

«Komm, wir machen uns alles nach»

Bildgestaltung und soziale Interaktionen

Juni 2010
Masterthesis Art Education
Hochschule der Künste, Bern

Realisation: Sarah Hostettler
Mentorat: Barbara Bader
Typo: Auto 1; Papier: Lessebo / Munken
Herstellung: Gaffuri AG, Bern

Mein Dank gilt vor allem den drei Mädchen und deren Lehrerin, die dieses Projekt überhaupt ermöglichten. Barbara Bader danke ich für ihre kompetente Betreuung, die Gespräche und das kritische Gegenlesen, Flavia Keller für die gute Zusammenarbeit und den anregenden Austausch und Alexander Zehr für seine Ermutigungen und Diskussionen. Ebenfalls geht ein herzliches Dankeschön an Andrea Jaeger und Sarah Tenthorey.

Bemerkungen zur Methode	6
Einleitung	14
Verlauf der Unterrichtseinheit	16
Aufgabenstellung	16
«Verkehrte Menschen mit drei Augen» - 1. Bild: «verkehrte Welt»	17
«Nein, ich bin noch nicht fertig, nein» - Fertigstellung des Bildes	23
«Nachher noch eine Sonne» - 2. Bild: «verkehrte Welt»	23
Wechselwirkung und Nachahmung	32
«Kann ich es bitte nachmachen?» - aktiver Austausch	33
«Wehe sie zeichnet mir alles nach» - Aushandlungsprozesse	34
«Ja, im Zeichnen darf man ...» - Abschauen ist erlaubt	36
Fazit und Praxisrelevanz	40
Bibliografie	44
Anhang	49



Angesichts der aktuellen Ausbildungsharmonisierung (HarmoS) und der Entwicklung von Bildungsstandards untersucht und beschreibt das Forschungsprojekt «Beurteilungsformen», was beim Lösen einer standardisierten Gestaltungsaufgabe im Klassenverband geschieht. In Form einer Teamforschung wird die Beurteilungspraxis von ästhetischen Erfahrungen, Prozessen und Resultaten mit einem qualitativ - empirischen Ansatz aufbereitet, analysiert und interpretiert.¹

Dass empirische Forschungsmethoden nicht nur im Bildungsbereich sondern speziell auch in der Kultur- und Kunstpädagogik zunehmend Bedeutung haben, wird in der Literatur mehrfach, insbesondere beim Kunstpädagogen und Forscher Georg Peez, betont. «Wer empirisch forscht, sammelt das Material für seine Forschung in der Welt, etwa mittels Interviews, oder er dokumentiert Prozesse mit der Kamera. Erkenntnisse zieht man aus der Auswertung und Deutung dieses gesammelten Materials. Ein solches Forschungsverfahren steht im Gegensatz zum Vorgehen, wissenschaftliche Bücher zu lesen und aus der Lektüre unterschiedlicher Theorietexte neue Erkenntnisse zu ziehen.»² Im Folgenden soll der Ablauf des Projekts «Beurteilungsformen» und das methodische Vorgehen umschrieben werden.

Datenerhebung

Die Datenerhebungen fanden hauptsächlich in Schulhäusern der Agglomeration Berns statt. Gemäss HarmoS wurden dabei vier verschiedene Schulstufen (zweites, sechstes, neuntes und elftes Schuljahr) berücksichtigt. Die Arbeit im Feld erfolgte in zwei Phasen: Im Januar 2009 fand der Pilotversuch anlässlich einer Netzwerkveranstaltung mit Masterstudierenden des Studiengangs Art Education der Kunsthochschulen Zürich, Basel, Luzern und Bern statt.³ Nach einer ersten Datenauswertung wurden Anpassungen für eine weitere Datenerhebung vorgenommen. Auch die zweite Erhebung ereignete sich in denselben Klassen und wurde vier Monate später, im Mai 2009, durchgeführt. Dem Fach Bildnerisches Gestalten entsprechend, kamen im Speziellen visuelle Dokumentationsmedien zum Einsatz. Die Unterrichtseinheiten wurden mit mehreren Datenformaten gleichzeitig festgehalten. Diese Strategie der Triangulation ermöglicht das Heranziehen von verschiedenen Sichtweisen auf die gleiche Situation. So wurde die Unterrichtseinheit von Hand- und Standkameras begleitet und gleichzeitig mit Fotografien und verschriftlichten teilnehmenden Beobachtungen dokumentiert. Die entstandenen Schüler-

arbeiten ergänzen die Aussensicht auf den Unterrichtsverlauf. Um bei der Untersuchung ebenfalls eine Innensicht zu berücksichtigen, fanden nach der Doppellektion jeweils Gespräche mit Schülerinnen und Schülern und der involvierten Lehrperson statt. Die problemzentrierten und leitfadengestützten Einzel-, Paar- und Gruppeninterviews wurden von Videokameras und Audiogeräten aufgezeichnet.⁴

Datenaufbereitung

Bei der Datenaufbereitung wurden die Dialoge der Interviews transkribiert und die Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen schriftlich überarbeitet und ergänzt. Die entstandenen Bilder der Schülerinnen und Schüler wurden fotografisch digitalisiert. Alle Daten wurden in Atlas.ti, einer Software für qualitative Datenanalyse, importiert.

Datenauswertung

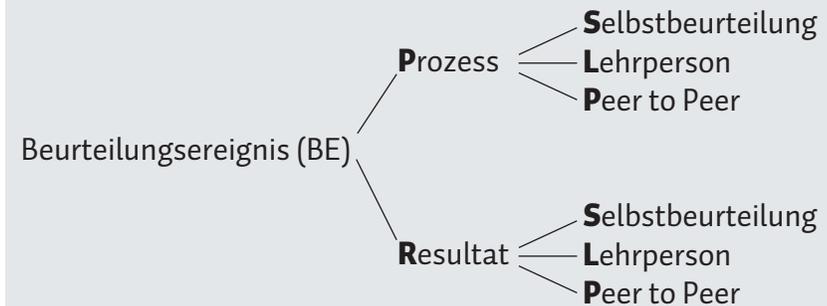
Die vorliegende Datenauswertung beschränkt sich auf das Forschungsmaterial der zweiten Klasse. Entsprechend der Grounded Theory, wurde das Material zirkulär gesichtet und analysiert.⁵ Die gegenstandsbezogene Theoriebildung (Grounded Theory) ist eine Methode, welche innerhalb der amerikanischen Soziologie der 1950er und 60er Jahre von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt wurde. Es handelt sich dabei um ein Verfahren, «das schon während der Erhebung Schritte der vorwiegend induktiven Konzept- und Theoriebildung zulässt. [...] Die gegenstandsbezogene Theoriebildung geht davon aus, dass der Forscher während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, sodass Erhebung und Auswertung sich überschneiden.»⁶ Aufgrund der Gegenstandsorientierung und wegen des praktischen Nutzwertes ist die Grounded Theory geeignet, Daten die durch Feldforschung gewonnen werden, aufzuarbeiten und neue Theorien daraus abzuleiten. Durch das wiederholte Betrachten und Auswerten der Dokumente können neue Ebenen freigelegt werden. Diese wechselseitige Analyse ermöglicht ein tieferes Eintauchen in die Daten, wobei sich die Fragestellungen und Erkenntnisse im Verlauf der Untersuchung aus dem Datenmaterial selbst herauskristallisieren und immer weiter verfeinern. Atlas.ti basiert auf diesen Grundsätzen und diente bei der Auswertung als Werkzeug für die Datenanalyse.

In einem ersten Schritt wurde das Datenmaterial der zweiten Klasse mit einem Basiscode kategorisiert (Prozess, Resultat, Selbst-, Peer-to-Peer- und Fremdbeurteilung).

Bemerkungen zur
Methode

Codes / Analytische Einheiten

Basiscodes:



BE_P_S	BE_R_S
BE_P_L	BE_R_L
BE_P_P	BE_R_P

Wechselwirkungen (WW)

Interessantes

Unklares

Durch dieses Strukturmoment wurde eine Basisversion des gesamten Datensatzes erstellt, welche dem Forschungsteam als Grundlage für die einzelnen Untersuchungen diente. «Die Entwicklung einer Theorie erfolgt durch theoretisches Kodieren, womit die Bildung von Kategorien und deren Vernetzung gemeint ist. Die erhobenen Daten werden in Kategorien zerlegt.»⁷ Das bedeutet, dass das Datenmaterial mit immer differenzierteren Codes versehen wird. In der vorliegenden Studie handelt es sich dabei um Codes wie beispielsweise Nachahmung, Aushandlungsprozesse, Individualität oder Gleichschaltung. Durch diese Segmentierung können Phänomene entdeckt, benannt und interpretiert werden. Anschliessend werden die Daten auf neue Art, mittels Links verknüpft und zueinander in Beziehung gesetzt. Die daraus abgeleiteten Ideen, Kommentare, Notizen, Hypothesen und Theorien werden in sogenannten Memos festgehalten. Im Verlauf der intensiven Untersuchung werden weitere Subkategorien entwickelt. Somit können die Codes verdichtet werden. «Durch dichtes beschreiben und zeigen findet eine Annäherung an das Geschehene statt.»⁸ Die Triangulation, das Verbinden von verschiedenen Standpunkten, Sichtweisen oder Perspektiven, dient bei der Datenauswertung als Validierungsstrategie.⁹ Für die Theoriebildung bei qualitativ-empirischen Studien wird über die Exemplarik eine Generalisierbarkeit erzielt. Dabei wird die Komplexität eines Falls möglichst umfassend und detailliert erfasst. Die «Verallgemeinerungen von Aussagen geschehen nicht über das Auszählen oder über die Vergrößerung von Stichproben, sondern vorwiegend argumentativ.»¹⁰ Den Forschungsergebnissen ist ein Verallgemeinerungsanspruch eigen, welcher durch die Auseinandersetzung mit exemplarischen Fällen erreicht wird.¹¹



Videostills aus dem Unterricht

¹ Das Forschungsprojekt «Beurteilungsformen» wird von Barbara Bader geleitet und gemeinsam mit Peter Aerni, Katja Büchli, Sarah Hostettler, Flavia Keller und Karin Kraus durchgeführt. Siehe dazu auch: <http://www.hkb.bfh.ch/beurteilungsformen.html>.

² Peez 2005, S. 8f.

³ Die CH-Netzwerkveranstaltung hatte zum Ziel, eine praktische Einführung in die qualitativ-empirische Forschung zu bieten. Exemplarisch wurde ein Forschungsablauf von der Datenerhebung bis zur Auswertung durchgeführt.

⁴ Verweis Anhang: Leitfaden der Interviews und teilnehmenden Beobachtung.

⁵ Siehe auch: Strauss/Corbin 1996.

⁶ Mayring 2002, S. 104f.

⁷ Brenne 2007, S. 15.

⁸ Fiebertshäuser 2003, S. 510.

⁹ Peez 2000, S. 257f.

¹⁰ Peez 2006, S. 9.

¹¹ Peez 2007, S. 3f.



Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildgestaltung und sozialer Interaktion rückte immer mehr ins Zentrum der vorliegenden qualitativ-empirischen Studie, welche ich im Rahmen meiner Master-Thesis durchführte. Ausgehend von der übergeordneten Fragestellung, was beim Lösen von standardisierten Aufgaben im Klassenverband hinsichtlich ästhetischer Prozesse, Produkte und Erfahrungen passiert, untersuchte ich einen Teilaspekt dieses Fragekomplexes.

Die Fragestellung wurde im Verlauf des Forschungsprozesses immer weiter eingegrenzt. Dabei standen die Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern im Zentrum und es stellte sich die Frage, wie sich die Peers im Spannungsfeld von Gruppenzugehörigkeit und Individualität bewegen und wie sich dies auf ihre Bilder auswirkt. Dabei legte ich den Fokus hauptsächlich auf die Interaktionen zwischen drei Schülerinnen mit Migrationshintergrund; nennen wir sie Elea, Alina und Inga. Für diese Auswahlentscheidung war ihre ausgeprägte Zusammenarbeit ausschlaggebend. Ihre Kollaboration ist von wechselwirkenden Interaktionen und gegenseitiger Beeinflussung geprägt, wobei das Phänomen der Nachahmung sehr zentral ist. Die Bilder der drei Mädchen entstanden teils in enger Zusammenarbeit und gegenseitiger Absprache. Dies manifestiert sich deutlich in ihren Zeichnungen. Das Nachahmen ist eine Folge der unmittelbaren Sichtbarkeit des Bildentstehungsprozesses und des Austausches unter den Schülerinnen.



Videostills aus dem Unterricht

Aufgabenstellung

Die erste Unterrichtseinheit,¹ welche in der Pilotphase stattfand, war folgendermassen aufgebaut: Zu Beginn der Doppellektion lernten die Schülerinnen und Schüler das Genrebild «Die verkehrte Welt» (1663) von Jan Steen anhand einer Farbkopie kennen.² Im Klassenverband wurde die Reproduktion angeschaut, beschrieben und besprochen. Anschliessend erhielten die Kinder den Auftrag, die Bildvorlage zu verändern und daraus ein neues Bild zu entwickeln, welches ihnen persönlich gut gefällt. Diese Aufgabenstellung legte den Schwerpunkt hauptsächlich auf die formalen Aspekte der Gestaltung.

Die zweite Unterrichtseinheit knüpfte an die Vorangegangene an.³ Indem die Metapher der «verkehrten Welt» aufgegriffen wurde, rückte im Gegensatz zu den formalen Aspekten, der inhaltliche Gehalt der Bilder ins Zentrum. Als Einstieg und Erinnerung an die erste Auseinandersetzung mit Steens Genrebild, erhielt jedes Kind einen Umschlag, in welchem neben einer kleinen Salzbrezel, eine Reproduktion des Hundes von Steens Gemälde zu finden war. So erinnerten sich die Schülerinnen und Schüler an die «verkehrte Welt» und erhielten die Aufgabe, «ihre eigene verkehrte Welt» zu erfinden und darzustellen. Die einzige Vorgabe bestand darin, den Hund und die Brezel von Steens Gemälde im eigenen Bild zu integrieren. In der Einstiegsphase konnten die Kinder ihre Ideen zeichnerisch oder schriftlich sammeln und festhalten. Anschliessend wurde die Klasse, der Sitzordnung entsprechend, in zwei Halbklassen aufgeteilt. Die eine Hälfte arbeitete im Klassenzimmer, in welchem die Lehrperson anwesend war weiter, während die andere Hälfte in einem anderen Raum ohne die Betreuung der Lehrperson arbeitete. Für die Versuchsanordnung wurde bewusst ein möglichst offenes Forschungssetting gewählt um einen gegenstandsadäquaten Forschungsprozess auszulösen (Verzicht auf künstliche Laborsituation).⁴ Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten in ihrem vertrauten Umfeld und hatten die Möglichkeit, sich frei zu bewegen.

«Verkehrte Menschen mit drei Augen» - 1. Bild: «verkehrte Welt»

Bei der Ideensammlung sassen Elea, Alina und Inga nicht nebeneinander. Inga und Alina sammelten ihre Ideen zeichnerisch, während Elea die ihren schriftlich notierte. Beim Skizzieren wirkt Inga sehr konzentriert. Sie schaut kaum bei ihren unmittelbaren Nachbarn aufs Blatt. Dass dennoch ein Austausch zwischen ihr und Alina in der Skizzierphase stattgefunden hat, erwähnt Inga im Interview. Auf ihren Skizzenblättern manifestiert sich dieser Austausch in den gezeichneten Tischen. Auch wenn sich diese formal unterscheiden, sind sie in beiden Fällen in der linken unteren Ecke der Zeichnung platziert. Mit dem Raumwechsel nutzen die drei Freundinnen die Gelegenheit und setzen sich zu dritt an einen eigenen Arbeitstisch.

Verlauf der
Unterrichtseinheit



Skizze Alina



Skizze Inga

Die Aufgabenstellung, eine eigene verkehrte Welt darzustellen ist für Zweitklässler sehr komplex. Die Schülerinnen und Schüler bekundeten selber, am Anfang keine spontanen Ideen zum Thema der «verkehrten Welt» gehabt zu haben. Diese Anfangsschwierigkeiten und Unsicherheiten spiegeln sich in verschiedenen Videosequenzen wider. In den Bildern wird deutlich, dass ein grosser Teil der Zweitklässler die «verkehrte Welt» wörtlich verstanden haben und ihre Bildelemente «verkehrt», also auf dem Kopf darstellten.

Bei der Mädchengruppe ist Inga die erste, die mit der Zeichnung beginnt. Dabei orientiert sie sich weitgehend an der eigenen Skizze und fängt mit der Darstellung des Tisches an. «Was machst du?» will Alina wissen und kommentiert darauf, ohne eine Antwort abzuwarten, ihre eigene Bildidee: «ich mache verkehrte Menschen mit drei Augen.» Alina spricht am meisten und gibt Ideen in die Runde. Gleichzeitig sagt sie auch, dass die anderen Mädchen ihr abschauen. Darauf fragt Elea bei der Instruktoren nach, ob sie auch «komische Ausländer» zeichnen darf. Nach einem kurzen Moment, korrigiert sie sich selber mit «Ausserirdische» und lacht begeistert. Alina stimmt zu und zeichnet eine Figur mit zwei Köpfen und erläutert «Ausserirdische so mit drei Augen und so. Die kann ich drum so gut.» Im gemeinsamen Gespräch assoziieren alle drei zur Thematik der Ausserirdischen weiter. Indem sie die Anzahl der Körperteile variieren, entwickeln sie ihre Figuren gemeinsam weiter. Daraufhin entstehen auf allen drei Zeichnungen unterschiedliche Ausserirdische. Nach einer Weile zeigt Elea das Bild der Instruktoren und sagt: «ich habe es falsch.» Diese Aussage verweist auf die Sprachproblematik der Mädchen; mit «falsch» meint Elea «verkehrt». Die Mädchen visualisieren die verkehrte Welt, indem sie ihre Figuren «falsch» zeichnen. Sie verstehen unter der verkehrten Welt eine falsche Welt. Indem die Anzahl der Arme, Augen, Finger, Köpfe, Nasen, Ohren oder Beine von einer menschlichen Figur abweichen, bringen sie die verkehrte Welt zum Ausdruck. Inhaltlich und formal sind die ersten Zeichnungen von Elea, Alina und Inga relativ ähnlich.



Details aus den Bildern von Alina, Elea und Inga



Elea (Bild 1)

Neben den Ausserirdischen weisen die drei Bilder weitere übereinstimmende Merkmale auf: Am unteren Blattrand ist jeweils eine Grundlinie gezogen, im oberen Bildabschnitt eine blaue Wolke mit Gesicht und Wangen mittig platziert. Ebenso taucht auf allen drei Bildern eine Sonne auf, wenn auch in unterschiedlicher Gestalt. Bei Alina trägt die Sonne beispielsweise eine Sonnenbrille, die «gerade schmilzt». Schematische Sonnen sind auch in den Arbeiten der Kameradinnen und Kameraden häufig anzutreffen. Oftmals sind sie, wie bei den drei Schülerinnen anthropomorph dargestellt. Gemäss Wolfgang Reiss ist die Sonne als Bildelement in 90% der Zeichnungen dieser Altersstufe vorhanden.⁵ Überraschend dabei ist, dass in den Skizzen der Zweitklässler keine Sonnen auftauchen. Bei den schriftlichen Ideensammlungen verhält es sich ähnlich: das Wort Sonne kommt kaum vor. Einzig zwei Schüler notierten zu Beginn der Stunde «Die Sonne ist bunt». Die Diskrepanz zwischen dem Vorkommen respektive dem Fehlen von Sonnenabbildungen in den Skizzen und Zeichnungen ist augenfällig. Daraus können Rückschlüsse über die Vorstellungen der Kinder von guten und gültigen Bildern gezogen werden: Es macht den Anschein, als ob es nötig wäre, eine Sonne abzubilden um ein vollständiges und gutes Bild zu erstellen. Durch eine Sonnendarstellung kann sich die Zeichnung von der Skizze abheben und eigenständig werden. Abschliessend können noch der durchgepauste Hund und die Brezel, die zwei obligaten Elemente, erwähnt werden; ausser bei Inga, bei ihr fehlt die Brezel. Die Arbeiten werden durch unterschiedliche Standardelemente aus dem Bildreper-toir, wie beispielsweise einem Tisch, einem Teich oder einem Vogel vervollständigt. Der Terminus «verkehrt» aus der Aufgabenstellung ist bei diesen Elementen nicht mehr präsent und taucht in den ersten Zeichnungen der Mädchen hauptsächlich in der Darstellung der Ausserirdischen auf.

«Nein, ich bin noch nicht fertig, nein» - Fertigstellung des Bildes

Nach einer knappen halben Stunde bekundet Inga als erste, dass ihr Bild fertig sei. Aus den Videodaten geht hervor, dass sie zuvor bereits eine längere Zeit nicht mehr gearbeitet hat, während sie sich am Gespräch über Verwandte und Bekannte beteiligte. Da Elea und Alina jedoch an ihren Bildern weiterarbeiteten fügt auch Inga ein weiteres Bildelement, nämlich einen schwarzen Baum, hinzu. Nach weiteren zwei Minuten meint Inga erneut «so jetzt bin ich echt fertig» und hält ihr Blatt in die Luft. Nachdem Elea antwortet, dass sie noch nicht fertig sei, bemerkt auch Inga: «nein, ich bin noch nicht fertig, nein.» Darauf nimmt sie eine Neocolor und malt schwarzen Regen. Erst nach einem Input der Instruktorin beginnen alle drei Mädchen zeitgleich mit ihrem zweiten Bild. Diese Situation lässt darauf schliessen, dass das Fertigstellen eines Bildes wenig mit gestalterischen Merkmalen zusammenhängt: Solange es noch Platz auf dem Blatt hat, kann noch weitergezeichnet werden. Diese Erkenntnis wird durch Howard Gardners Untersuchungen unterstrichen. Er beobachtete im Bereich der Kunstrezeption, dass Kindern die formalen und ästhetischen Kriterien fehlen, welche anzeigen, ob ein Kunstwerk beendet sei.⁶

«Nachher noch eine Sonne» - 2. Bild: «verkehrte Welt»

Kurz nachdem die drei Mädchen mit einer zweiten Zeichnung zur gleichen Thematik begonnen haben, schlägt Inga vor, zusammen zu arbeiten: «Komm, wir machen uns alles nach.» Diese klare Aufforderung zur Kollaboration führt dazu, dass die zweiten Bilder der Freundinnen fast identisch werden. Das gegenseitige Abgleichen der Zeichnungen kann als Beleg ihrer Freundschaftsbeziehung verstanden werden. Bei den darauf folgenden Aushandlungen scheint vor allem Alina den Ton anzugeben. Aus den Videodaten wird ersichtlich, dass sie sowohl die Farbgebung bestimmt als auch die Bildvorlage liefert. Ihre Bleistiftskizze zeigt eine angeschnittene Sonne, eine Wolke und eine gewellte Grundlinie. Interessant ist, dass Alina in ihrer Vorlage lauter

Elemente aufgreift, die bereits in der ersten Zeichnung von Inga eingeführt worden waren. In der Form und Anordnung entsprechen die Elemente zum grossen Teil denen von Inga. Darüber hinaus weist die Wolke durch ihre runden Ausbuchtungen, Parallelen mit der Wolke von Eleas erster Zeichnung auf. Diese Beobachtungen zeigen, wie komplex die wechselseitigen Einflüsse sind und dass Alina nicht nur ihre eigenen Ideen einbringt, sondern sich auch auf die ihrer Freundinnen bezieht.

Im Verlauf des gemeinsamen Zeichnungsprozesses sind die drei Mädchen auf unterschiedliche Arten miteinander in Kontakt. Neben dem verbalen Austausch und gemeinsamen Liedern ist auch der Körperkontakt sehr ausgeprägt. Vor allem durch das «Füsseln» unter dem Tisch bleiben die drei in Verbindung. Auch im anschliessenden Interview taucht das «Füsseln» erneut auf.

Nach einigen Minuten schlägt Elea das weitere Vorgehen wie folgt vor: «Als nächste darf Inga vorgeben [wie sich das Bild weiterentwickeln soll] und dann ich selber.» Alina hält sich jedoch nicht an diese Abmachungen. Sobald sie nämlich die drei abgesprochenen Elemente ausgefärbt hat, zeichnet sie mit Bleistift eine Brezel, ohne die weiteren Vorgaben von Inga abzuwarten. Von da an werden die Bilder der drei Mädchen wieder individueller. Indem die Instruktorin etwa zeitgleich angegeben hat, dass nur noch wenige Minuten zum Arbeiten übrig bleiben, stellt sich die Frage, ob auch der Zeitdruck zu diesem Sachverhalt beigetragen hat.



Fotografien vom «Füsseln» unter dem Tisch



Elea (Bild 2)

Jedenfalls hatten die Schülerinnen für die zweite Arbeit weniger Zeit als bei der Ersten. Dies wird auch in der Anzahl der dargestellten Gegenstände deutlich. Neben den gemeinsamen Bildelementen erscheint bei Elea eine grosse Brezel und ein Ausserirdischer mit mehreren Armen und Beinen. Bei Inga kommt als neues, eigenständiges Element die eher schematische Insel mit der Palme dazu. Bei ihr fehlen die vorgegebenen Bildelemente gänzlich. Dafür hat sich Alina mit der Brezel und dem Hund genau an die Vorgaben gehalten. All diese Bildinhalte haben wenig mit der Aufgabenstellung der «verkehrten Welt» zu tun. Es handelt sich eher um schematische Elemente, die auf dem Blatt verteilt sind und einen rezepthaften Eindruck machen.

Zu Beginn der zweiten Zeichnung haben sich die drei Mädchen bei der Instruktorin rückversichert, ob wirklich alles erlaubt sei. Diese bejahte die Frage und fügte an, dass die Bilder hauptsächlich gefallen müssen. Haben sich die Schülerinnen deshalb so weit von der eigentlichen Aufgabenstellung der verkehrten oder eben «falschen» Welt entfernt oder stimmt eine verkehrte Welt nicht mit ihrem Harmoniebedürfnis überein? Diese Annahme, dass die Mädchen ein ausgeprägtes Harmoniebedürfnis haben, erklärt sich durch Aussagen der Mädchen zu ihren Bildern. Dabei tauchen hauptsächlich Begriffe wie «schön», «herzig» oder «süss» auf. Auch Ihr Wunsch nach heilen Welten zeigt sich im Interview. Auf die Frage, wie sie die zweite Zeichnung ergänzen würde, antwortete Alina:

Alina: Ich mache eine schöne Sonne, zwei Wolken...

Inga: (ist genervt weil sie nicht sprechen darf, schaut zur Decke)

Interviewerin: Zwei Wolken?

Alina: Mh. Blaues Gras (zeigt mit dem Stift wo) mit (...unverständlich) und zwei Katzen, die mit Wolle spielen.

Interviewerin: ...mit einem Wollknäuel...

Alina: Mh (bejahend). Dann zwei Mädchen und zwei Knaben, die spielen. Die Knaben spielen Fussball und die Mädchen spielen Volleyball.

Interviewerin: Mh, das würdest du noch drauf nehmen, wenn du noch weiterzeichnen könntest?

Alina: Ja.

Inga: Kann ich was sagen?

Alina: ...und noch...

Interviewerin: (zu Inga) Moment schnell, Alina will noch fertig erzählen

Alina: ...und noch einen Vogel, Schmetterlinge... (unverständlich, erklärt Geräusch von Vögel)

Auch die zwei anderen Mädchen beschreiben ihre fiktiven Zeichnungen fast gleich: Dabei verbalisieren sie dasselbe Bildschema mit Eltern, Kindern, Blumen, Tieren und Sonnen. Es werden lauter genderspezifische Aktivitäten beschrieben. Beispielsweise Mädchen, die mit Puppen spielen und Knaben, die Fussball spielen.

Mit den zweiten Zeichnungen zeigt sich in den Bildern eine inhaltliche Verschiebung von «verkehrt» zu «Welt». Die Mädchen formulieren im Interview ihre Weltvorstellungen und Weltentwürfe. Dabei zeigt sich, dass ihre Vorstellung von «Welt» nicht «verkehrt» ist; ganz im Gegenteil. Da sich ihre Weltvorstellungen in den Zeichnungen ablesen lassen, weisen ihre Bilder weit über die Darstellung von schematischen Elementen hinaus. Wolfgang Reiss betont, dass ab der Einschulung an die Stelle der freieren figuralen Gestaltungen zunehmend Schemata treten. Damit wandelt sich auch der Inhalt: Die Kinder wenden sich thematisch der Welt zu. Dabei werden auch Wünsche in den Bildern gezeichnet. «In den Bildern stellen die Kinder ihre Wirklichkeit dar, die unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung mit ihr, die Wünsche, Ängste, Sehnsüchte und Hoffnungen.»⁷ Durch die besprochenen Interviewinhalte zu der fiktiven Fertigstellung der Zeichnungen wird die These von Reiss untermauert und die kindlichen Weltbezüge verdeutlicht.



«Kann ich es bitte nachmachen?» - aktiver Austausch

Im Forschungsmaterial lassen sich verschiedene Arten von sozialen Wechselwirkungen unterscheiden. Diese bewegen sich zwischen Konkurrenz, Inspiration, Zusammenarbeit und Abgrenzung. Der zwischenmenschliche Austausch äussert sich körperlich, verbal und über das Bild. Soziale Wechselwirkungen finden ebenfalls einen deutlichen und gut nachvollziehbaren Niederschlag in den Zeichnungen.⁸ Bei den drei Mädchen entsteht im Prozess der Zusammenarbeit eine Serie von je drei Zeichnungen, wobei die letzten Bilder beinahe identisch sind. Sowohl von den Bildelementen her, als auch in der Bildorganisation lassen sich deutliche Analogien erkennen.

In beiden Gruppen der Zweitklässler gibt es auch Beispiele, bei denen im gemeinsamen Gespräch parallele Zeichnungen entstehen, die zwar ähnliche Bildinhalte und -elemente aufweisen, sich aber von der Bildgestaltung her unterscheiden. In der Abfolge der Bildentstehung, das heisst von der ersten Zeichnung zur nächsten, sind ebenfalls Wechselwirkungen festzustellen. Zudem ist auch die körperliche Interaktion bei der Zusammenarbeit der Mädchengruppe zentral. Der physische Kontakt kann mit verbalem Austausch oder Gesang gekoppelt sein. Beispielsweise «füsseln» die drei Mädchen unter dem Tisch und singen dazu albanische Volkslieder. Die wechselwirkenden Beziehungen erfolgen auf unterschiedlichen Ebenen parallel zueinander. Bildideen entstehen oft im gemeinsamen Gespräch oder entwickeln sich daraus weiter. Indem das eigene Vorgehen kommentiert wird, können gemeinsame Assoziationsketten entwickelt werden, die zu neuen Bildideen führen. Auch soziale Themen sind immer wieder eigentliche Gesprächsinhalte. Während der Unterrichtseinheit sprechen Elea, Alina und Inga ebenfalls über familiäre Angelegenheiten, was teils einen Arbeitsunterbruch zur Folge hatte. Die drei Schülerinnen stimmen sowohl den Arbeitsprozess als auch das Tempo aufeinander ab.

«Wehe sie zeichnet mir alles nach» - Aushandlungsprozesse

Bereits bei der Datenauswertung der Pilotphase ist aufgefallen, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander aushandeln, wer wem was nachmachen darf. Beispielsweise zeigte sich, dass Alina und Inga eng zusammenarbeiten, obwohl sie nicht nebeneinander saßen. Inga kam mehrmals zu Alina und sprach sich mit ihr über die Farbgebung ab. Durch diese Aushandlungen entstanden schon damals zwei sehr ähnliche, beinahe identische Bilder.



Alinas Bild aus der Netzwerkwoche



Ingas Bild aus der Netzwerkwoche

Solche Aushandlungsprozesse sind auch in der zweiten Datenerhebung wieder aufgetaucht. Bei der Mädchengruppe scheint es besonders wichtig, untereinander zu verhandeln, wer wem was nachmachen darf. Aushandlungsprozesse tauchen dort auf, wo die Schülerinnen Ideen anderer übernehmen. Dabei muss abgemacht werden wer was übernehmen darf. Im folgenden Interviewausschnitt stellt Alina klar, dass sie zuerst gefragt werden will, um dann im nachhinein, die Erlaubnis zum Imitieren zu geben:

Alina: ...und wehe, sie (zeigt auf Elea) zeichnet mir alles nach, dann bekommt sie ein bisschen «Schimpfe»...

Interviewerin: Das hättest du nicht so gerne?

Alina: Neein.

Inga: Jaa aha!? (zu Alina)

Interviewerin: Warum denn nicht? Weil ihr das nicht abgemacht habt?

Alina: Ja. (Elea und Inga sind unruhig, wollen was sagen)

Interviewerin: Moment schnell. Jetzt kommt zuerst... (zu Alina) möchtest du noch etwas sagen?

Alina: Ja, aber wenn sie zum Beispiel sagt «kann ich es bitte nachmachen?»», dann lass ich sie...

Wird also zuerst gefragt, ob etwas nachgeahmt werden darf, dann wird es in der Regel erlaubt. Dieses Aushandeln hat ebenfalls eine sozialisierende Funktion. Es geht darum, sich mit dem Gegenüber auseinanderzusetzen. Dabei wird das Wechselspiel von gleichschalten und individualisieren deutlich. Es steht jedoch nicht das Bewusstsein von Urheberrecht und Originalität im Vordergrund, wie es etwa aus der Sicht der Kunstperspektive bekannt ist. Vielmehr geht es bei den Aushandlungsprozessen darum, die soziale Stellung auszuloten oder zu bestärken. Weiter entsteht der Eindruck, dass sich in den Aushandlungsprozessen gewisse soziale Hierarchien innerhalb der Gruppe ablesen lassen. Die Frage, ob von «beliebten» Schülerinnen und Schülern öfter Bildelemente übernommen werden als von weniger beliebten, bleibt noch genauer zu untersuchen. Bei der Analyse der Aushandlungsprozesse wurden komplexe Beziehungsstrukturen deutlich, denn es schien, dass bei den drei Mädchen das Verhandeln des sozialen Gefüges wichtiger ist, als die formalen und inhaltlichen Aspekte der Zeichnungen.

Auch im Interview kommt die Gruppendynamik der drei Mädchen deutlich zum Ausdruck. Bereits in der Einstiegsphase wird das harmonische Aufeinander-Abgestimmt-Sein ersichtlich: Die ersten Fragen beantworten die drei wie aus einem Munde. Im Verlauf des Interviews tauchen verschiedenste Beispiele auf, die zeigen, wer wem was nachgemacht hat. Gleichzeitig werden aber auch die kleinen Unterschiede betont. So tönt es in Bezug auf die Farbgebung im Interview folgendermaßen:

Inga: ...ähm, sie hat mir auch etwas nachgemacht (zeigt auf Bild von Elea): das Gras.

Interviewerin: Das Gras

Elea: Das Gras hab ich aber orange.

Inga: Ja, aber ich habe gesagt ich mache noch Gras, und dann hat sie gesagt «ja ich mache...»

Elea: (unverständlich) ...hast du hier gemacht, dann hab ich gesagt ich mache das hier rot (dann hast du das nachgemacht?)...

Inga: (schaut Bild genau an) Was?

Elea: Du hast hier rot gemacht, du hast gesagt «ich mache besser rot», dann hast du mir nachgemacht, dann hast du gesagt «ich mache jetzt rot», und dann macht sie rot.

Alina: Ich habe es gelb gemacht.

Interviewerin: Du hast es gelb, warum hast du es gelb gemacht?

Alina: Weil sie hat rot (Inga), meine Lieblingsfarbe, da hab ich gesagt, ich mach es gelb, dann hat sie (Elea) gesagt «gut ich mache es orange.»

I: Mh. (zustimmend)

Das Wechselspiel zwischen integrieren und abgrenzen scheint in der Interviewpassage sehr zentral. Dabei benutzten die Schülerinnen die Farbgebung, um sich voneinander abzuheben und zu unterscheiden. Nach Hans-Günther Richter zeichnet sich die Farbgebung als eines der frühesten formalen Erkennungsmerkmale in der Gestaltung aus.⁹

«Ja, im Zeichnen darf man...» - Abschauen ist erlaubt

In Bezug auf das Phänomen Nachahmung nimmt die Lehrperson spezifisch zu den Zeichnungen von Elea, Alina und Inga Stellung. Sie führt die enge Zusammenarbeit auf ein genderspezifisches Verhalten zurück. Auf die Frage nach ihrem Umgang mit Nachahmungen im Fach Bildnerisches Gestalten antwortet sie:

Lehrperson: Also, ich lasse sie eigentlich machen, aber auf der anderen Seite finde ich es manchmal schon noch schade. Sie wollen ja immer nebeneinander sitzen, damit sie genau gleich zeichnen können, das Gleiche und gleich ausfärben und so... und... es ist eine gewisse Unsicherheit vielleicht auch noch dabei [...]. Das haben die Buben weniger. Das haben die Buben weniger... ja.

Interviewerin: Hast du das Gefühl, das ist bei den Mädchen stärker ausgeprägt (Lehrperson: Ja) und hast du das Gefühl, das ist beim Zeichnen mehr, wie du gerade gesagt hast, als bei anderen Fächern? [...]

Lehrperson: Nicht in all... nein in anderen Fächern nicht, aber, irgendwie das Verhalten in der Freizeit, also, Mädchen sind mehr richtig befreundet und machen alles zusammen, und warten zusammen und die Buben haben so Kollegen und...

Die Lehrerin thematisiert allgemein die Tatsache, dass Mädchen symbiotischer arbeiten und dass dies im Gestaltungsunterricht besonders klar ersichtlich wird. Als Grund für dieses Verhalten nennt sie neben dem «Dazugehören-wollen» auch «fehlenden Mut» der Mädchen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Sicht von Vera, einer anderen Zweitklässlerin, aufschlussreich. Im Interview erklärt sie weshalb Abschauen im Zeichnen erlaubt ist. Vera unterscheidet klar zwischen Bildnerischem Gestalten und anderen Fächern:

Interviewerin: [...] wieso habt Ihr denn das Gefühl, abschauen sei im Rechnen, in der Mathematik verboten und hier (zeigt auf die Zeichnungen) nicht, wieso ist es hier nicht verboten?

Vera: Weisst du, zum Beispiel wenn ich etwas richtig habe und nachher schaut mir jemand gerade ab, schreibt es gerade ab, dann hat sie es ja auch richtig.

Interviewerin: Ja, das stimmt, aber dann hast du zum Beispiel hier (zeigt auf eine Ihrer Zeichnungen) eine gute Idee gehabt und nachher sagt der Max: Hey, die Vera hat eine super Idee gehabt, das mach ich auch gleich.

Max: Nein uuuu.

Interviewerin: Ist das nicht das gleiche?

Vera: Nein, zum Beispiel weisst du, ich weiss ja nicht, ob das richtig ist (zeigt auf eine Ihrer Zeichnungen) dann macht er das ja nicht (Pause) zum Beispiel wenn's nicht richtig ist (Pause).

Im Rechnen gibt es richtig und falsch, während diese Unterscheidung im Bildnerischen Gestalten nicht so klar scheint. Dies ist auch Veras Begründung, weshalb abschauen im Bildnerischen Gestalten erlaubt ist. Eine weitere Begründung liegt gemäss Vera darin, «dass es doch nie ganz gleich kommt, beim Abschauen.» Dies zeigt, dass Nachahmungsverhalten nicht einfach «nachahmen» ist; es ist echtes Lernen. Durch das Imitieren sammeln die Kinder Erfahrungen und sind gleichzeitig selber produktiv. Zudem entsteht beim Prozess der Nachahmung eine motivierende Dynamik unter den Schülerinnen und Schülern. Das Nachahmen scheint wie ein Dialog zwischen den Zweitklässlerinnen zu funktionieren. Dabei entwickeln sich die Kinder individuell weiter. In der Publikation Making learning visible wird zwischen group learner und individual learner unterschieden. Dabei wird unterstrichen, dass auch lernen in Gruppen das individuelle Lernen fördert.¹⁰ Durch das Abschauen und Nachahmen passiert immer auch eine Differenzierung. Vor allem das handlungsorientierte Differenzieren löst Lernprozesse aus. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass in unserem Beispiel alle drei Mädchen individuell profitieren und neue Fähigkeiten erwerben, auch wenn ihre Arbeiten gleich aussehen.



Videostills aus dem Unterricht

Wechselwirkung
und Nachahmung

Im Verlauf der Unterrichtseinheit rückt die Aufgabenstellung immer weiter in den Hintergrund, bis sie sich von einer verkehrten Welt zu einer heilen Welt wandelt. Zugleich nähern sich die Zeichnungen der drei Schülerinnen sowohl inhaltlich, als auch formal einander an. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich in Bezug auf die Darstellungsweise ablesen: Mit der Zeit lösen sich die Bilder der drei Mädchen kontinuierlich von der Ursprungszeichnung und werden schematischer.

Dabei sind das Soziale und die Zusammenarbeit extrem wichtig. Die Harmonie der drei Schülerinnen wird vielerorts deutlich. Ihre Freundschaft manifestiert sich visuell in ihren Bildern. Die Zeichnungen machen ihre Freundschaft auf einer visuellen Ebene sichtbar, indem ihre Arbeiten einander sehr ähnlich, auf den ersten Blick fast identisch, sind. Die Arbeiten weisen enge Verwandtschaften auf. «Verwandtschaft» kann auch wörtlich genommen werden. Im Interview gibt es die Passage, in welcher Alina und Elena äussern, sie wären gerne Cousinen oder Schwestern. Die Schülerinnen sind zeitgleich auf unterschiedlichen Ebenen miteinander verbunden. Unter dem Tisch sind sie durchs «füsseln» körperlich in Kontakt, das Sprechen oder Singen verbindet sie akustisch und sozial und in den Zeichnungen wird ihre Freundschaft visuell sichtbar.

Bildnerisches Gestalten zeichnet sich durch die unmittelbare Sichtbarkeit der gestalterischen Aktivität aus. Im Gegensatz zu anderen Schulfächern profiliert sich das bildnerische Gestalten über die Sichtbarmachung des Arbeitsprozesses. Der Bildentstehungsprozess ist permanent visuell einsehbar, was einen aktiven Austausch zur Folge hat und gleichzeitig zur Zusammenarbeit anregt.

In der Untersuchung wird deutlich, dass in einer Unterrichtssituation verschiedenste Ebenen zusammen spielen und dass im Unterricht sehr vielschichtige Prozesse nebeneinander laufen. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich während des Gestaltungsprozesses in einem Spannungsfeld zwischen Nachahmen und Abgrenzen, zwischen Individualität und Gruppenzugehörigkeit. Daraus lassen sich folgende

Schlüsse ziehen: Gestalterische Bewertungen können nur teilweise von bildnerischen Faktoren und Qualitätsmerkmalen abhängig gemacht werden. Neben dem Erlernen von gestalterisch-künstlerischen Kompetenzen bietet das Fach ein Übungsfeld für übergeordnete Bildungsziele. Diese liegen hauptsächlich im Bereich von zwischenmenschlichen Interaktionen und in sozialen Aushandlungsprozessen. Auch die integrative Wirkung von Gruppenprojekten kann im Unterricht genutzt werden.

Dass kollaboratives Arbeiten und gegenseitiges Nachahmen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler durchaus Sinn macht, da durch individuelle Differenzierungen gelernt wird, ist interessant zu wissen. So können auch Gruppenarbeiten gezielt im Unterricht eingebaut werden. In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich die Frage nach der Beurteilung von Gestaltungslösungen, die in einer Gruppe zustande kommen. Diese Frage gilt es noch genauer zu untersuchen. Es zeichnet sich jedoch ab, dass bei der Beurteilung auch der Entstehungsprozess mit einfließen muss, um zu einer gesamtheitlichen Bewertung zu gelangen.

In einem nächsten Schritt wäre es interessant diese Untersuchung auf weitere Schulstufen auszudehnen, um zu weiteren Vergleichsmöglichkeiten zu gelangen.

¹ Verweis Anhang: Unterrichtseinheit 1

² Verweis Anhang: Ein Haushalt von Jan Steen.

³ Verweis Anhang: Unterrichtseinheit 2

⁴ Flick / von Kardorff / Steineke 2000, S. 17.

⁵ Reiss 1996, S. 63f.

⁶ Gardner / Winner / Kircher 1975, S. 71.

⁷ Reiss 1996, S. VII.

⁸ Siehe dazu auch: Peez 2005, S. 47 – 52.

⁹ Richter 1987, S. 88f.

¹⁰ Giudici / Rinaldi / Krechevsky 2001, S. 188ff, 201, 314f.



Brenne 2007

Andreas Brenne, „Analyse ästhetischer Rezeption und Produktion mittels der Grounded Theory, in: *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*, hrsg. Georg Peez, Blatmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007.

Fiebertshäuser / Prengel 2003

Barbara Fiebertshäuser, Annedore Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München: Juventa, 2003.

Flick / von Kardorff / Steinke 2000

Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Inses Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2000.

Gardner / Winner / Kircher 1975

Howard Gardner, Ellen Winner, Mary Kircher, *Children's Conceptions of the Arts*, Journal of Aesthetic Education, Vol. 9, No. 3, 1975, (Kontext: Illinois: University of Illinois Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3331905>, 11.5.2010).

Giudici / Rinaldi / Krechevsky 2001

Claudia Giudici, Carla Rinaldi, Mara Krechevsky, *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*, Project Zero, Harvard Graduate School of Education und Reggio Children International Center for the Defense and Promotion of the Rights and Potential of All Children, 2001.

Kläger 1989

Max Kläger, *Phänomen Kinderzeichnung: Manifestationen bildnerischen Denkens*, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider, 1989.

Mayring 2002

Philipp Mayring, *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 5. Auflage, Weinheim / Basel: Beltz, 2002.

Peez 2000

Georg Peez, *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik*, Hannover: BDK-Verlag, 2000.

Peez 2005

Georg Peez, *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*, München: Kopaed, 2005.

Peez 2006

Georg Peez, *Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis*, München: Kopaed, 2006.

Peez 2007

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

Reiss 1996

Wolfgang Reiss, *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*, Neuwied / Kriftel / Berlin: Luchterhand, 1996.

Richter 1987

Hans-Günther Richter, *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann- Bagel, 1987.

Strauss / Corbin 1996

Anselm Strauss / Juliet Corbin, *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz, 1996.

Widlöcher 1974

Daniel Widlöcher, *Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung*, München: Fischer 1974.



Von links nach rechts: Elea, Inga, Alina

