

»Die Dusterfrau« Eine empirische Studie zur Bildkompetenz im Kunstunterricht

*Wie Schüler*innen dritter und vierter Klassen in der Primarstufe ein historisches Gemälde wahrnehmen, beschreiben, deuten und beurteilen*

Christina Schweiger¹

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1070>

Zusammenfassung

Die Dominanz visueller Gestaltungen in physischen und virtuellen Welten erfordert eine umfängliche Bildkompetenz. Dafür bietet sich der Kunstunterricht an, in dem die Rezeption und Reflexion zusammen mit der bildnerischen Praxis eine zentrale Bildungs- und Lehraufgabe darstellt. Bereits in der Primarstufe ist der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in Bezug auf Wahrnehmen, Beschreiben, Deuten und Beurteilen visueller Gestaltungen bedeutsam. Im Beitrag wird eine empirische Studie zur Bildkompetenz von Grundschülerinnen und -schülern vorgestellt, in der diese Teilkompetenzen untersucht wurden. Anhand der Forschungsergebnisse, die große Unterschiede in den rezeptiven Fähigkeiten offenlegen, lassen sich die enge Verknüpfung von Bild- und Sprachkompetenz nachweisen und die Wichtigkeit ihres Erwerbs verdeutlichen.

Keywords:

Kunstunterricht
Bildkompetenz
Sprachkompetenz
Ästhetische Erfahrung
Ästhetisches Urteil

1 Wie wir wahrnehmen

Sehr geringe Unterschiede begründen manchmal sehr große Verschiedenheiten.
Marie von Ebner-Eschenbach (1880)

Wenn im Aphorismus der österreichisch-mährischen Schriftstellerin zum Ausdruck gebracht wird, dass selbst kleine Unterschiede zu essenziellen Gegensätzen führen können, lässt sich diese Aussage als Quintessenz für eine empirische Studie heranziehen. Die Äußerungen von Schülerinnen und Schülern dritter und vierter Klassen in der Primarstufe zu einem historischen Gemälde weisen ähnliche sprachliche Grundstrukturen auf. Zugleich sind sie von zum Teil konträren Zugängen und Sichtweisen geprägt. Anlässlich einer im Frühjahr 2021 durchgeführten qualitativen Studie zur Bildkompetenz in der Primarstufe waren insgesamt 149 Kinder aufgefordert, sich in schriftlicher Einzelarbeit mit einem historischen Kunstwerk auseinanderzusetzen. Es galt das Bild zu beschreiben, sein Alter zu schätzen, sich in eine dargestellte Figur hineinzuversetzen, einen Bildtitel zu finden (ein Ergebnis ist hier titelgebend) und (Nicht-)Gefallen zu äußern und zu begründen.

Ziel der Untersuchung war es, Rückschlüsse auf die Bildkompetenz von Grundschülerinnen und -schülern zu ziehen, wenn sie ohne Hilfestellung ein ihnen unbekanntes Bild erschließen. Der Verzicht auf gemeinsames Erarbeiten rezeptiver Zugänge, Bildinhalte und Deutungen unter Anleitung der Lehrperson eröffnete die

¹ Hochschullehrende und Fortbildnerin im Bereich Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

Möglichkeit für individuelle, möglichst unbeeinflusste Antworten. Auch unter diesem Gesichtspunkt zeigt sich ein Bezug zum gebrachten Aphorismus. Denn die geringen Unterschiede der Rezeptionsbedingungen, im Zuge derer der Fokus auf eigene Wahrnehmungen und Überlegungen gerichtet war, führten zu großen Verschiedenheiten der Äußerungen. Neben lapidaren Nennungen von Bildinhalten finden sich in den Antworten auch weitreichende Reflexionen und Lebensweltbezüge. Diese Kontextualisierungen und Vergleiche dieser Art lassen sich unter dem Gesichtspunkt sehen, dass „alle bisherigen Lernerfahrungen und Wissensbestände des Betrachters das, was er auf einem Bild erkennt und somit *gesehen* hat [, beeinflussen]“ (Oleschko 2013, 122). „In den Erlebnisprozess des Menschen fließen Erinnerungsbilder“ (Welter 2007, 311). Diese „überlagern neue Wahrnehmungen und gestalten diese mit. Sie [...] konstituieren die Geschichte eines Menschen“ (Wulf 2001, 136). „Der Mensch [...] interpretiert sich in seinen Bezügen zur Welt. Er verortet sich im Prozess der Reflexion und gestaltet in seiner Interpretation sein Verhältnis zu den Gegebenheiten der Wirklichkeit“ (Welter 2007, 310) und „nimmt das Bild in den eigenen (milieu-, generations-, geschlechtsspezifischen) Erfahrungsraum hinein“ (Bohnsack 2007, 32). Dieses Vorgehen bei der rezeptiven Praxis, die entscheidenden Anteil daran hat, was und wie wir wahrnehmen, sind, wie sich zeigt, auch bei der Untersuchung der Bildkompetenz im Schulkontext zu berücksichtigen. Deren Erwerb spielt bekanntlich im Kunstunterricht eine wesentliche Rolle. Entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden formuliert (vgl. Bering et al. 2006, 54) und curricular verankert (vgl. Lehrplan 21, 2016; Deutscher Bildungsserver). Wie sie sich allerdings unter Gesichtspunkten von Performanz ausnehmen, wurde bislang allerdings nicht untersucht. Es gibt keine Arbeiten mit „empirisch abgesicherte[n] Kenntnisse[n] über die tatsächliche Bildwahrnehmung und das Bildverstehen von Schülern“ (Wolfrum, Sauer 2005, 400). Deshalb wird die folgende Feststellung von der Frage begleitet: Die „Macht der Bilder haben wir längst akzeptiert. Aber wie sieht es mit unserer Fähigkeit aus, diese Bilder zu »lesen« und zu interpretieren?“ (Marotzki, Stoetzer 2007, 47) Antwort darauf in Bezug auf Volksschüler*innen und -schüler in der Grundstufe II wird mit der empirischen Studie zur Bildkompetenz zu geben versucht.

Im zweiten Teil des Beitrags werden die inhaltlichen Aspekte von Bildkompetenz behandelt und diese im Kontext von ästhetischer Erfahrung und Sprachkompetenz verankert. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Darlegung des Forschungsdesigns, der Durchführung der Stichprobe und der Ergebnisse der Datenauswertung. Im vierten Teil werden Überlegungen angestellt, wie sich die gewonnenen Erkenntnisse für eine gelungene Implementierung von Bildkompetenz im (Kunst-)Unterricht heranziehen lassen.

2 Grundlagen der Bildkompetenz

Seit vor rund zwanzig Jahren die nicht unumstrittene Kompetenzdefinition von Weinert (2001; vgl. Erpenbeck, Sauter 2015, 14; Dammer 2018, 23; Eder 2021, 79ff.) im Kontext der PISA-Studien Einzug im Bildungssystem hielt (vgl. Fritz und Laueremann 2019, 60), werden Kompetenzen in diversen Curricula anhand von Kompetenzmodellen abgebildet und in Kompetenzbeschreibungen ausdifferenziert.² Bereichsspezifische Kompetenzen werden häufig in Form eines prägnantem Kompositums, sog. Containerwortes (vgl. Höhne 2007, 203) ausgewiesen. Bildkompetenz ist eines solches und umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen „Produktion, Rezeption und Distribution“ (Schaper 2012, 24).

Verstanden als Befähigung im Umgang mit visuell erschließbaren Gestaltungen und Phänomenen (vgl. Bering et al. 2006, 54; Wagner 2018) spielt Bildkompetenz insbesondere im Gegenstand Bildnerische Erziehung eine große Rolle. Bezogen auf die rezeptive Praxis bietet ihr Erwerb „vielfältige Lernchancen: Sensibilisieren der Wahrnehmung, Verbalisieren persönlicher Eindrücke, Erkennen von Zusammenhängen zwischen bildnerischen Sachverhalten und deren möglichen emotionalen Wirkungen, Akzeptanz anderer Auffassungen, Neugier auf nähere Information“ (Lehrplan Bildnerische Erziehung in der Volksschule 2012, 173). In der Aufzählung ist das Verständnis von Bildkompetenz implizit enthalten, die als Fähigkeit definiert wird, „Bilder als gestaltete Phänomene [...], als komplexe spezifische Form- bzw. Form-Inhalts-Gefüge [...] [und] durch historisch-kulturelle Kontexte [...] wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten zu können“ (Bering et al. 2006, 54f.). Ziel ist die „Orientierung in der bildgeprägten Welt“ (LehrplanPLUS in Bayern 2019, 1), weshalb es gilt, „einen Bildkompetenzbegriff zu formulieren, welcher sowohl der Subjektbildung wie auch den Anforderungen der Gesellschaft entspricht“ (Schaper 2012, 129). Wie komplex und herausfordernd diese Aufgabe ist, zeigen die kritischen Stimmen zur Kompetenzorientierung in Bezug auf den Kunstunterricht. Als „tiefgreifende[] Ökonomisierung des Bildungswesens“ (Krautz 2007, S. 211) charakterisiert, ist von einem „Herunterbrechen

² In Österreich wird in der Sekundarstufe II nach kompetenzorientierten Lehrplänen unterrichtet. Die Primarstufe und Sekundarstufe I ziehen im Schuljahr 2023/24 nach (vgl. Pädagogik-Paket).

eines abstrakten Kompetenzkonzepts auf Standards für den Kunstunterricht“ (Krautz, Sowa 2015, 468) die Rede. Dadurch wird „Bildkompetenz als eine rationale, analytische Fähigkeit [ausgewiesen], die den bildkompetenten Akteur eine auf Sprache basierte Erkenntnisleistung ermöglicht“ (van der Meulen 2010, 821). Dieser Zugang impliziert, dass „Sehen [...] gelehrt und gelernt“ (Gottuck et al. 2019, 10) werden kann, was eine kompetenzorientierte Aufbereitung rezeptiver Fähigkeiten ermöglicht, um „zu einem kontextbezogenen erkenntnisträchtigen Sehen [...] vorzudringen“ (Glas 2015a, 372).

Zugleich ist in den kunstpädagogischen Ansätzen auch „die Herausbildung des individuellen Vermögens, einen ästhetischen Zugang zur Welt zu entwickeln“ (Gottuck et al. 2019, 10) enthalten, was folgende Aussage auf den Punkt bringt: „Bildung meint [...] ebenso die Vermittlung von Wissensbeständen wie die Einübung in Fertigkeiten der Rezeption, Reflexion und eigenständigen ästhetischen Aktivität.“ (Lüddemann 2019, 108). Diese Sichtweise findet in der rezeptiven Praxis im Kunstunterricht Berücksichtigung, bei der (intra-)subjektive Eindrücke und Empfindungen (vgl. Schmidt R. 2016, 65) zulässig und erwünscht sind, die aber von Objektivität und Intersubjektivität der Wahrnehmungsprozesse gerahmt sein soll. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Wahrnehmen respektive „Sehen [...] einerseits ein probates Mittel der Orientierung, Informationsaufnahme und Interaktion [ist], während es zugleich eine persönlichkeitspezifische und kulturell variable Form individuierter Wirklichkeitsauffassung darstellt.“ (Schürmann 2021, 32) Das führt zwangsläufig zu einem gewissen Dilemma bei der Kompetenzorientierung, die nicht mit dieser dyadischen Idealvorstellung kongruieren kann, weil sich der veranschlagte Kompetenzerwerb, wie dargelegt, auf „objektiv beobachtbare Aspekte, sachliche Informationen und historische Kontexte“ (Schmidt R. 2016, 6) bezieht. Ästhetisches Wahrnehmen spielt auch dabei eine wichtige Rolle, doch stellt sich die Frage, wie „sinnliche[] Aktivität“ (Glas 2015a, 372) als gleichsam performanzgenerierender Faktor in die Leistungsfeststellung integriert werden kann. Abhilfe lässt sich mittels Transfers in Sprache schaffen, bei dem das sinnlich-leibliche Erleben auf die Ebene der Selbstreflexion und damit Kognition gehoben wird, worauf in 2.2 näher eingegangen wird.³ Auf diese Weise lässt sich die „Unterscheidung zwischen der sinnlichen Wahrnehmung eines Objekts, die als ein eher physiologischer Vorgang begriffen wird, und der Zuweisung einer Bedeutung, die als ein geistiger Akt gilt“ (Fischer-Lichte 2004, 246) zugunsten der Vorstellung, dass „Wahrnehmung und Bedeutungserzeugung der gleiche Prozess sind“ (ebd., 247), umgehen. Die „Verortung [von Wahrnehmen] zwischen Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit“ (Zahner, Schürmann 2021, 1) erscheint nicht nur im Sinne einer ausgereiften und fairen Leistungsbeurteilung lohnend, sondern es sensibilisiert auch darauf, Bildkompetenz im Kunstunterricht immer im Kontext von ästhetischem Wahrnehmen und ästhetischer Erfahrung (vgl. Zirfas 2018, 134ff.) zu sehen, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

2.1 Bildkompetenz und ästhetische Erfahrungen im Kunstunterricht

Aktuell die ist Sichtweise anzutreffen, dass „es vornehmlich um die Aneignung von Kompetenzen und Erweiterung des Handlungspotenzials [geht]. Erfahrung als eine an Zeit gebundene Kategorie scheint in einer schnelllebigen, erlebnisorientierten und an Machbarkeit gebundenen Gesellschaft wenig gefragt“ (Seitz 2013, 143). Die „dominante gesellschaftliche Perspektive auf Bildung richtet sich auf Fragen des ›Outputs‹“ (Böhme et al. 2020, 14) Zudem würde „ästhetische Erfahrung als Ziel und bisheriger weitgehender Konsens des Faches inzwischen häufig von der Kompetenzdiskussion überlagert [...]. Somit stehen »ästhetische Erfahrung« und »Bildkompetenz« nebeneinander“ (Peez 2018, 29). Das durchaus nachvollziehbare Szenario einer Überlagerung durch Kompetenzen bzw. eines Nebeneinanders beider Felder mag ihrer separaten wissenschaftlichen Diskursführung geschuldet sein, zumal sich das Verständnis von Kompetenzen, die als klar definier- und messbar gelten, geradezu konträr zu jenem von ästhetischem Wahrnehmen und ästhetischer Erfahrung ausnimmt. Während Kompetenzen einer „funktionalistische[n] Ausrichtung“ (Krautz, Sowa 2015, 466) und einem normativ-restriktiven Zugang unterliegen, folgen ästhetische Erfahrungen einer deskriptiv-offenen Auslegung (vgl. Peez 2018, 26). Doch verbindet sie, dass sie beide das Ergebnis handlungsbezogener Verarbeitungsprozesse und reflexiver Vorgänge sind. Schließlich werden Kompetenzen „durch Lernen und Erfahrung aufgebaut und beeinflusst“ (Grabowski 2014, 21) bzw. „durch Erfahrungen konsolidiert“ (Heyse, Erpenbeck 2009, XI). Anstatt Kompetenzen und ästhetische Erfahrung getrennt nebeneinander zu führen, erlaubt ihr Konstruktcharakter, sie aufeinander zu beziehen. Ihre polare Konzeption ist dabei nicht Erschwernis, sondern klärt ihre jeweiligen Inhalts- und Handlungsdimensionen. Auf diese Weise kann ästhetische Erfahrung als „eher unscharfer Begriff“ (Krautz, Sowa 2015, 459) in Relation zu Kompetenz, gewissermaßen ex negativo, verstanden werden und das

³ In dem Zusammenhang gilt es zu berücksichtigen, dass „[g]elegentlich sinnliche und körperliche Empfindungen und Affekte zwar bewusstseinsphänomenologisch präsent sein [können], aber nicht analytisch-reflexiv durchdrungen werden“ (Zembylas 2021, 55).

bündeln, was sich nicht in Kompetenzen fassen lässt. Dass diese Zuordnung und Kenntlichmachung nicht einfach ist, wird in folgender Auffassung deutlich:

Jede ästhetische Erfahrung enthält eine zweifache Orientierung: Zum einen sollte sie auf die sinnlichen Anteile der Wahrnehmungen und Empfindungen gerichtet sein. Zum anderen sollte dem Spüren und Wahrnehmen ein Sinn gegeben werden: Es geht um Erkunden, Ins-Bewusstsein-Rufen, Auslegen und Deuten [...]. Erst wenn wir uns einer sinnlichen Wahrnehmung bewusst werden [...], dann verhalten wir uns nicht nur sinnlich, sondern ästhetisch. Ein solches ›Sinn-Bewusstsein‹ muss nicht in Worte gefasst werden, es sollte aber reflexiv verfügbar sein. (Peez 2018, 27)

Die „zweifache Orientierung“ (ebd.), die in Bezug auf ästhetische Erfahrung dargelegt wird, enthält bereits wesentliche Bausteine von Bildkompetenz, da mit „Erkunden, [...] Auslegen und Deuten“ (ebd.) zentrale Operatoren in Kompetenzbeschreibungen genannt sind. Die „sinnlichen Anteile der Wahrnehmungen und Empfindungen“ (ebd.) als intrapersonale Vorgänge (vgl. Ansorge, Leder 2017, 6) sind hingegen nicht fasslich und damit nicht als Kompetenz ausgestaltbar.⁴ Würde jedoch angeregt, das „Sinn-Bewusstsein“ (ebd.) in Worte zu fassen, wäre mit dem Beschreiben von Wahrnehmungen und Eindrücken eine weitere Kompetenz in Form einer Transfer- und Konkretisierungsleistung gegeben. Dementsprechend lautet eine Kompetenzbeschreibung für die dritte bis sechste Schulstufe im Bereich „Wahrnehmen über mehrere Sinne“ (Lehrplan 21 2016, 15) im Fach „Gestalten“ des Schweizer „Lehrplans 21“: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] die Wechselwirkung zwischen visuellen, taktilen, auditiven und kinästhetischen Wahrnehmungen erkennen, beschreiben und darüber diskutieren.“ (ebd.) In den „Strukturmomente[n] von ästhetischer Erfahrung“ (Peez 2018, 26) wird vom „Versunkensein und emotionales Involviertsein“ (ebd.) und „Staunen“ (ebd.) gesprochen. „Assoziationen“ (ebd.) und eine „Reflexion über die eigene Wahrnehmung“ (ebd.) können sich einstellen. Der Übergang des „Wahrnehmungsmodus vom Flow zur Reflexion“ (Zembylas 2021, 46) ermöglicht ein „In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten“ (ebd.). Damit ist die Brücke zur Kompetenzorientierung geschlagen. Beim letzten der „Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung“ (ebd.), dem „Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit erregte“ (ebd.), liegt bereits eine konkrete Kompetenzbeschreibung vor, weshalb es sich lohnt, im Folgenden den Transfer in Sprache näher zu beleuchten.

2.2 Bildkompetenz und Sprachkompetenz

Mit [...] der Sprachentstehung, schuf sich der Mensch eine [...] Informationsquelle. Diese eröffnet den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft erstmalig die Möglichkeit, sich eine Meinung zu bilden, die nicht nur auf den vom Sinnesapparat angelieferten Informationen beruht. Mit Hilfe der durch den verbalen Diskurs erstmals zugänglich gemachten Information kann die aufgrund sensorischer Impressionen entstandene Meinung vielmehr um wesentliche Gesichtspunkte erweitert – oder gar völlig umgestoßen werden. (Frey 2005, 123)

Auf die Bildkompetenz bezogen bedeutet das eine wesentliche Konzentration auf den sprachlichen Ausdruck. Zwar lassen sich Wahrnehmungsprozesse wie Blickverhalten oder Mimik beobachten, somit als Kompetenz ausweisen, doch ist dabei latent „der Widerspruch zwischen sozial geteilter und persönlich unteilbarer Wahrnehmungswelt“ (Schürmann 2021, 32) gegeben. Aus diesem Grund sind mündliche und insbesondere schriftliche Kommunikationsleistungen für den Nachvollzug und die Rekonstruktion ihnen zugrunde liegender Affekte, Emotionen, Überlegungen etc. geeigneter:

Die ästhetische Dimension sinnlicher Eindrücke bzw. die Konstruktion ästhetischen Sinns wird von den Kindern im *Sprechen darüber* nicht nur zum Ausdruck gebracht, sondern sie teilen damit den anderen auch mit, dass sie etwas wahrnehmen und *wie* sie es wahrnehmen. So wird den Kindern die *Teilhabe* am jeweiligen Erleben der anderen ermöglicht [...]. Durch das *Mitteilen* werden nicht nur die anderen auf das eigene Erleben und Wahrnehmen aufmerksam gemacht, sondern durch das Mitteilen vergegenwärtigen sich die Kinder auch selbst, dass und wie sie wahrnehmen [...]. (Borg-Tiburcy 2021, 287, Hervorh. i. Orig.)

⁴ Auch Messverfahren wie beim Eye-Tracking, mit denen sich Blickbewegungen aufzeichnen lassen (vgl. Rosenberg 2010), erlauben nur einen bedingten Nachvollzug.

Zwischen Sprache und Wahrnehmung wird noch eine weitere Wechselwirkung veranschlagt: „Nicht nur werden Wahrnehmungen von dem beeinflusst und ermöglicht, wofür wir Worte haben, auch umgekehrt präfiguriert [...] die Wahrnehmung ihrerseits den Sprachgebrauch.“ (Schürmann 2021, 34) Daraus lässt sich auch schließen, dass visuelle Wahrnehmungen infolge ihrer Verarbeitung mittels Selektion, Organisation und Interpretation (vgl. Strobach, Wendt 2019, 16ff.) und durch den Transfer in Sprache einer Konzentration und auch Determination unterzogen werden. Gleiches gilt für ihre manifesten Zeugnisse, d. h. ihre jeweiligen Produkte, Bilder und Texte, die ebenfalls von Selektion, Organisation und Interpretation bestimmt sind. In diesen Parametern sind grundlegende Gestaltungsmerkmale enthalten wie Sondieren und Auswählen, Ordnen und Strukturieren, Erklären und Deuten. Die gleichen Vorgehensweisen bestimmen die Verarbeitung von Bildern und Texten.

In der Kunstkommunikation (vgl. Hausendorf, Müller 2016) werden sie systematisiert und als „fünf [...] kommunikative[] Aufgaben“ (ebd., 5) ausgewiesen:

Dabei handelt es sich um das *Bezugnehmen* (Worum geht es?), das *Beschreiben* (Was gibt es zu sehen?), das *Deuten* (Was steckt dahinter?), das *Erläutern* (Was weiß man darüber?) und das *Bewerten* (Was ist davon zu halten?). Diese Aufgaben bezeichnen kommunikative Zugzwänge, mit denen jeweils eine spezifische Frage- und Problemstellung verbunden ist, die es kommunikativ irgendwie zu bearbeiten gilt (dazu die jeweils in Klammern stehenden Fragen). [...] Es ist nicht zu übersehen, dass es sich bei den genannten Aufgaben um allgemeine sprachliche Aktivitäten ('Sprachhandlungen') handelt [...].“ (Hausendorf, Müller 2016, 5f., Hervorh. i. Orig.)

Wie schon aus den Ausführungen am Beginn des zweiten Abschnitts hervorging, sind diese „kommunikativen Aufgaben“ (ebd., 5) auch bei der Bildkompetenz entscheidend und lassen sich in Teilkompetenzen ausdifferenzieren, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird.

2.3 Teilkompetenzen von Bildkompetenz im Kunstunterricht in der Primarstufe

Bevor auf die Teilkompetenzen von Bildkompetenz eingegangen wird, ist zum besseren Verständnis von deren Aufbau ein kurzer Exkurs zu standardisierten Kompetenzerhebungen notwendig. Gemeinhin wird der Kompetenzerwerb mittels psychometrischer Leistungsmessungen überprüft. So finden in Österreich z. B. „individuelle[] Kompetenzmessung[en] PLUS (iKM^{PLUS})“ (Nationale Kompetenzerhebungen iKM^{PLUS}) in der dritten Schulstufe im Mai 2022 in den Bereichen „Deutsch-Lesen, Mathematik“ (ebd.) statt. Im kommenden Schuljahr werden sie in der siebten Schulstufe in Englisch in Bezug auf die „Receptive Skills“ (ebd.) erhoben. Weshalb nicht auch „[a]ndere in der Schule unterrichtete Fächer (ästhetische, musische, sportliche, kulturelle) [...] im Kanon der regelmäßigen Leistungs(-vergleichts-)untersuchungen“ (Diedrich 2021, S. 25) zu finden sind, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass immer noch kein Konsens darüber herrscht, „ob die formulierten Testaufgaben zur Erfassung des angestrebten Kompetenzkonstrukts angemessen sind“ (Winther 2018, 1061). Diskutiert wird auch, „mit welcher Präzision bzw. mit welcher Zuverlässigkeit Aussagen zum Kompetenzniveau der Lernenden gemacht werden können“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund können die folgenden Fragen zur Bestimmung von Bildkompetenz (Bering et al. 2006) gelesen werden:

Was bedeutet es also, Bilder als gestaltete Phänomene wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren und gestalten zu können? Wann zeigt sich, dass Bilder [...] wahrgenommen, erlebt, verstanden, analysiert und gestaltet wurden? Diese Fragen werden in der Fachliteratur nicht beantwortet, denn die Ansprüche werden in der Regel nicht an konkretem Bildumgang veranschaulicht. (Marr 2014, 13)

Die Kritik an der „fehl[enden] Anschaulichkeit“ (ebd.) der Kompetenzen, die den Eindruck einer grundsätzlichen Kompetenzkepsis macht, soll die Feststellung untermauern, „die Auslegung der Begriffe [würde so] dem einzelnen Fachvertreter überlassen“ (ebd.). Diese Autonomie als begrüßenswert und sinnvoll einschätzend, wird jene Konkretisierung favorisiert, die Bildkompetenz in Bezug auf den Kunstunterricht für die jeweilige Schulstufe d. h. unter altersgemäßen und entwicklungspsychologischen Vorzeichen aufbereitet. Aufgrund der durchgeführten empirischen Studie in der dritten und vierten Schulstufe soll der Fokus auf diesen liegen. Erneut lohnt sich ein Blick auf den ausführlichen „Lehrplan 21“, der im Bereich „Aufmerksam beobachten“ (Lehrplan 21 2016, 15) festhält: „Die Schülerinnen und Schüler [...] können ihre Beobachtungen von Farbe, Größe [sic!], Bewegung und Form mit Beobachtungen anderer vergleichen [...] [,] Bilder betrachten und sich über ihre Empfindungen und Erkenntnisse austauschen [sowie] ihr Vorwissen mit der Beobachtung vergleichen und Bildmerkmale erkennen“ (Lehrplan 21 2016, 16). Auch diese Kompetenzbeschreibungen folgen den gängigen

Kriterien bei der Kunstkommunikation. Ein Bogen wird gespannt vom Erkennen, Benennen und Beschreiben zum Reflektieren und Darlegen von Empfindungen, Einschätzungen, Erkenntnissen sowie Erläuterungen.

Eine Frage, die sich nun stellt, ist jene nach der Auswahl von visuellen Gestaltungen, die für den Erwerb von Bildkompetenz geeignet sind. In der Grundschule wird meist figurativen bzw. gegenständlichen Bildern aus Alltagskulturen und Werken bildender Kunst der Vorzug gegeben. Begründet wird die Entscheidung mit der „Tatsache, dass sie *Ähnlichkeit* mit den von ihnen repräsentierten realen oder fiktiven Dingen zeigen [...]. Entsprechend eignen sie sich vor allem dazu, merkmalsreiche Objekte in Raum und Situation zu präsentieren bzw. zu *zeigen*.“ (Wilfert 2018, 155 – Hervorh. i. Orig.). Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang:

Sehen gründet überwiegend auf einem Wiedererkennen. Das Herantasten an das Bild erfolgt über das je Einzelne mit Hilfe einer mehr oder weniger ausgeprägten Begrifflichkeit. [...] Bild und Begriff stehen in direkter Abhängigkeit. Kategorisierungen mit Hilfe von Begrifflichkeit üben einen weitaus größeren Vorgriff aus als wir natürlicherweise annehmen. (Glas 2015a, 375)

Erst durch begriffliche Fähigkeiten sind wir überhaupt empfänglich für Erfahrungen. Ohne Begriffe könnten wir keine Erfahrungen machen. Das Feld, auf dem wir diese Erfahrungen machen, ist das der Wahrnehmung. Die Wahrnehmung muss somit selbst begrifflich sein, anderenfalls wäre sie nicht ansprechbar [...]. (Dörpinghaus 2020, 67)

Dementsprechend ist im Lehrplan „Deutsch, Lesen, Schreiben“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 105ff.) als Kompetenz in der dritten Schulstufe festgelegt: „Einfache Sachverhalte und Handlungsabläufe möglichst genau sprachlich darstellen [...] [,] [a]uffallende Merkmale von Gegenständen, Tieren und Menschen beschreiben, [...] [,] Beobachtungen und Vorgänge sprachlich darstellen“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 117f.). Die vierte Schulstufe sieht u. a. vor: „Wesentliche Merkmale von Gegenständen, Tieren und Personen treffend beschreiben[,] Sachinformationen weitergeben [...] mit Hilfe von Texten, Bildern [...] [,] Vorgänge und Handlungsabläufe treffend, folgerichtig und begrifflich klar darstellen“ (ebd., 119f.) Unter diesen Gesichtspunkten lassen sich visuelle Gestaltungen im Unterricht Hinblick auf das Dargestellte (z. B. Themen, Inhalte, Motive, Bildinhalte), die Darstellung, d. h. formale Gestaltung (z. B. Formen, Farben, Kompositionen, Perspektiven, Größenverhältnissen) und das Darstellende (Medien, Materialien, die bei der Gestaltung verwendeten Werkzeuge) behandeln (vgl. Schwarte 2008; Pichler 2018). An dieser Stelle zeigt sich die Relevanz von Vorwissen in Bezug Fachsprache oder (kulturellem, historischem, biografischem, naturwissenschaftlichem usw.) Hintergrundwissen. An sie schließt die Überlegung an: „Welche Rollen spielen regelhafte Wissensressourcen [...] oder Kenntnisse zu sozialen Kontexten, um Einzelbilder [...] deuten zu können?“ (Veits 2020, 124) Denn „[g]erade Lernende, die noch keine oder wenig objektive Deutungsmuster besitzen, können Bilder nur subjektiv lesen und mit ihren eigenen Bedeutungen versehen. Daher müssen im Unterricht Bildwahrnehmungsprozesse stärker berücksichtigt *und* begleitet werden.“ (Oleschko 2013, 123, Hervorh. i. Orig.) Wie diese Begleitung aussehen kann, welches Faktenwissen und begriffliches Wissen bereitzustellen ist, hängt nicht zuletzt davon ab, ob dadurch ästhetisches Wahrnehmen und Erleben sowie die individuellen Zugänge der Schüler*innen eingeschränkt oder erweitert werden (vgl. Marr 2014, 13; Peez 2018, 126ff.). Lehrende stehen somit vor der komplexen Herausforderung, die „Kontexte eines Bildes [...] auf die Kontexte de[r] Betrachter[*innen]“ (Uhlig 2015, 327) abzustimmen. Insbesondere Lehrende in der Primarstufe haben dabei zu berücksichtigen, „dass Sinneseindrücke vor allem bei Kindern stark mit Emotionen verbunden sind [...], was ihre Begegnung mit Kunstwerken nachhaltig prägt“ (Schmidt R. 2016, 75). Aus diesem Grund wird in den Teilkompetenzen zur Deutung von visuellen Gestaltungen zwischen einem auf Faktenwissen basierten und subjektiven Zugang unterschieden.

Im Folgenden werden die Teilkompetenzen hinsichtlich Sprachkompetenz ausdifferenziert (vgl. Bering et al. 2006, 54f.; Ammerer, Windischbauer 2011, 8ff.) und anhand möglicher Fragen bzw. Aufforderungen im Kunstunterricht konkretisiert, wie sie in ähnlicher Form bei der empirischen Studie verwendet wurden.

Teilkompetenz von Bildkompetenz: Wahrgenommenes (wieder-)erkennen und zusammenhängend erfassen/Bezüge herstellen

- Sprachkompetenz: Benennen und Beschreiben von Wahrgenommenem durch u. a. Erkennen „denotative[r] Gegenstands- und Sachbezüge“ (Schröder 2015, 35) und Herstellen von Zusammenhängen unter ordnenden/hierarchisierenden Gesichtspunkten
- Mögliche Frage/Aufforderung: Beschreibe, was du siehst.

Teilkompetenz von Bildkompetenz: Wahrgenommenes (ggf. auf Basis von Hintergrundwissen) untersuchen, um Wirkungen, Botschaften bzw. Funktionen visueller Gestaltungen zu erkennen nachzuvollziehen und dadurch deutend zu Einschätzungen, Einsichten und Erkenntnissen zu gelangen

- Sprachkompetenz: Äußern von Vermutungen und Einschätzungen sowie Sichtweisen, Einsichten und Erkenntnissen durch u. a. Herstellen „konnotative[r] Bezüge“ (Schröder 2015, 35)
- Mögliche Frage/Aufforderung: *Worum, glaubst du, geht es in der Darstellung? Welche 'Funktion' hat sie? Erfüllt sie diese?⁵ Was könnte [Nennen des entsprechenden Bildinhalts] bedeuten? Warum wird [Nennen des entsprechenden Bildinhalts] deiner Meinung nach so dargestellt?*

Teilkompetenz von Bildkompetenz: Wahrgenommenes reflektieren ⁶ z. B. auf Basis einer kognitiven Perspektivenübernahme⁷ (vgl. Böckler-Raettig 2019, 11)

- Sprachkompetenz: Verbalisieren von u. a. Eindrücken, Wirkungen, Empfindungen, Schlussfolgerungen
- Mögliche Frage/Aufforderung: *Wie wirkt das Bild auf dich? Wie, glaubst du, könnte sie auf andere wirken? Stell dir vor, du bist [Nennen der dargestellten Figur]: Was geht dir durch den Kopf?*

Teilkompetenz von Bildkompetenz: Wahrgenommenes bewerten/einem ästhetischen Urteil unterziehen

- Sprachkompetenz: Mitteilen und Begründen/Argumentieren von Gefallen bzw. Nicht-Gefallen unter formalen und inhaltlichen/thematischen Gesichtspunkten
- Mögliche Frage/Aufforderung: *Was gefällt dir an dem Bild? Was gefällt dir nicht? Warum? Begründe deine Einschätzung.*

Ein Großteil der genannten Teilkompetenzen ist auch im aktuellen, noch nicht kompetenzorientierten Lehrplan der Bildnerischen Erziehung enthalten, wenn festgehalten wird: „Vermutungen über dargestellte Inhalte äußern, unterschiedliche Meinungen und Mehrdeutigkeiten akzeptieren[,] [e]igene Empfindungen, eigene Wahrnehmungen und Assoziationen [...] [sowie] [s]ubjektive Eindrücke anderen verständlich machen [...] [,] [e]motionale Wirkungen von Gestaltungsmitteln erkennen“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 176ff.). Daran zeigt sich, dass die Kompetenzorientierung eine Präzisierung der Lehr- und Lerninhalte unter handlungszentrierten Gesichtspunkten darstellt.

3 Empirische Studie zur Bildkompetenz im Kunstunterricht der Primarstufe

3.1 Erkenntnisinteresse, theoretische Grundlagen und Forschungsfrage

Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die rezeptiven Teilkompetenzen von Bildkompetenz, die sich bei Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Schulstufe in der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk rekonstruieren lassen. Dieser Fokus wird insofern von bildungspolitischen Entwicklungen mitgetragen, als durch die Fachumbenennung von Bildnerische Erziehung in Kunst und Gestaltung, die mit dem der kompetenzorientierten Lehrpläne in Österreich, die im Schuljahr 2023/24 in Kraft treten, bildender Kunst verstärkte Bedeutung zukommt. Dass ihr Einbezug bereits in der Grundschule lohnend ist, weil „der fachlich kompetente Umgang mit Kunstwerken bewegliches und ideenreiches Denken fördert“ (Kirchner 2016, 11), belegen empirische Untersuchungen (vgl. Uhlig 2005, Schmidt A. 2016, Schmidt R. 2016). Allerdings werden sie mitunter nur als illustrierendes Beiwerk oder Impulsgeber für die bildnerische Praxis herangezogen, weshalb „die Forderung nach stärkerer Einbindung von Kunstwerken in den Kunstunterricht“ (Kirchner 2016, 14) erhoben wurde.

Generell erscheint der Blick auf die rezeptive Praxis im Zuge des Erwerbs von Bildkompetenz überaus wichtig, zumal „das 'Lesen' und Verstehen von Bildern selten systematisch erlernt [wird]“ (Niegemann et al. 2008, 228). Somit „fehlen Kenntnisse zu bildlichen Symbolsystemen und Strategien zu deren Anwendung und Interpretation“ (ebd.). Diese bereits in der Primarstufe anzuregen und in Lehr-Lernsituationen zu erproben, erscheint sinnvoll. Allerdings kann hinsichtlich des Erwerbs von Bildkompetenz in der Primarstufe auf keine empirischen

⁵ Diese Fragen sind insbesondere bei visuellen Gestaltungen aus Alltagskulturen bedeutsam.

⁶ Diese Teilkompetenz zielt im Besonderen auf die Entwicklung grundlegender sozial-kognitiver und sozial-emotionaler Kompetenzen ab, die unerlässlich für u. a. das An-/Erkennen anderer Empfindungen, Einstellungen und Meinungen sind. In diesen Zusammenhang ist auch das Entwickeln der Ambiguitätstoleranz wichtig, die es braucht, um Unstimmigkeiten und Widersprüche 'auszuhalten' und zu akzeptieren.

⁷ „Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist als eine grundlegende Voraussetzung zum Verständnis von Verhaltensweisen, verschiedenen Standpunkten, Gedanken und Emotionen anderer zu verstehen“ (Dimitrova, Lüdmann 2011, 116f.).

Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden. Die qualitativen Studien zur Kunstkommunikation in der Primar- bzw. der Sekundarstufe I (vgl. Glas 2015b; Schmidt A. 2016, Schmidt R. 2016) haben keine kompetenzorientierte Ausrichtung. Doch lassen sich die Ergebnisse unter kompetenzspezifischem Vorzeichen sehen und für die Studie zur Bildkompetenz dienstbar machen. So wird in einer Untersuchung des Rezeptionsverhaltens von Schülerinnen und Schülern der siebten, achten und neunten Schulstufe bei der Begegnung mit einem originalen Gemälde dargelegt, „dass der überwiegende Teil [...] in der Lage ist, wesentliche Bestände der Sinnerschließung, [...] angeregt durch den Fragebogen, selbständig vorzunehmen“ (Glas 2015b, 399). „[I]m Fragebogen [wurden] die Schüler nicht nur aufgefordert alle identifizierbaren Bildelemente mit 'Nomen' zu benennen, sondern auch eine kurze Geschichte zum Bild zu schreiben“ (Glas 2015b, 386). Eine Studie mit Schüler*innen einer siebten Schulstufe zur Rezeption einer historischen Fotografie (vgl. Bernhardt 2007) kommt zum Schluss: „Die Bildbeschreibungen der Schüler [...] tasten sich in erster Linie an Einzelheiten entlang, ohne jedoch zu einer weiterführend allgemeinen Bildaussage vorzudringen. Die Schilderungen verbleiben meist bei einer additiven Aufzählung. Zusammenhänge werden nur in geringem Maße artikuliert.“ (Glas 2015a, 374)

Aus der Unterrichtspraxis wissen wir, wie schwierig es für Schüler ist, bei der Betrachtung von Bildern mit Hilfe der Sprache vom je Einzelnen und den Feldern sinnlicher Aktivität zu einem kontextbezogenen erkenntnisträchtigen Sehen und damit zu einem umfassenderen Bildverständnis vorzudringen. Nicht nur die methodische Erschließung von Kunstwerken, auch der didaktische Befund gibt unmittelbar darüber Auskunft, dass bei der Betrachtung von Objekten oder Bildern durch das Benennen einzelner Bildbestandteile noch lange nicht die Gesamtaussage erfasst werden kann. (Glas 2015, 372)

Aus diesem Grund wird in der Geschichtsdidaktik das Benennen und Beschreiben bei der Bildrezeption mitunter kritisch gesehen und „Aufgaben wie *Beschreibe das Bild!* oder *Was siehst du auf dem Bild?* [als] wenig zielführend [...] [eingestuft], wenn ein Bild verstanden werden soll“ (Oleschko 2013, 122). Denn, so die Einschätzung, „Schülerinnen und Schüler [...] beschreiben Bilder unvollständig und kommen trotz einer nur lückenhaften Beschreibung relativ schnell zu Deutungen auf Basis ihrer Alltagserfahrungen.“ (ebd., 218) Sie sind „häufig nicht in der Lage, den »Erscheinungssinn« von Bilddetails zu erfassen [...] [und] verfügen nicht über die Begriffe, bestimmte Phänomene auf Bildern sprachlich zu benennen. Sie sehen auch keine Notwendigkeit darin.“ (ebd., 219) Gefordert wird deshalb, dass die „Schülerinnen und Schüler nicht mit der Deutung von Bildelementen allein [ge]lassen [werden sollen]. Das führt nur zu einer Bilderrätselei. Stattdessen müssen sie früh mit der Hintergrundstory des Bildes vertraut gemacht werden“ (Bernhardt 2018, 226). Diese Auszüge schärfen nicht nur das Bewusstsein für eine klare Trennung zwischen benennendem, beschreibendem und deutendem Vorgehen, sondern enthalten auch eine ambivalente Schlussfolgerung: Beschreibungen werden als „wenig zielführend“ (Oleschko 2013, 122) erachtet, weil sie einem Teil der Schüler*innen schwerfallen. Sollte nicht vielmehr die Frage gestellt werden, warum die für alle Lebensbereiche zentrale Fähigkeit, Wahrnehmungen möglichst wertfrei mitteilen zu können, nicht wenige Schüler*innen vor große Herausforderungen stellt. Aus diesem Grund liegt in der empirischen Studie besonderes Augenmerk auf dem Beschreiben als direkter Transfer von Wahrgenommenem in Sprache, d. h. das Überführen von (sinnlichen) Eindrücken mittels kognitiver Verarbeitungsprozesse in (für andere nachvollziehbare) Botschaften.

Aus kunstpädagogischer Sicht wird anlässlich der Rezeptionsfähigkeit von Kindern auf „entwicklungsspezifische und individuelle Eigenheiten“ (Schmidt R. 2016, 75) verwiesen und festgehalten, dass bereits „Grundschul Kinder wichtige Voraussetzungen [...] erworben haben und zu analytischem [...] Sehen in der Lage sind“ (ebd.). Sie „können genau und differenziert untersuchen, ordnen, klassifizieren und vergleichen, einfache Inhalt-Form-Zusammenhänge herstellen und erste subjektive Deutungen entwickeln“ (ebd.).

Unter Einbezug dieser Darlegungen lässt sich als zentrale Forschungsfrage formulieren:

- Welche Rückschlüsse auf Bildkompetenz lassen sich aus den schriftlichen Antworten der Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit einem historischen Gemälde ziehen?

Zur Erfassung der Teilkompetenzen von Bildkompetenz wird die Forschungsfrage in folgende Fragestellungen untergliedert:

- Wie wird das Wahrgenommene sprachlich erfasst? Werden bzw. wie werden einzelne Bildinhalte genannt, beschrieben, aufeinander bezogen und gedeutet?
- Unter welchen Gesichtspunkten wird die angeregte Perspektivenübernahme vollzogen bzw. wird sie überhaupt vorgenommen?
- Welche ästhetischen Urteile werden gefällt und wie werden sie begründet?
- Auf welche Aspekte des Bildes wird bei einer Betitelung eingegangen?

- Zeigen sich Unterschiede bzw. welche Unterschiede zeigen sich zwischen der dritten und vierten Schulstufe und zwischen den Klassen?

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Beantwortung der Forschungsfrage und spezifischen Fragestellungen erfolgt mittels einer explorativen Studie unter Einsatz qualitativer Forschungsmethoden (vgl. Mayring 2015). Die Datenerhebung wurde mit Genehmigung der Bildungsdirektion Niederösterreich im Sommersemester 2020 und 2021 an drei niederösterreichischen Volksschulstandorten in acht Klassen (vier dritten und vier vierten) durchgeführt. Die Stichprobe umfasst schriftliche Aussagen von 149 Schülerinnen und Schülern (n = 149, davon n = 78 in der dritten Schulstufe und n = 71 in der vierten). Als Erhebungsinstrument fungierte ein Fragebogen, der während des Unterrichts in Einzelarbeit auszufüllen war. Er enthält fünf offene Fragen bzw. Aufforderungen zu dem Gemälde „Apfelschälerin“ des holländischen Malers Gerard ter Borch (1617-1681), das um 1660 entstanden ist (vgl. KHM Wien 2005, 349). Bevor auf die Fragen und Aufforderungen eingegangen wird, werden relevante Informationen zum Bildstimulus (Abb. 1) geboten.



Abbildung 1: Gerard ter Borch (1617 Zwolle – 1681 Deventer), „Apfelschälerin“, um 1660, Öl auf Leinwand auf Holz, 36,5 cm × 30,5 cm, Kunsthistorisches Museum Wien (© KHM-Museumsverband)

Das Ölbild, nur etwas größer als eine A4-Seite (vgl. KHM Wien 2005, 349), wird der Genremalerei zugerechnet, „jene[r] Kunstgattung, die in realistischer Weise Sitten und alltägliche Begebenheiten schildert“ (ebd.). Hinsichtlich der Beschreibungen und Deutungen der Schüler*innen ist der Einbezug einer Bildanalyse interessant, die sich an angehende Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie Primarstufenlehrende richtet (vgl. Krall, Neuffer-Hoffmann 2011). Sie gibt Einblick in Aspekte des Beschreibens und Deutens aus kunstgeschichtlicher Perspektive.

Die geschilderte Szene spielt in einem kleinen Raum, dessen einziger Schmuck eine große Landkarte im Hintergrund an der Wand darstellt. Eine junge Frau sitzt mit niedergeschlagenen Augen an einem Tisch und ist gerade dabei, einen Apfel zu schälen. Rechts neben ihr auf dem Boden steht ein Nähkörbchen mit einer gerade aus der Hand gelegten Arbeit. Ein kleines, pausbackiges Mädchen links von der jungen

Frau, vermutlich deren Tochter, mustert gespannt den Gesichtsausdruck seiner Mutter. [...] Gerard ter Borch ist [...] ein Meister der stofflichen Schilderung. Die haptischen Qualitäten des Tischtuches, des Pelzbesatzes, der verlockend knackigen Oberfläche der Früchte und des edlen Metalls des Kerzenleuchters lassen alle Gegenstände real erscheinen [...]. Dank des Zusammenspiels von kühlen Grau-, Beige- und Blautönen, die nur vom Gelb der Jacke und dem Rot der Äpfel kontrastiert werden, schafft der Maler eine Stille und Ruhe, die die zarte und innige Verbindung zwischen Mutter und Kind in berührender Weise wiedergibt. [...]. Die junge Frau ist nach der in damaliger Zeit für den Bürgerstand typischen Mode gekleidet [...]. Auffallend ist das schwarze Schulter- und Kopftuch, das als Trauergewand verstanden werden könnte. Zu dieser Trauerstimmung passt ihr stilles In-Sich-Gekehrt-Sein, ganz besonders aber die erloschene Kerze auf dem Tisch und die Apfelschale, die über die Tischkante auf den Boden zu fallen droht: Beide Details symbolisieren die Vergänglichkeit. Unter diesem Aspekt schildert Gerard ter Borch möglicherweise eine Mutter, die ihren Mann zu früh verlor [...]. Das Mädchen scheint jede kleinste Regung im Gesicht seiner Mutter zu erfassen versuchen. Spürt es instinktiv, dass seine Mutter Sorgen hat?“ (Krall, Neuffer-Hoffmann 2011, 20ff.)

Nach einem deduktiven Einstieg zur räumlichen Verortung wird die Frauenfigur beschrieben und auf von ihr verwendete Gegenstände verwiesen. Danach wird auf die Figur des Kindes eingegangen. Auf einen Exkurs zur formalen Gestaltung folgt die Deutung, dass es sich „vermutlich“ (ebd.) um Mutter und Kind handelt, die „möglicherweise“ (ebd.) um den verstorbenen Ehemann und Vater trauern. Als Beleg für diese Annahme dienen die Kerze, die nicht brennt und die Apfelschale, die als Symbole für Vergänglichkeit ausgewiesen werden.

Die Bildanalyse bietet ein dichtes Gefüge an denotativen und konnotativen Bezügen im gekonnten Zusammenspiel von „Bildinhalt, Bildsymbolik und individuelle[n] Bildassoziationen als Grundpfeiler jeder Bedeutungstheorie des Bildes“ (Stöckl 2004, 14). Daraus lässt sich auf die Eignung des Gemäldes für eine intensive Auseinandersetzung schließen. Sein umfangreiches Rezeptionsangebot wird durch seine Historizität noch erweitert.

Unter welchen inhaltlichen und formalästhetischen Überlegungen die „Apfelschälerin“ für die Studie zur Bildkompetenz ausgewählt wurde, lässt sich anhand der erstellten Kriterien nachvollziehen:

- Erschließbarkeit als Werk bildender Kunst infolge seines ikonischen Affordanzcharakters⁸ (vgl. Lauschke 2018, 45ff.)
- Altersgemäße Darstellung durch „Anknüpfen an die visuelle Erfahrungssphäre der Schülerinnen und Schüler“ (Niehoff 2020, 95)⁹
- Figurative Darstellung (Menschen, Alltagsgegenstände und -umgebung) sowie gegenständliche Darstellung mit hoher Wahrnehmungsnähe (vgl. Veits 2020, 134) infolge „merkmalsreicher Objekte [...] im Raum“ (Wilfert 2018, 154) mit „ikonisch[r] Exaktheit“ (Michel 2007, 61)
- Übersichtlichkeit der Bildkomposition, vertrauter Blickwinkel, eindeutiges „Anzeigen der Lage von Objekten zueinander im Raum“ (Wilfert 2018, 154), klare Figur-Grundtrennung sowie Schattierungs- und Farbinformationen, Tiefenwirkung
- Möglichkeit zum Herstellen „denotative[r] Gegenstands- und Sachbezüge“ (Schröder 2015, 35) beim Benennen von Bildinhalten
- Möglichkeit für assoziatives Vorgehen (vgl. Stöckl 2004, 14) und zum Herstellen „konnotative[r] Bezüge“ (Schröder 2015, 35) bei einer „hohe[n] intersubjektive[n] Vergleichbarkeit“ (Veits 2020, 139)
- Möglichkeit der „Einordnung des Bildinhalts in eine lineare Handlungslogik“ (Stöckl 2004, 23) durch Bezugnahme auf im Bild angelegte „Mikro-Narrative“ (Veits 2020, 133) sowie Entwicklung „narrative[r] Hypothesen und narrative[r] Interpretationen“ (ebd., 128)¹⁰

⁸ „Als »Affordanz« [...] wird der »Angebotscharakter« eines Gegenstandes verstanden. Ikonische Affordanzen [...] sind als das Potential von Bildern zu begreifen, aus dem in der Interaktion mit dem Betrachter ikonische Formprozesse emergieren.“ (Lauschke 2018, 46) Infolgedessen lassen sich Gemälde als Kunstwerke und Grundlage für rezeptive Prozesse erkennen.

⁹ In Bezug auf die Altersgemäßheit von Kunstwerken, die im Schulunterricht Eingang finden, wird festgehalten, „dass Kinder im Grundschulalter sich für komplexe und mitunter bildsprachlich komplizierte Bilder interessieren, die den Sehgewohnheiten zunächst nicht zu entsprechen scheinen. Vergleicht man diese mit dem Bilderkanon, den [...] Grundschullehrerinnen für Kinder vorschlagen, ergibt sich ein differentes, geradezu dichotomes Bild. Es reizt Kinder offenbar, sich mit Bildern zu beschäftigen, die sie formal und inhaltlich herausfordern.“ (Uhlig 2015, 330).

¹⁰ Bei diesem Kriterium wird auf die „Visual Thinking Strategies (VTS)“ (Yenawine 2019, 23) rekurriert, einem „program that enables teachers to use specific strategies [...] to develop students’ skills of observation, social interaction, and language development.“ (ebd.) „The teaching methods I [...] are based on my [Yenawine’s] work with cognitive psychologist Abigail Housen, which has focused on helping to produce growth in viewing skills among beginning viewers. [...] I select art that is

Das Gemälde war keinem der Schüler*innen vor der Studie bekannt. Eine Begegnung mit ihm erfolgte in Form einer Abbildung in der Größe von 14 cm x 12 cm auf dem Fragebogen, der während des Unterrichts in Einzelarbeit auszufüllen war. Weder der Bildtitel noch andere Informationen zum Gemälde wurden vorab kundgetan, um eine möglichst unbeeinflusste Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk zu erreichen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um intrapersonales Rezeptionsverhalten und individuelle Aussagen anzuregen.

Die Verschriftlichungen wurden nach Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und die deduktiv gebildeten Kategorien zu Teilkompetenzen der Bildkompetenz (siehe 2.3) durch induktives Vorgehen in Unterkategorien ausdifferenziert und mit Ankerbeispielen versehen (vgl. Mayring 2015, 50ff.). Die Ergebnisse wurden im Hinblick auf die beiden Schulstufen sowie klassenweise untersucht. Die quantifizierbaren Daten werden in Diagrammen dargelegt. Auf den Einbezug von Kriterien wie Geschlecht, Ausbildung der Eltern etc. wurde bei der Datenauswertung verzichtet. Wörtlich wiedergegebene Antworten der Schüler*innen werden unter fortlaufender Nummerierung in der jeweiligen Schulstufe ausgewiesen (S[chüler*in] Fragebogennummer/Schulstufe). Auf das Kenntlichmachen von Rechtschreib- und Grammatikfehlern, Ausdrucksmängeln und fehlerhafter Interpunktion wird verzichtet, um eine leichtere Lesbarkeit zu ermöglichen und der Authentizität der Aussagen Rechnung zu tragen.

Die Fragen bzw. Aufforderungen im Fragebogen lauten:

1. *Was siehst du auf dem Bild? Beschreibe alles, was du sehen kannst!*
2. *Wie alt, glaubst du, ist das Bild? Begründe deine Einschätzung!*
3. *Stell dir vor, du bist das Kind auf dem Bild! Was geht dir durch den Kopf?*
4. *Was gefällt dir an dem Bild? Was gefällt dir nicht? Warum?*
5. *Finde einen Titel für das Bild!*

Mit der Frage und Aufforderung *Was siehst du auf dem Bild? Beschreibe alles, was du sehen kannst!* wird auf genaues Betrachten und Erfassen von Bildelementen abgezielt. Aus diesem Grund wurde das Pronomen *alles* verwendet, das dazu anregen soll, auch auf Details außerhalb des Bildzentrums zu achten. Es wird bewusst nicht zum Generieren von Bedeutung aufgefordert, um einerseits nicht die Erwartungshaltung zu schaffen, es müsse ein 'Sinn' gefunden werden und um andererseits herauszufinden, ob die Schüler*innen dies nicht ohnedies von selbst tun.

Die zweite Frage *Wie alt, glaubst du, ist das Bild? Begründe deine Einschätzung!* zielt auf Vorstellungen und Konzepte von Zeit und Historizität. Aufgrund des Umfangs und der Vielschichtigkeit des Themas wurde dieser Teil der empirischen Studie in einer eigenen Publikation behandelt (vgl. Schweiger 2021).

Mit der dritten Aufforderung und Frage *Stell dir vor, du bist das Kind auf dem Bild! Was geht dir durch den Kopf?* lassen sich Einblicke gewinnen, ob bei den Schülerinnen und Schülern eine Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegeben ist und wie diese ggf. vollzogen wird. Als pädagogische Grundlage dienen die „geschichtsdidaktischen Konzepte[] der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens“ (Dehne 2008, 121). Unter kognitionspsychologischen Gesichtspunkten ist es die Theory of Mind als die Fähigkeit zur kognitiven Perspektivenübernahme (vgl. Böckler-Raettig 2019, 11):

Theory of Mind als der Versuch, die Gedanken, Überzeugungen und Absichten [...] zu verstehen, ist nicht nur für moralisches Handeln unabdingbar. Um in unserer komplexen, durch und durch sozialen Welt sinnvoll agieren zu können, bedarf es der adäquaten Vorhersage der Handlungen und Reaktionen unserer Mitmenschen [...]. Und dafür müssen wir uns fragen: Wie sieht die Welt aus den Augen meines Gegenübers aus und wie geht es sich in seinen Schuhen?“ (Böckler-Raettig 2019, 7)

„In der Fähigkeit, sich – kognitiv und emotional einführend – in ein Gegenüber hineinzusetzen liegt der Ursprung des Verstehens. Menschen denken intentional, wenn sie andere Lebewesen, sich selbst, aber auch Gegenständen, Ereignissen und nicht zuletzt Bildern Absichten und Interessen zuschreiben.“ (Uhlig 2015, 329) Dieser Umstand ist auch bei der vierten Frage *Was gefällt dir an dem Bild? Was gefällt dir nicht? Warum?* bedeutsam. Damit soll ästhetischen Urteilen und ihren Begründungen nachgespürt werden. Der Fragebogen schließt mit der Aufforderung *Finde einen Titel für das Bild!* Das erlaubt Rückschlüsse, ob die Schüler*innen mit der Funktion und den formalen Charakteristika von Titeln vertraut sind und welche sprachlichen und inhaltlichen Spezifizierungen getroffen werden.

Im Fragebogen folgen auf alle Fragen und Aufforderungen leere Zeilen in unterschiedlicher Anzahl für die Antworten der Schüler*innen, die zugleich als Orientierungshilfe bei der Antwortlänge gedacht sind. Bei der

going to be understandable to the viewer based on what they already know. [...] I therefore most often choose narrative work for them to examine. I try to make it easier for them to operate [...].“ (Rice, Yenawine 2010, 292)

ersten Frage sind es sechs Zeilen, die Platz für etwa vierzig bis sechzig Wörter bieten (veranschlagt werden sieben bis zehn Wörtern pro Zeile), für die Antwort auf die zweite Frage stehen drei Zeilen zur Verfügung, für jene auf die dritte vier Zeilen, für die vierte fünf Zeilen und die fünfte eine Zeile.

3.3 Beschreibung der Ergebnisse

Die Forschungsergebnisse werden in der Reihenfolge der Fragen und Aufforderungen im Fragebogen dargelegt, beginnend mit: *Was siehst du auf dem Bild? Beschreibe alles, was du sehen kannst!*

Die Antworten der Schüler*innen fallen sehr unterschiedlich aus. Bevor in einer Zusammenschau die Unterschiede kategorisiert werden, soll mit ein paar Beispielen ein erster Eindruck davon vermittelt werden. Wiedergegeben wird die vollständige Antwort, wie im methodischen Vorgehen dargelegt, ohne Kenntlichmachung von Rechtschreib- und sonstigen Fehlern, um die Authentizität der Aussagen zu wahren.

Ich sehe eine Frau und ein kleines Mädchen. Die Frau schält einen Apfel. Auf dem Tisch steht eine Obstschale daneben ein Kerzenständer. In einem Korb ist ein Polster. (S20/3)

Kerze, Apfel, Hutt, Tischtuch, Mädchen, Tisch Want, Korb, Schüssel, Kofer, Frau, Tür, Tuch, Jacke, Messer, Sessel, Kopftuch (S41/3)

Das Kind wartet darauf das es die Äpfel essen kann. Ich denke das sie nicht so viel haben in Leben wie andere reiche leute. Und das sie nichts anderes essen haben wie Äpfel, was der Bauer ihnen geschenkt hat. (S64/3)

Ich sehe eine Frau, ein Kind, einen Tisch mit Obst und Kerzen. (S16/4)

Im Hintergrund hängt eine Weltkarte. Und es liegen am Tisch Apfelreste. Das kleine Mädchen schaut ihre Mutter beim Apfel schelen an. Neben dem Mädchen steht eine große Obstschüssel. (S28/4)

Ich sehe ein kleines Zimmer mit einem kleinen Tisch mit blauem Tischtuch. Auf dem Tisch steht ein Teller mit Äpfel. Ich sehe noch eine junge Mutter, die für ihre Tochter Äpfel schälte. Die Tochter schaut der Mutter neugierig zu. Auf dem Tisch steht / noch eine Kerze. Die Mutter hatte ein schwarzes Kopftuch. Die Tochter hatte einen Hut. (S45/4)

Auffällig sind die Unterschiede in Bezug auf die Länge der Antworten und die Anzahl und Aufbereitung der thematisierten Bildinhalte. Bei der Untersuchung der Aussagen sind somit sowohl quantitative Aspekte zu berücksichtigen (Auf wie viele Bildinhalte wird eingegangen?) als auch qualitative (Welche Bildinhalte werden zur Sprache gebracht und auf welche Weise?). Das betrifft Syntax und Semantik. Die Antworten der Schüler*innen lassen sich hinsichtlich ihrer syntaktischen und semantischen Aufbereitung in zwei Kategorien einteilen. Die erste umfasst zusammenhangloses Aufzählen und Aneinanderreihen einzelner Bildinhalte und geht über deren Benennen nicht hinaus. Die zweite Kategorie versammelt solche Antworten, in denen Bildinhalte nicht nur genannt, sondern auch beschrieben und bisweilen narrativ gerahmt werden. In der Zusammenschau der dritten und vierten Schulstufe sowie der einzelnen Klassen ergibt sich hinsichtlich der Unterteilung in *Benennen* und *Beschreiben* folgendes Bild (Abb. 2):

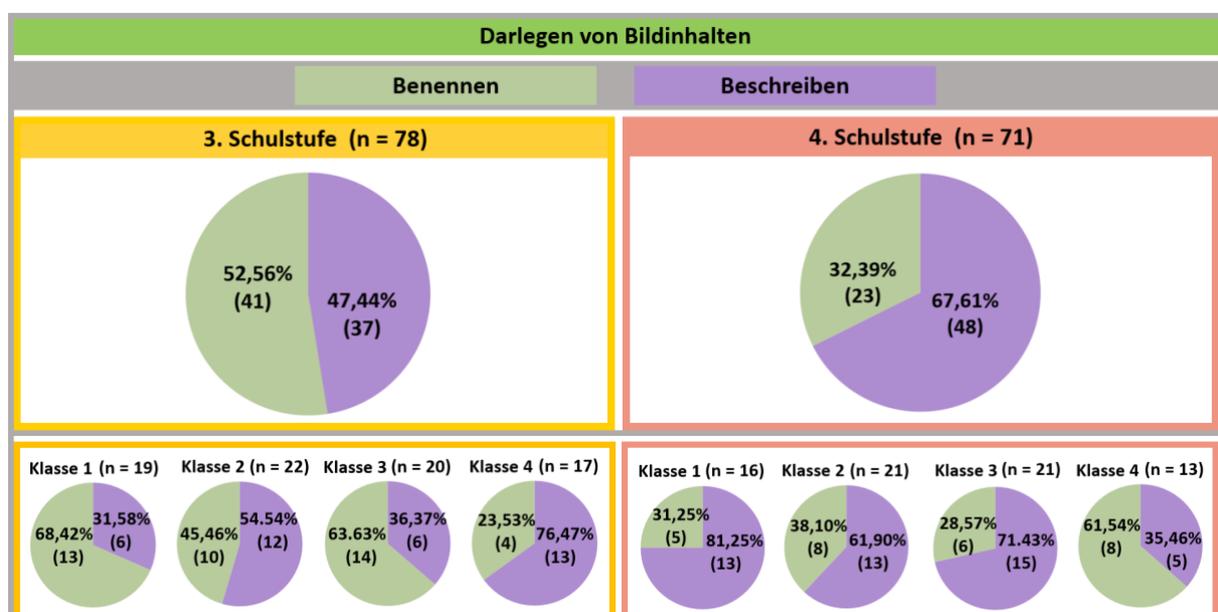


Abbildung 2: Einteilung der Antworten auf die Frage und Aufforderung *Was siehst du auf dem Bild? Beschreibe alles, was du siehst!* in die beiden Kategorien *Benennen* und *Beschreiben* nach Schulstufen und Klassen. Gegenüberstellung auf Basis von Prozentzahlen und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Eine Gegenüberstellung der beiden Schulstufen zeigt, dass *Benennen* in der dritten von etwas mehr als der Hälfte der Schüler*innen und in der vierten von rund einem Drittel betrieben wird. *Beschreiben* dominiert zu fast siebenzig Prozent, wobei die Abweichungen zwischen den einzelnen Klassen zu beachten sind und bei der Interpretation der Ergebnisse in Punkt 3.4 eine Rolle spielen werden.

Von den Antworten mit kontextlosen Benennungen haben in der dritten Schulstufe etwa vier Fünftel keine syntaktische Rahmung, d. h. enthalten keine Satzkonstruktion. Nur ein Fünftel wird als Ich-Aussage gestaltet, die vorzugsweise mit *Ich sehe* beginnt. In den vierten Klassen betrifft das rund zwei Drittel der Antworten. Jene mit Beschreibungen von Bildinhalten werden auf diese Weise zu einem Viertel in den dritten und zwei Drittel in den vierten Klassen eingeleitet, wie Abbildung 3 zu entnehmen ist:

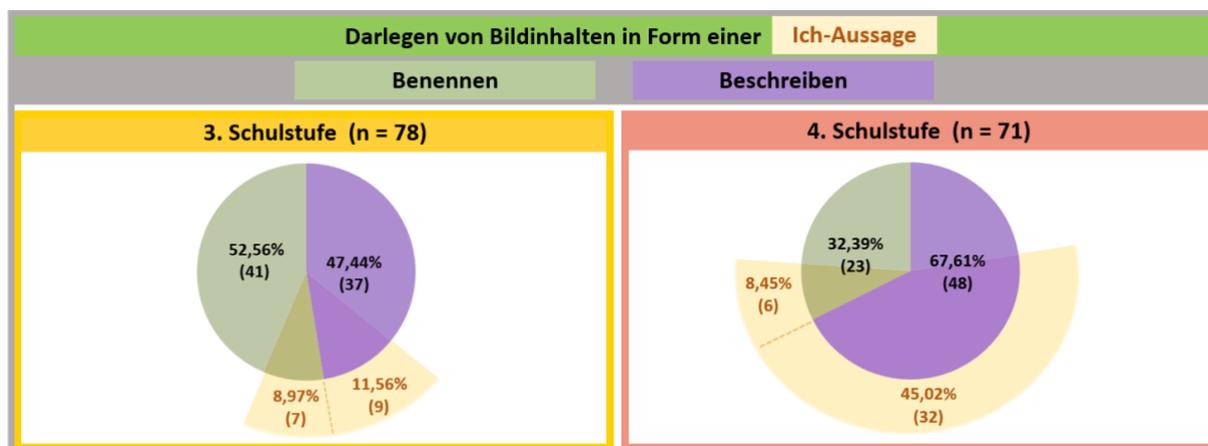


Abbildung 3: Ausdifferenzierung der den beiden Kategorien *Benennen* sowie *Beschreiben* zugeordneten Antworten auf die Frage und Aufforderung *Was siehst du auf dem Bild? Beschreibe alles, was du sehen kannst!* hinsichtlich ihrer Aufbereitung als Ich-Aussage. Die Gegenüberstellung erfolgt bei Nennung von Prozentzahlen und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Mit einer Ich-Aussage wird ein syntaktisch-semantisches Gefüge geschaffen und das Dargelegte als Ausdruck und Resultat der eigenen Wahrnehmung kenntlich gemacht, wie folgende Antworten zeigen:

Ich sehe ein blaues Seidentuch, ein Mädchen mit einem großen Hut. Einen Korb mit einem Tuch und Koffer,¹¹ einen geschälten Apfel, eine Frau die Apfel schält und einen Kerzenlauchter (S31/3)
 Ich sehe eine Mutter und ein Kind. Ich sehe Äpfel, einen Korb und eine Kerze. Ich sehe eine Türe und ein Tuch. (S45/3)

In einer der vierten Klassen leiten 19 von 21 Kindern ihre Antwort mit *Ich sehe* ein, während in den anderen drei vierten Klassen dies weniger als die Hälfte macht. Auf diesen Umstand wird ebenfalls in Punkt 3.4 einzugehen sein.

Auch die folgende Antwort ist interessant: „eine Frau mit ein Kind ein Tisch ein Kerze ein schusel mit Apel drinen eine korb sonz seh ich nichts“ (S6/4) Ihr soll folgende Aussage gegenübergestellt werden:

Ich kann ein kleines Mädchen mit einem großen Hut erkennen. Ich sehe eine junge Frau mit einem Kopftuch. Ich erkenne ein dunkelblaues Tisch Tuch, dass auf dem Tisch liegt. Ich sehe eine weiße Kerze und eine große Schale in der Äpfel liegen. Die junge Frau schält einen roten Apfel. Ich sehe einen hellbraunen Korb in dem ein weißes Tuch und eine braune Tasche liegen. Ich kann erkennen, dass die Frau ein schwarzes Kopftuch, einen weißen Winterponcho und einen olivgrünen Rock anhat. Ich sehe, dass das Mädchen ein silbernes T-shirt und einen Hut auf dem schwarze Federn sind anhat. Ich sehe eine weißbraune Wand und eine kleine Tür. (S39/4)

¹¹ Was hier als *Koffer* ausgewiesen wird, ist das Kissen im Nähkorb. Dass der Gegenstand auch andere Auslegungen zulässt, kann mit der Geon-Theorie erklärt werden (vgl. Ansoerge, Leder 2017, 119), die davon ausgeht, dass bei der Objekterkennung geometrische Grundelemente eine wichtige Rolle spielen. Somit erlaubt die Quaderform des Kissens eine Auslegung als *Tasche*, *Koffer* und *Kästchen* (diese Bezeichnungen finden sich in beiden Schulstufen insgesamt 23 Mal), aber auch als *Buch* (neun Nennungen). Von einem *Kissen* ist sechsmal die Rede und einem *Polster* fünfzehn Mal.

Die detaillierte Beschreibung des Wahrgenommenen fällt auf, die sich u. a. im vorwiegend attributiven Gebrauch von Adjektiven zeigt und in zwei Dritteln der beschreibenden Antworten beider Schulstufen zu finden ist. Adjektive treten vermehrt im Kontext der Kinderfigur auf, die, wie im gebrachten Beispiel, als *klein* bezeichnet wird (sieben Nennungen in den dritten Klassen und sechzehn in den vierten), zweimal als „süßes Kind“ (S43/4). Einmal wird „seine schöne Mutter“ (S43/4) thematisiert. Dreimal wird die Frauenfigur als *jung* attribuiert: „Ich sehe eine junge Frau mit ihren Kind.“ (S38/4) In einer Aussage wird vermerkt: „Ich sehe auch eine Frau. Sie sieht nicht alt, aber auch nicht jung aus.“ (S42/4)

Von den Antworten, in denen Bildinhalte zusammenhanglos genannt werden, werden diesen in fünf Antworten aus dritten und in drei aus vierten Klassen Adjektive beigegeben. Am häufigsten wird auf „ein blaues Tischtuch“ (S18/3) verwiesen. Im Vergleich dazu wird das Farbwort in den Aussagen, die der Kategorie *Beschreiben* zuzurechnen sind, elf Mal in der dritten Schulstufe und dreizehn Mal in der vierten verwendet: „Da ist ein Tisch das mit einen großem blaues Tuch bedeckt ist.“ (S44/4), oder: „Ich sehe ein blaues Seidentuch“ (S31/3) Von den kontextualisierenden Antworten beider Schulstufen enthalten rund vierzig Prozent Farbwörter. So wird bspw. das „schwarze[] Kopftuch“ (S22/3) von fünf Kindern in den dritten und sechs in den vierten Klassen erwähnt. Auf das schwarzfärbige Dekor der Kopfbedeckung des Kindes wird, wie auch auf seine „Federn“ (S52/4), einmal hingewiesen („Hut mit schwarzen Blumen“, S43/4), obgleich die Kinderfigur in den Beschreibungen öfter mit diesem Attribut versehen wird (sechzehn Mal in der dritten und zwanzig Mal in der vierten Schulstufe): „Das Kind trägt einen Hut.“ (S50/4) Von den Antworten aus der Kategorie *Benennen* lässt sich das nur bei einer ausmachen, wie dem ersten der vier Beispiele zu entnehmen ist:

Eine Mama. ein Kind mit Hut am Kopf, Obst, eine Kerze, ein Polster einen Tisch, einen Korb (S17/3)
 Kerze, Apfel, Hutt, Tischtuch, Mädchen, Tisch Want, Korb, Schüssel, Kofer, Frau, Tür, Tuch, Jacke, Messer, Sessel, Kopftuch (S41/3)
 eine Frau, ein kind, apfeln, Kerzen, ein Hut, eine decke (S60/3)
 Äpfel, einen Korb, eine Kerze, ein -Hut, ein Tisch, eine Schüssel (S61/3)

Beim zweiten und dritten Beispiel fällt auf, dass zwischen der Nennung der Kinderfigur und des Hutes mindestens ein weiterer Bildinhalt liegt. Im letzten Beispiel wird die Kinderfigur gar nicht genannt. Vergleicht man diese solitären Aufbereitungen von Bildinhalten mit solchen, in denen sie aufeinander bezogen werden, treten die semantischen Relationen deutlich zutage:

Eine Frau die Äpfel schält und ein kleines Kind was ihr dabei zusieht. Man sieht auf dem Tisch eine Obstschüssel und eine Kerze. Das kleine Mädchen hat einen großen Hut auf ihren Kopf. Die Frau einen langen Mantel der auch über ihre Haare geht. Neben der Frau ist ein Korb mit einem Polster drinnen. [...] (S23/4)
 Ich sehe eine junge Frau mit ihren Kind. Die Frau schält Äpfel ihr Kind schaut zu. Ich sehe einen Tisch mit einer alten Decke drauf. Auf dieser Decke steht eine Schussel mit frischen Äpfel drinnen. Neben der Frau steht eine brauner Holzkorb. Das Kind trägt einen weißen Hut. Eine neue Kerze steht auf der alten blauen Decke. (S38/4)

Anhand dieser Aussagen lässt sich darlegen, wie zwischen den Bildinhalten Bezüge hergestellt werden. Das erfolgt u. a. durch Aufgreifen von im Bild angelegter „Mikro-Narrative“ (Veits 2020, 133), allen voran dem Schälen des Apfels und dem Blick des Mädchens.¹² Beide Aktivitäten werden, wie zu sehen ist, bisweilen miteinander verbunden (viermal in der dritten Schulstufe und achtmal in der vierten): „Das kleine Mädchen schaut ihre Mutter beim Apfel schelen an.“ (S28/4) „Das Kind schaut der Mutter zu wie sie Äpfel schelt.“ (S31/4).

Weitere Mikro-Narrative betreffen die Position der Frau („sie sitzt auf ein Stuhl“ S42/3), ihre Kleidung („Sie hat einen Mantel mit Kaputze an.“ S46/4, „Die Frau Trägt ein schwarzes Kopftuch und sitzt auf einen Blauen Stuhl in einem kleinen Raum.“ S40/4) oder das Kind, „das neben ihr steht“ (S43/3). Narrative Momente sind auch in Bezug auf den Raum gegeben („Es ist kaum hell im Zimmer.“ S21/3) und darin versammelte Gegenstände wie z. B. die „Landkarte die an der Wand hängt“ (S57/3), die Kerze, die „auf dem Tisch steht“ (S3/4) und „die nicht eingeschalten ist“ (S42/3), „ein[em] Tisch auf dem ein blaues Tischtuch liegt.“ (S41/4), die „Apfelschale die am Tisch liegt“ (S47/4) oder: „Da liegen auch in einer schale Früchte.“ (S44/4) „Neben der Frau steht ein Korb mit Kissen und Decken“ (S1/4). Diese Auszüge zeigen, wie Benennen, Beschreiben und Erzählen ineinandergreifen. Zugleich geben sie Aufschluss darüber, dass der Aufbau von Erzählstrukturen mitunter zur Entwicklung „narrative[r] Hypothesen und narrative[r] Interpretationen“ (Veits 2020, 128) führt. Dazu einige Beispiele:

¹² In einigen Antworten wird nicht vom Schälen des Apfels gesprochen, sondern davon, dass „eine Frau die Äpfel schneidet“ (S11/3) oder sie „einen Apfel in der Hand [hat]“ (S8/3). Einmal wird Kind lediglich festgehalten: „Die Mutter hat was in der Hand.“ (S56/4)

- [...] Das Kind wartet darauf das es die Äpfel essen kann. [...] (S64/3)
- [...] Die Frau schähtl Äpfel für das Kind. Das Kind sieht hungrig aus. [...] (S63/3)
- [...] Eine Person die etwas isst und das Kind Was etwas haben will vom essen [...] (S61/3)

Hier wird beim Erschließen von Zusammenhängen deutend vorgegangen, was gemeinhin als „vertieftes Nachdenken, Abwägen und Kombinieren von Informationen“ (Schmidt R. 2016, 66) verstanden wird. Die Antworten lassen sich mit der in den Kapiteln 2.3 und 3.2 und erwähnten Theory of Mind in Verbindung bringen, um „die Gedanken, Überzeugungen und Absichten, also die mentalen Zustände Anderer [...] zu verstehen“ (Böckler-Raettig 2019, 7). Auch die folgenden Antworten können im Hinblick darauf gesehen werden:

- Ich sehe eine Frau und ein kleines Mädchen. Die Frau wirkt bedrückt und das Kind sieht verwundert aus [...]. (S13/4)
- [...] die Frau fühlt sich nicht so gut, das Kind ist ein bisschen verwundert [...] (S37/3)
- Ich sehe das eine Frau auf den Stull sitzt und einen Apfel in der Hand haltet. Ein Kind schaut diese Frau an. Eine Ausgelöschene Kerze. Ein Buch was in einem Korb liegt. Beide schauen Traurig und der Apfel ist nur noch ein halber Apfel. (S4/4)

Der im letzten Beispiel geschaffene Konnex zwischen den als *traurig* eingestuften Blicken und der ausgewiesenen Apfelhälfte verdient Beachtung. Diese Antwort ist nicht die einzige, in der das Adjektiv *traurig* gebraucht wird. Es findet sich in insgesamt sieben Äußerungen der dritten und in vier der vierten Klassen. Ein paar Belege:

- Ein ganz arme Frau und ein Baby. [...] Die Frau ist ganz traurig. [...] (S23/3)
- Eine Dame mit einen düsteren Gewand. [...] Die Frau schaut irgendwie traurig aus. [...] (S28/3)
- [...] Ein Kind das [...] auf das traurige Gesicht der Frau schaut. (S43/3)
- [...] Ich glaube die Mutter ist traurig, aber das Kind will sie aufmuntern. [...] (S9/4)

In den folgenden Antworten wird von der angenommenen Befindlichkeit der Frauenfigur auf die generelle Situation der Dargestellten geschlossen:

- eine Mama die sehr Traurig ist [...] sie sind arm [...] (S7/3)
- Die Familie ist arm. Die Frau sieht traurig aus. Die Wohnung ist nicht sehr hübsch. Es sieht komisch aus. (S49/3)
- Draurich, eine Kleinewohnung Ahm, allein, wenich Gelt, arbeitslos [...] (S58/3)
- Die Mutter schält für das Kind einen Apfel. Es scheint als ob diese Familie nicht viel Gelt hat. Die Familie ist nur Obst und Gemüse. (S5/4)

Im letzten Beispiel wird eine Vermutung geäußert und begründet. Das gleiche Vorgehen findet sich auch in einer Antwort, die eine konträre Sicht zum Bisherigen bietet: „Ich glaube es ist eine Königin. Es siht aus alls were es die Mona Lisa. Es ist eine Königin, weil sie Fell an ihrer Jacke (Mantel) ist.“ (S73/3) Die gezogenen Rückschlüsse und interpikturalen Assoziationen resultieren aus einem Kenntnistransfer hinsichtlich pelzverbrämter Kleidung und der Komposition wie Farbgebung der genannten Renaissance-Ikone.

In Bezug auf deutendes Vorgehen fallen die unterschiedlichen Benennungen der Frauenfigur auf. In etwa einem Drittel der kontextlosen Aufzählungen wie auch der zusammenhanggenerierenden Antworten beider Schulstufen wird die Frauenfigur als *Mutter* gedeutet. In Abbildung 4 werden die verschiedenen Bezeichnungen für die Frauen- und die Kinderfigur dargelegt.

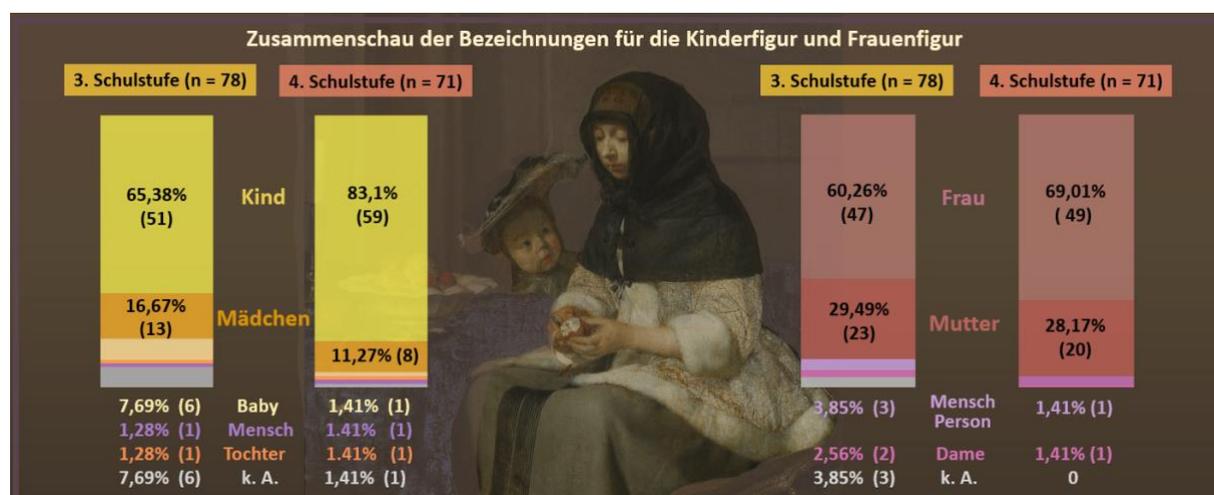


Abbildung 4: Darstellung der Häufigkeit der verschiedenen Bezeichnungen der Kinder- und Frauenfigur unter Angabe von Prozent- und absoluten Zahlen für beide Schulstufen (eigene Darstellung)

Während rund dreißig Prozent der Schüler*innen die Frauenfigur als *Mutter* apostrophieren, wird von der Kinderfigur als *Tochter* in nur zwei Fällen gesprochen. Vorherrschend sind der alters- bzw. geschlechtsspezifische Oberbegriff *Kind* und *Frau*. In sechs Antworten der dritten Klassen bleibt die Kinderfigur unerwähnt, in drei die Frauenfigur. In den vierten Klassen gehen drei Schüler*innen nicht auf die Kinderfigur ein, die Frauenfigur wird von allen angeführt. Über die Häufigkeit der Nennungen der Bildinhalte gibt Abbildung 5 Auskunft:



Abbildung 5: Auflistung von insgesamt 24 Bildinhalten in Clustern. Die Prozentangaben und die absoluten Zahlen in der Klammer geben die Häufigkeit ihrer Nennungen in der dritten und vierten Schulstufe an (eigene Darstellung).

Es zeigen sich große Unterschiede in der Häufigkeit der genannten Bildinhalte. Um einen besseren Eindruck davon zu bekommen, sind in Abbildung 6 alle 24 erfassten Bildinhalte nach der Anzahl ihrer Nennungen in direkter Gegenüberstellung der beiden Schulstufen gereiht:

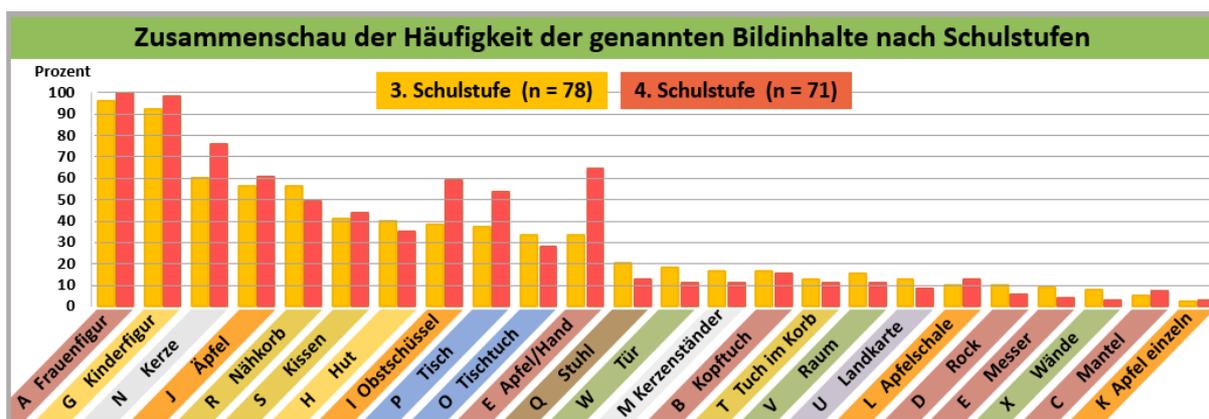


Abbildung 6: Zusammenschau der genannten Bildinhalte nach ihrer Häufigkeit mit beiden Schulstufen im Vergleich (eigene Darstellung)

Neben den beiden Figuren werden öfter die Kerze, die Äpfel in der Schüssel auf dem Tisch, der Nähkorb genannt,¹³ somit jene Bildinhalte, deren Häufigkeit in den dritten Klassen über fünfzig Prozent liegt. In den

¹³ Die Schüler*innen bedienen sich dabei verschiedener Begriffe. Etwa ein Drittel in beiden Schulstufen wählt für *Äpfel* den Oberbegriff *Obst*, ein paar sprechen von *Früchten*. Einmal werden sie auch als „Gemüse“ (S65/4) bezeichnet. Zudem ist bei

vierten gilt das auch für Obstschüssel, den Tisch und den Apfel in der Hand der Frau, womit der größte Unterschied zwischen den beiden Schulstufen genannt ist. Die Häufigkeit aller anderen genannten Bildinhalte liegt zwischen rund drei und zwanzig Prozent.

Hinsichtlich dieser Zahlen macht es Sinn, die Anzahl der genannten Bildinhalte in den Antworten zu eruieren. Abbildung 7 gibt darüber Auskunft, dass in den meisten Antworten der dritten Klassen zwischen sechs und neun Bildinhalte genannt werden. In den vierten wird am häufigsten (von rund einem Fünftel) auf neun Bildinhalte rekuriert, gefolgt von zehn, sieben und drei Bildinhalten:

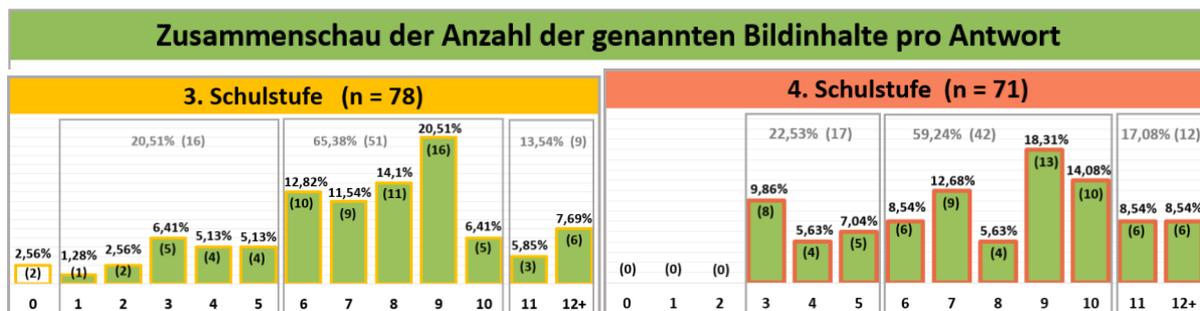


Abbildung 7: Zusammenschau der beiden Schulstufen in Bezug auf die Anzahl der genannten Bildinhalte pro Antwort mit Angaben der Prozent- und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Die Zusammenschau der Antworten bzgl. der Anzahl von genannten Bildinhalten lässt für beide Schulstufen eine breite Streuung erkennen. Rund zwanzig Prozent der Antworten beider Schulstufen enthalten maximal fünf Bildinhalte (zwei in den dritten keine), zwischen sechs und zehn etwa sechzig Prozent. Elf und mehr Bildinhalte nennen weniger als ein Fünftel der Schüler*innen. Die Höchstanzahl an Nennungen in jeweils einer Antwort beträgt 17 in der dritten Schulstufe und 18 in der vierten. Durchschnittlich lassen sich acht Bildinhalte pro Antwort ausmachen, nur rund sieben bei Antworten aus der Kategorie *Beschreiben, Erzählen*, wie Abbildung 8 zu entnehmen ist, in der auch Angaben zur Anzahl der verwendeten Wörter gemacht werden:

Zusammenschau der durchschnittlichen Anzahl der genannten Bildinhalte pro Antwort			
Durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Antwort			
Gesamt	Benennen		Beschreiben, Erzählen
3. Schulstufe (n = 78)			
8,24	25,17	8,39	6,51
Klasse	Klasse	Klasse	Klasse
1 (n = 19) 8,11 20,89	1 (n = 13) 8,46 16,33	1 (n = 6) 7,33 28,17	2 (n = 12) 8,5 32,67
2 (n = 22) 9,81 27,82	2 (n = 10) 10,0 22,0	2 (n = 12) 8,5 32,67	3 (n = 6) 6,5 24,31
3 (n = 20) 7,3 23,47	3 (n = 14) 7,74 20,75	3 (n = 6) 6,5 24,31	4 (n = 13) 4,31 28,17
4 (n = 17) 4,88 20,89	4 (n = 4) 6,75 17,54	4 (n = 13) 4,31 28,17	
4. Schulstufe (n = 71)			
7,83	31,37	7,95	8,22
Klasse	Klasse	Klasse	Klasse
1 (n = 16) 6,19 26,63	1 (n = 5) 5,8 10,4	1 (n = 11) 6,36 34,0	2 (n = 13) 9,31 38,38
2 (n = 21) 7,89 29,67	2 (n = 8) 8,13 15,5	2 (n = 13) 9,31 38,38	3 (n = 19) 9,89 49,42
3 (n = 21) 9,71 46,57	3 (n = 2) 8,0 19,5	3 (n = 19) 9,89 49,42	4 (n = 5) 4,8 21,8
4 (n = 13) 6,85 15,38	4 (n = 8) 8,18 11,38	4 (n = 5) 4,8 21,8	

Abbildung 8: Zusammenschau der durchschnittlichen Anzahl der genannten Bildinhalte und der Wörter pro Antwort für beide Schulstufen und für jede Klasse bei Angabe von Prozent- und absoluten Zahlen (eigene Darstellung)

Die Zusammenschau legt offen, dass die Anzahl der genannten Bildinhalte und der Wörter in den einzelnen Klassen stark variieren. In einer dritten Klasse liegt der Durchschnitt bei fünf Bildinhalten, in einer anderen bei

etwa einem Viertel der Antworten die Wortfigur des pars pro toto feststellbar, weil nicht von „eine[r] Schüssel mit Obst“ (S22/3), sondern nur einem „Obststeller“ (S34/3) oder einer „Obstschale“ (S36/3) die Rede ist.

zehn. Große Unterschiede zeigen sich auch bei der Anzahl der verwendeten Wörter. Während in einer vierten Klasse durchschnittlich 15 Wörter gebraucht werden, sind es in einer anderen dreimal so viele.

Aufschlussreich ist es auch, einen Blick auf die Reihenfolge der genannten Bildinhalte zu werfen, die zugleich den rasanten Abfall an Nennungen erkennen lässt (Abb. 9):

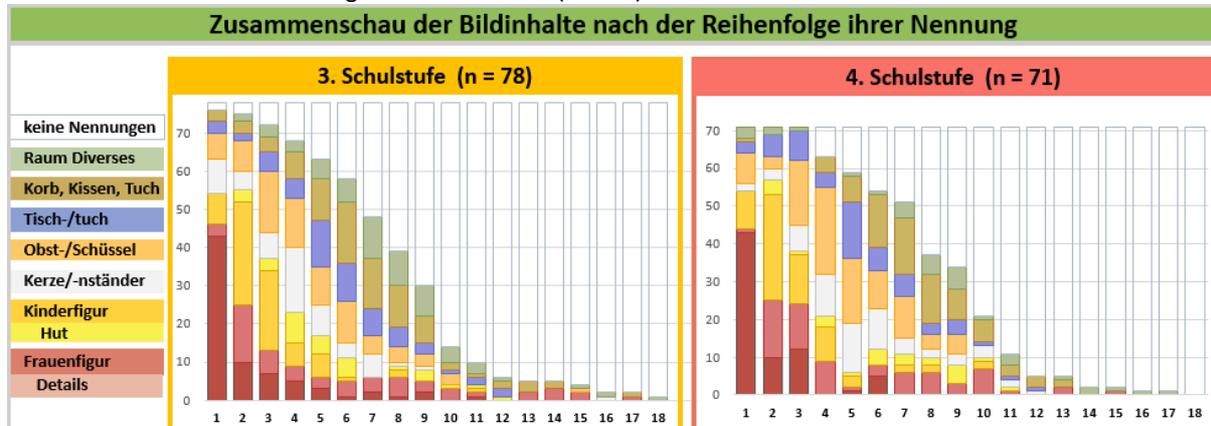


Abbildung 9: Zusammenschau der Bildinhalte nach der Reihenfolge ihrer Nennung. Die Gegenüberstellung der beiden Schulstufen erfolgt unter Verwendung absoluter Zahlen. In den dritten Klassen beträgt die Höchstzahl genannter Bildinhalte in einer Antwort 18, gefolgt von einer mit 17 und zwei mit 15. In den vierten Klassen sind es in einer Antwort 17 Bildinhalte, gefolgt von einmal 15 und zweimal 13. Diese Antworten fallen alle in Kategorie 'Benennen' (eigene Darstellung).

Für beide Schulstufen ergibt sich ein sehr ähnliches Bild. Jeweils mehr als vierzig von über siebzig Schüler*innen nennen als erstes die Frauenfigur, was in etwa sechzig Prozent entspricht. Als zweiter Bildinhalt wird am häufigsten mit ca. vierzig Prozent die Kinderfigur angeführt. Die vermehrten Nennungen der Äpfel und der Obstschüssel sowie der Kerze und des Tischtuchs zeigen sich in der Verteilung über alle Stellen. Im weiteren Verlauf der Antworten findet verstärkt das Interieur Berücksichtigung, wobei auffällt, dass dieses bereits am Beginn von dreißig bis vierzig Prozent der Antworten angesprochen wird. Auch lässt sich anhand der Abbildung die rasche, kurvenförmige Abnahme an Nennungen beobachten. In den dritten Klassen ist sie von Anfang an gegeben, in den vierten setzt sie nach der dritten Stelle ein. Um durchschnittlich fünf Nennungen bis zur zehnten Stelle verringert sich die Gesamtzahl mit jeder weiteren Stelle.

Die großen Unterschiede in den Antworten setzen sich bei den weiteren Fragen und Aufforderungen im Fragebogen fort und zeigen sich auch deutlich bei: *Stell dir vor, du bist das Kind auf dem Bild! Was geht dir durch den Kopf?*, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

In den dritten Klassen kamen 71 von 78 Schüler*innen (91,03 Prozent) und in den vierten 65 der 71 (91,55 Prozent) der Aufforderung und Frage nach. In drei Fragebögen von dritten Klassen wurde nichts vermerkt und viermal, in der vierten Schulstufe sechsmal, festgehalten, dass eine Antwort darauf nicht möglich sei (z. B.: „kann ich nicht so genau wissen“ S2/3, „Mir fällt nichts ein“ S70/3, „Mir fällt gar nichts ein.“ S58/4, „Ich weis es nicht.“ S5/4, „Das weiß ich leider nicht“ S16/4). Notiert wurde auch: „Ales mögliche“ (S2/3), ohne darauf näher einzugehen. Dass sich durchaus *alles Mögliche* an Antworten findet, verdeutlichen die folgenden Beispiele:

- Ich bin ganz verwundert was los ist ich kenn mich nicht aus. Ich bin auch ein bisschen besorgt. (S37/3)
- Ich würde gerne einen Apfel haben. Soll ich dir helfen? (S60/4)
- Wann bist du fertig mit den Äpfel schälen ich habe Hunger. (S60/3)
- Mir würde durch den Kopf gehen warum ein Koffer in einem Korb liegt. (S44/3)
- Ich würde mich fragen: „Wieso ist es so dunkel? Was passiert gerade? Was ist los?“ (S42/4)

Mit der Aufforderung und Frage wird auf die Theory of Mind abgezielt als „Fähigkeit [...] sich in die seelische Lage und in die Gedanken anderer Menschen hineinversetzen oder einfühlen zu können“ (Rittelmeyer 2016). Die angeregte Perspektivenübernahme wurde von einem großen Teil der Schüler*innen vollzogen, wie Abbildung 10 zu entnehmen ist:

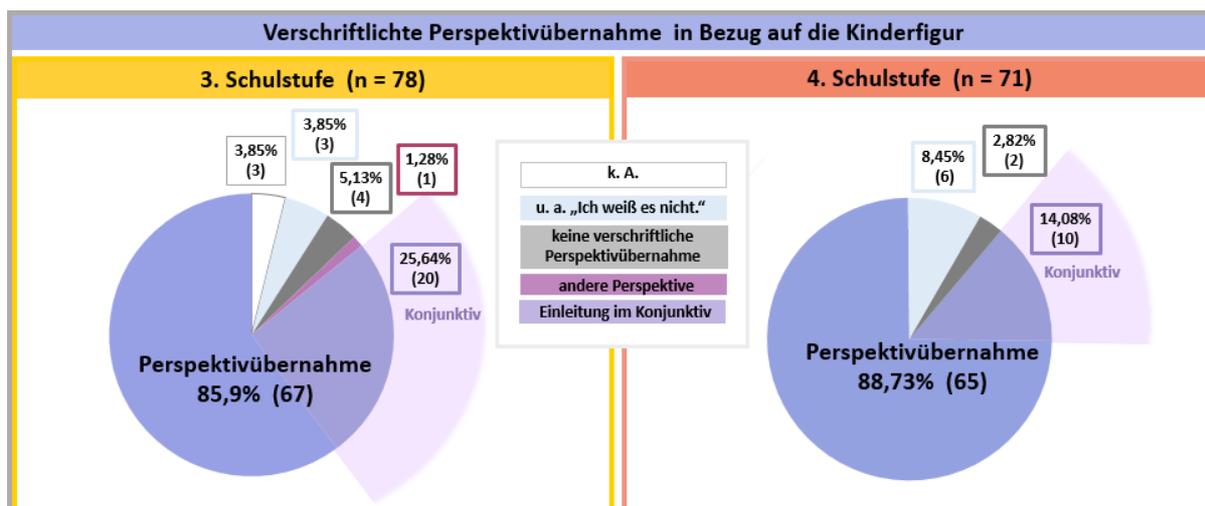


Abbildung 10: Zusammenschau beider Schulstufen hinsichtlich der Perspektivenübernahme anlässlich der Aufforderung und Frage im Fragebogen *Stell dir vor, du bist das Kind auf dem Bild! Was geht dir durch den Kopf?* bei Angabe von Prozent- und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Mit knapp unter neunzig Prozent in beiden Schulstufen fällt der Anteil an Perspektivenübernahmen hoch aus. Drei Schüler*innen wechselten sprachlich nicht in die Ich-Perspektive („Das Kind fragt sie warum schelt die Frau den Apfel“ S4/3). In einer Antwort einer dritten Klasse wurde aus der Perspektive der Frauenfigur berichtet („Ich muss noch viele Äpfel schälen Und mir ist kalt. ich und meine Tochter haben hunger.“ S3/3). In den dritten Klassen wurde in einem Viertel der Antworten mit Perspektivenübernahme mit der Möglichkeitsform gearbeitet. In den vierten war es rund ein Siebtel. Dazu ein paar Beispiele:

- Ich würde wissen wollen was im Koffer ist, und ich schaue mich im Haus herum um zu sehen was es so sachen gibt. (S21/3)
- Mir würde durch den Kopf gehen warum diese Frau die ganze Zeit Äpfel schält, und warum sie so still aus sieht. (S49/3)
- Ich würde mir denken wiso schaut sie ihren Apfel so an? (S46/4)

Den Aussagen ist zu entnehmen, dass sich die angestellten Überlegungen des Öfteren um die Frauenfigur drehen. In Abbildung 11 werden die Antworten durch induktive Kategorienbildung in folgende sechs Themenbereiche unterteilt:

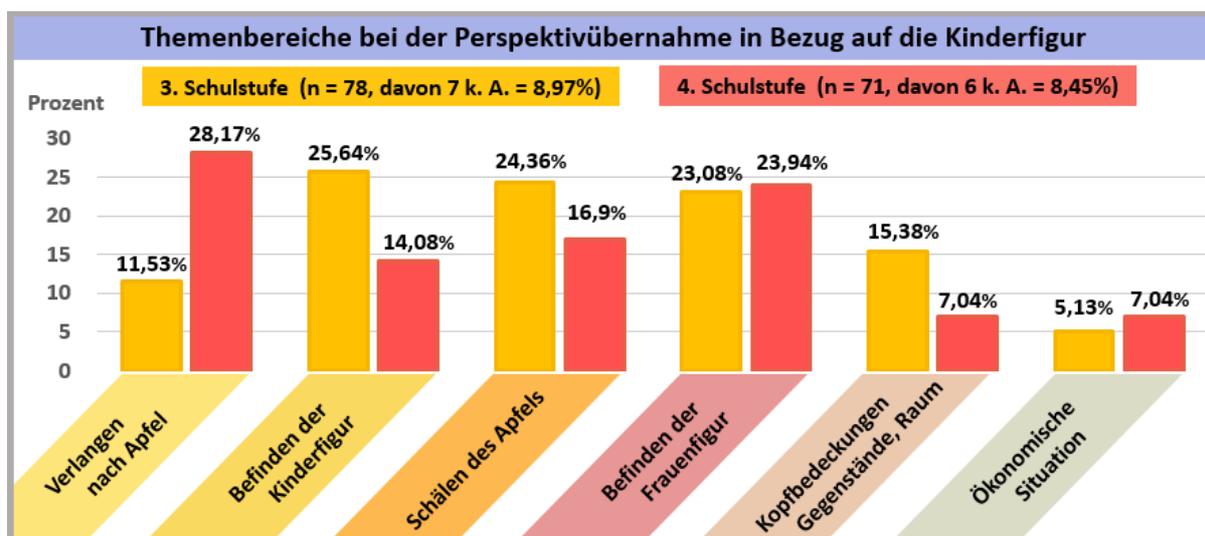


Abbildung 11: Zusammenschau der Themenbereiche anlässlich der Perspektivenübernahme in Bezug auf die Kinderfigur für beide Schulstufen unter Angabe von Prozent- und absoluten Zahlen. Elf Antworten in dritten und zwei in vierten Klassen enthalten zwei Themenbereiche, werden somit zwei Kategorien zugerechnet, weshalb die Summe in jeder Schulstufe über 100 Prozent liegt (eigene Darstellung).

Mit fast dreißig Prozent ist der Themenbereich 'Verlangen nach Apfel' in den vierten Klassen der größte, während er in den dritten nur etwas über zehn Prozent ausmacht. Ihm werden Aussagen zugerechnet wie:

- Leckere Äpfel darf ich einen haben? (S51/3)
- Ich würde sagen „Mutter wann sind meine Äpfel bereit ich sterbe vor hunger!“ (S64/3)
- Ich will auch einen apfel haben. (S20/4)
- Mir geht durch den Kopf das diese Frau mir den Apfel gibt. (S59/4)

Die zweite Antwort ist eine von insgesamt acht Äußerungen, die sich zwei Themenbereichen zuordnen lassen, in dem Fall dem 'Befinden der Kinderfigur', auf den ein Viertel der Antworten in den dritten Klassen und etwa ein Siebtel in den vierten entfällt. Ein Hungergefühl thematisieren jeweils sechs Schüler*innen beider Schulstufen (z. B. „Ich spühre hunger.“ S63/3, „Darf ich essen? Ich habe hunger!“ S64/3, „Ich hab hunger. Was ist denn Mama. Mir ist kalt.“ S69/3). Weitere Äußerungen zur gleichsam 'eigenen' Befindlichkeit:

- Ich wehre sehr einsam und traurig. (S41/3)
- Ich bin fröhlich und freue mich auf den Heutigen Tag. (S11/3)
- Ich bin müde Mami. Wo bin ich? (S23/4)
- Mir wäre super Langweilig wenn ich so lange warten hätte müssen bis die Frau endlich denn Apfel gäschält hat. (S75/3)
- Meine Mutter schält gerade einen Apfel für mich und ich bin zufrieden. (S36/3)

In den beiden letzten Antworten wird auch das 'Schälen des Apfels' angesprochen, das ebenfalls ein Viertel der Schüler*innen in den dritten und etwas mehr als ein Siebtel in den vierten Klassen zur Sprache bringt:

- Für wen schneidet die den Apfel etwar für mich? (S19/3)
- Schält die Frau den Apfel für mich? (S41/4)
- Mir würde durch den Kopf gehen: „Warum schneidet meine Mutter Äpfel?“ (S48/3)
- „Was macht sie? Wahrscheinlich schält sie einen Apfel, und warum bemerkt sie mich nicht?“ (S40/4)

Es fällt auf, dass Antworten immer wieder als Fragen aufbereitet werden, was bei etwa vierzig Prozent der Fall ist. In der letzten Antwort, in der die direkte Rede mit Anführungszeichen und das Schälen als Vermutung geäußert werden, wird die Tätigkeit der Frauenfigur zum Anlass genommen, in einer Frage auf die Interaktion zwischen den beiden Figuren einzugehen. Insgesamt geht rund ein Viertel aller Schüler*innen auf die Frauenfigur ein:

- Was ist mit der Frau die schält nur Apfel. (S70/4)
- Ich denke das meine Mama gerade schlechte gedanken hat. (S22/3)
- Was macht die Frau da geht es ihr gut? Warum hält sie einen angebissenen Apfel in der Hand? (S57/3)
- Mir würde durch den Kopf gehen das die Mutter traurig ausschaut. (S58/3)
- Geht es dir auch gut du siest traurig aus. (S25/3)
- Was ist mit meiner mutter los. (S65/4)
- Das die Frau arm ist und leidet und sie hilfe braucht. (S57/4)

Die Ankerbeispiele lassen erkennen, dass in den Antworten, die in den Bereich 'Befinden der Frauenfigur' fallen, die Sorge über sie vorherrscht. Zeigen lässt sich das auch am Gebrauch des Adjektivs *traurig*, das sich in fünfzehn Antworten der dritten Schulstufe und in zwölf der vierten findet. Auch die Themenbereiche mit Aussagen zu 'Kopfbedeckungen, Gegenständen, Raum' und zur 'Ökonomischen Situation', die zusammen ein Fünftel der Antworten in den dritten Klassen und ein Siebtel in den vierten ausmachen, sind von Sorge getragen, aber auch von Irritation und Neugier:

- Ich wäre neugierig was in diesem komischen Buch steht und ich würde die Frau fragen warum in diesem dunklen Raum die Kerze nicht brennt. (S26/3)
- Mama wieso schaust du so traurig. Wiso habe ich eigentlich den Hut auf. (S8/3)
- Das ich nicht weiß wie alt ich bin und was tun soll. Und was in dieses Buch steht. (S40/3)
- Das ich einen apfel will oder warum sie ein schwarzes tuch hat (S76/3)
- Ich dencke mir, dass wir nicht viel essen und Licht haben. (S45/3)
- Das wir arm sind und das die Mutter bald stirbt (S5/3)

In einer Aussage ohne Perspektivenübernahme wird festgehalten: „Mir fällt dazu ein das sie nicht sehr viel geld und Essen haben und keinen Vater“ (S54/4).¹⁴ Das Nichtvorhandensein eines *Vaters* wird auch in drei Antworten im Zuge der Fragen *Was gefällt dir an dem Bild? Was gefällt dir nicht? Warum?* thematisiert:

Ich finde das Bild ist sehr schön gemalt und das alle gut versorgt sind. Ich glaube nur das sie keinen Vater hat. (S5/4)
 [...] Mir gefällt nicht das nicht der Vater da ist. (S52/4)
 Mir gefällt nicht dass das Kind so alleine ist und dass es nur Mama hat [...] (S33/3)

Wenn es im Folgenden um eine Zusammenschau der Antworten in Bezug auf ein Darlegen und Begründen eines ästhetischen Urteils geht, zeichnen sich die unterschiedlichen Zugänge und Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler besonders deutlich ab. Dazu ein paar Beispiele:

Auf dem Bild gefällt mir eigentlich alles. Vor allem gefällt mir das Blaue Tischtuch, weil blau meine Lieblingsfarbe ist. Mir gefällt also alles. (S55/4)
 Mir gefällt der Hut vom Kind, weil er weiß ist. Mir gefällt das Tischtuch nicht, weil ich die Farbe blau nicht mag. (S38/4)
 Mir gefällt der Obstteller sehr weil er ein sehr schönes Muster hat. Ich mag den Hut von dem Kind nicht weil er nicht schön aussieht und dem Kind garnicht passt. (S48/4)
 Mir gefallen die Äpfel in dem Bild weil Äpfel sind gut/gesund, mir gefällt die Schussel nicht sie sieht alt aus. (S8/4)
 Mir gefällt das Kind weil es so süß ist. Mir gefällt nicht, dass die Schale vom Apfel am Tisch liegt, Weil es unordentlich aussieht. (S21/4)
 das kind gefällt mir nicht weil es Gruselig ausschaut (S46/3)
 Mir gefällt alles weil ich mag alte Bilder. (S428/3)
 mir gefällt an dem Bild nichts, aber es ist schön gemalt. (S61/4)

Die Antworten lassen sich drei Kategorien zuordnen. In der ersten sind jene Aussagen versammelt, in denen das Bild als Gesamtes unter formalästhetischen Gesichtspunkten beurteilt wird. In die zweite Kategorie fallen jene Antworten, in denen einzelne Bildinhalte einer formalästhetischen Bewertung unterzogen werden. Die dritte Kategorie umfasst Aussagen mit thematisch-deutenden Zugängen zu einzelnen Bildinhalten, um (Nicht-)Gefallen dazulegen. Nicht ganz die Hälfte der Antworten enthält mehrere Kategorien, wie aus Abbildung 12 hervorgeht:

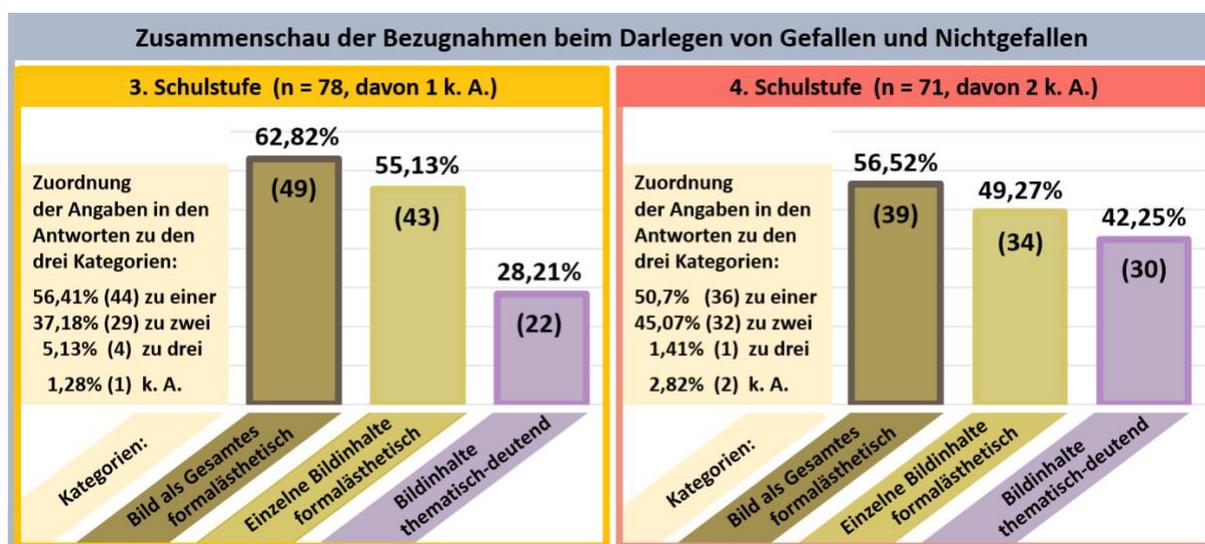


Abbildung 12: Zusammenschau der Bezugnahmen zur Verdeutlichung von (Nicht-)Gefallen in beiden Schulstufen in Form einer Zuordnung zu drei induktiv gebildeten Kategorien unter Angabe von Prozent- und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass (Nicht-)Gefallen in etwa der Hälfte der Antworten beider Schulstufen anhand des 'Bildes als Gesamtes' sowie formalästhetischer Kriterien einzelner Bildinhalte verdeutlicht wird.

¹⁴ Eine familiäre Kontextualisierung der Figuren wird in etwa einem Viertel aller Antworten entworfen. Zieht man jene Aussagen heran, in denen die Frauenfigur explizit ausgewiesen wird (35 in den dritten und 32 in den vierten Klassen), findet sich die Nennung *Mutter* bzw. *Mama* in der dritten Schulstufe doppelt so häufig wie *Frau* (23:12), während das Verhältnis in der vierten eher ausgewogen ist (18:14).

Thematisch-deutende Aspekte zu bestimmten Bildinhalten spielen in den dritten Klassen zu rund dreißig Prozent und in den vierten zu über vierzig Prozent eine Rolle. In nicht ganz der Hälfte der Antworten werden Aussagen getroffen und Urteile gefällt, die sich zwei, mitunter allen drei Kategorien zuordnen lassen wie z. B.:

Mir gefällt nicht am Bild, dass es so blass ist und die Farben so traurig sind und das die Frau so unglücklich aus sied. (S30/3)

Mir gefällt der Hut von dem Kind. Was mir weniger gefällt ist die Apfelschale am Tisch. Weil man Restmüll wegschmeißt. (S47/4)

Das blaue Tuch, weil es schön aussieht. Und mir gefelt nicht das die Menschen auf dem Bild Traurig aussehen, weil man immer Glückliche sein soll (S55/4)

In den Beispielen werden Urteile sowohl anhand formalästhetischer als auch thematisch-deutender Grundlagen gefällt und zu einem wesentlichen Teil an die im Bild eingeschriebenen „Mikro-Narrative“ (Veits 2020, 133) gebunden, von denen schon mehrfach die Rede war. Dass sie eine entscheidende Rolle beim (Nicht-)Gefallen spielen, wird bei der Ausdifferenzierung der drei Kategorien deutlich. Beginnend mit der Kategorie 'Bild als Gesamtes/formalästhetisch' wird eine Ausdifferenzierung in vier Unterkategorien vorgenommen und mit Ankerbeispielen belegt (Abb. 13 und 14).

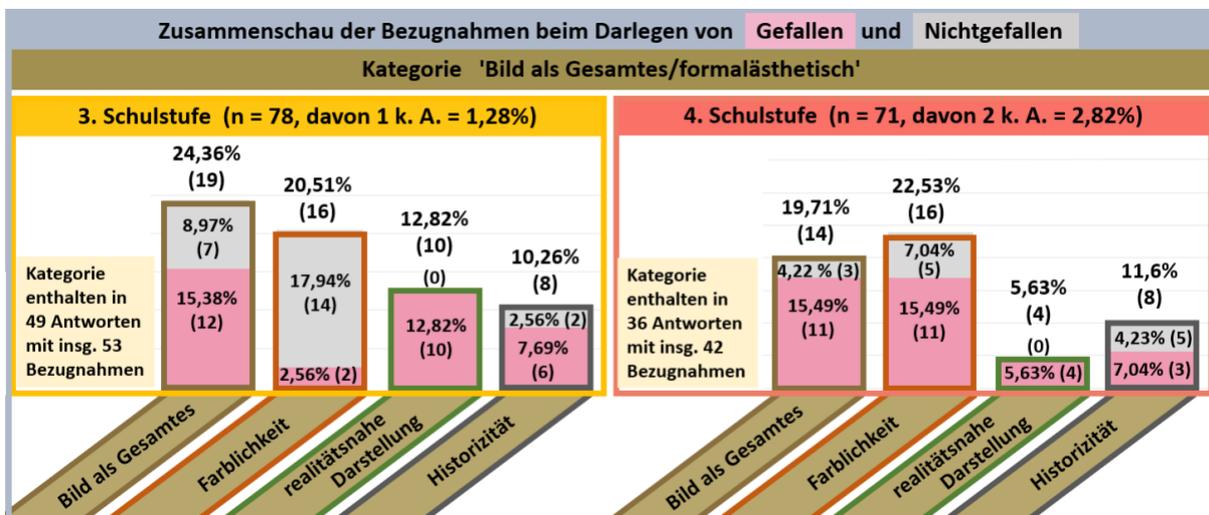


Abbildung 13: Zusammenschau der Darlegungen zur Verdeutlichung von (Nicht-)Gefallen, die der Kategorie 'Bild als Gesamtes/formalästhetisch' zugeordnet werden unter Darlegung absoluter Zahlen und Prozentzahlen (eigene Darstellung).

Zusammenschau der Bezugnahmen beim Darlegen von Gefallen und Nichtgefallen	
Kategorie 'Bild als Gesamtes/formalästhetisch'	
Ankerbeispiele (Antworten bzw. Auszüge aus den Antworten beider Schulstufen)	
Bild als Gesamtes	„Mir gefällt das Bild weil das Bild was in mir auslöst.“ (S50/4) „Ich finde das Bild allgemein sehr schön. Ich bin mir nicht sicher was so schön ist an dem Bild ich finde das Bild wunderschön.“ (S56/4) „Mir gefällt alles es ist so kreativ sowas zumachen. Ich wünschte ich könnte auch so malen.“ (S64/3) „Was mir nicht gefällt gibt es nicht.“ (S54/4) „eigentlich gefällt mir nichts“ (S34/3) „Mir gefällt an dem Bild nichts, aber es ist schön gemalt.“ (S61/4)
Farblichkeit	„schöne Farben“ (S31/4) (S53/4) (S58/4) „schöne Farbtöne“ (S60/4) „Mir gefällt das Bild weil es so alt aussieht und das mit dunklen Farben gearbeitet wurde.“ (S27/4) „die dunklen und düsteren Farben gefallen mir nicht“ (S37/3) „Es sollte ein wenig mehr farbenfroh sein.“ (S43/3)
realitätsnahe Darstellung	„sehr lebensecht“ (S26/3) „sieht wie echt aus“ (S69/3) „viele Details“ (S57/3) „Mir gefällt das Bild, weil es so echt aussieht“ (S35/3) „Ich finde an den Bild sehr schön das es realistisch aussieht.“ (S58/3) „Mir gefällt das es so präzise gemalt ist und mit so viel Freude“ (S9/3)
Historizität	„Mir gefällt alles weil ich mag alte Bilder“ (S20/3) „Mir gefällt dass alles so schön alt aus sieht.“ (S48/3) „Mir gefällt das Bild gut weil es nicht so modern ist.“ (S23/4) „Mir gefällt es weil es altmodisch aussieht.“ (S22/4) „Mir gefällt das Bild nicht so gut weil es so altmodisch ist.“ (S28/4)

Abbildung 14: Ankerbeispiele zur Verdeutlichung von (Nicht-)Gefallen anhand von Darlegungen, die der Kategorie 'Bild als Gesamtes/formalästhetisch' zugeordnet werden (eigene Darstellung).

In einem Viertel der Antworten in den dritten und einem Fünftel in den vierten Klassen wird beim Darlegen von (Nicht-)Gefallen auf das gesamte Bild eingegangen. Rund ein Fünftel in beiden Schulstufen nimmt Bezug auf die farbliche Gestaltung. In einigen Aussagen wird auf die realitätsnahe Darstellung sowie auf das Alter des Bildes eingegangen.

Während die „lebensecht[e]“ (S26/3) Darstellung ausnahmslos positiv bewertet wird, fällt vor allem das Urteil über die Farblichkeit des Bildes in den dritten Klassen durchweg negativ aus. Dieser Aspekt war auch bei der Altersschätzung des Bildes im Zuge der zweiten Frage im Fragebogen von Bedeutung (*Wie alt, glaubst du, ist das Bild? Begründe deine Einschätzung!*), die mehrfach mit der dunklen Farbgebung begründet wurde (vgl. 2021).

Die Bedeutung der Farbwirkung zeigt sich auch bei der nächsten Kategorie, in der Gefallen und Nichtgefallen anhand einzelner Bildinhalte unter formalästhetischen Gesichtspunkten ausgedrückt wird (Abb. 15):

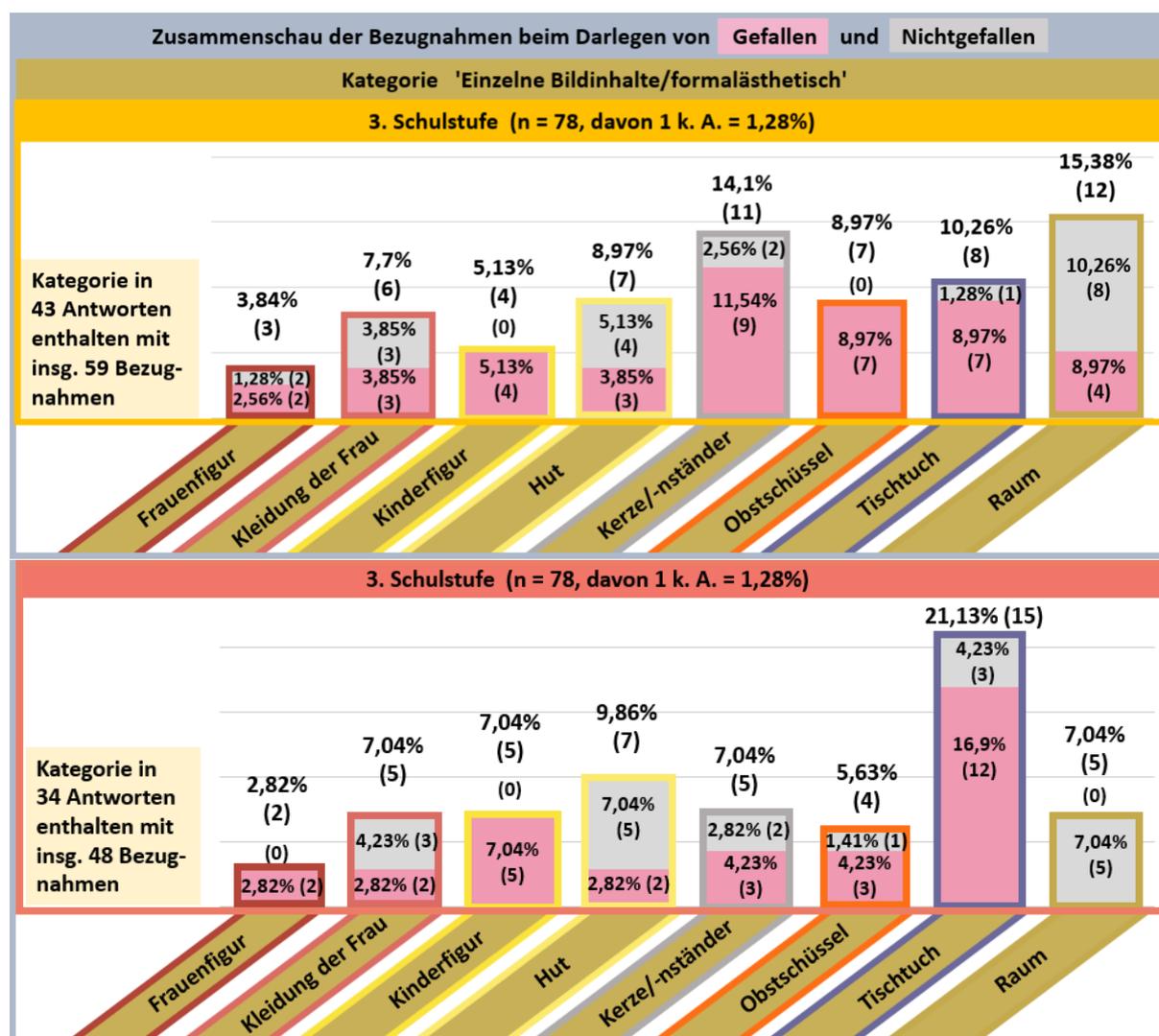


Abbildung 15: Zusammenschau der Darlegungen in den dritten Klassen zur Verdeutlichung von (Nicht-)Gefallen, die der Kategorie 'Einzelne Bildinhalte/formalästhetisch' zugordnet werden bei Angabe absoluter Zahlen und Prozentzahlen. In einigen Antworten ist diese Kategorie mehrfach vertreten (eigene Darstellung).

Bei den konkreten Bildinhalten, die hinsichtlich (Nicht-)Gefallen angeführt werden, zeigen sich im Vergleich der beiden Schulstufen Unterschiede in der Häufigkeit ihrer Thematisierung. Während in den Antworten der dritten Klassen vermehrt der Kerzenstände und der Raum angesprochen werden, ist es in den vierten das Tischtuch, dessen Farblichkeit als Grund für Gefallen genannt wird. Beim Kerzenstände sind es Farbe und Form, mit denen das ästhetische Urteil begründet wird, das überwiegend positiv ausfällt. Gleiches gilt für die Obstschüssel, woran sich zeigen lässt, dass in dieser Kategorie das Aussehen der Gegenstände und Figuren von Relevanz ist. Beurteilt

wird das Erscheinungsbild anhand von Charakterisierungen wie „schön“ (S76/3), „voll schön“ (S65/3) und „süß“ (S24/4) wie im Fall der Kinderfigur, wie die folgenden Ankerbeispiele zeigen (Abb. 16):

Zusammenschau der Bezugnahmen beim Darlegen von Gefallen und Nichtgefallen	
Kategorie 'Einzelne Bildinhalte/formalästhetisch'	
Ankerbeispiele (Antworten bzw. Auszüge aus den Antworten beider Schulstufen)	
Frauenfigur	„Mir gefällt am Bild die Apfelschalerin.“ (S62/4) „Das Kind und die Person sind voll schön.“ (S65/3) „Mir gefallen die Figuren gut.“ (S66/4)
Kleidung der Frau	„schöne Kleider“ (S67/4) „Altmodische Kleidung [...] nicht so meins“ (S33/3)
Kinderfigur	„Mir gefällt das süße Kind“ (S32/4) „Das Kind finde ich süß“ (S24/4)
Hut	„zu groß“ (S30/4) „groß und waschijnlijk schwer“ (S66/3)
Kerze/-nstände	„Mir gefällt die Kerze die auf dem Tisch steht. Weil sie sehr schön ist.“ (S44/3) „Mir gefällt die Kerze weil sie so schön silber strahlt“ (S55/3) „Mir gefällt der Kerzenständer weil er hoch und schön ist.“ (S76/3) „Mir gefällt der Kerzenständer und das Tuch weil die beiden Sachen so schön glänzen.“ (S27/3) „Mir gefelt nicht das Zimer, gewand, kerzenständer und die Kisen“ (S29/3)
Obstschüssel	„Mir gefällt der Obstteller sehr weil er ein sehr schönes Muster hat.“ (S48/3) „Mir gefällt die Obstschüssel gut weil sie so eine Form hat“ (S22/3) „mir gefällt die Schussel nicht sie siht alt aus“ (S8/4)
Tischtuch	„Mir gefällt der Tisch mit dem Tischtuch, den Äpfeln und der Kerze, weil es so gut zusammenpasst.“ (S39/4) „Mir gefällt die Tischdecke weil sie so schön Blau glänzt.“ (S17/4) „Mir gefällt das Tischtuch nicht, weil es so lang und dunkel ist.“ (S20/3)
Raum Diverses	„Die Möbel gefallen mir. Der raum gefällt mir nicht“ (S17/3) „Das Bild ist sehr schön, aber die Wand gefällt mir nicht“ (S74/3) „Mir Gefällt der Raum nicht weil er Düster ist“ (S69/4)

Abbildung 16: Ankerbeispiele zur Verdeutlichung von (Nicht-)Gefallen anhand von Darlegungen, die der Kategorie 'Einzelne Bildinhalte/formalästhetisch' zugeordnet werden (eigene Darstellung).

Aus der dritten Kategorie 'Bildinhalte/thematisch-deutend' geht hervor, dass aus dieser Perspektive das Kind nicht mehr *süß* erscheint, sondern „gruselig“ (S31/3). Aus Abbildung 17 lässt sich in Zahlen entnehmen, wie ausgeprägt das Nicht-Gefallen in Bezug auf die Kinderfigur ist:

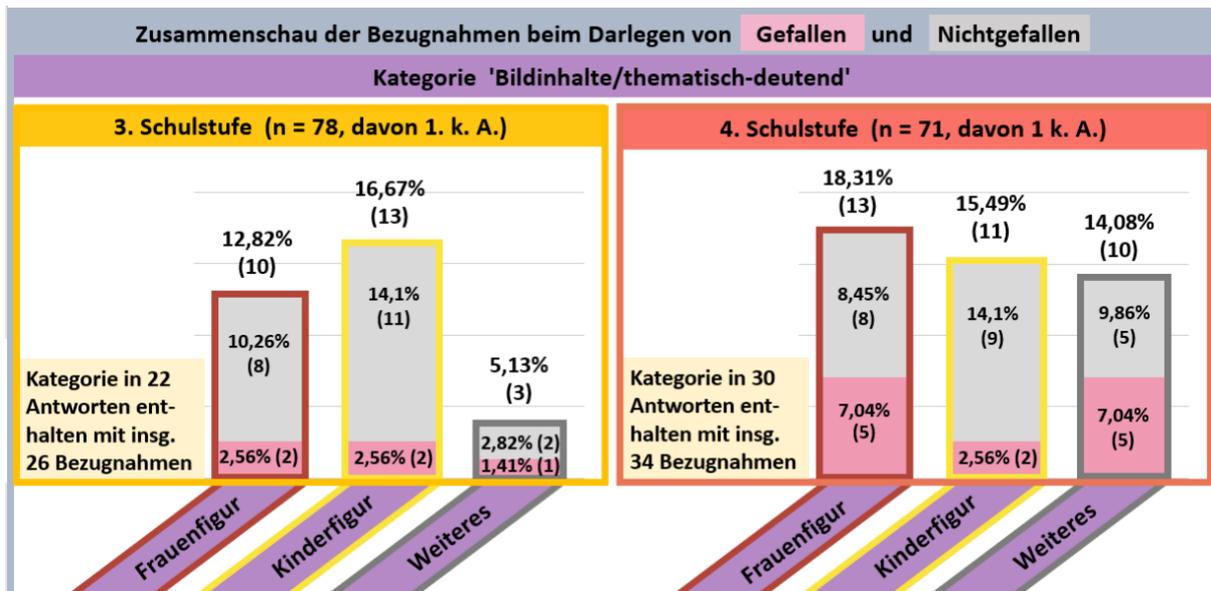


Abbildung 17: Zusammenschau der Darlegungen zur Verdeutlichung von (Nicht-)Gefallen, die der Kategorie 'Bildinhalte/thematisch-deutend' zugordnet werden. Die Gegenüberstellung der beiden Schulstufen erfolgt durch Ausweisen absoluter Zahlen und Prozentzahlen, die sich die auf die gesamte Schüler*innenanzahl der jeweiligen Schulstufe beziehen. In einigen Antworten lässt sich diese Kategorie mehrfach ausmachen (eigene Darstellung).

Zusammenschau der Bezugnahmen beim Darlegen von Gefallen und Nichtgefallen	
Kategorie 'Bildinhalte/thematisch-deutend'	
Ankerbeispiele (Antworten bzw. Auszüge aus den Antworten beider Schulstufen)	
Frauenfigur	„Mir gefällt die Frau, weil sie so ruhig aussieht“ (S49/3) „Mir gefällt das die Frau dem Kind den Apfel schält. Warum? weil das hilfsbereit ist.“ (S66/4) „Mir gefällt an dem Bild das die Frau dem Baby ein Apfel gibt.“ (S62/4) „Mir gefällt nicht das die Frau so traurig schaut“ (S29/3) „Mir gefällt nicht das die Frau traurig ist! Ich mag keine traurigen Menschen!“ (S3/3) „Mir gefällt nicht das die Frau traurig ist. Vielleicht hat das Mädchen gefragt, was los ist das würde mir gefallen.“ (S1/4)
Kinderfigur	„Mir gefällt dass das kind aussieht wie meine Freundin“ (S62/3) „Mir gefällt nur das dass Kind sich über ihre Mutter sorgt.“ (S9/4) „Mir gefällt das dass Kind seine Mutter mag“ (S72/3) „Mir gefällt nicht dass das Kind so alleine ist und dass es nur Mama hat“ (S33/3) „Mir gefällt nicht, wohin es schaut“ (S40/4) „Mir gefällt nicht, dass das Kind nur zuschaut“ (S35/3) „Mir gefällt an dem Bild nicht das Beide nicht glücklich schauen.“ (S2/4) „Mir gefällt das bild nicht, weil ich das Mädchen gruselig finde.“ (S31/3) „Kind zu gruselig schaut“ (S4/1)
Weiteres	„Mir gefällt die Kerze weil ich Respekt vor Feuer hab.“ (S69/4) „Mir gefällt das sie gesund essen. Mir gefällt nicht das sie arm sind.“ (S62/4) „Mir gefallen die Äpfel weil die mir schmecken“ (S40/3) „Mir gefällt nicht, dass die Schale vom Apfel am tisch liegt, weil es unordentlich aussieht.“ (S21/4) „mir gefällt am Bild nicht, dass es kein Action gibt“ (S58/4) „Das Bild gefällt mir nicht weil es so traurig ist.“ (S16/4) „mir gefällt die Trauer nicht“ (S13/4)

Abbildung 18: Ankerbeispiele zur Verdeutlichung von (Nicht-)Gefallen anhand von Darlegungen, die der Kategorie 'Bildinhalte/thematisch-deutend' zugeordnet werden (eigene Darstellung).

Die Zusammenschau der Antworten lässt erkennen, dass in dieser Kategorie (Nicht-)Gefallen von keinen formalästhetischen Kriterien bestimmt wird, sondern von interrelationalen, sozialen und soziokulturellen Zugängen und persönlichen Präferenzen. Es dominieren Aussagen und Überlegungen zum Bezogen- und Angewiesensein der Figuren aufeinander, ihrem Gemütszustand und ihrer (Lebens-)Situation. Zielt die Aufforderung zur Perspektivenübernahme im Fragebogen auf die Theory of Mind ab, so kommt sie hier unaufgefordert zum Tragen und findet, wie vorhin dargelegt, in dreißig Prozent der Antworten in dritten Klassen und über vierzig in den vierten. Als entscheidender Grund für Nicht-Gefallen wird die Mimik und Gestik der Figuren angeführt, ihr von insgesamt 22 Schüler*innen als *traurig* empfundener Gesichtsausdruck, ihre Statik. Das stehende Kind, das „nur zuschaut und nicht eine Bewegung macht“ (S35/3). Sein Blick wird von sieben Kindern verschiedener Klassen und Schulstufen als *gruselig* bezeichnet. In zwei Antworten wiederum wird vermerkt, dass es „gefällt wie das Kind die Mutter anschaut“ (S11/3). Ebenfalls positiv wird in einigen Antworten das Verhalten der Kinderfigur gesehen und als Anteilnehmend interpretiert. Die Tätigkeit der Frauenfigur wird in einigen Fällen als fürsorglich ausgewiesen („Mir gefällt das die Mutter für das Kind Äpfel schneidet“ S43/4). Dass dieser Zusammenhang mit der Kinderfigur ein Mikro-Narrativ (vgl. Veits 2020, 133) darstellt, das von den Betrachtenden selbst zu generieren ist, zeigen Antworten im Zuge der Aufforderung zur Perspektivenübernahme (u. a. „Darf ich bitte auch einen Apfel haben?“ S52/4).

Nicht nur das Verhalten der Figuren wird einer Sinngebung unterzogen, auch manche Objekte werden thematisch-deutend erfasst und in Relation zur eigenen Lebenswelt gesetzt. Äpfel werden beispielsweise „gesund“ (S40/3) und schmackhaft bezeichnet („Mir gefallen die Äpfel weil die mir schmecken“ S62/4). In einer Antwort löst das Schälen des Apfels Assoziationen aus („Das Äpfel schälen erinnert mich an meine Oma“ (S62/3). Auch die Apfelschale wird assoziativ verarbeitet und in drei Antworten aus vierten Klassen als störend und „unordentlich“ (S21/4) empfunden. Ihr Nicht-Gefallen wird sogar mit einer Handlungsanleitung untermauert, „[w]eil man Restmüll wegschmeißt“ (S47/4). Sie wird in einem Fall auch als Bildtitel herangezogen, wie im nächsten Punkt, der sich mit den Antworten auf die Aufforderung *Finde einen Titel für das Bild!* beschäftigt, dargelegt wird. Davor bietet noch eine Zusammenschau aller Aussagen zum Gefallen und Nichtgefallen folgendes Gesamtbild (Abb. 19):

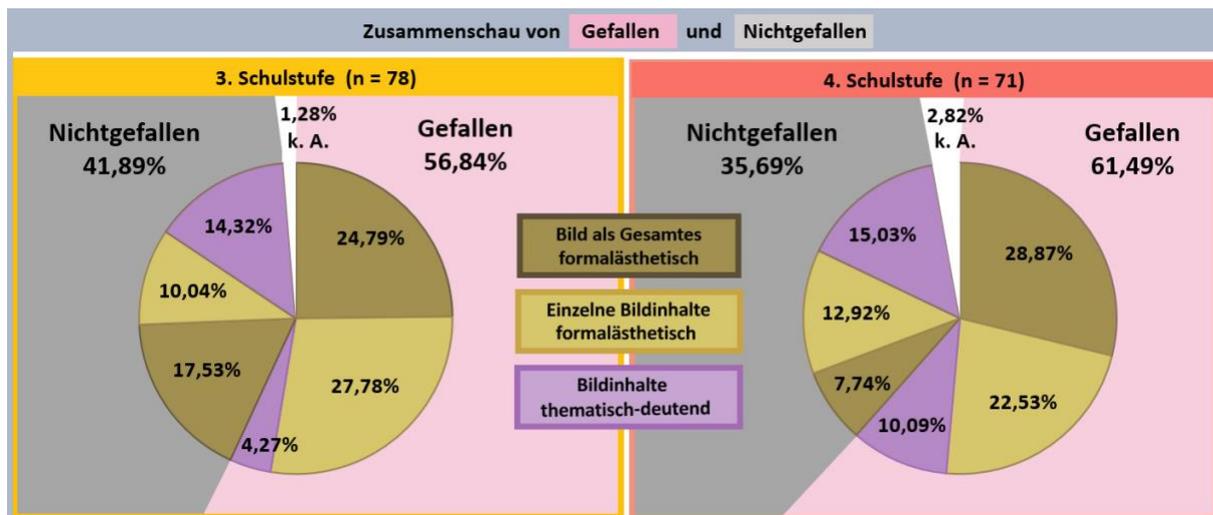


Abbildung 19: Zusammenschau aller Äußerungen zum (Nicht-)Gefallen auf Basis der drei Kategorien. Mehrfachnennungen in den Antworten wurden anteilig eingerechnet. Die Gegenüberstellung der beiden Schulstufen erfolgt durch Ausweisen der Prozentzahlen (eigene Darstellung).

Unter Einbezug aller Äußerungen zu (Nicht-)Gefallen in der jeweiligen Schulstufe überwiegen in den dritten Klassen mit nicht ganz sechzig Prozent und in den vierten Klassen mit über sechzig Prozent die Aussagen, in denen Gefallen zum Ausdruck gebracht wird. Der Abbildung lässt sich auch die anteilmäßige Verteilung auf die drei Kategorien entnehmen. In der Hälfte der Äußerungen beider Schulstufen mit formalästhetischen Bezügen wird ein positives Urteil gefällt, in etwa einem Viertel ein negatives. Von den thematisch-deutenden Zugängen, die in den dritten Klassen insgesamt ein Fünftel ausmachen, beziehen sich drei Viertel auf Nichtgefallen. In den vierten Klassen macht diese Kategorie rund ein Viertel aller Äußerungen aus mit einem 2:3-Verhältnis von Gefallen und Nichtgefallen.

Jene Antworten, in denen in einer Kategorie mit nur einer Angabe entweder Gefallen oder Nichtgefallen zum Ausdruck gebracht wird, machen in beiden Schulstufen etwa ein Drittel aus (35,9 Prozent/28 Antworten in den dritten Klassen, 30,99 Prozent/23 Antworten in den vierten Klassen). Während in den dritten Klassen die Verteilung von Gefallen und Nichtgefallen mit dem Gesamtergebnis kongruiert, fällt das Gefallen in den vierten Klassen mit rund achtzig Prozent höher als der Durchschnittswert aus.

Ob die Einschätzungen und ästhetischen Urteile Einfluss auf die Titelfindung haben und sich aus diesen ein (Nicht-)Gefallen herauslesen lässt, darüber geben die nun folgenden Darlegungen Auskunft. Zur Einstimmung auf diese Rubrik einige Titelnennungen:

- Die Mutter und das Kind (S25/3) Die schälende Frau (S31/3) Die Apfelschale (S21/4)
 Die Hilfsbereite Mutter (S63/4) Die Traurige Mutter (S44/4) Die Dusterfrau (S20/3)
 Der dunkle Raum (S26/3) Die Verstorbene Sehle“ (S37/3) Das alte Bild (S29/3)

Die Vielfalt in den Antworten ist auch bei den Bildtiteln gegeben, wobei es auch hier, wie gezeigt wird, verstärkt zu inhaltlichen Häufungen und Analogien kommt. Was alle Nennungen eint, ist ihre formale Gestaltung, die auf einem traditionell deskriptiven Vorgehen beim Betiteln beruht, wenn in prägnanter Form auf Signifikantes des Werks bzw. im Werk verwiesen wird. Somit sind die Unterschiede in den Titeln daran festzumachen, was den Kindern bedeutsam und titelrelevant erscheint. Auf die Frauenfigur wird in beiden Schulstufen in mehr als der Hälfte aller Bildtitel Bezug genommen und in zwei Dritteln davon explizit als Mutter bezeichnet. Die Kinderfigur wird in den dritten Klassen zu einem Drittel und in den vierten zu einem Fünftel in den Titel eingebunden. In einem Drittel der Titel von den vierten Klassen kommen die Äpfel zur Sprache, in den dritten Klassen finden sie hingegen nur in 13 Prozent der Titel Eingang.

Zuordnen lassen sich die Bildtitel zu insgesamt neun induktiv gebildeten Kategorien (Abb. 20), die im Ankerbeispielen belegt werden (Abb. 21):

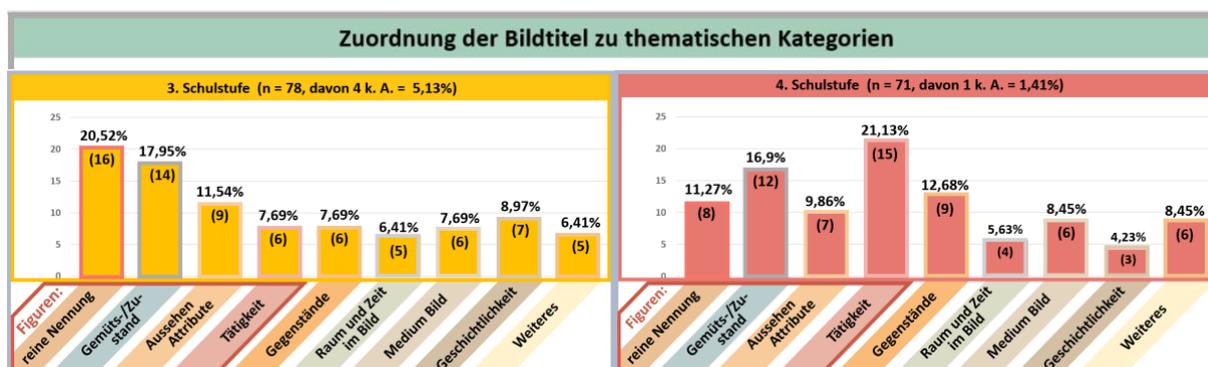


Abbildung 20: Zusammenschau der Zuordnungen der Bildtitel zu insg. zehn Kategorien, von denen sich vier auf die Figuren beziehen. Die Gegenüberstellung der beiden Schulstufen erfolgt durch Ausweisen der Prozentzahlen und bei Angabe absoluter Zahlen (eigene Darstellung).

Ankerbeispiele aus beiden Schulstufen hinsichtlich der Zuordnung der Bildtitel zu thematischen Kategorien

auf die Figuren bezogen:

reine Nennung	„Die Mutter und das Kind“ (S25/3) „Mutter und Kind“ (S28/3) „Die Mutter und ihr Kind“ (S70/3)
Gefühls-/Zustand	„Die Trauernde Witwe“ (S68/3) „Die Traurige Mutter“ (S44/4) „Die einsame Frau und das kleine Kind“ (S28/3) „Das verwunderte Kind“ (S30/3) „Das hungrige Mädchen“ (S23/4) „Die armen Leute“ (S33/3)
Aussehen Attribute	„Die schöne Mutter“ (S9/3) „Die Frau und die Äpfel“ (S49/3) „Die Frau mit dem Messer“ (S40/3) „Die Frau mit dem schwarzen Kopftuch“ (S32/3) „Die Dusterfrau“ (S20/3) „Das Kind mit Hut“ (S54/4)
Tätigkeit	„Die schälende Frau“ (S31/3) „das Apfelschälen“ (S35/3) „Die Mutter die Äpfel schält“ (S50/4) „Das schauende Kind“ (S71/4) „das glotzende Kind das einen Apfel will“ (S68/4)
Gegenstände	„Die Äpfel“ (S32/4) „Der geschälte Apfel“ (S53/4) „Die leckere Obstschüssel“ (S15/3) „Die Apfelschale“ (S21/4) „das große Buch“ (S34/3) „Der verfluchte Apfel!“ (S36/3)
Raum und Zeit im Bild	„Das düstere Zimmer“ (S22/3) „Der dunkle Raum“ (S26/3) „Im Esszimmer“ (S25/3) „Dunkle Nacht“ (S42/4)
Medium Bild	„Das schöne Bild“ (S34/3) „Das alte Bild“ (S29/3) „Das Jahrhunderte alte Bild“ (S76/4) „Das alte Kunst Bild“ (S21/3) „Es ist alt. Sehr alt!“ (S71/4) „Das alt modische Bild“ (S17/4)
Geschichtlichkeit	„Arme Zeiten“ (S46/3) „Die alte Zeit“ (S47/3) „Wie es früher mal war“ (S53/3) „Zu Hause im Mittelalter“ (S56/3) „In den Jahrhunderten“ (S65/3) „so lebten die Menschen früher“ (S45/4) „Die alte Zeit“ (S14/4)
Weiteres	„Die Verstorbene Sehle“ (S37/3) „Die Sorge“ (S2/4) „Die Einsamkeit“ (S55/4) „Die trauer“ (S13/4) „Die Mona Lisa“ (S73/3) „Geduld mein Kind“ (S15/4)

Abbildung 21: Ankerbeispiele anlässlich der Zuordnung der Bildtitel zu insg. zehn thematischen Kategorien (eigene Darstellung).

Die Gegenüberstellung der beiden Schulstufen gibt zu erkennen, dass in den dritten Klassen das reine Nennen der Figuren dominiert. So findet sich der Titel „Die Mutter und das Kind“ (S25/3) und ähnlich lautende Bezeichnungen wie „Die Mutter und ein Kind“ (S70/3) in weiteren fünfzehn Nennungen der dritten Klassen und acht der vierten. In diesen bildet der Verweis auf deren Tätigkeit die größte Gruppe der thematischen Kategorien. Vorrangig wird wie beim tatsächlichen Bildtitel, das Schälen thematisiert („Die Frau die den Apfel schält“ S25/4), gelegentlich auch der Blick des Kindes („Das schauende Kind“ S71/4). In beiden Schulstufen wird häufiger auch auf eine Charakterisierung der Figuren mittels attributiv gebrauchter Adjektive gesetzt, um etwas über deren Aussehen oder Verhalten auszusagen („Die schöne Mutter“ S9/3, „Die fleißige Mutter“ S28/4) oder deren bedrückende Gefühlslage und Situation zu verdeutlichen („Die traurige Frau“ S1/4, „Die einsame Mutter“ S61/3). Eine Präzisierung der Figuren wird auch durch Nennen von Attributen vorgenommen („Die Frau mit dem Messer“ S40/3, „Die Frau mit dem schwarzen Kopftuch“ S32/3). Dieses Kleidungsstück mag auch zu der Wortkreation „Die Dusterfrau“ (S20/3) angeregt haben und ebenso zum Titel „Die Mona Lisa“ (S73/3), nachdem bereits in der Aufforderung, das Bild zu beschreiben diese Analogie vermerkt wurde. Auf eine weitere visuelle Analogie soll noch eingegangen werden, die sich im Bildtitel „Der Strohut mit den Hamstern oben“ (S10/3) findet.¹⁵

In einigen Titeln werden auch räumliche und zeitliche Bezüge hergestellt („Das düstere Zimmer“ S22/3, „der Winter Tag“ S60/2), auf frühere Zeiten rekurriert („Wie es früher mal war“ S53/3) und auch auf das Bild selbst verwiesen („Das alte Kunst Bild“ S21/3). Welche Rückschlüsse sich aus diesem umfänglichen Referenzieren u. a. auf das Medium Bild ziehen lassen, wird bei der nun folgenden Interpretation der Forschungsergebnisse erläutert.

¹⁵ Punkt 3.4 vorwegnehmend, darf vermutet werden, dass die samtig-schwarze, länglich aussehende Krone des Kinderhutes diese Annahme auslöste, verstärkt durch den Einbezug des ebenfalls dunklen Leistenabschlusses der Landkarte.

3.4 Interpretation der Ergebnisse

Die Forschungsfrage *Welche Rückschlüsse auf die Bildkompetenz lassen sich aus den schriftlichen Antworten der Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit einem historischen Gemälde ziehen?* wird anhand der Fragestellungen, in die sie ausdifferenziert wurde, beantwortet. Entsprechend der Reihenfolge ihrer Nennung in Punkt 3.1 macht den Anfang:

Wie wird das Wahrgenommene sprachlich erfasst? Werden bzw. wie werden einzelne Bildinhalte genannt, beschrieben, aufeinander bezogen und gedeutet?

Die rund einhundertfünfzig Antworten weisen nicht zuletzt aufgrund des Verzichts auf formale Vorgaben wie dem Formulieren ganzer Sätze große Unterschiede auf. Nicht ganz die Hälfte der Schülerinnen in den dritten und ein Drittel in den vierten Klassen belässt es bei einer Aufzählung von Bildinhalten, gestaltet als zusammenhanglose Aneinanderreihung von Substantiven ohne Artikel. Dieses Vorgehen wird im Zusammenhang mit dem Erwerb von Sprache und Bildverständnis bei Kindern als „Substanzstadium“ (Stern 1921, 117, zit. n. Plaga 2011, 222 – Hervorh. i. Orig.) bezeichnet: „das Kind benennt Gegenstände im Bild, die unverbunden nebeneinander stehen“ (Plaga 2011, 222). Es folgt „das Aktionsstadium, in dem Bilder als Handlungen gedeutet werden [...]“. Kinder verwenden in diesem Alter, ab achtzehn Monaten, Verben und Adjektive. [...] Im Stadium des Spracherwerbs, wenn Kinder ganze Satzkonstruktionen verwenden, erreicht der Bilderwerb das *Relationsstadium*; die Aufmerksamkeit reicht aus, um mehrere Einzeldinge in einem Bild in Beziehung zu setzen“ (ebd. – Hervorh. i. Orig.). Die Stadien lassen sich auf die Antworten der Schülerinnen und Schüler übertragen.

Dass das „Substanzstadium“ (ebd.) bei der Bilderschließung unter Schülerinnen und Schülern eine durchaus gängige Praxis zu sein scheint, belegen auch zwei empirische Studien, die bereits in 3.1 Erwähnung fanden. In einer aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik wird ebenfalls das häufige Vorkommen „additive[r] Aufzählung[en]“ (Glas 2015, 374) thematisiert. Die Studie aus dem Bereich der Kunstpädagogik enthält die Feststellung, „dass die Schülerinnen und Schüler überwiegend Nomen der Basisebene gebrauchen, wenn es darum geht, Bildinhalte und Motive begrifflich zu erfassen“ (Schmidt A. 2016, 31; vgl. Glas 2015b, 383ff.).

Einige Antworten machen den Eindruck einer Einkaufsliste. Hastig und stichwortartig, meist unsystematisch werden solche Bildinhalte notiert, die barrierefrei ins Auge springen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Genauigkeit. Das erklärt, warum in Summe die Anzahl der genannten Bildinhalte vergleichsweise gering ausfällt. Von den 24 erfassten Bildinhalten wurden zwar alle in Antworten aufgegriffen (mit der erwartbaren quantitativen Streuung), jedoch in beiden Schulstufen durchschnittlich nur rund acht Bildinhalte genannt. Der Verlauf an Nennungen nimmt sich, wie aus Abbildung 9 eindrucksvoll hervorgeht, als steil abfallende Kurve aus.

Etwa ein Fünftel der Antworten lässt auf aufmerksames Betrachten und Beschreiben schließen, wenn beispielsweise Bildinhalte farblich genau erfasst werden („Ich kann erkennen, dass die Frau ein schwarzes Kopftuch, einen weißen Winterponcho und einen olivgrünen Rock anhat.“ S39/4). In drei Antworten wird darauf verwiesen, dass die Kerze nicht brennt, „nicht angeschalten“ (S43/3) ist. Diese Antworten wären mit dem vorhin zitierten „Relationsstadium“ (Plaga 2011, 222 – Hervorh. i. Orig.) vergleichbar, wenn mehrere Einzeldinge in einem Bild in Beziehung gesetzt werden, ein Vorgehen, das im Übrigen der ikonografischen Analyse im Interpretationsmodell von Panofsky (1980) entspricht mit der vorikonografischen Ebene als Pendant zum „Substanzstadium“ (Plaga 2011, 222 – Hervorh. i. Orig.).

Aus den Antworten der Schüler*innen geht hervor, dass auch das Herstellen von Bezügen als wesentlicher Unterschied zwischen Benennen und Beschreiben mit unterschiedlicher Intensität und Genauigkeit betrieben wird. In einigen Antworten wird eine große Sorgfalt darauf verwendet, die Bildinhalte im dargestellten Raum zu verankern und relational zu erfassen. Im Bild angelegte Mikro-Narrative (vgl. Veits 2020, 133) werden aufgegriffen und in kausalen Zusammenhängen ausgestaltet. Es entstehen „narrative Ordnungsstrukturen“ (ebd., 127) und „konstitutive narrative Rahmung[en]“ (Wilfert 2018, 166), wenn dargelegt wird, dass der Blick des Kindes auf die Frauenfigur gerichtet ist, während sie einen Apfel für es schält. Auf diese Weise wird ersichtlich, dass sich das im Bild angelegte „semantische [] Potenzial zur Repräsentation vergangener Ereignisse, Personen oder Gegenstände [...] erst durch die (sprachlichen) Kontexte“ (ebd.) entfaltet. Zu bedenken ist dabei, dass diese „narrative[r] Hypothesen“ (Veits 2020, 133) darstellen, die aufgrund einer Selektion und Interpretation von Wahrnehmungsinhalten (vgl. Strobach, Wendt 2019, 16ff.) aufgestellt werden. Die Folge ist ein „vorstellungsdurchsetzte[s] Sehen[er]“ (Maeger 2013, 102): „Rezipierende rekonstruieren durch narrative Deutungen, die [wie im Fall der „Apfelschälerin“] durch bildliche Hinweisreize ausgelöst werden, Vorstellungen“ (Veits 2020, 133) in Bezug auf das Wahrgenommene und zugleich von der Welt. Induktives und deduktives Vorgehen treffen beim Generieren von (Be-)Deutung aufeinander und legen ein reziprokes Verarbeitungssystem bei der Lebens-/Welterschließung offen. Das zeigt sich bereits bei der Kategorisierung der Frauenfigur als *Mutter*

durch Herstellen eines „imaginative[n] Mikro-Narrativ[s]“ (Veits 2020, 129). Dieses Verständnis wird infolge der „hohen intersubjektive[n] Vergleichbarkeit“ (ebd., 139) als plausibel erachtet. Vorgenommen wird diese Interpretation in rund dreißig Prozent der Antworten beider Schulstufen. Auch die Mimik und Gestik der beiden Figuren bietet Anlässe für Deutungen. Der Blick des Kindes wird als *neugierig* (vgl. S45/4) und *skeptisch* (vgl. S62/4) eingestuft, der Gesichtsausdruck und das Verhalten der Frauenfigur in rund einem Fünftel aller Antworten als *traurig*.

Während diese Deutungen in kontextueller Nähe zu den Bildinhalten stehen, sind auch solche vorliegend, die keine unmittelbare Anbindung an das Dargestellte zu erkennen geben wie: „Draurich, eine Kleinwohnung Ahm, allein, wenich Geld, arbeitslos“ (S78/3). Noch zwei weitere (alle drei sind übrigens aus einer Klasse): „Die Familie ist arm. Die Frau sieht traurig ist. Die Wohnung ist nicht sehr hübsch. Es sieht komisch aus.“ (S69/3) „Ich finde es Gruselig (Gruselige Puppen) Christlich, Alt, Fellgewand, Schloss?, Weihnachtlich“ (S67/3) Die Antworten sind ausschließlich assoziativ-deutend gehalten und zeugen davon, dass „bei der Deutung des Bildes automatisch auch Hypothesen über mögliche visuelle Kotexte (vorhergehende und nachfolgende Bilder) an[gestellt und] [...] fiktive mentale Bilder“ (Stöckl 2004, 38) generiert werden. Auf ein derartiges Vorgehen wird auch in der vorhin schon einmal angeführten Studie zur Geschichtsdidaktik eingegangen, wenn festgestellt wird: „Schülerinnen und Schüler [...] beschreiben Bilder unvollständig und kommen trotz einer nur lückenhaften Beschreibung relativ schnell zu Deutungen auf Basis ihrer Alltagserfahrungen.“ (Bernhardt 2018, 218) Die Beispiele legen nicht zuletzt die Komplexität von Sinnerschließung offen, die, wie eingangs bereits angesprochen wurde, wesentlich von Konventionen, Traditionen und Sozialisation geprägt ist. Das zeigt sich auch bei der Perspektivenübernahme, auf die im Anschluss eingegangen wird.

An dieser Stelle soll ein in Punkt 3.1 angeführter Befund aus der Geschichtsdidaktik aufgegriffen werden, dem zufolge „Aufgaben wie *Beschreibe das Bild!* oder *Was siehst du auf dem Bild?* wenig zielführend sind, wenn ein Bild verstanden werden soll“ (Oleschko 2013, 122). Darauf lässt sich im Hinblick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse erwidern, dass nicht die Aufforderung zum Beschreiben „wenig zielführend“ (ebd.) ist, sondern es bei nicht entsprechenden Resultaten der Weg war, d. h. die Lehr-Lerninhalte nicht auf die erforderliche Weise umgesetzt und gefestigt bzw. angenommen und verinnerlicht wurden. Schließlich erfordert Beschreiben als komplexe Kognitions- wie Sprachleistung, wie auch aus den Antworten der Schüler*innen zu entnehmen ist, umfangreiche Kenntnisse und Fähigkeiten, die es zu erwerben gilt. Gleiches lässt sich über die Fähigkeit sagen, die mit der folgenden Fragestellung angeregt wird:

Unter welchen Gesichtspunkten wird die angeregte Perspektivenübernahme vollzogen bzw. wird sie überhaupt vorgenommen?

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die mit der Formulierung *Stell dir vor, du bist das Kind auf dem Bild! Was geht dir durch den Kopf?* angeregt wurde, ist in über fünfundachtzig Prozent der Antworten feststellbar. Zwölf von insgesamt 149 Kindern nahmen sie nicht vor, wovon neun dazu einen selbstreflexiven Vermerk tätigten: u. a. „Mir fällt nichts ein“ (S70/3), „Das weiß ich leider nicht“ (S16/4). Thematisch waren die Antworten zu etwa gleichen Teilen vom Wunsch nach einem Apfel und der Tätigkeit des Schälens, sowie vom 'eigenen' Befinden und jenem der Mutter bestimmt, wobei gelegentlich auch die ökonomische Situation zur Sprache kam. So wurde z. B: die Überlegung angestellt, „wir arm sind und das die Mutter bald stirbt“ (S5/3) Die drastische Äußerung ist im Kontext jener Antworten zu sehen, in denen die Traurigkeit und Einsamkeit der Frauenfigur thematisiert wird. Sie machen in beiden Schulstufen rund ein Fünftel aus. Erneut ist *traurig* das dominierende Adjektiv, wenn der emotionale Zustand der Frauenfigur zum Ausdruck gebracht werden soll. Auf diese Weise wird ersichtlich, dass ein Teil der Schüler*innen seine Perspektivenübernahme emotional-affektiv anlegt. Der Fokus liegt dabei verstärkt auf dem Kenntlichmachen von Unklarheiten, Irritationen und Unsicherheiten, was sich auch daran zeigt, dass etwa vierzig Prozent aller Antworten als Frage aufbereitet sind („Was ist los Mama? Wieso schaust du so traurig aus?“ S39/2), „[...] ich würde die Frau fragen warum in diesem dunklen Raum die Kerze nicht brennt.“ S26/3). Das zweite Beispiel zeugt von einem Vorgehen, das sich in einem Viertel der Antworten den dritten und in fünfzehn Prozent der vierten Klassen findet. Der Gebrauch des Konjunktivs, zu dem die Aufforderung und Frage im Fragebogen nicht anregt, lässt sich als distanzschaffendes Sprachmittel verstehen, um den fiktionalen Charakter des Gedankenspiels zu verdeutlichen. Daran lässt sich eine kognitive Perspektivenübernahme (vgl. Böckler-Raettig 2019, 11) ausmachen, die davon geprägt ist, dass ein rationaler, kein emphatischer Zugang gewählt wurde (vgl. Dimitrova, Lüdmann 2011, 119f.). Ob auch manche Darlegungen und Begründungen von (Nicht-)Gefallen auf ein reflexiv-differenzierendes Vorgehen schließen lassen, wird im Zuge der folgenden Frage geklärt:

Welche ästhetischen Urteile werden gefällt und wie werden sie begründet?

Bereits die Fragen und die Aufforderung im Fragebogen (*Was gefällt dir an dem Bild? Was gefällt dir nicht? Warum? Begründe deine Einschätzung*) implizieren ein dichotomes Vorgehen bei der Beantwortung. Nach

Gefallen und Nichtgefallen gleichermaßen zu fragen, könnte, so die Überlegung, die Ambiguitätstoleranz anregen, d. h. das An-/Erkennen von Uneindeutigkeit und Pluralität als ein grundlegender lebensweltlicher Zugang. Zu erwarten waren deshalb Antworten mit Mehrfachangaben zu Gefallen wie Nichtgefallen. Auf rund zwei Drittel trifft diese Annahme auch zu. Ein Drittel jedoch folgt dem zweiteiligen Aufbau der Fragestellung nicht, sondern gibt nur ein ästhetisches Urteil ab. In den vierten Klassen fällt dieses in Bezug auf Gefallen mit achtzig Prozent um einiges höher als der Durchschnittswert aus, der bei rund sechzig Prozent liegt. In den dritten Klassen lässt sich diese Tendenz nicht ausmachen. Knapp überwiegt in den Angaben das Gefallen.

Als Parameter für (Nicht-)Gefallen wird zu einem großen Teil das Bild als Gesamtes unter formalästhetischen Gesichtspunkten herangezogen. Positiv vermerkt werden dabei dessen Historizität und die realitätsnahe Darstellung. Ein negatives Urteil wird, was wenig erstaunt, über die Farblichkeit des Bildes gefällt, das als „düster“ (S27/3), „dunkel“ (S29/3) und „nicht besonders bunt“ (S48/3) empfunden wird. Das entspricht der gängigen Präferenz von klaren, satten Farben. Umso auffälliger sind jene Aussagen, in denen auf die „schöne[n] Farbtöne“ (S60/4) verwiesen wird: „Mir gefällt das Bild weil es so alt aussieht und das mit dunklen Farben gearbeitet wurde.“ (S27/4) Antworten wie diese verdeutlichen die Pluralität und Diversität an ästhetischen Wahrnehmungen und Einschätzungen.

Die Unterschiede hinsichtlich ästhetischer Erfahrungen und Bildwirkungen lassen sich daran festmachen, dass alle Bildinhalte, über die befunden wird, dass sie gefallen, auch zur Verdeutlichung von Nichtgefallen herangezogen werden. Das betrifft vor allem die Frauenfigur, die Kinderfigur, deren Kleidung, das Tischtuch, die Schüssel mit den Äpfeln, den Kerzenständer und die Kerze. Dabei wird nicht nur auf formalästhetische Kriterien rekurriert, denn rund dreißig Prozent der Antworten in den dritten und etwa vierzig Prozent in den vierten Klassen enthalten Urteile auf thematisch-deutender Basis, in denen lebensweltliche Bezüge hergestellt werden. Sie kreisen vorrangig um das Befinden der Figuren und ihr Aufeinander-Bezogenheit. Dieses Vorgehen lässt sich damit erklären, „dass Rezipierende [...] Interferenzleistungen nutzen [...], indem sie Erfahrungen zu grundlegenden menschlichen Bedürfnissen als Verstehensmuster anwenden und diese auf die Darstellung übertragen“ (Veits 2020, 140). Ein solcher Transfer lässt sich auch bei den Bildtiteln feststellen, womit zur nächsten Fragestellung übergegangen wird:

Auf welche Aspekte des Bildes wird bei einer Betitelung eingegangen?

Die meisten Bildtitel kreisen erwartungsgemäß um die Frauenfigur, auf die in rund der Hälfte aller Antworten Bezug genommen wird. Ein öfters gewählter, recht lapidarer Titel, der wie im Übrigen alle Nennungen der funktionalen Grundkonzeption von Titeln folgt, ist „Die Mutter und das Kind“ (S25/3) bzw. noch puristischer: „Mutter und Kind“ (S28/3). Erneut werden verstärkt auch psychosoziale Kontexte entworfen und die *Frau* bzw. *Mutter* vorzugsweise als *traurig*, *einsam* und *arm* attribuiert. Auch finden sich bemerkenswerte Titel wie „Die trauernde Witwe“ (S68/3) und „Die Verstorbene Sehle“ (S37/3). Konträr zu solchen mit thematisch-deutender Schwere werden Titel genannt wie: „Die schälende Frau“ (S31/3), „Die Vorbereitung für die Jause“ (S24/4) oder „Der verfluchte Apfel“ (S17/3), der Märchenassoziationen weckt. Sie lassen sich alle in Kategorien erfassen, weil ganz offensichtlich im Wissen um die Charakteristika von Titeln mit entsprechenden syntaktisch-semantischen Bausteinen und Konzepten gearbeitet wird. Eines der Konzepte basiert auf dem Medium Bild. In zehn Titeln wird es aufgegriffen und das Bild als *schön*, *alt*, *altmodisch* ausgewiesen. Nicht zuletzt anhand dieser Beispiele kann darauf geschlossen werden, dass der Großteil der Schüler*innen mit den gängigen Sprachmustern und Ausdrucksschemata vertraut ist, ebenso mit pragmatisch-ökonomischen Vorgehen, denkt man an die zusammenhanglosen Aufzählungen, wenn es gilt, das Bild beschreibend zu erfassen. Wie verhält sich diese Feststellung in Bezug auf die letzte Fragestellung?

Zeigen sich Unterschiede bzw. welche Unterschiede zeigen sich zwischen der dritten und vierten Schulstufe und zwischen den Klassen?

Wäre kein exploratives, sondern ein hypothesenüberprüfendes Vorgehen bei dieser Studie gegeben, müsste eine zu diesem Punkt aufgestellte Annahme wohl falsifiziert werden, würde sie doch darauf fußen, dass in der vierten Schulstufe im Vergleich zur dritten aufgrund entwicklungspsychologischer Aspekte sowie des längeren Schulbesuchs bei entsprechender Progression der curricularen Bildungs- und Lehraufgaben und damit komplexerer Unterrichtsinhalte umfangreichere und tiefergehende Kenntnisse und Fertigkeiten auch in Bezug auf Bild- und Sprachkompetenz vorliegen. Dem ist nicht so. Die Unterschiede in den statistischen Gegenüberstellungen der beiden Schulstufen sind mit Blick auf klassenspezifische Ausprägungen zu sehen. Denn was die einzelnen Klassen anlangt, sind große Divergenzen ausmachbar. Umgekehrt lassen sich mitunter auffällige Kongruenzen bei der Versprachlichung der Wahrnehmungsinhalte innerhalb der Klassen beobachten. Klasseninterne Parallelen und Übereinstimmungen treten dahingehend auf, dass viele Antworten ausführlicher und überwiegend in ganzen Sätzen gehalten sind. Für zwei Klassen kann ein gehäufter Einsatz von Adjektiven, narrativen Elemente und syntaktisch-semantischen Bezügen vermerkt werden. Umgekehrt gibt es Klassen, in

denen gehäuft zusammenhanglose Benennungen vorgenommen wurden. Das führt zur Überlegung, welche Rolle der Deutschunterricht für die Aufbereitung der Antworten spielt. Begründen lässt sich das am Umstand, dass in einer Klasse 19 von 21 Kindern ihre Antwort mit *Ich sehe* einleiten, somit auf die Frage *Was siehst du auf dem Bild?* direkten Bezug nehmen. Daran zeigt sich die enge Verknüpfung von Bildkompetenz und Sprachkompetenz.

Interessanterweise zeigen sich die klassenspezifischen Unterschiede nur in der ersten Frage und Aufforderung im Fragebogen. In den anderen Fragen und Aufforderungen treten sie nicht zutage, was sich damit erklären ließe, dass bei diesen für die 'sprachlich guten Klassen' infolge nicht gewohnter Anforderungen kein Startvorteil gegeben ist. Benennen und Beschreiben sind gängige Praxen, wohingegen das Fällen eines ästhetischen Urteils vermutlich seltener betrieben wird. Es wäre spannend, ausgehend von diesen Überlegungen weitere Forschung zu betreiben, womit zum nächsten Punkt, der Methodenkritik, übergeleitet wird. Eine kompakte Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt in Punkt 4.

3.5 Methodenkritik

Mit einem in Einzelarbeit im Unterricht auszufüllenden Fragebogen wurde auf den Erhalt möglichst unbeeinflusster Aussagen der Schüler*innen abgezielt. Das methodische Vorgehen erwies sich als praktikabel bei der Datenerhebung und lohnend in Bezug auf die erhaltenen Daten. Aufgrund des Fokus auf Individualleistungen zur Rekonstruktion von Bildkompetenz war keine kollektive Rezeptionssituation im Klassenverband gegeben. Unter Anleitung der Lehrperson gemeinsam rezeptive Zugänge zu erproben, entspricht der gängigen Unterrichtspraxis. Allerdings findet dabei eine umfangreiche „Ko-Orientierung von Wahrnehmungen“ (Hausendorf, Müller 2016, 36) statt, will rezeptive und soziale Vorgänge zusammen ablaufen. Dieser Aspekt war wegen des anders gelagerten Erkenntnisinteresses bei dieser Studie nicht bedeutsam, stellt aber wesentliche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen dar.

Im Zuge der Methodenkritik ist auch anzuführen, dass die mediale Vermittlung des Gemäldes in Form eines ausgedruckten Digitalisats auf dem Fragebogen erfolgte. Somit war der Ausdruck die ausschließliche Quelle für ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen der Schüler*innen. Interessant ist somit die Frage, welches Rezeptionsverhalten die Schüler*innen bei einer „Begegnung mit [dem] Original[]“ (Lehrplan Bildnerische Erziehung in der Volksschule 2012, 182) an den Tag legen.

4 Resümee und Conclusio

„Sehen kann jeder!“ (Bernhardt 2018, 209) lautet der Titel eines Beitrags zur „geschichtsdidaktischen Bildinterpretation“ (ebd.), womit der feine Unterschied zum Wahrnehmen und Betrachten zum Ausdruck gebracht wird. Sie werden als Vorgänge der bzw. zur „unmittelbaren und aktiven Teilhabe des Geistes an seiner Umgebung“ (Ansorge, Leder 2017, 1) verstanden, während Sehen die biologische Funktion des Auges umfasst und einen physiologischen Prozess darstellt. Auf diese Weise zeigt sich, das Zitat Marie von Ebner-Eschenbachs noch einmal aufgreifend, dass *geringe Unterschiede manchmal große Verschiedenheiten begründen*, weil zwischen Sehen, Betrachten und Wahrnehmen im Alltagsgebrauch häufig nicht differenziert wird und Sehen zudem als Oberbegriff fungiert. Dementsprechend lautet die umgangssprachliche Aufforderung im Fragebogen *Beschreibe alles, was du sehen kannst!* Dabei ist ihre Verschiedenheit tiefgehend. Sehen ist angeboren, Wahrnehmen und Betrachten hingegen können erlernt werden, womit der Brückenschlag zur Bildkompetenz erfolgt. Ihre Bedeutsamkeit aufgrund visuell aufgeladener und gesteuerter physischer und virtueller Welten steht außer Frage, ebenso die Bereiche, die sie umfassen, um einem „bildkompetenten Akteur eine auf Sprache basierte Erkenntnisleistung [zu] ermöglich[en]“ (Meulen 2010, 821). Bisher unberücksichtigt blieb jedoch, wie sich Bildkompetenz bei Kindern zeigt und auf welchen Teilkompetenzen besonderes Augenmerk liegen sollte. Dieser Umstand war ausschlaggebend für die empirische Studie zur Bildkompetenz in der Primarstufe. Sie im Kunstunterricht durchzuführen, legt die curriculare Ausrichtung auf die rezeptive Praxis (zusammen mit der bildnerischen Praxis) nahe. Somit bot es sich auch an, ein künstlerisches Werk als Bildimpuls heranzuziehen. In Punkt 3.2 wurde dargelegt, dass das Gemälde „Apfelschälerin“ für den Einsatz in der Primarstufe geeignet ist, zu dem sich Fragen und Aufforderungen formulieren lassen, die auf zentrale Teilkompetenzen von Bildkompetenz Bezug nehmen. In den theoretischen Grundlagen mit Fokus auf *Beschreiben*, *Deuten Reflektieren* und *Bewerten* werden entsprechende Fragen und Aufforderungen formuliert. Aus den Antworten darauf lassen sich im rekonstruktiven Verfahren wesentliche Rückschlüsse auf die Bildkompetenz von Schülerinnen und Schülern der

dritten und vierten Schulstufe ziehen und Forschungsfrage beantworten. Die Verschriftlichungen bilden somit die Grundlage und den Referenzrahmen für Annahmen und Befunde.

Hinsichtlich Wahrnehmungskompetenz lässt sich festhalten, dass auf diese in höchst unterschiedlichem Maße geschlossen werden kann. Ein Teil der Schüler*innen stellt genaue Betrachtungen an und versprachlicht sie auch, ein anderer erfasst das Bild nur sehr oberflächlich. Aus vielen Antworten lässt sich folgern, dass sie auf einem „ökologische[n] Bildverstehen“ (Weidenmann 1988, 77; vgl. Schröder 2015, 43) beruhen, das auf Identifizieren des Dargestellten und rasches Erschließen des Wesentlichen ausgerichtet ist. Das entspricht den „Gepflogenheiten des Bildumgangs [...]“. Die Strategien zielen darauf, alles möglichst schnell auf einen Blick zu erfassen“ (Glas 2015a, 374). So unerlässlich dieser rasche Gewinn an visuellen Eindrücken für die Orientierung und das Reagieren im Alltagsgeschehen ist, so sehr erfordern manche Situationen ein umfassendes, gründliches und differenziertes Wahrnehmen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es den Erwerb genau einer solchen Wahrnehmungskompetenz zu fördern gilt. Das trifft auch auf die Fähigkeit, Wahrgenommenes zu versprachlichen, zu. Ein nicht geringer Teil der Antworten macht den Eindruck, als wären die Wahrnehmungsinhalte mit der gleichen Oberflächlichkeit sprachlich erfasst worden. Das erklärt die zusammenhanglosen Aufzählungen von Bildinhalten trotz der Aufforderung, sie zu beschreiben. In den dritten Klassen machen reine Benennungen etwa die Hälfte der Antworten aus und in den vierten Klassen ein Drittel. Die Bildinhalte werden infolge ihres Bezugs zur realen Lebenswelt und ihres somit gegebenen Wiedererkennungswerts durchweg zutreffend referenziert, aber nicht in Beziehung zueinander gesetzt. Von der Hälfte der Schüler*innen in der dritten Schulstufe und zwei Dritteln in der vierten wird genau das gemacht und beschreibend wie auch erzählend vorgegangen.

Die Forschungsergebnisse belegen somit, dass die Fähigkeiten, Wahrnehmungsinhalte zu verbalisieren und mitzuteilbar zu machen, sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Zudem sind sie auch Bestätigung dafür, wie eng Bildkompetenz an Sprachkompetenz geknüpft ist, die sich als Dreh- und Angelpunkt von Bildkompetenz verstehen lässt. Des Weiteren lassen sich klassenspezifische Häufungen in Bezug auf *Benennen* und *Beschreiben* nachweisen. Deshalb ist die Vermutung naheliegend, dass das mit entsprechenden Lehr- und Lerninhalten in Zusammenhang steht. Das wäre zugleich ein Beleg für den großen Einfluss, den Lehrende auf den Erwerb von Bildkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Dadurch bekäme auch die Forderung, besonders Augenmerk auf das sprachliche Ausdrucksvermögen zu legen, noch mehr Gewicht. Das betrifft z. B. die Fähigkeit, sich in ganzen Sätzen auszudrücken, Charakterisierungen und Spezifizierungen vorzunehmen, was u. a. die Kenntnis vieler Substantive, Adjektive und Verben voraussetzt, um syntaktisch-semantische Bezüge herstellen zu können.

Das Vermögen zur Mitteilung und (Selbst-)Reflexion von Wahrnehmungsinhalten, Empfindungen, Sichtweisen und Grundhaltungen ist aufgrund sich stetig verändernder und erweiternder (v. a. virtueller) Handlungsfelder wichtiger denn je. In diesem Kontext spielt auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine entscheidende Rolle, die als eine der „wesentlichen Voraussetzungen für angemessenes Verhalten in sozialen Situationen“ (Dimitrova, Lüdmann 2011, 120) angesehen wird. Den Forschungsergebnissen lässt sich entnehmen, dass die Schüler*innen der Aufforderung, sich in die Kinderfigur hineinzusetzen, mit wenigen Ausnahmen folgten. Aus ihren Antworten lässt sich auf ein starkes Interesse an den im Bild verankerten „Mikro-Narrativen“ (Veits 2020, 133) schließen, die sich auf die Tätigkeit, die Mimik und Gestik der Figuren, auf ihre Interaktion und Interdependenz beziehen. In einem Drittel aller Antworten zu den verschiedenen Fragen und Aufforderungen im Fragebogen liegt der Fokus auf deren Gefühlslage und Verhalten. Anhand einiger Aussagen lässt sich ein erstaunliches Gespür für (zwischen-)menschliche Befindlichkeiten rekonstruieren und einmal mehr belegen, „dass Sinneseindrücke vor allem bei Kindern stark mit Emotionen verbunden sind [...], was ihre Begegnung mit Kunstwerken nachhaltig prägt“ (Schmidt R. 2016, 75). Große Unterschiede in den Äußerungen treten auch in den Äußerungen zur Bildwirkung zutage. Das lässt vorrangig aus den ästhetischen Urteilen schließen, die zu fällen und zu begründen die Schüler*innen aufgefordert waren. Ein Teil von ihnen fällt ein Urteil auf Basis lebensweltlicher Deutungen des Dargestellten. Ein anderer Teil bezog sich dabei unter formalästhetischen Gesichtspunkten auf das Bild als Gesamtes, seine mediale Aufbereitung sowie auf einzelne Bildinhalte.

Daraus lässt sich schließen, dass manche Kinder bereits über entsprechende Bilderschließungsstrategien verfügen und zwischen inhaltlichen und formalen Darstellungskriterien, zwischen dem *Was* und dem *Wie* unterscheiden. Nach dem *Warum* wird in vielen Antworten vorzugsweise bei der Perspektivenübernahme gefragt. Das mag vom Wunsch nach Sinnerschließung getragen sein und dem intersubjektiven Bedürfnis, Hintergründe verstehen zu wollen, wo das Auge nur Oberflächen erfassen kann. Tiefer blicken lässt sich nur introspektiv. Und das machen einige Kinder auf ganz erstaunliche Weise. Das Gemälde „Die Dusterfrau“ zu nennen, ist ein Beispiel dafür und zugleich Beleg für das sprachliche Vermögen, andere in die eigene

Gedankenwelt hineinholen zu können. Letztlich ist genau das ein wesentliches Ziel von Bildkompetenz: über die Fähigkeit zu verfügen, sich mitzuteilen und zu positionieren und zugleich offen für die Mitteilungen und Positionierungen seiner Mitmenschen zu sein, um in entsprechender Weise darauf reagieren zu können. Am Erwerb dieser Befähigung hat die Schule, wie die Forschungsergebnisse zeigen, großen Anteil. Dafür praktikable fachdidaktische Anregungen zu liefern, war eine Intention des Beitrags.

Literatur

- Ammerer, H. & E. Windischbauer (2011). Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern. Wien: Edition *polis*.
file:///C:/Users/CHRIST~1/AppData/Local/Temp/edpol_2011_diagnoseaufgaben%20web.pdf
- Ansorge, U. & H. Leder (2017). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI [10.1007/978-3-658-12912-5_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12912-5_1)
- Bernhardt, M. (2007). Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 7/8, S. 417–432.
- Bernhardt, Markus (2018). »Sehen kann jeder!« Zu einem Irrtum der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. In K. Krüger & K. Kranhold (Hrsg.), *Bildung durch Bilder: Kunstwissenschaftliche Perspektiven für den Deutsch-, Geschichts- und Kunstunterricht*. Bielefeld: transcript Verlag (S. 209-229).
- Bering, K., U. Heimann, J. Littke, R. Niehoff & A. Roach (2006). *Kunstdidaktik*. 2., überarb. und erw. Aufl. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Böckler-Raettig, A. (2019). *Theory of Mind*. München: Ernst Reinhardt Verlag, Stuttgart: UTB.
- Böhme, K. et. al. (2020). Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung, in Engel, Birgit et al. (Hrsg.), *Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung*. München: kopaed (S. 13-31).
- Bohnsack, R. (2007). Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In B. Friebertshäuser et al. (Hrsg.), *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen, Opladen: Verlag Barbara Budrich-Esser (S. 21-45).
- Borg-Tiburcy, K. (2021). Ästhetischer Sinn – Konjunktives Verstehen – Praktische Reflexionen, in C. Schürkmann & N. T. Zahner (Hrsg.), *Wahrnehmen als soziale Praxis. Künste und Sinne im Zusammenspiel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (S. 275-302). DOI: [10.1007/978-3-658-31641-9_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31641-9_1)
- Dammer, K.-H. (2018). Braucht der Pädagogikunterricht Kompetenzorientierung? Kann er sie gebrauchen? In J. Schützenmeister & E. Wortmann (Hrsg.): *Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur*. Münster: Waxmann Verlag (S. 13-38).
- Dehne, B. (2008). „Mit eigenen Augen sehen“ oder „Mit den Augen des anderen Sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens. In J.-P. Bauer, J. Meyer-Hamme & A. Körber: *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen*. Kenzingen: CENTAURUS Verlag (S. 121-143).
- Deutscher Bildungsserver. *Lehrpläne*. Abgerufen von https://www.bildungsserver.de/Lehrplaene-400-de.html#Rheinland_Pfalz
- Diedrich, M. (2021). Eine verhängnisvolle Affäre? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis. In D. Kemethofer et al. (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Münster, New York: Waxmann (S. 19-32).
- Dimitrova, V. & M. Lüdmann (2011). Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Limbourg Maria & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (S. 115-130).
- Dörpinghaus, A. (2020). Die Grammatik der Wahrnehmung. Bildung als Wechselwirkung zwischen Mich und Welt. In B. Engel et al. (Hrsg.), *Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung*. München: kopaed (S. 65-78).
- Ebner-Eschenbach, M. von (1880). *Fünfhundert Aphorismen*, in 1. Bd.: Gesammelte Schriften. Berlin: Verlag Gebrüder Paetel. Neusatz 2015, hrsg. v. M. Holzinger.
- Eder, M. (2021). *Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Erpenbeck, J. & W. Sauter (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Frey, S. (2005). Das Bild vom anderen: Funktionsprinzipien der visuellen Eindrucksbildung. In R. Schnell (Hrsg.), *Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik*, Bielefeld: transcript Verlag (S. 111-138).
- Fritz, U. & K. Laueremann (2019). Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur. In U. Fritz et. al. (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich (S. 59-74).
- Glas, A. (2015a). Der Streit um epistemologische Aspekte beim Bildgebrauch. Überlegung zu einer Entwicklung des Blicks zwischen Einzelheit und Allgemeinheit. In ders. et al. (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed (S. 364-382).
- Glas, A. (2015b). Lernen mit Bildern. Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung. In ders. et al. (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed (S. 383-401).
- Gottuck, S., I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (2019). Sehen (ver)lernen. Einführende Anmerkungen. In dies. (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS (S. 1-21). DOI: [10.1007/978-3-658-19496-3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3)

- Grabowski, J. (2014). Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In Grabowski, Joachim (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (S. 9-28).
- Hausendorf, H. & M. Müller (2016). Formen und Funktionen der Sprache in der Kunstkommunikation. In ders. (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Berlin, Boston: de Gruyter (S. 3-48).
- Heyse, V. & J. Erpenbeck (2009). *Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Höhne, T. (2007). Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs... In *Engagement* 3, S. 203-21.
- KHM Wien (2005). *Führer durch die Sammlungen*. 6. Aufl. Wien: Verlag Christian Brandstätter.
- Kirchner, C. (2016). Vorwort. In R. Schmidt, *Mit Kunstwerken zum Denken anregen*. München: kopaed (S. 11-14).
- Krall, R. & I. Neuffer-Hoffmann (2011). *Das Kind und sein Alltag im Wandel der Jahrhunderte. Ein Leitfaden für einen Museumsbesuch im Kunsthistorischen Museum. Schultyp: Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik, Volksschule*, hrsg. v. S. Haag, KHM Wien. Wien: Druckerei Walla.
https://www.khm.at/fileadmin/migrated/downloads/neu_daskind_72_Nov2011.pdf
- Krautz, J. & H. Sowa (2015). Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. In A. Glas et al. (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed (S. 459-471).
- Krautz, J. (2007). Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts. *Engagement* 3 (S. 211-227).
- Lauschke, M. (2018). Ikonische Formprozesse und Affordanzen. John Dewey und Paul Klee. In M. Lauschke, J. Schiffler & F. Engel (Hrsg.), *Ikonische Formprozesse. Zur Philosophie des Unbestimmten in Bildern*. Berlin/Boston: De Gruyter (S. 45-59).
- Lehrplan 21 (2016). *Gestalten*. Zyklus 1-3, hrsg. v. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1&fb_id=7
- Lehrplan in der Volksschule (2012). BGBl. N3. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf
- LehrplanPLUS in Bayern (2019). *Kunst in der Grundschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/kunst#24669>
- Lüddemann, S. (2019). *Kultur. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: [10.1007/978-3-658-23137-8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23137-8)
- Maeger, S. (2013). *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Marotzki, W. & K. Stötzner (2007). Die Geschichte hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biografie- und bildungstheoretischer Absicht. In B. Frieberthäuser, H. v. Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen, Opladen: Verlag Barbara Budrich-Esser (S. 47-60).
- Marr, S. (2014). *Kunstpädagogik in der Praxis. Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Meulen, N.van der (2010). Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie. Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (6), S. 819-834.
- Michel, B. (2007). Vermittlung und Aneignung von visuellem Wissen. In B. Frieberthäuser et al. (Hrsg.), *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen, Opladen: Verlag Barbara Budrich-Esser (S. 61-78).
- Nationale Kompetenzerhebungen iKM^{PLUS}. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus.html>
- Niegemann, H. M. et al. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer Fachmedien.
- Niehoff, R. (2020). Zum spezifischen Umgang mit der historischen Dimension des Bildes im Kunstunterricht. In J. Kirschenmann (Hrsg.), *Zugänge. Welt der Bilder – Sprache der Kunst*. München: kopaed (S. 91-109).
- Oleschko, S. (2013). »Ich verstehe nix mehr.« Zur Interdependenz von Bild und Sprache im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12, S. 112-127. DOI [10.13109/zfgd.2013.12.1.112](https://doi.org/10.13109/zfgd.2013.12.1.112)
- Pädagogik-Paket. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
- Panofsky, E. (1980). *Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance*. Köln: DuMont Verlag.
- Peez, G. (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik*. 5. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Pichler, W. (2018). Vehikel, Inhalt, Referent: Grundbegriffe einer Bildtheorie. In S. Seitz, A. Sergej & G. Stenger, Georg (Hrsg.), *Facetten gegenwärtiger Bildtheorie. Interkulturelle und interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS (S. 39-54). DOI: [10.1007/978-3-658-22827-9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22827-9)
- Plaga, F. (2011). „Bilderreich und Wortgewandt“ – Bildwissenschaft im Kindergarten. Die symbolische Praxis des Sprechens über Bilder und ihre Relevanz für die Frühpädagogik. In E. Bisanz (Hrsg.), *Das Bild zwischen Kognition und Kreativität. Interdisziplinäre Zugänge zum bildhaften Denken*. Bielefeld: transcript Verlag (S. 209-225).
- Rice, D. & P. Yenawine (2010). A Conversation on Object-Centered Learning in Art Museums. *Curator* 45(4), S. 289-301. DOI: [10.1111/j.2151-6952.2002.tb00066.x](https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2002.tb00066.x)
- Rittelmeyer, C. (2016). Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine heuristische Systematik. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/bildende-wirkungen-aesthetischer-erfahrungen-kann-man-erforschen-heuristische-systematik>
- Rosenberg, R. (2010). „Dem Auge auf der Spur. Blickbewegungen beim Betrachten von Gemälden – historisch und empirisch“, in Jahrbuch der Heidelberger Akademie der Wissenschaften für 2010, Heidelberg (S. 76-89). DOI: [10.11588/artdok.00001801](https://doi.org/10.11588/artdok.00001801)
- Schaper, F. (2012). *Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Schmidt, A. (2016). *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern*. München: kopaed.
- Schmidt, R. (2016). *Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. München: kopaed.
- Schröder, B. (2015). *Bild(er)leser wissen mehr! Das Bilderbuch als Vermittler von „Visual Literacy“: Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit*. Wiesbaden: b.i.t.verlag.
- Schürmann, E. (2021). Sehen als performative Praxis. In C. Schürmann & N. T. Zahner (Hrsg.), *Wahrnehmen als soziale Praxis. Künste und Sinne im Zusammenspiel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (S. 31-41). DOI: [10.1007/978-3-658-31641-9_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31641-9_1)
- Schwarte, L. (2008). Die Wahrheitsfähigkeit des Bildes. *ZS für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* 53(1), S. 107-123. DOI: [10.28937/1000106133](https://doi.org/10.28937/1000106133)
- Schweiger, C. (2021). »irgendwie altmodisch« Konzepte von Zeit und Historizität im Zuge der Altersschätzung eines historischen Gemäldes. Eine empirische Untersuchung zur Bildkompetenz und zu historischen Kompetenzen in dritten und vierten Klassen der Primarstufe. *R & E Source* (16). DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a997>
- Seitz, H. (2013). In Bewegung – Ereignisfeld für ästhetische Erfahrung. In J. Bilstein & H. Peskoller (Hrsg.), *Erfahrung – Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS (S. 143-158).
- Sowa, H. (2015). Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. In A. Glas, Alexander et al. (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed (S. 481-517).
- Stern, W. (1921). *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stöckl, H. (2004). *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte · Theorien · Analysemethoden*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Strobach, T. & M. Wendt (2019). *Allgemeine Psychologie. Ein Überblick für Psychologiestudierende und -interessierte* Wiesbaden: Springer Verlag.
- Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: kopaed.
- Uhlig, B. (2015). An Bildern Sinn entwickeln. In A. Glas et al. (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed (S. 323-337).
- Veits, A. (2020). Narratives (Bild-)Verstehen. Zum narrativen Potenzial von Einzelbildern. In A. Veits, L. Wilde & K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Einzelbild & Narrativität. Theorien, Zugänge, offene Fragen*. Köln: Herbert von Halem Verlag (S. 124-160).
- Wagner, E. (2018). Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen>
- Weidenmann, B. (1988). *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern: Huber Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (S. 15-31).
- Welter, N. (2007). Zum Verhältnis von Bild und Sprache. Eine Annäherung in erkenntnistheoretischer Perspektive. In B. Friebertshäuser, H. v. Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen, Opladen: Verlag Barbara Budrich-Esser (S. 303-315).
- Wilfert, C. (2018). Schulbuchbilder als Teil multimodaler historischer Narrationen. Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Betrachtung und Analyse von Bildern in Geschichtsschulbüchern. In S. Bracke et al. (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt: Wochenschau Verlag (S. 151-169).
- Winther, E. (2018). Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Band 2. Wiesbaden: Springer VS (S. 1055-1070).
- Wolfrum, B. & M. Sauer (2005). Zum Bildverständnis von Schülern: Ergebnisse einer empirischen Forschung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56, Heft 7/8, S. 400–416.
- Wulf, C. (2001). Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim u. Basel: Beltz u. Gelberg.
- Yenawine, P. (2019). Art in School. As Essential as Language. *THE EDUCATOR*, S. 22-27. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213048.pdf>
- Zahner, N. T. & C. Schürmann (2021). Wahrnehmen als soziale Praxis – Soziologische Perspektiven auf Wahrnehmen. In dies. (Hrsg.), *Wahrnehmen als soziale Praxis. Künste und Sinne im Zusammenspiel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (S. 1-28). DOI: [10.1007/978-3-658-31641-9_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31641-9_1)
- Zembylas, T. (2021). Es ist schwer zu wissen, was das Wahrnehmen alles macht. In C. Schürmann & N. T. Zahner (Hrsg.), *Wahrnehmen als soziale Praxis. Künste und Sinne im Zusammenspiel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (S. 43-65). DOI: [10.1007/978-3-658-31641-9_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31641-9_1)
- Zirfas, J. (2018). Ästhetische Erfahrung. In G. Gödde & J. Zirfas (Hrsg.), *Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag (S. 134-142).