

Rebekka Schmidt

Mit Kunstwerken zum Denken anregen

KREApus

Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung bei kopaed (München)
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz

Band 10

Rebekka Schmidt

Mit Kunstwerken zum Denken anregen

**Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung
im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule**

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung



Beim vorliegenden Band handelt es sich um die überarbeitete Fassung der Inaugural-Dissertation der Verfasserin zur Erlangung des akademischen Grades »Doktor der Philosophie« (Dr. phil.) der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2014.

Alle nicht autorisierten Abbildungen stammen von der Autorin oder sind von den Eigentümern mit freundlicher Zustimmung für die Publikation freigegeben worden.

ISBN 978-3-86736-440-9

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt, Leipzig
Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912
E-Mail: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort – 11

Danksagung – 15

1 Einleitung – 17

1.1 Ausgangspunkt und Problemstellung des Forschungsvorhabens – 17

1.2 Ziele und Vorgehensweise der Studie – 18

1.3 Aufbau der Arbeit – 20

2 Kognitive Aktivierung als Merkmal von Unterrichtsqualität – 23

2.1 Theoretischer Rahmen: Unterrichtsqualität – 23

2.1.1 Begriffsklärung Unterrichtsqualität – 23

2.1.2 Paradigmenwechsel in der Unterrichtsforschung – 24

2.1.3 Das Angebots-Nutzungs-Modell – 26

2.1.4 Dimensionen guten Unterrichts – 27

2.1.5 Zusammenfassung – 29

2.2 Zur Erfassung kognitiver Aktivierung – 29

2.2.1 Theoretische Grundlagen kognitiver Aktivierung – 30

2.2.1.1 Begriffsbestimmung von kognitiver Aktivierung – 30

2.2.1.2 Pädagogisch-psychologische Grundlagen kognitiver Aktivierung – 32

2.2.2 Entwicklung wichtiger Merkmale kognitiver Aktivierung – 37

2.2.3 Forschungsergebnisse zu Aspekten kognitiver Aktivierung – 39

2.2.3.1 Merkmale eines kognitiv aktivierenden Mathematikunterrichts – 39

2.2.3.2 Empirische Befunde über die Auswirkungen kognitiver Aktivierung – 40

2.3 Zusammenfassung und Forschungsdesiderat – 46

3 Kunstrezeption in der Grundschule unter dem Fokus kognitiver Aktivierung – 47

3.1 Grundlagen der Kunstrezeption – 47

3.1.1 Aspekte kognitiver Aktivierung in der Literatur zur Kunstrezeption – 48

3.1.1.1 Entwicklung der Kunstrezeption – 48

3.1.1.2 Empirische Forschungen zur Kunstrezeption – 49

3.1.2 Begriffsklärung: Kunstrezeption – 50

3.1.2.1	Unterschied Bild und Kunstwerk – 51
3.1.2.2	Rezeption – 52
3.1.2.3	Grundlegendes Verständnis von Kunstrezeption in dieser Arbeit – 53
3.2	Strukturmerkmale der Kunstrezeption und ihre Bedeutung für die kognitive Aktivierung – 53
3.2.1	Kunstwerk und Rezipient – 53
3.2.1.1	Die Rolle des Betrachters – Grundzüge der Rezeptionsästhetik – 54
3.2.1.2	Unbestimmtheitsstellen und Perzepte – 55
3.2.1.3	Der Einfluss von Emotionen – 56
3.2.1.4	Kunstrezeption als sozialer Prozess – 57
3.2.2	Die Rolle der Sprache – 58
3.2.2.1	Die Bedeutung der Sprache für die Wahrnehmung des Kunstwerks – 58
3.2.2.2	Beeinflussung und Probleme durch Reden über Kunst – 59
3.2.3	Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses – 60
3.2.4	Zusammenfassung – 61
3.3	Kognitive Aktivierung in Zielen der Kunstrezeption – 61
3.3.1	Das Potenzial von Kunsterfahrung und Kunstverstehen für die kognitive Aktivierung – 62
3.3.1.1	Kunsterfahrung – kognitive Aktivierung durch Annäherung aus Betrachterperspektive – 63
3.3.1.2	Kunstverstehen – kognitive Aktivierung durch Annäherung vom Werk aus – 65
3.3.1.3	Interdependenz von Erfahrung und Verstehen – 66
3.3.2	Produktive Aneignung als Möglichkeit kognitiver Aktivierung – 67
3.3.2.1	Die Verschränkung rezeptiver und produktiver Zugänge – 67
3.3.2.2	Facetten produktiver Aneignung – 68
3.3.2.3	Gleichberechtigung von kognitiven und produktiven Zugängen – 69
3.3.3	Kognitive Aktivierung durch Imaginationsfähigkeit und Fantasie – 69
3.3.3.1	Begriffsklärung Vorstellung, Imagination, Fantasie – 69
3.3.3.2	Imagination und Fantasie als Ziele und Bestandteile der Kunstrezeption – 70
3.3.4	Propädeutik (Fachsprache und Methode) – 72
3.3.4.1	Fachsprache – 72
3.3.4.2	Methode – 73
3.3.5	Zusammenfassung – 73
3.4	Kunstrezeption in der Grundschule – 74
3.4.1	Rezeptive Fähigkeiten von Grundschulkindern – 74
3.4.2	Elemente des Rezeptionsprozesses – 77
3.4.3	Weitere Aspekte zur Unterstützung kognitiver Aktivierung – 82
3.4.3.1	Methodologische Grundüberlegungen – 82

- 3.4.3.2 Reden über Kunst im unterrichtlichen Kontext – 84
- 3.4.3.3 Anforderungen an die Lehrkraft – 84
- 3.5 Zusammenfassung und Forschungsdesiderat – 85

- 4 Präzisierung der Forschungsfrage und theoriebasierte Konzeptualisierung kognitiver Aktivierung für die Kunstrezeption – 87**

- 4.1 Präzisierung der Fragestellung – 87
- 4.2 Theoriebasierte Konzeptualisierung kognitiver Aktivierung für die Kunstrezeption – 88
 - 4.2.1 Allgemeine fachunabhängige Merkmale kognitiver Aktivierung – 90
 - 4.2.2 Fach- und gegenstandsspezifische Merkmale kognitiver Aktivierung – 91
 - 4.2.3 Allgemeine auf Fachwissen bezogene Merkmale kognitiver Aktivierung – 92

- 5 Methodisches Vorgehen – 95**

- 5.1 Methodologische Fundierung – Unterrichtsqualität und videobasierte Unterrichtsforschung in der Kunstpädagogik – 95
- 5.2 Datengrundlage – Nutzung der Daten aus dem Forschungsprojekt PERLE – 98
 - 5.2.1 Das Forschungsprojekt PERLE – 98
 - 5.2.2 Die PERLE-Videostudie Kunst im Hinblick auf das verwendete Datenmaterial – 99
 - 5.2.2.1 Stichprobe und Design der ausgewerteten Datengrundlage – 99
 - 5.2.2.2 Einordnung der Arbeit in die Videostudie Kunst/verwendetes Datenmaterial – 100
 - 5.2.2.3 Mirós Werk »Gepflügte Erde« als exemplarischer Inhalt der Kunstrezeption – 101
 - 5.2.3.1 Aufzeichnung des Unterrichts – 108
 - 5.2.3.2 Aufbereitung der Videodaten – Vorarbeiten innerhalb des PERLE-Projekts – 109
 - 5.2.3.3 Festlegung der Analyseeinheit – Kodierung der Rezeptionsphasen – 110
 - 5.3 Entwicklung und Einsatz des Analyseinstruments – 111
 - 5.3.1 Arten von Beobachtungssystemen: Niedrig bis hoch inferente Analyseinstrumente – 112
 - 5.3.2 Vorbereitung und Durchführung des Ratings – 119

6	Kognitive Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption – Erfassung, Vorkommen und Dimensionen – 121
6.1	Ratingskala zur Erfassung von kognitiver Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption – 121
6.1.1	Überblick über die Ratingdimensionen und den Aufbau des Manuals – 122
6.1.2	Bestimmung der Interraterreliabilität – 127
6.1.2.1	Der Generalisierbarkeitskoeffizient als Maß der Interraterreliabilität – 128
6.1.2.2	Interraterreliabilität der Ratingdimensionen – 129
6.1.3	Überprüfung der Skala und der Items – 132
6.1.3.1	Interne Konsistenz der Skala – 132
6.1.3.2	Itemanalyse – 133
6.2	Denken erlaubt? – Ausprägung kognitiver Aktivierung in der Kunstrezeption – 138
6.2.1	Ausprägung der einzelnen Merkmale kognitiver Aktivierung – 139
6.2.1.1	Überblick über die Items allgemein – 139
6.2.1.2	Ausprägung der einzelnen Merkmale kognitiver Aktivierung – 141
6.2.2	Gesamtausprägung der Merkmale innerhalb der Stunden – 161
6.2.2.1	Darstellung der durchschnittlichen Werte aller Stunden – 161
6.2.2.2	Extremvergleich zweier Stunden – 162
6.3	Fachspezifik und allgemeine Merkmale gehören zusammen – Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse – 163
6.3.1	Überprüfung der Dateneignung – 164
6.3.2	Extraktion der Faktoren und Rotationsverfahren – 169
6.3.3	Ergebnisse der Faktorenanalyse – 170
7	Diskussion und Ausblick – 179
7.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse – 179
7.1.1	Ist die kognitive Aktivierung ein im Rahmen der Kunstrezeption beobachtbares Konstrukt? – 180
7.1.2	Wie ist die Ausprägung der einzelnen Elemente zu beurteilen? – 183
7.1.3	Wie lässt sich die Generalfaktorlösung interpretieren und welche Rolle spielen die entfallenen Items? – 196
7.2	Forschungsmethodische Reflexion – 204
7.3	Ausblick – 209
7.3.1	Handlungsleitende Schlussfolgerungen – 209
7.3.2	Anregungspotenzial für die Forschung – 211

Literaturverzeichnis – 215

Abbildungsverzeichnis – 249

Tabellenverzeichnis – 251

Anhang – 253

- A1 Manual zur Erfassung und Bewertung der kognitiven Aktivierung in den Phasen der Kunstrezeption innerhalb der Videostudie Kunst – 253
 - 1.1 Das Ratingverfahren – 253
 - 1.2 Items und Itembeschreibungen – 254
 - 1.2.1 Fachliche Korrektheit – 254
 - 1.2.2 Angemessenheit der Inhaltsauswahl – 255
 - 1.2.3 Verwendung von und Einführung in die Fachsprache – 257
 - 1.2.4 Zielgerichtetheit von Maßnahmen und Hilfen – 258
 - 1.2.5 Inhaltliche Kohärenz – 259
 - 1.2.6 Inhaltliche Fokussierung – 261
 - 1.2.7 Methodische Reflexion – 262
 - 1.2.8 Aktivierende komplexe Arbeitsaufträge – 263
 - 1.2.9 Anregende Fragen und Impulse – 264
 - 1.2.10 Differenzierung – 266
 - 1.2.11 Unterstützung sozialer Wissenskonstruktion – 267
 - 1.2.12 Exploration der Denkweisen – 269
 - 1.2.13 Umgang mit Reaktionen/Disponibilität des Unterrichts – 270
 - 1.2.14 Einbeziehen von Vorwissen und Erfahrungen – 272
 - 1.2.15 Einbeziehen von Einstellungen und Meinungen – 273
 - 1.2.16 Förderung von Imaginationsfähigkeit und Fantasie – 275
 - 1.2.17 Förderung des emotionalen Zugangs und Verständnisses – 276
 - 1.2.18 Unterstützung der produktiven Aneignung – 277
 - 1.2.19 Verständnisfördernder Umgang mit der surrealen Darstellungsweise – 279
 - 1.2.20 Anregung eigener Interpretationen – 280
- A2 Anti-Image-Korrelation – 282

Vorwort

Die vorliegende Publikation widmet sich der kognitiven Aktivierung von Schülerinnen und Schülern eines zweiten Schuljahres durch die Lehrkraft während der Betrachtung des Kunstwerks »Gepflügte Erde« von Joan Miró. Anhand von 33 videobasierenden Unterrichtsaufzeichnungen wird das Verhalten der Lehrperson untersucht. Da die kognitive Aktivierung als ein wesentliches Merkmal von Unterrichtsqualität gilt, liegt hiermit die erste und bislang einzige empirische Studie zur Qualität von Kunstunterricht vor. Diese ist von hoher Relevanz für bildungspolitische Perspektiven, weil im Grundschulunterricht häufig fachfremd unterrichtet wird und mit dieser Untersuchung auch die Fachkompetenz der Lehrkräfte in besonderem Maße erforscht wird. Denn die kognitive Aktivierung der Lerngruppe ist im Rahmen der Kunstrezeption nur mit entsprechendem Fachwissen möglich. Zudem liegen auch zu anderen Aspekten von Qualität im Kunstunterricht noch keine systematischen Analysen vor, die auf empirischer Fundierung gründen.

Die Autorin betritt mit ihrer Veröffentlichung »Neuland« in mehrfacher Hinsicht: Weder wurden bislang einzelne Merkmale von Unterrichtsqualität für das Fach Kunst konkret beschrieben und empirisch erforscht, noch wurde die kognitive Aktivierung im Kunstunterricht in der Rezeption bislang definiert oder gar festgelegt, auf welchem zu erwartenden Niveau mit Zweitklässlern Kunst betrachtet werden kann. Ausgehend von der Feststellung, dass in der empirischen Bildungsforschung die kognitive Aktivierung sogar als eines der wichtigsten Charakteristika von Unterrichtsqualität gilt, liegt es nahe, dass es auch im Kunstunterricht zu positiven Lerneffekten führen kann, wenn die Schülerinnen und Schüler aktiv und vertiefend über Bilder nachdenken. Dass der fachlich kompetente Umgang mit Kunstwerken bewegliches und ideenreiches Denken fördert, ist unbestritten, doch empirisch nachgewiesen wurde dies bisher nicht. So ist es ein großes Verdienst der Verfasserin, einerseits Merkmale kognitiver Aktivierung innerhalb der Kunstrezeption festzustellen und darüber hinaus Möglichkeiten zu entwickeln, die kognitive Aktivierung im Umgang mit Kunstwerken empirisch zu erfassen und zu beschreiben. Methodisch nähert sich die Autorin aus bildungstheoretischer Sicht der kognitiven Aktivierung und bezieht diese auf Rezeptionsprozesse im Kunstunterricht. Anschließend werden theoretische Konzepte zur Kunstrezeption in der Grundschule unter dem Fokus der kognitiven Aktivierung betrachtet. Dieses theoretische Fundament ist die Basis, um Forschungsfragen zu konkretisieren und eine empirische Auswertung der Videoaufzeichnungen im Hinblick auf die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler in der Kunstrezeption durch die Lehrperson anzuschließen.

Die Publikation beinhaltet eine Begriffsklärung zur Unterrichtsqualität, und die kognitive Aktivierung wird aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses werden die Aussagen zur kognitiven Aktivierung gebündelt dargestellt, wobei deutlich wird, dass es keine eindeutig zuzuordnenden Charakteristika kognitiver Aktivierung gibt. Das Einbeziehen von Vorwissen und das geschickte Stellen von Fragen, die kognitive Durchdringung eines Kunstwerks, anspruchsvolle Aufgabenformulierungen, die aktive Beteiligung von Lernenden, Perspektivwechsel, der Austausch über unterschiedliche Sichtweisen sind häufig genannte Forderungen zur Kunstrezeption, die den kunstdidaktischen Publikationen zu entnehmen sind. Implizit werden somit Merkmale kognitiver Aktivierung benannt, die eine »gute« Kunstrezeption mit Grundschulkindern ausmachen. Deutlich wird, dass die Lernprozesse dann gesteigert werden können, wenn ein kognitiver Konflikt initiiert wird, denn die Intensität der Auseinandersetzung fördert das Kunstverstehen.

Interessant ist die Erarbeitung von Strukturmerkmalen der Kunstrezeption, die Unbestimmtheitsstellen betont, zugleich aber darauf verweist, dass eine Werkbedeutung nicht beliebig sein darf, sondern immer an die Bildbestände gebunden bleibt. Darüber hinaus muss eine Deutung ausgehandelt werden, das heißt eine inhaltliche Auseinandersetzung zur Werkbedeutung sollte initiiert werden. Dass hierbei der Sprache eine entscheidende Rolle zukommt, steht außer Frage – einerseits kann Sprache das Verstehen vertiefen, andererseits jedoch auch einengen, da nicht jede bildnerische Rezeptionserfahrung in Worte zu fassen ist. Dass eine »elaborierte Auseinandersetzung« zur kognitiven Aktivierung beiträgt, belegt die Autorin mit zahlreichen Quellen und stellt systematisch verschiedene Faktoren zusammen, die Anteil an der kognitiven Aktivierung haben könnten, wie die produktive Aneignung und die Kombination von Produktion und Rezeption, das Anregen von Imaginationsfähigkeit und Fantasie, das Verbalisieren visueller Eindrücke in angemessener Fachsprache sowie das Erlernen von Methoden, sich eigenständig ein Kunstwerk zu erschließen.

Gebündelt werden die Rezeptionsfähigkeiten von Grundschulkindern vorgetragen, wobei deutlich wird, dass vor allem in den letzten zwei Dekaden eine deutliche Veränderung in der kunstdidaktischen Einschätzung des Rezeptionsvermögens von Grundschulkindern zu verzeichnen ist. Kunsterfahrung und Kunstverstehen sind in jedem Alter möglich, insbesondere um ein Verständnis für Kunst zu wecken. Zusammenfassend stellt die Verfasserin heraus, dass im Vergleich mit dem allgemeinpädagogisch angelegten Konstrukt der kognitiven Aktivierung das fachspezifische Konstrukt die emotionalen Anteile in der Kunstrezeption berücksichtigen und die sinnlich geprägten Zugänge zum Kunstwerk sowie den sprachlichen Austausch darüber einbeziehen muss. Hiervon ausgehend werden Dimensionen kognitiver Aktivierung beschrieben,

die fachliche und allgemeinpädagogische Kompetenzen aufzeigen und konkretisieren. Besonders hervorgehoben werden dabei die auf das Fachwissen der Lehrpersonen bezogenen Merkmale als Voraussetzung gelungener kognitiver Aktivierung, beispielsweise durch die Angemessenheit der Inhaltsauswahl, die methodische Reflexion, die Verwendung von Fachsprache und durch den Blick auf die Kohärenz von Unterrichtsabläufen und ihren Inhalten.

Mit der Ableitung der Forschungsfragen aus dem Theoriekontext liegt der Fokus der empirischen Untersuchung auf den im Unterricht zu beobachteten Charakteristika kognitiv aktivierender Kunstrezeption – im Handeln der Lehrperson. Ausgehend von dem Ziel, die Merkmale kognitiver Aktivierung zu erfassen, folgen Ausführungen zum methodischen Vorgehen und zur Datengrundlage. Ausführlich wird das Werk »Gepflügte Erde« analysiert, um mit der Interpretation einen Erwartungshorizont hinsichtlich der Kunstrezeption im Unterricht festlegen zu können. Als maßgebliches Ergebnis der Untersuchung ist das Filtern von zwanzig unterschiedlichen Merkmalen festzustellen, die kognitive Aktivierung in der Kunstrezeption definieren und von denen fünfzehn Merkmale zusammengefasst die »kognitive Aktivierung« im Kunstunterricht beschreiben können.

Insgesamt fällt mit der Studie auf, dass die Intensität der kognitiven Aktivierung während der Kunstrezeption im Kunstunterricht der Grundschule offenbar sehr zu wünschen übrig lässt – oder umgekehrt, dass die Lehrpersonen den Kindern das Reflektieren über Kunst zu wenig zutrauen. Auch die fachliche Korrektheit, das Anwenden von Fachsprache und die Angemessenheit in der Methodenwahl oder im Anspruch an aktivierende Aufgaben, das Fördern von Imagination sowie des emotionalen Zugangs sind lediglich mittelmäßig, vermutlich weil viele Grundschullehrkräfte fachfremd unterrichten. Besonders zeigt sich dieses Problem im Merkmal der inhaltlichen Fokussierung, das sehr geringe Werte erhält, aber entscheidend ist, um Lernprozesse gezielt zu initiieren. Nicht fachgebundene Kriterien kognitiver Aktivierung durch die Lehrkraft, wie etwa Differenzierung oder Flexibilität im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, treten hingegen häufiger positiv zutage. Dass die in der empirischen Studie mitwirkenden Lehrerinnen und Lehrer tendenziell eine geringe Fachkompetenz, jedoch einiges didaktisches Geschick aufweisen, liegt vermutlich an der speziellen Situation des viel zu häufigen fachfremden Unterrichts in der Grundschule. Somit kann die vorliegende Studie auch nachweisen, dass Fachkompetenz entscheidende Voraussetzung kognitiver Aktivierung ist. Hieran lassen sich in hohem Maße fachdidaktische Qualitätskriterien und bildungspolitische Forderungen knüpfen.

Im Grunde kann die Publikation auch als ein Plädoyer für eine intensive und vertiefende statt oberflächliche Auseinandersetzung mit Kunstwerken gelesen werden. Zugleich bietet die Untersuchung wichtige Indikatoren für ein Instrumentarium zur

Reflexion von Unterrichtsprozessen im Bereich der Kunstrezeption. Außerdem trägt die empirische Fundierung der kognitiven Aktivierung in der Kunstrezeption dazu bei, dass auch die Forderung nach stärkerer Einbindung von Kunstwerken in den Kunstunterricht der Grundschule ein deutlich größeres Gewicht erhalten sollte als bisher üblich. Die Studie kristallisiert letztlich in ihrem Ergebnis heraus, dass fachliches Wissen eine Grundvoraussetzung »guten« Kunstunterrichts ist, der, wenn die Voraussetzungen erfüllt sind, in hohem Maße kognitiv aktivierend sein kann. In dieser wissenschaftlichen wie unterrichtspraktischen Bedeutung liegen der Wert der Forschungsleistung und zugleich die Chance, auch weitere Untersuchungen in anderen Bereichen von Unterrichtspraxis im Fach Kunst anzuschließen – und damit die Qualität des Kunstunterrichts nachhaltig zu steigern.

Constanze Kirchner

Danksagung

Dankbarkeit ist das Gedächtnis des Herzens.

Jean-Baptiste Massillon

Kaum ein Buch, vor allem keine Dissertation, kann ohne Hilfe und Unterstützung entstehen. Dies habe ich in besonderer Weise bei meiner Arbeit erfahren.

In erster Linie gilt mein Dank Frau Prof. Dr. Gabriele Faust, durch die ich zum PERLE-Projekt und zu meinem Thema kam und die mich als Doktormutter im wahrsten Sinne des Wortes intensiv und konstruktiv begleitet und unterstützt hat. Durch ihren viel zu frühen Tod konnte sie leider die Fertigstellung dieser Arbeit nicht mehr erleben. Gabi Faust hat als äußerst engagierte Mentorin nicht nur zu Lebzeiten sondern auch über ihren Tod hinaus dafür gesorgt, dass ich meinen Weg gehen und die Arbeit zu Ende bringen konnte. Ohne sie wäre diese Dissertation sicher nicht entstanden. Ich bin ihr unendlich dankbar!

Darüber hinaus danke ich Frau Prof. Dr. Constanze Kirchner für ihre intensive und engagierte Betreuung und fachliche Unterstützung während der gesamten Dauer dieser Arbeit. Sie hat durch ihren Einsatz und kontinuierliche Begleitung wesentlich dazu beigetragen, dass ich die Dissertation gut zu Ende bringen konnte. Hierfür danke ich von Herzen.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug, die nach dem Tod von Gabi Faust, kurz vor Abschluss der Arbeit die Betreuung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg übernahm und ohne deren sehr zielgerichtete und ermutigende Unterstützung eine derartig reibungslose Weiterführung und Beendigung der Schreiarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Ein herzlicher Dank geht auch an das Team des PERLE-Projekts für die Bereitstellung der Daten und die Möglichkeit diese auszuwerten. Namentlich danke ich vor allem Herrn Prof. Dr. Frank Lipowsky, Miriam Lotz und Nicole Berner für die konstruktive Unterstützung, nicht nur was inhaltliche und methodische Fragen anbelangt. Darüber hinaus danke ich den studentischen Hilfskräften von PERLE, besonders Inna Lauer und Ramona Heckmann, die in beeindruckender Weise unermüdlich an den Ratings gearbeitet haben.

Darüber hinaus danke ich dem Promotionsausschuss der Universität Bamberg, der in unkomplizierter und sehr freundlicher und entgegenkommender Weise meine durch den Tod meiner Betreuerin entstandene Unsicherheit aufgefangen hat.

Meine Eltern haben festgestellt, dass ich bei wichtigen Arbeiten von Zeit zu Zeit einen »Wald« bräuchte, in den ich hineinrufen kann, um zu sehen, was aus ihm zurückschallt. Ich hatte in dieser Zeit viele sehr kluge »Wälder«, die mir durch Zuhören, Nachfragen und konstruktive Kritik geholfen haben meinen eigenen Weg zu finden.

Ihnen allen gilt mein ganz besonderer Dank, vor allem aber Ute Franz, Meike Breuer und Inga Gryl. Ich bin mir sicher, dass ich ihnen auch einmal auf die Nerven gegangen bin, und weiß ihre Geduld und die Bereitschaft, mir wieder zuzuhören, sehr zu schätzen. Vor allem danke ich Sonja Orth, die mir während der gesamten Zeit eine unersetzliche Stütze war. Ich bin ihr unendlich dankbar für ihren Beistand (und unzählige E-mails) und dafür, dass sie so unerschütterlich an mich geglaubt hat.

Abschließend und ganz besonders danke ich meinen Freunden und meiner Familie. Sie sind diejenigen, die in den letzten Jahren sicherlich die größte Last zu tragen hatten. Ohne ihre Hilfe, ihren Rückhalt, ihre seelische und moralische Unterstützung und ihr Verständnis wäre mir diese Arbeit nicht möglich gewesen. Außerdem hoffe ich, dass meine Schwester Michaela Pardemann mir verzeiht, dass sie nun doch im Vorwort steht und nicht im Anhang, so wie sie es sich eigentlich gewünscht hatte. Ich bin ihr ganz besonders für ihren Einsatz dankbar, mich manchmal aus meinem Elfenbeinturm heraus zu holen und auf den Boden der Tatsachen zu stellen.

Bamberg/Chemnitz im Mai 2014

Rebekka Schmidt

1 Einleitung

Mit dieser Arbeit wird ein Beitrag zur Konzeptualisierung und Operationalisierung der kognitiven Aktivierung im Kunstunterricht geleistet. Dieses aus der empirischen Bildungsforschung stammende Unterrichtsqualitätsmerkmal bezeichnet allgemein ein vertieftes Nachdenken über und die elaborierte Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand (vgl. Klieme et al., 2001, S. 50f.; Lipowsky, 2009, S. 93). Bislang fehlen jedoch Arbeiten, die eine fachspezifische Konkretisierung für den Kunstunterricht vornehmen. Vor allem die Auseinandersetzung mit Kunstwerken erfordert von den Lernenden vielfältige Denkprozesse und geistige Anstrengung (vgl. Barth, 2000a, S. 9). Kognitive Aktivierung könnte deshalb auch für die Auseinandersetzung mit Bildern von großer Bedeutung sein. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit eine fach- und gegenstandsspezifische Konzeptualisierung und Operationalisierung dieses Konstrukts für die Kunstrezeption im Unterricht der Grundschule vorgenommen.

1.1 Ausgangspunkt und Problemstellung des Forschungsvorhabens

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist u. a. die Debatte um die Bedeutung der kognitiven Aktivierung im Unterricht. Angeregt oder aufgeschreckt durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien fand eine zunehmende Konzentration auf die Erforschung des Unterrichts zur Bestimmung, Sicherung und Weiterentwicklung seiner Qualität statt (vgl. Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006). Diese Studien fokussierten jedoch vor allem die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und ihre Umsetzung in der Sekundarstufe. Ein Transfer der aus diesen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse ist deshalb problematisch, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Resultate über Schulformen, Altersstufen und Fachgrenzen hinweg verallgemeinerbar sind (vgl. Ditton, 2009, S. 182; Klieme, 2006, S. 771f.). Aus diesem Grund wird zunehmend auch die Erforschung des Grundschulunterrichts als notwendig angesehen (vgl. Klieme, 2006, S. 771f.; Roßbach, 2002, S. 231). Darüber hinaus erscheint es erforderlich die Ergebnisse der Unterrichtsqualitätsforschung stärker um inhaltsbezogene und fachdidaktische Aspekte zu ergänzen, weshalb die empirische Bildungsforschung den Einbezug der Fächer fordert und immer mehr anstrebt (vgl. Lipowsky, 2007a, S. 40ff.).

Auch in der Kunstpädagogik ist man zunehmend bemüht das eigene Fach empirisch zu validieren und damit auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen. Aufgrund der Forschungstradition und Bedenken gegenüber der normierten Mess- und Bewertbarkeit von künstlerisch-ästhetischen Prozessen sind jedoch vorwiegend qualitative Untersuchungen zu finden (vgl. Peez, 2008b, S. 171; Reuter, 2012, S. 9). Dies erschwert einen

Anschluss an die vorliegenden Ergebnisse aus anderen Fächern, die bislang auch nur ansatzweise innerhalb der Kunstpädagogik wahrgenommen werden. Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit der Qualität des Kunstunterrichts eher durch Unterrichtsbeispiele oder normative Setzungen bestimmt, die aus der Praxis und der Literatur abgeleitet werden (vgl. Peez, 2008b, S. 171). Gleichzeitig wird aber auch ein Anschluss an die empirische Unterrichtsforschung als gewinnbringend und notwendig angesehen (vgl. Busse, 2004, S. 58; Kirchner, 2006b, S. 200; Niehoff & Wenrich, 2007, S. 23; Peez, 2005b, S. 85).

Vor allem das Konstrukt *kognitive Aktivierung* erscheint hier besonders interessant. Es wurde in der empirischen Bildungsforschung als eines der wichtigsten Merkmale für unterrichtliche Qualität benannt (vgl. Helmke, 2009b; Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006; Lipowsky, 2009). Kern ist dabei die Annahme, dass Lernende vor allem dann ein tieferes Verständnis von einem Sachverhalt entwickeln können, wenn sie sich aktiv mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen und vertieft über diesen nachdenken (vgl. Klieme, Schümer & Knoll, 2001, S. 51; Lipowsky, 2009, S. 93). Die positiven Auswirkungen dieses Konstruktes auf die Lern- und Verstehensleistung von Lernenden konnten dabei in mehreren Studien belegt werden (vgl. Klieme et al., 2001, S. 53; Lipowsky et al., 2009, S. 533). Für das Fach Kunst sind ähnliche Auswirkungen zu erwarten, weshalb sich Forschungen zu diesem Aspekt als besonders gewinnbringend erweisen könnten. Dies erscheint auch deshalb besonders lohnend, da eine aktive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand stark vom Inhalt und vom Fach abhängig und damit fachspezifisch geprägt ist (vgl. Klieme et al., 2006). Somit zeichnet sich vor allem für dieses Unterrichtsqualitätsmerkmal eine fachspezifische Konkretisierung als notwendig ab.

Vor allem die Kunstrezeption bietet zahlreiche Gelegenheiten um ein vertieftes Nachdenken über den Unterrichtsgegenstand zu initiieren. Zum einen können Kunstwerke durch ihre Mehrdeutigkeit und Offenheit als »mustergültige Übungsfelder für ein bewegliches Denken« (Legler, 2005, S. 30) aufgefasst werden. Darüber hinaus kommt im Prozess der Rezeption dem Betrachter eine besondere und wichtige Rolle zu, die eine intensive geistige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand voraussetzt. Hier zeigt sich eine unmittelbare Nähe zum Konstrukt der kognitiven Aktivierung. Allerdings fehlen bislang wissenschaftliche Studien, die das Potenzial dieses Qualitätsmerkmals im Rahmen der Kunstrezeption untersuchen und eine fach- und gegenstandsspezifische Konkretisierung der vorliegenden Konstrukte vornehmen.

1.2 Ziele und Vorgehensweise der Studie

Kognitive Aktivierung ist bestimmt von den Gegebenheiten und Anforderungen des jeweiligen Lernbereichs und der Struktur des zu vermittelnden Inhalts (vgl. Klie-

me & Rakoczy, 2008, S. 234f.; Pauli, Drollinger-Vetter, Hugener & Lipowsky, 2008, S. 128). Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es dieses Unterrichtsqualitätsmerkmal in Bezug auf die Kunstrezeption inhaltlich zu definieren, fachspezifisch zu konkretisieren und für eine empirische Erfassung zu operationalisieren. Im Rahmen dieser Konzeptualisierung von kognitiver Aktivierung für die Kunstrezeption im Unterricht der Grundschule ergeben sich folgende forschungsleitende Fragestellungen:

- Durch welche Merkmale ist die kognitive Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption gekennzeichnet?
- Wie kann die kognitive Aktivierung während der Kunstrezeption empirisch erfasst und beschrieben werden?

Das Phänomen der kognitiven Aktivierung lässt sich am geeignetsten anhand des Unterrichtsprozesses beobachten und dokumentieren (vgl. Leuders & Holzäpfel, 2011, S. 214). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Untersuchung auf Videoaufnahmen des Forschungsprojektes PERLE (Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern Greb, Poloczek, Lipowsky & Faust, 2009) zurückgegriffen, die Teil einer Videostudie im Fach Kunst sind. Hierbei wurden im Rahmen der ersten Projektphase (PERLE I: 2006-2008) in 33 Schulklassen zu Beginn des zweiten Schuljahres der Kunstunterricht aufgezeichnet. Die Lehrkräfte erhielten Vorgaben bezüglich der Ziele und Inhalte der zu untersuchenden Stunden, die aber noch genügend Freiraum für die Entfaltung des eigenen Unterrichtsstils ermöglichten. Insgesamt sollte sowohl die Rezeption eines Bildes des Künstlers Miró als auch die Produktion von Plastiken und die Reflexion der entstandenen Arbeiten durchgeführt werden. Da die Fragestellung der vorliegenden Arbeit die Konzeptualisierung und Operationalisierung von kognitiver Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption näher in den Blick nimmt, wurden nur die entsprechenden Ausschnitte der Videos untersucht.

Auch in der Kunstpädagogik werden Videos zunehmend als Datengrundlage für die Forschung wahrgenommen (vgl. Reuter, 2012). Allerdings beschränken sich die Untersuchungen meist entweder auf das Video als Produkt eines ästhetischen Prozesses oder als Dokumentation eines solchen (vgl. Reuter, 2012). Zur systematischen Analyse von Unterricht liegen bisher keine Videostudien vor.

Vor allem im Bereich der Unterrichtsforschung hat sich eine Analyse videografierter Unterrichts als besonders sinnvoll und zweckdienlich erwiesen. Die Aufnahmen ermöglichen einen ganzheitlichen und ansatzweise authentischen Blick auf das Geschehen im Klassenzimmer (vgl. Hosenfeld, Helmke, Heyne & Lipowsky, 2007, S. 306; Pauli & Reusser, 2006, S. 787f.). Dieses kann aufgrund der Wiederholbarkeit des Videomaterials unter neuen Perspektiven betrachtet und so immer wieder einer

differenzierten Untersuchung zugänglich gemacht werden (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 125; Pauli & Reusser, 2006, S. 787f.). Insbesondere für eine Erstellung von Analyseinstrumenten sowie die theoriegeleitete Erfassung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen erscheint diese Tatsache von großer Bedeutung (vgl. Pauli & Reusser, 2006, S. 788), so dass dieses Verfahren zur Beantwortung der genannten Fragestellungen als besonders geeignet erscheint.

Darüber hinaus bieten Videoaufnahmen die Möglichkeit zu einer Kombination von quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden (vgl. Jacobs, Kawanaka & Stigler, 1999, S. 718; Klieme, 2006, S. 767f.). Dies wird vor allem in Bezug auf die Unterrichtsforschung zunehmend gefordert und erscheint auch aufgrund der Betonung qualitativer Methoden in der Kunstpädagogik von großer Bedeutung. Auch wenn diese Arbeit vorwiegend quantitativ orientiert ist, so werden auch hier die Verknüpfungsmöglichkeiten genutzt und vor allem bei der Erstellung des Analyseinstruments sowohl in hypothesengenerierender als auch in hypothesenüberprüfender Absicht qualitativ-interpretierende mit quantitativ-erklärenden Ansätzen verbunden. Aus diesem Grund werden u. a. die aus der Theorie und vorliegenden Studien entwickelten Merkmale kognitiver Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption anhand einiger Videos überarbeitet und operationalisiert. Auf diese Weise werden sie einer empirischen Erfassung zugänglich gemacht. Darüber hinaus können durch die Einschätzung, wie hoch die einzelnen Merkmale ausgeprägt sind, Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwieweit kognitive Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption innerhalb der Stichprobe umgesetzt wird.

Von Interesse ist zusätzlich inwiefern sich die einzelnen Aspekte gegenseitig bedingen und beeinflussen oder ob sie unterschiedliche Facetten dieses Unterrichtsqualitätsmerkmals erfassen. Auf diese Weise können Aussagen über die Dimensionalität des Konstrukts getroffen werden, die zu einer verständlichen Konzeptualisierung von kognitiver Aktivierung beitragen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Da bislang noch keine Aussagen darüber vorliegen, wie sich kognitive Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption äußert und auf welche Weise sie erfasst werden kann, erfolgt im ersten Teil eine theoretische Auseinandersetzung mit diesem Unterrichtsqualitätsmerkmal von Seiten der empirischen Bildungsforschung (Kapitel 2). Hierbei wird das Konstrukt zunächst in den größeren Rahmen der Unterrichtsqualität eingebettet und seine Bedeutung erläutert (Kapitel 2.1). Diese Darstellungen bilden die Grundlage für die anschließenden Ausführungen zu den pädagogisch-psychologischen Grundlagen, die in eine konkrete Begriffsbestimmung von kognitiver Aktivierung münden (Kapitel 2.2.1). Hieraus werden die wichtigsten Merkmale, die für

die Kunstrezeption von Bedeutung sind, abgeleitet (Kapitel 2.2.2). Die darauffolgende Skizzierung von Forschungen zu diesem Konstrukt oder seinen Aspekten und ihren Ergebnissen verdeutlicht zum einen die positiven Auswirkungen dieses Unterrichtsqualitätsmerkmals und macht zum anderen auf die Forschungslücke bezüglich des Kunstunterrichts aufmerksam (Kapitel 2.2.3).

Wie bereits angedeutet, lassen sich vor allem bei der Auseinandersetzung mit Bildern viele Übereinstimmungen mit der kognitiven Aktivierung feststellen, so dass hier von einer guten Übertragbarkeit ausgegangen werden kann. In Kapitel 3 werden daher die Grundzüge der Kunstrezeption unter dem Fokus vorgestellt, inwieweit hier Möglichkeiten und Zusammenhänge zur kognitiven Aktivierung zu verzeichnen sind. Dies geschieht zunächst auf allgemeiner Ebene (Kapitel 3.1 und Kapitel 3.2) und wird anschließend in den Kapiteln 3.3 und 3.4 konkreter auf den Unterricht in der Grundschule bezogen.

Diese Grundlagen münden in Kapitel 4 in präzise Forschungsfragen und eine erste theoriebasierte Konzeptualisierung von kognitiver Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption. Letztere wird in den folgenden Kapiteln durch die Bearbeitung der forschungsleitenden Fragestellungen überprüft und überarbeitet. Hierzu werden zunächst die hierfür verwendete Datengrundlage sowie das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt (Kapitel 5). Im Anschluss erfolgt die Darstellung der in der Untersuchung erzielten Ergebnisse (Kapitel 6).

Diese werden in Kapitel 7 zusammengefasst und inhaltlich diskutiert sowie auf ihre Aussage hin reflektiert. Vor diesem Hintergrund werden, nach Überlegungen zur methodischen Anlage der Studie, das Anregungspotenzial dieser Arbeit für die unterrichtliche Praxis sowie weiterführende Fragestellungen und Forschungsmöglichkeiten entwickelt.

2 Kognitive Aktivierung als Merkmal von Unterrichtsqualität

Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern die kognitive Aktivierung einen Beitrag zur Unterrichtsqualität leistet. Grundsätzlich spielt sie eine zentrale Rolle bei der Förderung der Lern- und Verstehensleistung von Lernenden und gilt damit als ein Merkmal gelingenden Unterrichts (vgl. Klieme et al., 2006, S. 139; Klieme et al., 2001, S. 53). Da die Diskussion um die kognitive Aktivierung eng im Zusammenhang mit Entwicklungen in der Unterrichtsqualitätsforschung steht, wird zunächst auf grundlegende Begrifflichkeiten und Modelle der Unterrichtsqualität eingegangen. Im Anschluss daran folgt die Erläuterung kognitiver Aktivierung.

2.1 Theoretischer Rahmen: Unterrichtsqualität

Kognitive Aktivierung gilt als eines der Anzeichen von Unterrichtsqualität und entstand in ihrer konzeptionellen und begrifflichen Konturierung im Rahmen der Forschung zur Unterrichtsqualität. Aus diesem Grund wird im Folgenden zunächst der übergreifende Rahmen dieses Konstrukts kurz skizziert. Hierzu erfolgt zunächst eine Klärung des Begriffes *Unterrichtsqualität*, dessen thematische Konturierung seit den 1960er Jahren eine intensive Entwicklung genommen hat (vgl. Kapitel 2.1.1). Dies ist nicht zuletzt auf den Paradigmenwechsel der Unterrichtsforschung zurückzuführen, der im Anschluss skizziert wird. Es folgt eine kurze Erläuterung des Angebots-Nutzungs-Modells, das im Zuge der Unterrichtsqualitätsforschung entwickelt wurde (Helmke, 2009b) und gemeinsam mit den anschließend dargestellten Dimensionen guten Unterrichts (Klieme et al., 2006) den theoretischen Rahmen der späteren Untersuchungen bildet.

2.1.1 Begriffsklärung Unterrichtsqualität

Carroll war der Erste, der 1963 den Begriff der Unterrichtsqualität im Kontext der Unterrichtsforschung prägte (vgl. Einsiedler, 1997, S. 226f). Auf seinem »Modell schulischen Lernens« (Carroll, 1963) basieren zahlreiche Weiterentwicklungen, die sich vor allem auf dessen Ausdifferenzierung konzentrieren (u. a. Bloom, 1976; Creemers, 1994; Slavin, 1996; Walberg, 1981). Eine terminologische Präzisierung fehlte allerdings lange Zeit. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die beiden Begriffe, aus denen *Unterrichtsqualität* zusammengesetzt ist, in sich bereits sehr komplex sind.

Unterricht ist gekennzeichnet durch ein vielschichtiges Zusammenspiel aus verschiedenen Faktoren. Hierbei wirken auf mehreren Ebenen die Bedingungen von Lehrkraft und Lernenden, von Inhalten und Zielen sowie von Unterrichtsgestaltung und zur Verfügung stehender Zeit aufeinander (vgl. Ditton, 2009, S. 178; Helmke, 2010,

S. 886f). Dieses Gefüge macht es schwer, allgemein zu definieren, was unter »gutem« Unterricht verstanden werden soll (vgl. Helmke, 2009b, S. 84).

Ähnlich sieht es für den Begriff *Qualität* aus. Selbst die normierte Definition als die »Beschaffenheit einer Einheit bezüglich der Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen« (DIN 553550, Teil 11) macht deutlich, dass es sich hierbei nicht um die objektiv feststellbare Güte eines Sachverhalts handeln kann. Qualität stellt vielmehr das Resultat einer Bewertung dar (vgl. Heid, 2000, S. 41), das immer von den normativen Prämissen des Urteilenden bestimmt wird (dazu auch Terhart, 2000, S. 814f). Das bedeutet, dass zu Bestimmung die Explikation einer Bezugsbasis oder eines Standards notwendig ist.

Zu Beginn der empirischen Unterrichtsforschung Ende der 80er Jahre konzentrierte man sich dabei vor allem auf Leistung. Dies zeigt sich noch in der Definition von Weinert, Schrader und Helmke (1989), die Unterrichtsqualität als »jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten« verstehen, durch das v. a. Schulleistung erklärt oder vorhergesagt werden kann (Weinert, Schrader Friedrich-Wilhelm & Helmke, 1989, S. 899). Allerdings, so die vielfältige Kritik, kann Unterrichtsqualität nicht auf die Aspekte Schulleistung und Instruktion reduziert werden. Deshalb wird gefordert, auch Kriterien der emotionalen, motivationalen und moralischen Entwicklung mit einzubeziehen (vgl. Clausen, Schnabel & Schröder, 2002, S. 247; Oser, Dick & Patry, 1992) sowie andere Unterrichtsformen als die direkte Instruktion zu untersuchen (vgl. Einsiedler, 2002, S. 194).

Einsiedler definiert Unterrichtsqualität 2002 daher umfassender als ein

Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als ‚Bedingungsseite‘ (oder Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele (‚Kriterienseite‘ oder Produktqualität) positiv auswirken, wobei die Kriterienseite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt ist und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen geleitet ist. (Einsiedler, 2002, S. 195)

In dieser Definition spiegelt sich deutlich der Einfluss des Prozess-Produkt-Paradigmas. Es stellt einen der prägendsten Ansätze der Unterrichtsforschung dar und wird im Folgenden kurz erläutert.

2.1.2 Paradigmenwechsel in der Unterrichtsforschung

Im Rahmen der Unterrichtsqualitätsforschung kristallisierten sich verschiedene Paradigmen zur Erfassung von Unterrichtsqualität heraus, die sich ergänzten oder auch gegenseitig ablösten (vgl. Gruehn, 2000, S. 21–29; Helmke, 2009a, S. 45–48). Das

Prozess-Produkt-Paradigma hat als bedeutendste Grundannahme einen großen Einfluss auf alle nachfolgenden Forschungen, während das konstruktivistische Paradigma vor allem für die kognitive Aktivierung und damit für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz ist. Aus diesem Grund werden im Folgenden diese beiden Sichtweisen dargestellt.

Einen der wichtigsten Paradigmenwechsel stellt das Prozess-Produkt-Paradigma dar, das in den 1970er und 1980er Jahren im anglo-amerikanischen Raum entstand und Inputorientierte Theorien der Unterrichtsqualität ablöste. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass zwischen einzelnen Lehrerverhaltensweisen als Prozess und dem Lernerfolg der Lernenden als Produkt ein direkter Zusammenhang besteht. Aus diesem Grund werden Zusammenhänge gesucht, die Aussagen über die Wirksamkeit einzelner Unterrichtsmerkmale erlauben.

Im Rahmen der Forschungen im Kontext des Prozess-Produkt-Paradigmas wurden viele Erkenntnisse über die Effekte von Lehrvariablen gewonnen und mehrere Listen mit Einzelmerkmalen erstellt, welche die Effektivität des Unterrichts positiv beeinflussen können¹. Einige dieser Ergebnisse sind z. T. auch heute noch gültig. Im Zuge neuerer Untersuchungen zur Unterrichtsqualität wurde dieser Forschungsansatz darüber hinaus des Öfteren angepasst und weiterentwickelt, so dass er in abgeänderter Form bis heute verwendet wird (vgl. Ditton, 2009, S. 179; Gruehn, 2000, S. 22–24; Helmke, 2009a, S. 47).

Allerdings spiegelt sich im Prozess-Produkt-Paradigma eine stark vom Behaviorismus geprägte Auffassung des Lernens. Das verstärkte Interesse der Psychologie an den Prozessen der Informationsverarbeitung innerhalb des Individuums bewirkte daher eine zunehmende Abkehr von diesem Forschungsansatz. Aus den expandierenden konstruktivistischen Sichtweisen von Lehr-Lern-Prozessen entwickelte sich das konstruktivistische Paradigma, das vor allem für die kognitive Aktivierung von großer Bedeutung ist. Es handelt sich dabei um einen noch relativ jungen Ansatz, der eine Verbindung zwischen der Unterrichts- und der kognitiven Lernforschung herstellt. Grundlage ist die Vorstellung von Wissenserwerb als eine aktive Konstruktion des Lernenden, die auf bereits vorhandenem Vorwissen aufbaut (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 1995, S. 905). Ähnlich wie im Prozess-Produkt-Paradigma ist damit die Bereitstellung von Lerngelegenheiten von zentraler Bedeutung. Allerdings wird hier nach Arrangements gesucht, die es den Lernenden ermöglichen, tatsächlich aktiv am Unterricht teilzunehmen, wobei *Aktivität* konzeptuelle und gedankliche Tätigkeiten mit einschließt (vgl. Gruehn, 2000, S. 27).

¹ Hierzu gehören z. B. Sequenzierung und Strukturierung, positive Verstärkung, Zeit- bzw. Klassenmanagement, Motivierungsqualität und Adaptivität des Unterrichts (vgl. Brophy & Good, 1986; Ditton, 2009, S. 180).

Die Grundgedanken beider Paradigmen sind im Angebots-Nutzungs-Modell umgesetzt, das in unterschiedlichen Versionen vorliegt (hier: Helmke, 2009b).

2.1.3 Das Angebots-Nutzungs-Modell

Das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2009b) stellt eine der wichtigsten theoretischen Grundlagen der aktuellen Unterrichtsqualitätsforschungen dar. Es greift Überlegungen zur Wirkung von Schule (Fend, 1981) und das Rahmenmodell der Determinanten von Schulleistung (Helmke & Weinert, 1997) auf und führt sie weiter.

Die letztendlich behavioristische Sichtweise, nach der bestimmte Wirkungen durch einzelne Unterrichtsmerkmale hervorgerufen werden können, wird hier überwunden und stattdessen ein stärker konstruktivistisch geprägtes Bild konzipiert. Unterricht wird als *Angebot* definiert, dessen *Wirkungen* abhängig von der jeweiligen Wahrnehmung und Nutzung durch die Lernenden sind. Dadurch berücksichtigt das Modell eine der Grundannahmen der aktuellen Unterrichtsforschung, welche besagt, dass Lehrerhandeln das Lernen nicht »verursacht«, sondern Lerngelegenheiten schafft, »die von den Beteiligten gemeinsam geformt und [...] je individuell genutzt werden« (Klieme, 2006, S. 765). Ob, wann und wie dieses Angebot auf der Seite der Lernenden zu aktiven Lernprozessen und damit zu den gewünschten Wirkungen führt, hängt aber von vielen weiteren Bedingungen ab (vgl. Lipowsky, 2007b, S. 26). Helmke bettet Unterricht deshalb in ein komplexes, übergreifendes und interdependentes System unterschiedlichster Faktoren ein.

Zusätzlich zur Grundidee des Angebots, das vom Lernenden in Lernaktivitäten genutzt werden muss, identifiziert Helmke vier weitere Komponenten, die in ihrem Zusammenspiel die erhofften *Wirkungen* beeinflussen: die Lehrperson, das Lernpotenzial, die Familie und den Kontext.

Obwohl hieraus ersichtlich wird, dass Unterricht nur eine von mehreren Wirkgrößen ist, »die auf Schülerseite den Aufbau von Wissen, Verständnis und Schlüsselkompetenzen erklären« (Helmke, 2009a, S. 45), werden weiterhin Bedingungen erforscht, die seine Qualität ausmachen. Dies liegt zum einen daran, dass aus pädagogischer Perspektive angenommen wird, dass Unterricht stärker veränderbar ist als die anderen genannten Faktoren. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die Verbesserung dieses einen Bereiches sowohl eine Steigerung der Lernergebnisse als auch den Ausgleich von Defiziten bei unveränderbaren Einflussfaktoren ermöglicht (vgl. Einsiedler, 1997, S. 225). Insofern ist und bleibt die Frage danach, was guten Unterricht ausmacht, wichtig und entscheidend. Deshalb ist es notwendig, Wirkprinzipien zu identifizieren, die »unbedingt und fraglos gelten« (Helmke, 2009b, S. 86), selbst wenn es nicht die eine Theorie des Unterrichts oder den einen guten Unterricht geben kann (vgl. Helmke, 2010, S. 888). Ein Modell hierzu wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

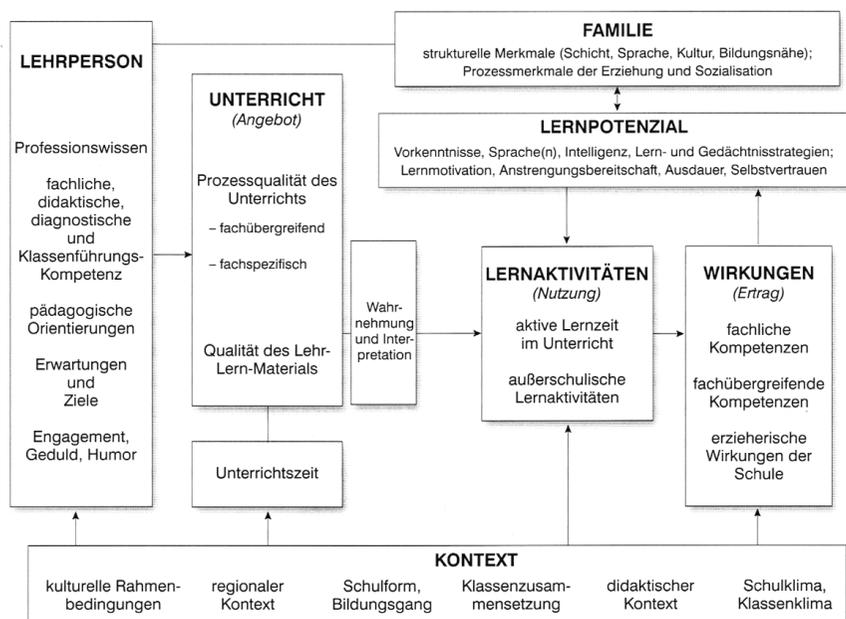


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2009b, S. 73)

2.1.4 Dimensionen guten Unterrichts

Umfangreiche Forschungsergebnisse zum Angebots-Nutzungs-Modell ermöglichen Erkenntnisgewinn darüber, welche Merkmale von Unterricht zu den gewünschten Lernaktivitäten und Wirkungen führen können und deshalb als förderliche Bedingungen anzusehen sind. Eine Reihe von Übersichten und Klassifikationen charakterisieren inzwischen die wichtigsten Aspekte von Unterrichtsqualität und postulieren z. T. in unterschiedlicher Anzahl verschiedene Qualitätsmerkmale (vgl. Helmke, 2009b; Helmke, Helmke & Schrader Friedrich-Wilhelm, 2007, S. 56; Meyer, 2010; Slavin, 1996).

Die Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet das Modell von Klieme, Lipowsky, Rakoczy und Ratzka (2006), das im Rahmen der deutschen Erweiterung der ersten TIMS-Videostudie entstand und von mehreren anderen videobasierten Forschungen aufgegriffen wurde².

In Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell werden hier auf der Angebotsseite zusammenfassend die drei Basisdimensionen *Klassenführung*, *Unterrichtsklima*

² Das deutsch-schweizerische Projekt »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis« (»Pythagoras-Projekt« 2006) sowie die Englisch-Videostudie im Rahmen von DESI (»Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International« 2006) bauen auf diesen Erkenntnissen auf.

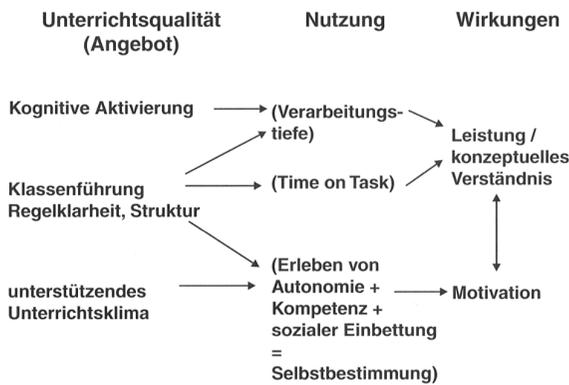


Abbildung 2: Basisdimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutete Wirkung (Klieme et al., 2006, S. 131)

und *kognitive Aktivierung* für Unterrichtsqualität benannt (vgl. Klieme et al., 2001). Die Vorteile dieses Modells liegen zum einen in der starken Systematisierung, die eine bessere Übersichtlichkeit und Verständlichkeit bewirkt. Darüber hinaus bringt es die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Basisdimensionen und ihre spezifischen Wirkungen deutlicher zum Ausdruck.

Die mit jeder Dimension verbundenen Theorien tragen dazu bei, das Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts konkreter auf Lehr-Lern-Prozesse zu beziehen und dadurch näher zu spezifizieren. (Faust, Roßbach & Franz, 2007, S. 10)

Die Basisdimension *Klassenführung* beruht u. a. auf den Prinzipien der direkten Instruktion (Rosenshine & Furst, 1971). Hier soll die Lehrkraft die Lernenden durch anregende und störungsarme Lehr-Lern-Situationen zum Lernen aktivieren (vgl. Apel, 2009, S. 230).

Eine solche Lenkung kann die effektive Lernzeit (*Time on Task*) und die *Verarbeitungstiefe* erhöhen, was Leistung und den Aufbau von konzeptuellem Verständnis begünstigt. Zusätzlich können dadurch das *Erleben von Autonomie und Kompetenz* unterstützt werden, was eine höhere Lernmotivation fördert.

Dies kann ebenfalls durch ein *unterstützendes Unterrichtsklima* erreicht werden, zu dem auch die Schülerorientierung gerechnet wird. Diese Dimension stützt sich auf die Ergebnisse der Unterrichtsklimaforschung und insbesondere auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) und den Origin-Pawn-Ansatz von DeCharms (1979).

Die *kognitive Aktivierung* wird in diesem Modell als Hauptdeterminante für Leistung und konzeptuelles Verständnis angesehen und stellt somit die zentrale Größe des Lernzuwachses dar. Sie wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.1.5 Zusammenfassung

Festzuhalten ist, dass Unterrichtsqualität, als übergreifender Rahmen des untersuchten Konstrukts kognitive Aktivierung aufgrund unterschiedlicher Lernziele und der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht allgemeingültig festgelegt werden kann (vgl. Helmke, Helmke & Schrader Friedrich-Wilhelm, 2007, S. 54). Aus diesem Grund waren in der Unterrichtsqualitätsforschung unterschiedliche Paradigmen richtungsweisend, wobei das Prozess-Produkt-Paradigma wichtige Erkenntnisse gefördert hat und bis heute bedeutend ist. Es spiegelt sich, gemeinsam mit dem aktuellen konstruktivistischen Paradigma, im Angebots-Nutzungs-Modell. Dieses macht deutlich, dass die Lehr-Lern-Situation in ein komplexes Gefüge verschiedenster Bedingungsfaktoren eingebettet ist. Darüber hinaus beschreibt es Unterricht als Angebot, das von den Lernenden durch Lernaktivität genutzt werden muss um bestimmte Wirkungen hervorzurufen.

Klieme, Lipowsky, Rakoczy und Ratzka (2006) konkretisieren das Modell durch die Basisdimensionen Klassenführung, Unterrichtsklima und kognitive Aktivierung, die die Qualität dieses Angebots bestimmen. Zusätzlich machen sie in ihrem Modell deutlich, welche spezifische Nutzung und Wirkung von ihnen zu erwarten ist. Als bedeutsamste Dimension für den Leistungszuwachs und das konzeptuelle Verständnis sehen sie die kognitive Aktivierung an.

2.2 Zur Erfassung kognitiver Aktivierung

Während die beiden anderen Unterrichtsqualitätsdimensionen Klassenführung und Unterrichtsklima auf einer längeren Forschungstradition basieren (vgl. Kapitel 2.1.4), stellt die kognitive Aktivierung in der empirischen Unterrichtsforschung ein vergleichsweise junges Konstrukt dar (vgl. Lipowsky, 2009, S. 93). Im Folgenden werden im Anschluss an eine Begriffsklärung von kognitiver Aktivierung die wichtigsten pädagogisch-psychologischen Grundgedanken anhand aktueller Konzepte erläutert. Daraufhin erfolgt zusammenfassend die Herausarbeitung von Kernelementen aus den dargestellten theoretischen Grundlagen, die für eine fachspezifische Konzeptualisierung dieses Unterrichtsqualitätsmerkmals in Bezug auf die Kunstrezeption von Bedeutung sind. Diese Merkmale werden im Anschluss anhand empirischer Befunde sowohl hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung als auch bezüglich ihrer Auswirkungen auf die Lern- und Verstehensleistungen der Lernenden veranschaulicht. Die Darstellungen dieses Kapitels dienen somit einer Konkretisierung von kognitiver Aktivierung, die als Ausgangspunkt für eine Konzeptualisierung dieses Unterrichtsmerkmals für die Kunstrezeption in der Grundschule genutzt wird.