



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Entwicklung der ästhetischen Sensitivität

verfasst von / submitted by

Vera Sejka

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaft (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

a.o. Univ.-Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Modelle der ästhetischen Wahrnehmung	9
1.1 Modell der ästhetischen Wahrnehmung nach Leder et al. (2004)	9
1.2. Modell zur Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmung nach Parsons (1987).....	10
2. Entwicklungspsychologische Ansätze in der Kunstwahrnehmung	12
2.1. Gründe für das Gefallen eines Bildes	12
2.2. Erkennen stilistischer Unterschiede.....	14
2.3. Erkennen von Emotionen	16
3. Ästhetische Sensitivität.....	18
3.1. Begründungen für die Auswahl eines Bildes	20
3.2. Unterschiedliche Charakteristika der Bilder	23
3.3. Einflussfaktoren auf die ästhetische Sensitivität	25
3.3.1. Ästhetische Sensitivität und Kunsterfahrung	25
3.3.2. Ästhetische Sensitivität und Persönlichkeit	26
4. Methode	29
4.1. Forschungsfragen.....	29
4.2. Stichprobe	30
4.3. Erhebungsinstrumente	31
4.3.1 Eltern-Fragebogen.....	31
4.3.2. Schüler-Fragebogen.....	31
4.4. Untersuchungsdurchführung	33
5. Ergebnisse	34
5.1. Deskriptive Statistik	34

5.2. Ästhetische Sensitivität in den zwei Schulstufen und den Gruppen mit unterschiedlich starkem Kunstinteresse.....	37
5.3. Ästhetische Sensitivität und die Entscheidungsfindung.....	40
5.4. Ästhetische Sensitivität und der Grund für die Auswahl eines Bildes	42
5.4.1. Zusammenhänge zwischen den Begründungskategorien	42
5.4.2. Unterschiede in der Verwendung der Begründungskategorien zwischen den Schulstufen und Kunstgruppen.....	43
5.4.3. Bildung von homogenen Gruppen aufgrund der Begründungen.....	48
5.4.4. Häufigkeit der Begründungskategorien für die einzelnen Bilderpaare ..	52
6. Diskussion	55
Abstract	61
Literaturverzeichnis	63
Anhang	67
Informationsbrief und Fragebogen an die Eltern	68
Fragebogen an die Kinder.....	70
Bilderpaare.....	82
Lebenslauf	89

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Deskriptive Statistik für die Variablen ästhetische Sensitivität , Leichtigkeit der Entscheidung, Dauer der Entscheidungsfindung und Kunstinteresse	34
Tab. 2: Häufigkeitstabelle für die ästhetische Sensitivität	35
Tab. 3: Faktorladungen der Fragebogen-Items	36
Tab. 4: Zusammensetzung der Kunstgruppen hinsichtlich der Schulstufen	37
Tab. 5: Mittelwerte und Standardabweichung der ästhetischen Sensitivität getrennt für Schulstufe, Geschlecht und Kunstgruppe.....	37
Tab. 6: Statistische Kennwerte zur Berechnung von Unterschieden zwischen Erstklässlern und Viertklässlern in der ästhetischen Sensitivität	39

Tab. 7: Mittelwerte der ästhetischen Sensitivität für die einzelnen Bilderpaare	40
Tab. 8: Median Mittelwert und Standardabweichung für Leichtigkeit der Entscheidung und Dauer der Entscheidungsfindung getrennt nach Geschlecht.....	41
Tab. 9: Anzahl der Kinder, die bei Bilderpaaren keine Entscheidung trafen	42
Tab. 10: Korrelation zwischen ästhetischer Sensitivität und den Begründungskategorien.....	43
Tab. 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der sieben Begründungskategorien getrennt nach Schulstufe und Kunstgruppe.....	44
Tab. 12: Statistische Kennwerte zur Berechnung von Unterschieden in den Begründungskategorien zwischen Mädchen und Buben	48
Tab. 13: Zusammensetzung der 3 Cluster hinsichtlich Schulstufe und Geschlecht...	49
Tab. 14: Mittelwerte und Standardabweichungen der Begründungskategorien getrennt für die drei Cluster	49
Tab. 15: Mittelwerte und Standardabweichung der ästhetischen Sensitivität, Leichtigkeit der Entscheidung und Kunstinteresse getrennt für die 3 Cluster	52
Tab. 16: Häufigkeit der Verwendung der Begründungskategorien pro Bilderpaar	54

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ergebnisse zur ästhetischen Sensitivität hinsichtlich Geschlecht und Schulstufe.....	38
Abb. 2: Ergebnisse zur ästhetischen Sensitivität hinsichtlich Geschlecht und Kunstgruppe	38
Abb. 3: Ergebnisse zur ästhetischen Sensitivität hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe	38
Abb. 4: Ergebnisse zur Begründungskategorie Nichtgefallen hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe	45
Abb. 5: Ergebnisse zur Begründungskategorie Farbe hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe	45
Abb. 6: Ergebnisse zur Begründungskategorie formale Kriterien hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe.....	46
Abb. 7: Ergebnisse zur Begründungskategorie Inhalt hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe	46

Abb. 8: Ergebnisse zur Begründungskategorie emotionale Begründung hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe.....	47
Abb. 9: Ergebnisse zur Begründungskategorie andere Gründe hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe	47
Abb. 10: Ergebnisse zur Begründungskategorie keine Angabe hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe	48
Abb. 11: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Begründungskategorien getrennt für die drei Cluster	51

Einleitung

„Die selbständige gestalterische Tätigkeit wird ergänzt und weiterentwickelt durch die Reflexion der eigenen Arbeit sowie durch kindgemäße Auseinandersetzung mit Beispielen aus Alltagskultur, Medien und Kunst. Diese Auseinandersetzung beinhaltet 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, Anregung für eigene Gestaltungsideen.“

Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule - Bildnerische Erziehung, Stand: BGBl. II Nr. 107/2007, Mai 2007

Laut Lehrplan der Volksschulen umfasst der Unterricht für Bildnerische Erziehung also nicht nur das Erlernen des Gestaltens eigener Werke, sondern auch die Auseinandersetzung mit Kunstwerken. Doch nimmt im Lehrplan und im Unterricht das selbstständige Gestalten die größere Rolle ein. Ebenso beschäftigt sich die Forschung vorwiegend mit der Entwicklung der zeichnerischen bzw. künstlerischen Fähigkeiten der Kinder als mit deren Wahrnehmung von Kunst.

Der amerikanische Psychologe Irvin L. Child erforschte in den 1960er Jahren die Wahrnehmung von Kunstwerken durch Erwachsene und Kinder.

Child (1962) kritisierte die Methode, den ästhetischen Wert eines Objekts oder Werkes daran festzumachen, ob es einer Gruppe von Personen im Durchschnitt gefällt, und, dass der Grad der Übereinstimmung einer Person mit diesem Durchschnitt als Maß für ihre ästhetische Sensitivität dienen sollte.

Stattdessen wollte er die ästhetische Sensitivität anhand eines Außenkriteriums vergleichbar machen. Dazu ließ er Kunstexperten den ästhetischen Wert von Bildern angeben. Diese Einschätzungen der Kunstexperten dienten als Außenkriterium mit denen die Angaben der übrigen Testpersonen, die kein Hintergrundwissen im Kunstbereich hatten, verglichen wurden. Es zeigte sich, wie Child erwartete, dass die Bilder, die im Durchschnitt den Testpersonen am besten gefielen, nicht diejenigen waren, die von den Kunstexperten als ästhetisch wertvoller eingestuft worden waren.

Child (1965) erweiterte seine Forschungen in diesem Bereich und entwickelte einen Test zur Erfassung der ästhetischen Sensitivität. Dafür ließ er von Kunstexperten

Bilderpaare zusammenstellen, wobei die Bilder eines Paares hinsichtlich des dargestellten Inhalts ähnlich aber in ihrem ästhetischen Wert unterschiedlich sein sollten. Die ästhetische Sensitivität einer Person kann nun erhoben werden indem diese angibt, welches Bild pro Paar ihr besser gefällt. Je öfter sie jene Bilder wählt, die auch die Kunstexperten präferierten umso höher ist ihre ästhetische Sensitivität. Da der dargestellte Inhalt innerhalb eines Bilderpaares ähnlich ist, eignet sich der Test von Child (1965) besonders für die Erforschung der ästhetischen Sensitivität von Kindern, da bisherige Studien (Machotka, 1966; Rump und Southgate 1967; Gardner, Winner und Kircher, 1975; Trautner, 2007) zeigten dass Kinder das Gefallen eines Bildes besonders vom dargestellten Inhalt abhängig machen.

In dieser Arbeit wird die Entwicklung der ästhetischen Sensitivität im Sinne Childs (1965) untersucht, dazu wird die ästhetische Sensitivität von Kindern der ersten und der vierten Volksschulklasse erhoben.

Es wird ermittelt, ob zwischen den Altersstufen ein Unterschied in der ästhetischen Sensitivität besteht. Zusätzlich wird die Erfahrung der Kinder mit Kunst erhoben um einen möglichen Einfluss auf die ästhetische Sensitivität zu untersuchen.

Die Ergebnisse sollen Rückschlüsse ermöglichen, ob ästhetische Sensitivität einer Entwicklung unterliegt und ob Erfahrungen mit Kunst die ästhetische Sensitivität beeinflussen.

Außerdem werden die Kinder nach den Gründen für ihre Entscheidung gefragt, um zu erforschen, ob Kinder unterschiedlichen Alters und/ oder unterschiedlicher ästhetischer Sensitivität das Gefallen eines Bildes an divergenten Faktoren festmachen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden zunächst verschiedene Modelle zur ästhetischen Wahrnehmung vorgestellt. Weiters werden entwicklungspsychologische Bedingungen in der Kunstwahrnehmung angeführt. Schließlich werden die Forschungen zur ästhetischen Sensitivität im Sinne Childs zusammengefasst.

1. Modelle der ästhetischen Wahrnehmung

1.1 Modell der ästhetischen Wahrnehmung nach Leder et al. (2004)

Leder, Belke, Oeberst und Augustin (2004, Belke und Leder, 2006) entwickelten ein fünfstufiges Informationsverarbeitungsmodell zur Kunstwahrnehmung, in dem das ästhetische Erleben und das Entstehen eines ästhetischen Urteils beschrieben werden.

Das Modell befasst sich vorwiegend mit visueller und da im speziellen mit moderner Kunst, kann aber ebenso auf andere Gebiete ästhetischen Erlebens angewendet werden.

Zunächst muss ein Kunstwerk als solches erkannt werden. Dies wird durch Kontextfaktoren, bei visueller Kunst etwa ein Museum oder eine Galerie, erleichtert.

Bei der Beschäftigung mit dem Kunstwerk kommt es zu einer kognitiven und affektiven Verarbeitung bei der es gilt das Kunstwerk erfolgreich zu klassifizieren und zu verstehen. Gelingt dies steigt durch die entstandene intrinsische Motivation die Wahrscheinlichkeit, dass man sich auch in Zukunft mit Kunst auseinandersetzt. Die Erfahrung mit Kunst kann somit selbst verstärkend wirken.

Die fünf Verarbeitungsstufenstufen des Modells können nicht bloß aufeinander folgen, sondern es kann auch von späteren Stufen wieder auf frühere zurückgegriffen werden. Zudem bilden die späteren Stufen Feedbackschleifen um Ambiguität zu vermindern und das Verständnis des Kunstwerkes zu verbessern.

In der ersten Stufe, Perzeptuelle Analyse (*Perceptual Analyses*), die sehr schnell abläuft, geht es um die Verarbeitung von Kontrast, Komplexität, Farbe, Symmetrie, Gruppierung und Anordnung.

Die zweite Stufe, Implizite Gedächtnisintegration (*Implicit Memory Integration*), kann auch unbewusst ablaufend die ästhetische Bewertung beeinflussen. Dabei werden die ästhetischen Wahrnehmungen mit den individuell vorhandenen Erfahrungen in Verbindung gebracht. Wichtige Variablen in dieser Stufe sind die Familiarität, die Prototypikalität des Objektes und das sogenannte peak-shift-Phänomen, das eine übertriebene Darstellung der Merkmale bekannter Objekte beschreibt.

In der dritten Stufe, Explizite Klassifikation (*Explicit Classification*), geht es um die Analyse des dargestellten Inhalts und des verwendeten Stils. Die Verarbeitung läuft bewusst ab und die Ergebnisse können verbalisiert werden. Die Erfahrungen der

Betrachter im und das Wissen über den Kunstbereich sind von Bedeutung. Experten können den verwendeten Stil kritisch beleuchten, während sich Laien eher mit dem dargestellten Inhalt beschäftigen.

Die letzten beiden Stufen Kognitive Bewältigung (*Cognitive Mastering*) und *Evaluation* bilden eine Feedback-Schleife. Die in der Stufe der kognitiven Bewältigung entstandenen Ergebnisse werden in der darauffolgenden Stufe hinsichtlich eines zufriedenstellenden Verständnisses des Kunstwerks oder einer Veränderung der wahrgenommenen Ambiguität evaluiert. Wenn diese Evaluation als erfolglos erlebt wird, kann die Informationssuche auf die vorhergehenden Stufen zurückgeleitet werden.

Am Ende des Verarbeitungsprozess entstehen als Ergebnis einerseits die ästhetische Emotion und andererseits das ästhetische Urteil.

Die ästhetische Emotion kann positiv oder negativ ausfallen, je nachdem ob die Informationsverarbeitung als subjektiv erfolgreich erlebt wird oder nicht.

Das ästhetische Urteil ist einerseits durch die ästhetische Emotion bedingt und andererseits durch das Ergebnis der kognitiven Bewältigung.

Ästhetische Emotion und ästhetisches Urteil werden meist in dieselbe Richtung gehen, allerdings kann es im Falle einer positiven ästhetischen Emotion dennoch zu einem negativen ästhetischen Urteil kommen. Wenn das Kunstwerk dem Betrachter nicht gefällt, kann die erfolgreiche Bewältigung des Bewertungsprozesses trotzdem als affektiv positiv empfunden werden.

1.2. Modell zur Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmung nach Parsons (1987)

Basierend auf Interviews mit Vorschulkindern bis hin zu Erwachsenen über ihre Reaktionen auf verschiedene Bilder entwickelte Parsons (1987) ein fünfstufiges Modell der ästhetischen Entwicklung.

Das Aufsteigen innerhalb der ersten beiden Stufen ist dabei durch entwicklungspsychologische Fortschritte bedingt. Ob als Jugendlicher bzw. Erwachsener eine höhere Stufe erreicht wird und wenn, welche Stufe, bestimmt die Erfahrung und Auseinandersetzung mit Kunst.

In der ersten Stufe, *Favoritism*, werden Bilder generell gemocht insbesondere jene mit kräftigen Farben. Dem dargestellten Inhalt werden assoziativ eigene Eindrücke und Erinnerungen hinzugefügt.

In der zweiten Stufe, *Beauty and Realism*, rückt der Inhalt und insbesondere dessen realistische Darstellung in den Vordergrund, wobei positive Sujets bevorzugt werden. Aufgrund der dargestellten positiven oder negativen Thematik wird zwischen guter und schlechter Kunst unterschieden.

In der dritten Stufe, *Expressiveness*, rückt die Schönheit des Inhaltes in den Hintergrund. Stattdessen werden die Kreativität, Originalität und Gefühlstiefe eines Bildes zur Bewertung herangezogen. Als Ziel von Kunst wird der Ausdruck von Gefühlen oder Gedanken gesehen.

In der vierten Stufe, *Style and Form*, werden formale Kriterien des Bildes, wie Gestaltung oder Stil, als ausschlaggebend wahrgenommen. Der Betrachter kann abhängig vom eigenen Wissensstand das Kunstwerk auch hinsichtlich des kunsthistorischen Kontextes betrachten.

In der fünften Stufe, *Autonomy*, wird das Bild hinsichtlich der bisherigen Aspekte und dem erlangten Wissen über Kunst kritisch hinterfragt, um eine eigene Meinung bilden und diese rechtfertigen zu können.

Winner und Gardner (1988) wenden ein, dass Parsons Stufenmodell nicht interkulturell gültig ist. So weisen sie darauf hin, dass etwa in China eine von der westlichen Sichtweise unterschiedliche Tradition Kunst zu rezensieren vorherrschend ist.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Parsons nicht behandelt, ob die Stufen zwingend aufeinander aufbauen, ob Stufen übersprungen oder aber auch wieder zurückgegangen werden können.

2. Entwicklungspsychologische Ansätze in der Kunstwahrnehmung

In diesem Kapitel werden Studienergebnisse zusammengefasst, die untersuchen ab welchem Alter Kinder in der Lage sind unterschiedliche ästhetische Eigenschaften in Bildern zu erkennen und voneinander zu unterscheiden.

2.1. Gründe für das Gefallen eines Bildes

Machotka (1966) untersuchte altersabhängige Unterschiede in Begründungen, die für das Gefallen von Bildern genannt werden.

Die Stichprobe bestand aus Buben im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Den Kindern wurden jeweils drei Bilder gleichzeitig gezeigt. Sie mussten angeben, welches Bild ihnen am besten und welches ihnen am wenigsten gefällt, und schließlich ihre Entscheidung begründen.

Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen den verschiedenen Altersstufen Unterschiede bestehen. So sind im Alter von sechs Jahren der Inhalt und die Farbe als häufigste Begründung angegeben.

Ab dem achten Lebensjahr scheint die realistische Darstellung als Grund auf und wird dann bis zum elften Lebensjahr immer häufiger genannt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Rump und Southgate (1967, zitiert nach Trautner, 2008). In einer Kunstgalerie gefielen 7- bis 11-jährigen Kindern farbenfrohe Bilder, die einen ihnen bekannten Inhalt realistisch darstellten.

In einer Studie von Gardner, Winner und Kircher (1975) wurden Kinder im Alter von 4 bis 16 Jahren über ihre Vorstellungen und ihr Wissen zu verschiedenen Aspekten von Kunst interviewt.

Unter anderem wurden die Kinder gebeten, Bilder einander zuzuordnen von denen sie glauben, dass sie von demselben Künstler gemalt wurden. Stilistische Unterschiede zwischen Bildern spielte für die jüngeren Kinder keine Rolle. Sie ordneten die Bilder anhand des Inhalts einander zu. Mit zunehmendem Alter waren die Kinder jedoch immer mehr in der Lage, die Bilder anhand des ähnlichen Stils einander zuzuordnen.

Bei der Wahl, welches Bild ihnen am besten gefällt, wählten die vier- und fünfjährigen Kinder eher abstrakte als gegenständliche Bilder. Als Begründung für ihre Wahl nannten sie die Farben, das Design oder den Inhalt, den sie glaubten im abstrakten Gemälde erkennen zu können. Die sechs- bis siebenjährigen Kinder wählten hingegen eher die gegenständlichen Bilder, da sie die realistische Abbildung wertschätzten. Dasselbe gilt für die Mehrheit der älteren Kinder. Einige bevorzugten allerdings das abstrakte Gemälde aufgrund der größeren Kreativität des Bildes.

Auf die Frage, wer generell feststellen könne, ob ein Bild besser als ein anderes sei, gaben die jüngsten Kinder die unterschiedlichsten Antworten. Manche meinten, jeder könne entscheiden, so wie es ihm gefalle, andere meinten, man müsse abstimmen und wieder andere meinten, erwachsene Autoritäten wie die Eltern würden darüber entscheiden. Die meisten Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren nannten ebenfalls Autoritäten als entscheidende Instanz. Allerdings sind für sie nur solche Personen Autoritäten, die im Kunstbereich geschult sind. Die Gruppe mit den ältesten Kindern war wiederum der Meinung, dass jeder nach seinem Geschmack entscheiden könne und es daher nicht nur eine einzig korrekte Antwort auf die Frage gebe, ob ein Bild schön sei.

Auf die Frage, welche Bilder in Museen aufgehängt werden, antworteten die vier- bis fünfjährigen Kinder, dass es für jeden möglich sei, seine Bilder in einem Museum auszustellen. Die sechs- bis siebenjährigen Kinder geben zur einen Hälfte denselben Grund an, während die andere Hälfte meint, dass es nur bestimmten Menschen erlaubt wäre, ihre Bilder in Museen aufzuhängen. Dabei nannten sie ungeeignete (z.B. politische) Autoritäten, die entscheiden würden, welches Bild in ein Museum dürfe. Die älteren Kinder gaben an, dass nur Werke von berühmten, guten Künstlern in Museen zu sehen seien. Die Entscheidung werde dabei vom Museumdirektor getroffen.

Trautner (2007, zitiert nach Trautner, 2008) befragte Schüler im Alter von 6 bis 18 Jahren welche Bilder ihnen gefallen. In der ersten bis vierten Schulstufe waren der Inhalt, Realismus und die Farbe bestimmend, ob ein Bild gefällt oder nicht. Die älteren Kinder nannten immer seltener den Inhalt als Begründung und argumentierten eher mit dem künstlerischen Stil. Kein Unterschied über die Altersgruppen hinweg fand sich für die Farbe als Grund des Gefallens.

2.2. Erkennen stilistischer Unterschiede

Da, wie im vorigen Abschnitt angeführt, jüngere Kinder also das Gefallen eines Bildes vor allem aufgrund der Farbe und des Inhalts argumentieren, stellt sich die Frage, ab welchem Alter Kinder in der Lage sind, stilistische Unterschiede in Bildern festzumachen.

In einer Studie von Gardner (1970) wurden Kinder zwischen 6 bis 14 Jahren gebeten den zwei Bildern eines Künstlers ein drittes aus einer Auswahl von drei Bildern zuzuordnen. Die 14-jährigen Kinder schnitten dabei besser ab als die Kinder der übrigen Altersgruppen. Doch zeigte sich ein anderes Ergebnis bei solchen Bildern, die jüngere Kinder nicht anhand des Inhalts zuordnen konnten. Bei abstrakten Bildern, bei denen kein direkter Inhalt zu erkennen ist, und bei Bildern, die denselben Inhalt zeigen, wie etwas Portraits, waren auch die jüngeren Kinder in der Lage das richtige Bild zuzuordnen.

Die Kinder wurden nach ihren Strategien ein Bild auszuwählen gefragt. Dabei zeigte sich, dass manche Kinder von bisherigen Kunsterfahrungen profitierten und besonders fähig waren die richtigen Bilder zuordnen zu können. Sie erkannten die Stilrichtungen der Bilder, während dies für manche ältere und die jüngeren Kinder nicht möglich war. Die Kinder, die am besten abschnitten, machten auch den Eindruck genauer darüber nachzudenken, welches Bild das richtige sein könnte, während die anderen Kinder oft schnell ein (falsches) Bild ausgewählt hatten.

Gardner (1970) zog aus seinen Ergebnissen den Schluss, dass es jüngeren Kindern schwer fällt über den dargestellten Inhalt hinwegzusehen und Bilder anhand anderer Merkmale miteinander zu vergleichen.

Carothers und Gardner (1979) untersuchten die Fähigkeit von Kindern der ersten, der vierten und der sechsten Schulstufe, stilistische Unterschiede in Bildern zu erkennen und schließlich in Zeichnungen auch selbst zu produzieren. Die Bilder unterschieden sich hinsichtlich Helligkeit, Schattierung, Liniengestaltung (dick vs. dünn) und Expressivität von Emotionen (fröhlich vs. traurig). Dabei wurde der Inhalt der Bilder konstant gehalten.

Die Kinder mussten einerseits unvollständigen Bildern ihrer Meinung nach passende Ergänzungen zuordnen bzw. diese selbst vervollständigen.

Die Kinder der ersten Schulstufe hatten Schwierigkeiten stilistische Unterschiede zu erkennen und selbst zu produzieren. Als größte Hürde stellte sich das Erkennen der dargestellten Emotionen heraus. Nur im Erkennen von Helligkeit zeigten sich die Erstklässler kompetent. In der vierten Schulstufe erkannten die Kinder stilistische Unterschiede, konnten sie aber nur bedingt in ihren eigenen Zeichnungen umsetzen. Die Kinder der sechsten Schulstufe konnten die stilistischen Unterschiede am besten erkennen und auch in ihren eigenen Zeichnungen umsetzen.

Zu anderen Ergebnissen kamen O'Hare und Westwood (1984). Sie untersuchten die Fähigkeit 6- bis 10-jähriger Kinder, stilistische Unterschiede in Bildern zu erkennen. Dazu wurden eigens Bilder gefertigt, die denselben Inhalt zeigten, sich aber in drei Aspekten unterschieden. Diese drei Aspekte wurden durch Befragung Erwachsener als relevant gefunden und lauteten: Klarheit (Anteil von Schatten), Expressivität und Strichstärke. Die Expressivität eines Bildes wurde zwischen den Gegenpolen „numerous closely spaced, obliquely curving lines“ (O'Hare und Westwood, 1984, p 153) und „geometrical, static appearance“ (ebd.) definiert.

Diese Aspekte wurden den Kindern gegenüber nicht angesprochen. Sie hatten lediglich anzugeben, wie ähnlich sie Bilder, die sich objektiv in den genannten Aspekten unterschieden, einschätzten. Dabei zeigte sich, dass sich auch in den Ähnlichkeitseinschätzungen der 6-jährigen Kinder dieselben Aspekte widerspiegeln. Auch jüngere Kinder sind also in der Lage stilistische Unterschiede in Bildern festzumachen.

Als Erklärung für die zu Carothers und Gardner (1979) widersprechenden Ergebnisse führen O'Hare und Westwood (1984) die Studie von Smith and Kemler (1977) an, die herausfanden, dass jüngere Kinder generelle Ähnlichkeiten beurteilen und erst Kinder ab etwa elf Jahren in der Lage sind einzelne Aspekte getrennt voneinander zu beurteilen.

Einen weiteren Beleg, dass auch Vorschulkinder im Alter von drei bis fünf in der Lage sind stilistische Unterschiede zu erkennen erbrachten Steinberg und DeLoache (1986, zitiert nach Trautner, 2008). Sie ließen die Kinder Bilder anhand ihrer Ähnlichkeit zuordnen. Solange die Bilder denselben Inhalt darstellten, sortierten die Kinder die Bilder anhand dieses Kriteriums. War dies aber nicht möglich, ordneten die Kinder die Bilder anhand des übereinstimmenden Stils zu.

McGhee & Dziuban (1993) zeigten Kindern im Alter zwischen zwei bis drei Jahren Bilderpaare, wobei die Bilder eines Paares hinsichtlich des dargestellten Inhalts und des verwendeten Farbspektrums ähnlich waren, jedoch in der Darstellung eines abstrakt und eines realistisch war. Die Kinder zeigten keine starke Präferenz für abstrakte gegenüber realistischen Bildern, aber eine deutliche Stabilität über fünf Wochen in ihren Angaben. Die Autoren vermuten, dass einer der Gründe für die Indifferenz bei der Präferenz in der Beeinflussung der Kinder durch ihre Eltern liegen könnte.

2.3. Erkennen von Emotionen

Das Erkennen des emotionalen Ausdrucks von Bildern dürfte jüngeren Kindern Schwierigkeiten bereiten, wie schon bei der Studie Carothers und Gardner (1979) erwähnt. Allerdings gibt es auch hier widersprechende Studienergebnisse.

Trautner und Wagenschütz (2005, zitiert nach Trautner, 2008) stellten bei 4- bis 11-jährigen fest, dass nahezu alle Kinder in der Lage waren, bei Comic-Gesichtern die Emotionen Freude, Trauer und Wut richtig zu erkennen. Lediglich die Emotion Überraschung wurde anhand der Comic-Gesichter schwieriger erkannt. Als Erklärung dafür wird einerseits genannt, dass Kinder mit dieser Emotion weniger Erfahrung haben könnten. Andererseits könnte die Schwierigkeit des Erkennens daran liegen, dass die Emotion nicht nur anhand der Position der Mundwinkel erkannt werden kann, sondern auch auf die Augen bzw. Augenbrauen geachtet werden muss.

In dieser Studie waren Emotionen direkt aus Abbildungen von Gesichtern abgelesen worden.

Es gibt aber auch Studien, die sich mit der Fähigkeit von Kindern beschäftigen, in Bildern metaphorisch dargestellte Emotionen zu erkennen. Kindern scheint es in abstrakten Bildern am leichtesten zu fallen, positive Emotionen wie Freude zu erkennen, während das Erkennen von Trauer die meisten Schwierigkeiten bereitete. Aber schon ab etwa 7 Jahren zeigen die Kinder die Fähigkeit, dargestellte Stimmungen richtig zu erkennen (Jolley & Thomas, 1994, zitiert nach Trautner, 2008).

Callaghan (1997, zitiert nach Trautner, 2008) ließ 5- bis 11-jährige Kinder zeitgenössische Bilder mit unterschiedlichen emotionalen Qualitäten zu Photographien einer Frau, die diese Emotionen darstellte, zuordnen. Die zeitgenössischen Bilder drückten die Emotion einerseits durch den Inhalt, andererseits auch durch abstraktere formale Kriterien aus. Mit zunehmendem Alter ordneten die Kinder den Bildern immer häufiger die richtigen Emotionen zu. Aber schon die Leistung der jüngsten Kinder lag über der Ratewahrscheinlichkeit. Angesprochen auf die Gründe der Zuordnungen, erwähnten die Kinder eher inhaltliche Gründe.

Die in den letzten zwei Abschnitten zusammengefassten Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass auch schon jüngere Kinder in der Lage sind stilistische und emotionale Kriterien in Bildern festzumachen, wenngleich sie als Begründung für das Gefallen den Inhalt oder die Farbe ansprechen. Den Kindern dürfte es Schwierigkeiten bereiten, stilistische oder emotionale Eigenschaften von Bildern verbal auszudrücken.

3. Ästhetische Sensitivität

Child (1965) entwickelte ein Testinstrument, durch das ästhetische Urteile im Kunstbereich objektivierbar sein sollten.

Anhand eines Außenkriteriums sollte die Einschätzung einer Person über den ästhetischen Wert eines Bildes bewertbar sein. Die Bewertung von Kunstexperten dient als dieses Außenkriterium.

Daher ließ Child von Kunstexperten, Studenten und Absolventen der Kunstgeschichte, Bilderpaare zusammenstellen. Die Bilder eines Paares sollten ähnlich sein in Bezug auf Inhalt und Stil, jedoch unterschiedlich hinsichtlich des ästhetischen Wertes. Damit ein Bilderpaar in das Testinstrument aufgenommen wurde, mussten mindestens 12 von 14 Kunstexperten übereinstimmen, welches Bild das ästhetisch wertvollere sei. Insgesamt wurden so etwa 1270 Bilderpaare in das Testinstrument aufgenommen. Die Bilderpaare umfassten abstrakte Gemälde, Porträts, Landschaften, Stilleben, Zeichnungen, aber auch Fotografien von Skulpturen und Gebäuden.

Als ästhetische Sensitivität einer Person wird der Grad der Übereinstimmung mit den Kunstexperten bezeichnet.

Dabei gibt es zwei unterschiedliche Methoden die ästhetische Sensitivität zu erheben.

Einerseits kann gebeten werden Präferenzangaben zu machen, d.h. eine Person wählt aufgrund persönlichen Gefallens jeweils ein Bild eines Paares als das Schöner aus.

Andererseits kann eine Person ersucht werden, jenes Bild auszuwählen von dem sie den Eindruck hat, Kunstexperten würden es als das Schöner bzw. das Bessere bezeichnen.

Die Eignung der Bilderpaare als Lehrmaterial für den Kunstunterricht wurde anhand von College-Studenten und Schülern untersucht (Child & Schwartz, 1966). Dabei sollte auch der theoretische Hintergrund der ästhetischen Sensitivität geklärt werden. Child & Schwartz (1966) nennen zwei unterschiedliche Zugänge zur ästhetischen Sensitivität. Einerseits könnte ästhetische Sensitivität erlernbar sein, indem auch bisher Kunstunerfahrene durch Auseinandersetzung mit den Bildern Kriterien erkennen lernen, die ein Bild ästhetisch wertvoller als das andere sein lassen.

Der andere theoretische Zugang zur ästhetischen Sensitivität würde keinen schnell eintretenden und dadurch innerhalb dieser Studie erfassbaren Lerneffekt erwarten lassen, da eine Person nur durch längere tiefergehende Auseinandersetzung mit Kunst und die dadurch in ihr ausgelösten Reaktionen den Wert eines Werkes erkennen könne.

Zunächst wurden Studenten gebeten bei 120 Bilderpaaren anzugeben, welches Bild ihnen besser gefällt, um ihre ursprüngliche ästhetische Sensitivität festzustellen. Für den weiteren Studienverlauf wurden jene Studenten herangezogen, die nur in etwa 50% der Fälle mit den Experten übereinstimmten.

Es folgten Trainingseinheiten, bei denen die Studenten angeben mussten, welches Bild Experten für das Bessere halten würden. Nach jedem Bilderpaar erhielten sie Rückmeldung, ob ihre Antwort korrekt war oder nicht.

Schließlich wurde erneut ein Test zur ästhetischen Sensitivität durchgeführt, diesmal aber mit der Angabe, jenes Bild auszuwählen, das laut Expertenmeinung das Bessere sei.

Schon während des Trainings zeigte sich für die Studenten ein Anstieg an richtigen Antworten. Im Durchschnitt wurden beim abschließenden Test zur ästhetischen Sensitivität 77%ige Übereinstimmung mit den Experten erreicht.

Damit wäre das Erkennen ästhetischer Merkmale und somit ästhetische Sensitivität trainierbar.

Die Rückmeldungen einiger Studenten ließen aber darauf schließen, dass das Training bei manchen kein tieferes Wissen über Kunstwahrnehmung erzielte, da sie sich lediglich an oberflächlichen Kriterien orientierten. Je älter, beschädigter, unrealistischer oder abstrakter ein Bild auf sie wirkte, umso eher hielten sie es für das Wertvollere.

Für die Schüler wurde ein etwas anderes Studiendesign gewählt. Dazu wurde die ästhetische Sensitivität von Schüler der vierten bis zur achten Schulstufe erhoben. Ihnen wurde mitgeteilt jenes Bild auszuwählen, von dem sie den Eindruck haben Kunstexperten würden es präferieren. Danach erfolgten Trainingseinheiten, in denen den Kindern anhand von Bilderpaaren erklärt wurde, welches Bild Kunstexperten präferieren würden und warum. Schließlich wurde die ästhetische Sensitivität der Kinder erneut erhoben und es zeigte sich in allen Schulstufen ein Anstieg.

Ein Jahr später wurde die ästhetische Sensitivität der Schüler der seinerzeitigen fünften Schulstufe erneut erhoben und mit jener von Schülern verglichen, die kein Training erhalten hatten. Es zeigte sich ein langanhaltender Effekt des Trainings.

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass es bis zu einem gewissen Ausmaß möglich ist, ästhetische Sensitivität zu erlernen. Einschränkend muss beachtet werden, dass die Entscheidungen einiger Studenten zum Teil nur anhand oberflächlicher Eigenschaften eines Bildes getroffen werden. Dagegen gaben andere Studenten an, einen neuen Zugang zu Kunst entwickelt zu haben.

Die Bilderpaare als Lehrmaterial scheinen also nur mit begleitender Erörterung geeignet die ästhetische Sensitivität zu verbessern.

Child & Schwartz (1968) untersuchten, ob sich die ästhetische Sensitivität durch bloße Darbietung (mere exposure) verbessern würde. In dieser Studie wurde den Teilnehmer gegenüber nie erwähnt, dass die Bilder eines Paares laut Kunstexperten unterschiedlichen ästhetischen Wert besitzen.

Zunächst wurde als Pre-Test anhand einiger Bilderpaare die ästhetische Sensitivität von Schülern und Studenten erfasst. Auch in den folgenden Trainingseinheiten hatten sie bei etwa 400 bis 900 Bilderpaaren ihre persönliche Präferenz anzugeben. Der Post-Test zur Erhebung der ästhetischen Sensitivität entsprach dem Pre-Test.

Weder bei den Studenten noch bei den Schülern zeigte sich eine Veränderung der ästhetischen Sensitivität.

Ohne Erklärung, dass und worin sich die Bilder laut Kunstexperten unterscheiden, zeigt sich somit keine Verbesserung der ästhetischen Sensitivität.

3.1. Begründungen für die Auswahl eines Bildes

Child & Schwartz (1967) interessierten sich, ob in verschiedenen Altersstufen und je nach Ausmaß der ästhetischen Sensitivität unterschiedliche Begründungen für die Auswahl eines Bildes genannt werden. Dazu befragten sie Kinder der ersten bis zur zwölften Schulstufe. Die Kinder mussten bei 130 Bilderpaaren angeben, welches Bild ihnen besser gefällt. Für die weitere Befragung wurden die Kinder herangezogen, die in diesem Test geringe ästhetische Sensitivität (Low-Scorer) bzw. hohe ästhetische Sensitivität (High-Scorer) erzielten. Die Kinder hatten bei 30 weiteren Bilderpaaren ihre Wahl zu begründen.

Die gegebenen Begründungen konnten in sechs Kategorien eingeteilt werden:

1. Gefallen des gewählten Bildes oder Missfallen des anderen Bildes
2. Farbe und Helligkeit
3. formale Eigenschaften (z.B. Stil des Bildes)
4. Inhalt des Bildes
5. emotionale Bedeutung
6. andere Begründungen

Die erste Kategorie erfasste neben der Anzahl der genannten Gründe, ob die Begründung als **Gefallen des gewählten Bildes oder als Missfallen des anderen Bildes** formuliert wurde.

Wie auch bei Machotka (1966) gab es Unterschiede in der Anzahl der Begründungen zwischen den Altersgruppen. Die Schüler der Junior und Senior-High-School bei Child bzw. die Kontrollgruppe der 18-Jährigen bei Machotka lagen in der Anzahl ihrer Antworten zwischen den Kindern der ersten drei Schulstufen, die die wenigsten Antworten gaben, und den Kindern der vierten bis sechsten Schulstufe, die die meisten Begründungen lieferten.

Die Begründungen der Kinder bezogen sich eher auf das Gefallen eines Bildes. Die jüngeren Kinder nannten zwar am wenigsten negative Gründe, aber es fand sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Altersstufen oder zwischen den Gruppen der ästhetischen Sensitivität.

Die zweite Kategorie bezog sich auf **Farbe und Helligkeit**. Es zeigte sich kein Unterschied zwischen den Altersgruppen. Doch die Gruppen mit unterschiedlicher ästhetischer Sensitivität unterschieden sich signifikant. So nannten High-Scorer in jeder Altersgruppe Farbe seltener als Begründung als die Low-Scorer.

Innerhalb dieser Kategorie wurden noch Unterschiede in einzelnen Aspekten untersucht. So zeigte sich doch ein Alterseffekt, wenn es um unspezifische Begründungen hinsichtlich Farbe geht. So begründeten die älteren Kinder ihre Wahl häufiger mit dem simplen Mögen der Farben.

Das Gefallen aufgrund von Buntheit wurde häufiger von Low-Scorern und den jüngeren Kindern genannt. Die High-Scorer begründeten häufiger mit der Farbdurchmischung (blending of colors) in einem Bild.

Die dritte Kategorie umfasste verschiedene **formale Eigenschaften** des Bildes. Die Gründe bezogen sich z. B. auf die realistische Darstellung, Details, das Arrangement, den Hintergrund, die Form oder den Stil eines Bildes.

Die älteren Kinder nannten signifikant häufiger Begründungen dieser Kategorie. Zwischen High-Scorern und Low-Scorern bestand kein signifikanter Unterschied. Es bestand auch kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Alter und ästhetischer Sensitivität.

Für eine Subkategorie zeigte sich, dass jüngere Kinder diese signifikant häufiger nannten als die älteren Kinder. Diese Subkategorie umfasste Begründungen, die sich auf die Quantität bezogen, also darauf dass auf einem Bild mehr dargestellt ist als auf dem anderen (z.B. mehr Pferde).

Subkategorien, die von den älteren Kindern signifikant häufiger genannt wurden, waren die Symmetrie, die Einheit, das Arrangement, die Konzentration und die Zentrierung des Dargestellten.

Die Subkategorie Gefallen aufgrund von Klarheit und genauen Details wurde von den Low-Scorern häufiger genannt. High-Scorer begründeten ihre Wahl häufiger mit mehr Aktivität und weniger Detailgenauigkeit im bevorzugten Bild.

Die vierte Kategorie bezog sich auf den **Inhalt** des Bildes. Die jüngeren Kinder nannten den Bildinhalt als Begründung signifikant häufiger als die älteren Kinder. Zwischen den High-Scorern und Low-Scorern zeigte sich kein Unterschied.

Die fünfte Kategorie erfasste die **emotionale Bedeutung**. Diese Kategorie wurde in zwei Subkategorien, Sentimentalität und Emotionalität, unterteilt. Unter Sentimentalität wurden Begründungen gereiht, die sich auf angenehme Emotionen bezogen. Emotionalität umfasste Gründe, die die Tiefe und die Authentizität von Gefühlen ansprachen.

Die jüngeren Kinder nannten signifikant häufiger sentimentale Gründe, die älteren Kinder hingegen signifikant häufiger emotionale Gründe. Die High-Scorer nannten ebenso signifikant häufiger emotionale Gründe.

Unter die sechste Kategorie wurden **andere Begründungen** gelistet. Hier lassen sich aus oft genug genannten Begründungen wieder Subkategorien bilden. Eine Subkategorie bezieht sich auf das Gefallen von Altem und das Ablehnen von Neuem.

Dies bezog sich entweder auf den Bildinhalt oder das Bild generell. High-Scorer und jüngere Kinder gaben häufiger an, Gefallen an Altem zu finden.

Eine andere Subkategorie wurde fast ausschließlich von High-Scorern genannt. So gaben Kinder an, ein Bild zu bevorzugen, das sie für wertvoll bzw. teuer hielten. Zu dieser Subkategorie passend wurde eine weitere gebildet, in der die Kinder ihre Bevorzugung mit der Angabe begründeten, das Bild sei von einem berühmten Künstler. Auch diese Subkategorie wurde häufiger von High-Scorern genannt.

Geschlechterunterschiede gab es in dieser Untersuchung nur kaum. Die Buben nannten insgesamt signifikant mehr Begründungen als die Mädchen. Dies lag daran, dass sie signifikant häufiger negative Begründungen angaben. Hinsichtlich der Anzahl der positiven Begründungen fand sich kein Geschlechterunterschied.

3.2. Unterschiedliche Charakteristika der Bilder

In einer Studie wurde untersucht, worin sich die Bilder eines Paares laut Kindern unterschiedlichen Alters unterscheiden (Child, 1967). Es wurden die Angaben von Kindern der dritten bis sechsten Schulstufe und der zehnten bis zwölften Schulstufe verglichen. Die älteren Schüler wurden außerdem in High- und Low-Scorer unterteilt. Die High-Scorer stimmten mit den Kunstexperten in mindestens 55% der Fälle überein,

Die Kinder betrachteten die Bilderpaare und mussten auf einer dreistufigen Skala für verschiedene Charakteristika angeben, in welchem Bild diese stärker ausgeprägt waren. Diese Charakteristika gehörten vier Gruppen an.

Für die Gruppe „sensorische Qualitäten“ zeigte sich, dass die jüngeren Kinder Bilder mit stärkerem Kontrast, wärmeren und gesättigteren Farben präferieren, während dies für die älteren Kinder keine ausschlaggebende Bedeutung hatte.

Ebenso waren die sensorischen Qualitäten für die High-Scorer nicht von Bedeutung. Die Low-Scorer ähnelten in ihren Präferenzen den jüngeren Kindern, wenn auch in abgeschwächter Form.

In der Gruppe „emotionale Qualitäten“ bevorzugten die jüngeren Kinder und die Low-Scorer stärker als die älteren Kinder Bilder, deren Inhalte Fröhlichkeit vermittelten. Für die High-Scorer spielte Fröhlichkeit in den Bildern hingegen keine Rolle.

Für die High-Scorer war, wenn auch nur in geringen Ausmaß, die Intensität der dargestellten Emotionen, unabhängig ob positiv oder negativ, wichtig.

Unter die Gruppe „Fülle“ wurden die wahrgenommene Vollständigkeit des Bildes, die Schwierigkeit seiner Herstellung und die Fülle an Details gereiht. Für jede dieser Charakteristika zeigte sich, dass sie für die jüngeren Kindern und die Low-Scorer von Bedeutung waren.

Für die Gruppe „Simplifizierung“ zeigte sich, dass die jüngeren aber auch die älteren Kinder, wenn auch in etwas geringerem Ausmaß, Bilder präferieren, die realistischer und konventioneller in ihrer Darstellung sind. Zusätzlich mögen die Kinder Bilder, deren Bedeutung sie leichter erkennen können und die stärkere Konturenschärfe besitzen. Diese Charakteristika sind aber eher in dem ästhetisch weniger wertvollen Bild ausgeprägt.

Die High-Scorer zeigten hingegen Offenheit gegenüber Unklarheiten und unscharfen Konturen.

Die jüngeren Kinder scheinen also Bilder zu mögen, deren Inhalt sie verstehen und leicht erkennen können. Gleichzeitig präferieren sie positive Inhalte. Es gefallen jene Bilder, die eine Fülle an Farben oder Inhalten zeigen. Der Eindruck, dass es schwer gewesen sein muss das Bild hervorzubringen, ist ebenso von Bedeutung wie, dass das Bild vollständig ist.

Mit zunehmendem Alter ändern manche Kinder ihre Präferenzen und können mit komplexeren und unangenehmeren Inhalten umgehen.

Ähnliche Ergebnisse erzielte auch eine Befragung amerikanischer und japanischer Studenten (Child & Iwao, 1968). Den High-Scorern war Emotionalität, Unkonventionalität und Ambiguität in den Bildern wichtiger als den Low-Scorern. Diesen wiederum gefielen eindeutige, realistische und fröhliche Bildern, die vollständig wirkten.

Child (1971) untersuchte die Fähigkeit von 13- bis 18-Jährigen die affektiven Qualitäten von Bildern zu erkennen. Dazu wurden den Jugendlichen einzelne Bilder gezeigt, die nicht im Testinstrument zur ästhetischen Sensitivität enthalten sind, und Fragen gestellt über die im Bild dargestellten oder beim Betrachten ausgelösten Emotionen.

Die ästhetische Sensitivität der Schüler wurde ebenfalls erhoben. Die Jugendlichen wurden gebeten anzugeben, welches Bild ihnen besser gefällt.

Erst für die 18-Jährigen zeigten sich Zusammenhänge von Erkennen der affektiven Qualität eines Bildes und der ästhetischen Sensitivität.

Das Erkennen der affektiven Qualität von Bildern hat also für Jugendliche keinen bedeutenden Beitrag zur ästhetischen Sensitivität.

3.3. Einflussfaktoren auf die ästhetische Sensitivität

3.3.1. Ästhetische Sensitivität und Kunsterfahrung

Child (1965) untersuchte den Zusammenhang von bisher gemachten Kunsterfahrungen und der ästhetischen Sensitivität.

Als Stichprobe wurden männliche Studenten herangezogen, deren ästhetische Sensitivität gemessen wurde, indem sie bei den Bilderpaaren angeben mussten, welches Bild für Experten ästhetisch wertvoller sei.

Die Studenten wurden interviewt, um ihr Interesse und ihre Erfahrung im Kunstbereich festzustellen. Ihre Aussagen wurden vier Bereichen zugeordnet: Ausmaß des Kunstunterrichts; Erfahrung im Kunstbereich durch Galeriebesuche oder Lektüre von Büchern und Magazinen; kunstbezogene Hobbies; Einstellung der Familie gegenüber Kunst.

Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen ästhetischer Sensitivität und der Kunsterfahrung der Studenten. Insbesondere galt dies für das Ausmaß des Kunstunterrichts und die Erfahrung im Kunstbereich durch Galeriebesuche, Bücher und Magazine.

Allerdings ist es schwer zu sagen, wodurch dieser Zusammenhang entsteht. Es wäre möglich dass stärkere Kunsterfahrung die ästhetische Sensitivität erhöht. Aufgrund der durchgeführten Interviews schließt Child, dass es allerdings wahrscheinlicher ist, dass die ästhetische Sensitivität einer Person ihr Interesse und damit ihre Erfahrung

im Kunstbereich verstärkt, da der Großteil der Kunsterfahrung auf Eigeninitiative der Personen beruht.

Auch Anderson (1969) fand einen positiven Zusammenhang von ästhetischer Sensitivität und dem Ausmaß bisheriger Kunsterfahrungen. In dieser Studie wurde die Kunsterfahrung der High-School-Schüler einerseits durch das Ausmaß des Kunstunterrichts in der Schule und die Anzahl der Museumsbesuche erfasst. Andererseits wurde auch die aktive Kunstaussübung der Schüler etwa durch private Kunstkurse oder Teilnahme und eventuelle Gewinne bei Kunstwettbewerben erhoben.

Schüler, die in der High-School Kunstunterricht belegt hatten, erreichten höhere Werte bei der ästhetischen Sensitivität als Schüler, die das nicht taten. Innerhalb der Gruppe der Schüler, die Kunstunterricht belegt hatten, hatten diejenigen eine höhere ästhetische Sensitivität, die bei einem Kunstwettbewerb gewonnen hatten.

Anhand einer Stichprobe von Studenten untersuchte Anderson (1971) die Zusammenhänge von ästhetischer Sensitivität und dem Wissen über Kunst bzw. dem Verhalten zu Kunstaussübung.

Die in dieser Studie ebenfalls erhobenen Ergebnisse zu Persönlichkeitsmerkmalen werden im nächsten Abschnitt beschrieben.

Es bestanden sowohl zur Kunstaussübung als auch zum Wissen über Kunst positive Zusammenhänge mit der ästhetischen Sensitivität der Studenten.

Hinsichtlich ihrer ästhetischen Sensitivität wurden die Studenten in Low-Scorer und High-Scorer geteilt. Die Studenten der High-Score-Gruppe hatten größeres Wissen im Kunstbereich als die Gruppe der Low-Scorer. Die High-Scorer gaben außerdem mehr kunstbezogenes Verhalten an.

3.3.2. Ästhetische Sensitivität und Persönlichkeit

Das Ziel der schon im vorigen Abschnitt erwähnten Studie von Child (1965) war, den Zusammenhang zwischen ästhetischer Sensitivität und verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften abzuklären.

Die erhobene Kunsterfahrung wurde für die Zusammenhänge zwischen ästhetischer Sensitivität und den verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften als mögliche

Störvariable kontrolliert. Es wurden aber auch Zusammenhänge ermittelt, ohne Kunsterfahrung als Störvariable zu berücksichtigen. Hierbei zeigte sich in den Ergebnissen kein wesentlicher Unterschied.

Für die folgenden durch Fragebogen erfassten kognitiven Stile zeigten sich signifikanten Zusammenhänge mit ästhetischer Sensitivität in der Größenordnung von etwa $r = .25$.

Personen mit größerer ästhetischer Sensitivität gaben größere Aufgeschlossenheit gegenüber kognitiv schwierigen Angelegenheiten (*Tolerance of Complexity*) an, auch die Bereitschaft oder Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf einen Fokus zu lenken, sondern auch Änderungen außerhalb dessen zu bemerken (*Scanning*). Der positive Zusammenhang für *Independence of Judgment* zeigte, dass ästhetische Sensitivität mehr mit dem Anliegen eine eigene Meinung zu bilden zusammenhängt und weniger mit Konformität.

Ähnliche Ergebnisse wurden mit einer anderen Stichprobe erzielt. Dabei wurde die Stichprobe geteilt. Eine Hälfte hatte weiterhin anzugeben, welches Bild von Experten bevorzugt wurde. Die andere Hälfte wurde gebeten anzugeben, welches Bild ihnen persönlich besser gefällt, wobei sie nicht informiert wurden, dass ein Bild ästhetisch wertvoller sei als das andere.

Personen mit hohen Ausprägungen in *Tolerance of Complexity* sowie *Independence of Judgment* erreichten höhere ästhetische Sensitivität, sowohl wenn sie auf Erkennen der Expertenmeinung als auch auf Basis des eigenen Gefallens gemessen wurde.

Aufgrund der Ergebnisse seiner Studie beschreibt Child (1965, p. 508) eine Person mit hoher ästhetischer Sensitivität als „a person of actively inquiring mind, seeking out experience that may be challenging because of complexity or novelty, ever alert to the potential experience offered by stimuli not already in the focus of attention, interested in understanding each experience thoroughly and for its own sake rather than contemplating it superficially and promptly filing it away in a category, and able to do all this with respect to the world inside himself as well as the world outside“.

Zur Untersuchung der Gültigkeit der Ergebnisse für einen anderen Kulturkreis wurden japanische Studenten befragt (Child und Iwao ,1968).

Die Stichprobe wurde für die Ermittlung der ästhetischen Sensitivität geteilt in Präferenzangabe und Experteneinschätzung.

Für die Studenten, die Präferenzangaben machten, zeigten sich signifikante schwache Zusammenhänge für *Independence of Judgment* und *Tolerance of Complexity*.

In der Stichprobe, in der die Expertenmeinung eingeschätzt werden musste, erreichte nur der schwache Zusammenhang mit *Tolerance of Complexity* Signifikanz.

Child und Iwao (1968) untersuchten auch ob sich diese Ergebnisse auf Kinder erweitern lassen.

Die ästhetische Sensitivität von Schülern zwischen 13 und 18 Jahren wurde erfasst, indem sie ihre persönliche Präferenz bei den Bilderpaaren angaben. Die Kinder mit der höchsten und niedrigsten ästhetischen Sensitivität wurden schließlich gebeten Persönlichkeitsfragebogen auszufüllen.

Die Kinder mit höherer ästhetischer Sensitivität hatten signifikant höhere Ausprägungen für *Independence of Judgment* und *Tolerance of Complexity*.

Offenheit gegenüber schwierigen Aufgaben sowie das Bedürfnis eigene Ansichten zu bilden zeigen also schon im Kindesalter und in anderen Kulturen einen, wenn auch schwachen, Zusammenhang mit ästhetischer Sensitivität.

Anderson (1971) untersuchte den Zusammenhang von ästhetischer Sensitivität und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen anhand eines anderen Fragebogens. Die von Rokeach (1960) entwickelte und standardisierte Dogmatism-Scale wurde zur Erfassung der Open-Mindedness herangezogen.

Die Studenten mit höherer ästhetischer Sensitivität gaben mehr Open-Mindedness an als die Studenten mit geringerer ästhetischer Sensitivität.

Die Aufgeschlossenheit gegenüber neuen oder komplexen Dingen dürfte also die ästhetische Sensitivität positiv beeinflussen.

4. Methode

4.1. Forschungsfragen

Ziel dieser Arbeit ist es, festzustellen, ob sich Kinder der ersten und vierten Schulstufe in der ästhetischen Sensitivität unterscheiden.

Da in bisherigen Studien die ästhetische Sensitivität von Jugendlichen und Studenten durch bisherige Auseinandersetzungen mit Kunst beeinflusst scheint, wird untersucht, wie sehr dies auch schon bei jüngeren Kindern zutrifft.

Außerdem wird untersucht, ob die Leichtigkeit und Dauer der Entscheidung ein Bild auszuwählen mit der ästhetischen Sensitivität zusammenhängt.

Zusätzlich werden die Kinder nach den Gründen für ihre Präferenz eines Bildes gefragt. In bisherigen Studien zur ästhetischen Wahrnehmung von Bildern nannten insbesondere jüngere Kinder als Begründung für das Gefallen eines Bildes den dargestellten Inhalt. Da die zur Erfassung der ästhetischen Sensitivität verwendeten Bilderpaare jeweils denselben Inhalt zeigen, wird untersucht welche Gründe die Kinder nennen, wenn der Inhalt konstant gehalten wird.

Folgende Forschungsfragen wurden formuliert.

Forschungsfrage 1

Gibt es einen Unterschied hinsichtlich ästhetischer Sensitivität zwischen den Altersstufen?

Forschungsfrage 2

Gibt es einen Unterschied hinsichtlich ästhetischer Sensitivität zwischen Gruppen mit unterschiedlichem Ausmaß an bisherigen Kunsterfahrungen?

Forschungsfrage 3

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit bzw. Dauer der Entscheidungsfindung und ästhetischer Sensitivität?

Forschungsfrage 4

Gibt es einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Begründungen und ästhetischer Sensitivität?

Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Begründungen, die für Gefallen der Bilder genannt werden zwischen den verschiedenen Altersgruppen?

Lassen sich anhand der Begründungen homogene Gruppen bilden und worin unterscheiden sich diese?

Für Forschungsfrage 1 und 2 wird eine dreifaktorielle Varianzanalyse berechnet mit Schulstufe, Kunstgruppe und Geschlecht als UV.

Forschungsfrage 3 wird mittels Korrelationen ausgewertet.

Für Forschungsfrage 4 werden Korrelationen zwischen der ästhetischen Sensitivität und den verschiedenen Begründungen berechnet.

Für die einzelnen Begründungskategorien werden zweifaktorielle Varianzanalysen berechnet mit Schulstufe und Kunstgruppe als UV.

Außerdem werden durch eine Two-Step-Clusteranalyse homogene Gruppen anhand der genannten Begründungen gebildet. Die gebildeten Gruppen werden dann auf Unterschiede untersucht.

4.2. Stichprobe

Für die Erhebung der Daten wurden für die erste Schulstufe, die insgesamt sechs Klassen zweier Volksschulen und für die vierte Schulstufe, die insgesamt sechs Klassen dreier Volksschulen in Wien herangezogen.

An der Befragung nahmen insgesamt 152 Kinder teil. Davon waren 56 Kinder Erstklässler (32 Mädchen, 24 Buben) und 96 Kinder Viertklässler (52 Mädchen, 68 Buben).

Der Fragebogen, der das Interesse der Eltern an Kunst erheben sollte, wurde von 147 Personen (von 117 Müttern, 26 Vätern und 4 Großeltern bzw. älteren Geschwistern) ausgefüllt.

Nahezu alle Kinder (141) gaben an, gerne zu zeichnen und zu malen, und etwas weniger Kinder (104), dass sie dies auch oft tun würden. Der Aussage gerne Bilder und Zeichnungen anzusehen stimmten 122 Kindern zu. Nur 67 Kinder bestätigten, dass sie gerne in Kunstmuseen gehen würden. Bei den Erstklässlern konnten einige

Kinder nichts mit dem Begriff Museum anfangen und auch nach Erklärung gaben manche der Kinder an, dass sie so etwas nicht kennen würden.

4.3. Erhebungsinstrumente

4.3.1 Eltern-Fragebogen

Der von den Eltern auszufüllende Fragebogen (siehe Anhang) erfasste das **Kunstinteresse**.

Erfragt wurde die Anzahl der Museums- und Galeriebesuche pro Jahr (mit und ohne Kind), der Besitz von Kunstbüchern und der subjektiven Einschätzung des eigenen Kunstinteresses.

4.3.2. Schüler-Fragebogen

Der Fragebogen (siehe Anhang) der von den Schülern auszufüllen war, erfasste zunächst mit vier Fragen, ob die Schüler gerne und oft zeichnen und ob sie sich gerne Zeichnungen ansehen und Kunstmuseen besuchen.

Zur Erfassung der **ästhetischen Sensitivität** wurden 20 Bilderpaare (siehe Anhang) aus dem *Child Test of Esthetic Sensitivity* verwendet. Die Kinder wurden jeweils gefragt, welches Bild eines Paares ihrer Meinung nach das Schöner sei.

Die ästhetische Sensitivität wird erfasst durch die Summe der Bilder, die ein Kind präferiert in Übereinstimmung mit der Meinung der Kunstexperten welches Bild ästhetisch wertvoller sei.

Zu jedem Bilderpaar wurde dichotom erhoben, ob die Entscheidung, ein Bild als schöner einzustufen, leichtgefallen sei. Die Anzahl der Bilderpaare, bei denen die Entscheidung leichtfiel, entspricht dem Wert der **Leichtigkeit der Entscheidung**.

Bei den Erstklässlern wurde für jedes Bilderpaar die Zeitspanne vom Zeigen des Bildes bis zur Entscheidung, welches Bild schöner sei, erhoben. Die Summe der Zeitspannen über alle 20 Bilderpaare ergibt die **Dauer der Entscheidungsfindung**.

Die von den Kindern frei formulierten **Begründungen** wurden den in Kapitel 3.1. genannten Kategorien von Child (1967) zugeordnet: *Nichtgefallen*, *Farbe*, *formale Kriterien*, *Inhalt*, *emotionale Bedeutung*, *andere Gründe* und *keine Angabe*. Dabei konnten pro Begründung eines Bildes mehrere Kategorien zutreffen.

Der Kategorie *Nichtgefallen* wurden Antworten zugeordnet, die sich auf das Bild bezogen, das nicht als das schönere eingestuft wurde.

Beispiele: weil sie nicht putzen muss (Bilderpaar 8, rechts gewählt), weil er keinen Bart hat (Bilderpaar 11, rechts gewählt).

Antworten die sich auf Farbe oder Helligkeit bezogen wurden der Kategorie *Farbe* zugeordnet.

Beispiele: heller (Bilderpaar 1, links gewählt) bunt (Bilderpaar 9, links gewählt)

Der Kategorie *formale Kriterien* wurden Begründungen zugeordnet, die sich auf Folgendes bezogen: realistische Darstellung, Hintergrund, Perspektive, Muster, Formen, Positionierung des Dargestellten, Größe des Dargestellten, Strichführung, Fantasie, Natürlichkeit, Lebendigkeit.

Beispiele: man erkennt ganz leicht ein Segelboot (Bilderpaar 6, links gewählt), der Hintergrund sieht schöner aus (Bilderpaar 13, rechts gewählt), weil der ganze Zug gezeigt wird (Bilderpaar 19, rechts gewählt), das Muster (Bilderpaar 10, rechts gewählt).

Die Kategorie *Inhalt* umfasst Antworten, die sich auf den dargestellten Inhalt bezogen.

Beispiele: das Pferd (Bilderpaar 5, rechts gewählt), da sind Schiffe (Bilderpaar 15, links gewählt), weil das eine Farm ist (Bilderpaar 18, rechts gewählt).

Die Kategorie *emotionale Bedeutung* beinhaltet Antworten, die auf dargestellte oder beim Betrachten ausgelöste Gefühle deuteten.

Beispiele: weil es romantisch ist (Bilderpaar 3, links gewählt), das ist lustig, weil das zusammenkracht (Bilderpaar 6, links gewählt), bei diesem Bild musste ich lachen (Bilderpaar 11, links gewählt), es schaut friedlicher aus (Bilderpaar 20, rechts gewählt).

Unter der Kategorie *andere Begründungen* wurden Antworten zusammengefasst, die in keine andere Kategorie passten. Bilder wurden etwa als modern bzw. altmodisch bezeichnet. Außerdem wurde oft der künstlerische oder finanzielle Wert eines Bildes angesprochen. Viele Kinder begründeten ihre Wahl auch einfach nur mit Adjektiven wie cooler, interessanter oder toller.

Beispiele: altmodischer (Bilderpaar 17, rechts gewählt), mehr Kunst (Bilderpaar 16, rechts gewählt), weil es echte Kunst ist (Bilderpaar 5, links gewählt), weil das ein berühmter Mann oder Frau gemalt hat (Bilderpaar 8, links gewählt), es ist cooler (Bilderpaar 10, links gewählt).

Der Kategorie *keine Angabe* wurde natürlich dann vergeben, wenn ein Kind keine Antwort nannte oder aufschrieb. Außerdem wurden Antworten wie „weiß nicht“, „weil das Bild schöner/ besser ist“ in diese Kategorie gereiht.

4.4. Untersuchungsdurchführung

Den Schülern wurde zunächst ein Informationsschreiben über die Befragung an ihre Eltern mitgegeben. Dieses klärte die Eltern über Inhalt und Ablauf der Befragung auf und bat, das Einverständnis zur Teilnahme ihres Kindes zu geben. Zusätzlich wurde ersucht den beiliegenden Fragebogen auszufüllen. Dieser Fragebogen erfasste neben soziodemographischen Daten auch das Interesse der Eltern an Kunst.

Das Informationsschreiben und der Fragebogen sind dem Anhang zu entnehmen.

Weder gegenüber den Erstklässlern noch gegenüber den Viertklässlern wurde erwähnt, dass bei den Bilderpaaren ein Bild laut Expertenmeinung ästhetisch wertvoller sei. Ebenso wurde diese Information im Eltern- und Lehrerbrief ausgespart um eine etwaige Information der Kinder auszuschließen.

Den Kindern wurde mitgeteilt, dass sie 20 Bilderpaare sehen werden, wobei sich die Bilder eines Paares ähneln werden, und sie entscheiden sollen welches Bild ihnen besser gefällt.

Die Schüler der ersten Klassen wurden jeweils einzeln befragt. Dem Kind wurden die Bilderpaare an einem Computer-Bildschirm gezeigt. Die Auswahl seiner Präferenz

sowie die Begründungen dafür und die Leichtigkeit seiner Entscheidung erfolgten mündlich. Eine Tonaufzeichnung der Befragung wurde vorgenommen um die Dauer der Entscheidungsfindung messen zu können. Die Befragung dauerte pro Kind etwa 15 bis 25min.

Die Schüler der vierten Klassen wurden innerhalb des Klassenverbands gleichzeitig befragt. Die Bilderpaare wurden mittels Beamer auf eine Leinwand projiziert. Die Kinder erhielten Fragebögen (siehe Anhang), bei denen sie ankreuzen konnten, welches Bild ihnen besser gefalle und ob diese Entscheidung leicht gewesen war. Die Begründung ihrer Wahl konnten sie für jedes Bilderpaar schriftlich frei formulieren. Die Dauer der Entscheidungsfindung konnte für die Viertklässler aufgrund der Gruppentestung nicht erfasst werden. Die Erhebung fand innerhalb einer Schulstunde statt.

5. Ergebnisse

5.1. Deskriptive Statistik

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Statistiken für die Variablen ästhetische Sensitivität, Leichtigkeit der Entscheidung, Dauer der Entscheidungsfindung und Kunstinteresse angeführt.

Tab. 1: Deskriptive Statistik für die Variablen ästhetische Sensitivität , Leichtigkeit der Entscheidung, Dauer der Entscheidungsfindung und Kunstinteresse

		Min	Max	MD	M	SD	Varianz
Ästhetische Sensitivität	Gesamt	1	12	6	6,3224	2,16719	4,697
	1. Klasse	4	12	7,5	7,5893	1,99797	3,992
	4. Klasse	1	10	5	5,5833	1,91210	3,656
Leichtigkeit der Entscheidung	Gesamt	3	20	14	13,3289	3,90411	15,242
	1. Klasse	3	20	14,5	14,3036	3,92159	15,379
	4. Klasse	3	20	13	12,7604	3,79957	14,437
Dauer der Entscheidungsfindung in Sekunden	Gesamt	-	-	-	-	-	-
	1. Klasse	68	376	141	151,4107	66,04896	4362,465
	4. Klasse	-	-	-	-	-	-
Kunstinteresse	Gesamt	5	24	13	13,9184	4,53527	20,569
	1. Klasse	7	24	11	12,9091	4,09278	16,751
	4. Klasse	5	24	14	14,5217	4,69856	22,076

Da für die Erfassung der ästhetischen Sensitivität 20 Bilderpaare verwendet wurden, beträgt auch der maximal erreichbare Wert 20.

Das von einem Kind erreichte Maximum von 12 für die ästhetische Sensitivität zeigt, dass auch die Kinder, die in dieser Stichprobe die höchsten Werte in der ästhetische Sensitivität erreichten, nur in etwas mehr als der Hälfte der Fälle mit den Kunstexperten übereinstimmten.

Die Häufigkeiten der erreichten Werte für ästhetische Sensitivität, getrennt nach Erst- und Viertklässler, sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Tab. 2: Häufigkeitstabelle für die ästhetische Sensitivität

Ästhetische Sensitivität	Schulstufe		Total
	1.Klasse	4.Klasse	
1	0	1	1
2	0	3	3
3	0	10	10
4	2	13	15
5	7	24	31
6	9	13	22
7	10	15	25
8	13	10	23
9	3	6	9
10	6	1	7
11	5	0	5
12	1	0	1
	56	96	152

Die ästhetische Sensitivität ist nicht normalverteilt, $D(152) = 0.124$, $p < .001$.

Auch die Leichtigkeit der Entscheidung, $D(152) = 0.080$, $p < .05$, und das Kunstinteresse, $D(147) = 0.126$, $p < .001$, sind nicht normalverteilt.

Die Leichtigkeit der Entscheidung wurde für jedes Bilderpaar dichotom erhoben. Das Kind konnte also angeben, ob die Entscheidung ein Bild eines Paares auszuwählen leicht fiel oder nicht. Die erreichbaren Werte für die Summe der Leichtigkeit der Entscheidung liegen somit zwischen 0 und 20. Dabei geben höhere Werte an, dass es dem Kind leichter fiel sich zu entscheiden.

Sieben Kinder gaben an, dass sie sich bei jedem Bilderpaar leicht entscheiden konnten. Hingegen fiel es drei Kinder nur bei drei Bilderpaaren, leicht eine Entscheidung zu treffen.

Zur Erfassung des Kunstinteresses füllten die Eltern einen Fragebogen mit 7 Fragen aus (siehe Anhang).

Nach Faktorenanalyse wurde zur Bildung der Variable *Kunstinteresse* nur 5 Fragen verwendet. Die Fragen „Wie oft malen oder zeichnen Sie selbst?“ und „Wie oft malen oder zeichnen Sie mit Ihrem Kind?“ wurden nicht in die Variablenberechnung mit einbezogen, da sie auf einen eigenen Faktor laden (siehe Tabelle 3).

Der erste Faktor erklärt 46,135% der Gesamtvarianz.

Tab. 3: Faktorladungen der Fragebogen-Items

	Rotated Component Matrix(a)	
	Component	
	1	2
Wie oft besuchen Sie selbst Kunstmuseen oder Galerien?	,886	
Wie viele Bücher zum Thema Kunst besitzen Sie (z.B. Kunstbände, Ausstellungskataloge)?	,847	
Wie oft besuchen Sie Kunstmuseen oder Galerien mit Ihrem Kind?	,836	
Wie sehr interessieren Sie sich für Malerei?	,736	
Für wie wichtig halten Sie Kunstunterricht in der Schule?	,636	
Wie oft malen oder zeichnen Sie mit Ihrem Kind?		,872
Wie oft malen oder zeichnen Sie selbst?		,777

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Die zur Bildung der Variable Kunstinteresse herangezogenen Fragen lauteten: „Wie sehr interessieren Sie sich für Malerei?“, „Für wie wichtig halten Sie Kunstunterricht in der Schule?“, „Wie oft besuchen Sie selbst Kunstmuseen oder Galerien?“, „Wie oft besuchen Sie Kunstmuseen oder Galerien mit Ihrem Kind?“ und „Wie viele Bücher zum Thema Kunst besitzen Sie (z.B. Kunstbände, Ausstellungskataloge)?“.

Die Beantwortung der Fragen wurde anhand einer 5-stufigen bzw. für die letzte Frage 4-stufigen Skala vorgenommen.

Die erreichbaren Werte für die Variable Kunstinteresse betragen somit mindestens 5 bis maximal 24.

Mittels Mediansplit wurden die Kinder in eine Gruppe mit wenig oder in eine Gruppe mit ausgeprägtem Kunstinteresse in der Familie zugeordnet.

Die Aufteilung der Kinder der verschiedenen Schulstufen in diese Kunstgruppen ist in Tabelle 4 aufgelistet.

Tab. 4: Zusammensetzung der Kunstgruppen hinsichtlich der Schulstufen

	Schulstufe		Total
	1.Klasse	4.Klasse	
wenig Kunstinteresse	37	43	80
ausgeprägtes Kunstinteresse	18	49	67
	55	92	147

5.2. Ästhetische Sensitivität in den zwei Schulstufen und den Gruppen mit unterschiedlich starkem Kunstinteresse

Mittels dreifaktorieller Varianzanalyse wurden Unterschiede in der ästhetischen Sensitivität zwischen den beiden Schulstufen, Geschlechtern und Kunstgruppen untersucht.

Die Kinder der ersten Schulstufe erreichen signifikant höhere ästhetische Sensitivität als die Kinder der vierten Schulstufe, $F(1, 139) = 30.136$, $p < .001$, $\eta^2 = .178$.

Zwischen Mädchen und Buben besteht kein Unterschied in der ästhetischen Sensitivität, $F(1, 139) = 0$, $p = .995$, $\eta^2 = 000$.

Die beiden Gruppen mit unterschiedlich ausgeprägtem Kunstinteresse unterscheiden sich nicht hinsichtlich ästhetischer Sensitivität, $F(1, 139) = 2,112$, $p = .148$, $\eta^2 = .015$.

Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 5 angegeben.

Tab. 5: Mittelwerte und Standardabweichung der ästhetischen Sensitivität getrennt für Schulstufe, Geschlecht und Kunstgruppe

		M	SD
Schulstufe	1.Klasse	7,618	2,004
	4.Klasse	5,543	1,918
Geschlecht	weiblich	6,361	2,178
	männlich	6,265	2,219
Kunstgruppe	wenig Kunstinteresse	6,712	2,123
	ausgeprägtes Kunstinteresse	5,850	2,189

Es bestehen keine Interaktionen von Geschlecht und Schulstufe, $F(1, 139) = 0.001$, $p = .978$, $\eta^2 = 000$, Geschlecht und Kunstgruppe, $F(1, 139) = 0.444$, $p = .507$, $\eta^2 =$

.003, Schulstufe und Kunstgruppe, $F(1, 139) = 0.006$, $p = .940$, $\eta^2 = .000$, und Geschlecht, Schulstufe und Kunstgruppe, $F(1,139) = 0.005$, $p = .942$, $\eta^2 = .000$.

Die dazu gehörigen Interaktionsgraphen sind in den Abbildungen 1, 2 und 3 dargestellt.

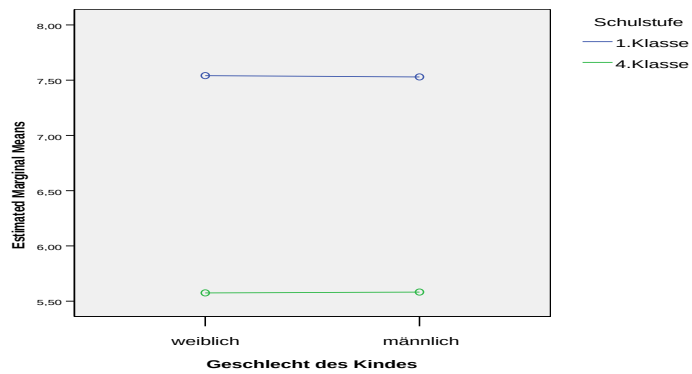


Abb. 1: Ergebnisse zur ästhetischen Sensitivität hinsichtlich Geschlecht und Schulstufe

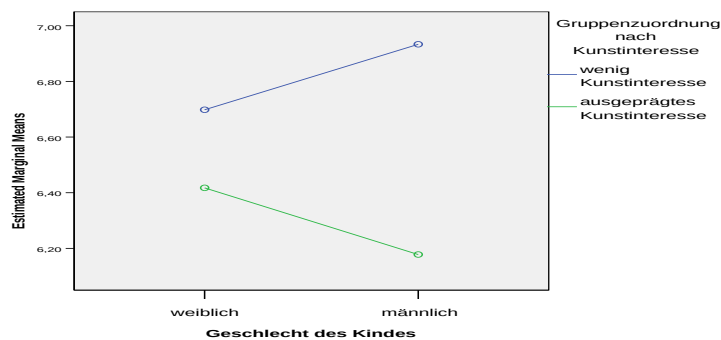


Abb. 2: Ergebnisse zur ästhetischen Sensitivität hinsichtlich Geschlecht und Kunstgruppe

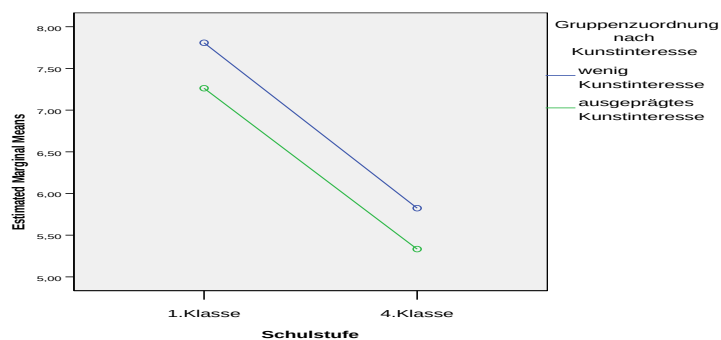


Abb. 3: Ergebnisse zur ästhetischen Sensitivität hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe

Um festzustellen bei welchen Bilderpaaren die Kinder der zwei Altersstufen sich in ihrer Präferenz für das ästhetisch wertvollere Bild unterscheiden wurden U-Tests berechnet.

Die statistischen Kennwerte sind Tabelle 6 zu entnehmen

Die Erstklässler und Viertklässler unterscheiden sich signifikant in ihrer Präferenz bei Bilderpaar 1, Bilderpaar 3, Bilderpaar 7, Bilderpaar 8, Bilderpaar 12, Bilderpaar 15, Bilderpaar 17, Bilderpaar 18 und Bilderpaar 19.

Dabei wählten jeweils die Erstklässler signifikant öfter als die Viertklässler das bessere Bild aus.

Kein signifikanter Unterschied zwischen den Erstklässlern und Viertklässlern findet sich für Bilderpaar 2, Bilderpaar 4, Bilderpaar 5, Bilderpaar 6, Bilderpaar 9, Bilderpaar 10, Bilderpaar 11, Bilderpaar 13, Bilderpaar 14, Bilderpaar 16 und Bilderpaar 20.

Tab. 6: Statistische Kennwerte zur Berechnung von Unterschieden zwischen Erstklässlern und Viertklässlern in der ästhetischen Sensitivität

Bilderpaar	U	z	p
1	2228	- 2.050	< .05
2	2608	-3.55	.723
3	2212	-2.384	< .05
4	2672	-0.078	.938
5	2628	-.357	.721
6	2472	-1.155	.248
7	2024	-3.444	< .01
8	2148	-2.436	< .05
9	2588	-0.569	.569
10	2432	-1.315	.188
11	2456	-1.114	.265
12	2348	-2.514	< .05
13	2352	-1.488	.137
14	2580	-0.478	.632
15	2292	-2.142	< .05
16	2668	-0.128	.898
17	2132	-2.474	< .05
18	1796	-4.093	< .001
19	2596	-3.748	< .001
20	2596	-0.447	.655

In Tabelle 7 sind die Mittelwerte der ästhetischen Sensitivität für die einzelnen Bilderpaare angegeben, getrennt für die Erstklässler und Viertklässler, aber auch für die gesamte Stichprobe.

Die kursiv gehaltenen Beschriftungen geben signifikante Unterschiede, wie aus den obig beschriebenen U-Tests ermittelt, in der Präferenz für das ästhetisch wertvollere Bild zwischen den Erstklässlern und Viertklässlern an.

Die Werte können auch als Prozentangabe verstanden werden, wie viele Kinder das ästhetisch wertvollere Bild präferierten, da nur Werte von 0 oder 1 angenommen werden konnten. Der Wert 1 wurde vergeben, wenn das Kind das ästhetisch wertvollere Bild als das Schönerere angegeben hatte bzw. der Wert 0 wenn das Kind das andere Bild präferierte.

Tab. 7: Mittelwerte der ästhetischen Sensitivität für die einzelnen Bilderpaare

	<i>Bild 1</i>	Bild 2	<i>Bild 3</i>	Bild 4	Bild 5	Bild 6	<i>Bild 7</i>	<i>Bild 8</i>	Bild 9	Bild 10
1.Klasse	,5357	,5714	,3750	,2857	,1786	,2679	,3929	,7321	,1607	,3036
4.Klasse	,3646	,5417	,1979	,2917	,1563	,1875	,1458	,5313	,1979	,2083
Total	,4276	,5526	,2632	,2895	,1645	,2171	,2368	,6053	,1842	,2434

	Bild 11	<i>Bild 12</i>	Bild 13	Bild 14	<i>Bild 15</i>	Bild 16	<i>Bild 17</i>	<i>Bild 18</i>	<i>Bild 19</i>	Bild 20
1.Klasse	,3571	,1786	,3750	,5714	,3036	,1429	,6964	,5714	,3214	,2679
4.Klasse	,2708	,0521	,5000	,5313	,1563	,1354	,4896	,2396	,0833	,3021
Total	,3026	,0987	,4539	,5461	,2105	,1382	,5658	,3618	,1711	,2895

Aus Tabelle 7 ist ersichtlich, dass die Kinder bei der Mehrheit der Bilderpaare das ästhetisch weniger wertvolle Bild präferierten. Besonders starke Ablehnung des besseren Bildes zeigt sich für Bilderpaar 12 bei dem nur etwa 9% aller Kinder das ästhetisch wertvollere Bild favorisierten.

Bei vier Bilderpaaren wurde das ästhetisch wertvollere Bild von mehr als der Hälfte der Kinder auch als das Schönerere bezeichnet. Dies war für Bilderpaar 2, Bilderpaar 8, Bilderpaar 14 und Bilderpaar 17 der Fall. Die am stärksten ausgeprägte Präferenz für das ästhetisch wertvollere Bild besteht bei Bilderpaar 8. Hier gefällt 53% der Viertklässler und sogar 73% der Erstklässler das bessere Bild.

5.3. Ästhetische Sensitivität und die Entscheidungsfindung

Die *Dauer der Entscheidungsfindung* konnte nur bei den Erstklässlern gemessen werden. Es zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Dauer der Entscheidungsfindung und der ästhetischen Sensitivität ($r_s = .01$, $p = .917$).

Zwischen *Leichtigkeit der Entscheidung* und der Dauer der Entscheidungsfindung besteht ein signifikanter schwacher negativer Zusammenhang ($r_s = - .31$, $p < .05$). Folglich konnte eine Entscheidung schneller getroffen werden je leichter die Entscheidung fiel.

Die Erst- und Viertklässler unterscheiden sich signifikant in der *Leichtigkeit ihrer Entscheidung*, $U = 2081$, $z = - 2.327$, $p < .05$.

Die Entscheidung ein Bild auszuwählen fällt den Erstklässlern ($Mdn = 14.5$, $M = 14.3036$, $SD = 3.92159$) leichter als den Viertklässlern ($Mdn = 13$, $M = 12.7604$, $SD = 3.79957$).

Aufgrund der signifikanten Unterschiede zwischen Erstklässlern und Viertklässlern in der ästhetischen Sensitivität und der Leichtigkeit der Entscheidung, wird der Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen getrennt für die beiden Schulstufen berechnet.

Der schwache Zusammenhang zwischen Leichtigkeit der Entscheidung und der ästhetischen Sensitivität ist nicht signifikant, weder für die erste Schulstufe, $r_s = .091$, $p = .507$, noch für die vierte Schulstufe, $r_s = .167$, $p = .104$.

Ein Geschlechterunterschied zeigt sich weder bei der *Leichtigkeit der Entscheidung*, $U = 2733$, $z = - 0.457$, $p = .647$, noch bei der *Dauer der Entscheidungsfindung*, $U = 381$, $z = - 0.05$, $p = .96$ (siehe Tabelle 8).

Tab. 8: Median Mittelwert und Standardabweichung für Leichtigkeit der Entscheidung und Dauer der Entscheidungsfindung getrennt nach Geschlecht

		MD	M	SD
Leichtigkeit der Entscheidung	Mädchen	14	13.4048	4.12783
	Buben	13	13.2353	3.63695
Dauer bis zur Entscheidung in Sekunden	Mädchen	136	153.9063	73.93779
	Buben	142	148.0833	55.16766

Bei manchen Bilderpaaren konnten die Kinder sich nicht entscheiden welches Bild ihnen besser gefällt. In Tabelle 9 ist angegeben, wie viele Kinder für diese Bilderpaare keine Entscheidung treffen konnten. Dabei sind es eher die Viertklässler, die keine Entscheidung getroffen haben.

Tab. 9: Anzahl der Kinder, die bei Bilderpaaren keine Entscheidung trafen

	Bild 1	Bild 5	Bild 7	Bild 8	Bild 9	Bild 10	Bild 11	Bild 12	Bild 13
keine Entscheidung	2	1	1	1	1	4	10	1	1

	Bild 14	Bild 15	Bild 17	Bild 19	Bild 20
keine Entscheidung	3	6	3	1	8

Bei Bilderpaar 11 konnten sich die Kinder am häufigsten nicht für ein Bild entscheiden. Aus den Rückmeldungen der Kinder ist ersichtlich, dass ihnen bei diesem Bilderpaar beide Bilder nicht gefielen. Eine Ablehnung beider Bilder besteht auch für Bilderpaar 15.

Bei Bilderpaar 20 gaben manche Kinder an, dass ihnen beide Bilder nicht gefielen, da sie die Thematik zu brutal und kriegerisch fanden. Ein Kind gab aber an, sich nicht entscheiden zu können, da ihm beide Bilder gefallen würden. Auch aus den Rückmeldungen der Kinder, die für dieses Bilderpaar eine Entscheidung fällen konnten, zeigt sich, dass manche Kinder beide Bilder mögen, weil ihnen die dargestellten Schiffe gefallen. Andere Kinder gaben allerdings an, dass sie das für sie friedlichere oder aber das kriegerischere Bild ausgewählt haben.

Bei Bilderpaar 10 gaben die Kinder, die sich nicht entscheiden konnten, an, dass sie beide Bilder schön fänden. Auch die übrigen Kinder gaben oft an, dass ihnen neben dem ausgewählten Bild auch das andere gefallen würde.

5.4. Ästhetische Sensitivität und der Grund für die Auswahl eines Bildes

5.4.1. Zusammenhänge zwischen den Begründungskategorien

Die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Begründungskategorien und ästhetischer Sensitivität sind in Tabelle 10 aufgelistet. Es wurden partielle Korrelationen kontrollierend für die Schulstufe berechnet.

Signifikante Zusammenhänge zur ästhetischen Sensitivität bestehen für die Nennung formaler Kriterien und die emotionale Bedeutung.

Zwischen den verschiedenen Begründungskategorien ist der stärkste Zusammenhang, der negative zwischen dem Nennen formaler Kriterien und der Angabe inhaltlicher Gründe.

Tab. 10: Korrelation zwischen ästhetischer Sensitivität und den Begründungskategorien

	2	3	4	5	6	7	8
1. ästhetische Sensitivität	.04	.08	-.18*	.15	-.23**	.00	.09
2. Nichtgefallen	-	.00	.20*	-.11	.16*	-.06	-.02
3. Farbe		-	-.05	-.02	-.08	-.27**	-.23**
4. formale Kriterien			-	-.40**	.04	-.25**	-.32**
5. Inhalt				-	-.22**	-.11	-.35**
6. Emotion					-	.12	-.16*
7. andere Gründe						-	.02
8. keine Angabe							-

* $p < .05$ ** $p < .01$

5.4.2. Unterschiede in der Verwendung der Begründungskategorien zwischen den Schulstufen und Kunstgruppen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen für die einzelnen Begründungskategorien mit Kunstgruppe und Schulstufe als UV angegeben.

In Tabelle 11 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Verwendung der verschiedenen Begründungskategorien, getrennt für die zwei Schulstufen und zwei Kunstgruppen, angegeben.

Tab. 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der sieben Begründungskategorien getrennt nach Schulstufe und Kunstgruppe

Begründungskategorien		M	SD
Nichtgefallen	1.Klasse	0.6	1.31375
	4.Klasse	1.087	1.5943
	wenig Kunstinteresse	0.6375	1.20383
	ausgeprägtes Kunstinteresse	1.2239	1.76516
Farbe	1.Klasse	5.2	2,48253
	4.Klasse	2.4674	2.03514
	wenig Kunstinteresse	3.9125	2.60571
	ausgeprägtes Kunstinteresse	2.9851	2.45870
formale Kriterien	1.Klasse	4.4545	3.17874
	4.Klasse	7.2717	3.63772
	wenig Kunstinteresse	5.0625	3.33126
	ausgeprägtes Kunstinteresse	7.5970	3.71752
Inhalt	1.Klasse	12.3818	3.50920
	4.Klasse	6.1957	3.89206
	wenig Kunstinteresse	10.3375	4.37757
	ausgeprägtes Kunstinteresse	6.3284	4.37066
emotionale Bedeutung	1.Klasse	0.9818	1.66100
	4.Klasse	2.1630	1.88853
	wenig Kunstinteresse	1.2125	1.54013
	ausgeprägtes Kunstinteresse	2.3284	2.09174
andere Gründe	1.Klasse	0.3818	1.02724
	4.Klasse	1.2935	1.55159
	wenig Kunstinteresse	1.0299	1.50726
	ausgeprägtes Kunstinteresse	0.8875	1.39614
keine Angabe	1.Klasse	0.5091	2.08053
	4.Klasse	3.1087	2.99618
	wenig Kunstinteresse	1.9625	3.03333
	ausgeprägtes Kunstinteresse	2.3433	2.88965

In der Verwendung der Begründung *Nichtgefallen* unterscheiden sich die Kinder der ersten und vierten Schulstufe nicht signifikant, $F(1, 143) = 1.579$, $p = .211$, $\eta^2 = .011$.

Die Gruppen, die anhand des Kunstinteresses gebildet wurden, unterscheiden sich signifikant, $F(1, 143) = 5.036$, $p < .05$, $\eta^2 = .034$. Kinder, deren Eltern weniger Kunstinteresse angaben, begründeten ihre Wahl seltener mit Nichtgefallen als Kinder aus kunstinteressierten Elternhäusern.

Die Interaktion zwischen Schulstufe und Kunstgruppe ist nicht signifikant, $F(1, 143) = 0.920$, $p = .339$, $\eta^2 = .006$.

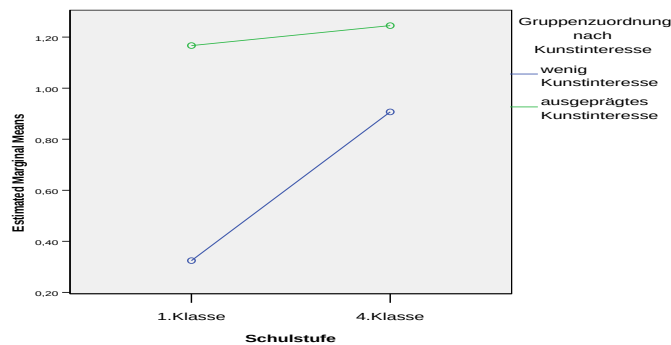


Abb. 4: Ergebnisse zur Begründungskategorie Nichtgefallen hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe

Für die Begründung *Farbe* besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulstufen, $F(1, 143) = 45.315$, $p < .001$, $\eta^2 = .241$. Die Erstklässler begründen ihre Wahl öfter anhand dieser Kategorie als die Viertklässler.

Die Kunstgruppen unterscheiden sich nicht signifikant, $F(1, 143) = 1.062$, $p = .305$, $\eta^2 = .007$.

Die Interaktion zwischen Schulstufe und Kunstgruppe ist nicht signifikant, $F(1, 143) = 0.004$, $p = .947$, $\eta^2 = .000$.

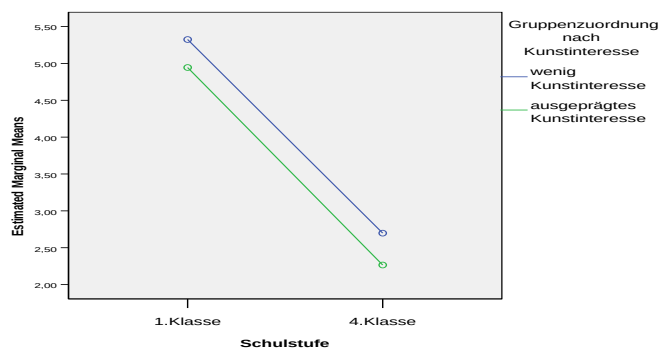


Abb. 5: Ergebnisse zur Begründungskategorie Farbe hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe

In der Verwendung der Kategorie *formale Kriterien* unterscheiden sich die Schulstufen signifikant, $F(1, 143) = 17.977$, $p < .001$, $\eta^2 = .112$. Erstklässler nennen seltener formale Kriterien als Viertklässler.

Zwischen den Kunstgruppen besteht ein signifikanter Unterschied, $F(1, 143) = 10.194$, $p < .01$, $\eta^2 = .067$. Kinder mit kunstinteressierten Eltern nennen öfter formale Kriterien als die anderen Kinder.

Die Interaktion zwischen Schulstufe und Kunstgruppe ist nicht signifikant, $F(1, 143) = 0.974$, $p = .325$, $\eta^2 = .007$.

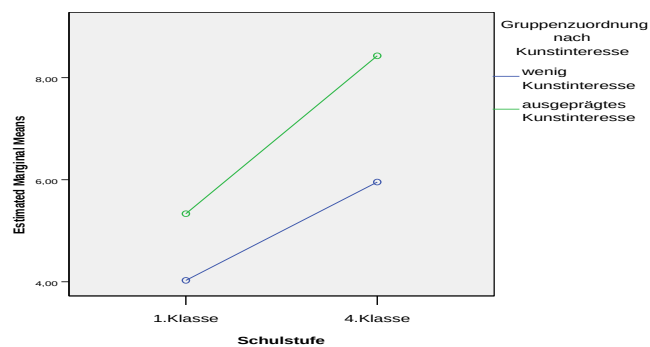


Abb. 6: Ergebnisse zur Begründungskategorie formale Kriterien hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe

Für die Begründung *Inhalt* besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulstufen, $F(1, 143) = 84.254$, $p < .001$, $\eta^2 = .371$. Die Erstklässler nennen als Begründung öfter den Inhalt als die Viertklässler.

Signifikant unterschiedlich sind auch die Kunstgruppen, $F(1, 143) = 20.156$, $p < .001$, $\eta^2 = .124$. Kinder, deren Eltern wenig Interesse an Kunst angaben, beziehen sich öfter auf den Inhalt als Kinder mit kunstinteressierten Eltern.

Die Interaktion zwischen Schulstufe und Kunstgruppe ist nicht signifikant, $F(1, 143) = 0.595$, $p = .442$, $\eta^2 = .004$.

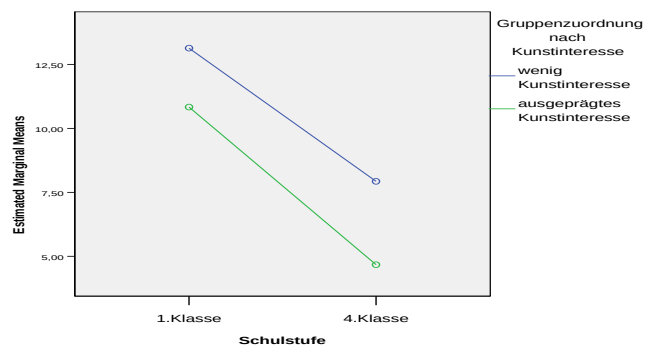


Abb. 7: Ergebnisse zur Begründungskategorie Inhalt hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe

Für die Begründung *emotionale Bedeutung* besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulstufen, $F(1, 143) = 9.266$, $p < .01$, $\eta^2 = .061$. Erstklässler geben seltener emotionale Gründe an als Viertklässler.

Die Kunstgruppen unterscheiden sich signifikant, $F(1, 143) = 9.932$, $p < .01$, $\eta^2 = .065$. Kinder mit kunstinteressierten Eltern nennen öfter emotionale Begründungen als Kinder, deren Eltern wenig Kunstinteresse angaben.

Die Interaktion zwischen Schulstufe und Kunstgruppe ist nicht signifikant, $F(1, 143) = 0.403$, $p = .527$, $\eta^2 = .003$.

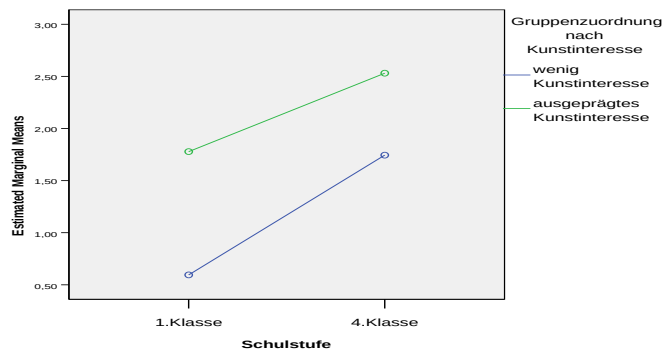


Abb. 8: Ergebnisse zur Begründungskategorie emotionale Begründung hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe

Für die Kategorie *andere Gründe* besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulstufen, $F(1, 143) = 14.866$, $p < .001$, $\eta^2 = .094$. Erstklässler nannten seltener andere Gründe als die Viertklässler.

Zwischen den Kunstgruppen besteht kein Unterschied, $F(1, 143) = 0.114$, $p = .736$, $\eta^2 = .001$.

Die Interaktion zwischen Schulstufe und Kunstgruppe ist nicht signifikant, $F(1, 143) = 0.390$, $p = .533$, $\eta^2 = .003$.

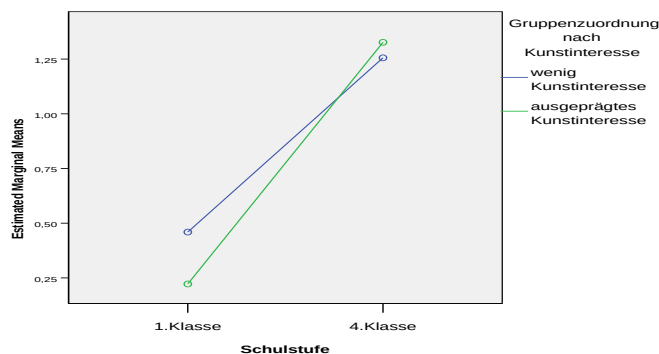


Abb. 9: Ergebnisse zur Begründungskategorie andere Gründe hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe

Für die Kategorie *keine Angabe* besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulstufen, $F(1,143) = 27.373$, $p < .001$, $\eta^2 = .161$. Die Viertklässler nannten öfter keine Begründung als die Erstklässler.

Zwischen den Kunstgruppen besteht kein Unterschied, $F(1, 143) = 0.013$, $p = .910$, $\eta^2 = .000$.

Die Interaktion zwischen Schulstufe und Kunstgruppe ist nicht signifikant, $F(1, 143) = 1.532$, $p = .218$, $\eta^2 = .011$.

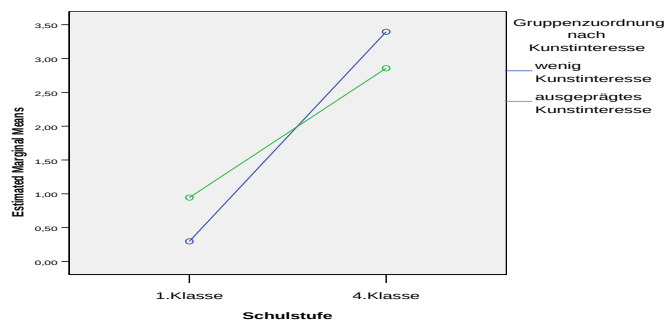


Abb. 10: Ergebnisse zur Begründungskategorie keine Angabe hinsichtlich Schulstufe und Kunstgruppe

Es bestehen keine Geschlechterunterschiede in der Verwendung der verschiedenen Begründungskategorien. In Tabelle 12 sind die statistischen Kennwerte dazu angegeben.

Tab. 12: Statistische Kennwerte zur Berechnung von Unterschieden in den Begründungskategorien zwischen Mädchen und Buben

Begründungskategorie	U	z	p
Nichtgefallen	2458.5	-1.662	.096
Farbe	2519.	-1.257	.209
formale Kriterien	2842.5	-0.5	.960
Inhalt	2672	-0.683	.494
emotionale Bedeutung	2686	-0.649	.516
andere Gründe	2626	-0.937	.349
keine Angabe	2725	-0.505	.614

5.4.3. Bildung von homogenen Gruppen aufgrund der Begründungen

Mittels Two-Step-Clusteranalyse wurden die Kinder anhand ihrer genannten Begründungen in homogene Gruppen geteilt.

Als Distanzmaß wurde Log-Likelihood verwendet und als Modellauswahlkriterium das Schwarz-Bayes-Informationskriterium (BIC).

Es ergaben sich drei Cluster, deren Zusammensetzung bezüglich Schulstufe und Geschlecht ist Tabelle 13 zu entnehmen.

Tab. 13: Zusammensetzung der 3 Cluster hinsichtlich Schulstufe und Geschlecht

		Cluster			Total
		1	2	3	
Total		58	54	40	152
Schulstufe	1.Klasse	46	8	2	56
	4.Klasse	12	46	38	96
Geschlecht	weiblich	31	29	24	84
	männlich	27	25	16	68

Die Mittelwerte und Standardabweichungen für die in die Two-Step-Clusteranalyse eingehenden Begründungskategorien sind in Tabelle 14 aufgelistet und in Abbildung 11 grafisch dargestellt.

Tab. 14: Mittelwerte und Standardabweichungen der Begründungskategorien getrennt für die drei Cluster

Begründungskategorie		M	SD
Nichtgefallen	Cluster 1	0.2759	0.55545
	Cluster 2	1.5185	1.99755
	Cluster 3	1.0	1.32045
Farbe	Cluster 1	5.2241	2.49240
	Cluster 2	3.1667	1.98817
	Cluster 3	1.2250	1.14326
formale Kriterien	Cluster 1	3.7069	1.90114
	Cluster 2	9.6667	3.17419
	Cluster 3	5.0250	2.54687
Inhalt	Cluster 1	13.1207	2.75985
	Cluster 2	5.9074	3.53563
	Cluster 3	5.2500	3.06134
emotionale Begründung	Cluster 1	0.7931	1.34762
	Cluster 2	2.3148	2.16162
	Cluster 3	2.2750	1.60108
andere Gründe	Cluster 1	0.3448	0.57892
	Cluster 2	0.3148	0.46880
	Cluster 3	2.6750	1.71550
keine Angabe	Cluster 1	0.5	0.95971
	Cluster 2	1.8704	1.84336
	Cluster 3	5.075	3.9379

Die Unterschiede zwischen den 3 Clustern in der Verwendung der Begründungskategorien wurden mittels Varianzanalysen untersucht.

Für die erste Begründungskategorie *Nichtgefallen* ist Homogenität der Varianzen nicht gegeben, daher wird Welch's F angegeben. Die drei Cluster unterscheiden sich signifikant, $F(2, 70.561) = 13.844$, $p < .001$. Post Hoc Tests (Gabriel) zeigen, dass

sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ($p < .001$) und Cluster 3 ($p < .05$) unterscheidet. Cluster 2 und Cluster 3 unterscheiden sich hingegen nicht ($p = .219$).

Für die Kategorie *Farbe* wird aufgrund fehlender Homogenität der Varianzen Welch's F angegeben. Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Clustern, $F(2, 98.182) = 61.946$, $p < .001$. Post Hoc Tests (Gabriel) zeigen, dass sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ($p < .001$) und Cluster 3 ($p < .001$) unterscheidet. Auch zwischen Cluster 2 und Cluster 3 besteht ein signifikanter Unterschied ($p < .001$).

Welch's F wird ebenso für die dritte Begründung anhand *formaler Kriterien* angegeben, da auch hier keine Homogenität der Varianzen gegeben ist. Die drei Cluster sind signifikant unterschiedlich, $F(2, 86.676) = 70.879$, $p < .001$. Post Hoc Tests (Gabriel) belegen für Cluster 1 signifikante Unterschiede zu Cluster 2 ($p < .001$) und Cluster 3 ($p < .05$). Zwischen Cluster 2 und Cluster 3 besteht ebenfalls ein signifikanter Unterschied ($p < .001$).

Hinsichtlich der Begründung aufgrund des *Inhaltes* unterscheiden sich die drei Cluster signifikant, $F(2, 149) = 103.113$, $p < .001$. Post Hoc Tests (Gabriel) zeigen, dass sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ($p < .001$) und Cluster 3 ($p < .001$) unterscheidet. Zwischen Cluster 2 und Cluster 3 besteht kein Unterschied ($p = .677$).

Für die Begründung anhand *emotionaler Bedeutung* wird Welch's F aufgrund fehlender Homogenität der Varianzen angegeben. Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Clustern, $F(2, 89.473) = 16.370$, $p < .001$. Post Hoc Tests (Gabriel) zeigen, dass Cluster 1 signifikant unterschiedlich zu Cluster 2 ($p < .001$) und Cluster 3 ($p < .001$) ist. Cluster 2 und Cluster 3 unterscheiden sich nicht voneinander ($p = .999$).

Für die Kategorie in denen *andere Begründungen* zusammengekommen wurden ist Homogenität der Varianzen nicht gegeben, daher wird Welch's F angegeben. Die drei Cluster unterscheiden sich signifikant, $F(2, 78.707) = 36.023$, $p < .001$. Post Hoc Tests (Gabriel) zeigen keinen Unterschied zwischen Cluster 1 und Cluster 2 ($p =$

.998). Signifikante Unterschiede bestehen zwischen Cluster 1 und Cluster 3 ($p < .001$) und zwischen Cluster 2 und Cluster 3 ($p < .001$).

Für die Kategorie *keine Angabe* besteht keine Homogenität der Varianzen, daher wird Welch's F angegeben. Die drei Cluster unterscheiden sich signifikant, $F(2, 71.746) = 34.672$, $p < .001$. Post Hoc Tests zeigen, dass sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ($p < .01$) und Cluster 3 ($p < .001$) unterscheidet. Auch Cluster 2 und Cluster 3 unterscheiden sich signifikant ($p < .001$).

Die Kinder aus Cluster 1 begründeten ihre Präferenz für ein Bild also besonders aufgrund des Inhalts und der Farbe. Hingegen achteten die Kinder aus Cluster 2 besonders auf formale Kriterien bei den Bildern. Die Kinder aus Cluster 3 nannten hingegen häufiger als die Kinder der beiden anderen Cluster, Gründe, die in keine der vorhandenen Kategorien passten bzw. gaben sie gar keine Begründung an.

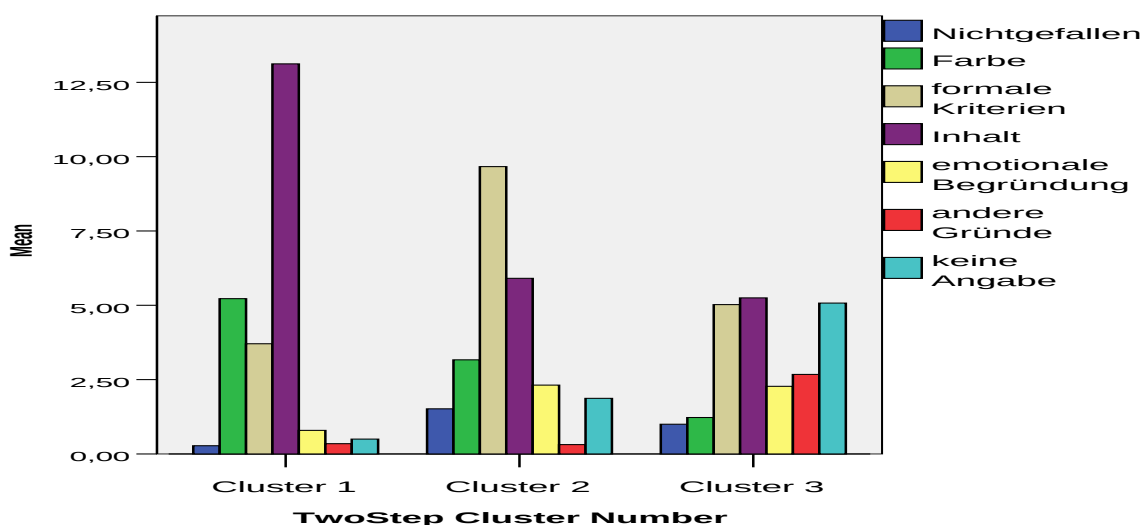


Abb. 11: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Begründungskategorien getrennt für die drei Cluster

Mittels Varianzanalysen wurde untersucht wie sich die drei Cluster in den nicht in die Two-Step-Clusteranalyse eingegangenen Variablen ästhetische Sensitivität, Leichtigkeit der Entscheidung und Kunstinteresse unterscheiden.

In Tabelle 15 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen dieser Variablen getrennt für die 3 Cluster angegeben.

Tab. 15: Mittelwerte und Standardabweichung der ästhetischen Sensitivität, Leichtigkeit der Entscheidung und Kunstinteresse getrennt für die 3 Cluster

		M	SD
ästhetische Sensitivität	Cluster 1	7.569	1.9021
	Cluster 2	5.3148	1.78911
	Cluster 3	5.8750	2.15058
Leichtigkeit der Entscheidung	Cluster 1	13,9483	3,99307
	Cluster 2	12,7778	4,09632
	Cluster 3	13,1750	3,44843
Kunstinteresse	Cluster 1	12.1053	3.9401
	Cluster 2	15.4615	4.39903
	Cluster 3	14.5263	4.7119

Hinsichtlich *ästhetischer Sensitivität* unterscheiden sich die drei Cluster signifikant, $F(2,149) = 20.486$, $p < .001$, $\eta^2 = .216$. Post Hoc Tests (Gabriel) zeigen, dass sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ($p < .001$) und Cluster 3 ($p < .001$) unterscheidet, während zwischen Cluster 2 und Cluster 3 kein Unterschied besteht ($p = .417$).

In der *Leichtigkeit der Entscheidung* besteht kein Unterschied zwischen den drei Clustern, $F(2,149) = 1.304$, $p = .274$, $\eta^2 = .017$.

Das *Kunstinteresse* ist signifikant unterschiedlich zwischen den Clustern, $F(2, 144) = 8.745$, $p < .001$, $\eta^2 = .108$. Post Hoc Tests (Gabriel) belegen für Cluster 1 signifikante Unterschiede zu Cluster 2 ($p < .001$) und Cluster 3 ($p < .05$). Zwischen Cluster 2 und Cluster 3 besteht kein Unterschied ($p = .669$).

5.4.4. Häufigkeit der Begründungskategorien für die einzelnen Bilderpaare

In Tabelle 16 ist für die einzelnen Bilderpaare angegeben, welchen Kategorien die Antworten der Kinder der beiden Schulstufen zugeordnet wurden.

Exemplarisch werden auf einige Bilderpaare bzw. Begründungskategorien im Folgenden näher eingegangen.

Die Erstklässler, die - wie im vorigen Abschnitt gezeigt wurde - insgesamt seltener als die Viertklässler formale Kriterien nannten, gaben bei Bilderpaar 10 am häufigsten formale Kriterien an. Dieses Bilderpaar stellt zwei abstrakte Gemälde

gegenüber. Bei diesem Bilderpaar wurden auch am seltensten inhaltliche Gründe angeführt. Als Begründungen, die bei diesen Bilderpaar der Kategorie Inhalt zugeordnet wurden, gaben mehrere Kinder bei Präferenz des ästhetisch wertvolleren Bildes an, dass das Bild wie die Erde aussehe.

Besonders häufig nannten die Viertklässler bei Bilderpaar 1 und 6 formale Gründe für ihre Wahl. Dabei erwähnten sie bei beiden Bilderpaaren, dass das leichtere Erkennen ausschlaggebend für die Auswahl war. So entstand bei Bilderpaar 1 unter den Viertklässlern die Diskussion, ob auf dem Bild Schafe dargestellt sein.

Die Erstklässler nannten generell oft inhaltliche Aspekte für die Begründung der Auswahl eines Bildes. Am häufigsten war dies bei Bilderpaar 3 der Fall. Dabei erwähnten sie unterschiedliche Dinge, die ihnen besonders gut gefielen. Manche Kinder gaben an, dass ihnen entweder die Frau oder der Mann oder aber am linken Bild auch der Mann im Hintergrund gefalle. Andere Kinder führten Details an, wie z.B. am linken Bild die Schuhe des Mannes oder der Blumenstrauß der Frau. Für beide Bilder wurden auch das Kleid der Frau oder die Blumen im Hintergrund genannt.

Die Viertklässler nannten bei Bilderpaar 17 und 19 am häufigsten inhaltliche Gründe. Sie gaben einerseits an, dass ihnen das Wasser oder die Berge gefallen und andererseits der Schnee, die Landschaft oder der Zug.

Die meisten emotionalen Begründungen wurden bei Bilderpaar 3, 5 und 11. genannt. Bei Bilderpaar 3 gaben die Kinder oft an, dass sie das für sie schönere - in Wahrheit aber ästhetisch weniger wertvolle - Bild romantischer fänden.

Bei Bilderpaar 5 und auch bei Bilderpaar 11 bezogen sich die emotionalen Begründungen meist darauf, dass ein Bild als lustiger empfunden wurde.

Tab. 16: Häufigkeit der Verwendung der Begründungskategorien pro Bilderpaar

Bilderpaar	1		2		3		4		5	
Klasse	1.	4.	1.	4.	1.	4.	1.	4.	1.	4.
Nichtgefallen	2	5	1	9	2	4	1	8	0	5
Farbe	2	6	4	8	1	12	21	21	5	5
Formales	16	56	10	45	8	20	12	46	3	26
Inhalt	37	17	48	38	50	25	35	37	46	34
Emotion	0	3	0	5	5	37	0	4	10	31
andere Gründe	0	6	1	3	1	3	1	2	0	5
keine Angabe	6	16	1	11	1	9	1	7	0	13

Bilderpaar	6		7		8		9		10	
Klasse	1.	4.	1.	4.	1.	4.	1.	4.	1.	4.
Nichtgefallen	0	5	0	3	4	8	3	7	0	4
Farbe	16	4	27	12	1	1	32	43	34	43
Formales	17	54	21	36	6	32	12	15	33	35
Inhalt	34	26	10	15	46	23	16	12	4	6
Emotion	3	15	2	15	4	18	2	7	1	12
andere Gründe	0	9	2	10	0	3	1	11	1	11
keine Angabe	1	10	1	20	2	26	1	15	0	8

Bilderpaar	11		12		13		14		15	
Klasse	1.	4.	1.	4.	1.	4.	1.	4.	1.	4.
Nichtgefallen	4	9	0	1	2	3	1	5	0	2
Farbe	3	4	9	5	16	9	33	11	1	1
Formales	4	12	15	44	22	34	10	37	7	33
Inhalt	42	31	37	37	29	38	40	29	46	43
Emotion	8	28	4	4	2	7	0	2	1	2
andere Gründe	1	7	4	7	0	2	0	8	1	3
keine Angabe	3	20	3	9	1	15	1	15	2	21

Bilderpaar	16		17		18		19		20	
Klasse	1.	4.	1.	4.	1.	4.	1.	4.	1.	4.
Nichtgefallen	1	10	2	3	2	7	3	2	4	3
Farbe	21	10	19	18	25	6	5	5	15	9
Formales	14	48	9	23	8	34	12	36	9	24
Inhalt	31	29	38	44	31	32	39	44	39	32
Emotion	1	3	2	2	2	6	4	3	3	4
andere Gründe	2	3	1	5	3	12	1	7	1	6
keine Angabe	1	13	1	19	1	16	1	9	1	27

6. Diskussion

Wie Child in seinen Studien feststellte, stimmen Kinder nicht unbedingt mit dem ästhetischen Urteil von Kunstexperten überein.

So erreichen auch die Kinder in der für diese Arbeit herangezogenen Stichprobe keine allzu hohen Werte in der ästhetischen Sensitivität. Nur wenige Kinder (13 von 152) stimmen in mindestens der Hälfte der Bilderpaare mit den Kunstexperten überein. Und selbst die Kinder mit der höchsten ästhetischen Sensitivität bevorzugten in kaum mehr als der Hälfte der Fälle das ästhetisch wertvollere Bild.

Die Kinder der ersten Volksschulklasse erzielten aber signifikant höhere Werte in der ästhetischen Sensitivität als die Kinder der vierten Volksschulklasse.

Die Erst- und Viertklässler unterscheiden sich in ihrer Präferenz bei neun Bilderpaaren. Die Erstklässler bevorzugten dabei jeweils das ästhetisch wertvollere Bild. Bei den übrigen elf Bilderpaaren unterscheiden sich die Erst- und Viertklässler nicht in ihren Präferenzen für ein Bild.

Für die Mehrheit der Bilderpaare fand sich bei den Kindern beider Schulstufen große Ablehnung des ästhetisch wertvolleren Bildes.

Bei einigen Bilderpaaren wurde das ästhetisch wertvollere Bild von etwa der Hälfte der Kinder bevorzugt. Die stärkste Präferenz für das bessere Bild wurde bei Bilderpaar 8 gefunden. Hier präferierten fast Dreiviertel der Erstklässler und etwas über die Hälfte der Viertklässler das ästhetisch wertvollere Bild.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Altersstufen besteht in der Leichtigkeit der Entscheidung. Den Erstklässlern fiel es signifikant leichter sich für ein Bild zu entscheiden. Durch die unterschiedliche Erhebungsmethode bei Erst- und Viertklässlern kann hier ein möglicher Gruppeneinfluss nicht ganz ausgeschlossen werden. Die Viertklässler wurden im Klassenverband befragt und durch zum Teil aufkommende Diskussionen mit der ästhetischen Einschätzung der Bilder durch ihre Mitschüler konfrontiert, was sie ihre eigene Entscheidung möglicherweise hinterfragen ließ. Dagegen wurden die Erstklässler alleine befragt und somit ihre Entscheidung welches Bild ihnen besser gefällt nicht von Mitschülern in Frage gestellt.

Zwischen der ästhetischen Sensitivität und der Leichtigkeit der Entscheidung ein Bild auszuwählen zeigte sich ein kein Zusammenhang.

Die Dauer der Entscheidungsfindung, die nur bei den Erstklässlern messbar war, zeigte ebenfalls keinen Zusammenhang mit der ästhetischen Sensitivität.

Der negative Zusammenhang zwischen Dauer der Entscheidungsfindung und der Leichtigkeit der Entscheidung, zeigt, wie erwartet, dass je leichter es den Kindern fiel eine Entscheidung zu treffen, sie umso kürzer brauchten diese zu fällen.

In Einklang mit den Ergebnissen bisherig durchgeführter Studien fand sich kein Geschlechterunterschied für die ästhetische Sensitivität.

Generell zeigen sich keine Unterschiede zwischen Buben und Mädchen. So unterscheiden sie sich auch nicht darin, wie leicht es ihnen fällt, sich für ein Bild zu entscheiden, oder in der Dauer diese Entscheidung zu fällen. Auch in den Begründungen, die die Mädchen und Buben für die Auswahl eines Bildes nannten, unterscheiden sie sich nicht.

Da es Belege gibt, dass die Kunsterfahrung einen positiven Einfluss auf die ästhetische Sensitivität hat (Child, 1965, Anderson, 1969 & 1971), wurde versucht die Kunsterfahrung der Kinder durch das Kunstinteresse der Eltern zu erfassen.

Die Kinder, die aus einem kunstinteressierten Elternhaus stammten, zeigten aber keine höhere ästhetische Sensitivität als die Kinder, deren Eltern kaum Interesse an Kunst bekundet hatten.

Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass der Großteil der Erstklässler der Gruppe angehört, deren Eltern nur wenig Kunstinteresse angegeben haben. Da die Viertklässler eine geringere ästhetische Sensitivität als die Erstklässler erreichten, könnte dies das Ergebnis beeinflusst haben.

Das Alter der Kinder könnte auch in der Hinsicht wichtig sein, dass das Kunstinteresse der Eltern bei den Erstklässlern noch weniger Möglichkeit gehabt haben könnte, das Wissen der Kinder über Kunst zu beeinflussen.

Doch auch wenn man das Alter der Kinder berücksichtigt, zeigt sich kein Unterschied in der ästhetischen Sensitivität zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem Kunstinteresse.

Die Viertklässler mit kunstinteressierten Eltern, die also über einen schon längeren Zeitraum als die Erstklässler die Möglichkeit hatten Erfahrungen im Kunstbereich zu sammeln, erreichten keine höhere ästhetische Sensitivität als ihre Altersgenossen mit einem wenig kunstinteressierten familiären Hintergrund.

Es wäre möglich, dass die Kunsterfahrung erst in einem späteren Alter einen ausschlaggebenden Einfluss auf die ästhetische Sensitivität bekommt. Die Studien, die einen Zusammenhang von Kunsterfahrung und ästhetischer Sensitivität fanden, waren bei High-School-Schüler und Studenten durchgeführt worden.

In Bezug auf die Begründungen, die die Kinder für die Präferenz eines Bildes angaben, zeigen sich Unterschiede zwischen den Kindern der ersten und der vierten Schulstufe.

So gaben die Viertklässler öfter als die Erstklässler formale Kriterien an.

Darunter fällt die realistische Darstellung eines Bildes, die von Viertklässlern besonders häufig als Grund für die Präferenz genannt wurde. Dies stimmt auch mit Ergebnissen bisheriger Studien überein (Machotka, 1966, Parsons, 1987), die zeigten dass Kinder im Alter von etwa zehn Jahren Realismus in Bildern bevorzugen. Nun ist aber in dem für diese Studie verwendeten Erhebungsinstrument meist jenes Bild das ästhetisch wertvollere, das weniger realistisch und unklarer ist (Child, 1967). Die Bevorzugung der Viertklässler für Realismus könnte also der Entscheidung für das ästhetisch wertvollere Bild entgegen stehen.

Die formalen Kriterien die von den Erstklässlern genannt wurden, bezogen sich zwar mitunter auch auf das leichtere Erkennen des Dargestellten, doch mehrmals wurden auch wie bei Child & Schwartz (1967) quantitative Faktoren wie die umfangreichere Anzahl oder Größe des Dargestellten erwähnt. Ebenso gaben sie an, dass ihnen das Muster oder der Hintergrund im Bild besonders gefällt. Dies zählte ebenfalls zu der Kategorie der formalen Kriterien.

Bei dem Bilderpaar, bei dem die Erstklässler am häufigsten formale Kriterien nannten, waren abstrakte Bilder gegenübergestellt und damit inhaltliche Gründe schwerer zu benennen.

Generell begründeten die Kinder der ersten Klasse ihre Wahl am häufigsten anhand der Farbe und des Inhalts, auch wenn der Inhalt in den zwei Bildern eines Paares eigentlich ident ist. Lediglich bei wenigen Bildern sind Objekte nur in einem Bild enthalten. So ist etwa bei Bilderpaar 5 auf einem Bild auch ein Pferd abgebildet auf dem dazugehörigen allerdings nicht. Hier wählten viele Kinder das Bild mit dem Pferd und nannten das Tier auch als Grund für ihre Wahl. Dies trifft auch auf die Viertklässler zu.

Aber auch bei den übrigen Bildern, bei denen keine deutlichen inhaltlichen Unterschiede festzumachen sind, nannten die Kinder den Inhalt als Grund für das Gefallen eines Bildes. Dies gilt besonders für die Erstklässler, die ihre Wahl öfter als die Viertklässler anhand des Inhalts begründeten.

Wie also schon in anderen Studien (Gardner 1970, Carothers und Gardner, 1979, O'Hare und Westwood, 1984) angeführt, dürften jüngere Kinder Schwierigkeiten haben in Bildern etwas abseits des Inhaltes zu verbalisieren.

Dies zeigte sich auch darin, dass die Viertklässler öfter ihre Wahl anhand emotionaler Begründungen rechtfertigten. Die emotionalen Gründe, die von Erstklässlern genannt wurden, bezogen sich meist darauf, dass ein Bild als lustiger als das andere empfunden wurde. Dieser Grund wurde auch von den Viertklässlern genannt, aber ebenso wurde Romantik oder Fröhlichkeit erwähnt.

Die Zusammenhänge zwischen den Begründungskategorien zeigen, dass jene Kinder, die Begründungen nannten, die sich auf das abgelehnte Bild bezogen, auch formale und emotionale Kriterien angaben.

Die Angabe des Inhalts als Grund geht mit seltenerer Nennung formaler und emotionaler Aspekte überein. Ebenso hängt die ästhetische Sensitivität mit seltenerer Nennung formaler und emotionaler Gründe zusammen.

Die Gruppen, die anhand des Kunstinteresses gebildet wurden, unterschieden sich in der Verwendung einiger Kategorien zur Begründung der Wahl eines Bildes.

Die Kinder, deren Eltern größeres Kunstinteresse angaben, begründeten ihre Wahl signifikant öfter anhand formaler oder emotionaler Kriterien. Ebenso argumentierten sie signifikant öfter aufgrund Nichtgefallens. Ihre Begründungen bezogen sich also oft auf Eigenschaften des von ihnen abgelehnten Bildes.

Die Kinder, deren Eltern wenig Kunstinteresse bekundet hatten, nannten signifikant öfter den Inhalt eines Bildes als Begründung. Für die Begründung aufgrund der Farbe fand sich kein Unterschied zwischen den Kunstinteressensgruppen.

Für keine der Begründungskategorien wurde eine signifikante Interaktion zwischen Kunstinteressensgruppe und Schulstufe gefunden.

Mittels Two-Step-Clusteranalyse wurden die Schüler in drei homogene Gruppen geteilt. Dies geschah anhand der von ihnen genannten Begründungen für die Präferenz eines Bildes.

Die Kinder der jeweiligen Altersstufen ähneln sich in ihren Begründungen. Daher besteht Cluster 1 hauptsächlich aus den Erstklässlern. Die Viertklässler teilen sich hingegen zum größten Teil auf Cluster 2 und 3 auf.

Die Zusammensetzung der Cluster bewirkt, dass die Kinder in Cluster 1 eine höhere ästhetische Sensitivität erzielten als die Kinder der Cluster 2 und 3. Während sich die in Cluster 2 und 3 hauptsächlich vertretenen Viertklässler in ihrer ästhetischen Sensitivität nicht voneinander unterscheiden.

Die Kinder der drei Cluster unterscheiden sich nicht darin, wie leicht es ihnen fiel ein Bild als das Schöneres auszusuchen.

Hinsichtlich der Begründungen, die die Kinder für ihre Wahl angaben, unterscheidet sich Cluster 1 bis auf eine Ausnahme immer von den beiden anderen Clustern.

Zwischen Cluster 2 und Cluster 3 bestehen Unterschiede einerseits darin, dass die Kinder in Cluster 3 am seltensten ihre Wahl anhand der Farbe begründeten. Sie nannten auch seltener als die Kinder in Cluster 2 formale Kriterien wie die realistische Darstellung oder die Strichführung. Diese Gründe wurden von Kindern in Cluster 1 am seltensten genannt.

Andererseits wurden in Cluster 3 am häufigsten Gründe genannt, die keiner der vorher festgelegten Kategorie zugeordnet werden konnte. So begründeten sie ihre Wahl oft damit, dass ein Bild ein Kunstwerk, inspirierend oder kreativer sei. Häufig wurde auch ein Bild als altmodisch bzw. modern bezeichnet. Dies ist die einzige Kategorie in der sich Cluster 1 nicht von Cluster 2 unterscheidet, wohl aber von Cluster 3.

Die Kinder in Cluster 3 gaben aber auch am öftesten gar keinen Grund für ihre Wahl an. Beziehungsweise nannten sie oft Gründe, die als keine Angabe gewertet werden mussten. Dies geschah bei den Kindern der vierten Schulstufe aufgrund der Gruppentestung öfter als bei denen der ersten Schulstufe, da ein Nachfragen nicht möglich war. Aber auch einige der Erstklässler konnten nicht immer eine Begründung für ihre Wahl nennen.

Häufiger als die anderen Cluster nannten die Kinder aus Cluster 1 die Farbe oder den Inhalt als Grund. Am seltensten nannten sie emotionale Begründungen oder Argumente aufgrund von Eigenschaften des abgelehnten Bildes.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Viertklässler öfter Begründungen für die Auswahl eines Bildes nannten, die auf genauere ästhetische Überlegung schließen lassen. So wählten sie die Bilder aufgrund formaler und emotionaler Kriterien aus, während die Erstklässler die Farben und den Inhalt als Begründung nannten. Dennoch präferierten die Kinder der ersten Schulstufe öfter das ästhetisch wertvollere Bild und erzielten dadurch eine höhere ästhetische Sensitivität. Dies dürfte mit der größeren Akzeptanz jüngerer Kinder für abstrakte Bilder zusammenhängen. Währenddessen die Kinder der vierten Schulstufe die realistische Darstellung und damit oft das ästhetisch weniger wertvolle Bild bevorzugten. Demnach dürfte die geringere ästhetische Sensitivität der Viertklässler nicht mit Verlernen eines ästhetischen Zugangs zusammenhängen, sondern ist eher in Abhängigkeit der ästhetischen Entwicklung nach Parsons (1987) zu sehen. Auch der Einfluss der Kunsterfahrungen der Kinder könnte einen positiven Einfluss auf die ästhetische Sensitivität besitzen, wenn die Bevorzugung der Kinder für realistische Darstellungen überwunden ist.

Abstract

In dieser Arbeit wurde untersucht, ob sich Erstklässler und Viertklässler in ihrer ästhetischen Sensitivität unterscheiden. Die ästhetische Sensitivität wurde mittels 20 Bilderpaaren aus dem Child Test of Esthetic Sensitivity erhoben. Dieser Test enthält von Kunstexperten zusammengestellte Bilderpaare. Die Bilder eines Paares zeigen denselben Inhalt sind jedoch unterschiedlich im ästhetischen Wert. Die ästhetische Sensitivität entspricht der Anzahl der präferierten Bilder in Übereinstimmung mit dem Expertenurteil.

Es wurden 56 Erstklässler und 96 Viertklässler befragt. Die Erstklässler erreichten eine höhere ästhetische Sensitivität als die Viertklässler.

Zwischen Gruppen mit unterschiedlichem familiärem Kunstinteresse zeigte sich kein Unterschied in der ästhetischen Sensitivität.

Den Erstklässler fiel die Entscheidung ein Bild auszuwählen leichter als den Viertklässlern.

Bezüglich der Begründungen für die Auswahl eines Bildes zeigten sich Unterschiede zwischen den Schulstufen. Erstklässler nannten öfter die Farbe und den Inhalt, die Viertklässler hingegen formale Kriterien und emotionale Begründungen.

Geschlechterunterschiede zeigten sich weder für die ästhetische Sensitivität noch für die Leichtigkeit der Entscheidung oder die Begründungen für die Wahl eines Bildes.

This study investigates if there is a difference in aesthetic sensitivity between first graders and fourth graders. To assess aesthetic sensitivity 20 pairs of slides of the Child Test of Esthetic Sensitivity were used. For this test art experts compiled pairs of slides. The pictures within a pair were similar in subject matter but differently in aesthetic value. The aesthetic sensitivity is the degree of agreement with expert judgment.

Subjects were 56 first graders and 96 fourth graders. The aesthetic sensitivity of the first graders exceeded that of the first graders.

Groups built according to family background of interest in art did not differ in aesthetic sensitivity.

Making a decision to select a picture was more easily for the first graders.

Reasons given for choice were different for the two grades. First graders referred to colour and content matter whereas the fourth graders mentioned formal characteristics and emotional reasons.

There was no sex difference found in aesthetic sensitivity, ease of making a decision or reasons for choice.

Literaturverzeichnis

Anderson, F. E. (1969). Aesthetic Sensitivity, Previous Art Experiences, and Participation in the Scholastic Art Awards. *Studies in Art Education*, Vol. 10, No. 3, pp. 4-13

Anderson, F. E. (1971). Aesthetic Sensitivity, Dogmatism and the Eisner Art Inventories. *Studies in Art Education*, Vol. 12, No. 2, pp. 49-55

Belke, B. & Leder, H. (2006). Annahmen eines Modells der ästhetischen Erfahrung aus kognitionspsychologischer Perspektive, in: Sonderforschungsbereich 626 (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*, Berlin

Callaghan, T. C. (1997). Children's judgments of emotions portrayed in museum art. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, pp. 515-529.

Carothers, T. & Gardner, H. (1979). When Children's Drawings Become Art: The Emergence of Aesthetic Production and Perception. *Developmental Psychology*, Vol. 15, No. 5, 670-680

Child, I. L. (1962). Personal preferences as an expression of aesthetic sensitivity. *Journal of Personality*, 30, 496-512.

Child, I. L. (1965). Personality correlates of esthetic judgment in college students. *Journal of Personality*, 33, 476-511.

Child, I. L. (1967). Determinants of children's art preferences and of their agreement with expert esthetic judgment. Aus Child, I.L. et al. (1967) Bases of school children's esthetic judgment and esthetic preference. Mimeographed report, Yale University, (U. S. Office of Education, Project No. 2840), pp. 67-88

Child, I. L. (1971) Assessment of affective responses conducive to esthetic sensitivity, Final Report. Yale Univ., New Haven, CT

Child, I. L. & Iwao, S. (1968). Personality and Esthetic Sensitivity: Extension of findings to younger age and to different culture. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 8, No. 3, 308-312

Child, I. L. & Schwartz, R. S. (1966). Exploring the Teaching of Art Values. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 1, No. 2, pp. 41-54

Child, I. L. & Schwartz, R. S. (1967). Reasons children give for their art preferences. Aus Child, I. L. et al. (1967) Bases of school children's esthetic judgment and esthetic preference. Mimeographed report, Yale University, (U. S. Office of Education, Project No. 2840), pp. 11-53

Child, I. L. & Schwartz, R. S. (1968). Exposure to Better and Poorer Art. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 111-124

Jolley, R. P. & Thomas, G. V. (1994). The development of sensitivity to metaphorical expression of moods in abstract art. *Educational Psychology*, 14, 437-450

Gardner, H. (1970). Children's Sensitivity to Painting Styles. *Child Development*, Vol. 41, No. 3, pp. 813-821

Gardner, H., Winner, E., Kircher, M. (1975). Children's Conceptions of the Arts. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 9, No. 3, pp. 60-77

Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgements. *British Journal of Psychology*, 95, 489-508

Machotka, P. (1966). Aesthetic Criteria in Childhood: Justifications of Preference. *Child Development*, Vol. 37, No. 4, pp. 877-885

McGhee, K. & Dziuban, C. (1993). Visual preferences of preschool children for abstract and realistic paintings, *Perceptual and Motor Skills*, 76, 155-158.

O'Hare, D. & Westwood, H. (1984). Features of Style Classification: A Multivariate Experimental Analysis of Children's Responses to Drawings. *Developmental Psychology*, Vol 20, No 1, 150-158

Parsons, M. J. (1987) How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience. Cambridge University Press

Rokeach, M. (1960). The Open and Closed-mind. New York: Basic Books

Rump, E. E. & Southgate, V. (1967). Variables affecting aesthetic appreciation in relation to age. *British Journal of Educational Psychology*, 37, 58-72

Smith, L., & Kemler, D. G. (1977). Developmental trends in free classification: Evidence for a new conceptualization of perceptual development *Journal of Experimental Child Psychology*, 24, 279-298

Steinberg, D. & Deloache, J. S. (1986). Preschool children's sensitivity to artistic style in paintings. *Visual Arts Research*, 12, 1-10

Trautner, H. M. (2007). Children's and adolescents' aesthetic judgment and reasoning about likes and dislikes of art work. Paper presented at the 5th European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, September

Trautner, H. M. (2008). Children's developing understanding and evaluation of aesthetic properties of drawings and art work. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Hrsg.), *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art.* (pp. 241-264) Cambridge, Mass: Hogrefe & Huber.

Trautner, H. M. & Wageschütz, P. (2005). Four- to eleven-year-old children's understanding and portrayal of facial expressions. Paper presented at the 12th European Conference on Developmental Psychology, Tenerife, August, 24-28

Winner, E. & Gardner, H. (1988). Review of Michael Parsons' How we understand art: A Cognitive-Developmental Account of Aesthetic Experience. *Human Development*, 31, 4, 256-260.

Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule - Bildnerische Erziehung, Stand: BGBl. II Nr. 107/2007, Mai 2007

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/siebenterteilbildnerischeerz_14049.pdf?4dzgm2 Zugriff am 2.11.2015

Anhang

Informationsbrief und Fragebogen an die Eltern

Fragebogen an die Kinder

Bilderpaare

Lebenslauf

Informationsbrief und Fragebogen an die Eltern

Sehr geehrte Eltern,

im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie der Universität Wien (Fakultät für Psychologie) untersuchen wir die Entwicklung der ästhetischen Sensitivität. Dazu werden Schüler der ersten und vierten Klasse befragt.

Zur Erfassung der ästhetischen Sensitivität verwenden wir ein von einem Psychologen entwickeltes Verfahren.

Ihr Kind wird gebeten, sich bei 20 Bilderpaaren jeweils zu entscheiden, welches Bild eines Paares ihm besser gefällt. Dabei ist in jedem Bilderpaar der gleiche Inhalt dargestellt (z.B. ein Blumenstrauß).

Zusätzlich soll Ihr Kind angeben, wie leicht ihm diese Entscheidung gefallen ist und was ihm an dem für ihn schöneren Bild gefallen hat.

Die Befragung Ihres Kindes wird etwa 25 Minuten Zeit benötigen. (*Version 1.Klasse*)

Die Befragung wird zeitgleich im gesamten Klassenverband schriftlich stattfinden und etwa eine Unterrichtsstunde Zeit benötigen. (*Version 4.Klasse*)

Wir bitten Sie, uns Ihr Einverständnis zur Teilnahme Ihres Kindes zu geben.

Um den möglichen Einfluss der bisherigen Kunsterfahrungen auf die ästhetische Sensitivität zu erfahren, bitten wir sie den angefügten kurzen Fragebogen auszufüllen und Ihrem Kind in die Schule mitzugeben.

Alle erhobenen Informationen werden natürlich strikt vertraulich und anonym behandelt.

Wir wissen Ihre Unterstützung und Mitarbeit zu schätzen und verbleiben mit freundlichen Grüßen,

Vera Sejka (Diplomandin)

Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann (Diplomarbeitsbetreuer)

Name des Kindes _____

- ☐ Ja, ich bin mit der Teilnahme meines Kindes einverstanden.
- ☐ Nein, mein Kind soll nicht teilnehmen.

Unterschrift: _____

ausgefüllt von

☐ Mutter
oder
☐ Vater

Alter: ____ Jahre

Bitte kreuzen Sie Ihre höchste abgeschlossene Schulbildung an:

☐ kein Schulabschluss
☐ Hauptschule
☐ Lehre
☐ Matura
☐ Universitätsabschluss

Wie sehr interessieren Sie sich für Malerei? (zutreffendes ankreuzen)

gar nicht	kaum	mittelmäßig	ziemlich	sehr

Für wie wichtig halten Sie Kunstunterricht in der Schule?

gar nicht	kaum	mittelmäßig	ziemlich	sehr

Wie oft malen oder zeichnen **Sie selbst**?

selten	mehrmals im Jahr	mehrmals im Monat	mehrmals pro Woche	täglich

Wie oft malen oder zeichnen Sie **mit Ihrem Kind**?

selten	mehrmals im Jahr	mehrmals im Monat	mehrmals pro Woche	täglich

Wie oft besuchen **Sie selbst** Kunstmuseen oder Galerien?

☐ selten
☐ 1-2 mal im Jahr
☐ 3-4 mal im Jahr
☐ 5-6 mal im Jahr
☐ öfter

Wie oft besuchen Sie Kunstmuseen oder Galerien **mit Ihrem Kind**?

☐ selten
☐ 1-2 mal im Jahr
☐ 3-4 mal im Jahr
☐ 5-6 mal im Jahr
☐ öfter

Wie viele Bücher zum Thema Kunst besitzen Sie (z.B. Kunstbände, Ausstellungskataloge)?

☐ keine
☐ 1-5 Bücher
☐ 6-20 Bücher
☐ Mehr als 20 Bücher

Fragebogen an die Kinder

Fragebogen

Lies dir bitte die Sätze durch. Je nachdem, ob sie stimmen, kreuzt du das passende Feld an.

Beispiel:

Wenn du gerne zeichnest und malst, kreuzt du so an:		
Ich zeichne und male gerne.	☒	☐

Wenn du nicht gerne zeichnest und malst, kreuzt du so an:		
Ich zeichne und male gerne.	☐	☒

Ich zeichne und male gerne.		
Ich zeichne und male oft.		
Ich sehe mir gerne Bilder und Zeichnungen an.		
Ich gehe gerne in Museen, in denen Bilder ausgestellt sind.		

Bilderpaare

Du wirst 20 Bilderpaare sehen.

Das linke und das rechte Bild werden denselben Inhalt zeigen.

Entscheide dich, ob dir das rechte oder das linke Bild besser gefällt.

Kreuze dann an, welches Bild dir besser gefällt.

Beispiel:

Wenn dir das linke Bild besser gefällt, dann kreuzt du folgendermaßen an:

Welches Bild gefällt dir besser?

☒ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Wenn dir das rechte Bild besser gefällt, dann kreuzt du folgendermaßen an:

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☒ das rechte Bild

Bitte gib außerdem an, wie leicht dir die Entscheidung gefallen ist.

Beispiel:

Wenn du nur kurz überlegen musstest, welches Bild du schöner findest kreuzt du „ja“ an.

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☒ ja ☐ nein

Wenn du dir schwer getan hast, zu entscheiden, welches Bild du schöner findest, dann kreuzt du „nein“ an.

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☒ ja ☐ nein

Außerdem hast du zu jedem Bilderpaar ein paar Zeilen Platz um zu schreiben, warum dir das Bild besser gefällt.

Bilderpaar 1

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 2

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 3

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 4

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 5

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 6

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 7

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 8

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 9

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 10

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 11

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 12

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 13

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 14

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 15

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 16

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 17

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 18

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 19

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaar 20

Welches Bild gefällt dir besser?

☐ das linke Bild ☐ das rechte Bild

Fällt dir die Entscheidung leicht?

☐ ja ☐ nein

Was gefällt dir am für dich schöneren Bild am besten?

Bilderpaare

angegeben ist jeweils das ästhetisch wertvollere Bild

Bilderpaar 1: links



Bilderpaar 2: rechts



Bilderpaar 3: rechts



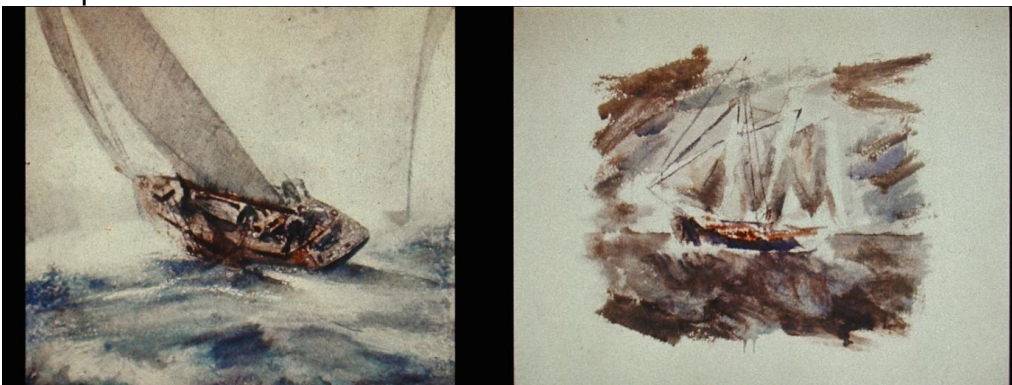
Bilderpaar 4: links



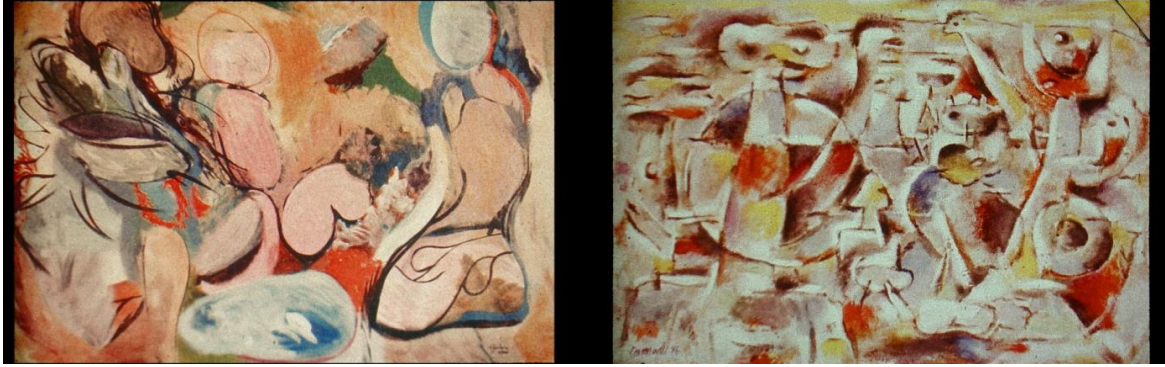
Bilderpaar 5: links



Bilderpaar 6: rechts



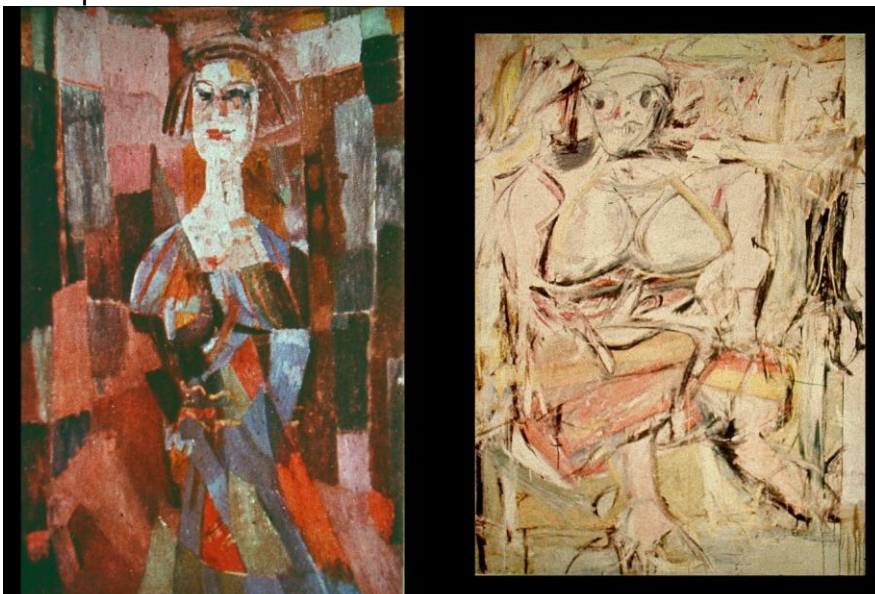
Bilderpaar 7: links



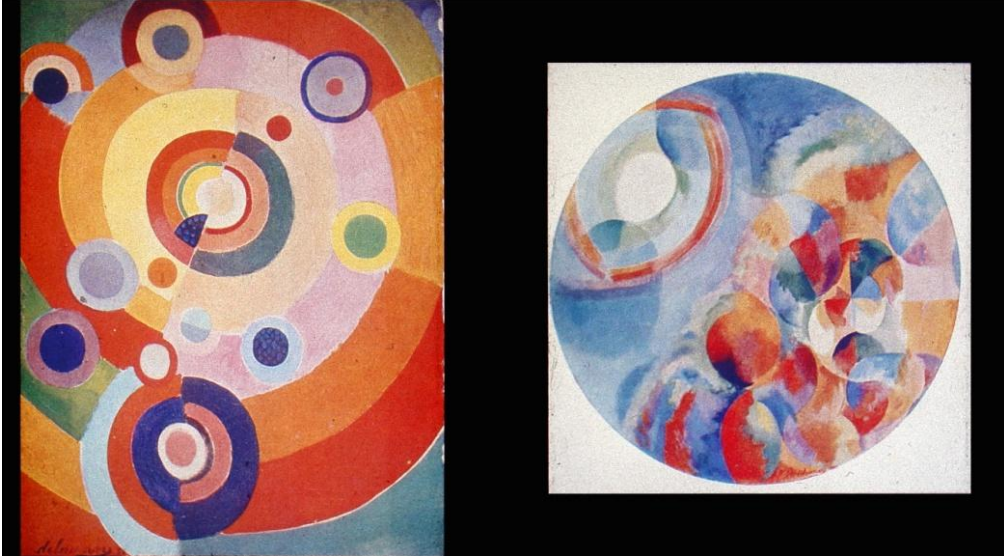
Bilderpaar 8: rechts



Bilderpaar 9: rechts



Bilderpaar 10: rechts



Bilderpaar 11: rechts



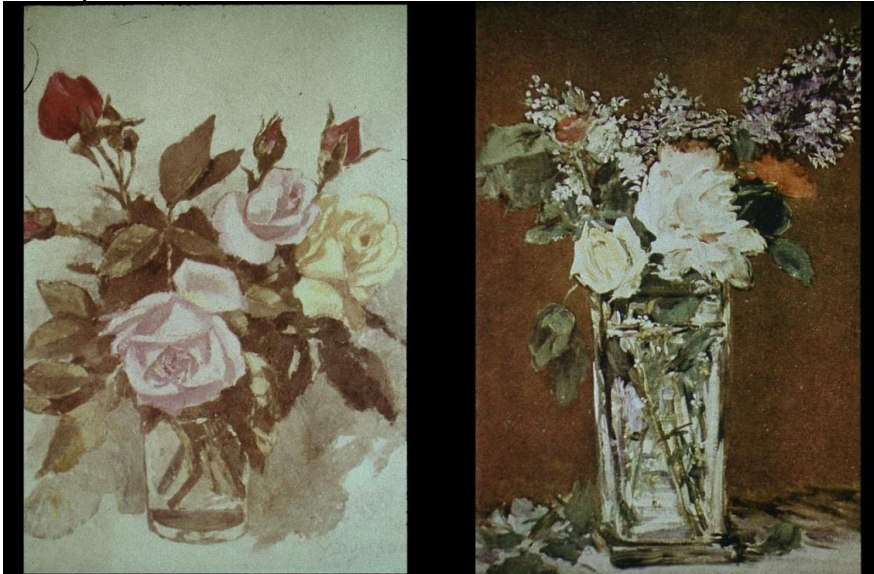
Bilderpaar 12: links



Bilderpaar 13: links



Bilderpaar 14: rechts



Bilderpaar 15: rechts



Bilderpaar 16: rechts



Bilderpaar 17: rechts



Bilderpaar 18: links



Bilderpaar 19: links



Bilderpaar 20: links



Lebenslauf

Vera Sejka

geboren am 27.04.1983 in Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

vera.sejka@aon.at

Ausbildung

2001 – 2015 Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
Schwerpunkte: Bildungspsychologie und Sozialpsychologie

1993 - 2001 Bundesgymnasium Geringergasse, 1110 Wien

1989 - 1993 Volksschule Hoefftgasse, 1110 Wien

Praktika

2009 Praktikum zum Psychologischen Diagnostizieren im BBRZ,
Berufsförderungsorientierte Diagnostik

2008 Praktikum bei SOPS (Sozialpädagogische Betreuungs- und
Beratungsstelle Schwechat)

Sprachkenntnisse

Englisch: fließend

Französisch: gute Kenntnisse

Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch: Grundkenntnisse