

# Kompetenzerwerb in der außerschulischen Kunstpädagogik

Qualitativ-empirische Untersuchung zur subjektiv sinnhaften Anwendung  
und Erweiterung von Kompetenzen in einem gestalterischen Projekt

## Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

im Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften

der Goethe-Universität zu Frankfurt am Main

Band 1 von 2

(Text)

vorgelegt von

Frauke Voigt

geboren in Sinn

2022

(Einreichungsjahr)

2023

(Erscheinungsjahr)

- 
1. Gutachter: Prof. Dr. Georg Peez
  2. Gutachterin: Prof'in Dr. Birgit Richard
- Tag der mündlichen Prüfung: 14.06.2023

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1 EINLEITUNG</b> .....	<b>6</b>
<b>2 FORSCHUNGSFELD</b> .....	<b>11</b>
2.1 Jugendhilfe in Deutschland .....	12
2.2 Rechtsgrundlagen, Organisationsstruktur und Zielsetzungen des kooperierenden Trägers der Jugendhilfe.....	14
2.3 Die Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen.....	17
<b>3 FORSCHUNGSVORHABEN</b> .....	<b>20</b>
3.1 Forschungsfragen .....	20
3.2 Forschungsplan .....	21
3.3 Konzeption des untersuchten gestalterischen Projekts .....	25
3.3.1 Ablauf.....	25
3.3.2 Technische Mittel und Materialangebot .....	27
3.3.3 Thema .....	28
3.3.4 Art der Aufgabenstellung und Sozialform.....	30
3.3.5 Ortswechsel .....	32
3.4 Vorgehensweise in der Durchführung des empirischen Teils des Forschungsvorhabens .....	35
3.4.1 Feldzugang, Rolle im Feld und Pretest.....	36
3.4.2 Ablauf der Untersuchung – Materialerhebung, -aufbereitung und -auswertung .....	41
<i>Ablauf der Untersuchung</i> .....	42
<i>Teilnehmende Beobachtung und sequenzielle Analyse</i> .....	43
<i>Fotografische Arbeiten und kontextbezogene Bildinterpretation</i> .....	45
<i>Gruppeninterviews und themenzentrierte Betrachtung – orientiert an der qualitativen Inhaltsanalyse</i> .....	46
<i>Weiteres Datenmaterial – Feld- und Interpretationsnotizen</i> .....	48
3.5 Methodologische Grundlagen und die in der Untersuchung angewandten qualitativ-empirischen Verfahren.....	49
3.5.1 Erhebungsverfahren .....	52
3.5.1.1 Teilnehmende Beobachtung .....	52
3.5.1.2 Fotografische Arbeiten .....	60
3.5.1.3 Interview.....	64
3.5.2 Auswertungsverfahren .....	67
3.5.2.1 Sequenzielle Textanalyse – angelehnt an die Objektive Hermeneutik .....	69
3.5.2.2 Kontextbezogene Bildinterpretation .....	78
3.5.2.3 Interpretation – angelehnt an Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse.....	82

<b>4 THEORETISCHE GRUNDLAGEN .....</b>	<b>85</b>
<b>4.1 Handlungsbegriff .....</b>	<b>86</b>
4.1.1 Körperorientierter Handlungsbegriff in der Soziologie.....	87
4.1.2 Körper als Akteur – Interaktion und Bindung .....	91
4.1.3 Handlungsbegriff in der Erziehungswissenschaft .....	95
4.1.4 Handlungsbegriff in der Kunstpädagogik.....	98
4.1.5 Zur Bedeutung der Diskussion des Handlungsbegriffs für die Untersuchung .....	105
<b>4.2 Kompetenzbegriff.....</b>	<b>109</b>
4.2.1 Entwicklung aktueller Auffassungen des Kompetenzbegriffs .....	110
4.2.2 Merkmale und Elemente des Kompetenzbegriffs .....	114
<i>Handlungsbezug</i> .....	114
<i>Situations- oder Kontextbezug</i> .....	115
<i>Subjektgebundenheit</i> .....	115
<i>Veränderbarkeit</i> .....	116
<i>Wissen</i> .....	117
<i>Fähigkeiten/Fertigkeiten</i> .....	118
<i>Motive</i> .....	118
<i>Emotionale Dispositionen</i> .....	119
4.2.3 Kompetenzbegriff in der Soziologie .....	123
4.2.4 Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft .....	128
<i>Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs ab den 1960er-Jahren – ein kritischer Blick</i> .....	128
<i>Heinrich Roth und die empirische Wende</i> .....	133
<i>Nach PISA – kompetenzbasierte Bildungsstandards</i> .....	135
<i>Sinnverstehende Betrachtung des Kompetenzbegriffs</i> .....	137
4.2.5 Kompetenzbegriff in der Kunstpädagogik .....	139
<i>Bildorientierung</i> .....	141
<i>Kunstorientierung</i> .....	143
4.2.6 Zur Bedeutung der Diskussion des Kompetenzbegriffs für die Untersuchung .....	150
<b>5 FORSCHUNGSSTAND .....</b>	<b>154</b>
<b>5.1 Forschung in der Kunstpädagogik.....</b>	<b>154</b>
<b>5.2 Jugendforschung .....</b>	<b>160</b>
<b>5.3 Forschung in der kulturellen Bildung .....</b>	<b>164</b>
<b>6 PRETEST .....</b>	<b>170</b>
<b>6.1 Datenerhebung .....</b>	<b>170</b>
<b>6.2 Zwei Ansätze zur Auswertung des Protokolls der teilnehmenden Beobachtung.....</b>	<b>171</b>
6.2.1 Position der Protokollantin .....	172
6.2.2 Interaktionsmuster .....	175
<i>Frostige Wachsamkeit</i> .....	176
<i>Nadel und Faden</i> .....	182

6.2.3 Zusammenfassungen beider Auswertungsansätze .....	192
<i>Distanz als Hindernis und Chance</i> .....	192
<i>Beziehungsebene als handlungsbedingender Faktor</i> .....	192
<b>7 QUALITATIV-EMPIRISCHE STUDIE – FELDUNTERSUCHUNG ZUR NUTZUNG EINES</b>	
<b>AUßERSCHULISCHEN PROJEKTANGEBOTS DURCH JUGENDLICHE .....</b>	<b>194</b>
<b>7.1 Datenerhebung .....</b>	<b>195</b>
<b>7.2 Zwei Ansätze zur Auswertung des Protokolls der ersten teilnehmenden Beobachtung .....</b>	<b>196</b>
7.2.1 Position der Protokollantin .....	198
<i>Zusammenfassung</i> .....	202
7.2.2 Vom Einzelfall zur Hypothese einer Fallstruktur .....	203
<i>Sequenzanalytische Auswertung der ersten protokollierten Beobachtung einer Interaktion</i> .....	204
<i>Zusammenfassung und erweiterter Kontext</i> .....	216
<i>Fallstrukturhypothese</i> .....	219
<b>7.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand der Auswertung weiterer Textstellen .....</b>	<b>220</b>
7.3.1 Colin .....	220
<i>Bearbeitung der Beziehungskonstellation</i> .....	220
<i>Gangsta-Rapper als Handlungsvorlage</i> .....	222
<i>Neugier, Aneignung, Anwendung</i> .....	228
<i>Motivation und Bedeutungskonstruktion</i> .....	230
<i>Motivation und Verwertungsinteresse</i> .....	234
<i>Bezug zur Fallstrukturhypothese</i> .....	236
<i>Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich einer Kompetenzbestimmung</i> .....	236
<i>Erweiterung der Fallstrukturhypothese</i> .....	238
7.3.2 Ronny .....	238
<i>Coolness als wirksames Handlungsmuster</i> .....	238
<i>Strategien der Kontrolle und Regulierung</i> .....	244
<i>Umkehr der Hierarchie</i> .....	245
<i>Motivation, Handlungsbereitschaft und Beziehungsaspekt</i> .....	249
<i>Bezug zur Fallstrukturhypothese und deren Erweiterung</i> .....	251
7.3.3 Zusammenfassung der Überprüfung .....	251
<b>7.4 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand der Analyse ausgewählter fotografischer</b>	
<b>Selbstinszenierungen .....</b>	<b>252</b>
7.4.1 Colin .....	253
<i>Ersteindruck</i> .....	255
<i>Formale und deskriptive Analyse</i> .....	256
<i>Mögliche Lesarten und Deutungen</i> .....	257
<i>Zusammenfassung und weiterführende Deutung</i> .....	263
<i>Bezug zur Fallstrukturhypothese</i> .....	266
7.4.2 Ronny .....	269
<i>Ersteindruck</i> .....	269
<i>Formale und deskriptive Analyse</i> .....	270
<i>Mögliche Lesarten und Deutungen</i> .....	271
<i>Zusammenfassung</i> .....	273

<i>Bezug zur Fallstrukturhypothese</i> .....	274
7.4.3 Zusammenfassung der Überprüfung .....	275
<b>7.5 Vorläufiges Resümee</b> .....	<b>276</b>
<b>7.6 Analyse fotografischer Selbstinszenierungen weiterer Jugendlicher</b> .....	<b>279</b>
7.6.1 Toni .....	279
<i>Ersteindruck</i> .....	281
<i>Formale und deskriptive Analyse</i> .....	283
<i>Mögliche Lesarten und Deutungen</i> .....	284
<i>Zusammenfassung und weiterführende Deutung</i> .....	287
7.6.2 Sandra .....	288
<i>Ersteindruck</i> .....	290
<i>Formale und deskriptive Analyse</i> .....	291
<i>Mögliche Lesarten und Deutungen</i> .....	293
<i>Zusammenfassung und weiterführende Deutung</i> .....	296
7.6.3 Zusammenfassung der Analyseergebnisse und Bezug zur Fallstrukturhypothese .....	298
<b>7.7 Interpretative Auswertung der Interviews</b> .....	<b>300</b>
7.7.1 Aufbereitung der Daten und Aspekte der Betrachtung .....	300
7.7.2 Zusammenfassende Interpretation .....	301
<i>Subjektiver Nutzen des Projekts/Motivation/Erinnerung</i> .....	301
<i>Probleme/Kritik</i> .....	307
<i>Anmerkungen zur Konzeption des Ablaufs und zum Ortswechsel</i> .....	308
<i>Bewertung einzelner Inszenierungsaufgaben</i> .....	309
<i>Bewertung des Projekts allgemein</i> .....	310
7.7.3 Bezugnahme auf die bisherigen Untersuchungsergebnisse .....	312
<b>7.8 Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse</b> .....	<b>313</b>
<b>7.9 Betrachtung der Auswertungsergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen</b> .....	<b>314</b>
7.9.1 Sach- und Methodenkompetenz .....	315
7.9.1.1 Begriffsklärung.....	315
7.9.1.2 Rekonstruierte Formen von Sach- und Methodenkompetenz.....	316
<i>Technische Fähigkeiten/Fertigkeiten</i> .....	316
<i>Bildwissen/Bildumgang</i> .....	317
<i>Vorgehensweisen/methodische Fähigkeiten</i> .....	319
7.9.2 Soziale Kompetenz.....	322
7.9.2.1 Begriffsklärung.....	322
7.9.2.2 Rekonstruierte Formen von sozialer Kompetenz .....	323
<i>Zusammenarbeit und Kooperationsbereitschaft</i> .....	323
<i>Alternative Handlungsmuster</i> .....	324
7.9.3 Selbstkompetenz als gelingende Selbstvermittlung und Selbstermächtigung .....	326
7.9.3.1 Begriffsklärung.....	327
<i>Selbstvermittlung</i> .....	327
<i>Selbstermächtigung</i> .....	328
7.9.3.2 Rekonstruierte Formen der Selbstvermittlung.....	330
7.9.3.3 Rekonstruierte Formen der Selbstermächtigung .....	332
<i>Selbstermächtigung als symbolische Handlung</i> .....	332
<i>Interaktion und Selbstermächtigung</i> .....	333

<i>Selbstermächtigung als Zugewinn an kultureller Teilhabe durch eine gestalterische Praxis</i> .....	334
7.9.4 Übergeordnete Forschungsfragen .....	335
7.9.4.1 Tragfähigkeit des Kompetenzbegriffs .....	335
7.9.4.2 Rekonstruktion von Kompetenzen durch die angewandten qualitativen Methoden .....	336
<b>8 FAZIT UND AUSBLICK .....</b>	<b>338</b>
<i>Thema der Forschungsarbeit</i> .....	338
<i>Aufbau der Untersuchung und methodischer Ansatz</i> .....	339
<i>Behandelte Fragestellungen</i> .....	341
<i>Deutungsmuster, Kompetenz, symbolische Kreativität – schematische Einordnung der zentralen Begriffe</i> .....	345
<i>Reflexion der Untersuchung hinsichtlich der Erfüllung von Gütekriterien qualitativer Forschung</i> .....	347
<i>Relevanz der Untersuchung und der Untersuchungsergebnisse</i> .....	349
<i>Eine andere Sichtweise auf kunstpädagogische Praxis</i> .....	352
<b>9 LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>357</b>

## 1 EINLEITUNG

Der Begriff der Kompetenz ist allgegenwärtig und wird fast schon inflationär eingesetzt, um beispielsweise Qualität und Wertigkeit einer Dienstleistung oder eines Produktes hervorzuheben, sowie häufig verwendet, um eine besondere Bedeutung und hohe Leistungsfähigkeit zu vermitteln. Die unmittelbare semantische Verknüpfung von Kompetenz mit Leistung ist dabei weder zufällig noch willkürlich, denn Leistung – oder auch Performanz – ist der sich im Handeln zeigende Ausdruck von Kompetenz. Was allerdings zunächst nichts über die jeweilige Ausprägung aussagen muss, denn jede Handlung wird letztlich durch die entsprechende Kompetenz ermöglicht. Der überaus populäre Gebrauch des Begriffs begründet sich jedoch in der Lesart als besondere Befähigung bzw. als herausragendes Leistungsvermögen. Kaum eine Werbekampagne, kaum ein berufliches Profil, Medienangebot oder Statement, das gesellschaftliche oder politische Relevanz beansprucht, kommt derzeit ohne ihn aus.

Innerhalb des formalisierten schulischen, aber auch des beruflichen und des universitären Bildungssystems nimmt der Kompetenzbegriff, nachdem er aufgrund seiner Popularität den Begriff der Schlüsselqualifikation ablöste, eine zentrale Stellung ein. Kompetenzorientierter Unterricht soll nicht nur dafür sorgen, dass Deutschland im internationalen Vergleich schulischer Bildungsergebnisse besteht, sondern auch ermöglichen, dass Bildung und Ausbildung an gesellschaftlichen Erfordernissen und individuellen Voraussetzungen gleichermaßen ausgerichtet werden können. In der Kunstpädagogik ist die Kompetenzorientierung nicht unstrittig. Zwischen dem Begrüßen als Möglichkeit des Anschlusses an internationale Bildungsstandards und der vehementen Ablehnung als Versuch der Ökonomisierung und Technokratisierung von Bildungsprozessen sind nur wenige Alternativen auszumachen, die eine fachspezifische Aneignung und Reformulierung des Begriffs beabsichtigen.

In außerschulischen Bildungskontexten wird der Begriff der Kompetenz bislang noch wenig rezipiert. Was nicht zuletzt daran liegt, dass Handlungsfelder außerhalb formalisierter Lernsettings lange nicht als einflussreiche Bildungsorte in den Blick genommen wurden (Grunert 2012). Erst langsam beginnt sich eine Forschung zu etablieren, die Bildung in Bezug auf die gesamte Lebenswelt versteht. Dabei werden Kompetenzen ähnlich wie im schulischen Bildungssystem oftmals auf vermittelbare Wissensbestände, Fertigkeiten oder methodische Vorgehensweisen bezogen und somit vor allem kognitiv und domänenspezifisch bestimmt. Ein weiter gefasstes Verständnis begreift Kompetenz als Fähigkeit, subjektiv erfolgreich mit der

Umwelt zu interagieren, wobei diese Fähigkeit in der Interaktion ausgebildet und modifiziert wird. Mit diesem Verständnis lassen sich auch motivationale und volitionale Aspekte integrieren.

Kompetenz wird somit als eine sowohl sachliche als auch soziale und personale Bestandteile beinhaltende Befähigung zur Lebensbewältigung betrachtet, die auf eine weitestgehende Selbstbestimmung abzielt und ein auf die Zukunft gerichtetes Handeln ermöglicht. Kompetenz ist damit nicht nur als Folge oder Ergebnis von Bildungsprozessen anzusehen, die in der erwünschten Form und Ausprägung entwickelt werden sollen. Kompetenz kann vielmehr als eine dem Individuum eigene Befähigung angesehen werden, die in Bildungsprozessen subjektiv sinnhaft aktiviert, weiter ausgebildet und verändert wird. Damit geraten sowohl die subjektiven Sinnstrukturen als auch die soziokulturellen Kontexte, in denen Kompetenz als Bewältigungskönnen ausgebildet werden muss, stärker in den Blick.

In unserer ausdifferenzierten Gesellschaft mit ihren oftmals widersprüchlichen Anforderungen steht die Ausbildung einer selbstbestimmten Lebensführung unter besonderen Vorzeichen. Die anhaltenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse führen zu einem beschleunigten Wandel gültiger Wissensbestände und werden zunehmend bestimmt von Transnationalisierungsphänomenen, globalen Kommunikationsräumen und einem hybriden Charakter kultureller Formen (Keller 2010). Hinzu kommt die gesteigerte Medialisierung der Wissensvermittlung und -aneignung in zahlreichen Berufsfeldern und in sozialen Beziehungen. Traditionelle Strukturen und Ordnungen verlieren ihre Orientierungsfunktion, was einerseits neue Formen der Selbst- und Weltaneignung ermöglichen kann, andererseits – etwa angesichts globaler Krisen und Katastrophenszenarien – auch zu einer wachsenden Ungewissheit führt, die bewältigt werden muss (Eickelpasch/Rademacher 2004). Um unter diesen Bedingungen eine Form der – so weit wie möglich – selbstbestimmten Lebensführung zu etablieren, braucht es die Fähigkeit, individuelle und kollektive Identitäten stets neu zu entwickeln, zu transformieren und symbolisch zu repräsentieren (Willis 1991).

In der hier vorliegenden Forschungsarbeit wird die Anwendung, Schulung und Erweiterung von Kompetenzen in einem bildnerischen Projekt in der Jugendhilfe untersucht, einem Teilbereich der Sozialen Arbeit. Die Projektteilnehmenden lebten zurzeit der Projektdurchführung in einer stationären Einrichtung für Jugendliche mit psychischen Erkrankungen und/oder Entwicklungsverzögerungen. Das außerschulische Forschungsfeld mit seinen spezifischen Bedingungen und Struktur wird in Kapitel 2 vorgestellt. Das Kapitel gibt zunächst einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Jugendhilfe in Deutschland (2.1), um dann auf die



rechtlichen Grundlagen, die Organisationsstruktur sowie das Selbstverständnis der Einrichtung einzugehen (2.2) und abschließend die Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen zu beschreiben (2.3).

Das Forschungsvorhaben selbst wird in Kapitel 3 erläutert, welches mit den Forschungsfragen beginnt, die den Forschungsfokus der Untersuchung etablieren (3.1). In der Formulierung der Forschungsfragen wurde auf die vom Bildungswissenschaftler Heinrich Roth eingeführte Auffächerung in die drei Dimensionen der Sach- und Methodenkompetenz, der sozialen Kompetenz und der personalen Kompetenz zurückgegriffen (Roth 1971). Dieser Forschungsfokus wird durch übergeordnete Forschungsfragen gerahmt, welche sich auf die Tragfähigkeit des Kompetenzbegriffs zur Beschreibung und für das Verständnis einer außerschulischen Projektarbeit sowie auf die Eignung der empirischen Methoden zur Rekonstruktion von angewandten Kompetenzen beziehen. Es folgt die Erläuterung des Forschungsplans (3.2), der als Fallstudie einem in der qualitativen Forschung erprobten Untersuchungsdesign entspricht. Anschließend wird die Konzeption des untersuchten bildnerischen Projekts hinsichtlich des Ablaufs, der eingesetzten Mittel und der didaktisch-methodischen Überlegungen dargelegt (3.3). Die Vorgehensweise in der Durchführung der qualitativ-empirischen Studie wird entlang der angewandten Methoden der Materialerhebung und -auswertung erläutert (3.4). Im Anschluss wird ausführlicher auf die methodologischen Grundlagen eingegangen (3.5).

Die qualitativ-empirische Studie widmet sich der Frage, wie und in welcher Form die teilnehmenden Jugendlichen subjektiv sinnhaft Kompetenzen anwenden, ausbilden und erweitern. Den Forschungsgegenstand bilden damit die sozialen und bildnerischen Handlungen der Jugendlichen, die über Protokolle von teilnehmenden Beobachtungen, Transskripte von Gruppeninterviews sowie über die bildnerischen Arbeiten zugänglich sind. Es kamen mit der teilnehmenden Beobachtung und dem Gruppeninterview Erhebungsverfahren zur Anwendung, die sich durch eine große Offenheit auszeichnen und damit dem explorativen Charakter einer qualitativ-empirischen Forschung entsprechen. Die im Rahmen der Projektarbeit entstandenen Fotografien bilden eine weitere Datenbasis; insgesamt kann aufgrund der unterschiedlichen materialen Zugänge von einer Datentriangulation gesprochen werden (3.5.1).

Für die Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung wurde die textauslegende Vorgehensweise der sequenziellen Analyse gewählt. Angelehnt an die Prinzipien der Objektiven Hermeneutik können mit dieser Methode latente handlungsanleitende Dispositionen rekonstruiert werden, aus der sich eine Fallstrukturhypothese interpretativ

entwickeln lässt. Die Auswertung der fotografischen Arbeiten erfolgte mithilfe der kontextbezogenen Bildinterpretation, um die Fallstrukturhypothese aus einer anderen Perspektive zu überprüfen. Die Interviewtranskripte wurden mit einer an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnten Vorgehensweise erschlossen, was zu einer Vertiefung der bisherigen Auswertungsergebnisse beitragen kann. Damit kommt zur Datentriangulation eine Methodentriangulation hinzu, mit der sich dem Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven genähert werden kann (3.5.2).

Die theoretischen Grundlagen dieser Forschungsarbeit sollen in Kapitel 4 mit Bezug auf die Begriffe Handeln (4.1) und Kompetenz (4.2), die in einem wechselseitigen Bezug stehen, veranschaulicht werden. Kompetenz als latentes Potenzial kann sich nur in konkreten Handlungen zeigen. Gleichzeitig wird mit Bezug auf handlungstheoretische Positionen erklärbar, dass Kompetenz nur in Handlungsvollzügen, d.h. in der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt erworben werden kann. Für die hier vorliegende Forschungsarbeit wird Kompetenz als eine lebensweltlich geprägte, subjektbezogene Kategorie betrachtet, die dem intrinsischen Bestreben nach Selbst- und Weltaneignung folgt und sich in sozialen sowie kulturellen Handlungspraxen ausdrückt. Ein solcher Kompetenzbegriff ist weniger funktional bestimmt, als es für viele fach- und domänenspezifische Definitionen zutrifft (Grunert 2012; Kaufhold 2006). Kompetenz wird nicht in Bezug auf einen messbaren Output verstanden, der einen Leistungsvergleich ermöglichen soll, sondern als ein handlungs- und kulturtheoretischer Begriff. Die Ausführungen zu den Begriffen Handeln und Kompetenz beziehen sich deshalb nicht unmaßgeblich auf die Ansätze einer verstehenden Sozialwissenschaft, berücksichtigen aber auch fachspezifische Positionen aus Kunstpädagogik und Erziehungswissenschaft.

Das Forschungsvorhaben ist in einem Überschneidungsbereich von Kunstpädagogik und Jugendhilfe verortet. In Kapitel 5 werden deshalb die Darlegungen zu den Forschungsansätzen in der Kunstpädagogik und zum Stand der Forschung in der außerschulischen Kunstpädagogik (5.1) durch Ausführungen zur Jugendforschung (5.2) und zur Forschung in der Kulturpädagogik (5.3) ergänzt.

Kapitel 6 widmet sich dem Pretest, der im Vorfeld der Studie durchgeführt wurde und hauptsächlich der Erprobung des Erhebungsinstruments der teilnehmenden Beobachtung sowie der Auswertungsmethode der sequenziellen Analyse diente. Der Pretest sollte nicht nur Aufschluss über Handhabung und Durchführbarkeit des Erhebungsverfahrens unter den Bedingungen der alltäglichen Abläufe geben, sondern auch über die Akzeptanz des Verfahrens in der Beobachtungssituation. Nachdem zu Beginn des Kapitels kurz die Datenerhebung

rekapituliert wurde (6.1), folgten zwei Analysedurchgänge des Datenmaterials (6.2), wobei der erste auf die Rekonstruktion der Position der Protokollantin im Forschungsfeld zurzeit der Beobachtungssituation abzielt. Die zweite Auswertung rekonstruiert Muster der Interaktion zwischen den Jugendlichen und der Arbeitspädagogin.

Die qualitativ-empirische Studie zur Nutzung des Projektangebots durch die teilnehmenden Jugendlichen wird in Kapitel 7 dargestellt. Zu Anfang wird auch hier nach einer kurzen Zusammenfassung zur Datenerhebung (7.1) die Position der Protokollantin im Forschungsfeld zu Beginn der teilnehmenden Beobachtung rekonstruiert (7.2.1), was hauptsächlich die wissenschaftliche Güte dieser Untersuchung absichert. Nachfolgend mittels sequenzieller Analyse der ersten beobachteten Interaktion zwischen der Lehrkraft und den teilnehmenden Jugendlichen eine Fallstrukturhypothese entwickelt (7.2.2). Diese erste spekulative Fassung (Leber/Oevermann 1994; Wernet 2006) wird durch sich anschließende Auswertungen weiterer Protokollsequenzen (7.3) sowie durch zwei Bildinterpretationen (7.4) überprüft und angereichert. Die bis zu diesem Punkt rekonstruierten Bestandteile der Fallstruktur werden in einem vorläufigen Resümee zusammengefasst (7.5). Zwei weitere Bildinterpretationen (7.6) sowie die Betrachtung der Gruppeninterviews (7.7) sichern die Auswertungsergebnisse in einer letzten Überprüfung der Fallstrukturhypothese ab, sodass an diesem Punkt die Auswertung mit der Zusammenfassung der Ergebnisse (7.8) abschließen kann.

Da die angewandten analytischen Verfahren sich sinnverstehend auf ihren Forschungsgegenstand beziehen und damit auf eine Rekonstruktion latenter handlungsanleitender Dispositionen abzielen, sind in einem letzten Schritt die Auswertungsergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen zu betrachten. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden rekonstruierte Formen von Sach- und Methodenkompetenz, von sozialer Kompetenz sowie von Selbstkompetenz beschrieben sowie die übergeordneten, diese Untersuchung rahmenden Forschungsfragen aufgegriffen, mit denen die angewandten empirischen Methoden einer kritischen Überprüfung unterzogen werden (7.9).

In einem Fazit wird in Kapitel 8 die Relevanz der Forschungsarbeit für eine außerschulische Kunstpädagogik und für die Diskussion des Kompetenzbegriffs dargelegt. Die Untersuchung schließt mit einem Ausblick auf mögliche Implikationen für didaktische Konzeptionen und den weiteren Forschungsbedarf ab.

## 2 FORSCHUNGSFELD

Für eine außerschulische Kunstpädagogik ergibt sich eine Vielzahl von Praxisfeldern, die jeweils spezifische Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten aufweisen. Die Ergebnisse einer Forschung in einem Bereich können also nur Gültigkeit für das spezifische Praxisfeld beanspruchen und nicht oder nur sehr eingeschränkt auf andere Bereiche übertragen werden. Das in dieser Studie vorgestellte Forschungsvorhaben fand im Bereich der Jugendhilfe, einem Teilbereich der Sozialen Arbeit, statt. Der Begriff der Jugendhilfe bezeichnet dabei ein sehr breites Spektrum an sowohl allgemeinen und offenen Angeboten der Jugendarbeit als auch ambulanten und teil- bis vollstationären Hilfen, die sich an spezifischen Problemlagen junger Menschen orientieren. Projektangebote in der offenen Jugendarbeit sind i.d.R. vonseiten der Teilnehmenden durch eine hohe Fluktuation und eine geringe Bereitschaft gekennzeichnet, sich auf mehrschrittige Arbeitsabläufe einzulassen.

Für ein Forschungsvorhaben, das über einen Zeitraum von mehreren Wochen eine relativ stabile Gruppenzusammensetzung und eine kontinuierliche Projektteilnahme benötigt, bietet sich deshalb die Zusammenarbeit mit einer Einrichtung der Jugendhilfe an, die längerfristige Hilfsangebote bereithält und in festen Gruppenstrukturen arbeitet. Der damit ins Auge gefasste Bereich ist den früher als „Jugendfürsorge“ bezeichneten Hilfen zur Erziehung zuzurechnen. Mit der Evenius Sonnenstrasse GmbH in Biebertal bei Gießen konnte solch ein Träger der Jugendhilfe für eine Kooperation gewonnen werden.<sup>1</sup> Die Einrichtung wurde 1979 gegründet und bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die psychisch erkrankt sind oder Verhaltensauffälligkeiten und/oder Entwicklungsverzögerungen aufweisen, ein stabilisierendes und förderndes Umfeld. Zur Zeit der Untersuchung lebten 36 Jugendliche und junge Erwachsene in festen Wohngruppen an zwei Standorten. Weitere 24 junge Menschen werden durch ein „betreutes Wohnen“ in Einzelwohnungen oder Wohngemeinschaften unterstützt. Das Betreuungsangebot gewährleistet neben dem notwendigen festen Rahmen eine individuelle Förderung und bietet verschiedene Freizeitaktivitäten.

In diesem Kapitel wird zunächst der Bereich der Jugendhilfe umrissen, um den spezifischen Hintergrund dieser Untersuchung zu beleuchten. Im Anschluss wird Struktur und Selbstverständnis des Trägers Evenius Sonnenstrasse GmbH vorgestellt, um zum Abschluss auf die Gruppe der Jugendlichen, die am Projekt teilnahmen, näher einzugehen.

---

<sup>1</sup> „Sonnenstrasse“ ist, abweichend von gültigen Rechtschreibregeln, die Eigenschreibweise des Trägers.

## 2.1 Jugendhilfe in Deutschland

Als Kinder- und Jugendhilfe werden verschiedene Fürsorgemaßnahmen sowie Angebote verstanden, die junge Menschen bis zum Alter von 27 Jahren in ihrer persönlichen Entwicklung fördern sollen. Kinder- und Jugendhilfe umfasst in Form von Gremienarbeit aber auch ein Einwirken auf gesellschaftlicher und politischer Ebene (vgl. Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 19ff) und bildet insgesamt eine „ausdifferenzierte Infrastruktur innerhalb des Sozialstaates“ (Rätz-Heinisch/Schröder/Wolff 2009, S. 5). Aufgaben und Leistungen sind dabei durch das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) oder auch Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) vorgegeben und sollen allgemein die Selbstständigkeit fördern, Benachteiligung vermeiden oder abbauen und auf eine gesellschaftliche Teilnahme als Beitrag zur Demokratiebildung hinwirken (vgl. Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 20).

Besondere Beachtung erfährt dabei die Lebensweltorientierung, die nach Jordan, Maykus und Stuckstätte als ein Konzept verstanden werden kann, in dem Prävention, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Partizipation und Integration zusammenkommen: „Prävention meint eine Orientierung an lebenswerten, stabilen Verhältnissen und Hilfe bei der Bewältigung kritischer Lebensphasen und -ereignisse. Dezentralisierung/Regionalisierung verlangt von der Jugendhilfe eine Arbeit in gewachsenen lokalen Strukturen und die Entwicklung tragfähiger kleinräumiger Förderungs- und Unterstützungsstrukturen. Alltagsorientierung bezieht sich auf die Respektierung der (unterschiedlichen) Lebenserfahrungen der Handlungsadressaten, bedeutet leichte Zugänglichkeit und ganzheitliche Konzeption der Hilfen. Integration betont das Prinzip der Normalisierung gegenüber Ab- und Ausgrenzung und soll zur Überwindung traditioneller Zuständigkeitsbegrenzungen der Jugendhilfe beitragen. Partizipation meint umfassende Beteiligung der Betroffenen am Hilfeprozess, Sicherung von Rechtspositionen und das Prinzip der Freiwilligkeit der Hilfen.“ (ebd., S. 22) Das oberste Ziel aller Maßnahmen und Interventionen besteht in der „Realisierung des Rechts eines jeden jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit nach § 1 SGB VIII“ (ebd., S. 21).

Der lange Weg zur Kinder- und Jugendhilfe als „öffentliche Infrastruktur zur Pflege, Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen“ (Rätz-Heinisch/Schröder/Wolff 2009, S. 15) beginnt im Mittelalter mit den von kirchlichen Stiftungen eingerichteten Waisenhäusern, führt über die Arbeitshäuser für Kinder des 17. Jahrhunderts und pietistischen Anstalten der Askese und Zucht (Hallesche Anstalten und Herrnhuther Waisenhäuser) zum strengen Regiment der Industrieschulen des späten 18. Jahrhunderts. Und noch im 19. Jahrhundert blieb die

Arbeitserziehung einhergehend mit Disziplinierungsmaßnahmen fester Kern auch von fortschrittlichen und sozialpädagogisch zu nennenden Konzepten, wie das der christlichen „Rettungshausbewegung“ (Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 25).

Erst mit dem Fürsorgeerziehungsgesetz von 1901, das im Kontext einer weiteren Ausdifferenzierung der Fürsorgetätigkeiten steht (Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, S. 19), sowie durch sozialpolitische Reformen und dem Einfluss der bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegungen (vgl. Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 44ff) konnte die einseitige Ausrichtung auf Zwangsmaßnahmen gegen den von Armut und von strukturell angelegtem Bildungsmangel betroffenen Teil der Bevölkerung und dessen Zurichtung zu einer „fügsamen und genügsamen Arbeiterschaft“ (ebd., S. 29) teilweise durchbrochen werden. Mit dem 1922 verabschiedeten Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) wurde programmatisch eine Orientierung an der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und den elterlichen Rechten festgelegt, die auch noch im KJHG zu finden ist: „Jedes Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit. Das Recht und die Pflicht der Eltern zur Erziehung werden durch dieses Gesetz nicht berührt. Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten ist ein Eingreifen nur zulässig, wenn ein Gesetz es erlaubt. Insofern der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird, tritt, unbeschadet von der Mitarbeit freiwilliger Tätigkeit, öffentliche Jugendhilfe ein.“ (§ 1, Abs. 1–3 RJWG; zitiert nach Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 51)

Damit wurde der Anspruch jeden Kindes zwar verdeutlicht, jedoch ließ sich daraus kein Leistungsanspruch ableiten (vgl. ebd., S. 52); und so blieb die Umsetzungspraxis unzulänglich. In den Jahren des Faschismus wurde die gesamte Struktur der Jugendhilfe umorganisiert und Erziehungskonzepte wurden auf nationalsozialistische Werteordnungen ausgerichtet. Die Nachkriegszeit war stark durch den Zusammenbruch der sozioökonomischen Infrastrukturen geprägt und so weist der Bundesjugendplan von 1950 vor allem Maßnahmen aus, welche der erhöhten Jugendarbeitslosigkeit entgegenzutreten sollten.

Die Kinder- und Jugendhilfe in ihrer heutigen Form basiert auf dem 1990 verabschiedeten, reformierten Kinder- und Jugendhilfegesetz (Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts), welches nach jahrzehntelangen Debatten das eher an Kontroll- und Eingriffsfunktionen orientierte Gesetz für Jugendwohlfahrt, das seit 1961 bestand, ablöste (vgl. Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 72; Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, S. 24). Zu den Schwerpunkten des heutigen KJHG zählen unter anderem „die Verstärkung der allgemeinen Angebote der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, [...] die gesetzliche Verankerung

ambulanter und teilstationärer Erziehungshilfen (Erziehungsberatung, soziale Gruppenarbeit, sozialpädagogische Familienhilfe) neben den klassischen Formen der Pflegefamilie und Heimerziehung, [...] die Verbesserung der Hilfen für junge Volljährige, insbesondere für benachteiligte junge Menschen zur beruflichen Eingliederung und zur Verselbstständigung, die vorrangige Zuordnung seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher zur Jugendhilfe, [...] die Stärkung des Funktionsschutz freier Träger durch frühzeitige Beteiligung an der Jugendhilfeplanung“ (BMJFFG – Information Nr.7 vom 17.05. 1990; zitiert nach Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012, S. 73).

Mit dem KJHG wurde ein Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendhilfe eingeleitet, der schon seit den frühen 1970er-Jahren gefordert wurde. Anstatt staatliche Kontrollfunktionen zu betonen, werden in erster Linie Ansprüche von Kindern und Jugendlichen sowie deren Erziehungspersonen geregelt. Rätz-Heinisch, Schröder und Wolff sprechen aus diesem Grund auch von einem „sozialen Dienstleistungsgesetz“ (2009, S. 24), das „vielfältige Formen von der Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern, Jugendlichen und Familien“ (ebd.) beinhaltet und auf Freiwilligkeit beruht, aber auch über Interventionen das „Wächteramt des Staates“ (ebd., S. 15) ausüben kann, wenn das Kindeswohl als gefährdet angesehen wird. Zum umfangreichen Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe zählen neben Angeboten der Hilfe zur Erziehung auch Kindertagesstätten sowie Angebote von Jugendverbänden und -vereinen. Die Gesamtverantwortung für die Umsetzung des KJHG tragen die Jugendämter, die mit verschiedenen staatlichen und freien Trägern eng zusammenarbeiten.

## **2.2 Rechtsgrundlagen, Organisationsstruktur und Zielsetzungen des kooperierenden Trägers der Jugendhilfe**

Die vorliegende Untersuchung konnte in Kooperation mit einem freien Träger der Jugendhilfe durchgeführt werden. Das Angebot der Evenius Sonnenstrasse GmbH richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 27 Jahren mit psychischen Erkrankungen, Verhaltensauffälligkeiten und/oder Entwicklungsverzögerungen, die einen besonderen Betreuungsbedarf erfordern. Ziel der pädagogischen Arbeit ist „die jeweils individuell mögliche persönliche Stabilisierung und Verselbstständigung sowie die berufliche und soziale Integration der BewohnerInnen zu entwickeln und zu fördern.“  
(<https://sonnenstrasse.net/ueberuns/>)

Das KJHG sieht die besondere Unterstützung für junge Menschen in benachteiligten Lebenslagen vor und bietet die rechtliche Grundlage für die Zusammenarbeit der Jugendlichen

und ihrer Familien mit den zuständigen Stellen und Institutionen wie der Evenius Sonnenstrasse GmbH, wobei vor allem die Paragraphen 27, 34, 35, 36 und 41 des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) Anwendung finden. Mit Paragraph 27 wird der allgemeine Anspruch auf Hilfe zur Erziehung umrissen, wobei schon hier die Mitwirkung auch des engeren sozialen Umfeldes hervorgehoben wird (§27 Abs. 2 SGB VIII). Mit Paragraph 34 wird Rahmen und Ziel pädagogischer Vorgehensweisen einer aufgrund des besonderen Betreuungsbedarfs indizierten Heimunterbringung benannt, während Paragraph 35 die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung regelt. Paragraph 35a legt den Anspruch auf Eingliederungshilfen für Jugendliche mit seelischen Störungen fest und steckt den Rahmen bezüglich der Diagnoseverfahren und der angemessenen Betreuungsformen ab. Paragraph 36 des Achten Sozialgesetzbuches verdeutlicht in besonderer Weise die Prinzipien der Freiwilligkeit und der Mitbestimmung, die dem KJHG zugrunde liegen, indem die grundlegende Entscheidung für eine Erziehungshilfe bei den Jugendlichen und ihren Familien bleibt und auch bezüglich Art und Umfang der Hilfe eine Mitwirkung festgeschrieben ist.

Gleichzeitig legt Paragraph 36 fest, dass ein mehrköpfiges Fachgremium in alle Entscheidungsprozesse involviert ist, was eine Ausgewogenheit und Transparenz gewährleistet. Im Gesetzestext heißt es dazu: „Der Personensorgeberechtigte und das Kind oder der Jugendliche sind vor der Entscheidung über eine Inanspruchnahme einer Hilfe und vor Änderungen von Art und Umfang der Hilfe zu beraten und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen hinzuweisen. [...] Die Entscheidung über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart soll, wenn Hilfe voraussichtlich für längere Zeit zu leisten ist, im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen werden. Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan aufstellen, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Art der Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält; sie sollen regelmäßig prüfen, ob die gewählte Hilfeart weiterhin geeignet und notwendig ist.“ (§36 Abs. 1-2 SGB VIII) Paragraph 41 beschreibt die Gewährleistung von nachbetreuender Hilfe für junge Volljährige, die aufgrund ihrer Lebenssituation noch einer Unterstützung in der eigenständigen Lebensführung bedürfen.

Die Evenius Sonnenstrasse GmbH ging aus einem 1979 gegründeten Übergangwohnheim hervor, das als vorübergehende Unterkunft für psychisch Erkrankte diente und die Wiedereingliederung in die Gesellschaft zum Ziel hatte. Im Jahr 1995 wurde die Geschäftsführung an den Pädagogen Martin Evenius übergeben, der sukzessive ein differenziertes Angebot aufbaute, das sich neben den in der Intensität der Betreuung



abgestuften Wohnformen auch auf arbeitspädagogische Bereiche erstreckt, in denen Arbeitsgruppen mit bis zu sieben Personen von ausgebildeten handwerklichen und pädagogischen Fachkräften angeleitet und gefördert werden. Der Träger unterhält mehrere Standorte in und um die dörflich geprägte, mittelhessische Gemeinde Biebertal, die in sechs Kilometern Entfernung zur Universitätsstadt Gießen liegt. Zur Zeit der Untersuchung wurden rund 60 Jugendliche und junge Erwachsene vollstationär und in ambulant begleiteten Wohnformen betreut.

Ziele der Betreuung und Unterstützung sind die psychische Stabilisierung der jungen Menschen, die Milderung oder Überwindung einer psychischen Erkrankung, die Heranführung an einen strukturierten (Arbeits-)Alltag, der Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung aller relevanten lebenspraktischen Bereiche sowie die soziale und berufliche Integration. Somit wird eine umfassende Verselbstständigung der jungen Menschen angestrebt und durch die abgestuften Wohnformen (von vollstationärer Betreuung über ambulant betreute Wohngruppen bis zum betreuten Einzelwohnen) strukturell unterstützt und begleitet. In der Leistungsbeschreibung für die Wohngruppe „An der Hardt“, einer vollstationären Wohn- und Lebensbetreuung, werden beispielsweise die Ziele in Ableitung von den für eine Aufnahme maßgeblichen Paragraphen 27, 35 und 41 des Achten Sozialgesetzbuches detailliert genannt (vgl. <https://sonnenstrasse.net/wohnformen/wohngruppe-an-der-hardt/>). So sind neben den schon erwähnten Vorhaben der lebenspraktischen Befähigungen und der Entwicklung einer beruflichen Perspektive auch Ziele benannt, die sich auf eine Veränderung der psychosozialen Dispositionen beziehen, wie „die Persönlichkeitsnachreifung und -festigung“ (ebd.), die Verinnerlichung eines positiven Lern- und Sozialverhaltens (vgl. ebd.), die „Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität und der Beziehung zum eigenen Körper“ (ebd.) sowie die „Verbesserung der Beziehung zwischen den Jugendlichen bzw. jungen Volljährigen und ihren Eltern“ (ebd.). Psychoedukative Zielsetzungen kommen in folgendem Punkt zum Tragen: „Einsicht für die eigene Beeinträchtigung entwickeln, die notwendigen ärztlichen und therapeutischen Hilfen annehmen können, sowie seine Identität für die damit verbundenen Lebensperspektive akzeptieren“ (ebd.). Als pädagogische Einrichtung, die ihren Schwerpunkt auf Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe legt, wird neben Zielen auf der Individualebene auch immer eine Wertevermittlung angestrebt. So weist das Leitbild der Einrichtung, übergreifend für alle Wohnprojekte und Arbeitsformen, explizit die Förderung von „Akzeptanz, Fairness und Toleranz“ aus (<https://sonnenstrasse.net/ueberuns/>).

Grundlage für die pädagogischen und methodischen Konzepte der Evenius Sonnenstrasse GmbH sind klare Tages- und Wochenstrukturen, die durch „wiederkehrende Rhythmen,

Aufgaben und Standardsituationen“ (ebd.) gesetzt werden, sowie die Betreuung durch verbindliche Bezugspersonen in einem sogenannten „Bezugsbetreuersystem“ (ebd.). Als Bezugsbetreuung wird in sozialtherapeutischen Zusammenhängen ein organisatorisches und pädagogisches Konzept verstanden, das nicht nur die Bündelung aller organisatorischen Zuständigkeiten erlaubt, sondern auch den Aufbau einer tragfähigen sozialen Beziehung ermöglichen soll und damit Orientierung und emotionale Sicherheit bieten kann (vgl. Zatonski 2009, S. 26). Neben dem Kontakt zur Betreuungsperson sind die Gruppenangebote, von denen einige verpflichtend angeboten werden, wichtiger Bestandteil der pädagogischen Konzeption. In die Alltagsstruktur integriert sind verpflichtende arbeitspädagogische Tätigkeiten, welche von Jugendlichen wahrgenommen werden, die keine Schule besuchen. In einem dreimonatigen Rhythmus können die Jugendlichen zwischen den Arbeitsbereichen Holzbearbeitung, Hauswirtschaft, Garten- und Tierpflege (Stand 2016, jetzt: Objektbetreuung/Hausmeistertätigkeit), Computer AG und Kreativwerkstatt wechseln.

Die in der vorliegenden Studie konzipierte und untersuchte bildnerische Projektarbeit fand im Rahmen des Angebots der Keramik- und Kreativwerkstatt statt. In der Jugendhilfe sind kunstpädagogische Ansätze als Kurzprojekte zwar oftmals zu finden; sie werden allerdings seltener regelmäßig angeboten und besitzen gegenüber sportpädagogischen Angeboten oftmals einen deutlich geringeren Stellenwert (vgl. Esser/Knab 2020, S. 87ff). Die Evenius Sonnenstrasse GmbH hat mit der Kreativwerkstatt einen gestalterischen Bereich in ihr Regelangebot integriert. Geführt von einer arbeitspädagogischen Fachkraft werden hier zum Teil freie bildnerische Angebote gemacht, aber auch Produkte zum Verkauf hergestellt. Neben der thematischen Nähe zu den bisherigen gestalterischen Tätigkeiten bot der Bereich auch die notwendigen räumlichen und strukturellen Voraussetzungen für eine Durchführung. Die Projektteilnahme war auf freiwilliger Basis und für Jugendliche aus allen arbeitspädagogischen Bereichen möglich, weshalb das gestalterische Projekt im Vorfeld in allen Arbeitsbereichen beworben wurde.

### **2.3 Die Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen**

Insgesamt nahmen 13 Jugendliche im Alter von 17 bis 24 Jahren an dem untersuchten Projekt teil. Davon arbeiteten vier Jugendliche im Bereich der Kreativwerkstatt und vier Jugendliche in der Hauswirtschaft, zwei Jugendliche waren in der Holzwerkstatt tätig und jeweils ein junger Mensch kam aus den Bereichen Computer-AG und Gartenpflege/Hausmeistertätigkeiten. Bei einem Jugendlichen konnte die Bereichszugehörigkeit nicht mehr festgestellt werden.

Der Anteil der weiblichen Teilnehmenden liegt mit insgesamt drei Personen (23%) deutlich unter dem Anteil der männlichen Teilnehmenden, was darauf zurückzuführen ist dass zur Zeit der Untersuchung insgesamt mehr junge Männer als junge Frauen in der Einrichtung betreut wurden<sup>2</sup>.

Jugendliche, die das Angebot der Evenius Sonnenstrasse GmbH annehmen, haben einen besonderen Betreuungsbedarf aufgrund einer aktuellen oder drohenden psychischen Erkrankung, einer Entwicklungsverzögerung oder aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten, welche dazu angetan sind, eine ausreichende gesellschaftliche Teilhabe zu behindern oder sogar zu verhindern. Der Begriff der psychischen oder auch seelischen Behinderung muss dabei als ein Wirkkomplex betrachtet werden, in dem psychische Einschränkungen, deren Auswirkungen auf eine gesellschaftliche Teilhabe sowie die Bewältigungsstrategien der Betroffenen zusammenkommen und sich wechselseitig beeinflussen. Die Sozialwissenschaftlerin Petra Gromann führt dazu aus: „Angelehnt an das Konzept der Weltgesundheitsorganisation unterscheiden wir 3 Wirkfaktoren:

1. Störungen einer oder mehrerer psychischer Funktionen eines Menschen, die direkt aus der Erkrankung resultieren – also andauernde psychiatrische Symptome. Gestört können zum Beispiel sein: Antrieb, Aufmerksamkeit, Kontrolle des Denkens, emotionale Stabilität, Merkfähigkeit, Motivation, Orientierung, Wahrnehmung.
2. Behinderungen, die auf die persönlichen Bewältigungsstrategien der Erkrankung zurückgehen – also die Art und das Ausmaß einer zielgerichteten Aktivität einer Person. So können Selbstversorgung, die Kommunikation mit Anderen, Ausbildungs- oder Arbeitsanforderungen, das Sich-im-öffentlichen-Raum-Bewegen gestört sein.
3. Behinderungen, die aus sozialen Benachteiligungen bestehen – also die Folgen der Störung von Beziehungen mit der Umwelt (gesellschaftlicher Partizipation) und die sich aufhäufenden Unterversorgungslagen (z.B. Verlust von Arbeit, Vermögen und sozialen Kontakten durch die lange Erkrankung).“ (Grohmann 2002, o.S.)

Die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die an dem gestalterischen Projekt teilnahmen, war sehr heterogen bezüglich der Art und der Schwere ihrer Erkrankungen und ihres Bildungsstands. Teilweise ergaben sich auch durch eine notwendige Medikation Einschränkungen des Auffassungsvermögens und der Konzentrationsfähigkeit, sodass die Gruppe auch hinsichtlich der Ansprechbarkeit und Belastbarkeit differierte. Individuelle

---

<sup>2</sup> Der Anteil der weiblichen Jugendlichen, die in der Einrichtung betreut werden, liegt laut Auskunft des Geschäftsführers Martin Evenius mit durchschnittlich 30–40% deutlich unter dem der männlichen Jugendlichen.

Diagnosen waren der Forschenden nicht bekannt und wurden im Vorfeld des gestalterischen Projekts bewusst nicht in Erfahrung gebracht, um einer Voreingenommenheit entgegenzuwirken. Auch für die Auswertung der erhobenen Daten wurden Einzeldiagnosen als irrelevant erachtet. Da das Projekt als kein therapeutisches, sondern als ein pädagogisches Angebot zu verstehen ist und der Fokus auf einer verallgemeinerbaren Fallstrukturhypothese liegt, sind individuelle Krankheitsbilder für die Untersuchungsperspektive nicht ausschlaggebend gewesen. Vielmehr hätte der Einbezug diagnostischer Einschätzungen den gesamten Charakter des gestalterischen Projekts, einschließlich der didaktischen Zielsetzungen, notwendigerweise in Richtung einer kunsttherapeutischen Intervention gelenkt, was letztlich auch den Forschungsfokus verändert hätte. Davon unbenommen bleibt die Frage, ob sich auch für mögliche kunsttherapeutische Angebote Hinweise und Einsichten aus den Ergebnissen der Untersuchung ableiten lassen.

### **3 FORSCHUNGSVORHABEN**

In der hier vorliegenden qualitativ-empirischen Studie wird erforscht, wie und zu welchen subjektiv sinnvollen Zwecken die teilnehmenden Jugendlichen das Angebot des außerschulischen bildnerischen Projekts genutzt und welche Kompetenzen sie dabei angewandt, geschult und erweitert haben. Damit einhergehend soll der Kompetenzbegriff als mögliches Instrumentarium einer Beschreibung auf seine Anwendbarkeit hin geprüft werden. Ziel der Untersuchung ist es, auf der Basis der Auswertungsergebnisse und im Hinblick auf die Begriffe Handlung und Kompetenz eine Grundlage zu formulieren, auf der didaktische Konzeptionen einer kunstpädagogischen Projektarbeit im außerschulischen Bereich zu entwickeln wären.

In diesem Kapitel werden zunächst die Forschungsfragen dargelegt, danach wird der qualitativ-empirische Forschungsansatz dieser Untersuchung mit der Beschreibung des Forschungsplans erläutert. Im Anschluss daran wird das untersuchte kunstpädagogische Projekt hinsichtlich des Ablaufs, der eingesetzten Mittel sowie der didaktischen Vorüberlegungen beschrieben. Es folgen die Erläuterungen der konkreten Vorgehensweise in der Untersuchung sowie der angewandten qualitativ-empirischen Methoden einschließlich ihrer theoretischen Grundlagen.

#### **3.1 Forschungsfragen**

Diese Studie begleiten übergeordnete Fragen, welche sich auf die Tragfähigkeit der angewandten Methoden und des zugrunde liegenden Begriffs der Kompetenz beziehen. Sie lauten:

- Erweist sich der Kompetenzbegriff als tragfähig zur Beschreibung und für das Verständnis einer kunstpädagogischen Projektarbeit im außerschulischen Bereich?
- Sind die in dieser Studie angewandten qualitativ-empirischen Methoden (u.a. sequenzielle Analyse, kontextbezogene Bildinterpretation) dazu geeignet, Kompetenzen, ihre Anwendung und Erweiterung zu rekonstruieren?

Um eine pragmatische Richtschnur zu erhalten, die einen Forschungsfokus für diese qualitativ-empirische Untersuchung etablieren kann, wurde für die Formulierung der leitenden Forschungsfragen auf die Dimensionierung des Kompetenzbegriffs nach Heinrich Roth (1971) zurückgegriffen. Nach Roth lässt sich der Begriff der Kompetenz – in Hinsicht auf eine erziehungswissenschaftliche Adaption – in die drei Teilbereiche Sach- und

Methodenkompetenz, soziale Kompetenz sowie Selbstkompetenz auffächern (vgl. Roth 1971, S. 464ff; Lederer 2014, S. 370 sowie Kap. 4.2.4).

Mit Bezug auf diese drei Kompetenzbereiche werden folgende Fragen formuliert:

- Kann im Rahmen der qualitativ-empirischen Untersuchung einer bildnerischen Projektarbeit eine Sach- und Methodenkompetenz rekonstruiert werden?
- Kann im Rahmen der qualitativ-empirischen Untersuchung einer bildnerischen Projektarbeit eine soziale Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit zum verantwortlichen, konstruktiven und kooperativen Handeln in intersubjektiven Zusammenhängen, rekonstruiert werden?
- Kann im Rahmen der qualitativ-empirischen Untersuchung einer bildnerischen Projektarbeit eine Selbstkompetenz im Sinne gelingender Selbstvermittlung und Selbstermächtigung rekonstruiert werden?

Wenn durch qualitativ-empirische Methoden diese genannten Kompetenzbereiche intersubjektiv nachvollzogen werden können, so ließe sich damit eine wissenschaftliche Grundlage für anschließende didaktische Überlegungen zur Förderung dieser Teilkompetenzen schaffen.

### **3.2 Forschungsplan**

Qualitative Forschungspläne unterscheiden sich von quantitativen in Bezug auf die Reichweite der Untersuchung, den Abstraktionsgrad, die Nähe zum Untersuchungsgegenstand und in der Forschungshaltung. Die verschiedenen qualitativen Forschungsdesigns sind zumeist auf die Untersuchung eher „kleiner Lebenswelten“ ausgerichtet (Lüders 2012, S. 392) und zeichnen sich in ihren Erhebungsmethoden durch eine größere Nähe zum Forschungsgegenstand und den Forschungssubjekten aus, wodurch der Grad an Abstraktion im Vergleich zu quantitativen Verfahren geringer ist (vgl. Kleining 1986, S. 727). Es kommen weniger standardisierte Erhebungsinstrumente als vielmehr erkundende Forschungsstrategien zum Einsatz. Qualitative Verfahren sind in der ihnen eigenen Flexibilität und Wahrnehmungsoffenheit eng verbunden mit der Auffassung, dass die zu untersuchenden sozialen Phänomene Prozesscharakter besitzen und in sozialen Interaktionen bezüglich ihrer Sinnggebung stets neu verhandelt und herausgebildet werden: „Im qualitativen Paradigma wird nicht von einer objektiv existierenden, sondern von einer subjektiv konstruierten Welt ausgegangen.“ (Reinders 2016, S. 8)

Damit geraten die komplexen kommunikativen Prozesse einer sozialen Wirklichkeitskonstruktion sowie ihre Einbindung in die symbolischen und sozialen Kontexte stärker in den Blick (ebd., S. 11, S. 25; Lamnek 2010, S. 21), auf die sich eine qualitative Forschung aufgrund ihres eigenen Prozesscharakters flexibler als standardisierte quantitative Verfahren einstellen kann (vgl. Lamnek 2010., S. 24). Heinz Reinders benennt neben Prozesshaftigkeit und Kommunikation auch Offenheit als führendes Prinzip qualitativer Forschung (vgl. Reinders 2016, S. 13).

Qualitativ-interpretative Verfahren stehen den zu untersuchenden Phänomenen also prinzipiell offener gegenüber als quantitative Forschungsansätze. Sie erheben Daten oftmals in einem persönlichen Kontakt mit den Forschungssubjekten und zielen auf eine verstehende Rekonstruktion subjektiver Handlungsbegründungen und deren Relevanzsysteme ab. Aus diesem Grund ist das Verstehen als maßgebliches Erkenntnisprinzip zu benennen und die Entdeckung von Neuem sowie eine daran anschließende Hypothesenbildung gelten als das hauptsächliche Ziel qualitativer Forschung (Flick/Kardoff/Steinke 2012, S. 23ff; Reinders 2016, S. 8).

Für die hier vorliegende Studie wurde der Forschungsansatz der Einzelfallstudie gewählt, um Formen der Selbstrepräsentation und des Selbstentwurfes zu untersuchen, welche die Jugendlichen im Kontext des gestalterischen Projekts performativ in ihren Handlungen entwickeln und die sich durch ihre sozialen Interaktionen und ihre gestalterischen Produkte vermitteln. Für Einzelfallstudien eignen sich unter der Maßgabe der Offenheit und der Prozessorientierung (vgl. Lamnek 2010, S. 19ff) Erhebungsverfahren, die auf „Kommunikativität und Natürlichkeit der Erhebungssituation und damit auf die Authentizität des erhobenen Materials“ bedacht sind (ebd., S. 275). Hierzu zählen die teilnehmende Beobachtung und das Gruppeninterview, die neben der Bildinterpretation in dieser Untersuchung zur Anwendung kamen.

Es lassen sich verschiedene Forschungstypen oder -pläne bestimmen, die im besonderen Maß dazu geeignet sind, „Platz für qualitatives Denken zu lassen“ (Mayring 2002, S. 40) und zu denen auch die Einzelfallanalyse als ein „elementares Forschungsdesign“ gezählt wird (Lamnek 2010, S. 289). Während Mayring den Begriff des Forschungsdesigns als rein konzeptionelle Kategorie auffasst und scharf von den spezifischen Forschungsverfahren trennt (vgl. Mayring 2002, S. 40), umschreibt der Begriff bei Flick die Gesamtheit der Untersuchung, einschließlich der Methoden. Die konzeptionelle Einordnung erfolgt bei Flick unter dem Begriff des „Basisdesigns“ (Flick 2012, S. 253).

Ob als Forschungstypus oder als Basisdesign benannt: Die Einzelfallanalyse oder Fallstudie besitzt in der qualitativen Forschung eine zentrale Stellung (vgl. Flick/Kardoff/Steinke 2012, S. 23; Mayring 2002, S. 41) und kann sowohl einzelne Personen als Untersuchungsgegenstand bestimmen als auch ganze Gruppen oder sogar Prozesse und Abläufe (vgl. Lamnek 2010, S. 273; Flick 2012, S. 253ff).<sup>3</sup> Als Einzelfall gilt, was als eine abgrenzbare Einheit verstanden wird und auf die enthaltenen spezifischen Strukturen hin untersucht werden soll. Dabei wird die Definition des Falls vom konkreten Forschungsgegenstand sowie der Forschungsfrage bestimmt und der Zeitpunkt seiner Bestimmung steht in Abhängigkeit zum Grad der Offenheit der Untersuchung.

Besonders Formen der Beobachtung erlauben es, tatsächliches Verhalten zu erfassen, weshalb die teilnehmenden Beobachtungen das Ausgangsmaterial der Untersuchung liefern. Basierend auf Analysen zum beobachteten Verhalten von Einzelpersonen und ergänzt um Auswertungen der Gruppeninterviews und der bildnerischen Arbeiten, wurde eine zusammenfassende, verallgemeinernde Darstellung in Form einer Fallstrukturhypothese entwickelt. Was dabei als Fall gilt, wurde zu Beginn der Untersuchung nicht festgelegt, um sowohl bei der Materialerhebung als auch für die ersten Auswertungsschritte die notwendige Offenheit beizubehalten. Erst auf der Basis der Materialsichtung und der ersten Auswertung wurde ein Fall definiert, wobei die Kategorie des Abweichenden, des Unerwarteten als Orientierung zur Identifizierung diene. Qualitative Sozialforschung zeichnet sich durch „Offenheit für das Unglaubliche, das Unerwartbare, das scheinbar Irrelevante“ aus (Reinders 2016, S. 16). Das Unerwartete kann im besonderen Maß zu einem Erkenntnisgewinn führen, da es über die wahrgenommene Differenz sowohl Unbekanntes in Bekanntem als auch Bekanntes in Unbekanntem erkennen lässt (vgl. Flick/Kardoff/Steinke 2012, S. 14). Das Unerwartete kann somit deutlicher sowohl die Norm sozialer Praxis als auch die Möglichkeiten der Transformation einer Struktur oder eines Deutungsmusters beleuchten.

Diese Ausrichtung bedingt, dass die Datenerhebung besonders zu Beginn durch keine Vorannahmen gesteuert werden darf. In der hier vorliegenden Untersuchung wurden aus diesem Grund die teilnehmenden Beobachtungen ohne Lenkung durch Beobachtungskategorien durchgeführt und die ersten zwei Interviews erfolgten gänzlich

---

<sup>3</sup> Lamnek sieht die Einzelfallanalyse, bezogen auf die Gesamtheit empirischer Forschung, jedoch zu einem „Mauerblümchendasein“ degradiert. Im Zuge der starken Dominanz einer Methodenorientierung vor einer Gegenstandsorientierung sei die Einzelfallanalyse aufgrund der Tatsache, dass sie kein methodologisches Paradigma beinhaltet, marginalisiert (Lamnek 2010, S. 272).



unstrukturiert, während die späteren Interviews durch einen Leitfaden und darauf basierenden Stichwortkarten teilstrukturiert durchgeführt wurden.

Die Offenheit qualitativer Verfahren wird nicht automatisch durch den Verzicht auf Leitfäden oder Beobachtungskategorien erreicht, vielmehr ist es die „bewusste Handhabung von Methoden, die eine ‚Abweichung‘ des Feldes vom Erwarteten erkennen und protokollieren lassen“ (Meinefeld 2012, S. 273). Eine bewusste Handhabung kann nur erfolgen, wenn das vorhandene Vorwissen reflektiert und auch die Haltung im Forschungsfeld expliziert wird (vgl. Reinders 2016, S. 22). Vorwissen betrifft neben den Vorerfahrungen und einem alltagsweltlichen Vorverständnis bezüglich des Forschungsfeldes und seiner sozialen Realität auch allgemein-theoretische und spezifische gegenstandsbezogene Konzepte (vgl. Meinefeld 2012, S. 273).

Das forschungsfeldbezogene Vorverständnis wird in Kapitel 2 behandelt, während allgemein-theoretische Konzepte sowie die gegenstandsbezogenen Theoriepositionen, die auf den Forschungsgegenstand fokussieren und ihn konstituieren, in Kapitel 4 dargestellt sind. Eine Reflexion der Haltung im Forschungsfeld soll über die Schilderung des Feldzugangs und über die sequenzielle Analyse von Beobachtungsprotokollen unter dem Blickwinkel der Positionierung der Beobachterin im Feld erreicht werden (siehe Kap. 6.2.1 und 7.2.1).

Qualitative Forschungsmethoden, die sich durch eine besondere Nähe zu den Forschungssubjekten auszeichnen – und hier insbesondere die teilnehmende Beobachtung –, werfen spezifische Fragen bezüglich Freiwilligkeit und Zulässigkeit auf, die neben rechtlichen Aspekten (Anonymisierung, Wahrung der informationellen Selbstbestimmung) auch moralische Dimensionen umfassen. Alle Teilnehmenden des gestalterischen Projekts wurden zu Beginn der Untersuchung in dem erforderlichen Umfang aufgeklärt und um ihr schriftliches Einverständnis gebeten, jedoch können trotz Einhaltung der rechtlichen Anforderungen ethische Konflikte auftreten. Die Sozialwissenschaftlerin Christel Hopf merkt dazu an: „Auch dann, wenn Menschen im Forschungsfeld angemessen und wahrheitsgemäß über die Rolle des Forschenden informiert werden, bleiben Elemente der Täuschung erhalten.“ (Hopf 2012b, S. 593) Diese Restbestände von Unsicherheit wirken nicht nur auf die Teilnehmenden, sondern auch auf die Forschenden und können die Untersuchung beeinflussen. Bezogen auf die hier vorliegende Untersuchung wurde dieses spezifische Problem qualitativer Verfahren in der Beziehung zwischen Forscherin und Arbeitspädagogin deutlich (siehe Kap. 3.4.1). Der Einfluss auf die Untersuchung macht zumindest eine Erwähnung dieser verfahrensimmanenten Schwierigkeiten notwendig, allerdings kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen

werden, da sie nicht Bestandteil der Untersuchung waren und vor allem in subjektiven Eindrücken und Vermutungen beschrieben werden können.

### **3.3 Konzeption des untersuchten gestalterischen Projekts**

Da die Bezeichnung „Projekt“ eine Nähe zu den von Gunter Otto formulierten Strukturmerkmalen projektorientierten Unterrichts vermuten lässt, wird zunächst an dieser Stelle die Begriffsverwendung geklärt. Georg Peez stellt in dem Kapitel „Zwischen Anleitung und Offenheit“ seiner Publikation „Einführung in die Kunstpädagogik“ (2005) wesentliche Unterschiede zwischen den didaktischen Prinzipien der Werkstatt und des Projekts heraus. Das gestalterische Vorhaben kann insofern als Projekt bezeichnet werden, als die Leitgedanken sich an einem eigenständigen Handeln der Teilnehmenden orientieren, eine „Bedürfnisbezogenheit und Bezüge zur Lebenssituation Heranwachsender“ (Peez 2005a, S. 125) aufweisen und somit eine sinnhafte Verknüpfung von „Leben, Denken, Handeln und Wissen“ angestrebt wird (ebd., S. 124).

Auch die von Otto angegebene „Produktorientierung innerhalb eines bewusst vollzogenen Prozesses“ (ebd., S. 125) kann hier veranschlagt werden. Allerdings wurden die Teilnehmenden nicht in die Festlegung der Zielsetzung und der Planung einbezogen und auch eine Interdisziplinarität im Sinne einer bereichsübergreifenden Kooperation ist nicht gegeben. Tatsächlich entspricht das Vorhaben eher dem didaktischen Prinzip der Werkstatt, „das prozessorientiert und experimentell ist und die selbst gesteuerte Planung und Entwicklung von Vorhaben zum Ziel hat“ (ebd., S. 122). Und auch der unter der Phasenbezeichnung „Ortstermin“ geplante Wechsel in eine Atelierumgebung entspricht eher dem Werkstattgedanken (vgl. ebd., S. 123). Trotz dieser theoretisch fundierteren Zuordnungsmöglichkeit soll das Vorhaben hier weiterhin als Projekt bezeichnet werden, da es sich sowohl durch die feststehende zeitliche Rahmung als auch durch die Aufgabenstellungen und die pädagogische Vorgehensweise von der Regelarbeit in den Werkbereichen der Einrichtung deutlich abgrenzt.

#### **3.3.1 Ablauf**

Der Projektablauf lässt sich in vier Phasen einteilen, die hier mit den Begriffen „Übungen“, „Ortstermin“, „Feinarbeit“ und „Auftritt“ bezeichnet werden (siehe Abbildung I).

Mit dem Begriff der Übung ist dabei die Einstiegs- oder Initiationsphase markiert, die offen gestaltet wurde und explorative Aspekte beinhaltete. Die Jugendlichen arbeiteten in Kleingruppen zusammen, gemäß der Aufgabenstellung einen beliebigen Gegenstand spannend

fotografisch zu inszenieren. Diese Vorgehensweise bot Raum für Experimente und lieferte Anstöße für unterschiedliche gestalterische Auseinandersetzungen. Ideenfindungs- und Umsetzungsprozesse wurden durch diese eigenständigen Suchbewegungen initiiert, wobei sich die Jugendlichen über Versuch und Irrtum sowohl die technischen Mittel als auch grundlegende Prinzipien der Bildgestaltung aneigneten, wie z.B. die Wirkung unterschiedlicher Perspektiven, die Gewichtung der verschiedenen Bildelemente, der Bildausschnitt oder auch die Lichtgebung.

Der Ortstermin diente der Vertiefung und Erweiterung des angeeigneten Handlungswissens und fokussierte darüber hinaus mit der Aufgabenstellung einer fotografischen Selbstinszenierung auf bekannte Formen der medialen Selbstrepräsentation. Diese Projektphase konzentrierte sich auf einen Projekttag und fand außerhalb der Einrichtung in Innenräumen und dem Außengelände des Atelierhauses „neun10räume“ statt. Im Atelierhaus standen bis 2018 verschiedenen Kulturschaffenden Arbeits- und Ausstellungsräume zur Verfügung (vgl. <http://www.kuemmerei.org/home/neun10raeume.html>). Es verstand sich als Plattform der Vernetzung und Kooperation. Für die als „Fotoshooting“ angekündigte Selbstinszenierung konnte, neben Räumlichkeiten des Vereins „trafo e.V.“, auch auf ein mit professionellem Equipment ausgestatteten Fotostudio zurückgegriffen werden. Darüber hinaus waren weitere Gebäudeteile und der kleine Gartenbereich zugänglich und wurden als fotografische „Location“ genutzt. Auch in dieser Phase wurden experimentelle Formen der Aneignung und Gestaltung über die offene Aufgabenstellung angeregt. Zudem stand den Jugendlichen über den Materialfundus und die unterschiedlichen Lokalitäten eine große Bandbreite gestalterischer Optionen offen. Für diesen Projekttag konnte ein theaterpädagogisch erfahrener Dramaturg zur Unterstützung gewonnen werden, der den Jugendlichen ebenfalls als Ansprechpartner mit Rat und Tat zur Seite stand und in den Protokollen pseudonymisiert als „Robin“ erwähnt wird. Obwohl mit Robin eine bis dahin unbekannte Person in den Projektablauf eintrat, haben mehrere Jugendliche seine fachlichen und technischen Kompetenzen zu nutzen gewusst und mit ihm intensiv und dabei vor allem außerhalb des Fotostudios – im Treppenhaus und dem Außenbereich – zusammengearbeitet.

In der Phase der Feinarbeit konnten die Jugendlichen die Ergebnisse ihrer fotografischen Inszenierungen digital weiterbearbeiten. Ausgewählte Fotografien wurden über Zuschnitt, Farbwertveränderungen oder die Anwendung von Filtern verändert und in ihren Aussagen „auf den Punkt“ gebracht. Die Jugendlichen entschieden selbst, welche Fotografien ausgewählt und welche Bearbeitungsschritte angewandt werden sollten.

Als Auftritt wird die Präsentation der Fotoarbeiten bezeichnet, die zum Abschluss des Projekts zunächst im Rahmen der Einrichtung selbst stattfand. Hier wurde eine große Auswahl sowohl der Gruppenarbeiten als auch der Selbstinszenierungen allen Angehörigen der Einrichtung, Mitarbeitenden und Jugendlichen in Form einer Tischpräsentation gezeigt. Diese Präsentation war für viele Teilnehmende des Projekts sehr viel bedeutungsvoller als die öffentliche Ausstellung im Atelierhaus „neun10räume“, welche wenige Monate später eröffnet wurde. Der zeitliche Abstand zum Projekt der öffentlichen Ausstellung war für deren geringere Bedeutung weniger entscheidend als die grundlegend andere Kontextualisierung: Die interne Ausstellung ereignete sich in einem vertrauten Rahmen und bot den Jugendlichen die Möglichkeit, sich gegenüber bekannten Personen, ihren Peers, aber auch gegenüber den Mitarbeitenden der Einrichtung in einer neuen Form zu präsentieren, unbekannte Facetten zu zeigen, Zuschreibungen zu verändern und ihre soziale Rolle zu erweitern. Diese Möglichkeit ist ungleich viel wertvoller und auch motivierender als die Präsentation vor einem unbekanntem Publikum, was auch der speziell für diese interne Ausstellung von einem Jugendlichen erstellte Film belegt, der aus einer Anzahl der entstandenen Fotografien zusammengeschnitten und durch visuelle Effekte sowie Musikuntermalung dramatisiert wurde.

Obwohl also die Selbstrepräsentationen der Jugendlichen stärker auf Anerkennung durch ihr direktes soziales Umfeld abzielten, nutzten manche Jugendliche die öffentliche Ausstellung und den kulturell codierten Kontext, um sich ihren Familienangehörigen in bisher nicht bekannter Weise zeigen zu können. Im Großen und Ganzen wurde jedoch die externe Ausstellung, die in einem öffentlichen und durch (sub-)kulturelle Diskurse geprägten Raum stattfand und mit Presseartikeln dokumentiert wurde, vor allem von der Einrichtung für eine Selbstrepräsentation genutzt.

### **3.3.2 Technische Mittel und Materialangebot**

Die eingesetzten technischen Mittel bestanden aus drei digitalen Spiegelreflexkameras, drei Laptops, von denen jedes mit einem einfachen Programm zur digitalen Bildbearbeitung versehen war (ein Laptop bot zusätzlich Adobe Photoshop und GIMP an), und einem Tintenstrahldrucker. Es wurde bewusst nicht auf die in den Smartphones der Teilnehmenden integrierten Kameras zurückgegriffen, um die Bildproduktion als bewusste Inszenierung zu markieren und von alltäglichen Schnapshots abzugrenzen.

Außerdem wurden für den ersten Projekttag verschiedene Lichtquellen eingesetzt, die zum Teil von der Einrichtung gestellt, zum Teil von den Teilnehmenden selbst aus Privatbeständen

beigesteuert wurden. Für einen der Projektstage konnte die technische Einrichtung des Fotostudios des Atelierhauses „neun10räume“, bestehend aus Scheinwerfern und verschiedenfarbigen Rollhintergründen, genutzt werden. Das Materialangebot umfasste neben Druckerpapier unterschiedlicher Qualität und Farbe (von einfachem Kopierpapier über schwereres Skizzenpapier bis hin zu Fotopapier) auch einen großen Fundus an unterschiedlichen Kleidungsstücken, Schuhen, Hüten, Accessoires und Schminkutensilien, der im Rahmen der fotografischen Selbstinszenierung zum Einsatz kam.

### **3.3.3 Thema**

Das übergreifende Thema des gestalterischen Projekts war die inszenierte Fotografie als bewusste Gestaltung eines Motivs auf eine bestimmte Aussage hin – unter Verwendung ausgewählter Bildelemente und fotografischer Gestaltungsmittel. Höhepunkt dieser gestalterischen Versuche war die Selbstinszenierung vor der Kamera, die anhand eines großen Fundus an Bekleidungsstücken und Accessoires in einem Atelierhaus außerhalb der gewohnten Werkstattumgebung vorstatten ging.

Die fotografische Selbstinszenierung ist seit den 1970er-Jahren – mit der Erziehung zu einem kritischen Mediengebrauch unter der Bezeichnung „Visuelle Kommunikation“ (vgl. Peez 2005a, S. 87) – zu einem festen Bestandteil des kunstpädagogischen Repertoires geworden und wurde nicht nur eingesetzt, um „fotografische Techniken zu erlernen und Gestaltungsmöglichkeiten mit Kamera und Dunkelkammer zu erproben, sondern um den Blick zugleich auf sich selbst zu lenken und an diesem sensibelsten Punkt der Realität deren Manipulierbarkeit zu erfahren, sie als erzeugbaren Schein zu erkennen.“ (Buschkühle 2007, S. 289) Mit der massenhaften medialen Vermittlung visueller Selbstrepräsentationen in sozialen Netzwerken und der einfachen Handhabung digitaler Bildgebungsverfahren ist eine solche auf kritischen Medienkonsum hin konzipierte didaktische Grundlegung weiterhin wichtig, jedoch haben die technische Entwicklung und die Alltagspraxen die pädagogische Absicht, „Schülerinnen und Schüler [zu] veranlassen, sich selbst einmal zum Gegenstand absichtsvoller Gestaltung zu machen“ (ebd.), eingeholt. Die auf eine soziale Anerkennung hin bewusst entwickelte Stilisierung des eigenen Ausdrucks in den sozialen Medien ist mittlerweile ein bedeutender Teil der komplexen Identitätskonstrukte der Jugendlichen. Die Medienwissenschaftlerin Birgit Richard stellt fest, dass sich in diesem Zusammenhang „widerspenstige bis widerständige Bildpraktiken jugendkultureller Stile in Form von Subkulturen“ (Richard 2010, S. 321) entwickelt haben, die sich mit dem Mittel der „mimetischen Selbstdarstellung“ (ebd.) kreativ

und innovativ auf mediale Vorbilder beziehen.<sup>4</sup> Dabei handeln Jugendliche oftmals mit einer hohen technischen und gestalterischen Kompetenz (vgl. ebd., S. 323), auch wenn sie nur zum Teil einen bewussten und reflektierten Umgang mit der Mischung aus Fremd- und Eigenbildern erkennen lassen (vgl. ebd., S. 324). Und so steht weniger die Vermittlung einer medienkritischen Haltung im Zentrum des hier beschriebenen Projekts als vielmehr die spielerischen Formen einer symbolischen Selbstrepräsentation, die neben technischen und bildgestalterischen Aspekten auch performative Elemente einbindet. Bewusst wurden keine Bezüge zur Kunst hergestellt oder die Thematik von einem Kunstkontext aus entwickelt, sondern es sollte an den Alltagspraxen und an der „Sphäre der lebendigen Gemeinkultur“ (Willis 1991, S. 11) der Jugendlichen angeknüpft werden, sowie an ihren symbolischen Ausdrucksformen, mit denen sie „kulturelle Bedeutung“ (ebd.) und eigene Identität performativ erzeugen.

Identität bezieht sich auf ein konsistentes und im Zeitverlauf einheitliches Selbstempfinden, auf ein inneres Erleben des Sich-Selbst-Gleichseins (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 1995, S. 286). Dieses Selbsterleben wird in den Sozialwissenschaften – in Abkehr von der idealistischen Vorstellung eines autonomen, einheitlichen Subjekts – als Ergebnis einer Konstruktionsleistung begriffen (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 10), welche es ermöglicht, verschiedene Rollenmuster und -erwartungen in ein sinnhaftes Ganzes zu integrieren und in Balance zu den eigenen Bedürfnissen zu bringen. Diese Identitätskonstruktion steht in Abhängigkeit zur sozialen Umwelt, den entsprechenden Sinnangeboten und der sozialen Anerkennung. Identität entsteht somit für und durch soziale Interaktion und muss in ihrer Wirkung nach außen signifikante symbolische Muster aufweisen, um ausgelesen und akzeptiert zu werden.

Die Entwicklung eines solchen kohärenten und auch zukünftig stabilen Selbsterlebens gilt als die große Herausforderung in der Adoleszenz, welche nicht selten durch eine Abfolge von verschiedenen Selbstentwürfen gekennzeichnet ist. Erkennbar sind wechselnde äußere Zeichen wie Mode, sprachliche Codes, körpersprachliche Ausdrucksformen und geschmackliche Vorlieben, deren oftmals fantasievolle Kombination dem Soziologen Paul Willis als Ausdruck einer außergewöhnlichen symbolischen Kreativität gelten, über die besonders Jugendliche verfügen (vgl. Willis 1991, S. 12). Identitätsmuster werden im Interagieren mit der Umwelt – und hier besonders in Bezug auf Peers – entwickelt, erprobt, modifiziert und auch wieder verworfen. Das experimentelle Durchspielen verschiedener Identitätskonzepte über

---

<sup>4</sup> Richard führt den Begriff der mimetischen Selbstdarstellung ausdrücklich gegen einen negativ konnotierten Imitationsbegriff ins Feld. Mimesis wird als kreative Form der Aneignung verstanden, die Realität interpretiert und neu konstruiert (vgl. Richard 2010, S. 335ff).

das Ausgestalten symbolischer Ausdrucksformen in allen Lebensbereichen, mithin die Etablierung eines persönlichen Stils, ist also gerade für Heranwachsende wichtiger Bestandteil kultureller Alltagspraxis. Mit der fotografischen Selbstinszenierung schließt das Projekt direkt an diese lebensweltlich bedeutsamen Bereiche an und stellt das Thema der symbolisch-performativ vermittelten Identitätsarbeit in den Fokus.

Die psychosoziale Grundlage dieser symbolischen Konstruktionsprozesse sind stabile soziale Ordnungen, die einen Identitätswurf ermöglichen, der auch eine prognostisch in die Zukunft verlängerte Lebensbiografie kohärent und sinnvoll erscheinen lässt. Die gesellschaftlichen Umbrüche lassen die sozialen Ordnungssysteme und „identitätsstiftende[n] Lebensformen“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 6) jedoch zunehmend erodieren und lösen die komplexe Arbeit der Identitätsbildung aus dem Interagieren in einer sozial-moralischen Gemeinschaft heraus, stellen sie nunmehr voll und ganz in die Verantwortung der Einzelnen (vgl. ebd.). Unter dem Einfluss globalisierter Kommunikationsmittel und Datenströme wird die mediale Selbstrepräsentation unverzichtbarer Bestandteil einer sozialen Verortung, wobei die temporäre oder beständige Zugehörigkeit zu digitalen Gemeinschaften mit gleichen Interessen, neben den analog existierenden Peerbeziehungen, eine stilbildende Funktion einnehmen kann. Rolf Eickelpasch und Claudia Rademacher vermerken im Zusammenhang mit den Auswirkungen der kulturellen Globalisierung auf die Identitätsbildung: „Die über das globale Mediennetz vermittelte neue Vielfalt ermöglicht es, ja zwingt gerade dazu, die eigene Selbst- und Weltdeutung vor dem Hintergrund vieler anderer Deutungen zu spiegeln und zu relativieren. [...] Biografische Unsicherheit wird zum charakteristischen Merkmal der globalen Moderne, ja zur gesellschaftlichen Basiserfahrung.“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 8)

Kunstpädagogische Konzepte, die mit dem Mittel der Fotografie arbeiten, können dieser Entwicklung Rechnung tragen, indem sie in ihrer didaktischen Zielsetzung über einen kritischen Mediengebrauch hinausgehend auf die Förderung von symbolischer Kreativität (Willis 1991) als grundlegende Kompetenz im Alltagshandeln abheben. Diese Kompetenz, die Jugendliche in besonderer Weise anwenden, ermöglicht erst die notwendige und existenzsichernde Identitätsarbeit (vgl. Willis 1991, S. 21), da sie so die grundlegenden symbolischen Muster ausbilden, in denen sie das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt entwerfen.

#### **3.3.4 Art der Aufgabenstellung und Sozialform**

Ziel des gestalterischen Vorhabens war die Entwicklung und Umsetzung inszenierter Fotografien und im Besonderen einer fotografischen Selbstinszenierung. Insofern weist die

Planung eine klare Produktorientierung auf, weshalb von keiner völligen Ergebnisoffenheit gesprochen werden kann. Dennoch sind die jeweiligen Aufgabenstellungen selbst von einem hohen Grad an Offenheit geprägt und zielen eher auf die Initiierung individueller Gestaltungsprozesse. Es wurden keine kleinteilig vorgegebenen und im Ergebnis direkt kontrollierbaren Anforderungen formuliert, vielmehr gaben die Aufgabenstellungen einen Rahmen vor, der zwar Orientierung bot, aber auch durch die unspezifische Ausrichtung für Irritation sorgte, sodass Eigeninterpretationen notwendig und unterschiedliche Vorgehensweisen angewandt wurden.

Im Spannungsfeld zwischen Anleitung und Offenheit ist für jede kunstpädagogische Situation das auf die Teilnehmenden bezogene rechte Maß – hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und der Qualität der sozialen Beziehungen untereinander – zu finden. Ein Zuviel an Struktur kann individuelle kreative Gestaltungsansätze zunichtemachen oder gar nicht erst entstehen lassen, während ein Zuviel an Offenheit die Beteiligten überfordert und orientierungslos bleiben lässt. Zur Aufgabenstellung selbst kommt noch die jeweils vorgegebene Sozialform hinzu, die auf kreative Prozesse förderlich oder hinderlich wirken kann. Schulische Kunstpädagogik ist vorrangig von Einzelarbeit geprägt, was zum einen im Verständnis von Kunst als Werk eines schöpferischen Individuums und zum anderen in der Vorgabe individualisierter Leistungsbeurteilungen begründet liegt. Hinzu kommen Befürchtungen, dass Gruppenarbeit zu stark auf soziale Prozesse abstelle und die ästhetische Entwicklung zweitrangig werde (vgl. Peez 2005a, S. 129). Jedoch können Formen der Gruppenarbeit den bildnerischen Ausdruck gerade aufgrund der Möglichkeit nonverbaler Interaktion fördern (vgl. ebd.) und so zur Entwicklung außergewöhnlicher Ideen beitragen (vgl. ebd., S. 130).

Einer möglichen Überforderung durch die offene Aufgabenstellung zu Beginn des Projekts (Inszenierung eines beliebigen Objektes – Experimentieren mit verschiedenen Hintergründen und Lichtgebung) wurde deshalb mit der Anregung zu einer Gruppenarbeit begegnet. Nicht einzeln sollte sich mit den technischen Gerätschaften, ihren Einsatzmöglichkeiten und der Gestaltungsaufgabe auseinandergesetzt werden, sondern in der Interaktion mit anderen wurden mögliche Lösungsansätze erarbeitet. So sind Versuch und Irrtum, Gelingen und Scheitern in der Arbeit mit einer vertrauten Gruppe aufgehoben und können für einen gemeinsamen kreativen Prozess fruchtbar gemacht werden. Georg Peez spricht hinsichtlich der Bedeutung des Einflusses von Gruppen auf gestalterische Prozesse von einem sozialen Hintergrund der Selbsterfahrung, der „eine Sicherheit oder Verlässlichkeit im zunächst ungesicherten, offenen Experimentieren“ bietet (Peez 2005a, S. 131).



Und auch die fotografischen Selbstinszenierungen waren nur vor dem Hintergrund des sozialen Interagierens in einer Atmosphäre von Vertrautheit und gegenseitiger Akzeptanz denkbar und als freies Experimentieren möglich. Die Einbettung in einen vertrauten Gruppenkontext spielt für die performativen Aspekte der Selbstinszenierung, das Ausagieren der Rolle vor Publikum und nicht nur vor der Kamera eine entscheidende Rolle. Die Anerkennung durch Andere, die bestärkende Resonanz in der sozialen Interaktion kann das Rollenerleben und damit die Erfahrung einer alternativen Selbstrepräsentation deutlich vertiefen. Gerade der performative Moment der Selbstinszenierung zeigt auf, dass die gestalterische Projektarbeit über das Herstellen von Bildern hinausgeht und das situative Erproben einer anderen Handlungspraxis anregt – auch und gerade in der Gemeinschaft einer vertrauten Gruppe, der man sich in der eingenommenen Rolle präsentiert. In der Interaktion mit den Anderen kann die Ausdrucksform der Rolle erweitert und verfeinert werden. Ein wichtiger Schauplatz ist dementsprechend auch das soziale Geschehen neben den eigentlichen Porträtsituationen.

### **3.3.5 Ortswechsel**

Mit der Verlagerung des Projekts in das Atelierhaus am dritten Projekttag wurde ein besonderer Impuls gesetzt, der sich auf die ästhetische Praxis der Jugendlichen auswirken sollte. Die besondere Bedeutung des Ortes für Bildungsprozesse und im Besonderen für ästhetische, gestalterische Prozesse wird in der schulischen Kunstpädagogik zunächst als erweitertes Angebot zum Unterricht aufgegriffen. So führt Georg Peez aus, dass mit dem Werkstattgedanken auch „das Aufsuchen von ›echten‹ Werkstätten und Ateliers“ verbunden sein kann (Peez 2005a, S. 123). Jedoch erst im Zusammenhang mit einem kontextorientierten Kunstbegriff und der Auffassung von Orten als Überlagerung von materiellen Gegebenheiten und diskursiven Anordnungen wird das volle Bildungspotenzial deutlich. Christiane Brohl liefert mit ihren Ausführungen zu Displacement als künstlerische und kunstpädagogische Praxis Ansätze für ein näheres Verständnis der Wirkpotenziale eines solchen Ortswechsels (Brohl 2003).

Mit dem Begriff Displacement beschreibt Brohl eine Sichtweise, in der der Ortsbegriff durch Verlagerungen und Überlagerungen zwischen dem real-physikalischen Ort und einem konstruierten metaphorischen Ort diskursiv aufgespannt wird. In Anlehnung an die ortsbezogene künstlerische Vorgehensweise von Robert Smithson und unter Bezugnahme auf Foucaults Begriff der heterotopen Orte als „Orte, an denen alternative Weisen des Denkens, Handelns und Wahrnehmens möglich werden“ (Brohl 2003, S. 302), entwirft Brohl Displacement als kontextbezogene ästhetische Forschungspraxis.

Die Auffassung von Orten als ein von Texten durchzogenes und durch Diskurse geprägtes Terrain findet sich schon bei Gerd Selle und seinem ästhetischen Forschungsprojekt im Geiseltal 1995, auf das sich auch Brohl bezieht. So begreift Gerd Selle Orte als „Geflecht von sozialen Wahrnehmungen und Beziehungen“ (ebd., S. 177) und entwickelte kunstanaloge Herangehensweisen zur Nutzung von Orten für eine kunstpädagogische Praxis. Mit dem Geiseltal wählte Selle einen „Ort der Übergänge“ und „konzentrierter gesellschaftlicher Wirklichkeit und ihrer Geschichte, wie sie am verwundetsten erscheint“ (Selle 2003, S. 38) für das ästhetische Experiment aus. Er „dislozierte Kunstpädagogik [...] vom institutionellen Ort der Universität in Oldenburg in den nicht-institutionellen, postindustriellen Ort ins Geiseltal bei Merseburg“ (Brohl 2003, S. 178) und erzielte damit eine Ent-Orientierung (vgl. ebd., S. 310), die zu symbolischen Neu-Konstruktionen in einem ästhetischen Forschungsprozess veranlasste: „Wer an einer Stelle gräbt, wird etwas Spezifisches finden und zur Darstellung bringen. [...] Jeder darf sich in ein Detailphänomen ‚verlieben‘ oder sich davon in Schrecken oder Nervosität versetzen lassen. Die einzelnen Ausgrabungs-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsorte werden sich zu einer gemeinsamen Karte der Entdeckungen zusammenfügen – zunächst wie ein Flickenteppich, später vielleicht in einer herausgearbeiteten Struktur miteinander verbunden.“ (Selle 2003, S. 41)

Selle nutzte den Ort als Ausgang und Katalysator für ästhetische Prozesse. Brohl verweist darauf, dass es nicht unbedingt der besonderen Dramatik industriell ausgebeuteter, verwundeter Landschaften bedarf, um ästhetische Neusituierungen des Subjekts zu initiieren. Vielmehr können heterotope Eigenschaften auch anderen Orten zugeschrieben und für künstlerische und kunstpädagogische Prozesse nutzbar gemacht werden.

Das Atelierhaus ist kein postindustrielles „exemplarisches Erfahrungsfeld“ (ebd.), das sich durch „Fremdheit und Härte“ auszeichnet (ebd., S. 38). Auch die Teilnehmenden setzen sich nicht in einer anstrengenden und konfrontativen Weise einem unwirtlichen Ort aus, um so eine ästhetische Erfahrung zu machen und sie symbolisch zu transformieren. Trotzdem ist davon auszugehen, dass dieser spezifische Ort mit seiner subkulturellen Zuschreibung als gesellschaftliches Grenzterritorium gelten kann und Eigenschaften aufweist, die auf Wahrnehmungen und gestalterisches Handeln wirken. Und auch wenn das gestalterische Projekt keinen direkten Ortsbezug durch ein Erforschen des für die Teilnehmenden unbekanntes Atelierhauses als konkreten Auftrag beinhaltete, so war der entdeckende Einbezug der neuen Umgebung doch wichtiger Teil der ästhetischen Arbeiten.

Und schon der Ortswechsel an sich bot einen Impuls zur Neusituierung, denn die fotografische Selbstinszenierung fand an einem den Jugendlichen und auch den betreuenden Personen unvertrauten Ort statt, der durch vom gewohnten Alltag abweichende diskursive Bezüge bestimmt ist und diese auch repräsentiert. Mit dem Ortswechsel vollzieht sich eine Veränderung des diskursiven Kontextes und damit einhergehend verändern sich die Bedingungen für die ästhetischen und gestalterischen Prozesse. Soziale Ordnungen sind nicht zuletzt auch an die diskursiv durchzogenen, physikalischen Räume gebunden. Mit Brohls Ausführungen zur Bedeutung heterotoper Orte für ein kreatives Denken und Handeln kann dieser Ortswechsel als bedeutend für die gestalterischen Inszenierungen der Jugendlichen gesehen werden, denn Individuen begreifen sich selbst nicht nur in der Relation zu und in der Interaktion mit anderen Individuen, sondern auch in der Beziehung zu jeweils spezifischen Orten und deren diskursiv verfasster Struktur.

Ein Ortswechsel wirkt sich auf gewohnte Strukturen und Orientierungen aus, was für eine kunst- oder kulturpädagogische Arbeit genutzt werden kann. Kunstpädagogische Praxis kann mit Brohl als ein Herstellen heterotoper Situationen (Brohl 2003, S. 254) begriffen werden bzw. als ein Eröffnen von „Orten des Unbestimmten und Unklaren“ (ebd., S. 310), die einen zeitweiligen Verlust der gewohnten Orientierung bewirken und Raum für eine Neusituierung bieten. In Anlehnung an Foucault kann das Atelierhaus als Heterotopie betrachtet werden, als ein Ort, der – wie Brohl beschreibt – „im Widerspruch zu all den normalen, üblichen Orten“ steht (ebd., S. 176). Heterotopien vereinen auf besondere Weise reale und fiktive Momente und schaffen so die Grundlage für eine veränderte Wahrnehmung und Selbst-Bestimmung: „Trotz ihres Wirklichkeitsstatus vermischen nach Foucault Heterotopien Wirkliches mit Unwirklichem. Heterotopien reflektieren seiner Meinung nach Utopien, ermöglichen eine Art Mischerfahrung, die Foucault mit dem Spiegel beschreibt. Heterotopien wirken demnach wie ein Spiegel, der als Heterotopie zu denken ist, weil er in seiner Materialität einen realen Ort formt und zugleich mit seiner spiegelnden Oberfläche einen unwirklichen Ort eröffnet.“ (ebd.)

Mit dem Ortswechsel sollte für die Jugendlichen kurzzeitig ein solcher unwirklicher Ort entstehen, in dem Fiktion und Realität sich überlagern und sich ein Raum für eine andere, eine verschobene oder verlagerte Selbstwahrnehmung und für neue performative Selbstentwürfe öffnet.

### **3.4 Vorgehensweise in der Durchführung des empirischen Teils des Forschungsvorhabens**

Das gestalterische Projekt wurde in Kooperation mit der Evenius Sonnenstrasse GmbH, einer Einrichtung der Jugendhilfe, im Jahr 2016 durchgeführt. Das Forschungsfeld ist dem Bereich der Sozialen Arbeit zuzurechnen und durch spezifische Merkmale und Strukturen gekennzeichnet, die in Kapitel 2 näher erläutert sind.

Kern des Forschungsvorhabens ist die Untersuchung der Nutzung des Angebots einer gestalterischen Projektarbeit durch die beteiligten Jugendlichen und einer möglichen Wirkung auf den Kompetenzerwerb. Über die Analyse der beobachteten Formen der Nutzung des Projektangebots durch die Jugendlichen sollen Handlungsmuster rekonstruiert werden, die Rückschlüsse auf motivationale Strukturen und Bedarfe ermöglichen. Die Untersuchung kann als Wirkungsforschung verstanden werden, wobei der Begriff Wirkung nicht auf das Erreichen vorgegebener Effekte zielt, sondern zunächst unspezifisch als die jeweilige beobachtete Reaktion verstanden werden soll.

Das Projekt wurde über einen Zeitraum von drei Wochen durchgeführt und fand vom 05.12.2016 bis zum 19.12.2016 an insgesamt sechs Projekttagen statt. Drei Projekttage umfassten den gesamten Zeitraum eines Werktages von 8:45 bis 15:45 Uhr, während an drei weiteren Projekttagen von 8:45 bis 13:00 Uhr mit den Jugendlichen gearbeitet werden konnte. Sowohl der Zeitpunkt als auch der zeitliche Umfang des Projekts, inklusive der Länge der einzelnen Projekttage, waren durch die Einrichtung, deren Abläufe und Anforderungen an die Jugendlichen vorgegeben.

Die Altersspanne der Jugendlichen lag zwischen 17 und 24 Jahren. Insgesamt nahmen zehn männliche und drei weibliche Jugendliche an dem Projekt teil. Die Gruppe der Jugendlichen blieb bezüglich der Teilnahme über den gesamten Projektverlauf stabil. So nahmen am ersten Projekttag (05.12.2016), der schon in Vollzeit angeboten wurde, zehn Jugendliche teil, am zweiten ganztägigen Angebot (12.12.2016) waren es 11 und am dritten Vollzeittag (19.12.2016), der auch der letzte Projekttag war, kamen 12 Jugendliche. Die Fluktuation über die Projektdauer war sehr niedrig: Es haben insgesamt neun Jugendliche alle sechs Projekttage absolviert.

Eine erste Erhebung und Auswertung von Daten wurde im Vorfeld der Untersuchung als Pretest angesetzt, um sowohl die Erhebungsmethode in dem spezifischen Kontext versuchsweise anzuwenden, als auch das Auswertungsverfahren methodisch besser zu

erfassen. In der Projektlaufzeit wurden die drei Vollzeit-Projektstage durch teilnehmende Beobachtungen von einer wissenschaftlichen Hilfskraft begleitet. Die Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen stellen das Basismaterial für die anschließende Entwicklung einer Fallstrukturhypothese. Zusätzlich zur sequenziellen Auswertung der Protokolltexte wurden entstandene fotografische Arbeiten zur Analyse herangezogen. Am letzten Projekttag wurden zwei teilstrukturierte Interviews mit je zwei der teilnehmenden Jugendlichen und in einem zeitlichen Abstand von ca. 4 Monaten zwei weitere teilstrukturierte Gruppeninterviews mit drei bzw. vier Jugendlichen geführt. Die Auswertungen der transkribierten Interviews sollen die bisherigen Ergebnisse ergänzen und nuancieren.

Im Folgenden wird zunächst auf die Erfahrungen der Forscherin mit dem Zugang zum Feld und der Positionierung innerhalb des Untersuchungsfeldes eingegangen, um im Anschluss den konkreten Ablauf der Untersuchung (siehe Abbildung II) sowie eine kurze Zusammenfassung des Verfahrens entlang der Methoden zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung darzulegen.

#### **3.4.1 Feldzugang, Rolle im Feld und Pretest**

Werden Daten in einem qualitativen Verfahren im Forschungsfeld direkt erhoben, so erweist sich der Zugang zum Forschungsfeld und die gelungene Integration der Forschenden in die forschungsrelevante Gruppe als entscheidend für die Untersuchung. Der Sozialwissenschaftler Christian Lüders weist darauf hin, dass der Zugang zum Feld sowohl in der Planung als auch in der Darstellung einen besonderen Stellenwert erhalten sollte (vgl. Lüders 2012, S. 392). Die Erhebungsmethoden der teilnehmenden Beobachtung und des qualitativen Interviews, welche in dieser Untersuchung zur Anwendung kommen, entstammen der ethnografischen Sozialforschung.<sup>5</sup> Sie setzen eine ausreichende Einbindung der Forschenden in das Feld voraus, um die Voraussetzung zur Erhebung relevanten Materials zu schaffen und um verzerrende Auswirkungen der Forschungssituation auf die Alltagspraxis zu minimieren.

Unter Einbindung kann die Gewöhnung an feldfremde Personen und deren Einbeziehung in Strukturen und Prozesse verstanden werden, wobei die spezifische Reaktion einer Gemeinschaft auf die Gegenwart von Fremden ebenfalls einen Aussagewert besitzt und in die Untersuchung eingebunden werden sollte (vgl. Breidenstein/Hirschhauer/Kalthoff/Nieswand

---

<sup>5</sup> Ethnografie wird hier als eine Form der Feldforschung verstanden, die methodisch wenig standardisiert ist, sondern kontextbezogen plurale Forschungsstrategien entwickelt, wobei deren Erhebungsinstrumente einen direkten Zugang zum Feld erfordern (vgl. Lüders 2012, S. 389).

2015, S. 61; Lüders 2012, S. 392). Der Zugang zum Feld ist demnach die erste Herausforderung, die gemeistert werden muss, aber auch im weiteren Forschungsprozess sind die Pflege und der Erhalt des Kontaktes zu den Angehörigen des Feldes von größter Bedeutung für die Untersuchung und deren Ergebnisse. Feldzugänge über eine Vertrauensperson, welche eine Schlüsselfunktion im Feld einnimmt und die Forschenden sowohl in das Feld einführen als auch gegebenenfalls den Prozess begleiten kann, sind hierbei am einfachsten zu bewerkstelligen (vgl. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2015, S. 52ff).

Für die hier beschriebene Untersuchung konnte der Feldzugang über die persönliche Bekanntschaft zu Mitarbeitenden der Einrichtung angebahnt werden, sodass Kontaktaufnahmen zur Geschäftsführung und dem für den Werkstattbereich zuständigen Abteilungsleiter problemlos möglich waren. Im nächsten Schritt wurde die den forschungsrelevanten Arbeitsbereich betreuende Arbeitspädagogin, die eine Schlüsselstellung in der direkten Beziehungsaufnahme zu den Jugendlichen einnahm, in die Überlegungen mit einbezogen. Aufgrund dieser Schlüsselrolle und der persönlichen Kooperation auch während der Durchführung der Untersuchung kam der Errichtung und dem Erhalt einer offenen und vertrauensvollen Arbeitsbeziehung mit der Arbeitspädagogin eine besondere Bedeutung zu, denn „der Zugang zum Feld ist nicht bloß eine physische, sondern eine soziale Angelegenheit“ (ebd., S. 50).

Noch deutlicher als der Abteilungsleiter nahm die Arbeitspädagogin die Funktion eines Gatekeepers ein, die eine entscheidende Rolle nicht nur für den Zugang selbst, sondern für das gesamte Gelingen der Untersuchung darstellte. Gatekeeper steuern den Zugang zu einem Forschungsfeld, indem sie Art und Umfang der Kontaktmöglichkeiten beeinflussen, sowie die Handlungsspielräume der Forschenden festlegen. Vorbehalte, aber auch eigene Verwertungsinteressen können die Untersuchung durch direkte oder indirekte Steuerungsmaßnahmen mitprägen. Trotz der grundsätzlichen Offenheit gegenüber dem Forschungsvorhaben vermitteln sich die Position der Forschenden, ihre Vorgehensweise und ihr Anliegen nicht ohne Weiteres in der Logik des Forschungsfeldes. Gerade die Rolle der Beobachterin – ob als Hospitantin oder teilnehmende Beobachterin – kann schnell mit Überwachungs- und Kontrollfunktionen gleichgesetzt werden (vgl. ebd., S. 61) und Abwehrhaltungen erzeugen, die einen Zugang versperren.

Im ersten Schritt galt es möglichen Bedenken durch eine nachvollziehbare Darstellung des Forschungsplans zu begegnen und für eine vertrauensvolle Kooperation zu werben, auch und gerade unter der Prämisse, dass eine Motivation für eine Mitwirkung nicht uneingeschränkt

vorausgesetzt werden kann, denn „[a]ls soziale Veranstaltung ist ein Forschungsprojekt immer mit Zumutungen für andere verbunden“ (ebd., S. 62). Als hilfreich erwies sich hierbei die Überlegung, dass durch das Forschungsvorhaben eventuell für die Einrichtung relevante Erkenntnisse generiert werden könnten, aber auch die Tatsache, dass es bisher noch keine Erfahrungen mit wissenschaftlicher Forschung im konkreten Arbeitsumfeld gab und insofern eine gewisse Neugier vorhanden war.

Forschende sind für die Angehörigen des zu erforschenden Feldes Fremde, die in keinen feldspezifischen Kontext sinnhaft eingeordnet werden können. Da ihre Gegenwart aber die sozialen Situationen mitprägt, muss sie „plausibel“ (vgl. ebd.) gemacht werden, d.h. sie muss an den feldspezifischen Rahmen anschließen und erklärbar werden. Nur so lässt sich eine Vertrauenswürdigkeit erreichen, welche die Grundlage für die weitere Forschung darstellt. Plausibilität kann über eine Angleichung in Bezug auf Kleidung, Auftreten und Sprache erleichtert sowie über die Zuweisung einer bestimmten Funktion oder Rolle hergestellt werden. Besonders die Rolle des „lernenden Neulings“ hat sich hierbei als geeignet erwiesen, denn sie ist vertraut und lässt sich als eine untergeordnete soziale Position, in der Expertise erst noch erworben werden muss, leichter zu akzeptieren: „Es geht also darum, akzeptable Inkompetenz zu etablieren und auf dieser Basis allmählich ‚Mitspielkompetenzen‘ (Reichertz 1989: 92) zu erwerben.“ (ebd., S. 66)

Aus diesem Grund wurden im Jahr 2015 die ersten Annäherungen an das Forschungsfeld in Form von Hospitationen gestaltet. Die Forschende wurde als an der Werkpraxis interessierte Besucherin eingeführt, die Einblicke in die Abläufe erhalten möchte und der ein Status ähnlich einer Praktikantin zugeschrieben wurde. Die Hospitationen waren weder als reine Beobachtungen geplant, noch als pädagogische Beteiligung, sondern als aktive Teilnahme an den Arbeitsabläufen, bei der die Forschende gemeinsam mit den Jugendlichen die von der Arbeitspädagogin gestellten Aufgaben ausführte. Da die Einrichtung regelmäßig Praktikumsplätze in allen Werkbereichen und auch Stellen für ein Freiwilliges Soziales Jahr anbietet, war die Anwesenheit einer Praktikantin, die sich mit den Abläufen vertraut macht, eine gewohnte Situation und nicht an sich erklärungsbedürftig.

Doch die alleinige Angleichung an feldspezifische Konventionen lassen noch keine Vertrauenswürdigkeit entstehen. Erst die sukzessive Gewöhnung an die Forschende durch ihre wiederholte Anwesenheit über Wochen und „das kontinuierliche Werben um Vertrauen“ (ebd., S. 60) schufen die Voraussetzungen für einen vertieften Feldzugang. Die Einrichtung bietet den Jugendlichen für einen längeren Zeitraum – in vielen Fällen über Jahre – eine stabile

Umgebung und so konnte zu diesem Zeitpunkt auch schon ein erster Kontakt zu einigen der späteren Projektteilnehmenden aufgenommen werden.

Innerhalb des Forschungssettings nahm nicht nur die Forschende, sondern auch die Arbeitspädagogin eine mehrdeutige Position ein, was für alle Beteiligten eine Herausforderung darstellte und für den Forschungsprozess selbst keineswegs unbedeutend war. Einerseits reglementierte die Arbeitspädagogin als Gatekeeper den Zugang zum direkten Forschungsterrain und zu den Jugendlichen, womit sie zur wichtigsten Kooperationspartnerin für die Forschende wurde. Andererseits war sie als „Bewohnerin“ (vgl. ebd., S. 47) des Forschungsfeldes gleichzeitig auch Beforschte, was die Forschungssituation komplexer und das Werben um Vertrauen schwieriger gestaltete. Zwar war das Einverständnis der Arbeitspädagogin zum Forschungsvorhaben gegeben, was aber nicht bedeutet, dass bestimmte Vorbehalte damit ausgeräumt waren. Denn es ist nicht nur die Forschende, die sich ein „Bild“ von ihrem Forschungsfeld macht, sondern auch die Angehörigen des Forschungsfeldes „treiben gewissermaßen selbst mittels aller zugänglichen Informationen Sozialforschung über die Sozialforscherin. Sie versuchen sie zu taxieren und zu einer berechenbaren Größe zu machen“ (ebd., S. 63).

Die Arbeitspädagogin und die forschende Kunstpädagogin repräsentieren dabei nicht nur unterschiedliche Wissens- und Praxiskulturen, welche die jeweilige Wahrnehmung und das Handeln bestimmen, sie sind zudem mit andersgearteten Arbeitsaufträgen ausgestattet. Daraus ergeben sich unterschiedliche professionelle Selbstverständnisse, die sich nicht zuletzt auch in divergierenden Vorstellungen von pädagogischer Praxis niederschlagen. Muss auf der einen Seite Struktur vorgegeben und auch immer wieder durch Wiederholung eingeübt und gewahrt werden, so sollen auf der anderen Seite Freiräume und Ergebnisoffenheit zu individuellen gestalterischen Prozessen führen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die Vorstellungen darüber, was Wissenschaft ist und leisten kann oder zu welchem Zweck sie betrieben wird, stark voneinander abweichen. Für die Arbeitspädagogin mögen noch zusätzliche Unsicherheiten bezüglich des Untersuchungsgegenstandes und der zukünftigen Verwendung der Ergebnisse hinzugekommen sein, sodass die Situation für sie insgesamt eine nicht zu unterschätzende Zumutung darstellt, was ursächlich für die schon anfänglich spürbare Zurückhaltung gewesen sein kann.

Breidenstein, Hirschhauer, Kalthoff und Nieswand beschreiben in ihrer Publikation „Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung“ (2015) es als Herausforderung, sich auf die Gegenwart von Forschenden einzustellen: „Im Zugangsprozess kommt es also nicht nur zur



Verortung des Forschers, sondern auch zur Erfahrung und Etablierung einer Grenze, die das Feld in der Begegnung mit einem Fremden um sich selbst zieht. Wer sich nicht sofort in lokale Kategorien einordnen lässt, in seiner Loyalität zweifelhaft bleibt und in seinen Kommunikationsformen abweicht, gibt Anlass zu gewissen Schließungen, zur Systembildung.“ (ebd., S. 59) Und so war eine der wichtigsten Aufgaben der Forscherin die Gestaltung des Verhältnisses zur Arbeitspädagogin, das Werben um Vertrauen – auch für ein Verständnis von abweichenden pädagogischen Konzepten und didaktischen Überlegungen.

Mehrere ganztägige Hospitationen, die im Zeitraum von Ende Juni bis Anfang August 2015 stattfanden, ermöglichten bereits eine erste Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen und Mitarbeitenden der Einrichtung. Über die Teilnahme an den alltäglichen Abläufen wurde das Forschungsfeld hinsichtlich organisatorischer Strukturen, Regeln und feldspezifischer Konventionen erschlossen, andererseits konnte sich sukzessiv an die Anwesenheit einer Fremden mit noch unklar erscheinendem Anliegen gewöhnt werden. Für einen vertieften Feldzugang wurde jedoch eine stärkere Einbindung in die pädagogische Praxis notwendig. Ein von der Forscherin angebotener zweitägiger Workshop, der mit einfachen Mitteln eine Einführung in die Technik des Tiefdrucks vermittelte, sollte einen vertrauteren Umgang sowohl in Bezug auf die Jugendlichen als auch im Verhältnis zur Arbeitspädagogin gewähren. Damit verbunden war eine Modifizierung der Rolle der einstigen „Praktikantin“ von einer Mitläuferin im Alltagsgeschehen zu einer Anleiterin mit entsprechenden Befugnissen, wobei es hilfreich war, dass sich das Angebot als gesondertes Kleinprojekt mit freiwilliger Teilnahme vom Werkstattalltag unterschied und innerhalb der Einrichtung beworben werden musste.

Im Juli 2015 wurde der Workshop an zwei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt und es nahmen überwiegend, jedoch nicht ausschließlich, Jugendliche aus dem Bereich Kreativwerkstatt teil. Die im Workshop vermittelte Technik und der konkrete Ablauf waren in der Zusammenarbeit mit anderen Zielgruppen erprobt worden und boten eine hohe Durchführungssicherheit, was es ermöglichte, sich auf die spezifischen Bedarfe der einzelnen Jugendlichen einstellen zu können. Mithilfe eines leicht anzuwendenden Transfervorgangs konnten die Teilnehmenden fotografische Motive auf Druckplatten aus Tetra-Pak-Verpackungen übertragen. Der anschließende Andruck der Platten erfolgte über eine einfach zu bedienende Handpresse. Danach konnten die Druckerzeugnisse durch Kolorieren weiterbearbeitet werden und es bestand zusätzlich die Möglichkeit, den Abzug einzuscannen und digital nachzubearbeiten.

Aufgrund der leicht nachvollziehbaren Arbeitsschritte und der einfachen Handhabung ließen sich gute Ergebnisse auch ohne einschlägige Vorkenntnisse oder zeichnerische Kompetenzen erzielen. Einige Jugendliche benötigten aufgrund ihrer psychischen Erkrankung neben der fachlichen Anleitung die Begleitung durch eine erfahrene und vertraute Fachkraft, um Bereitschaft und Motivation aufrechtzuerhalten. In diesem Zusammenhang war die Zusammenarbeit mit der Arbeitspädagogin, die aufgrund ihrer Erfahrung eine gute Einschätzung bezüglich der Jugendlichen hatte und beispielsweise auf plötzliche Stimmungsumschwünge adäquat reagieren konnte, ein wichtiger Faktor für das Gelingen des Workshops. Die Jugendlichen selbst nahmen das Angebot des Workshops interessiert an, arbeiteten über weite Strecken konzentriert und erreichten eine hohe Ergebniszufriedenheit. Insgesamt erwies sich der Workshop als hilfreich für die Forschende, sich im Feld zu etablieren.

Die Hospitationen wurden 2016 in größeren Abständen fortgesetzt, wobei einer der Hospitationstage im März 2016 für eine teilnehmende Beobachtung (Pretest) genutzt wurde (TnB1 vom 21.03.2016). Sowohl die teilnehmende Beobachtung als auch die sequenzielle Analyse der erhobenen Daten wurden von der Forschenden durchgeführt, was eine weitere Rollenveränderung mit sich brachte. Das Protokoll gibt die Beobachtungen während eines alltäglichen Arbeitsablaufes wieder, wobei es das vorrangige Ziel war, das Erhebungsinstrument auf Durchführbarkeit und Akzeptanz zu testen sowie das Auswertungsverfahren erstmalig auf einen Protokolltext anzuwenden. Gleichzeitig konnten die Auswertungsergebnisse schon erste Hinweise über die Beschaffenheit des Feldes liefern. Für diese erste teilnehmende Beobachtung im Vorfeld des Projekts wurde vonseiten der Einrichtung der Wunsch geäußert, das soziale Verhalten eines Jugendlichen besonders zu betrachten, um ein besseres Verständnis für bestimmte, als problematisch gewertete Handlungen zu gewinnen. Die im Protokoll geschilderte Anfangssituation, in der eine unerwartete kollektive Handlungsweise beobachtet werden konnte, gab den Anlass zu einer gezielten Erforschung der Interaktionen zwischen der Arbeitspädagogin und dem Jugendlichen. Die erhobenen Daten wurden hinsichtlich zweier unterschiedlicher Fragestellungen analysiert: Zum einen war die Positionierung der beobachtenden Forscherin im Feld von Interesse, zum anderen wurde die Interaktion der Jugendlichen untereinander und mit der Arbeitspädagogin untersucht.

### **3.4.2 Ablauf der Untersuchung – Materialerhebung, -aufbereitung und -auswertung**

Das gestalterische Projekt fand unter dem Titel „Wirklichkeit oder Spiel“ vom 05.12. bis zum 19.12.2016 statt. Mit einem Aushang im Werkstattbereich wurde das Projekt Ende November

2016 angekündigt, eine Teilnahme stand Jugendlichen aus allen Werkbereichen offen. Die Datenerhebung erfolgte parallel zur Durchführung des Projekts sowie im Anschluss daran und ist multimethodisch angelegt. Die angewandten Erhebungsverfahren sind: die teilnehmende Beobachtung sowie das Gruppeninterview. Ebenfalls als Datenmaterial betrachtet wurden die im Verlauf des Projekts entstandenen Arbeiten. Auch für die Auswertung des Datenmaterials wurden verschiedene Verfahren genutzt: Die Protokolltexte wurden sequenziell ausgewertet, für die fotografischen Arbeiten wurde die Methode der kontextbezogenen Bildinterpretation angewandt, während die transkribierten Interviews mit einem an der qualitativen Inhaltsanalyse orientierten Verfahren aufbereitet wurden. Durch eine solche Methodentriangulation wird der Blick auf den Untersuchungsgegenstand durch die verschiedenen Perspektiven erweitert, was zum einen der Absicherung der Untersuchungsergebnisse dient und zum anderen auch neue und überraschende Erkenntnisse generieren kann (vgl. Lamnek 2010, S. 289).

Im Folgenden wird zunächst der Ablauf der Untersuchung erläutert, um dann die Vorgehensweise strukturiert nach den Erhebungsinstrumenten und den jeweiligen Auswertungsverfahren vorzustellen. Die einzelnen Methoden der Erhebung und der Auswertung werden dabei nur knapp umrissen, eine ausführliche Beschreibung der Methoden erfolgt in Kapitel 3.5.

#### *Ablauf der Untersuchung*

Im Pretest konnte sowohl das Erhebungsinstrument der teilnehmenden Beobachtung als auch die Auswertungsmethode der sequenziellen Analyse erprobt werden. Zudem wiesen diese ersten Auswertungsergebnisse Aspekte auf, die in der weiteren Untersuchung Berücksichtigung fanden. Die Studie selbst folgt einem Ablauf, anhand dessen sukzessive eine Fallstrukturhypothese entwickelt wird, diese überprüft und über einen multimethodischen Zugriff angereichert wird (siehe Abbildung II). Im ersten Schritt wurde die teilnehmende Beobachtung des ersten Projekttages (TnB2) sequenziell ausgewertet. Neben einer ersten Fallbestimmung (Fall „Colin“, Fall „Ronny“) wurde ein erster Entwurf für eine Fallstrukturhypothese interpretativ rekonstruierend entwickelt (Kap. 7.2). Daran schloss sich in einem zweiten textauslegenden Analyseschritt, für den die Protokolle der beiden anderen teilnehmenden Beobachtungen ebenfalls herangezogen wurden, die Überprüfung und Erweiterung dieses ersten spekulativen Entwurfs an (Kap. 7.3). Die Analyse von zwei fotografischen Arbeiten, die der weiteren Überprüfung der hypothetischen Fallstruktur dienen

(Kap. 7.4), rundete die erste Phase des Untersuchungsablaufs mit einem vorläufigen Resümee ab (Kap. 7.5).

Im nächsten Schritt werden die Bilderzeugnisse zweier weiterer Jugendlicher analysiert (Fall „Toni“, Fall „Sandra“). Diese Hinzunahme weiteren Materials und der Vergleich der Auswertungsergebnisse mit den bisherigen Untersuchungsergebnissen ermöglichen eine weitere Überprüfung und eine letzte Absicherung (Kap. 7.6). Die Auswertung der Gruppeninterviews, die im Anschluss erfolgte, dient nicht mehr der Überprüfung der Fallstrukturhypothese. Allerdings können hierüber die subjektiven Eindrücke und Einschätzungen der teilnehmenden Jugendlichen flankierend in die Untersuchung einfließen (Kap. 7.7).

Die Untersuchungsergebnisse werden nach dieser zweiten Auswertungsphase in Aussagen zur Fallstrukturhypothese zusammengefasst und verdichtet (Kap. 7.8). Daraufhin können die Ergebnisse im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen betrachtet und interpretiert werden. Die vorliegende Arbeit schließt mit einem Fazit, das sowohl die Untersuchung selbst als auch – unter Rückbezug auf das theoretische Vorverständnis – die Ergebnisse der Untersuchung reflektiert und Schlussfolgerungen hinsichtlich einer Kompetenzorientierung für das Fach Kunstpädagogik formuliert (Kap. 8).

#### *Teilnehmende Beobachtung und sequenzielle Analyse*

Drei der insgesamt sechs Projektstage umfassten den Zeitraum eines kompletten Werktages und wurden durch eine teilnehmende Beobachtung begleitet. Die Wahl genau dieser Tage fiel nicht nur aus dem Grund eines längeren Beobachtungszeitraums, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass diese Vollzeittage im Abstand von jeweils einer Woche lagen und die Beobachtungen so den Verlauf des Projekts erfassen konnten. Das erste Protokoll (TnB2) beschreibt die Beobachtungen des Einstiegstages am 05.12.2016, während die zweite Beobachtung (TnB3) am 12.02.2016 erfolgte und die Geschehnisse im Atelierhaus festhielt. Die dritte teilnehmende Beobachtung (TnB4) fand am 19.12.2016 statt, dem letzten Projekttag, der auch die interne Präsentation der Ergebnisse beinhaltete. Der jeweilige Beobachtungszeitraum entsprach den regulären Arbeitszeiten.

Die Beobachtungen wurden handschriftlich direkt in der Beobachtungssituation festgehalten und zeitnah in die für eine Auswertung erforderliche Form gebracht. Mit der Durchführung der Beobachtungen wurde eine studentische Hilfskraft betraut, die über Erfahrungen mit qualitativen Erhebungsmethoden verfügte und zudem – durch ihre Bekanntschaft mit einer in

der Einrichtung tätigen Jahrespraktikantin – mit dem Aufgabenbereich der Einrichtung, wenn auch nicht mit der Einrichtung selbst, vertraut war. Sie wurde gegenüber den Jugendlichen als passive Beobachterin des Projekts eingeführt und hospitierte im Vorfeld ebenfalls für einen Tag. Für die studentische Beobachterin wurde der Feldzugang zum einen durch die allen Beteiligten vertraute Jahrespraktikantin erleichtert, zum anderen hatte sie eine altersbezogene Nähe zu den Jugendlichen, wodurch sie weniger in kontrollierender oder disziplinierender Funktion wahrgenommen wurde. Tatsächlich akzeptierten die Jugendlichen die Beobachterin nicht nur, sondern nahmen von sich aus Kontakt mit ihr auf, waren interessiert sowohl an ihrer Person als auch an ihrem Tun, sodass sie sich in ihren Handlungen teilweise direkt auf sie bezogen haben.

Da die Untersuchung zunächst das soziale Handeln der Beteiligten zum Gegenstand hat, sollten sich die Beobachtungen auf die Interaktion der Jugendlichen untereinander und mit der Lehrkraft fokussieren. Sie wurden zu Beginn nicht durch enge Beobachtungskategorien strukturiert oder durch einen Leitfaden gesteuert, was schon hypothetische Annahmen zugrunde legen würde (vgl. Lamnek 2010, S. 510). Als unstrukturierte Beobachtungen entsprechen sie den Prinzipien der größtmöglichen Offenheit der Wahrnehmung und der Flexibilität (vgl. ebd., S. 19ff, S. 229ff) und geben so die Möglichkeit, sich auf die Entwicklungen im Feld (vgl. ebd., S. 514) und auf Unerwartetes einzustellen (zum Erhebungsverfahren der teilnehmenden Beobachtung siehe Kapitel 3.5.1.1). Zusammengefasst lassen sich die Beobachtungen als eine unstrukturierte, nicht verdeckte teilnehmende Form mit geringem Partizipationsgrad charakterisieren.

Die handschriftlichen Protokollnotizen wurden in enger zeitlicher Nähe zur Aufzeichnung in eine auswertbare Form gebracht, wobei einzelne Notizen durch die noch frischen Erinnerungen der Protokollantin ergänzt werden konnten. Die Protokolle wurden mit einem einleitenden Abschnitt versehen, der Auskunft über Zeit, Ort und Dauer der Beobachtung sowie über die Anwesenden gibt. Alle Beteiligten wurden pseudonymisiert und die Zeilen der Protokolltexte durchnummeriert. Das Protokoll der Beobachtung vom 05.12.2016 erhielt das Kürzel TnB2, das Protokoll vom 12.12.2016 das Kürzel TnB3 und das Protokoll vom 19.12.2016 TnB4.

Die Protokolltexte wurden mit dem interpretativen Verfahren der sequenziellen Analyse in Anlehnung an die Prinzipien der Objektiven Hermeneutik ausgewertet (zum Auswertungsverfahren der sequenziellen Analyse siehe Kap. 3.5.2.1). Der Gegenstand der Untersuchung, die beobachteten und im Protokoll festgehaltenen sozialen Handlungen der

Jugendlichen werden als sichtbare Spuren latenter Muster verstanden, die sich chronologisch und regelgeleitet als eine Abfolge von Auswahlentscheidungen (Selektionen) darstellen. Die Protokolle folgen diesem sequenziellen Ablauf der Handlungsstruktur und formen ihrerseits ein „sequenziertes Gebilde“ (Wernet 2006, S. 17), das den Handlungsablauf verkörpert (vgl. ebd.). Eine sequenzielle Analyse folgt der im Protokolltext repräsentierten Selektionsabfolge Schritt für Schritt und rekonstruiert so die spezifische Struktur, in der die Handlungsregeln angewandt werden. Aus diesem Grund beginnt die interpretierende Auswertung mit der ersten Protokollsequenz der ersten teilnehmenden Beobachtung. Die rekonstruierte Strukturlogik bildet den ersten Ansatz einer Fallstrukturhypothese und wird an weiteren Protokollsequenzen sowie an Sequenzen der Protokolle der beiden anderen teilnehmenden Beobachtungen überprüft.

#### *Fotografische Arbeiten und kontextbezogene Bildinterpretation*

Handlungsanleitende Muster, die den fallspezifischen Sinn sozialer Handlungen ausdrücken, lassen sich nicht nur aus dem Datenmaterial der Protokolltexte rekonstruieren. Auch die Gestaltungsabsichten, die sich in den fotografischen Arbeiten finden lassen, sind Aspekt einer spezifischen Handlungspraxis und verweisen so auf die latente Sinnstruktur, welche die Interaktionen prägt (zu Fotografie als Datenmaterial siehe Kap. 3.5.1.2). Über die Rekonstruktion gestalterischer Intentionen lassen sich Annahmen hinsichtlich der verallgemeinerbaren Sinnebene handlungsanleitender Muster formulieren. Aus diesem Grund wird für die Überprüfung der Fallstrukturhypothese neben der sequenziellen Textanalyse auch ein bildanalytisches Verfahren eingesetzt.

Alle analysierten Arbeiten sind fotografische Selbstinszenierungen und wurden von den Jugendlichen für eine Veröffentlichung im Rahmen sowohl der internen als auch der externen Präsentation freigegeben sowie für eine Veröffentlichung im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung. Für die bildanalytische Auswertung wurden diejenigen Arbeiten ausgewählt, welche im Format DIN A1 für die externe Ausstellung ausgedruckt wurden. Da diese von den Jugendlichen aus einer Reihe von Selbstinszenierungen ausgewählt sind, ist davon auszugehen, dass die solchermaßen hervorgehobenen Arbeiten in besonderer und fokussierter Weise die subjektiven Bedeutungen der Inszenierungen transportieren. Alle Arbeiten lagen für eine Analyse in der von den Jugendlichen bearbeiteten Form vor.

Die Auswertung erfolgte mit dem in einzelnen Schritten ablaufenden Verfahren der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth, die sich an die Analysekategorien Erwin Panofskys anlehnt (zum Auswertungsverfahren der kontextbezogenen Bildinterpretation siehe

Kap. 3.5.2.2). Im Zuge der Überprüfung der Fallstrukturhypothese wurden zunächst fotografische Selbstinszenierungen von Colin und Ronny bildanalytisch ausgewertet (Kap. 7.4.1, Kap. 7.4.2) und im Hinblick darauf betrachtet, ob sich auch auf der Ebene der bildnerisch-inszenatorischen Gestaltung Elemente der zuvor herausgearbeiteten, handlungsanleitenden Strukturlogik rekonstruieren lassen. Um eine bessere Absicherung der Ergebnisse zu erzielen, wurden in einem nachfolgenden Schritt die Arbeiten zweier weiblicher Jugendlicher ausgewertet, um diese Analyseergebnisse dann auf Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten mit den Inszenierungen der beiden männlichen Jugendlichen hin zu untersuchen (Kap. 7.6).

Integraler Bestandteil der kontextbezogenen Bildinterpretation ist die Ersteindrucksanalyse, die möglichst ungefiltert erste Assoziationen, Gedanken und Gefühle wiedergibt. Um diesen Analyseschritt reichhaltiger zu gestalten, konnte für die Auswertung zweier Arbeiten (Kap. 7.4.1, Kap. 7.6.1) auf den Ersteindruck von externen Beobachtenden zurückgegriffen werden, die als Interpretationsnotizen mit den Kürzeln IN1 und IN2 Teil des Datenmaterials sind (siehe hierzu Abschnitt „Weiteres Datenmaterial – Feld- und Interpretationsnotizen“).

#### *Gruppeninterviews und themenzentrierte Betrachtung – orientiert an der qualitativen Inhaltsanalyse*

Zusätzlich zu den teilnehmenden Beobachtungen und den auswertbaren fotografischen Arbeiten wurde Datenmaterial durch mehrere Gruppeninterviews zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben, um die Perspektive der Jugendlichen in Form der unmittelbaren Äußerungen in die Studie einfließen lassen zu können, die die Auswertungsergebnisse der Text- und Bildanalysen flankieren (zu Interview als Erhebungsverfahren siehe Kap. 3.5.1.3). Die insgesamt vier Interviews wurden mit Jugendlichen geführt, die sich für eine solche Befragung bereit erklärt hatten. Für die Gespräche stand ein separater Raum innerhalb der Einrichtung zur Verfügung.

Die ersten beiden Interviews wurden am letzten Projekttag mit jeweils zwei Jugendlichen am 19.12.2016 geführt und waren als unstrukturiertes, offenes Gespräch konzipiert, das Raum für eine erste Rückmeldung zu Erfahrungen im Projekt geben sollte. Die Interviews wurden zum Ende des Projekts geführt, um die Eindrücke der Jugendlichen vom gesamten Projekt zu erhalten. Gleichzeitig waren deren Erfahrungen und Bewertungen an diesem letzten Tag des Projekts noch frisch und unmittelbar. Die Transkripte der beiden Interviews erhielten die Kürzel INT1 und INT2. Die beiden letzten Interviews wurden in einem erheblichen zeitlichen Abstand zum Projekt, d.h. drei bzw. vier Wochen nach der externen Ausstellung durchgeführt,

wobei alle vier Jugendlichen, die an den ersten beiden Interviews teilgenommen hatten, auch diesmal zu einer Befragung bereit waren. Am 18.04.2017 konnte ein Interview mit vier Jugendlichen geführt werden, von denen drei schon im Dezember 2016 befragt wurden. Dieses Interview erhielt in seiner transkribierten Form das Kürzel INT3. Für den 25.04.2017 hatten sich drei weitere Projektteilnehmende, von denen eine Person am Interview im Dezember teilgenommen hatte, zu einem Gespräch bereit erklärt. Dieses Transkript wurde mit dem Kürzel INT4 gekennzeichnet.

Die späteren Interviews wurden durch einen Leitfaden teilstrukturiert und sind an die Form des fokussierten Interviews angelehnt (vgl. Lamnek 2010, S. 337), das sich auf forschungsrelevante Aspekte konzentriert. Es sollte erfasst werden, welche Eindrücke, Erfahrungen und gegebenenfalls auch Erkenntnisse nachhaltig bestehen blieben. Eine Anzahl von Stichwortkarten, die offen auf dem Tisch lagen, an dem das Interview stattfand, nahmen Punkte des Leitfadens auf und wurden als Stimuli im Laufe des Gesprächs eingesetzt. Die Stichworte auf den Karten waren nicht allzu spezifisch gewählt, sodass sie ausreichend Interpretationsspielraum zuließen, um ein Gespräch anzuregen und in Gang zu halten. Die Karten waren beschriftet mit „Sofort im Kopf“, „Chaos“, „Ordnung“, „kreativ“, „künstlerisch“, „im Alltag“ und „Urteil“.

Die Interviewerin startete mit der Karte „Sofort im Kopf“, um die wesentlichen, noch in Erinnerung gebliebenen Erfahrungen abfragen zu können. Eine Reihenfolge, in der die anderen Karten in das Gespräch aufgenommen werden, war ebenso wenig vorgegeben wie die Anforderung, dass alle Karten eingesetzt werden müssen, resp. alle Punkte des Leitfadens zwingend zur Sprache kommen sollen.

Für die Transkription wurde ein einfaches System gewählt, das den Inhalt der Beiträge erfasst und ein flüssiges Lesen ermöglicht (Kap. 3.5.2.3). Die Auswertung der Interviews orientiert sich lose an Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kap. 3.5.2.3). In einer ersten kursorischen Durchsicht konnten die thematischen Schwerpunkte in den Aussagen der Jugendlichen ermittelt und als Kategorien für eine weitere Auswertung bestimmt werden. Thematisch entsprechende Textstellen wurden in einem zweiten Durchgang den Kategorien zugeordnet und mit Anmerkungen versehen. Die entstandenen Themencluster wurden in einem dritten Schritt interpretierend zusammengefasst (vgl. Kap. 7.7.1). Diese themenzentrierte Betrachtung ist der Analyse der Beobachtungsprotokolle und der Dokumentenanalyse nachgeordnet und wurde nicht mit der gleichen methodischen Strenge



durchgeführt. Sie dient vor allem der Abrundung der Studie und verfolgt nicht die Absicht einer weiteren Überprüfung der Fallstrukturbestimmung.

#### *Weiteres Datenmaterial – Feld- und Interpretationsnotizen*

Die Erhebung und die Aufbereitung dieses Datenmaterials erfolgten nicht einheitlich. Die Feldnotizen geben die Eindrücke der projektdurchführenden Lehrkraft wieder, wie sie im direkten Anschluss an den ersten Projekttag und den Projekttag, der im Atelierhaus stattfand, festgehalten wurden. Die zunächst handschriftlichen Notizen wurden zu einem späteren Zeitpunkt in ein digitales Format überführt und mit einer Zeilennummerierung versehen. Die Feldnotizen kamen als Kontextwissen in der sequenzanalytischen Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung zum Tragen (Kap. 7.3.2) und sind mit dem Kürzel FN sowie der entsprechenden Zeilenangabe gekennzeichnet.

In der Interpretationsnotiz IN1 wurden die mündlichen Äußerungen einer externen Gruppe in ihrer chronologischen Abfolge zum Ersteindruck in der Betrachtung einer fotografischen Arbeit handschriftlich und in Stichworten festgehalten. Diese Notizen wurden zeitnah in eine verwertbare digitale Form gebracht, wobei jede Äußerung einen eigenen Absatz erhielt und die Zeilen durchnummeriert wurden, was – ebenso wie für die Feldnotizen – eine genaue Zitationsangabe gestattet. Die Interpretationsnotiz IN1 wurde für die Ersteindrucksanalyse der fotografischen Arbeit eines der beiden männlichen Jugendlichen herangezogen (Kap. 7.4.1).

Für die Interpretationsnotiz IN2 wurde eine andere Vorgehensweise gewählt, indem die Teilnehmenden von zwei Interpretationsgruppen getrennt voneinander gebeten wurden, ihre Eindrücke zu notieren. Die Notizen erfolgten in zu diesem Zweck ausgeteilten Fragebögen, die durch drei offen formulierte Fragen eine Teilstrukturierung vorgaben. Die Fragen lauteten:

- Bitte notiere direkt zu Beginn, was du zuerst bemerkst. Was zieht Deinen Blick auf sich?
- Welche spontanen Assoziationen, Gedanken und Gefühle sind für Dich in der Betrachtung der fotografischen Arbeit entstanden?
- Welchen Titel würdest Du der Arbeit geben? Gibt es interessante Gründe dafür?

Nach einer ersten Sichtung der handschriftlichen Notizen ließen sich thematische Schwerpunkte erkennen, die eine Kategorienbildung ermöglichten, sodass die weitere Aufbereitung des Datenmaterials sich – ähnlich wie in der Aufbereitung der Interviews – am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse orientierte. In einem nächsten Schritt konnten diesen Kategorien Passagen aus den Notizen zugeordnet werden, was in einem bescheidenen

Umfang auch quantitative Aussagen erlaubt.<sup>6</sup> Für die so in tabellarischer Form aufbereiteten Notizen ließ sich keine Zeilennummerierung realisieren, was die Zitation leider weniger genau macht. Entsprechende Originalzitate wurden nur mit der Quellenangabe „IN2“ gekennzeichnet. Die Ersteindrucksanalyse der fotografischen Arbeit einer der beiden weiblichen Jugendlichen basiert in weiten Teilen auf der Interpretationsnotiz IN2 (Kap. 7.6.1).

Sowohl die Feldnotizen als auch die Interpretationsnotizen sind in ihrer jeweiligen Aufbereitungsform Teil des in Band 2 (Material) zusammengestellten Datenmaterials.

### **3.5 Methodologische Grundlagen und die in der Untersuchung angewandten qualitativ-empirischen Verfahren**

In der empirischen Sozialforschung kommen sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren zum Einsatz. Quantitative Forschung zeichnet sich durch eine theoriegeleitete, strenge Operationalisierung der Messinstrumente und der Auswertungsverfahren aus. Dem Paradigma einer wissenschaftlichen Objektivität folgend, die sich an den Naturwissenschaften orientiert, werden zu messende Merkmale in einzelne Items zergliedert, um die Datenbasis durch entsprechende Codierung quantifizierbar zu machen. In komplexen statistischen Verfahren werden untersuchte soziale Phänomene zu mathematischen Gleichungen, aus denen sich allgemeingültige Angaben ableiten lassen. Diese standardisierte Vorgehensweise erlaubt es, hohe Fallzahlen zu bearbeiten, ihr Abstraktionsniveau ist hoch und die beanspruchte Reichweite der Gültigkeit ihrer Befunde liegt weit über der qualitativer Forschungsansätze.

Quantitative Methoden erheben den Anspruch auf größtmögliche Objektivität, Reliabilität und Validität der Verfahren und Ergebnisse. Die Gütekriterien werden an naturwissenschaftlichen Prinzipien wie Unabhängigkeit der Erhebung von den Forschenden, Reproduzierbarkeit der Ergebnisse, Repräsentativität der Stichprobe gemessen. Insgesamt zeichnet sich quantitative Forschung gegenüber der qualitativen Forschung durch eine starke Methoden- und eine geringere Gegenstandsorientierung aus, womit sich insgesamt in der empirischen Forschung „eine starke Dominanz der Methode vor dem Gegenstand“ (Lamnek 2010, S. 272) etabliert hat. Quantitative Verfahren und Untersuchungspläne haben sich seit der Etablierung der Soziologie über lange Zeit als idealtypische wissenschaftliche Vorgehensweisen in der Sozialforschung behauptet, jedoch ist seit den 1980er-Jahren eine Zunahme an qualitativen

---

<sup>6</sup> Die Häufigkeit, mit der Passagen einer Kategorie zuzuordnen sind, lässt Aussagen über die Gewichtung und damit über die Bedeutung eines Aspekts zu.

Ansätzen zu verzeichnen (vgl. Mayring, 2002, S. 15ff). Während quantitative Forschung auf Repräsentativität abzielt, liegt der Verallgemeinerungsanspruch qualitativer Forschung in der Exemplarik der Ergebnisse (vgl. Peez 2003a, S. 144; Peez 2007, S. 38).

Dabei haben sich qualitative Erhebungs- und Auswertungsformen als angemessener in der Erfassung subjektgebundener Phänomene erwiesen, denn deskriptive, interpretativ-rekonstruktive Forschungsmethoden erlauben Aussagen, welche die Vielschichtigkeit und Kontextualität des Untersuchungsgegenstandes mit einbeziehen. Die mit der quantitativen Forschung einhergehende Standardisierung der Erhebung und der Auswertung wird vonseiten qualitativ orientierter Sozialforschung sogar als „Scheinobjektivität“ kritisiert (vgl. Lamnek 2010, S. 14), da sie die Perspektive der Untersuchten nicht ausreichend mit aufnehme und so zwar zu in sich kohärenten Ergebnissen komme, die tatsächliche Lebenssituation, ihre Komplexität und innere Struktur jedoch verfehle. Wenngleich die Kritik an der quantitativen Forschung hier nicht in diesem Maß geteilt wird, so lässt sich doch feststellen, dass sich für das den Sinn sozialer Handlungen rekonstruierende Verstehen, welches den Kontext berücksichtigt, ein in allen Teilen vorstrukturiertes Verfahren weniger eignet, das stark rationalistischen Überlegungen unterworfen ist. Dieses Manko wird besonders in der Forschung zu Bildungsprozessen deutlich, wie Georg Peez anmerkt: „Das Kausalschema, auf dem die quantitative Forschung basiert, erweist sich jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vor allem aufgrund subjektzentrierter Theorieaspekte aller an pädagogischen Maßnahmen Beteiligten für pädagogische Fragen oftmals ‚als zu schlicht und der Wirklichkeit des pädagogischen Feldes als zu unangemessen‘ (Tremml 1987, S. 114). Die Ergebnisse der quantitativ orientierten Forschung lassen häufig durch ihr variablenbezogenes, zergliedertes Vorgehen die Erziehungssituation in ihren ‚ganzheitlichen‘ (Schnautmann 1995, S. 519) Aspekten nicht mehr erkennen.“ (Peez 2001, S. 21)

Qualitative Verfahren in der Sozialforschung zeichnen sich durch besondere Eigenschaften aus: Sie sind offen, explorativ und prozesshaft angelegt. Forschung findet oftmals im direkten Kontakt mit dem Forschungsfeld statt, denn Forschende und Beforschte „sind im Forschungsprozess soziale Subjekte, die in gegenseitiger Orientierung und Anpassung aneinander handeln“ (Lamnek 2010, S. 14). Die zur Anwendung kommenden Methoden sind aus diesem Grund nicht oder nur wenig strukturiert, was eine flexible Handhabung gestattet. Zu den unabdingbaren Prinzipien qualitativer Forschung gehört die Unvoreingenommenheit der Forschenden gegenüber dem Untersuchungsgegenstand und die Reflexivität im Forschungsprozess sowie die explizite Nachvollziehbarkeit jedes Untersuchungsschrittes (vgl. ebd., S. 19ff, S. 499, S. 519ff; Schöne 2005, S. 172).

Die theoretische Fundierung einer Forschung definiert den Untersuchungsgegenstand und legt die anzuwendenden Forschungsmethoden fest, was sowohl für einzelne Forschungsvorhaben als auch – auf einer Metaebene – für eine ganze Forschungsrichtung gilt. Kontrolliertes Fremdverstehen (vgl. Lamnek 2010, S. 498) des Untersuchungsgegenstandes „von innen heraus“ (Flick/Kardhoff/Steinke 2010, S. 14) gilt als übergreifendes Forschungsparadigma und Erkenntnisprinzip qualitativer Sozialforschung (vgl. Schöne 2005, S. 173ff; Lamnek 2010, S. 501; Reinders 2016, S. 8). Die entdeckende und verstehende Erforschung der natürlichen Lebenswelt hinsichtlich der komplexen inneren Strukturen und Zusammenhänge gibt Erhebungsmethoden den Vorzug, die einen direkten Zugang zur natürlichen Lebenswelt und eine Untersuchung in einem direkten Feldkontakt ermöglichen.

Die natürliche Lebenswelt wird dabei als ein intersubjektives, soziales Konstrukt begriffen, das sich symbolisch-kommunikativ vermittelt und reproduziert. Der Forschungsfokus qualitativer Sozialforschung liegt auf der explorativen Untersuchung von subjektiven Sichtweisen und Einstellungen sowie Abläufen sozialer Prozesse, die von latenten soziokulturellen Regeln und Mustern geprägt sind. Als angemessene Methoden bei der direkten Erhebung im Forschungsfeld gelten Verfahren, die in der Lage sind, Prozesse im Verlauf zu erfassen und sich auf überraschende Wendungen und Ereignisse einstellen können.

Hier ist die teilnehmende Beobachtung die am häufigsten zum Einsatz kommende Verfahrensweise, nicht zuletzt weil ihr Haupteinsatzgebiet die Einzelfallanalyse ist. Die Einzelfallanalyse oder Fallstudie stellt einen Forschungsansatz dar, der im Besonderen darauf abzielt, „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen“ (Lamnek 2010, S. 273) und der aus diesem Grund in der qualitativen Sozialforschung stark vertreten ist. Die teilnehmende Beobachtung wird meist als Erstmethode zur Erschließung eines Untersuchungsfeldes eingesetzt, um im weiteren Verlauf mit anderen Erhebungsmethoden, wie wenig standardisierten Befragungen oder die Analyse von Dokumenten und anderen Artefakten, ergänzt zu werden. Gerade Fallstudien sind aus Gründen der Vermeidung von Methodenfehlern und aufgrund des Anspruches, möglichst viele Dimensionen in die Untersuchung einzubeziehen, multimethodisch angelegt (vgl. ebd.), was auch für die hier vorliegende Untersuchung gilt.

Auswertungsverfahren sind in der qualitativen Sozialforschung deskriptiver oder interpretativ-rekonstruktiver Art und können durch unterschiedliche Forschungsperspektiven bestimmt sein. Je nachdem, ob es sich hauptsächlich um den Nachvollzug subjektiver Sinnzuschreibungen, die Rekonstruktion sozialer Regeln oder aber um die Rekonstruktion

latenter wahrnehmungs- und handlungsanleitender Sinnstrukturen handelt, können unterschiedliche Auswertungsverfahren herangezogen werden, die auf diese unterschiedlichen Zielsetzungen fokussieren (vgl. Lamnek 2010, S. 27). Die sequenzielle Analyse, welche sich an Prinzipien der Objektiven Hermeneutik anlehnt, zählt dabei zu den Verfahren, welche die „Strukturlogik und impliziten Regeln, nach denen Deutungen generiert werden“ (ebd.), interpretativ rekonstruieren will. Zusammen mit den Erhebungsmethoden der teilnehmenden Beobachtung und des teilstrukturierten Interviews sowie der Bildanalyse zählt sie zu den in dieser Untersuchung angewandten qualitativen Verfahren.

### **3.5.1 Erhebungsverfahren**

Erhebungsverfahren in der qualitativen empirischen Forschung müssen dem offenen, explorativen Charakter dieser Forschungsweise Rechnung tragen. Gerade in Einzelfallstudien – die als Forschungstypus auch für diese Untersuchung gewählt wurden – sind deshalb prozessoffene, nur wenig oder gar nicht strukturierte Erhebungsverfahren anzuwenden (vgl. Kap. 3.2). Hierzu zählen die teilnehmende Beobachtung, das unstrukturierte oder teilstrukturierte Interview und die Auswahl fallrelevanter Dokumente. Alle drei Datenerhebungsverfahren kommen in dieser Untersuchung zur Anwendung, weshalb auch von einer multimethodischen Vorgehensweise und sowohl von einer Daten- als auch Methodentriangulation gesprochen werden kann.

#### ***3.5.1.1 Teilnehmende Beobachtung***

Die Beobachtung kann als eine der basalen Handlungsformen sowohl der Alltagspraxis als auch der wissenschaftlichen Forschung verstanden werden. Nach Gerhard Kleining leiten sich wissenschaftliche Methoden von dem prinzipiellen, auf Handlung beruhenden Bezug des Menschen zu seiner Umwelt ab, der sich in ein aktives, eingreifendes Tun und ein passives Rezipieren einteilen lässt. Zu betrachten wäre demnach die „Art der Auseinandersetzung“ (Kleining 1986, S. 726) mit der Umwelt, resp. im Fall einer wissenschaftlichen Forschung mit dem Untersuchungsgegenstand, und dem „Abstraktionsniveau seiner Methoden“ (ebd.).

Beobachtung gehört als rezipierendes Moment der Subjekt-Objekt-Beziehung zu den Grundoperationen menschlichen Handelns und gewinnt einen wissenschaftlichen Charakter durch Reflexion. „[I]ndem ich reflektiert handle (erlebe und tue), besteht die Chance zur Auflösung des Unreflektierten in seine Bestandteile, die Beziehung von ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘, [und] damit die Chance zur ‚Objektivität‘. Abstraktion positiv gefaßt ist Festlegung, Definition. Durch Festlegung werden Alltagserfahrungen zu wissenschaftlichen. Sie werden zu

‚Methoden‘. Die Welt verwandelt sich in ‚Daten‘. In den Sozialwissenschaften sind zwei Stufen der Abstraktion im groben [sic] zu unterscheiden: eine geringere und eine hohe. Die geringe ist die der *qualitativen* Verfahren, die höhere die der *quantitativen*.“ (ebd., S. 727 [Kursivsetzung im Original])

Formen der Beobachtung in einem qualitativen Forschungsparadigma, das auf die Entdeckung von Neuem ausgerichtet ist, sind als Datenerhebungsverfahren durch einen geringeren Grad an Abstraktion gekennzeichnet und finden in einem engen Subjekt-Objekt-Bezug statt. In einem weit gefassten Sinn können alle Datenerhebungsverfahren als Formen der Beobachtung gelten, in einem sehr engen Sinn kann man „alle Formen der Wahrnehmung unter Bedingungen der Ko-Präsenz“ (Breidenstein/Hirschhauer/Kalthoff/Nieswand 2015, S. 71) als Beobachtung fassen. Jedoch sollten nicht nur Methoden, die eine leibliche Präsenz der Forschenden voraussetzen, wie z.B. die teilnehmende Beobachtung oder das Interview, sondern auch Formen der Beobachtung mittels eines Aufzeichnungsgerätes in die Definition eingeschlossen werden.

Die teilnehmende Beobachtung ist in der qualitativen Sozialforschung allerdings die meistverbreitete Form eines Beobachtungsverfahrens (vgl. Schöne 2005, S. 171; Lamnek 2010, S. 301). Auch wenn Videoaufzeichnungen als datengenerierende Beobachtungsmethode immer mehr an Bedeutung gewinnen, so ist der Einsatz einer Videokamera nicht in allen Forschungsfeldern und Untersuchungssituationen sinnvoll. Gerade Videoaufzeichnungen können stärker das Problem der Reaktivität der Beobachteten hervorrufen und damit eine substantielle Veränderung der Beobachtungssituation erzeugen (vgl. Lamnek 2010, S. 359). Damit würde die für eine teilnehmende Beobachtung wichtige Voraussetzung der Authentizität (vgl. ebd., S. 520) in der Untersuchungssituation unterlaufen werden, dem nur mit einer vorgeschalteten Phase der Einführung des Erhebungsinstrumentes zu begegnen wäre, was nicht immer im Forschungsablauf zu gewährleisten ist. Reaktivität findet auch in Situationen des teilnehmenden Beobachtens statt, insbesondere dann, wenn die Beobachtung offen durchgeführt wird. Allerdings kann die Reaktion der Beobachteten, wenn sie sich zum Beispiel aktiv auf die Beobachterin oder den Beobachter beziehen, sie oder ihn in das Geschehen einzubinden versuchen, als relevante und für die sozialen Strukturen aussagekräftige, beobachtbare Interaktion in die Untersuchung mit einbezogen werden.

Für die hier vorgestellte Untersuchung wurde die Entscheidung für die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsverfahren nicht nur aus den bereits genannten Gründen getroffen, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass die Arbeit mit psychisch kranken

Personen eine hohe Sensibilität im Umgang mit personenbezogenen Daten erfordert. Videoaufzeichnungen stellen aus Datenschutzgründen eine größere Herausforderung dar, als es dies bei einer teilnehmenden Beobachtung der Fall ist, die mit der Pseudonymisierung aller personenbezogenen Daten im Protokoll einhergeht.

Die teilnehmende Beobachtung als Untersuchungsmethode fand ihre erste Anwendung in der Ethnologie und der Kulturanthropologie (vgl. Lamnek 2010, S. 498). Hier wurde sie eingesetzt, um fremde Kulturen durch einen möglichst engen Bezug der Forschenden zum Forschungsgegenstand zu untersuchen, wodurch sich Strukturen und Muster sozialer Handlungen sowie ihre Einbindung in Sinnsysteme aus einer „Binnenperspektive“ entdecken lassen (Breidenstein/Hirschhauer/Kalthoff/Nieswand 2015, S. 18). Mit den Forschungen der Chicago School zu urbanen Randgruppen wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung Mitte des 20. Jahrhunderts auch in die Soziologie übernommen, bekam allerdings nur einen randständigen Status zugesprochen, da quantitative Verfahren zunehmend an Bedeutung gewannen (vgl. Lamnek 2010, S. 498; Girtler 2001, S. 60).

Trotz der Erfolge in der Erforschung von Subkulturen und der eindeutigen Qualitäten der Methode in Bezug auf die Erschließung schwer zugänglicher Forschungsfelder haftet der teilnehmenden Beobachtung der Ruf der Unwissenschaftlichkeit an, was mit der oft unstrukturierten Form dieses Datenerhebungsverfahrens in der praktischen Umsetzung begründet wird. Möglichkeiten der methodischen Standardisierung, die auf eine Reproduktion der Ergebnisse und eine Strukturierung der Vorgehensweise abzielen, gelten jedoch als unvereinbar mit der methodischen Forderung der qualitativen empirischen Forschung nach Prinzipien wie Flexibilität und Offenheit (vgl. Lamnek 2010, S. 519; Girtler 2001, S. 62). Vielmehr wird von einigen qualitativ forschenden Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern der Vorteil hinsichtlich der Erfassung komplexer Situationen und der Anpassung an unerwartet auftretende Veränderungen, den die unstrukturierte Beobachtung bietet, höher bewertet als der Mangel an Kontrolle, der damit einhergeht (vgl. Girtler 2001, S. 62). Im qualitativ-empirischen Forschungsverständnis kann sich jedoch wissenschaftliche Objektivität nicht über ein Abstraktionsniveau bestimmen lassen (vgl. Kleining 1986, S. 727) und auch nicht über eine Distanz der Forschenden zum Gegenstand (vgl. Lamnek 2010, S. 518), sondern wird durch die sorgfältige, regelhafte Anwendung von Methoden und über eine schlüssige und intersubjektiv nachvollziehbare Vorgehensweise hergestellt.

Als besonderes Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung gilt ihr Einsatz in der natürlichen Lebenswelt, wo sie der Exploration und Dokumentation von Interaktionsmustern dient, die auf

Einstellungen, Wertvorstellungen und handlungsanleitende soziale Strukturen schließen lassen (vgl. Lamnek 2010, S. 499). Die teilnehmende Beobachtung wird besonders dort eingesetzt, wo zunächst die Ersterschließung eines Untersuchungsfeldes ansteht und Partizipation oftmals den einzig möglichen Zugang darstellt. Der Forschungsansatz wird aber auch bevorzugt angewandt, wenn im besonderen Maße ein Fremdverstehen angestrebt wird und sich Zusammenhänge und Strukturen nicht durch Befragungsmethoden erschließen lassen.

Dabei variieren die Formen einer teilnehmenden Beobachtung entlang folgender Kategorien: Grad der Offenheit zwischen verdeckt und offen, Grad des Involviertseins zwischen reiner Beobachtung und vollständiger Teilnahme, Grad der Standardisierung zwischen unsystematisch und systematisch, Grad der Manipulation der Beobachtungssituation zwischen absolut natürlichen und künstlich hergestellten laborähnlichen Situationen, Grad des Einbezugs der Selbstreflexion (vgl. Lamnek 2010, S. 506ff; Flick 2010, S. 282; Schöne 2005, S. 171).

Eine teilnehmende Beobachtung kann demnach vollkommen verdeckt oder aber für alle Beteiligten offen ablaufen – mit allen hier denkbaren Zwischenformen. Eine vollkommen verdeckte Beobachtung dürfte nur in sehr wenigen Forschungssituationen keine ethischen Probleme aufwerfen. In überschaubaren Szenarien ist eine verdeckte Vorgehensweise oftmals nicht nur aus forschungsethischer Sicht unangemessen, sondern schlichtweg nicht durchführbar, da die Anwesenheit der Beobachtenden erklärungsbedürftig ist. Was aber nicht unbedingt immer genau expliziert werden muss, sind die eigentlichen Forschungsziele, denn oftmals sind die theoretischen Hintergründe entweder schwer darstellbar oder aber die Darlegung des Forschungsfokus kann die Beobachtungssituation verfälschen (vgl. Lamnek 2010, S. 510).

In der Untersuchungssituation selbst kann die Rolle der Beobachtenden und damit auch die Art der Teilnahme unterschiedlich ausgestaltet werden. Der Grad der Partizipation lässt sich in einer Typologie wie folgt abstufen: vollständige Teilnahme, Teilnehmende als Beobachtende, Beobachtende als Teilnehmende, vollständige Beobachtung (vgl. Flick 2010, S. 282; Schöne 2005, S.171; Lamnek 2010, S. 523; Girtler 2001, S. 64). In der Durchführung einer Beobachtung wird die Beobachterin oder der Beobachter nie strikt eine dieser Beobachtungstypen ausschließlich einnehmen, sondern sich – aufgrund der geforderten Flexibilität – an das Feld und dessen Anforderungen anpassen und zwischen unterschiedlichen Graden der Partizipation wechseln (vgl. Girtler 2001, ebd.). Die Entscheidung für den Teilnahmegrad hängt nicht zuletzt mit der Struktur des Feldes und den Anforderungen an die im Feld einzunehmende Rolle



zusammen. Die teilnehmende Beobachtung basiert als Face-to-Face-Interaktion im Feld auf direkten und kommunikativen Kontakten, die Vertrauen voraussetzen (vgl. Lamnek 2010, S. 520; Girtler 2001, S. 63), womit eine aufgeschlossene und nicht wertende Bezugnahme der Beobachtenden auf die Beobachteten eine notwendige Grundlage der Untersuchung ist. Dabei ist die Beobachtung in der Regel nicht durch Beobachtungsschemata vorstrukturiert, sondern wird unsystematisch durchgeführt, um umfassendes Datenmaterial zu generieren und flexibel reagieren zu können. Erst im Laufe eines Beobachtungsprozesses können sich aufgrund der Auswertungen Beobachtungsleitfäden entwickeln, die auf bestimmte Aspekte fokussieren (vgl. Breidenstein/Hirschhauer/Kalthoff/ Nieswand 2015, S. 78).

Die teilnehmende Beobachtung kann aufgrund dieser starken Tendenz zur unsystematischen Durchführung nicht im herkömmlichen Sinn als eine wissenschaftliche Methode gelehrt werden; sie wird tatsächlich eher als eine Fähigkeit begriffen, die im Alltag erworbenen Erfahrungen in einen wissenschaftlichen Kontext zu überführen und sie dabei zu einer wissenschaftlichen Methode durch professionelle Selbstreflexion und systematische Dokumentation zu verfeinern (vgl. Lamnek 2010, S. 517). Ansätze, die eine größere Objektivität durch Simultan- oder Doppelbeobachtungen gewährleisten wollen (vgl. Schöne 2005, S. 191), sind nur in wenigen Fällen durchführbar und so ist der Regelfall, dass Einzelbeobachtungen das Datenmaterial liefern. Die wissenschaftliche Qualität einer teilnehmenden Beobachtung ist somit in einem hohen Maß von der Sorgfalt und der Selbstreflexion der Forschenden determiniert (vgl. Girtler 2001, S. 62, S. 134), wobei der Grad der Selbstreflexion sich auch in dem Maß zeigen kann, in dem die Forschenden sich selbst zum Gegenstand der Untersuchung machen (vgl. Schöne 2005, S. 171).

In der hier vorgestellten Studie wurden die teilnehmenden Beobachtungen (TnB2, TnB3, TnB4), wie schon im Pretest (TnB1), offen und mit einem eher geringen Grad an Partizipation durchgeführt, was auch die protokollarisch festgehaltene Positionierung am räumlichen und sozialen Rand des Geschehens verdeutlicht: *„Ich hole meinen Block und einen Stift hervor und stelle mich an die Fensterfront auf der linken Seite des Raumes“* (TnB2, Z. 3–4); *„Ich wechsele meine Position, sodass ich den rechten Werkstattbereich besser im Blick habe. Ich stehe mittig vor dem Regal und kann den Arbeitsbereich immer noch größtenteils überblicken“* (TnB2, Z. 66–67). Die Haltung korrespondiert mit derjenigen einer „Beobachterin als Teilnehmerin“, welche zwar involviert ist, sich aber in einer marginalen Randposition aufhält, um so einen besseren Überblick zu erhalten (vgl. Lamnek 2010, S. 527).

Die beteiligten Jugendlichen wurden schon im Vorfeld mit der Beobachterin und ihrer Aufgabe vertraut gemacht, wobei das genaue Forschungsziel und der damit verbundene, auf die Interaktionen gerichtete Beobachtungsfokus nicht kommuniziert wurde. Vielmehr wurde angedeutet, dass die Beobachtung der Überprüfung der projektdurchführenden Kunstpädagogin und ihres Konzeptes dienen soll. Diese Erläuterung kann als notwendige Täuschung gewertet werden, die eine Reaktivität der beobachteten Jugendlichen möglichst gering halten sollte. Die Passagen im Protokoll der ersten teilnehmenden Beobachtung, die sich auf Interaktionen der Beobachterin mit den Jugendlichen beziehen, lassen darauf schließen, dass die Rolle der Beobachterin von den Jugendlichen akzeptiert wurde, sie also eine schlüssige Rolle innerhalb des sozialen Handlungssystem ausfüllen konnte.

Die Jugendlichen nehmen über den gesamten Beobachtungszeitraum auf unterschiedliche Art mit ihr Kontakt auf und beziehen sie in ihre Aktivitäten mit ein: „Sandra lächelt über ihre Schulter zu mir herüber“ (TnB2, Z. 30); „Die Gruppe um Colin fotografiert Herrn Pfeiffer [den Jahrespraktikanten, F.V.] und mich“ (TnB2, Z. 58–59); „Rolf spricht mich an und erzählt, wie er den Panzer zusammengebaut hat. Außer Timo, der manchmal kurz rüber schaut, aber keinen Kontakt aufnimmt, reagieren die Jugendlichen gelassen auf meine Anwesenheit“ (TnB2, Z. 139–141); „Marvin erzählt mir, dass er von einem Energydrink, den er in der Pause getrunken hat, jetzt wacher sei“ (TnB2, Z. 162–163); „Sandra sucht immer mal wieder den Kontakt zu mir. Sie fragt nach meinem Alter, schüttelt mir die Hand, zeigt mir ihre Bilder“ (TnB2, Z. 232–233); „Marvin bietet allen, inkl. mir Hitschies (Süßigkeiten) an“ (TnB2, Z. 238). Die Jugendlichen schließen die Beobachterin als Teilnehmerin am Gesamtgeschehen in ihre Interaktionen mit ein und zeigen in der Mehrzahl keine allzu große Scheu oder Verunsicherung.

Im Protokoll der zweiten ganztägigen Beobachtung wird eine kurze Szene notiert, deren Beschreibung leider unvollständig bleibt, die aber zu belegen scheint, dass auch die Funktion als Beobachterin akzeptiert wird: „Ich werde unaufmerksam und müde, gehe kurz in die Küche etwas trinken. Dort treffe ich Ronny, der alleine auf der Couch sitzt. Er fragt mich, was ich aufschreibe“ (TnB3, Z. 97–98). Die Beobachterin hat nicht notiert, was sie dem Jugendlichen antwortete, ob sie abzulenken versuchte oder ob sie ihm vielleicht sogar Teile der Aufzeichnungen zeigte. Der Umstand, dass sie die Situationsbeschreibung abbricht und es keinen weiteren Vermerk dazu gibt, lässt die Szene fast beiläufig erscheinen und legt damit den Schluss nahe, dass sich für die Beobachterin durch Ronnys Nachfrage keine konflikthafte Situation ergab. Sie notierte sein geäußertes Interesse an ihrer Tätigkeit – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Es wäre also möglich, dass sich in diesem kleinen Protokollfragment die mittlerweile eingetretene Normalität der Beobachtungssituation spiegelt, in der die offene

Beobachtung zwar wahrgenommen wird, aber nicht weiter verunsichert, sondern sogar neugierig macht und dass ein direkter Bezug auf die Aufzeichnungstätigkeit sogar zur Kontaktaufnahme dient.

Die drei ganztägigen Beobachtungen (TnB2, TnB3, TnB4) erfolgten unsystematisch, das heißt sie wurden ohne ein vorher festgelegtes Beobachtungsschema durchgeführt. Sie waren darauf ausgerichtet, Situationen und Prozesse uneingeschränkt erfassen zu können (vgl. Girtler 2001, S. 134). Besonders das erste Protokoll zeichnet sich deshalb durch eine ausführliche Dokumentation beobachteter Abläufe aus und beinhaltet auch Selbstbeobachtungen, die etwas von der Anstrengung der Beobachtungsarbeit erahnen lassen: *„Ich bemerke, wie ich langsam unkonzentriert werde. Mir ist sehr kalt und ich bin müde“* (TnB2, Z. 190).

Auch wenn eine Beobachtung zu Beginn möglichst offen und unstandardisiert verlaufen sollte, ist eine gewisse Struktur notwendig, die zumindest die Rahmenbedingungen benennt. Dazu gehören die Anzahl der Teilnehmenden und deren Funktionen, Ort und Situation sowie soziale Konstellationen und Erwartungshaltungen und feldspezifische Normen, soweit sie bekannt sind oder sich im Geschehen äußern (vgl. Girtler 2001, S. 134ff). Im Verlauf eines Beobachtungsprozesses strukturiert sich die Wahrnehmung der Beobachtenden, sodass sich ein Beobachtungsschema auf der Basis des schon Beobachteten und dessen Beurteilung entwickelt. In den Protokollen ist diese zunehmende Strukturierung unter anderem an der deutlichen Verkürzung der Verschriftlichung bemerkbar. Während das erste Protokoll (TnB2) ganze 11 Seiten umfasste, beschränken sich die anderen mit fünf und acht auf deutlich weniger Seiten. Das kürzeste Protokoll stützt sich auf die Beobachtungen vom 12.12.2016 (TnB3), also von jenem Projekttag, welcher in einem Atelierhaus und nicht im Werkstattraum stattfand. Das Geschehen an diesem Tag ist durch einen Wechsel zwischen verschiedenen Schauplätzen gekennzeichnet, wodurch die Beobachtungssituation unüberschaubar wurde. Die Jugendlichen bewegen sich zwischen dem Raum, in dem sich die Kostüme und Accessoires befinden, dem Fotostudio und einem kleinen Aufenthaltsraum, aber auch das Außengelände und das Treppenhaus wurden genutzt.

Unter diesen spezifischen Bedingungen ist ein Gesamtgeschehen nicht mehr zu erfassen, was eine bewusste Einschränkung des Gegenstandsbereiches erfordert. Die Einschränkung kann teilnehmenden- oder raumbezogen vorgenommen werden, was in diesem Fall bedeutet hätte, dass sich die Beobachterin auf einige wenige Teilnehmende fokussiert oder aber sich auf ein räumlich bestimmtes Areal begrenzt. Im vorliegenden Fall hat die Beobachterin eine räumliche Einschränkung vorgenommen und sich in ihren Beobachtungen vor allem auf die beiden

Hauptschauplätze konzentriert: den Kostümraum und das angrenzende Fotostudio. Der mehrfache Standortwechsel kann als Versuch gelesen werden, die Ereignisse zumindest an diesen beiden Schauplätzen in ihrer Gänze erfassen zu wollen: „*Ich setze mich im Kostümraum an den großen Tisch und beobachte, wie die Teilnehmenden alles erkunden*“ (TnB3, Z. 7–8); „*10:25 Ich wechsele in das Fotostudio und werde gleich mit einbezogen*“ (TnB3, Z. 24); „*Ich bleibe im Kostümraum, Petra geht ins Studio*“ (TnB3, Z. 32–33); „*Sehen kann ich nicht alle vom Kostümraum aus. Ich gehe rüber ins Studio*“ (TnB3, Z. 39–41); „*Ich gehe in den Kostümraum*“ (TnB3, Z. 56); „*Ich gehe in das Studio, wo Petra und Robin gerade ‚Sterben‘ vorspielen*“ (TnB3, Z. 64–65); „*Wieder im Kostümraum sitzt Rolf am Rand, Marvin kleidet sich immer noch neu ein*“ (TnB3, Z. 69–70); „*13:25 Ich befinde mich wieder im Kostümraum*“ (TnB3, Z. 77); „*Ich gehe ins Studio und schaue Sandra und Robin zu*“ (TnB3, Z. 80); „*13:45 Kostümraum*“ (TnB3, Z. 85). Trotz der Beschränkung auf die beiden Beobachtungsräume bleiben Handlungsabläufe in ihrer Gesamtentwicklung weiterhin unübersichtlich, sodass das Protokoll keine längeren Interaktionen zwischen einzelnen Individuen verzeichnet, sondern eher fragmentarische Eindrücke aufweist, wobei auch die besondere Kürze der Aufzeichnungen dieser schwierigen Beobachtungssituation geschuldet ist. Das Protokoll der dritten teilnehmenden Beobachtung (TnB4) ist aufgrund der überschaubaren Beobachtungssituation auch wieder etwas ausführlicher und die Ausführungen sind weniger fragmentarisch.

Eine teilnehmende Beobachtung darf die soziale Situation nicht grundlegend verfälschen, gleichwohl kann eine gewisse Wirkung und Einflussnahme auf die Handlungsabläufe durch die Anwesenheit von beobachtenden Personen nicht verhindert werden. Wenngleich eine Feldrolle glaubhaft übernommen wurde, so zeigt doch die Erfahrung, dass „*nie ganz auszuschließen ist, dass durch den Beobachter ein Element der Künstlichkeit in die beobachtete Situation hineingetragen wird*“ (Lamnek 2010, S. 521). Umso wichtiger ist es, dass eine Sensibilität für mögliche verzerrende Effekte und oder auch für kleinere Anzeichen von Verunsicherung vorhanden ist, die es der Beobachterin oder dem Beobachter ermöglicht, die durch ihre Anwesenheit ausgelöste Wirkung in die Beobachtung einzubeziehen (vgl. Girtler 2001, S. 63). In einigen Passagen des Protokolls der ersten Beobachtung im Forschungsfeld (TnB2) zeigt sich beispielhaft eine solch sensible Wahrnehmung und sie belegen, wie sich einige Jugendliche auch ohne direkte Kontaktaufnahme auf die Beobachterin beziehen, ihre Anwesenheit sie verunsichern kann und welche Umgangsweisen die Beobachterin findet: „*Colin fotografiert Felix, ich schaue hin und merke, dass er unruhig wird. Ich wende den Blick ab*“ (TnB2, Z. 166–167); „*Timo hat jetzt eine Kamera in der Hand und fotografiert still im rechten hinteren Bereich. Er ist für mich etwas verdeckt und ich möchte den Prozess nicht durch*

*Beobachtung stören. Ich beobachte ihn so gut es geht durch das Spiegelbild an der Scheibe, sehe aber nicht viel“ (TnB2, Z. 179–182); „Er [Timo, F.V.] läuft wieder herum und sucht nach Motiven. Bleibt manchmal stehen, dann meist mit dem Rücken zu mir und den anderen (fühlt er sich beobachtet?). Er verlässt immer wieder mein Sichtfeld“ (TnB2, Z. 251–253).*

Mit Bezug auf die genannten Kategorien, welche die Formen einer teilnehmenden Beobachtung dimensionieren, kann zusammengefasst werden, dass die teilnehmenden Beobachtungen in einem natürlichen Umfeld stattfanden und als eine offene Untersuchung mit einer geringen Partizipation der Beobachterin angelegt wurden. Die Beobachterin wurde von den teilnehmenden Jugendlichen akzeptiert und – so weit die Beobachtungssituation es ermöglichte – in Interaktionen eingebunden. Die Aufzeichnungen wurden nicht systematisiert durchgeführt und enthalten in Teilen sowohl Selbstbeobachtungen als auch Beobachtungen, in denen eine Auswirkung der Beobachtungssituation auf die Teilnehmenden reflektiert ist.

### **3.5.1.2 Fotografische Arbeiten**

Im Gegensatz zur kunstpädagogischen Bildungsforschung, die auch auf der Analyse bildnerischer Ausdrucksformen gründet (siehe hierzu Kap. 5.1 Forschung in der Kunstpädagogik), haben Bilder als Datenmaterial in den empirischen Sozialwissenschaften noch immer eine marginale Stellung. Der Bildungsforscher Ralf Bohnsack sieht dieses Phänomen im Kontext der sprachanalytischen Wende der Sozial- und Geisteswissenschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dieser sogenannte Linguistic Turn (Rorty 1967)<sup>7</sup> sieht die textliche Verfasstheit von Wirklichkeit oder genauer: eine sprachlich-diskursive Struktur des Denkens als konstitutiv für eine erfahrbare Welt an (vgl. Bohnsack 2014, S. 157ff). Die Welt, wie wir sie erkennen können, wird als Text betrachtet und kann somit sprachwissenschaftlich analysiert werden. Dieser Ansatz, dass Phänomene nur hermeneutisch zu erschließen sind, bezieht auch Bilder mit ein und wurde erst durch eine kulturwissenschaftliche Hinwendung zum Bildergebrauch und mit der zunehmend verbreiteten Auffassung von Bildern als einem eigenständigen Medium in der sozialen Kommunikation abgeschwächt.

---

<sup>7</sup> Rorty, Richard M. (1967): The linguistic turn. Essays in philosophical method; with two retrospective essays. Chicago.

In Anlehnung an den Begriff des Linguistic Turn hat sich hierfür der Begriff des Pictorial Turn (Mitchell 1992)<sup>8</sup> etabliert; im deutschsprachigen Raum ist auch der eher kunst- und bildwissenschaftlich ausgerichtete Begriff des Iconic Turn (Boehm 1994)<sup>9</sup> gebräuchlich (vgl. Baader 2003, S. 143ff). Die Auffassung, dass Bilder in einer eigenen, von der Sprache unabhängigen Logik Welt- und Selbstverhältnisse vermitteln und somit in ihrer Funktion und Sinnhaftigkeit nicht mit sprachwissenschaftlichen Mitteln (alleine) untersucht werden können, scheint sich jedoch nur langsam durchzusetzen. Dies hängt nicht zuletzt auch mit den methodologischen Vorgaben sozialwissenschaftlichen Forschens zusammen, wie Bohnsack anmerkt: „Der linguistic turn hatte nicht zuletzt deshalb für die empirischen Methoden so tiefgreifende Konsequenzen, weil in allen sozialwissenschaftlichen Methodologien jene Prämisse Gültigkeit hat, die zuerst wohl von Karl Popper (1971) in prägnanter Form vorgetragen worden ist [...]: Die Wirklichkeit muss, wenn sie Relevanz gewinnen will, in Form von Beobachtungssätzen oder ‚Protokollsätzen‘ oder auch ‚Basissätzen‘, also in Form von Texten, vorliegen. Dieser Prämisse der konventionellen Methodologie ist die qualitative oder rekonstruktive Sozialforschung nicht nur gefolgt. Vielmehr hat sie aus dieser Prämisse noch weitergehende Konsequenzen gefordert: Nur dort, wo das sprachliche, das verbale Handeln der Erforschten, also die von ihnen selbst produzierten Texte, die Ursprungsdaten darstellen, brauchen diese nicht noch einmal durch die Forscher oder Beobachter in Texte, also Protokoll- oder Beobachtungssätze transformiert zu werden. Diese Transformation ist aber im Bereich der Bildinterpretation naturgemäß in besonderem Maße notwendig und stellt diese (wie auch bspw. die teilnehmende Beobachtung) unter den Verdacht der mangelnden Validität.“ (Bohnsack 2014, S. 158)

So sind zum einen die Dominanz sprach- und diskursanalytischer Positionen und zum anderen methodologische Ansätze, die sich stark an quantitativen Gütekriterien orientieren, ursächlich für eine immer noch existierende Marginalisierung von Bildern in der qualitativ-empirischen Sozialwissenschaft. Dabei eröffnet der Blick auf Bilder als konstitutivem Element sozialer Wirklichkeit neue Möglichkeiten, denn rekonstruktive Sozialforschung ist eng verbunden mit dem theoretischen Ansatz einer verstehenden Soziologie, im Besonderen mit kulturtheoretischen Positionen, welche den Forschungsgegenstand der Soziologie, das soziale Handeln, auf der Basis einer geteilten symbolischen Ordnung erklärbar machen. Der hier zum Tragen kommende Kulturbegriff erschöpft sich nicht in kanonisierten geistig-ästhetischen

---

<sup>8</sup> Mitchell, William J. Thomas (1992): The Pictorial Turn. In: *Artforum International* (Vol. 30, No. 7), S. 89–94. Online verfügbar unter <https://www.artforum.com/print/199203/the-pictorial-turn-33613>, zuletzt geprüft 24.01.2022.

<sup>9</sup> Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1994): Was ist ein Bild? München.

Artefakten, sondern erstreckt sich auf alle Artikulationsformen: „Die Gemeinsamkeit der am Kulturbegriff orientierten soziologischen Theorien besteht darin, dass die soziale Wirklichkeit [...] auf der Ebene von Bedeutungen existiert, die wiederum auf der Grundlage symbolischer Ordnungen zugeschrieben werden und in Verhaltensweisen und/oder Artefakten zum Ausdruck kommen.“ (Astheimer 2016, S. 60)

Kultur ist in dieser Lesart sowohl die „existenzielle Praxis“ der Lebensweisen und Lebensstile als auch die „symbolische Praxis“ der verschiedenen Ausdrucksformen und mentalen Konstrukte (ebd., S. 62). Kultur und Soziales sind demzufolge miteinander verschränkt, das Soziale ist kulturell bedingt und das Kulturelle wird sozial (re-)produziert, zum Ausdruck gebracht und legitimiert. Die gemeinsame Wertebasis – die Interpretationsschemata, welche durch die symbolische Ordnung vorgegeben sind – wird in sozialen, kommunikativen Prozessen ausgehandelt, vermittelt und wirkt handlungsanleitend für jedwede soziale Praxis. Der Medienwissenschaftler Jörg Astheimer spricht in diesem Zusammenhang von Kommunikation als einem Prozess wechselseitigen Auslegens von Wirklichkeit (ebd., S. 19), in dem alle Ausdrucksformen involviert sind.

Bilder spielen dabei sowohl als Ausdruck und auch als Medium der Konstruktion sozialer Wirklichkeit eine mindestens ebenso wichtige Rolle wie die Sprache. Sie vermitteln relevante Deutungsmuster und sind damit als spezifische Symbolform manifestierter Teil einer kulturellen Werteordnung (vgl. ebd., S. 25, S. 58ff; Bohnsack 2014, S. 158), wobei der jeweilige Kontext, in dem sie eingesetzt werden, ihre (soziokulturelle) Funktion bestimmt (vgl. Astheimer 2016, S. 22). Als Medium sozialer Kommunikationsprozesse können Bilder – und in besondere Weise fotografische Bilder – nicht nur bestehende Ordnungen (re-)produzieren, sie können aufgrund ihrer hohen medialen Präsenz auch neue Perspektiven in die Diskurse bringen und so symbolische Ordnungen, Wahrnehmungsschemata und Handlungsweisen transformieren: „Die Bedeutung der Bilder konstituiert sich aus dem allgemeinen Wissen um Rollenmuster, Handlungskontexte etc. Sie sind als prinzipiell sinnhafte Artefakte anzusehen, die zur Erzeugung, Transformation und Re-Organisation sozialer Wirklichkeit beitragen.“ (ebd., S. 22) Auch Bohnsack betont, dass Bilder für unser Verständnis von Welt in zweifacher konstituierend sind: Sie deuten die soziale Wirklichkeit und wirken gleichzeitig handlungsanleitend (Bohnsack 2014, S. 159). Dabei bleibt gerade die letztere Funktion weitgehend unbeachtet, obwohl sie sich vorsprachlicher, habituell verankerter Symbolordnungen bedient, die bildlich ausgeformt sind. Nach Bohnsack werden vor allem „typenhafte ‚innere Bilder‘“ (ebd.) aufgrund der visuellen Prägung entwickelt, die eine Handlungssicherheit generieren. Diese „ikonischen Schemata“ (ebd.) sind der „Symbolik der

Sprache“ (ebd.) sogar vorgeordnet und bilden – in dieser Sichtweise – die eigentliche Grundlage für alle sozialen Handlungen, einschließlich der Produktion von Bildern.

Fotografische Bilder als Artefakte einer sinnhaften sozialen Wirklichkeit und als „eine spezifische Form kultureller Praxis“ (Astheimer 2016, S. 126) zu betrachten – egal ob der Sprache vorgeordnet oder gleichgesetzt –, macht diese zu einem relevanten sozialwissenschaftlichen Forschungsbereich, denn die Analyse von Bildern ist immer auch eine „Analyse von Selbstverständnissen, Lebenseinstellungen, Kosmologien, Mythen, Ideologien, d.h. Weltbildern in Bilderwelten“ (ebd., S. 23). Die „wirklichkeitsgenerierende, handlungsanleitende und identitätsstiftende Funktion“ (ebd., S. 126) von Bildern lenkt den Blick auf die Bedeutung, die sie in den spezifischen Kontexten ihrer Entstehung und Rezeption haben. Erst der Umgang mit ihnen, die intendierte Verwendung und der tatsächliche Gebrauch konstituiert nach Astheimer die spezifische soziale Wirklichkeit der Bilder (vgl. ebd.). Dies ist für diese Untersuchung von besonderem Interesse, da das gestalterische Projekt explizit eine Bildproduktion beinhaltete und in Form der fotografischen Selbstinszenierung auf den Gebrauch des Bildes zum Zweck der Selbstrepräsentation direkt abzielte. Und so werden für die Auswertung im Rahmen der Einzelfallanalyse auch die fotografischen Arbeiten als Analysematerial betrachtet und können auf ihren Sinn – das heißt auf zu rekonstruierende Welt- und Selbstverhältnisse – hin befragt werden.

In der Auswahl der Arbeiten wurde der Fokus auf die Selbstinszenierungen der Jugendlichen gelegt, teilweise wurden jedoch auch Ergebnisse der Gruppenarbeit mit einbezogen (vgl. Kap.7.3.1). Während für die Selbstinszenierungen die Jugendlichen vor der Kamera agierten und eine Steuerung der Bildproduktion durch Kostümierung, mimische und gestische Ausdrucksformen und im Nachgang durch ihre Bildauswahl sowie einer digitalen Bearbeitung gegeben war, ist in der Gruppenarbeit ein fotografischer Blick direkt nachzuvollziehen. Die kollektiven Arbeiten können als Ergebnis von gemeinsamen Verhandlungsprozessen hinsichtlich einer symbolischen Zuschreibung gewertet werden, während die Selbstinszenierungen eher mit individuellen Haltungen und Wertesystemen verbunden bleiben.

Gleichzeitig sind diese Selbstentwürfe in ihrer Entstehung immer auch von der direkten Interaktion mit anderen Jugendlichen, dem sozialen Resonanzraum, aber auch von relevanten kulturellen Bezügen geprägt. Da sich auch die gestalterische Artikulation immer an relevante Andere richtet, wird sie stets bewusst adressiert und soll dementsprechend verstanden werden. Deshalb kann individueller Sinn nur in „ikonischen Schemata“, die als Träger von



Bedeutung sozial etabliert sind, zum Ausdruck kommen. Diese Schemata stammen aus einem „expressiven Überhang von ‚Kulturerscheinungen‘ [...], die als Mittel der sozialen Unterscheidung und Abgrenzung fungieren“ (Astheimer 2016, S. 63). So verschränken sich auf der Bildebene individuell Sinnhaftes und kollektive Deutungsmuster, biografisch bedeutsame Elemente und Referenzen an gültige symbolische Ordnungssysteme. Damit bilden sie einen jeweils spezifisch eigenen Ausdruck sowie oftmals auch einen je spezifischen Eigensinn durch die Übercodierung bildlicher Formen, denn in die Produktion von Bildern fließen weit mehr Aspekte ein, als mit bewusst intentionaler Steuerung kontrolliert werden kann. Die Auswertung der im Projektverlauf entstandenen fotografischen Arbeiten ist deshalb ein sinnvoller, forschungslogischer Schritt (vgl. Peez 2006, S. 15) und ermöglicht über die damit einhergehende Daten- und Methodentriangulation eine Überprüfung getroffener hypothetischer Annahmen.

### **3.5.1.3 Interview**

Das Interview als wissenschaftliches Instrument zur Datenerhebung kann in einer sehr allgemeinen Definition als eine planvoll herbeigeführte Gesprächssituation beschrieben werden, in der die Antwortenden zu Äußerungen durch von den Fragenden gesetzte Stimuli veranlasst werden sollen (Reinders 2016, S. 82; Lamnek 2010, S. 302). Interviews haben in der quantitativen empirischen Sozialforschung als das mit Abstand am häufigsten eingesetzte Erhebungsinstrument eine zentrale Position. Aber auch in der qualitativen Forschung werden verschiedene Interviewformen zunehmend häufiger angewandt, da es sich oftmals leichter gestaltet, einen Zugang zu Einzelpersonen zu erhalten, als ein Feld in Gänze zu erschließen. Interviews können im Gegensatz zur offenen und umfänglichen Beobachtung besser auf einzelne Themen fokussieren und geben die unmittelbaren Äußerungen der Beteiligten unverzerrt wieder, da sie im Moment der Entstehung aufgezeichnet werden (vgl. Lamnek 2010, S. 301). Interviews in der qualitativ-empirischen Forschung sind besonders eng mit dem Forschungsparadigma der verstehenden Soziologie verbunden. Mit ihrer formalen Anlehnung an Alltagsgespräche und der geforderten empathischen Haltung der Fragenden stehen sie ganz in der Traditionslinie des Verstehens als soziologische Methode, wie sie von Max Weber präzisiert wurde (vgl. Kaesler 2003, S. 208), sind aber zudem durch phänomenologische Ansätze, aber vor allem durch den Symbolischen Interaktionismus in ihrer Bedeutung für die empirische Forschung geprägt (Reinders 2016, S. 82; Lamnek 2010, S. 306; Hopf 2012a, S. 350).

Qualitative Interviews unterscheiden sich von quantitativen im Grad der Standardisierung, in der Form der Kommunikation und des Kommunikationsmediums sowie in der Art der Fragen

(Reinders 2016, S. 84; Lamnek 2010, S. 303). Sie sind weit weniger standardisiert als quantitative Interviews und können als teilstrukturierte Befragung mit einem Leitfaden abgesichert oder als völlig unstrukturierte Befragung durchgeführt werden. Das Interview findet in aller Regel mündlich in einer Face-to-Face-Situation, d.h. im persönlichen Bezug zwischen Fragenden und zu Befragenden statt, wobei der Kommunikationsstil eher weich und ermutigend ist und vorzugsweise offene Fragen gestellt werden, die einen Zugang zu vertiefenden Informationen und den Sinnsystemen der Antwortenden ermöglichen sollen. Die in allen Interviews bestehende Asymmetrie zwischen den Beteiligten wird in qualitativen Interviews durch die Tatsache abgemildert, dass die Befragten in ihren eigenen Worten antworten und weiterführende Gedanken äußern sowie sich mit den Interviewenden über Interpretationen austauschen können (vgl. Reinders 2016, S. 82ff; Lamnek 2010, S. 303ff; Hopf 2012a, S. 350).

Eine Dimensionierung qualitativer Interviewformen kann über den Grad der Strukturiertheit durch festgelegte Fragen erfolgen und über den Grad der Konzentration auf bestimmte Themen sowie über den Grad der aktiven Steuerung durch die Fragenden, resp. über den Anteil an freier Erzählung (vgl. Hopf 2012, S. 351ff). So kann eine erste Einteilung in unstrukturierte und teilstrukturierte Interviewformen vorgenommen werden. Strukturierte Interviews, in denen die Befragten schematische Antwortvorgaben erhalten, sind in der qualitativen Forschung so gut wie nie anzutreffen (vgl. Reinders 2016, S. 82). Darüber hinaus kursiert in der Forschungsliteratur eine Vielzahl von Bezeichnungen, mit denen verschiedene Formen von qualitativen Interviews in unterschiedlichen Forschungskontexten benannt werden. Nur wenige Bezeichnungen heben sich durch eine allgemein gebräuchliche Definition hervor (vgl. Lamnek 2010, S. 326), dabei zählen jedoch das narrative und das fokussierte Interview wohl zu den wichtigsten Typen, die sich im allgemeinen Verständnis durchgesetzt haben.<sup>10</sup>

Das narrative Interview wird häufig in der Biografieforschung eingesetzt, um eine Datenbasis zur Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen im Lebensverlauf zu erhalten. Es ist i.d.R. unstrukturiert, weist eine offene „kollegial-freundschaftliche Vertrauensatmosphäre“ (Lamnek 2010, S. 330) auf und ist somit am deutlichsten von allen Formen an einer lebensnahen, alltäglichen Gesprächssituation orientiert. Diese Interviewform zielt darauf ab, die Handlungs-

---

<sup>10</sup> Ähnliches dürfte für das Experteninterview, das problemzentrierte und das klinische Tiefeninterview gelten. Für einen detaillierten Überblick über verschiedene Interviewformen siehe Lamnek 2010, S. 326ff.

und Deutungsmuster, die Relevanzsysteme der zu Befragenden in ihren möglichst ungestörten Erzählungen erkennbar werden zu lassen.

Das fokussierte Interview wird eher zur Überprüfung einer Annahme – vielleicht auch Hypothese – herangezogen und ist damit einer quantitativen Forschungslogik näher als das narrative Interview, behält jedoch seinen offenen, qualitativen Charakter bei, in dem Fragen offen formuliert werden und zur freien Äußerung einladen. Einem fokussierten Interview geht deshalb eine Themeneingrenzung durch die interviewende Person – seltener eine Hypothesenbildung – voraus, oftmals durch die interpretative Auswertung von Daten, die von einer bestimmten, zuvor beobachteten Situation gewonnen wurden: „Intention des Forschers ist es, die subjektiven Erfahrungen der Befragten in der früher erlebten Situation zu erfassen.“ (Lamnek 2010, S. 337) Im teilstrukturierten, fokussierten Interview werden also die Inhalte im Vorfeld bestimmt und die Forschenden bereiten sich mit einem Leitfaden oder einer Auflistung forschungsrelevanter Gesprächsthemen vor.

Für diese Untersuchung bilden die Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen die Datenbasis, auf deren Grundlage der Ansatz zu einer Fallstrukturhypothese entwickelt und in einem weiteren Auswertungsschritt überprüft wurde. Im Anschluss wurden ausgewählte fotografische Arbeiten für eine weitere Überprüfung hinzugezogen. Erst im Nachgang dieses Vorgehens wurden die Interviews ausgewertet. Die Betrachtung der subjektiven Äußerungen der Jugendlichen diente also weder der Generierung hypothetischer Annahmen noch zur methodisch kontrollierten Überprüfung einer vorab entworfenen Fallstrukturhypothese. Die Ergebnisse haben zunächst flankierenden Charakter und geben Hinweise auf eine Bewertung des gestalterischen Projekts durch die Jugendlichen. Größere Relevanz erhalten die aufbereiteten Interviews jedoch im Zusammenhang mit der Betrachtung der Auswertungsergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen (Kap. 7.9).

Die ersten Befragungen wurden am letzten Projekttag durchgeführt. Sie sind offen und unbeeinflusst von Themenstellungen angelegt, um die noch frischen Erfahrungen der Jugendlichen zu erfassen und eine Tendenz in der Beurteilung des Projekts aus ihrem Blickwinkel zu erhalten. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig und es erklärten sich jeweils zwei Jugendliche für ein gemeinsames Interview bereit. Für beide Interviews konnte jedoch nur die Mittagspause genutzt werden, und dieses relativ kurze Zeitfenster von einer halben Stunde erklärt die kurze Dauer von ca. 9 Minuten pro Interview. Diese Interviews wurden unstrukturiert und ohne einen hypothetischen Hintergrund geführt, können aber aufgrund der Kürze der Befragung nicht als narrative Interviews gelten. Sie haben jedoch einen

„Blitzlichtcharakter“ und geben eine Orientierung hinsichtlich der Einschätzungen des Projektangebots seitens der Jugendlichen.

Die in einem großen zeitlichen Abstand von vier Monaten durchgeführte zweite Befragung wurde in Anlehnung an die Form des fokussierten Interviews über einen Leitfaden teilstrukturiert. Auch hier erklärten sich mehrere Jugendliche zur Interviewteilnahme bereit. Als Stimuli wurden Stichwortkarten eingesetzt, die offen auf dem Tisch zwischen den Beteiligten lagen. Die Orientierung an dieser Interviewform erschien hier sinnvoll, um zusätzliche Informationen gezielter zu generieren. Es fanden zwei Gruppeninterviews statt, an denen auch die Interviewten der ersten Interviewrunde teilnahmen.

Die erste Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen führte zu der Annahme, dass das Streben der Jugendlichen nach einem größeren Handlungsspielraum ein zentrales Element der latenten handlungsanleitenden Strukturen war, der es ihnen erlaubt, soziale Konstellationen zumindest spielerisch zu bearbeiten und alternative Selbstentwürfe performativ zu inszenieren. Diese empirisch ermittelte Annahme floss in den Leitfaden mit ein (vgl. zu diesem Vorgehen: Lamnek 2010, S. 337). Für die beiden letzten Gruppeninterviews waren deshalb – neben der grundsätzlichen Frage, welche Projekterfahrungen in Erinnerung geblieben sind – auch Aspekte von Handlungsfreiheit und Möglichkeiten der Selbststeuerung von besonderem Interesse, die sich über Form und Inhalt des Projektangebots ergaben.

### **3.5.2 Auswertungsverfahren**

Zu den erhobenen Daten, die ausgewertet wurden, zählen die Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen, die Transkripte der Interviews und ausgewählte fotografische Arbeiten der Jugendlichen. Da es sich um verschiedenartiges Datenmaterial handelt, kommen unterschiedliche Auswertungsverfahren zum Einsatz.

Für die Auswertung der Protokolltexte wurde eine Form der sequenziellen Analyse herangezogen, die sich methodisch an der Objektiven Hermeneutik orientiert. Die sequenzielle Analyse ist besonders für eine Auswertung unter der beschriebenen Fragestellung geeignet, da sie auf die Rekonstruktion von latenten Regelstrukturen abzielt, die sozialem Handeln Bedeutung verleihen und es somit anleiten (vgl. Reichertz 2011, S. 2). Diese Strukturen oder Deutungsmuster werden nicht als normierte soziale Verhaltensvorschriften betrachtet, vielmehr stellen sie die Bedingungen und den Interpretationshorizont für eine sinnhafte Antwort auf eine komplexe Handlungsanforderung dar, die sich erst im konkreten Handlungsvollzug selbst manifestiert. Dieses Verständnis fußt u.a. auf dem linguistischen

Modell von Kompetenz und Performanz, das Noam Chomsky entwickelt hat (vgl. Reckwitz 2006, S. 247; siehe auch Kap. 4.2.1). Kompetenz wird im Sinne der Objektiven Hermeneutik als die Fähigkeit verstanden, implizit über kulturell bedeutsames Regelwissen zu verfügen und es situationsangemessen anzuwenden, um so ein sinnhaftes Handeln (Performanz) zu ermöglichen. Regelwissen determiniert Handlungen dabei nicht vollständig, sondern es muss je nach Handlungsanforderung ausgedeutet werden, was das Verhältnis von Kompetenz und Performanz dynamisiert. Das ist besonders in Hinsicht auf Bildungsprozesse von Interesse, da hiermit ein Denkmodell zur Verfügung steht, das die Entstehung von Neuem auf der Basis bekannter Strukturen plausibel als Transformation von Deutungsmustern erklärt (siehe hierzu auch Koller 2012, S. 112ff).

Für die Auswertung der bildnerischen Arbeiten wurde auf die kontextbezogene Bildanalyse von Peter Holzwarth zurückgegriffen, die sich an die ikonologische Methode Erwin Panofskys anlehnt, diese jedoch um lebensweltliche Aspekte erweitert (vgl. Holzwarth 2006, S. 179). Auch hier ist es das Ziel, durch eine sorgfältige Analyse latente Strukturen zu rekonstruieren, die nicht gleichbedeutend mit den subjektiv-intentionalen Motiven der Produzierenden sein müssen und sich auf symbolische Ordnungsschemata beziehen. Die Bildanalysen beginnen mit einer Ersteindrucksanalyse, für die teilweise auf Aussagen externer Beobachtender zurückgegriffen werden konnte. Die Auswertung der fotografischen Arbeiten ist der Auswertung der textlichen Daten nachgeordnet und dient der Überprüfung der durch die sequenzielle Analyse entwickelten hypothetischen Erklärungsfiguren. Für die Auswertung eines Teils der Interpretationsnotizen, aber vor allem in der Betrachtung der Interviews wurde ein Verfahren angewandt, das sich an der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert. Dies erlaubt, in einem beschränkten Umfang auch Aussagen über eine Gewichtung bestimmter Aspekte zu formulieren, Mehrdeutigkeiten zu erkennen und Widersprüche auszumachen.

Durch die Verwendung unterschiedlicher Datenformate und den Einsatz unterschiedlicher Auswertungsverfahren kann von einer Daten- und Methodentriangulation gesprochen werden. Auch wenn die kombinierten Verfahren für die Generierung einer tragfähigen Fallstrukturhypothese unterschiedlich gewichtet eingesetzt sind, so werden die Analysen methodisch getrennt an unterschiedlichem Datenmaterial durchgeführt, was die Grundlage für eine differenzierte Betrachtungsweise schafft.

### *3.5.2.1 Sequenzielle Textanalyse – angelehnt an die Objektive Hermeneutik*

Der Soziologe Jo Reichertz bezeichnet die Sequenzanalyse als den „Königsweg der qualitativen Datenausdeutung“ (Reichertz 2011, S. 1) in den Sozialwissenschaften, wenngleich sie besonders mühevoll und langwierig in der Durchführung ist. Die besondere Stellung dieser Auswertungsmethode hängt sowohl mit der starken Textausrichtung innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften zusammen, die sich als Linguistic Turn in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts formierte, als auch mit der von Max Weber und Alfred Schütz begründeten Tradition einer sinnverstehenden Soziologie. Die sequenzielle Analyse bezieht sich immer auf Datenmaterial, welches in Textform vorliegt und auf die darin latent enthaltenen Sinnstrukturen hin untersucht wird, die soziales Handeln generieren, weshalb vor allem hermeneutische Verfahren zur Anwendung kommen. Ausgehend von der in den 1970er-Jahren entwickelten Methode der Objektiven Hermeneutik hat sich die sequenzielle Analyse in eine Vielzahl von methodischen Vorgehensweisen differenziert, von denen die hermeneutische Wissenssoziologie nach Hans-Georg Soeffner und die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack wohl die bekanntesten darstellen dürften (vgl. ebd.). Trotz der Unterschiede, die hinsichtlich der theoretischen Begründungen und der sich daraus ergebenden Zielstellungen existieren, liegt allen sequenzanalytischen Ansätzen methodisch das Prinzip einer sukzessiven Auswertung entlang des „Entstehungspfad“ (ebd., S. 2) – d.h. der linearen zeitlichen Entwicklung des Textes – zugrunde. Sequenzielle Analysen finden immer dort Anwendung, wo die Tiefendimension menschlichen Handelns erfasst oder handlungsgenerierende Regeln bzw. die allgemeine soziale Bedeutung des Handelns erschlossen werden sollen. Ihr Ausgangspunkt ist immer der Einzelfall, den es zu analysieren gilt, meist mit dem Ziel, eine verallgemeinerte Aussage treffen zu können. Reichertz betont, dass hierbei nicht der Anspruch erhoben werden kann, die Wirklichkeit einer sozialen Lebenspraxis zu erkennen, vielmehr gilt es sich um eine Erklärungsfigur zu bemühen, deren Deutungsschema für alle erhobenen Daten Gültigkeit besitzt und in sich eine „einheitliche Gestalt“ (ebd., S. 4) – also eine formal-logische Geschlossenheit – aufweist.

Für die hier vorgestellte Untersuchung lagen als textförmige Daten sowohl Protokolle teilnehmender Beobachtungen als auch Transkripte von Interviews vor. Die angewandte Form der sequenziellen Analyse ist stark an der von Ulrich Oevermann begründeten Methode der Objektiven Hermeneutik orientiert, weshalb an dieser Stelle ein näherer Blick auf dieses Verfahren nötig wird.

Oevermanns Auslegungsmethode steht in Zusammenhang mit einem unveröffentlichten Manuskript, das zu Beginn der 1970er-Jahre den sogenannten „Deutungsmusteransatz“ skizzierte, der auf strukturalistischen Annahmen über unbewusst wirkende symbolische Ordnungsschemata beruht. Als Deutungsmuster werden „voreingerichtete Traditionen“ (Oevermann 2001, S. 37) beschrieben, welche Sinnzuschreibungen für Handlungssituationen liefern und somit wahrnehmungs-, urteils- und handlungsanleitend wirken. Für Oevermann ist das handlungsgenerierende „Bewusstsein der Lebenspraxis“ (ebd., S. 38) in sprachlich strukturierten Schemata organisiert, die eine routinisierte Bewältigung von Situationen sozialer Interaktion ermöglichen, wobei die zu einer Handlungsentscheidung zwingenden Anforderungen, die sich in jeder Handlungssituation ergeben, durch den Begriff der Krise verdeutlicht werden: „Deutungsmuster sind also krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbstständigt operieren, ohne dass jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muss.“ (ebd.)

Ausgehend von der semiotisch ausgerichteten, strukturalistischen Kulturtheorie von Claude Lévi-Strauss und unter Bezugnahme auf den Begriff der Deutungsmuster als „spezifische Strukturen in der Konstitution von Erfahrung und in der kognitiven Erfassung von Welt“ (ebd., S. 40) wurde mit der Objektiven Hermeneutik ein methodischer Ansatz entwickelt, der es erlaubte, textförmige Daten hinsichtlich des darin protokollierten Handelns sinnrekonstruierend zu interpretieren. Die Sinnkonstruktionen, welche sozialen Handlungen zugrunde liegen und damit die soziale Wirklichkeit vor allem der Alltagswelt formen, sind mit Alfred Schütz als zentraler Untersuchungsgegenstand in die Soziologie aufgenommen worden.<sup>11</sup>

Auch Oevermann sieht die Aufgabe der Sozialwissenschaften in der Analyse von konstitutiven Sinnstrukturen, jedoch nicht in der Tradition der interpretativen Sozialtheorien, die er als psychologistisch ablehnt (vgl. Reckwitz 2006, S. 245ff). Sozialer Sinn ist für Oevermann nur in übersubjektiven Mustern und nicht in den subjektiven Zuschreibungen der Handelnden zu suchen. Dabei können, müssen aber nicht beide Ebenen zusammenfallen oder sie können sich sogar widersprechen. Wären beide Ebenen – die der subjektiven Zuschreibungen und die der latenten Sinnstrukturen – im Normalfall tatsächlich identisch, wäre dies der Fall einer vollständig selbstreflexiven und „vollständig aufgeklärten Kommunikation“ (Wernet 2006, S. 18), wie er in der sozialen Wirklichkeit allerdings kaum vorkommt. Oevermann hat zwar mit

---

<sup>11</sup> „Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt“ erschien 1932. Die zweite große Publikation „Strukturen der Lebenswelt“ blieb unvollendet. In der Theoriedebatte im deutschsprachigen Raum gewann Alfred Schütz in den 1970er Jahren mehr an Bedeutung (vgl. Kaesler: Klassiker der Soziologie Bnd.1 2003, S. 334ff).

dem Deutungsmusteransatz keine ausgefeilte Kulturtheorie vorgelegt (vgl. Reckwitz 2006, S. 243), jedoch mit der Objektiven Hermeneutik eine Methodologie zur Analyse übersubjektiver Sinnmuster entwickelt, welche die strukturalistische Grundlage durch den Einbezug von Sinnstrukturen auf der Subjektebene transformierte. Oevermann verbindet damit objektivistische und subjektivistische Positionen in einem Konzept – ähnlich wie Bourdieu es in seinem sehr viel komplexeren praxeologischen Theorieansatz unternahm (vgl. ebd., S. 244, S. 255).

Übersubjektiver Sinn ist in Regeln begründet, die dabei nicht regulativ, sondern konstitutiv wirken. Anders als Normen formulieren Regeln nicht, was zu tun ist; sie geben an, was es bedeutet, etwas zu tun (vgl. Wernet 2006, S. 13). Sie bilden den Deutungsrahmen, in dem Sinn überhaupt nur existieren kann und damit Handlungen erst möglich macht. Regeln sind demnach, wie schon bei Lévi-Strauss als „soziale und mentale Phänomene“ definiert (Reckwitz 2006, S. 247), die bewirken, dass die „sprachlich erzeugten objektiven Bedeutungen den subjektiven Intentionen konstitutionslogisch vorausliegen“ (Oevermann 2002, S. 1). Dies bedeutet jedoch keine umfassende Determinierung sozialer Handlungen, sondern legt den Spielraum fest, in dem soziales Handeln verwirklicht werden kann. Regeln sind Teil der Kultur einer „Sprach- und Interaktionsgemeinschaft“ (Reichertz 2011, S. 12), sie werden durch die Lebenspraxis angeeignet und als implizit wirkendes Wissen inkorporiert. Kompetenz im sozialen Handeln besteht also darin, gültige Bedeutungen sowohl auslesen als auch produzieren zu können.

Oevermann unterscheidet grundsätzlich zwei Arten von Regeln, die unterschiedliche Reichweiten besitzen: universale und historisch-spezifische Regeln. Universale Regeln sind dabei umfassend und begrenzen aufgrund gattungsspezifischer Bedingungen den „Möglichkeitsraum des Handelns“ (Reckwitz 2006, S. 248). Universale Regeln werden durch die kognitiven Strukturen, die allen Menschen eigen sind, bestimmt und treten beispielsweise in den Annahmen einer Universalgrammatik oder der generellen Reziprozität sozialer Beziehung zutage (vgl. ebd.). Universale Regeln bilden den äußeren Rahmen, der nicht überschritten werden kann, während sich historisch-spezifische Regeln auf bestimmte Lebenswelten und konkrete Milieus beziehen. Für eine sozialwissenschaftliche Analyse – und damit auch für diese Untersuchung – sind genau diese spezifischen Regelsysteme mit beschränkter Reichweite von Interesse, da sie das „sozio-historisch spezifische Bewußtsein des sozialisierten Subjekts“ (ebd., S. 249) konstituieren und so die historisch und kulturell spezifischen Normalitäts- und Vernünftigkeitvorstellungen begründen (vgl. Reichertz 1994, S. 132).



Historisch spezifische Regeln können sehr wandelbar sein, sie treten nicht nur milieuspezifisch, also mit unterschiedlichen sozialräumlichen Reichweiten, sondern auch mit zeitlichen Reichweiten auf und überlagern sich oftmals in den konkreten Handlungssituationen. Für eine Interpretation ist somit die Kenntnis signifikanter, historisch spezifischer Regeln bedeutsam. Insofern Forschende keine Kenntnis über alle relevanten Regelsysteme besitzen, die für das konkrete und auszudeutende soziale Handeln ausschlaggebend sind, muss das notwendige Wissen erworben werden: „Forschungspraktisch bedeutet dies, daß außer dem untersuchten Handlungstext stets weitere Texte zu lesen sind, und zwar solche, aus denen man – falls man es nicht schon weiß – erfährt, was in einer bestimmten Lebenswelt zu einem bestimmten Zeitpunkt ›normal‹ ist [...].“ (ebd., S. 133)

Das Ziel einer Analyse kann jedoch nicht die Reproduktion vorab vorhandenen Regelwissens darstellen, sondern vielmehr ist die spezifische Anwendung von Regeln in einer Handlungssituation zu rekonstruieren, die oftmals Reformulierungen und Neu-Kombinationen des Regelwissens aufweist und somit neue Sinnstrukturen bildet. Hermeneutische Verfahren wie die sequenzielle Analyse begreifen ein solches Regelwissen als sprachlich basierte Sinnmuster (vgl. Wernet 2006, S. 11ff), die sich dem reflexiven Bewusstsein jedoch entziehen. Damit ähnelt diese dem Habituskonzept, welches in der Theorie Bourdieus als handlungsanleitende Formation subjektiver Dispositionen auf der Schnittstelle zu den objektiv vorhandenen sozialen Tatbeständen fungiert und die Entwicklung des Deutungsmusteransatzes maßgeblich beeinflusste (vgl. Oevermann 2001, S. 45).

Oevermann hebt allerdings sehr viel stärker als Bourdieu auf Texte als erfahrbaren Ausdruck von Welt ab, da hier der Ansatzpunkt für seine Methodologie zu finden ist. Betrachtet man die Objektive Hermeneutik und die sich anschließenden Verfahren sequenzieller Analyse, muss der Textbegriff besondere Beachtung erfahren (vgl. Reichertz 2011, S. 14). Oevermann versteht die erfahrbare soziale Welt unter Rückbezug auf strukturalistische Annahmen als durch Interaktionssequenzen strukturiert, die sich auf mentale Muster zurückführen lassen. Soziale Sinnstrukturen manifestieren sich in Texten, wobei die Sequenzialität des Handelns eine Entsprechung in der Sequenzialität des Textes findet – es existiert allerdings kein direkter Zugriff auf die soziale Wirklichkeit (vgl. Reckwitz 2006, S. 252). Zwar werden Protokolle als vertextete Wirklichkeit begriffen, die „Differenz von Protokoll und protokollierter Wirklichkeit“ (Wernet 2006, S. 12) bleibt jedoch bestehen. Und nur in diesem Sinn gilt die Welt als textförmig und nur aus dieser Perspektive trifft die folgende Aussage von Wernet zu: „Eine verstehende, methodisch kontrollierte Wirklichkeitsforschung ist Textforschung.“

*Wirklichkeitswissenschaft ist Textwissenschaft.*“ (Wernet 2006, S. 12 [Kursivsetzung im Original])

Damit ist der Untersuchungsbereich der Objektiven Hermeneutik auch nicht der tatsächliche Handlungsvorgang in der sozialen Realität, denn dieser ist nur der erlebten Lebenspraxis selbst zugänglich, sondern die als relevant erachteten Protokolltexte. Der Regelbegriff bildet hierbei eine Schnittstelle zwischen Methode und Untersuchungsgegenstand, denn die Interpretation der Texte greift auf ebendieses Regelwissen zurück, von dem soziale Handlungen angeleitet werden (vgl. ebd., S. 13).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die soziale Wirklichkeit des durch diese Regeln angeleiteten Handelns nicht direkt erfahrbar ist; zugänglich sind ausschließlich Texte, welche die Wirklichkeit protokollieren und repräsentieren (vgl. ebd.; Reckwitz 2006, S. 252). Diese Protokolle können unter Anwendung des Regelwissens methodisch kontrolliert interpretiert und die konkretisierten Regelanwendungen auf der Ebene der Protokolltexte abgeleitet werden. Für die hier vorliegende Arbeit stellen also die Beobachtungsprotokolle den sequenzanalytisch zu betrachtenden Untersuchungsgegenstand dar. Sie werden als „Ausdrucksgestalt“ (ebd.; Oevermann 1993, S. 112) der sozialen Wirklichkeit verstanden und beinhalten als textliche Spuren einer historisch konkreten Lebenspraxis auch die semantischen Spuren der latenten Sinnmuster, welche die Handlungen anleiteten.

Für das Verständnis der Objektiven Hermeneutik und anderer Verfahren sequenzieller Analyse ist die streng methodische Vorgehensweise zentral. Nur in einer regelgeleiteten, kontrollierten und intersubjektiv nachvollziehbaren Interpretation kann die wissenschaftliche Güte erreicht werden, die angestrebt ist. Das Wirken sozialer Regeln lässt sich nur im Nachhinein und im schrittweisen Nachvollzug interpretieren, da sich ein Handlungsvollzug als Reihenfolge von Handlungsentscheidungen darstellt, dem die Analyse Zug um Zug zu folgen hat. So kann erreicht werden, „dass die Sequenzanalyse der Struktur die Möglichkeit bietet, sich selbst zum Vorschein zu bringen. Der Fall belehrt den Wissenschaftler und nicht umgekehrt, das wäre Subsumtion“ (Reichert 2011, S. 18).

Eine weniger strenge Handhabung in der Interpretation von Texten kann dazu führen, dass die Interpretation den Text als „Steinbruch der Information oder als Jahrmarkt der Bedeutungsangebote“ benutzt (Wernet 2006, S. 27) und zu einer reinen Bebilderung von vorgefertigten Annahmen verkommt. Reichert betont, dass die sequenzielle Analyse Unvoreingenommenheit und ein hohes Maß an Selbstreflexion voraussetzt, wenn sie nicht zu einer naiven Auslegung geraten will, die lediglich Common-Sense-Annahmen bestätigt (vgl.

Reichertz 2011, S. 7). Neben einer solchen, die eigenen Grundlagen mitdenkenden Haltung sind es aber auch die Daten selbst – ihre unterschiedlichen Qualitäten –, welche Einfluss auf die Güte der Untersuchung nehmen. Reichertz misst den unstandardisiert erhobenen Daten die größte Widerständigkeit gegen eine Vorvernehmung durch Forschende bei, sodass sie am ehesten geeignet scheinen, die Voreinstellungen der Forschenden auf die Probe zu stellen (vgl. ebd., S. 11ff). Erst wenn keine unstandardisierten Daten – und hierzu zählen audiovisuelle Aufzeichnungen sowie reine Audioformate und jede Form der textlichen oder vertexteten freien Selbstäußerung – erhoben werden können, müssen Erhebungen durchgeführt werden, die mehr oder weniger stark vorstrukturiert sind, aber immer wissenschaftlichen Standards genügen müssen (vgl. ebd.). Im Falle der vorliegenden Forschungsarbeit waren keine unstandardisierten Daten zu erheben und so wurden im Zuge der Untersuchung Daten „selbst produziert“ (vgl. ebd.), die jedoch eine möglichst geringe Standardisierung aufweisen (vgl. hierzu Kap. 3.5.1).

Die sequenzielle Auswertung eines Textes zum Zwecke der Reproduktion einer Sinnstruktur unterliegt bestimmten Prämissen und regelnden Prinzipien, welche die kontrolliert methodologische Vorgehensweise absichern sollen. Als rahmende Bedingungen nennt Reichertz neben der interpretatorischen Kompetenz als Mitglied derselben Sprach- und Interaktionsgemeinschaft, wie sie der Untersuchung zugrunde liegt, sowohl die Entlastung von Handlungsdruck, um eine unvoreingenommene Haltung einnehmen zu können, als auch die Bevorzugung der Gruppeninterpretation, um unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen zu können (vgl. Reichertz 2011, S. 13). Die leitenden Prinzipien einer sequenziellen Analyse sind neben der Sequenzialität die Kontextfreiheit, die Wörtlichkeit, die Extensivität und die Sparsamkeit. Die Charakteristika der Prinzipien und die Art und Weise, wie sie in Bezug auf die hier vorliegende Arbeit zur Anwendung kamen, werden im Folgenden beleuchtet.

Das Prinzip der Kontextfreiheit bedeutet nach Andreas Wernet nicht, dass der Kontext für eine Rekonstruktion der Bedeutung keine Rolle spielen würde. Es bezeichnet jedoch die Tatsache, dass die erste Interpretation einer Textstelle in „künstlicher Naivität“ (Wernet 2006, S. 23) stattfinden sollte, um nicht schon zu Beginn den Text nur „durch den Kontext“ (ebd., S. 22) zu erschließen und so mögliche andere Deutungen nicht zum Tragen kommen. Reichertz stellt sogar fest, „dass für Oevermann der Umgang mit Kontextwissen entscheidet, wo gute Soziologie aufhört und schlechte beginnt“ (Reichertz 2011, S. 19). Allerdings sind verschiedene Arten von Kontexten zu unterscheiden und die geforderte interpretatorische Naivität bezieht sich nur auf ein Wissen um den Untersuchungsgegenstand selbst und kann nicht generalisiert auf allgemeines Weltwissen oder vorgängig in der Interpretation erworbene Erkenntnisse

bezogen werden. Auch wissenschaftliche Erklärungen zum Gegenstand können nicht vollständig ausgeklammert werden (vgl. ebd., S. 21). Zudem verweist Reichertz auf das hermeneutische Verständnis der Wissensgenerierung auf der Basis von Vorwissen.

Das Prinzip der Wörtlichkeit ergibt sich natürlicherweise aus dem Verständnis des Textes als protokollierte Wirklichkeit und der angestrebten Güte der Analyse, die nur über eine intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretation gegeben sein kann (vgl. Wernet 2006, S. 23). Gilt der Text als Manifestation sozialer Wirklichkeit, so kommt jeder Textstelle Bedeutung zu. Reichertz spricht hierbei vom „Prinzip der Totalität“ (Reichertz 2011, S. 14), welches dazu aufruft, auch kleinste Details zu betrachten. Zudem gestattet nur eine solche sorgsame Handhabung des Textes, von eigenen Voreinstellungen zurückzutreten und die enthaltenen Strukturen unvoreingenommen wahrzunehmen, mithin also eng am Text neue Lesarten zu rekonstruieren. Die sorgfältige Explikation verschiedener Deutungsmöglichkeiten und die regelgeleitete Zuspitzung auf eine für den Einzelfall gültige Aussage hin sichern die wissenschaftliche Güte des Verfahrens, das Oevermann mit dem Begriff des „methodologischen Realismus“ belegt: „Das Kriterium für den Umfang eines erfahrbaren Realismus besteht hier nicht in der sinnlichen Gegebenheit der Gegenstände, sondern in deren intersubjektiv nachprüfbarem, zwingenden Nachweis aufgrund methodisch expliziter Operationen.“ (Oevermann 1993, S. 118)

Das Prinzip der Extensivität besteht darin, kleinste Texteinheiten zur Grundlage der Analyse zu bestimmen und verschiedene Auslegungen gedankenexperimentell zu entwickeln. Dabei werden in dieser oft als „Feinanalyse“ benannten Vorgehensweise möglichst alle denkbaren Lesarten erschöpfend behandelt. Erst wenn eine Textstelle in dieser Form vollständig ausinterpretiert wurde, kann zur nächsten Sequenz übergegangen werden (vgl. Wernet 2006, S. 32ff). Diese extensive Auslegungsarbeit ist nicht nur „mühsam und anspruchsvoll“ (Reichertz 2006, S.1), sie steht auch im Kontrast zu jedwedem Anspruch an Effizienz und Praktikabilität, wie er oftmals auch Forschungsvorhaben gegenüber erhoben wird. Jedoch ist gerade dieser mühevollen Weg in besonderer Weise ein Garant für die Rekonstruktion sinnhafter Strukturen jenseits von Vorannahmen und Vorwissen: „Die strikte Durchführung einer Sequenzanalyse (also der extensiven hermeneutischen Auslegung von Daten in ihrer Sequentialität) kostet nicht nur immens viel Zeit, sondern sie zerstört im Prozess der systematischen Sinnauslegung alle Selbstverständlichkeiten der eigenen Perspektive und der eigenen Sprache. [...] Ist die Perspektive mittels Sequenzanalyse einmal zerstört, entwirft der Forscher Schritt für Schritt Aussagen zu dem untersuchten Gegenstand, die sich sukzessive zu einer Sinnfigur verdichten.“ (ebd., S.3)

Extensivität ist also das Mittel, um sich dem Text und den eigenen Selbstverständlichkeiten durch eine Vertiefung in Details zu entfremden und so einen unverstellten Blick auf sinnhafte Zusammenhänge zu erhalten. Am Prinzip der Extensivität wird besonders deutlich, dass sequenzielle Analyseverfahren stets auf eine neue Erkenntnis zielen und Ergebnisse unvorhersehbar sind. Die endgültige Deutung entwickelt sich auch für die Forschenden nur sukzessive und mit jedem Schritt des Verfahrens, wobei das Gelingen von der strengen Einhaltung der methodischen Schritte abhängt: „Eine Textsequenz nicht auszuinterpretieren führt regelmäßig dazu, dass die sequenzanalytische Feinanalyse nicht gelingt.“ (Wernet 2006, S. 34)

In der Objektiven Hermeneutik kann für eine extensive Auslegung im Rahmen einer Feinanalyse mit dem ersten Lexem – der ersten grammatikalischen Einheit, die Bedeutung trägt – begonnen werden. Nach Reichertz ist dieses Vorgehen die „Hardcore-Variante“ (Reichertz 2011, S. 26) einer sequenziellen Analyse, die er als auf einer grammatikalischen Ebene ansetzend definiert und von Analysen auf der semantischen oder der pragmatischen Ebene abgrenzt (vgl. ebd.ff). Die grammatikalisch ausgerichtete Analyse findet Anwendung, wenn Formen einer allgemeinen Sozialordnung und die Situierung in Zeit und Raum untersucht werden sollen. Wird hingegen die erste semantische Einheit herangezogen, so bezieht sich Analyse auf die erste Interaktionseinheit und zielt auf einzelfallspezifische Bedeutungen. Pragmatische Analysen widmen sich kompletten Handlungszügen, beispielsweise der vollständigen zusammenhängenden Äußerung einer interviewten Person. Diese Ebene wird nach Reichertz vor allem dann angesteuert, wenn der Einzelfall in seiner jeweiligen Besonderheit ausgedeutet werden soll (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Untersuchung zielen die sequenziellen Analysen der Protokolle teilnehmender Beobachtungen hauptsächlich auf die semantische Ebene ab, die grammatikalische Ebene wurde jedoch zumindest im Ansatz mit einbezogen, um den notwendigen reflexiven Blick auf die eigene Forschungshaltung beizubehalten. So wurde im ersten Schritt begonnen, die Auswertungen hinsichtlich der Positionierung der Protokollantinnen im Forschungsfeld und in der Beobachtungssituation selbst anhand einer zunächst grammatikalisch ausgerichteten Vorgehensweise zu rekonstruieren. Sowohl die Anfangssequenz des Protokolls der teilnehmenden Beobachtung im Pretest als auch des ersten Protokolls der späteren Untersuchung wurde beginnend mit dem ersten Lexem des Textes ausgewertet. Die so rekonstruierten mentalen Strukturen, die sich in der Haltung zu Beginn der Beobachtungssituation zeigen, können als selbstreflexiver Aspekt in die weitere Untersuchung direkt oder indirekt mit einfließen. Erst im nächsten Schritt und mit Forschungsfokus auf die

Rekonstruktion handlungsanleitender Sinnstrukturen wurden semantisch bestimmte Texteinheiten zur Interpretation herangezogen.

Die Interpretation der Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen auf einer semantischen Ebene bildete die Grundlage für eine Fallstrukturhypothese, die im Weiteren über die Analyse fotografischen Materials und einer Auswertung der Interviews überprüft wurde. Zunächst wurde die zu analysierende erste Einheit einer Interpretation unterzogen, wobei kein Wissen über den Gegenstand selbst mit einbezogen wurde, sondern diese allein auf dem Wissen einer gemeinsam geteilten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft im größeren gesellschaftlichen Kontext basierte. Um die möglichen Lesarten einzuschränken, wurde im nächsten Schritt relevantes Kontextwissen zu subkulturellen Phänomenen und Artikulationen für eine Auslegung herangezogen, was Reichertz als „Wissen um den äußeren Kontext“ bezeichnet (Reichertz 2011, S. 20). Damit ließen sich die Verschränkungen von verschiedenen Sinnsystemen, die Reformulierung und Kombination unterschiedlicher Regelformationen herausarbeiten.

Das Prinzip der Sparsamkeit setzt der extensiven Auslegung die notwendigen Grenzen, um die Produktion von Lesarten nicht ins Endlose zu steigern (vgl. Wernet 2006, S. 35). Neben dieser forschungsökonomischen Begründung verweist Wernet darauf, dass das Prinzip der Sparsamkeit auch auf der forschungslogischen Verpflichtung beruht, den Textzusammenhang nicht in den gedankenexperimentellen Auslegungen zu verlassen. Es bewahrt davor, Lesarten zu entwickeln, die sich auf außertextliche, vermutete und nicht überprüfbare Annahmen stützen. Im Zusammenspiel mit den Prinzipien der Wörtlichkeit und der Extensivität ergibt sich also der regelgeleitete Interpretationsspielraum der sequenziellen Analyse: „Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation erfordert einerseits die Bereitschaft, riskante und folgenreiche Hypothesen aus einer akribischen Textanalyse zu gewinnen, und verlangt andererseits weitestgehende Zurückhaltung bezüglich textlich nicht zwingend indizierter Mutmaßungen.“ (ebd., S. 38)

Die sequenzielle Auswertung, die in der hier vorliegenden Forschungsarbeit angewandt wurde, hat sich weitgehend an den ursprünglich von Oevermann formulierten Prinzipien orientiert. Die Analyse setzt am Einzelfall an, der den Prämissen der Objektiven Hermeneutik folgend als besonders und allgemein zugleich gilt (vgl. Wernet 2006, S. 19; Peez 2007, S. 3f). Hierzu wurden kleinste Analyseeinheiten bestimmt und verschiedene Auslegungen entwickelt, welche sich unmittelbar auf den Text bezogen. Im zweiten Schritt sicherte kulturell bedeutsames Kontextwissen den weiteren Auslegungsprozess ab. Die in dieser Form regelgeleitet und

intersubjektiv nachvollziehbar generierte Hypothese konnte an weiteren Sequenzen des Textes überprüft werden. Ein wesentlicher Unterschied in der Vorgehensweise bestand darin, dass keine Interpretationsgruppe beteiligt war, die zu einer Generierung multiperspektivischer Auslegungen beigetragen hat. Trotz dieser Abweichung folgt die Auswertung den strengen Vorgaben, die wissenschaftliche Standards verlangen. Ziel der sequenziellen Analyse ist auch in dem hier vorliegenden Forschungsvorhaben eine auf der Ebene der Daten gültige Reproduktion der fallspezifischen Anwendungslogik bedeutungsgenerierender Regeln und sinnhafter Strukturen. Diese Logik verdichtet sich über mehrere Auswertungsschritte in einer einheitlichen Sinnfigur: der Fallstrukturhypothese.

### ***3.5.2.2 Kontextbezogene Bildinterpretation***

Bilder sind als Zeichensystem von der Sprache hinsichtlich der Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen deutlich zu unterscheiden. Zunächst sprechen Bilder sehr viel direkter Emotionen an, ihre Wahrnehmung ist sinnlicher und dadurch unmittelbarer. Ihre Wirkung ist stärker mit Prozessen der Assoziation verbunden und kann sich schon allein aufgrund von Farbigkeit oder Größe, aber auch aufgrund der affektiven Besetzung der dargestellten Motive entfalten. Bilder sind gegenüber Texten mehrdeutiger, dabei steht die jeweilige Deutung in Abhängigkeit zum Kontext der jeweiligen Rezeption. Zudem unterscheidet sich die Wahrnehmung von Bildern grundlegend von derjenigen von Texten durch ihre Simultaneität (vgl. Niesyto 2006, S. 274). Statt einer linearen Abfolge von Zeichen werden die Elemente eines Bildes als gleichzeitig auftretend wahrgenommen, sodass Bilder deutlich mehr Informationen in einem bestimmten Zeitraum vermitteln können, als es einem Text möglich ist.

Bilder verfügen gegenüber dem Text also über ein höheres „Bedeutungspotenzial“ (Hennecke 2017, S. 58), das aufgrund der semantischen Dichte und der Simultaneität bildnerischer Arbeiten einen „Bedeutungsüberschuss“ (ebd., S. 59) produziert. Eine Inhaltsdeutung sollte dieser Komplexität Rechnung tragen, sich auf die verschiedenen Ebenen einer bildlichen Realität beziehen, aber dabei methodisch nachvollziehbar bleiben. Eine solche Vorgehensweise wurde von Erwin Panofsky in seinem 1932 erstmalig erschienenen Aufsatz „Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der Kunst“ dargelegt. Er begründet darin ein ikonologisches Verfahren, das für viele bildanalytische Verfahren auch heute noch einen wichtigen Referenzpunkt bildet. In drei Schritten schreitet eine Inhaltsdeutung dabei von der einfachen Beschreibung der Bildelemente über die Bedeutungszuschreibung auf der Basis typologischen Wissen hin zur umfassenden

ikonologischen Interpretation, die das Werk in einen größeren ideengeschichtlichen Zusammenhang einordnet (vgl. Donandt 2011, S. 131; Müller 2003, S. 33ff).

Jeder Analyseebene ist ein erkenntnisgenerierender Sinn zugeordnet: So ist für die Beschreibung der Phänomensinn ausschlaggebend, der durch eine möglichst genaue „Identifikation der dargestellten Gegenstände“ geschult wird. Für die Bedeutungszuweisung muss der Bedeutungssinn – das Wissen um bestimmte Typologien und symbolische Formen – herangezogen werden und für die Interpretation wird der Dokumentensinn angewandt, den eine „möglichst umfassende Kenntnis der Geistes- und Kulturgeschichte“ (Donandt 2011, S. 132) ausmacht und der eine „Deutung als Dokument einer vergangenen geistigen Realität“ (ebd., S. 131) erlaubt.

Panofsky selbst verstand dieses Schema als idealtypische Beschreibung, wobei die einzelnen Interpretationsebenen in einem Auslegungsprozess durchaus nicht immer in einer strikt getrennten Abfolge behandelt werden müssen (vgl. ebd., S. 131). Die ikonologische Methode entwickelte Panofsky anhand der in Bildern kodifiziert dargestellten narrativen Strukturen, die sich im Wesentlichen auf biblische oder mythologische Texte bezogen (vgl. Marotzki/Stoetzer 2006, S. 22). Diese kommen besonders im zweiten Schritt – bei der Bedeutungszuweisung aufgrund bekannter Typologien – zum Tragen. Für eine Anwendung zur Interpretation bildnerischer Arbeiten, die sich nicht mehr auf diese Narrationsstrukturen beziehen, und im Besonderen für Arbeiten, die in einem alltagsweltlichen Kontext entstanden sind, müssen demnach mögliche Narrationen im Interpretationsprozess erst generiert werden, die sich dann zu einer Typologie von Darstellungen verdichten lassen. Die Notwendigkeit des Einbezugs von soziokulturellem Kontextwissen führte zu Weiterentwicklungen der Interpretationsmethode Panofskys, deren eigentlicher Kern – die idealtypische Trennung verschiedener Ebenen mit unterschiedlich hohem Sinngehalt – jedoch bestehen blieb. Der Medienpädagoge Horst Niesyto verdeutlicht in einer vergleichenden Auswertung verschiedener Bildanalyseverfahren, dass für die Wahl eines Auswertungsverfahrens der jeweilige Forschungsansatz entscheidend sein muss: „Es macht z.B. einen großen Unterschied, ob ein Forschungsprojekt einem ethnografisch-explorativen Ansatz folgt, der eng mit Feldbeobachtungen verknüpft ist, oder ob ein Projekt auf einen historischen Korpus von Fotoaufnahmen im Rahmen einer seriell-ikonografischen Fotoanalyse zurückgreift, für den nur begrenztes Kontextwissen zur Verfügung steht.“ (Niesyto 2006, S. 271)

Für die Interpretation von im Rahmen des gestalterischen Projekts entstandenen fotografischen Arbeiten der Jugendlichen wurde die vom Medienwissenschaftler Peter



Holzwarth entwickelte kontextbezogene Bildinterpretation verwendet. Sie sieht kein rein bildsprachlich-analytisches Vorgehen vor (vgl. ebd., S. 272), sondern erlaubt, wesentliches Kontextwissen, das im Zuge der Untersuchung erworben wurde oder aus externen Quellen stammt, in die Bildinterpretation mit einfließen zu lassen. Besonders für eine Interpretation von Arbeiten, die einen lebensweltlichen Bezug sowie einen hohen Anteil an eigener Intention der Produzierenden aufweisen, muss das Auslegungsschema von Panofsky um kontextsensible, lebensweltorientierte Zugänge erweitert werden (vgl. ebd., S. 273).

Fotografische Arbeiten nehmen für eine Untersuchung latenter handlungsanleitender Strukturen einen besonderen Stellenwert ein, da sie an gewohnte mediale Alltagspraxen anschließen und in besonderer Weise die Möglichkeiten zur Selbstrepräsentation bieten. Niesyto bemerkt dazu: „Gerade die beobachtbaren Formen der Selbstrepräsentation, der Interaktion und der Inszenierung *vor* der Kamera und *mittels* der Kamera geben wichtige Hinweise auf Selbstbildbestandteile von Kindern und Jugendlichen. Fotos sind – das sollte nie vergessen werden – Bestandteil eines kommunikativen Prozesses, sowohl was die Fotoproduktion als auch das spätere Herumzeigen der Bilder betrifft. Die in Foto-Eigenproduktionen enthaltenen Darstellungen und Inszenierungen können auch *verborgene* Themen transportieren, die verbal von Kindern und Jugendlichen nicht artikuliert, aber im Bild sichtbar werden.“ (ebd., S. 275 [Kursivsetzung im Original])

Die kontextbezogen interpretierende Auslegung des Sinngehalts der fotografischen Eigenproduktionen erlaubt Rückschlüsse auf die verschiedenen symbolischen Ressourcen der Jugendlichen (vgl. Holzwarth 2006, S. 189ff). Anhand der spezifischen Bezugnahmen auf die unterschiedlichen Symbolwelten kann eine Interpretation die Konstruktionsleistungen der Jugendlichen rekonstruktiv nachvollziehen, welche als kompetente Antwort auf sich stellende Anforderungen in einem spezifischen soziokulturellen Kontext gelten müssen. Hierbei ist zu beachten, dass neben die rein individuelle, subjektiv-intentionale Bedeutung eine objektiv-latente Sinnstruktur hinzutritt (vgl. Beck 2003, S. 57), die in einer Interpretation als hypothetische Fallstruktur herausgearbeitet werden kann.

Holzwarth schlägt eine Vorgehensweise in fünf Schritten vor, die sich an das Schema Panofskys anlehnt, dieses aber um lebensweltbezogene Interpretationsschritte modifiziert und erweitert (Holzwarth 2006, S. 180) (siehe Abbildung III). Im Vorfeld steht die Erhebung von Daten, die als Kontextinformationen in eine Interpretation einfließen werden. Der erste Schritt ist die an der Forschungsfrage orientierte Auswahl der zu interpretierenden Bilder und die Festlegung der Reihenfolge in der Interpretation. Daran schließt sich die Ersteindrucksanalyse an, in der

spontane Assoziationen, Gefühle und Gedanken, die in der Betrachtung des zu interpretierenden Bildes entstehen, schriftlich festgehalten werden. Das schriftliche Dokumentieren des ersten Eindrucks wird auch in anderen Verfahren zum Einstieg in einen Interpretationsprozess genutzt und erlaubt nicht nur einen ersten verstehenden Zugang, sondern dient auch der Reflexion der eigenen Muster visueller Wahrnehmung (vgl. Niesyto 2006, S. 274). Die von Holzwarth geforderte unvoreingenommene, „naive Haltung“ (Holzwarth 2006, S. 181) ist für Forschende aufgrund ihres Vorwissens oftmals nur sehr schwierig einzunehmen, insbesondere wenn die Forschenden in die Produktionsprozesse involviert sind. Hier kann für die Ersteindrucksanalyse der Einbezug von externen Beobachtenden hilfreich sein (vgl. ebd.).

Der Ersteindrucksanalyse folgt eine formale und deskriptive Analyse (vgl. ebd.), welche sich sowohl auf die Darstellung bestimmter Motive oder Elemente als auch auf die kompositorische Ebene bezieht. Holzwarth spricht sich schon hier für das Hinzuziehen von projektinternem Kontextwissen aus, wie beispielsweise das Wissen um Entstehungsbedingungen (vgl. ebd.). Erst im Anschluss an diese genaue Beschreibung können erste Auslegungen entwickelt werden, für die jetzt sowohl die im Vorfeld generierten Informationen herangezogen werden, welche projektinternes Kontextwissen darstellen, als auch wissenschaftliche Literatur und damit einer Form von relevantem externen Kontextwissen (vgl. ebd.). Im fünften und letzten Schritt werden die Interpretationen unter Bezugnahme auf externe Kontextinformation wie Fachwissen bzgl. kultureller Ausdrucksformen auf Plausibilität überprüft.

Für die vorliegende Untersuchung ist die Bildanalyse einer methodisch kontrollierten Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung und der so entwickelten ersten Fallstrukturhypothese nachgeordnet. Die Bildanalyse dient der Überprüfung dieser ersten Hypothese, gleichzeitig bilden die Ergebnisse der Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen das für die Analyse notwendige, projektinterne Kontextwissen. Für die Auswahl der zu analysierenden Bilder war ausschlaggebend, dass es sich um Fotografien handelt, die von den Jugendlichen auch im Hinblick auf eine Präsentation entworfen wurden, mithin also schon in der Entstehung durch eine zukünftige kommunikative Funktion als Mittel der Selbstauskunft geprägt sind. Es handelt sich also nicht um Schnappschüsse, sondern um bewusste Inszenierungen und im Falle der Selbstinszenierungen um bewusste Selbstdarstellungen, in denen Versatzstücke unterschiedlicher Symbolordnungen zu einem sinnhaften Ganzen kombiniert werden.

Für die Überprüfung der Fallstrukturhypothese wurden zum einen fotografische Objektinszenierungen, die in einer Gruppenarbeit entstanden sind (Kap. 7.3.1), sowie zum anderen die für eine öffentliche Präsentation ausgewählten Selbstinszenierungen ausgewählt (Kap. 7.4, Kap. 7.6). Vor allem die Analysen der fotografischen Selbstinszenierungen haben sich stark am fünfschrittigen Verfahren von Holzwarth orientiert, wobei die einzelnen Analyseschritte ausgewiesen sind, um so methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar zu einer plausiblen Auslegung zu gelangen. Für die Ersteindrucksanalysen wurden auch auf die Assoziationen von externen Beobachtenden zurückgegriffen, die über keinerlei projektinterne Kontextinformationen verfügten. Die sich anschließenden formalen Beschreibungen beziehen sich auf die dargestellten Bildelemente sowie auf formal-kompositorische Aspekte der Bildgestaltung. Um zu Auslegungen zu kommen, wurde relevante wissenschaftliche Literatur bezüglich der verwendeten Kleiderordnungen und genderspezifischer Selbstrepräsentationsformen hinzugezogen. Und zuletzt wurden die entwickelten Lesarten in Bezug auf die zuvor generierte Fallstrukturhypothese betrachtet, um diese zu überprüfen, zu erweitern oder gegebenenfalls zu widerlegen.

### ***3.5.2.3 Interpretation – angelehnt an Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse***

Auch andere qualitative Auswertungsverfahren als die Objektive Hermeneutik nehmen für sich in Anspruch, in der Analyse von Texten auf die Rekonstruktion latenter Strukturen abzielen. Die qualitative Inhaltsanalyse, wie sie von Philipp Mayring beschrieben wird, geht dabei – ähnlich wie die Grounded Theory – nicht sequenzanalytisch vor, sondern zergliedert den Text entlang eines am Material entwickelten Kategoriensystems und fokussiert so auf das systematische Herausfiltern bestimmter Aspekte (vgl. Mayring 2002, S. 114). Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf einem zunächst quantitativ-empirisch angelegten Verfahren zum Erfassen der Häufigkeit bestimmter massenmedial verbreiteter und geprägter Topoi, das um sinnverstehende Aspekte erweitert wurde (vgl. ebd.). Mayring unterscheidet grundlegend drei Techniken für eine qualitative Inhaltsanalyse: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Während die Explikation einzelne Textstellen unter Beachtung eines engeren und eines weiteren Kontextes (direktes Textumfeld sowie Material über den Text hinaus) erklärend darlegt, werden sowohl in der inhaltsanalytischen Zusammenfassung als auch in der strukturierenden Inhaltsanalyse induktiv am Datenmaterial Kategorien gebildet, denen Textstellen zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 115ff).

Sowohl für die Aufbereitung von Äußerungen zum Ersteindruck im Rahmen der Analyse der fotografischen Arbeit einer weiblichen Jugendlichen (Kap. 7.6.1) als auch für die Auswertung

der Interviews (Kap. 7.7) wurde eine Verfahrensweise angewandt, die sich in Teilen an Prinzipien einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse orientiert, deren Ziel es ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring 2002, S. 115). Vor allem wurde dabei das Prinzip der Strukturierung des Textmaterials über eine kategoriale Systematik übernommen, wobei die Kategorienbildung auf der Basis des Datenmaterials erfolgte. Im weiteren Vorgehen wurde jedoch von der methodischen Strenge der qualitativen Inhaltsanalyse abgewichen, was nicht zuletzt auch der Tatsache geschuldet ist, dass die interpretative Auswertung der Interviews zwar methodisch nachvollziehbar sein muss, aber dem Ergebnis eher eine flankierende Funktion beikommt.

Die beiden Gruppen externer Beobachtender, welche gebeten wurden, ihre Eindrücke zur fotografischen Arbeit einer weiblichen Jugendlichen zu schildern, haben diese entlang von zwei Fragestellungen notiert:

- Was zieht spontan den Blick auf sich?
- Welche Assoziationen, Gedanken und Gefühle sind mit dem Bild verknüpft?

Die Antworten konnten als ganze Sätze ausformuliert oder auch nur stichpunktartig notiert werden. Für die Auswertung wurde die Kategorienbestimmung durch eine Vorgabe strukturiert, während die Kategorienbildung selbst induktiv am Material erfolgte. Nach Mayring lässt sich dies mit Erwägungen bezüglich des Gegenstands und dem Analyseziel begründen (vgl. ebd. S. 116). Für eine Analyse der fotografischen Arbeiten erschienen allgemeine Aspekte der Bildbeschreibung sowohl dem Gegenstand als auch der Zielsetzung angemessen. Auf der Basis dieser grundlegenden Vorgabe konnten folgende Kategorien für die Auswertung der Antworten auf die erste Frage und entlang des Datenmaterials definiert werden: Bildkomposition, Farbe/Kontrast und Körper/Haltung und Ausdruck. Hinzu kam eine unbestimmte Kategorie, der weitere aussagekräftige Äußerungen zugeordnet werden konnten. Für die Auswertung der Antworten auf die zweite Frage wurden die Kategorien Bildkomposition und Farbe/Kontrast zu einer Kategorie (kompositorische Ebene) zusammengefasst. Die weiteren Kategorien sind: Körper, Verbindung zu Bekanntem (Konstruktion von Kontexten), Deutung (übergeordnet) und Empfindungen.

In dieses Kategoriensystem konnten die Äußerungen der Beobachtenden ohne inhaltliche Verluste eingeordnet werden. Diese systematische Aufbereitung der Daten ließ Gewichtungen sichtbar werden, anhand derer sich sowohl Ähnlichkeiten als auch Widersprüche in den Wahrnehmungen und Beurteilungen erkennen lassen. Im nächsten Schritt wurden die

kategorial erfassten Äußerungen interpretativ zur Ersteindrucksanalyse zusammengefasst (Kap. 7.6.1).

Für die Transkription der Interviews war es entscheidend, dass ein guter Zugang zum Gesprächsinhalt ermöglicht wird, was einen Verzicht auf genaue Details, wie beispielsweise ansteigende oder absteigende Tonhöhen, bedeutete. Die Interviews wurden nach einem einfachen System transkribiert, das auf den Inhalt der Beiträge fokussiert und nur um einige Regeln erweitert wurde, sodass ein flüssiges Lesen des Textes möglich bleibt. Dabei erscheint die Sprache nur leicht „geglättet“ (Dresing/Pehl 2013, S. 20) und nicht vollständig an ein Schriftdeutsch angeglichen, um umgangssprachliche Wendungen zu erhalten. Jeder Beitrag erhielt einen eigenen Absatz, wobei Überschneidungen mit „//“ markiert wurden und im Transkript untereinander gesetzt sind. Bei Überschneidungen wurde der Redebeitrag in Kleinschreibung weitergeführt. Wort- und Satzbrüche sind mit „/“ markiert. Alle Verständnissignale, Füllwörter, aber auch Wortverschleifungen wurden transkribiert sowie unverständliche Wörter mit „unv.“ gekennzeichnet und Geräusche erfasst. Pausen wurden durch Auslassungszeichen in Klammern in den Text übertragen, wobei ein Auslassungszeichen für eine Sekunde steht. Ab vier Sekunden wurde der Zeitwert in Klammern gesetzt. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen wurden in Großbuchstaben gesetzt (vgl. ebd. ff).

Für eine interpretative Auswertung der Interviews wurden auch hier, wie schon in der Aufbereitung der Äußerungen zum Ersteindruck geschehen, Kategorien induktiv auf der Basis des Datenmaterials gebildet. Die Beiträge der Jugendlichen aus den ersten beiden Gruppeninterviews konnten so entlang folgender Kategorien strukturiert werden: Motivation zur Teilnahme vor Beginn, subjektiver Nutzen/Motivation, Probleme/Kritik, Ablauf, Bewertung spezifischer Inszenierungsaufgaben und Ortswechsel. Für die späteren Gruppeninterviews wurde statt der anfänglichen Motivation für eine Teilnahme die stärkste Erinnerung als Kategorie bestimmt. Ebenso wie in der Auswertung zur Ersteindrucksanalyse durch externe Beobachtende konnten über dieses Vorgehen Schwerpunkte ermittelt werden, aber auch Widersprüche und Mehrdeutigkeiten, die zu einer Interpretation entlang der kategorial bestimmten Themen zusammengefasst wurden (Kap. 7.7.2).

## 4 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Wie in Kapitel 3.5 dargelegt, ist qualitative Forschung eng mit den Erkenntnisprinzipien einer verstehenden Sozialwissenschaft verbunden. Soziale Wirklichkeit wird als eine in symbolisch-kommunikativen Prozessen intersubjektiv hergestellte Konstruktion begriffen, die es mit erkundenden Forschungsstrategien zu rekonstruieren gilt. Qualitative Forschung ist grundsätzlich auf die Entdeckung von Neuem und Unerwartetem ausgerichtet, weshalb eine Hypothesenbildung nicht vor dem eigentlichen Forschungsprozess erfolgen kann. „An die Stelle der Forderung nach Explizierung des Vorwissens in Form von Hypothesen tritt daher in der qualitativen Methodologie der Forderung nach einer Suspendierung dieses Vorwissens zugunsten einer größtmöglichen *Offenheit* gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Handelnden – eine Offenheit, die man durch die vorgängige Formulierung von Hypothesen gefährdet sieht.“ (Meinefeld 2012, S. 266 [Kursivsetzung im Original]) Die dergestalt geforderte Suspendierung des Vorwissens in Form von Hypothesen bedeutet jedoch nicht, dass qualitative Forschung in einem theorieleeren Raum stattfindet. Jede Form der Forschung basiert auf theoretischem Wissen, das gemeinsam mit einem alltagsweltlichen Verständnis die Basis des methodischen Verstehensprozesses bildet. Und so liegen jeder Forschung allgemein-theoretische sowie gegenstandsbezogene Konzepte zugrunde, die für eine nachvollziehbare Darstellung zu explizieren sind (vgl. ebd., S. 273).

Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit werden nun in Bezug auf die Begriffe des Handelns und der Kompetenz veranschaulicht, wobei die beiden Begriffe nicht isoliert voneinander, sondern nur in ihrem wechselseitigen Bezug zueinander verstanden werden können. An der Unterscheidung von Noam Chomsky in Kompetenz als Handlungsvoraussetzung und Performanz als Handlungsdurchführung (vgl. Grunert 2012, S. 41) wird der generative Aspekt von Kompetenz deutlich. Als ein latentes Potenzial kann sich Kompetenz nur in konkreten Handlungen zeigen, gleichzeitig wird mit Bezug auf handlungstheoretische Positionen erklärbar, dass Kompetenz nur in Handlungsvollzügen, d.h. in der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt erworben werden kann. Die beiden Begriffe Handeln und Kompetenz stehen nicht nur in einem komplexen Verhältnis zueinander, sie werden zudem in einer Vielzahl von alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Zusammenhängen gebraucht, was eine auf diese Untersuchung bezogene Begriffsbestimmung notwendig macht. So wird zunächst der Begriff des Handelns anhand von kulturtheoretischen Positionen und in Bezug auf erziehungswissenschaftliche und kunstpädagogische Ansätze näher betrachtet und im Anschluss der Begriff der Kompetenz in seiner Bedeutung für die Sozial- und

Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und für Kunst- und Kulturpädagogik im Besonderen dargelegt.

#### **4.1 Handlungsbegriff**

In seiner allgemeinen Bedeutung wird der Begriff des Handelns verwendet, um menschliches Verhalten zu bezeichnen, das in der Interaktion von Individuum und Umwelt sichtbar wird (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 1995, S. 263). Handeln wird hierbei als ein intentionales Tun begriffen, das sich von instinktiven Verhaltensweisen absetzt, die genetisch verankert sind und durch Schlüsselreize ausgelöst werden. Der Sinn einer Handlung steht dabei in einem historisch-kulturell spezifischen Kontext. Jenseits von der Gemeinsamkeit dieser allgemeinen Auffassung haben sich in den Sozialwissenschaften sehr unterschiedliche Sichtweisen und Erklärungsmodelle menschlichen Handelns entwickelt. Für diese Untersuchung interessant ist die Tatsache, dass die Begriffe Handeln und Kompetenz in einem direkten Zusammenhang gesehen werden, da Kompetenz erst in Handlungen sichtbar wird und durch Handlungen erworben wird. Die Erziehungswissenschaftlerin Marissa Kaufhold weist darauf hin, dass für das Begriffsverständnis der Kompetenz eine jeweils spezifische Auffassung von Handeln konstitutiv ist. „Handeln wird also in verschiedenen Handlungstheorien jeweils anders erklärt. Geht man davon aus, dass sich Kompetenz im Handeln zeigt, ist die Erklärung wie Handeln zustande kommt von Interesse.“ (Kaufhold 2006, S. 80) Von Kaufhold werden prinzipiell zwei Betrachtungsweisen von Handeln unterschieden, die in der Folge zu unterschiedlichen Auffassungen von Kompetenz führen: Der Vorstellung eines zweckrationalen Handelns liegt eine rein funktionale Betrachtungsweise von Kompetenz zugrunde, während der sinnverstehende Handlungsbegriff mit einer subjektorientierten Betrachtungsweise von Kompetenz, unter Einbezug der Lebenswelt der Individuen, verbunden ist (vgl. ebd., S. 98ff).

Die hier vorliegende qualitative Untersuchung bezieht sich sinnrekonstruierend auf ihren Forschungsgegenstand, weshalb in einer ersten Annäherung die relevanten sozial- und kulturwissenschaftlichen Auffassungen des Handlungsbegriffs zu umreißen sind. Zunächst werden soziologische Handlungstheorien vorgestellt, die nicht nur durch den Ansatz einer verstehenden Soziologie beeinflusst wurden, sondern auch einen expliziten Körperbezug aufweisen. Da kunst- und kulturpädagogische Vorgehensweisen ohne einen Einbezug des Körpers und seiner sinnlichen Potenziale nicht zu denken sind, muss die theoretische Grundlage einer Forschung in diesem Bereich entsprechend ausgerichtet sein. Sowohl praxeologische Ansätze, mit denen eine Wechselwirkung von individuellen Handlungen und soziale Makrostrukturen untersucht wird, als auch phänomenologische Positionen verstehen

die leibliche Gebundenheit von kulturell vorgeformten Sinnkonstruktionen als maßgeblich für die Interaktion von Individuum und Umwelt. Betrachtet man soziales Handeln genauer, so stellt sich die Frage nach den spezifischen Bedingungen zwischenmenschlicher Interaktion, was zu einer Einbindung bindungstheoretischer Überlegungen hinsichtlich der Entstehung handlungsanleitender Muster führte. Im Anschluss an diese Ausführungen werden erziehungswissenschaftliche Positionen und kunst- und kulturpädagogische Ansätze auf ihr Verständnis von Handlung im Sinne einer intentionalen sozialen Interaktion hin befragt.

#### **4.1.1 Körperorientierter Handlungsbegriff in der Soziologie**

Handeln ist ein zentraler Begriff in den Sozialwissenschaften, die sich als Wissenschaften vom menschlichen Handeln verstehen. Der Kern aller Erklärungen basiert auf der Frage nach den Zusammenhängen von objektiv gegebenen Strukturen und subjektiven Handlungsvollzügen (vgl. Fuchs Heinritz et al. 1995, S. 263, S. 623). Der Handlungsbegriff wird jedoch nicht einheitlich gefasst, das Verständnis vom sozialen Handeln gesellschaftlicher Akteure oszilliert zwischen eng an Naturwissenschaften angelehnten Erklärungsmodellen (Behaviorismus, Biosoziologie), diskursorientierten Ansätzen (Systemtheorie, Funktionalismus, Strukturalismus) und handlungstheoretischen Positionen, welche die subjektive Perspektive der handelnden Subjekte zum Ausgangspunkt nehmen oder zumindest stark einbeziehen.

Im letztgenannten Fall wurden verschiedene Modelle soziologischer Handlungstheorien entwickelt, die unterschiedlichen Leitparadigmen folgen, denen aber gemeinsam die Vorstellung zugrunde liegt, dass soziales Handeln als ein intentionales Tun zu begreifen ist (vgl. Gabriel 2004, S. 15). Kulturtheoretisch ausgerichtete Handlungstheorien lassen sich von zweck- oder normorientierten Ansätzen abgrenzen (vgl. Gabriel 2004, S. 15; Reckwitz 2004, S. 306) und fassen das dynamische Geschehen sozialen Handelns als ein durch subjektiv ausgelesene kulturelle Wissensbestände und Codes generiertes Tun auf (vgl. Reckwitz 2004, S. 306). Soziales Handeln zeichnet sich in dieser Lesart durch seinen Doppelcharakter als ein von sozialen Tatbeständen abgeleitetes und gleichzeitig sie reproduzierendes, intentionales Verhalten aus. Gleichzeitig bietet es den handelnden Individuen einen gewissen Spielraum, d.h. eine gewisse Wahlfreiheit innerhalb der Grenzen, die durch die Strukturen bestimmt werden.

Neuere Entwicklungen nach dem Cultural Turn – der Abkehr von norm- und zweckorientierten Lesarten sozialen Handelns – lassen in den Sozialwissenschaften eine weitere Verschiebung erkennen: Die zu verzeichnende stärkere Gewichtung auf praxeologische



Handlungsbeschreibungen rückt den Körper als Faktor in sozialen Handlungsvollzügen verstärkt in den Fokus (vgl. ebd., S. 307, S. 318). Dies scheint einen regelrechten „Körperboom“ (Meuser 2006, S. 96) in der soziologischen Forschung der letzten zwei Jahrzehnte ausgelöst zu haben. Dieser „bodily turn“ (Fischer 2012, S. 106) bezeichnet jedoch keine gänzlich neue Erscheinung, denn ein mehr oder weniger expliziter Körperbezug lässt sich in vielen etablierten Theorien erkennen. Richtig ist: Der Körper als Zeichenträger, als zu zivilisierendes (Elias) oder zu disziplinierendes (Foucault) Objekt, aber auch als grundsätzliche Bedingung von Identität und Welterschließung (Phänomenologie, Sozialkonstruktivismus) war schon immer Forschungsgegenstand der Soziologie. Jedoch kann in letzter Zeit eine klare Tendenz hin zur stärkeren Betonung des Verhältnisses von Körper, Handlungen und Handelnden konstatiert werden. Im Spannungsfeld von Individuum, Sozialität und sozialen Strukturen nimmt der Körper als die zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Subjekt und Umwelt mehr und mehr auch theoretisch eine zentrale Stellung ein. In den handlungstheoretisch ausgerichteten Kulturtheorien rückt dieser verstärkter Körperbezug „die Frage nach dem grundsätzlichen Verständnis dessen, was ‚Handeln‘ ist, auf neue Weise in den Mittelpunkt“ (Reckwitz 2004, S. 307).

Als Beispiel für eine komplexe, den Körper als handelnde Instanz betrachtende, praxeologische Theorie, die schon vor der boomenden Körperwende in den Sozialwissenschaften entwickelt wurde, kann Pierre Bourdieus Ansatz genannt werden. Sein Habituskonzept, in dem verschiedene sozialwissenschaftliche Paradigmen zusammenkommen (vgl. Gabriel 2004, S. 16) und strukturalistische Annahmen durch Elemente einer subjektivistischen Soziologie bereichert werden (vgl. Reckwitz 2006, S. 308ff), stellt die Verschränkung von symbolischer Ordnung und subjektivem Sinn als somatisierte soziale Praxis dar. Der dem Habitus eigene soziale Sinn, vorbestimmt durch die sozialen Strukturen (Dynamiken der sozialen Felder und deren Kapitalordnungen), ist leiblich verankert und formt den Leib als objektivierbaren Körper in all seinen Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Schwingel 2005, S. 59ff). Der „Ort des Sozialen“ (Reckwitz 2004, S. 306) ist somit der individuelle Leib/ Körper. Durch ihn kann das Individuum erst die Welt wahrnehmen und in diese eingreifen, während soziale Strukturen das Wahrnehmungs- und Urteilsvermögen überformen und als inkorporierte Normen und Werte durch den Körper wieder in sozialen Handlungen wirksam werden.

Diese leibliche Verankerung zeigt sich am stärksten in den unwillkürlichen körperlichen Reaktionen, in denen habituelle Dispositionen und Feldstrukturen im Missklang stehen. Erröten, Herzklopfen, Zurückweichen oder Gefühle der Scham oder Beklemmung treten in

bestimmten sozialen Situationen und Interaktionen auf und weisen auf die enge Verknüpfung von sozialer Ordnung, Selbst- und Weltwahrnehmung und körperbasierte Dispositionen hin, welche sich nicht nur der Reflexion entzieht, sondern diese aus den Sedimentschichten des Unbewussten auftauchenden Wahrnehmungs- und Urteilmuster als ganz und gar „natürlich“ erscheinen lässt.

Im deutschsprachigen Raum hat Ulrich Oevermann als einer von wenigen Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftlern die strukturalistischen Ansätze von Lévi-Strauss rezipiert und mit dem sogenannten „Deutungsmusteransatz“ zu Beginn der 1970er-Jahre ein sehr ähnliches Konzept vorgelegt, wie Bourdieu es bereits mit dem Habitusbegriff beschrieben hatte: „Soweit dabei auf die ältere sehr fruchtbare Schrift ‚Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis‘ Bezug genommen wird, besteht mit dem Deutungsmusteransatz und dem von ihm [gemeint ist Bourdieu, F.V.] bevorzugten Habitusbegriff nicht nur vollständige Übereinstimmung, sondern die frühen Bestimmungen von Bourdieu waren für die Entwicklung der Überlegungen im damaligen Berliner Projekt sehr einflußreich.“ (Oevermann 2001, S. 45)

In dem zunächst unveröffentlichten Manuskript löst er sich dabei ebenfalls von einer rein strukturalistischen Auffassung der Handlungsbegründung, in dem er „mit dem zentralen Konzept des ›Deutungsmusters‹ und einem Modell der Analyse kultureller Dynamiken als Produkt subjektiver Deutungsprozesse die konstitutive Ebene subjektiver Sinnzuschreibungen rehabilitiert.“ (Reckwitz 2006, S. 244) Oevermann versteht soziales Handeln durch objektive, d.h. übersubjektiv wirkende, regelförmige Sinnmuster geprägt, welche – implizit und somit der Reflexion entzogen – das Handeln anleiten. Von einem strukturalistischen Verständnis abweichend, bezieht Oevermann die subjektiven Sinnzuschreibungen der Handelnden in seine Überlegungen mit ein, die er zu den objektiven Sinnstrukturen in ein kausales Verhältnis setzt: „Die Deutungsmuster geben den Rahmen dafür, welche Deutungen den Akteuren möglich sind, wenn sie ihre Handlungswelt interpretieren. Umgekehrt heißt dies aber auch: die Deutungsmuster können Handeln nicht unmittelbar ›hervorbringen‹, sondern nur dadurch handlungsrelevant werden, daß sie den Rahmen für subjektive Interpretationen bieten, mit denen die Akteure ihre Welt sinnhaft machen. Damit wird letztlich in den neostrukturalistischen Theorieentwurf Oevermanns der zentrale Gedanke der interpretativen Kulturtheorien, daß Handeln nur aufgrund der Verstehensakte der Subjekte existieren kann, eingebaut.“ (ebd., S. 256)

Er verbindet dabei die strukturalistische Vorstellung einer symbolischen Ordnung mit der Unterscheidung Chomskys in Kompetenz und Performanz (vgl. ebd., S. 247). Ähnlich wie grammatikalische Regeln die Sprachverwendung hervorbringen, generieren die als „Deutungsmuster“ benannten sinnhaften Ordnungsstrukturen das tatsächliche Handeln, determinieren dieses jedoch nicht vollständig. Der Deutungsmusteransatz wurde durch ein „latent schon lange schwelendes Unbehagen an der Einstellungsmessung und Umfrageforschung“ (Oevermann 2001, S. 35) initiiert und ist mit der Entwicklung der Objektiven Hermeneutik eng verbunden. Genauer gesagt: Der Deutungsmusteransatz geht in der Objektiven Hermeneutik auf, die beansprucht, „eine Theorie der Strukturlogik der sozialen Wirklichkeit und eine Methode zu deren Rekonstruktion“ (Koller 2012, S. 113) zugleich zu sein. Entscheidend ist hierbei, dass Oevermann soziales Handeln als eine Abfolge von Selektionsentscheidungen betrachtet, denn jede Situation bietet eine Vielzahl möglicher Ausdeutungen und damit Handlungsmöglichkeiten, von denen aber jeweils nur eine zu realisieren ist. Die situationsbezogenen Entscheidungen werden jedoch nicht willkürlich, sondern nach Strukturgesetzmäßigkeiten getroffen, deren innere Logik nur in der Rekonstruktion der Handlungen, die zu einer in sich kohärenten Fallstruktur zusammengetragen werden, erfahrbar ist.

Insgesamt haben der Begriff des Habitus und Deutungsmuster sehr viel gemein und auch Oevermann selbst sieht Habitusformationen, wie sie von Bourdieu beschrieben werden, von Deutungsmustern strukturell wenig unterschieden: „Ebenso wie diese operieren sie unbewußt ‚schweigend‘ und ebenso wie diese erzeugen sie ein vergleichsweise scharf geschnittenes Urteil der Angemessenheit, ohne daß dessen Gründe vom so urteilenden Subjekt auf Befragen expliziert werden könnten. [...] Ebenso wie diese bestimmen sie das praktische Handeln nach dem Modus, wie Algorithmen konkrete Äußerungen generieren.“ (Oevermann 2001, S. 46) Lediglich in Bezug auf die innerpsychische Verankerung bestimmt Oevermann soziale Deutungsmuster als different zu habituellen Dispositionen: „Deutungsmuster lassen sich eher bewußt machen und durch bewußte Klärung und durch Konfrontation mit widersprechender Realität verändern.“ (ebd., S.47) Oevermann erklärt den Habitus als stärker mit der charakterlichen Entwicklung verwoben und aus diesem Grund weniger veränderbar (vgl. ebd., S. 47), was darauf zurückzuführen sein könnte, dass für ihn – neben der Ablehnung allzu psychologischer Begründungen – die Variationsvielfalt und das Transformationspotenzial der Deutungsmuster eine entscheidende Rolle spielen mag.

Für die hier vorliegende Untersuchung sind diese Unterscheidungen weniger ausschlaggebend als die festzustellenden Übereinstimmungen beider Erklärungsansätze. Auch unter der

Annahme, dass Deutungsmuster eher kognitiver Natur sind und weniger stark auf die „psychische Formation der Persönlichkeit“ (vgl. ebd.) wirken, bleibt doch festzuhalten, dass deren Herausbildung ebenfalls eng mit der individuellen, milieuabhängigen psychischen Entwicklung verbunden ist. Dies lässt die Frage nach den psychosozialen Bedingungen und der Beschaffenheit der Interaktionssituationen, in denen Deutungsmuster oder Habitusformationen erworben werden, relevant werden.

#### **4.1.2 Körper als Akteur – Interaktion und Bindung**

Eng verbunden mit dem Begriff des sozialen Handelns und der sozialen Bedingtheit von Identität ist der Begriff der Interaktion. Interaktion kann als die kleinste Einheit der Beziehung zwischen Subjekt und Umwelt oder – enger gefasst – des sozialen Handelns zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren gelten. Interaktion besetzt begrifflich einen Überschneidungsbereich zwischen verschiedenen sozialwissenschaftlichen Konzepten einerseits und psychologischen Erklärungsmodellen menschlichen Handelns und menschlicher Entwicklung andererseits.

Verhaltenstheoretisch liegt Interaktion im soziologischen Sinn immer dann vor, wenn „die Aktivität einer Person die Aktivität einer anderen Person auslöst“ (Opp 1972, S. 113). Anders als dieses behavioristische Stimulus-Response-Modell ist dagegen die Definition einer sozialen Interaktion in interpretativen Ansätzen, wie beispielsweise im symbolischen Interaktionismus oder in der phänomenologischen Soziologie, auf das Verstehen des zugrunde liegenden Sinns des Verhaltens abgestellt. Das Interagieren verschiedener Subjekte bildet in dieser Lesart die Keimzelle der Konstruktion von Wirklichkeit und damit einhergehend die Ausbildung von Identität: Welt und Ich entstehen grundlegend durch Intersubjektivität (Fischer 2012, S. 109, S. 119).

Begreift man den Körper, wie schon in Kapitel 4.1.1 ausgeführt, als zentralen „Ort des Sozialen“ (Reckwitz 2004, S. 306) oder phänomenologisch gewendet den Leib als „Umschlagstelle“ (Waldenfels nach Fischer 2012, S. 107) zwischen Natur und Kultur bzw. zwischen Individuum und Gesellschaft, dann treten Fragen nach der Leiblichkeit als Bedingung sozialer Interaktion auf.<sup>12</sup> Der Leib ist „Nullpunkt der Erfahrung“ (ebd.), von dem aus die Welt durch sinnliche Wahrnehmung erschlossen wird und auf die emotional und intentional reagiert wird, „denn die Welt drängt sich dem Subjekt im Fühlen und Wollen auf“ (ebd.). Gleichzeitig

---

<sup>12</sup> Zur in der Phänomenologie grundlegenden Unterscheidung zwischen Leib und Körper siehe Fischer 2012, S. 106ff.

werden durch die Einverleibung sozialer Strukturen, deren Somatisierung und Verdrängung ins Unbewusste objektive Gegebenheiten angeeignet und affektiv überformt. Der auf diesem Weg entstandene praktische Sinn (Bourdieu), resp. das implizite Wissen um relevante Deutungsmuster (Oevermann) wirkt wahrnehmungs-, urteils- und handlungsleitend. Was wir erkennen und was wir wollen, ist durch ein Amalgam von leiblichen Bedingtheiten und sozialen Umständen beeinflusst.

Der Körper gewinnt in dieser Sichtweise im Vergleich zu den traditionell eher kognitiv ausgerichteten Handlungstheorien eine besondere Bedeutung: Er ist nicht mehr das Instrument des Handelns, er wird zum eigentlichen Akteur (Bourdieu 2001, S. 171). Intentionales Handeln beginnt nicht erst im Moment der Reflexion, sinnhaftes Tun existiert schon in einem vorreflexiven Modus: „Sinn konstituiert sich im interaktiven Austausch der Organismen, und das bereits auf der Ebene gestenvermittelter Kommunikation. Schon bei dieser gänzlich auf Körperexpressionen basierenden Interaktion und nicht erst mit dem Austausch signifikanter Symbole entsteht Sozialität. Aber auch in symbolisch vermittelter Interaktion ist die Handlungsfundiertheit von Bedeutung nicht suspendiert. Die Bedeutung eines signifikanten Symbols besteht in der Handlung, die es auslöst; nun aber nicht mehr wie bei der Geste in der ausgeführten, sondern bereits in der antizipierten Handlung.“ (Meuser 2006, S. 100)

Der Körper greift erkennend, Sinn verstehend und sinnhaft gestaltend in die Welt ein. Als Träger des praktischen Sinns ist er ein sozial geformter, ein lernender Körper. Erst im Austausch mit der Umwelt, im direkten Bezug zu anderen Körpern dringt die soziale Ordnung in ihn ein (Bourdieu 2001, S. 181). Soziales Handeln ist in dieser Hinsicht vor allem ein körperliches Handeln, das sich in routinisierten Alltagspraktiken äußert. Die Bewegung geht dem Denken voraus und begründet es. Inkorporiertes und damit unbewusstes Wissen besitzt eine weit höhere „wirklichkeitskonstituierende und -reproduzierende Kraft“ (Meuser 2006, S. 110) als reflexiv-kognitive Strukturen. Diese Verleiblichung sozialer Tatbestände sichert einerseits die strukturelle Ähnlichkeit habitualisierten Regelwissens, was die Grundlage eines gelingenden Interagierens der Subjekte darstellt, und erklärt gleichzeitig ihre relative „Trägheit“ gegenüber Veränderungen des Umfeldes und ihr Beharrungsvermögen gegenüber reflexiver Überprüfung.

Der Begriff der „Trägheit“ ist dabei nicht als Zustand der Starre oder Unbeeinflussbarkeit zu interpretieren. Bourdieu versteht den Habitus als ein Ensemble von Dispositionen, welche den praktischen Sinn für soziale Praxen generieren und in einer dynamischen Wechselbeziehung

mit den Kräften des Feldes stehen, in welchem das Individuum operiert. Auf veränderte Kräfteverhältnisse kann mit einer habituellen Anpassung reagiert werden, wenn die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Handlungssituation und den habitualisierten Dispositionen zu groß wird. Und auch Oevermann sieht im Zusammenspiel von als krisenhaft erlebter Handlungsanforderung und routinierter Handlungspraxis Möglichkeiten der Transformation von Regelwissen. Habitus und Deutungsmuster weisen demnach sowohl eine Widerständigkeit als auch eine gewisse Flexibilität auf, wobei das Beharrungsvermögen auch als regulatives Moment zwischen notwendiger Veränderung und einer Handlungssicherheit bietenden Routine angesehen werden kann.

Um die genauen Entstehungsweisen der routinisierten Praxen habitueller Selbstversicherung nachzuvollziehen und damit ein breiteres Verständnis sozialer Interaktion und der Sinn-Einschreibungen in den Körper zu erhalten, kann es hilfreich sein, entwicklungspsychologische Ansätze hinzuzuziehen. Bezugnehmend auf das unmittelbare körperliche Interagieren als kleinste Einheit sozialen Handelns, können bindungstheoretische Aspekte eine nutzbringende Ergänzung zu körperbezogenen soziologischen Handlungstheorien darstellen.

Die Bindungstheorie, begründet von John Bowlby, ist von zentraler Bedeutung an der Schnittstelle von Entwicklungspsychologie und Bindungsforschung (vgl. Ahnert 2014, S. 404; Trost 2014, S. 7). Ausgangspunkt sind Untersuchungen zur emotionalen Qualität von primären Sozialbeziehungen und ihrer Auswirkung auf die Ausbildung von lebenslang wirkenden Interaktionsmustern. „Whilst especially evident during childhood, attachment behavior is held to characterize human beings from the cradle to the grave.“ (Bowlby 1979, zitiert nach Ahnert 2014, S. 404) Bowlby stützt seinen Ansatz auf der Annahme, dass das Bindungs- und Schutzbedürfnis ausschlaggebender für die menschliche Entwicklung ist als das Nahrungsbedürfnis. In Prozessen des sozialen Lernens werden intrapersonale Bindungsmuster aufgebaut, die in der Folge auf die Ausgestaltung sozialer Beziehungen zu bindungsrelevanten Personen wirken. In Abkehr von psychoanalytischen Vorgaben liegt der Fokus der Bindungstheorie nicht auf innerpsychischen Dynamiken, sondern zunächst auf intersubjektiven Vorgängen, die in Folge eine innerpsychische Struktur hervorbringen.

Analog zum praxeologischen Verständnis, allerdings unter Ausklammerung sozialer Tatbestände führt also auch unter bindungstheoretischen Annahmen ein intersubjektives Handeln zur Konstruktion wahrnehmungs-, urteils- und handlungsanleitender innerer Dispositionen. Das Bindungsverhalten eines Menschen basiert auf gemachten Erfahrungen, diese verdichten sich zu inneren Vorstellungen von sich selbst und der Welt (internale

Arbeitsmodelle), die sich im Lebensvollzug modifizieren können (ebd., S. 421). Primäre Funktion dieser inneren Bindungsverhaltenssysteme ist die Emotionsregulation. Sichere Bindungen in der engen Interaktion mit der Bindungsperson sind die Basis dafür, die Fähigkeit zur Selbstregulation von Affekten zu entwickeln und legen damit die Grundlage für das Gelingen aller weiteren sozialen Interaktionen. Im wechselseitigen Bezug zum Explorationsverhalten wird die Bedeutung des intersubjektiven Bindungssystems (Interaktionssystem mit der Bindungsperson) für die Entwicklung wesentlicher Kompetenzen deutlich: Die im Bindungssystem erlangte Bindungssicherheit bewirkt ein verstärktes Explorationsverhalten, was eine notwendige Voraussetzung für Prozesse der Weltaneignung und Entwicklung von Problemlösungskompetenzen ist. Bei „erhöhtem Sicherheitsbedarf“ (ebd., S. 408) durch irritierende Umwelteinflüsse kann erst die einfühlsame Begleitung durch die Bindungsperson exploratives Verhalten ermöglichen.

Bindungssicherheit durch entsprechend sicher ausgebildete Bindungssysteme steht also in engem Zusammenhang mit basalen Prozessen der Entwicklung von Handlungskompetenz. Neuere Ansätze in der Bindungstheorie erweitern den Fokus, der zunächst auf dem frühkindlichen Geschehen lag, um Forschungen zu bindungsrelevanten Verhaltensweisen von älteren Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Bindungstheorie als „am besten fundierte menschliche Entwicklungstheorie“ (Trost 2014, S. 7) erhält somit zunehmend Bedeutung für Bildungsprozesse und damit für bildungstheoretische Überlegungen und das Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Sekundäre Bezugspersonen und ihr Einfluss auf das Bindungsverhaltenssystem rücken ins Blickfeld und in empirischen Studien ist bereits nachgewiesen, dass sowohl die Beziehungen zu Erzieherinnen und Erziehern als auch zu schulischen Lehrkräften bindungsrelevante Eigenschaften aufweisen, die wiederum mit Bildungserfolgen oder -misserfolgen korrelieren. Relativ enge und sichere Bindungen zu sekundären Bindungspersonen stehen demnach in einem direkten Zusammenhang mit Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft, während distanzierte oder konflikthafte Beziehungen mit geringerer Anstrengungsbereitschaft und schlechteren Lernleistungen in Verbindung gebracht werden (Ahnert 2014, S. 414).

Während bindungstheoretische Sichtweisen in die pädagogische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern einfließen, sind diese sowohl in der schulischen Pädagogik als auch in der außerschulischen Bildung noch weitestgehend unberücksichtigt. Und auch in der Sozialen Arbeit spielt der Zusammenhang von Bindung und Kompetenzentwicklung zumindest in der Fachliteratur noch eine untergeordnete Rolle, obwohl viele Betreuende „intuitiv

bindungsorientiert“ (Trost 2014, S. 7) arbeiten und obwohl unbestritten ist, dass der Beziehungsaspekt einen ausschlaggebenden Faktor in sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Arbeitssituationen darstellt. Sowohl die pädagogische Fachkraft als auch die betroffenen Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen bringen ihre Bindungserfahrungen und Bindungshaltungen mit ein, wobei die Fachkraft auf die Bindungsqualität der Interaktion aufgrund ihres situationsbezogenen dominierenden Status sehr viel stärker einwirken kann als die zu betreuenden Personen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass vor dem Hintergrund der handlungstheoretischen Ansätze die Bindungsqualität einer sozialen Interaktion – als kleinste Wirkeinheit sozialen Handelns – maßgeblich die Prozesse der habituellen Ausformung in einer pädagogischen Situation beeinflusst. Das in der menschlichen Psyche angelegte Explorationsverhalten bedingt die aktive Suche nach neuen Erfahrungen. In Zusammenhang mit dem ebenfalls angeborenen und komplementär ausgerichteten Bindungsverhalten bildet es einen an menschlicher Interaktion orientierten Verhaltenskomplex, der für den Erwerb von wahrnehmungs- und handlungsanleitenden Dispositionen, aber auch für deren Veränderung und Erweiterung ausschlaggebend ist. Mit der Bindungstheorie lässt sich ein zusätzlicher Akzent im Verständnis von handlungsbasierten Konstruktionsprozessen eines Selbst- und Weltbilds setzen, das ansonsten auf der Dynamik habitualisierter, sozialer Deutungsmuster basiert.

#### **4.1.3 Handlungsbegriff in der Erziehungswissenschaft**

Erziehung kann in der allgemeinsten Definition als Interagieren einer erwachsenen Person mit einer nicht erwachsenen Person zum Zweck des Erwerbs der Fähigkeit einer kompetenten Beteiligung an gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen verstanden werden. Diese Lesart setzt Erziehung mit intentionalem und wertorientiertem Handeln gleich und unterscheidet sie von anderen sozialen Einflüssen. Allerdings ist wie bereits in den Sozialwissenschaften auch in der Erziehungswissenschaft kein übergreifend gültiger Handlungsbegriff zu finden. Die bedeutendste Verwerfungslinie verläuft auch hier zwischen empirisch-analytischen und geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansätzen, denn die allgemeine Unterscheidung innerhalb der Wissenschaft in erklärende und verstehende Ansätze hat eine lange Geschichte und ist verbunden mit den jeweiligen Ansprüchen auf eine Vorrangstellung bei der Welterklärung und der Frage des Nutzens von Wissenschaft (Halfmann/Rohbeck 2007, S. 7; Koller 2006, S. 181). Die Differenz zwischen den beiden Wissenschaftsverständnissen und Wissenschaftskulturen schlägt sich auch in der Erziehungswissenschaft nieder und führt u.a. zu sehr unterschiedlichen Auffassungen von



Erziehung als sozialer Handlung. Ist die Empirische Erziehungswissenschaft vorrangig dem Paradigma der naturwissenschaftlichen Erklärung verhaftet, so stehen im Gegensatz dazu die verstehenden Ansätze hermeneutisch-geisteswissenschaftlicher oder kritischer Positionen.

Bezogen auf den Handlungsbegriff werden entlang der unterschiedlichen Ausrichtungen verschiedene Konzepte entwickelt, die als kleinsten gemeinsamen Nenner die Auffassung teilen, dass erzieherisches Handeln an sich eine Form sozialen Handelns darstellt, da es intentional auf andere Menschen gerichtet ist.

Wie auch Kaufhold beschreibt Hans-Christoph Koller die grundlegenden Unterschiede zwischen einer funktional ausgerichteten, erklärenden und einer verstehenden Sichtweise auf pädagogische Prozesse, womit sich im Wesentlichen zwei Traditionslinien in der Erziehungswissenschaft ausgeformt haben (Koller 2004). In der Gegenüberstellung zweier theoretischer Antipoden – Wolfgang Brezinka und Friedrich W. Kron – und anhand der Frage, wo sich intentionales Handeln verorten lässt, legt er wesentliche Merkmale dieser Unterscheidung dar. Die beiden Positionen können als beispielhaft für gegenwärtige Definitionen des Erziehungsbegriffs gelten und markieren die Pole, zwischen denen sich ein breites Spektrum an Auffassungen von Erziehung als sozialer Handlung aufspannen lässt.

Brezinka als Vertreter einer Empirischen Erziehungswissenschaft sieht die erzieherische Handlungssituation als ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis, ähnlich dem eines Reiz-Reaktions-Schemas. Die hierarchische Konstellation, wie sie allen erzieherischen Situationen innewohnt, hat bei Brezinka eine Verschärfung erfahren, da er einzig den Erziehenden Intentionen und damit einen Subjektstatus zuerkennt. Die Zu-Erziehenden werden zu Objekten der Erziehung (vgl. ebd., S. 50). Das Ziel einer jeden Erziehung ist bei Brezinka die Veränderung der psychischen Dispositionen des Zöglings im Sinne einer die pädagogische Intervention begründenden Werteordnung. Im Gegensatz dazu steht die Auffassung der Kritischen Erziehungswissenschaft, die besagt, dass jede erzieherische Situation als Interaktion zwischen zwei Subjekten zu begreifen ist. Bekanntester Vertreter dieser Position ist Klaus Mollenhauer, der – auch mit Rückgriff auf den Symbolischen Interaktionismus – in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen großen Einfluss auf die Entwicklung einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft hatte.

Bei einer grundsätzlichen Unterscheidung in Lern- und Bildungsprozessen, wie u.a. bei Koller, und beim Verständnis von Bildung als grundlegende Transformation von Selbst- und Weltverhältnis (Koller 2012, S. 15) ergibt sich die Frage nach den Faktoren, die einen solchen Prozess veranlassen können und nach den damit verbundenen Handlungspraxen. Im Anschluss

an Mollenhauer, aber in scharfer Abgrenzung von der Position Brezinkas formuliert Friedrich W. Kron erzieherisches Handeln als ein soziales Rollenhandeln, das entlang der wechselseitigen Erwartungen (Rollenerwartungen) verläuft und größtenteils impliziten Regeln folgt. Dabei werden die Rollen in ihrer jeweils konkreten Ausformung jedoch erst in der (symbolischen) Interaktion der Subjekte hervorgebracht. Hierbei sind die Intentionen des Zöglings mindestens ebenso ausschlaggebend für die Interaktion wie die des Erziehenden: „Zum einen besagt Krons Argument, dass in jeder erzieherischen Situation nicht nur die Absichten und Zwecke des Erziehers von Bedeutung sind, sondern auch die Bedürfnisse und Wünsche des Zu-Erziehenden. Zum anderen – und das ist der eigentliche Clou dieser These – könne der Erzieher deshalb gar nicht anders, als sich in seinem Handeln auf diese ‚Intentionen‘ seines Gegenübers zu beziehen.“ (Koller 2004, S. 60)

Im Konflikt der beiden intentionalen Lagen liegt für Kron das eigentliche emanzipatorische Potenzial des erzieherischen Handelns, denn anstelle einer einseitigen Durchsetzung von Regeln und Normen beginnt im Idealfall eine Art Aushandlungsprozess, der die zu verhandelnden Werte kritisch reflektiert. Mehr noch: „Im Prozess der wechselseitigen Interpretation und Reflexion wird Kron zufolge nämlich die ‚anthropologische Differenz‘ zwischen Erwachsenen und Kindern, die zuvor konstatiert worden war, ‚verflüssigt‘, wird die ‚Monopolstellung des Erwachsenen‘ ‚relativiert‘ und das hierarchische Verhältnis zwischen Erzieher und Educandus zumindest zeitweilig außer Kraft gesetzt – und zwar zugunsten einer ‚egalitären‘, gleichrangigen Beziehung (Kron 1996, S. 58 f).“ (Koller 2004, S. 62)

Kron entwirft erzieherisches Handeln als wertkonstituierenden Vorgang nicht nur auf der Ebene der zu vermittelnden Inhalte oder – wie Brezinka – durch Einflussnahme auf das innere Gefüge des Zu-Erziehenden, sondern als umfassendes, dynamisches und intersubjektives Geschehen, dessen reflexives und emanzipatorisches Potenzial dazu führen kann, dass die hierarchische Ordnung tendenziell unterlaufen wird, was Anlass für einen Bildungsprozess mit hohen Anteilen an Eigenbewegung und Einflussnahme vonseiten aller Beteiligten geben kann.

Mit Rückgriff auf die theoretischen Denkfiguren von Oevermann und Bourdieu würde die hier beschriebene situative Offenheit einer zeitweiligen Verschiebung der Kräfteverhältnisse entsprechen. Die so entstehende Dissonanz zwischen routinisierten, habituell verankerten Praxen und der Struktur des Feldes kann als Krise gelten und zu Prozessen der Umgestaltung relevanter Deutungsmuster führen. Allerdings ist unter Rückgriff auf bindungstheoretische Annahmen anzumerken, dass das Verhältnis der Subjekte zueinander eine ausreichend sichere

Bindungsqualität aufweisen muss, damit sich das Potenzial der offenen Situation entfalten kann.

#### 4.1.4 Handlungsbegriff in der Kunstpädagogik

Mögliche Bestimmungen eines Handlungsbegriffs in der Kunstpädagogik stehen unter dem Vorzeichen der besonderen Stellung des Fachs zwischen zwei sehr gegensätzlichen Bezugssystemen (Kunst und Erziehungswissenschaft), was sich in unterschiedlichen didaktischen Ausrichtungen innerhalb der Kunstpädagogik niederschlägt. Eine erste Unterscheidung kann entlang der Positionierung innerhalb des Spannungsfelds zwischen Kunst und Pädagogik getroffen werden: So leiten sich einige Theoriepositionen aus der Erziehungswissenschaft ab und sind um eine Systematisierung von Lehr- und Lernprozessen bemüht (Otto). Andere Ansätze fokussieren auf die Selbstbildung des Subjekts (Selle, Kämpf-Jansen), orientieren sich an einem erweiterten, zeitgenössischen Kunstbegriff (Buschkühle) oder begreifen Kunstpädagogik selbst als Form einer künstlerischen Praxis (Selle, Brohl, Maset) (Peez 2005a, S. 26ff; Maset 2002, S. 10, S. 25ff). Je nach Ausrichtung kann die Interaktion zwischen Pädagogin oder Pädagoge und Lernenden anders bestimmt werden und basiert auf unterschiedlichen Handlungsbegriffe. Ähnlich wie Koller es für die Erziehungswissenschaft beschreibt, reicht auch hier die Spanne von der erzieherischen Handlung, die eine kontrollierte und gezielte Wirkung hervorrufen möchte (Otto), bis zu einer Pädagogik, welche die Selbststeuerung der Lern- und Bildungsprozesse zentral setzt (Selle, Brohl, Kämpf-Jansen, Maset). Letztere ist stark prozessorientiert und ergebnisoffener, wobei die hierarchische Ordnung zwischen den Agierenden, ähnlich wie bei Kron, wenn nicht außer Kraft gesetzt, so doch tendenziell suspendiert werden kann. Der Handlungsbegriff wird dabei in direkten Bezug zu individuellen Lernprozessen gesetzt, wobei der Fokus verstärkt auf den Lernenden als den Handlungssubjekten liegt. Christiane Brohl vermerkt dazu: „Lernen wird ein aktives Handeln zum Aufbauen von Denkstrukturen und zum selbstbestimmten Erarbeiten von Wissen. Infolgedessen wandelt sich ein Verständnis von Didaktik: von einer Didaktik der Vermittlung von Wissen hin zur Organisation und Realisierung handlungsbezogener Projekte.“ (Brohl 2003, S. 316)

Da pädagogische Situationen immer Situationen des intersubjektiven Handelns sind, verändert sich unter dieser Maßgabe die Anforderung an ein pädagogisches Handeln. Statt einer systematisch das Unterrichtsgeschehen vorstrukturierenden und entlang konkreter Lernziele anleitenden Didaktik ist eine offene Form der Moderation von Bildungsprozessen angedacht, mit der die selbstbestimmten Handlungen der Lernenden begleitet werden. Das führt nicht nur

zu einer „Entdidaktisierung“ kunstpädagogischen Handelns (Selle 2003, S. 190), sondern zu einer zumindest situativen „Aufhebung der Differenz zwischen Lehr- und Lernsubjekt“ (ebd.).

Brohl formuliert hierzu mit Rückgriff auf den Bildungsforscher Michael Wimmer: „Das heißt, dass die Aufgabe der Pädagogen zwar darin liegt, aufgrund ihres Professionswissens Lernsituationen herzustellen, aber nicht um ihr Wissen als Handlungsanleitung anzuwenden. Die Diskontinuität zwischen Wissen und Handeln verdeutliche, dass Vermittlung nicht mehr im einfachen Wissenstransfer aufgehe. In der Lernsituation werde pädagogisches Handeln ein ‚antwortendes Geschehen‘, wodurch der Lehrende keine autoritätsstiftende Metainstanz mehr verkörpere. Genau dadurch taucht nach Wimmer eine vergessene Dimension wieder auf, nämlich das (sic!) Pädagogik auf der Beziehung zum ‚Anderen‘ basiert.“ (Brohl 2003, S. 318f)

Analog zu den unterschiedlichen Auffassungen von kunstpädagogischem Handeln als entweder planbares, zielorientiertes, anleitendes Tun oder als Beteiligtsein an einem Lern-Geschehen (vgl. Selle 2003, S. 190), ist der jeweils zugrunde liegende Bezug zum Gegenstand der Kunstpädagogik: zur Kunst. Damit geht mit jeder kunstpädagogischen Praxis ein impliziter oder explizierter Kunstbegriff einher.

Pierangelo Maset schlägt deshalb eine Unterscheidung kunstpädagogischen Handelns entlang verschiedener Fassungen des Kunstbegriffs vor. Da sich in den letzten Jahrzehnten verstärkt eine Kunst entwickelt habe, die sich weg vom Werk-Gedanken und hin zu prozesshaften Strategien bewegt, in der Vermittlung und Kommunikation eine immer größere Rolle spielt, habe auch die Kunstpädagogik ihre Strategien erweitert (vgl. Maset 2002, S. 25ff). Mit Rückgriff auf die paradigmatischen Kategorien „Praxis“ und „Poiesis“ von Hubert Sowa stellt Maset fest, dass im kunstpädagogischen Alltag allerdings immer noch handlungsanleitend das kunstbegriffliche Werk- oder Poiesis-Paradigma dominiert, das mit der schöpferischen Hervorbringung eines Individuums und mit dem „Leitbild der Künstlerpersönlichkeit“ (ebd., S. 29) verknüpft ist. Ein daran anschließender kunstpädagogischer Unterricht (schulisch oder außerschulisch) zielt dementsprechend auf eine individuelle und die Individuen isolierende Herstellung materieller Werke sowie auf die Vermittlung von technischer Könnerschaft und dem kunstgeschichtlich kanonisierten Kontextwissen. Das Handeln der Lernenden entspricht in dieser pädagogischen Situation idealerweise einem vorgegebenen, erwarteten oder erwünschten Tun.

Das Poiesis-Paradigma ist dabei nicht zu trennen von den Regeln und Kräfteverhältnissen des relativ autonomen Kunstfeldes, das sich in seiner derzeitigen Form ab dem 19. Jahrhundert ausgebildet hat (Kastner 2012, S. 21; Schumacher 2011, S. 124). Mit der Ablösung von feudalen

und kirchlichen Auftraggebern haben sich neue Legitimationsstrukturen entwickelt, sodass sich die Definitionsmacht verlagert hat. Es entstand ein soziales Feld, das seine kategorial geordneten Wissensbestände auch mit Bezug auf ein wohlhabendes bürgerliches Milieu ausbildete, welches Kunst als Mittel der sozialen Distinktion einzusetzen begann. In der Folge gelten nur jene kulturellen Äußerungen als wahre Kunst, die von einer bestimmten Gruppe als solche identifiziert wurden und von einem bestimmten Milieu entlang erlernter Codes entschlüsselt werden können. Die sich solchermaßen herausbildende Unterscheidung zwischen einem hochkulturellen Phänomen der „echten“ und „anspruchsvollen“ Kunst (Schumacher 2011, S. 126, S. 127) und allen anderen kulturellen Handlungen und Produktionen ist über das Bildungssystem direkt mit dem Klassenerhalt und der Reproduktion sozialer Ungleichheit verbunden. „Von allen Produkten, die der Wahl der Konsumenten unterliegen, sind die legitimen Kunstwerke die am stärksten *klassifizierenden* und *Klasse verleihenden* [...]“ (Bourdieu 1987, zitiert nach Kastner 2012, S. 29 [Kursivsetzung im Original])

Distinktion wird über die Verfeinerung des Geschmacks erreicht, die auf der klassenspezifischen Einübung kultureller Praktiken sowie auf den Habitus trainierenden Gewohnheiten aufbaut und mit den im Bildungssystem erworbenen Wissensbeständen ausgebaut wird. „Die angemessenste Wahrnehmung unterscheidet sich von der unangemessenen daher nur durch die Genauigkeit, den Reichtum und die Verfeinerung der angewandten Kategorien. [...] Die Fähigkeit, Geschmacksurteile zu äußern, die man ›persönlich‹ nennt, ist letztlich ein Resultat der Art des Unterrichts, den man genossen hat [...]“ (Bourdieu 2011, S. 76) Dazu zählt ein Unterricht, der auf einem vorhandenen praktischen Sinn basiert und vor allem in den höheren Stufen des Bildungssystems greift. Routine in der Betrachtung, Wissen über Einordnungen und das im praktischen Sinn verankerte Gefühl für eine angemessene Beurteilung bilden eine spezifische Praxis des Umgangs mit kulturellen Gütern aus, welche als kultiviert gilt und den Handelnden aufgrund der Einschreibung in den Habitus als vollkommen „natürlich“ erscheint. Im Vollzug dieser Distinktion erzeugenden Praxen werden gleichzeitig die Wertordnungen, auf denen die soziale Ungleichheit fußt, bestätigt und reproduziert.

Die Auffassung von der Schöpfung einzigartiger Werke durch ein geniales Individuum ist dabei eine der Grundfiguren, durch die sich Kunst als distinktes soziales Feld legitimiert. Das Poiesis-Paradigma, das weiterhin als wesentlich für kunstpädagogische Handlungsweisen gelten kann, ist mit der grundlegenden Logik und mit der distinguierenden Funktion des Feldes der Kunst verbunden, welche die Regeln und Codes zur Aneignung der als hochwertig eingestuften

kulturellen Güter vermittelt und eine klare Rollentrennung zwischen Produzierenden und Rezipierenden vorsieht.

Ein Kunstbegriff entlang des Handlungs- oder Praxis-Paradigmas hingegen orientiert sich an aktuellen künstlerischen Strategien, welche das Arbeiten in sozialen Gefügen zur Grundlage haben und die Differenz zwischen Produktion und Rezeption teilweise oder vollständig aufzuheben versuchen. Für Maset gerät hierdurch das „Pädagogische der Kunst“ (ebd., S. 25) stärker in den Blick. In diesen auf das intersubjektive Handeln ausgerichteten künstlerischen Verfahren gewinnt „das Ereignis“ als ein unplanbares Element an Bedeutung. Sowa setzt die Begriffe „Praxis“, „Handlung“ und „Ereignis“ synonym in der Beschreibung seiner Kategorie (ebd., S. 28), was die Offenheit der Prozesse betont. Wird ein in diesem Sinne „praxisorientierter“ Kunstbegriff zur Grundlage kunstpädagogischen Vorgehens erhoben, würde dies zwangsläufig „zu gemeinschaftlichen und netzwerkartigen Arbeitsformen führen“ (ebd., S. 29). Nähert sich eine partizipatorische und partizipativ-interventionistische Kunst (Huber 2009) zunehmend pädagogischen Strategien an, so kann nach Maset eine handlungsorientierte Kunstpädagogik „selbst als eine Praxisform von Kunst veranschlagt“ werden (Maset 2002, S. 27). Pierangelo Maset bestimmt die Überschneidung kunstpädagogischer und künstlerischer Positionen über den (handlungsbetonenden) Begriff der Praxis in zweifacher Hinsicht: Er wird sowohl in Bezug zum Entstehen und Betreiben einer auf Interaktivität beruhenden, künstlerisch-gestalterischen Praxis innerhalb sozialer Gefüge gebraucht als auch in Bezug auf ein kunstpädagogisches Tun, das darauf abzielt, vernetzte Arbeitsformen entstehen zu lassen, was als spezifische Form künstlerischen Tuns gelten kann.

Trotz der erklärten Loslösung von „der geschichtlichen Vormachtstellung der Poiesis“ und der Betonung eines diskursiven Kunstbegriffs (ebd., S. 30) bleibt Maset der Vorstellung eines distinkten und mit besonderen Merkmalen versehenen Phänomens verhaftet. So bezieht er den Begriff der Autonomie zwar weder auf die – durch zugeschriebene Genialität legitimierte – Vormachtstellung der Kunstschaffenden noch auf eine Eigenständigkeit und besondere Aura des Kunstwerkes, jedoch auf Potenziale, die der Kunst selbst innewohnen: „[W]ir befinden uns heute in der Situation, in der es weder darum gehen kann, dem Künstler noch dem Werk weitere Autonomiegewinne zu verschaffen. Vielmehr besteh[t] die zeitgenössische Form der Autonomie darin, dem Rezipienten Möglichkeiten von Autonomie zu eröffnen. – Das ist eine besonders anspruchsvolle Aufgabe für die Kunst, weil es damit nicht mehr nur darum gehen kann, ›ästhetische‹ Gegenstände für anonyme BetrachterInnen zu produzieren, sondern Kunst fungiert nun als Generatorin und Realisatorin für unwahrscheinliche bzw. Teilhabe ermöglichende Kommunikation.“ (ebd., S. 30ff)

Damit operiert auch Maset – trotz aller Öffnungen hinzu einem partizipatorischen Verständnis – weiterhin mit einem Kunstbegriff, von dem der Erziehungswissenschaftler und Kunstpädagoge Rubén A. Gaztambide-Fernández feststellt, dass er Kunst als eine Art „Substanz“ betrachtet. Diese substanzialistische Auffassung steht innerhalb des Bildungssystems in einem engen Zusammenhang mit einer Wirkungsrhetorik, die auf den massiven Legitimationsdruck der oftmals randständig behandelten Fächer antwortet. „Unabhängig vom verfolgten Ansatz werden die Künste üblicherweise als Substanz dargestellt, die die Fähigkeit besitzt, beliebig viele Bildungsergebnisse und individuelle Erfahrungen zu beeinflussen oder gar das Bewusstsein der Einzelnen zu verändern.“ (Gaztambide-Fernández 2014, S. 52)

In seinem Text „Warum die Künste nichts *tun*“ (2014 [Kursivsetzung im Original]) führt Gaztambide-Fernández aus, dass Begründungen für die Notwendigkeit einer Erziehung durch und mit Kunst im Wesentlichen zwei Argumentationslinien folgen: In der intrinsischen Sichtweise ist Kunst dazu beschaffen, die Wahrnehmung zu verfeinern, das Denken auszudifferenzieren und allgemein die persönliche Entwicklung zu fördern, was mithin der Ausbildung eines angemessenen Geschmacks gleichkommt, der als Bildungsideal gelten kann. Eine instrumentalistische Betrachtung geht derweil von einer generellen Förderung kognitiver Fähigkeiten durch Kunst aus, was mittels Transfer die Leistungen in anderen Bereichen entscheidend verbessern soll (Gaztambide-Fernández 2014, S. 52).

Zunächst könnte man sagen, dass eine intrinsische Auffassung der von Marissa Kaufhold ausgeführten verstehenden Betrachtungsweise von Bildungsprozessen nahesteht, in denen die Lebenswelt der Individuen größere Beachtung erhält und die Mündigkeit des Individuums zum Ziel gesetzt wurde. Eine instrumentalistische Position dagegen scheint der von Kaufhold als funktional bezeichneten Vorgehensweise zu entsprechen, welche sich nach vorgegebenen Anforderungen ausrichtet und individuelle Handlungsvollzüge nicht intendiert sind (Kaufhold 2006, S. 99). Beide Ansätze verbindet jedoch die Auffassung, dass Kunst als herausragende kulturelle Praxis an sich etwas bewirkt, eine substanziale Eigenschaft besitzt, welche eine positive Wirkung entfaltet. Unter dem Legitimationsdruck des Bildungssystems wird, unabhängig von intrinsischer oder funktionaler Sichtweise, eine Wirkungsrhetorik entwickelt, die nach Gaztambide-Fernández eine substanzialistische Auffassung von Kunst mit einem sukzessionistischen Kausalmodell verbindet: Kunst trägt demnach wesentlich ein Potenzial in sich, das auf eine bestimmte Wirkung hin planvoll eingesetzt werden kann.

Mit dieser Vorstellung ist die Annahme verbunden, dass die Wirkung in einer Vorher-Nachher-Untersuchung messbar sei (Gaztambide-Fernández 2014, S. 58). Die Logik eines solchen Kausalmodells erfordert einen definierten Input und einen definierten, messbaren Output. Ein Output lässt sich dann durch entsprechende Indikatoren erheben, jedoch wäre für einen Input eine klare Definition der Merkmale von Kunst notwendig, die sich von allen anderen Variablen unterscheidet. Gaztambide-Fernández konstatiert: „Die Wirkungslogik veranlasst zu Behauptungen anhand einer grob vereinfachten Logik, bei der die Künste *handeln* als seien es unabhängige Variablen. Die Künste sind jedoch mitnichten unabhängige Variablen.“ (ebd., S. 61 [Kursivsetzung im Original]) Vielmehr verdeutlicht er, dass Kunst bestimmte Eigenschaften diskursiv zugeschrieben werden und damit Vorannahmen über ihre Wirkung existieren, was „eine idealisierte Vorstellung davon erfordert, was die Künste sind [...] [und damit] wird jedwedem komplexe Verständnis solcher Erfahrungen stark vereinfacht und jeder aussortiert, deren/dessen Erfahrungen nicht mit der Erwartung übereinstimmen“ (ebd., S. 62).

Gaztambide-Fernández zeigt auf, wie der Legitimationsdruck des Bildungssystems mit der Selbstlegitimation des Kunstfeldes zusammenspielt und einen Kunstbegriff reproduziert, der einerseits exkludierend wirkt und auf einem insgesamt oberflächlichen Kulturbegriff fußt (ebd., S. 56). „Statt Wege für ein tiefgreifendes Verständnis zu öffnen, verhindern die mit der Wirkungsrhetorik verbundenen Anforderungen jegliche Debatte nach dem Motto: Kunst ist in jedem Fall gut... basta! Wenn wir aber an der romantischen Vorstellung der gemeinhin mit dem Begriff der Künste in Verbindung gebrachten Prozesse und Praktiken festhalten und uns ein komplexeres Verständnis davon ersparen, nehmen wir das vielleicht Wichtigste nicht zur Kenntnis: Alle Bildungserfahrungen finden – unabhängig davon, ob sie etwas einbeziehen, was wir ‚die Künste‘ nennen können oder nicht – in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten statt, die ein tiefgreifendes Verständnis von Kultur erfordern. [...] Dazu zählen auch Kontexte, in denen der Begriff der Künste einen wichtigen und maßgeblichen Rahmen darstellt und zwar unabhängig davon, ob es der Schülerin gelingt, zu fühlen, was der Lehrer erwartet“ (ebd., S. 63).

In Abkehr von einem exkludierenden und soziale Ungleichheit reproduzierenden Kunstbegriff schlägt Gaztambide-Fernández eine radikal andere Sichtweise hinsichtlich der Bezugsgröße kunst- und kulturpädagogischen Handelns vor: „Mein Anliegen ist es, die Art und Weise, wie der Begriff der Künste unser Denken und Reden über diese Praktiken prägt, zu beleuchten und zu durchbrechen, um zu einer anderen Denkweise anzuregen, die vielleicht auch erfordert, den gesamten Begriff aufzugeben.“ (ebd., S. 56) Eine solche Sichtweise, die von der Bedeutung der



symbolisch-kulturellen Praxen des Alltags ausgeht, beurteilt die als künstlerisch anerkannten Ausdrucksformen auf dieser lebensnahen Grundlage. „Aus dieser Perspektive sind die Praktiken und Prozesse, die mit dem Begriff der Künste in Verbindung gebracht werden, nichts anderes als symbolische oder kulturelle Arbeit. Ihre Bedeutung für die Bildung sollte also daran festgemacht werden, dass es sich um eine kulturelle Praxis handelt und nicht an ihren mutmaßlichen oder gewünschten Wirkungen.“ (ebd., S. 71)

Gaztambide-Fernández legt seinem Begriff der Praxis unter dem Stichwort „kulturelle Produktion“ diskurskritische Positionen zugrunde, die analytische Schnittmengen zu Bourdieus machtkritischer Theorieposition aufweisen. So wird Kunst als ein entlang von Machtansprüchen innerhalb des Kunst- als auch des Bildungssystems diskursiv entwickelter Begriff verstanden. Gaztambide-Fernández verdeutlicht noch viel stärker als Bourdieu die elitären und eurozentrischen Dimensionen und das postkoloniale Erbe der vorherrschenden Auffassung von Kunst. Er zeigt darüber hinaus auf, wie der Einsatz von Kunst dazu angetan ist, soziale Hierarchien zu festigen und zu reproduzieren, in dem er die verschiedenen Wirkungsannahmen bezüglich unterschiedlicher Gruppierungen betrachtet. Kinder der Mittelschicht sollen über Kunst in ihrer Entwicklung ganzheitlich gefördert und auf komplexe Aufgabengebiete vorbereitet werden, während Kunstprojekte mit marginalisierten Gruppen dazu angedacht sind, angenommene oder tatsächliche Defizite auszugleichen (vgl. ebd., S. 67).

Mit dem Begriff der kulturellen Produktion schließt er argumentativ an Paul Willis an, der symbolisches Handeln als alltägliche Lebenspraxis begreift und den Begriff der „symbolischen Kreativität“ (Willis 1991) für ein verfügbares gestalterisches Potenzial geprägt hat: „Ein auf kultureller Produktion beruhender Ansatz würde auf den Möglichkeiten aufbauen, mit denen SchülerInnen das symbolische Material in ihrem täglichen Leben einsetzen, um neue Selbstrepräsentationen zu schaffen, ohne notwendigerweise wieder dominante Beziehungen einzuführen. [...] Anders als bei den Zielen kultureller Demokratie, die eher auf Aspekte wie den Zugang zu bestehenden künstlerischen Praktiken und Institutionen ausgerichtet sind, geht es beim Ansatz kultureller Produktion um die ‚Demokratisierung von Kultur‘ und das Hinterfragen bestehender institutioneller Konstellationen. Zu solchen Konstellationen gehören Schulen, Museen, Orchester und sonstige kulturelle Einrichtungen, die in der Regel anhand von Kategorien wie Herkunft, Klasse, Geschlecht, Sexualität und Begabung abgrenzen, wer teilnehmen kann und wer nicht und wessen Beiträge zählen und wessen nicht.“ (Gaztambide-Fernández 2014, S. 73ff).

Der Ansatz von Gaztambide-Fernández geht sehr viel weiter als der von Maset oder anderen Theoretikerinnen und Theoretikern, die sich einer prozessorientierten Kunst- oder Kulturpädagogik verschrieben haben. Gaztambide-Fernández dekonstruiert die Grundlagen des kunstpädagogischen Selbstverständnisses, denn ein Handeln in kunst- und kulturpädagogischen Zusammenhängen kann nicht losgelöst von den Einschreibungen der symbolischen Ordnung in die Handlungspraxen der Lehrenden und der Lernenden verhandelt werden. Er legt offen, dass schon der verstärkte Bezug auf Kunst exkludierend wirkt, und erteilt jedweder Planbarkeit im Sinne eines didaktischen Curriculums eine Absage. Selbst die stets unhinterfragt gebliebene Grundannahme von einer – wie auch immer gearteten – positiven Wirkung eines Einsatzes von Kunst bleibt für ihn eine nicht zu belegende Behauptung. Ob und wie kulturelle Praktiken unter Bezug auf kulturelle Verfahren, die Kunst genannt werden, zu positiven Erfahrungen führen, hängt in seiner Betrachtungsweise von den jeweiligen Kontexten ab und damit von den Bedingungen aller Beteiligten und von der Rahmung durch die Institution, aber nicht von einer der Kunst innewohnenden Kraft. „Erfahrungen mit künstlerischen Formen können nicht garantiert werden. Selbst mit sorgfältigst geplanten Interventionen können keine Erfahrungen vorausgesagt werden, nur weil an ihnen etwas beteiligt ist, das ‚die Künste‘ genannt wird.“ (ebd., S. 78)

Ausgangspunkt von kunst- und kulturpädagogischen Handlungen sollten deshalb neben den als künstlerisch markierten Ausdrucksformen vor allem die tatsächlichen und alltäglichen, symbolischen Handlungspraxen sein. Erst diese Perspektive garantiert, dass ein Umgang mit Kunst nicht die inhärenten Machtdiskurse reproduziert, sondern ein neues Verständnis für die Bedeutung symbolischer Arbeit und kultureller Produktion entwickelt werden kann. Gleichzeitig eröffnen sich neue und erweiterte Handlungsoptionen für alle Beteiligten.

#### **4.1.5 Zur Bedeutung der Diskussion des Handlungsbegriffs für die Untersuchung**

Für die hier vorgelegte Untersuchung ist ein kulturtheoretisch gefasster Handlungsbegriff grundlegend, der soziales Handeln als ein intentionales Tun begreift, das mit subjektivem Sinn besetzt ist, der wiederum auf sozial geteilten und symbolisch strukturierten Ordnungsschemata beruht, die eine sinnhafte soziale Interaktion erst ermöglichen. Der Sinn einer Handlung kann also nur in Bezug auf diese Schemata rekonstruiert werden. Sowohl das Habituskonzept von Bourdieu als auch der ähnlich gelagerte Deutungsmusteransatz Oevermanns bieten hier eine entsprechende Grundlage, da sie eine Verschränkung von objektiven sozialen Strukturen und subjektiven Dispositionen über die Verinnerlichung symbolischer Ordnungsschemata vorsehen. Habitus und Deutungsmuster wirken

gleichermaßen handlungsgenerativ, wobei entscheidend ist, dass ein implizites Regelwissen die tatsächlichen Situationsbeurteilungen und daraus erfolgende Handlungen nicht vollständig determiniert, sondern einen Spielraum vorgibt, der von den Agierenden ausgedeutet werden muss. Soziales Handeln wird als eine Abfolge von Entscheidungen gefasst, die auf der Grundlage des praktischen Sinns (Bourdieu) oder der fallspezifischen Strukturlogik (Oevermann) getroffen werden.

Für die hier vorliegende Untersuchung ist die sequenzielle Logik sozialen Handelns theoretisch und methodisch konstitutiv, wie sie mit Bezug auf den spezifischen Deutungsmusteransatz Oevermanns in der Objektiven Hermeneutik angenommen wird. Die Prämisse der regelgeleiteten Abfolge sozialer Handlungsverläufe bietet die Möglichkeit, sowohl die latente Sinnstruktur am Einzelfall zu rekonstruieren als auch Transformationen oder Transformationsversuche von Deutungsmustern auf einer individuellen Ebene zu erkennen. Die Transformation einer solchen Fallstruktur bezeichnet nach Oevermann das Eintreten von etwas Neuem und Unerwartetem, wobei sich der Transformationsprozess immer nur im Rahmen allgemeingültiger Regeln vollziehen kann – was zunächst widersprüchlich erscheint. Tatsächlich wird das Neue von Oevermann als emergent und als determiniert zugleich begriffen (Koller 2012, S. 116). Das Neue ist unerwartet, da es sich spontan ereignet und sich nicht prognostizieren lässt. Gleichzeitig ist es insofern determiniert, als dass es den symbolisch strukturierten, historisch-kulturell spezifischen Möglichkeitsraum nicht verlassen kann (ebd.).

Anlass für die Entstehung von Neuem ist für Oevermann stets eine Krise im Vollzug der Lebenspraxis. Dabei bezeichnet der Begriff der Krise allgemein eine Handlungsproblematik, die dadurch entsteht, dass „ein bisheriges Welt- und Selbstverhältnis [...] an seine Grenze gelangt“ (ebd., S. 118). Das Transformationsgeschehen ist in dieser Lesart ein „Prozess der Krisenbewältigung“ (ebd., S. 116) und bringt ein neues Welt- und Selbstverhältnis hervor, würde aber ohne äußere oder auch innere dringende Notwendigkeit nicht eintreten. Möglicherweise deutet sich hier eine Grenze der auf strukturalistische Annahmen basierenden Objektiven Hermeneutik an, denn auch wenn Oevermann – mit Bezug auf Meads Selbstkonzept des „I“ – von einer innerpsychischen „Spontanitätsinstanz“ (ebd., S. 115) ausgeht, so ist der Anlass für eine Transformation der Handlungsrouninen und ihrer sinnhaften Begründungen stets nur in den Entscheidungszwängen einer konkreten Situation zu suchen. Und das, obwohl der Transformationsprozess nach Oevermann schöpferische Aspekte beinhaltet, die andere motivationale Ausgangslagen denkbar machen und soziales Handeln auch als intrinsisch motivierte gestalterische Eingriffe in die Welt begreifen lassen: So wird eine neue Handlungsoption zunächst als „inneres Bild“ (ebd., S.117) imaginiert, indem noch nicht

verwirklichtes „utopisches Potential“ (ebd., S. 118) des Bekannten aktiviert wird. Im nächsten Schritt kann dieses Vorstellungsbild realisiert, d.h. in eine angemessene Handlung überführt werden. Koller bemerkt hierzu: „Diesem Geschehen versucht Oevermann durch den Vergleich mit künstlerischen Produktionsprozessen näher zu kommen, in denen auch ‚innere Bilder‘ [...] in eine materiell-symbolische Ausdrucksform gebracht würden.“ (ebd., S. 117)

Dieser direkte Vergleich macht das Erklärungsmodell Oevermanns für Bildungsprozesse allgemein, aber besonders für kunst- und kulturpädagogische Überlegungen interessant, denn der hier beschriebene Verlauf der Transformation von Deutungs- und Handlungsmustern greift auf ein subjekteigenes kreatives— wenn auch zum größten Teil unbewusstes – Vermögen zurück, das nicht allein durch Handlungszwänge angeregt werden muss. Vielmehr wären auch motivationale Faktoren denkbar, aufgrund derer eine Situation, in der gewohnte Handlungsabläufe nicht adäquat erscheinen, als keine zur Handlung zwingende Krise, sondern als Chance für die Herausbildung neuer symbolischer Schemata im Verhältnis zu sich selbst und der Welt erlebt werden. Auch Koller sieht einen noch zu bearbeitenden Aspekt des Deutungsmusterkonzeptes darin, „dass die darin enthaltenen Überlegungen zur Bedeutung unbewusster und künstlerischer Prozesse für die Entstehung des Neuen nur angedeutet, aber nicht soweit ausgearbeitet sind, dass sie genauere Aussagen über den Verlauf und die Bedingungen der Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses erlauben“ (ebd., S. 121).

Eine weitere Grenze des Konzeptes von Oevermann kann in dem ausschließlich kognitiven Charakter der Deutungsmuster gesehen werden. Die Verschränkung von inkorporierten symbolischen Ordnungsstrukturen mit Affekten und mit unwillkürlichen körperlichen Reaktionen sind trotz der Einbeziehung psychoanalytischer Elemente (Koller 2012, S. 118) nicht angedacht: „Deutungsmuster sind im Vergleich zu Habitusformationen ‚reiner‘ spezifisch kognitive Bindungen, bei denen eine emotive oder affektuelle Aufladung fehlt. Sie implizieren zwar auch Bewertungen, aber solche, die auf kognitive Sachverhaltsurteile zurückgehen und nicht auf in der Ontogenese der Antriebsstruktur und der primär psychischen Entwicklung verwurzelte Strebungen und Motive.“ (Oevermann 2001, S. 47) So bilden Oevermanns Deutungsmusteransatz und die darauf basierende Theorie der Objektiven Hermeneutik zwar die methodologische Basis dieser Untersuchung, jedoch wird in Abweichung von Oevermanns Ausführungen und in Anlehnung an den Habitusbegriff Bourdieus angenommen, dass sich symbolische Ordnungen in die Körper der Subjekte einschreiben und von einem emotionalen Geschehen nicht zu trennen sind. Aus diesem Grund wurden mit dem bindungstheoretischen

Ansatz Elemente einer psychologischen Konzeption, die sich auf die Entstehung und Struktur von Interaktionsmustern bezieht, in die Überlegungen zur Entstehung sinnhaften Handelns und damit in die Untersuchung der Verhaltensweisen und der inszenierten Selbstrepräsentationen der Jugendlichen einbezogen.

Ausgangspunkt für die hier vorliegende Untersuchung bildet ein Verständnis von sozialem Handeln als als einem körperbasierten, symbolisch strukturierten und regelgeleiteten Geschehen. Soziale Interaktion wird als gestalterischer Eingriff in die Welt verstanden, der sich durch und mit dem Körper vollzieht und in seiner Ausformung von der Qualität der sozialen Beziehungen geprägt wird. Die Transformation von Deutungsmustern, welche die Regelhaftigkeit des Handelns gewährleisten, wird mit Koller als Veränderung von „Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses des Menschen“ bestimmt (Koller 2012, S. 16). Dieser Veränderung ist prinzipiell ein Bildungspotenzial beizumessen, insofern jeder Bildungsprozess als Transformation von Deutungsmustern verstanden werden muss. Für eine gelungene Transformation von Deutungs- und Handlungsmustern, auch und gerade im Sinne eines Bildungsprozesses, muss das kreative Potenzial des Individuums aktiviert werden, wobei der Veränderungsprozess Parallelen zu künstlerischen Prozessen aufweist. Mit Bezug auf den von Krohn formulierten Ansatz einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft ließe sich ergänzend sagen, dass Situationen, die gewohnte Ordnungsschemata entweder zeitweise außer Kraft setzen oder zumindest eine „Verflüssigung“ der Strukturen erlauben, im besonderen Maß eine Aktivierung des kreativen Potenzials der Beteiligten ermöglichen.

Gestalterisches Handeln, dessen Anregung in kunst- und kulturpädagogischen Projekten intendiert ist, wird in Anlehnung an Gaztambide-Fernández als kulturelle Praxis und damit spezifische Form des sozialen Handelns verstanden, die in besonderer Weise auf die symbolische Ausgestaltung der Selbstrepräsentation abzielt. Dieser Untersuchung liegt somit kein fachspezifischer Handlungsbegriff zugrunde, der auf als spezifisch künstlerisch definierte Handlungsprozesse rekurriert, vielmehr soll gestalterisches Handeln in einem kunst- oder kulturpädagogischen Kontext als eine mögliche Form „kultureller Produktion“ verstanden werden. Diese Sichtweise stützt sich auf den Begriff einer „symbolischen Kreativität“ von Paul Willis, der hierzu ausführt: „Kultur ist gewöhnlich, wie es Raymond Williams (1958) immer betont hat. Sie ist das Außergewöhnliche im Gewöhnlichen, was außergewöhnlich ist, und was beides die Kultur ausmacht, die gemeinsame Kultur. Wir denken dabei an die außergewöhnliche symbolische Kreativität, mit der junge Leute ihre gemeinsamen, unmittelbaren Lebensbereiche und sozialen Praxen in vielfältige Verwendungszusammenhänge bringen, sie vermenschlichen, ausschmücken und mit

Bedeutung versehen [...]. Auch sind diese Aktivitäten weder trivial noch belanglos. Unter den Bedingungen der jüngsten Modernisierungsprozesse und der verbreiteten Krise kulturellen Werte können sie entscheidend sein für die Schaffung und Erhaltung individueller und gruppenspezifischer Identitäten, ja sogar für das Überleben kultureller Identität als solcher.“ (Willis 1991, S. 12)

## 4.2 Kompetenzbegriff

Innerhalb des institutionalisierten Bildungssystems hat der Begriff der Kompetenz einen bedeutenden Aufschwung in den letzten zwei Jahrzehnten erhalten. Nicht erst in Folge der PISA-Studie von 2000/2001 findet der Begriff in Zusammenhang mit Lernzielen und Unterrichtsgestaltung zentrale Verwendung, denn schon in den späten 1990er-Jahren ist in der Pädagogik von einer „kompetenzorientierten Wende“ (Arnold 1997)<sup>13</sup> die Rede. Dabei bleibt der Begriff Kompetenz trotz der mittlerweile selbstverständlichen oder sogar „inflationären“ Verwendung mehrdeutig (Kaufhold 2006, S. 22). Je nach wissenschaftlicher Ausrichtung und Interessenlage wird der Kompetenz-Begriff anders verstanden und bestimmt. In der Folge gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Bedingungen für den Kompetenzerwerb benötigt und wie diese erfasst und verglichen werden können. Richtig wäre es deshalb, statt des Singulars, der eine größere definitorische Übereinstimmung vermuten lässt, als tatsächlich gegeben ist, den Plural zu benutzen und von den Kompetenzbegriffen zu sprechen.

Neben Psychologie und Sozialwissenschaften<sup>14</sup> ist es besonders für die verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft eine Herausforderung, Kompetenz ausreichend definitorisch zu erfassen, um pädagogische Konzepte und didaktische Modelle zu entwickeln. Die aktuellen Diskurse bearbeiten das Spannungsfeld zwischen den Polen einer funktionalen Auffassung von Kompetenz als einem domänenspezifischen und aufgabenorientierten Problemlösungsvermögen, was zu Bemühungen einer Standardisierung (von Kompetenzen und Feststellungsverfahren) führt, versus einer subjektorientierten Sichtweise, die sich sinnverstehend mit der Bedeutung und der Anwendung von Kompetenzen auseinandersetzt (Kaufhold 2006; Pfadenhauer 2010; Annen 2012).

Dieses Kapitel beginnt mit einem kurzen Abriss zur Entwicklung aktueller Kompetenzbegriffe, wobei anschließend genauer auf Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Merkmale und

---

<sup>13</sup> Nach Pfadenhauer in: Kurtz/Pfadenhauer 2010, S. 149

<sup>14</sup> Der Terminus „Sozialwissenschaft“ wird hier als Oberbegriff verwendet, unter dem u.a. soziologische und politikwissenschaftliche Theorieansätze subsumiert werden.

Strukturelemente eingegangen wird. Nach der Erläuterung von Begriffsbestimmungen in der Soziologie und in der Erziehungswissenschaft wird die Bedeutung von Kompetenz für die Kunstpädagogik skizziert, um abschließend die für diese Untersuchung grundlegende Auffassung von Kompetenz darzulegen.

#### **4.2.1 Entwicklung aktueller Auffassungen des Kompetenzbegriffs**

Einleitungen zur Beschreibung des Kompetenz-Begriffs beginnen nicht selten mit dem etymologischen Ursprung, der im lateinischen Wort „competere“ liegt, dessen Bedeutung mit „zusammentreffen, zustehen, geziemend“ oder „zukommen“ übersetzt werden kann und mit dem davon abgeleiteten „competens“ eine zunächst juristisch zu verstehende Befugnis beschreibt (vgl. Annen 2012, S. 92; Grunert 2012, S. 39). Cathleen Grunert zeichnet nach, wie der Begriff auch für andere wissenschaftliche Bereiche (u.a. Biologie) übernommen wurde und sich eine auch für den heutigen Gebrauch bedeutende semantische Verschiebung ergab (vgl. ebd.): von der reinen Befugnis hin zu den Fähigkeiten und Kenntnissen der für die jeweilige Tätigkeit befugten Personen. Beide Auffassungen des Begriffs sind umgangssprachlich erhalten geblieben, so sprechen wir von „Kompetenzüberschreitung“ im Falle einer unbefugten Ausübung bestimmter Rechte und von der Kompetenz einer Person im Sinne der ihr eigenen Fertigkeiten und Wissensbestände.

Der Kompetenzbegriff, der in aktuellen Diskursen verhandelt wird, hat seinen semantischen Ursprung in den wissenschaftlichen Disziplinen der Psychologie und der Linguistik. Der amerikanische Psychologe Robert W. White bezeichnete Ende der 1950er-Jahre mit dem Begriff der Kompetenz menschliche Fähigkeiten, die im Laufe des Lebens in der Auseinandersetzung mit sozialer und dinglicher Umwelt erworben werden. Kompetenzen sind demzufolge weder angeboren, noch werden sie durch endogen gesteuerte Entwicklungsprozesse ausgebildet (vgl. Annen 2012, S. 92; Grunert 2012, S. 40): Sie werden durch das Individuum selbst hervorgebracht. In Abkehr von Freudschen Annahme, dass alle menschlichen Handlungen letztlich durch angeborene Triebe gesteuert werden, sah White menschliches Handeln wesentlich durch eine intrinsische Motivation nach Wirksamkeit beeinflusst (Annen 2012, S. 93). Nach White erfolgt die Entwicklung von Kompetenzen aufgrund des menschlichen Bedürfnisses nach erfolgreicher Interaktion mit der soziokulturell spezifisch ausgestalteten Umwelt und stellt somit eine anthropologische Grundkonstante dar.

Auf die Umwelt intentional einwirken zu können, bedeutet zunächst, sich grundlegende Aspekte von Handlungsfähigkeit anzueignen und sie entlang individueller Zielvorstellungen

einzusetzen, um so Situationen erfolgreich zu bewältigen. Demzufolge entwickeln alle Menschen spezifische Kompetenzen aufgrund ihrer Bedürfnisstruktur und entlang der Vorgaben und Strukturen ihrer Umgebung, das heißt entlang der vorhandenen Elemente und Bedingungen sowie der gültigen Regeln und sinngebenden Deutungsmuster. Eine Weiterentwicklung des von White begründeten Ansatzes legten die Motivationsforscher Richard M. Ryan und Edward L. Deci mit ihrer Theorie der Selbstbestimmung (Self Determination Theory, SDT) vor, die als grundlegende Motive menschlichen Handelns neben den Bedürfnissen nach Autonomie und sozialer Zugehörigkeit auch das Streben nach Kompetenz als die Fähigkeit beschreibt, erfolgreich mit der Umwelt zu agieren (vgl. Grunert 2012, S. 40). Kompetenzerwerb geht dabei über ein reines Anpassungslernen hinaus, sondern verweist auf individuelle Variationen von situationsadäquaten Handlungen und schließt innovative Handlungsentwürfe ausdrücklich mit ein.

In den 1960er-Jahren unterschied Noam Chomsky sprachwissenschaftlich zwischen Kompetenz und Performanz und führte damit eine über die Linguistik hinaus entscheidende Differenz in der Betrachtung menschlicher Handlungen ein. In seiner erstmalig 1965 erschienenen Abhandlung „Aspects of the Theory of Syntax“ fasst Chomsky die Beziehung von Kompetenz und Performanz wie folgt zusammen: „We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence. A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on. The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in the actual performance. Hence, in the technical sense, linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior.“ (Chomsky 2015, S. 2 [Kursivsetzung im Original])

Kompetenz beschreibt nach Chomsky die Fähigkeit, eine unendliche Anzahl möglicher Kombinationen aus einem limitierten Repertoire von sprachlichen Elementen und unter Verwendung vorgegebener Regeln zu entwickeln (vgl. Annen 2011, S. 92; Kaufhold 2006, S. 21; Grunert 2012, S. 41). Als Performanz wird der Sprachgebrauch selbst bezeichnet, das beobachtbare Ergebnis der Anwendung von Kompetenz. Die von Chomsky erkannte komplexe Problematik der Erfassbarkeit von Kompetenzen, die nur unter außergewöhnlich idealen Bedingungen als Spiegelung der zugrunde liegenden Kompetenz unmittelbar erfahrbar wird,



spielt eine wesentliche Rolle in der Beurteilung verschiedener empirischer Verfahren zur Kompetenzmessung. Dies gilt vor allem, wenn sie im Sinne Chomskys als ein Akt des Auslesens rekonstruierbarer mentaler Realität verstanden wird, mithin also auf die Erfassung des subjektiven Sinns einer Handlung abzielt (vgl. Kaufhold 2006).

Mit der grundlegenden Unterscheidung in Kompetenz und Performanz kann das für die Ausbildung von Kompetenzen wesentliche Verhältnis zum Handeln näher bestimmt werden. Als Kompetenz lässt sich jede Form der Handlungsvoraussetzung benennen – Kompetenzen sind demnach das generative Potenzial, welches sich in Handlung ausdrückt. Dabei ist mit Handlung jeder sichtbare Vorgang gemeint, der sich in Bezug auf eine intentionale Auseinandersetzung mit Umwelt bezieht. Damit kann Kompetenz im Anschluss an die Positionen von Chomsky und White als innere Disposition beschrieben werden, die selbst nicht beobachtbar ist, sondern nur in konkreten Handlungen sichtbar wird. Gleichzeitig kann Kompetenz nur durch Handlungen in konkreten Situationen erworben werden. Dieser doppelte Handlungsbezug ist ein grundlegendes Merkmal für jede begriffliche Definition von Kompetenz und wird noch ergänzt durch die Annahme, dass eine erfolgreiche Anwendung von Kompetenzen zum weiteren Erwerb motiviert. Auf diesen Grundannahmen basieren fast ausnahmslos alle aktuell verhandelten Kompetenzbegriffe und dies unabhängig von der wissenschaftlichen Disziplin und dem theoretischen Kontext. Auch wenn der Diskurs vorrangig von Psychologie und Erziehungswissenschaft geprägt ist, so ist der Begriff Kompetenz über den doppelten Handlungsbezug und in dem Verständnis als habitualisiertes generatives Prinzip, das die Befähigung zur Bewältigung der Alltagspraxen gewährleistet, anschlussfähig an verschiedene Handlungstheorien (nicht zuletzt auch an die in Kapitel 4.1 behandelten Ansätze Bourdieus und Oevermanns). Damit bildet er auch für die Sozialwissenschaften einen Referenzpunkt.

In der Psychologie – im Besonderen in der differentiellen Psychologie und Persönlichkeitspsychologie – stellen Kompetenzkonzepte, im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Unterscheidung zu Talent oder Intelligenz als angeborene Begabungen, Ansätze zur Erfassung vor allem kognitiver Fähigkeiten dar, die veränderbar und damit erlern- und trainierbar sind. In einer funktionalen Auffassung wird Kompetenz als das Vermögen zur aufgabenorientierten Problemlösung beschrieben (Pfadenhauer 2010, S. 152) und kann somit „psychometrisch modelliert und gemessen werden“ (ebd.).

Den größten Einfluss hatte die Einführung des Begriffs Kompetenz jedoch in der Erziehungswissenschaft, die bereits in den 1960er-Jahren durch Heinrich Roth im

Zusammenhang mit dem Erziehungsziel der Mündigkeit<sup>15</sup> erfolgte. In den 1970ern wurde dieser Begriff vor allem in der Berufspädagogik und der Erwachsenenbildung zunehmend gebräuchlich. Nach der Soziologin Michaela Pfadenhauer war mit der Etablierung des Kompetenzbegriffs in der beruflichen Bildung die Erwartung verbunden, eine ganzheitliche Entwicklung zu fördern und gleichzeitig den mit dem Qualifikationsbegriff verbundenen „Disput über das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zu umgehen“ (ebd., S. 151).

Trotz der definitorischen Unschärfe des Kompetenzbegriffs ist dieser maßgeblich verantwortlich für die Entwicklung des gesamten deutschen Bildungssystems, das einen Wechsel von einer Input- zu einer Output- oder auch Outcome-Orientierung in den letzten zwei Jahrzehnten vollzog.<sup>16</sup> Schon im Elementarbereich werden sprachliche, aber auch naturwissenschaftliche Kompetenzen erfasst und pädagogische Konzepte zu deren Förderung entwickelt (vgl. Carstens/Lanke/Steffensky 2011, S. 652), jedoch ist der schulische Bereich sehr viel stärker durch diesen Paradigmenwechsel gekennzeichnet. Beginnend mit der von einem interdisziplinären Team unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers Eckhard Klieme erstellten Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, die 2003 vorgestellt wurde und als Reaktion auf die Ergebnisse von Erhebungen wie der PISA-Studie anzusehen ist, wurde die Einführung von länderübergreifenden qualitätssichernden Standards angestrebt, an denen „die zielbezogene Orientierung der pädagogischen Arbeit an Kompetenzentwicklung und Kompetenzmodellen“ (BMBF 2007, S. 62) ausgerichtet werden soll. Der von Weinert aus der Expertisenforschung übernommene Kompetenzbegriff wird als Grundlage für die Entwicklung von Bildungsstandards aufgefasst, jedoch sollen – in Bezug auf die für eine Erfassung notwendige Operationalisierung – kognitive Merkmale im Vordergrund stehen (ebd., S. 72). Insgesamt ist eine stärkere Orientierung an den lernenden Subjekten erkennbar, was mehr auf den Lernprozess abhebt und die Relevanz der Erfahrungen für die Lernenden selbst betont.

In Abkehr von der curricular verankerten Vermittlung eines vorgegebenen Wissenskanons betonen die Autorinnen und Autoren die Bedeutung prozeduralen Wissens gegenüber reinem Faktenwissen sowie die Komplexität der Lern- und Bildungsprozesse, welche verschiedene Komponenten enthalten müssen, sodass motivationale und volitionale Aspekte

---

<sup>15</sup> Mündigkeit, verstanden als Kompetenz zum reflexiv-verantwortungsvollen Handeln, bezieht sich dabei auf die Erfüllung von Aufgaben, aber auch auf eine gesellschaftliche Verantwortung und die eigene Lebensführung.

<sup>16</sup> Output kann als messbare Leistung im Sinne von Performanz (vgl. Fuchs-Heinritz 1995, S. 492) betrachtet werden, während Outcome eine längerfristig zu beobachtende Wirkung des Outputs benennt. Die Umstellung auf das Kompetenzparadigma zielt auf beide Wirkungsbereiche ab.

Berücksichtigung finden (ebd., S. 79ff). In der Folge wurden fachspezifische Bildungsstandards entwickelt, die Unterrichtsziele als überprüfbare Outputs entwerfen, welche auf einen gelungenen Kompetenzerwerb schließen lassen.

#### **4.2.2 Merkmale und Elemente des Kompetenzbegriffs**

Nicht nur dass der Begriff der Kompetenz schwer in einer allgemeingültigen Definition zu fassen ist, zudem scheint oftmals lediglich ein Austausch von Begrifflichkeiten stattgefunden zu haben statt einer Veränderung der Lehr- und Lernkultur. So stellt Pfadenhauer lakonisch fest: „Wo bisher von ‚Qualifikation‘, von ‚Lernziel‘, ja: von ‚Bildung‘ die Rede war, scheint ‚Kompetenz‘, wo bislang von ‚Wissenserwerb‘ die Rede war, scheint – bis zu Lehrstuhlnominationen – ‚Kompetenzerwerb‘, wo bisher von ‚Lernen‘ die Rede war, scheint ‚Kompetenzentwicklung‘ und wo bisher von Aus-, Fort- und Weiterbildung die Rede war, scheint ‚Kompetenzvermittlung‘ der treffendere, ausdrucksstärkere oder schlicht der modischere Terminus zu sein.“ (Pfadenhauer 2010, S. 149) So kann die Dehnbarkeit des Begriffs dazu führen, dass bestehende Strukturen lediglich umbenannt werden oder die Bezeichnungen im Paradigma der Kompetenzorientierung in Inhaltslosigkeit abgleiten, womit sie ihr eigentliches Ziel verfehlen.

Trotz dieser definatorischen Probleme ist Kompetenz zum Leitbegriff im deutschen Bildungssystem avanciert und trotz aller Unterschiede werden bestimmte Merkmale von Kompetenz übereinstimmend angenommen (Kaufhold 2006, S. 22ff). Zu nennen sind hier: der Handlungsbezug, der Situations- oder Kontextbezug, die Subjektgebundenheit und die Veränderbarkeit.

##### *Handlungsbezug*

Dem Merkmal des Handlungsbezugs liegt das Verständnis zugrunde, dass Individuen nur in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten erwerben und weiterentwickeln können. Als verinnerlichte Handlungspotenziale leiten sie weitere konkrete Interaktionen mit der Umwelt ein und wirken so als ein generatives Prinzip, ähnlich den im Konzept des Habitus zusammengefassten inneren Dispositionen in der Theorie Bourdieus oder den handlungsgenerativen Deutungsmustern Oevermanns. Kaufhold bezeichnet Kompetenz in diesem Sinn als „ein singuläres Merkmal auf individueller Ebene, welches eine Voraussetzung zum Handeln darstellt“ (ebd.).

Der doppelte Handlungsbezug als genereller Aspekt von Kompetenz besteht zum einen in der Tatsache, dass Kompetenzen nur in Handlungspraxen erworben, verändert und erweitert

werden können. Zum anderen sind Kompetenzen als innere Dispositionen nicht selbst beobachtbar, sondern zeigen sich nur in konkreten Handlungen, womit sie interpretierend erschlossen werden können. Kompetenzen unterscheiden sich von zufälligen Verhaltensweisen dadurch, dass sie in vergleichbaren Anforderungssituationen zu verschiedenen Zeitpunkten sichtbar werden.

#### *Situations- oder Kontextbezug*

Welche Kompetenzen in welcher Ausprägung zur Anwendung kommen und damit beobachtbar werden, hängt von der jeweiligen Handlungssituation und der damit verbundenen Anforderungsstruktur ab. Kompetenzen sind also nur in Bezug auf den jeweiligen Kontext, in dem sie zum Vorschein kommen, zu betrachten. Wie eine Situation einzuschätzen ist und damit die Entscheidung darüber, welche Kompetenzen zur Anwendung kommen, hängt von der Wahrnehmung und Beurteilung des Individuums ab. Kaufhold beschreibt die Handlungssituation als Konstruktionsleistung des Individuums, an der das Handeln als soziale Interaktion sinnhaft eingepasst wird. „Die durch eine Person jeweils festgelegte subjektive Dimension einer Situation bestimmt damit, welche Dimension von Kompetenz in welcher Ausprägung für ihre Bewältigung erforderlich ist. Die potentielle Kompetenz einer Person wird also in Abhängigkeit von den gegebenen Anforderungen mobilisiert bzw. aktiviert.“ (ebd., S. 23) Kompetenzen werden also domänenspezifisch ausgebildet, weshalb der Handlungskontext für eine Erfassung und Beurteilung von Kompetenzen entscheidend und mit zu berücksichtigen ist. Und so ist nach Eckhard Klieme und Johannes Hartig die Frage „Kompetent wofür?“ stets zentraler Bestandteil einer genaueren Definition von Kompetenzen (Klieme/Hartig 2008, S. 17).

#### *Subjektgebundenheit*

Mit der Bestimmung als innere Disposition und damit als verinnerlichtes generatives Regelwerk ist Kompetenz eine an die Person gebundene Kategorie, die in Zusammenhang mit verinnerlichten Einstellungen, der Orientierung an normativ wirkenden soziokulturellen Gegebenheiten und dem Wunsch nach Selbstwirksamkeit steht. Für Grunert ist hierbei „der Wille zur Kompetenz“ (Grunert 2012, S. 57), der sich auch in der Theorie der Selbstbestimmung von Ryan und Deci findet, „die entscheidende Antriebskraft zur Ausbildung von Kompetenzen“ (ebd.). In der Verknüpfung der Aktivierung von Kompetenzen mit volitionalen und motivationalen Dimensionen wird deutlich, dass die Anwendung von Kompetenzen über die reine Situationsbewältigung hinaus zu betrachten ist. Die erfolgreiche Bewältigung einer Situation beinhaltet neben einem regelgeleiteten Verhalten auch immer die Dimension der persönlichen Haltung, die nicht auf übernommene normative Vorgaben alleine

zu reduzieren ist, sondern reflexive Momente einschließt. Grunert sieht hier einen entscheidenden Unterschied zum Begriff der Qualifikation: „Bewältigungskönnen im Sinne von funktionsbezogenen und allgemeinen Schlüsselqualifikationen muss also von einem Bewältigungsbewusstsein im Sinne von haltungsbezogenen personalen Qualitäten flankiert werden, um allererst von einem kompetenten Umgehen mit Kompetenzen und mithin von Handlungskompetenz sprechen zu können.“ (ebd., S. 59)

In Bezug auf die personalen Qualitäten von Kompetenz, die sich aus ihrer Subjektgebundenheit ergeben, erscheinen die erfolgreiche Anwendung sowie eine daraus resultierende Motivation zur weiteren Ausbildung von Kompetenzen als ein maßgeblich identitätsstiftender Faktor.

#### *Veränderbarkeit*

Über den Situationsbezug und in Verbindung mit der Tatsache, dass Kompetenzen in Handlungen erworben und erweitert werden, ist deren prinzipielle Veränderbarkeit gegeben. Zwar ist Kompetenz als subjektgebundene Kategorie schon allein den Veränderungen unterworfen, die sich durch den Lebensvollzug und den daraus resultierenden Entwicklungen ergeben, sie kann jedoch auch bewusst durch das Individuum oder durch absichtsvolle Einwirkung Anderer in ihrer Ausbildung beeinflusst werden. Abhängig von den Anforderungen der Umwelt, den gegebenen Anwendungsmöglichkeiten und der motivationalen Lage des Individuums können Kompetenzen ausgebildet bzw. erweitert, aber auch wieder verlernt werden. Die Ausbildung von Identität kann insofern auch unter dem Gesichtspunkt des Verlaufs der Kompetenzentwicklung betrachtet werden.

Gelten für alle Auffassungen des Kompetenzbegriffs die hier skizzierten Merkmale, so lassen sich ebenfalls allgemeingültige Strukturelemente identifizieren, die eine engere Beschreibung dessen, was wir als Kompetenz auffassen können, ermöglichen. Marisa Kaufhold bezeichnet die vier Elemente Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen als strukturelle Bestandteile und damit als „Grundgerüst“ (Kaufhold 2006, S. 96) eines jeden Kompetenzbegriffs und zwar unabhängig vom jeweiligen Verwertungszusammenhang und den daraus resultierenden spezifischen Definitionen. Damit schließt sie weitgehend an die verbreitete und wirkmächtige Definition von Franz E. Weinert an, denn dieser begrift Kompetenz als das Zusammenwirken der „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen“ (Weinert 2001; zitiert nach Kaufhold 2006, S. 107). Während

Weinert sich jedoch vorrangig auf kognitive Leistungsdispositionen bezieht, was nicht zuletzt auch auf die bessere psychometrische Modellierung zurückzuführen ist (vgl. Klieme/Hartig 2008, S. 14; Pfadenhauer 2010, S. 152ff), trifft Kaufhold eine Unterscheidung in Wissen einerseits und Fähigkeiten/Fertigkeiten andererseits. Damit spannt sie in ihren Ausführungen ihre Auffassung von Kompetenz weiter.

Im Anschluss an Staudt (2002) begreift Kaufhold die vier Grundelemente Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen als *kompetenzbestimmend*, während die Dimensionierung entlang inhaltlicher Aspekte (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sprachkompetenz etc.) als *kompetenzbeschreibend* gilt (vgl. Kaufhold 2006, S. 108). Diese Unterscheidung liefert wichtige Anhaltspunkte zur Beurteilung von fachspezifischen Definitionen.

#### *Wissen*

Der Begriff des Wissens bezieht sich in einem sehr allgemeinen Verständnis auf die Kenntnis von Eigenschaften bestimmter Phänomene und auf die Zusammenhänge, in denen sie wirken. Beide Aspekte werden als historisch-kulturell determiniert begriffen und bestimmen „Wissen“ als eine Konstruktionsleistung über die Annahmen von Welt auf der Basis sozial geteilter Deutungsmuster.

Unter dem Gesichtspunkt des Kompetenzerwerbs und der Anwendung von Kompetenzen werden hier nur zwei Ansätze der Differenzierung in verschiedene Wissensformen benannt. Die wohl bedeutendste Differenzierung ist die Unterscheidung in implizites und explizites Wissen, die auf Michael Polanyi (1958, 1966)<sup>17</sup> zurückgeht. Implizites Wissen bezeichnet ein weitestgehend unbewusstes Wissen, während explizites Wissen die dem Individuum bewusst verfügbaren Wissensvorräte umfasst. Neben der Art der Verfügbarkeit unterscheiden sich implizites und explizites Wissen auch über die Form des Erwerbs: Während implizites Wissen über Handlungen, Beobachtungen und Erfahrungen unmittelbar in der Interaktion mit der Umwelt erworben ist, wird explizites Wissen über ein Medium vermittelt und ist insofern systematisch und methodisch aufgebaut (vgl. Staudt 2002, S. 163).

In der Gedächtnisforschung haben sich die Begriffe des deklarativen und des prozeduralen Wissens von Gilbert Ryle (1949) als Differenzierungskategorien etabliert (vgl. Kaufhold 2006, S. 109). Die Kategorien weisen mit ihrer Definition als Faktenwissen (deklarativ) und Anwendungswissen (prozedural) eine hohe Übereinstimmung mit der Differenzierung von

---

<sup>17</sup> 1958 Personal Knowledge, 1966 The Tacit Dimension

Polanyi auf, jedoch wird hier die Beziehung der beiden Wissensformen zueinander stärker betont. So ist Faktenwissen oftmals nur in Verbindung mit Anwendungswissen wirksam einsetzbar.

#### *Fähigkeiten/Fertigkeiten*

Ebenso wie Wissen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendige Handlungsvoraussetzungen und Kaufhold betont, dass es ebenso viele Fähigkeiten und Fertigkeiten gäbe, wie es Handlungsanforderungen geben kann (vgl. Kaufhold 2006, S. 111). Fähigkeiten und Fertigkeiten erstrecken sich auf alle denkbaren Handlungsebenen und treten in allen nur möglichen Handlungssituationen zutage. Sie schließen dabei intellektuelles Vermögen ebenso mit ein wie motorische oder emotionale Befähigungen. Eine genauere Definition ist allerdings erst über einen inhaltlichen Bezug möglich, denn nur im Kontext des jeweiligen Bereiches einer Untersuchung kann ermittelt werden, welche konkreten Anforderungen existieren und dementsprechend welche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die jeweilige Kompetenz grundlegend sein können.

Neben dieser inhaltlich sehr breiten Aufstellung einer Fähigkeit oder Fertigkeit tritt noch die Differenzierung nach deren Grad der Ausbildung hinzu, sodass eine weitergehende allgemeingültige Begriffsbestimmung nicht möglich ist. Da Fähigkeiten und Fertigkeiten in graduell zu unterscheidenden Ausprägungen zu beobachten sind und diese ein Individuum auch steigern kann, ist eine Gemeinsamkeit mit der prinzipiellen Erlernbarkeit und der Trainierbarkeit benannt, wobei der erreichbare Grad individuell von angeborenen Begabungen, aber auch von limitierenden oder begünstigenden Sozialisationsfaktoren abhängig ist. Mit zunehmender Könnerschaft geschieht ihre Anwendung größtenteils intuitiv, sodass die Fähigkeiten und Fertigkeiten als ein inkorporierter Teil der Person zu fassen sind, wobei Staudt hier von einem „gleitende[n] Übergang in Persönlichkeitseigenschaften“ spricht (Staudt 2002, S. 37).

#### *Motive*

Die motivationalen und volitionalen Faktoren von Kompetenz und Kompetenzanwendung sind ein wesentlicher Unterschied des Kompetenzkonzeptes zum Qualifikationskonzept, wobei Letzteres stark aufgabengebunden und nicht subjektorientiert zu verstehen ist. Die motivationalen Faktoren sind unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten das maßgebliche Glied in der Kette der Elemente, die zu einem Handlungsvollzug führen.

Kaufhold trifft die interessante Unterscheidung in Motiv und Motivation und betont damit das enge Zusammenwirken von äußeren und inneren Gegebenheiten, von individuellen Dispositionen und sozialen Tatbeständen. Motive bilden die Grundlage für eine Bereitschaft, in bestimmten Situationen auf bestimmte Art zu handeln. Sie haben in Kaufholds Beschreibung Ähnlichkeit mit handlungsanleitenden, habituell verankerten Deutungsmustern, die eine Schnittstelle zwischen Individuum und sozialer Umwelt bilden: „Motive kennzeichnen latente Dispositionen, die das Verhalten auf bestimmte Ziele ausrichten. Sie beeinflussen, wie eine Person bestimmte Handlungssituationen wahrnimmt und bewertet“ (Kaufhold 2006, S. 113). Motive werden aufgrund spezifischer situativer Merkmale aktiviert, woraufhin eine Handlungsmotivation ausgebildet werden kann. „Die Aktivierungswirkung der Anreize erfolgt dabei über die Interaktion zwischen Umwelt und Individuum. Aus dem Angebot der Anreize werden aufgrund der jeweils subjektiven selektiven Wahrnehmung diejenigen Anreize ausgewählt, die den individuellen Bedürfnissen und Motivstrukturen der Person am ehesten entsprechen.“ (ebd., S. 114) Stellt die Motivation das Streben nach einem bestimmten (Handlungs-)Ziel dar, so kann ein tatsächliches Handeln nur erfolgen, wenn in einem ausreichenden Maß der Wille zum Handeln vorhanden ist. Erst der volitionale Aspekt führt zu einer tatsächlichen Umsetzung möglicher Handlungsoptionen.

Mit dieser Sichtweise rückt das Subjekt mit seinen Vorstellungen, Ausrichtungen und seinem eigenen Willen stärker in den Fokus. Um nicht Gefahr zu laufen, ein unterkomplexes Verständnis der Beziehung zwischen Kompetenz und Motivation zu bedienen, in dem das Fehlen von Kompetenzen mit einem Mangel an ausreichendem Willen begründet wird, betont Grunert das grundsätzliche Interesse des Menschen an einer effektiven Interaktion mit der Umwelt und der damit einhergehenden starken intrinsischen Motivation zum Kompetenzerwerb, resp. zur Anwendung vorhandener Kompetenzen. „Kompetenz ist damit nicht vom Willen abhängig, sondern der Wille, vorhandene Kompetenzen zu mobilisieren und diese in differenten Handlungssituationen anzuwenden und weiterzuentwickeln, ist auf Seiten des Individuums immer abhängig von der Art der situativen Herausforderung und deren kontextueller Einbindung.“ (Grunert 2012, S. 67)

### *Emotionale Dispositionen*

Wenn Kompetenz als eine an das Individuum gebundene Kategorie genauer betrachtet wird, muss neben den Elementen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Motivation die Bedeutung der affektiv verankerten Faktoren beleuchtet werden. Emotionen stehen in einem sehr engen Bezug zu Motiv und Motivation, gelten jedoch aufgrund ihrer spezifischen Beschaffenheit als



eigenständiges Strukturelement. Emotionen sind zunächst – und hier stimmen alle Sichtweisen überein – subjektive Gefühlserlebnisse, die als Reaktion auf bestimmte Situationen oder Sachverhalte auftreten (vgl. Kaufhold 2006, S. 115; Reizenzein 2012, S. 78ff). Hierbei spielen laut dem Emotionsforscher Rainer Reizenzein Glaube und Wünsche als psychische Dispositive eine entscheidende Rolle, die – je nach theoretischer Ausrichtung – als integrale Bestandteile von Emotionen oder als Auslöser von Emotionen zu betrachten sind (vgl. Reizenzein 2012, S. 87).

Zu dem nur subjektiv erfahrbaren psychischen Zustand treten objektive, d.h. interpersonell erfahrbare Aspekte, wie Ausdruckserscheinungen (Mimik, Körpersprache), körperliche Veränderungen (Anstieg oder Abfall des Blutdrucks) und Handlungen (Fluchtbewegungen). Für die angestellten Überlegungen ist also der Situationsbezug entscheidend – ob und inwieweit Emotionen als reine Reaktionsmuster definiert werden können, bleibt dabei umstritten (ebd., S. 79). Emotionen geben einen Handlungsimpuls, der tendenzielle Wirkung entfaltet, wie Kaufhold in Anlehnung an Reizenzein sowie an Magda B. Arnold konstatiert, welche die kognitive Emotionstheorie begründete (Arnold 1960). Darüber hinaus determinieren Emotionen die Wahrnehmung und regulieren den Zugang zu einem vorhandenen Kompetenzpotenzial. „Situationalen Kontexte können emotionale Dispositionen aktivieren und damit zu einer aktuellen Emotion werden lassen, die das Handeln der Person beeinflusst. Umgekehrt sind emotionale Dispositionen auch eine Grundlage für die individuelle Interpretation und Wahrnehmung eines gegebenen situativen Kontextes.“ (Kaufhold 2006, S. 117) Entscheidender Bestandteil des hier dargelegten Grundgerüsts ist die Subjektgebundenheit der Strukturelemente, welche die Komplexität des Begriffs Kompetenz überhaupt erst verdeutlichen. Sie grundieren alle hier aufgeführten Bestandteile des begrifflichen Gerüsts, erscheinen jedoch am markantesten in den Elementen „Motive“ und „emotionale Dispositionen“.

Kaufhold unterscheidet in ihrer vergleichenden Untersuchung verschiedener Kompetenzerfassungsverfahren, abgeleitet von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Handlungsbegriffen, zwischen funktionalen Auffassungen von Kompetenz einerseits und einer sinnbezogenen Position andererseits (Kaufhold 2006 S. 98ff; vgl. hierzu auch Pfadenhauer 2010, S. 152). Im ersten Fall liegt der Erfassung ein normengeleitetes und zweckrationales Handlungsverständnis zugrunde. Dies bedingt ein engeres und normatives Verständnis von Kompetenz und rückt es in große Nähe zum Begriff der Qualifikation, der sich auf funktionale Aspekte, wie das Erfüllen gestellter Aufgaben, bezieht. Das Verständnis von Kompetenz bezieht sich in diesem Sinn auf quantifizierbare Ausprägungen standardisierter Kategorien.

Kompetenzen können so operationalisiert werden, sind messbar und skalierbar und die eingesetzten Methoden „sind eher objektiv und elementaristisch orientiert“ (Annen 2012, S. 219).

Eine sinnbezogene Bestimmung von Kompetenz fußt dagegen auf den subjektiven Sinn- und Bedeutungszusammenhängen und fokussiert auf die individuelle Motivation und Bereitschaft, weshalb die Methoden eher subjektiv und verstärkt ganzheitlich ausgerichtet sind, sodass Typisierungen und Deutungsmuster für eine Erfassung herangezogen werden (vgl. ebd.; Kaufhold 2006, S. 99). Die entscheidende Frage einer sinnverstehenden Betrachtungsweise ist, *wie* Kompetenz zur Performanz gelangt. Oder anders formuliert: Wie die Bereitschaft erzeugt wird, latente Dispositionen in eine subjektiv sinnhafte Handlung umzusetzen. Dazu stellt Grunert fest: „Wissen allein ist noch nicht angewandtes Wissen, Handeln allein ist noch nicht kompetenzbasiertes Handeln.“ (Grunert 2012, S. 66) Die Bedingungen der individuellen Vermittlungsleistung von Kompetenz und Performanz (vgl. ebd., S. 57) werden in einer funktionalen Bestimmung von Kompetenz nicht thematisiert, während sinnverstehende Herangehensweisen hierfür Ansatzpunkte liefern können.

Zunächst bleibt festzuhalten, dass die Anforderung einer Situation, die einer wie auch immer gearteten Problemlösung bedarf, die entsprechenden Kompetenzen aktiviert und so eine Handlung veranlasst, mit der eine für das Subjekt effiziente Bewältigung beabsichtigt wird. Das enge Zusammenspiel von motivationalen, volitionalen und emotionalen Faktoren in diesem Prozess verweist jedoch darauf, dass der Anwendung von Kompetenzen ein hochkomplexer Prozess vorausgeht, in dem neben der Beschaffenheit der inneren Dispositionen maßgeblich auch die Beschaffenheit der jeweils konkreten Anforderungssituation eine Rolle spielt und es zwischen beiden einen Wirkungszusammenhang gibt. Werden die motivationalen und volitionalen Faktoren der Anwendungen von Kompetenz zentral gestellt und zum Ausgangspunkt der Überlegungen genommen, so muss der situative Kontext in all seinen Aspekten im Hinblick auf seine Wirkung auf genau diese Faktoren betrachtet werden. Und geht man davon aus, dass jeder kompetenzbasierten Handlung die grundsätzliche Motivation einer wirksamen Interaktion mit der Umwelt zugrunde liegt und eine solche Handlung in ihrer Ausprägung und Wirksamkeit durch emotionale Dispositionen mitbestimmt wird, dann beinhaltet die Frage nach den Bedingungen einer Umsetzung von Kompetenz in Handlung nicht nur die Erforschung der Beschaffenheit der situativen Anforderung als solcher, sondern auch des Geflechts der Beziehungen, die in der Situation wirksam sind und die eine Wahrnehmung und eine Beurteilung der Situation durch das Individuum strukturieren.

In einem pädagogischen Kontext sind deshalb neben sachlich bestimmbar Anforderungen, wie Aufgaben- oder Problemstellung und anzuwendender Methoden, auch die Beziehungsgefüge der Beteiligten hinsichtlich einer erfolgreichen Kompetenzanwendung zu betrachten. Das Zusammenwirken von emotionalen und volitionalen Faktoren, d.h. dem subjektiven Gefühlserleben in einer Situation, und der Bereitschaft, Kompetenzen zu mobilisieren, ist grundlegend von der Qualität der sozialen Beziehungen abhängig, die in dem Situationskontext wirken. So werden in bestimmten Beziehungskonstellationen bestimmte Gefühlserfahrungen abgerufen, die sich hinderlich oder förderlich auf den Willen oder aber auch auf die Fähigkeit zur Anwendung von Kompetenzen auswirken. Da der emotionale Zustand den Zugang zum Handlungspotenzial reguliert, ist es denkbar, dass zwar eine Bereitschaft existiert, jedoch die Fähigkeit, Kompetenzen einzusetzen, durch bestimmte Emotionen (Angst, Scham) eingeschränkt wird. Ebenso möglich ist es, dass ein Individuum aufgrund seiner Einschätzungen hinsichtlich der Situation und seiner Positionierung innerhalb eines sozialen Gefüges und der erwarteten Wirksamkeit seiner Handlungen trotz einer prinzipiellen Verfügbarkeit der entsprechenden Kompetenzen diese nicht oder nicht in vollem Umfang einzusetzen bereit ist. Andererseits kann eine förderliche Sozial-Konstellation die Bereitschaft wecken, Kompetenzen nicht nur vollumfänglich einzusetzen, sondern sie für eine erfolgreichere Situationsbewältigung sogar noch zu erweitern.

Bei der Betrachtung von angewandten Kompetenzen als Handlungen zur Situationsbewältigung, die gleichzeitig den Erwerb neuer oder die Erweiterung vorhandener Kompetenzen begünstigt, ergeben sich direkte Zusammenhänge zum Begriff des explorativen Verhaltens in der bindungstheoretischen Entwicklungspsychologie (Krenz 2011; Klitzing 2009; Ahnert 2014). Erst das explorative Verhalten als selbstständiges Aufsuchen neuer, komplexer und herausfordernder Situationen ermöglicht die Ausbildung neuer Handlungspotenziale. Gleichzeitig ist ein exploratives Verhalten nur möglich bei einer ausreichend sicheren Bindung an die jeweilige Bezugsperson. Somit wird sowohl Anwendung als auch Erwerb von Kompetenz in Bezug zu einem die emotionale Grundlage beeinflussenden Beziehungsgefüge gesetzt und weist diesen Zusammenhang als konstitutiv für jeden Bildungs- und Entwicklungsprozess aus. Für eine pädagogische Praxis bedeutet dies, sich über die Bedeutung des intersubjektiven Gefüges einer Lehr- und Lernsituation im Klaren zu sein und die eigenen Möglichkeiten zu nutzen, um Beziehungen mit einer ausreichenden Bindungssicherheit zu gestalten.

Für eine weitergehende Bestimmung des Kompetenz-Begriffs kann es hilfreich sein, ihn in Bezug zum Bildungsbegriff zu setzen. Mit Grunert kann die Auseinandersetzung mit der Umwelt, durch die Kompetenzen erworben werden, grundsätzlich als Bildungsprozess

verstanden werden. „Verwiesen ist man in diesem Zusammenhang nicht nur auf die psychologische Kategorie der Motivation, sondern allererst auf die Ebene des Sinns und der Bedeutung, die eine Handlung für das Individuum im jeweils aktuellen und biografischen Bezug haben kann.“ (Grunert 2012, S. 68) Als Ergebnis individueller Bildungsprozesse besitzt Kompetenz und ihre Anwendung eine eigene Logik und Sinnggebung, die die fachspezifische Kompetenzauffassung übersteigt. „In dieser Perspektive kann Bildung auch als Prozess der Entwicklung von Kompetenzen gefasst werden, der in der selbsttätigen Erschließung von objektiver, sozialer und subjektiver Welt in den sich stellenden lebensweltlichen Herausforderungen als *individuell strukturiert, dauerhaft, situationsbezogen und intersubjektiv eingebettet* charakterisiert werden kann.“ (ebd., S. 75 [Kursivsetzung im Original])

Bildung als umfassender Entwicklungsvorgang bedeutet im Kern Transformation von Welt- und Selbstverhältnis (vgl. Koller 2012) und muss damit als genuine Subjektbildung verstanden werden. Damit erhalten der Erwerb, die Anwendung und der weitere Ausbau von Kompetenzen eine zentrale Bedeutung innerhalb dessen, was von den Individuen als „Identitätsarbeit“, d.h. als die permanente Konstruktion von Identität unter den Bedingungen einer fortschreitenden Entbindung von tradierten Lebensformen und Biografiemustern zu leisten ist (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004).

#### **4.2.3 Kompetenzbegriff in der Soziologie**

In den Anfängen der Soziologie als etablierte Wissenschaft setzte Max Weber den Begriff der Kompetenz – im Anschluss an die juristische Bedeutung und übereinstimmend mit der zeitgenössischen Auffassung – mit „Zuständigkeit“ gleich (vgl. Kurtz 2010, S. 9). Aktuell wird der Kompetenzbegriff in der Soziologie nicht annähernd so breit verhandelt wie in der Erziehungswissenschaft oder in der Psychologie und der Psycholinguistik. Obwohl sich Kompetenz als wissens- und ressourcenbasierte Fähigkeit zur erfolgreichen Teilnahme an sozialer Interaktion verstehen lässt, wurden grundlegende Begriffe soziologischen Denkens wie etwa Handeln und Wissen nicht explizit unter dem Begriff der Kompetenz zueinander ins Verhältnis gesetzt, um eine eigenständige soziologische Kategorie zu bilden. Der Soziologe Rainer Schützeichel erklärt diesen Umstand aus den unterschiedlichen Traditionen von Handlungstheorie und Wissenssoziologie, deren Ansätze in einem Kompetenzbegriff zusammenfließen müssten. Stattdessen sitze der Begriff „zwischen allen Stühlen“ (Schützeichel 2010, S. 174).

Jedoch lassen sich in einzelnen Theoriepositionen Annäherungen feststellen, nicht zuletzt auch durch den Einfluss der generativen Transformationsgrammatik Chomskys. So hat Pierre Bourdieu Chomskys Überlegungen in sein Habituskonzept übernommen, denn er versteht Kompetenz als eine „kulturelle Kompetenz auf der Basis eines verinnerlichteten Systems von Mustern oder kulturellen Regeln“ (Grunert 2012, S. 42; vgl. hierzu auch Kurtz 2010, S. 7). Demnach entwirft Bourdieu dieses generative Prinzip nicht als ein angeborenes, sondern als ein erworbenes Vermögen, das von den Strukturmerkmalen des sozialen Raumes, in dem es entstand, geprägt ist. Bourdieu hat sich in seiner Theorie von der bisherigen strukturalistischen Logik abgewandt, die auf einer objektivistischen Vorstellung von sozialen Handlungen als reinem Regelvollzug fußt (Lévi-Strauss, Foucault, Althusser, de Saussure). Mit kritischem Bezug auf subjektorientierte interpretative Positionen (Schütz, Mauss), welche die Intentionen der Handelnden rekonstruieren, ist Bourdieu daran gelegen, beide Ansätze in einer praxeologischen Erkenntnisweise zu integrieren (vgl. Bohn/Hahn 2003, S. 254ff; Schwingel 2005, S. 41ff). Liefern objektivistische Beschreibungen Modelle, welche vom Willen und dem Bewusstsein der Individuen unabhängig existieren und damit deren subjektive Erfahrungen und Erkenntnisse ignorieren (vgl. Schwingel 2005, S. 47ff), so vermögen phänomenologische Erkenntnisweisen nicht die Bedeutung von Handlungen zu erfassen, welche über den subjektiv gemeinten Sinn hinausgeht: „Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Handeln mehr Sinn, als sie selber wissen“ (Bourdieu 1987 zitiert nach ebd., S. 46).

Bourdieu entwickelte auf der Grundlage dieser Überlegungen seine „praxeologische Theorie der Praxis“ (ebd., S. 55), die sich als eine Theorie des praktischen Sinns für die situationsangemessene Handlung lesen lässt. Unter dem Begriff des praktischen Sinns lässt sich eine Art innere Orientierung verstehen, die es den Handelnden ermöglicht, sich in einer unterschiedlichen Felder und mit je unterschiedlichen Kräfteverhältnissen ausdifferenzierten sozialen Welt zurechtzufinden. Er funktioniert dabei jenseits eines reflexiven Bewusstseins „mit der automatischen Sicherheit eines Instinkts“ (Bourdieu: Sozialer Sinn 1987, zitiert nach ebd., S. 64). Diese Handlungskompetenz, die sich im praktischen Sinn entfaltet, basiert auf den habituellen Schemata, welche im Laufe der Sozialisierung erworben werden und sich in den Sedimentschichten des Unterbewussten absetzen. Dabei entwirft Bourdieu den Habitus als ein Bündel aus wahrnehmungs-, urteils- und handlungsanleitenden Eigenschaften, Fähigkeiten und Deutungsmustern, die nicht nur regelrecht einverleibt wurden, sondern auch ganz direkt auf den Körper und dessen Ausgestaltung wirken. „Die habituellen Dispositionen sind auf eine derart fundamentale Art und Weise im Körper verankert, dass sie bis in die entwicklungspsychologisch grundlegende Schicht der motorischen Schemata reichen und

dadurch die menschliche Existenzweise von Grund auf prägen.“ (ebd., S. 64) Der Habitus lässt sich somit als wirkmächtiges Erzeugerprinzip sozialer Praxen verstehen und ist mit einer „praktischen Vernünftigkeit“ (ebd., S. 65) versehen, die das Handeln auf Ökonomie<sup>18</sup> und Praktikabilität ausrichtet, ohne dass dabei auf rein rationalistische, utilitaristische Handlungsbegründungen abgehoben wird. Im Habitus vereinigen sich neben kognitiven und motorischen Aspekten auch emotionale Momente, denn die leibliche Gebundenheit bedingt eine affektive Besetzung sowohl des angemessenen als auch des unangemessenen Handelns, was sich in Empfindungen wie Scham und Unsicherheit, aber auch Stolz und Zufriedenheit oder gar Genugtuung zeigen kann. Besonders gut wurde die emotionale Gebundenheit der Handlungspraxen von Bourdieu im Phänomen des angemessenen Geschmacks untersucht (Bourdieu 1982)<sup>19</sup>, da guter Geschmack allgemein als Ausdruck verfeinerter Sinne und kultivierter Gefühle gilt.

Für Bourdieus Theorie der Praxis bilden Habitus und Feld ein zentrales Begriffspaar, da sich in ihm die subjektiven Einstellungen der Individuen und die empirisch nachweisbaren objektiven Sozialstrukturen miteinander verschränken und wechselseitig aufeinander wirken. Vorstrukturiert wird der Habitus durch den sozialen Kontext, in dem er sich angeeignet wurde, womit er entlang der vorgehaltenen Strukturelemente determiniert ist. Genauer gesagt: Er wird bestimmt durch die soziale Position, die einzelne Agierende oder eine soziale Gruppe innerhalb des jeweiligen über Machtverhältnisse strukturierten sozialen Feldes einnehmen. Die vorherrschende symbolische Ordnung wird über die Interaktion mit der Umwelt vermittelt und bildet – habituell inkorporiert – Gewohnheiten, Fähigkeiten und Einstellungen der Individuen aus, welche wiederum in der Anwendung des praktischen Sinns die Sozialstruktur reproduzieren. Habitus und Feld bilden in ihrer Komplementarität ein komplexes Gebilde, das Bourdieu als „leibgewordene und dinggewordene Geschichte“ beschreibt (Bourdieu: Sozialer Raum und Klasse, 1985, zitiert nach Schwingel 2005, S. 74). Die so entstehenden Homologien zwischen Habitus und Feld lassen die soziale Umwelt und die darauf abgestimmten sozialen Praktiken als selbstverständlich, geradezu natürlich erscheinen. Demnach repräsentiert das Individuum in jeder sozialen Handlungssituation immer auch die spezifische soziale Position, die es einnimmt, und die vorhandene Sozialstruktur wirkt immer maßgeblich in die Interaktion der Subjekte hinein.

---

<sup>18</sup> Der Begriff der Ökonomie bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Bourdieus Kapitalbegriff, der neben materiellen Werten auch kulturelle, soziale und symbolische Kapitalformen kennt (vgl. Schwingel 2005, S. 82ff).

<sup>19</sup> Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main (französisch: La distinction. Critique sociale du jugement. Paris 1979).

Obwohl Bourdieu nicht explizit von Kompetenz spricht, sind die Gemeinsamkeiten zwischen der Auffassung von Kompetenz als einem in sozialer Interaktion erworbenem Vermögen mit dem effektiven sozialen Handeln zur erfolgreichen Situationsbewältigung offensichtlich. Kompetenz kann nach Bourdieu als habitualisierte Disposition bestimmt werden, die sich im Kontext feldspezifischer und historisch-kulturell gebundener Faktoren ausbildet.

Für den deutschsprachigen Raum ist neben Oevermann vor allem Jürgen Habermas zu nennen, der mit der Theorie des kommunikativen Handelns eine Adaption Chomkys für eine sozialwissenschaftlichen Diskussion ermöglichte. Ähnlich wie Oevermann und Bourdieu sieht Habermas den Kompetenzerwerb an eine Interaktion mit der Umwelt gebunden, wobei er sich stark auf die kognitiven Entwicklungstheorien von Piaget und Kohlberg bezieht. Im Austausch mit Karl-Otto Apel entwickelte Habermas die Auffassung, dass die sprachlich vermittelte Interaktion zwischen den Subjekten als das Wesentliche im sozialen Handeln begriffen werden kann (vgl. Honneth 2003, S. 236), wobei er grundsätzlich zwischen zwei Handlungstypen unterscheidet: dem strategischen und dem kommunikativen Handeln. Kommunikatives Handeln wird von Habermas als ein dialogisches, auf Verständigung abzielendes soziales Handeln begriffen, das wesentlich sowohl in Prozessen der Subjektivierung als auch der sozialen Konstruktion und dem Erhalt sozialer Gefüge wirkt.

Für ein Handeln ist die Teilhabe an der Kommunikationsgemeinschaft konstitutiv, die einen gemeinsam geteilten Rahmen an Situationsdefinitionen voraussetzt, welche Habermas nach Alfred Schütz mit „Lebenswelt“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 243). Gleichzeitig ist die Lebenswelt als „ein zu stabilen Überzeugungen geronnenes Resultat des kommunikativen Handelns“ (ebd.) anzusehen, dass die symbolisch-kulturelle Verortung der Subjekte gewährleistet. Durch Sprachhandlungen wird diese subjektiv erfahrbare und sozial geteilte Sphäre reproduziert und modifiziert. Kommunikative Kompetenz ist demnach das Wissen um die Regeln und die Wissensbestände, die einem kommunikativen Handeln zugrunde liegen, welche gemeinsam mit dem Spracherwerb erlernt werden. Kommunikatives Handeln als soziales Handeln ist nach Habermas im Gegensatz zu dem nicht sozialen, instrumentellem und dem sozialen, strategischem Handeln nicht erfolgs-, sondern verständigungsorientiert. Es existiert in einem realen Kommunikationsbezug, bezieht sich aber auf eine ideale Vorstellung von Kommunikation, welche auf Einigung in einem „wahren“ Konsens abzielt (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 1995, S. 353).<sup>20</sup>

---

20 Habermas formuliert drei Geltungsansprüche, in denen sich kommunikatives Handeln vollziehen kann: Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Grunert 2012, S. 45ff).

Grunert führt aus, dass Kompetenz als Fähigkeit zum kommunikativen Handeln transformationstheoretisch zu begreifen ist, da die Interaktion mit der Umwelt und die daraus erfolgende Aneignung von Fähigkeiten als ein strukturbildender Prozess gelten kann, in dem sich Subjektivität erst herausbildet. Der Erwerb von kommunikativer Handlungskompetenz steht damit in einem engen kausalen Zusammenhang mit Prozessen der Identitätsbildung (vgl. Grunert 2012, S. 43ff). In Anlehnung an Piaget fasst Habermas diesen Prozess als eine schrittweise soziokulturelle Dezentrierung (vgl. Honneth 2003, S. 244), die in der Folge „eine Freisetzung des kommunikativen Handelns von traditional festgeschriebenen Orientierungen [bewirkt, F.V.] und erweitert dadurch den Spielraum für sprachliche Verständigungsprozesse“ (ebd.). Insofern kann kommunikative Handlungskompetenz Lebenswelt nicht nur reproduzieren, sondern auch verändernd auf sie einwirken.

Habermas entwirft kommunikatives Handeln in Bezug auf einen dreifachen Weltbezug, in dem er Welt und Welterleben entlang der Kategorien objektiv, sozial und subjektiv dimensioniert. Innerhalb dieses dreifachen Bezugs ist das Handeln stets intentional und zielgerichtet. Bezieht sich die objektive Dimension auf die „Gesamtheit aller Sachverhalte [...], die in der Welt bestehen oder eintreten können“ (Grunert 2012, S. 44), so verweist der soziale Bezug auf die Rückbindung des Handelns an gültige Normen und Wertvorstellung, während der Bezug zur subjektiven Welt die Bedeutung des inneren Erlebens, der Erfahrungen, Wünsche und Gefühle verdeutlicht. Bezogen auf diesen dreifachen Weltbezug benennt Habermas grundlegende Geltungsansprüche, welche die Gültigkeit der kommunikativen Handlung überprüfbar machen: den der Wahrheit (überprüfbare objektive Welt), den der Richtigkeit (Orientierung an sozialen Normen und Werten) und den der Wahrhaftigkeit (Äußerungen, die subjektives Erleben täuschungsfrei wiedergeben). Hinzu kommt die Anforderung der Verständlichkeit (der Sprache), die garantiert, dass eine dialogische Situation grundsätzlich möglich ist. Im kommunikativen Handeln wird auf jede der drei Dimensionen von Welt Bezug genommen, ihre Bedeutungsebenen werden idealerweise auf der Basis der inhärenten Geltungsansprüche in einer auf Verständigung angelegten intersubjektiven Interaktion integriert.

Mit Habermas lässt sich Kompetenz als Handlungskompetenz innerhalb eines kommunikativen Handlungsszenarios beschreiben, gekennzeichnet dadurch, dass die Interagierenden bereit und in der Lage sind, ihre Kommunikation reflexiv entlang der Geltungsansprüche Verständigkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit auszurichten. Habermas geht von der Grundannahme aus, dass jede soziale Handlung teleologisch zu verstehen ist, d.h. auf Wirksamkeit abzielt, kommunikatives Handeln im Gegensatz zu strategischem jedoch eine intersubjektive Verständigung anstrebt. Eine solchermaßen verstandene kommunikative



Kompetenz ist nach Grunert ein „komplexes Konzept, das auf kognitive, sprachliche und interaktive Kompetenzen abstellt und damit Erkenntnis-, Sprach- und Handlungsfähigkeit integriert“ (ebd., S. 46).

#### 4.2.4 Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft

*Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs ab den 1960er-Jahren – ein kritischer Blick*

Die Entwicklung und Bedeutung des Kompetenzbegriffs in der deutschen Erziehungswissenschaft ist eng verbunden mit seiner eingehenden Rezeption in der Berufspädagogik und der Erwachsenenbildung. Der Erziehungswissenschaftler Bernd Lederer zeichnet diese Entwicklung in Reflexion auf den Bildungsbegriff und entlang der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen der Bundesrepublik nach (Lederer 2014). Er entwirft dabei eine kritische Sichtweise auf Anwendung und Funktion des Kompetenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft, die im Folgenden in groben Zügen skizziert wird, um die Komplexität und die historisch-kulturelle Einbindung des Kompetenzdiskurses zu veranschaulichen.

Ausgangspunkt der Überlegungen Lederers ist dabei das an humanistische Bildungsideale angelehnte Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, welches 1960 vom „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ – dem Vorläufer des „Deutschen Bildungsrats“ – herausgegeben wurde. Bildung wird hier als erkenntnis- und handlungsorientierte Selbst-Bildung und Weltaneignung im Sinne einer umfassenden Selbstbestimmung und Selbstverantwortung definiert, wobei als Bildungsziele Mündigkeit, Verantwortung und Freiheit herausgestellt werden, was auf grundlegende ganzheitliche Auffassung von Bildung verweist. Lederer sieht hier in der offenkundigen Ableitung von einem traditionell-humanistischen Bildungsbegriff zumindest teilweise Anklänge an aktuelle Bestimmungen des Kompetenzbegriffs: „Auch wenn vom Kompetenzbegriff in besagtem Gutachten noch keine Rede war, zeichnen sich hier doch bereits deutliche Konturen eines erst später im Begriff ‚Kompetenz‘ verdichteten Verständnisses dessen ab, was mit Bildung intendiert sein sollte, nämlich die weitgehend *selbständige Strukturierung, Aneignung und Bewertung neuen Wissens und dessen Umsetzung in individuelle Handlungsfähigkeit.*“ (ebd., S. 332 [Kursivsetzung im Original])

Lederer sieht die in den 1960er-Jahren beginnende empirische Neuausrichtung in der Erziehungswissenschaft – und hier zunächst vornehmlich in der Erwachsenenbildung – im Zusammenhang sowohl mit der mit diesem Gutachten markierten Subjekt- und

Lebensweltorientierung einerseits als auch in der verstärkten Hinwendung zu empirisch-sozialwissenschaftlichen Verfahrensweisen zur Fundierung von Bildungskonzepten andererseits. Die Abkehr von einem Lernbegriff, der sich vorrangig auf die Vermittlung kanonisierten Wissens bezog und der verstärkte Einbezug lebensweltlicher Faktoren sowie die wachsende Bedeutung erfahrungswissenschaftlicher Methoden, die mit standardisierten Daten arbeiten, wird als tiefgreifende Veränderung beschrieben, die auf lange Sicht Auswirkungen auf den gesamten erziehungswissenschaftlichen Diskurs hatte: „Der Paradigmenwechsel in Gestalt der ‚realistischen Wendung‘ markiert rückblickend *in toto* den sukzessiven, tendentiellen (sic!) Übergang von einer geisteswissenschaftlich-idealistischen Orientierung hin zu einer weitaus mehr pragmatisch-empirischen Ausrichtung in den Erziehungswissenschaften, die nicht zuletzt die Hinwendung zu utilitär-arbeitsmarktbezogenen Qualifikationsthematiken beinhaltete [...]“ (ebd., S. 332ff [Kursivsetzung im Original])

Betonte das Gutachten von 1960 noch weniger eine arbeitsmarktorientierte als vielmehr eine persönlichkeitsbildende Funktion von Bildung, so konstatiert Lederer, dass sich im weiteren Verlauf der Entwicklung pädagogischer Leitbegriffe eine „Akzentverschiebung, weg vom umfassenden Bildungs-, und hin zu einem zweckfunktionalen Kompetenzbegriff“ ergeben habe (ebd., S. 335). Mit dem 1970 vorgelegten „Strukturplan für das Bildungswesen“ werden einerseits noch „Leitnormen der *Selbstbefähigung zur Selbstentfaltung, zur Selbständigkeit* im Entscheiden und Handeln und nicht zuletzt zur demokratischen *Mitbestimmung*“ (ebd., S. 337 [Kursivsetzung im Original]) gesetzt, allerdings erhalten andererseits Flexibilität und Mobilität als permanente Anpassungsleistungen an gesellschaftliche und technische Entwicklungen einen neuen Stellenwert und mit ihnen auch die konzeptionelle Ausrichtung auf ein Qualifikationslernen. „Dieses Dokument markiert gewissermaßen einen Zwischenschritt und Übergang zwischen dem eher noch im klassischen Bildungsverständnis verhafteten ‚Gutachten des Deutschen Ausschusses‘ von 1960 und einschlägigen Positions- und Diskussionspapieren pädagogischer und bildungspolitischer Art mit einer deutlichen Dominanz ökonomisch-funktionaler Orientierungen und Anforderungsimperative, wie sie dann vor allem die letzten gut drei bis vier Jahrzehnte mit all ihren Diskursen um ‚(Schlüssel)Qualifikationen‘ und ‚Kompetenzen‘, um ‚lebenslanges Lernen‘ und bildungsbezogene ‚Standortbedingungen‘ in der ‚Wissensgesellschaft‘ dominierten und dominieren.“ (ebd., S. 336)

Die funktionalen und auf Anpassung an sozioökonomische Bedarfe ausgerichteten Zielsetzungen des Strukturplans gewichtet Lederer höher als die Anteile, die eine reine Persönlichkeitsbildung ins Auge fassen (vgl. ebd., S. 338ff). Er sieht eine Ablösung des bislang den Diskurs beherrschenden Bildungsbegriffs durch einen funktional ausgerichteten Lern- und

Qualifikationsbegriff, der neben fachlich spezifizierten Qualifikationen auch übergeordnete, nicht aufgabenbezogene Fähigkeiten beinhaltet. Letztere ermöglichen das Erkennen von Strukturmerkmalen und Zusammenhängen sowie ein eigenständiges, verantwortliches Handeln und wurden als „Schlüsselqualifikationen“ ab Mitte der 1970er-Jahre zum diskursiven Leitbegriff in der beruflichen Pädagogik und in der Folge auch in anderen Bereichen der Erziehungswissenschaft.

Lederer sieht darin eine in immer stärkerem Maße auf eine zweckrationale Ausrichtung des Bildungssystems hinwirkende Entwicklung, die den Boden für den umfassenden Durchbruch des Kompetenzkonzepts als grundlegendes erziehungswissenschaftliches Paradigma bereitet: „Nach 1990 rückten die Begriffe ‚Kompetenz‘ bzw. ‚Kompetenzentwicklung‘ mit *Verve* in den Vordergrund erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Diskurse. Noch bis Mitte der 90er Jahre, so Norbert Vogel und Alexander Wörner (2002, S. 82), fristet der Kompetenzbegriff ‚ein eher randständiges Dasein und findet selbst in Standardwerken zur pädagogischen Terminologie kaum Berücksichtigung (...)‘. Erst danach setzt, als Fortsetzung der Debatte um Schlüsselqualifikationen, die erwachsenen- und berufspädagogische Kompetenzdiskussion mit Nachdruck ein, wobei sich aber zunächst, und dies gilt, wie weiter unten noch zu zeigen, bis in die Gegenwart, kein einheitliches Kompetenzverständnis abzeichnet – mehr noch, herrscht bis heute eine relative ‚Armut an verbindlichen Definitionen‘ (ebd.). Spätestens 2001 aber, so Nuissl/Schiersmann/Siebert (2002, S. 5) habe der Begriff ‚Kompetenzentwicklung‘ ‚den bisher so populären Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘ abgelöst [...].“ (ebd., S. 345[Kursivsetzung im Original])

Für Lederer ist der Wechsel zu Kompetenz als Leitbegriff sowohl Antwort auf ökonomische Bedarfsanforderungen als auch der Versuch, diese mit ideellen pädagogischen Zielsetzungen und Ansprüchen zu verbinden. Im Kompetenzbegriff sollten darüber hinaus die Widersprüche von „formellem und informellem Lernen, von Wissen und Können“ (ebd.) zugunsten einer „ganzheitlichen Sichtweise“ (ebd.) überwunden werden. Der große Erfolg wäre demnach mit der Annahme zu erklären, dass sich mit ihm die Anpassung an die gesellschaftlichen und ökonomisch-technischen Dynamiken, die Befähigung zur reflektierten Selbstorientierung und Selbststeuerung und die Ausbildung sozial verantwortlicher Handlungsweisen in einem Konzept vereinen ließe.

Mit Blick auf die Umstrukturierung des Systems der beruflichen (Weiter-)Bildung in der ehemaligen DDR unter dem Kompetenzparadigma und den anschließenden Auswirkungen auf die berufliche Bildung in Gesamtdeutschland macht Lederer deutlich, wie sich sowohl die

Subjekt- als auch die Handlungsorientierung des Kompetenzbegriffs als zweischneidiges Schwert erweisen können. Die „aus pädagogischer Sicht begrüßenswerten individuellen Dispositionen der Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstorganisation“ (ebd., S. 348), die auf einem intrinsischen „Willen zur Kompetenz“ (Grunert 2012, S. 57) aufbauen, wenden sich in einem arbeitsmarktorientierten Kompetenzkonzept zu extrinsischen Anforderungskategorien, sodass „derartige Prozesse der Selbstoptimierung nicht als selbstbestimmte Akte des Lernens anzusehen sind, sondern vielmehr als Verhaltensimperative, die auf die allzeit disponible Arbeitskraft im Dienste fremdbestimmter – und -bestimmender – ökonomischer Interessen abzielen“ (Lederer 2014, S. 351).

In einer systemkritischen Sicht wendet sich die zunächst auf ganzheitliches Lernen ausgerichtete Subjektorientierung des Kompetenzbegriffs in der pädagogischen Modellierung zu einem Instrument der Anpassung an sozioökonomische Vorgaben und verlegt die Verantwortung für eine erfolgreiche Anpassungsleistung einseitig und vollständig in das Individuum. Die Handlungsorientierung des Kompetenzbegriffs führt nach Lederer zu einer Priorisierung praxisorientierter Verfahrensweisen vor analytisch-reflexiven Prozessen. „An die Stelle eines *Know-why* tritt so in der Gesamttendenz das *Know-how*. In der pädagogischen Praxis treten folglich Lernziele hinter Handlungsziele zurück, Lerninhalte werden dann weniger an systematisch-wissenschaftlicher Sachlogik, sondern an bestimmten Handlungsproblemen festgemacht.“ (ebd., S. 352 [Kursivsetzung im Original]) Die Rückbindung der Lerninhalte an praktische Handlungsweisen ist natürlich überaus sinnvoll und ermöglicht einen direkten Bezug, kann aber einen Umgang mit den theoretischen Grundlagen als obsolet erscheinen lassen und verhindert so die Ausbildung einer kritisch-reflexiven Haltung und der Fähigkeit zum abstrakten Denken.

Insgesamt können erziehungswissenschaftliche Konzepte der Kompetenzentwicklung vor allem in der berufsbezogenen Pädagogik, jedoch – folgt man Lederer – auch in anderen pädagogischen Feldern als funktional-instrumentell angelegt und vor allem auf ökonomisch wünschenswerte Eigenschaften hin ausgerichtet kritisiert werden. Lederer konstatiert eine vorrangige Orientierung an Tendenzen der Selbstökonomisierung als Folge neoliberaler Anpassungszwänge (vgl. ebd., S. 520ff). Zwar beinhaltet das begriffliche Konstrukt der Kompetenz auch emanzipatorische Dimensionen, die jedoch unter dem einseitigen Bezug auf die Belange der Arbeitswelt nicht mehr zum Tragen kämen. Und so fasst Lederer zusammen: „Die aus Sicht pädagogischer Zieldimensionen ehemals positiv konnotierte, weil offenbar auf Emanzipations- und Mündigkeitsbestrebungen verweisende Vorsilbe ‚Selbst‘, die, wie Jochen Gerstenmaier erläutert, aus Sicht verschiedener humanwissenschaftlicher Disziplinen in

Qualitäten individueller Handlungsfähigkeit wie bspw. *Selbststeuerung*, *Selbstorganisation* und *Selbsttätigkeit* zum Ausdruck kommt (vgl. Gerstenmaier 2009, 172), ist angesichts ihrer inflationären Verwendung im Sinne eines Attributs für Marktförmigkeit, oft regelrechte Marktgetriebenheit, heute entschieden zu hinterfragen und, je nach Kontext, ggf. zu kritisieren bzw. zurückzuweisen. Diese (Um-)Konnotierung kann als ein Musterbeispiel für jene ideologische Landnahme und ‚Kolonialisierung der Lebenswelten‘ (Habermas) als Ergebnis umfassender Ökonomisierungsprozesse gelten, in deren Gefolge sich emanzipatorische Errungenschaften auf begrifflicher und konzeptioneller Ebene (etwa im Gefolge von 1968ff.) durch herrschaftliche Aneignung und Funktionalisierung in ihr glattes Gegenteil verkehren und sich so tendentiell (sic!) *gegen* das Subjekt selbst wenden können.“ (ebd., S. 524f [Kursivsetzung im Original])

Lederers Kritik zielt auf die hohe Gewichtung funktionaler Aspekte in den derzeit vorherrschenden Kompetenzkonzepten ab, was auch von der Erziehungswissenschaftlerin Marisa Kaufhold, mit Blick auf Verfahren der Erfassung von Kompetenzen, als zu normativ und einseitig auf Verwertungszusammenhänge hin konzipiert angesehen wird. Kaufhold, die vor allem Konzepte in der Berufspädagogik und der Erwachsenenbildung untersuchte (Kaufhold 2006), unterscheidet zwischen einer verstehenden und einer funktionalen Kompetenzauffassung, wobei Letztere sich auf einen zweckrationalen Handlungsbegriff bezieht, „erwünschtes Handeln“ definiert (Kaufhold 2006, S. 99) und so eine Operationalisierung durch Vorabkategorisierung ermöglicht (vgl. ebd. ff). Kaufhold entwickelt ihre Kritik auch auf dieser begrifflichen Unterscheidung, die auf unterschiedlichen Theorietraditionen und damit auf verschiedenen Handlungsbegriffen fußt: „Von einer rein funktionalen Betrachtungsweise im Hinblick auf Kompetenzen, die sich zudem an den jeweiligen Erfordernissen orientiert, ist abzusehen. Eine solche Position vernachlässigt zum einen frühere wissenschaftliche Diskussionen, wie beispielsweise die der Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren und steht zum anderen in großer Nähe zum Qualifikationsbegriff. Unter beruflichen und betrieblichen Gesichtspunkten scheint ein solcher Kompetenzbegriff jedoch von Bedeutung zu sein, da das spezifische Erfüllen von Anforderungen im Vordergrund steht. Präferiert wird eine verstehende Betrachtungsweise von Kompetenz. Dabei wird Kompetenz als eine mit Sinn verbundene Größe verstanden, die sich im Handeln entwickelt. Eine solche Sicht auf Kompetenz ist stärker subjektbezogen, was den Grundmerkmalen von Kompetenz entspricht. [...] Demnach sind ausgehend von der Annahme, dass sich Kompetenz als subjektbezogene Kategorie im Handeln selbst entwickelt, bei der Kompetenzerfassung Freiräume für individuelle Handlungs- und Gestaltungsvarianten einzuräumen.“ (ebd., S. 100ff)

### *Heinrich Roth und die empirische Wende*

Die in der Erziehungswissenschaft verhandelten Kompetenzbegriffe gehen im Wesentlichen auf die von Heinrich Roth im zweiten Band seiner 1971 erschienenen Pädagogischen Anthropologie ausformulierte Dimensionierung in die drei Kompetenzbereiche der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zurück (vgl. Lederer 2014, S. 370). Selbstkompetenz wird von Roth als die komplexeste der drei Dimensionen verstanden. Sie bezeichnet die Fähigkeit zum verantwortungsvollen, an übergeordneten Prinzipien orientierten, selbstbestimmten Handeln, das auch gegen soziale Erwartungen und Konventionen entwickelt werden kann. Sie ist damit als „ethisch-moralische Haltung definiert, die sich auf eine kritische Auseinandersetzung mit Werten und Normen und die daraus entwickelten persönlichen Gewissensüberzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen gründet, die das individuelle Handeln leiten“ (Grunert 2012, S. 51; vgl. dazu auch Roth 1971, S. 387, S. 539ff). Kompetenzerwerb wird von Roth als ein in Stufen ablaufender Lernprozess betrachtet, in dem mit zunehmender Komplexität der Lernziele ein höherer Grad des selbstkompetenten Handelns erreicht werden kann (vgl. Roth 1971, S. 181ff). Selbstkompetenz baut dabei auf den beiden anderen Teilbereichen, der Sach- und der Sozialkompetenz, auf. Roth versteht Sachkompetenz als den begrifflich gefassten und somit reflektierten, auf eine Problemlösung hin orientierten Umgang mit der natürlichen Umwelt. Sachkompetenz umfasst sowohl das Beherrschen konkreter Handlungsabläufe als auch den kognitiven Aspekt des einsichtigen und sachbezogenen Denkens (vgl. Roth 1971, S. 464ff; Grunert 2012, S. 48ff). Sozialkompetenz drückt sich nach Roth als „kritisches und kreatives Sozialverhalten aus eigener Einsichtsfähigkeit“ aus (Roth 1971, S. 478) und beinhaltet sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte. Neue und angemessene Handlungsmöglichkeiten „zu finden und zu erfinden“ (ebd.) bedeutet eine Kompetenzentwicklung im Modus von Produktivität und Kritikfähigkeit (vgl. ebd.), wobei diese sich „im Wechselspiel von Sozialisation (im engeren Sinne) und Erziehung abspielt“ (ebd., S. 479). Besondere Bedeutung haben dabei die Interaktionen mit Gleichaltrigen in Jugendgruppen, in denen Rollenmuster, aber auch nonkonformes Verhalten und alternative soziale Beziehungsmuster ausprobiert werden können (vgl. ebd., S. 538; Grunert 2012, S. 50).

Roth setzt den Begriff der Kompetenz mit dem in der Erziehungswissenschaft seit der Aufklärung grundlegenden Bildungsideal der Mündigkeit gleich und hebt ihn vom Begriff der Reife ab. Reife wird hier nicht als Ergebnis von genetisch festgelegten Reifungsprozessen verstanden, sondern als „*gelungene Internalisierung* von Normen, Werten und Gütemaßstäben“ (Roth 1971, S. 180 [Kursivsetzung im Original]). Mündigkeit dagegen ist die „freie Verfügbarkeit der eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Aufgaben und

Initiativen“ (ebd.). Kann Reife somit als Grundlage für die normative Ausrichtung des Handelns und die Einbindung der Agierenden in soziale Ordnungsstrukturen verstanden werden, so zielt Mündigkeit als Kompetenz zum verantwortlichen Handeln auf reflexive Selbstverortung und eigenständige Urteilskraft ab und beinhaltet darüber hinaus ein kritisch-emanzipatorisches Potenzial.

Damit bewegt sich Roth noch im idealistischen Denkraum einer geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik, jedoch ist die von Lederer und Kaufhold kritisierte starke Gewichtung des funktionalen Aspekts vor einem subjektorientierten und mit einem kritisch-reflexiven Blick ausgestatteten Verständnis von erfolgreichem Handeln schon angelegt. Indem Roth das Bildungsziel der Mündigkeit im Begriff der Kompetenz mit produktiver Leistungsfähigkeit verknüpft und empirisch absichern will, legte er – retrospektiv betrachtet – den Ausgangspunkt für zweckrationale und an ökonomischen Bedarfen ausgerichtete Auffassungen. Seine eigentliche Intention war es jedoch, die geisteswissenschaftliche Tradition der Pädagogik mit erfahrungswissenschaftlichen Ansätzen zu verbinden und eine erziehungswissenschaftliche Position zu entwickeln, die mit rationalen Methoden weiterhin einem idealistischen Bildungsideal folgt und gleichzeitig gesellschaftlichen und ökonomischen Leistungsanforderungen gewachsen ist. „Roths Oeuvre ist bestimmt durch das Zusammenspiel von Fortschritt, Leistungsfähigkeit und Demokratie als Humanisierung des Lebens für alle.“ (Thiersch 2007, S. 27)<sup>21</sup>

Roth gilt als Pionier der empirischen Wende in der Pädagogik in den 1960er-Jahren, die er als „realistische Wendung“, als Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit versteht, die mit pragmatischen erfahrungswissenschaftlichen Methoden zu untersuchen ist (vgl. Roth 1963/2007). Roth war daran gelegen, die ideelle Zielvorgabe der Mündigkeit als messbare Größe zu entwickeln und damit die erziehungswissenschaftliche Forschung mit einer rational-empirischen Grundlage auszustatten. Dabei bilden die Kriterien der Leistung und kritischen Reflexivität die beiden Pole, zwischen denen sich sein Kompetenzbegriff aufspannt. „Wollen wir also Mündigkeit in operational fassbare Erziehungsziele zerlegen, helfen uns nur Maßstäbe wie Produktivität und Kritikfähigkeit weiter, mit denen wir Spitzenstufen menschlicher

---

<sup>21</sup> Es muss hier erwähnt werden, dass Heinrich Roth aufgrund seiner Tätigkeit als Heerespsychologe und auch aufgrund seiner noch nach Kriegsende veröffentlichten Schriften umstritten ist. 2014 musste das Vorhaben der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), einen Forschungspreis nach ihm zu benennen, aufgrund massiver Kritik fallengelassen werden. (vgl. Brumlik, Micha: Das falsche Vorbild. In: taz. die tageszeitung vom 07.01.2014 <https://taz.de/!865727/>, letzter Zugriff 06.08. 2019)

Leistungsfähigkeit messen und charakterisieren, weil nur sie Mündigkeit in ihrer Hochform garantieren.“ (Roth 1971, S. 181)

Folgerichtig entwickelte Roth eine durch Jean Piaget beeinflusste Stufenabfolge der Lernprozesse, an deren Spitze die Fähigkeit zur produktiven Neuleistung steht, die mit der Fähigkeit zur innovativen Problemlösung gleichgesetzt wird und die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung einschließt (vgl. ebd., S. 189ff). Ein wesentlicher Aspekt seiner Überlegungen war die Abkehr von einer rein theoriebegründeten Pädagogik, was jedoch keine „Enttheoretisierung“, sondern eine „Entideologisierung“ (Roth 1963/2007, S. 103) pädagogischer Handlungen durch die empirische Erforschung des „Ereignisses“ von Erziehung und Bildung bedeutet (vgl. ebd., S. 98). Für Roth geht es um „Vergewisserung, Kontrolle, Kritik und Steuerung dieser Wirklichkeit [der Erziehungswirklichkeit, F.V.] durch Erfassen und Abklärung des ständigen Kreislaufes zwischen Idee und Wirklichkeit, Normen und Tatsachen, Utopien und Erfahrungen, Maßnahmen und ihren Folgen.“ (ebd.)

Diese schon von Roth angestrebte Kontrolle und Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen auch und vor allem über die Operationalisierung der Lernziele und der Prozesse selbst sowie die immer stärkere Gewichtung leistungsbezogener Aspekte des Lerngeschehens sind rückblickend als ursächlich für die als funktional kritisierten Kompetenzkonzepte zu bewerten. Roths Kompetenzmodell jedoch war noch verbunden mit einer Entwicklungspädagogik, die einen ganzheitlichen Bildungsansatz betont und damit auf eine die Persönlichkeit fördernde Bildung abhebt, die im Mündigkeitsparadigma ihre normative Ausrichtung findet und als oberste Entwicklungsstufe die als Selbstkompetenz bezeichnete Fähigkeit zur selbstbestimmten und kritischen Haltung nennt. „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit betrifft nach unserer Definition als erstes die seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist. [...] Entwicklungsfördernde erzieherische Maßnahmen müßten dann von dem Ziel gelenkt ein, so weitgehend wie möglich eine Förderung zur Selbstbestimmung zu betreiben. Dazu ist allerdings noch folgendes [sic!] anzumerken: Selbstkompetenz ist ohne Sach- und Sozialkompetenz kein sinnvoll erfüllter Begriff. Es kann keine Entwicklung zur Selbstkompetenz geben ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz.“ (Roth 1971, S. 180)

*Nach PISA – kompetenzbasierte Bildungsstandards*

Der Kompetenzbegriff wurde in der Erziehungswissenschaft jedoch erst wieder zu Beginn der 1990er-Jahre aufgegriffen und setzte sich in der Folge und verstärkt über die PISA-Studie von



2000 und der Expertise zur Entwicklung von Bildungsstandards von 2003 (BMBF 2007) im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gegen den bis dahin vorherrschenden Qualifikationsbegriff durch (vgl. Grunert 2012, S. 59). Die in der Fachdiskussion einflussreichste Definition stammt von Franz E. Weinert, der Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [beschreibt], um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, zit. nach Grunert 2012, S. 60).

Der Kompetenzbegriff, welcher sich seit dem Ende der 1990er-Jahre zunehmend etablieren konnte, ist maßgeblich durch empirische Vorgehensweisen der psychologischen Kognitionsforschung geprägt und wurde besonders mit Blick auf fachliche Anforderungen entworfen. In der Expertise für die Entwicklung von schulischen Bildungsstandards heißt es hierzu: „Aufgrund der zentralen Rolle fachbezogener Fähigkeiten und fachbezogenen Wissens sind Kompetenzen in hohem Maße domänenspezifisch. Diese starke Ausrichtung des hier vertretenen Kompetenzbegriffs auf Lernbereiche, Fächer bzw. ‚Domänen‘ mag Leser, die mit pädagogischen Debatten über Kompetenzförderung vertraut sind, überraschen, weil dort der Begriff der Kompetenz häufig für allgemeinere, fächer-übergreifende Fähigkeiten verwendet wird. Die pädagogisch-psychologische Forschung zeigt jedoch, dass es nicht ausreicht, fächerübergreifende ‚Schlüsselqualifikationen‘ als Allheilmittel bzw. als eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen. Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz. Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt. Die Frage der Reichweite von Kompetenzmodellen ist daher nicht durch die Gegenüberstellung von ‚fachbezogen‘ versus ‚fächerübergreifend‘ zu beantworten. Vielmehr stellen fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen dar.“ (BMBF 2007, S. 75)

Da die Expertise eine breite Wirkung hatte, konnte sich ein Kompetenzbegriff durchsetzen, der sich mit Bezug auf Roth als Sachkompetenz beschreiben lässt. Das Bildungsziel der Selbstkompetenz, die als auf Sach- und Sozialkompetenz aufbauende oberste Entwicklungsstufe gilt, scheint mit dem Begriff der Schlüsselqualifikation nur noch unzureichend beschrieben und stellt nicht das primäre Ziel der Bildungsstandards dar. Und auch die Sozialkompetenz, eine wichtige Komponente in der Erreichung von Mündigkeit, ist

nicht mehr Teil der zu formulierenden Bildungsziele. Die Gründe hierfür liegen in der gänzlich anderen Theorietradition der empirischen Wissenschaften und der damit verbundenen Forschungsmethoden, welche Bildungsziele nicht aus einem idealistischen geisteswissenschaftlichen Denken, sondern aus einer funktionalen Auffassung und auf Messbarkeit hin entwickeln: „Auch anspruchsvolle und ambitionierte Bildungsziele – ‚Mündigkeit‘ etwa, also die Fähigkeit zur selbstbestimmten Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft – entziehen sich zwar nicht grundsätzlich einer empirischen, an Messprozeduren ansetzenden Diskussion. Aber es gibt bisher keinen Konsens über die angemessene Operationalisierung und die alte Hoffnung curriculumtheoretischer Debatten ist zerstört, als ließen sich aus allgemeinen Bildungszielen in eindeutiger Weise konkrete, am Verhalten ohne Widerspruch messbare Lernziele ableiten.“ (BMBF 2007, S. 66)

So ist es der Operationalisierbarkeit geschuldet, dass Kompetenzen fachbezogen und vorrangig als kognitive Merkmale verstanden werden (vgl. Grunert 2012, S. 61), die über das Verhältnis von Wissen und Können eine Handlungsdimension erhalten, welche in Handlungsleistungen beobachtbar und messbar ist. Wissen und Können sollen sich in „domänenspezifischen Schemata“ (BMBF 2007, S. 79) verschränken, welche von den Lernenden in Anwendungssituationen aufgebaut werden, um dann systematisiert und verallgemeinert zur Problembewältigung in zukünftigen anderen Situationen eingesetzt zu werden.

#### *Sinnverstehende Betrachtung des Kompetenzbegriffs*

Eine Auffassung von Kompetenz, wie sie Klieme und andere in ihrer Expertise vertreten, kann als funktionale Sichtweise bewertet werden und wird, wie Kaufhold ausführt, innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses auf unterschiedlichen Ebenen kritisiert. So werde der Begriff der Kompetenz in der aktuellen Sichtweise weitgehend theorie- und traditionslos verwendet und knüpfe an keine pädagogischen Diskussionen an. Der Erziehungswissenschaftler Rolf Arnold kritisiert die Einführung des Begriffs in den allgemeinen Diskurs über Bildungsstandards, weil diese nicht auf dem Wege der begrifflichen Erweiterung des vorgängigen Qualifikationsbegriffs erfolgt, sondern als begrifflicher Kontextwechsel und in Abgrenzung zu Bekanntem gesetzt würde (Kaufhold 2006, S. 54). Erkenntnisse und Überlegungen, die wichtige subjekt- und situationsbezogene Bestimmungskriterien schon vorwegnahmen, aber vorrangig ganzheitlich ausgerichtet waren, wie zum Beispiel in der Erwachsenenbildung mit einem konstruktivistischen und lebensweltorientierten Verständnis (Arnold), würden keine Beachtung erfahren (ebd., S. 47, S. 61).

Die von Heinrich Roth mit eingeleitete empirische Wende erforderte in Folge einer starken Gewichtung quantitativ-empirischer Methoden die Bestimmung eines für das Bildungssystem zentralen Begriffs durch kognitionspsychologische Sichtweisen. Die auf bestimmte Handlungssituationen hin entwickelten Kategorien und Indikatoren wirken dabei stark normativ auf der Basis des jeweiligen Kompetenzverständnisses. „Neue, kreative und alternative Möglichkeiten der Handlungsbewältigung, die möglicherweise nicht in das vordefinierte Kriterienraster passen, können bei einer solchen Herangehensweise nicht hinreichend berücksichtigt werden. Dabei können gerade durch solche alternativen Handlungsvarianten Kompetenzpotentiale von Personen aufgedeckt werden.“ (ebd., S. 49) In der Folge würden Kompetenzen nicht mehr vorrangig mit der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und der „Stärkung der Subjektivität“ (ebd.) in Verbindung gebracht. Der ab den 1970er-Jahren erfolgte verstärkte Einbezug der Lebenswelt und der Biografie im Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen finde im aktuellen Kompetenzparadigma keine maßgebliche Berücksichtigung mehr.

Kaufhold kritisiert die einseitige Ausrichtung auf rein funktionale – auf Anforderungen der Arbeitsumwelt bezogene – Auffassungen von Kompetenz, wie sie in der Berufspädagogik vorherrscht und konstatiert eine fehlende Trennschärfe zum Qualifikationsbegriff: „In der gegenwärtigen Kompetenzdiskussion wird der Kompetenzbegriff vor allem unter ökonomischen und funktionalen Aspekten betrachtet. Im Mittelpunkt steht daher die konsequente Bewältigung beruflicher Handlungsanforderungen, welche die Person eigenständig zu bewerkstelligen hat.“ (ebd., S. 61)

Kaufholds Position schließt hier an die deutlich schärfer formulierte Kritik Lederers an. Während Lederer jedoch den Kompetenzbegriff zugunsten des Bildungsbegriffs fallen lassen möchte, sieht Kaufhold einen konstruktivistisch aufgefassten Kompetenzbegriff als anschlussfähig an frühere pädagogische Diskussionen an. Kompetenz als „Konglomerat der Elemente Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen“ (ebd., S. 100) kann nur in einem ganzheitlich betrachteten Prozess erworben werden, in dem sowohl biografische Aspekte als auch die Offenheit der Lernsituation von Bedeutung sind. „Selbstorganisierte, situations- und handlungsorientierte Ansätze treten damit in den Vordergrund und Lernprozesse, die die Eigenaktivität und Initiative auf den Lernenden selbst übertragen, sind bewusst zu fördern.“ (ebd., S. 58) Im Hinblick auf die Kompetenzerfassung ist eine stärker subjektgebundene, sinnverstehende Betrachtung anzuwenden, die an

(geisteswissenschaftliche) pädagogische Diskurse anknüpft. „Dadurch wird der Kompetenzbegriff legitimiert und setzt sich zudem vom Qualifikationsbegriff ab.“ (ebd., S. 101)

#### 4.2.5 Kompetenzbegriff in der Kunstpädagogik

Die zunehmende Bedeutung kompetenzorientierter, empirischer Bildungsforschung hat die Fachdiskussion auch in der Kunstpädagogik beeinflusst. Obwohl die im pädagogischen Diskurs verhandelten Kompetenzmodelle domänenspezifisch vornehmlich auf die sogenannten Kernfächer wie Deutsch, Sprachen, Mathematik oder Naturwissenschaften abzielen, muss sich vor allem die schulische Kunstpädagogik hinsichtlich neu zu formulierender Bildungsstandards positionieren. Mehr noch: die im Anschluss an PISA erfolgte Fokussierung auf die Kernfächer führte zu verstärkten Befürchtungen, dass die oftmals als „Orchideenfach“ (Aden/Peters 2011, S. 9) abgetane Kunstpädagogik im Zuge der Veränderungen des Bildungssystems unter massiven Legitimationsdruck geraten und endgültig an den Rand gedrängt werden könnte. Der 2003 vom großen kunstpädagogischen Kongress in München verabschiedeten Resolution „Bildung ohne Bilder bildet nicht. Zur Zukunft der Kunst- und Kulturpädagogik“ lag deshalb nicht nur die „Sorge um den Abbau und die Marginalisierung kultureller und künstlerischer Bildung in Schule, Hochschule, Jugend- und Kulturarbeit“ zugrunde (Kirschenmann/Wenrich/Zacharias 2004, S. 448), sondern sie trug auch schon eine zukünftige legitimatorische Weichenstellung in sich. Die kulturelle Schlüsselkompetenz, die laut dieser Resolution durch Kunst- und Kulturpädagogik erworben wird, befähige zu nichts Geringerem als zum „kompetenten Umgang mit Interkulturalität, Vielfalt und Toleranz“ (ebd.). Dabei gilt der Umgang mit Bildern in diesem Zusammenhang als besonders relevant, was schon im einleitenden Absatz verdeutlicht wird: „Die Gegenwart ist von einem enormen Gebrauch von Bildern gekennzeichnet, die die Weltaneignung, Persönlichkeitsentwicklung und den Umgang mit der Wirklichkeit maßgeblich prägen und einen ständig wachsenden Bedarf an ‚Bildkompetenz‘ erzeugen.“ (ebd.) Im Weiteren wurden dann auch „die Weiterentwicklung und Formulierung der Bild- und Darstellungskompetenz [...] sowie die Erforschung der Entstehung von kompetentem Bildgebrauch“ (ebd.) als Hauptaufgaben von Kunst- und Kulturpädagogik festgeschrieben. Obwohl die fachliche Diskussion mittlerweile breiter aufgestellt ist, hat die auf Bildkompetenzen fokussierte Position Wirkung entfaltet und schulische Curricula nachhaltig beeinflusst, wie am Beispiel der hessischen Kerncurricula für die Sekundarstufe I<sup>22</sup> deutlich wird: Die vier genannten Kompetenzbereiche – die auch mit

---

<sup>22</sup> Als Quellenangabe ist im Text das Curriculum für die Sekundarstufe I – Realschule genannt. Die Curricula für die Sekundarstufe I sind an den zitierten Stellen für Hauptschule, Realschule und Gymnasium gleichlautend.

Rezeption, Produktion, Reflexion und Präsentation zusammengefasst werden können – weisen in der Beschreibung zwar noch keine ausgewiesene Fokussierung auf den Umgang mit Bildern auf. So werden explizit auch dreidimensionales Arbeiten oder Performance erwähnt, die von einem traditionellen Bildbegriff nicht unbedingt erfasst werden (vgl. Kerncurriculum Hessen Sekundarstufe I – Realschule / Kunst, S. 12) und dem Kunstunterricht wird im besonderen Maß fächerübergreifendes Potenzial zugesprochen, das mit der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen zur „Erschließung und Aneignung von Welt“ (ebd., S. 13) verknüpft ist. Daran anschließend wird jedoch der Kernbereich des Faches übergangslos mit der „Gestaltung von Bildern im weitesten Sinne“ (ebd., S. 15) konkretisiert und als Inhaltsfelder werden dort „Bilder gestalten“, „Bilder reflektierend und erlebend begegnen“ sowie „Bilder auf die Lebenswirklichkeit beziehen“ (ebd.) angegeben.

Diese starke Betonung von Bildkompetenzen wird jedoch nicht in allen Theoriepositionen innerhalb der Kunstpädagogik vertreten. Kompetenz, verstanden als Fähigkeit zum selbstbestimmten, verantwortungsvollen und kritisch-reflexiven Verhalten, wie Roth den Begriff in der Tradition einer geisteswissenschaftlichen und an den Idealen der Aufklärung orientierten Pädagogik entwarf, kann als generelles Ziel aller kunstpädagogischen Positionen benannt werden. Als ebenso grundlegend zählen der doppelte Handlungsbezug sowie die Subjekt- und Lebensweltorientierung zu den Merkmalen eines jeden kunstpädagogischen Kompetenzverständnisses. Allerdings unterscheiden sich die Auffassungen hinsichtlich einer näheren Bestimmung der zu erwerbenden Kompetenzen, ihrer Reichweite und ihrer (standardisierten) Erfassbarkeit. Diese Unterschiede ergeben sich entlang der verschiedenen Ausrichtungen innerhalb des Faches, welche nicht nur den Gegenstand des pädagogischen Denkens und Handelns jeweils unterschiedlich fassen, sondern auch die Legitimation des Faches im schulischen Unterrichtskanon anders bestimmen. Peez identifiziert drei Hauptströmungen fachlicher Konzeptionen: eine im Anschluss an Gunter Otto vorrangig bildorientierte Kunstpädagogik, eine u.a. durch Gert Selle angestoßene kunstorientierte Auffassung und die stärker subjektorientierten Ansätze der Ästhetischen Forschung und der biografiebezogenen Kunstpädagogik (vgl. Peez 2005a, S. 30ff).

Die im Kontext der Kompetenzdebatte dominante Verwerfungslinie zeichnet sich entlang der für das Fach in den 1990er-Jahren konstitutiven Polarisierung in einer Ausrichtung an Bildern (Otto) und einer Ausrichtung an zeitgenössischer Kunst (Selle) ab. Im Zusammenhang einer immer stärkeren Orientierung der Bildungsforschung an quantitativ-empirisch messbaren Standards scheinen die unterschiedlichen Ausrichtungen innerhalb der Kunstpädagogik eine

Verschärfung der Kontroverse zu erfahren, die sich beispielhaft am polemischen Schlagabtausch zwischen Franz Billmeyer als Vertreter einer bildorientierten Kunstpädagogik und Pierangelo Maset als kunstorientierter Fachdidaktiker zeigt (nachzulesen in den BDK Mitteilungen 1/2017, 2/2018 und 3/2018).

### *Bildorientierung*

Eine bildorientierte Kunstpädagogik, wie sie von Gunter Otto in den 1980er-Jahren begründet wurde, bezieht ihre aktuelle Legitimation nicht zuletzt aus der „explosionsartigen Entwicklung der Bildkommunikation“ (Peez 2005a, S. 30) und der zunehmenden Bedeutung von Bildkompetenz, verstanden als die erlernte Fähigkeit, visuelle Botschaften zu interpretieren und selbst solche herzustellen. Für Ernst Wagner „verschmelzen“ im Begriff der Bildkompetenz sogar zwei Entwicklungsprozesse: die seit den 1960er-Jahren erfolgte Öffnung der Kunstpädagogik für allgemeine Bildwelten als Gegenstandsbereich und die zunehmende Prägung der bildungspolitischen Überlegungen durch das Kompetenzparadigma (Wagner 2018, o.S.). Und so definiert Wagner Bildkompetenz – unter dem Begriff der Visual Literacy – als „das aktuelle Kernanliegen, das zentrale Selbstverständnis von Kunstvermittlung und Kunstpädagogik“ (ebd.), welches er als „alternativlos“ (ebd.) bezeichnet (vgl. hierzu Peez 2005b, S. 1).

Es ist unbestreitbar, dass visuelle Medien im massenmedialen Diskurs zum dominanten Kommunikationsmittel geworden sind, wobei besondere Bedeutung der Tatsache zukommt, dass eine visuelle Kommunikation sehr viel interpretationsoffener als textliche Ausführungen angelegt ist und viele Bildphänomene von den Rezipierenden zunächst nicht als zu interpretierende Botschaften erkannt und in ihrer Wirkung nicht kritisch reflektiert werden können. Ein bildkompetenter Umgang als „[d]ie Fähigkeit, Bilder zu interpretieren, zu kritisieren, herzustellen und damit zu kommunizieren“ (Wagner 2018, o.S.), kann somit als zentrale Handlungskompetenz gesehen werden, um eine selbstbestimmte Teilhabe an der sozialen Welt zu gewährleisten. Eine Fassung von Bildkompetenz in einem wissenschaftlich fundierten Kompetenzmodell und die Evaluation und Entwicklung von definierten Lernergebnissen (Outcome), welche als standardisierte Messgrößen die fachspezifischen Bildungsstandards festlegen, stehen zur Zeit im Fokus einer bildorientierten Kunstpädagogik. Da die Kultusministerkonferenz ab 2003 die Entwicklung von einheitlichen Bildungsstandards nur für die Kernfächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften vorsieht (vgl. KMK 2005, S. 5ff), haben sich keine länderübergreifenden Kompetenzmodelle in der Kunstpädagogik entwickelt. Wagner spricht von einer „Aufsplitterung der Diskurse“

(Wagner 2018, o.S.) und im Zuge dieser uneinheitlichen Prozesse von einer „De-Professionalisierung“ (ebd.), der entgegenzuwirken sei. Der Entwicklung von allgemeingültigen Messinstrumenten zur Erfassung von Bildkompetenz kommt somit eine zentrale Rolle zu, wenngleich die Forschung hier noch überschaubar ist.

Im Konzept der Visual Literacy erweist sich eine am Begriff der Bildkompetenz orientierte Kunstpädagogik als anschlussfähig an die Auffassung von Kompetenzen als fachspezifische und messbare Leistungskategorie und sichert so auch auf internationaler Ebene den Anschluss an den aktuellen bildungspolitischen Diskurs. So dürfte das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2016 geförderte Verbundprojekt „Bildkompetenz in der kulturellen Bildung (BKKB)“ (vgl. Rakoczy et al. 2019, S. 18ff) zusammen mit der auf europäischer Ebene angesiedelten Entwicklung eines „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy“ (Common European Framework of Reference for Visual Literacy, CEFR\_VL) durch das Netzwerk von Lehrplanverantwortlichen in deutschsprachigen Ländern (European Network for Visual Literacy, ENViL) die zurzeit prominentesten Beispiele für die Bemühungen um empirisch abgesicherte, allgemein anzuwendende Bildungsstandards in der Kunstpädagogik sein. Der CEFR\_VL versteht sich als prototypische wertbasierte Rahmensetzung, die „dem bürgerschaftlichen Engagement, der persönlichen Entfaltung, dem sozialen Zusammenhalt, aber auch der individuellen Beschäftigungsfähigkeit“ (Wagner 2018) dienen soll.

Die Ausrichtung an quantitativen Verfahren setzt eine Operationalisierung des Oberbegriffs „Bildkompetenz“ voraus und so wurde ein Strukturmodell mit Definitionen von Teilkompetenzen sowie Beschreibungen verschiedener Kompetenzniveaus und konkrete Anwendungsbeispiele entwickelt (Schönau/Wagner 2016). Das Kompetenzstrukturmodell des CEFR\_VL wurde im Rahmen des BKKB-Projekts in „konkrete Anwendungssituationen für Bildkompetenz übersetzt“ (Rakoczy et al. 2019, S. 18) und quantitativ-empirisch überprüft. Hinzu tritt die zunehmende Bedeutung spezifischer arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen, die gezielt über kunst- und kulturpädagogische Konzepte gefördert werden sollen und einer funktionalen Bestimmung der fachspezifischen Kompetenzen Vorschub leistet. So wurde in dem von der UNESCO herausgegebenen „Leitfaden für Kulturelle Bildung“ dazu ausgeführt: „Die Gesellschaften des 21. Jahrhunderts verlangen zunehmend Arbeitskräfte, die kreativ, flexibel, anpassungsfähig und innovativ sind, und Bildungssysteme müssen sich auf Grund dieser wechselnden Bedingungen weiterentwickeln. Kulturelle Bildung stattet die Lernenden mit diesen Fähigkeiten aus, die es ihnen erlauben, sich auszudrücken, ihre Umgebung kritisch wahrzunehmen und aktiv an verschiedenen Aspekten des menschlichen Lebens teilzunehmen.“ (UNESCO Leitfaden für Kulturelle Bildung 2006, S. 5)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das auf messbaren Outcome hin konzipierte Kompetenzverständnis und die zunehmende Bedeutung visueller Kommunikationsmittel eine bildorientierte Kunstpädagogik sowohl im Fachdiskurs gestärkt hat als auch im allgemeinen Bildungsdiskurs besser positionieren konnte. Dabei bezieht sich der Begriff Bildkompetenz auf Rezeption und Produktion von visuellen Kommunikationsmitteln und schließt kritische Reflexion und die Fähigkeit zum wertenden Urteilen mit ein.<sup>23</sup> Bildkompetenz wird in dieser Lesart als latente Struktur verstanden, deren Teilaspekte eine Messung ermöglicht, wenn diese in standardisierte Handlungskategorien übersetzt werden.

### *Kunstorientierung*

In den 1990er-Jahren entwickelte Gert Selle eine kunstpädagogische Position, die sich vorrangig an den Formen und Verfahren der zeitgenössischen Kunst orientierte. Zeitgenössische Kunst ist dabei nicht nur hauptsächlicher Gegenstand des Unterrichts, sondern liefert darüber hinaus didaktische und methodische Vorgaben. Selle begreift Kunstdidaktik als ein kunstanaloges Geschehen, das weder durch konkrete Lernzielvorgaben noch durch standardisierte Lehr-Lern-Arrangements einzuschränken ist (vgl. Peez 2005a, S. 28). Diese „Art Unterabteilung der Kunst“ (Selle 2003, S. 183) entzieht sich jeder Begründung und wird allein von der (Zweck-) Freiheit der Kunst bestimmt. In Anlehnung an Beuys versteht Selle die an Kunst orientierten und durch die Begegnung mit Kunst initiierten Bildungsprozesse als ergebnisoffene Suchbewegungen, die in ihrem Vollzug eine eigene (plastische) Form generieren. Bildung durch Kunst und im Modus künstlerischer Verfahrensweisen gehe als basaler Selbstbildungs- und Aneignungsprozess in der Bedeutung über das eigentliche Schulfach hinaus (vgl. Peez 2005a, S. 29). Selle bezieht sich in seinen Überlegungen auf einen konstruktivistisch geprägten, subjektorientierten Bildungsbegriff, der die Eigenleistung der Lernenden, ihre individuelle Motivation und Bereitschaft jenseits von ökonomischen Verwertungsüberlegungen in den Mittelpunkt stellt. Konsequenterweise könne sich eine solche bildungspädagogische Haltung nicht an den Erwartungen und Begründungszusammenhängen erziehungswissenschaftlicher Diskurse ausrichten, denn „[s]ie fällt aus dem Raster der Nutzungserwartungen an das Bildungssystem“ (Selle 2003, S. 184). Selle setzt gegen diese Erwartungshaltungen und Legitimierungsansprüche eine „radikale Subjektpädagogik“ (ebd., S. 188), die ausschließlich „durch den Eigensinn des Lern- und des Lehrsubjektes legitimiert“ ist (ebd., S. 190). In einer „didaktikfreien Zone“ (vgl. ebd.) würde eine solche Subjektpädagogik „Anstöße zur autopoietischen Konstitution des Subjekts“ (ebd.,

---

<sup>23</sup> Georg Peez beschreibt die Fähigkeit zum reflektierten Werturteil als eine in der Fachtradition begründete zentrale Kompetenz (vgl. Peez 2015, S. 11ff).



S. 192) geben und er führt weiter aus: „Es wäre jenes nichtsnutzige ästhetische Subjekt, das sich selbst produziert und das sich – wie eine Künstlerin oder ein Künstler – nicht vorschreiben ließe, was es wie tun oder denken soll. Derart begründungslos begründet, müsste eine Subjektpädagogik sich selbst behaupten können.“ (ebd.)

In der bewussten Abkehr von klar beschreibbaren Lernzielen und von planerischen Vorwegnahmen idealer Prozessabläufe, wie sie jeder Didaktik zugrunde liegen, entwirft Selle eine an Kunst ausgerichtete Subjektpädagogik als offene Kategorie, die sich theoretisch aus der „Hermeneutik der Praxis“ (ebd., S. 196) ableitet und deren gelungene oder misslungene Anwendung nur in der subjektiven Reflexion der beteiligten Individuen erfahrbar wird.

Für Selle kann also ein Kompetenzbegriff, wie er in Zusammenhang mit Bildungsstandards diskutiert wird, keine Referenzgröße darstellen. In seinen Ausführungen bezieht er sich jedoch kritisch auf den Begriff der Qualifikation als fachspezifische, ökonomisch verwertbare Fähigkeit und Fertigkeit (vgl. ebd., S. 193), deren Erwerb im Kunstunterricht neben der Entlastungs- und Kompensationsfunktion das Fach Kunstpädagogik seit seinen Anfängen legitimiert habe. „Es ist gleichsam die offene historische Wunde der Kunstpädagogik, die sich nie schließen wird, weil sich zwischen den Freiheitsräumen der Kunst und des Subjekts einerseits und den Bindungen des Bildungssystems an die gesellschaftliche Ökonomie und ihre Dynamik andererseits nur Scheinversöhnungen inszenieren lassen.“ (ebd.)

Auch wenn Selle sich bewusst außerhalb des Kompetenzdiskurses bewegt, so legen seine Ausführungen bestimmte Grundannahmen bezüglich der im Subjekt vorhandenen Dispositionen nahe, die sich grundsätzlich mit dem Begriff der Kompetenz verbinden lassen. Die von Selle fokussierten, selbstgesteuerten und unvorhersehbaren Bildungsprozesse basieren auf ein dem Subjekt eigenes Potenzial, das durch die gesellschaftliche Wirklichkeit oder durch eine Konfrontation mit Kunst angeregt wird und sich über künstlerisches Handeln entfaltet und erweitert (vgl. ebd., S. 192). Dieses Potenzial wird von Selle als die „Selbstbewegungsfähigkeit des Subjekts, die ihm eigenzugängliche ästhetische Intelligenz des Wahrnehmens, Handelns und Reflektierens zwischen alltäglicher Welt und Kunst“ (ebd., S. 197) beschrieben und kann – ähnlich der Auffassung von Kompetenz im Anschluss an Noam Chomsky, der die fundamentale Unterscheidung von Kompetenz und Performanz traf – als die latent vorhandene, für Messungen unzugängliche Handlungsvoraussetzung verstanden werden, mithin also als Kompetenz.

Die Anwendung dieses Potenzials bzw. der Kompetenz kann nach Selle nicht gezielt didaktisch geplant, sondern nur begleitet werden (vgl. ebd., S. 184). Selle spricht dabei der Kunst als

Impuls und Anreiz für den Prozess der Subjektkonstitution besondere Qualitäten zu, da sie als „nutzlos“ (ebd., S. 183) gilt und außerhalb der dominanten Verwertungskontexte stehe. Gerade diese Auffassung würde dafür sprechen, dass Selles Position die Annahme zugrunde liegt, dass Subjekte eine eigene und damit zweckfreie Motivation zur Selbstbewegung aufweisen, die nicht allein in der autopoietischen Konstitutionsweise des Subjekts in der System-Umwelt-Relation besteht. Ähnlich wie Robert W. White und im Weiteren Richard M. Ryan und Edward L. Deci im Bezug auf den Kompetenzbegriff von einem intrinsischen Streben nach Kompetenz als Bedingung für eine immer erfolgreichere Interaktion mit der Umwelt ausgehen (siehe Kap. 4.2.1), nimmt auch Selle einen subjekteigenen Antrieb an, der auf Bildungsprozesse und damit über ein reines Anpassungslernen hinausgehend angelegt ist. Selles Überlegungen ist damit ein Kompetenzbegriff immanent, der zwar nicht funktional zu bestimmen wäre, sich aber subjektbezogen und sinnverstehend erschließen lässt. Kompetenzorientierte Standards, wie sie zurzeit diskutiert werden, ließen sich mit dieser Auffassung von Kompetenz jedoch nicht vereinbaren, denn für Selle bleibt das „Prinzip der Unwiederholbarkeit und Nichtreproduktionsfähigkeit“ (Selle 2004, S. 161) zentraler Bestandteil einer Kunstpädagogik, die auf einem „freien und prozessualen Bildungsbegriff“ gründet (ebd.).

Anders als Selle, der sich bewusst nicht an der konkreten Debatte im Für und Wider einer Kompetenzorientierung und daraus abgeleiteter Bildungsstandards beteiligt, nimmt Pierangelo Maset eine klare Gegenposition zu der am Konzept der Visual Literacy ausgerichteten Kompetenzorientierung im Fach Kunst ein. Seine Kritik zielt einerseits auf die den kompetenzorientierten Bildungsstandards grundlegenden Vorstellungen einer Wiederholbarkeit von prozessualen Abläufen, einer Messbarkeit von Kompetenz und einer Steuerung von Bildungsprozessen. Andererseits beurteilt er die auf nationaler und internationaler Ebene forcierte Bildorientierung – und die damit einhergehende Abkehr von Gegenwartskunst als Referenz einer ästhetischen Bildung – als entscheidenden Einschnitt für das Fach und dessen Situierung im schulischen Kanon insgesamt.

Maset sieht die an quantitativ-empirischen Verfahren orientierte Auffassung von Überprüfbarkeit im Zusammenhang eines behavioristischen Verständnisses von Lernprozessen (vgl. Maset 2017, S. 24). Der an einem kompetenzorientierten Konzept ausgerichteten Kunstpädagogik schreibt Maset den Wunsch einer den sozioökonomischen Anforderungen entsprechenden „Modellierung“ der Lernenden auf motivationaler und volitionaler Ebene zu, was statt der behaupteten Subjektorientierung vielmehr eine verstärkte Objektivierung der Lernsubjekte bedeute. Zentrale Begriffe der kompetenzorientierten Pädagogik sind für ihn

„Standardisierung“, „Normierung“, „Steuerung“, „Regulation“ und „Kontrolle“, was in der Summe und mit deren Gewichtung im Diskurs auf eine totalitäre Ausrichtung schließen ließe (vgl. ebd., S. 26 und Maset 2018, S. 14). Bildung als ein mit „unbestimmter Freiheit“ (Maset 2017, S. 25) verbundener Prozess der Selbstausbildung steht für Maset, der hier argumentativ an Selle anschließt, in scharfem Gegensatz dazu. Gerade die Mehrdeutigkeit und die definitorische Unschärfe des Begriffs der Kompetenz stehen dabei nicht im Gegensatz zu einer Standardisierung, sondern begünstigen gerade dadurch eine verstärkte Normierung des zu erzielenden Outcome als „nutzbare Fähigkeiten“ (Maset 2018, S. 14) und bereiten damit den Weg für eine Abkehr von einem historisch in der Aufklärung begründeten, freiheitlichen Bildungsbegriff.

In direkter Nähe eines solchen ganzheitlich gedachten Bildungsbegriffs stünden das Unbestimmte, das Ereignishafte und das Singuläre ästhetischer Bildung und damit das Unerfassbare der Prozesse, welche für Maset die Grundlage kunstpädagogischer Praxis bilden, denn für ihn ist es „eine der wesentlichen Stärken des Faches [...], sich auch außerhalb des Messbaren und jenseits der Standards zu bewegen“ (Maset 2017, S. 25). Außerhalb des Messbaren zu agieren, bedeutet für Maset nicht, außerhalb elementarer subjektiver Erfahrungen zu liegen, die in einem pädagogischen Setting und im Sinne einer Selbstbestimmung des Subjekts wirksam sein können. Und so argumentiert er gegen die Engstellung einer allzu positivistischen Sichtweise, die nur gelten lässt, was gezählt oder gemessen werden kann und die anderslautende Ansichten als unwissenschaftlich oder gar als „Kunstreligion“ (Billmayer 2018, S. 13) abqualifiziert.

Für Maset steht der unbestimmte Freiheitsgehalt eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs im direkten Zusammenhang mit der Unbestimmtheit der Kunst und der künstlerischen Prozesse, welche nicht als ästhetisches Surplus anzusehen sind. Vielmehr mache genau diese Unbestimmtheit das Wesentliche der Kunst und damit der Kunstpädagogik aus, wobei Letztere seiner Ansicht nach durch eine auf „Bild-Alphabetisierung“ (Maset 2017, S. 25) ausgerichtete Kompetenzorientierung empfindlich geschädigt würde (vgl. Maset 2018, S. 14ff).

Andere Positionen innerhalb einer an Gegenwartskunst orientierten Kunstpädagogik nehmen zwar ebenfalls eine offensiv-kritische Haltung gegenüber den sich durchsetzenden Bildungsstandards im Fach Kunst ein, begreifen die Debatte jedoch auf eine andere Art als Herausforderung. So klingt in dem 2011 von Maïke Aden und Maria Peters veröffentlichten Essay „Standart – Möglichkeiten, Grenzen und Erweiterungen kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik“ schon im Titel an, dass ein

konstruktiver Beitrag zur Fachdiskussion geleistet werden soll. Die Autorinnen plädieren für eine Öffnung des Kompetenzkonzepts, welche das ihm innewohnende Potenzial für ein kunstpädagogisches Handeln erschließen könne (vgl. Aden/Peters 2011, S. 24ff) und entwerfen den Kompetenzbegriff als einen „Streitbegriff“ (ebd.), der unter der Maßgabe der Kunstorientierung „fachspezifisch immer wieder neu und immer wieder anders präzisiert werden muss“ (ebd.). Das so beschriebene Ziel wäre eine Dynamisierung des Begriffs durch eine fortgesetzte diskursive Aushandlung bei gleichzeitiger Errichtung „wissensstabiler Perspektiven“, die Orientierung verleihen (vgl. ebd., S. 27).

Die so formulierte Kritik eines Kompetenzbegriffs, wie er im Anschluss an die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards von 2007 für das Bildungssystem maßgeblich wurde, sieht die bisher entwickelten Bildungsstandards als inhaltlich verkürzt und auf Effizienz hin entworfen an (Peters/Inthoff 2017, S. 20). Elementare Bestandteile eines künstlerischen Bildungsprozesses würden in diesen Kompetenzmodellen nicht erfasst: „Viele der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der künstlerischen Produktion, Rezeption und Reflexion zugeordnet werden, gelten als ‚schwer messbare Kompetenzen‘ (vgl. Frederking 2008), die mit den pragmatischen Paradigmen der aktuell dominanten empirischen Bildungsforschung nicht zu vereinbaren sind. Sie sind nicht vollständig überprüfbar und lassen sich auch nicht auf das Operationalisierbare ausrichten. [...] Unterschlagen wird dabei nicht nur die Bedeutung sinnlicher, emotionaler, leiblicher und sozialer Erfahrungen und Erkenntnisse, sondern auch die sozial-kommunikativen, lebensweltlichen Prozesse in individuellen Lebensvollzügen und -kontexten.“ (Aden/Peters 2011, S. 23)

Es widerspricht grundsätzlich einem solchen Verständnis von künstlerischen, ästhetischen Prozessen, sie in vorhersehbare und zu erreichende Einzelaspekte aufzugliedern, da gerade das Grenzgängerische und das Überschreiten der Erwartungen, das Unbestimmte und Nicht-Normierte wesentliche Elemente dieser Prozesse darstellen. Gleichzeitig wird jedoch der Kompetenzbegriff selbst als Chance begriffen, einem traditionellen Verständnis von natürlicher Begabung und ererbter Intelligenz entgegenzuwirken, auf dem Kunst- und Kulturpädagogik in der Praxis oftmals noch immer fußt (vgl. ebd., S. 25ff; Peters/Inthoff 2017, S. 21). Die subjektiven Dimensionen gerieten stärker in den Blick sowie die Prozesse der Wahrnehmung, der Reflexion und des gestalterischen Handelns: „Kompetenzen betonen dabei die Entwicklung individueller Stärken und nicht die Feststellung von Defiziten in normorientierten Vergleichssituationen [...]“ (Peters/Inthoff 2017, S. 21)

Der Ansatz, den Aden, Peters und andere vertreten, ist nicht so sehr als „pragmatische Zwischenposition“ zwischen den unvereinbaren Positionen einer bild- und einer kunstorientierten Kunstpädagogik zu verstehen, wie Maset vermutet ( 2017, S. 25). Es kann vielmehr als Versuch einer fachspezifischen Aneignung des Kompetenzbegriffs gelten, der einer Reduzierung auf messbare Dimensionen, wie „praktische Fertigkeiten, methodisches Wissen und kunstgeschichtliche Kenntnisse“ (Peters/Inthoff 2017, S. 22), entgegentritt und das Unbestimmte, Ereignishafte und Singuläre gestalterisch-ästhetischer Prozesse mit aufnimmt. Statt wie in der bildorientierten Kunstpädagogik vorrangig visuelle Phänomene als Ausgangspunkt der Überlegungen zu nehmen, wird an konkreten Handlungspraxen angeknüpft und der Aspekt der Performanz, das reflexiv-produktive Moment von Wahrnehmung und Handeln zentral gestellt (vgl. ebd., S. 21, S. 28). Besondere Bedeutung erhält hierbei der Begriff der Resonanz, der den Blick auf die Kontext- und die Subjektgebundenheit des Kompetenzerwerbs lenkt und im Besonderen auf die sozialen, körperlichen, mentalen und emotionalen Prozesse abhebt (ebd., S. 20ff). Kunstpädagogischer Unterricht wird als „Resonanzraum“ (ebd., S. 26) begriffen und konzipiert.

Eine Standardisierung des Outcome mit überprüfbaren Ergebnissen hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen, wie in einer bildorientierten Kunstpädagogik vorgesehen, kann auf dieser Grundlage nicht erfolgen und wird auch nicht angestrebt. Jedoch sollen spezifische kunstpädagogische Konzepte es ermöglichen, einerseits die Transparenz der Anforderungen zu gewährleisten und gleichzeitig einem experimentellen, forschenden Lernen Raum zu bieten, das „bewusst auch unzulängliche, bisweilen alberne oder scheinbar misslungene Inhalte und Handlungen zulässt, ausstellt und wertschätzt“ (ebd., S. 27). Die derzeitigen Bildungsstandards sollen „theoretisch, methodologisch und pädagogisch“ (Aden/Peters 2011, S. 27) erweitert werden, um sowohl planbare Aspekte als auch „erfahrungsoffene Perspektiven“ (ebd.) zu beinhalten. Statt „allgemeinverbindliche[r] Kompetenzraster“ (ebd., S. 30) werden fachspezifische Standards als diskursiv veränderbare, relationale Strukturen entworfen, die sich von einer künstlerischen Sicht- und Handlungsweise her bestimmen und auf den Lebenskontext und deren symbolische Ordnung mit ihren „Verhaltens-, Normierungs- und Disziplinierungseffekten“ (ebd., S. 29) beziehen. In diesem Kompetenzverständnis werden nicht nur Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissen angesteuert, sondern „gleichermaßen müssen auch die experimentellen und spielerischen Wegbahnungen des Entscheidens, Erfindens, Vorstellens, Erlebens, Denkens, Suchens, Innehaltens, Ausweichens, vermeintlichen Scheiterns oder Irrrens in künstlerischen Prozessen als individuelle Kompetenzen Akzeptanz finden“ (ebd., S. 29). Eine solche Neudefinition fachspezifischer

Bildungsstandards ließe sich schwerlich in das aktuelle Verständnis curricularer Ausarbeitungen integrieren und so ist auch die Sprache von einem „fundamentalen Umdenken“ (ebd.) und einer „enorme[n] Herausforderung für die Bildungswissenschaften“ (ebd., S. 30).

Während eine bildorientierte Kunstpädagogik die Messbarkeit mit als einen Ausgangspunkt der Überlegungen hat (vgl. Billmayer 2018, S. 13), so nimmt eine kunstorientierte Kunstpädagogik die Prozesse, ihre Bedingungsmöglichkeiten sowie ihre Bedeutung für eine Selbstentfaltung in den Blick und legitimiert sich darüber. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine kunstorientierte Kunstpädagogik Bildungsstandards als in Teilaspekte zerlegbare und objektiv messbare Kategorien aus ihrem Verständnis des Fachgegenstands und den daraus abgeleiteten Vorstellungen bezüglich der Lern- und Bildungsprozesse ablehnen muss. Dabei reichen die Reaktionen auf diese Umgestaltung des Bildungssystems von radikaler Ablehnung (Maset) bis zum Versuch der Aneignung und Neudefinition zentraler Begriffe wie „Kompetenz“ und „Standard“ (Aden, Peters, Inthoff). Gleichzeitig hat sich in Zusammenhang mit diversitätssensiblen Sichtweisen im Bereich von inter- und transkulturellen Ansätzen in der Kulturpädagogik ein Verständnis von Kompetenz als individuelle kulturelle Expertise entwickelt, welche in Lern- und Bildungsprozesse eingebracht und weiterentwickelt wird (vgl. Peters/Inthoff 2017, S. 17). Dies widerspricht ebenfalls einer standardisierten Erfassung und unterfüttert die kritische Sichtweise einer kunstorientierten Kunstpädagogik. Eine funktionale Sichtweise, wie sie den derzeitigen Bildungsstandards weitgehend zugrunde liegt, greift in diesem Verständnis zu kurz, da Potenziale jenseits des Rasters nicht mehr erfasst werden (vgl. Kaufhold 2006, S. 49). Wenn jedoch das Messinstrument Potenziale nicht erfassen kann, werden diese Potenziale auch keine pädagogische Aufmerksamkeit mehr erfahren und didaktische Konzeptionen werden auf messbare Kriterien hin zugeschnitten. Die Konsequenz ist die Verkürzung und Verarmung der Bildungsstandards (vgl. Peters/Inthoff 2017, S. 22).

Kompetenz als dynamischer und diskursiv veränderbarer Begriff kann deshalb nur in sinnrekonstruierenden Verfahren untersucht und bestimmt werden, was mit der Auffassung Kaufholds (vgl. Kap. 4.2.4) übereinstimmt, die eine Sichtweise von Kompetenzerfassung bevorzugt, welche „Freiräume für individuelle Handlungs- und Gestaltungsvarianten“ (Kaufhold 2006, S. 101) bietet, um „[n]eue, kreative und alternative Möglichkeiten der Handlungsbewältigung“ (ebd., S. 49) zu ermitteln.

#### 4.2.6 Zur Bedeutung der Diskussion des Kompetenzbegriffs für die Untersuchung

Habituelle Dispositionen und Deutungsmuster haben mit Kompetenzen zunächst sehr viel gemein, scheinen auf den ersten Blick sogar fast deckungsgleich zu sein. Das ist zum einen die Definition als handlungsanleitende, innere Struktur sowie die Situations- und Kontextgebundenheit, die sowohl den Erwerb als auch die Anwendung bestimmen. In diesen Merkmalen sowie in der Subjektgebundenheit sind die größten Übereinstimmungen zu finden. Was die prinzipielle Veränderbarkeit von Kompetenzen ausmacht, trifft dies zwar ebenfalls auf Habitus und Deutungsmuster zu, jedoch werden Kompetenzen nicht in Prozessen der Enkulturation allein erworben und deren Veränderung geschieht nicht nur aufgrund einer Diskrepanz zwischen innerer Struktur und äußerer Anforderungssituation. Entscheidend für den Erwerb und auch für die Veränderung von Kompetenzen ist die intrinsische Motivation der Subjekte, der „Wille zur Kompetenz“ (Grunert 2012, S. 57), der sich in dem Wunsch nach Selbstwirksamkeit sowie in der Fähigkeit gestaltend einzugreifen begründet. Diese emotionalen und volitionalen Aspekte, die Cathleen Grunert als die eigentliche Antriebskraft beschreibt (vgl. Grunert 2012, S. 57; siehe auch Kapitel 4.2.2), betonen psychische Motivationsfaktoren, die von einer Motivation durch sinnhafte sozial geteilte Muster zu unterscheiden sind (vgl. Oevermann 2001, S. 45). Damit wird bei aller Gemeinsamkeit die Differenz zu struktursoziologischen Konzepten wie Deutungsmustern und Habitus markiert und Kompetenzen werden als ein stärker durch das Subjekt bestimmtes Handlungspotenzial betrachtet (siehe auch Abbildungen IV–VII). Mit Habermas kann ein Blick auf die Möglichkeit der Entbindung von Kompetenzen aus vertrauten Kontexten und einer tradierten und routinisierten Anwendung geworfen werden, sodass Subjektgebundenheit und prinzipielle Veränderbarkeit in Verbindung mit motivationalen und volitionalen Faktoren ein transformatorisches Potenzial darstellen, was sowohl auf Prozesse der Identitätsbildung als auch auf lebensweltliche Zusammenhänge wirken kann.

Eine solche Auffassung von Kompetenz korrespondiert mit den noch in den 1970er-Jahren in Anlehnung an Heinrich Roth vor allem wertorientiert formulierten Erziehungszielen, die neben der – als Entfaltung individueller Potenziale verstandene – Persönlichkeitsbildung auch die Fähigkeit zur verantwortlichen, sozialen und politischen Gestaltung auswies. Daran knüpft der Kompetenzbegriff, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, an und lässt sich mit Kaufhold als sinnverstehend und subjektorientiert beschreiben. Der Erwerb von Kompetenzen wird in einer konstruktivistischen Lesart als selbstgesteuerter Bildungsprozess verstanden, der eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnis bewirkt und aufgrund

eines intrinsischen Strebens nach Selbstermächtigung initiiert wird. Dabei wird die Ausformung der Kompetenzen durch den historisch-kulturellen Rahmen bestimmt, der sich im Zuge postmoderner Entwicklungen erweitert und ausdifferenziert hat. Kunst- und kulturpädagogische Projekte können einen an gestalterische Handlungspraxen anknüpfenden und auf deren Erweiterung abzielenden „Resonanzraum“ bilden (Peters/Inthoff 2017, S. 26). Jedoch sind für diese Studie nicht so sehr kunstorientierte Positionen und deren Auffassung von Kompetenz ausschlaggebend, vielmehr wird im Anschluss an Rubén A. Gaztambide-Fernández und mit Blick auf Paul Willis (vgl. Kap. 4.1.4) gestalterische Kompetenz als Fähigkeit zur kulturellen Produktion verstanden, die sich aller verfügbaren Symbolvorräte bedient und in allen Lebenszusammenhängen wirksam ist: „Mit den materiellen und symbolischen Zwängen, die ihr Selbstverständnis, ihre Beziehung zu anderen und ihre Identifikation mit gesellschaftlichen Kategorien wie Herkunft, Klasse, Geschlecht und Sexualität sowie anderen Formen gesellschaftlicher Unterscheidung prägen, setzen sich Jugendliche durch symbolische Arbeit auseinander.“ (Gaztambide-Fernández 2014, S. 73) Gaztambide-Fernández führt an, dass ein pädagogischer Ansatz, der auf dem Verständnis von gestalterischem Tun als Form kultureller Produktion beruht, auf den schon vorhandenen Möglichkeiten der Jugendlichen zur symbolischen Selbstrepräsentation aufbaut, diese als kulturell bedeutsam zu würdigen weiß und das darin zum Tragen kommende Potenzial anspricht.

Für diese Untersuchung grundlegend ist also ein Verständnis der Rezeption und Produktion von als künstlerisch verstandenen Arbeiten als *eine* Form kultureller Praxis neben anderen. Das Potenzial, welches in den kulturellen Praxen – auch denen in kunstpädagogischen Projekten – zur Wirkung kommt, wird in Anlehnung an Paul Willis als „symbolische Kreativität“ (Willis 1991) verstanden. Kreativität meint hier nicht die Fähigkeit einzelner, schöpferisch besonders begabter Menschen, sondern ein Potenzial, das grundsätzlich allen zur Verfügung steht, dabei jedoch nicht „auf die Seite der Verfügbarkeit zu reduzieren und ohne einen Moment von Freiheit nicht denkbar ist“ (Bröckling 2004, S. 140). Der Soziologe Ulrich Bröckling eröffnet in einem Essay zur Kreativität sechs Assoziationsfelder für diesen Begriff, welche vom künstlerischen Handeln und dem zweckfreien Spiel, über produktive Selbstvermittlung und Problemlösung bis zu überindividueller Energie und der Assoziation mit Lebensprozessen schlechthin reichen (vgl. ebd., S. 140).

In der Kreativitätsforschung lassen sich grundsätzlich vier verschiedene Modellansätze zur Bestimmung von Kreativität unterscheiden, die sich jedoch zum Teil überschneiden: der kreative Prozess, die kreative Person, das kreative Produkt und das kreative Umfeld (Peez 2010, S. 175–176; Kirchner/Peez 2009, S. 5). In der Kunstpädagogik wird Kreativität als



komplexe Kompetenz begriffen, die in Bildungsprozessen angeregt und gefördert werden soll (vgl. Kirchner/Peez 2009, S. 5ff; vgl. die Themenhefte von Kunst + Unterricht „Kreative Methoden“ Heft 261/2002 und „Kreativität“ Heft 332/2009). Differenziert wird dabei zwischen den individuellen, subjektiv bedeutsamen kreativen Leistungen und herausragenden, soziokulturell bedeutsamen kreativen Entwicklungen (vgl. Kirchner/Peez 2009, S. 5ff). Der kunstpädagogische Fokus liegt auf der Förderung der subjektiven Kreativität und hier wäre auch der Begriff von Willis zu verorten. Dabei unterscheidet sich dessen Verständnis hinsichtlich bestimmter Merkmale und nicht wesentlich von auch in der Pädagogik verhandelten Auffassungen, von denen der Kreativitätsbegriff des ungarischen Psychologen Mihály Csíkszentmihályi einer der bekanntesten sein dürfte.

Csíkszentmihályi sprach kreativen Personen die Eigenschaft zu, in ihren Vorgehensweisen Gegensätze vereinen zu können und so einen als „Flow“ bezeichneten Zustand des selbstvergessenen „Versinken[s] im eigenen Tun“ (Peez 2011) zu erreichen (vgl. Kirchner/Peez 2009, S. 17). Kreativität hat den Begriff der Schöpferkraft als ein nur wenigen vorbehaltenes Vermögen abgelöst und erlangte seine heutige Bedeutung nicht zuletzt auch aufgrund marktwirtschaftlicher Interessen, denn ökonomisches Wachstum ist vor allem durch Produktinnovation und -verbesserung sowie die Entwicklung stets neuer Marketingstrategien zu erzielen (vgl. Bröckling 2004, S. 141). Die mittlerweile umfassende gesellschaftliche Tragweite macht es notwendig, den komplexen Begriff der Kreativität in seinen Merkmalen zu veranschaulichen, kreative Prozesse zu erfassen, um so Konzeptionen einer gezielten Förderung zu entwickeln. Besonderes Interesse kommt dabei den subjekteigenen Voraussetzungen zu, die vor allem durch psychologische Erklärungsmodelle bestimmt werden, mit denen eine Messbarkeit durch eine Operationalisierung angestrebt wird.

Das Kreativitätsmodell der Psychologen und Erziehungswissenschaftler Klaus K. Urban und Hans G. Jellen benennt insgesamt sechs kategoriale Bereiche einer zu erfassenden Persönlichkeitsstruktur, die mit kreativem Handeln in Verbindung stehen. Diese beinhalten sowohl Wissen und Denkfähigkeit als auch Motive und Offenheit sowie divergentes Denk- und Handlungsvermögen und volitionale Aspekte (vgl. Kirchner/Peez 2009, S. 12; Peez 2011, S. 12). Der Psychologe Siegfried Preiser definiert sieben fähigkeitsbeschreibende Kriterien, die sich noch stärker als Urban und Jellen auf kognitive Befähigungen beziehen: Problemsensitivität, Einfalls- und Denkflüssigkeit, Flexibilität, Originalität, Durchdringung, Umstrukturierung und Ausarbeitung (vgl. Kirchner/Peez 2009, S. 8).

Der Begriff der symbolischen Kreativität ist von diesen psychologischen Kreativitätsmodellen insofern zu unterscheiden, als er als handlungstheoretischer Begriff auf kein Messen der Ausprägungen abzielt, sondern im Zusammenhang mit qualitativ-empirischen Studien im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Forschung des einflussreichen Center for Contemporary Cultural Studies der Universität Birmingham entwickelt wurde. Paul Willis verband in seiner Forschung ethnografische Methoden mit einem gesellschaftskritischen Blick und legte den Fokus auf die Erforschung von Alltagsphänomenen, die oftmals subkultureller Ausprägung waren (vgl. hierzu auch Kap. 5.2). Mit dem beigefügten Adjektiv „symbolisch“ wird die soziokulturelle Bedeutsamkeit der kreativen Leistungen besonders hervorgehoben. Zugleich betont Willis, dass kulturell bedeutsame Leistungen nicht vorzugsweise in künstlerischen oder auch kunstpädagogischen Szenarien entstehen, sondern sich in alltäglichen Lebensvollzügen ereignen, gleichsam essenzieller Teil der alltäglichen Lebenspraxis sind (vgl. Willis 1991, S. 21). Symbolische Kreativität wird als ursprüngliche Quelle für jede Form gestalterischen Schaffens begriffen (vgl. ebd., S. 24), das „in einen Prozeß des Bewusstseins und des Herstellens von Bedeutung eingebettet ist“ (ebd., S. 14).

Bezieht man symbolische Kreativität auf ein für das Bildungssystem relevantes Kompetenzverständnis, so kann sie als das grundlegende Potenzial begriffen werden, welches die Motivation und auch die Bereitschaft zur Anwendung, Schulung und Erweiterung technisch-sachlicher, gestalterischer, aber auch sozialer sowie personaler Kompetenzbereiche anregt.

## 5 FORSCHUNGSSTAND

Im vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) herausgegebenen 12. Kinder- und Jugendbericht wurde 2005 der Begriff der „Bildungslandschaft“ geprägt. Damit wurde der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Bildungsmodalitäten und die verschiedenen Akteurinnen und Akteure, die in formalen und nonformalen Settings anzutreffen sind, sowie die weite Spanne zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen in einem Modell zusammenzufassen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 14, S. 97; vgl. Walther 2012, S. 9).

Das in dieser Arbeit beschriebene Forschungsvorhaben kann innerhalb dieser Bildungslandschaft in einem Überschneidungsbereich von Kunstpädagogik und Jugendhilfe, einem spezifischen Bereich der Sozialen Arbeit, verortet werden. Damit besitzen verschiedene Forschungsfelder Relevanz für diese Untersuchung, jedoch soll zunächst der Forschungsstand in der Kunstpädagogik als der Fachdisziplin, innerhalb der das Forschungsvorhaben vorrangig angesiedelt ist, genauer betrachtet werden. Im Weiteren ergänzen kurze Überblicksdarstellungen zum Bereich der Jugendforschung und der Forschung zu kultureller Bildung diese Ausführungen.

### 5.1 Forschung in der Kunstpädagogik

Die Anfänge wissenschaftlicher kunstpädagogischer Forschung reichen bis in das ausgehende 19. Jahrhundert zurück (vgl. Legler 2009, S. 52) und bezogen sich vorrangig auf die zeichnerischen Äußerungen von Kindern und Jugendlichen. Und so haben sich Forschungen zur Kinderzeichnung seit der wissenschaftlichen Entdeckung der „freien“ Kinderzeichnung durch den Kunsthistoriker Corrado Ricci Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Sievert-Staudte 2001, S. 115; Peez 2016, S. 183) zu einem etablierten Bereich innerhalb der Kunstpädagogik entwickelt. Diese lange Forschungstradition ist von Beginn an eng verbunden mit einer entwicklungspsychologisch ausgerichteten Kindheitsforschung (vgl. Legler 2009, S. 52.; Peez 2001, S. 28), wobei hierfür die Annahme grundlegend ist, dass Entwicklungsprozesse sich in einer hierarchischen Ordnung vollziehen und direkt mit spezifischen gestalterischen Fähigkeiten verknüpft sind. Es wurden Typisierungen zeichnerischer Ausdrucksformen entwickelt, die Rückschlüsse auf innere Entwicklungsprozesse ermöglichen sollen, sodass verallgemeinerbare ästhetische Entwicklungsstufen definiert werden konnten (Legler 2009, S. 53; Peez 2016, S. 183f). Die Forschungen von Gustaf Britsch und die daran anschließende kunsterzieherische Position von Egon Kornmann hierzu waren in der ersten Hälfte des 20.

Jahrhunderts besonders einflussreich (vgl. Legler 2009, S. 52). Der später u.a. von Gunter Otto kritisierte Formalismus und die Vorstellung einer hierarchischen Entwicklung gestalterischer Ausdrucksphänomene ließen problemlos eine ideologische Vereinnahmung durch nationalsozialistische Auffassungen zur Kunsterziehung zu (vgl. Drews 2018, S. 121ff). Das der Forschung von Britsch zugrunde liegende Analyseraster wurde mit der bio- und phylogenetischen Theorie von Ernst Haeckel (Haeckel 1866)<sup>24</sup> und der Vorstellung von aufeinander folgenden Kulturstufen verknüpft. Zeichnerische Ausdrucksformen werden in einem hierarchischen Verhältnis betrachtet und als analog nicht nur zu kognitiven Entwicklungsstadien, sondern auch zu spezifischen kulturellen Ausdrucksarten bestimmt. Der Künstler und Kunstpädagoge Jonathan Drews vermerkt dazu: „Dieses biogenetische Gesetz wird mit der Überzeugung verbunden, dass die kindliche Entwicklung einem Gesetz folgt, dem ganz bestimmte Formen von Kunst, zum Beispiel Volkskunst, gemäß sind. Otto schreibt, dass beide Theorien, die von Haeckel und diejenige von Britsch/Kornmann dazu beigetragen haben, dass diese, den Blick eher auf vergangene als auf gegenwärtige Kunstdokumente, mehr auf elementare als auf komplizierte Formen, eher auf frühe als auf späte Stile‘ (Otto 1969 a, S. 244) richten und somit zur ‚Rückwärtsgewandtheit‘ der Kunsterziehung beigetragen haben.“ (Drews 2018, S. 125)

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und mit dem Aufkommen der reformpädagogischen Bewegung der „Musischen Erziehung“ dauerte es nahezu zwei Jahrzehnte, ehe sich die ersten Anfänge einer wissenschaftlichen Kunstpädagogik herausbildeten. Erst mit der beginnenden Etablierung von kunstpädagogischen Lehrstühlen in den 1960ern und der damit einhergehenden Eigenständigkeit des Faches gegenüber der Erziehungswissenschaft ist eine zunehmende Hinwendung zu methodologisch-wissenschaftlich abgesicherten Forschungsverfahren zu verzeichnen. In den nachfolgenden Jahrzehnten beginnt sich das Fach als wissenschaftliche Forschungsdisziplin auszudifferenzieren (vgl. Legler 2009, S. 53), sodass die Forschung in der Kunstpädagogik heute ebenso vielfältig und heterogen ist, wie sich auch das Feld kunstpädagogischer Selbstverständnisse ausgebildet hat. Torsten Meyer und Andrea Sabisch schätzen die Situation wie folgt ein: „Es gibt keine systematischen Gesamtentwürfe, denen sich alle Akteure diskussions- und vorbehaltlos anschließen würden. Anstelle dessen haben wir es zu tun mit einer Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf

---

<sup>24</sup> Haeckel, Ernst (1866/1988): Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformierte Descendenz-Theorie. Im Original erschienen 1866 als photomechanischer Nachdruck der Ausgabe von 1866. Berlin, Boston.

die Geschichte des Faches je unterschiedlich Bezug nehmen. Das spiegelt sich wider in der Art und Weise, wie Forschung in und an der Kunstpädagogik konzipiert wird, welche Gegenstände und Themen der Beforschung für würdig und welche methodischen Zugänge für angemessen gehalten werden, wie man Kunstpädagogik als Wissenschaft denkt.“ (Meyer/Sabisch 2009, S.9)

Nach Georg Peez lassen sich grundsätzlich drei Bereiche des kunstpädagogischen Forschungsinteresses unterscheiden: Theoriebildung aufgrund hermeneutischer Textanalysen, Untersuchungen zu den Fachdiskursen in ihrer historischen und aktuellen Bedeutung und empirische Untersuchungen, die im Bezug zur Theoriebildung stehen (vgl. Peez 2001, S. 19). Da die hier vorgestellte Studie der empirischen Forschung zuzurechnen ist, soll im Weiteren vor allem dieser kunstpädagogische Forschungsbereich betrachtet werden.

Die Besonderheit gerade der empirischen Forschung im Feld der Kunstpädagogik ergibt sich aus der Koppelung von so unterschiedlichen sozialen Funktionsbereichen und Deutungsmustern wie dem der Kunst einerseits und dem der Pädagogik andererseits und den sich daraus ergebenden Verwerfungen. Ulrich Puritz spricht in seinem Aufsatz „Ästhetische Forschung in Kunst und Kunstpädagogik. Anmerkung zur aktuellen Diskussion“ von Spannungsfeldern, die entstehen und „die sich wechselseitig gefährden können: Aus Sach- und Fachbeziehungen kann ein Ringen werden, um das Gegenüber ‚in den Griff zu kriegen‘“ (Puritz 2004, S. 388). Die Besonderheit des Fachgegenstandes und die daraus resultierende spannungsreiche Wechselbeziehung führt nicht nur zu unterschiedlichen Ansätzen in der Fachdidaktik, sie „bringt es auch mit sich, dass Forschung nicht immer ausschließlich mittels genuin wissenschaftlicher Methodik betrieben wird, sondern durch Methoden aus dem Feld der Kunst – je nach Sichtweise – verunreinigt oder ergänzt wird“ (Meyer/Sabisch 2009, S. 17).

Empirische Forschungsmethoden, die sich aus künstlerischen Strategien ableiten oder sogar als kunstanalog begriffen werden, erweisen sich als zweischneidig in dem Sinne, dass sie zum einen die Forschungsmethoden in den Sozial- und Kulturwissenschaften um einen neuen Ansatz bereichern können – Kunstpädagogik hier also einen disziplinübergreifenden Beitrag leisten kann – und dass zum anderen ihre Ergebnisse als nicht valide und damit als unwissenschaftlich betrachtet werden können.

Aktuelle Ansätze empirischer Forschung in der Kunstpädagogik lassen sich in aller Regel einer Wirkungsforschung zurechnen und stehen damit in einem engen Zusammenhang mit den wirkungstheoretischen Grundannahmen einzelner Theoriepositionen und des Faches insgesamt sowie mit dessen Anerkennung innerhalb des Bildungssystems. Um Kunstpädagogik als empirische Wissenschaft zu legitimieren, ist neben Theoriebildung und dem Ausbau

künstlerischer Forschungsmethoden weiterhin eine Systematisierung und Erweiterung der Anwendung bereits vorhandener und bewährter empirischer Untersuchungsverfahren notwendig. Hierbei bieten die Sozialwissenschaften eine Vielzahl an Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die sich für die Forschung in der Kunstpädagogik adaptieren lassen. Vor allem für eine qualitative empirische Forschung wurden Ansätze aus der rekonstruktiven Sozialforschung übertragen. Die bestehende Dominanz qualitativer empirischer Forschung in der Kunstpädagogik ist im Hinblick auf die Besonderheit des Forschungsgegenstandes erklärbar. Zu untersuchen sind zum einen die Produkte ästhetischer Prozesse, die als Träger subjektiver symbolischer Ordnungen und Ausdrucksformen imaginativer Vorstellungen nur sinnverstehend erfassbar sein können. Zum anderen richtet sich der Forschungsfokus auf die Prozesse des gestalterischen Ausdrucks, die als ästhetische Erfahrungsprozesse einen spezifischen subjektorientierten Eigensinn und Eigenwert besitzen (vgl. Winderlich 2010, S. 241), den es zu ermitteln gilt. Qualitative Verfahren können solche latenten Sinnstrukturen rekonstruieren, indem methodisch abgesicherte und nachvollziehbare Formen des Auslegens zum Einsatz kommen.

Eine erste fachbezogene Systematisierung bestehender qualitativ-empirischer Forschungsansätze und eine wissenschaftstheoretische Begründung für eine qualitative Herangehensweise hat Georg Peez mit dem Band „Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik“ vorgelegt. Die Notwendigkeit empirischer Forschung und die Entwicklung empirischer Forschungskompetenz für ein kunstpädagogisches Handeln ist für ihn in mehrfacher Hinsicht gegeben:

„(1) Eine in der qualitativ-empirischen Forschung zu erlernende systematisch methodisch begründete, reflektierte und intersubjektiv überprüfbare Beobachtung, Beschreibung und Rekonstruktion von Praxis ist unverzichtbar für kunstpädagogische Professionalität. (2) Kunstpädagogisch Tätige kommen immer wieder in die Situation, zur Erkundung kulturspezifischer Felder, zur Durchsetzung ihrer Auffassungen und Interessen oder zur Verbesserung ihrer Arbeitsmöglichkeiten zu dokumentieren, zu evaluieren und Argumente empirisch zu differenzieren oder zu belegen. (3) Solchermaßen Geschulte können eine Überprüfung sich möglicherweise widersprechender Forschungsergebnisse, z.B. aus der Literatur oder auch aus dem eigenen Arbeitsbereich, selbst vornehmen. (4) Qualitativ-empirische Forschung, insbesondere die, welche die erzieherischen Einwirkungen z.B. in Lehr- und Lernprozessen untersucht, kann Selbstüberschätzungen kunstpädagogisch Tätiger entgegenwirken. (5) Sie kann aber auch solche Vorstellungen und Ansprüche von ‚außen‘ (seien sie von Sponsoren, öffentlichen Geldgebern oder kunstpädagogischen Theoretikern) in

ihre Schranken weisen. (6) Nicht zuletzt durch ihr Streben nach empirisch belegbaren Erkenntnissen über den Zustand und die Veränderungsbedingungen sozialer, kultureller und erzieherischer Wirklichkeiten kann qualitativ-empirische Forschung entlasten und gleichzeitig zu anderen, innovativen Sichtweisen der Praxis führen, die dann pädagogisches Handeln beeinflussen können [...].“ (Peez 2001, S. 30)

Eine nach wissenschaftlichen Standards durchgeführte empirische Forschung kann demnach auf unterschiedlichen Ebenen eine realistische Grundierung der kunstpädagogischen Praxis bewirken und so auf das Selbstverständnis des Faches und der darin Tätigen einwirken. Peez stellt eigene qualitative Untersuchungen und deren Systematik vor: von der Eingrenzung des Gegenstandes über die Wahl der Verfahren bis zur Erhebung und zur Aufbereitung des Materials (Peez 2001, S. 155–289). Zusätzlich benennt er beispielhaft verschiedene, im Zusammenhang einer qualitativen Forschung relevante Studien zu kunstpädagogischen Situationen und zu kulturellen Einstellungen (ebd., S. 54–154).

Ausdrücklich werden hier sowohl schulische als auch außerschulische Lernorte angeführt, das Gewicht liegt jedoch auf einer schulischen Kunstpädagogik. Außerschulische Untersuchungsgruppen werden vor allem aus den Bereichen der frühkindlichen Förderung (Zepf 1990) oder der Erwachsenenbildung (Wübbena 1993, Göschel 1991, Selle/Boehe 1986) beschrieben. Sowohl die Gewichtung auf schulischen Unterricht als auch das Fehlen der Beschreibung einer außerschulischen jugendlichen Zielgruppe ist dabei augenfällig und spiegelt die zentrale Bedeutung der schulischen Pädagogik für die Fachdisziplin und die Fokussierung der außerschulischen Kunstpädagogik auf den frühpädagogischen Bereich sowie in Teilen auf die Erwachsenenbildung wider.<sup>25</sup>

Untersuchungen zum ästhetisch-gestalterischen Verhalten Jugendlicher sind in der Regel im Zusammenhang mit Forschungen im formalisierten Bildungssektor zu finden, da Kunstpädagogik als fachliche Disziplin in der schulischen Erziehung ihren Ursprung hat. Dabei stellt die Analyse bildnerischer Produkte von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Grundlage zur Entwicklung des pädagogischen Selbstverständnisses und der didaktischen Konzepte dar. Der Forschungsfokus ist, wie schon zu Beginn des kunstpädagogischen

---

<sup>25</sup> In dieser Bewertung bleiben die Ansätze einer außerschulischen Jugendkulturarbeit, wie sie in der Gruppe KEKS und der Pädagogischen Aktion seit den 1960er-Jahren entwickelt wurden, zunächst unbeachtet. Ebenso gilt dies für das Feld der Jugendkunstschulen, welches sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausbilden und etablieren konnte. Die Bedeutung beider kunstpädagogischer Handlungsfelder soll hier nicht geschmälert werden, in der Gesamtschau des kunstpädagogischen Diskurses sind sie z.Z. noch eher randständig.

Forschens, oftmals explizit auf die zeichnerischen Ausdrucksformen konzentriert, dem eine besondere Aussagekraft in Bezug auf die kindliche Lebenswelt, der Vorstellungskraft sowie der seelischen, geistigen und kulturellen Entwicklung zugeschrieben wurde (vgl. Wichelhaus 2010, S. 255). Kinderzeichnungen können nach Barbara Wichelhaus sowohl in Bezug auf die kindliche Entwicklung als auch als Ausdruck der Persönlichkeit oder als ein ästhetisches Phänomen untersucht werden (vgl. Müller 2010, S. 410). Neben der reinen Analyse zeichnerischer Ausdrucksformen, die weiterhin von psychologischen Ansätzen geprägt ist, sind mittlerweile auch Betrachtungsweisen zu finden, die den Prozess berücksichtigen, Kontexte untersuchen und verbale und körpersprachliche Äußerungen für eine Untersuchung hinzuziehen (vgl. Peez 2005a, S. 139ff). Darüber hinaus hat sich der Blick in vielen Forschungsvorhaben geweitet und so wird schon in der Einleitung der Publikation „Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven“ (Kirchner/Kirschenmann/Miller 2010) darauf hingewiesen, dass unter dem Begriff „Kinderzeichnung“ mittlerweile auch „alle möglichen Ausdrucksformen des bildnerisch-ästhetischen Verhaltens“ (ebd., S. 9) subsumiert werden können, ebenso wie der Begriff „jugendkultureller Ausdruck“ sich von gestalterischen Arbeiten in schulischen Kontexten bis zu alltagsästhetischen Praxen erstreckt (vgl. ebd.).

Obwohl die Erforschung ästhetischer Äußerungen von Jugendlichen für die Entwicklung adäquater kunstpädagogischer Angebot grundlegend ist (vgl. Peez/Setzkorn 2007, S. 175), existieren empirische Untersuchungen zum gestalterischen Arbeiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen außerhalb formaler Lernsettings weiterhin nur vereinzelt. Dabei konzentriert sich der Fokus oftmals auf die Nutzung digitaler Medien, wie beispielsweise in der empirischen Studie von Oliver M. Reuter zum Umgang Jugendlicher mit Handyfotos und Handyfilmen (Reuter 2009). Oder aber die Forschung ist explizit verknüpft mit förderpädagogischen Zielen, wie sie im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Forschungsprojekt „Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkung ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen – WaeBi“ angelegt sind. Diese seit 2017 von der Forschungsstelle für ästhetische Bildung der Professur für Kunstpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität in Würzburg durchgeführte Metastudie dient dazu, Erfahrungen aus kunst- und kulturpädagogischen Projekten mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen sowie jugendlichen Geflüchteten zu sammeln und wissenschaftlich auszuwerten (vgl. <http://www.kunstpaedagogik.uni-wuerzburg.de/forschung-und-projekte/>). Ziel ist es, einen Überblick über Voraussetzungen, Methoden und Rahmenbedingungen zu erhalten, um Indikatoren für eine erfolgreiche Projektarbeit hinsichtlich der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen zu identifizieren. Die



Faktoren, denen dabei besondere Beachtung geschenkt wird, sind die erfassbaren sozial-kommunikativen Fähigkeiten und die Ausformungen des Selbstkonzeptes der Teilnehmenden. Dem Forschungsprojekt liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenssituationen von nicht formalisierten ästhetischen Bildungsprozessen weitestgehend ausgenommen bleiben und somit geringere Chancen haben, wichtige Kompetenzen der Identitätsfindung und der sozialen Teilhabe zu entwickeln (vgl. ebd.). Damit ist eine entscheidende Wendung in der Auffassung ästhetischer Bildungsprozesse markiert. Unter der Grundannahme, dass der gestalterische Ausdruck eng mit der kognitiven und psychosozialen Entwicklung korreliert, wurde zu Beginn der kunstpädagogischen Forschung der zeichnerische Ausdruck als ein Diagnoseinstrument etabliert. Nunmehr werden ästhetische Bildungsprozesse als wesentlicher Faktor im komplexen Geschehen der Ausbildung von Welt- und Selbstverhältnis begriffen und erhalten im Paradigma der Kompetenzorientierung – zumindest nominell – einen hohen Stellenwert.

Resümierend lässt sich konstatieren, dass die Forschung in der Kunstpädagogik ihren Schwerpunkt auf dem schulischen Bildungssektor hat, sich zunehmend prozessorientiert ausrichtet und hauptsächlich qualitativ-empirische Verfahren nutzt. Im außerschulischen Bereich wird vor allem zu frühkindlicher Entwicklungsförderung und vereinzelt in der Erwachsenenbildung geforscht. Forschungsprojekte im außerschulischen Bereich, die sich auf die bildnerische Handlungspraxis von Jugendlichen beziehen, sind seltener zu finden und basieren meist auf dem Ansatz der Benachteiligtenförderung.

## **5.2 Jugendforschung**

Die Anfänge einer Jugendforschung, die sowohl geisteswissenschaftliche als auch erste empirische Ausrichtungen aufweist, können auf die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts datiert werden (vgl. Griese/Mansel 2003, S. 170; Krüger/Grunert 2002, S. 19). Sie fallen mit sozialpolitischen Überlegungen zur staatlichen Reglementierung der Jugendphase zusammen, markiert durch die Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetz im Jahr 1922 (vgl. BMFSFJ 2017, S. 88). Im deutschsprachigen Raum wird der Beginn einer modernen Jugendforschung vor allem mit Siegfried Bernfeld („Über den Begriff der Jugend“ von 1915) und Gustav Wyneken verbunden. Letzterer umschrieb erstmalig unter dem Begriff „Jugendkultur“ eine generationell verankerte, gesellschaftliche Gegenposition mit eigenständiger kultureller Ausprägung (vgl. Griese/Mansel 2003, S. 170).

Eine einheitliche Begriffsdefinition von Jugend, welche die verschiedenen Forschungsansätze mit ihren „anthropologischen, somatischen, entwicklungspsychologischen, pädagogischen und soziologischen Fragestellungen“ (Dudek 2002, S. 335) verbunden hätte, blieb allerdings aus (vgl. ebd.; Griese/Mansel 2003, S. 170). Zudem sah die Lebensrealität der Mehrheit der Bevölkerung bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts keine ausgedehnte Phase zwischen dem Ende der Schulzeit im Alter von 14 oder 15 Jahren und dem Einstieg in das Erwerbsleben vor (vgl. BMFSFJ 2017, S. 88ff). Das Verständnis von einem mit dem Begriff „Jugend“ belegten Lebensabschnitt, der kulturell eigenständig ausgeprägt ist, hat sich für breite Bevölkerungsschichten erst mit der allmählichen Ausdehnung des Bildungssystems ab den 1950ern entwickeln können (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 20ff; Dudek 2002, S. 334).

Mit der Verlängerung der Verweildauer im Bildungssystem ab den 1970er-Jahren hat sich diese Lebensphase zunehmend verlängert (vgl. Krüger/Grunert/Bruning 2018, S. 803) und umfasst je nach Definition bis zu 20 Jahren (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 21). Die seit 1953 durchgeführten Shell-Jugendstudien trugen maßgeblich dazu bei, das Lebensalter „Jugend“ als sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich in Deutschland zu etablieren und die Bedeutung dieses Lebensabschnittes nicht nur für die persönliche Entwicklung, sondern als gesamtgesellschaftliches Phänomen bewusst werden zu lassen. Der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2017 benennt das Jugend- und junge Erwachsenenalter explizit als eigenständige Lebensphase, die durch institutionalisierte und berufsbezogene Lern- und Bildungsprozesse, aber auch durch den Erwerb von Kompetenzen geprägt ist, die es ermöglichen, Verantwortung für sich selbst und in einer sozialen Gemeinschaft zu übernehmen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 5ff). Jugend wird als „sozialer Integrationsmodus“ (ebd., S. 6) verstanden, der sich in einem je spezifischen historisch-kulturellen Horizont vollzieht und als soziokulturell konstruiertes, generationales Prinzip die Funktion der sozialen Vermittlung von Individuum und Gesellschaft besitzt: „Im Unterschied zu dem verkürzten Integrationsbegriff in den öffentlichen Diskussionen um Inklusion oder Migration geht es hierbei nicht um die Assimilation von Einzelnen in die soziale Ordnung. Jugend als Integrationsmodus meint vielmehr, dass moderne Gesellschaften über die generationale Ordnung der Lebensalter das Verhältnis von Individuen und Gruppen zur gesellschaftlichen Entwicklung arrangieren. Jugend ist eine Struktur, über die das soziale Zusammenleben und die soziale Ordnung gestaltet wird und über die funktionale Zusammenhänge hergestellt sowie soziale Erwartungen formuliert werden.“ (ebd., S. 84) Als „Kernherausforderungen“ (ebd. S. 6) dieser Lebensphase, welche der Bericht zwischen dem 12. und dem 27. Lebensjahr verortet (ebd., S. 5; S. 86), gelten schulische und berufliche

Ausbildung, selbstverantwortliches Handeln sowie die individuellen Freiheitswünsche und -bedarfe mit sozialer Verantwortung in Einklang bringen zu können (vgl. ebd., S. 6).

Als interdisziplinäres Forschungsfeld wird Jugendforschung von erziehungswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Ansätzen geprägt, was für eine stark heterogene Ausgestaltung sorgt, sodass weiterhin Unklarheiten und fehlende Zusammenhänge hinsichtlich gemeinsamer theoretischer Bezüge und Begriffsdefinitionen vorherrschen (vgl. Krüger 2011, S. 224).

In den 1980er-Jahren wurden der Alltag Jugendlicher, seine Ausgestaltung in der Freizeit und die Bedeutung jugendkultureller Gemeinschaften verstärkt zum Forschungsgegenstand. In diesem Zusammenhang hatten die vom Center for Contemporary Cultural Studies durchgeführten Studien zu kulturellen Alltagspraxen Jugendlicher (vgl. Griese/Mansel, S. 172; Hahn 2010, S. 57f) maßgeblichen Einfluss auf ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Jugendforschung im deutschsprachigen Raum. Beispielhaft sind hier die ethnografischen Untersuchungen von Paul Willis zu nennen, welche die Lebenswelt von Jugendlichen der britischen Arbeiterklasse zum Gegenstand hatten. „Learning to labour: How working class kids get working class jobs“ von 1977 ist zwei Jahre später auf Deutsch unter dem weniger aussagekräftigen Titel „Spaß am Widerstand – Gegenkultur in der Arbeiterschule“ erschienen und der 1990 herausgegebene Band „Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young“ wurde 1991 unter dem Titel „Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur“ veröffentlicht.

In der Erziehungswissenschaft wurde Jugend vorrangig im Kontext institutioneller Bildung und mit der „Gliederungslogik des Bildungssystems“ betrachtet (Krüger/Grunert/Bruning 2018, S. 802). Erst in den letzten 15 Jahren sind die nicht formalisierten Bereiche der Lebenswelten Jugendlicher von der Bildungsforschung vermehrt in den Fokus genommen worden (vgl. ebd.). Bildung, verstanden als subjektgebundenes Geschehen, kann sich „prinzipiell in der gesamten Lebenswelt von Jugendlichen ereignen“ (ebd., S. 804). Insofern nähern sich erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Forschungsperspektiven zunehmend an. Christian Lüders und Stephanie Riedle betonen diese Ausweitung des pädagogischen Forschungsinteresses auf die Aktivitäten Jugendlicher im nicht formalen Sektor, was alle Alltagspraxen einschließt, die sich weitestgehend ungeregelt entfalten: „War bislang vor allem von den mehr oder weniger institutionalisierten Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe die Rede, so rücken nun zusätzlich institutionell gänzlich offene Angebote wie z.B. Stadtranderholungsmaßnahmen (Hübner 2010) und lebensweltliche Gesellungsformen wie

informelle Gruppen, Cliques, Freundeskreise und Szenen (Harring et al. 2007; Harring et al. 2010), das Engagement im Kontext sozialer Protestbewegungen wie Greenpeace und Attac (Düx et al. 2009) sowie individuelle Aneignungsprozesse im Alltag in der Familie und im Umgang mit Medien (siehe konzeptionell Rauschenbach et al. 2004, S. 307-339) und im Sport (Neuber 2010) in das Zentrum des Interesses (siehe auch Wahler et al. 2004).“ (Lüders/Riedle 2018, S. 558)

Diese Hinwendung zu informellen Alltagspraxen und einer adressatenbezogenen Forschungsperspektive entspricht der Einschätzung, dass den sozialen Freizeitaktivitäten Jugendlicher hinsichtlich einer gelungenen Identitätsarbeit eine besondere Bedeutung zukommt, was auch durch die Shell-Studie von 2015 bestätigt wurde (vgl. Krüger/Grunert/Bruning 2018, S. 817). In den formell unregulierten Räumen und in der Interaktion mit anderen Jugendlichen werden Kompetenzen erworben, die nicht in gleicher Weise in formalisierten Kontexten angeeignet werden können: „Gerade Peerbeziehungen erfordern aufgrund ihrer Freiwilligkeit und Gleichberechtigung ein hohes Maß an Kooperations-, Verhandlungs- und Kritikfähigkeit. Dies vor allem deswegen, weil sie anders als die Einbindung in die Familie nicht auf Dauer gestellt sind, sondern jederzeit beendet werden können. [...] Informelles Lernen unter und mit Peers bringt dabei spezifische Lernleistungen hervor, wie gegenseitige Anregung durch kritische Rückmeldungen, der Erwerb sozialer Fähigkeiten zum Argumentieren und Aushandeln, den Zuwachs an Kreativität durch gemeinsame Denkanstrengungen u.a.“ (ebd., S. 819)

Für die aktuelle und auch für eine zukünftige Jugendforschung benennt der Erziehungswissenschaftler Heinz-Hermann Krüger vier Schwerpunkte: So sind zunächst Untersuchungen zu den Bildungskarrieren Jugendlicher in schulischen und außerschulischen Kontexten weiterzuführen. Aber auch die Auswirkungen auf die Herausforderungen der Jugendphase durch eine von sozioökonomischen Entwicklungen vorangetriebene Segregation der Gesellschaft und der damit verbundenen weiter voranschreitenden sozialen Ungleichheit wird ein wichtiges Forschungsfeld bleiben. Hinzu kommen die wachsende Bedeutung inter- und transkultureller Entwicklungen durch Migration und Globalisierung sowie die demografische Entwicklung einer überalternden Gesellschaft, welche seiner Einschätzung nach zu umwälzenden Veränderungen im Bildungssektor führen werden (vgl. Krüger 2011, S. 226ff).

### 5.3 Forschung in der kulturellen Bildung

Kulturelle Bildung und Kulturpädagogik hat sich als eine übergeordnete begriffliche Klammer für die verschiedensten Bildungskontexte im Bereich künstlerischer Ausdrucksformen erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts etablieren können. Und so formt sich dieses interdisziplinäre Forschungsfeld, in dem sich geistes- und kulturwissenschaftliche sowie sozialpolitische Diskurse überschneiden, erst noch aus (vgl. Liebau 2014, S. 15). Die Forschung in der kulturellen Bildung wird von den Expertisen der verschiedenen künstlerischen Fachdisziplinen, der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Sozialwissenschaft, aber auch der Ökonomie und sogar des Verwaltungsrechts bestimmt. Eckart Liebau stellt fest, dass ausgehend von den Geisteswissenschaften metatheoretische Diskurse das gesamte Feld der kulturellen Bildung durchziehen, die im Kern immer um die Kontroverse zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen rationalem Beschreiben und wertbasiertem intentionalem Handeln kreisen (ebd., S. 13ff).

Dabei hat der Begriff der kulturellen Bildung seine jetzige Bedeutung in der Umbruchphase der 1960er/1970er-Jahre erhalten, die von herrschaftskritischen Perspektiven in den Sozial- und Geisteswissenschaften geprägt war und zu neuen Ansätzen in der Kulturpädagogik und der Kulturpolitik führte. Mit der Öffnung der Museen in den 1970er-Jahren durch besondere Themenangebote, die auf bislang vernachlässigte gesellschaftliche Gruppen zielten, sowie der vermehrten Gründung soziokultureller Zentren, Jugendkunstschulen und anderer außerschulischer kultureller Bildungsorte im gleichen Zeitraum erhielt die kulturelle Bildung und damit auch die Forschung zu kultureller Bildung zunehmende Bedeutung (vgl. Keuchel 2012, S. 907; Liebau 2014, S. 17). Wurde bis dahin Kultur als ein für die Gesamtgesellschaft gültiges Konstrukt von Werten und Normen begriffen, dessen Vermittlung schulischen Lernorten vorbehalten war, lösten sich im Begriff der kulturellen Bildung die Grenzen zwischen hochkulturell verstandenen ästhetischen Ausdrucksformen und Alltagskultur tendenziell auf. Damit entstand ein offener, soziokulturell geprägter Kulturbegriff, der sich vorrangig auf den nonformalen Bildungsbereich bezog, eine starke praxisorientierte Ausrichtung hatte und zum Teil immer noch hat. Kulturelle Bildung als soziokulturelles Vorhaben war somit als „ein im Kern sozialpädagogisches und erwachsenenbildnerisches Programm“ (Liebau 2014, S. 18) angelegt, welches über die Vermittlung von Rezeption und Produktion künstlerisch-ästhetischer Gestaltung hinausreicht. Mit der Orientierung an internationalen Diskursen zu Arts Education geht eine zunehmende Fokussierung auch der deutschen Debatte auf spezifisch ästhetische Ansätze einher, die jedoch weiterhin ein weites Feld zwischen soziopolitischen

Interventionen mit ästhetischen Mitteln und einer rein künstlerischen Bildung abstecken. Eckart Liebau unterscheidet deshalb zwischen „kultureller Bildung als allgemeiner Oberbegriff, sozio-kultureller Bildung als Oberbegriff für die lebensweltbezogenen Ansätze und künstlerisch-ästhetische Bildung als Oberbegriff für kunstbezogene Ansätze.“ (ebd., S. 25)

Kulturelle Bildung, verstanden als Bildung mit und durch die Künste unter den jeweils unterschiedlichen Maßgaben und Zielstellungen, unterliegt sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext einem mit keiner anderen Disziplin vergleichbaren Legitimationsdruck. Deshalb haben sich bestimmte diskursive Muster der Begründung sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international herausgebildet, von denen das einflussreichste das ökonomische ist (vgl. ebd., S. 21). Ausgehend von der Annahme, dass durch kulturelle Bildung transferierbare kognitive Fähigkeiten geschult werden, die entscheidend für innovative Prozesse sind, wird die individuelle und die gesellschaftliche Bedeutung kultureller Bildung mit wirtschaftlichen Überlegungen gekoppelt (vgl. UNESCO Leitfaden für Kulturelle Bildung 2006, S. 5). Wie wirkmächtig dieses Legitimationsmuster ist, zeigt sich auch in der nationalen Diskussion über Kompetenzen in der Kunst- und Kulturpädagogik, wenn als vordringlichste Aufgabe einer schulischen Pädagogik die Vorbereitung auf eine Erwerbstätigkeit bestimmt und die „Bedeutung der Wirtschaft für Bildung und ästhetische Erfahrung“ (Billmeyer 2018, S. 14) hervorgehoben wird.

Andere Begründungsmuster betonen die Notwendigkeit des Erhalts von tradierten kulturellen Praktiken und der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (vgl. UNESCO Leitfaden für Kulturelle Bildung 2006, S. 6ff) oder begreifen Kultur als „gesellschaftspolitisch wirksames Sozialtherapeuticum (sic) höchsten Potenzials“ (Liebau 2014, S. 22). Besonders letztere Argumentation findet sich in vielen Kontexten der außerschulischen Kunst- und Kulturpädagogik, in denen Projektfinanzierungen von politischen Institutionen und deren Gestaltungswillen abhängig sind. Kulturelle Bildung wird aber auch mit der anthropologischen Notwendigkeit, sich ästhetisch auszudrücken, oder mit der Weiterentwicklung der Künste durch Kooperationen mit einer innovativen Kulturpädagogik begründet (vgl. ebd., S. 23).

Die Reformbestrebungen in den öffentlichen Verwaltungen ab den 1980er-Jahren und die damit einhergehende Diskussion um Effizienz und Effektivität betrafen auch die Einrichtungen der kulturellen Bildung. Bedarfsanalysen und Wirkungsforschungen wurden notwendig und die ab den 1990ern zunehmende Bedeutung von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung auch im kulturellen Bereich hat eine Fülle von Evaluierungsvorgaben entstehen lassen, welche Qualitätsmerkmale nicht nur in fachlicher und normativ pädagogischer Hinsicht, sondern auch

auf betriebswirtschaftlicher Ebene bestimmen (vgl. Becker 2012, S. 952). Und so sind neben der Ermittlung statistischer Kennziffern und der Grundlagenforschung insbesondere die Wirkungsforschung und die Evaluation von Bildungsmaßnahmen als die maßgeblichen Forschungsbereiche in der kulturellen Bildung zu benennen (vgl. Keuchel 2012, S. 907). Sollen über die strukturstatistischen Erhebungen – wie sie z.B. durch den jährlichen Kulturfinanzbericht des Bundes und der Länder, durch die Kulturberichte einzelner Bundesländer oder in den Analysen zu kommunalen Kulturlandschaften dargestellt sind – Iststände analysiert und Bedarfe ermittelt werden, so konzentriert sich die Grundlagenforschung auf die Erforschung der Bedingungen und Prozesse kultureller Bildung. Im Bereich der Evaluationen wird das Erreichen verschiedener oftmals quantifizierter Zielstellungen überprüft, während den Studien in der Wirkungsforschung Annahmen über die Effekte kultureller Bildung zugrunde liegen. Patrick Glogner-Pilz kritisiert jedoch, dass die Informationen, welche in den verschiedenen Bereichen getrennt erhoben werden, selten aufeinander bezogen werden und dass noch nicht im ausreichenden Maß systematische Erhebungen vorliegen, die strukturelle, inhaltliche und betriebswirtschaftliche Dimensionen gleichermaßen abdecken (vgl. Glogner-Pilz 2012, S. 905).

Im öffentlichen Diskurs ist besonders stark der Bereich der Wirkungsforschung vertreten und formt maßgeblich das allgemeine Verständnis von kultureller Bildung. Die Forschungsergebnisse können sich dabei auf Auswirkungen kultureller Angebote und angeleiteter kultureller Praxen beziehen, die entweder das Individuum betreffen, eine Organisation in den Blick nehmen oder untersuchen, wie Programme auf politischer und gesellschaftlicher Ebene wirken (vgl. Reinwand-Weiss 2015, o.S.). Ein Schwerpunkt liegt bislang auf der Erforschung von Transfereffekten auf andere fachliche Disziplinen oder in Bezug auf die Ausbildung personaler Kompetenzen. Dieser Fokus der Wirkungsforschung ist aufgrund des hohen Legitimationsdrucks im Bildungsbereich erklärbar, läuft aber Gefahr, kulturelle Bildung auf tatsächliche oder vermutete Nebeneffekte zu reduzieren. Zudem sind viele Studien methodisch umstritten, was die Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse zumindest abschwächt (vgl. ebd.).

Eine erste umfangreiche Metaanalyse zu den Auswirkungen kultureller Bildung auf Individuen und deren Kompetenzentwicklung liegt mit dem von der OECD in Auftrag gegebenen Bericht „Art for art’s sake? The impact of arts education“ von 2013 vor (Winner/Goldstein/Vincent-

Lancrin 2013).<sup>26</sup> Dort sind alle die kulturelle Bildung betreffenden empirischen Studien aus verschiedenen (nicht nur europäischen) Ländern ausgewertet, die seit den 1980ern veröffentlicht wurden.<sup>27</sup> Gleichzeitig wurde in die Analyse relevante neurowissenschaftliche Fachliteratur mit einbezogen, was einen guten Überblick über den Stand der Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung bietet (vgl. Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 6). Ausgehend von der verbreiteten Annahme, dass kulturelle Bildung als „ein Mittel zur Förderung von Kompetenzen und Einstellungen [...], die für Innovationen erforderlich sind“ (ebd., S. 3), zu betrachten ist, werden leitenden Forschungsfragen wie folgt beschrieben: „Verbessert sie [die kulturelle Bildung, F.V.] die Leistung in akademischen Fächern wie z.B. Mathematik, Naturwissenschaften oder Lesen, die in unserer wissensbasierten Gesellschaft ebenfalls als entscheidend angesehen werden? Stärkt sie die akademische Motivation, das Selbstvertrauen und die Fähigkeit der Schüler, effektiv zu kommunizieren und zu kooperieren? Fördert sie die Entwicklung geistiger Kompetenzen sowie von Einstellungen und sozialen Kompetenzen, die Innovationsgesellschaften als wichtig erachten?“ (ebd.)

Im Ergebnis können verschiedene Korrelationen von künstlerischer Aktivität und Leistungen in anderen akademischen Disziplinen nachgewiesen werden. Ein genereller kausaler Zusammenhang lässt sich jedoch nicht ableiten und so ist der eindeutige Nachweis einer Transferwirkung auf andere akademische Fächer (noch) nicht gegeben. Auch die Annahme, dass durch künstlerische Aktivitäten Kreativität und Problemlösungskompetenzen gefördert werden, konnte durch keine der Untersuchungen stichhaltig belegt werden (vgl. ebd., S. 9). Die Auswirkungen auf im engeren Sinne Elemente vor allem personaler Kompetenzen wie Motivation sowie emotionale und soziale Dispositionen werden im Bericht ebenfalls als zunächst nur korrelativ erfasst geschildert. Einige Untersuchungen legen jedoch nahe, dass bestimmte Kompetenzen und Bereitschaften gestärkt werden können, was sich positiv auf andere Lern- und Kompetenzbereiche auswirken kann. Nicht eindeutig nachweisbar ist dabei, ob die Transferwirkung aufgrund spezifischer Qualitäten der künstlerischen Ausdrucksform eintritt oder aufgrund der mit dieser Ausdrucksform einhergehenden Lernpraxis. In den Schlussfolgerungen heißt es deshalb: „So beinhaltet das Erlernen von Musik die Ausbildung auditiver Kompetenzen und diese ‚schwappen‘ in die Sprachwahrnehmungsfähigkeit über; das Erlernen von Musik ist sehr schulähnlich und beinhaltet Disziplin, Übung und Notenlesen und

---

<sup>26</sup> Das überarbeitete Schlusskapitel wurde unter dem Titel „Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick.“ auf Deutsch übersetzt.

<sup>27</sup> Die Metaanalyse stützt sich auf Recherchen in Forschungsdatenbanken der folgenden Sprachen: Niederländisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Portugiesisch, Spanisch und Schwedisch (vgl. Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 6).



überträgt sich auf die akademische Leistung; Theaterunterricht beinhaltet die Analyse menschlicher Charaktere und überträgt sich auf die Fähigkeit, die Perspektiven anderer Personen zu verstehen.“ (ebd., S. 11)

Zusammenfassend finden sich Hinweise für mögliche Transferwirkungen, die zukünftig in systematischen Untersuchungen zu überprüfen wären. Als wichtigste Forschungsdesiderate sind im Bericht die Entwicklung und Anwendung aussagekräftiger methodischer Verfahren benannt sowie die Entwicklung von klaren und überprüfbaren theoretischen Rahmenkonzepten (ebd., S. 12; S. 15). Die Autorinnen und Autoren des Berichts fordern „die Entwicklung eines klaren Verständnisses der Kompetenzen, die durch die unterschiedlichen künstlerischen Formen kultureller Bildung entwickelt werden [...]. Wie in anderen Bildungsbereichen ist es zudem wichtig, zu untersuchen, wie verschiedene Lernmethoden für kulturelle Bildung unterschiedliche Kompetenzen fördern.“ (ebd., S. 15) Auf die Messung von Transferleistungen ausgerichtete Studien müssten die durch künstlerische Aktivität erzielte Leistung in einem vorab über Analysen definierten Kompetenzschema in der Ursprungsdomäne und in der Transferdomäne erfassen, um zu belastbaren Ergebnissen zu kommen (ebd., S. 16).

Aktuell sind die Ergebnisse empirischer Studien, die eine Wirkung kultureller Bildung nahelegen, „aber genau in ihrem Entstehungskontext zu betrachten und nur unter spezifischen Bedingungen übertragbar und reproduzierbar“ (Reinwand-Weiss 2015, o.S.). Für verallgemeinerbare Aussagen ist der Forschungsstand also insgesamt zu unvollständig und es fehlen noch theoretisch gut fundierte und zuverlässige Messverfahren, die es erlauben, Wirkungen valide feststellen zu können (vgl. ebd.; Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 12ff; Becker 2012, S. 954), sodass die Ergebnisse der Transferforschung weiterhin hinter den Erwartungen an einen belastbaren wissenschaftlichen Nachweis der Effekte zurückbleiben. Gleichzeitig verdeutlicht der OECD-Bericht, dass Transferforschung nur einen Teil der Wirkungsforschung ausmacht und zudem hinsichtlich der zugrundeliegenden Einstellungen gegenüber kultureller Bildung durchaus auch kritisch hinterfragt werden sollte: „Wir glauben jedoch nicht, dass die Existenz einer kulturellen Bildung in Bezug auf Kompetenzen in anderen traditionellen akademischen Fächern gerechtfertigt werden sollte. [...] Selbst wenn nachgewiesen werden könnte, dass kulturelle Bildung einen gewissen Effekt auf Lesen, Schreiben, Rechnen hat, sollte naheliegend sein, dass die Verbesserung in diesen drei Grundfächern wahrscheinlicher zustande kommt, wenn der Schwerpunkt des Lehrplans direkt auf ihnen liegt. Die wichtigste Rechtfertigung für kulturelle Bildung sollte deshalb nach wie vor

die intrinsische Bedeutung der Künste und die Kompetenzen, die sie entwickeln, sein.“  
(Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 20)

Dies markiert eine Verlagerung des Schwerpunktes in der Wirkungsforschung, denn in jüngster Zeit wird weit weniger auf die zwar angenommene, aber nicht immer klar darstellbare, günstige Auswirkung kultureller Pädagogik auf andere Bereiche rekurriert, sondern vielmehr wird der Eigenwert kultureller Bildung zum Ausgangspunkt forscherschen Denkens bestimmt (vgl. Reinwand-Weiss 2015). Nicht nur die Effekte kultureller Bildung, sondern auch die für eine Wirkung erforderliche Qualität kulturpädagogischer Bildungsangebote wurde in den letzten Jahren stärker thematisiert. So konnte die von der UNESCO in Auftrag gegebene Studie „The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education“ (Bamford 2006) verdeutlichen, dass die pädagogische Vermittlung entscheidend zum Erfolg kultureller Bildung beiträgt und nicht die rezeptive und produktive Beschäftigung mit den Künsten an sich schon positive Effekte erzeugt. Vielmehr stellt Eckhart Liebau im Vorwort zur deutschen Ausgabe der UNESCO-Studie fest: „Es hängt entscheidend an der Gestaltung der Situation durch die beteiligten Erwachsenen (Künstler, Kunstvermittler, Pädagogen), ob und inwieweit die künstlerischen Selbstbildungsprozesse unterstützt werden oder eben nicht. Das ist eine Frage der pädagogischen und der ästhetischen Qualität. [...] Es reicht nicht, die Künste systematisch in den Curricula zu verankern, so wichtig das auch ist; die Vermittler müssen selbst entsprechende künstlerische Bildungsprozesse erfahren haben, um vermitteln zu können. Und, ebenso wichtig: Sie müssen auch die Kunst der Vermittlung beherrschen, wenn ihre Bemühungen denn erfolgreich werden.“ (Bamford/Lorentz/Liebau 2010, S. 16)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Forschung in der kulturellen Bildung vor der Herausforderung steht, die interdisziplinären Ansätze besser zu bündeln, um so Ergebnisse verschiedenster Erhebungen und Auswertungen miteinander in Bezug zu setzen sowie in theoretisch gut fundierten und methodisch systematischer aufbereiteten Forschungsvorhaben nicht nur die kurzfristigen oder auch nachhaltigen Effekte von kultureller Bildung, sondern auch deren komplexe Prozesse zu beleuchten.

## 6 PRETEST

Im Vorfeld der Untersuchung konnte am 21.03.2016 eine erste teilnehmende Beobachtung durchgeführt werden. Als Pretest zum eigentlichen Forschungsablauf sollte diese erste Erhebung Aufschluss über Handhabung und Durchführbarkeit dieses Erhebungsverfahrens unter den Bedingungen der alltäglichen Abläufe geben, aber auch über die Akzeptanz des Verfahrens in der Beobachtungssituation. In der anschließenden Auswertung des Protokolls kam erstmalig die sequenzielle Analyse zur Anwendung. Das Datenmaterial wurde zunächst in Bezug auf die eingenommene Position der Protokollantin hin betrachtet und die Anfangssequenz des Protokolls ausgewertet. Darauffolgend wurden in einer zweiten Auswertung die Beobachtungen zur Interaktion der Arbeitspädagogin mit den Jugendlichen analysiert. In beiden Auswertungen wurde am erhobenen Material hauptsächlich die sequenzielle Analyse auf der semantischen Ebene angewandt (siehe dazu Kap. 3.5.2.1).

Der Pretest sollte vor allem der Erprobung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden dienen, wobei erste Hinweise auf handlungsgenerierende Strukturen ein möglicher Zugewinn sein können.

### 6.1 Datenerhebung

In Kapitel 3.4.1 wurde der für die Untersuchung notwendige Feldzugang beschrieben, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckte und neben zahlreichen Hospitationen auch die Durchführung eines zweitägigen Workshops beinhaltete. Einige Monate nach dem Workshop konnte von der Forscherin in einer teilnehmenden Beobachtung die Interaktion zwischen der anleitenden Arbeitspädagogin und den Jugendlichen während eines Arbeitstages protokolliert werden. Diese erste teilnehmende Beobachtung (TnB1) wurde als offene Beobachtung mit geringer Partizipation angelegt und brachte eine signifikante Rollenveränderung mit sich, der durch eine erste Auswertung hinsichtlich der Positionierung der Protokollantin in der Beobachtungssituation Rechnung getragen werden soll.

Die teilnehmende Beobachtung konnte am 21.03.2016 vor und während des werkpraktischen Angebots im Rahmen der Kreativwerkstatt im Zeitraum von 8:15 bis 12:10 Uhr durchgeführt werden. Anwesend waren neben der Protokollantin zwei weibliche und drei männliche Jugendliche, die von der Einrichtung betreut wurden und von denen nur ein Jugendlicher (der Jugendliche „N.“) zu Beginn des Protokolls eine besondere Erwähnung erhält. Weitere Anwesende waren eine Schulpraktikantin sowie die Arbeitspädagogin und Leiterin der

Kreativwerkstatt, die hier mit „Frau K.“ bezeichnet wird. Andere Personen, die der Einrichtung angehören, waren kurzzeitig ebenfalls anwesend und werden im Protokoll zum Teil mit ihren Funktionen erwähnt.

Das Protokoll dieser ersten Beobachtung weist noch Lücken und Formfehler auf, die in den späteren Protokollen (TnB2, TnB3, TnB4), welche zur Datengrundlage der eigentlichen Untersuchung gehören, nicht mehr gemacht wurden. So wird im Protokoll der teilnehmenden Beobachtung des Pretests keine Auskunft über das genaue Alter der Jugendlichen oder ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Arbeitsbereichen gegeben und die Namen der einzelnen Beteiligten wurden noch durch die Abkürzung der Namen auf den Anfangsbuchstaben anonymisiert. In den späteren Protokollen wurden alle Namen pseudonymisiert und detailliertere Angaben zu den einzelnen Beteiligten vermerkt.

Die Beobachtung beginnt mit der morgendlichen Zusammenkunft im Büro der anleitenden werkpädagogischen Fachkräfte. Der längste Beobachtungszeitraum bezieht sich jedoch auf die Geschehnisse im Werkraum der Kreativwerkstatt. Der Werkraum wird durch ein raumhohes Regal in zwei Hälften geteilt. In der – vom Eingang aus – linken Hälfte befindet sich ein großer Gruppenarbeitstisch mit Platz für bis zu acht Personen, in der rechten Hälfte sind weitere Werkzeuge aufgestellt. Im hinteren Teil der Werkstatt, durch Türen vom großen Werkraum getrennt, befindet sich linker Hand ein Brennofen mit allem notwendigen Zubehör sowie rechter Hand ein Materialraum. Dieser arbeitspädagogische Bereich bestand zur Zeit der Beobachtung aus den Teilbereichen „Keramikwerkstatt“ und „Kreatives Gestalten“. Beide Bereiche wurden von derselben Fachkraft, einer ausgebildeten Erzieherin und Arbeitspädagogin, betreut. Im Zuge einer Umstrukturierung wird der Bereich aktuell (Stand Dezember 2020) als Projektgruppe „Kreativ“ bezeichnet und weiterhin von der genannten Arbeitspädagogin geleitet.

## **6.2 Zwei Ansätze zur Auswertung des Protokolls der teilnehmenden Beobachtung**

Das Protokoll der teilnehmenden Beobachtung vom 21.03.2016 (TnB1) bildet die Datenbasis für zwei Auswertungsansätze, die auf unterschiedliche Aspekte der beobachteten Situation fokussieren. So nimmt die erste Auswertung die Protokollantin selbst in den Blick, da eine Veränderung der Rolle im Forschungsfeld für Forschende – aber nicht nur für diese – Prozesse von Verunsicherung und Neusituierung mit sich bringt. Um die Positionierung der Protokollantin in der Beobachtungssituation zu rekonstruieren, wurde die Anfangssequenz des

Protokolls, welche die ersten 20 Minuten der Beobachtung umfasst, ausgewertet. Diese erste Analyse dient der Klärung, von welcher Warte aus die Beobachtung erfolgte und beginnt mit dem ersten Wort des ersten Satzes und damit mit dem ersten grammatikalischen Element, das Bedeutung trägt. Sie wäre somit nach den Maßgaben der Objektiven Hermeneutik auf der grammatikalischen Ebene angesiedelt. Diese Analyseebene zielt, wie Reichertz es beschreibt, auf Formen einer allgemeinen Sozialordnung und die Situierung in Raum und Zeit (vgl. Reichertz 2011, S. 26ff; siehe dazu Kap. 3.5.2.1). Dies erfordert eine disziplinierte Vorgehensweise, die nach und nach die sich anschließenden Lexeme (grammatikalische Sinn-Einheiten) hinzunimmt. Bei der nachfolgenden Analyse wurde jedoch dieses strenge Vorgehen nach der Generierung möglicher Auslegungen der ersten Analyseeinheit wieder fallen gelassen und die Auswertung stellt im Folgenden eher auf die semantische Ebene des Protokolltextes ab. Besonders dieser Wechsel der Analyseebenen zeigt neben der Kürze der ersten Auswertung, dass das Auswertungsinstrument der sequenziellen Analyse noch erprobt wurde und die Anwendung noch keiner sicheren und routinisierten Praxis folgen konnte.

Nach dieser ersten sequenziellen Analyse erfolgte eine zweite, die mit der ersten beobachteten Interaktionseinheit zwischen den Jugendlichen und der Arbeitspädagogin beginnt, sukzessive weitere Sequenzen hinzuzieht und auf eine einzelfallspezifische Deutung fokussiert (vgl. ebd.). Diese zweite Auswertung erfolgt durchgehend auf der semantischen Ebene und zielt auf eine erste Einschätzung bezüglich relevanter Aspekte im Beziehungsgefüge, was erste Anhaltspunkte für spätere Analysen im Rahmen der Untersuchung geben konnte.

### **6.2.1 Position der Protokollantin**

Die auszuwertende Anfangssequenz umfasst den Zeitraum von 8:15 bis 8:35 Uhr, in dem die Beobachtung im Büro der Arbeitspädagoginnen und -pädagogen stattfinden konnte. Sie wird hier zunächst in ganzer Länge wiedergegeben.

*„8:15 Ich bin wie verabredet im Büro der Anleitenden. Frau K. ist schon da und nimmt die ersten Telefonate entgegen. Im Laufe der nächsten Minuten treffen ein: Herr W. ein neuer Mitarbeiter, der in Elternzeitvertretung die Holzwerkstatt übernehmen wird, die Schulpraktikantin (9. Klasse Gesamtschule Gleiberger Land), der Anleiter für den PC-Bereich. Es treffen die ersten Krankmeldungen, Entschuldigungen der Teilnehmenden ein, die an die Kolleginnen und Kollegen weitergegeben werden. Es gibt ein Problem mit einer Ölheizungspumpe in einem*

*der Wohnheime; Herr W. wird auf Anweisung des Werkstattleiters zum „Umpumpen“ eingesetzt. Die Teilnehmenden des Holzbereichs werden in die anderen Bereiche eingeteilt.“ (TnB1, Z. 1–10)*

Mit dem ersten Wort des Protokolltextes– „Ich“ – wird die Protokollantin als aktive Akteurin in der Beobachtungssituation eingeführt. Streng genommen dürfte für eine Auslegung auf der grammatikalischen Ebene zu diesem Zeitpunkt nur dieses Wort bekannt sein, was für diese Analyse nicht gelten kann. Aber selbst in Unkenntnis des gesamten Satzes ließe sich schon hier vermuten, dass der erste Satz des Protokolltextes ein Aussagesatz mit einem Prädikat als zweitem Satzglied ist und damit eine Handlung der Protokollantin beschreibt. Somit würde ein Aussagesatz mit der Protokollantin als Handlungssubjekt zu Beginn eines Protokolls einer teilnehmenden Beobachtung stehen, was eher ungewöhnlich anmutet und besser zu anderen Textformaten passen würde. Mit diesem Textanfang werden die Perspektive der Protokollantin und ihre Handlung zentral gesetzt. Eine solche Setzung kann erfolgen, um den eigenen Standpunkt klar darzustellen und als ein Ausdruck der Situationsaneignung gedeutet werden, der aufgrund seiner prominenten Stellung zu Beginn eines Textes aber eher selbstbezogen wirkt. Im Zusammenhang mit der gestellten Aufgabe (der Anfertigung des Protokolls einer teilnehmenden Beobachtung) könnte aber auch eine Form der anfänglichen Selbstvergewisserung darin gesehen und dieser Satzanfang als Rückzug auf eine vertraute Wahrnehmungsposition und eventuell auch gewohnte Schreibweise gewertet werden, was wiederum einen Hinweis auf Unsicherheiten geben kann.

Der vollständige Satz beschreibt das Einhalten einer getroffenen Verabredung, bezogen auf den Ort (Büro) und in Verbindung mit der notierten Uhrzeit als auch auf die verabredete Zeit. Aus diesem ersten Satz geht nicht hervor, mit wem die Protokollantin eine Verabredung getroffen hat, jedoch kommt ihm als initiales Moment, in dem sich grundlegende Elemente der Fallkonstruktion zeigen, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Leber/Oevermann 1994, S. 388). Der Auftakt des Protokolls bildet also ein *Ich-bin-da*, wobei der Part „wie verabredet“ zunächst als legitimierender Begründungszusammenhang gelesen werden kann. Das Protokoll beginnt demnach mit der Legitimation der Anwesenheit, was darauf hinweist, dass für die Protokollantin ihre Stellung innerhalb der Beobachtungssituation zunächst noch unsicher ist. Da mit der neuen Aufgabe ein Wechsel der sozialen Rolle und Position einhergeht, mag auch die Akzeptanz dieser neuen Position innerhalb des sozialen Gefüges und im Besonderen im Verhältnis zur Arbeitspädagogin – als primäre Ansprechperson und als wichtiger Gatekeeper – noch nicht geklärt sein. Gleichzeitig lässt die Erwähnung einer Verabredung auf eine mögliche Erwartungshaltung hinsichtlich eines Eingebundenwerdens in die morgendlichen Abläufe

schließen. Darüber hinaus lässt sich dieser Eingangssatz auch als besondere Betonung der Zuverlässigkeit (bzgl. des Einhaltens von Verabredungen) interpretieren, was den Eindruck stützt, dass für die Protokollantin ihre Anwesenheit einer Legitimierung bedarf.

Als erstes Resümee wäre festzuhalten: Im Zusammenhang mit der Betonung der Legitimität der Anwesenheit und auch der Zuverlässigkeit kann die eingenommene Ich-Perspektive als Form der Selbstvergewisserung und als Versuch der Situationsaneignung gedeutet werden, womit auf eine bestehende Verunsicherung hinsichtlich der Akzeptanz der neu eingenommenen sozialen Position reagiert wird. Gleichzeitig könnte auch eine gewisse Erwartung oder sogar ein Anspruch mitschwingen, dass in dieser Anfangssituation eine aktive Einbindung der Protokollantin geschehen sollte.

Die im zweiten Satz benannte Person könnte die Verabredungspartnerin sein, worauf das Wort „schon“ hinweist. Frau K. ist vor dem verabredeten Zeitpunkt eingetroffen und bereits mit der Organisation der Tagesabläufe beschäftigt, wie der Passus „nimmt die ersten Telefongespräche entgegen“ vermuten lässt. Der Beginn des Arbeitstages ist offenbar durch eintreffende Telefonanrufe gekennzeichnet. Hier lässt die Verwendung „die ersten“ darauf schließen, dass noch weitere Anrufe erwartet werden und die Vielzahl der morgendlichen Telefonate als eine tägliche Routine von der Protokollantin wahrgenommen wird. Die Protokollantin tritt also in eine Situation ein, die ihr vertraut ist und von gewohnten Abläufen begleitet wird. Dass die Situation trotz dieser Vertrautheit für die Protokollantin von Unsicherheit geprägt wird, bekräftigt die Einschätzung, dass eine soziale Akzeptanz hinsichtlich der Aufgabe und der veränderten Rolle für sie noch unklar ist.

Welche Art von Telefonaten morgendlich geführt werden, wird nicht benannt. Jedoch ist im weiteren Protokolltext die Rede von „ersten Krankmeldungen, Entschuldigungen der Teilnehmenden“ (Tnb1, Z. 5–6), die eintreffen und an die Zuständigen weitergegeben werden. Möglicherweise stehen einige der Telefonate mit diesen Benachrichtigungen in Zusammenhang. Die erneute Verwendung der Formulierung „die ersten“ macht auch bezüglich der Krankmeldungen und Entschuldigungen deutlich, dass sie eher gehäuft auftreten und darüber hinaus offensichtlich zum Arbeitsalltag gehören. Auch ohne Vorwissen lässt dieser Umstand Rückschlüsse auf einen Mangel an Kontinuität in der Teilnahme vieler Jugendlicher zu. Unregelmäßigkeit in der Teilnahme kann – aufgrund der eingeschränkten Belastbarkeit, aber auch alterstypischer Einstellungen und Verhaltensweisen – ein zu erwartendes Phänomen in der Arbeit mit psychisch erkrankten Jugendlichen und jungen Erwachsenen sein, das sowohl die individuellen Lernfortschritte und als auch die Organisation der Werkbereiche beeinflusst.

Im dritten Satz ist im Protokoll das Eintreffen von verschiedenen anderen Akteuren und Akteurinnen vermerkt. Herr W. wird als neue Vertretungskraft in der Holzwerkstatt benannt, der – wie in einem der Folgesätze beschrieben – zu einem nicht eingeplanten Einsatz abgeordnet wurde (TnB1, Z. 6–9), was die Aufteilung der Teilnehmenden dieses Bereiches auf andere Bereiche erfordert. Die relativ kurze Erwähnung dieses Umstandes zeigt an, dass die Protokollantin keine große Abweichung in der Haltung der Anwesenden feststellen konnte, was vermuten lässt, dass auch solche unvorhersehbaren Ereignisse in unaufgeregter Weise in die Organisation des Tagesablaufs eingebunden werden können. Es lässt darauf schließen, dass sowohl die jugendlichen Teilnehmenden als auch die anleitenden Fachkräfte Erfahrung mit Störungen geplanter Abläufe haben und sich i.d.R. darauf einstellen können. Diese erste Sequenz zeigt ein routinisiertes Einbinden von vorhersehbaren und auch unvorhersehbaren Abweichungen der Abläufe in die Tagesorganisation, was auf diesbezügliche Erfahrung und ein gutes Zusammenspiel der Akteurinnen und Akteure schließen lässt.

Gerade im Hinblick darauf, dass die Fachkräfte der Einrichtung einen routinisierten Umgang mit zwar z.T. unvorhersehbaren, aber offenbar nicht ganz ungewöhnlichen Abweichungen von geplanten Abläufen zeigen, erhält die Unsicherheit der Protokollantin und die (in ihrer Wahrnehmung) fehlende Akzeptanz ihrer Rolle und Aufgabe eine besondere Gewichtung. Das Protokoll beinhaltet keine Handlungen, die sich auf die Anwesenden oder auf die Protokollantin beziehen. Es entsteht der Eindruck einer geschäftigen morgendlichen Situation, in die sich die Protokollantin nicht eingebunden fühlt und ggf. auch tatsächlich nicht eingebunden wird – ihr Status ist eher der einer Außenstehenden. Die Art der Abweichung, die die Protokollantin vielleicht aufgrund ihres Status als Externe, vielleicht aber auch aufgrund der neuen Aufgabe repräsentieren mag, kann offenbar nicht mit den routinisierten Handlungspraxen, welche die Fachkräfte entwickelt haben, in Einklang gebracht werden, was der Protokollantin Akzeptanz signalisieren würde. Zumindest zu Beginn der teilnehmenden Beobachtung ist die Perspektive der Protokollantin maßgeblich von der Position einer Außenstehenden geprägt.

### **6.2.2 Interaktionsmuster**

Die zweite Analyse ist eine einzelfallspezifische Auswertung, welche die Interaktion zwischen der Arbeitspädagogin und den Jugendlichen ins Auge fasst. Nach einer ersten Durchsicht des Materials wurden die protokollarischen Aufzeichnungen entlang der Handlungsvollzüge in Sequenzen unterteilt, beginnend mit der ersten Beobachtung einer Interaktion zwischen der Arbeitspädagogin und den Jugendlichen. Die anschließende sequenzielle Analyse erfolgt in



zwei getrennten Auswertungsschritten. Zunächst wird eine Situation betrachtet, welche die gesamte Gruppe betraf und in der das Verhalten der Jugendlichen besonders auffällig erscheint. Erst für den zweiten Teil der Analyse werden gezielt Sequenzen ausgewählt, welche die Beobachtungen von Interaktionen der Arbeitspädagogin mit einem bestimmten Jugendlichen wiedergeben. Sollen im ersten Auswertungsschritt mögliche handlungsanleitende Strukturen rekonstruiert werden, die für alle Jugendlichen Relevanz besitzen, so wird sich im zweiten Teil der Analyse unter der Berücksichtigung der rekonstruierten Handlungsaspekte auf das Verhalten eines einzelnen Jugendlichen konzentriert.

Wie in Kapitel 3.4.1 erwähnt, ist die Forschungssituation oftmals durch Erwartungen und Verwertungsinteressen der relevanten Gatekeeper geprägt – ein Umstand, der auch für diese Untersuchung zutrifft und schon im Vorfeld deutlich wurde. Und so erfolgt besonders dieser zweite Teil der Auswertung auf Wunsch der für den Arbeitsbereich zuständigen Arbeitspädagogin und des Werkstattleiters, die sich davon ein besseres Verständnis des Verhaltens des Jugendlichen erhoffen.

Die Analyse in beiden Auswertungsteilen stand unter der Fragestellung, ob sich grundlegende Verhaltensmuster in der Interaktion erkennen lassen, wobei sich im Wesentlichen auf die Ausgestaltung der Interaktion hinsichtlich ihrer Intensität und Dauer und deren Auswirkung auf handlungsanleitende Dispositionen anhand erkennbarer Verhaltensweisen konzentriert wird. Die Auswertung beginnt mit den Beobachtungen im Werkraum und bezieht das zeitlich davor liegende, beobachtete Geschehen zunächst nicht ein, um eine Konzentration auf die Fragestellungen zu erreichen.

#### *Frostige Wachsamkeit*

Die erste Analysesequenz, die für den ersten Auswertungsteil herangezogen wird, protokolliert den Beginn des Arbeitstages im Zeitraum zwischen 8:45 bis 8:55 Uhr und wird hier zunächst in voller Länge aufgeführt. Die anschließende Auswertung erfolgt in Teilsequenzen.

*„8:45 Frau K. ist, nachdem der Kreativ-Raum aufgeschlossen wurde, für eine kurze Besprechung mit der Kantinenverantwortlichen weggegangen.*

*3 Teilnehmende (V., F. und H.) und die Schulpraktikantin sitzen schweigend um den großen Werkstisch im linken Teil des Werkbereiches. Ich sitze etwas abseits und habe mein Notizbuch schon ausgepackt. Die Teilnehmenden und die Praktikantin haben untereinander keinen Blickkontakt und entwickeln auch keine Aktivitäten zur Vorbereitung der Arbeit.*

*8:50 Ein Teilnehmer aus einem anderen Bereich schaut kurz rein, es kommt zu kurzer Interaktion mit F. aus dem Holzbereich.*

*Die Praktikantin spricht die Teilnehmerin V. bzgl. ihrer Pläne für heute an. Sie erhält eine kurze Antwort, es entwickelt sich aber kein Gespräch.*

*8:52 Ein Teilnehmer kommt mit Arbeitsschürze über der Schulter herein und geht zügig in den rechten Teil des Werkbereiches, entzieht sich den Blicken, indem er hinter dem raumteilenden Regal bleibt.“ (TnB1, Z. 22–35)*

Im ersten Teil der Sequenz, die den Zeitraum 8:45–8:50 Uhr abdeckt (TnB1, Z. 22–28), wird beschrieben, dass die Arbeitspädagogin vor Beginn des Arbeitsablaufs den Werkraum verlässt. Der Grund und die ungefähre Dauer werden im Protokoll mit „kurze Besprechung mit der Kantinenverantwortlichen“ (TnB1, Z. 22–23) benannt. Die Aufzeichnung bleibt an dieser Stelle jedoch lückenhaft. Es wird nicht deutlich, ob die Arbeitspädagogin sich vor ihrem Weggang an die Gruppe wandte oder nicht, was einen wichtigen Hinweis auf implizite oder explizierte Regeln für den Fall der Abwesenheit der Arbeitspädagogin hätte geben können. In einer solchen Situation wäre zu erwarten, dass sie die Gruppe auf ihre Abwesenheit vorbereitet, eine ungefähre Dauer angibt und gegebenenfalls schon Anweisungen für arbeitsvorbereitende Maßnahmen gibt. Da das Protokoll hier keine Informationen beinhaltet, kann man folgende Varianten zu einem möglichen Hergang entwickeln:

- a) Die Arbeitspädagogin hat sich vor ihrem Weggehen an die Gruppe gewandt, sie hat ihre nachfolgende Abwesenheit eventuell mit der geschätzten Dauer mitgeteilt und hat Anweisungen für erste Vorbereitungen gegeben.
- b) Die Arbeitspädagogin hat ihre nachfolgende Abwesenheit (eventuell mit Dauer) kommuniziert und ist ohne Arbeitsanweisungen gegangen.
- c) Die Arbeitspädagogin ist, ohne Kontakt mit der Gruppe aufzunehmen, gegangen, die Einschätzung der Dauer, wie sie im Protokoll vermerkt ist, stammt von der Protokollantin.

Die anwesenden Jugendlichen bleiben laut Protokoll schweigend am Werkstisch sitzen (TnB1, Z. 24–25). Da sie keine Tätigkeit aufnehmen (TnB1, Z. 27–28), kann davon ausgegangen werden, dass keine Anweisungen gegeben wurden, da vermutlich zumindest die Praktikantin eine solche Aufgabe ausführen würde. Ob die Arbeitspädagogin sich vor ihrem Weggang überhaupt an die Gruppe gewandt hat, lässt sich anhand der Aufzeichnungen nicht feststellen.

Auffällig ist, dass alle Jugendlichen, einschließlich der Praktikantin, dasselbe Verhalten zeigen: Sie entwickeln keine Aktivitäten und nehmen auf keiner Ebene Kontakt zueinander auf. Stellt man sich eine ähnliche Situation in einem anderen Kontext vor, wie z.B. Schule oder freie Jugendarbeit, wird das Besondere an der Reaktion dieser Gruppe deutlich. Ein mögliches alternatives Verhalten wäre zum Beispiel:

a) die Arbeit selbstgesteuert vorzubereiten,

b) Aktivitäten zu zeigen, die eher persönlichen Interessen nachkommen, und ggf. andere Teilnehmende einschließen,

c) falls die Anwesenheit der Protokollantin hemmend auf eine Eigeninitiative wirkt, ist zumindest denkbar, dass die Jugendlichen verbal oder nonverbal miteinander Kontakt aufnehmen.

Die beobachtete Gruppe verhält sich jedoch geschlossen anders als in diesen denkbaren Szenarien. Die Geschlossenheit des Handlungsmusters deutet darauf hin, dass bei allen Beteiligten dieselbe Situationsdefinition vorliegt, die das Handeln bestimmt. Zunächst kann vermutet werden, dass eine allen bekannte explizite Verhaltensregel existiert, nach der ohne konkrete Aufgabenstellung durch die Arbeitspädagogin keine arbeitsbezogenen Handlungen erfolgen darf. Da auch die erst kurz in der Einrichtung tätige Praktikantin kein zur Gruppe abweichendes Verhalten zeigt, liegt die Annahme nahe, dass hier eine solche ausgesprochene, normative Regel – eine allgemeingültige Anweisung – das Handeln anleitet. Kurz gesagt: Die Gruppe tut nichts (Arbeitsrelevantes), weil sie (in Abwesenheit der Zuständigen) nichts tun darf.

Das erklärt allerdings noch nicht, warum nicht andere soziale Handlungen erfolgen, sondern auf die Abwesenheit der Arbeitspädagogin von jeder und jedem Einzelnen mit Rückzug und Passivität reagiert wird. Durch den Weggang ist also keine offene Situation mit unvertrauten Relevanzen entstanden, die von jeder Person individuell beurteilt und gemeistert werden muss und somit eine gewisse Variationsbreite von Handlungen zur Folge hätte. Vielmehr wird auf den Weggang der Arbeitspädagogin mit einem vorstrukturierten und für alle gültigen Handlungsmuster reagiert, das von einem völligen Erliegen sämtlicher Aktivitäten gekennzeichnet ist. Das Verhalten der Anwesenden kann als teilnahmslos beschrieben werden, wobei das Fehlen jeder Form des Kontaktes untereinander besonders auffällig ist.

Bis hierhin kann als gesichert angesehen werden, dass die Beteiligten auf der Grundlage eines geteilten Verständnisses handeln und demnach eine für sie angemessene Reaktion auf das Geschehen zeigen, was als typisch klassifiziert werden kann. Welcher Art dieses Verständnis – neben einer expliziten Anweisung, die Arbeit in Abwesenheit der Arbeitspädagogin nicht zu beginnen, – sein kann, ist noch unklar. Um den Deutungsrahmen, in dem beobachtete Verhaltensphänomene Sinn ergeben, zu rekonstruieren, kann es sinnvoll werden, wissenschaftliche Theoriepositionen als Kontextwissen heranzuziehen. Wie in Kapitel 3.5.2.1 dargelegt, bedeutet das Prinzip der Kontextfreiheit nicht notwendigerweise, dass wissenschaftliche Erklärungen, die sich auf den Untersuchungsgegenstand beziehen, ausgeklammert werden müssen. Das auffällige Verhalten der Gruppe in der Reaktion auf den Weggang der Arbeitspädagogin rückt das Beziehungsgefüge und seine Ausgestaltung in den Vordergrund. Da die Beziehungen zu sekundären Bezugspersonen besonders in der Heimerziehung bindungsrelevante Eigenschaften aufweisen (vgl. Brisch 2014, S. 15ff; Schleiffer/Müller 2002, S. 749ff; vgl. auch Kap. 4.1.2), kann eine bindungstheoretische Perspektive Aufschluss über Tiefendimensionen von sozialem Handeln liefern, die unter anderem konstitutiv für das beobachtete Verhalten sind.

In ihrer Studie „Die Bindungsrepräsentation von Jugendlichen in Heimerziehung“ kamen Roland Schleiffer und Susanne Müller zu dem Ergebnis, dass 70 von 72 untersuchten Jugendlichen über ein unsicheres Bindungskonzept verfügen (Schleiffer/Müller 2002, S. 755). Wenn jetzt davon auszugehen ist, dass – wie Schleiffer und Müller mit Bezug auf andere Untersuchungen anmerken – die „eigentliche Thematik der Jugendlichen im Heim die Suche nach tragfähigen, verlässlichen Beziehungen sei“ (ebd., S. 749), so kann gefolgert werden, dass die unsicheren Bindungskonzepte der beobachteten Jugendlichen eine maßgebliche Rolle in ihren sozialen Interaktionen spielen. Unter der Annahme, dass sich bei einer wiederholten Aktivierung der individuellen Bindungssysteme in der sozialen Gemeinschaft eine gemeinsame Struktur sozialen Handelns als Reaktion auf die aktivierende Situation entwickelt, wird davon ausgegangen, dass nicht nur individuelle Handlungen von bindungsrelevanten Aspekten geprägt sind, sondern dass sich auch Elemente von unsicheren, gestörten Bindungskonzepten in den überindividuellen, sozial geteilten handlungsanleitenden Strukturen finden lassen. Ein Hinweis darauf wäre das beobachtete geschlossene Verhalten der Jugendlichen, das in Teilen eine erstaunliche Ähnlichkeit zur reaktiven Bindungsstörung des „gehemmten Typus“ (vgl. von Klitzing 2009, S. 16ff) hat, die sich durch eingeschränkte Interaktion mit Gleichaltrigen, Beeinträchtigung des sozialen Spielens, Verlust oder Mangel an emotionalen Reaktionen sowie Apathie und eine „frostige Wachsamkeit“ (ebd., S. 18) auszeichnet.

Als ausschlaggebend für das Verhalten der Jugendlichen in der beobachteten Situation kann die Veränderung des Ablaufs zu Beginn des Arbeitstages vermutet werden, was sich vor allem mit der Abwesenheit der Bezugsperson für einen gewissen Zeitraum – einschließlich des reduzierten Kontakts zur Gruppe kurz vor ihrem Weggang – sowie der Anwesenheit einer fremden Person begründen lässt. Aufgrund des von allen Beteiligten in gemeinsamer Choreografie ausgeführten, beobachtbaren Verhaltens kann von einem sozialen Handeln mit bindungstheoretisch rekonstruierbaren Strukturdimensionen gesprochen werden, wobei die individuellen Beziehungsstile in einem gemeinsamen, sozial geteilten Handlungsmuster aufgehen. Unter der Maßgabe, dass Bindungsmuster „beziehungsspezifisch und nicht Individuumsspezifisch“ (ebd., S. 10) zu verstehen sind, d.h. dass ein Individuum zu verschiedenen Personen unterschiedliche Bindungsstile entwickeln kann, gerät die Struktur des Beziehungsgefüges zwischen der Arbeitspädagogin und den Jugendlichen in den Blick.

In der zweiten Hälfte der Sequenz, im Zeitraum zwischen 8:50 und 8:52 Uhr (TnB1, Z. 29–32), ist im Protokoll ein Kontakt vermerkt, der zwischen einem bereichsfremden Teilnehmer und einem der Anwesenden stattfindet.

*„Ein Teilnehmer aus einem anderen Bereich schaut kurz rein, es kommt zu kurzer Interaktion mit F. aus dem Holzbereich.“* (TnB1, Z. 29–30)

Das Protokoll gibt keine Auskunft über die Art der Interaktion, es wäre anzunehmen, dass es sich um einen kurzen Dialog handelt. Durch diese unerwartete Intervention wird das bis dahin vorherrschende Verhaltensmuster von F. unterbrochen. Die Situation öffnet sich auch für andere Gruppenmitglieder und bietet Anschluss für andere Handlungsvarianten, resp. einen Anstoß für eine andere Handlungskette.

*„Die Praktikantin spricht die Teilnehmerin V. bzgl. ihrer Pläne für heute an. Sie erhält eine kurze Antwort, es entwickelt sich aber kein Gespräch.“* (TnB1, Z. 31–32)

Der Impuls, der durch die Unterbrechung gesetzt wurde, wird von der Praktikantin aufgenommen, welche die bis dahin festgefügte Handlungsordnung durchbricht und ein Kontaktangebot an eine der Jugendlichen formuliert. Das Kontaktangebot wird zwar nicht ignoriert, aber durch die Kürze der Antwort zurückgewiesen. Die Tatsache, dass die Praktikantin als Erste und Einzige das Verhaltensmuster aus eigenem Antrieb modifiziert, aber mit ihrem Versuch keine wesentliche Veränderung im Verhalten der anderen Jugendlichen bewirken konnte, verweist zum einen auf ihre besondere Position innerhalb dieses Systems und belegt zum anderen, dass das Verhalten der Jugendlichen tatsächlich innerhalb eines

durch latente Regeln gestützten Rahmens stattfindet. Ihre besondere Position ergibt sich aus dem Grund ihres Aufenthaltes, der sie von den anderen Jugendlichen deutlich unterscheidet, und aus der Dauer ihres Involviertseins, denn als kurzzeitiger Gast ist sie vergleichsweise oberflächlich in die formalen und in die informellen Strukturen eingebunden.

Sie könnte als Grenzgängerin bezeichnet werden, durch deren (unzureichendes) Passungsverhalten Strukturen deutlicher zutage treten. Dass sie zunächst in ähnlicher Weise wie alle anderen Jugendlichen reagiert, stützt die These, dass es gültige Spielregeln und habituelle Übereinkünfte für diese Situation gibt, die sie zumindest oberflächlich auszubuchstabieren gelernt hat. Der Kontaktversuch, der auf die Unterbrechung folgte, verdeutlicht aber, dass diese Strukturen in ihrem Repertoire nicht verfestigt sind; mögliche andere Wahrnehmungen und Reaktionen sind für sie denkbar, wie zum Beispiel die Situation als offenen Begegnungsraum zu erleben und die Wartezeit mit Gesprächen zu überbrücken. Dies gilt nicht so für die anderen Jugendlichen, was das Scheitern ihres Kontaktversuches belegt. Für eine analysierende Betrachtung legt dieser Versuch erst die Stabilität der Handlungsmuster frei und das Beharren auf die etablierte Handlungsweise ist ein Indiz für die tiefe Verankerung der situativ stabilisierenden Muster einer einvernehmlichen Sichtweise. Alternative Perspektiven und Verhaltenskonzepte bieten demnach nicht die für ein sicheres Handeln notwendige Strukturstärke.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Gruppe in der beobachteten Situation ein durch Wiederholung verfestigtes, alternativloses und sehr stabiles Handlungsmuster zeigt, das der erfolgreichen Bewältigung der Situation dient. Diese Situation ist durch den Weggang der Arbeitspädagogin gekennzeichnet und das dort beobachtete, reaktive Gruppenverhalten weist starke Ähnlichkeiten mit einem aktivierten spezifischen (gestörten) Bindungsverhalten auf. Dabei erlaubt diese Interpretation des auffälligen Gruppenverhaltens natürlich keine fundierte entwicklungspsychologische Einschätzung, was auch hiermit nicht beabsichtigt ist. Vielmehr liefert sie einen Hinweis darauf, dass in den Interaktionen zwischen der Arbeitspädagogin und den Jugendlichen beziehungstheoretische Aspekte eine maßgebliche Rolle spielen können und dass sich zumindest bindungsmusterähnliche Strukturen als Teil der sozial geteilten, handlungsgenerierenden Sinnstrukturen innerhalb eines bestimmten Settings etabliert haben können.

Mit dem Blick auf das Beziehungsgefüge zwischen den Jugendlichen und sekundären Bezugspersonen ist nicht nur eine wertvolle Perspektive für die weitere Auswertung hinsichtlich handlungsanleitender Muster im zweiten Teil der Analyse gewonnen, sondern

auch für die Entwicklung einer Fallstrukturhypothese in den an den Pretest anschließenden Auswertungen.

### *Nadel und Faden*

Aufgrund der im ersten Teil der Analyse erfolgten Auswertung einer Gruppensituation wurde für den zweiten Teil, der Auswertung der Interaktionen zwischen der Arbeitspädagogin und einem bestimmten Jugendlichen, das Augenmerk auf die Gestaltung des Kontaktes zwischen der Arbeitspädagogin und dem Jugendlichen gelegt. Für die Rekonstruktion handlungsanleitender Muster wurde davon ausgegangen, dass eine Interaktion zwischen zwei Personen neben äußeren Faktoren wie Zeit, Raum, sozialen Strukturen und kulturellen Gepflogenheiten wesentlich durch erlernte Beziehungsmuster bestimmt wird. Dabei weisen pädagogische Situationen im Besonderen bindungsrelevante Aspekte auf, da hier Vertrauen und Zuwendung wichtige Grundlagen der Interaktionen sein sollten und als besonders wertvoll für die Entwicklungsprozesse angesehen werden (vgl. Trost 2014, S. 7; Kreutz/Trost 2014, S. 225; Schleiffer/Müller 2002, S. 749ff; Brisch 2014, S. 27).

Der zweite Teil der Auswertung beginnt mit dem letzten Teil der ersten Analysesequenz im Zeitraum zwischen 8:52 und 8:55 Uhr, in der das Eintreten eines weiteren Jugendlichen beschrieben wird.

*„8:52 Ein Teilnehmer kommt mit Arbeitsschürze über der Schulter herein und geht zügig in den rechten Teil des Werkbereiches, entzieht sich den Blicken, indem er hinter dem raumteilenden Regal bleibt.“ (TnB1, Z. 33–35)*

Der Teilnehmer bewegt sich relativ schnell durch den (für die Protokollantin und für die anderen Jugendlichen einsehbaren) Bereich zwischen der Tür und dem raumteilenden Regal, um sich im rechten Teil des Werkraumes aufzuhalten. Das hohe Regal verstellt den Blick auf ihn, durch diese Position wird jeder Kontakt mit den anderen Anwesenden verhindert. Im Protokoll wird die Vermutung notiert, dass er sich auf diese Weise den Blicken entziehen möchte (TnB1, Z. 34), was auf den Wunsch, sich verbergen zu wollen, hindeutet. Die Tatsache, dass sich alle anderen Teilnehmenden im linken Teil um den Tisch herum eingefunden haben und er zudem deutlich zu spät kommt, macht sein Verhalten jedoch besonders auffällig und würde eine solche Strategie (falls vorhanden) durchkreuzen. Ein Verhalten, das zunächst als ein „Sich-Verstecken“ gedeutet werden kann, wird durch das verspätete Eintreffen ins Gegenteil verkehrt: Es wird besonders wahrgenommen.

Aus den Protokollaufzeichnungen wird nicht deutlich, ob er die Abwesenheit der Arbeitspädagogin bemerkt hat. Es ist also denkbar, dass er

a) annimmt, die Arbeitspädagogin sei im linken Teil des Raumes.

b) weiß, dass die Arbeitspädagogin sich nicht im Werkraum befindet (weil er sie z.B. auf dem Weg gesehen hat).

Im ersten Fall, so könnte gefolgert werden, bewirkt sein Verhalten eine gesonderte Aufmerksamkeit, denn es wäre eine weitere zusätzliche Aufforderung notwendig, um ihn einzubeziehen. Sein Verhalten wäre appellativ zu verstehen. Im zweiten Fall wäre sein Verhalten eher als Separationsversuch bzw. als Absondern von der Gruppe zu werten und als Abwehr- oder Schutzmaßnahme zu verstehen.

Die zweite Analysesequenz beginnt mit der Rückkehr der Arbeitspädagogin und umfasst den Zeitraum zwischen 8:55 und 9:05 Uhr.

*„8:55 Frau K. ist wieder zurückgekehrt. Sie begrüßt den Nachzügler (es ist N.) und teilt mit einer kurzen Bemerkung den Teilnehmer F. aus dem Holzbereich zur Arbeit im rechten Teil des Raumes ein. N. und F. holen angefangene Arbeiten und richten sich im rechten Teil ein. N. hat ein ca. 60 cm langes Segelbootmodell vor sich, dessen Rumpf aus Pappmaché gefertigt ist, die Segel sind aus Baumwollstoff. Durch diese Aufteilung wird meine Beobachtung erschwert. Ich kann N. nur von hinten in ca. 5 m Entfernung sehen.*

*Frau K. wendet sich an V. „Was machen wir mit Dir?“ V. antwortet kurz mit: „Neue Eule.“ Beide gehen in den angrenzenden Raum mit dem Brennofen. Die Praktikantin sitzt mit einem anderen Teilnehmer weiterhin am Tisch. Sie hat jetzt eine Farbstiftarbeit vor sich, die sie fertigstellt. Der am Tisch sitzende Teilnehmer H. hat sich eine kleine Pappmaché-Figur geholt, an der er weiterarbeitet.*

*9:00 Ich setze mich um, damit ich beide Teile des Werkbereiches einsehen kann. N. sitzt vor dem Schiffsmodell, den Rücken zu mir, die Arme auf den Tisch gestützt. Frau K. geht zu ihm, spricht mit ihm. Ich verstehe nicht, worum es geht, die Entfernung ist zu groß.“ (TnB1, Z. 36–51)*

Mit der Rückkehr der Arbeitspädagogin verändert sich die Szenerie. Verschiedene Arbeiten werden hervorgeholt und weiterbearbeitet. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Arbeiten (Farbstiftarbeit, Keramik, Pappmaché) und dem Übergang in deren weitere Bearbeitung



entsteht fast der Eindruck einer Atmosphäre des freien Arbeitens. Zumindest steht die beobachtete geschäftige Situation in deutlichem Gegensatz zu der in der Eingangssequenz beschriebenen Aktivitätslosigkeit, was allerdings die These stützen würde, dass durch den Weggang der Arbeitspädagogin eine erhebliche Unsicherheit entstanden ist und Teile des Bindungssystems der Jugendlichen aktiviert wurden. Durch ihre Rückkehr ist die „Wippe“ (Brisch 2014, S. 15) zwischen dem Bindungssystem und dem „anderen motivationalen System, dem Erkundungssystem“ (ebd.) wieder in Bewegung geraten, was eigenständige Aktivitäten ermöglicht.

Der Nachzügler ist der Jugendliche, über dessen Verhaltensstruktur sich die Arbeitspädagogin und der Werkstattleiter durch die Beobachtungen und Auswertungen mehr Aufschluss erhoffen. Im Verlauf dieser Sequenz haben Frau K. und N. zweimal Kontakt, der jeweils von ihr ausgeht. Nach ihrer Begrüßung holt N. seine angefangene Arbeit und richtet sich einen Arbeitsplatz neben F. im rechten Teil des Werkraumes ein. Er beginnt jedoch nicht mit den nächsten Arbeitsschritten, seine Haltung – „die Arme auf den Tisch gestützt“ (TnB1, Z. 49) – lässt sich als abwartend beschreiben. Aus der Formulierung „geht zu ihm, spricht mit ihm“ (TnB1, Z. 50) lässt sich lediglich ableiten, dass Frau K. kurz darauf erneut Kontakt zu ihm aufnimmt und das Wort an ihn richtet. Ob sich ein Gespräch entwickelt, ist nicht vermerkt. Da der Beobachtungsfokus auf der Interaktion der beiden Beteiligten lag, ist jedoch anzunehmen, dass eine mögliche Antwort N.s protokolliert worden wäre. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass N. keine Antwort gab, also kein Dialog zustande kam.

Die dritte Analysesequenz betrifft den kurzen Zeitraum zwischen 9:05 und 9:10 Uhr.

*„9:05 Frau K., jetzt auf dem Weg in den anderen Teil des Raumes, fordert N. etwas lauter auf, in den anderen Teil zu wechseln. Sie könne ihm hier besser helfen. N. reagiert, indem er aufsteht und langsam, aber etwas ziellos durch den rechten Teil läuft. Er antwortet nicht. Frau K. fordert ihn stärker auf (kein Sichtkontakt), N. nimmt das Schiff und kommt in den anderen Bereich. Er setzt sich an den Tisch. Ich wechsele wieder meinen Platz. Frau K. erklärt N., wie er die kleine Stoff-Fahne an dem Schiff anbringen soll. N. hat keinen Blickkontakt mit mir. Er reagiert auf ihre Aufgabenstellung mit einem leichten Nicken. Dann steht er auf, läuft langsam los, kehrt nach wenigen Schritten aber zum Tisch zurück.  
Frau K.: „Hast Du den Faden?“, N.: „Weiß nicht welchen.“, Frau K.: „Hol doch mal den Nähkasten.“ N. steht auf, holt den Nähkasten.“ (TnB1, Z. 52–62)*

Zunächst fällt auf, dass die Arbeitspädagogin sich von ihm entfernt, während sie N. direkt anspricht,. Sie bindet seine Aufmerksamkeit nur durch ihre erhobene Stimme und setzt durch die Lautstärke und durch die Unterbrechung eines direkten Kontaktes ein klares Signal. Trotz der Begründung, ihm besser helfen zu wollen, kommt ihre Aufforderung mehr einer Anweisung als einem Angebot gleich. Ihr Handeln verdeutlicht zum einen, dass sie N. für fähig hält, ihre Aufforderung zu verstehen und zum anderen, dass sie „unbesehen“ erwartet, dass er ihr auch unmittelbar folgen wird. Berücksichtigt man zudem, dass N. sich den Arbeitsplatz, den er verlassen soll, selbst gewählt hat, so wird deutlich, dass Frau K. auf die gegebene hierarchische Ordnung abstellt und ihr Verhalten nicht oder nur in geringem Umfang begründen muss. N.s Reaktion zeigt, dass er sich zwar aufgefordert fühlt, etwas zu tun, der Aufforderung aber nur insofern nachkommt, als er sich erhebt und bewegt. Jedoch erfolgt keine zielführende Aktion, vielmehr lässt er die von der Arbeitspädagogin ausgedrückte Erwartung ins Leere laufen. Mögliche Gründe für sein Verhalten gehen aus dieser kurzen Sequenz nicht deutlich hervor. Vorstellbar ist, dass er

a) die Aufforderung nicht vollständig verstanden hat, also verwirrt ist,

b) die Aufforderung vollständig verstanden hat, aber nicht in den anderen Teil wechseln will – also eine Form der Weigerung zeigt, die nicht vollkommen als solche erkennbar wird oder werden soll.

Erst die Wiederholung der Aufforderung führt dazu, dass N. sein Schiffsmodell aufnimmt und in den anderen Teil des Werkraumes geht. Das Adjektiv „stärker“ kann sich auf eine weitere Erhöhung der Lautstärke beziehen. Zusammen mit der Beobachtung, dass Frau K. keinen Sichtkontakt mit N. hat und diesen auch nicht aufnimmt (um z.B. nachzuschauen, was los sein könnte), wird der Anweisungscharakter erneut deutlich. Gleichzeitig entsteht der Eindruck eines eingespielten Ablaufs. Es könnte also eine für beide gewohnte Situation sein, dass N. zunächst mit einer performativen Zurückweisung der Aufforderung reagiert und ihr erst bei einer nachdrücklichen Wiederholung nachkommt. N.s Reaktion ist damit als milde Form der Verweigerung zu interpretieren, auch wenn seine zunächst ungezielten Bewegungen zusätzlich aus einer momentanen Verwirrung resultieren können. Diese bewusste oder unbewusste Zurückweisung kann als Teil eines gewohnten Verhaltens- und Interaktionsmusters gedeutet werden, ebenso wie die sich verstärkenden Aufforderungen der Arbeitspädagogin.

Mit seinem Verhalten bindet N. in besonderem Maß die Aufmerksamkeit der Arbeitspädagogin und kann gleichzeitig ihre Erwartung, den Anforderungen zu entsprechen, kurzfristig unterlaufen. Und auch die eingangs beschriebene Szene seines verspäteten Eintreffens kann

als Versuch, Aufmerksamkeit zu erregen, gewertet werden und würde sich so ins Bild fügen. Seine Handlungen würden damit stärker auf eine persönliche Beziehungsebene abzielen, während Frau K., indem sie Anweisungen formuliert und diese nachdrücklich wiederholt sowie aus einem engen (Sicht-) Kontakt herausgeht, eher den Arbeitskontext und die hierarchische Struktur darin betont.

Die im Anschluss protokollierte Interaktion bestätigt die Annahme, dass sich ein gewohntes Muster im Kontakt zwischen der Arbeitspädagogin und dem Jugendlichen etabliert hat, welches in direktem Bezug zu seinem Handeln steht.

*„Frau K. erklärt N., wie er die kleine Stoff-Fahne an dem Schiff anbringen soll. N. hat keinen Blickkontakt mit ihr. Er reagiert auf ihre Aufgabenstellung mit einem leichten Nicken. Dann steht er auf, läuft langsam los, kehrt nach wenigen Schritten aber zum Tisch zurück.“ (TnB1, Z. 57–60)*

N. vermeidet den direkten Augenkontakt, reagiert aber auf die Anrede. Das leichte Nicken kann nicht nur Aufmerksamkeit signalisieren, sondern auch dass er die Ausführungen verstanden hat. Danach wiederholt sich das bekannte Verhaltensschema, indem N. auf die Aufgabenstellung mit Aufstehen und langsamen, ziellosen Bewegungen reagiert. Damit weist er die Erwartung an ein eigenständiges Aufnehmen der Tätigkeit, die aus mehreren Arbeitsschritten besteht, erneut performativ zurück.

Und es ist Frau K., die wiederum den Kontakt aufnimmt und jetzt ihr Verhalten anpasst, indem sie die komplexe Aufgabenstellung in eine konkrete und sehr viel einfachere Anweisung umwandelt:

*„Frau K.: ‚Hast Du den Faden?‘, N.: ‚Weiß nicht welchen.‘, Frau K.: ‚Hol doch mal den Nähkasten‘. N. steht auf, holt den Nähkasten.“ (TnB1, Z. 61–62)*

Hier wird zum ersten Mal ein Dialog zwischen N. und Frau K. protokolliert. Die einleitende Frage von Frau K. impliziert ihre Annahme, dass N. Kenntnis darüber besitzt, mit welcher Fadenart die Stofffahne angebracht werden soll und darüber hinaus, dass er selbstständig den Faden heraussuchen und zur Hand haben kann. Die Antwort „Weiß nicht welchen“ (TnB1, Z. 61) scheint wie ein verbales Äquivalent seiner bisherigen Zurückweisungen und auch hier geht die Arbeitspädagogin nicht näher auf die Äußerung ein. Sie modifiziert stattdessen ihre Anweisung dahingehend, dass kein bestimmter Faden, sondern das Nähkästchen geholt werden soll. Diese Reaktion ist schlüssig, wenn Frau K. das Verhalten von N. als milde Form

der Verweigerung deutet, denn in diesem Fall wäre eine Nachfrage nach seinen Schwierigkeiten mit der Bearbeitung der Aufgabenstellung überflüssig.

Als Zwischenergebnis wäre festzuhalten, dass ein Interaktionsschema sichtbar wird, in dem der Kontakt einseitig von der Arbeitspädagogin eingeleitet wird und N. erst nach einer Kontaktaufnahme, die durch eine Wiederholung oder Modifizierung der Anweisung intensiviert wird, arbeitsbezogen zu handeln beginnt. Die Arbeitspädagogin nimmt zwar wiederholt den Kontakt auf, dabei macht sie aber ein eher distanzierendes Beziehungsangebot und stellt ihr Verhalten tendenziell auf die gegebene hierarchische Ordnung ab. Die Verhaltensweisen N.s dagegen legen den Schluss nahe, dass er in der Kontaktgestaltung stärker auf eine Beziehungsebene abzielt, indem er die Aufmerksamkeit der Arbeitspädagogin länger binden möchte und gleichzeitig performativ ihre Handlungserwartungen zurückweist.

Die vierte Analysesequenz umfasst den Zeitraum zwischen 9:10 und 9:15 Uhr.

*„9:10 Nähkasten steht jetzt geöffnet neben N.; Frau K. steht in seiner Nähe und ist in einem kurzen Gespräch mit Herrn W., dem neuen Mitarbeiter in der Holzwerkstatt, der hereinkam. N. sitzt und hat die Arme verschränkt auf den Tisch gelegt.*

*Frau K. zu N: ‚Schneide Dir zumindest den Faden ab‘ und geht von ihm weg. N. zeigt zunächst keine Reaktion, dann schaut er zu mir, schaut wieder weg und legt den Kopf auf die verschränkten Arme, hebt den Kopf nach kurzer Zeit wieder. Frau K. spricht jetzt am Tisch mit V.; V. antwortet ihr.*

*Die Praktikantin zeigt allen ihre fertigen Farbstiftarbeiten. N. scheint kurz interessiert und schaut hin.“ (TnB1, Z. 63–72)*

In dieser Szene ist N. wieder in eine passive Haltung zurückgefallen. Die Arbeitspädagogin, deren Aufmerksamkeit zunächst bei ihrem Kollegen ist, wendet sich ihm mit einer knappen Anweisung zu, um sich dann anderen Teilnehmenden zu widmen. Mit dem Terminus „zumindest“ wird ein Absenken der Anforderungen deutlich markiert, gleichzeitig schwingt hier eine gewisse Missbilligung mit. Sowohl die Kürze des Kontakts als auch der verwendete Ausdruck „zumindest“ stützt die These, dass Frau K. davon ausgeht, dass N. die Erwartungen durchaus erfüllen könnte und dass sie sein Verhalten als eine Form der Verweigerung deutet.

N. reagiert in dieser Sequenz nicht mit einer auf die Aufforderung direkt zu beziehenden Bewegung. Er bleibt zunächst teilnahmslos, um dann zum ersten Mal einen Blickkontakt zur Protokollantin zu suchen. In nachfolgenden Protokolleinträgen ist vermerkt, dass N. immer

wieder die Protokollantin in den Blick nimmt, in seinem Ausdruck dabei jedoch indifferent bleibt. Und auch hier ist der Blickkontakt nicht ausreichend lang, um als Aufforderung zur Interaktion zu gelten, allerdings zeigt er an, dass sich N. der Anwesenheit der Protokollantin bewusst ist. Sein kurzes Aufschauen geht hier über in das Kopfablegen auf die verschränkten Arme – ein starker Ausdruck von Langeweile, Müdigkeit oder Desinteresse, der in dieser Situation zwar demonstrativ wirkt, von dem aber nicht klar zu sagen ist, ob er absichtsvoll in seiner Signalwirkung eingesetzt wird. Im Vergleich zum ziellosen Umherlaufen kann das Kopfablegen jedoch als – bewusste oder unbewusste – Steigerung seiner bisherigen performativen Antwort auf eine an ihn gestellte Erwartung gesehen werden. In dieser kurzen Sequenz scheint sich zudem zu bestätigen, dass N. sein Verhalten auf das Erlangen von Aufmerksamkeit ausrichtet, denn nicht nur Frau K. befindet sich in seiner direkten Nähe – mit seinem kurzen Blick zur Protokollantin hat er sich auch deren Aufmerksamkeit vergewissern können.

Zusammengefasst bestätigt sich die Annahme, dass N.s Handlungsantrieb in direktem Zusammenhang mit (dem Wunsch nach) Zuwendung und Aufmerksamkeit steht, die er erfährt. Gleichzeitig nutzt er nonverbale, performative Ausdrucksformen, um die an ihn gestellten Erwartungen zu unterlaufen und gleichzeitig die Aufmerksamkeit länger oder erneut zu binden. Diese Ausdrucksformen sind zunächst nicht eindeutig zu interpretieren, können sich jedoch zu einem klaren – wenn auch nicht unbedingt bewusst eingesetzten – Ausdruck der Unlust steigern. Denkbar ist sowohl, dass es sich um einen unbewussten, körperlichen Ausdruck handelt, als auch, dass N. sein Verhalten bewusst darauf ausrichtet, eine Reaktion hervorzurufen, um so die Arbeitspädagogin zur Kontaktaufnahme zu bewegen.

Das beobachtete Verhalten (N. wird nach einem Kontakt mit Frau K. aktiv und bricht seine Handlungen kurz danach ab, um sie nach einem erneuten Kontakt wiederaufzunehmen) wiederholt sich in weiteren Protokollpassagen:

*„Frau K. kommt zu N. und gibt ihm kurze Anweisungen. N. beginnt Versuche den Faden einzufädeln. Frau K. geht in den anderen Raumteil und spricht mit dem dort sitzenden Teilnehmer. N. legt Nadel und Faden weg. Er wiegt sich kurz vor und zurück, streckt sich.“ (TnB1, Z. 82–85)*

*„Frau K. steht wieder neben ihm. N. beginnt erneut, sich mit Nadel und Faden zu beschäftigen. Frau K. jetzt gibt sehr detaillierte Anweisungen (Fadenlänge, Fadenfarbe, welche Stichtart).“ (TnB1, Z. 90–92)*

*„Frau K. spricht jetzt mit V. Ich kann den Inhalt nicht verstehen. N. reagiert auf das Gespräch mit einem kurzen Lächeln. Er legt Nadel und Faden wieder weg, verschränkt die Arme auf dem Tisch [...].“ (TnB1, Z. 96–98)*

Während Frau K. sich anderen Teilnehmenden zuwendet und zudem in den anderen Teil des Raumes gewechselt ist (TnB1, Z. 101), hat N. vollständig seine Arbeit am Segelschiff eingestellt. Stattdessen zeigt er ein Verhalten, das schwierig einzuordnen ist. So gibt es Anzeichen für abwartende Nervosität, aber auch für Müdigkeit, Langeweile, Unlust und sogar Momente der Erstarrung, wie die folgende Textpassage zeigt.

*„N. zeigt weiterhin keine arbeitsbezogene Aktivität. Er streckt sich, gähnt. Er wiegt den Oberkörper kurz vor und zurück. Der Kopf liegt für ca. 10 Sekunden mit der Stirn auf der Tischplatte, dann kommt er wieder hoch. N. streckt sich. Die Knie bewegen sich leicht, dann kurze schnelle Bewegungen mit dem Bein/Fuß (Anmerkung: nervös?). Danach erscheint N. fast unbeweglich, der Blick geht starr nach vorne. Er legt den Kopf wieder auf die Unterarme.“ (TnB1, Z. 104–109)*

Die protokollierten Körperäußerungen weisen auf Unsicherheit und innere Spannung hin und zusammen mit dem erneuten und wiederholten Ablegen des Kopfes für kurze Zeit scheint sich hier ein generelles Unwohlsein in der Situation auszudrücken. Dafür sprechen auch die Momente der Erstarrung, die einem psychischen Heraustreten aus der Situation gleichkommen. Das Wiegen des Oberkörpers (das auch in anderen Protokollpassagen erwähnt wird), wie auch das Ablegen des Kopfes und die raschen Beinbewegungen können als unbewusste Versuche der Bearbeitung der beobachteten Spannung auf einer motorisch-expressiven Ebene gelesen werden und würden damit der Selbstberuhigung und Selbstvergewisserung dienen.

Erst die Zuwendung der Arbeitspädagogin unterbricht diese körperlichen Äußerungen, denn sobald sich deren Aufmerksamkeit wieder auf ihn richtet, fokussiert sich N.s Handeln kurzzeitig auf die Arbeit am Segelschiff. Nur um kurz darauf wieder damit aufzuhören und erneut den Eindruck von Nervosität, Spannung oder auch Unbehagen zu vermitteln.

*„Frau K. kommt wieder zu N., worauf N. Nadel und Faden wieder aufnimmt. Frau K. gibt eine sehr kleinteilige Anweisung: Faden abschneiden, einfädeln, Knoten am anderen Ende. Frau K. geht wieder weg.*

*N. hat den Faden noch in der Hand, seine Knie bewegen sich stärker, er scheint zu versuchen den Faden einzufädeln; es klappt nicht, er schneidet das Fadenende*

*glatt ab, arbeitet langsam weiter, versucht es erneut. Jetzt schaut er zu mir, seine Knie bewegen sich deutlich. (Anmerkung: unangenehme Situation?[...]).“ (TnB1, Z. 116–123)*

*„N. ist wieder ohne Aktivität, der Blick zunächst nach vorne, dann der Kopf auf Unterarme.“ (TnB1, Z. 125)*

*„Frau K. kommt wieder zu N., der Faden ist noch nicht eingefädelt, sie gibt Tipps: Noch mal glatt abschneiden, den Faden durch ‚Anlutschen‘ in Form bringen. N. nimmt keinen Blickkontakt auf, er gibt keine Antwort. Frau K. geht wieder weg, N. schneidet Faden ab, versucht erneut den Faden einzufädeln, kurzer Moment von Konzentration, er schafft es nicht, schüttelt den Kopf. N. legt Nadel und Faden wieder weg, der Oberkörper ist unbeweglich, Beine, Knie sind in Bewegung; er schaut zu mir.“ (TnB1, Z. 1534–140)*

*„Frau K. geht wieder zu N., sie steht zwischen mir und ihm, ich kann aber gut beobachten, sie beugt sich zu N. hinunter und fragt nach dem Problem, es entsteht ein kurzes Gespräch; N. versucht wieder einzufädeln, Füße sind gekreuzt. Frau K. geht weg, N. versucht weiter den Faden einzufädeln (Anmerkung: relativ lange).“ (TnB1, Z. 143–146)*

Die Phase eines längeren konzentrierten Versuchs der Aufgabenerfüllung steht deutlich im unmittelbaren zeitlichen Bezug zu einem Kontakt mit der Arbeitspädagogin, der über eine reine Anweisung hinausgeht und zugewandter ist, sodass ein Zusammenhang vermutet werden kann. Die Beobachtung, dass die unwillkürlichen Beinbewegungen ausgesetzt haben, kann ein weiterer Hinweis für den Wechsel in einen konzentrierten Zustand sein. Diese Protokollpassagen belegen nicht nur, dass N.s Aufnahme von arbeitsbezogenen Aktivitäten direkt in Zusammenhang mit einer Kontaktaufnahme durch Frau K. stehen, sondern bestätigen darüber hinaus, dass die Dauer seiner Bemühungen unmittelbar mit der Länge und Ausgestaltung der Zuwendung durch die Arbeitspädagogin in Beziehung steht.

Und auch die abschließende Betrachtung einer Protokollpassage lässt darauf schließen, dass N.s Handlungsmotivation entscheidend von der Ausgestaltung des Kontaktes durch die Arbeitspädagogin abhängt.

*„Frau K. kommt wieder an den Tisch und spricht mit H. N. ist immer noch dabei, den Faden einzufädeln, er schneidet das Ende glatt ab, Frau K. wendet sich ihm wieder zu, sie steht zwischen mir und ihm, beugt sich zu ihm herunter. H. steht jetzt auf der anderen Seite von N., es entwickelt sich ein Gespräch mit*

*Frau K., die sich wieder aufgerichtet hat; N. sitzt zwischen beiden, schaut nach vorne, er hat jetzt beide Hände in den Hosentaschen. N. schaut zu mir.“ (TnB1, Z. 147–152)*

Hier führt die Aufmerksamkeitsverlagerung von N. zu einem anderen Teilnehmer seitens der Arbeitspädagogin unmittelbar zum Abbruch der bis dahin ausgeführten Arbeitsschritte. Das Aufrichten der Arbeitspädagogin und die Unterhaltung über seinen Kopf hinweg verschärft das Moment des Abwendens. N. reagiert zudem mit in die Hosentaschen gesteckten Händen, was eine sehr deutliche Geste des Nichtstuns darstellt und gleichzeitig – wie schon das Wiegen des Oberkörpers und das Ablegen des Kopfes – auch als Form der Selbstvergewisserung gelesen werden kann.

Weitere Textpassagen zeigen eine Wiederholung des Interaktionsmusters, das kursorisch zusammengefasst im Wesentlichen durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet ist:

Es handelt sich um ein etabliertes Muster der Interaktion, bei dem die aktive Kontaktaufnahme einseitig von der Arbeitspädagogin ausgeht.

Arbeitsbezogene Handlungen von N. erfolgen ausschließlich im Zusammenhang mit einem vorangegangenen Kontakt zur Arbeitspädagogin.

Die Dauer dieser Handlungen und die Intensität der Konzentration von N. hängen von der Ausgestaltung des Kontaktes durch die Arbeitspädagogin ab. Aufmerksamkeit und Zuwendung sind somit die entscheidenden Faktoren für N.s arbeitsbezogenes Handeln.

N. bindet die Aufmerksamkeit der Arbeitspädagogin durch milde Formen der Verweigerung. Gleichzeitig weist er damit die gestellten Anforderungen zurück und sorgt für ein Absenken des Anforderungsniveaus.

Beobachtungen weisen auf innere Spannungen hin, die sich in unwillkürlichen Gestiken und Mimiken äußern, die in nicht eindeutig zu bestimmende Handlungen übergehen und durch einen intensiveren Kontakt kurzzeitig abgeschwächt werden können.

Die Arbeitspädagogin fokussiert stärker auf den Arbeitskontext. Sie weist trotz der häufig wiederholten Kontaktaufnahme einen intensiveren Kontakt auf der persönlichen Ebene zurück und macht ein eher distanziertes Beziehungsangebot.

N. geht es um die Gestaltung der persönlichen Beziehungsebene, um eine stärkere Bindung der Arbeitspädagogin an ihn, um das Erlangen von Aufmerksamkeit und Zuwendung. Er weist



den Kontakt auf der Arbeitsebene zurück und versucht – auch über Formen der Verweigerung – die Beziehung in seinem Sinn zu gestalten.

### **6.2.3 Zusammenfassungen beider Auswertungsansätze**

#### *Distanz als Hindernis und Chance*

Mit der ersten Analyse hinsichtlich der Position der Protokollantin in der Beobachtungssituation lässt sich eine Distanziertheit zum Sozialgefüge des Forschungsfeldes rekonstruieren. Die Protokollantin nimmt sich selbst als legitimierungsbedürftige Außenseiterin wahr, die nicht aktiv in die Abläufe und Handlungsroutinen eingebunden wird. Neben den damit verbundenen Handlungsunsicherheiten kann aber auch gerade die Perspektive der Außenstehenden einen genaueren Blick auf Geschehnisse und Ereignisse ermöglichen. Insbesondere wenn es darum geht, Auffälligkeiten auszumachen, das Besondere einer Situation zu erkennen und auch Neues zu entdecken, kann ein geringeres Involviertsein vorteilhaft sein.

#### *Beziehungsebene als handlungsbedingender Faktor*

In der Analyse der Interaktionsmuster konnte die im ersten Auswertungsschritt generierte Annahme, dass beziehungstheoretische Aspekte – vor allem in der Interaktion mit der sekundären Bezugsperson – einen wichtigen Bestandteil der handlungsanleitenden Strukturen der Jugendlichen bilden, durch den zweiten Auswertungsteil gestützt werden. Es konnte durch die sequenzielle Analyse der Protokollpassagen rekonstruiert werden, dass das Beziehungsgefüge zwischen der Arbeitspädagogin und dem Jugendlichen einen deutlichen Einfluss auf die Handlungen des Jugendlichen nimmt. Hierbei spielen die Ausgestaltung der Beziehung hinsichtlich Dauer und Intensität des Kontaktes durch die Arbeitspädagogin in Verbindung mit dem besonderen Bindungswunsch des Jugendlichen die entscheidende Rolle. Damit konnte die Beziehungsebene als eine bedeutende Analysedimension für weitere Auswertungen identifiziert werden.

Diese Ergebnisse des Pretests sind zudem vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.2.2 dargelegten Merkmale und Strukturelemente von Kompetenzen schlüssig und nachvollziehbar. Hier wären zunächst die Merkmale Handlungsbezug sowie der Situations- und Kontextbezug zu nennen. Kompetenz – begriffen als durch Handlung erworbenes inneres Potenzial – kann nur in Bezug auf die jeweilige Situation, in der sie erworben und in der sie zur Anwendung kommt, betrachtet werden. Für die Beurteilung des situativen Kontextes sind die Wahrnehmung und Beurteilung einer Situation durch das Individuum entscheidend, wobei das spezifische

Beziehungsgefüge – und wie es sich für das handelnde Individuum darstellt – einen wesentlichen Handlungskontext bildet. Besonders in der Interaktion mit Bezugspersonen werden innere Dispositionen herausgebildet, die auch zukünftig wahrnehmungs-, urteils- und handlungsanleitend wirken. Der Wirkungszusammenhang zwischen der Beschaffenheit der inneren Dispositionen und der Beschaffenheit der Beziehungsstruktur als situativer Handlungskontext wird mit Bezug auf die Ausführungen zu den motivationalen und emotionalen Strukturelementen der handlungsanleitenden Dispositionen besonders deutlich.

Verkürzt dargestellt, führen Anreize aus der Umwelt in Verbindung mit einem Willen zum Handeln zu einer Mobilisierung von Kompetenzen. Der Wille ist dabei abhängig von der „situativen Herausforderung und deren kontextueller Einbindung.“ (Grunert 2012, S. 67). Emotionen determinieren die Wahrnehmung, regulieren zudem den Zugang zum Kompetenzpotenzial und werden ihrerseits durch den Handlungskontext aktiviert – und hier im Besonderen durch die situativ gegebenen Beziehungsstrukturen. Die Mobilisierung von Kompetenzen ist maßgeblich durch ebendiesen Wirkungszusammenhang zwischen inneren Dispositionen und relevantem Beziehungsgefüge bestimmt. Und auch der Erwerb von Kompetenzen, der ebenfalls nur durch ein aktives Handeln erfolgen kann, ist unter Einbezug des in der Situation wirksamen Beziehungsgeflechts zu betrachten. Und damit können beziehungstheoretische Perspektiven – auf der Basis der in Kapitel 4.2.2 ausgeführten kategorialen Bestimmungen von Merkmalen und Strukturelementen – einen vertieften Blick auf die Bedingungen und komplexen Prozesse des Erwerbs von Kompetenzen und ihrer Anwendung gewähren.

## **7 QUALITATIV-EMPIRISCHE STUDIE – FELDUNTERSUCHUNG ZUR NUTZUNG EINES AUßERSCHULISCHEN PROJEKTANGEBOTS DURCH JUGENDLICHE**

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln das Forschungsfeld erläutert sowie der Forschungsplan, die Forschungsfragen und Forschungsmethoden vorgestellt wurden, soll hier die qualitativ-empirische Untersuchung zur Nutzung des Projekts durch die Jugendlichen in ihren einzelnen Auswertungsschritten dargestellt werden. Dabei wird die Auswertung der Anfangssequenz des ersten Protokolls im Hinblick auf die Positionierung der Protokollantin im Forschungsfeld nach einer kurzen zusammenfassenden Erläuterung der wichtigsten Eckpunkte der Datenerhebung (Kap. 7.1) und noch vor der Analyse zum Zwecke der Entwicklung einer Fallstrukturhypothese zusammengefasst (Kap. 7.2.1). Dieser erste Auswertungsschritt schließt sich dem Vorgehen im Pretest an und ist der notwendigen Sorgfalt, Transparenz und Selbstreflexion geschuldet, die in qualitativen Verfahren die wissenschaftliche Güte absichert.

Die nachfolgenden Auswertungsschritte zielen auf eine schlüssige und nachvollziehbare Rekonstruktion handlungsanleitender Strukturen ab, die sowohl als bestimmend für den analysierten Einzelfall gelten, als auch generalisiert werden können. Diese Analyse beginnt mit der protokollierten Eröffnung der Handlungspraxis, was forschungsstrategisch damit begründet werden kann, dass sich gerade in diesen Anfangssituationen grundlegende Strukturen besonders deutlich zeigen können: „Denn gerade bei der Eröffnung schließt diese Praxis schon viele Optionen aus und konturiert dadurch besonders markant ihre Selektivität und Besonderheit.“ (Wernet 2006, S. 61)

Basierend auf der Auswertung der Eröffnungssequenz wird eine spekulative Fallstrukturhypothese formuliert (Kap. 7.2.2), die im Zuge der nachfolgenden Auswertungen überprüft und zu einer komplexeren Strukturbestimmung entwickelt wird. Die sehr frühe Hypothesenbildung ist aufgrund der begrenzten Datenlage spekulativ zu nennen, allerdings auch kennzeichnend für eine sequenzanalytische Vorgehensweise. Oevermann verweist darauf, „möglichst schnell zu reichhaltigen, falliblen, das heißt auch: spekulativen Strukturhypothesen“ (Leber/Oevermann 1994, S. 389) zu gelangen und auch Wernet spricht davon „möglichst früh, möglichst riskante, d.h. folgenreiche Fallhypothesen zu generieren“ (Wernet 2006, S. 68). Im Laufe des weiteren Auswertungsprozesses wird diese frühe Hypothese überprüft, d.h. entweder „gehaltvoll“ (ebd.) verworfen oder aber kumulativ zu einer Fallstruktur weiterentwickelt.

Da die vorliegende Studie multimethodisch angelegt ist, wurde zur Überprüfung sowohl weiteres Text- als auch Bildmaterial herangezogen und es kam neben der sequenziellen Analyse auch eine bildanalytische Methode zum Tragen. Die Ergebnisse der Überprüfungen können sich im Hinblick auf die hypothetische Fallstruktur entweder als falsifikationswirksam erweisen oder aber noch zusätzliche Erweiterungen nach sich ziehen. In der vorliegenden Studie konnte die Fallstrukturhypothese über die Ausdeutung weiterer relevanter Sequenzen aus den Protokollen der teilnehmenden Beobachtungen (Kap. 7.3) und die Auswertungen ausgewählter fotografischer Arbeiten (Kap. 7.4) weiter angereichert werden. Die bis zu diesem Punkt der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse werden in einem vorläufigen Resümee zusammengefasst (Kap. 7.5).

Um die Untersuchungsergebnisse breiter abzusichern, wurden die fotografischen Selbstinszenierungen zweier weiblicher Jugendlicher mithilfe der kontextbezogenen Bildinterpretation ausgewertet und die Analyseergebnisse ebenfalls im Hinblick auf die Fallstrukturhypothese interpretiert (Kap. 7.6). Im letzten Teil der Untersuchung wurden die Transkripte der Interviews einer Betrachtung unterzogen, die sich an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert (Kap. 7.7). Daran anschließend werden die gewonnenen Forschungsergebnisse in prägnanten Aussagen zusammengefasst (Kap. 7.8). Das Kapitel schließt mit dem Rekapitulieren der Forschungsfragen und der Formulierung der durch die Untersuchung gewonnenen Antworten ab (7.9).

## **7.1 Datenerhebung**

Durch den Pretest konnte nicht nur die teilnehmende Beobachtung als Instrument der Erhebung, sondern auch die sequenzielle Analyse als Mittel der Auswertung erprobt werden. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse, die sich auf den Umgang mit den Daten und deren Aufbereitung sowie auf die Kalibrierung des Auswertungsinstrumentes beziehen, flossen in die Datenerhebung und die Datenanalyse der nachfolgenden Untersuchung ein. So wurden beispielsweise im Zusammenhang mit den teilnehmenden Beobachtungen und den Interviews deutlich mehr personenbezogene Daten (wie Alter und Zuordnung zu Arbeitsbereichen) ermittelt sowie alle Mitwirkenden – einschließlich der Forscherin und der Protokollantin – pseudonymisiert.

Wie schon im Pretest fanden die teilnehmenden Beobachtungen in einem natürlichen Umfeld als nicht verdeckte Untersuchung mit einem geringen Partizipationsgrad der beobachtenden Instanz statt, was bedeutet, dass die Jugendlichen über die Beobachterin und ihre Rolle

informiert wurden, wodurch die Protokollnotizen für alle sichtbar vorgenommen werden konnten. Gleichzeitig war die Beobachterin nicht aktiv am Geschehen beteiligt, konnte aber von den Jugendlichen angesprochen werden. Die Aufzeichnungen wurden unsystematisch erstellt und enthalten neben Selbstbeobachtungen auch Beobachtungen zur Auswirkung der Beobachtungssituation auf die beforschten Jugendlichen.

Für die Studie wurden insgesamt drei teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, die ganztägig stattfanden und sich zeitlich über den Gesamtverlauf des gestalterischen Projekts verteilen. Die erste teilnehmende Beobachtung vom 05.12.2016 beschreibt den ersten Tag des untersuchten gestalterischen Projekts, der in den trägereigenen Räumen in Biebertal stattfand. Das Protokoll dieser Beobachtung ist am ausführlichsten und in der Auswertung im Hinblick auf die Entwicklung einer Fallstrukturhypothese von entscheidender Bedeutung. Die zweite teilnehmende Beobachtung (TnB3) wurde am 12.12.2016 von 9:20 bis 14:55 Uhr in den Räumen des Atelierhauses „neun10räume“ in Gießen durchgeführt, während die dritte teilnehmende Beobachtung (TnB4) am letzten Projekttag, dem 19.12.2016, von 8:45 bis 15:45 Uhr wieder in den Räumen des kooperierenden Trägers, der Evenius Sonnenstrasse GmbH, erfolgte.

Es wurden insgesamt vier Interviews geführt, die sich vom Zeitpunkt und der Vorgehensweise unterscheiden. Die ersten beiden Interviews wurden als unstrukturiertes, offenes Gespräch am letzten Projekttag, dem 19.12.2016, mit jeweils zwei Personen geführt und sollten die noch frischen Eindrücke der Jugendlichen einfangen. Vier Monate später sollten eher nachhaltige Erinnerungen und Erfahrungen erfasst werden. Diese Interviews wurden mit einem Leitfaden und Stichwortkarten, die als Stimuli eingesetzt wurden, durchgeführt. Am 18.04.2017 wurden vier Jugendliche interviewt, von denen drei auch im Dezember an der Befragung teilnahmen. Eine Woche später, am 25.04.2017, waren drei Jugendliche zu einem Interview bereit, von denen ein Jugendlicher sich bereits an den ersten Interviews beteiligt hatte (vgl. Kap. 3.5.1.3). Das Bildmaterial wurde nicht für eine Auswertung gesondert erhoben, wie dies mit den teilnehmenden Beobachtungen und den Gruppeninterviews der Fall war, sondern entstand als Arbeitsergebnisse im Laufe des kunstpädagogischen Projekts.

## **7.2 Zwei Ansätze zur Auswertung des Protokolls der ersten teilnehmenden Beobachtung**

Die erste teilnehmende Beobachtung (TnB2) beschreibt den Beginn des gestalterischen Projekts in den Räumen der Kreativwerkstatt des Trägers im Zeitraum von 8:45 bis 15:45 Uhr.

An diesem ersten Projekttag haben zehn Jugendliche teilgenommen, die zu Beginn des Protokolls mit den anderen Anwesenden pseudonymisiert vorgestellt werden. Insgesamt nahmen zwei weibliche Jugendliche im Alter von 21 und 24 Jahren teil sowie acht männliche Jugendliche im Alter zwischen 17 und 23 Jahren. Jeweils drei Jugendliche waren zurzeit des Projekts dem Kreativbereich und der Hauswirtschaft zugeordnet, zwei Jugendliche kamen aus dem Holzbereich und jeweils ein Jugendlicher kam aus der Computer-AG und dem Bereich der Gartenpflege/Hausmeistertätigkeiten. Andere Anwesende waren die Arbeitspädagogin, ein Jahrespraktikant und die Forscherin in der Funktion als Lehrkraft. Die Räumlichkeiten des Kreativbereichs sind, wie schon in den Ausführungen zum Pretest beschrieben, durch ein hohes Regal in der Mitte in zwei Teilbereiche getrennt. In den Regalfächern befinden sich verschiedene von den Jugendlichen hergestellte Keramiken. Lokaladverbien in den räumlichen Beschreibungen wie links und rechts beziehen sich immer auf die Perspektive vom Eingang aus mit Blick in den Werkraum.

Die Analyseperspektive konzentriert sich wesentlich auf die Interaktionen zwischen den Jugendlichen und der Forscherin, die hier als anleitende pädagogische Fachkraft tätig ist, womit auch die Forscherin selbst sowie ihre Handlungen zum Beobachtungsgegenstand werden. Da grundlegende handlungsbedingende Strukturen oftmals direkt zu Beginn besonders wirksam sind, sollte den Anfängen von Handlungsabfolgen besondere Beachtung geschenkt werden (vgl. Leber/Oevermann 1994, S. 388; Wernet 2006, S. 61). Die Auswertung beginnt mit der Analyse der ersten semantischen Einheit im Protokoll der ersten teilnehmenden Beobachtung im Rahmen der Studie vom 05.12.2016 (TnB2). Anhand einer extensiven Auswertung der Protokollpassage der ersten Interaktionseinheit wird der erste Entwurf zu einer Fallstrukturhypothese entwickelt. Im nächsten Schritt werden relevante nachfolgende Passagen des Protokolls zur Überprüfung herangezogen und im weiteren Vorgehen auch Auszüge der Protokolle der beiden anderen teilnehmenden Beobachtungen (Kap. 7.3).

Zunächst wird jedoch – wie schon im Pretest – die Situierung der Protokollantin im Forschungsfeld rekonstruiert, um eine Einschätzung hinsichtlich der Beobachtungsperspektive zu erhalten. Im Unterschied zum Pretest wurden die teilnehmenden Beobachtungen in der eigentlichen Studie von einer studentischen Hilfskraft vorgenommen, die zwar Erfahrungen mit dem Erhebungsinstrument und auch Einblick in die Arbeitsfelder und Aufgabenbereiche der Institution hatte, jedoch noch relativ unvertraut mit dem Forschungsfeld an sich und mit den einzelnen Jugendlichen war (vgl. Kap. 3.4.2).

Die erste Protokollsequenz enthält jedoch noch keine Beobachtungen hinsichtlich einer Interaktion zwischen den Jugendlichen untereinander oder mit der pädagogischen Fachkraft, weshalb sie der Rekonstruktion der anfänglichen Position der Protokollantin im Forschungsfeld dient. Da ein Protokolltext keine „objektive Wahrheit“ wiedergeben kann, ist die Perspektive der Beobachterin vorab zu klären. Eine solche Vorgehensweise trägt – wie schon erwähnt – in erster Linie dazu bei, die Güte der Untersuchung abzusichern, kann aber unter Umständen auch zusätzliche Erkenntnisse liefern.

### 7.2.1 Position der Protokollantin

Die erste Analysesequenz des Protokolls bezieht sich auf einen kurzen Beobachtungszeitraum zu Beginn des Projekttag.

*„08:45 Ich betrete die Werkstatt. Petra Koll und die Teilnehmenden des Projektes finden sich um einen Tisch in der linken Raumhälfte ein. Die vom letzten Freitag gestapelten Hocker werden ausgeteilt, die Teilnehmenden setzen sich um den Tisch. Ich hole meinen Block und einen Stift hervor und stelle mich an die Fensterfront auf der linken Seite des Raumes. Anwesend sind nun Petra Koll (im Folgenden: Petra), Frau Markstein (im Folgenden: Frau M.), Herr Pfeiffer (im Folgenden: Herr P.) und neun Teilnehmende.“* (TnB2, Z. 1–6)

Angelehnt an die Vorgehensweise der Objektiven Hermeneutik wurden diese ersten sechs Zeilen des Protokolls in fünf einzelne Sequenzen unterteilt und – angefangen mit der ersten Sequenz – auf mögliche Deutungen hin untersucht.

*„Ich betrete den Werkstattraum.“* (TnB2, Z. 1)

Diese erste Sequenz ist der Beginn der protokollierten Beobachtung und beginnt nach dem Vermerk der Uhrzeit mit „Ich“. Die Sequenz beschreibt den Eintritt der Protokollantin in den Werkstattraum und damit in die zu beobachtende Situation. Der Satz beinhaltet eine Selbstbeobachtung und gibt ihre eigene Handlung wieder. Die Protokollantin betritt als Einzelperson, getrennt von möglichen anderen Eintretenden, den Werkstattraum.

Neben der Erklärung, dass die Protokollantin in der Situation wirklich allein ist, was eher unwahrscheinlich sein dürfte, kann es für diese Schilderung verschiedene denkbare Gründe geben. So kann die Formulierung bedeuten, dass (a) das Eintreten in einer zeitlichen Abfolge geschah, die Protokollantin mit einem zeitlichen Abstand zu anderen die Werkstatt betrat und ihr Protokoll somit auf einen chronologischen Ablauf Bezug nimmt. Allerdings legt die

Satzstellung zu Beginn des Protokolls und der mit dem ersten Lexem verbundene Verweis auf sich selbst eine weiterführende Bedeutung nahe.

In Verbindung mit der impliziten Angabe eines Ortswechsels ergibt sich (b) eine andere mögliche Sinnauslegung: Die Protokollantin beschreibt das Übertreten der Schwelle zu einem Raum, der sich von ihrem vorherigen Aufenthaltsort unterscheidet. Sie betritt dabei nicht nur einen physikalisch sich unterscheidenden Raum, sondern auch einen anderen Kontext. Der Moment des Überschreitens einer Schwelle in diesem Sinn wird in der Regel mit einem mehrdeutigen Zustand verbunden und kann mit Gefühlen der Verunsicherung und Desorientierung behaftet sein. Zieht man jetzt zusätzlich – wie in Kapitel 3.4.2 geschildert – in Betracht, dass die Protokollantin zu diesem Zeitpunkt mit den Örtlichkeiten noch nicht sehr vertraut war, die Beteiligten bis auf eine Jahrespraktikantin und die projektdurchführende Lehrkraft nicht näher kannte und zwar vertraut mit empirischen Erhebungsverfahren, jedoch nicht unbedingt routiniert in der Rolle der teilnehmenden Beobachterin war, so kann man dem Eintritt in den Werkstattraum durchaus liminale Qualitäten zuschreiben. Zu diesem Zeitpunkt betritt sie tatsächlich „Neuland“, was in der prominenten Stellung des Satzes und dessen Formulierung zum Ausdruck kommt.

In einer anderen Sichtweise (c) ist dieser Satz als Ausdruck einer gefühlten Unterscheidung zwischen sich selbst und den anderen zu lesen. In diesem Fall geben der Satz und seine Stellung im Text weitere Hinweise auf eine Einordnung der Situation und der eigenen Beteiligung darin. Die Protokollantin beginnt ihre Beobachtung nicht nur mit der deutlichen Markierung einer Differenz, sie stellt ihre eigene Handlung dem übrigen Geschehen sogar voran: „Ich betrete den Werkstattraum“. Damit erhält der Satz die Bedeutung einer Eröffnung. Verbunden mit ihrer Rolle als Beobachterin erweckt er Assoziationen zum Beginn von Theateraufführungen oder Sportveranstaltungen, die beginnen, sobald sich die Ränge gefüllt haben. Die Protokollantin betritt den Schauplatz einer demnächst stattfindenden Aufführung. In der Rolle des Publikums erlebt sie sich selbst getrennt von den aufführenden Akteuren bei einem gleichzeitigen Eintritt.

*„Petra Koll und die Teilnehmenden des Projekts finden sich um einen Tisch in der linken Raumhälfte ein.“ (TnB2, Z. 1–2).*

Der nächste Satz führt die Unverbundenheit der Beobachterin mit den anderen Beteiligten weiter aus. Die Formulierung „finden sich um einen Tisch in der linken Raumhälfte ein“ impliziert das Eintreten der übrigen Anwesenden in den Raum als schon geschehen oder aber gerade geschehend. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Protokollantin sich nicht zu den sich



einfindenden Personen zählt, sondern die Bewegung der anderen von einem gesonderten Standpunkt aus beobachtet. Mit dem Einfinden „um einen Tisch“ wird ein gemeinsames Ziel der Bewegungen aller beobachteten Personen angegeben, was deren – zunächst situative – Zusammengehörigkeit andeutet. Damit wäre die Annahme von einem sich konstituierenden Unterschied zwischen Beobachterin und Beobachtenden (c) gestützt.

Allerdings enthält der zweite Satz noch eine weitere deutliche Differenzierung: Mit der Formulierung „Petra Koll und die Teilnehmenden des Projektes“ wird eine Person herausgenommen, personalisiert und der Gruppe vorangestellt, während alle anderen Anwesenden in der undefinierten Masse der „Teilnehmenden“ verbleiben. Im Anschluss an die mögliche Deutung des ersten Satzes als eröffnendes Element und der Konstituierung der Protokollantin in der Rolle des Publikums wird hier eine Handlungsfigur eingeführt und eine Hierarchisierung vorgenommen. Durch den Namen wird sie den „Teilnehmenden“ nicht nur individualisiert gegenübergestellt, sondern ihr wird eine besondere Bedeutung verliehen. Bezieht man jetzt die Überlegungen zur Liminalität der Situation (b) mit ein sowie die Tatsache, dass die namentlich Genannte die projektdurchführende Lehrkraft ist und damit von allen Anwesenden für die Protokollantin die vertrauteste Person, so erklärt sich hieraus ihre besondere Rolle. In der noch ungewohnten Position einer teilnehmenden Beobachterin in einem zudem unvertrauten Feld ist eine bekannte Person ein fester Bezugspunkt.

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass die Protokollantin sich auf unvertrautem Terrain bewegt und sich zunächst an der Lehrkraft als einer ihr vertrauten Person orientiert. Allerdings ist sie bemüht aktiv, ihre Rolle als Beobachterin einzunehmen, indem sie sich als getrennt von den anderen Akteurinnen und Akteuren begreift und die Handlungsabläufe von einer peripheren Position aus verfolgt. Die Situation insgesamt ist zu diesem Zeitpunkt jedoch noch mehrdeutig und wenig vorstrukturiert.

*„Die vom letzten Freitag gestapelten Hocker werden ausgeteilt, die Teilnehmenden setzen sich um den Tisch.“ (TnB2, Z. 2–3)*

Der erste Teil des Satzes scheint im Widerspruch zur Annahme zu stehen, dass sich die Protokollantin in einer ungewohnten Umgebung befindet. Die Feststellung, dass die Stühle am Freitag der vorangegangenen Woche aufgestapelt wurden, setzt ein spezifisches Vorwissen voraus, das umso selbstverständlicher erscheint, als es keiner weiteren Erklärung zu bedürfen scheint. Neben der Deutung, dass die Protokollantin doch vertrauter mit dem Umfeld ist als angenommen, wäre es allerdings auch möglich, dass sie implizit von zurückliegenden Erfahrungen mit dem Besuch von Werkräumen ausgeht. So werden zum Beispiel in der Schule

oder auch in Handwerksbetrieben die letzten Stunden vor dem Wochenende genutzt, um die notwendige Ordnung für einen reibungslosen Start in die nächste Arbeitswoche wiederherzustellen. Der Satzbeginn muss also nicht unbedingt die Annahme entkräften, dass die Umgebung an sich unvertraut ist, er weist allerdings darauf hin, dass sich bekannte Elemente darin befinden, die der Protokollantin einen Anschluss an vertraute Ordnungsstrukturen ermöglichen.

Im Protokoll steht, dass die nicht näher charakterisierte Gruppe der „Teilnehmenden“ sich geschlossen hinsetzt. Die Vermutung liegt nahe, dass sowohl die Protokollantin als auch die projektdurchführende Lehrkraft zunächst stehen bleiben.

*„Ich hole meinen Block und einen Stift hervor und stelle mich an die Fensterfront auf der linken Seite des Raumes.“ (TnB2, Z. 3–4)*

Im nächsten Satz beschreibt die Protokollantin, wie sie ihr Arbeitswerkzeug (Stift, Block) bereitlegt und welche Position sie im Raum einnimmt. Hier stützt die Formulierung „und stelle mich an die Fensterfront“ (TnB2, Z. 4) die Annahme, dass sie sich im Gegensatz zu den „Teilnehmenden“ nicht setzt.

Darüber hinaus beschreibt sie ihre exakte Position im Raum. Sie stellt klar, von welchem Standpunkt aus sie ihre Beobachtung aufnimmt, was darauf schließen lässt, dass die Protokollantin mit Ernsthaftigkeit an ihre Aufgabe herangeht und sich um eine professionelle Haltung bemüht.

*„Anwesend sind nun Petra Koll (im Folgenden: Petra), Frau Markstein (im Folgenden Frau M.), Herr Pfeiffer (im Folgenden: Herr P.) und neun Teilnehmende.“ (TnB2, Z. 5–6)*

In dieser Passage werden weitere Anwesende namentlich eingeführt und die Protokollantin nimmt sprachlich verschiedene Unterscheidungen vor. In Zeile 5 beginnt eine Aufzählung der Anwesenden, die mit der namentlich schon genannten Lehrkraft anfängt. Nach der Namensnennung wird in Klammern die für den Rest des Protokolls gültige Abkürzung angegeben. Auffällig ist hier, dass die namentliche Aufzählung nur einen kleinen Teil der Anwesenden betrifft, so werden nur zwei weitere Personen aus der anonymen Gruppe der „Teilnehmenden“ benannt. Nach diesem weiteren Schritt der Differenzierung werden die verbleibenden „Teilnehmenden“ erstmalig zahlenmäßig erfasst. Damit ist diese Gruppe durch ein implizites Ausschlussverfahren und die daraus resultierende endgültige Anzahl der Personen definiert. Eine weitere Charakterisierung (nach Alter, Geschlecht, u.a.) findet nicht statt.

Durch ihren Nachnamen und die förmliche Anrede Herr und Frau sind die beiden zuletzt genannten Personen eindeutig als Erwachsene identifizieren. Im Vergleich zur projektdurchführenden Lehrkraft, die mit Vor- und Zunamen genannt ist, werden die beiden Personen damit in eine größere Distanz gerückt. Zusammen mit der von der Protokollantin getroffenen Abkürzungsregel, die vorsieht, die Lehrkraft im weiteren Verlauf mit ihrem Vornamen zu nennen, während bei den beiden anderen Personen der Nachname auf den Anfangsbuchstaben abgekürzt wird, findet sich hier die Annahme bestätigt, dass in der beschriebenen Situation zur projektdurchführenden Lehrkraft die größte Nähe und Vertrautheit besteht. Betrachtet man die Tatsache, dass die persönliche Beziehung im Protokoll ihren Niederschlag findet, so wird erkennbar, dass die Protokollantin sowohl mit der konkreten Situation unvertraut ist, als auch mit der spezifischen Aufgabenstellung noch keine größere Erfahrung hat.

### *Zusammenfassung*

Die Situation ist zu Beginn für die Protokollantin unvertraut, noch weitestgehend unstrukturiert und mehrdeutig, was sich im Protokoll niederschlägt. Ihre Rolle als Beobachterin unterscheidet sie darüber hinaus von den anderen Anwesenden und beschränkt ihre Möglichkeiten, sich (beispielsweise über soziale Interaktionen) als Teil der Gruppe zu etablieren. Die namentliche Nennung von nur drei Beteiligten und ihre unterschiedliche Behandlung im Protokolltext spiegelt erste Strukturierungsversuche wieder, die schrittweise ablaufen.

Diese erste Konstruktion einer (sozialen) Ordnung des Feldes erfolgt über die Nähe oder Distanz der Beteiligten zur Protokollantin. Die geringste Distanz besteht zur durchführenden Lehrkraft, die ihr am ehesten vertraut ist und als Erste eingeführt wird. Die beiden weiteren namentlich genannten Personen können aufgrund der förmlichen Anrede als Erwachsene identifiziert werden. Da sich das Projekt an Jugendliche richtet, ist davon auszugehen, dass es sich hier um Personen handelt, die aufgrund ihrer Funktion innerhalb der Einrichtung anwesend sind. Tatsächlich sind es die für den Kreativbereich zuständige Arbeitspädagogin und der schon länger in der Einrichtung tätige Jahrespraktikant. Als erwachsene Funktionsträger bieten sie also weitere Ankerpunkte. Die beteiligten Jugendlichen dagegen bleiben eine lediglich zahlenmäßig erfassbare anonyme Menge.

Es ist anzunehmen, dass die im Protokoll ausgewiesene Reihenfolge der Differenzierungen der zeitlichen Abfolge der situativen Wahrnehmungs- und Urteilsschritten entspricht. Der Ablauf ist als Teil eines Prozesses zur sinnhaften Erschließung der Situation anzusehen. Eine erste

ordnende Strukturierung findet über die Einordnung der Anwesenden nach Kriterien der Vertrautheit statt. Im Anschluss sind Merkmale, die eine hierarchische Einordnung erlauben (Alter, Funktion), ausschlaggebend. Gleichzeitig geben die ablesbare Distanz zur Gruppe der Teilnehmenden und die schrittweise erfolgende Strukturierung auch Hinweise darauf, dass die Protokollantin ihre Rolle als Beobachterin aktiv einnimmt und professionell angehen will.

Im weiteren Verlauf des Protokolls wird eine zunehmende Vertrautheit mit der Situation deutlich, die nicht zuletzt auch in Zusammenhang mit der Akzeptanz steht, die sie in ihrer eingenommenen Rolle erfährt. Die anonyme Masse der Jugendlichen, der sich die Protokollantin zu Beginn gegenübergestellt sieht, löst sich auf und es sind immer wieder Beobachtungen vermerkt, die Interaktionen zwischen der Protokollantin und einzelnen Jugendlichen beschreiben (siehe Kap. 3.5.1.1).

### **7.2.2 Vom Einzelfall zur Hypothese einer Fallstruktur**

Die Auswertung erfolgt als sequenzielle Analyse und soll als eine erste spekulative Rekonstruktion von handlungsanleitenden Strukturen der Jugendlichen, die maßgeblich für deren Form der Nutzung des Projektangebots sein können, in einer Fallstrukturhypothese münden. Sie beginnt in Anlehnung an die Objektive Hermeneutik mit der ersten protokollierten Beobachtung einer Interaktion zwischen den Jugendlichen und der Lehrkraft und fokussiert damit auf den Anfang der beobachteten Handlungspraxis. Ulrich Oevermann und Martina Leber erläutern diese Vorgehensweise der Objektiven Hermeneutik wie folgt: „Für die objektive Hermeneutik sind vor allem die Anfangssequenzen der Protokolle von großer Bedeutung. Zum einen, weil darin die folgenreiche Strukturierungsfunktion von Praxiseröffnungen enthalten ist, sofern es sich um reale Anfänge handelt. Zum zweiten müssen immer die ersten Sequenzen einer Fallrekonstruktion, gleichgültig ob es sich um die ersten Sequenzen einer Praxisform handelt, besonders extensiv ausgelegt werden, damit man möglichst schnell zu reichhaltigen, falliblen, das heißt auch: spekulativen Strukturhypothesen gelangt.“ (Leber/Oevermann 1994, S. 388ff)

Wie in Kapitel 3.2 erläutert, kann das, was als Fall verstanden werden soll, nicht im Vorfeld bestimmt werden, sondern ist sukzessive entlang einer ausführlichen Auslegung zu erarbeiten. Die nachfolgende Analyse der ersten protokollierten Handlungssequenz legt damit den Grundstein für die Bestimmung des Einzelfalls, dem weitere Auswertungsschritte folgen, in die auch Interpretationen von Bildmaterial und die Auswertung von Interviewpassagen einfließen werden. Die Aspekte, nach denen die Dokumente ausgewertet wurden, sind: Gestaltung der

Beziehungsebene(n), Strukturierung und Offenheit der pädagogischen Situation, Formen von selbstmotivierten Handlungen und Formen der Selbstrepräsentation der Jugendlichen. Ziel ist es, eine Hypothese zu den intrinsischen Motiven und Motivationen in der Nutzung des Projektangebots zu entwerfen, die einen Rückschluss auf den Einsatz und den Erwerb von Kompetenzen zulassen.

*Sequenzanalytische Auswertung der ersten protokollierten Beobachtung einer Interaktion*

Die zu analysierende Protokollsequenz liegt innerhalb des Beobachtungszeitraums zwischen 8:45 und 9:00 Uhr, der mit dem Eintritt der Protokollantin in den Werkraum beginnt. Eine genauere Zeitangabe ist nicht möglich. Die Sequenz lautet in voller Länge:

*„Petra schlägt vor, Namensschilder aus Kreppband herzustellen, damit sie die Jugendlichen besser ansprechen kann. Sie klebt sich ihren Namen an die Brust und beginnt die Namen der Teilnehmenden zu erfragen, ebenfalls auf Kreppband zu schreiben und zu verteilen. Colin erhält von Petra seinen Wunschnamen ‚Kapital‘. Ronny möchte ‚Chief‘ heißen.“ (TnB2, Z. 10–13)*

Der erste Teil der Sequenz beschreibt eine Interaktion zwischen der projektdurchführenden Lehrkraft und den übrigen Anwesenden. Im zweiten Teil wird geschildert, wie zwei der Jugendlichen Pseudonyme statt ihrer Realnamen benutzen möchten. Die explizite protokollarische Erwähnung lässt darauf schließen, dass alle anderen Jugendlichen ihre realen Namen angegeben haben und es sich bei der Wahl der Pseudonyme um eine Besonderheit handeln muss, die der Protokollantin auffiel. Für eine qualitative Untersuchung sind Besonderheiten, Abweichungen und unerwartete Handlungsvollzüge von besonderem Interesse, da sich darin sowohl die Norm als auch die Möglichkeit der Transformation sozialer Praxis sowie deren zugrunde liegende Deutungsmuster rekonstruieren lassen (vgl. Flick/Kardoff/Steinke 2012, S. 14; siehe Kap. 3.2).

Im Folgenden wird die gesamte Sequenz abschnittsweise, beginnend mit dem ersten Teil, einer Auswertung unterzogen. Auch wenn die Abläufe bekannt sind, wird in der Analyse der Versuch unternommen, weitgehend dem Prinzip der Kontextfreiheit zu entsprechen (Wernet 2009, S. 21ff; siehe auch Kap. 3.5.2.1).

*„Petra schlägt vor, [...]“ (TnB2, Z. 10)*

Ein Vorschlag ist, ebenso wie eine Bitte oder eine Anweisung, eine Sprechhandlung mit Aufforderungscharakter, die an ein Gegenüber gerichtet ist. Im Gegensatz zur Bitte und Anweisung hat der Vorschlag jedoch eine kooperative Ausrichtung und zielt in der Regel auf

die Aufnahme eines Dialoges ab. Ein Vorschlag wird im Regelfall mit mindestens einer weiteren Person diskutiert, dabei kann er angenommen, modifiziert oder auch verworfen werden. Die Formulierung „Petra schlägt vor“ würde demnach darauf hinweisen, dass hier ein Kommunikationsangebot gemacht wird: Ein Vorschlag soll gemeinsam besprochen werden. Außerdem wäre nach dem Grund für einen Vorschlag zu fragen. Vorschläge werden in aller Regel gemacht, wenn sich eine Vorgehensweise nicht als selbstverständlich darstellt: Wenn eine Entscheidung getroffen werden muss, wenn ein mehr oder minder schweres Problem vorliegt, dem mit einer routinisierten Handlung nicht begegnet werden kann. Ein Vorschlag beinhaltet also immer sowohl Problem als auch Lösung. Wenn ein Vorschlag eingebracht wird, so ist im Regelfall davon auszugehen, dass sowohl das Problem als auch die Lösung alle Beteiligten – Vorschlagende und adressierte Personen – betreffen.

Eine mögliche erste Deutung wäre demnach:

a) Der Satzanfang stellt ein Kommunikationsangebot dar, das auf einen kooperativen Umgang schließen lässt. Er bezieht sich darauf, dass ein Problem ausgemacht wurde, welches alle betrifft und dem mit einer von Petra vorgeschlagenen Lösung begegnet werden kann. Für die Fortsetzung der Situation kann erwartet werden, dass der Vorschlag diskutiert wird.

Gegen eine eindeutige Auslegung in diesem Sinn spricht allerdings, dass der/die Adressaten des Vorschlags nicht erwähnt werden. Klarer wäre gewesen, wenn neben der Vorschlagenden auch die adressierten Personen namentlich genannt würden oder falls das nicht möglich ist (aufgrund der großen Anzahl z.B.), wenn der Satz heißen würde: „Petra schlägt den anderen vor“. Das Nicht-Benennen der Personen, an die der Vorschlag gerichtet ist, könnte ein Hinweis für eine asymmetrische Beziehungskonstellation sein, die andere Auslegungsmöglichkeiten denkbar werden lässt. Eine Sprechhandlung kann nur dann einen kooperativen Charakter aufweisen, wenn alle Beteiligten sich von ihrem sozialen Status wenig unterscheiden oder aber ein vorhandener Statusunterschied keinen Einfluss auf die Situation hat.

Wenn also die Grundannahme eines kooperativen Verhältnisses, nämlich dass die Machtverhältnisse zwischen den Beteiligten ausbalanciert sind, fallengelassen wird, ergeben sich neue Sichtweisen. Nehmen wir stattdessen eine hierarchische Ordnung der Anwesenden an, dann erhielte der Aufforderungsmodus des Vorschlags eine andere Konnotation, die von der situativ bestehenden sozialen Rangordnung beeinflusst wäre.

Für eine weitere Überlegung ist entscheidend, welche soziale Position die vorschlagende Person einnimmt. Ist sie mit einem höheren sozialen Status ausgestattet als andere

Anwesende, wäre ihr Vorschlag nur noch bedingt zu diskutieren. Eine Modifizierung wäre vielleicht noch denkbar, ein Verwerfen des Vorschlags erschwert, wenn nicht unmöglich. Hat sie einen niedrigeren Status, kann ihr Vorschlag leichter verworfen oder sogar als nicht diskussionstauglich bewertet werden. Tatsächlich kann der Umgang mit Vorschlägen ein Hinweis für den sozialen Status der Vorschlagenden sein. Besonders deutlich wird das in Gruppen, die von heftigen Machtkämpfen geprägt sind und in denen soziale Rangfolgen nicht stabil sind. Beispielhaft hierfür wären Großveranstaltungen politischer Parteien, auf denen Vorschläge (meist in Form von Anträgen), deren Zulassung oder Ablehnung, aber auch die Art, wie diese diskutiert werden, momentane Machtkonstellationen innerhalb der Partei spiegeln.

Mögliche weitere Deutungen wären deshalb:

b) Die Vorschlagende ist mit einem höheren Status ausgestattet als andere Anwesende. In diesem Fall hat der Vorschlag – selbst wenn das Problem nur einen Teil der Beteiligten betrifft – eine relativ hohe Wirkmacht. Eine Diskussion kann, muss aber nicht erfolgen. Die Aussicht auf eine Umsetzung ist relativ hoch.

c) Die Vorschlagende besitzt einen vergleichsweise geringeren Status als andere Anwesende. Ist auch die informelle Macht der vorschlagenden Person nicht sehr ausgeprägt, dürfte ihr Vorschlag ohne Verstärkung durch eine Person mit einem höheren sozialen Status wenig Chancen auf Umsetzung haben. In diesem Fall wären denkbare Fortsetzungen der Situation, dass der Vorschlag nicht beachtet oder abgelehnt wird, oder dass der Vorschlag verstärkende Wirkung durch eine Person mit höherem Status erhält und diskutiert, eventuell modifiziert und angenommen oder verworfen wird.

*„Petra schlägt vor, Namensschilder aus Kreppband herzustellen, [...]“ (TnB2, Z. 10)*

Der nächste Teil des Satzes formuliert den gemachten Vorschlag. Die Vergabe von Namensschildern gehört zu den gebräuchlichen Anfangsritualen einer Gruppenarbeit, bei der sich entweder alle oder zumindest ein großer Teil der Teilnehmenden nicht persönlich kennen. Sie finden ihren Einsatz aber auch bei Veranstaltungen mit einem hohen Besucheraufkommen und relativ kurzen Begegnungsmomenten (Messen, Tagungen), in denen eine schnelle Kontaktaufnahme über die erkennbaren Namen besser möglich ist. Die Schilder ermöglichen das Ansprechen der Person mit ihrem eigenen Namen, was die Kommunikation direkter und persönlicher gestaltet. Da hier vorgeschlagen wird, Namensschilder aus Kreppband (beschreibbares Klebeband, das sich leicht abreißen lässt und relativ preiswert ist)

herzustellen, kann es sich um keine größere Veranstaltung handeln, auf der die sorgfältige Form der Selbstpräsentation auch die Gestaltung des Namensschildes einschließt.

Aus der Textstelle ist also abzulesen, dass sich der protokollierte Zeitpunkt am Anfang einer gemeinsamen Arbeitsphase mit mehreren Beteiligten befindet, von denen sich alle oder einige noch nicht persönlich kennen. In einer stärker formalisiert ablaufenden Situation wären vorbereitete Namensschilder Teil des Settings. So könnten zum Beispiel in einem Workshop, den die Beteiligten fest gebucht haben, dessen Ablauf durchgeplant ist und der eine moderierte Kennenlernphase zu Beginn vorsieht, vorgefertigte Namensschilder bereitgestellt werden. Die Tatsache, dass eine Herstellung und Verteilung von Namensschildern vorgeschlagen wird, also nicht Teil eines standardisierten und detailliert vorbereiteten Ablaufs ist, legt ebenso wie die angedachte Verwendung von Kreppband nahe, dass das gegenseitige Vorstellen/Kennenlernen zumindest in Teilen nicht streng formalisiert abläuft.

Festzuhalten ist, dass in der protokollierten Situation die Phase des Kennenlernens nicht von feststehenden Regeln überformt und auch noch nicht vollständig vorgeplant wurde.

*„Petra schlägt vor, Namensschilder aus Kreppband herzustellen, damit sie die Jugendlichen besser ansprechen kann.“ (TnB2, Z. 10–11)*

Im letzten Teil des Satzes wird der Grund des Vorschlags benannt. Zunächst lässt sich feststellen, dass eine Unterscheidung zwischen Petra und den Jugendlichen getroffen wird. Petra ist eine individualisierte Einzelperson, während die Jugendlichen eine anonyme Gruppe formieren. Petra ist kein Mitglied dieser Gruppe, die Formulierung hätte sonst lauten müssen: „damit sie die anderen Jugendlichen besser ansprechen kann“. Petra steht außerhalb der Gruppe, sie ist die einzige Beteiligte, die den Wunsch hat, die anderen Anwesenden besser ansprechen zu können, was bedeuten kann, dass

a) Petra die Einzige ist, die andere Beteiligte ansprechen wird,

b) die übrigen Anwesenden für ein Ansprechen keine Namensschilder benötigen.

Die erste Annahme erscheint eher unrealistisch, weshalb geschlossen werden kann, dass alle Beteiligten, mit Ausnahme von Petra, sich zumindest dem Namen nach kennen. Petra ist zwar neu hinzugekommen, aber nicht als neues Mitglied der Gruppe zu betrachten. Sie steht damit außerhalb der Gruppe der Jugendlichen, kann sie aber zu einer gemeinsamen Handlung auffordern. Das setzt ein gewisses Maß an Autorität voraus, die ihr von der Gruppe zugesprochen oder durch eine dritte Instanz verliehen wurde. Da die Gruppe sie noch nicht



kennt, sie aber als Autoritätsperson auftritt, ist anzunehmen, dass die protokollierte Handlung in einem institutionellen Rahmen stattfindet, der die Kommunikation und die Möglichkeiten des Aushandelns maßgeblich formt und Petra den Jugendlichen gegenüber mit einem höheren sozialen Rang versieht. Damit ist auch der kooperative Charakter ihrer Äußerung als eher eingeschränkt zu betrachten und darüber hinaus wird die Situation für die Jugendlichen unwägbarer, die einer fremden Autoritätsperson gegenübergestellt sind. Zu diesem Zeitpunkt können die Erwartungen, die Petra haben mag, und die Anforderungen und Herausforderungen der Projektarbeit noch nicht eingeschätzt werden.

Vergleichbare Situationen sind im schulischen Zusammenhang zu finden, wo beispielsweise eine neue Lehrerin die Klasse auffordert, Namensschilder anzufertigen, damit sie die Einzelnen besser ansprechen kann. Im schulischen Rahmen sind die Interaktionen der Beteiligten maßgeblich durch ihre sozialen Rollen als Schülerinnen/Schüler und Lehrkraft geprägt. Die Autorität der Lehrerin, die Erwartungen an sie, ebenso wie ihre Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler sind durch die Institution begründet und abgesichert, was die Situation selbst kalkulierbarer gestaltet. Erhält eine Klasse eine neue Lehrerin, ergeben sich jedoch zumindest anfänglich Momente von Offenheit, weil die individuellen Rollendefinitionen noch diffus und unausgeformt sind. Vor der Folie einer institutionell verankerten Sozialordnung wird das Beziehungsgefüge erst in der Interaktion der Beteiligten konstituiert und verfestigt. In einem solchen Zusammenhang wäre wohl eher von einer direkten Anweisung vonseiten der Lehrerin auszugehen und weniger von einem Vorschlag, denn auch in einem asymmetrischen Verhältnis behält ein Vorschlag noch Teile seines prinzipiell offenen Charakters. Er lädt zum Diskutieren ein und birgt die Möglichkeit, abgelehnt zu werden. In einem schulischen Zusammenhang könnten diese Restbestände von Offenheit dazu genutzt werden, die Durchsetzungsfähigkeit der neuen Lehrerin auf die Probe zu stellen. Es könnte zum Beispiel dazu führen, dass einige Schülerinnen und Schüler sich dem Vorschlag verweigern, um die Lehrerin auf diese Art zu testen und herauszufordern.

Im Vergleich mit Situationen aus dem schulischen Alltag weist die protokollierte Situation damit einerseits Ähnlichkeiten auf. So sind – analog zu einer Unterrichtssituation – Rollenmerkmale einer Lehrkraft und von Schülerinnen/Schülern zu erkennen (Asymmetrie der Beziehung). Andererseits unterscheidet sie sich insofern, als hier eine Handlung über einen Vorschlag und nicht durch eine Anweisung initiiert werden soll. Die protokollierte Situation findet demnach in einem weniger restriktiven Rahmen als dem in der Schule üblichen statt, gewährleistet aber gleichwohl eine institutionelle Absicherung des asymmetrischen Beziehungsverhältnisses und lehnt sich an schulische Rollenkonstellationen an.

Es kann also resümierend festgehalten werden, dass die Textstelle den Beginn einer gemeinsamen Arbeitsphase protokolliert, der zwar nicht streng formalisiert abläuft, aber eine asymmetrische Beziehungskonstellation aufweist und für die Jugendlichen mit einer erhöhten Erwartungs- und Handlungsunsicherheit einhergeht. Petras Vorschlag erscheint so in seinem kooperativen Charakter stark eingeschränkt. Dass sie einen Vorschlag und keine Anweisung formuliert, kann als Wille zu einem eher kooperativen Kommunikationsstil gedeutet werden und verweist zudem auf einen nicht-schulischen Zusammenhang.

*„Sie klebt sich ihren Namen an die Brust [...]“ (TnB2, Z. 11)*

Petra bezieht in der protokollierten Situation die von ihr vorgeschlagene Regel der schriftlichen Namensauskunft auch auf sich. Sie versieht sich sogar als Erste mit einem Namensschild. In einer schulischen Unterrichtssituation würde die Lehrerin ihren Namen üblicherweise an die Tafel schreiben, was ihn von weiter entfernten Sitzplätzen lesbar macht, aber auch die besondere Stellung der Lehrkraft und die Distanz zur Klasse markiert. Dass Petra sich mit einem Namensschild ausstattet, kann bedeuten, dass es keine Tafel gibt oder dass sie die Regel auch in diesem Punkt auf sich beziehen und „mit gutem Beispiel vorangehen“ will. Damit würde sie ihre Führungsposition klarstellen, gleichzeitig Kooperationsbereitschaft signalisieren und zum Nachmachen anregen.

Die Formulierung „klebt sich ihren Namen an die Brust“ beschreibt die Handlung in einer laxen, ungezwungenen Art, die eher in der Umgangssprache zu finden ist. Das kann man als Hinweis werten, dass Petra bemüht ist, ihre Handlungen als weniger autoritär erscheinen zu lassen, was die Annahme einer eher auf Mitwirkung der Jugendlichen ausgerichteten kooperativen Haltung stützt. Da im Protokoll nicht festgehalten wurde, ob Petra ihren Vor- oder ihren Nachnamen (oder beide) auf das Namensschild schreibt, fehlen weitere Anhaltspunkte, um die Situation näher einschätzen zu können. Allerdings wäre – unter Maßgabe einer kooperativen Arbeitsatmosphäre – ein zu erwartender Fortgang der Situation, dass die Jugendlichen ebenfalls beginnen, ihre Namensschilder herzustellen und sich „an die Brust zu kleben“.

*„[...] und beginnt die Namen der Teilnehmenden zu erfragen, ebenfalls auf Kreppband zu schreiben und zu verteilen.“ (TnB2, Z. 11–12)*

Die Mitwirkung der Jugendlichen an der Herstellung der Schilder besteht einzig in der Beantwortung der Frage nach ihren Namen. Petra behält – anders als angenommen – die erforderlichen Mittel (Stift, Klebeband) und verteilt die von ihr angefertigten Klebeschilder.

Dass die Jugendlichen nicht schreiben können, ist unwahrscheinlich, es muss demnach andere Gründe für ihre Handlung geben.

a) Im erneuten Vergleich mit schulischen oder schulähnlichen Situationen könnte man annehmen, dass das Verhalten Ordnungsgründe hat. Petra behält die Kontrolle über die Herstellung der Schilder, um einen zielgerichteten Ablauf zu gewährleisten. Eine Öffnung der Situation hin zu mehr Mitwirkung der Jugendlichen könnte bewirken, dass diese Einstiegsphase länger anhält als geplant, dass die Jugendlichen sich gegenseitig ablenken und es in der Folge zu größerer Unruhe kommt. Petra beugt also einer „Chaotisierung“ der Situation vor.

b) Eine andere Deutungsweise würde die Möglichkeit einer ersten Beziehungsanbahnung ins Auge fassen. Das individuelle Ansprechen und die Vergabe des Schildes stellen für kurze Momente einen persönlichen Kontakt her, in dem Raum für kleine Bemerkungen, zumindest aber für eine nonverbale Kommunikation bleibt. In dieser Sichtweise bietet das getroffene Arrangement Gelegenheit für ein erstes gegenseitiges Annähern und Einschätzen, es wäre eine informelle Form des Kennenlernens.

Dabei schließen sich beide Deutungen keineswegs gegenseitig aus. Es wäre sogar denkbar, dass die Gewährleistung des schnelleren Ablaufs ausschlaggebend für die Entscheidung Petras war und die zweite Auslegung einen nicht intendierten Effekt beschreibt.

*„Colin erhält von Petra seinen Wunschnamen [...].“ (TnB2, Z. 12–13)*

Das Verb „erhalten“ betont nochmals die zentrale Stellung Petras als diejenige, welche die Schilder austeilt. Gleichzeitig weist es darauf hin, dass die Verwendung der Pseudonyme keine vollständig selbstbestimmte Handlung ist. Würde die Formulierung lauten „Colin gibt sich seinen Wunschnamen“, wäre ein aktives Aneignen, ein souveräner Akt der Selbstbezeichnung beschrieben worden, bei dem Petra lediglich Ausführende gewesen wäre. In der protokollierten Situation kann der gewünschte Name sich nicht selbst gegeben werden, sondern wird erhalten. Das Wort „erhalten“ impliziert immer eine gebende und eine nehmende Seite. Hiermit muss noch keine hierarchische Ordnung gemeint sein: Ich erhalte etwas im Austausch für eine andere Sache – ein Tauschhandel, der auf Augenhöhe geschehen kann. Erst in Verbindung mit dem Begriff „Wunsch“ wird ein Machtgefälle sichtbar. Wenn ich jenseits von Tauschhandel etwas erhalte, das ich mir zuvor gewünscht habe, so geschieht dies meist in einem einseitigen Abhängigkeitsverhältnis: Kinder beispielsweise erhalten ihr Wunschspielzeug von ihren Eltern. In diesem Fall habe ich also keinen freien, jederzeit

verfügbaren Zugang zur gewünschten Sache, noch kann ich selbstbestimmt einen Tausch anbieten. Stattdessen bin ich auf eine meist mit mehr Ressourcen ausgestattete und deshalb privilegierte Instanz angewiesen, die sie mir aushändigen kann, aber nicht muss. Im Wort „erhalten“ steckt immanent auch die Möglichkeit der Verweigerung des Gewünschten durch die gebende Seite. Die Verwendung des Wunschnamens kann also gestattet oder verwehrt werden.

Die Formulierung „erhält seinen Wunschnamen“ konstruiert somit ein Machtgefüge zwischen den Interagierenden, wobei Colin in einem Abhängigkeitsverhältnis steht. Damit bestätigt sich die für den ersten Teil der Sequenz erarbeitete Auslegung, dass zwischen Petra und den Jugendlichen eine asymmetrische Beziehung besteht, die Aushandlungsprozesse nur eingeschränkt zulässt. Aber auch wenn die Vorgaben der Institution die Rollen und ihre soziale Position festlegen und somit eine Kommunikation vorstrukturieren, bestehen immer noch Spielräume für die Interpretation der jeweiligen Rolle. Und gerade in der protokollierten Situation besteht die Offenheit noch darin, dass die individuellen Ausgestaltungen eben noch nicht festgelegt sind. Erst in der Interaktion der Beteiligten werden die konkreten Rollendefinitionen entwickelt. Vor diesem Hintergrund soll Colins Wahl eines Pseudonyms genauer betrachtet werden.

In der Frage nach der Motivation für Colins Wunsch wäre zum einen zu überlegen, warum Colin überhaupt ein Pseudonym wählt, anstatt seinen eigenen Namen anzugeben. Zum anderen ist die Auswahl genau dieses bestimmten Pseudonyms von Interesse.

Für die Wahl eines Pseudonyms sind verschiedene Gründe denkbar.

a) Colin möchte nicht, dass Petra seine wahre Identität erfährt. Pseudonyme werden oftmals verwendet, wenn Handlungen oder Ergebnisse von Handlungen nicht mit dem/der Handelnden in Verbindung gebracht werden sollen. Sie dienen der Verschleierung einer Urheberschaft, sollen vor Nachverfolgung schützen. Die Person, welche ein Pseudonym verwendet, möchte anonym bleiben.

Gegen eine solche Auslegung spricht, dass Colin namentlich sogar der Protokollantin bekannt ist und es im Kontext der Beobachtungssituation keine Möglichkeit zur Anonymisierung geben kann. Da sich Colin dieses Umstands bewusst ist, kann die Wahl eines Pseudonyms nicht der Verschleierung seiner Identität dienen.

b) Colin verwendet das Pseudonym ähnlich wie einen Künstlernamen. In Fall eines Künstlernamens ist die eigentliche Identität nicht oder nur teilweise verdeckt. Der

Künstlername steht für einen alternativen Identitätsentwurf, der nur bestimmte Ausschnitte der Persönlichkeit betont, was mit einer bestimmten Außenwirkung verbunden ist.

Ein solcher Gebrauch ist in vielen Bereichen und gerade auch in der Popkultur eine häufig anzutreffende Praxis. Das Pseudonym ist hier neben Kleidung, Körperausdruck und der Verwendung bestimmter Sprachcodes wichtiger Bestandteil der Selbststilisierung. Gerade aus dem Bereich der popkulturellen Ausformungen von Selbstrepräsentation entlehnen viele Jugendliche Stilelemente für die eigene Selbstdarstellung. Colin befindet sich, wie auch die anderen Jugendlichen, in der Umbruchphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. In dem komplexen Prozess der Identitätsfindung, der diese Phase charakterisiert, spielen medial vermittelte Vorbilder, welche Akzeptanz und Würdigung in der Peergroup erfahren, eine große Rolle. Eine Orientierung an der Verwendung von Pseudonymen, wie sie beispielsweise sehr extensiv in der Rapper-Szene gebräuchlich ist, wäre also denkbar. Eine solche Selbststilisierung kann als Versuch gesehen werden, die eigene Person attraktiv für andere zu machen – bei gleichzeitiger Distanzwahrung gegenüber einer nur beschränkt einschätzbaren sozialen Umwelt. In diesem Zusammenhang erscheint der Gebrauch eines Pseudonyms sowohl als Mittel der Kontrolle der Repräsentation als auch als Angebot zur Kommunikation.

c) Die Nennung eines Pseudonyms anstelle des eigenen Namens kann aber auch als eine Form des Widerstands gelesen werden. Die Nennung des eigenen Namens kann in bestimmten Situationen einer Preisgabe von schützendem Grenzterritorium gleichkommen. Zum Beispiel ist dies dann der Fall, wenn man zur Interaktion mit einer Person gezwungen wird, die über größere Möglichkeiten der Machtausübung verfügt und der wenig Vertrauen entgegengebracht wird. In einem solchen Fall zur Nennung des Namens aufgefordert zu werden, lässt befürchten, dass eine besondere Form des Zugriffs etabliert werden soll. Man wird persönlich und damit direkt ansprechbar, der Spielraum zum Ausweichen verringert sich. Ein Pseudonym kann auch als Titel für eine Rolle verstanden und benutzt werden, die – wie in einem Spielzusammenhang – keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Identität der realen Person erlaubt. Die Nennung eines anderen, fremden Namens kann für Irritation sorgen, sie schiebt eine Barriere zwischen die ansprechende Person und den Angesprochenen und hält die Machtverhältnisse zumindest für einen Moment noch in der Schwebe. In dieser Deutung wäre die Verwendung eines Pseudonyms die Abwehr eines als zu direkt empfundenen Zugriffs, verbunden mit dem Wunsch nach einer zumindest fiktiven Selbstbestimmung.

Auch im Hinblick auf die schon getroffene Feststellung, dass die Situation von Unsicherheit geprägt ist und den Jugendlichen neben der Nennung ihres Namens nur eingeschränkte

Mitwirkungsmöglichkeiten bietet, enthält Colins Handlung Momente von Widerstand und Selbstbehauptung. Sie kann als Versuch der Rückgewinnung von Souveränität und Handlungswirksamkeit gedeutet werden, aber auch als Kommunikationsangebot auf der Basis einer selbstbestimmten Repräsentation.

„Colin erhält seinen Wunschnamen ‚Kapital‘.“ (TnB2, Z. 12–13)

Das Protokoll gibt den gewünschten Namen mit „Kapital“ wieder. Zunächst liegt es aufgrund der Schreibweise nahe, den Namen mit der wirtschaftswissenschaftlichen oder soziologischen Bedeutung des Begriffs in Verbindung zu bringen. In Bezug auf Colin scheint diese Auslegung wenig wahrscheinlich, weist sie doch keinerlei Bezug zu seiner Lebenswelt auf. Zieht man allerdings die Möglichkeit in Betracht, dass die Protokollantin zwar die Aussprache korrekt wiedergegeben hat, nicht jedoch die Schreibweise und bedenkt man Colins mögliche Orientierung an popkulturellen Symbolordnungen, dann könnte der Name auch „Capital“ lauten und mit dem Pseudonym eines bekannten Vertreters des deutschen Gangsta-Raps fast identisch sein. Der Rapper Capital Bra hat russisch-ukrainische Wurzeln und entspricht mit Schulabbruch und Jugendstrafen dem gängigen Bild eines mit viel *street credibility* ausgestatteten, aggressiven Rappers.<sup>28</sup> In Adaption der Muster des amerikanischen Gangsta-Raps werden auch in der deutschen Version dieses Musikstils vor allem negative Zuschreibungen bezüglich Ethnizität und sozialer Herkunft übersteigert dargestellt und so umgewertet.

Es ist anzunehmen, dass die medial vermittelte Repräsentation wehrhafter und kompromissloser Hyper-Männlichkeit eine hohe Anziehungskraft gerade auf männliche Jugendliche mit ähnlichen Erfahrungen der diskriminierenden Zuschreibung ausübt. Da Colin – aufgrund seiner Beeinträchtigung – über eine schulisch-berufliche Laufbahn keinen hohen sozialen Status erlangen kann und auch seine Herkunft (er wurde in Chile von einem deutschen Ehepaar adoptiert) ihn als Person mit Migrationsgeschichte markiert, ist anzunehmen, dass Capital Bra für ihn eine starke Identifikationsfigur darstellt. Rapper wie Capital Bra stilisieren sich zu Ikonen eines Männlichkeitsideals, das sich an einem kriminellen Milieu orientiert, in

---

<sup>28</sup> Capital Bra selbst bezieht sich in einem Instagram-Post aus dem Jahr 2018, in dem er die Herkunft seines Namens erklärt, allerdings sehr wohl auf die finanzwirtschaftliche Bedeutung des Begriffs Kapital. Während er „Bra“ als eine Abkürzung des slawischen Wortes Bratan erläutert, das mit Bruder übersetzt wird: „Ich persönlich bin drauf gekommen mich Capital Bra zu nennen weil ich schon immer Capital haben wollte und da ich mich als Bruder aller Menschen sehe abgesehen von nazistischen Sympathieträgern passt das Bra sehr gut zu mir [...]“ (<https://raptastisch.net/2018/09/13/capital-bra-erklaert-woher-sein-name-capital-bra-kommt/> letzter Zugriff 16.07.2021 [fehlende Zeichensetzung im Original])

dem gesellschaftliche Regeln und Vorgaben durch andere Wertesysteme, symbolisiert durch das Faustrecht, ersetzt worden sind. Capital Bra steht für die Fantasie der Selbstermächtigung durch soziale Deregulation, von Anerkennung und sozialem Status jenseits der etablierten Leistungsanforderungen.

Zusammengefasst lässt sich zur Textstelle „Colin erhält seinen Wunschnamen ‚Kapital‘“ festhalten, dass sich die Asymmetrie in der Beziehung zwischen Petra und den Jugendlichen, in diesem Fall Colin, im Akt des Gewährens der Verwendung eines Pseudonyms anstelle des realen Namens erneut verdeutlicht. Die Wahl eines Pseudonyms kann als Bearbeitung der asymmetrischen Beziehungskonstellation in einer unsicheren Handlungssituation gedeutet werden. Die so rekonstruktiv angenommene Motivation Colins lässt darauf schließen, dass er auf eine zumindest latent vorhandene Bedrohung seines Wunsches nach angemessen sicherer Positionierung offensiv reagiert. In dieser Situation testet Colin aus, ob er als ein Anderer anerkannt werden kann und sich damit (neue, erweiterte) Handlungsmöglichkeiten eröffnen lassen. In der Reaktion auf die ungleiche und potenziell bedrohliche Konstellation nimmt Colin eine Selbststilisierung vor, bei der er sich an aggressiven Männlichkeitsentwürfen aus dem Bereich des Straßen-Raps orientiert. Die Pseudonymwahl ist als eine Form widerständiger Selbstbehauptung zu verstehen, in der Wünsche nach Handlungswirksamkeit, Anerkennung und sozialem Status zum Ausdruck kommen. Colins Widerstand ist allerdings nicht dazu gedacht, die Situation kippen zu lassen – so könnte er sich beispielsweise offensiv verweigern. Vielmehr lotet er Möglichkeiten der Einflussnahme aus und sein Handeln kann hier durchaus als spielerisch-kreativer Eingriff in das Gefüge der sozialen Situation bezeichnet werden, der dazu bestimmt ist, seine Position innerhalb des Beziehungsgeflechts zu sichern und gegebenenfalls sogar zu erweitern.

*„Ronny möchte „Chief“ heißen.“ (TnB2, Z. 13)*

Nachdem deutlich wurde, dass zwischen Colin und Petra ein Machtgefälle besteht, liegt es nahe, anzunehmen, dass Ähnliches für das Verhältnis von Ronny und Petra gilt. Auch Ronny äußert einen Wunsch, der erfüllt oder verwehrt werden kann. Im Gegensatz zu Colin bleibt im Protokoll offen, ob ihm der Wunsch gewährt wird oder nicht. Zwar sind beide Möglichkeiten denkbar, anzunehmen ist jedoch, dass auch Ronny ein nach eigenen Wünschen beschriftetes Namensschild erhält. Da außerdem angenommen werden kann, dass die Abfolge der Handlungen, wie sie der Protokolltext wiedergibt, der Handlungsabfolge des beobachteten Geschehens entsprechen, ist davon auszugehen, dass Ronny seinen Wunsch zeitlich nach Colin geäußert hat.

Es wäre denkbar, dass beide Jugendliche entweder unabhängig voneinander oder sogar gemeinsam die Idee zu einem Pseudonym entwickelt haben und dass Colin diesen Wunsch zufällig oder aufgrund anderer Umstände zuerst laut ausspricht. In diesem Fall kann von einer ähnlichen Motivlage ausgegangen werden und Ronny greift zu ähnlichen Mitteln, um sich in einer einschränkenden Handlungssituation Teile von Autonomie zu bewahren. Wenn Ronny jedoch erst durch Colins Vorstoß angeregt wurde, ebenfalls ein Pseudonym zu wählen, ist seine motivationale Ausgangslage nicht nur ungleich schwächer, was den Aspekt der Gegenwehr anbelangt, sie wäre sogar als eine gänzlich andere zu bewerten: Erst nachdem Colins Anliegen erfolgreich war, schließt sich Ronny ihm an. Die Handlung wäre also ein Nachahmen der erfolgreichen Aktion Colins und Ronnys Verhalten beruht nicht – oder jedenfalls weniger als bei Colin – darauf, die Möglichkeiten oder Grenzen einer Einflussnahme auszutesten. Wahrscheinlicher ist es, dass sich Ronny am Sonderstatus orientiert, den Colin mit der Wahl eines Pseudonyms erlangt hat. Im Fahrwasser von Colins Vorstoß kann er sich ebenfalls – ohne Risiko einer Verweigerung des Gewünschten – einen Distinktionsgewinn sichern. Obwohl der Nachahmungseffekt die Eigenständigkeit von Ronnys Verhalten einschränkt, kann dies immerhin noch als Solidarisierung gegenüber Petra interpretiert werden: als gemeinsame Verschiebung der Machtverhältnisse.

Ronnys Pseudonym „Chief“ ist die englische Version des Wortes Chef, was zunächst so viel wie „Vorgesetzter“ bedeutet. Interessant ist, dass sowohl „Capital“ als auch „Chief“ etymologisch auf das lateinische Wort *caput* zurückzuführen sind, was mit „Kopf“ oder „Haupt“ zu übersetzen ist.<sup>29</sup> Die soziale Stellung, welche beide Jugendliche sich symbolisch zusprechen und wünschen, ist also die einer Führungsfigur. Während Colin sich jedoch eher mit einem „Outlaw“ identifiziert, verweist Ronnys Pseudonym auf eine vorrangige Position in einer etablierten Ordnung. So dient der Terminus „Chief“ einerseits dazu, abgeleitet von seiner Bedeutung, militärische Ränge zu kennzeichnen. In Verbindung mit der Positionsbezeichnung auf der Führungsebene von Unternehmen ist der Begriff ebenso geläufig (CEO) und markiert einen erfolgreichen Karriereverlauf und ein damit verbundenes hohes Prestige. Andererseits ist „Chief“ mit Assoziationen zur kolonial geprägten Vorstellung von einem männlichen charismatischen Führer vor allem indigener Gruppen behaftet. Die deutsche Entsprechung wäre hier das Wort „Häuptling“, die in Verbindung mit dem kulturell verankerten, rassistischen Stereotyp des „edlen Wilden“ steht, was Ronnys Wortwahl zusätzlich eine besondere Konnotation verleiht. Ronnys Pseudonym bezieht sich demnach viel stärker als Colins

---

<sup>29</sup> Dass es auch einen türkischen Rapper namens „Caput“ gibt, sei hier nur am Rande erwähnt.



subkulturell geprägtes Alias auf einen allgemein anerkannten Führungsanspruch. Ronny folgt Colin zwar zeitlich bei dessen Vorstoß und ahmt die Strategie nach, bringt aber gleichzeitig die Bearbeitung der Beziehungskonstellation auf eine direkte inhaltliche Ebene, sodass auch ein Konkurrenzverhältnis zwischen den beiden Jugendlichen angenommen werden könnte. Ronny möchte nicht nur Grenzen testen und einen Sonderstatus erlangen, sondern er probiert mit der Wahl seines Pseudonyms aus, ob er sich in der Situation zumindest nominell zum Chef der Gruppe erklären kann. Die asymmetrische Beziehungskonstellation wird hier direkt angegangen und von ihm zumindest sprachlich umgekehrt. Das passiert auf einer spielerischen, jugendkulturell geprägten Ebene, worauf auch die Verwendung der englischen Bezeichnung hindeutet, welche im Gegensatz zum deutschen Wort „Chef“ mehrdeutiger ist und eine gewisse – vielleicht sogar selbstironische – Distanz zulässt.

Im Vergleich wird deutlich, dass die beiden Ansätze sich zwar der gleichen Strategie bedienen und ihnen gemeinsam ist, dass sie die hierarchische Beziehungskonstellation thematisieren und bearbeiten, sich dabei aber an unterschiedlichen Symbolordnungen orientieren. „Capital“ steht stellvertretend für einen Lebensentwurf, der als rebellisch und widerständig konstruiert wird und mit Vorstellungen von einem höheren Grad an Freiheit und Autonomie belegt ist, wobei die Reichweite seines sozialen Status auf den subkulturellen Kontext sowie die medial hergestellte Fangemeinde beschränkt bleibt. Sein Prestige, der „Fame“, hat nur Gültigkeit in einer begrenzten sozialen Umgebung und ist abhängig vom Geschick, das abweichende Verhalten beständig erfolgreich gegen die herrschenden Normen zu verteidigen und durchzusetzen. Ein „Chief“ verkörpert ebenfalls ein elitäres Leitbild, das jedoch konform mit gültigen gesellschaftlichen Werten ist und damit im Einklang mit einer sozialen Ordnung von weitaus größerer Reichweite steht. Diese Überlegungen untermauern die Auslegung, dass Ronnys Motivation nicht in erster Linie im Wunsch nach mehr Autonomie liegt, sondern in der Besetzung einer mit mehr Prestige versehenen Stellung innerhalb der herrschenden Ordnung. Beides kann allerdings gekoppelt sein, weil ein höheres Prestige i.d.R. auch größere individuelle Handlungsspielräume schafft. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass Ronnys Namenswahl direkt auf die soziale Ordnung innerhalb der beobachteten Situation zielt. Seine Handlungen gehen also über ein spielerisches Austesten von Grenzen hinaus und beinhalten weiterführende Absichten.

#### *Zusammenfassung und erweiterter Kontext*

Das Protokoll beschreibt den Beginn einer gemeinsamen Arbeitsphase, in der sich nicht alle Beteiligten kennen und die durch eine asymmetrische Beziehungskonstellation zwischen der

Lehrkraft und den Jugendlichen gekennzeichnet ist. Besonders für die Jugendlichen ergibt sich daraus eine unvertraute, von Unsicherheit geprägte Situation, auf die sie mit ihren Handlungen reagieren. Trotz des institutionellen Rahmens sind Momente von Offenheit und nicht formalisierten Vorgehensweisen erkennbar, welche die Jugendlichen in spielerischer Form für alternative Identitätsentwürfe nutzen. Die Handlungen der Jugendlichen können zunächst als Strategie zur Bewältigung einer unsicheren Handlungssituation gelten. Da hier die Eröffnung einer sozialen Praxis hinsichtlich latenter Strukturen rekonstruiert wurde, ist jedoch darüberhinausgehend davon auszugehen, dass sich in diesen Bewältigungsstrategien grundlegende handlungsanleitende Muster zeigen (vgl. Wernet 2006, S. 61). Die nominellen Selbstzuschreibungen der Jugendlichen sind Teil eines Handlungsmusters, das darauf abzielt, sich eine Position innerhalb des sozialen Gefüges zu sichern, welche mit einem erweiterten Handlungsspielraum und mehr Wirksamkeit ausgestattet ist. Damit ließen sich die Handlungen der Jugendlichen mit Prozessen der Selbstverortung und der Identitätsbildung in Zusammenhang bringen.

Dieses erste Analyseergebnis kann nicht verwundern, denn wenngleich Identität mittlerweile als fluides Ergebnis von lebenslangen Konstruktionsprozessen begriffen wird, so ist doch die Lebensphase der Jugend in einem besonderen Maß von Prozessen der Identitätsbildung geprägt und besonders Jugendliche sind, wie Paul Willis beschreibt, „ständig darum bemüht [...], etwas von ihrer tatsächlichen oder möglichen *kulturellen Bedeutung* zum Ausdruck zu bringen“ (Willis 1990, S. 11 [Kursivsetzung im Original]). Diese Bemühungen haben unter den Bedingungen einer pluralisierten, postmodernen Gesellschaft insofern eine dramatische Verschärfung erhalten, als Orientierung gebende Strukturen, in denen Identitätsprozesse verankert werden können, in allen Bereichen des Lebens zunehmend erodieren. Paul Willis schreibt dazu weiter: „Auch sind diese Beschäftigungen weder trivial noch belanglos. Unter den Bedingungen der jüngsten Modernisierungsprozesse und der verbreiteten Krise kultureller Werte können sie entscheidend sein für die Schaffung und Erhaltung individueller und gruppenspezifischer Identitäten, ja sogar für das Überleben von Identität als solcher. Es steckt Arbeit, sogar verzweifelte Arbeit, in ihrem Spiel.“ (Willis 1990, S. 12) Die Konstruktionsleistungen, welche in der Phase der Jugend noch spielerischen Charakter haben, der sich in der außergewöhnlichen Kreativität der Selbstentwürfe und ihrem oftmals rasanten Wechsel ausdrückt, müssen in den sich anschließenden Lebensphasen unter immer prekärer werdenden Bedingungen erbracht werden. Rolf Eickelpasch und Claudia Rademacher beschreiben diese Anforderungen als Zumutung, der sich das Individuum der Spätmoderne auch jenseits der Adoleszenz gegenübergestellt sieht und als eine „riskante Chance“ (vgl.

Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 7), die zwar mehr Freiheiten gewährt, aber auch Prozesse von Identitätsarbeit besonders „störanfällig“ (ebd.) werden lässt. Dabei ist von Bedeutung, dass Identitätsentwürfe immer als relationale Phänomene begriffen werden müssen, als Konstrukte, die nur in Bezug auf die situativen Anforderungen der Umwelt und adressiert an ein Gegenüber realisiert werden können. Eickelpasch und Rademacher sprechen bei gelungener Identitätsbildung von einem „Erkannt- und Anerkanntwerden“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 5) und in diesem Sinne machen beide Jugendliche klare, wenn auch dramatisch überspitzte Vorschläge, wie sie in der beobachteten Situation erkannt und anerkannt werden wollen.

Grundsätzlich gilt für beide Jugendliche, dass ihnen die gesellschaftlich vorgegebenen Wege zum Erlangen von sozialem Status und Anerkennung über schulische und berufliche Ausbildungen sowie erfolgreiche Erwerbstätigkeit erschwert, wenn nicht sogar in Teilen verschlossen bleiben. Weitere Erfahrungen von Ohnmacht und Stigmatisierung können hinzukommen, da sie im Alltag in einem besonderen Maß auf flankierende Unterstützungsmaßnahmen angewiesen sind. In diesem Kontext und vor dem Hintergrund eines in vielen Belangen reglementierten Heimaufenthaltes erhalten die Handlungen der Jugendlichen, die darauf ausgerichtet sind, die Beziehungskonstellation zur projektdurchführenden Lehrkraft zu bearbeiten, ihre besondere Bedeutung. Indem sie nominell Positionen beanspruchen, die mit deutlich mehr Handlungsfreiheit und Selbstbestimmung sowie Handlungswirksamkeit und sozialer Anerkennung versehen sind, zeichnet sich schon zu Beginn des Arbeitsprozesses nicht nur der Wunsch ab, eine unsichere Handlungssituation zu bewältigen und wieder Sicherheit zu erlangen. In der Wahl der Pseudonyme zeigt sich sowohl der signifikante Bedarf nach einer Erweiterung der sozialen Handlungsmöglichkeiten als auch darüber hinaus der Wunsch nach einer entscheidend anderen Existenzmöglichkeit, was deshalb als ein zentraler motivationaler Aspekt der handlungsanleitenden Strukturen verstanden werden kann.

In den spielerischen Selbstzuschreibungen liegt der Wunsch, dass ihr Spiel zumindest soweit ernst werden könnte, als so eine situative Überschreibung der gegebenen sozialen Ordnung möglich wird. Obwohl die Jugendlichen sich an unterschiedlichen Werteordnungen orientieren, ist beiden Pseudonymen gemeinsam, dass sie auf eine idealisierende Überzeichnung und Dramatisierung der eigenen Person als Mittel der Selbstrepräsentation zurückgreifen und dabei Stereotypen einsetzen, die Eindeutigkeit bezüglich der Kategorien „Geschlecht“ und „sozialer Status“ herstellen. So können die Pseudonyme auch als

Entwurfsvarianten einer Hyper-Maskulinität gelesen werden, wie sie beispielsweise in der Gestalt des Helden als kulturell bedeutsames, identitätsstiftendes Narrativ prominent vertreten ist. Das überspitzte Ideal der heldenhaften Männlichkeit wirkt komplexitätsreduzierend und verdeutlicht so neben dem Wunsch nach mehr Autonomie und Handlungsmacht auch das Bedürfnis nach klaren sozialen Rollen und eindeutigen Handlungsvorgaben. In diesem Verständnis antworten beide Jugendliche durch die Wahl ihrer Pseudonyme auf die Herausforderungen einer notwendigen Identitätsarbeit und auf die Anforderungen einer pluralisierten Leistungsgesellschaft, denen sie unter den Bedingungen ihrer spezifischen Lebenssituation begegnen müssen, mit der Logik einer nominellen Selbstidealisation oder auch Selbstheroisierung. Diese das Handeln strukturierende Logik schafft Klarheit hinsichtlich zentraler Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien<sup>30</sup>, stellt eindeutige Handlungsvorgaben bereit und verwehrt anderen Personen oder Institutionen den Zugriff aufgrund des selbst zugeschriebenen elitären Status.

#### *Fallstrukturhypothese*

Für beide rekonstruierten Fälle ist eine Asymmetrie der Beziehungskonstellation konstitutiv, die aufgrund ihrer institutionellen Rahmgebung nicht offen von den Jugendlichen angegangen werden kann. Die Form der nominellen Selbstheroisierung ist für beide Jugendliche ein wirksam erscheinendes Mittel zur spielerischen Bearbeitung der Beziehungskonstellation. Gleichzeitig können sie so ihren Bedarf nach mehr Autonomie, höherem sozialen Prestige und größerer Handlungswirksamkeit deutlich zum Ausdruck bringen.

Die Strukturlogik beider Einzelfälle lässt sich mit dem Begriff der Selbstheroisierung umschreiben. Für weitere Interaktionen ist anzunehmen, dass die Jugendlichen, diesem Handlungsmustern folgend, ihre Spielräume weiter auszubauen versuchen. Für Colin wären Handlungen denkbar, in denen das Thema der Devianz ausagiert wird, während bei Ronny zunächst ein mehr angepasster Handlungsstil zu erwarten ist, der jedoch Momente der Inszenierung von Überlegenheit aufweisen kann.

---

<sup>30</sup> Gabriele Winker und Nina Degele zeigen auf, dass Geschlecht, „Rasse“/Hautfarbe und Klasse als klassische Differenzkategorien gelten, zu denen mittlerweile jedoch auch Sexualität, Alter, Ethnie, Religion sowie andere kategoriale Zuschreibungen und Merkmale hinzugezählt werden (Winkler/Degele 2010, S. 15ff).

## 7.3 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand der Auswertung weiterer Textstellen

Nachdem die Eröffnungssequenz interpretiert und ein Ansatz für eine Fallstruktur entwickelt wurde, werden im nächsten Schritt weitere Textteile ausgewertet, um den hypothetischen Entwurf zu bestätigen, zu erweitern oder zu verwerfen. Für eine genaue Betrachtung wurde deshalb das Datenmaterial auf Textstellen überprüft, in denen Handlungen der beiden Jugendlichen protokolliert sind, die dann getrennt nach den beiden Protagonisten ausgewertet wurden. Da sich zwar die Strategie der beiden Jugendlichen insofern gleicht, als sie jeweils Pseudonyme für sich wählen, sie jedoch mit diesen Aliasnamen auf unterschiedliche Werteordnungen rekurrieren, ist es denkbar, dass die handlungsanleitenden Strukturen bei einer weiterführenden Überprüfung signifikante Unterschiede aufweisen, die gegen eine gemeinsame Strukturlogik sprechen können. Diese Überlegung erfordert die getrennte Analyse, die mit den Textteilen des Protokolls vom 05.12.2021 (TnB2) beginnt, welche Colin betreffen. Die Analyse wird flankiert – und damit abweichend von einer reinen Textanalyse – durch Bildinterpretationen von unter seiner Mitwirkung entstandenen Gruppenarbeiten. Für eine Auswertung von Textstellen, die Ronny betreffen, wurden neben der teilnehmenden Beobachtung des ersten Projektages (TnB2) auch Teile der teilnehmenden Beobachtungen vom 12.12.2016 (TnB3) und 19.12.2016 (TnB4) herangezogen.

### 7.3.1 Colin

Nach Durchsicht aller Textstellen der teilnehmenden Beobachtung vom 05.12.2016 (TnB2), welche Beobachtungen zum Verhalten Colins enthalten, wurde eine Auswertung unter den folgenden Aspekten vorgenommen: Bearbeitung der Beziehungsebene, Gangsta-Rapper als Handlungsvorlage, Umgang mit der Kamera im Hinblick auf Aneignung und Anwendung sowie weitere Faktoren einer möglichen Handlungsmotivation. Die interpretatorischen Auslegungen erfolgen anhand der Analyse-Ergebnisse der Eröffnungssequenz und wurden auch bei Einbezug von theoretischem Kontextwissen weiterhin eng am vorhandenen Material entwickelt. In der Vorgehensweise wurde jedoch von einem streng an den Prinzipien der Objektiven Hermeneutik orientierten Verfahren abgewichen.

#### *Bearbeitung der Beziehungskonstellation*

Mit der Wahl seines Pseudonyms interagiert Colin mit der projektdurchführenden Lehrkraft Petra zunächst auf einer symbolisch-sprachlichen Ebene. Im weiteren Protokollverlauf findet sich eine Sequenz, die eine direkte Interaktion beschreibt, welche als erneutes Austesten einer

Einflussnahme auf die bestehende Beziehungskonstellation gelesen werden kann, denn auf die von Petra zu Anfang gestellte Aufgabe der Teambildung und der praktischen Übungen reagiert er mit einer einfachen, aber wirkungsvollen Taktik: „*Colin unterbricht Petra ständig durch Bemerkungen*“ (Tnb2, Z. 45–46). Es wird im Protokoll nicht näher ausgeführt, welche Bemerkungen Colin macht. Hätte er Fragen gestellt oder Aussagen zur weiteren Vorgehensweise gemacht, wäre dies vermutlich im Protokoll vermerkt worden. Anzunehmen ist, dass Colins Einlassungen inhaltlich in keinem direktem Bezug zu den Äußerungen Petras stehen, weshalb die Protokollantin vor allem die unterbrechende Funktion wahrgenommen hat, was durch das Adjektiv „ständig“ im Sinne von „permanent“ oder „andauernd“ unterstrichen wird. In diesem Zusammenhang beschreibt „ständig“ eine sich in dichten zeitlichen Intervallen wiederholende Handlung, der somit eine gewisse Konsequenz und Systematik zugrunde liegt. Die Handlungswiederholung verfolgt einen bestimmten Zweck, der durch eine einzelne Handlung nicht erreicht werden kann. Der Sinn der Interaktion erschließt sich demnach über die Wiederholung. Anzunehmen ist, dass der Effekt – das Unterbrechen der Sprechhandlung Petras – den Zweck von Colins Handlung darstellt. Eine Unterbrechung kann in Hinblick auf die Form des Eingriffs und auf die Folge der Intervention betrachtet werden. Im protokollierten Fall besteht der Eingriff in der wiederholten verbalen Äußerung Colins, die eine wiederholte Unterbrechung des Ablaufs zur Folge hat, was eine Störung bedeutet. Colin wendet also eine Interventionsmethode an, die im Rahmen eines sozial akzeptierten Verhaltens bleibt, aber auf eine konsequente Störung der Handlungen Petras abzielt. Er geht damit in einer spezifischen Art und Weise mit ihr in Kontakt, deren weiterer Sinn jenseits der Unterbrechungsversuche zunächst unklar bleibt, da dieser aus dem Inhalt der Bemerkungen nicht ablesbar ist.

Möglicherweise wendet sich Colin, wenn auch nicht ausformuliert, gegen die geplante Vorgehensweise und seine Intervention wäre als Widerstand gegen die mit der Aufgabenstellung verbundenen Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten zu deuten. Eine Verweigerung könnte sich hier anschließen. Gleichzeitig geht er mit seinen systematischen verbalen Störungen gegen die mit Autorität ausgestattete Sprecherinnenposition Petras vor. Ein lautstarkes Störmanöver und eine damit einhergehende Herausforderung der Autorität wären ein mit seiner Pseudonymwahl konformes Vorgehen. Eine denkbare Motivation seiner Handlungen könnte also die weitere Ausgestaltung eines widerständigen Rollenmusters sein. Demnach ließe sich, ebenso wie in der Wahl des Pseudonyms, der Wunsch nach Selbstbestimmung und Handlungsfreiheit sowie der Versuch, die asymmetrische Beziehungskonstellation zu bearbeiten, als handlungsanleitend rekonstruieren. Im Protokoll ist

keine Reaktion auf sein Verhalten vermerkt, was darauf hinweist, dass auch hier – wie schon in der ersten Analysesequenz – die Intervention eher spielerisch bleibt und nicht stark konfrontativ oder gar destruktiv auf die Situation einwirkt. Tatsächlich bezieht sich schon die nächste Protokollsequenz auf die Beobachtung des Verhaltens anderer Jugendlicher, was das Störpotenzial von Colins Handlungen als eher gering charakterisiert. Und mit der protokollierten Beobachtung, dass Colin gemeinsam mit drei anderen Jugendlichen ein Team bildet (TnB2, Z. 48), wird dann endgültig deutlich, dass seine Unterbrechungen weder zu einer nachhaltigen Störung geführt haben, noch Ausdruck einer grundsätzlichen Verweigerungshaltung waren.

Colins Handlungen sind auch hier eher auf einer symbolischen Ebene Ausdruck einer Selbstrepräsentation, die sich zwar an devianten Rollenvorbildern orientiert, die jedoch die institutionell-soziale Hierarchie nicht substanziell infrage stellt, sondern spielerisch deregulierende Grenzverschiebungen austesten will. Seine Bearbeitung der Beziehungskonstellation findet sowohl auf einer rein sprachlich-symbolischen Ebene als auch auf der Ebene des Sprechverhaltens als soziale Handlung statt. Sie bleibt dabei weniger konfrontativ als vielmehr demonstrativ und in der Hauptsache auf ein Erlangen von Aufmerksamkeit gerichtet.

#### *Gangsta-Rapper als Handlungsvorlage*

Um Colins Anleihen aus dem popkulturellen Bereich des deutschen Gangsta-Raps besser einordnen zu können, soll dieser Musik- oder besser Lebensstil und seine mögliche kulturtheoretische Bedeutung zu Beginn kurz skizziert werden.

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden die Begriffe Hip-Hop und Rap synonym verwendet, obwohl Rap ursprünglich nur den Musikstil bezeichnet und zu Hip-Hop neben diesem Sprechgesang auch Ausdrucksformen wie Breakdance und Graffiti gehören. Aufgrund der starken medialen Präsenz des Rap wird nunmehr auch der gesamte Lebensstil, der ähnlichen Mustern folgt, mit diesem Begriff bezeichnet. Innerhalb dieser Kategorie belegt der Gangsta-Rap ein Subgenre, das vom Kultursoziologen Marc Dietrich „als ‚Chancenraum‘ für marginalisierte Gruppen“ (Dietrich 2018, o.S.) gesehen wird. Die in Deutschland stark verzögerte Sichtweise auf Hip-Hop und Gangsta-Rap als sozial- und kulturwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand führt Dietrich auf ein vorherrschendes elitäres Kulturverständnis zurück, das er u.a. auch in der kulturkritischen Perspektive der Kritischen Theorie begründet sieht und das erst durch die Etablierung der Cultural Studies an Einfluss verlor (ebd.).

Obwohl auch der deutsche Rap seit den 1990ern ein einflussreiches popkulturelles Phänomen ist, wurde erst in den letzten 15 Jahren dazu gezielter geforscht.<sup>31</sup> Martin Seeliger und Marc Dietrich beschreiben in der Einleitung ihrer Publikation „Deutscher Gangsta-Rap II: Popkultur als Kampf um Anerkennung und Integration“ (2017) die Relevanz von kulturwissenschaftlicher Forschung auf dem Gebiet des Raps wie folgt: „Erstens stellt Gangsta-Rap (und ein dazugehöriger Krisendiskurs) einen Ort der symbolischen Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen dar (Scharenberg 2001). Zweitens fungieren die Bildwelten des Gangsta-Rap als kultureller Pool von Identifikationsangeboten, der v.a. für Jugendliche eine sinn- und identitätsstiftende Funktion übernimmt (Thiermann 2009). Drittens lassen sich über die Analyse von Gangsta-Rap-Images schließlich auch Rückschlüsse über allgemeine zeitgenössische Kultur ableiten (z.B. hinsichtlich von Mustern hegemonialer Männlichkeit; s. Seeliger/Knüttel 2010).“ (Seeliger/Dietrich 2017, S. 9)

Hip-Hop gibt es seit den 1980er-Jahren und mittlerweile sind Akteurinnen und Akteure unterschiedlicher Generationen aktiv, sodass Hip-Hop oder Rap als eine „alters- und generationsübergreifende Mainstreamkultur“ (Dietrich 2018, o.S.) bezeichnet werden können. Dies trifft jedoch nicht in gleichem Maß auf das Subgenre des Gangsta-Rap zu, obwohl auch hier die Wirkung weit über den subkulturellen Zusammenhang hinausreicht (vgl. Dietrich/Seeliger 2013, S. 115). Mit Bezug auf die Kategorien „Klasse“, „Ethnizität“ und „Gender“ wird Gangsta-Rap als ein „Aushandlungsprozess kultureller Identität“ (Dietrich 2018, o.S.) begriffen, der „maßgeblich mit der westdeutschen Migrationsgeschichte und dem Abarbeiten an rassistischen Gesellschaftsdiskursen verbunden ist“ (ebd.). Gangsta-Rap kann so auch als eine Strategie des Empowerments gelten. Mit dem Kofferwort „Glokalisierung“ (Dietrich/Seeliger 2013, S. 121) wird beschrieben, wie Strukturelemente des amerikanischen Gangsta-Raps, die sich unter spezifischen historischen und sozialen Bedingungen ausgebildet haben, global adaptiert und für und durch lokal vorherrschende soziale Konstellationen transformiert werden: „Rapper mit Migrationshintergrund können zunächst nicht auf ein eigenes Ursprungsnarrativ bauen, das Rap als eigene (schwarze) Stimme des Ghettos oder gar als Counterculture per definition stilisiert. Es ist eine ›Stimme‹, die man zunächst leihen und selbst zur Sprache bringen muss: Die Forderung der Szene nach einem eigenen Stil muss demnach prägnant, selbstständig und immer noch glaubwürdig realisiert werden, ohne dass

---

<sup>31</sup> Dietrich nennt hier die soziologische Untersuchung zu Authentizität im Hip-Hop: „Is this real? Die Kultur des Hip-Hop“ von Gabriele Klein und Malte Friedrich aus dem Jahr 2003 als Ausgangspunkt für weitere Forschungen (vgl. Dietrich 2018, o.S.).



die elementaren Regeln der amerikanischen Mutterkultur gänzlich verwischen.“

(Dietrich/Seeliger 2013, S. 122)

Im Besonderen wurde und wird der deutsche Gangsta-Rap wesentlich von migrantischen Jugendlichen geprägt, die US-amerikanische Narrative übernehmen, umdeuten und damit eine spezifische deutsche Ausformung, mit Bezug auf hiesige Diskurse der pauschalisierten Zuschreibungen und Stigmatisierungen, entwickelten.<sup>32</sup> Für den Gangsta-Rap wird vor allem Kool Savas als Protagonist der ersten Stunde angesehen, der grundlegende Strukturelemente, wie hyperbolische Männlichkeitsentwürfe auf der Basis von Sexismus und Homophobie sowie demonstrative Devianz in seine Texte und Performance übernahm (vgl. Wolbring 2015, S. 368ff).

Mit einer diskursanalytischen Sichtweise, die den Gangsta-Rap zwischen subkultureller Normierung, übergreifenden Ordnungskategorien und einer souveränen Handlungsmacht des Subjekts verortet (vgl. Dietrich/Seeliger 2013, S. 116), liefern Marc Dietrich und Martin Seeliger Ansätze für ein besseres Verständnis der anleitenden Muster für Colins Handlungen. Der Gangsta-Rapper wird von ihnen als idealtypische Sozialfigur innerhalb der symbolischen Ordnung verstanden. In dieser Form wirkt der Gangsta-Rapper als ein komplexitätsreduzierendes Angebot zur Orientierung und als eine Anleitung zur Identitätsarbeit (vgl. ebd., S. 118). Die Inszenierung von Devianz, wie sie typisch für den Gangsta-Rap ist, wird in dieser Lesart als Strategie für ein gesellschaftliches Empowerment definiert. Obwohl auch Gangsta-Rap einen normativen sozialen Raum entwirft, stellt er Spielräume zur Verfügung, die eine subjektive Interpretation der im subkulturellen Diskurs vorgeformten Figur „Gangsta-Rapper“ ermöglichen. Entscheidend ist hierbei, dass die repräsentationsimmanente Überhöhung der eigenen Person, die sich der Skandalisierung des Genres einschließlich der Zuschreibungen von sozial diskriminierten Verhaltensweisen bedient, eine stark spielerische Komponente beinhaltet: Schein und Sein sind von außen nicht zu unterscheiden (ebd., S. 115).

Colins Pseudonymwahl und eine damit einhergehende immanente Selbstzuschreibung der Eigenschaften eines Gangsta-Rappers könnte darauf hinweisen, dass er sich an deren Self-Empowerment-Strategien orientiert, um eine Modifikation der sozialen Ordnung und damit größere Handlungsspielräume zu erzielen. Das Protokoll vom 05.12.2016 (TnB2) verzeichnet verschiedene Beobachtungen, welche Colins Verhalten als mehr oder weniger demonstrative

---

<sup>32</sup> Nach den türkischstämmigen Jugendlichen in der Anfangsphase des deutschen Gangsta-Raps waren es vor allem Protagonisten arabischer Herkunft, die eine Breitenwirkung entfalten konnten.

Normverletzungen beschreiben, die als Mittel zur Aufmerksamkeitsgenerierung und zur Durchsetzung seiner Belange eingesetzt werden. Auch wenn nicht unbedingt all diese Verhaltensweisen als direkte Adaption von Handlungsmustern aus dem subkulturellen Milieu des Straßen-Raps wie besonders provozierendes Auftreten, aggressiv-bedrohliche Ansagen und Zurschaustellung von Devianz (vgl. Dietrich/Seeliger 2013, S. 113) gelten können, so schließen sie an ein Verständnis von Männlichkeit an, das jedes als nicht-männlich identifiziertes Gegenüber als unterlegen, schwach und zu dominieren beschreibt, wie es im Rap in extremer Form dargestellt wird. In der Logik dieser Überlegenheitsrhetorik wird der Tabubruch als Zeichen von Souveränität gewertet (vgl. Wolbring 2015, S. 368ff) und das Verhalten auf konflikthafte Interaktionen abgestellt. So versucht Colin über eine laute Rap-Einlage eine Reaktion von einem anderen Jugendlichen zu provozieren und wird von der Arbeitspädagogin Frau M. „ermahnt“ (TnB2, Z. 136–137). Er unternimmt daraufhin einen weiteren „lautstarken“ (TnB2, Z. 146) Versuch, der zu einer „kurzen Interaktion“ (TnB2, Z. 147) mit dem Jugendlichen führt. Etwas später nimmt er diesem Jugendlichen die Kamera ab, die dieser gerade benutzte (TnB2, Z. 183–184).

Colins Versuche, einen anderen Jugendlichen über eine gerappte Äußerung anzusprechen, verweisen implizit auf die hypermaskulinen Selbstbeschreibungen von Rappern und ganz direkt auf eine repräsentative Grundform des Hip-Hops: den Battle-Rap. Der Battle-Rap ist eine Art des poetisch-musikalischen Wettkampfs, in dem das Gegenüber massiv diffamiert und die eigenen Fähigkeiten überhöht dargestellt werden. Hip-Hop und Rap gelten als Kulturformen, die stark von Konkurrenz und Wettkampf geprägt sind und deren herausragendes Stilmittel die Übertreibung ist. Rapper präsentieren sich prahlerisch als überlegen und greifen dabei auf „Metaphern von Macht und Ohnmacht“ (Verlan 2016, o.S.) zurück, die in der Gesellschaft kursieren. Neben der Lautstärke kann deshalb für Colins Verhalten auch eine gewisse provozierende Haltung angenommen werden, die sowohl den Angesprochenen als auch andere Anwesende zu einer Reaktion herausfordern soll. Die Ermahnung der Arbeitspädagogin zeigt, dass seine Strategie eine gewisse Wirkung hatte, und verhilft seiner Selbstdarstellung gleichzeitig zu einer gewissen Authentizität, da sein Verhalten als Regelverstoß kenntlich wurde. Nicht nur mit seinem Sprechgesang und der offensiv vorgetragenen Beanspruchung der Kamera für die eigene Verwendung, ungeachtet der Tatsache, dass diese gerade von anderen benutzt wird, bleibt Colin innerhalb der Verhaltens- und Wertordnung eines auf Konflikt und Wettkampf angelegten Interaktionsmusters. Dieses Handlungsmuster setzt sich fort, denn kurz nachdem er einem Jugendlichen die Kamera abnahm, setzt er einen anderen unter Druck, dass dieser ihm seinen PC-Arbeitsplatz abtritt (TnB2, Z. 188–189). Mit einem

dritten Jugendlichen gerät er gegen Ende der Arbeitsphase in Streit (TnB2, Z. 245 und 249–250), in dessen Verlauf die Protokollantin ihn als „laut und aggressiv“ (TnB2, Z. 250) beschreibt.

Vor allem Gangsta-Rap, der sich am devianten Milieu der Straßengangs orientiert und für die Selbstinszenierung von Straßen-Rappern stilbildend ist, steigert durch eine besondere Betonung kriminellen Verhaltens den „rap-typischen Wettbewerbstopos“ (Wolbring 2015, S. 363). Neben Drogenkonsum und mehr noch Drogenhandel gehören Erfahrungen mit Diebstahl und Körperverletzung – wie sie auch die Biografie von Capital Bra aufweist – zum (oftmals durch Haftstrafen belegten) inszenatorischen Repertoire. Auch wenn Colin nicht in der ausgesucht brutalen Manier eines Gangsta-Rappers auftritt, so sind seine Verhaltensweisen zumindest teilweise von diesem Repräsentationsmuster beeinflusst und orientieren sich an deren Zurschaustellung von Devianz und dominanter Männlichkeit. Im Hinblick auf eine Zurschaustellung von abweichendem Verhalten ist vor allem folgende protokollierte Beobachtung interessant: *„Sandra und Pascal fotografieren die von Frau M. mitgebrachte Puppe. Colin hat verschiedene Ideen dafür, z.B. eine Glasvase als ‚Bong‘ (Haschischpfeife) zu verwenden oder die Puppe mit einem Galgen zu inszenieren.“* (TnB2, Z. 89–91) Nicht nur dass Colin die Arbeit einer anderen Gruppe (Sandra und Pascal gehören einem anderen Team an) in seinem Sinn zu beeinflussen versucht, sondern die von ihm gemachten Vorschläge kombinieren die Baby-Puppe mit symbolisch stark aufgeladenen Objekten. So repräsentiert die Wasserpfeife Drogenkonsum, während der Galgen für (tödliche) körperliche Gewalt oder – abgeleitet von seiner ursprünglichen Funktion im Strafvollzug – für Vergeltung und gewaltsame Wiedergutmachung eines Unrechts steht. Die von ihm vorgeschlagenen Motive können im ersten Schritt durch ihre starke Symbolik als schlüssig in Bezug auf seine am Gangsta-Rap orientierten Selbststilisierung betrachtet werden. Allerdings handelt es sich nicht um im engeren Sinn um typische Versatzstücke der Rap-Kultur, sondern um allgemein und massenhaft verwendete Zeichen für abweichendes Verhalten und Gewaltandrohung. Aufgrund dieser weiten Verbreitung laufen die Symbole Gefahr, entleert zu wirken. Daher bleibt sein vorgeschlagenes Arrangement klischeehaft und lässt die Aussage zudem weniger provokant erscheinen.

Nach diesem ersten kursorisch-interpretativen Überblick kann festgehalten werden, dass Colins Orientierung an den Selbstrepräsentationsmustern des Gangsta-Raps sich nicht allein auf nominelle Selbstzuschreibung und die Sprachhandlung des Rappens beschränkt, sondern auch in seinem Interagieren mit anderen Jugendlichen und in seinen Gestaltungsvorschlägen anklingt. Er setzt sowohl auf der Ebene des Sprechverhaltens als auch auf der Handlungsebene und der gestalterischen Verwendung von Symbolen Versatzstücke nonkonformer

Handlungsmuster ein, die einen eindeutig subkulturellen Ursprung aufweisen. Gleichzeitig verlaufen sich diese Annäherungen an ein im Rap geprägtes männliches Dominanzverhalten wieder. Sie werden zu abgeschwächt angelegt oder nicht konsequent genug weitergeführt, um eine tatsächliche starke Identifizierung und eine provokativ-mimetische Intention vermuten zu lassen. Colins handlungsstrategischer Ansatz besteht darin, die Identifikationsmuster, die ihm die Symbolfigur des Gangsta-Rappers bietet, nur in Teilen und nur so weit zu übernehmen, als dass sie noch wiedererkannt werden können. Die Anleihen werden auf seine Belange hin uminterpretiert und können so in seinem sozialen Umfeld zur Anwendung kommen, ohne wirkliche Konflikte zu initiieren. In seiner Adaption und Re-Inszenierung bleibt Colin innerhalb des sozial akzeptierten Rahmens, seine Selbstrepräsentation spielt mit den Merkmalen von Devianz und Dominanz, bleibt jedoch offen und lässt auch Anschlussmöglichkeiten jenseits des Rapper-Schemas zu.

Sowohl die Tatsache, dass sein konfrontatives Verhalten hauptsächlich in Bezug auf Interaktionspartner zum Tragen kommt, die ihm wenig entgegensetzen, als auch die in ihrer Klischeehaftigkeit kaum noch anstößig wirkende Idee für ein Bildarrangement lassen die Vermutung zu, dass es Colin nicht in erster Linie um Provokation und Auseinandersetzung (oder um die Inszenierung von „beef“, wie es im Rap heißt) geht, sondern um das Erzeugen von Aufmerksamkeit. Seine Interaktionen zielen also nicht auf direkte Konfrontation oder gar einen Bruch mit sozialen Ordnungen, sondern auf eine Wirkung innerhalb der bestehenden sozialen Struktur. Damit könnte Colins Verhalten zumindest ansatzweise mit der Sichtweise auf Gangsta-Rap in Zusammenhang gebracht werden, die eher ein emanzipatorisches Potenzial betont und das brachial Inszenatorische der Selbstdarstellung als Strategie des gesellschaftlichen Empowerments identifiziert.

Dietrich und Seeliger zeigen auf, dass die konfrontative Haltung vieler Gangsta-Rapper im Wesentlichen keine generelle Torpedierung bestehender Ordnungssysteme beabsichtigt, sondern eine performative Praxis darstellt, die darauf abzielt, Themen in den allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs zu heben, die üblicherweise keine Aufmerksamkeit erfahren (soziale Ungleichheit) oder in skandalisierter Form einer Diskriminierung weiteren Vorschub leisten (Krisendiskurs bzgl. Migration): „Gesellschaftliche Ängste werden spielerisch angesprochen und inszenatorisch gesteigert.“ (Dietrich/Seeliger 2013, S. 124) Gangsta-Rapper agieren hier auf dem schmalen Grad zwischen subkultureller Glaubwürdigkeit und medialer Wirksamkeit und entwickeln ihre eigene wirkmächtige Sprecherposition. Gangsta-Raps als ein „Diskursphänomen, an dem sich die Verhandlung und Interpretation von Männlichkeit, Ethnizität und Klasse ablesen lässt“ (ebd. S. 114), geht also über eine popkulturell erfolgreiche

Zurschaustellung von Devianz hinaus und wird „in den Alltagspraktiken der Jugendlichen angeeignet und aufbereitet“ (ebd., S. 115).

Colin schließt an subkulturell konnotierte und durchaus gängige Handlungspraxen von Jugendlichen an, wobei sein Verhalten neben der Einordnung als ebendiese alterstypische Ausdrucksform als Strategie einer Aufmerksamkeitsökonomie betrachtet werden kann, die dem Ausbau einer Sprecherposition dient und ursprünglich sogar kritisch-emanzipatorische Intentionen besaß. Der Umstand, dass die Protokollantin bei der Aufzählung der Gruppenmitglieder mehrfach Colin an erster Stelle nennt (TnB2, Z. 48, Z. 108 und Z. 125), bzw. die Formulierung „die Gruppe um Colin“ (TnB2, Z. 58–59), zeigt an, dass Colin sowohl die Aufmerksamkeit der Beobachterin hat, als auch, dass sie ihm eine besondere Stellung in der Gruppenstruktur zuschreibt. Seine Bemühungen, aggressives, nonkonformes Verhalten mimetisch nachzuahmen, aber nicht in gleicher Konsequenz auszuagieren, können demnach als erfolgreich bezeichnet werden.

#### *Neugier, Aneignung, Anwendung*

Die Handlungen der Jugendlichen werden durch die Neugier an den technischen Geräten, dem Wunsch, die Funktionen zu beherrschen und damit zu experimentieren, aber auch durch die Möglichkeiten der Selbstdarstellung, des Ausprobierens alternativer Rollen, die ihnen der Umgang mit den Instrumenten bietet, bestimmt. Neben rein spielerischen Aspekten, wie sie die Protokollsequenz „*Marvin legt sich jetzt im Fotobereich auf den Tisch auf den Rücken und fotografiert Deckenschatten*“ (TnB2, Z. 262–263) belegt, wird vor allem die Kamera als Mittel der Selbstdarstellung und der Handlungserweiterung eingesetzt. Die Kamera kann dabei, indem sie umgehängt, aber nicht benutzt wird (TnB2, Z. 31 und Z. 261), als reines Accessoire fungieren, das mit ausreichend symbolischem Gehalt behaftet ist, um einen Mehrwert für die eigene Darstellung zu bieten. Dabei signalisiert die Kamera um den Hals technische Kompetenz und bildbezogen professionelles Handeln in einer Gesellschaft, in der die (Selbst-) Darstellung und die Kommunikation mithilfe von Bildern eine immer größere Rolle spielt. Anders als ein Smartphone scheint die Kamera besondere Kenntnisse zu erfordern und wird im allgemeinen Verständnis vor allem im Bereich der beruflichen Fotografie zum Ausweis für handwerklich-technisches Können, aber auch für kulturelle Teilhabe und Kreativität. Wird sie eingesetzt, um andere zu fotografieren (TnB2, Z. 26–27, Z. 40–41, Z. 58–60, Z. 96–97, Z. 99–102 und Z. 166–167), so bietet sie neben der Möglichkeit zur Selbstinszenierung noch die der Blickkontrolle, was großen Einfluss auf das Endergebnis, aber auch das Verhältnis zwischen Fotografierenden und Fotografierten hat.

Der Einsatz der technischen Geräte initiiert bei Colin sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Aktivitäten, die im Folgenden auf latente motivationale Strukturen hin betrachtet werden sollen. Zu Beginn der Arbeitsphase hat die Protokollantin Colins Umgang mit einer der drei Kameras beobachtet: „*Colin hat sich eine Kamera genommen und versucht, verschiedene Funktionen herauszufinden*“ (TnB2, Z. 35). Colin wurde die Kamera nicht gegeben oder zugeteilt, da er sie einfach selbst nehmen konnte und das Protokoll keine explizite Aufforderung oder Anweisung, die Kamera zu nehmen, vermerkt. Sie stand wahrscheinlich zur freien Verfügung und konnte genommen werden oder nicht. Colin hat demnach von sich aus Interesse an dem Gerät und beginnt sich aus eigenem Antrieb damit zu beschäftigen. Sein Tun wird von der Protokollantin als zielgerichtet wahrgenommen, es ist darauf ausgerichtet, die Funktionen der Kamera zu entdecken. Colins Handlungen sind also anwendungsorientiert, denn Funktionen spielen nur dann eine Rolle, wenn ein Instrument auch eingesetzt werden soll. Seine Motivation, sich mit der Kamera zu beschäftigen, ist in seinem Wunsch begründet, sie einsetzen zu wollen. Die Verwendung des Verbes „versuchen“ kann als Einschränkung verstanden werden, denn die Formulierung hätte auch lauten können: „findet verschiedene Funktionen heraus“. Colin interessiert sich und beginnt die Kamera zu untersuchen, der Erfolg seiner Bemühungen bleibt aber noch offen.

Kurz darauf notiert die Protokollantin: „*Colin fotografiert Sandra, die mit Zeige- und Mittelfinger beider Hände das ‚Peace-Zeichen‘ zeigt und lacht.*“ (ZnB2 Z. 40–41) Colin hat zu diesem Zeitpunkt offenbar wesentliche Funktionen der Kamera entdeckt: Er verfügt jetzt über ausreichende Kenntnisse, um zu fotografieren, und er wendet sein Wissen direkt an. Da im weiteren Verlauf des Protokolls keine weiteren Interaktionen mit Sandra vermerkt sind, kann angenommen werden, dass sein vorrangiges Interesse nicht der Person und dem Fotografieren Sandras gilt, sondern dass die Kamera – resp. sein neu gewonnenes Wissen – eingesetzt und getestet werden soll. Dieses erste Anwenden findet in einem bestimmten Setting statt und das Fotografieren ist keine beiläufige Handlung, sondern ein von beiden Personen bewusst angelegtes Interagieren, in dem die jeweiligen Rollen eingenommen werden. So weiß Sandra nicht nur, dass sie fotografiert wird, sondern sie nimmt auch eine ausgesuchte Pose ein. Die Sequenz gibt demnach nicht nur das Ausprobieren des technischen Gerätes wieder, sondern auch eine bestimmte Beziehungskonstellation, die sich über den Akt des Fotografierens ergibt. Sandra erhält die Möglichkeit, sich in einer ihr passend erscheinenden Form zu präsentieren, während Colin als Fotografierender das Blickregime bestimmt.

Nach der Gruppenbildung wird die Kamera – abweichend von der eigentlichen Aufgabenstellung, die eine Inszenierung von Objekten vorsah (TnB2, Z. 52-54) – erneut dazu

benutzt, Anwesende zu fotografieren: „Die Gruppe um Colin fotografiert Herrn Pfeiffer und mich“ (TnB2, Z. 58–59). Welche Person fotografiert, ist dem Protokoll nicht zu entnehmen, die Sequenz spricht die Handlung der gesamten Gruppe zu, was bedeuten kann, dass es hier eine enge Verständigung und Zusammenarbeit aller Beteiligten gibt. Die Formulierung „Gruppe um Colin“ weist jedoch darauf hin, dass die Protokollantin Colin in besonderer Weise wahrnimmt, mehr noch: Sie definiert sogar die gesamte Gruppe über ihn. Die Formulierung legt das Bild eines Zentrums (Colin) nahe, um das sich die anderen Mitglieder gruppieren. Anzunehmen ist, dass Colin in der Situation besonders aktiv ist, möglicherweise bedient er die Kamera oder erklärt deren Funktionen. Möglich ist auch, dass die Protokollantin Colin als das Gruppenmitglied mit dem größten Einfluss auf die Geschehnisse erlebte.

Da der Jahrespraktikant (Herr Pfeiffer) und die Protokollantin fotografiert wurden – Personen, die Weisungsbefugnis und/oder eine kontrollierende, zumindest beobachtende Funktion haben – ist anzunehmen, dass in dieser Situation zum Ausprobieren des Gerätes – ähnlich wie in der Sequenz mit Sandra – noch eine weitere Motivation hinzukommt. Das situative Machtgefälle zwischen Fotografierenden und Fotografierten macht die Kamera und den fotografischen Blick zum Mittel der Modellierung der sozialen Struktur.<sup>33</sup> Auf die Steuerung über das Gerät folgt die (kurzzeitige) Kontrolle über die Beziehungskonstellation mittels des Geräts. Colins Interesse an dem Gerät kann demnach in Zusammenhang mit dessen Verwendungsmöglichkeiten für eigene Ziele und Motive jenseits der technisch-bildnerischen Möglichkeiten stehen. Die Kamera bietet Colin und den anderen Jugendlichen die Möglichkeit, kurzzeitig eine andere Rolle innerhalb des sozialen Gefüges einzunehmen und sie legitimiert die Kontrolle einer Handlungssituation.

#### *Motivation und Bedeutungskonstruktion*

Im Vergleich zu Ronny (Kap. 7.3.2) ist Colin insgesamt aktiver, er interagiert mehr mit anderen Personen und schließt sich auch – im Gegensatz zu Ronny – mit drei weiteren Jugendlichen zu einer Arbeitsgruppe zusammen. Nachdem Colin sich in die Arbeit einer anderen Gruppe einschaltete und Ideen für eine Inszenierung der von der Arbeitspädagogin mitgebrachten Baby-Puppe geäußert hat, findet die Puppe jetzt auch in seiner Gruppe Verwendung: „Die Gruppe Colin, Felix, Nadine probiert nun auch mit Puppe von Frau M. verschiedene Dinge aus.“

---

<sup>33</sup> Wie sehr das Mittel der Fotografie auch als Waffe der Einverleibung und der Beherrschung des/der Anderen gilt, äußert sich schon in dem umgangssprachlichen Ausdruck des „Schießens“ eines Fotos. Christina von Braun beschreibt in der Publikation „Versuch über den Schwindel“ eindrücklich, wie der fotografische Blick einerseits mit einem Tötungsakt und andererseits mit dem Erzeugen des/der Anderen als Abbild von Vorstellungen assoziiert ist (vgl. von Braun 2001, S. 220ff).

*Dazu benutzen sie Tücher, einen Korb, eine Kerze und weitere Objekte, die ich nicht alle erkennen kann.“ (TnB2, Z. 108–110)*

Colin wird im Protokoll an erster Stelle genannt, was die Annahme stützt, dass Colin als dominantes Mitglied in Erscheinung tritt. Das vierte Gruppenmitglied Mark wird hier nicht erwähnt, taucht aber in einer kurz darauffolgenden Sequenz auf (TnB2, Z. 112–113), sodass davon auszugehen ist, dass er nur zum beobachteten Zeitpunkt abwesend war. Die Formulierung „nun auch“ deutet darauf hin, dass die Jugendlichen die Puppe von dem anderen Team übernommen haben. Sie ziehen weitere Gegenstände für ihre Inszenierung hinzu, was bedeutet, dass sie die Puppe nicht als ein Objekt betrachten, das an sich interessant ist und einen fotografischen Wert hat. Sie ist vielmehr Anlass und Ausgangsobjekt für eine Inszenierungsidee, in der die Puppe in Kombination mit anderen Objekten eine spezifische Wirkung entfalten soll. Das schließt an Colins Versuche an, der Puppe durch Hinzunahme von Gegenständen mit starker symbolischer Bedeutung eine andere Lesart zu verleihen. Die in der Beobachtung vermerkten Tücher und der Korb lassen sich noch einem der Puppe immanenten Sinnzusammenhang zuordnen, aber die Kerze weist schon auf den Versuch hin, die Deutung des Objektes zu verschieben. Die Gruppe ist darum bemüht, eine komplexere Bedeutung über die Kombination mit anderen Gegenständen zu konstruieren, der sie sich schrittweise und anhand dreier Fotografien auch chronologisch nachvollziehbar annähern. Und so zeigen die fotografischen Ergebnisse eine Zusammenstellung von Gegenständen, welche die Bedeutung der Puppe als allgemeingültiges Symbol für „Baby“ steigern, mit anderen Objekten, die ikonologisch mit einem Vergehen des Lebens und mit Tod in Verbindung stehen (siehe Abbildungen 1–3). Der mit Tüchern ausgekleidete Korb des dritten Bildes erinnert an eine Wiege und lässt Assoziationen zu, die mit Schutzbedürftigkeit, Fürsorge und Zuwendung verbunden sind. Die Puppe wird hier stellvertretend für ein Neugeborenes inszeniert und erinnert an Darstellungen des Jesuskinds in der Krippe. Die brennende Kerze ist ikonologisch ein feststehendes Symbol für das menschliche Leben und ihr Abbrennen symbolisiert die zunehmende Verkürzung der noch verbleibenden Spanne an Lebenszeit. Sie kann jedoch auch als Zeichen für Licht, Erfüllung oder Hoffnung gedeutet werden. Der Totenschädel ist, ebenso wie die erloschene Kerze, ein Vanitassymbol, ein allgemein gebräuchliches Zeichen für die Vergänglichkeit alles Irdischen und für den Tod.

Betrachtet man die entstandenen Fotografien genauer, so wird in der Abfolge der Entstehung deutlich, dass über verschiedene Interventionen eine Zuspitzung der Wirkung angestrebt wurde. Zunächst wurde die Puppe ohne Korb und schützende Tücher zwischen zwei Totenschädel-Nachbildungen drapiert (siehe Abbildung 1). Diese erste Aufnahme zeigt nicht



nur die arrangierten Objekte, sondern auch noch Teile der Umgebung. Zu erkennen ist, dass der Bildhintergrund aus einem Bogen hellen Papiers besteht und von einer Person gehalten wird, die links im Bild erscheint. Aufgrund der Farben von Sweatshirt und Hosen kann man rekonstruieren, dass es sich um Colin handelt. Rechts im Bild ist noch ein Teil des Raumes zu erkennen, in dem eine Person vor einer geschlossenen Tür steht. Der Schatten der fotografierenden Person fällt als dunkles Kreissegment auf den unteren Teil des Bildes und grenzt an die Puppenfüße. Die Lichtquelle muss sich demnach hinter der Kamera in einer gewissen Höhe befinden. Links neben dem Puppenkopf befindet sich eine im Farbton dem Untergrund ähnliche Samtblume, der die Puppe das Gesicht zuwendet. Dem linken Totenschädel wurde eine brennende Kerze hinzugefügt. In dieser Konstellation liegt die Vermutung nahe, dass die Kerze zur Steigerung der Dramatik eingesetzt wird: Sie soll das Gruselige des Schädels betonen. Hier wären Stilmittel, wie sie in Horrorfilmen oder ähnlichem angewandt werden, als ideengebend zu vermuten. Da die Kerze sehr dicht hinter oder auf dem Schädel erscheint, spricht einiges dafür, dass es sich hier um einen Kerzenständer in Schädelform handelt. In diesem Fall würde die Dramatik schon dem Objekt selbst anhaften und von der Gruppe eingesetzt werden.

Der rechte kleinere Totenschädel wird von der Hand der Puppe fast berührt, während der linke in größerer Distanz arrangiert wurde. Zwischen den Schädeln positioniert auf einer ansonsten freien, dunklen Fläche erinnert diese Aufnahme der Puppe an eine Aufbahrung. Dabei ist die fotografische Perspektive keine Aufsicht oder Frontalansicht, sondern eine leichte Untersicht aufgrund der liegenden Position. In dieser Perspektive sind die Schädel besser zu erkennen, während die Puppe optisch verkürzt wird und die obere Hälfte des Gesichts nicht sichtbar ist. Dieser Bildaufbau betont Schädel und die Kerze, was dem Ensemble zusammen mit der Anmutung einer Aufbahrung einen morbiden Charakter verleiht. Die Puppe dient dazu, über eine Kontrastwirkung die Morbidität zu steigern, denn erst im Zusammenspiel von Schädeln und Kerze mit einem Objekt, das emblematisch für den Lebensbeginn steht, wird die Symbolik wirkungsvoll. In dem hier getroffenen Arrangement tritt die Wirkung der Puppe zugunsten der beiden Schädel zurück. Die Komposition ist nicht ausgewogen genug, um eine ausreichende Spannung erzeugen zu können.

Die zweite Abbildung zeigt, dass eine Fokussierung auf die intendierte Bildaussage mit verschiedenen Bearbeitungsschritten erzielt werden soll (siehe Abbildung 2). Das Bild wurde so zugeschnitten, dass nur noch die wesentlichen Elemente erscheinen (Puppe, Schädel, Kerze), wobei die Orientierung an einem symmetrischen Bildaufbau erhalten blieb. Die Idee des Kontrastes als aussagesteigerndes Mittel wiederholt sich auf der Ebene der Gestaltung:

Mithilfe der Filterfunktion „Tontrennung“ wurde die Fotografie in eine Darstellung mit reinen schwarzen und weißen Flächen umgewandelt. Diese Transformation ist eine konsequente Weiterentwicklung der Ursprungsidee, geht aber gleichzeitig aufgrund des starken Verfremdungseffekts auf Kosten der Lesbarkeit des Bildes. Ohne Kenntnis der Ausgangsfotografie lassen sich die einzelnen Elemente nur noch als abstrakte Flächen deuten.

Die dritte Fotografie unterscheidet sich zunächst dadurch, dass hier die Puppe in eine Art Wiege gelegt wurde, die mit einem weißen Tuch ausgeschlagen ist, welches auch den Puppenkörper bis unter die Arme verdeckt (siehe Abbildung 3). Die Puppe wird hier, anders als in der vorangegangenen und verfremdeten Fotografie, eindeutig als Baby inszeniert. Sie wird damit stärker in ihrer symbolischen Bedeutung eingesetzt. Der Bildausschnitt wurde so eng gewählt, dass von der Umgebung kaum etwas zu erkennen ist. Lediglich am rechten Bildrand ist noch der hintere Teil des kleineren Schädels auszumachen. Die Sicht ist zwar weiterhin frontal, jedoch spricht einiges dafür, dass die Kamera näher herangeführt wurde, was den etwas erhöhten Blickwinkel und eine stärkere Fokussierung auf die Puppe in ihrer Wiege zur Folge hat. Der größere der beiden Schädel ist der Puppe mitsamt der Kerze in den Arm gelegt worden, damit sind die beiden Motive in die denkbar größte Nähe gerückt. Da die Kerze eine identische Position zum Schädel einnimmt, wie sie auf der ersten Fotografie zu erkennen ist, kann man davon auszugehen, dass es sich hier tatsächlich um einen Kerzenständer handelt, dem die Form eines Schädels gegeben wurde. In dieser Fotografie ist die Kerze jedoch erloschen, was allerdings nicht als bewusst gesetztes ikonologisches Zeichen für ein vergehendes Leben gedeutet werden muss. Vielmehr wäre denkbar, dass die erloschene Kerze eher einem Zufall oder dem Umstand zu verdanken ist, dass die Standfläche im Korb nicht stabil genug war. Die angenommene Intention der Gruppe, die sich in der Wahl ihrer Motive zeigt, und die angewandten gestalterischen Mittel wurden in Einklang gebracht. In diesem dritten und letzten Bild wurde die Idee, eine Spannung über den Kontrast der Objekte zu erzielen, zu einem schlüssigen Ergebnis geführt, bei dem alles Überflüssige weggelassen wurde.

Nicht nur aus dem rekonstruierten Prozess der Umsetzung einer Bildidee, sondern auch aus einzelnen Protokollpassagen lässt sich ein konzentriertes Arbeiten von Teilen der Gruppe und nicht zuletzt von Colin ablesen. So heißt es nach der Beendigung der Frühstückspause: „*Colin, Mark und Felix beginnen direkt wieder im rechten Werkstattbereich die Puppe zu fotografieren*“ (TnB2, Z. 125–126). Das Adverb „direkt“ lässt darauf schließen, dass die gestalterische Arbeit ohne Umschweife wieder aufgenommen wird und die Jugendlichen die Realisierung ihrer Bildidee fortsetzen. Sowohl die entstandene Bildserie als auch die

protokollierten Beobachtungen belegen demnach eine hohe Motivation und Handlungsbereitschaft, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und ein experimentelles Vorgehen zur Steigerung des bildnerischen Ausdrucks in mehreren Schritten ermöglichen. Das offensichtliche Interesse an der bildlichen Konstruktion von komplexeren Deutungszusammenhängen (komplexer als eine reine Objektdarstellung) führt zu Ergebnissen, an denen sich deutlich eine Lernkurve ablesen lässt. Systematisch und schrittweise haben die Jugendlichen ihre bildgestalterischen Kompetenzen über deren praktische Anwendung erweitert.

Wie in Kapitel 4.2.2 ausgeführt, sind vor allem die motivationalen Faktoren als Glied in der Kette der kompetenzbestimmenden Elemente maßgeblich für einen tatsächlichen Handlungsvollzug. In der Unterscheidung zwischen Motiv und Motivation gelingt es Marissa Kaufhold, die Interaktion mit der Umwelt theoretisch einzubeziehen. Motive gelten ihr als innere Dispositionen, analog zu habituellen Strukturen oder Deutungsmustern. Die Anwendung von Kompetenzen und auch ihre Weiterentwicklung hängen grundsätzlich davon ab, ob diese handlungsanleitenden Strukturen aufgrund bestimmter Merkmale der Handlungssituation angesprochen werden. Erst die so aktivierten Handlungsstrukturen führen zur Ausbildung einer Handlungsmotivation (vgl. Kaufhold 2006, S. 113ff). Aber auch die Bereitschaft bzw. der Wille zu handeln, ohne den eine Motivation nicht in Handlung umgesetzt würde, wird über situative Anreize, die besondere Art der Herausforderung in der Handlungssituation sowie ihre kontextuelle und sozial-emotionale Einbindung mobilisiert (vgl. Grunert 2012, S. 67).

Die situativen Gegebenheiten haben demnach eine innere, handlungsanleitende Struktur der Jugendlichen aktiviert und auch volitionale Faktoren angeregt, was zu dem Bestreben führte, einen bildlichen Ausdruck mit komplexerer Sinnzuschreibung zu entwickeln. Das grundlegende handlungsanleitende Motiv könnte mit dem Wunsch nach der Schaffung eines sinnhaften, bedeutungsvollen Ausdrucks beschrieben werden. Was sich hier in einer bildgestaltenden Handlungspraxis ausdrückt, kann auch in anderen Handlungssituationen wirksam werden und als Teil einer rekonstruierten Fallstruktur gelten.

#### *Motivation und Verwertungsinteresse*

Zu einem späteren Zeitpunkt (nach der Mittagspause) wird Colin als allein an einem Laptop mit einem Bildbearbeitungsprogramm arbeitend erwähnt (TnB2, Z. 213–214). Die Gruppe hat sich offensichtlich aufgeteilt und verfolgt keine gemeinsamen Ziele mehr: „*Nadine möchte rausgehen zum Fotografieren*“ (TnB2, Z. 214) und „*Felix sitzt auf einem Stuhl neben Colin und*

*schaut ihm zu“* (TnB2, Z. 221–222). Aus der Textstelle geht nicht hervor, welche Bilder Colin am Laptop bearbeitet, allerdings wird mit dem nächsten Protokollsatz deutlich, wie konzentriert er bei seiner Tätigkeit ist, denn *„Ronny versucht mit Colin zu reden, der aber nicht reagiert“* (TnB2, Z. 222). Es ist möglich, dass Colin zu diesem Zeitpunkt die Fotos der Gruppenarbeit überarbeitet. Allerdings ist auch vorstellbar, dass er die Bilder betrachtet und gestaltet, die im Nachgang zur Gruppenarbeit entstanden sind, als sich einzelne Jugendliche erneut gegenseitig fotografierten.

Es gibt Bilder von Nadine und Felix, von Felix allein und auch zwei Bilder von Colin. Bei einem davon hat sich Colin in Selfie-Manier im Spiegel fotografiert (siehe Abbildung 4). Hierbei hat er zwar die millionenfach verbreitete Vorgehensweise des Mirror-Selfies angewandt, wobei er jedoch die Kamera so hält, dass sein Gesicht zum größten Teil verdeckt ist. Bearbeitungsspuren legen nahe, dass es genau dieses Bild ist, mit dem Colin sich mehr beschäftigt hat. Mithilfe des Mosaik-Tools des Bearbeitungsprogramms wurden Teile des Bildes so verändert, dass die Umgebung verunklart erscheint. Dieser Eingriff konzentriert den Blick auf die Figur, die sich auf der Mittelachse der Bildfläche befindet. Colin scheint auf einer Tischkante zu hocken, sein linker Arm hängt locker herab, während der rechte angewinkelt ist und er mit der rechten Hand die Kamera vor das Gesicht hält. Seine Augen, die sich auf das Display der Kamera richten, sind noch zu erkennen. Der Zeigefinger liegt auf dem Auslöser. Es ist der Moment des Fotografierens, der hier inszeniert wird. Die lockere Körperhaltung wird angesichts des kontrollierenden Blicks zu einer Pose, einem Statement. Das Ausblenden des größten Teils der Kontextinformationen reduziert die Kernaussage auf diese Haltung und diesen Ausdruck, durch den Colin sich selbst als das technische, bildgebende Gerät mit leichter Hand beherrschend darstellt.

Zu dem Wunsch, die wesentlichen Kamerafunktionen zu beherrschen, der Möglichkeit, soziale Beziehungen über den Akt des Fotografierens zu modifizieren und der Motivation, eine vorher gefasste Bildidee treffend umsetzen zu wollen, kommt hier das „In-Szene-Setzen“ und die Darstellung von technischer Kompetenz als antreibendes Moment hinzu. Da Colin nach dieser Phase des gegenseitigen und sich selbst Fotografierens mit besonderer Vehemenz insistierte, einen Platz am Laptop zu bekommen (TnB2, Z. 188–189), wird die Annahme bekräftigt, dass die Beschäftigung mit diesem Bild und mit der so getroffenen Aussage für ihn einen hohen Stellenwert hat. Seine Idee, ein Foto von sich auf Facebook einstellen zu wollen (TnB2, Z. 178–179), ebenso wie der Wunsch, seinen Eltern ein Bild zu schicken (TnB2, Z. 191), verdeutlicht, dass hierbei ein Verwertungsinteresse, welches über die Projektarbeit und die direkte Bearbeitung sozialer Bezüge hinausgeht, eine handlungsanleitende Rolle spielte. Die

Verwendungsmöglichkeit der Fotografien zur Selbstdarstellung in anderen subjektiv bedeutsamen Kontexten, hier u.a. einem sozialen Netzwerk, wo es von anderen betrachtet und kommentiert werden kann, besitzt eine starke motivationale Wirkung.

#### *Bezug zur Fallstrukturhypothese*

Die in Kap. 7.2.2 formulierte Fallstrukturhypothese benennt als handlungsanleitendes Muster die Selbstheroisierung, die dazu dient, eine asymmetrische Beziehungskonstellation zu bearbeiten sowie den Bedarf nach mehr Autonomie, sozialem Prestige und Handlungswirksamkeit zu signalisieren. Die rekonstruierte Adaption von Mustern der Selbstrepräsentation und der Handlungspraxis aus dem Milieu des Gangsta-Raps, mit denen Colin vornehmlich bezweckt, eine eigene Sprecherposition innerhalb des Sozialgefüges zu etablieren, stützt diese erste Fallbestimmung. Auch wenn er dabei eher spielerisch und nicht sehr offensiv oder provokativ vorgeht, kann die spezifische Ausprägung der Strukturlogik mit dem Begriff der Deregulation umschrieben werden, da sie tendenziell eine allgemeingültige Ordnung zu unterlaufen versucht. So sind Colins Handlungen – auch weil sie keine manifeste Verweigerung darstellen – durchaus effektiv und bewirken als Störmanöver kurze Momente der Öffnung in der Situation. Seine Bemühungen verschaffen ihm nicht nur „eine Stimme“ und damit mehr Sichtbarkeit, sondern eröffnen auch Möglichkeiten zu mehr Handlungswirksamkeit.

#### *Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich einer Kompetenzbestimmung*

Mit seinen Handlungen strebt Colin nicht nur die Gestaltung der jeweiligen Handlungssituation in seinem Sinne an. Vielmehr können alle Handlungen Colins zugespitzt als Ausdruck einer notwendigen Identitätsarbeit eingestuft werden. Als Teil der symbolischen Arbeit muss dies besonders in der Zeit der Jugend und Adoleszenz geleistet werden und geht mit besonderen gestalterischen Herausforderungen einher. Paul Willis spricht von der Besonderheit dieser Entwicklungsjahre, wenn er anmerkt: „Schöpferische Tätigkeit, Reflexion und Ausdruckskraft sind im Leben aller Jugendlichen stets und ständig anzutreffen, wenn auch unter verschiedenen Namen. [...] Hier bilden sie die symbolischen Muster aus, in denen sie sich und ihre Möglichkeiten für das gesamte Leben begreifen.“ (Willis 1991, S. 18ff) Willis sieht symbolische Arbeit als eine „Art von menschlich notwendiger Arbeit, die meist unerkannt bleibt“ (ebd., S. 22) und beschreibt sie als „Anwendung von menschlichen Fähigkeiten auf und durch symbolische Ressourcen und Rohmaterialien (Ensembles von Zeichen und Symbolen – z.B. die Sprache, in die wir hineingeboren werden, ebenso wie Texte, Lieder, Filme, Bilder und Gegenstände aller Art), um Bedeutung zu produzieren“ (ebd.). Diese menschliche Fähigkeit,

Sprache und Körper in der Interaktion mit anderen bedeutungsvoll einzusetzen, bezeichnet Willis als symbolische Kreativität und als eine die Handlungspraxis antreibende innere Kraft: „Die Sprache, der Körper sind in bestimmter Weise sowohl Rohmaterial wie Werkzeug. Die symbolische Kreativität ist in vollere Sinne die Praxis, das Herstellen – oder auch ihr eigentlicher Gehalt, das was alle Praxen gemeinsam haben, was sie treibt. Es ist dies die Produktion von *neuen* (wie geringfügig auch immer differierenden) Bedeutungen, die innerlich mit dem Gefühl der Energie, der Erregung und der psychischen Bewegung verknüpft sind.“ (ebd., S. 24 [Kursivsetzung im Original])

Mit dieser Definition rückt der Begriff der symbolischen Kreativität in enge Nähe zum Kompetenzbegriff, der als inneres *Movens* das Streben nach Bedeutung und (Handlungs-) Wirksamkeit aufweist (vgl. Kap. 4.2.1). Symbolische Kreativität erscheint damit sowohl als Kompetenz an sich (in der allgemeinen Fähigkeit zu symbolischen und symbolisierenden Handlungspraxen) als auch als generatives Potenzial, das die Anwendung und Erweiterung von spezifischen Kompetenzen entlang der individuellen Bedürfnisstruktur sowie der Bedingungen und Vorgaben der Umwelt ermöglicht und befeuert. Entscheidend ist dabei, dass Willis symbolische Arbeit und die Anwendung symbolischer Kreativität als existenziell begreift, indem er sie mit der Produktion und Reproduktion von individuellen und kollektiven Identitäten verbindet und ihr darüber hinaus eine besondere Kraft zuschreibt: „[S]chließlich entwickelt die symbolische Arbeit und insbesondere die symbolische Kreativität unseren aktiven Sinn für die eigenen lebendigen Fähigkeiten, für die Kräfte des Selbst und für die Möglichkeit ihrer Anwendung auf die kulturelle Welt. Genau dies macht Handeln und Identität *transitiv* und spezifisch menschlich. Es ist der dynamische und eben deshalb beständige Teil der Identität. Es ist die Erwartung, daß man die Welt beeinflussen kann, um sie zu ändern, wie dies auch immer im einzelnen aussehen mag. [...] Es ist aber auch immer verknüpft mit umfassenden Denkstilen, die es herauszubilden hilft, und die aus der Welt etwas machen, was für den Einzelnen möglichst sinnvoll ist. Es ist zugleich ein kultureller Sinn dafür, welche symbolischen Formen – Sprache, Bilder, Musik, Frisuren, Stile, Kleidung – für das Selbst am effektivsten und kreativsten funktionieren. Ein solch kulturell erworbener Sinn für die Kräfte des Selbst konstruiert zugleich dieses Selbst, indem es mit den anderen und mit der Welt verbunden wird.“ (ebd., S. 25 [Kursivsetzung im Original])

Colins Handlungen sind Ausdruck einer symbolischen Arbeit, die sich dieser das Selbst konstruierenden Kräfte bedient. Trotz der spielerischen Form werden so auf einer symbolischen Ebene Selbst- und Weltverhältnis ernsthaft verhandelt. Er schöpft dabei aus dem Vorrat symbolischer Formen, die ihm zur Verfügung stehen, und wählt jene Elemente aus, die

einen für ihn wichtigen symbolischen Gehalt transportieren und in der Anwendung am effektivsten erscheinen, um Bedeutung zu erschaffen. Colin nutzt die Projektsituation und ihre spezifischen Angebote – sowohl auf der handlungspraktischen als auch auf der Beziehungsebene – zur Anwendung seiner individuell ausgeprägten Kompetenz zur symbolischen Selbstrepräsentation, die mit Willis als symbolische Kreativität verstanden werden kann. Diese handlungsanleitende Motivation bedingt, dass er sich bestimmte fachliche Kompetenzen allein oder gemeinsam mit anderen Jugendlichen aneignet oder vorhandene Kompetenzen weiterentwickelt. So sind dies zum Beispiel technische Kompetenzen, wie sie die Bedienung der Kamera erfordert, aber auch gestalterische Fähigkeiten, was an der schrittweisen Zuspitzung der bildlichen Narration der Gruppenarbeit erkennbar wurde.

#### *Erweiterung der Fallstrukturhypothese*

Die Strukturlogik der Selbsttheroisierung wird hier in der spezifischen Ausprägung einer deregulierenden Handlungspraxis sichtbar. Das angewandte Handlungsmuster dient der Bewältigung einer unsicheren Situation, verdeutlicht zudem bestimmte Ansprüche hinsichtlich der Autonomie sowie sozialen Prestiges und ist auf die Fähigkeit zur symbolischen Kreativität als generativer Handlungskompetenz zurückzuführen. Mit der Bestimmung von Colins Handlungsweisen als tendenziell deregulierende Eingriffe und als Ausdruck symbolischer Kreativität kann die Fallstrukturhypothese um diese Aspekte erweitert werden.

#### **7.3.2 Ronny**

Im Folgenden werden weitere Textstellen in den Protokollen der teilnehmenden Beobachtungen (TnB2, TnB3, TnB4), die sich auf das Verhalten von Ronny beziehen, in Hinblick auf Interaktionen mit anderen Jugendlichen und der Lehrkraft ausgewertet. Bisherige Annahmen können so überprüft und gegebenenfalls weiter ausdifferenziert werden, um die Fallstruktur anzureichern. Um zu aussagekräftigeren Auslegungen zu gelangen, wurden auch die zunächst handschriftlich am 05.12.2016 und am 12.12.2016 verfassten kurzen Feldnotizen (FN) der Forscherin genutzt, die gleichzeitig als Lehrkraft tätig war. Zur Auswertung wurden sie in eine digitale Form gebracht und mit Zeilennummerierungen versehen.

#### *Coolness als wirksames Handlungsmuster*

Eine kurze Sequenz, die zeitlich relativ eng an die Eröffnungssequenz (TnB2, Z. 10–13) anschließt und eine Interaktion zwischen Ronny und der Lehrkraft schildert, wird hier zunächst

eingehender betrachtet. Im weiteren Vorgehen werden relevante andere Textstellen mit hinzugenommen.

*„Ronny holt sich einen Hocker aus der anderen Raumhälfte und setzt sich an das Regal in der Mitte. Er lehnt sich an, schließt die Augen. Petra sucht das Gespräch mit ihm, ich verstehe nichts.“ (TnB2, Z. 23–25)*

Die Sequenz beschreibt eine Handlungsabfolge Ronnys, die es ihm ermöglicht, sich in einer bestimmten Form im Raum zu positionieren und dabei eine bestimmte Körperhaltung einzunehmen. Um sich zu setzen, musste zunächst von ihm selbst ein Hocker aus einem anderen Teil des Raumes geholt werden. Die Anwesenden hätten dies kaum für ihn getan, auch nicht auf eine mögliche Bitte hin. Ein solcher Verlauf wäre sehr unwahrscheinlich und ungewöhnlich. Das Hinsetzen ist demnach keine spontane Veränderung: Ronny reagiert nicht auf ein Angebot, das schon besteht (wie ein schon bereitgestellter Hocker), sondern er handelt intentional und bedacht. Er holt gezielt eine Sitzgelegenheit, um die Möglichkeit zu erhalten, seine Körperhaltung in der gewünschten Weise zu verändern und es kann angenommen werden, dass er ebenso absichtsvoll seinen Platz im Raum wählt. Das Protokoll beschreibt die hierdurch eingenommene räumliche Position als an dem „Regal in der Mitte“. Gemeint ist das Regal, das beide Raumhälften mittig teilt und eine Begrenzung zum anderen Raumteil darstellt.

Ronny sucht sich einen Platz, der sich eher am Rand der Gruppe befindet, und sitzt mit dem begrenzenden Regal im Rücken, das ihm als Lehne dient. Das Sitzen und mehr noch das Anlehnen könnte Entspannung anzeigen. Ronny schließt in dieser Haltung die Augen. Das Protokoll fasst die Abläufe des Setzens und Augenschließens in einem Satz zusammen, was nahelegt, dass es in einem Handlungsablauf zeitlich direkt aufeinander folgt. Da Ronnys Handlungen als bewusst und intentional zu betrachten sind, ist davon auszugehen, dass er genau diese räumliche Positionierung und genau diese Haltung absichtsvoll eingenommen hat. Mit dem Schließen der Augen wird dabei mehr als nur eine entspannte Verfassung signalisiert. Das Sehen gilt in der Hierarchie der Sinne als die wichtigste und damit dominante Form der Wahrnehmung und Blickkontakt ist der erste Schritt in der Interaktion mit Umwelt.

Geschlossene Augen dagegen deuten auf eine starke Konzentration auf das innere Geschehen hin, der Kontakt mit der Umwelt wird dadurch stark reduziert bzw. auf die übrigen Sinne verlagert. Indem Ronny die Augen schließt, zieht er sich also erkennbar aus der Situation und von den anderen Teilnehmenden zurück. Dieses Verhalten steht im deutlichen Gegensatz zur protokollierten vorangehenden Haltung, denn in den Zeilen 19–20 wird die Situation wie folgt beschrieben:



*„Während Petra spricht, hören alle ruhig zu. Sie wirkt motiviert und freundlich und hält Blickkontakt, vor allem zu Felix, Mark, Nadine, Ronny und Pascal, die sehr aufmerksam sind.“*  
(TnB2, Z. 19–20)

Nach Petras Einführungsvortrag beginnen die anderen Jugendlichen, sich mit den Laptops und den Kameras zu beschäftigen (TnB2, Z. 22–23 und Z. 26ff). Ronnys Wechsel von einem aufmerksamen Zuhören zu einer sich zurückziehenden Haltung findet also in dem Moment des Übergangs zur Gruppenarbeitsphase statt. Anzunehmen ist, dass Ronny auf die veränderte Situation und die damit einhergehende veränderte Anforderung reagiert. Mit Beginn der Gruppenarbeit ergeht die Aufforderung an die Jugendlichen, sich in kleinen Gruppen zusammenzufinden und sich eigenständig mit der Ausrüstung (Kameras, Laptops, Drucker) zu beschäftigen und auf Motivsuche zu gehen. Falls diese veränderte Situation für Ronny mit einer zeitweiligen Überforderung einhergeht, was angesichts der Konstitution mancher Jugendlicher durchaus denkbar ist, wäre ein Rückzug in den leerstehenden Teil des Raumes möglich gewesen. Ronny jedoch platziert sich – bewusst und unter Verwendung eines aus der anderen Raumhälfte beschafften Hockers – am Rand des Geschehens. Er bleibt damit auf räumlicher Ebene und für alle sichtbar Teil des sozialen Gefüges. Überforderung kann deshalb nicht als (Haupt-) Ursache für sein Verhalten unterstellt werden.

Sein Wechsel von einer am Geschehen interessierten Haltung in eine passive und deutlich abgewandte Position unterscheidet sich signifikant von der protokollierten Reaktion der anderen Jugendlichen, die als explorativ charakterisiert wird. Ronny unterläuft nicht nur die in der Situation gestellten Anforderungen und impliziten Erwartungen der Lehrkraft, er zeigt vielmehr explizit ein gegenläufiges Verhalten. Damit erhält seine Handlungsweise durch den teilweisen Rückzug etwas Demonstratives und Widerständiges. Seine bewusst gesetzte und intentionale Handlung kann als die Inszenierung von „entspanntem Desinteresse“ oder von „Coolness“ gedeutet werden. Unter „Coolness“ versteht der Philosoph Andreas Urs Sommer eine Technik des Sich-Entziehens, die auf die Bewahrung einer inneren Unerschütterlichkeit abzielt (Sommer 2007, S. 31 und 34). Eine Unerschütterlichkeit, die dem Ideal der Autarkie folgt und eine „Strategie der radikalen Vergleichgültigung“ (ebd., S. 36) bedingt. Ronny bemüht sich demnach auch hier, wie schon mit der Wahl seines Pseudonyms, eine auf Distinktion angelegte soziale Stellung einzunehmen, wobei in der „coolen“ Teilnahmslosigkeit auch immer Aspekte von Herausforderung und Überlegenheit mitschwingen. Ähnliches wird in der sportsoziologischen Publikation „Treue zum Stil: Die aufgeführte Gesellschaft“ (2004) beschrieben, welche „Coolness“ als ein Stilmuster betrachtet, das dem aristokratischen Prinzip einer höfischen Elite entlehnt ist (vgl. Gebauer/Alkemeyer/Flick/Boschert/Schmidt 2004, S. 124ff; S.

131) und seitdem eine große Verbreitung gefunden hat. Kennzeichen dieses Verhaltensmusters ist ein elitäres Selbstbild, das sich in einem Stil der Lässigkeit und Nicht-Beachtung äußert: „Mit dem Willen zum Stil wird eine soziale Sonderrolle ausgedrückt: ein Besserein. Sie geht noch über die Distinktion hinaus, insofern sie nicht nur Grenzen gegenüber anderen Gruppen zieht, sondern ein höheres Wissen und Können auszeichnet und als ›natürlich‹ verbürgt.“ (ebd., S. 124)

Blieb die Selbstbezeichnung als „Chief“ noch auf einer rein sprachlich-symbolischen Ebene, so wird durch Ronnys konkretes Handeln im Rahmen der Gruppensituation sein Anspruch auf eine Sonderrolle bekräftigt. Sein praktisches Handeln besitzt dabei einen stärker herausfordernden, provozierenden Charakter als seine sprachlichen Äußerungen. Provozierend wirkt dies im Sinne einer Aufforderung zur Reaktion, denn sein Verhalten kann neben der Markierung einer distinkten sozialen Position auch als Versuch gewertet werden, über Verweigern und Entziehen Aufmerksamkeit zu erzielen und eine Reaktion hervorzurufen, was bei Jugendlichen seines Alters nicht ungewöhnlich ist. Und tatsächlich führt seine performative Intervention auch zu einer entsprechenden Reaktion, denn Petra „sucht das Gespräch mit ihm“ (TnB2, Z. 25). Die gewählte Formulierung kann ausdrücken, dass Petra sich Ronny vorsichtig nähert und ihre Kontaktaufnahme keinen Disziplinierungsversuch darstellt. Seine Distinktionsbemühungen wären in diesem Fall eine von ihr akzeptierte Verhaltensweise. Mit der Demonstration von „cooler“ Gleichgültigkeit setzt Ronny – abhängig von den Rahmenbedingungen – ein Verhaltensinstrumentarium ein, das dazu dient, seinen Handlungsspielraum auszuloten und gleichzeitig eine besondere Aufmerksamkeit zu erzeugen. Das bewusste und demonstrative Absetzen von der Gruppe der anderen Jugendlichen ist eine wirksame Handlungsweise, um anhand der Reaktionen der Umwelt – und hier im Besonderen der Personen mit größerer Machtbefugnis – in Erfahrung zu bringen, ob ein alternatives Verhalten akzeptiert wird.

Im weiteren Verlauf ist im Protokoll ein Versuch der Arbeitspädagogin Frau Markstein notiert, Ronny anzusprechen und ihn dazu zu bewegen, seine Jacke wegzuhängen. Es gelingt ihm, diesen disziplinierenden Ordnungsruf mit seiner Technik des Entziehens erfolgreich abzuwehren, indem er die Augen geschlossen hält und gähnt (TnB2, Z. 42–43). Einer Aufforderung der Lehrkraft, sich einem bestimmten Team anzuschließen, kommt er zwar nach, was zunächst einem Zugeständnis an die formulierten Erwartungen zu entsprechen scheint. Im Umgang mit den beiden anderen Teammitgliedern scheint sich jedoch anzudeuten, dass er sein entziehendes Verhalten eher variiert, denn in der Zusammenarbeit nimmt er ebenfalls eine eher passive Haltung ein (TnB2, Z. 60–61) und lässt sich auf einem Stuhl sitzend

fotografieren, ohne dabei aktiv zu werden oder gar Posen einzunehmen, wie es zum Beispiel Sandra getan hat. Ronny lässt stattdessen den Akt des Fotografiertwerdens in seiner coolen Selbstinszenierung eher über sich ergehen.

Etwas später steht er jedoch auf und begutachtet eine Kiste mit Material. An dieser Stelle gibt das Protokoll eine Aussage von ihm wieder: „*Wenn wir uns schon austoben, dann möchte ich mich auch ganz austoben*“ (TnB2, Z. 64–65). Es ist die einzige Stelle im gesamten Protokoll, die einen vollständigen Satz wörtlicher Rede beinhaltet. Dass die Protokollantin in einer bemerkenswerten Ausnahme seine Aussage festgehalten hat, liegt zum einen daran, dass Ronny seine passive Haltung aufgegeben hat, und zum anderen, dass er hier verbal das Gegenteil zu seinem bisherigen Verhalten ausdrückt. So spricht er davon, sich „ganz austoben“ zu wollen, während seine bisherigen Handlungen in Rückzug und passivem Stillhalten bestanden. Bemerkenswert ist die Wortwahl auch insofern, als „toben“ beispielsweise mit einem kindlichen, ungezügelter und ungerichteten Verhalten assoziiert wird. Ronny verwendet dieses Wort als Jugendlicher zur Beschreibung einer Tätigkeit, bei der es um bildnerische Gestaltung geht. Mit der Bezeichnung „toben“ bringt er das Geschehen auf die Ebene kindlichen Tuns, was in Verbindung mit der zuvor gezeigten „Coolness“ als eine ironische Distanzierung gedeutet werden könnte. Seine Aussage formuliert er in einer Wenn-Dann-Begründung, die besagt, dass er auf eine schon bestehende Situation reagiert, indem er sie durch sein Verhalten übersteigern und zuspitzen möchte. Mit dem Wort „schon“ macht er deutlich, dass es nicht von seiner Entscheidung abhing, ob sich ausgetobt wird, eventuell hätte er sich sogar gegen ein Austoben entschieden. Da er zunächst keinen Einfluss auf die Situation hatte, kann die Selbstbestimmung des Handelns über ein starkes Überbieten des Geforderten erreicht werden. Dabei kann mit dem Wort „ganz“ ein „ganz und gar“ gemeint sein, was in Verbindung mit der Wildheit des Tobens eine Eskalation ankündigen würde, die den situativen Rahmen sprengen kann. Indem er die geforderte Tätigkeit als kindliches Tun bezeichnet und sein zukünftiges Handeln im Vergleich zum Verhalten der anderen als gesteigerte und rahmensprengende Form ankündigt, beansprucht er erneut eine Sonderstellung.

Bezieht man eine andere Lesart des Wortes „toben“ mit ein, nämlich die Bezeichnung für ein manisches und aggressives Ausagieren einer übersteigerten Erregung, wie sie auch dem Begriff der Tobsucht zugrunde liegt, wird der Aspekt der Ankündigung eines die Situation sprengenden Verhaltens noch deutlicher. Der Äußerung folgt jedoch kein entsprechendes Verhalten. Ronny genügt es, seine Möglichkeiten zur Umgestaltung der Situation zu benennen, was seine sprachliche Handlung als Form des Prahlens ausweist und so mit seiner coolen Überlegenheitsattitüde in Zusammenhang steht. Prahlen wertet die eigene Person auf, indem

Fähigkeiten übertrieben dargestellt werden und nicht selten ist ein spezifischer Geltungsanspruch damit verbunden. Auch auf sprachlicher Ebene ist somit eine Logik des (Wieder-)Aneignens der Situation festzustellen, die sich auf eine symbolische Repräsentation bezieht und kein aktives Interagieren mit anderen oder den bereitgestellten Materialien bedingt.

So sitzt Ronny im weiteren Verlauf immer wieder vor einem Laptop, jedoch ohne produktiv zu sein (TnB2, Z. 101–102, Z. 135). Er behält noch eine ganze Weile seine gleichgültige Haltung bei und reagiert auf Aufforderungen nur langsam (TnB2, Z. 119) oder sich verbal entziehend (TnB2, Z. 138). Erst in der zweiten Hälfte des Protokolltextes sind Aktivitäten von Ronny beschrieben, die dem Verhalten der anderen Jugendlichen entsprechen. Er druckt Fotos aus (TnB2, Z. 157–158) und tritt sogar aktiv in Interaktion mit anderen Teilnehmenden (TnB2, Z. 183–184). Diese Veränderung seines Verhaltens ist für die Protokollantin offensichtlich: *„Ronny wirkt nun wacher, er läuft auch umher und schaut sich um (auch an den Laptops)“* (TnB2, Z. 177). Kurz vor Ende der Arbeitsphase ist Ronny an diesem Tag an zwei Interaktionen mit anderen männlichen Jugendlichen beteiligt, die zwar zu kurzen konflikthaften Situationen, aber zu keinen größeren Streitigkeiten führen (TnB2, Z. 249–250, Z. 257–258). In der den Projekttag beendenden Besprechung kehrt Ronny zu seinem coolen, Distanz vermittelnden Verhalten zurück und die Protokollantin notiert: *„Ronny lehnt sich zurück und sackt zusammen. Schläft er?“* (TnB2, Z. 274–275) Hier kommt zum Anlehnen und offensichtlichen Schließen der Augen noch ein Zusammensacken hinzu. Für die Beobachterin ähnelt Ronnys Zustand dem eines Schlafenden.

Auch hier könnte das Verhalten von Ronny mit dem Phasenwechsel im Ablauf zu tun haben. In der geschilderten Situation war die Arbeitsphase beendet, alle Teilnehmenden saßen oder standen um den Tisch in der Mitte des Raums und Petra versuchte, eine abschließende Reflexion der Ergebnisse zu initiieren. Aus der Textstelle *„Petra möchte, dass Sandra erklärt, wie sie gearbeitet hat, was ihr schwerfällt“* (TnB2, Z. 273) lässt sich entnehmen, dass die Lehrkraft auch gezielt einzelne Jugendliche dazu aufgefordert hat, etwas zum Vorgehen zu erzählen, was offensichtlich eine Anforderung ist, der nicht alle Teilnehmenden gewachsen sind. Aber dies ist womöglich auch eine Anforderung, der nicht alle Jugendlichen entsprechen wollen. Aufgrund der bisherigen rekonstruierten Verhaltensstrukturen kann Ronnys Coolness als direkte Reaktion auf Anforderungssituationen, die eine stark direktive Komponente haben, verstanden werden.

### *Strategien der Kontrolle und Regulierung*

Ronny reagiert auf einen Phasenwechsel und eine veränderten Anforderungssituation mit einer Verhaltensänderung. Er wechselt, in Abhängigkeit von der Situation und dem damit verbundenen Ausmaß von Leitung und Lenkung durch die Lehrkraft, von einem „wachen“ (TnB2, Z. 177) und aktiven Verhaltensmodus in einen bis zur Erschlaffung passiven und abgewandten Zustand. Dieser Wechsel von aktiv zu passiv geschieht bewusst und planvoll, wobei er auch über seine Positionierung im Raum seine Distanzierung ausdrückt. Seine Handlungen sind als Technik der Kontakt-Regulierung mit der Umwelt und deren Anforderungen zu verstehen.

Über die Inszenierung von „Coolness“ ist Ronny in der Lage, die Situation und das Verhalten anderer ihm gegenüber besser zu kontrollieren. Dabei ist seine Strategie offensichtlich erprobt und er wendet sie geschickt an. So schafft er einerseits eine größere Distanz, die eine Annäherung erschwert, und fordert andererseits – auf mehr oder weniger subtile Art – eine Reaktion heraus. Sein Verhalten kann unter dem Aspekt des (Wieder-)Erlangens von Handlungssouveränität, die durch direktive Vorgaben beeinträchtigt scheint, als eine – nicht nur aus seiner, sondern auch aus pädagogischer Sicht – sinnvolle Intervention betrachtet werden. Ronnys Verhalten besteht also wesentlich aus Bemühungen, Kontrolle hinsichtlich der Anforderungen und der Zugriffsmöglichkeiten, die von der Umwelt ausgehen, ausüben zu können, was seine Gründe für eine Verwendung des Pseudonyms „Chief“ genauer konturiert. Zwar ließe sich vermuten, dass er sich zu einer Art Anführer erklären möchte, jedoch ist mit seiner Selbstbezeichnung kein Führungsanspruch den anderen Teilnehmenden gegenüber verbunden. Ronnys Handlung ist auf eine (nominelle) Steigerung seines sozialen Wertes gerichtet und zielt damit – indem er diese elitäre Sonderstellung beansprucht – auf eine stärkere Kontrolle über die Handlungssituation an sich. Dabei ist sein Verhalten stark auf die Bearbeitung der Beziehungskonstellation zwischen ihm und der Lehrkraft bezogen, wobei er mit seinen verbalen und performativen Interventionen mögliche Erweiterungen seines Handlungsspielraums austestet und eine Reaktion hervorrufen möchte. So entzieht er sich auf der Handlungsebene den Anweisungen und Vorgaben, während er auf der sprachlich-symbolischen Ebene ein eskalierendes Verhalten ankündigt und sich als „Chief“ markiert. Tendenziell zielt Ronnys Verhalten dabei nicht nur auf einen Machtausgleich, sondern fast schon auf eine Umkehr der asymmetrischen Beziehungskonstellation. Der Sinn seiner Handlungen scheint jedoch vor allem in der Erlangung oder Wiederherstellung eines größeren Autonomieerlebens zu liegen und ist trotz der elitären Selbstzuschreibung nicht auf eine tatsächliche und dauerhafte Vormachtstellung innerhalb der sozialen Ordnung ausgerichtet.

### *Umkehr der Hierarchie*

Das Protokoll der teilnehmenden Beobachtung vom 12.12.2016 (TnB3) bezieht sich auf den dritten Projekttag, der in den Räumen der Atelieregemeinschaft „trafo e.V.“ in Gießen stattfand. Für die Projektarbeit konnte unter anderem ein Fotostudio mit Scheinwerfern und verschiedenen Rollhintergründen genutzt werden. Auch hier wird Ronny zunächst als teilnahmslos am Tisch sitzend beschrieben (TnB3, Z. 10–11). Erst nachdem die anderen Jugendlichen begonnen haben, sich umzuziehen und zu schminken, steht er auf und begutachtet den Kleiderfundus (TnB3, Z. 22–23). Da die Protokollantin den Raum verlässt, finden sich keine weiteren Hinweise zu Ronnys Verhalten. In einer protokollarischen Anmerkung ist erwähnt, dass er gemeinsam mit dem Praktikanten wegfährt, um das Mittagessen aus der Einrichtung zu holen (TnB3, Z. 37). Erst für die Zeit nach dem Mittagessen findet sich wieder eine Passage, die auf Ronny Bezug nimmt: *„Ronny betrachtet sich im Spiegel und posiert mit der Hantel“* (TnB3, Z. 78–79). Ob die verwendete Hantel Teil der vorhandenen Requisiten war oder von Ronny mitgebracht wurde, geht aus dem vorliegenden Material nicht hervor. Da die Hantel aber nicht von anderen Jugendlichen in einer Inszenierung verwendet wurde, ist es naheliegend, dass sie aus Ronnys Privatbesitz stammt und dass er die Gelegenheit des Essenholens nutzte, um sie mitzubringen und für seine Darstellung einsetzen zu können. Dies deutet auf ein intentionales Handeln hin, dem eine Vorstellung für eine mögliche Selbstrepräsentation zugrunde liegt.

Kurz nach der beobachteten Szene des Posierens mit der Hantel geht Ronny mit der projektdurchführenden Lehrkraft in das frei gewordene Fotostudio. *„Danach kommen Petra und Ronny in das Studio. Alle anderen verlassen den Raum und die beiden verschließen die Tür.“* (TnB3, Z. 83–84) Die Zeit, in der Ronny und Petra das Studio nutzen, ist außergewöhnlich lang, im Protokoll steht an zwei Stellen, dass das Fotostudio noch belegt ist, was die Arbeit der anderen Jugendlichen beeinträchtigt (TnB3, Z. 91–93). Erst nach 45 Minuten ist das Studio wieder frei. Das Protokoll der teilnehmenden Beobachtung enthält keine Informationen zum Geschehen hinter der verschlossenen Tür, sodass hierfür auf die Erinnerungen der Lehrkraft zurückgegriffen wird, die in Form von unstrukturierten Feldnotizen vorliegen. Die Feldnotizen geben darüber Aufschluss, dass Ronny Petra gezielt angesprochen hat und dass er vorab sein Vorhaben schon sehr konkret geplant haben muss:

*„Ronny spricht mich an, er will mit mir gemeinsam Fotos machen im Studio. Er möchte nicht, dass irgendetwas anderes dabei ist.“* (FN, Z. 16–17)

*„Ronny erklärt mir sofort, was er machen möchte. Er hat wenige Requisiten mitgenommen: ein Hut, einen Schlips und eine Hantel. Er hat klare Vorstellungen für eine Fotoserie.“* (FN, Z. 26–27)

*„Er hat genau vorgeplant.“ (FN, Z.31–32)*

Der völlige Ausschluss anderer Personen war für ihn Voraussetzung, um seine Vorstellungen ungestört umsetzen zu können. Die entstandenen Bilder sind kein Produkt einer zufälligen und spielerisch-experimentellen Vorgehensweise, sondern die Ergebnisse der Realisierungsversuche einer detailliert vorbereiteten Inszenierung (siehe Abbildungen 36–45). Ronnys Planung umfasste die Auswahl der wenigen Requisiten, die genaue Pose, die Abfolge der Bilder (er hatte eine Serie geplant) und die Beleuchtung. Seine Vorgaben waren explizit und durchdacht, von der Lehrkraft erwartete er Unterstützung in seinen Bemühungen und keine zusätzlichen Anregungen (FN, Z. 41–43). In den Feldnotizen gibt die Lehrkraft ihren Eindruck wieder, dass Ronny seine Inszenierung über das Betrachten von anderen Fotografien hinsichtlich der Posen und der Beleuchtung im Vorhinein planvoll und sehr detailliert entworfen hatte:

*„Aber zunächst müssen wir die Beleuchtung einstellen. Sie ist ihm besonders wichtig. Er möchte, dass das Licht von oben kommt, da nur so seine Muskeln besonders gut ausgeleuchtet würden. Hierbei hat er offensichtlich den Schlagschatten mit eingeplant.“ (FN, Z. 28–30)*

*„Wir probieren zunächst, wie hoch der Scheinwerfer stehen muss, damit das Ergebnis sich mit seinen Vorstellungen deckt.“ (FN, Z. 33–34)*

*„Er möchte sich zunächst mit Hut und Schlips fotografieren. Das Hemd noch an. Danach im Hemd ohne Ärmel. Muscle Shirt? In beiden Einstellungen soll der Hut das Gesicht fast vollständig bedecken, nur die untere Partie (Mund, Kinn) darf sichtbar sein.“ (FN, Z. 44–46)*

Die Arbeit mit Ronny wird als „konzentriert“ (FN, Z. 50) beschrieben, was bestätigt, dass eine vorab gefasste detailgenaue Konzeption umgesetzt werden sollte. Da Ronny – wie auch die anderen Jugendlichen – wusste, dass für den dritten Projekttag in den Räumen der Ateliergemeinschaft geplant war, sich selbst fotografisch in Szene zu setzen, sind gestalterische Vorüberlegungen möglich gewesen. Details seiner Inszenierung, wie etwa Positionierung und Beleuchtung, belegen eine solche Vorbereitung im Vorfeld des Projektages. Andere inszenatorische Elemente wie Hut und Krawatte stammen aus dem bereitgestellten Fundus und wurden in das schon bestehende Konzept integriert.

Das Thema der Kontrolle und der Regulierung tritt hier erneut deutlich in Erscheinung. Ronny handelt in allen Schritten bewusst und geplant, um eine präzise Realisierung seiner Vorstellungen zu erreichen. Möglichst wenig wird dem Zufall überlassen. Mit der Wahl seiner Unterstützerin und der Vorgabe, ohne Einwirkung Dritter arbeiten zu wollen, sichert er ab, dass die Einflüsse von außen stark beschränkt sind. Die konkreten Vorstellungen und die

genauen Vorbereitungen zeigen, dass seine Bemühungen, sich eine ausreichende Kontrolle zu sichern, schon im Vorfeld begonnen haben und dass er sich auf die Situation bewusst und durchaus mit einigem Aufwand und Engagement eingestellt haben muss. Die Dauer der Foto-Session belegt, dass er unter diesen Umständen auch über einen längeren Zeitraum motiviert bleibt und sogar am Ende noch eine Steigerung seiner Darstellung in Angriff nimmt, indem er eine körperlich sehr belastende Haltung einnimmt: *„Zum Schluss hat er sich eine etwas anstrengende Inszenierung ausgedacht. Er geht in eine Liegestütze-Position und balanciert die Hantel auf dem Nacken“* (FN, Z. 54–55).

Auffällig an der Situationsbeschreibung ist die Tatsache, dass Ronny über einen längeren Zeitraum konzentriert und ohne Leistungsabfall arbeitet und dass sich die Machtverhältnisse, zumindest temporär und auf die spezifische Aufgabenbewältigung bezogen, umgekehrt haben. Es ist anzunehmen, dass beide Aspekte in einem direkten Zusammenhang stehen. In dieser von ihm kontrollierten Situation, in der er die Anweisungen gibt, kann Ronny seine Vorstellungen störungsfrei umzusetzen versuchen. Die Umkehrung der asymmetrischen Beziehungskonstellation entwickelt sich dabei nicht nur handlungsimmanent, quasi en passant, sondern ist von Ronny von Beginn an intendiert und wird über eine entsprechende Nachfrage der Lehrkraft von ihm als bewusste Setzung bestätigt:

*„Während wir gemeinsam seine Überlegungen umsetzen, kläre ich noch mal kurz ab, ob ich richtig verstanden habe, dass es jetzt darauf ankommt, dass ich mich nach seinen Plänen richte, er also keinen Input bzgl. Motiv, Inszenierung etc. braucht. [...] Woraufhin Ronny meint, dass ich ihn genau verstanden hätte und er auch deshalb mich gefragt hätte, weil das mit mir eben so klappen würde.“* (FN, Z. 41–43)

Das Einverständnis der projektdurchführenden Lehrkraft zur Inversion der sozialen Ordnung ist dabei eine wichtige Voraussetzung für eine Zusammenarbeit, in der eine erfolgreiche Umsetzung seiner Bildideen für ihn erst möglich wird. Mit seiner nominellen Erklärung zum „Chief“ und dem Austesten erweiterter Handlungsspielräume hat Ronny auch vorab abklären können, ob eine solche situative Umkehrung bei der Lehrkraft auf Akzeptanz stößt. Ronnys Vorgehensweise kann als Strategie zur Selbstermächtigung gedeutet werden, die eine teilweise und situativ begrenzte Auflösung der sozialen Ordnung erwirkt und gleichzeitig zur Bedingung hat.

Diese Deutung schließt an die bildungstheoretische Position von Friedrich W. Kron an, die im Zusammenhang mit dem Begriff des Handelns in Kapitel 4.1.3 beschrieben wurde. Nach Kron wird aufgrund der unterschiedlichen intentionalen Lagen idealerweise ein



Aushandlungsprozess in der Interaktion zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden etabliert. Dieser Prozess, der das zeitweilige Außerkraftsetzen der hierarchischen Ordnung, zugunsten einer egalitären, gleichrangigen Beziehung oder gar einer situativen Inversion der Hierarchie zur Folge haben kann, lässt so ein reflektorisch-emanzipatorisches Potenzial zur Wirkung kommen, das in ebendiesem Spannungsfeld der unterschiedlichen Intentionen angelegt ist (vgl. Kap. 4.1.3; Koller 2004, S. 62). In der Schilderung der Arbeitssituation im Fotostudio wird sehr deutlich, dass ebendieses zeitweilige Außerkraftsetzen der entscheidende Faktor für Ronnys Handlungsbereitschaft ist. Die Abgeschlossenheit des Studios und die getroffene Vereinbarung gewährleisten, dass er die Kontrolle über die Situation erhält und eine Lenkung von außen unterbleibt. Damit erlangt er die Handlungsfreiheit, die er benötigt, um seine Ziele zu verfolgen. Die anhaltende Konzentration belegt, dass er unter diesen Bedingungen eine hohe Motivation mobilisieren kann und ergebnisorientiert handelt. Ronny stellt dabei die Autorität der Lehrkraft nicht grundsätzlich infrage oder setzt sich darüber hinweg, sondern er bedient sich sowohl ihrer Entscheidungsmacht, die absichert, dass das Studio von den anderen Teilnehmenden nicht betreten wird, als auch ihrer fachlichen Kompetenz im Umgang mit der Kamera.

In der Betrachtung der Art und Weise, wie Ronny seine Vorstellungen entwickelt hat, können auch Rückschlüsse auf die zugrunde liegende Motivation seiner Handlungen abgeleitet werden. Seine Bildideen hat Ronny weder spielerisch noch in einem experimentellen Umgang mit den Materialien und dem Instrumentarium entwickelt. Es ist vielmehr anzunehmen, dass er sich in den Passivphasen und außerhalb der Projektzeiten mit seiner Selbstinszenierung beschäftigt hat. Seine Vorbereitungen und die Ideenfindung wurden von ihm also in nicht einsehbarer innere und private Bereiche verlagert. Obwohl Scheu und Schüchternheit als Gründe für ein solches Vorgehen nicht ganz auszuschließen sind, würde bei Ronny der Begriff der „Vorsicht“ aufgrund der darin enthaltenen Aspekte von Kontrolle und Abwägen eher mit seinem bisherigen Verhalten übereinstimmen.

Sein Vorgehen könnte darüber hinaus ein Anzeichen dafür sein, dass er Thematiken zum Ausdruck bringt, die von einer direkten persönlichen Bedeutung sind, was auf seine grundlegende Motivation hinweist. Seine vom Gruppengeschehen abgekoppelten Vorüberlegungen, die auch die Aneignung eines bestimmten bildtechnischen Wissens einschließen, welches in der Umsetzung angewandt wurde, und die Tatsache, dass er im Gegensatz zu seinem sonstigen Verhalten über einen langen Zeitraum konzentrierte und zielstrebige Aktivitäten zeigt, legen nahe, dass ein hohes persönliches Interesse zu dieser Bereitschaft und dem Handlungswillen führt. Noch deutlicher, als es die Analyse der in

Gruppenarbeit entstandenen Fotografien der Puppe mit Totenschädel zeigt (Kap. 7.3.1), ist die Einzelarbeit Ronnys grundlegend davon motiviert, einen subjektiv-sinnhaften Ausdruck zu erzeugen. Ronny will etwas von Bedeutung erschaffen, das nicht nur aufgrund der Tatsache, dass er es ist, der fotografiert wird, aufs Engste mit ihm verbunden ist. Und wie schon in der Analyse der Ergebnisse der Gruppenarbeit herausgearbeitet wurde, werden diese motivationalen und auch volitionalen Faktoren – welche ausschlaggebend für ein Handeln sind, in dem Wissen zur Anwendung kommt und Kompetenzen erweitert werden können, – durch situative Anreize und Bedingungen mobilisiert. Die Möglichkeit, die Handlungssituation, in der das gestalterische Tun stattfindet, in seinem Sinn beeinflussen zu können, stellt eine solche entscheidende Bedingung für Ronny dar.

#### *Motivation, Handlungsbereitschaft und Beziehungsaspekt*

Das Protokoll der teilnehmenden Beobachtung vom letzten Projekttag, dem 19.12.2016 (TnB4), beinhaltet über weite Teile keine nennenswerten Aktivitäten Ronnys. Das Geschehen ist durch die Vorbereitungen auf die interne Präsentation bestimmt, welche nachmittags stattfinden und das Projekt abschließen soll. Es werden Bilder ausgedruckt, wobei technische Probleme zu Beginn die Abläufe verzögern, aber behoben werden können. Zwei Jugendliche bereiten einen kleinen musikunterlegten Videoclip vor, der von ihnen ausgewählte Fotografien zeigen wird, während andere Bilder bearbeiten und ausdrucken. Nach der Frühstückspause wird Ronny zunächst als reglos vor einem Fenster sitzend erwähnt (TnB4, Z. 73–74). Kurz darauf erhält er von Petra die Aufforderung, seine Bilder auszudrucken (TnB4, Z. 79–80), der er gähnend nachkommt (TnB4, Z. 82). Später heißt es: „*In der linken Raumhälfte hat Ronny den Kopf auf den Tisch gelegt [...]*“ (TnB4, Z. 121). Ronny ist in einem eher passiven Modus, Aktivitäten werden nur nach direkter Aufforderung aufgenommen und – entsprechend einer von ihm kultivierten Form der Coolness – mit einer eher desinteressierten Haltung absolviert. Das ändert sich, nachdem er gefragt wurde, ob er mit einer der Kameras die interne Präsentation der Ergebnisse, zu der alle Werkbereiche eingeladen wurden, fotografieren könne und eine Kamera erhält.

*„In der Kantine wird Ronny von Petra gefragt, ob er während der Präsentation Bilder machen möchte. Er willigt ein und bekommt eine Kamera dafür, die er sich umhängt.“* (TnB4, Z. 157–158)

Ab diesem Zeitpunkt scheint Ronny durchgehend aktiv zu sein und die übernommene Aufgabe bis zum Ende der Veranstaltung durchzuführen. Die Protokolle der vorangehenden teilnehmenden Beobachtungen (TnB2, TnB3) enthalten keine Textstellen, in denen Ronny mit

einem Fotoapparat hantierend beschrieben wird. Anders als andere Jugendliche hatte Ronny bislang wenig Interesse an der Arbeit mit der Kamera gezeigt, sondern eher vor der Kamera agiert. Seine jetzige Bereitschaft kann damit zusammenhängen, dass ihm diese Aufgabe die Möglichkeit gibt, sich am Rand der Gruppe aufzuhalten und gleichzeitig über das fotografische Instrumentarium einen gewissen Zugriff auf die Situation zu haben. Dies erklärt jedoch noch nicht, weshalb er überhaupt bereit ist, fotografisch tätig zu werden. Eine Textstelle, die zeitlich vor der Übergabe der Kamera liegt, kann hier vielleicht mehr Aufschluss geben. Die Protokollantin bemerkt während der Vorbereitungen zur Präsentation: *„Ich bekomme ein Gespräch zwischen Ronny und Petra mit, in dem es um Petras Schreinerlehre geht. Sie berichtet von der harten Arbeit und Ronny ist sichtlich beeindruckt und überrascht.“* (TnB4, Z. 148–150)

Da Ronny zu dieser Zeit im Werkbereich „Holzbearbeitung“ eingeteilt ist, gibt es für ihn einen direkten Bezug zu seinem Alltag, denn er ist in der Lage, die Anforderungen einer Tätigkeit im handwerklichen Bereich ansatzweise zu beurteilen. Die Überraschung kann damit zusammenhängen, dass die projektdurchführende Lehrkraft bislang nicht als ausgebildete Handwerkerin wahrgenommen wurde. Die Beobachtung, dass er nicht nur überrascht, sondern auch beeindruckt ist, liefert einen Hinweis darauf, dass die kurze Unterhaltung eine Veränderung in Ronnys Verhältnis zu Petra bewirkt hat. Über diese Erzählung registriert er Petra als kompetent in einem eher männlich konnotiertem Bereich, womit sie bei ihm an Anerkennung gewonnen hat. Das mag ihn dazu bewogen haben, die Aufgabe recht anstandslos zu übernehmen. Ähnlich wie im Fotostudio ist er auch in dieser Handlungssituation über einen längeren Zeitraum aktiv. Im Protokoll steht dazu *„Ronny fotografiert“* (TnB4, Z.179) auch noch eine halbe Stunde nach Übernahme der Kamera.

Die hier betrachteten Textstellen des Protokolls der teilnehmenden Beobachtung vom 19.12.2016 (TnB4) verdeutlichen, dass Ronny seinen Habitus der Coolness unter bestimmten Bedingungen ablegt, um in eine zielgerichtete Aktivität zu wechseln und dass diese Bereitschaft auch über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden kann. Allerdings erweist sich die Möglichkeit, die gegebene Ordnung zeitweilig außer Kraft zu setzen oder sogar zu invertieren, zunächst als zentraler Aspekt. Mit der Erwähnung des kurzen Gesprächs wird eine weitere Facette dieser grundlegenden Bedingung beleuchtet, denn nicht nur Petras Bereitschaft, zeitweilig und situativ die soziale Ordnung umzukehren, sondern auch zugeschriebene Kompetenzen und Erfahrungen auf einem Gebiet, das für ihn eine Relevanz besitzt, wirken sich auf Ronnys Verhalten aus.

Neben dem intrinsischen Motiv der Inszenierung einer persönlichen Thematik ist das Verhältnis zur Lehrkraft von zentraler Bedeutung für Ronnys Handlungsbereitschaft. Hier ergeben sich Anschlüsse an Ergebnisse der Pretestanalyse und so kann die in der Interaktion sich bildende Ausgestaltung des Kontaktes zwischen den Jugendlichen und der jeweiligen anleitenden Person, die innerhalb der hierarchischen Ordnung als maßgebliche Bezugsperson fungiert, als ein übergreifendes, motivationsbestimmendes Element betrachtet werden. Motivationale Strukturen begründen dabei kein Handeln im Sinne eines Ursache-Wirkungsmechanismus, sondern sie schaffen die Grundlage dafür, dass Kompetenzen angewandt und in der Folge ausdifferenziert und erweitert werden können.

#### *Bezug zur Fallstrukturhypothese und deren Erweiterung*

Die Fallstrukturhypothese, wie in Kapitel 7.2.2 dargestellt, wurde über die weitere Auswertung von Textstellen, die Ronnys Verhalten protokollieren, nicht widerlegt. Die Logik der Selbsttheroisierung, welche ein situationsbewältigendes Handlungsmuster strukturiert, setzt sich in der Inszenierung von Coolness fort. Im Gegensatz zu Colin ist Ronny stärker auf eine Kontrolle der Handlungssituation durch die Regulierung der Beziehung zur Umwelt ausgerichtet und in diesem Zusammenhang tritt der Aspekt einer Bearbeitung der asymmetrischen Beziehungskonstellation deutlicher zutage.

Ähnlich wie für Colin dargelegt, lassen sich auch Ronnys Handlungen zum Begriff der symbolischen Kreativität in Bezug setzen. Vor allem in der konzentrierten Arbeitssituation im Fotostudio spiegelt sich die Ernsthaftigkeit einer subjektiv bedeutsamen symbolischen Arbeit wider.

Mit der Analyse ließ sich darüber hinaus herausarbeiten, dass der Beziehungsaspekt insgesamt eine entscheidende motivationale Rolle spielt, worüber sich Anschlüsse an die Ergebnisse der Pretestauswertungen ergeben. Die Fallstrukturhypothese kann – in Anlehnung an bindungstheoretische Überlegungen – durch die Annahme erweitert werden, dass für die motivationalen Aspekte, welche eine Handlung mit begründen, die Ausformung der Beziehung zu den sekundären Bezugspersonen sowie deren spezifisches Beziehungsangebot entscheidend ist.

#### **7.3.3 Zusammenfassung der Überprüfung**

Die Fallstrukturhypothese, die nach der sequenziellen Analyse der Eröffnungssequenz entwickelt wurde, konnte über die interpretative Auswertung weiterer Textpassagen und unter Einbeziehung einer gestalterischen Gruppenarbeit bestätigt werden. Zudem wurde es

möglich, die Fallstrukturhypothese um spezifische Aspekte zu erweitern, sodass an diesem Punkt der Untersuchung folgende Aussagen gemacht werden können:

Die Asymmetrie der Beziehungskonstellation kann von den Jugendlichen nicht offen angegangen werden, weshalb sie mit dem Mittel einer spielerisch hervorgebrachten Selbstidealisierung versuchen, darauf Einfluss zu nehmen. Darüber hinaus ist es ihnen möglich, durch diese Form der Selbstrepräsentation generelle Ansprüche in Bezug auf ihre soziale Stellung sowie Handlungsfreiheit und -wirksamkeit zu artikulieren. Die Strukturlogik der Handlungen entspricht derjenigen der Selbstheroisierung. Sie konnte in zwei Handlungsvarianten rekonstruiert werden, die sich mit dem Begriff der Deregulierung für das nonkonforme Handlungsschema und dem Begriff der Regulierung für die stärker gesellschaftlich angepasste Ausprägung kennzeichnen lassen.

Als handlungsgenerative Kompetenz kann die Fähigkeit zur symbolischen Kreativität angenommen werden, die eng mit Prozessen der Selbstverortung und Identitätskonstruktion verknüpft ist und in der Anwendung neue subjektiv wirksame Bedeutungen produziert (vgl. Willis 1991, S. 24). Um bedeutsame Thematiken symbolisierend zum Ausdruck zu bringen, werden sachspezifische Kompetenzen lösungsorientiert angewandt, geschult und erweitert. Ein weiterer motivationaler Faktor, der zur Aktivierung symbolischer Kreativität beiträgt, ist die Beziehung zur Bezugsperson, sofern sie den Teilnehmenden ein explorativ-experimentelles Verhalten ermöglicht.

#### **7.4 Überprüfung der Fallstrukturhypothese anhand der Analyse ausgewählter fotografischer Selbstinszenierungen**

Für eine weitere Überprüfung der Fallstrukturhypothese sollen diejenigen fotografischen Inszenierungen der beiden Jugendlichen Colin und Ronny interpretativ ausgewertet werden, welche als DIN-A1-Ausdrucke Teil der öffentlichen Ausstellung im März 2017 waren. Die Jugendlichen trafen zunächst eine Vorauswahl aus den entstandenen Fotoserien, aus der in einem zweiten Auswahlschritt das Bild für das Großformat selektiert wurde. Sowohl die Vorauswahl als auch die Wahl der Fotografie für das Großformat trafen die Jugendlichen nach Möglichkeit selbstständig. Bei Unsicherheiten konnten sie sich mit der projektdurchführenden Lehrkraft besprechen und gegebenenfalls auf ihre Vorschläge zurückgreifen. Andere Bilder der Vorauswahl konnten als DIN-A4-Formate ebenfalls ausgestellt werden. Für eine interpretative Auswertung bieten sich die Großformate vor allen anderen Bildern an, da anzunehmen ist,

dass sie aufgrund der zwei Auswahlsschritte die Selbstinszenierung besonders prägnant repräsentieren.

Die Interpretation erfolgt entlang der Prinzipien der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Peter Holzwarth, der sich seinerseits an die Bildanalyse von Panofsky anlehnt (vgl. Kap.3.5.2.2). Nach der Auswahl des zu analysierenden Bildmaterials wird eine Ersteindrucksanalyse vorgenommen, die „spontane Assoziationen, Gedanken und Gefühle“ festhält (Holzwarth 2006, S. 180), welche bei der Betrachtung entstehen. Dementsprechend wurden für die hier durchgeführten Einzelbildanalysen zunächst lose Eindrücke gesammelt, die sich auf unterschiedliche Betrachtungsebenen beziehen können, aber oftmals schon auffällige Bildelemente benennen. Nach der Beschreibung des ersten Eindrucks folgt eine formale und deskriptive Analyse, in der „die dargestellten Elemente (...) beschrieben und benannt“ (ebd.) werden. Dieser genaue, inventarisierende Blick garantiert, dass alle wichtigen Bildaspekte in die Interpretation einfließen können. Im Anschluss werden unter Bezug auf ausgewählte Theorie- und Lebensweltkontexte erste Deutungsversuche unternommen, die sowohl die Ersteindrucksanalyse als auch die formale Interpretation berücksichtigen. Der Einbezug auch theoretischer Sichtweisen ist prinzipiell zulässig, da als mögliche Kontexte auch wissenschaftliche Quellen neben Feldnotizen, Protokollen von teilnehmenden Beobachtungen, aber auch protokollierte Aussagen Beteiligter herangezogen werden können (vgl. ebd.). Der Einbezug wissenschaftlicher Kontexte sollte jedoch nicht dazu führen, mögliche andere Deutungen zu unterlaufen oder gar interpretatorisch auszuschließen. Abschließend werden die gewonnenen Lesarten zu einer Gesamtinterpretation verdichtet.

#### **7.4.1 Colin**

Aus der Arbeit mit Colin sind zwei fotografische Serien mit sehr unterschiedlichen Selbstinszenierungen sowie eine Fotostory, die er gemeinsam mit einem anderen Jugendlichen inszenierte, entstanden. Die erste Serie zeigt eine Inszenierung, für die Colin mit Versatzstücken einer weiblichen Kleiderordnung sowie einer blonden Langhaarperücke vor der Kamera agierte. Auch andere männliche Jugendliche haben sich in ähnlicher Form und teilweise sogar mit denselben Requisiten inszeniert, Colin war jedoch der Erste, der gezielt ein Cross-Dressing ausprobierte. Er begann bald nach Eintreffen in den Räumlichkeiten zielstrebig damit, die einzelnen Elemente seiner Inszenierung zusammenzusuchen und wusste auch die Schminkkünste der anderen Jugendlichen für seinen Auftritt zu nutzen:

*„09:50 Petra und Robin gehen ins Fotostudio, um die Kamera einzustellen und Testfotos zu schießen. Verschiedene Teilnehmende gehen sich umziehen, kommen wieder. Colin allen voran verkleidet sich als Frau und wird geschminkt.“ (TnB3, Z. 12–15)*

Aus den entstandenen Fotografien dieser ersten Serie wählte er insgesamt acht aus, wobei seine Auswahlkriterien nicht dokumentiert sind (siehe Abbildungen 5–10). Die von Colin verworfenen Fotografien wurden gelöscht. Colin selbst wollte keine weitere Auswahl für ein DIN-A1-Format treffen, war aber mit dem von der Lehrkraft gemachten Vorschlag einverstanden. Für die Ausstellung wurde eine Fotografie ausgewählt, welche die Wirkung der eingenommenen Haltung in Verbindung mit Kleidung und Accessoires zuspitzt (siehe Abbildung 35).

In der zweiten Serie ist Colins fotografische Inszenierung mit goldener Maske, Boxhandschuh und einem zum Boxermantel umfunktionierten Morgenmantel festgehalten (siehe Abbildungen 11–16). Für diese Serie interessierte sich Colin nach deren Fertigstellung kaum noch, er traf weder eine Auswahl, noch wurde die Löschung der Aufnahmen von ihm angeregt, sodass alle 28 Fotografien weiterhin vorhanden sind. Die mit zeitlichem Abstand zu den Selbstinszenierungen am Nachmittag entstandene Fotostory zeigt Colin und Felix in einem Handlungsablauf, der zu Beginn an einen Drogenhandel erinnert und als Hauptthema eine körperliche Auseinandersetzung beinhaltet, aus der Colin siegreich hervorgeht (siehe Abbildungen 17–34).

Bezogen auf die bisherigen Auswertungsergebnisse, würde sich eine Bestätigung der getroffenen Aussagen noch am ehesten durch eine Analyse der Fotostory vermuten lassen, da hier schon im ersten Eindruck Versatzstücke von einschlägigen Devianz-Stereotypen zu erkennen sind. Sowohl Drogenhandel als auch der Einsatz körperlicher Gewalt, um einen Konflikt für sich zu entscheiden, gehören zum medial propagierten Verhaltensrepertoire hypermaskuliner Selbstrepräsentation in Anlehnung an den Lebensstil des Gangsta-Rappers. Für eine Überprüfung der Fallstrukturhypothese ist jedoch eine Fotografie aus der ersten Serie in zweifacher Hinsicht besser geeignet: Da in dieser ersten Serie Colins spontane erste Inszenierungsidee realisiert wurde, führte dies zur Annahme, dass hier grundlegende Strukturen auszulesen sein müssten, womit sich diese für eine Analyse als bedeutsam erweist. Darüber hinaus ist es aus methodologischer Sicht ertragreicher, wenn eine Überprüfung die Falsifizierung der getroffenen hypothetischen Annahmen möglich macht.

Auf der Basis dieser Überlegungen wurde für die kontextbezogene Bildinterpretation diejenige Fotografie herangezogen, welche auch für die Ausstellung bestimmt war (siehe Abbildung 35).

Im ersten Interpretationsschritt, der Ersteindrucksanalyse, wurden spontane Assoziationen, Gedanken und Eindrücke von insgesamt sechs unabhängigen externen Betrachterinnen und Betrachtern einbezogen. Ihnen wurde zunächst ein Überblick über Ablauf des Projekts und den Kontext der Aufgabenstellung einer fotografischen Selbstinszenierung gegeben. Im Anschluss an diese Ausführungen zu den Rahmenbedingungen wurde ihnen die Fotografie gezeigt und diese darum gebeten, Auffälligkeiten zu benennen sowie unmittelbar auftauchende Überlegungen und Assoziationen zu äußern. Die Betrachterinnen und Betrachter erhielten keine Information zur abgebildeten Person, sie kannten insbesondere nicht deren geschlechtliche Identität. Die Äußerungen der Beobachtenden wurden handschriftlich in ihrer zeitlichen Abfolge notiert und zu einem späteren Zeitpunkt in eine auswertbare Form gebracht. Sie sind als Interpretationsnotiz (IN1) Teil des Datenmaterials.

#### *Ersteindruck*

Die abgebildete Person steht aufrecht vor einem neutralen Hintergrund, was die Studiosituation der Aufnahme belegt. Die eingenommene Pose lässt vermuten, dass sie sich der auf sie gerichteten Kamera bewusst ist. Mit den nach oben angewinkelten Unterarmen, den in einer lockeren Stellung gehaltenen Hände, dem leicht schräg gelegten Kopf und der X-Beinstellung werden verschiedene alltägliche Körpersignale, die eher passiv zu interpretieren sind, kombiniert und teilweise ins Übertriebene gesteigert (Pfötchenhaltung). Durch das nach hinten gezogene Kinn schwankt der Körperausdruck zwischen niedlich und herausfordernd. Neben diesem Overacting verleihen die Verwendung einer Perücke und anderer Requisiten wie Sonnenbrille, Handtasche und Cowboystiefel der Darstellung den Eindruck einer theatralisch in Szene gesetzten Kostümierung.

So gehört „Künstlichkeit“ oder eine absichtsvolle Überzeichnung zum ersten Eindruck bei der Betrachtung der fotografischen Arbeit (IN1 Z. 6, Z. 11). Hier ist nicht das Porträt einer bestimmten Person entstanden, sondern es soll ein Typus dargestellt werden. Da der dargestellte Typus – eine binäre Einteilung möglicher geschlechtlicher Identität in weiblich und männlich vorausgesetzt – vorrangig als weiblich zu lesen ist, ist die erste Vermutung, dass es sich um eine auf Übersteigerung basierende Darstellung von inszenierter Weiblichkeit handelt, die mit „puppenhaft“ (IN1, Z. 14) beschrieben werden kann. Doch die Inszenierung ist nicht geschlossen, in sich stimmig und auf den Punkt gebracht. Die vermutete Überzeichnung wurde sowohl in der Körperhaltung als auch in der Kleidung nicht in allen Teilen konsequent umgesetzt. So sind als männlich oder als geschlechtlich ambivalent zu interpretierende Stilelemente, wie beispielsweise die Hose, vorhanden und der körperliche Ausdruck bleibt



trotz der übersteigerten Haltung unscharf (IN1, Z. 13, Z. 15–16). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Darstellung mit Brüchen versehen wird, im ersten Eindruck verwirrend und teilweise in sich widersprüchlich wirkt.

#### *Formale und deskriptive Analyse*

Bei der ausgewählten Arbeit handelt es sich um eine Farbfotografie im Hochformat, die eine stehende Figur vor einem dunkelgrauen Hintergrund zeigt. Die fotografierte Person erscheint, von der Mittelachse des Bildes aus betrachtet, leicht nach links verschoben, lediglich der linke Arm mit der in der Armbeuge hängenden Handtasche und das linke Bein befinden sich in der rechten Bildhälfte. Beide Unterarme sind unbedeckt und nach oben angewinkelt. Die Oberarme und Ellenbogen befinden sich dicht am Körper und beide Hände werden an den Handgelenken nach hinten gebogen, wobei die Finger locker nach innen eingerollt sind. Der Kopf ist leicht abgedreht und nach rechts geneigt und das Kinn wird in Richtung Hals zurückgezogen. Die linke Schulter ist hochgezogen, was aus der unterschiedlichen Höhe der Ellenbogen ersichtlich wird. Die langen, blonden Haare, die als Perücke zu erkennen sind, bedecken den Kopf und Teile des Oberkörpers. Die Haare umrahmen das Gesicht, dessen obere Hälfte von einer Sonnenbrille mit großen Gläsern verdeckt wird. Zwischen dem tiefen Haaransatz und dem oberen Brillenrand bleibt nur ein schmaler Streifen Stirn sichtbar. Durch die dunkel getönten Brillengläser sind die nach unten blickenden Augen kaum zu erkennen. Die untere Hälfte des Gesichts wird durch den rot geschminkten Mund betont. Die Perückenhaare reichen bis auf die Höhe der Ellenbogen, sodass sie die Schultern ganz und den Oberkörper zu einem großen Teil bedecken.

Das Oberteil wie auch die Handtasche weisen ein Leopardenfellmuster auf. Während die stoffliche Textur der Handtasche mit ihren Braun- und Beigetönen jedoch als Imitation eines Tierfells gelten kann, ist das Muster des Oberteils nur noch grafisches Element und in Grau auf rosafarbenen Grund gedruckt. Das Oberteil selbst scheint aus einem leicht transparenten Gewebe zu bestehen, da sich der Bauchnabel schattenhaft andeutet. Der untere Rand des Oberteils bedeckt den Hosenbund, wobei noch ein Teil der Gürtelschnalle und des Gürtels sichtbar bleiben. Die Beine der Hose, einer dunkelgrauen Jeans, stecken in den rosafarbenen Cowboystiefeln und an der linken vorderen Tasche zeichnet sich von außen der Umriss eines Smartphones ab. Am rechten Bein, dem Standbein, ist das Knie durchgedrückt, das linke Knie ist bei waagrecht stehender Hüfte leicht gebeugt und beide Stiefelspitzen weisen nach innen. Oberteil und Stiefel beziehen sich farblich aufeinander, während die Tasche ein ähnliches Muster wie das Oberteil hat und farblich auf die dunkelbraune Brille abgestimmt ist, was

darauf schließen lässt, dass Kleidung und Accessoires bewusst ausgewählt wurden. Die dunkelgraue Jeans bildet zusammen mit dem ebenfalls dunklen Hintergrund eine ideale Rahmung für die farbigen Accessoires.

Obwohl die Figur leicht nach links verrückt im Bild erscheint, ist die formale Bildgestaltung ausgewogen, da die auffällige Tasche sich rechts der vertikalen Bildachse befindet und die Neigung des Kopfes zusammen mit der zurückgezogenen Schulter und dem leicht gebeugten Knie die Formation zum rechten Bildteil hin öffnen. Die hellste Stelle und gleichzeitig der Schwerpunkt des Bildes wird von Kopf und Oberkörper gebildet, die zu großen Teilen von der blonden Perücke bedeckt und von den erhobenen Unterarmen gerahmt werden. Aus dieser hellen Fläche treten Sonnenbrille und rot geschminkter Mund in Form eines Hell-Dunkel-Kontrastes besonders deutlich hervor.

#### *Mögliche Lesarten und Deutungen*

Die Fotografie muss als eine Inszenierung verstanden werden, in der Kleidung und Accessoires sowie die eingenommene Körperhaltung einen intentional sinnhaften Zusammenhang ergeben. Die einzelnen Requisiten wie Perücke, Sonnenbrille, Oberteil, Handtasche, Hose und Stiefel sind bewusst eingesetzte Handlungsobjekte mit repräsentativer Funktion und können auf mögliche Deutungen hin betrachtet werden.

Die voluminöse blonde Perücke, deren Kunsthaare bis zur Taille reichen, bildet den Schwerpunkt des Bildes und zieht als Erstes den Blick auf sich. Blonde lange Haare besitzen in westlich geprägten Kulturen den Charakter eines Schlüsselreizes, der jedoch widersprüchliche Signalwirkung besitzt. Zum einen werden, im Gegensatz zu dunklen oder rötlichen Haarfarben, moralisch aufgeladene Deutungen wie Jugend, Anmut, Unschuld und Natürlichkeit transportiert, was als Stereotyp die bekannte Ausformung in der Figur der naiven Blondine findet. Daneben hat sich die kulturelle Vorstellung der raffinierten, sexuell kapriziösen, blonden Frau entwickelt und ist spätestens seit dem 1912 erschienenen Roman „Blondes Gift“ von Paul Langenscheidt in der Alltagskultur fest verankert.<sup>34</sup>

Da die blonden Haare in dieser fotografischen Inszenierung offen getragen werden, was – im Gegensatz zu einer strengeren, die Haare in eine kontrollierte Form bringenden Frisur – als besonders verführerisch gilt, ist anzunehmen, dass sich die fotografische Inszenierung eher am Stereotyp der gefährlichen, blonden Femme fatale orientiert als an dem Klischee der

---

<sup>34</sup> Cordula Bachmann führt unter Bezug auf Luce Irigaray aus, dass ein binärer Code, der zunächst die Differenz zwischen genau zwei Geschlechtern markiert, sich auch innerhalb der Geschlechterkategorie „Weiblichkeit“ wiederfindet. Hier wird eine Dichotomie zwischen „Heilige/Hure; Engel/Xanthippe; naiv/berechnend; rein/unrein“ konstruiert (Bachmann 2008, S. 27).

unschuldigen, engelsgleichen jungen Frau. Das taillenlange blonde Haar wird hier in seiner Funktion als emblematisches Symbol für manipulative weibliche Schönheit und Anziehungskraft eingesetzt. Die offensichtliche Künstlichkeit der Haarpracht banalisiert diesen Ausdruck, verschiebt ihn ins Absurde und rückt die Darstellung in die Nähe von Kitsch und Trash. Assoziationen zu medialen Selbstrepräsentationen von Reality-TV-Stars, wie Carmen Geiss oder Daniela Katzenberger klingen hier an, die Künstlichkeit der Ausstattung erinnert gleichzeitig an eine Dragqueen als subkulturelle Form inszenierter Weiblichkeit. Dabei ist auffällig, dass die Perücke den Oberkörper und damit auch eventuell hervortretende Brüste verdeckt. Die Wölbung weiblicher Brüste nachzubilden und gegebenenfalls besonders zu betonen, ist ein Stilmittel, welches sehr einfach und wirkungsvoll weibliche sexuelle Attraktivität repräsentieren kann und in dieser Inszenierung die Blicke auf sich gezogen hätte. Colin nutzt diesen Effekt nicht und so richtet sich der Blick auf das von der Perücke umrahmte Gesicht. Allerdings bleibt von den Gesichtszügen, bedingt durch den tiefer gezogenen Haaransatz und die große Sonnenbrille, fast nur der rot geschminkte Mund sichtbar.

Die Wahrnehmung beider Gestaltungselemente ist historisch-kulturell bedingt symbolisch vorstrukturiert und allgemein decodierbar. Gilt der mit rotem Lippenstift betonte Mund als ein universelles Zeichen für weibliche sexuelle Aktivität und Anziehungskraft, so ist die Sonnenbrille spätestens seit den 1960er-Jahren (Frühstück bei Tiffany) auch in der modischen Inszenierung von Frauen mit dem Attribut der Coolness und des Glammers belegt. Als modisches Statement ist sie ein nicht wegzudenkender Bestandteil der medialen Selbstrepräsentation – nicht nur von als prominent geltenden Personen. Die „perfekte Inkognito-Maske“ (Hartewig 2009, S. 60) wirkt sowohl aufmerksamkeitsregend als auch verdeckend. Und so taucht die Sonnenbrille sehr häufig als Statement-Accessoire in Profil-Bildern von Social-Media-Accounts sowohl bei Frauen als auch bei Männern auf. Die Sonnenbrille ermöglicht es, die Umgebung zu beobachten, ohne dass dies bemerkt werden kann und verschafft so einen strategischen Vorteil in der Interaktion. Außerdem wird die Augenpartie verdeckt, die im Besonderen wiedererkennbare individuelle Züge aufweist. Damit wirken Trägerinnen und Träger von Sonnenbrillen entindividualisiert und nähern sich eher einem Typus an.

Aufgrund des starken Zusammenwirkens von blonden Haaren, rot geschminktem Mund und Sonnenbrille konzentriert sich die Wahrnehmung zunächst auf einen Teil des Körpers, der zwar wie kein anderer für Individualität steht, sich hier aber dem genauen Erkennen entzieht und durch wenige formelhafte Zeichen für weibliches Begehren und Attraktivität ersetzt wird, die zwischen Pop, Kitsch und Drag oszillieren. Das Gesicht erhält durch diese entpersonalisierende

Reduktion etwas Maskenhaftes. Es geht in dieser fotografischen Inszenierung weniger um die Demonstration von Individualität und Originalität, sondern um eine absichtsvolle Konstruktion von Weiblichkeit unter Verwendung allgemeiner Symbolordnungen. Die alltagsästhetischen Zeichen „lange blonde Haare“, „Sonnenbrille“ und „rot geschminkter Mund“ verweisen auf einen bestimmten Lebensstil, der in seiner medialen Verbreitung Aspekte von Luxus und Glamour mit banalen Inhalten in einer melodramatischen oder pseudodramatischen Inszenierung mischt (Dokusoap). Solchen Stilelementen liegen spezifische normativ wirkende Muster zugrunde, die in der Lebensstil- und Milieuforschung theoretisch gefasst wurden (vgl. Rössel 2011, S. 36). So könnte man das von Gerhard Schulze beschriebene, vom Spannungsschema beeinflusste Unterhaltungsmilieu heranziehen, dessen Wertordnung vorrangig darauf abzielt, „das Selbst gut zu stimulieren und in Szene zu setzen“ (Schulze 2000, S. 156).<sup>35</sup>

Eine Betrachtung der hier vorgenommenen Selbststilisierung – und der davon abgeleiteten Wertorientierung – nach dem Sinus-Milieu-Modell ergebe eine Orientierung an Werteordnungen hedonistischer Milieus, wie den „Experimentalistischen Hedonisten“ in der Gruppe der Jugendlichen oder den „Konsumhedonisten“. Beide hedonistische Gruppen zeichnen sich durch eine hohe Spaßorientierung aus, lehnen tendenziell Konventionen, Verpflichtungen und Verantwortung eher ab und richten sich zumindest in der Freizeitgestaltung vermehrt subkulturell aus (vgl. Bertram/Flaig/Schäuble/Tauschert 2018). Die genannten hedonistischen Milieus finden sich übergreifend in der Unter- und unteren Mittelschicht und bauen die jeweilige Lebensstilvariante entlang der verfügbaren Ressourcen aus.

Gemeinsam ist all diesen Einordnungen (Unterhaltungsmilieu, hedonistische Milieus), dass Momente von Gefühlsintensität, von starker Stimulation und eine Fokussierung auf das Erlebnis entscheidend sind. „Erlebnisansprüche (...) werden zum Maßstab über Wert und Unwert des Lebens schlechthin und definieren den Sinn des Lebens.“ (Schulze 2000, S. 59) Dokusoap-Formate wie beispielsweise „Die Geissens – eine schrecklich glamouröse Familie“ oder das US-amerikanische Vorbild „Keeping up with the Kardashians“ verschmelzen Luxus und schrille Erlebnischoreografie zu einem medialen Stimulationsangebot.

---

<sup>35</sup> „In der Lebensphilosophie des Spannungsschemas, besonders prägnant verkörpert durch Popstars, gibt es einerseits nichts Größeres als einen selbst, andererseits gibt es dies vielfach. Es ist ein Narzißmus (sic) von eigenen Gnaden, aber ohne besonderes Privileg.“ (Schulze 2000, S. 157)

Die Nähe zu einem solchen Lebensstil ließe sich auch in der Wahl des Tops, der Handtasche und der Stiefel nachzeichnen. Das Muster des Oberteils und der Handtasche wird als Animalprint bezeichnet und bildet die Musterung eines Tierfelles nach. In Form von verarbeitetem Pelz gilt Tierfell seit den entsprechenden feudalen Kleiderordnungen als eines *der* statusanzeigenden Zeichen für Luxus schlechthin. In Form des Animalprints wurde dieses exotische Stilelement ab Mitte des 20. Jahrhunderts für alle sozialen Schichten zugänglich. Die Anmutung des Exotischen, des Außergewöhnlichen, des animalisch Ursprünglichen, des Wilden und Ungezügelter haftet der gedruckten Fellimitation weiterhin an, wenn auch die Wirkung durch das billigere Format banalisiert und verkitscht wird. Animalprint gehört als trivialisierendes Zitat des luxuriösen Pelzes zur Ausstattung der sich aufreizend präsentierenden Frau. Mit der Wahl dieser beiden Accessoires bleibt die Repräsentation also in der eingeschlagenen Richtung, wobei das Material der Handtasche sich deutlich mehr am eigentlichen Vorbild des Tierfells orientiert, während das Oberteil es nur noch als grauen Druck auf einem rosa Grund modisch zitiert. Das Gewebe des Oberteils erinnert mit seiner leichten Transparenz und dem figurnahen Schnitt an Dessous und entspricht damit der Annahme einer Bevorzugung von auf sexuelle Schlüsselreize ausgerichteter Kleidung. In der Wahl des Schuhwerks zeigt sich eine gewisse Stilsicherheit, da die Schuhe farblich an das Oberteil anschließen und gleichzeitig durch ihre Zugehörigkeit zur romantisierten Kultur des amerikanischen Westens eine weitere exotische, wilde und freiheitsliebende Facette einbringen. Die erkennbare billige Machart der Kleidungsstücke lässt die gesamte Inszenierung als eine trashige, aber demonstrative Form der Mimikry eines auf Statussymbole und der Stimulation durch affektiv aufgeladene Erlebnisse ausgerichteten Lebensstils erscheinen.

Zur besonderen Bedeutung der sexuellen Schlüsselreize in der weiblichen Kleidungsordnung stellt die Literaturwissenschaftlerin und Modetheoretikerin Barbara Vinken fest, dass die weibliche Kleidung sich quer zu allen schichtspezifischen oder berufsbezogenen Einordnungen entlang sexualmoralischer Kriterien einteilt (Vinken 2014, S. 71). So lässt sich die prinzipielle Unterscheidung zwischen einer eher damenhaft zurückgenommenen und einer stark körperbetonten, sexualisierten und Verfügbarkeit suggerierenden Zurschaustellung des weiblichen Körpers nachweisen. Colins Darstellung orientiert sich weitgehend an einer sexualisierten Form weiblicher Selbstrepräsentation, die sich als „kommerzielles Bildprogramm weiblicher Körperdarstellung“ (Richard/Grünwald/Recht/Metz 2010, S. 136) auf dem schmalen Grad „zwischen Sexiness und käuflichem Objekt“ (ebd.) bewegt. Gleichzeitig wird über die Offensichtlichkeit der Kostümierung und deren mindere Qualität eine Zuspitzung erreicht, die ihrer Überzeichnung einen fast karikierenden Charakter verleiht.

Allerdings unterlaufen neben dem Verdecken der Brüste auch die Hosen diese Deutung in entscheidender Weise. Die Jeans sind im Gegensatz zum Oberteil nicht figurbetont geschnitten und unterscheiden sich auch in der Taschentiefe von den üblichen Modellen für Frauen. Trotz des bequemen Schnittes sind eindeutig männliche Körperformen zu erkennen und es ist anzunehmen, dass es Colins eigene Hosen sind, die er für die Aufnahme anbeihelt. Dafür spricht auch das Smartphone, das sich in der rechten Hosentasche abzeichnet. Die Aufbewahrung in der vorderen Hosentasche entspricht keinem weiblichen Kleidungsschema, vielmehr hätte eine Frau, die dem dargestellten Typus entspräche, das Smartphone in der hinteren Hosentasche, in der Handtasche oder würde es zu Demonstrationszwecken in der Hand halten. Die Hose und vielmehr noch das Smartphone relativieren die Annahme, dass mit großer Sorgfalt in der Zusammenstellung des Outfits vorgegangen wurde. Die Hose fällt als nicht stilkonsistentes Element aus dem anvisierten Rahmen der Inszenierung und kann, als Zeichen gelesen, einem anderen alltagsästhetischen Zusammenhang zugeordnet werden. Der bequeme Jeansschnitt und die neutrale Farbe weisen sie als typisch männliches Kleidungsstück aus, das sich nach der binären männlichen Kleidersystematik (vgl. Bachmann 2008, S. 63ff) als lässige Freizeithose einordnen lässt. Und so bildet die Hose eine Art Restbestand des Alltags von Colin, der hier im Bild erscheint. Die beiden Deutungsebenen „Alltag“ und „Inszenierung“ stehen unvermittelt nebeneinander, was auch als eine Art Stilbruch bewusst eingesetzt werden könnte.

Im Fall der hier vorliegenden Fotografie handelt es sich jedoch um kein bewusst gesetztes und damit absichtsvoll in den gestalterischen Gesamtzusammenhang integriertes Element. Die Entscheidung für die Hose mag gefallen sein, weil sich keine passenden Beinkleider im Fundus befanden oder keiner der verfügbaren Röcke die gewünschte Wirkung gehabt hätte. Das in der Hosentasche verbliebene Smartphone zeigt an, dass auf diesen Teil der Kleidung kein allzu großer Wert in Bezug auf Ausgestaltung und Wirkung gelegt wurde. Es kann daran anschließend angenommen werden, dass die Entscheidung für die Hose in keinem bewussten Prozess gefallen ist und es ist denkbar, dass die Hose so stark mit Colins Selbstbild in Zusammenhang steht, wodurch dies nicht mehr als eigenständiges textiles Zeichen wahrgenommen wird. Die Hose und das darin verbliebene Smartphone sind mit dem Körper derart eng verbunden, dass sie als Erweiterung seiner Person begriffen werden können und so der Kostümierungsabsicht entgingen. Und so bleibt neben der inszenierten Übersteigerung und dem Imaginierten ein Restbestand des Alltäglichen, des Gewohnten, was wie ein Fremdkörper in der ansonsten aufeinander abgestimmten Konstellation der Zeichen wirkt.

Die in der Ersteindrucksanalyse gewonnene Widersprüchlichkeit kann bezüglich der Wahl und dem Einsatz der Kleidung und der Requisiten bestätigt werden. Belegt die Requisitenwahl zunächst die auf eine bestimmte Wirkung hin konzipierte Inszenierung – sowohl Perücke als auch Brille, Handtasche und Stiefel sind homologe Stilelemente, was eine zufällige Kombination ausschließt –, so tritt mit der Hose jedoch ein offensichtlicher Bruch in der Darstellung auf. Diese Kombination von Versatzstücken aus sehr unterschiedlichen Zeichensystemen wurde weder bewusst eingesetzt, noch bewirkt sie eine erhöhte Komplexität und Spannungssteigerung, sondern lässt die Inszenierung insgesamt weniger durchdacht erscheinen.

Neben den verwendeten Requisiten sind Körperhaltung, Gestik und – soweit sie erkennbar ist – auch die Mimik entscheidend für die Bildwirkung. Die erhobenen Unterarme bilden mit den nach hinten gebeugten Händen und den eingerollten Fingern, rechts und links der lang herabfallenden Perückenhaare eine Geste, die auf den ersten Blick als eine leichte Abwehrhaltung interpretiert werden könnte. Die Unterarme scheinen gerade erst erhoben worden zu sein, diese geht meist mit plötzlichem hörbarem Einatmen und einem Zurückweichen einher, tatsächlich ist sie aber als abwehrende Geste wenig glaubwürdig. Die Hände sind ohne Spannung gehalten und die eng am Oberkörper anliegenden Arme lassen nur eingeschränkte Bewegungen zu, während die hochgezogene Schulter und die leichte Neigung des Kopfes, ebenso wie die zueinander gedrehten Fußspitzen körpersprachlich eine Verniedlichung des Selbstaudrucks erzeugen. Der abwehrende Gestus mutiert zur harmlosen Pfötchenhaltung, die Körperhaltung öffnet sich dadurch zum Betrachter hin und erhält etwas kokett Aufforderndes. Alle diese Signale entsprechen einem klischeehaften Schema sich anbietender, passiver Weiblichkeit und werden auf der Ebene der Gebärden und Körperhaltung ebenfalls reduziert und zeichenhaft als Inszenierungsmittel eingesetzt. Der körpersprachliche Ausdruck fügt sich, wie auch in weiten Teilen die Bekleidung, in die schlüssige Bebilderung eines bis zur Karikatur gesteigerten weiblichen Stereotyps. Bei näherer Betrachtung stößt man jedoch auch hier auf Elemente in der Darstellung, die einer solchen Deutung zwar nicht gänzlich widersprechen, aber abschwächend wirken oder ein ausreichendes Irritationspotenzial aufweisen, um eine Eindeutigkeit zu unterlaufen und so für eine Ambivalenz in der Wirkung zu sorgen. Zum einen dürfte für die korrekte Wiedergabe eines weiblichen Haltungsschemas die Hüfte nicht waagrecht stehen, sondern müsste dem Spielbein folgend nach unten geneigt und leicht eingedreht sein. Mit der frontalen, waagrecht Stellung der Hüfte wirkt die gesamte Körperhaltung seltsam „verschoben“ (IN1, Z. 8–9) und unbeholfen. Zum anderen signalisiert der rot geschminkte Mund zwar sexuelle

Attraktivität und potenzielle Verfügbarkeit, die aufeinander gepressten Lippen und das in Richtung Hals zurückgezogene Kinn dagegen drücken eher einen Wunsch nach Distanzierung, wenn nicht sogar eine gewisse abschätzige Haltung aus. Obwohl der Blick von der Sonnenbrille fast komplett verdeckt wird, lässt sich im Zusammenspiel mit dem skeptisch nach unten gezogenen Mundwinkeln eher ein kritisch musternder Blick vermuten. Die auffordernde Haltung wird von dieser zurückweisenden Mimik konterkariert, was zunächst widersprüchlich erscheint, bei genauerer Betrachtung die stereotype Darstellung jedoch komplexer werden lässt und auf als weiblich geltende Formen von Machtausübung verweist. Handlungen, die dazu tendieren, Begehren auszulösen und gleichzeitig zurückzuweisen, gelten als akzeptierte und geförderte Strategien der sozialen Kontrolle und Einflussnahme durch Frauen. Möglich wäre also, dass sich Colin – wenn auch unbeholfen – diese weibliche Strategie spielerisch anzueignen versucht.

#### *Zusammenfassung und weiterführende Deutung*

Die Darstellung ist im Wesentlichen bestimmt durch eine Reduktion auf wenige emblematische Zeichen, die auf der Basis allgemeiner, geschlechtlich codierter Symbolordnungen als weibliches Klischee gedeutet werden können. Die dunkle Brille, die tiefer gezogene Perücke und der überschminkte Mund lassen das Gesicht zur Maske werden und entpersonalisieren die Figur. Diese demonstrative Kostümierung zusammen mit der übertriebenen Gestik lassen den Eindruck von theatralischer Künstlichkeit sowie von offensichtlicher Konstruktion entstehen. Aufgrund dieser Künstlichkeit liegen Assoziationen zu popkulturellen, teilweise selbstironisch überzeichneten Weiblichkeitsentwürfen, aber auch zu subkulturellen Cross-Gender-Inszenierungen nahe.

Colins Inszenierung lehnt sich zwar stark an mediale Vorbilder an. Die Tiefenstruktur der Symbolsprache weist jedoch über kurzlebige popkulturelle Phänomene hinaus, denn das hier in Szene gesetzte Geschlechterschema ist tief in den binär strukturierten symbolischen Mustern unserer Kultur verankert. Neben der grundsätzlichen Dichotomisierung der Geschlechter ist die geschlechtliche Kategorie „Weiblichkeit“ selbst binär organisiert. So tritt anstelle der überkommenen Einteilung in „Heilige“ und „Hure“ mittlerweile die Polarisierung von „Weibchen“ und „emanzipierte Frau“, die sich auch in den geschlechtskonstruierenden Kleiderordnungen wiederfindet (vgl. Bachmann 2008, S. 77 und Vinken 2014, S. 71). Die in der Inszenierung benutzten generalisierten Schlüsselreize sind mit einem weiblichen Stereotyp verbunden, dessen Außenwirkung ausschließlich auf der Zurschaustellung körperlicher Reize aufbaut. Die Inszenierung zeichnet sich somit nicht nur durch eine starke Künstlichkeit,



sondern auch durch eine betont sexualisierte, den Körper präsentierende Darstellung aus, die unmittelbar anspricht und wirkt. Sexuelle Codierungen lassen sich mit den einzelnen Versatzstücken der Kleidung verbinden und zeigen sich in der eingenommenen Körperhaltung, die die Anforderungen an weibliches Sein als aufreizend und zurückweichend zugleich verdeutlicht. Nach Bourdieu signalisiert die kontrollierte Zurschaustellung des weiblichen Körpers durch Kleidung und Körpersprache dessen symbolische Verfügbarkeit. Gleichzeitig gilt es diese Disponibilität über eine gewisse schamhafte Zurückhaltung exklusiv zu halten, was sich in der weiblichen Körpersprache manifestiert (Bourdieu 2005, S. 56). Eingeschränkte, wenig raumgreifende Körperbewegungen, das Geschlossenhalten der Beine und eng am Körper anliegende Arme werden mit der angemessenen moralischen Haltung gleichgesetzt (vgl. ebd., S. 55).

Trotz der Reduzierung auf wenige, stark aufgeladene Signale wirkt die Darstellung mehrdeutig und teilweise unstimmig. Obwohl einige der Requisiten mehrfach codiert sind – so können die langen blonden Haare der Perücke sowohl als Zeichen für Unschuld als auch für sexuelle Raffinesse gedeutet werden, die Sonnenbrille zieht Blicke an und entzieht ihnen gleichzeitig große Teile des Gesichts, während die Cowboystiefel die Idee eines freien, rauen, ungebundenen Lebens mit einem süßlichen Rosaton konterkarieren – liegt hierin nicht der Grund für die entstehende Irritation. Und auch die Künstlichkeit der Inszenierung sowie das Offensichtliche der Kostümierung ist nicht Ursache für die inszenatorischen Brüche. Maßgeblich für die Irritation scheint eher die Diskrepanz zwischen der vermuteten Intention (Darstellung eines bestimmten Weiblichkeitsschemas) und der tatsächlichen Wirkung, die sich vor allem in der Uneindeutigkeit der geschlechtlichen Zuordnung der eingenommenen Rolle zeigt. Der Restgehalt männlicher Identität, die in der Unbeholfenheit und Widersprüchlichkeit von Körperhaltung und Mimik zu erkennen ist und sich auch in der verbliebenen Hose zeigt, widerspricht einer überzeugenden Umsetzung.

Die Darstellung könnte somit als verfehlt oder nicht auf den Punkt gebracht interpretiert werden. In der Konsequenz ließe sich ein Mangel an gestalterischer Kompetenz feststellen, der es Colin erschwerte, seine Bildidee glaubhaft umzusetzen. Wenn man jedoch die Hose als zentralen Bestandteil der Inszenierung bewertet, ergeben sich neue Sichtweisen, die weitergehende Deutungen zulassen. Pierre Bourdieu stellte fest, dass der gesellschaftlich konstruierte weibliche oder männliche Körper „sein Oben und sein Unten hat, wobei die Grenze vom Gürtel markiert wird (...)“ (Bourdieu 2005, S. 31).

Nach Bourdieu sind die Schemata, die die Wahrnehmung der sexuellen Attraktivität strukturieren, eng mit den Wahrnehmungsmustern der Sexualorgane verbunden, die im Falle männlicher Sexualorgane auch häufig mit technischen Geräten verglichen werden (vgl. ebd., S. 29). Die Ausgestaltung der Bekleidung der Körperregion, die am stärksten mit einer geschlechtlichen Identität verknüpft wird, unterliegt diesen Konstruktionsschemata. Die außen liegenden, sichtbaren männlichen Geschlechtsorgane werden in der Regel von Hosen bedeckt, die weitaus bequemer und weniger figurbetont als entsprechende Kleidungsstücke für Frauen geschnitten sind. In Fall der fotografischen Inszenierung Colins markiert der Gürtel also die Grenze zwischen „weiblich“ und „männlich“ und Colins Wahl der Hose erscheint somit, obwohl vielleicht unbewusst geschehen, als nicht weniger absichtsvoll als die der anderen Kleidungsstücke. Colin hat mit der Wahl seiner eigenen Hose, in deren Tasche noch deutlich ein wichtiges technisches Kommunikationsgerät steckt, seine männlich geprägte sexuelle Identität bewahrt. Bezogen auf die gesamte fotografische Inszenierung könnte sich somit eine Deutung anbieten, die Colins Darstellung als Versuch wertet, einen geschlechtlich gegensätzlichen Identitätsentwurf samt der damit verbundenen Machtstrategien auszuprobieren, ohne gleichzeitig die eigene Geschlechtsidentität aufgeben zu wollen.

Colin nahm sich mit der ersten Serie die Realisierung eines Cross-Gender-Entwurfs vor und erst in der zweiten fotografischen Arbeit inszenierte er mit dem Faustkämpfer einen Prototyp des männlichen Mannes. Mit dem Experiment der Darstellung von Weiblichkeit müssen sich für ihn demnach wichtigere Aspekte verbinden als mit der Re-Inszenierung eines männlichen Stereotyps. Ausgehend von den Ergebnissen der vorgängigen Analyseschritte könnte vermutet werden, dass Colin hier experimentell eine mögliche Erweiterung seiner Handlungsspielräume auslotet.

In der Arbeit mit fotografischen Selbstinszenierungen unter Verwendung eines Kleiderfundus werden Cross-Gender-Inszenierungen von vielen Jugendlichen ausprobiert. Mehrheitlich sind es dabei männliche Jugendliche, die die Gelegenheit nutzen, sich in weiblichen Kleidungsstilen zu inszenieren und sich zu schminken bzw. schminken zu lassen<sup>36</sup>. Neben dem spielerischen Erkunden der „anderen Seite“ kann hier auch eine Rolle spielen, dass weibliche Kleidung sehr viel mehr Möglichkeiten des Schmückens und Herausputzens bietet, als dies eine männliche Kleiderordnung bietet, woran auch sich männlich identifizierende Jugendliche Spaß haben können. Da die vorherrschende Geschlechter- und Kleiderordnung keine wirklichen

---

<sup>36</sup> Bei einem gleichartigen Projekt, durchgeführt im Jahr 2012 mit einer 10. Klasse des gymnasialen Zweigs einer Gesamtschule, haben sich ebenfalls mehr männliche als weibliche Jugendliche in einer gegengeschlechtlichen Form inszeniert.

Zwischenformen kennt und gerade die männliche Kategorie besonders rigide hinsichtlich schmückender Elemente ist (vgl. Vinken 2014), ist mit dem Akt des Schminkens und Schmückens unmittelbar auch der Wechsel der Geschlechterrolle verbunden. Der Umgang mit der optischen Transformation ist dabei höchst unterschiedlich und reicht bis zum lustvollen Versinken in der Rolle, einschließlich von Namensänderungen und dem Sprechen in höheren Stimmlagen, wie es von einem anderen Jugendlichen dokumentiert ist (TnB3, Z. 60–63).

Die vollständige Adaption der weiblichen Rollenvorgabe hat in Colins Inszenierung nicht stattgefunden und schon seine nächste Arbeit vor der Studiokamera zeigt den Versuch, ein explizit männliches Stereotyp in Szene zu setzen. Doch obwohl Colin in seiner zweiten Inszenierung mit dem Motiv des Kampfsportlers eine sehr maskuline Rollenvorlage wählte, blieben seine Inszenierungsversuche hier eher halbherzig und von Unsicherheit gekennzeichnet:

*„Im Fotoatelier steht Colin im Fokus. Felix hat schon Erfahrungen mit Kampfkunst und macht Colin die Körperhaltung vor. Petra motiviert ihn. Colin versucht die Anregungen umzusetzen, es gelingt ihm nicht ganz. Es entstehen Fotos. Momente der Ernsthaftigkeit und des ‚Peinlich-Berührt-Seins‘ wechseln sich ab. Immer wieder lacht Colin unsicher und sagt, er könne das nicht.“* (TnB3, Z. 43–47)

Konsequenterweise wurden von ihm die Ergebnisse dieses zweiten Inszenierungsversuchs – im Gegensatz zur ersten Fotoserie – auch nicht mehr beachtet.

Resümierend lässt sich festhalten, dass Colins Cross-Dressing-Inszenierung auf einem impliziten Wissen basiert, das ihn symbolisch aufgeladene Stilelemente kombinieren lässt, welche mit einem bestimmten Lebensstil assoziiert werden. Dabei wirken die gegengeschlechtlichen Anteile künstlich und wie aufgesetzt, obwohl eine gewisse Sorgfalt in der Ausstattung zu erkennen ist, die auf eine kohärente Gestaltungsidee mit einer bestimmten Aussageabsicht schließen lässt, was sich in den aufeinander abgestimmten Kleidungsstücken und nicht zuletzt auch am intensiv rot geschminkten Mund zeigt. Die weiblich konnotierten Versatzstücke wirken jedoch wie eine Anhäufung von Geschlechtsindizien und bleiben distinkte Elemente, die kein zusammenhängendes und schlüssig auslesbares Bild konstruieren. Im besten Fall wäre Colins Arbeit als Versuch einer genderfluiden Inszenierung zu begreifen, die allerdings aufgrund der übertriebenen Darstellung auch hier nicht zu überzeugen vermag.

#### *Bezug zur Fallstrukturhypothese*

Colins erste fotografische Selbstinszenierung weicht von seinen an das Stereotyp des Gangsta-Rappers angelehnten Artikulations- und Repräsentationsformen deutlich ab. Die mit seiner

Pseudonymwahl und seinen weiteren Handlungen verbundenen Ansprüche an Handlungswirksamkeit, Autonomie und sozialem Prestige werden hier nicht in gleicher Weise formuliert. Seine Inszenierung steht vielmehr in deutlichem Widerspruch zur herausgearbeiteten Strukturlogik der Selbsttheroisierung entlang bestimmter Männlichkeitsvorstellungen. Ein signifikanter Rollenwechsel scheint stattgefunden zu haben, denn das weibliche Stereotyp, welches Colin bemüht, steht eher für eine zur hegemonialen Männlichkeit des Gangsta-Rappers konträren weiblichen Figur, die damit auch eine gegensätzliche soziale Position einnimmt. Der Bruch mit dem bisherigen Handlungsmuster ist demnach außerordentlich bemerkenswert und wird durch die Tatsache, dass Colin sehr zügig und ohne Zögern damit begann, diese Inszenierung zu entwickeln, noch gewichtiger. Für eine bessere Einordnung dieses Rollenwechsels soll an dieser Stelle ein Blick auf das geworfen werden, was als hegemoniale Männlichkeit bezeichnet werden kann und welchen Konstruktionsbedingungen diese unterliegt.

Die Rapperin Sookee hat unter ihrem bürgerlichen Namen Nora Hantzsch im Jahr 2008 mit dem Essay „Schwule Rapper, es wird Zeit, dass wir Tacheles sprechen... Homophobie in der deutschen Rap-Szene“ beleuchtet, wie in gesamtgesellschaftlichen Konstruktionsprozessen polymorph-diverse Männlichkeitsentwürfe zugunsten einer „als besonders viril und erstrebenswert“ (Hantzsch 2008, S. 67) geltenden Form von Männlichkeit verdrängt werden. Die Herstellung dieser dominanten Vorstellung bedarf der Abgrenzung, denn erst „[d]urch die Schaffung von Differenz wird eine indirekte Selbstbezeichnung mittels einer ‚Veränderung‘ (Othering) der zum Gegenstück erklärten Gruppe vorgenommen“ (ebd.). In der Folge wird „wahre“ Männlichkeit über die Konstruktion „wahrer“ Weiblichkeit deutlich und benennbar. Nach Hantzsch ist Rap „ähnlich wie Sport, Militär oder Politik als typische Sphäre männlicher Dominanz“ (ebd., S. 69) zu verstehen, in der sich Männlichkeit durch sein „feminines Gegenstück“ (ebd., S. 80) konstruiert, denn „[h]egemoniale Männlichkeit kann sich erst über die Spiegelung des ‚Anderen‘ selbst begreifen“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund erscheint Colins Adaption unterschiedlicher geschlechtlicher Stereotypen weniger widersprüchlich und eher komplementärer Art zu sein. Durch den Rollenwechsel wird – zumindest in großen Teilen – das „Andere“ der Figur des Gangsta-Rappers in Szene gesetzt und verweist damit auf dasselbe, eindeutige Geschlechterrollen konstruierende Narrativ. Auch wenn Colin die Selbstrepräsentation in Gangsta-Rapper-Manier mit seiner ersten Fotoserie nicht fortschreibt, so bleibt er doch demselben Deutungsmustern verhaftet und inszeniert mit seiner Darstellung die Negation des Rappers. Folgt man dieser Überlegung, so wäre es denkbar, dass Colin dem eigentlich angestrebten

Männlichkeitsentwurf über die kontrastierende Darstellung von Weiblichkeit besondere Kontur verleihen möchte. Diese Darstellung muss jedoch notwendige Brüche beinhalten, um nicht die eigentliche Absicht zu verfehlen.

In dieser Sichtweise wäre die Inszenierung als durchschaubare Kostümierung angelegt, ähnlich einer persiflierenden Darbietung, die mit überzogenen klischeehaften Elementen die Künstlichkeit betont und gleichzeitig deutliche Inkohärenzen aufweist, sodass die zunächst vermutete Absicht (der Darstellung von Weiblichkeit) sich ins Gegenteil verkehrt. Ein gutes Beispiel für eine solche Legitimierung und Reproduktion geschlechtsspezifischer Rollendefinitionen über persiflierende Verkleidungen sind die mit Elementen einer weiblichen Kleiderordnung ausgestatteten Männergruppen im Karneval. Die dabei unstimmig erscheinende Kombination von weiblich konnotierter Kleidung und Verhaltensweisen, die als männlich verstanden werden, ist gewollt. Sie markiert die karnevalesken Darstellungen als zotige Parodie weiblicher Geschlechterstereotypen. Das offensichtliche Missverhältnis von Träger und Kostüm betont dabei im besonderen Maß die eigentliche, nämlich männliche Geschlechtsidentität, lässt sie als nicht zu kaschieren erscheinen und schreibt damit die Naturalisierung von binären Geschlechterkonstruktionen fort.

Für eine Sichtweise, die Colins Inszenierung eher als Parodie oder Persiflage anstatt als Versuch der Konstruktion eines weiblichen oder gar genderfluiden Geschlechtskörpers begreift, spricht, dass – anders als beispielsweise in Pascals Inszenierung – nicht das experimentelle Ausagieren einer Rollenalternative angelegt ist. Während Pascal eher versucht, ein kohärentes Bild von Weiblichkeit zu konstruieren, was auch seine Handlungen außerhalb des Fotostudios einbezieht, arbeitet Colin mit einer übertriebenen, plakativen Künstlichkeit und gestellten Gestik ausschließlich vor der Kamera. Die überzogene Darstellungsweise und die auftretenden Unstimmigkeiten dieser ersten Inszenierung können durchaus auch dazu geeignet sein, Komik zu erzeugen, um über ihre gewollte Künstlichkeit heteronormative Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit zu untermauern. Nachfolgende Inszenierungen beziehen sich dann auch wieder auf eindeutige Entwürfe einer kämpferischen, hegemonialen Männlichkeit.

Folgt man diesen Überlegungen, so würde Colins Inszenierung in besonderer Weise seinen Anspruch auf Überlegenheit unterstreichen, denn er bleibt in seinem inszenatorischen Handeln nicht darauf beschränkt, das hypermaskuline Vorbild zu reproduzieren. Vielmehr präsentiert er hier die Kompetenz, sich in dem zugrunde liegenden heteronormativen Symbolsystem variabel bewegen zu können. Er weiß sich der relevanten symbolischen

Ressourcen (vgl. Willis 1991, S. 22) zu bedienen, um das „Andere“ des Gangsta-Rappers, den symbolischen Gegenpart, in karikierender Form ebenfalls zu besetzen. Die Tatsache, dass er vor allen anderen Jugendlichen seine Inszenierung anging, kann als weiterer Hinweis gewertet werden, dass er auch mit dieser Inszenierung seine Ambitionen auf eine Vormachtstellung ausdrückt.

Zusammenfassend kann deshalb gesagt werden, dass die in der Fallstrukturhypothese formulierte Logik der Selbstheroisierung durch die Adaption komplexitätsreduzierender, hypermaskuliner Selbstrepräsentationen in der ausgewerteten fotografischen Selbstinszenierung nicht in gleicher Weise fortgesetzt wurde, sondern stattdessen in einer besonderen Ausformung auftritt. Einer Ausformung, in der sich dominante Bestrebungen und der Wunsch nach Handlungssouveränität jedoch genauso deutlich manifestieren, wenn nicht sogar noch stärker hervortreten, da durch sie auch das komplementäre „Andere“ besetzt und gewertet wird.

#### **7.4.2 Ronny**

Ronny hat im Gegensatz zu den meisten anderen Jugendlichen, die sich in verschiedenen Rollen und Kostümierungen ausprobierten, nur eine fotografische Serie inszeniert. Für die auszustellende Arbeit hat er zunächst selbstständig eine Vorauswahl getroffen, um sich dann für eine der Fotografien zu entscheiden (siehe Abbildung 46). Ob diesem letzten Auswahlschritt ein Gespräch mit der Lehrkraft voranging, kann nicht mehr rekonstruiert werden. Es liegen keine Aufzeichnungen vor, die sich auf den Hergang und die Begründung seiner Wahl beziehen. Für die Bildanalyse schien diese Fotografie besonders geeignet, da sie von Ronny für eine großformatige Präsentation gewählt wurde und anzunehmen ist, dass sie in besondere Weise seine gestalterische Aussageabsicht repräsentiert.

##### *Ersteindruck*

Zunächst fällt auf, dass es sich hier um keinen Schnappschuss handelt. Das Bild wirkt durchkomponiert, die abgebildete Person wurde in ihrer sitzenden Position und mit den verwendeten Accessoires bewusst platziert. Der gleichförmige Hintergrund bietet keinen Anhaltspunkt auf den Ort oder Zeitpunkt der Aufnahme. Die erkennbare Textur mit ihren leichten Wellungen und Knicken belegt, dass eine Art Rollhintergrund für diese Aufnahme drapiert wurde, das Foto also in einer Studiosituation entstanden ist.

Das Gesicht der Person ist durch einen Hut verdeckt, sodass keine individuellen Züge zu erkennen sind. Der Hut selbst erinnert an den berühmten Fedora der Marke Borsalino, welcher

von Figuren aus jahrzehntealten Filmen, verkörpert von Humphrey Bogart oder auch Alain Delon, getragen wurde. Da keine Rückschlüsse auf die Identität möglich sind, dürfte es sich um kein Porträt handeln, sondern eher um die Darstellung eines bestimmten Charakters oder eines Typus. Der Körper der sitzenden Figur weist eine gewisse Spannung auf. Insgesamt wirkt die Haltung jedoch statisch und bewusst eingenommen. Die wenigen Requisiten und Accessoires wie Mantel, Hut, Schlips und Stuhl sind Versatzstücke aus unterschiedlichen Kontexten, deren Kombination in diesem Bildarrangement leicht irritiert und damit das Bild mit Spannung auflädt.

Alles in allem entsteht der Eindruck, dass eine spezifische ästhetische Wirkung beabsichtigt wurde, was nahelegt, dass mit dieser Fotografie Inhalt und Form gezielt in Übereinstimmung gebracht werden sollen. Die Bildaussage bezieht sich dabei nicht auf die Beschreibung eines Individuums, sondern sie ist verallgemeinernd zu verstehen. Da auf der Basis eines binären Geschlechtsschemas eine Zuordnung möglich ist, kann von der Darstellung einer bestimmten Auffassung von Männlichkeit gesprochen werden, die über Körperhaltung und Requisiten charakterisiert wird.

#### *Formale und deskriptive Analyse*

Die vorliegende Farbfotografie ist ein Hochformat, das eine Person auf einem Stuhl sitzend vor einem dunklen Hintergrund zeigt. Der Stuhl ist aus Holz, seine Form entspricht dem klassischen Frankfurter Küchenstuhl. Er befindet sich in der linken Bildhälfte und wurde so arrangiert, dass das rechte vordere Stuhlbein nach vorne weist. Die Person sitzt auf der vorderen Stuhlkante, der Rücken ist nach vorne gebeugt und zwischen den geöffneten Beinen hält sie eine Mantel aus Metall in ihrer rechten Hand. Die linke Hand ist auf dem linken Oberschenkel abgestützt. Das rechte Knie weist nach vorne, möglichen Betrachtenden entgegen. Die Person trägt einen Hut, wobei sie den Kopf leicht gesenkt hält, sodass die Hutkrempe den größten Teil des Gesichts verdeckt. Die weitere Kleidung besteht aus einem Muscle-Shirt, Bluejeans und ledernen Turnschuhen mit hohem Schaft, die an Boxerstiefel erinnern. Um den Hals wurde eine schmale Krawatte mit diagonalen Streifen in Braun, Beige und Schwarz gebunden, die parallel zum Oberarm herabhängt. Das Stuhl-Figur-Ensemble nimmt fast Dreiviertel der Bildfläche ein, das obere Viertel wird vom sich optisch aufhellenden Hintergrund bestimmt.

Das augenfälligste Element des Bildes ist der nackte rechte Arm der Figur, der durch die Beugung eine gewisse muskuläre Spannung anzeigt. Der Oberarm befindet sich exakt auf der vertikalen Symmetrieachse und bildet eine gerade Linie nach unten. Die Lichtquelle befindet sich außerhalb des Bildes weit oben. Die starke Aufhellung des Hintergrundes in der linken

oberen Ecke gibt hier einen deutlichen Hinweis auf den Standort. Durch diese Lichtführung wird die Schulter und Teile des Oberarms als die hellsten Stellen hervorgehoben. Die stark ausgeleuchtete Schulter ist fast deckungsgleich mit der Bildmitte und liegt nur leicht nach oben verschoben auf der vertikalen Symmetrieachse. Die aufgrund der starken Lichtsetzung auffällig sichtbaren Hautunregelmäßigkeiten auf der Schulter wurden nicht retuschiert. Der Schwerpunkt des Bildes wird durch die halbkreisförmige Anordnung von Kopf, Arm und Hantel gebildet und ist in die rechte Bildhälfte verschoben, wobei der Stuhl ein Gegengewicht bildet und die Gesamtkomposition ausgewogen bleibt.

Die Farbgebung ist insgesamt eher gedeckt. Stuhl, Hut und Schlips weisen Braun- und Ockertöne auf, während der Hintergrund, das Muscle-Shirt, die Schuhe und die Hantel, in verschiedenen Abstufungen von Grau bis Schwarz gehalten ist. Die Hose ist in einem leicht verwaschenen Blau. Nur zwischen Hosenbund und Shirt blitzt etwas Rotgemustertes auf.

#### *Mögliche Lesarten und Deutungen*

Die vorliegende Fotografie ist eine bewusst gesetzte Inszenierung, wobei nicht die Person in ihrer Individualität gezeigt werden soll, sondern eine bestimmte Auffassung von Männlichkeit. Die Körperhaltung macht es unmöglich, identifizierende Merkmale zu erfassen. Gleichzeitig wird Körperlichkeit betont und in Szene gesetzt, was einem gängigen Schema medialer männlicher Selbstrepräsentation entspricht, wie Birgit Richard, Jan Grünwald, Marcus Recht und Nina Metz in ihrer Analyse von Bildkulturen Jugendlicher auf Sharing-Plattformen nachweisen konnten. So bleibt die Inszenierung des männlichen Selbst häufig gesichtslos, während besonders plastisch inszenierte Muskelpartien des Oberkörpers hervorgehoben werden (vgl. Richard/Grünwald/Recht/Metz 2010, S. 133 und S. 143ff).

In Ronnys Darstellung wird der nackte Arm mit den angespannten Muskeln durch die Haltung, den Bildaufbau und die Tatsache, dass es die einzige unbedeckte Körperpartie ist, besonders betont. Er ist es, der ausgestellt wird. Die übrigen Elemente gruppieren sich um dieses zentrale Moment und können ihre Wirkung von hier aus entfalten. Der muskulöse Arm steht für die körperlichen Möglichkeiten der Bewältigung von Herausforderungen und damit für physische Stärke. Da hier nicht nur der Arm an sich in einer muskelanspannenden Pose präsentiert wird, sondern der Gebrauch der Hantel den notwendigen, aktiven Muskeltonus bewirkt, kann die Aussage hier um den Aspekt der Investition von Arbeit und Anstrengung in die körperliche Fitness sowie männliche Attraktivität erweitert werden. Beachtenswert ist, dass der maximale Muskeltonus noch nicht erreicht wurde, die Hantel müsste sich im nächsten Moment weiter heben, die Muskeln des Oberarms würden dadurch stärker hervortreten.



Hierdurch entsteht Spannung im doppelten Sinn: Auf der Ebene des ausgestellten Körpers und auf der Ebene der Bildaussage. Verstärkt wird der Eindruck durch die Kopfhaltung, die einen nach unten auf die Hantel gerichteten Blick annehmen lässt, wodurch eine Verbindung zwischen Kopf und Hantel hergestellt wird. Das Ergebnis ist eine Art Schwebezustand, in dem die Bewegung noch nicht ausgeführt ist, aber schon antizipiert werden kann. Gleichzeitig vermittelt der nach unten gerichtete Blick, dass alle Bewegungen bewusst und kontrolliert ablaufen. Es geht demnach nicht allein um die Demonstration physischer Kraft, sondern vielmehr darum, die körperlichen Merkmale als Ergebnis einer geplanten und kontrollierten sowohl physischen als auch kognitiven Leistung auszuweisen.

Hut und Krawatte sind weitere Accessoires, die zur Kennzeichnung der Figur eingesetzt werden. Beide Kleidungsstücke sind symbolisch stark aufgeladen und mit einer durchaus traditionellen gesellschaftlichen Repräsentation von Männlichkeit verbunden. Die Krawatte weckt wie kein anderes Attribut Assoziationen mit der westlichen Vorstellung von männlicher Seriosität und Kompetenz. Sie gilt als „das ‚männlichste‘ und phallusartigste Kleidungsstück“ (Schmelzer-Ziringer 2015, S. 175) und „ist historisch gesehen nicht nur ein ausgesprochen militärisches, sondern auch royales Element männlicher Bekleidung“ (ebd.). Als statusanzeigendes Symbol verkörpert die Krawatte den Nachweis einer distinkten gesellschaftlichen Position und gehört damit zur Inszenierung des symbolischen Kapitals. Bis vor Kurzem war die Krawatte unerlässlicher Teil der vorgeschriebenen Kleidung in bestimmten Berufsfeldern, die mit einem gewissen Prestige versehen sind, sowie Teil des männlichen Dresscodes zu besonderen Anlässen. Die Krawatte wird dabei in aller Regel in Zusammenhang mit einem Anzug und einem Hemd getragen. Die Figur im vorliegenden Bild trägt die – soweit erkennbar korrekt gebundene, aber sehr locker um den Hals liegende – Krawatte zu einem Muscle-Shirt, was den symbolischen Gehalt ins Ironische wendet, jedoch nicht negiert. Männlichkeit wird hier also nicht in einer steifen und konventionellen Form gezeigt, sondern das geschlechtsanzeigende Attribut findet hier eine ironisch-spielerische Verwendung, die es ermöglicht, die grundsätzliche Aussage (männlich, seriös, kompetent) aufrechtzuhalten – bei gleichzeitiger Distanzierung gegenüber den ebenfalls mitschwingenden Erwartungen.

Ähnliches gilt für den Hut, der unter der Bezeichnung „Fedora“ als klassischer Männerhut gilt und ab Mitte des 20. Jahrhunderts durch Schauspieler wie Humphrey Bogart, James Cagney oder Alain Delon zum Ausdruck männlicher Individualität, Unabhängigkeit und Souveränität wird. Der Fedora steht für den hart gesottenen, aber einsamen Helden (und Antihelden) und damit für ein Stereotyp, das sich vor allem im Zusammenhang mit dem „Film Noir“ herausgebildet hat. Im vorliegenden Bildkontext muss das Symbol des Hutes jedoch eher

weiter gefasst werden, da anzunehmen ist, dass für Ronny Filme der 40er- bis 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts keine stilprägende Aussagekraft besitzen. Ihm dürfte aber die Bedeutung des Hutes als ein traditionelles männliches Attribut bekannt sein, dem in den letzten Jahren als Stilelement eines coolen Looks neue modische Geltung zukommt (vgl. Wehsack 2019). In Ronnys Inszenierung wird der lässige Look zur Maske, die individuelle Gesichtszüge verdeckt und gleichzeitig als Zeichen „expressiver Männlichkeit“ Wirkung entfaltet (Richard/Grünwald/Recht/Metz 2010, S. 134).

### *Zusammenfassung*

Die in der fotografischen Inszenierung verwendeten Versatzstücke fügen sich trotz ihrer unterschiedlichen Kontextualität in ein schlüssiges und auslesbares Gesamtbild. Der Bildaufbau bedingt, dass der Schwerpunkt auf diesem Ensemble von Arm, Mantel, Hut und Krawatte liegt. Der betrachtende Blick wird durch die Beugung des Armes auf die Mantel gelenkt, wandert von da aus nach oben zu dem das Gesicht verdeckenden Hut und folgt dem Oberarm nach unten. Diese drei Elemente, zusammen mit der senkrecht nach unten weisenden Krawatte, bilden eine geschlossene Einheit, zwischen denen der Blick hin und her wandert und die Aufmerksamkeit zirkuliert. Bildelemente und Bildaufbau sind nachvollziehbar aufeinander abgestimmt und vermitteln den Eindruck einer intendierten, in sich formal und inhaltlich aufeinander bezogenen stimmigen Bildaussage.

Dargestellt wird eine Auffassung von Männlichkeit in einer Bandbreite, die sich durch einen kontrollierten und disziplinierten Körpereinsatz, physische Stärke, Unabhängigkeit und eine gewisse Überlegenheit auszeichnet. Die wenigen, zunächst disparat erscheinenden und doch durchkomponierten Requisiten sind gezielt und im Bewusstsein ihrer symbolischen Bedeutung eingesetzt. Im Foto werden vor allem zwei distinkte Formen von Männlichkeit inszeniert und miteinander verbunden: eine eher körperlich-archaische Auffassung mit einem kulturell distinktierten Typus. Ronny präsentiert sich in beiden Kontexten. Er formuliert und gestaltet sowohl den Anspruch als auch die Kompetenz, zu beiden Kulturen und deren Werten zu gehören, sich in diesen zu bewegen sowie sich mit Attributen und Haltungen aus beiden Kulturen auszudrücken, ja diese sogar verbinden zu können.

Über das Moment der Kontrolle, das hier in Form der ausgestellten Disziplinierung des Körpers auftaucht, wird das gesellschaftliche Paradigma der Selbstoptimierung aufgerufen. Mit der allgegenwärtigen Anforderung zur Selbstverbesserung geht nicht nur der Zwang einer ständig zu optimierenden Selbstrepräsentation einher. Vielmehr wird Selbstoptimierung – trotz ihres Wettbewerbscharakters und der über die Anpassung an bestehende Verhältnisse

hinausgehenden Aufforderung zur Selbstverbesserung – oftmals mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung gleichgesetzt (vgl. von Felden 2020, S. 4ff). Die Sozialwissenschaftlerin Anja Röcke beschreibt dieses nicht nur auf körperliche Erscheinungsformen ausgerichtete Paradigma als eine zu zahlreichen Handlungspraktiken auffordernde Leitidee, die den Glauben an einen beständigen Fortschritt in die Individuen verlagert: „Diese Praktiken zielen darauf, [...] Vorteile im Wettbewerb um attraktive PartnerInnen oder Positionen zu erreichen, ›die eigene Wirkung auf andere im Hinblick auf Anerkennung erfolgreich zu inszenieren und damit instrumentell zu nutzen.«<sup>37</sup> Selbstoptimierung ist also nicht schon damit gleichzusetzen, dass man sich den gesellschaftlichen Anforderungen gemäß, die je nach Bereich stark variieren können, ›zurechtmacht‹; es impliziert vielmehr ein aktives Streben danach, mehr als der Durchschnitt zu erreichen.“ (Röcke 2021, S. 69) Diese Lesart lässt sich auch für Ronnys Bildgestaltung als grundlegend annehmen.

#### *Bezug zur Fallstrukturhypothese*

Ronny hat eine Selbstinszenierung entwickelt, in der die für ihn bedeutsame Thematik der Identität als Mann unter divergenten Anforderungen zwar demonstrativ, aber auch in allen Bestandteilen kohärent und schlüssig verhandelt wird. Seine Ansprüche in Bezug auf soziales Prestige, Handlungswirksamkeit und Autonomie verknüpfen sich in seiner Inszenierung mit Vorstellungen von Kontrolle und Disziplin, womit seine Darstellung auf das gesellschaftlich bedeutsame Paradigma der Selbstoptimierung verweist. In Ronnys Inszenierung eines idealisierten männlichen Typus wird nicht nur die Logik der (nominellen) Selbsttheroisierung in der spezifischen Ausprägung der Regulierung reproduziert, sondern mit der Ernsthaftigkeit, die in seiner fotografischen Arbeit spürbar wird, schreibt er sich die besondere Leistungsfähigkeit zu, diesem idealen Selbstbild auch tatsächlich entsprechen zu können.

Für die Herstellung dieser Bild-Narration war es notwendig, symbolisch aufgeladene Attribute, Körperhaltung und Gestik sinnvoll miteinander zu kombinieren sowie formale, gestalterische Mittel – wie etwa Lichtgebung – bewusst einzusetzen. Ein in der Rezeption von entsprechenden Bildern erworbenes Wissen wurde von ihm in der Anwendung planvoll und lösungsorientiert zu einer kompetenten Handlungspraxis erweitert.

Die zunächst spekulativ formulierte und in einer ersten Überprüfung erweiterte Fallstrukturhypothese konnte durch die interpretative Analyse von Ronnys fotografischen Arbeit bestätigt werden. Die wesentlichen Elemente der Strukturlogik, wie die Tendenz zur

---

<sup>37</sup> Degele, Nina (2004): Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln. S. 15; zitiert in: Röcke 2021, S. 69.

Selbsteroisierung, die spezifische Ausprägung der Regulation sowie das Hervorbringen neuer subjektiver Bedeutungen, lassen sich auch anhand der fotografischen Arbeit rekonstruieren. Darüber hinaus verweist Ronnys Inszenierung auf einen größeren Zusammenhang als die situativ ungleiche Beziehungskonstellation. Als ernstes Spiel verstanden, welches allgemeine Ansprüche erhebt, wird deutlich, dass die zunächst sequenzanalytisch rekonstruierte Strukturlogik nicht auf die Einzigartigkeit der protokollierten Handlungssituation reduziert werden kann.<sup>38</sup>

In der Summe dieser Betrachtungen kann ausgesagt werden, dass Ronny eine komplexe Bilderzählung entwickelt hat, in der sowohl die Strukturlogik der Selbsteroisierung fortgeschrieben, als auch eine ernsthafte Antwort auf die schwierige Herausforderung einer männlichen Identitätsbildung unter pluralistischen Anforderungen formuliert wird.

#### **7.4.3 Zusammenfassung der Überprüfung**

Obwohl sich die bildnerischen Arbeiten deutlich von den auf digitalen Plattformen präsentierten medialen Selbstbildern unterscheiden, sind auch hier die Einflüsse soziokultureller Normen und die Orientierung an der „angenommenen Sicht des verallgemeinerten Anderen“ erkennbar (Richard/Grünwald/Ruhl 2008, S. 117). Beide fotografischen Arbeiten zeigen, wie gestalterisches Wissen, das durch die Rezeption medial verbreiteter Bildinhalte gewonnen wurde, für eine Anwendung genutzt und in die Kompetenz zur subjektiv sinnhaften Bildproduktion überführt werden kann. Dabei lässt sich die Anwendung nicht auf ein einfaches Imitieren von Vorbildern reduzieren, sondern führt zu neuen Bildschöpfungen, die als Antwort auf die Herausforderungen der Lebenslage und Lebenssituation ausgelesen werden können.

Die symbolische Handlung der Selbstidealisierung, wie sie in Ronnys Arbeit besonders deutlich wird, aber auch die mehrdeutige Darstellung Colins können als Ausdruck symbolischer Kreativität verstanden werden sowie als Ergebnis symbolischer Arbeit, die sich hier inszenatorischer Mittel bedient. Nach Paul Willis beschränkt sich symbolische Kreativität jedoch nicht allein auf ein explizit bildnerisches Handeln, sondern durchzieht alle Bereiche der menschlichen Existenz, ist kommunikativ ausgerichtet und eng verknüpft mit der Herstellung von individueller und kollektiver Identität (vgl. Willis 1991, S. 24ff). Alle Handlungen der Jugendlichen, die hier betrachtet wurden, dienen in dieser Sichtweise der Produktion und

---

<sup>38</sup> Was auch der methodologischen Logik der Objektiven Hermeneutik entspricht, nach der sich das Allgemeine und das Besondere immer zugleich in einer Handlungspraxis zeigen (vgl. Wernet 2006, S. 19, S. 86).

Reproduktion von „wer oder was ‚Ich bin‘ oder werden könnte“ (ebd., S. 24) und schöpfen dabei aus den jeweils vorhandenen symbolischen Vorräten sowie aus dem individuellen Verständnis, „welche symbolischen Formen [...] für das Selbst am effektivsten und kreativsten ‚funktionieren‘“ (ebd., S. 25).

In der auf der Basis der Textanalyse formulierten Fallstrukturhypothese wurde Selbsttheroisierung als für die Jugendlichen wirksame, handlungsanleitende Strukturlogik zur Bearbeitung der situativen Asymmetrie der Beziehungskonstellation beschrieben. Auch in der Analyse der beiden fotografischen Arbeiten konnten Aspekte dieser Handlungslogik rekonstruiert werden, zudem wurde zumindest in der Selbstinszenierung von Ronny die spezifische Ausprägung der Regulierung erneut reproduziert.

Mit den Auswertungsergebnissen der fotografischen Inszenierungen lässt sich die Fallstrukturhypothese dahingehend erweitern, dass mit der Logik der Selbsttheroisierung nicht nur einer situativ gegebenen Ungleichheit begegnet wird – sie konnte auch als Antwort auf die Herausforderungen einer Identitätsbildung allgemein rekonstruiert werden.

## **7.5 Vorläufiges Resümee**

Mit dem Auswertungsinstrument der sequenziellen Analyse, das zur Generierung einer ersten spekulativen Fallstrukturhypothese angewandt wurde, ist der Forschungsfokus auf die latenten, handlungsanleitenden Strukturen der teilnehmenden Jugendlichen gelegt. Die Untersuchung zielt damit auf die Rekonstruktion innerer Dispositionen ab, die eine Nutzung des gestalterischen Projektangebots maßgeblich beeinflussen und in einer verallgemeinerten Aussage in eine Fallstrukturhypothese überführt wurden. Die im Untersuchungsablauf nachfolgenden Auswertungen von Textteilen sowie die Bildanalysen wurden im Hinblick auf eine Überprüfung dieser ersten getroffenen hypothetischen Annahme durchgeführt, um so zu einer verallgemeinerbaren Fallstrukturbestimmung zu gelangen.

Anhand der ersten sequenziell erfolgten Auswertung ließ sich herausarbeiten, dass sich die beobachtete Situation durch eine asymmetrische Machtkonstellation auszeichnet, die von den Jugendlichen in der Interaktion mit der Lehrkraft bearbeitet wird. Da sie das ungleiche Verhältnis nicht offen angehen können, kommt eine spielerische Vorgehensweise zur Anwendung, für welche die nominelle Selbsttheroisierung als Strukturlogik rekonstruiert wurde. In dieser handlungsanleitenden Logik kommt das Bedürfnis nach mehr Autonomie, sozialem Prestige und Handlungswirksamkeit zum Ausdruck, aber auch der Wunsch nach eindeutigen Identitätsentwürfen und Handlungsvorgaben.

Die Auswertung weiterer Textpassagen ergab, dass sich diese Logik auch in nachfolgenden Beobachtungen bei den Handlungen der Jugendlichen reproduziert. Dabei beziehen sich die beiden Jugendlichen, deren Handlungen zur Fallanalyse herangezogen wurden, auf unterschiedliche symbolische Ordnungen: So stellen einerseits subkulturelle Repräsentationsformen eine attraktive Handlungsschablone dar und die rekonstruierte Strukturlogik zeigt sich im Ausagieren dieses auf Deregulation ausgelegten Musters sowie in einem deutlich auf das Erlangen von Aufmerksamkeit ausgerichteten Verhalten. Demgegenüber steht die Orientierung an etablierten, sozialen Ordnungen und ein stärker auf Kontrolle und Regulierung abzielendes Verhaltensschema. Beide Handlungspraxen sind als unterschiedliche Ausprägungen der fallbestimmenden Strukturlogik der Selbsttheroisierung zu verstehen. Sie sind darauf ausgerichtet, auf ihre Umgebung dergestalt einzuwirken, dass sich dadurch der eigene Handlungsspielraum vergrößert.

Konnte in der ersten sequenziellen Analyse herausgearbeitet werden, dass das Handeln der Jugendlichen als Antwort auf eine sozial ungleiche Beziehungskonstellation in einer offenen und damit auch unvertrauten und unsicheren Handlungssituation zu verstehen ist, so wurde im weiteren Verlauf der Auswertung rekonstruiert, dass der Strukturlogik der Selbsttheroisierung eine allgemeine Gültigkeit zukommt. Über die konkrete, protokollierte Handlungssituation hinaus kann das Mittel der Selbstidealisierung als eine mögliche Antwort auf die riskante und anstrengende Herausforderung einer Identitätsarbeit unter unsicheren, soziokulturellen Bedingungen gelten.

Um das latent vorhandene handlungsgenerierende Potenzial begrifflich besser zu erfassen, wurde auf die Ausführungen von Paul Willis zur symbolischen Kreativität zurückgegriffen. Nach Willis ist symbolische Kreativität die treibende Kraft hinter den beständigen Bemühungen von Jugendlichen, „ihre Präsenz, ihre Identität und ihre Bedeutung“ herzustellen (Willis 1991, S. 11). In Anlehnung an die kompetenzbestimmenden Grundelemente Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen (vgl. Kap. 4.2.2; Kaufhold 2006, S. 108ff) und mit Bezug auf die Ausführungen von Willis kann die Repräsentation der eigenen „tatsächlichen oder möglichen“ (Willis 1991, S. 11) soziokulturellen Bedeutung als das grundlegende Handlungsmotiv verstanden werden, welches die Strukturlogik der Selbsttheroisierung bedingt. Dabei bezeichnet der Begriff des Motivs die latent vorhandene und in der spezifischen Handlungssituation aktivierte innere Struktur, die ein bestimmtes Handlungsziel anstrebt (vgl. ebd.; Kaufhold 2006, S. 113).

Mit dem Begriff der symbolischen Kreativität wurde zudem der Blick auf die komplexen Kontextbedingungen der beobachteten Handlungspraxen geschärft. Rolf Eickelpasch und Claudia Rademacher beschreiben das Herstellen von Ausdrucksformen zur Repräsentation der eigenen Bedeutsamkeit als eine anspruchsvolle Montagearbeit, die die Kohärenz des Selbst gegenüber einer fragmentierten und zudem widersprüchlichen Umwelt zu gewährleisten versucht und eine höhere Fähigkeit in der Bewältigung von Ambivalenzen sowie der Kontingenz menschlicher Lebenserfahrung und -entwicklung voraussetzt (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 22ff). Dabei bedienen sich die Subjekte aus den verfügbaren, jeweils relevanten symbolischen Vorräten und folgen in ihrer Montage vor allem auch „ästhetischen Stilkriterien“ (ebd.): „Das stilisierende Sinnbasteln ist ein kreativer Prozess der Selbstorganisation. [...] Analog zur Kunsterfahrung geht es um den Umgang mit dem Multiplen, die experimentelle Gestaltung des Eigenen im Mannigfaltigen, den Mut zur Offenheit und Unabgeschlossenheit einer Arbeit, in der sich der Raum für neue Erfahrungen auftun kann. [...] Ziel ist es in jedem Falle, dem eigenen Leben Stil zu geben, es in eine – zumindest provisorische – Form zu bringen.“ (ebd.)<sup>39</sup>

Um das Handlungsziel einer provisorischen – und damit einer sowohl brüchigen als auch offenen und flexiblen – Form von Selbstverständnis zu erreichen, nutzt das generative Prinzip der symbolischen Kreativität die Sprache, den Körper und seine sinnlich erfahrbaren Handlungen sowie etablierte Elemente intersubjektiver Kommunikation, wie etwa Rollen und Rituale, als Rohmaterial und Werkzeuge: „Die symbolische Kreativität ist in vollerem Sinn die Praxis, das Herstellen – oder auch ihr eigentlicher Gehalt, das, was alle Praxen gemeinsam haben, was sie treibt. Es ist dies die Produktion von *neuen* (wie geringfügig auch immer differierenden) Bedeutungen, die innerlich mit dem Gefühl, der Energie, der Erregung und der psychischen Bewegung verknüpft sind.“ (Willis 1991, S. 24 [Kursivsetzung im Original])

Neben dem Motiv und dessen Zielsetzung lassen sich auch andere kompetenzbestimmende Grundelemente näher beschreiben, wie etwa Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten. So setzen die Jugendlichen nicht nur ihr Wissen über relevante Zeichensysteme und symbolische Praxen ein, sie bedienen sich auch spezifischer fachlicher Wissensbestände, wie etwa technisches Verständnis und einem spezifischen Bildverstehen, das durch ihre Sehgewohnheiten geprägt ist. Besonders Letzteres wirkt zunächst vor allem implizit, kann aber – wie die genau geplante Inszenierung Ronnys zeigt – expliziert und bewusst angewandt und

---

<sup>39</sup> Mit dem Begriff des Bastelns anstelle von Konstruieren wird die Offenheit des Prozesses betont, der nicht einem vorgegebenen Plan folgt und experimentelle sowie dilettantische Züge tragen kann (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 24).

so in ein Bildhandeln als ein Handeln in und durch Bilder transferiert werden.<sup>40</sup> Durch diese Anwendung können fachliche Fertigkeiten, die sich in den Projektsituationen sowohl auf die technische Handhabung der Kamera als auch auf Prinzipien der Bildgestaltung und des Symbolbewusstseins beziehen lassen, geschult und erweitert werden.

Im Hinblick auf kompetenzbestimmende, emotionale und volitionale Aspekte lassen die bisherigen Auswertungen einen deutlichen Einfluss der Beziehungsebene auf die Handlungsbereitschaft der Jugendlichen erkennen und schließen damit an die Auswertungsergebnisse des Pretests an.

## **7.6 Analyse fotografischer Selbstinszenierungen weiterer Jugendlicher**

Die Fallstrukturhypothese und deren Überprüfung stützen sich im Wesentlichen auf die Auswertung von Materialien, welche die beiden männlichen Jugendlichen Colin und Ronny betreffen. Aufgrund der Analyse-Ergebnisse der Anfangssequenz wurden deren Handlungspraxis und deren gestalterische Äußerungen genauer betrachtet. Um eine verallgemeinernde Aussage besser abzusichern, ist der Einbezug von weiterem Material sinnvoll. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Selbstinszenierungen von zwei weiblichen Jugendlichen, Toni und Sandra<sup>41</sup>, interpretatorisch ausgewertet. Es soll so der Frage nachgegangen werden, ob sich substantielle Unterschiede oder aber Gemeinsamkeiten zu den Arbeiten von Colin und Ronny rekonstruieren lassen.

### **7.6.1 Toni**

Toni, eine 18-jährige weibliche Jugendliche, die zurzeit des Projekts im Kreativbereich tätig war, nahm am ersten Projekttag nicht teil, der mit einer sehr detaillierten teilnehmenden Beobachtung protokolliert ist. Sie stieß erst später zur Gruppe der Teilnehmenden, sodass sie nur in den Protokollen der teilnehmenden Beobachtungen vom 12.12.2016 und vom 19.12.2016 Erwähnung findet. Aber auch in diesen kürzeren Protokolltexten wird deutlich, dass Toni die Aufmerksamkeit – zumindest die der Protokollantin – im Vergleich zu anderen Jugendlichen weitaus seltener auf sich zieht. Toni bleibt auf der Ebene der Protokolltexte eher

---

<sup>40</sup> Hubert Sowa und Bettina Uhlig vertreten dazu die Position, dass unter kunstpädagogischen Gesichtspunkten Bilder vor allem als kommunikative Handlungen zu verstehen sind, was in der Bildinterpretation eine größere Nähe zu sozialwissenschaftlichen Handlungstheorien begründet als zu kunstwissenschaftlichen Betrachtungsweisen (vgl. Sowa/Uhlig 2006, S. 91).

<sup>41</sup> Der Klarname der Jugendlichen, die hier mit „Toni“ pseudonymisiert wurde, ist geschlechtsneutral. Daran angelehnt wurde „Toni“ als Pseudonym gewählt, da der Name sowohl als männlicher als auch als weiblicher Vorname existiert. Im englischsprachigen Raum wird der Name bevorzugt weiblich gelesen, weshalb er sich langsam auch im deutschen Sprachraum als weiblicher Vorname etablieren konnte.



eine Randfigur, obwohl sie mit drei verschiedenen Inszenierungen außergewöhnlich produktiv war. Nach der ersten Inszenierung, die im Fotostudio stattfand und in einer Serie festgehalten ist (siehe Abbildungen 47–50), aus der die zu analysierende Fotografie stammt, entstand eine weitere Serie, für die sie gemeinsam mit Robin, der an diesem Tag die projektdurchführende Lehrkraft unterstützte, im Außenbereich arbeitete (siehe Abbildungen 51–56). Eine dritte Fotoserie wurde im Anschluss daran in den Fluren des Gebäudes und im Fotostudio aufgenommen (siehe Abbildungen 57–61).

In jeder der Serien veränderte Toni mit Kleidung, Accessoires, Make-up und Requisiten ihre Erscheinung. Trat sie in der ersten Fotoserie noch mit eng an den Kopf frisierten Haaren und dezent-klassisch, aber gekonnt geschminkt auf, so verwandelte sich ihr Ausdruck in der zweiten Serie in eine groteske Maske, zu der sie die Haare offen trägt. Rote Spuren auf der Schläfe suggerieren in dieser Inszenierung eine frische Verletzung, während der rot geschminkte Mund aufgrund der senkrechten schwarzen Markierungen Anklänge an La-Catrina-Darstellungen aufweist – einer Symbolfigur des mexikanischen Tags der Toten, die als Schminkvorlage sehr populär ist. Durch seine über die Mundwinkel hinaus gezeichnete Form erinnert der Mund gleichzeitig stark an die Figur des Jokers aus den Batman-Filmen und an Comics.

Gänzlich anders ist wiederum die dritte Serie, in der sie neben Pascal, der ein Flamencokleid trägt, eine eher männlich auszulesende Figur in Szene setzt. Die Haare verschwinden unter dem Hut, der schon Ronny als universales Zeichen für eine traditionelle Auffassung von Männlichkeit diente, und auch die Krawatte kommt hier erneut zum Einsatz. Neben diesen beiden Accessoires wird das Outfit durch eine einfache Jeans, ein schwarzes Hemd und spitz zulaufende, klassische Schnürschuhe komplettiert. Toni hat sich einen Henriquatre-Bart geschminkt, zudem hält sie in ihrer linken Hand zwischen Zeige- und Mittelfinger einen zylindrischen Gegenstand, einen Lippenstift, der als mimetisches Zeichen für eine Zigarre fungiert. Dergestalt als „Mann“ markiert, bildet sie den komplementären Part zu Pascal, der die von ihm eingenommene weibliche Rolle in dieser fotografischen Inszenierung mit viel Spaß und Engagement verkörperte:

*„Pascal geht total in der gespielten Frauenrolle auf, er verändert seine Stimme, sodass sie höher klingt. [...] Toni verkleidet sich als Pascals Mann und wird ab jetzt Tonio genannt. Pascal heißt nun Pascalle.“* (TnB3, Z. 60–63)

Nachfolgend wird eine Fotografie aus der ersten Serie interpretatorisch ausgewertet, welche von Toni für den DIN-A1-Ausdruck ausgewählt wurde (siehe Abbildung 62). Verschiedene

Bilder aus den beiden anderen Serien waren im DIN-A4-Format ebenfalls Bestandteil der Ausstellung, jedoch repräsentieren die Großformate vor allen anderen Fotografien besonders anschaulich das von den Jugendlichen favorisierte Inszenierungsexperiment.

Für die Ersteindrucksanalyse konnte – wie schon bei der Auswertung der fotografischen Arbeit Colins – auf externe Betrachterinnen und Betrachter zurückgegriffen werden. Für die Ersteindrucksanalyse wurde die Fotografie zwei verschiedenen Gruppen unabhängig voneinander gezeigt. Die Betrachtenden wurden gebeten, ihre ersten Eindrücke und Assoziationen in Stichworten auf ausgeteilten Rückmeldebögen zu notieren. Die auf den Bögen vermerkten, leitenden Fragen waren „Was zieht Deinen Blick auf sich?“ und „Welche spontanen Assoziationen, Gedanken, Gefühle sind für Dich entstanden in der Betrachtung der fotografischen Arbeit?“. In der ersten Gruppe konnten elf Rückmeldungen eingesammelt werden, in der zweiten Gruppe waren es fünf. Die zusammengetragenen Ersteindrücke wurden in einer lose an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnten Vorgehensweise ausgewertet. Nach einer ersten Durchsicht des Datenmaterials konnten Kategorien entwickelt werden, die sich auf die Bildkomposition, die Farbgebung, Hell-Dunkel-Kontraste, Ausdruck der Figur und Körperhaltung sowie auf Empfindungen bei der Betrachtung sowie auf mögliche Deutungen beziehen und denen einzelnen Textpassagen zugeordnet wurden. Dieses systematische Zergliedern und Neuordnen ermöglicht es, Gewichtungen aufgrund von Mehrfachnennungen zu erkennen, aber auch Mehrdeutigkeiten und Widersprüchliches zu identifizieren. Das in Tabellenform aufbereitete Textmaterial ist als Interpretationsnotiz (IN2) Teil des Datenmaterials, wobei für Zitate aufgrund der Aufbereitungsform keine Zeilenangaben möglich sind.

#### *Ersteindruck*

Die Fotografie zeigt eine aufrecht stehende Person vor einem neutralen Bildhintergrund, was die Studiosituation der Aufnahme belegt und sie von spontanen Schnappschüssen abgrenzt. Der erste Eindruck wird von der zurückgenommenen Farbgebung und den starken Hell-Dunkelkontrasten bestimmt. Der graue Hintergrund hellt sich in der oberen Bildhälfte auf, während die untere Bildhälfte fast mit dem dunklen Rock zu verschwimmen scheint. Der stark ausgeleuchtete Oberkörper der Figur ist weiß gekleidet und zieht den Blick auf sich und insbesondere die rot geschminkten Lippen erregen bei einer ersten Betrachtung die Aufmerksamkeit. Die fotografierte Person wird von allen Betrachtenden als weiblich identifiziert und aufgrund der Kombination der drei Farben (Schwarz, Weiß und Rot) kommt bei einigen Betrachtenden die Assoziation zur Märchenfigur Schneewittchen auf.

Die Wirkung der Gesamtfotografie wird stark durch den Blick bestimmt, der leicht über die Kamera und damit über mögliche Betrachtende hinweggeht. Die Beschreibung dieses Blickes veranschaulicht die ganze Mehrdeutigkeit der fotografischen Arbeit: Er wird gleichzeitig als fesselnd und Distanz herstellend beschrieben, als sowohl ausdruckslos als auch ausdrucksstark. Die der Dargestellten zugeschriebenen Eigenschaften sind Strenge, aber auch Würde, Stolz und sogar Erhabenheit, die aber in Arroganz umkippen kann. In einigen Rückmeldungen werden Vermutungen angestellt, dass die Person etwas zu verbergen habe, wahre Gefühle zurückhalte, die dabei entweder als Unsicherheit, Trauer, Überlegenheitsvorstellungen oder Zurückweisung fantasiert werden. Insgesamt gibt die Darstellung keine klare Lesart vor, sodass sie Anlass zu Auslegungen und Sinnkonstruktionen bietet, in denen vor allem die Erfahrungskontexte der Betrachtenden von entscheidender Bedeutung sind. So wird die Darstellung aufgrund der Kleidung als „altmodisch“ und „angerantzt“ (IN2) oder „Re-Inszenierung meiner Oma“ (IN2) bezeichnet, während andere Auslegungen von einer „Dame“ oder auch „Grande Dame“ (IN2) sprechen, die „reich“ und „vornehm“ (IN2) ist und sozialen Milieus angehören könnte, die mit der „feinen englischen Gesellschaft“ (IN2) assoziiert werden. Die damit verbundene Wirkung wird als „kühl“ und „förmlich“ (IN2) beschrieben. Die Strenge der Figur führt in Verbindung mit der aufrechten Körperhaltung, die als „statuenhaft“ (IN2) wahrgenommen wird, zum Vergleich mit disziplinierten Balletttänzerinnen.

Besondere Beachtung findet bei der Betrachtung auch die Arm- und Handhaltung der Figur, die „komisch“ oder „ungewohnt“ (IN2) erscheint. Durch die Zusammenführung der Hände auf Hüfthöhe wird eine elliptische Form gebildet, die den Blick in eine die Körpermitte umkreisende Bahn lenkt. Dabei sticht der nach unten abgespreizte Daumen der linken Hand der Person besonders hervor, was einerseits einen Störmoment in der Kreisbewegung zur Folge hat und andererseits eine erhöhte Körperspannung vermittelt. Mehrheitlich wird die Dargestellte zwar als ruhig – fast statisch – und als abwartend beschrieben, jedoch unter einer nicht näher greifbaren Spannung stehend, was Anlass zu Fragen gibt wie „Wer ist die Frau?“, „Warum steht sie dort und posiert (sic) sich so?“, „Ist sie arrogant oder unsicher?“ (IN2).

Die Inszenierung weckt Assoziationen an ältere Fotografien, wobei die Einordnung zwischen dem 19. Jahrhundert und den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts schwankt. Teilweise werden tradierte Bild-Topoi, die sich zwischen repräsentativer Malerei, Genredarstellungen und abstrakten Motiven bewegen, zur Eindrucksbeschreibung bemüht: „alte Porträts“, „Gemälde in Schlössern“, „flämische Malerei“, „Schwarzes Quadrat, Malewitsch“ (IN2).

### *Formale und deskriptive Analyse*

Es handelt sich bei der zu analysierenden Arbeit um eine Farbfotografie im Hochformat, in der Mitte eine – auf der Grundlage binärer Geschlechtszuordnungen – weibliche Figur in Frontalansicht vor einem dunklen, sich nach oben leicht aufhellenden, wolkigen Hintergrund steht. Der Aufnahmewinkel ist eine leichte Untersicht, wodurch der Vordergrund und auch Teile der unteren Extremitäten nicht sichtbar sind. Der untere Bildrand schneidet den Rock knapp unterhalb der Knielinie ab, wodurch die Figur näher an die Betrachtenden heranrückt.

Über dem Bund des dunklen Rocks ist ein weißes, eng anliegendes Spitzentop zu sehen, das einen runden Halsausschnitt aufweist und die Arme bis zum Ellbogen bekleidet. Die Unterarme werden auf Höhe der Hüfte zusammengeführt, wobei die Finger der rechten Hand der Person die Finger der linken Hand bedecken und der linke Daumen nach unten abgespreizt wird. Oberkörper und Arme bilden so eine ovale Form über der sich das helle, kleinere Oval des Gesichts befindet. Der Innenraum des größeren Ovals befindet sich exakt in der Bildmitte und wird durch die Kleidung in eine obere, helle, fast weiße und eine untere, schwarze Hälfte geteilt, wobei der leicht nach oben verschobene Rockbund sich exakt auf der horizontalen Mittelachse befindet. Der Gesamtaufbau ist streng auf die beiden Bildmittelachsen bezogen und entlang der vertikalen Bildachse fast perfekt symmetrisch. Lediglich die linke Schulter der dargestellten Person ist etwas abgesenkt, was durch eine leichte Neigung des Kopfes ausgeglichen wird, sodass die Mittellinie des Gesichts auf der vertikalen Symmetrieachse des Bildes bleibt. Das Gesicht zeigt keinen erkennbaren emotionalen Ausdruck, während die Augen auf einen Punkt oberhalb der Kamera gerichtet sind.

Den Schwerpunkt des Bildes bilden Gesicht und Oberkörper, einschließlich der Arme, welche sich deutlich vom dunkleren Hintergrund abheben. Der Blick der Betrachtenden umkreist die Bildmitte. Angezogen vom Blick der fotografierten Person, wird er vom Gesicht über die abgesenkte Schulter zu den aufeinanderliegenden Händen gelenkt und von dort über den rechten Arm der Person und der hochgezogenen Schulter zurück zum Gesicht mit dem streng nach hinten frisierten Haar geleitet.

Die Farbgebung ist mit der fast ausschließlichen Verwendung von Schwarz, Weiß und Grautönen sehr zurückhaltend. Die einzige zusätzliche Farbe ist das Rot der Lippen und die kaum zu erkennende Nagellackfarbe, die ebenfalls einen Rotton aufweist. Auffällig ist der starke Kontrast zwischen dem weißen Top und dem schwarzen Rock, der durch die Ausleuchtung zusätzlich betont wird. Zum unteren Bildraum hin nähern sich Rock und Hintergrund in ihren Farb- und Helligkeitswerten sehr stark an, wobei der Rock bis zum

Bildrand in gerader Linie fällt und dadurch eine Art Basis bildet, aus der sich die Figur entwickelt.

### *Mögliche Lesarten und Deutungen*

Auch diese Fotografie ist eindeutig als eine Inszenierung zu erkennen, sodass Kleidung, Körperhaltung und mimischer Ausdruck als ein System absichtsvoll gesetzter Zeichen zu verstehen sind, das eine innere Logik aufweist und eine bestimmte Bildaussage transportieren soll.

Die unmittelbare Wirkung wurde von den Betrachtenden mehrheitlich als „streng“ (IN2) empfunden, was – neben Blick und Körperhaltung – formal aus der exakten Ausrichtung an den beiden Bildmittelachsen, der leichten Untersicht sowie der minimalistischen Gestaltung resultiert. Die reduzierte Farbgebung und die sparsam eingesetzten Gestaltungsmittel der Kleidung, Haarfrisur und des Make-ups sorgen darüber hinaus für eine Konzentration auf das Dargestellte und für die Unmittelbarkeit des Eindrucks. Eine leichte Untersicht lässt die Figur distanzierter, fast unnahbar wirken. In Darstellungen mit repräsentativer Funktion wird die Untersicht eingesetzt, um die Porträtierten eindrucksvoller und mächtiger erscheinen zu lassen. Wird der Blickwinkel zur Froschperspektive hin verschoben, so wirkt die Darstellung deutlich bedrohlicher, aber schon in der leichten Untersicht können Wirkungen erreicht werden, die auf eine Darstellung der Überlegenheit und Dominanz der fotografierten Person abzielen.

Durch die Tatsache, dass die Figur unten angeschnitten ist, rückt die fotografierte Person in der Betrachtung näher, was sie in ihrer Präsenz unmittelbarer macht, während gleichzeitig über den gerade fallenden Rock, der wie ein Sockel auf der unteren Bildkante steht, das Statuenhafte der Darstellung betont wird. Gegenläufige bildnerische Wirkweisen, wie Unmittelbarkeit des Ausdrucks und Unnahbarkeit der Gestaltung, werden damit in dieser fotografischen Inszenierung miteinander geschickt verbunden und erzeugen eine Mehrdeutigkeit der Bildaussage, was sich auch in den Ersteindrucksäußerungen widerspiegelt.

Toni scheint mit den historisch-kulturell geprägten und eindeutig auslesbaren Zeichen der körperbetonten Kleidung, des rot geschminkten Mundes sowie der lackierten Fingernägel eine bestimmte weibliche Stereotype in Szene setzen zu wollen. Anders als in der fotografischen Arbeit Colins sind die sexuellen Schlüsselreize zugunsten einer eher damenhaften Inszenierung stark zurückgenommen. In ihrer Darstellung folgt Toni damit eher einem Dresscode, der sich an einem vornehmen Understatement orientiert und das schrille, bunte Schmücken als vulgär ablehnt. Diese Schlichtheit kann mit kulturell fest verwurzelten Vorstellungen von Eleganz

assoziiert werden, die bewusst einen „Verzicht auf Zurschaustellung“ (Vinken 2014, S. 144) üben und damit zwar eine „subtile Durchkreuzung der Frau als Sexobjekt“ (ebd.) hervorbringen, jedoch ohne das Streben nach Anerkennung als attraktive Frau innerhalb einer heteronormativen Ordnung aufgeben zu wollen. Für diese Form weiblicher Selbstrepräsentation stehen ursprünglich Hollywood-Schauspielerinnen wie beispielsweise Audrey Hepburn (vgl. ebd.) mit ihrer medienwirksamen Selbstinszenierung ebenso wie kultisch verehrte Diva-Figuren wie Maria Callas oder Evita Peron. Sie wird als historisch aufgeladener Weiblichkeitstypus in populären, medialen Kontexten regelmäßig re-inszeniert und damit weiter tradiert.

Die so geformte Ausdrucksfigur der „schlichten Eleganz“ wird im allgemeinen Verständnis mit einem elitären gesellschaftlichen Status verbunden, dessen überlegene Position als verdientes Ergebnis einer natürlichen Auslese aufgefasst wird. Der schnörkellosen Kleiderordnung ist so eine aristokratische Tiefenstruktur eingeschrieben (vgl. ebd., S. 71), die im Ersteindruck für Zuschreibungen wie „vornehm“ und „reich“ (IN2) sowie für die Zuordnung „feine englische Gesellschaft“ sorgt (ebd.). Dennoch lässt sich keine Eindeutigkeit der Interpretation herstellen, denn gleichzeitig kann diese Inszenierungsform auch als unzeitgemäß wahrgenommen werden und die Figur verliert ihren Distinktionsvorsprung in dieser Lesart, sodass sie als altmodisch, „omahaft“ (ebd.) oder gar „angerant“ (ebd.) abqualifiziert wird. Die fotografische Inszenierung entfaltet demnach auch auf der Ebene der Ausgestaltung der Person eine ambivalente Wirkung.

Die Strenge der Darstellung wird von vielen Betrachtenden mit der erkennbaren Körperspannung der fotografierten Person in Verbindung gebracht. Diese Spannung wird sowohl mit dem Tragen eines Korsetts und einem verspannt angehaltenen Atem als auch mit der aufrechten Haltung einer Tänzerin assoziiert – in allen Fällen jedoch mit den körperdisziplinierenden Praxen, die zu einer als statisch empfundenen Pose führen. Besondere Beachtung für eine nähere Betrachtung sollte dabei die Handhaltung erhalten, die von allen Betrachtenden als auffällig bezeichnet wird. Toni führt beide Hände auf Höhe der Hüften zusammen und der Daumen der linken Hand ist nach unten leicht abgespreizt. Diese Haltung signalisiert trotz der leicht gebeugten Ellbogen Anspannung, wobei die nach unten weisenden Handflächen sowohl eine Ruhehaltung als auch eine deutliche Abwehrgeste formen könnten, die in ihrer Abwärtsbewegung eingefangen wurde.

Ob die Hände ruhig in ihrer Stellung bleiben oder ob im nächsten Moment die Arme in einer nach unten gleitenden Bewegung ausgestreckt werden, die Haltung an sich kann mit Pierre

Bourdieu als ein „Zeichen für das *Verschließen* des weiblichen Körpers“ (Bourdieu 2005, S. 32 [Kursivsetzung im Original]) gelesen werden. Bourdieu führt weiter aus, dass diese Symbolik „auch in den über der Brust verschränkten Armen, den zusammengehaltenen Beinen, dem hochgeschlossenen Gewand zum Ausdruck kommt, und [...] heute noch den Frauen der euroamerikanischen Gesellschaft aufgezwungen wird.“ (ebd.) Die Körperpraxen des Verschließens werden bemüht, um den Zugang zum Körper zu regulieren und die öffentlichen Partien, die der Repräsentation dienen, von den mit Tabus und Reglementierungen belegten Körperregionen zu trennen (vgl. ebd., S. 34). Frauen werden nach Bourdieu in einer umfassenden Art und Weise dazu sozialisiert, sich ihres Körpers beständig bewusst zu sein und sehen sich in dieser Körperlichkeit permanent der Gefahr von Erniedrigung und Demütigung ausgesetzt (vgl. ebd. S. 43), was Haltungen und Verhaltensweisen produziert, die als angemessen gelten und der Vermeidung von unkontrolliertem Zugang dienen.

Die Praxen des Verschließens verbergen Teile des Körpers nicht nur symbolisch, sondern in einer weit umfänglicheren Weise wird der weibliche Körper durch sie stetig zur Ordnung gerufen und in ein moralisch aufgeladenes Deutungssystem eingepasst, das auf der Vorstellung einer männlichen Herrschaft beruht: „Die antagonistischen Prinzipien der männlichen und der weiblichen Identität werden so in Gestalt dauerhafter Formen der Körperhaltung und des Verhaltens verkörpert, die gleichsam die Realisierung oder, besser, die Naturalisierung einer Ethik sind.“ (ebd., S. 52) Mit dem Terminus der „symbolischen Kraft“ versucht Bourdieu, die Wirkungsweisen der Reproduktion hierarchischer Verhältnisse, wie sie der heteronormativen Ordnung, – aber nicht nur ihr – zugrunde liegen, erklärbar zu machen: „Die symbolische Kraft ist eine Form der Macht, die jenseits allen physischen Zwangs unmittelbar und wie durch Magie auf die Körper ausgeübt wird. Wirkung aber erzielt diese Magie nur, indem sie sich auf Dispositionen stützt, die wie Triebfedern in die Tiefe der Körper eingelassen sind.“ (ebd., S. 71) Die Habitualisierung der hierarchischen Geschlechterordnung und die damit einhergehenden naturalisierten und als angemessen erscheinenden Selbstrepräsentationsformen entwerfen, wie Bourdieu schreibt, „[d]as weibliche Sein als Wahrgenommen-Sein“ (ebd. S. 112), denn „[a]lles in der Genese des weiblichen Habitus und dessen Aktualisierungsbedingungen wirkt darauf hin, aus der weiblichen Körpererfahrung den Extremfall der allgemeinen Erfahrung des Körpers-für-andere zu machen, der unablässig der Objektivierung durch den Blick und die Reden der anderen ausgesetzt ist.“ (ebd.)

Tonis Handhaltung deutet darauf hin, dass diese Objektivierung und die damit verbundene Zugriffsmöglichkeit als inkorporierte Erfahrung auch für sie existieren und zu ihrem Verständnis von Weiblichkeit und von sich selbst gehören.

### *Zusammenfassung und weiterführende Deutung*

Wie die bisherige Auswertung ergab, ist die Inszenierung in verschiedenen Aspekten als mehrdeutig oder zumindest ambivalent zu beschreiben. Die fotografische Arbeit vor dem Hintergrund der Analysen Pierre Bourdieus zu betrachten, hat Tiefenstrukturen ihrer gestalterischen Arbeit und damit generelle Muster des Selbst- und Weltverhältnisses auslesbar werden lassen. Wie Bourdieu ausführt, ist das Denken und Handeln an Dispositionen gebunden, die sich einer Reflexion entziehen und durch naturalisiert erscheinende Herrschaftsverhältnisse strukturiert werden. Toni greift in ihrer Gestaltung auf dieses habitualisierte, praktische Wissen über sozial geteilte Schemata zurück, indem sie sich auf Formen der weiblichen Selbstrepräsentation bezieht, die innerhalb einer heteronormativen Ordnung als angemessen gelten können.

Deutet die Handhaltung noch auf eine eher defensive Geste des Abwehrens und Verschließens hin, die der Logik einer Inszenierung als weibliche stereotype Figur folgt, so lassen doch die Ambivalenz erzeugenden Aspekte der Inszenierung die Deutung zu, dass Toni eine Aussage schaffen will, die über eine reine Reproduktion weiblicher Repräsentationsschemata hinausgeht. Zwar bleibt die Inszenierung noch im Schema des Umgangs mit dem eigenen Körper, der von „männlichen Gesichtspunkten abhängig ist“ (ebd., S. 56), aber es wurden Störungen eingebaut, die eine einfache Einordnung erschweren und die Darstellung als weniger gefällig erscheinen lassen. Gerade die Irritationen und teilweise offene Ablehnung, die in den Ersteindrücken formuliert wurden, können als Anhaltspunkt dafür gelten, dass durch die Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten eine Thematik umkreist wird, die gehaltvoller ist als die Inszenierung eines tradierten Klischees. Durch die besondere Stellung der Handhaltung innerhalb der Inszenierung, die bewirkt, dass der gesamte Bildaufbau sich auf die Körpermitte konzentriert, sowie deren auffällige gestische Wirkung, die zusätzliche Aufmerksamkeit erzeugt, wird die spezifisch weibliche Erfahrung des Körpers-für-andere, deren gewalthafte Wirkung, aber auch Tonis Umgang damit, zum eigentlichen latenten Thema des Bildes. Was besonders im Zusammenspiel mit dem irritierenden Gesichtsausdruck gelingt, der zwar noch der Vorgabe zu entsprechen scheint, dass weibliche Körperdarstellungen „mit indirektem, nicht offensiven Blick und Mimik, als Kommunikation mit dem Betrachter“

(Richard/Grünwald/Recht/Metz 2010, S. 144) zu versehen sind, sie aber auch gleichzeitig unterläuft. Auch wenn Toni nicht aus dem inkorporierten Repräsentationsschema ausbricht, so stellt sie dem Machtanspruch mit dem antizipierten männlichen Blick doch eine eigene wirkmächtige Position entgegen – oder wie eine Äußerung es im Ersteindruck beschrieb: „Schneewittchen hat die Schnauze voll“ (IN2). Statuenhaft inszeniert, blickt sie über die



Betrachtenden hinweg, während sie ihre Körpermitte ins Bildzentrum rückt und gleichzeitig gegen einen Zugriff verschließt. Die Strenge und Kühle des Ausdrucks, die wahrgenommene Spannung des Körpers lassen vermuten, dass diese inszenierte Haltung für Toni mit einer verstärkten Disziplinierung des Körpers einhergeht. Dies lässt wiederum darauf schließen, dass die beanspruchte Position nur durch kontrollierte Anstrengung eingenommen werden kann und gegebenenfalls auch mit Verzicht einhergeht, denn so wird im Ersteindruck auch von „erfrorener oder eingefrorener Sexualität“ gesprochen.

Toni inszeniert die Möglichkeit, als attraktive Frau (an)erkannt zu werden, ohne den eigenen Körper als verfügbar darzubieten zu müssen, als Ergebnis von mentaler und körperlicher Disziplin, was aber auch Distanziertheit und den Verlust von Spontaneität zur Folge hat. Sie ist die „strenge Tänzerin“ (IN2), die präsent ist, aber unnahbar bleibt.

### 7.6.2 Sandra

Sandra, eine 24-jährige weibliche Jugendliche, die zurzeit des Projekts im Bereich der Hauswirtschaft tätig war, hat an allen Projekttagen teilgenommen und wird in allen Protokollen der teilnehmenden Beobachtungen erwähnt. Sandra erscheint in den entsprechenden Protokollsequenzen schon zu Anfang als aktiv, interessiert und nimmt von sich aus Kontakt auch zur Protokollantin auf:

*„Sandra spielt direkt an einer Kamera herum (drückt Knöpfe) und beginnt Fotos zu schießen“ (TnB2, Z. 26–27); „Sandra lächelt über ihre Schulter zu mir herüber“ (TnB2, Z. 30); „Petra erklärt Sandra noch einmal, was es mit dem Projekt auf sich hat, sie ist dabei sehr ruhig und Sandra scheint sich über die Aufmerksamkeit zu freuen“ (TnB2, Z. 36–37); „Sandra sucht mal wieder den Kontakt zu mir. Sie fragt nach meinem Alter, schüttelt mir die Hand, zeigt mir ihre Bilder.“ (TnB2, Z. 232–233)*

Das Protokoll der Beobachtung vom 05.12.2016 (TnB2), dem ersten Projekttag, verzeichnet eine anfängliche kurze Szene mit Colin (TnB2, Z. 40–41). Danach arbeitet Sandra jedoch fast durchgehend mit Pascal zusammen – abgesehen von zwei Unterbrechungen, in denen sie Bilder am Laptop bearbeitet (TnB2, Z. 47, Z. 50–51, Z. 89, Z. 94–95, Z. 99–100, Z. 150, Z. 226–27 und Z. 265). Die beiden verbindet eine enge Freundschaft, die sich in gemeinsamen Fotografien zeigt und die nicht zuletzt durch einen kleinen Film deutlich wird, den Pascal für die Präsentation am letzten Projekttag erstellte. Für diesen Film wurden entstandene Fotografien zusammengeschnitten, mit Effekten versehen und musikalisch unterlegt. Zu Beginn zeigt der Film Fotografien des Außenbereichs der Werkstatt, während in der zweiten Hälfte vor allem Bilder von Sandra alleine oder aber mit Pascal zu sehen sind. Im Protokoll

heißt es dazu: „Dann wird der Film von Pascal probeweise gezeigt. Petra und Frau M. fällt auf, dass er ziemlich ‚Sandra-lastig‘ ist.“ (TnB4, Z. 164–165)

Sandra lächelt auf den meisten inszenierten Fotografien, die einzige Ausnahme bildet die Serie, in der sie mit zu Klauen verformten Händen und aufgerissenem Mund auftritt. Zu Beginn des Projektstages hat sich Sandra ein rotes Samtkleid mit tiefem Hüftansatz ausgesucht, das sie mit einem breitrempigen dunklen Hut, unter dem ihre Haare kaum zu sehen sind, kombiniert (siehe Abbildungen 63–67). Sie trägt dazu dunkle Leggings, spitze Riemchenpumps und einen dunklen sowie einen hellen Strumpf. Die ersten Bilder entstehen im Flur vor dem Fotostudio und zeigen sie sowie Nadine, die ein langes schwarzes Kleid mit glitzernden Steinchen und einen schwarzen Samthut trägt, und Pascal. Mit Rock und Pelzpantoffeln, einer turbanähnlichen Kopfbedeckung sowie Handtasche, Schirm und Schultertuch hat sich Pascal das Aussehen einer „komischen Alten“<sup>42</sup> gegeben. Diese Darstellung gehört, neben der Ausstattung mit blonder Perücke, dem Kleid einer Flamencotänzerin und farblich passenden Sandalen, zu seinen bevorzugten Inszenierungen. Sandra steht in den drei Bildern, die sie mit Nadine und Pascal zeigen, mittig im Vordergrund, während die beiden anderen in dem engen Flur einen Schritt zurückgetreten sind. Auf den folgenden Bildern ist Sandra alleine im Flur zu sehen und kurz darauf posiert sie mit diesem ersten Outfit im Fotostudio vor der Kamera.

Sandras nächste Inszenierung beinhaltet ein weißes Kleid aus Spitze, das sie über einer weißen Bluse und schwarzen Leggings trägt und mit dem sich auch Toni für eine Bilderserie im Außenbereich hatte fotografieren lassen. Diesmal hat Sandra Plateauschuhe mit einer beeindruckenden Absatzhöhe gewählt, zu denen sie passende dunkle Socken kombinierte. Die Haare sind offen, sodass sie bis zur Taille fallen und das Gesicht wurde erkennbar geschminkt. Mit diesem Outfit entstand eine Serie von Bildern im Treppenhaus und im Fotostudio, aus der auch die Fotografie stammt, die im Folgenden analysiert wird (siehe Abbildungen 68–74).

Die Bilder der letzten Inszenierung, die alle im Fotostudio aufgenommen wurden, zeigen Sandra weiterhin auf Plateauschuhen, jetzt jedoch im rot-schwarzen Kleid einer Flamencotänzerin, welches vorher von Pascal getragen wurde (siehe Abbildungen 75–77). Die Handhaltung, welche Sandra auf allen Fotos dieser Serie zeigt, entstammt jedoch nicht dem gestischen Repertoire des Flamencotanzes, sondern erinnert stark an symbolische Gesten, die im indischen Tanz sowie in Formen des Yoga eine Rolle spielen und Mudra genannt werden.

---

<sup>42</sup> Mit der Bezeichnung „Komische Alte“ wird ein bestimmter wiederkehrender Rollentypus des Schauspieltheaters benannt, der teilweise noch in sogenannten Possen erhalten geblieben ist. Als ein solcher Typus ist die „Komische Alte“ Teil der weiblichen Repräsentationsschemata, die auch den Jugendlichen bekannt sind.

Sandra nimmt mit ihren Händen eine Stellung ein, die das Ksepana Mudra nachzubilden scheint – diese Handhaltung soll die Entspannung unterstützen. Möglicherweise kennt Sandra diese Handübung von körperbezogenen Angeboten der Einrichtung, die auf eine bessere Impulskontrolle und einen sensibleren Umgang mit dem eigenen Körper abzielen. In ihrer Inszenierung soll die Geste jedoch der Zuspitzung des Ausdrucks dienen, worauf ihr konsequenter Einsatz hindeutet, und mag für Sandra aufgrund der nach oben ausgestreckten Zeigefinger einen eher dramatischen Effekt besitzen. Zudem sind auch die Daumen ausgestreckt, was von der Form der Mudra abweicht, aber eine höhere Spannung erzeugt.

Für die Bildanalyse wurde, wie schon bei den Analysen zuvor, diejenige Fotografie ausgewählt, die als DIN-A1-Format in der Ausstellung zu sehen war (siehe Abbildung 78). Sie gehört zur zweiten Serie, für die Sandra mit Robin zusammenarbeitete, der an diesem Tag die projektdurchführende Lehrkraft unterstützte. Sandra ließ sich nicht nur im Fotostudio, sondern auch im Treppenhaus fotografieren. Die Auswahl für das DIN-A1-Ausstellungsformat traf Sandra gemeinsam im Gespräch mit der Lehrkraft; die Kriterien für ihre Wahl sind nicht dokumentiert.

#### *Ersteindruck*

Auf den Stufen einer Treppe steht eine Figur mit einem weißen Kleid und in einer auffälligen Körperhaltung. Das Kleid endet oberhalb des Knies und lässt die stark gebeugten Beine in schwarzen Leggings sichtbar werden, wobei die weit auseinander stehenden Füße – trotz der hohen schwarzen Plateauschuhe und der schmalen Standfläche der Treppenstufe – einen breiten, stabilen Stand ermöglichen und auf eine gewisse Körpersicherheit hinweisen. Die Beinhaltung lässt an Froschbeine denken, die schwarze Bekleidung erweckt aber auch Assoziationen an Spinnenbeine.

Die abgebildete Person kann innerhalb einer binären Geschlechterordnung als weiblich identifiziert werden, wobei vor allem die bis auf die Taille reichenden offenen Haare, das erkennbare Make-up und die Oberbekleidung als geschlechtsmarkierende Indizien fungieren. Das Gesicht ist zu einer Grimasse verzogen und wirkt wie eingespannt zwischen ihren beiden Händen, die sich in Kinn und Oberkopf zu Krallen scheinen oder in einem krampfhaften Kratzen fotografisch festgehalten wurden. Der erste Eindruck wäre – auch aufgrund der ungewöhnlichen, theatralischen Übersteigerung in Haltung, Gestik und Gesichtsausdruck – mit grotesk oder absurd zu beschreiben.

Die fotografierte Person schaut in die Kamera und nimmt dadurch direkten Kontakt mit möglichen Betrachtenden auf, wobei die befremdende Wirkung der Darstellung durch die

Untersicht noch verstärkt wird. Mit dem weißen Kleid sowie den schwarzen Leggings und Schuhen ist die Kleidung in der Farbgebung sehr kontrastreich angelegt. Auffällig ist auch, dass das mädchenhafte Rockteil in einem gewissen Gegensatz zu den schlichten Blusenärmeln steht, die mit den geschlossenen Manschetten eher streng wirken und einem anderen Dresscode entstammen. Anzunehmen ist, dass hier zwei weiße Kleidungsstücke kombiniert getragen werden. Der weiße, zart-durchbrochene Stoff des Rockteils erinnert zudem an feine Spitzendessous oder an ein Brautkleid und ruft so Assoziationen zu kulturell tradierten Vorstellungen von jugendlicher Unschuld, schützenswerter Arglosigkeit und (sexueller) Reinheit auf, was im scharfen Gegensatz zur absurd verzerrten Mimik steht.

Die Umgebung ist durch Stufen und Geländer als Abschnitt eines Treppenaufgangs innerhalb eines Gebäudes gekennzeichnet. Mehrere räumliche Ebenen sind ausgewiesen – so werden oberhalb und unterhalb des Treppenabschnittes Einblicke in die angrenzenden Geschosse möglich – und ein verschachtelter Bildraum entsteht. Der Bildausschnitt lässt jedoch nicht erkennen, wohin genau die Treppe führt und auch die Funktion und der Charakter des Gebäudes bleiben unklar, was zur irritierenden Wirkung der Fotografie beiträgt. Auch wenn die Fotografie in keinem Studio entstanden ist, handelt es sich doch um eine bewusste Inszenierung und nicht, wie aufgrund der Umgebung auch zu vermuten wäre, um einen Schnappschuss.

Der direkte Blickkontakt und die Theatralik der Darstellung belegen, dass hier bewusst vor und für die Kamera agiert wird und dass eine Intensität des Ausdrucks erzeugt werden soll. Die Beinhaltung zeigt eine hohe Körperspannung an, aus der heraus sich die Person im nächsten Moment die Treppe weiter herunter und auf die Betrachtenden zubewegen könnte. Anspannung vermittelt auch die klauenartige Haltung der Hände und das zu einem Grinsen mit weit aufgerissenen Augen verzerrte Gesicht. Dabei entsteht aufgrund gerade dieser spezifischen mimischen und gestischen Details der Eindruck, dass sich die Protagonistin an Darstellungen orientierte, die abweichende mentale Zustände verdeutlichen sollen und vor allem dem Grusel- oder Horrorgenre zugerechnet werden können. Die Figur, welche Betrachtende am ehesten schaudern lässt, verfügt nicht selten über einen besonderen, irren Blick und ein verrücktes Lachen.

#### *Formale und deskriptive Analyse*

Die Farbfotografie im Hochformat zeigt die weibliche Figur, auf einer Treppenstufe stehend, in der rechten Bildhälfte. Die Treppe führt in die Tiefe des Bildraumes und scheint hinter der Figur auf einem Zwischenplateau zu enden. Hier ist etwas zurückgesetzt eine halbhoch

gekachelte Wand zu erkennen, auf der ein roter, viereckiger Schalter direkt über dem Kachelspiegel angebracht ist. Von einer durch die Figur verdeckten Lichtquelle erleuchtet, entsteht der Eindruck eines schmalen Raumes im Bildhintergrund. Die untere linke Bildhälfte wird durch das in den Treppenstufen eingelassene Geländer dominiert. Es bildet eine aufsteigende Diagonale, die zum Oberkörper der Figur führt. Das Ende des Geländers ist ebenso wie der Treppenabsatz von der Figur verdeckt. Mit seinen vierkantigen Metallstreben, deren Abstände sich optisch nach hinten verkürzen, bringt das Geländer ein rhythmisierendes Element in das Bild ein. Im unteren linken Bildbereich gewähren die Streben einen Blick auf das darunter liegende Stockwerk, wodurch eine Wand mit einem Plakat und Teile einer geschlossenen Tür mit Türrahmen erkennbar sind. Insgesamt enthält das Bild eine Vielzahl von Informationen zur Architektur der Aufnahmeumgebung auf, welche sich jedoch nicht vollständig als schlüssiges Ganzes zusammenfügen lassen.

Während die linke Bildhälfte im unteren Teil durch die Strenge der senkrechten Streben gekennzeichnet ist, weist sie im oberen Teil Elemente auf, die zunächst keine klare Deutung zulassen, aber für die Bildwirkung entscheidend sind. Besonders prägnant wirken hier die auf der Wand erkennbaren grafischen Formen und farbigen Elemente. Neben einem stufenartigen Muster, welches die aufsteigende Treppe zu spiegeln scheint und einen Fortgang der Stufen nach oben und aus dem Bild heraus andeuten könnte, sind noch amorphe graue Formen mit einer schwarzen Umrandungslinie zu sehen sowie zwei grüne Farbflächen, die wie mit einer Spraydose aufgetragen wirken. Die untere der beiden Farbflächen überzieht sowohl einen Teil der Wandfläche als auch das Geländer, verbindet so beides optisch miteinander und betont die Bilddiagonale, welche den Blick auf die Figur lenkt. Die obere Farbfläche bildet ein zwar rudimentäres, aber ebenfalls diagonales Bildelement, das absteigend zur Figur hinführt. Zusammen muten die beiden Farbflächen fast wie ein Pfeil an, der auf die fotografierte Person deutet.

Obwohl die Figur vollständig in die rechte Bildhälfte gerückt wurde, ist die Gesamtkomposition aufgrund der architektonischen sowie der grafischen und der farbigen Elemente in der linken Hälfte ausgewogen. Die Aufnahmeposition erzeugt eine starke Untersicht auf die Figur und der Blick wird – verstärkt durch die Diagonale des Geländers und dynamisiert durch die enger werdenden Abstände der Streben – von links unten in das rechte obere Bildviertel und damit auf Gesicht und Oberkörper geleitet. Genau hier liegt der Schwerpunkt des Bildes, von dem aus der Blick über die treppenstufenartigen Formen nach links oben aus dem Bild wieder hinaus geleitet wird.

Während verdeckte Lichtquellen im linken unteren und im rechten oberen Bildteil einen warmen, gelblichen Schein erzeugen, wird die Figur durch eine weitere Lichtquelle von vorne beleuchtet, deren weißliche Reflexe auch an den Kanten des Treppengeländers zu sehen sind. Gleichzeitig werden mit dieser Lichtgebung starke, parallel zu den Streben verlaufende Schlagschatten erzeugt, was die grafische Wirkung vertieft. Helle Lichtreflexe sind auch auf Stirn, Wangen und Kinn zu erkennen, modellieren die Gesichtszüge und betonen die verzerrte Mimik. Das linke Bein der Figur liegt etwas außerhalb des Lichtkegels, es verschwimmt fast mit den Schatten der Treppenstufen, sodass nicht weiter auffällt, dass es vom rechten Bildrand angeschnitten wird. Dahingegen hebt sich das rechte Bein mit den schwarzen Leggings deutlicher vom Hintergrund ab und die Höhe des Plateauabsatzes ist gut zu erkennen. Während die weiße Oberbekleidung und die schwarzen Leggings den stärksten Kontrast bilden, wird die Umgebung von einer zurückgenommenen Farbpalette gekennzeichnet, die zwischen den hellen, gelb-weißen Tönen der Wände, den Beige- und Brauntönen des Geländers sowie dem melierten Grau der Treppe rangieren und vor den grünen Farbflächen besonders hervortreten.

Die Figur hat die Beine weit gespreizt, die Knie sind gebeugt und zeigen nach außen, der Körperschwerpunkt ist dadurch nach unten verlagert. Das Gewicht wurde mehr auf das rechte Bein verschoben und ein daraus resultierendes leichtes Abknicken der Hüfte wird mit einer ebenso leichten Gegenbewegung des Oberkörpers ausgeglichen. Den Kopf trägt die Figur aufrecht und das Gesicht wird oberhalb und unterhalb von beiden Händen eingefasst. Der rechte Arm wird angewinkelt vor dem Oberkörper gehalten, während sich die Finger der rechten Hand um das Kinn krümmen. Der linke Arm beschreibt einen Bogen zum Oberkopf und die ebenfalls gekrümmten Finger wurden auf dem Scheitel sowie seitlich davon platziert. Die hellste Stelle des Bildes befindet sich im Inneren des durch Arm und Kopf gebildeten Dreiecks und damit direkt neben dem Gesicht. Der Mund ist zu einem breiten Lächeln geöffnet, sodass die obere Zahnreihe zu sehen ist, während die Augen über den Wangen weit aufgerissen werden, wobei Letztere durch das Lächeln hochgeschoben sind. Durch ein rötliches Make-up, das fast bis zu den Schläfen verläuft, werden die Augen betont, die Augenbrauen sind nach oben gezogen und der Blick wird direkt in die Kamera gerichtet. Er wirkt dabei wie eingefroren und das gesamte Gesicht erhält etwas Starres und Maskenhaftes.

#### *Mögliche Lesarten und Deutungen*

Anders als in den Studioaufnahmen spielt in die Umgebung dieser fotografischen Inszenierung eine besondere Rolle und bestimmt Wirkung und Ausdruck entscheidend mit. Die Umgebung wird als kompositorisches Gegengewicht zur Figur eingesetzt und kann aufgrund der

zahlreichen Informationen zur Architektur, welche alle unvollständig bleiben, als verdichteter Raum beschrieben werden, der jedoch auf keinen bestimmten Ort verweist. Obwohl einzelne architektonische Elemente erkennbar und einzuordnen sind, lässt der verschachtelte Bildraum keine Orientierung zu und bietet auch keine Rückschlüsse auf die Absichten der dargestellten Person. Sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der formalen Ebene werden so Mehrdeutigkeiten und Spannungen erzeugt, die in die Bildaussage einfließen und eine Entorientierung bewirken, welche die Betrachtenden zunächst überfordern mag, aber auch zur Deutung und Selbstsituierung provozieren kann.

In dem Maß, in dem die Umgebung die Bildaussage mitbestimmt, wird neben der Inszenierung der Akteurin vor der Kamera auch der fotografische Blick der Person hinter der Kamera entscheidend für eine umfassende Betrachtung der Fotografie. Da es in der hier unternommenen Analyse jedoch vorrangig um die Rekonstruktion latenter Muster geht, welche das Handeln der Fotografierten strukturieren, wird sich die Interpretation hauptsächlich auf die inszenatorischen Momente der Fotografie beziehen, die von der fotografierten Person eingebracht wurden.

Ein erheblicher Teil der befremdenden Bildwirkung wird durch die spezifische Mimik und Körperhaltung erzeugt, welche durch die Kleidung noch unterstrichen wird. Die Akteurin der Inszenierung nutzt und kombiniert Elemente weiblicher Kleiderordnungen – wie das romantische Spitzenkleid, die fast schon martialisch wirkende Zusammenstellung von Leggings und Plateauschuhen sowie die an Businesskleidung erinnernde Hemdbluse –, jedoch werden diese nicht geschmeidig zu einem auslesbaren Schema wie z.B. in Tonis Inszenierung zusammengefügt. Vielmehr stehen sie nebeneinander und entfalten ihre Wirkung eher über den erkennbaren stilistischen Bruch, der mit der farblichen Unterteilung in eine obere und eine untere Hälfte korreliert und die ungewöhnliche Beinstellung herausstreicht. Die schwarz bestrumpften Beine tauchen aus dem zarten Gewebe des Kleides auf und nehmen eine raumgreifende Pose ein, die sich nicht mit den kulturellen Codierungen der übrigen Oberbekleidung in Einklang bringen lässt. Die unteren Gliedmaße, die in ihrer Haltung an Spinnenbeine und an deren schnellen und unvorhersehbaren Bewegungen erinnern, enden in klobigen Schuhen, welche der Trägerin etliche zusätzliche Zentimeter an Körpergröße einbringen dürften. Das weiße, mädchenhafte Kleid wird dergestalt unvermittelt mit einem wuchtigen und eindrucksvollen Unterbau versehen, welcher der Figur eine stabile Basis verleiht, aber auch den Eindruck erwecke, als folge im nächsten Moment eine Bewegung nach unten und auf die Betrachtenden zu. Mehr noch: Die durch schwindelerregende Absätze verlängerten Beine, die in einer fast artistisch anmutenden Körperbeherrschung der Figur auf

der Treppe ihren sicheren Stand verschaffen, entfalten ihre besondere Wirkung auch aufgrund der in das kulturelle Unterbewusstsein eingeschriebenen Bedeutung ihrer Bekleidung. Barbara Vinken legt dar, wie sich eine alte männliche Kleiderordnung gerade in dem durch eine blickdichte Strumpfhose verhüllten weiblichen Bein zeigt und es mit aggressiver Symbolik auflädt: „Die schönen engbestrumpften, vorrevolutionären [gemeint ist die Französische Revolution, F.V.] Männerbeine sind die neuen Beine der Frauen. Mit oder ohne Absatz bewegen sich die Frauen in ostentativer Beinfreiheit so zielstrebig und raumgreifend wie die Männer der Renaissance. [...] Diese Körperbetonung strahlt in ihrer kraftvollen Gespanntheit Fähigkeit und Bereitschaft zur Gewalt aus. Es ist diese Ostentation des Phallischen, die den Frauen, die jetzt die alten Beine der Männer zeigen, etwas kühn Kriegerisches und damit auch Verruchtes gibt.“ (Vinken 2014, S. 16ff)

Sind unterhalb der weißen mädchenhaften Spitze schwarze Spinnenbeine zu sehen, in denen diese martialische Symbolik mitschwingt, so taucht oberhalb ein Gesicht auf, das zu einer seltsamen Grimasse verzerrt ist. Die beiden Hände, welche das Gesicht klauenartig umfassen, scheinen es einzuspannen oder aber an seinem Platz halten zu wollen. In beiden Deutungen führen Kopf und Hände ein Eigenleben und stehen in einem besonderen Verhältnis zueinander. Fällt der Figur der Kopf herunter, falls ihn die Hände nicht mehr halten können, oder wird der besondere Ausdruck erst durch den krallenartigen Zugriff hervorgerufen? Die Wirkung des mimisch-gestischen Ausdrucks kann absurd oder bizarr genannt werden und erinnert aber auch an durch Muskelkrämpfe verursachte Kontraktionen im Zusammenhang mit Anfallsleiden. Krampfanfälle können aufgrund der Plötzlichkeit des Ausbruchs und der radikalen Veränderung des gesamten Körperausdrucks erschreckend wirken und wurden darüber hinaus lange Zeit als Anzeichen für Wahnsinn gewertet, sodass noch heute Vorstellungen von gefährlichen, abweichenden geistigen Zuständen damit verbunden sind. Und so erinnert die Inszenierung auch stark an theatralische Verkörperungen von Verrücktheit und Wahnsinn. Die bildliche Darstellung von Wahnsinn bedient sich in der Regel bestimmter Stereotypen, zu denen krampfartige Verrenkungen des Körpers sowie sinnlose und groteske Handlungen und Gestik gehören. Vor allem sind es aber die verzerrten Gesichtszüge, in denen sich der mentale Ausnahmezustand widerspiegeln soll. Aufgerissene und oftmals verdrehte Augen und ein zum zähnefletschenden Lachen geöffneter Mund gelten dabei als sichere Anzeichen von Wahnsinn in seiner ekstatischen Form: von Manie oder Raserei. All das findet sich in der Inszenierung wieder und lässt den Schluss zu, dass die Darstellung von Wahnsinn zentraler Bestandteil der intendierten Bildnarration ist. Das Motiv wurde von Sandra in mehreren Fotografien variiert, in denen der spezifische körpersprachliche und mimische



Ausdruck jedoch größtenteils beibehalten wurde. Dies lässt darauf schließen, dass die eingenommene Pose und die verzerrte Mimik ihr als besonders geeignet erscheinen, die ihr wichtige Bedeutung der gestalterischen Arbeit zu transportieren.

#### *Zusammenfassung und weiterführende Deutung*

In den bisherigen Analyseschritten konnte herausgearbeitet werden, dass die Inszenierung ihre Wirkung über den ungewöhnlichen Körperausdruck erfährt, der durch die Kleidungsstücke unterstrichen wird, die unterschiedlichen Symbolordnungen angehören und einen starken farbigen Gegensatz bilden. Die stilistischen Brüche der Kleidung lassen kein auslesbares kohärentes Gesamtbild der Repräsentation entstehen und korrespondieren insofern mit Körperhaltung und Mimik, als dass auch auf dieser Ebene die Darstellung irritiert und befremdet. Insgesamt bietet die Fotografie nur wenige Anhaltspunkte für eine zusammenhängende Deutung. Was nicht zuletzt auch der Tatsache zugeschrieben werden muss, dass die Akteurin zwar eine gewisse Theatralik einbringt, in der sich mögliche Absichten andeuten, die jedoch nicht so geschärft eingesetzt wurde, dass eindeutige Aussagen auf der Hand liegen würden.

Der Schwerpunkt des Bildes liegt auf dem Oberkörper und dem zu einer Grimasse verzogenen Gesicht. Das auffällige Grimassieren lässt die Gesichtszüge maskenhaft erscheinen und kann als stärkstes Indiz für die Lesart gelten, dass sich die fotografische Selbstinszenierung an Darstellungen von abweichenden geistigen Zuständen orientiert, die umgangssprachlich als Wahnsinn bezeichnet werden. Für eine weitergehende Interpretation kann deshalb eine kurze Betrachtung des Begriffs und dessen Konnotationen hilfreich sein.

Mit der ekstatischen und manischen Art des Wahnsinns werden großer Furor und zerstörerische, bisweilen selbstverletzende Verhaltensweisen assoziiert, die unvorhersehbar und ohne äußeren Anlass ausbrechen können. Die kulturgeschichtliche Nähe zum Begriff der Besessenheit lässt den Wahnsinn als ein Phänomen erscheinen, das sich vollständig der Kontrolle sowohl der betroffenen Person als auch der Umgebung entzieht. Als Gegenbegriff zur Vernunft, in diesem Sinne sowohl kopflos als auch ver-rückt, tobt der Wahnsinn in seiner ihm eigenen, leidenschaftlichen Maßlosigkeit. Wahnsinn als Umschreibung für einen solchen gänzlich von der sozialen Norm abweichenden Geisteszustand ist literarisch immer wieder aufgegriffen worden (vgl. Daemmrich/Daemmrich 1987, S. 333ff) und findet sich insbesondere in Werken der schwarzen Romantik – wie beispielsweise bei E.T.A. Hoffmann – wieder. Das Düstere der menschlichen Psyche mischt sich in dieser Unterströmung der romantischen Literatur mit dem Fantastischen und Unerklärlichen. Hier liegen die literaturgeschichtlichen

Wurzeln des Schauerromans, aus dem sich die moderne Horrorliteratur entwickelte und aus denen die ersten Vorlagen für die außerordentlich populäre Gattung des Horrorfilms entstanden.

Unter Einbezug der im Ersteindruck vermuteten Orientierung an Darstellungen des Horrorgenres wäre es demnach schlüssig anzunehmen, dass Sandras Inszenierung vorrangig auf den medial verbreiteten Gruselfaktor des Wahnsinns abzielt. Im Grenzbereich zwischen Angst und Lustempfinden tragen der wohltuende Schauer und der Nervenkitzel zur Steigerung der emotionalen Erfahrung bei und sorgen so für die Stimulierung eines intensiveren Lebensgefühls. Den aufregenden Zustand der Angstlust zu erreichen, wäre allerdings eher ein Grund zur Rezeption gruseliger Bilder anstatt ein Motiv zu deren Re-Inszenierung. Auch wenn der Spaß am Erschrecken anderer durchaus verbreitet ist, so liegt der Reiz doch hauptsächlich in der gemeinsam erlebten Anspannung und Entspannung und ist auf eine direkte Interaktion beschränkt.

Wenn jedoch angenommen wird, dass die Darstellung von Wahnsinn als solchem eine Handlungsmotivation begründet, so geraten mentale Ausnahmezustände an sich und deren Bedeutung für die Betroffenen in den Blick. In ihrer literaturwissenschaftlichen Einlassung zum Motiv des Wahnsinns bemerken Horst S. Daemmrich und Ingrid Daemmrich: „Im vernünftigen Weltbild der Aufklärung erscheint der Wahnsinn als letzte Konsequenz ungezügelter Leidenschaften.“ (Daemmrich/Daemmrich 1987, S. 333) Wahnsinn als ein Gegenbegriff zu menschlicher Vernunft steht für Erfahrungen der übersteigerten Wahrnehmung und der emotionalen und psychischen Entgrenzung. Ein „von Sinnen“-Sein, das eine Bedrohung für andere darstellt und gleichermaßen einen schmerzhaften Selbstverlust zur Folge haben kann, wie es mit tragischen Figuren wie dem Joker im gleichnamigen Film von 2019 auch in aktuellen medialen Produktionen durchgespielt wird. Wahnsinn kann aber auch – bedingt durch die Realitätsverzerrung und den Wegfall der Affektkontrolle – für rauschhafte Ich-Erlebnisse stehen, die mit Omnipotenzgefühlen einhergehen. Wahnsinn schafft eine Gegenrealität, in der soziale Normen und Werte suspendiert sind und ein egozentrisches Weltverständnis handlungsanleitend wirkt. Im Verständnis von Wahnsinn als ekstatisches Erleben, als „ungezähmte Wildheit und dionysischer Rausch“ (ebd., S. 334) erscheint dieser Zustand als ein mit narzisstischer Triebfeder ausgestattetes mentales Konzept, das sich der emotionalen Wucht des manischen Ausbruchs bedient, um Grenzen zu überschreiten und ungehemmt den eigenen Willen (oder zumindest die eigene Bedürfnisbefriedigung) zu verwirklichen. Durch das ungehemmte Ausagieren innerer Zustände, das an keine sozialen Tabus gebunden ist, und die Verängstigung, die ein solches unkalkulierbares Verhalten auslösen kann, besetzt die

Wahnsinnige eine momentane Machtposition. Der Zustand des Wahnsinns kann somit neben dem wohligen Schauern auch auf andere Weise Faszination entfalten, von der Sandra möglicherweise zu dieser Selbstinszenierung inspiriert wurde. Allerdings wird der Kontrollverlust, den die vom Wahnsinn betroffene Person erlebt, der sie zur Getriebenen macht und das Schmerzvolle und Tragische dieses Ausnahmezustands bedingt, in Sandras Darstellung zurückgedrängt. Es ist die Lust am Überschreiten von Grenzen und Konventionen, am exaltierten Verhalten sowie an der raumgreifenden, künstlichen Übersteigerung, die hier spielerisch in Szene gesetzt wird.

### **7.6.3 Zusammenfassung der Analyseergebnisse und Bezug zur Fallstrukturhypothese**

In den Bildanalysen wurde einerseits die Unterschiedlichkeit der beiden Inszenierungen deutlich, andererseits kann als verbindendes Element gelten, dass sich die Akteurinnen in beiden fotografischen Arbeiten nicht in erster Linie als zu begehrendes Objekt für die Blicke anderer inszenieren. Beide Fotografien zeigen Weiblichkeit nicht in der stereotypen Form, die Bourdieu als „Form des Entgegenkommens gegenüber tatsächlichen oder mutmaßlichen männlichen Erwartungen“ (Bourdieu 2005, S. 117) beschreibt und die sich in den medialen Selbstrepräsentationen von Frauen und auch schon jungen Mädchen nur zu oft wiederfinden: „Sie sind doch aufgefordert, alles daranzusetzen, daß sie gefallen und bezaubern, und zugleich verpflichtet, den Verführungsmanövern zu widerstehen, die, wie es scheinen mag, diese vorausseilende Unterwerfung unter das Urteil des männlichen Blickes hervorgerufen hat.“ (ebd., S. 120) In den beiden fotografischen Inszenierungen ahmt jedoch keine kindliche Schemata durch eine zum Schmollmund verzogene Mimik nach, keine Körperhaltung zeigt scheue oder gar schüchterne Zurückhaltung und keine Untersicht suggeriert freundliche Ergebenheit, sondern beide junge Frauen beanspruchen für sich eine eigenständige Sprecherinnenposition auf Augenhöhe mit den Betrachtenden. Diese Position lässt sich nicht mit der Funktion von „auf dem Markt der symbolischen Güter angebotenen Objekte“ (ebd.) vereinbaren.

Die Strategien, mit der die jeweilige Position eingenommen wird, unterscheiden sich jedoch grundlegend. So inszeniert Sandra ein entgrenztes, manisch übersteigertes Verhalten mit den an das Horrorfilmgenre angelehnten Stilmitteln. Die Strategie, die sich hier andeutet, ist die der Überwältigung, der affektiven Überladung und emotionalen Wucht, die sich Bahn bricht und hemmungsloses Ausagieren der eigenen Bedürfnisse erwarten lässt. Ihre Inszenierung erscheint dabei weniger bewusst und intentional geplant, als vielmehr aus der Lust am Ausdruck entstanden. Damit rückt ihre Selbstrepräsentation in die Nähe der anhand der

Protokolle rekonstruierten, subkulturell geprägten Handlungsvorlage Colins, die sich ebenfalls durch Übersteigerung im Ausdruck und offensiv vorgetragenes, nonkonformes Verhalten auszeichnet. In diesen beiden Handlungsschemata wird mit dem Unkalkulierbaren des Verhaltens gespielt. Dieses Verhalten, das sich aufgrund seiner Unwägbarkeit als riskant für andere erweisen kann, wird als Mittel eingesetzt, um eine wirkmächtigere Position zumindest situativ zu erzeugen und damit symbolisch eine andere soziale Stellung als die bislang erreichte zu beanspruchen.

Während Sandra zu einem ähnlich exaltierten und fast schon provokanten Verhalten wie Colin tendiert, das ebenfalls mit dem Begriff der Deregulation gekennzeichnet werden kann, lässt sich Tonis Inszenierung in vielen Punkten mit derjenigen von Ronny vergleichen. Auch bei ihr ist die Fotografie durchkomponiert, dabei sind die einzelnen Elemente mit Sorgfalt gewählt und bewusst in Szene gesetzt. Ganz ähnlich wie Ronny ist es auch Tonis Absicht, eine komplexe Bilderzählung zu schaffen, in der Inhalt und Form aufeinander abgestimmt sind. Sie setzt ebenfalls vorhandenes Bildwissen zu formalen und gestalterischen Elemente intentional und mit Bedacht ein. Dabei bedient sie sich ihrer Kenntnisse hinsichtlich kulturell tradierter Zeichensysteme. Im Ergebnis fügen sich Gestik, Mimik, Körperhaltung sowie Kleidung und Frisur in einer kontrollierten Bildchoreografie zu einem kohärenten Gesamtausdruck zusammen. Und so wie Ronnys fotografische Inszenierung lässt sich auch Tonis Selbsterpräsentation als selbstermächtigende Antwort auf divergente und widersprüchliche Anforderungen einer pluralistischen und fragmentierten sozialen Welt verstehen. Dies steht als Entwurf für ein geschlechtsspezifisches Selbstverständnis, das sowohl an allgemeingültigen Vorstellungen orientiert und damit angepasst wirkt, als auch individuell, unabhängig und selbstwirksam ausgeformt ist. Dabei meistert sie die besondere Herausforderung, sich als attraktive Frau zu inszenieren, ohne Verfügbarkeit zu vermitteln. Auch Tonis Inszenierung erreicht durch Techniken der Selbstdisziplinierung eine Verknüpfung von sozialer Anerkennung mit größtmöglicher Autonomie. Damit kann auch für Toni eine starke Orientierung am gesellschaftlichen Paradigma der Selbstoptimierung angenommen werden, was über eine reine Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen hinausweist und mit der Vorstellung von Selbstverwirklichung durch Selbstverbesserung verbunden ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Sandras und Tonis Inszenierung nicht nur die Strukturlogik der Selbsttheroisierung wiederzufinden ist, sondern dass sich auch die Ausprägungsvarianten der entäußernden Deregulierung, welche bestehende Ordnungen unterläuft oder gar torpediert, sowie der selbstdisziplinierten Regulation und Kontrolle, welche existierende Anforderungen überflügeln will, rekonstruieren lassen.

## **7.7 Interpretative Auswertung der Interviews**

Die Auswertung der Interviews ist im Rahmen der Studie eher nachrangig und dient nicht der Überprüfung der Fallstrukturhypothese, weshalb eine methodisch weniger strenge Auswertung erfolgte, die im Folgenden dargelegt wird. Die Ergebnisse der auswertenden Betrachtung können die bisherigen Analyseergebnisse jedoch flankieren und ermöglichen eine Bewertung des kunstpädagogischen Konzepts aus der Perspektive der Teilnehmenden.

### **7.7.1 Aufbereitung der Daten und Aspekte der Betrachtung**

Aufgrund des großen zeitlichen Abstands wäre es naheliegend gewesen, die Interviews getrennt voneinander zu betrachten. Eine erste Durchsicht ergab jedoch viele thematische Überschneidungen, sodass es angemessener erschien, die Betrachtung an Themenschwerpunkten zu orientieren und – falls es hilfreich für ein Verständnis erschien – ggf. im Einzelfall auf den Zeitpunkt bestimmter Äußerungen einzugehen. Für eine Zitation sind die Kürzel der Interviewtranskripte in der Reihenfolge ihres Entstehens durchnummeriert, sodass das Interview vom 19.12.2016 mit Felix und Pascal das Kürzel INT1 erhielt und das Interview mit Marvin und Rolf am selben Tag das Kürzel INT2. Mit INT3 wird das Interview vom 18.04.2017 mit Marvin, Rolf, Sandra und Felix gekennzeichnet und mit INT4 das Interview vom 25.04.2017 mit Toni, Pascal und Nadine.

In der genaueren Betrachtung erwiesen sich die Interviews als unterschiedlich ergiebig. Besonders das teilstrukturierte Interview, welches am 18.04.2017 geführt werden konnte und an dem vier Jugendliche teilnahmen, stellte sich nicht nur aufgrund der Gesamtlänge von fast 30 Minuten als besonders reichhaltig heraus. Möglicherweise spielte auch die Zusammensetzung der Interviewgruppe eine entscheidende Rolle für die Tatsache, dass das Gespräch mehr interessante Anmerkungen und Ausführungen enthielt als die anderen Interviews.

Die Interviews liegen in einer Transkription vor, die nach einer einfachen Systematik vorgenommen wurde, um einen guten Zugang zum Gesprächsinhalt zu gewährleisten (vgl. Kap. 3.5.2.3). Nach einer ersten kursorischen Durchsicht konnten folgende Themenschwerpunkte ermittelt werden: Erinnerung, subjektiver Nutzen des Projekts/Motivation, Probleme/Kritik, Anmerkungen zu Ablauf und Ortswechsel sowie Bewertung spezifischer Inszenierungsaufgaben.

Im nächsten Schritt wurden Textpassagen den so gebildeten Kategorien zugeordnet und mit Anmerkungen versehen. Diese themenzentrierte Bündelung orientiert sich in Teilen am Vorgehen und den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Kap. 3.5.2.3) und ist in tabellarischer Form Teil des Datenmaterials.

### 7.7.2 Zusammenfassende Interpretation

Im folgenden Abschnitt werden die so aufbereiteten Daten entlang der gebildeten Kategorien interpretativ ausgewertet und zusammengefasst.

#### *Subjektiver Nutzen des Projekts/Motivation/Erinnerung*

Das Projekt wurde von den Jugendlichen als willkommene Abwechslung zum Werkstattalltag empfunden, wovon am ehesten der Tag des Fotoshootings im Atelierhaus in Erinnerung blieb (Sandra, Felix, Marvin, INT3, Z. 7–29; Toni INT4, Z. 9). Sowohl in den Gesprächen am letzten Projekttag als auch in den Interviews im April des Folgejahres wurde der Aspekt der Unterbrechung des gewohnten Alltags genannt (Felix, INT1, Z. 14; Marvin, INT3, Z. 487; Nadine, INT4, Z. 199–201; Toni INT4, Z. 271–272), wobei auch der Ortswechsel von besonderer Bedeutung war, da er die Möglichkeit bot, „rauszukommen“ und in einer anderen Umgebung tätig zu sein (Pascal, INT1, Z. 159–164). Einige Jugendliche nahmen das Projekt als besonderes Angebot wahr, andere Formen der Selbstrepräsentation auszuprobieren und dabei Unterstützung zu erfahren (Pascal, INT1, Z. 137–142; Marvin, INT2, Z. 98–99; Nadine, INT4, Z. 266; Toni, INT4, Z. 272–276).

In den Gesprächen gaben einige der Jugendlichen an, über Vorkenntnisse im Bereich der Fotografie und der Bildbearbeitung zu verfügen, was teilweise auch ihre Motivation zur Teilnahme begründete (Pascal, INT, Z. 26–28). So wurde die Auffrischung von Wissen als eine gute Erfahrung benannt: *„Allein, dass ich zum Beispiel wieder aus meiner Vergangenheit rauskramen konnte, wie alles funktioniert hat [...]“* (Marvin, INT2, Z. 40–41), aber auch die Möglichkeit, aufbauend auf vorhandenem Wissen und Fertigkeiten, einen Lernzuwachs zu erreichen: *„UND (gedehnt) das ist halt eben das Gute, ich hab halt eben gelernt, wie die Lichtverhältnisse zum Beispiel sein können. Wie das dann wirkt (.) ich mein, ich konnte zwar schon vorher gut Fotos schießen, auch mit dem Handy, aber, ähm (.) dadurch wurd’s noch ´n bisschen besser. [...] Das hab ich zwar schon vorher gemacht, aber dann sah es trotzdem nicht so gut aus. Und jetzt sieht’s halt besser aus. Das freut mich.“* (Pascal, INT1, Z. 92–103)

Wie dies bereits im letzten Zitat anklingt, wurde die Interviewsituation in einigen Fällen auch gerne genutzt, um sich als technisch erfahren (Pascal, INT1, Z. 95–96 und INT4, Z. 89–91, Z.

108–109; Marvin, INT2, Z. 40–41, Z. 45 und INT3, Z. 63–66) oder als allgemein im fotografischen Bereich versiert (Toni, INT4, Z. 242–243) darzustellen.

Immer wieder fand jedoch die Tatsache Erwähnung, dass die Jugendlichen sich für ihre Fotografien eigene Motive wählen konnten, was besonders für die Anfangsphase, die in Gruppenarbeit stattfand, von Bedeutung war (Rolf, INT2, Z. 33 und INT3, Z. 60–61, Z. 566–568; Marvin, INT2, Z. 38 und INT3, Z. 304; Toni, INT4, Z. 54; Nadine, INT4, Z. 267–268). Nicht nur am letzten Projekttag, sondern auch in den Interviews, die vier Monate später stattfanden, wird der besondere Stellenwert des eigenen Motivs betont, aber auch der Umstand, dass die Gestaltung ebenfalls selbstbestimmt angegangen werden konnte: *„(unv. Und?) konnten wir selber machen und hatten net so wie in der Schule immer so Lehrer dabei: NEIN, NEIN, NEIN“* (Felix, INT3, Z. 93–94); *„Weil, man konnte sich das Motiv aussuchen, wie frei kann man/ WIE man es machte (.) so um zwei Beispiele zu nennen.“* (Rolf, INT3, Z. 102–103) Obwohl die eigenständige Wahl des Motivs als zentral angesehen wird, haben die Jugendlichen sie auch als besonders schwierig erlebt (Felix, INT3, Z. 232). Die freie Wahl eines Motivs steht als erste Herausforderung am Beginn des gestalterischen Prozesses und wird als entscheidend für die weitere Motivation benannt. Erst mit dem Finden des geeigneten Motivs setzt der gestalterische Prozess ein, das Entwickeln von Ideen und der Wunsch, diese umzusetzen: *„Am Anfang gab’s keine Motivation. [...] Bis er dann den Panzer mitgebracht hat. Dann hatte ich gesagt: Ach, stell den einfach mal irgendwohin, vielleicht was (unv.) klatschen und dann geht das.“* *„Dann wurde viel mehr draus. [...] Meisten Ideen kamen von ihm.“* (Marvin und Rolf, INT3, Z. 247–254) Die Jugendlichen reflektieren erstaunlich klar, dass der Anfang die erste große Hürde darstellt, denn *„[...] bis man da den Dreh raus hat (..) war’s schon schwierig.“* (Felix, INT3, Z. 283–284) oder wie Rolf formuliert: *„Ein Zielpunkt ist die Zeit. Bis man zu dem Geistesblitz kommt, hat man das Motiv nicht (.) ist halt (.) Ladezeit (.) könnt man’s nennen.“* (Rolf, INT3, Z. 317–318) Als Mittel, um die „Ladezeit“ zu verkürzen, aber auch, um zu einer gelungenen Umsetzung von Ideen zu gelangen, geben die Jugendlichen *„Experimentieren“* (Felix, INT3, Z. 288) an. Auch hier führt Rolf genauer aus: *„Erst braucht einer, erst ’n Motiv. (..) Und das Motiv kann man experimentieren (...) wenn die Expem/ wenn gut gelaufen: nächstes Perment (.) und so weiter.“* (Rolf, INT3, Z. 289–290)

Als Mehrwert wird auch angeführt, dass neue (Selbst-)Erfahrungen gemacht werden konnten. So stellt Pascal fest, dass er kreativ sein kann, was ihm vorher nicht bewusst war (Pascal, INT1, Z. 27–28) und dass sich sein Kunstbegriff erweitert habe, der vorher auf klassische Kategorien wie Malerei beschränkt gewesen sei (Pascal, INT4, Z. 86–97). Dabei ist es für Pascal auch an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass er über technische Vorkenntnisse und Fähigkeiten

verfügte, die er in den gestalterischen Prozess mit einbrachte. Dies leuchtet unmittelbar ein, denn nur so können die Ergebnisse als Nachweis der eigenen Expertise und des eigenen Könnens gelten und von gelungenen Zufallstreffern unterschieden werden.

Auch Marvin streicht an verschiedenen Stellen seine technischen Vorkenntnisse heraus, schreibt sich aber keine besondere Kreativität zu, was jedoch auch Rolf für sich beansprucht (INT3, Z. 63–71). Allerdings wird der Kreativitätsbegriff von Marvin sehr eng interpretiert, der mit der Fähigkeit zur Neuschöpfung aus sich selbst heraus gleichzusetzen wäre: „[...] *erstens habe ich keine Unze Kreativität, [...] weil ich krieg einfach nichts selbst wirklich gebacken [...]*“ (Marvin, INT3, Z. 63–65). Gleichzeitig bedeutet dies eine gewisse Anstrengung, denn Marvin schildert die offene Aufgabenstellung als zwanglose Möglichkeit, gestalterisch zu handeln, die für ihn jedoch offenbar nicht mit seiner bisherigen Vorstellung von einer kreativen Praxis in Zusammenhang steht: „[...] *aber bei dem Projekt war's (.) was anderes, es war schon vollkommen in Ordnung, wenn ich irgendwelche Sachen aus der Umgebung genommen hab und daraus was gemacht hab. Das find ich gut.*“ (Marvin, INT3, Z. 66–69) Die experimentellen Anteile ihres Gestaltungsprozesses und die intensiven Bemühungen, eine bestimmte Idee umzusetzen, die es nachweislich in der Zusammenarbeit mit Rolf gegeben hat und die sich in den Ergebnissen widerspiegeln, werden von ihm nicht als Ausdruck von Kreativität verstanden. Vielmehr werden sie heruntergespielt und als En-passant-Aktivitäten beschrieben: „*Wir haben eigentlich nur die Sachen hingestellt und es hat cool ausgesehen. [...] Jaa, das aber auch, weil es zufällig da stand und ich sag: äh, öh (unv. Kinder?) mal kucken.*“ (Marvin, INT3, Z. 257–265) Das Hauptaugenmerk der beiden Jugendlichen liegt auf der gemeinsamen Gruppenarbeit, in der sie selbst gewählte Objekte fotografisch in Szene setzten.

Das performativ-gestalterische Experimentieren im Rahmen der Selbstinszenierung wird von Marvin im Interview am letzten Projekttag als „*Quatsch machen*“ gewertet (Marvin INT2, Z. 99 und Z. 110–111), wobei er angibt, dass es durchaus Spaß gemacht habe (ebd.). Die Arbeit vor der Kamera in verschiedenen Verkleidungen beinhaltete aber auch peinliche Momente, in denen sich die beiden Jugendlichen „*bescheuert*“ (Rolf, INT2, Z. 132) und „*dämlich*“ (Marvin INT2, Z. 171, Z. 180) vorkamen und Rolf sich veranlasst sieht, klarzustellen, dass diese Form der Selbstrepräsentation für ihn keinen Spaßfaktor besitzt: „[...] *und Quatsch machen, das IST NICHT mein Ding. [...] Wird's auch nicht werden*“ (Rolf, INT2, Z. 125-128), „*Ich hasse generell Bilder von MIR*“ (Rolf, INT2, Z. 138).

Die unangenehmen Erfahrungen von Unsicherheit und Entblößung werden von Marvin im Fortgang des Gesprächs umgewertet und mit Schilderungen einer überlegenen Haltung



überschrieben: *„Jedenfalls, ähm, (.) das hat, äh/ das hat mich zwar keine Überwindung gekostet, so an sich (..) aber ich das/ aber das liegt daran, dass ich zumeist auch Leute einfach nur verwirre, weil ich's GERNE mache, um dann die verwirrten Blicke zu genießen.“* (Marvin, INT2, Z. 182–184) Diese Umwidmung ergibt im Zusammenhang mit anderen Selbstzuschreibungen, die Marvin in den Gesprächen geäußert hat, durchaus Sinn, denn zusammengenommen erinnern seine Einlassungen ein wenig an die kulturell geprägte Figur des Narren, der zur eigenen Belustigung agiert, indem er die Erwartungen und Gewissheiten der anderen auf die Probe stellt. Der Narr handelt außerhalb gesellschaftlicher Konventionen und besetzt dabei eine fragile, aber teilweise sehr wirkmächtige Position. Marvin greift im ersten Gespräch (INT2) auf diese narrenhaft wirkende Selbstbeschreibung zurück, um der unangenehmen Erfahrung des Agierens vor der Kamera etwas entgegenzusetzen und lässt diese Selbstdeutung auch im späteren Interview (INT3) anklingen. Dabei kommt ihm der Begriff des Chaos gelegen, welcher im Gespräch als Stichwortstimulus eingesetzt wurde, um sich als unkonventioneller und leicht überdrehter Typ darzustellen: *„Ich find's toll [das Chaos, F.V.]“* (Marvin, INT3, Z. 216) *„Huuuhh (heller lauter Ton) (...) Sie haben mein Zimmer noch nicht gesehen (lachend).“* (ebd., Z. 218)

Im Gegensatz zu Marvin und Rolf schildert Pascal die fotografische Selbstinszenierung, in der der Kleiderfundus verschiedene Möglichkeiten der Kostümierung bot, als eher positive Erfahrung, obwohl auch für ihn der Einstieg nicht unproblematisch war: *„Aber, was ich noch sagen wollte, wegen dem Verkleiden, also mich hat das ehrlich gesagt, als ich mich da als Frau verkleidet hab, war das erst mal 'ne Überwindung für mich, aber als ich es dann gemacht hab, war das (lachend) doch relativ cool. Also es war irgendwie auch lustig, also.“* (Pascal, INT1, Z. 137–139) Und auch in dem Monate später geführten Interview wird der Tag im Atelierhaus, an dem die Inszenierungen stattfanden, positiv erinnert: *„Ja, bei mir isses, dass sofort meine Bilder sozusagen, die ich gesehen habe, wieder in den Kopf kommen direkt. [...] (lacht) was dann auch manchmal ziemlich lustig ist noch. [...] ja, das ist (unv.) da, wo wir sie gemacht haben, auch cool war und lustig war und einfach sehr viel Spaß gemacht hat.“* (Pascal INT4, Z. 14–27)

Auch Pascal spricht von Überwindung, die nötig war, um sich im verkleideten Zustand zu zeigen und fotografieren zu lassen, aber im Gegensatz zu Marvin und Rolf gewinnt der Spaß an der Inszenierung in seiner direkten Bewertung und auch in der späteren Erinnerung die Oberhand. Ähnlich wie Pascal bewertet auch Toni die Möglichkeit, *„sich so in Szene setzen zu können“* (Toni, INT4, Z. 272) positiv und verschiebt dabei die Deutung der Situation von einem reinen Verkleiden hin zu einem eher professionellen Fotoshooting, das sich unter anderem

dadurch auszeichnet, dass „*man Fachleute hat, die sich dann auch mit der Gerätschaft auskennen*“ (Toni, INT4, Z. 273–274), was für sie dann auch „*einfach ´ne schöne Erfahrung*“ (ebd., Z. 275–276) war, die sich vom Alltag abhebt. Sie merkt allerdings kritisch an, dass viele der von ihr als chaotisch wahrgenommenen Situationen entstanden sind, weil nicht in ausreichender Anzahl unterstützende Betreuungspersonen vorhanden waren (Toni, INT4, Z. 121–122), die für eine schnellere Umsetzung der Bildideen hätten sorgen können (vgl. Toni, INT4, Z. 158–166). Der Begriff des Chaos erfährt bei Toni an anderer Stelle auch eine positive Konnotation, nämlich wenn es um kreative Prozesse geht. In diesem Zusammenhang betont sie das Wechselspiel von Chaos und Ordnung und findet dafür ein ganz eigenes, prägnantes Beispiel: „*Also, ich finde beides gehört dazu, aber das kann ich immer ganz gut mit meiner, ähm, kreativen Schublade vergleichen. Und zwar, da ist wirklich alles drin von Wolle über Leinwand zu (unv. Pinsel, Farbe?) was auch immer. Ähmm, (..) also wirklich chaotisch, durcheinander [...] Also wirklich chaotisch (..) aber es hat alles (..) trotzdem seine Ordnung. [...] Also, es hat trotzdem seinen Platz, aber es ist trotzdem DURCHeinander. Also im Endeffekt beherrscht man das Chaos, sozusagen.*“ (Toni, INT4, Z. 139–151)

Die Eröffnung der Ausstellung, welche zum Zeitpunkt der beiden späteren Interviews noch gut in Erinnerung war, da sie erst wenige Wochen zurücklag, steht in Tonis Rückblick jedoch an erster Stelle, zusammen mit dem Raum, der den Kleiderfundus sowie Requisiten und Schminkutensilien beherbergte. Ähnlich äußern sich auch Felix, Marvin und Sandra: „*Bei mir ist irgendwie der Raum, wo die ganzen verschiedenen Dinge drin waren*“, „*Ich erinnere mich an die Riesenauswahl an Sachen*“, „*Bei mir genauso, war auch die Kostüme auch da (unv.)*. (Felix, Marvin, Sandra, INT3, Z. 22–26)

Auch Sandra gibt ähnlich wie Toni an, dass es „*mehr Fotografen*“ (Sandra, INT3, Z. 636, Z. 637 und auch Z. 644) gebraucht hätte, um einen besseren Ablauf zu gewährleisten. Und auch für sie sind die Selbstinszenierungen und die Ausstellung in den Räumen von „*trafo e.V.*“ die Höhepunkte ihrer Rückschau. Besonders die Eröffnung der externen Ausstellung bot die Erfahrung der Anerkennung nicht nur durch Angehörige der Einrichtung, sondern auch durch eingeladene Familienmitglieder und andere Besucherinnen und Besucher. Die positive Resonanz und die Tatsache, persönlich und interessiert angesprochen worden zu sein, sind Sandra deshalb auch besonders in Erinnerung geblieben: „*(unv.) wichtig, wichtig vom Veranstaltung. [...] Ehja (.), ja da kann man auch, Leute kommen da und (unv.) [...] Leute, mal Leute, dann selber so zu uns angesprochen haben: Ja (.) ja, ihr habt so gut gemacht, ihr habt´s toll gemacht, super, alles an, ja und so.*“ (Sandra, INT3, Z. 424–430) Die Ausstellungseröffnung, über die auch in den regionalen Zeitungen berichtet wurde, hat nicht nur Sandra beeindruckt.

Auch Rolf, der zwar zunächst angibt, dass er mit der Ausstellung nichts verbinde, erwähnt dann aber doch, dass er in der Zeitung abgebildet (INT3, Z. 365) und während der Eröffnung auf eines seiner Bilder angesprochen wurde: *„Und zumindest einmal angesprochen [...] (unv.) hat, ich glaub das eine Panzerbild da angeschaut hat. [...] Hatte ja zwei Stück da. Einmal 'n Panzer von hinten, einmal im Dunkeln. [...] Der dunkle Panzer war auch mein Favorit. [...] Also ich wurde angesprochen, wie die Bilder entstanden sind und so.“* (Rolf, INT3, Z. 508–525)

In der kursorischen überblicksartigen Zusammenfassung der Motivationslagen und dem jeweils subjektiven Nutzen kann festgestellt werden, dass für die Jugendlichen eine zentrale Qualität des Projekts in der Abwechslung zum Werkstattalltag liegt, was nachvollziehbar ist und auch zu erwarten war. In den Interviews äußern sich die Jugendlichen sowohl zur Gruppenarbeit, welche die Gelegenheit bot, eigene Motive zu wählen und persönliche Objekte zu inszenieren, als auch zur Selbstinszenierung, die mit dem Agieren vor der Kamera eine andere Herausforderung bot. Die Beurteilung der unterschiedlichen gestalterischen Aufgaben geht dabei stark auseinander. Während für die einen die fotografische Bearbeitung des ausgesuchten Objekts von besonderer Bedeutung ist und die Rolle vor der Kamera eher als unangenehm und belastend wahrgenommen wurde, wird von anderen die Möglichkeit hervorgehoben, sich selbst in Szene setzen zu können. Gemeinsam ist allen Äußerungen, dass die offene Aufgabenstellung positiv bewertet wird und dass die meisten Befragten das Angebot an Kostümen und Requisiten als anregend erlebt haben. Die Jugendlichen nehmen den Gestaltungsprozess teilweise sehr reflektiert wahr und betonen sowohl die Schwierigkeit als auch den besonderen Nutzen der freien Motivwahl. Sie sind sich darin einig, dass diese Vorgehensweise für zukünftige Projekte übernommen werden soll. Durch den geringen Grad an Lenkung, der darin lag, dass nur wenige Vorgaben gemacht wurden, erhielten die Jugendlichen die Gelegenheit, eine selbstgesteuerte Vorgehensweise zu erproben. Die offene Aufgabenstellung hat dazu beigetragen, dass der Anforderungsdruck geringer war und mehr spielerisch-experimentelle Aspekte zum Tragen kamen. Sie kann aber auch bewirken, dass die Jugendlichen die Ergebnisse ihrer Gestaltungsarbeit als Zufallsprodukte einstufen sowie als Ergebnis von lustigem „Quatsch machen“, sodass dies aufgrund der experimentellen Vorgehensweise als kein ernst zu nehmendes, gestalterisches Handeln erlebt wird. Darauf deuten die Ausführungen zu Kreativität und die Anmerkung von Marvin hin: *„[...] dass selbst dieser Quatsch dann als Kunst gezählt hat. So (lachend).“* (Marvin, INT2, Z. 111–112).

Als subjektiv erlebter Zugewinn werden die Auffrischung und die Erweiterung vorhandener technischer und gestalterischer Kompetenzen, aber auch Selbsterfahrungen genannt, die als bereichernd geschildert werden.

### *Probleme/Kritik*

In allen Interviews gaben die Jugendlichen als Hauptkritikpunkt an, dass die Ausstattung mit technischen Gerätschaften bei Weitem nicht ausreichend war (Pascal, INT1, Z. 37–38; Marvin, INT2, Z. 10; Rolf, INT3, Z. 593, 598; Toni, INT4, Z. 120). Felix spricht von einem „*Kampf um die Kameras*“ (Felix, INT3, Z. 174, 176) und meint, dass es „[...] *am besten wäre, man hätte ständig eine dabei gehabt*“ (Felix, INT3, Z. 178) Aber auch die zu knappe Anzahl an Laptops sowie die Tatsache, dass nur ein Drucker benutzt werden konnte, sorgten für Unmut aufgrund langer Wartezeiten (Felix, INT1, Z. 21; Toni, INT4, Z. 33) sowie teilweise auch für Zeitdruck bei der Bearbeitung der Bilder. Zwar konnte die Situation durch das Hinzuziehen zweier privater Laptops etwas entspannt werden, grundsätzlich wirkte sich die spärliche Ausstattung an Geräten aber ungünstig auf den Ablauf aus, was von den Jugendlichen nicht nur kritisch angemerkt wurde, sondern neben dem Ratschlag, für zukünftige Projekte mehr Geräte zur Verfügung zu stellen, auch zu Überlegungen zur besseren Organisation der Laptop-Arbeitsplätze führte: „*Keine Bearbeitung an den Druckerlaptops (unv.) Bearbeitung soll an den Laptops stattfinden, die zur Bearbeitung freigegeben sind. (unv. Damit verhindert man?) auch Staus.*“ (Rolf, INT2, Z. 20–22)

Neben der berechtigten Kritik, dass das Equipment quantitativ für die Anzahl an Personen unzureichend war, gab es aber auch Verbesserungsvorschläge bezüglich der Ausstattung der Laptops und der aufgespielten Software. So merkt Pascal an: „*Und (gedehnt) was dann auch blöd war, der älteste PC, der hatte nur einen USB-Anschluss. Dass man halt so einen USB-Anschluss besorgt. [...] Wo viel mehr USB-Anschlüsse dran sind. [...] Damit auch trotzdem die Maus benutzen kann und dann gleichzeitig noch den für die Speicherkarten.*“ (Pascal, INT1, Z. 40–46) Zwei der Laptops boten neben dem sehr einfachen Bildbearbeitungsprogramm „Photoscape“ auch die Möglichkeit, mit „GIMP“ bzw. mit einer älteren Version von „Photoshop“ zu arbeiten. Diese Angebote konnten jedoch Marvin nicht überzeugen, der sich eine aktuellere Bildbearbeitungssoftware auf allen Geräten gewünscht hätte (Marvin, INT2, Z. 55–91; INT3, Z. 597–615).

Nicht nur die unzulängliche Anzahl an technischen Geräten wirkte sich ungünstig auf den gestalterischen Prozess aus, sondern auch die Tatsache, dass – bedingt durch Vorgaben der Einrichtung – die Hälfte der Termine nur einen halben Tag umfasste. Dies wurde zumindest von Pascal als hinderlich erfahren: „*Und schlussendlich dann, ja, was man verbessern KÖNNTE an dem Ganzen wäre, dass man das nicht halbtags macht, sondern immer ganztags. [...] Ja, also das (.) genau Montag oder so, ähm, dass wir das wirklich bis zum Ende machen, wie heute auch.*“ (Pascal, INT1, Z. 28–35)

Als besonders anstrengend wurde der Tag im Atelierhaus empfunden (Nadine, INT4, Z. 184–189), was, wie schon erwähnt, u.a. darauf zurückgeführt wurde, dass mehr unterstützende Betreuungspersonen notwendig gewesen wären, um einen schnelleren und reibungsloseren Ablauf zu gewährleisten oder wie Toni es beschrieb: „[...] auch nicht genügend Personal da war, sozusagen, die uns (.) ähm, beschäftigen konnten (lachend).“ (Toni, INT4, Z. 121–122)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Jugendlichen vor allem die Ressourcenknappheit kritisierten, sei es die Anzahl der zur Verfügung gestellten Gerätschaften, deren technische Ausstattung und Möglichkeiten, die bemessene Zeit oder auch die Anzahl der Betreuungspersonen. In keinem Beitrag wurden konzeptionelle Aspekte als verbesserungswürdig oder kontraproduktiv beschrieben.

#### *Anmerkungen zur Konzeption des Ablaufs und zum Ortswechsel*

Felix und Pascal geben an, dass die Gruppenarbeitsphase zu Beginn, als Objekte inszeniert wurden, ein „gutes Warm-up“ (Felix, INT1, Z. 77) bzw. „Training“ (Felix, INT1, Z. 79; Pascal, INT1, Z. 88) darstellte, bei dem beispielsweise „[...] man da schon mal lernen kann, wie die Lichtverhältnisse in den Fotos dann wirken [...]“ (Pascal, INT1, Z. 88–89). Obwohl Arbeitssituationen aufgrund der offenen Aufgabenstellung als chaotisch erlebt wurden, führt diese Erfahrung zu keiner Kritik. Hier wird Chaos vielmehr als unvermeidbares Begleitphänomen eigensinniger Gestaltungsprozesse bewertet: „Ja, das lässt sich nicht verhindern, wenn n´ Haufen Leute machen, worauf sie Bock ham“ (Marvin, INT3, Z. 127–129), „Wenn´s Chaos gibt, lässt sich sowas nie verhindern.“ (Felix, INT3, Z. 208) Teilweise wird dieses Durcheinander in Verbindung mit dem reichhaltigen Kleiderfundus und den Kostümierungs- und Inszenierungsexperimenten sogar als „interessant“ (Toni, INT4, Z. 10) eingestuft.

Unter dem Stichwort „Chaos“ wurde von den Jugendlichen auch angemerkt, dass sich Teilnehmende unbemerkt aus der Arbeitssituation herausziehen konnten, was im Werkstattalltag nicht üblich ist. Vor allem im Atelierhaus führte die unübersichtliche Situation dazu, dass gewohnte Regelungen, die normalerweise den strukturierten Ablauf und eine für den Arbeitsauftrag der Einrichtung notwendige Ordnung garantieren, nicht mehr greifen konnten: „(unv.) auf einmal fehlen Teilnehmer“ (Felix, INT3, Z. 189), „Ja, es sind Leute verschwunden zwischendurch.“ (Marvin, INT3, Z. 191). Der Umstand, dass einige Teilnehmende der Anwesenheitskontrolle entgangen waren, wird jedoch nicht als Kritikpunkt formuliert, vielmehr bringt die Erinnerung die Jugendlichen auch noch im Nachhinein zum Lachen (INT3, Z. 192–196).

Die Verlagerung des Durchführungsorts in das Atelierhaus in Gießen an einem der Projektstage wird von den Jugendlichen als unproblematisch beurteilt und zunächst als wertvolle Erfahrung einer Abwechslung vom Werkstattalltag erlebt (Pascal, INT1, Z. 159–164). Auch der Umstand, dass das Atelierhaus verschiedene Aufenthaltsmöglichkeiten im Innen- und Außenbereich bot, wird erwähnt: *„Weil hier [in der Einrichtung, F.V.] hat man nicht so viele Möglichkeiten, äh, jetzt sag ich mal, sich zu verteilen (lachend).“* (Felix, INT1, Z. 146–147) Toni sieht in der veränderten Umgebung darüber hinaus eine Anregung, um die eigenen gestalterischen Kompetenzen zu erweitern: *„Aber ich fand auch das/ Ordnung dadurch, dass es verschiedene Räume gab, dass nicht alles zusammenge/ gesteckt ist, sozusagen. Und dass man, ähm, sich auch noch/ seinen Horizont sozusagen noch ´n bisschen erweitern konnte, indem man beispielsweise/ beispielsweise auch RAUS gegangen ist.“* (Toni, INT4, Z. 123–127)

Interessant ist, dass Toni in der retrospektiven Betrachtung zum Schluss kommt, dass der wesentliche Unterschied zum regulären Werkstattablauf nicht darin gelegen habe, dass eigene Ideen eingebracht werden konnten, sondern dass für das Projekt eigentlich zwei normalerweise getrennte Werkstattbereiche innerhalb der Einrichtung zusammengelegt wurden (Toni, INT4, Z. 56–58): den Kreativbereich, in dessen Räumlichkeiten das Projekt hauptsächlich stattfand, und die Computer AG, insofern als dort die Kenntnisse von Bearbeitungsprogrammen zum Einsatz kamen. Aufschlussreich ist diese Anmerkung deshalb, weil in der gesamten Planung keine bereichsübergreifende Konzeption, obwohl eigentlich naheliegend, angedacht wurde. Diese konzeptionelle Vorgehensweise erklärt sich aus der organisatorischen Trennung der unterschiedlichen Bereiche und der Tatsache, dass das Projekt von der Werkstattleitung einzig dem Kreativbereich zugeschlagen wurde, sodass andere Kooperationen schon im Vorfeld ausgeschlossen blieben. Darüber hinaus stellt die Implementierung eines solchen Projekts in die organisatorischen Abläufe eine gewisse Herausforderung dar, was sich u.a. auch darin niederschlug, dass nicht alle Projektstage, wie es wünschenswert gewesen wäre, ganztägig abgehalten werden konnten. Die Beteiligung eines weiteren Bereichs hätte u.U. eine zu große Abweichung von den üblichen Abläufen und Strukturen bedeutet, was dem professionellen Selbstverständnis und dem Arbeitsauftrag der Einrichtung zuwiderläuft.

#### *Bewertung einzelner Inszenierungsaufgaben*

Die Projektkonzeption sah vor, dass zunächst in Arbeitsgruppen selbstgewählte Objekte fotografisch in Szene gesetzt werden, um sich mit den technischen Mitteln, aber auch mit gestalterischen Prinzipien auseinanderzusetzen. Im nächsten Schritt sollte dann die eigentliche

Aufgabe, die fotografische Selbstinszenierung gemeistert werden. In der Planung wurde die Gruppenarbeit als eine Form der Vorbereitung auf die spätere Inszenierungsaufgabe betrachtet. Die Rückmeldungen der Jugendlichen belegen allerdings, dass diese Arbeitsphase einen eigenständigen Stellenwert in deren Wahrnehmung hatte. Die Beschäftigung mit Objekten, die eine Repräsentationsfunktion besitzen, war für einige Jugendliche sehr viel wichtiger, als sich selbst vor der Kamera zu präsentieren, bot sie doch die Gelegenheit, etwas subjektiv Bedeutendes sichtbar zu machen, ohne sich selbst zu stark in den Fokus zu rücken. Zudem konnten gestalterische Experimente ohne größeren Aufwand durchgeführt werden, indem verschiedene Hintergründe und unterschiedliche Lichtverhältnisse schnell und einfach zu installieren waren. Und auch der Außenbereich der Einrichtung wurde aufgesucht und genutzt, wie Nadine sich später noch erinnert: „[...] ja, ich fand's halt auch (.) sehr gut, wenn man dann halt seine eigenen Ideen/ also zum Beispiel, wie ich mit dem Pferd [gemeint ist eine Pferdefigur aus Kunststoff, F.V.] im Schnee da fotografiert habe (.) und ja, es hat Spaß gemacht auf alle Fälle.“ (Nadine, INT4, Z. 267–269)

Die fotografische Selbstinszenierung wurde dementsprechend sehr unterschiedlich bewertet. Während die einen sie als eine gute Erfahrung und als interessant, lustig oder auch cool schildern, geben andere an, dass es „nicht so mein Ding“ (Felix, INT1, Z. 108) gewesen sei, vor der Kamera zu stehen oder sie generell keine Bilder von sich selbst mögen und veröffentlicht sehen wollen (Rolf, INT2, Z. 140–154).

Nadine weist in einem Betrag darauf hin, dass die Atmosphäre am Tag der fotografischen Selbstinszenierungen von ihr als anregend empfunden wurde und sich der Spaß an der Inszenierung auch auf andere Beteiligte motivierend auswirken konnte: „Also ich fand die kreative Arbeit gut und ich fand halt gut, dass wir/ wo wir da in trafo waren, dass so viele Leute sich so KREATIV so angezogen haben. [...] Wo man dann dachte, das (.) ist schon cool, was die da gemacht haben [...]“. (Nadine, INT4, Z. 73–74)

#### *Bewertung des Projekts allgemein*

Abgesehen von den erwähnten Kritikpunkten der Ressourcenknappheit bewerten alle Jugendlichen das Projekt positiv und würden bei einer Wiederholung erneut teilnehmen. Neben der Abwechslung vom Werkstattalltag wird diese Beurteilung darin begründet, dass sie auf eine für sie ungewohnte Art und Weise an die Aufgabenstellung herangehen konnten, die ihnen mehr Freiheiten gestattete. Gewohnte Rahmensetzungen für eine gestalterische Praxis würden Vorgehensweisen und Motive stärker reglementieren und es wird befürchtet, dass

bestimmte eigene Motive sogar abgelehnt würden (Rolf, INT3, Z. 60–61; Felix, INT3, Z. 93–94; Marvin, INT3, Z. 95).

In einigen Fällen berichten die Jugendlichen davon, dass die Projektarbeit dazu geführt habe, dass sie Überlegungen zu weiteren Inszenierungen angestellt oder sie generell einen Motivationsschub für eigene fotografische Arbeiten erhalten hätten. So hat sich Rolf aufgrund des Projekts zwei weitere Panzermodelle angeschafft, die er gerne fotografieren möchte, und ist dabei, eine Uniform zusammenzustellen, in der es ihm dann besser möglich wäre, sich fotografieren zu lassen (Rolf, INT3, Z. 475; Marvin, INT3, Z. 482-484). Und Toni bemerkt: *„Da ich, ähm, nach dem Projekt auch viel mit meiner Kamera gemacht habe (.) also das hat es/ hat den Ansporn wieder gegeben, selber was privat/ privat in dem Bereich zu machen.“* (Toni, INT4, Z. 245–247)

Auch auf direkte Nachfrage der Interviewerin zur konkreten Kritik am Konzept, sehen die Jugendlichen aus ihrer Sicht keine Notwendigkeit, den Ablauf in seinen einzelnen Phasen zu verändern. Ihre aufmunternden abschließenden Worte sind dann auch: *„Weiter so“* (Marvin, INT3, Z. 653), *„Jetzt. Noch mal“* (Rolf, INT3, Z. 659), *„Ich wär dabei“* (Felix, INT3, Z. 665), *„Ich auch“* (Sandra, INT3, Z. 667), *„Ja, es war auf jeden Fall mal ´ne gute Erfahrung. Und, ähm (..) es hat Spaß gemacht. Generell an sich von Anfang bis Ende (.) und tja (.) (unv.) mein Urteil darüber“* (Pascal, INT4, Z. 258–259), *„So (.) ich finde, Sie können das noch mal so machen, mit anderen Menschen. Ich glaub, den würd das auch gefallen. (..) Und ich würd auf jeden Fall (unv.) es (unv. auch? noch?) mal zu machen.“* (Nadine, INT4, Z. 281–283)

Die Möglichkeit, sich nicht an vorgegebene Aufgaben und Handlungsweisen in einem eng gesteckten Rahmen halten zu müssen, wird von allen Jugendlichen als Zugewinn bewertet. Allerdings weist Toni in ihrer abschließenden Bemerkung darauf hin, dass sich daraus auch durchaus neue Probleme ergeben können und so gibt sie der projektdurchführenden Lehrkraft, die sie auch interviewte, zum Schluss noch einen guten Rat mit auf den Weg: *„Ähm, das (.) ich bin der gleichen Meinung. Das Einzige, was ich Ihnen raten kann, ist sich auch bei/ es gibt natürlich sturere Jugendliche und junge Erwachsene (.) ähm, dass sie sich versuchen, n´ bisschen mehr durchzusetzen (lachend) (.) weil, ähm, das ist mir aufgefallen, dass das ein bisschen ausgeartet ist bei speziellen Personen.“* (Toni, INT4, Z. 286–290) Diese Bemerkung zielt auf Verhaltensweisen von Colin ab, die Toni und einige andere Jugendliche offenbar als provozierend erlebt haben und denen im Werkstattalltag klarer als im Rahmen des Projekts mit disziplinierenden Ansätzen begegnet wird.



### 7.7.3 Bezugnahme auf die bisherigen Untersuchungsergebnisse

Wie in Kapitel 4.2.1 dargelegt, stützt sich jede Definition des Kompetenzbegriffs auf die grundsätzliche Annahme, dass Menschen intentional auf ihre Umwelt einwirken und mit dieser erfolgreich interagieren wollen. Dieser Wunsch nach Handlungswirksamkeit verbindet sich mit dem ebenfalls grundlegenden Motiv, die eigene soziokulturelle Bedeutung zum Ausdruck zu bringen. Damit ist der Einsatz vorhandener Kompetenzen verbunden sowie das Bemühen, diese bezogen auf die jeweiligen Anforderungen der Handlungssituation zu erweitern. In den Äußerungen der Jugendlichen spiegelt sich das grundlegende Handlungsmotiv vor allem in der Betonung der besonderen Bedeutung der eigenen Objektwahl wider und in der Wichtigkeit, eigene Gestaltungsideen umsetzen zu können. Und nicht zuletzt zeigt sich dies auch in der Tatsache, dass die Jugendlichen den Beginn der gestalterischen Arbeit aufgrund der offenen Aufgabenstellung zwar als besonders schwierig benennen, daraus aber nicht den Wunsch ableiten, mehr Vorgaben bezüglich Bildinhalt und Bildgestaltung erhalten zu wollen. Stattdessen schildern sie, wie sie mit experimentellen Vorgehensweisen diese Startphase gestaltet haben, um für sich Bildmotiv und Umsetzungsidee zu finden. Von Rolf als „Ladezeit“ bezeichnet, ist diese Phase für die Jugendlichen notwendiger Bestandteil des Gesamtprozesses und gestattet gerade aufgrund seiner Offenheit, des Fehlens von Vorgaben und Anweisungen einen subjektiv bedeutsamen bildnerischen Ausdruck zu entwickeln. Das von Richard M. Ryan und Edward L. Deci beschriebene Streben nach Kompetenz (vgl. Kap. 4.2.1), welches in einem direkten Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung steht, kann anhand der Äußerungen der Jugendlichen konkret nachvollzogen werden. Es wird von ihnen anschaulich geschildert, wie in der Projektarbeit vorhandene sachlich-technische Fertigkeiten ebenso eingesetzt werden wie das meist eher implizit genutzte Bildwissen sowie ihr Verständnis von relevanten Symbolordnungen und Zeichensystemen. Mehr noch: In einigen Aussagen wurde deutlich, dass die Aussicht, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen zu können und diese auch weiterzuentwickeln, ausschlaggebend für den Wunsch zur Projekt-Teilnahme war. Auch die Erwähnung, dass sich über bestimmte äußere – in diesem Fall räumliche – Gegebenheiten neue gestalterische Handlungsmöglichkeiten schaffen lassen, reiht sich hier ein.

Neben der bewussten und intentionalen Schulung und Erweiterung von vorhandenen Fähigkeiten können sich gestalterische Kompetenzen aber auch überraschend entfalten und zusammen mit neuen, inszenatorischen Ideen zu einer unerwarteten und das Selbstbild erweiternden Erfahrung führen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich das zuvor rekonstruierte grundlegende Handlungsmotiv der Repräsentation der eigenen soziokulturellen Bedeutung auch in der Betrachtung der Interviews wiederfinden lässt. Bezogen auf den Begriff, den Paul Willis für das dynamische, auf Kommunikation ausgerichtete, schöpferische Potenzial des Menschen geprägt hat, kann man in den Bemerkungen der Jugendlichen auch das Wirken symbolischer Kreativität nachvollziehen: „Sie transformiert, was ihr zur Verfügung steht, und trägt zur Produktion bestimmter Formen von menschlicher Identität und Fähigkeit mit bei.“ (Willis 1991, S. 24) Dieses Potenzial, sich vorhandener Ressourcen zu bedienen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen und sie bezogen auf die Anforderungen der Handlungssituation zu erweitern, um damit einen eigenen subjektiv sinnhaften und kulturell bedeutsamen Ausdruck zu schaffen, ist die treibende Kraft hinter den gestalterischen Handlungen der Jugendlichen.

## **7.8 Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse**

Auf der Basis sequenzanalytischer und bildinterpretativer Verfahren konnte eine Fallstruktur methodisch kontrolliert rekonstruiert werden, welche eine schlüssige, nachvollziehbare Beschreibung der habituell verankerten, handlungsanleitenden Dispositionen der Jugendlichen bietet. Als Resümee lassen sich folgende Aussagen treffen:

- Sowohl die sozialen Handlungen der Jugendlichen als auch deren bildnerische Praxis folgt der Strukturlogik der Selbsttheroisierung.
- Diese Strukturlogik der Selbsttheroisierung konnte in zwei Ausprägungen rekonstruiert werden: diejenige der Regulation sowie der Deregulation.
- Beide Ausprägungstypen sind mit unterschiedlichen Formen des Körperbezugs verbunden: mit einem disziplinierten, am Paradigma der Selbstoptimierung orientierten Umgang sowie mit dem Einsatz des Körpers als widerständigem und transgressivem Akteur.
- Handlungsanleitend wirkt die Logik der Selbsttheroisierung nicht nur in Zusammenhang mit einer unsicheren Handlungssituation und einer asymmetrischen Beziehungskonstellation. Sie steht vielmehr in einem engen Zusammenhang mit allgemeinen Prozessen der Identitätsbildung und es ist anzunehmen, dass dieser Logik auch zukünftige Handlungen – sowohl sozial als auch bildnerisch – folgen.
- Das Handlungsmotiv, welches der Strukturlogik zugrunde liegt, ist die Repräsentation der eigenen soziokulturellen Bedeutung.
- Das Handlungsziel ist ein durch symbolische Arbeit erzeugtes Identitätskonstrukt.

- Dieses Identitätskonstrukt hat den Charakter eines provisorischen Entwurfes für ein mögliches Selbstverständnis und ist das Ergebnis einer anspruchsvollen Montage.
- In diesem provisorischen Selbstverständnis kommen Forderungen nach mehr Autonomie, Ansprüche auf soziales Prestige und Handlungswirksamkeit zum Ausdruck.
- Befähigt zu einer solchen herausfordernden Identitätsarbeit werden die Jugendlichen durch ein inneres Potenzial, welches in Anlehnung an Paul Willis als „symbolische Kreativität“ (Willis 1991) bezeichnet werden kann (vgl. Kap. 7.3.1., Kap. 7.5).
- Die Jugendlichen bringen in diese Praxis ihre Symbolvorräte und ihre Sprache, ihre Körper, Rituale, Erzählungen und ihren kulturellen Sinn, ihr technisches Können, ihr Geschick und ihre Fertigkeiten ein sowie ihre Bereitschaft, all das anzuwenden und zu erweitern – entsprechend der subjektiven Sinnhaftigkeit ihres Tuns.
- Die Anwendung, Schulung und Erweiterung von fachlich-sachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen in kunstpädagogischen Projekten ist deshalb vor allem im Zusammenhang mit Handlungsziel und -motiv und in Hinblick auf vorhandene Potenziale und Ressourcen zu betrachten.
- Handlungsbereitschaft und Motivation werden dabei auch von den kontextuellen Rahmenbedingungen beeinflusst. Die Aufgabenstellung, das Angebot an Materialien und Werkzeugen und die konkrete räumliche Umgebung spielen genauso eine Rolle wie das Erleben von Autonomie und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit.

## **7.9 Betrachtung der Auswertungsergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen**

Mit Bezug auf den nach Heinrich Roth in drei Bereiche oder auch Teilkompetenzen aufgefächerten Kompetenzbegriff wurden zu Beginn dieses Forschungsvorhabens folgende Fragen formuliert:

- Kann im Rahmen der qualitativ-empirischen Untersuchung einer bildnerischen Projektarbeit eine Sach- und Methodenkompetenz rekonstruiert werden?
- Kann im Rahmen der qualitativ-empirischen Untersuchung einer bildnerischen Projektarbeit eine soziale Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, in intersubjektiven Zusammenhängen verantwortlich, konstruktiv und kooperativ zu handeln, rekonstruiert werden?
- Kann im Rahmen der qualitativ-empirischen Untersuchung einer bildnerischen Projektarbeit eine Selbstkompetenz im Sinne gelingender Selbstvermittlung und Selbstermächtigung rekonstruiert werden?

Auf der Basis der Ergebnisse der sequenziellen Analyse, der kontextorientierten Bildinterpretation sowie der Betrachtung der Interviews werden im Folgenden entlang dieser Dreiteilung Antworten formuliert. Zu Beginn eines jeden Abschnitts wird das Verständnis des jeweiligen Kompetenzbereichs unter Bezug auf die theoretischen Grundlagen geklärt, um dann die Rekonstruktion der jeweiligen Teilkompetenz zusammenfassend darzustellen.

### **7.9.1 Sach- und Methodenkompetenz**

Für die bestehenden unterschiedlichen Positionen innerhalb des kunstpädagogischen Kompetenzdiskurses ist vor allem das jeweilige Verständnis von sachlichen und methodischen Kompetenzen entscheidend. Besteht bei den Vorstellungen über die sozialen und personalen Kompetenzen noch viel Übereinstimmung, so ist die Verwerfungslinie in der Bestimmung von Sach- und Methodenkompetenz nahezu unüberbrückbar (vgl. Kap. 4.2.5). Hier wird zunächst ausgeführt, welches Verständnis von Sach- und Methodenkompetenz den folgenden Ausführungen zugrunde liegt, um dann die im Rahmen der Untersuchung rekonstruierten Formen der Anwendung von Sach- und Methodenkompetenz darzulegen.

#### **7.9.1.1 Begriffsklärung**

Sachkompetenz wird, auch wenn das Beherrschen konkreter Handlungsabläufe immer mitgemeint ist, als ein „sacheinsichtiges Denken“ in der Nachfolge Heinrich Roths verstanden (Grunert 2012, S. 49; vgl. Kap. 4.2.4) – es ist also mithin als eine sprachlich strukturierte, kognitiv bestimmte Kategorie angelegt. Cathleen Grunert führt hierzu aus: „Sachkompetenz ist für Roth dann ausgebildet, wenn der Mensch über einen distanziernten, objektiven, begrifflichen und schließlich problemlösenden Umgang mit der natürlichen Welt verfügt.“ (ebd., S. 48) Diese Auffassung hat sich im Diskurs über in Bildungsprozessen zu fördernde Kompetenzen durchgesetzt und im kunstpädagogischen Fachdiskurs der bildorientierten Kunstpädagogik einen gewissen Aufwind verschafft (vgl. Kap. 4.2.5).

Die als Visual Literacy bezeichnete Bildkompetenz kann als fachspezifische Sach- und Methodenkompetenz begriffen werden. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Bilder zu interpretieren und sie kritisch zu reflektieren, um dergestalt geschult eigene Bilder zu produzieren und durch sie zu kommunizieren (vgl. Wagner 2018, o.S.; Kap. 4.2.5). Das Konzept der Visual Literacy bezieht sich darüber hinaus auf die Entwicklung eines allgemein anzuwendenden Bildungsstandards, was durch die Zerlegung des Begriffs der Bildkompetenz in Teilkompetenzen erreicht werden soll. Der Outcome von kunstpädagogisch initiierten Bildungsprozessen wird somit vorab kleinteilig definiert und in dieser Form als prinzipiell

wiederholbar und damit auch messbar verstanden. Körperlich-leibliche, sinnliche und emotionale Erfahrungen bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt und damit das produktive und erkenntnisgenerierende Moment des direkten, nicht explizierten Wahrnehmens und Handelns. Ebenso werden die spielerischen, experimentellen Vorgehensweisen außer Acht gelassen, welche als künstlerisch-forschende Methoden eine spezifische Dynamik besitzen. Da sie oftmals planlos und nicht zielgerichtet ablaufen, können sie mit einem auf Wiederholbarkeit und messbarem Vergleich ausgerichteten Blick schnell als ineffektiv wahrgenommen und nicht als Ausdrucksformen von (Methoden-) Kompetenz begriffen werden (vgl. Peters/Inthoff 2017, S. 20).

Eine solche standardisierte Auffassung von Sach- und Methodenkompetenz mit vorab festgelegten Teilkompetenzen bietet für die hier vorliegende Untersuchung keine Orientierung, da sie auf die Ausbildung nur ganz bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt, wodurch andere Handlungspraxen unter Umständen nicht gewürdigt oder erst gar nicht erfasst werden.<sup>43</sup> Auch Maria Peters und Christina Inthoff plädieren für eine Kompetenzorientierung, bei der „das genuin subjektive Geschehen und der Handlungsbezug bei der Produktion, Rezeption und Reflexion bildnerischer Arbeiten stärker Berücksichtigung findet.“ (ebd.)

Es gilt also die Handlungen und gestalterischen Ausdrucksformen der Jugendlichen auf die darin zur Anwendung kommenden Kompetenzen – hinsichtlich technischer Fähigkeiten, Bildwissen und Bildumgang sowie Vorgehensweisen in der Bildproduktion – ohne einschränkende Vorannahmen zu betrachten. Die Auswertungsergebnisse der qualitativ-empirischen Untersuchung liefern zugleich das Material, aus dem sich Aussagen zur Anwendung von technischen, gestalterischen sowie methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten ableiten lassen.

### ***7.9.1.2 Rekonstruierte Formen von Sach- und Methodenkompetenz***

#### *Technische Fähigkeiten/Fertigkeiten*

In den Interviews gaben einige Jugendliche an, über technische Vorerfahrungen zu verfügen und das Projekt zur Auffrischung bestehender Fertigkeiten und zur Erweiterung ihrer fotografischen Kompetenzen genutzt zu haben (vgl. Kap. 7.7.2). Durch diese in das Interview

---

<sup>43</sup> So weisen Maria Peters und Christina Inthoff darauf hin, dass die individuelle kulturelle Expertise – mit Willis könnte hier vom kulturellen Sinn der Einzelnen gesprochen werden –, die in gestalterische Bildungsprozesse eingebracht wird, oftmals nicht als Form von Kompetenz erkannt wird (vgl. Peters/Inthoff 2017, S. 17; Kap. 4.2.5).

einfließenden Hinweise auf die schon vorab vorhandene technische Expertise und die eingebrachte fotografische Erfahrung ordnen diese Jugendlichen ihre Arbeiten als Produkte eines bewussten Gestaltungsprozesses ein. Sie bringen damit technische und gestalterische Fähigkeiten in einen direkten Zusammenhang und treffen eine für das eigene Selbstverständnis relevante Unterscheidung zu gelungenen Zufallsergebnissen. Dagegen grenzen andere Jugendliche ihr technisches Können und das gestalterische Handeln, das diese als reinen Ausdruck schöpferischen Talents auffassen, eher voneinander ab (vgl. ebd.).

Die Umsetzung gestalterischer Ideen mithilfe der technischen Gerätschaften war jedoch für alle Jugendlichen, unabhängig von ihren Vorerfahrungen und von ihrer Bewertung der gestalterischen Prozesse, wichtig und erstrebenswert, was die einhellig geäußerte Kritik an der für einen reibungslosen Ablauf unzureichende Ausstattung verdeutlicht. Notwendige basale Kenntnisse im Umgang mit Kamera und Laptop wurden – so sie nicht schon vorhanden waren – eigenständig erarbeitet und in der Anwendung erprobt. Protokollpassagen geben über die spielerischen Versuche im Erwerb dieser technischen Fähigkeiten beispielhaft Auskunft (vgl. Kap. 7.3.1). Und auch die Betrachtung der Ergebnisse einer Zusammenarbeit mehrerer Jugendlicher, in der eine Puppe in Kombination mit anderen Objekten fotografisch inszeniert wurde (vgl. ebd.), belegt, wie sukzessive – auch unter Verwendung technischer Komponenten wie etwa Funktionen des Bildbearbeitungsprogramms – versucht wurde, eine Bildaussage auf den Punkt zu bringen.

Damit lässt sich zusammenfassen, dass die Jugendlichen nicht nur technische Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Projektarbeit einbrachten, sondern sie auch – entlang einer eigenen bildnerischen Fragestellung – sowohl selbstständig als auch zielorientiert entwickelt und erweitert haben. In einigen Fällen war die Erwartung, technische Kompetenzen anzuwenden oder ausbauen zu können, sogar ausschlaggebend für die Motivation zur Teilnahme (vgl. Kap. 7.7.2).

#### *Bildwissen/Bildumgang*

Ähnliches wie für die technischen Fähigkeiten gilt auch für ein spezifisches Bildwissen der Jugendlichen und dessen Einsatz in den Gestaltungsprozessen. Unter Bildwissen soll hier nicht nur ein basales Verständnis für formale Gestaltungselemente wie Farbe und Kontrast, Lichtgebung, Figur-Grund-Verhältnis und Perspektive verstanden werden, denn Bildwissen schließt auch das implizite und explizite Wissen um Formen symbolischer Repräsentation, Ausdruckswirkung und Zeichensysteme ebenso ein wie das Verstehen des bildnerischen Form-Inhalts-Gefüges.

Auch hier geben einige Jugendliche in den Interviews an, dass sie über Vorkenntnisse und Erfahrungen in der Bildgestaltung verfügen, die sie in die Arbeit mit einfließen ließen. In den Ergebnissen der Gruppenarbeit lassen sich zunächst noch Unsicherheiten und Suchbewegungen ausmachen, die sich nach und nach zu Bildaussagen verdichten. Daran gewöhnt, Fotos mit dem Smartphone herzustellen und dabei weniger auf die bewusste Inszenierung von Objekten abzielen, sind die ersten Versuche noch un gelenk und auch thematisch ungerichtet. So werden die Umgebung und einzelne Gegenstände aufgenommen, ohne dabei schon große Darstellungsabsichten zu haben und natürlich wird sich häufig gegenseitig fotografiert. Nach und nach sind aber Thematiken zu erkennen, die länger, intensiver und gezielter verfolgt werden. So wird beispielsweise mit zwei verschiedenfarbigen Lichtquellen und den entstehenden Schattenwürfen experimentiert, um die aus kleinen Plastikfiguren gebildete Kampfformation spannungsreich in Szene zu setzen (siehe Abbildungen 79 und 80). Und auch das beigesteuerte Panzermodell durchläuft eine Reihe verschiedener Inszenierungsversuche, bis es dramatisch ausgeleuchtet und in leichter Untersicht auf funkelnden Ketten zu laufen scheint (siehe Abbildungen 81 und 82). Andere nutzen das winterliche Außengelände und lassen ein Plastikpferd durch den Schnee laufen, bevor sie es im abgedunkelten Innenraum mit einem kürbisförmigen Teelichthalter kombinieren (siehe Abbildungen 83–87). Häufige Verwendung findet die Baby-Puppe, die gleich mehrere Arbeitsgruppen zu teilweise ausgeklügelten Inszenierungen veranlasste (vgl. Kap. 7.1.3) (siehe Abbildungen 87–91).

All diese Suchbewegungen lassen sich anhand des Bildmaterials nachzeichnen. Eine umfänglichere, auswertende Betrachtung der Gruppenarbeiten war allerdings nicht Teil der Untersuchung, weshalb die bereits genannten Beispiele nur zusätzlich verdeutlichen, was mit Blick auf die bestehenden Auswertungen ausgesagt werden kann: Vom zunächst noch wenig planvollen Einsatz von Requisiten und symbolisch aufgeladenen Gegenständen, über das experimentelle Erarbeiten von dramatischen Beleuchtungseffekten und der Wirkung fotografischer Perspektiven, vom Erproben unterschiedlicher Bildhintergründe und Bildausschnitte in den Gruppenarbeiten, bis hin zu den Selbstinszenierungen im Atelierhaus – nutzen die Jugendlichen die für sie relevanten Kenntnisse, Wissensbestände und Ausdrucksformen und erweitern diese, um eine subjektiv sinnhaft symbolisierende, bildnerische Aussage zu kreieren. Formales Gestaltungswissen wird dabei entweder praktisch durch eine Versuchsabfolge erarbeitet (vgl. Kap. 7.3.1) oder aber über die Rezeption individuell relevanten Bildmaterials angeeignet und dann erst praktisch umgesetzt (vgl. Kap. 7.3.2; Kap. 7.4.2). In der Analyse der Selbstinszenierungen zeigte sich, dass die Jugendlichen ihre medialen

Kenntnisse und symbolischen Wissensbestände gezielt einsetzen, um eine bestimmte, die individuellen Thematiken reflektierende Bildaussage zu generieren. Das kann hauptsächlich unbewusst bzw. als unreflektierte Anwendung impliziten Wissens geschehen (vgl. Kap. 7.4.1; Kap. 7.6.2) oder aber reflektiert und mit einer bewussten, gestalterischen Intention angelegt sein (vgl. Kap. 7.4.2; Kap. 7.6.1).

#### *Vorgehensweisen/methodische Fähigkeiten*

Als methodische Fähigkeiten im Rahmen gestalterischer Projekte können zunächst das Erproben und Erkunden von Material und Verfahren sowie das strukturierte und zielgerichtete Planen und Gestalten gelten (vgl. hierzu BDK Mitteilungen 3/2008). Neben diesen auf eine Produktion ausgerichteten Teilkompetenzen zählen aber auch das auf eine reflexive Rezeption angelegte, eigenständige Erschließen von Bildern sowie das Recherchieren zu Bildinhalten und -aussagen. Nicht alle diese Anteile von Methodenkompetenz wurden im hier untersuchten gestalterischen Projekt angesteuert. Der Schwerpunkt der Projektarbeit lag auf der Produktion bildnerischer Ausdrücke, dem bildnerischen Bearbeiten einer individuellen Thematik und Fragestellung. Das Einüben einer kritisch-reflexiven Rezeption von bildnerischen Produkten, z.B. in Form einer gesonderten Vermittlung allgemeiner formaler, gestalterischer Prinzipien oder eines kunstwissenschaftlichen Bezugsrahmens, war nicht intendiert. Die Gründe hierfür liegen in der Besonderheit der Zielgruppe, die einer eher kognitiven Annäherung weniger zugänglich war und über ein direktes, körperliches Handeln aktiviert werden sollte. Die Schulung rezeptiver Fähigkeiten, die auf eine Erweiterung des Bildwissens abzielen, konnte in der pädagogischen Begleitung während der Gestaltungsprozesse und in der direkten Rückmeldung zu den entstandenen Arbeiten angeregt werden, war aber kein erklärtes pädagogisches Ziel.

Vorgehensweisen und methodische Fähigkeiten werden deshalb vorrangig im Zusammenhang mit dem praktischen Handeln sowie der gestalterischen Praxis betrachtet, die durch das Gelingen und Misslingen von Formfindungsprozessen gekennzeichnet ist. Im Hinblick auf methodische Fähigkeiten ist der Umgang mit der offenen Aufgabenstellung – die auf die Bearbeitung einer individuellen Fragestellung zielt und damit eine unbestimmte Anforderungssituation erzeugt – entscheidend. Zudem gilt der Analyseblick der Gestaltung der bildnerischen Lösungen unter Einbezug der technischen Mittel und Möglichkeiten.

Zu Beginn steht die Entwicklung von ersten gestalterischen Ideen, die der weiteren Erprobung eine Richtung geben können und an die Wahl eines lohnenden Motivs gekoppelt sind. Dieser erste initiale Moment, mit dem ein bildnerisches Arbeiten beginnt, wurde in den Interviews



von den Jugendlichen sehr deutlich reflektiert und als besonders herausfordernd geschildert (vgl. Kap. 7.7.2). Die Entwicklung einer eigenen Gestaltungsidee hängt dabei von eigenständig ausgeführten Suchbewegungen ab, die von den Jugendlichen als experimentelle Annäherung begriffen werden, in der auch das Scheitern von Bemühungen inkludiert sein kann. Die „Ladezeit“, wie ein Teilnehmer diese anfängliche (und im Laufe der Prozesse wiederkehrende) Ideensuche nennt, kann nach den Aussagen der Jugendlichen in einer Zusammenarbeit teilweise besser bewältigt werden, indem sich durch Motivwahl und Gestaltungsideen gegenseitig angeregt wird (vgl. ebd.). In den Gruppeninterviews wurde deutlich, dass die Jugendlichen das praktisch-experimentelle Erarbeiten von Ideen und das erkundende Erproben von Gestaltungsweisen durchaus beherrschen, sogar als elementar begreifen und hierbei bereit sind, eine gewisse Ausdauer zu investieren. Zugleich sind sie in der Lage, die situative Orientierungslosigkeit als Teil des Prozesses zu akzeptieren. Diese Bereitschaft beruht auf dem teilweise ebenfalls reflektierten Verständnis, dass sich anfängliches Chaos in formfindende Ordnung wandeln lässt, und auf der Vorstellung, dass die teils als chaotisch empfundenen Umstände letztlich zu beherrschen seien (vgl. ebd.).

Voraussetzung für die Bereitschaft zur Anstrengung, eine eigene sinnhafte Form in einer zunächst unübersichtlichen Situation zu entwickeln, ist nicht nur der angeführte Glaube an die eigene Wirksamkeit, sondern als mindestens ebenso entscheidend erweist sich die Freiheit, das eigene bildnerische Motiv wählen und auch die Gestaltung möglichst selbstbestimmt entwickeln zu können (vgl. ebd.). Das schließt unmittelbar an die auch in der Kunstpädagogik vertretene Vorstellung von Bildung als einem Prozess an und ist verbunden mit individueller Freiheit in der Ausgestaltung (vgl. Maset 2017, S. 25; Kap. 4.2.5). In den Schilderungen der Jugendlichen klingt die von Maike Aden und Maria Peters formulierte – und dabei stärker auf künstlerische Vorgehensweisen bezogene – Auffassung von methodischer Kompetenz an, die mit „experimentellen und spielerischen Wegbahnungen des Entscheidens, Erfindens, Vorstellens, Erlebens, Denkens, Suchens, Innehaltens, Ausweichens, vermeintlichen Scheiterns oder Irrrens“ beschrieben wird (Aden/Peters 2011, S. 27; vgl. Kap. 4.2.5).

Den Anforderungen einer offenen Aufgabenstellung begegnen die Jugendlichen also mit der vorhandenen – und an als künstlerisch gekennzeichnete Vorgehensweisen erinnernden – Kompetenz, experimentell-spielerische Methoden anwenden zu können, um in unbestimmten Situationen Lösungsideen zu entwickeln. Kompetente gestalterische Verfahrensweisen beschränken sich nicht nur auf das freie, ungerichtete und spielerische Experimentieren; sie beinhalten ebenfalls das planvolle und zielorientierte Einsetzen sowohl bildnerischer als auch technischer Mittel. In der Betrachtung der in Gruppenarbeit entstandenen dreiteiligen

Puppen-Serie konnte herausgearbeitet werden, wie sich die Jugendlichen sukzessive einer verdichteten Bildaussage näherten (vgl. Kap. 7.3.1). Hier kamen gestaltende Verfahrensweisen zum Einsatz, die sich durch die bewusste Selektion der Objekte und deren intentionale Kombination auszeichnen.

Experimentelle Anteile sind in dieser Abfolge von fotografischen Versuchen zwar weiterhin enthalten, jedoch sind die Ergebnisse nicht mehr Produkt einer willkürlichen oder zufälligen Suchbewegung. Das Ziel, einen in sich schlüssigen Bildzusammenhang durch die Montage unterschiedlicher symbolisch bedeutsamer Elemente zu schaffen, ist durchgehend erkennbar: Die Auswahl und Umgruppierung der Gegenstände, die fotografische Perspektive und der Bildausschnitt werden methodisch und ergebnisorientiert variiert. Dazu kommt der Versuch, die Wirkung über den Einsatz einer Filterfunktion zu steigern. All diese Veränderungen folgen einem praktisch ausagierten Sinn für ein gelungenes Form-Inhalts-Gefüge. Sie können als Anwendung von Kenntnissen soziokultureller Zeichensysteme, impliziten Bildwissens und technischer Möglichkeiten gelten, die in einer methodischen Abfolge von Gestaltungsversuchen zu einer verdichteten Bildaussage führt.

Methodenkompetenz als die Fähigkeit zum strukturierten, zielgerichteten Gestalten eines subjektiv bedeutsamen Form-Inhalts-Gefüges tritt jedoch am deutlichsten in den Selbstinszenierungen der Jugendlichen zutage. Auch wenn hier die performativen Aspekte überwiegen und die technische Umsetzung weitgehend an andere abgetreten wurde, so spricht doch aus den einzelnen Arbeiten ein hoher Gestaltungswille, der mit dem planvollen Einsatz bildnerischer Mittel einhergeht. Für die Arbeit eines Jugendlichen ist dokumentiert, dass seine gestalterischen Ambitionen nicht nur eine spezifische Lichtregie umfassten, sondern dass er seine Fotoserie minutiös vorgeplant hatte. Angeregt durch die Aufgabestellung erschloss er sich vorab relevante Gestaltungsprinzipien rezeptiv, die er in der inszenatorischen Arbeit, entlang eines konsistenten Form-Inhalts-Gefüges, methodisch und strukturiert umsetzte (vgl. Kap. 7.3.2; Kap. 7.4.2).

Methodenkompetenz wird verstanden als die Fähigkeit, in unbestimmten Situationen Lösungswege durch experimentelles Vorgehen zu erschließen und in der konkreten Gestaltung über Erkunden und Planen zielgerichtet und strukturiert zu agieren. In diesem Sinn kann festgestellt werden, dass das untersuchte Projekt den Teilnehmenden ermöglichte, vorhandene Methodenkompetenzen anzuwenden. Gleichzeitig regte sie die offene Aufgabenstellung zu Beginn und die anschließende spezifische Thematik der Selbstinszenierung dazu an, vorhandene Kompetenzen weiter auszubauen.

## 7.9.2 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz kann als ein Konstrukt aus sprachlich-kommunikativen und praktisch-interagierenden Fähigkeiten beschrieben werden. Sie ist darauf ausgerichtet, sich einerseits der sozialen Umgebung anzupassen und andererseits die eigenen Interessen vertreten zu können. Um diese beiden zunächst widersprüchlich erscheinenden Zielrichtungen zu vereinbaren, wird soziale Kompetenz wertorientiert bestimmt und als Fähigkeit zum verantwortlichen, konstruktiven und kooperativen Handeln in Bezug auf eine soziale Gemeinschaft definiert. Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung soll dieser breit gefasste Begriff zunächst enger konturiert werden, um die ausgewerteten Materialien in Bezug auf Aspekte sozialer Kompetenz in den beobachteten Handlungen betrachten zu können.

### 7.9.2.1 Begriffsklärung

Soziale Kompetenz beinhaltet sowohl kognitive Anteile als auch emotionale Aspekte und basiert in einem umfassenden Verständnis auf Einsichts- und Kritikfähigkeit, Empathie sowie der Fähigkeit, Verhaltensmuster zu verändern, um angemessene, alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Kap. 4.2.4). Soziale Kompetenz ist auf ein kommunikatives, sich gegenseitig verständigendes Interagieren ausgelegt, das in kunstpädagogischen Zusammenhängen auf das gemeinschaftliche Schaffen sinnhafter, bedeutsamer Ausdrucksformen gerichtet sein kann. Nach Heinrich Roth kommt den Peer-Beziehungen bei der Entwicklung sozialer Kompetenz eine besondere Bedeutung zu. In der Interaktion mit Gleichaltrigen werden nicht nur Welt- und Selbstverständnisse (weiter-) entwickelt, auf denen sich die individuelle Kritikfähigkeit und Einsichtsvermögen gründen, sondern es können auch alternative und nonkonforme Verhaltensweisen entworfen und erprobt werden (vgl. Roth 1971, S. 479, S. 538; Kap. 4.2.4).

Für die Bestimmung von sozialer Kompetenz sind im Rahmen dieser Untersuchung vor allem Beobachtungen und Selbstauskünfte zum Kooperationsverhalten und zur Erprobung alternativer Handlungsmuster interessant: Empirisch rekonstruierte Formen von Zusammenarbeit und Kooperationsbereitschaft sollen daraufhin betrachtet werden, ob gemeinschaftlich ein sinnhafter Ausdruck geschaffen werden soll, und rekonstruierte Formen des Erprobens alternativer Handlungs- oder Beziehungsmuster sollen dahingehend ausgewertet werden, ob darin ein auf intersubjektive Verständigung angelegtes Handeln erkennbar wird.

### **7.9.2.2 Rekonstruierte Formen von sozialer Kompetenz**

#### *Zusammenarbeit und Kooperationsbereitschaft*

Während die Bildanalysen keine Anhaltspunkte dazu liefern, enthalten die Interviews Hinweise auf die Art und Weise von Zusammenarbeit, und auch einige Protokollpassagen lassen diesbezügliche Rückschlüsse zu. Insgesamt sind die ausgewerteten Materialien hinsichtlich gruppenspezifischer Prozesse jedoch wenig ergiebig, was sowohl in der Erhebung selbst als auch in der Auswertungsmethode begründet liegt. Die Interviews haben sich stärker auf Selbstaussagen hinsichtlich der individuellen Erfahrung konzentriert und weniger auf die Reflexion des gemeinschaftlichen Arbeitens. Auch der Fokus der teilnehmenden Beobachtungen lag weniger auf der Zusammenarbeit in den einzelnen Gruppen, stattdessen war die Beobachterin vielmehr bemüht, einen Überblick über das Gesamtgeschehen zu erhalten. Aus diesem Grund sind Beobachtungen, die sich auf die Art des gemeinsamen Arbeitens beziehen, nur verstreut in den Texten zu finden.

Hinzu kommt, dass der Blick durch die Methode der sequenziellen Analyse stärker auf den Einzelfall und die latenten handlungsanleitenden Dispositionen gelenkt wurde. Trotz dieser Einschränkungen lassen sich auf der Basis der Protokollauswertungen hinsichtlich des beobachteten Verhaltens von zwei Teilnehmern Aussagen zu Formen der von ihnen eingegangenen Zusammenarbeit treffen, während die Interviews zusätzlich einen Eindruck von den Kooperationsformen vermitteln können.

Insgesamt agieren die Jugendlichen laut der protokollierten Beobachtungen unterschiedlich stark mit anderen und nur einer der beiden Teilnehmer, deren beobachtetes Verhalten analytisch ausgewertet wurde, schließt sich auch mit anderen zu einer Kleingruppe zusammen. Dabei werden erste Versuche unternommen, die Kamera einzusetzen, wobei schon hier eine Tendenz zur Vormachtstellung in der Interaktion deutlich wird, die sich ebenfalls in den nachfolgenden Protokollpassagen rekonstruieren lässt (vgl. Kap. 7.3.1). Auch von der teilnehmenden Beobachterin wird er als mit einer besonderen Stellung innerhalb des Gruppengefüges ausgestattet wahrgenommen, was sie sogar dazu veranlasst, die Gruppe über ihn zu definieren (vgl. ebd.). Während es einem der beobachteten Jugendlichen gelingt, die jeweilige Gruppe zumindest tendenziell zu dominieren, begibt sich der andere in keine engere Zusammenarbeit. Die einzige eigenständig angebahnte Kooperation ist die mit der projektdurchführenden Lehrkraft zum Zweck der Umsetzung seiner Inszenierungsidee. Diese Handlungssituation ist maßgeblich geprägt durch die von ihm initiierte Inversion der Hierarchie (vgl. Kap. 7.3.2).

Beide Jugendliche bleiben demnach auch in der Zusammenarbeit mit anderen eher ich-bezogen und sichern sich zudem eine dominante Position innerhalb der Beziehungsgefüge, um ihre Interessen besser durchsetzen zu können. Soziale Kompetenz im engeren Sinne als ein auf gegenseitige Verständigung angelegtes Interagieren mit dem Ziel, gemeinschaftlich einen bildnerischen Ausdruck zu schaffen, ist in den protokollierten Beobachtungen der Handlungen nicht zu erkennen. Einen Eindruck von einer anderen Form der Zusammenarbeit geben die Äußerungen von zwei Jugendlichen, die über einen längeren Zeitraum an einer gemeinsamen Arbeit in der ersten Projektphase gewirkt hatten. Aus ihren Interviewbeiträgen geht hervor, dass bei der Inszenierung ausgewählter Objekte eng und auch gleichberechtigt zusammengearbeitet wurde. Die gute Kooperation drückt sich noch in der wertschätzenden Schilderung des Beitrags des jeweils anderen zum Gestaltungsprozess aus (vgl. Kap. 7.7.2).

Besonders die Gruppenarbeit bot den Jugendlichen demnach Möglichkeiten zu einer kommunikativen und konstruktiven Kooperation, in der gemeinschaftlich ein bildnerischer Ausdruck geschaffen werden konnte. Aufgrund der offenen Aufgabenstellung entstand jedoch kein Kooperationsdruck, sodass die Jugendlichen eigenständig die für sie und für ihre Interessen angemessene Art und Weise der Zusammenarbeit wählten. Bei den beiden interviewten Jugendlichen war dieses Teamwork durch einen gleichberechtigten Arbeitsstil geprägt und entspricht damit am ehesten der wertorientierten Auffassung sozialkompetenten Verhaltens. Die beobachteten Jugendlichen versuchen die Arbeitssituation dagegen zu kontrollieren oder sogar zu dominieren, um so die eigenen Interessen und Vorstellungen besser durch- und umsetzen zu können. Dies ergibt sich schlüssig aus der Strukturlogik der Selbsttheroisierung, die in der Auswertung ihrer Handlungen rekonstruiert werden konnte. Die Idealisierung der eigenen Person und der damit einhergehende Anspruch auf einen exklusiven sozialen Status führen fast zwangsläufig dazu, keine gleichberechtigten Arbeitsbeziehungen einzugehen, sondern in Arbeitszusammenhängen eher dominant aufzutreten. Der Wunsch nach Autonomie steht in dieser strukturlogischen Ausprägung diametral einer kooperativen, sozial kompetenten Handlungsweise entgegen.

#### *Alternative Handlungsmuster*

Die spielerische Erprobung alternativer sozialer Rollen ist schon zu Beginn des Projekts wesentlicher Teil der Interaktion mit der Lehrkraft (vgl. Kap. 7.2.2). Dabei agieren vor allem zwei Jugendliche zunächst auf einer sprachlichen Ebene, was ihnen die Möglichkeit gibt, die Beziehungskonstellation auf nicht konfrontative Art symbolisch zu bearbeiten. Beide Jugendliche nutzen die Projektsituation, um alternative, nonkonforme Verhaltensweisen zu

erproben und ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Gegenüber der ihnen noch unbekanntem Lehrkraft geschieht dies mit einem gewissen sozialen Gespür, das es ihnen ermöglicht, die Grenzen des akzeptierten Verhaltens innerhalb der sozialen Hierarchie auszuloten und – wie es mit der erfolgreichen situativen Inversion der sozialen Ordnung deutlich wird – zu verschieben (vgl. Kap. 7.3.2; Kap. 7.3.3).

Den Wunsch, alternative Handlungsmuster zu erproben, zeigen auch andere Jugendliche und schon im beobachteten Umgang mit der Kamera sind Versuche erkennbar, sich in einer etwas veränderten sozialen Rolle zu präsentieren. Als Accessoire dient das Gerät der symbolischen Aneignung von technischer Kompetenz und professionellem Habitus. Wird es jedoch eingesetzt, um andere zu fotografieren, kann über die damit einhergehende Kontrolle des Blickregimes kurzzeitig eine andere soziale Position beansprucht werden (vgl. Kap. 7.3.1).

Ganz besonders deutlich drückt sich der Wunsch nach alternativen Selbstrepräsentationen und Handlungsmöglichkeiten in den fotografischen Arbeiten aus, die schon durch die Aufgabenstellung der Selbstinszenierung unter Verwendung des Materialfundus (vgl. Kap. 3.3) darauf angelegt sind, Alternativen des Selbstverständnisses einen performativen Ausdruck zu geben. Identität als vor allem geschlechtlich bestimmtes Selbstverhältnis zieht sich als grundlegende Thematik durch alle Inszenierungen. Die dabei eingenommenen sozialen Rollen halten an der gesellschaftlich etablierten heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit fest, denn sie werden entweder konform mit der eigenen Geschlechtsidentität oder aber als gegengeschlechtliche Versuche angelegt. Besonders Cross-Dressing-Inszenierungen bieten jedoch die Möglichkeit zu einem spielerischen Perspektivwechsel und damit zu einer gewissen Distanzierung von Rollenerwartungen und von als natürlich wahrgenommenen, geschlechtsspezifischen Zuschreibungen. Abhängig davon, wie umfänglich alternative Geschlechterrollen performativ umgesetzt werden und inwieweit versucht wird, das gewohnte Rollenmuster zu verlassen, können Cross-Dressing-Inszenierungen durchaus zur Entwicklung von Empathie, Verständnis und Toleranz beitragen.

Mindestens genauso entscheidend wie ein Einlassen auf die alternative Geschlechterrolle sind dabei die Reaktionen des sozialen Umfelds auf den ungewohnten Selbstaussdruck. Die Jugendlichen unterscheiden sich in ihren Versuchen, einen andersgeschlechtlichen Körper performativ zu konstruieren, sehr deutlich voneinander. Während ein junger Mann mit seiner parodistisch anmutenden Inszenierung tendenziell eher die eigene Geschlechtszugehörigkeit betont (Kap. 7.4.1), geht ein anderer in der gewählten weiblichen Rolle auf und interagiert darin auch mit den anderen Projektteilnehmenden. Mit blonder Langhaarperücke und einem

Kleid mit Volantbesatz formte er Gang, gestische Ausdrucksformen und sogar Stimmlage entsprechend seiner Vorstellung von weiblicher Repräsentanz. In dieser spielerisch eingenommenen, aber mit allem Ernst performativ dargestellten Rolle – was nicht zuletzt auch in der Überwindung deutlich wurde, die es brauchte, um die Rolle zu verkörpern – wurde er von den anderen Jugendlichen nicht nur akzeptiert, sondern bestärkt und mit der weiblichen Form seines Namens angesprochen (vgl. Kap. 7.4.1; TnB3, Z. 60–63).

Soziale Kompetenz kann sich in alternativen Handlungsmustern zeigen und sich durch diese entwickeln. Ausschlaggebend für die Verknüpfung von sozialer Kompetenz mit unkonventionellen, nonkonformen oder anders divergierenden Handlungen sind deren spezifische Ausformungen sowie die jeweilige Einbettung in den sozialen Kontext. Zwei der Jugendlichen zeigen mit der zunächst sprachlich-symbolischen Bearbeitung der Beziehungskonstellation ein gewisses Geschick, das durchaus als Ausdruck eines sozialen Gespürs gelten kann (Kap. 7.2.2). Auch wenn beide Jugendliche solchermaßen eine soziale Gewandtheit beweisen, die sie vorzugsweise einsetzen, um die Handlungssituationen in ihrem Interesse zu beeinflussen, belegt dies noch keine soziale Kompetenz im Sinne eines auf gegenseitige Verständigung angelegten Interagierens. Hier zeigt sich eher eine gewisse durchsetzungsfähige soziale Tüchtigkeit, die ebenfalls mit der Strukturlogik der Selbstheroisierung und dem damit verbundenen elitären Selbstverständnis in Verbindung gebracht werden kann.

Anders ist hingegen der performative Perspektivwechsel eines Teilnehmenden zu beurteilen, dessen alternative Selbstrepräsentation nur gelingen kann, indem er von einer Eindeutigkeit bezüglich der Kategorie „Geschlecht“ und „sozialer Status“ abweicht. Seine Handlungen sind dabei deutlich auf das Interagieren mit anderen ausgelegt und laden zum Teilnehmen und aktiven Mitmachen im Spiel mit den Geschlechterrollen ein. Tatsächlich hat sich dann auch eine Teilnehmerin davon anregen lassen, einen männlichen Gegenpart zu inszenieren (vgl. Kap. 7.6.1; TnB3, Z. 60–63). Dieser beobachtete Cross-Dressing-Versuch ist tendenziell dazu angelegt, starre Geschlechterstereotypen durchlässiger zu gestalten oder gar zu unterwandern, womit er das Potenzial hat, neue Sichtweisen zu eröffnen.

### **7.9.3 Selbstkompetenz als gelingende Selbstvermittlung und Selbstermächtigung**

Die leitende Forschungsfrage definiert Selbstkompetenz als Fähigkeit zur gelingenden Selbstvermittlung und Selbstermächtigung. Obwohl diese beiden Begriffe auf den ersten Blick anschaulich genug erscheinen, wird das dieser Untersuchung zugrunde liegende Verständnis von Selbstvermittlung und Selbstermächtigung zunächst näher erläutert. Im Anschluss an diese

Begriffsklärung wird darauf eingegangen, in welcher Form Selbstvermittlung und Selbstermächtigung in Handlungen oder in anderen Formen des Selbstausdrucks rekonstruktiv nachvollzogen werden können.

### **7.9.3.1 Begriffsklärung**

#### *Selbstvermittlung*

Eine jede Handlungspraxis an der Schnittstelle zwischen Subjekt und sozialer Umgebung beinhaltet Formen der Selbstvermittlung, da sich das Individuum in jeder sozialen Handlung stets selbst repräsentiert und sich in diesem Selbstverständnis kommunikativ auf ein Gegenüber ausrichtet. Soziale Handlungen sind dadurch gekennzeichnet, dass zum einen der Körper als zentrale Vermittlungsinstanz fungiert und zum anderen habituelle Dispositionen darin zum Ausdruck gebracht werden, die durch übersubjektive Sinnzusammenhänge geprägt sind (vgl. Kap. 4.1.1). Selbstvermittlung ist also zum größten Teil ein körperbasiertes Handeln, dessen Sinnhaftigkeit sich aus denjenigen – historisch-kulturell bedingten – sozialen Ordnungen ergibt, welche für die Handlungssituation subjektiv relevant erscheinen. Der handlungsanleitende soziale Sinn und damit das generative Prinzip hinter jeder sozialen Praxis ist den handelnden Subjekten in seiner Gänze aufgrund der Inkorporierung der Wissensbestände nicht vollständig zugänglich (vgl. Kap. 4.1.2). Selbstvermittlung ist in diesem weit gefassten Verständnis kein von den Subjekten vollständig kontrollierter Vorgang und trägt auch immer Inhalte in sich, die den Subjekten nicht bewusst sein können.

In einem engeren Sinn kann Selbstvermittlung als die nach außen kommunizierte Vorstellung von sich selbst, der eigenen sozialen Position sowie Selbstzuschreibungen von bestimmten Eigenschaften und Fähigkeiten verstanden werden. Das zur Darstellung kommende Selbstbild ist dabei immer bewusst und intentional an ein konkretes oder ein imaginiertes Gegenüber adressiert und verweist damit auf Sozialität – das Angewiesensein auf soziale Anerkennung und Orientierung – als eine grundlegende Bedingung menschlicher Existenz. Über eine gelungene Selbstvermittlung konstruiert sich das Individuum als (soziales) Subjekt, verbindet sich mit anderen und mit der Welt, verortet sich in der Gemeinschaft und erfährt Selbstwirksamkeit. Selbstvermittlung ist damit abhängig von der Fähigkeit, sich in einer Gemeinschaft zu bewegen und mit anderen erfolgreich zu interagieren.

Ausgangspunkt für die Vermittlung eines bestimmten Bildes von sich selbst sind Vorstellungen über die eigene soziale und kulturelle Bedeutung. Selbstvermittlung ist also immer das Kommunizieren der Vorstellung, „wer und was ‚Ich bin‘ und werden könnte“ (Willis 1991, S.



24). Dabei ist Selbstvermittlung in subjektiv relevanten, sozialen Ordnungen verankert, deren symbolische Codes so variiert werden, dass ein individueller Ausdruck geschaffen wird, ohne die Lesbarkeit der Darstellung zu unterminieren. Diese meist idealisierte – zumindest aber eine auf die als wesentlich erachteten Bestandteile reduzierte – Selbstdarstellung beinhaltet jedoch auch nicht intendierte Aussagen. Dies ergibt sich zum einen aus der Tatsache, dass auch die Selbstvermittlung als Vermittlung der Vorstellung von sich selbst eine soziale Handlung darstellt, deren Tiefenstruktur von den Agierenden nicht in allen Teilen reflektiert werden kann. Dadurch kommen auch Dispositionen zum Ausdruck, deren Einfluss nicht beabsichtigt war und auch nicht unbedingt bewusst wird. Zum anderen erklärt sich die nur eingeschränkte Kontrollierbarkeit der Vermittlung eines spezifischen Selbstbildes mit der Charakteristik von zur Darstellung gebrachten Konstellationen soziokulturell bedeutsamer Zeichen: Die kulturellen Schemata, die angewandt werden und als Bedeutungsträger eine soziale Vermittelbarkeit garantieren, sind in der konkreten Situation und unter Einbezug der situativen Kontexte selten eindeutig, sondern meist multivalent und übercodiert (vgl. hierzu Übercodierung von Bildern Kap. 3.5.1.2). Zudem werden oftmals Bestandteile kultureller Codes aus verschiedenen Symbolordnungen zu einer möglichst kohärenten, d.h. in sich zusammenhängenden Selbstdarstellung kombiniert, was Individualität stärker zum Ausdruck bringen kann, aber auch zusätzlichen Interpretationsspielraum schafft. Und so ist das vermittelte Selbstbild ebenfalls stets übercodiert und lässt mehr Lesarten zu, als unter Umständen beabsichtigt wurde.

Der leitenden Forschungsfrage liegt dieses engere Verständnis von Selbstvermittlung zugrunde. Selbstvermittlung wird als die Vermittlung der Vorstellung von sich selbst betrachtet, die als konstruierte Selbstbeschreibung einen ausgewiesenen narrativen Charakter besitzt. Eine gelungene Selbstvermittlung wäre damit eine gelungene Erzählung über sich selbst in Form einer intersubjektiv vermittelbaren, in sich schlüssigen und kohärenten Darstellung einer möglichen Auffassung von sich und den eigenen Möglichkeiten. Nach diesem Verständnis dient Selbstvermittlung nicht nur der Verbindung mit anderen und der Verortung in der sozialen Welt; sie entwirft auch einen Möglichkeitsraum für das gegenwärtige und das zukünftige Selbst.

#### *Selbstermächtigung*

Selbstermächtigung kann noch direkter als Selbstvermittlung mit dem Begriff der Kompetenz in Verbindung gebracht werden. Es ergeben sich hierbei vor allem Anchlüsse an den Begriff

der Mündigkeit, wie ihn Heinrich Roth auffasste (vgl. Kap. 4.2.4), sowie große Übereinstimmungen mit dem aktuelleren Begriff des Empowerments.

Mündigkeit wird nach Roth direkt mit Selbstkompetenz verknüpft (vgl. Kap. 4.2.4) und als die „freie Verfügbarkeit der eigenen Kräfte und Fähigkeiten“ definiert (Roth 1971, S. 180). Sie zielt auf eine reflexive Selbstverortung und auf eine eigenständige Urteilskraft innerhalb eines gegebenen sozialen und kulturellen Gefüges. Mit dem Bestandteil der an übersubjektiven Prinzipien orientierten Reflexion beinhaltet Mündigkeit ein kritisch-emanzipatorisches Potenzial, das auch Handlungen hervorbringt, die gegen soziale Konventionen gerichtet sein können. Mündigkeit als „Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971, S. 180) wird mit der Fähigkeit zur Selbstbestimmung gleichgesetzt und von Roth ausdrücklich gegenüber Formen der Fremdbestimmung in Anschlag gebracht. Roth sieht in der Entwicklung von Mündigkeit das oberste Ziel einer jeden Pädagogik und schließt damit an eine seit der Aufklärung bestehende Traditionslinie der Bildungsideale an (vgl. ebd.).

Auch der Begriff des Empowerments beruft sich auf die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, welche prinzipiell allen Menschen zur Verfügung stehen sollte, faktisch jedoch nicht allen zugänglich ist oder aber nicht von allen im gleichen Maß genutzt wird. Der Soziologe Ulrich Bröckling definiert Empowerment als einen Begriff, der „gleichermaßen Ziel, Mittel, Prozess und Ergebnis persönlicher wie sozialer Veränderungen“ beinhaltet (Bröckling 2004, S. 55). Ähnlich wie der Begriff der Mündigkeit richtet sich Empowerment an übersubjektiven Prinzipien aus, ist also grundsätzlich wertorientiert und hat das Ziel, Menschen zu befähigen, ihr Leben so weit wie möglich selbst zu bestimmen (vgl. ebd.). Dabei reflektiert Empowerment ähnlich wie der Begriff der Selbstermächtigung auf ein Verständnis von Macht als soziale und kulturelle Ressource. Bestehende Machtungleichheiten werden jedoch nicht direkt angegangen, sondern sollen dadurch verändert werden, dass selbstermächtigte, empowerte Menschen Problemlösungskompetenzen entwickeln, die auf lange Sicht einen Wandel erzeugen können. Damit hängt der Begriff der politischen, sozialen und kulturellen Teilhabe zusammen, nicht zuletzt weil die Entwicklung des Empowermentbegriffs eng mit den Partizipationsforderungen im Kampf der afroamerikanischen Bevölkerung und anderer People of Color in den USA verbunden ist (vgl. ebd., S. 56). Empowerment soll es ermöglichen, „verbliebene Autonomie- und Partizipationspotenziale“ (ebd., S. 57) zu erkennen und zu nutzen, um mehr Einfluss auf die eigene Umwelt zu erhalten.

Begrifflich fußt sowohl Mündigkeit als auch Empowerment auf der Vorstellung, dass ein „Streben nach Kontrolle über das eigene Leben“ zur menschlichen Grundausstattung gehört

(ebd., S. 59) . Eine ähnliche Auffassung formulieren auch die Motivationsforscher Richard M. Ryan und Edward L. Deci, die in ihrer Theorie der Selbstbestimmung ein Streben nach der Fähigkeit, erfolgreich mit der Umwelt zu agieren, als grundlegend für das menschliche Handeln konstatieren (vgl. Kap. 4.2.1). Nicht zufällig bezeichnet Bröckling Empowerment dann auch als „Motivationsprogramm“ (Bröckling 2004, S. 60), das es ermöglichen soll, den Alltag besser zu bewältigen und darüber hinaus einen größeren Einfluss auf die Umwelt zu entwickeln (vgl. ebd., S. 61). Selbstermächtigung kann größtenteils als deckungsgleich mit Empowerment gelten, ist jedoch , im Gegensatz zum Empowermentbegriff der Umwandlung in ein allgegenwärtiges „Bemächtigungsimperativ“ (ebd.) in der breiten Adaption durch die „Arbeits-, Beziehungs- und Aufmerksamkeitsmärkte“ (ebd.) entgangen.

Anwendung findet der Begriff der Selbstermächtigung bei der Betrachtung der Auswertungsergebnisse vor allem in Bezug auf das Streben nach Selbstbestimmung, was deutlicher im Verständnis von Empowerment als im Begriff der Mündigkeit verhandelt wird, sowie hinsichtlich eines Zugewinns an Möglichkeiten der kulturellen Teilhabe, was mit dem Begriff der Partizipation verknüpft ist. Die moralisch-ethischen Implikationen, die vor allem dem Begriff der Mündigkeit anhaften, aber auch im Empowermentbegriff noch mitschwingen, bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt.

### ***7.9.3.2 Rekonstruierte Formen der Selbstvermittlung***

Die Konstruktion eines zwar provisorischen, aber damit auch flexiblen Selbstverständnisses wurde als Ziel der Handlungen der Jugendlichen herausgearbeitet (vgl. Kap. 7.5); diesem Handlungsziel liegt als Motiv die Repräsentation der sich selbst zugeschriebenen soziokulturellen Bedeutung zugrunde. In der Auswertung der ersten Protokoll-Sequenz des ersten Projekttagess konnte rekonstruiert werden, dass die von den Jugendlichen benutzten Pseudonyme als ernst zu nehmende Begriffe von sich selbst und den eigenen Möglichkeiten zu verstehen sind. Das jeweilige Selbst- und Weltverhältnis wurden in diesem einen Wort verdichtet und kommuniziert. Selbstvermittlung ist in dieser ersten beobachteten Handlungssituation wortwörtlich die Erzählung über sich selbst, wobei sequenzanalytisch rekonstruiert wurde, dass der gewählte Ausdruck ein dramatisch überhöhtes Bild des eigenen Selbstverständnisses zeichnet. Wie eng diese zunächst spielerisch hervorgebrachten Begriffe von sich selbst mit den inneren Dispositionen der Jugendlichen verknüpft sind, belegte die Analyse weiterer Protokollsequenzen. Über einen längeren Beobachtungszeitraum lässt sich eine Kontinuität des vermittelten Selbstbildes rekonstruktiv feststellen: Ob coole

Überlegenheitsattitude oder provokantes Rapper-Image – die Strukturlogik der Selbsttheroisierung sorgt für die Kohärenz des Selbstbildes und seiner Ausdrucksgestalten.<sup>44</sup>

Was in der Pseudonymwahl in einer stark verdichteten Form seinen Auftakt fand, reproduziert sich auch in den nachfolgenden Handlungen der Jugendlichen und findet seinen elaboriertesten Ausdruck in den fotografischen Selbstinszenierungen. In dieser bildnerischen Selbstvermittlung werden einzelne Elemente des jeweiligen Selbstverständnisses zu einer auslesbaren Figur zusammengefügt. Die kreative Montagearbeit, mit der Selbstverständnisse konstruiert werden und die Eickelpasch und Rademacher als „experimentelle Gestaltung des Eigenen im Mannigfaltigen“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 23) bezeichnen, welche einer stilisierenden Ästhetik folgt (vgl. ebd., S. 22ff; Kap. 7.5), offenbart sich auf der bildnerischen Ebene besonders deutlich. Vor allem die Arbeiten von zwei Jugendlichen (vgl. Kap. 7.4.2; Kap. 7.6.1) veranschaulichen die Sorgfalt und den Gestaltungswillen, mit denen ein in sich konsistenter und schlüssiger Selbstaussdruck hergestellt wird. Auch wenn in beiden fotografischen Inszenierungen ganz offenkundig eine Rolle eingenommen wurde, so lässt sich doch sehr präzise nachzeichnen, mit welchem Ernst die beiden Jugendlichen zentrale Thematiken wie Geschlechtsidentität, Handlungswirksamkeit, soziale Anerkennung und Prestige für sich bearbeiten und in ein hier bildnerisch vermitteltes Selbstverständnis transferieren.

Anders als in diesen genannten Arbeiten, die beide Kontroll- und Regulationsfähigkeit als Schlüsselemente ihres Selbst- und Weltverhältnisses inszenieren, wird in den performativen Akten von zwei anderen Jugendlichen die dramatische Überzeichnung, in der schon Selbsttheroisierung liegt, auf der gestalterischen Ebene weiter zugespitzt und darstellerisch an den Rand der Entgrenzung geführt (vgl. Kap. 7.4.1; Kap. 7.6.2).<sup>45</sup> Dies eröffnet ebenfalls Möglichkeitsräume für ein gegenwärtiges und auch ein zukünftiges Selbst, in dem das Grenzüberschreitende eine wirksame Machtposition in der direkten Interaktion mit der sozialen Umwelt begründen soll.

---

<sup>44</sup> Der Begriff der Ausdrucksgestalt bezeichnet in der Objektiven Hermeneutik die – zumeist textlich protokollierte – beobachtbare Manifestation latenter Sinnstrukturen (vgl. Oevermann 2002, S. 1; Oevermann 1993, S. 112; Reckwitz 2006, S. 252).

<sup>45</sup> Der Psychoanalytiker Rainer Funk bezeichnet in einem Artikel aus dem Jahr 2005 Entgrenzung als das aufkommende Leitthema und „Zauberwort“ postmoderner Gesellschaften (Funk 2005, o.S.). Mit der verstärkten Ich-Orientierung geht nach Funke der Wunsch einher, „etwas Besonderes, Neues, Extremes und Entgrenztes“ (ebd.) zu erleben. Dazu gehöre die dramatische Inszenierung, die sich von Entwürfen einer beherrschten, selbstdisziplinierenden Lebensführung abgrenzt: „Vorbei ist der rationale ‚coole‘ Typ, den nichts aus der Fassung bringen kann. Man darf seinen Gefühlen freien Lauf lassen – selbst negativen, wie Eifersucht, Geiz und Ekel.“ (ebd.)

In der Analyse der fotografischen Arbeiten tritt – deutlicher als es die sequenzielle Auswertung der Protokolle zuließ – der Körper in den Fokus der Betrachtung. In den Inszenierungen der Jugendlichen wird der Körper als die handelnde Instanz, durch die das Selbst sich vermittelt, präsentiert und dabei werden zwei sehr unterschiedliche körperbezogene Selbstverständnisse zur Darstellung gebracht: Der Körper als Zeichenträger und als grundsätzliche Bedingung von Identität und Welterschließung (vgl. Kap. 4.1.1) erscheint zum einen als zu disziplinierendes Objekt im Prozess der Akkulturation und zum anderen als machtvoll Instrument der Transgression, der Überschreitung.

Formen der Selbstvermittlung, verstanden als Erzählungen über sich selbst, konnten sowohl in der sequenziellen Analyse als auch in der kontextbezogenen Bildinterpretation herausgearbeitet werden. Schon in den protokollierten sozialen Handlungen, aber noch prägnanter in den fotografischen Inszenierungen wird eine schlüssige, konsistente und intersubjektiv vermittelbare Vorstellung von sich selbst und den eigenen Möglichkeiten erkennbar.

### ***7.9.3.3 Rekonstruierte Formen der Selbstermächtigung***

Die handlungsanleitende Strukturlogik der Selbstermächtigung kann, aufgrund der ihr immanenten Wünsche und Bedürfnisse nach mehr Autonomie und Handlungswirksamkeit, direkt mit dem Streben nach Selbstermächtigung in Verbindung gebracht werden. Als ein Streben nach Selbstbestimmung und nach Zugewinn an Möglichkeiten kultureller Teilhabe lassen sich – anhand der Auswertungen – selbstermächtigtes und selbstermächtigendes Handeln auf einer symbolischen Ebene, in der direkten Interaktion und in der gestalterischen Praxis verorten.

#### *Selbstermächtigung als symbolische Handlung*

Auf symbolischer Ebene ist die nominelle Zuschreibung von Bedeutung, wie sie in der Pseudonymwahl erfolgte, ein Akt der Selbstermächtigung, der (in spielerischer Form) auf die machtungleiche Beziehungskonstellation antwortet. Die Jugendlichen nutzen die Gegebenheiten einer noch größtenteils von Unsicherheiten geprägten Situation, um sich mit ihren Ansprüchen an Wirksamkeit und sozialem Prestige zur Sprache zu bringen. Dabei orientiert sich einer der Jugendlichen deutlich an der Sozialfigur des Gangsta-Rappers und dessen Strategie für ein gesellschaftliches Empowerment, während ein anderer Teilnehmer eine Sonderstellung beansprucht, die mit konventionellen sozialen Ordnungen konform geht (vgl. Kap. 7.2.2; Kap. 7.3.3). Beiden gemeinsam ist das Bedürfnis nach mehr Selbstbestimmung

und Handlungsfreiräumen, das sie durch ihre symbolische Selbstüberhöhung zum Ausdruck bringen.

Was zu Beginn zunächst im Medium der Sprache auftaucht, entwickelt sich in den gestalterischen Arbeiten zu komplexeren Ausdrucksformen: Die fotografischen Selbstinszenierungen sind als in sich schlüssige, bildnerische Erzählungen über Strategien der Selbstermächtigung und der Selbstwirksamkeit zu verstehen, in denen die Jugendlichen in diesem rekonstruierten, selbst idealisierenden Handlungsmuster die Vorstellung über ihre eigene Bedeutsamkeit auf eigensinnige Art formulieren. Dabei nutzen sie die ihnen zur Verfügung stehenden symbolischen Ressourcen sowie ihre kognitiven, emotionalen und physischen Fähigkeiten, um einen eigenständigen symbolischen Ausdruck ihres Selbstverständnisses zu entwickeln.

#### *Interaktion und Selbstermächtigung*

Die Strukturlogik der Selbsttheroisierung kann auch in weiteren protokollierten Handlungen rekonstruiert werden, die sich ebenfalls als Versuche der Selbstermächtigung fassen lassen. Das Streben nach Selbstbestimmung zeigt sich in der direkten Interaktion mit der Lehrkraft, wobei sich beide Jugendliche unterschiedlicher Strategien bedienen, um auf die Handlungssituationen einzuwirken: Ein junger Mann versucht über wiederholte Störmanöver einzugreifen und verfolgt eher eine deregulierende Absicht (vgl. Kap. 7.3.1). Dagegen zielt ein anderer mehr auf die Kontrolle der Situation ab, was letztlich in eine zeitweilige Inversion der sozialen Ordnung mündet (vgl. Kap. 7.3.2). Während der Erstgenannte zwar Aufmerksamkeit erlangen konnte, bleiben seine Versuche gegenüber der Lehrkraft eher von mäßigem Erfolg. Jedoch ist sein Einfluss auf die Gruppenprozesse sowohl aus den Protokollen zu rekonstruieren (vgl. Kap. 7.3.1), als auch in den Bemerkungen der Jugendlichen ersichtlich, die deutlich Bezug auf den störenden Charakter seiner Handlungen nehmen (vgl. Kap. 7.7.2).

Selbstermächtigung scheint hier zunächst lediglich dazu zu dienen, eine dominante Position innerhalb der sozialen Gruppe einnehmen zu können. Allerdings zeigen die weiteren Auswertungen der Protokolle sowie die Betrachtung der Gruppenarbeiten, dass es sehr wohl auch um die Einflussnahme auf die gestalterischen Arbeiten geht und damit auch um das Hervorbringen eines sinnhaften, bedeutungsvollen bildnerischen Ausdrucks.

Während einerseits zusätzliche Handlungsspielräume durch die beschriebene, eher erratisch eingesetzte Strategie geschaffen werden, wird andererseits mit einer sukzessiv angebahnten Umkehr der Hierarchie ein Höchstmaß an Selbstbestimmung erreicht, was eine Vorbedingung für die Umsetzung vorab entwickelter Bildideen darstellt (vgl. Kap. 7.3.2). Selbstermächtigung

findet in diesem Fall eindeutig nicht um ihrer selbst willen statt, sondern ist intentional auf ein Ziel – in diesem Fall auf die Produktion bedeutsamer Bildaussagen – gerichtet. Besonders die letztgenannte Handlungsstrategie verdeutlicht, dass Selbstermächtigung als Erlangen von Selbstbestimmung und Handlungsmacht zunächst und vor allem auf ein erfolgreiches Interagieren *mit* und auf Möglichkeiten des Einwirkens *auf* die Umwelt abzielt und so Veränderungen bewirken soll.

*Selbstermächtigung als Zugewinn an kultureller Teilhabe durch eine gestalterische Praxis*

Das Streben nach Selbstermächtigung gründet auf der „Erwartung, daß man die Welt beeinflussen kann, um sie zu ändern“ (Willis 1991, S. 25). Ausgehend vom Begriff der Partizipation werden Zugewinne an kultureller Teilhabe, die sich über die Nutzung des Projektangebots ergeben können, als Zugewinn an Möglichkeiten zur Selbstermächtigung begriffen. Kulturelle Teilhabe bedeutet dabei weniger Rezeption oder Konsumtion kultureller Güter als vielmehr die aktive Umgestaltung oder Produktion von Dingen mit subjektiver, kultureller oder sozialer Relevanz. Damit ist diese aufs engste mit Erfahrungen von Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung verbunden, wie Paul Willis ausführte: „Um die kulturelle Welt, unser Verhältnis zu ihr und letztlich uns selbst zu erkennen, ist es notwendig, sich nicht bloß in ihr zu befinden, sondern diese kulturelle Welt, wie geringfügig auch immer, zu verändern. Produziert wird damit, in spezifischer Beziehung zu den Gruppen oder Individuen und ihren Lebensbedingungen, die Art und Weise, in der die überkommene natürliche und soziale Welt *für sie* vermenschlicht und in der sie [die natürliche und soziale Welt, F.V.], in welchem Maß auch immer, durch sie [die Gruppen oder Individuen, F.V.] kontrollierbar wird (und sei es letztlich nur symbolisch).“ (Willis 1991, S. 39 [Kursivsetzung im Original])

Die technischen und gestalterischen Kompetenzen, welche die Jugendlichen angewandt und auch gezielt erweitert haben, sind eine Grundvoraussetzung, um ihre kulturelle Welt – zumindest zu einem kleinen Teil – zu verändern, in ihr Spuren zu hinterlassen und sie sich so symbolisch anzueignen. In den Interviews wird deutlich, dass die Fähigkeit zur Selbstermächtigung sich nicht erst in gestalterischen Prozessen entwickelt, sondern selbstermächtigendes Verhalten von Anfang an Teil eines gelungenen Prozesses sein muss, um die Produktion von „Bedeutungen, die innerlich mit dem Gefühl der Energie, der Erregung und der psychischen Bewegung verknüpft sind“ (ebd., S. 24), zu ermöglichen. Die von den Jugendlichen wiederholt vorgetragene Wichtigkeit sowohl der eigenen Motivwahl als auch die der eigenständig erprobten Umsetzung von Bildideen (vgl. Kap. 7.7.2) belegt, dass es ein

vordringliches Bestreben ist, kulturell Bedeutsames nicht nur rezeptiv aufzunehmen, sondern es auch selbstbestimmt produzieren zu wollen.

Dieser Wille zur selbstermächtigten und selbstermächtigenden kulturellen Praxis bewirkt, dass angeeignete kulturelle Codes nicht schlicht reproduziert werden. Vielmehr werden sie von den Jugendlichen gesampelt, umformuliert, zu individuellen Montagen zusammengestellt und in Bezug auf die eigene Person, deren Realität und soziokulturelle Bedingtheit variiert. Allein dieser Prozess kann schon als Form der selbstermächtigenden Teilhabe gesehen werden. Werden die bildnerischen Arbeiten darüber hinaus, so wie es beispielsweise Jugendliche des Projekts zum Teil beabsichtigten, in den kulturellen Verwertungszusammenhang der sozialen Medien wieder eingespeist oder auf andere Art sichtbar gemacht und sozial geteilt, schreiben sich die Jugendlichen aktiv in die sie umgebende kulturelle und soziale Welt ein und verändern diese – wie geringfügig auch immer.

#### **7.9.4 Übergeordnete Forschungsfragen**

Zu Beginn wurden neben den bereits genannten Forschungsfragen auch diese Studie begleitende, übergeordnete Forschungsfragen formuliert (vgl. Kap. 3.1). Sie beziehen sich zum einen auf die Untersuchungsmethoden und zum anderen auf den der Studie zugrunde liegenden Begriff der Kompetenz und lauten:

- Erweist sich der Kompetenzbegriff als tragfähig zur Beschreibung und für das Verständnis einer kunstpädagogischen Projektarbeit im außerschulischen Bereich?
- Sind die in dieser Studie angewandten empirischen Methoden dazu geeignet, Kompetenzen, ihre Anwendung und Erweiterung zu rekonstruieren?

##### **7.9.4.1 Tragfähigkeit des Kompetenzbegriffs**

In dieser Studie wurde untersucht, wie das Projektangebot von den Jugendlichen für ihre eigenen subjektiv sinnhaften Zwecke genutzt wurde, um so zu Aussagen hinsichtlich der Anwendung von Kompetenzen und deren Erweiterung zu gelangen. Dabei war maßgeblich, dass Kompetenz nicht als rein fachliches und methodisches Bewältigungskönnen aufgefasst wurde, sondern als eine sinnbezogene Handlungsvoraussetzung (vgl. Kap. 4.2.2). Erst mit einem subjektbezogenen Kompetenzverständnis ist das handlungsanleitende Potenzial rekonstruktiv zu ermitteln und lässt sich die Frage beantworten, wie es in einer spezifischen Anforderungssituation zu genau diesem beobachteten Handeln kommt.



Im Verlauf der Auswertung des Datenmaterials konnten entlang der Strukturlogik der Selbsttheroisierung das Handlungsmotiv und das Handlungsziel der Jugendlichen sowie die kontextuellen Bedingungen für eine Anwendung, Schulung und Erweiterung von Fähigkeiten und Wissen als Bestandteile von Kompetenz rekonstruiert werden. Damit hat der Begriff der Kompetenz – im Sinne einer subjektgebundenen und kontextbezogenen Befähigung zum erfolgreichen Interagieren mit der Umwelt – im Rahmen dieser Studie ein Verständnis der gestalterischen Prozesse und einer Beschreibung der sie maßgeblich beeinflussenden Faktoren ermöglicht und sich als tragfähiges theoretisches Konstrukt für qualitativ-empirische Untersuchungen erwiesen.

#### ***7.9.4.2 Rekonstruktion von Kompetenzen durch die angewandten qualitativen Methoden***

Die unstrukturiert durchgeführte teilnehmende Beobachtung erwies sich im Rahmen der Studie als ein dem Untersuchungsgegenstand angemessenes Erhebungsverfahren, das gut in die Handlungssituation zu integrieren war. Diese offene Methode war besonders geeignet, Material für eine spätere interpretative Auslegung zu generieren, wobei die entwickelte Fallstrukturhypothese maßgeblich auf der Auswertung der Protokolltexte der teilnehmenden Beobachtungen fußt. Durch die Betrachtung der Interviews wurden herausgearbeitete Erkenntnisse ergänzt und teilweise vertieft, was auch diese Erhebungen zu einer wichtigen Datenquelle macht. Beide Verfahren – die teilnehmende Beobachtung und das Gruppeninterview – waren gegenstandsadäquat und geeignet, um die Materialbasis für die anschließenden interpretativen Verfahren zu schaffen. Retrospektiv wurden aber auch Schwächen in der Durchführung beider Erhebungsverfahren deutlich. Im Hinblick auf die Rekonstruktion bestimmter Teilbereiche, wie beispielsweise der sozialen Kompetenz, hätte der Fokus der teilnehmenden Beobachtung stärker auf die Interaktionen der Jugendlichen untereinander gerichtet werden müssen. Da Beobachtungen zum Kooperationsverhalten in den Protokollen seltener verzeichnet sind, ist die Datenbasis an dieser Stelle weniger ergiebig. Die Interviews wurden bewusst wenig vorstrukturiert, um eine möglichst große Ergebnisoffenheit zu erzielen. Im Nachgang muss eingeräumt werden, dass durch eine stärkere Leitung des Interviewgesprächs die Selbstauskünfte höchstwahrscheinlich themenzentrierter und aussagekräftiger ausgefallen wären.

Das kompetenzbestimmende Handlungsmotiv, welches entscheidend für die spezifische Anwendung und die weitere Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie von relevantem Wissen ist, konnte mit der sequenziellen Analyse rekonstruiert und in einer verallgemeinerten Fallstruktur gefasst werden. Ergänzt wurde diese Fallbestimmung durch die

Ergebnisse der kontextbezogenen Bildinterpretation, wobei sich textauslegende und bildanalytische Methoden gut vereinbaren ließen, insofern beide auf im Material angelegte latente Strukturebenen abzielen. Mit der an den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse orientierten Interviewbetrachtung wurden Nutzen und Nutzung des Projektangebots aus der Sicht der Jugendlichen erkennbar und reicherten die Analyseergebnisse mit deren subjektiven Einschätzungen zusätzlich an. Die angewandten qualitativ-empirischen Auswertungsmethoden haben sich nicht zuletzt auch aufgrund ihrer Offenheit und Flexibilität als geeignet erwiesen, um Kompetenzen nicht nur in wichtigen Bestandteilen – wie handlungsanleitendes Motiv und kontextuelle Bedingungen – zu rekonstruieren, sondern auch in ihren Ausprägungen als Sach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz darzustellen. Dabei wurden sowohl deren Anwendung als auch subjektiv sinnhafte Erweiterungen der jeweiligen Kompetenzbereiche ermittelt.

## 8 FAZIT UND AUSBLICK

„Das Leben der meisten Jugendlichen hat mit den Künsten nichts zu tun, ist aber tatsächlich voll von Ausdrucksweisen, Zeichen und Symbolen, durch die Individuen und Gruppen auf kreative Weise ihre Präsenz, ihre Identität und ihre Bedeutung herzustellen versuchen. Die Jugendlichen sind ständig darum bemüht, etwas von ihrer tatsächlichen oder möglichen *kulturellen Bedeutung* zum Ausdruck zu bringen. Das ist die Sphäre der lebendigen Gemeinkultur.“ (Willis 1991, S. 11 [Kursivsetzung im Original])

„So betrachtet ist Kultur nicht das, was Menschen sind, was Menschen haben oder gar, was Menschen wert sind, sondern das, was Menschen tun.“ (Gaztambide-Fernández 2014, S. 70)

### *Thema der Forschungsarbeit*

Der Begriff der Kompetenz ist allgegenwärtig und nimmt besonders im Bildungssystem eine Schlüsselposition ein. In der kunstpädagogischen Praxis wird unter Kompetenz – unter der Bezeichnung Visual Literacy – meist die Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit Bildern verstanden. Diese Auffassung und die davon abgeleiteten didaktischen Implikationen haben jedoch innerhalb des Fachdiskurses eine höchst unterschiedliche Bewertung erfahren. Die teilweise hitzig geführten Diskussionen werden maßgeblich von der Kontroverse zwischen einer bild- und einer kunstorientierten Fachposition bestimmt (Kap. 4.2.5). Die vorliegende Forschungsarbeit unternimmt den Versuch, eine andere fachliche Perspektive für das Verständnis von Kompetenz durch die Untersuchung des Nutzungsverhaltens von Jugendlichen im Rahmen einer außerschulischen gestalterischen Projektarbeit zu entwickeln. Mit dieser Perspektive werden die Beweggründe der Jugendlichen in den Blick genommen und dabei sowohl die konkreten Handlungskontexte als auch die sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen stärker einbezogen.

Kompetenz wird im Rahmen dieser Untersuchung als kein rein sachliches und methodisches Bewältigungskönnen aufgefasst, sondern als subjektbezogene Kategorie verstanden, welche ein Handlungspotenzial beschreibt, dem sinnhafte Strukturen zugrunde liegen. In diesem Sinn kann Kompetenz nur erfasst werden, wenn zunächst die Strukturlogik der Handlungen rekonstruierend betrachtet wird.

Richtungsweisend für die interpretative Einordnung der Aussagen, die auf Basis der Untersuchungsergebnisse getroffen wurden, sowie für die Erweiterung um eine andere Perspektive für eine Kompetenzbestimmung waren kulturtheoretische Überlegungen, wie sie Paul Willis im Rahmen der Cultural Studies– und bezogen auf kulturelle Äußerungen von

Jugendlichen – formulierte. In der vorliegenden Untersuchung kommt dabei dem von Willis geprägten Begriff der symbolischen Kreativität eine zentrale Bedeutung zu. Dazu konnten wichtige Anleihen bei Rubén A. Gaztambide-Fernández gemacht werden, der die Position von Willis für kunst- und kulturpädagogische Belange aufgreift und im Kontext postkolonialer, diskurskritischer Betrachtungsweisen reformuliert. Sowohl von Willis als auch von Gaztambide-Fernández werden die Begriffe Kunst und Kultur im Blick auf die darin verwobenen hegemonialen Diskurse betrachtet und in ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse hinterfragt.

Im Anschluss an die rekonstruierende Beschreibung von strukturlogischen Handlungsmotiven und der davon abgeleiteten Handlungsziele wurde eine genauere Bestimmung von kategorisierten Teilbereichen von Kompetenz, welche in den Handlungen sichtbar sind, vorgenommen. Unter Bezugnahme auf die sachlich-methodischen, sozialen und personalen Anteile kompetenten Handelns, wie sie der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth entwarf (Roth 1971), wurden vorab entsprechende leitende Forschungsfragen formuliert.

#### *Aufbau der Untersuchung und methodischer Ansatz*

Um das Vorverständnis darzulegen, welches zum einen die Wahl der Methoden begründet und zum anderen die interpretative Deutung sinnvoll theoriegeleitet gestaltet (vgl. Mayring 2002, S. 145), wurden im ersten Teil dieser Forschungsarbeit die Begriffe Handeln und Kompetenz mit Bezug auf sozialwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und kunstpädagogische Prägungen und Begriffsbestimmungen sowie ihre Relevanz für das Forschungsvorhaben erläutert (Kap. 4). Die Begriffe Handeln und Kompetenz stehen in einem engen wechselseitigen Bezug. Eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen des Handlungsbegriffs ist insofern bedeutsam, da diese wesentlich den jeweiligen Kompetenzbegriff bestimmen. Es lassen sich vereinfacht zweckrationale von sinnverstehenden Handlungsbegriffen unterscheiden, was in der Folge zu mehr funktionalen oder zu stärker subjektorientierten Kompetenzverständnissen führt (Kap. 4.2.2).

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich sinnrekonstruierend auf ihren Forschungsgegenstand, weshalb in Bezug auf den Handlungsbegriff vor allem sozial- und kulturwissenschaftliche Positionen zum Tragen kommen, die einem sinnverstehenden Ansatz zuzuordnen sind. Da kunstpädagogische Vorgehensweisen maßgeblich körperbezogene, leiblich-sinnlich geprägte Handlungsprozesse initiieren wollen, wurde den körperorientierten Handlungstheorien besondere Beachtung geschenkt, wobei zusätzlich bindungstheoretische Aspekte einbezogen wurden.

Für die qualitativ-empirische Studie wurden Daten im Rahmen eines bildnerischen Projekts in der institutionellen Jugendhilfe erhoben und ausgewertet. Die kooperierende Einrichtung ist ein etablierter Träger der Jugendsozialarbeit und bietet für psychisch kranke und entwicklungsverzögerte Jugendliche verschiedene Möglichkeiten des betreuten Wohnens sowie der werkpraktischen Erfahrung (Kap. 2.2). Um einen tragfähigen Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten, gingen der Projektrealisierung mehrere Hospitationstage sowie die Durchführung eines zweitägigen Workshops voraus, der von der Forscherin geleitet wurde und an dem sich Jugendliche der Einrichtung beteiligen konnten (Kap. 3.4). Zudem wurde im Rahmen eines Pretests sowohl die Methode der teilnehmenden Beobachtung als auch das Auswertungsverfahren der sequenziellen Analyse auf Durchführbarkeit und Angemessenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und in Bezug auf den Forschungsfokus überprüft (Kap. 6). Die zu Beginn formulierten Forschungsfragen gaben dem Forschungsprozess Orientierung und etablierten in pragmatischer Weise einen Forschungsfokus, ohne die für diese Untersuchung notwendige Offenheit zu beeinträchtigen oder gar Ergebnisse vorwegzunehmen (Kap. 3.1).

Um Kompetenz als eine subjektgebundene Kategorie zu beschreiben und zu erfassen, ist qualitativen Verfahren der Vorzug zu geben, da sie – im Vergleich mit quantitativen Verfahren – die Perspektive der Untersuchten stärker berücksichtigen und besser die Kontextualität subjektiver Phänomene beachten und einbeziehen können. Besonders der Forschungsansatz der Einzelfallanalyse oder Fallstudie, wie er in dieser Untersuchung vorliegt, ist dazu geeignet, latente Strukturen, welche eine Handlungspraxis sinnhaft begründen, methodisch kontrolliert zu rekonstruieren. Fallstudien sind oftmals multimethodisch konzipiert. Auch in dieser Studie ist die Vorgehensweise sowohl in der Erhebung als auch in der Auswertung als Daten- und Methodentriangulation angelegt.

Zur Erschließung des Untersuchungsfeldes und zur Generierung des Datenmaterials, auf dessen Grundlage eine Fallstrukturhypothese entwickelt wurde, kam die unstrukturierte, offene teilnehmende Beobachtung mit einem geringen Partizipationsgrad zur Anwendung. In Gruppeninterviews, die sowohl als offene Befragung als auch in einer teilstrukturierten Form durchgeführt wurden, konnten Eindrücke, Erfahrungen und subjektive Bewertungen der Jugendlichen erfasst werden. Als weitere Datenbasis dienten ausgewählte fotografische Arbeiten, die im Rahmen des untersuchten bildnerischen Projekts entstanden sind.

Die in dieser Studie angewandten interpretativen Auswertungsmethoden ermöglichten ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen des Untersuchungsgegenstandes und eignen sich

besonders für Einzelfallanalysen. Das Datenmaterial wurde in mehreren aufeinanderfolgenden Schritten ausgewertet, von denen der erste die sequenzielle Analyse der Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen war (Kap. 7.2; Kap. 7.3). Diese Auswertung rekonstruierte sukzessive die Strukturlogik der Handlungen, welche in einer Fallstrukturhypothese zusammengefasst werden konnte. Die Analyse des Bildmaterials mithilfe der kontextbezogenen Bildinterpretation diente der Überprüfung und der Anreicherung der getroffenen Aussagen zur rekonstruierten Fallstruktur (Kap. 7.4; Kap. 7.6), während die Interviews mit einem lose an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnten Verfahren vor allem zur Abrundung der Studie ausgewertet wurden (Kap. 7.7).

Die so rekonstruktiv ermittelte und multimethodisch überprüfte Fallstrukturhypothese (Kap. 7.5; Kap. 7.8) kann als allgemeingültig gelten, da sich anders als in quantitativen Ansätzen eine Generalisierung nicht auf die Häufigkeit der interpretativ erschlossenen Struktur bezieht. Ihr kommt allgemeine Bedeutung in dem Maße zu, in dem sie unter Einbezug einer Regelmäßigkeit des Handelns als typische Antwort auf praktische Problemstellungen gelten kann (vgl. Wernet 2006, S. 1, S. 86ff).

Vor dem Hintergrund der Aussagen der Fallstrukturhypothese konnten die Auswertungsergebnisse in einem letzten Schritt im Hinblick auf die Forschungsfragen betrachtet werden (Kap. 7.9). Auf diesem Weg war es möglich, Aussagen hinsichtlich der Anwendung, Schulung und Erweiterung in Teilbereichen von Kompetenz im Rahmen des untersuchten bildnerischen Projekts zu formulieren.

#### *Behandelte Fragestellungen*

Bezüglich einer latenten, handlungsanleitenden Struktur ließ sich mit der qualitativ-empirischen Untersuchung ermitteln, dass die sozialen und auch bildnerischen Handlungen der Jugendlichen einer Strukturlogik der Selbsttheroisierung folgen, wobei mit Regulation und Deregulation zwei Ausprägungen dieser Logik benannt werden konnten, die jeweils mit einer spezifischen Form des Körperbezugs in Verbindung gebracht werden. Die Repräsentation der eigenen soziokulturellen Bedeutung wurde als maßgebliches Handlungsmotiv rekonstruiert, welches sich im Handlungsziel, einem provisorisch entworfenen Identitätskonstrukt, zeigt. Sowohl in der sozialen Interaktion als auch in der bildnerischen Arbeit werden damit auf einer symbolisch-spielerischen Ebene Ansprüche auf mehr Autonomie erhoben und Forderungen nach einem höheren sozialen Status und größerer Selbstwirksamkeit zum Ausdruck gebracht. Entsprechend dieser Motivlage und der daraus erwachsenden strukturellen Handlungslogik bringen die Jugendlichen ihre symbolischen Ressourcen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten und

Fertigkeiten ein und zeigen sich bereit, diese zu schulen und zu erweitern. Als weiterer Faktor, der sich auf Handlungsbereitschaft und Motivation auswirkt, können die kontextuellen Rahmenbedingungen gelten, womit neben Aufgabenstellung und materiellem Angebot sowie räumlich-institutionellen Gegebenheiten auch bindungsspezifische Aspekte gemeint sind, die Autonomie- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen können.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde zum einen untersucht, wie und zu welchen subjektiv sinnhaften Zwecken die teilnehmenden Jugendlichen das Angebot des bildnerischen Projekts genutzt haben und zum anderen, welche Teilbereiche von Kompetenz dazu angewandt, geschult und gegebenenfalls ausgebaut wurden. Damit soll eine Grundlage für didaktische Überlegungen zu kunstpädagogischer Projektarbeit im außerschulischen Bereich geschaffen werden, die an den subjektiv sinnhaften Konstruktionsleistungen und den damit einhergehenden motivationalen und volitionalen Gegebenheiten ansetzen. Die leitenden Forschungsfragen wurden entlang der Dimensionierung des Kompetenzbegriffs nach Heinrich Roth (vgl. Kap 4.2.4) für die drei Teilbereiche der Sach- und Methodenkompetenz, der sozialen Kompetenz und der Selbstkompetenz ausformuliert.

Der Begriff der Sach- und Methodenkompetenz wurde in die Bereiche technische Fähigkeiten und Fertigkeiten, Bildwissen und Bildumgang sowie methodisches Vorgehen aufgeschlüsselt. Die Untersuchungsergebnisse führen zu der begründeten Annahme, dass die Jugendlichen entlang einer eigenen bildnerischen Fragestellung nicht nur motiviert sind, technisches Know-how sowie gestalterische Fähigkeiten und angeeignetes Bildwissen einzubringen, sondern diese auch aufgabenbezogen schulen und weiter ausbauen zu wollen. Der Wunsch nach Erwerb technischer Fertigkeiten und einem Zuwachs an Bildumgangsfähigkeit war für einige Jugendliche anfänglich sogar ausschlaggebend für deren Teilnahme. In Bezug auf ein methodisches Vorgehen konnte aufgezeigt werden, dass die Jugendlichen Problemlösungen bei der von ihnen bevorzugten offenen Aufgabenstellung durch experimentelle Vorgehensweisen finden. Für die Umsetzung einer durch diese Suchbewegungen konkretisierten Bildgestaltungsidee setzen sie vorhandene technische und gestalterische Mittel planvoll ein und sind bestrebt, sie zielorientiert zu erweitern.

Soziale Kompetenz wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit als Kooperationsbereitschaft definiert und schließt die Bereitschaft ein, alternative Handlungsmuster zu entwickeln, welche in der sozialen Interaktion auf Verständigung abzielen und Möglichkeitsräume auch für andere eröffnen. Die Auswertungsergebnisse zu den für die Fallstrukturhypothese maßgeblichen Einzelfällen legen nahe, dass sich die Strukturlogik der Selbsttheroisierung und eine damit

einhergehende, elitär anmutende Selbstrepräsentation mit einem auf Kooperation ausgerichteten Verhalten nicht verbinden lässt. Die Handlungen bleiben, selbst wenn sie andere mit einbeziehen, stark von den eigenen Interessen geleitet. Gleiches kann für die Entwicklung nonkonformer Verhaltensweisen ausgesagt werden, die sich zunächst spielerisch in der Interaktion mit der Lehrperson andeuten und die vor allem dem Erweitern des individuellen Spielraums und damit dem Durchsetzen der eigenen individuellen Anliegen dienen sollen. Jedoch lassen die Selbstauskünfte im Rahmen der Interviews auf kooperative Verhaltensweisen und auf ein alternatives Handeln schließen, welches neue Möglichkeitsräume tendenziell auch für andere eröffnet. Es kann deshalb angenommen werden, dass die Handlungspraxen einiger Jugendlicher nicht der empirisch ermittelten Fallstruktur entsprechen, sondern einem alternativen Handlungstypus. Dies entspricht dem Verständnis der Objektiven Hermeneutik, der zufolge der rekonstruierte Fall immer auch auf alternative Strukturlogiken verweist (vgl. Wernet 2006, S. 87) und einen Ausgangspunkt für anschließende Untersuchungen und weitere Fallrekonstruktionen bildet.

Selbstkompetenz – nach Roth die komplexeste Dimension von Kompetenz – wird für diese Untersuchung als Zusammenspiel der Fähigkeiten zur Selbstvermittlung und Selbstermächtigung begriffen. Dabei kann gelungene Selbstvermittlung als eine plausible und auf der Basis soziokulturell relevanter Codes entwickelte Erzählung über sich selbst angesehen werden, welche einen gegenwärtigen und auch zukünftigen Möglichkeitsraum entwirft. Sowohl die sequenzanalytischen Auswertungen als auch die bildinterpretierenden Analyseschritte ergaben, dass die Jugendlichen – teilweise spielerisch-improvisierend, teilweise mit großer ernsthafter Anstrengung – schlüssige, konsistente und intersubjektiv vermittelbare Vorstellungen von sich selbst und ihren derzeitigen sowie zukünftigen Handlungsspielräumen entwerfen.

Selbstermächtigung zeigt sich im selbstbestimmten Handeln sowohl auf einer symbolischen Ebene als auch in der direkten Interaktion sowie in Formen einer kulturellen Teilhabe. Auf symbolischer Ebene werden verbal aber auch bildnerisch Ansprüche nach mehr Handlungswirksamkeit und einem höheren sozialen Status erhoben, während die beobachtbaren sozialen Handlungen verdeutlichen, dass Selbstermächtigung im erfolgreichen Interagieren *mit* und im Einwirken *auf* die Umwelt besteht und dabei verändernd wirken soll. Für die Repräsentation ihrer Ansprüche an die eigene soziokulturelle Bedeutung greifen die Jugendlichen auf ihre symbolischen Wissensbestände zurück. Sie sampeln und reformulieren kulturelle Codes und stellen sie zu subjektiv sinnhaften und allgemein auslesbaren Montagen zusammen. Kulturelle Teilhabe als Aspekt von Selbstermächtigung wird schon in diesen



Aneignungsprozessen wirksam und ist umso deutlicher, wenn die Identitätsentwürfe in sozialen Medien kulturell verwertet werden, denn hier schreiben sie sich mit ihren Erzählungen über sich selbst nicht nur in einen für Subjektivierungsprozesse äußerst wichtigen soziokulturellen Kommunikationsraum ein, sondern verändern diesen durch ihren Beitrag. So prägen sie – wie geringfügig auch immer – ein Teil der sozialen und kulturellen Welt.

Begleitend zu der auf die Rekonstruktion angewandter Kompetenz ausgerichteten Forschungsperspektive sollte die Tragfähigkeit des Kompetenzbegriffs an sich sowie die angewandten Methoden auf ihre Eignung hinsichtlich der Rekonstruktion von Kompetenzen geprüft werden, wozu übergeordnete Forschungsfragen formuliert wurden (Kap. 3.1).

Kompetenz wurde im Rahmen dieser Forschungsarbeit als eine subjektgebundene Kategorie verstanden und konnte anhand der beobachteten Handlungen der Jugendlichen als Potenzial identifiziert werden, das auf der Basis einer latenten Strukturlogik Handlungen anleitet. Mit Bezug auf die theoretischen Ansätze von Gaztambide-Fernández, aber vor allem auf die Ausführungen von Paul Willis wird Kompetenz als Fähigkeit verstanden, symbolische Kreativität einzusetzen. In diesem Sinn kann der Kompetenzbegriff dazu beitragen, kunstpädagogische Projektarbeit aus einer Perspektive zu verstehen und zu beschreiben, die sich weniger auf einen Kunst- oder Bildbegriff bezieht, sondern sich mehr an den Teilnehmenden und deren handlungsgenerierenden Dispositionen orientiert. Kompetenz wird entlang der Handlungsmotive und den davon abgeleiteten Handlungszielen nicht nur angewandt, sondern auf dieser Grundlage – und nicht etwa aufgrund eines von außen herangetragenem Verständnis – erweitert oder auch neu erworben. Diese Sichtweise kann vor allem im außerschulischen Bereich eine Grundlage bilden, um subjektorientierte didaktische Konzepte zu entwickeln.

Die Rekonstruktion der latenten Strukturlogik erfolgte unter Anwendung weitgehend unstrukturierter Verfahrensweisen in der Erhebung und durch interpretative Methoden in der Auswertung. Mit der teilnehmenden Beobachtung und dem Gruppeninterview haben sich diese Erhebungsverfahren durch ihre Offenheit und ihre gute Integrierbarkeit in die Abläufe als dem Untersuchungsgegenstand angemessen erwiesen. Mit dem interpretativen Auswertungsverfahren der sequenziellen Analyse fokussiert die Untersuchung in besonderer Weise auf die subjektiven Handlungsmotive der Teilnehmenden, welche methodisch kontrolliert in einer Fallbestimmung als Handlungstypus generalisiert werden konnten. Damit wurde die empirisch ermittelte Grundlage eines subjektgebundenen Kompetenzverständnisses geschaffen, dem sich die Rekonstruktion von Handlungskompetenzen entsprechend der

Dreigliederung der Teilbereiche nach Roth anschließt, welche einen genaueren Blick auf die konkrete Anwendung von Kompetenz erlaubt. Im Verlauf der Studie stellten sich demnach auch die Auswertungsmethoden als dem Untersuchungsgegenstand und auch dem Untersuchungsziel als adäquat heraus.

*Deutungsmuster, Kompetenz, symbolische Kreativität – schematische Einordnung der zentralen Begriffe*

Für die interpretatorische Einordnung der Untersuchungsergebnisse war neben dem Begriff der Kompetenz vor allem der von Willis geprägte Begriff der symbolischen Kreativität – als Bezeichnung des inneren Movens kultureller Produktion unter den jeweils spezifischen soziokulturellen Bedingungen – von Bedeutung. Neben diesen beiden zentralen Begriffen spielt der Deutungsmusteransatz für diese Untersuchung eine entscheidende Rolle, insofern er grundlegend für die qualitativ-empirische Auswertungsmethode der Objektiven Hermeneutik ist (Kap. 3.5.2.1). Als Deutungsmuster wird das Ensemble an Dispositionen bezeichnet, die als verinnerlichte übersubjektive, regelförmige Sinnstrukturen wahrnehmungs-, urteils- und handlungsanleitend wirken. Mithilfe der sequenziellen Analyse, angelehnt an die Objektive Hermeneutik, wurden diese Sinnschemata in einer Strukturlogik erfasst.

Grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis der drei Begriffe Kompetenz, symbolische Kreativität und Deutungsmuster zueinander und in ihrem Bezug zum Begriff der Handlung können ergänzend zu den bisherigen Ausführungen anhand grafischer Darstellungen anschaulicher werden (siehe Abbildungen IV–VII). Die komplexen Wirkzusammenhänge zwischen Handlung und Faktoren oder Elementen, die als handlungsgenerierend und handlungsbestimmend gelten können, werden hier in einer vereinfachten Form schematisch abgebildet. So können die Bereiche kenntlich werden, die durch die jeweiligen Begriffe abgedeckt sind.

Es lassen sich zunächst drei verschiedene Ebenen unterscheiden, auf denen die einzelnen Faktoren oder Elemente angesiedelt werden: eine bewusste und beobachtbare Ebene, eine Ebene, die von den Individuen reflektiert werden kann, aber nicht zu beobachten ist, sowie die Ebene der unbewussten Strukturelemente. Sichtbar und damit zu beobachten ist einzig die Handlung an sich. Sie ist den Individuen i.d.R. bewusst und kann expliziert werden (siehe Abbildung IV)

Unterhalb der sichtbaren Ebene des praktischen Handelns befindet sich die Ebene, welche ebenfalls bewusst und explizierbar, jedoch nicht mehr zu beobachten ist. Hier sind Teile des angeeigneten Wissens, der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der reflektierbare

Teil der Motivation verortet, wobei Motivation als Wille und Bereitschaft verstanden wird (vgl. Kap. 4.2.2). Diese drei Elemente stehen in einem engen Verhältnis zur Handlung, indem sie durch die Anforderungen der jeweiligen Handlungssituation in Umfang und Ausformung aktiviert werden und gleichermaßen durch die Handlungspraxis verändert werden können.

Auf der dritten, der strukturellen Tiefen-Ebene befinden sich die handlungsbedingenden Elemente, welche den Individuen unbewusst sind: das implizite Wissen beispielweise, aber auch die inkorporierten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie jene Teile der Motivation, welche nicht mehr reflektiert werden können. Hinzu kommen emotionale Dispositionen, die zu einem ebenfalls nicht reflektierbaren Handlungsimpuls führen können. Unterschieden von den emotionalen Dispositionen werden habituell verankerte Ordnungsschemata. Sie bedingen als innere symbolische Struktur maßgeblich den subjektiven Sinn der Handlung und machen damit das eigentliche Handlungsmotiv aus, welches ebenso wie die emotionalen Dispositionen durch die Handlungssituation angesprochen wird. Sowohl Handlungsmotiv als auch Handlungsimpuls wirken zudem auf die Handlungsmotivation.

In diese Matrix können nun die drei Begriffe der Kompetenz, der symbolischen Kreativität und des Deutungsmusters mit ihrem jeweiligen Geltungsbereich eingefügt werden.

Der Begriff des Deutungsmusters deckt den Bereich des Handlungsmotivs ab und damit die mentalen Dispositionen, welche die Wahrnehmung vorstrukturieren und sowohl Urteilsvermögen als auch Handlungspraxis anleiten (siehe Abbildung V). Die in der Studie angewandte Interpretationsmethode der sequenziellen Analyse konnte die Repräsentation der eigenen soziokulturellen Bedeutung als grundlegendes Handlungsmotiv rekonstruieren, welches sich entlang der Strukturlogik der Selbsttheroisierung in der Handlungspraxis in zwei typischen Ausprägungen zeigt (vgl. Kap. 7.8).

Dieser sequenzanalytisch rekonstruierte Bereich ist Bestandteil eines größeren Komplexes, der auch die Elemente Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie emotionale Faktoren beinhaltet und mit dem Begriff der Kompetenz bezeichnet werden kann (siehe Abbildung VI). Das Handlungsmotiv wirkt dabei über die Aktivierung der Handlungsmotivation handlungsgenerierend. Die Elemente Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten werden auf der Basis dieses Motivs und in Bezug auf die subjektive Interpretation der Handlungssituation eingesetzt und konnten nicht zuletzt auch durch das bildinterpretative Verfahren und die Deutung der Interviews in die Studie eingebracht werden.

Wird der Begriff der symbolischen Kreativität in diese Matrix eingepasst, so lässt sich erkennen, dass er deckungsgleich mit dem Begriff der Kompetenz ist (siehe Abbildung VII). Auch die symbolische Kreativität umfasst die Elemente Motiv und Motivation sowie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass symbolische Kreativität als Triebfeder alltäglicher kultureller Produktion auch emotionale Faktoren beinhaltet. Kompetenz und symbolische Kreativität können begrifflich in derselben Wirkweise beschrieben und verstanden werden.

Die interpretativ rekonstruierend herausgearbeitete Schlussfolgerung, dass sich der Begriff symbolische Kreativität zur Klärung des Kompetenzbegriffs im Rahmen eines bildnerischen Projekts eignet, lässt sich mit diesen schematischen Darstellungen veranschaulichen. Die hier vorliegende Untersuchung möchte mit ihrer Ausrichtung bewusst nicht an das Kompetenzverständnis aktueller bild- oder kunstorientierter Ansätze in der Kunstpädagogik anknüpfen, wiewohl sie für die Fachdiskussion als unerlässlich erachtet werden müssen. Die Auffassung von Kompetenz als symbolische Kreativität plädiert dafür, zusätzliche Perspektiven in den Diskurs mit aufzunehmen und die Frage des Standortes einer zeitgenössischen Kunstpädagogik nicht auf die Wahl zwischen Positionen zu beschränken.<sup>46</sup>

*Reflexion der Untersuchung hinsichtlich der Erfüllung von Gütekriterien qualitativer Forschung*  
Philipp Mayring stellt sechs allgemeine und übergreifende Kriterien zur Feststellung der Güte einer qualitativ-empirischen Untersuchung auf, die für diese Reflexion herangezogen werden: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. Mayring 2002, S. 145ff).

Dem Kriterium der Verfahrensdokumentation wird entsprochen, indem die Forschungsfragen, der Forschungsplan, die Vorgehensweise in der Durchführung der qualitativ-empirischen Untersuchung und die methodologischen Grundlagen ausführlich dargestellt werden (Kap. 3). Das theoretische Vorverständnis wurde ebenso expliziert (Kap. 4) wie die Auswertung der erhobenen Daten (Kap. 6; Kap. 7). Das gesamte Datenmaterial ist im zweiten Band (Material) dokumentiert, sodass die rekonstruierenden Interpretationen nachzuvollziehen sind.

Die argumentative Interpretationsabsicherung ist zum einen durch die Erläuterung der theoretischen Grundlagen gegeben (Kap. 4), die sowohl den Deutungsrahmen der Auswertungen vorgaben als auch in direktem Bezug zu den Auswertungsmethoden stehen.

---

<sup>46</sup> So spricht sich auch der Kunstpädagoge Jan Grünwald dafür aus, „das Instrumentarium verschiedener Standpunkte nutzbar und gleichzeitig kritisierbar zu machen, um einen Raum offen zu halten, der das Jetzt-Zeitliche sowie das Althergebrachte hinterfragt und veränderbar hält“ (Grünwald 2020, S. 9).

Zum anderen erfolgten die interpretativen Auslegungen schrittweise und nachvollziehbar theoriegeleitet (Kap. 6; Kap. 7).

Sowohl die sequenzielle Analyse als auch die kontextbezogene Bildinterpretation wurde entsprechend den Verfahren regelgeleitet durchgeführt. Für die Entwicklung einer Fallstrukturhypothese wurde das Material in Einheiten unterteilt, die systematisch und methodisch kontrolliert analysiert wurden (Kap. 7.2–7.5). Die Auswertung der fotografischen Selbstinszenierungen erfolgte ebenfalls systematisch entlang der vorgegebenen Interpretationsschritte. Aufgrund der ausführlichen Erläuterung der Auswertungsmethoden (Kap. 3.5.2) ist deren Anwendung auf eine Konformität mit den Verfahrensregeln gut zu überprüfen.

Die Untersuchung ist als teilnehmende Feldforschung konzipiert, deren Forschungsziel darin besteht, durch die Analyse von Einzelfällen zu einer allgemeinen Aussage zu gelangen. Die damit einhergehende Nähe zum Untersuchungsgegenstand ist kennzeichnend für dieses Forschungsdesign und muss auf eine für das Forschungsvorhaben, aber auch für die Beforschten zuträgliche Weise gestaltet werden. Der wichtige Zugang zum Feld konnte über Hospitationen und die Durchführung eines zweitägigen Workshops hergestellt werden (Kap.3.4.1). Die Schwierigkeiten, die sich für die Forscherin in der Etablierung ihrer unterschiedlichen Rollen ergaben, werden an verschiedenen Stellen offengelegt und reflektiert (Kap. 3.2; Kap. 3.4.1). Zudem wurde in einem ersten Analyseschritt die Position der Protokollantin rekonstruktiv ermittelt, was ebenfalls für Transparenz hinsichtlich der Nähe zum Untersuchungsgegenstand sorgt (Kap. 6.2.1; Kap. 7.2.1).

Eine kommunikative Validierung zur Absicherung der Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse konnte bedauerlicherweise nicht erfolgen. Trotz anfänglicher Zusagen war eine Besprechung mit Mitarbeitenden der Einrichtung aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Eine Überprüfung der Forschungsergebnisse durch die am gestalterischen Projekt beteiligten Jugendlichen war aufgrund des zeitlichen Abstands nicht mehr zu organisieren.

Über das Heranziehen verschiedener Datenquellen, die durch verschiedene Erhebungsmethoden generiert wurden, sowie der Anwendung verschiedener Auswertungsverfahren ist eine Daten- und Methodentriangulation gegeben (Kap. 3.5). Das ermöglichte den Blick auf den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven.

### *Relevanz der Untersuchung und der Untersuchungsergebnisse*

Eine Relevanz dieser Studie für das Fach Kunstpädagogik ergibt sich zum einen über die Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen im Kontext einer Verortung im außerschulischen Bereich und zum anderen über die Entwicklung einer spezifischen Perspektive auf den Begriff der Kompetenz, die sich nicht über den Bezug auf einen Bild- oder Kunstbegriff bestimmt. Beide Aspekte werden im Folgenden näher ausgeführt.

Empirische Forschung hat in der Kunstpädagogik eine lange Tradition, in der die Analyse bildnerischer Produkte grundlegend für die Entwicklung des Fachs und dessen Legitimation vor allem in schulischen Bildungskontexten war. Von den Ursprüngen, die in der entwicklungspsychologisch geprägten Analyse kindlicher Zeichnungen lagen, hat sich der Forschungsfokus über den Einbezug auch anderer gestalterischer Ausdrucksformen bis hin zur Berücksichtigung von gestalterischen Abläufen, situativen Kontexten, verbalen und körpersprachlichen Ausdrücken sowie den einen Gestaltungsprozess begleitenden sozialen Interaktionen geweitet (Kap. 5.1). Auch wenn außerschulische Angebote als zu erforschende Bildungssituationen mittlerweile stärker Beachtung erfahren, so bleibt in der empirischen kunstpädagogischen Forschung vor allem das gestalterische Handeln Jugendlicher in außerschulischen Kontexten weiterhin unterrepräsentiert. Die vorliegende Studie setzt hier an und leistet einen Beitrag dazu, diese Forschungslücke zu schließen. In einem spezifischen Teil der Jugendhilfe angesiedelt, der jungen Menschen mit psychischen Erkrankungen und Entwicklungsverzögerungen Betreuung und stabilisierende Orientierung bietet, lag der Fokus der Untersuchung nicht darauf, eine effiziente Unterstützung der erzieherischen Hilfsmaßnahmen des kooperierenden Trägers zu bieten. Vielmehr wurde eine Handlungslogik rekonstruiert, die eine Typisierung dafür ergibt, wie jugendliche Teilnehmende die Projektsituation und das bildnerische Angebot in einer subjektiv sinnhaften Art und Weise für sich und ihre Belange nutzen. Ausgehend von der Annahme, dass die Jugendlichen, welche am untersuchten Projekt teilgenommen haben, sich in ihren Handlungsmotiven nicht grundsätzlich von anderen Jugendlichen unterscheiden, wird mit dieser Studie eine Grundlage geschaffen, auf der nachfolgend didaktische Überlegungen bezogen auf eine kunstpädagogische Projektarbeit mit Jugendlichen im außerschulischen Bereich formuliert werden können.

Die Relevanz dieser Untersuchung für das Fach Kunstpädagogik ergibt sich auch in Hinsicht auf den Begriff der Kompetenz, der im Bildungssystem eine zentrale Position einnimmt. Im kunstpädagogischen Fachdiskurs wird Kompetenz in Zusammenhang mit Visual Literacy als Bildkompetenz oder aber im Kontext kunstorientierter Kunstpädagogik als Fähigkeit zu

künstlerisch verstandenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen verhandelt (Kap. 4.2.5). Die hier vorliegende Studie unternimmt den Versuch, sich dem Kompetenzbegriff aus einer anderen Richtung zu nähern und diese Sichtweise für eine fachdidaktische Diskussion fruchtbar zu machen. Aus diesem Grund wurde die Untersuchung nicht im Sinne einer Wirkungsforschung mit einem Vorher-Nachher-Design und einem vorab kleinteilig definierten Kompetenzbegriff konzipiert. Vielmehr konnte erst auf der Basis des theoretischen Vorverständnisses und den empirischen Untersuchungsergebnissen ein subjektorientiertes Verständnis von Kompetenz formuliert werden. Hierbei waren die Ausführungen von Rubén A. Gaztambide-Fernández richtungsweisend, die mit dem Begriff der kulturellen Produktion einen zu bild- und kunstorientierten Positionen unterschiedenen Referenzrahmen setzen.

Kompetenz ist aus dieser Perspektive kein in standardisierte, messbare Teilkompetenzen zergliederbares Vermögen und „[a]nders als aktuelle Ansätze der Forschung zur Kulturellen Bildung geht der Ansatz kultureller Produktion nicht von der Höherwertigkeit von Praktiken, die als ‚die Künste‘ benannt werden, aus.“ (Gaztambide-Fernández 2017, S. 30) Alle kulturellen Praktiken, welche produktiv ausgerichtet sind und die Konstruktion von Bedeutung zum Ziel haben (ob sie als Kunst definiert oder in einem erweiterten Bildbegriff erfasst werden können oder aber in keiner der beiden Kategorien eingeordnet werden), sind als kulturelle Produktion und damit als Form symbolischer Arbeit zu verstehen, die sich bewusst der verfügbaren Ressourcen – seien sie materieller oder symbolischer Art – bedient. Symbolische Arbeit ist für Gaztambide-Fernández „ein horizontaler Bereich von Praktiken, an denen jeder überall teilnimmt“ (ebd., S. 31). Und auch für Paul Willis, auf den sich Gaztambide-Fernández maßgeblich bezieht, ist symbolische Arbeit „über das Leben in seiner Gesamtheit verbreitet“ (Willis 1991, S. 22).

Mit dem Bezug auf die Begriffe kulturelle Produktion und symbolische Arbeit ist die Annahme verbunden, dass kulturell bedeutsame gestalterische Praktiken nicht erst in kunstpädagogischen Settings vermittelt und angeeignet werden müssen, sondern vorhandene Kompetenzen, in dem Maße Anwendung finden, wie sie durch die Handlungssituation angesprochen und aktiviert wurden. Sie können entsprechend der motivationalen und volitionalen Lage erweitert und transformiert werden. Wie die Studie anhand von Einzelfällen und deren anschließender Generalisierung darlegt, geschieht dies in Verbindung mit dem handlungsgenerierenden Motiv einer Repräsentation der eigenen soziokulturellen Bedeutung, was in den dramatisch übersteigerten, provisorischen Entwürfen möglicher Selbstverständnisse anschaulich wird (Kap. 7.8).

Kunstpädagogische Positionen, welche die Kunst als legitimierende Bezugsdisziplin heranziehen, verstehen diese im Allgemeinen als vom Alltag abgesonderte Sphäre mit einer eigenen Wirkweise und eigenen Regeln. Eine auf Kunst bezogene Projektarbeit baut auf dieser Vorstellung eines distinkten, selbstreferentiellen Charakters auf und begründet ihre besondere Wirkung mit der besonderen Stellung innerhalb der Gesamtheit aller kulturellen Praktiken. Aus diskursanalytischer Sicht stellt sich dieser Ansatz als problematisch dar, denn ihr liegt die implizite Annahme zugrunde, dass es – obwohl der Kanon der als Kunstwerke bezeichneten kulturellen Artefakte und Äußerungen verhandelbar ist – einen historisch und kulturell unabhängigen wesenhaften Kern dessen gibt, was wir als Kunst bezeichnen und der zudem eine Höherwertigkeit künstlerischen Handelns gegenüber anderen kulturellen Praxen begründet. Verwoben mit Vorstellungen von angeborenem Talent und Exzellenz kommen die diskursiven Konstruktionsweisen einer solchen Auffassung – Gaztambide-Fernández nennt sie „substantialistisch“ (vgl. Gaztambide-Fernández 2014, S. 58) – nicht in den Blick und die dahinterliegenden Machtstrukturen können nicht reflektiert werden.

Ebenso wenig kann hinterfragt werden, in welchem Maß die sich anschließenden Wirkungsannahmen kunstpädagogischer Bildung mit hegemonialen, eurozentristischen Bildungsdiskursen und elitären Vorstellungen von angemessenen kulturellen Praktiken verbunden sind (vgl. ebd.; Chrusciel 2017, S. 49). Der Versuch, eine gestalterische Projektarbeit hauptsächlich an der Besonderheit von Kunst und deren besonderer Wirkung in Bildungsprozessen zu orientieren, kann in der Konsequenz dazu führen, dass sich kunstpädagogisches Handeln unreflektiert weiterhin in den Dienst der Reproduktion sozialer Ungleichheit stellt (Kap.4.1.4). Als schwierig erweisen sich auch bildorientierte Ansätze für eine gestalterische Projektarbeit, die ihren Ausgangspunkt in den motivationalen Lagen der Teilnehmenden, ihren soziokulturellen Kontexten und den daraus resultierenden Selbst- und Weltverständnissen hat, denn vorab definierte, standardisierte und auf Messbarkeit ausgerichtete Auffassungen von Bildungsgangskompetenzen schließen alle anderen Formen kultureller Produktion automatisch aus.

Mit Bezug auf den von Gaztambide-Fernández vertretenen Ansatz der kulturellen Produktion wird in dieser Studie eine Perspektive auf den Kompetenzbegriff umrissen, die an die von Willis im Rahmen der Cultural Studies entwickelten, kritisch-emanzipatorischen Sichtweise anknüpft und für ein heutiges, durch postkoloniale, diversitätssensible Diskurse geprägtes Verständnis von kunst- und kulturpädagogischen Handeln offen sein will.



### *Eine andere Sichtweise auf kunstpädagogische Praxis*

Eine kunst- und kulturpädagogische Position, die von der Gleichwertigkeit aller Formen kultureller Produktion ausgeht und sich auf symbolische Kreativität als maßgebliche Handlungskompetenz bezieht, kann jedoch nicht allein in Hinblick darauf formuliert werden, den vielfältigen Lebenssituationen, Beziehungsformen und Selbstverständnissen gerecht werden zu wollen.

Zudem birgt sowohl die Vermeidung eines Bezugs auf messbare Leistungskategorien als auch das Verständnis von Kunst als lediglich *einer* Form der kulturellen Produktion unter vielen das Risiko, dass der fachspezifische Begründungs- und Legitimationszusammenhang unterminiert wird. Symbolische Kreativität äußert sich zwar auch in kultureller Produktion auf dem Feld der Kunst, sie wirkt jedoch in gleicher Wertigkeit – und dabei viel lebensweltbezoglicher – in einem notwendigen, wenn nicht gar existenziellen Teil des Alltagshandelns. Wenn also davon auszugehen ist, dass Jugendliche tagtäglich in kreativer und überraschender Weise mit der symbolischen Ausgestaltung ihres Lebens und damit der Konstruktion von Identitätsentwürfen beschäftigt sind, dann bietet ein bildnerisches Projekt nur eine weitere Möglichkeit von vielen. Es wäre lediglich eine weitere Ressource, „die es zu entdecken, zu erforschen und zu erfahren gilt“ (Willis 1991, S. 25) und würde keine darüberhinaus gehenden, distinkten Merkmale aufweisen. In der Konsequenz wäre die Besonderheit einer gestalterischen Projektarbeit ähnlich schwer zu definieren wie die Frage, welche besondere Rolle sie für die Erprobung, Festigung sowie (Weiter-) Entwicklung von Kompetenzen spielen kann. Oder anders formuliert: Wenn sich also keine schlüssige Unterscheidung zu alltäglichen Formen kultureller Produktion über den Bezug auf spezifisch künstlerisch zu bezeichnenden Formen herstellen lässt und eine Anlehnung an bildorientierte Positionen nicht intendiert ist, wie ist dann die Besonderheit kunstpädagogisch angeleiteter Prozesse symbolisch-kultureller Produktion zu verstehen? Eine Antwort ließe sich finden, wenn in die Überlegungen einbezogen wird, dass die Anwendung symbolischer Kreativität zur kulturellen Produktion allein noch keine Bildungsprozesse hervorruft. Jugendliche können in der Ausgestaltung ihrer alltäglichen Selbstrepräsentation zwar in Bezug auf die Inszenierungstechnik des Zusammensetzens von Selbst- und Fremdbildern virtuos sein – auch in der Kombination von materiellen Ressourcen, visuellen Vorbildern und digitalen Vermittlungsweisen – sie sind sich jedoch nicht unbedingt darüber bewusst, dass sie für ihre Zwecke gezielt verschiedene Symbolordnungen mischen und subjektiv bedeutsame, hybride Formen entwickeln (vgl. Richard 2010, S. 324ff). Diese symbolische Arbeit als Ausdruck und Teil der wechselseitigen Beeinflussung von Individuum und Umwelt zielt bei einem Großteil der Jugendlichen auf eine unreflektierte Anpassung an oftmals medial transportierte Normvorstellungen ab (vgl. ebd.). Nur durch Momente der

bewussten Wahrnehmung eines vollständigen Involviertseins in ein Tun oder eine Situation ist eine Erfahrung möglich, die als eine besondere, eine ästhetische Erfahrung bezeichnet werden kann (vgl. Peez 2003b, S. 252; Mecheril 2015, S. 209). Momente der bewussten Wahrnehmung können unvermittelt eintreten und sich sowohl in alltäglichen Lebensvollzügen als auch in einer davon abgesonderten Situation wie beispielsweise im Kontext von Kunsterfahrung ereignen. Grundsätzlich sind sie mit einer erhöhten Aufmerksamkeit verbunden, wie sie durch Überraschung oder Erstaunen hervorgerufen werden, und führen zu einem intensiven Erleben (vgl. Peez 2003b, S. 253; Mecheril 2015, S. 209; Unterberg 2015, o.S.).<sup>47</sup>

Eine ästhetische Erfahrung ist gekennzeichnet durch eine Durchmischung von Vertrautem und Unvertrautem in der Selbst- und Weltwahrnehmung. Eine Grundlage für Bildungsprozesse können ästhetische Erfahrungen als Wahrnehmung des Involviertseins in Zusammenhänge sein, die sich einerseits in Anforderungen, Erwartungen und Aufforderungen zeigen, andererseits jedoch fluide, mehrdeutig und brüchig bleiben (vgl. Mecheril 2015, S. 212) und dadurch Unerwartetem oder Widerständigem Raum geben (vgl. Peez 2003b, S. 253). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie in einen Prozess der symbolisierenden Bezugnahme auf überindividuelle Themen eingebunden werden und dabei um die Frage kreisen: „Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben?“ (Mecheril 2015, S. 209ff). Kunstpädagogisches Handeln sollte Momente der Erfahrung und der bewussten Wahrnehmung von Unbestimmtheit und Brüchigkeit gezielt ermöglichen und darüber zu Bildungsprozessen anregen, die Fremdheit und Ambiguität einbeziehen und nicht nur auf Eindeutigkeiten abzielen.

Die Grundlage eines solchen Bildungsprozesses, die ästhetische Erfahrung, lässt sich dabei jedoch nicht mit absoluter Sicherheit didaktisch herbeiführen. Auch der Einbezug von kulturellen Praxen, die mit Kunst bezeichnet werden, in Rezeption oder Produktion gibt hierfür keine Garantie, denn wie Gaztambide-Fernández feststellt: „Selbst mit sorgfältigst geplanten künstlerischen Interventionen können keine Erfahrungen vorausgesagt, geplant oder als gut angenommen werden, nur weil an ihnen etwas beteiligt ist, das ‚die Künste‘ genannt wird.“

---

<sup>47</sup> Sowohl Georg Peez als auch Paul Mecheril beziehen sich in ihren Ausführungen wesentlich auf John Dewey und dessen Begriff der ästhetischen Erfahrung. Dewey spricht in diesem Zusammenhang von der „Wahrnehmung der Beziehung zwischen Tun und Erleben“ (Dewey 1998, S. 60), die sich in Verbindung mit Emotionen und gelenkt durch eine Absicht zu einer echten Erfahrung formiert (ebd., S. 64). Für Peez ist die „Faszination, die vom Wahrnehmungsakt [...] selbst ausgeht“ (Peez 2003b, S. 252), Kennzeichen einer ästhetischen Erfahrung und auch für Lisa Unterberg ist es „eine affektive Reaktion, die uns in ein Verhältnis zum Wahrgenommenen setzt“ (Unterberg 2015, o.S.), welche eine solche Erfahrung erst ermöglicht.

(Gaztambide-Fernández 2014, S. 78) Eine ästhetische Erfahrung, auch wenn sie sich überraschend und unvermittelt ereignet, ist dabei jedoch stets an sprachlich-kulturelle, symbolisierende Kontexte gebunden. Die Aufgabe einer kunstpädagogischen Praxis kann demnach darin bestehen, spezifische Angebote bereitzustellen, die nicht nur zu einer ästhetischen Erfahrung anregen, sondern diese durch die „Nutzung vielfältiger symbolischer und ästhetischer Formen“ (Mecheril 2015, S.212) in neue subjektiv bedeutungsvolle Selbst- und Weltverhältnisse transformieren.

Die Besonderheit kunstpädagogisch angeleiteter Prozesse begründet sich dabei – nicht zuletzt im Vergleich zu anderen Praxen kultureller Bildung – in der Spezifik der bildnerischen Verfahren, die zur Anwendung kommen. Die aktive sowohl sinnliche als auch kognitive Auseinandersetzung mit Material, Techniken und Bearbeitungsinstrumenten kann – eingebettet in Prozesse der Produktion symbolischer Formen subjektiver Bedeutsamkeit – in spezifischer Weise Faszination in der Wahrnehmung des eigenen Tuns ermöglichen und eine „vertraut-unvertraute Erfahrung der Selbst- und Weltfremdheit“ (ebd.) erzeugen. Nach Paul Mecheril gilt es, „[...] einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende und Lehrende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Ordnungen und die eigene Position innerhalb dieser Ordnung nicht nur kennenlernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen.“ (Mecheril 2015, S. 212) Dabei darf dieser Rahmen nicht nur die äußeren Bedingungen und die didaktische Konzeption betreffen. Wie die Untersuchungsergebnisse gezeigt haben, sollte auch das Beziehungsgefüge, dessen hierarchische Struktur und impliziten Ordnungsschemata durch die Lehrkräfte reflektiert und innerhalb eines pädagogischen Settings durchlässig gestaltet sein. Nur so entstehen Gelegenheiten, in denen „starre, kontextfreie, schattierungsarme, binäre und eindeutige Identitäts- und Differenzverhältnisse“ (ebd., S. 214) brüchig werden. Dies erlaubt Veränderungen, wie geringfügig auch immer diese ausfallen mögen.

Kunstpädagogische Projekte könnten als offene Plattformen begriffen werden, die es Jugendlichen ermöglichen, entsprechend ihrer Handlungsmotive zu agieren. Material und Werkzeug schaffen Anreize und offene Aufgabenstellungen geben Spielräume vor, sodass vorhandene Kompetenzen zur symbolischen Produktion nicht nur angewandt, sondern – angeregt durch Momente hoher Aufmerksamkeit – auch bewusst verändert und erweitert werden.<sup>48</sup> Wird darüber hinaus ermöglicht, die hierarchischen Ordnungen situativ zu

---

<sup>48</sup> Der Kunstpädagoge Ansgar Schnurr formuliert einen ähnlichen Gedanken, indem er im Hinblick auf als postmigrantisch begriffene, hybride und dynamische kulturelle Bezugssysteme feststellt, dass „[i]dentitätsrelevante Zugehörigkeiten und Grenzen [...] weiterhin eine Rolle [spielen] gerade für

unterlaufen, dann – das legen die Ergebnisse der Studie zumindest nahe – können solche Plattformen zu einem Ausgangspunkt lebendiger und subjektbezogener Bildungsprozesse werden.

Forschung in der Kunstpädagogik, die Aspekte der Reproduktion oder der Überwindung von Ordnungsschemata, welche soziale Ungleichheit (re-)produzieren, verstärkt in den Blick nimmt, sollte das Konzept der kulturellen Produktion und damit auch die realen Praxen symbolischer Kreativität in ihrer ganzen Bandbreite und Komplexität einbeziehen. Gerade im außerschulischen Bereich kann hierfür von einer größeren Offenheit und höheren Bereitschaft ausgegangen werden, denn trotz des Legitimationsdrucks, der auch im außerschulischen Bereich die Wirkungsdiskurse bestimmt, ist außerschulische Kunstpädagogik weit weniger an den Fachdiskurs zum Kompetenzbegriff gebunden als eine schulische Kunstpädagogik. Sie kann so kritisch-reflexive Impulse aus dem interdisziplinär aufgestellten Feld der kulturellen Bildung – wie den Ansatz von Gaztambide-Fernández – leichter in Bezug auf ihre eigenen Belange setzen und in pädagogische Konzepte einfließen lassen.

Aber auch für eine schulisch orientierte Forschung in der Kunstpädagogik ergeben sich Anchlüsse und ließe sich weiterer Forschungsbedarf ableiten. So wäre zu untersuchen, ob die Begrifflichkeiten sowie empirisch ermittelten Relevanzen auch für den schulischen Bereich zutreffen und ob die in dieser Untersuchung aufgezeigten Perspektiven das Potenzial besitzen, eine schulische Kunstdidaktik zu verändern. Der Fokus könnte dabei auf unterschiedlichen kunstdidaktischen Ansätzen liegen, wie etwa der Werkstattorientierung, der Projektorientierung oder dem Einbezug außerschulischer Lern- und Erfahrungsorte. Eine solche Fragestellung erhielte zusätzliche Bedeutung angesichts der Öffnung von Schulen im Nachmittagsbereich, der damit einhergehenden Annäherung schulischer und außerschulischer Lernangebote beispielsweise durch Kooperationen mit außerschulischen Institutionen kultureller Bildung und deren Angeboten.

Ferner ist denkbar, dass sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie Hypothesen formulieren lassen, die in breiter angelegten Untersuchungen überprüft bzw. differenziert und variiert werden. So könnte die Nutzung kunstpädagogischer Angebote für bestimmte Personengruppen im Hinblick auf deren soziodemografische Merkmale untersucht werden.

---

Jugendliche.“ (Schnurr 2015, S. 304) Die Aufgabe von Kunstpädagogik besteht auch für ihn darin, „achtsam [zu] werden für die Aushandlungsprozesse, Grenzverschiebungen und Erzeugungen neuer Selbst- und Weltbilder im gegenwärtigen Bilderhandeln Jugendlicher. Es gilt nun, die lebensweltliche Lust des Bastelns von eigenen Zugehörigkeiten aufzugreifen, Räume dafür zu schaffen und Bildungsprozesse zu begleiten.“ (ebd.)

Darüber hinaus können Konzeption und tatsächliche Nutzung kunstpädagogischer Angebote in Bezug auf Reproduktion und Verfestigung oder Durchlässigkeit und Transgression von kategorialen Zugehörigkeitsordnungen – wie beispielsweise Geschlechtsidentität, Klasse, ethnische Herkunft oder sexuelle Orientierung – von wissenschaftlichem Interesse sein.

Qualitative, sinnrekonstruierende Verfahren sind aufgrund ihres auf Verstehen angelegten Ansatzes und der daraus resultierenden Ergebnisoffenheit für diese Fragestellungen besonders geeignet und die in den Kapiteln 3.4 und 3.5 erläuterten Erhebungs- und Auswertungsverfahren haben sich für diese Untersuchung bewährt. Denkbar sind in forschungsmethodischer und -methodologischer Hinsicht alternative qualitativ-empirische Erhebungsverfahren, die ebenfalls dem Feld und dem Forschungsschwerpunkt angemessen wären. Zu erwägen wäre hier das Laute Denken (vgl. Peez 2006, S. 30f) oder die Aufzeichnung von Gestaltungsprozessen mittels Video oder die Gruppendiskussion, um nur einige Optionen zu nennen, freilich stets kombiniert mit einer hierzu passenden und angemessenen Auswertungsmethode.

Pädagogische Konzepte, die sich an die hier dargelegte Perspektive anschließen, werden nicht als Mittel zur Verbesserung gesellschaftlich erwünschter Fähigkeiten und Fertigkeiten entworfen. Kompetenz wird nicht als ein zu vermittelndes Vermögen zur Anwendung von als höherwertig angesehener kultureller Praktiken verstanden, sondern als die schon vorhandene Fähigkeit zur Anwendung symbolischer Kreativität in Praktiken kultureller Produktion. Entsprechende didaktische Überlegungen gehen von diesen gelebten Praxen der Alltagskultur aus und knüpfen an den subjektiv bedeutsamen Handlungsmotiven an. Sie sind prozessorientiert und ergebnisoffen ausgerichtet und zielen darauf ab, Möglichkeitsräume zur Durchkreuzung gewohnter Hierarchien, Strukturen und Ordnungsschemata zu eröffnen. Das bedeutet nicht notwendigerweise eine Abkehr von Konzepten der Visual Literacy oder eines Kunstbezugs, jedoch verschiebt die hier skizzierte didaktische Perspektive die Schwerpunkte. Wenn symbolische Arbeit „im Zentrum von Bildungsprojekten“ (Gaztambide-Fernández 2017, S. 31) steht – und damit die Fähigkeit, symbolische Kreativität anzuwenden und zu erweitern –, dann besteht die Möglichkeit, Kunstpädagogik nicht nur als Projekt der Akkulturation und der Anpassung an sozioökonomische Leistungserwartungen zu verstehen, sondern als Chance, hegemoniale symbolische Ordnungen zu verändern.

## 9 LITERATURVERZEICHNIS

- Aden, Maïke; Peters, Marie (2011): „Standart“ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik. Kunstpädagogische Positionen Heft 22. Hamburg. Online verfügbar unter: <https://kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-22/>, zuletzt geprüft 07.02.2022.
- Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2014): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin.
- Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld.
- Arnold, Magda B. (1960): Emotion and personality. New York.
- Astheimer, Jörg (2016): Qualitative Bildanalyse. Methodische Verfahrensweisen und Techniken zur Analyse von Fotografien. Baden-Baden.
- Baader, Hannah (2003): Iconic Turn. In: Pfisterer, Ulrich (Hrsg.) (2003): Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe. Stuttgart. S. 143–146.
- Bachmann, Cordula (2008): Kleidung und Geschlecht. Ethnografische Erkundungen einer Alltagspraxis. Bielefeld.
- Bamford, Anne (2006): The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster, New York, München, Berlin.
- Bamford, Anne; Lorentz, Bernhard; Liebau, Eckart (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster, New York, München, Berlin.
- Bart, Bertram; Flaig, Berthold Bodo; Schäuble, Norbert; Tautscher, Manfred (Hrsg.) (2018): Praxis der Sinusmilieus. Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells. Wiesbaden.
- BDK Fachverband für Kunstpädagogik (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss In: BDK-Mitteilungen 3/2008. S. 2–4. Online verfügbar unter: <https://www.bdk-online.info/blog/data/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf>, zuletzt geprüft 11.02.2022.

- Beck, Christian (2003): Fotos wie Texte lesen: Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Wiesbaden. S. 55–71.
- Becker, Helle (2012): Evaluation in der Praxis der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München. S. 952–954.
- Billmeyer, Franz (2018): Dem einen sein Uhl ist dem anderen sein Nachtigall. Bemerkungen zur Diskussion über Kompetenzen in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen 2/2018. S. 12–14.
- Bohn, Cornelia; Hahn, Alois: Pierre Bourdieu (1930–2002). In: Kaesler, Dirk (Hrsg.) (2003): Klassiker der Soziologie. Band 2: Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München. S. 252–271.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2011): Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Schriften zur Kultursoziologie. Konstanz.
- Braun, Christina von (2001): Versuch über den Schwindel. Religion, Schrift, Bild, Geschlecht. München.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München.
- Brisch, Karl-Heinz (2014): Die Bedeutung von Bindung in Sozialer Arbeit, Pädagogik und Beratung. In: Trost, Alexander (Hrsg.) (2014): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Forschungsergebnisse, Anwendungsbereiche. Dortmund. S. 15–42.
- Bröckling, Ulrich (2004): Empowerment. In: Bröckling, Ulrich (Hrsg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 55–62.

- Bröckling, Ulrich (2004): Kreativität. In: Bröckling, Ulrich (Hrsg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 139–144.
- Brohl, Christiane (2003): Displacement als kunstpädagogische Strategie. Vorschlag einer heterotopie- und kontextbezogenen ästhetischen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens. Norderstedt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 15/6014. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft 04.02.2022.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 18/11050. Online verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/15-kinder-und-jugendbericht-730880>, zuletzt geprüft 04.02.2022.
- Buschkühle, Carl-Peter (2007): Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen.
- Carstensen, Claus H.; Lankes, Eva-Maria; Steffensky, Mirjam (2011): Ein Modell zur Erfassung naturwissenschaftlicher Kompetenz im Kindergarten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 14/2011, Ausgabe 4. S. 651–669.
- Chomsky, Noam (2015): Aspects of the theory of syntax (1965). Mit neuem Vorwort des Autors (2015). Cambridge, Mass.
- Crusciel (2017): Messen, Ordnen, Bewerten. Eine diskursanalytische Betrachtung von Wirkungsanliegen Kultureller Bildung. In: Konietzko, Sebastian; Kuschel, Sarah; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabella (Hrsg.) (2017): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung. München. S. 41–55.



- Daemmrich, Horst S.; Daemmrich, Ingrid (1987): Themen und Motive in der Literatur. Ein Handbuch. Tübingen.
- Dewey, John (<sup>3</sup>1998): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main.
- Dietrich, Marc (2018): Rap als Forschungsgegenstand. In: bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Rap. Ausgabe 9/2018. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/265098/rap-als-forschungsgegenstand>, zuletzt geprüft 07.02.2022.
- Dietrich, Marc; Seeliger, Martin (2013): Gangsta-Rap als ambivalente Subjektkultur. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 37/2013. S. 113–135. Online verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/56589>, zuletzt geprüft 11.02.2022.
- Donandt, Rainer (2011): Erwin Panofsky – Ikonologe und Anwalt der Vernunft. In: Nicolaysen, Rainer (Hrsg.) (2011): Das Hauptgebäude der Universität Hamburg als Gedächtnisort. Mit sieben Porträts in der NS-Zeit vertriebener Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Hamburg. S. 113-140.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (<sup>5</sup>2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg.
- Drews, Jonathan (2018): Ästhetische Rationalität als kunstpädagogisches Paradigma bei Gunter Otto. München.
- Dudek, Peter (2002): Geschichte der Jugend. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen. S. 333–349.
- Eickelpasch, Rolf; Rademacher, Claudia (2004): Identität. Bielefeld.
- Endreß, Martin (2003): Alfred Schütz (1899–1959). In: Kaesler, Dirk (<sup>4</sup>2003): Klassiker der Soziologie. Band 1: Von Auguste Comte bis Norbert Elias. München. S. 334–352.
- Esser, Klaus; Knab Erhart (Hrsg.) (2020): Kunstpädagogik in der Erziehungshilfe. Freiburg im Breisgau.
- Evenius Sonnenstrasse GmbH: Leitbild und Selbstverständnis: <https://sonnenstrasse.net/ueberuns/>, zuletzt geprüft 31.01.2022.
- Evenius Sonnenstrasse GmbH: Startseite der Webpräsenz: <https://sonnenstrasse.net/>, zuletzt geprüft 31.01.2022.

- Evenius Sonnenstrasse GmbH: Wohngruppe an der Hardt mit Downloadmöglichkeit  
Leistungsbeschreibung <https://sonnenstrasse.net/wohnformen/wohngruppe-an-der-hardt/>, zuletzt geprüft 31.01.2022.
- Felden, Heide von (2020): Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In: Felden, Heide von (Hrsg.) (2020): Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen. Wiesbaden. S. 3–14.
- Fischer, Peter (2012): Phänomenologische Soziologie. Bielefeld.
- Flick, Uwe (2012): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 252–265.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 13–29.
- Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.) (1995): Lexikon zur Soziologie. Opladen.
- Funk, Rainer (2005): Das entgrenzte Ich. In: Welt am Sonntag, 02.01.2005. Online verfügbar unter: <https://www.welt.de/print-wams/article119983/Das-entgrenzte-Ich.html>, zuletzt geprüft 07.02.2022.
- Gabriel, Manfred (Hrsg.) (2004): Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie. Wiesbaden.
- Gaztambide-Fernández, Rubén A. (2014): Warum die Künste nichts *tun*. Auf dem Weg zu einer Vision für die kulturelle Produktion in der Bildung. In: Hamer, Gunhild (Hrsg.) (2014): Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte. München. S. 51–86.
- Gaztambide-Fernández, Rubén A. (2017): Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma. In: Konietzko, Sebastian; Kuschel, Sarah; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabella (Hrsg.) (2017): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung. München. S. 21–33.
- Gebauer, Gunter; Alkemeyer, Thomas; Flick, Uwe; Boschert, Bernhard; Schmidt, Robert (2004): Treue zum Stil. Die aufgeführte Gesellschaft. Bielefeld.

- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Weinheim, Basel, Köln.
- Glogner-Pilz, Patrick (2012): Kulturstatistiken und Kulturberichte in der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München. S. 904–906.
- Göschel, Albrecht (1991): Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Griese, Harmut M.; Mansel, Jürgen (2003): Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Jugend, Jugendforschung und Jugendsdiskurse: Ein Problemaufriss. In: Orth, Barbara; Schwietering, Thomas; Weiß, Johannes (Hrsg.) (2003): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch. Wiesbaden. S. 169–194.
- Gromann, Petra (2002): Eine Einführung zum Konzept psychischer Behinderung und psychiatrischer Rehabilitation. Zusammenfassung und Bearbeitung eines Textes von G. Shepherd. (o.S.) Online verfügbar unter: <http://www.ibrp-online.de/einfueh.htm#was>, zuletzt geprüft 24.01.2022.
- Grunert, Cathleen (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden.
- Grünwald, Jan (2020): Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der kunstpädagogischen Praxis. Kunstpädagogische Positionen Heft 49. Hamburg. Online verfügbar unter: <https://kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-49/>, zuletzt geprüft 07.02.2022.
- Hahn, Hans Peter (2010): Konsum, Materialität und Selbststilisierung als Bausteine jugendlicher Subkulturen. In: Richard, Birgit; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2010): Inter-Cool 3. 0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München. S. 57–68.
- Halfmann, Jost; Rohbeck, Johannes (2007): Zur Kulturdifferenz zwischen den Wissenschaften. In: Halfmann, Jost; Rohbeck, Johannes (Hrsg.) (2007): Zwei Kulturen der Wissenschaft – revisited. Weilerswist. S. 7–15.
- Hantzsch, Nora (2008): „Schwule Rapper, es wird Zeit, dass wir Tacheles sprechen...“ Homophobie in der deutschen Rap-Szene. In: Bulletin Texte 36. Online verfügbar unter <https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletin-broschueren/bulletin-texte/texte-36>, zuletzt geprüft 07.02.2022.

- Hartewig, Karin (2009): Der verhüllte Blick. Kleine Kulturgeschichte der Sonnenbrille. Marburg.
- Hennecke, Angelika (2017): Sprache–Bild–Texte. Herausforderungen und Lösungsvorschläge für die Translationswissenschaft. In: Nord, Christiane; Öncü, Mehmet Tahir; Massud, Abdel-Hafiez (Hrsg.) (2017): Übersetzungsäquivalenzen in Textsorten. Berlin. S. 53–72.
- Holzwarth, Peter (2006): Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden. S. 175–205.
- Honneth, Axel (2003): Jürgen Habermas. In: Kaesler, Dirk (Hrsg.) (<sup>4</sup>2003): Klassiker der Soziologie. Band 2: Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München. S. 230–251.
- Hopf, Christel (2012a): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (<sup>9</sup>2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 349–359.
- Hopf, Christel (2012b): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (<sup>9</sup>2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 589–600.
- Huber, Laila (2009): Kunst der Intervention. Die Rolle Kunstschaffender im gesellschaftlichen Wandel. Marburg.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (<sup>13</sup>2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim, Basel.
- Jordan, Erwin; Maykus, Stephan; Stuckstätte, Eva C. (Hrsg.) (<sup>3</sup>2012): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim.
- Kaesler, Dirk (2003): Max Weber (1864–1920). In: Kaesler, Dirk (<sup>4</sup>2003): Klassiker der Soziologie. Band 1: Von Auguste Comte bis Norbert Elias. München. S. 190–212.
- Kastner, Jens (2012): Der Streit um den ästhetischen Blick. Kunst und Politik zwischen Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Wien, Berlin.

- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- Keller, Reiner (2010): Kompetenz-Bildung. Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden. S. 29–48.
- Keuchel, Susanne (2012): Empirische kulturelle Bildungsforschung – Methodik, Themen und aktueller Forschungsstand. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München. S. 907–911.
- Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes; Miller, Monika (2010): Forschungsstand und Forschungsperspektiven zur Kinder- und Jugendzeichnung. In: Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes; Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand Forschungsperspektiven. München. S. 9–16.
- Kirchner, Constanze; Peez, Georg (2009): Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse. Braunschweig.
- Kirschenmann, Johannes; Wenrich, Rainer; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München.
- Kleining, Gerhard (1986): Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38(4). S. 724–750. Online verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/863>, zuletzt geprüft 11.02.2022.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg) (2008): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft Nr. 8/2007. Wiesbaden. S. 11–29.
- Klitzing, Kai von (2009): Reaktive Bindungsstörungen. Berlin, Heidelberg.
- Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.

- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Krenz, Armin (2011): Bindung als Voraussetzung für Bildung. Die Persönlichkeit der Erzieher/innen und ihre Bedeutung im Bildungsprozess der Kinder. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/27857697-Bindung-als-voraussetzung-fuer-bildung-die-persoenlichkeit-der-erzieher-innen-und-ihre-bedeutung-im-bildungsprozess-der-kinder.html>, zuletzt geprüft 14.02.2022.
- Kreutz, Diana; Trost, Alexander (2014): Bindungsstile bei Professionellen der Sozialen Arbeit. In: Trost, Alexander (Hrsg.) (2014): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Forschungsergebnisse, Anwendungsbereiche. Dortmund. S. 225–238.
- Krüger, Heinz-Hermann (2011): Beitrag zu „Zukunft der Jugendforschung“. In: Ittel, Angela; Merkens, Hans; Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2011): Jahrbuch Jugendforschung: 11. Ausgabe / 2011. Wiesbaden. S. 224–228.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (2002): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen. S. 11–40.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen; Bruning, Anneke (2018): Jugend und Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2018): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden. S. 801–826.
- Kultusministerium Hessen (Hrsg.): Kerncurriculum Hessen Sekundarstufe I – Realschule / Kunst. Online verfügbar unter: [https://kultur.bildung.hessen.de/kunst/unterricht/kerncurricula/sekundarstufe\\_realschule.pdf](https://kultur.bildung.hessen.de/kunst/unterricht/kerncurricula/sekundarstufe_realschule.pdf), zuletzt geprüft 31.01.2022.
- Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München. Online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (Argumentationspapier vom 16.12.2004), zuletzt geprüft 14.02.2022.
- Kurtz, Thomas (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden. S. 7–25.

- Lamnek, Siegfried (<sup>5</sup>2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Online-Materialien. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. Weinheim.
- Leber, Martina; Oevermann, Ulrich (1994): Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der objektiven Hermeneutik. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1994): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main. S. 383–427.
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck.
- Legler, Wolfgang (2009): Rahmenbedingungen und Perspektiven kunstpädagogischer Forschung. In: Meyer, Torsten; Sabisch, Andrea (Hrsg.) (2009): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld. S. 51–62.
- Liebau, Eckart (2014): Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckart; Jörissen, Benjamin; Klepacki, Leopold (Hrsg.) (2014): Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München. S. 13–28.
- Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (<sup>9</sup>2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 384–401.
- Lüders, Christian; Riedle, Stephanie (2018): Außerschulische Jugendbildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (<sup>4</sup>2018): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden. S. 549–563.
- Marotzki, Winfried; Stoetzer, Katja (2006): Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden. S. 15–44.
- Maset, Pierangelo (2017): Schwarze Pädagogik 4.0. Das Fach Kunst im Sog von Kompetenzorientierung und Digitalisierung. In: BDK-Mitteilungen 1/2017, S. 24–27.

- Maset, Pierangelo (2018): Kompetenzorientierung und ‚Schwarze Pädagogik 4.0‘. Eine Replik auf Franz Billmayers Beitrag in den BDK-Mitteilungen 2/2018. In: BDK-Mitteilungen 3/2018. S. 14–15.
- Maset, Pierangelo (2002): Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung. Lüneburg.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel.
- Mecheril, Paul (2015): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Meyer, Torsten; Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): What's next? Art Education – ein Reader. München. S. 205–215 (zuerst veröffentlicht in: Art Education Research, 3 (6), 2012).
- Meinefeld, Werner (2012): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 265–275.
- Meuser, Michael (2006): Körper-Handeln. Überlegungen zu einer praxeologischen Soziologie des Körpers. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.) (2006): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld. S. 95–116.
- Müller, Marion G. (2003): Grundlagen der visuellen Kommunikation. Theorieansätze und Methoden. Konstanz.
- Müller, Rabea (2010): Die Kinderzeichnung als Untersuchungsinstrument in der interkulturell vergleichenden Familienforschung. In: Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes; Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand Forschungsperspektiven. München. S. 405–420.
- neun10räume: <http://www.kuemmerei.org/home/neun10raeume.html>, zuletzt geprüft 31.01.2022.
- Niesyto, Horst (2006): Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess. Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden. S. 253–286.



- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.) (1993): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main. S. 106–189.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn – Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 1/2001 (1). S. 35–81.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online verfügbar unter: <https://ihsk.de/publikationen.htm>, zuletzt geprüft 14.02.2022.
- Opp, Karl-Dieter (1972): Verhaltenstheoretische Soziologie. Eine neue soziologische Forschungsrichtung. Reinbek bei Hamburg.
- Peez, Georg (<sup>2</sup>2001): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Frankfurt am Main.
- Peez, Georg (2003a): Praxisforschung in der Kunstpädagogik. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.) (2003): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund. S. 142–156.
- Peez, Georg (2003b): Ästhetische Erfahrung. Strukturelemente und Forschungsaufgaben im erwachsenenpädagogischen Kontext. In: Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld. S. 249–260.
- Peez, Georg (<sup>2</sup>2005a): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart.
- Peez, Georg (2005b): Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt. In: Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (Hrsg.) (2005): Bilder – eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen. S. 75–89.
- Peez, Georg (2006): Fotografie in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis. München.

- Peez, Georg (2007): Einführung. In: Peez, Georg (Hrsg.) (2007): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler. S. 1–10.
- Peez, Georg (2010): Kreativität. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2010): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn. S. 175–176.
- Peez, Georg (2011): Versinken im eigenen Tun. Kreativität aus andragogischer Sicht. In: Weiterbildung 2/2011, S. 10–13.
- Peez, Georg (2015): Ästhetische Urteile bilden. Zu einer zentralen Kompetenz aus kunstpädagogischer Sicht. In: Peez, Georg (Hrsg.) (2015): Beurteilen lernen im Kunstunterricht. Unterrichtseinheiten, Methoden und Reflexionen zu einer zentralen ästhetik- und kunstbezogenen Fachkompetenz. München. S. 11–28.
- Peez, Georg (2016): Bewertungsmethoden und Beurteilungsnormen gestern und heute. In: Peez, Georg (Hrsg.) (2016): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Seelze. S. 182–189.
- Peez, Georg; Setzkorn, Sandra (2007): Jugendliche Breaker. Eine ikonologisch orientierte Fotoanalyse. In: Peez, Georg (Hrsg.) (2007): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler. S. 175–186.
- Peters, Maria; Inthoff, Christina (2017): Kompetenzorientierung in der Kunstpädagogik: Vielfalt als Chance. In: Maset, Pierangelo; Hallmann, Kerstin (2017): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz Performanz Resonanz. Bielefeld. S. 17–34.
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden. S. 149–172.
- Professur für Kunstpädagogik der Julius-Maximilians-Universität: Forschungsprojekt WaeBi. Informationen online verfügbar unter: <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/kunstpaedagogik/forschung-und-projekte/> (Untermenü: Empirische Forschung), zuletzt geprüft 04.02.2022.

- Puritz, Ulrich (2004): Ästhetische Forschung in Kunst und Kunstpädagogik. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion. In: Kirschenmann, Johannes; Wenrich, Rainer; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München. S. 388–396.
- Rätz, Regina; Schröer, Wolfgang; Wolff, Mechthild (2009): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim.
- Rakoczy, Katrin; Frick, Ulrich; Weiß, Susanne; Tallo, Miles; Wagner, Ernst (2019): Was ist und wie fördert man Bildkompetenz? Ansätze und Methoden der Wahrnehmungspsychologie und der quantitativ-empirischen Bildungsforschung. In: BDK Mitteilungen 3/2019. S. 18–26.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien. Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Manfred Gabriel (Hrsg.) (2004): Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie. Wiesbaden. S. 303–328.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Reichert, Jo (1994): Von Gipfeln und Tälern. Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1994): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main. S. 125–152.
- Reichert, Jo (2011): Die Sequenzanalyse in der Hermeneutik. Unkorrigiertes Manuskript für das Methodenfestival in Basel 2011. Online verfügbar unter: <https://soziologie-ley.eu/oh-und-ka.html>, zuletzt geprüft 14.02.2022.
- Reinders, Heinz (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. Berlin, Boston.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig? (o.S.) In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <http://kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig>, zuletzt geprüft am 04.02.2022.

- Reisenzein, Rainer (2012): Die Berechnung der Gefühle. Skizze eines komputationalen Modells der Emotionen. In: Müller, Anselm Winfried; Reisenzein, Rainer (2012): Emotionen. Natur und Funktion. Göttingen. S. 72–116.
- Reuter, Oliver (2009): Mobile Bilder. Kinder und Jugendliche fotografieren und filmen mit dem Handy. München.
- Richard, Birgit; Grünwald, Jan; Ruhl, Alexander (2008): Me, Myself, I: Schönheit des Gewöhnlichen. Eine Studie zu den fluiden ikonischen Kommunikationswelten bei flickr.com. In: Maase, Kaspar (Hrsg.) (2008): Die Schönheit des Populären. Ästhetische Erfahrungen der Gegenwart. Frankfurt am Main. S. 114–132.
- Richard, Birgit (2010): Asoziale Netzwerke und neue Generationskonflikte: Online-Fotos und -Videos von Jugendlichen in augmented subcultures. In: Richard, Birgit; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2010): Inter-Cool 3. 0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München. S. 321–345.
- Richard, Birgit; Grünwald Jan; Recht, Marcus, Metz, Nina (2010): Flickernde Jugend – rauschende Bilder. Netzkulturen im Web 2.0. Frankfurt am Main.
- Röcke, Anja (2021): Soziologie der Selbstoptimierung. Berlin.
- Rössel, Jörg (2011): Soziologische Theorien in der Lebensstilforschung. In: Rössel, Jörg; Otte, Gunnar (Hrsg.) (2011): Lebensstilforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 51/2011. Wiesbaden. S. 35–61.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Kraul, Margret; Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.) (2007): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. 9. Beiheft zur Zeitschrift Die Deutsche Schule. Weinheim. S. 93–106.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. 2. Entwicklung und Erziehung : Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.
- Schleiffer, Roland; Müller, Susanne (2002): Die Bindungsrepräsentation von Jugendlichen in Heimerziehung. Zeitschriftenartikel erschienen in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie. 51/2002. S. 747–765. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/2654>, zuletzt geprüft 14.02.2022.

- Schmelzer-Ziringer, Barbara (2015): Mode, Design, Theorie. Weimar.
- Schnurr, Ansgar (2015): Postmigrantische Kunstpädagogik. In: Meyer, Torsten; Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): What's next? Art Education – ein Reader. München. S. 301–304 (der Text wurde im Jahr 2014 verfasst).
- Schönau, Diederik; Wagner, Ernst (Hrsg.) (2016): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster, New York.
- Schöne, Helmar (2005): Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. Zeitschriftenartikel erschienen in: Historical Social Research 30/2005. S. 168–199. Online verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5016>, zuletzt geprüft am 31.01.2022.
- Schulze, Gerhard (<sup>8</sup>2000): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Schumacher, Florian (2011): Bourdieus Kunstsoziologie. Konstanz.
- Schützeichel, Rainer: Wissen, Handeln Können. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden. S. 173–189.
- Schwingel, Markus (<sup>5</sup>2005): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg.
- Seeliger, Martin; Dietrich, Marc (2017): Zur Einleitung: Stigmatisierungsdiskurs, soziale Ungleichheit und Anerkennung oder: Gangsta-Rap-Analyse als Gesellschaftsanalyse. In: Seeliger, Martin; Dietrich, Marc (Hrsg.) (2017): Deutscher Gangsta-Rap II. Popkultur als Kampf um Anerkennung und Integration. Bielefeld. S. 7–36.
- Selle, Gert (2004): Gegen den Betrieb. In: Kirschenmann, Johannes; Wenrich, Rainer; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München. S. 158–161.
- Selle, Gert (<sup>2</sup>2003): Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg.
- Selle, Gert; Boehe, Jutta (1986): Leben mit schönen Dingen. Anpassung und Eigensinn im Alltag des Wohnens. Reinbek bei Hamburg.

- Sievert-Staudte, Adelheid (2001): Kind und Kunst. Die Kindererziehung und die Kunst im 20. Jahrhundert. In: Scholz, Gerold; Ruhl, Alexander (Hrsg.) (2001): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Wiesbaden. S. 115–142.
- Sommer, Andreas Urs (2007): Coolness. Zur Geschichte der Distanz. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 1( 1)/2007. S. 30–44.
- Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfrage einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden. S. 77–106.
- Staudt, Erich (2002): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Münster.
- Thiersch, Hans (2007): Erziehungswissenschaft als Aufklärung. Heinrich Roths Bedeutung in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Kraul, Margret; Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.) (2007): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. 9. Beiheft zur Zeitschrift Die Deutsche Schule. Weinheim. S. 15–30.
- Trost, Alexander (2014): Vorwort zur Publikation. In: Trost, Alexander (Hrsg.) (2014): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Forschungsergebnisse, Anwendungsbereiche. Dortmund. S. 7–8.
- UNESCO (Hrsg.) (2006): Road Map for Arts Education / deutsche Fassung: Leitfaden für kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/15653515-Leitfaden-fuer-kulturelle-bildung-road-map-for-arts-education.html>, zuletzt geprüft 04.02.2022.
- Unterberg, Lisa (2015): Qualitäten der Künste in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/qualitaeten-kuenste-kulturellen-bildung>, zuletzt geprüft 05.04.2022.
- Verlan, Sascha (2016): Gangsta-Rapper erfüllen das Migrantenklischee. Online-Publikation des Mediendienst Migration vom 11.05.2016. (o.S.) Online verfügbar unter: <https://mediendienst-integration.de/artikel/hiphop-rap-stereotyp-diskriminierung-integration-medien.html>, zuletzt geprüft 14.02.2022.
- Vinken, Barbara (<sup>4</sup>2014): Angezogen. Das Geheimnis der Mode. Stuttgart.

- Wagner, Ernst (2018): Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs.(o.S.) In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen>, zuletzt geprüft 31.01.2022.
- Walther, Andreas (2012): Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe. Eine Spurensuche. (GEW-Broschüre) Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/bildungsbegriffe-in-derjugendhilfe>, zuletzt geprüft 14.02.2022.
- Wehsack, Philipp (2019): Diese coolen Hüte sollten Männer jetzt tragen. Online-Publikation des Magazins Men's Health vom 06.09. 2019. (o.S.) Online verfügbar unter: <https://www.menshealth.de/mode/herrenhut-diese-coolen-huete-sollten-maenner-jetzt-tragen/>, zuletzt geprüft am 07.02.2022.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. S. 17–32.
- Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.
- Wichelhaus Barbara (2010): Die Kinderzeichnung. Grundlagen diagnostischer Betrachtungen – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Anwendung. In: Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes; Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand Forschungsperspektiven. München. S. 255–268.
- Willis, Paul (1991): Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Hamburg.
- Winderlich, Kirsten (2010): Ästhetische Bildung als Forschungsfeld. Methodische Herausforderungen. In: Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes; Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand Forschungsperspektiven. München. S. 241–247.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

- Winner, Ellen; Goldstein, Thalia; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick. OECD Publishing . Online verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1013123>, zuletzt geprüft am 04.02.2022.
- Wolbring, Fabian (2015): Die Poetik des deutschsprachigen Rap. Göttingen.
- Wübbena, Gerd (1993): Bildnerisches Laienschaffen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Laienmalerinnen und Laienmalern zwischen Ems und Jade. Oldenburg.
- Zatonski, Paula (2009): Bezugsbetreuung von Jugendlichen in sozialtherapeutischen Wohngemeinschaften. Hochschulschrift, Universität Wien . Online verfügbar unter: <http://othes.univie.ac.at/4026/>, zuletzt geprüft am 31.01.2022.
- Zepf, Irmgard (1990): Miniaturen, Vorschule der Didaktik: Lernen mit Lernenden. In: Selle, Gert (Hrsg.) (1990): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek bei Hamburg. S. 404–419.
- Ziemann, Andreas (2013): Soziologische Strukturlogiken der Situation. In: Ziemann, Andreas (Hrsg.) (2013): Offene Ordnung? Philosophie und Soziologie der Situation. Wiesbaden. S. 105–129.