

Unbehagliche Unterrichtsgeschichten

Wie im Nacherzählen von Unterricht gemeinsames Wissen
darüber sichtbar wird

Jlien Dütschler



Der Text dieser Publikation steht unter der Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> Fotos und Abbildungen sind von dieser Lizenz ausgenommen.

Ausgangslage

Vergangene Unterrichtsprojekte werfen immer die Frage auf, was daran verbessert werden kann und warum. Selten führe ich als Lehrperson der Bildenden Kunst am Gymnasium ein Unterrichtsprojekt mit Schüler:innen zweimal genau gleich durch, auch wenn ich wesentliche Parameter beibehalte, Teile des Unterrichtssettings wieder verwende und insgesamt das Projekt als geglückt bewerte. Mit dieser Erfahrung bin ich sicher nicht allein. Ich mache Anpassungen an die neue Situation mit ihren jeweiligen sozialen, räumlichen, zeitlichen, künstlerischen und persönlichen Bedingungen. Ich gehe weiter davon aus, dass ich ein Unterrichtsprojekt nicht «rezepthaft» durchführen kann. Ich erwarte, dass die meisten Aufgaben, sowohl geschlossen wie auch offen formulierte, immer zu grossen Teilen ergebnisoffen bleiben. Noch dazu kommt der Aspekt des Unplanbaren, der für mich stark damit zusammenhängt, dass ästhetische Erfahrungen der Schüler:innen nicht voraussehbar sind.

Beim Durchsehen meiner alten Ordner mit vergangenen Unterrichtsprojekten treffe ich einerseits auf Projekte, die ich mit Freude wiederentdecke, und andererseits auf solche, die Unbehagen hervorrufen. Dieses mulmige Gefühl oder leichte Unwohlsein waren wohl Gründe, sie tief in meine persönlichen Archive zu vergraben und zu hoffen, dass die Schüler:innen sie bald vergessen mögen. Gleichzeitig wirft die Konfrontation mit diesen Projekten die Frage auf, warum hier Unbehagen entsteht und in welchen Bereichen genau.

Ich bereite Unterricht oft gemeinschaftlich vor, in der Fachschaft oder in anderen kollegialen Gruppierungen. Entweder steht in solchen Runden mein eigener Vorschlag oder der einer Mitstreiter:in zur Diskussion. Dabei werden nicht selten auch Aspekte vergangener Unterrichtsprojekte erneut betrachtet, neu bewertet und reflektiert. Was hat sich bewährt und was erscheint nach einer gewissen Zeit nicht

mehr angemessen? Dies in der Diskussion zu klären, verleiht den Unterrichtsprojekten meist neuen Schwung und führt zu einer deutlichen Präzisierung. Es gibt jedoch auch Projekte, die scheinbar nicht der Mühe wert sind, erneut durchgegangen zu werden, da sie kein Interesse mehr wecken oder sogar ein geteiltes Unbehagen auslösen. Manchmal herrscht fast unverhandelt eine klare Übereinstimmung in dieser Beurteilung. Aber mindestens ebenso oft besteht über diese Einschätzung kein Konsens. Das Gefühl, dass etwas nicht stimmt, variiert von Person zu Person und unterscheidet sich mitunter subtil.

Die Praxis des Gesprächs¹ sehe ich als eine signifikante Stärke der kollektiven Reflexion im Unterrichtskontext. Obwohl Einzelpersonen Praxisforschung betreiben können, hebt die Literatur hervor, dass kooperative Ansätze eine qualitativ höhere und andere Form der Praxisforschung ermöglichen. Unsere Gespräche führen zur Neuurteilung alter Unterrichtsprojekte, die jede Person für sich so nicht vorgenommen hätte, und sie ermöglicht, den Zugewinn an Erfahrungen und Wissen zu erkennen, der sich mit einer zeitlichen, ev. auch emotionalen Distanz zum besprochenen Unterrichtsprojekt manifestiert. Schliesslich stellt sich die Frage, ob durch diese Praxis auch fachliche Selbstverständlichkeiten identifiziert, werden können.

Um der Frage nach eben jenen fachlichen Selbstverständlichkeiten nachzugehen und eine kritische Bewertung zu ermöglichen, halte ich die zeitliche Distanz zu den besprochenen Unterrichtsprojekten für wichtig. Da sowohl die zeitliche Distanz als auch die kollektive Reflexion das Potenzial fördern, implizites Wissen und

¹ Vgl. van der Donk, Cyrilla; Klewi, Gabriele et al. (2022): S.246.

Denkprozesse deutlich und differenziert zu artikulieren, führe ich mehrere Gespräche mit Lehrpersonen über vergangene Unterrichtsprojekte, zu denen sie nicht nur einen temporalen Abstand, sondern auch ein unbehagliches oder ambivalentes Verhältnis haben. Es erscheint mir bedeutsam, dass diese Projekte mit einem Makel behaftet sind, um den Anreiz für die Suche nach expliziteren Beschreibungen dieser Schwachstelle anzutreiben. Die zentrale Ausgangsfrage lautet somit schlicht: Was sind die Gründe für das unbehagliche Gefühl, zeigen sich daran fachliche Selbstverständlichkeiten? Ausgehend von der Analyse der Gespräche beabsichtigte ich herauszufinden, wie diese Gründe in einem solchen Gesprächssetting sichtbar gemacht werden können und was sie mit fachlichen Selbstverständlichkeiten zu tun haben.

Spuren lesen und Lücken füllen

Bei allen Gesprächen habe ich darum gebeten, die Bedingungen, unter denen das Unterrichtsprojekt durchgeführt wurde, zu schildern, die Klassenstufe und die situativen Verhältnisse zu beschreiben sowie die gestalterischen Ziele zu nennen und das Unterrichtsprojekt in seiner Architektur aufzuzeigen. Ich habe die Kolleg:innen ausserdem gebeten, wenn möglich, Anschauungsmaterial mitzubringen: Arbeitsblätter, Inputs, Material etc. Die Einstiegsfrage lautete ungefähr: *Was hast du mitgebracht und warum war es ein schwieriges Projekt?* Danach schilderten die Gesprächspartner:innen den Verlauf des Projektes sehr detailliert und äusserten schliesslich ihre Vermutungen, warum sie damit nicht zufrieden waren.

Zur genauen Dokumentation des Gesprächs habe ich es in der Anfangsphase testweise aufgezeichnet. Ohne die Audiodatei vorher anzuhören, habe ich den Gesprächsverlauf

zudem im Nachhinein aus der Erinnerung schriftlich festgehalten. Beim Abgleich beider Formate zeigte sich, dass ich mich an bestimmte Aussagen aus dem Gespräch erinnerte, die ich beim Nachhören der Audiodatei nicht in derselben Qualität wiederfinden konnte. Es zeigte sich eine Divergenz zwischen Erinnerung und Transkription. Mir wurde durch den kollegialen Austausch in der Forschungswerkstatt bewusst, dass ich als Zuhörer:in und Nacherzähler:in der Unterrichtssituation Lücken und Übersprünge in der Erzählung meiner Gesprächspartner:innen teilweise automatisch mit meiner eigenen Expertise als Fachlehrperson und Erinnerungen an ähnliche Unterrichtserfahrungen füllte oder anreicherte. Es entstanden schriftlich festgehaltene Unterrichtsgeschichten, welche auf der wertvollen Erzählung der Lehrpersonen basieren und von mir ergänzt wurden. Es entstand eine vielschichtige und geteilte Autorenschaft.

Spuren verfolgen ...

Während eines Gesprächs konzentriere ich mich auf die Erzählungen meiner Gesprächspartner:innen, höre aktiv zu und halte mich insgesamt eher zurück, stelle aber präzise Fragen aus Neugier oder zum besseren Verständnis. Ich erlaube mir, die Aussagen meines Gegenübers durch Fragen zu vertiefen und folge dabei meiner Intuition², indem ich dies als Methode zur Informationsgewinnung betrachte. Mit anderen Worten, ich verfolge die Fährte des Gesprächs, betreibe eine Art Spurensicherung oder Indizienverfolgung, um zu erschliessen, warum das Projekt als unbefriedigend empfunden wurde. Zunächst steht der Prozess des Verstehens im Vordergrund und daraus folgend der der

² Vgl. Neuweg, Georg (2015): S. 101.

Problemlösung. Gewisse Abschnitte aus den Schilderungen meiner Kollegin:innen blieben mir besonders lebendig in Erinnerung. Durch das Niederschreiben der gehörten Erzählungen greife ich Aspekte aus den Gesprächen auf, formuliere sie deutlicher und prominenter aus und ermögliche so eine Weiterentwicklung, Vertiefung und Ergänzung in schriftlicher Form. Hierbei offenbart sich das Potenzial, dass fachliche Selbstverständlichkeiten sichtbar und greifbar werden.

Eine Lehrperson erzählte von einem Unterrichtsprojekt zur Fotografie, dessen Thema sie als "zeitlos" beschrieben hat. Aufgrund von Zeitmangel führte sie dieses zum zweiten Mal in einer neuen Schule durch, wobei das zuvor erfolgreiche Unterrichtsprojekt unter den neuen Umständen nicht zu greifen schien. Während sie davon berichtete, stutzte ich bei der Verwendung des Begriffs "zeitlos", der auf mich, wie ein Triggerwort wirkte und Erinnerungen an eigene Erfahrungen weckte und den Impuls auslöste, weitere Nachfragen zu stellen. Ich folgte somit einer intuitiven Spur aufgrund einer eher nebensächlichen Formulierung.³ Ein zeitloses Unterrichtsprojekt ist ein Lehr-Lernanlass, der über die Zeit hinweg relevant und gültig bleibt. Ich konnte mir schwer vorstellen, dass so etwas tatsächlich existiert, ohne dass das Thema laufend neu kontextualisiert wird. Ich hielt in der Nacherzählung fest:

3 Der italienische Historiker Carlo Ginzburg (geb. 1939) entwickelt eine Methode der Geschichtsforschung, die sich auf das scheinbar Nebensächliche konzentriert und alltägliche "Spuren" sichert. Er bezeichnet seine Methode als "Indizienwissenschaft" und vergleicht sie mit detektivischer Arbeit. Als Inspirationsquellen für seine Forschung nennt er Giovanni Morelli, Sigmund Freud und Sherlock Holmes, die alle die Methode der Spurensicherung in ihren Bereichen anwendeten. Vgl. Ginzburg, Carlo (2011): S. 17.

Die Lehrperson erklärt zum Schluss des Gesprächs, dass sie unterdessen wisse, ein Gespür dafür habe, welche Aufgaben und Unterrichtsgegenstände sie wieder verwenden könne und wann sich eine Aufgabe nicht erweitern lasse. Es hänge v.a. von ihrer eigenen Neugier ab. Keine eigenen Fragen mehr zu haben an ein Unterrichtsprojekt, sei frustrierend und nicht ausreichend inspirierend. Sie müsse eine Ergriffenheit haben, ansonsten könne sie diese auch nicht auf die Schüler:innen übertragen.

Die Lehrperson betonte entschieden, dass sie bezüglich des Unterrichtsprojekts keine eigenen Fragen und Neugier mehr entwickeln konnte. Während des Gesprächs verfolgte ich aufmerksam die Themen der "Ergriffenheit", das individuelle Empfinden und das Bedürfnis nach Relevanz. Offensichtlich hatte der Unterrichtsgegenstand für sie einen Punkt der Sättigung erreicht und seine Relevanz verloren. Wir erörterten die Frage, ob es gesättigte Unterrichtsgegenstände gibt oder ob das Scheitern des Projektes nicht darauf hindeutet, dass die Vorbereitung möglicherweise doch unzureichend gewesen ist. Vielleicht fehlten wesentliche Hintergrundinformationen oder Kenntnisse über den Unterrichtsgegenstand, welche erlaubt hätten, aktuell relevante Fragen und Impulse neu zu formulieren.

Spuren entdecken ...

Ein anderes Gespräch kreiste um die Sperrigkeit des Materials. Die befragte Lehrperson leitete ein Unterrichtsprojekt in einer ersten Kurzgymnasialklasse, in der die Schüler:innen durch auffällige, modische und häufig wechselnde Taschen auffielen, die ihnen offensichtlich sehr wichtig waren. Ihr Ziel war es, die Schülerinnen dazu zu motivieren, ihre Objekte in Draht nachzubilden und dadurch bewusst Formen, Grössen und Materialien zu erforschen. Einige Schüler:innen hatten Schwierigkeiten, die feinen



Abb. 2: Anschauungsmaterial für den Unterricht "zeitloses" Fotografieprojekt

Details loszulassen, und da sie sehr an ihnen hingen, führte die Umsetzung in Draht nicht zu befriedigenden Ergebnissen in den Augen der Schüler:innen. Einige reagierten empört und lehnten das Material ab. Die Lehrperson erklärte mir, dass die bewusst gewählte Sperrigkeit des Drahts darauf zielte, Detailabbildungen loslassen zu müssen, letztlich aber durch die Schwierigkeiten bei der Formgebung eine gesamte Lernatmosphäre widerspiegelte:

... eigentlich empfand sie die ganze Lehr-Lernatmosphäre mit dieser Klasse als angestrengt und hat wohl für diesen Umstand eine Übersetzung im Material gesucht. Sie geht weiter auf verschiedene Situationen ein, die ihr später in ihrer Unterrichtstätigkeit begegnet sind, und beschreibt Momente, in denen sie auf eine «Sperrigkeit» anders reagiert hat oder auch besser ausmachen konnte, wo und wie sich eine Sperrigkeit im Unterricht überhaupt manifestiert, v.a. aber sie diese Momente aushalten und damit Sicherheit und Vertrauen vermitteln konnte. Sie hält das Projekt immer noch für gut und bedauert, dass sie das Vertrauen darin nicht vermitteln konnte und das Potential der Aufgabe nicht erkannte, und beschliesst, das Projekt wieder aufzunehmen.

In diesem Fall zeigte sich die Spur weniger in der Sprache als vielmehr in den Gesten. Die Lehrperson redete mit den Händen und zeigte förmlich vor, wie der Draht sich mit der Zange nur sehr beschwerlich hat biegen lassen. Die Lehrperson erkannte, dass sie möglicherweise das Materialverhalten unterschätzt hatte und bemerkte, dass die ablehnenden Reaktionen der Schüler:innen gegenüber dem Material ungewöhnlich intensiv waren. Aufgrund der Gesten stellte sich mir die Frage, inwiefern die Sperrigkeit des Materials sinnbildlich war für die gesamte Unterrichtssituation, und ich fragte an dieser Stelle genauer nach. Wo und wie äusserten und zeigten sich diese Sperrigkeiten und wie haben sich diese im weiteren Unterrichtsverlauf überwinden lassen? Offensichtlich ist die Lehrperson bis heute von der Relevanz des Materials sehr überzeugt. Sie bedauert je-

doch, dass es ihr nicht gelungen ist, die Klasse trotz deren Widerstände für das Material zu gewinnen. Ebenso bereut sie, die Widerstände entweder nicht oder nur mühsam ausgehalten und nicht stärker auf die Bedeutung des gesamten Unterrichtsthemas bestanden zu haben. Anders als im zuvor besprochenen Fall, in dem die Relevanz verloren ging, möchte diese hier am Ende des Gesprächs mit Überzeugung geradezu verteidigt werden. Die Lehrperson reflektierte kritisch ihre Entscheidung, bewusst Hürden zu provozieren, und zog einen Vergleich zwischen ihrem Unterrichtsprojekt und einer künstlerischen Provokation.⁴

⁴ Die Lehrperson hat hervorgehoben, dass sie die Vermittlung als eine künstlerische Praxis ansieht, und das unabhängig von ihrer eigenen künstlerischen Tätigkeit. Im Gespräch berührten wir das angespannte Verhältnis zwischen Kunst und Vermittlung nur oberflächlich, obwohl eine tiefergehende Auseinandersetzung mit diesem Thema durchaus eine lohnenswerte Spur gewesen wäre.

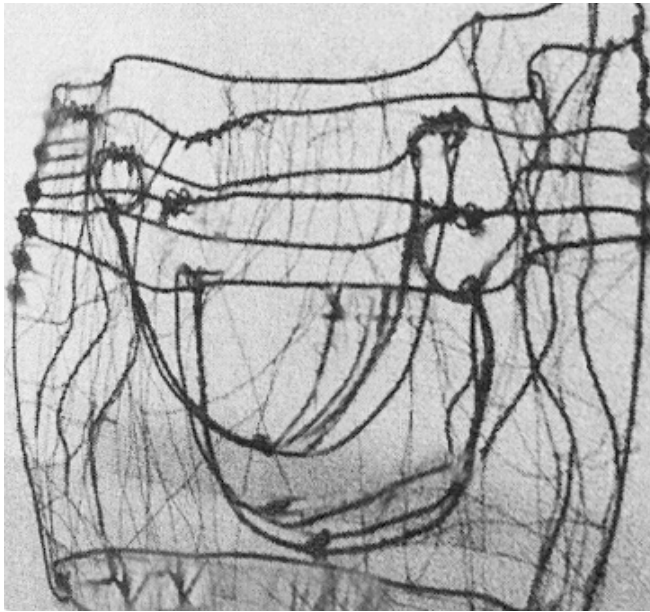


Abb. 3 Bildbeispiel auf Arbeitsauftrag Drahtobjekt



Abb. 4 Unterrichtsmaterial: Material für die Drahtwerkstatt

Lücken und Übersprünge verfolgen und füllen ...

In einem weiteren Gespräch zu dritt stand eine Aufgabe im Mittelpunkt, die herbstliche Laubblätter behandelte. Ich hielt dazu im Nachhinein fest:

Eine Aufgabe mit Laubblättern kann man nicht mehr bringen. Das erinnert zu sehr an Kindergarten. Wir überlegen, was typische Kindergartenaufgaben sind. Dieses Material wurde zu oft rezepthaft in Lehrmitteln aufgegriffen und eigentlich verbraucht, es wurde einem genau gesagt, wie man mit den Blättern umgehen muss und meist stand auch schon fest, wie das Endprodukt auszusehen hat. Es kann aber auch gerade deswegen bei einer Klasse gut ankommen, weil die Schüler:innen wieder an diese Zeit zurückerinnert sind. Man muss dann einfach hoffen, dass das eine gute Erinnerung ist. Die Aufgabe beinhaltet ja eigentlich nicht mehr dieselbe Anwendung, die Anforderung mit dem Nachmischen der Brauntöne ist ja nun viel komplexer, als wenn die Blätter als Collagematerial verwendet werden.

In meiner Zusammenfassung habe ich die Gesprächssituation vertieft und ergänzt. Obwohl wir nicht explizit definiert hatten, was unter "Kindergartenaufgaben" zu verstehen ist, war das Verständnis untereinander klar. Die Aufgabe musste in eine Richtung entwickelt werden, die über eine rezeptartige Herangehensweise hinausging.

In den Gesprächen zeigte sich oft, dass Lehrpersonen ihre Gedanken nur andeuteten, ohne sie vollends zu entfalten. Während die Befragten ihre Projekte reflektierten, entstanden nachdenkliche Pausen. Sie betrachteten kritisch sowohl ihre Rolle als Lehrperson als auch die gesamte Lehr-Lernsituation. Neben stockenden Kommunikationsformen wie Pausen und ein Ringen nach Worten traten auch Reduktionen auf, weil scheinbar klar war,



Abb. 5 und Abb. 6: Laubblätterproben aus explorativer Recherche

worum es geht. Diese Leerstellen, die ich als "Übersprünge" oder "Lücken" bezeichne, weckten mein Interesse, da hier offenbar Gedanken im Spiel waren, die nicht explizit ausformuliert wurden - Dinge, die allen bekannt sind und scheinbar selbstverständlich verstanden werden, ohne viele Worte zu benötigen.

Die Vertiefung und auch Lenkung der Gespräche, indem ich meine eigenen Berufserfahrungen einfließen lasse, setzt das Zulassen der autobiografischen Komponente in dieser Forschungssituation voraus. Laut dem Historiker Carlo Ginzburg kann dies unsere Betrachtungsweise erweitern:

"Wir versuchen immer wieder, die unterschiedlichen subjektiven Motive hinter dem Werk von Historikern zu "entlarven". Ist das nicht eher sinnlos? Es ist doch offensichtlich, dass unsere Interessen als Forscher durch unsere eigenen Erfahrungen geleitet werden. Und es gibt keinen Grund, weshalb solche subjektiven Einstreuungen der Arbeit des Historikers Beschränkungen auferlegen sollten, statt Möglichkeiten zu eröffnen."⁵

Dank meiner Rolle als Lehrperson bin ich in der Lage, die beschriebenen Situationen, Gedanken und Emotionen nachzuvollziehen und bestehende Lücken zu schliessen. Hätten die Lehrpersonen mit einer fachfremden Person gesprochen, hätten sie ihre Gedanken möglicherweise präziser dargelegt. Dies hätte die sogenannten "Übersprünge" vielleicht weniger offensichtlich erscheinen lassen und den Zugang zu fachlichen Selbstverständlichkeiten möglicherweise verschleiert.

Was sind Spuren?

Wenn ich die Geschichte weitererzählen will, muss ich die Lücken in den Gesprächen füllen. Damit bringe ich die Lücken in Verbindung mit Spuren, aber nicht unbedingt im Sinne eines hinterlassenen Abdrucks. Vielmehr steht das Wort Spur in einem Zusammenhang mit spüren. Gemeint ist das Spüren im Sinne einer Tätigkeit und eines Verfolgens einer Fährte.⁶ Die Lücke in der Erzählung setze ich in ein Verhältnis zu einer sichtbaren oder nachweisbaren Markierung, die auf eine Abwesenheit oder Auslassung hindeuten. Dabei beziehe ich mich auf den Begriff der Spur, wie ihn Sybille Krämer beschreibt. Eine Spur veranschaulicht das Abwesende, bleibt vergänglich und kann verblassen. Sie zeigt sich unvermittelt und ist nicht intendiert, sie passiert unabsichtlich.⁷ Letztlich bin ich es, die sie entdeckt und interpretieren und lesen möchte. Spuren entstehen unkontrolliert und werden gleichzeitig durch Lesevorgänge, Interpretationen und Untersuchungen aufgedeckt. Ich entdecke und akzeptiere, dass Spuren im subjektiven Blick von mir als Beobachterin entstehen, beeinflusst von meiner selektiven Wahrnehmung und den spezifischen Interessen und Handlungen, die mich leiten.⁸ Das Füllen dieser Lücken bleibt ein höchst subjektiver Vorgang, aber erst über die Methode der Nacherzählung verdichten sich die Indizien.

5 Ginzburg, Carlo (2005): S. 33.

6 Vgl: Zahn, Manuel (2012): S. 48f.
7 Vgl: Krämer, Sybille (1998): S. 79f.
8 Vgl. Zahn, Manuel (2012): S. 96.

Was sind die Gründe für das Unbehagen?

Lehrkräfte reflektieren vergangene Unterrichtsprojekte, wobei sie sowohl eine zeitliche als auch möglicherweise eine emotionale Distanz einnehmen. Mit erweiterten Fähigkeiten in den Bereichen Wahrnehmung, Interpretation, Denken und Handeln betrachten sie nun ein vergangenes Projekt, evaluieren es und artikulieren ihre Erkenntnisse. Dies geschieht im Sinne einer reflektierten Lehrpraxis und dient dazu, kompetente Handlungen im Unterricht auch für externe Beobachter:innen transparent und verhandelbar zu machen.⁹ Als Zuhörer:in bleibe ich an etwas hängen, zum Beispiel an einer Spur (Indiz), einer Lücke oder einem Übersprung. Meine Aufgabe in dieser Gesprächssituation besteht darin, die Lücken in den Erzählungen zu erkennen und durch vertiefende Fragen Spuren zu verfolgen. Als Lehrperson und Zuhörer:in sehe ich mich als eine Art Resonanzkörper oder Seismograf.

Auch wenn es vorrangig um die subjektiven Erfahrungen der befragten Personen in Bezug auf bestimmte Ereignisse oder Einschätzungen geht, beziehe ich in meiner Nacherzählung das Erzählte zwangsläufig auf meine eigenen Unterrichtserfahrungen. Dabei hat sich eine Methode herausgebildet, bei der ich die Erzählungen von Lehrpersonen rekapituliere und daraus eine neue zusammenhängende Geschichte forme. Diese Geschichte verdeutlicht die Gründe für das anfänglich ambivalente oder sogar unbehagliche Verhältnis zum Unterrichtsprojekt, kreist sie ein und stellt sie ins Zentrum. Diese spiegeln einen Erfahrungsschatz und Wissen aller Beteiligten wider, welche in Form einer Unterrichtsgeschichte zum Ausdruck

kommen. In den Gründen zeigt sich meist eine Erwartung der Lehrpersonen an sich selbst, woraus sich durchaus fachliche Selbstverständlichkeiten ableiten lassen. So stellen zum Beispiel in den ersten beiden Beispielen (zeitloses Fotografie-Projekt und Drahtobjekte) die Lehrpersonen den Anspruch an sich selbst, dass relevante Unterrichtsinhalte auch sie als Lehrpersonen berühren oder "treffen", wie es Barthes mit dem "punctum" beschreibt.¹⁰ Die Geschichten veranschaulichen, wie und anhand welcher Beispiele sich diese Erwartungen manifestieren. In den ersten beiden Fällen äusserte sich dies im Triggerwort "zeitlos" sowie in der Mimik und in Gesten der interviewten Lehrperson. In diesen beiden Beispielen verdichtet sich das "punctum" der Unterrichtsgeschichte quasi im "punctum", nach dem die Lehrpersonen selbst auf der Suche sind.

Ich folgere darum, dass mit einem Unterrichtsprojekt ähnlich wie die Schüler:innen auch die Lehrpersonen "getroffen" werden wollen.¹¹ Ich gehe von der Selbstverständlichkeit aus, dass wir nicht nur mit einem Unterrichtsprojekt das Punctum treffen wollen, wir wollen auch selbst als Lehrpersonen gleichermaßen ergriffen und überzeugt sein von der Qualität und Relevanz eines Unterrichtsprojekts.

Beide Unterrichtsgeschichten streifen ausserdem die Themen, dass Lehrpersonen der Bildenden Kunst davon ausgehen, dass sie den Verlauf eines Unterrichtsprojektes nicht vollumfänglich voraussehen können/wollen und dass Unterrichten sehr nahe an einer künstlerischen Tätigkeit

9 Vgl. Neuweg, Georg (2020): S. 765.

10 Vgl. Barthes, Roland (1989): S. 35f. In diesem Zusammenhang bezieht sich das "Punctum" auf ein spezifisches Detail, eine Nuance oder ein Element in einem Unterrichtsprojekt, das eine starke emotionale oder persönliche Wirkung auf uns hat. Das "Punctum" ist jenes Element, das das Auge oder die Emotionen des Betrachters fesselt und eine tiefe, persönliche Resonanz auslöst.

11 Vgl. Sturm, Eva (2005): S. 14.

liegt. Diese beiden Spuren, die ebenfalls auf fachliche Selbstverständlichkeiten hinweisen, habe ich jedoch nicht sehr intensiv verfolgt und habe sie nicht zu Unterrichtsgeschichten verdichtet. Das deutet aber darauf hin, dass es immer unterschiedliche Lesarten von Spuren gibt.

Gemeinsames Geschichtenerzählen

Die Umsetzung der Gespräche in eine Nacherzählung hat sich zu einer systematischen Methodik entwickelt, obwohl dieser Herangehensweise sicherlich vorgeworfen werden kann, dass die Grenzen zwischen Wahrheit und Dichtung verschwimmen. Trotzdem bleibt die Erzählung fest in der Perspektive einer Lehrkraft der Bildenden Kunst verankert. Diese Sichtweise beeinflusst die Darstellung, indem sie fachspezifisches Wissen und Erfahrungen aus den Bereichen Kunst, Didaktik und Pädagogik teilt oder ergänzt. In der Nacherzählung werden die Gründe für die "unbehaglichen Momente" und die Stellen, an denen weiter nachgefragt oder ein analytischer Ansatz verfolgt werden kann, deutlicher.

Es entsteht eine Montage zwischen wörtlichen Aussagen und nacherzählten Gesprächsmomenten, die eine subjektive Färbung aufweisen. Wahrheit und Wissen werden als fragmentarisch verstanden und die Suche danach wird als offener Prozess betrachtet. Die detaillierte Berichterstattung über reale Sachverhalte im Unterricht erscheint nicht mehr zwingend notwendig. Stattdessen wird hier ein fiktives Format als Mittel zur Erkenntnisgewinnung eingesetzt.

Das Ausfüllen der Lücken führt zu fiktionalen Elementen in den Unterrichtsgeschichten, die ich jedoch als authentische Bereicherung betrachte. Besteht hier eine Form von Täuschung? Oder anders

gefragt, inwieweit ist dieses Moment der Fiktion trotzdem von Realität durchzogen? In diesem Zusammenhang kommen mir verschiedene Überlegungen in den Sinn: Einerseits gestattet die künstlerische Praxis das Erschaffen und folglich auch das Fälschen. Der Fake, das Imitat oder die Täuschung dienen als Reproduktion der Wirklichkeit oder als fiktionale Darstellung derselben. Die Bandbreite medialer Skripte ist so umfangreich wie die erzeugten Produkte selbst: Fake-Produkte, Fake-Marken, Fake-Selbstdarstellung, Fake-Biografie, Fake-Portrait usw. Dies bedient einen Rekonstruktionsprozess einer potenziellen Wirklichkeit und hat nicht die Absicht zu täuschen. Fiktionalisierung trägt dazu bei, Zusammenhänge zu erfassen, die anschliessend überprüft werden können. Letztendlich bestehen die gesammelten Unterrichtsgeschichten aus möglichen Bausteinen und machen diese als fachlich plausible Aussagen sichtbar.

Es beschäftigte mich stark der Gedanke, als "Lückenfüllerin" eine Verantwortung zu tragen. Welches sind die signifikanten Lücken? Wie weiss ich allein, was wichtig sein soll? Warum hat meine entdeckte Lücke gesamthaft betrachtet eine Relevanz? Wie ich vorhin erwähnt habe, hätten verschiedene Spuren verfolgt werden können während eines Gespräches. Zwar kann eine kunstdidaktische Kontextualisierung eine Verortung ermöglichen und diskursive Relevanz schaffen. Mir scheint es jedoch wichtiger, über die Methodik dieser Gespräche und deren Nacherzählung auf Unentdecktes, weniger Diskutiertes stossen zu dürfen. Diese Nacherzählungen dürfen die Form einer Geschichte annehmen oder besser gesagt, es bedarf gar der erzählerischen Kompetenz, um der Sache auf den Grund gehen zu können. Ein Hinweis aus der Forschungswerkstatt hat mich auf den Historiker Carlo Ginzburg gebracht, welcher literarische Methoden in seine historische Forschung integriert. Er beforscht die Art und Weise, wie Geschichten

erzählt werden und wie Narrative in der Geschichtsschreibung eine methodische Rolle spielen.¹² Besonders interessant erschien mir aber im Zusammenhang mit meiner methodischen Vorgehensweise, dass Ginzburg die Ansicht vertritt, dass Geschichte immer auf Erzählungen angewiesen ist, ohne dabei den Grundsatz ausser Acht zu lassen, dass die Suche nach Wahrheit den Beginn und das Ziel jeder historischen Forschung ausmachen sollte.

„Aussergewöhnlich an seinem Stil ist jedoch, dass er dieses Sensorium für die konstruktiven Elemente in der historischen Forschung auch in seinem Schreiben wieder spielt sehen will. Techniken wie die Montage verdeutlichen, dass historisches Wissen immer bruchstückhaft ist und einem offenen Prozess entspringt: einem Prozess, in den Ginzburg auch die Leserin und deren Urteilsbildung miteinbeziehen will. Geschichtsschreibung – so der Autor in einem Interview – müsse „demokratisch“ sein, „womit ich sagen möchte, dass man unsere Aussagen von aussen überprüfen können soll und dass der Leser nicht nur an den Schlussfolgerungen, sondern auch an dem Vorgang, der zu ihnen führt, teilnimmt.“¹³

Ich entdecke im Format des gemeinsamen „Unterrichtsgeschichten erzählen“ ein Potential. Wie wir unsere Geschichten zum Kunstunterricht erzählen, offenbaren die Vorstellungen von Identität, Gemeinschaft und Normen bzw. Selbstverständlichkeiten, auch wenn sie nicht auf präzise Begebenheiten beruhen mögen. Geschichten lassen die kritische Analyse von Unterricht genauso oder ev. auf eine erweiterte Weise zu, wie die Schilderung exakter Begebenheiten. Wenn ich methodisch als Seismograf diene, indem ich über ein-

en bestimmten Erfahrungshorizont verfüge, was die praktische Unterrichtserfahrung und Möglichkeiten der theoretischen Kontextualisierung anbelangt, dann muss das gemeinsame Wissen einer grösseren Gruppe für das Befragen «unbehaglicher Unterrichtsprojekte» nur noch gewinnbringender sein.

Zuvor habe ich das Spurenlesen als offenen Prozess beschrieben, den ich mir als gemeinschaftliche Aktivität vorstelle. Durch die Fortführung dieses Prozesses in einem Workshopformat können gemeinsame „unbehagliche Unterrichtsgeschichten“ entstehen, zu denen auch teilnehmende Lehrpersonen sicherlich beitragen oder einen Bezug aufbauen können. Dabei haben sie die Möglichkeit, sowohl bei der Urteilsbildung mitzuwirken und die Methode zu überprüfen als auch verschiedene Interpretationen einzubringen und auf fachliche Selbstverständlichkeiten hinzuweisen.¹⁴ Diesen demokratisch gedachten Vorgang verstehe ich als eine Möglichkeit, Fallbeispiele und den Prozess der Erkenntnisgewinnung zu überprüfen und mitzugestalten, insbesondere in Bezug darauf, welche Unterrichtsgeschichten von Bedeutung sein sollen. Ich stelle mir eine wachsende Sammlung unbehaglicher Unterrichtsgeschichten vor, die sowohl der Erkenntnisgewinnung dient als auch bestenfalls Lesevergnügen bereitet.

¹² Im Werk „Der Käse und die Würmer“ erforscht und beschreibt Carlo Ginzburg das Leben eines Müllers im 16. Jahrhundert, der literarische und religiöse Texte auf seine eigene Art interpretierte und dadurch eine bemerkenswerte Weltanschauung formte. Dieses Beispiel veranschaulicht, wie Ginzburg literarische Methoden nutzt, um historische Mentalitäten zu rekonstruieren.

¹³ Bernet, Brigitta (2019).

¹⁴ Der Abschnitt bezieht sich erneut auf die Welt des Historikers Carlo Ginzburg, dessen Arbeit sich zwischen Geschichtsforschung, literarischer Fiktion und historischer Erzählung bewegt. Für Ginzburg steht die Erkenntnis, dass Geschichte immer auf Geschichten angewiesen ist, nicht im Widerspruch zu der Forderung, dass die Suche nach Wahrheit Anfangs- und Endpunkt historischer Forschung sein muss. Als Pionier der Mikrogeschichte konzentriert er sich auf detaillierte, kleine Erzählungen und Einblicke in die Geschichte und unterstreicht die Bedeutung scheinbar unbedeutender Details und Einzelgeschichten für das Verständnis grösserer historischer Zusammenhänge.

Literaturverzeichnis:

- Bernet, Brigitta. 2019. "Die Welt eines Historikers um 1970: ‚Der Käse und die Würmer‘ von Carlo Ginzburg." *Geschichte der Gegenwart*. Zugegriffen am 6. Juni 2023.
- Brandstätter, Ursula. 2013. "Ästhetische Erfahrung." In *Handbuch kulturelle Bildung*, hrsg. Hildegard Bockhorst, Vanessa Reinwand und Wolfgang Zacharias, 174-177. München: kopaed.
- Ginzburg, Carlo. 2005. "Über die dunkle Seite der Geschichte. Carlo Ginzburg im Gespräch mit Trygve Riiser Gundersen." *Mittelweg* 36 14 (Oktober/November): 29-44.
- Ginzburg, Carlo. 2011. *Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Krämer, Sybille. 1998. *Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neuweg, Georg. 2015. *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Neuweg, Georg. 2020. "Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung." In *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, hrsg. Colin Cramer und Johannes König, 764-768.
- Sabisch, Andrea. 2009. *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Sturm, Eva. 2005. *Vom Schiessen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ‚Von Kunst aus‘*. Hamburg: Hamburg University Press.
- van der Donk, Cyrilla; Klewi, Gabriele et al. 2022. "‚Reflection in and/or on action‘: Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen." In *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*, hrsg. Christian Reintjes und Ingrid Kunze, 242-258.
- Zahn, Manuel. 2012. *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Abbildungsverzeichnis:

- Abbildung 1: Fotografie J. Dütschler, persönliches Archiv alter Unterrichtsprojekte
- Abbildung 2: Fotografie J. Dütschler, Anschauungsmaterial aus Unterrichtsmaterial der Lehrperson, Herkunft unbekannt.
- Abbildung 3: Fotografie J. Dütschler, Schüler:innenarbeit auf Arbeitsblatt der Lehrperson, Herkunft unbekannt.
- Abbildung 4: Fotografie J. Dütschler, Abbildungen aus einem Drahtwerkstatt-Projekt der Lehrperson, Herkunft unbekannt.
- Abbildung 5: Bilder aus explorativer Recherche, mit freundlicher Genehmigung der Lehrperson verwendet.
- Abbildung 6: Bilder aus explorativer Recherche, mit freundlicher Genehmigung der Lehrperson verwendet.