

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Entwicklung des ästhetischen Gefallens

Verfasserin

Eva Wögerer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	4
1. Einleitung	5
2. Entstehungsgeschichte der psychologischen Ästhetik.....	5
2.1 Die Anfänge.....	6
2.2 Die Gestaltpsychologie	7
2.3 Die „new experimental aesthetics“	8
2.4 Die Theorie der kognitiven Orientierung nach Kreitler und Kreitler	9
2.5 Die Suche nach einem integrativen Ansatz.....	10
3. Der Prozess der ästhetischen Wahrnehmung.....	10
4. Die Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmung.....	13
4.1 „Favoritism“.....	14
4.2 „Beauty and realism“	15
4.3 „Expressiveness“.....	16
4.4 „Medium, form and style“; „autonomy“.....	16
5. Hintergrund der vorliegenden Studie	18
5.1 Der Einfluss von Verständnis, Emotion, Arousal und Expertise.....	19
6. Methode.....	21
6.1 Untersuchungsmaterial	21
6.2 Darbietung	22
6.3 Stichprobe	23
7. Verhaltensbeobachtung	23
7.1 Kindergarten	23
7.2 Volksschule.....	24
8. Ergebnisse.....	25
8.1 Deskriptive Statistik.....	26
8.2 Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen	27
8.2 Analyse der offenen Fragen	32
8.3 Der Einfluss von Emotion, Verständnis und Arousal auf das Gefallensurteil.....	36
8.3.1 „Total effects“	38
8.3.2 Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen.....	40
9. Zusammenfassung und Diskussion	45
9.1 Vergleich mit den Ergebnissen für Erwachsene	45
9.2 Besonderheiten der kindlichen Kunstwahrnehmung	47
9.3. Ausblick.....	49
10. Literatur	51
11. Anhang	54

Zusicherung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die benutzten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet.

Wien, im November 2011

Eva Wögerer

Danksagung

An erster Stelle geht mein Dank an meine beiden Diplomarbeitbetreuer Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann, der mich nicht nur mit seinem Fachwissen unterstützt, sondern auch immer wieder zum selbstständigen Arbeiten angehalten hat und Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Helmut Leder, der nicht nur den Anstoß zu dieser Arbeit gab sondern auch durch seine große Begeisterung für das Fachgebiet eine Inspiration war.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei meinen Eltern und Großeltern, die mir nicht nur mein Studium ermöglicht haben sondern auch in seiner letzten Phase eine große Unterstützung waren. Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern Gabi und Roland, weil sie immer an mich geglaubt und mich bestärkt haben und meiner Schwester Stefanie, die in dieser wie in jeder anderen Phase meines Lebens immer für mich da war.

Ich möchte mich außerdem bei meinen Freunden bedanken, die mich, jeder auf seine ganz eigene Art und Weise, angetrieben, motiviert und inspiriert haben. Ein besonderer Dank geht hierbei an Herrn Mag. Dieter Mayr, weil er nie aufgehört hat zu fragen, wann ich endlich fertig bin, Frau Mag. Birgit Entner, weil sie mir all ihr Wissen und ihre Kompetenz ohne ein Wort der Kritik zur Verfügung gestellt hat, Herrn Lorenz Sack BA, weil er mir eine vortreffliche Ablenkung in schwierigen Zeiten war und all euch andere liebe Menschen, die ihr immer gewusst habt womit ihr mich gerade am besten unterstützen könnt.

Ein besonderer Dank gilt auch Frau Irene Hofinger und Frau Margit Lindinger M.Sc. MBA, die sich sofort bereit erklärt haben mich bei meiner Untersuchung zu unterstützen und mir vor allem am Beginn der Studie durch ihr Fachwissen eine große Hilfe waren.

1. Einleitung

„Obwohl sie [die Kunst] Gegenstand endloser philosophischer Debatten war und ist, dreht sich unser Verständnis von Kunst zumeist doch nur um wenige, allgemein akzeptierte Voraussetzungen: dass der Kunst eine undefinierbare Qualität innewohnt, die man normalerweise als ästhetische Qualität bezeichnet; dass sie von der Gesellschaft als Ausdruck von Zivilisation geschätzt wird, obwohl sie offenbar keinen direkten Nutzen bringt; dass sie mit Kriterien wie Vorstellungskraft, Kreativität und Originalität zusammenhängt und nach einer eigenen Art von Begabung verlangt, soll sie auf höchstem Niveau verwirklicht werden [...]“ (Kemp, 2000, S.2)

Obwohl die bildende Kunst mittlerweile ein viel diskutiertes Thema ist, findet die Erforschung der Gesetzmäßigkeiten des ästhetischen Erlebens eher wenig Beachtung. Obwohl Ausstellungen wie die documenta in Kassel oder die Biennale in Venedig jedes Jahr tausende von Menschen anziehen, obwohl Design und Produktgestaltung aufstrebende Branchen sind und die Kunsterziehung in der Schule nicht wegzudenken ist, wurde in der Psychologie bislang verhältnismäßig wenig Interesse gezeigt, zu verstehen was gefällt und warum.

Wie entwickelt sich das Verständnis von Kunst und wie beurteilt der Einzelne die ästhetische Qualität? Leder, Belke, Oeberst und Augustin (2004) versuchen erstmals mit einem integrativen Modell des ästhetischen Gefallens und der ästhetischen Beurteilung zu erklären „why people are attracted by art“ (Leder et al., 2004). Während in bisherigen Studien dieses Modell an Erwachsenen untersucht wurde (Leder et al., 2010), wird der Schwerpunkt dieser Arbeit der Versuch sein, es auch an Kindern zu überprüfen.

2. Entstehungsgeschichte der psychologischen Ästhetik

Wird Ästhetik im Lexikon nachgeschlagen, so findet man dort die Definition „Wissenschaft vom Schönen und von den Künsten“. Allesch (2006) weist in seinem

Werk „Einführung in die psychologische Ästhetik“ darauf hin, dass die Beschäftigung mit der Ästhetik zwei verschiedene Zugänge aufweist. Der Erste ist eng an die lexikale Definition der Ästhetik gebunden, beschäftigt sich mit dem ästhetischen Objekt und überlässt „die Frage nach den damit verbundenen Wahrnehmungsprozessen als eine nicht im eigentlichen Sinne ästhetische Fragestellung der Psychologie.“ (Allesch, 2006, S. 13). Der Schwerpunkt des zweiten Ansatzes liegt in der individuellen Erfahrung, Wahrnehmung und dem Erleben von ästhetischen Objekten. Obwohl dieser zweite, der Psychologie überlassene, Ansatz auch als subjektivistischer Ansatz bezeichnet wird, wurde nie von einer reinen Subjektivität der ästhetischen Erfahrung ausgegangen. Bereits Gustav Theodor Fechner (1987) suchte nach allgemeinen Grundprinzipien und Regelmäßigkeiten in ästhetischen Urteilen. Da die ästhetische Wahrnehmung allerdings ein Gebiet ist, dass rein experimentelle Untersuchungen durch seine offensichtliche Komplexität erschwert, flaute das Interesse der experimentellen Psychologie nach einem kurzen Aufschwung schnell wieder ab. Neuere Ansätze haben integrativen Charakter und versuchen eher den Prozess der ästhetischen Wahrnehmung zu beschreiben.

2.1 Die Anfänge

„Die Schönheit ist keine Eigenschaft der Dinge selbst: Sie existiert nur im Bewusstsein des Betrachters; und jedes Bewusstsein nimmt eine unterschiedliche Schönheit wahr.“ (Hume, 1757, zitiert nach Allesch, 2006). Eine, für unser heutiges Verständnis, beinahe selbstverständliche Annahme. Zu ihrer Zeit jedoch führte sie dazu, dass „erstmal systematische Forschungsfragen formuliert wurden, die das *empirische* Interesse an ästhetischen Erfahrungen und Urteilen stärker in den Vordergrund stellten als die rationale Begründung ästhetischer Normen.“ (Allesch, 2006, S. 29). Zuvor wurde davon ausgegangen, dass es eine gültige Norm für alles Schöne gibt. Konnte jemand dieses auf Grund der Norm eindeutig Schöne nicht erkennen, wurde dies auf Wahrnehmungsfehler oder mangelnde Bildung zurückgeführt.

Während sich Wissenschaftler zuvor also mit der Definition dieser Schönheitskriterien beschäftigten, findet sich bei Gustav Theodor Fechner eine erste empirische Beschäftigung mit der ästhetischen Wahrnehmung des Einzelnen. Er proklamierte eine

„Ästhetik von unten“, die sich mit Einzelphänomenen beschäftigt, um damit auf eine übergeordnete Theorie der ästhetischen Wahrnehmung zu schließen. Er untersuchte als Erster, ob bestimmte Objektmerkmale vom Betrachter als besonders angenehm empfunden werden. Auch Wilhelm Wundt, der als Gründer der experimentellen Psychologie gilt, führte in seinem Labor Untersuchungen zur Gefühlswirkung von Farben durch. In diesem Zusammenhang soll auf die Ausführung von Jacobson (2006) verwiesen werden. Er macht auf die Problematik aufmerksam, die dazu führte, dass eine rein experimentelle Untersuchung der ästhetischen Wahrnehmung schnell wieder in den Hintergrund trat. Er weist darauf hin, dass auch die ästhetische Psychologie sich dem methodologischen Problem zu stellen hat, das die meisten psychologischen Disziplinen beschäftigt. Die experimentelle Methode verlangt, dass Einflussfaktoren konstant gehalten werden und nur die zu untersuchenden Merkmale variieren. Dies führt in der ästhetischen Psychologie allerdings oft dazu, dass vereinfachte Darstellungen von Szenen untersucht werden, die mit einem bildenden Kunstwerk im engeren Sinn nichts mehr zu tun haben. Obwohl diese Studien wertvolle Erkenntnisse über einzelne Präferenzen liefern, die auch für das vorliegende Forschungsvorhaben von großem Nutzen sind, stellt sich die Frage, ob echte ästhetische Urteile über solche vereinfachten Bilder gefällt werden können.

2.2 Die Gestaltpsychologie

Die im vorangegangenen Kapitel beschriebene Problematik ist zentraler Kritikpunkt der Gestaltpsychologie und findet sich auch in der Hauptthese wieder, wonach das Ganze anders als die Summe seiner Teile ist. Das heißt, es macht keinen Sinn nur einzelne Elemente eines Werkes, wie etwa die Farbe oder den dargestellten Gegenstand zu untersuchen. „Man müsste, um den Anforderungen eines Experimentes zu genügen, etwa in einem Bild von Rembrandt alle Farbnuancen und alle Proportionen der einzelnen Bildelemente systematisch variieren, um schließlich einen gesicherten Gesamtbefund der wirksamen Faktoren zu erhalten.“ (Allesch, 2006, S.52). So wird in der Gestaltpsychologie immer von einem Gesamteindruck als wichtigste Komponente der Wahrnehmung ausgegangen. Allesch (2006) weist weiters darauf hin, dass die Gestaltpsychologie immer wieder kritisiert wurde, weil der Begriff der guten Gestalt nicht ausreichend definiert wurde. Deshalb bleiben vor allem bei der Anwendung des

Modells wesentliche Fragen offen. Entscheidend sind jedoch Ansätze wie die von Kurt Koffa, dass sich die Psychologie immer mit der subjektiven Reaktion auf ein Werk befasst und nicht darauf abzielt ein Werk als objektiv gut oder schlecht zu beurteilen. Auch Rudolf Arnheim, ein weiterer wichtiger Vertreter der Gestaltpsychologie, wies darauf hin, dass traditionelle Forschungsansätze um kognitive, motivationsbedingte und emotionale Gesichtspunkte erweitert werden müssen (vgl. dazu Allesch, 2006).

2.3 Die „new experimental aesthetics“

Einen ganz anderen Weg schlägt Daniel Berlyne mit seinen „new experimental aesthetics“ ein. Er vertritt die These, dass (obwohl interessant) der komplexe Prozess des ästhetischen Gefallens noch nicht untersucht werden kann. Er vergleicht das Forschungsfeld der Ästhetik mit jenem der Physik oder Chemie. Auch dort musste man sich erst mit elementaren Funktionsweisen beschäftigen, bevor übergeordnete Theorien entwickelt werden konnten (Berlyne, 1971). Obwohl er viele Ansätze aus der Gestaltpsychologie und auch aus den Schriften Freuds aufgreift, plädiert er doch für einen eher behavioristischen Ansatz in der Erforschung der ästhetischen Wahrnehmung. Sein Hauptaugenmerk liegt hierbei auf dem Zustand der Aktivierung, dem Arousal. Jeder Mensch hat zu jeder Zeit ein bestimmtes Arousal-Level. Dieses ist sehr niedrig im Schlaf und in Ruhezuständen, besonders hoch in Stresssituationen, bei Schmerz oder extremen Gefühlsregungen. Gemessen werden kann es über verschiedene körperliche Funktionen wie EEG-Wellen, den Hautleitwiderstand, die Pulsfrequenz oder die Atmung. Gleichzeitig steigt auch die motorische Aktivität und es kommt zu einer Schärfung der Sinne. Das Arousal-Level wird durch Hormone wie etwa Adrenalin beeinflusst, sensorische Eindrücke wie laute Geräusche, extreme Helligkeit oder plötzliches Erscheinen eines unerwarteten Reizes, aber auch durch Gedanken oder Vorstellungen von unangenehmen oder extremen Erlebnissen. Jedes Objekt hat ein Arousal-Potenzial, wodurch definiert wird, wie sehr dieses Objekt den Betrachter erregt. Als wichtige Objekteigenschaften in diesem Zusammenhang nennt Berlyne unter anderem Neuheit, vorangegangene Erwartungen, Komplexität, Ambituität, Vertrautheit und Grouping.

Während ein niedriges Arousal-Level weder als besonders angenehm noch besonders

unangenehm empfunden wird, steigt mit dem ausgelösten Arousal auch der hedonistische Wert des Objektes, bis zu einem gewissen Punkt. Übersteigt das Arousal-Level diesen Punkt werden Dinge als unangenehm erlebt (siehe Abb. 1). Tatsächlich konnten diese Zusammenhänge mehrmals empirisch nachgewiesen werden.

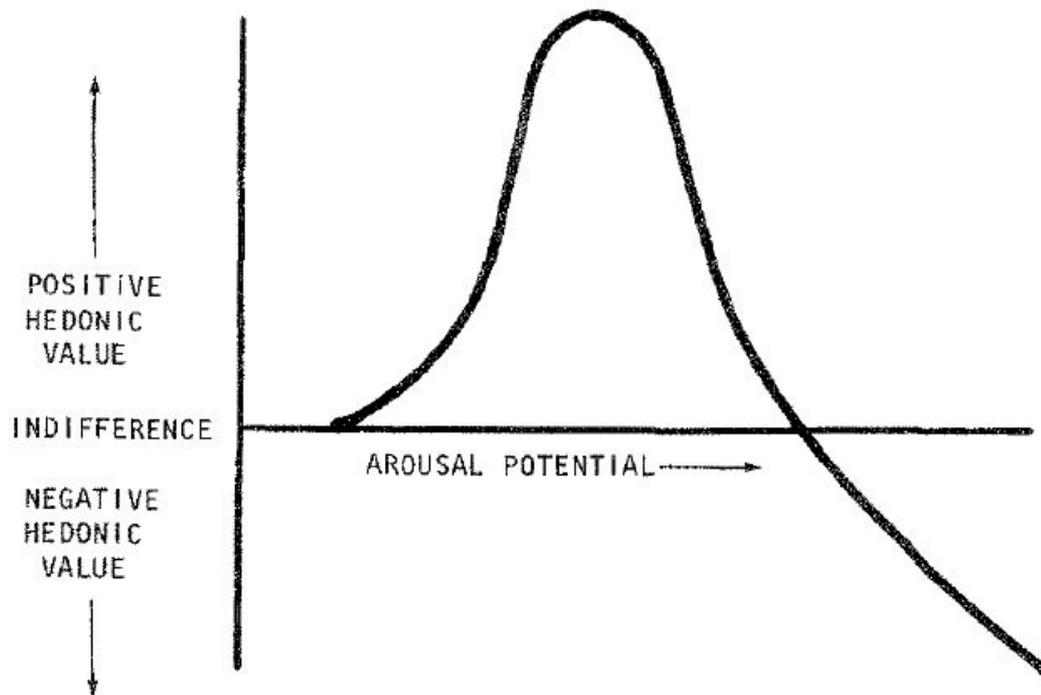


Abb. 1: Wundt Kurve des hedonistischen Wertes nach Berlyne (zitiert in Walker, 1980)

2.4 Die Theorie der kognitiven Orientierung nach Kreitler und Kreitler

Mit Einsetzen der kognitiven Wende in der Psychologie wurde der Ansatz von Berlyne immer wieder als zu reduktionistisch kritisiert. Vor allem Kreitler und Kreitler (1980, S.25) weisen darauf hin, dass dieser Ansatz „äußerst beschränkt“ sei, da Präferenz für einzelne Elemente, wie sie mit dem experimentellen Ansatz nach Berlyne gemessen wird, nicht einfach aufsummiert werden kann um die Präferenz für ein gesamtes Kunstwerk zu ermitteln. In der Theorie von Kreitler und Kreitler (1980) steht nicht nur die Reizwirkung im Vordergrund sondern es wird auch besonders auf die Wechselwirkung zwischen Kunstwerk und Betrachter eingegangen. Sie greifen dabei auf die ebenfalls von ihnen entwickelte Theorie der kognitiven Orientierung zurück. Die Grundannahme dieser Theorie besteht darin, „dass Verhalten von dem Wissen und den

Ansichten der Person, von den Beurteilungen und Bewertungen, den Ansichten über sich selbst, über andere und über die Welt gesteuert wird“. (Kreitler & Kreitler, 1980, S.37) Während alltägliche Orientierungsreaktionen vor allem auf das Erkennen eines Gegenstandes und seiner Funktion ausgerichtet sind, kommt es bei der Betrachtung von Kunstwerken zu einer „unvollständigen Orientierungsreaktion“ (Kreitler&Kreitler, 1980, S.40). Diese erzeugt Spannung und löst so „die äußerliche Erforschung in der Gestalt erhöhter Aufmerksamkeit und verstärkter Wahrnehmung des Kunstreizes sowie die innerliche Erforschung in Form von Assoziationen und anderen Bedeutungsbestimmungen“ aus (ebd., S.40). Kreitler und Kreitler (1980) gehen also von einem Zusammenspiel der Eigenschaften eines Reizes und der Eigenschaften des Betrachters aus. Dieses enge und komplexe Zusammenspiel bestimmt das ästhetische Erleben, sodass „jede Abstrahierung die Gefahr einer Entstellung heraufbeschwört.“ (Kreitler und Kreitler, 1980, S.43)

2.5 Die Suche nach einem integrativen Ansatz

Neben den bisher genannten Ansätzen gibt es zahlreiche weitere Bestrebungen verschiedenste Einflusskomponenten in die Untersuchung der ästhetischen Wahrnehmung mit einzubeziehen. Kulturpsychologisch und evolutionstheoretisch fundierte Ansätze seien hier nur als Beispiele genannt (für weitere Ausführungen siehe Allesch, 2006). Einen ersten und vielversprechenden Versuch, die Vielfalt der theoretischen und methodischen Zugänge unter einem Dach zu vereinen stellt das Modell von Leder, Belke, Oeberst und Augustin (2004) dar.

3. Der Prozess der ästhetischen Wahrnehmung

Leder, Belke, Oeberst und Augustin (2004) postulieren ein Modell der ästhetischen Wahrnehmung, welches sich aus fünf hierarchisch aufgebauten Stufen zusammensetzt. Diese sind allerdings nicht nur rein seriell zu verstehen sondern auch durch mehrere Feedbackschleifen miteinander verbunden (siehe Abb. 2). Das Modell wurde vorwiegend für die Betrachtung von moderner und abstrakter Kunst entwickelt.

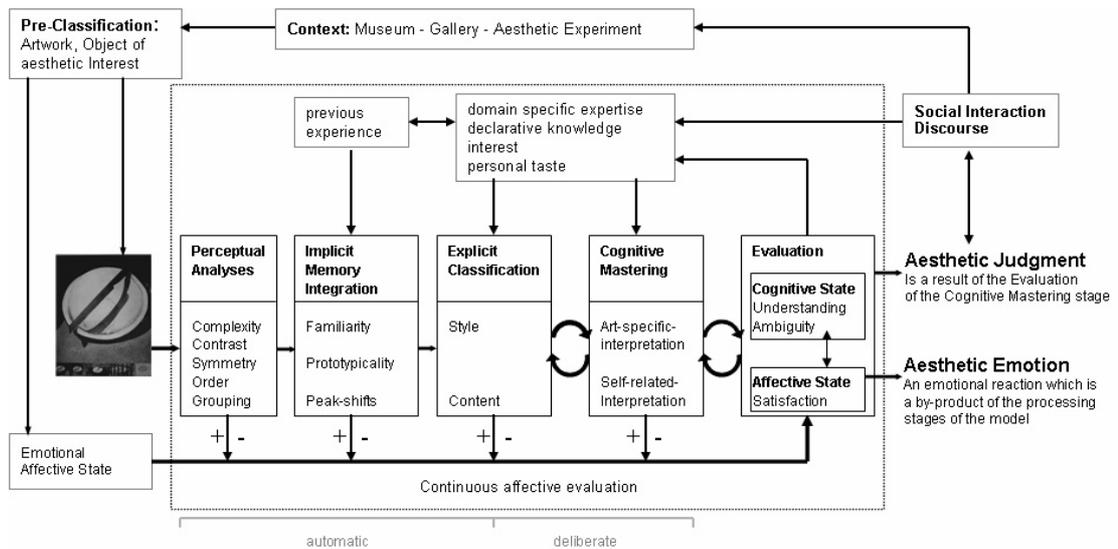


Abb 2: Das Prozessmodell der ästhetischen Wahrnehmung (Leder, Belke, Oeberst und Augustin, 2004, S.492)

Laut Modell muss ein Objekt erst als Kunstwerk wahrgenommen werden, bevor mit der tatsächlichen Analyse begonnen werden kann. Hier spielen Kontextfaktoren und emotionale Gestimmtheit eine große Rolle. So werden zum Beispiel Bilder in einem Museum eindeutig als Kunstwerke identifiziert. Man befindet sich außerdem in einer sicheren Umgebung und es kann zu einer gefahrlosen Auseinandersetzung mit dem Werk kommen.

Wurde ein Objekt als Kunst klassifiziert beginnt die kognitive Verarbeitung auf der Stufe *Perzeptuellen Analyse* mit grundlegender visueller Verarbeitung wie sie wahrscheinlich bei jeder Form von visueller Wahrnehmung abläuft. Hier spielen Faktoren wie Kontrast, Komplexität, Helligkeit, Größe, Farbe und Anordnung die Hauptrolle. Auch Grouping ist ein wichtiger Aspekt dieser Stufe. Dabei geht es vor allem um die Identifizierung von Objekten, die jedoch sehr schnell abläuft und nicht unbedingt bewusst passieren muss.

Dasselbe gilt für die folgende Stufe der *Impliziten Informationsintegration*. Auch sie muss nicht unbedingt bewusst ablaufen, um den Beurteilungsprozess zu beeinflussen. Es werden individuelle Gedächtnisinhalte und Vorerfahrungen in den Prozess der

ästhetischen Wahrnehmung integriert. Vertrautheit, Prototypikalität und das Peak-Shift-Phänomen konnten hier als besonders effektiv identifiziert werden. Unter Peak-Shift Phänomen versteht man die übertriebene Darstellung einzelner Teile eines bekannten Objektes, wie etwa bei einer Karikatur, um es leichter und schneller erkennbar zu machen. Vertrautheit und Prototypikalität führen beide zu erhöhter Präferenz für ein Objekt. Dies legt die Vermutung nahe, dass durch mehr Vorerfahrung mit bestimmten Kunstwerken diese auch besser beurteilt werden (siehe dazu auch Furnham und Walker, 2001).

Auf der Stufe der *expliziten Klassifikation* sind Expertise und Wissen des Betrachters von großer Bedeutung. Der Wahrnehmungsprozess läuft hier bewusst ab und kann auch in Worte gefasst werden. Besonders bedeutende Themen dieser Stufe sind Inhalt und Stil. Je niedriger das kunstbezogene Vorwissen desto mehr liegt der Fokus hier auf dem Inhalt. Mit zunehmender Expertise werden auch stilistische Merkmale mehr und mehr mit einbezogen. Je besser die Verarbeitung auf dieser Stufe, also vor allem die bewusste Interpretation, gelingt, desto erfüllender und befriedigender ist die ästhetische Erfahrung.

Die beiden letzten Stufen *Kognitive Bewältigung* und *Evaluation* sind durch eine Feedbackschleife eng miteinander verbunden. Hier wird versucht das Kunstwerk zu verstehen, zu interpretieren oder zumindest Mehrdeutigkeiten aufzulösen. Es werden Vermutungen über die Bedeutung angestellt und überprüft. Diese Prozesse werden ständig evaluiert mit besonderem Fokus auf den Erfolg der Interpretation. Kommt es zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis, kann auch noch einmal auf die Stufe der *expliziten Klassifikation* zurückgegriffen werden um hier neue Inhalte zu berücksichtigen. Ein zufriedenstellendes Ergebnis ist natürlich nicht für alle gleich zu verstehen. Eher naive Betrachter werden wohl mit der Erkenntnis, was auf einem Bild zu sehen ist und welche Gefühle durch diesen Inhalt bei Ihnen ausgelöst werden, oft schon sehr zufrieden sein. Sie beziehen eher selbstbezogenes Wissen in die Bedeutungsfindung mit ein, während Experten natürlich auch auf eine Bandbreite von fachspezifischem Wissen zurückgreifen können. Eine erfolgreiche Interpretation wird grundsätzlich emotional positiv erlebt.

Die beiden Outputs des Modells sind *ästhetische Emotion* und *ästhetisches Urteil*. Die ästhetische Emotion hängt vom erlebten Erfolg der Interpretation und den affektiven Begleiterscheinungen ab. Sie bildet sich durch einen kontinuierlichen Evaluationsprozess in dem der Erfolg jeder einzelnen Stufe bewertet wird und somit jede Stufe auch einen Einfluss auf die schlussendliche emotionale Bewertung hat. Somit sollte es sehr bald möglich sein einfache Präferenzentscheidungen zu treffen.

Das ästhetische Urteil ist von der ästhetischen Emotion, sowie vom Erfolg der kognitiven Bewältigung und Verarbeitung abhängig und gehen meistens in dieselbe Richtung, können aber, zumindest im Fall einer positiven ästhetischen Emotion, auch voneinander abweichen.

Leder et al. (2004) merken auch an, dass dieser Prozess nicht immer vollständig durchlaufen werden muss. Gerade bei naiven Betrachtern kann es zu einem frühzeitigen Abbruch kommen, da ein Urteil sehr schnell auf Grund von persönlichem Geschmack gefällt wird. „da der affektive Zustand nach dem Modell jederzeit abrufbar ist, sollte das ästhetische Urteil in diesem Fall stark von der ästhetischen Emotion abhängen.“ (Leder und Belke, 2006, Absatz [21])

4. Die Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmung

Während alle bisher dargestellten Modelle sich mit der ästhetischen Wahrnehmung beschäftigen, stellt sich die Psychologie seit geraumer Zeit natürlich auch die Frage, wie sich Kunstwahrnehmung bei Kindern entwickelt. Ab welchem Alter nehmen Kinder bestimmte stilistische Merkmale eines Kunstwerkes wahr? Welche Attribute eines Kunstwerkes werden in der Entwicklung der Kunstwahrnehmung als erstes beachtet? Inhalt, Farbe, Ausdruck oder formale Aspekte wie Realismus, Komposition, Schattierung und Linienführung sind nur einige der untersuchten Aspekte. Auch hier beschäftigen sich die meisten Studien mit einem dieser Phänomene, welches systematisch variiert. Weniger häufig finden sich Untersuchungen, die mit Hilfe unverändert dargebotener Kunstwerke durchgeführt werden.

Parsons (1987), einer der Pioniere auf diesem Gebiet, interviewte im Laufe einiger Jahre eine Vielzahl von Personen unterschiedlichster Altersstufen, denen er Werke bekannter Künstler vorlegte. Darauf aufbauend postuliert er eine Entwicklung der Kunstwahrnehmung die in fünf Stufen abläuft. Je nach Entwicklungsstand, nicht nach Alter, wenden Personen verschiedene Strategien bei der Betrachtung von Kunstwerken an. In jeder Stufe gibt es ein zentrales Thema, das in Äußerungen über ein Werk dominant ist. Auf diese fünf Themen (Favoritism; Beauty and Realism; Expressiveness; Medium, Form and Style; Autonomy) soll nun näher eingegangen werden.

4.1 „Favoritism“

In dieser ersten Stufe werden fast alle Bilder positiv beurteilt, das heißt es gibt wenige Gründe ein Bild nicht zu mögen. Es werden keine Unterschiede gemacht zwischen persönlichem Gefallen und objektiver Schönheit. Erst im Zuge unserer ästhetischen Entwicklung legen wir Kriterien fest nach denen Bilder bewertet werden und die manche Bilder nicht erfüllen. Die zwei dominanten Beurteilungskriterien dieser Stufe sind Farbe und Inhalt. Ein Bild wird für gut befunden, wenn es die Lieblingsfarbe enthält. Wenn nicht sicher ist, was das Thema eines Bildes ist, wird freiheraus eines erfunden. Ein zufriedenstellendes Ergebnis kann auch sein, einzelne Bildinhalte zu benennen ohne sie miteinander in Verbindung bringen zu müssen. Egozentrismus ist ein weiteres zentrales Thema dieser Stufe. Es werden keine Unterschiede gemacht zwischen dem, was wirklich sichtbar ist und was dieses Sichtbare in uns auslöst. Auch fehlt ein Verständnis dafür, dass nicht jeder das in einem Bild sehen kann, was man selbst auf Grund seiner persönlichen Vorerfahrung sieht, oder nicht jeder ein rotes Bild mag, obwohl die persönliche Lieblingsfarbe rot ist.

Diese Annahme vertreten bereits Gardner, Winner und Kircher (1975), die berichten, dass Vier- und Fünfjährige abstrakte Bilder bevorzugen, da sie keinerlei Probleme haben den (oft auch phantastischen) Inhalt oder ein vermeintlich dargestelltes Objekt zu identifizieren. Als weitere Gründe für ihre Wahl geben sie Farbe und Design an. Sechs- und Siebenjährige hingegen bevorzugen realistische Bilder, da sie echter aussehen. Sie befinden sich bereits in Stufe zwei der ästhetischen Entwicklung. Ähnliche Ergebnisse fand auch Taunton (1980). Obwohl in dieser Studie nur klassische Kunst gezeigt wurde,

zeigten Vierjährige starke Präferenzen für die am wenigsten realistischen Bilder während Achtjährige die besonders realistischen Bilder bevorzugten.

4.2 „Beauty and realism“

Diese Entwicklungsstufe hat als zentrales Thema den dargestellten Gegenstand. Die erste Frage ist hier immer: Was ist in dem Bild zu sehen? Bilder müssen etwas darstellen. Sie werden als besonders schön empfunden wenn sie schöne Dinge zeigen und diese möglichst realistisch dargestellt sind. Parsons nennt diese Stufe deshalb *beauty and realism*. Bereits Machotka (1966) zeigte dass sich Kinder bis zum siebten Lebensjahr besonders auf Farbe und Inhalt eines Bildes konzentrieren, während Sieben- bis Elfjährige einen besonderen Fokus darauf legten, wie realistisch eine Darstellung ist. 87% der Sechsjährigen gaben als Bewertungskriterium für ein Bild die Farbe oder den dargestellten Gegenstand an, während Kinder, die älter als sieben Jahre sind, sich meist auf die realistische Darstellung bezogen. Auch Trautner (2007) beschreibt eine starke Präferenz für realistische Darstellung bei Sechs- bis Zehnjährigen.

Mit der Entdeckung dieser Bewertungskriterien ist es nun auch möglich Bilder zu identifizieren die diesen Kriterien nicht genügen und somit als hässlich zu bewerten sind. Schönheit und Realismus werden gleichzeitig als universelle Kriterien wahrgenommen, die von jedem gleich bewertet werden. Wegen der besonderen Fokussierung auf den Inhalt ist dieser oft auch ausschlaggebend für die Bewertung. Nur Bilder die schöne Dinge zeigen, können auch schön sein. Freeman und Sanger (1995, zitiert in Trautner, 2008) befragten Elfjährige Kinder mit sehr wenig künstlerischem Vorwissen zu diesem Thema und fanden dass zehn von zwölf Kindern der Meinung waren „if you painted something ugly the picture would be an ugly picture..“ (Trautner, 2008, S. 242) Während Parsons (1987) meint, dass Kinder in dieser Entwicklungsstufe die Stimmung eines Bildes nur auf Grund dargestellter Gesichtsausdrücke bewerten, konnte Callaghan (1997, zitiert in Trautner, 2008) zeigen, dass bereits Fünfjährige die dargestellte Stimmung in moderner Kunst überzufällig gut erkennen konnten, jedoch nur wenn keine Gesichter zu sehen waren.

4.3 „Expressiveness“

Auch in Stufe drei spielt der Inhalt eine wesentliche Rolle. Während Inhalt zuvor jedoch ein physikalisches Objekt war, liegt der Fokus in Stufe drei auf dem Thema des Bildes. Die Notwendigkeit von Schönheit und Realismus tritt in den Hintergrund und an ihre Stelle rückt der Ausdruck eines Bildes. Auch ein Bild, das eine alte und hässliche Frau zeigt, kann ein gutes Bild sein wenn der Ausdruck ihrer Gefühle etwas in uns auslöst. „The point of painting is emotional power, not beauty.“ (Parsons, 1987, S. 58) Die Fähigkeit Gefühle in Bildern richtig zu deuten entwickelt sich zwischen sieben und zwölf Jahren und steigt in dieser Zeit auch stark an (Carothers und Gardner, 1979). Während diese Gefühle in den ersten beiden Stufen direkt vom Inhalt oder dem Gesichtsausdruck der gezeigten Person abhängig waren, rückt nun die dargestellte Stimmung in den Vordergrund. Jolley und Thomas (1994) zeigten Kindern abstrakte Werke und ließen sie die dargestellte Stimmung bewerten. Sie kamen zu dem Schluss, dass bereits Siebenjährige die dargestellte Stimmung in drei von vier Fällen richtig erkannten. Dass auch Fünfjährige Stimmungen in moderner Kunst bereits überzufällig gut identifizieren können zeigte Callaghan (1997, zitiert in Trautner, 2008).

Erstmals wird in dieser Entwicklungsstufe auch eine echte Verbindung zwischen Bild und Künstler hergestellt. Kinder realisieren erstmals, dass der Künstler ein Motiv hat, einen Grund zu malen und er sein Motiv frei wählen kann. „On most stage three accounts, the artist has some strong feelings and puts them into the painting so we can see them there. Depending on the version, the artist may and may not experience some relief by expressing the feelings, and may have more or less control over the process.“ (Parsons, 1987, S. 68) Das Verständnis für ein Bild wird gleich gesetzt mit dem Gefühl seine Bedeutung zu begreifen und nicht mehr nur damit die abgebildeten Gegenstände aufzuzählen.

4.4 „Medium, form and style“; „autonomy“

Stufe vier und fünf setzen viel Hintergrundwissen zum Thema Kunst voraus und können laut Parsons vor der Adoleszenz, alleine auf Grund des benötigten Vorwissens praktisch nicht erreicht werden. Das wichtigste Thema in Stufe vier sind Medium, Form und Stil. Hierbei legt Parsons ein besonderes Augenmerk auf abstrakte Kunst. Er meint

in Stufe zwei ist der Sinn von Kunst vor allem, ein Objekt zu zeigen. Da abstrakte Kunst das nicht erfüllen kann, werden verschiedenste Erklärungen herangezogen; ein Fehler des Künstlers, oder sein Unvermögen. Der Künstler hatte kein adäquates Modell oder wollte um jeden Preis auffallen. Medium, Form und Stil spielen also auf dieser Stufe keine große Rolle für die Bedeutung eines Bildes. In Stufe drei werden diese drei Attribute vorwiegend als Mittel zum Zweck gesehen. Ziel ist ein Bild, das Gefühle möglichst eindrücklich darstellt. Abstrakte Kunst kann diesen Zweck erfüllen. Sofort erkennen zu können, was abgebildet ist, ist in dieser Stufe nicht mehr so wichtig. Die Bedeutung und Stimmung eines Bildes zu erkennen, kann auch ein längerer und komplizierter Prozess sein. Erst in Stufe vier wird klar, dass der Künstler Medium, Form und Stil ganz bewusst einsetzt um Stimmungen zu erzeugen und Inhalte zu vermitteln.

Machotka (1966) beschreibt eine Nennung von Kontrast, Harmonie oder Stil als Begründung für ein Präferenzurteil erst ab dem 9. Lebensjahr. Carothers und Gardner (1979) fanden, dass Kinder bereits zwischen dem 7. und dem 12. Lebensjahr Sensitivität für Linienvariation entwickeln. O'Hare und Westwood (1984) wiederum zeigen, dass Kinder schon ab sechs Jahren sensibel auf formale Eigenheiten wie Liniendicke und Schattierung reagieren. Dies ist jedoch nur möglich, wenn der Inhalt eines Bildes und seine Farbe konstant gehalten werden und die Kinder somit bei ihrer Betrachtung auf andere Kriterien zurückgreifen müssen. Gardner (1972) zeigte, dass bereits Siebenjährige nach einem speziellen Training in der Lage waren Bilder anhand ihres Stils zu klassifizieren. Das Erkennen von bestimmten Stilmerkmalen ist also schon sehr bald in der Entwicklung möglich, wenn die Kinder explizit darauf hingewiesen werden, oder ihnen keine anderen Kriterien zur Bewertung zur Verfügung stehen. Lässt man sie jedoch ohne Anweisung ein unverändertes Kunstwerk betrachten, werden sie wohl vor dem 9. Lebensjahr sehr selten formale Kriterien zur Beurteilung des Werkes heranziehen. In dieser vierten Phase kommt auch erstmals das Bewusstsein auf, dass der Charakter eines Künstlers oder der Zeitgeist und die Epoche, einen maßgeblichen Einfluss auf das Bild haben.

Stufe fünf kann erst erreicht werden, wenn wir uns eine Fülle an Wissen über den

Künstler, die Epoche, den Zeitgeist und die bisherige Diskussion über das Bild angeeignet haben und gleichzeitig unsere Persönlichkeit soweit ausgereift ist, dass wir auch erkennen können, was das Bild in uns persönlich auslöst. Parsons nennt diese Stufe *autonomy*.

5. Hintergrund der vorliegenden Studie

Leder, Gerger, Dressler und Schabmann testeten 2010 das Prozessmodell der ästhetischen Wahrnehmung nach Leder et al. (2004) an Erwachsenen. Den Probanden wurden Bilder aus den Bereichen klassische, moderne und abstrakte Kunst vorgelegt. Zu jedem Bild sollten emotionale Stimmung, Gefallen, Verständnis und Arousal bewertet werden. Zusätzlich wurden die Probanden in Experten und Nicht-Experten unterteilt.

Obwohl das ästhetische Urteil immer wieder als etwas sehr individuelles beschrieben wird, konnte mit Hilfe des Modells 60% der Varianz erklärt werden. Die Untersuchung der Interaktion der emotionalen und kognitiven Komponenten in der Kunstwahrnehmung ergab einen starken emotionalen Effekt, vor allem für Laien. Weiters konnte nachgewiesen werden, dass Expertise einen starken Einfluss auf das Gefallensurteil, das erlebte Verständnis und die Beurteilung der Emotionalität hat. Experten zeigten in allen drei Bereichen höhere Werte und geringere Interkorrelationen zwischen den drei Bereichen. Es stellte sich außerdem heraus, dass konkreter Inhalt, wie etwa bei klassischer Kunst, keine Voraussetzung für ein Gefühl des Verständnisses ist, sondern ein solches auch durch abstrakte Kunst ausgelöst werden kann.

Hier soll nun durch eine Replikation der Studie mit Kindern gezeigt werden, ob das Modell auch bei Kindern für eine Erklärung der Kunstwahrnehmung geeignet ist. Im Vorfeld wird angenommen, dass Laien und Kinder Ähnlichkeiten in der Verarbeitung von Kunstwerken an den Tag legen, da beide Gruppen über wenig Vorwissen verfügen. Es ist also zu erwarten, dass vor allem Emotion einen großen Einfluss hat und es zu hohen Interkorrelationen zwischen Emotion, Verständnis und Gefallen kommt.

Zusätzlich kann angenommen werden, dass der Kunststil keinerlei Einfluss auf die Präferenz von Kindergartenkindern hat, da diese sich in Parsons erster Stufe „favoritism“ befinden, in der alle Bilder gemocht werden. In der Gruppe der Volksschüler sollte sich eine starke Präferenz für klassische Werke zeigen, da diese besonderen Wert auf Realismus legen. Für beide Gruppen kann mit einem starken Effekt von Verständnis gerechnet werden, da Inhalt in beiden Alterskategorien eine große Rolle spielt. Auch wenn Parsons (1987) der Emotion erst ab Stufe drei eine Bedeutung beimisst so konnten vor allem Callaghan (1997, zitiert in Trautner, 2008) zeigen, dass bereits Fünfjährige auf die emotionale Stimmung eines Bildes reagieren. Es darf also angenommen werden, dass Emotion auch bei Kindern einen Einfluss auf die Bewertung des Bildes hat. Nach der Theorie von Berlyne (1971) hat Arousal einen positiven Einfluss auf den hedonistischen Wert und somit auch auf das Gefallensurteil, solange es sich im angenehmen Bereich bewegt. Nachdem die Operationalisierung von Arousal keine Möglichkeit bot ein Übermaß an Arousal anzugeben, muss man davon ausgehen, dass es zu einer positiven Beurteilung des Bildes kommt, wenn auch Arousal hoch eingeschätzt wird.

5.1 Der Einfluss von Verständnis, Emotion, Arousal und Expertise

Leder et al. (2004) gehen in ihrem Modell davon aus, dass Verständnis, Emotion, Arousal und Expertise eine wichtige Rolle im Prozess der Kunstwahrnehmung spielen. Da diese Konzepte auch in dieser Untersuchung von großer Bedeutung sind, sollen sie hier noch einmal genauer beleuchtet werden.

Nicht nur Leder et al. (2010) fanden, dass Expertise eine wichtige Rolle in der Beurteilung von Kunst spielt. Auch Furnham und Walker (2001) halten fest, dass Vorerfahrung im Bereich bildende Kunst eine wichtige Variable zur Vorhersage von Präferenzen darstellt. Hekkert (1996), der dieses Phänomen genauer untersuchte, zeigte, dass Experten und Nicht-Experten sich vor allem in ihrer Beurteilung von Kunstfertigkeit und Qualität der Bilder unterscheiden. Laien zogen außerdem im Vergleich zu Experten eine realistische Darstellung einer Abstrakten vor. Die Rolle von Expertise wird immer wieder mit Phänomenen wie mere exposure und Vertrautheit in Verbindung gebracht. Expertise erwirbt man vor allem durch eine verstärkte

Auseinandersetzung mit einem Themenbereich. Mehr Wissen führt, in diesem wie in jedem anderen Bereich auch, zwangsläufig dazu, dass mehr Strategien und Merkmale in die Verarbeitung mit einbezogen werden. Beurteilungskriterien wie sie etwa in Parsons (1987) höheren Stufen der Kunstwahrnehmung zur Anwendung kommen, stehen ungeübteren Betrachtern ganz einfach auf Grund ihres fehlenden Hintergrundwissens nicht zur Verfügung. Da die vorliegende Untersuchung mit Kindern durchgeführt wird, die über wenig bis gar kein Vorwissen im Bereich Kunst verfügen, könnte man annehmen, dass ihre Beurteilungen ähnlich denen von Laien ausfallen. Da jedoch erwachsene Laien trotz allem wohl über mehr Hintergrundwissen und Vorerfahrung im Bereich der bildenden Kunst verfügen, ist es auch möglich, dass sich ein völlig neues, anderes Beurteilungsmuster zeigt.

Ausgehend von Berlyne (1971) kann angenommen werden, dass Bilder mit einem mittleren Arousal Potenzial am besten beurteilt werden und dies eng mit der emotionalen Beurteilung zusammenhängt. In dieser Studie war es allerdings nicht möglich ein zu hohes Maß an Arousal zu messen. Die verwendete Skala erlaubte nur eine Bewertung zwischen keinem Arousal und hohem Arousal, wobei hohes Arousal nicht negativ behaftet war. Man kann also davon ausgehen, dass angegebenes hohes Arousal noch im Bereich des Angenehmen anzusiedeln ist. Somit ist anzunehmen, dass in der konkreten Studie ein besonders hohes Arousal als angenehm empfunden wird und nach Berlyne (1971) einer besonders positive Bewertung auslöst. Leder et al. (2010) weisen allerdings in ihrer Studie darauf hin, dass der empirische Nachweis einer Bevorzugung mittleren Arousals schwach und inkonsistent sei und verweisen auf Hekkert (1995) für eine ausführlichere Betrachtung. Auch hier stellt sich die Frage ob Kinder ähnlich wie Erwachsene reagieren, für welche ein hoher Zusammenhang zwischen Arousal und Emotion vorhergesagt wurde.

Es kann angenommen werden, dass Emotion in der vorliegenden Studie einen großen Einflussfaktor darstellen wird. Leder et al. (2010) fanden in ihrer Studie starke Effekte von Emotion für Experten, jedoch noch stärkere für Nicht-Experten.

Parsons (1987) geht in seinem Stufenmodell davon aus, dass Emotion einen besonders

großen Einfluss auf das ästhetische Urteil hat, wenn andere Bewertungskriterien wie etwa stilistische oder formale, noch nicht zur Verfügung stehen. Dies ist vor allem bei Volksschülern von Bedeutung. Einen geringeren Einfluss hat es auf die ästhetische Beurteilung jüngerer Kinder, da diese nach Parsons weniger Wert auf emotionale Kriterien legen, sondern auf darunterliegenden Stufen operieren, in denen Bilder eher wegen ihrer Farben oder Inhalte gemocht werden.

Auch Verständnis spielt laut dem Modell von Leder et al. (2004) eine zentrale Rolle für die Bewertung von Kunstwerken. Bei Erwachsenen wurde davon ausgegangen, dass klassische Kunst besser verstanden wird als etwa abstrakte oder moderne Werke. Bei Kindern, vor allem bei Jüngeren, ist dies nicht ganz so selbstverständlich. Gardner und Winner (1976, 1982, zitiert in Trautner 2008) postulierten, dass Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren ein größeres Interesse an abstrakten Bildern hatten als ältere Kinder. Nicht nur, dass ihnen abstrakte Werke besser gefielen, es fiel ihnen auch leichter, deren Inhalt zu benennen. Erst ab dem sechsten Lebensjahr bevorzugten Kinder realistische Bilder. Besonders ab einem Alter von zehn Jahren wurde viel Wert auf eine möglichst detailgetreue Abbildung der Wirklichkeit gelegt. Gardner und Winner stellen außerdem fest, dass die meisten Erwachsenen realistische Darstellungen bevorzugten, obwohl mit zunehmendem Alter das Bewusstsein für andere Kriterien wie etwa Stil und persönlichen Geschmack wächst.

6. Methode

6.1 Untersuchungsmaterial

Nach einer ersten Besprechung der Untersuchung mit den Volksschul- und Kleinkindpädagoginnen äußerten diese Bedenken, dass die Bewertung aller 24 Bilder zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde und es den Kindern nicht möglich wäre sich über so lange Zeit auf die Untersuchungsmaterialien zu konzentrieren. Statt zwei Bildern pro Künstler wurde deshalb jeweils nur ein Bild verwendet (Anhang E). Es handelte sich somit um vier Bilder aus dem Bereich der klassischen Kunst (Menzel, Monet, Renoir,

Signac), vier moderne (Dubuffet, Koons, Lüpertz, Soutine) und vier abstrakte Werke (Hartung, Richter, Rae, Van Velde).

6.2 Darbietung

Die Darbietung der Bilder erfolgte in der Volksschule klassenweise mit Hilfe eines Beamers. Vor der Ausgabe der Fragebögen wurde das Prozedere anhand eines Beispiels erläutert. Anschließend wurden die Bilder präsentiert und die Kinder mussten zu jedem Bild fünf Fragen auf einer Analogskala beantworten. Die erste Frage bezog sich auf die individuelle Bewertung der Schönheit (Wie schön findest du dieses Bild?) und wurde mit Hilfe einer neunstufigen Analogskala beantwortet (1 für sehr schön, 9 für sehr hässlich). Die zweite Frage, mit offenem Antwortformat, fragte nach dem Grund des Gefallens (Warum findest du, dass das ein schönes/hässliches Bild ist?). Auch die Fragen nach der Emotion (Findest du, dass es ein trauriges oder ein lustiges Bild ist?), dem Verständnis (Weißt du was auf diesem Bild zu sehen ist?) und Arousal (Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?) waren auf einer neunstufigen Analogskala zu beantworten (mit 1 für „Lustig,, „Weiß ich ganz sicher“ und „Unbedingt“ sowie 9 für „traurig“, „Weiß ich überhaupt nicht“ und „gar nicht“). Die Kinder wurden bei der Frage nach der ausgelösten Emotion darauf hingewiesen, dass „Lustig“ sich nicht auf den Inhalt des Bildes beziehen soll, sondern darauf wie man sich fühlt, wenn man das Bild betrachtet. So steht „Traurig“ zum Beispiel auch für unheimlich oder unangenehm. Weiters wurde erklärt, dass auch Bilder vorkommen können, bei denen man nicht sicher ist, was sie darstellen sollen, dass jedem etwas anderes gefällt und es keine richtigen und falschen Antworten gibt, sondern nur nach der persönlichen Meinung des Einzelnen gefragt wird.

Die Darbietung im Kindergarten erfolgte mit Hilfe eines Laptops und einer zehnfach vergrößerten Analogskala auf der ein Gegenstand je nach persönlicher Einschätzung bewegt werden musste. Die offene Frage sowie die Antworten auf die vier geschlossenen Fragen wurden notiert. Die Kinder wurden je nach Verfügbarkeit einzeln, in Zweier- oder Dreiergruppen befragt.

6.3 Stichprobe

Es wurden insgesamt 94 Kinder getestet, davon 42 Kindergartenkinder im Alter von vier bis sechs (davon 25 männlich, 17 weiblich) und 52 Volksschulkinder im Alter von 9 bis 11 (davon 27 männlich, 25 weiblich). In der Volksschule wurden drei Klassen befragt die von drei unterschiedlichen Pädagoginnen unterrichtet wurden. Im Kindergarten wurden Kinder aus fünf verschiedenen Gruppen befragt.

7. Verhaltensbeobachtung

Während der Untersuchung kam es zu einigen unerwarteten Ereignissen, die sich nicht in statistischen Kennzahlen ausdrücken lassen. Da dies ein sehr neues Forschungsfeld ist, sollen diese Dinge hier beschrieben werden, um für weitere Untersuchungen besser vorbereitet zu sein.

7.1 Kindergarten

Besonders bei den jüngeren Kindern fiel auf, dass es unbedingt notwendig war, die Anzahl der Bilder auf zwölf zu beschränken. Den meisten von ihnen fiel es sehr schwer, sich länger zu konzentrieren. Sie neigten dazu, Geschichten zu den Bildern zu erfinden oder persönliche Erlebnisse zu berichten, die sie mit den Bildern in Verbindung brachten. So meinte zum Beispiel ein Fünfjähriger beim Anblick eines der Bilder "Das kenne ich, da war ich schon einmal und da waren sie gemein zu mir." Bei dem Bild von Signac kamen immer wieder Geschichten aus dem Krankenhaus, da viele Kinder Verbände erkannten und die Schere als zusätzliches Anzeichen für Verletzungen gesehen wurde. Dies führte zu teilweise sehr langen Befragungszeiten, da es schwierig war, die Kinder zurück zum Bild und zur nächsten Frage zu führen. Alleine das Stillsitzen für den Zeitraum der Untersuchung fiel ihnen meist schwer, obwohl sie große Freude an den Bildern und der Unterhaltung über die Bilder zu haben schienen.

Die meisten Kinder hatten einige Schwierigkeiten mit der Analogskala. Obwohl anzunehmen ist, dass sie sehr gut verstanden haben, wie die Bewertung mit Hilfe dieser Skala funktioniert, wurde sie meist nicht genutzt. Die Bewertungen der Bilder erfolgten

meist an den Endpunkten. Ein Bild war entweder “das schönste Bild von allen” oder “sehr sehr hässlich”. Diese Beobachtung passt auch zu dem von Parsons (1987) beschriebenen Phänomen „favoritism,“. Die Erklärungen der Präferenz bezogen sich sehr häufig auf Stereotype oder gelernte Regeln. So wurde das Gemälde von Renoir oft als sehr hässlich eingestuft, da darauf ein Junge mit einem Blumenhut zu sehen ist. Das Bild von Signac wurde sehr häufig nicht gemocht, da Unordnung herrscht. “Es sieht aus als hätten hier Kinder hergeräumt, pures Chaos.”

Ähnlich polarisierte Antworten gaben die Kinder auf die Frage nach dem Verständnis der Bilder. Auch bei den sehr abstrakten Werken waren sie entweder ganz sicher, was auf dem Bild zu sehen ist, oder aber gaben an, überhaupt keine Idee zu haben was es sein könnte. So meinte eines der Kinder zu dem Werk von VanVelde. “Das ist ein Frosch mit einer Hose.” Auf die Frage wie sicher sie sich sei, war die Antwort: “Ganz sicher, das sieht man doch!” Viele von ihnen gaben sich auch mit der Erklärung zufrieden, auf dem Bild seien schwarze Striche zu sehen. Dies war für sie als Inhalt ausreichend und somit waren sie ganz sicher zu wissen, was auf dem Bild zu sehen ist. Auch wurden immer wieder Verbindungen hergestellt zu Märchenfiguren und Rittern. Häufig wurden bestimmten Bildern Geschlechterpräferenzen zugewiesen. Ein Bild mit Rittern ist ein “Bubenbild” und wurde deshalb von dem Mädchen oft nicht so gut bewertet. Es wurde dem Bild jedoch trotzdem eine Berechtigung zugeschrieben. Es würde zum Beispiel dem großen Bruder oder einem Freund gefallen.

7.2 Volksschule

In dieser Altersgruppe gab es zwei besonders auffällige Antwortmuster. Zum einen fiel besonders in einer der drei Klassen auf, dass die Kinder über extrem hohes Interesse und sehr viel Wissen über Kunst verfügen. Bei einigen Bildern wurden Parallelen zu anderen Künstlern gezogen (“Es erinnert mich an Paul Klee”). In anderen Fällen nahmen die Kinder ganz konkret auf Stilmerkmale Bezug (“Es sieht aus wie Höhlenmalerei”, “Ich mag diese Art von Kunst sehr, wo alles ein bisschen verschwommen wirkt”, “Es sieht aus als wäre es auf Holz gemacht”). Auf Nachfrage berichtete die Lehrerin, dass es sich um eine sehr engagierte und interessierte Klasse handle, die besonders im Bereich Malerei, alles was sie anbietet mit Begeisterung

aufnimmt.

Andererseits neigten die Kinder in extremem Maße zu Antworten bei denen bezweifelt werden kann, dass sie deren Sinn genau erfassen. Es handelte sich dabei mehr um Floskeln, wie man sie irgendwo aufschnappt und wiederholt. (“Es ist einfach, aber trotzdem Kunst”, “Weil es so harmoniert, so frei”, “Weil es sehr modisch ist”, “Es ist sehr kreativ gemalt”). Hier muss allerdings erwähnt werden, dass es große Unterschiede zwischen den Klassen gab. Während einige Kinder oft schon Schwierigkeiten mit einer Begründung hatten (“Weil es mir nicht gefällt”, “Weil ich es so schön finde”), kamen von anderen Kindern Erklärungen die einer sehr hohen Verarbeitungsstufe zuzuschreiben sind.

In zwei von drei Klassen äußerten die Lehrerinnen den Wunsch, die Bilder nach der Untersuchung gemeinsam mit den Kindern zu besprechen. Auch hier zeigten sich sehr kreative Interpretationen der Bilder und eine für Erwachsene ungewöhnliche Sicherheit im Bezug auf die Richtigkeit dieser Interpretationen. Es war zwar absolut einleuchtend, dass der Banknachbar oder die Lehrerin etwas anderes in einem Bild sieht als man selbst, dies hat aber nie dazu geführt, die eigene Inhaltsfindung zu überdenken.

8. Ergebnisse

8.1 Deskriptive Ergebnisse

Alle Ergebnisse wurden getrennt nach Altersgruppen analysiert. Die Mittelwerte für beide Gruppen finden sich in Tabelle 1. Je höher die Werte, desto schlechter wurde ein Bild bewertet (hässlicher, emotional negativer, unverständlicher, weniger interessant).

	Klassisch		Modern		Abstrakt	
	Kindergarten	Volksschule	Kindergarten	Volksschule	Kindergarten	Volksschule
Gefallen	3.05 (1.9)	4.35 (1.6)	3.15 (1.8)	3.83 (1.6)	3.04 (1.7)	2.45 (1.4)
Emotion	2.90 (2.2)	4.07 (1.6)	2.90 (1.8)	3.75 (1.3)	2.91 (2.0)	3.17 (1.5)
Verständnis	1.90 (1.4)	2.51 (1.4)	3.16 (2.4)	4.18 (1.9)	5.85 (2.4)	5.51 (1.8)
Arousal	3.81 (3.0)	4.56 (2.2)	3.30 (2.9)	3.22 (1.7)	3.71 (3.1)	2.85 (1.8)

Tabelle 1: Mittelwerte der einzelnen Beurteilungen getrennt nach Stil und Altersgruppe

Als erstes sticht ins Auge, dass Kindergartenkinder in drei von vier Bereichen (Gefallen, Emotion und Arousal) relativ ähnliche Bewertungen für alle drei Kunststile abgeben. Besonders im Bereich Emotion, aber auch bei Gefallen werden alle drei Kunststile nahezu gleich bewertet. Dies stimmt mit Parsons (1987) Annahmen zur ersten Entwicklungsstufe in der alle Bilder gemocht werden überein, da die Betrachtung eines Bildes an sich, ungeachtet des Inhaltes oder anderer Merkmale, Freude bereitet und positiv bewertet wird. Die einzige Ausnahme findet sich in der Kategorie Verständnis. Hier werden entgegen der Annahmen auch von Kindergartenkindern, abstrakte Werke als besonders unverständlich bewertet, gefolgt von moderner und klassischer Kunst. Auch Volksschüler zeigen hier ähnliche Bewertungen. Sie sind jedoch sicherer in ihrem Verständnis abstrakter Werke als jüngere Kinder. Besonders überraschend ist die Beobachtung, dass Volksschüler, die allen bisherigen Untersuchungen zufolge besonders viel Wert auf realistische Darstellung legen, die klassischen Kunstwerke in dieser Studie am Schlechtesten bewerten. Diese Bilder werden auch emotional am negativsten eingeordnet und weniger anregend beschrieben, jeweils gefolgt von moderner und abstrakter Kunst.

Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, zeigten vor allem die jüngeren Kinder extreme Ähnlichkeit zwischen emotionaler Bewertung und der Beurteilung des Gefallens. Aber auch bei Volksschulkindern sind dies die zwei Kategorien, die gleichgerichtet

verlaufen. Im Verständnis hingegen zeigen alle Bewertungen eine genau entgegengesetzte Tendenz.

Erwähnt sollte hier allerdings noch werden, dass vor allem die jüngeren Kinder zu sehr extremen Bewertungen neigen, was auch an den hohen Standardabweichungen zu erkennen ist. Bereits während der Untersuchung war zu beobachten, dass Bilder entweder als extrem schön oder als sehr hässlich bewertet wurden. Ähnliches zeigte sich auch in den drei anderen Kategorien.

8.2 Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen

Um die Daten genauer zu analysieren wurden vier repeated-measurement ANOVAs für Gefallen, Emotion, Verständnis und Arousal, jeweils mit Kunststil (klassisch, modern, abstrakt) als within-subject Faktoren und Altersgruppe (Kindergarten vs. Volksschule) als between-subject Faktoren, berechnet.

Wenden wir uns als erstes der Frage nach dem Gefallen zu. Alle Kinder unterschieden sich signifikant in ihrer Beurteilung der verschiedenen Stile, $F(2, 184) = 12,000$; $p < .001$. Während abstrakte Kunst mit einem Mittelwert von 2.71 am besten beurteilt wurde, schnitten klassische Bilder mit einem Mittelwert von 3.77 am schlechtesten ab. Moderne Werke lagen mit einem Mittelwert von 3.52 dazwischen. Es fand sich kein signifikanter Effekt der Altersgruppe, $F(1, 92) = 3.409$, $p > .05$, jedoch eine signifikante Interaktion von Altersgruppe und Stil, $F(2, 184) = 10.893$, $p < .001$. Obwohl jüngere und ältere Kinder die abstrakten Werke am besten beurteilten, zeigen Volksschüler weitaus größere Unterschiede in der Bewertung der drei verschiedenen Kunststile als Kindergartenkinder (siehe Abb.3)

Die Mittelwerte in der Gruppe der jüngeren Kinder unterscheiden sich kaum, während Volksschüler durchaus Unterschiede in der Bewertung der drei Kunststile zeigten. Um diese Unterschiede zu quantifizieren wurden, getrennte nach Kindergarten und Volksschule, zwei ANOVAs berechnet. Während sich für die jüngeren Kinder keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung der drei Stile zeigten, lässt sich in den Bewertungen der Volksschüler erkennen, dass abstrakte Kunst signifikant besser

bewertet wird als moderne und klassische Werke. Die Unterschiede zwischen klassischen und modernen Bildern sind allerdings nicht signifikant.

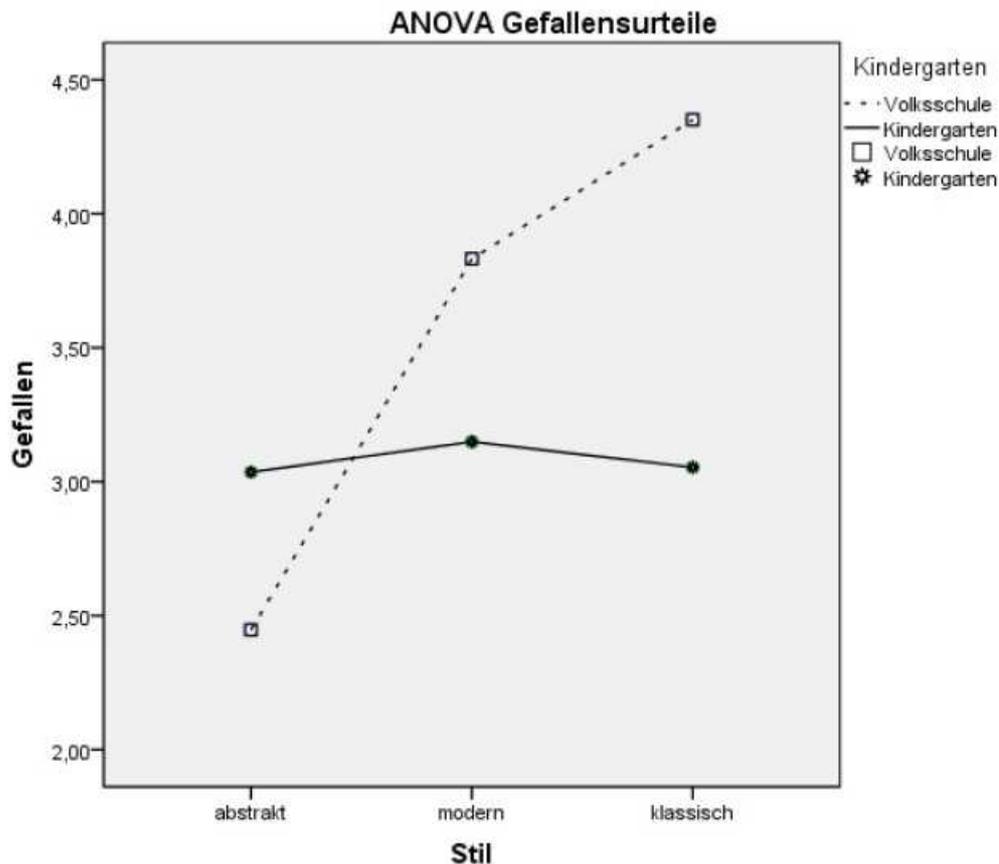


Abb 3: repeated measurement ANOVA für Gefallensurteile mit within-subject Faktor Stil (klassisch, modern, abstrakt) und between-subject Faktor Altersgruppe (Kindergarten, Volksschule); hohe Werte stehen dafür, dass ein Bild als weniger schön beurteilt wurde

Bei der Frage nach der emotionalen Gestimmtheit zeigte sich ein ähnliches Bild. Abstrakte Kunst wurde mit einem Mittelwert von 3.05 emotional am positivsten bewertet, gefolgt von moderner Kunst mit einem Mittelwert von 3.36 und klassischer Kunst mit einem Mittelwert von 3.54. Hier konnten allerdings weder ein signifikanter Einfluss von Stil $F(2, 184) = 2,211, p > 0.5$, noch eine signifikante Interaktion

zwischen Stil und Altersgruppe $F(2, 184) = 2.395$, $p > 0.5$ gefunden werden. Der einzig signifikante Einfluss kommt in diesem Fall von der Altersgruppe $F(1, 92) = 7.983$, $p = .006$. Es kann somit gesagt werden, dass die beiden Altersgruppen, unabhängig vom Stil der Bilder, andere Urteile fällen. Dass diese Urteile bei jüngeren Kindern, ähnlich wie bei der Frage nach dem Gefallen, sehr gleichförmig verlaufen, während sie bei den älteren Kindern viel differenzierter ausfallen, lässt sich vor allem grafisch gut erkennen (siehe Abb 4).

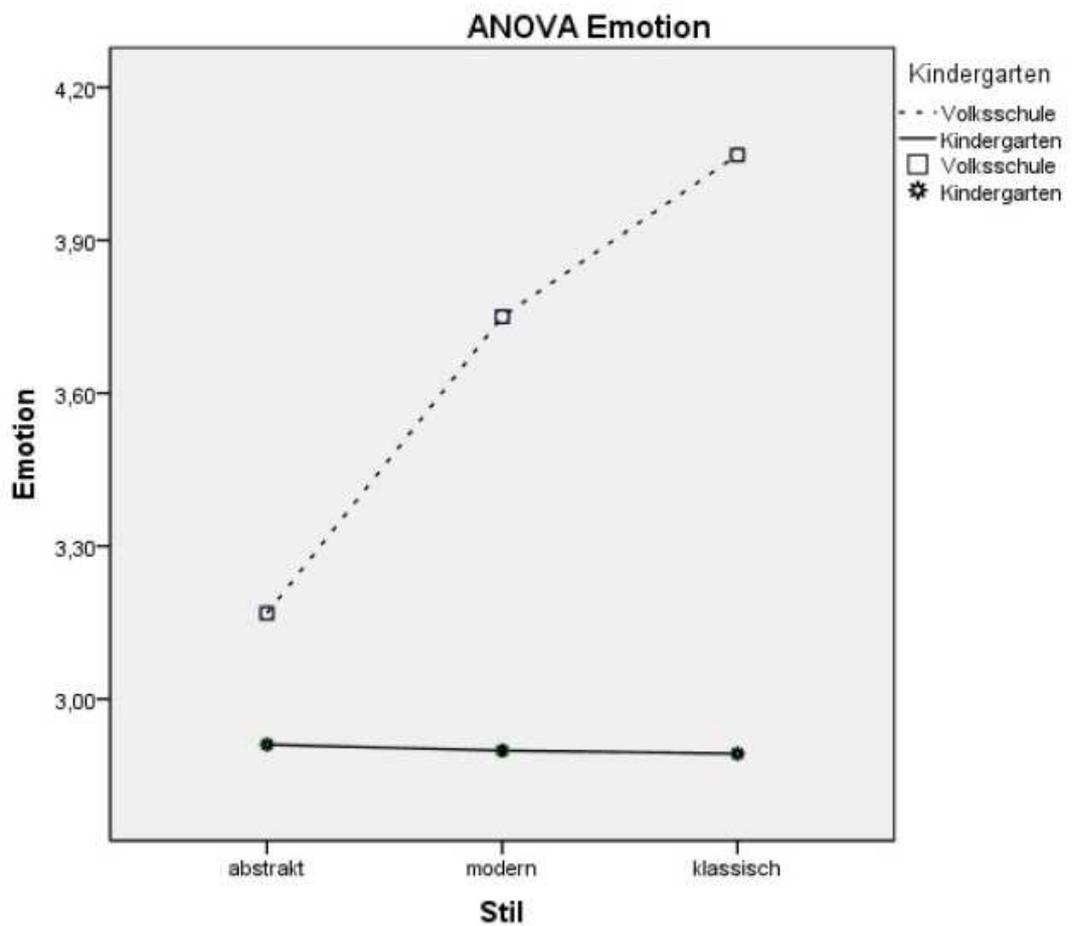


Abb 4: repeated measurement ANOVA für emotionale Beurteilung mit within-subject Faktor Stil (klassisch, modern, abstrakt) und between-subject Faktor Altersgruppe (Kindergarten, Volksschule); hohe Werte stehen für eine negative emotionale Gestimmtheit

Betrachtet man die Daten nun wieder getrennt nach Altersgruppen, so zeigt sich, dass

der Stil des Bildes in der Volksschule einen signifikanten Einfluss auf die emotionale Bewertung hatte, $F(2, 102) = 7.843$, $p = .001$. Bei genauerer Beobachtung konnten signifikante Unterschiede in der Bewertung abstrakter und moderner ($p = .019$), sowie abstrakter und klassischer ($p = .003$) Kunst, jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen modernern und klassischen Werken ($p > .05$) beobachtet werden. Im Kindergarten jedoch zeigt sich kein signifikanter Einfluss von Stil, $F(2, 82) < 1$, auf die emotionale Bewertung. Ein etwas anderes Bild bietet sich bei der Frage nach dem Verständnis. Hier findet sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Stilen, $F(2, 184) = 122,390$, $p < .001$. Abstrakte, moderne und klassische Kunstwerke werden also unterschiedlich gut verstanden. Wie anzunehmen schneiden abstrakte Werke hier am schlechtesten ab (Mittelwert 5.659), während Klassische am besten verstanden werden (Mittelwert 2.239) und Moderne mit einem Mittelwert von 3.732 dazwischen lagen. Zusätzlich kam es zu einer signifikanten Interaktion von Stil und Altersgruppe, $F(2, 184) = 4.846$, $p = .009$, jedoch zu keinem eigenständig signifikanten Effekt der Altersgruppe, $F(1, 92) = 2.105$. Grafisch lässt sich erkennen, dass beim Thema Verständnis, jüngere Kinder etwas differenzierter urteilen (Abb 5). Betrachtet man die Ergebnisse für Kindergarten und Volksschule getrennt zeigen sich in der Gruppe der Volksschüler ebenso signifikante Effekte für Stil, $F(2, 102) = 64.180$, $p < .001$ wie in der Gruppe der Kindergartenkinder, $F(2, 82) = 58.784$, $p < .001$. Ebenso sind in beiden Gruppen alle Unterschiede zwischen den drei Stilen signifikant (alle p 's $< .001$).

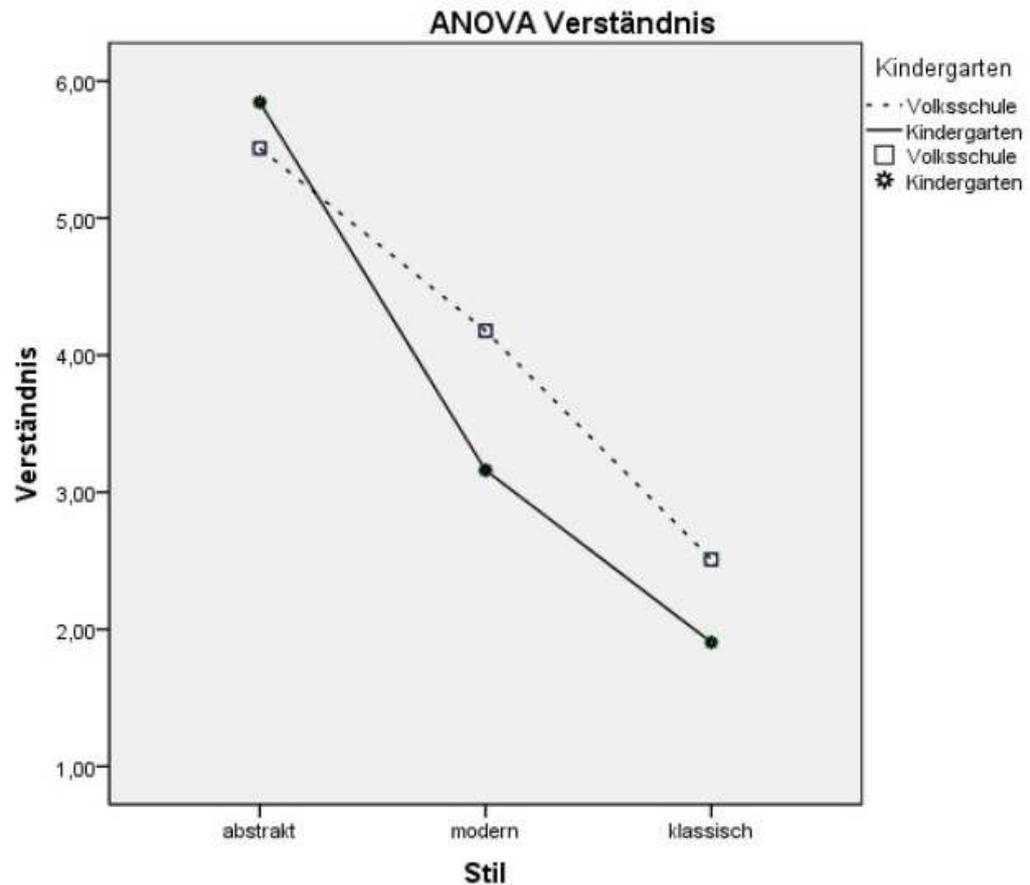


Abb 5: repeated measurement ANOVA für Verständnis mit within-subject Faktor Stil (klassisch, modern, abstrakt) und between-subject Faktor Altersgruppe (Kindergarten, Volksschule); hohe Werte stehen für ein schlechteres Verständnis

Ein etwas anderes Bild bietet sich beim Thema Arousal. Während abstrakte (Mittelwert 3.231) und moderne (Mittelwert 3.255) Bilder bei allen Betrachtern höhere Bewertungen erreichten, blieben klassische Bilder (Mittelwert 4.223) eher im Mittelfeld. Auch hier zeigt ein signifikanter Einfluss der Stilrichtung, $F(2, 184) = 8.476$, $p = .001$, dass unabhängig von der Altersgruppe die drei Stile unterschiedliches Arousal auslösten. Obwohl sich keine signifikanten Haupteffekte zeigten, $F(1, 92) < 1$, kam es zu einer Interaktion von Stil und Altersgruppe, $F(2, 184) = 4.919$, $p < .05$. Bei genauerer Betrachtung dieser Interaktion (siehe Abb. 6), zeigte sich, dass es in der Gruppe der Kindergartenkinder keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen gab (alle p 's $> .05$).

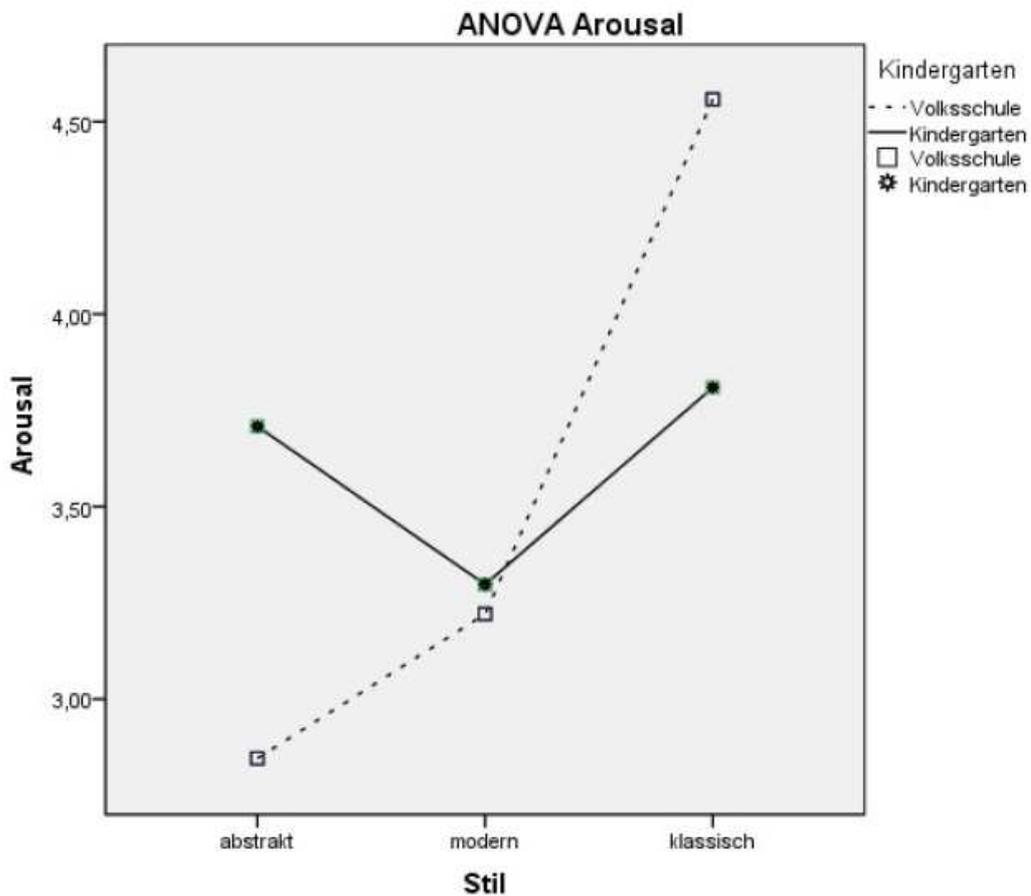


Abb 6: repeated measurement ANOVA für Arousal mit within-subject Faktor Stil (klassisch, modern, abstrakt) und between-subject Faktor Altersgruppe (Kindergarten, Volksschule); hohe Werte stehen für niedriges Arousal

In der Gruppe der Volksschüler hingegen unterschieden sich klassische Werke signifikant von modernen und abstrakten (alle p 's < .001)

8.3 Analyse der offenen Fragen

Zusätzlich zu den vier Fragen die mit Hilfe der Analogskala zu beantworten waren, wurde den Kindern zu jedem Bild die Frage gestellt, warum es sich ihrer Meinung nach um ein schönes beziehungsweise hässliches Bild handle. In der Volksschule schrieben die Kinder ihre Antworten auf. Im Kindergarten wurden die mündlichen Antworten von der Untersuchungsleiterin notiert. Bei der Analyse der Antworten wurde jede Antwort

mindestens einer von acht Kategorien zugeteilt, es waren allerdings auch Mehrfachantworten möglich. Die Kategorisierung der Antworten erfolgte durch zwei unabhängige Beurteiler. Für eine grafische Darstellung der Ergebnisse siehe Anhang A.

Die erste Kategorie, keine Antwort, wurde vergeben wenn die Kinder keinen Grund nennen konnten oder einfach die Frage wiederholten (Ich finde es ist ein schönes Bild, weil es ein schönes Bild ist/ weil es mir gefällt). In der Volksschule musste diese Kategorie auch einige wenige Male vergeben werden, da nicht entziffert werden konnte, was mit dem Geschriebenen gemeint sein könnte. Obwohl man annehmen könnte, dass es bei abstrakten Werken schwerer ist, eine Begründung zu finden und es deswegen bei diesen öfter dazu kommt, dass keine Antwort gegeben wird, waren die Unterschiede gering. Bei abstrakten Werken wurde in 9% der Fälle keine Antwort gegeben und bei klassischen in 5.9% der Fälle. Jüngere Kinder neigten allerdings eher dazu keine Antwort zu geben, als Ältere. So gaben sie bei abstrakten Bildern in 14.9% der Fälle keine Antwort, bei klassischen nur in 9.5% der Fälle. Bei modernen Kunstwerken war die Frequenz am höchsten mit 11.3% bei den jüngeren und 6.7% bei den älteren Kindern.

Die zweite Kategorie beinhaltet alles, was mit der Farbgebung des Bildes zu tun hat. Mögliche Antworten, die in diese Kategorie fielen, waren zum Beispiel: “Weil es so schön rot ist”, “Weil es so dunkel ist”, “Weil es so viele Farben hat”. Antworten dieser Art wurden vor allem bei abstrakten Werken sehr oft genannt. Insgesamt 41.8% der Antworten im Bereich der abstrakten Bilder fielen in diese Kategorie sowie 30.8% der Antworten von älteren und sogar 55.4% der Antworten bei den jüngeren Kindern. Jüngere Kinder begründeten auch bei modernen Werken 33.9% ihrer Präferenzen mit der Angaben zur Farbe des Bildes, bei klassischen Bildern nur 23.8%. Ältere Kinder stützten auch bei abstrakten und modernen Werken ihre Argumentation mit jeweils 14.4% vergleichsweise seltener auf Farben.

Auch die dritte Kategorie, Inhalt, wurde von jüngeren Kindern sehr viel häufiger angegeben als von Älteren. Antworten denen die Kategorie Inhalt zugewiesen wurde, waren zum Beispiel: “Weil da ein Kind zu sehen ist” oder “Wegen der vielen Bäume”.

Hier fällt vor allem auf, dass diese Kategorie besonders häufig bei klassischen Bildern verwendet wurde (50.8%), gefolgt von modernen (40.7%) und am seltensten bei abstrakten Werken (19.4%). Diese Kategorie wurde von allen Kindern in den Stilrichtungen klassisch und modern am häufigsten als Grund für die Präferenz angegeben, bei abstrakter Kunst am zweithäufigsten, nach der Kategorie Farbe. Jüngere Kinder nannten Inhalt sogar in 60.7% der Fälle bei klassischen, in 52.4% der Fälle bei modernen und in 22.6% der Fälle bei abstrakten Bildern. Ältere Kinder verwendeten diese Kategorie deutlich seltener mit 42.8% für klassische, 31.3% für moderne und nur 16.8% für abstrakte Werke.

Die vierte Kategorie, Emotion, enthält alle Antworten, die sich auf die emotionale Stimmung des Bildes oder des Betrachters beziehen. Hierzu zählen etwa Antworten wie "Weil es ein trauriges Bild ist", "Weil ich es unheimlich finde", "Weil es so lustig aussieht.". Generell wurde diese Kategorie sehr viel seltener genannt als Farbe und Inhalt, am häufigsten jedoch bei modernen Werken (21.5%), gefolgt von klassischen (13.3%) und abstrakten (9.6%) Bildern. Ältere Kinder verwenden Emotionen jedoch sehr viel häufiger für die Begründung ihrer Präferenzen als Jüngere. Während Volksschüler bei moderner Kunst in 32.7% der Fälle eine emotionale Begründung liefern, ist dies bei Kindergartenkindern nur in 7.7% der Fälle relevant, ebenso bei klassischer Kunst, wo ältere Kinder Emotionen in 20.2% der Fälle anführen, jüngere nur in 4.8%. Bei abstrakter Kunst sind die Unterschiede mit nur 1.8% bei Kindergartenkindern im Vergleich zu 15.9% bei Volksschülern noch extremer.

Zu der fünften Kategorie wurden alle Antworten gezählt, die sich auf Form, Stil oder Machart des Bildes beziehen. Als Beispiele können hier Antworten genannt werden wie: "Es sieht so natürlich aus", "Es sieht aus als wäre es auf Holz gemalt", "Es sieht sehr alt aus, wie ein Foto", "Alles ist so verschwommen". Die Art der Begründung wurde am häufigsten bei klassischen (12.8%), gefolgt von abstrakten (10.6%) und modernen (6.1%) Werken verwendet. Volksschüler verwendeten diese Kategorie häufiger bei klassischen (17.3%) und modernen (7.2%) Bildern, bei abstrakter Kunst wurde sie häufiger von den jüngeren Kindern (13.7%) benutzt.

Die beiden nächsten Kategorien, favoritism und realism, wurden in Anlehnung an Parsons (1987) miteinbezogen. Wie bereits erwähnt, sollten sich die jüngeren Kinder dieser Studie großteils in der Entwicklungsstufe favoritism befinden, die sich durch Hinweise etwa auf Lieblingsfarbe oder Lieblingsinhalte auszeichnet. Mögliche Antworten dieser Kategorie wären etwa “Das ist mein Lieblingsbild” oder “Ich mag es weil Hunde zu sehen sind und Hunde sind meine Lieblingstiere.” Solche direkten Hinweise auf favoritism fanden sich allerdings nur in äußerst wenigen Fällen. Die höchste Frequenz dieser Antworten zeigten Kindergartenkinder in Bezug auf moderne Bilder (3%). Ähnlich verhielt es sich in der Kategorie realism. Besonders Volksschüler sollten diese Kategorie häufig wählen, da sie ein Bild umso schöner finden, je realistischer die Darstellung ist. Hierzu würden etwa Antworten zählen wie: “Weil es aussieht wie ein Foto” oder “Weil die Menschen so echt aussehen”. Am häufigsten wurden solche Antworten bei Volksschülern im Bezug auf klassische Werke (5.3%) gegeben. Im Bereich der Klassik waren Antworten, die sich auf realistische Darstellungen bezogen, doppelt so häufig wie bei abstrakten Bildern, die Antwortfrequenz bewegte sich jedoch bei allen drei Kunststilen im zwischen 0% und 5%.

Die letzte Kategorie, hier als Automatismen bezeichnet, sammelt stereotype Antworten, von denen angenommen werden kann, dass die Kinder sie im Sinn von Floskeln verwenden oder sie ihnen passend erschienen, obwohl sie deren Bedeutung nicht vollständig erfassten. Als mögliche Antworten seien hier genannt: “Weil es so kunstvoll aussieht”, “Weil es cool ist”, “Weil es so gewöhnlich ist”, “Es ist fetzig und einfach genial”. Während Antworten dieser Art bei den jüngeren Kindern bei allen drei Stilen unter 1% blieben, traten sie bei den älteren Kindern gehäuft auf. Besonders oft bei abstrakten Bildern (31.7%), gefolgt von modernen (16.3%) und klassischen Werken (14.4%). Diese Altersunterschiede sind teilweise sicher auf die unterschiedlichen Befragungsformen zurückzuführen. Während ältere Kinder ihre Antworten aufschrieben und abgaben, wurde bei jüngeren die Befragung mündlich durchgeführt und so eventuell bei zweideutigen oder unklaren Antworten noch einmal nachgefragt.

8.4 Der Einfluss von Emotion, Verständnis und Arousal auf das Gefallensurteil

Um alle bisher beschriebenen Erkenntnisse und ihr Zusammenspiel näher zu untersuchen, wurden mit dem Programm AMOS 7 Strukturgleichungsmodelle berechnet. Diese dienten vor allem dem Zweck den relativen Einfluss der drei Prädiktoren auf das Gefallensurteil genauer zu beschreiben. Alle Modelle wurden an beiden Gruppen getestet.

Basierend auf dem Modell der ästhetischen Wahrnehmung von Leder et al. (2004) wurde von Leder et al. (2010) ein Strukturgleichungsmodell entwickelt um diese Einflüsse an Experten und Nicht-Experten zu untersuchen (siehe Abb. 7)

Da im theoretischen Modell davon ausgegangen wird, dass Verständnis den kognitiven Pfad und Emotion in Verbindung mit Arousal den affektiven Pfad darstellen und beide Pfade Einfluss auf das Gefallensurteil haben, wurde auch das Strukturgleichungsmodell dahingehend gestaltet. Auch das weitere Vorgehen orientierte sich an der bei Leder et al. (2010) beschriebenen Untersuchung.

So wurden auch hier drei Alternativmodelle getestet. Im ersten Schritt der Berechnungen war es allen Parametern möglich, frei zu variieren und sich in den beiden Gruppen zu unterscheiden. Alle Parameter, die sich im ersten Durchlauf als irrelevant erwiesen, deren critical ratios (CR) sich also bei beiden Gruppen nicht signifikant von 0 unterschieden, wurden aus dem Modell entfernt. Auch Prädiktoren die sich als irrelevant erweisen, wären hier zu streichen gewesen. Da dies aber bei keinem der Prädiktoren der Fall war, wurden nur die betreffenden Verbindungen entfernt. Im nächsten Schritt wurde das reduzierte Modell noch einmal gerechnet. Mit Hilfe der critical ranges for differences (CR_{diff}) wurden alle verbliebenen Effekte darauf untersucht, ob sie sich in den beiden Gruppen signifikant unterscheiden. War dies nicht der Fall wurden sie in beiden Gruppen auf gleich fixiert. Dieses semi-restriktive Modell wurde mit jenem, in dem alle Parameter frei variieren durften und mit einem völlig eingeschränkten Modell (restriktives Modell), in dem alle Parameter für beide Gruppen gleichgesetzt wurden, verglichen.

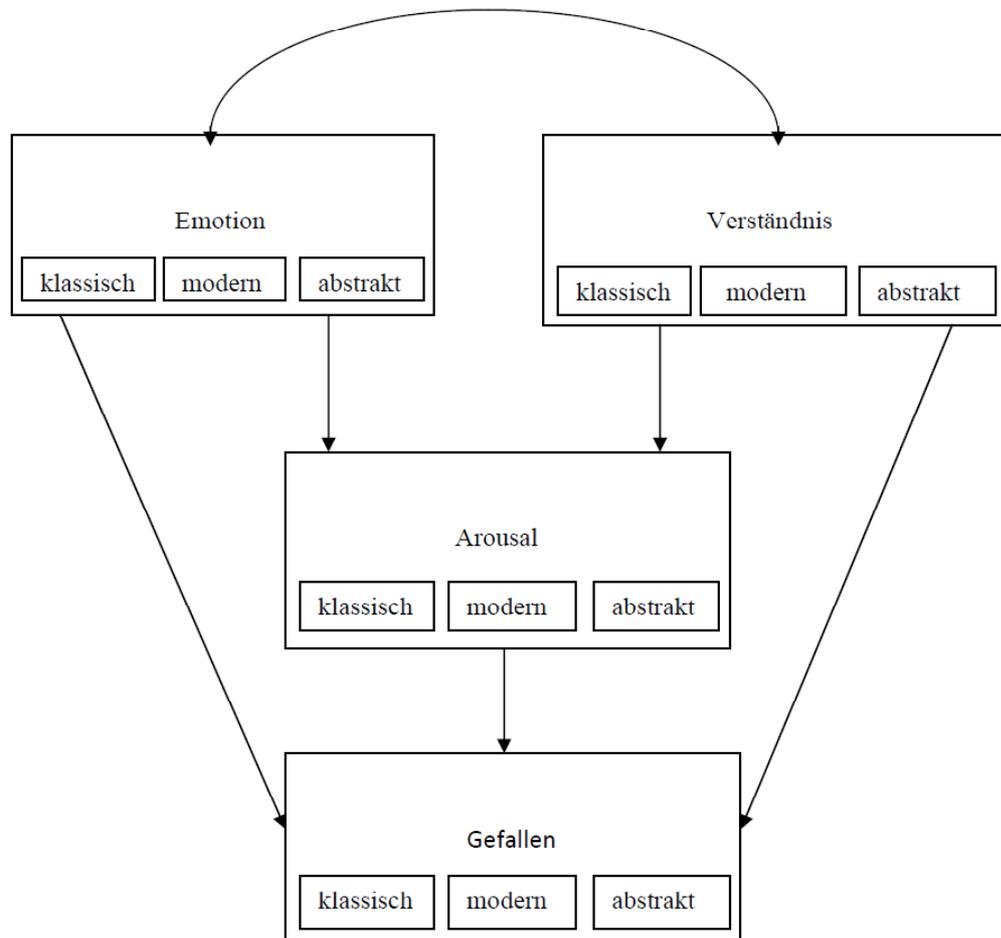


Abb 7: theoretisches Strukturgleichungsmodell nach Leder et al. (2010)

Dies zeigte, dass das semi-restriktive Modell in dem einige Parameter für beide Gruppen gleichgesetzt wurden, sich nicht signifikant vom freien Modell unterschieden, in dem alle Parameter frei variieren konnten ($\chi^2 = 40.16$; $df = 27$; $p = .05$). Im Vergleich mit dem restriktiven Modell, in dem alle Parameter für beide Gruppen gleichgesetzt wurden, zeigte sich jedoch, dass das semi-restriktive Modell signifikant besser zu den Daten passte ($\chi^2 = 109.30$; $df = 16$; $p < .01$). Somit konnte das restriktive Modell, in dem alle Parameter gleichgesetzt waren, auf Grund der schlechten Passung ausgeschlossen werden.

Das teilweise restriktive Modell und das freie Modell, bei dem alle Parameter frei

variieren konnten, zeigten keine signifikanten Unterschiede. Da beim halbstrukturierten Modell jedoch weniger Parameter zu schätzen waren und es somit eine höhere Sparsamkeit aufweist, ist es für eine Vorhersage besser geeignet. Neben einer guten Gesamtpassung (CMIN/df = 1.23) zeigt der Goodness of Fit Index, dass der Anteil der Varianz der durch das Modell reproduziert werden kann hoch ist (GFI = .892). Auch der RMSEA (root mean square error of approximation) weisen auf eine gute Modellpassung hin (RMSEA = .05), ebenso wie der Comparative Fit Index (CFI = .95). Einzig der Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI = .73) weist auf eine weniger gute Passung des Modells hin.

8.3.1 „Total effects“

Bei der Berechnung der total effects fällt auf, dass das gewählte Modell teilweise weit über 50% der Varianz erklärt (siehe Tabelle 2). Eine Ausnahme findet sich allerdings bei der Bewertung abstrakter Kunst durch Kindergartenkinder. In diesem speziellen Fall kann das Modell nur 14% der Varianz erklären. Am besten zur Vorhersage in beiden Gruppen geeignet, scheint das Modell im Fall moderner Kunst, mit fast 70% erklärtem Varianzanteil.

Betrachtet man nun die Stärke der einzelnen Prädiktoren genauer, sticht als erstes ins Auge, dass bei allen drei Kunststilen der Faktor Emotion die größte Rolle in der Vorhersage spielt. Auch hier sind die Werte im Bereich moderner Kunst besonders hoch und verhältnismäßig kleiner bei abstrakter Kunst. Dies scheint nach einer ersten Überlegung merkwürdig, da gerade bei abstrakter Kunst angenommen werden kann, dass Emotion gegenüber den anderen Prädiktoren hervorsteht. So ist es nicht überraschend, dass Verständnis bei diesem Kunststil in beiden Gruppen als Prädiktor nur eine kleine Rolle spielt. Etwas differenzierter zu betrachten sind die Effekte von Arousal auf abstrakte Kunst. Diese sind in der Gruppe der älteren Kinder sogar stärker als der Einfluss der emotionalen Beurteilung. Bei jüngeren Kindern hingegen zeigt sich ein leicht negativer Effekt. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei moderner und klassischer Kunst. Auch hier hat Arousal einen weitaus größeren Einfluss auf das abgegebene Gefallensurteil älterer Kinder als auf die Gruppe der Jüngeren. Besonders groß ist die Differenz der beiden Gruppen bei moderner Kunst.

Verständnis spielt in beiden Gruppen eine sehr kleine Rolle im Bereich abstrakter Kunst, eine weitaus wichtigere bei klassischen Werken. Bei modernen Werken kommt es auch im Bereich Verständnis zu einem ähnlichen Ungleichgewicht wie im Bereich Arousal. Auch hier ist die Vorhersagekraft bei den älteren Kindern um einiges höher, bei den jüngeren wiederum leicht negativ.

Es scheint also, als wäre bei beiden Gruppen der Einfluss des emotionalen Urteils am größten. Arousal hingegen spielt nur bei den älteren Kindern eine wesentliche Rolle in ihrer ästhetischen Beurteilung. Bei jüngeren Kindern zeigt sich im Fall moderner und abstrakter Kunst sogar ein negativer Effekt. Verständnis spielt generell eine untergeordnete Rolle in der Beurteilung, mit Ausnahme von klassischer Kunst. Hier kann man zumindest von einem moderaten Einfluss sprechen. Dies gilt auch für den Einfluss von Verständnis bei moderner Kunst, jedoch nur bei den älteren Kindern.

	Gefallen					
	Klassisch		modern		abstrakt	
	KG	VS	KG	VS	KG	VS
Emotion						
klassisch	.760	.459	.335	-.130	.000	.000
modern	.000	-.123	.640	.714	.059	.309
abstrakt	-.018	.000	.000	.000	.317	.327
Verständnis						
klassisch	.174	.190	.188	-.050	.030	.031
modern	-.017	.127	-.144	.297	.000	.000
abstrakt	.036	.023	-.037	-.049	.028	.116
Arousal						
klassisch	.092	.582	.000	.000	.000	.000
modern	.000	.000	-.151	.509	.229	.177
abstrakt	.000	.000	.000	.000	-.157	.487
R²	.61	.54	.69	.69	.14	.56

Tabelle 2: standardizised total effects des Strukturgleichungsmodells getrennt nach Stil und Altersgruppe

8.3.2 Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen

Abbildung 8a und Abbildung 8b zeigen das fertige Strukturgleichungsmodell und verdeutlicht die gefundenen Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen. Eine getrennte Darstellung des Modelles für die drei Kunststile findet sich in Anhang C. Im Fall von abstrakter Kunst wird das Gefallensurteil in beiden Gruppen stark von der emotionalen Beurteilung beeinflusst. Verständnis hingegen hat keinen direkten Einfluss, sondern wirkt nur indirekt, über Arousal. Auch dieser indirekte Einfluss ist jedoch in beiden Gruppen gering. Arousal abstrakter Bilder wird allerdings nicht nur vom

Verständnis für abstrakte Kunst, sondern auch von der emotionalen Beurteilung moderner Kunst und vom Arousal moderner Kunst beeinflusst. Dies legt die Vermutung nahe, dass jüngere und ältere Kinder keine echte Unterscheidung zwischen abstrakter und moderner Kunst (zumindest nicht im Fall der in dieser Untersuchung gezeigten Bilder) machen. Obwohl das Modell bis dahin eine ähnliche Vorgehensweise der Beurteilung abstrakter Kunst in beiden Gruppen zeigte, gibt es signifikante Unterschiede im Einfluss von Arousal, das durch abstrakte Kunst ausgelöst wird. Während bei den älteren Kindern zu sehen ist, dass Arousal einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die ästhetische Beurteilung hat, fällt derselbe Effekt bei den jüngeren Kindern sogar leicht negativ aus. Während sich also für die älteren Kinder ein komplexes Zusammenspiel aus den unterschiedlichen Einflussfaktoren ergibt, ist bei jüngeren Kindern einzig die emotionale Beurteilung ein wirklicher und direkter Prädiktor für das ästhetische Urteil.

Auch bei klassischer Kunst zeigt sich ein ähnliches Bild. Bei jüngeren Kindern spielen der Einfluss des ausgelösten Arousals und das Verständnis für klassische Werke eine eher geringe Rolle, das emotionale Urteil hingegen hat einen sehr starken Einfluss. Bei den älteren Kindern zeigt sich auch im Bereich der klassischen Kunst ein komplexes Zusammenspiel der verschiedensten Prädiktoren. Auch hier ist der stärkste Prädiktor das ausgelöste Arousal, welches wieder von sehr vielen anderen Elementen des Modells unterschiedlich stark beeinflusst wird. Während Verständnis für abstrakte Kunst nur einen minimalen Einfluss hat und die emotionale Beurteilung abstrakter Kunst sogar negativ wirkt, ist der Einfluss vom Verständnis moderner Kunst beinahe so stark, wie die emotionale Beurteilung klassischer Kunst.

Auch dies könnte wieder ein Hinweis darauf sein, dass die (in diesem Fall älteren) Kinder keine ausreichende Unterscheidung zwischen den drei Kunststilen machen. Bei den jüngeren Kindern zeigt sich ein eher anderes Bild. Die Einflüsse auf das erlebte Arousal klassischer Kunst sind als sehr hoch einzustufen. Vor allem Verständnis für abstrakte Kunst hat hier einen nicht unwesentlichen Einfluss. Da das erlebte Arousal allerdings sehr wenig Einfluss auf das ästhetische Urteil hat, ist eher davon auszugehen, dass bei jüngeren Kindern der Einfluss von Arousal weniger ausgeprägt ist und von

vielen anderen Dingen überlagert wird.

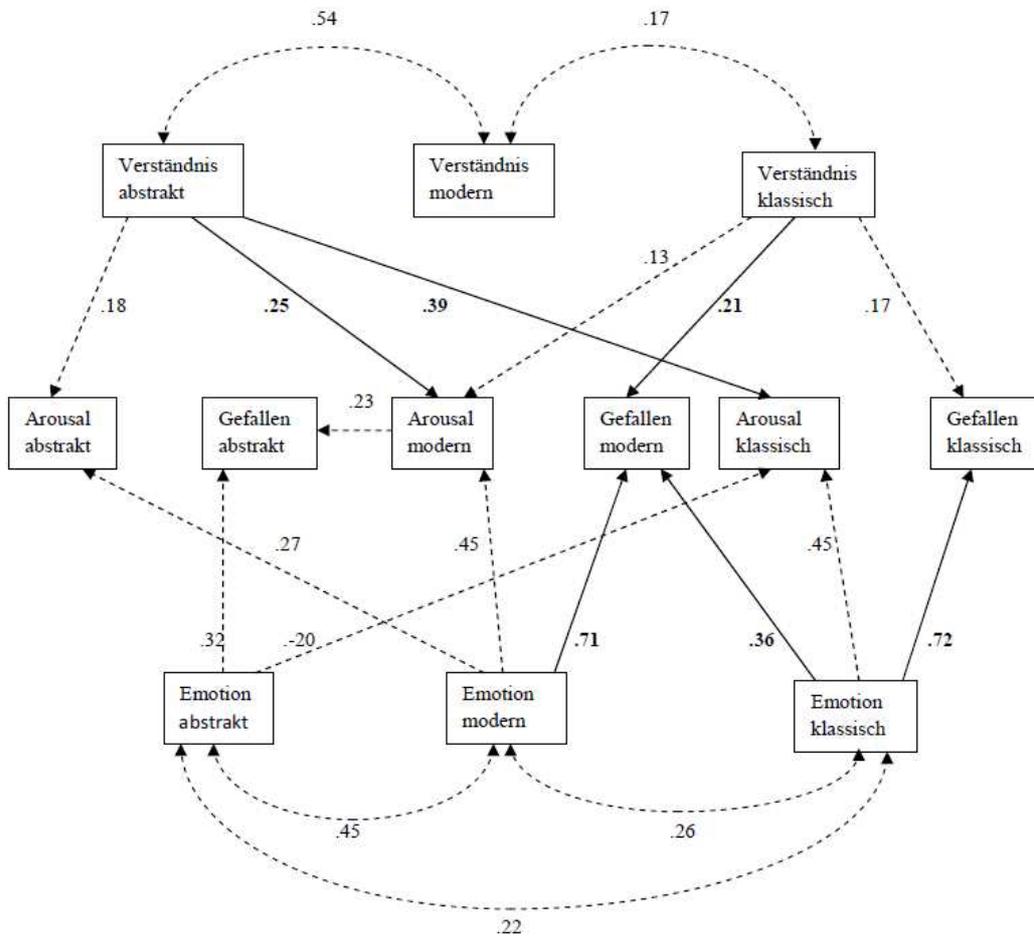


Abb 8a: Ausschnitt der Werte für Kindergartenkinder aus dem Zwei-Gruppen Strukturgleichungsmodell (finales Modell, standardisierte Werte), durchgehende Linien zeigen Effekte die für beide Gruppen signifikant unterschiedlich ausfallen. Modellpassung: $\chi^2_{(60)} = 119,5$; $p = .06$; GFI = .83; CFI = .95; NFI = .79; RMSEA = .05.

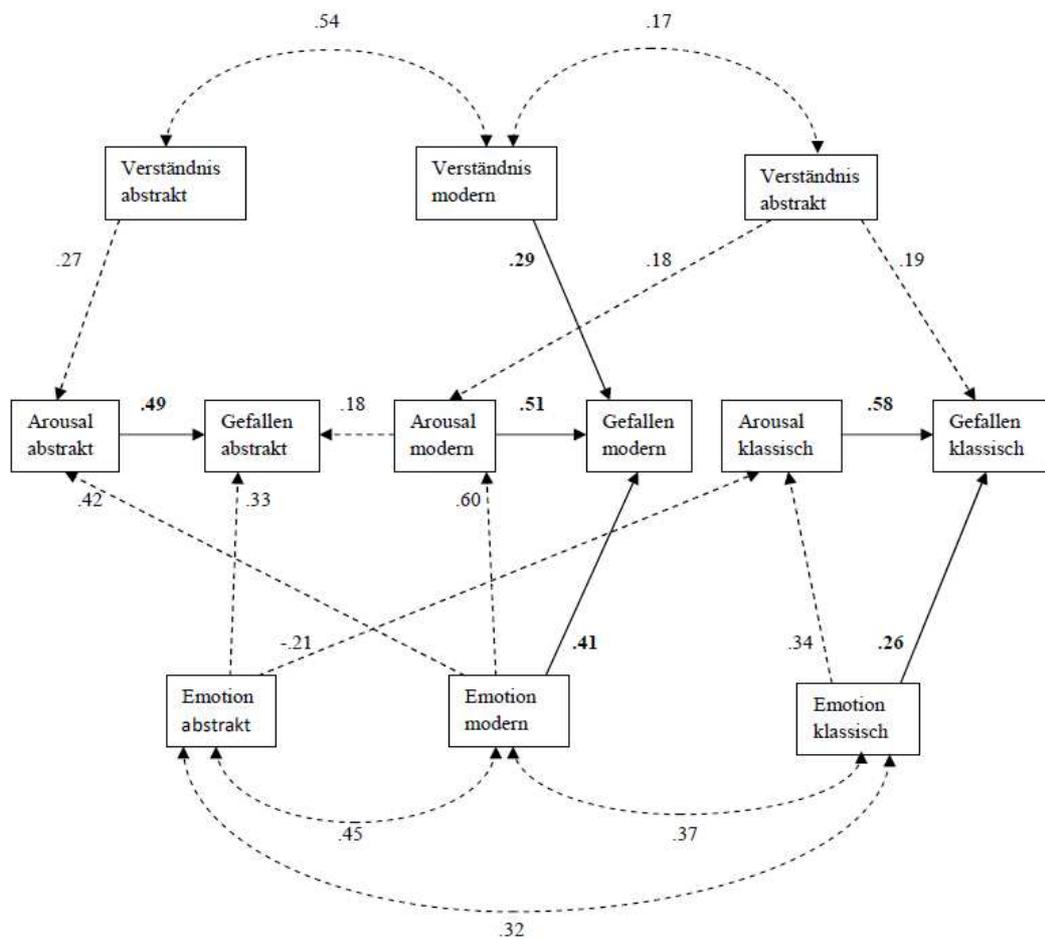


Abb 8b: Ausschnitt der Werte für Volksschulkinder aus dem Zwei-Gruppen Strukturgleichungsmodell (finales Modell, standardisierte Werte), durchgehende Linien zeigen Effekte die für beide Gruppen signifikant unterschiedlich ausfallen. Modellpassung: $\chi^2_{(60)} = 119,5$; $p = .06$; GFI = .83; CFI = .95; NFI = .79; RMSEA = .05.

Auch im Bereich moderne Kunst wird bei jüngeren Kindern der Großteil des ästhetischen Urteils von der emotionalen Beurteilung erklärt. Verständnis und Arousal spielen wiederum eine untergeordnete Rolle, während in diesem Fall auch die emotionale Beurteilung klassischer Kunst einen wichtigen Prädiktor darstellt. Signifikant unterschiedlich zeigt sich die Situation bei älteren Kindern. Hier haben emotionale Beurteilung und Verständnis, wie auch schon bei den anderen Kunststilen, keinen so großen Einfluss wie Arousal. Dieses wird auch hier am meisten vom

emotionalen Urteil beeinflusst. Die anderen beiden Prädiktoren für Arousal sind in diesem Fall das Verständnis für abstrakte und klassische Kunst.

Es kann also festgehalten werden, dass bei der Gruppe der jüngeren Kinder in allen drei Kunststilen das emotionale Urteil den größten Einfluss auf die ästhetische Beurteilung hat. Verständnis hat weitaus weniger, im Fall von abstrakter Kunst sogar keinen direkten Einfluss auf das Gefallensurteil. Das erlebte Arousal spielt in allen drei Kunststilen eine sehr geringe Rolle und wird meistens von vielen Prädiktoren auch aus der Beurteilung anderer Kunststile teilweise stark beeinflusst. Dies legt die Vermutung nahe, dass im Bereich Arousal wenig zwischen den drei Kunststilen unterschieden wurde beziehungsweise das Konzept Arousal von jüngeren Kindern nicht passend erfasst wurde.

Bei älteren Kindern hingegen zeigte sich, dass das erlebte Arousal in allen drei Kunststilen den größten Einfluss auf das ästhetische Urteil hatte. Dieses wurde im Bereich abstrakter Kunst vom Verständnis für abstrakte Kunst und vom emotionalen Urteil über moderne Kunst beeinflusst, was die Vermutung nahe legt, dass ältere Kinder keine echte Unterscheidung zwischen diesen beiden Stilen machen. Vor allem bei modernen aber auch bei klassischen Werken wird das jeweils empfundene Arousal am stärksten von dem dazugehörigen emotionalen Urteil beeinflusst. Im Fall von klassischer Kunst kommt es auch zu einem negativen Einfluss durch die emotionale Beurteilung abstrakter Kunst.

Besonders auffällig, wenn auch signifikant unterschiedlich, ist der Einfluss vom Verständnis moderner Kunst auf das durch klassische Kunst ausgelöste Arousal, der bei jüngeren Kindern negativ, bei älteren positiv und in beiden Gruppen hoch ausfällt. Für beide Gruppen zeigt sich dieser Effekt genau umgekehrt zwischen dem Verständnis für klassische Kunst und der emotionalen Beurteilung moderner Kunst. Dies weist darauf hin, dass auch zwischen modernen und klassischen Werken keine ausreichende Unterscheidung getroffen werden konnte.

9. Zusammenfassung und Diskussion

Im abschließenden Teil sollen nun diese Ergebnisse mit den von Leder et al (2010) gefundenen Zusammenhängen verglichen werden, um herauszufinden ob das Modell der ästhetischen Wahrnehmung auch für Kinder eine ähnlich gute Erklärung für die ästhetische Beurteilung von bildender Kunst liefern kann. Weiters soll auf gefundene Einschränkungen und Besonderheiten, die sich bei der Untersuchung kindlicher Kunstwahrnehmung ergaben, eingegangen werden und ein Ausblick auf zukünftige Fragestellungen und Untersuchungsthemen gegeben werden.

9.1 Vergleich mit den Ergebnissen für Erwachsene

Die Untersuchung von Leder et al (2010) zeigte starke Einflüsse von Emotion auf das ästhetische Urteil. Diese Einflüsse waren für Laien stärker als für Experten. Außer im Bereich moderner Kunst, konnte kein Einfluss von Verständnis nachgewiesen werden. Auch Arousal ergab keine nennenswerten Effekte. Als Haupterkennnis der Studie sehen Leder et al (2010) die Tatsache, dass Expertise nicht nur dazu führt, dass alle Werke mehr gemocht wurden, sondern auch, dass die Interkorrelationen zwischen den erhobenen Einflussgrößen bei Experten weniger ausgeprägt waren als bei Laien.

Die Ergebnisse der hier durchgeführten Studie decken sich damit nur teilweise. Überraschenderweise lässt sich bei jüngeren Kindern ein ähnliches Muster wie bei Erwachsenen beobachten. Auch ihr Gefallensurteil wird hauptsächlich von der emotionalen Beurteilung bestimmt, während Verständnis und Arousal stark in den Hintergrund treten.

Eine zusätzliche Übereinstimmung findet sich im Bereich des erklärten Varianzanteils. Für moderne und klassische Kunst lässt sich mit Hilfe des Modells, sowohl für Kindergartenkinder wie auch für Erwachsene, ein Varianzanteil von über 60% Prozent erklären. Während das Modell jedoch bei Erwachsenen auch zur Erklärung der Bewertung abstrakter Kunst sehr gut geeignet ist, zeigt sich für Vier- bis Sechsjährige hier ein ganz anderes Bild. Im Bereich abstrakter Kunst kann das Modell bei ihnen nur 14% der Varianz erklären. Es kann also festgehalten werden, dass die ästhetische

Wahrnehmung abstrakter Kunst bei Vier- bis Sechsjährigen scheinbar noch von anderen Variablen stark beeinflusst wird, die in dieser Untersuchung nicht erfasst wurden. Für dieses Alter und diese Kunstform scheint das Modell der ästhetischen Wahrnehmung nach Leder et al (2004) wenig geeignet.

Während bei jüngeren Kindern und Erwachsenen, zumindest bei moderner und klassischer Kunst, eine ähnliche Verarbeitung und auch eine ähnlich gute Modellpassung gefunden werden konnte, zeigt sich bei Volksschülern eine ganz andere Art der ästhetischen Wahrnehmung. In ihrem Fall ergab das Modell für alle drei Kunststile eine ähnlich gute, teils sogar bessere Passung als bei Erwachsenen. Die Stärke und Kombination der einzelnen Einflussfaktoren auf das ästhetische Urteil unterscheiden sich jedoch stark von der Art der Verarbeitung, wie sie bei Erwachsenen und auch bei jüngeren Kindern gefunden wurde (Für eine grafische Darstellung siehe Anhang B). Nicht das emotionale Urteil sondern das empfundene Arousal war bei Zehnjährigen in allen drei Kunststilen der stärkste Prädiktor für das Gefallensurteil. Dieses wurde jedoch nicht wie nach dem theoretischen Modell erwartet von den exogenen Variablen des jeweiligen Kunststils am stärksten determiniert. So wurde zum Beispiel das durch abstrakte Kunst ausgelöste Arousal durch das Verständnis für selbige und das emotionale Urteil über moderne Kunst beeinflusst. Zusätzlich spielte auch das durch moderne Kunst ausgelöste Arousal eine Rolle bei der Gefallensbeurteilung von abstrakten Werken. Bei klassischer und moderner Kunst entsteht ein noch komplizierteres Bild. So wird das durch klassische Kunst ausgelöste Arousal nicht nur von der emotionalen Beurteilung klassischer Kunst beeinflusst, sondern auch von der emotionalen Beurteilung abstrakter Kunst sowie vom Verständnis für moderne und abstrakte Kunst. Ebenso wird das empfundene Arousal bei moderner Kunst nicht nur vom Verständnis für moderne Kunst sondern auch von der emotionalen Beurteilung abstrakter und klassischer Kunst beeinflusst. Es scheint, dass zwar ein Faktor gefunden wurde, der als sehr guter Prädiktor für das Gefallensurteil bei klassischer und moderner Kunst fungiert, dieser wird jedoch von vielen anderen Prädiktoren beeinflusst, auch von solchen, die eigentlich nicht zum jeweiligen Kunststil gehören. Das legt die Vermutung nahe, dass vor allem Volksschulkinder nicht wirklich zwischen den drei Kunststilen differenzieren. Auch bei jüngeren Kindern ist eine Einflussnahme anderer Stile zu

beobachten. Diese bezieht sich jedoch nicht direkt auf das Gefallensurteil sondern ebenfalls auf Arousal, welches nur einen sehr geringen Einfluss auf das ästhetische Urteil hat. Daraus ergibt sich im bei jüngeren Kindern auch ein äußerst geringer indirekter Effekt der exogenen Variablen Emotion und Verständnis.

Leder et al. (2010) postulierten geringere Interkorrelationen bei Experten als bei Laien. Diese Annahme kann durch die aktuelle Untersuchung auf jeden Fall unterstützt werden. Auch hier weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Expertise einen Einfluss auf die Komplexität der Kunstwahrnehmung hat. Bei Kindern, die hier als absolute Laien gehandelt werden, konnten sehr viel ausgeprägtere Interkorrelationen (in Zahl und Stärke) als bei Erwachsenen beobachtet werden. Es scheint also, dass der Prozess der ästhetischen Wahrnehmung mit wachsender Expertise klarer und strukturierter wird und das ästhetische Urteil von weniger Variablen, sei es nun direkt oder indirekt, beeinflusst wird.

9.2 Besonderheiten der kindlichen Kunstwahrnehmung

Obwohl aufgrund der Theorie von Parsons (1987) angenommen werden konnte, dass - zumindest bei Volksschülern- klassische Kunst den größten Anklang finden würde, war gerade in dieser Altersgruppen eine starke Präferenz für abstrakte Kunst zu beobachten. Moderne und klassische Kunst wurden signifikant schlechter bewertet. Bei Vier- bis Sechsjährigen hingegen gehen die Ergebnisse mit den theoretischen Überlegungen zum ästhetischen Urteil konform. Tatsächlich scheint es in dieser Altersgruppe so zu sein, dass alle Bilder ähnlich positiv bewertet werden. Dies kann darauf zurückgeführt werden kann, dass sie sich in der ersten Stufe der ästhetischen Wahrnehmung nach Parsons (1987) befinden, in der alle Bilder gemocht werden und es noch wenig Kriterien gibt, die ein Bild abwerten würden. Überraschend waren diese Ergebnisse jedoch insofern, als nicht nur Parsons (1987) sondern auch Gardner, Winner und Kircher (1975) und Taunton (1980) ausgehend von ihren Studien meinen, dass abstrakte Kunst eher von jüngeren Kindern bevorzugt wird und sich ab dem sechsten Lebensjahr eine hohe Präferenz für klassische Werke ausbildet. Dies konnte hier nicht bestätigt werden. Während jüngere Kinder keine spezielle Präferenz für einen der drei Stile zeigten, sprechen die Ergebnisse bei Zehnjährigen, entgegen der theoretischen

Annahme, für eine besondere Präferenz abstrakter Bilder und weniger Interesse an klassischer Kunst.

Im Fall des emotionalen Urteils, das wie bereits erwähnt, vor allem in der Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen eine große Rolle spielt, zeigte sich ein ähnliches Bild wie beim ästhetischen Urteil. Es fanden sich signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen. Während Zehnjährige, ähnlich ihrer ästhetischen Beurteilung, abstrakte Kunst emotional am positivsten einstufen - gefolgt von moderner und abstrakter Kunst - kam es bei den jüngeren Kindern zu keinen signifikanten Unterschieden in der emotionalen Bewertung der drei Kunststile. Auch hier können also die bisherigen Funde unterstützt werden. Das emotionale Urteil, welches bei Kindergartenkindern einen großen Einfluss auf die ästhetische Bewertung hat, fällt in allen drei Kunststilen hoch aus. Volksschüler zeigen auch hier ein weitaus differenzierteres Bild.

Die Ergebnisse zum Thema Verständnis waren im Einklang mit den theoretischen Überlegungen. In beiden Gruppen wurden klassische Werke am besten verstanden, gefolgt von moderner und abstrakter Kunst. Dies ist jedoch insofern ein wenig überraschend, als bei der Verhaltensbeobachtung der Eindruck entstanden war, dass vor allem jüngere Kinder in allen drei Kunststilen ein - zumindest subjektiv - sehr hohes Verständnis zeigten.

Beim Prädiktor Arousal, der sich vor allem bei älteren Kindern als wichtiger Einflussfaktor erwies, kam es bei eben diesen zu signifikanten Unterschieden zwischen den Stilrichtungen. Während Vier- bis Sechsjährige bei allen Bildern ein ähnlich hohes Arousal erlebten, fanden Zehnjährige klassische Kunst signifikant weniger anregend als moderne und abstrakte Werke.

Die Analyse der offenen Antworten ergab, dass die emotionale Komponente, obwohl sie bei jüngeren Kindern einen großen Einfluss auf die ästhetische Bewertung hat, eher schlecht verbalisiert werden kann. Begründungen für Gefallensurteile, die sich auf die emotionale Stimmung eines Bildes beziehen, wurden insgesamt weniger oft gegeben als

Begründungen die sich auf Inhalt oder Farbe des Bildes beziehen. Es fällt allerdings auf, dass, entgegen der theoretischen Überlegungen, jüngere Kinder mehr als doppelt so häufig emotionale Gründe für ihre Beurteilung abgeben als ältere Kinder. Dies wäre laut Parsons (1987) ein Hinweis für die dritte Verarbeitungsstufe, Expressiveness. In dieser Untersuchung scheint es nun, als hätten jüngere Kinder diese Stufe bereits erreicht, während ältere Kinder auf vorhergehenden Stufen operieren und häufiger Farbe oder Inhalt als Grund für ihr ästhetisches Urteil nennen. Es konnten außerdem keine direkten Hinweise auf Parsons (1987) Konzepte favoritism und realism gefunden werden. Obwohl die beiden Kategorien erhoben wurden, wurden sie in beiden Gruppen äußerst selten genannt. Tatsächlich nannte der Großteil der Kinder als Begründung entweder den Inhalt oder die Farbe des Bildes. Dies sind die zentralen Bewertungskriterien der ersten beiden Stufen der Kunstwahrnehmung. Einzig bei moderner Kunst wurde Emotion insgesamt genauso häufig genannt wie Farbe (siehe Anhang A). Dies weist wieder darauf hin, dass einige der Kinder wohl schon auf der Stufe Expressiveness operieren.

9.3. Ausblick

Insgesamt erwies sich das Modell der ästhetischen Wahrnehmung nach Leder et al. (2004) auch zur Untersuchung der kindlichen Kunstwahrnehmung als sehr passend. Einzige Ausnahme hierbei bildete die Beurteilung abstrakter Kunst bei Vier- bis Sechsjährigen. In diesem Fall kam es scheinbar zu einer anderen Art der Verarbeitung. Es bleibt zu klären ob es sich hier um eine spezielle Besonderheit der untersuchten Stichprobe handelt, oder ob jüngere Kinder in diesem Fall tatsächlich eine spezielle Form der ästhetischen Wahrnehmung an den Tag legen.

Es scheint außerdem als wäre der Verlauf der ästhetischen Entwicklung nicht linear, sondern u-förmig. Hinweise für diese Theorie finden sich bereits bei Gardner und Winner (1982, zitiert nach Trautner, 2008, S.238) sowie bei Winner (2006, zitiert nach Trautner, 2008, S. 238) welche postulieren, dass jüngere Kinder in ihrer Wahrnehmung und ihrem Verständnis von Kunst große Ähnlichkeiten mit bildenden Künstlern aufweisen. Dies ist eine Theorie, die weiter verfolgt werden sollte, da sich auch in der vorliegenden Studie einige Hinweise darauf finden ließen.

10. Literatur

Allesch, C. (2006). *Einführung in die psychologische Ästhetik*. Goettingen: Hogrefe.

Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appelton Century Crofts.

Carothers, T., Gardner, H. (1979). When Children's Drawings become Art: The Emergence of Aesthetic Production and Perception. *Developmental Psychology*, 15 (5), 570-580.

Fechner, G. T. (1876). *Vorschule der Ästhetik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage.

Furnham, A., Walker, J. (2001). The influence of personality traits, previous experience of art, and demographic variables on artistic preference. *Personality and Individual Differences*, 31, 997–1017.

Gardner, H. (1972). The Development of Sensitivity to Figural and Stylistic Aspects of Paintings. *British Journal of Psychology*, 63 (4), 605-615.

Gardner, H., Winner, E., Kirchner, M. (1975). Children's Conceptions of the Arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9 (3), 60-77.

Hekkert, P., Van Wieringen, P.C.W. (1996). Beauty in the eye of expert and nonexpert beholders: A study in the appraisal of art. *American Journal of Psychology*, 109, 389-407.

Holbrook, M.B. (1980). Some Preliminary notes on research in consumers esthetics. *Advances in Consumer Research*, 7, 104-108.

Jacobson, T. (2006). Bridging the Arts and Sciences: A Framework for the Psychology of Aesthetics. *Leonardo*, 39 (2), 155-162.

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

Kemp, Martin (Hg.): *Dumont Geschichte der Kunst*. DuMont Literatur und Kunst Verlag; Köln: 2000

Kreitler, H., Kreitler, S. (1980) *Psychologie der Kunst*. Stuttgart: Kohlhammer.

Leder, H. (2002). *Explorationen in der Bildästhetik*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

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

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

Leder, H., Gerger, G., Dressler, S.G., Schabmann, A. (in press) How art is appreciated.

Machotka, P. (1966). Aesthetic Criteria in Childhood: Justification of Preference. *Child Development*, 37 (4), 877-885.

Milbrath, C. (Hg.) (2008). *Children's understanding and production of pictures, drawings and art*. Cambridge: Hogrefe & Huber.

O'Hare, D., Westwood, H. (1984). Features of Style Classification: A Multivariate Experimental Analysis of Children's Responses to Drawings. *Developmental Psychology*, 20 (1), 150-158.

Parsons, M.J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

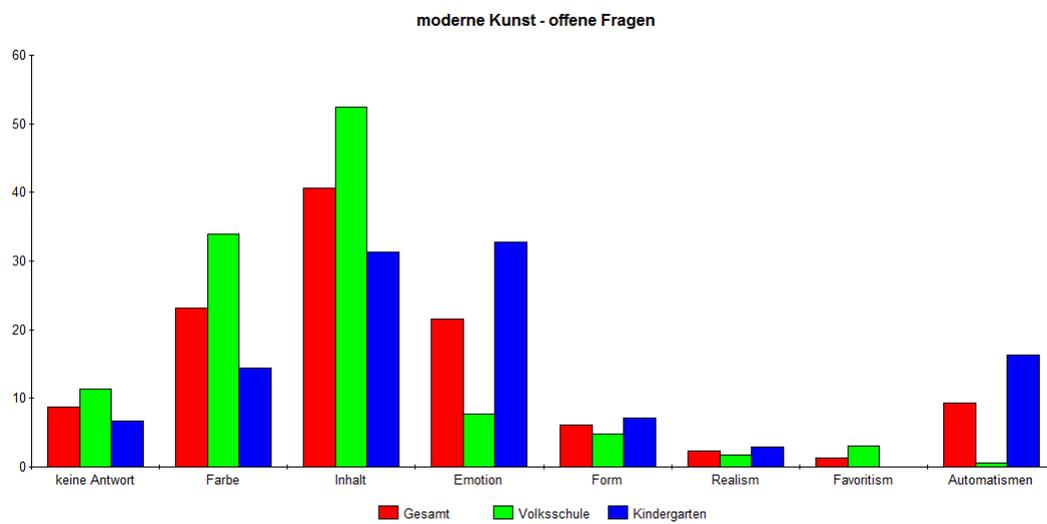
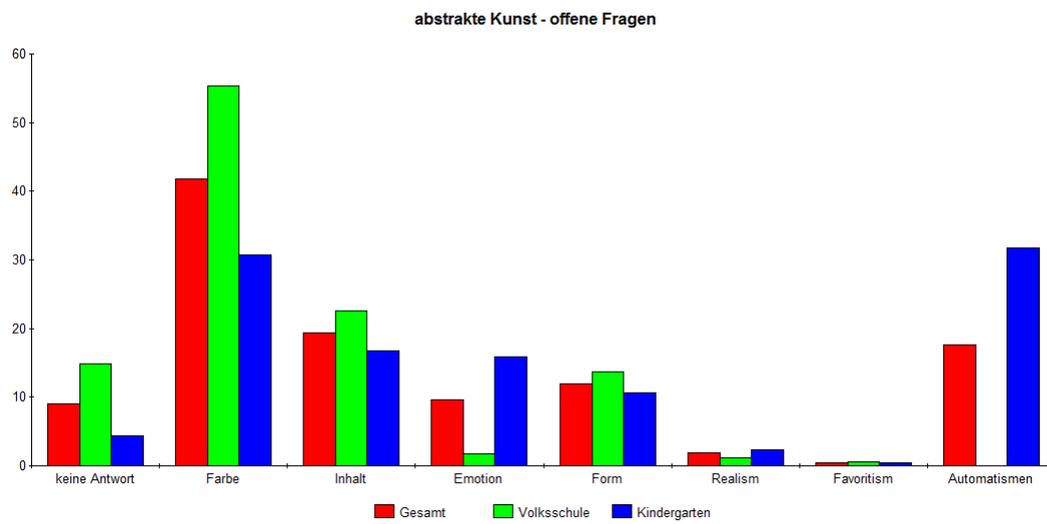
Taunton, M. (1980). The influence of Age on Preferences for Subject Matter, Realism, and Spatial Depth in Painting Reproductions. *Studies in Art Education*, 21 (3), 40-53.

Trautner, H. (2008). Children's Developing Understanding and Evaluation of Aesthetic Properties of Drawings and Art Work. In: Milbrath, C. (Hg.), *Children's understanding and production of pictures, drawings and art*. S. 237-259). Cambridge: Hogrefe & Huber.

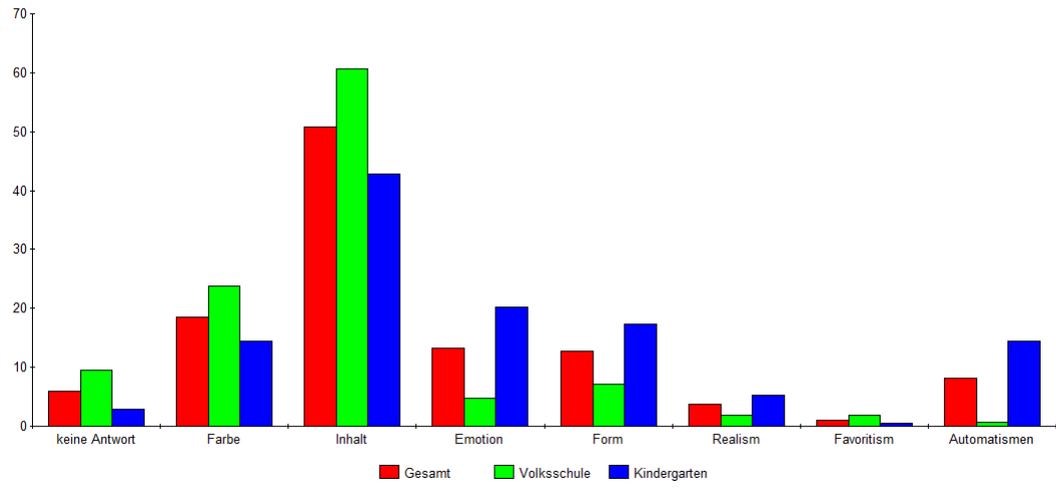
Walker, E.L. (1980). Berlyne's theoretical contributions to psychology. *Motivation and Emotion*, 4(2), 105-111.

11. Anhang

A. Analyse der offenen Antworten



Klassische Kunst - offene Fragen



B. Strukturgleichungsmodell

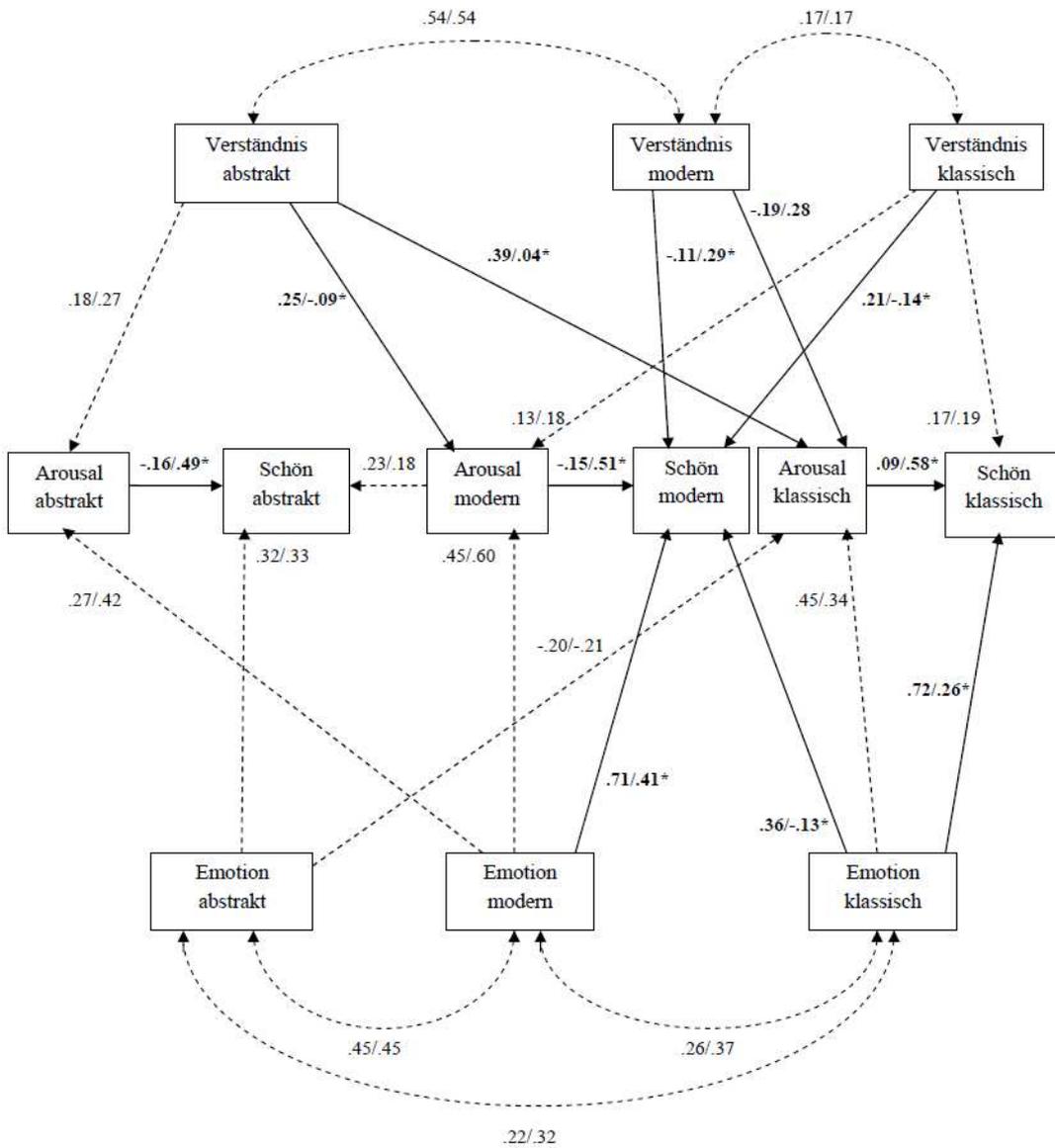
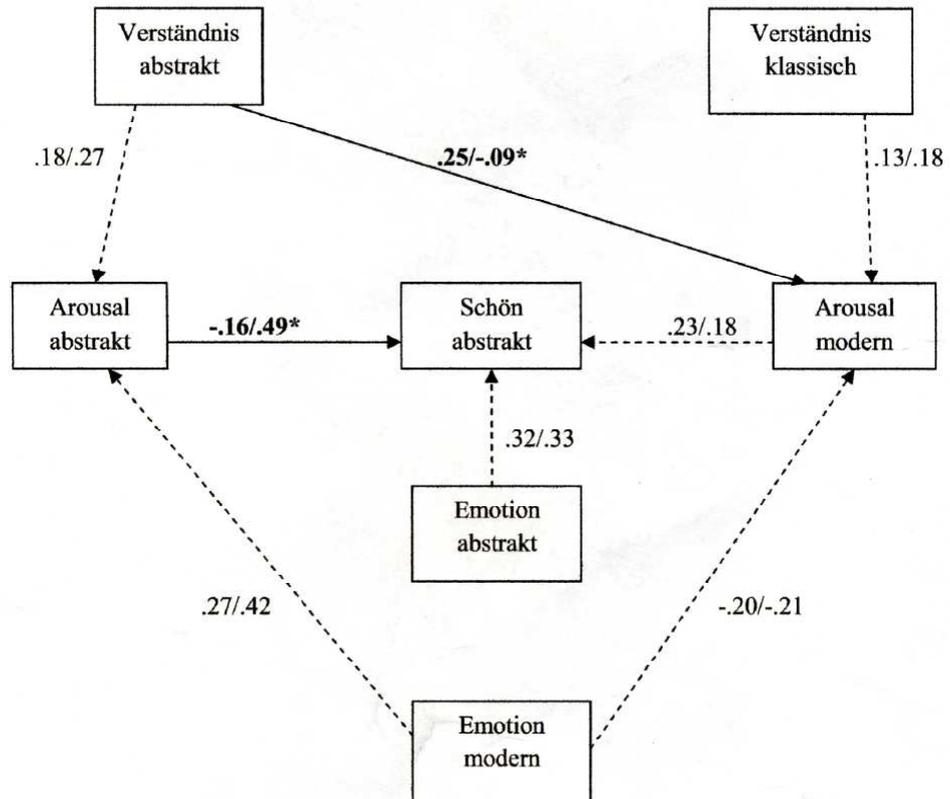


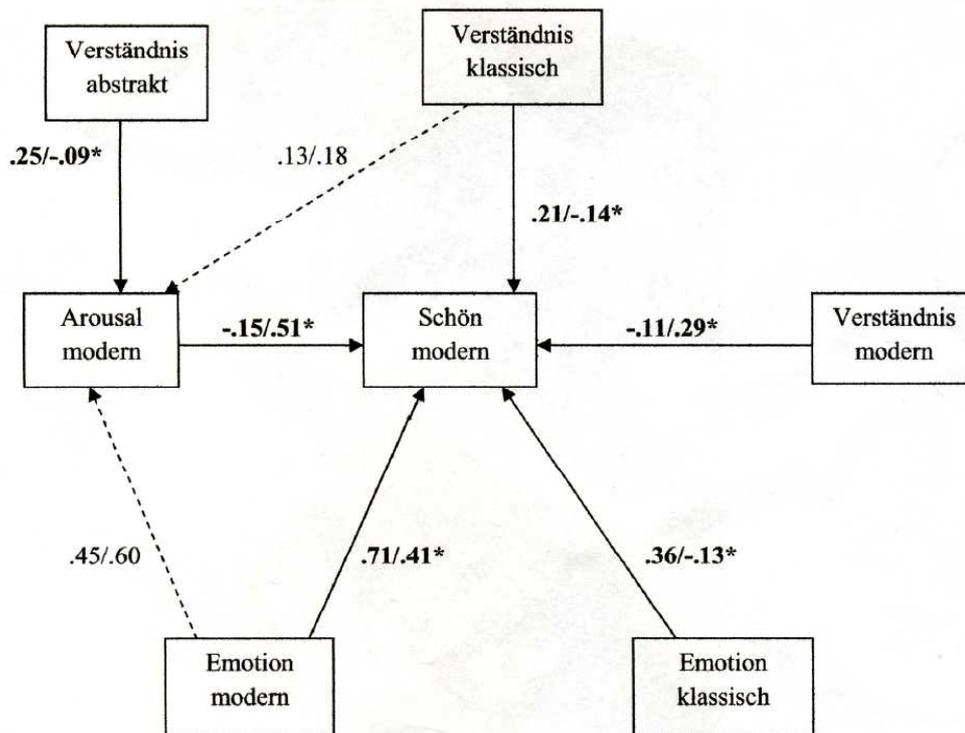
Abb 8: Zwei-Gruppen Strukturgleichungsmodell (finales Modell, standardisierte Werte) durchgehende Linien und * zeigen Effekte die für beide Gruppen signifikant unterschiedlich ausfallen, wobei die linke Zahl jeweils die Werte der jüngeren Kinder und die rechte die Werte der älteren Kinder repräsentiert. Modellpassung: $\chi^2_{(60)} = 119,5$; $p = .06$; GFI = .83; CFI = .95; NFI = .79; RMSEA = .05.

C. Ausschnitte aus dem Strukturgleichungsmodell

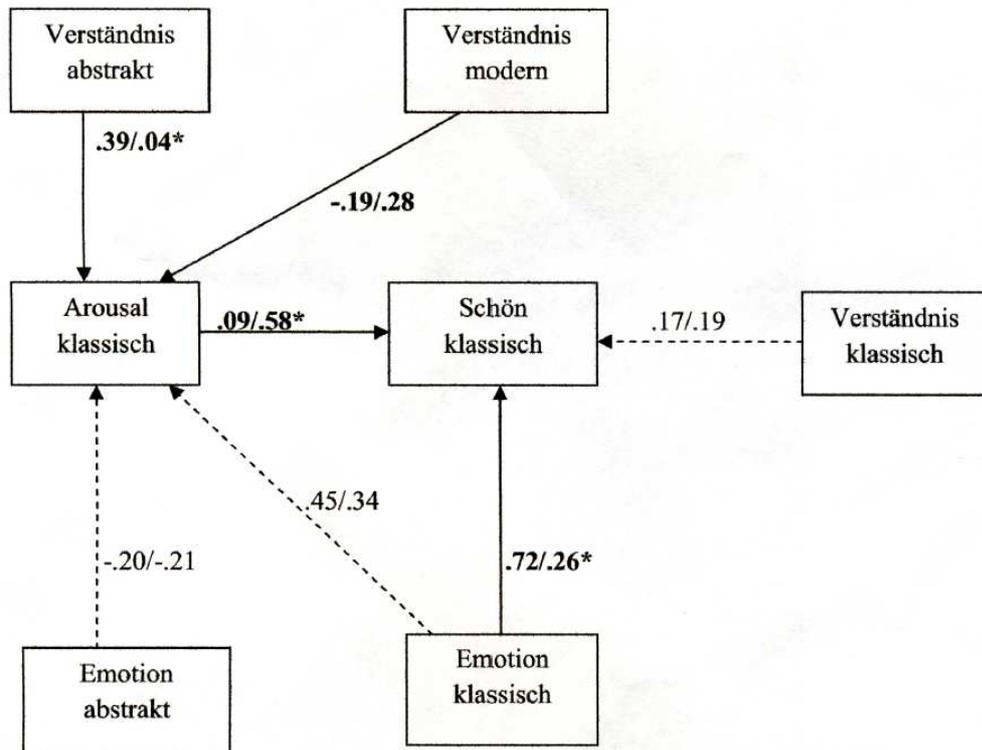
C.1. Ausschnitt für Gefallensurteile abstrakter Kunst



C.2. Ausschnitt für Gefallensurteile moderner Kunst



C.3. Ausschnitt für Gefallensurteile klassischer Kunst



D. Abstracts

Was gefällt und warum wird langläufig als sehr individuell und komplex bewertet. Ziel dieser Arbeit war es eben dieser Komplexität auf den Grund zu gehen und einen genaueren Blick darauf zu werfen wie sich Kunstwahrnehmung in der Kindheit entwickelt. Dies geschah anhand zweier Altersgruppen, wovon die eine kurz vor ihrem Schuleintritt und die andere kurz vor Beendigung ihrer Grundschulzeit befragt wurde. Ausgehend vom Prozessmodell der ästhetischen Wahrnehmung nach Leder et al. (2004) wurden das Zusammenspiel und der Einfluss der drei Variablen emotionale Beurteilung, Verständnis und erlebtes Arousal auf das ästhetische Urteil mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen untersucht. Es konnte eine gute Passung des Modells gefunden werden, mit Ausnahme der Bewertung abstrakter Kunst bei jüngeren Kindern. Weiters zeigte sich ein starker Einfluss von Emotion bei jüngeren Kindern und ein ebenso starker Einfluss von Arousal bei älteren Kindern. Im Vergleich zu Erwachsenen konnten weitaus höhere Interkorrelationen festgestellt werden, was bisherige Befunde unterstützt, wonach mit zunehmender Expertise eine höhere Differenzierung in der Kunstwahrnehmung einhergeht, die jedoch bei Kindern noch wenig ausgeprägt ist.

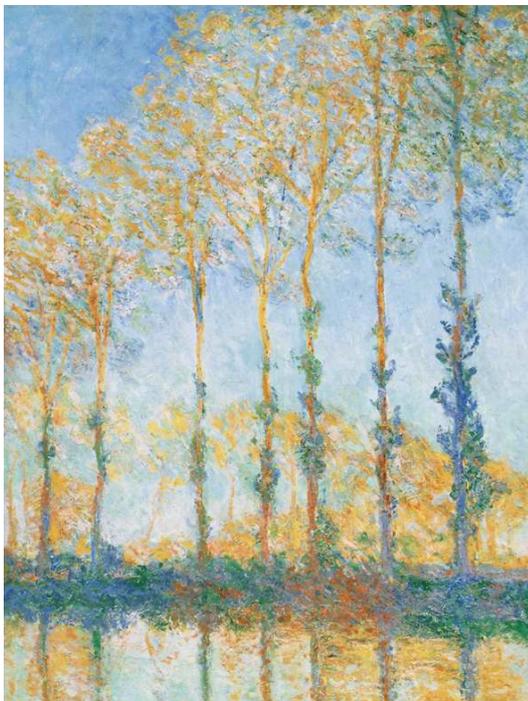
In general, how and why art is appreciated is considered to be individual and complex. The aim of this study was to investigate this complexity and take a closer look at the development of art appreciation in early childhood. For this purpose two groups of subjects were tested, one short before school enrolment and one at the end of their time in primary school. Based on the model of aesthetic appreciation by Leder et al. (2004) the interplay and influence of the three variables elicited emotion, comprehension and arousal on aesthetic appreciation was examined, using structural equation modeling. The test revealed a good fit for the model, except for the perception of abstract art in younger children. Moreover a strong influence of emotion with younger children and an equally strong influence of arousal with older children was discovered. Compared to the results of adults much stronger intercorrelations were found, which furthered the conclusion that higher expertise is accompanied by a higher differentiation in aesthetic perception, which is not yet fully pronounced in children.

E. Liste der gezeigten Kunstwerke

E.1. Klassisch



Pierre-Auguste Renoir



Claude Monet



Paul Signac



Adolf Menzel

E.2. Modern



Jean Dubuffet



Jeff Koons

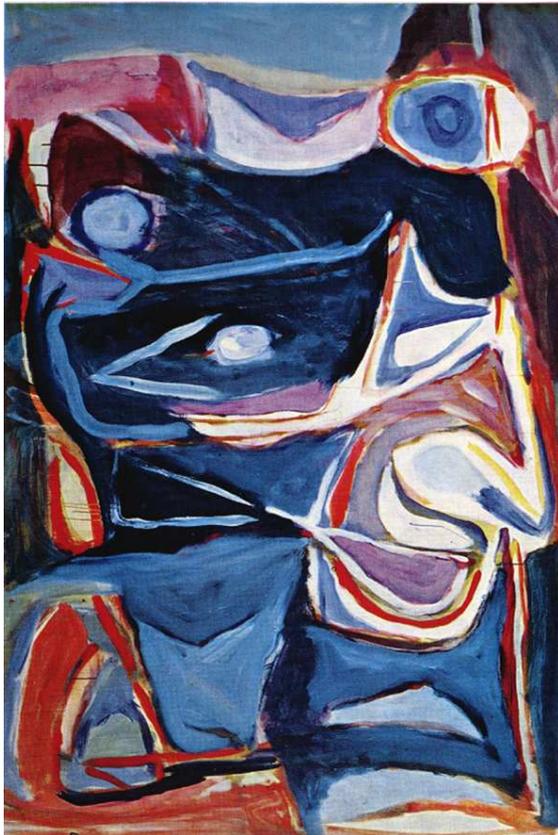


Markus Lüpertz



Chaim Soutine

E.3. Abstrakt



Henry Van Velde



Fiona Rae



Gerhard Richter



Hans Hartung

F. Fragebogen Volksschule

Bild 1

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich

- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig

- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht

- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht

Bild 2

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich

- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig

- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht

- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht

Bild 3

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich

- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig

- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht

- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht

Bild 4

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich

- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig

- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht

- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht

Bild 5

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich



- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig



- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht



- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht



Bild 6

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich

- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig

- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht

- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht

Bild 7

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich



- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig



- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht



- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht



Bild 8

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich

- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig

- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht

- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht

Bild 9

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich



- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig



- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht



- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht



Bild 10

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich

- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig

- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht

- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht

Bild 11

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich



- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig



- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht



- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht



Bild 12

- Wie schön findest du dieses Bild?

Sehr schön

Sehr hässlich

- Warum findest du, dass das ein schönes oder hässliches Bild ist?
-

- Findest du, dass es eher ein lustiges oder ein trauriges Bild ist?

Lustig

Traurig

- Weißt du, was auf dem Bild zu sehen ist?

Weiß ich ganz sicher

Weiß ich nicht

- Möchtest du gerne mehr über das Bild erfahren?

Unbedingt

Gar nicht

F. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Eva Wögerer
E-Mail	eva.woegerer@gmail.com
Geburtsdatum	21. Jänner 1986
Staatsbürgerschaft	Österreich

Ausbildung

Oktober 2004 - Mai 2011	Universität Wien: Magisterstudium der Psychologie
September 1996 - Juli 2004	Stiftsgymnasium Wilhering

Arbeitserfahrung/Praktika

Ab Juni 2010	Komit GmbH, Trainerin im Kolar Psi, Beschäftigungstherapie für Menschen mit psychischen Störungen
Februar 2009	Jugendwohnhaus red.box für jugendliche mit psychischen Störungen, Praktikantin
April - Juli 2008	Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Praktikantin im Bereich Klinische Psychologie und Psychodiagnostik
Mai 2006 - Mai 2008	Wohngemeinschaft PONTE für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Lernbetreuung
Jänner - Juni 2007	Wohngemeinschaft Ikarus - Wohneinrichtung für behinderte Menschen, Begleitdienst
Juli - August 2005-2007	Institut Hartheim, Urlaubsvertretung in der Werkstätte „Kaffeehaus“