

Michael Schacht / Georg Peez

15.4.2002

Evaluative wissenschaftliche Begleitforschung zur Nutzung des Computers im Kunstunterricht.

Forschungsdesign, methodologische und methodische Aspekte einer qualitativ empirischen Längsschnittstudie

In den kommenden Jahren werden verstärkt empirische Studien und deren Ergebnisse nicht nur die Bildungspolitik, sondern auch Schule und Unterricht selbst beeinflussen. Eine Herausforderung lautet hierbei, empirische Forschungsverfahren zu entwickeln und anzuwenden, die es ermöglichen, Wirkungen von Medienpädagogik und ästhetischer Erziehung zu beobachten und festzustellen. Diese Wirkungsforschung kann daraufhin pädagogisch-didaktisches Handeln verändern. Vor diesem Hintergrund wird die Konzeption einer dreijährigen Wissenschaftlichen Begleitforschung dargestellt, die sich u.a. zur Aufgabe macht, die Implementierung des Digitalen in den schulischen Kunstunterricht zu untersuchen. Vorgestellt und diskutiert werden ein exemplarischer Forschungsverlauf sowie Formen der Vermittlung von Forschungsergebnissen an die projektbeteiligten Lehrerinnen und Lehrer.

1. Einführung

Im Rahmen des Bund-Länder-Programmes «Kulturelle Bildung im Medienzeitalter» (<http://www.kubim.de>) wird das Modellprojekt «MUSE COMPUTER - MULTISENSUELLER KUNSTUNTERRICHT UNTER EINBEZIEHUNG DER COMPUTERTECHNOLOGIE» (<http://.muse-computer.de>) anteilig vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Hessischen Kultusministerium gefördert. Diesem BLK-Programm «Kulturelle Bildung im Medienzeitalter» liegt eine Expertise des Kunstpädagogen Karl-Josef Pazzini zugrunde (Pazzini 1999; <http://www.blk-bonn.de> oder <http://www.kubim.de/down/heft77.pdf>). Der Modellprojektleiter Hans-Jürgen

Boysen-Stern, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Frankfurt a. M., beabsichtigt mit Kolleginnen und Kollegen in sechs beteiligten hessischen Schulen adäquate Räume und Arbeitsmöglichkeiten zu schaffen, in denen die digitalen Medien innerhalb des Kunstunterrichts positioniert und genutzt werden können. Wie solche Räume und hierin stattfindender Kunstunterricht ganz praktisch aussehen, wird in diesem dreijährigen Modellversuch (2000–2003) erkundet. Im Projekt wird etwa das Setting eines «kunstpraktischen Werkraums im digitalen Zeitalter» erprobt, in dem Arbeitsplätze für materialbezogenes bildnerisches Gestalten Computerterminals zugeordnet sind. Den Schnittstellen zwischen Realität und Virtualität kommt innerhalb des Modellprojekts eine grosse Bedeutung zu. Eine Vielfalt heute verfügbarer bildnerisch-gestaltender Zugangsweisen soll genutzt werden.

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Modellprojekts wurde vom Hessischen Kultusministerium Michael Schacht und Georg Peez (Institut für Kunstpädagogik der J. W. Goethe-Universität, Frankfurt a. M.) übertragen (<http://www.muse-forschung.de>). Mithilfe qualitativ-empirischer Forschungsverfahren soll die Kernfrage beantwortet werden:

«Wie lassen sich der Computer und seine Peripheriegeräte innerhalb schulischen Kunstunterrichts in eher multisensuell ausgelegte bildnerische Gestaltungsprozesse «zwischen Realität und Digitalität» (Projektantrag) integrieren? Im Blickpunkt stehen komplexe Veränderungsprozesse innerhalb bestimmter Zeiträume.»

Diese Themen «Multisensualität» und «Prozesshaftigkeit» werden in vier projektspezifischen Forschungsfeldern untersucht; und zwar in den Bereichen «Kreativitätsförderung», «Werkstattorientierung», «Genderspezifika» und «Schnittstellen».

Als Erhebungsmethoden werden vor allem in regelmässigen Intervallen stattfindende Teilnehmende Beobachtungen eingesetzt sowie so genannte «Experten-Interviews» mit beteiligten Lehrenden. Zudem kommen die Erhebungsformen Gruppendiskussionen und narrativ-biografische Interviews zum Einsatz. Forschungsmaterial sind ferner Fotodokumente und bildnerische Arbeiten von Heranwachsenden. Die Auswertung erfolgt vor allem nach phänomenologisch orientierten Interpretationsverfahren sowie sequenzanalytisch (vgl. Schaubild des Forschungsplans, <http://www.muse-forschung.de/foplangif.htm>).

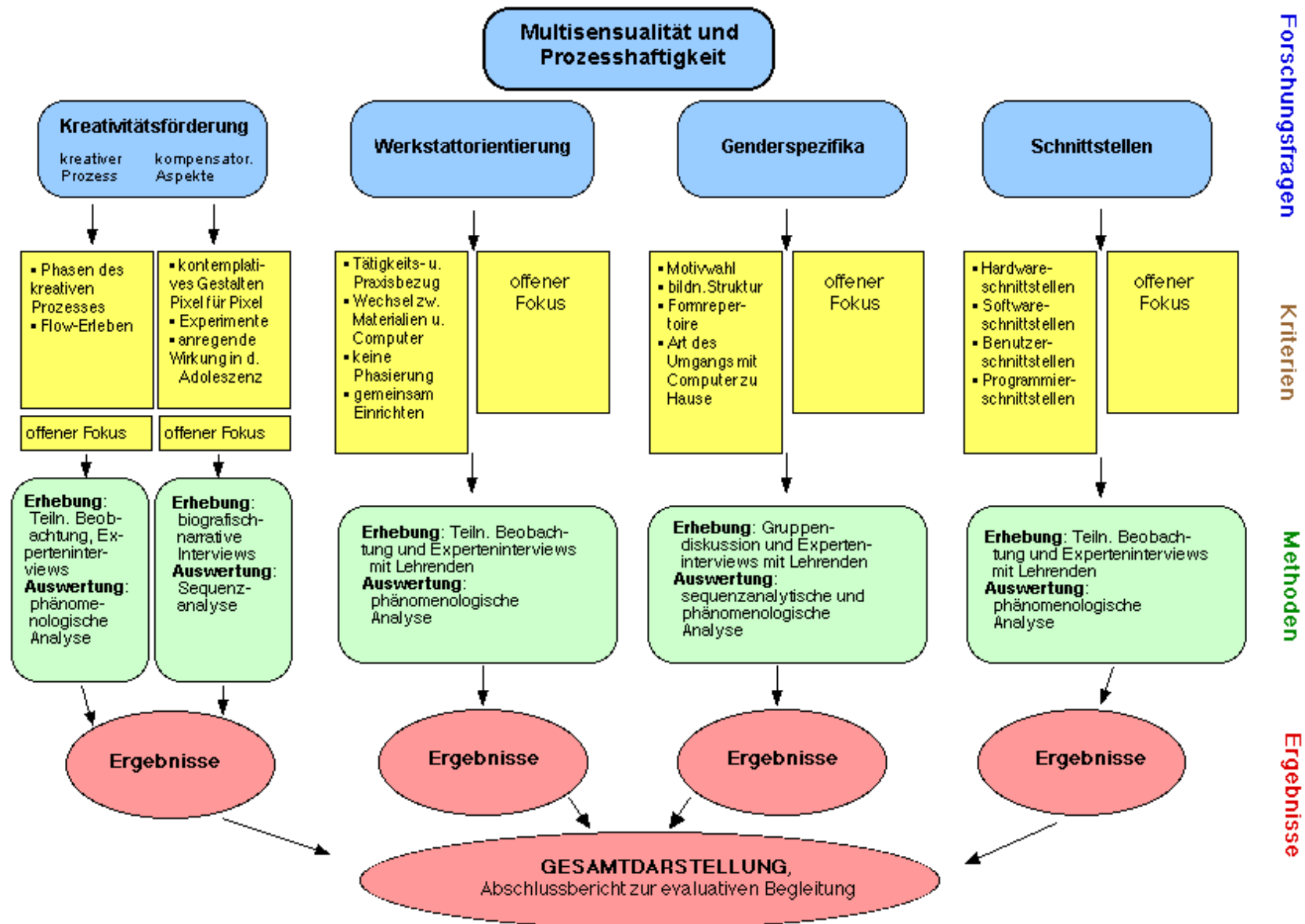


Schaubild des Forschungsplans zur wissenschaftlich begleitenden Evaluation des Modellprojekts
"Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie"

von Michael Schacht & Georg Peez

In diesem Beitrag geht es nicht darum, Forschungsergebnisse vorzustellen, denn die Untersuchung läuft noch, und abschliessende Ergebnisse können erst 2003/2004 präsentiert werden. Vielmehr wird im Folgenden das Forschungsdesign dieser evaluativen wissenschaftlichen Begleitung dargestellt und unter forschungsmethodologischen und -methodischen Gesichtspunkten beleuchtet. Dies geschieht vor allem exemplarisch anhand eines der vier Forschungsbereiche, und zwar der «Kreativitätsförderung». Vorangestellt werden grundsätzliche Überlegungen zur Anlage der Studie. Aussagen über die Darstellung und Publikation von ursprünglichen komplexen Ergebnissen qualitativer Forschung in einer relativ knappen Zusammenfassung für die Auftraggeber und für ein interessiertes Publikum finden sich am Ende dieses Beitrags.

2. Qualitativ evaluative Untersuchungsverfahren für die Begleitforschung

Angesichts der Komplexität der zu untersuchenden Felder innerhalb des Projekts ermöglichen qualitative empirische Untersuchungsverfahren – im Gegensatz zu quantitativen, statistischen Methoden (vgl. Degenhardt 2001) – substanzielle Antworten auf die Fragen, die eine wissenschaftliche Begleitforschung zu beantworten hat. Gemeinsam ist allen qualitativen Untersuchungsverfahren die Arbeit am Fall, der verstehende bzw. Sinn rekonstruierende Zugang zu Einzelfällen. Anhand der intensiven Interpretation von Einzelfällen wird deren Beispielhaftigkeit für eine grössere Anzahl von Fällen herausgearbeitet. Während das Ziel quantitativer Forschung die Repräsentativität ist, die durch Messen und Zählen erreicht wird, ist das Ziel qualitativer Forschung die Exemplarität durch Interpretation. Hierbei handelt es sich nicht um alltägliches oder intuitives Deuten oder Verstehen, sondern um wissenschaftlich regelgeleitete, intersubjektiv nachvollziehbare, in Einzelschritten untergliederte Rekonstruktionsprozesse von Sinnstrukturen, innerhalb derer sich zugleich die Beispielhaftigkeit eines Falls bzw. einiger weniger Fälle herauschält (Lamnek 1988; Flick 1995; Bohnsack 1999).

Verstehensprozesse, die sich im Schulalltag der Projektbeteiligten aufgrund von Vertrautheit mit dem Umfeld sowie aufgrund von Handlungsroutinen und auch zeitlichem Handlungsdruck quasi abgekürzt vollziehen müssen, werden in der wissenschaftlich begleitenden Evaluation explizit entfaltet und ausführlich dargestellt. Durch diese wissenschaftlich-forschende Herangehensweise kann es zu unterschiedlichen Deutungen im Verstehen

der Projektbeteiligten und dem der Forscher kommen. Diese Differenzen gilt es, produktiv in regelmässigen Rückkopplungen mit den Beteiligten wechselseitig zu nutzen und dem Projekt insgesamt zugute kommen zu lassen. Dieser Absicht wird in regelmässigen gemeinsamen Treffen aller Projektbeteiligten nachgekommen.

Ein weiteres Merkmal von Evaluationen ist, dass sie auf längere Zeit hin angelegt sind, um Wirkungen zu erforschen – im Falle des Modellprojektes: um die Auswirkungen von kunstpädagogischem Handeln innerhalb des Projektzeitraumes zu untersuchen. Da auf der Grundlage des Projektantrages Veränderungen innerhalb des bisherigen Kunstunterrichts an den Projektschulen vorgenommen werden sollen, sind die Auswirkungen dieser Veränderungen jeweils in Bezug auf die Forschungsfragen prozessbezogen und projektbegleitend zu erforschen. Nicht das abstrakte Ideal einer objektiven und einmaligen Bewertung durch beurteilende Aussenstehende bestimmt die begleitende Evaluation, sondern das «Bemühen um ein tieferes Verständnis der komplexeren Qualitäten eines Programms. Deshalb wird heute vielfach auch von Evaluationsforschung gesprochen, um die Distanz zu einem primär entscheidungsorientierten Evaluationsbegriff deutlich zu machen.» (Wesseler 1994, S. 672) Evaluationsforschung mit diesen Intentionen – die auch das im Folgenden dargestellte wissenschaftlich begleitende Forschungsdesign prägen – kommt immer stärker von einem Vorgehen ab, bei dem ein einfaches «Vorher-Nachher-Design» (Mayring³ 1996, S. 46) bestimmend ist. Der Erziehungswissenschaftler Philipp Mayring beschreibt den Grundgedanken qualitativer Evaluation knapp: «Qualitative Evaluationsforschung will Praxisveränderungen wissenschaftlich begleiten und auf ihre Wirkungen hin einschätzen, indem die ablaufenden Praxisprozesse offen, einzelfallintensiv und subjektorientiert beschrieben werden.» (Mayring³ 1996, S. 46)

Wichtige Merkmale der qualitativ orientierten Evaluationsforschung innerhalb des Modellprojektes «MUSE COMPUTER – MUltiSensualer Kunstunterricht unter Einbeziehung der COMPUTERtechnologie» (<http://www.muse-computer.de>) sind demnach zusammenfassend:

- die einzelfallbezogene Prozessbeschreibung.
- Aus den beobachteten Prozessen heraus werden mit «erfahrungsoffener thematischer Orientierung» (Rumpf 1979, S. 227) neue Kriterien induktiv – vom Einzelfall auf das Allgemeine schlussfolgernd – aufgestellt.
- Methoden wie fokussierte oder narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung und weitere Ansätze von Feldforschung werden gegenüber

distanzierenden Fragebogenerhebungen bevorzugt.

- Die Beteiligten sollten selbst an der Evaluation mitwirken können. Dies ist beispielsweise in Form von Rückkopplungen der Forschenden mit den Projektbeteiligten zu gewährleisten.
- «Offene, ganzheitliche Schlussbewertungen, die den Gesamteindruck der abgelaufenen Praxisveränderungen zusammenfassen» (Mayring 3 1996, S. 46) sollen im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung möglich sein.

Die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des Modellprojekts «MUSE COMPUTER» nimmt diese fünf Merkmale auf und arbeitet nach ihnen. Idealtypisch gliedert sich der eigentliche evaluative Prozess in folgende Phasen (vgl. Schaubild des Forschungsplans; <<http://www.muse-forschung.de/foplangif.htm>>):

- (1) Evaluationsfragen und -kriterien klären,
- (2) Sammlung bzw. Erhebung des Forschungsmaterials,
- (3) Aufbereitung des Forschungsmaterials,
- (4) Analyse und Interpretation,
- (5) Darstellung der Forschungsergebnisse,
- (6) Aktion und Handlung (Maritzen 1996, S. 27).

Die Evaluationen beziehen sich jeweils auf die vier verschiedenen Forschungsfragen (vgl. «1 Einführung»), wie im Folgenden exemplarisch anhand einer Forschungsfrage erläutert (vgl. «3 Kreativitätsförderung»). Innerhalb der Rückkopplungsprozesse zwischen Projektbeteiligten und Forschenden wiederholen sich diese Phasen in «Schleifen». Evaluative Prozesse werden einmal pro Jahr, d. h. drei Mal innerhalb des Projektverlaufs, durchschritten, indem die Erkenntnisse aus früheren Prozessen wechselseitig mit verarbeitet werden.

Demgemäß wurde in Absprache mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern zu Projektbeginn geklärt und vereinbart, an jeweils welchen Schulen Forschungsmaterial für die vier Forschungsbereiche «Kreativitätsförderung», «Werkstatorientierung», «Genderspezifika» und «Schnittstellen» (vgl. «1 Einführung») (vgl. <<http://www.muse-forschung.de>>) erhoben wird. Denn es wird übereinstimmend davon ausgegangen, dass die konzeptionellen Schwerpunkte der einzelnen Schulen dazu führen, dass unterschiedlich gehaltvolles Material zu den Forschungsschwerpunkten an bestimmten Schulen zu erheben ist.

3. Exemplarische Darstellung der Forschungskonzeption zum Bereich «Kreativitätsförderung»

Zu jedem der vier Forschungsbereiche wurde eine Forschungsfrage formuliert, anhand derer das weitere Vorgehen, etwa zur Konzeption der Erhebungs- und Auswertungsmethoden geplant wurde. Die Forschungsfrage zum Bereich «Kreativitätsförderung» lautet:

«Lassen sich Situationen zur «Erhöhung der Wahrscheinlichkeit kreativen Verhaltens» (Pazzini 1999, S. 19) in multisensuell ausgelegten bildnerischen Gestaltungsprozessen beobachten? Und wenn ja, welche Merkmale zeichnen diese Situationen einer kreativ-kunsthohen Verbindung zwischen digitalen und analogen Medien innerhalb offener Lehr-/ Lernansätze aus? Sind in MuSe-Arrangements Merkmale eines kreativen Prozesses, z. B. «Flow»-Erfahrungen (selbstvergessenes kreatives Schaffen) feststellbar?»

Der Schwerpunkt dieses Fragenkomplexes zur Kreativitätsförderung liegt auf der Erforschung des kreativen Prozesses (vgl. «3.1 Merkmale kreativer Prozesse») während bildnerisch-ästhetischer Praxis innerhalb des Modellprojektes. Um überhaupt kreative Prozesse bzw. Aspekte dieser Prozesse im Kunstunterricht erkennen zu können, sind zunächst Merkmale kreativer Prozesse zu ermitteln. Diese Merkmale gelten in der Auswertungsphase als Indizien – metaphorisch gesprochen als «Suchmaske» – für beobachtete Prozesse.

Anzumerken ist, dass die Bezeichnung «Kreativitätsförderung» und hiermit verbundene Theorieaspekte zur «Kreativität» in der dem Bund-Länderprogramm «Kulturelle Bildung im Medienzeitalter» (<http://www.bmbf.de/565_814.html>) zugrunde liegenden Expertise von Karl-Josef Pazzini vorgegeben waren. Hierauf bezog sich das Modellprojekt «MUSE COMPUTER» direkt.

3.1 Merkmale kreativer Prozesse

Kreativität, lat. «creare», bedeutet «erschaffen» und steht für die Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im Wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren (Seitz 1998, S. 24). War die Kreativität noch zu Beginn des Jahrhunderts eng mit dem Geniebegriff verbunden und nur wenigen aussergewöhnlichen Menschen vorbehalten, so dient der Begriff der Kreativität heute nicht allein zur Kennzeichnung herausragender schöpferischer Leistungen, sondern offenbart sich gleichfalls in alltäglichen Problemlösungsprozessen. Verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

haben im 20. Jahrhundert versucht, die Phasen des kreativen Prozesses zu erforschen (Preiser² 1986, S. 42ff.). Trotz unterschiedlicher Phasenanzahl und -benennung zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung:

Nach einer vorangegangenen Person-Umwelt-Interaktion steht an erster Stelle des kreativen Prozesses (1) die Problemwahrnehmung und -analyse. Wurde das Problem erkannt und eingegrenzt, folgt (2) eine umfangreiche Informationssammlung. Um neue Lösungsansätze finden zu können, sollten diese Informationen spielerisch und assoziativ verwendet werden. (3) In der Inkubationsphase werden unterschiedliche Kombinationen teils bewusst, teils unbewusst durchgespielt. Inkubationsprozesse werden durch eine entspannte Atmosphäre unterstützt. (4) Die folgende Illumination, die oftmals auch als «Aha-Erlebnis» beschrieben wird, beinhaltet die Lösungsfindung. Inkubation und Illumination sind dabei von stark subjektiven Erlebnissen gekennzeichnet. (5) Die gefundene Lösung muss nun auf seine Brauchbarkeit hin geprüft werden, was zu einer Modifizierung der Idee führen kann. In einer nach-kreativen Phase wäre die Lösung mit der Umwelt zu konfrontieren sowie deren Realisierung zu planen und in die Tat umzusetzen.

Eine von dieser Auffassung abweichende Vorstellung vertritt der US-amerikanische Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi. Auf seinen empirischen Forschungen basiert das Konzept des «Flow». Es beschreibt das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit aufgrund intrinsisch motivierten Verhaltens (Csikszentmihalyi / Schiefele 1993). Hierbei wird eine Handlung wegen der ihr innewohnenden Reize ausgeführt. Mehrere Bedingungen sind nach Csikszentmihalyi für das «Flow»-Erleben essentiell:

(1) Leistungsfähigkeit des Handelnden und Anforderung einer Tätigkeit müssen einigermassen im Gleichgewicht sein. (2) Wichtig ist dabei, dass ein möglichst hohes Niveau beider Variablen erreicht wird. (3) Die aktive Person muss ein klares Ziel vor Augen haben. (4) Die Handlung sollte eine eindeutige Struktur aufweisen und (5) gleichfalls sollte die Möglichkeit eines Feedbacks bestehen, so dass die Folgen des Handelns für die Person nachvollziehbar sind. Diese aufeinander bezogenen Variablen werden grundsätzlich als erstrebenswert auch für den Kunstunterricht angesehen (Otto 1997, S. 7ff.).

In dem empirisch untersuchten Fall sollen die Erhebungen Aufschluss darüber geben, welche dieser Elemente des Flow-Erlebens im Unterricht während des Arbeitens mit analogen und digitalen Medien auftauchen und womöglich, wie sie gefördert werden können.

Der kreative Prozess, wie er hier beschrieben wird, ist jedoch nur ein Teil kreativen Verhaltens. Dieses Verhalten weist daneben folgende weitere drei Bezugsgrößen auf:

- Es ist an eine bestimmte Person mit individuellen Merkmalen gebunden.
- Es bringt in der Regel ein Produkt, ein Ergebnis hervor.
- Es situiert sich innerhalb einer materiellen und sozialen Umwelt. (Preiser² 1986, S. 24)

Kreativität findet in einem kulturellen Kontext statt. Die Ergebnisse kreativen Handelns müssen wahrgenommen, kritisiert und umgesetzt werden und sind somit eher ein gruppenspezifisches als ein an einer Einzelperson orientiertes Phänomen. Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt innerhalb des offenen Forschungsfokus' bilden deshalb verschiedene kreativitätsfördernde und -hemmende Bedingungen bezüglich dieser drei Aspekte. Als kreativitätsfördernde Elemente innerhalb eines «kreativen Umfeldes» können genannt werden:

- offen sein; verschiedene Lösungswege nicht vorab bewerten, problematisieren; mit Lösungen unzufrieden sein,
- assoziieren; nach mehreren Lösungsmöglichkeiten für ein Problem suchen,
- Vorwissen erweitern, um neue Ideen produzieren zu können.
- Neugierde führt zu Kreativität, diese kann durch das Umfeld geweckt und unterstützt werden.
- Experimentieren; modifizieren, adaptieren, Grenzen überschreiten. (Preiser² 1986, S. 87ff.; Csikszentmihalyi 1997, S. 488ff.)

Als kreativitätshemmend können folgende, durch das Umfeld bedingte Anzeichen gelten:

- Beaufsichtigung; ständige Beobachtung vermindert die Risikobereitschaft.
- Zeitdruck; kreative Prozesse werden oftmals durch festgelegte Zeitrhythmen erschwert bzw. beendet.
- Bewertung, Leistungsdruck; das eigene Produkt wird nach den Massstäben der Bewertung betrachtet.
- Gruppendruck, Konformitätszwang; das Streben nach Anerkennung kann sich hemmend auf den kreativen Prozess auswirken (Goleman 1999, S. 69ff., Preiser² 1986, S. 87ff.).

3.2 Erhebung und Aufbereitung von Forschungsmaterial zu Merkmalen kreativer Prozesse: teilnehmende Beobachtung und <Experteninterview>

Die teilnehmende Beobachtung als eine der zentralen Methoden der qualitativen Forschung lässt Beobachtende nicht passiv registrierend ausserhalb des Gegenstandsbereichs, sondern sie partizipieren selbst an den sozialen Interaktionen im zu untersuchenden Feld. Die hiermit erreichbare grösstmögliche Nähe zum Untersuchungsgegenstand, um die Innenperspektive der Alltagssituationen zu erschliessen (Mayring ³1996, S. 62), korrespondiert allerdings zugleich mit einer persönlichen Betroffenheit, die innerhalb der Interpretation mit zu reflektieren ist. «Grundlegende Methoden der Feldforschung sind teilnehmende Beobachtung und Gesprächsführung. Teilnahme ohne verbalen Austausch ist ebenso undenkbar wie Gesprächsführung ohne Beobachtung des jeweiligen sozialen Kontextes.» (Legewie ²1995, S. 189) Die teilnehmende Beobachtung ist eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnerinnen bzw. -partnern und Informantinnen bzw. Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert (Flick 1995, S. 157; Legewie ²1995, S. 189). Die wichtigsten Beobachtungsdimensionen für Merkmale kreativer Prozesse und <Flow> wurden bereits oben in Kap. 3.1 theoriegeleitet festgelegt, sie sollten in einem Beobachtungsleitfaden noch differenzierter verschriftlicht werden. Teilnehmend Beobachtende haben diese Kriterien allerdings insoweit «verinnerlicht», dass sie einen solchen Leitfaden lediglich als Gedächtnishilfe nutzen. Ein offener Beobachtungsfokus zur Generierung möglicher feldtypischer neuer Kriterien für kreative Prozesse sollte zugleich gepflegt werden. Teilnehmende Beobachtung gliedert sich zeitlich meist in drei Phasen: Auf eine offen angelegte deskriptive Beobachtung folgt die fokussierte Beobachtung, besonders unter Zuhilfenahme des Beobachtungsleitfadens. In einem abschliessenden Schritt werden selektiv nur bestimmte Phänomene beobachtet. Von einer teilnehmenden Beobachtung sind in aller Regel während der Beobachtung so genannte Feldnotizen anzufertigen, die kurz nach der Beobachtung in Ruhe in einem Protokoll auszuformulieren und in einem Textverarbeitungsprogramm <ins Reine> zu schreiben sind (Peez 2000, S. 192ff.). Eine teilnehmende Beobachtung darf durchaus bereits erste Deutungsansätze enthalten, sie sind aber möglichst separat zu kennzeichnen (Girtler ²1988, S. 141f.).

Der Erziehungswissenschaftler Karl-Oswald Bauer nennt Richtlinien für

die teilnehmende Beobachtung innerhalb qualitativer Forschung, die auch für den hier beschriebenen Ansatz gelten:

1. Machen Sie während der Beobachtung, wenn möglich, kurze Notizen.
2. Nehmen Sie sich möglichst bald nach der Beobachtung Zeit zur Niederschrift eines ausführlichen Gedächtnisprotokolls. Rechnen Sie mit einem Zeitaufwand vom Dreifachen der Beobachtungszeit für die Erstellung des Protokolls.
3. Trennen Sie zwischen Beschreibung und persönlichem Kommentar (z. B. durch Verwendung unterschiedlicher Schrifttypen).
4. Schildern Sie Einzelheiten, zunächst keine Globaleindrücke.
5. Beschreiben Sie genau, wie die Menschen aussehen, mit denen Sie zusammen waren.
6. Rekonstruieren Sie Gespräche, die Sie geführt haben. Werten Sie Notizen über typische Begriffe und Wendungen der Gesprächspartner aus.
7. Was haben Sie selbst getan? Was hatten Sie an? Wie sahen Sie aus? Wie ging es Ihnen? Woran fühlten Sie sich möglicherweise erinnert?
8. Fertigen Sie zur Beschreibung der räumlichen Umgebung eine Skizze an.
9. Haben Sie versucht, Informationen einzuholen? Welche Methoden haben Sie dabei intuitiv oder reflektiert angewendet?
10. Gibt es ethische, moralische und sittliche Probleme bei der Beobachtung?
11. Welche Vorurteile, festgefügt Meinungen und Glaubenssätze werden in Frage gestellt, mit denen Sie die Beobachtung aufgenommen haben?
12. Falls Sie schon Beobachtungsprotokolle haben: Gibt es Irrtümer in diesen Protokollen, die sich jetzt korrigieren lassen? Lassen sich Fragen jetzt besser beantworten?
13. Wann waren Sie erstaunt, betroffen, irritiert? Was haben Sie in solchen Situationen getan?
14. Welche Gefühlsbeziehungen haben Sie zu den Menschen, mit denen Sie während der Beobachtung zusammen waren? (Bauer 1995, S. 257)

Die teilnehmende Beobachtung kann durch weitere Erhebungsmethoden gestützt werden, innerhalb der hier vorgestellten Untersuchung ist dies vor allem das so genannte Experteninterview (Meuser / Nagel 1997), eine Form des fokussierten Interviews oder Leitfadeninterviews. Zur Beantwortung der oben ausdifferenzierten Fragen zur «Kreativitätsförderung» werden neben den teilnehmenden Beobachtungen leitfadengestützte fokussierte Interviews (Meuser / Nagel 1997, S. 486) mit den betroffenen Lehrenden geführt. Vorgesehen ist dies jeweils zu Beginn, zur Mitte und am Ende des

Projekts. Im Interview wird die Problemstellung zur Frage der «Kreativitätsförderung» anhand eines Leitfadens in den Mittelpunkt eines Gespräches gestellt. Kennzeichen des fokussierten Interviews ist, dass die Wirkung oder Bedeutung der angesprochenen Themen für die befragte Person durch den Leitfaden und durch gezielte Nachfragen im Gespräch herauszuarbeiten ist (Flick 1995, S. 94ff.). Innerhalb dieser Untersuchung sind die Lehrerinnen und Lehrer als Expertinnen und Experten für die kreativitätsfördernden Aspekte ihres Kunstunterrichts anzusehen. Sie konzipieren die Unterrichtseinheiten und fachdidaktischen Implikationen, sie initiieren Veränderungen und erleben die Reaktionen auf diese Veränderungen innerhalb der Schülerinnen- und Schülergruppen über längere Zeiträume hinweg. Im Gespräch ist konkret zu klären, was wann und warum geplant und ausgeführt wurde und welche Wirkungen dies jeweils zeigte. Die Herausforderung sowohl für den Interviewer wie auch für die interviewte Person in Bezug auf das Gesprächsthema liegt in der Balance zwischen der Engführung des Gesprächs durch den Leitfaden und der Öffnung des Spektrums an Themen, die relevant für die interviewte Person sind. Einen eindeutig «richtigen» Verlauf des Interviews gibt es nicht; der Gehalt des Interviews hängt von der situativen Kompetenz der Beteiligten ab. Um die Prozesshaftigkeit und um kurz- und längerfristige Veränderungen zu dokumentieren, ist darauf zu achten, dass in allen Interviews jeweils die gleichen Themenbereiche angesprochen werden. Die zu interviewenden Personen sind hier vorab festgelegt, und der Forschungsprozess ist vornehmlich linear konzipiert. Die Fragestellungen richten sich auf die Wirkung konkreter Vorgänge oder die Verarbeitung von Bedingungen des eigenen (didaktischen) Handelns im Unterricht.

Besonders in der Evaluationsforschung wird das «ExpertInneninterview» (Meuser/ Nagel 1997, S. 481) eingesetzt. Praktikerinnen und Praktiker vor Ort werden für die Datengewinnung rekrutiert. Denn das Interesse richtet sich hier

- erstens auf die Entscheidungsmaximen der pädagogisch Handelnden,
- zweitens auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine, z. B. in der Schule herauskristallisieren,
- drittens auf das Wissen, das in innovativen Projekten gewonnen wird und das möglicherweise (noch) nicht in institutionelle Strukturen eingeflossen ist (ein Wissen, das oftmals in den Berichten von Projektleitenden verfügbar ist),

- viertens auf das Wissen über die Unterrichtsbedingungen innerhalb des Projekts, die zu «Fehlern» oder in «Sackgassen» führen (Meuser/ Nagel 1997, S. 481).

3.3 Auswertung zu Merkmalen kreativer Prozesse: Kodierung der Protokolle teilnehmender Beobachtung und der Transkripte der «Experteninterviews» für die phänomenologische Analyse

Die Auswertung der Protokolle teilnehmender Beobachtung zu kreativen Prozessen wird anhand der oben in Kap. 3.1 dargestellten Merkmale erfolgen. Die Protokolltexte werden nach diesen kriterienorientierten Kategorien kodiert, d. h. geordnet bzw. zusammengestellt, so dass jeweils für ein Merkmal typisch erscheinende Stellen aus den Beobachtungsprotokollen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Kodierung ist die Zuordnung des Datenmaterials zu den Kategorien (Bortz / Döring ² 1995, S. 305f.), die sich durch die Herausarbeitung der Kategorien ergeben. Beim Durchlesen der Protokolle werden die Textstellen markiert, in denen Aspekte des zu untersuchenden Phänomens zu finden sind. Entsprechende Software zur qualitativen Forschung kann für die Kodierung unterstützend eingesetzt werden (<<http://www.ualberta.ca/~jmorris/qda.html>>; <<http://www.scolari.co.uk>>). Der Forschungsfokus sowie die Forschungsfragen sollten diesen Materialdurchgang in der Auswertungsphase in der Form prägen, dass sie ein ständig präsenten Bezugspunkt sind. Am Abschluss steht das Ordnen inhaltlich zusammenhängender markanter als exemplarisch zu charakterisierender Textstellen (Stokrocki 1997, S. 41). Entscheidend ist hier die Qualität der entwickelten Kategorien und die «Kreativität des Forschers» (Flick 1991, S. 165). «Qualität meint dabei, inwieweit sie (die Kategorien; d. Verf.) einerseits den Daten gerecht werden und sie in ihrem Wesen abbilden und andererseits «neue» Zusammenhänge darin freilegen.» (Flick 1991, S. 165) In diesen Kodierungsprozess der Protokolle können die im Feld aufgenommenen Fotos ergänzend miteinbezogen werden, und zwar zu den Kategorien und Themen, für die die Fotos relevant sind (Peez 2000, S. 173ff.). Neben diesen Kategorien und Kodierungsprozessen muss auch die Analyse der Rolle der beobachtenden Forscher im Feld erfolgen (vgl. Kap. 3.2). Hierfür sind separate Kategorien zu bilden, deren Textstellen sich auf die Interaktionen der forschenden Person im Feld beziehen; z. B. unterteilt in: Interaktionen zwischen der forschenden Person und den Schülerinnen und Schülern sowie Interaktionen zwischen der forschenden Person und der Lehrerin bzw. dem Lehrer. Nach der Kodierung erfolgt innerhalb eines

zweiten Materialdurchgangs die sequenzielle Analyse bestimmter markanter Textstellen zu den Merkmalen und Kategorien kreativer Prozesse (vgl. Kap. 3.1).

Der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf empfiehlt zum Zwecke der Interpretation von Forschungsmaterial die «Kultivierung phänomenologischer Aufmerksamkeiten» (Rumpf 1991, S. 327f.) mittels unterschiedlicher Verfahren. Diese in der vorliegenden Untersuchung angewandten Verfahren haben die Funktion, das Forschungsmaterial in gewisser Weise «fremd» erscheinen zu lassen, um die Rezeption bzw. die Wahrnehmung der Interpretierenden «aufzurauen».

- (1) Rumpf schlägt u. a. die Fragmentierung einzelner Äußerungen oder Teiläußerungen vor. Ein solcher Kontextentzug kann Interesse wecken, die Imagination provozieren und bestimmte Textstellen bewusster werden lassen. Die Fragmentierung der Unterrichtsprotokolle erfolgte nach dem oben beschriebenen Verfahren.
- (2) Aus der Fragmentierung ergibt sich die Möglichkeit der Neukomposition von Teilen; z. B. dass kontrastreiche Protokollsequenzen zusammengestellt und in Beziehung zueinander analysiert werden.
- (3) Durch die Variierung der gewählten Perspektiven kann ein «neuer», ein «fremder» Blick auf die beschriebenen Phänomene erfolgen. Hierfür sind z. B. der «Blick des Detektivs», der «Blick des Technikers», der «Blick des Künstlers» oder auch der «Blick des Kindes» beispielhaft.
- (4) Mittels des Verfahrens der Umakzentuierung von Passagen und Aspekten, wenn z. B. zunächst Unwichtiges als wichtig angesehen wird, können latent für das Gesamtverständnis bedeutende Aspekte in den Vordergrund treten. Auf dieses Verfahren soll in der Auswertung besonders dadurch Bezug genommen werden, dass eine zusätzliche Kategorie entwickelt wird, in die Situationen fallen, die sich in die bisher gebildeten Kategorien zunächst nicht einordnen lassen, in denen sich aber möglicherweise «interessante» und für den Forschungsfokus relevante Aspekte zeigen.
- (5) In der Interpretationsphase wird die Methode der intensiven Suche nach Widersprüchen, Unpassendem, Auffälligkeiten und Brüchen angewendet. Hierdurch wird dem üblichen Wunsch widerstanden, etwas gleich verstehen zu wollen (Rumpf 1991, S. 327f.; Stokrocki 1997, S. 36ff.).

Die Auswertung des Forschungsmaterials – sowohl der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung als auch der Transkripte der Experteninterviews –

orientiert sich im Bereich der «Kreativitätsförderung» an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörenden, möglicherweise über das Interview verstreuten Passagen. Nicht die Sequenzialität und chronologische Ordnung des Interviews erhält Bedeutung, sondern der Funktionskontext der Expertinnen und Experten und ihrer Aussagen (Meuser / Nagel 1997, S. 488). Für die Auswertung des «ExpertInneninterviews» (Meuser / Nagel 1997, S. 481) haben sich die folgenden Schritte als praktikabel erwiesen (nach Meuser / Nagel 1997, S. 488): Die auf Tonband aufgenommenen Interviews werden transkribiert, oft jedoch nur die thematisch relevanten Passagen. «Anders als beim biographischen Interview ist die Transkription der gesamten Tonaufnahme nicht der Normalfall.» (Meuser / Nagel 1997, S. 488) In einem zweiten Schritt werden die thematisch zusammenpassenden Einheiten in Hinblick auf die Forschungsfrage und die in Kapitel 3.1 skizzierten Kriterien geordnet. Beim Schritt des Kodierens wird das Material verdichtet: «Dabei ist textnah vorzugehen, die Terminologie der Interviewten wird aufgegriffen. In günstigen Fällen kann ein Begriff oder eine Redewendung direkt übernommen werden.» (Meuser / Nagel 1997, S. 488) Einer Passage können mehrere Codes zugeordnet werden, je nachdem, wieviele Themen hierin angesprochen werden. Bezugsgröße bleibt hierbei immer das Interview, Theorien von «ausserhalb» dürfen nicht in die Interpretation eingearbeitet werden. Ist das Kodieren abgeschlossen, können verschiedene Interviews und deren vergleichbare Textpassagen miteinander in Beziehung gesetzt werden. In Beziehung gesetzt werden können jeweils die Interviews mit einer Person zu Beginn und am Ende des Projekts, aber ebenso die Interviews mit den unterschiedlichen Lehrenden, um Gemeinsamkeiten und Differenzen herauszuarbeiten. Auch hier sollte möglichst noch auf eine theorie-sprachliche Abstraktion verzichtet werden, um die Fälle «an sich» wirken zu lassen. Auf diese Weise können Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, Handlungsweisen, Insider-Erfahrungen und impliziten Regeln deutlich herausgearbeitet werden, die den Handelnden in dieser Deutlichkeit vorher nicht bewusst sein müssen. Erst im Zuge des letzten Schrittes, der «theoretischen Generalisierung» (Meuser / Nagel 1997, S. 489) können wissenschaftliche Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen hinzugezogen werden, um eine theoretische Verallgemeinerung zu erreichen.

4. Methodische Darstellung der Forschungsergebnisse

Die Art der vorzulegenden Darstellung der Forschungsergebnisse ist grund-

sätzlich zu unterscheiden vom Vorgehen im Interpretationsprozess selbst. Die Interpretationsprozesse sind oft langwierig und ‹verschlungen›, unterschiedliche Deutungen bestimmter Textstellen und Passagen werden generiert, mit- und gegeneinander abgewogen. Die Ergebnisdarstellung ist hingegen zielorientiert und linear. D. h. in der Darstellung der Forschungsergebnisse werden nicht diese ‹verschlungenen› Interpretationswege selbst nachgezeichnet, sondern die Ergebnisse, der Interpretationen des Forschungsmaterials werden vorgestellt. Ein Grund hierfür ist, dass die Studie vom Umfang her und dem hiermit verbundenen Rezeptionsaufwand auch für die Praktikerinnen und Praktiker ‹im Untersuchungsfeld› rezipierbar sein sollte.

Eines der bisher ungelösten Probleme qualitativer Forschung – so der Sozialwissenschaftler Uwe Flick – ist die Darstellung von Ergebnissen und der Prozesse, die zu ihnen geführt haben (Flick u. a. 1991, S. 169). Ergebnisse qualitativer Forschung lassen sich häufig nicht ähnlich prägnant darstellen, wie dies etwa in der quantitativen Empirie mithilfe einer Statistik oder eines grafischen Schaubildes möglich ist. Je kürzer, grober und vereinfachender die zusammenfassende Darstellung ist, desto stärker wird die Komplexität der Ergebnisse vernachlässigt. Im Kern ist hiermit die Herausforderung qualitativer Forschung zur Vermittlung von Interpretationen und Ergebnissen von Verallgemeinerungsprozessen angesprochen. Im hier vorgestellten Untersuchungskonzept werden zwei Strategien angewendet, dieser Herausforderung zu begegnen: die Strategie der Fallanalyse und die Strategie der selektiven Plausibilisierung (Flick u. a. 1991, S. 169).

- Mithilfe der Strategie der Fallanalyse wird jeweils ein Fall und das in Bezug hierzu erhobene Material als singulär fallspezifisch behandelt und interpretiert. Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion des Falles selbst; der Fall soll als Fall verstanden werden und die Interpretation bezieht sich hierauf. Erst in einem zweiten Schritt werden dann Verallgemeinerungen aus der Fallinterpretation extrahiert, oder es wird ein Vergleich von verschiedenen Fällen dargestellt. Beim Forschungsschwerpunkt ‹Werkstatorientierung› (vgl. Kap. 1 Einführung) wird explizit an zwei voneinander abweichenden Fällen angesetzt, um eine möglichst grosse Kontrastierung der fallspezifischen Ergebnisse zu erreichen (vgl. Forschungsplan Kap. ‹Werkstatorientierung›; <http://www.muse-forschung.de>). Unter dieser Prämisse der Einzelfallrekonstruktion sollte es auch zur Darstellung von vermeintlich nicht allgemein-typischen Aspekten kommen, da der Fall selbst zunächst im Vordergrund steht und nicht die

Darstellung der verallgemeinerbaren Erkenntnisse. Die Fallinterpretationen sind jedoch aus Gründen des Umfangs erheblich zu kürzen und ergebnisorientiert zu konzipieren. Deshalb wird auf die Diskussion verschiedener Lesarten einer Textstelle im Forschungsmaterial und auf die Ausführung von abweichenden Deutungen fast vollständig verzichtet; ein Vorgehen, das in anderen anerkannten qualitativen Forschungen ebenfalls angewandt wird (z. B. Kade / Seitter 1996, S. 35).

- Die zweite Strategie der Ergebnisdarstellung ist die so genannte selektive Plausibilisierung (Flick u. a. 1991, S. 169). Hierbei wird für die Publikation der Forschung und ihrer Ergebnisse das Typische herausgearbeitet, interpretiert und dargestellt. Typisch sind z. B. bestimmte immer wiederkehrende Verhaltensweisen oder Regeln, die das soziale Handeln bestimmen. Als typisch können aber auch handlungsprägende Strukturen gelten, wie etwa die Anordnung der Schülerinnen- und Schülertische innerhalb eines Unterrichtsraums. Das übliche Verfahren für diese Form der Ergebnisdarstellung ist das Zitieren prägnanter Abschnitte aus dem Forschungsmaterial und die sich hieran anschließende Deutung dieser Textstellen. Nachteilig an diesem Vorgehen der Strukturgeneralisierung kann sein, dass nicht geklärt wird, wie mit Textstellen und Abschnitten innerhalb des Interpretationsprozesses umgegangen wurde, die von einer herausgearbeiteten Typik abweichen. Diesem Einwand kann mit der oben umrissenen Strategie der Fallspezifik begegnet werden, aber auch damit, dass explizit Stellen interpretiert werden, die zunächst der Typik widersprechen bzw. zu widersprechen scheinen, die sich aber im Sinne einer Komplexität der Ergebnisse bei näherer Betrachtung oft anschlussfähig an die Ergebnisse erweisen.

Der wichtigste Unterschied zwischen den Interpretationsschritten im Forschungsprozess und der abschliessenden Darstellung der Ergebnisse der Forschung ist also, dass für die Ergebnisdarstellung die Erkenntnisse aus der Forschung bereits vorliegen; sie müssen freilich zur Rezeption für Lesende aufbereitet werden. Mit dieser Aufbereitung werden in der hier vorgestellten Untersuchungskonzeption fünf Absichten verfolgt:

- (1) Die Interpretation sollte so weit dokumentiert sein, dass die Interpretationsschritte und die heraus gewonnenen Erkenntnisse ergebnisorientiert nachvollziehbar sind.
- (2) Die Studie soll im Umfang nicht ausufern, damit sie von verschiedenen Zielgruppen rezipierbar ist. Denn ‹noch so gelungene Untersuchungen sind wenig tauglich, wenn es dem Verfasser nicht gelingt, diese seinem

Leserkreis anschaulich, nachvollziehbar und vollständig zu vermitteln» (Bortz / Döring ² 1995, S. 123). Die Zielgruppen für die vorliegende Untersuchung sind u. a. die Kunstlehrenden am Modellprojekt «Multi-sensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie», Beteiligte an anderen Modellprojekten innerhalb des vom BMFB initiierten und geförderten Vorhabens «Kulturelle Bildung im Medienzeitalter», Verantwortliche im Bereich des Hessischen Kultusministeriums, Bildungspolitikerinnen und -politiker, Personen, die Lehrpläne für das Fach «Kunst» konzipieren und Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, die an den Hochschulen und in der zweiten Ausbildungsphase tätig sind. Nicht zuletzt richtet sich die Ergebnisdarstellung an Kunstlehrende, die Anregungen für ihren eigenen Unterricht erhalten möchten. Deshalb werden die Ergebnisse und Zwischenergebnisse der einzelnen Projektphasen zum einen im Internet veröffentlicht (<<http://www.muse-forschung.de>>) und zum anderen werden Zeitschriftenartikel in Folge der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts publiziert.

- (3) Um eine lesefreundliche Rezeption der Forschung zusätzlich zu ermöglichen, ist der Ergebnisdarstellung zu jedem der vier Forschungsschwerpunkte eingangs eine Zusammenfassung vorangestellt. Dieses Vorgehen ist insbesondere im Bereich der Evaluationsforschung üblich, denn «der ausführlichen Darlegung der Ergebnisse sollte eine Kurzfassung vorangestellt werden, die den Auftraggeber auf wenigen Seiten über die wichtigsten Resultate informiert und die eine Empfehlung des Evaluators enthält, wie der Erfolg der Massnahme insgesamt zu bewerten ist» (Bortz / Döring ² 1995, S. 123).
- (4) Ferner muss die hier vorgestellte umfangreiche Untersuchung nicht linear von Anfang bis Ende gelesen werden, sondern sie kann – je nach Interessen der Lesenden – selektiv rezipiert und genutzt werden. Einen adäquaten und «sicheren» Einstieg bilden jeweils die vier einzelnen Forschungsschwerpunkte «Kreativität», «Werkstatorientierung», «Genderspezifika» und «Schnittstellen».
- (5) Eng mit der Ergebnisdarstellung hängt – wie in Punkt (2) bereits erwähnt – auch der Diskurs mit den Betroffenen zusammen. Die Lehrenden, in deren Unterricht Teilnehmende Beobachtungen vorgenommen wurden und mit denen Leitfadeninterviews geführt wurden, haben im Forschungsprozess die Möglichkeit zur Rückmeldung. Diese Rückmeldungen werden – wenn sie von den Deutungen der Forschenden

inhaltlich abweichen bzw. von diesen variieren – entsprechend gekennzeichnet und in Form von Anmerkungen mit in die Ergebnisdarstellung aufgenommen. Auch in dieser Hinsicht kommt die in dieser Untersuchung vorgenommene Orientierung an der Fallforschung einer Vermittlung der Ergebnisse an die «Erforschten» zugute, denn diese ist jeweils bezogen auf den eigenen «Fall» gut zu verwirklichen. Eine kommunikative Validierung im engeren Sinne – also eine gemeinsame Interpretation der qualitativen Daten direkt mit den Betroffenen – wurde deshalb nicht vorgenommen, weil die Betroffenen nicht unmittelbar in die Interpretation der Daten einbezogen werden. Denn die Distanz der evaluativen wissenschaftlichen Begleitung zum Feld wurde auch von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern einvernehmlich als grundsätzlicher Gewinn für das Projekt insgesamt gewertet.

Sowohl die Strategie der Fallanalyse als auch die Strategie der selektiven Plausibilisierung wird vorgenommen, indem möglichst viele, teils auch umfangreichere Zitate und authentische Formulierungen aus dem Forschungsmaterial in den Text der Ergebnisdarstellung einfließen, so dass Rezipientinnen und Rezipienten die Deutungen anhand der originalen Zitate nachvollziehen können, ohne auf das Forschungsmaterial direkt zugreifen zu müssen. Das originale Forschungsmaterial kann auf Nachfrage (<<http://www.muse-forschung.de>>) und vorbehaltlich der Zustimmung der betroffenen Lehrenden für Interessierte in vollem Umfang zur Verfügung gestellt werden. Diese Dokumente enthalten zusätzliche Informationen, wie z. B. das genaue Datum der Erhebung, die jeweils zum Unterricht anwesende Zahl der Schülerinnen und Schüler und weitere Details zur Entstehung des Materials. Diese Massnahme dient der Transparenz der vorgelegten Untersuchung insgesamt. Die Nachvollziehbarkeit der Deutungen ist somit durch das originale Material weitestgehend gewährleistet. Selbstverständlich wurde nicht nur aus diesem Grund das Material nach den Regeln der empirischen Sozialforschung anonymisiert bzw. maskiert (DGfE 1997), so dass die wahren Akteure nicht oder nur mit unverhältnismässig hohem Aufwand im Nachhinein zu ermitteln wären.

5. Kurzer Ausblick

Mit der hier vorgestellten Forschungskonzeption wird innerhalb der Kunstpädagogik Neuland betreten. Weder galt empirische Forschung bisher grundsätzlich als ein wichtiges Anliegen in einem Fach, das vorwiegend handlungswissenschaftlich-didaktischen Ansätzen verschrieben war (Peez

2000, S. 57f.), noch wurde die Evaluation von Kunstunterricht bis heute systematisch angegangen. Deshalb kann für die Untersuchung nur auf wenige vereinzelt veröffentlichte methodische und methodologische Erfahrungen zurückgegriffen werden. Somit versucht die evaluative wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts «MUSE COMPUTER» Pionierarbeit nicht nur hinsichtlich ihrer Inhalte für zukünftigen Kunstunterricht in der Schule zu leisten, sondern auch für eine stärkere empirisch wissenschaftliche Ausrichtung und Konturierung der Kunstpädagogik. Durch die Eingabe von Erfahrungen und Erkenntnissen aus dem Forschungsprozess in den wissenschaftlichen Fachdiskurs – in Bezug auf eine forschungsmethodologische Fachspezifik – soll diesem Ziel näher gekommen werden. Insbesondere ist hinsichtlich einer Evaluations- und Wirkungsforschung auf die methodische Herausforderung qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft und ihren Teilbereichen hinzuweisen, dass aus guten Gründen – die das Autorinnen- und Autorenteam Drinck / Ehrenspeck / Hackenberg / Hedenigg und Lenzen in dieser Zeitschrift darlegten (Drinck u. a. 2001) – die Rezeption von «Wirklichkeit», zu der auch Unterrichtssituationen gehören, «als eine Kommunikatbildung und Kommunikation von Kommunikaten in einer Verstehenssituation» (Drinck u. a. 2001, S. 9) zu definieren ist. Der forschungspraktischen Herausforderung, wie dieser Auffassung zu begegnen ist, ist unter der Frage nachzugehen, wie «diese Kommunikate (...) beobachtbar gemacht werden können.» (Drinck u. a. 2001, S. 10; vgl. Peez 2000, S. 40ff.) Denn diese Konstruktion von Kommunikaten ist als ein interner Bewusstseinsvorgang anzusehen. So ist ein Aufschluss über die Kommunikate nur mittels Kommunikationshandlungen möglich, die entweder «naturwüchsig stattfinden» (Drinck u. a. 2001, S. 10) – wie etwa in der teilnehmenden Beobachtung – oder die «forschungstechnisch arrangiert werden müssen» (Drinck u. a. 2001, S. 10), wie die Erhebungsmethode des ExpertInneninterviews. Die evaluativ-kritische Betrachtung des tatsächlichen Untersuchungsverlaufs wird somit auch Aufschluss darüber geben, ob diese beiden Methoden den wissenschaftstheoretischen Anforderungen gegenwärtiger qualitativer Empirie genügen.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald: «Qualitativer Zugang zum pädagogischen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern.» In: Eberwein, Hans / Mandl, Johannes (Hrsg.): *Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995, S. 254–267
- Bohnsack, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich,³ 1999
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer,² 1995
- Csikszentmihalyi, Mihaly / Schiefele, Ulrich: «Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens.» In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg. 1993, Nr. 2, S. 207–221
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997
- Degenhardt, Marion: «Möglichkeiten empirischer Erfassung der Computernutzung von Schüler/innen im Unterricht. Eine Fallstudie.» In: *MedienPädagogik*. <www.medienpaed.com/01-1/degenhardt1.pdf>
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): «Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung.» In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München: Juventa, 1997, S. 857–863
- Drinck, Barbara / Ehrenspeck, Yvonne / Hackenberg, Achim / Hedenigg, Silvia / Lenzen, Dieter: «Von der Medienwirkungsbehauptung zur erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung. Ein Vorschlag zur Analyse von Filmrezeption.» In: *MedienPädagogik*. <www.medienpaed.com/01-1/drinck1.pdf>
- Flick, Uwe: «Stationen des qualitativen Forschungsprozesses.» In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz von / Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendung*. München: Psychologie Verlags Union, 1991, S. 148–176
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt, 1995
- Girtler, Roland: *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien/Köln², 1988
- Goleman, Daniel / Kaufman, Paul / Ray, Michael: *Kreativität entdecken*. München: dtv, 1999
- Kade, Jochen / Seitter, Wolfgang: *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske+Budrich, 1996
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union³, 1996

- Otto, Gunter: «Der kreative Blick auf Kreativität.» In: *Kunst+Unterricht*, Heft 211, 1997, S. 7–9
- Lamnek, Siegfried: «Qualitative Sozialforschung.» Band 1. *Methodologie*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1988
- Legewie, Heiner: «Feldforschung und teilnehmende Beobachtung.» In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union², 1995, S. 189–203
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike: «Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.» In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München: Juventa, 1997, S. 481–491
- Pazzini, Karl-Josef: *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, Heft 77 (abrufbar unter <<http://www.blk-bonn.de>>). Bonn: BMBW, 1999
- Peez, Georg: *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik*. Hannover: BDK-Verlag, 2000
- Preiser, Siegfried: *Kreativitätsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft², 1986
- Rumpf, Horst: «Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten.» In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 1979, S. 209–230
- Rumpf, Horst: «Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Aufmerksamkeit für Erziehungsforschung und Erziehungspraxis.» In: Herzog, Max / Graumann, Carl F. (Hrsg.): *Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag, 1991, S. 313–335
- Seitz, Rudolf: *Phantasie und Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch*. München: Don Bosco, 1998
- Stokrocki, Mary: «Qualitative Forms of Research Methods.» In: La Pierre, Sharon / Zimmerman, Enid (Hrsg.): *Research Methods and Methodologies for Art Education*. Reston VA USA: National Art Education Association, 1997, S. 33–55
- Wessler, Matthias: «Evaluation und Evaluationsforschung.» In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Opladen: Leske+Budrich, 1994, S. 671–686

Anmerkung

Interessierte können sich über den Forschungsplan sowie über das bereits erhobene Forschungsmaterial und die Analysen auf der Web-Site zur Begleitforschung informieren: <<http://www.muse-forschung.de>>

Laufzeit: 2000–2003

Michael Schacht M. A. & PD Dr. Georg Peez, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Institut für Kunstpädagogik, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt a. M.

E-Mail: <Schacht@muse-forschung.de, Peez@muse-forschung.de>

<<http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/schacht1.htm>>

<<http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/gpeekz.htm>>