Haltungen zu ästhetischer Bildung als interdisziplinäres Studienelement im Grundschullehramt

Caroline Theurer, Verena Freytag, Tatjana Hein

Zusammenfassung: Zugänge zu kulturell-ästhetischen Erfahrungsräumen sind stark von soziodemografischen Hintergrundmerkmalen beeinflusst. Schule und Unterricht kommt daher eine besondere Bedeutung zu, Gelegenheiten der Begegnung mit ästhetischer Praxis zu schaffen. Im Rahmen der Lehramtsausbildung werden Studierende jedoch unterschiedlich für diesen Bereich professionalisiert. Der Beitrag stellt Teilergebnisse einer Studie vor, in der u. a. Haltungen von Grundschullehramtsstudierenden am Standort Kassel untersucht werden. Wie sich zeigt, erkennen Studierende den Wert ästhetischer Bildung an und sehen sich selbst nach Absolvierung eines entsprechenden Moduls in der Verantwortung, ästhetisches Lernen zu fördern.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung – Fortbildung – Ästhetische Bildung – Lehr-/Lern-Überzeugungen

Attitudes towards Arts Education as an interdisciplinary study element for Elementary School teachers

Abstract: Participation in – and experiences with – the Arts are strongly determined by socioeconomic background characteristics. Therefore, educational institutions bear great responsibilities in order to create opportunities for young people to get in touch with the Arts. However, teachers are usually poorly professionalized for this field, as there is no comprehensive understanding on how to implement it in teacher training studies. The paper reports on a study that asks about attitudes towards Arts education. After finishing the corresponding study element students value Arts education and feel responsible for fostering their students in this field.

Keywords: teacher training – professional development – Arts education – teacher beliefs

1 Einleitung

Nicht nur generelle Überlegungen zu kindlichen Bildungsprozessen, sondern auch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen machen eine stärkere Berücksichtigung der ästhetischen Dimension von Bildung in der Schule erforderlich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Durch die Entwicklung der Ganztagsschule, multinationale und multikulturelle

Gesellschaftsentwicklungen sowie die Befunde verschiedener Studien, welche verdeutlichen, dass die Form des Zugangs zur kulturellen Bildung in Deutschland mit Bildungsstand und sozialer Herkunft verbunden ist (Keuchel & Larue, 2012; Rat für Kulturelle Bildung, 2015a), kann (und muss) Schule zunehmend zu einem Ort werden, an dem *allen* Kindern die Möglichkeit gegeben wird, kulturelle Aktivitäten wahrzunehmen und ihre expressiven Gestaltungsbedürfnisse zu entdecken und zu entwickeln. Immer mehr Schulen geben sich ein kulturelles Profil, indem das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen dieser Schulen angewendet und wiedergefunden wird (Fuchs, 2015, S. 14). Schulen kooperieren stärker mit außerschulischen Einrichtungen der kulturellen Bildung, was vor allem außerunterrichtliche Ergänzungsangebote betrifft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 197). All diese Aspekte berücksichtigend, lässt sich prognostizieren, dass ästhetiknahe Lehr- und Lernformen an Bedeutung gewinnen, und zwar a) in künstlerischen Tätigkeiten und Schulfächern wie Musik, Kunst und Darstellendem Spiel, b) als querliegendes Prinzip von Lernen in allen Fächern, c) in Schulleben und Schulkultur und d) in Bezug auf Kooperationen mit außerschulischen Partnern der kulturellen Bildung. Allerdings bringt diese Entwicklung auch den Bedarf einer stetigen, professionellen Verankerung mit sich (Fuchs, 2015, S. 14), die systematisch aufgebaut, evaluiert und weiterentwickelt werden muss.

In Hessen wurde der Bereich *musisch-ästhetische Bildung und Bewegungserziehung* 2005 in dem Lehrerausbildungsgesetz als verbindliches Studienelement in die Grundschullehramtsausbildung eingeführt. Hiermit wurde ein wichtiger Schritt getan, um den ästhetisch-expressiven Lernbereich in der Grundschule auf ein breiteres Fundament zu stellen und ästhetisches Lernen als grundlegend für die kindliche Entwicklung anzuerkennen. Das innovative Studienelement kennzeichnet die hessische Grundschullehramtsausbildung und reagiert damit in besonderer Weise auf aktuelle, sich verändernde gesellschaftliche An- und Herausforderungen sowie zunehmend heterogene Lerngruppen. Das Leitbild des hessischen Konzepts ist das einer integrativen ästhetischen Bildung. Ziel ist es nicht, ein *Lightangebot* für Sport-, Kunst- oder Musiklehrpersonen anzubieten, sondern den Gedanken einer grundlegenden Bildung unter Berücksichtigung ästhetischen Lernens zu akzentuieren. Dies geschieht zwar durchaus im Anschluss an die Fachdidaktiken, allerdings ist das Studienelement bewusst im erziehungswissenschaftlichen Kernstudium angesiedelt. Damit stehen allgemeindidaktische Überlegungen und die Frage nach der Qualität von Unterricht für Kinder in der Grundschule im Vordergrund (hierzu auch Brenne, 2012).

Im Folgenden wird zunächst zusammenfassend die Bedeutung des Inhaltsbereichs für das Grundschullehramt dargestellt und beschrieben, von welchen individuellen Merkmalen eine Wirksamkeit des Moduls abhängen könnte. Darauf aufbauend werden Teilergebnisse einer umfassend angelegten Studie vorgestellt, in der nach den Einflüssen des Inhaltsbereichs „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ auf den berufsbiografischen Prozess von Grundschullehrkräften am Standort Kassel gefragt wird. Die hier dargestellten Teilergebnisse der Studie beziehen sich auf Erwartungen und Haltungen gegenüber ästhetischer Bildung sowie auf deren Zusammenhänge mit einem konstruktivistischem Lehr-/Lern-Verständnis.

2 Zur Bedeutung ästhetischer Bildung für das Grundschullehramt

Ästhetisches Lernen ist vorfachlich und fächerübergreifend und aus diesem Grund nicht allein Sache der Fächer Kunst, Sport und Musik. Es wird davon ausgegangen, dass ästhetische Formen des Erkennens und Verstehens vor allem für die kindliche Weltaneignung von zentraler Bedeutung sind. Die ästhetische Dimension von Lernen stellt als Ergänzung zur primär kognitiven Aneignung von Wissen und Fertigkeiten sinnlich-leibliche Zugänge in den Mittelpunkt und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung von Lernprozessen (Ackermann et. al., 2015; Duncker, 2015; Liebau, 2014; Liebau & Zirfas, 2009). Für Kinder im Grundschulalter ist das Denken, das sich durch die Ausbildung von Sprache bereits entwickelt hat, noch deutlich mit anschaulichen und konkreten Tätigkeiten verknüpft. Es sind für Kinder in dieser Altersspanne zwar bereits logische Verknüpfungen unabhängig von konkreten Handlungen möglich, trotzdem ist die kognitive Leistung von Kindern im Grundschulalter weit weniger auf abstrakte Operationen bezogen. Diese entwicklungspsychologischen Besonderheiten erfordern didaktisch-methodische Verfahren, die spielerische, handelnde und anschauliche Zugänge akzentuieren.

Ästhetische Bildung in der Grundschule betont entdeckende, spielerische, forschende, experimentelle und gestalterische Tätigkeiten von Kindern. Es kann von einem ästhetischen Lernen gesprochen werden, sobald Wahrnehmungen, Eindrücke, Empfindungen, Vorstellungen und Emotionen Anlass und Unterstützung des Lernens bilden, so z. B., wenn Formen der Zahlen und ästhetische Phänomene im Mathematikunterricht thematisiert werden, im Religionsunterricht der Kirchenraum sinnlich erfahren wird, das Thema Licht und Schatten aus dem Sachunterricht in einem künstlerischen Projekt untersucht, ein biologisches Thema wie die Evolution des Menschen mit Maskenbau verbunden (Wulff & Rappl, 2015) oder Englisch mithilfe eines Theaterprojekts gelernt wird (Thurn, 2015). Dieses Verständnis von ästhetischem Lernen berücksichtigend, eignen sich vor allem fächerübergreifende Vorhaben in der Grundschule für ästhetische Lernzugänge. Ästhetische Bildung will weitergehend Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungsvermögen und Phantasie der Schülerinnen und Schüler fördern. Die rezeptive wie produktive Auseinandersetzung mit ästhetischen Produkten verschiedener Künste und Kulturen ermöglicht und erweitert Einblicke in aktuelle gesellschaftliche wie historische Entwicklungen.

3 Einbettung ästhetischer Bildung in die Kasseler Grundschullehramtsausbildung

An der Universität Kassel beinhaltet das Modul *Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung in der Grundschule* eine Vorlesung zu fachlichen Inhalten ästhetischer Bildung, die mit einer Übung kombiniert ist. Darüber hinaus werden zwei Praxisseminare belegt, die inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet sein können. Um eine große Vielfalt des Lehrangebots in dem Modul zu erreichen, werden Lehrveranstaltungen von Dozierenden angeboten, die in unterschiedlichen Sparten künstlerisch-praktisch tätig sind. Inhaltlich werden über die Praxisseminare die Inhaltsfelder Tanz und Bewegung, Darstellendes Spiel/Theater, Musik,

Bildende Kunst, Performance, Literatur und fächerübergreifende Projekte abgedeckt. Dadurch soll nicht nur eine Vielfalt geboten, sondern auch eine hohe Qualität erreicht werden.

Qualitativ hochwertige Lehrangebote dürften Wissenserwerb und die individuell gemachten Erfahrungen positiv beeinflussen. Allerdings spielen für die Annahme und Umsetzung eines Angebots auch individuelle Merkmale wie etwa motivationale Bedingungen, individuelle Erwartungen, subjektive (Lehr-/Lern-)Überzeugungen und generelle Haltungen gegenüber ästhetischem Lernen eine Rolle. Diese werden im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

Zunächst finden Begriffsklärungen sowie eine Einbettung der Konstrukte in schulpädagogische Forschung statt, bevor darauf aufbauend das konkrete Forschungsanliegen der hier präsentierten Teiluntersuchung spezifiziert wird.

4 Überzeugungen und Haltungen gegenüber ästhetischer Bildung

4.1 Begriffsklärung: Überzeugungen von Lehrpersonen

Werden in (schul-)pädagogischer Literatur Überzeugungen von Lehrpersonen (engl. *teacher beliefs*) thematisiert, so sind damit üblicherweise Vorstellungen und Denkmuster gemeint, die eine subjektive Vorstellung darüber beinhalten, wie Lernen in Schule und Unterricht stattfindet (Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Baumert & Kunter, 2006): Merkmale wie beispielsweise epistemologische Überzeugungen in Bezug auf Wissenserwerb und Struktur von Wissen (Hofer & Pintrich, 1997), subjektive Theorien in Bezug auf Begabungskonzepte (Stipek, Givvin, Salmon & MacGyvers, 2001) oder das jeweilige Lehr-/Lern-Verständnis einer Lehrperson beeinflussen ihr unterrichtliches Handeln (Staub & Stern, 2002), weshalb *teacher beliefs* als ein wichtiger Aspekt von Lehrerprofessionalität in den Fokus von schulpädagogischer und Lehrerbildungsforschung gerückt sind. Überzeugungen können gewissermaßen als Filter der individuellen Wahrnehmung fungieren, indem Erlebnisse, Begegnungen und deren situative Interpretationen vor dem subjektiven Überzeugungshintergrund stattfinden. Die Deutungen des Erlebten nehmen Einfluss auf individuelle Kognitionen und Handeln und können individuelle Merkmale wie etwa Zielvorstellungen, Selbstwirksamkeit oder Ursachenzuschreibungen betreffen.

In Abgrenzung zu Wissen können Überzeugungen und (Wert-)Haltungen in ihrem Ursprung eher „Glauben“ zugeordnet werden, während Wissen als abgesicherter, wahrer Glaube bezeichnet werden kann (Fenstermacher, 1994). Zwar sind Überzeugungen und Wissen keine voneinander unabhängigen Merkmale von Individuen, sie werden aber für die vorliegende Fragestellung als getrennte Kategorien betrachtet, indem hier zunächst nur der Aspekt subjektiver Überzeugungen beleuchtet werden soll.

4.2 Überzeugungen und Werthaltungen als eine Dimension von Lehrerprofessionalität

Dabei wird im Wesentlichen auf die Topologie von Baumert und Kunter (2006) Bezug genommen: Deren Modell professioneller Handlungskompetenz dient als theoretische Rahmung nachfolgender Analysen. *Überzeugungen und Werthaltungen* bilden in Baumert und Kunters Topologie neben den (je noch weiter zu differenzierenden) Dimensionen *Wissen*, *Motivationale Orientierungen* sowie *Selbstregulative Fähigkeiten* eine Kompetenzdimension. Professionswissen wird zum einen verstanden als Wissen über das Fach und seine Didaktik. Zum anderen werden die Bereiche Organisations- und Beratungswissen sowie pädagogisch-psychologisches Wissen hierunter subsumiert. Unter Überzeugungen und Werthaltungen werden Wertbindungen und Professionsmoral, epistemologische Überzeugungen sowie subjektive Theorien über Lehren und Lernen zusammengefasst. Motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten adressieren psychologische Funktionsmechanismen, die das individuelle Handeln bestimmen können. Hierunter fallen beispielsweise Merkmale wie der Enthusiasmus für das Fach bzw. das Unterrichten, Selbstwirksamkeitserwartungen, Engagement für den Beruf oder auch Distanzierungsfähigkeit. Da verschiedene Studien die Bedeutsamkeit dieser Merkmale von Lehrpersonen für unterrichtliches Handeln belegen (s. zusammenfassend Baumert & Kunter, 2006), wird davon ausgegangen, dass ein Zusammenspiel dieser vier Kompetenzdimensionen Lehrpersonen zu professionellem Handeln befähigt. In Verbindung mit den vorangehenden Überlegungen, dass Überzeugungen nicht nur mit Wahrnehmung und Haltung zusammenhängen können, sondern sich sogar auf Unterrichtsgestaltung auszuwirken scheinen (s. Abschnitt 4.1), kann die Frage gestellt werden, inwieweit Überzeugungen auch konkret mit Haltungen zu ästhetischer Bildung in Zusammenhang stehen. Eine Öffnung des Unterrichts hin zu vielfältigen Zugangsmöglichkeiten, die verschiedene Sinne ansprechen (s. Abschnitt 2), wird möglicherweise erleichtert, wenn z. B. ein eher dynamisches Begabungskonzept bei der Lehrperson vorliegt oder die Vorstellung vorhanden ist, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter Prozess ist, der auch Irritationen und Explorationen benötigt.

5 Forschungsanliegen

Die Akzeptanz und damit eine etwaige Wirksamkeit eines Lehrangebots wie dem zur ästhetischen Bildung und Bewegungserziehung kann von generellen Einstellungen der Studierenden beeinflusst werden. In diesem Beitrag soll deshalb die Frage geklärt werden, welche Sichtweisen (Kasseler) Grundschullehramtsstudierende vor und nach der Absolvierung des Moduls zu ästhetischer Bildung auf ästhetisch-expressive Lernbereiche haben und wie diese mit allgemeinen Einstellungen zum Lehren und Lernen zusammenhängen.

1) Mit welcher Haltung begegnen Kasseler Grundschullehramtsstudierende dem Lernbereich ästhetische Bildung?
2) Welche Relevanz wird dem Lernbereich ästhetische Bildung nach Absolvierung eines entsprechenden Moduls beigemessen?

3) Gibt es Zusammenhänge zwischen der Haltung, mit der Kasseler Grundschullehramtsstudierende dem Lernbereich ästhetische Bildung begegnen, der beigemessenen Relevanz und ihrer konstruktivistischen Lehr-/Lernüberzeugung?

Angenommen wird, dass aufgrund von wenig Kenntnissen über den Lernbereich die Haltung gegenüber ästhetischer Bildung zu Beginn des Moduls individuell unterschiedlich ausfällt, was in einem am Skalenmittel gemessen durchschnittlichen Mittelwert und großer Streuung resultiert (Hypothese 1). Ferner wird davon ausgegangen, dass im Rahmen des Moduls Professionalisierungsprozesse stattfinden, die dazu führen, dass die Relevanz des Lernbereichs hoch eingeschätzt wird (Hypothese 2). Schließlich wird erwartet, dass eine konstruktivistische Lehr-/Lernüberzeugung positiv mit der Haltung gegenüber ästhetischer Bildung und der ihr beigemessenen Relevanz zusammenhängt (Hypothese 3).

6 Empirischer Teil

Die aufgeworfenen Fragestellungen werden mit Daten aus der einleitend bereits erwähnten Studie zur Untersuchung von Einflüssen des Moduls *Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung* auf berufsbiografische Prozesse von Grundschullehrpersonen in Kassel bearbeitet. Nachfolgend werden zunächst die Stichprobe und die Instrumente beschrieben, woran sich die Ergebnisdarstellungen anschließen.

6.1 Stichprobe und Anlage der Studie

Die Stichprobe besteht aus $N = 218$ Kasseler Grundschullehramtsstudierenden, die ab dem Wintersemester 2014 (Kohorte 1), 2015 (Kohorte 2) bzw. 2016 (Kohorte 3) das Modul *Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung* belegt haben. Die drei Kohorten wurden jeweils zu Beginn (T1) und gegen Ende (T2) des zweisemestrigen Moduls zu verschiedenen Aspekten ihres Studiums, ihrer Biographie und individuellen Merkmalen sowie im Speziellen zu Haltungen gegenüber, Erwartungen an bzw. Sichtweisen auf das Modul befragt.

Konkret setzt sich die Stichprobe wie folgt zusammen: Die erste Kohorte besteht aus 77 Studierenden (35.3% der Gesamtstichprobe), die zweite aus 43 (19.7%) und die dritte aus 98 (45%). Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Mittel etwas über 23 Jahre alt. Die Spannweite der Altersangaben liegt dabei zwischen 20 und 39 Jahren. Die Geschlechterverteilung innerhalb der Stichprobe fällt zugunsten der Frauen aus: 81.29% der Befragten sind weiblich. Sechs Personen (entspricht 3.5%) machten keine bzw. ungültige Angaben zum ihrem Geschlecht. Nahezu alle Studierenden (89.3%) befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in ihrem Erststudium. Zum großen Teil studierten sie im fünften (47.1%) bzw. dritten (29.4%) Semester.

Neben den in Hessen für Grundschullehramtsstudierende obligatorischen Studienfächern Deutsch und Mathematik belegten die Studierenden ein oder mehrere Nebenfächer. Sachunterricht ist neben den obligatorischen das am häufigsten belegte Schulfach (43.1%), gefolgt von Sport (20%), evangelischer Religion (16.8%) und Englisch (8%). Weniger als fünf Prozent der Studierenden belegen als Zusatzfach Kunst, Musik oder katholische Religion.

Um möglichst viele der Studierenden bei der jeweils zweiten Erhebung identifizieren und ihre Angaben aus beiden Erhebungen kombinieren zu können, wurden die Studierenden bei der ersten Erhebung gebeten, einen individuellen, rekonstruierbaren Code aus Ziffern und Buchstaben zu generieren. Trotz dieser Maßnahme ist es nur für wenige Fälle möglich, ihre Angaben zu matchen ($N = 17$), weil entweder die Schnittmenge der Teilnehmenden entsprechend gering war oder die Generierung des Codes fehleranfälliger als ursprünglich gedacht. Mit dem vorliegenden Datensatz können daher keine verlässlichen Angaben zu Entwicklungen oder Zusammenhängen über die Erhebungen hinweg gemacht werden. Zudem wurden nach der ersten Erhebung mit Kohorte 1 einige eigenentwickelte Skalen modifiziert und in veränderter Form für Kohorte 2 und 3 eingesetzt. Das Konstrukt ‚Haltung zu ästhetischer Bildung' wurde erst ab Kohorte 2 in der hier dargestellten Weise eingesetzt. Aufgrund dessen, und da nicht alle Individuen in längsschnittliche Analysen eingehen, werden im Ergebnisteil zu jedem Analyseschritt die exakten Fallzahlen berichtet.

6.2 Erfassung der Lehr-/Lern-Überzeugung und Sichtweisen auf ästhetisches Lernen

In den folgenden Abschnitten werden die Skalen und Items vorgestellt, mit denen die Studierenden befragt worden sind. Alle Items waren eingebunden in einen Fragebogen, dessen Bearbeitung insgesamt ca. 30 Minuten in Anspruch nahm. Aus Platzgründen wird an dieser Stelle nur auf die für diesen Beitrag relevanten Konstrukte eingegangen.

6.2.1 Überzeugung: konstruktivistisches Lehr-/Lern-Verständnis

Die allgemeine Einstellung zum Lehren und Lernen wurde erfasst, indem in Anlehnung an etablierte Verfahren zur Erfassung eines konstruktivistischen Lehr-/Lern-Verständnisses für beide Messzeitpunkte eine fünf Items umfassende Skala entwickelt wurde (Staub & Stern, 2002; Pauli & Reusser, 2001; Fenema et al., 1990). Folgende Items kamen zum Einsatz: (1) *Schülerinnen und Schülern lernen am besten, wenn sie selbst Wege zu Problemen entdecken.* (2) *Es hilft Schülerinnen und Schülern, Sachverhalte zu begreifen, wenn man sie ihre Lösungswege diskutieren lässt.* (3) *Inhalte sollten in der Schule so gelehrt werden, dass Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge selbst entdecken können.* (4) *Man sollte Schülerinnen und Schülern erlauben, sich eigene Wege zur Lösung von Anwendungsproblemen auszudenken, bevor Lehrpersonen vorführen wie diese zu lösen sind.* (5) *Schülerinnen und Schülern sollte häufig die Gelegenheit gegeben werden, in Paaren/Kleingruppen Anwendungsprobleme gemeinsam zu lösen.* Den Aussagen konnte auf einer vierstufigen Likert-Skala zugestimmt oder widersprochen werden (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu).

Skalierungsmaßnahmen (Reliabilitäts- und Faktoranalysen mit Hauptkomponentenanalyse und obliminer Rotation) erwiesen eine eindimensionale, homogene Itemmenge (T1: $\alpha = .87$; 68.63% Varianzaufklärung; T2: $\alpha = .85$; 63.77% Varianzaufklärung), die je über Mittelwertbildung zum Konstrukt *Konstruktivistisches Lehr-/Lern-Verständnis* zusammengefasst wurde.

An den Mittelwerten von $M_{T1} = 3.48$ ($SD_{T1} = .51$) und $M_{T2} = 3.55$ ($SD_{T1} = .48$) lässt sich ablesen, dass die meisten Studierenden angeben, konstruktivistisch eingestellt zu sein.

Allerdings deuten sich hier Deckeneffekte an, die zu nicht normalverteilten Daten führen (Z_{T1} = .19, p_{T1} < .001; Z_{T2} = .19, p_{T2} < .001).

6.2.2 Haltung zu ästhetischer Bildung

Die Haltung zu ästhetischer Bildung wurde zu T1 mit einer eigenentwickelten, vier Items umfassenden Skala erhoben. Die Items lauteten wie folgt: (1) *Ich finde, in der Schule sollte auch die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder gefördert werden.* (2) *Ich finde, in der Schule sollte auch die Ausdrucksfähigkeit der Kinder gefördert werden.* (3) *Individuelle Wahrnehmungen wie das Hören, Schmecken, Riechen, Sehen sollten im Unterricht der Grundschule berücksichtigt werden.* (4) *Wenn Fächer wie Kunst, Sport oder Musik ausfallen, ist das in der Grundschule weniger gravierend, als wenn Deutsch oder Mathematik ausfallen* (invertiert). Wie bei der Skala *Konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis* konnte den Aussagen auf einer vierstufigen Likert-Skala zugestimmt oder widersprochen werden (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu).

Reliabilitäts- und Faktoranalysen belegen eine eindimensionale, homogene Itemmenge (α = .71) mit einer Varianzaufklärung von 58.04%, die über Mittelwertbildung zum Konstrukt *Haltung zu ästhetischer Bildung* zusammengefasst wurde.

Um die Haltung zu betrachten, mit der Studierende an der Universität Kassel das Modul zu ästhetischer Bildung belegen, wird die mittlere Ausprägung der Skala „Haltung zu ästhetischer Bildung" herangezogen. Der Mittelwert von M = 3.45 (SD = .44) lässt erkennen, dass die meisten Befragten eine positive Haltung zu diesem Bildungsbereich haben. Wie der hohe Mittelwert mit seiner geringen Streuung andeutet, sind die Daten ebenfalls nicht normalverteilt (Z = .14, p < .001), weswegen auch hier von Deckeneffekten ausgegangen werden muss. An dieser Stelle kann bezweifelt werden, dass die beiden eingesetzten Skalen in den hohen Ausprägungen nicht ausreichend differenziert haben. Zudem kann basierend auf diesem Ergebnis die erste Hypothese, mit der individuell unterschiedliche Haltungen postuliert wurden, widerlegt werden. Inwieweit es sich bei diesem Ergebnis auch um Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit handeln könnte, wird weiter unten diskutiert.

6.2.3 Relevanz der Inhalte des Moduls

Mit einer zehn Items umfassenden Skala wurden die Studierenden am Ende des Moduls dazu befragt, für wie relevant sie die Inhalte erachteten. Die Items lauteten beispielsweise: *Das Modul hatte für mich einen hohen Stellenwert.* oder *Ich bin der Ansicht, dass Lehrpersonen sich nicht auch noch um die ästhetische Bildung ihrer Schüler kümmern sollten* (invertiert). Wie bei den anderen Skalen konnte den Aussagen auf einer vierstufigen Likert-Skala zugestimmt oder widersprochen werden (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu).

Reliabilitäts- und Faktoranalysen ergaben hier, dass sich diese Itemsammlung in zwei Bereiche separiert. Als Informations- und Entscheidungskriterien wurden hier neben Itemtrennschärfen die Faktorladungen sowie die Eigenwerte der extrahierten Dimensionen betrachtet. Die inhaltliche Gruppierung der Items ergab sinnvolle und theoretisch plausible Itemmengen. So konnte der erste sich ergebende Faktor mit *Relevanz der Inhalte* überschrieben werden. Dieser setzt sich aus sieben Items zusammen (α = .91; 64.76% Varianzaufklärung). Der zweite Faktor wurde als *Verantwortlichkeit* für die Übernahme der Inhalte beschrieben und

besteht aus drei Items (α = .85; 67.01% Varianzaufklärung). Mit einem Mittelwert von M_{Rel} = 3.18 (SD_{Rel} = .69) werden die Inhalte retrospektiv als relevant erachtet, wohingegen Statements wie *Lehrpersonen sollten sich vornehmlich um die Bildung in klassischen Leistungsfächern kümmern und weniger um kulturell-musische oder ästhetische Bildung.* eher abgelehnt wurden (M_{Ver} = 1.58; SD_{Ver} = .63).

6.2.4 Zusammenhänge von Sichtweisen auf ästhetische Bildung und Lehr-/Lern-Überzeugung

Wie sich in den vorangehenden Abschnitten zeigt, sind nicht alle Daten normalverteilt. In der Konsequenz muss zur Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den Merkmalen ein non-parametrisches Zusammenhangsmaß gewählt werden. Am Rangkorrelationskoeffizienten Spearmans Rho lässt sich ablesen, dass schon vor Absolvierung des Moduls ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Haltung zu ästhetischer Bildung und der konstruktivistischen Lehr-/Lern-Überzeugung besteht: Jene Studierende, die stärker konstruktivistisch orientiert sind, weisen auch eine positivere Haltung gegenüber ästhetischer Bildung auf (ρ = .288 ; p < .01; N = 89). Ähnlich verhält es sich mit den zum zweiten Messzeitpunkt erhobenen Skalen: Zwar hängt die konstruktivistische Lehr-/Lern-Überzeugung nicht signifikant mit der beigemessenen Relevanz der Inhalte des Moduls zusammen (ρ = .198; p = .13; N = 59), allerdings korrelieren die Einschätzungen zur Verantwortlichkeit für die Übernahme der Inhalte des Moduls negativ mit der konstruktivistischen Lehr-/Lern-Überzeugung (ρ = -.432; p < .01; N = 59). Interessanterweise korrelieren ebenfalls die Einschätzungen zur Verantwortlichkeit der Übernahme von Modulinhalten negativ mit der beigemessenen Relevanz der Inhalte des Moduls (ρ = -.385; p < .01; N = 59). Das heißt: Jene Studierende, die stark konstruktivistisch orientiert sind, lehnen Aussagen wie *Lehrpersonen sollten sich vornehmlich um die Bildung in klassischen Leistungsfächern kümmern und weniger um kulturell-musische oder ästhetische Bildung* eher ab und umgekehrt; weniger konstruktivistisch eingestellte Studierende stimmen derartigen Aussagen eher zu. Ebenso werden derartige Aussagen eher abgelehnt, wenn die Relevanz der Inhalte des Moduls hoch eingeschätzt werden.

7 Diskussion, Implikationen und Ausblick

Mit diesem Beitrag wird der Fokus auf ein Studienelement im Grundschullehramtsstudium gerichtet, mit dem eine Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen im Bereich ästhetischen Lernens angestrebt wird. Theoretisch wurde begründet, weshalb dieser Lernbereich relevant ist, und hergeleitet, in welcher Weise Haltungen zu diesem Lernbereich mit allgemeinen Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Wechselwirkung stehen.

Im Kern zeigt sich, wie positiv die Haltung gegenüber ästhetischer Bildung bei Kasseler Grundschullehramtsstudierenden ist und dass sie mit einer konstruktivistisch geprägten Lehr-/Lern-Überzeugung zusammenhängt. Die positive Haltung gegenüber ästhetischem Lernen ist zunächst für das übergeordnete Forschungsziel als wünschenswert zu bewerten, kann doch davon ausgegangen werden, dass Erlebnisse im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur ästhetischen Bildung positiv bewertet und gedeutet werden. Diese positive Grund-

haltung gegenüber den Inhalten des Moduls könnte auch Entwicklungen begünstigen, welche wiederum eine Anwendung des Gelernten in der Praxis ermöglichen: Da Einstellungen und Haltungen unsere Wahrnehmungen und Deutungen von Erlebnissen beeinflussen (s. Abschnitt 4), kann angenommen werden, dass Eindrücke aus den Lehrveranstaltungen förderlicher verarbeitet werden, wenn die Haltung zur ästhetischen Bildung positiv ist. Zusätzlich zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden nach Absolvierung des Moduls dessen Relevanz erkennen, und es lässt sich darüber hinaus ablesen, dass die Studierenden der Ansicht sind, dieser Aufgabenbereich zähle zu ihren, womit sie die Verantwortung dafür offenbar auch annehmen.

Interessanterweise lässt sich an den Korrelationen zwischen den betrachteten Einstellungsskalen ein Zusammenhangsmuster erkennen, das in Teilen erwartbar ist, jedoch keinesfalls trivial. Studierende, die den Wert und die Relevanz der Modulinhalte erkennen, nehmen auch eher die Verantwortung für deren Übernahme an. Dieser Zusammenhang ist insofern bemerkenswert, als hier ein Zutrauen in Verbindung mit einer Wertschätzung erkennbar wird. Aljughaim und Mowrer-Reynolds (2005) berichten hingegen aus einer Studie zur Untersuchung von Einstellungen von Lehrpersonen zu Kreativität. Sie finden eine „rejection of responsibility“ (S. 23) bei Lehrpersonen, wenn Kreativität und kreativitätsfördernden Maßnahmen in Schule und Unterricht zwar hoch eingeschätzt werden, Zustimmungsraten bei den befragten Lehrpersonen hingegen aber absinken, sofern die Items eine Verantwortung für Kreativitätsförderung bei ihnen selbst ausdrücken. Dieses paradox anmutende Phänomen kann in den vorliegenden Daten nicht wiedergefunden werden. Diejenigen, welche die Modulinhalte als wichtig ansehen, sind auch eher der Ansicht, dass es *ihre* Aufgabe ist, in den entsprechenden Bereichen zu fördern. Oder, anders ausgedrückt: Sie sehen sich selbst in der Verantwortung, auch im Bereich ästhetischen Lernens zu fördern. Im Sinne der Selbstwirksamkeit einer Lehrperson, also dem Wissen darum, *wie* etwas erreicht werden kann, und dem Glauben daran, *dass* durch eigenes Zutun eine Veränderung erwirkt werden kann (Bandura, 1982), ist dieses Ergebnis für Professionalisierungsprozesse überaus relevant.

7.1 Methodische Limitationen

Neben der regionalen Begrenzung und den damit einhergehenden Einschränkungen bei der Übertragbarkeit der Ergebnisse weist die Studie andere Limitationen auf, die bei der Ergebnisinterpretation sowie für die Weiterentwicklung des Forschungsbereichs bedacht werden sollten. Die Deckeneffekte legen die Überlegung nahe, dass entweder Effekte sozialer Erwünschtheit das Antwortverhalten bei manchen Skalen beeinflussten oder aber die Instrumente, insbesondere im Falle der Skala zur Erfassung konstruktivistischer Überzeugungen, in der Art nicht geeignet sind, das Konstrukt adäquat abzubilden. Möglicherweise wurde mit den Items keine ausreichende Differenzierung in hohen Ausprägungen konstruktivistischer Lehr-/Lern-Überzeugungen bzw. der Haltung zu ästhetischer Bildung gewährleistet. Die gefundenen Zusammenhangsmuster zeigen sich möglicherweise noch deutlicher, wenn die Varianz in den Konstrukten voll abgebildet werden kann. Insofern werden Zusammenhänge aufgrund der Varianzeinschränkung in dieser Studie möglicherweise unterschätzt. In der Konsequenz sollten für weitere Arbeiten die Itemmengen und -formulierungen angepasst werden, da besonders die Haltungen zu ästhetischer Bildung zum einen mit den ein-

gesetzten Items nicht exhaustiv erfasst worden sind. Zum zweiten sind die einzelnen Aspekte innerhalb der Items nicht notwendigerweise vollumfassend thematisiert worden, wenn etwa Hören, Schmecken, Riechen und Sehen angesprochen wird, wenn es um sinnliche Wahrnehmung geht, nicht aber Tasten.

Um dem Problem der sozialen Erwünschtheit zu begegnen, würden sich weiterhin für Folgearbeiten ergänzende Fallvignetten anbieten, um den suggestiven Charakter typischer Fragebogenitems zu vermeiden. Wenn Veränderungen in den Erhebungsmodalitäten vorgenommen werden, sollte gleichermaßen die Ausschöpfungsrate bei den Befragungen erhöht werden, indem während einer Veranstaltungssitzung eine Online-Befragung durchgeführt wird, sodass zu beiden Erhebungszeitpunkten die Studierenden in möglichst großer Zahl erreicht werden und damit auch belastbare Analysen zu Entwicklungen vorgelegt werden können.

7.2 Implikationen und Ausblick

Trotz der Limitationen bietet die Studie einige interessante Einblicke in Haltungen zu und Sichtweisen auf ästhetische Bildung von Grundschullehramtsstudierenden. Basierend auf den Daten aus der Fragebogenerhebung kann gemutmaßt werden, dass die Studierenden sich durch das Modul vorbereitet fühlen, diesen Bereich in ihrer praktischen Tätigkeitzu vertreten und umzusetzen. Wenngleich mit dem Studiendesign nicht überprüft werden kann, ob und inwieweit dies tatsächlich geschehen wird, ist es generell erstrebenswert, angehende Lehrpersonen schon in ihrem Studium fachübergreifend auch im Bereich ästhetischen Lernens zu professionalisieren, Denn nur, wenn ästhetische Bildung als querliegendes Prinzip in Schulen verankert ist, kann eine Entkopplung von Beteiligung an ästhetischer/kultureller Bildung und sozio-ökonomischen bzw. familiärem Hintergrund (s. Abschnitt 1) erreicht werden.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Bedeutung der Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich ästhetischer Bildung unseres Erachtens nicht nur im Grundschullehramt notwendig ist. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass ästhetisches Lernen vor allem für die kindliche Betrachtung der Welt bedeutungsvoll ist und dadurch im Kindesalter eine besondere Wirkung von ästhetischem Erleben auf Lernprozesse stattfinden kann (s. Abschnitt 2), allerdings ist die Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen im Jugendalter ebenso wichtig (z. B. Keuchel, 2013). Das Prinzip ästhetisches Lernen sollte sich deshalb nicht nur auf das Grundschullehramt beschränken. Vergleichbare Schlüsselqualifikationen könnten in den Sekundarstufenlehramtsstudiengängen ebenfalls im bildungswissenschaftlichen Studium verortet werden.

Literatur

Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S., Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.

Aljughaiman, A. & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior, 39*(1), 17–34.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist. 37*(2), 122–147.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Brenne, A. (2012). Aisthetische Bildung in der hessischen Lehrerbildung. Aisthetisch-ästhetische Erfahrungsbildung als zentrales Moment schulischen Lernens. In R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging & K. Moegling (Hrsg.), *Körper, Bewegung und Schule. Teil 2: Schulprofile bewegter Schulen und Praxis bewegten Lernens,* (S. 185–195). Immenhausen: Prolog-Verlag.

Duncker, L. (2015). Ganztägige Bildung und ästhetisches Lernen. Neue Herausforderungen für Theorie und Praxis der Schulentwicklung. In Max Fuchs & Tom Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung* (S. 134–150). 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Fennema, E. & Carpenter, T. P. (1990). Teacher belief scale: Cognitively guided instruction project. *Advances in Research on Teaching and Learning, 1,* S. 195–221.

Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, *20*(1), 3–56. https://doi.org/10.3102/0091732X020001003

Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. *Erziehungswissenschaft, 16*(3), 257–271.

Fuchs, M. (2015). Zur Einführung. Die Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.) *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung* (S. 13–25). Weinheim: Beltz.

Grgic, M. & Züchner, I. (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist: Die MediKuS-Studie* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.

Hessisches Kultusministerium (2011). *Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG) In der Fassung vom 28. September 2011.* Wiesbaden. Verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat_SPS/Webseite_Ref_SPS/02_OP_und_BP/HLBG_vom_28.09.2011.pdf [abgerufen am 29.1. 2018].

Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relationship to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88–140.

Keuchel, S. & Larue, D. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab.* Köln: ARCult.

Keuchel, S. (2013). Jugend und Kultur – Zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo… *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 99–122.

Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2009). *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste*. 1. Aufl. Bielefeld: transcript.

Liebau, E. (2014). Leibliches Lernen. In M. Göhlich (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 102–112). 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mattenklott, G. (2012). Ästhetisch-Aiesthetisches Lernen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 115–120). München: kopaed.

Pauli, C. & Reusser, K. (2001). Fragebogen zur Lehrerbefragung im schweizerischen Videoprojekt. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Rat für Kulturelle Bildung (2015). *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015.* Essen. Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/jugendkunsterfahrung-horizont-2015 [abgerufen am 29.1.2018].

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–496). Münster: Waxmann.

Staub, F. & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 344–355.

Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. & MacGyvers, V. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 213–226.

Thurn, S. (2015). Englisch lernen durch Theaterspielen: Kulturelle Bildung im Fremdsprachenunterricht. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwickung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung. (S. 250-272). Weinheim: Beltz.

Wulff, C. & Rappl, R. (2015). Biologieunterricht und kulturelle Bildung – Gedanken zum kreativen Lernen in einer fachübergreifenden Naturwissenschaft. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwickung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung. (S. 199–221). Weinheim: Beltz.

Kontakt:
Dr. Caroline Theurer (corresponding author)
Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung,
Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Nora Platiel Str. 1, 34109 Kassel, Deutschland
E-Mail: theurer@uni-kassel.de

Prof. Dr. Verena Freytag · Tatjana Hein
Fachgebiet Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung,
Universität Kassel, Institut für Musik
Mönchebergstr. 1, 34109 Kassel, Deutschland