

Untersuchungen zur ästhetischen Praxis von Kindern im Grundschulalter in einer nachschulischen Betreuungssituation

**Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten
Staatsprüfung für das Lehramt an
Gymnasien/Gesamtschulen, dem Landesprüfungsamt I NRW
- Geschäftsstelle Essen - vorgelegt von Sebastian van Bömmel
Essen, September 2008**

**Themensteller: Prof. Dr. Georg Peez
Kunstpädagogik/Didaktik der Kunst**

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK	3
2	PERSÖNLICHE MOTIVATION	7
3	BEGRIFFSBESTIMMUNGEN.....	9
3.1	ÄSTHETIK.....	9
3.2	EINGRENZUNG DES BEGRIFFES ÄSTHETISCHE PRAXIS	13
4	ANSÄTZE AUS DEM AKTUELLEN FORSCHUNGSSTAND.....	19
4.2	DIE UNTERSUCHUNG „SAMMELN ALS ÄSTHETISCHE PRAXIS DES KINDES“ VON DUNCKER / FROHBERG / ZIERFUSS	21
4.3	MARIE-LUISE DIETL UND IHRE UNTERSUCHUNGEN ZUM GEBRAUCH DER FARBE AM ENDE DER GRUNDSCHULZEIT.....	25
5	DARLEGUNG DER EIGENEN FORSCHUNGSFRAGE.....	30
5.1	BESCHREIBUNG DER SCHULSTRUKTUR	31
5.2	ZUM FORSCHUNGSFELD	33
6	METHODEN DER DATENERHEBUNG	33
6.1	SAMMLUNG VON BILDNERISCHEN ARBEITEN	35
6.2	DIE TEILNEHMENDE BEOBSAHTUNG.....	36
6.3	DAS LEITFADENINTERVIEW	38
7	DURCHFÜHRUNG DER EIGENEN UNTERSUCHUNGEN	40
7.1	ZUR AUSWAHL DER FALLSTUDIEN – DIE PROBLEMATIK BEI DER EINGRENZUNG DER FORSCHUNGSGRUPPE.....	41
7.2	ZUR DATENERHEBUNG UND MATERIALSAMMLUNG IM UNTERSUCHUNGSFELD	41
8	ZUR AUFBEREITUNG DES FORSCHUNGSMATERIALS	44
8.1	INTERVIEWS	44
8.2	TEILNEHMENDE BEOBSAHTUNGEN	45
8.3	DIE SAMMLUNG DER BILDNERISCHEN ARBEITEN	46
9	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DES FORSCHUNGSMATERIALS	46
9.1	DAS FALLBEISPIEL HELLEN	48
9.2	DAS FALLBEISPIEL ENRICO.....	60
9.3	ÜBERBLICK ÜBER DIE BILDNERISCHE ENTWICKLUNG DER LETZTEN DREI JAHRE AN HAND DER GESAMMELTEN ARBEITEN	67
10.	ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG.....	69
	LITERATURVERZEICHNIS.....	72
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	75
	ANHANG.....	77

1 EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK

Versucht man sich in die Vogelperspektive zu begeben, um einen Überblick über die Forschungsgeschichte zur ästhetischen Praxis von Kindern zu erlangen, dann sieht man sich schnell dem Primat des Begriffes der „Kinderzeichnung“ gegenüber, welcher über die längste Traditionslinie verfügt und aus diesem Grund auch Gegenstand der meisten Publikationen zum Thema ist. Die „Wurzel“ dieser Traditionslinie bildet die Studie „L’arte dei bambini“ (Kinderkunst) des italienischen Kunsthistorikers Corrado RICCI aus dem Jahr 1887. Schnell wird man diesbezüglich auf eines der großen Missverständnisse dieser Zeit aufmerksam, nämlich die Aberkennung jeglicher „künstlerischer“ Funktion der Kinderzeichnung. Die sich zum ausgehenden 19. Jahrhundert verstärkt entwickelnde Kinder- und Entwicklungspsychologie hat zunächst in Anlehnung an die Theorien von Charles DARWIN in der Entwicklung der Kinderzeichnung eine direkte Analogie zur Entwicklung von der Früh- zur Hochkunst gesehen und dadurch hat dieser

„[...] heute als wissenschaftlich überholt angesehene Gedanke einer Parallelität der Kulturgeschichte des Menschen und der individuellen Genese – dass also der Einzelne die wesentlichen Kulturstufen der Menschheit in zeitgeraffter Form durchlaufe – [...] das didaktische Denken des 19. Jahrhunderts weithin bestimmt und – zusammen mit der „Entdeckung“ der Kunst der sogenannten primitiven Völker – eine Neubewertung kindlichen Schaffens gebracht.“¹

Parallel zu der wissenschaftlichen Traditionslinie bildet sich allerdings auch eine dazu konträre Entwicklungslinie aus: „[...] Die Entdeckung der Kinderzeichnung und des Kinderbildes durch die Kunst selbst.“² Die Avantgarden der klassischen Moderne entwickeln ein anderes Verhältnis zum ästhetischen Tun von Kindern (was zu dieser Zeit hauptsächlich Zeichnen meint) und wenden sich von der zu dieser Zeit gängigen akademischen Auffassung, kindliches Gekritzeln sei das genaue Gegenteil von künstlerischem Können ab, hin zu einer mitunter an die Ideen der

¹ Skiera, Erenhard & Mohr, Arno (Hrsg.): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. Oldenburg Verlag, Oldenburg 2003, S.147.

² Schulz, Georg-Michael: Literatur und Leben. Anthropologische Aspekte in der Kultur der Moderne. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2002, S. 388.

deutschen Romantik anknüpfenden Haltung, im kindlichen (ästhetischen) Tun die wahre Rückfindung zur Natur zu sehen und eine Vorstellung vom „kindlichen Genie“ zu entwickeln.³ KANDINSKY drückte seine Hochachtung der Kinderkunst folgendermaßen aus:

„So entblößt sich in jeder Kinderzeichnung ohne Ausnahme der innere Klang des Gegenstandes selbst. Die Erwachsenen, besonders die Lehrer, bemühen sich, dem Kinde das Praktisch-Zweckmäßige aufzudrängen und kritisieren dem Kinde seine Zeichnung gerade von diesem flachen Standpunkte aus: ‘dein Mensch kann nicht gehen, weil er nur ein Bein hat, ‘auf deinem Stuhl kann man nicht sitzen, weil er schief ist’ usw. Das Kind lacht sich selbst aus. Es sollte aber weinen. [...] Der Künstler, der sein ganzes Leben in vielem dem Kinde gleicht, kann oft leichter als ein anderer zu dem inneren Klang der Dinge gelangen. [...] Hier liegt die Wurzel der neuen großen Realistik. Die vollkommen und ausschließlich einfach gegebene Hülse des Dinges ist schon eine Absonderung des Dinges vom Praktisch-Zweckmäßigen und das Herausklingen des Inneren.“⁴

Obwohl zu Beginn des 21. Jahrhunderts also durchaus pluralistische Ansätze existierten und auf dem Gebiet der Pädagogik vor allem die Bemühungen der Kunsterziehungsbewegung im speziellen einen didaktischen Neuansatz der Kunstpädagogik vorbereiteten, der es nun nicht mehr in

„[...] erster Linie um Erziehung zur Kunst im Sinne einer Hinführung zur ästhetischen Genussfähigkeit, auch nicht vorrangig um (ästhetische, intellektuelle und/oder sittliche) Erziehung durch Kunst [geht], sondern um Ausdruck und Entfaltung der im Kinde selbst angelegten schöpferischen Kraft [und] um die Entwicklung also der bildnerischen Gestaltungsfähigkeit des Kindes als eines genuinen, aus dem Erleben, aus Phantasie und innerer Vorstellungswelt schöpfenden Prozesse,“⁵

worauf es in Folge zu einem Einzug einer bisher nicht bekannten Vielfalt bildnerischer Gestaltungsmöglichkeiten des Kindes in die Schule kam, blieben die unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen (Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Denk- und Tiefenpsychologie,

³ Vgl. Fineberg, Jonathan: *Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst*. Hatje Cantz Verlag, München 1995, S.14-25.

⁴ Kandinsky, Wassily zit. in: Fineberg, Jonathan: *Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst*. Hatje Cantz Verlag, München 1995, S.56.

⁵ Skiera, Erenhard & Mohr, Arno (Hrsg.): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. Oldenbourg Verlag, Oldenbourg 2003, S.149.

Entwicklungspsychologie) weiterhin für lange Zeit in bestimmten Perspektiven ihrer Betrachtungen und in ihren Untersuchungsmethoden auf eine sehr einengende Art und Weise „erstarrt“. Dies stellt unter anderem Barbara WICHELHAUS kritisierend fest und unterteilt die Fülle an Studien in Abhängigkeit der Aspekte ihrer Betrachtungen grob in drei Gruppen, wobei sie darauf hinweist, dass einzelne Studien auch mehrere Aspekte behandeln können:

- 1.) „Kinderzeichnung als Entwicklungsphänomen
- 2.) Kinderzeichnung als Ausdruck der Persönlichkeit
- 3.) Kinderzeichnung als ästhetisches Phänomen“⁶

Sie betont noch eine weitere Auffälligkeit, nämlich dass trotz der Komplexität der Forschungslandschaft nicht nur die eigentliche Konzentration der Forschungsansätze für lange Zeit hauptsächlich auf der Kinderzeichnung lag und diese dabei als fertiges Produkt betrachtete, sondern außerdem, beziehungsweise gerade deshalb, die subjektiven Auseinandersetzungen zwischen Kind und (Um-) Welt wenig bis gar nicht zum Gegenstand der Untersuchungen gemacht worden sind und daraus resultierend für eine auffallend lange Zeitspanne weder ein prozessuales noch situatives Verständnis von der (ästhetischen) Handlungswelt des Kindes bestand. Diese einseitige Ausrichtung der Forschung an grafisch-linearen Bildproduktionen begründet Marie-Luise DIETL noch genauer. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sei diese Ausrichtung noch verständlich, da

„[...] farbiges Gestalten an allgemeinbildenden Schulen aufgrund einer fehlenden Entwicklung pädagogischer Materialien oder der schwierigen wirtschaftlichen Situation zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht mit einer größeren Anzahl von Schülern realisiert werden konnte. Tatsächlich waren farbige Stifte, Kreiden oder Wasserfarbkästen zur damaligen Zeit nicht im Handel erhältlich und das Malen im schulischen Unterricht eine Ausnahmehrscheinung.“⁷

⁶ Vgl. Wichelhaus, Barbara: Die Kinderzeichnung, eine nonverbale Kommunikationsform – Ursprung und Genese. In: Schuster, Martin und Woschek, Bernhard (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation durch Bilder. Verlag für angewandte Psychologie, Stuttgart 1989, S.197

⁷ Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Waxmann Verlag, Münster 2004, S.11.

Doch diese Begründung könne nur bis in die 1920er Jahre gelten, da ab diesem Zeitpunkt die Herstellung und der Bezug von farbigen Malmaterialien kein sonderliches Problem mehr darstellen konnte. Gravierender wirkte sich laut DIETL ein bestimmtes Verständnis von Farbe aus: Ein „[...] Verständnis von Farbe als ein lediglich kolorierendes Attribut.“⁸ Malen wäre demnach ein „[...] Akt nachträglichen Kolorierens“⁹. Aus diesem sich immer mehr verfestigendem Verständnis heraus resultiere demnach die sich bis in die heutige Zeit gehaltene marginale Stellung der Farbe in der Forschung. DIETL kommt zu einer ähnlichen Schlussfolgerung wie WICHELHAUS und bringt die nach wie vor aktuelle Problematik der Forschung auf den Punkt:

Über Jahrzehnte habe sich demnach die Forschung auf Modifikationen des (entwicklungspsychologischen) Stufengedankens der 1920er Jahre versteift, ihre Ergebnisse allzu häufig in Laborsituationen erhalten und vor allem durch die Festlegung des Fokus auf die „Produkte“ ästhetischer Praxis die subjektiv-individuellen Auseinandersetzungen des Kindes mit seiner unmittelbaren Wirklichkeit ebenso außer Acht gelassen wie die ästhetischen Komponenten und zusätzlich hat sie nur zu oft durch starre, standardisierte quantitative Empirie unreflektiert Einzelphänomene statistisch generalisiert.¹⁰ Für aktuelle Ansätze, zwei davon werden in Kapitel 4 vorgestellt, gilt es genau diese Problematik zu erkennen, zu berücksichtigen und gewissermaßen eine Synthese aus den unterschiedlichsten Ansätzen zu bilden, um neue, viel weiter gefasste Dimensionen in der Erforschung ästhetischer Praxis von Kindern und Jugendlichen mit einzubeziehen und vor allem der Zuhilfenahme qualitativer Forschungsmethoden die komplexen vielschichtigen „Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“¹¹ ästhetischer Praxis überhaupt erst zu entdecken.

⁸ Eben da.

⁹ Eben da.

¹⁰ Vgl. eben da, S.21-91.

¹¹ Eben da, S.164.

2 PERSÖNLICHE MOTIVATION

Ich habe für diese Arbeit nicht zuletzt vor dem geschilderten Hintergrund bewusst den Begriff „ästhetische Praxis“ im Titel gewählt. Dadurch soll zum einen eine von vornehmerein zu starre, einseitige Ausrichtung auf ein einzelnes bestimmtes ästhetisches Phänomen, wie beispielsweise die Kinderzeichnung, vermieden werden und andererseits ist so ein Bezug hergestellt zu der aktuellen Tendenz, die ästhetischen Zugänge von Kindern zu sich und der Welt vermehrt zu berücksichtigen, so wie dies die qualitative empirische Forschung fordert, welche innerhalb der Kunstpädagogik seit Mitte der 1990er Jahre eine zunehmende Rolle einnimmt. Hierbei gilt es zunächst den komplexen Begriff „Ästhetik“ genauer zu bestimmen und in Hinblick auf den Untersuchungsschwerpunkt der „ästhetischen Praxis“ genauer einzugrenzen. Es mag zunächst vielleicht verwunderlich erscheinen, warum ich mich als Student des Lehramtes Kunst für Gymnasien/Gesamtschulen der Untersuchung der ästhetischen Praxis von Kindern im Grundschulalter und hierbei im Speziellen derer einer nachschulischen Betreuungssituation widme. Dies liegt im Folgenden begründet: Die offene Ganztagsgrundschule ist in Nordrhein-Westfalen mittlerweile beinahe flächendeckend eingeführt, während es zurzeit etwa nur 27 Ganztags-Gymnasien und 22 Ganztags-Realschulen gibt. Die Landesregierung plant, ab dem Schuljahr 2009/2010 jährlich 108 Schulen (dies bedeutet 1 Schule pro Kreis bzw. kreisfreier Stadt) zu offenen Ganztagsgymnasien oder Ganztagsrealschulen auszubauen. Für diese „Ganztagsoffensive“ wird die Landesregierung in Zukunft enorme Mittel bereitstellen.¹² Durch den Ganztag verbleiben Schüler und Schülerinnen länger als bisher in der Schule. Auch wenn sie nicht in das Unterrichtsgeschehen eingebunden sind, bewegen sie sich dennoch innerhalb der Angebote, die ihnen im schulischen Kontext zur Verfügung stehen. Dies bedeutet, dass sich viele Aktivitäten der Kinder und

¹²Vgl. Pressemeldung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung: Ministerpräsident Jürgen Rüttgers und Ministerin Barbara Sommer kündigen Ganztags-Offensive an.

Internetquelle:

<http://bildungsklick.de/pm/59776/ministerpraesident-juergen-ruettgers-und-ministerin-barbara-sommer-kuendigen-ganztags-offensive-an/> (letzter Zugriff: 29.07.2008 19:05 MESZ)

Jugendlichen aus dem privaten nachmittäglichen Bereich in die Schule verlagern (werden), wie beispielsweise Musik, Sport oder Kunst. Die Schule ist nicht länger nur „Lernort“, zunehmend wird sie auch zum Kultur- und Lebensraum werden. In der Planung und Realisierung nachschulischer Betreuungsangebote und in der damit ebenso verbundenen Inszenierung von (ästhetischen) Erfahrungsräumen wird die Hauptaufgabe der Kunstpädagogik, nämlich die „Ermöglichung ästhetischer Erfahrungsprozesse“¹³ (begleitet oder selbstständig) für Kinder (und Jugendliche), ein Teil meiner zukünftigen (kunst-)pädagogischen Profession sein, die sich zwar prinzipiell außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens abspielt, jedoch trotzdem ihre Anwendung findet, einer ähnlich professionellen Vorbereitung bedarf und somit die gleichen- oder in ähnlicher Form komplexen Anforderungen stellen wird. Claudia SCHUH bemerkt zu dieser Thematik treffend:

„Wenn auch in den Lehrplänen von Kindern und Jugendlichen die gestalterischen Fächer gestrichen oder gekürzt werden, bieten die Tagesstrukturen neue Möglichkeiten für gestalterisches Schaffen: z.B. in professionell geführten Ateliers für Kinder und Jugendliche aller Altersstufen. Eine Zusammenarbeit mit bestehenden kulturellen und sozialen Institutionen bietet neue Chancen.“¹⁴

Durch die Praktika während des Studiums und zum Teil auch durch die Anwendung von in Seminaren erlernten qualitativen Forschungsmethoden habe ich immer wieder gezielte Einblicke in das ästhetische Verhalten sowie über ästhetische Erfahrungsprozesse im Kunstunterricht oder in völlig verschiedenen anderen Situationen nehmen können. Zusätzlich bot sich mir durch meine dreijährige Tätigkeit im Betreuungsangebot einer offenen Ganztagsgrundschule im Duisburger Norden die Möglichkeit, Einblicke in die ästhetische Praxis von Kindern in einer nachschulischen Betreuungssituation zu erhalten, die mich auf der Grundlage der eben geschilderten Überlegungen zur Wahl dieses Themas und einer damit verbundenen Untersuchung motiviert haben um so vielleicht ein Stück weit

¹³ Vgl. Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2002, S.19.

¹⁴ Schuh, Claudia: Zaungäste und Traumdiebe – Gestalterische Projekte für Kinder und Jugendliche. In: Büchler, Adriana (Hrsg.): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrages. Kopaed Verlag, München 2007, S.132.

auch eine neue Facette des ästhetische Bildungsauftrages aufzuzeigen, die so in der bisherigen Forschung bisher vernachlässigt worden ist.

3 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

3.1 ÄSTHETIK

Versucht man sich dem Begriff Ästhetik zu nähern, so sieht man sich schnell einer ungeheuren Fülle an Publikationen, Ausdeutungen, Definitionen und philosophischen Theorien gegenüber, welche den Ästhetikbegriff als solchen zum Gegenstand haben. In diesem Zusammenhang wird oft ein „Begriffswirrwarr“ oder auch „Begriffsungeheuer“ kritisiert. Allein bei der Recherche für diese Arbeit stieß ich schnell auf unterschiedlichste Variationen des Ästhetik-Begriffes, der zumeist nicht alleine stehend, mit einem Zusatz verknüpft wird, wobei ich von unterschiedlicher Schreibweise zunächst noch völlig absehe: Ästhetische Erfahrung, ästhetische Erziehung, ästhetische Praxis, ästhetisches Verhalten, ästhetische Bildung... Teilweise beschreiben und meinen diese theoretischen Konstrukte im Kern prinzipiell das gleiche, teilweise widersprechen sie sich jedoch völlig. Somit ist eine Eigenständige Betrachtung des Begriffes „Ästhetik“ zunächst unumgänglich. Im Allgemeinen wird der Begriff umgangssprachlich häufig als Synonym für „schön“, „harmonisch“ oder „kultiviert“ verwendet, wobei dadurch eine Anknüpfung an den Ästhetikbegriff des 19. Jahrhunderts vollzogen wird und neben, bis auf die Denker des antiken Griechenland (so bspw. HERAKLIT) zurückreichenden, Traditionswurzeln auch neuere Ausdeutungen des Begriffes häufig vernachlässigt werden.¹⁵ Zeitgenössische Definitionen von Ästhetik finden sich mit sehr ähnlichem Wortlaut in nahezu jedem Lexikon bzw. jeder Enzyklopädie, so heißt es In Meyers' Lexikon:

¹⁵ Vgl. Staudte, Adelheid: Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung. BELTZ Verlag, Weinheim und Basel 1977, S.19.

Ästhetik [griechisch »Wahrnehmung«] die, philosophische Disziplin, die im weiteren Sinn allgemeine Probleme der Kunst (Kunst-, Literatur, Musiktheorie), im engeren Sinn spezifische Grundkategorien sinnlicher Erfahrung (das Schöne, Erhabene, Hässliche, Tragische, Komische usw.) reflektiert. Sie untersucht zum einen die Bedingungen der Entstehung von Kunstwerken und künstlerischen Prozessen, die Strukturen des ästhetischen Gegenstandes in Kunst und Natur sowie das Verhältnis von Kunst und Wirklichkeit; zum anderen die Bedingungen und Formen der ästhetischen Rezeption durch den Einzelnen und durch die Gesellschaft. Als philosophische Disziplin wurde die Ästhetik von A. G. Baumgarten mit seinem 1750–58 erschienenen Werk »Aesthetica« begründet; daneben gewann sie im 19. Jahrhundert auch im Rahmen empirisch-einzelwissenschaftlicher Forschung (Soziologie, Psychologie) Bedeutung. – Gebunden an ästhetische Erfahrung als eine besondere Form sinnlicher Wahrnehmung, reicht die Ästhetik in alle Gebiete menschlicher Lebensgestaltung (Architektur, Wohnen, Alltag, Design)¹⁶

Um nicht zu weit vom Bezug zur Kunstpädagogik und vor allem dem Untersuchungsinteresse dieser Arbeit abzuweichen, werden nachfolgend nur einige ausgewählte Traditionenstränge vorgestellt, denn Ästhetik ist wie es aus der obigen Definition bereits hervorgeht nicht nur eine philosophische Disziplin, sondern gleichzeitig auch empirische Einzelwissenschaft und Teil der experimentellen Psychologie.

Die (deutsche) „Ästhetik“ wurde in der Mitte des 18. Jahrhunderts als Teilgebiet der Philosophie durch Alexander BAUMGARTEN zur wissenschaftlichen Disziplin. BAUMGARTEN, der die Ästhetik quasi als Paralleldisziplin neben die Logik stellt, leitet das Wesen der Kunst aus der menschlichen Natur ab. Das griechische Stammwort „*aisthesis*“ bedeutet "sinnliche Wahrnehmung" und meint jene Form der Erfahrung, die uns im Unterschied zur geistigen Reflexion (noesis) direkt durch die Sinne vermittelt wird und obwohl „sinnliche Wahrnehmung“ bzw. „sinnliche Erfahrung“ weit über den Bereich des Schönen und der Künste hinausgeht, wurde Ästhetik bis ins 19. Jahrhundert mit genau diesen beiden Gegenstandsbereichen gleichgesetzt und der Begriff Ästhetik unterlag in Folge dessen lange Zeit einer Einengung. Auch heute noch wird „Ästhetik“ häufig als „Wissenschaft vom Schönen“ verstanden.¹⁷ Während bei BAUMGARTEN das Ziel von Ästhetik die Vervollkommnung sinnlicher

¹⁶ Meyers Lexikon (Online-Ausgabe). Internetquelle: <http://lexikon.meyers.de/meyers/%C3%84sthetik> (letzter Zugriff: 30.07.2008 17:56 MESZ)

¹⁷ Vgl. Nida-Rümelin, Julian (Hrsg.): Ästhetik und Kunstphilosophie. Von der Antike bis zur Gegenwart in Einzeldarstellungen. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1998, S.X-XIII.

Erkenntnisse ist, nimmt SCHILLER Bezug auf KANT (speziell: „*Kritik der Urteilskraft*“) und geht davon aus, dass

„[...] Der Mensch [sich] erst dank des Schönen, das seinen ‚Spieltrieb‘ belebt und ihm in den ‚ästhetischen Zustand‘ verhilft, zur Totalität entwickelt, d.h., Lebensfülle und Selbstständigkeit werden gleichermaßen gefördert [...].“¹⁸

Darüber hinaus besagt für SCHILLER, welcher den Begriff „ästhetische Erziehung“ einführt, eben dieser,

„[...] dass der Mensch sich durch die Kunst als frei zu begreifen lernt und sich überflüssiger Bindungen und Beschränkungen entledigt, sobald er des Potentials dieser Freiheit bewusst wird.“¹⁹

Während SCHILLER sich noch gegen eine Ästhetisierung aller Lebensbereiche ausspricht, hat beispielsweise in der zeitgenössischen Diskussion WELSCH folgende Vorstellung und möchte

„[...] Ästhetik genereller als Aisthetik verstehen: Als Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen.“²⁰

Dies verweist auf die heute übliche Unterscheidung in

- (1) „Ästhetik in einem umfassenden Sinn, als Lehre von der menschlichen Sinneswahrnehmung (aisthetike), womit alles gemeint ist, was unsere Sinne beschäftigt, in uns Empfindungen und Gefühle entstehen lässt und auf solchen Wegen unser Bewusstsein prägt und
- (2) Ästhetik in einem engeren Verständnis als ganz besonderes und wertvolles Sinnliches bezogen auf die Vollkommenheit, Anmut, Harmonie..., die Schönheit eines Gegenstandes oder, etwas verkürzt als Theorie und Praxis der Kunst.“²¹

Während bei der Konzeption von WELSCH die Ästhetik trotzdem noch den Oberbegriff bildet, welchem die Aisthetik untergeordnet ist, ist es bei seinem „Gegenspieler“ SEEL genau umgekehrt – die Aisthetik (als

¹⁸ Eben da, S.710.

¹⁹ Eben da.

²⁰ Welsch, Wolfgang zit. in: Aissen-Crewett, Meike: Ästhetisch-aisthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Publikationsstelle der Universität Potsdam, Potsdam 2000, S.20.

²¹ Kuckhermann, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Juventa Verlag, Weinheim und München 2004, S.11.

Voraussetzung für die Ästhetik) bildet für ihn den allgemeineren Begriff, dessen Teilgebiet die Ästhetik ist, welche sich wiederum auf den Bereich der Künste bezieht. AISSEN-CREWETT strebt weniger einen Kompromiss sondern in gewisser Weise eine Art Synthese aus diesen beiden neueren Positionen sowie auch aus den älteren nach BAUMGARTEN folgenden Konzeptionen und Traditionsträngen (wie bspw. DEWEY, CASSIRER, LANGER, ADORNO und GOODMAN) an und versucht durch das gleichberechtigte Nebeneinanderstellen von Ästhetik und Aisthetik ein Konzept von „Ästhetisch-aisthetischer Erziehung“ zu entwickeln und weist mit Nachdruck darauf hin,

„[...] dass zwischen den ästhetischen Fächern einerseits und den nichtästhetischen Fächern andererseits keine Demarkationslinien gezogen werden dürfen, ebenso wenig wie zwischen den Künsten und den Sinnen einerseits und der Vernunft und der Erkenntnis andererseits. Künste, sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis gehören untrennbar zusammen. Die rational-logische Erkenntnis bedarf der Ergänzung durch ästhetisch-aisthetische Erkenntnis.“²²

Und hier taucht eine Problematik des Begriffs auf, denn jedes mit dem Begriff des ästhetischen (oder auch aisthetischen) verknüpfte Wort, ja selbst die Groß- oder Kleinschreibung des „Ä“ kann zum Auslöser heftiger Diskussionen werden, dies zeigt beispielsweise DER Kunstpädagogische Diskurs der 1990er Jahre, indem eben der Begriff der „ästhetischen Erziehung“ zum Ausgangspunkt einer heftig geführten Debatte zwischen Gunter OTTO und Gert SELLES wurde. Konnte man seit den 1970er Jahren das Fach Kunst noch weitgehend unter diesem Begriff zusammenfassen, kritisierte SELLES nun daran, „Erziehung“ sei das geplante Einwirken auf Kinder und Jugendliche, was wiederum ein fremd vorgestelltes Lernergebnis beinhaltet, gekoppelt an Plan- und Kontrollierbarkeit. SELLE forderte und fordert eine Ästhetische Bildung, gekennzeichnet durch Nähe zu allen Aspekten (zeitgenössischer) Kunst, während OTTO sich aus einer sehr didaktisierenden Haltung heraus für die „Ästhetische Erziehung“ als Praxis des Auslegens ausspricht wobei er nicht explizit Kunst als solche „auslegen“ will, sondern Bilder, was nach oppositionellen Haltungen eine

²² Aissen-Crewett, Meike: Ästhetisch-aisthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Publikationsstelle der Universität Potsdam, Potsdam 2000, S. 3.

enorme Einschränkung impliziere.²³ Diese eben geschilderte Problematik soll verdeutlichen, dass es nötig ist, den Begriff „ästhetische Praxis“ im Folgenden gesondert zu betrachten, um eine möglichst eindeutige konzeptionelle Vorstellung von diesem für diese Arbeit gewählten Begriff zu bekommen.

3.2 EINGRENZUNG DES BEGRIFFES ÄSTHETISCHE PRAXIS

Bei der Suche nach einer geeigneten Definition von ästhetischer Praxis wird man erstaunlicherweise im Bereich der Kunstpädagogik und Kunstdidaktik nur indirekt fündig. Neben den mächtigen Begriffen „ästhetische Erziehung“ bzw. der zweigleisigen Wortprägung „Ästhetisch-aisthetische Erziehung“ von AISSEN-CREWETT findet sich in der Literatur sehr häufig noch der Begriff „ästhetische Erfahrung“. Daneben tauchen, allerdings schon deutlich seltener und dem offenbar untergeordnet, die Begriffe des „ästhetischen Verhaltens“ bzw., offenbar wohl als Synonym dazu, der des „ästhetischen Tuns“ auf.

VERWANDTE BEGRIFFSKONZEPTIONEN

Adelheid STAUDTE untersuchte Mitte der 1970er Jahre in ihrem gleichnamigen Buch das „Ästhetische Verhalten von Vorschulkindern“ und verweist auf darauf, dass „ästhetisches Verhalten“ als ein theoretisches Konstrukt (!) sowohl „[...] Wahrnehmungstätigkeiten als auch produktive Prozesse im weitesten Sinne[...]“²⁴ umfasst. Laut STAUDTE impliziert es

„[...] sowohl die Fähigkeiten, Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren und zu verändern, wie auch die praktische Tätigkeit, in `der die faktische Herstellung einer ästhetischen Gestaltung, einer sinnlichen Gestaltung, einer sinnlichen Qualität betrieben wird – und wenn dies nur in einem Auffinden besteht`.“²⁵

²³ Vgl. Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2002, S.22-29.

²⁴ Staudte, Adelheid: Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung. BELTZ Verlag, Weinheim und Basel 1977, S.21.

²⁵ Vgl. eben da, S.21.

„Ästhetische Produktion“ ist laut STAUDTE

„[...] vergegenständlicher Ausdruck der inneren Produktivität der Anschauung, der Einbildungskraft oder der Phantasie – man könnte in aktueller Formulieren hinzusetzen – der Kreativität.“²⁶

Als materielle Basis ästhetischer Produktion nennt STAUDTE bezogen auf den Bereich der Primarstufe das bildnerische Verhalten und subsumiert darunter alle Verhaltensweisen, die „[...] auf optische Darstellung gerichtet sind und sich in Produktion realisieren.“²⁷ STAUDTE erkennt zwar andere „Produktionsverfahren“ (z.B. malen, formen, bauen) an, legt den Fokus ihrer Untersuchungen jedoch auf die Aspekte von zeichnerischer Produktion.

Constanze KIRCHNER greift den Begriff „ästhetisches Verhalten“ 20 Jahre später wieder auf und entwickelt die Konzeption weiter und weist darauf hin, dass

„[...] sowohl das genuine anthropologisch bedingte ästhetische Tun der Kinder beleuchtet werden muß (sic!) als auch das produktive und rezeptive ästhetische Vermögen bzw. ihre Fähigkeit zum ästhetischen Erleben [...].“²⁸

KIRCHNER differenziert den Begriff noch weiter aus und nennt als Voraussetzung für ästhetisches Verhalten das ästhetische Vermögen, ohne welches ästhetisches Verhalten nicht möglich sei. Als Aspekte ästhetischen Vermögens nennt sie Phantasietätigkeit und Einbildungskraft, sowie symbolbildende und mimetische Fähigkeiten welche die ästhetische Dimension von Entwicklung begründen.²⁹ Zusätzlich nennt sie das „ästhetische Erleben“, womit gemeint ist:

²⁶ Vgl. eben da, S.20.

²⁷ Vgl. eben da, S.47.

²⁸ KIRCHNER, Constanze: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, Frankfurt am Main 1999, S.303.

²⁹ Vgl. eben da, S.305.

„[...] das Vermögen zum Erfassen der sinnlich-symbolischen Qualitäten des Werks, das unmittelbare ästhetische Erleben, eben die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung [...]“³⁰

KIRCHNER betont, dass jede Vergegenständlichung von Gestaltungsprozessen in den unterschiedlichsten Materialien als Ausdruck ästhetischen Verhaltens zu sehen ist. Sie fasst ganz prägnant zusammen, was im Nachfolgenden etwas genauer umschrieben werden wird:

„[...] ästhetisches Verhalten [umfasst] die sinnliche Wahrnehmung und das Handeln ebenso wie die ästhetische Erkenntnis mit allen emotionalen und kognitiven Anteilen im Umgang mit gegenständlichen und personellen Umwelt des Kindes.“³¹

Die Basis für die Eingrenzung des Begriffes „ästhetische Praxis“ bilden die folgenden Dimensionen des Ästhetikbegriffes: Praxis, Handlung und Erfahrung. Eine sehr schöne Darstellung dieses Begriff, welche seine wichtigsten Elemente und seine spezifische Struktur zu fassen versucht, findet sich in einem eben so genannten Buch von KUCKHERMANN, welches die ästhetische Praxis in der sozialen Arbeit zum Gegenstand hat. Im Gegensatz zu allen anderen von mir im Rahmen dieser Arbeit überblickten (und mehrheitlich an der Kunstpädagogik bzw. Kunstdidaktik ausgerichteten) Werken konzentriert sich diese Veröffentlichung explizit auf diesen Begriff und zeigt meiner Meinung nach sehr deutlich dessen Eigensinn auf. Die Betrachtungen von KUCKHERMANN sind theoretisch sehr gut auf mein Untersuchungsfeld zu übertragen, da einige der Tätigkeitsfelder „Sozialer Arbeit“ sowie deren Intentionen denen einer nachschulischen Betreuungssituation auffallend ähnlich sind, bzw. immer häufiger auch in einer solchen ihre Anwendung finden. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn: entweder Fachpersonal aus der Sozialpädagogik innerhalb des offenen Ganztages angestellt ist oder dauerhafte Partnerschaften zwischen kulturellen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zur Konzeption der Schule gehören.

³⁰ Eben da.

³¹ KIRCHNER, Constanze: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, Frankfurt am Main 1999, S.304.

KUCKHERMANN unterscheidet, wenn auch nicht zwischen Groß- und Kleinschreibung des „Ä“, zunächst zwischen „aisthetischer Praxis“ und „ästhetischer Praxis“. Demnach verweise die „aisthetische Praxis“ auf „[...] die allgemeine Wahrnehmungsdimension des Handelns [...]“³², wohingegen „ästhetische Praxis“ ein „[...] spezifisches Setting von Medien, Tätigkeiten und Erfahrungen, das nach der Struktur von Kunst organisiert ist [...]“³³ bezeichnet. Voraussetzung ist, dass „[...] ästhetische Praxis, auch wenn sie gesellschaftlich inszeniert ist, an das Subjekt gebunden ist.“³⁴ Dies scheint eine direkte Anlehnung an SEEL zu sein, bei dem es an entsprechender Stelle heißt:

„Ästhetische Praxis ist eine Tätigkeit der sinnengeleiteten Wahrnehmung, der es um Objekte und Vollzüge dieser Wahrnehmung selbst geht.“³⁵

KUCKHERMANN beschreibt „ästhetische Praxis“ als das Zusammenwirken von drei Ebenen: Die gegenständliche Ebene, die Handlungsebene und die Subjektebene.

DIE GEGENSTÄNDLICHE EBENE

„Die gegenständliche Ebene wird im weitesten Sinne durch die spezifische Symbolik ästhetischer Medien bestimmt, die z.B. in der Struktur, Farbe und Thematik eines Bildes oder in Aufbau, Klang und Rhythmus eines Musikstückes zum Ausdruck gebracht wird und deren hervorstechendes Merkmal die unmittelbare und ganzheitliche Wirkung auf die menschlichen Sinne ist. Diese Symbolik wird in Anschluss an Langer (1965) als präsentative Symbolik bezeichnet.“³⁶

Als Beispiele für diese präsentativen Symbolsysteme nennt KUCKHERMANN neben Bild und Musik noch weitere wie Tanz, Theater

³² KUCKHERMANN, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Juventa Verlag, Weinheim und München 2004, S.14.

³³ eben da.

³⁴ eben da, S.12.

³⁵ SEEL, Martin: Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. Fink Verlag, München 1993, S.398.

³⁶ KUCKHERMANN, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Juventa Verlag, Weinheim und München 2004, S.14.

und Poesie. Er verdeutlicht, dass Ästhetische Objekte und Ereignisse nicht das wirkliche Leben sind, sondern darauf verweisen, wodurch der Bezug zu Ernst CASSIRER deutlich wird, welcher bereits darauf hingewiesen hat, dass an die Stelle einer unmittelbaren Wirklichkeitserfassung Symbolsysteme (Sprache, Mythos, Kunst) treten. LANGER entwickelte diesen Gedanken weiter und vollzog eine Unterscheidung in diskursive Symbole (vereinbarte Zeichen, die keinen unmittelbaren, keinen „sinnfälligen“ Bezug zum Bezeichneten haben, basierend auf dem Modell der Sprache) und präsentiative Symbol, welche „[...] nicht als Abstraktionen von konkreter Realität, sondern als Konkretisierungen komplexer Sinn- und Bedeutungszusammenhänge“³⁷ fungieren. Wirklichkeit wird durch sie in einer für die Sinne direkt zugänglichen Form re-präsentiert.³⁸

DIE HANDLUNGSEBENE

Hier lässt sich die ästhetische Tätigkeit mit zwei Begriffen aus der griechischen Philosophie beschreiben: Mimesis und Poiesis. Während das Prinzip der Mimesis eine Annäherung an die gegenständliche Welt durch ihre Nachahmung meint, beschreibt das Prinzip der Poiesis die schöpferische Neugestaltung der Welt, wobei beide Handlungsformen nicht als voneinander getrennt zu verstehen sind, sondern als Grundströmungen ästhetischer Tätigkeit.³⁹ Der Begriff Mimesis ist (spätestens seit ADORNO's „Ästhetischer Theorie“) nicht länger als Imitation (Nachahmung) zu verstehen, sondern meint eine besondere Auseinandersetzung mit der Eigenart eines Gegenstandes (oder Gegenübers) durch Beobachtung und Nachbildung (nicht Nachahmung) in der ästhetischen Tätigkeit. Durch die Nachbildung der bestehenden Realität kommt es zu einer Neubildung, zur ästhetischen Produktion bzw. zu einem ästhetischen Produkt. Dies ist der Übergang von Mimesis in Poiesis. Die wichtigsten Formen der ästhetische Tätigkeit sind: ästhetische Produktion, Rezeption sowie Kommunikation. Jede Form bezeichnet einen anderen Zugang zu den vorweg beschriebenen präsentiavten Symbolsystemen: Gestaltungs- und

³⁷ Eben da, S.16.

³⁸ Vgl. eben da, S.15-18.

³⁹ Vgl. eben da, S.14.

Ausdrucksarbeit, Wahrnehmungs- und Deutungsarbeit sowie Dialog und Sinnverständigung.⁴⁰

DIE SUBJEKTEBENE

Die Subjektebene bezieht sich auf den Produzent/die Produzentin bzw. den Rezipient/die Rezipientin und meint die „ästhetische Erfahrung“. Voraussetzung für „ästhetische Erfahrung“ sind drei aufeinander bezogene Elemente: Ein Subjekt, ein Gegenstand und eine vermittelnde Aktivität. Als Gegenstand sind nicht nur materielle Objekte zu verstehen, sondern in einem umfassenderen Sinn ist etwas dem Subjekt Gegenüberstehendes gemeint, also beispielsweise auch Gegenstände bzw. Objekte menschlicher Tätigkeit wie Tänze und Musik. Die ästhetische Erfahrung vollzieht sich in zwei Stufen, als elementarästhetische Reaktion (unmittelbares emotionale Erleben) und als erkenntnisästhetische Verarbeitung (differenzierte Verarbeitung und Bewertung von Informationen). Darauf folgt eine Urteilsbildung, wobei das Subjekt aber nicht nur Urteile über die Ästhetik von Objekten und Ereignissen fällt, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit ihnen eigene Formen der Realitätswahrnehmung entwickelt. Es kommt zur individuellen Stilbildung, womit das Entstehen von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern ebenso wie die Ausprägung eines persönlichen Verhaltens- und Lebensstils gemeint ist.

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Fokus vor dem Hintergrund des Studiums der Kunstpädagogik und des späteren Berufsfeldes auf der bildnerischen ästhetischen Praxis liegen und deren reflexive und produktive Elemente zum Gegenstand der Untersuchung machen und bildnerische Prozesse als gestalterisches Arbeiten - als ästhetischen Prozess untersuchen. Wobei in Anlehnung an KIRCHNER auch andere Gestaltungsprozesse, „*die sich im handelnden Tun mit Gegenständen und Materialien [...] [...] wie Bauen und Formen, Basteln [ergeben] [...]*“⁴¹ als Ausdruck ästhetischen Verhaltens anzusehen sind und zur Dimension ästhetischer Praxis gehören.

⁴⁰ Vgl. eben da, S.14-21.

⁴¹ Kirchner, Constanze: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur

4 ANSÄTZE AUS DEM AKTUELLEN FORSCHUNGSSTAND

Gegenwärtig lässt sich ein Wandel in der Forschungslandschaft erkennen. Heutige Forschungsansätze, seien sie kunstpädagogischer oder psychologischer Art, lassen die „traditionelle“ einseitige Konzentration auf den Aspekt der verstehenden Interpretation der (fertigen) Kinderzeichnung (als rein grafisch-lineare Bildproduktion) hinter sich, betrachten die ästhetische Praxis von Kindern und Jugendlichen viel umfassender und nicht länger primär als „Formsetzung“, sondern

„[...] als spielerische[n] und oft kommunikative[n] Prozess im Wechselspiel von Agieren und Reagieren, Hervorbringen und Rezipieren, Schaffen und Umschaffen bzw. Vernichten.“⁴²

Der Wandel von einer primären Konzentration auf das Produkt und dessen Ausdeutung im Sinne der frühen geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Psychologie hin zur gesamten „Handlungswelt“ von Kindern und Jugendlichen führt beispielsweise für das Verständnis von Kinderzeichnung dazu, eben diese als „[...] ein Moment – nicht mehr als das! – im lebendigen Zusammenhang ästhetisch handelnd-verstehender Lebenspraxis“⁴³ zu sehen, wodurch die

„[...] zweigliederige Beziehung zwischen ‚Erleben‘ und ‚Zeichenprodukt‘, die so lange die Interpretationsschemata [...] bestimmt hat, [...] demnach erheblich erweitert werden [muss] zu einem komplizierten mehrgliedrigen Beziehungssystem, in dem nicht nur die [...] vorgängigen Anlässe, Motive, Situationen und Prozesse bedeutsam sind, sondern auch die [...] nachfolgenden [...], die sich im weitesten Sinn als Dimension des ‚Bildumgangs‘ und der ‚Bildpraxis‘ bezeichnen lassen.“⁴⁴

Darüber hinaus scheint sich der aktuelle „Trend“ dahingehend zu entwickeln, die Forschungen und Untersuchungen vermehrt auf die

ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, Frankfurt am Main 1999, S.305.

⁴² SOWA, Hubert: Austellen, Lagern, Erinnern. Zur Bildpragmatik der „Kinderzeichnung“. In: Kunst + Unterricht, Heft 246, 2000, S.8.

⁴³ Eben da, S.11.

⁴⁴ Eben da, S.9.

unterschiedlichen Formen ästhetischer Praxis zu konzentrieren, verstärkt vor allem solche, die nicht zwingend an das Prinzip Kinderzeichnung gekoppelt sind. Die von mir bereits in Kapitel 3.2 dargestellten Ebenen, Dimensionen und Strukturen (wie immer man sie auch nennen möchte) von ästhetischer Praxis deuten dies bereits an. Das die bloße quantitative Auswertung von den Produkten ästhetischer Praxis im Sinne einer Erkenntnisbildung nicht sonderlich ergiebig sind ist mittlerweile unumstritten, den Ergebnissen solcher Untersuchungen kann heutzutage lediglich ein „historischer Wert“ attestiert werden. Nachfolgend werde ich zwei ausgewählte Ansätze aus dem aktuellen Forschungsstand vorstellen, wobei diese auf Grund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit bewusst zusammengefasst wurden, so dass abschließend noch meinen eigenen Untersuchungen ein ausreichender Rahmen zur Verfügung steht. Eine Untersuchung möchte ich vorweg aus zwei Gründen zumindest erwähnen, zum einen, weil sie explizit „ästhetische Praxis“ im Titel trägt und zum anderen im selben bereits sehr schön eine Möglichkeit der Verlagerung des Forschungs- bzw. Beobachtungsschwerpunktes zeigt: „Kreative Akte“ von Christina GRIEBEL⁴⁵. Anhand von Fallstudien untersucht GRIEBEL die „ästhetische Praxis vor der Kunst“, also die Konstitutionsprozesse der Dinge (z.B. Bilder, Texte) selbst oder: welche Mechanismen die „[...] Vergänglichkeit einer Idee mit der Beständigkeit ihrer zeichenhaften Fixierung[...]“⁴⁶ verbinden. In teils ähnlichen aber zum Teil auch komplett anderen Richtungen verweisen 22 Beiträge verschiedener Autoren und Autorinnen, welche die unterschiedlichsten ästhetischen Ausdrucks- und Aneignungsweisen von Kindern beschreiben und von Norbert NEUß in dem Buch „Ästhetik der Kinder“ zusammengestellt worden sind.

4.1 NORBERT NEUß – ÄSTHETIK DER KINDER

Besonders interessant an dieser Zusammenstellung innerhalb des Buches sind die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen Beiträge verfasst worden sind. Im Gegensatz zu den meisten anderen Publikationen hat dieses Buch

⁴⁵ Griebel, Christina: Kreative Akte. Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst. Kopaed Verlag, München 2006.

⁴⁶ Eben da, S.7

weder nur einen Forschungsschwerpunkt noch ist es vor dem Hintergrund einer einzelnen bestimmten wissenschaftlichen-, didaktischen- oder pädagogischen Disziplin geschrieben. Die Beiträge sind interdisziplinär, so finden sich neben Constanze KIRCHNER, welche aus der Sicht der Didaktik/Grundschulpraxis bzw. Kunstpädagogik schreibt, ebenso Autoren aus anderen Bereichen, wie beispielsweise Barbara BRÜNING aus dem Bereich der Philosophie, oder Mira SACK, die ihren Beitrag aus der Sicht einer Theaterpädagogin verfasst hat. Fast alle Beiträge haben die Gemeinsamkeit, dass sie sich in den unterschiedlichen Reflexionen und Deutungen auf empirisches Material beziehen (immer vor dem Hintergrund qualitativer Forschung) und dabei ihren eigenen theoretischen Hintergrund mit einfließen lassen. So wie die Autoren den unterschiedlichsten „Schulen“ angehören, wird auch das unterschiedlichste empirische Material ausgewertet: Kinderzeichnungen, Interviews, Gesprächsauszüge, Musiksequenzen, Erfahrungsberichte...⁴⁷ Gemeinsam teilen alle Autoren das Interesse an der Struktur ästhetischer Erfahrung sowie dem damit verbundenem Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis von Kindern und Jugendlichen. Trotz der durch die hohe Anzahl an Autoren bedingten recht kurzen Texte (sie sind im Durchschnitt jeweils etwa 15 Seiten lang und verweisen in den meisten Fällen auf die Original-Studie) erhält man gerade durch diese Verschiedenheit der Fachdisziplinen sowie der empirischen Materialien und durch die unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte vielfältige und umfassende Einblicke in die Ästhetik von Kindern.

4.2 DIE UNTERSUCHUNG „SAMMELN ALS ÄSTHETISCHE PRAXIS DES KINDES“ VON DUNCKER / FROHBERG / ZIERFUSS

Ich habe mich bei der Auswahl einer Untersuchung aus NEUß’ „Ästhetik der Kinder“ bewusst für die Untersuchung „Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes“ von DUNCKER / FROHBERG / ZIERFUSS entschieden, da

⁴⁷ Vgl. Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, Frankfurt am Main 1999, S.8.

diese auf der einen Seite natürlich einen interessanten Aspekt von ästhetischer Praxis zum Gegenstand hat und auf der anderen Seite von einer meiner Arbeit sehr ähnlichen Begriffskonzeption von ästhetischer Praxis ausgeht. Ferner untersucht sie ein Phänomen, welches sich nicht als Teil einer regulären (Kunst-)Unterrichtssituation vollzieht und so, neben der Verwendung von zum Teil ähnlichen Methoden der Datenerhebung (Leitfaden-Interview), eine weitere Ähnlichkeit zu meinem eigenen Untersuchungsansatz aufweist.⁴⁸

UNTERSUCHUNGSAUFBAU UND ERHEBUNG DES DATENMATERIALS

DUNCHER / FROHBERG / ZIERFUSS gehen bei ihrer Untersuchung von der Hypothese aus, dass

„[...] Sammlungen [...] als Bindeglied zwischen dem Kind und seiner gegenständlichen Umwelt [stehen]. In den Sammlungen zeigt sich ein Ausschnitt der Vielfalt der Wirklichkeit [...]. [...] Man könnte also sagen, dass sich in den Sammlungen Kind und Sache wechselseitig erschließen.“⁴⁹

Die Autoren weisen darauf hin, dass das Sammeln freiwillig geschieht und nur selten Erwachsene Anleitung oder Hilfestellung geben. Dieser Eigentümlichkeit sprechen sie ästhetische Erfahrung zu, anhand derer Formen kindlicher Weltaneignung sichtbar werden und die es zu erforschen gilt.⁵⁰

Vor dem Beginn der eigentlichen Untersuchung wurden nach der Aufstellung von Hypothesen und der Festlegung der Forschungsfrage sowie des Untersuchungsfeldes Verfahren zur Gewinnung empirischer Daten festgelegt. Man entschied sich für das Leitfadeninterview, welches jedoch trotz festgelegter Fragen noch möglichst offen konzipiert wurde und sich flexibel an die individuelle Gesprächssituation anpassen ließ⁵¹. Die Gespräche sollten möglichst in neutralen Räumen außerhalb von

⁴⁸ Vgl.: Duncker/Frohberg/Zierfuss: Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. Eine Befragung Leipziger Grundschulinder. In: eben da, S. 63-81.

⁴⁹ Eben da, S.64.

⁵⁰ Vgl. eben da, S.63.

⁵¹ Anmerkung: Zum besseren Verständnis ist ein Interviewbogen als Beispiel dem Anhang dieser Arbeit beigefügt.

Unterrichtssituationen als Einzelgespräche durchgeführt werden und durchschnittlich pro befragtem Kind etwa 30 Minuten dauern. Die Antworten der Schüler und Schülerinnen sollten schriftlich protokolliert werden, um eine mögliche Hemmung oder Einschüchterung auf Seite der befragten Kinder durch ein Aufnahmegerät zu vermeiden. Laut den Autoren war eine

„[...] streng empirisch durchdeklinierte Erhebung [...] mit der Befragung der Leipziger Grundschulkinder nicht intendiert [...] und weniger der vergleichende Blick im Sinne der Erhebung von Durchschnittswerten als vielmehr der Blick auf die individuelle und persönliche Bedeutung, die die Sammlungen für das einzelne Kind haben [...]“⁵²,

sollte im Vordergrund stehen. Zusätzlich nahm man sich vor, jedes Kind (falls es damit einverstanden war) mit seiner Sammlung zu fotografieren.

UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG

Durchgeführt wurde die Untersuchung im Sommer 1996 an verschiedenen Leipziger Grundschulen in Form einer Befragung (halboffenes Interview) von insgesamt 80 Grundschulkindern im Alter zwischen 8 und 12 Jahren. Zunächst wurde die Befragung den Kindern in der Gruppe vorgestellt, um sie einerseits damit vertraut zu machen und auf der anderen Seite auch Motivation zu stiften, um eine rege Teilnahme an der Untersuchung zu gewährleisten. Darauf folgten individuelle Terminabsprachen zu denen die Kinder ihre Sammlungen zum Teil mitbrachten und sich in neutralen Räumlichkeiten mit dem entsprechenden Interviewer einfanden.

INTERPRETATION UND AUFBEREITUNG DES FORSCHUNGSMATERIALS

Die Angaben der Kinder bezüglich ihrer Sammeltätigkeit wurden zunächst nach Themen geordnet. Da auf Grund besonders eifriger Sammeltätigkeit bei den Kindern mehr als 80 Sammelthemen genannt wurden, ordneten die Forscher die Themen zunächst nach der Häufigkeit der Nennungen und

⁵² Vgl. eben da, S.73.

ordneten diese anschließend in 4 Kategorien ein: Klassische Sammelthemen (z.B. Briefmarken), Kommerzielle Dinge (auf kindlichen Konsum ausgerichtet, bspw. Fußballbilder und Sticker), Naturalien (bspw. Muscheln), Außergewöhnliches (bspw. tote Tiere). Dabei weisen sie auf die Schwierigkeit hin, dass sich manche Sammelthemen nicht eindeutig einer bestimmten Kategorie zuordnen lassen. Die Auswertung erfolgte eher durch eine „[...] einfühlsame Beschreibung als durch die Zusammenstellung reiner Fakten.“⁵³ Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass Kinder-Sammlungen durch Zufälle und situative Ereignisse beginnen wobei man über die eigentlichen Motive zum Beginn einer Sammlung im Rahmen dieser Untersuchung erstaunlicherweise wenig bis gar keine ergiebigen Daten gewinnen konnte. Dennoch konnten interessante Informationen über das gesamte Spektrum kindlicher Sammeltätigkeit gewonnen werden, welche sich durch die Interpretation zu verschiedenen Aspekten, Gemeinsamkeiten und Tendenzen interpretativ verdichteten ließen: Ansprüche an die Sammlungen, Ordnungen der Sammlungen, Kenntnisse der Kinder über ihre Sammlungen, Auswahl der Sammelstücke, Ansprüche bezüglich Vollständigkeit der Sammlung, Vorstellungen über den Wert der Sammlung, Entwicklung und Aufgabe der Sammeltätigkeit. Zusammenfassend kann man sagen, dass Kinder aus Langeweile aber auch aus dem Willen zum Wissens- und Erkenntnisserwerb sammeln. Dabei können Sammlungen ebenso ungeordnet- wie auch penibel sortiert, kategorisiert und dokumentiert aufbewahrt werden. Die Kenntnisse des Kindes bezüglich seiner Sammlung hängen vom Grad der Beschäftigung mit eben dieser ab, ebenso wie der Anspruch auf Vollständigkeit. Die Kinder wählen ihre Sammelstücke sorgfältig nach individuellen Kriterien aus, von denen sie klare Vorstellungen haben. Dabei kann sich innerhalb einer Sammlung ein Spezialthema herausbilden (Beispiel: In einer Steinsammlung werden Feuersteine favorisiert). Über den Wert (materiell / emotional) ihrer Sammlung haben Kinder offenbar eine genaue Vorstellung. Eine Aufgabe der Sammlung konnten sich die Kinder zum Zeitpunkt der Befragung offenbar nicht vorstellen.⁵⁴

⁵³ Eben da, S.74.

⁵⁴ Vgl. eben da, S.73-81.

Abschließend werden die Erkenntnisse bezüglich der „ästhetischen Erfahrung“ dargelegt, demnach scheinen Sammelinge

„[...] eine lohnende, genussvolle und interessante Beschäftigung in Aussicht zu stellen, die auch Erkenntnisse über die gegenständlich fassbare, bedeutungsvolle Wirklichkeit versprechen. Sie werden zum Bezugspunkt ästhetischer Erfahrungen, die eine Erkenntnistätigkeit mit einer Sinngebungsarbeit verbinden. [...] Die Sammlung ist demnach ein Konstrukt, das Theoriearbeit enthält: Sie verweist auf das Zusammenspiel objektiver Merkmale und subjektiver Sinndeutungen [als] [...] Verbindung ästhetischen und rationalen Denkens [...]. Eine Sammlung dokumentiert auch Fixpunkte und Einschnitte in der persönlichen Entwicklung [...], signifikante Lebensspuren, an denen biographische Ereignisse zurückverfolgt und erinnert werden können.“⁵⁵

Diese Untersuchung kann zwar keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, allerdings macht sie deutlich klar, dass Sammeln eine interessante Dimension von „ästhetischer Praxis“ von Kindern ist, ästhetische Erfahrung in vielerlei Hinsicht ermöglicht und das kindliche Sammeln entgegen sich durch das gesamte 20. Jahrhundert ziehender pädagogischer oder psychologischer Meinungen keine Verhaltensanomalie oder einen pathologischen Sammeltrieb darstellt, sondern im Gegenteil eine in vielerlei Hinsicht lohnend zu untersuchende Facette ästhetischer Praxis (nicht nur von Kindern und Jugendlichen) ist, die vielfältige Formen ästhetischer Erfahrung beinhaltet.⁵⁶

4.3 MARIE-LUISE DIETL UND IHRE UNTERSUCHUNGEN ZUM GEBRAUCH DER FARBE AM ENDE DER GRUNDSCHULZEIT

Marie-Luise DIETL betitelt ihre Untersuchung bewusst mit „Kindermalerei – Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit“⁵⁷ und stellt Ihr Werk somit auf eine bewusst provokante Art und Weise dem Primat der Kinderzeichnung gegenüber und zeigt damit mehr als deutlich auf das

⁵⁵ Vgl. eben da, S.80f.

⁵⁶ Vgl. eben da, S.78-81.

⁵⁷ Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Waxmann Verlag, Münster 2004

Standardwerk zum Thema von Günther RICHTER⁵⁸. An entsprechender Stelle schreibt sie:

„[...] Auch Richters Zusammenfassung der Befunde aus achtzig Jahren Kinderzeichnungsforschung beinhaltet nichts anderes als eine an Entwicklungsstufen orientierte Sichtweise und [...] es verwundert daher nicht, dass sich die Erkenntnisse zur Entwicklung des Farbgebrauchs dort auf nur vier Seiten zusammenfassen lassen, während grafische und bildräumliche Aspekte Stoff für über 370 Seiten bieten.“⁵⁹

DIETL spricht vor dem Hintergrund ihrer eigenen Untersuchung bildnerisch-ästhetischer Praxis von einem „*Stillstand der Forschungstätigkeit*“⁶⁰. Sie geht davon aus, dass sich ästhetische Wahrnehmungen von Kindern zwar in den bildnerischen Produkten der Kinder ausdrücken, somit also Manifestationen gewonnener ästhetischer Erfahrungen sind, jedoch eine ausschließlich auf bildnerischen Produkten basierende quantitative Analyse und Auswertung das in seine Lebenswirklichkeit eingebundene Subjekt und die Bildentstehungsprozesse vernachlässige.⁶¹ Sie spricht vom einem „[...] *Tradieren des in den 20er-Jahren formulierten genetischen Ansatzes und einer[r] rigide[n] Anwendung der einmal festgelegten und nicht weiter reflektierten Farbstufentheorie.*“⁶² AISSEN-CREWETT spitzt diesen Befund an anderer Stelle zu, demnach sind

„[...] als universell ausgegebene Modelle der Stufen der bildnerischen-, vor allem der zeichnerischen, Entwicklung aufgebaut worden, von denen angenommen, teilweise geradezu postuliert wird, Kinder sollten oder müssten sie durchlaufen, wenn bei ihnen eine „normale“ Entwicklung konstatiert werden könne.“⁶³

DIELT strebt einen mehrperspektivische Untersuchung des Phänomens Kindermalerei an, welcher nicht nur auf die Befunde kunstpädagogischer

⁵⁸ Richter, Hans-Günther: *Die Kinderzeichnung – Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Cornelsen Verlag, Berlin 1997.

⁵⁹ Dietl, Marie-Luise: *Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit*. Waxmann Verlag, Münster 2004, S.12-13.

⁶⁰ Eben da, S.262.

⁶¹ Eben da, S.163f.

⁶² Eben da, S.262.

⁶³ Aissen-Crewett, Meike: *Menschliche und künstlerische Entwicklung. Potsdamer Studien zur Grundschulforschung*, Heft 16. Institut für Grundschulpädagogik, Potsdam 1997, S.27.

oder psychologischer Untersuchungen gestützt ist. Ebenso wendet sie sich gegen eine Reduktion des Untersuchungsinstrumentariums, versucht also durch die Synthese unterschiedlicher Forschungsansätze einen Kriterienkatalog zu entwickeln, der neben Kinderbildern auch Bildentstehungsprozesse detailliert zu analysieren vermag und wegführt von einer nur punktuellen Beschäftigung mit dem Phänomen „Farbe“ in der ästhetischen Praxis von Kindern.

UNTERSUCHUNGS AUFBAU UND ERHEBUNG DES DATENMATERIALS

DIETL geht von einer erweiterten wissenschaftstheoretischen Basis aus, die vor allem in die Bereiche der Wahrnehmungstheorie hineinreicht und physikalische-, neurobiologische-, kunstwissenschaftliche-, gestaltpsychologische- sowie emotionspsychologische Erkenntnisse einschließt. DIETL strebt eine Kombination von verschiedenen Verfahren an, welche ebenso der quantitativen- wie auch der qualitativen Forschung zuzuordnen sind. Ihre Untersuchung bedient sich also „[...] einer alternierenden und zirkulären Durchdringung qualitativer und quantitativer Anteile [...].“⁶⁴ Dazu kombiniert sie verschiedene Methoden und Forschungsinstrumente, um die „[...] farbigen Phänomene des Kinderbildes in ihrer komplexen Struktur zu erfassen und inhaltliche, formale, materiale, körperliche und prozessuale Aspekte aufeinander zu beziehen.“⁶⁵ An verschiedenen Grundschulen sammelte sie vier komplette Klassensätze (insgesamt 102 Arbeiten) zu verschiedenen Themen, welche in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten entstanden sind. Zusätzlich erhielt sie von Eltern komplette Bildsequenzen von 4 Kindern, welche die gesamten im Alter von 9 und 10 Jahren angefertigten Malereien beinhalteten (insgesamt 56 Bilder). Zusätzlich wurden 9 Kinder einer dritten Klasse zu einer Einzelfallanalyse herangezogen. DIETL entschied sich im Vorfeld bewusst für eine geringe Zahl von Probanden, um möglichst präzise auf jeden Fall eingehen zu können.⁶⁶ Die Bildentstehungsprozesse wurden

⁶⁴ Eben da, S. 164.

⁶⁵ Eben da, S. 262.

⁶⁶ Vgl. eben da, S.165-168.

mittels Videokamera aufgezeichnet, wobei gleichzeitig auch Tonaufnahmen gemacht worden sind. Um diese Fülle an gewonnenen Daten auswerten zu können, entwickelte DIETL einen Kriterienkatalog⁶⁷, welcher zur Auswertung der Klassensätze und Bildsequenzen, also der Bildergebnisse, herangezogen wurde. Die inhaltsanalytisch gewonnenen Daten wurden mit Hilfe einer Tabellenkalkulation in Prozentwerte umgerechnet und in Balken- oder Tortendiagramme umgewandelt. Eine Besonderheit ist die Verwendung von Adobe Photoshop um Häufigkeiten einzelner Farbwerte oder Farbnuancen zu messen. Durch das Einscannen der Bilder und der Anwendung computergestützter Messungen können Farbwerte ohne die simultane Beeinflussung des menschlichen „Gesichtssinns“ objektiv bewertet werden.⁶⁸ Die Videodokumentationen sollten neben differenzierten Beschreibungen der Bildentstehungsprozesse Informationen über das jeweilige Kind liefern, „[...] sein Arbeitsweise, seinen individuellen Zugriff, sein kulturelles Umfeld und die Entstehungssituation, die weit über Zahlenwerte und Prozentangaben hinausgehen.“⁶⁹ Dazu wurden sie verschriftlicht. Die Aussagen der Diagramme können dadurch anhand exemplarischer qualitativer Bildanalysen veranschaulicht werden, somit können also die kindlichen Bildhandlungen „[...] durch den kombinierten Einsatz von Kriterienkatalog und qualitativen Prozessbeschreibungen erfasst werden [...].“⁷⁰

ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

DIETL kommt nach der Auswertung der gesammelten Daten und Materialien zu dem Schluss, dass die Vielfalt des Ausdruckes im Kindesalter unermesslich groß ist. Der Umgang mit farbigen Materialien ist demnach so vielfältig, dass sich die bisher üblichen Beschreibungskriterien Ausdrucksfarbe, Gegenstandsfarbe, Erscheinungsfarbe und Absolute Farbe bei weitem zu kurz greifen. Es treten in den einzelnen Bildentstehungsprozessen häufig Variationen der Ausdrucksweisen auf, die

⁶⁷ Anmerkung: Der Kriterienkatalog ist zum besseren Verständnis im Anhang beigefügt.

⁶⁸ Vgl. eben da, S.171-172.

⁶⁹ Eben da.

⁷⁰ Eben da, S. 174.

nur durch eine ganzheitliche Betrachtung (welche sich nicht am Farbstufen- bzw. Entwicklungsmodell orientiert), erkennen lässt, dass der kindliche Gestaltungsvorgang „*inneren Prioritäten*“⁷¹ folgt und aus einem Wechsel bewusster und affektgesteuerter Phasen besteht. Die Motivation kann vom Material ebenso ausgehen, wie vom Gegenstand selbst. Körperliche Erfahrungen spiegeln sich ebenso im ästhetischen Prozess wieder, wie auch etwa das in der Wahrnehmungspsychologie begründete Bedürfnis Blickzentren oder Ordnungsprinzipien im Bild auszubilden. Bildnerisch-ästhetische Praxis ist demnach kein konstantes Ereignis, sondern kann ebenso eine voranschreitende Entwicklung aufwiesen, wie auch Entwicklungssprünge in Form von Stagnation und Regression. Die Entwicklung kindlichen Bildhandelns ist laut DIETL nicht genetisch bedingt, sondern manifestiert sich in einer höchst subjektiven Auseinandersetzung des Kindes mit sich und der Welt, durch die es sich als aktives und selbst bestimmtes Wesen erfährt.⁷² Im bildnerisch-ästhetischen Prozess erfährt

„[...] sich das Kind als aktives und selbstbestimmtes Wesen, das innere Wünsche, Vorstellungen und Sichtweisen nach außen projizieren und über konkretes Manipulieren der bildnerischen Mittel kommunizierbar machen kann. Gleichzeitig wird es über Widersprüche, die zwischen den einzelnen Komponenten auftreten, auf die Grenzen seiner körperlichen und mentalen Möglichkeiten zurückverwiesen. Innerhalb dieser bildnerischen Konflikte kommen Identifikationsprozesse in Gang, die innere und äußere Realitäten stärker aufeinander beziehen und das Selbstverständnis des Kindes innerhalb seiner Umwelt erhöhen.“⁷³

Ebenso wie der Ansatz von DUNCKER / FROHBERG / ZIERFUSS bietet DIETL's Untersuchung viele interessante „Anknüpf-Punkte“ ebenso wie auch Möglichkeiten zur Weiterentwicklung ihrer Ansätze. Vor allem verweist sie auf die Notwendigkeit, den Prozess ästhetischen Tuns als wesentliche Kategorie anzusehen und liefert ferner den wertvollen Hinweis mit Hilfe der qualitativen Empirie noch stärker in die „[...]

⁷¹ Eben da, S. 264.

⁷² Vgl. eben da, S. 264-268.

⁷³ Eben da, S. 267.

unmittelbare Handlungswelt der Kinder [...]“⁷⁴ einzudringen und neutrale Beobachtungen (wie beispielsweise bei der Verwendung einer Videokamera) durch teilnehmende Beobachtungen zu ersetzen.

5 DARLEGUNG DER EIGENEN FORSCHUNGSFRAGE

Ausgehend von dem während meiner dreijährigen Tätigkeit in einer nachschulischen Betreuungssituation gewecktem Interesse an der (bildnerisch-gestalterischen) ästhetischen Praxis von Kindern in einer eben solchen, sowie vor dem Hintergrund der vorgestellten Forschungsansätze und Konzeptionen des Ästhetik-Begriffes, möchte ich nun meine eigene Forschungsfrage etwas genauer beschreiben. Durch meine eigene Untersuchung erhoffe ich mir Erkenntnisse und Informationen darüber, wie sich die ästhetische Praxis von Kindern im Grundschulalter vollzieht, wenn sie sich in einer nachschulischen Betreuungssituation befinden, also nicht in das reguläre (Kunst-)Unterrichtsgeschehen eingebunden sind. Mich interessiert vor allem, für welche Techniken, Materialien und Motive sich die Kinder entscheiden, wenn sie die völlig freie Auswahl haben und nur durch das ihnen gemachte Angebot (bspw. an Materialien), nicht aber durch irgendwelche Vorgaben (bspw. die eines fachspezifischen Lehrplanes) in ihrer ästhetischen Praxis eingeschränkt werden. Zusätzlich erhoffe ich durch meine Untersuchungen Aufschluss darüber zu erhalten, wodurch die ästhetische Praxis von Kindern in einer solchen nachschulischen Betreuungssituation motiviert ist. Ich halte gerade die Motivation für einen sehr interessanten Aspekt, da die Kinder in nachschulischen Betreuungssituationen, speziell im Bereich der offenen Ganztagsgrundschule, mit den unterschiedlichsten Angeboten konfrontiert werden. Dies können einzelne Arbeitsgemeinschaften sein (AGs), welche von Lehrern oder pädagogisch ausgebildeten Fachkräften konzipiert und geleitet werden, wie beispielsweise Musik-AGs, Sport-AGs, Tanz-AGs, Kunst-AGs oder auch „exotische“ Arbeitsgemeinschaften wie

⁷⁴ Eben da, S. 270.

beispielsweise Einrad-AGs oder Zauber-AGs. Daneben machen die Schulen den Kindern aber auch Angebote, die im Gegensatz zu AGs weniger verpflichtend sind und kein forschendes „Programm“ haben. Diese können von Schülern und Schülerinnen jederzeit und nach eigenem Belieben besucht werden, ohne dass ihnen dadurch in irgendeiner Form ein Nachteil entstünde. Dies können Räume voller Spielgeräte sein, die Möglichkeiten zum Toben und Spielen bieten, oder aber auch offene Betreuungsangebote, die im Prinzip wie ein Dienstleistungsunternehmen organisiert sind und auch so funktionieren. Alle Betreuungsangebote und Situationen sind zwar in den schulischen Rahmen eingebunden, in ihrer Funktion bzw. in ihren Abläufen sind sie allerdings autonom und größtenteils voneinander unabhängig. In einer solch eigenartigen Situation zwischen Unterricht und „zu Hause“ scheint die bildnerisch –gestalterische ästhetische Praxis von Kindern einen untersuchungswerten Eigensinn zu haben, den ich mir durch meine eigenen Untersuchungen zu erschließen versuche.

5.1 BESCHREIBUNG DER SCHULSTRUKTUR

Obwohl meine Untersuchungen sich nicht direkt auf eine Unterrichtssituation beziehen, so vollziehen sie sich dennoch innerhalb eines schulischen Rahmens. Aus diesem Grund halte ich es für sinnvoll, zunächst einen knappen Überblick über die Schule zu geben, welche in direkter Beziehung zu dem eigentlichen Forschungsfeld steht und dieses in seiner Form erst möglich macht.

Die Grundschule liegt in direkter Nähe des Revierparks Mattlerbusch im Duisburger Norden. An diesem Standort existiert sie erst seit 1997, zuvor war sie ein paarhundert Meter entfernt in einem älteren Gebäudekomplex untergebracht. Der Stadtteil, bzw. das unmittelbare Einzugsgebiet der Schule, ist gekennzeichnet durch eine Bebauung, die kaum Gewerbegebäuden beinhaltet. Die Nähe zum Revierpark, der vergleichsweise hohe Anteil an Eigenheimen und verschiedene Kulturangebote zeugen davon, dass sich die Grundschule in einer eher „gehobenen“ Gegend befindet. Momentan sind etwa 350 Kinder angemeldet, es gibt 4 Klassen pro Jahrgang. Der Anteil der

Schüler und Schülerinnen mit einem Migrationshintergrund liegt laut Aussage des Schulleiters bei 7 %, wobei meiner Einschätzung nach hierbei der Begriff „Ausländer“ (Unterscheidung nach Staatsangehörigkeit) mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ (Welcher eine Bevölkerungsgruppe beschreibt, die aus seit 1950 eingewanderten Personen und deren Nachkommen besteht) verwechselt wird und die Zahl meiner persönlichen Einschätzung nach (einem Blick auf die Nachnamen der Klassenlisten) bei etwa 20 % liegt. Die Schwerpunkte der schulischen Arbeit fasst das Schulprogramm wie folgt zusammen: Individualisierung, Differenzierung, Rhythmisierung, Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ Gewaltprävention, Prävention sexuellen Missbrauchs, Fördern und Fordern, „Bewegungsfreudige Schule“ (Haus der Bewegung), Mobilitäts- und Verkehrserziehung, gesunde Ernährung, Umweltschutz, regelmäßige Leistungsüberprüfungen, Evaluation, schulformübergreifende Kooperation, „Öffnung“ von Schule im Stadtteil, Kooperation mit den Kirchengemeinden und Vereinen, Zusammenarbeit mit der Niederrheinischen Musik- und Kunstschule und dem Sophie-Scholl Berufskolleg, Ausbau der „Offenen Ganztagschule“, Lehrerausbildung in Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen, Mitarbeit am Modellprojekt „Selbstständige Schule“ als Korrespondenzschule, Einsatz „Neuer Medien“, Werteerziehung sowie Verbesserung des Übergangs zu den weiterführenden Schulen. Eine Besonderheit der Schule ist die frühe Wandlung vom Modell „Schule von acht bis eins“ hin zur offenen Ganztagsgrundschule, als mit einer der ersten Schulen in Duisburg im Jahr 2003. Momentan ist diese Schule von den Anmelde- bzw. Schülerstatistiken her die Schule, mit dem größten „offenen Ganztag“ in Duisburg. Die Anzahl von Kindern in nachschulischen Betreuungssituationen (momentan ca. 170 Schüler und Schülerinnen) liegt laut Schulleiter weit vor den anderen Ganztagschulen in Duisburg. Die Kosten für die nachschulische Betreuung wurden per Ratsbeschluss der Stadt Duisburg festgelegt und sind je nach Einkommen der Eltern gestaffelt.⁷⁵

⁷⁵ Anmerkung: Bei einem Jahreseinkommen der Eltern bis 24.500 € liegen sie beispielsweise bei 15,00 € monatlich, während sie bei einem Jahreseinkommen ab 49.101 € hingegen 65,00 € monatlich betragen.

5.2 ZUM FORSCHUNGSFELD

Das Untersuchungsfeld ist ein ehemaliger Klassenraum, welcher sich in einem von drei Pavillons befindet, die das eigentliche Schulgebäude ergänzen. Dieser Raum wird nicht mehr regulär als Klassenraum genutzt, allerdings nutzen von Zeit zu Zeit Schulklassen den Raum entweder als Ausweichmöglichkeit oder sie nutzen den darin befindlichen Fernsehschrank. Der Raum ist täglich von 11 bis 16 Uhr geöffnet und ist mit mindestens 2 Betreuern bzw. Betreuerinnen besetzt. Sein Hauptzweck besteht darin, den Schülern und Schülerinnen einen Ort zur Verfügung zu stellen, an dem sie unter professioneller Anleitung und in angenehmer Arbeitsatmosphäre ihre Hausaufgaben erledigen können. Daneben gibt es aber auch eine „kreative Ecke“, von den Kindern „Maltisch“ genannt, die eigens zu dem Zweck im hinteren Bereich des Raumes angelegt wurde, um durch das Angebot verschiedener Materialien (Buntstifte, Farbkästen, Abtönfarbe, Kreide, unterschiedliche Papierformate und Farben, Fotokartons) die ästhetische Praxis der Kinder anzuregen. Die Kinder können sich zusätzlich Materialien bei den Betreuerinnen ausleihen oder eigene Sachen mitbringen und jederzeit dort arbeiten. Natürlich können die Schüler und Schülerinnen auch an normalen Tischen arbeiten, dies hängt jedoch von der Belegung des Raumes durch an ihren Hausarbeiten arbeitenden Kindern ab. Zur besseren Übersicht ist dem auf Seite 76 eine Raumskizze beigefügt.

6 METHODEN DER DATENERHEBUNG

Bei der Entscheidung für bestimmte Methoden der Datenerhebung gilt es zu unbedingt zu berücksichtigen, dass:

„Qualitative empirische Forschung [...] in den letzten Jahren eine zunehmende Bedeutung erfahren [hat], sowohl in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als auch im Bereich der ästhetischen Bildung und Kunstpädagogik.“⁷⁶

⁷⁶ Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Books on Demand Verlag, Norderstedt 2001, S.6.

MAYRING stellt eine Brüchigkeit im rein quantitativen Denken fest, er bemängelt eine Annäherung an Menschen und Dinge, welche auf Testverfahren, Experimenten und statistischer Repräsentanz beruht.⁷⁷ MAYRING verweist ebenso wie PEEZ auf den Trend zu qualitativen Erkenntnismethoden, vor allem in dem Bereich der Sozialwissenschaften seit den 1970er Jahren, obwohl auch hier die Traditionswurzeln prinzipiell schon bis zu Aristoteles zurückreichen. MAYRING nennt diese Entwicklung die „qualitative Wende“.⁷⁸ Als Grundlage qualitativen Denkens verweist MAYRING auf 5 Postulate:

Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkte und Ziel der Untersuchungen sein.

Postulat 2: Am Anfang jeder Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.

Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.

Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.

Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her, sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.⁷⁹

Für die eigenen Untersuchungen bedeutet dies, und hier kann wieder zu DIETL Bezug genommen werden, eine phänomen-, problem- und lebensnahe Form der Empirie zu wählen.⁸⁰ DIETL verweist darauf, dass empirische Untersuchungen der Hermeneutik verpflichtet sind, welche sich als wissenschaftstheoretischer Ansatz „[...] mit dem Auslegen und Verstehen von Sinnzusammenhängen in menschlichen Lebensäußerungen befasst.“⁸¹ Auf dieser Grundlage sollen die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit mit Hilfe qualitativer empirischer Forschungsmethoden u. a. in Anlehnung an MAYRING und PEEZ durchgeführt werden um möglichst

⁷⁷ Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. BELTZ (Psychologie Verlags Union), Weinheim 1996, S.1.

⁷⁸ Vgl. eben da.

⁷⁹ Eben da, S.9-12.

⁸⁰ Vgl. Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Waxmann Verlag, Münster 2004, S.162.

⁸¹ Eben da, S.163.

viele Facetten/Dimensionen der ästhetischen Praxis von Kindern in einer nachschulischen Betreuungssituation beschreiben, rekonstruieren und vielleicht auch erklären zu können. Dazu werden im Folgenden zunächst kurz die von mir verwendeten Forschungsmethoden erläutert.

6.1 SAMMLUNG VON BILDNERISCHEN ARBEITEN

Die Sammlung von bildnerischen Arbeiten, also den Produkten ästhetischer Praxis, zeigt natürlich zunächst eindeutig in Richtung quantitativer Forschungsmethoden, die durch das Sammeln großer Datenmengen Verallgemeinerungen treffen, Korrelationshypothesen aufstellen woraus häufig falsche Kausalschlüsse abgeleitet werden. Andererseits hat das Sammeln von Produkten des ästhetischen Tuns eine lange Traditionslinie, wenn man zurück an die „Pioniere“ der Kinderzeichnungsforschung, wie bspw. RICCI, denkt. Die Sammlung von bildnerischen Arbeiten während meiner Tätigkeit begann nicht durch irgendein besonderes Forschungsinteresse, sondern mehr zu „Dokumentationszwecken“. Erst durch die nähere Beschäftigung im Studium bzw. den Vorbereitungen für diese Arbeit kam ich zu der Erkenntnis, dass diese Sammlung für meine Untersuchung von erheblichem Nutzen sein kann. Das sich aus einer quantitativen Analyse der Arbeiten wohl kaum ein Erkenntnisgewinn ableiten lässt, welcher über die unzähligen Publikationen zum Thema hinausreicht, ist offensichtlich. Dennoch sehe ich diese Sammlung bildnerischer Arbeiten als wertvolle Ergänzung meiner qualitativen Untersuchungen an und fühle mich diesbezüglich vor allem von DIETL bestärkt, welche bei ihrer Untersuchung (siehe Kapitel 4.3) ebenfalls qualitative und quantitative Forschungsansätze kombiniert. DIETL spricht von einer „[...] Anreicherung qualitativer Ergebnisse durch quantitative Elemente.“⁸² Ein solches Verständnis soll auch für meine Untersuchungen gelten, wenn auch nicht in einem solch komplexen Rahmen wie bei DIETL. Dies scheint mir auch in Hinblick auf den so genannten „Methodenstreit“ innerhalb der Sozialwissenschaften Sinn zu machen, da sich auch dort seit etwa den 1980er Jahren die Auseinandersetzung um die Art der

⁸² Eben da, S.165.

anzuwendenden Methoden von einer strikten Gegenüberstellung von quantitativen und qualitativen Verfahren gewandelt hat zu einer gegenseitigen Anerkennung des jeweiligen Forschungsansatzes - dessen Relevanz, Möglichkeiten und Grenzen bezüglich einer bestimmten Fragestellung.

6.2 DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG

Eine teilnehmende Beobachtung ist eine (Standard-)Methode der Feldforschung, die in den unterschiedlichsten (Wissenschafts-)Disziplinen ihre Anwendung findet. Eines ihrer Hauptmerkmale, wenn nicht das Wichtigste, liegt darin, dass der Beobachter selbst Teil nimmt an der sozialen Situation, in welche der Gegenstand eingebettet ist.⁸³ Genauer bedeutet dies, dass es bei einer teilnehmenden Beobachtung nicht auf ein „passives Registrieren“ ankommt, sondern, sondern auf eine Teilnahme, also körperlich-sinnliche Aktivität. Ein weiteres Merkmal einer teilnehmenden Beobachtung ist, dass eine soziale Gruppe nicht künstlich in eine Untersuchungsumgebung gebracht wird (wie dies beispielsweise bei einem Experiment der Fall ist), sondern die Beobachtung in einer/ihrer natürlichen Umgebung stattfindet. Wissenschaftlich gesehen, sammelt der Beobachtende „[...]Daten, während er an deren natürlichen Lebenssituation partizipiert.“⁸⁴ Man erhofft sich dadurch die so genannte „Innenperspektive“, durch die manche Gegenstände sich überhaupt erst erschließen lassen. Durchführen kann man eine teilnehmende Beobachtung entweder als offener Beobachter oder als verdeckter Beobachter. Als offener Beobachter steht man in direkter persönlicher Beziehung (Interaktion) mit den Beobachteten, wobei man ihr Sozialverhalten (gewollt oder ungewollt) beeinflussen und verändern kann. Die aktive Teilnahme in dem Umfeld der Beobachteten ist seit der Entwicklung der Methode ein wichtiger Aspekt, ohne den viele Forschungsergebnisse nicht denkbar gewesen wären. Als Beispiel findet man in der Literatur oftmals Beispiele von Forschern, die sich direkt in das soziale Gefüge der untersuchten Gruppen, wie

⁸³ Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 1996, S.61-63

⁸⁴ Eben da.

beispielsweise Völkerstämme oder Randgruppen, eingegliedert haben und sich in deren unmittelbare Lebenswelt begeben haben (Der Roman „Ganz Unten“ von Günter Wallraff ist beispielsweise durch verdeckte Beobachtungen in verschiedenen „Lebenswelten“ entstanden). Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass eine teilnehmende Beobachtung nicht voll standardisiert konzipiert wird. Während die standardisierte Beobachtung mit Beobachtungsbögen arbeitet, auf denen Entsprechendes abgehakt wird, muss die teilnehmende Beobachtung offener sein und sollte höchstens halb-standardisiert sein. Verständlich, gerade wenn man an Gespräche mit Kindern denkt, die sich oftmals ihres eigenen Handelns nicht bewusst sind und ihre Gedanken nicht sprachlich kommunizieren können und/oder wollen. Dabei sollte die teilnehmende Beobachtung keineswegs völlig frei sein. Man muss einen Mittelweg finden zwischen einer vollständig strukturierten und völlig freien Vorgehensweise. Hilfreich hierfür ist ein so genannter Beobachtungsleitfaden⁸⁵, den der Beobachter verinnerlicht hat und der ihm als Grundlage für seine Protokolle dient. Durch diesen Leitfaden erreicht man eine gewisse Vergleichbarkeit und erzielte Forschungsergebnisse werden dadurch leichter verallgemeinerbar⁸⁶. Jede teilnehmende Beobachtung mündet in möglichst detaillierte Beobachtungsprotokolle. Dabei ist darauf zu achten, dass Kommentare, Tätigkeiten und Handlungen detailliert erfasst und wiedergegeben werden. Es kommt auf Detailtreue an, Globaleindrücke, Spekulationen und wüste Vermutungen sollten vermieden werden. Wörtliche Rede und persönliche Kommentare müssen kenntlich gemacht und von einander getrennt sein. Es ist außerdem nützlich zu beschreiben, wie die Menschen aussehen, die Teil der Beobachtung sind. Man sollte die Feldnotizen aufbereiten, solange alle Erinnerungen, Eindrücke und Erfahrungen noch frisch sind. Der nächste Schritt liegt darin, die wertfreien detaillierteren Feldnotizen zu einem Protokoll niederzuschreiben. Die auf der Grundlage des Beobachtungsleitfadens gesammelten Untersuchungsergebnisse müssen so in einen Fließtext gebracht werden, welcher eine Schlussauswertung zulässt. Dabei sollte

⁸⁵Vgl. Frieberthhäuser, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Frieberthhäuser, Barbara u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München (Juventa) 1997, S.503 ff.

⁸⁶Vgl. Mayring, 1996, S.61-63.

hinreichend analysiert werden, „[...] ob bestimmte Einschätzungen der Wahrheit entsprechen oder Vorurteilen erlegen sind.“⁸⁷

Zusammenfassend ist die teilnehmende Beobachtung zu verstehen als

„[...] eine (halb standardisierte) Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert.“⁸⁸

und sich an folgendem Ablaufplan orientiert:

Bestimmung der Beobachtungsdimensionen → Herstellen des Kontaktes zum Untersuchungsfeld → Handeln im Feld (teilnehmende Beobachtung) → Feldnotizen → Beobachtungsprotokolle → Schlussauswertung⁸⁹

6.3 DAS LEITFADENINTERVIEW

Bei einem Interview im Allgemeinen handelt es sich ebenfalls um eine wissenschaftliche Forschungsmethode und zwar um die neben dem Fragebogen am häufigsten eingesetzte Methode der Datenerhebung. Bei Interviews wird zunächst zwischen zwei grundsätzlichen Formen unterschieden, nämlich dem quantitativen Interview und dem qualitativen Interview. Diese Unterteilung hat ihren Ursprung in den beiden Paradigmen, auf denen die Sozialwissenschaften beruhen, dem naturwissenschaftlich-nomothetischen und dem kulturwissenschaftlich-hermeneutischen. Ein quantitatives Interview ist in seinem Aufbau standardisiert, stark strukturiert und zielt im Idealfall darauf ab, mittels statistischer Verfahren auswertbar zu sein. Typische Fragen sind etwa Alternativfragen, welche verschiedene Möglichkeiten zur Entscheidung vorgeben, oder die so genannten Skala-Fragen, bei denen der Befragte sich für eine Häufigkeit (bspw. nie-selten-oft-immer) oder für einen Ausprägungsgrad (bspw. wenig-mittel-viel) entscheiden soll. Auch das Verhalten der interviewenden Person ist sehr stark standardisiert. Hier wird

⁸⁷ Altrichter, Herbert/ Posch, Peter: Lehrer erforschen den Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1998, S.168-169.

⁸⁸ Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek 1995, S.157.

⁸⁹ Vgl. Mayring, 1996, S.63.

die Tradition des naturwissenschaftlich-nomothetischen Wissenschaftsideals deutlich, dessen höchste Norm die Unabhängigkeit des Forschungsprozesses vom Subjekt ist. Demnach stellen subjektive Einflüsse Fehlerquellen da. Ein qualitatives Interview hingegen basiert auf einem hermeneutischen Wissenschaftsverständnis, welches den Menschen als sinnkonstituierendes Wesen betrachtet, welches „[...] *seine Situationsdeutungen in sozialen Beziehungen hervorbringt und in fortwährenden sozialen Aushandlungsprozessen verändert.*“⁹⁰ Für das Interview gilt, dass Bedeutungen von Person von Person variieren (so bedeuten beispielsweise „Freiheit“ und „Glück“ nicht für jedermann dasselbe). Streng genommen müsste dies in einer Befragungssituation sogar noch überprüft werden. Zusammenfassend unterscheiden sich die beiden Interviewverfahren wie folgt: Das Ziel quantitativer Interviewverfahren liegt darin, vorab festgelegte Hypothesen durch standardisierte Fragen zu überprüfen. Qualitative Interviewverfahren zielen hingegen darauf ab, zu möglichst neuen, substantiellen Erkenntnissen über den Gegenstand zu gelangen. Christel HOPF liefert eine treffende Charakterisierung eines qualitativen Interviews, demnach ist es:

„[...] ein wenig strukturiertes Interview, das, von lockeren Hypothesen angeleitet, der Exploration eines bestimmten, wissenschaftlich wenig erschlossenen Forschungsfeldes dienen soll, und das – zumindest der Intention nach – den Befragten einen breiten Spielraum der Strukturierung und Äußerung subjektiver Deutungen einräumt.“⁹¹

MAYRING unterscheidet innerhalb der qualitativen Sozialforschung zwischen drei Erhebungsverfahren, die auf sprachlicher Basis arbeiten: Das problemzentrierte Interview, das narrative Interview und die Gruppendiskussion. Für meine Untersuchungen habe ich mich für das Leitfadeninterview entschieden (als offene, halbstrukturierte Befragungsform oft zusammengefasst bzw. eingeordnet unter dem Begriff „problemzentriertes Interview“). Grundgedanke ist die Wahl eines sprachlichen Zugangs, wodurch das interviewte Subjekt selbst die

⁹⁰ Hohl, Joachim: Die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen des Interviews als Forschungsmethode. Internetquelle:

<http://www.fhm.edu/fb11/Lehrmaterial/Weber/Material/Interview.rtf> (letzter Zugriff: 17.08.2008 13:45 Uhr MESZ)

⁹¹ Hopf, Christel: Die Pseudo-Exploration; Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. Zeitschrift für Soziologie Nr. 7, 1978, S. 97-115.

Fragestellung vor dem Hintergrund der individuell-subjektiven Bedeutung formuliert und eruiert. Wichtig ist hierzu das Entstehen einer Vertrauenssituation zwischen der interviewenden und interviewten Person.⁹²

Ein Leitfadeninterview ist ein Interview,

„[...] das das zu erhebende Thema zwar in Form eines Leitfadens vorstrukturiert (der je nach Forschungszweck sehr grob- bis feinmaschig, sehr allgemein bis sehr konkret sein kann), im allgemeinen aber auf standardisierte Fragen und vor allem auf standardisierte Antwortvorgaben verzichtet. Auch soll dem Leitfaden im Allgemeinen nicht sklavisch gefolgt werden; er ist vielmehr in Abhängigkeit vom Interviewverlauf flexibel zu handhaben. Insbesondere darf der Leitfaden nicht zum Anlass genommen werden, der Reihe nach nur die verschiedenen Themen ,abzuhaken’.“⁹³

Es orientiert sich an folgendem Ablaufplan:

Problemanalyse → Leitfadenkonstruktion → Pilotphase (Leitfadenerprobung und Interviewerschulung) → Interviewdurchführung (Sondierungsfragen, Leitfadenfragen, Ad-Hoc-Fragen) → Aufzeichnung⁹⁴

7 DURCHFÜHRUNG DER EIGENEN UNTERSUCHUNGEN

Dieser Abschnitt soll einen Überblick über die Durchführung meiner eigenen Untersuchung liefern. Ich werde hier die eigentliche Durchführung der Untersuchung genauer beschreiben, so dass mögliche Variation bzw. Ergänzungen der Forschungsmethoden während der Durchführung meiner eigenen Untersuchungen transparent sind und nachvollzogen werden können.

⁹² Vgl. Mayring, 1996, S.51.

⁹³ ILMES – Internetlexikon der Methoden der Empirischen Sozialforschung: [http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilm_l6.htm](http://www.http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilm_l6.htm) (letzter Zugriff: 17.08.2007 18:20 Uhr MESZ)]

⁹⁴ Vgl. Mayring, 1996, S.53.

7.1 ZUR AUSWAHL DER FALLSTUDIEN – DIE PROBLEMATIK BEI DER EINGRENZUNG DER FORSCHUNGSGRUPPE

Bei bisherigen qualitativen empirischen Forschungen während des Studiums ließen sich die zu untersuchenden Forschungsgruppen oder Fallbeispiele problemlos vor Beginn der eigentlichen Untersuchungen zusammen mit dem Forschungsfeld festlegen. Die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit stellte mich vor die Problematik, dass ich nicht wissen konnte, welche Kinder sich während meiner Untersuchungsphasen im Untersuchungsfeld aufhalten würden, da meine Untersuchungen auf der Freiwilligkeit der Kinder beruhen und deren Verhalten nicht voraussehbar war. Eine Terminabsprache (und somit eine direkte Beeinflussung) hätte zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse führen können. Ich habe mich deshalb dazu entschieden, nach dem Zufallsprinzip 10 Kinder auszuwählen und Schulleitung, die Lehrpersonen und die Mitarbeiter des Betreuungsbereiches sowie vor allem die Eltern der Kinder über mein Vorhaben zu informieren, um eine größtmögliche Transparenz zu erreichen. Den Eltern der Kinder wurde ein Infobrief zugesendet, in dem sie ihr Einverständnis zu meinen Untersuchungen bestätigen konnten. Somit hatte ich eine Forschungsgruppe von 10 Kindern, von denen ich zwei Fallbeispiele in Abhängigkeit davon auswählen wollte, welche Kinder sich während meiner Untersuchungsphasen im Feld befinden würden.

7.2 ZUR DATENERHEBUNG UND MATERIALSAMMLUNG IM UNTERSUCHUNGSFELD

Durchgeführt wurden meine Untersuchungen vom 11.08.2008 bis zum 15.08.2008. Dabei verwendete ich zunächst drei Tage, um mich und meine verwendeten Hilfsmittel (Digitalkamera und Audiorekorder) so in das Forschungsfeld zu integrieren, dass ich die Kinder nicht durch die Anwesenheit von mir selbst und meinen Hilfsmitteln in irgendeiner Art störe (Ich wollte mich nicht allein darauf verlassen, dass die Kinder mich

bereits lange kannten). Ich setzte mich an den Gruppentisch und machte mir zunächst Skizzen von dem Raum. Fast alle der zehn Kinder, welche ich hätte beobachten können, kamen während der ersten zwei Tage und wurden bereits mit meinem Aufnahmegerät und meiner Digitalkamera konfrontiert. Ich bediente mich eines Tricks, den ich aus einem Lehrbuch für Fotografie entnommen habe, nämlich zunächst einmal eine gewisse Zeit lang nur so „zu tun als ob“ man alles aufnimmt. Durch diese Art Gewöhnung versuchen Fotografen nervöse Models zu „lockern“ und so näher an die Natürlichkeit bzw. das Ursprüngliche „heranzukommen“. Tatsächlich beeinflusste ein auf dem Tisch liegendes Aufnahmegerät das Verhalten der Kinder zunächst enorm. Viele schienen plötzlich gehemmt zu sein, miteinander zu kommunizieren. Auch auf das Blitzen der Kamera reagierten die Kinder. Erst nach einiger Zeit wurden die Geräte nicht mehr wahrgenommen und neu hinzu kommende Kinder schienen durch die Gelassenheit der anderen, also das Nichtbeachten der Aufnahmegeräte, viel ruhiger und gelassener darauf zu reagieren. Zu dieser Zeit überlegte ich mir meinen Interviewleitfaden und „probierte“ von Zeit zu Zeit beiläufig einige der Fragen direkt an den Kindern aus.

Die beiden Teilnehmenden Beobachtungen führte ich nach der dreitägigen Erprobungsphase am 14.08.2008 und am 15.08.2008 durch. Während der Beobachtung machte ich mir Feldnotizen und notierte alles, was mir für meine eigene Untersuchung wichtig erschien. Zusätzlich zu den Notizen mache ich während beiden teilnehmenden Beobachtungen Fotos mit einer Digitalkamera, um neben meinen subjektiven Eindrücken, Beobachtungen und Empfindungen auch einen „objektiven“ Blick auf Details und Situationen zu haben, die mir sonst vielleicht verborgen geblieben wären (vgl. psychologisches Phänomen der selektiven Wahrnehmung). Gesprochene Sätze oder Äußerungen sonstiger Art, welche mir wichtig erschienen, habe ich wörtlich notiert. Die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung wurden möglichst zeitnah sofort nach Beendigung der Untersuchung angefertigt, um dem Vergessen und wilden Spekulationen vorzubeugen. Die zweite teilnehmende Beobachtung am 15.08.2008 wurde von mir bewusst noch um ein Element erweitert, als ich bei der Erstellung

des ersten Protokolls feststellte, wie schwer es ist, jeden gesprochenen und vermeintlich relevanten Satz in der Feldnotiz festzuhalten. Während der zweiten teilnehmenden Beobachtung ließ ich ein digitales Audioaufnahmegerät so auf dem Tisch liegen, dass es mit dem Mikrofon in Richtung des beobachteten Schülers zeigte. Dadurch hatte ich zusätzlich zu den Feldnotizen und den Fotos der einzelnen Arbeitsschritte noch einen Audiomitschnitt von jedem Geräusch, jeder Lautäußerung und jedem gesprochenem Wort/Satz innerhalb des Beobachtungsfeldes.

Die Leitfadeninterviews wurden direkt nach der Beendigung der ästhetischen Praxis mit den Kindern geführt, um die zeitliche Distanz zwischen dem Arbeitsprozess und dem Interview so gering wie möglich zu halten, damit die Kinder noch den direkten Bezug zu ihrer Arbeit spüren und mitteilen können. Die Interviews wurden mit den Kindern außerhalb des Raumes geführt, um eine möglichst ruhige, ungestörte Atmosphäre zu gewährleisten, welche die Kinder zum ungehemmten, ungestörten Erzählen über ihre ästhetische Praxis, deren Ergebnis(se) und Motivation anregen sollte. Jedes Interview wurde mit einem digitalen Audioaufnahmegerät aufgenommen. Zusätzlich habe ich mir während des Interviews kurze Notizen gemacht, um von den Kindern erwähnte Aspekte aufgreifen zu können. Meinen Interviewleitfaden hatte ich in Form kurzer Notizen bei mir. Unmittelbar nach Beendigung der Interviews wurde die Transkription angefertigt.

Die Sammlung der bildnerischen Arbeiten vollzog sich nicht im Rahmen dieser Arbeit, sondern wurde bereits vor drei Jahren begonnen und kontinuierlich fortgeführt. Zunächst wurden, ohne einen wissenschaftlichen Anspruch, die Arbeiten von mir mit Namen und Alter der Kinder versehen und anschließend aufbewahrt und sollen nun der Ergänzung der anderen, im Rahmen meiner eigenen Untersuchung erhobenen Daten dienen.

Anmerkung:

Um möglichst viel über die ästhetische Praxis von Kindern in einer nachschulischen Betreuungssituation zu erfahren, habe ich jede Fallstudie so lange geführt, wie der bildnerisch-gestalterische Prozess insgesamt gedauert hat. Hierbei stellte ich fest, dass die ästhetische Praxis Wandlungen und Brüchen innerhalb des Ablaufes unterliegen kann und sich beispielsweise nicht auf eine einzelne bildnerisch-ästhetische Tätigkeit beschränken muss. Aus diesem Grund habe ich die teilnehmende Beobachtung fortgesetzt, bis die ästhetische Praxis wirklich beendet war.

8 ZUR AUFBEREITUNG DES FORSCHUNGSMATERIALS

„Die Deskription, die exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes, ist ein besonderes Anliegen qualitativ orientierter Forschung. Um dem wirklich Rechnung zu tragen, sollte man zwischen Erhebung und Auswertung einen Zwischenschritt stärker thematisieren: die Aufbereitung des Materials.“⁹⁵

Das Anliegen MAYRINGS soll in diesem Abschnitt berücksichtigt werden, indem ich die Aufbereitung des von mir erhobenen Forschungsmaterials näher beschreibe. Auf Wunsch der Eltern wurde das erhobene Material bei der Aufbereitung anonymisiert.

8.1 INTERVIEWS

Die mittels Aufnahmegerät aufgezeichneten Interviews wurden von mir zunächst am PC in eine MP3 Datei umgewandelt, so dass ich sie problemlos in verschiedenen Programmen abspielen konnte (bspw. Windows Media Player oder Winamp). Dies hat den Vorteil, problemlos in der Aufnahme hin- und her zu springen, die Wiedergabe an jeder beliebigen Stelle zu unterbrechen und gleichzeitig die Zeit der Aufnahme im Blick zu behalten. Bei der Transkription der Interviews habe ich mich für das Verfahren der

⁹⁵ Vgl. Mayring, 1996, S.65.

kommentierten Transkription entschieden, bei dem im Gegensatz zu einem Wortprotokoll noch wichtige Zusatzinformationen in Form von Sprachbesonderheiten, Pausen und Betonungen festgehalten werden können.⁹⁶ Die Zusatzinformationen werden nach bestimmten Transkriptionsregeln hinzugefügt, zu denen es in der Forschungslandschaft allerdings kein einheitliches Prinzip gibt. Deswegen habe ich die für meine Transkription verwendeten Regeln so weit wie möglich reduziert, um nicht durch zu viele zusätzliche Informationen die Lesbarkeit zu erschweren. Die Transkriptionsregeln sind im Anhang auf Seite 77 beigefügt.

8.2 TEILNEHMENDE BEOBACHTUNGEN

Auch für die Niederschrift eines Protokolls einer teilnehmenden Beobachtung gibt es kein „Patentrezept“. Die Literatur zum Thema rät eine auf den Forschungsgegenstand bzw. das Forschungsinteresse abgestimmte Vorgehensweise an. Die einzige „Pflicht“ bei der Niederschrift des Protokolls einer teilnehmenden Beobachtung scheint darin zu liegen, möglichst unmittelbar nach Beendigung derselbigen das Protokoll anzufertigen. Ich habe mich bei der Niederschrift des Protokolls bemüht, Handlungsabläufe oder Handlungszusammenhänge, einzelne Ereignisse und Situationen, wörtliche Rede (oder sinngemäße Zusammenfassungen) zu notieren und dabei gleichzeitig versucht, Prozesse so weit wie möglich in ihrer raumzeitlichen Entwicklung zu dokumentieren. Als Ergänzung habe ich die einzelnen „Entwicklungsschritte“ während der ästhetischen Praxis mit digitalen Fotografien festgehalten und als Ergänzung den Protokollen angehängt. Im Protokoll selbst wird an entsprechenden Stellen auf das dazugehörige Foto verwiesen, eine Methode, die sich mir bereits während des Studiums als sinnvoll erwies. Der Audiomitschnitt während der zweiten teilnehmenden Beobachtungen diente ebenfalls als Ergänzung, um Geräusche und Äußerungen im Untersuchungsfeld so detailliert und umfassend wie möglich beschreiben zu können.

⁹⁶ Vgl. eben da, S.70.

8.3 DIE SAMMLUNG DER BILDNERISCHEN ARBEITEN

Zur Aufbereitung der Sammlung von bildnerischen Arbeiten habe ich diese zunächst grob nach bestimmten Kriterien geordnet: Zeichnungen, Malereien, Plastisches, Sonstiges. Anschließend habe ich weitere Unterscheidungen unternommen: Geschlecht, abstrakt oder gegenständlich sowie außergewöhnliches (bezogen auf Technik, Material oder Darstellung). Da diese Sammlung bildnerischer Arbeiten bloß einen Überblick über die bildnerische Entwicklung der letzten drei Jahre liefern soll und kann, wird im Rahmen dieser Arbeit nur der Ergänzung der Fallstudien dienen. Eine Umsetzung in statistische Reihen, wie beispielsweise MOSIMANN dies tut, ist im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch intendiert.⁹⁷

9 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DES FORSCHUNGSMATERIALS

Bei der Auswertung des Forschungsmaterials habe ich mich bezogen auf die Interviewtranskriptionen an der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert, wie sie bei MAYRING⁹⁸ beschrieben wird, da die Auswertung von Leitfaden-Interviews meistens mit kodierenden Verfahren durchgeführt wird. Allerdings folge ich bei meiner Interpretation dem Rat MAYRINGs, dass „[...] immer die Fragestellung der Studie und die Charakteristik des zu untersuchenden Materials das Prinzip haben [sollte], nicht die Methode der Analyse.“⁹⁹ MAYRING verweist zusätzlich darauf, dass sich verschiedene Verfahrensweisen der qualitativen Inhaltsanalyse auch mit anderen qualitativen Ansätzen bzw. Analyseverfahren kombinieren lassen.¹⁰⁰ Aus diesem Grunde können auch Ansätze aus anderen Auswertungsverfahren

⁹⁷ Vgl. Mosimann, Walter: Kinder zeichnen – Die Darstellung von Mensch, Tier, Baum, Haus, Raum und Farbe in Kritzel, Zeichen, Bildzeichen und Bild. Paul Haupt Verlag, Bern und Stuttgart 1979.

⁹⁸ Vgl. Mayring, 1996, S.91-98.

⁹⁹ Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Onlineartikel. Internetquelle: <http://visor.unibe.ch/ws03/kii/materialien/Artikel%20Mayring.pdf> (letzter Zugriff: 20.08.2008 12:33 Uhr MESZ)

¹⁰⁰ Vgl. eben da.

qualitativer Sozialforschung während der Interpretation zum tragen kommen (bspw. Elemente einer phänomenologischen Analyse oder der objektiven Hermeneutik sowie der sequenzanalytischen Textinterpretation). Bei der Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen habe ich mich an Interpretationsschritten orientiert, welche in einem kunstdidaktischen Seminar zur Fallforschung an der Universität Duisburg-Essen 2006 nach PEEZ zusammengestellt wurden.¹⁰¹ Demnach vollzieht sich die Interpretation in drei Schritten. Zunächst werden bezogen auf den Forschungsschwerpunkt einzelne Themen gesucht und benannt (Kodierung). Als zweiter Schritt folgt eine sequenzielle Feinanalyse, dies bedeutet, einzelne Stellen/Sätze werden in ihrer Komplexität genauer untersucht. Als letzter Schritt folgt eine Gesamtinterpretation in deren Zuge die Einzelergebnisse der Analyse aufeinander bezogen und systematisiert werden.

Die Transkriptionen der Leitfadeninterviews befinden sich auf Seite 95 und 115, die Beobachtungsprotokolle sind im Anhang auf den Seiten 78 und 100 beigefügt. Die fotografisch dokumentierten Arbeitsschritte sind dem jeweiligen Protokoll direkt angefügt.

¹⁰¹ Internetseite zum kunstdidaktischen Seminar „Fallforschung“ unter Leitung von Prof. Dr. Georg Peez an der Universität Duisburg-Essen. Internetquelle: <http://www.georgpeez.de/texte/tnbeob04.htm> (letzter Zugriff: 20.08.2008 12:50 Uhr MESZ)

9.1 DAS FALLBEISPIEL HELLEN



Abb.1 Die Arbeit von Hellen, entstanden in Zusammenarbeit mit Mareike.

Diese Untersuchung stützt sich auf das Protokoll der teilnehmenden Beobachtung, sowie auf das direkt im Anschluss daran geführte Leitfaden-Interview und dessen kommentierte Transkription. Verweise auf die sich im Anhang befindlichen Protokolle, Interviewtranskriptionen und Fotosequenzen werde ich wie folgt kenntlich machen: Eine Stelle/Sequenz in der Interviewtranskription wird mit IZ (Interviewzeile) gekennzeichnet, gefolgt von der entsprechenden Zeilenummerierung (Beispiel: vgl. IZ 1-3). Für den Verweis auf eine Stelle/Sequenz in dem Protokoll der teilnehmenden Beobachtung wird die Abkürzung PTBZ (Protokoll teilnehmende Beobachtung Zeile) ebenfalls gefolgt von der entsprechenden Zeilenummerierung gewählt (Beispiel: vgl. PTBZ 1-3). Auf ein Foto wird wie folgt verwiesen: vgl. FOTO Schritt 1.

Eine Besonderheit bei diesem Fallbeispiel ist das anfertigen der Arbeit im „Team“. Zwei Schülerinnen haben zusammen diese Arbeit angefertigt. Allerdings konnte ich nur mit Hellen ein Interview führen, da Mareike den

Arbeitsprozess kurz vor der Vollendung der oben abgebildeten Arbeit und vor dem Ende des gesamten Prozesses der ästhetischen Praxis von Hellen abgebrochen hat und zu einem Interview nicht mehr bereit war, weil sie dazu schlichtweg „keine Lust“ hatte, auch an einem anderen Tag nicht mehr. Ich denke jedoch, auf Grund der teilnehmenden Beobachtung und dem vorhandenen Interview mit der Schülerin Hellen genügend Material zu haben, um die ästhetische Praxis dennoch ausreichend rekonstruieren und beschreiben zu können. Die ästhetische Praxis von Hellen wird anschließend später noch weiter analysiert, um den gesamten Prozess der ästhetischen Praxis in seiner Gesamtheit hinreichend bewerten und darstellen zu können.

BEGINN DER ÄSTHETISCHEN PRAXIS

Hellen kommt aus eigenem Antrieb heraus in den Raum, um ihre ästhetische Praxis zu beginnen. Sie ist dabei nicht alleine, sondern hat eine Freundin Mareike dabei, mit der sie eine rege Unterhaltung führt (vgl. PTBZ 1-4). Die eigentliche ästhetische Praxis beginnt, als Hellen mit ihrer Freundin zusammen, offenbar aus einem bewussten Entscheidungsprozess heraus, eine Holzbox mit verschiedenen Buntstiften vom Lehrerpult holt und sich zu dem Gruppentisch begibt (vgl. PTBZ 9-14).

VORANGEHENDE ENTSCHEIDUNGSPROZESSE BEZÜGLICH DES SPÄTEREN PRODUKTES DER ÄSTHETISCHEN PRAXIS

Im Dialog untereinander versuchen die beiden Schülerinnen gemeinsam ein Thema festzulegen, welches durch die gemeinsame Auseinandersetzung während der ästhetischen Praxis am Ende im fertigen Produkt für beide einen ästhetischen Wert besitzt (Vgl. PTBZ 17-23). Doch nicht nur über das „Endprodukt“ gibt es eine klare Vorstellung, sondern auch über die Umsetzung:

„Die beiden erörtern sich gegenseitig die genaueren Details und beschließen, eine Pferdewiese mit verschiedenen „Pferdesorten“ zu malen. Dazu bestimmen sie zunächst einmal die benötigten Buntstifte und suchen diese aus dem unsortierten Holzkästchen, welches sie sich zuvor vom Pult

geholt haben, heraus (vgl. Foto Schritt 2). Anschließend beschließt Schülerin H, dass das Bild irgendwie „groß“ sein soll, damit die Pferde auch alle darauf Platz finden.“ (PTBZ 18-24)

Hierbei lässt sich in Hinblick auf die Subjekt-, Handlungs- und gegenständliche Ebene ästhetischer Praxis sehr schön erkennen, dass es durch Wahrnehmungs- und Deutungsarbeit über den Dialog untereinander zu einer „Sinnverständigung“ kommt. Hellen gibt an, dass es bereits im Kunstunterricht zu ästhetischen Auseinandersetzungen mit der Thematik „Pferde“ gekommen ist:

„I: Und hast du dir, habt ihr euch das jetzt so selber ausgedacht oder habt ihr so ein Bild schon mal irgendwo gesehen oder gemacht? H: Die Pferde haben wir...äh...in der Schule gelernt bei Frau H. (Klassenlehrerin) und dann hatten wir die Idee, dass wir dann eine große Weide machen und die (die Pferde) dann da drauf machen und dann haben wir die dann gemalt.“ (IZ 19-24)

AUSWAHL DES ARBEITSMATERIALS

Mit dem Angebot verschiedener Arbeitsmaterialien konfrontiert, setzt ein bewusster Auswahlprozess ein, indem Hellen und Mareike gezielt Entscheidungen treffen, welche Arbeitsmaterialien sie verwenden möchten. Der Entscheidungsprozess vollzieht sich auf zwei verschiedene Weisen. Zum einen treffen die beiden Schülerinnen gemeinsam eine Entscheidung bezüglich der Auswahl des Arbeitsmaterials, zum anderen lässt sich aber auch eine individuelle, nicht nach außen kommunizierte Entscheidung beobachten. Die bewusst getroffenen Entscheidungen werden vor allem dadurch deutlich, dass die beiden die auf dem Tisch befindlichen Dinge ordnen. Dieser Ordnungsprozess vollzieht sich zunächst so, dass sie die auf dem Tisch befindlichen Dinge zu sich heran holen. Nachdem das Material in „Reichweite“ ist, wird weiter selektiert (Bspw. werden einzelne Stifte herausgezogen). Mareike bringt sogar eigenes Material mit, einen Zirkel (vgl. PTBZ 6-17), wodurch sich bei ihr sogar ein bewusster Entscheidungsprozess weit vor dem Beginn der ästhetischen Praxis

festmachen lässt, indem ein als „nützlich“ befundenes „Werkzeug“ im Vorhinein als „Standardausrüstung“ mitgeführt wird. Das der sich auf dem Tisch befindliche Tesafilm als Material ausgesucht wurde, scheint in der Erkenntnis der Kinder begründet, dass dieser sich für die Durchführung der ästhetischen Praxis eignet. Im Interview gibt Hellen an:

„I: Und die Idee...das so zusammen zu kleben?“ H: Das ist uns glaub' ich einfach so eingefallen. Der Tesafilm war ja da. I: Habt ihr das vorher noch nie gemacht...ähm...so Blätter aneinander geklebt? H: Neee.“ (IZ 30-34)

„I: Ok, und ich sehe jetzt, ihr habt da vier Bilder aneinander geklebt. Vier Blätter mit Tesa aneinander geklebt. Wusstet ihr das vorher oder wieso habt ihr das gemacht? H: Weil wir halt auch mehrere...mhhh...Pferde draufmachen wollten und dann, deswegen haben wir das zusammengemacht. Geklebt.“ (IZ 11-15)

Daraus ließe sich schließen, dass die Auswahl des Materials Tesafilm allein deswegen getroffen wurde, weil sie für die ästhetisch-praktische Umsetzung der „Idee“ als geeignet oder vielleicht auch als die geeignetste erscheint. Da Hellen angibt, dies noch nie zuvor getan zu haben, schließe ich die Wahl des Tesafilm aus Gewohnheit oder momentaner Vorlieben für dieses Material aus. Auch die Auswahl der anderen Materialien, vor allem die gezielte Auswahl bestimmter Buntstiftfarben (vgl. PTBZ 20-22). Obwohl verschiedene Papiergrößen (DIN A4, DIN A3 oder auch Bastelpappen) zur Verfügung stehen, entschließen sich beiden für DIN A4-Papier (vgl. PTBZ 25-28). Auch hier könnte man ein bewussten Entscheidungsprozess vermuten, welcher nicht in der gewohnheitsmäßigen Nutzung von DIN A4-Papieren begründet liegt, da die vorherig getroffene Entscheidung „etwas Großes“ zu machen, die Wahl doch konsequenterweise eher auf DIN A3-Papiere oder Bastelpappen hätte fallen müssen. Offenbar scheint auch das Papier in Hinblick auf die spätere Gestaltung bewusst ausgewählt zu sein. Fast ausschließlich werden Buntstifte von Hellen und Mareike benutzt, mit Ausnahme eines Bleistiftes, welcher bewusst zur genaueren Gestaltung der

Pferdezeichnung benutzt - und dessen Einsatz als einziges Moment nachträglich Korrekturen erfährt (vgl. PTBZ 77-78, 107-110).

TECHNIK UND VORGEHEN

Die gesamte Arbeitsphase zeichnet sich durch ein gemeinsames Arbeiten aus. Selbst das Aneinanderkleben der beiden Blätter geschieht in partnerschaftlicher Zusammenarbeit und ist gekennzeichnet durch eine gegenseitige Unterstützung (vgl. PTBZ 26-40). Dieser Prozess geschieht völlig stillschweigend und es werden keine Absprachen bezüglich der Vorgehensweise getroffen. Die Arbeitsschritte bzw. Abläufe beim Zusammenkleben der Blätter werden wie selbstverständlich zwischen den beiden aufgeteilt und nur am Ende findet eine wahrnehmbare Kommunikation zwischen den beiden statt (vgl. PTBZ 38-40). Die Arbeit auf dieser neu entstandenen Arbeitsfläche vollzieht sich völlig autonom, d.h., Mareike und Hellen arbeiten völlig unabhängig voneinander auf je einem der Blätter (vgl. FOTO Schritt 11). Im Laufe der Zeit „wächst“ die Arbeitsfläche immer weiter, bis am Ende vier DIN A4 Blätter aneinandergeklebt sind. Motive und Möglichkeiten der Umsetzung werden aus gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen heraus entwickelt (vgl. PTBZ 55-57, 65-67). Zeichnerische Probleme, bzw. Probleme bei der adäquaten Umsetzung einer spezifischen Idee, werden so gelöst, dass Mareike dies von Hellen erledigen lässt. Dies scheint nicht aus Bequemlichkeit oder Desinteresse an der Sache zu geschehen, sondern aus dem Bewusstsein heraus, dass Hellen das zeichnerische Problem besser zu lösen vermag und somit die gemeinsam vereinbarte Verwirklichung der „Pferdeweide“ am besten sowie aus ästhetischen Gesichtspunkten heraus am zufriedenstellensten gelingen wird: „*Ich bin jetzt fertig. Du musst das Pferd machen.*“ (vgl. PTBZ 100-101). Allerdings gibt Mareike diesen „Zeichenauftrag“ nicht nur weiter, sie beobachtet (ohne dabei selbst tätig zu sein) die Zeichenhandlung von Hellen und äußert Kritik daran: „*Hellen! So sieht doch kein Pferd!*“ (vgl. PTBZ 106-107). Außerdem führt Mareike die komplexe Zeichnung des Pferdes von Hellen fort, indem sie diese nun mit Details versieht (vgl. PTBZ 110-111). Interessant ist auch der ständige Wechsel der Positionen. Häufig werden die Plätze getauscht und somit wird

die Arbeit des Partners ergänzt (vgl. PTBZ 69-70, 101-103, 124, 151, 155, 159 & FOTO Schritt 24). Vor allem die Arbeitshaltung von Mareike ändert sich häufig und ist von einer großen Bewegungsintensität gekennzeichnet. Während Hellen sich ausschließlich den Bleistift zum detaillierten und konzentriertem Zeichnen sowie Buntstifte benutzt, bedient sich Mareike des von ihr mitgebrachten Zirkels, allerdings nur, um damit ein einzige Element der gesamten Zeichnungen hinzuzufügen (vgl. PTBZ 86-88). Sie bedient sich bewusst des Zirkels, weil sie offenbar darin die für sie beste Möglichkeit sieht, ein perfekte runde Form zu gestalten: „*Das wird ein Heuballen. Ich kann den nicht so rund.*“ (PTBZ 86-87). Obwohl beide Kinder autonom in ihrer Zeichenhandlung sind, so arbeiten sie während des Prozesses parallel zueinander an den gleichen Bildgegenständen. Beide zeichnen gleichzeitig an der Wiese, fügen Vegetation hinzu oder arbeiten an den Pferden (vgl. FOTO Schritt 8, 23, 35). Buntstifte dominieren die Zeichnung, der Bleistift wird für die Ausgestaltung bzw. „Vorzeichnung“ wichtiger Details (der Pferde) genutzt. Zusätzlich wird Schrift in Kombination mit Pfeilen (Symbole) eingesetzt, um der Bildaussage zur größeren Klarheit zu verhelfen.

INTERAKTION MIT DEM UMFELD

Auf die bloße Anwesenheit anderer Kinder und die Geräusche bzw. Situationen der Umgebung zeigen Hellen und Mareike keine Reaktion. Sie scheinen sich völlig auf ihr eigenes Tun zu konzentrieren. Erst, als sie direkt angesprochen werden, reagieren sie und versprachlichen ihre ästhetischen Handlung indem sie mit den anderen Kindern kommunizieren: „*Sie wenden sich nach kurzer Zeit einer Gruppe von Kindern zu, welche neugierig fragen, was sie da „malen“.*“ H erklärt: „*Wir machen eine Pferdewiese*“. Sie gestikuliert mit ihrem linken Arm“ (vgl. PTBZ 97-100 & FOTO Schritt 23). Sie reagieren selbstsicher auf Fragen zu ihrer „Pferdewiese“ die von Außenstehenden, nicht am ästhetischen Prozess Beteiligten, an sie herangetragen werden und können ihr Vorhaben so mitteilen, dass es auch von anderen Kindern, nachvollzogen und verstanden wird. Mareike erklärt und setzt sich dadurch bewusst und reflektierend mit dem zuvor

Gezeichnetem auseinander: „*Das steht nicht auf dem Kopf, das wälzt sich! Das machen Pferde so!*“ (PTBZ 144-145). Vielleicht scheint Mareike auch unbewusst überprüfen zu wollen, ob ihre Darstellung für Außenstehende erkennbar ist: „*weißt du, was das ist?*“ [...] „*was denn?*“ *M erklärt mir: „Das ist ein Rappe!“* (vgl. PTBZ 138-139). Ein weiteres Anzeichen für den Wunsch nach auch für Außenstehende nachvollziehbarer „Klarheit“ könnte das Hinzufügen schriftlicher Elemente nach einer Kritik an der Arbeit sein: Auch auf Kritik scheinen die beiden zu reagieren, wobei die darauf folgende Veränderung ihrer Gestaltung nicht bloß dem Zweck des „Rechtmachens“ dient, sondern offenbar das Resultat einer intensiven Reflexion des eigenen ästhetischen Tuns ist:

„*Einige Kinder sagen, das Bild sähe komisch aus. H hält inne, überlegt kurz und fügt ihrer Zeichnung einen Pfeil hinzu, worüber sie das Wort „Rappe“ schreibt (vgl. Foto Schritt 36). Auf mich wirken die beiden durch die Äußerungen der anderen Kinder verunsichert, als sie jedes Pferd mittels Schrift betiteln.*“ (vgl. PTBZ 145-148 & FOTO Schritt 36)

SPRACHLICHE KOMMUNIKATION WÄHREND DER ÄSTHETISCHEN PRAXIS

Die sprachliche Kommunikation zwischen Hellen und Mareike während der ästhetischen Praxis unterscheidet sich zum einen in Reaktion auf andere, nicht am ästhetischen Prozess beteiligte Personen des Umfeldes (wie eben dargestellt) und zum anderen in die Kommunikation untereinander. Letztere dient vor allem der Einigung über gestalterische bzw. technische Fragen, der Mitteilung von Kritik und der spontanen Äußerung von Empfindungen, wie beispielsweise die nicht zielgerichtete Äußerung: „*Ich bin fertig!*“ (vgl. PTBZ 163-164) oder „*[...] Boah! [...] Manno, das klappt nicht!*“ (vgl. PTBZ 113).

EMPFINDUNGEN WÄHREND DES GESTALTUNGSPROZESSES

Durch Gestik, Mimik und Körpersprache verraten die Kinder neben sprachlicher Kommunikation einiges über ihre Empfindungen und liefern

somit unter Umständen Ansatzpunkte zur Beschreibung kognitiver und emotionaler Prozesse während der ästhetischen Praxis. Noch bevor die ästhetische Praxis von Hellen und Mareike beginnt, sind sie bereits in einen Dialog vertieft und befinden sich in einer Interaktion miteinander (vgl. PTBZ 1-2). Offenbar fühlen sie sich sehr wohl (vgl. PTBZ 15-17). Bei bestimmten Arbeitsphasen deutet ihre Körperhaltung darauf hin, dass sie extrem konzentriert und vorsichtig arbeiten:

„Nachdem beiden mit ihrem als Weide bzw. Wiese betitelten grünen Streifen fertig sind, zeichnen sie an der Klebekante des Blattes mit großer Vorsicht, ihre Körperhaltung wirkt gespannter und die Arbeit mutet erheblich konzentrierter an.“ (vgl. PTBZ 47-50 & FOTO Schritt 9)

Die beiden Kinder scheinen in ihrer ästhetischen Praxis versunken zu sein, da selbst ein Verschieben und Verknicken der Blattfläche ohne Regung unbewusst ausgeglichen wird (vgl. PTBZ 60-65 & FOTO Schritt 12). Diese Selbstvergessenheit und Vertiefung des Handelnden in die Handlung könnte ein Hinweis auf ein „Flow-Erlebnis“ der Kinder sein. Das Zeichnen des Pferdes, besonders des Pferdekopfes, verlangt Hellen besondere Konzentration ab, die sich in einer verlangsamten und konzentrierteren Arbeitsweise manifestiert (vgl. PTBZ 77-78 & FOTO Schritt 16). Dies wiederum scheint eine Faszination auf Mareike auszuüben, welche eine Beobachtende Position einnimmt und ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die Zeichenhandlung von Mareike legt, vielleicht, um durch das genaue Beobachten Kenntnisse über das Zeichnen eines Pferdes zu erlangen (vgl. PTBZ 78-82 & FOTO Schritt 17, 18). Vielleicht lässt sich hier auch ein Strukturmoment von ästhetischer Erfahrung erkennen: Das Staunen und damit Verbunden der Genuss. Auch bei Mareike lassen sich Anzeichen höchster Konzentration erkennen, beispielsweise bei der beidhändigen, vorsichtigen Verwendung des Zirkels (vgl. PTBZ 88-91). Auch Gestiken beschreiben kommunikative Bewegungen (insbesondere der Arme, Hände und des Kopfes) und sind ein weiterer Bestandteil ästhetischer Praxis, da sie Einblicke in mentale Prozesse geben können und es in manchen Situationen für die Kinder einfacher ist durch Gestik abstrakte Strukturen

und bildhafte Vorstellungen zu kommunizieren, als dies für sie sprachlich möglich ist: „*H erklärt: „Wir machen eine Pferdewiese“. Sie gestikuliert mit ihrem linken Arm.*“ (PTBZ 99-100 und FOTO Schritt 23) oder „*[...] sie zeigt auf das schwarze Pferd von Hellen.*“ (vgl. PTBZ 139-140). Auch das Führen des Fingers oder der ganzen Hand an den Mund oder das Kinn ist eine Geste, die von erhöhter Konzentration oder Nachdenklichkeit zeugt. Das Lachen über einzelne Bildelemente könnte im weiteren Sinne im Kontext der ästhetischen Praxis laut KUCKHERMANN auch ein Strukturmoment ästhetischer Erfahrung sein, da sich auf der Subjektebene neben einem unmittelbaren emotionalen Erleben auch eine differenzierte Verarbeitung und Bewertung vollzieht, die letztendlich im Beispiel von Hellen (welche nach einem Hinweis von Mareike über ihr eigenes Pferd lacht / vgl. PTBZ 106-107) zu einer Urteilsbildung führt, welche sich im Korrigieren der Pferdezeichnung manifestiert. Dadurch, dass Mareike sich auf den Schoß von Hellen setzt, drückt sie ihre Verbundenheit mit ihrer Partnerin sowie ihr eigenes Wohlbefinden aus (vgl. PTBZ 155-156).

MOTIVATION DER ÄSTHETISCHEN PRAXIS

Obwohl auch viele Anzeichen in dem Protokoll der teilnehmenden Beobachtung eine solche Vermutung nahe legen, wird vor allem im Interview mit Hellen deutlich, dass die ästhetische Praxis offenbar intrinsisch motiviert ist, also durch Neugierde und persönliches Interesse. Dies deutet wiederum darauf hin, im eigenen (ästhetischen) Tun einen „Sinn“ zu sehen. Deutlich wird die Motivation vor allem im Interview, weil diese dort mehr oder weniger direkt benannt werden kann. Hellen entwickelt offenbar in der ästhetischen Praxis ein bestimmtes Interesse an einer Sache weiter, welches sie auch benennen kann:

„I: Und hast du dir, habt ihr euch das jetzt so selber ausgedacht oder habt ihr so ein Bild schon mal irgendwo gesehen oder gemacht?

H: Die Pferde haben wir...äh...in der Schule gelernt bei Frau H. (Klassenlehrerin) und dann hatten wir die Idee, dass wir dann eine

große Weide machen und die (die Pferde) dann da drauf machen und dann haben wir die dann gemalt.“ (vgl. IZ 19-24)

Das Interesse an der Thematik „Pferde“ wird bei Hellen im Unterricht geweckt und regt eine weitere Beschäftigung, die sich in ästhetischer Praxis vollzieht. Auf die Frage, warum sie die Sache aus dem Unterricht weiter verfolgt hat, antwortet Hellen lachend: „Weil das Spaß macht!“ (vgl. IZ 59). Auch dies verweist auf die drei aufeinander bezogenen Ebenen ästhetischer Erfahrung - Subjekt, Gegenstand sowie vermittelnde Aktivität. Die subjektive (und zugleich auch emotionale) Wahrnehmung als Sinnesarbeit (Spaß, Lust, Genuss) führt in Abhängigkeit vom Gegenstand (im Fall von Hellen offenbar Darstellungen, Fotos oder Bildern von Pferden) zu einer eigenen gestalterischen Tätigkeit. Die hohe intrinsische Motivation zeigt sich vor allem in der Situation, als Helen die Arbeit konsequent zu einem Abschluss bringt, obwohl Mareike plötzlich den gemeinschaftlichen Arbeitsprozess verlässt um eine völlig neue, von Helen unabhängige Tätigkeit zu beginnen (vgl. PTBZ 162-164).

ZUR WEITEREN ÄSTHETISCHEN PRAXIS VON HELLEN

Nachdem Hellen die Arbeit an ihrer ersten Arbeit vollendet hatte und Mareike bereits gegangen war, setzte sie ihre ästhetische Praxis dahingehend fort, dass sie noch zwei weitere Arbeiten innerhalb kürzester Zeit anfertigte: *Abb.2 Die beiden weiteren Arbeiten von Hellen*



Darstellung der zwei weiteren von Hellen angefertigten Arbeiten fotografiert jeweils während des letzten Pinselstriches vor der Vollendung

WECHSEL VON MOTIV, MATERIAL UND TECHNIK

Nachdem Hellen die Arbeit an dem gemeinsam mit Mareike begonnen Bild beendet hat, wendet sie sich einer völlig neuen Gestaltung („Sonnenuntergang“) zu (vgl. PTBZ 167-169). Diesmal nutzt sie einen Farbkasten, welcher mit Neonfarben bestückt ist und auf dem Tisch steht. Von der vorherigen konzentrierten Arbeitsweise, die geprägt war von Vorzeichnungen mit Bleistift, von Korrekturen sowie Kommunikation und Reflexion über die eigene ästhetische Praxis, scheint sie sich nun einer freieren, malerischen Arbeitsweise zuzuwenden. Offenbar scheint sie von Mareike zur Verwendung des Farbkastens und einer malerischen Darstellungsweise angeregt worden zu sein. Hellen arbeitet jetzt deutlich schneller. Bereits nach sehr kurzer Zeit beendet sie diese Tätigkeit (vgl. PTBZ 183). An diese schnell ausgeführte malerische Darstellung eines Sonnenuntergangs schließt nun eine weitere neue Technik an. Hellens ästhetische Praxis scheint nun jedoch wieder von bewussten Entscheidungsprozessen beeinflusst zu werden (vgl. PTBZ 185-189), was sich aus der offensichtlich wohlüberlegten Entscheidung für eine neue Papiersorte (DIN A3) schließen lässt. Hellen entscheidet sich außerdem dazu, die Farbe nicht länger „aufzumalen“, sondern sie „[...] tupft [...] den Pinsel schwungvoll mit einer recht weit ausholenden Armbewegung aus dem Schultergelenk heraus auf Blattoberfläche, wo dadurch „Kleckser“ entstehen“ (vgl. PTBZ 191-194 & FOTO Schritt 46). Offensichtlich ist, dass Hellen von einer gegenständlichen, zeichnerisch konstruierenden Darstellung plötzlich zur Abstraktion übergegangen ist.

EXPERIMENT UND ABSTRAKTION

Hellen scheint offenbar nach der Darstellung von etwas Gewohntem oder bereits Bekanntem und der Auseinandersetzung während der ästhetischen Praxis nun zu einer experimentellen Arbeitsweise zu tendieren: „*I: Hast du das mit dem Pinsel so drauftupfen, hast du das schon mal gemacht? H: M-M (verneinend).*“ (vgl. IZ 157-159) Bei Hellen vollzieht sich eine haptische

Erfahrung die sich auf das Gewicht des Pinsel und dessen Eigenart beim Auftreffen auf die Oberflächenstruktur des Blattes „Kleckser“ zu hinterlassen bezieht. Es scheint nun verstärkt ein körperliches Erleben im Vordergrund zu stehen. Offenbar macht Hellen eine ästhetische Erfahrung, während ihre ästhetische Praxis von den drei wichtigen Strukturmomenten Überraschung, Genuss und Ausdruck geprägt ist. Hellen erkennt, dass neben den aus der Bewegung heraus entstehenden „Klecksern“ auch unterschiedliche Helligkeitsgrade entstehen (vgl. PTBZ 194-195). Nachdem Hellen offenbar diese neue Technik in ihrer Funktion erkannt hat, versucht sie bewusster und aktiv-steuernder bei ihrer Gestaltung vorzugehen, indem sie verschiedene Blautöne vergleicht und letztlich eine bewusste Entscheidung für einen bestimmten Blauton trifft (vgl. PTBZ 198-210). Es haben sich also bei Hellen offensichtlich während dieser experimentellen Tätigkeit die beiden Stufen ästhetischer Erfahrung, elementarästhetische Reaktion und erkenntnisästhetische Verarbeitung, herausgebildet. Ein weiteres Merkmal ästhetischer Erfahrung, was auf die letzte Phase der ästhetischen Praxis von Hellen zutrifft, ist laut PEEZ „*das völlige Involviertsein in eine Tätigkeit in Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht [...]*“¹⁰²

¹⁰² Vgl.: Peez, Georg: Ästhetische Erfahrung – Strukturelemente und Forschungsaufgaben im erwachsenenpädagogischen Kontext. Internetquelle:
<http://www.georgpeez.de/texte/kade.htm> (letzter Zugriff: 23.08.2008 21:33 Uhr MESZ)

9.2 DAS FALLBEISPIEL ENRICO

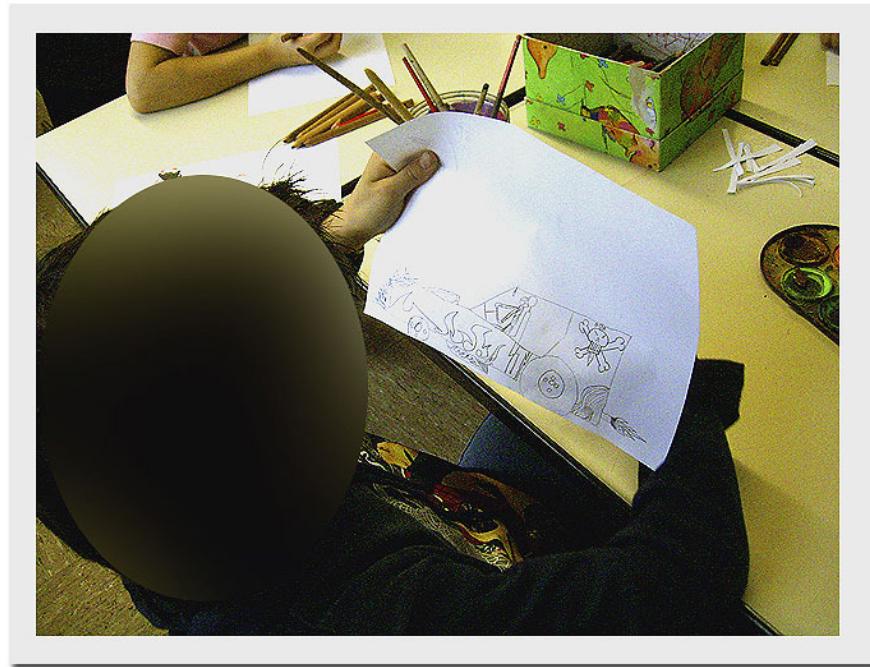


Abb 3. Enrico und seine Zeichnung

BEGINN DER ÄSTHETISCHEN PRAXIS

Enrico erledigt zunächst seine Hausaufgaben, seine ästhetische Praxis beginnt. Ohne eine Ankündigung oder Äußerung bezüglich seines Vorhabens beginnt er mit der Arbeit. Die bereits am Tisch sitzenden zeichnenden bzw. bastelnden Mädchen scheinen Enrico nicht zu beeinflussen.

AUSWAHL DES ARBEITSMATERIALS

Enrico sucht so gezielt nach einem Bleistift, die anderen Materialien scheinen ihn nicht zu interessieren (vgl. PTBZ 32). Diese direkte und zielsichere Auswahl des Bleistiftes sowie eines DIN A4-Blattes lässt darauf schließen, dass sich bei Enrico offenbar kein Reflexionsprozess über mögliche Anwendungsmöglichkeiten also Vor- und Nachteile bestimmter Materialien geschieht. Begründet könnte dies darin liegen, dass er sich entweder schon vorher über die zu benutzenden Materialien Gedanken

gemacht hat, oder er immer Bleistift und DIN-A4 Papier benutzt. Im später geführten Interview gibt er dies auf Nachfragen auch an:

„I: Und...ähmm...warum hast du das nur mit Bleistift gemalt?

E: Das mach ich meistens. Da kann ich die Autos mit am besten.

I: Hast du das mit anderen Stiften oder Farbe denn schon probiert?

E: Ja, das sieht aber dann nicht so schön aus.“ (vgl. IZ 24-27)

TECHNIK UND VORGEHEN

Enrico entscheidet sich für eine Bleistiftzeichnung. Die Besonderheit ist, dass er das Blatt nicht unbewegt auf dem Tisch vor sich liegen lässt, sondern zur Ausführung bestimmter Zeichenhandlungen das Blatt dreht, auffälligerweise immer im Uhrzeigersinn um 90° (vgl. PTBZ 34-35). Durch das bewusste Drehen um 90° wechselt die Ansicht des gesamten Blattes zwischen Hochformat und Querformat. Durch das Drehen wird die ursprüngliche Ansicht der Darstellung eines Autos (angelegt im Querformat auf der unteren Blattkante) verändert, doch scheint Enrico das Drehen bewusst anzuwenden, um bestimmte Linien besser ziehen zu können (vgl. FOTO Schritt 1). Enrico geht bei seiner Zeichnung so vor, dass es erst grob mit wenigen Linien und Strichen grob die Umrisse eines Autos skizziert. Anschließend gestaltet er diese linear wirkende Konstruktion immer weiter mit Details aus, um ihn „aufzutunen“ (vgl. IZ 10-13). Dabei wird er bei seinen Ausführungen immer kleiner, zeichnet also die Details nach und nach in immer kleineren Bereichen (vgl. FOTO Schritt 5). Dies tut er so lange, bis jeder größere von ihm zuvor gezeichnete Bereich mit Details ausgefüllt ist.

INTERAKTION MIT DEM UMFELD

Enrico ist der einzige Junge am Gruppentisch, es sind sonst nur noch 3 Mädchen anwesend. Diese sind sehr laut und unruhig, reden, lachen und albern herum. Der Lärmpegel ist sehr hoch, dies wird vor allem auf der mitgeschnittenen Audioaufnahme sehr deutlich, obwohl dies auf Grund der

Mikrofonempfindlichkeit ein wenig relativiert werden muss. Enrico scheint zunächst auf sein Umfeld in keinerlei Weise zu reagieren, es wirkt, als würde er dies gar nicht wahrnehmen. Auch auf den recht hellen Blitz der Digitalkamera zeigt Enrico keine Reaktion, obwohl die Mädchen kurz darauf reagieren: „*Ach du bist das! Ich dachte die ganze Zeit, es ist ein Gewitter draußen.*“ *Die anderen Mädchen am Tisch lachen und ein Mädchen sagt zu ihr: „Mein Gott, H., bist du doooooof“* (vgl. PTBZ 42-45). Enrico reagiert selbst dann nicht, als die Mädchen über seine Zeichnung zu sprechen beginnen (vgl. PTBZ 71-76) oder über ein durch Zufall entstandenes Werk, welches offenbar einen gewissen ästhetischen Reiz auf sie ausübt (wenn vielleicht auch in negativer Form) (vgl. PTBZ 67-73 & FOTO Schritt 11). Erst als Enrico direkt angesprochen wird, lässt sich bei ihm eine Interaktion mit dem Umfeld erkennen. Er beginnt nun damit, an ihn von anderen Kindern herangetragene Fragen zu seiner Arbeit zu erörtern und den Sinn seiner Zeichnung zu erklären. Dies tut er so lange, bis sein Absichten und Darstellungen verständlich geworden sind (vgl. PTBZ 78-86 & FOTO Schritt 13, 14, 15).

SPRACHLICHE KOMMUNIKATION WÄHREND DES ARBEITSPROZESSES SELBST

Enrico verhält sich die ganze Zeit über still und es zeigen sich bei ihm erst dann Formen sprachlicher Kommunikation, als er auf Fragen reagiert und in eine Interaktion mit seinem Umfeld tritt (siehe oben). Während des Arbeitsprozesses ist Enrico außerordentlich still, so spricht er auch nicht zu sich selbst oder äußert unbewusst irgendwelche Laute.

EMPFINDUNGEN WÄHREND DER ÄSTHETISCHEN PRAXIS

Enricos Gestik und Mimik sowie seine Körpersprache lassen auf eine sehr hohe Konzentration schließen. Vergleicht man die während der Beobachtung angefertigten digitalen Fotografien, dann wird sehr deutlich, dass Enrico während des gesamten Zeichenprozesses beinahe ausschließlich eine bestimmte Körperhaltung einnimmt (vgl. PTBZ 37-40 & vgl. FOTO Schritt 1-5). Auffällig ist bei Enrico außerdem das zeitweilige nahe

Heranrücken an das Blatt oder ein weites Beugen nach vorne über das Blatt (vgl. PTBZ 47-49 & FOTO Schritt 4). Besonders deutlich wird die körperliche Anspannung und das äußert konzentrierte Führen des Bleistiftes, als er die Zeichenhandlung unterbrechen muss, um seinen Körper zu entspannen (vgl. PTBZ 51-55 & FOTO Schritt 6). Wenn Enrico seine Zeichenhandlung unterbricht, dann scheint er sich nicht zu entspannen, sondern wirkt konzentriert und nachdenklich. Er scheint völlig auf sein ästhetisches Tun fixiert zu sein und wirkt völlig in seinen Gedanken versunken. Diese Nachdenklichkeit und Konzentration manifestiert sich in Gesten wie dem Führen der Hand an den Mund (vgl. FOTO Schritt 8) oder dem „Haare raufen“ (vgl. FOTO Schritt 15). Daraus lässt sich schließen, dass Enrico seine gesamte Konzentration auf das eigene ästhetische Tun legt, welches ihm eine enorme Konzentration abverlangt und weist somit auf eine differenzierte Verarbeitung und Bewertung von Informationen hin. Bei Enrico vollziehen sich durch die reflexive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „getuntes Auto“ offenbar eigene Realitätsdeutungen und Umdeutungen statt, welche auf der Ebene des Empfindens und Erkennen eine ästhetische Erfahrung vermuten lassen. Seine anschauend-nachdenklichen Phasen könnten vielleicht auch auf den Begriff der Kontemplation verweisen.

MOTIVATION DER ÄSTHETISCHEN PRAXIS

Enrico scheint ein großes Interesse an der Darstellung von Autos, vor allem getunten Autos, zu haben. Offenbar scheinen ihn „aufgemotzte“ Wagen, deren Geschwindigkeit und Verzierungen zu einer intensiven Beschäftigung und zur ästhetischen Praxis anzuregen:

„E: Mhm. Autos. I: Mhm. E: Äh. Sonst mach ich eigentlich immer, zwei kleinere Reifen, aber hier hab ich mal ein großes und ein kleines gemacht, und so. Mhm. Und dann hab ich, ähm, einen Rennfahrer reingemalt und dann, ähm, ist er sehr schnell und aufgetunt. Schnell und so!“ (vgl. IZ 8-13)

Enrico betont mehrmals, das Malen bzw. Zeichnen würde im Spaß machen (vgl. IZ 32, 34, 72). Dies weißt auf Genuss oder auch Lustempfinden während der ästhetischen Praxis hin. Da höchst konzentrierte Arbeiten scheint ihm nichts auszumachen, selbst dass er von Zeit zu Zeit seinen Bewegungsapparat entspannen muss, um weiter zeichnen zu können, stört ihn nicht, es hat den Anschein, als wäre er so involviert in sein produktives Tun, dass er dies kaum bewusst wahrnimmt, da seine Aufmerksamkeit weiter auf seine Arbeit gerichtet bleibt, oder besser: darin versunken ist.

ZUR WEITEREN ÄSTHETISCHEN PRAXIS VON ENRICO



Enrico fügt seinem Raumschiff die letzten Pinselstriche hinzu

Abb. 4 Enrico und sein Raumschiff

WECHSEL VON MOTIV, MATERIAL UND TECHNIK

Nachdem Enrico seine Zeichnung beendet hat, fertigt er noch eine weitere Arbeit an. Zunächst nimmt er sich dazu ein größeres Blatt (Format DIN A3) und kündigt noch vor dem eigentlichen Beginn seiner produktiven Tätigkeit

an, was er darstellen möchte: „*Das wird ein Raumschiff!*“ (vgl. PTBZ 93). Zunächst bedient sich Enrico wieder des Bleistiftes, um die grobe Umrisskonstruktion seines Raumschiffes vorzunehmen. Das Vorgehen während seiner Zeichenhandlungen ist zunächst die gleiche wie zuvor (vgl. PTBZ 94-97 & FOTO Schritt 18). Allerdings nutzt er den Bleistift nicht ausschließlich zum konzentrierten, genauen linearen Konstruieren, sondern schraffiert nun auch Teile seiner Zeichnung (vgl. PTBZ 99-102 & FOTO Schritt 19) und schlägt den Bleistift auf das Papier, um so Sterne darzustellen. Diese Technik mutet an wie die aus der Kinderzeichnungsforschung bekannten „*Hiebkritzel*“. Nachdem Enrico die Zeichnung auf die gleiche Art und Weise wie zuvor immer weiter ausdifferenziert und mit Details versehen hat, entschließt er sich zusätzlich Pinsel und Farbkasten einzusetzen. Es scheint sich bei Enrico ein kognitiver Prozess, ein reflektierender Denkstil, zu vollziehen, da er nicht zielsicher wie zuvor sein „*Arbeitsgerät*“ auswählt, sondern Enrico „*[...]lehnt sich zurück, nimmt einen Pinsel aus dem links von ihm stehenden Wassergefäß und betastet diesen für ein paar Sekunden mit beiden Händen*“ (vgl. Foto Schritt 24). Dann steht Enrico plötzlich auf, nimmt alle Pinsel aus dem Wassergefäß, legt die Pinsel auf den Tisch und geht mit dem Gefäß zum Waschbecken.“ (PTBZ 117-121 & FOTO Schritt 24, 25). Das Vorgehen von Enrico ändert sich nun entscheidend, denn er arbeitet nicht länger in einer sitzenden, weit nach vorne gebeugten Haltung, sondern stellt sich hin. Der Pinsel wird nicht wie ein Schreibgerät in der Hand gehalten, sondern viel höher und lockerer oben am Stiel. Die Arbeit im Stehen ist deutlich lockerer, schwungvoller und der Körper scheint weit aus entspannter zu sein (vgl. FOTO Schritt 30). Das Arbeitsblatt wird nicht wie zuvor gedreht.

MATERIALERFAHRUNG

Enrico nutzt die Wasserfarbe auf zwei verschiedene Weisen. Zum einen malt er die zuvor gezeichneten Flächen des Raumschiffes mit einem kleinen Pinsel aus, zum anderen scheint er aber auch Freude am ausprobierenden Umgang mit der Farbe zu entwickeln. Enrico probiert verschiedene Blautöne in seinem Bild aus (vgl. PTBZ 144-147 & FOTO Schritt 34). Er verwendet

einen großen Pinsel, den er zunächst betastet (haptische Erfahrung). Enrico arbeitet in Folge auch weitaus großzügiger und hat Spaß an der Tätigkeit selbst, was sich in einem Lachen manifestiert (vgl. PTBZ 144). Selbst im späteren Interview wird seine Freude über den Gebrauch des Farbkastens sichtbar: „*I: Kannst du irgendwie beschreiben, warum du dich heute für den Farbkasten entschieden hast? E: @macht Spaß@....und...ja.*“ (vgl. IZ 70-72). Enrico wählt neben den Primärfarben Blau und Rot noch ein kräftiges Orange, woraus sich in Verbindung mit Blau ein Komplementärkontrast ergibt. Auch bewusste Farbentscheidungen wie die Wahl von Silber als Eigenschaftsfarbe des Raumschiffes fließen in seinen Arbeitsprozess ein. Offenbar wirkt der sinnliche Reiz der Farbe so stark auf Enrico, dass er selbst seine so konzentriert vorgezeichneten Linien übermalt und die Farbe ineinander verlaufen lässt (vgl. PTBZ 154-156). Dies scheint ihn während des Malprozesses nicht zu stören, erst im späteren Interview gibt er mit reflexiver Distanz an:

„*I: Jetzt stell ich dir...vielleicht kannst du noch was erzählen zu deinem anderen Bild. Was gerade noch trocknet. Das Raumschiff?*

E: Ja, da ging's, da hab ich noch ein paar Planeten zu gemalt, manche Sachen habe ich leider übermalt, das sieht man nicht mehr so richtig. Und mehr weiß ich nicht.“ (vgl. IZ 174-178).

Das Vorangehende Ertasten des Pinsels, der Einsatz von Wasser, die sich wellende Blattoberfläche und unterschiedlich aufgetragene Farben wirkten eine so eigentümliche Faszination auf Enrico aus, dass die wichtigen Strukturelemente ästhetischer Erfahrung Überraschung, Genuss und Ausdruck auch bei Enrico zum Tragen kommen und die Differenz zum von ihm bisher Erlebten deutlich machen. Selbst Kritik „prallt“ von ihm ab: „*Das ist hässlich, Enrico!*“, sagt eines der Mädchen. „*Iss' mir egal.*“, antwortet Enrico. „*So sieht kein Raumschiff aus!*“, sagt sie. Enrico blickt auf sein Bild und sagt ganz ruhig und relativ leise: „*Iss mir egal, was ihr denkt.*“ (vgl. PTBZ 181-184 & FOTO Schritt 40).

9.3 ÜBERBLICK ÜBER DIE BILDNERISCHE ENTWICKLUNG DER LETZTEN DREI JAHRE AN HAND DER GESAMMELTEN ARBEITEN

Zusätzlich zu den beiden Fallstudien mit Hellen (in Zusammenarbeit mit Mareike) und Enrico möchte ich anhand der gesammelten Arbeiten einen sehr kurzen Überblick über die bildnerische Entwicklung in den letzten drei Jahren geben, so dass in einer zusammenfassenden Schlussbewertung die ästhetische Praxis in einer nachschulischen Betreuungssituation möglichst umfassend und treffend dargelegt werden kann.

Die Äußerung von KIRCHNER, dass Malen und Zeichnen als Ausdrucksweisen die ästhetische Praxis in der Grundschule dominieren¹⁰³, kann auch auf die Sammlung der Arbeiten aus der nachschulischen Betreuungssituation übertragen werden. Zeichnungen und Malereien bilden den Großteil der gesammelten Arbeiten. Dabei bilden Zeichnungen den größten Anteil und die Motive sowie Genderspezifika sind die gleichen, wie sie in jedem Buch zu Kinderzeichnungen zu finden sind. Diese Zeichnungen sind fast alle mit Buntstiften oder Filzstiften ausgeführt. Nur ganz wenige sind ausschließlich mit einem Bleistift angefertigt. Daneben finden sich sehr viele Malereien, die sich unterscheiden lassen in vorgezeichnete, gegenständliche Darstellungen, welche nachträglich mittels Farbe (in den meisten Fällen mit dem Farbkasten) koloriert worden sind und ungegenständliche Malereien, welche sehr experimentell anmuten. Interessant ist hierbei, dass sich die entsprechende Anzahl an gegenständlichen Malereien sowie abstrakten Darstellungen in nahezu gleichen Anteilen trennen lässt. Hier scheinen sich die Ausführungen von DIETL zu bestätigen, dass sich kindliche Malereien durch Ausdrucks-, Gegenstands-, Erscheinungs- und absolute Farbe nicht hinreichend beschreiben lassen, schon gar nicht im Hinblick auf Stufentheorien, sondern den individuellen, material- und körperbezogenen oder prozessorientierten

¹⁰³ Vgl.: Kirchner, Constanze: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, Frankfurt am Main 1999, S.305.

Verwendungsweisen der Farbe Rechnung getragen werden muss. Neben Zeichnungen und Malereien finden sich noch gebastelte Objekte, allerdings handelt es sich in allen Fällen um aus Papier ausgeschnittene Objekte, die anschließend bemalt und/oder aufgeklebt worden sind. Ein interessanter Aspekt, der nur durch die Betrachtung der Sammlung unter Berücksichtigung der Zeitspanne ihrer Entstehen auffällt, ist die Reaktion der Kinder auf neuartige Materialien. Beispielsweise wurde irgendwann eine alte Rolle Frühstückspapier den Kindern überlassen. Zunächst nutzten die Kinder diese ausschließlich zum Abpausen aus Bilderbüchern oder direkt von der bemalten Raumwand. Schaut man sich die Chronologie an, so fällt auf, dass nach einiger Zeit offenbar das Interesse am Kopieren vorgefundener Darstellungen nachlässt. Die Kinder begannen irgendwann damit, das Papier als interessanten Untergrund zu begreifen und dies als gestalterisches Element in ihrer ästhetischen Praxis zu verwenden. Schaut man sich mehrere Arbeiten eines bestimmten Kindes an, so fällt in sehr vielen Fällen auf, dass häufig völlig unterschiedliche Techniken verwendet werden. Offenbar experimentieren die Kinder in einer nachschulischen Betreuungssituation, in der sie völlig frei in ihren Entscheidungen sind im hohen Maße mit dem vorgefundenen und/oder mit gebrachtem Material. Ein schönes Beispiel sind die Arbeiten einiger Kinder, welche durch das „Pusten“ von Wasserfarbe über den Untergrund mit Hilfe eines Strohhalmes entstanden sind. Diese im Unterricht erlernte Technik übte offenbar eine solche Faszination auf, dass sie sofort nach Schulschluss das „Farbepusten“ weiter fortführen wollten, weil die Schule mit ihrer spezifischen „[...] Organisation von Zeit und deren Strukturierung“¹⁰⁴ – ihrem „Zeitregime“, im unterrichtlichen Kontext eine den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder angemessenen Beschäftigung mit dem Gegenstand nicht ermöglichen konnte und sich somit der Verarbeitungsprozess der Erlebens auf die nachschulische Betreuungssituation ausgedehnt hat. Dies lässt den Schluss zu, dass die ästhetische Praxis in einer nachschulischen Betreuungssituation nicht nur abhängig ist von dem bereit gestellten

¹⁰⁴ Fuchs, Max: Kultur mobilisiert Menschen. In: Büchler, Adriana (Hrsg.): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrages. Kopaed Verlag, München 2007, S.23.

„Angebot“ (Ausstattung mit Materialien sowie räumliche Ausstattung) sondern daneben auch und vor allem von der Subjektivität, dem individuellen Ausdrucksverhalten abhängig ist. (Eine kleine Bildauswahl ist zur Ergänzung auf Seite 121 beigefügt und zeigt einige der experimentellen und abstrakten Arbeiten, sowie eine Bastelarbeit)

10. ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

Vor allem durch die ganzheitliche Betrachtung der Fallstudien von Hellen und Enrico konnten interessante Einblicke die ästhetische Praxis von Kindern in einer nachschulischen Betreuungssituation gewonnen werden. Durch einige in Hinblick auf den Forschungsgegenstand enger gefasste Fragen während des Interviews lässt sich an Hand der beiden Fallstudien belegen, dass die ästhetische Praxis in einer nachschulischen Betreuungssituation den Kindern eine Menge „Spaß“ bereitet und sie in einer solchen Umgebung ohne im schulischen- bzw. (kunst-)unterrichtlichen Kontext gemachten Gestaltungsvorgaben nun ihren subjektiven, inneren Prioritäten folgen können. Dies können die Kinder in gewisser Form auch selbst benennen. Enrico erklärt: „*Weil das mir Spaß macht. Ich kann da malen was ich will...so alles!*“ (Enrico IZ 32). Hellen drückt ihre von mir durch engere Fragen intendierte Einschätzung der ästhetischen Praxis in einer nachschulischen Betreuungssituation so aus: „*Joooaaa...das ist ganz schön, weil da kann man sich alles ausleihen. Auch alles nehmen und viel...so...machen.*“ (IZ 39-40) Und fügt betont hinzu, es sei „*cool!*“ (vgl. Hellen IZ 44). Obwohl die Kinder die Möglichkeit zur freien Gestaltung besonders wertschätzen, sind sich Hellen und Enrico einig, dass sie trotzdem gern jemanden hätten, der ihnen hilft, Dinge zeigt oder ihnen als teilnehmender Berater zur Seite steht. Die Fallstudien haben gezeigt, dass die ästhetische Praxis nicht als konstantes Ereignis zu verstehen ist, sondern durch Wechselhaftigkeit und Prozesshaftigkeit gekennzeichnet ist. Vor allem durch die ganzheitliche Betrachtung des gesamten Prozesses der ästhetischen Praxis wurde deutlich, dass die Kinder die verschiedensten

Techniken, Methoden, Vorgehen und Materialien erproben, wenn sie sich in einer nachschulischen Betreuungssituation befinden. Hellen und Enrico haben gezeichnet, gemalt und experimentiert. Sie haben interagiert, kommuniziert, reflektiert. Ihre hervorgebrachten Arbeiten sind somit Produkte verarbeiteter, reflektierter und bewusst gemachter Erfahrungen, die Gestaltungsprozesse folgen einem selbstbestimmten Zeitplan. Ihr bildnerisches Gestalten war verknüpft mit Materialerfahrungen. Auch die Kommunikation mit anderen Kindern und der ungezwungene, freie und ehrliche Ton scheint Reflexionsprozesse auf der Seite der Produzenten als auch auf der Seite der Rezipienten in Gang zu setzen und zu begünstigen. Die Fallstudien haben deutlich gezeigt, dass die Kinder in einer nachschulischen Betreuungssituation sich auf zwanglose Experimente sowie eine Umgestaltung der physischen Realität mit dem vorgefundenen und/oder mitgebrachtem Material einlassen und somit die physische Welt, die soziale Welt und die persönliche Welt durch sinnliche Wahrnehmung, kommunikative Verständigung und persönliche Deutungsmuster durch ihre ästhetischen Praxis erleben und erfahren. Ästhetische Praxis in der untersuchten Betreuungssituation ist intrinsisch motiviert und einzig in der Neugierde, dem Interesse und dem inneren Drang der Kinder begründet, sich aktiv-gestalterisch mit sich und der Umwelt auseinanderzusetzen. Enrico bringt die Besonderheit der ästhetischen Praxis in einer nachschulischen Betreuungssituation wunderbar auf den Punkt, als er darauf angesprochen wird, ob auch manchmal „Langeweile“ eine ästhetische Praxis beginnt:

„[...] I: Kommst du eigentlich schon mal aus Langeweile hier hin? Oder nur meistens, wenn du richtig Lust hast zum Malen? E: Auch manchmal auch aus Langeweile. I: Fällt dir dann nichts anderes ein, ähhm, ich meine, kommst du dann und, ähm, ist das dann, geht die Langeweile dann davon weg, wenn du hier malst, oder... E: Ja, dann hab ich wieder was im Kopf. Ahm, dann muss ich nicht mehr daran denken, was ich machen soll. I: Mhm. Hast du das denn beim Spielen nicht? Wenn du dann zum Beispiel dann sagst, dass.... E: da mach ich ja immer nur das Gleiche, Domino bauen oder draußen rumspringen und so. I: Ja. Und beim Malen oder Zeichnen hier? E: Da mach ich immer was Anderes. Das ist nicht langweilig. Weil ich mich da...so immer was ausdenken muss.“ (Enrico IZ 186-200)

Was Enrico hier wohl meint, ist der Spaß – der Genuss am Wechselspiel zwischen innerer Verarbeitung und resultierender Ausdruckshandlung. Obwohl meine Untersuchung sicherlich nur als stichprobenartige Analyse gesehen werden kann, zeigt sie deutlich, dass in nachschulischen Betreuungssituationen offenbar ein großes Potential für den Vollzug derartiger ästhetischer Praxis liegt, wie er nicht nur von DIETL für den schulischen Kunstunterricht gefordert wird. Stärkung des Experimentierens, Materialerfahrungen, emotionales Wohlbefinden, selbst bestimmter Umgang mit Problemstellungen und Motiven, Gespräch und vergleichende Reflexion sowie körper- und materialintensives Malen sind die Stichworte. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung und die weitere Anwendung qualitativer Forschung werde ich mir in meinem zukünftigen Berufsfeld mit den sich entwickelnden nachschulischen Betreuungsangeboten sicherlich zu Nutze machen können, um eine nachschulische Betreuungssituation unter kunstpädagogischen Gesichtspunkten zu ermöglichen und zu evaluieren und so ästhetische Erfahrungsräume zu ermöglichen, welche die ästhetische Praxis der Kinder und Jugendlichen anregt und fördert und dabei dem Zusammenspiel kognitiver-, physischer- und psychischer Prozesse eine besondere Bedeutung zukommen lässt.

LITERATURVERZEICHNIS

Aissen-Crewett, Meike: Ästhetisch-aisthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Publikationsstelle der Universität Potsdam, Potsdam 2000

Aissen-Crewett, Meike: Menschliche und künstlerische Entwicklung. Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Heft 16. Institut für Grundschulpädagogik, Potsdam 1997

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter: Lehrer erforschen den Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1998

Bautz, Timo: Hundert Jahre Kinderzeichnung. Anmerkungen aus fachdidaktischem Interesse. In: BDK-Mitteilungen, Heft 2, 1999

Büchler, Adriana (Hrsg.): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrages. Kopaed Verlag, München 2007

Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Waxmann Verlag, Münster 2004

Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim/München 1997

Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek 1995

Griebel, Christina: Kreative Akte. Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst. Kopaed Verlag, München 2006

Hopf, Christel: Die Pseudo-Exploration; Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. Zeitschrift für Soziologie Nr. 7, 1978

Kirchner, Constanze: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, Frankfurt am Main 1999

Kuckhermann, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Juventa Verlag, Weinheim und München 2004

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. BELTZ (Psychologie Verlags Union), Weinheim 1996

Meyer, Claudia: Inszenierungen ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. WiKu Verlag (Verlag für Wissenschaft und Kultur), Berlin 2003

Mosimann, Walter: Kinder zeichnen – Die Darstellung von Mensch, Tier, Baum, Haus, Raum und Farbe in Kritzel, Zeichen, Bildzeichen und Bild. Paul Haupt Verlag, Bern und Stuttgart 1979

Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, Frankfurt am Main 1999

Nida-Rümelin, Julian (Hrsg.): Ästhetik und Kunstphilosophie. Von der Antike bis zur Gegenwart in Einzeldarstellungen. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1998

Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Books on Demand, Norderstedt 2001

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2002

Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Juventa Verlag, Weinheim und München 2005

Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung – Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Cornelsen Verlag, Berlin 1997

Schuh, Claudia: Zaungäste und Traumdiebe – Gestalterische Projekte für Kinder und Jugendliche. In: Büchler, Adriana (Hrsg.): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrages. Kopaed Verlag, München 2007

Schulz, Georg-Michael: Literatur und Leben. Anthropologische Aspekte in der Kultur der Moderne. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2002

Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. Ernst Reinhardt Verlag, München 2001

Seel, Martin: Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. Fink Verlag, München 1993

Skiera, Erenhard & Mohr, Arno (Hrsg.): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. Oldenbourg Verlag, Oldenbourg 2003

Staudte, Adelheid: Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung. BELTZ Verlag, Weinheim und Basel 1977

Wichelhaus, Barbara: Die Kinderzeichnung, eine nonverbale Kommunikationsform – Ursprung und Genese. In: Schuster, Martin und Woschek, Bernhard (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation durch Bilder. Verlag für angewandte Psychologie, Stuttgart 1989

INTERNETQUELLEN

**Pressemeldung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung:
Ministerpräsident Jürgen Rüttgers und Ministerin Barbara Sommer
kündigen Ganztags-Offensive an.**

Internetquelle: <http://bildungsklick.de/pm/59776/ministerpraesident-juergen-ruettgers-und-ministerin-barbara-sommer-kuendigen-ganztags-offensive-an/>

(letzter Zugriff: 29.07.2008 19:05 MESZ)

Meyers Lexikon (Online-Ausgabe).

Internetquelle: <http://lexikon.meyers.de/meyers/%C3%84sthetik>
(letzter Zugriff: 30.07.2008 17:56 MESZ)

Hohl, Joachim: Die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen des Interviews als Forschungsmethode.

Internetquelle:
<http://www.fhm.edu/fb11/Lehrmaterial/Weber/Material/Interview.rtf>
(letzter Zugriff: 17.08.2008 13:45 MESZ)

Peez, Georg: Ästhetische Erfahrung - Strukturelemente und Forschungsaufgaben im erwachsenenpädagogischen Kontext.

Internetquelle: <http://www.georgpeez.de/texte/kade.htm>
(letzter Zugriff: 2.09.2008 11:02 MESZ)

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1 Die Arbeit von Hellen, entstanden in Zusammenarbeit mit Mareike. (Digitalfotografie und Computermontage des Autors: 2008)

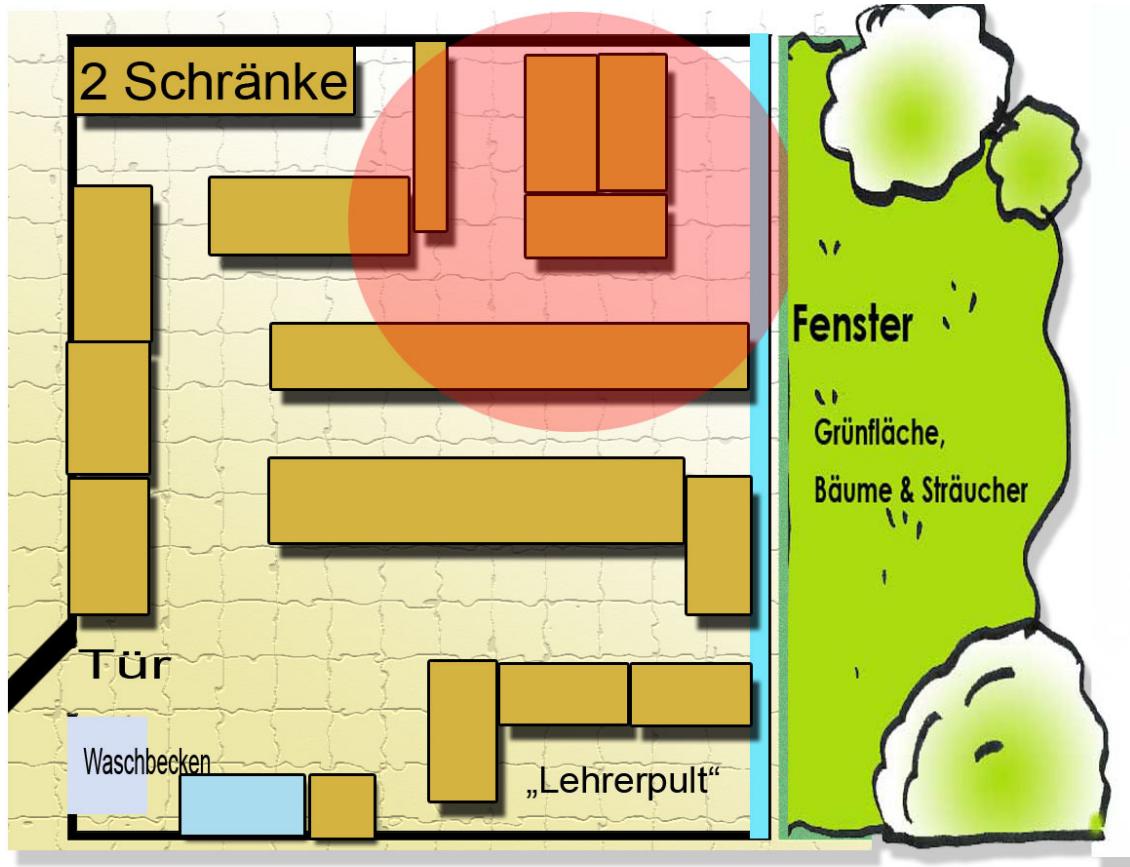
Abb. 2 Die beiden weiteren Arbeiten von Hellen
(Digitalfotografie und Computermontage des Autors: 2008)

Abb. 3 Enrico und seine Zeichnung
(Digitalfotografie und Computermontage des Autors: 2008)

Abb. 4 Enrico und sein Raumschiff
(Digitalfotografie und Computermontage des Autors: 2008)

ANHANG

Anhang 01 - Raumskizze



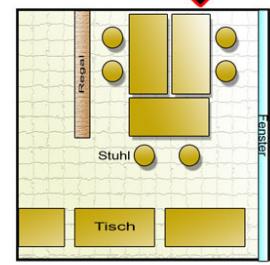
grobe Skizze des ehemaligen Klassenraums



Schrank mit zusätzlichen Arbeitsmaterialien



Blick von der Tür in Richtung dem beobachteten Bereich



Skizze des Beobachtungsbereiches

Anhang 02 – Transkriptionsregeln für eine kommentierte Transkription

- P.: = Abkürzungen für die jeweils sprechende Person (im Rahmen dieser Arbeit: Anfangsbuchstabe des Vornamens)
- I.: = Äußerungen der interviewenden Person wird immer mit einem „I“ abgekürzt
- (unverständlich) = unverständliche Äußerungen
- (Also morgen will ich?) = nicht genau verständlicher, aber vermuteter Wortlaut
- (...) oder [...] = Auslassung durch die transkribierende Person
- wahnsinnig = auffällige Betonung (unterstrichen)
- **wahnsinnig = größere Lautstärke (fett)**
- jaaa = Dehnung (Je mehr Vokale aneinander gereiht sind, desto länger die Dehnung.)
- (Lachen) bzw. (lacht), (Unruhe), (Papierrascheln), (geht raus) = Charakterisierung nichtsprachlicher Vorgänge
- Ich habe @immer so ein komisches@ Gefühl dabei. = Lachend gesprochene Worte werden zwischen zwei "@-Zeichen" gesetzt.
- (kurze Pause), (lange Pause), (3 Sek. Pause) = Absetzen einer sprachlichen Äußerung, evtl. in Sekundenangabe

Anmerkung: Diese Transkription orientiert sich an einer Zusammenstellung im Rahmen eines kunstdidaktischen Seminars über Methoden der Fallforschung von PEEZ an der Universität Duisburg-Essen und an einem System, welches MAYRING vorstellt.

ANHANG 03 – Teilnehmende Beobachtung Hellen und Mareike

Gedächtnisprotokoll der teilnehmenden Beobachtung im Rahmen der 1. Examensarbeit von Sebastian van Bömmel zur Untersuchung ästhetischer Praxis von Kindern im Grundschulalter in einer nachschulischen Betreuungssituation (Fallbeispiel Hellen und Mareike)

Datum: 14. August 2008
Dauer: ca. 14:25-15:00 Uhr (35 Minuten)
Ort: ehemaliger Klassenraum in einem Pavillon einer offenen Ganztagsgrundschule im Duisburger Norden.

Beobachtende Person: Sebastian van Bömmel

Verwendete Hilfsmittel: Digitalkamera (3 Megapixel), Notizblock, Kugelschreiber

1 Es ist 14:25 Uhr als die beiden Schülerinnen M. und H. (beide 11 Jahre alt) laut
2 redend den Raum betreten. Sie begeben sich zu einem Gruppentisch, bestehend
3 aus 3 aneinander geschobenen Tischen, an denen bereits 1 Schülerin sitzt, welche
4 ihr Heft auf den Tisch gelegt hat und an ihren Hausaufgaben arbeitet. Die beiden
5 Schülerinnen holen sich wortlos eine Stiftbox vom Lehrerpult, darin befinden sich
6 unzählige Buntstifte verschiedener Größe und Hersteller. Auf dem Tisch stehen
7 bereits durch den vorangegangenen Gebrauch einiger Schüler und Schülerinnen
8 etliche Gegenstände, ein Tesa-Roller, 3 Farbkästen, ein Glasgefäß mit
9 verschiedenen Pinseln, ein paar weiße DIN-A4 Blätter und zwei Boxen, wovon eine
10 mit Buntstiften und die andere mit alten Tafelkreiden (farbig und weiß) gefüllt ist. Die
11 beiden Mädchen, beide tragen Jeans und kurzärmelige Oberteile setzen sich
12 nebeneinander so an den Tisch, dass sie dem Fenster zugewandt sitzen. Die
13 Schülerin M. hat ein kleines Kästchen dabei, in welchem sich ein gelber Zirkel
14 befindet. Sie stellt das Kästchen neben ihren linken Arm auf die der Wand
15 zugewandten Seite des Tisches. Die beiden Mädchen scheinen gute Laune zu
16 haben, sie sind sehr quirlig und ordnen einige der Dinge, die auf dem Tisch stehen,
17 Schülerin M. im sitzen, Schülerin H. im stehen (vgl. Foto Schritt 1). Sie diskutieren
18 darüber, was sie machen sollen und einigen sich auf das Thema Pferde. Die beiden
19 erörtern sich gegenseitig die genaueren Details und beschließen, eine Pferdewiese
20 mit verschiedenen „Pferdesorten“ zu malen. Dazu bestimmen sie zunächst einmal
21 die benötigten Buntstifte und suchen diese aus dem unsortierten Holzkästchen,

22 welches sie sich zuvor vom Pult geholt haben, heraus (vgl. *Foto Schritt 2*).
23 Anschließend beschließt Schülerin H., dass das Bild irgendwie „groß“ sein soll, damit
24 die Pferde auch alle darauf Platz finden. Sie macht den Vorschlag, mehrere Blätter
25 (Format DIN-A4) aneinander zu kleben, mit Hilfe des Tesafilms, welcher bereits auf
26 dem Tisch stand, als sie sich dort hingesetzt haben. Die beiden ziehen den Tesafilm
27 und zunächst zwei DIN-A4 Blätter zu sich an die Tischkante heran und rollen einen
28 Streifen Tesafilm ab (vgl. *Foto Schritt 3*). Dies machen sie gemeinsam, während
29 Schülerin M. das Tesa abrollt, drückt Schülerin H. unterstützend ihren Finger auf den
30 Roller, um das abreißen des Tesastreifens zu erleichtern. Die Schülerin, welche an
31 ihren Hausaufgaben gearbeitet hat, verlässt den Tisch, ohne dass dies von M und H
32 zur Kenntnis genommen wird. Die Schülerin M. klebt anschließend mit dem
33 abgerissenen Streifen die beiden Blätter aneinander, während Schülerin H. die
34 beiden Blätter aneinander drückt und durch Druck ihrer beiden Hände fixiert (vgl.
35 *Foto Schritt 4*). Schülerin M. (im Folgenden mit M abgekürzt) reißt einen weiteren
36 Streifen Tesafilm von dem Roller ab, während Schülerin H. (im Folgenden mit H
37 abgekürzt) offenbar an der „Klebstelle“ von M korrigiert, ohne dass jedoch irgendeine
38 Veränderung ersichtlich wird (vgl. *Foto Schritt 5*). Nun klebt M einen weiteren Streifen
39 Tesafilm über den ersten und beide sind sich einig, dass diese Verbindung der
40 beiden Blätter auf jeden Fall hält (vgl. *Foto Schritt 6*). Nahezu gleichzeitig greifen
41 beide Schülerinnen jeweils einen grünen Buntstift und beginnen an der Blattkante der
42 Tesaklebstelle oberhalb der ihnen zugewandten Blattkante zu zeichnen. Während M
43 den Buntstift wie beim Schreiben in der Hand hält, ist H großzügiger und legt ihren
44 Arm quer über das Blatt und arbeitet etwas schneller als M (vgl. *Foto Schritt 7*). H
45 kommt eindeutig schneller voran und hat beinahe einen kompletten ca. 2 cm breiten
46 Streifen der unteren Blattkante grün gezeichnet, während M weniger gezeichnet hat
47 (vgl. *Foto Schritt 8*). Nachdem beiden mit ihrem als Weide bzw. Wiese betitelten
48 grünen Streifen fertig sind, zeichnen sie an der Klebekante des Blattes mit großer
49 Vorsicht, ihre Körperhaltung wirkt gespannter und die Arbeit mutet erheblich
50 konzentrierter an (vgl. *Foto Schritt 9*). Während M sich noch nicht einig ist, was sie
51 nun auf die Weide „draufstellen“ soll und nach einer geeigneten Farbe sucht, hat H
52 damit begonnen, die Umrisse eines von ihr so betitelten Baumes zu zeichnen (vgl.
53 *Foto Schritt 10*). M teilt ihren Entschluss mit, ein Gebüsch zu malen, während H die
54 Fläche innerhalb des zuvor gezogenen Umrisses des Baumes mit einem braunen
55 Buntstift koloriert (vgl. *Foto Schritt 11*). Es entsteht zwischen den beiden eine

56 angeregte Debatte, welche Gegenstände bzw. Pflanzen auf eine Pferdewiese
57 gehören. Andere Kinder werden neugierig, kommen herbeigelaufen und mischen
58 sich in die Diskussion ein, ohne jedoch von M und H in beachtet zu werden. Sie
59 reagieren weder mit Blicken oder Sprache auf die anderen Kinder, welche nun
60 neugierig ihre Arbeit bestaunen. Beim weiteren Arbeitsprozess wird das „Arbeitsblatt“
61 durch das gleichzeitige arbeiten an den beiden zusammengeklebten Blättern häufig
62 geknickt und/oder auf der Tischplatte verschoben. Dies scheint allerdings von H und
63 M bewusst nicht wahrgenommen zu werden. Sie äußern keinerlei Unzufriedenheit
64 während oder über diesen Zustand. Es wirkt unbewusst, wie sie mit ihrer freien Hand
65 das Blatt stützen (vgl. *Foto Schritt 12*). M fragt H, ob die Farbe des von ihr gewählten
66 Buntstiftes die „richtige“ sei. H schaut sich den Stift an, tippt mit dem Finger darauf
67 und bejaht dies (vgl. *Foto Schritt 13*). M zeigt nach einiger Zeit auf die von ihre
68 gezeichnete Blume und sagt, dies wäre eine Kornblume (vgl. *Foto Schritt 14*). M
69 zeichnet eine weitere Blume und wird plötzlich unruhig. Sie steht auf und fragt H, was
70 nun als nächstes auf das Bild kommen soll: „und jetzt?“. H unterbricht ihre Aktivität
71 und zeigt mit gespreizten Fingern auf die Blatthälfte von M. „Jetzt kommen gleich die
72 Pferde?“ (vgl. *Foto Schritt 15*). H fragt die immer noch stehende M, ob sie einen
73 Bleistift holen könnte. M rennt sehr schnell zum vorderen Teil des Raumes und lehnt
74 sich einen Bleistift bei der Aufsicht führenden Betreuerin aus. Zusammen mit einem
75 „Ausleihkärtchen“, welches die Kinder an einen ausgeliehenen Gegenstand und
76 dessen ordnungsgemäße Rückgabe erinnern soll, kommt M zurück und übergibt H
77 den Bleistift. Diese beginnt nun sehr konzentriert und deutlich langsamer als Vorher,
78 die Umrisse eines Pferdekopfes zu zeichnen (vgl. *Foto Schritt 16*). M steht sehr
79 zurückgezogen zwischen ihrem Stuhl und dem Tisch und beobachtet nun den
80 Arbeitsprozess von H (vgl. *Foto Schritt 17*). Als H sich weit über das Blatt lehnt und
81 M die Sich raubt, beugt diese sich sehr weit in meine Richtung und fixiert mit ihrem
82 Blick die im Entstehen begriffene Pferdezeichnung von H (vgl. *Foto Schritt 18*). Völlig
83 unvermittelt wendet sich M ab, hebt das Kästchen mit dem gelben Zirkel vom Tisch
84 auf und hebt es etwa auf die Höhe ihres Kinns (vgl. *Foto Schritt 19*). Sie öffnet das
85 Kästchen und entnimmt den Zirkel. Sie beginnt, an der unteren Blattkante einen
86 Kreis mit Hilfe des Zirkels zu drehen. Sie schaut mich an und sagt: „Das wird ein
87 Heuballen. Ich kann den nicht so rund.“ H bleibt in ihrer Tätigkeit vertieft und reagiert
88 auf den Zirkel und dessen Verwendung durch M in keiner Art und Weise. M sticht
89 die Spitze des Zirkels in das Blatt und zieht einen Kreis, indem sie beide Schenkel

90 mit jeweils fast einer gesamten Hand umfasst und vorsichtig im Kreis führt (vgl. Foto
91 Schritt 20 & 21). H hat die Umrisse eines Pferdes mit vielen Details gezeichnet und
92 mit einem grünen Buntstift etwas in dessen Maul gezeichnet. Erst als sie den Bleistift
93 aus der Hand gelegt hat und dieses Detail hinzugefügt, wendet sie sich dem von M
94 gezeichneten Kreis zu und fragt: „Ist das Stroh?“ Das mehrere Kinder hinter ihnen
95 einige Blätter aus dem Regal nehmen und zwangsläufig hinter ihrem Arbeitsplatz
96 umherlaufen, stört die beiden nicht (vgl. Foto Schritt 22). Erst jetzt reagieren die
97 beiden auf Fragen bzw. Äußerungen von anderen Kindern im Raum. Sie wenden
98 sich nach kurzer Zeit einer Gruppe von Kindern zu, welche neugierig fragen, was sie
99 da „malen“. H erklärt: „Wir machen eine Pferdewiese“. Sie gestikuliert mit ihrem
100 linken Arm (vgl. Foto Schritt 23). M sagt plötzlich: „Ich bin jetzt fertig. Du musst das
101 Pferd machen.“ Dann steht sie auf und ohne eine weitere Absprache zu treffen und
102 ohne eine erkennbare Form von Kommunikation tauschen beide ihre Plätze (vgl.
103 Foto Schritt 24). Beide führen ihren Finger an den Mund und wirken auf mich sehr
104 nachdenklich. Sie entscheiden gemeinsam, dass das nächste Pferd etwas anders
105 aussehen soll (vgl. Foto eben da). Nur zögerlich beginnt H wieder mit dem Bleistift
106 ein Oval zu zeichnen. M, die mittlerweile wieder beobachtet sagt laut: „H! So sieht
107 doch kein Pferd!“ H lacht und greift schnell nach einem Radiergummi und radiert
108 über eine Seite des Ovals (vgl. Foto Schritt 25). Sie scheint nun etwas verunsichert
109 zu sein, durch die kritische Äußerung von M. Häufig korrigiert sie nun mit dem
110 Radiergummi einige Details des neuen Pferdes. M fügt unterdessen mit einem
111 Buntstift dem „Bleistiftpferd“ von H Details hinzu (vgl. Foto Schritt 26). Der neue
112 Pferdekopf stellt H anscheinend vor Probleme. Sie korrigiert heftig und äußert häufig
113 ein „Boah!“ oder „Manno, das klappt nich!“ (vgl. Foto Schritt 27). Momentan ist es
114 sehr laut in der Klasse, im vorderen Türbereich des Raumes streiten 3 Kinder
115 lautstark darüber, wer die Tür des Raumes nun zu schließen hat. Mich stört der
116 Krach, aber M und H zeigen keine Reaktion darauf. Als H die „Vorzeichnung“ des
117 zweiten Pferdes beendet hat, ergreift sie ein weiteres DIN-A4 Blatt und legt es an die
118 Kante linke Kante an, wobei sich erneut das gesamte „Arbeitsblatt“ leicht wellt (vgl.
119 Foto Schritt 28). Vorsichtig richtet H nun alleine das Blatt aus. Als sie dabei häufiger
120 die anderen Blätter mit verschiebt, unterrichtet M ihre Arbeit und schaut H zunächst
121 nur zu, als diese schließlich alle Blätter herumdreht (vgl. Foto Schritt 29). H fordert
122 sie auf, ihr zu helfen. Zusammen kleben sie das dritte DIN-A4 Blatt fest.
123 Anschließend hebt H die hölzerne Stiftekiste zu sich hinüber. M muss nun immer

124 aufstehen, um sich einen Stift aus der Kiste zu nehmen (vgl. *Foto Schritt 30*). H
125 zeichnet nun auf das noch leere Blatt eine Art Strauch mit roten Früchten.
126 Anschließend greift sie wieder zum Bleistift und zeichnet erneut ein Pferd. Dieses
127 Pferd steht auf dem Kopf und ist im Verhältnis größer als die von H zuvor
128 gezeichneten beiden Pferde (vgl. *Foto Schritt 31*). M hat unterdessen viele Details
129 dem von H vorgezeichneten Pferd hinzugefügt (vgl. *Foto Schritt 32*). Die Zeichnung
130 von H erstreckt sich über die Blattkante hinaus auf das von ihr zuvor bearbeitete
131 Blatt. H äußert sich nicht dazu und führt die Zeichnung wie selbstverständlich auf das
132 anliegende Blatt fort (vgl. *Foto Schritt 33*). H sitzt nun parallel zur Tischkante gedreht
133 da und ihr Unterarm bedeckt einen großen Teil der „Arbeitsfläche“. M steht auf, hält
134 kurz inne und zwängt sich zwischen H und die angrenzende Raumwand, um die
135 Holzkiste mit den Stiften durchwühlen zu können (vgl. *Foto Schritt 34*). Mit starkem
136 Druck, das Papier wellt sich erneut und wird auf den Tisch gepresst, färbt H mit
137 mittels einem schwarzen Buntstift und horizontaler Schraffur das zuvor gezeichnete
138 Pferd schwarz ein. M fragt mich: „weißt du, was das ist?“ Ich bin nicht sicher, worauf
139 sie hinaus will und frage zurück: „was denn?“ M erklärt mir: „Das ist ein Rappe!“ Sie
140 zeigt auf das schwarze Pferd von H. Dann sagt sie nichts mehr und fährt mit ihrer
141 Arbeit fort. Das gemeinsame Arbeiten erfordert beiden offenbar ein gewisses
142 Improvisationstalent bezüglich der Zeichenhaltung ab (vgl. *Foto Schritt 35*). Andere
143 Kinder kommen an den Tisch und fragen, warum das schwarze Pferd auf dem Kopf
144 steht. M erklärt lautstark: „Das steht nicht auf dem Kopf, das wälzt sich! Das machen
145 Pferde so!“ Einige Kinder sagen, das Bild sähe komisch aus. H hält inne, überlegt
146 kurz und fügt ihrer Zeichnung einen Pfeil hinzu, worüber sie das Wort „Rappe“
147 schreibt (vgl. *Foto Schritt 36*). Auf mich wirken die beiden durch die Äußerungen der
148 anderen Kinder verunsichert, als sie jedes Pferd mittels Schrift betiteln. Danach
149 kleben sie, wieder gemeinschaftlich, noch ein weiteres DIN-A4 Blatt an, diesmal
150 allerdings an die rechte Seite. M legt um H's Schuler und setzt sich neben ihr auf den
151 Tisch (vgl. *Foto Schritt 37*). Erneut haben die beiden den Platz getauscht und H
152 beginnt mit einer weiteren Bleistift-Pferdedarstellung (vgl. *Foto Schritt 38*). M beginnt
153 auf der von ihr aus gesehenen linken oberen Ecke der gesamten Arbeitsfläche damit,
154 mit einem blauen Buntstift Wolken zu zeichnen (vgl. *Foto Schritt 39*). Dann steht sie
155 erneut auf und setzt sich bei H auf den Schoß und beginnt dort mit dem Zeichnen
156 von Wolken. H lehnt sich plötzlich weit nach links Richtung Wand und tastet auf die
157 von M zuvor gezeichneten Wolken. H sagt: „Da muss noch ein richtiger Himmel hin!“

158 M lehnt dies energisch ab: „Nein H.! Wolken reicht!“ (vgl. *Foto Schritt 40*). H und M
159 tauschen wieder die Plätze und beginnen damit, die Wolken blau auszumalen (vgl.
160 *Foto Schritt 41*). Ein Mädchen aus einer ersten Klasse kommt zu dem Tisch gelaufen
161 und betrachtet das lange Bild, dann sagt sie nach einer Weile: „Das ist schön!“.
162 Während H das Blatt so weit zu sich hinüber gezogen hat, dass sie den linken Rand
163 vor sich auf dem Tisch liegen hat, sagt M plötzlich: „Ich bin fertig!“ Danach rennt sie
164 mit dem Wassergefäß zum Waschbecken und füllt es mit Wasser. Zurück am Tisch
165 greift sie sich sofort ein neues, leeres DIN-A4 Blatt, legt einen dicken Rundpinsel
166 daneben und greift nach einem Farbkasten mit Neonfarben, welcher auf dem Tisch
167 steht (vgl. *Foto Schritt 42*). H legt die Arbeit zur Seite und nimmt sich auch ein neues,
168 leeres DIN-A4 Blatt. Sie sagt: „Ich mal jetzt einen Sonnenuntergang.“ M vermischt
169 unterdessen Wasser mit der orangenen Farbe im Farbkasten (vgl. *Foto Schritt 43*).
170 „Ist das ein Herz?“, fragt H. „Ja.“, sagt M. „Ich male einen Sonnenuntergang!“, sagt
171 H, sucht sich ebenfalls einen Pinsel und beginnt damit, die neongelbe Farbe mit
172 Wasser zu verflüssigen (vgl. *Foto Schritt 44*). Die vorherige Arbeit liegt immer noch
173 neben den beiden auf dem Tisch. Nach nur knapp 2 Minuten hebt M das nasse
174 Papier hoch, es ist ein Herzsymbol darauf zu erkennen. Plötzlich legt sie das Bild
175 unter der Marmorfensterbank auf die Heizung und rennt Richtung Tür: „Ich hab keine
176 Lust mehr! Tschüss H!“ H dreht sich kurz um und scheint zu überlegen. Dann sagt
177 sie: „Ich bleibe noch was hier!“ Sie wendet sich wieder ihrem neuen Bild zu.
178 Zunächst trägt sie sehr deckend die Farbe auf, ohne dass diese sich dabei
179 vermischt. Als die Sonne zu erkennen ist, verwendet sie weniger Wasser und malt so
180 lange die freien Bildräume zwischen den Sonnenstrahlen aus, bis die Wasserfarbe
181 immer lichter bzw. trockener wird. Ihre Bewegungen wirken sehr schwungvoll,
182 obwohl sie in einer Art Zick-Zack-Bewegung malt (vgl. *Foto Schritt 44*). Ohne eine
183 wörtliche Äußerung beendet sie nach kurzer Zeit die Arbeit, steht auf und legt ihre
184 Arbeit neben die von M auf die Heizung, obwohl diese aus ist (vgl. *Foto Schritt 45*).
185 Anschließend kehrt sie zum Tisch zurück und sieht im untersten Regal große DIN-A3
186 Blätter liegen, welche aus etwas dickerem Papier bestehen und kariert sind (wie ein
187 Rechenkästchen). Sie überlegt kurz und fragt mich dann: „Darf ich darauf auch
188 malen?“ Ich antworte ihr, dass sie alles benutzen darf, was sie hier an Material findet.
189 Daraufhin greift sie sich ein solches Blatt, legt es vor sich, nimmt den von M
190 zurückgelassenen Rundpinsel und beginnt mit viel Wasser die neonpink Farbe
191 anzumischen. Dann tupft sie den Pinsel schwungvoll mit einer recht weit

192 ausholenden Armbewegung aus dem Schultergelenk heraus auf Blattoberfläche, wo
193 dadurch „Kleckser“ entstehen (vgl. *Foto Schritt 46*). Zunächst entstehen
194 unterschiedliche Helligkeitsgrade durch den sich durch das ständige Tupfen
195 verändernden Wasseranteil (*Foto Schritt 47*). Dann wechselt H die Farbe und wählt
196 einen Blauton. Damit wiederholt sie ihre Technik auf die gleiche Weise und übertupft
197 teilweise das bereits von ihr gemalte (*Foto Schritt 48*). Sie hält kurz inne und schaut
198 auf den Tisch. Sie legt den Pinsel beiseite und greift einen anderen Farbkasten, der
199 nicht mit Neonfarben bestückt ist. Sie öffnet den Deckel (Es ist ein alter Marabou-
200 Farbkasten aus Metall) und betrachtet die Farben. „Da ist kein blau drin!“, sagt sie zu
201 mir. Ich erkläre ihr, dass man das Fach mit den Farben hochheben kann und
202 darunter noch eine zweite Lage Farben zu finden ist. Außerdem weise ich sie darauf
203 hin, dass es noch einen Pelikan-Farbkasten gibt. H entnimmt zunächst die obere
204 Lage Farben und betrachtet die darunter liegende. Für den noch verschlossenen
205 Pelikan-Farbkasten interessiert sie sich nicht. Sie entscheidet sich für das hellere
206 blau (Eine genaue Bezeichnung fehlt auf dem Kasten, es handelt sich vermutlich um
207 ein „Primärblau“) und mischt mit wenig Wasser sehr kräftig in dem Näpfchen. Dann
208 tupft H die Farbe ebenfalls mit dem Pinsel und gleicher Technik auf das Papier (vgl.
209 *Foto Schritt 49*). Dann stellt sie den Pinsel in den Wasserbehälter, schließt den
210 Farbkasten, sieht mich an und sagt: „fertig!“. Dann legt sie ihr Bild auf die Heizung.
211 Ich frage sie, ob sie jetzt Lust hat, ein Interview mit mir zu führen. Als sie zustimmt,
212 verlassen wir den Raum um im ruhigeren Flur das Interview zu beginnen.



Schritt 1



Schritt 2



Schritt 3



Schritt 4



Schritt 5



Schritt 6



Schritt 7



Schritt 8



Schritt 9



Schritt 10



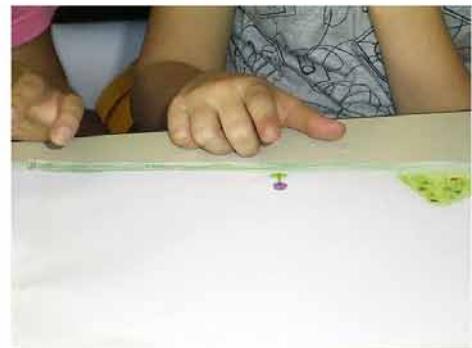
Schritt 11



Schritt 12



Schritt 13



Schritt 14



Schritt 15



Schritt 16



Schritt 17



Schritt 18



Schritt 19



Schritt 20



Schritt 21



Schritt 22



Schritt 23



Schritt 24



Schritt 25



Schritt 26



Schritt 27



Schritt 28



Schritt 29



Schritt 30



Schritt 31



Schritt 32



Schritt 33



Schritt 34



Schritt 35



Schritt 36



Schritt 37



Schritt 38



Schritt 39



Schritt 40



Schritt 41



Schritt 42



Schritt 43



Schritt 44



Schritt 45



Schritt 46



Schritt 47



Schritt 48



Schritt 49

ANHANG 04 TRANSKRIPTION HELLEN

Transkription eines Leitfadeninterviews mit der Grundschülerin Hellen im Rahmen der 1. Examensarbeit von Sebastian van Bömmel zur Untersuchung ästhetischer Praxis von Kindern im Grundschulalter in einer nachschulischen Betreuungssituation

Datum: 14. August 2008

Dauer: ca. 15:05-15:20 Uhr (12 Minuten und 24 Sekunden reine Interviewzeit)

Ort: Flur eines Pavillons einer offenen Ganztagsgrundschule im Duisburger Norden.

Interviewer: Sebastian van Bömmel

Interviewer: Sebastian van Bommel
Interviewte Person: Grundschülerin Hellen, 11 Jahre alt

Verwendete Hilfsmittel: digitales Aufnahmegerät, Notizblock, Bleistift

1 **Interviewer** (im Folgenden mit I. abgekürzt) So, ich stell das mal da drauf. Ok... Also ich
2 wird dir jetzt einfach ein paar Fragen stellen. Und...ähm...das sind
3 keine schwierigen Fragen. Du kannst ruhig alles was dir dazu einfällt,
4 erzählen. Und zwar ist meine erste Frage, jetzt zu diesem Bild, was ihr
5 ja zusammen gemalt habt. Also die Marie ist ja schon weg. Die frage
6 ich dann morgen. Was ihr da eigentlich...ja...was habt ihr da eigentlich
7 gezeichnet?Kannst du etwas zu erzählen?

8 **Hellen** (im Folgenden mit **H.** abgekürzt) Jaaa, wir haben eine Weide gemalt...

9 | Mhhh

10 H und da ist ein Rappe, ein Fuchs, eine Schecke und ein Schimmel drauf.
11 I Ok, und ich sehe jetzt, ihr habt da vier Bilder aneinander geklebt. Vier
12 Blätter mit Tesa aneinander geklebt. Wusstet ihr das vorher oder wieso
13 habt ihr das gemacht?

14 **H** Weil wir halt auch mehrere...mhhh...Pferde draufmachen wollten und
15 dann, deswegen haben wir das zusammengemacht. Geklebt.

16 | Aha, Ok. Habt ihr also immer mehr aneinander geklebt und da sind's
17 am Ende vier geworden. Also so nacheinander geklebt?

18 **H** Mhm (zustimmend).

19 | Und hast du dir, habt ihr euch das jetzt so selber ausgedacht oder habt
20 | ihr so ein Bild schonmal irgendwo gesehen oder gemacht?

21 **H** Die Pferde haben wir...äh...in der Schule gelernt bei Frau H.
22 (Klassenlehrerin) und dann hatten wir die Idee, dass wir dann eine
23 große Weide machen und die (die Pferde) dann da drauf machen und
24 dann haben wir die dann gemalt.

25 **I** Ja, schön. Dann habt ihr vorher also im Unterricht schon 'mal Pferde
26 gemalt und hattet dann Spaß daran und...ähhh...wolltet ihr das
27 nochmal ausprobieren? Oder malt ihr zu Hause auch Pferde...oder?
28 **H** Also ich manchmal, aber ich weiß jetzt nicht, ob die Mareike (am Bild
29 beteiligte Schülerin) das auch macht. Mir macht das Spaß.

30 **I** Und die Idee...das so zusammen zu kleben?

31 **H** Das ist uns glaub' ich einfach so eingefallen. Der Tesafilm war ja da.
32 **I** Habt ihr das vorher noch nie gemacht...ähm...so Blätter aneinander
33 geklebt?

34 **H** Neee.

35 **I** Ja. Ok. Du hast hier doch schon 'mal gemalt, oder warst du heute zum
36 ersten Mal hier?

37 **H** Ich war schon mal hier, da habe ich auch gemalt...mit Farbkasten.

38 **I** Jaaa...und wie ist das...wie findest du das, malst du gerne hier?

39 **H** Joooaaa....das ist ganz schön, weil da kann man sich alles ausleihen.
40 Auch alles nehmen und viel...so...machen.

41 **I** Ahhhhh...also du sagst, weil man sich so viel ausleihen kann und viel
42 damit machen kann...ähhh...ja, wie fühlst du dich denn dabei, also
43 wenn du das so alles machen kannst? Wie...also...wie ist das für dich?

44 **H** Schön...**cool!**

45 **I** Cool? Aha. Also das...mhh...wie soll ich fragen ist...

46 **H** Macht Spaß!

47 **I** Und wie oft kommst du so hier hin, weisst du das?

48 **H** Donnerstags meistens, weil ich da noch da bin und in der Mensa esse.
49 Und wenn ich hier Hausaufgaben mache. Ich bin nicht jeden Tag so
50 lange in der Schule. Aber wenn ich so hier bin...dann...dann komme ich
51 auch. So immer bis 3 Uhr in der Betreuung.

52 **I** Du hast gerade gesagt, ihr habt schon mal Pferde so im Kunstunterricht
53 gelernt. Ähhh...probieret ihr denn auch schon mal andere Sachen hier
54 aus, die ihr im Kunstunterricht gelernt habt? Andere Sachen...

55 **H** Jaaaa. Wir haben mal einen Baum gelernt und viele Flaggen. Die hab
56 ich schon mal hier gemalt.

57 **I** Kannst du sagen, warum du die Sachen aus dem Kunstunterricht dann
58 auch noch hier weiter gemacht hast?

59 **H** @Weil das Spaß macht@

60 **I** Und wie ist das zu Hause bei dir, malst oder zeichnest...ähhh...oder
61 bastelst du da auch so viel, oder eher wenn du hier bist?

62 **H** Meistens mehr, also hier. Zu Hause nich' so viel.

63 **I** Und machst du zu Hause auch solche Sachen wie hier?

64 **H** Neeee, so große nicht. Wenn...also...wenn zu Hause dann kleiner...wie
65 schon so ein Zeichenblock.

66 **I** Die ihr auch in der Schule habt (~ DIN A3)?

67 **H** Ja.

68 **I** Warum machst du da nicht solche Sachen?

69 **H** (kurze Pause) Da habe ich nur solche Blätter.

70 **I** Ach so. Und wenn ihr jetzt so hier hin kommt zum malen, basteln oder
71 zeichnen, macht ihr dass dann hier allein oder mit einer
72 Freundin...ähhh...oder mit einem Freund zusammen?

73 **H** Meistens, also ich komm meistens alleine. Aber wenn eine Freundin
74 mich fragt, dann kann die auch mit mir mein eigenes Bild.

75 **I** Das hat man ja vorhin gesehen, weil ihr habt ja das Bild zu zweit
76 gemalt. Das stört dich nicht?

77 **H** Nöööö.

78 **I** Und wenn du hier bist, was machst du da am liebsten, also womit
79 arbeitest du da, malen, zeichnen, basteln oder...so was ganz anderes?

80 **H** Am liebsten so aus der Hand zeichnen. Ja.

81 **I** Jetzt hab' ich eine interessante Frage. Und zwar wenn du dir jetzt so
82 einen eigenen Malraum auf...äh...ausdenken könntest, weiß nicht...wir
83 könnten zaubern und du darfst dir jetzt selber den Raum machen und
84 einrichten. Wie würde der aussehen? Was wäre da so drin?

85 **H** Also groß. Und auch so Tische. Auch wo man sich alles ausleihen
86 muss. Dann auch viele Stühle, wo dann auch ganz viele Kinder malen
87 können. Und...ja...so wie hier fast!

88 **I** Was würdest du da rein tun?

89 **H** Spielsachen, Malsachen...so Farbkasten, ganz viele
90 Stifte...Blätter...mmmmm...groß....
91 **I** Gibt es denn irgendetwas, was du gerne machen würdest, was hier
92 leider nicht geht, fällt dir da was ein?
93 **H** **Ja, so Masken!**
94 **I** Meinst du zum Malen oder so richtig die man sich aufsetzen kann?
95 **H** Zum Aufsetzen.
96 **I** Also würdest du gerne mal richtig was bauen, was man dann auch
97 anfassen kann oder hinstellen...?
98 **H** Mhhh (zustimmend).
99 **I** Noch irgendetwas anderes...als...ähm...Masken?
100 **H** (5 Sekunden Pause) @Fällt mir nix ein!@
101 **I** Is' nicht schlimm. Was machst du eigentlich mit deinen fertigen
102 Arbeiten, also den Sachen die du hier gemacht hast,
103 was...ähhh...passiert danach damit?
104 **H** Dann nehme ich die mit nach Hause. Oder schenk' die jemand.
105 **I** An wen verschenkst du die dann?
106 **H** Zum Beispiel an die Sa. (Mitarbeiterin) oder...(lange Pause) an meine
107 Freundin meistens.
108 **I** Warum verschenkst du die?
109 **H** Weil das Spaß macht.
110 **I** Und wenn du die Sachen mit nach Hause nimmst, was machst du dann
111 da damit?
112 **H** Ich häng' die an meine Tür. Vom Zimmer!
113 **I** Was hast ja vorhin gesagt, du zeichnest am liebsten. Was zeichnest du
114 denn am liebsten?
115 **H** Also ein Pferd oft. Manchmal auch eine Kuh. Oder einfach so.
116 **I** Also...Pferd...Kuh und so...das...also immer Tiere?
117 **H** **Mhhh** (bejahend), meistens.
118 **I** Wenn du dir das jetzt aussuchen könntest, hättest du lieber jemand
119 dabei, zum Beispiel einen Kunstlehrer...oder...sogar einen richtigen
120 Künstler der..der dir auch ma' hilft und neue Sachen zeigt, oder findest
121 du das schöner, wenn du so für dich alleine...äh...die Sachen machen
122 kannst?

- 123 **H** Ich fänd das schon ganz schön, wenn da einer dabei wäre. Der dann
124 mal sagt, so jetzt machst du mal eine Kuh oder mir auch so neue Tiere
125 beibringt.
- 126 **I** Beibringt? Du....äh...meinst so neue Sachen zeigt und...äh...hilft?
- 127 **H** Ja.
- 128 **I** Manchmal sind ja hier richtig viele Kinder auf einmal da. Wie ist das
129 dann, helft ihr auch dann auch mal?
- 130 **H** Ja...dann helfen wir auch...so...oft.
- 131 **I** Wie...macht ihr das?
- 132 **H** Also wenn die M jetzt so kein Pferd zeichnen kann, dann mach' ich das.
133 Oder ich sag der das.
- 134 **I** Also erklären?
- 135 **H** Ja.
- 136 **I** Gibt das dann auch schon mal Streit, das welche anfangen zu zanken?
- 137 **H** Eigentlich noch gar nich'. Nur bei meiner Schwester zu Hause...da...die
138 möchte immer mit malen und dann sag ich „nein, ich möchte alleine
139 malen!“
- 140 **I** Und hier?
- 141 **H** Hier zanke ich eigentlich nich'... .
- 142 **I** eigentlich?
- 143 **H** (lacht) gar nicht.
- 144 **I** Kannst du noch dein schönstes Bild beschreiben, was du hier...gemalt
145 hast?
- 146 **H** **@das ist das hier!@**
- 147 **I** Kannst du noch was zu dem Bild sagen, das haben wir ja auch
148 noch...was das sein soll?
- 149 **H** Da soll eigentlich ein Muster sein...ein Fantasiebild! Das was ich so
150 ausprobiert hab'...mit 'nem Pinsel so. So...einfach drauftupfen!
- 151 **I** Du hast ja schon so gemalt wie ein richtiger Künstler, warum hast du
152 denn diese Farben genommen?
- 153 **H** Weil die passen einfach gut zusammen.
- 154 **I** Da soll man auch gar nichts drauf erkennen, dass ist einfach, weil du
155 das so schön findest?
- 156 **H** Mhhh...Ja! Das...mir gefällt das so.

- 157 **I** Hast du das mit dem Pinsel so drauftupfen, hast du das schon mal
158 gemacht?
- 159 **H** M-M (verneinend).
- 160 **I** Ja...dann danke ich dir, dass du bei meinem Interview...ähhh...den
161 ganzen Fragen und so mitgemacht hast. War doch gar nicht
162 schwer...also die Fragen, oder?
- 163 **H** @nein!@ macht Spaß!
- 164 **I** Du kannst ruhig noch mehr erzählen!
- 165 **H** Mir fällt nix mehr ein...
- 166 **I** OK.

Die Aufnahme stoppt.

ANHANG 05 – TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG ENRICO

Gedächtnisprotokoll der teilnehmenden Beobachtung im Rahmen der 1. Examensarbeit von Sebastian van Bömmel zur Untersuchung ästhetischer Praxis von Kindern im Grundschulalter in einer nachschulischen Betreuungssituation (Fallbeispiel Enrico)

Datum: 15. August 2008
Dauer: ca. 12:55-13:20 Uhr (25 Minuten)
Ort: ehemaliger Klassenraum in einem Pavillon einer offenen Ganztagsgrundschule im Duisburger Norden.

Beobachtende Person: Sebastian van Bömmel

Verwendete Hilfsmittel: Digitalkamera (3 Megapixel), digitales Audioaufnahmegerät Notizblock, Kugelschreiber

1 Es ist 12:45 Uhr als der Enrico den Raum betritt und sich bei einer der Aufsicht
2 führenden Betreuerinnen anmeldet. Er hat nasse Haare und seine Jeanshose sowie
3 sein mit einer Abbildung von Spiderman bedruckter dunkelblauer Kapuzenpulli sind
4 ebenfalls leicht durchnässt, da es draußen geregnet hat und er mit anderen Schülern
5 draußen ein wenig Fußball gespielt hat. In dem gesamten Raum bedingen sich nur
6 wenige Kinder. 3 sitzen am hinteren Gruppentisch, eins von ihnen bastelt mit Papier
7 und Schere, 2 weitere zeichnen mit Buntstiften. 4 weitere Kinder sitzen an den
8 Tischen unmittelbar vor dem „Lehrerpult“, an dem zwei Betreuerinnen sitzen und
9 arbeiten an ihren Hausarbeiten. Der Schüler E. (im Folgenden mit „E“ abgekürzt)
10 begrüßt die beiden und meldet sich an. Die Anmeldung ist eine Standardprozedur,
11 die Kinder werden in eine Liste eingetragen, wenn sie ihre Hausaufgaben in dem
12 Raum erledigen wollen. Er sagt zu Frau S. (Die Betreuerin, welche ihn in die
13 „Anwesenheitsliste“ eingetragen hat): „Ich habe nur 2 Mathematikaufgaben auf.“
14 Mich sieht er zunächst gar nicht, da ich im hinteren Teil des Raumes mit den Kindern
15 am Gruppentisch sitze. Anschließend setzt Enrico sich etwa in die Mitte des Raumes
16 an einen freien Tisch und packt sein Mathematikheft, sowie das dazugehörige
17 Schulbuch aus und legt beides vor sich. Er kramt sein Mäppchen hervor und beginnt
18 konzentriert mit der Arbeit. Nach etwa 10 Minuten steht er langsam auf, schließt sein
19 Buch und begibt sich mit seinem Arbeitsheft nach vorne zum Pult, wo er es vor Frau
20 S. ablegt. Er schaut sie wortlos an und wartet, während Frau S. die Aufgaben von
21 Enrico kontrolliert. Nach kurzer Zeit blickt sie auf und sagt: „Super Enrico! Keine

22 Fehler!“ Dieser lächelt und sagt nur: „Abmelden! Aber ich mal’ noch.“ Dann packt er
23 seine Sachen wieder in sein Schulranzen, verschließt diesen und begibt sich zu mir
24 an den Gruppentisch: „Hallo, Herr van Bömmel! Guckst du schon wieder zu?“ Ich
25 antworte: „Ja.“ Die anderen 3 Kinder lachen und ein Mädchen sagt: „Oh-Oh...“
26 Daraufhin lachen die anderen erneut. Enrico stellt seinen Ranzen ab und setzt sich
27 neben mich an den Tisch. Ich stehe auf, damit er genug Platz hat und sich durch
28 mich nicht so bedrängt fühlt. Möglichst unauffällig versuche ich, das Aufnahmegerät
29 auf dem Tisch so liegen zu lassen, dass es auf der einen Seite die Kinder nicht stört
30 (z.B. in dem es einfach im Weg liegt) und zum anderen mit der Mikrofonöffnung in
31 Richtung Enrico zeigt. Ich lehne mich zunächst an die Fensterbank und halte
32 Notizblock, Stift und Digitalkamera bereit. Enrico sucht sich einen Bleistift, nimmt
33 sich ein DIN-A4 Blatt und beginnt damit, zu zeichnen. Während er zeichnet, hält er
34 ab und zu inne und dreht das DIN-A4 Blatt mehrmals hintereinander um 90° auf dem
35 Tisch. Man kann schnell erkennen, dass Enrico ein Auto zeichnet, welches auf der
36 unteren Blattkante (von der längeren Seite des Blattes) „steht“. Allerdings zeichnet
37 Enrico in einer recht ungewöhnlichen Position (vgl. *Foto Schritt 1*). Seine
38 Körperhaltung erinnert mich sehr an seine konzentrierte Haltung während seiner
39 Arbeit an den Hausaufgaben. Auch die Haltung des Stiftes sowie das Ablegen des
40 linken Armes auf dem bearbeiteten Untergrund ist gleich (vgl. *Foto Schritt 2*). Die 3
41 Mädchen an dem Tisch sind sehr unruhig und laut. Enrico reagiert nicht auf diese
42 laute Umgebung, er arbeitet konzentriert an seiner Arbeit. Selbst der Blitz der
43 Digitalkamera scheint ihn nicht zu stören, während ein Mädchen lacht und sagt: „Ach
44 du bist das! Ich dachte die ganze Zeit, es ist ein Gewitter draußen.“ Die anderen
45 Mädchen am Tisch lachen und ein Mädchen sagt zu ihr: „Mein Gott, H., bist du
46 doooooof“ (vgl. *Foto Schritt 3*). Enrico dreht das Blatt erneut und fügt immer mehr
47 Details zu seiner Zeichnung hinzu. Dabei ist er sehr weit über das Blatt gebeugt,
48 teilweise dunkelt er Bereiche des Blattes mit seinem eigenen Schatten ab (vgl. *Foto*
49 *Schritt 4*). Seine Körperhaltung hat sich seit dem Beginn seiner Tätigkeit kaum
50 verändert. Sehr langsam fügt er einen kleinen Totenschädel mit gekreuzten Knochen
51 hinzu, wie auf einer Piratenflagge (vgl. *Foto Schritt 5*). Diese angespannte Haltung
52 und das langsame, konzentrierte Führen des Bleistiftes scheint ihn angestrengt zu
53 haben. Er beugt sich auf, lehnt sich mit dem Oberkörper zunächst zurück an die
54 Lehne, lässt den Bleistift auf den Tisch fallen und umfasst seine Zeichenhand. Es
55 wirkt auf mich, als wolle er seine Hand „massieren“ (vgl. *Foto Schritt 6*). Dann setzt

56 er seine Zeichentätigkeit fort, wozu er wieder seine ursprüngliche Haltung annimmt
57 (vgl. *Foto Schritt 7*). Nach einiger Zeit hält er inne, führt seine linke Hand an sein
58 Kind und nimmt eine auf mich sehr nachdenklich wirkende Pose ein. Er betrachtet
59 einige Zeit sein Bild (vgl. *Foto Schritt 8*). Dann fügt er zunächst ein Schwert hinzu,
60 welches senkrecht durch den Kopf des Totenkopfes verläuft und anschließend fügt
61 er an einer im Vergleich zu den anderen Bereichen seiner Zeichnung kahlen Stelle
62 noch weitere Details (eine Art Zacken oder spitz verlaufende Dreiecke) hinzu (vgl.
63 *Foto Schritt 9*). Die Mädchen haben bis jetzt Enrico noch nicht angesprochen oder in
64 irgendeiner Form eine Reaktion auf seine Zeichnung erkennen lassen. Enrico dreht
65 plötzlich sein Blatt um und zeichnet Großzügig ein großes „ENRICO“ auf die
66 Rückseite seiner zuvor angefertigten Zeichnung (vgl. *Foto Schritt 10*). Seine Haltung
67 hat sich nach wie vor kaum verändert. Unterdessen beginnt eine heftige
68 Unterhaltung der Mädchen am Tisch über ein mit Wasserfarben bemaltes Blatt,
69 welches von einem Kinde zuvor angefertigt- und auf dem Tisch zurückgelassen
70 wurde (Format DIN-A3, das Blatt ist mit „Rechenkästchen“ versehen) (vgl. *Foto*
71 *Schritt 11*). Die Mädchen sprechen mit an und fragen: „Was soll das sein, Herr van
72 Bömmel?“ Ich antworte ihnen: „Da hat vorhin die A. ein bisschen mit Farbe
73 rumprobiert.“ „Das sieht komisch aus!“, erwidert ein Mädchen. Enrico zeigt keine
74 Regung und fügt seinem auf die komplette Rückseite gezeichneten Namen nun
75 ähnlich Details hinzu (Flammenmuster, blitzartige Elemente), wie er es zuvor bei
76 seiner Zeichnung auf der Vorderseite getan hat. Erneut liegt seine linke Hand sowie
77 sein Unterarm auf einem großen Teil der Blattfläche (vgl. *Foto Schritt 12*). Jetzt wird
78 Enrico von einem der Mädchen direkt auf seine Zeichnung angesprochen. „Was soll
79 das sein, Enrico?“ Enrico schaut auf. Ein anderes Mädchen sagt: „Das ist sein Name.
80 Enrico. So...schön gezeichnet und so.“ Enrico hebt sein Blatt hoch, zeigt mit der
81 rechten Hand auf seinen Namen auf der Rückseite und sagt: „Hier...Enrico!“ (vgl.
82 *Foto Schritt 13*). „Hä? Wie jetzt?“, fragt das Mädchen. Enrico erklärt und zeigt mit
83 seinem Finger genau, wie sein Namen gezeichnet wurde und fährt jeden Buchstaben
84 mit dem Finger nach (vgl. *Foto Schritt 14*). Als alle Mädchen sein Namen lesen
85 können und sich wieder ihren eigenen Aktivitäten zuwenden, legt Enrico das Blatt auf
86 den Tisch. Er fährt sich mit der linken Hand durch die Haare und wirkt sehr
87 nachdenklich. Er fixiert sein Blatt, welches auf die Rückseite gedreht ist und seinen
88 Namen zeigt, mit seinem Blick (vgl. *Foto Schritt 15*)¹. Dann legt Enrico wortlos seine

¹ Anmerkung: Der Name von E wurde auf Grund der Anonymisierung nachträglich auf dem Foto

89 Zeichnung beiseite und nimmt sich ein neues Blatt im Format DIN-A3 von einem
90 Stapel, welcher auf dem Tisch liegt. Dieses Blatt ist ebenfalls mit Rechenkästchen
91 bedruckt. E beginnt zunächst wieder mit dem Bleistift zu zeichnen, während er auf
92 seinem Stuhl sitzt (vgl. *Foto Schritt 16*)². Enrico sagt zu mir, allerdings ohne sich
93 dabei umzusehen oder von seinem Blatt abzuwenden: „Das wird ein Raumschiff!“
94 Enrico arbeitet genauso konzentriert und auf die gleiche Art und Weise an seiner
95 Zeichnung, wie er es zuvor getan hat (vgl. *Foto Schritt 17*). Teilweise mit seinen
96 Unterarmen und Händen das Bild bedeckend, sitzt er wieder so, dass er sich selbst
97 das Licht nimmt und Teile der Bildfläche im Schatten liegen (vgl. *Foto Schritt 18*).
98 Nachdem Enrico zunächst die Umrisse seines Raumschiffes gezeichnet hat, fügt er
99 nun wie schon zuvor immer mehr Details auf seiner Zeichnung dazu. Während er
100 das Raumschiff noch sehr konzentriert und langsam mit dem Bleistift aus einer
101 Bleistiftlinie heraus konstruiert, zeichnet er den Ring um einen Planeten mit sehr
102 schwungvoll-schraffierend (vgl. *Foto Schritt 19*). Auch bei dieser Arbeit lehnt sich
103 Enrico auf und greift sich erneut an das Kinn. Er hält inne und blickt auf seine
104 Zeichnung hinunter (vgl. *Foto Schritt 20*). Es kommt ein weiteres Kind hinzu, welches
105 sich schräg von E gegenüber auf einen freien Platz an der Wand setzt und beginnt,
106 mit Kreide (Es steht ein Papp-Kistchen mit alten, teilweise farbigen, Schulkreiden auf
107 dem Tisch) zu zeichnen. Nach kurzer Zeit des Verharrens greift Enrico den Stift
108 etwas fester und schlägt vorsichtig auf den linken oberen Bereich des Blattes, wo er
109 zuvor bereits einen Planeten gezeichnet hat. Mich erinnern dies in diesem Moment
110 stark an Abbildungen und Beschreibungen von Hiebkritzeln (vgl. *Foto Schritt 21 &*
111 *22*). Es entsteht ein relativ lautes, klopfendes Geräusch als Enrico den Stift auf das
112 Papier schlägt/klopft. Das Mädchen welches E gegenüber sitzt fragt: „Was machst du
113 da, Enrico?“ E reagiert zunächst nicht, dann hört er auf den Stift auf das Papier zu
114 klopfen und sagt: „Sterne!“. Anschließend fährt Enrico konzentriert damit fort, seine
115 Zeichnung weiter auszudifferenzieren (vgl. *Foto Schritt 23*). Die Mädchen an dem
116 Tisch albern herum und unterhalten sich. Sie lachen und unterbrechen zeitweilig ihre
117 eigenen Tätigkeiten, um miteinander zu sprechen. Enrico lehnt sich zurück, nimmt
118 einen Pinsel aus dem links von ihm stehenden Wassergefäß und betastet diesen für
119 ein paar Sekunden mit beiden Händen (vgl. *Foto Schritt 24*). Dann steht Enrico
120 plötzlich auf, nimmt alle Pinsel aus dem Wassergefäß, legt die Pinsel auf den Tisch

verfremdet.

² Anmerkung: Auf dem Foto ist das digitale Audioaufnahmegerät zu erkennen, welches von mir zuvor auf dem Tisch platziert worden ist.

121 und geht mit dem Gefäß zum Waschbecken (vgl. *Foto Schritt 25*). Zurück am Tisch
122 stellt Enrico wieder alle Pinsel in das Wasser und röhrt den von ihm zuvor
123 ausgesuchten Pinsel in dem Wassergefäß (vgl. *Foto Schritt 26*). Dann entscheidet er
124 sich für einen der auf dem Tisch stehenden Farbkästen und mischt gelbe Farbe an.
125 Anschließend malt er sehr vorsichtig Teile der zuvor angefertigten Zeichnung mit der
126 gelben Farbe aus (vgl. *Foto Schritt 27*). Während er zunächst noch auf dem Stuhl
127 sitzen bleibt und sich seine Haltung kaum von der während des Zeichnens
128 unterscheidet, stellt er sich nach kurzer Zeit auf, mischt sich braune Farbe mit
129 Wasser an und malt nun deutlich schwungvoller einen Planeten aus. Dazu fasst er
130 den Pinsel nicht länger wie ein „Schreibgerät“, sondern viel höher am Stiel und mit
131 deutlich anderer Haltung (vgl. *Foto Schritt 27 mit Foto Schritt 28*). Enrico malt nun
132 weitaus großzügiger, mit schnelleren Bewegungen und mit größerem Abstand seines
133 Körpers zum Bild (vgl. *Foto Schritt 29*). Sein Farbauftrag wirkt auf mich viel
134 „lasierender“ und großzügiger im Vergleich zu dem zuvorigen eher auf das
135 „Ausmalen“ konzentrierten Gebrauch der Farbe. Enrico steht nun aufrecht schräg
136 neben bzw. hinter seinem Bild. 3 der 4 am Tisch arbeitenden Mädchen beobachten
137 Enrico eine Zeit lang und sind selber nicht praktisch tätig (vgl. *Foto Schritt 30*). Enrico
138 entscheidet sich nun für einen blauen Farbton und beginnt, mit auffällig
139 schwungvollen horizontalen Bewegungen aus dem Handgelenk heraus die Farbe
140 aufzutragen (vgl. *Foto Schritt 31*). Nach kurzer Zeit legt Enrico den Pinsel beiseite
141 und ergreift den größten Pinsel aus dem Wassergefäß. Dabei handelt es sich um
142 einen Rundpinsel. Dies erregt die Aufmerksamkeit der anderen Kinder. „Boah! Guck
143 ma’ was Enrico da für einen Pinsel hat!“ „Was ist das für ein Pinsel, Herr van
144 Bömmel?“, werde ich gefragt. Enrico lacht und setzt seine Arbeit mit blauer Farbe
145 nun mit dem großen Pinsel fort und wird dabei von neugierig staunenden Mädchen
146 beobachtet (vgl. *Foto Schritt 32 & 33*). Enrico mischt Wasser mit 3 verschiedenen
147 Blau-Näpfchen im Farbkasten und verwendet alle in seinem Bild (vgl. *Foto Schritt*
148 *34*). Während der Pinselführung ändert er häufig die Bewegungsrichtung. Enrico
149 dreht diesmal sein Arbeitsblatt nicht, es verbleibt schon seit Beginn seiner Tätigkeit in
150 der ursprünglichen Position (Querformat an der unteren Tischkante) (vgl. *Foto Schritt*
151 *35*). Enrico verwendet immer mehr Wasser, es tropft auf den Tisch und sein Bild
152 wirkt auf mich sehr „wässrig“, trotz des etwas dickeren Papiers. Enrico scheint Spaß
153 im Umgang mit der Farbe im Umgang mit dem vielen Wasser zu haben (vgl. *Foto*
154 *Schritt 36*). Das viele Wasser lässt die Farben verlaufen bzw. ineinander verlaufen.

155 Klare Konturen sind nur in manchen Bildbereichen nur noch durch die
156 Bleistiftzeichnung zu erkennen. Enrico hat nun den kompletten Bereich um das
157 gezeichnete Raumschiff mit bemalt (vgl. *Foto Schritt 37*). Er legt den Rundpinsel
158 beiseite und einen im Vergleich viel kleineren/schmaleren Flachpinsel. Er wählt ein
159 kräftiges Rot und malt seine „Raumschiffzeichnung“ damit aus, nun wieder in einer
160 ruhigeren, langsameren Art, allerdings immer noch stehend (vgl. *Foto Schritt 38*).
161 Plötzlich wird die Aufmerksamkeit der anderen Kinder auf die Malerei gelenkt, welche
162 schon auf dem Tisch lag. Das zuletzt hinzu gekommene Mädchen hat Kreide mit den
163 Fingern auf ihrem Blatt verschmiert und den Staub weggepustet. Dieser landete aus
164 der Malerei, was nun für die Mädchen offenbar ein interessantes Phänomen darstellt:
165 „Cool! Guckt mal.“ (vgl. *Foto Schritt 38*). Während alle Mädchen am Tisch ihre
166 Aufmerksamkeit darauf richten und ein angeregtes Gespräch über Kreide und
167 Kreidestaub beginnt („Ich musste mein' Pullover wegschmeißen, weil Mama das
168 nicht mehr weg gekriegt hat!“ „Echt?“ „Das geht nich' mehr raus...“) zeigt sich Enrico
169 völlig unbeeindruckt. Er beteiligt sich nicht an dem Gespräch und schaut nur einmal
170 kurz auf das Blatt mit dem Kreidestaub, was mich in dem Moment verwundert.
171 Stattdessen hat er sich nun für einen orangenen Farbton entschieden. Die Mädchen
172 wenden sich nach etwa 2 Minuten wieder ihren eigenen Arbeiten zu. Enrico sieht,
173 dass ein Mädchen mit einem goldfarbenen Buntstift zeichnet. Er fragt: „Gibt's auch
174 'ne Silber?“ Das angesprochene Mädchen durchwühlt die Stiftekiste(n) und verneint
175 die Frage von Enrico anschließend. „Gibt's keine Silber mehr, Herr van Bömmel?“,
176 fragt er mich dann. Ich erkläre ihm, dass der silberne Buntstift bereits „aufgemalt“
177 (also verbraucht) wurde, es aber noch silberne Wasserfarbe in einem der anderen
178 Farbkästen gibt. Enrico untersucht sofort die Farbkästen und mischt Wasser in das
179 silberne Näpfchen. Dann malt er vorsichtig die noch freien Zwischenräume mit Silber
180 aus (vgl. *Foto Schritt 39*). Als Enrico alle Bereiche seines Bildes ausgemalt hat, setzt
181 er sich hin und betrachtet sein Bild. „Das ist hässlich, Enrico!“, sagt eines der
182 Mädchen. „Iss' mir egal.“, antwortet Enrico. „So sieht kein Raumschiff aus!“, sagt sie.
183 Enrico blickt auf sein Bild und sagt ganz ruhig und relativ leise: „Iss mir egal, was ihr
184 denkt.“ (vgl. *Foto Schritt 40*). Dann packt er die Pinsel alle in das Wassergefäß und
185 läuft zum Waschbecken, wo er selbstständig die Pinsel reinigt und das Wasser
186 wegschüttet. Die Mädchen gehen nicht weiter auf das Bild von Enrico ein, sie sind
187 schon wieder mit anderen Themen beschäftigt und unterhalten sich über „gute und
188 böse Prinzessinnen“. E kommt zurück, legt sein Bild vorsichtig auf die Heizung und

189 nimmt seinen Schulranzen. Ich frage ihn, ob ich ihm ein paar Fragen stellen dürfte. E
190 nickt und wir verlassen den Raum, um im Flur des Pavillons in Ruhe das Interview
191 führen zu können.



Schritt 1



Schritt 2



Schritt 3



Schritt 4



Schritt 5



Schritt 6



Schritt 7



Schritt 8



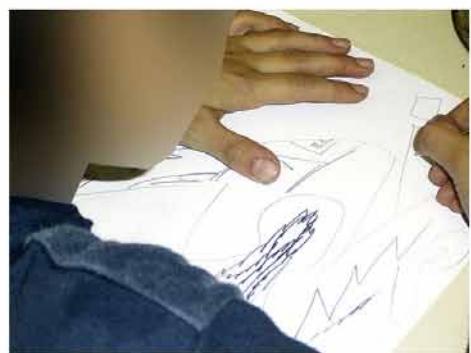
Schritt 9



Schritt 10



Schritt 11



Schritt 12



Schritt 13



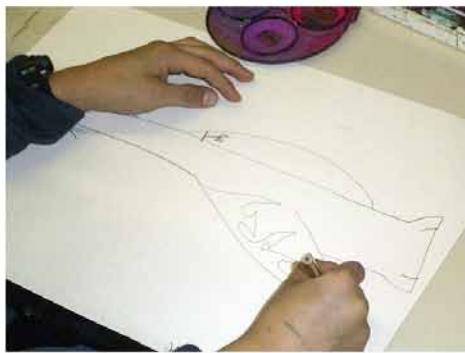
Schritt 14



Schritt 15



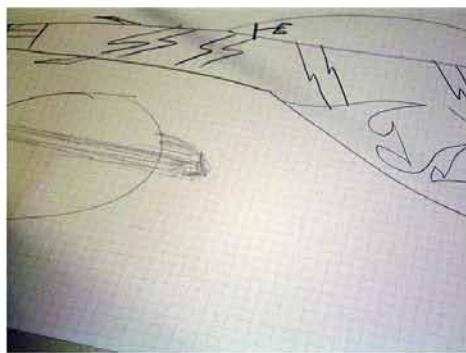
Schritt 16



Schritt 17



Schritt 18



Schritt 19



Schritt 20



Schritt 21



Schritt 22



Schritt 23



Schritt 24



Schritt 25



Schritt 26



Schritt 27



Schritt 28



Schritt 29



Schritt 30



Schritt 31



Schritt 32



Schritt 33



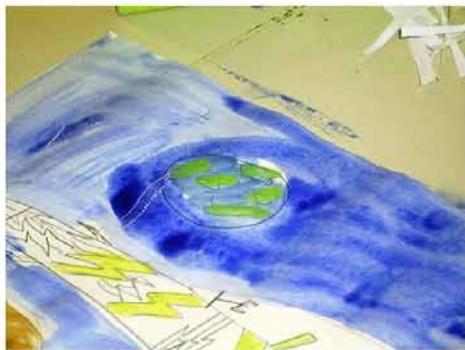
Schritt 34



Schritt 35



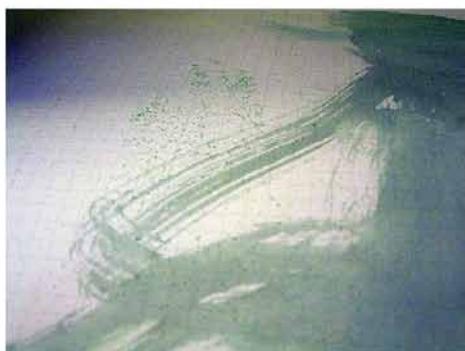
Schritt 36



Schritt 37



Schritt 38



Schritt 39



Schritt 40



Schritt 41



Schritt 42

ANHANG 06 – TRANSKRIPTION ENRICO

Transkription eines Leitfadeninterviews im Rahmen der 1. Examensarbeit von Sebastian van Bömmel zur Untersuchung ästhetischer Praxis von Kindern im Grundschulalter in einer nachschulischen Betreuungssituation (Fallbeispiel Enrico)

Datum: 15. August 2008

Dauer: ca. 12:50-13:15 Uhr (9 Minuten 38 Sekunden reine Interviewzeit)

Ort: Flur eines Pavillons einer offenen Ganztagsgrundschule im Duisburger Norden.

Interviewer: Sebastian van Bömmel

Interviewte Person: Grundschüler Enrico, 11 Jahre alt

Verwendete Hilfsmittel: digitales Aufnahmegerät, Notizblock, Bleistift, von Schüler E. gezeichnetes Bild

Interviewer (*im Folgenden mit I abgekürzt*) , **Enrico** (*im Folgenden mit E abgekürzt*)

- 1 **I** So, Aufnahmegerät an. Ich leg das da mal hin. Ich stell dir gleich mal
2 ein paar Fragen, Enes, zu deinem Bild, usw., ein paar allgemeinere
3 Fragen zu dem Malraum und kannst du dann alles zu erzählen, was dir
4 da einfällt, ok?
5 **E** Mhm...Ok.
6 **I** Super. Was hast du da gezeichnet? Kannst du was darüber, kannst du
7 da was zu erzählen?
8 **E** Mhm. Autos.
9 **I** Mhm.
10 **E** Äh. Sonst mach ich eigentlich immer, zwei kleinere Reifen, aber hier
11 hab ich mal ein großes und ein kleines gemacht, und so. Mhm. Und
12 dann hab ich, ähm, einen Rennfahrer reingemalt und dann, ähm, ist er
13 sehr schnell und aufgetunt. Schnell und so!
14 **I** Mhm!
15 **E** Mehr fällt mir eigentlich nicht ein.
16 **I** Aufgetunt meinst du jetzt mit dem...
17 **E** Mit das, das und das (zeigt auf sein Bild).

18 **I** Also die Flammen und den Totenkopf? Aha! Und, hast du dir das selber
19 ausgedacht oder irgendwo so was schon gesehen? Im Fernsehen oder
20 im Buch? Oder zu Hause vielleicht, sogar?
21 **E** Selber ausgedacht.
22 **I** Also komplett in deiner Fantasie?
23 **E** *Stille* (Schüler E. nickt)
24 **I** Und...ähmm...warum hast du das nur mit Bleistift gemalt?
25 **E** Das mach ich meistens. Da kann ich die Autos mit am besten.
26 **I** Hast du das mit anderen Stiften oder Farbe denn schon probiert?
27 **E** Ja, das sieht aber dann nicht so schön aus.
28 **I** Und wie ist das mit dem Malraum? Mit der Möglichkeit. Malst du da
29 gerne hier? Kommst du da öfter hin?
30 **E** Ja!
31 **I** Und, warum?
32 **E** Weil das mir Spaß macht. Ich kann da malen was ich will...so alles!
33 **I** Mhm.
34 **E** ...und macht richtig Spaß.
35 **I** Ok, macht Spaß. Und wie fühlst du dich dabei? Also du sagst, es macht
36 Spaß, wenn du hier hinkommen kannst, zeichnen kannst, also...?
37 **E** Gut!
38 **I** Gut, aha. Und wie oft ungefähr kommst du hier hin zum Zeichnen?
39 **E** Weißt du das? Kannst du das sagen?
40 **I** Mhm. So zwei-, dreimal pro Woche.
41 **E** Zwei-, dreimal die Woche?
42 **I** Ja.
43 **E** Mhm. Und wenn du dann hier bist. Probierst du dann schon mal
44 Sachen aus, die du so aus dem Kunstunterricht kennst?
45 **E** Nein, eigentlich nicht.
46 **I** Kannst du sagen, warum nicht?
47 **E** Mhhh...(4 Sekunden Pause) nein.
48 **I** Machst' eigentlich nur die Sachen die du selber, ...?
49 **E** Ja!
50 **I** ...die du selber machen möchtest?!

51 **E** Ja.

52 **I** Und machst du zu hause auch so viel? Zeichnest du zu hause auch so
53 viel? Oder..?

54 **E** So drei, vier Blätter mach ich da immer.

55 **I** drei... Am Tag, oder?

56 **E** Am Tag!

57 **I** Am Tag! So viel? Also das heißt jetzt, im Prinzip, zu hause mehr als
58 hier?

59 **E** Mhm. Da fällt mir irgendwie mehr ein. Ich weiß auch nicht warum.

60 **I** Fällt dir mehr ein. Und, ähm, machst du die Sachen, die du machst,
61 lieber alleine oder mit einem Freund oder Freundin zusammen?

62 **E** Alleine.

63 **I** Alleine.

64 **E** Manchmal aber auch mit Freunden.

65 **I** OK. Aber am liebsten alleine!? [Pause] Und, ähm, womit malst du
66 zeichnest du, bastelst du am liebsten. Du kannst hier ja alles Mögliche
67 machen, was davon machst du am liebsten?

68 **E** Manchmal mein, immer die Stifte und heute hab ich dann auch mal was
69 mit Farbe gemacht. (Pause) Macht auch Spaß...

70 **I** Kannst du irgendwie beschreiben, warum du dich heute für den
71 Farbkasten entschieden hast?

72 **E** @macht Spaß@....und...ja.

73 **I** Ja. Und, ja, was gefällt dir hier am besten? Also was findest du so
74 schön an dem Raum? Kannst du das sagen?

75 **E** Das die Wand so angemalt ist und das da so Spiele und Stifte sind, und
76 da...alles...so. Hier kann man gut malen. (5 Sekunden Pause) Ist
77 ruhig...

78 **I** Was findest du denn an der Wand so...äh...so gut?

79 **E** Das da so viele Tiere und so drauf sind. Ist lustig...schön.

80 **I** Ja. Und jetzt mal eine interessante Frage: Und zwar, wenn du dir selber
81 einen eigenen Malraum einrichten kannst, also du kannst dir den jetzt
82 ausdenken und bauen, wie du den möchtest, auch reintern was du
83 möchtest. Wie würdest du den gestalten, also wie würde er dann
84 aussehen? Was wäre da drin?

85 **E** Mhm. Ein Schreibtisch, damit ich schön malen kann.

86 **I** Ja.

87 **E** Ehm, dann noch auf jedem Tisch ein Malkasten und so ne Stiftbox und
88 noch so die Wand angemalt, so wie ich will, angemalt. Und dann noch
89 einen Computer. Dann kann ich noch am Computer malen, und so.
90 **I** Ja. Schön. Also, die Wand anmalen wie du willst. Was würdest du denn
91 da drauf malen? Hast du da ne Idee?
92 **E** So, überall Feuer und ein paar Blitze.
93 **I** Also so ähnlich wie auf deinem Auto?
94 **E** Ja, so!
95 **I** Aber die Wand nicht mit Bleistift angemalt, oder?
96 **E** **@nein!@**
97 **I** Aha. Du sagst gerade Computer, also malst du auch schon mal ganz
98 gerne am Computer? Das würdest du hier gerne auch noch machen?
99 **E** Ja, das mache ich auch gerne.
100 **I** Was machst du denn am Computer?
101 **E** Autos und Raumschiffe.
102 **I** Und, ehm, wenn du mal überlegst, man kann ja in Kunst ganz viele
103 Sachen machen. Man kann ja Sachen bauen oder wenn ihr mal im
104 Unterricht so Bilder guckt von Künstlern. Es gibt ja ganz viele Sachen
105 die man machen kann, was hier nich' geht. Würdest...
106 **E** manchmal mach ich auch so aus Lego, so Raumschiff und so.
107 **I** Ach so, die baust du dann nach?
108 **E** Ja.
109 **I** Das wäre nämlich meine Frage. Was würdest du den hier machen, was
110 momentan nicht geht, weil wir die Sachen nicht haben. Zum Beispiel,
111 hast du gerade gesagt, Computersachen und du würdest auch gerne
112 mal was bauen? Mit Lego, oder noch was anderes?
113 **E** Mit Lego. Aber auch andere Sachen würde ich da machen.
114 **I** Fällt dir sonst noch was ein was du gerne machen würdest, wenn du...
115 **E** Mhm....m-m (verneinend)
116 **I** OK. Und wenn du fertig bist mit deinen Bildern, was passiert dann
117 damit?
118 **E** Entweder geb' ich dir die oder nimm' die mit nach Hause.
119 **I** Also du verschenkst die entweder an mich, ich bin ja die meiste Zeit
120 hier, oder du nimmst die mit nach Hause und was machst du dann zu
121 hause damit?

- 122 **E** Mhm. Häng' die an die Wand. Ehm, oder gib' die meiner Mutter.
- 123 **I** An die Wand bei dir im Zimmer, oder?
- 124 **E** Ja.
- 125 **I** Und deine Mutter? Was macht die dann damit? Hängt sie, bewahrt sie sie auf?
- 126 **E** Ja. Sie hat auch ganz viele Bilder von mir zu hause.
- 127 **I** Ah. Super. Was machst du am liebsten, also Zeichnen, wie du es gerade hast, mit Bleistift eigentlich nur dein Auto, da gezeichnet oder malst du so wie dein Raumschiff oder bastelst du schon mal. Also was machst du davon am liebsten? Oder vielleicht was ganz anderes?
- 128 **E** Basteln manchmal, aber eigentlich mach ich am meisten so mit Bleistift. Zeichne ich einfach was.
- 129 **I** Mhm. OK. Und was malst bzw. zeichnest du dann am liebsten?
- 130 **E** Entweder ein Auto, ein Mensch, eine Lok oder ein Raumschiff.
- 131 **I** Ein Raumschiff...Ah...noch mal eine interessante Frage. Hier im Raum und auch in deinem eigenen Malraum. Hättest du da lieber jemanden dabei, also sagen wir mal einen Erwachsenen, einen Kunstlehrer oder vielleicht sogar einen richtigen Künstler, der dir oder den anderen Kindern da Arbeiten schon mal, neue Sachen zeigt? Vielleicht hilft.
- 132 **E** Oder würdest du lieber einen Raum haben in dem du alleine arbeiten kannst?
- 133 **I** Wo so ein Lehrer ist, so ein Künstler.
- 134 **E** Aha. Was würdest du dir dann wünschen?
- 135 **I** ich würde dann meine Freunde rufen die fragen ob der, Dings, ob die auch mal ein bisschen Malen wollen.
- 136 **E** Ja.
- 137 **I** Dann hätte ich dem das gesagt und der hätte das dann bestimmt gemacht.
- 138 **E** Ja. Ach so, schön. Und was soll der dann machen, wenn der bei euch ist?
- 139 **I** So helfen. Das der Sachen zeigt...und auch malt.
- 140 **E** Und wenn ihr jetzt hier mit mehreren Kindern seid. Ich mein', gerade waren hier noch ein paar Mädchen, ich weiß nicht, waren die bei dir in der Klasse eigentlich?
- 141 **I** Ja.

157 **I** Die sind bei dir in der Klasse. Wenn ihr hier mit mehreren Kindern so
158 zusammen arbeitet, helft ihr euch auch schon mal untereinander?
159 **E** Ja.
160 **I** Und wie sieht das dann aus, kannst du das beschreiben?
161 **E** So. Ich geb` den, man gibt sich mal einen Tipp und so.
162 **I** Mhm.
163 **E** Wie man das am Besten machen könnte. Malen und so.
164 **I** Und gibt es da schon mal Streit?
165 **E** Nein. Eigentlich nicht.
166 **I** Das hast du noch nicht erlebt, dass Kinder sich im Malraum gestritten
167 haben? Sich so über die Bilder streiten?
168 **E** Nein.
169 **I** Kannst du noch dein schönstes Bild beschreiben, was du hier gemalt
170 hast?
171 **E** Mhm. Das habe ich glaub ich schon längst vergessen.
172 **I** Hast' vergessen. Du hast schon so viel gemalt.
173 **E** Ja. Ganz viele Sachen.
174 **I** Jetzt stell ich dir...vielleicht kannst du noch was erzählen zu deinem
175 anderen Bild. Was gerade noch trocknet. Das Raumschiff?
176 **E** Ja, da ging's, da hab ich noch ein paar Planeten zu gemalt, manche
177 Sachen habe ich leider übermalt, das sieht man nicht mehr so richtig.
178 Und mehr weiß ich nicht.
179 **I** Mehr fällt dir nicht ein...
180 **E** Ja.
181 **I** So...Und kommst du auch schon mal, ähm ja, du sagst ja gerade, das
182 macht dir Spaß und es ist schön hier. Mhm. Ist das auch schon mal so,
183 dass du, sag ich mal, wenn du Langeweile hast, ihr könnt ja ganz viel
184 hier machen. Ihr könnt ja, hier sind ganz viele AGs und ihr könnt ja
185 auch drüben spielen. Da gibt es ja ganz viele Spielsachen. Kommst du
186 eigentlich schon mal aus Langeweile hier hin? Oder nur meistens, wenn
187 du richtig Lust hast zum Malen?
188 **E** Auch manchmal auch aus Langeweile.
189 **I** Fällt dir dann nichts anderes ein, ähhm, ich meine, kommst du dann
190 und, ähm, ist das dann, geht die Langeweile dann davon weg, wenn du
191 hier malst, oder...

- 192 **E** Ja, dann hab ich wieder was im Kopf. Ahm, dann muss ich nicht mehr
193 daran denken, was ich machen soll.
- 194 **I** Mhm. Hast du das denn beim Spielen nicht? Wenn du dann zum
195 Beispiel dann sagst, dass....
- 196 **E** da mach ich ja immer nur das Gleiche, Domino bauen oder draußen
197 rumspringen und so.
- 198 **I** Ja. Und beim Malen oder Zeichnen hier?
- 199 **E** Da mach ich immer was Anderes. Das ist nicht langweilig. Weil ich mich
200 da...so immer was ausdenken muss.
- 201 **I** Was machst du dann...also was passiert dann?
- 202 **E** (überlegt einige Zeit) Da denke ich mir was aus. So was ich machen
203 kann. Und wie das aussieht. Und dann mache ich das dann.
- 204 **I** Ja...(8 Sekunden Pause) Super E., danke, dass du bei meinem
205 Interview mitgemacht hast.

Die Aufnahme stoppt.

ANHANG 07 – BILDAUSWAHL

