

Georg Peez

Prozess, Produkt und Reflexion. Empirische Ermittlung von Kompetenzen im Bereich der kulturellen Bildung als forschungsmethodische Herausforderung

Nachdem in den letzten Jahren ein wichtiger qualitativ-empirischer Forschungsfokus der Kunstpädagogik die ästhetische Erfahrung war (u. a. Peters 1996; Peez 2005; Bender 2010), zeigt sich durch die Einführung von Bildungsstandards und durch die allmähliche Etablierung des deutschen und europäischen Qualifikationsrahmens im Bereich der formalen wie auch der non-formalen Bildung, etwa in der kulturellen Bildung, eine Verschiebung der Aufmerksamkeit hin zur Formulierung von Kompetenzmodellen. Eine wichtige Forschungsperspektive für die kulturelle Bildung wird in den nächsten Jahren somit zweifellos die empirische Ermittlung spezifischer Kompetenzen sein, denn „gerade die empirische Erfassung von Kompetenzen erweist sich sowohl aus theoretischer als auch aus methodischer Perspektive als ein herausforderndes Unterfangen“ (Bos/Wendt/van Holt 2010: 408).

1. Forschungsfragen

Der Kompetenzbereich des Wahrnehmens und Darstellens von Räumlichkeit auf der Fläche ist für sehr viele Wissenschaftsdisziplinen und das alltägliche Leben bedeutend. Aus fast allen Handwerksberufen, aus den Ingenieurwissenschaften, den Naturwissenschaften oder auch der Medizin sind bildgebende Verfahren, die Zweidimensionalität auf der Fläche darstellen, heutzutage nicht mehr wegzudenken (Rentschler/Madelung/Fauser 2003; Fankhauser-Inniger/Labudde-Dimmler 2010). Howard Gardner spricht von „spatial intelligence“ (Gardner 1998: 173f.). Es handelt sich um eine wichtige „Transferleistung“ (Rittelmeyer 2010), die kulturelle Bildung und Kunstunterricht erbringen können.

An diesen Gedanken anschließend standen im Mittelpunkt der im Folgenden vorwiegend lediglich in forschungsmethodischer Hinsicht kurz vorgestellten Untersuchung die beiden Fragen:

- Wie lauten empirisch ermittelte Aspekte der Kompetenz des räumlich-visuellen Wahrnehmens und des zeichnerischen Darstellens von Räumlichkeit auf der Fläche?
- Welche Gliederung nach Niveau-Stufen innerhalb der unterschiedlichen Ausprägungen des räumlich-visuellen Wahrnehmens und Darstellens ergibt sich hierdurch? In pädagogischer Hinsicht lassen sich daraufhin Maßnahmen für eine individuelle Förderung entwickeln.

Das Besondere einer an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz hierzu durchgeführten Studie ist, dass – zumindest im Bereich der Kunstpädagogik erstmals – Kompetenzen nicht lediglich aus der Fachliteratur theoretisch abgeleitet und statuiert, sondern qualitativ-empirisch ermittelt wurden und daraufhin ihren Niederschlag unter anderem im Kerncurriculum des Kantons Aargau und in Bildungsstandards in der Schweiz fanden (Glaser-Henzer 2011). Das Entwicklungsprojekt „raviko – Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Bildnerisches Gestalten – Eine qualitativ-empirische Untersuchung im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklung von Bildungsstandards in den Klassenstufen 4–6“ basierte auf in den Jahren 2004 bis 2009 erhobenen Längsschnittstudien im Kunstunterricht (Glaser-Henzer et al. 2012).

2. Forschungsmaterialien

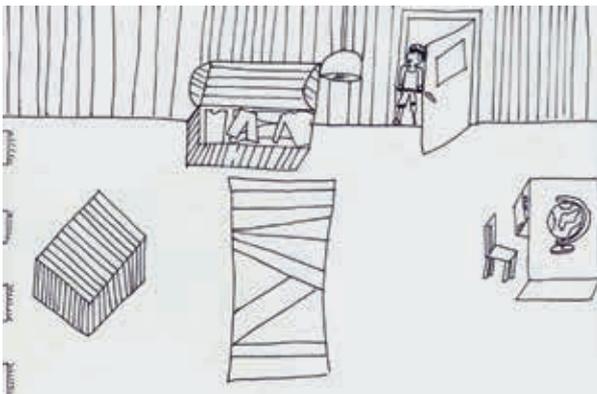
Eine Auffälligkeit an den Zeichnungen der Kinder in Pre-Tests zu „raviko“ war, dass hier – wesentlich häufiger als in der Fachliteratur angegeben – sogenannte Mischformen in räumlichen Darstellungen auftraten. Das heißt, Elemente teils sehr unterschiedlicher Stadien der zeichnerischen Entwicklung fanden sich in einer einzigen Zeichnung. Den Gründen hierfür wurde zwar nicht empirisch nachgegangen, doch werden

Kinder beispielsweise heute schon früh mit der Wahrnehmung sehr komplexer Fluchtpunktperspektiven, beispielsweise in Computerspielen, konfrontiert. Sie müssen und können diese offenbar wahrnehmen und verarbeiten. Umgekehrt spielt die orthogonale räumliche Darstellung etwa auf dem Navigationsgerät oder bei Google Earth eine wichtige Rolle. Eine traditionelle Hierarchisierung räumlicher Darstellungsweisen vom Einfachen hin zum Komplexen scheint deshalb nicht (mehr) angemessen zu sein.

Abb. 1: Standbild einer Video-Aufnahme des Zeichenprozesses



Abb. 2: Zeichnung aus einer Unterrichtssequenz von Markus (10,5 Jahre)



Aus diesen und weiteren Überlegungen wurde deutlich, dass sich die Ermittlung von Kompetenzen nicht nur an der Zeichnung alleine, sondern auch an weiteren Forschungsdaten orientieren musste, denn die Fachliteratur bot angesichts dieses Phänomens der Mischformen keine hinreichende Grundlage, um die Zeichnungen bestimmten Stadien und Verarbeitungsformen zuzuordnen. Die deshalb triangulativ erhobenen, aufbereiteten und ausgewerteten Forschungsmaterialien waren:

- Video des Zeichenprozesses (Abb. 1),
- bildnerisches Produkt/Zeichnung (Abb. 2),
- Leitfaden-Interview mit Schülerinnen und Schülern.

3. Bedeutung der Videographie für die Datenerhebung

Aspekte, die insbesondere bei der Rekonstruktion bildgestalterischer Kompetenzen in zeichnerischen Verarbeitungsprozessen mittels Videographie eine wichtige Rolle spielten, doch hier nicht alle im Detail vorgestellt werden können, waren unter anderem:

- (Krisen-) Momente im Zeichenprozess zeigten sich beispielsweise durch Radieren oder Phasen des Nachdenkens im Video. Diese konnten später im Interview angesprochen und näher eingegrenzt oder geklärt werden, beispielsweise im Hinblick auf Konzeptwechsel im räumlichen Zeichnen. Kognitive Vorgänge, Erkenntnisse und emotionale Ergebnisse wurden auf diese Weise aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruierbar.
- Die lückenlose Aufzeichnung des Zeichenprozesses wurde situativ und methodisch reflexiv dahingehend präzisiert, dass bestimmte Zeichensequenzen mit dem Zoom fokussiert wurden, wobei gleichzeitig eine vollständige Abbildung des relevanten Zeichengeschehens gewährleistet blieb.
- Mittelbare Aspekte des Zeichenprozesses, etwa eine bestimmte Gestik oder Mimik des Kindes beim Zeichnen wurden ebenfalls dokumentiert. Besonders auffällig war das sogenannte ‚Zeichnen in der Luft‘, ein imaginatives Anlegen eines Zeichenkonzepts ‚über dem Blatt‘ vor dem Setzen des ersten Strichs.

4. Interpretationsverfahren

Die qualitativ-empirische Untersuchung und Auswertung basierte auf Maximen der „Grounded Theory“ (u. a. Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1996; Strübing 2004; Truschkat/Kaiser/Reinartz 2005). Mithilfe dieses Verfahrens werden aus einer geringen Anzahl von Daten Theorieaspekte und Antworten in Bezug auf die Forschungsfragen ermittelt. Im Rahmen der Hauptuntersuchung in zwei Klassen der fünften Jahrgangsstufe wurden verschiedene Kategorien der zeichnerischen räumlichen Wahrnehmung, Darstellung und Reflexion rekonstruiert und in Beziehung

zueinander gesetzt. Die Ergebnisse wurden mit Klassen einer vierten und einer sechsten Jahrgangsstufe verifiziert bzw. erweitert. Falls sich abweichende Ergebnisse zeigten, wurde die Erhebung erweitert, bis eine „theoretische Sättigung“ (Strübing 2004: 32) erfolgte. In diesem Kontext wurden insgesamt acht verschiedene Kunstunterrichtseinheiten von je 90 Minuten geplant, durchgeführt und untersucht.

Ein solches qualitativ-empirisches Vorgehen führte dazu, dass Kompetenzen im Bereich des Räumlich-Visuellen ermittelt, eingegrenzt und formuliert wurden, die sich auf das Wahrnehmen, das Verarbeiten des Wahrgenommenen, das Darstellen und das Reflektie-

ren beziehen und die sich nicht rein an den zeichnerischen Ergebnissen – also dem Darstellen alleine – orientieren.

5. Ausblick

Im Tagungsvortrag wurden Beispiele für die Ermittlung, Eingrenzung und Klärung in Niveaustufen vorgestellt, etwa die Verarbeitungskompetenzen „Bildnerische Lösungen entdecken und entwickeln“ sowie „Reflektieren, Urteilsfähigkeit entwickeln“ (Glaser-Henzer et al. 2012: 101ff.). Diese Art der zeitgemäßen, subjektorientierten Empirie würde die (Wirkungs-)Forschung in der kulturellen Bildung auf eine notwendige neue Grundlage stellen.