

Miriam Schmidt-Wetzel

Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht

kopaed

KONTEXT
KUNSTPÄDAGOGIK

Miriam Schmidt-Wetzel
Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht



Kontext Kunstpädagogik Band 44

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Miriam Schmidt-Wetzel

Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht

Eine qualitativ-empirische Untersuchung
mit Praxisbeispielen

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gedruckt mit Unterstützung
der Wilhelm Hahn und Erben-Stiftung in Bad Homburg

Titelbild: © Miriam G. Möllers

ISBN 978-3-86736-144-6

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2017
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
1 Einleitung	11
1.1 Subjektive Annäherung an den Forschungsgegenstand	11
1.2 Schüler-Schüler-Interaktion: ein blinder Fleck der Kunstpädagogik?	12
1.3 Fragestellung und Ziele der Forschung	18
1.4 Begriffsklärungen	20
1.4.1 Interaktion	21
1.4.2 Gruppe	22
1.4.3 Kooperation oder Kollaboration?	27
1.5 Aufbau der Untersuchung	29
2 Bezugsfelder und Hintergründe der Untersuchung	31
2.1 Teilen und Austauschen als jugendkulturelle, mediale und gesellschaftliche Leitmotive	31
2.1.1 Das jugendliche Selbst im Spiegel sozialer Netzwerke	31
2.1.2 Kennzeichen und Konsequenzen einer ›Kultur des Teilens‹	32
2.2 Kollaborative Strategien in der Bildenden Kunst	35
2.2.1 Historische Entwicklung programmatischer Künstlergruppen	36
2.2.2 Merkmale programmatischer Künstlergruppen	37
2.2.3 Gruppendynamische Prozesse in programmatischen Künstlergruppen	38
2.2.4 Entwicklung und Rezeption zeitgenössischer Tendenzen künstlerischer Kollaboration	39
2.2.5 Zusammenfassende Betrachtung der Kennzeichen künstlerischer Interaktion, Kooperation und Kollaboration in Bezug auf ihre Relevanz für den Forschungsgegenstand	43
2.3 Kollaboration als Gegenstand der Pädagogik: Interaktion und Gruppe im Zentrum didaktisch-pädagogischer Konzeptionen	45
2.3.1 Reformpädagogisch orientierte Ansätze von Gruppenunterricht	46
2.3.2 Kooperatives Lernen: individuelle Lernoptimierung und Effizienzsteigerung durch kooperative Unterrichtsstrukturen	48
2.3.3 Sozial-konstruktivistische Ansätze: Lernen als Ko-Konstruktion und Betonung der Beziehungsebene	49

2.3.4	Gegenüberstellung und Beurteilung der didaktisch-pädagogischen Konzeptionen aus kunstpädagogischer Perspektive	51
2.3.5	Neuere Tendenzen: Kritik an pädagogischer Subjektorientierung und Betonung der Relationalität in Lernprozessen	53
2.4	Aktuelle bildungspolitische Argumente für kollaboratives Handeln und damit verbundene pädagogische Herausforderungen: Kompetenzorientierung, Heterogenität und Inklusion	55
3	Forschungsstand	59
3.1	Anfänge empirischer Gruppenforschung, sozialpsychologische Kleingruppenforschung, experimentelle Gruppendynamik und pädagogische Gruppen- bzw. Interaktionsforschung	59
3.2	Kunstpädagogische empirische Forschung	70
3.2.1	Interaktion als eine Grundfrage ästhetischer Bildung	70
3.2.2	Einfluss persönlicher Kontakte auf eine produktive und kreative Arbeitsatmosphäre	71
3.2.3	Kunstpädagogische Relevanz kooperativer künstlerischer Strategien im Netz	72
3.2.4	Bildbetrachtung in der Gruppe: Kommunikation in einer Rezeptionsgemeinschaft	72
3.2.5	Subjekterfahrungen durch Interaktion und Kommunikation in kunstpädagogischen Ermöglichungsräumen	73
3.2.6	Geschlechtsspezifisches Interaktionsverhalten im Rahmen ästhetisch-experimenteller Gruppenaktionen	74
3.2.7	Übertragbarkeit aktueller Strategien künstlerischer Kollaboration auf kunstbezogene Bildungsprozesse	75
3.3	Forschungskonzeptuelle Konsequenzen aus der zusammenfassenden Bewertung des Forschungsstandes	77
4	Fachdidaktische Konzeption des untersuchten Unterrichts	81
4.1	Rahmenbedingungen	81
4.2	«Wählt die NKG!» – Plakatgestaltung in Kleingruppen	83
4.3	«Image» – fotografische Selbstinszenierung in Einzel- oder Partnerarbeit	88
4.4	«12» – offene Aufgabenstellung zur Gestaltung eines Fotokalenders in Partnerarbeit	93

5	Qualitative Fallstudien	99
5.1	Forschungsdesign	99
5.1.1	Konkretisierung der Forschungsfragen	99
5.1.2	Der Untersuchungsrahmen: Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe	100
5.1.3	Unterrichtsforschung im Paradigma qualitativen Denkens	102
5.1.4	Praxisforschung als zentraler Zugang zum Forschungsgegenstand	104
5.1.5	Phänomenologische Einzelfallanalyse als zentrale Auswertungsmethode	111
5.1.6	Triangulation zur Perspektiverweiterung auf den Forschungsgegenstand	115
5.2	Teilstudie 1: Schülerperspektiven	116
5.2.1	Methode: Interview	116
5.2.2	Fall «Lena»	121
5.2.3	Fall «Moritz»	141
5.2.4	Fall «Anh-Duc»	155
5.2.5	Fall «Felicitas»	164
5.2.6	Synthetisierte Gesamtaussage über die Bedingungen und Potentiale kollaborativen Handelns im Kunstunterricht aus Sicht der interviewten Schülerinnen und Schüler	171
5.3	Teilstudie 2: Beobachtung einer praktischen Partnerarbeit	175
5.3.1	Methode: Videografie	175
5.3.2	Gewinnen eines Überblicks über den Fall	181
5.3.3	Phänomenologische Analyse ausgewählter Ausschnitte	185
5.3.4	Synthetisierte Gesamtaussage zu den Strukturmerkmalen eines kollaborativen Gestaltungsprozesses	199
5.4	Teilstudie 3: Selbstdarstellung als Gruppe	205
5.4.1	Methode: Photovoice	205
5.4.2	Fotoanalyse	215
5.4.3	Analyse der Gruppendiskussion	226
5.4.4	Triangulative Differenzierung der Bildinterpretationen nach plausiblen und wenig plausiblen Deutungen anhand der Kontextinformationen aus der Gruppendiskussion	239
5.4.5	Foto- und Textanalyse synthetisierende Bildung von Bedeutungseinheiten	244
5.4.6	Synthetisierte Gesamtaussage zu den bildnerischen und sozialen Strukturmerkmalen eines Kunsturses	248
6	Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht: Ergebnisse und Konsequenzen	251
6.1	Überblick über die Schwerpunkte der drei Teilstudien	251
6.2	Verbindungen und Rückbezüge zwischen Empirie und Theorie	252
6.3	Zusammenführung der Teilergebnisse und didaktisch-pädagogische Schlussfolgerungen	255

6.3.1	Verbindlichkeit und Verlässlichkeit als sichernde und orientierende Basis kollaborativen bildnerischen Handelns gewährleisten	256
6.3.2	Die Erfahrung individueller Freiheit und Offenheit im gemeinsamen bildnerischen Handeln ermöglichen	259
6.3.3	Den Einfluss individueller Wahrnehmungen und Einstellungen zu Austausch und Zusammenarbeit im Kunstunterricht berücksichtigen	263
6.3.4	Kommunikation in kunstpädagogischen Situationen fördern	268
6.3.5	Bildnerische Beziehungsarbeit initiieren	271
6.3.6	Die Orientierung an aktuellen jugendkulturellen, medialen, gesellschaftlichen und künstlerischen Strategien des Austauschs und der Zusammenarbeit verstärken	273
7	Schluss	277
7.1	Reflexion des praxisforschenden Vorgehens	277
7.1.1	Reflexion des kunstpädagogischen Unterrichtshandelns	277
7.1.2	Forschungsmethodische Reflexion	278
7.2	Ausblick	282
	Würdigung	285
	Anhang	287
	Abbildungsverzeichnis	289
	Literaturverzeichnis	291

Danksagung

Ich danke den beteiligten Schülerinnen und Schülern für ihre Offenheit und ihren wertvollen Beitrag zu einer erweiterten Sicht auf Kunstunterricht.

Mein großer Dank gilt außerdem all jenen, die zur Entstehung dieses Buches beigetragen haben: Jan-Ulrich Schmidt, der als sichernde Basis das Kollaborieren an dieser Arbeit möglich gemacht und so lange geduldig mitgetragen hat, Ylva Brehler-Wires, Dr. Daniela Colic-Bender und Eva Orth für ihre nicht nur organisatorische Unterstützung bei der Datenerhebung, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Forschungswerkstatt in Mörfelden und des »Höchste Kreises« für anregenden Austausch und notwendige Ergänzung sowie – ganz besonders – meinem Betreuer Prof. Dr. Georg Peez für seine absolute Verlässlichkeit und die durch ihn vermittelte inspirierende Freiheit im Denken und Handeln.

1 Einleitung

1.1 Subjektive Annäherung an den Forschungsgegenstand

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Wechselwirkungen zwischen sozialen und bildnerischen Prozessen und untersucht die Frage, welche Bedeutung der Schüler-Schüler-Interaktion im Kunstunterricht zukommt.

Diese Forschungsfrage und die damit verbundene Zielstellung entwickelten sich aus meiner persönlichen Erfahrung als Kunstlehrerin in den Sekundarstufen I und II. Ich stellte fest, dass ich für Gestaltungsaufgaben im Kunstunterricht häufig als Sozialform die Kleingruppe mit drei bis sechs Schülerinnen und Schülern wählte, innerhalb derer sich die Lernenden mit den praktischen Aufgabenstellungen auseinandersetzten. Dies bot sich aus meiner Sicht häufig nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen an: Die Organisation komplexer Unterrichtsabläufe erschien mir mit mehreren Kleingruppen überschaubarer als bei teilweise bis zu 32 individuell zu betreuenden Kindern oder Jugendlichen. Viele Aufgaben, vor allem offene und projektartige Aufgabenstellungen aus dem Bereich der Neuen Medien, Fotografie oder Video, waren technisch und logistisch nur von mehreren Lernenden gemeinsam zu bewältigen. Zudem erhoffte ich mir durch die Zusammenarbeit mehrerer Schülerinnen und Schüler ein größeres Spektrum an Ideen und breiter gefächerte Vorkenntnisse, die sich insgesamt positiv auf die Unterrichtsprozesse und Unterrichtsprodukte auswirken sollten. Meine Annahmen zur Effektivität von Kleingruppenarbeit schienen sich in der von mir – im Vergleich zu Einzelarbeiten – als außergewöhnlich gut wahrgenommenen Qualität der Unterrichtsergebnisse zu bestätigen. Im fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, die in ihrem Kunstunterricht ebenfalls Partner- und Gruppenarbeiten durchführten, zeigte sich, dass diese meine Wahrnehmung weitgehend teilten.

Um zu überprüfen, inwiefern sich die individuellen Beobachtungen und Überlegungen über die persönlichen Erfahrungen einzelner Kunstlehrenden hinaus intersubjektiv auf Kunstunterricht allgemein übertragen ließen, sichtete ich zunächst Praxisberichte in Fachzeitschriften und Fachliteratur der Kunstdidaktik mit der Fragestellung, ob das im eigenen Unterricht beobachtete Phänomen sich dort wiederfinden ließe. Dabei stellte ich fest, dass tatsächlich bei einer größeren Zahl der dargestellten Unterrichtsreihen die Aufgabenstellung von den Schülerinnen und Schülern in Partnerarbeit oder Kleingruppen bearbeitet wird (vgl. u. a. Prieß 2004, Wilkens 2009, Söller 2010). Die Wahl der Sozialform wird jedoch in den Praxisberichten nur selten thematisiert (vgl. u. a. Glas 2006, Daub 2008, Limper 2008, Bloß 2008) und dabei häufig mit praktischen Überlegungen begründet. Nur in Einzelfällen steht der Aspekt der Zusammenarbeit im Zentrum der Darstellung, wobei die Förderung der Sozialkompetenz besonders hervorgehoben wird (vgl. Wichelhaus et al. 1998, darin u. a.

Hoppenrath 1998, Wichelhaus 1998a; Wichelhaus 1998b). Anhand von Stichproben und einer Auswertung der Jahresregister der Fachzeitschrift »KUNST+UNTERRICHT« der letzten zwei Jahrzehnte wurde außerdem erkennbar, dass Partner- und Gruppenarbeiten tendenziell häufig bei komplexen oder technisch und organisatorisch bzw. logistisch anspruchsvollen, oftmals projektartigen Aufgabenstellungen in den Bereichen Fotografie, Video und Darstellendes Spiel durchgeführt werden. Aufgaben, die sich thematisch mit Selbstdarstellung und Selbstinszenierung befassen, sind dagegen fast ausschließlich für eine individuelle Bearbeitung durch die Lernenden konzipiert. Auffällig dabei ist jedoch, dass selbst bei den Unterrichtsbeispielen des letztgenannten Typs auf den begleitenden Fotografien, die den Unterrichtsprozess dokumentieren sowie die Texte illustrieren sollen, vielfach die Kinder und Jugendlichen in solchen Situationen, Konstellationen und Haltungen abgebildet werden, dass von den Fotos auf eine enge Zusammenarbeit oder zumindest ein gemeinschaftliches Agieren geschlossen werden kann (vgl. u. a. Bonert 2008, S. 20).

Bereits an dieser Stelle des Forschungsprozesses zeichnete sich damit eine Diskrepanz ab, die im Verlauf dieser Untersuchung immer deutlicher zu Tage tritt: Zwar finden im Kunstunterricht ganz offensichtlich vielfältige Schüler-Schüler-Interaktionen statt, die maßgeblich die bildnerischen Prozesse beeinflussen. Jedoch werden diese in der unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Fachliteratur kaum thematisiert und reflektiert, sodass es sich hierbei um einen weiteren »blinden Fleck« der Kunstpädagogik handeln könnte (vgl. Peez 2012, S. 23f.).

1.2 Schüler-Schüler-Interaktion: ein blinder Fleck der Kunstpädagogik?

Wenn bislang soziale Prozesse im kunstpädagogischen Kontext überhaupt thematisiert wurden, so geschah dies zumeist mit einem deutlichen Fokus auf der Entwicklung der Sozialkompetenz. Zwar deutet sich diesbezüglich ein Umdenken an, denn unter dem Stichwort der Relationalität findet verstärkt eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung sozialer Prozesse für das bildnerische Lernen im Kunstunterricht statt (vgl. Krautz 2013, Lenk/Wetzel 2016). Jedoch konzentrieren sich diese Betrachtungen auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden, sodass die Interaktionen der Schülerinnen und Schüler untereinander auch dort nur geringe Berücksichtigung finden (siehe auch Kap. 2.3.5).

Der Einfluss der Schüler-Schüler-Interaktion auf die Gestaltungs- und Rezeptionsprozesse bleibt somit in der fachdidaktischen Diskussion bis heute weitgehend unberücksichtigt oder wird als wenig relevant dargestellt. So bezeichnet etwa Dreyer soziale Kompetenz und Selbstkompetenz zwar als »zentrale Aspekte des Bildungsauftrags auch im Fach Bildende Kunst« (Dreyer 2005, S. 53), sieht darin jedoch keine fachspezifisch geförderten Basiskompetenzen, sondern intendierte Erziehungsziele einer jeden Unterrichtssituation. Sozialkompetenz und Selbstkompetenz seien deshalb als vom Fachzusammenhang unabhängige Kategorien nur begrenzt geeignet, das Fach Bildende Kunst im Schulkanon zu legitimieren (vgl. ebd.).

Weder der faktischen Bedeutung von Schüler-Schüler-Interaktion für den Kunstunterricht noch ihrer überfachlichen Relevanz werden Einschätzungen wie diese gerecht. Vielmehr

deutet sich darin ein bedenkliches Missverhältnis an zwischen dem Potential, über das die Kunstpädagogik bzw. Kunstdidaktik in Bezug auf die produktive Berücksichtigung der Schüler-Schüler-Interaktion verfügt, und der Reduktion sozialer Prozesse auf ihre die Sozialkompetenz fördernden und kompensatorischen Gesichtspunkte bzw. einer auf die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden eingegrenzten Betrachtung.

Mögliche Ursachen der kunstpädagogischen Geringschätzung sozialer Prozesse

In historischen und auch in aktuellen Konzeptionen der Kunstpädagogik bzw. Kunstdidaktik fehlt das Moment der sozialen Interaktion, ob als Schüler-Schüler- oder Lehrer-Schüler-Interaktion fast gänzlich. Bis auf die wenigen, oben bereits genannten Ausnahmen liegt der Fokus stets auf den individuellen ästhetischen oder künstlerischen Erfahrungen und der Ausbildung individueller Gestaltungs- und Wahrnehmungs- bzw. Genussfähigkeit. So blendet etwa Ronge, neben Pfennig ein bedeutender Vertreter der Ästhetischen Erziehung, wie viele weitere Theoretiker den Aspekt der Gruppe in seinen kunstdidaktischen Ausführungen völlig aus. Er sieht kreative und künstlerische Prozesse allein begründet im »Dialog zwischen dem Künstler und dem Material«(Ronge 1966 zit. nach: Bering/Bering 1999, S. 85) mit dem Ziel einer »maximalen Freisetzung der Subjektivität«(a.a.O., S. 86).

Eine erste, über die Bildende Kunst als Unterrichtsfach hinausgehende allgemeine Begründung für diese sich bis heute fortsetzende geringe Beachtung könnte sein, dass »Kunst – vor allem Hochkunst, wie sie sich in unserer Gesellschaft und Kultur herausgebildet hat, [...] (immer noch) durch ein Verständnis von Genialität geprägt [ist], die an einzelne Menschen gebunden ist« (Peez 2012, S. 153). Als zweite mögliche Erklärung kann angeführt werden, dass nicht nur professionelles künstlerisches Schaffen, sondern auch das amateurhafte bildnerische Tun, zumeist assoziiert mit klassischen bildnerischen Ausdrucksformen wie Malerei und Zeichnung, weit verbreitet verstanden wird als eine sehr persönliche, individuelle Tätigkeit, die in sich gekehrt und kontemplativ, ganz ohne den Einfluss anderer, vollzogen wird. So kann der Erziehungswissenschaftler Mollenhauer im Rahmen seiner theoretischen und empirischen Untersuchungen zur ästhetischen Erfahrung anhand der Selbstaussagen von Kindern nachweisen, dass – ganz im Unterschied zum Bereich des Musikalischen, bei dem »Zusammenspiel« mit anderen als wesentliches Merkmal genannt wird (vgl. Mollenhauer 1996, S. 55), – Malen als etwas wahrgenommen wird, das aus allen sozialen Kontexten enthoben stattfindet. Es erfordere »Alleinsein mit sich, relative Abgeschlossenheit, Unabgelenktheit, gelegentlich sogar Gleichgültigkeit gegen andere« (a.a.O., S. 49), um sich frei zu machen für ein ganz auf sich bezogenes »Sich-Selbst-Entdecken« (ebd.). Zwar bestehe durchaus das Bedürfnis, entstandene Bilder zu zeigen, also mit anderen zu teilen, aber das Bild habe aus Sicht der Befragten die Bedeutung einer »Mitteilung an sich selbst, die andere Mitteilungen zwar berühren darf, aber in Respekt vor der Zerbrechlichkeit der ästhetischen Erfahrung« (ebd.).

Weitere Ursachen für die mangelnde Auseinandersetzung mit den sozialen Prozessen im Kunstunterricht können gewissermaßen als ›Nebenwirkungen‹ einer notwendigen Profilierung des Faches angesichts von Kritik sowohl aus den eigenen Reihen als auch von außen beschrieben werden. Denn im Rahmen der seit dem Aufkommen der Postmoderne kontrovers geführten Diskussion, ob neben den Werken der Kunstgeschichte auch zeitgenössische Kunst und Alltagsbilder zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden sollten, sowie in Abgrenzung zum Konzept der Musischen Erziehung sieht etwa Otto in seinen Arbeiten der 1960er und 1970er Jahre »die inhaltliche Seite des Unterrichts als die problemhaltigste« (Otto 1964 zit. nach: Bering/Bering 1999, S. 94) und widmet ihr im Rahmen der Ästhetischen Erziehung deutlich mehr Aufmerksamkeit als den Fragen der konkreten Unterrichtsgestaltung und -durchführung. Diese Schwerpunktsetzung ist nachvollziehbar und im historischen Kontext Ottos legitim und notwendig.¹ In der Folge seiner bis heute andauernden intensiven Rezeption hält jedoch die durch Otto mitbegründete Fokussierung auf den Unterrichtsgegenstand weiter an und trägt zu einem spezifischen Selbstverständnis der Kunstpädagogik bzw. Kunstdidaktik bei: Sie stellt sich bis heute vielfach dar als eine konsequent an ihrem fachlichen Gegenstand orientierte Wissenschaft, seien dies die bildende Kunst, Kunstwerke oder Bilder im Allgemeinen (vgl. Peez 2012, S. 73ff. sowie kritisch Legler 2009, S. 17f.). Angesichts der zunehmenden Visualisierung der Gesellschaft und des *Iconic Turn* sehen Vertreter der Bildorientierung sich hierin vielfach bestätigt und erkennen in diesem Zusammenhang eine neue Relevanz und Legitimation des Faches im Fächerkanon (vgl. u. a. Bering/Niehoff 2009 und 2014).

Anders jedoch als dies ursprünglich von Otto intendiert gewesen sein kann, der bei aller inhaltlichen Fokussierung »eine auch *allgemeindidaktisch* begründete und damit im weitesten Sinne *erziehungswissenschaftlich* orientierte Fachdidaktik« (Legler 2002, S. 8; Herv.i.O.) vertreten hat, geht mit der Orientierung am Fachgegenstand allerdings die Vernachlässigung allgemeindidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Aspekte einher.² Denn »die ausschließliche Bearbeitung der ›inhaltlichen Variablen‹ durch die Fachdidaktik schließt zwar außerfachliche Kriterien für didaktische Entscheidungen nicht prinzipiell aus, sichert aber ein ›strukturelles‹ Übergewicht ›fachimmanenter‹ gegenüber fachübergreifenden Zielperspektiven« (Legler 2009, S. 18).

Einen Gegenpol zur Bildorientierung bildet im aktuellen »Kontext eines pluralen Fachverständnisses« (Peez 2012, S. 81) auf der einen Seite die künstlerische Bildung, deren kunstdidaktische Konzeption ganz an den Strategien und Eigenschaften der Bildenden Kunst orientiert ist. Sie wurde zunächst von Selle entwickelt und wird heute vornehmlich von Buschkühle (vgl. z. B. 2003, 2007, 2012) und Kettel (vgl. z. B. 1998 und 2004) vertreten. Auf der anderen Seite stellt die Subjekt- bzw. Biografieorientierung, die u. a. für das Konzept der Ästhetischen Forschung

1 Otto selbst hat seine Position in der Folge verändert, was vom kunstdidaktischen Diskurs nicht im selben Maße nachvollzogen wurde: Während in den 1950er und 1960er Jahren nach Selbsteinschätzung Ottos der Einsatz für die »Etablierung des Kunstunterrichts als legitimierbares Fach« (Otto 1998, S. 9) im Zentrum steht, verlagert sich sein Arbeitsinteresse im Rahmen der Ästhetikdiskussion Ende der 1980er Jahre in Richtung der Fragestellung, wie die »Erfahrungs- und Handlungsformen des Ästhetischen« Einzug in das theoretisierte Schulsystem halten können (vgl. ebd.).

2 Vgl. entsprechende Anmerkungen Ottos in der mit Selle in der Fachzeitschrift KUNST+UNTERRICHT Mitte der 1990er Jahre ausgetragenen Debatte (vgl. Otto 1995, S. 18f.).

(vgl. Kämpf-Jansen 2001) charakteristisch ist, einen weiteren Gegenpol zur Bildorientierung dar. Sowohl im Konzept der künstlerischen Bildung als auch im Rahmen subjekt- bzw. biografieorientierter Konzepte werden über das Fach hinausreichende Lernprozesse und Handlungen sowie die Kommunikations- und Sozialformen im Kunstunterricht im Vergleich zu bildorientierten Konzeptionen tendenziell stärker thematisiert. Auch die damit einhergehenden vielfach projektartigen Unterrichtsarrangements lassen eine stärkere Berücksichtigung der unterrichtspraktischen Relevanz des Forschungsgegenstandes und eine theoretische Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen sozialen und bildnerischen Prozessen im Kontext dieser Konzeptionen sinnvoll erscheinen. Dies wird mitunter von den entsprechenden Vertretern selbst angedeutet, etwa wenn Buschkühle bezogen auf das künstlerische Projekt sagt, es öffne »mit seinen unterschiedlichen Interaktionsformen, seinen Möglichkeiten der Selbstorganisation von Gruppen, Zielen und Vorgehensweisen [den] Unterricht hinsichtlich inhaltlicher, methodischer und sozialer Differenzierung« (Buschkühle 2007, S. 172). Darüber hinaus wird den sozialen Prozessen jedoch in der Begründung auch dieser fachdidaktischen Konzepte kaum Bedeutung beigemessen. Die künstlerischen bzw. ästhetischen Bildungsprozesse werden vielmehr nahezu durchgängig für ein individuelles Subjekt, isoliert und abstrahiert von seiner sozialen Bedingtheit, dargestellt. Bei diesem Ausblenden sozialer Aspekte von Gestaltungs- und Rezeptionsprozessen bzw. ihrer Darstellung als Randerscheinungen handelt es sich möglicherweise um eine Reaktion auf die Befürchtung, dass im gemeinsamen Gestalten mit anderen die individuelle künstlerische bzw. ästhetische Erfahrung zugunsten der Gemeinschaftserfahrung in den Hintergrund treten könne bzw. müsse (vgl. Peez 2012, S. 153).

Fachdidaktische Aussagen zu den Potentialen von Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lernenden

Bislang liegt nach Wissen der Autorin keine Arbeit vor, die sich aus kunstpädagogischer oder kunstdidaktischer Perspektive schwerpunktmäßig, umfassend und tiefgehend damit auseinandersetzt, welchen Einfluss die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern auf die gestalterische und ästhetische Praxis im Kunstunterricht ausübt. Doch trotz der geringen Beachtung sozialer Prozesse im Kontext von Kunstpädagogik können aus verschiedenen theoretischen Veröffentlichungen Aussagen und Argumente herausgefiltert werden, die für eine stärkere Berücksichtigung der Schüler-Schüler-Interaktion im Kunstunterricht sprechen. Sie werden im Folgenden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die vorliegende Forschung referiert.

Kooperatives Arbeiten unterstützt kompensatorische und sozialpädagogische Intentionen.

Wichelhaus legt in ihrem Basisartikel für das Themenheft »Gemeinsam Bilder herstellen« der Fachzeitschrift KUNST+UNTERRICHT (K+U) den Schwerpunkt auf »sozialpädagogische Zielsetzungen« (Wichelhaus 1998a, S. 4), die durch gemeinschaftliches Handeln im Kunstunterricht erreicht werden könnten. So sollen Gruppenarbeiten dazu dienen, zunächst eine bessere

Lernausgangslage zu schaffen, und z. B. in extrem schwierigen Klassen eine »stabilisierende Funktion« übernehmen, um erst im Anschluss und darauf aufbauend Fachinhalte vermitteln zu können (a.a.O., S. 5). Kooperativen Arbeitsformen wird damit eine kompensatorische, den Fachinhalten zeitlich vorgelagerte und tendenziell untergeordnete Funktion zugesprochen, um die Grundlagen für eine fachliche Auseinandersetzung mit bildender Kunst oder bildnerischen Gestaltungsprozessen zu schaffen. Wichelhaus benennt aber auch weitere, darüber hinausgehende Merkmale und Potentiale der Zusammenarbeit im Kunstunterricht: Gruppenprozesse »intendieren spezifische Erfahrungen 1. mit dem oder den anderen, 2. mit der eigenen Person und 3. mit der Sache, mit der sich die Gruppe auseinandersetzt« (a.a.O., S. 7). Außerdem findet sie in den Praxisbeispielen des K+U-Themenheftes Belege, »wie das gemeinsame Herstellen von Bildern als Kommunikationsform die Entfaltung von Erfahrungspotentialen in ästhetischen Prozessen auf ganz spezifische Weise zu steigern vermag« (a.a.O., S. 3). Einschränkend räumt Wichelhaus jedoch ein:

»Wenngleich aus sozialpädagogischer Sicht gemeinschaftliches Handeln besonders zu befürworten ist, strebt es nicht jeder Kunstpädagoge in seinem Unterricht an – und zwar in der Befürchtung, dass andere Intentionen, vor allem die Ingangsetzung individueller ästhetischer Prozesse, zu kurz kommen.« (ebd.)

Diese Beurteilung bekräftigend wird in keinem der Heftbeiträge ein möglicher positiver Einfluss der sozialen Interaktion auf die bildnerische Qualität ästhetischer Prozesse und Produkte schwerpunktmäßig thematisiert.³

Kunst- und kunstunterrichtspezifische Handlungen sind soziale Aktivitäten.

»Für Kunstpädagogik ist die Gruppe stets konstitutiv [...]. Kunstpädagogisches Arbeiten findet fast immer in Gruppen statt. Wenn auch keine bildnerischen Gemeinschaftsarbeiten entstehen, so kann doch das Zusammensein in der Gruppe sehr prägend wirken für die Fortentwicklung individueller bildnerische Prozesse.« (Peez⁴2012, S. 153)

Ähnlich wie Peez bezeichnet auch Eucker kunst- und kunstunterrichtspezifische Handlungen, im Detail »das Sammeln, Ordnen, Ausstellen und Kommentieren von Bildmaterial« (Eucker 1980 zit. nach: Bering/Bering 1999, S. 101), ausdrücklich als soziale Aktivitäten, die durch

³ Das Themenheft »Gemeinsam Bilder herstellen« war lange Zeit die einzige deutschsprachige Zeitschriftenveröffentlichung mit einem ausdrücklichen Fokus auf dem Aspekt der Kooperation im Kunstunterricht und damit eine wichtige Referenz für die Durchführung von Partner- und Gruppenarbeiten im Kunstunterricht (vgl. Peez 2012, S. 152). Alle darin vorgestellten Unterrichtsbeispiele beziehen sich auf die gemeinschaftliche Bildherstellung im engeren Sinne, welche entweder arbeitsteilig oder arbeitsgleich erfolgt und am Ende stets in einem zweidimensionalen, klar begrenzten Gestaltungsprodukt mündet. Erst 2015 folgte mit »Wir« in der Zeitschriftenreihe Kunst 5-10 die nächste Ausgabe einer kunstpädagogischen Fachzeitschrift, die sich im thematischen Schwerpunkt mit (Lern-)Gruppen und den sozialen Prozessen im Kunstunterricht befasst (Friedrich-Verlag et al. 2015). Das nächste K+U-Themenheft, das explizit der Schüler-Schüler-Interaktion im Kunstunterricht gewidmet ist, erschien 2016 betreut von der Autorin dieser Untersuchung unter dem Titel »Miteinander« (K+U-Heft 407/408/2016).

die Lehrkraft entgegen den »isolierenden Mechanismen von Schule« (ebd.) durch bewusste Planung initiiert werden könnten und sollten. Er befürchtet jedoch, dass durch eine zu starke Betonung des »Beziehungsaspekts gegenüber dem Sachaspekt« (ebd.) im Vergleich mit anderen, sach- und leistungsorientierteren Fächern das Fach Bildende Kunst in der Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler an Geltung verlieren könne (vgl. ebd., S. 101f.).

Die Wahrnehmung von Bildern und ihren Bedeutungen ist ein kollektiver Prozess.

In Berings Anwendung systemtheoretischer Ansätze für die Klärung kunstwissenschaftlicher Zusammenhänge und Fragen der Kunstvermittlung finden sich Argumente für eine stärkere Beachtung der Interaktion im Kunstunterricht. Bering versteht Kunstunterricht als ein dynamisches System, das durch die »Relation zwischen Werk, Künstler, Betrachter und Umwelt« (Bering 1999, S. 158) konstituiert ist. Immer ausgehend vom Werk bestimmt er dieses System näher durch die Oppositionen zwischen Werk und Künstler/in sowie zwischen Werk und Betrachter/in. Seine zentrale Aussage ist, dass die Bedeutungen eines Bildes durch kollektive Festlegung entstünden. Sie könnten daher nicht eindeutig sein und müssten deshalb immer wieder neu gefunden, diskutiert und verändert werden (vgl. a.a.O., S. 158f.). Jedoch finden die in diesem Kontext ebenso bedeutsamen interpersonellen und systemischen Zusammenhänge in Berings Ansatz nicht die entsprechende Berücksichtigung, etwa durch das Aufstellen weiterer Oppositionen, z. B. zwischen verschiedenen Betrachtenden oder zwischen Künstler/in und Betrachter/in. Interaktion ist in diesem Konzept daher *nicht* zu verstehen als soziale Interaktion, sondern als die wechselseitige Beeinflussung zwischen den objektiven, äußeren Bedingungen des Kunstwerks auf der einen Seite und den inneren, subjektiven Bedingungen auf Seiten der Kunstschaffenden *oder* der Kunstrezipienten. Eine Erweiterung des von Bering vorgelegten Ansatzes zur Beschreibung von Kunstunterricht um eine soziale Achse, auf der die intersubjektiven Wechselwirkungen – zwischen verschiedenen Rezipienten, zwischen verschiedenen Kunstschaffenden oder zwischen Betrachtenden und Bildproduzierenden – bei der Wahrnehmung von Kunst oder Bildern verortet sind, wäre daher sinnvoll. Denn im Kunstunterricht spielen diese wechselseitigen Beeinflussungen eine zentrale Rolle; sowohl in Form von Lehrer-Schüler-Interaktion, etwa wenn ein Kommentar einer Lehrerin das weitere bildnerische Handeln eines Schülers beeinflusst, als auch als Schüler-Schüler-Interaktion, z. B. wenn sich Lernende zum einen als Bildproduzierende, zum anderen als Bildrezipierende begegnen und ihr Wahrnehmen und Handeln dabei gegenseitig beeinflussen.

Die Interaktion mit anderen begünstigt kreative Prozesse.

Der Einfluss von Austausch und Zusammenarbeit auf das mit Buschkühle »wesentliche Bildungsziel«, die »Ausbildung der individuellen Kreativität« (Buschkühle 2007, S. 182), wird nicht nur in kunstpädagogischen (vgl. u. a. Schulz 2009, Kirchner/Peez 2009), sondern auch in psychologischen Darstellungen thematisiert (vgl. Preiser/Buchholz ²2004, Burow 1999, 2000). Eine Gruppe, in der das Verhältnis und die Interaktionen untereinander von Toleranz,

Akzeptanz und gegenseitigem Vertrauen geprägt sind, gibt den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern den nötigen Raum und die Sicherheit, kreative Prozesse zu entfalten. In kreativ arbeitenden Berufsfeldern werden der Austausch und die Zusammenarbeit in einem Team – konträr zum fachdidaktischen Konsens – sogar als unabdingbar für kreatives und innovatives Denken und Handeln erachtet. So sieht etwa der Automobildesigner Achim D. Badstübner den Einzelnen als unbedingt abhängig von der Interaktion mit anderen, wobei er vor allem und gerade den Kontakt und die Konfrontation mit anders denkenden Teammitgliedern als »beflügelnd« bezeichnet (Kirschenmann/Marcuse 2009, S. 67). Doch nicht nur output-orientierte kreative Prozesse in der Wirtschaft, auch die häufig stark auf das Individuum bezogenen Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse im Kunstunterricht benötigen die Wahrnehmung und das Feedback durch eine Gruppe (die Klasse, die Kleingruppe, den Partner), um überhaupt erst als kreativ oder nicht kreativ bewertet und wertgeschätzt zu werden (vgl. Kirchner/Peez 2009, S. 17).

Beim gemeinsamen Sprechen über und durch Bilder im Kunstunterricht wird die Kommunikationskompetenz in besonderem Maße gefördert.

Das gemeinsame bildnerische Gestalten eröffnet nach der Auffassung Peez' auch in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit besondere Lernchancen, da die Kinder und Jugendlichen dabei u. a. ihre Dialogfähigkeit im Austausch mit anderen schulen, ohne dafür stets auf die Verbal-sprache zurückgreifen zu müssen (vgl. Peez 2012, S. 153). Nach Buschkühle besteht beim und durch das Kommunizieren während der bildnerischen Zusammenarbeit darüber hinaus die »Notwendigkeit und die Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen und Imaginationen in Bewegung zu halten, sie stets aufs Neue in Frage zu stellen und weiterzuentwickeln« (Buschkühle 2007, S. 290). In den Lernprozessen im Kunstunterricht, die sich – im Einzelgespräch, in Gruppenarbeit oder im Klassenrahmen – dialogisch mit anderen entfalten, könne deshalb nicht nur die komplexe und kreative Kommunikation mit der Sache, dem Werk, sondern auch eine komplexe und konstruktive soziale Kommunikation geschult werden (a.a.O., S. 192).

1.3 Fragestellung und Ziele der Forschung

Forschungsfrage

Die grundlegende Bedeutung der sozialen Prozesse für den Kunstunterricht, welche diesen deutlich von der konventionellen Vorstellung künstlerischen Schaffens im Atelier unterscheidet, wird weder in der unterrichtspraktischen Reflexion der Lehrenden noch in der kunstdidaktischen Theorie in angemessenem Maße berücksichtigt. Es ergibt sich daraus der dringende Bedarf, den Einfluss der Schüler-Schüler-Interaktion auf die Gestaltungsprozesse im Kunstunterricht zu untersuchen.

Aufgrund der vielfältigen Anzeichen in kunstpädagogischen Praxisberichten und auf den begleitenden Dokumentationsfotos wird der vorliegenden Untersuchung die folgende Annahme zugrunde gelegt: Allein bedingt durch die Organisationsform Kunstunterricht findet stets Interaktion zwischen den beteiligten Schülerinnen und Schülern statt, wobei es zu einflussreichen

Wechselbeziehungen zwischen sozialen und bildnerischen Prozessen kommt. Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich daher nicht alleine Partner- und Gruppenarbeiten. Vielmehr sind ausdrücklich auch als Einzelarbeit geplante Gestaltungen Gegenstand der Untersuchung. Die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Untersuchung lautet daher: *Welche Wechselbeziehungen zwischen sozialen und bildnerischen Prozessen sind prägend für Kunstunterricht?*

Ziele der Untersuchung

Entsprechend dem Forschungsinteresse, das sich ausgehend von den persönlichen Unterrichtserfahrungen der Autorin entwickelt hat, soll die Untersuchung nicht nur einen Beitrag zur Klärung der fachdidaktisch noch wenig beachteten Wechselbeziehungen zwischen sozialen und bildnerischen Prozessen leisten, sondern durch die Rückführung der Forschung in die Unterrichtspraxis zu einer konkreten, empirisch begründeten Veränderung des Unterrichtshandelns der Lehrerin-Forscherin⁴ beitragen. Die Untersuchung verfolgt also im Sinne einer Praxisforschung (siehe Kap. 5.1.4) eine zweifache Zielsetzung:

- Der erste Forschungsschwerpunkt liegt auf der wissenschaftlichen *Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis*, um den spezifischen Einfluss der Schüler-Schüler-Interaktion auf bestimmte Unterrichtsprozesse bewusst zu machen und bei der Planung und Durchführung von Kunstunterricht zu berücksichtigen. In dieser Hinsicht fokussiert die Untersuchung auf die *empirisch fundierte Reflexion zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis der Forscherin*.
- Darüber hinaus zielt die qualitativ-empirische Untersuchung ab auf die *Rekonstruktion der Wechselbeziehungen von sozialen und bildnerischen Prozessen im Kunstunterricht*. Neben die Veränderung der persönlichen Unterrichtspraxis tritt damit als weitere Zielstellung die *Formulierung von über den konkreten Unterrichtskontext hinausgehenden, grundlegenden Aussagen über kunstdidaktisches Handeln*, das die sozialen Prozesse zwischen den Lernenden in angemessener Weise berücksichtigt.

Aus der Verbindung beider Perspektiven – der wissenschaftlichen und der praxisorientierten Betrachtung von Kunstunterricht – werden konkrete Vorschläge entwickelt, wie der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden didaktisch-methodisch initiiert und realisiert werden können. Hierfür wird der Begriff des kollaborativen Handelns in den kunstpädagogischen Diskurs eingeführt. Er wird im Folgenden, neben weiteren für den Forschungsgegenstand relevanten Termini, näher bestimmt und begründet.

⁴ Im Folgenden wird immer dann die aus dem Forschungsdesign resultierende Doppelrolle der Forscherin durch die Verwendung der Begriffe Forscherin-Lehrerin bzw. Lehrerin-Forscherin ausgedrückt, wenn diese Auswirkungen entweder auf den Forschungsprozess oder auf die Unterrichtstätigkeit hat. Durch die Wahl des einen oder anderen Begriffs wird die in dem jeweiligen Kontext schwerpunktmäßig eingenommene Rolle deutlich gemacht: Bei der Bezeichnung als Forscherin-Lehrerin überwiegt die Tätigkeit als Forscherin, bei der Bezeichnung als Lehrerin-Forscherin das Handeln als unterrichtende Lehrperson.

1.4 Begriffsklärungen

Betrachtet man die für den Forschungsgegenstand relevanten Termini aus einer dezidiert pädagogischen Perspektive, fällt zunächst ins Auge, dass für das Sprechen im und über Unterricht zahlreiche Begriffe existieren, die ausdrücklich auf Gruppe verweisen, z. B. Gruppenarbeit, Gruppenlernen, Gruppenunterricht, Gruppenpädagogik. Im alltäglichen schulischen Sprachgebrauch ist die Verwendung des Begriffes Gruppenarbeit sicherlich am häufigsten anzutreffen. Exemplarisch an diesem lässt sich allerdings eine terminologische Unschärfe festmachen, die in ähnlicher Weise auch auf die anderen Gruppen-Komposita zutreffend ist: Gruppenarbeit kann einerseits lediglich auf den Sachverhalt verweisen, dass etwas in einer bestimmten Sozialform, nämlich in einer (Klein-)Gruppe erarbeitet wird. Andererseits können an Gruppenarbeit auch weitere didaktische oder pädagogische Implikationen geknüpft sein, bspw. der Anspruch einer aktiven Beteiligung aller Gruppenmitglieder durch die Anwendung bestimmter Methoden oder die Erziehung zur Selbstverantwortung.

Im Vergleich dazu ist der Verweis auf Interaktion oder soziale Interaktion in der pädagogischen Fachliteratur selten bzw. in der Praxis kaum anzutreffen. Mit Ausnahme der (Interaktionistisch-)Konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2002, 2010) und dem Ansatz der spielerischen Interaktionserziehung (vgl. Gudjons 1992a) gibt es keine didaktischen Konzeptionen, die sich explizit auf Interaktion beziehen. Dessen ungeachtet handelt es sich bei Interaktion um einen pädagogischen Grundbegriff (vgl. D. Lenzen 2001a) und einen wichtigen pädagogischen Forschungsgegenstand, der häufig eine zentrale Untersuchungskategorie im Rahmen empirischer Untersuchungen darstellt (vgl. bspw. Minsel/Roth 1978, Mollenhauer 1996, Nolda 2000, Peez 2000).

Sehr häufig wiederum werden dagegen in der pädagogischen Theorie- und Praxisliteratur der Begriff der Kooperation sowie Bezeichnungen wie Kooperatives Lernen, kooperative Methoden, kooperative Ansätze verwendet (vgl. z. B. Johnson/Johnson 2002, A.A. Huber 2004, Brüning/Saum 2009, Borsch 2010, Traub 2010). Von Kollaboration oder kollaborativen Ansätzen ist wesentlich seltener und dabei des Öfteren in Verbindung mit netzbasiertem Lernen die Rede (vgl. A.A. Huber 2008, Fischer/Neber 2011, Koenig 2011).

Im Bereich der Bildenden Kunst und der Kunstwissenschaft wird anders als in der pädagogischen Literatur auf eine begriffliche Klärung verzichtet, was unter kooperativen, kollaborativen oder kollektiven Formen zu verstehen sei. Die Begriffe werden zum Teil synonym, fast willkürlich verwendet. Im Unterschied zu den Konventionen in pädagogischen Kontexten besteht kaum Scheu, Künstlergruppen als Kollektive zu bezeichnen (vgl. Seijdel 2011); mitunter geht damit sogar eine Art Qualitätsausweis einher (vgl. Nollert 2005 und What, How & for Whom 2005). Aktuelle, umfangreichere kunstwissenschaftliche Arbeiten, die sich explizit mit Austausch und Zusammenarbeit zwischen Kunstschaffenden beschäftigen, liegen bislang fast nur in englischer Sprache vor. Sie sprechen z. B. von »Collaboration« (Green 2001) »Collaborative Practice« (Billing/Lind 2007) und »Collaborative Art« (Kester 2011).

1.4.1 Interaktion

Interaktion wird vielfach als die Grundeinheit alles Sozialen verstanden, da sich alle mehr oder weniger komplexen Formen menschlichen Zusammenlebens – Beziehungen, Gesellschaften, Organisationen – als das Ergebnis einzelner Interaktionen beschreiben lassen (vgl. Minsel/Roth 1978, S. 16). Sie ist daher ein wichtiger Gegenstand aller humanwissenschaftlichen Disziplinen, bildet einen »Angelpunkt soziologischer Analyse« (Oswald ⁶2001, S. 757) hat den Stellenwert eines Grundbegriffs für die Pädagogik (vgl. D. Lenzen ⁶2001a). Nach dem Sozialpsychologen Forgas liegt jedoch noch keine Theorie vor, die alle Interaktionsphänomene im Sinne eines universalen Modells umfassend erklären könnte (vgl. Forgas ³1995, S. 18).⁵

In dieser Untersuchung bezieht sich der Terminus der Interaktion auf *soziale* Interaktion als »die elementare Einheit des sozialen Geschehens, in der Menschen ihr Verhalten aneinander orientieren, gleich ob sie Erwartungen folgen oder sich widersetzen« (Lenz ²2002, S. 250). Zur weiteren terminologischen Klärung kann zunächst auf eine Umschreibung zurückgegriffen werden, die sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch etabliert als auch in den meisten wissenschaftlichen Definitionen grundsätzlich enthalten ist. Demnach bedeutet soziale Interaktion, dass »aufeinander bezogene Handlungen zwischen Subjekten stattfinden, die ein gemeinsames Verständigungssystem besitzen – also zwischen Menschen oder Tieren einer Art« (Minsel/Roth 1978, S. 15). Auch wissenschaftliche Begriffsbestimmungen heben stets die wechselseitige Referenzialität hervor, bspw. in der Beschreibung von Interaktion als »wechselseitige Beeinflussung des Handelns mindestens zweier Personen« (Sarges/Fricke zit. in: Nolda 2000, S. 9) oder in der Definition als »die elementare Einheit des sozialen Geschehens, in der Menschen ihr Verhalten aneinander orientieren, gleich ob sie Erwartungen folgen oder sich widersetzen« (Lenz ²2002, S. 250). Nur vereinzelt werden eine deutlich erkennbare Intentionalität und eine bestimmte Intensität dieser Wechselseitigkeit als weitere Merkmale gesehen, z. B.:

»Eine Interaktion liegt vor, wenn ein Handelnder (Individuum, Gruppe, Organisation) sich nicht nur am zufälligen Verhalten eines anderen Handlungspartners, sondern auch und in erster Linie an dessen Erwartungen, positiven und negativen Einstellungen sowie Einschätzung und Bewertung der gemeinsamen Situation orientiert.« (Hillmann ⁵2007, S. 387)

Von diesen Definitionen abweichend vertritt der Sozialpsychologe Argyle eine andere Auffassung: Er bezeichnet soziale Interaktion nicht als ein wechselseitiges Verhältnis, welches das Resultat eines Handelns zwischen Interaktionspartnern darstellt, sondern als eine Fertigkeit. Diese könne – wie andere Fertigkeiten – aktiv erworben und verbessert werden, wofür verbale und nonverbale Verhaltenselemente gelernt werden müssten (vgl. Argyle zit.

⁵ Vgl. für eine Theorieübersicht aus psychologischer Perspektive C. Weber 1980 sowie für einen Überblick über die philosophische bzw. kommunikationstheoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der sozialen Interaktion Edelstein/Habermas 1984.

in: Minsel/Roth 1978, S. 21). Der vorliegenden Untersuchung wird jedoch der eingangs vorgestellte offenere, auch weiter verbreitete Interaktionsbegriff zugrunde gelegt, wonach die Art und Intensität der gegenseitigen Bezugnahme und der wechselseitigen Beeinflussung nicht normativ gefasst sind.

Die oftmals verwendete Bezeichnung als soziale Interaktion grenzt diese von einer Interaktion ab, die nicht nur zwischen einzelnen oder mehreren Akteuren, sondern auch zwischen größeren Systemen stattfindet, z. B. in und zwischen menschlichen Gesellschaften und Organisationen und ihren Subsystemen, aber auch im Bereich der Biologie oder Physik. Da im vorliegenden Forschungszusammenhang eine solche Abgrenzung nicht getroffen werden muss, weil ausschließlich die soziale Interaktion zwischen Einzelpersonen oder innerhalb einer Gruppe untersucht wird, kann im Folgenden der in der Soziologie und Erziehungswissenschaft gebräuchliche verkürzte Terminus der Interaktion verwendet werden.⁶

1.4.2 Gruppe

Definitionsversuche und klassifikatorische Ansätze

Es finden sich zahlreiche Bemühungen, den »soziologische[n] Grundbegriff« (Hillmann ⁵2007, S. 318) der Gruppe inhaltlich zu klären. Die oftmals als eindeutige Definitionen formulierten Begriffsbestimmungen (vgl. Sader ⁷2000, S. 38) widersprechen sich jedoch häufig, bspw. hinsichtlich des Kriteriums der Anzahl beteiligter Personen und der Festlegung, ob Dyaden (Zweierbeziehungen) bereits als Gruppe zu werten seien, und tragen daher nicht wesentlich zur Beantwortung der Frage bei, was unter einer Gruppe zu verstehen sei (vgl. z. B. Arnold 1977, S. 30, Winkel 1977a, S. 50). Die Widersprüchlichkeit der unterschiedlichen Definitionen untereinander sowie deren unzureichender Charakter in sich werden an verschiedenen Stellen thematisiert und kritisiert (vgl. bspw. Knapp 1977, S. 24, Sader ⁷2000, S. 38).

Eine andere Möglichkeit des Umgangs mit der anspruchsvollen Aufgabe, das komplexe Phänomen der Gruppe begrifflich zu fassen, besteht in dem Versuch, Gruppenformen nach bestimmten Kriterien zu klassifizieren. So verzichtet bspw. Knapp darauf, das soziale Gefüge Gruppe klar und eindeutig zu bestimmen, sondern führt stattdessen eine Reihe an Unterscheidungskriterien auf, welche häufig auch für mögliche Klassifikationen herangezogen werden (vgl. Knapp 1977, S. 24f.):

- Ziel der Gruppe (z. B. Lernen, Produktion, Verwaltung, Therapie)
- Persönlichkeits- und soziale Merkmale der Mitglieder (dadurch Entstehung von – bspw. bezogen auf Alter, Leistung und Interesse – homogenen oder heterogenen Gruppen)

⁶ Eine begriffliche Schärfung zur Unterscheidung von interaktiven sozialen Handlungen und interaktiven Formen der Medienkunst könnte im Kontext kunstpädagogischer Forschung zwar relevant sein, ist für die vorliegende Untersuchung jedoch nicht angezeigt, da der Fokus ausschließlich auf zwischenmenschliche Interaktion gelegt wird. Bei der Darstellung der Bildenden Kunst als eines der zentralen Bezugsfelder der vorliegenden Forschung in Kapitel 2.2 werden entsprechend keine interaktiven Medienkunstwerke behandelt, sondern verschiedene Formen des Austauschs und der Zusammenarbeit zwischen künstlerisch Tätigen aufgezeigt.

- Art und Intensität der Beziehungen unter den Mitgliedern (z. B. direkter oder indirekter Kontakt, hierarchisch oder gleichberechtigt)
- Art und Intensität des Zusammenhalts der Gruppenmitglieder (bedingt u. a. durch die Art der Orientierung am gemeinsamen Ziel, den informellen oder formellen Charakter der Gruppe sowie die Freiwilligkeit oder Unfreiwilligkeit der Teilnahme)
- Art der Gruppenleitung (z. B. Position und Funktion der Leitung innerhalb der Gruppe, Führungsstil)

Die Gruppe als wertender Begriff

Der Sozialpsychologe Sader zeigt sich auch hinsichtlich solcher klassifikatorischen Ansätze kritisch (vgl. Sader 2000, S. 39ff.) und weist in diesem Zusammenhang auf einen bedeutsamen Sachverhalt hin, der bei der Auseinandersetzung mit den Klärungsversuchen zum Gruppenbegriff der verschiedenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, bspw. auch bei den Definitionsversuchen der oben zitierten Autoren, deutlich vor Augen tritt:

»Eine weitere Schwierigkeit bei der Benutzung des Gruppenbegriffs liegt darin, daß der Begriff nicht nur rein beschreibend für eine Anzahl von Menschen benutzt wird, sondern auch wertend. So schwingt in der Umgangssprache im Begriff der Gruppe oft mehr oder anderes mit, als durch sozialpsychologische Definition festgelegt ist: Wenn Teilnehmer von Selbsterfahrungsgruppen nach einigen Tagen fragen, ob sie denn nun eine »wirkliche« Gruppe seien, wenn Assoziationen von grenzenloser Offenheit und Aufrichtigkeit anklingen, rückhaltlose Zuverlässigkeit und selbstlose Hilfsbereitschaft untereinander implizit als erforderlich für eine »echte Gruppe« unterstellt wird [sic], dann ist offenbar von mehr und von anderem die Rede, als von einer Konfiguration einzelner Personen mit Ansätzen zu Rollenspezifizierungen und gemeinsamen Normen. Vielmehr gibt es hier offensichtlich so etwas wie ideologisch überhöhte Konzepte dessen, was eine wirkliche Gruppe sein sollte.« (Sader 2000, S. 41)

Sader vermutet einen Zusammenhang zwischen den unrealistischen Idealvorstellungen einer »wirklichen« oder »echten« Gruppe mit der Beobachtung, dass »die Sehnsucht der Menschen aller Zeiten nach Geborgenheit und Wärme in einem überschaubaren Rahmen heute besonders deutlich hervortritt, und daß diese Bewegung stark durch emotional-affektive und irrationale Züge geprägt wird« (a.a.O., S. 42). Er warnt davor, dass eben solche impliziten, überhöhten Erwartungshaltungen eine Überforderung der Beteiligten und eine ernst zu nehmende Gefahr für das Gelingen von Gruppenprozessen darstellen können (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung ist dieser Hinweis in mehrfacher Hinsicht für den rezeptiven Umgang mit dem Gruppenbegriff bzw. mit den verschiedenen Gruppenbegriffen relevant: Er betrifft sowohl die Erwartungen der Lehrerin-Forscherin an kollaborative Arbeitsformen als auch ihre impliziten Vorannahmen und ist daher im Rahmen der Reflexion des praxisforschen-

den Vorgehens offenzulegen (siehe Kap. 7.1). Darüber hinaus ist insbesondere die Verwendung des Gruppenbegriffs durch die Probandinnen und Probanden in den Interviews und in der Gruppendiskussion auf entsprechende Sinngehalte hin zu überprüfen (siehe Kap. 5.2 und 5.4).

Merkmale einer »guten« Gruppe

Ein Beispiel für eine Zusammenstellung der Eigenschaften einer Gruppe, die nicht rein deskriptiv, sondern, wie von Sader herausgearbeitet, implizit wertend ist, findet sich in Prior (vgl. Prior ⁶2001, S. 694f.). Er benennt als »wichtigste« Merkmale einer Gruppe (vgl. ebd.):

- Affektivität (Emotionalität)
- Wahrnehmung
- Kommunikation
- Rollendifferenzierung
- Kohäsion (Kohärenz) und Normen
- Produktivität

Wendet man diese Merkmale auf die Gruppen an, die in der vorliegenden Forschungsarbeit untersucht werden, stellen sich verschiedene nicht lösbare Fragen: Ist eine Kursgruppe nur dann eine Gruppe, wenn sich alle Mitglieder im Kurs wohlfühlen und sich untereinander solidarisch verhalten (Kohäsion)? Sind nur jene Arbeitsgruppen Gruppen, denen es gelingt, eine Aufgabe zu lösen (Produktivität)? Auf welche Weise können die Merkmale der Affektivität, Wahrnehmung, Kommunikation und Rollendifferenzierung präziser gefasst werden, um nicht entweder lediglich Trivialitäten zu benennen (es findet auf jeden Fall Kommunikation statt, auch keine Kommunikation ist Kommunikation) oder implizit Erwartungen an Gruppenmitglieder zu enthalten, die von diesen (noch) nicht erfüllt werden können, bspw. wenn Schülerinnen und Schüler möglicherweise erst in einer Gruppe mit anderen lernen, sich selbst oder andere wahrzunehmen?

Situationsspezifische Bestimmungen

Angesichts dieser terminologischen Schwierigkeiten kommt Sader zu dem Schluss, Gruppe grundsätzlich als »Konstruktbegriff« (Sader ⁷2000, S. 38) zu betrachten und schlägt vor, angesichts der Vielschichtigkeit der sozialen Gefüge, die als Gruppe aufgefasst werden, »je nach Arbeitsbereich, je nach Forschungsinteresse und je nach der Methode unterschiedliche Definitionen zu setzen« (ebd.). Als Grundlage für solche situationsspezifischen Bestimmungen stellt er eine Reihe von Bedingungen zusammen, die auch in aktuelleren Darstellungen immer wieder aufgegriffen werden:

»Die Mitglieder [einer Gruppe]

- *erleben sich als zusammengehörig*
- *verfolgen gemeinsame Ziele*
- *teilen Normen und Verhaltensvorschriften für einen bestimmten Verhaltensbereich*

- *entwickeln Ansätze von Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung*
- *haben mehr Interaktionen untereinander als nach außen*
- *identifizieren sich mit einer gemeinsamen Bezugsperson oder einem gemeinsamen Sachverhalt oder einer Aufgabe*
- *sind räumlich und/oder zeitlich von anderen Individuen der weiteren Umgebung abgehoben.» (a.a.O., S. 39)*

Saders Bedingungskatalog gilt allgemein als ein Instrumentarium, mit dessen Hilfe sich das Phänomen der Gruppe in seiner Komplexität gut erfassen lässt, und wird von vielen Autorinnen und Autoren ihren eigenen Überlegungen über Gruppen zugrunde gelegt.⁷ Bemerkenswert ist jedoch, dass Sader selbst, obwohl er dies bei anderen Autorinnen und Autoren kritisch anmerkt, in gleicher Weise mit wertenden Formulierungen arbeitet (z. B. »erleben sich als zusammengehörig«, »verfolgen gemeinsame Ziele«). Dennoch wird Saders Bedingungskatalog auch für die vorliegende Untersuchung als tragfähig erachtet, da dieser ausdrücklich nur als Grundlage für eigene situationspezifische Beschreibungen von konkreten Gruppenformen aufzufassen ist. Im Unterschied zu anderen Definitionsansätzen ist es möglich, damit nicht nur eine gesamte Lerngruppe als Großgruppe zu fassen (im konkreten Fall: die Gesamtheit der Teilnehmenden an einem Kunst-Leistungskurs, siehe Kap. 5.1.2), sondern auch ein ›Randphänomen‹ der Gruppenforschung: die Kleinstgruppe von zwei Personen, die als Dyade oftmals von Gruppen unterschieden wird (vgl. bspw. Arnold 1977, S. 33, Hillmann ⁵2007, S. 318), der aber in der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Bedeutung zukommt (siehe insbesondere Kap. 5.2.2 und 5.3). Darüber hinaus können sowohl Zufallsgruppen, frei und spontan durch die Lernenden gebildete Gruppen als auch gezielt von der Lehrkraft zusammengestellte Gruppen durch diesen Merkmalskatalog grundsätzlich erfasst werden. Des Weiteren wählt Sader seine Bestimmungskriterien in einer für die Untersuchung passenden Weise, denn er thematisiert etwa die Erfahrungen der Gruppenmitglieder (»erleben sich als zusammengehörig«), berücksichtigt, dass innerhalb einer Gruppe Entwicklungen stattfinden, und betont dadurch die Prozesshaftigkeit von Gruppen.

Unterscheidung: Gruppe oder Kollektiv

Der Begriff des Kollektivs erfährt in der Zeit des Kalten Kriegs auf beiden Fronten eine Ideologisierung, die seinen neutralen Gebrauch bis heute unmöglich macht. Während das Kollektiv auf der einen Seite des Eisernen Vorhangs zur »bestentwickelten Form der Gruppe, bestehend aus sozialistischen Persönlichkeiten« (Clauß et al. zit. in: Winkel 1977b, S. 51) erklärt wird, werden damit auf der anderen Seite unmittelbar die totalitären Systeme Osteuropas und der Sowjetunion assoziiert (vgl. Winkel 1977b, S. 51).

Vor diesem Hintergrund verdient der Versuch des (westdeutschen) Pädagogen Winkel, einen von der sozialistischen Weltanschauung losgelösten Kollektivbegriff zu formulieren, besondere Beachtung. Winkel versteht unter einem Kollektiv ein soziales Gefüge, auf das

⁷ Vgl. bspw. Schattenhofer 2009a.

die weiter oben bereits aufgeführten für Gruppen charakteristischen Merkmale grundsätzlich zutreffen, deren Mitglieder darüber hinaus jedoch *a priori* über eine einheitliche, nicht in Frage zu stellende Zielsetzung bzw. eine gemeinsame Weltanschauung verfügen:

»Das Kollektiv ist eine Gruppe von Menschen, die eine räumlich-zeitliche Nähe, persönliche Beziehungen, Rollenverteilungen und eine einheitliche Zielsetzung bzw. eine gemeinsame Weltanschauung eint, deren Legitimation nicht mehr zur Debatte stehen bzw. deren Verwirklichung ad hoc angestrebt wird.« (ebd.)

Winkel vertritt nun die Ansicht, dass die Assoziation von Kollektiven mit Gruppierungen rein sozialistischer Prägung eine unzulässige, politisch motivierte Eingrenzung auf eine bestimmte Art von Ideologie darstelle. Diese Argumentation ist insofern schlüssig, als die oben aufgeführte Definition gleichermaßen auch auf bestimmte nichtpolitische Gruppierungen angewandt werden kann, bspw. auf religiöse Gemeinschaften, Künstlergruppen (siehe Kap. 2.2) oder auch auf sportliche Vereine oder Fanggemeinschaften. Allerdings bleibt offen, welche Intentionen Winkel mit seiner vermeintlich neutralen Definition verfolgt. Seine Überlegungen sind zwar interessant als ein unkonventioneller Denkansatz, doch lässt sich auch durch ihn das Grundproblem nicht auflösen, dass die Begriffe Gruppe und Kollektiv nicht dekontextualisiert und befreit von gesellschaftlicher Bedeutung verstanden und gebraucht werden können.⁸ Ihre Verwendung oder Nicht-Verwendung ist und bleibt auch im pädagogischen Kontext unmittelbar mit politischen Implikationen verbunden.⁹

Ein Gruppenmodell: Integration und Differenzierung

Sowohl nach Sader (vgl. 2000, S. 48f.) als auch Schattenhofer gibt es »keine geschlossene Theorie der Gruppe, davon sind alle theoretischen Formulierungsversuche weit entfernt« (Schattenhofer 2009a, S. 46). Trotz ihrer Unzulänglichkeiten helfen Modelle jedoch, viele entscheidende Merkmale von Gruppen und Gruppenprozessen in einem Gesamtzusammenhang zu verstehen.

Der Gruppendynamiker Schattenhofer beschreibt im Rückgriff auf die Feldtheorie des Sozialpsychologen Lewin in seinem Modell der Integration und Differenzierung »Gruppenprozesse als ein Pendeln zwischen unterschiedlichen Polen« (Schattenhofer 2009, S. 36) und unterscheidet bei den Vorgängen in Gruppen zwischen zentripetalen und zentrifugalen Kräf-

8 Zum Umgang mit dieser sich seit dem Zusammenbruch der DDR massiv äußernden Schwierigkeit stellt Hesse fest, dass der Kollektiv-Begriffs nach der Wende entweder tabuisiert oder aber unreflektiert durch die Begriffe Gruppe oder Team ersetzt worden sei (vgl. Hesse 1992, S. 30).

9 Dementsprechend bemüht sich auch Winkel, angesichts seiner im Vergleich zu dem in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik vorherrschenden Diskurs doch als äußerst »kollektivfreundlich« zu bezeichnenden Darstellung am Ende seines Artikels politisch korrekt klarzustellen: »In einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft kann es nur solche Kollektive geben, die zwar nach innen eine einheitliche Weltanschauung beanspruchen, nach außen jedoch Toleranz, Offenheit und Relativität praktizieren.« (Winkel 1977b, S. 52)

ten.¹⁰ Zentripetale Kräfte wirken demnach in Richtung des Pols der Integration und tragen als »Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten, gleiche Erlebnisse, gleiche Sichtweisen« (ebd.) zu einem hohen Zusammenhalt innerhalb der Gruppe bei. Auf der anderen Seite wirken zentrifugale Kräfte in Richtung des Pols der Differenzierung, die sich z. B. in Form von gegensätzlichen Meinungen und unterschiedlichen Rollen ausdrückt (vgl. ebd.). Beachtenswert bei diesem Modell ist nun, dass davon ausgegangen wird, dass Gruppen eben nicht in Richtung völliger Integration streben sollen, sondern

»dass Gruppen aller Art sich dann weiterentwickeln, wenn größere Ausschläge in beide Richtungen, also mehr Integration und [Herv. i. O.] Differenzierung gleichermaßen möglich werden. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass die Handlungsoptionen für die Einzelnen und die Gruppe vielfältiger werden und der Spielraum größer, ohne dass dadurch der Zusammenhalt infrage gestellt wird« (a.a.O., S. 37).

Schattenhofers Modell kann als ein sinnvolles Korrektiv bei der Auseinandersetzung mit Gruppen dienen. Es bildet eine passende Folie für die kritische Reflexion von Idealvorstellungen oder Tendenzen, die Gruppe als harmonische Einheit zu idealisieren und dabei die eigentlichen, differenzierenden oder integrierenden Vorgänge innerhalb von Gruppen aus den Augen zu verlieren.

Darüber hinaus ist dieses Modell auch geeignet, Prozesse und Erscheinungen einzuordnen, die von Antons als »die dunkle Seite von Gruppen« (Antons 2009) bezeichnet werden: Ein zu starkes oder zu einseitiges Einwirken zentripetaler, d. h. integrierender Kräfte äußert sich demnach bspw. in einer zu hohen »Kohäsion mit den Tendenzen zur Harmoniesucht, Konformität, Konfliktvermeidung und Gleichmacherei« (a.a.O., S. 334). Ein Übergewicht zentrifugaler Kräfte, d. h. die Tendenz der Gruppe zur Differenzierung kann sich u. a. als »social loafing« (a.a.O., S. 335), d. h. soziales Faulenzen, zeigen. Weitere Anzeichen sind »Interessenskonflikte unter den Mitgliedern; mangelnde Informationsnutzung und Koordinierungsschwierigkeiten; Aufrechterhaltung von Fehlentscheidungen, um den bisher geleisteten Aufwand zu rechtfertigen« (a.a.O., S. 336). Werden die zentrifugalen Kräfte zu stark, kann dies hingegen zum Zerfall der Gruppe oder der inneren Spaltung in mehrere Untergruppen oder Parteien führen (a.a.O., S. 347).

1.4.3 Kooperation oder Kollaboration?

Unterschiedliche Verwendungen im allgemeinen und pädagogischen Sprachgebrauch

Im Bereich der pädagogischen Psychologie können die Begriffe Kooperation (bzw. kooperatives Lernen) und Kollaboration (bzw. kollaboratives Lernen) synonym verwendet werden (vgl. Huber 2008, S. 313). Im Allgemeinen und insbesondere im alltäglichen, außerwissenschaft-

¹⁰ Für eine Bestimmung des Begriffs und eine Erläuterung des Konzepts der Feldtheorie vgl. Luft ⁶1986, S. 12. Vgl. auch Battegay 1991: Unter Verwendung einer etwas anderen Terminologie weisen seine Ausführungen zur Entwicklung von Autonomie in Gruppenprozessen Parallelen zu Schattenhofers Erklärungsmodell auf.

lichen Sprachgebrauch wird jedoch Kooperation für die Bezeichnung von Formen der Zusammenarbeit in der Regel deutlich bevorzugt, da die Verwendung des Wortes Kollaboration vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkriegs immer noch häufig zuerst und unmittelbar unerwünschte politisch-historische Assoziationen hervorruft. Im Englischen dagegen sind *cooperation* und *collaboration* Synonyme; der Terminus *collaboration* findet dort in pädagogischen Kontexten sogar öfter Verwendung als *cooperation*. Im deutschsprachigen Raum wird Kollaboration bzw. kollaboratives Lernen in jüngerer Zeit häufiger als Bezeichnung für computergestütztes und/oder netzbasiertes Lernen in Gruppen oder im Austausch mit anderen angewandt (vgl. z. B. Carrel 2006 und Koenig 2011).

Begründete terminologische Festlegungen für die vorliegende Untersuchung

Grundsätzlich ist demnach für das Sprechen über Zusammenarbeit im Kunstunterricht die Verwendung beider Termini, Kooperation oder Kollaboration, möglich. Dementsprechend werden auch in dieser Untersuchung beide Begriffe verwendet. Wenn, insbesondere in den Kapiteln 1.2, 2.3 und 3, allgemeinpädagogische und fachdidaktische Konzepte behandelt werden, die Interaktion und Zusammenarbeit thematisieren, wird die von den Autorinnen und Autoren selbst verwendete Begrifflichkeit beibehalten. Diese sprechen nahezu ausschließlich von Kooperation und kooperativen Lernformen, Begriffe aus der Wortfamilie Kollaboration werden kaum angewandt.

Außerhalb der genannten Kapitel und immer dann, wenn Austausch und Zusammenarbeit im Untersuchungs- und (kunst-)pädagogischen Zusammenhang der vorliegenden Arbeit thematisiert werden, so werden hierfür die Begriffe kollaborativ bzw. Kollaboration oder aber die deutschen Begriffe Austausch und Zusammenarbeit verwendet.

Bei dieser terminologischen Festlegung handelt es sich um eine Setzung, durch die eine Positionierung in verschiedene Richtungen deutlich gemacht werden soll: Zusammenarbeit im Kunstunterricht erfordert andere Zugänge als die Zusammenarbeit in anderen Fächern. Das Prozesshafte und die Ergebnisoffenheit, die dem Begriff der Kollaboration innewohnen, sollen daher durch die Wahl eines treffenden Begriffs als ein immanentes Merkmal von Austausch und Zusammenarbeit im Kunstunterricht betont werden. Bildhaft gesprochen: Die ergebnisoffene, experimentierende Versuchsarbeit in einem Labor, die durch den Begriff des Kollaborierens assoziiert ist, entspricht weit mehr einem zeitgemäßen kunstpädagogischen Denken und Handeln als die Vorstellung konzentrierter, möglichst perfekter Abläufe in einem sterilen Operationssaal, die im Begriff der Kooperation impliziert ist (vgl. Schmidt-Wetzel 2016b, S. 5).

Darüber hinaus wird durch die Verwendung des Terminus der Kollaboration, der zur Benennung verschiedener Formen der Zusammenarbeit in künstlerischen Kontexten sowohl von den Handelnden selbst als auch im kunstwissenschaftlichen Diskurs und in der Kunstrezeption gegenüber dem Begriff der Kooperation eindeutig präferiert wird, die bildende Kunst als ein zentrales Bezugsfeld der Untersuchung auch begrifflich repräsentiert. Die Vermeidung

des Begriffes der Kooperation dient außerdem der klaren Distanzierung vom Konzept des Kooperativen Lernens (siehe Kap. 2.3.2): Es soll deutlich zum Ausdruck gebracht werden, dass der Grad der Strukturiertheit und das hohe Maß an Effizienzorientierung, die für diese allgemeindidaktische Konzeption charakteristisch sind, nur sehr bedingt als Merkmale auf die Zusammenarbeit im Kunstunterricht übertragen werden können.

Das im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehende kollaborative Handeln im Kunstunterricht ist somit keinesfalls gleichzusetzen mit dem Einsatz kooperativer Sozialformen und erschöpft sich nicht in der Durchführung von Gruppenarbeiten. Vielmehr sollen mit dem Terminus der Kollaboration noch relativ neue, außerhalb von Schule und Kunstunterricht jedoch äußerst bedeutsame Phänomene, die soziale Prozesse grundsätzlich betonen, in den kunstpädagogischen Fokus gerückt und für die Gestaltung von Kunstunterricht zugänglich gemacht werden (vgl. Ziemer 2013, Terkessidis 2015, Schmidt-Wetzel 2016b, S. 5-10; siehe Kap. 2.1 und 2.2).

1.5 Aufbau der Untersuchung

In *Kapitel 1* wurde aufgezeigt, wie sich das Forschungsinteresse aus der persönlichen Unterrichtserfahrung der Autorin heraus entwickelt hat. Verschiedene Annäherungsschritte – u. a. die Recherche in Fachzeitschriften und die Auseinandersetzung mit theoretischen kunstpädagogischen Aussagen zum Forschungsgegenstand – mündeten in die Formulierung der übergeordneten Forschungsfrage und der Zielstellungen der Untersuchung. Das Kapitel abschließend wurden die für die Untersuchung zentralen Begriffe Interaktion, Gruppe und Kollaboration geklärt und ihre Verwendung in der vorliegenden Arbeit in Abgrenzung zu alternativen Termini definiert und begründet. Der Begriff der Kollaboration wurde dabei klar vom Begriff der Kooperation abgegrenzt und in dem Zusammenhang die terminologische Festlegung für die vorliegende Untersuchung begründet, Formen des Austauschs und der Zusammenarbeit im Kunstunterricht als kollaboratives Handeln zu bezeichnen.

Kapitel 2 beleuchtet vier Aspekte des Kollaborativen, die als wichtige Bezugfelder und Hintergründe der qualitativen Fallstudien zu lesen und mit denen die Untersuchungsergebnisse abschließend in Beziehung zu setzen sind: Teilen und Austauschen als Leitmotive einer neuen ›Kultur des Teilens‹, kollaborative Strategien in der Bildenden Kunst, Interaktion und Gruppe im Zentrum didaktisch-pädagogischer Konzeptionen sowie Kompetenzorientierung, Heterogenität und Inklusion als weitere Argumente für eine stärkere Berücksichtigung kollaborativen Handelns in Schule und Unterricht.

In *Kapitel 3* folgt die Darstellung des empirischen Forschungsstandes, auf den diese Arbeit aufbaut. Erläutert werden ausgewählte, relevante Untersuchungsschwerpunkte und Befunde vorrangig aus der qualitativen sozialwissenschaftlichen, allgemeinpädagogischen und kunstpädagogischen Forschung. Um wichtige Entwicklungslinien in der Erforschung von Interaktion und Gruppen im Unterricht aufzuzeigen, ist es darüber hinaus erforderlich, auch einige ausgewählte quantitative Studien, zumeist aus dem Bereich der Sozialpsychologie, hinzuzuziehen.