

Nadia Bader

**Zeichnen – Reden.
Formen der Artikulation in
bildnerischen Prozessen**

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, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Band 37

Bearbeitet von Lukas Sonnemann und Andrea Sabisch (Redaktion),

Gabriel Andres, Lukas Sonnemann (Lektorat)

Lisa James (Satz und Layout)

© 2017 Nadia Bader. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-13-0

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe 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) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe 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, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 37

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Nadia Bader

Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen

Zeichnen – Reden.

Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen

Die Studie Zeichnen – Reden fragt danach, wie individuelle Lehr-Lern-Gespräche im Kunstunterricht gestalterisch-künstlerische Prozesse beeinflussen. Ausgehend von videographisch dokumentiertem Unterricht zum Zeichnen in der gymnasialen Oberstufe werden mit qualitativ-empirischen Methoden die Wechselwirkungen zwischen dialogischem und bildnerischem Geschehen untersucht. Damit wird dezidiert in den Fokus gerückt, was zwischen der vorgängigen Konzeption und den am Ende vorliegenden bildnerischen Produkten geschieht: nämlich die Realisation von Lehr-Lern-Prozesse in ihrer Komplexität und Kontingenz.

In den Künsten ist insbesondere die individuelle Prozessbegleitung ein wesentlicher Aspekt von Lehren und Lernen. Sie ist durch das Performative des Handelns und Zeigens bestimmt. Ein nicht minder bedeutsames Instrument der Verständigung ist die Sprache. Im prozessbegleitenden Dialog, der sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Komponenten aufweist, bildet sich zweierlei ab: einerseits der Wechsel von einer Artikulation im Medium (zeichnen) zu einer Artikulation über das Medium (reden, zeigen, ...) und andererseits eine Verschiebung vom Produktiven zum Reflexiven. Sich über Entstandenes auszutauschen bedeutet, darauf zu reagieren, was auf dem Bildträger sichtbar wird, dies zu beschreiben und zu interpretieren. Noch Ausstehendes zu formulieren heißt dagegen, Visuelles zu antizipieren, dieses anzudeuten, aufzuzeigen. Im Zeigen von und Reden über Zeichnen und Zeichnung – über Absichten, Eingelöstes oder Verfehltes – treten geteiltes Sehen und Imaginiertes in Verbindung. Die Rezipienten verknüpfen „das, was sie wahrnehmen mit dem, was sie wissen und was durch das Wahrgenommene im Prozess des Erinnerns, Assoziierens und Nachdenkens aktiviert wird“ (Peters 2011, S. 248).

Die Studie Zeichnen – Reden gliedert sich in zwei Teilprojekte: In einem Pilotprojekt wurde 2012/13 an der Hochschule der Künste Bern von einem kleinen Team unter der Leitung

von Ruth Kunz die Gesamtanlage der Studie konzipiert, die Datenerhebung durchgeführt und eine Basisanalyse ausgewählter Daten vorgenommen. Dies wurde in mehreren Arbeits- und Begleiddokumenten festgehalten und ist in Form exemplarischer Ausschnitte online zugänglich.¹ Die Folgestudie realisiere ich seit 2014 im Rahmen meiner Dissertation. Diese ist als direkte Weiterführung der Pilotstudie angelegt und stützt sich mitunter auf dieselben empirischen Daten und auf die in der Basisanalyse erarbeiteten Erkenntnisse. Somit besteht eine enge Verbindung zwischen den zwei Teilstudien – sowohl konzeptuell und methodisch, als auch inhaltlich.² Im Zuge der Weiterarbeit hat es sich als wesentlich erwiesen, den Zusammenhang sowie den Übergang von der Teamforschung hin zur eigenständigen Qualifikationsarbeit sorgfältig zu reflektieren. Zudem stand ein zusammenfassender Bericht der Pilotstudie bislang aus. Die vorliegende Publikation erfüllt dieses Desiderat und legt gleichzeitig die Basis für meine Dissertation.

Der vorliegende Beitrag beginnt mit einer Darstellung des Forschungsstands und der Fragestellung sowie der Entwicklung des Forschungssettings der Studie. Der zweite Teil erläutert ausführlich die methodischen Zugänge zum Datenmaterial, ermöglicht einen exemplarischen Einblick in die konkrete Analyse und fasst die zentralen Erkenntnisse der Pilotstudie zusammen. Abschließend folgt im dritten Teil ein Ausblick zur Folgestudie.

Forschungsdesiderat und Entwicklung des Forschungssettings

Verschiedene Symposien und Tagungsbände hatten sich kurz vor Beginn unserer Pilotstudie dem Sprechen über Kunst gewidmet, so etwa das internationale, fachdidaktische Symposium Reden über Kunst (2010), das Loccumer Kolloquium Kunst – Sprache – Vermittlung (2011) und die Tagungsreihe der Schweizerischen Kunsthochschulen HKB und ZHdK mit dem Titel Die Künste in der Bildung – Der Lehr-Lern-Dialog an der Schnittstelle zwischen den Künsten (2011).³ Die Wechsel-

wirkung zwischen Lehr-Lern-Dialogen und bildnerischen Prozessen in Unterrichtssituationen blieben dabei interessanterweise weitgehend unbeachtet.

Nun ist jedoch der Austausch über im Entstehen begriffene Zeichnungen anderer Natur als das Sprechen über Kunstwerke (Lange 2010) bzw. über zeichnerische Produkte von SchülerInnen. Hier bezieht sich ein Reden sowie Zeigen auf bildnerische Arbeitsschritte, welche die Handelnden unmittelbar betreffen. Anders formuliert: Was sich auf dem Bildgrund als Zwischenstand des zeichnerischen Arbeitens zeigt, ist (noch) verhandelbar. Offen bleibt dabei, ob und wie das prozessbegleitende Gespräch, das den Wechsel von einer produktiven zu einer reflexiven Haltung impliziert, Anlass zu neuem Bildhandeln wird.

Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung hatten wir als Forschungsstand im Projektantrag festgehalten: „In der kunstpädagogischen Vermittlungsforschung lassen sich zwei Forschungsfelder unterscheiden: Einerseits die Untersuchung von Bildfindungsprozessen und andererseits die Deskription von Interaktionsformen. Die Verbindung beider Ansätze, nämlich zu beobachten und zu beschreiben, wie produktive und reflexive Momente ineinandergreifen, steht noch weitgehend aus. Erste Ansätze hierzu finden sich in der Publikation von Kirchner (2010). Darin stellt Norbert Schütz drei exemplarische Forschungsprojekte vor, welche die enge Verbindung zwischen Bild- und Sprachhandeln im Vorschulalter aufzeigen (Schütz 2010): die Untersuchung von Koepe-Lokai (1996), welche die Wechselwirkung monologischen Sprechens und zeichnerischer Aktivität beschreibt, die Arbeit von Gatz (Schütz 2010, S. 35), die das Gespräch in einer Kleingruppe fokussiert und das Projekt von Andresen (ebd. S. 37), welche bei zwei selbstständig arbeitenden Zweiergruppen den Wechsel zwischen intra- und interpersonaler Kommunikation beobachtet. Allen Studien gemeinsam ist eine Aufmerksamkeit für die in sprachlicher Interaktion möglichen Transformationsprozesse und deren Manifestation in fortschreitender Arbeit. Während frühe Kinderzeichnungsforschung mit dem Einbezug sprachlicher

Äußerungen in erster Linie das Entstehen visueller Analogien zu klären versucht, kommt der Sprache in schulischen Vermittlungssituationen eine andere und noch ungeklärte Bedeutung zu. Erste Ansätze hierzu sind an der HKB (Bader 2010) und an der PH Zürich (Kunz 2011) mit je unterschiedlichen Akzenten (Fotografie/Zeichnen) entwickelt worden.“ (BFH-Projektantrag 2011).⁴

Fragestellung

Um im Sinne der Grundlagenforschung zunächst ein empirisches Phänomen zu beschreiben und zu verstehen, stellten wir im Rahmen der Studie folgende Frage: In welcher Weise beeinflusst der kommunikative Austausch das bildnerische Denken und Handeln? Das Pilotprojekt untersuchte folglich mit qualitativ-empirischen Methoden sowohl die zeichnerischen als auch die dialogischen Artikulationen in Lehr-Lern-Situationen. Unsere Aufmerksamkeit galt also zum einen dem kommunikativen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden, zum anderen den zeichnerischen Handlungen der Lernenden.

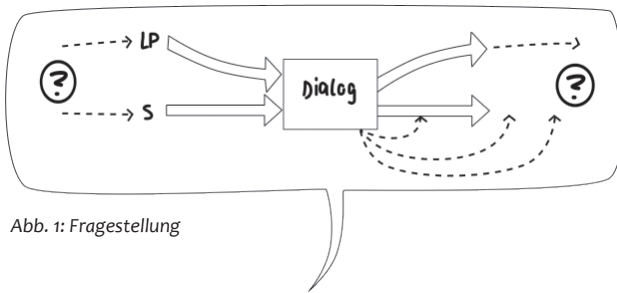


Abb. 1: Fragestellung

Um die dialogische Verständigung im Kontext von Bildfindungsprozessen nachzuvollziehen, stellten sich hinsichtlich der Lehr-Lern-Gespräche folgende Fragen: Wie wird über eine im Entstehen begriffene Arbeit gesprochen oder verhandelt? Aus welchen unterschiedlichen Situationen heraus entsteht die Notwendigkeit eines kommunikativen Austauschs? Wer initiiert wann und wie den Dialog? Welche Intentionen und ästhetischen Wertvorstellungen werden in den Äußerungen

kenntlich? Mit Blick auf die Zeichenprozesse fragten wir, inwiefern bedeutsame, neue bildinhaltliche und/oder bildstrukturelle Entscheidungen kenntlich wurden und welche zeichnerischen Zugangsweisen und Absichten sich davon ausgehend vermuten ließen? Der Fokus lag dabei auf direkt beobachtbaren Phänomenen.

Zeichnerische Zugangsweisen und Aufgaben

Bildnerische Prozesse und begleitende Gespräche spielen sich im Unterricht oft vor dem Hintergrund einer Aufgabenstellung ab, sie sind miteinander gekoppelt. Aufgaben definieren Rahmenbedingungen und Ziele, an denen sich bildnerisches Arbeiten und Lehr-Lern-Gespräche orientieren. Das heißt, die beteiligten Schüler*Innen und die Lehrperson setzen sich immer in irgendeiner Weise in ein Verhältnis zum erteilten Auftrag, was auch Abgrenzungen einschließt. So fragte sich, inwiefern verschiedene Aufgabenstellungen zu unterschiedlichen Formen von bildnerischen Prozessen sowie Lehr-Lern-Gesprächen führen und wie sich dies wiederum auf die Frage nach potentiellen Wechselwirkungen auswirkt. Das Konzept der Pilotstudie sah daher einen Vergleichshorizont vor: In derselben Schulklasse und mit derselben Lehrperson wurden zwei Unterrichtseinheiten zu je unterschiedlichen, zeichnerischen Aufgabenstellungen durchgeführt, die im Zuge der Auswertung miteinander verglichen werden sollten. Bereits zu Beginn der Projektplanung schien uns überdies ein möglichst „normaler“ Unterricht als Beobachtungsgegenstand interessant. Als klassische, allgemein bekannte Aufgabe lag das zeichnerische Objektstudium nach Anschauung nahe, das an Schulen vielerorts fester Bestandteil des Curriculums ist – unabhängig davon, welche spezifische Bedeutung diesem zeichnerischen Zugang beigemessen wird. Als kontrastiver Vergleich bot sich das Zeichnen aus der Vorstellung bzw. aus der Erinnerung an. Ausgehend von diesen konzeptuellen Vorüberlegungen wurden die konkreten Aufgabenstellungen in Anlehnung an die Aktionsforschung (Altrichter/Posch 2007) von der Lehrperson und den Forschenden gemeinsam entwickelt, wobei die

primäre Vorlage von der Lehrperson stammte. Es war uns ein Anliegen, trotz der forschungsbezogenen Eingriffe in den Unterricht, eine möglichst alltagsnahe Situation zu initiieren. Die Lehrperson sollte daher eine reguläre Unterrichtsstunde in einer für sie gewohnten Weise durchführen und nicht für die Datenerhebung eine Best-Practice-Lösung inszenieren. Nicht die qualitätsbezogene Beurteilung der Aufgabenstellungen und des Unterrichts sollten im Fokus der Studie stehen, sondern grundlegenden Fragen der Kommunikation und Interaktion.

In der Pilotstudie wurden beide Unterrichtseinheiten – d.h. das Zeichnen nach Anschauung und das Zeichnen aus der Vorstellung / Erinnerung – durchgeführt und dokumentiert; aus forschungsökonomischen Gründen konnte in der Basisanalyse nur ein Teil der Daten, namentlich der Unterricht zum Zeichnen nach Anschauung berücksichtigt werden. Entsprechend wird das Zeichnen aus der Vorstellung im Folgenden nur punktuell als Vergleichshorizont herangezogen, um die Spezifik des Zeichnens nach Anschauung genauer zu fassen. Der Artikel „Blick, Zeichen, Worte“ von Ruth Kunz (2014) bietet jedoch einen exemplarischen Einblick zum Zeichnen aus der Vorstellung.

Schauen und Zeichnen

Gegenstand des Zeichnens nach Anschauung waren Handtaschen vom Trödelmarkt, die hinsichtlich ihrer Form und Materialität sehr verschieden waren. Zunächst näherten sich die Schülerinnen⁵ in zwei Kurzaufgaben an ihr individuelles Studienobjekt an. In der ersten Aufgabe galt es, die Gesamtform der Tasche aus unterschiedlichen Perspektiven mit Tusche aus einem Fleck heraus zu entwickeln. In der zweiten Aufgabe wurde die äußere Kontur der Tasche „blind“ (ohne visuelle Kontrolle) mit dem Blick auf den Gegenstand gezeichnet. Die Hauptaufgabe hatte eine lineare Sachzeichnung zum Ziel, welche die jeweilige Tasche möglichst realistisch sowie charakteristisch wiedergeben sollte (vgl. Abb. 2a und 2b). Insbesondere die Hauptaufgabe entsprach damit einer traditionell als Natur- und Objektstudium definierten Zugangs-

weise, die sich auf die wahrnehmbare Außenwelt bezieht und Zeichnen als ein erkundendes Sehen begriff. Sie fokussiert die Fähigkeit, Formen und Formzusammenhänge zu erfassen, Linien in ihrer Lebendigkeit von gerade, gebogen, dick und dünn zu entfalten und Körper und Räume plastisch erfahrbar zu machen. Tonwert und Farbigkeit waren ausgeklammert, da ausschließlich linear und mit Bleistift gearbeitet wurde. Konzentriert auf die Darstellung der Dinge und ihre plastische, räumliche sowie materialbezogene Erscheinung ist das Zeichnen nach Anschauung somit einem mimetischen Bildverständnis verpflichtet, welches sich um ein Dialogisieren mit dem Objekt im Wechselspiel zwischen Beobachten und Zeichnen bemüht. Im Vergleich dazu begriff das Zeichnen



Abb. 2a: Zeichnen nach Anschauung: Dialog, Prozess

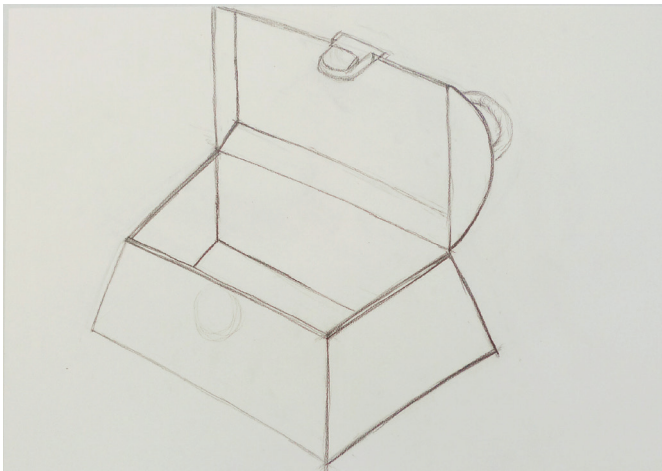


Abb. 2b: Anschauungszeichnung

aus der Vorstellung das Sichtbarmachen als Austausch zwischen „inneren“ und „äußeren“ Bildern, zwischen äußerer Wirklichkeit und sinnlicher Empfindung und Imagination. Die Fähigkeit zum Erfinden und Fantasieren, zum Experimentieren und Assoziieren lässt sich hier nur indirekt beobachten – anhand der Spuren, die in der Zeichnung selbst sowie im Gespräch zum Ausdruck kommen.

Kommunikative und zeichnerische Prozesse dokumentieren

Die Studie Zeichnen – Reden wurde auf den Unterricht im Fach „Bildnerisches Gestalten“ (CH) bzw. „Bildende Kunst“ (DE) an Gymnasien (9.–12. Schuljahr) ausgerichtet. Für die Datenerhebung im Frühjahr 2012 konnten zwei Lehrpersonen und jeweils eine Schulklasse der Oberstufe (Sekunda) eines Gymnasiums im Kanton Bern (CH) gewonnen werden, wobei letztlich nur die Daten einer Klasse und einer Lehrperson Gegenstand der Analyse wurden. Der Prämisse der Alltagsnähe entsprechend fanden die Datenerhebungen im regulären Schulzimmer statt.

In einer Testerhebung hatte sich gezeigt, dass Kameraaufnahmen von Gruppentischen zwar hinsichtlich der Bedeutung von Dialogen für zeichnerische Prozesse interessant wären – Peer-to-Peer-Gespräche ließen sich mitberücksichtigen – sich jedoch technisch und methodisch ungünstig auswirkten. Ein weiter Aufnahmewinkel (im HD-Format: 1920 x 1080 Pixel) ging auf Kosten der Erkennbarkeit von Details auf einzelnen Zeichnungsblättern, was eine nachträgliche Rekonstruktion zeichnerischer (Mikro)Prozesse erheblich erschwert hätte.

Schließlich wurde während zweier im Abstand einer Woche durchgeführter Unterrichtseinheiten – je eine zum Zeichnen nach Anschauung und zum Zeichnen aus der Vorstellung / Erinnerung – zeichnerische Prozesse und damit einhergehende Interaktionen videographisch dokumentiert, und zwar mit folgendem Setting (vgl. Abb. 3, 4): mittels Fotografien sowie Notizen und Skizzen konnten die räumlichen und situativen

Gegebenheiten von Setting und Unterricht dokumentiert werden. Hinsichtlich der Videografien der zeichnerischen Prozesse entschieden wir uns für einen engeren Fokus und den Blick von oben auf einzelne Arbeitstische. Drei Standvideokameras dokumentierten die gesamte Arbeitsfläche mit Zeichnungsblatt und prozessbegleitenden Handlungen, Gesten etc. von drei zufällig ausgewählten Fokusschülerinnen. Einzig die Gesichter der Zeichnenden, deren Mimik und Blick blieben verborgen. Videoaufnahmen einer bewegten Handkamera gekoppelt mit einem Funkmikrofon, welches die Lehrperson bei sich trug, zeichneten gleichzeitig die Einzelgespräche zwischen der Lehrenden und den Lernenden auf (vgl. Abb. 2a). Die Fokussierung auf Einzeltische erschien auch hinsichtlich der Gesprächssituationen als sinnvolle Vereinfachung innerhalb der komplexen Gesamtanlage. Peer-to-Peer-Gespräche wurden nicht untersagt, doch durch die Einzeltischanordnung bewusst eingeschränkt.

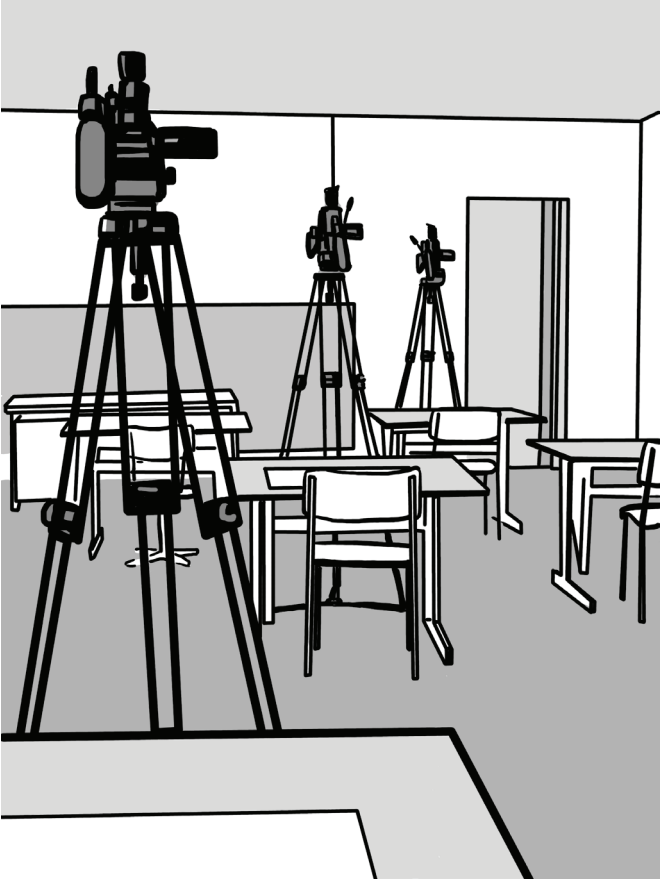


Abb. 3: Raumansicht

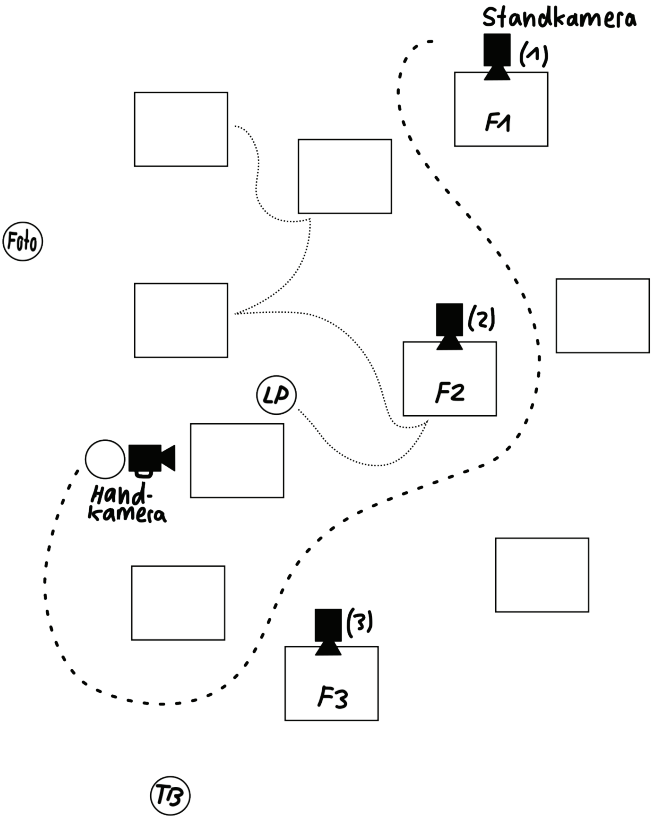


Abb. 4: Raumanordnung

Analyseprozess und Ergebnisse

Die Basisanalyse war insgesamt darauf ausgerichtet, zeitlich sequenziell zu rekonstruieren und zu verstehen, was im video-graphierten Unterricht geschah. Als Zwischenergebnisse liegen somit Rekonstruktionen und Erstinterpretationen zur Unterrichtsstruktur vor, zum zeichnerischen Vorgehen der drei Fokusschülerinnen und zu den beratenden Einzelgespräche zwischen ihnen und der Lehrperson. Im Folgenden werden die drei Teilanalysen jeweils methodisch eingeführt und an einem konkreten Analyseauschnitt veranschaulicht. Betrachtet werden Ausschnitte erstens aus der mündlichen Einführung in die Aufgabenstellung zur linearen Sachzeichnung im Plenum der Klasse, zweitens aus einem individuellen Lehr-Lern-Gespräch zwischen der Lehrperson und der Schülerin Lisa, und drittens aus dem zeichnerischen Prozess der Schülerin, der dem Gespräch vorausgeht.

Die Analysen der Pilotstudie wurden in tabellarischen Analysestrukturen („Strukturpapiere“) dokumentiert (davon online zugänglich: ZePro 5, 7 und 8). Neben zusammenfassenden Texten machen tabellarische Darstellungen die Analyseschritte und Zwischenergebnisse nachvollziehbar, indem sie ausgewählte Ausschnitte aus dem Datenmaterial (Transkript, Videostills) mit deren Beschreibung und Interpretation verbinden.

Unterricht als komplexes Gefüge im sozialen Verbund

Ausgehend von den Audiodaten (aufgenommen mit dem Funkmikrofon) wurden zunächst alle im Unterricht geführten Gespräche transkribiert. Die Klassengespräche wurden auf Hochdeutsch geführt, Einzelgespräche auf Schweizerdeutsch, was bei der Transkription berücksichtigt wurde. Eine gezielte Übersetzung ausgewählter Passagen auf Hochdeutsch erfolgte im Verlauf der Auswertung insbesondere zur Forschungskommunikation im deutschen Sprachraum, wobei sich die Analyse selbst immer an der Originalsprache orientiert.

Zuerst war vorgesehen, einzelne Lehr-Lern-Gespräche fokussiert in den Blick zu nehmen. Beim Sichten der Daten und

in der gemeinsamen Diskussion stellte sich jedoch heraus, dass ein Grundverständnis des gesamten Unterrichtsverlaufs notwendig war, um ausgewählte Gespräche sowie zeichnerische Prozesse bzw. Prozessphasen sinnvoll analysieren und interpretieren zu können. Denn: Ereignisse und Impulse, die sich auf die zeichnerischen Prozesse der Schülerinnen auswirkten, konnten sich auch außerhalb der Einzelgesprächen ereignen. Dialoge und zeichnerische Prozesse wurden somit als im Unterricht eingebettete (Inter-)Aktionen betrachtet. Die erste Analysephase widmete sich daher dem globalen Unterrichtsgeschehen im zeitlichen Verlauf, das zwar von der Lehrperson initiiert, doch von allen Beteiligten mitgestaltet und beeinflusst wurde. Leitend waren die Fragen: Was geschieht im Unterricht? Welche Phasen lassen sich erkennen (Einführung von Aufgaben, Übergänge, Arbeitsphasen, Besprechungen von Aufgaben,...) und welche Gesprächsmodi differenzieren (Rede an die Klasse, Klassengespräche, Einzelgespräche,...)? Wer ist wann, wie in Gespräche involviert (Identifikation einzelner Sprecherinnen)?

Den gemeinsamen Realisationsprozess des Unterrichtsgeschehens galt es in seiner Zeitlichkeit bzw. Sequenzialität (Sequenzanalyse) zu rekonstruieren, ausgehend von der im Datenmaterial inhärenten, situationsimmanenten Sinnkonstruktion. In Teamdiskussionen analysierten wir sodann sukzessive die Audiodokumentation sowie Transkription der gesamten, im Unterricht geführten Gespräche, wobei der Unterrichtsverlauf in 14 Sequenzen unterteilt wurde, die sich aus der Logik der dokumentierten Ereignisse ableiteten. Letztere waren hinsichtlich ihres zeitlichen Umfangs, inhaltlich sowie strukturell sehr unterschiedlich (ZePro 7, S. 1). Um die Unterrichtsstruktur, insbesondere den Wechsel zwischen öffentlicher Rede und individuellen Gesprächen in einer Übersicht zu erfassen und die einzelnen Personen in den Gesprächen zu identifizieren, wurde zudem eine farbkodierte Zeitachse erstellt. Die verschiedenen Sprecherinnen scheinen als Stimmen in einer vielschichtigen Partitur auf (ebd. S. 2, Abb. 5). Sowohl die Sequenzstruktur als auch die Farbkodierung der Sprechere-

rinnen wurden im Transkript und in den weiteren Analysen eingesetzt, um Materialausschnitten über unterschiedliche Dokumente hinweg zeitlich und personenbezogen zuzuordnen. Am Beispiel der Einführung in die Aufgabe zur linearen Sachzeichnung bzw. der Sequenz 7 (ebd. S. 3–7), soll hier exemplarisch eine tabellarische Analysestruktur aufgezeigt werden (vgl. Tab.1) sowie die Interpretation und Zwischenergebnisse, welche daraus hervorgingen.

Zu Beginn der Sequenz 7 ist das Unterrichtsgeschehen bereits 20 Minuten im Gange. Die Lehrperson wendet sich an die Klasse, um während ca. 6 Minuten die Hauptaufgabe zur linearen Sachzeichnung einzuführen. Exemplarisch betrachtet werden hier ausschließlich die ersten Äußerungen sowie Handlungen, mit denen die Lehrperson die Aufgabeneinführung beginnt: eine Adressierung an die Klasse und das Zeigen eines Bildbeispiels, das als visuelles Negativbeispiel vorgesehen ist. Letzteres soll zeigen, wie die Aufgabe nicht gelöst werden soll. Die folgenden Zitate verweisen auf Formulierungen aus der Analyse und auf konkrete Äußerungen der Lehrperson. Zusammenfassend charakterisierten wir die Einführung der Aufgabe wie folgt: „[Die Aufgabenstellung] wird eröffnet mit Bildbeispielen, die eine provokative Funktion haben (Bewusstsein für bildnerische Problemstellung entwickeln). Im Fokus steht das Wahrnehmen und Sichtbarmachen spezifischer Materialitäten (bildnerisches Problem) und damit verbunden ein neuer Umgang mit der Linie (Räumlichkeit schaffen durch differenzierten Liniengebrauch; keine Fläche/keine Schraffur)“ (ebd. S. 3, Zusammenfassung). Die Lehrperson eröffnet ihre Rede an die Klasse mit den Worten: „L: also bevor ihr jetzt beginnen, könnt; noch kurz eine Gegenstandssammlung[...]“ (ebd. S. 3, Transkript) „Verbunden mit der Einleitung zur nun folgenden Hauptaufgabe blendet die [Lehrperson] (via Beamer) eine Serie von Gegenstandsszeichnungen ein, die alle die gleiche Handschrift verraten und den materialen Charakter des Objekts wenig berücksichtigen.“ (ebd. S. 3, Beschreibung). Im Anschluss an die Beschreibung

Verdichtete Begriffe

Texte

Timecodes

Zusammenfassung (1): Einführung der Hauptaufgabe: Sachzeichnung | Sie wird eröffnet mit Bildbeispielen, die eine provokative Funktion haben (Bewusstsein für bildnerische Problemstellung entwickeln) [...]

Bildbeispiele

Beschreibung (2): Verbunden mit der Einleitung zur nun folgenden Hauptaufgabe blendet die LP (via Beamer) eine Serie von Gegenstandszeichnungen ein, die alle die gleiche Handschrift verraten und den materialen Charakter des Objekts wenig berücksichtigen. [...]
Feststellungen (3): [...] „also bevor ihr jetzt beginnen, könnt“ enthält ein retardierendes Moment, welches das Produktive hinauszieht.
Hypothesen (4): [...] vermutlich hat das „noch kurz“ mit dem Druck zu tun: die SuS nicht zu lange hinzuhalten [...]

L: also bevor ihr jetzt beginnen könnt, noch kurz eine Gegenstands-
sammlung [...]

Für die Sequenzanalyse relevante Transkriptpassagen werden an entsprechender Stelle aufgeführt.	(1) Wichtigste Charakteristika, Ereignisse der Sequenz. (2) Was ereignet sich (chronologisch) wann und wie? Wesentliche (Handlungs) Momente und (sprachliche) Äußerungen. (3) Gesagtes, Gemeintes, Impliziertes etc. wird expliziert. (4) Begründungsansätze, weiterführende Überlegungen.	Die Begriffe benennen abstrakt oder beschreibend worum es geht.
---	---	---

Tab. 1: Aufbau der tabellarischen Analysestruktur zu den Sequenzen (vgl. ZePro 7, S. 3)

Personen

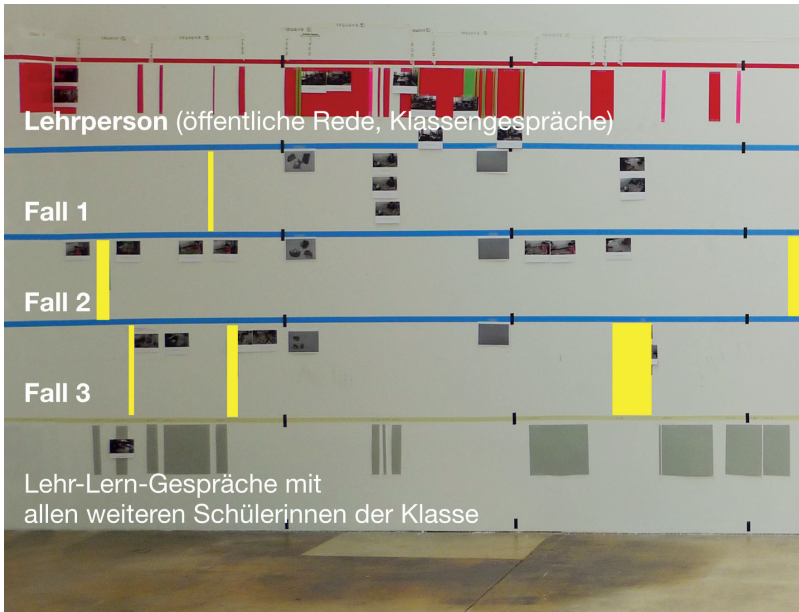


Abb. 5: Partitur zur Unterrichtseinheit Zeichnen nach Anschauung (ZePro 8, S.2)

folgen Feststellungen, die das Gesagte, zu verstehen versuchen: „Die Formulierung ‚also bevor ihr jetzt beginnen, könnt‘ enthält ein retardierendes Moment, welches das Produktive hinauszögert. ‚Noch kurz‘ suggeriert zudem eine Dringlichkeit, aber auch eine Nebensächlichkeit. Damit entsteht ein Paradox: denn was ‚kurz‘ vermittelt werden soll, sind die massgeblichen Informationen zur Hauptaufgabe.“ (ebd. S. 5). Gleichzeitig werden übergeordnete Zusammenhänge, hier: die Rolle des Bildbeispiels, herausgearbeitet: „Den projizierten Zeichnungen [kommt dabei] eine Doppelfunktion zu: (1) sie sind als ‚Anti-Beispiele‘ gedacht und sollen eine Aufmerksamkeit für die Frage nach der Materialität einleiten. (2) Sie dienen (unbeabsichtigt) als Vorbilder für das Erfassen von Proportionen; Lage im Raum [...]“ (ebd. S. 5, „über Gegensätze etwas klären“).



Nach den Feststellungen folgen Hypothesen, die das zuvor Beschriebene zu begründen und in einen weiteren Bedeutungskontext zu stellen versuchen, sowie weiterführende Implikationen formulieren. Ausgehend vom Ausspruch „Noch kurz“ vermuteten wir, dass dieser „mit dem Druck zu tun [hat]: die [Schülerinnen] nicht zu lange hinzuhalten, damit sie möglichst bald produktiv werden könnten (vgl. Situationen auf Standkamera, Selbstbeschäftigungen. Problem/Herausforderung der prägnanten Aufgabenformulierung, ohne zu ausführlich zu werden).“ Gleichzeitig stellten wir fest, dass die Lehrperson es „verpasst [...] anhand der eingeblendeten Zeichnungen die Frage nach dem Volumen zu erörtern (was an dieser Stelle im Lektionsablauf ein logischer Schritt wäre)“ und hielten als Vermutung fest, dass „sie es bewusst nicht [tue], weil sie auf eine Transferleistung aus den Kurzaufgaben hofft (wo genug

von Gesamtform und Lage die Rede war) und – bezogen auf die Frage von Volumen und Lage, Ausrichtung im Raum – auf die stumme Wirkmacht des ‚Vorbildes‘ vertraut.“ (ebd. S. 6). Bereits dieser kurze Ausschnitt macht deutlich, dass die Art und Weise, wie eine Aufgabe (hier mündlich) eingeführt wird, eine spezifische „Grundierung“ für die sich darauf beziehenden zeichnerischen Prozesse und Lehr-Lern-Gespräche bildet, wobei der Umgang mit der Aufgabenstellung im weiteren Unterrichtsverlauf an dieser Stelle noch offen bleibt.

Verständigungsprozesse zwischen Zeigen und Reden im Zwiegespräch

Nachdem wir uns einen Überblick über den gesamten Unterrichtsverlauf verschafft hatten, konnten wir uns den Einzelgesprächen zwischen der Lehrperson und den drei zufällig ausgewählten Fokusschülerinnen zuwenden. Vorbereitend zur Analyse der Videos wurden die Stand- und Handkameraaufnahmen bezogen auf die einzelnen Fokusschülerinnen synchronisiert und in einer Doppelbilddarstellung zusammengeführt. Der zeichnerische Prozess einer Schülerin blieb dabei als konstante, durchgängige Videoaufzeichnung in der einen Bildhälfte stets sichtbar. Die mit der Handkamera dokumentierten Dialogsequenzen schienen punktuell auf der anderen Seite auf, sobald die Lehrperson mit der entsprechenden Schülerin in Kontakt trat. Die Parallelität zweier Videokanäle, die synchron abgespielt werden können, ermöglichten es, das dialogische Geschehen aus jeweils zwei Blickwinkeln zu betrachten: der Blick von oben auf die Arbeitsfläche (Standkamera) wurde ergänzt durch die wechselnde Perspektive der die Sprechenden umkreisenden Handkamera. Auf der Zeitachse des Schnittprogrammes wurden zudem die zeitliche Verortung und Dimension der Gespräche sichtbar (ZePro 3). Im Zuge des Videoschnitts wurden die Dialoge durchgängig auf Hochdeutsch übersetzt und Untertitelt.


Da für Lehr-Lern-Gespräche im Kontext bildnerischer (zeichnerischer) Arbeit sowohl das Zeigen als auch das Sprechen wesentlich sind, erwies sich die Videointeraktionsanalyse, im

Weiteren kurz VIA (Knoblauch 2004), als geeignet (siehe BFH-Antrag 2011). Die VIA basiert auf der Interaktionsanalyse (Krummheuer 2009), ermöglicht es jedoch, auch die visuelle Ebene der Videoaufzeichnungen direkt in das analytische Vorgehen miteinzubeziehen. Die Interaktionsanalyse ist ein der Ethnomethodologie entlehntes Verfahren zur Rekonstruktion von Interaktionsprozessen. Zu ihren Grundannahmen gehört die soziale und materielle Situietheit von Wissen und Handeln (Krummheuer 2009, S. 1). Sinnvolle Interaktion wird als ein gemeinsames Erzeugnis aller Beteiligten betrachtet – ihre Bedeutung ist untrennbar mit ihrem Kontext verbunden. Die Auswertung entlang der VIA zielte in unserem Fall darauf ab, die wechselseitigen Bezugnahmen zwischen Lehrperson und Schülerin zu rekonstruieren und damit den durch Kommunikation vermittelten Vorstellungen (Vorverständnisse, Erwartungen, ...) und Handlungen sowie deren Hineinwirken in den bildnerischen Prozess auf die Spur zu kommen. Leitend waren die Fragen: Wie wird über eine im Entstehen begriffene Arbeit gesprochen / verhandelt? Aus welchen unterschiedlichen Situationen heraus entsteht die Notwendigkeit eines kommunikativen Austauschs? Wer initiiert wann und wie den Dialog? Welche Intentionen und ästhetischen Wertvorstellungen werden in den Äußerungen der unterschiedlichen Akteure kenntlich?

Die Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs erfolgte Turn-by-Turn (Krummheuer 2009, S. 3). Das heißt, Äußerungen wurden sukzessive von Gesprächszug zu Gesprächszug analysiert und darauf hin befragt, wie sich die Verständigung zwischen den zwei Dialogpartnerinnen entwickelt (vgl. ebd.). So wurde die sich in der Interaktion vollziehende Themenentwicklung nachvollziehbar. Die Analyse ging zunächst von der Transkription und Audioaufnahme aus und wurde anschließend vor dem Hintergrund der Videoaufzeichnung betrachtet. Um „visuellen“ Turns (handlungs- und blickbasiert) im Dialog auf die Spur zu kommen, wurde vorbereitend zur Gruppendiskussion das Video von Handlung zu Handlung in Videostandbilder zerlegt, wobei die Sprachebene im Bild durch die

Untertitel präsent blieb. Um die für die Interaktion bedeutsamen Bewegungs- und Blickrichtungen, Gesten, usw. im Videostill deutlicher sichtbar zu machen, wurden diese grafisch hervorgehoben – mit Linien, Pfeilen, Kreisen, etc. Beim Sichten des Videomaterials konnten wir so nicht nur mit Vor- und Zurückspulen und Zeitlupe arbeiten, sondern ausgehend von den Standbildern auch von Handlung zu Handlung springen. Entsprechend konnten wir besser ausloten, welche Deutungen der sprach- bzw. audiobasierten Analyse sich durch die zusätzlichen visuellen Informationen entweder bestätigen oder widerlegen ließen. Die für die Interpretation bedeutsamen Videostills flossen in die Dokumentation der Analyse ein.

Die tabellarische Analysestruktur zur VIA ist etwas anders aufgebaut als jene zur Sequenzanalyse, doch auch hier wird die beschreibende und die interpretierende Ebene in ihrer Verbindung aufgezeigt (vgl. Tab. 2). Zusammenfassende Textpassagen zu Beginn der Dokumente charakterisieren die einzelnen Dialoge, ihre Inhalte und Dynamiken. Ausgehend von der Analyse des ersten Lehr-Lern-Gespräch der Fokusschülerin Lisa soll an einem kurzen Ausschnitt erste Erkenntnisse anschaulich werden (ZePro 7, S. 1–4).

Videostills	Transkript	Feststellungen	Interpretationen
(bearbeitet und unterteilt)	(Im Original Schweizerdeutsch) Lehrperson Schülerin	zu Bezugnahmen, Handlungen...	
	Schülerin	... der Lehrperson ... der Schülerin	Turns (Begründung) Charakterisierung Gesprächsdynamik
	LP: Wenn du jetzt die Distanz mal anschaut [...]	Zielstrebiges Hinführen zum Problempunkt: Steuerndes Angebot an S, [...]	LP spielt S unter ihrer Anleitung den Ball zu [...] Provokativ fragende Steuerung von Seiten der LP: Fokussierung auf das [...] Darstellungsproblem
Video stills zeigen non-verbale Aspekte der Interaktion.	Das Transkript wird mit Beschreibungen von Gesten etc. ergänzt. Turns sind orange markiert.	Analog zum Transkript (links) werden die Parts der zwei Personen getrennt beschrieben. Sprecherwechsel werden so auf struktureller Ebene ersichtlich.	Die in der Analyse herausgearbeiteten Turns im Gesprächsverlauf werden hier begründet. Die letzten Spalte enthält metareflexive Anmerkungen.

Tab. 2: Aufbau der tabellarischen Analysestruktur zu den Lehr-Lern-Dialogen (vgl. ZePro 7, S. 2)



Abb. 6a: Streckenvergleich am Objekt zeigen



Abb. 6b: Zu prüfende Höhe in der Zeichnung zeigen

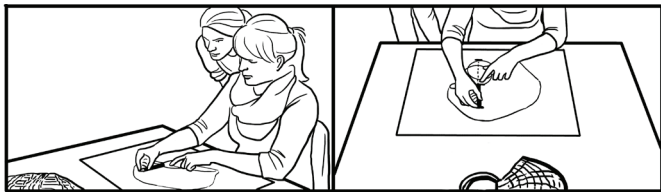


Abb. 6c: Höhe in der Zeichnung prüfen

Im gewählten Gesprächsausschnitt geht es um ein Anleiten zur Aufmerksamkeit (Lehrperson) und ein Aufmerken (Schülerin): Die Lehrperson weist Lisa zunächst auf ein bestimmtes Maßverhältnisse am Anschauungsgegenstand hin, das dann mit der korrespondierenden Stelle in der Zeichnung verglichen werden soll. Unter Anleitung der Lehrperson betrachtet die Schülerin zunächst den Gegenstand und vergleicht im Anschluss die Maßverhältnisse mit jenen in der Zeichnung. Lisa stellt schließlich fest, dass diese noch nicht übereinstimmen. Der gemeinsame Dialog beginnt wie folgt: Die Lehrperson „tritt von links hinten ans Pult [der Schülerin] heran [und] verweilt relativ lange bis sie zu sprechen beginnt.“ (ebd. S. 2). Sie verschafft sich zunächst einen ersten Überblick zum Arbeits-

stand der Zeichnung, vergleichend mit der Objektvorlage. Im Gegensatz zu dieser erscheint die gezeichnete Tasche, als würde sie ganz flach auf dem Tisch liegen (Abb. 7). Die Lehrperson fordert Lisa zum genauen Betrachten des Anschauungsgegenstandes auf und steigt fragend ins Gespräch ein: „Wenn du jetzt die Distanz mal anschaust – [...] der Durchmesser dieser Ringhalter da und du genau schaust – du kannst auch mit dem Bleistift messen – wie ist das im Verhältnis zu da oben?“ (ebd. S. 2, Abb. 6b). Neben ihrer mündlichen Aufforderung „verwendet [sie] die Handspanne als Masseinheit und zeigt am Objekt vor, wie was gemessen und verglichen werden soll.“ (ebd., Abb.6a). Lisa nimmt den Hinweis auf, misst mit dem Bleistift am Objekt vergleichend Henkeldurchmesser und Taschenhöhe und stellt fest, dass die Strecken beinahe gleich lang sind (Abb. 8). Die Lehrperson bestätigt diesen Befund und fragt „wie ist es bei dir auf der Zeichnung?“ Damit „führt [sie] zum nächsten vertiefenden Schritt: [dem] Vergleich des am Objekt Beobachteten mit dem Gezeichneten.“ Nachdem Lisa vergleichend auf der Zeichnung nachgemessen hat (Abb. 6c), antwortet sie „etwas viel länger“ und hat eine „Einsicht über den Grad [ihrer] Fehleinschätzung“ gewonnen (Abb. 9). Im Folgenden spricht die Lehrperson die „flache“ Wirkung der gezeichneten Tasche an und verweist im Vergleich dazu auf die bauchige Rundung der Vorlage, die es einzufangen gilt. Ohne nun auf den weiteren Gesprächsverlauf einzugehen, wird bereits in diesem kurzen Abschnitt deutlich, dass es um ein „dem aktuellen Arbeitsstand inhärente[s] Darstellungsproblem [geht]: die sich aus Lage und Ausrichtung des Objektes im Raum ergebenden Verzerrungen der Form. Im Mittelpunkt der gemeinsamen Bemühungen steht die objektzentrierte Beobachtung und daraus resultierend das Verständlichmachen / Verstehen der Fehlerquelle“ (ebd.S.1). Umdieser Fehlerquellenachzugehen fragt sich mit Blick auf den Zeichnungsprozess, wie die Schülerin konkret vorgegangen und wie sie zur verzerrten Form gelangt ist. Darauf gehe ich im folgenden Abschnitt exemplarisch ein. Andererseits fragt sich jedoch auch – und das ist für die

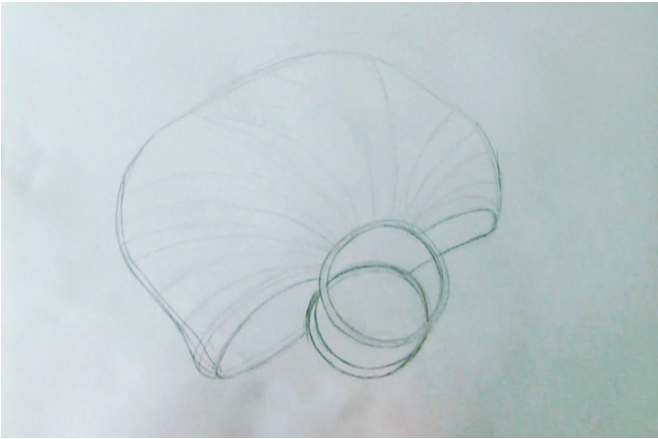


Abb. 7: Arbeitsstand der Zeichnung vor dem Dialog 1



Abb. 8: Streckenvergleich am Objekt Abb. 9: Streckenvergleich in der Zeichnung

Untersuchung von Wechselwirkungen in der Folgestudie bedeutsam – was die im Gespräch gewonnene Erkenntnis nun weiterführend bewirkt, inwiefern sie (sichtbar) in die Zeichnung einfließt und was der Impuls (Hinweis) der Lehrperson schließlich für den Prozess und das zeichnerische Produkt der Schülerin bedeutet.

Dialogisieren zwischen Objekt, Zeichnung und Zeichnerin


Der dritte Teil der Basisanalyse – die Rekonstruktion der zeichnerischen Prozesse – erforderte den Blick auf die Zeichnung in ihrer Entstehung und die das Zeichnen

begleitenden Handlungen und Gesten der Zeichnenden, weshalb eine klassische Bildanalyse zu kurz griff. Im Projektantrag hatten wir diese Problematik und unseren Lösungsansatz folgendermaßen beschrieben: „Bildwissenschaftliche Interpretation, wie sie Gottfried Boehm in der Nachfolge von Max Imdahl versteht, befasst sich nicht nur mit der begründeten Auslegung von Werken der bildenden Kunst, sondern auch mit nicht-künstlerischen Bildern. Sie schliesst aber das Sprachbild, die Metapher, und auch das ‚fliehende Bild‘ – also Vorstellungsbilder und die bewegten Bilder des Films – aus. Der von Boehm beschriebene Grundkontrast ‚zwischen einer überschaubaren Gesamtfläche und allem, was sie an Binnenereignissen einschließt‘ (Boehm 2001, S. 30) lässt sich [jedoch] auf die unserem Projekt inhärenten Fragen übertragen. Zwar ist die latente Bezogenheit einzelner Stadien auf einen künftigen Zustand – die abgeschlossene Arbeit – nicht zu vergleichen mit der von Boehm beschriebenen ‚ikonischen Differenz‘, denn im einzelnen Bild oszilliert der auf das Bild gerichtete Blick zwischen einem sinnkonstruierenden Erfassen einzelner Bildelemente (Sukzession) und der präsentativen Ansicht des Bildganzen (Simultaneität). Dadurch aber dass wir den Strom der ‚fliehenden‘ Bilder zerlegen und in eine Reihe begrenzter und stabiler Bildzustände überführen, werden die sich wechselseitig bedingenden Wahrnehmungsweisen der Sukzession und der Simultaneität in anderer Weise produktiv.“ (BFH-Antrag 2011).

Wir strukturierten daher die in der videographischen Aufzeichnung beobachtbaren bildnerischen Ereignisse entlang der Fragen: Wann und wie werden bedeutsame und neue bildinhaltliche und bildstrukturelle Entschiede kenntlich? Woran lassen sich diese erkennen – z.B. an spezifischen Handlungen oder an den zeichnerischen Spuren selbst? Welche zeichnerischen Absichten lassen sich vermuten? Davon ausgehend ließen sich jene Momente aus dem Aktionsfluss extrahieren, die als repräsentativ für ein bestimmtes zeichnerisches Ereignis gelten können. So wurden Rückschlüsse bezüglich

Intention und Entscheidungsfindung der Lernenden möglich. In der Abfolge bildnerischer Stadien wurden Iterationsbewegungen beschreibbar: von deutlich sichtbaren Setzungen bis hin zu leisen formalen Veränderungen. Sie verweisen auf die Dynamik des Arbeitsverlaufs und machen sinnkonstruierendes Bildhandeln anschaulich.

Die aus der Analyse der Zeichnungsprozesse hervorgegangene tabellarische Analysestruktur (vgl. Tab. 3) macht den Arbeitsprozess der drei Fokusschülerinnen in beschreibendem und interpretativem Text, Videostills sowie Visualisierungen im Sinne eines dichten Beschreibens und Zeigens (vgl. Mohn 2008) nachvollziehbar. Zusammenfassende Texte charakterisieren die im Prozess kenntlich werdenden Arbeitsphasen. Am Beispiel des Prozesses von Lisa, welcher dem oben dargestellten Gesprächsausschnitt voraus geht, werden im Folgenden die Analyse und punktuelle Ergebnisse exemplarisch dargelegt (ZePro 5).

Gliederung der Lektion	Transkript LP	Transkript SuS	Beschreibungen / Feststellungen	Verlaufsstruktur / Interpretation
	<p>L: wenn ihr noch weichere Bleistifte bräuchtet [...]</p>		<p>[...] Lisas nun einsetzende Arbeitsstrategie ist sehr konkret: sie braucht den Bleistift als Messeinheit, um die zum Anhalt genommene Strecke zu vermessen. [...]</p>	<p>Messeinheit innerhalb der Bezugsgrösse festlegen</p>
<p>Infos zum Verlauf des Unterrichts (Phasen, Sequenzen, ZePro 8) Bearbeitete Videostills zu Arbeitsstadien, bildnerische Handlungen.</p>	<p>Die Transkriptauszüge beschränken sich auf öffentliche Reden, Klassengespräche und Kurzkontakte (zur besseren Lesbarkeit). Orange Balken markieren Lehr-Lern-Dialoge zwischen der Fokusschülerin und der Lehrperson (ZePro 7).</p>		<p>Zeichnerisches Vorgehen und prozessbegleitende Handlungen werden in verdichteter Form beschrieben.</p>	<p>Vorgehensweisen, Handlungen werden erklärt, begründet, punktuell visualisiert und Arbeitsphasen kurz zusammengefasst.</p>

Tab. 3: Aufbau der tabellarischen Analysestruktur zu den zeichnerischen Prozessen (vgl. ZePro 5, S. 2ff)

Im hier betrachteten Ausschnitt befindet sich Lisa in der ersten Arbeitsphase der linearen Sachzeichnung und skizziert ihren ersten zeichnerischen Entwurf des Gegenstandes. Die Schülerin beschäftigt sich mit den Proportionen und der räumlichen Lage ihrer Tasche. Bemerkenswert ist dabei, dass sie die Gesamtform der Tasche ausgehend von einer am Gegenstand festgestellten Maßeinheit auf dem Blatt additiv konstruiert. Dieser konstruktive Vorgang ist weitgehend losgelöst von der Objektansicht, weshalb auch deren räumliche Verkürzung unbeachtet bleibt.

Zusammenfassend charakterisierten wir das Vorgehen der Schülerin folgendermaßen: Lisa „folgt beim Aufbau der Gesamtform der Logik der Umrisszeichnung. Sukzessive die proportionalen Verhältnisse aus einem imaginierten, leicht schräg verschobenen rechten Winkel herleitend, verfolgt sie eine Systematik, welche die Form des Objektes aus der Addition von Abständen zu rekonstruieren versucht. Dabei wird der Boden der Tasche (was angesichts der Schräglage der Tasche davon sichtbar ist) zur Bezugsgröße für die im Folgenden definierten Maßeinheiten“ (ebd. S. 1). In der tabellarischen Darstellung des Prozesses lässt sich genauer nachvollziehen, wie Lisa dabei vorgeht (ebd. S. 10-12). Sie stellt zunächst am Objekt die leicht schräge Neigung der von ihr am weitesten entfernten Objektkontur des Taschenbodens fest und definiert diese mit feinen Linien auf dem Blatt (Abb. 10, 11). „Lisas nun einsetzende Arbeitsstrategie ist sehr konkret: sie braucht den Bleistift als Maßeinheit, um die zum Anhalt genommene Strecke zu vermessen. Dabei entdeckt sie, dass sich die reale Länge des Stifts zwei Mal auf der gezeichneten Strecke abtragen lässt.“ (ebd. S. 11, Abb. 12). Ausgehend von der Stiftlänge als Maßeinheit konstruiert Lisa im Folgenden den Aufbau der gesamten Taschenzeichnung (Abb. 13). Es wird dabei deutlich, dass sich Lisas „Vorgehensweise [...] an einer parallelperspektivischen Auffassung [orientiert], [...] die in diesem Stadium ohne Bezug zur visuell sich anbietenden tiefenräumlichen Ansicht (Verkürzung) [auskommt].“ (ebd. S. 12) Vor diesem Hintergrund wird nun verständlich, wie es zur ab-

geflachten Darstellung der Tasche kommt, welche im oben beschriebenen Gesprächsausschnitt Thema wird. Beobachtend lässt sich nur vermuten, welchen Einblick in den Prozess die Lehrperson ausgehend vom zeichnerischen Zwischenstand gewinnt, doch klar ist, dass sie ausschließlich die unverkürzt dargestellte Taschenwölbung thematisiert – die Stelle, an welcher die Verzerrung am deutlichsten sichtbar ist. Weiterführend lässt sich nun fragen, was beim Zusammentreffen einer parallelperspektivisch-konstruierenden und einer anschauungsbasierten Zugangsweise geschieht und was dies wiederum für den Lehr-Lern-Prozess sowie das entstehende, zeichnerische Produkt bedeutet.

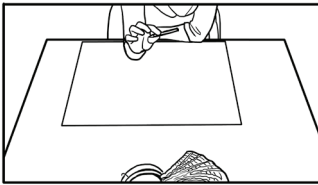


Abb. 10: Neigung feststellen

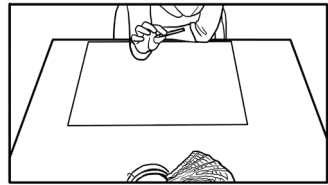


Abb. 11: Länge definieren

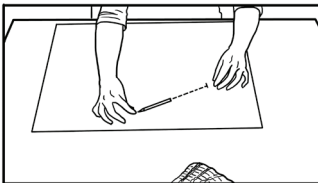


Abb. 12: Bleistift als Maßeinheit

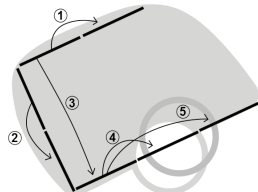


Abb. 13: Konstruktion (ZePro 5, S. 12)

Auslegeordnung und Erkenntnisse

Das Projekt Zeichnen – Reden nimmt sich der Forschungslücke an, Lehr-Lern-Gespräche und die prozessuale Entwicklung von Zeichnungen im Klassenunterricht aufeinander zu beziehen. Im Rahmen der Pilotstudie wurde dahingehend ein Forschungssetting konzipiert, eine umfangreiche Datenerhebung durchgeführt und eine erste Auswertung von Dialogen und zeichnerischen Prozessen methodisch getrennt vorgenommen. Innerhalb des kurzen Zeitrahmens des Pilotprojektes wäre denkbar gewesen, einen Ausschnitt mit Blick auf die Frage nach Wechselwirkungen verdichtet darzustellen. Stattdessen entschieden wir uns jedoch dazu, eine umfassend angelegte, belastbare analytische Grundlage auszuarbeiten und detailliert zu dokumentieren. Im Sinne einer Grundlagenforschung zeigt die Auslegeordnung der Basisanalyse relevante, weiterführende (kunst-)pädagogische Fragestellungen auf und erschließt damit in groben Zügen ein neues Feld. Im Ausblick auf die weiterführende Studie seien hier die wesentlichen inhaltlichen und methodischen Erkenntnisse der Teamforschung zusammengefasst:

Die Pilotstudie hat gezeigt, dass die Einbettung von Lehr-Lern-Gesprächen und zeichnerischen Prozessen im Unterrichtsgeschehen für die Frage nach Wechselwirkungen bedeutsam ist, wenn der Komplexität des Gesamtgefüges ‚Unterricht‘ Rechnung getragen werden soll. Die bereits vorgenommene Sequenzanalyse des Unterrichtsverlaufs bietet dazu die notwendige Basis.

Sowohl die Sequenz- als auch die Videointeraktionsanalyse haben darauf aufmerksam gemacht, dass Interaktionen immer in beide Richtungen ‚wirken‘. Wenn danach gefragt wird, wie das dialogische Geschehen bildnerisches Denken und Handeln beeinflusst, so ist konsequenterweise nicht nur an die zeichnenden Schülerinnen zu denken, sondern auch an die vermittelnd agierende Lehrperson. Zwar manifestiert sich deren ‚(bildnerischer) Prozess‘ nicht in einer eigenhändigen, zeichnerischen Spur, doch wird dieser im Dialog und teilweise auch indirekt in den Zeichnungsprozessen der Schülerinnen präsent.

In den Prozess- und Dialoganalysen konnten situationsbezogene, gestalterische Intentionen und ästhetischen (Wert)Vorstellungen der Schülerinnen und der Lehrperson ausgehend von verbalsprachlichen sowie non-verbale Äußerungen (ansatzweise) rekonstruiert werden. Es zeigte sich, dass die einzelnen Personen von jeweils unterschiedlichen Sicht- und Herangehensweisen ausgehen, die im gemeinsamen Gespräch aufeinander treffen und wirksam werden.

Mit Blick auf das Datenmaterial und den methodischen Zugriff wurde im Zuge der Basisanalyse weiter deutlich, wie wesentlich die videographische Dokumentation zur Rekonstruktion des zeichnerischen und dialogischen Geschehens beiträgt. Die entstehende Zeichnung und die Ansicht des zu zeichnenden Gegenstandes sind visuelle Phänomene, welche die Ausgangslage für die Lehr-Lern-Gespräche bilden. Im Dialog wiederum kommen neben verbalsprachlichen Äußerungen auch Zeigegesten, Blicken, Körperhaltungen usw. eine elementare Bedeutung zu. So pflegten wir eine intensive, kontinuierliche Arbeit an und mit den visuellen Daten bis hin zur Darstellung der Analysen in den Strukturpapieren.

Schließlich ist die Studie Zeichnen – Reden eng mit der schulischen Alltagspraxis der Kunstpädagogik verbunden. Die videographischen Daten dokumentieren Kunstunterricht und bergen anschauliche Einblicke in Interaktionssituationen, die nicht den Anspruch haben idealtypisch oder repräsentativ zu sein. Es geht weder um einen Best-Practice- noch um einen Authentizitätsanspruch. Trotz des stark kontrollierten Forschungssettings weisen die dokumentierten Situationen exemplarische Qualitäten auf. Durch die detaillierte Analyse der kommunikativen und bildnerischen (Mikro-)Prozesse wird deren situative Gebundenheit, komplexe Verwobenheit und Unverfügbarkeit beschreibbar, die für Lehr-Lern-Prozesse im Kunstunterricht wesentlich sind. Weiter erweist sich das Zeichnen nach Anschauung als aufschlussreiches Beispiel, um kunstdidaktische Konzeptionen und Traditionen anhand konkreter Situationen aus der Unterrichtspraxis hinsichtlich vermeintlicher Selbstverständlichkeiten kritisch zu befragen.

Die erhobenen Daten (Videos, Transkripte, Zeichnungen) und die daraus gewonnenen Erkenntnisse eignen sich daher in besonderer Weise für die LehrerInnenbildung, was sich bisher bereits in einer Vielzahl von Workshops und Vorträgen an Fachtagungen, Forschungskongressen und in Seminaren gezeigt hat. Exemplarische Auszüge aus dem Projekt können für kommunikative Praktiken im kunstpädagogischen Unterricht sensibilisieren und zur kritischen Reflexion eigener (Vor-)Verständnisse von Lehren und Lernen anregen.

Anknüpfungspunkte und Ausblick

Abschließend möchte ich die wichtigsten Punkte skizzieren, denen ich im Anschluss an die Pilotstudie in meiner Dissertation weiternachforsche. Die Breite der Möglichkeiten der Pilotstudie machte deutlich, wie wichtig für die Folgestudie eine erneute Zuspitzung des Forschungsfokus sein wird. Es gilt zu klären, wie sich ausgehend von der Basisanalyse im Unterrichtsgeschehen Momente identifizieren lassen, die auf Wechselwirkungen hindeuten. Weiter ist nochmals grundlegend zu (be)denken und weiterzuentwickeln, wie sich Wechselwirkungen als komplexes Zusammenspiel von Dialogen und bildnerischen Prozessen genauer betrachten lassen.

Die Basisanalyse griff noch methodisch getrennt auf die Lehr-Lern-Gesprächen und die zeichnerischen Prozesse zu, da die Verschiedenartigkeit der Daten sowie die spezifisch an sie gerichteten Fragen je unterschiedliche methodische Anforderungen stellten und wir davon ausgingen, dass ein unabhängiges Grundverständnis für die dialogischen bzw. gestalterischen Prozesse überhaupt erst die notwendige Grundlage schafft, um in einem nächsten Schritt potentiellen Wechselwirkungen auf die Spur kommen zu können. Im Zuge der Weiterarbeit wird es nunmehr darum gehen, die Lehr-Lern-Gespräche und die zeichnerischen Prozesse aufeinander bezogen samt ihren Überschneidungen, Überlagerungen und Durchdringungen genauer und gegenstandsangepasst in den Blick zu nehmen.

Ausgehend von der Basisanalyse deuten sich dabei folgende Untersuchungsdimensionen für Wechselwirkungsphänomene als besonders relevant an: (1) Die situationsspezifischen Rahmung, Zeitlichkeit sowie Ereignishaftigkeit von Wechselwirkungen (Situativität), (2) die unterschiedlichen zeichnerischen Zugangsweisen, Vorverständnisse von Lehrenden und Lernenden und wie diese explizit / implizit verhandelt werden (Sozialität), (3) die räumliche Anordnung bzw. Bezogenheit der involvierten Personen und Dinge sowie deren Körperlichkeit bzw. Materialität und Medialität (Relationalität) und schließlich (4) das Ineinandergreifen von verbalen und non-verbalen Anteilen in den beobachteten Interaktionen und zeichnerischen Prozessen (Visualität).

Dem spezifischen Potential des Visuellen wird neben dessen Bedeutung für Wechselwirkungen auch auf methodischer Ebene vertieft nachgegangen. Erste Gedanken zum forschenden Umgang mit (audio-)visuellen Daten sowie Visualisierungsverfahren zur Erkenntnisgewinnung und -darstellung wurden im Pilotprojekt skizziert (ZePro 3). Weiterführend gilt es eine systematische Reflexion und theoretische Einbettung anzugehen und den methodologischen Beitrag der Studie an bestehende Diskurse anzuschließen.

Im Wissen darum, dass sich ästhetische Erfahrungen und subjektive Wahrnehmungen nie ganzheitlich verbal erfassen lassen – weder als Übersetzungsleistung noch als Transformation des Bildlichen ins Begriffliche (Mersch 2005, S. 325) – begegnet der Forschungsansatz der Studie einerseits dem Mythos der Sprachlosigkeit als Bedingung künstlerischen Schaffens. Andererseits beleuchtet er im Kontext gegenwärtiger Kompetenzdiskussionen kritisch ein forciertes, output-orientiertes Bewirkenwollen in Lehr-Lern-Situationen. Während sich die Pilotstudie einer beschreibenden Bestandsaufnahme widmete, beleuchtet die Folgestudie die fachlichen und fachdidaktischen Implikationen dieser Beobachtungen. Die Analyse wechselseitiger Bezüge zwischen kommunikativen und bildnerischen Prozesse in einem sich situativ entfaltenden Unterricht nimmt die Komplexität von

Lehr-Lern-Situationen ernst und versucht dieser systematisch auf die Spur zu kommen. Der Kontingenz und Performativität von Lehr-Lern-Prozessen, die für bildnerisches Denken und Handeln wesentlich sind, gilt dabei eine besondere Aufmerksamkeit. Von videographisch gestützten Beobachtungen auszugehen, markiert zugleich die Qualität sowie die Grenzen der Studie. Einerseits sensibilisiert die detaillierte Analyse beobachtbarer Handlungen für die in situ sich entfaltenden, vielschichtigen (Be-)Deutungsebenen und erfordert eine methodische Reflexion der nachträglich aus forschender Perspektive vorgenommenen Sinnzuschreibungen. Zugleich bleibt eine beobachtungsbasierte Rekonstruktion darauf angewiesen, das im Handeln sich zeigende Denken zu untersuchen, wobei Rückschlüsse auf Denkprozesse nur bedingt möglich sind. So ist ein aufmerksamer Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen des Rekonstruierbaren geboten.

Zu guter Letzt ist ein wichtiges Anliegen der weiteren Forschungsarbeit, das Potential der Studie für die LehrerInnenbildung weiter auszuloten. Die praktizierte, qualitativ-empirische Zugangsweise und die damit verbundene Arbeit mit ganz konkreten Fallbeispielen aus dem Unterricht können vielschichtige Zusammenhänge in besonderer Weise anschaulich machen. Damit tragen sie zu einer Sensibilisierung im Umgang mit der Komplexität prozessbegleitender Lehr-Lern-Gespräche im Kunstunterricht bei.

Dieser Text basiert auf dem Vortrag vom 12. Dezember 2012, den Nadia Bader im Rahmen der Ringvorlesung „Reflexionen des Zeichnens“ an der Universität Hamburg gehalten hat.

Dank

Mein Dank gilt zunächst Ruth Kunz, die das Projekt Zeichnen – Reden ins Leben gerufen, mit ihrer tiefen Forschungserfahrung auf den Weg gebracht und die Pilotstudie geleitet hat, die mich als Nachwuchsforscherin maßgeblich unterstützt, gefördert und mir die Weiterführung der Studie anvertraut hat. Dem Projektteam, Sarah Hostettler, Simone Haug und Franziska Bieri, danke ich für die intensive Zusammenarbeit und die wertvollen Beiträge zur gemeinsamen Forschung. Der Lehrperson und den Schülerinnen des Gymnasiums danke ich für ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft, sich auf dieses Projekt einzulassen. Des Weiteren danke ich Prof. Dr. Andrea Sabisch (Universität Hamburg) und Prof. Dr. Barbara Bader (ABK Stuttgart), die mir im Rahmen der zweiten Projektphase (Promotion) beratend zur Seite stehen.

Die Hochschule der Künste Bern (HKB) hat das Pilotprojekt Zeichnen – Reden finanziert und damit die Studie allererst ermöglicht. Für den Zuspruch, die empirischen Daten für die Folgestudie weiterzuverwenden, bedanke ich mich.

Schließlich danke ich Lukas Sonnemann und Gabriel Andres für das Gegenlesen der vorliegenden Publikation.

Anmerkungen

- 1 Pilotstudie Zeichnen – Reden. Team: Ruth Kunz (Projektleitung), Nadia Bader, Sarah Hostettler, Simone Haug (Wissenschaftliche Mitarbeit), Franziska Bieri (Assistenz).
- 2 Die Studie erhielt 2012 von der Berner Fachhochschule eine Anschubfinanzierung für eine Projektlaufzeit von 18 Monaten.
- 3 Ergänzung: Die Arbeitstagung (9.-10.6.2016) an der HBK Braunschweig thematisierte „Interventionen – Lehrerhandeln in ‚offenen‘ bildnerischen Arbeitsprozessen“.
- 4 Ergänzungen zu Zeichnen / Zeichnung als künstlerisches und kommunikatives Medium: Symposium Zeichnen als Erkenntnis (2013), Netzwerkveranstaltung Umgang mit Zeichnung der Fachhochschule Nordwestschweiz (2014). Zum Zeichnen nach Anschauung: Sucker (2013, 2014) zur Darstellungsfähigkeiten und Förderung im Jugendalter, Kuhnert (2013) zu zeichnerischen Erfahrungen einer jungen Erwachsene beim Studium eines Stilllebens, Köninger (2013) zum Potential von Anschauungszeichnen zur Förderung der verbalsprachlichen Ausdrucksfähigkeit.
- 5 In der dokumentierten Klasse ist nur ein Schüler anwesend. Daher erlaube ich mir im Folgenden die weibliche Form zu nutzen, wobei der Schüler ebenfalls gemeint ist.

Dokumentation der Pilotstudie Zeichnen – Reden

Online

ZePro 1 | Projektbeschreibung, Hochschule der Künste Bern: <http://www.hkb.bfh.ch/de/forschung/forschungsschwerpunkte/fspintermedialitaet/zeichnenreden/>

ZePro 2 | Kunz / Bader / Hostettler / Haug (2013a): Zeichnen – Reden, Formen sprachlicher Artikulation in bildnerischen Prozessen. Dokumentation zum Arbeitsstand: projektdatenbank.bfh.ch

ZePro 3 | Bader (2013): Erkenntnis- und Vermittlungspotential von Bildern. [3_ZePro_H1B_visualisierungsarbeit.pdf](#)

ZePro 4 | Kunz (2013): Formen sprachlicher Artikulation in bildnerischen Lehr-Lernprozessen. [1_ZePro_Referat_UniBremen_kunstpädagogische_Forschungsakzente.pdf](#)

ZePro 5 | Kunz / Bader (2013a): Fall 2 (Lisa) – Analyse des Zeichnungsprozesses.
4_ZePro_H1B_F2_Prozess.pdf

ZePro 6 | Kunz / Bader (2013b): Nutzbarmachung des Projektes Zeichnen –
Reden für die Lehre an der HKB. 6_ZePro_CH-Netzwerk_interaktiv.pdf

ZePro 7 | Kunz / Bader / Haug (2013a): Fall 2 (Lisa) – Analyse der Dialoge 1, 2.
5_ZePro_H1B_F2_Dialoge.pdf

ZePro 8 | Kunz / Bader / Hostettler / Haug (2012a): Ausschnitt und Überblick der
Sequenzanalyse. 2_ZePro_Sequenzanalyse.pdf

Offline (auf Anfrage bei Nadia Bader einsehbar)

Bader (2014): Fall 1 (Mila) – Analyse des Zeichnungsprozesses und der Dialoge
1, 2.

Kunz / Bader / Haug (2013b): Fall 3 (Tina) – Analyse der Dialoge 1, 2.

Kunz / Bader / Hostettler (2013): Fall 3 (Tina) – Analyse des Zeichnungsprozesses.

Kunz / Bader / Hostettler / Haug (2012b): Sequenzanalysen 1 – 14.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen
ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch
Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bader, Nadia (2010): Der gestalterische Prozess – zwischen Mythos und
Banalität. Unveröffentlichte Masterthesis, Art Education an der Hochschule
der Künste Bern.

Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2011):
Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur,
Kunst und Musik. München: Kopaed.

Knoblauch, Hubert (2004): Methodenwerkstatt. Die Video-Interaktions-
Analyse. In: Sozialer Sinn 5, 1, S. 123-138. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-7571>. [Zugriff: 9.4.2017]

Koeppe-Lokai, Gabriele (1996): Der Prozess des Zeichnens: Empirische
Analyse der graphischen Abläufe bei der Menschendarstellung durch vier- bis
sechsjährige Kinder. Münster: Waxmann.

Königer, Petra (2013): Sehen / Verstehen / Bezeichnen. Zeichnen als Grundlage
der Gegenstandsbeschreibung. In: Schulz, Frank / Seumel, Ines (Hg.): U20 –
Kindheit Jugend Bildsprache. München: Kopaed, S. 128-137.

- Krummheuer, Götz (2009): Die Interaktionsanalyse. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf. [Zugriff: 4.9.2016]
- Kuhnert, Jenny (2013): Bildnerisch-ästhetische Erfahrung – Eine qualitativ-empirische Studie zum Prozess des Zeichnens einer jungen Erwachsenen. In: Schulz, Frank / Seumel, Ines (Hg.): U20 – Kindheit Jugend Bildsprache. München: Kopaed, S. 772-782.
- Kunz, Ruth (2014): Blick, Zeichen, Worte. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara / Kirschenmann, Johannes (Hg.): Zeichnen als Erkenntnis. München: Kopaed, S. 399-420.
- Kunz, Ruth (2010): „unterwegs“ – Urbane Lebenswirklichkeit in der Fotografie von Jugendlichen. In: BDK Mitteilungen 3/2010, S. 30-33.
- Lange, Isa (2010) : „Spontan – was ist Euch aufgefallen?“. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München: Kopaed, S. 271-291.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara / Kirschenmann, Johannes (Hg.) (2014): Zeichnen als Erkenntnis. München: Kopaed.
- Mersch, Dieter (2005): Das Bild als Argument. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Ikonologie des Performativen. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 322-344.
- Mohn, Bina Elisabeth (2008): Die Kunst des dichten Zeigens. Aus der Praxis kamera-ethnographischer Blickentwürfe. In: Binder, Beate / Neuland-Kitzerow, Dagmar / Noack, Karoline (Hg.): Kunst und Ethnographie. Berliner Blätter 46/2008, LIT Verlag, S. 61-72.
- Peters, Maria (2011): „Ich rede und schreibe anders als ich denke, ich denke anders als ich denken soll, und so geht es weiter bis ins tiefste Dunkel“: Sprechen in Auseinandersetzung mit Kunst. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München: Kopaed, S. 245-260.
- Schulz, Frank / Seumel, Ines (Hg.) (2013): U20 – Kindheit Jugend Bildsprache. München: Kopaed.
- Schütz, Norbert (2009): Bild- und Sprachhandeln in der kommunikativen pädagogischen Praxis. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München: Kopaed, S. 33-42.
- Sucker, Carina (2013): Einblicke in die Förderung gegenständlicher zeichnerischer Darstellungsfähigkeit im Jugendalter. In: Schulz, Frank / Seumel, Ines (Hg.): U20 – Kindheit Jugend Bildsprache. München: Kopaed, S. 505-523.

Abbildungsnachweise

Abb. 1: Fragestellung, 2013. © Nadia Bader (NB)

Abb. 2a: Zeichnen nach Anschauung: Dialog, Prozess, Fall 1 (Mila), nachgezeichnete Stills, 2016. © NB

Abb. 2b: Anschauungszeichnung, Fall 1 (Mila), Foto, 2012. © Kunz/Bader/Hostettler/Haug

Abb. 3: Rauman sicht, gezeichnete Ansicht, 2016. © NB

Abb. 4: Raumanordnung, Planzeichnung, 2013. © NB

Abb. 5: Partitur zur Unterrichtseinheit Zeichnen nach Anschauung, Installation, 2012. © Kunz/Bader/Hostettler/Haug

Abb. 6a: Streckenvergleich am Objekt zeigen, Dialog 1, Fall 2 (Lisa), nachgezeichnetes Still, 2016. © NB

Abb. 6b: Zu prüfende Höhe in der Zeichnung zeigen, Dialog 1, Fall 2 (Lisa), nachgezeichnetes Still, 2016. © NB

Abb. 6c: Höhe in der Zeichnung prüfen, Dialog 1, Fall 2 (Lisa), nachgezeichnetes Still, 2016. © NB

Abb. 7: Arbeitsstand der Zeichnung vor dem Dialog 1, Fall 2 (Lisa), Still, 2016. © NB

Abb. 8: Streckenvergleich am Objekt, Dialog 1, Fall 2 (Lisa), Zeichnung, 2016. © NB

Abb. 9: Streckenvergleich in der Zeichnung, Dialog 1, Fall 2 (Lisa), bearbeitetes Still, 2016. © NB

Abb. 10: Neigung feststellen, Prozess, Fall 2 (Lisa), nachgezeichnetes Still, 2016. © NB

Abb. 11: Länge definieren, Prozess, Fall 2 (Lisa), nachgezeichnetes Still, 2016. © NB

Abb. 12: Bleistift als Maßeinheit, Prozess, Fall 2 (Lisa), nachgezeichnetes Still, 2016. © NB

Abb. 13: Konstruktion, Prozess, Fall 2 (Lisa), schematische Zeichnung, 2013. © NB

Nadia Bader

Dipl. Kunstlehrerin (2010 MA Art Education, Sek.II) lebt in Olten und arbeitet in der Schweiz und Deutschland in Forschung, Lehre, Gestaltung und Kunst, wobei im Zentrum ihrer Projekte zumeist das Zeichnen steht. Seit 2014 ist sie Promovendin an der Universität Hamburg, Akademische Mitarbeiterin an der Akademie der Bildenden Künste Stuttgart und wird von April 2016 bis März 2017 durch den schweizerischen Nationalfonds SNF mit einem Mobilitätsstipendium unterstützt. Ihre Forschungsthemen umfassen Lehr-Lern-Gespräche und zeichnerische Prozesse im Kontext des Kunstunterrichts sowie Erkenntnis- und Vermittlungspotentiale des Visuellen in Forschungsprozessen. www.nadiabader.ch

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 kunstpädagogische 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

Jentsch, 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, Maike; 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

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren.

Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25. 2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26. 2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27. 2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30.2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31.2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken

Heft 32.2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

Heft 33.2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Bramkamp, Martina: Visual Animation: Methods of Practice and Teaching

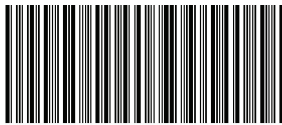
Heft 34.2016. ISBN 978-3-943694-12-3

Mörsch, Carmen: Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung

Heft 35.2017. ISBN 978-3-943694-16-1

Lüber, Heinrich: Was der Fall ist

Heft 36.2017. ISBN 978-3-943694-15-4



978-3-943694-13-0