

Georg Peez

**Beobachten, Erheben, Aufbereiten
und Interpretieren**

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Band 46

Bearbeitet von Annemarie Hahn und Torsten Meyer (Redaktion),

Marie Bühler (Lektorat)

Carmela Fernandez (Satz und Layout)

© 2019 Georg Peez. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-22-2

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 46

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Georg Peez

Beobachten, Erheben, Aufbereiten und Interpretieren

Einführende Überlegungen

Ab und zu werde ich von Studierenden, Kunstlehrenden, Kolleginnen und Kollegen oder Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern gefragt, wo ich innerhalb der Kunstpädagogik stehe, wie ich mich verorte, welche kunstpädagogische Position ich einnehme. Für mich selbst hat sich diese Frage in dieser Dringlichkeit nie gestellt. Und doch ist es freilich eine wichtige Frage. Deshalb nehme ich nun – verbunden mit dem Titel dieser Vortrags- und Publikationsreihe – die Einladung gerne an und versuche, kunstpädagogisch Position zu beziehen.

Im Laufe meiner Überlegungen, die in diesen kleinen Band münden, möchte ich verdeutlichen, dass ich kein bestimmtes kunstdidaktisches Konzept vertrete, wie etwa andere in dieser Reihe der „Kunstpädagogischen Positionen“ das Künstlerische Forschen, das Mapping, die Künstlerische Bildung, die Bildorientierung, die Kreativitätsförderung oder die Ästhetische Forschung. Auch liegt bei mir nicht ein bestimmter Bereich der Kunstpädagogik, etwa die Möglichkeiten des Digitalen für die Kunstpädagogik zu erschließen, im Fokus. Ich verstehe mich hingegen eher als ein Sammler und aufmerksamer Beobachter, der versucht, seine Beobachtungen zu systematisieren und zu interpretieren. Die Ergebnisse halte ich daraufhin fest, beispielsweise in Veröffentlichungen, ich vermittele diese in Fortbildungen oder in der Hochschullehre.

Was dies konkret bedeutet und wie dies vonstatten geht, werde ich im Folgenden ausschnitthaft und exemplarisch vorstellen und hierfür auf einige bisherige Veröffentlichungen Bezug nehmen. Ich hoffe, dass deutlich wird, dass methodisch vorzugehen, also zu sammeln, zu beobachten, zu erheben, aufzubereiten und zu interpretieren keinesfalls zu einer inhaltlichen Konturlosigkeit führt. Im Gegenteil, ich möchte zeigen, wie spannend es sein kann, zu beobachten und dass sich daraus auch Standpunkte und Positionen ergeben.

Hierfür werde ich Sie nach einer kurzen Erläuterung von Grundzügen qualitativer Empirie in die Jahre 2004 und 2005 mitnehmen, in denen ich ein Forschungsprogramm zum Schmieren

von Kleinkindern verfolgt. Dies führte später zu der Frage, wie Kinder im Vorschulalter mit Mal- und Zeichen-Software auf dem Touchscreen umgehen, dem wird in einer Fallstudie eines viereinhalbjährigen Mädchens exemplarisch nachgegangen. Aufgrund einer videobasierten Segment- und Sequenzanalyse zeigen sich in einzelnen Phasen unterschiedliche bildnerische Strategien, die sowohl am Zeichenprozess orientiert wie auch vom Interesse am Medium selbst geprägt sind. Korrespondenzen zum frühkindlichen Schmieren sowie Kritzeln werden deutlich. Abschließend geht es in einem knappen Resümee um Konsequenzen sowohl für die Forschung in der Kunstpädagogik wie auch für den Umgang mit mobilen digitalen Medien im Kunstunterricht.

Qualitativ-empirisch Forschen

Empirische Untersuchungen sind erst dann im wissenschaftlichen Sinne überzeugend, wenn nicht nur etwas in Wort und Bild behauptet wird, sondern wenn beispielsweise soziale oder ästhetische Handlungen mittels vereinbarter Regeln rekonstruiert werden und entsprechend von anderen wissenschaftlich (oder auch nicht wissenschaftlich) Tätigen nachvollzogen werden können. In diesem Sinne ist die Gliederung einer empirischen Untersuchung in fünf Schritte notwendig:

1. Forschungsfrage: Formulieren eines Schwerpunktes, mit dem man das zu beobachtende Phänomen fokussieren möchte – meist in Form einer Fragestellung.
2. Erhebung: Sammeln von Material und Dokumenten (z. B. Interview, teilnehmende Beobachtung, Fotos, Video oder bildnerische Arbeiten), die Antworten auf diese Frage zu geben versprechen.
3. Aufbereitung: Die Fixierung und Ordnung dieses erhobenen Materials (z. B. Transkription von Interviews, Protokollierung teilnehmender Beobachtungen, Ordnen von Fotos) ist unumgänglich.

4. Auswertung: Die Interpretation des aufbereiteten Materials auf seine Bedeutungen in Bezug auf die Fragestellung hin ist das ‚Kerngeschäft‘ der qualitativ-empirischen Forschung (Anwendung verschiedener Interpretationsverfahren: z. B. Inhaltsanalyse, phänomenologische Interpretation, ikonologische Analyse visuellen Materials).
5. Präsentation: Die Vorstellung des Materials und der Interpretationsergebnisse für eine Öffentlichkeit (z. B. in einem Buch, einem Zeitschriftenbeitrag, einem Vortrag oder auf einer Internetseite) ist für den wissenschaftlichen Diskurs unumgänglich (Mayring³ 1996, S. 48ff.; Peez 2000).

Wer so vorgeht, forscht empirisch, d. h. sie bzw. er gewinnt Erkenntnisse nicht primär durch das Lesen von Büchern und auch nicht durch das alltägliche Nachdenken über Dinge, die ihr bzw. ihm auffallen. Sondern empirische Forschung zeichnet sich aus durch ein wissenschaftlich regelgeleitetes Erheben, Aufbereiten und Auswerten von Phänomenen aus der Welt.

Die qualitative Empirie reduziert solche Phänomene nicht auf Zahlen, sondern legt sie interpretativ aus und versucht hierdurch eine größere „Tiefenschärfe“ (Kade/Seitter 1996, S. 27) der beobachteten Phänomene zu gewinnen als eine Quantifizierung dies erlauben würde. Eine solche Art der Forschung erfolgt primär an Einzelfällen (Peez 2005, 2007). Dieser Weg wird in den folgenden beiden Einzelfallstudien besprochen. Eine nicht immer, aber häufig gewünschte Verallgemeinerung der Ergebnisse geschieht nicht über die Festlegung und Erforschung einer repräsentativen Gruppe, sondern durch das interpretative Herausarbeiten der Exemplarik eines Falls, sodass in Anspruch genommen werden kann, dass die Interpretationen nicht nur für diesen Einzelfall gelten, sondern darüber hinaus Gültigkeit beanspruchen können.

Schmierens im Säuglings- und Kleinkindalter

Sowohl Pierre Naville (1950er Jahre) als auch Daniel Widlöcher und James J. Gibson (1960er und 1970er Jahre) formulierten den Forschungsbedarf in folgender Hinsicht: Die Geschichte des Schmierens als Vorgeschichte des Zeichnens sei bis dahin nur in Ansätzen theoretisch erfasst, jedoch empirisch nicht untersucht (Widlöcher 1984, S. 31). Diesen Forschungsbedarf bekräftigte Hans-Günther Richter noch in den 1990er Jahren, indem er leicht ironisch, den empirischen Untersuchungsansatz wohl nicht ganz ernst nehmend, formulierte: „Wer macht sich auch schon die Mühe, Fingerspuren auf Fensterscheiben und Möbelflächen, Spinatflecken und ihre motorisch-taktilen Veränderungen, Breispuren o. ä. zu dokumentieren und auf ihre möglichen Strukturbildungen hin zu untersuchen?“ (Richter⁵ 1997, S. 24)

Doch wenn die Hand wirklich ein ‚Seismograph‘ ist – dies bekräftigen sowohl anthropologische Untersuchungen (Gebauer 1997; Wittmann 2007) als auch künstlerische Arbeiten (Peez/Schacht 1999) – dann lassen sich die Notationen dieses ‚Seismografen‘ noch direkter als über den Zeichenstift mit den schmierenden Fingern erzeugen. (Kritisch äußert sich allerdings Anna Maria Loffredo aus Sicht des Inklusionsgedankens zu diesem kunstpädagogischen Fachmythos: Loffredo 2018.)

Dass dieser weitgehend ‚weiße‘ Bereich in der Forschung zu ästhetischen Aktivitäten von Kindern bestand, ist um so erstaunlicher, als das Schmierens allen Menschen in ihrer motorisch-taktilen Entwicklung im Kleinkindalter gemeinsam ist, egal, welchem Kulturkreis oder Zeitalter sie angehören. Spurgebende Materialien, wie der Bleistift oder die Kreide, sind kultur- und zivilisationsgebunden (Kemp 1979). Das Schmierens ist es nicht. (Gleiches gilt übrigens für das Hinterlassen von Spuren mit einem Finger in Sand oder Staub; Berner/Kirchner 2015; Peez 2015, S. 14ff.; Seitz 2017a, 2017b) Forschungsleitend waren somit folgende Fragen:

- Was sind die Charakteristika der Schmieraktivitäten von Säuglingen bzw. Kleinkindern?
- Gibt es bei unterschiedlichen Kindern wiederkehrende Bewegungs- und Handlungsabläufe?
- Sind entwicklungspezifische Veränderungen der Schmieraktivitäten über einen Zeitraum von mehreren Monaten feststellbar?
- Zeigt sich beim Schmieren bereits das Interesse des ausführenden Kindes an der Erkenntnis der eigenen Schmierspür, also auch an einem rudimentären selbst erstellten Produkt?
- Welche Bedeutung hat das Schmieren in Bezug auf die Ergebnisse bisheriger Kinderzeichnungsforschung?
- Lassen sich Verbindungen zwischen dem Schmieren und den ersten Kritzelzeichnungen ziehen?

In einem nicht ethnologischen, sondern quasi experimentellen Setting, wie ich es daraufhin bei zwölf Kleinkindern vorgenommen habe, sitzt beispielsweise das Mädchen Merle kurz vor ihrem ersten Geburtstag auf einem für es aus dem Wohnumfeld bekannten Kinderstuhl an einem niedrigeren hierfür passenden Tischchen. Auf dem Tisch ist ein Bogen weißes Papier festgeklebt, auf dem ein Fleck orangenfarbener Karottenbrei gut erkennbar von mir vor ihr platziert wurde. Aufgenommen wird die Situation mit einer Fotokamera; die mit der Hand ausgelösten Fotos entstehen etwa im 10- bis 20-Sekunden-Rhythmus. Beobachtet wird jeweils, was passiert, wie sich das Kleinkind zu dem Breiklecks verhält. Der Fall ist ausführlich in der Literatur dokumentiert (Stritzker/Peez/Kirchner 2008). Im Folgenden kann nur ein sehr knapper Ausschnitt exemplarisch präsentiert werden. Angaben zu den angewandten Forschungsmethoden finden sich zum einen in der angegebenen Quelle sowie zum anderen in der unten folgenden Falldarstellung.

Deskription



Abb. 1: Merle (11 Mo.; 3 Wo.) schmiert, zweites Foto der Erhebung

Das 11 Monate und 3 Wochen alte Mädchen Merle beugt sich nun mit ihrem Kopf und Oberkörper weit nach vorne über die Tischplatte. Zugleich hat sie den Finger ihrer linken Hand aus dem Mund genommen, diese Hand hat sie zurückgezogen. Stattdessen führt sie ihren rechten Arm weit nach vorne. Die fotografische Unschärfe ihrer rechten Hand zeigt an, dass diese Hand, insbesondere deren Finger, noch in Bewegung sind, als der Forscher den Auslöser der Kamera betätigt. Ihren Kopf hat Merle nach vorne gerichtet. Es ist zugleich davon auszugehen, dass sie mit den Augen ihre rechte Hand verfolgt. (Forschungsmethodisch wäre es optimal, wenn man mit zwei Kameras erheben würde: Eine Kamera, die die Situation von oben erfasst und eine, die die Situation von vorne aufnimmt; Reuter 2007, S. 191f.) Zeigefinger und Daumen dieser Hand kommen zum Einsatz: Wie auch aus dem Erinnerungsprotokoll zu entnehmen, greift Merle mit dem so genannten Pinzettengriff sehr gezielt, direkt in die Mitte und an den höchsten Punkt des Brei-Häufchens. Ihre Feinmotorik ist also in Bezug auf diese Handlung sehr differenziert ausgeprägt. Deshalb ist davon auszugehen, dass sie diesen Griff im Alltag häufiger anwendet und schon ein-



Abb. 2: Merle (11 Mo.; 3 Wo.) schmiert, drittes Foto der Erhebung

geübt hat. Dieser Pinzettengriff entspricht der altersgemäßen Entwicklung (Largo " 2001, S. 271f.; Becker 2003, S. 11ff.).

Den Brei, der zwischen Zeigefinger und Daumen hängen bleibt, führt das Kind direkt und gezielt zu seinem Mund. Es macht einen Geschmacks- und Gefühlstest mit den Lippen und vor allem der Zunge. Und es ist davon auszugehen, dass sich Merle nun Gewissheit darüber verschafft, dass es sich wirklich um Brei handelt. Ähnlich wie auf dem ersten Foto schaut sie wieder nach oben, fast als ob sie etwas unschlüssig fragen wolle, ob ihre Handlung so akzeptiert werde. Weder durch den Fotografen noch durch die Mutter, die hinter ihr sitzt (vgl. Erinnerungsprotokoll), kommt eine eindeutige Äußerung, nicht zustimmend-motivierend und auch nicht ablehnend. Zugleich ist die gesamte Situation von Zögern begleitet. Merle wirkt bis hierher sehr nachdenklich und langsam in ihren Bewegungen und Handlungen. Nur bei genauerer Betrachtung des Bereichs um den Breifleck herum lässt sich erkennen, dass durch diesen ersten Griff in das Material etwas Brei nach unten, von Merle aus gesehen rechts, verteilt wurde. Durch den Zugriff und das Wegnehmen der Hand hat sie etwas Brei auf dem weißen Papier verteilt. Ein absichtliches Verschmieren ist dies freilich nicht.



Abb. 3: Merle (11 Mo.; 3 Wo.) schmiert, viertes Foto der Erhebung

Nachdem Merle ein zweites Mal mit der rechten Hand im Pinzettengriff Brei aufgenommen und zum Mund geführt hat, zieht sie nun ihren linken Arm nach vorne, führt dessen Hand über den Breifleck und fasst mit Daumen sowie Zeigefinger und Mittelfinger in den Brei. Sie erweitert ihren Pinzettengriff um den Mittelfinger, womit sie auch mehr Material aufnehmen und in der Folge in ihren Mund stecken kann. Ihre linke Hand wirkt etwas offener als zuvor die rechte, Ringfinger und kleiner Finger sind ein wenig abgespreizt. Auch hierbei ist offensichtlich, dass sie genau ihr Tun betrachtet. Ihre bisher aktive rechte Hand lehnt Merle während dieser Tätigkeit an die rechte äußerste Ecke der Tischkante.

Zwischenergebnis und Hypothese

Die Erhebungen und Auswertungen zum Schmierverhalten von Kleinkindern führten zu dem Ergebnis, dass bestimmte Handlungsweisen und Gesten der Finger und der Hand immer wieder auftraten:

- Das Auftippen mit der Kuppe des Zeigefingers in den Breifleck.

- Die Bewegung von Zeigefinger und Daumen aufeinander zu und voneinander weg; der sogenannte „Pinzettengriff“, gefolgt von der Aufnahme des Breis zwischen diesen beiden Fingern und einem Geschmacks- und Gefühlstest mit den Lippen und vor allem mit der Zunge.
- Das schwingende Hin-und-Her-Wischen des Breis mit dem Zeigefinger bzw. weiteren Fingern.
- Die lineare Bewegung mit einem oder mehreren Fingern zum Körper hin (Stritzker/Peez/Kirchner 2008, S. 163f.).

Während das Kind den Brei verschmiert, beobachtet es das eigene Tun und dessen Folgen und sieht somit Veränderungen in den vor ihm befindlichen Breiresten. Die Veränderungen werden durch die Bewegung der Finger und der Hand hervorgerufen, das Kind nimmt wahr und schaut seinen eigenen Fingern und Händen dabei zu, wie diese das Breimaterial verändern. Diese Bewegungsmuster beim Schmieren von Kleinkindern weisen Korrespondenzen zu den Fingergesten auf, mit denen wir auf Touchscreens die digitale Welt erkunden (Abb. 4):

- Das Auftippen mit der Kuppe des Zeigefingers entspricht u. a. dem Berühren eines Icons auf dem Bildschirm.
- Die Bewegung von Zeigefinger und Daumen aufeinander zu und voneinander weg, der Pinzettengriff, bildet die Grundlage für das Zoomen auf dem sensitiven Monitor.
- Mit einer leicht schwingenden Wischbewegung lassen sich Aspekte schließen bzw. öffnen oder häufig auch löschen.
- Die lineare Bewegung mit einem oder mehreren Fingern zum Körper hin ermöglicht z. B. die Orientierung in einer längeren Liste mittels Fingermotorik.

Die Untersuchungen zum Schmieren wurden 2008 veröffentlicht. Ein Jahr zuvor stellte der Technologiekonzern Apple

sein erstes iPhone vor. Betrachtet man die oben herausgearbeiteten Fingergesten, so werden – wie gerade dargestellt – überraschende Parallelen zu der Art und Weise der Nutzung des Touchscreens ersichtlich. Dies führte zu der Annahme, dass die Grundlagen für die Anwendung der Fingergesten auf dem Touchscreen sehr früh in der menschlichen (bildnerischen, spurgebenden) Entwicklung gelegt sind, nämlich vor der Vollendung des ersten Lebensjahres. Selbstwirksamkeitserfahrungen, die früh in der Biografie verankert sind, werden hierdurch abgerufen bzw. motiviert oder aufgegriffen, so eine sich hieraus ergebende Hypothese. Zumindest führte dies dazu, dass ich mich ab diesem Zeitpunkt intensiv mit der Nutzung von Touchscreens für gestalterische und kommunikative Prozesse fachdidaktisch interessiert habe und unter anderem Malen und Zeichnen auf dem berührungssensitiven Bildschirm qualitativ empirisch untersucht habe. Hieraus im Folgenden der Ausschnitt aus einer einige Jahre später erhobenen Fallanalyse.

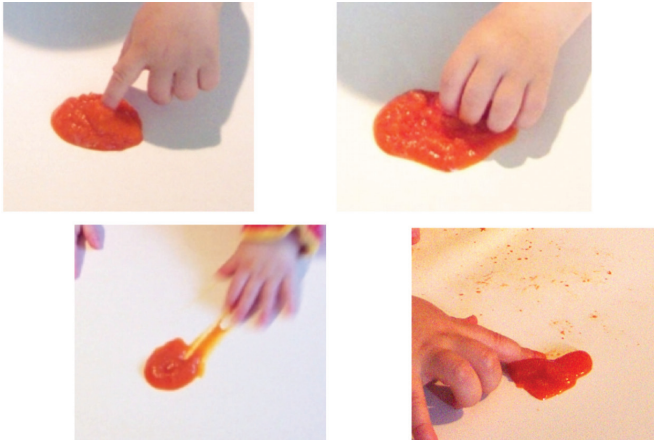


Abb. 4: Die Bewegungsmuster der Finger von Säuglingen beim Schmieren im Alter von ca. zwölf Monaten korrespondieren mit den Fingergesten für die Bedienung von Multi-Touchscreens: Auftippen mit dem Zeigefinger, Pinzettengriff, lineare Bewegung und hin und her schwingendes Wischen.

Fingermalen bzw. -zeichnen auf dem Touchscreen

Mobile digitale Medien wie Smartphones und Tablets sind selbstverständlicher Teil des Lebens von Kindern und Heranwachsenden. Der Erstkontakt mit Computern findet bei fast jedem Kind heute mit der Fingerberührung auf dem Touchscreen statt – meist im Kleinkindalter. Kinder nutzen im Vor- und Grundschulalter zunächst die Mobilgeräte ihrer Eltern, bevor sie ein eigenes erhalten. Einen Einstieg bildet – neben den Spiel-Apps oder der Kamera-Funktion – häufig Software zum digitalen Fingermalen bzw. -zeichnen. Mit einem ebenfalls ‚experimentellen Setting‘ einer explorativen Fallstudie wurde folgenden bewusst offen formulierten Forschungsfragen nachgegangen:

- Wie nutzen Kinder den Multi-Touchscreen zum digital basierten Zeichnen und Malen?
- Wie eignen sie sich eine solche Software an?
- Aus forschungsmethodischer Sicht soll zudem erkundet werden: Mit welchen wissenschaftlichen Verfahren lassen sich diese bildnerischen Prozesse dokumentieren und interpretieren?

Der in Ausschnitten vorgestellte Einzelfall stammt aus einer umfassender angelegten explorativen Feldforschung von insgesamt zehn erhobenen Zeichen- bzw. Malprozessen von zwei- bis sechsjährigen Kindern (Meyer/Peez 2015, 2017). Zur Anwendung kam hierfür im Juni 2014 die Zeichnen-Software „Doodle Buddy“ auf dem iPad mini 2 von Apple (7,9-Zoll-Display mit 1024 × 768 Pixel; Bildschirm: circa 20 cm diagonal). Die Erhebungen fanden für die Kinder in vertrauter Umgebung statt, im Malzimmer einer Kindertagesstätte. Die Zeichenprozesse wurden mit einer Videokamera per Stativ aufgenommen und anschließend mit dem Verfahren der Erziehungswissenschaftlichen Videographie (Dinkelaker/Herrle 2009) aufbereitet und interpretiert.

Segmentierungs- und Sequenzanalyse

Die Interpretation des ca. 9-minütigen Zeichenprozesses von Maria (Alter: 4 Jahre; 6 Monate) erfolgt in zwei Stufen: Zunächst gibt die Segmentierungsanalyse (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 54ff.) einen Überblick über das Geschehen, indem der Gesamtprozess aufgrund bestimmter Kriterien in einzelne Segmente gegliedert wird; hier hauptsächlich nach den am bildnerischen orientierten Kriterien ‚Farbwechsel bzw. Aufrufen des Farbmenüs in der Applikation‘ sowie ‚Wechsel der Zeichenstrategie‘, was zu insgesamt 45 Einzelsegmenten mit Benennung und Zeitangabe führte. Ausschnitthaft sieht dies folgendermaßen aus:

- „33. Segment (Farbwechsel und Wechsel der Geste, Zeichnen durch Tippen mit Zeigefinger der rechten und der linken Hand abwechselnd. 11:21 bis 11:24)
- 34. Segment (Hin-und-her-wischendes Zeichnen mit dem Handrücken der rechten Faust. 11:20 bis 11:31) (Abb. 5)
- 35. Segment (Zeichnen mit dem Zeigefinger der rechten Hand. 11:31 bis 11:33)
- 36. Segment (Hin-und-her-wischendes Zeichnen mit dem Handrücken der rechten Faust. 11:33 bis 11:35)
- 37. Segment (Schwingendes Zeichnen mit dem Zeigefinger der rechten Hand. 11:35 bis 11:38)
- 38. Segment (Schwingendes Zeichnen mit beiden Zeigefingern gleichzeitig. 11:38 bis 11:42)
- 39. Segment (Zeichnen durch Tippen mit Zeigefinger der rechten und der linken Hand abwechselnd. 11:42 bis 11:50)
- 40. Segment (Schwingendes Zeichnen durch Streichen mit linkem Zeigefinger. 11:50 bis 11:53)
- 41. Segment (Farbwechsel, beidhändiges Zeichnen, ansatzweises Zeichnen mit der Handinnenfläche der linken Hand. 11:53 bis 12:02) (Abb. 6) (Meyer/Peez 2015, S. 68)



Abb. 5: Videostill des 34. Segments im Zeichenprozess der vierjährigen Maria auf dem „iPad mini“ („Zeichnen mit dem Handrücken der rechten Faust“ 11:20 bis 11:31)



Abb. 6: Videostill des 41. Segments im Zeichenprozess der vierjährigen Maria auf dem „iPad mini“ („Farbwechsel, beidhändiges Zeichnen, ansatzweises Zeichnen mit Handinnenfläche der linken Hand“ 11:53 bis 12:02)

Nach dieser Segmentierung erfolgt die ausführliche Beschreibung und daraufhin Interpretation einzelner Segmente mittels der Sequenzanalyse (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 75ff.). Während die vorhergehende Segmentierung „in eher mak-

roskopischer Einstellung“ danach fragt, wie sich der bildnerische Prozess in mehrere Teile untergliedert, geht es bei der Sequenzanalyse „in mikroskopischer Einstellung“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 75) um die Frage, wie sich sinnstrukturiert die Abfolge der einzelnen bildnerischen Handlungen und die dahinterstehenden (intuitiven oder bewussten) Entscheidungen aufeinander beziehen. Die Sequenzanalyse ist ein ausgereiftes Instrument qualitativer Sozialforschung, sie basiert forschungsmethodisch vor allem auf der Objektiven Hermeneutik (Oevermann u. a. 1979; Garz 1994; Wernet 2000; Peez 2006, S. 33ff.). Im Folgenden ein exemplarischer, knapper Ausschnitt aus einer solchen Deskription und darauf folgenden Sequenzanalyse, bezogen auf ein Segment.

„6. Segment

Als Maria sich nun im 6. Segment wieder dem iPad zuwendet, dreht sie es erneut um 90°, diesmal nach links, sodass es wieder in seiner Ausgangsposition liegt. Maria betrachtet den Bildschirm für einen Zeitraum von ca. 4 Sekunden, ehe sie mit dem Zeichnen fortfährt. Als sie mit der Fingerkuppe zur Berührung des Touchscreens ansetzt, erscheint (nicht von ihr ausgelöst) ein Fenster mit einer Erinnerung aus einer anderen Applikation auf dem Monitor. Maria hält kurz inne und blickt dann zur wissenschaftlichen Beobachterin auf und fragt: ‚Und wo soll ich jetzt drauf drücken?‘ (04:54). Die Beobachterin schließt das Erinnerungsfenster und nutzt die Gelegenheit zum Abspeichern eines Screenshots von Marias bisheriger digitaler Zeichnung. Maria tippt nun in die Mitte des rechten Quadrates und verdichtet den dadurch entstehenden Punkt durch mehrmalige vorsichtige kreisende Bewegungen zu einem etwas größeren runden Fleck. Das zweite Quadrat links von der ockerfarbenen Linie erhält auch im ‚gespiegelten‘ Sinne einen solchen runden Fleck (Abb. 7).

Maria richtet im 6. Segment ihre digitale Zeichnung weiter klar achsensymmetrisch aus. Aufschlussreich ist der wenige Sekunden dauernde Zeitraum, in dem sich Maria ihre Zeichnung intensiv betrachtet, nachdem sie das iPad wieder in die hochformatige Ausgangsposition gedreht hat (Abb. 8). Obwohl sie dies nicht verbal äußert, hat sie in diesem Moment offenbar die Assoziation eines Gesichts, das sie in ihrer achsensymmetrischen Zeichnung erkennt. Ein deutliches Indiz hierfür ist, dass sie daraufhin gezielt die Flecken in die Mitte der Quadrate hineinsetzt, so dass dieses Gesicht sie am Ende des 6. Segments ‚anschaut‘. Dieses Phänomen wird in der Kinderzeichnungsforschung ‚sinnunterlegtes Kritzeln‘ (Richter ⁵ 1997, S. 26f.; Seidel 2007, S. 137; Seitz 2009, S. 40) genannt: Plötzlich tritt beim Betrachten eines Kritzels bzw. einer bisher ungegenständlichen Zeichnung eine gegenständliche Assoziation auf, die daraufhin das weitere Zeichenverhalten bestimmt. Interessant an Marias Zeichnung ist zugleich, dass das Kind sozusagen in diesem Zwischenbereich zwischen Ornament und Symbol (Gesicht) verbleibt. Ob es tatsächlich eine gegenständliche Zeichnung werden soll, ist somit nicht völlig eindeutig rekonstruierbar. Es ist deshalb davon auszugehen, dass Maria genau diesen Zwischenbereich erkundend weitgehend offenlässt; ein Phänomen, das im weitesten Sinne mit dem Theorem des ‚Übergangsobjekts‘ nach Donald W. Winnicott in Verbindung gebracht werden kann (Winnicott 1973).“ (Meyer/Peez 2015, S. 70)



Abb. 7: Screenshot von Marias digitaler Zeichnung zu Beginn des 6. Segments

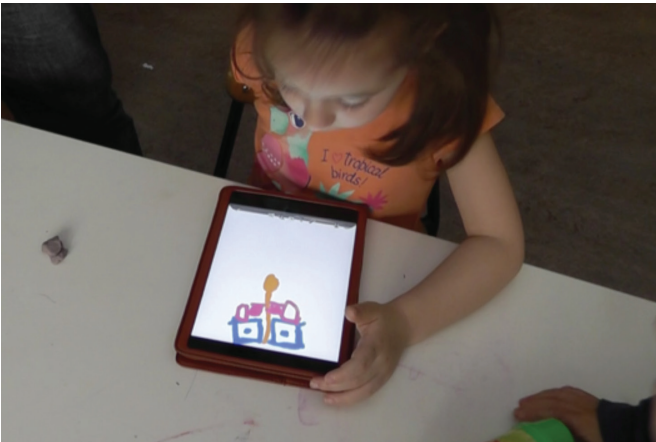


Abb. 8: 6. Segment („Zweite Drehung des iPads und Fortsetzung des achsensymmetrischen Konzepts“ 04:44 bis 05:12)

Zusammenfassende Interpretation

Im Zeichenprozess auf dem Tablet der viereinhalbjährigen Maria lassen sich drei Phasen identifizieren:

1. Phase: Das digitale Zeichenmedium feinmotorisch, regelgerecht mit dem Zeigefinger ihrer rechten Hand nutzend, erstellt Maria eine durchdachte Zeichnung, die auf einem planvollen achsensymmetrischen Konzept basiert. Hierbei lässt sie sich weitgehend konzentriert und intrinsisch motiviert – Maria Montessori nannte dies „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (Montessori 1984, S. 185), Mihaly Csikszentmihalyi „Flow“ (Csikszentmihalyi 1997) – auf den langsamen Entstehungsprozess ihrer Zeichnung selbst ein. Sie erkundet zugleich die bildnerischen Mittel, und es gibt hierbei kein fertiges, vorgeplantes Konzept, welches das Kind lediglich ausführt. Sondern aus der selbst gesetzten Regel der Achsensymmetrie heraus entwickelt sich die farbige ornamentale Zeichnung sozusagen prozessual. Im Verlauf dessen entsteht – ähnlich wie beim sogenannten „Sinnunterlegten Kritzeln“ – eine Assoziation zu einem gegenständlichen Motiv, hier einem Gesicht, welches daraufhin – die bisherigen bildnerischen Elemente und Charakteristika beachtend – ornamental zunehmend konkretisiert wird. Eine Darstellungsabsicht ist zwar vage nachvollziehbar, sie dominiert zugleich jedoch die Zeichnung nicht.

2. Phase: Der weitgehend konzentrierte bildnerische Prozess erfährt eine ‚Störung‘ durch zwei Kinder, die die begonnene Zeichnung von Maria unaufgefordert mit eher grobmotorischen Kritzelgesten verändern bzw. teilweise ‚übermalen‘.

3. Phase: Daraufhin ändert sich auch das Zeichenverhalten von Maria nachhaltig: Gestisch-experimentell nutzt sie jetzt beide Hände gleichzeitig, die Handinnenflächen oder die Faust, um digitale Spuren auf dem Touchscreen zu hinterlassen (Abb. 5 & 6). Der untersuchte Zeichenprozess markiert zugleich drei grundsätzlich unterschiedliche Zeichenstrategien und -absichten: Zeichnen eines linear-grafischen Ornaments bzw. Musters (Beginn der 1. Phase); Zeichnung eines gegenständlichen Motivs aufgrund einer assoziativ entstandenen Darstellungsab-

sicht (Ende der 1. Phase); experimentell-gestische Erkundung der bildnerischen Möglichkeiten (3. Phase). Jede Phase ist geprägt vom Wechselspiel des eigenen Handelns sowie der Wahrnehmung und Beobachtung der Veränderungen auf dem berührungssensitiven Bildschirm.

Ästhetische Praxis von Kindern findet in Bildungsinstitutionen wie Kitas oder Schulen stets innerhalb von Gruppen statt. Während der ästhetischen Praxis haben Kinder fast immer rege Interaktionen untereinander und nehmen in ihrem Handeln Bezug auf die Aktionen der anderen. Ein Versunkensein in die individuelle bildnerische Praxis wechselt sich ab mit der Beobachtung und Nachahmung von Impulsen durch Kinder im unmittelbaren Umfeld. Obwohl durchaus von „Störungen“ gesprochen werden kann (Biez u. a. 2015), regen sich die Kinder im ästhetischen und bildnerischen Bereich durch die sozialen Prozesse untereinander an und entwickeln sich hierdurch weiter. Dieser Aspekt der sozialen Interaktion als bildungsrelevantes Element ist in Bezug auf bildnerische Praxis in der Medien- und Kunstpädagogik zweifellos konstitutiv (Reith 2010, S. 17f.; Schmidt-Wetzell 2016, 2017); er sollte empirisch näher erforscht werden.

Inhalts- bzw. gegenstandsbezogenes Fazit

Anja Mohr, Gerd Steinmüller und Axel von Criegern untersuchten bereits 1996 im Rahmen eines kunstpädagogischen Forschungsprojektes an der Universität Gießen Kinder im Vorschulalter beim Zeichnen mit drucksensitiven Stiften auf einem Grafiktablett am Computer (Steinmüller/Mohr 1998; von Criegern/Mohr 1999; Mohr 2005). Das damalige Zeichnen war geprägt von der Distanz zwischen der horizontalen Handlungsebene des Eingabeinstruments und der hiervon getrennten vertikalen Darstellungsebene der Bildschirmanzeige. Mit anderen Worten: Die Bewegung des Stifts mit der Hand hinterließ auf dem Grafiktablett überhaupt keine Spuren, sondern musste am Monitor visuell koordiniert und gesteuert werden, ähnlich dem Umgang mit einer Computer-Mouse.

In den damaligen Untersuchungen zeigte sich empirisch nachvollziehbar, dass beim digitalen Zeichnen ganz „andere, eigene Merkmale und Gesetzmäßigkeiten zum Tragen kommen als mit herkömmlichen Medien und Materialien“ (Steinmüller/Mohr 1998, S. 116). Die Ergebnisse ergaben einerseits ein „Interesse am Medium“ (Steinmüller/Mohr 1998, S. 122). Beispielsweise wurden die digitalen Werkzeuge wie ‚Farbtopf‘, ‚Staubsauger‘ oder ‚Bombe‘ von den Kindern in Vorschul- und Grundschulalter „schließlich nur noch um ihrer selbst willen“ eingesetzt, „sicherlich auch aufgrund des visuellen-dynamischen, ja kinetischen Effekts, den diese computertypischen, konventionell nicht verfügbaren Werkzeuge hervorrufen“ (Steinmüller/Mohr 1998, S. 122). Ein zweites Ergebnis war, dass die Kinder viel stärker auf den Zeichenprozess hin ihr bildnerisches Verhalten ausrichteten als auf ein fertiges Produkt. Steinmüller und Mohr sprachen davon, dass ein „ergebnisloses Verfahren“ zu erkennen sei, „das keinerlei finales, im weitesten Sinne als Bild zu bezeichnendes Resultat mehr anstrebt“ (Steinmüller/Mohr 1998, S. 119). Sie vermuteten, dass hierzu eine spezifische Eigenschaft des Mediums maßgeblich beiträgt, nämlich die Tatsache, dass durch die Digitalität ständig ‚spurlose Veränderungen‘ – z. B. durch ‚Übermalen‘, Radieren oder Löschen – vorgenommen werden können. Sie bezeichneten dies als „simulierenden“ und damit „dynamischen“ „Charakter“ des Mediums (Steinmüller/Mohr 1998, S. 119).

Durch die Eingabe der Zeichnung direkt mit den Fingern auf dem Multi-Touchscreen des Tablets heutzutage rücken Handlungs- und Darstellungsebene, also Eingabeinstrument und Bildschirmanzeige, die Ende der 1990er Jahre und noch lange danach getrennt waren, lokal nahe zusammen bzw. werden eins. Das Interesse des Kindes am Prozess sowie am Medium wird zugleich auch in der Fallstudie Maria ersichtlich.

Die Nutzung des Tablet-Computers ist durch den Gebrauch der eigenen Finger direkt und intuitiv. Die Kontrolle über die gesetzten Striche erfolgt zudem unmittelbar durch die eigenen Finger bzw. die Hand und nicht über das Werkzeug einer Mouse oder eines Stiftes. Durch die Schnittstelle des Touch-

screens ergeben sich beim Zeichnen auf dem Tablet somit Korrespondenzen zum frühkindlichen Schmierern (Peez 2013; 2014), auch wenn es sich technisch prinzipiell wenig vom Zeichnen mit dem 20 Jahre alten Grafiktablett und -stift unterscheidet. Bestimmte Gesten des Spur-Schmierens und Kritzelns von Kleinkindern – wie Auftippen, schwingendes Hin-und-Her-Wischen oder Linien ziehen (Stritzker/Peez/Kirchner 2008) – ähneln denen der Fingergesten zur Nutzung des Touchscreens. Dies kann als Grund angesehen werden, dass Kinder schnell über die motorischen Fertigkeiten verfügen, mit dem Multi-Touchscreen umzugehen.

Aufgrund der erkannten Bedeutung der ausschnitthaft vorgestellten Ergebnisse bildete sich seit dem Jahr 2011 für mich ein Forschungsfokus heraus, der sich allgemein um den Einsatz von mobilen digitalen Medien und den hierauf verfügbaren Applikationen in der Kunstpädagogik bzw. im schulischen Kunstunterricht bezieht. Hierzu sind drei Veröffentlichungen in gemeinsamer Herausgeberschaft mit Ahmet Camuka entstanden: Camuka/Peez 2017a, 2017b und 2017c (Abb. 9).

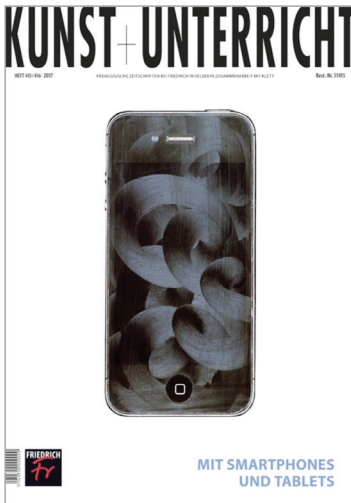


Abb. 9: Cover des Themenhefts „Mit Smartphones und Tablets“ von Kunst+Unterricht, 415/416, 2017 (Camuka/Peez 2017a)

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse qualitativ empirischer Fallanalysen ist davon auszugehen, dass die Nutzung von berührungssensitiven Bildschirmen auf digitalen mobilen Geräten wie Smartphone oder Tablet-Computer die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht verstärkt prägen wird, da die mediale Gestaltung gestisch niederschwellig intuitiv erfolgt.

Methodische Gütekriterien und methodologisches Fazit

Ob eine empirische Untersuchung wissenschaftlich überzeugende Ergebnisse liefert, hängt vor allem davon ab, ob diese Forschung regelgeleitet erfolgte, d. h. ob die methodischen Verfahrensregeln für qualitative Empirie eingehalten wurden. Je mehr dies der Fall ist, desto valider (d. h. gültiger) sind die Forschungsergebnisse und die hieraus gezogenen Erkenntnisse anzusehen. Wichtige Gütekriterien sind:

- Verfahrensdokumentation: „Das schönste Ergebnis ist wissenschaftlich wertlos, wenn nicht das Verfahren genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde.“ (Mayring³ 1996, S. 119) Im Sinne des vorigen Kapitels heißt das beispielsweise, dass Fotografien nicht einfach nur reproduziert werden, sondern dass die Fotos einer Serie in der richtigen Reihenfolge und vollständig dargestellt werden. Die Verfahrensdokumentation richtet sich vor allem an diejenigen, die die gewonnenen Ergebnisse nachprüfen möchten. Wurden für die Interpretation inhaltlich unzusammenhängende Passagen zusammengestellt, um bestimmte Ergebnisse plausibel erscheinen zu lassen, die sich so nicht aus dem erhobenen Material herauslesen lassen? Die genaue Verfahrensdokumentation ist aber auch für die Forschenden selber wichtig: Vorurteilsbehaftete schnelle Schlüsse kann man auf diese Weise reduzieren.

- Argumentative Interpretationsabsicherung: Eine Interpretation ist nur dann schlüssig, wenn sie argumentativ begründet ist. Oft ist es hierfür nötig, verschiedene mögliche Lesarten miteinander abzuwägen, um in diesem Prozess die überzeugendste Deutung zu finden. Außerdem kann es durchaus sein, dass ein Fallaspekt mehrdeutig ist und sich nicht auf eine einzelne Lesart reduzieren lässt. Die argumentative Interpretationsabsicherung gelingt am besten in einer Gruppe von Forschenden. Deshalb sollte qualitative empirische Forschung in der Auswertungsphase immer auch auf Forschungskolloquien oder Interpretationswerkstätten bauen.
- Nähe zum Gegenstand: Die Forschungsmethoden sollten vor allem auf den Forschungsfokus und das zu erforschende Feld zugeschnitten sein. Wenn dies der Fall ist, spricht man von Gegenstandsangemessenheit. Die Nähe zum Gegenstand ist „ein Leitgedanke“ (Mayring³ 1996, S. 119) qualitativer Empirie. Auf diese Weise zu forschen, heißt nicht, mit Versuchspersonen ins Labor zu gehen, sondern in der alltäglichen Lebenswelt der Beforschten das Material zu erheben. Diese Lebensweltaspekte sind essenziell wichtig, sie trüben nicht die Ergebnisse und dürfen nicht ‚künstlich ausgeschaltet‘ werden. Dies gilt insbesondere für die Forschung mit kleinen Kindern. „Der wachsende Trend zur Quantifizierung hat zu einem verminderten Verständnis der empirischen sozialen Welt geführt ... Wenn sie menschliches Verhalten besser verstehen wollen, müssen die Soziologen, statt einen immer größeren Abstand von den Phänomenen der empirischen sozialen Welt herzustellen, in direkten Kontakt mit ihnen treten.“ (Filstead 1979, S. 35)
- Triangulation: Forschungsergebnisse sind dann überzeugend, wenn unterschiedliche Methoden angewandt werden, man sich dem Forschungsgegenstand von unterschiedlichen Richtungen aus nähert. Der

Begriff der Triangulation kommt aus der Landvermessung: Man zielt aus drei verschiedenen Richtungen auf einen Punkt, mit der Hoffnung, diesen genauer erfassen zu können (Flick 2004). In der qualitativen Empirie hat sich ein Verständnis von Triangulation durchgesetzt, das nicht die eindeutige ‚Vermessung‘ dieses Punktes betont, sondern die Mehrperspektivität im Forschungsprozess.

- Im Zentrum steht die Offenheit Forschender, eigene Auffassungen sowie Interpretationswege durch das Forschungsmaterial so stark irritieren zu lassen, es als ‚autonomes‘ Material so wichtig zu nehmen, dass innovative Sichtweisen, Bezüge und Beschreibungen über das zu untersuchende Phänomen bzw. Feld entwickelt werden können.

Dieser Text basiert auf dem Vortrag, den Georg Peez im November 2017 im Rahmen der Vortragsreihe „Kunstpädagogische Positionen“ an der Universität zu Köln gehalten hat.

Literatur

- Becker, Stefan: Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth (Auer Verlag) 2003.
- Berner, Nicole/Kirchner, Constanze (unter Mitarbeit von Saskia Hoffmann, Agnes Kowalinski, Hendrik Lange, Michaela Miller und Eva Wilhelm): Erspüren und Erfassen. Zur Entwicklung und Förderung graphomotorischer Grundfertigkeiten im Vorschulalter. Augsburg 2015. http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/kunstpaed/download/download_forschung/Abschlussbericht_Graphomotorik.pdf
- Biez, Carmen u. a. (Hg.): „Unterrichtsstörungen“. Friedrich Jahresheft XXXIII aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages. Seelze (Friedrich Verlag) 2015.
- Camuka, Ahmet/Peez, Georg (Hg.): Mit Smartphones und Tablets. Kunst+Unterricht, 415/416, 2017a.
- Camuka, Ahmet/Peez, Georg (Hg.): Kunstunterricht mit Smartphones und Tablets. Fotografie, Stop-Motion-Film, digitales Zeichnen und Malen – Unterrichtsbeispiele und Praxisforschung. München (kopaed) 2017b.
- Camuka, Ahmet/Peez, Georg (Hg.): Kunstpädagogik digital mobil. Film, Video, Multimedia, 3D und Mobile Learning mit Smartphone und Tablet – Vermittlungsszenarien, Unterrichtsprojekte und Reflexionen. München (kopaed) 2017c.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi: Kreativität. Stuttgart (Klett) 1997.
- Criegern, Axel von/Mohr, Anja: Kinderzeichnung am Computer: vom Ergebnis zum Prozeß. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M. (GEP) 1999, S. 251–271.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias: Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden (VS Verlag) 2009.
- Filstead, William J.: Soziale Welten aus erster Hand. In: Gerdes, Klaus (Hg.): Explorative Sozialforschung. Stuttgart (Enke) 1979. S. 29–40.
- Flick, Uwe: Triangulation. Wiesbaden (VS Verlag) 2004.
- Garz, Detlef/Krainer, Klaus (Hg.): Die Welt als Text. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1994.
- Gebauer, Gunter: Hand. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim (Beltz) 1997, S. 479–489.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswel-

- ten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen (Leske + Budrich) 1996.
- Kemp, Wolfgang: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500 - 1870. Ein Handbuch. Frankfurt a.M. (Athenäum) 1979.
- Largo, Remo H.: Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. München (Piper Verlag)¹¹ 2001.
- Loffredo, Anna Maria: Inklusion aus kunstdidaktischer Perspektive begreifen. In: BDK-Mitteilungen, 4, 2018, S. 26–31.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim (Psychologie Verlags Union)³ 1996
- Meyer, Isabell/Peez, Georg: Fingerzeichnen auf dem Tablet-Computer im Vorschulalter. Verfahren und Ergebnisse einer explorativen Fallstudie. In: merz | medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 4, 2015, S. 67–73.
- Meyer, Isabell/Peez, Georg: Farbspuren auf dem Touchscreen. Eine Fallstudie zum Fingermalen bzw. -zeichnen eines dreieinhalbjährigen Kindes. In: Camuka, Ahmet/Peez Georg (Hg.): Kunstunterricht mit Smartphones und Tablets. Fotografie, Stop-Motion-Film, digitales Zeichnen und Malen – Unterrichtsbeispiele und Praxisforschung. München (kopaed) 2017, S. 227–240.
- Mohr, Anja: Digitale Kinderzeichnung. Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer. München (kopaed) 2005.
- Montessori, Maria: Das kreative Kind. Freiburg/Br. (Herder) 1984.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen: Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart (J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung) 1979, S. 352–434.
- Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik, Hannover (BDK-Verlag) 2000.
- Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München (kopaed) 2005.
- Peez, Georg: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. München (kopaed) 2006.
- Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und

- Unterricht. Baltmannsweiler (Schneider Verlag) 2007.
- Peez, Georg: Berühren, Wischen, Zoomen und der Pinzettengriff. Ergebnisse der Kinderzeichnungsforschung zur Sensomotorik als Voraussetzung für die Nutzung berührungssensitiver Bildschirme. In: BDK-Mitteilungen, 4, 2013, S. 36–40.
- Peez, Georg: Mit Fingerspitzengefühl zu Erfahrung und Wissen. Kasuistische Grundlagenforschung zur sensomotorischen Bedienung von Multi-Touchscreens. In: merz | medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 2, 2014, S. 67–73.
- Peez, Georg/Schacht, Michael: Spielräume des Möglichen. „Hand“ von Udo Koch. In: BDK-Mitteilungen, 1, 1999, S. 15–18.
- Reith, Antonia: Frühe ästhetische Praxis in der Gruppe. Soziale Interaktion als Teil ästhetischer Praxis in Kleinkinder-Gruppen? In: BDK-Mitteilungen, 2, 2010, S. 15–18.
- Reuter, Oliver M.: Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern. München (kopaed) 2007.
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik. Berlin (Cornelsen)⁵ 1997.
- Schmidt-Wetzel, Miriam: Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine kunstdidaktische Positionierung angesichts einer „Kultur des Teilens“. In: Kunst+Unterricht, 405/406 2016, S. 96–97.
- Schmidt-Wetzel, Miriam: Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München (kopaed) 2017.
- Seidel, Christa: Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Praxisbezogene Anwendung in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. Lienz, Österreich (Journal Verlag) 2007.
- Seitz, Marielle: Schreib es in den Sand. Schorndorf (Dusyma Verlag) 2002 und erweiterte Neuauflage 2017a.
- Seitz, Marielle: „Zeichnen im Sand“. Forschungsprojekt der Universität Augsburg und Kreatives Sandspiel als Praxis in Kindertagesstätten und Schulen. In: BDK-Mitteilungen, 4, 2017b, S. 32–36.
- Seitz, Rudolf: Kreative Kinder. Das Praxisbuch für Eltern und Pädagogen. Herausgegeben und bearbeitet von Marielle Seitz. München (Kösel) 2009.
- Steinmüller, Gerd/Mohr, Anja: Medium und Prozeß. Zum ästhetischen Verhalten von Kindern am Computer. In: Kirschenmann, Johannes/Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht, Hanno-

- ver (BDK-Verlag) 1998, S. 116–124.
- Stritzker, Uschi/Peez, Georg/Kirchner, Constanze: Schmierer und erste Kritzel – Der Beginn der Kinderzeichnung. Norderstedt (Books on Demand) 2008.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen (Leske + Budrich) 2000.
- Widlöcher, Daniel: Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung. Frankfurt a. M. (Fischer) 1984.
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart (Klett) 1973.
- Wittmann, Barbara: Zeichnen im Dunkeln. Psychophysiologie einer Kulturtechnik um 1900. In: Busch, Werner/Jehle, Oliver/Meister, Carolin (Hg.): Randgänge der Zeichnung. München (Wilhelm Fink Verlag) 2007, S. 165–186.

Georg Peez

Dr. Georg Peez ist Professor für Kunstpädagogik, er lehrt und forscht an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. seine Forschungsschwerpunkte sind u.a.: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik, Digitale Medien im Kunstunterricht, Dimensionen ästhetischen Verhaltens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Evaluations- und Wirkungsforschung in kunst- und kulturpädagogischen Bereichen.

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nACT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentzsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maike; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23.2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24.2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25.2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26.2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27.2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30.2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31.2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken

Heft 32.2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

Heft 33.2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Bramkamp, Martina: Visual Animation: Methods of Practice and Teaching

Heft 34.2016. ISBN 978-3-943694-12-3

Mörsch, Carmen: Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung

Heft 35.2017. ISBN 978-3-943694-16-1

Lüber, Heinrich: Was der Fall ist

Heft 36.2017. ISBN 978-3-943694-15-4

Bader, Nadja: Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen

Heft 37.2017. ISBN 978-3-943694-13-0

Reeh, Ute: Behauptungen zu Kunst, Konzept und Welt – seitlich, von oben herab und zeitlich betrachtet

Heft 38.2017. ISBN 978-3-943694-17-8

Burkhardt, Sara: Objekte und Materialien – Zur Bedeutung des Zeigens in kunstpädagogischen Zusammenhängen

Heft 39.2018. ISBN 978-3-943694-14-7

Leeker, Martina: (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen

Heft 40.2018. ISBN 978-3-943694-18-5

Kunz, Ruth: Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Heft 41.2018. ISBN 978-3-943694-19-2

Schuhmacher-Chilla, Doris: Anthropologische Kunsttheorie Kunst – Theorie – Anthropologie

Heft 42.2018. ISBN 978-3-943694-20-8

Preuss, Rudolf: Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-Lernprozessen des Kunstunterrichts

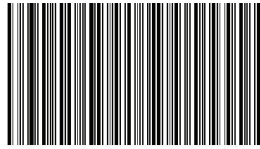
Heft 43.2019. ISBN 978-3-943694-21-5

Juuso Tervo: Intimacy with a Stranger: Art, Education and the (Possible) Politics of Love

Heft 44.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Christina Griebel: Ungehorsam übersetzen. Kunstpädagogik als Poesie

Heft 45.2019. ISBN 978-3-943694-23-9



978-3-943694-22-2