

## Georg Peez: „Forschen“ – Eine Begriffseingrenzung mit Blick auf die Lehrer/innen/bildung im Fach Kunst

Das derzeitige System der Phasierung der Lehrer/innen/aus- und -weiterbildung gilt selbstverständlich auch für die Kunstpädagogik. Eine Einteilung in verschiedene Phasen enthält aus biografischer Sicht immer Statuspassagen und Brüche, die weitreichende Veränderungen in kürzester Zeit mit sich bringen. Solche Veränderungen können als bedrohlich oder auch als bereichernd empfunden werden, je nachdem ob sie in ein sich auszubildendes professionelles Selbstkonzept (Dreyer 2005) integriert werden, dieses ergänzen oder ob die Brüche und Einschnitte kaum heilende Verletzungen hinterlassen. Brüche produktiv nutzen zu können bedeutet, für sich selbst ganz individuell Verbindungen zwischen den einzelnen Studien-, Aus- bzw. Fortbildungsphasen herstellen zu können.

### „Forschen“ in allen Phasen

Tätigkeitsformen des „Forschens“ werden gegenwärtig in allen Bereichen der kunstpädagogischen Lehrer/innen/aus- und -weiterbildung diskutiert und angewandt (Schaubild 1).

### „Forschen“ in ...



Schaubild 1: „Forschen“ in der Kunstpädagogik in den einzelnen Studien-, Aus- bzw. Fortbildungsphasen

Wenn „Forschen“ in allen vier Studien-, Lern- und Ausbildungsphasen hin zur kunstpädagogischen Professionalisierung Anwendung findet, dann scheint es eine Qualifikation bzw. Kompetenz zu sein, die das Potenzial besitzt, Brücken zwischen den einzelnen Phasen zu schaffen.

Einige Beispiele dafür, wie in den Studien-, Aus- und Fortbildungsphasen „geforscht“ wird:

## 1. Studium

Forschungsverfahren finden im künstlerischen Teil des Studiums auf die Weise Anwendung, dass Formen der Spurensuche und Spurensicherung, des Sammelns von Materialien aus der (Lebens-) Welt, des Dokumentierens von Prozessen mit Fotoapparat und Videokamera oder des Auswertens von erhobenem Material mittels neuer Ordnungssysteme genutzt werden (z.B. Selle 1988; Kämpf-Jansen 2001; Blohm 2002; Puritz 2004). Zudem werden im Studium freilich auch wissenschaftliche Forschungsmethoden, wie etwa Bildinterpretationsverfahren, vermittelt und angewandt. Ferner werden biografische Bezugnahmen in universitären Lehrveranstaltungen durch ästhetisch-forschende Prozessverfahren geleistet (Seydel 2002).

Maria Peters und Sabine Steinkopff vertreten die Auffassung, dass es im Kunstpädagogik-Studium darum gehe, „ästhetische Grundlagenforschung“ (Peters/ Steinkopff 2000, S. 167) zu betreiben, in der „die theoretische Vergegenwärtigung und das praktische Erforschen beide auf ihre Weise interagieren“ (ebd., S. 143). Hierfür führen beide Autorinnen umfangreiche Beispiele und Übungen an, in denen „akademisches Lernen zu forschendem Lernen wird, das auf subjektorientierte und gesellschaftliche Probleme zielt“ (ebd., S. 143). Das Kunstpädagogikstudium wird von ihnen als „exemplarisches, multimedial forschendes Lernen“ (ebd., S. 145) bezeichnet, in dem vor allem das „ästhetische ‚Erforschen‘ von Orten und Räumen“ (ebd., S. 154) zu thematisieren ist.

Fritz Seydel erkundet schon länger die Verbindung von Fachdidaktik und Biografie (Abb. 1).



Er erörtert in seiner Dissertation „Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung“ sehr differenziert die Beziehungen zwischen den Theoremen der „ästhetischen Erfahrung“ und „ästhetischen Arbeit“, er setzt diese in Beziehung zu künstlerischer und biografischer Spurensuche sowie zu künstlerisch orientierter Feldforschung und ästhetischer Forschung (Seydel 2005, S. 186ff.). In diesem Sinne wird eine ästhetisch-biografische Arbeit im kunstpädagogischen Studium initiiert, die ganz konkret an zwei Hochschulseminaren (an der Universität Bremen und Universität Hannover) von Seydel evaluiert wurde. Auf den Ergebnissen seiner qualitativ-empirischen Untersuchung trägt Fritz Seydel verallgemeinernd Merkmale eines hochschuldidaktischen „Praxis-Modells für ästhetisch-biografische Arbeit am Lehrerinnenseלבstbild“ zusammen (Seydel 2005, S. 376ff.). Ästhetisches Forschen mit starkem biografischem fachdidaktischem Bezug steht hier im Blickpunkt und deutet an, wie sich kunstpädagogische Hochschullehre in Zukunft entwickeln könnte bzw. sollte (Abb. 2).



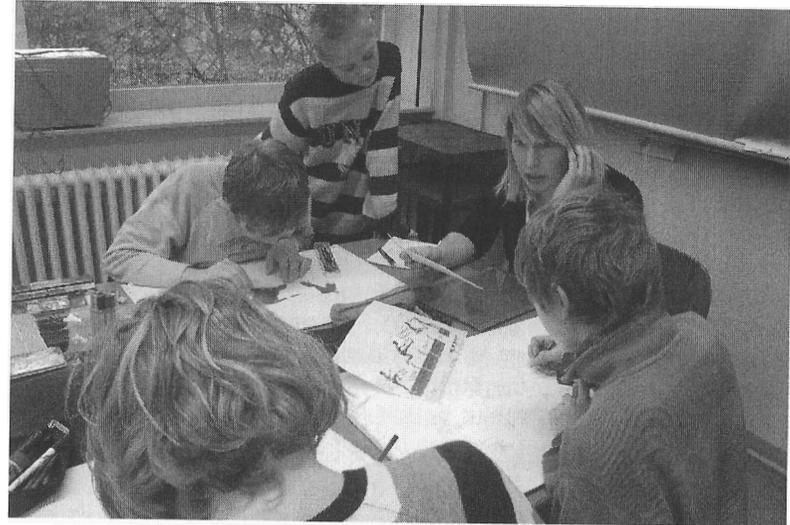
## 2. Referendariat

Hospitieren im Referendariat (aber auch bereits in den Praxisphasen des Studiums) ist eine Form der Teilnehmenden Beobachtung. Mehr oder weniger detaillierte Beobachtungsprotokolle werden erstellt und im

Nachhinein kritisch auswertend besprochen. Martin Pfeiffer berichtet beispielsweise, dass von den Studierenden im Fachpraktikum über den gesamten Praktikumszeitraum während ihrer Beobachtungen separate Bögen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern geführt werden. „Um eine einseitige Fixierung zu vermeiden, wurden die Bögen nach jeder Doppelstunde unter den Praktikantinnen ausgetauscht. Festgehalten wurden die Aktivitäten der Kinder im Zusammenhang mit ihren Arbeitsvorhaben, ihre Interaktionen und das Kommunikationsverhalten in den offenen Arbeitsgruppen und während der Besprechungsphasen. In der abschließenden Zusammenschau ergab sich ein differenziertes Bild.“ (Pfeiffer 2004, S. 42f.) Weitere, nach gewissen Regeln gesammelte und geordnete Materialien kommen hinzu, wie etwa Fotos von Unterrichtssituationen oder bildnerische Schülerarbeiten. Insbesondere können erkundende, empirische Verfahren in den Hausarbeiten für das Zweite Staatsexamen ihren Niederschlag finden.

Im „Kerncurriculum für die Lehrerausbildung in Schule und Studienseminar in Nordrhein-Westfalen“ (Arbeitsgruppe beim Landesinstitut für Schule 2002) wird sich als Aufgabe gesetzt, „den Aufbau und die Weiterentwicklung der pädagogischen und fachlichen Professionalität in der Berufsbiografie der jungen Lehrkräfte in den Blick zu nehmen“ (ebd. S. 2). In diesem Curriculum findet sich das Ziel „Diagnostizieren“ als zentrale Lehrer-Kompetenz, um den Schülerinnen und Schülern in ihren unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten gerecht zu werden. Grundlage für jede Diagnostik ist es, Entwicklungsstände, Lernfortschritte und individuelle Lern- und Leistungshindernisse mit wissenschaftlichen Methoden erkennen zu können. Die Kenntnis und Anwendung forschender Verfahren ist hierfür eine sehr wichtige Voraussetzung.

Äußerst anschaulich und praxisnah zeigen Gertrud Beck und Gerold Scholz in ihrem Buch „Beobachten im Schulalltag“ Möglichkeiten auf, dass gerade die Zweite Lehrerausbildungsphase für forschendes Lernen genutzt werden kann. An Beispielen wird dargestellt, wie man etwa einzelne Schülerinnen und Schüler auf diese Weise kennen lernen kann oder wie man Interaktionen, Konflikte und Störungen besser versteht (Abb. 3).



Da es zur Ausbildungsphase des Referendariats fast keine gezielt kunstpädagogischen Veröffentlichungen gibt (Frauendorf 2007), lassen sich auf dieser Grundlage kaum spezifische „Forschungsmethoden“ ermitteln. Allerdings kann das Referendariat als die verbindende Brücke bzw. Übergangsphase angesehen werden, indem es zwischen Hochschulstudium und Beruf liegt. In den anderen Phasen erörterte Verfahren finden hier ebenfalls ihre Anwendung.

### 3. Schulalltag

Im Schulalltag stellt sich etwa im Zuge der Herausforderung der Bewertung und Beurteilung ebenfalls der Rückgriff auf forschende Verfahren ein. Ein werkstatorientierter Unterricht kommt kaum ohne das Führen eines Beobachtungsbuchs bzw. „pädagogischen Tagesbuchs“ (Brenne 2004, S. 13) oder ohne das Erstellen von Diagnosebögen (Bohl<sup>2</sup> 2004, S. 116) aus. Außerdem können Fotosequenzen zu den verschiedenen Tätigkeitsbereichen und zu einzelnen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf deren Engagement am Unterricht betrachtet werden (Brenne 2004, S. 13). Andreas Brenne erfuhr in seinem Unterricht „die pädagogische Schreibearbeit in Kombination mit fotografischer Dokumentation als besonders ergiebig. Die Fülle der ästhetischen Reize in solch einem ‚Materiallabor‘ (wie einer Kunst-Werkstatt; G.P.) droht den teilnehmenden Beobachter zu überfluten und es ist nicht einfach, dem einzelnen Kind ‚gerecht‘ zu werden. Doch bei der Durchsicht von schriftlichem und visuellem Material in Verbindung mit Artefakten kann vieles erneut ins Bewusstsein treten“, so Brenne (Brenne 2004, S. 14).

Zugleich ist allerdings zu bedenken, dass sich Lernprozesse nicht ohne weiteres durch reine Beobachtung verfolgen lassen, da etliche Lernvorgänge und auch die Kreation schöpferischer Ideen innerlich sind, weitgehend gedanklich vollzogen werden und kaum beobachtet werden können (Winter 2004, S. 225f.). Hier lassen sich dann andere, ergänzende Forschungsmethoden einsetzen, etwa das „Laute Denken“ (Deffner 1984; Frommann 2002; Peez 2004, S. 17f.) sowie das Gespräch bzw. Interview (Peez 2005). Die „Methode des Lauten Denkens“ (engl.: Think-Aloud; franz. Réflexion Parlée) wird üblicherweise in der Psychologie, der Marketing-Forschung oder in der Untersuchung von Verhalten im Straßenverkehr angewandt, um mentale Prozesse wie z. B. Problemlösestrategien eines Probanden zu rekonstruieren. Sie ist eine spezielle Art des Interviews, bei dem der Proband während seiner Tätigkeit alles, was ihm durch den Kopf geht, laut äußert (Deffner 1984, S. 8ff.). Die Methode wird insbesondere seit einigen Jahren zur Untersuchung der Nutzung von Screen-Design oder von Zeitschriften-Layout verwendet (Frommann 2002).

Vor allem gestalterische Prozesse von Schülerinnen und Schülern ließen sich auf dieser Weise erkunden, aber auch deren Rezeption beispielsweise von Kunstwerken im Kunstunterricht (Uhlig 2007). Das Laute Denken kann zudem als schreibendes Denken angewandt werden und hat damit eine Nähe zum „Ecriture automatique“, dem automatischen Schreiben. Nach dem Surrealisten André Breton ist das „Ecriture automatique“ ein ‚Denk-Diktat ohne jede Kontrolle durch die Vernunft‘. Man beginnt vor einem Bild ohne besonderes Planungskonzept mit dem Schreiben und schreibt alles auf, was einem einfällt, egal was: Wörter, Sätze, Satzfragmente, Buchstaben ... Sobald der Schreibfluss stockt, werden das letzte Wort oder der letzte Gedanke wiederholt, bis sich ein neuer Gedanke einstellt. Nebenbei bemerkt zeigt sich hierbei, wie eng Forschungsmethoden und künstlerische Verfahren verbunden sein können.

Die Methode des Lauten Denkens setzt allerdings eine hohe Verbalisationsfähigkeit der Probanden bzw. der Schülerinnen und Schüler voraus. Auch das automatische Schreiben sollte freilich zuvor eingeübt worden sein. Beide Methoden können möglicherweise auf die mentalen Prozesse der sie Ausübenden rückwirken, worauf ja schon Heinrich von Kleist mit seiner Abhandlung „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken bei Reden“ hinwies. Diese Rückwirkung ist aber keinesfalls als ein Nachteil zu betrachten, da spontane mentale Prozesse, Reflexionen und Aktionen in der Regel ineinander greifen.

Mit solchen Verfahren ließe sich im Schulalltag – freilich auch bereits im Referendariat – genauer interpretativ erkunden, was einzelne Unterrichtsaspekte und –sequenzen in den Schülerinnen und Schülern auslö-

sen. In ihrem Buch „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ zeigen Herbert Altrichter und Peter Posch viele praktikable Möglichkeiten auf, wie sich forschende Tätigkeiten im Schulalltag verwirklichen lassen (Altrichter/Posch 1998).

#### 4. Fortbildung

Ein längerfristig angelegtes Fortbildungsangebot, das sich an den Schul-Alltagswirklichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer zu orientieren versucht, greift nicht selten auf Aufträge zurück, im eigenen Unterricht Beobachtungsverfahren anzuwenden und Bemerkenswertes schriftlich oder im Bild festzuhalten. Dieses kann dann später in der Fortbildungsgruppe besprochen werden. Ein solches Vorgehen fördert die Introspektion und die Reflexivität des eigenen Handelns.

Eine andere Form der forschenden Fortbildung, nämlich die zeitgenössische Kunst zu erforschen, ist im Buch „x mal documenta X“ festgehalten. Und zwar erkundeten für dieses Buch viele Kunstlehrende – aber nicht nur diese – auf der Großausstellung documenta X 1997 in Kassel einzelne Kunstwerke. Sie setzten sich mit diesen sehr persönlich, aber auch kunsttheoretisch im Nachhinein auseinander und hielten ihre Erkundungen exemplarisch in Wort und Bild fest (Balkenhol/Georgsdorf 1998). Hier handelt es sich um eine ‚individuelle Fortbildung‘, wie sie wohl alltäglich sehr häufig und mitgängig passiert, die in diesem Falle jedoch ausnahmsweise exemplarisch dokumentiert wurde.

Eine weitere Art der Lehrerfortbildung, die im September 1995 in Venedig stattfand, beschreibt der Kunstpädagoge Rolf Behme. Literarisch, zeichnerisch, malerisch und fotografisch sollten die an der Fortbildungsveranstaltung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer die Lagunen-Stadt erkunden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit einem Gemälde Bellinis, das an der Wende zwischen dem 15. und 16. Jahrhundert entstanden war und das eine Prozessionsszene auf dem Markusplatz zeigt, planten die Kolleginnen und Kollegen eine Performance, die sie in der Form umsetzen, dass sie die gemalte Prozession performativ und symbolisch nachstellten (Abb. 4).



So kam es nicht nur zum Nachvollzug der Prozedur von vor 500 Jahren am gleichen Ort, sondern zu einer „körperlichen Erfahrung einer anders- und fremdartigen Platzwahrnehmung“ (Behme 1998, S. 4). Ein solches Vorgehen kann zweifellos als eine forschende Form der Fortbildung bezeichnet werden, in der sich künstlerische, kunsttheoretische und persönliche Intentionen aufeinander beziehen.

Viele dieser Verfahren – etwa „ästhetische Forschung“ (Blohm 1997) oder das Führen eines „ästhetischen Tagebuchs“ bzw. Prozessberichtsheftes (Dohnicht-Fioravanti 2004, S. 26f.) – werden nicht ausschließlich von den Kunstlehrenden genutzt, sondern oftmals auch von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht.

### Ausblick

Wenn ich in allen Phasen kunstpädagogischer Professionalisierung Forschungsverfahren anwenden kann, so könnten sich diese Verfahren dazu eignen, Brückenschläge zwischen den Phasen zu ermöglichen – so lautet meine Annahme. Hierbei ist allerdings zwischen unterschiedlichen Forschungsformen zu differenzieren, denn Forschen ist nicht gleich Forschen. Solche Forschungsformen sind (Schaubild 2):

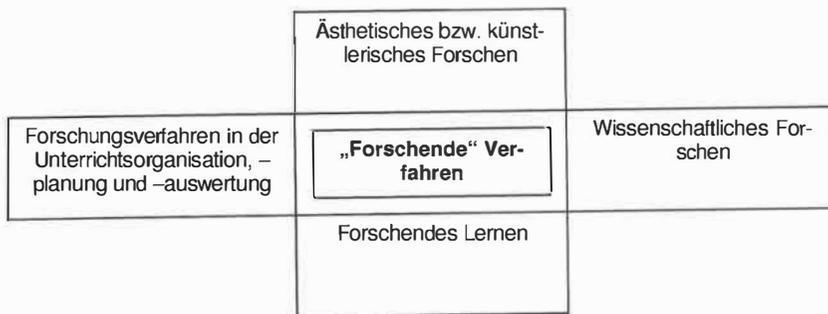


Schaubild 2: Verschiedene „forschende“ Verfahren in der Kunstpädagogik

- Ästhetisches bzw. künstlerisches Forschen (Blohm 1997; Kämpf-Jansen 2001; Puritz 2004),
- Wissenschaftliches Forschen, in der Kunstpädagogik beispielsweise einzuteilen in fachhistorische Forschung; Kinderzeichnungsforschung; bildungstheoretisch hermeneutische Forschung; fachdidaktische Forschung oder empirische Forschung (Peez<sup>2</sup> 2005, S. 136ff.; Peez 2007),

- Forschendes Lernen (als ‚entdeckendes‘, problem- und projektorientiertes, kritisches Lernen in „offenen Unterrichtsformen“) (Seydel 2005; Dirks/ Hansmann 2002),
- kunstdidaktisch orientierte Forschungsverfahren in der Unterrichtsorganisation, –planung und –auswertung (wie oben am Beispiel des Führens eines Beobachtungsbuchs bzw. „pädagogischen Tagesbuchs“ beschrieben).

Im Zuge der weiteren Diskussion um das Thema der Verbindungen zwischen Schule, Referendariat und Hochschule sowie Weiterbildungsangeboten sollte der Aufmerksamkeitsfokus mitgängig auf die verschiedenen Forschungsformen, -verfahren und -ansätze gelegt werden, die in den Phasen der kunstpädagogischen Professionalisierung Anwendung finden. Sind diese ähnlich gelagert? Oder sind die strukturellen Unterschiede zwischen diesen Forschungsformen zu groß, um die vorhandenen Gräben zwischen den Phasen zu überwinden? Eine der Fragen, die den kommenden Jahren demnach zu beantworten wäre, ist die nach den Potenzialen des Forschens für produktive Brückenschläge zwischen den Studien-, Aus- und Fortbildungsphasen.

### LITERATUR

- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1998
- Arbeitsgruppe beim Landesinstitut für Schule: Kerncurriculum für die Lehrerbildung in Schule und Studienseminar in Nordrhein-Westfalen, Soest 2002
- Balkenhol, Bernhard/ Georgsdorf, Heiner (Hg.): x mal documenta X. Über Kunst und Künstler der Gegenwart. Ein Nachlesebuch zur 10. documenta. Kassel (Kunsthochschule der Universität Gesamthochschule Kassel) 1998
- Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt a.M. 1995
- Behme, Rolf: Aktionskunst. In: Kunst+Unterricht 225/1998, S. 4-9
- Blohm, Manfred: Die documenta X als Feld für ästhetische Forschungsprojekte von Schülerinnen und Schülern. In: Kirschenmann, Johannes/ Stehr, Werner (Hrsg.): Materialien zur Documenta X. Ein Reader für Unterricht und Studium. Ostfildern-Ruit (Cantz) 1997, S. 84-89
- Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002
- Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim 2004
- Brenne, Andreas: Leistungsbewertung und „künstlerische Feldforschung“. In: Kunst+Unterricht, 287/2004, S. 12-14
- Deffner, Gerhard: Lautes Denken. Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens. Frankfurt a. M. 1984

Dirks, Una / Hansmann, Wilfried (Hg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Wege zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2002

Dohnicht-Fioravanti, Ilona: Leistungsbewertung einer Gruppenarbeit. Beurteilungsbögen und Arbeitsprozess-Berichte. In: Kunst+Unterricht 287/2004, S. 26-27

Dreyer, Andrea: Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext. München 2005

Frauendorf, Anna H.: Arbeitstreffen für Kunstausbilder und -referendare. In: BDK-Mitteilungen 1/ 2007, S. 39-41

Frommann, Uwe: Leitfaden „Lauter Denken“, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Technische Universität Braunschweig, 2002, [http://platon.afh.etc.tu-bs.de/afh/online/publikationen/Leitfaden\\_Lauter\\_Denken.pdf](http://platon.afh.etc.tu-bs.de/afh/online/publikationen/Leitfaden_Lauter_Denken.pdf) (Datum des Zugriffs: 06.12.04)

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Köln 2001

Pfeiffer, Martin: Fördern statt Benoten. Beurteilung von Schülerleistungen im werkstattorientierten Unterricht – ein Fachpraktikum. In: Kunst+Unterricht 287/2004, S. 42-43

Peez, Georg: Im Foto ist alles gleichzeitig. Sechs Verfahren, wie sich die Simultaneität von Fotografien und die Sequenzialität von schriftsprachlichen Texten in qualitativer Empirie aufeinander beziehen lassen. In: Medien-Pädagogik. Online Magazin, 1/ 2004; [www.medienpaed.com/04-1/peez04-1.pdf](http://www.medienpaed.com/04-1/peez04-1.pdf) (Datum des Zugriffs: 06.12.04)

Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München 2005

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2005

Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler 2007

Peters, Maria/ Steinkopf, Sabine: „Die Karten zwischen Theorie und Praxis neu mischen“ ‚Über-Setzungen‘ im Feld der Kunst, Kunstwissenschaft und Pädagogik. Hochschuldidaktische Skizzen. In: Blohm, Manfred (Hg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln S. 143-170

Puritz, Ulrich: Ästhetische Forschung in Kunst und Kunstpädagogik – Anmerkungen zur aktuellen Diskussion. In: Kirschenmann, Johannes/ Wenrich, Rainer/ Zacharias, Wolfgang (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München 2004, S. 388-396

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988

Seydel, Fritz: Didaktische Landschaften. Möglichkeiten kreativer Visualisierung didaktischer Positionen. In: BDK-Mitteilungen 3/ 2001, S. 28-31

Seydel, Fritz: Spurenarbeit als Lehrerinnenbildung. In: Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002, S. 261-280

Seydel, Fritz: Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Köln 2005

Bettina Uhlig: Kindliche Zugänge zu Bildern. Fallstudie eines siebenjährigen Kindes zur Auswahl von Bildern, deren Wahrnehmung und zu deren zeichnerischen Repräsentation: In: Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler 2007, S. 118-130

Winter, Felix: Leistungsbewertung. Baltmannsweiler 2004

## Abbildungen

Abb. 1: Forschende Erkundungen im Studium: Erstellen "Didaktischer Landschaften" (aus Seydel 2001, S. 28)

Abb. 2: Biografie-Forschung Studierender aufgrund des eigenen Einschulungsfotos im kunstpädagogischen Studium an der Universität Duisburg-Essen (vgl. Peez 2006, S. 95ff.)

Abb. 3: Teilnehmende Beobachtung einer Referendarin im Kunstunterricht mit anschließender nachträglicher Verschriftlichung in einem Beobachtungsprotokoll

Abb. 4: Fortbildungsveranstaltung in Venedig: Performative Auseinandersetzung mit einem Gemälde des Renaissance-Künstlers Bellini (aus Behme 1998, S. 5)