

„Ich dachte, es kommt so ein Hippie-Kram“ - Was Grundschullehramtsstudierende mit dem Inhaltsbereich „Ästhetische Bildung“ verbinden und welche Erwartungen sie daran haben

von **Verena Freytag, Caroline Theurer, Tatjana Hein**

Erscheinungsjahr: 2018

Stichwörter:

Ästhetische Bildung | Unterrichtsentwicklung | Lehrerbildung | Kunst | Kreativität | Haltung | Einstellung

Abstract

Zwar nimmt die nationale Forschung zur ästhetisch-kulturellen Bildung in den letzten Jahren einen Aufschwung, doch sind nach wie vor in vielen Bereichen Lücken zu verzeichnen. Dies betrifft auch die Frage nach der Ausbildung von Lehrkräften. Diese Lücke ist umso bemerkenswerter, als dass im Kontext von ästhetisch-kultureller Bildung Lehrer*innen eine große Verantwortung in Bezug auf eine erfolgreiche Initiierung von Lernprozessen zugesprochen werden dürfte. Die in dem Beitrag vorgestellten Ergebnisse sind Teilergebnisse einer umfassend angelegten Studie, die nach dem Einfluss des Moduls „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ auf Grundschullehramtsstudierende an der Universität Kassel fragt. Die Teilergebnisse der qualitativen Studie beziehen sich auf Sichtweisen und Erwartungen an das Modul. Und wie sich zeigt: Die Haltung von Studierende gegenüber ästhetischem Lernen ist weitgehend positiv. Sie verbinden hiermit überwiegend positive Gefühle und akzentuieren die Möglichkeit eines individuellen Ausdrucks im Medium der Künste. Sie erhoffen sich durch den Inhaltsbereich neue Perspektiven auf Schule und Unterricht sowie Anregungen für die Unterrichtspraxis zu erhalten sowie eigene ästhetische Erfahrungen zu sammeln. Neben diesen Konnotationen werden biografisch bedingte Erlebensdimensionen wie Hemmungen, Zwang oder Leistungsdruck mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen in Verbindung gebracht. Die Studie verfolgt unter anderem das Ziel, die Frage nach der Qualität der Lehrerbildung bezogen auf die ästhetische Dimension weiterzuentwickeln.

Ästhetische Bildung in der Lehrer*innenbildung

Auch wenn die nationale Forschung zur ästhetisch-kulturellen Bildung in den letzten Jahren einen deutlichen Aufschwung erfährt, sind nach wie vor in vielen Bereichen Lücken zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“ 2014). Dies betrifft unter anderem die Frage nach der Ausbildung von Lehrkräften. Diese Lücke ist umso bemerkenswerter, als dass im Kontext von ästhetisch-kultureller Bildung Lehrer*innen eine große Verantwortung in Bezug auf eine erfolgreiche Initiierung von Lernprozessen zugesprochen werden dürfte (vgl. Ackermann 2015). Befunde der Unterrichtsforschung verweisen schließlich seit Längerem nachdrücklich auf die Bedeutung der Lehrer*innen für den Schulerfolg der Kinder sowie den Erfolg des Bildungssystems (vgl. Hattie 2009; Lipowsky 2006). Perspektivisch ist außerdem davon auszugehen, dass ästhetisches Lernen in der universitären Phase der Lehrer*innenbildung eine immer größere Rolle spielen wird. Denn die ästhetische Dimension von Bildung wird längst als ein unverzichtbarer Bestandteil von Persönlichkeitsbildung anerkannt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) und auch im öffentlichen Bewusstsein ist ein deutlicher Aufmerksamkeitszuwachs zu verzeichnen (vgl. Beiträge in Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012; Scheunpflug/Prenzel 2013). Auch die Entwicklungen im Schulwesen wie der Ausbau von Ganztagschulen und Inklusion sowie der Tatsache, dass Befunde verschiedener Studien wiederholt belegen, dass Betätigungen im ästhetisch-kulturellen Bereich mit (familiärem) Bildungsstand und sozialer Herkunft in enger Verbindung stehen (Keuchel/Larue 2012; Grgic/Züchner 2013, Rat für Kulturelle Bildung 2015a), wird die Forderung laut, dass Schulen zu Orten werden sollten, an denen kulturellen Aktivitäten in verschiedenen Bereichen nachgegangen werden kann und Gestaltungsbedürfnisse erprobt und entwickelt werden sollten (vgl. Duncker 2015; Liebau 2016). Diese Entwicklung bedeutet einerseits große Chancen, Kindern und Jugendlichen unabhängig von sozialer Herkunft und Bildungsgrad der Eltern den Kontakt mit Kunst, Kultur und Ästhetik zu ermöglichen. Zugleich zeigt sich jedoch, dass die Qualität kultureller Bildungsangeboten an Ganztagschulen aktuell noch nicht hinreichend ist (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2017). Um den Anforderungen gerecht zu werden und ästhetisch-kulturelle Bildung nachhaltig im Schulleben zu verankern, wird zukünftig eine stärkere Berücksichtigung des Bereichs bereits in der Qualifizierung des Fachpersonals notwendig (vgl. Fuchs 2015).

In den Bundesländern ist an verschiedenen universitären Standorten der Bereich „Ästhetische Bildung/Erziehung“ im Grundschullehramt verpflichtender oder optionaler Bestandteil der Lehrer*innenbildung. In Hessen wurde der Bereich „Musisch-ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ 2005 in dem hessischen Lehrerausbildungsgesetz als verbindliches Studienelement innerhalb des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums für *alle* Studierenden in das Grundschullehramtsstudium integriert und ist damit nicht nur für Studierende der Fächer Kunst, Sport oder Musik zugänglich. Dieser Schritt kennzeichnete seinerzeit nicht nur die Anerkennung der grundlegenden Bedeutsamkeit von ästhetischem Lernen für (kindliche) Entwicklungsprozesse, sondern legte auch den Grundstein dafür, Professionalisierungsprozesse in diesem Bereich fachübergreifend bereits in der universitären Phase der Ausbildung anzustoßen. Leitbild des Bereichs „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ in der Grundschullehrer*innenausbildung in Kassel ist eine integrative ästhetische Bildung, die das ästhetische Lernen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip versteht, indem Lernformen und Lernsituationen initiiert werden, die sinnengeleitet und körperbezogen sind, Fantasie und Kreativität fördern sowie Kindern die Gelegenheit geben, individuelle Eindrucks- und Ausdrucksformen zu erproben.

Im Folgenden werden Teilergebnisse einer umfassend angelegten Studie vorgestellt, die nach dem Einfluss des Moduls „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ auf Grundschullehramtsstudierende am Studienort Kassel fragt. Die Teilergebnisse der qualitativen Studie beziehen sich auf Einstellungen gegenüber und Erwartungen an das Modul.

Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften gegenüber Kreativität

Aufgrund ihrer Bedeutung für das berufliche Handeln sind Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen oder subjektiven Theorien in den vergangenen Jahren als ein wichtiger Aspekt von Lehrer*innenprofessionalität in den Blick von schulpädagogischer Forschung und Lehrer*innenbildungsforschung gerückt.

Lehrer*innenbildung scheint insbesondere dann wirksam, „wenn eine Passung mit den subjektiven Theorien und Einstellungen der Studierenden vorliegt“ (Hascher 2011:428). In der fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung ist nicht ganz eindeutig wie Haltung von Einstellungen, subjektiven Theorien, Überzeugungen (engl. teacher beliefs) abzugrenzen ist. Oft werden diese Begriffe synonym verwendet. Reusser et al. (2011) verweisen auf die grundsätzliche Ähnlichkeit der Konzepte. Es geht letztlich – bezogen auf Schule und Unterricht – um Vorstellungen wie Unterricht zu sein hat. Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen sind somit als eine Art Brille oder Folie zu sehen, unter deren Blickwinkel Situationen gedeutet sowie Handlungen eingeschätzt und durchgeführt werden.

Einstellungen zu Kreativität von Lehrpersonen

Vor allem im englischsprachigen Raum finden sich eine Fülle von Untersuchungen, die Einstellungen von Lehrpersonen zur Kreativität oder zu kreativem Denken (engl. creative thinking) zum Gegenstand haben (vgl. Reviews von Andiliou/Murphy 2010 sowie Bereczki/Kárpátie 2018). Auch, wenn Kreativität und „creative thinking“ als Konzepte über ästhetisch-kulturelle Praxis hinausgehen, haben die Befunde Relevanz für die vorliegende Untersuchung.

Aljughaiman/Mowrer-Reynolds (2005) zeigen in ihrer Studie, dass zwar mehr als die Hälfte aller befragten Lehrer*innen die Bedeutung von kreativitätsfördernden Maßnahmen anerkennen und Kreativität im Kontext von Schule und Lernen für wichtig erachten, bemerken aber gleichwohl eine „rejection of responsibility“ – (ebd.:23), wenn Lehrpersonen sich nicht unbedingt als verantwortlich für die Förderung von Kreativität empfinden. Die Autor*innen interpretieren diesen Befund damit, dass die Lehrpersonen die Kreativitätsförderung als eine Art „add-on“ zu ihrer eigentlichen Tätigkeit betrachten und ein auf ihr Tätigkeitsfeld eingeschränkter Blick dazu führt, was sie gewillt sind zu vermitteln (ebd.:29).

Beghetto 2011 verweist darauf, dass angehende Lehrpersonen der Förderung von Kreativität bei Schüler*innen eine größere Bedeutung beimessen, je positiver ihre eigenen schulischen Erfahrungen in diesem Bereich ausfallen. Weitere Studien legen die Vermutung nahe, dass Lehrpersonen nur über wenig Selbstvertrauen bei der Förderung kreativen Denkens bei Schüler*innen zu verfügen scheinen (Fryer/Collin 1991), was womöglich daran liegt, dass Kreativitätsförderung kaum bis kein Bestandteil der Lehramtsausbildung ist.

Diakidoy/Kanari (2013) untersuchen in ihrer quantitativen Studie die Überzeugungen in Bezug auf Kreativität in der Schule von jungen Lehrer*innen bzw. Berufsanfänger*innen. Die Ergebnisse deuten auf ein eher naives Kreativitätsverständnis hin, wenn Lehrer*innen kreative Fähigkeiten in erster Linie mit

künstlerischen Praktiken in Verbindung bringen. Außerdem sind für die Lehrpersonen kreative Produkte zwar ungewöhnlich, aber gleichzeitig nicht unbedingt notwendig.

Etwas anders zeigt sich die Befundlage bei der Untersuchung von Ackermann et al. (2015), die im Rahmen des Profils *KulturSchule Hessen* fragt, was sich für die Identität der Schulen wie auch für die Lehrkräfte verändert, wenn sich eine Schule ein explizit kulturelles Profil gibt. Hier äußern 72,8% der befragten Lehrkräfte aller Fächer, dass sie ihren Schüler*innen in ihrem Unterricht die Gelegenheit geben wollen, künstlerische Erfahrungen zu sammeln. 77,2% der Lehrer*innen, die an Fortbildungen zum Einsatz ästhetischer Zugänge in allen Fächern teilgenommen haben, sagen, dass diese Fortbildungen für sie hilfreich waren (ebd.:18).

Mullet/Willerson/Lamb/Kettler (2016) fassen in ihrem Forschungsüberblick Studien von 1999 bis 2015 zusammen, die sich mit Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen zur Kreativität beschäftigen. Sie konstatieren, dass, auch wenn Lehrer*innen die Bedeutung von Kreativität im Unterricht insgesamt anerkennen, ihre Einstellungen nicht theoriegeleitet oder auf Forschungsergebnissen beruhen. Außerdem fühlen sich Lehrer*innen nicht vorbereitet, Kreativität im Unterricht zu fördern oder zu erkennen und verbinden Kreativität vor allem mit künstlerischen Tätigkeiten. Auf der Basis ihres Reviews verweisen sie darauf, dass zukünftig qualitative Forschungsansätze notwendig seien, um Zusammenhänge zwischen derartigen Einstellungen und Vorerfahrungen der Lehrpersonen, Fortbildungen etc. aufdecken zu können.

Bereczki/Karpati (2018) kommen nach ihrer Sichtung der Forschung zu Einstellungen von Lehrer*innen zur Kreativität zu ähnlichen Schlüssen: Die Einstellungen von Lehrer*innen zur Kreativität seien in hohem Maße kontextabhängig. Sie können kreatives Verhalten bei Schüler*innen fördern, aber auch verhindern. Des Weiteren konstatieren die Autorinnen, dass es eine Nichtübereinstimmung zwischen den geäußerten positiven Einstellungen zur Kreativität und dem tatsächlichen unterrichtlichen Handeln zu geben scheint. An dieser Stelle schließt sich die Frage an, ob die in der Literatur immer wieder berichtete Nicht-Passung zwischen eigenem Anspruch, den Haltungen und Überzeugungen zu Kreativität bzw. Künsten und (unterrichtlicher) Wirklichkeit auch ein Ergebnis mangelnder Professionalisierungsprozesse ist. Denn wie kann das Ziel der Kreativitätsförderung bzw. der Implementierung ästhetischen Lernens erreicht werden, wenn die Fundamente weder in der universitären noch in der schulpraktischen Phase der Ausbildung gelegt werden? Im Folgenden soll sich dieser Frage angenähert werden, indem Ergebnisse einer explorativen Studie mit Grundschullehramtsstudierenden dargestellt werden.

Darstellung der Ergebnisse

Die hier vorgestellten Ergebnisse der qualitativen Teilstudie basieren auf Befragungen von Kasseler Grundschullehramtsstudierenden (N=218), die ab dem Wintersemester 2014/15 das Modul „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ belegt haben – die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf den Bereich der ästhetischen Bildung. 81% der befragten Studierenden sind weiblich, was innerhalb eines Grundschullehramtsstudiums nicht überraschend ist. Die Studierenden sind zum Zeitpunkt der Befragung im Mittel knapp 24 Jahre alt. Die Spannweite der Altersangaben liegt dabei zwischen 20 und 38 Jahren. Nahezu alle Studierenden befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung in ihrem Erststudium. Die meisten Studierenden beantworten die Frage nach biographischen Erfahrungen mit ästhetischer Praxis positiv. Es werden hier vielfältige künstlerische Tätigkeiten genannt wie etwa Theater spielen, Musizieren in

einer Band, ein Instrument spielen, Chor, Malen, Fotografieren, Filmen oder Tanzen. Das Modul „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ wird innerhalb des Studienverlaufs von den Studierenden in der Regel zwischen dem vierten und sechsten Semester belegt. Durch den individuellen Studienverlauf hatten einige Studierenden, die den Fragebogen beantwortet haben, bereits Seminare in dem Modul belegt, andere noch nicht. Die Frage nach den Erwartungen an die Seminare konnte daher nicht von allen Studierenden ‚erfahrungsfrei‘ beantwortet werden. Studierende, die bereits Seminare in dem Modul besucht hatten, wurden gebeten sich an ihre Vorab-Erwartungen zu erinnern. Für die hier zugrunde liegende Ergebnisdarstellung der qualitativen Teilstudie des Projekts waren folgende Forschungsfragen leitend:

- Was verbinden die Studierenden mit einem ästhetischen Lernbereich?
- Welche Erwartungen haben bzw. hatten die Studierenden an das Modul „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“?

Außerdem wurde nach den relevanten Erfahrungen der Studierenden in den verschiedenen Seminaren des Moduls „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ gefragt, auf die im Rahmen dieses Beitrags allerdings nicht weiter eingegangen wird.

Datenerhebung und Auswertung

Die schriftliche Befragung erfolgte im Rahmen der Seminare online über die Plattform ‚unipark‘ mittels Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen sowie Reflexionsimpulsen. Die Daten der qualitativen Teilstudie basieren auf den offenen Teilfragen. Dass bei der Studie neben den in der qualitativen Forschung üblichen mündlichen Interviewformen schriftliche Fragen hinzugezogen wurden, hatte verschiedene Gründe: Zum einen sollten so die durch Interviewsituationen bedingten Störquellen reduziert werden und den Studierenden ausreichend Bedenkzeit gegeben werden. Auch wurde vermutet, dass es einigen Studierenden durch das schriftliche Format leichter fallen würde, vermeintlich ‚unerwünschte‘ Kommentare zu äußern. Nachteilig an der Methode der schriftlichen Befragung ist, dass keine Nachfragen möglich sind und die Studierenden von sich aus nur schwer Aspekte einbringen können, die nicht durch die Fragen angeregt worden sind. Neben der schriftlichen Befragung wurden vertiefend mit sieben Studierenden halbstrukturierte Interviews geführt. Zwei der interviewten Studierenden, studieren neben den obligatorischen Fächern Deutsch und Mathe als drittes Fach Kunst, zwei Musik und die anderen jeweils Sachunterricht, Sport oder Religion.

Für die Datenauswertung, die in Anlehnung an Elemente einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2007) sowie an das Vorgehen der Grounded Theory (Strauss 1998) durchgeführt wurde, wurden Interviews sowie schriftlichen Befragungen zunächst in einem Tandem gesichtet und zusammengefasst. Es wurden in den Interviews die Passagen identifiziert und strukturiert, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Fragestellung standen. In dem anschließenden offenen Kodiervorgang wurden vorläufige Kodes identifiziert wie Ausdruck, Kreativität, Spaß, Gemeinschaft, Hemmung, Anerkennung und Zwang. Die Kodes wurden miteinander verglichen, erste Konzepte erstellt und an dem Material überprüft. Sich so entwickelnde Kategorien wurden in ihren Dimensionen sukzessive durch den Vergleich kontrastierender Fälle ausdifferenziert.

Was verbinden die Studierenden mit dem Bereich „Ästhetische Bildung“?

Die Studierenden wurden sowohl in der Fragebogenerhebung als auch in den Interviews danach gefragt, was sie mit dem ästhetischen Lernbereich verbinden und was Kinder ihrer Ansicht nach durch ästhetische Praxis lernen können. Es zeigt sich, dass die Einstellungen der Kasseler Lehramtsstudierenden zu einem ästhetisch-kulturellen Lernbereich weitgehend positiv sind. Ästhetische Praxis macht in der Wahrnehmung der Studierenden Spaß, ist Entspannung und Ausgleich und schafft Motivation. In Bezug auf Unterricht kann ästhetisches Lernen dazu beitragen, Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten und den Schulalltag aufzulockern. Es wird ebenfalls angemerkt, dass hierbei nicht der übliche vergleichende schulische Leistungsdruck herrsche. Der Bereich wird mit Kreativitätsförderung, Förderung von Empathie, Ausdrucksfähigkeit, Stärkung des Selbst- und Körperbewusstseins in Verbindung gebracht. Während die Assoziationen zu dem Bereich im Rahmen der Fragebogenerhebung weitgehend positiv sind, verweisen die Aussagen der Interviews auf ein ambivalenteres Verhältnis. Hier werden außerdem – vor allem biografisch bedingte – Aspekte wie Zwang, Leistungsdruck, Scham oder Angst formuliert.

Das Erleben von Gefühlen wie auch der Ausdruck von Gedanken, Vorstellungen etc. scheint eine besondere Relevanz für die Studierenden zu haben. Im Folgenden werden diese Kategorien daher differenzierter dargestellt.

Zwischen Glücksgefühlen und Versagensängsten

Das Erleben von Glücksgefühlen

Die Studierenden verbinden den Bereich der ästhetischen Bildung weitgehend mit positiven Gefühlen oder Stimmungen wie Freude, Spaß, Zufriedenheit, Glück oder Genuss. Dabei beziehen sie sich in erster Linie auf produktive Prozesse wie Malen, Musizieren, Theater spielen oder Tanzen und weniger auf Rezeptionsprozesse wie das Lesen eines Romans oder das Musikhören. In der Wahrnehmung der Studierenden machen diese (produktiven) ästhetischen Tätigkeiten ‚Spaß‘, schaffen Entspannung, Ruhe, Ausgleich und Motivation. Als Gründe für Erleben von positiven Gefühlen oder Stimmungen werden dabei stichpunktartig unterschiedliche Aspekte genannt wie die Möglichkeit, Gefühle ausdrücken zu können, die Freude über ein gelungenes Produkt, Anerkennung von anderen, die Möglichkeit der Phantasietätigkeit, gemeinsame Gruppenerfahrungen oder auch die Herausforderung einer kreativen Aufgabenstellung.

„sehr wichtig – schönes Gefühl, andere Menschen mit Musik berühren und begeistern zu können“, „Sich in eine andere Welt hineinversetzen“, „stolz auf sich sein“, „Spaß, da man gemeinsam mit einer Gruppe spielen konnte“, „Musik verbindet Menschen miteinander, gibt Freude“, „Abtauchen in andere Welt ist möglich, eigenen Ausdruck finden können“, „Es hat Spaß gemacht, kleinere Vorgaben zu bekommen und daraus kreativ zu werden.“

Damit benennen die Studierenden implizit eine zentrale Kategorie ästhetischen Verhaltens, den ästhetischen Genuss (Jauß 1991), welcher sich beispielsweise in Selbstvergessenheit, Angeregtheit, Versunkenheit oder freudvoller Betätigung zeigen kann. Hans Robert Jauß bestimmt das ästhetische Genießen als ein „Selbstgenuß im Fremdgenuß“ (ebd.:85), die intensive Wahrnehmung der eigenen Person in ästhetisch rezeptiver wie produktiver Tätigkeit bleibt nicht auf eine Selbsterfahrung beschränkt, sondern es geht immer auch um „Aneignung einer Erfahrung des Sinns von Welt“ (ebd.). Häufig wird auch auf das

besondere Zeitleben ästhetischer Erfahrungen verwiesen (Rat für Kulturelle Bildung 2015). Ästhetische Erfahrungen ereignen sich hiernach im „Modus des Verweilens“ (Seel 1996:50) oder initiieren eine „Sensibilität des Augenblicks“ (Mersch 2001:279).

„Also ich finde, auch schon in der Kindheit hat das so was, ich weiß nicht, wie ich das anders sagen soll, so was Selbstverlorenes. Aber im positiven Sinn. Man vergisst einfach mal den Alltag und alles um sich herum und kann sich nur auf das künstlerische Schaffen konzentrieren und das bringt persönlich einem ganz viel. Bei mir war das halt als Kind auch schon so und ich kann mir vorstellen, dass da einfach gerade die Kinder, die eben ein großes Interesse daran haben, sich auch dann für so was interessieren.“

Das Erleben von Versagensängsten und Scham

Während die Studierenden im Rahmen der schriftlichen Befragung in erster Linie positive Gefühle in Verbindung mit ästhetischen Tätigkeiten benannten, wurden im Rahmen der Interviews außerdem Aspekte wie Leistungsdruck, Misserfolg oder Hemmungen formuliert. Diese werden beispielsweise mit einer starken Erwartungshaltung von Eltern, Lehrer*innen oder auch mit hohen Anforderungen an sich selbst erklärt und betreffen im Rahmen der hier erhobenen Fälle vor allem Studierende, die sich als Kinder, Jugendliche oder zum Zeitpunkt des Studiums intensiver mit Bildender Kunst, Video, Theater oder Musik beschäftigt haben. Die im Folgenden skizzierten Ankerbeispiele beschreiben verschiedene Formen von ungünstigen Selbstzuschreibungen und Misserfolgserfahrungen. Diese werden in den zugrunde liegenden Daten zum einen durch ein negatives Feedback von autoritären Personen (z.B. Lehrer*innen) hervorgerufen und sind zum anderen vermutlich auf eigene Unsicherheiten und ein geringes – die spezielle ästhetische Ausdrucksform bezogenes – Selbstwertgefühl zurückzuführen. Die negativen Zuschreibungen werden dabei ausschließlich mit eigenen biografischen Erfahrungen und nicht mit möglichen Erlebnisdimensionen von Schüler*innen verbunden.

Ein Studierender beschreibt das Erleben von Kränkung und Verkennung innerhalb seiner Ausbildung zum Organisten. Ein autoritäres und dominantes Lehrer*innenverhalten sowie die Wahrnehmung, auch mit viel Anstrengungsbereitschaft keine Anerkennung zu erfahren, haben scheinbar dazu geführt, dass der damals jugendliche das Musikmachen im Rahmen der Organist*innenausbildung in erster Linie mit Pflicht und Zwang in Verbindung gebracht hat. Es scheint so, dass der Student das impulsive Verhalten des Lehrers sowie das Gefühl, auch mit Anstrengung keine Anerkennung zu erhalten, als kränkend erfahren hat und gleichzeitig Aspekte wie das positive Erleben einer Gemeinschaft beim gemeinsamen Musikmachen nicht ausleben konnte.

„Und dann habe ich das angefangen und es war von Anfang an einfach nur ein Krampf und es war nur Pflicht und nur Zwang und ich bin da als 16jähriger heulend aus dem Unterricht rausgegangen, weil ich Angst vor dem Lehrer hatte. Der hat mir irgendwann auch mal - ich war auf der Orgelempore, drittes Geschoss quasi - meine Noten weggenommen und hat die einfach da runter geworfen, weil er so sauer war, weil ich das irgendwie nicht auf die Reihe bekommen habe. Das war Pflicht und Zwang und Leistung. Ich habe dann auch echt viel geübt, aber irgendwie hatte das nicht so richtig was mit Musikmachen und mit dem zu tun, was ich auf der anderen Seite so toll fand, in der Gemeinschaft und so.“

Eine Studentin, die den Bereich Darstellendes Spiel als Zusatzqualifikation im Rahmen ihres Lehramtsstudiums belegt, beschreibt ihre Hemmungen vor anderen Personen Theater zu spielen. Dabei sind nicht nur öffentliche Aufführungen gemeint, sondern auch Zeigesituationen innerhalb von Proben oder Seminaren im Fach Darstellendes Spiel. Sie scheint oftmals innerhalb der Schauspielszenen mit dem Gedanken beschäftigt zu sein, wie das, was sie macht, bei anderen ankommt. Dabei scheint sie nicht nur die Tatsache, dass andere, ihr Spiel „blöd“ finden könnten, zu stören, sondern auch, dass sie sich „immer noch“ davon beeinflussen lässt. Sie versucht dieses unangenehme Erleben positiv zu deuten, indem sie das Vor-anderen-Spielen als „Herausforderung“ umdeutet. Mit dieser Umdeutung setzt sie sich jedoch vermutlich erneut unter Druck, indem sie sich mit Aussagen wie „das muss mir jetzt mal egal sein und ich mache jetzt das, was mich gerade interessiert“ zu bekräftigen versucht. Es entsteht eine Art innerer Kampf zwischen dem Schamerleben auf der einen Seite und einem Widerstand gegen diese negativen Emotionen auf der anderen Seite:

„Gerade beim Darstellenden Spiel muss ich mich selber auch immer wieder überwinden, weil da immer noch diese Hemmschwelle ist, "mir guckt jetzt irgendwer zu und vielleicht ist das einfach blöd, was ich da gerade mache", aber das ist für mich auch so eine Herausforderung, dass ich sage, „das muss mir jetzt mal egal sein und ich mache jetzt das, was mich gerade interessiert“. Das sind für mich auch immer wieder neue Herausforderungen.“

In dem folgenden Beispiel aus dem Bereich der Bildenden Kunst wird deutlich, dass hohe Ansprüche an sich selbst und eine kritische Bewertung eigener Tätigkeiten hemmend wirken können. Eine Kunststudentin beschreibt, wie sie vor allem ihre Zeichnung zunächst kritisch zensierend begutachtete und einer Art Zwang unterliegt, alles „super abzubilden“.

„...ich zeichne eigentlich nicht so gerne, also ich kann nicht schlecht zeichnen, aber ich hab da ewig dran gesessen, weil das musste realistisch sein, sonst war es nicht schön. Und wenn das nicht gepasst hat, dann ging das gar nicht. Dann sollten wir da lernen, davon wegzukommen. Das war unglaublich schwierig, erstmal diesen Anspruch von sich selber so wegzulassen und das dann auch anderen Leuten zu zeigen, wenn man damit nicht richtig zufrieden war. Und letzten Endes ist da aber finde ich, was total Gutes draus geworden und ich fühle mich da jetzt auch total wohl, auch mit dem Zeichnen, und habe nicht mehr diesen Zwang, das so super abzubilden und es war halt eine Erfahrung.“

Während die Studentin beschreibt, wie sie sich von einem Perfektionsanspruch an ihre Zeichnungen innerhalb des Studiums weitgehend frei machen konnte, beobachtet sie ein ähnliches Verhalten bei ihren Kommiliton*innen. Das Gefühl nicht zeichnen zu können, wird erst durch den positiv bekräftigenden Zuspruch der Dozentin abgemildert.

„Ich habe einfach bei den anderen gesehen, wie schrecklich das für die war, erstmal zu zeichnen. Das wollten ja die meisten schon gar nicht und dann das auch noch mal so kurz hoch zu zeigen. Die mussten sich ja gar nicht vorne hinstellen und irgendwas dazu sagen, sondern sie sollten es einfach nur hochhalten. Und wir haben das öfter gemacht und irgendwie hat dann unsere Seminarleiterin das auch immer total positiv bewertet und hat immer gesagt: "Mensch, da sind ja tolle Sachen rausgekommen". Und dann wurden die Menschen auch immer mutiger (...) ich denke auch, dass die anderen viel offener gegenüber Kunst sind jetzt und auch eine

ganz andere Einschätzung haben. Nicht immer sofort diese "oh Gott, ne, nicht Zeichnen. Das kann ich nicht." Immer dieses, das kann ich nicht. Kann ich nicht, gibt's nicht. Das war total super gemacht."

Zusammenfassend lässt sich für die Kategorie *Zwischen Glücksgefühlen und Versagensängsten* festhalten, dass die Studierenden innerhalb der Fragebogenerhebung in erster Linie positiv konnotierte Assoziationen mit ästhetischer Praxis formulieren. Diese bezieht sich vor allem auf das Erleben von Freude, Spaß oder Zufriedenheit bei der Ausübung ästhetischer Tätigkeiten. Diese werden mit Formen der Selbstvergessenheit und einer Art „flow“-Erleben in Verbindung gebracht. Während der Blick auf sich selbst dominiert und das Subjekt das eigene Erleben in den Mittelpunkt stellt, kommt bei den Interviews stärker eine Außenperspektive zum Tragen. Der Blick von außen führt zu Selbstentwertungen wie „ich kann nicht zeichnen“, hohen Anforderungen an sich selbst, Hemmungen bei Aufführungssituationen oder Angst vor einem kränkenden Verhalten von Lehrpersonen.

Emotionalität und Individualität

Die Studierenden verbinden Tätigkeiten wie Malen, Musizieren, Theater spielen, Literatur in hohem Maße mit Aspekten wie Ausdruck und Individualität. Dies bezieht sich vor allem auf die Möglichkeit in ästhetischen Tätigkeiten eine Form des non-verbalen Ausdrucks zu finden bzw. über *präsentative Symbole* (Langer 1992), Gedanken, Wünsche, Vorstellungen und Gefühle zu artikulieren. Damit entsprechen die Aussagen der Studierenden einem zentralen Wert ästhetischer Praxis, über bildnerische, musikalische, oder körperliche Ausdrucksformen Gefühle, Gedanken, Vorstellungen, Wünsche, Fantasien darzustellen. Ästhetische Bearbeitung von Erfahrung zeigt sich dann „weder im praktisch-zweckorientierten Handeln, noch im theoretischen Erkennen, sondern allein im expressiven Umgang mit präsentativen Medien. Töne, Farben, Gesten usw. werden so gestaltet werden, daß sie über sich hinausweisen und zu ‚sprechen‘ beginnen“ (Fritsch 1990:101). Die Studierenden beschreiben diesen genuin mit den ‚Künsten‘ zusammenhängenden Aspekt wie folgt:

„Ich kann durch Farben bestimmte Gefühle ausdrücken, die mich bewegen“, „eine Art und Weise, die eigene Persönlichkeit ausdrücken zu können, sich in andere hineinversetzen, andere Rollen spielen – jemand anders sein“, „Die Kinder drücken sich damit aus, verarbeiten Erlebtes“, „Sie (die Kinder, V.F.) sind abgelenkt von möglichen Problemen – tauchen in eine andere Welt ab“, „Gefühle ausdrücken, Gänsehautgefühle“, „Musik je nach Stimmung – ausdrücken über die Tasten – mal Trauer mal Freude“, „Sie berühren mich, lösen Emotionen aus, zeigen mir manchmal selbst, wer ich eigentlich bin sie sind Ventile, um Angestautes abzulassen.“ „Sich (angemessen) auszudrücken, auch Dinge, für die sie (die Kinder, V.F.) keine Worte haben. „... dann beschäftige ich mich intensiv mit einem Thema oder so was und danach hab ich das verarbeitet irgendwie so.“

Bemerkenswert ist, dass in vielen Aussagen der Studierenden noch einmal explizit formuliert wird, dass innerhalb ästhetischer Praxis der ‚eigenen‘ Person eine besondere Beachtung geschenkt wird. Die Studierenden scheinen ästhetische Tätigkeiten mit Individualität, subjektiven Zugängen und Eigenartigkeit in Beziehung zu setzen sowie mit persönlicher Weiterentwicklung und Selbsterfahrung. Die Betonung von „eigen“, „Selbst“ und „Persönlichkeit“ in zahlreichen Aussagen könnte aus unserer Sicht darauf hinweisen,

dass es sich hier in der Wahrnehmung der Studierenden um eine im universitären Kontext ansonsten vernachlässigte Dimension handelt. Die Aussicht darauf, innerhalb der Lehrer*innenausbildung die Möglichkeit zu bekommen, Subjektivität und persönliche Sichtweisen stärker berücksichtigen zu können, wird als attraktiv angesehen (vgl. Erwartungen an den Bereich „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“).

„eine Art und Weise die eigene Persönlichkeit ausdrücken zu können“, „dass jeder seine eigene Art hat, sich in den unterschiedlichsten Bereichen auszudrücken“, „bei allen Bereichen kann sich jeder mit einbringen und es kann das Gefühl vermittelt werden, dass jeder wichtig ist“, „Sich-selbst-Erleben, Entdecken und persönliche Weiterentwickeln auf unkonventionellem Weg, zeigen mir manchmal selbst, wer ich eigentlich bin“.

Welche Erwartungen haben Studierende an das Modul "Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung"?

Auf die Frage, welche Erwartungen die Studierenden an das Modul „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ haben, lassen sich folgende Bereiche zusammenfassen:

- Wunsch nach Praxis, Anwendbarkeit und Wissenserwerb
- Neue Perspektiven auf Schule und Unterricht
- Wunsch nach Selbsterfahrung und Förderung von Kreativität

Wunsch nach Praxis, Anwendbarkeit und Wissenserwerb

Einen großen Stellenwert hat der Bereich Praxisnähe und Anwendbarkeit. Es wurde die Erwartung kommuniziert, Anregungen bzw. konkrete Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen, indem Methoden vorgestellt und diskutiert werden. In den Antworten wird die Erwartung formuliert, Methoden, Unterrichtsbeispiele und Ideen kennenzulernen, die die Studierenden für ihren späteren Berufsalltag nutzen können. Das zeigen Formulierungen wie „weiterhelfen“, „praktische Möglichkeiten“, „dass das Seminar sehr praktisch ist“, „praxisbezogen“, „Unterrichtsideen“, „Methoden, die (...) verwenden kann“, „Dinge mitnehmen, die sich später in der Schule wirklich anwenden kann“, „konkrete Umsetzung“. Die Äußerungen verweisen unserer Ansicht nach auf zwei Dinge: Zum einen verbinden die Studierenden dieses Modul mit Praxisnähe und zum anderen weisen sie darauf hin, dass eine Praxisrelevanz in der Wahrnehmung der Studierenden von großer Bedeutung ist. Die Antworten spiegeln somit *auch* das Bedürfnis der Probanden nach schulischem Bezug und konkreten Unterrichtsideen und -impulsen. Hier mag sich auch eine in empirischen Befunden zur Lehrer*innenbildung häufig kolportierte „Theoriefeindlichkeit“ (Weyland und Wittmann 2010:29) widerspiegeln. Gleichzeitig äußern aber auch viele Studierende die Erwartung, innerhalb des Moduls ihre theoretischen Kenntnisse zu erweitern. Sie sprechen von theoretischen Grundlagen, Begriffsklärung und Theoriebezügen. Sie möchten beispielsweise lernen, was man unter dem Bereich versteht und wie man Kinder auf diese Art unterrichtet. Interessant ist, dass selbst, wenn Erwartungen an einen theoretischen Input formuliert werden, dieser in der Regel direkt mit praktischer Nutzung verknüpft wird. „Ich erwarte vom Modul, dass es theoretische und praktische Orientierungen für die ästhetische Erziehung der Schüler bietet. Diese sollten methodisch und didaktisch begründet sein.“

Neue Perspektiven auf Schule und Unterricht

Zudem erhoffen sich die Studierenden von dem Modul eine neue Perspektive auf Schule und Unterricht. Die Rede ist von „Blick über den Tellerrand des Lehrers und Unterrichts, Zwischenmenschliches, Musik/Bewegung/Kunst“; „ein neuer Blickwinkel auf Schule und Lernen“, „Ich erhoffe mir viele Anregungen zu bekommen, wie man Unterricht und das Schulleben besser gestalten kann“ oder „kreative Umgangsformen mit Kindern kennen zu lernen, die mein bisheriges Studium nicht aufweisen konnte.“

Die Erwartung, neue Perspektiven auf Schule und Unterricht zu erhalten, ist aus unserer Sicht vor allem im Hinblick auf die ästhetisch-kulturelle Bildung und Schulentwicklung sowie auf die oben postulierte fehlende Professionalisierung in dem Bereich interessant. Wie eingangs aufgezeigt wurde, geben sich immer mehr Schulen ein kulturelles Profil, das sich dadurch auszeichnet, dass das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen der Schule angewendet wird und ästhetiknahe Lehr- und Lernformen an Bedeutung gewinnen und zwar nicht nur in Fächern wie Musik, Kunst oder Darstellendem Spiel, sondern insgesamt bezogen auf das Unterrichten in allen Fächern, das Schulleben und die Schulkultur sowie in Bezug auf Kooperationen mit außerschulischen Partnern der Kulturellen Bildung. Grundlegender Bestandteil von Schulprofilen wie dem der „KulturSchule“ in Hessen sind ästhetische Zugangsweisen in möglichst vielen bzw. allen Fächern. Dies impliziert eine Veränderung von Lernkultur und Unterricht. Äußern Lehramtsstudierende in Bezug auf ein Modul zur ästhetischen Bildung die Erwartung, neue Perspektiven auf Schule und Unterricht zu bekommen, so bildet dies eine gute Grundlage, um Programme zu einer kulturellen Schulentwicklung vorzustellen und sie gemeinsam weiterzuentwickeln.

Wunsch nach Selbsterfahrung und Förderung von Kreativität

In verschiedenen Antworten spielen eigene Erfahrungen und die persönliche Entwicklung eine Rolle. Ein Teil der Studierenden äußert, sich weiter entwickeln zu wollen, sich selber auszuprobieren, an ihre persönlichen Grenzen zu kommen, neue Erfahrungen zu machen oder selbst kreativer zu werden. Ebenso versprechen sie sich davon, Inhalte und Methoden kennenzulernen, um Kinder in ihrer Kreativität zu fördern, „(...) wie man Kinder dazu animieren kann ihre persönliche Kreativität auszudrücken“. Eine Studentin möchte außerdem selbst kreativer im Umgang mit den Schüler*innen werden. Weiter werden Schlagworte wie Förderung des kreativen Denkens oder auch der kreativen Bewegungserziehung geäußert.

Der Wunsch innerhalb des Moduls selbst ästhetische (Lern-)Erfahrungen zu durchlaufen, ist in mehrfacher Hinsicht relevant. Zum einen ist es aus theoretischer Sicht naheliegend, dass Lehrpersonen, die selber kreative Prozesse durchlaufen bzw. eigene Erfahrungen in ästhetischer Praxis haben, eher in der Lage sind ästhetische Erfahrungsräume anzuregen. Theoretische Annahmen und Befunde der Kreativitätsforschung konstatieren dementsprechend, dass Lehrpersonen, die selber kreative Prozesse durchlaufen und motiviert sind, diese auch in der Klasse zu fördern, Schüler*innen besser begleiten können (Gowan & Bruch 1967, Torrance 1987). Zum anderen ist der Begriff der ästhetischen Erfahrung – wenn er auch so nicht von den Studierenden genannt wird – ein Grundkategorie im Diskurs der ästhetisch-kulturellen Bildung, wonach ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis Weltzugänge darstellen, „die sich von naturwissenschaftlich-technischen, hermeneutisch-geschichtlichen, strategischen und diskursiv-normativen Weltzugängen unterscheiden.“ (Interdisziplinäres Zentrum Ästhetische Bildung, zit. nach Rat für Kulturelle Bildung 2015:40).

Diskussion, Implikationen und Ausblick

Die hier vorliegende Studie verfolgt das Ziel, relevante Aspekte für die Nutzbarkeit, Umsetzbarkeit und Weiterentwicklung eines Moduls zum ästhetischen Lernen im Grundschullehramt zu untersuchen und gleichzeitig die Bedeutung eines solchen Ausbildungsinhalts für die Lehramtsausbildung zu akzentuieren. Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass die Studie interessante Einsichten zu Sichtweisen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf einen ästhetischen Lernbereich eröffnet.

Insgesamt zeigt sich, dass die Einstellungen weitgehend positiv sind. Die Studierenden verbinden ästhetische Tätigkeiten in erster Linie mit positiven Gefühlen oder Stimmungen wie Freude, Spaß, Zufriedenheit oder Genuss. Dabei beziehen sie sich auf produktive Prozesse wie Malen, Musizieren, Theater spielen oder Tanzen und weniger auf Rezeptionsprozesse wie das Lesen eines Romans oder Musikhören. Die Studierenden sehen in ästhetischer Praxis für sich wie auch für Schüler*innen eine Möglichkeit, Gefühle, Gedanken, Wünsche und Vorstellungen auszudrücken. Es wird ebenfalls bemerkt, dass dabei nicht der übliche vergleichende schulische Leistungsdruck herrsche. Während die Aussagen innerhalb der offenen Fragen der Fragebogenerhebung weitgehend positiv sind, geben die vertiefenden Interviews ein differenzierteres Bild: Die Studierenden beschreiben hinzukommend negativ erlebte biografische Erfahrungen mit den ‚Künsten‘ wie das Erleben von Zwang, Angst oder Leistungsdruck. Wie auch in der quantitativen Teilstudie stellt sich daher in Bezug auf die offenen Antwortformate die Frage nach der sozialen Erwünschtheit (vgl. Theurer/Freytag/Hein 2018). Möglicherweise würden sich für zukünftige Erhebungen zusätzliche Fragen anbieten, die stärker problematisieren bzw. negative Konnotationen anregen. Die Aussagen der Interviewstudie geben hierfür wichtige Impulse und belegen zudem, dass ein Methodenmix ein probates Mittel ist, die vielschichtigen – und möglicherweise auch ambivalenten – Sichtweisen bzw. Haltungen abzubilden.

Zusammengefasst erwarten die Studierenden von dem Modul theoretische wie praktische Orientierungen in dem ästhetischen Lernbereich und neue Ideen für die Unterrichtspraxis. Sie formulieren die Erwartung, neue Perspektiven auf Schule und Unterricht zu erhalten und eigene ästhetische Erfahrungen machen zu können. Kritisch angemerkt werden kann, dass die Studierenden das Modul mit einer großen Praxisnähe und weniger mit theoretisch-reflektierenden Elementen zu verbinden scheinen. Für die Konzeption der Seminare, die ebenfalls als ‚Praxisseminare‘ in dem Vorlesungsverzeichnis ausgewiesen sind, stellt sich damit die Forderung, die theoretische Fundierung stärker zu akzentuieren und eine erkenntnisgeleitete, reflektierte ästhetische Praxis anzuregen.

Die grundsätzlich wertschätzende Haltung gegenüber einem ästhetisch-kulturellen Lernbereich ist insgesamt positiv einzuschätzen, da davon ausgegangen werden kann, dass dies weitergehende Entwicklungen begünstigt, welche eine Anwendung des Gelernten in der beruflichen Praxis in der Grundschule ermöglichen. Bezieht man die Ergebnisse auf das Modell professioneller Handlungskompetenz und auf Befunde, die Lehr-Lern-Überzeugung zu Unterrichtsgestaltung in Beziehung setzen (zsf. Baumert/Kunter 2006), kann vermutet werden, dass positive Einstellungen eine gute Ausgangsbasis für die Initiierung ästhetischer Erfahrungsräume in der Schule darstellen. Hierauf verweisen auch Ergebnisse der quantitativen Teilstudie, wonach Studierende den Wert ästhetisch-kultureller Bildung erkennen und sich selbst nach Absolvierung des Moduls in der Verantwortung sehen ästhetisches Lernen zu fördern (Theurer/Freytag/Hein 2018). Gleichzeitig verweisen Befunde aus der Kreativitätsforschung allerdings darauf, dass es eine Nichtübereinstimmung zwischen geäußerten positiven Einstellungen zur Kreativität und

dem tatsächlichen unterrichtlichen Handeln zu geben scheint (Bereczki/Karpati 2018). Ein Modul, wie das hier vorgestellte, bietet diverse Möglichkeiten, eben diese – vermeintlichen oder tatsächlichen – Widersprüchlichkeiten zu thematisieren und ggf. aufzulösen, indem ein realistisches und elaborierteres Verständnis von ästhetischer Bildung, Kreativitätsförderung und kreativem Ausdruck entwickelt wird, das tatsächlich Grundlage für professionelles Handeln in dem Bereich werden kann. Insofern ist perspektivisch auf der Grundlage dieser Befundlage in weiterführenden Studien zu verfolgen, inwieweit ästhetisch-kulturelle Bildung auch in der späteren beruflichen (schulischen) Praxis relevant bleibt. Ebenfalls stellt sich die Frage, ob diese Relevanz mit Ausbildungsinhalten in dem Studium in Verbindung zu bringen ist.

Verwendete Literatur

- Ackermann, Heike/Retzar, Michael/Mützlitz, Sigrun/Kammler, Christian** (2015): KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Aljughaiman, Abdullah/Mowrer-Reynolds, Elizabeth** (2005): [Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students](#). In: The Journal of Creative Behavior 39, 17-34. (letzter Zugriff am 14.06.2018).
- Andiliou, Andria/Karen Murphy, P.** (2010): Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. In: Educational Research Review 5, 201-219.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (Hrsg.) (2012): [Bildung in Deutschland 2012](#). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann. (letzter Zugriff am 16.07.2018).
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike** (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 469-520.
- Beghetto, Ronald A.** (2006): Creative Justice? The Relationship between Prospective Teachers' Prior Schooling Experiences and Perceived Importance of Promoting Student Creativity. In: The Journal of Creative Behavior 40 (3), 149-162.
- Bereczki, Enikő Orsolya/Kárpáti, Andrea** (2018): Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. In: Educational Research Review 23 (25), 25-56.
- Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang** (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Diakidoy, Irene-Anna/Kanari, Elpida** (2013): Student Teachers' Beliefs about Creativity. In: British Educational Research Journal 25 (1), 225-243.
- Duncker, Ludwig** (2015). Ganztägige Bildung und ästhetisches Lernen. Neue Herausforderungen für Theorie und Praxis der Schulentwicklung. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung* (S. 134-150). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fenstermacher, Gary D.** (1994): Chapter 1: The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In: Review of Research in Education 20(1), 3-56.
- Fleith, Denise de Souza** (2010): Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. In: Roeper Review 22:3, 148-153.
- Fryer, Marilyn/Collings, John A.** (1991): British Teachers' Views of Creativity. In: Journal of Creative Behavior 25 (1), 75-81.
- Fuchs, Max** (2015): Zur Einführung. Die Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung. In: Fuchs, Max/ Braun, Tom (Hrsg.): *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Gowan, John, C./Bruch, Catherine** (1967): What makes a creative person a creative teacher? In: Gifted Child Quarterly, 11, 157-159.
- Grgic, Mariana/Züchner, Ivo** (2013). Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist: Die MediKuS-Studie. Weinheim: Beltz.
- Hascher, Tina** (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (384 406). Münster: Waxmann.
- Hattie, John Allan Clinton** (2009): Visible Learning: A synthesis of 800 & meta-analyses on achievement. London, New York: Routledge.
- Keuchel, Susanne/Larue, Dominic** (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab. Köln: AR.Cult.
- Langer, Susanne K.** (1992). Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt: Fischer.
- Liebau, Eckart** (2016). [Stellungnahme zum Thema: Kulturelle Bildung – einschließlich Bundesprogramm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“](#). (letzter Zugriff am 28.08.2018).

- Lipowsky, Frank** (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, Beiheft, 47-70.
- Mayring, Philipp** (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mersch, Dieter** (2001): Ästhetik und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und medialer Wahrnehmung. In: Fischer-Lichte, Erika/ Horn, Christian/ Warstat, Matthias (Hrsg.): Wahrnehmung und Medialität (273-300). Tübingen, Basel: Francke.
- Mullet, Dianna/Willerson, Amy/Lamb, Kristen/Kettler, Todd** (2016): Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. In: Thinking Skills and Creativity 21, 9-30.
- Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung“** (2014): Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990 – Bestand und Perspektiven. Ein Projektbericht. In Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.): Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed.
- Prenzel, Manfred/Scheunpflug, Annette** (2013). Kulturelle und ästhetische Bildung. Einführung. In das Themenheft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, Sonderheft 21, 1-6.
- Rat für Kulturelle Bildung** (Hrsg.) (2017). [Kulturelle Bildung an Schulen](#). Studie: Schulleitungsbefragung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots. (letzter Zugriff am 25.06.2018).
- Rat für Kulturelle Bildung** (Hrsg.) (2015a): [Jugend/ Kunst/ Erfahrung. Horizont 2015](#). (letzter Zugriff am 16.07.2018).
- Rat für Kulturelle Bildung** (Hrsg.) (2015b): [Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder](#). (letzter Zugriff am 23.05.2018).
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese** (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (478-496). Münster: Waxmann.
- Seel, Martin** (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L.** (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung (2. Aufl.). München: Fink.
- Theurer, Caroline/Freytag, Verena/Hein, Tatjana** (2018). Haltungen zur ästhetischen Bildung und deren Zusammenhang mit konstruktivistischen Lehr-/Lern-Überzeugungen. Eine explorative Studie mit Kasseler Grundschullehramtsstudierenden. In Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 2 (2).
- Torrance, E. Paul** (1987): Teaching for creativity. In: S. Isaksen (Ed.): Frontiers of creativity research (189-215). New York: Bearly Limited.
- Westby, Erik L./Dawson V.L.** (1995): Creativity: Asset or Burden in the Classroom? In: Creativity Research Journal 1995, 8 (1), 1-10.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Verena Freytag , Caroline Theurer , Tatjana Hein (2018): „Ich dachte, es kommt so ein Hippie-Kram“ - Was Grundschullehramtsstudierende mit dem Inhaltsbereich „Ästhetische Bildung“ verbinden und welche Erwartungen sie daran haben. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/ich-dachte-kommt-so-hippie-kram-was-grundschullehramtsstudierende-dem-inhaltsbereich>
 (letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>