



Christian Römmelt

Kinder gestalten Trickfilm-Geschichten

Eine kunstpädagogische Design-Based Research-Studie
mit explorativem Charakter

kopaed

KONTEXT
KUNSTPÄDAGOGIK

Christian Römmelt
Kinder gestalten Trickfilm-Geschichten



Kontext Kunstpädagogik Band 46

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Christian Römmelt

Kinder gestalten Trickfilm-Geschichten

Eine kunstpädagogische Design-Based Research-Studie
mit explorativem Charakter

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Christian Römmelt arbeitet als Schulleiter, Lehrer und Schulpsychologe an einer Grundschule. Zudem ist er Lehrbeauftragter am Institut für Kunstpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit seiner Kindheit begeistert er sich für Animationsfilme.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-86736-146-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2017

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

| | | |
|----------|--|----|
| Vorwort | | 9 |
| 1 | Einleitung | 11 |
| 1.1 | Übergeordnete Forschungsfrage und ihre Bezüge | 13 |
| 1.2 | Design-Based Research als Forschungsparadigma | 15 |
| 1.3 | »Filmische« Gliederung der Forschungsarbeit | 17 |
| 2 | Einstellungsgröße <i>Totale</i>: Auf dem Weg zu einer kindorientierten Didaktik des Trickfilms | 21 |
| 2.1 | Bezugspunkt: Trickfilm | 22 |
| 2.1.1 | Anfänge des Filmtricks | 23 |
| 2.1.2 | (Gedanken-)Experiment: (Disney-Trick-)Film als Kunst | 25 |
| 2.1.3 | Entwicklungen des Trickfilms | 28 |
| 2.2 | Bezugspunkt: Kind | 31 |
| 2.2.1 | Trickfilm und kindliche Rezeptionsgewohnheiten | 31 |
| 2.2.2 | Trickfilm und Medienwirkungsforschung | 32 |
| 2.2.3 | Entwicklung medialer Zeichenkompetenz | 35 |
| 2.3 | Bezugspunkt: Kunstpädagogik im Zeichen Neuer Medien | 37 |
| 2.3.1 | Medienpädagogik, Medienkompetenz und Unterrichtspraxis | 39 |
| 2.3.2 | Filmdidaktik als fächerintegratives Konzept | 41 |
| 2.3.3 | Kunstpädagogik und Animationsfilm | 45 |
| 2.4 | Verdichtung der Bezugspunkte | 53 |
| 3 | Einstellungsgröße <i>Medium Shot</i>: Konturierung des Konzepts der filmischen Erzählkompetenz als Zielkategorie einer kindorientierten Didaktik des Trickfilms | 55 |
| 3.1 | Kinder erzählen ... | 57 |
| 3.1.1 | ... an und in Bildern | 57 |
| 3.1.2 | ... mit unterschiedlichen bildnerischen Strategien | 59 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.1.3 | ... im Als-ob-Spiel | 62 |
| 3.1.4 | ... und was kann daraus für die Kunstpädagogik gefolgert werden? | 64 |
| 3.2 | Überlegungen zum Narrativen in den Medien Text und Film | 65 |
| 3.2.1 | Übergreifende Strukturen des Narrativen in Text und Film | 67 |
| 3.2.2 | Medienspezifische Darstellungsmittel | 71 |
| 3.2.2.1 | Erzähllösungen in Literatur und Film am Beispiel <i>The Hunger Games</i> | 71 |
| 3.2.2.2 | Darstellungsmittel im Animationsfilm am Beispiel <i>Frozen</i> und <i>Tangled</i> | 74 |
| 3.3 | Kompetenzorientierung | 80 |
| 3.3.1 | Welcher Kompetenzbegriff wofür? | 83 |
| 3.3.2 | Trick-Film-Kompetenzen in der Grundschule: Ein Blick auf Bayern | 84 |
| 3.3.3 | Filmcurriculare Versuche | 88 |
| 3.4 | Empirische Befunde zu narrativen Fähigkeiten von Kindern im Bereich Sprache und Film | 91 |
| 3.4.1 | Erzählerwerbsforschung | 92 |
| 3.4.2 | Fähigkeiten von Kindern bezogen auf das Medium (Trick-)Film | 96 |
| 4 | Einstellungsgröße <i>Close-up</i>: Konzeption, Erprobung und Analyse eines möglichen Lehr-/Lernszenarios zur produktiven Trickfilmarbeit mit Grundschulkindern | 103 |
| 4.1 | Konzeption und Erprobung des Lehr-/Lernszenarios | 104 |
| 4.1.1 | Didaktische Designprinzipien | 105 |
| 4.1.2 | Empirisch orientierte Praxisreflexionen im Entwicklungsprozess | 112 |
| 4.1.3 | Darstellung und Erprobung der Szenen des Lehr-/Lernszenarios | 117 |
| 4.1.3.1 | Szene 1: Ich und mein Lieblingstrickfilm | 118 |
| 4.1.3.2 | Szene 2: Dem Trickfilm-Trick auf der Spur | 119 |
| 4.1.3.3 | Szene 3: Animationsfilme können Unmögliches! | 121 |
| 4.1.3.4 | Szene 4: Trickfilmheldinnen und -helden erleben Abenteuer | 122 |
| 4.1.3.5 | Szene 5: Erzählerische Basteleien oder Mit Sprach- und Bildmaterial Geschichten basteln | 123 |
| 4.1.3.6 | Szene 6: <i>Close – Medium – Totale</i> : Wie wirken Kameraeinstellungen? | 124 |
| 4.1.3.7 | Szene 7: Wie »klebt« man die Szenen eines Films zusammen? | 125 |
| 4.1.3.8 | Szene 8: Digitale Zeichnung oder Wie erzeugt man <i>Special Effects</i> ? | 128 |
| 4.1.3.9 | Improvisation: Eine eigene Trickfilm-Geschichte erzählen | 128 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.2 | Analyse | 130 |
| 4.2.1 | Forschungsfragen | 130 |
| 4.2.2 | Forschungsdesign | 132 |
| 4.2.2.1 | Eckdaten und Ablauf | 133 |
| 4.2.2.2 | Beschreibung der Stichprobe | 134 |
| 4.2.3 | Konzeptualisierung der filmischen Erzählkompetenz | 137 |
| 4.2.4 | Forschungsmethoden und -instrumente, Datenmaterial | 139 |
| 4.2.4.1 | Mixed-Methods-Forschungsstrategie: Verschränkung von quantitativen und qualitativen empirischen Forschungsmethoden | 140 |
| 4.2.4.2 | Methodentriangulation | 141 |
| 4.2.4.3 | Konstruktion eines Tests zur Erfassung der Trickfilmrezeptionskompetenz | 141 |
| 4.2.4.4 | Erfassung der Filmgestaltungs-kompetenz durch qualitative Analyse der Interviews mit den Kindern und deren Trickfilmprodukte | 143 |
| 4.2.4.5 | Datensammlung in einem offenen Forschungsprozess | 145 |
| 4.2.5 | Befunde zur filmischen Erzählkompetenz | 146 |
| 4.2.5.1 | Trickfilmrezeptionskompetenz | 147 |
| 4.2.5.2 | Trickfilmgestaltungs-kompetenz | 160 |
| 4.2.5.3 | Zusammenhänge zwischen den zwei Faktoren | 177 |
| 4.2.6 | Serendipitätseffekte: Lernpraktiken im Lehr-/Lernszenario | 179 |
| 4.2.6.1 | Die Strukturmerkmale <i>Planung</i> und <i>Flexibilität</i> und ihre Effekte auf Lernhandlungen der Kinder | 179 |
| 4.2.6.2 | Kreative Produkte durch Rückgriff auf massenmediale Versatzstücke? | 184 |
| 4.2.6.3 | Spielerische Anteile der kindlichen Lernpraktiken | 187 |
| 5 | Schlussbetrachtung | 189 |
| | Abbildungsverzeichnis | 193 |
| | Tabellenverzeichnis | 197 |
| | Literaturverzeichnis | 199 |

Vorwort

Vorausschicken möchte ich eine Passage aus einem Interview mit dem Kinderbuchillustrator Wolf Erlbruch. Es fand im Rahmen der Reihe *Kinderliteratur im Gespräch* im Sommersemester 2003 an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg statt.

P.: Wie lange sitzen Sie an so einer Zeichnung oder wie viel Geduld bringen Sie dafür auf, bis Sie selber damit zufrieden sind, oder lassen Sie es auch mal so und sagen: Das ist jetzt nicht so gut, aber ich lasse es, weil ich keine Lust mehr habe daran zu arbeiten?

Erlbruch: Nein, das mache ich nicht. Allerdings, wenn ich am Ende, ganz kurz vor dem allerletzten Abgabetermin, noch einmal alles ansehe, bin ich oft mit irgendwelchen Kleinigkeiten nicht ganz zufrieden. In der Zeit, in der ich dran gearbeitet habe, habe ich alles versucht, was eben möglich war, ich habe mich dann wirklich so gequält, dass ich am Ende glücklich war, alles wegschicken zu dürfen und nicht noch mal von vorn anfangen zu müssen. Jede Arbeit hat eben ihre ganz eigene Zeitspanne und in dieser Zeitspanne ist eben nur möglich, was diese Zeitspanne an Lebensintensität bereithält. (Weinkauff/ Erlbruch 2004, o. S.)

Viele Menschen begleiteten und unterstützten mich während des Entstehungsprozesses dieser Dissertationsschrift, die an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Jahr 2016 angenommen wurde, auf unterschiedliche Weise:

... die Kinder der Arbeitsgemeinschaft Trick Trickfilm, die mit Begeisterung das Animieren lernten und so ihre eigenen Trickfilm-Geschichten gestalteten

... deren Eltern, die sich meinem Forschungsprojekt gegenüber aufgeschlossen zeigten

... meine Betreuerinnen Frau Professorin Dr. Anja Mohr vom Institut für Kunstpädagogik der LMU und Frau Professorin Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl vom Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der LMU, die durch ihre kritisch-konstruktive Haltung und ihre Anregungen zahlreiche wertvolle Impulse für die Entwicklung der Arbeit setzten

... meine Mutter, Ulrike Römmelt, und mein Bruder, Bernd Römmelt, die mich bei der Datenauswertung unterstützten und durch ihren genauen Blick jeden noch so kleinen Fehler aufspürten

... Frau Angela Behrmann, Frau Tina Kothe und Frau Dr. Claudia Kupfer-Schreiner, die mir konstruktives Feedback gaben und mein Manuskript so aufmerksam korrigierten

... die Mitglieder des Kuratoriums der Friedrich Stiftung, die mit ihrer Förderung die Einrichtung einer Trickfilmwerkstatt ermöglichten

... Frau Minh Anh Le und Herr André Klima vom statistischen Beratungslabor der Ludwig-Maximilians-Universität München, die mich fundiert und geduldig in Fragen der quantitativen Datenauswertung berieten

... Frau Rektorin Marinese Spiekermann, die durch ihre Befürwortung und Unterstützung des Projekts an ihrer Grundschule den Rahmen für die erfolgreiche Realisierung schuf

... die Dozentinnen und Dozenten des Graduate Center der LMU, in deren Workshops ich mein methodisches Wissen vertiefen und anwenden konnte

... meine Eltern, Ulrike und Gotthard Römmelt, die mir zutrauten, das Ganze zu schaffen

... mein Partner, Alexander Brandl, der mir während der Promotionsphase ein großartiger Gesprächspartner war und mich unterstützte, wenn es mal weniger gut vorwärts ging

... und so viele Menschen mehr ...

Ihnen allen möchte ich von Herzen danken.

München im Januar 2017

Christian Römmelt

Anmerkung

Dieses Buch beinhaltet nicht den zum empirischen Teil der Arbeit gehörigen Anhang. Dieser kann auf Anfrage bei mir eingesehen werden.

1 Einleitung

In seinem Artikel *Warum Kunst?* stellt der Kunstlehrer Benedikt Sunderhaus 18 Argumente für Bildungsleistungen des Fachs vor, die er aus seinen kunstpädagogischen Praxiserfahrungen gewann. Als Argument pro Kunst führt er dabei unter anderem ins Feld »Die erste Nachricht vom Menschen ist heute ein Bild« (Sunderhaus 2014, S. 5) und zeigt die Ultraschallaufnahme eines Embryos. Das erscheint auf den ersten Blick poetisch, dicht und pointiert. Er behält damit aber nicht ganz recht. Denn eigentlich ist die erste Mitteilung eines Menschen heute ein Bewegtbild. Bevor der Drucker im Arztzimmer ein Ultraschallbild als eine Momentaufnahme ausgibt, ist auf dem Monitor das bewegte Leben des ungeborenen Kindes zu beobachten. Eine Lebenserzählung beginnt mit »laufenden Bildern« oder, anders ausgedrückt, mit einem Film.

Film ist seit seiner Entstehung vor mehr als einhundert Jahren zu einem selbstverständlichen Teil heutiger medialer Erfahrungswelten avanciert. Dabei erfüllt er unterschiedliche Funktionen: Er dokumentiert, bewirbt, unterhält, lehrt. Er ist künstlerisches Experimentierfeld und zugleich Teil der Popkultur: Seine verschiedenen Erscheinungsformen reichen beispielsweise vom nostalgisch gefärbten Heimatfilm und Reality-Soaps über Videoinstallationen und Kunstgenre sprengende Filmexperimente eines Matthew Barney hin zu handgezeichneten Trickfilmen und Computeranimationen. Auf den ersten Blick scheint ein gemeinsamer Nenner in alldem schwer vorstellbar. Und doch glauben einige Filmtheoretiker die Antwort auf die Frage nach einer verbindenden Eigenschaft in einer Metapher gefunden zu haben: Film »ist wie eine Sprache« (Monaco 2009, S. 168). Um Film als Sprache angemessen beschreiben zu können, sind linguistische Kategorien nur vordergründig geeignet; denn was wäre das Pendant eines Wortes, das in der Sprache als das kleinste alleinstehende, mit einer bestimmten Bedeutung beladene Element gilt, im Film? Selbst eine einzelne filmische Einstellung enthält eine Fülle an visueller Information und kann daher nicht als diskrete Bedeutungseinheit im Sinne eines Wortes gelten. (Vgl. Metz 2003, S. 329f.) Erhellender scheint die Perspektive der Semiotik, die Sprache als Zeichensystem versteht. Ein Zeichen steht immer für etwas anderes, es fungiert als Stellvertreter für einen Bedeutungsinhalt. Während im Zeichensystem Sprache die Beziehung von bezeichnenden Wörtern und den bezeichneten Vorstellungen meistens unmotiviert erscheint, sind Filmbilder dem damit Bezeichneten sehr viel ähnlicher: Das Filmbild einer fliegenden Taube steht für eine fliegende Taube, während das Wort *Taube* einer willkürlichen Setzung gleicht. Wörter und Filmbilder haben nicht nur solch fixierte, denotative Bedeutungsperspektiven, sondern meinen in bestimmten Kontexten auch immer etwas mit. Konnotationen zur Taube können beispielsweise aus symbolischen Bezügen wie der Taube als Friedensbringer entstehen. (Vgl. Busch/ Stenschke 2014, S. 18ff.) Um den Filmbildern Bedeutung zu verleihen, muss sich ein Filmemacher fragen, was er wie mit

welcher Intention zeigen möchte. Dazu bedient er sich filmischer Mittel wie der Auswahl von Kameraperspektiven und -einstellungen sowie der Montage der Szenen. (Vgl. Monaco 2009, S. 174)

»Die Teilnahme an Kulturen erfordert die Beherrschung der kulturelevanten Symbol- bzw. Zeichensysteme« (Nieding/ Ohler 2006, S. 46), formulieren Nieding und Ohler in Anschluss an Wygotski. Damit sind neben den abstrakt-sprachlichen Zeichensystemen auch wahrnehmungsnah bildliche Zeichensysteme gemeint, die es für Kinder und Jugendliche verstehen zu lernen gilt. In der Kunstpädagogik hat man sich auf den Weg gemacht, diese bei der Bewältigung der Aufgabe zu unterstützen, zumal Bilder im Fach Kunst »das Zentrum des Lernens [bedeuten]. Die bildbezogenen Lernprozesse werden im Kunstunterricht durch drei – sich gegenseitig durchdringende – fachspezifische Handlungsfelder getragen; stichpunktartig benannt sind diese Felder mit *Produktion*, *Rezeption* und *Reflexion*. Im Kunstunterricht werden von den Schülern Bilder hergestellt bzw. gestaltet, rezipiert, das meint wahrgenommen, analysiert und gedeutet, und über bildbezogene Zusammenhänge und Prozesse wird reflektiert. Auf der Grundlage ihres Gestaltens, Wahrnehmens, Analysierens und Deutens von Bildern sowie durch Nachdenken über bildbezogene Prozesse und Zusammenhänge erwerben die Schüler ihre Bildkompetenzen.« (Niehoff 2009, S. 23) Die Förderung der Bildkompetenz der Schülerinnen und Schüler ist also erklärtes Fachziel (vgl. auch Kirchner 2013, S. 19ff.; Peez 2012a, S. 28f.). In folgende Dimensionen entfaltet Niehoff den Begriff der Bildkompetenz(en):

- *Bildstrukturelle Dimension: Schüler können Bilder als komplexe gestaltete Phänomene wahrnehmen, untersuchen und gestalten.*
- *Bildinhaltliche Dimension: Schüler können Bilder als komplexe Form-Inhalt-Gefüge wahrnehmen, untersuchen, deuten und gestalten.*
- *Biografische Dimension: Schüler können Bilder – durch ihre Hersteller sowie durch ihre jeweiligen Betrachter subjektiv-biografisch bedingt – wahrnehmen, untersuchen und deuten.*
- *Komparative Dimension: Schüler können Bilder als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen der menschlichen Kommunikation unterscheiden.*
- *Crossmediale Dimension: Schüler können Bilder unterschiedlicher Sorte und medialer Provenienz sowohl rezeptiv als auch gestalterisch in Wechselbeziehungen bringen.*
- *Bildgeschichtliche Dimension: Schüler können Bilder als durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, untersuchen und deuten.* (Niehoff 2009, S. 38)

Niehoff schafft mit seinen Überlegungen eine allgemein gehaltene Ausdifferenzierung des Bildkompetenz(en)begriffs, der dadurch anschlussfähig für unterschiedliche Erscheinungsformen des Bildes bleibt, denn »das Bild – das Bild schlechthin – existiert nicht, außer in der pädagogischen Wunschvorstellung von einer omnipotenten Ideologiekritik: wenn man

das Bild analysieren könne, sei man imstande, alle Bilder zu analysieren. Doch leider ist die vollkommene Waffe ein Hirngespinnst, und man muss schon genauer hinsehen, um Zugangsformen zu finden, die spezifisch genug sind, um einigermaßen effizient zu sein.« (Bergala 2006, S. 46)

Trickfilmbilder, die im Fokus dieser Forschungsarbeit stehen, erfordern demnach eigene Überlegungen zu Zugängen, die sich – folgt man den Ausführungen Bergalas – an Charakteristika dieser Bildsorte orientieren. Ein salientes Merkmal ist ihre Fähigkeit, Bewegung darzustellen. »Und auf jeden Fall gilt als unbestritten, dass Bilder mit dem ›Laufen‹ auch das Erzählen gelernt haben.« (Leubner/ Saupe 2009, S. 179) Ausgehend von den ersten *Cartoons*, die lustige, kurze narrative Episoden hintereinander zeigten, adaptierte die Animation die Erzählgewohnheiten des Spielfilms und lernte, abendfüllende, eine einheitliche Dramaturgie verfolgende Geschichten zu erzählen (vgl. hierzu Kapitel 2.1).

Film und besonders Trickfilm als narratives Medium steht bei Kindern im Grundschulalter hoch im Kurs. Mit seinen fiktiven Figuren und deren Handlungen schafft er Möglichkeitsräume, die Kinder produktiv für ihre Selbst- und Weltentwürfe nutzen. (Vgl. Raabe u.a. 2007, S. 2ff.) In ihren Beziehungen zu Lieblingsfiguren aus dem Fernsehen lassen sich nach der Medienwissenschaftlerin Maya Götz typische Muster erkennen: »Sich in der Lieblingsfigur wiedererkennen und in seinem Selbstbild bestärkt fühlen«, »Sich etwas von der Medienfigur abgucken«, »Mit der Geschichte der Figur die Welt verstehen«, »Parasoziale Beziehungen« aufbauen; letzteres bedeutet: »[d]ie Kinder setzen sich als Person in eine Beziehung zur Figur, die diese gleichsam personalisiert und als eigene, reale und beziehungsfähige Person deutet.« (Götz 2013, S. 245f.) Damit ist (Trick-)Film heute ein wichtiges Sozialisationsmedium (vgl. hierzu Kapitel 2.2).

1.1 Übergeordnete Forschungsfrage und ihre Bezüge

Von kunstpädagogischer Seite liegen zahlreiche Unterrichtsbeispiele für die Trickfilmarbeit mit Grundschulkindern vor (vgl. z. B. Blum-Pfingstl 2011; Kaiser 2011a; Reuter 2014), die fachdidaktische Theorie in Kunstpraxis zu überführen versuchen; allerdings steht eine systemische wissenschaftliche »evaluative Erkundung«¹ (Peez 2001, S. 133) einer in Unterrichtspraxis übertragenen, kunstpädagogisch gedachten Didaktik des Trickfilms im Hinblick auf die Zieldimension Bildkompetenz, die in der Kunstpädagogik in Bezug auf einen erweiterten Bildbegriff gedacht wird, unter den vorrangig visuell Wahrnehmbares subsumiert wird (vgl. z. B. Penzel 2013, S. 40; E. Wagner 2010, S. 13), noch aus.

In dieser Arbeit versuche ich diesen »blinden Fleck« kunstpädagogischer Forschung mit folgender übergeordneter Fragestellung zu beleuchten: Wie kann ein mögliches kunstpädagogisch gedachtes Lehr-/Lernszenario gestaltet sein, das Grundschulkindern dabei unterstützt,

1 Georg Peez bevorzugt den »bescheideneren« Begriff der »evaluativen Erkundung« gegenüber dem der »Evaluation«, um auf die Schwierigkeit hinzuweisen, ästhetische Prozesse und Produkte in ihrer Komplexität umfassend zu evaluieren. Diesen Begriff greife ich in dieser Studie auf, da mit meinem Forschungsfokus »Bildkompetenz« lediglich ein Ausschnitt der Prozesse und Produkte der Trickfilmarbeit beleuchtet werden kann.

Bildkompetenzen in Bezug auf das Medium Trickfilm als Teil heutiger Medienkultur von Kindern aufzubauen?

Die Fragestellung berührt gleichermaßen kunstpädagogische Theorie und Praxis. Durch die theoriebezogene und empirische Konturierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder in der rezeptiven und produktiven Trickfilmarbeit erwerben, leistet die Forschungsarbeit einen Beitrag zur aktuellen Kompetenzdebatte, die auch den kunstpädagogischen Fachdiskurs prägt (vgl. z. B. ENVIL-European Network für Visual Literacy; Kirchner 2014; Niehoff 2009; Schaper 2012). In diesem Kontext konstatiert Peez eine allmähliche Fokusverschiebung empirischer kunstpädagogischer Forschung von der Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungsprozesse hin zur empirischen »Ermittlung spezifischer Kompetenzen« (Peez 2013, S. 103), die er als eine »wichtige Forschungsperspektive« (Peez 2013, S. 103) ausweist. Daneben kann die Studie mit dem entwickelten Lehr-/Lernszenario Impulse für die praktische Trickfilmarbeit mit Grundschulkindern setzen.

Die Arbeit reiht sich ein in kunstpädagogische »Unterrichtsforschung« (Peez 2012a, S. 174), die nach Wirkungen von konkreten kunstpädagogischen Settings fragt. Für die Grundschule liegen mit den Arbeiten der Kunstpädagoginnen Constanze Kirchner und Bettina Uhlig im Bereich der Kunstrezeption bereits zwei solcher Studien vor (Kirchner 1999; Uhlig 2005). In kunstpädagogischer Unterrichtsforschung werden Theorie und Praxis miteinander verwoben: Neben der Entwicklung einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik erschließt Uhlig kindliche Rezeptionsfähigkeiten durch den Einsatz qualitativer empirischer Forschungsmethoden wie teilnehmender Beobachtung und Interviews mit den Kindern, die an einer von ihr konzipierten Unterrichtsreihe zur Gegenwartskunstrezeption teilnahmen, und bereichert damit zugleich kunstpädagogische Theoriebildung und Praxis (vgl. Uhlig 2005, S. 325ff.). Eine solche Verzahnung findet man auch in Kirchners Fazit: Einerseits »reduziert [die Untersuchung] das theoretische Defizit hinsichtlich der Kunsterfahrung mit Grundschulkindern« (Kirchner 1999, S. 283), andererseits zeigt sie einen »Zugang zu spezifischer Gegenwartskunst mit Grundschulkindern in altersadäquaten und handlungsorientierten Unterrichtsprozessen« (Kirchner 1999, S. 283) auf, der »eine Praxisperspektive für den Kunstunterricht der Grundschule« (Kirchner 1999, S. 283) darstellt. Auch auf dem Terrain einer auf Theoriebildung zielenden empirischen Grundlagenforschung stellen Forscherinnen und Forscher verstärkt die Frage nach den Implikationen ihrer Forschungsbefunde für die kunstpädagogische Praxis. In diesem Kontext steht beispielsweise der 2013 von Reuter herausgegebene Band *Konsequenzen für ästhetische Bildung – Empirische Studien und ihre Folgen für den Unterricht* (vgl. Reuter 2013b). Auf Basis ihrer Ergebnisse zu ästhetischen Verhaltensweisen von Kindern im Umgang mit digitaler Mal- und Zeichensoftware (vgl. Mohr 2005), entwickelt und evaluiert die Kunstpädagogin Anja Mohr in Zusammenarbeit mit Tina Kothe im Rahmen des DFG-Projekts *Kunstpädagogik und Computervisualistik im Forschungsverbund* beispielsweise eine Software mit dem Namen *Art Eater* aus kindlicher Perspektive (vgl. Mohr 2013, S. 81ff.). Diese Software wird zudem in der vorliegenden Studie auf ihre Einsatzmöglichkeiten und Potenziale in einer grundschulspezifischen Trickfilmarbeit mit dem Ziel der Erweiterung visueller Kompetenzen bei den Kindern hin befragt.

1.2 Design-Based Research als Forschungsparadigma

Meine übergeordnete Forschungsfrage rückt nicht nur die empirische Beforschung von Bildkompetenzzuwachsen bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch das Design des Lehr-/Lernszenarios selbst in den Forschungsfokus. Dafür stellt Design-Based Research den passenden Forschungsrahmen dar: ein Lehr-/Lernarrangement wird theoriegeleitet konzipiert, in der Praxis erprobt, im Hinblick auf Forschungsfragen, die vorab und/oder anhand der beobachteten Unterrichtsprozesse sowie des erhobenen Forschungsmaterials generiert werden, analysiert sowie »evaluativ erkundet« und weiterentwickelt, wobei dieser Prozess iterativ angelegt ist (vgl. The Design-Based Research Collective 2003, S. 5). Auf dem internationalen kunstpädagogischen Kongress *Blinde Flecken* im Februar 2015 in Salzburg zeigte die Kunstpädagogin Maria Peters auf, wie Design-Based Research zur Unterrichtsentwicklungsforschung im Fach Kunst beitragen kann. In Anlehnung an Peters Darstellung in ihrem Vortrag (vgl. hierzu auch Peters/ Roviró 2017, S. 32) und Eulers Modell eines Forschungs- und Entwicklungszyklus (vgl. Euler 2014, S. 20) verdeutlicht Abbildung 1 den iterativen Design-Zyklus des dieser Studie zugrunde liegenden Forschungsrahmens.

Gegenüber dem klassischen theorieprüfenden Paradigma, das den Entwicklungsprozess einer Intervention von der evaluationsorientierten Forschung klar trennt, sieht Design-Based Research in der Entwicklung eines Lehr-/Lernszenarios eine Lernchance für ein vertieftes Verständnis von Lehren und Lernen (vgl. Edelson 2002, S. 107). Darin liege auch das Potenzial dieses Forschungsparadigmas nach dem Design-Based Research Collective, einem Zusammenschluss aus anglophonen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern mit dem Ziel, Design-Based Research in Hinblick auf Fragestellungen im Bildungsbereich zu denken und anzuwenden:

Importantly, design-based research goes beyond merely designing and testing particular interventions. Interventions embody specific theoretical claims about teaching and learning, and reflect a commitment to understanding the relationships among theory, designed artifacts, and practice. At the same time, research on specific interventions can contribute to theories of learning and teaching. (The Design-Based Research Collective 2003, S. 6)

An dieser Textstelle wird deutlich, dass Design-Based Research weiterreichende Forschungsergebnisse zu liefern vermag als Evaluationsforschung im klassischen Sinn, deren Ziel es ist, eine Intervention lediglich zu überprüfen und zu perfektionieren (vgl. Reinmann 2005, S. 63).

Quantitative und qualitative empirische Forschungsmethoden fungieren im Design-Based Research-Forschungsparadigma als forschungsmethodische Strategien. Ihr Einsatz ist von der Design-Konzeption und den formulierten Hypothesen her zu denken. (Vgl. Fischer u.a. 2003, S. 156f.) Die daraus gewonnenen Forschungsbefunde vermögen dann zu überzeugen, wenn ihre Entstehung »nach in der Wissenschaft vereinbarten Kriterien und Richtlinien gewonnen werden« (Peez 2001, S. 17) und sie damit intersubjektiv nachvollzogen werden können.

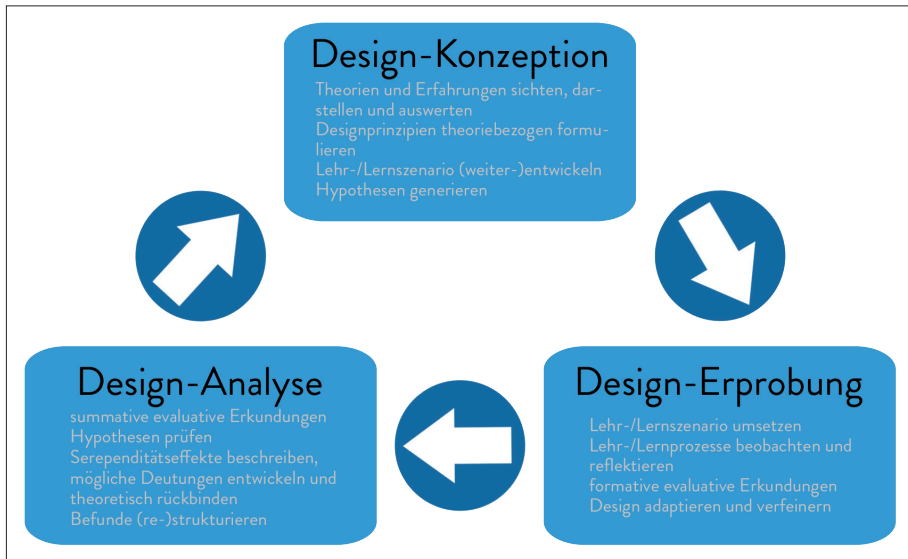


Abbildung 1: Iterativer Forschungszyklus im Design-Based Research in Anlehnung an Peters/ Roviró (2017) und Euler (2014)

Kriterien sind nun nicht nur an einzelne forschungsmethodische Strategien anzulegen, sondern auch an eine Forschungsarbeit in ihrer Gesamtheit. Solche Prinzipien formulierte das National Research Council 2001 und 2002 für wissenschaftliche Studien:

- *Pose significant questions that can be investigated empirically*
- *Link research to relevant theory*
- *Use methods that permit direct investigation of the question*
- *Provide a coherent and explicit chain of reasoning*
- *Replicate and generalize across studies*
- *Disclose research to encourage professional scrutiny and critique* (zit. nach Fischer u.a. 2003, S. 150f.; zit. nach Reinmann 2005, S. 64f.)

Fischer u. a. konnten zeigen, dass der Forschungsrahmen des Design-Based Research diese Prinzipien generell zu erfüllen vermag (vgl. Fischer u.a. 2003, S. 156ff.); anhand dieser Kriterien wird der in dieser Studie konkret durchgeführte und dargestellte Forschungsprozess reflektierend begleitet.

Auf Grund ihres eher offenen denn präskriptiven Charakters ermöglichen sie einen kreativ gestaltenden Forschungsprozess und versperren dabei nicht die Sicht auf mögliche Serendipitätseffekte im Verlauf der Forschung. »Ein ›offener‹ Blick auf Forschungsmaterial bietet die Chance, innovativere und überraschendere Ergebnisse zu erhalten.« (Peez 2001, S. 310)

1.3 »Filmische« Gliederung der Forschungsarbeit

In seiner filmtheoretischen Arbeit *Film als Kunst*, erstmals 1932 erschienen, beschreibt Arnheim unter anderem ein wesentliches ästhetisches Potenzial der Filmkamera; sie habe »genauso wie ein in der Wirklichkeit herumwandernder Mensch, die Möglichkeit, einen Gegenstand aus der Nähe oder aus der Ferne anzusehen – eine Selbstverständlichkeit, die aber angeführt werden muß [sic!], weil sie ein wichtiges künstlerisches Hilfsmittel abgibt.« (Arnheim 2003, S. 186) Aus der Beschreibung ergeben sich unterschiedliche filmische Einstellungsgrößen² mit spezifischen Möglichkeiten: »Die *Totale* präsentiert häufig zu Beginn eines Geschehens eine Szenerie als dessen Rahmen« (Leubner/ Saupe 2009, S. 182), während der *Medium Shot* oftmals verwendet wird, um Beziehungen zwischen Akteuren zu konstruieren. Eine Großaufnahme wiederum lenkt »die Aufmerksamkeit auf eine ausgewählte Figur oder ein Objekt [...], eventuell auch auf ein handlungsrelevantes Element, das sich der Wahrnehmung der Figuren noch entzieht.« (Leubner/ Saupe 2009, S. 184) Jede Entscheidung für eine Kadrierung geht natürlicherweise mit dem Aussparen eines Darüber, Daneben und Darunter einher, einem nicht Sichtbaren also oder – um einen filmwissenschaftlichen Terminus zu gebrauchen – einem *hors-champ*, was soviel bedeutet wie außerhalb des Feldes liegend.

Für die Gliederung dieser Studie folge ich metaphorisch der Logik filmischer Einstellungsgrößen³: ausgehend von einer *Totalen* nähere ich mich über einen *Medium Shot* einem *Close-up*. Anhand des *Advance Organizers*⁴ mit seinen Ausschnitten (vgl. Abb. 2 bis 4) und den folgenden Ausführungen zu den einzelnen Kapiteln können meine filmischen, Einstellungsgrößen ähnlichen, forschenden Suchbewegungen nachvollzogen werden.

In dem der Einleitung folgenden zweiten Kapitel wird einer *Totalen* entsprechend überblicksartig der Blick auf den Inhaltsbereich *Trickfilm*, auf den Adressat (*Grundschul-*) *Kind* und auf das Verhältnis von Kunstpädagogik und Neuen Medien mit dem Fokus auf die Animation gelenkt. Relevante Theorien, auch aus dem Bereich der Deutschdidaktik, Musik- und Medienpädagogik – zumal Trickfilm sich als ein intermediales Phänomen darstellt – in diesem breiten Feld werden gesichtet, dargestellt und auf ihre Bedeutung für eine grundschulspezifische Didaktik der Animation hin befragt. Angereichert wird dieses Kapitel durch erste eigene Erfahrungen mit Trickfilmarbeit in der Grundschule, die ich in der zweiten Phase der Lehrerausbildung im Rahmen einer Zulassungsarbeit im Jahr 2009 mit dem Schwerpunkt auf der Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungsprozesse empirisch

2 In Bezug auf Einstellungsgrößen bemerken Leubner und Saupe: »Aus der potenziell unendlichen Zahl von Einstellungsgrößen haben sich acht konventionalisierte Einstellungsgrößen herausgebildet.« (Leubner/ Saupe 2009, S. 182) Für die »filmische« Gliederung dieser Arbeit sind drei markante Einstellungsgrößen (*Totale*, *Medium Shot* und *Close up*) von Bedeutung. Diese spielen auch in der grundschulspezifischen Trickfilmarbeit eine wichtige Rolle.

3 Die Idee, der Gliederung einer Arbeit vom Allgemeinen zum Besonderen hin durch die Metapher *Einstellungsgrößen* findet sich auch in Metzgers Arbeit *Medien, Medieneinsatz, Verfilmen. Überblick. Empirische Erhebungen. Exemplarische Dokumentation und Interpretation*, allerdings mit deutlich divergierenden Inhaltsbereichen (vgl. Metzger 2004).

4 Der Begriff des *Advance Organizers* wird in der Pädagogischen Psychologie für unterschiedliche Vorstrukturierungen von umfangreicher Textinformation verwendet (vgl. Steiner 2006, S. 172).

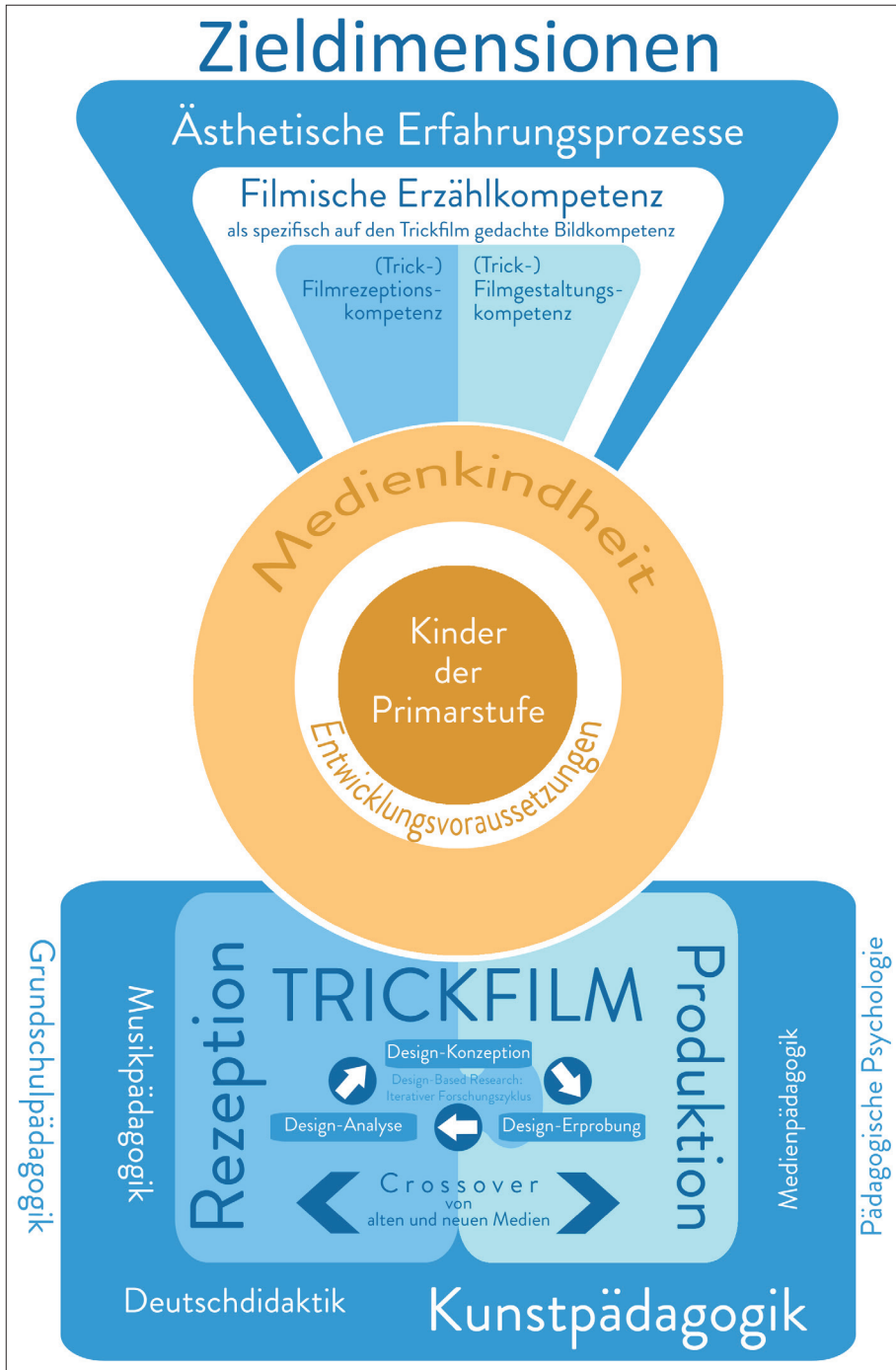


Abbildung 2: Advance Organizer zur Gliederung und Kontextualisierung der vorliegenden Studie

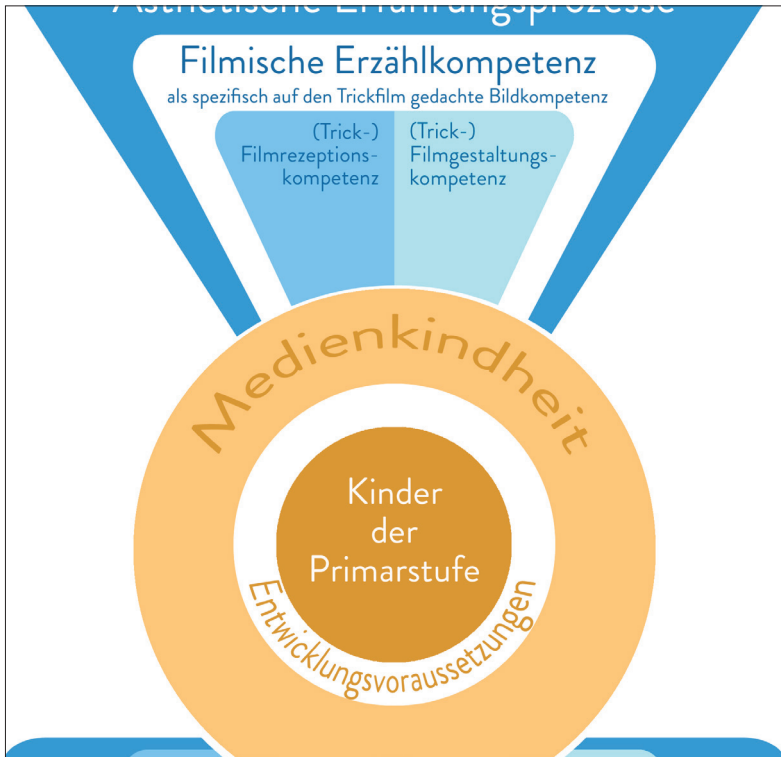


Abbildung 3: Für das dritte Kapitel relevanter Ausschnitt aus dem *Advance Organizer*

reflektiert habe (vgl. Peez 2012a, S. 25f.). Diese Erfahrungsreflexionen sind im Kontext des iterativen Forschungszyklus des Design-Based Research-Ansatzes zu sehen und werden auch in der Beschreibung der Design-Konzeption im vierten Kapitel herangezogen. (Vgl. Abb. 2)

Im dritten Kapitel wird ein Ausschnitt der Graphik im Sinne eines *Medium Shots* näher beleuchtet: Es werden theoretische und empirische Studien danach befragt, wie Bildkompetenz in Bezug auf den Trickfilm und auf die spezifischen Entwicklungsvoraussetzungen von Grundschulkindern gedacht werden kann. Das konturierte Konstrukt der filmischen Erzählkompetenz ist Voraussetzung für eine evaluative Erkundung von Bildkompetenzzuwächsen von Grundschulkindern durch eine produktive Trickfilmarbeit. (Vgl. Abb. 3)

Im vierten Kapitel erfolgt ein *Close-up* auf die Design-Konzeption, die Design-Erprobung und die Design-Analyse eines kunstpädagogischen Lehr-/Lernszenarios zur Förderung filmischer Erzählkompetenz. Zur empirischen Erforschung dieser kunstpädagogischen Zieldimension wird eine Strategie entfaltet, die quantitative und qualitative empirische Forschungsmethoden kombiniert. Zwar liegt der Forschungsfokus bei der Entwicklung und Beforschung des Konzepts zur Trickfilmarbeit auf den (audio-)visuellen Kompetenzzuwächsen der Kinder, »ein eklektisches Vorgehen in der Phase der Materialsammlung« (Peez 2001, S. 78) im Design-Based Research-Forschungszyklus kann jedoch den Blick offen halten für

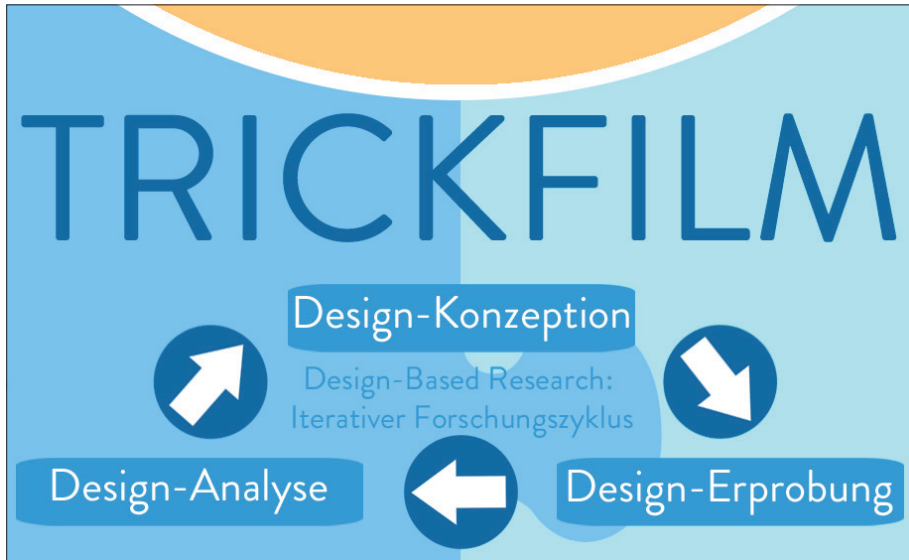


Abbildung 4: Für das vierte Kapitel relevanter Ausschnitt aus dem *Advance Organizer*

»zunächst unbedeutend Erscheinendes« (Peez 2001, S. 78). Deswegen wird dieser zusätzlich durch Beobachtungsskizzen und Photostrecken begleitet, um nicht nur outcome-orientiert zu forschen, sondern auch die zu Lernergebnissen führenden Prozesse explorieren zu können. (Vgl. Abb. 4)

2 Einstellungsgröße *Totale*: Auf dem Weg zu einer kindorientierten Didaktik des Trickfilms

Mit der Einstellungsgröße *Totale* kann der Rezipient ein umfassendes Bild von einer Szenerie gewinnen, das allerdings mit einem Verlust an Detailschärfe in Bezug auf Einzelheiten verbunden ist. Sie führt den Zuschauer ein in die von einem Filmemacher konstruierte Welt, um zu einem späteren Zeitpunkt Ausschnitte zu fokussieren.

Die Bezugspunkte Trickfilm, Kind und Kunstpädagogik im Zeichen Neuer Medien stecken das Themenfeld dieser Arbeit ab. Der Trickfilm berührt in starkem Maße kindliche Rezeptionsgewohnheiten: Nach der KIM-Studie 2012 rangiert das Fernsehen unter den von Kindern von 6 bis 13 Jahren am häufigsten genutzten Medien an vorderster Stelle. Nach ihrer Lieblingssendung gefragt, nennen Kinder eine weite Bandbreite von Sendungen, unter denen sich auch zahlreiche Animationsserien, wie beispielsweise *SpongeBob Schwammkopf* oder *Die Simpsons* finden. (Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 18)

Bei so genannten abendfüllenden Kinderfilmen erfreuen sich die Produktionen aus den Disney-Studios unter Kindern großer Beliebtheit. Die beiden Disney-Animationen *Findet Nemo* und *Das Dschungelbuch 2* führen die Liste der bestbesuchten Kinderfilme im Jahr 2003⁵ an, unter den meistverkauften DVDs belegen im selben Jahr ebenfalls Disney-Produktionen – nach *Ice Age* auf Platz eins – die Plätze zwei bis sechs. (Vgl. Institut für angewandte Kindermedienforschung 2003a, 2003b) Sieht man sich die Bestsellerliste der Kinderfilme im Jahr 2014 auf dem Online-Verkaufportal *Amazon* an, so finden sich unter den Top-Ten mit *Frozen*, *Planes* und *Arielle, die Meerjungfrau* gleich drei Disneytrickfilme.⁶ Nach wie vor rezipieren Kinder (und zugleich auch Erwachsene) gerne Trickfilme aus den Disney-Studios, weswegen sie im folgenden Kapitel besonders im Fokus stehen.

Beim selbstständigen Animieren in kunstpädagogischen Settings können Kinder ihre Medienerfahrungen verarbeiten. Sie greifen dabei beispielsweise auf das Figureninventar faszinierender Trickfilme zurück und erzählen angereichert durch ihre Imaginationen eigene Geschichten: So können Donald Duck und zwei Lego-Männchen durchaus gemeinsam einen Bergsteigwettbewerb ausfechten, oder die Minions aus *Ich – Einfach unverbesserlich* ihr Shoppingbedürfnis ohne einen einzigen Cent in der Tasche ausleben, wobei im Nachhinein als Entschädigung im Supermarkt geputzt werden muss (vgl. Abb. 5).

Kunstpädagogik – im Zeichen Neuer Medien gedacht – kann und will sich der kindlichen mediatisierten Lebenswelt nicht verschließen, sondern danach fragen, welches erweiterte Potenzial für ästhetische Erfahrungsprozesse eine Einbindung Neuer Medien in den Kunstunterricht verglichen mit herkömmlichen Materialien birgt. (Vgl. u.a. Boysen-Stern 2006;

5 Das Institut für angewandte Kindermedienforschung der Hochschule der Medien in Stuttgart listete die Kinderfilmcharts lediglich für die Jahre 2001 bis 2003.

6 Die Bestsellerliste auf *Amazon* in der Sparte *Kinder & Familie* basiert auf Verkaufszahlen und wird stündlich aktualisiert. Die Daten, von denen im Text die Rede ist, wurden am 18.08.2014 um 14.05 Uhr aufgerufen.