

**Über das Werk des bildenden Künstlers**

**Markus Oberndorfer**

**Kinder erleben die Fotokunst**

**Bachelorarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades „Bachelor of Education“

und

zur Erlangung des Lehramtes für Volksschulen

Eingereicht von

Julia OBERNDORFER  
Matrikelnummer: 1207230

bei

MMag. Dr. Rolf LAVEN  
Mag. Hans KRAMERITSCH

April 2016

## **Kurzzusammenfassung**

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Fotokunst von Markus Oberndorfer und ihrer kompetenzfördernden und bildungsrelevanten Wirkung im Bereich der Kunstrezeption. Auf Grundlage der Forschungsfrage „Inwieweit erweist sich Markus Oberndorfers Fotokunst, im Bereich der Kunstrezeption, für Kinder der Primarstufe kompetenzfördernd und bildungsrelevant?“ wurde die Fotokunst von Markus Oberndorfer, die kompetenzorientierte Kunstpädagogik und die Kunstrezeption thematisiert. Im Zuge dieser Arbeit wurden zum einen Interviews mit Kindern durchgeführt und zum anderen eine teilnehmende Beobachtung geleitet. Durch die am Theorieteil angelehnten Fragen und Beobachtungen sowie durch die anschließende Analyse, konnten rezeptive Fähigkeiten der Kinder in Relation mit der Kunst von Markus Oberndorfer überprüft und durch die Auswertung, Erkenntnisse über die Kompetenzen der Kinder in der Primarstufe erlangt werden.

## **Abstract**

This thesis is about photo art of Markus Oberndorfer and her competence-promoting and education-relevant influence in the domain of art reception. Based on the question „How far would the photo art of Markus Oberndorfer appear, in the domain of art reception, for children in primary level to competence-promoting and education-relevant?“ the photo art of Markus Oberndorfer, the competence-based art education and the art reception has been picked as a central theme. In the course of this work, children have been interviewed and observed. By questions and observations based on theory and by an analysis, the receptive skills could be checked in relation with the photo art of Markus Oberndorfer and by an evaluation the conclusion about childish competence could be obtained.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Markus Oberndorfer</b> .....	<b>9</b>
2.1. Biografie.....	9
2.2. Oberndorfers Anspruch an die Fotografie .....	11
2.3. „Foukauld“: Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret .....	12
2.3.2. Geschichtlicher Hintergrund .....	12
2.3.3. Das Verschwinden der Bunker .....	13
2.3.4. Die Bunker .....	13
2.3.5. Geschichte und Graffiti .....	14
<b>3. Kompetenzorientierte Kunstpädagogik</b> .....	<b>16</b>
3.1. Der Kompetenzbegriff .....	16
3.1.1. Kompetenz-Strukturmodell .....	17
3.1.2. Teildimensionen .....	17
3.1.3. Kompetenz-Strukturmodelle Kunst .....	18
3.2. Kompetenzorientierung im Kunstunterricht .....	23
3.2.1. Ästhetische Bildung .....	24
3.2.2. Ziele: Ästhetische Bildung und Identitätsförderung .....	24
3.2.3. Intentionen: Subjekt- und Sachorientierung .....	25
3.2.4. Inhalte: Lehrplan .....	25
<b>4. Kunstrezeption</b> .....	<b>27</b>
4.1. Kindliche Rezeptionsfähigkeiten .....	27
4.1.1. Der Prozess der Entwicklung.....	27
4.1.2. Die Entwicklung des Denkens .....	28
4.1.2.1. Kindliche Wahrnehmung .....	28
4.1.2.2. Imagination und Fantasie .....	29
4.1.2.3. Kognitive Entwicklung .....	30
4.1.2.4. Bedeutung von Emotionen .....	31
4.1.2.5. Rolle symbolbildender Fähigkeiten .....	31
4.1.3. Soziale Entwicklung.....	32
4.1.4. Persönlichkeitsentwicklung.....	33
4.1.5. Kinder und ihre Lebenswelt .....	34
4.2. Der Kunstbegriff .....	34
4.3. Der Rezeptionsbegriff .....	35
4.4. Kunstwerk und Rezipient .....	36
4.5. Der Rezeptionsprozess.....	37

4.5.1. Inhalt und Form.....	37
4.5.2. Wahrnehmung .....	38
4.5.3. Erleben und Erkennen .....	38
4.5.4. Verstehen und Interpretieren .....	39
<b>5. Empirische Untersuchung.....</b>	<b>40</b>
5.1. Kunstprojekt „Kinder erleben die Fotokunst“ .....	40
5.2. Darstellung der Untersuchungsmethoden .....	41
5.2.1. Problemzentriertes Interview .....	41
5.2.1.1. Der Interviewleitfaden.....	42
5.2.1.2. Durchführung der Interviews .....	43
5.2.2. Teilnehmende Beobachtung .....	43
5.2.2.1. Der Beobachtungsleitfaden .....	44
5.2.2.2. Durchführung der teilnehmenden Beobachtung.....	44
5.3. Darstellung der Auswertungsmethode .....	45
5.3.1. Zusammenfassende Inhaltsanalyse .....	45
5.4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Kontext .....	46
<b>6. Schlussbetrachtung.....</b>	<b>52</b>
<b>7. Quellenverzeichnis.....</b>	<b>54</b>
7.1. Gedruckte Quellen .....	54
7.2. Elektronische Quellen .....	55
<b>8. Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>57</b>
<b>9. Begriffsbestimmungen .....</b>	<b>58</b>
<b>10. Anhang .....</b>	<b>59</b>
10.1. Problemzentriertes Interview.....	59
10.1.1. Der Interviewleitfaden .....	59
10.1.2. Transkription der Interviews .....	60
10.1.3. Analyse .....	66
10.2. Teilnehmende Beobachtung.....	71
10.2.1. Der Beobachtungsleitfaden .....	71
10.2.2. Beobachtungsprotokolle .....	72
10.2.3. Bilder: Teilnehmende Beobachtung .....	75
10.2.4. Analyse .....	77

## Vorwort

Fotografie ist ein essentieller Bestandteil meines Lebens. Sie löst bei mir nicht nur den Willen zu gestalten aus, sondern ermöglicht es mir zugleich, Momente fotografisch — als Stützen der Erinnerung — festzuhalten und die Grenzen der gewohnten Wahrnehmung zu überwinden. Durch meinen Bruder Markus Oberndorfer und sein Schaffen als bildender Künstler konnte ich in den letzten Jahren einen engen Bezug zur Fotografie und ihrer Komplexität entwickeln. In meiner Bachelorarbeit möchte ich nun die Fotografie mit der Kunstrezeption durch Kinder in der Grundschule verbinden. Denn auch in der Schulpraxis konnte ich beobachten, dass es in der Primarstufe, aus der Perspektive der Lehrpersonen, kunstpädagogische Berührungspunkte mit der künstlerischen Fotografie gibt.

Daher ist es mir als zukünftige Volksschullehrerin ein Anliegen, den Kindern diese — in einer Welt in der die Fotografie in ihren verschiedenen Ausformungen (angewandt und bildend) als steter Begleiter kaum mehr wegzudenken ist — als Kunst zu vermitteln und weiters die Betrachtung der Kunst aus der Sicht des Kindes näher zu beleuchten.

Ferner wird von uns Lehrpersonen erwartet, den Kindern Kompetenzen, auch im Bereich der Kunst, zu vermitteln. Infolgedessen war es ein Wunsch von mir, mich mit der kompetenzorientierten Pädagogik im Fach Bildnerische Erziehung zu beschäftigen und sie in Verbindung zu setzen mit der Fotokunst von Markus Oberndorfer und der Kunstrezeption.

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle ganz besonders bei meinem Bruder Mag.art Markus Oberndorfer sowie bei MMag. Dr. Rolf Laven und Mag. Hans Krameritsch für ihre fachliche und persönliche Unterstützung und Betreuung zum Gelingen dieser Arbeit. Außerdem gilt ein großer Dank an alle, die mir bei der Erstellung der Bachelorarbeit zur Seite standen, mich bei der Durchführung der Interviews unterstützt haben sowie bei meinen Eltern, die mich während der Bachelorarbeit und während meines Studiums bestärkt und ermutigt haben.

# 1. Einleitung

Der kompetenzorientierte Unterricht im Fach Bildnerische Erziehung basiert auf Kompetenzen der Rezeption und Produktion. Die Kunstrezeption wird dabei als Teildimension dieser Kompetenzen angesehen und stellt einen relevanten Bestandteil in der Kunsterziehung dar. Rezeption und Produktion können nicht konsequent voneinander getrennt werden, da RezipientInnen zugleich auch ProduzentInnen sind und der Prozess von Kunst in Relation funktioniert. Die Aufteilung in Teildimensionen ist jedoch notwendig, um jene zwei Bereiche unterscheiden zu können, auch wenn Rezeption und Produktion als Einheit zu verstehen sind. Die Kunstrezeption vertritt im Fach Bildnerische Erziehung eine Rolle von beeindruckender Relevanz, da sie die RezipientInnen zu einer Auseinandersetzung mit Kunst herausfordert, wobei die gewohnte Wahrnehmung überwunden werden muss. Die Autorin konnte in ihrer eigenen Grundschullaufbahn im Fach Bildnerische Erziehung eine Festlegung von Schwerpunkten registrieren, bei der Produktion im Vergleich zur Rezeption dominierte.

Um dieser Priorisierung entgegenzusteuern, spezialisiert sich die Autorin in ihrer Arbeit auf die Kunstrezeption, da diese Teilkompetenz den SchülerInnen Impulse und Denkanstöße gibt sowie bildsprachliche und gedankliche Spektren eröffnet und subjekt-authentische Ausdrucksweisen fördert und intensiviert (vgl. Uhlig 2005, S.27).

In der vorliegenden Bachelorarbeit dient die Fotokunst von Markus Oberndorfer, implizit der Werkzyklus „Foukauld: Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret“, als Anstoß für kindliche Rezeptionsfähigkeiten. Durch die Nüchternheit und Zurückhaltung der Bilder von Oberndorfer, besteht bzw. entsteht genug Raum, um Geschichten zu erzählen sowie subjektive Assoziationen zuzulassen. Der Werkzyklus „Foukauld: Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret“, der bis dato seine umfangreichste Arbeit ist, handelt von Relikten des 2. Weltkrieges an der südfranzösischen Atlantikküste, die durch die Natur und durch Menschen, die mit ihnen leben, umgewidmet werden. Oberndorfer verfolgt in diesem Werkzyklus einerseits die geschichtlichen Hintergrund der Objekte, aber andererseits auch die Bedeutung der Bunker, die sie für Menschen im „Jetzt“ haben.

Die Autorin der Bachelorarbeit hat sich auf Grund dessen, die Frage gestellt: Inwieweit erweist sich Markus Oberndorfers Fotokunst, im Bereich der Kunstrezeption, für Kinder der Primarstufe kompetenzfördernd und bildungsrelevant? Die Autorin überprüft in dieser Arbeit demnach, die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder in Relation mit der Kunst von Markus Oberndorfer. Anhand jener Schlüsse, können Erkenntnisse über die Kompetenzen der Kinder in der Primarstufe gewonnen werden.

Infolgedessen wird im theoretischen Teil der Arbeit einerseits auf die Fotokunst von Markus Oberndorfer und andererseits auf die kompetenzorientierte Kunstpädagogik und die Kunstrezeption eingegangen. Der folgende Theorieteil gliedert sich somit in 3 Abschnitte. Der erste Teil gibt Aufschluss über den Künstler Markus Oberndorfer und seinen künstlerischen Anspruch. Weiters wird der Werkzyklus „Foukauld: Das Verschwinden - der Atlantikwall um Cap Ferret“ vorgestellt.

Im zweiten Teil befasst sich die Autorin mit dem Kompetenzbegriff und vergleicht Kompetenz-Strukturmodelle im Bereich der Kunst. Ferner wird auf ästhetische Bildung, Ziele, Intentionen und Inhalte im kompetenzorientierten Kunstunterricht eingegangen.

Im dritten Teil der Theorie geht es um den Versuch, die Kunstrezeption darzustellen. Dementsprechend handelt dieser Abschnitt über kindliche Rezeptionsfähigkeiten, die unter Berücksichtigung der Entwicklungspsychologie, etwa der kognitiven Entwicklung oder der sozial-emotionalen Entwicklung, sowie der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik untersucht werden. Außerdem befasst sich dieser Teil der Theorie mit dem fachwissenschaftlichen Kontext der Kunst. Zunächst wird der Kunstbegriff und der Rezeptionsbegriff behandelt und in weiterer Folge wird auf das Kunstwerk und die RezipientInnen sowie auf den Rezeptionsprozess eingegangen.

Die Erkenntnisse des Theorieteils bilden die Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit, der qualitativ durchgeführt wird und die Theorie überprüft. Ziel der Arbeit ist es demnach, aufgrund Rezeptionen von Kindern, Aufschluss über die Kompetenzfähigkeit in Verbindung mit der Fotokunst von Markus Oberndorfer zu erlangen.

## 2. Markus Oberndorfer

### 2.1. Biografie

Mag.art Markus Oberndorfer wurde 1980 in Ohlsdorf bei Gmunden (Oberösterreich) geboren. Nach der Volksschule Ohlsdorf und der Unterstufe am BG/BRG Gmunden legte er 2000 an der Handelsakademie Gmunden die Matura ab und entschied sich nach einer zweimonatigen Indienreise Fotografie anstatt Bank und Finanzwirtschaft zu studieren. Durch Felix Friedmann, einen erfolgreichen Fotografen, hatte Oberndorfer gleich zu Beginn seines Studiums die Möglichkeit in dessen Atelier Fotos zu printen und gleichzeitig als Assistenz zu arbeiten. 2002 setzte Oberndorfer mit einem einjährigen Lehrgang an der Schule für künstlerische Fotografie, die 1990 von Friedl Kubelka gegründet wurde, einen Meilenstein in seiner weiteren künstlerischen Laufbahn (vgl. URL 1). Anschließend absolvierte Oberndorfer verschiedene Fotoassistenzen bei Jork Weismann und verwirklichte sich im Zuge des Studiums Fotografie & Kunst (ab 2003) an der Akademie der bildenden Künste Wien bei Eva Schlegel und Matthias Hermann in vielen Fotoausstellungen. Während des Studiums war Oberndorfer in zahlreichen Gruppenausstellungen europaweit vertreten. 2005, noch am Anfang seiner künstlerischen Karriere, wirkte er an einem internationalen Wettbewerb mit Ausstellung und Symposium in Dortmund dem „Focus Award - Der zweite Blick“ mit, sowie bei der Gruppenausstellung „I can see clearly now“ der Krinzinger Projekte in Wien (vgl. Oberndorfer ). Weiters beteiligte er sich 2005 bis 2007 an den Symposien der Gesellschaft für „Neue Phänomenologie“ bei Hermann Schmitz. Mit dieser philosophischen Richtung beschäftigt er sich unaufhörlich. 2006 gewann Oberndorfer den „Docuzone Austria Shortfilm Award“ für den Kurzfilm „untitled\_in\_case\_no\_01“, der anschließend in 13 unabhängigen Kinos als Vorfilm von „China Blue“, einem Dokumentarfilm aus den USA, in Österreich gespielt wurde. Weiters wurde der Kurzfilm von Oberndorfer in Brooklyn (New York), Carunari (Rumänien), Brüssel und Moskau sowie beim „Open Cinema Festival“ in St. Petersburg gezeigt. Im Jahr 2006 wurden seine Kurzfilme ins „Ursula Blicke Archiv“ in Wien aufgenommen und sind nun in der Kunsthalle Wien zu betrachten. Von 2007 bis 2008 hatte Oberndorfer die Möglichkeit eine Studienassistentin an der Akademie der bildenden Künste in Wien bei Thomas Freiler zu leisten. In diesem Jahr folgten auch noch zahlreiche bedeutende Fotoausstellungen von ihm, wie das Projekt „Kraftwerke“. Hierbei beschäftigte er sich intensiv mit dem Kraftwerk Kaprun in Salzburg und erreichte durch seine Arbeit hohe Anerkennung vom „Verbund“, der auch noch in näherer Zukunft eine wichtige Rolle für Oberndorfer spielte. 2008 diplomierte Oberndorfer an der Akademie der bildenden Künste Wien mit Auszeichnung. Seine Diplomarbeit „Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret“ war bis dato seine umfangreichste Arbeit und fasst seine über fünf Jahre hinweg dokumentierten Fotos über den Atlantikwall um Cap Ferret



zusammen. Nach Ausstellungen in Bozen und Linz 2009 folgte 2010 eine „Werkschau“ in der Galerie Schloss Puchheim, in seiner Heimat Oberösterreich über einen Teil seines bisherigen Schaffens. Weiters wurde er eingeladen nach Amersfoort (Niederlande) zu reisen, um beim Expertentreffen „Redefining the Atlantic Wall“ teilzunehmen. 2011 bekam Oberndorfer ein Arbeitsstipendium bei den Maltakraftwerken in Kärnten sowie ein „Artist-In-Residence“ Stipendium, des bm:ukk an der „Cité internationale des arts“ in Paris. Weiters fotografierte Oberndorfer für das Buch „21er Haus - Zurück in die Zukunft - ein retropektiver Blick auf ein Museum“ des Museums für zeitgenössische Kunst in Wien. 2012 erschien das erste Bildband namens „Foukauld“ über seine umfangreiche Arbeit „Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret“. Oberndorfer war auch bei der „Photo Week - Young Austrian Photography“ in Washington DC vertreten. 2013 hatte Oberndorfer die Möglichkeit der Ausstellung „Industrie“ der Galerie für Fotografie namens „Ostlicht“ beizuwohnen, im Museum der Moderne Mönchsberg (Salzburg) bei den Expositionen „Land in Sicht“ und „Under Pressure“ teilzunehmen sowie im Altonaer Museum für Kunst und Kulturgeschichte (Hamburg) im Zuge der Ausstellung „Am Ende der Sehnsucht“ seine Werke zu präsentieren. Weiters wurde Oberndorfer für die „VII. Jeux de la Frankophonie, Concours Culturell, Photographie“ in Nizza nominiert und ausgewählt, er erhielt 2013 den „European Design Award Gold“ und wurde mit dem Talentförderpreis für Bildende Kunst des Landes Oberösterreichs ausgezeichnet. Nach zahlreichen Ausstellungen und Anerkennungen bekam Oberndorfer 2014 die Chance beim „SilvrettAtelier“ auf der Bielerhöhe (Österreich), initiiert von der Vorarlberger Illwerke AG, mitzuwirken. Neben weiteren Ausstellungen im Jahr 2014 wurde Oberndorfer an die „Nordic Art School Kokkola“ in Finnland eingeladen, um als Gastprofessor zu dozieren. Ferner publizierte Markus Oberndorfer eine weitere Monographie mit dem Namen „Autrement on devient fou.....“, die über einen Zeitzeugen handelt, der die Erinnerungen über seinen Pflichtarbeitsdienst am Cap Ferret und in Bordeaux während des 2. Weltkriegs zurückruft und über die fotografische Arbeit „Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret“ von Oberndorfer spricht (vgl. Oberndorfer 2014, S.44 ). Auch die temporäre Installation „Se Souvenir, die die Arbeiten „Foukauld - La Disparition“ und „Autrement on devient fou.....“ zusammenfasst, findet sich in dieser Publikation wieder. Im „Institut Français d'Autriche“ Wien fand dazu eine Buchpräsentation statt. 2015 entstand, während eines Aufenthalts in Miami, der neue Werkzyklus „Legends Never Die“ von Markus Oberndorfer. Im Zuge seiner neuen Werkgruppe, in der sich Oberndorfer auf den wachsenden Narzissmus innerhalb der Gesellschaft bezieht, bot sich eine Einzelausstellung in der Galerie „Bildraum 1“ an, die von „Bildrecht“ initiiert wurde.

## 2.2. Oberndorfers Anspruch an die Fotografie

„Was meine Fotografie betrifft, ist diese ein Dokumentieren des Vorgefundenen, in dem es meist eher um den von mir gefühltem Raum in Anwesenheit eines oder mehrerer Objekte geht, als um das abgebildete Objekt selbst“ (URL 2).

Oberndorfer will die BetrachterInnen in die Komplexität des Bildes eintauchen lassen. Dies funktioniert jedoch nur dann, wenn man die Grenzen der gewohnten Wahrnehmung überwindet und sozusagen in den gefühlten Raum, in die Umgebung des Bildes hineinschlüpft. Oberndorfer wählt Bildausschnitte bewusst, um dem Objekt oder mehreren Objekten Raum zu geben, oder ihn eben wegzunehmen (vgl. URL 2).

Durch jene Aufmerksamkeit, die Oberndorfer den Bildern darbietet, können sich die Objekte im Raum erst entfalten und zeigen ihre wahre Identität. Oberndorfer wagt den Versuch Situationen und Momente im „Jetzt“ fotografisch festzuhalten. Es geht ihm jedoch nicht darum die Wirklichkeit des Bildes darzulegen, sondern mit dem Dokumentieren Geschichten zu erzählen und Assoziationsketten auszulösen (vgl. URL 2).

Das Besondere an Oberndorfers Bildern ist, dass sie den BetrachterInnen Platz lassen, um ihre eigenen Gedanken und Gefühle aneinander zu reihen. Für diesen Prozess benötigt man als RezipientIn von Oberndorfers Fotokunst, Gedankenreichtum und Tiefsinn. Es entscheidet jeder für sich selbst und subjektiv, welchen Weg er gehen möchte und welche Emotionen hervorgerufen werden. Oberndorfers Bilder, die durch Wegnahme oder Zugabe von gefühltem Raum überzeugen, sind stark genug, um für sich selbst zu stehen, sie funktionieren aber auch in Werkgruppen und als Geschichte, denn sie sollen einen größeren Zusammenhang der Dinge zeigen (vgl. URL 2). „Der Kunstfotograf verwendet die Fotografie als eines der Medien, um sich und seine Kunst auszudrücken“ (Zurmühle 2013, S.203). Dabei konserviert die Fotografie die Spuren des Gewesenen und hält den räumlichen Abdruck eines Gegenstandes in einem bestimmten Moment fest (vgl. Ursprung 2013, S.86).

Die ästhetischen Ansprüche, die Oberndorfer an seine Fotografie hat, sind unverkennbar. Die Bilder leben durch Nüchternheit sowie durch Zurückhaltung. Dadurch kommt das Wesentliche ans Licht und die Bilder haben genug Raum, um für sich selbst zu stehen und um Geschichten zu erzählen sowie subjektive Assoziationen zuzulassen. Auf den Psychotherapeuten Wolfgang Langewitz haben die Fotografien von Markus Oberndorfer diese eine subtile Wirkung. Sie drängen sich nicht auf und versuchen die BetrachterInnen nicht unmittelbar gefangen zu nehmen. Die Bilder erzeugen zunächst einmal nur ein unbestimmtes Etwas, ein Gefühl der Leere, das erst nach und nach bestimmte Qualitäten entwickelt (vgl. Oberndorfer 2012, S.91).

## **2.3. „Foukauld“: Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret**

Oberndorfer reizen Schichten, die im Laufe der Zeit von Objekten Besitz ergreifen, ob von menschlicher Anwesenheit gezeichnet oder durch die Natur zurückerobert. Durch diese neu hinzukommenden Schichten und Spuren wird den Objekten ein neuer Charakter verliehen. Jenes Verschwinden und auch das Schwinden von Erinnerungen und von Geschichte, imponieren Oberndorfer. Seine bis dato umfangreichste Arbeit „Foukauld - Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret“ fasst seine über fünf Jahre hinweg entstandenen Fotos über die Befestigungen Nazideutschlands an der südfranzösischen Atlantikküste um Cap Ferret zusammen und wurde seither durch diverse Arbeiten erweitert. Bei jenen verwandten Werkzyklen handelt es sich um „Autrement en devient fou...“, „Se Souvenir“, „Omega Point“, „Archived Material“ und „Taylor & Nova“. In der fotografischen Arbeit „Foukauld: Das Verschwinden - Der Atlantikwall um Cap Ferret“ beschäftigt sich Oberndorfer mit dem „Verschwinden“ von Relikten des 2. Weltkrieges. Es sind Bunker, die nach und nach im Sand versinken oder auch durch menschliche Spuren, wie zum Beispiel Graffiti verschwinden. Große historische Ereignisse, die sich in den Kriegsjahren des 2. Weltkrieges an diesem Ort ereigneten, geraten durch diese Schichten immer mehr in Vergessenheit.

### **2.3.2. Geschichtlicher Hintergrund**

Die fotografische Arbeit „Das Verschwinden – Der Atlantikwall um Cap Ferret“ beschäftigt sich demnach mit den Befestigungen Nazideutschlands an der Atlantikküste um Cap Ferret. Im Allgemeinen erwies der Atlantikwall den Zweck, die Alliierten an der Küste abzuwehren. In der Normandie erlangten die Bunker an besonderer Bedeutung, da dieser Abschnitt des Atlantikwalls unmittelbar von Kampfhandlungen um den D-Day betroffen war. In der Normandie stehen die Bunker demnach unter Denkmalschutz. Im Gegensatz zur Normandie wurden die Bunker um Cap Ferret ihrer eigenen Geschichte überlassen (vgl. Oberndorfer 2012, S. 58). Oberndorfer verfolgt in diesem Werkzyklus den geschichtlichen Hintergrund der Motive, aber auch die Bedeutung der Bunker, die sie für Menschen und Generationen im „Jetzt“ haben.

### 2.3.3. Das Verschwinden der Bunker

Durch die jährlichen Aufenthalte in Cap Ferret, konnte Oberndorfer Veränderungen der Stellung der Bunker beobachten. Die Bunker rutschen Dünen hinunter, zerbrechen oder verschwinden im Meer. Die Meeresströmung und die gleichzeitige Ablagerung von Sand bei Cap Ferret sind die Ursache für die Veränderungen der Küstenlandschaft (vgl. Oberndorfer 2012, S.58f). Das Verschwinden der Bunker kann allerdings auch von einer weiteren Ebene betrachtet werden:

*„Das Verschwinden der Bunker und dessen, was auf ihnen steht, kann als Analogie zu unserem Gedächtnis, zur Geschichtsbewältigung und unserem Verständnis vom Raum und Zeit gesehen werden. Der Bunker der sich symbolisch wie ein Stück Erinnerung aus unserem Gedächtnis verabschiedet, aus ihm verschwindet, um von einer anderen Geschichte abgelöst zu werden, die sich im wahrsten Sinn des Wortes immer wieder neu auf die Wände des Atlantiks schreibt“ (Oberndorfer 2012, S.59).*

### 2.3.4. Die Bunker

Die Historikerin Inge Marszolek veranschaulicht Wahrnehmungen über die Küstenlandschaft um Cap Ferret:

*„Der weite Horizont des Atlantiks, die Grenzen zwischen Himmel und Meer und Meer und Strand sind kaum zu definieren, aus dem Meer ragt etwas heraus, ein Felsen, vorne vielleicht der Rücken eines steinernen Meeresgetiers, eine winzige Gestalt, ein Surfer, der elegant um dieses Getier herumkurvt“ (Oberndorfer 2012, S.4).*

Diese Darlegung zeigt Impressionen und Empfindungen auf, die am Strand von Cap Ferret bestehen und ferner die Ungewissheit über die Thematik von Relikten des 2. Weltkrieges.



Abb. 1 Les Aoûtiens II, 2006. Quelle: Oberndorfer (2012).

Oberndorfer ordnet sich aufgrund seiner fotografischen Arbeiten in die Geschichte der Bunker ein. Oberndorfer enthüllt Werke, in denen Menschen die Bunker als Sonnendeck, Sprungturm oder als Malgrund benutzen. Die Oberflächen werden durch Moos und Graffitis verändert und somit verschwindet auch die Geschichte und wird durch eine andere ersetzt.

Das Verschwinden findet also nicht nur auf der physischen Ebene statt, sondern auch durch die Umfunktionierungen der Menschen. Die Bunker bekommen durch neue Generationen von Menschen, die jene Objekte umwidmen, eine unberührte Bedeutung. Dies zeigt auf, dass die Bunker nicht mehr als historische Bauwerke wahrgenommen werden, sondern dass jede Person einen eigenen Zugang zu diesem Objekt findet. Ebenso bezeichnet Oberndorfer die Bunker auf Cap Ferret als Verbindung zwischen der Geschichte der Bunker und der Geschichten der Menschen. (vgl. Oberndorfer 2012, S. 60).

### 2.3.5. Geschichte und Graffiti

Oberndorfer interessiert sich für die obersten Schichten und die aktuelle Nutzung von Objekten. Infolgedessen stellte sich Oberndorfer die Frage, ob Graffitis und „tags“ auf den Bunkern in Verbindung mit der Geschichte dieser Relikte stehen. Um dieser Thematik nachzugehen, konnte er die Künstler der Graffitis und „tags“, aufgrund ihrer Pseudonyme, ausfindig machen und kam zur Schlussbetrachtung, dass den KünstlerInnen die Geschichte der Bunker sehr wohl bekannt ist, jedoch nicht gewürdigt wird.



Abb. 2 Ohne Titel, 2010. Quelle: Oberndorfer (2012).

Denn auch Graffiti erzählen Geschichten und setzen und überschreiten Grenzen. Auch im „taggen“, der Urform des Graffiti, lässt sich das Abstecken von Grenzen finden. Somit bestimmen Graffiti-KünstlerInnen mit ihrer Kunst die Bedeutung eines Objektes (vgl. Oberndorfer 2012, S.60).

Die Historikerin Inge Maszolek kristallisiert nochmals die Veranlassung von KünstlerInnen für Graffiti heraus: „Die Graffiti-Künstler, die ihre künstlerischen Fantasien auf dem Bunker applizieren (...) sind ebenso wie der Fotograf, Illusionisten - sie scheinen die Bunker zu verwandeln, aus ihrem Entstehungskontext herauszulösen“ (Oberndorfer 2012, S.5).

### 3. Kompetenzorientierte Kunstpädagogik

Die kompetenzorientierte Pädagogik steht aktuell im Fokus, da es in den letzten Jahren massive Umgestaltungen im Bildungssystem gab, die sich auch auf die Kunstpädagogik ausgewirkt haben. Ebenso sollte der pädagogische Sinn nicht in den Hintergrund geraten, auch wenn Kompetenzen in Bildnerischer Erziehung schwierig festzulegen sind.

Dabei geht es weniger um die Lerninhalte, sondern vielmehr um die enge Verknüpfung von subjektbezogenen Themen, individueller Ausdrucksbedürfnisse, gestalterischer Techniken und intrapersonaler Voraussetzungen im Fach Bildnerische Erziehung (vgl. Kirchner 2014).

#### 3.1. Der Kompetenzbegriff

Durch die ernüchternden Ergebnisse internationaler Studien wie PISA und TIMSS in den deutschsprachigen Ländern wurden Bildungsstandards als Umsetzung von Bildungszielen entwickelt. Im Jahr 2003 wurde eine Expertise von Klieme et al. veröffentlicht, die als Meilenstein in der Bildungsstandarddebatte zu betrachten ist. In dieser Expertise wurden Standards festgelegt, welche Kompetenzen SchülerInnen einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen (vgl. URL 3).

Nach diesem Klieme-Gutachten hat sich der Begriff der Kompetenz von Weinert durchgesetzt, da er die Ergebnisse von Bildungsprozessen am sinnvollsten bezeichnet:

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

Im Vergleich zu Weinert (2001) erläutern Klieme & Leutner ebenso, dass Kompetenzen als Leistungsdispositionen zu sehen sind, die sich auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen. Klieme & Leutner spannen hierbei den Bogen zur Kunstpädagogik und bekräftigen den Zusammenhang von Kunst und Kompetenzen. Ihrer Meinung nach kommt das Lernen, das mit der Idee praktischer Handzüge verknüpft ist, der Kunstpädagogik entgegen (vgl. Klieme & Leutner 2005). Bergmann, Daub & Meurer (2006) sehen Kompetenzen genauso wie Weinert als Problemlösefähigkeiten und betonen, dass sich Kompetenzen besonders gut in angstfreien Umgebungen entwickeln. Im Gegensatz zu Weinert wird die Umgebung bei Bergmann, Raub und Meurer ausdrücklich erwähnt und als essentiell erachtet (vgl. URL 6).

### 3.1.1. Kompetenz-Strukturmodell

Da es nach dem Klieme-Gutachten große Veränderungen im Bildungssystem gab, wurde auch die Hierarchie zwischen den „Haupt“- und „Nebenfächern“ verstärkt. Der Fokus lag nun vermehrt auf den Kernfächern der Schule. Vertreter der Nebenfächer und auch Fachdidaktiker oder Fachverbände begannen Konzepte, sogenannte Kompetenzmodelle, in Eigeninitiative zu erstellen, um bei der Entwicklung nicht zurück zu bleiben (vgl. URL 4).

Auch für das Fach Bildnerische Erziehung konnte der Kompetenzbegriff von Weinert (2001) übertragen werden, doch die Bedingung dafür war, dass der Begriff „kognitiv“ durch einen Begriff ersetzt wird, der auch emotionale, soziale und charakterliche Aspekte mit einbezieht (vgl. Kirchner 2014, S.47). Dementsprechend wurde an einem Kompetenz-Strukturmodell für das Fach Bildnerische Erziehung gearbeitet.

Eine Studie des OECD zeigt, dass SchülerInnen, die in den bildenden Künsten unterrichtet werden, eine stärkere geometrische Denkfähigkeit aufweisen als SchülerInnen, die nicht in den bildenden Künsten unterrichtet werden (vgl. URL 8). Summa summarum zeigt jene Studie, dass das Fach Kunst einen essentiellen Beitrag für die kindliche Entwicklung leistet und dass der bildenden Kunst Anspruch und Unterstützung zusteht.

### 3.1.2. Teildimensionen

Das Fach Bildnerische Erziehung teilt die Kompetenzen schließlich in zwei Teildimensionen, kurzerhand in zwei große Bereiche, Rezeption und Produktion, auf. Die Einteilung in zwei Teildimensionen verbirgt jedoch ein Problem. ProduzentInnen sind auch immer zugleich RezipientInnen, daher können Rezeption und Produktion nicht strikt voneinander getrennt werden. Der Beobachtungs- und Wahrnehmungsprozess sind essentiell für die Produktion, da die Betrachtung eine Quelle für den Gestaltungsprozess bildet (vgl. Kirchner 2014, S.48).

Die Trennung von Produktion und Rezeption ist fragwürdig, jedoch ist jene Aufteilung der Kompetenzen notwendig, um analytisch Dimensionen zu unterscheiden. Die Teildimensionen, Rezeption und Produktion, sind aber als ganzheitlicher Prozess anzusehen und zu verstehen, der immer alle Dimensionen beinhaltet (vgl. Kirchner 2014, S.48).



### 3.1.3. Kompetenz-Strukturmodelle Kunst

Aus Eigeninitiative von diversen Verbänden wurden Kompetenz-Strukturmodelle für das Fach Kunst entwickelt. Eine Arbeitsgruppe vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München arbeitete ein Modell aus, das auf die Begriffe Rezeption und Produktion verzichtet und die Dimensionen so anordnet, dass sichtbar wird, wie sehr die Teildimensionen miteinander zusammenhängen (vgl. Kirchner 2014, S.49).



Abb. 3 Strukturmodell der Arbeitsgruppe Kompetenzmodell Kunst. Quelle: Kirchner 2014.

Bei diesem Modell werden die Teildimensionen bewusst in Verben gesetzt, um den Anwender anzusprechen. Da auf die Begriffe Rezeption und Produktion verzichtet wird, werden Teildimensionen genannt, wie wahrnehmen und analysieren, kommunizieren und präsentieren, herstellen und gestalten sowie reflektieren und bewerten. Außerdem können die inhaltlichen Dimensionen eingesetzt werden.

Ein kompetenzorientierter Unterricht lässt auch die Metaebene, die „Bildgebrauch untersuchen“ genannt werden kann, nicht außer Acht. In dieser Metaebene haben SchülerInnen die Möglichkeit ihr eigenes Tun zu reflektieren.



Abb. 4 Kompetenz-Strukturmodell Kunst. Quelle: Kirchner 2014.

Im Kompetenzbegriff von Weinert (2001) werden außerdem die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ angesprochen. Diese Bereitschaften sind in der Selbstkompetenz, der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz verankert, die die Fachkompetenz ergänzen und sich den operationalisierbaren Prüfverfahren entziehen (vgl. Kirchner 2014, S. 50).

Die Selbstkompetenz bezieht sich dabei im Kunstunterricht auf das positive Selbstkonzept im Bildnerischen, die Selbstsicherheit unerwartete Ergebnisse zuzulassen, die visuelle Neugierde, Genussfähigkeit und die Lust am bildnerischen Gestalten. Die Sozialkompetenz erweist sich durch Offenheit gegenüber neuen und überraschenden Bildwelten, interkulturelle Kommunikation und durch die gemeinsame Erarbeitung einer bildnerischen Aufgabe. Methodenkompetenz zeigt sich durch Medienkompetenz im Gestalterischen und durch die Fähigkeit zum bildnerischen Experimentieren und Erproben (vgl. Kirchner 2014, S.51).

Im Vergleich zum Kompetenz-Strukturmodell vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, das als Grundstruktur sinnvoll ist, jedoch sehr komplex erscheint, geht das folgende Modell von „European Network of Visual Literacy“ vom erweiterten Bildbegriff, kurzum von der Bild- und Kunstkompetenz aus.



Abb. 5 Kompetenz-Strukturmodell. Kompetenzen im Fach Kunst. Quelle: URL5.

Das Modell zeigt die Teilkompetenzen im Fach Bildnerische Erziehung und legt den Fokus auch auf das Produzieren und Rezipieren. Der Unterschied zum vorigen Modell ist, dass vom Begriff „Bild“ ausgegangen wird und dass auch die Voraussetzungen und der Kontext, wie Bereitschaften, Kenntnisse und Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt werden. Das Wort Bildkompetenz schließt an den strategischen Schlüsselbegriff der gegenwärtigen Umwälzungen im Bildungssystem an und markiert eine Forderung an das zu erwerbende bildgeschichtliche Wissen (vgl. Hölscher, S.147).

Im Gegensatz zum Modell vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München wird in diesem Kompetenz-Strukturmodell auf die inhaltlichen Dimensionen verzichtet. Der Fokus liegt darüber hinaus bei der Selbst-, Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz, die als überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden, sowie bei der Metakognition, die die fachspezifischen Kompetenzen subsumiert. Unter den fachspezifischen Kompetenzen sind Termini zu finden, die den Kunstprozess, einerseits aus der Sicht des Produzieren und andererseits aus der des Rezipieren, beschreiben.

Durch die ovale Darstellung des Modells, wird die Verbindung zwischen Produzieren und Rezipieren deutlich. Für die Teildimension der Kunstrezeption sind Bezeichnungen, wie rezipieren, einfühlen, ästhetisch erfahren, beurteilen, wertschätzen, wahrnehmen, untersuchen, deuten, etc. beschrieben und grenzen an die fachspezifischen Kompetenzen des Produzieren an.

Das „European Network of Visual Literacy“, das aus LehrplanentwicklerInnen und LehrerbildnerInnen besteht, entwickelte die Idee für einen „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für den Bereich Visual Literacy“ und stellte einen erneuten Prototyp des europäischen Referenzrahmens auf. Dieser Prototyp beinhaltet Kompetenzen im Umgang

mit Bildern, Objekten, visuellen Zeichen und formuliert die wesentlichen Teilkompetenzen sowie Kompetenzniveaus mittels Skalen (vgl. European Network of Visual Literacy, S.3).



Abb. 6 Visual Literacy - Strukturmodell. Quelle: European Network of Visual Literacy.

Visual Literacy kennzeichnet sich durch bestimmte Situationen, die zu bewältigen sind. Diese Situationen werden in diesem Modell unter die Lupe genommen und es wird die Überlegung gestartet, welche Teilkompetenzen nötig sind, um diese Situationen zu vollenden (vgl. European Network of Visual Literacy, S.5).



Abb. 7 Das Strukturmodell in seinen Basiselementen und Bezügen. Quelle: European Network of Visual Literacy.

Wie auch beim vorigen Modell des „European Network of Visual Literacy“ werden bei diesem Prototyp die basalen Elemente Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen berücksichtigt. Diese sind für die Bewältigung der Situationen von Nöten. Visual Literacy setzt sich außerdem aus der Selbstkompetenz, der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz zusammen. Ferner werden die Grunddimensionen des Produzieren und Rezipieren in der nächsten Abbildung in Teilkompetenzen unterteilt.



Abb. 8 Das Kompetenz-Strukturmodell - Differenzierung der Teilkompetenzen. Quelle: European Network of Visual Literacy.

„Darüber hinaus sind Teilkompetenzen im tatsächlichen, jeweiligen Rezeptions- wie Produktionsprozess immer wieder eng miteinander verknüpft, ja manchmal richtiggehend ineinander verwoben“ (European Network of Visual Literacy, S.8).

Unter den Teilkompetenzen sind die Termini ästhetisch erfahren, beschreiben, beurteilen, deuten, einfühlen, entwerfen, experimentieren, gestalten, imaginieren, kommunizieren, präsentieren, realisieren, untersuchen, verwenden, wahrnehmen und wertschätzen zu finden. Die Teilkompetenzen der Rezeption, die für diese Arbeit relevant sind, werden im nächsten Absatz bevorzugt beschrieben:

Ästhetisch Erfahren, das als Grundlage des Rezipierens in der Visual Literacy gesehen wird, basiert auf der Teilkompetenz des Wahrnehmens, ist eine Form der sinnlich-emotionalen Rezeption und agiert als intensives Wahrnehmen von Selbst und Welt. Beschreiben wird im Bereich der Rezeption als die sprachliche Formulierung der bewusst gemachten sinnlichen Wahrnehmung gesehen. Bilder zu beurteilen heißt, Bilder sachgerecht und begründet zu bewerten. Dafür wird die rezeptive Teilkompetenz benötigt.

Beim Deuten von Bildern werden die Merkmale von Bildern in Verbindung gesetzt, um zu einer Interpretation zu gelangen. Dem Bild wird ein Sinn zugeordnet, der durch gezielte, bewusste und kognitive Tätigkeiten der Rezeption entsteht. Unter der Teilkompetenz des Einfühlens versteht man die elementare Voraussetzung sich in Bilder hineinzusetzen. Dafür benötigt man Aufmerksamkeit und eine fokussierte Wahrnehmung. Das Imaginieren kann als Bindeglied zwischen Produzieren und Rezipieren gesehen werden, da durch diese Teilkompetenz visuelle Eindrücke und innere Vorstellungen ausgedrückt werden. Bilder untersuchen bedeutet Merkmale von Bildern zu erschließen. Dies basiert auf Wahrnehmung und Beschreiben. Die Teilkompetenz des Wahrnehmens bedeutet seine Sinne einzusetzen, um innere Vorstellungen zu erzeugen und ist daher von den Teilkompetenzen Deuten bzw. Interpretieren nicht zu trennen. Bei der Teilkompetenz des Wertschätzens wird eine rezeptive Auseinandersetzung vorausgesetzt (vgl. European Network of Visual Literacy, S.11ff.).

### **3.2. Kompetenzorientierung im Kunstunterricht**

Bei der kompetenzorientierten Kunstpädagogik liegt der Fokus nun bei den erworbenen Kompetenzen, das heißt das Gelernte, das durch Übung und Anwendung bestimmten Wissens angeeignet wird, soll prüfbar sein. Die Lerninhalte bleiben in der kompetenzorientierten Kunstpädagogik bestehen, haben jedoch keinen Einfluss auf einen Kompetenzzuwachs. Die Konzentration liegt nicht mehr bei der Testung der vermittelten Inhalte, sondern bei der Unterstützung, die Inhalte so darzubieten, dass die Kompetenzen der Kinder gefördert werden. Damit die Kompetenzorientierung einen wachsenden Erfolg aufweist, müssen also Anwendungsfelder erarbeitet und neue Aufgaben entwickelt werden, die den Nutzen des Gelernten sichtbar werden lassen (vgl. Kirchner 2014, S.3). Der Kunstunterricht kann durch jene Anwendungsfelder nur profitieren, da sich der Blick auf die Kinder mit ihren individuellen und einzigartigen Fähigkeiten und Fertigkeiten konzentriert.

Der Schulpädagoge Klaus Moegling vertritt bei dieser Thematik jedoch eine divergente Meinung. Seiner Ansicht nach findet durch die Kompetenzorientierung und somit durch die festgelegten Leistungsstandards eine Anpassung an vorgegebene Anforderungen an Stelle einer individuellen Entwicklung statt. Weiters konzentriert sich der kompetenzorientierte Unterricht auf leistungsbezogene Regelstandards anstatt prozessbezogener Kompetenzen und außerdem wird die soziale Selektivität verstärkt (vgl. Kirchner 2014, S.5). Jene Punkte des Schulpädagogen Klaus Moegling zeigen auf, dass die individuellen Persönlichkeitskompetenzen vor allem im Fach Bildnerische Erziehung von großer Relevanz sind.

### 3.2.1. Ästhetische Bildung

Ästhetische Bildung benötigt, wie auch von Klaus Moegling bestärkt, neben Fachkenntnissen auch Persönlichkeitskompetenzen. Jene Kompetenzen, wie Empathie, Genussfähigkeit, Sensibilität und Urteilsvermögen sowie Diskursfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Vernetzungsstrategien sind für ästhetische Bildung erforderlich (vgl. Kirchner, S.6). Durch die Kompetenzorientierung können Lehrerinnen und Lehrer die persönlichen Kompetenzen der SchülerInnen fördern. Leistungsstandards dienen der Förderung der Kinder und sind als Maßstäbe anzusehen, an denen sich Lehrerinnen und Lehrer orientieren können.

Ästhetische Bildung funktioniert nur durch das Zusammenspiel von Rezeption und Produktion. Beim Rezeptionsprozess liegt es an den RezipientInnen das Gemälde, durch die Auseinandersetzung mit ihm, zu erschließen und selbst in das Werk hineinzuschlüpfen, um Interpretationen zu zulassen und eigene Vorstellungen zu entwickeln. In diesem Prozess sind Kompetenzen der aktiven Sinnerschließung, das Bilden von Analogien und Bezügen, Mut zum Umdenken, Durchdringung in der Reflexion etc. zu erlernen (vgl. Kirchner, S.7). Eine experimentelle Studie des OECD kam zu dem Entschluss, dass das Erlernen der genauen Betrachtung von Kunstwerken die Fähigkeit, wissenschaftliche Abbildungen zu betrachten, zu verbessern scheint - es findet demnach ein Transfer von Kompetenzen statt (vgl. URL 8).

Im Produktionsprozess werden Kompetenzgefühle durch Gestaltung hervorgebracht, durch die das Selbstvertrauen gestärkt wird, da der ganze Mensch mit einbezogen ist und es wird buchstäblich eine Brücke zwischen Fantasie und Wirklichkeit gebaut (vgl. Kirchner, S.7). Im Zusammenspiel von Rezeption und Produktion zeigt sich die enge Verknüpfung von persönlichen Kompetenzen und Fachwissen. Dieses Zusammenspiel ist für einen kompetenzorientierten Kunstunterricht von großer Relevanz.

### 3.2.2. Ziele: Ästhetische Bildung und Identitätsförderung

Kompetenzorientierter Kunstunterricht setzt sich ästhetische Bildung als Ziel und die damit verbundene Identitätsförderung, die durch Produktion und Rezeption von Bildern gestärkt wird. In der ästhetischen Bildung findet man immer wieder Lebensbezüge und Rollenbilder, mit denen RezipientInnen auseinandersetzen. Dadurch werden Emotionen angeregt, die man zulassen und für sich selbst reflektieren muss. Es entstehen innere Bilder im Kopf, die hervorgebracht werden müssen. Um diese sinnlichen Eindrücke ordnen zu können dient das Gestalten als Unterstützung. Nach Kirchner ist „Identität als innere, selbst konstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte zu verstehen, die sich im steten Austausch

mit dem Innen und dem Außen entwickelt“ (Kirchner 2014, S.9). Das Wechselspiel mit dem Innen und dem Außen ist ein essentieller Katalysator, um Erlebnisse und Erfahrungen in der Lebenswelt in bildnerischen Gestalten und auch in der Rezeption zu verarbeiten und zu vertiefen. Die Identitätsentwicklung wird folglich durch die ästhetische Bildung mit all ihren Vorstellungen, Wahrnehmungen und durch die Auseinandersetzung mit Bildern gefördert.

### 3.2.3. Intentionen: Subjekt- und Sachorientierung

In der Kunstpädagogik gilt es die Kompetenzen der Produktion, Rezeption und Reflexion zu erlangen, die unweit miteinander verknüpft sind. Jede dieser sachorientierten Kompetenzen hat bedeutende Intentionen, die im Laufe der Grundschule erworben werden sollten. Im Bereich der Produktion wird der Ideenreichtum verkörpert, der gestalterisch dargestellt wird. Für diesen Prozess benötigt man die Vorstellungskraft und auch das Wagnis, um etwas Auszuprobieren. Außerdem liegt es an den SchülerInnen die bildnerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen.

Im Vergleich zur Produktion gilt es bei der Kompetenz der Rezeption Bilder zu betrachten, zu beschreiben, zu deuten und anschließend auch zu verstehen. Deutungen können durch die subjektive Anmutung, emotionale Betroffenheit, Assoziationen, präzise Beobachtungen von Form-Inhalt-Beziehungen beeinflusst sowie Sinnzusammenhänge im Gespräch erschlossen werden (vgl. Kirchner 2014, S.11).

Im Gegensatz zur Produktion und Rezeption wird die Reflexion als übergeordnete sachorientierte Kompetenz angesehen. Sowohl die Produktion, als auch die Rezeption und die Reflexion leisten durch ihre Verknüpfung einen bildungsrelevanten Beitrag zum kompetenzorientierten Unterricht. An dieser Stelle entsteht jedoch ein Spannungsfeld zur Subjektorientierung. Denn es liegt an den Lehrpersonen sowohl die Kompetenzen der Produktion, Rezeption und Reflexion in den Unterricht einzugliedern, als auch die Interessen der Kinder im Fach Bildnerische Erziehung wahrzunehmen sowie auch jene Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder zu berücksichtigen.

### 3.2.4. Inhalte: Lehrplan

Der österreichische Lehrplan der Volksschule beinhaltet im Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung die Kompetenzbereiche der Produktion, Rezeption und Reflexion und gliedert die Kompetenzen in die Teilbereiche „Bildnerisches Gestalten“ und „Wahrnehmen und Reflektieren“.

Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung soll einerseits grundlegende Erfahrungen des Schaffens vermitteln, damit die Kinder ihre individuelle



Gestaltungsfähigkeit gewinnen und ihre Vorstellungen, Gedanken und Gefühle selbstständig bildhaft ausdrücken können. Andererseits liegt es am Kunstunterricht Erfahrungen des Wahrnehmens zu lehren. Dabei steht die Sensibilisierung der Wahrnehmung, das Versachlichen von persönlichen Eindrücken, das Erkennen von bildnerischen Zusammenhängen sowie die Akzeptanzfähigkeit anderer Meinungen, auch die Neugier auf nähere Informationen und die Anregung zum Gestalten im Mittelpunkt (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012). All diese anzustrebenden Fähigkeiten und Fertigkeiten reihen sich in die sogenannte Sachorientierung ein.

Unter der angeführten Sachorientierung versteht man die Entwicklung des bildhaften Denkens und persönlichkeitsbezogene Eigenschaften wie Offenheit, Flexibilität, Experimentierfreude, Einfallsreichtum, Sensibilität, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Kooperationsbereitschaft sowie Rücksichtnahme (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012).

## 4. Kunstrezeption

Die Bilderfahrung und die Auseinandersetzung mit Kunst erweist sich auch im Grundschulalter als bildungsrelevant und wertvoll. Das Vorstellungsvermögen kann sowohl durch Produktion also auch mit Rezeption von Kunstwerken entfaltet werden. Vor allem die Kunstrezeption regt dazu an, sich gedanklich und emotional mit Bildern auseinanderzusetzen und dabei seinen subjektiven Standpunkt zu verändern.

Folgendermaßen entsteht eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Kunstwerk und den RezipientInnen. Primär haben RezipientInnen die Aufgaben, die Wirklichkeit, die im Kunstwerk abgebildet ist, zu erfahren und durch subjektive Erfahrungswerte in das Werk einzutauchen. In diesem Zusammenhang hat Kunstrezeption einen selbstreflexiven und selbstbildenden Charakter, der das Ziel hat, sich mit Kunst auseinander zu setzen.

Demgemäß wird in diesem Kapitel auf kindliche Rezeptionsfähigkeiten eingegangen sowie auf die allgemeine Rolle der Kunst und ihre Begriffsklärungen.

### 4.1. Kindliche Rezeptionsfähigkeiten

Um kindliche Rezeptionsfähigkeiten zu begreifen, müssen bestimmte Faktoren der Entwicklungspsychologie, etwa der kognitiven Entwicklung oder der sozial-emotionalen Entwicklung, sowie der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik unter die Lupe genommen werden. Jene Determinanten bieten damit Aufklärung, über die Entwicklung von Rezeptionsfähigkeiten bei Grundschulkindern.

#### 4.1.1. Der Prozess der Entwicklung

Die kindliche Entwicklung ist von Komplexität geprägt, da hierin zahlreiche Faktoren vernetzt sind. Einerseits liegt der Entwicklung eine Interaktion des Subjekts und der Umwelt zugrunde, da sich beide Faktoren gegenseitig beeinflussen und infolgedessen das Verhalten des Menschen und demnach die kindliche Entwicklung formen. Interaktion funktioniert demnach nur, wenn das Subjekt tätig ist.

„Rezeptionsfähigkeit ist vor diesem Hintergrund zu beschreiben als die Fähigkeit des einzelnen, sich auf der Basis seines subjektiven Erfahrungsschatzes, seines Wissens, aber auch seiner Wahrnehmungs-, Imaginations- und Erlebnisfähigkeit mit Kunstwerken aktiv auseinander zu setzen“ (Uhlig 2005, S.31).

Da die Rezeptionsfähigkeit im ständigen Wandel steht, sind es nicht die kognitiven Leistungen oder das kulturelle Wissen, die zählen, sondern die subjektiven Erfahrungen. Das heißt, jedes Kind besitzt bestimmte Rezeptionsfähigkeiten. Diese Fähigkeiten kommen allerdings erst hervor, wenn das Subjekt rezeptiv tätig wird und sich in Interaktion

mit dem Kunstwerk setzt. Wenn das Kind diese aktive Interaktion mit dem Kunstwerk zulässt und auch sich selbst und seine eigenen Erfahrungen mit dem Werk konfrontiert, dann kann das Kunstwerk zur Entwicklung des Kindes beisteuern (vgl. Uhlig 2005, S.32).

Entwicklung wird auch als lebenslanger Prozess angesehen. Den lebenslangen Austausch zwischen Subjekt und Umwelt fasst auch der Schweizer Psychologe Jean Piaget (1896 - 1980) auf, jedoch sah er, im Gegensatz zur neueren Entwicklungspsychologie, die Entwicklung als Abfolge in mehreren Schritten bis hin zu einem Endpunkt und teilte die Entwicklung in Repräsentationsstufen ein (vgl. Hasselhorn & Schneider 2007, S.18).

Da die Entwicklung als lebenslanger Wandlungsprozess ohne Endpunkt beschrieben wird, heißt das für rezeptive Fähigkeiten, dass kein festgelegtes Niveau an Rezeptionsfähigkeit nötig ist, um Kunstwerke zu erfahren. Denn jene Fähigkeit wird durch soziale Erfahrungen, kulturelle Aspekte, spezifische Fähigkeiten bestimmt. Allerdings ist es von Vorteil, wenn kognitive sowie soziale Kompetenzen vorhanden sind (vgl. Uhlig 2005, S.34).

#### 4.1.2. Die Entwicklung des Denkens

„Denken (Kognition) im weiteren Sinne umfasst alle mentalen Prozesse und Fähigkeiten, also sowohl höhere geistige Fähigkeiten wie Problemlösen, logisches Denken und Begriffsbildung, als auch basale, perzeptuelle Prozesse. Auch emotionale Prozesse (...) fallen unter diesen weiten Begriff der Kognition“ (Hasselhorn & Schneider 2007, S.244). Nach Schuster „ist bildende Kunst immer auch im positivem Sinne visionär und kann kreativ sein, da sie die Chance hat, die traditionellen Grenzen menschlichen Denkens zu überwinden“ (Schuster 2002, S.162).

Denken ist demzufolge ein komplexer, aber kein rein kognitiver Prozess und läuft auf verschiedene Weisen ab. Das kindliche Denken wird durch die Bedeutung der Beziehung der Welt zur eigenen Person und durch das umfassende Ausprobieren dieser Welt charakterisiert, denn Kinder haben den Drang und die Neugier neue Materien durch Annäherung und Auseinandersetzung zu erfassen (vgl. Uhlig 2005, S.34).

##### 4.1.2.1. Kindliche Wahrnehmung

Der Wahrnehmungsprozess ist nach Uhlig „ein komplexer subjekt- und kontextkonstituierter Denkprozess, der sich nach Innen wie nach Außen richtet und der jeweils verschiedenen Wahrnehmungsweisen, -strategien und -wege integriert“ (Uhlig 2005, S.35). Die Wahrnehmung ist also ein Grundnenner der einzelnen Sinnesempfindungen (vgl. Trebeß, S.420).

Demzufolge gehört zur Wahrnehmung mehr als nur das einfache Registrieren der Informationen, die unsere Augen erreichen. Die Wahrnehmung betrifft zugleich die Zuordnung von Interpretationen zu diesen Informationen (vgl. Anderson 2000, S.37). Das heißt, dass durch die Verarbeitung von Informationen Sinnstiftungen hervorkommen. Unser Körper leitet folglich die sensorischen Informationen an die höheren Zentren des Gehirns und jenes System selektiert die erarbeiteten sensorischen Information und entscheidet auf welche die Aufmerksamkeit gerichtet werden soll (vgl. Anderson 2000, S. 37). Der Wahrnehmungsprozess, der von Kindern durch eine Vielfalt an Wahrnehmungsperspektiven eingenommen wird, dient als Ausgangspunkt für rezeptive Tätigkeiten. Das kommt daher, da bei Kindern Erfahrungen mit Wahrnehmung noch nicht in feste kognitive und soziale Schemata eingebunden sind. „Die Wahrnehmung besteht nämlich nicht nur aus Daten des Netzhautbildes, sondern auch aus Erfahrungen wie zum Beispiel Erinnerungen von Formen. Die Gesamtwahrnehmung setzt sich dann aus Gesehenem und Erinnertem zusammen“ (Schuster 2002, S.30).

Zumal Kinder Offenheit und Neugier für Wahrnehmungen haben, muss in diesem Kontext erwähnt werden, dass Kinder beim Wahrnehmungsprozess eine schweifende und ziellose Aufmerksamkeit aufweisen und daher den Versuch unternehmen Gesamtzusammenhänge zu erfassen. Das Herausfinden von Details und spezifischen Inhalte stellt sich jedoch als Schwierigkeit heraus, da Kinder vom Unüberschaubaren beeindruckt sind. Durch die Differenzierungsfähigkeit sind Kinder jedoch sehr wohl in der Lage, Wesentliches zu selektieren, Details zu unterscheiden, Unterschiede begrifflich zu benennen und einfache Zusammenhänge herzustellen (vgl. Uhlig 2005, S.36).

Nach Uhlig „erzeugt Wahrnehmung kein Abbild der wahrgenommenen Wirklichkeit im Sinne von Objektivität, sondern ist bereits Interpretation des Wahrgenommen“ (Uhlig 2005, S.36). Kinder interpretieren daher die geformte Welt subjektiv und all das, was nicht in ihrem geistig zu überblickenden Bereich liegt, wird ausgeblendet.

Entdeckungen, die durch die Selektivität des Sehens in Bildern gemacht werden, können durch Anstöße und Anregungen vertieft werden. Dann besteht auch die Möglichkeit die Spuren der Subjektivität des Künstlers im Bild zu suchen (vgl. Schönhammer 2013, S. 213).

#### 4.1.2.2. Imagination und Fantasie

Für die kindliche Entwicklung haben Imagination und Fantasie eine hohe Relevanz, da Kinder besonders sensibel und offen sind. Jene zwei Begriffe werden oft synonym verwendet, Imagination und Fantasie unterscheiden sich allerdings. „Imagination sind Einbildungen, Fantasien sind Umbildungen von inneren Bildern. Imaginationen schaffen Voraussetzung für Fantasien“ (Uhlig 2005, S.38). Ferner bezeichnet Imagination „die

Fähigkeit sich abwesende oder fiktive Objekte bzw. Tatbestände vorzustellen“ (Trebeß 2006, S.89). Fantasie ist demnach das Resultat aus der Imaginations- und der Erinnerungsfähigkeit und entsteht durch die Gesamtheit von subjektiven Erfahrungsqualitäten. Diese Erfahrungsqualitäten, die durch Wahrnehmung gewonnen werden, bilden die Basis für die kindliche Imaginations- und Fantasiefähigkeit.

„Weil das Bild sich der Sprache des Traums bedient und sich direkt an das Unbewusste wendet, können solche Phantasien beim Künstler und beim Betrachter ohne ein Übermaß an bewusster Kontrolle, also ohne Zensur, vom Unbewussten übernommen werden“ (Schuster 2002, S.53). In der Imagination und Fantasie wird demzufolge die Wirklichkeit verarbeitet. Dies kann vor allem für Kinder hilfreich sein, wenn sie Enttäuschungen oder Leid bewältigen müssen.

Fantasie richtet sich auch auf die Wunschverwirklichung der Kinder und zeigt, dass Kinder nicht in dem Maß wie Erwachsene zwischen real und fiktiv trennen. So kann das bildnerische Darstellungsvermögen bestärkt werden, da sie auf ihre Fantasie und Imagination vertrauen. Es wird jedoch die Frage aufgeworfen, ob Kinder überhaupt noch in er Lage sind zu fantasieren und zu imaginieren unter den Abhängigkeit der heutigen Bildwelt. Dabei übernimmt die Kunst einen hohen Stellenwert, da sie die Imaginations- und Fantasiefähigkeit fördert und damit Anregungscharakter für die kindliche Fantasie ist (vgl. Uhlig 2005, S.40).

#### 4.1.2.3. Kognitive Entwicklung

Nach Uhlig werden „mit der kognitiven Entwicklung geistige Fähigkeiten, wie die Fähigkeit zu abstrahieren, zu konkretisieren, zu differenzieren, zu generalisieren, zu vergleichen, zu verallgemeinern usw. ausgebildet“ (Uhlig 2005, S.41). Jene Bausteine sind demzufolge für die Rezeption von Kunstwerken und insbesondere in Verknüpfung der Fähigkeiten für die Förderung eines Kunstverständnisses relevant.

Das Denken des Kindes ist in seine Lebenswirklichkeit eingebettet und an konkrete Anschauungen gebunden. Nach und nach löst sich das Kind von der direkten Wahrnehmung und durchlebt einen Wandel vom konkreten zum vorstellenden Denken. Das Kind erkennt durch Flexibilität diverse Denkoperationen und es kommt zum Bewusstsein, dass man Gedanken verinnerlichen kann und diese auch umkehrbar sind.

Für die Rezeption von Werken ist es von großem Vorteil, auf bewährte Denkmuster zurückzugreifen, diese zu modifizieren und auf neue Zusammenhänge anzuwenden. Nach dem Rezipieren eines Kunstwerkes gibt es allerdings kein eindeutiges Ergebnis, bestenfalls eine Interpretation als Deutung (vgl. Uhlig 2005, S. 42).

Um ein Werk interpretieren zu können, muss man die formale Struktur eines Werkes erkunden können und dabei Formelemente erkennen, analysieren, miteinander vergleichen, vor allem aber hinsichtlich ihrer Funktion als Träger von Inhalten befragen können. Diese Formelemente werden anschließend nach diversen Kriterien untersucht, zum Beispiel nach der Farbe, der Oberfläche, der Größe usw. Die Formelemente werden folglich als Träger von Eigenschaften erkannt. Vor der Interpretation wäre der nächste Schritt, Formelemente zu vergleichen und sie mit ihren Eigenschaften zu differenzieren, zu generalisieren und in Beziehung zu setzen, um die Formelemente zu ordnen und zu klassifizieren. Der Versuch eines Kindes zu vergleichen erweist sich meistens als ein Vergleich mit sich selbst, mit der Umwelt und dem Vorlieben des Kindes. Ferner wird das Einbinden von wesentlichen Aspekten in Zusammenhänge als essentiell angesehen. Den Kindern gelingt es, jedoch nur bedingt zu abstrahieren und zu verallgemeinern, da ihnen die emotionale Unmittelbarkeit fehlt (vgl. Uhlig 2005, S. 42 f.).

#### 4.1.2.4. Bedeutung von Emotionen

Emotionen sind unausweichlich und ständig gegenwärtig. Auch bei der Rezeption von Kunstwerken kommen die subjektiven emotionalen Zustände zum Vorschein, da Emotionen durch äußere und innere Reize ausgelöst werden. Ferner können Emotionen psychische Zustände als vorübergehend definiert werden (vgl. Hasselhorn & Schneider 2007, S.347).

Emotionen können sich auf diverse Weisen sichtbar machen, wie zum Beispiel durch den Ausdruck, durch das Verhalten, durch Gedanken und Vorstellungen, usw. (vgl. Hasselhorn & Schneider 2007, S.347). Schuster meint, dass Bilder demnach verschiedene Stimmungen hervorrufen können und der Mensch dadurch einer bildhaften Kontrolle unterliegt (vgl. Schuster 2002, S.271).

Diese Emotionen, die die kindliche Entwicklung durchdringen, leisten für das Rezipieren eines Kunstwerks einen besonderen Beitrag, da die BetrachterInnen nur durch eigene emotionale Zustände an das Werk des Künstlers herankommen. Zu den Emotionen des Künstlers gibt es keinen Zugang. Hieran liegt es an den RezipientInnen, sich auf das Kunstwerk einzulassen und „die Emotionen des anderen vor der Folie seiner persönlichen emotionalen Erfahrungen zu erschließen“ (Uhlig 2005, S.46).

#### 4.1.2.5. Rolle symbolbildender Fähigkeiten

„Das Wort Symbol hat verschiedene Bedeutungen. Manchmal meint man damit jede Art bildsprachlicher Umsetzung, manchmal auch Bildteile, die mit einem Inhalt verbunden sind“ (Schuster 2002, S.55). Bei einem Symbol tritt demnach an die Stelle des darzustellenden Inhalts ein anderer Inhalt (vgl. Schuster 2000, S.81). Das Symbol tritt

demnach an die Stelle eines Bildes oder eines Wortes. Um symbolbildende Fähigkeiten anwenden zu können, wird das Vermögen der Interaktion, der Beobachtung, der Analyse und der Reflexion benötigt. Wenn das Kind motiviert ist die symbolischen Fähigkeiten seiner Kultur zu beherrschen, dann kann das Kind dadurch sein symbolisches Repertoire erweitern und neue Symbolbildungen verinnerlichen.

Die RezipientInnen sind somit in zwei Symbolwelten eingebunden: „Einerseits in die des Künstlers, der seine Aussage symbolisch artikuliert und andererseits in seine eigene, in der das Kunstwerk symbolisch verarbeitet und interpretiert wird“ (Uhlig 2005, S.47).

Vor allem im Zeitalter der Medien, wo Bild und Sprache verwoben sind, repräsentieren Kunstwerke demnach individuelle Symbolsysteme, die sich von der kulturellen Codierung abheben und subjektiv interpretiert werden.

### 4.1.3. Soziale Entwicklung

Die rezeptiven Fähigkeiten entwickeln sich beim Kind besonders durch soziale Faktoren, zumal Heranwachsende mit ihrer Umwelt interagieren. Demzufolge erweist sich die soziale Entwicklung als bedeutend für die Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten.

Das Kind wird in ein Bezugssystem, in eine soziale Umgebung, hineingeboren, welches das Kind beeinflusst. Diese Einflüsse werden nach subjektiven Möglichkeiten und Erfahrungen verarbeitet. Gleichfalls beeinflusst das Kind auch selbst seine soziale Umwelt. Demnach beeinflussen sich die Umwelt und das Individuum gegenseitig.

„Der Begriff Sozialisation umschreibt den Einfluss soziokultureller Faktoren auf die Entwicklung im Sinne des Hineinwachsens in die Wertvorstellungen, Normen und Rollen der sozialen Umgebung oder Kultur“ (Trautner 1995, S.84).

Zudem trägt die Kunst zur Sozialisation bei, zumal bei der Kunstrezeption die abgebildete Lebenswirklichkeit interpretiert und mit der eigenen verglichen wird. Jedes Kunstwerk hat demnach eine soziale Ebene. Ferner können die Aussagen über soziale Wertvorstellungen eines Kunstwerks verinnerlicht werden, wenn der Rezipient es für bedeutend empfindet (vgl. Uhlig 2005, S.52).

In der Grundschule wird der soziale Raum des Kindes erweitert, somit kommt das Kind mit einer zunehmenden Zahl anderer Personen in Kontakt. Weiters werden auch soziale Kompetenzen in Form von Interaktionen in sozialen Kontexten angeeignet und das soziale Umfeld beeinflusst umgekehrt auch die Herausbildung sozialer Kompetenzen. „Viele querschnittlich angelegte Untersuchungen unterstützen, dass Personen mit

Freundschaften in der Tat eine höhere soziale Kompetenz und eine bessere psychische Gesundheit aufweisen (...)“ (Hasselhorn & Schneider 2007, S.343).

Dabei kann die Rezeption von Kunst zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels, der als Fähigkeit, das Verhalten, Erleben und Erwartungen anderer wahrzunehmen und zu verstehen gilt, beitragen (vgl. Uhlig 2005, S.54). Für jene Fähigkeit ist vor allem Empathie Voraussetzung, um in Kunstwerken soziale Rollen und Strukturen zu enthüllen. Außerdem benötigen BetrachterInnen beim Perspektivenwechsel einen notwendigen Abstand zur eigenen Person, damit sie die eigenen Sichtweisen in Frage stellen oder bestätigen können.

Kunst kann deshalb als Medium der Sozialwerdung dienen, zumal durch Rezeption von Kunstwerken Lernprozesse verinnerlicht werden, die zwischenmenschliche Beziehungen, gesellschaftliche Normen und Werte sowie ökologische, ethische oder moralische Positionen beinhalten (vgl. Uhlig 2005, S.55).

#### 4.1.4. Persönlichkeitsentwicklung

Das Kind wird in eine bestehende Lebenslage hineingeboren und passt sich ab diesem Zeitpunkt an die Lebensweisen der Erwachsenen an. Das Subjekt wird abhängig von seinem soziokulturellen Umfeld, das durch Interaktionen mit dem Individuum und der Umwelt die Persönlichkeit formt. Die Entwicklung der Persönlichkeit definiert Uhlig als dynamischen und in ständiger Veränderung begriffenen lebenslangen Prozess und unterstreicht die Tatsache, dass sich die Persönlichkeit unter konkreten gesellschaftlichen wie soziokulturellen, aber auch natürlichen Bedingungen entfaltet (vgl. Uhlig 2005, S.55).

Die Lebenslage wird durch äußere Faktoren beeinflusst, die subjektive Lebenssituation kann im Vergleich dazu als Selbstbild des Kindes gesehen werden. Dieses Selbst wird durch Interaktion mit sich selbst zur Persönlichkeit geformt. Dazu tragen jedoch auch andere Angebote für die Identifikation bei, da der Fokus der Identitätsbildung nach und nach das vertraute Umfeld verlässt. „Die raschen technologischen Entwicklungen und wandelnden sozialen Strukturen, könnten diese Aufgabe zu einem zentralen Thema der meisten Phasen des Lebens werden lassen“ (Hasselhorn & Schneider 2007, S.379). Das soziale Umfeld rückt in den Hintergrund und die Anpassung an fiktive Lebensmodelle wird konkreter. Jene fiktiven Lebensmodelle sind einerseits in der Kunst zu finden und andererseits spiegelt die Auswahl eines Kunstwerkes die persönlichen Vorlieben von Kindern und die Lebensbedingungen des soziokulturellen Umfeldes wider. Demgemäß kann die Auseinandersetzung mit Kunst die Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts fördern.



#### 4.1.5. Kinder und ihre Lebenswelt

Heutzutage sind Schule und Familie längst nicht mehr die einzigen Bezugsorte für Kinder. Auch die Medien und die Konsumwelt beeinflussen die Lebenswelt der Kinder enorm. Die Welt der Kinder hat sich in den letzten Jahrzehnten einer großen Veränderung durchzogen. Kindern wurden etwa bestimmte Räume zugewiesen, da viele öffentliche Räume bebaut wurden. Außerdem gestaltet sich auch das Zeitvolumen des Kindes als sehr mager, das zur Folge hat, dass sich das Kind in seiner Lebenswelt nur schwerlich entfalten kann.

Die heutige Welt ist stark von Medien beeinflusst. Daraus kann man zum Schluss kommen, dass die primäre Erfahrung von der sekundären, der Medien vermittelten, Erfahrung überlagert wird und sich daher die kindliche Welt mit den Medien vermischt (vgl. Uhlig 2005, S. 61). Demzufolge ist ein reflektierter Umgang mit Medien und eine Auseinandersetzung mit der Bildwelt sehr essentiell, da die Kinder hierbei bereits die rezeptiven Fähigkeiten benötigen.

#### 4.2. Der Kunstbegriff

„Einen verbindlichen Kunstbegriff (...) entwickelt demgegenüber der bürgerliche Kunstdiskurs des 18. Jahrhunderts. Als Kunst soll gelten, was frei von allen Zwecken und mit subjektiven Wohlgefallen wahrgenommen wird. Alle Künste, die sich an das sinnliche Anschauungsvermögen des Publikums wenden, befriedigen damit jene ästhetischen Bedürfnisse, die technische oder handwerkliche Fertigkeiten nicht erfüllen können. Ein sich tragender Kunstbegriff legitimiert gleichzeitig, worin sich das einzelne Kunstwerk von der außerästhetischen Gegenstandswelt unterscheidet“ (Trebeß 2006, S.217 ).

„Die Reaktionen vom Menschen auf Kunstwerke sind individuell verschieden. Die Bewertung erfolgt gewöhnlich aus der Grundlage biografischer Erfahrungen und kulturell vermittelter Wissensstrukturen“ (Schuster 2002, S. 14). In der Anschauung von Kunstwerken bringen wir demzufolge unsere subjektiven Erfahrungswerte in unseren Gedanken zusammen. Kunstwerke drücken außerdem die Wirklichkeit in vielschichtigen Ebenen aus. Denn „das Bild hat die Funktion, etwas Wirklichkeit werden zu lassen“ (Schuster 2002, S.16f).

Inwieweit die BetrachterInnen sich auf das Kunstwerk einlassen, bleibt den RezipientInnen überlassen und auch die Reaktion auf jene Kunst, steht im Kontext mit dem Kunstbegriff den jeweiligen Personen. Wenn ein Kunstwerk als ästhetisch betitelt wird, dann hat dies den Hintergrund, dass jenes Werk dem Kunstbegriff des Menschen entspricht. „Der Begriff von Kunst wird nicht immer ausformuliert vorliegen, so dass

mancher Besucher auf die Frage, was Kunst sei, keine Antwort wissen wird“ (Schuster 2002, S.16).

Wenn ein Kunstwerk über vielschichtige Ebenen hinaus geht und in einen Kunstzusammenhang gestellt wird, kann jedes Objekt zum Kunstwerk werden, denn Kunstwerke sind mehrdeutig und kontextabhängig (vgl. Uhlig 2005, S. 73).

Um bei einem Kunstwerk zur Erkenntnis zu gelangen, benötigt man das Vermögen der Anschauung. Vor allem bei der künstlerischen Erkenntnistätigkeit geht es um das Erfassen der Wirklichkeit durch einen Perspektivenwechsel. Somit gelangt man durch individuelle Denk- und Lebensweisen, Visionen, Haltungen, Weltanschauungen, aber auch durch Erfahrungen zur Erkenntnis (vgl. Uhlig 2005, S.74). Bei jenen Erkenntnissen spielt auch die subjektive Auseinandersetzung und Erfahrung mit Kunst eine große Rolle, da sich durch diesen Prozess eine Selbsterkenntnis zeigt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei RezipientInnen die soziokulturellen und biografischen Aspekte eine große Rolle spielen und Kunstwerke immer ein Abbild der geistigen Wirklichkeit darstellen. Ferner eröffnet die Interpretation eines Kunstwerkes einen neuen Horizont und die BetrachterInnen gelangen zu einer künstlerischen Erkenntnis.

### **4.3. Der Rezeptionsbegriff**

„Rezeption im herkömmlichen Wortsinn heißt so viel wie Auf- bzw. Übernahme“ (Uhlig 2005, S.81 ). Rezeption ist aber auch ein schöpferischer Prozess der aktiven Informationsaufnahme und -verarbeitung, da das Werk erst dadurch entsteht, dass der Betrachter seine Aufmerksamkeit durch Wahrnehmungen, Assoziation und Vorstellungen darauf richtet (vgl. Uhlig 2005, S.81). Für die Rezeption eines Kunstwerkes müssen sich die BetrachterInnen demnach, durch einen aktiven Wahrnehmungsprozess, mit dem Werk auseinandersetzen und ihre Gedankengebilde verbal kommunizieren.

Bei der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk kann nicht davon ausgegangen werden, dass die RezipientInnen eine eindeutige Lösung, die der Interpretation des Künstlers entspricht, erreichen. Ob die Rezeption geglückt ist, kann demnach schwierig festgestellt werden, da jedes Kunstwerk subjektiv und mit den eigenen Erfahrungswerten interpretiert wird. Eine Schwierigkeit für Grundschulkinder besteht außerdem beim historischen Hintergrund von Kunstwerken, da Kindern das historische Hintergrundwissen fehlt. In der Materie der Gegenwartskunst erweist sich die Rezeption als erfahrbarer, da sich das Kunstwerk mit der Lebenswelt des Kindes verbinden lässt.

Die Kunstrezeption wird auch durch das Davor und das Danach beeinflusst. „Wenn auch der Anfang einer Wirkung sich vielfach datieren lässt durch den Zeitpunkt des Entstehens oder der Veröffentlichung des Werkes, dem die Wirkung zugeschrieben wird, ist ein definitives Ende der Wirkung im Sinne der psychologischen, moralischen oder sozialen Folgen, die sich aus seiner Rezeption ergeben, prinzipiell nicht auszumachen“ (Trebeß 2006, S.430). Auch nach Uhlig „kann die Wirkung eines Werkes durch spezifische Vorerfahrungen prädeterniert sein oder sich möglicherweise situationsbedingt erst Jahre später einstellen“ (Uhlig 2005, S.84).

Zusammenfassend muss betont werden, dass in jedem Kunstwerk Aussagen über die Welt in der wir leben zu erkunden sind und dass RezipientInnen den Schritt wagen müssen, in das Bild durch subjektive Erfahrungen einzutauchen. Denn „die Beschäftigung mit Kunstwerken hat zum Ziel, Kindern zu helfen, Kunst als Gegenstand des Weltzugangs zu erfahren“ (Uhlig 2005, S.84).

#### **4.4. Kunstwerk und Rezipient**

Der Literaturwissenschaftler Jan Mukařovský definierte „das Kunstwerk als komplexes Zeichen, das sich zusammensetzt aus dem materiellen Artefakt und dem ästhetischen Objekt als Konkretisation des Artefakts im Bewusstsein des Rezipienten“ (Trebeß 2006, S.323). Diese Definition kann auch in den Bereich Kunst übertragen werden, da das Werk das Ergebnis sowohl einer handwerklichen als auch einer künstlerischen, also im weitesten Sinne schöpferischen Tätigkeit“ entstammt (vgl. Trebeß 2006, S.425).

Das Kunstwerk entfaltet sich allerdings erst durch dessen Rezeption in Wechselwirkung. Kunstwerk und RezipientInnen bedingen sich demnach gegenseitig. „Der Gebrauch und die Bedeutung des Werkbegriffs stehen damit immer im Verhältnis von Wirken, Wirkendem und Bewirktem“ (Trebeß 2006, S.425). Das heißt, dass das Ergebnis der Rezeption vom Kunstwerk, von den Intentionen des Künstlers und von BetrachterInnen abhängt. Das Bild wird außerdem als ein Ausdruck für das Begehren des Künstlers behandelt bzw. als ein Mittel, in einem Betrachter ein Begehren hervorzurufen (vgl. Mitchell 2008, S.46).

Die RezipientInnen müssen das Kunstwerk erschließen, daher ist das Werk abhängig von subjektiven Vorstellungen und Beschreibungen der Person. „Denn wie der Rezipient aufgrund seiner Befindlichkeit und Erfahrung empfindet, woran er erinnert wird und welche Bezüge aufscheinen, prägt entscheidend die Art und Weise seiner Wahrnehmung und seines Denkens“ (Uhlig 2005, S.86).

Da Rezeptionsprozesse auch gewissermaßen individuell und einzigartig sind, erweisen sich auch Kinder der Grundstufe zur Rezeption fähig. Inwieweit das Kunstwerk allerdings von den Kindern mit ihren subjektiven Erfahrungen, ihrer individuellen Lebenswirklichkeit und ihrem Wissen betrachtet wird, ist fraglich.

## **4.5. Der Rezeptionsprozess**

Der Rezeptionsprozess, der durch eine Auseinandersetzung zwischen Kunstwerk und BetrachterInnen existiert, kann als Abfolge verschiedener Determinanten gesehen werden, durch die eine Person zur Erkenntnis kommt. „Wirkung in Kommunikationszusammenhängen unterscheidet sich grundsätzlich von kausal-mechanischen Ursache-Wirkung-Gefügen, insofern sie immer auch als Resultat einer aktiven Leistung derjenigen verstanden werden muss, die sich durch bestimmte Reize oder Rätsel irgendwie bestimmen lassen, sie selektiv aufgreifen, das Aufgenommene auf etwas ihnen bereits Bekanntes oder Fragliches beziehen, es konkretisieren und sich responsiv dazu verhalten“ (Trebeß 2006, S.431).

Die Rezeption beruht nicht auf dem Verhältnis zwischen Ursache und Wirkung, sondern wird durch einen aktiven Prozess der RezipientInnen und in weiterer Folge des Subjekts mit seinen Erfahrungen, Gedanken, Wissen und Handlungen verbunden. Denn der Ursprung der Bedeutung eines Kunstwerkes sind in den subjektiven Denkstrukturen und Sichtweisen der RezipientInnen verankert. Ferner kann der Rezeptionsprozess als Weg und auch als Ziel gesehen werden. Die RezipientInnen eines Werkes leisten einen großen Beitrag zur Sinnerschließung, jedoch muss ihnen die Tatsache bewusst sein, dass sie auf das Kunstwerk keine klare Antwort bekommen.

### **4.5.1. Inhalt und Form**

„Das Begriffspaar wird in der Ästhetik hauptsächlich für Kunstgegenstände gebraucht. Die Form eines Kunstwerks besteht in der Weise der Zusammensetzung seiner wahrnehmbaren Teile. Wird ein Kunstprojekt über seine Form charakterisiert, so ist von Merkmalen seiner äußeren Erscheinung die Rede, wird es über seinen Inhalt charakterisiert, von seiner Bedeutung“ (Trebeß 2006, S.113).

Inhalt und Form verfügen über essentielle Aspekte, die für die Rezeption eines Kunstwerkes von großer Relevanz sind. Einerseits kann ein Werk durch seine Merkmale gekennzeichnet sein und andererseits kann das Werk die Intentionen des Künstlers und die Bedeutung übertragen. Der Inhalt des Kunstwerkes entstammt somit aus den Intentionen des Künstlers. Das Werk kann somit nicht nur auf die formalen Strukturen

reduziert werden, denn das Kunstwerk muss mit dem Inhalt in Beziehung gesetzt werden (vgl. Uhlig 2005, S.90f.)

#### 4.5.2. Wahrnehmung

Die Wahrnehmung erweist in einer Welt, mit hohem technischen Fortschritt, die Garantie für die Applikation des menschlichen Sinnesapparates. Die Vernachlässigung der Sinne geht über ein bestimmtes Maß hinaus, jedoch sind glücklicherweise Kinder sensible und offen für Wahrnehmungsprozesse und in weiterer Folge für Kunstrezeption, da sie die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen. Durch jene Wahrnehmung, die durch das Wissen und das Interesse gesteuert wird und ein lebenslanger Prozess ist, werden Aspekte für den Interpretationsprozess bestimmt. Wahrnehmung dient somit dazu, damit sich der Betrachter in der Welt zurechtfindet (vgl. Uhlig 2005, S.93f.)

„Erst wenn er innehält, stutzt, staunt und näher herantritt können sich die Kanäle für eine vertiefte sinnstiftende Wahrnehmung öffnen“ (Uhlig 2005, S.95).

#### 4.5.3. Erleben und Erkennen

Um einen Zugang zum Kunstwerk zu erlangen, müssen sich RezipientInnen für das Erleben öffnen. Denn nur dann, wenn das Kunstwerk von BetrachterInnen erlebt wurde, kann man das Bild geistig erfassen und in weiterer Folge führt dies zum Verständnis des Kunstwerkes. Auch Uhlig betont diesen Aspekt: „Erst wenn erleben und geistige Auseinandersetzung ineinander greifen, das an der Form empfundene und sich am Inhalt entzündende Erleben mit dem Denken vernetzt, besteht die Chance zu tief greifenden Auseinandersetzungen mit dem Werk“ (Uhlig 2005, S.96).

Erleben und Begreifen, das das Erkennen und Verstehen eines Kunstwerkes im Zusammenhang meint, stehen unter einer gegenseitigen Abhängigkeit. Dennoch ist für den Verlauf des Begreifen ein wichtiger Schritt von Nöten, nämlich das Erkennen. „Das Erkennen ist eine geistige Operation, die einerseits auf gegenwärtigen Erfahrungen und memorierten Kenntnissen und andererseits auf der unmittelbaren Wahrnehmung beruht. Beides wird miteinander verbunden und führt über einen Verarbeitungsprozess zum Erkennen“ (Uhlig 2005, S.97).

Beim Vorgang des Erkennens spielt demnach das Subjekt mit seinen Erfahrungen und mit seinem Wissen eine wichtige Rolle. Denn zum einen lernt sich das Subjekt kennen und zum anderen versteht die Person das Kunstwerk durch den Erkenntnisprozess. Dies zeigt, dass Rezeption durch Kombination von Erleben und Erkennen existiert und dass Kinder das Erleben benötigen, um zur Erkenntnis zu kommen.

#### 4.5.4. Verstehen und Interpretieren

Erleben und Erkennen erweisen sich im Rezeptionsprozess folglich als untrennbare Verknüpfung, da sie die Voraussetzung schaffen, um ein Kunstwerk zu begreifen und zu verstehen. „Verstehen ist eine psychophysische Aktivität, die Objekte der Wahrnehmung als Zeichenträger von Bedeutung identifiziert und interpretiert“ (Trebeß 2006, S.406).

Das Verstehen füllt sozusagen ein Kunstwerk mit Bedeutung. Allerdings müssen BetrachterInnen des Kunstwerkes vorerst den Sinn im Werk, durch Interaktion mit ihm, finden, damit sich die Bedeutung entfalten kann. Ein Kunstwerk hat gleichsam keine vorgefertigte Bedeutung, denn sie entwickelt sich letztlich im Rezeptionprozess. Es existiert daher kein richtiges oder falsches Verstehen. Somit sind auch Kinder im Grundschulalter in der Lage ein Kunstwerk zu verstehen, da die Motivation der Anstoß dafür ist.

„Rezeptionskompetenz äußert sich daher in der Offenheit gegenüber der eigenen wie der Gedankenwelt des Künstlers, dem Zulassen von Wahrnehmungserfahrungen, der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Werk (...) und der Fähigkeit zu flexiblem Denken“ (Uhlig 2005, S.100).

In der Grundschule sollten auch Interpretationsansätze in die Kunstrezeption einfließen, da es den Abschluss der Rezeption bildet. „Interpretation benennt den Vorgang und das Ergebnis des sinngebenden Verstehens eines (...) künstlerischen Gegenstandes“ (Trebeß 2006, S.184). In der Interpretation werden somit verschiedene Elemente eines Werkes miteinander verknüpft, untersucht, verglichen und mit Bedeutung und Sinn begründet. „Interpretationen behalten letztlich etwas Offenes und Unabgeschlossenes“ (Uhlig 2005, S.102). Diese Interpretationsansätze sind in der Grundschule jedoch umstritten.

## **5. Empirische Untersuchung**

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde der Künstler Markus Oberndorfer und sein Schaffen, die kompetenzorientierte Kunstpädagogik sowie die Teildimension Kunstrezeption zusammengetragen. Der Bachelorarbeit soll im zweiten Teil eine empirische Untersuchung zugrunde liegen, die qualitativ durchgeführt wurde und die Wirklichkeit der Theorie überprüft (vgl. Mayring 2002, S.70).

Durch folgende qualitative Forschung soll der konkreten Fragestellung „Inwieweit erweist sich Markus Oberndorfers Fotokunst, im Bereich der Kunstrezeption, für Kinder der Primarstufe kompetenzfördernd und bildungsrelevant?“ nachgegangen werden. Dazu überprüfte die Autorin der Arbeit die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder durch die Kunst von Markus Oberndorfer und konnte dadurch Erkenntnisse über die Kompetenzen der Kinder in der Primarstufe erlangen.

Die Untersuchung fand im Rahmen eines Kunstprojektes mit dem Künstler Markus Oberndorfer statt, das von „Kultur Kontakt Austria“ unterstützt wurde. Das Projekt „Kinder erleben die Fotokunst“ wurde mit einer 2. Klasse an einer Wiener Volksschule durchgeführt und diente infolgedessen als Ausgangspunkt für die Datenerhebung der qualitativen Forschung.

### **5.1. Kunstprojekt „Kinder erleben die Fotokunst“**

Das Kunstprojekt „Kinder erleben die Fotokunst“ baute auf Unterrichtssequenzen in der Schule auf und wurde mit einem Atelierbesuch beim Künstler abgerundet. Durch jene Auseinandersetzung mit dem Künstler konnten die Kinder einen Einblick in das künstlerische Schaffen des Künstlers Markus Oberndorfers erlangen.

In den Unterrichtssequenzen an der Schule schlüpfen die Kinder selbst in die Rolle des Fotografen und gestalteten aus einer WC-Rolle eine „Kamera. Mit dieser „Kamera“ entdeckten die Kinder ihren Klassenraum und zeichneten ein Bildmotiv auf ein Fotopapier. Die Intention dieser Übung war es, dass Kinder den Blick für Bildmotive schärfen, ihre bildnerisch-ästhetische Sinneswahrnehmung sensibilisieren und auch ihre Bildkompetenz, Kreativität und Fantasie fördern.

In den weiteren Unterrichtssequenzen an der Schule stand die Rezeption der Werkzyklen von Markus Oberndorfer im Mittelpunkt. Dabei wurden verschiedene Werkzyklen des Künstlers vorgestellt. Anschließend hatten die Kinder die Aufgabe, passende Überschriften für die Bilder des Künstlers zu finden. Hierbei wurde sichtbar, auf welche Objekte und Personen die Kinder in den Werken besonderen Wert legen. Anschließend

hatten die Kinder den Auftrag, ein Bild von Markus Oberndorfer, welches auf A3 ausgedruckt wurde, wahrzunehmen und ihre eigene Geschichte daraus zu bauen, in dem sie sich zeichnerisch damit auseinandersetzen. Hierbei entstanden tolle künstlerische Werke der Kinder.

Am letzten Tag des Projektes wurde den Kindern zuvor in der Schule die Entwicklung des Fotoapparates und die analoge Fotografie näher gebracht, denn die Kinder sollten sensibilisiert werden für die Mühe, die Markus Oberndorfer der analogen Fotografie widmet. Anschließend bekamen die SchülerInnen im Atelier von Markus Oberndorfer einen Einblick in die Entwicklung von Fotos in einer Dunkelkammer. Währenddessen eine Kleingruppe in der Dunkelkammer war, konnten die anderen Kinder ein großformatiges Bild von Markus Oberndorfer mit Permanentstiften bemalen. Auf dem Bild war eine Nebellandschaft und Berge zu sehen. Dieses Bild ergänzten die Kinder mit Motiven und es entstand ein gemeinsam geschaffenes künstlerisches Werk, das das Projekt „Kinder erleben die Fotokunst“ mit dem Künstler Markus Oberndorfer abrundete.

## **5.2. Darstellung der Untersuchungsmethoden**

Bei den angewendeten Untersuchungsmethoden handelt es sich um Verfahrensweisen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, die in dieser Arbeit miteinander kombiniert wurden (vgl. Mayring 2002, S.65). Die Rezeptionsfähigkeiten der Grundschul Kinder wurden einerseits mit der Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews ergründet und in weiterer Folge mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung dokumentiert und analysiert (vgl. Mayring 2002, S.67-84).

Als Forschungsdesign wurde eine Stichprobe mit der Anzahl von vier Kindern genommen, welche bewusst ausgewählt wurden. Im Rahmen der qualitativen Forschung diente das Leitfadeninterview als Instrument für die Informationsbeschaffung, um SchülerInnen aus einer Wiener Volksschule offen, aber methodisch kontrolliert zu befragen (vgl. Mayring 2002, S.29). Außerdem wurde auch eine teilnehmende Beobachtung mit dieser Wiener Volksschulklasse durchgeführt. Die Beobachterin nahm dabei selbst teil an der sozialen Situation, damit mehr über die Innenperspektive zu erheben war (vgl. Mayring 2002, S. 80).

### **5.2.1. Problemzentriertes Interview**

Da sich subjektive Bedeutungen nur schwer aus lediglich Beobachtungen ableiten lassen, ist die Methode des problemzentrierten Interviews von großer Relevanz für die folgende Untersuchung (vgl. Mayring 2002, S.66). Das problemzentrierte Interviews lenkte die Befragten durch das Leitfadeninterview auf bestimmte Fragestellungen hin, gab den



SchülerInnen aber die Möglichkeit, offen und ohne Antwortangaben, über ihre subjektiven Erfahrungen zu sprechen (vgl. Mayring 2002, S.69). Das eruierte Material musste schließlich festgehalten werden. Im Einverständnis mit den Interviewten wurde ein Video durchgeführt (vgl. Mayring 2002, S.70).

#### 5.2.1.1. Der Interviewleitfaden

Die Forschungsfrage „Inwieweit erweist sich Markus Oberndorfers Fotokunst, im Bereich der Kunstrezeption, für Kinder der Primarstufe kompetenzfördernd und bildungsrelevant?“ war die Grundlage für die Erstellung der Fragen für den Interviewleitfaden.

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen“ (Mayring 2002, S.67). Dabei sollte eine vertraute Situation zwischen Interviewer und Interviewten entstehen (vgl. Mayring 2002, S.69). Die teilweise Standardisierung durch den Leitfaden erleichterte die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews (vgl. Mayring 2002, S.70).

Im Interviewleitfaden wurden zuvor Aspekte erarbeitet, die zur Erkenntnis über Rezeptionsfähigkeiten von Kindern in der Primarstufe führen. Der Interviewleitfaden wurde in zwei Teile gegliedert. Das Bild „Les Aoûtiens II, 2006 Cap Ferret“ von Markus Oberndorfer wurde von zwei Kindern analysiert und das Bild „Sunburn, 2008 Cap Ferret“ von weiteren zwei Kindern. Die interviewten Kinder mussten infolgedessen anhand eines Werkes von Markus Oberndorfer die Fragen des Interviewleitfadens beantworten.



Abb. 1 Les Aoûtiens II, 2006. Quelle: Oberndorfer (2012).



Abb. 9 Sunburn, 2008. Quelle: Oberndorfer.

Anhand der ersten Frage sollten jene vier Kinder das Werk von Markus Oberndorfer wahrnehmen und beschreiben, damit die Fähigkeit sowie die Entwicklung des Denkens sichtbar wird. Bei der zweiten Frage muss sich das Kind mit seiner eigenen Persönlichkeit auseinandersetzen und seine Vorlieben analysieren. In der dritten Frage ging es darum, dass sich die Kinder mit ihrer emotionalen Ebene auseinandersetzen. Bei der vierten Frage wollte die Interviewerin einen Bogen zur Lebenswelt des Kindes bilden und anhand der fünften Frage wurde die Imagination und die Fantasie des Kindes geweckt und der Prozess der Entwicklung des Kindes durchleuchtet.

#### 5.2.1.2. Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden mit 4 SchülerInnen einer Wiener Volksschule im Jänner 2016 durchgeführt und durch einen Leitfaden strukturiert. Die Befragungen fanden in einer Ecke am Gang der Schule statt. Die Interviews dauerten ca. 5 Minuten und wurden mittels Video aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

#### 5.2.2. Teilnehmende Beobachtung

„Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der Alltagssituationen erschließen. Dabei wird höchstens halb-standardisiert vorgegangen“ (Mayring 2002, S.81).

Anhand des Kunstprojektes mit der Wiener Volksschulklasse konnten Beobachtungen mit den Kindern durchgeführt und eine persönliche Beziehung mit den Beobachteten aufgebaut werden. Somit konnten Daten, in der natürlichen Lebenssituation der Kinder, über die Rezeptionsfähigkeiten der SchülerInnen gesammelt werden (vgl. Mayring 2002, S.80).

### 5.2.2.1. Der Beobachtungsleitfaden

Obwohl die teilnehmende Beobachtung offen sein muss, ist es sinnvoll mit einem Beobachtungsleitfaden zu arbeiten, der genauer aufschlüsselt, was untersucht werden soll (vgl. Mayring 2002, S.81). Dieser Beobachtungsleitfaden baut auf der Forschungsfrage „Inwieweit erweist sich Markus Oberndorfers Fotokunst, im Bereich der Kunstrezeption, für Kinder der Primarstufe kompetenzfördernd und bildungsrelevant?“ auf.

Vorab wurden demnach wichtige Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden zusammengestellt (vgl. Mayring 2002, S.81f). „Jede teilnehmende Beobachtung muss dann in möglichst detaillierte Beobachtungsprotokolle münden“ (Mayring 2002, S.82). Zum Schluss wird über die gesammelten Daten eine Auswertung konkretisiert.

Der Beobachtungsleitfaden wurde während des Kunstprojektes eingesetzt, um Schlüsse über die Rezeptionsfähigkeiten der Kinder zu erlangen. Die Kinder der Wiener Volksschule schufen zum Bild „Les Aoûtiens II, 2006 Cap Ferret“ eine eigene Geschichte, in dem sie das Werk ergänzten. Dieser Vorgang wurde von der Autorin der Arbeit mit einer teilnehmenden Beobachtung begleitet und durch ein Beobachtungsprotokoll festgehalten.

Um durch eine teilnehmende Beobachtung zu Erkenntnissen zu gelangen, orientierte sich die Autorin an einem Leitfaden. Mit jenen Beobachtungsleitfaden wird untersucht, ob das Kind in Interaktion mit dem Kunstwerk steht, ob das Kind offen und neugierig für Wahrnehmungen ist, ob das Kind dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zuwendet oder ob das Kind offen ist für Imagination und Fantasie. Ferner wurde genau beobachtet, ob das Kind Inhalte aus dem Werk ableiten kann und ob es das Kunstwerk mit eigenen emotionalen Zuständen verbindet. Außerdem wurde von der Autorin begleitet, ob es die eigene Lebenswelt mit der abgebildeten vergleicht, ob es seine Vorlieben ausdrücken kann und ob die Lebenswelt eine Rolle spielt.

### 5.2.2.2. Durchführung der teilnehmenden Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung wurde mit den selben 4 SchülerInnen einer Wiener Volksschule im Jänner 2016 durchgeführt, die auch für die Interviews ausgewählt wurden. Die teilnehmende Beobachtung wurde durch einen Leitfaden strukturiert und in einem Beobachtungsprotokoll zusammengefasst. Die Beobachtung fand im Klassenraum der Kinder statt und wurde in einem Zeitraum von 50 min protokolliert.

### **5.3. Darstellung der Auswertungsmethode**

Die Auswertung der Forschungsergebnisse erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse, hier konkret die zusammenfassende Inhaltsanalyse. Für eine ausführliche Auswertung diente zum einen eine wörtliche Transkription des verbal erhobenen Materials und zum anderen ein Beobachtungsprotokoll mit Aufzeichnungen und Beobachtungen der durchgeführten teilnehmenden Beobachtung (vgl. Mayring 2002, S.89).

Bei der wörtlichen Transkription wurde das verbal erhobene Material in normales Schriftdeutsch übertragen, der Dialekt wurde bereinigt, Satzbaufehler wurden behoben und der Stil wurde geglättet (vgl. Mayring 2002, S.91). Ferner wurden wichtige Begriffe unterstrichen, zustimmende Lautäußerungen nicht transkribiert und um Pausen im Interview aufzuzeigen, wurden Punkte mit Klammern verwendet. Die Anzahl der Punkte zeigt demnach die Länge der Pausen. Zudem wurden Einwürfe der jeweils anderen Person in Klammer gesetzt und die interviewende Person mit einem „I“ und die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (vgl. Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. 2008, S.28). Die Transkriptionen der Interviews befinden sich im Anhang (Kapitel 10.1.2.).

Bei den Beobachtungsprotokollen wurden die Beobachtungen der Autorin zusammengetragen, die während der Beobachtung geschehen sind. Ferner beziehen sich die Notizen auf die Beobachtungsdimensionen und den Leitfaden (vgl. Mayring 2002, S.81). Die im Protokoll beschriebenen Beobachtungen wurden anonymisiert und die befragte Person wurde gleichfalls mit einem „B“ und der Kennnummer charakterisiert. Das Beobachtungsprotokoll beinhaltet demnach den Beobachtungsleitfaden sowie die Beobachtungen der Autorin der Arbeit. Die Beobachtungsprotokolle der teilnehmenden Beobachtung sind im Anhang (Kapitel 10.2.2.) zu finden.

#### **5.3.1. Zusammenfassende Inhaltsanalyse**

Die Auswertung der Forschungsergebnisse erfolgt durch die Qualitative Inhaltsanalyse. „Die Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Categoriesystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S.114). Durch jenes Categoriesystem werden Aspekte determiniert, die aus dem Material selektiert werden (vgl. Mayring 2002, S.114).

Die Autorin dieser Bacheloararbeit hat sich für die zusammenfassende Inhaltsanalyse entschieden, welche das Ziel hat, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Ferner kann die zusammenfassende Inhaltsanalyse auf eine

induktive Kategorienbildung zurückgreifen. Das heißt die Auswertungsgesichtspunkte aus dem Material werden systematisch abgeleitet (vgl. Mayring 2002, S.115).

Vor der Inhaltsanalyse müssen Kategoriedimensionen und das Abstraktionsniveau definiert werden, mit denen das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet wird (vgl. Mayring 2002, S.115f.). Nach der ersten Zusammenfassung werden die Kategorien gebildet und Textstellen zu den Kategorien zugeordnet. Im zweiten Durchgang werden diese Kategorien nochmals überarbeitet und überprüft (vgl. Mayring 2002, S.116f.).

„Das Ergebnis dieser Analyse ist ein Set von Kategorien zu einer bestimmten Thematik, dem spezifische Textstellen zugeordnet werden“ (Mayring 2002, S.117). Dieses Kategoriesystem wird in diesem Fall in Relation auf die Fragestellung „Inwieweit erweist sich Markus Oberndorfers Fotokunst, im Bereich der Kunstrezeption, für Kinder der Primarstufe kompetenzfördernd und bildungsrelevant?“ und mit der erarbeiteten Theorie interpretiert werden (vgl. Mayring 2002, S.117).

Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden demgemäß bestimmte Inhalte und Aspekte aus den Interviewantworten und Beobachtungen systematisch durch Kategoriesysteme analysiert und interpretiert. Folglich bleiben die wesentlichen Inhalte über die Rezeptionsfähigkeiten der Kinder erhalten und es können Erkenntnisse über die Kompetenzen der Kinder in der Primarstufe erlangt werden.

## **5.4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Kontext**

### **Kategorien**

#### **K1: Prozess der Entwicklung**

Die Ergebnisse der Kategorie 1 „Prozess der Entwicklung, die anhand von Interviews und einer teilnehmenden Beobachtung entstanden sind, zeigen, dass Kinder in Interaktion mit dem Kunstwerk stehen und ihre subjektiven Erfahrungen in die Rezeption mit einbringen. Dies kristallisierte sich besonders bei der Interviewfrage heraus, bei der Kinder gefragt wurden, welche Gefühle sie beim Betrachten der Bilder von Markus Oberndorfer empfinden. Bei beiden Bildern konzentrierte sich die kindliche Wahrnehmung auf die Farben des Bildes und auf den Spaß unter anderem auf den Bub, der in das Wasser springt. Im Rezeptionsprozess beider Bilder kann durch diese Aspekte ein Bogen zu den subjektiven Erfahrungen der Kinder gespannt werden und es zeigt sich, dass Kinder die Bilder durch ihren Erfahrungsschatz bewerten, da sie die Bilder von Markus Oberndorfer mit ihren eigenen Gefühlen verbinden.

Auch bei der teilnehmenden Beobachtung konnte erkannt werden, dass Kinder Empathievermögen im Rezeptionsprozess aufweisen und sich daher in Kunstwerke hineinversetzen können. Mit dem ersten Bild, bei dem ein Bunker in einer Strandsituation abgebildet ist, verbanden die Kinder gute Gefühle. Beim zweiten Bild, bei dem ein Bunker mit Graffiti zu sehen ist, stand die Ablehnung der Graffiti im Mittelpunkt. Die Kinder verbanden damit demnach schlechte Gefühle. Bei diesem Aspekt zeigt sich, wie es auch im Kapitel 4.1.1. geschrieben steht, dass die Entwicklung des Kindes in der Interaktion des Subjekts und der Umwelt zu Grunde liegt und sich gegenseitig beeinflussen.

Durch die Ergebnisse der kindlichen Wahrnehmung zeigt sich, dass für rezeptive Fähigkeiten ein subjektiver Erfahrungsschatz, Wissen, aber auch die Fähigkeit der Wahrnehmung und Imagination benötigt wird, um sich mit Kunstwerken aktiv auseinander zu setzen (Kapitel 4.1.1.). Wenn das Kind diesen Vorgang zulässt, dann kann die Interaktion mit dem Werk von Markus Oberndorfer die Entwicklung des Kindes fördern. Oberndorfer will die BetrachterInnen in die Komplexität des Bildes eintauchen lassen. Dies funktioniert nur dann, wenn man die Grenzen der gewohnten Wahrnehmung überwindet und in das Bild hineinschlüpft (Kapitel 2.2.). Demnach zeigen die Ergebnisse der Interviews und der teilnehmenden Beobachtung, dass die Kunst von Markus Oberndorfer die Teilkompetenz des Einfühlens fördert, da dies eine elementare Voraussetzung ist, um sich in Bilder hineinzusetzen (Kapitel 3.1.3.).

## **K2: Entwicklung des Denkens**

Die Ergebnisse in der Kategorie 2 „Entwicklung des Denkens“ offenbaren diverse Faktoren, die für rezeptive Tätigkeiten relevant sind. Unter anderem erwies sich besonders bei der Interviewfrage, bei der die Kinder beschreiben mussten, was sie auf dem Bild erkennen, dass Kinder die Fähigkeit haben, Werke aufmerksam wahrzunehmen. Im Fokus der Wahrnehmung standen beim ersten Bild das Meer, Leute, Moos, Steine, der Strand, ein schwimmender Mensch, ein Bub, der einen Salto macht, Zuschauer, ein Bub, ein Kreis, Klippen, alte Steine und rutschiges Moos. Durch jene Wahrnehmungen der Kinder wird sichtbar, dass die Aufmerksamkeit beim Kunstwerk liegt. Es werden Details und Beschreibungen hinzugefügt, die nur bei aktiver Rezeption zum Vorschein kommen. Die Bunker, die als Steine oder Klippen gesehen werden, werden wahrgenommen und mit dem subjektiven Erfahrungsschatz verbunden. Kinder fügen den Motiven auch Eigenschaftswörter hinzu, die die rezeptive Tätigkeit unterstreichen. Auch im Theorieteil 4.1.2.1. wird untermauert, dass Wahrnehmung mehr ist als das einfache Registrieren der Informationen und demnach mit dem subjektiven Erfahrungen verbunden ist. Ferner wird die Thematik von Markus Oberndorfer durch die Wahrnehmungen der Kinder hervorgehoben, da die Bunker von den Kindern nicht mehr als historische Bauwerke

wahrgenommen werden. Es findet jede Person durch seine subjektiven Erfahrungen einen eigenen Zugang zu diesem Objekt (Kapitel 2.3.).

Auch beim zweiten Bild standen Feinheiten des Bildes im Mittelpunkt. Die Kinder entdeckten lustige Figuren, einen Hügel, ein Bild, eine Wand oder Gerade vollgesprüht mit Graffitis, Dünen und komische Figürchen. Anhand der kindlichen Wahrnehmungen zum zweiten Bild wird anschaulich, dass Kinder den Raum wahrnehmen und auch die Oberfläche der Bunker, dass sich jene Objekte jedoch außerhalb ihrer subjektiven Erfahrungen befinden, sodass sie jene abgebildeten Gebilde nicht benennen können und die Bunker als „Wand oder Gerade vollgesprüht mit Graffitis oder ein Bild“ oder Dünen als „Hügel“ betiteln. Anhand der Interviews kam jedoch heraus, dass den Kindern sehr wohl bewusst war, dass die „Mitte“, demnach der Bunker, die Hauptsache am Bild ist. Dies enthüllt die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder. Denn Oberndorfer verfolgt demnach den geschichtlichen Hintergrund der Motive, aber auch die Bedeutung der Bunker, die sie für Menschen und Generationen im „Jetzt“ haben (Kapitel 2.3.2.).

Ferner zeigte sich ebenfalls vonseiten der teilnehmenden Beobachtung, dass die Kinder jene Objekte, insbesondere die Oberfläche der Bunker, den Raum und auch die Personen mit voller Aufmerksamkeit wahrgenommen haben und in die eigene Geschichte mit eingebunden haben. Es entstand sogar eine Auseinandersetzung mit der Gedankenwelt der abgebildeten Personen. Diese Fähigkeiten heben hervor, dass die Kinder in der Lage sind, ihre mentalen Bilder auszudrücken, die abgebildete Lebenswelt mit ihrer eigenen zu verknüpfen, selbst eine eigene Geschichte zu bauen, und ihre Fantasie auch wiederzugeben. Fantasie ist demnach das Resultat aus Imaginations und Erinnerung und entsteht durch die Gesamtheit von subjektiven Erfahrungen (Kapitel 4.1.2.2.). Auch die kognitive Entwicklung wird durch rezeptive Fähigkeiten unterstützt. Jedoch wurde in der Untersuchung deutlich, dass die Inhalte des Kunstwerks bei der kindlichen Rezeption im Hintergrund stehen. Die Kinder verbinden die Inhalte mit ihrer eigenen subjektiven Lebenswelt und Emotionen und erzählen somit eine eigene Geschichte. Das Denken des Kindes ist in seine Lebenswirklichkeit eingebettet und demnach an konkrete Anschauungen gebunden (Kapitel 4.1.2.3.). Auch die Emotionen haben eine entscheidend Rolle bei der Kunstrezeption. Durch die teilnehmende Beobachtung konnte diese These untermauert werden, denn die Kinder stellten unter anderem eine lächelnde Sonne dar, ein Gewitter, Cartoon-Figuren mit eigenem Charakter und einen Schatz, der ein Glücksstern auf einem Regenbogen bildet. Wie im Kapitel 4.1.2.4. geschrieben steht, leisten jene Emotionen für das Rezipieren eines Kunstwerks einen besonderen Beitrag. Summa summarum zeigen die Ergebnisse dieser Kategorie, dass durch jene rezeptiven Fähigkeiten die Teilkompetenzen „Ästhetisch erfahren“, „Beschreiben“, „Imaginieren“ und „Bilder untersuchen“ unterstützt werden. Da alle Teilkompetenzen auf der Basis der

Wahrnehmung und Beschreibung entstehen und visuelle Eindrücke und innere Vorstellungen zum Ausdruck bringen (Kapitel 3.1.3.).

### **K3: Soziale Entwicklung**

Die Ergebnisse in der Kategorie 3 „Soziale Entwicklung“ zeigen, dass sich rezeptive Fähigkeiten ebenfalls durch soziale Faktoren entwickeln, zumal sich die Umwelt und das Individuum gegenseitig beeinflussen. Ferner stellt sich heraus, dass für die Rezeption von Kunst die Fähigkeit des Perspektivenwechsels benötigt wird (Kapitel 4.1.3.). Auch beim Interview, bei dem die Kinder gefragt wurden, was die Bilder von Markus Oberndorfer aussagen könnten, sowie bei der teilnehmenden Beobachtung wurde sichtbar, dass man einen Perspektivenwechsel vornehmen muss, damit man die Intention des Künstlers erfassen kann. Im Kapitel 2.2. steht geschrieben, dass die Bilder von Markus Oberndorfer durch Nüchternheit sowie durch Zurückhaltung leben. Damit geben die Bilder genug Raum, um für sich selbst zu stehen und um Geschichten zu erzählen sowie subjektive Assoziationen zuzulassen. Demnach stellte sich heraus, dass sich der Perspektivenwechsel in Verbindung mit der Kunst von Markus Oberndorfer als komplex herausstellt.

Die Ergebnisse der Interviews und der teilnehmenden Beobachtung zeigen, dass die Kinder bei den Bildern zum einen keine Aussage erkannten, da sie die Perspektive nicht wechseln konnten. Die Kinder waren der Meinung, dass der Fotograf jenes Foto einfach so fotografiert hat. Zum anderen haben die Kinder allerdings die Bedeutung der „Steine“ erfasst und herausgefunden, dass dieses Bild Möglichkeiten bietet, „um viel zu entdecken, weil viel zu entdecken ist“.

Durch die Zurückhaltung, aber auch durch die Komplexität der Bilder von Markus Oberndorfer ist es für die Kinder schwierig das Kunstwerk mit ihrer eigenen Lebenswelt zu vergleichen und die abgebildete Wahrnehmung zu vergleichen, um somit Einsicht in die Intention des Künstlers zu bekommen. Das Verstehen füllt sozusagen ein Kunstwerk mit Bedeutung. Allerdings muss der Betrachter des Kunstwerkes vorerst den Sinn im Werk finden, damit sich die Bedeutung entfalten kann (Kapitel 4.5.4.). Ein Kunstwerk hat gleichsam keine vorgefertigte Bedeutung, denn sie entwickelt sich letztlich im Rezeptionsprozess. Daher existiert auch kein richtiges oder falsches Verstehen. Bei dem Rezeptionsprozess der Kinder geht es daher um den Ausgangspunkt, ob sich Kinder auf die Interaktion mit dem Kunstwerk einlassen oder nicht. Dies haben die Kinder durch die Interviews und die teilnehmende Beobachtung bewiesen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Perspektivenwechsel erlangen die Kinder die Kompetenz des Deutens von Bildern, da die Merkmale in Verbindung gesetzt werden, um zu einer Interpretation zu gelangen (Kapitel 3.1.3.).



#### **K4: Persönlichkeitsentwicklung**

Die Ergebnisse in der Kategorie 4 „Persönlichkeitsentwicklung“ zeigen, dass persönliche Vorlieben von Kindern auch durch Lebensbedingungen ihres soziokulturellen Umfeldes beeinflusst werden (Kapitel 4.1.4.). Auch im Interview und in der teilnehmenden Beobachtung stellte sich heraus, dass Kinder beim ersten Bild Vorlieben für das Meer, den Strand und den Bub, der einen Salto macht, aufweisen. Diese Vorlieben und Wahrnehmungen offenbaren, dass sich Kinder an die Lebensweisen ihres Umfeldes anpassen und dadurch subjektive Vorlieben erzeugen.

Beim zweiten Bild haben die Kinder Vorlieben für die Hügel und Dünen. Die Kinder haben jedoch keinen Gefallen an den Graffitis und Zeichnungen, da sie, nach der Meinung der Kinder, nicht ästhetisch sind. Diese Meinung über Ästhetik spiegelt die subjektive Erfahrungen der Kinder wider. Die Kinder haben in ihrem Umfeld erfahren, dass Graffitis verboten sind und dass Leute nicht erfreut sind, wenn die Wände damit vollgesprüht werden. Diese Eindrücke haben sich in den Köpfen der Kinder verankert. Oberndorfer interessiert sich für die obersten Schichten und die aktuelle Nutzung von Objekten und beschäftigt sich demnach auch mit Graffitis (Kapitel 2.3.5.). Daher erweist sich die Fotokunst von Oberndorfer als passender Ausgangspunkt für Kinder, um sich mit ihren Vorlieben und in weiterer Folge mit ihrer Identität und Persönlichkeit auseinander zu setzen.

Auch bei der teilnehmenden Beobachtung lassen sich die Vorlieben der Kinder erkennen. Dabei handelte es sich um Darstellungen eines Glückssterns, einer Person, die einen Luftballon in der Hand hält, eines Haifisches im Meer, vieler Vögel und von Cartoons, die in Verbindung mit dem Bild stehen. Diese Vorlieben zeigen, dass sich Kinder mit ihrem Selbst befassen. Diese Auseinandersetzung unterstützt die überfachlichen Kompetenzen, insbesondere die Selbstkompetenz des Kindes. Ferner wird durch die Auseinandersetzung mit den Vorlieben in Relation mit den Kunstwerken die Kompetenz des Beurteilens und Wertschätzens von Bildern gefördert (Kapitel 3.1.3.).

#### **K5: Kinder und ihre Lebenswelt**

Die Ergebnisse in der Kategorie „Kinder und ihre Lebenswelt“ zeigen, dass die Auseinandersetzung mit Kunst einen relevanten Beitrag für die Lebenswelt des Kindes leistet. Auch im Interview und in der teilnehmenden Beobachtung stellte sich heraus, dass die Lebenswelt einen essentiellen Teil der Rezeption übernimmt, da die rezeptiven Tätigkeiten durch die subjektiven Erfahrungen und durch die Umwelt des Kindes beeinflusst werden. Bei der teilnehmenden Beobachtung konnte die Darstellung eines

Mädchens, das auf einem Regenbogen zu einem Glücksstern wandert, eine lächelnde oder traurige Sonne oder ein Gewitter festgestellt werden. Diese Motive können als Symbole der Lebenswelt der Kinder gedeutet werden und zeigen, dass die Kinder Interesse und Spaß beim Bau eigener Geschichten aufweisen.

Ferner stellte die Autorin bei den Interviews die Frage, ob die Bilder die Kinder an etwas erinnern. Dabei wollte die Autorin einen Bogen von der abgebildeten Lebenswelt zur Lebenswelt der Kinder spannen. Bei beiden Bildern hatten die Kinder einerseits keine Erinnerungen und andererseits erinnerte sich ein Kind an den eigenen Hund, der immer bellt, wenn er beim Strand ist oder an die Tatsache, dass das Sprühen von Graffiti verboten ist und nicht so aussehen, als würde das jemand wollen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Bild wurde dem Kind diese Thematik erneut bewusst.

Diese Aspekte zeigen, dass auch Kinder Bilder reflektiert ansehen. Denn heutzutage sind Schule und Familie nicht mehr die einzigen Bezugsorte für Kinder. Die heutige Welt ist stark von Medien beeinflusst, demzufolge ist ein reflektierter Umgang mit Medien und eine Auseinandersetzung mit der Bildwelt sehr essentiell (Kapitel 4.1.5.). Die Ergebnisse zeigen, demnach, dass die Kompetenz des Reflektierens und in weiterer Folge die Metakognition durch die Auseinandersetzung mit Kunst unterstützt wird (Kapitel 3.1.3.).

## 6. Schlussbetrachtung

Anhand der Fachliteratur und der Auswertung der durchgeführten Forschungsarbeit konnte die kompetenzfördernde und bildungsrelevante Wirkung der Fotokunst von Markus Oberndorfer im Bereich der Kunstrezeption deutlich gemacht werden. Durch die Auseinandersetzung mit den Werken von Markus Oberndorfer wurden die Rezeptionsfähigkeiten der Kinder unterstützt und gefördert, zumal Oberndorfer den BetrachterInnen Platz ließ, um ihre eigenen Gedanken und Gefühle aneinander zu reihen.

Oberndorfer will im Werkzyklus „Foukauld: Das Verschwinden - der Atlantikwall um Cap Ferret“ die BetrachterInnen primär in die Komplexität des Bildes eintauchen lassen. Dies funktioniert jedoch nur dann, wenn die Grenzen der gewohnten Wahrnehmung überwunden werden. In diesem Werkzyklus, der auch als Grundlage für die empirische Untersuchung diente, enthüllt Oberndorfer Bilder, in denen Menschen die Bunker als Sonnendeck, Sprungturm oder als Malgrund benutzen. Die Oberflächen werden durch Moos und Graffitis verändert und somit verschwindet auch die Geschichte und wird durch eine andere ersetzt. Diese Impressionen und Empfindungen, die durch Auseinandersetzung in Interaktion mit dem Kunstwerk entstehen, öffneten die Neugier und das Interesse der Kinder.

Diese Freude am Entdecken weckte Motivationen und wirkte sich positiv auf den Zugang zu den Werken aus. Die Kinder haben sich aktiv in die Interaktion mit dem Kunstwerk eingelassen und auch sich selbst und ihre subjektiven Erfahrungen mit dem Werk konfrontiert. Ferner wiesen die Kinder Empathievermögen auf, mit dem sie in der Lage waren, sich in das Kunstwerk hineinzusetzen. Außerdem zeigte sich, dass Kinder die Fähigkeit haben, Werke aufmerksam wahrzunehmen und das Bild mit ihrer eigenen subjektiven Lebenswelt und Emotionen zu verbinden, um eigene Geschichte zu erzählen. Überdies wurden die persönlichen Vorlieben der Kinder deutlich, die als Ausgangspunkt dienen, sich mit ihrem Selbst zu beschäftigen. Zudem stellte sich heraus, dass sich rezeptive Fähigkeiten ebenfalls durch soziale Faktoren entwickeln und dass die Auseinandersetzung mit Kunst einen relevanten Beitrag für die Lebenswelt des Kindes leistet.

Infolgedessen hat sich die Rezeption von Markus Oberndorfers Fotokunst positiv auf den Prozess der Entwicklung, die Entwicklung des Denkens, die soziale Entwicklung, die Persönlichkeitsentwicklung und auf die Lebenswelt des Kindes ausgewirkt und in weiterer Folge lässt sich daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass die Fotokunst von Markus Oberndorfer insbesondere im Bereich der Kunstrezeption kompetenzfördernd und bildungsrelevant ist.

Denn durch die empirische Untersuchung wurde offenkundig, dass durch rezeptive Fähigkeiten die Teilkompetenzen des Einfühlens, des ästhetisch Erfahrens, des Beschreibens, des Imaginierens, des Bild Untersuchens, des Beurteilens, des Wertschätzens, des Deutens sowie der Metakognition und der überfachlichen Kompetenzen gefördert werden und dass sich Rezeption somit positiv auf das Kind auswirkt. Aus diesem Grund sollte der Kunstrezeption in der Kunsterziehung der Primarstufe große Aufmerksamkeit zukommen.

## 7. Quellenverzeichnis

### 7.1. Gedruckte Quellen

Anderson, John R. (2000): Kognitive Psychologie. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. S.37.

European Network of Visual Literacy (o.J.): Common European Framework of Reference for Visual Literacy. Auszug der wesentlichen Teile. Vorläufige Arbeitsfassung.

Hasselhorn, M., Schneider W. (2007): Handbuch der Psychologie. Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Hölscher, Stefan (2012): Bildgeschichte. Facetten der Bildkompetenz. Oberhausen: Athena.

Kirchner, Constanze (2014): Kunstunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (2005): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.31

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.28.

Lehrplan der Volksschule (2012)

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mitchell, W.J.T. (2008): Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur. München: C.H. Beck

Oberndorfer, Markus (2014): Autrement en devient fou..... Wien. S.44.

Oberndorfer, Markus (2012): Foucauld. Das Verschwinden. Salzburg: Fotohof.

Schönhammer, Rainer (2013): Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung. Wien: Facultas. S.213.

Schuster, Martin (2002): Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst. Köln: Dumont Verlag.

Schuster, Martin (2000): Kunstpsychologie. Kreativität, Bildkommunikation, Schönheit. Hohengehren: Schneider Verlag.

Trautner, Hans Martin (1995): Allgemeine Entwicklungspsychologie. Köln. S.84.

Trebeß, Achim (2006): Metzler Lexikon Ästhetik. Kunst, Medien, Design und Alltag. Stuttgart: J.B. Metzler.

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

Ursprung, Philip (2013): Die Kunst der Gegenwart. 1960 bis heute. München.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S.27f.

Zurmühle, Martin (2013): Die Magie der Fotografie oder das Geheimnis herausragender Bilder. Bildsprachen zeitgenössischer Fotografen. Luzern.

## **7.2. Elektronische Quellen**

URL 1: Kubelka, Friedl (2011): Schule Friedl Kubelka. Künstlerische Photographie Anja Manfredi. Abrufbar unter: <http://www.schulefriedlkubelka.at/fotoschule/photoschule/die-schule/> (Zugriff 28.12.15).

URL 2: Oberndorfer, Markus (o.J.): Photography. Markus Oberndorfer - Mein Anspruch an meine Fotografie. Abrufbar unter: <http://www.markusoberndorfer.com/photography/downloads/Markus-Oberndorfer-Mein-Anspruch.pdf> (Zugriff 28.12.15).

URL 3: Laimer, Gudrun (o.J.): Bildungsstandards. Baseline 2010. Technischer Bericht. Einführung. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1332/1#fuss-1-1-1> (Zugriff 11.02.16).

URL 4: Wagner, Ernst & Zapp, Katrin (o.J.): Bemerkungen zur Kompetenzdebatte in der Kunstpädagogik (CEFR\_VL, Partner Nr.1). Abrufbar unter: [http://envil.eu/wp-content/uploads/2015/09/Bemerkungen-zur-Kompetenzdebatte-Wagner\\_Zapp.pdf](http://envil.eu/wp-content/uploads/2015/09/Bemerkungen-zur-Kompetenzdebatte-Wagner_Zapp.pdf) (Zugriff 12.02.16).

- URL 5: European Network of Visual Literacy (o.J.): Referenzrahmen. Kompetenzstrukturmodell. Abrufbar unter: <http://envil.eu/strukturmodell/> (Zugriff 07.03.16).
- URL 6: Bergmann, G., Daub, J. & Meurer, G. (2006): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Abrufbar unter: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil2.pdf> (Zugriff 27.02.16).
- URL 7: Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (Zugriff 27.02.16).
- URL 8: Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick, OECD Publishing. Abrufbar unter: [http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART'S%20SAKE%20OVERVIEW\\_DE\\_R4.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART'S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf) (Zugriff 27.02.16).

## 8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Oberndorfer, Markus (2012): Foucauld. Das Verschwinden. Salzburg: Fotohof. S.52.

Abbildung 2: Oberndorfer, Markus (2012): Foucauld. Das Verschwinden. Salzburg: Fotohof. S.76.

Abbildung 3: Kirchner, Constanze (2014): Kunstunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.49.

Abbildung 4: Kirchner, Constanze (2014): Kunstunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.50.

Abbildung 5: URL 5: European Network of Visual Literacy (o.J.): Referenzrahmen. Kompetenzstrukturmodell. Abrufbar unter: <http://envil.eu/strukturmodell/> (Zugriff 07.03.16).

Abbildung 6: European Network of Visual Literacy (o.J.): Common European Framework of Reference for Visual Literacy. Auszug der wesentlichen Teile. Vorläufige Arbeitsfassung.

Abbildung 7: European Network of Visual Literacy (o.J.): Common European Framework of Reference for Visual Literacy. Auszug der wesentlichen Teile. Vorläufige Arbeitsfassung.

Abbildung 8: European Network of Visual Literacy (o.J.): Common European Framework of Reference for Visual Literacy. Auszug der wesentlichen Teile. Vorläufige Arbeitsfassung.

Abbildung 9: Oberndorfer, Markus (2008): Privates Werk.



## 9. Begriffsbestimmungen

D-Day.....Dieser Begriff bezeichnet im Englischen den Stichtag (6. Juni 1944) militärischer Operationen, den Beginn der Landung der Alliierten in der Normandie.

„tag“.....Taggen bedeutet, dass man seinen Namen oder ein Pseudonym auf einer Oberfläche hinterlässt.

## **10. Anhang**

### **10.1. Problemzentriertes Interview**

#### 10.1.1. Der Interviewleitfaden

**Bild 1: Les Aoûtiens II, 2006 Cap Ferret**

**Bild 2: Sunburn, 2008 Cap Ferret**

1. Was kannst du auf diesem Bild erkennen?
2. Was ist für dich wichtig im Foto?
3. Welche Gefühle hast du beim Betrachten des Bildes? Gefällt dir das Bild? Wenn ja warum und wenn nein, wieso nicht?
4. Erinnert dich das Bild an etwas?
5. Was sagt dieses Bild aus?

## 10.1.2. Transkription der Interviews

1 **Interview mit Kind 1 am 18.01.16**

2 **Bild 1: Les Aoûtiens II, 2006 Cap Ferret**

3 I: Magst du mir noch einmal beschreiben, was man denn auf diesem Bild erkennt,  
4 was du hier siehst?

5 B1: Das Meer, (Genau das Meer) (..) Leute (Genau Leute sind auch zu sehen), (..)   
6 Moos, (..) Steine und einen (..) Strand. (...)

7 I: Genau, Super! Und welche Objekte sind hier dargestellt?

8 B1: (...)

9 I: Du hast eigentlich eh schon alles gesagt. Brauchst es nur noch wiederholen.

10 B1: Okay. Also alte Steine gibt es (..) (Genau, das sind auf jeden Fall Objekte) und  
11 rutschiges Moos (Ja, genau). (..) Menschen und ein Kind das in das Wasser  
12 springt (..) und ein Meer. (Genau ein Meer gibt es auch).

13 I: Was ist für dich wichtig in diesem Foto? Was ist ganz besonders im Foto für  
14 dich?

15 B1: Ich mag sehr gerne das Meer am Foto und der Sand (Der Sand das ist schön.  
16 Das sind so schöne pastellige Töne).

17 I: Wenn du das Bild anschaust, welches Gefühl hast du da? Fühlst du dich da  
18 wohl oder fühlst du dich da schlecht?

19 B1: Gut.

20 I: Und wieso fühlst du dich da gut?

21 B1: Weil es ganz viele Farben hat und (..) es schaut nach Spaß aus. (Bitte?) (..) Es  
22 sieht ganz schön aus.

60

23 I: Und erinnert dich das Bild an etwas?

24 B1: Ja an unseren Hund der ist in Kalifornien. Der, Immer wenn wir nahe zum  
25 Strand kommen, dann bellt er und weiß, dass da der Strand ist. (.) (Wirklich? Mag  
26 er den besonders gerne?) Ja. (Wow, toll).

27 I: Was glaubst du was das Bild aussagt? Warum das der Künstler fotografiert  
28 hat?

29 B1: (..) Weil weil das, weil das ganz schön ist (Ja, toll).

## 1 **Interview mit Kind 2 am 18.01.16**

### 2 **Bild 1: Les Aoûtiens II, 2006 Cap Ferret**

3 I: Kannst du mir sagen, was du auf darauf erkennst auf diesem Bild? Kannst du  
4 beschreiben, was du siehst?

5 B2: (...) Da schwimmt ein Mensch. (Ja, genau da schwimmt ein Mensch. Das hast  
6 du ganz gut beobachtet. Genau. Einfach beschreiben, was du siehst.) (.) Da (..) ist  
7 ein Bub, der macht Salto. (Genau, super.) (.) Die schauen zu. (Genau.) (..)

8 I: Was glaubst du denn was das ist?

9 B1: Steine. (Steine, genau.) Da ist ein Bub. (..) (Der greift sich auf den Po.). (.) Da  
10 machen die irgendeinen Kreis oder irgendwas. Da ist ein Stein.

11 I: Und also welche Objekte? Das hast du jetzt eh schon gesagt. Das sind die  
12 Steine und die Menschen. Oder das sind die Objekte oder?

13 B1: (Nicken).

14 I: Genau. Was glaubst du, ist das ein Foto oder ein Gemälde?

15 B1: Ein Foto (Genau ein Foto, super.)

16 I: Und was ist jetzt für dich wichtig im Foto? Was gefällt dir denn besonders gut auf  
17 dem Bild? Was ist dir wichtig in diesem Bild?

18 B2: (...) Dieser, macht Salto (Das gefällt dir am Besten? Ja?). (Nicken). (Super,  
19 gut.).

20 I: Wenn du das Bild ansiehst? Welche Gefühle hast du denn da? Also, gefällt es  
21 dir oder gefällt es dir nicht?

22 B2: (..) Gefällt mir schon, (..) wegen da schwimmt ein Mensch daher. (Aha, das  
23 gefällt dir, super.)

24 I: Und erinnert dich das Bild an etwas? Hast du das schon einmal wo gesehen?

25 B2: (..) Nein! (Okay.)

26 I: Und was sagt dieses Bild glaubst du aus? Was will uns der Künstler mit dem Bild  
27 sagen? Was glaubst du denn?

28 B2: (...)

29 I: Der hat sich was gedacht, der Künstler, wie er das Foto gemacht hat. Hast du  
30 eine Idee, vielleicht, (..) warum er genau das fotografiert hat?

31 B2: (...) Wegen (..) Da so Steine ist und so, so ganz schöne Wellen sind. (Ja,  
32 super. Das ist schon sehr gut, herausgefunden.)

1 **Interview mit Kind 3 am 18.01.16**

2 **Bild 2: Sunburn 2008, Cap Ferret**

3 I: Hier ist noch ein zweites Bild. Was sieht man denn auf diesem Bild?

4 B3: Da sieht man (...) lustige Figuren.

5 I: Lustige Figuren, genau. Und was kannst du sonst noch erkennen?

6 B3: (...) Das da hinten so ein Hügel ist.

7 I: Genau ein Hügel, richtig! Und was ist das Ganze da? Was ist das? Glaubst du?

8 B3: Bild. (.)

9 I: Ein Bild? Okay, du glaubst das ist ein Bild. Und sind da Objekte dargestellt?

10 B3: (.) Nein.

11 I: Gut. Was ist für dich hier wichtig in diesem Bild?

12 B3: (...) Da hinten die Hügel. (..)

13 I: Die Hügel, gut. Das gefällt dir ganz gut, okay! Und welche Gefühle hast du,  
14 wenn du das Bild siehst?

15 B3: (...)

16 I: Welche Gefühle? Fühlst du dich gut?

17 B3: Nicht so gut. (Beim anderen besser?) (Nicken).

18 I: Gefällt dir das Bild? Ja, Nein?

19 B3: Nein.

20 I: Nein, gefällt dir nicht. Und wieso nicht? Kannst du sagen, warum dir das nicht  
21 gefällt?

22 B3: (...) Es wäre schöner finde ich, wenn nur da, also (.) ohne diese Zeichnungen.  
23 (Ohne die Zeichnungen würde es dir besser gefallen?)

24 B3: (Nicken).

25 I: Okay. Erinnerst dich das Bild an etwas?

26 B3: (...) Nein, (Okay.) auch nicht.

27 I: Was glaubst du, warum da der Künstler das gemacht hat?

28 B3: (...) Weiß nicht. (..) Einfach so.

## 1 Interview mit Kind 4 am 18.01.16

### 2 Bild 2: Sunburn 2008, Cap Ferret

3 I: Was siehst du denn auf diesem Bild?

4 B4: (..) Ich sehe irgendwie eine Wand (.) oder vielleicht ist das auch eine Gerade,  
5 oder sowas die ganz vollgesprüht ist mit buntem Graffiti. (..) Und das ist. Da sind.  
6 Dahinter sind, sind Dünen. (.) (Genau, das sind Dünen.) Das ist auch am Strand.  
7 (Genau, das ist auch am Strand.) (..)

8 I: Welche Objekte siehst du auf diesem Bild?

9 B4: Ich sehe einfach lauter komische Figürchen. (..) Und dann gefällt mir nur die  
10 Klippe. (Die Klippe? Gut.) Und das ist glaub ich die Hauptsache am Bild. (Zeigen)  
11 (Ja genau, das steht total im Mittelpunkt. Weil es auch so farbenfroh ist. Genau)

12 I: Und wie wurde das Bild dargestellt? Also ist es ein Bild, eine Fotografie oder ist  
13 es gemalt?

14 B4: Es ist irgendwie ein bisschen gemalt und ein bisschen fotografiert, glaub ich,  
15 vielleicht.

16 I: Okay. Das glaubt man, weil da ist so viel gemalt. Aber so ist es ein Foto. Und  
17 was ist für dich wichtig im Foto? Was gefällt dir da besonders gut?

- 18 B4: (.) Die Dünen und das gefällt mir nicht gut, weil ich Graffiti nicht mag. (Magst  
19 du Graffiti nicht?) Nein. (..) (Das ist nur aufgesprüht.)
- 20 I: Und welche Gefühle hast, wenn du das Bild ansiehst ?
- 21 B4: (.) Irgendwie sieht es ein bisschen lustig aus.
- 22 I: Erinnerst dich das Bild an etwas?
- 23 B4: (.) Irgendwie erinnert es mich an solche Leute, die immer, (.) immer Graffiti  
24 sprühen wollen, auch wenn sie es nicht dürfen. (.) Weil es sieht nicht so aus, als  
25 würde das jemand gerne haben, das ganz ganz voll damit zu haben. (Ja das  
26 stimmt. Manche Leute sprühen einfach Graffiti irgendwo hinauf und  
27 eigentlich dürfen sie das gar nicht.)
- 28 I: Was glaubst du, was der Künstler damit aussagen will? Was sich der Künstler  
29 dabei gedacht hat?
- 30 B4: Vielleicht dass man da ziemlich viel entdecken kann, weil darauf wirklich viel  
31 zu entdecken ist.



### 10.1.3. Analyse

#### Analyse Interview Kind 1

zu Frage	Zeile	Analyseeinheit	Zusammenfassung /Paraphrasierung	Kategorie
		<b>Bild 1</b>		
1.	5 6 10 11 12	Das Meer, Leute, Moos, Steine und einen Strand. Also alte Steine gibt es und rutschiges Moos. Es gibt auch Menschen und ein Kind das in das Wasser springt und ein Meer.	- Wahrnehmung von Meer, Leute, Moos, Steine, Strand, Kind, das in das Wasser springt - Beschreibung: alte Steine und rutschiges Moos	Entwicklung des Denkens
2.	15	Ich mag sehr gerne das Meer am Foto und den Strand.	Vorliebe Meer und Strand	Persönlichkeitsentwicklung
3.	19 21	Gut. Weil es ganz viele Farben hat und es schaut nach Spaß aus.	Gute Gefühle durch Farben und Spaß	Prozess der Entwicklung
4.	24 25	Ja an unseren Hund der ist in Kalifornien. Der, immer wenn wir nahe zum Strand kommen, dann bellt er und weiß, dass da der Strand ist.	Erinnerung an Hund, der bellt wenn er beim Strand ist	Kinder und ihre Lebenswelt
5.	29	Weil das ganz schön ist.	Ästhetik	Soziale Entwicklung

#### Analyse Interview Kind 2

zu Frage	Zeile	Analyseeinheit	Zusammenfassung /Paraphrasierung	Kategorie
		<b>Bild 1</b>		
1.	5 7 9 10	Da schwimmt ein Mensch. Da ist ein Bub der macht Salto. Die schauen zu. Steine. Da ist ein Bub. Da machen die einen Kreis oder so.	Wahrnehmung eines schwimmenden Menschen, Bub Salto, Zuschauer, Steine, Bub, Kreis	Entwicklung des Denkens
2.	18	Dieser macht Salto.	Wahrnehmung: Bub macht Salto	Persönlichkeitsentwicklung
3.	22	Gefällt mir schon, wegen da schwimmt ein Mensch daher.	Vorliebe für Bub, der schwimmt	Prozess der Entwicklung

4.	25	Nein.	keine Erinnerung	Kind und ihre Lebenswelt
5.	31	Da so Steine ist und da so, so ganz schöne Wellen sind.	Bedeutung: Steine, Wellen	Soziale Entwicklung

### Analyse Interview Kind 3

zu Frage	Zeile	Analyseeinheit	Zusammenfassung /Paraphrasierung	Kategorie
		<b>Bild 2</b>		
1.	4 6 8	Da sieht man lustige Figuren. Das da hinten so ein Hügel ist. Bild.	Wahrnehmung: Lustige Figuren, Hügel, Bild	Entwicklung des Denkens
2.	12	Da hinten die Hügel.	Wahrnehmung: Hügel	Persönlichkeit sentwicklung
3.	17 22	Nicht so gut. Es wäre schöner, wenn nur da, also ohne diese Zeichnungen oben wären.	Keine Vorliebe: Ohne Zeichnungen schöner	Prozess der Entwicklung
4.	26	Nein, auch nicht.	Keine Erinnerung	Kinder und ihre Lebenswelt
5.	28	Weiß nicht. Einfach so.	Keine Aussage erkannt: Fotograf hat das einfach so fotografiert	Soziale Entwicklung

### Analyse Interview Kind 4

zu Frage	Zeile	Analyseeinheit	Zusammenfassung / Paraphrasierung	Kategorie
		<b>Bild 2</b>		
1.	4 6 9 10	Ich sehe eine Wand oder vielleicht ist das auch eine Gerade, oder sowas die ganz vollgesprüht ist mit buntem Graffiti. Dahinter sind Dünen. Das ist auch am Strand. Ich sehe einfach lauter komische Figürchen. Und dann gefällt mir nur die Klippe. Und das da in der Mitte ist glaube ich die Hauptsache am Bild.	Wahrnehmung: Wand/Gerade, vollgesprüht Graffitis, Dünen, Strand, komische Figürchen, Klippe, Mitte Hauptsache am Bild	Entwicklung des Denkens

2.	18	Die Dünen und das gefällt mit nicht gut, weil ich Graffitis nicht mag.	Wahrnehmung von Dünen, mag keine Graffitis	Persönlichkeitsentwicklung
3.	21	Irgendwie sieht es ein bisschen lustig aus.	Vorliebe: lustig	Prozess der Entwicklung
4.	23 24 25	Irgendwie erinnert es mich an solche Leute, die immer immer Graffiti sprühen wollen, auch wenn sie es nicht dürfen. Weil es sieht nicht so aus, als würde das jemand gerne haben, das ganz ganz voll damit zu haben.	Erinnerung an Leute, die Graffitis sprühen, dürfen nicht, sieht nicht aus, als würde das jemand wollen	Kinder und ihre Lebenswelt
5.	30 31	Vielleicht dass man da ziemlich viel entdecken kann, weil darauf wirklich viel zu entdecken ist.	Möglichkeit viel zu entdecken, weil viel zu entdecken ist	Soziale Entwicklung

### Kategorie 1: Prozess der Entwicklung

	Paraphrasierung B1	Paraphrasierung B2	Paraphrasierung B3	Paraphrasierung B4	Analyse
<b>Bild 1+2</b>	Gute Gefühle durch Farben und Spaß	Vorliebe für Bub, der schwimmt	Keine Vorliebe: Ohne Zeichnungen schöner	Vorliebe: lustig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung von Farben, Spaß, Bub, der</li> <li>- Gute Gefühle, lustig</li> <li>- Keine guten Gefühle durch Zeichnungen/Graffitis</li> </ul>

## Kategorie 2: Entwicklung des Denkens

	<b>Para- phrasierung B1</b>	<b>Para- phrasierung B2</b>	<b>Para- phrasierung B3</b>	<b>Para- phrasierung B4</b>	<b>Analyse</b>
<b>Bild 1+2</b>	<p>Wahrnehmung von Meer, Leute, Moos, Steine, Strand, Kind, das in das Wasser Springt</p> <p>Beschreibung: alte Steine und rutschiges Moos</p>	<p>Wahrnehmung eines schwimmenden Menschen, Bub Salto, Zuschauer, Steine, Bub, Kreis</p>	<p>Wahrnehmung von lustigen Figuren, Hügel, Bild</p>	<p>Wahrnehmung einer Wand/ Gerade, vollgesprüht mit Graffiti, Dünen, Strand, komische Figürchen, Klippe, Mitte Hauptsache am Bild</p>	<p>Wahrnehmung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meer</li> <li>- Leute</li> <li>- Moos</li> <li>- Steine</li> <li>- Strand</li> <li>- Kind das in das Wasser springt</li> <li>- schwimmender Mensch</li> <li>- Bub der Salto macht</li> <li>- Zuschauer</li> <li>- Bub</li> <li>- Kreis</li> <li>- Klippe</li> <li>- alte Steine, rutschiges Moos</li> <li>- lustige Figuren</li> <li>- Hügel</li> <li>- Bild</li> <li>- Wand/ Gerade vollgesprüht mit Graffiti</li> <li>- Dünen</li> <li>- komische Figürchen</li> <li>- Mitte Hauptsache am Bild</li> </ul>

### Kategorie 3: Persönlichkeitsentwicklung

	<b>Para- phrasierung B1</b>	<b>Para- phrasierung B2</b>	<b>Para- phrasierung B3</b>	<b>Para- phrasierung B4</b>	<b>Analyse</b>
<b>Bild 1+2</b>	Vorliebe von Meer und Strand	Wahrnehmung eines Bub, der Salto macht	Wahrnehmung eines Hügels	Wahrnehmung von Dünen, mag keine Graffitis	<p>Vorliebe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meer</li> <li>- Strand</li> </ul> <p>Wahrnehmung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bub macht Salto</li> <li>- Hügel</li> <li>- Dünen</li> <li>- Kein Gefallen an den Graffitis</li> </ul>

### Kategorie 4: Soziale Entwicklung

	<b>Para- phrasierung B1</b>	<b>Para- phrasierung B2</b>	<b>Para- phrasierung B3</b>	<b>Para- phrasierung B4</b>	<b>Analyse</b>
<b>Bild 1+2</b>	Ästhetik	Bedeutung: Steine, Wellen	Keine Aussage erkannt: Fotograf hat das einfach so fotografiert	Möglichkeit viel zu entdecken, weil viel zu entdecken ist	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine Aussage erkannt</li> <li>- Bedeutung von Steinen erkannt</li> <li>- Fotograf hat das Foto gemacht, weil es schön ist und einfach so</li> <li>- Bild bietet Möglichkeiten viel zu entdecken, weil viel zu entdecken ist</li> </ul>

## Kategorie 5: Kinder und ihre Lebenswelt

	<b>Para- phrasierung B1</b>	<b>Para- phrasierung B2</b>	<b>Para- phrasierung B3</b>	<b>Para- phrasierung B4</b>	<b>Analyse</b>
<b>Bild 1+2</b>	Erinnerung an Hund, der bellt wenn er beim Strand ist	Keine Erinnerung	Keine Erinnerung	Erinnerung an Leute, die Graffitis sprühen, dürfen nicht, sieht nicht aus, als würde das jemand wollen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Erinnerung</li> <li>• Erinnerung an:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hund, der bellt, wenn er beim Strand ist</li> <li>- Erinnerung an Graffitis und an das Verbot, die Graffitis zu sprühen</li> <li>- Graffitis sehen nicht so aus, als würde das jemand wollen</li> </ul> </li> </ul>

## 10.2. Teilnehmende Beobachtung

### 10.2.1. Der Beobachtungsleitfaden

1. Steht das Kind in Interaktion mit dem Kunstwerk?
2. Ist das Kind offen und neugierig für Wahrnehmungen?
3. Richtet das Kind dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu?
4. Ist das Kind offen für Imagination und Fantasie?
5. Kann das Kind Inhalte aus einem Werk ableiten?
6. Verbindet das Kind das Kunstwerk mit eigenen emotionalen Zuständen?
7. Erkennt das Kind Symbole?

8. Vergleicht das Kind die abgebildete Lebenswelt mit der eigenen?

9. Kann das Kind seine Vorlieben ausdrücken?

10. Inwieweit spielt die Lebenswelt des Kindes eine Rolle?

## 10.2.2. Beobachtungsprotokolle

### Kind 1 am 15.01.16

Leitfaden	Teilnehmende Beobachtung
Steht das Kind in Interaktion mit dem Kunstwerk?	B1 integriert subjektive Erfahrungen in das Bild.
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ist das Kind für Wahrnehmungen offen?</li><li>2. Richtet das Kind dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu?</li><li>3. Ist das Kind offen für Imagination und Fantasie?</li><li>4. Kann das Kind Inhalte aus einem Werk ableiten?</li><li>5. Verbindet das Kind das Kunstwerk mit eigenen emotionalen Zuständen?</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. B1 nimmt das Bild, die Objekte und auch den Raum wahr.</li><li>2. B1 richtet dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu.</li><li>3. B1 sehr fantasievoll. Erzählt eigene Geschichte.</li><li>4. Bei einer Strandsituation wird ein Volleyball-Feld gezeichnet.</li><li>5. Regenbogen wird mit einem Glücksstern - einem Schatz - gezeichnet.</li></ol>
Vergleicht das Kind die abgebildete Lebenswelt mit der eigenen?	Lebenswelt im Bild wird nicht unbedingt wahrgenommen.
Kann das Kind seine Vorlieben ausdrücken?	B1 zeichnet einen Glücksstern.
Inwieweit spielt die Lebenswelt des Kindes eine Rolle?	B1 erzählt über ein Mädchen, das auf dem Regenbogen geht und zum Glücksstern kommt.

### Kind 2 am 15.01.16

Leitfaden	Teilnehmende Beobachtung
Steht das Kind in Interaktion mit dem Kunstwerk?	B2 integriert subjektive Erfahrungen in das Kunstwerk und setzt sich mit dem Kunstwerk auseinander.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ist das Kind für Wahrnehmungen offen?</li> <li>2. Richtet das Kind dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu?</li> <li>3. Ist das Kind offen für Imagination und Fantasie?</li> <li>4. Kann das Kind Inhalte aus einem Werk ableiten?</li> <li>5. Verbindet das Kind das Kunstwerk mit eigenen emotionalen Zuständen?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. B2 nimmt einzelne Personen wahr. Objekte werden nicht direkt wahrgenommen.</li> <li>2. B2 richtet dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu. Jedoch konzentriert sich B2 auf den Raum und nicht auf die Objekte selbst.</li> <li>3. B2 kann seine mentalen Bilder, demnach seine Fantasie, ausdrücken.</li> <li>4. Die Inhalte des Kunstwerkes sind für B2 nebensächlich.</li> <li>5. Sonne von B2 bekommt ein lächelndes Gesicht.</li> </ol>
Vergleicht das Kind die abgebildete Lebenswelt mit der eigenen?	B2 vergleicht Bilder mit seiner eigenen Lebenswelt, da ihm die Inhalte nichts sagen.
Kann das Kind seine Vorlieben ausdrücken?	B2 macht keine konkreten Überlegungen. Person bekommt Luftballon in die Hand. Haifisch wird in das Meer gezeichnet.
Inwieweit spielt die Lebenswelt des Kindes eine Rolle?	Die Lebenswelt spielt eine Rolle.

### Kind 3 am 15.01.16

Leitfaden	Teilnehmende Beobachtung
Steht das Kind in Interaktion mit dem Kunstwerk?	B3 steht nicht wirklich in Interaktion mit dem Kunstwerk, da Inhalte ergänzt werden, die nichts mit dem Inhalt zu tun haben.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ist das Kind für Wahrnehmungen offen?</li> <li>2. Richtet das Kind dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu?</li> <li>3. Ist das Kind offen für Imagination und Fantasie?</li> <li>4. Kann das Kind Inhalte aus einem Werk ableiten?</li> <li>5. Verbindet das Kind das Kunstwerk mit eigenen emotionalen Zuständen?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. B3 nimmt den Raum wahr, jedoch nicht die Objekte.</li> <li>2. Die Aufmerksamkeit von B3 richtet sich auf die Geschichte.</li> <li>3. B3 ist fantasievoll und fügt dem Bild Dinge aus seiner Fantasie und seinen Vorstellungen hinzu.</li> <li>4. Es wird ein Gewitter im Bild dargestellt.</li> <li>5. Sonne hat lächelndes Gesicht.</li> </ol>
Vergleicht das Kind die abgebildete Lebenswelt mit der eigenen?	Die Lebenswelt im Bild wird nicht unbedingt wahrgenommen. Eher der Raum, aber keine Objekte oder Personen.



Kann das Kind seine Vorlieben ausdrücken?	B3 zeichnet viele Vögel in das Bild.
Inwieweit spielt die Lebenswelt des Kindes eine Rolle?	Im Bild wird ein Gewitter dargestellt.

#### Kind 4 am 15.01.16

Leitfaden	Teilnehmende Beobachtung
Steht das Kind in Interaktion mit dem Kunstwerk?	B4 fühlt sich in das Bild hinein und lässt die Auseinandersetzung mit dem Bild zu.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ist das Kind für Wahrnehmungen offen?</li> <li>2. Richtet das Kind dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu?</li> <li>3. Ist das Kind offen für Imagination und Fantasie?</li> <li>4. Kann das Kind Inhalte aus einem Werk ableiten?</li> <li>5. Verbindet das Kind das Kunstwerk mit eigenen emotionalen Zuständen?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. B4 nimmt die Personen im Bild wahr und denkt darüber nach, was die Person wohl gerade denkt.</li> <li>2. Die Aufmerksamkeit von B4 liegt bei den Objekten und auch beim Raum. Objekte werden mit eingebunden und der Raum wird verwendet um weitere Sachen darzustellen. Auch die Oberfläche der Bunker wird wahrgenommen - unter anderem ist eine Cartoon-Figur das Moos.</li> <li>3. B4 hat eine stark ausgeprägte Fantasie. Baut im Gedanken eine Geschichte.</li> <li>4. B4 baut selbst eine Geschichte aus dem Bild und kann Inhalte wahrnehmen.</li> <li>5. B4 erstellt Cartoon-Figuren, die einen besonderen Charakter bekommen.</li> </ol>
Vergleicht das Kind die abgebildete Lebenswelt mit der eigenen?	B4 vergleicht das Bild nicht mit der eigenen Lebenswelt, sondern mit ihrer Fantasie.
Kann das Kind seine Vorlieben ausdrücken?	B4 verbindet das Bild mit Charakteren, die dem Kind wichtig ist. B4 mag Cartoons.
Inwieweit spielt die Lebenswelt des Kindes eine Rolle?	B4 ist interessiert bei der Sache und hat Spaß dabei eine Geschichte zu dem Bild zu entwickeln. Auffallend war, dass die Sonne ein trauriges Gesicht bekommt.

### 10.2.3. Bilder: Teilnehmende Beobachtung

#### Kind 1 „Erlebnis Strand“



#### Kind 2 „Am Strand sind Krebse“



Kind 3 „Fögelgewitter“



Kind 4 „Die Cartoons kommen“



## 10.2.4. Analyse

### Analyse der teilnehmenden Beobachtung Kind 1

<b>Teilnehmende Beobachtung</b>	<b>Zusammenfassung/ Paraphrasierung</b>	<b>Kategorie</b>
B1 integriert subjektive Erfahrungen in das Bild.	Subjektive Erfahrungen	Prozess der Entwicklung
B1 nimmt die Objekte und auch den Raum wahr.	Wahrnehmung von Objekte, und Raum	Entwicklung des Denkens
B1 richtet dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu.	Aufmerksamkeit auf das Kunstwerk	Entwicklung des Denkens
Bei einer Strandsituation wird ein Volleyball-Feld gezeichnet.	Bei Strandsituation Volleyball-Feld	Entwicklung des Denkens
B1 erzählt eigene Geschichte.	Erzählung eigener Geschichte	Entwicklung des Denkens
Regenbogen wird mit einem Glücksstern - einem Schatz - gezeichnet.	Ein Schatz: Regenbogen mit Glücksstern	Entwicklung des Denkens
Lebenswelt im Bild wird nicht wahrgenommen.	Keine Wahrnehmung der abgebildeten Lebenswelt	Soziale Entwicklung
B1 zeichnet einen Glücksstern.	Zeichnung Glücksstern	Persönlichkeitsentwicklung
B1 erzählt über ein Mädchen, das auf dem Regenbogen geht und zum Glücksstern kommt.	Weg eines Mädchens auf dem Regenbogen zum Glücksstern	Kinder und ihre Lebenswelt

### Analyse der teilnehmenden Beobachtung Kind 2

<b>Teilnehmende Beobachtung</b>	<b>Zusammenfassung/ Paraphrasierung</b>	<b>Kategorie</b>
B2 integriert subjektive Erfahrungen in das Kunstwerk und setzt sich mit dem Kunstwerk auseinander.	Subjektive Erfahrungen und Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk	Prozess der Entwicklung
B2 nimmt einzelne Personen wahr. Objekte werden nicht wahrgenommen.	Wahrnehmung von Personen und Objekten	Entwicklung des Denkens

B2 richtet dem Kunstwerk Aufmerksamkeit zu. Jedoch konzentriert sich B2 auf den Raum und nicht auf die Objekte selbst.	Aufmerksamkeit auf das Kunstwerk, insbesondere auf den Raum	Entwicklung des Denkens
B2 kann seine mentalen Bilder, demnach seine Fantasie, ausdrücken.	Ausdruck mentaler Bilder	Entwicklung des Denkens
Die Inhalte des Kunstwerkes sind für B2 nebensächlich.	Inhalte des Kunstwerks spielen keine Rolle	Entwicklung des Denkens
Sonne von B2 bekommt ein lächelndes Gesicht.	Sonne hat lächelndes Gesicht	Entwicklung des Denkens
B2 vergleicht Bild mit seiner eigenen Lebenswelt, da ihm die Inhalte nichts sagen.	Vergleich der eigenen Lebenswelt mit dem Bild	Soziale Entwicklung
B2 macht keine konkreten Überlegungen. Person bekommt Luftballon in die Hand. Haifisch wird in das Meer gezeichnet.	Person Luftballon in der Hand, Haifisch im Meer	Persönlichkeitsentwicklung
Die Lebenswelt spielt eine Rolle.	Sonne hat lächelndes Gesicht	Kinder und ihre Lebenswelt

### Analyse der teilnehmenden Beobachtung Kind 3

<b>Teilnehmende Beobachtung</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>Kategorie</b>
B3 steht in Interaktion mit dem Kunstwerk.	Interaktion mit dem Kunstwerk	Prozess der Entwicklung
B3 nimmt den Raum wahr, jedoch nicht die Objekte.	Wahrnehmung des Raums	Entwicklung des Denkens
Die Aufmerksamkeit von B3 richtet sich auf die Geschichte.	Aufmerksamkeit bei eigener Geschichte	Entwicklung des Denkens
B3 ist fantasievoll und fügt dem Bild Dinge aus seiner Fantasie und seinen Vorstellungen hinzu.	Hinzufügung von Dingen aus der Fantasie	Entwicklung des Denkens
Es wird ein Gewitter im Bild dargestellt.	Gewitter im Bild	Entwicklung des Denkens
B3 zeichnet ein Gewitter.	Zeichnung eines Gewitters	Entwicklung des Denkens

Die Lebenswelt im Bild wird nicht unbedingt wahrgenommen. Eher der Raum, aber keine Objekte oder Personen.	Wahrnehmung des Raums Keine Wahrnehmung der abgebildeten Lebenswelt	Soziale Entwicklung
B3 zeichnet viele Vögel in das Bild.	viele Vögel	Persönlichkeitsentwicklung
Im Bild wird ein Gewitter dargestellt.	Darstellung eines Gewitters	Kinder und ihre Lebenswelt

#### Analyse der teilnehmenden Beobachtung Kind 4

<b>Teilnehmende Beobachtung</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>Kategorie</b>
B4 fühlt sich in das Bild hinein und lässt die Auseinandersetzung mit dem Bild zu.	Auseinandersetzung und Empathievermögen mit Kunstwerk	Prozess der Entwicklung
B4 nimmt die Personen im Bild wahr und denkt darüber nach, was die Person wohl gerade denkt.	Wahrnehmung der Personen Auseinandersetzung mit der Gedankenwelt der Personen	Entwicklung des Denkens
Die Aufmerksamkeit von B4 liegt bei den Objekten und auch beim Raum. Objekte werden mit eingebunden und der Raum wird verwendet um weitere Sachen darzustellen. Auch die Oberfläche der Bunker wird wahrgenommen - unter anderem ist eine Cartoon-Figur das Moos.	Aufmerksamkeit auf Objekte und den Raum, insbesondere auf die Oberfläche der Bunker. Cartoon ist Moos.	Entwicklung des Denkens
B4 hat eine stark ausgeprägte Fantasie. Baut im Gedanken eine Geschichte.	Bau einer Geschichte im Gedanken	Entwicklung des Denkens
B4 baut selbst eine Geschichte aus dem Bild und kann Inhalte wahrnehmen.	Wahrnehmung der Inhalte, Erstellung einer eigenen Geschichte	Entwicklung des Denkens
B4 erstellt Cartoon-Figuren, die einen besonderen Charakter bekommen.	Erstellung von Cartoon-Figuren mit eigenem Charakter	Entwicklung des Denkens

B4 vergleicht das Bild nicht mit der eigenen Lebenswelt, sondern mit ihrer Fantasie.	Vergleich: Bild und eigene Lebenswelt	Soziale Entwicklung
B4 verbindet das Bild mit Charakteren, die dem Kind wichtig ist. B4 mag Cartoons.	Verbindung: Bild und Charaktere, Vorliebe für Cartoons	Persönlichkeitsentwicklung
B4 ist interessiert bei der Sache und hat Spaß dabei eine Geschichte zu dem Bild zu entwickeln. Auffallend war, dass die Sonne ein trauriges Gesicht bekommt.	Interesse und Spaß selbst eine Geschichte zu zeichnen, Sonne trauriges Gesicht	Kinder und ihre Lebenswelt

### Kategorie 1: Prozess der Entwicklung

Para- phrasierung B1	Para- phrasierung B2	Para- phrasierung B3	Para- phrasierung B4	Analyse
Subjektive Erfahrungen	Subjektive Erfahrungen und Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk	Interaktion mit dem Kunstwerk	Auseinandersetzung und Empathievermögen mit Kunstwerk	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektive Erfahrungen</li> <li>- Auseinandersetzung/ Interaktion mit Kunstwerk</li> <li>- Empathievermögen</li> </ul>

### Kategorie 2: Entwicklung des Denkens

Para- phrasierung B1	Para- phrasierung B2	Para- phrasierung B3	Para- phrasierung B4	Analyse
Wahrnehmung von Objekte und Raum.	Wahrnehmung von Personen und Objekten	Wahrnehmung des Raums	Wahrnehmung der Personen Auseinandersetzung mit der Gedankenwelt der Personen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung von Objekten, Raum, Personen,</li> <li>- Auseinandersetzung mit der Gedankenwelt der Personen</li> </ul>

Aufmerksamkeit auf das Kunstwerk	Aufmerksamkeit auf das Kunstwerk, insbesondere auf den Raum	Aufmerksamkeit bei eigener Geschichte	Aufmerksamkeit auf Objekte und den Raum, insbesondere auf die Oberfläche der Bunker. Cartoon isst Moos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufmerksamkeit auf das Kunstwerk</li> <li>- insbesondere auf den Raum, eigene Geschichte, Oberfläche der Bunker</li> </ul>
Bei Strandsituation Volleyball-Feld	Ausdruck mentaler Bilder	Hinzufügung von Dingen aus der Fantasie	Bau einer Geschichte im Gedanken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausdruck mentaler Bilder</li> <li>- Verknüpfung eigener und abgebildeter Lebenswelt</li> <li>- Bau eigener Geschichte</li> <li>- Fantasie wiedergeben</li> </ul>
Erzählung eigener Geschichte	Inhalte des Kunstwerks spielen keine Rolle	Gewitter im Bild	Wahrnehmung der Inhalte, Erstellung einer eigenen Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählung eigener Geschichten</li> <li>- Wahrnehmung der Inhalte</li> <li>- Inhalte des Kunstwerks spielen keine Rolle</li> </ul>
Ein Schatz: Regenbogen mit Glücksstern	Sonne hat lächelndes Gesicht	Zeichnung eines Gewitters	Erstellung von Cartoon-Figuren mit eigenem Charakter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Darstellung einer lächelnden Sonne, eines Gewitters, von Cartoon-Figuren mit eigenem Charakter, eines Schatzes</li> <li>- Regenbogen mit Glücksstern</li> </ul>



### Kategorie 3: Persönlichkeitsentwicklung

Para- phrasierung B1	Para- phrasierung B2	Para- phrasierung B3	Para- phrasierung B4	Analyse
Zeichnung Glücksstern	Person Luftballon in der Hand, Haifisch im Meer	viele Vögel	Verbindung: Bild und Charaktere, Vorliebe für Cartoons	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Darstellung Glücksstern, Person, die Luftballon in der Hand hält, Haifisch im Meer, viele Vögel, Cartoons</li> <li>- Verbindung: Bild und Charaktere, Vorliebe für Cartoons</li> </ul>

### Kategorie 4: Soziale Entwicklung

Para- phrasierung B1	Para- phrasierung B2	Para- phrasierung B3	Para- phrasierung B4	Analyse
Keine Wahrnehmung der abgebildeten Lebenswelt	Vergleich der eigenen Lebenswelt mit dem Bild	Wahrnehmung des Raums Keine Wahrnehmung der abgebildeten Lebenswelt	Vergleich: Bild und eigene Lebenswelt	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich eigene Lebenswelt und Kunstwerk</li> <li>- Keine Wahrnehmung der abgebildeten Lebenswelt</li> </ul>

### Kategorie 5: Kinder und ihre Lebenswelt

Para- phrasierung B1	Para- phrasierung B2	Para- phrasierung B3	Para- phrasierung B4	Analyse
Weg eines Mädchens auf dem Regenbogen zum Glücksstern	Sonne lächelndes Gesicht	Darstellung eines Gewitters	Interesse und Spaß selbst eine Geschichte zu zeichnen, Sonne trauriges Gesicht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Darstellung eines Mädchens auf dem Regenbogen zum Glücksstern</li> <li>- lächelnde Sonne</li> <li>- Gewitter</li> <li>- Interesse und Spaß beim Bau einer eigenen Geschichte</li> <li>- traurige Sonne</li> </ul>