

FORSCHUNGSBERICHT

Comenius-Projekt: *Towards a Common European Framework of Visual Literacy CEFR_VL*

Partner: Universität Passau, Professur für Kunstpädagogik/Ästhetische Erziehung (P3)

Autorin: Claudia Birkner

Titel:

SPRACHLICHER AUSDRUCK BILDSPEZIFISCHER REZEPTIVER KOMPETENZEN VON SCHÜLERN UND SCHÜLERINNEN BEI EINTRITT IN DIE SEKUNDARSTUFE I (Arbeitspaket 4, Leistung 2)

Abstract:

Das Comenius-Projekt „Common European Framework for Visual Literacy“ zielt darauf ab, in einem Referenzrahmen für den Bereich des Bildlichen wesentliches Können in seiner Entwicklung zu beschreiben um bei der Feststellung des Lernstandes in privaten wie professionellen Kontexten als Orientierung zu dienen. Ein möglicher Anwendungsbereich ist die Lehrplanentwicklung: Hier ist in vielen europäischen Ländern „Kompetenzorientierung“ die Vorgabe. Der kunstpädagogischen Forschung kommt die Aufgabe zu, die Erarbeitung von Kompetenzmodellen theoretisch und empirisch zu stützen. Im Fachbereich der Kunstpädagogik allerdings liegen nur wenige empirische Forschungen vor. Die Rezeption ist europaweit als einer von drei zentralen Lernbereichen ausgewiesen worden (Haanstra/Kirchner 2014), aber nur in Zusammenhang mit sehr spezifischen Fragen und zusätzlich punktuell erforscht.

Vorliegende Untersuchung soll einen Beitrag zur empirischen Fundierung des Referenzrahmens liefern. Sie versteht sich als grundlegende und hypothesengenerierende qualitative Forschung, welcher ein interpretatives Paradigma zugrunde liegt (vgl. Kuckartz 2012). Ziel der Untersuchung ist es, die Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells im rezeptiven Bereich empirisch zu sättigen und Hypothesen zu Stufen zu bilden. Die Erhebung lässt Rückschlüsse auf bildspezifische rezeptive Kompetenzen zu, welche sich in der asymmetrischen Situation einer Lehrer-Schüler-Interaktion sprachlich zeigen.

40 leitfadengestützte Einzelinterviews (in Orientierung an Helfferich, 2011) zu Bildern wurden mit Fünftklasskindern zu Beginn des Schuljahres 2014/15 durchgeführt. Leitfragen wurden von den Bildungsstandards des BDK abgeleitet (deduktiv) und induktiv erweitert. Befragt wurden Schulkinder aus sechs Klassen: zwei Gymnasien (D,Ö), zwei Mittelschulen (D) und einer Realschule (zwei Klassen, D). 27 Interviews wurden bis zum Eintritt einer theoretischen Sättigung transkribiert und ausgewertet. Die Auswertung erfolgt nach Prinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse in Orientierung an Kuckartz (2012). Zur Entwicklung der Kategorien wurde zusätzlich Heiko Hausendorfs qualitative Forschung zur „Kunstkommunikation“ (Hausendorf 2005) und herangezogen.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich Hausendorfs Kategorien „beschreiben“, „deuten“, „erläutern“ und „bewerten“ als Strukturdimensionen zur Beschreibung sprachlicher Schülerhandlungen im Bildgespräch eignen. Diese sind entsprechend ausdifferenzieren. Zudem wird deutlich, dass der Stand der Schüler und Schülerinnen bei Eintritt in die Sekundarstufe I sehr heterogen ist. Es zeigt sich eine Spanne von Schülern und Schülerinnen, denen grundlegende Kenntnisse über die Entstehung von Bildern fehlen (Kategorie „Internetbilder“) und die in ihren sprachlichen Möglichkeiten eingeschränkt sind, bis zu Schülern und Schülerinnen, die unterschiedliche kommunikative Strategien bedienen und auf einen umfassenden (Fach-)Wortschatz zurückgreifen können.

Schlagwörter:

Kunstrezeption, Bildrezeption, Kompetenz, Qualitative Inhaltsanalyse, Kunstpädagogik, Interview, Bildkommunikation

Inhalt:

- **EINFÜHRUNG**
- **FORSCHUNGSSTAND**
- **ZIELSETZUNG**
- **ERHEBUNGSMETHODE: FORSCHUNGSDESIGN, SAMPLING, LEITFADENINTERVIEW**
- **AUSWERTUNGSMETHODE: QUALITATIVE INHALTSANALYSE UND KATEGORIENBILDUNG**
- **ERGEBNISSE**
- **DISKUSSION**

EINFÜHRUNG:

Ziel des Comenius-geförderten Forschungsprojekts „*Towards a Common European Framework for Visual Literacy*“ („Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Europäische Referenzrahmen für Visual Literacy“, im Folgenden mit *CEFR_VL* abgekürzt) ist es, wesentliches Können im Bereich des Bildnerischen in seinen Dimensionen und Entwicklungsstufen zu beschreiben. So sollen Lernende und Lehrende im Fachbereich der Kunstpädagogik die Möglichkeit erhalten, sich bei der Beschreibung des eigenen Könnens oder des Könnens eines Schülers oder einer Schülerin an dem Referenzrahmen zu orientieren. Als Vorbild fungiert in dieser Hinsicht der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)*, welcher ebenfalls aus einer internationalen Forschungskooperation entstand (Coste/North/Trim/Sheils 2001).

Entwickelt wurde das Projekt *CEFR_VL* aus den Bemühungen des im Jahr 2010 gegründeten *European Network of Visual Literacy (ENViL)* heraus, international Expertisen zu bündeln und sich über Forschungsergebnisse zu Lernprozessen von Schülern und Schülerinnen auszutauschen. Das Projekt ist aber auch in einem bildungspolitischen Kontext zu verstehen, welcher ‚Kompetenzorientierung‘ im Unterricht fordert (vgl. Wagner/Zapp 2015). In Reaktion auf die im Vergleich enttäuschenden Ergebnisse international vergleichender Schulleistungstests, unter anderem das durchschnittliche Abschneiden der deutschen Zehntklässler und Zehntklässlerinnen beim PISA-Test 2000, wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung eine „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ angefragt (Klieme et al. 2009, S. 13 ff.). Unter der Federführung von Eckhard Klieme formulierte das Expertengremium Empfehlungen zur Entwicklung und Implementierung nationaler Bildungsstandards. Ihrer Konzeption liegt der Kompetenzbegriff Franz Weinerts zugrunde, welcher Kompetenzen versteht als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen¹ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

¹ Volition = willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten. Ergänzung von Weinert selbst.

Kompetenzen selbst sind dementsprechend als Dispositionen zu verstehen, die sich in ‚Performanzen‘ zeigen (vgl. Klieme/Hartig 2004). Kompetenzmodelle stellen komplexe Konzeptionen aus fachspezifischen Teil- bzw. Kompetenzdimensionen, deren Zusammenspiel das Kompetenzstrukturmodell zeigt, und Niveaustufen dar (Klieme et al. 2009, S. 9 ff.). Die Bildungsstandards legen wiederum fest, welche Stufe einer Kompetenzdimension zu welchem Zeitpunkt an welcher Stelle im Bildungssystem erreicht worden sein soll (Ebd.).

Der GER bezieht sich nicht auf den Kompetenzbegriff und wurde entwickelt, bevor der Begriff der ‚Kompetenzorientierung‘ bildungspolitische Karriere machte. In drei Lernbereichen werden erwünschte Lernergebnisse als *CAN-DO--statements* beschrieben. Diese Bereiche sind je in die Grundniveaus A, B und C unterschieden, welche wiederum in je zwei Teilniveaus untergliedert sind. Hieraus ergibt sich eine hohe Anschlussfähigkeit an die Konzeption von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards, so dass sich die „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss“ stark an den Beschreibungen des GER orientieren (vgl. Köller, S. 537 f.). Wie auch der GER greifen die Autoren der Bildungsstandards zur Veranschaulichung auf niveauspezifische Performanzen, welche mit den *CAN-DO-statements* vergleichbar sind, zurück (vgl. Maag Merki 2010, S. 146; Köller 2010, S. 539).

Der ‚Klieme-Expertise‘ zufolge verlangt Kompetenzorientierung nach empirisch fundierten Erkenntnissen zu fachspezifischen Kompetenzen und deren Entwicklung in Lernprozessen. Kompetenzen sind nach Klieme immer bereichsspezifisch, eine zentrale Frage ist „kompetent wofür“? (Klieme/Hartig 2008, S. 17). Seit dem Jahr 2003 werden von der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards verabschiedet. Lehrpläne werden in der Folge bundesweit kompetenzorientiert ausgerichtet (vgl. Wagner/Zapp 2015). Die Fachdidaktiken stehen in der Pflicht, die Konzeption der fachspezifischen Kompetenzmodelle mit einschlägigen Forschungsergebnissen zu unterstützen (vgl. Klieme/Rackozy 2007; Klieme 2004, S. 628). Der Fachverband Bund Deutscher Kunsterzieher *BDK*, reagierte auf diese Entwicklungen mit einem Papier zu „Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Kunst“ (Hauptversammlung des *BDK* 2008). Die Autoren griffen hier auch auf die Überlegungen Rolf Niehoffs zurück, welche er zur „Bildkompetenz“ veröffentlicht hatte (Niehoff 2006). Es bestehen aber bis heute Forschungsdesiderate zur theoretischen wie empirischen Fundierung der Expertise, welche das Gremium in die Entwicklung dieser Bildungsstandards einfließen ließ. Möglicherweise setzten sich die *BDK*-Standards aus diesem Grund nur sehr eingeschränkt in den seitdem entwickelten Lehrplänen durch (vgl. Wagner/Zapp 2014). Andere Disziplinen, so beispielsweise die Deutsch- oder Geschichtsdidaktik, können hier auf eine Tradition der fachspezifischen empirischen Lernforschung zurückgreifen, Forschungsergebnisse einer Sekundäranalyse unterziehen und Methoden adaptieren. Der Kunstpädagogik hingegen ist es nur in beschränktem Maße möglich sich auf Forschungen zu beziehen, welche Lernprozesse fokussieren (vgl. Kolb/Zapp 2014). So ist es schwierig, fachspezifisch relevante Kompetenzen zu isolieren.

Kritisch diskutiert wird im Fachdiskurs auch die bildungspolitische Dimension der Kompetenzorientierung. Beanstandet wird, man würde im Zuge der Bemühungen zur Steigerung der Testleistungen Bildungsprozesse dem Diktat der Messbarkeit unterwerfen und das Schulsystem nach ökonomischen Prinzipien ausrichten (vgl. Krautz 2013). Das Interesse einer von der OECD durchgeführten Studie wie PISA sei es allein, ein Maximum an „Output“ – leistungsfähige und

kaufkräftige Akteure im Wirtschaftssystem – zu generieren. Aus kunstpädagogischer Sicht besteht zudem die Sorge, gerade die künstlerischen und schwierig messbaren Fächer würden in Folge dieser Entwicklungen aus dem Unterricht verdrängt werden (zur Diskussion: Aden 2011, Aden/Peters 2011, Wagner 2014).

Vorliegende Arbeit vertritt die Ansicht, dass – unabhängig von den zum Teil fragwürdigen bildungspolitischen Entwicklungen – für die Kunstpädagogik auch Chancen in der Beschäftigung mit Kompetenzen bestehen. Durch die „Brille der Kompetenzorientierung“ werden „blinde Flecken“ im Feld der Kunstpädagogik sichtbar (vgl. Birkner/Zapp 2014). Im Bereich der Lehr-Lernforschung beispielsweise liegen kaum Untersuchungen vor, ebenso fehlt es an etablierten Methoden empirischer Forschung (vgl. Kolb/Zapp 2014). Auch der Anspruch, mit dem Kompetenzmodell einen „latenten Konsens“ im Fach abzubilden (Klieme 2009, S. 62 ff.), stellt im Bereich der Kunstpädagogik eine Herausforderung dar. Im Vorwort zu der Reihe „Kunstpädagogische Positionen“ heißt es zum Beispiel: „Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen.“ (z.B. Pazzini/Sturm/Legler/Meyer 2003). Die Diskussion scheint vorwiegend Unterschiede zu fokussieren (Wagner/Zapp 2014). Gerade bezüglich der Lehrplanentwicklung ist es jedoch notwendig, Gemeinsamkeiten in den Blick zu nehmen. Das *European Network of Visual Literacy* wurde gegründet, um durch eine internationale Kooperation der isolierten Forschung an einzelnen Positionen entgegen zu wirken und eine Anschlussfähigkeit der Forschungen zu erreichen. So folgt das Projekt CEFR_VL einem integrativen Grundgedanken: Der Referenzrahmen möchte europäische Gemeinsamkeiten herausstellen, Besonderheiten abbilden und es dem Leser überlassen, Schwerpunkte zu setzen.

Einen ersten Schritt zur Verständigung über europäische Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Fachbereich Kunst stellt die Untersuchung von Constanze Kirchner und Folkert Haanstra dar (Haanstra/Kirchner 2014). Die Autoren konnten auf Basis einer Expertenbefragung zu Lehrplänen herausarbeiten, dass Produktion und Rezeption in allen Ländern feste Bestandteile des Unterrichts im Fachbereich Kunst sind. Auf Basis dieser Untersuchung entwickelte Kirchner die Grundlage für ein Kompetenzstrukturmodell, welches in regelmäßigen Abständen von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen des *European Network of Visual Literacy ENViL* diskutiert und weiterentwickelt wurde, um die Positionen und Expertisen aller internationalen Mitglieder zu integrieren. So entstand ein Kompetenzstrukturmodell mit integrativem Ansatz. Dieses Modell dient der Strukturierung des Referenzrahmens und soll diejenigen zentralen Fähigkeiten im Fachbereich Kunst ausweisen, welche in einem lebenslangen, schulischen und außerschulischen Prozess weiterentwickelt werden. Durch die Comenius-Förderung ergibt sich nun die Möglichkeit, die Dimensionen im rezeptiven Bereich empirisch zu fundieren und erste Annahmen zur Fähigkeitsentwicklung zu formulieren.

Da Bilder im Schulalltag allgegenwärtig sind und fachübergreifend von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht als didaktische Mittel eingesetzt werden, entwickeln auch die Deutsch- und Geschichtsdidaktik Modelle einer jeweils fachrelevanten Bildkompetenz. Insofern kann es nicht darum gehen, die Entwicklung der Bildrezeption im Allgemeinen zu beschreiben. Mit dem Ziel, fachspezifische, rezeptive Teildimensionen der Bildkompetenz zu erfassen, wird das Bildgespräch als

spezifisch kunstpädagogische Anwendungssituation verstanden und im Forschungsdesign aufgegriffen. (Die Forschungsarbeit von Franz Billmayer erweitert diesen schulischen Blick um außerschulische Perspektiven.) Der Begriff des ‚Bildgesprächs‘ (Uhlig 2011) bezeichnet ein typisches kunstdidaktisches Format der Bildrezeption, greift den erweiterten Bildbegriff der Kunstpädagogik auf, stellt aber auch die Bedeutung der Sprache in der didaktischen Situation heraus.

FORSCHUNGSSTAND ZUR KUNSTPÄDAGOGISCHEN KUNSTREZEPTION

Obwohl die Rezeption in allen Kunstlehrplänen als eigenständiger Lern- oder Kompetenzbereich ausgewiesen wird (die Begrifflichkeiten werden sehr unterschiedlich eingesetzt, vgl. Kirchner/Haanstra 2014), bestehen große Forschungsdesiderate. Bisher liegt nach Ansicht der Autorin keine kunstpädagogische Studie vor, welche dezidiert kunstpädagogisch relevante Rezeptionskompetenzen untersucht. Dieser Umstand mag auf verschiedene Ursachen zurückzuführen sein. Zum einen bestehen Schwierigkeiten auf begrifflicher Ebene: Der Vorgang der Rezeption (Bildbetrachtung, Bildgespräch, Kunstkommunikation, Werkanalyse, etc.) wird von unterschiedlichen Autoren ebenso unterschiedlich aufgefasst wie der Gegenstand der Rezeption selbst (Kunst, Bild, Schülerergebnis). Zum anderen bestehen forschungsmethodische Schwierigkeiten: Die Rezeption von Kunstwerken bzw. Bildern findet im Unterricht meist in der Gruppe statt (hier ist kompetenzorientierte Forschung schwer umsetzbar), die Ergebnisse des Rezeptionsprozesses sind zunächst nicht beobachtbar und generalisierende Aussagen sind schwer zu treffen, wenn nur einzelne Bilder betrachtet wurden. Zu guter Letzt ist auch das übergeordnete Bildungsziel der Rezeption umstritten: Ist Bildkompetenz (vgl. Peez 2012, S. 24 f.; Kirchner 2009, S. 53 f.), ästhetische Erfahrung (vgl. Peez 2012, S. 24 f.) bzw. Kunsterfahrung (vgl. Kirchner) oder das Vorstellen, Darstellen und Wahrnehmen (vgl. Sowa 2011) zu fördern? Dass auch diese Begriffe unterschiedlich eingesetzt werden, verweist auf den von Hubert Sowa kritisch als „Diskurspolyphonie“ beschriebenen Fachdiskurs (Sowa 2011, S. 5 f.).

In vorliegendem Zusammenhang ist es nicht möglich, die kunstpädagogische Terminologie der Bildrezeption oder damit verbundene Zielsetzungen aufzuarbeiten. Im Folgenden werden aus diesem Grund zunächst die Bildungsstandards des BDK vorgestellt, welche sich der Beschreibung einer Bildkompetenz widmen. Im Anschluss wird das Projekt im Kontext kunstpädagogischer Forschung zur Bild- und Kunstrezeption verortet. Zuletzt wird Heiko Hausendorfs gesprächsanalytische Untersuchung zur Kunstkommunikation vorgestellt (Hausendorf 2005). Wie dargestellt wird, weisen Hausendorfs Kategorien Überschneidungen mit den BDK-Bildungsstandards auf und eignen sich, wenn weitere Unterkategorien ausdifferenziert werden, zur Beschreibung der Schülerhandlungen im Bildgespräch. So kann das Kompetenzmodell, welches dem CEFR_VL zugrunde liegen soll, auf Basis empirischer Daten ergänzt und geprüft werden.

Einige kunstpädagogische Studien, welche sich mit Kunst- oder Bildrezeption im weitesten Sinne beschäftigen, konnten unter diesem speziellen Blickwinkel keine Erkenntnisse liefern und wurden ausgeschlossen.²

² Jürgen Stiller entwickelt für seine Untersuchung „Gegen das blinde Sehen. Empirische Rezeptionsforschung im Unterrichtsfach Kunst“ ein Testverfahren, welchem ein Kompetenzraster mit den drei Dimensionen „Bildmerkmale erkennen“, „Interpretieren“, „Bewerten-Reflektieren“ zugrunde liegt (Stiller 2013, S. 62). Stiller

Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Kunst (Hauptversammlung des BDK 2008)

Wie bereits erläutert, wurden mit der dritten Ausgabe der BDK-Mitteilungen aus dem Jahr 2008 Bildungsstandards veröffentlicht, welche von der Hauptversammlung verabschiedet worden waren. Sie beschreiben „Standards für die Kompetenzbereiche im Fachbereich Kunst“ und nennen für den Bereich Rezeption folgende Teildimensionen (Hauptversammlung des BDK 2008, S. 4):

1.1 Wahrnehmen

- Sinnlich gegebene, visuelle Sachverhalte und Gegenstände in der Realität wahrnehmen und benennen
- Elemente und Gegenstände (auch abstrakte) in Bildern (zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung) differenzieren und benennen
- Ordnungen, Strukturen, Kompositionen in Bildern erkennen und benennen
- Fläche, Raum und Zeit als mögliche Dimensionen am jeweiligen Objekt wahrnehmen und benennen
- Bilder als technisch gestaltete Phänomene wahrnehmen, die Spezifika der Medien (z. B. Film, Performance) differenzieren und formulieren
- unterschiedliche Bildgattungen (z. B. Historienmalerei, Landschaftsmalerei, Werbung) differenzieren

1.2 Beschreiben

- Bildelemente und Bildgegenstände sowie ihre Beziehungen in angemessener Form sprachlich benennen und schriftlich beschreiben
- wesentliche, für die Wirkung relevante Darstellungsmittel darstellen
- Material-Form-Inhalts-Beziehungen formulieren
- Unterschiedliche Bildsorten und Bildmedien differenzieren, Bilder ihren Gattungen zuordnen
- für mündliche und schriftliche Beschreibungen sinnvolle Gliederungsaspekte finden

1.3 Analysieren

- Verfahren der Analyse kennen und anwenden: z. B. Bilder untersuchen, vergleichen und kommentieren
- Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung und Gestaltung im bildnerischen Tun herstellen
- unterschiedliche Gestaltungsprozesse erkennen und in ihrer Bedeutung für das Bild nachvollziehen
- den Einfluss der Gestaltung eines Bildes, z. B. Größe, Technik, Medium und Bildaufbau auf die jeweilige Wirkung für den Betrachter analysieren
- strukturiert und systematisch bei der Analyse von Bildern vorgehen

1.4 Empfinden

- subjektive Bildempfindungen sprachlich und/oder bildnerisch formulieren
- die Verbindungen subjektiver Bildempfindungen mit formalen und inhaltlichen Bildgegebenheiten darstellen
- Bildwirkungen auf die eigene Person wie im sozialen Kontext erkennen und beschreiben

1.5 Deuten

- die Wirkung einzelner Bildelemente und -gegenstände benennen, unterscheiden und deuten
- einzelne Bildelemente in ihrem formalen und in ihrem Motivzusammenhang deuten
- Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen und deuten
- Bildthemen benennen und deuten
- mögliche Sinnbezüge von Bildern zum historischen, kulturell geprägten und zum heutigen Betrachter

gibt nicht an, wie er die drei Dimensionen und fünf Stufen ableitet. Es wird zwar die Interpretation des Datenmaterials vorgestellt, ohne Originalzitate können diese Ergebnisse aber nicht auf das Kompetenzstrukturmodell der ENViL-Gruppe angewandt werden und somit wird Stillers Arbeit nicht vorgestellt. Die Arbeiten von Gabriele Lieber wurden ebenfalls aus der Untersuchung ausgeschlossen: In zwei Beiträgen wird dasselbe kurze Zitat als Beleg in einem größeren Zusammenhang verortet, so dass es sich nicht um empirische Studien im engeren Sinn handelt. Der Aufsatz „Kindliches Bildinteresse und die Bedeutung der Kontextualisierung von Bildern“ geht sehr speziell auf die Frage ein, wie Kinder ein ausgeschnittenes Bildmotiv („Kuh“) ihrer Gestaltungsweise nach einem Bildkontext („Kontextfolie Stall“) zuordnen (Kittlmann/Lieber 2013). Ausgeschlossen wurden auch Studien, welche ästhetische Produktionen (auch Kinderzeichnungen) diskutieren, welche in Kunstrezeptionsprozessen entstehen (Peters 1996, Uhlig 2012, 2014). Diese Forschungsrichtung ist zu komplex und bedarf einer eigenständigen Aufarbeitung, wie sie in vorliegendem Zusammenhang nicht zu leisten ist. Auch die Präferenz- bzw. Bildinteressensforschung wurde nicht beachtet, da sie sich vorwiegend mit der didaktisch relevanten Frage nach dem für Kinder geeigneten Gegenstand der Rezeption widmet. Daraus ergeben sich aber keine Erkenntnisse bezüglich des Könnens. (vgl. Aissen-Crewett 1997).

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

entwickeln und darstellen

- strukturiert und systematisch bei der Deutung von Bildern vorgehen

1.6 Werten

- sachbezogene Gespräche über Bilder (auch eigene) führen
- Deutungen am jeweiligen Bild belegen, die Deutung in der Diskussion vertreten und bewerten
- eigene Wertungen von Bildern begründet vertreten

Wie bereits erläutert, konnte sich das Modell des BDK nicht dergestalt durchsetzen, dass es in der Lehrplanentwicklung übernommen oder (sichtbar) adaptiert wurde. Dennoch handelt es sich um einen im Fach prominenten Entwurf zu Bildungsstandards, welcher der empirischen Untersuchung im Folgenden als Ausgangspunkt dienen soll.

Empirische Forschung zur Kunstrezeption

In der Veröffentlichung zu ihrer Dissertation „Kinder und Kunst der Gegenwart“ diskutiert Constanze Kirchner zunächst theoretisch, ob Grundschul Kinder schon die Rezeptionsfähigkeiten mitbringen, die Voraussetzung für einen sinnstiftenden Unterricht zu Kunstwerken sind (Kirchner 2001). Ihr positives Ergebnis belegt sie empirisch: Eine Schulwoche lang begleitet Kirchner die Projektgruppe mit 17 Schulkindern (ebd., S. 207) als teilnehmende Beobachterin (ebd., S. 198) in ihrer Auseinandersetzung mit moderner und zeitgenössischer Kunst. Zusätzlich wird das Geschehen fotografiert und auf Video aufgenommen (ebd., 198), im Anschluss wird eine Fragebogenuntersuchung durchgeführt (ebd., S. 244). An vier Vormittagen stellt die Lehrerin der Gruppe nacheinander zwei neue, von Kirchner ausgewählte Kunstwerke vor (ebd., S. 206 f.). Die Kinder besprechen die Werke mit der Lehrerin und wählen danach diejenige der beiden Arbeiten aus, zu welcher sie „analoge Erfahrungsprozesse“ machen möchten. Das Material wird von der Lehrkraft bereitgestellt, Bearbeitungstechniken werden vorgeschlagen (ebd., S. 207). Kirchner beschreibt das Unterrichtsgeschehen zu jedem Kunstwerk und die sich anschließenden praktischen Prozesse, diskutiert die Lehrervorgaben kritisch und fasst ihre Ergebnisse in einem Fazit zusammen. Aus diesen Beschreibungen und den angeführten Schülerzitate können Erkenntnisse über das Können der Schüler und Schülerinnen gewonnen werden. Kirchner schreibt: „Die empirischen Befunde belegen, daß Verstehensprozesse bei den Kindern in Gang gesetzt und ästhetische Erkenntnisse gewonnen werden können. Zudem ist die Suche nach Sinn eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, der sie mit Neugierde und Interesse folgen.“ (Kirchner 2001, S. 281) Es ist folglich davon auszugehen, dass Fünftklässler die Voraussetzung zur Bildrezeption mitbringen und möglicherweise bereits Erfahrungen gesammelt haben. Unklar ist, wie sie in einer nicht didaktisch angeleiteten Situation mit Bildern umgehen.

Bettina Uhlig entwickelt in der Veröffentlichung ihrer Dissertation eine „Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik“ einen Dreischritt der didaktischen Vermittlung in Rezeptionssituationen. Sie erarbeitet theoretisch, inwiefern Kinder zur Rezeption fähig sind und schließt dann einen empirischen Teil an. Ein von Uhlig nach der „grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik“ erarbeitetes Unterrichtsprojekt zu zeitgenössischen Künstlern wird als „Kunstwoche“ an sechs Vormittagen (Freitag bis einschließlich Freitag) von der Lehrkraft durchgeführt (Uhlig 2005, S. 204 ff.), während Uhlig als teilnehmende Beobachterin anwesend ist (ebd., S. 166 f.). Eine Videokamera zeichnet das Geschehen von einem festen Standpunkt aus auf, eine zweite Videokamera wird nach Bedarf von Uhlig manuell eingesetzt (ebd., S.

165). Es handelt sich um eine dritte Klasse, bis auf einen Schüler, der als Wiederholer in die Klasse kam, wurden alle Kinder zusammen eingeschult (ebd., S. 204). Es ist davon auszugehen, dass die Altersspanne dementsprechend zwischen 7 und 10 Jahren liegt, Angaben dazu liegen nicht vor. Im Anschluss an die Unterrichtssequenz führt Uhlig mit sechs Kindern Interviews (ebd., S. 209). Uhlig schreibt bilanzierend:

„Mit der vorliegenden Studie kann empirisch belegt werden, dass Kinder im Grundschulalter über vielfältige Rezeptionsfähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen, sich mit Kunstwerken der Gegenwart, und hier speziell mit solchen, die existenzielle Fragen thematisieren, auseinander zu setzen und sie auf ihre Weise zu verstehen.“

Auch Uhlig belegt so, dass Fünftklasskinder über Fähigkeiten und möglicherweise auch Kenntnisse in Bezug auf die Rezeption von Kunstwerken mitbringen. In ihrer Arbeit unterscheidet Uhlig drei Phasen der Bildrezeption: Die „Einstiegsphase“, die „Vertiefte Rezeption“ und die „Transferphase“ (S. 146 ff.). In vorliegendem Zusammenhang ist die „Einstiegsphase“ relevant, da hier Vermutungen und Assoziationen im Vordergrund stehen (vgl. Uhlig S. 147). In dieser Situation sollen die Schüler und Schülerinnen einen „Ankerpunkt für ihre Wahrnehmung finden“. Auf diesen Einstieg folgen meist stärker gelenkte Phasen der Rezeption. Die Situation des anschließend vorgestellten Forschungsdesigns kann mit dieser offenen Situation verglichen werden. Uhlig prägt auch den Begriff des Bildgesprächs, welcher die Rolle der Sprache in der Situation der Rezeption hervorhebt (Uhlig 2011) und im Folgenden Anwendung finden soll.

Alexander Glas setzte in seiner Untersuchung „Lernen mit Bildern. Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung“ in der Pinakothek der Moderne das Eye-Tracking-Verfahren und eine Fragbogenerhebung ein (Glas 2013). Zwei Schülergruppen einer Mittelschule, im Alter von 12 und 13 Jahren und 14 und 16 Jahren, betrachten das Gemälde „Bau der Teufelsbrücke“ von Carl Blechen, entstanden um 1830, durch die Eye-Tracking-Brille. Im Anschluss füllen sie, das Bild in Sichtnähe, einen Fragenbogen aus. Das Bild wird in sogenannte „Areas of Interest (AOI)“, Zonen, die „begrifflich bezeichnet“ werden können (Gebirgsbach, Brücke etc.), aufgeteilt (ebd., S.58). Wird eine AOI länger als 0,5 Sekunden betrachtet, wird die Wahrnehmungsgrenze überschritten und es ist davon auszugehen, dass der Proband diesen Bildbereich tatsächlich betrachtet hat. Anhand der Daten ist es möglich festzustellen, welche Bereiche gesehen, aber nicht begrifflich gefasst werden konnten. Glas weist darauf hin, dass die Schüler und Schülerinnen in unterschiedlichem Maß in der Lage sind, die Bilder zu erfassen. Er unterscheidet zwischen Schülern und Schülerinnen, die „Hypothesen und Teildeutungen ohne Verknüpfungsleistungen zu anderen Bildelementen“ bilden, die „Hypothesen und Teildeutungen mit Verknüpfungsleistungen innerhalb zweier Bildelemente“ bilden und die „Hypothesen und Teildeutungen mit drei oder mehr Verknüpfungsleistungen“ bilden (ebd.). Den weiteren Ausführungen ist zu entnehmen, dass die Schüler zum Teil nur mit Schwierigkeiten treffende Nomen und Adjektive finden können. Diese Ergebnisse fasst Glas noch einmal unter der Rubrik „Hypothesen zu bildimmanenten Handlungskontexten anstellen“ zusammen (ebd., S. 66 f.). Er untersucht außerdem, ob und wie die Schüler sich in Bildfiguren einfühlen können (ebd., S. 67 f.), Schüler und Schülerinnen Bilder als Sinnbilder verstehen können und Schüler und Schülerinnen das Gesehene in Bezug zum eigenen Lebensentwurf setzen können (ebd., S. 68 f.) und ob sie für die Sinndeutung

wesentliche „Bildbestände“ identifizieren (ebd., S. 70) können. Diese Kategorien fließen als sogenannte „sensibilisierende Konzepte“, als Analyseheuristiken, in das Kategoriensystem ein (vgl. Kruse 2015, S. 111 ff.).

Heiko Hausendorfs linguistische Untersuchung zur „Kunst des Sprechens über Kunst“ (2005)

Heiko Hausendorf beschäftigt sich als Linguist mit der Kunstkommunikation als besondere Praxis des Sprechens. Er beschreibt seine Fragestellung wie folgt: „Welches sind die allgemeinen kommunikativen Aufgaben, die bearbeitet und erledigt werden, wenn über Kunst gesprochen wird?“ Das Sprechen über Kunst wird somit als Lösungsprozess spezifischer Anforderungen verstanden, welche der sprachliche Umgang mit Kunst an uns stellt. Hausendorf stellt die Ergebnisse seiner Untersuchung am Beispiel von Texten und Gesprächen zu Cy Twomblys *The Italians* vor. Er beschreibt vier „kommunikative Aufgaben“, welche im Rückgriff auf „pragmatisch-semantische Mittel“ und „sprachliche Formen des Sprechens über Kunst“ typischerweise bearbeitet werden (Hausendorf 2005, S. 104): „Was gibt es zu sehen, zu hören, gegebenenfalls auch: zu tasten, zu schmecken und zu riechen? / (-> beschreiben!)“ (S. 108 f.), „Was steckt dahinter? / (->deuten!)“ (S. 109 f.), „Was weiß man darüber? / (-> erläutern!)“ (S. 110 f.) und „Was ist davon zu halten? / (-> bewerten!)“ (S. 111 f.). Hausendorf geht in der Folge näher auf die sprachliche Praxis ein, welche Hinweise auf die Bearbeitung der aufgeführten Fragen liefern.

Auf der Ebene der Beschreibung wird sprachlich „dargestellt“. Hausendorf nennt Hinweise auf „Materialität/Beschaffenheit“, „Format/Grösse“, „Dinge/Umrisse/Formen“, „Sichtbarkeit“ und „Unbeschreibbarkeit“ (vgl. Hausendorf 2005, S. 113 f.). „Sichtbarkeit“ bezieht sich auf sprachliche Formen, welche den Wahrnehmungsprozess selbst thematisieren („ich sehe...“).

Nach Hausendorf zeigt sich das ‚Deuten‘ sprachlich in Formulierungen zu „Absicht/Wille/Intention“, „Symbol/Allegorie“, „Bedeutung“ und „Aussage (Message)“. Charakteristisch sind Substantive wie ‚Absicht‘, ‚Wille‘, ‚Intention‘ oder Verben, welche sich auf die Einstellung des Urhebers des Bildes beziehen, so z.B. ‚wollen‘, ‚beabsichtigen“ o.ä. (Hausendorf 2005, S. 119 f.). Außerdem typisch sind Vagheitspartikel oder andere sprachliche Formen, welche den Wahrheitsanspruch der Aussage abschwächen, so z.B. ‚vermuten‘, ‚vielleicht‘ usw. (ebd.).

Das ‚Erläutern‘ ist diejenige Kategorie, „durch die hindurch Wissen in das Sprechen über Kunst einströmen kann“. Als Beispiele finden sich Bezüge auf das „Werk“, „Biographisches“, die „Tradition“ oder die „Gattung (Genre)“ (Hausendorf 2005, S. 121 ff.).

Formen des ‚Bewertens‘ zeigen die persönliche Einstellung der jeweiligen Person gegenüber einem Werk. Sprachlich finden sich Hinweise auf „Gefallen/Geschmack“, „Rang/Wert“, „Wirkung/Eindruck“, „Qualität“ und „Kunst vs. Nicht-Kunst“ (Hausendorf 2005, S. 124 ff.). Bezeichnend sind unter anderem Begriffe wie ‚schön‘ oder ‚hässlich‘ (ebd.).

ZIELSETZUNG DER UNTERSUCHUNG:

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Teildimensionen im Bereich der Bildkommunikation auf Basis empirischer Daten zu überarbeiten und zu sättigen. Die Ergebnisse sollen die Entwicklung

des CEFR_VL unterstützen. Die Kategorien des Modells zu Bildungsstandards der Hauptversammlung des BDK werden reflektiert, das Modell zur Kunstkommunikation von Hausendorf in Hinblick auf seine Eignung zur empirischen Untersuchung des kunstpädagogischen Bildgesprächs diskutiert. Erste Hypothesen zu Stufen der Fähigkeitsentwicklung im rezeptiven Bereich und zu Zusammenhängen zwischen Teildimensionen der Fähigkeiten werden formuliert.

FORSCHUNGSDESIGN, METHODEN UND FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNG:

Die vorliegende Untersuchung, insbesondere das Design der empirischen Forschung, basiert auf der Erhebung, welche im Rahmen des Dissertationsvorhabens von Claudia Birkner durchgeführt wurde.

Sampling

Geführt wurden Interviews mit vierzig Schülern und Schülerinnen. Die Erhebung wurde an einer Klasse eines Gymnasiums in einer deutschen Großstadt, einer Klasse eines Gymnasiums einer österreichischen Großstadt, zwei Mittelschulklassen aus dem ländlichen Raum und zwei Klassen einer Realschule einer deutschen Großstadt durchgeführt. Die Auswahl der Schulen wurde weitgehend von „Gatekeepern“ (vgl. Helfferich 2011, S. 175) bestimmt, da es sich zunächst als schwierig herausstellte, Schulen und Schüler wie Schülerinnen für die Teilnahme zu gewinnen. Durch den begrenzten Zeitrahmen und die Abhängigkeit von den unterstützenden Lehrern und Lehrerinnen und Schulleitern und Schulleiterinnen wurde der Zeitpunkt der Durchführung des Interviews festgelegt. Zudem bestand durch die Rahmenvorgabe „Eintritt in die Sekundarstufe I“ ein zeitliches Fenster zwischen September und Dezember, welches nicht überschritten werden sollte. So wurde mit drei Schulformen und sechs Klassen im städtischen und ländlichen Raum ein qualitativer Stichprobenplan erarbeitet, welcher sicherstellen sollte, möglichst alle relevanten Fälle einbeziehen zu können (Kelle/Kluge 2010, S. 48 ff.). Nach der Auswertung von etwa 20 Interviews trat eine theoretische Sättigung ein. 27 Interviews wurden transkribiert und ausgewertet, um absehen zu können, inwiefern sich Unterschiede zwischen Mittel- und Realschülern sowie Gymnasiasten abzeichnen (neun Interviews wurden je Schulform gewählt, je möglichst ausgeglichen Jungen und Mädchen). Insgesamt wurden 14 Interviews mit Jungen und 13 Interviews mit Mädchen ausgewertet.

Erhebungsmethode:

Geführt wurden Einzelinterviews, Audio- und Videoaufzeichnungen wurden erstellt. Die Interviewform kann als Variante eines Leitfadeninterviews beschrieben werden, wobei – neben einigen Fragen – Bilder selbst als Erzählimpulse dienten.³ Der Leitfaden basierte auf dem Forschungsdesign, welches für das Dissertationsprojekt „Die Heterogenität der Voraussetzungen von Schulanfängern und Schulanfängerinnen in der Situation des Bildgesprächs (Arbeitstitel)“ (Birkner) entwickelt wurde.

Im April 2014 wurden Pretests mit einigen Fünftklasskindern eines Gymnasiums durchgeführt, um den Leitfaden in dieser Altersklasse auszuprobieren und anzugleichen. Als Impulse im Interview dienten Ausdrücke in einer Größe zwischen DINA5 und DINA4, welche vom Probanden der Reihe nach aufgedeckt wurden. Zudem wurde diese Art Leitfaden durch einige Fragen ergänzt, welche sich als erzählgenerierend erwiesen hatten. Schüler mit Einverständniserklärung der

³ Ausführlich zu Interviewformen: Ebd., insbesondere S. 36 f.

Erziehungsberechtigten konnten sich zur Teilnahme melden und wurden dann parallel zum Unterricht in einem Nebenzimmer (einem leeren Klassenzimmer, Kunst-/Werkraum oder Besprechungsraum) interviewt.

Entsprechend dem qualitativen Forschungsparadigma wurde der Leitfaden so entwickelt, dass den Schülerinnen und Schülern Raum blieb, ihr eigenes Relevanzsystem zu entfalten. Interpretationen wurden zurückgestellt: „Fremdverstehen‘ akzentuiert die Fähigkeit, das Gehörte *nicht* aus dem heraus zu verstehen, was man selbst als Zuhörender als ‚selbstverständlich‘ weiß und kennt.“ (Helfferich, S. 90). Insbesondere zu Beginn des Interviews dienten Bilder als Erzählimpulse. Im Rahmen der Interviewforschung erfolgt eine Einschränkung auf gestaltete, zweidimensionale, unbewegte und rechteckige Bilder. Die Schüler und Schülerinnen wurden aufgefordert zu erzählen: „Du kannst einfach alles erzählen, was dir einfällt – dabei kannst du keine Fehler machen.“ Als Impulse dienten die Ausdrücke, welche folgende Bilder zeigten: Das Gemälde *Fatifa* von Daniel Richter aus dem Jahr 2005; eine Abbildung aus dem Bilderbuch *Stimmen im Park* von Anthony Browne aus dem Jahr 1998; eine Fotografie eines Graffitis von Banksy, welches ein Kind mit einer Pappschachtel auf dem Kopf (eine Antenne sitzt der Box obenauf) zeigt, wie es den Umriss eines Roboters so auf eine Hauswand zeichnet, dass das Lüftungsgitter wie ein Visier wirkt; die Fotografie einer ägyptischen Wandmalerei; die Fotografie der Seite 141 aus dem *Psalterium aureum* aus St. Gallen (entstanden zwischen 883 und 888), welche in zwei übereinander angeordneten Szenen einen Ritterangriff auf eine Burg darstellt.

Nach diesem ersten Interviewabschnitt folgte die Erweiterung des Bildmaterials um sieben Abbildungen: Die Abbildung des Plakats zu *Prinz von Ägypten*, die Abbildung einer gotischen Madonna, die Abbildung eines Pressefotos, welches Kindergartenkinder beim Mittagessen zeigt, die Schwarz-Weiß-Fotografie einer Mutter mit ihrer Tochter aus dem Jahr 1920, ein thematisch im Mittelalter angesiedeltes Computerspiel (*Civilization IV – Complete*), ein farbiger und ein schwarz-weißer Filmstill des Wagenrennens aus *Ben Hur* (1959), eine abstrakte, schwarz-weiße Zeichnung von Paul Klee, die Skizze Pablo Picassos *Don Quixote* aus dem Jahr 1955, William Turners *Regen, Dampf, Geschwindigkeit* (1844), Franz Marcs *Die kleinen blauen Pferde* (1911), eine Abbildung aus *Disneys Jake und die Nimmerlandpiraten* (2011). Die Bildauswahl basierte auf dem Forschungsdesign des Dissertationsprojekts und ermöglichte unterschiedliche Differenzierungen (Alter, Bildende Kunst/Fotografie/Animation/Zeichentrick/Bilderbuchillustration/Klassischer Film) bei zum Teil vergleichbarem Inhalt (Reiter, Ritter, Mutter mit Kind).

Zu den insgesamt 12 Abbildungen wurden im zweiten Interviewabschnitt stärker geschlossene Fragen gestellt. Diese Fragen wurden von den Teildimensionen der Bildungsstandards des BDK abgeleitet. Sie betrafen die ‚Machart‘ der Bilder (Wie wurden die Bilder gemacht? -> 1.1 Wahrnehmen), das persönliche Urteil (Wie haben dir die Bilder gefallen? -> 1.6 Werten), die Fähigkeit des Schülers, sich in die dargestellte Situation hineinzuversetzen (Wärest du gerne in der Situation dieser Figur hier? -> 1.4 Empfinden), das Erkennen von Kunstwerken (Siehst du hier Bilder, von denen du denkst, dass sie Kunstwerke sein könnten? -> 1.1 Wahrnehmen) und das Alter der Bilder (Siehst du hier Bilder, von denen du denkst, dass sie älter oder neuer sein könnten? -> 1.5 Deuten) (vgl. Hauptversammlung BDK 2008, S. 4). Dieser zweite Interviewabschnitt erweiterte die

Erzählimpulse, ermöglichte aber auch nonverbale Handlungen und eine quantitative Auswertung, so dass es möglich wurde, Zusammenhänge zwischen sprachlichem und nichtsprachlichen Handlungen zu untersuchen.

Daraus ergaben sich folgende forschungsleitende Fragen:

1. Eignen sich die Bildungsstandards des BDK oder/und Hausendorfs Modell der Kunstkommunikation zur Beschreibung der Schülerhandlungen und wie sind sie gegebenenfalls zu überarbeiten?
2. Wie und worüber sprechen Schüler und Schülerinnen in der Situation der Bildrezeption: (Wie) Beschreiben, deuten, werten und erläutern Schüler und Schülerinnen Bilder?

Die Schüler wurden zunächst über den Kontext der Untersuchung informiert: Die Interviewerin sei eigentlich als Kunstlehrerin ausgebildet, momentan aber nicht an der Schule sondern an der Universität. Mit einer Gruppe von Wissenschaftlern sei sie damit beschäftigt zu überlegen, wie ein Bildunterricht gestaltet werden müsse. Um dabei aber nicht etwas zu entwickeln, was überhaupt nichts damit zu tun habe, was Schüler wissen, können oder wissen wollen, bräuchte sie die Hilfe der Schüler. Die Schüler wurden damit als Experten angesprochen (vgl. Mey 2005, S. 160 f.).

Auswertungsmethode:

Transkribiert wurde nach einem eigenen Transkriptionssystem, welches in Anlehnung an Thorsten Dresings und Thorsten Pehls als vereinfachtes Transkriptionssystem mit erweiterten Regeln entwickelt wurde (Dresing/Pehl 2013, S. 19 ff.). Erarbeitet wurde eine inhaltlich-strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Udo Kuckartz „Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung“ (vgl. Kuckartz 2012, S. 77 f.). Der Leitfaden gab bereits Oberkategorien vor, welche im Laufe der Untersuchung ausdifferenziert wurden. Nachdem die Interviews nach einem ersten Durchgang codiert worden waren, wurde das Kategoriensystem überarbeitet und ausdifferenziert. In einem zweiten Durchgang wurde das Datenmaterial erneut codiert, wie es bei inhaltlich-strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalysen häufig praktiziert wird (vgl. Kuckartz 2012, S. 77 f.). Einige quantitative Analyseschritte schließen sich an diese Auswertung an. Hierfür ist die Qualitative Inhaltsanalyse, wie es Mayring vorstellt, besonders geeignet (Mayring 2012).

ERGEBNISSE:

- 1. Eignen sich die Bildungsstandards des BDK oder/und Hausendorfs Modell der Kunstkommunikation zur Beschreibung der Schülerhandlungen bzw. wie sind sie gegebenenfalls zu überarbeiten?**

In der Erarbeitung des Kategoriensystems wurde zunächst auf das Modell der Bildungsstandards des BDK und Hausendorfs Kategorien der Kunstkommunikation zurückgegriffen. Wie bereits dargelegt, decken sich vier Teildimensionen der Standards im rezeptiven Bereich mit Hausendorfs Beschreibungskategorien. Folglich ergab sich für die qualitative Auswertung des Erzählens ein Kategoriensystem mit den Oberkategorien ‚Wahrnehmen‘, ‚Analysieren‘, ‚Beschreiben‘, ‚Empfinden‘, ‚Deuten‘, ‚Erläutern‘ und ‚Werten‘.

Wie beschrieben, wurde das Kategoriensystem nach einem ersten Materialdurchgang überarbeitet und ausdifferenziert. Die Oberkategorien ‚Wahrnehmen‘, ‚Analysieren‘ und ‚Empfinden‘ fielen dabei heraus. Mit den vier übrigen Kategorien konnten die Sprechhandlungen erschöpfend erfasst werden, weitere Oberkategorien waren nicht erforderlich.

- Bei der Zuordnung zur Kategorie ‚Wahrnehmen‘ ergaben sich beständig Überschneidungen zu den Kategorien ‚Erläutern‘ und ‚Beschreiben‘. Diese sind schon in den Bildungsstandards angelegt: Der Umstand, dass von sechs Unterpunkten der Kategorie ‚Wahrnehmen‘ fünf Punkte sprachbezogene Operatoren (‚benennen‘, ‚formulieren‘) aufweisen und der sechste Unterpunkt nach dem Einsatz von Fachbegriffen verlangt, legt diese Gefahr nahe. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass sich dieses Erhebungsverfahren und Datenmaterial nicht eignet, um Wahrnehmungen zu beobachten. Die Kategorie ‚Analysieren‘ erwies sich als zu komplex, voraussetzungsreich und abhängig von der jeweiligen Zielvorgabe. „Strukturiert und systematisch bei der Analyse von Bildern vor[zu]gehen“ oder „den Einfluss der Gestaltung eines Bildes, z.B. Größe, Technik, Medium und Bildaufbau auf die jeweilige Wirkung für den Betrachter [zu] analysieren“ (Hauptversammlung des BDK 2008, S. 4) baut nach Ansicht der Autorin auf den Fähigkeiten des Beschreibens, Deutens, Erläuterns und Wertens auf. Das ‚Analysieren‘ ist nach dieser Beschreibung als metakognitive Strategie zu verstehen, welche am vorhandenen Datenmaterial nicht nachgewiesen werden kann.
- Die Kategorie ‚Empfinden‘ erwies sich ebenfalls als zu wenig trennscharf. Überlappungen zu ‚Beschreiben‘, ‚Deuten‘ und ‚Werten‘ traten auf.

Hausendorfs Beschreibungskategorien dagegen eigneten sich zur inhaltlichen Strukturierung der Interviews. Da Hausendorfs Vorschläge auf der Kommunikation zu einer Arbeit Cy Twomblys beruht, waren die Unterkategorien im Verlauf der Analyse ausdifferenzieren. Folgendes Kategoriensystem ergab sich:

Beschreiben

- Materialität/Beschaffenheit
- Komposition/Bildaufteilung
- Sichtbarkeit
- Dinge/Handlungen /Formen/Figuren/Raum

Deuten

- Aussage (Message)
- Bedeutung
- Absicht/Wille/Intention

Erläutern

- Tradition/Stil
- Zeitlicher Kontext
- Gattung (Genre)

Bewerten

- Kreativität
- Qualität
- Wirkung/Eindruck
- Gefallen/Geschmack

Im folgenden Abschnitt wird die Auswertung vorgestellt.

3. Wie und worüber sprechen Schüler und Schülerinnen in der Situation der Bildrezeption: (Wie) Beschreiben, deuten, werten und erläutern Schüler und Schülerinnen Bilder?

Wie bereits dargelegt, waren die Schüler und Schülerinnen frei zu erzählen, was ihnen zum jeweiligen Bild in den Sinn kam. Diese Situation ist somit vergleichbar mit der Phase des freien Assoziierens zu Beginn des Bildgesprächs. Die Erzählungen der Schüler und Schülerinnen lassen sich als Sprechhandlungen in die Oberkategorien ‚Beschreiben‘, ‚Deuten‘, ‚Erläutern‘ und ‚Werten‘ einteilen.

Beschreiben

Von 26 Schülern und Schülerinnen beschrieben 24 das Gesehene bei jedem Bild, eine Schülerin wusste bei einem Bild überhaupt nichts zu sagen und einem Schüler fiel zu zwei Bildern nichts ein. Das Beschreiben von Bildern zeigt sich hier als grundlegende und etablierte Sprachpraxis.

Die Sprechhandlungen können weiter ausdifferenziert werden in das, was die Schüler und Schülerinnen benennen. Wie bei Hausendorf zeigten sich unter der Kategorie ‚Sichtbarkeit‘ Praktiken, welche die sinnliche Wahrnehmung selbst thematisieren. Diese sprachliche Form findet sich auch bei den Schülern und Schülerinnen, hier in doppelter Funktion: „Und ähm ich sehe ganz viele Punkte, die so aussehen wie Sterne. (03-12-02-B3-02-m, Seg. 79)“. Über zwei Drittel der Befragten wendet diese Sprachpraxis an.

Die „Materialität/Beschaffenheit“ einiger Bilder dagegen kommentieren nur 14 Schüler und Schülerinnen. Von den 27 Schülern und Schülerinnen sprechen 14 Schüler und Schülerinnen von selbst die Materialität oder Beschaffenheit des Bildes an. Allerdings halten die Befragten Ausdrücke in den Händen, welche sich in ihrer Haptik zunächst gleichen. Die Beschreibungen sind meistens einfacher Art und beziehen sich häufig auf das Graffiti von Banksy, so zum Beispiel: „Und (1) sieht aus, als wäre das Bild echt, aber eher, eher ist es /Mhm/ gemalt. /Mhm (03-12-01-B3-02-m, Seg. 84)“.

Selten angesprochen wird die „Komposition/Bildaufteilung“. Sechs Schüleräußerungen beziehen sich auf die Buchmalerei, welche zwei übereinander angeordnete Abbildungen zeigt. Ein Schüler bezeichnet Richters *Fatifa* als relativ leer, es sei nur in der Ecke etwas zu sehen. Ein Beispiel lautet „Das sind ähm (...) zwei Bilder. (03-11-17-B3-01-w, Seg. 48)“.

Als komplexeste Kategorie stellte sich der Bereich dar, den Hausendorf als „Dinge/Umrisse/Formen“ bezeichnet. Diese wurde in „Dinge/Handlungen/Formen/Figuren/Raum“ umbenannt und ausdifferenziert, da sie über 200 Äußerungen zu den fünf Bildern umfasste. Diese Beschreibungskategorien ergaben sich:

- Handlung/Erzählung
- Stimmung/Figuren
- Eigenschaften
- Personen/Akteure
- Gegenstände
- Örtliche Begebenheit
- Kontextwissen
- Formen
- Farbe

Hinweise auf „Unbeschreibbarkeit/Unsagbarkeit“, wie von Hausendorf vorgeschlagen, fanden sich dagegen nicht – möglicherweise wegen der Auswahl des Bildmaterials, welches keine mit Twombly vergleichbar abstrakten Bilder enthielt.

Deuten

Bis auf zwei Schüler und Schülerinnen markieren alle Befragten in einige ihrer Äußerungen die Vagheit ihrer Aussage bzw. schwächen den Wahrheitsgehalt ab.

Nur vier Schüler und Schülerinnen allerdings stellen konkret Vermutungen zur „Aussage (Message)“ an. Ein Beispiel hierfür ist „Hm, da sieht man, dass die Römer blutrünstig und keine Gnade hatten, und das Volk konnte sich nicht schützen (01-11-05-B1-01-m, Seg. 235).“

Unter der Rubrik „Bedeutung“ werden Äußerungen zusammengefasst, welche das ‚Bedeutend‘ selbst ansprechen. Ein Beispiel hierfür ist „Vielleicht soll das einen guten Ägypter darstellen, der gut gezeichnet hat mal? (02-11-06-B2-02-m, Seg. 101).“ Bis auf zwei Schüler und Schülerinnen setzen Begriffe auf dieser Ebene ein.

Hinweise auf „Absicht/Wille/Intention“ formulieren sogar nur zwei Schüler, wobei drei Äußerungen von ein und demselben Schüler kommen. Er vermutet zum Beispiel „Und das sind halt Roboter, also das ist wahrscheinlich irgendein Roboterfan, der das gemalt hat. (06-12-18-B3-04-m, Seg. 73).“

„Symbole/Allegorien“, wie es Hausendorf vorschlägt, wurden nicht angesprochen. Möglicherweise ist auch das auf die Auswahl des Bildmaterials zurückzuführen.

Erläutern

Bis auf sechs Schüler und Schülerinnen ziehen die Befragten Kontextwissen zur Erklärung der Bilder heran. Sie beziehen sich auf drei Ebenen: Die Ebene „Tradition/Stil“, „Zeitlicher Kontext“ und „Gattung (Genre)“. Die Äußerungen der Schüler und Schülerinnen verteilen sich vorwiegend auf die letzten beiden Kategorien.

Als Hinweis auf „Tradition/Stil“ kann die Äußerung eines Schülers gewertet werden: „Weil man sieht, dass die ... Weil so wurden früher Menschen gemalt (01-11-05-B1-01-m, Seg. 210).“

Hinweise auf den „Zeitlichen Kontext“ werden vorwiegend in Bezug auf die ägyptische Wandmalerei und die mittelalterliche Buchmalerei gegeben. Im Gegensatz zur Rubrik „Kontextwissen“ im Bereich der Beschreibung sind hier Aussagen gemeint, die wie folgt lauten: „(1) Hm, ((seufzt)) das ist nichts außer ein Foto von einer Wand in Ägypten (02-11-06-02-B2-m, Seg. 91).“

Die „Gattung (Genre)“ wird nur von neun Schülern und Schülerinnen angesprochen. Ein Beispiel für solch einen sprachlichen Hinweis ist: „Oder es ist ganz, ein ganz normales Bild. Halt Kunst. (01-11-12-B3-01-w, Seg. 37).“

„Zeitlicher Kontext“ wird von Hausendorf nicht genannt, dafür nennt er „Werk (Oeuvre)“ und „Biographisches“. Dass die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich nicht vorgebildet sind war zu erwarten bzw. liegt möglicherweise ebenfalls an der Auswahl des Bildmaterials.

Bewerten

Hausendorf bezeichnet das Bewerten als besonders charakteristische Sprechhandlung im Umgang mit Kunst. Lediglich 10 der Schüler und Schülerinnen nehmen jedoch von selbst Wertungen vor.

Sieben Schüler und Schülerinnen beschreiben „Wirkung/Eindruck“. Hinweise finden sich bei Äußerungen wie „Ja, sieht irgendwie komisch aus, aber (1) irgendwie auch kreativ ((lacht)) (01-11-12-B3-01-w).“

Hinweise auf „Gefallen/Geschmack“ finden sich bei fünf Schülern und Schülerinnen. Formulierungen lauten häufig ähnlich wie diese: „Ja, sonst ist es eigentlich schön, wenn es nicht so, (1) na ja, so halt alt wäre (01-11-12-B3-01, Seg. 71).“

Die „Qualität“ benennt nur ein Kind: „Weil so intensiv, finde ich, kenne ich keinen, der wirklich so ganz genau malen kann. Ist bestimmt ein guter Maler, (2) der das wirklich genau richtig (1) malen kann. Ich würde hier ((Zeigt etwas auf Bild B1a-2)) tausendmal hin und her gehen. (1) Ich würde das nie schaffen, so einen ((Zeigt etwas auf Bild B1a-2)) richtigen Schatten zu machen. (((lacht)))/ Wie hat er es überhaupt geschafft mit diesen Schatten, ((Zeigt etwas auf Bild B1a-2)) dass es nicht zu hell ist und auch nicht zu dunkel? (02-11-06-B2-02-m, Seg. 69-72).“

Als zusätzliche Kategorie wurde „Kreativität“ erarbeitet. Drei Schüler und Schülerinnen stellen dieses Merkmal an Bildern besonders heraus. „Sehr kreatives Bild. (02-11-06-B2-02-m, Seg. 37)“ lautet eine der Äußerungen.

DISKUSSION:

Im Verlauf der Auswertung zeigte sich, dass die Sprechhandlungen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der vier Kategorien ‚Beschreiben‘, ‚Deuten‘, ‚Erläutern‘ und ‚Werten‘ erfasst werden konnten. Drei dieser Bereiche sind als Teildimensionen bereits Bestandteil der Bildungsstandards des BDK, ‚Erläutern‘ als vierter Bereich soll hier als sinnvolle Ergänzung vorgeschlagen werden. Aufgabe des Erläuterns ist es nach Hausendorf zu klären, was „man“ über ein Bild weiß. Er beschreibt in der Folge „typische semantische Felder, die als die Pforten gelten können, durch die hindurch Wissen in das Sprechen über Kunst einströmen kann“ (Hausendorf, S. 122). Wie sich am Datenmaterial gezeigt hat, ist das Erläutern auch für die Bildkommunikation wesentlich.

Die Oberkategorien ‚Empfinden‘ und ‚Wahrnehmen‘ gingen in anderen Bereichen der Auswertung auf bzw. konnten am Datenmaterial nicht untersucht werden. Alternative Forschungsmethoden könnten hier gegebenenfalls zu anderen Ergebnissen führen. Allerdings ist zu bedenken, dass Bildrezeption im Unterricht bislang meist sprachlich gestaltet oder in Bildproduktion überführt wird. Denkbar wäre es, ergänzend durch die Bildrezeption motivierte Schülerhandlungen in der bildnerischen Produktion zu untersuchen und zu beschreiben, wie es in manchen Forschungen bereits angelegt ist.

Es wurde außerdem die Hypothese entwickelt, dass sich eine Qualität des sprachlichen Umgangs in der Möglichkeit zeigt, unterschiedliche sprachliche Formen der Bildkommunikation bedienen zu können. Weitere Forschungen könnten klären, ob sich bildübergreifende Beschreibungsmuster zeigen und ob Zusammenhänge zwischen den Fähigkeiten bestehen, welche Schüler und Schülerinnen in unterschiedlichen Kategorien zeigen.

LITERATURVERZEICHNIS

Aden, Maike (2011): Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. Ein kritischer Forschungsbericht. Bremen.

Aden, Maike/Peters, Maria (2011): „Standart“ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik (=Kunstpädagogische Positionen, Band 22). Hamburg.

Aissen-Crewett, Meike (1997): Kunst-Rezeption bei Kindern. Zur psychologisch-pädagogischen Grundlegung (=Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, 15). Potsdam.

Birkner, Claudia/Zapp, Katrin (2014): Kunst und Können in der Kompetenzdebatte. In: Oliver Jahraus/Eckart Liebau/Ernst Pöppel/Ernst Wagner (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz (=Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Band 13). Münster, S. 135–154.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Aufl. Marburg. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Datum des Downloads: 31.01.2014).

Coste, Daniel/North, Brian/Trim, John/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München u.a.

Glas, Alexander (2013): Lernen mit Bildern. Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung. In: IMAGE, Jg. 7, H. 18, S. 51–72.

Haanstra, Folkert/Kirchner, Constanze (2014): Unveröffentlichtes Manuskript - erscheint demnächst auf der Seite von ENVIL 2014. www.envil.net.

Hauptversammlung des BDK Fachverband für Kunstpädagogik (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. In: BDK-Mitteilungen, H. 3, S. 2–4.

Hausendorf, Heiko (2005): Die Kunst des Sprechens über Kunst – Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Klotz, Peter (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg im Breisgau/Berlin.

Helfferich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden.

Kirchner, Constanze (2009): Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn.

Kirchner, Constanze (2001): Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. 2. Auflage. Frankfurt am Main.

Kittlmann, Julia; Lieber, Gabriele (2013): Kindliches Bildinteresse und die Bedeutung der Kontextualisierung von Bildern. In: Frank Schulz/Ines Seumel (Hrsg.): U20. Kindheit Jugend Bildsprache (=Kontext Kunstpädagogik, Band 35). München.

Klieme, Eckhard (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, H. 5, S. 635–649.

Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 10, H. 8, S. 11–29.

Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, J. 54, H. 2, S. 222–237.

Klieme, Eckhard/Avenarius, Herman/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. (=Bildungsforschung, Band 1). Bonn/Berlin.

Kolb, Gila/Zapp, Katrin (2014): Gestaltungsergebnisse im Kunstunterricht untersuchen: Ein Desiderat für Lehrende und Forschende. In: Oliver Jahraus/Eckart Liebau/Ernst Pöppel/Ernst Wagner (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz (=Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Band 13). Münster, S. 155–172.

Köller, Olaf (2010): Bildungsstandards. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 529–548.

Krautz, Jochen (2013): Kompetenzorientierung und ihre Folgen. Stellungnahme zur Entwurfsfassung des Kernlehrplans Kunst Sekundarstufe II für Nordrhein-Westfalen. In: BDK-Mitteilungen, H. 4, S. 14–18.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (=Grundlagentexte Methoden). 2. Auflage. Weinheim.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computer-Unterstützung. Weinheim.

Kultusministerkonferenz (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002.

Lieber, Gabriele (2011): „Da muss man voll gut nachdenken.“ Kindliches Bildinteresse im Spannungsfeld von Wahrnehmungsgewohnheiten und Bildungsansprüchen. In: Antje Danner/Peter Gansen/Corinna Heyd/Gabriele Lieber (Hrsg.): Ästhetische Bildung. Perspektiven aus Theorie Praxis Kunst und Forschung. Norderstedt, S. 144–158.

Lieber, Gabriele (2012): „Ich mag es, wenn ich sonst noch selbst überlegen kann.“ Schulbuchillustrationen, Leerstellen und kindliches Bildinteresse. In: Jörg Doll/Keno Frank/Detlef Fickermann/Knut Schwippert (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzen, Wirkungen und Evaluationen. Münster, S. 67–82.

Maag Merki, Katharina (2010): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 1. Auflage. Wiesbaden, S. 145–169.

Mayring, Philipp (2012): Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In: Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster, S. 27–36.

Mey, Günter (2005): Zur Forschung *mit* Kindern – zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In: Günter Mey (Hrsg.): Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie. Köln, S. 151–183.

Niehoff, Rolf (2006): Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 239–243.

Pazzini, Karl-Josef/Sturm, Eva/Legler, Wolfgang/Meyer, Torsten (2003): Editorial. In: Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie (= Kunstpädagogische Positionen, Band 1). Hamburg, o. A.

Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. 4. und überarbeitete Auflage. Stuttgart.

Peters, Maria (1996): Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther. München.

Stiller, Jürgen (2013): Gegen das blinde Sehen. Empirische Rezeptionsforschung im Unterrichtsfach Kunst (=Dortmunder Schriften zur Kunst: Studien zur Kunstdidaktik, Band 4). Norderstedt.

Uhlig, Bettina (2005): Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München.

Uhlig, Bettina (2011): Bildgespräche mit Kindern. Überlegungen zur Methodik und Didaktik des dialogischen Bildverstehens. In: Johannes Kirschenmann, Christoph Richter, Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur Kunst und Musik (=Kontext Kunstpädagogik, Band 28), S. 349-371.

Wagner, Ernst (2014): Es liegt in ihrer Kompetenz. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Review, www.zkmb.de/index.php?id=81; Zugriff: (18.08.2015).

Wagner, Ernst/Zapp, Katrin (2015): Sieben Jahre nach dem BDK-Papier „Bildungsstandards“. Bemerkungen zur Kompetenzdebatte in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen, H. 1, S. 14–17.

Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17–31.