Sprengstoff. Die scheinbar unmethodische Ausgangsfrage von Clifford Geertz bedingt eine radikale Wahrnehmungshaltung und fordert die Bereitschaft des Forschenden zum unkonventionellen Vorgehen: „What the hell is going on here?“ (Geertz 1983).

Hirschauer und Amann sprechen deshalb sogar vom „Methodenzwang des Feldes“ (Hirschauer/ Amann 1997: 19 f.):

„Das Feld ist kein Dschungel, sondern ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen. Aus diesem Grund liegt der Ethnographie [...] das Postulat zugrunde, daß der Methodenzwang primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin ausgehen muß. [...] Der Methodenzwang und die Methodizität ethnographischer Wissensproduktion liegen im Feld des Empirischen, in der Kontakt- und Erfahrungssituation. Nicht die ›Logik der Forschung‹, sondern die komplexe Pragmatik des Erfahrungsfeldes erfordert Verhaltens- und Beobachtungsweisen, die sich an dessen gelebter Ordentlichkeit entwickeln müssen. Insofern ist die Ethnographie keine kanonisierbare und anwendbare ›Methode‹, sondern eine opportunistische und feldspezifische Erkenntnisstrategie.“

Dabei sind Brüche und Widerstände wichtige Momente im Forschungsprozess und potenzielle Erkenntnismomente. Beispielsweise werden auch „Fehlschläge beim Feldzugang“ oder das „Mißlingen von Verstehensversuchen“ diagnostisch beim Aufspüren von Relevanzen genutzt (vgl. ebd.).

Wie eine solche Erkenntnisstrategie noch während einer Feldbegehung selbst entwickelt werden kann und wie die Widerstände des Feldes hier hineinspielen und zu Methodenerfindungen anregen, zeigt eine Protokollskizze. Sie entstand im Rahmen des Seminars „Unterrichtsbeobachtung“ im Fach Kunst des Masterstudiengangs an der Universität Flensburg. Der Student Robert Pfeil will seinen ersten Vermutungen fol-



Abb. 1: Beobachtungsprotokoll von Robert Pfeil

gend³ „Nebensächliches“ im Kunstunterricht beobachten. Er will wissen, welchen Einfluss Nebentätigkeiten auf die künstlerische Praxis der Schülerinnen und Schüler haben und konzipiert für die Dokumentation seiner Beobachtungen eine erste systematische Aufzeichnungsweise: Eine Tabelle sieht verschiedene Aktionen vor, die bei einem Schüler und einer Schülerin einer sechsten Klasse während einer Unterrichtsstunde beobachtet werden könnten. Entsprechend sind die Spalten mit vorab festgelegten Aktionen und Ereignissen bezeichnet, die per Strichliste gezählt werden sollen: „schnackt“, „steht auf, läuft herum“, „liest“, „guckt zum Nachbarn“, „neues Blatt“ usw. Bereits während der Unterrichtsstunde jedoch bemerkt der Student, dass sich teilweise gar nicht von außen feststellen lässt, ob jemand einfach nur mit einem Mitschüler oder einer Mitschülerin „schnackt“ und Nebensächliches

3 Und in Anlehnung an einen Klassiker der ethnografischen Schulforschung: Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo; Jürgen Zinnecker (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek: Rowohlt, S. 29–121

verhandelt oder ob es sich bei dem Gespräch um Inhalte des Kunstunterrichts oder davon angestoßene Themen handelt. Noch während des Protokolls ändert der Student die Spielregel seiner Aufzeichnung: Er beginnt oben rechts eine Kurve zu zeichnen. In ein Koordinatenkreuz trägt er den Grad der beobachteten Produktivität und Intensität ein, mit der die Schülerin und der Schüler jeweils bei der Arbeit sind. Der ethnografisch Forschende lässt es hier zu, dass sich seine ursprüngliche Frage im Beobachtungsprozess verändert. Die Subjektivität der Beobachter-Rolle wird bewusst mit einbezogen, so dass die neue Aufzeichnung damit dichter an das heranreicht, was auf diese Weise überhaupt zu beobachten ist. Die Forschungsfrage und zugleich die angewandte Methode werden im nächsten Schritt einer Feldbeobachtung weiterzuentwickeln sein.

Über dieses produktive Moment der Beobachtungssituation hinaus ist die Relevanz der Kontexte bedeutsam, in denen nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle spielen. Die Bedeutung der Kontexte kultureller Felder wird vor allem von den Cultural Studies hervorgehoben. Rainer Winter (2004) charakterisiert die Forschungsrichtung der Cultural Studies u.a. durch einen „radikalen Kontextualismus“. Winter schreibt, und zitiert dabei Lawrence Grossberg:

„Dabei ist der Kontext nicht einfach ein Rahmen, der soziale Praktiken, die sich innerhalb seiner Grenzen ereignen, beeinflusst und bestimmt. Vielmehr konstituieren die Praktiken und Identitäten erst den Kontext, in dem sie Praktiken und Identitäten sind. Für die Analyse bedeutet dies: «Eine Praxis zu verstehen, erfordert ihren Kontext theoretisch und historisch zu (re)konstruieren» (Grossberg 1992 [...]). So bedingen sich Theorie und Kontext im Rahmen einer Cultural-Studies-Analyse gegenseitig, das gewonnene Wissen ist immer kontextspezifisch, wobei Kontexte nie vollständig repräsentiert, sondern nur unter verschiedenen Perspektiven konstruiert werden können.“ (Winter 2004: 208)

Wenn sich ein Ethnograf oder eine Ethnografin mit dem Hintergrundwissen der Cultural Studies in ein zu erforschendes Feld begibt, ließe sich fragen, ob seine oder ihre Beobachtungen und gewonnenen Daten dann eine „Rekonstruktion“ oder eher eine „Konstruktion“ der Kontexte sind. Darüber hinaus findet in den Cultural Studies das produktive Moment der Kontext-Erzeugung interessanterweise auf drei Ebenen statt: die gelebte Erfahrung (die Gefühle, körperliche Erfahrungen und Affekte mit einschließt), die Diskurse und Diskurswiderstände sowie die sozialen Kontexte in einer Gesellschaft, die für das jeweilige Thema interessant sind. Das erweitert den Blick auf sehr unterschiedliche Qualitäten von Rahmungen, in denen feldspezifische Produktionen stattfinden, und macht auf alltagskulturelle Prozesse aufmerksam, die politische Dimensionen einschließen, weil sie „als Kritik der Macht“ (vgl. Winter 2000) verstanden werden.

Beobachtet der oder die Forschende nun bestimmte Aktionsformen im Kunstunterricht, müsste also zugleich darüber in Erfahrung gebracht werden können, was ein für Kunstunterricht typisches Verhalten ist oder was als außergewöhnlich oder abweichend einzuschätzen ist. Alle am Unterricht Beteiligten würden dem dominanten Text des erwarteten Kunstunterrichts folgen und zugleich mit Kontexterweiterungen versuchen, die Bedingungen des künstlerischen Handelns wie auch die Möglichkeiten des Beobachtens auszuloten. Das könnte durch provozierte Verschiebungen des Erwarteten und durch probeartige Interventionen im Kunstunterricht in Erfahrung gebracht werden. Kann jetzt überhaupt noch von (Re)konstruktion gelebter Wirklichkeit gesprochen werden oder müsste bei einer Teilnehmenden Beobachtung vielmehr von Dekonstruktion gesprochen werden? In jedem Fall ist ein Forschungsbericht oder eine Feldstudie eine besondere Form der Kontextproduktion, die selbst wiederum einen Bedeutungsüberschuss beinhaltet. Dazu soll ein weiteres Beobachtungsbeispiel thematisiert werden.



Abb. 2: Fotografie in einem Kunstraum (Foto: Gunnar Berndt)

Zwischenspiel zu einer Fotografie in einem Klassenraum⁴

Während des Vortrags, der Grundlage für diesen Text ist, hatte ich das Foto mit dem einzigen Hinweis gezeigt, dass es sich um einen Klassenraum an einer Schule handelt. Ich bat das Publikum, Beobachtungen und Gedanken zu dem Foto aufzuschreiben und ggf. eine kunstpädagogische Forschungsfrage, mit der sich jemand in dieses Feld begeben würde. Ein Beispiel:

„Kinder in einer Schulklasse. Langeweile? Krepp-Papierrolle vor Augen und offener Mund. Ein Junge hält seine Hände an die Ohren – ist er genervt von den anderen? Ein Junge liegt auf zwei Tischen: Es sieht entspannt aus, obwohl es ziemlich anstrengend sein muss, auf zwei voneinander entfernten Tischen zu liegen: gute Körperspannung!

⁴ Auflösung zur Fotografie in einem Kunstraum: Die Abbildung zeigt Aktionskunst der Klasse 7a an der Realschule Albersdorf in Dithmarschen. Fotograf und Kunstlehrer: Gunnar Berndt

Mädchen mit Ball: Sie benutzt ihn als Kristallkugel und es sieht so aus, als würde sie zaubern. Ist das Foto inszeniert? Wurde eine bestimmte Aufgabe an die Kinder gestellt?“

„komponiert, inszeniert, ein Standbild, Handlungsabsichten durchgeführt oder angedeutet, die jeder/jedem entsprechen (These) - möglicherweise sind sie selbst gewählt.“

„Performances: Erwin Wurm“

Aber auch:

„Die/ der Lehrer/in ist Kreide holen.“

„Welche Situation ist vorausgegangen? Warum suche ich sofort nach einer Aufsichtsperson?“

Die Gedanken, die im anschließenden Gespräch formuliert wurden und die ich zu lesen bekam, liegen auf unterschiedlichen Ebenen: formal, persönlich, institutionell, normierend, pädagogisch oder mit Kunstbezug und mit Wissen um künstlerische Prozesse. Neben ganz genauen Beschreibungen, was die Personen auf dem Foto tun, formulierten viele ihre eigenen Reaktionen beim Anblick des Fotos. Einige wurden mit der Erinnerung an die eigene Schulzeit konfrontiert, aber auch mit den eigenen Erwartungen, dass in der Institution Schule sinnvolle Inhalte im Zentrum von Unterricht stehen und dass das Handeln von Schülerinnen und Schülern aufeinander bezogen ist. In diesem ersten Blick zeigen sich bereits Kontexte, die ein Betrachter oder eine Betrachterin immer zugleich mit konstruiert. Die als „lustlos“ bezeichneten Kinder sind in den Kommentaren immerhin z.T. in Anführungszeichen gesetzt – wie kommt es aber zu dem Eindruck von „Lustlosigkeit“, ist doch jeder Schüler und jede Schülerin in eine andere Sache vertieft? Die Tätigkeit des Experimentierens und Prozesse der Ideenfindung sind vielleicht nicht fotografisch zu dokumentieren. Niemand fragte allerdings, wer das Foto gemacht hat und warum die Kinder scheinbar gar nicht auf den Fotoapparat reagieren.

Obwohl jeder Unterricht inszeniert ist, fällt die Inszeniertheit dieser Situation ins Auge. Im Sinne Georg Breidensteins kann diese Form der Betrachtung von Unterricht als eine praxistheoretische Untersuchungsform angesehen werden. In praxistheoretischen Ansätzen wird das Soziale in den alltäglichen Praktiken beobachtet, die sich durch praktisches Wissen und Können in Routinen herausgebildet haben. Es geht nicht um normative Orientierungen oder einen interpretierbaren Sinn, der beispielsweise in „rational choice“-Ansätzen, in den gängigen Entscheidungen von den Handelnden angenommen wird. Der beobachtende Blick löst sich von einzelnen Akteuren im Feld und konzentriert sich auf wiederkehrende Formen ihres Agierens. Breidenstein wendet diese sozialwissenschaftliche Forschungsrichtung auf Schulunterricht an. Dabei macht er auf die besondere Perspektive aufmerksam, die eine ethnografische Forschung auf Unterricht entwirft:

„Der Ethnograph beobachtet also keine Lernprozesse von Schülern und auch nicht die didaktischen Überlegungen und Ziele von Lehrpersonen, sondern das konkrete *Tun* der Beteiligten.“ (Breidenstein 2008: 112)

„Eine *praxistheoretische* Unterrichtsforschung orientiert sich [...] an der *Performanz* des Lehrens und Lernens, an dem situativen und praktischen Vollzug von »Unterricht«.“ (ebd.: 111)

Das für den Gedankengang des vorliegenden Textes Interessante hieran ist, dass die oben thematisierte Fotografie der Klassensituation eine Vorstellung hervorruft, wie Unterricht üblicherweise inszeniert wird, dieser weicht aber zugleich von Anteilen an gängigen Unterrichtsformen ab. Die Fotografie zeigt eine normale Klassensituation und doch wird etwas aufgeführt und verhandelt, das den erwarteten Ansprüchen an eine Schulstunde widerspricht.

Aus der Perspektive der Beteiligten kann die Abweichung vom üblichen Verhalten ein Lustgewinn sein, sie ist zugleich die kreative Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler. Dadurch entsteht vielleicht ein Parallelmodell zu Schulunterricht inner-

halb von Unterricht, der sich an den Verhaltensformen jedes Einzelnen entwirft. Gerade in solchen Momenten des Aussetzens von Erwartetem können aber die institutionellen sowie biografisch oder kulturell wirksamen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht spürbar werden. Und sie lassen sich in Anteilen verschieben. Zumindest wird die Positionierung jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin in diesem Kontext als Positionierung spürbar und für einen Moment zu einer Setzung, die auch anders aussehen könnte.

Die Frage ist, ob jetzt der oder die Lehrende ein Feldforscher oder eine Feldforscherin ist, der oder die parallel zum Unterricht das eigene professionelle Feld erforscht – falls das überhaupt möglich ist – oder ob sogar die Lernenden im Sinne eines forschend-lernenden Unterrichts agieren und dafür besondere Haltungen einnehmen, um ihren „Schüler-Job“ forschend auszuloten.

Künstlerische Praxen in kulturellen Feldern, ein Beispiel. Nana Petzet „Im Peutegrund“

Auch Künstlerinnen und Künstler begeben sich in soziale Felder oder in Räume außerhalb des Kunstsystems, um dort künstlerisch-forschend zu arbeiten. Im Zuge des sogenannten „ethnographic turn“ in der Kunst der 90er Jahre spricht Hal Foster vom „Artist as Ethnographer“ (so lautet die Überschrift zum 6. Kapitel in seinem Buch „The Return of the Real“, 1996). Am Beispiel einer künstlerischen Arbeit von Nana Petzet kann das Erkenntnispotenzial einer solchen künstlerischen Feldforschung thematisiert werden, aber auch die dafür notwendigen Haltungen und auftauchenden Widerstände. Nana Petzet lebt und arbeitet in Hamburg. Im Zentrum ihrer Arbeit steht häufig die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Disziplinen⁵.

5 Z.B. in der Arbeit „Schrödingers Katze“ (1987/1993) reflektiert sie in einem performativen Vortrag die Quantenmechanik und deren stochastische Grundannahmen.

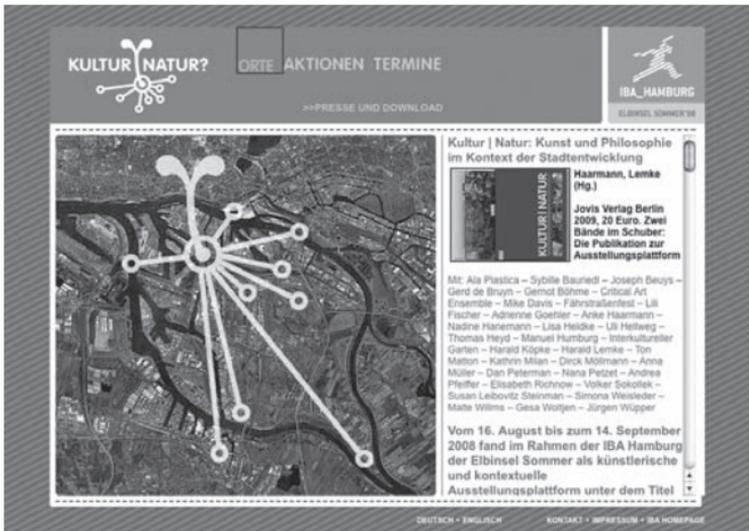


Abb. 3: Bildschirmbild der Internet-Seite www.natur-kultur.net

Für den Sommer 2008 wird die Künstlerin eingeladen, an einer künstlerischen und kontextuellen Ausstellungsplattform unter dem Titel „Kultur | Natur“ in Hamburg-Wilhelmsburg teilzunehmen.⁶ Geld- und Kontextgeberin ist die IBA (die internationale Bauausstellung IBA Hamburg auf den Elbinseln Wilhelmsburg, Veddel und dem Harburger Binnenhafen). Das Gebiet zeichnet sich durch eine besondere Verwobenheit von vielfältiger Kultur und Natur aus: „Die Elbinseln Wilhelmsburg und die Veddel nehmen nicht nur durch ihre Lage als Europas größte Flussinseln einen besonderen Stellenwert ein. Auf dem von Hafen und Industrie, Landwirtschaft und Brachflächen durchdrungenen Gebiet leben ca. 50.000 Menschen aus mehr als 40 Ländern mit einer überproportional hohen Anzahl an Jugendlichen.“⁷

Internationale Bauausstellungen gibt es in Deutschland seit dem Modellbau-Projekt der Darmstädter Mathildenhöhe im Jahre 1901. Auf den IBA werden aktuelle urbane Fragen zum

6 Dokumentiert sind diese Projekte in einem Katalog (vgl. Haarmann/ Lemke 2008) und im Internet: www.natur-kultur.net (06.10.2010).

7 Selbstdarstellung der IBA auf www.natur-kultur.net (06.10.2010)

Thema gemacht und – wie in Hamburg aktuell – die städtebaulichen Veränderungen und nachhaltigen Entwicklungen von ausgewählten Quartieren zum Ziel gesetzt. Dafür wurde in diesem Projekt aktuelle Kunst hinzugezogen – sicher auch, um es populär zu machen. Aber das verspricht nicht nur Glanz, sondern auch Konflikte.

Die Plattform „Kultur | Natur“ haben die Kuratorin Anke Haarmann und der Kurator Harald Lemke entwickelt. Sie setzt sich aus vier Aktionen zusammen: einer Plakatstrecke, einem Archiv der Künste, einzelnen künstlerischen Projekten und sogenannten „Ausflügen des Denkens“.

Haarmann/ Lemke benennen das Spannungsfeld des besonderen Ortes auf der Website www.natur-kultur.net:

„Die verschiedenen Positionen befragen künstlerisch den Wandel des physischen, geistigen und sozialen Klimas: Sie setzen sich mit der Stadt im Klimawandel, mit dem Verhältnis zwischen Kultur und Natur, zwischen Ökologie und Industrie oder mit dem Zusammenspiel von Urbanität und Lebensqualität auseinander.“

Nana Petzet entdeckt bei ihren Recherchen für ein geeignetes Projekt den „Peutegrund“, entsprechend benennt sie später ihre Arbeit „Im Peutegrund“. Es ist ein grünes Gebiet mit einem kleinen See, das hinter dem Peutehafen liegt. Das ursprünglich für industrielle Zwecke angelegte Hafenbecken hat sich in den letzten 30 Jahren, in denen es „vergessen“ wurde, zu einem besonderen Biotop entwickelt. Bis zur Flut von 1962 gab es dort Kleingärten und kleine Gewerbebetriebe. Heute gehört das Gebiet, das bei Hochwasser noch immer überflutet wird, der Hamburg Port Authority (HPA). Eine Spundwand grenzt das Gebiet ab, um das anliegende Industriegebiet vor Hochwasser zu schützen, aber es gibt einen Zu- und Ablauf.

Die Künstlerin begeht das Gebiet mit Spezialisten: einem Ornithologen, einem Botaniker, einem Entomologen (Spezialist für



Abb. 4: Im Peutegrund nach der Rodungsaktion (Foto: Nele Gülck)

Insekten) und einem Amphibienexperten. Bei der Begehung wird eine biologische Kartierung erstellt und die Aussagen der Experten fließen in einen Film ein, in dem die Tier- und Pflanzenwelt des Peutegrundes vorgestellt werden: Blutweiderich, Wespenspinne, Stabwanze und Reiher. Dabei gelingt auch der

Nachweis der Besiedelung durch die sehr seltene gestreifte Zartschrecke, die in der Roten Liste in der Kategorie 1 „vom Aussterben bedroht“ geführt wird.

In einer Rodungsaktion, die Nana Petzet gemeinsam mit dem BUND unternimmt, werden kleine Flächen des Peutegrunds vom japanischen Staudenknöterich befreit, der zu den Neophyten gehört und sich dort wuchernd ausbreitet. Neophyten sind Pflanzen, die von Menschen aus geografisch weit entfer-



Abb. 5: Die gestreifte Zartschrecke (Foto: Frank Röbbelen)

ten Regionen – willentlich oder unbeabsichtigt – mitgebracht wurden und die sich hier z.T. expansiv ausbreiten. Die Neophytenbeseitigung ist eher als ein symbolischer Akt zu verstehen, der für die Rettung der Biodiversität im Peutegrund steht, denn der Knöterich wächst schnell wieder nach. An der symbolischen Aktion wird deutlich, dass Naturschutz unter Umständen die Zerstörung von Natur beinhalten kann.

Bemerkenswerterweise rief das Peutegrund-Projekt und die neue Aufmerksamkeit durch die Kunstplattform heftige Reaktionen hervor: Die Eigentümerin des Grundstücks, die Hamburg Port Authority (HPA), ließ rund um das Gebiet Schilder aufstellen: „Betreten verboten!“ Ein biologisch schützenswerter Raum würde den wirtschaftlichen Interessen der HPA nicht mehr dienen können.

Ein Stück Land Art lässt die Künstlerin durch rostrote Flecken im grünen Biotop entstehen (vgl. Abb. 4), während gleichzeitig die Neophyten-Problematik in den Blick gerückt wird. Die abgeschnittenen Knöterich-Stangen bringt Petzet zu ihrem



Abb. 6: Ausstellungssituation (Foto: AHL (Harald Lemke und Anke Haarmann))



Abb. 7: „Betreten verboten“ (Foto: Nele Gülck)

Ausstellungsort: einem Bootsschuppen in der Nähe des Peutegrunds an der Norderelbe. Hier zeigt sie die Dokumentationen der Kartierung und der Knöterich-Aktion. Aus Knöterich-Stangen flicht die Künstlerin Matten und funktionalisiert sie zu Elementen einer Ausstellungsarchitektur. Damit laufen in der

Ausstellung die verschiedenen Zugänge zum Peutegrund und die sich zum Teil widersprechenden Diskurslinien zusammen. Nana Petzet hat ein Mapping angefertigt, in dem die verschiedenen Kontexte und Bezugsfelder und damit die in diesem Projekt wirksamen Rahmungen in einer Grafik sichtbar werden: Alltag, Stadtteilkultur und Stadtteilpolitik, öffentlich gefördertes „Kunstprojekt“ (Institution), Biologie (Entomologie, Ornithologie, Botanik), Politik, Grundbesitz, Wirtschaft, Naturschutz sowie lokale und globale Diskurse und nicht zuletzt die aktuelle Kunst selbst, die den Freiraum für eine solche Feldforschung im Sinne einer künstlerischen Praxis bietet⁸.

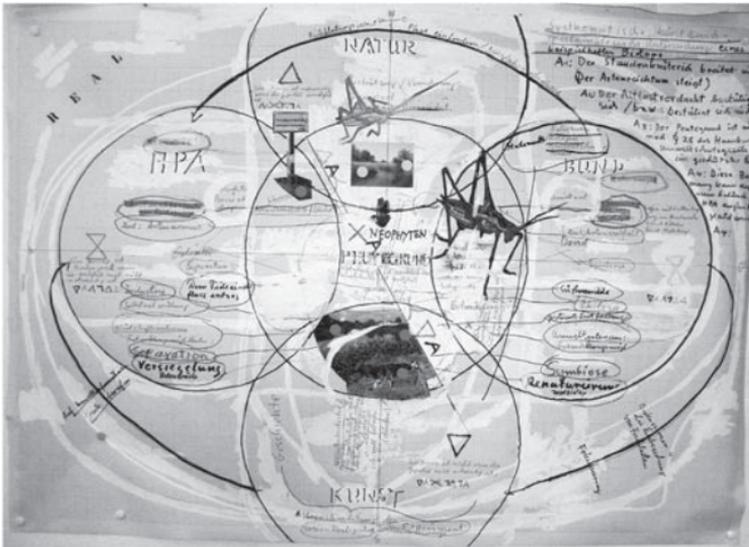


Abb. 8: Eine Skizze der Künstlerin Nana Petzet zu den Kontexten und Diskurslinien der Arbeit „Im Peutegrund“

Zum Selbstverständnis der künstlerischen und kontextuellen Plattform „Kultur | Natur“ schreibt das Kuratorenteam:

8 Hal Foster (1996: 171) spricht von vertikalen und horizontalen Bezügen in der Praxis von Künstlerinnen und Künstlern, die nicht nur in den Räumen der Kunstinstitutionen, sondern auch in Räumen des privaten und öffentlichen Lebens arbeiteten: Foster bezeichnet diese Form der künstlerischen Arbeit als eine horizontale, im Gegensatz zur vertikalen Arbeit, die sich auf historische künstlerische Formen eines Genres oder bestimmter Medien beruft.

„Künstlerische Prozesse, die Kunst als Praxis eines urbanen Lebens verständlich machen, radikalisieren den Begriff der Partizipation. [...] Während der Ansatz partizipatorischer Kunst häufig auf einer Kooperation zwischen Künstlern und Bürgergruppen basiert, um durch die Teilhabe an kulturellen Prozessen neue soziale Zusammenhänge entstehen zu lassen, setzt der Elbinsel Sommer 2008 auch auf eine Kunst im öffentlichen Interesse.“⁹

Ein Brachraum, der als Altlastenverdachtsfläche und Hafenerweiterungsgebiet definiert ist, wird in seinem Wert als Biotop sichtbar. Andere reagieren darauf entsprechend ihren eigenen Interessen. Der Anstoß zu seiner Neubewertung macht die darunter liegenden Interessenzusammenhänge sichtbar. Natur, Kultur und Politik und Öffentlichkeit wirken zusammen. Und trotzdem geht die Kunst nicht in den Interessen auf, sie kann nicht zur Dienstleistung oder zur reinen PR für machtpolitische Zwecke mutieren – dann würde sie ihren Standort als Kunstproduktion verlieren. Die Verlockungen sind aber groß, dem nächsten Grünen-Politiker zu entsprechen und in einer Round-Table-Diskussion Politik zu machen oder dem BUND einen neuen visuellen, tatsächenträchtigen Aufhänger und das nötige empfindsame Publikum zu liefern.

Ethnografie, Kunst und Pädagogik

Die bisherigen Beispiele und Überlegungen stammen zunächst aus sehr unterschiedlichen Zusammenhängen: Im Sinne der ethnografischen Methodologie werden empirische Forschungsmethoden in Abhängigkeit vom beforschten Feld entwickelt und in dem Bewusstsein angewandt, dass ihre Anwendungen wiederum das Feld verändern. Wissenschaftliches Forschen lässt sich also als Intervention begreifen. Aber auch künstlerisches Handeln in sozialen oder außer-künstlerischen Feldern hat Er-

9 www.natur-kultur.net (06.10.2010)

kenntnispotenzial. Umgekehrt lassen sich also künstlerische Interventionen in Anteilen als Forschung begreifen.

Auf welche Weise können diese Bezugsbereiche und Praxen der empirischen Wissenschaft und der Kunst zusammengedacht werden?¹⁰ Stellt man die wissenschaftlichen und künstlerischen Beispiele und deren Kontexte einander gegenüber, treten in einigen Hinsichten Gemeinsamkeiten auf: In jedem Beispiel stellte sich das Problem, Zugang zum jeweilig beforschten Feld zu erhalten. Es ging gerade nicht darum, eine möglichst neutrale oder unbeteiligte Beobachtungsposition einzunehmen. Damit begibt sich ein künstlerisch wie ein sozialwissenschaftlich Forschender in ein unbekanntes Feld – zumindest muss der forschende Blick so befremdet werden, dass das Feld fremd erscheint. Das bringt die Forderung nach besonderen Haltungen der oder des Forschenden mit sich, die nicht nur für eine ethnografische oder künstlerische Arbeit einzunehmen sind, sondern sogar in der Ausübung forschenden Lernens. Weitere Gemeinsamkeiten liegen in der geforderten Reflexivität des subjektiven Standortes, der Methodenpluralität, dem Einbezug von Experten, dem Bezug zu anderen Kontexten sowie im Umgang mit den Kräften der Performanz und Widerständigkeit.

Konzepte für forschendes Lernen im Kontext von Kunstpädagogik gibt es bereits¹¹, in denen viele der Haltungen, Arbeitsbedingungen und Handlungsrahmungen wiederzufinden sind. Worauf aber die hier vorgestellten thematischen Felder und

10 Gerade im Kontext kunstpädagogischer Praxis ist es nahe liegend, beide Bereiche miteinander zu kombinieren, entweder in Form einer Ethnografie von Kunstunterricht, um Unterricht, in dem künstlerisch-forschende Ansätze praktiziert werden, zu beforschen oder um Kunstunterricht und Formen des forschenden Lernens neu zu erfinden – also einer didaktischen Konzeption „forschenden Lernens“.

11 Vgl. die Konzepte der Ästhetischen Forschung (Helga Kämpf-Jansen, Manfred Blohm), der künstlerischen Feldforschung (Andreas Brenne), des Displacement (Christiane Brohl), der Naturforschung (Mario Ulaß), des Mapping und der Kartierung (Klaus-Peter Busse, Christine Heil, Joachim Kettel), Biografieforchung (Fritz Seydel, Andrea Sabisch) usw.

Beispiele aufmerksam machen, sind vielleicht darüber hinaus noch nicht betrachtete Haltungen und Wirksamkeiten:

1. Jedes Feld hat eine dynamische und komplexe Struktur: Mehrere Bezugsbereiche sind gleichzeitig auf mehreren unterschiedlichen Ebenen miteinander verknüpft. Über die Kontextezeugungen der Cultural Studies hinaus – gelebte Erfahrung, Diskurse und Diskurswiderstände sowie soziale Kontexte – ist der auf Institutionen und die Praktiken der Akteure gerichtete Blick wichtig. Insgesamt heißt das, den forschenden Blick nicht nur innerhalb des sichtbaren Feldes einzusetzen, sondern umgekehrt Bezüge sowohl zu anderen Lebenszusammenhängen und Diskursen zu suchen – auch unter Zuhilfenahme des Wissens von anderen und von Experten – wie auch subjektive Erfahrungsräume einzubeziehen. Und es gilt, wie im nächsten Absatz ausgeführt, in Aktion zu geraten.

2. Der produktive Umgang mit Widerständen:

Die von Kunstpädagog*innen in offenen Arbeitsprozessen geforderten Haltungen sind denen von Ethnograf*innen, wenn sie sich „dem Feld aussetzen“ im Sinne von Hirschauer/ Amann (1997: 19)¹² oder denen von Künstler*innen, die Feldforschung betreiben, durchaus ähnlich. Der Gedanke von Eva Sturm, „mit dem, was sich zeigt“ zu arbeiten, ist mit einer besonderen künstlerischen Haltung zu vergleichen. Dazu schreibt sie (2007: 80): „In der Bildungsarbeit mit Kunst, [...] könnte es darum gehen, Zeiten und Räume herzustellen, in denen sich etwas ereignen kann [...]. Zum Beispiel, wenn man etwas Unvorhergesehenes, etwas, das störend Zusammenhänge durchkreuzt nicht unverzüglich ausschließen, es weg-zu-disziplinieren sucht, sondern damit arbeitet.“

12 „Ethnographisch arbeitende Forscher*innen liefern sich in einer besonderen Weise ihren Untersuchungsfeldern aus: Die – manchmal fundamentale – Verunsicherung, wie man sich in einem fremden Feld zu bewegen und seine Äußerungsformen zu verstehen hat, ist ein gesuchter Zustand, durch den der Blick auf die Lebens- und Organisationsweise dieses Feldes geschärft wird.“ (Hirschauer/ Amann 1997: 19)

Meistens liegt gerade im Unerwarteten oder im Aussetzen von Sinn die Möglichkeit zu neuer Erkenntnis von Zusammenhängen. Etwas neu Entdecktes kann erst wahrnehmbar werden, wenn es ein paar Mal in vielleicht variierender Form wiedergekehrt ist oder seine Wirksamkeit im Feld nachvollziehbar wird.

Umgekehrt wurde in dem Beispiel der Peutegrund-Aktion von Nana Petzet deutlich, wie erst ihre Aktion eine Reaktion des Bezugssystems hervorrief. Die Interessensdimensionen der Feldbesitzer zeigten sich als Widerstand gegen die künstlerische Handlung. Die Aufführung und das tatsächliche künstlerische Handeln im Feld können wiederum neue Handlungen hervorrufen, in denen sich Bedingungen des Feldes zeigen. Ein Erkenntnispotenzial liegt also auch darin, wie die Akteure und das Bezugssystem des beobachteten Feldes auf etwas reagieren.

3. Die Erkenntnisdimension des Produzierens und Nachbildens: Der oder die Forschende produziert etwas oder führt etwas auf, das wie ein Modell für den beforschten Zusammenhang fungiert. So ist eine Ethnografie immer eine Rekonstruktion – oder sogar eine Dekonstruktion – des beforschten Feldes, also etwas neu Hergestelltes, das wiederum einen eigenen spezifischen Kontext zugleich mit erfindet. Entsprechend sind ein Videofilm mit Expertenmeinungen, eine Rodungsaktion und eine Ausstellungssituation eine Inszenierungsform der Kunst, die Zusammenhänge des Forschungsfeldes an einem anderen Ort als Kunst neu in Erscheinung bringt. In beiden Fällen ist also eine mediale und diskursive Transformation im Spiel, die das Erarbeiten eines Modells von Wirklichkeitszusammenhängen sichtbar macht.

Dabei ist es gerade die „Lücke“ zwischen realem Feld und Rekonstruktion, die Erkenntnispotenzial besitzt, und es ist der Prozess der Transformation, in dem Erkenntnis stattfindet. Entsprechend schreibt Christine Heidemann (2005: 160) zu den Arbeiten Mark Dions:

„Um das Spielerische dieser Adaption sowie die kritischen Implikationen, die darin enthalten sind, entschlüsseln zu können, ist es notwendig, den Verweischarakter der performativen Aktion Dions zu erkennen. Dabei ermöglichen es die Abweichungen von den Handlungsmodellen der professionellen Wissenschaftler/innen sowie zusätzlich die Kontextualisierung der Werke innerhalb des Systems Kunst, die Performance von dem, was sie bezeichnet, zu differenzieren.“

Die ethnografische Studie im Kontext der empirischen Sozialwissenschaften, das künstlerische Modell im Kontext der Kunst wie auch das Handeln von Schülerinnen und Schülern im Kontext der Schule beziehen sich zwar jeweils auf ein Forschungsfeld oder einen beforschten Zusammenhang, bleiben aber immer etwas Eigenes im jeweiligen Bezugsraum. Vielleicht ist es deshalb wichtig, mit Schülerinnen und Schülern in Lehr-Lern-Situationen, in denen es um forschendes Lernen geht, auch den jeweiligen Unterricht wie ein komplexes Modell neu zu erfinden und gemeinsam mit ihnen zur Aufführung zu bringen. In diesem Sinne ließe sich kunstpädagogisches Handeln auch als Intervention in das System Schule begreifen. Unterricht wird dabei zugleich neu konzipiert – zumindest ein wenig verschoben in Richtung einer kollektiven Sinnproduktion in Auseinandersetzung mit dem entstehenden Fragenfeld. Dabei könnten Erkenntnispotenziale provoziert werden, die vielleicht weiter reichen als die didaktisch beabsichtigten Erkenntnis- und Erfahrungszugänge.

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung Kunstpädagogische Positionen, Oldenburg, gehalten am 8. Dezember 2009

Literatur

- Breidenstein, Georg (2008): „Schulunterricht als Gegenstand Ethnographischer Forschung“. In: Hünersdorf/ Maeder/ Müller, S. 107–117
- Cloos, Peter/ Werner Thole (Hg.) (2006): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik, Wiesbaden: VS Verlag. (siehe vor allem die Einleitung und „Feldeintritte – ein Gespräch“, S. 231–253)
- Foster, Hal (1996): „The Artist as Ethnographer“. In: ders.: The Return of the Real. Cambridge, Mass. und London: MIT Press, S. 171–203
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Haarmann, Anke/ Harald Lemke (Hg.) (2009): Kultur – Natur: Kunst und Philosophie im Kontext der Stadtentwicklung. [Im Rahmen der Internationalen Bauausstellung (IBA), Hamburg], Berlin: Jovis (siehe auch www.natur-kultur.net)
- Heidemann, Christine (2005): Dilettantismus als Methode. Mark Dions Recherchen zur Phänomenologie der Naturwissenschaften. Internetpublikation vom 09.11.2006, erstellt 2005. URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-38036 / URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/3803/>
- Heil, Christine (2007): Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen. München: kopaed-Verlag
- Hirschauer, Stefan/ Klaus Amann (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (darin: Amann, Klaus/ Stefan Hirschauer: Ein Programm, S. 7–52)
- Hünersdorf, Bettina/ Christoph Maeder/ Burkhard Müller (Hg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa
- Meier, Michael (2007): „Nicht ‚aufpassen‘, sondern ‚zugucken‘. Komplexität des schulischen Geschehens ethnographisch erschließen“. In: ph akzente der pädagogischen hochschule zürich, Themenheft Schulethnographie, Heft 2/2007, S. 17–20 (siehe auch: www.der-ethnograph.de)
- Sturm, Eva (2007): „Mit dem, was sich zeigt. Über das Unvorhersehbare in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung“. In: Busse, Klaus-Peter/ Karl-Josef Pazzini: (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst-Kultur-Bild. Dortmund 2007, S. 71–91, hier S. 80

Winter, Rainer (2004): Cultural Studies. In: Flick, Uwe/ Ernst von Kardorff/ Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2004 (3. Auflage), S. 204–223

Winter, Rainer (2000): Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht. Opladen: Westdeutscher Verlag

Abbildungen

Abb. 1: Beobachtungsprotokoll von Robert Pfeil

Abb. 2: Fotografie in einem Kunstraum / Aktionskunst der Klasse 7a an der Realschule Albersdorf in Dithmarschen. Foto: Gunnar Berndt

Abb. 3: Internetseite www.natur-kultur.net

Abb. 4: Im Peutegrund nach der Rodungsaktion Foto: Nele Gülck

Abb. 5: Die gestreifte Zartschrecke Foto: Frank Röbbelen

Abb. 6: Ausstellungssituation

Foto: AHL (Harald Lemke und Anke Haarmann)

Abb. 7: „Betreten verboten“

Foto: Nele Gülck

Abb. 8: Eine Skizze der Künstlerin Nana Petzet zu den Kontexten und Diskurslinien der Arbeit „Im Peutegrund“

Christine Heil

Professorin für das Fach Kunstdidaktik an der Kunsthochschule Mainz der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 2003 bis 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin und später Akademische Rätin für das Fach Kunst und visuelle Medien an der Universität Flensburg. WS 2007/08 Vertretung der Professur Kunst-Vermittlung-Bildung im Kulturwissenschaftlichen Institut: KUNST-TEXTIL-MEDIEN, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. 2004 bis 2006 zusätzlich mit halber Stelle wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Kunstwissenschaft/Kunstpädagogik an der Universität Bremen, Promotion (bei Maria Peters) 2006.

Nach dem Studium der Bildenden Kunst an der HfbK in Hamburg sowie Erziehungswissenschaften und Mathematik an der Universität Hamburg erstes Staatsexamen und zwei Jahre Referendariat in Hamburg. Danach drei Jahre Lehrerin an einem Gymnasium in Hamburg mit den Fächern Bildende Kunst und Mathematik und Lehrbeauftragte an der Universität Flensburg.

Arbeitsschwerpunkte: Kunstpädagogik, Künstlerische und Ästhetische Forschung, Begegnung und kartierende Auseinandersetzung mit originalen Werken und aktueller Kunst, mediale Strukturen und Performance in Vermittlungssituationen und in partizipatorischen Kunstprojekten, Forschungsschwerpunkte: Qualitative Erforschung ästhetischer und kultureller Bildungsprozesse, ethnografische Methoden in Kombination mit künstlerischen Praxen

E-Mail: christineheil@gmx.de

siehe auch:

www.kunsthochschule-mainz.de

<http://kunst-medien-bildung.de/>

<http://www.kunst-textil-medien.de/schriftenreihe.html>

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nACT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentzsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maïke; Peters, Maria: »Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

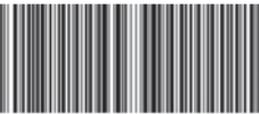
Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: »in Kunst, um Kunst und um Kunst herum«

Heft 23. 2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: »Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks«

Heft 24. 2012. ISBN 978-3-943694-02-4



978-3-943694-03-1