

Faktoren und Bedingungen, welche die Entwicklung der künstlerischen und gestalterischen Begabung beeinflussen

Kathrin Berweger Konzelmann, Masterarbeit im Studiengang Integrative
Begabungs- und Begabtenförderung, Pädagogische Hochschule,
Fachhochschule Nordwestschweiz.

Wissenschaftliche Begleitung: Caterina Savi,
Dozentin Fachhochschule Nordwestschweiz.

15. September 2007

Zusammenfassung

Im Zentrum dieser Masterarbeit steht die künstlerische Begabung. Die Forschungsfrage lautet: Welche Faktoren und Bedingungen beeinflussen die Entwicklung der künstlerisch/gestalterischen Begabung. Es wird ein empirischer Forschungsansatz verfolgt. Die Daten sind mit einem schriftlichen Fragebogen Online und auf Papier erhoben worden. Es sind retrospektive Informationen zur Talent- und Begabungsentwicklung, Erlebnisse/Erfahrungen, Studienwahl, Familie und Schule gesammelt worden. Die Stichprobe umfasst 240, Kunst- und GestaltungsstudentInnen der Hochschulen für Gestaltung und Kunst Zürich und Basel. Aufgrund von zwei gestalterischen Aufnahmeverfahren können diese StudentInnen als künstlerisch begabt identifiziert eingestuft werden.

Die Resultate zeigen, dass ein grosser Teil (44,2%) dieser StudentInnen nicht gefördert worden sind. Die meisten Forscher sind der Ansicht, dass eine fördernde Umgebung Grundvoraussetzung für eine künstlerische Begabungsentwicklung ist. Trotz der mangelnden Unterstützung der Umwelt dieser StudentInnen entwickelt sich ihre künstlerisch/gestalterische Begabung weiter. Eine mögliche Erklärung dafür könnte die starke intrinsische Motivation der befragten Personen sein. Die geförderte Personengruppe (55%) wurde zu 30% durch die Eltern gefördert. Dieser Anteil liegt jedoch tiefer als bei anderen Studien. Wie bei intellektuellen Hochbegabten scheint die Bildungsnähe dieser Eltern einen Einfluss auf die Förderaktivität zu haben. Vater und Mutter mit akademischem Ausbildungshintergrund fördern am häufigsten. Auf die Begabung wurde man auf verschiedensten Alterstufen aufmerksam, am häufigsten zwischen 5-10 J davon 34,2%. Bis zum Alter von ca. 15 kommt den Eltern im Zusammenhang mit dieser Begabung eine bedeutende Rolle zu. Verschiedene Forscher (z.B. Winner, 1993, S. 254; Gardner, 1990a, S. 18) sind der Ansicht, dass Jugendliche und Erwachsene nicht mehr gestalten. 87,2% der befragten StudentInnen gestalten im Alter von 10-15 in ihrer Freizeit. Dieses Gestalten in der Jugendzeit kann somit als Indiz für eine künstlerisch/gestalterischen Begabung eingestuft werden. Das schulische Umfeld beeinflusst die Begabungsentwicklung bedeutend weniger als das private.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	5
Abkürzungsverzeichnis	6
Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Literaturübersicht	11
2.1. Begabungs- und Entwicklungsmodelle	11
2.1.1 Talentpyramide Piirto	11
2.1.2. Gagné's differenziertes Modell von der Begabung und des Talents	13
2.1.3. Drei Ringe Modell von Renzulli	15
2.2. Begabungs-/Talententwicklung	16
2.3. Umweltaspekte	17
2.3.1. Familie	17
2.3.2. Schule	19
2.4. Künstlerische/gestalterische Begabung	21
2.4.1. Zum Begriff „künstlerische/gestalterische Begabung“	21
2.4.2. Die „normale“ Zeichenentwicklung	22
2.4.3. Zeichenentwicklung im Jugendalter	23
2.4.4. Indizien einer „begabten“ Zeichenentwicklung	25
2.4.5. Identifikation	29
2.4.6. Identifikation/Aufnahmeverfahren der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich	31
2.5. Erlebnisse und Erfahrungen mit der künstlerischen Begabung	33
2.5.1. Crystallizing Experience	33
2.5.2. Erfolg als Künstlerin	34
2.6. Kreativität	35
2.6.1. Motivation/Interesse	36
2.6.2. Intrinsische Motivation / Extrinsische Motivation	37

3.	Methode	39
3.1.	Untersuchte Aspekte	40
3.2.	Merkmale der befragten Gruppe	43
4.	Resultate und Diskussion	46
4.1.	Begabungs-/Talententwicklung	46
4.1.1.	Studienwahl	54
4.2.	Förderung/Unterstützung	55
4.3.	Erlebnisse/Erfahrungen	62
4.3.1.	Bedürfnisse	62
4.3.2.	Crystallizing Experience	67
4.4.	Familie	72
4.5.	Schule	78
4.5.1.	Bildungshintergrund der Kunst- und GestaltungstudentInnen	78
4.5.2.	Schulzeit	80
4.5.3.	Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten	86
5.	Schlussfolgerungen und Ausblick	90
6.	Literaturverzeichnis	94

Anhang 1

Fragebogen für Kunst- und GestaltungsstudentInnen

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Untersuchte Aspekte	10
Abb. 2:	Talententwicklungspyramide von Piirto	12
Abb. 3:	Gagné's differenziertes Modell der Begabung und des Talents	14
Abb. 4:	Drei-Ringe-Modell von Renzulli	15
Abb. 5:	Gründe, warum Jugendliche weitergestalten	25
Abb. 6:	Bildbeispiel eines 5 jährigen künstlerisch begabten Knaben	27
Abb. 7:	Bildbeispiel eines 16 jährigen künstlerisch begabten Jugendlichen	28
Abb. 8:	Künstlerisch/gestalterische Begabungsentwicklung	41
Abb. 9:	Geschlecht der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen	43
Abb. 10:	Alter der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen	43
Abb. 11:	Studienbereiche	44
Abb. 12:	Studiengänge der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen	45
Abb. 13:	Altersstufe in der man auf die künstlerische/ gestalterische Begabung aufmerksam wurde	46
Abb. 14:	Personen, welche zuerst auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam wurden	47
Abb. 15 :	Personen, welche in den verschiedenen Alterstufen auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam wurden	48
Abb. 16:	Wie man auf die Begabung aufmerksam wurde	49
Abb. 17:	Gründe um das künstlerisch/gestalterisches Interesse weiterzuverfolgen	51
Abb. 18:	Ausübungsdauer der künstlerisch/gestalterischen Begabung	52
Abb. 19 :	Vorzüge beim Gestalten	53
Abb. 20:	Gründe für den gestalterischen Bildungsweg	54
Abb. 21:	Förderung/ Unterstützung der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen	55
Abb. 22:	Förder- und Unterstützungsarten	56
Abb. 23:	Gründe für Nichtförderung	57

Abb. 24: Personen, welche die befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen gefördert haben	58
Abb. 25: Unterstützung der Eltern heute	59
Abb. 26: Relativer Anteil der Förderpersonen, der verschiedenen Alterstufen	60
Abb. 27: Förderung/ Unterstützung in Beziehung zur Ausübungszeit in der Jugend	62
Abb. 28: Zufriedenheit mit Möglichkeiten/ Angeboten	63
Abb. 29: Auslösendes Erlebnis	67
Abb. 30: Ausbildung der Mutter	72
Abb. 31: Ausbildung des Vaters	73
Abb. 32: Interessen der Familien	75
Abb. 33: Interesse der Familie an Kunst	76
Abb. 34: Einfluss von Interesse auf die Förderung	77
Abb. 35: Letzter Schulabschluss vor dem Kunst- und Gestaltungsstudium	78
Abb. 36: Fachbereiche mit Note 5 und mehr	79
Abb. 37: Förderung auf den verschiedenen Schulstufen	80
Abb. 38: Gründe für das Gefühl der Förderung	81
Abb. 39: Förderarten auf den jeweiligen Schulstufen	82
Abb. 40: Gründe für die Einschätzung von wenig Förderung	83
Abb. 41: Gründe der Nichtförderung auf den verschiedenen Schulstufen	84
Abb. 42: Eigenschaften guter Lehrpersonen	85
Abb. 43: Besuch des Schwerpunktfaches Bildnerisches Gestalten	86
Abb. 44: Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten und Studienwahl	86

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Prozentuale Anteile der Personen, welche auf den jeweiligen Alterstufen auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam wurden	48
Tab. 2: „Häufiges Gestalten in der Freizeit“ auf den jeweiligen Alterstufe	49
Tab. 3: „Frühes selbstständiges Gestalten“ auf den jeweiligen Alterstufen	50
Tab. 4: „Qualität der Arbeiten“ auf den jeweiligen Alterstufen	50
Tab. 5: Gestalten zwischen 10-15 Jahren	52
Tab. 6: Relative Anteile der Förderarten der jeweiligen Förderpersonen	59
Tab. 7: Förderpersonen und Alterstufen in denen man auf die Begabung aufmerksam wurde	61
Tab. 8: Förderung und Zufriedenheit mit Angeboten/Möglichkeiten	63
Tab. 9: Crystallizing Experience bei Musikern, Mathematikern und visuellen Künstlern	67
Tab. 10: Zusammenhang von Förderung und Schlüsselerlebnis	68
Tab. 11: Ausbildung der Eltern in Beziehung zum Förderverhalten	74
Tab. 12: Prozentuale Anteile der Förderung auf den jeweiligen Schulstufen	81

Abkürzungsverzeichnis

BG: Bildnerisches Gestalten

HGKZ: Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich

CE: Crystallizing Experience

Anzahl Nennungen

Vorwort

Ich möchte mich bei allen, die mich bei dieser Masterarbeit und dem Studium der künstlerischen Begabung unterstützt und geholfen haben, bedanken.

Der Wunsch sich mit dem Thema künstlerische Begabung auseinander zu setzen liegt viele Jahre zurück und ist eng verknüpft mit meinem eigenen gestalterischen Werdegang. In diese Anfänge geht ein Gespräch mit Dr. Ulrike Stednitz zurück. Sie bekräftigte mich mit einem „just do it“.

Bedanken möchte mich auch bei Prof. Viktor Müller, der Studienleitung des Studienganges integrative Begabten- und Begabungsförderung der Fachhochschule Nordwestschweiz. Indem mir Freiräume zugestanden wurden, konnte ich mich während des Studiums sehr intensiv mit dem Fachbereich Kunst und Begabung auseinandersetzen.

Bis zum endgültigen Studiendesign dieser Masterarbeit gingen einige Gespräche mit Caterina Savi voraus. Sie bestärkte mich darin einen empirischen Forschungsansatz zu verfolgen. Dass diese Arbeit mit einer solchen umfangreichen Stichprobe überhaupt möglich wurde, ist in erster Linie der Zusammenarbeit und Mithilfe verschiedener Dozenten der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich und Basel und natürlich den Kunst- und GestaltungsstudentInnen der verschiedenen Departements zu verdanken. Persönlich erwähnen möchte ich Verena Widmaier (Department Vermittelnde Lehrberufe Zürich), Hansuli Matter (Department Design Zürich), Prof. Giaco Schiesser (Department Neue Medien Zürich) und Isabelle Steiner (Assistentin vermittelnde Lehrberufe Basel). Verena Widmaier brachte mich auf die Idee einer Onlinebefragung und gab mir wertvolle Literaturtipps zum Thema Gestalten in der Jugendzeit.

Ich möchte mich auch sehr herzlich bei den befragten StudentInnen selber bedanken, ihre engagierte und offene Art gaben mir umfangreichen Einblicken in das Thema der Masterarbeit. Hilfreich waren die Literaturhinweise von Prof. Sally Reis und ihrem Assistenten Erin Sullivan. Einen Dank für die vorgängigen Interviews an Martina Jacober und Hansuli Matter. Im Zusammenhang mit dem Fragebogen möchte ich mich bei Jaqueline Bächli und Stefan Dirr, Isabelle Blümlein, Christof Fernandez, Käthi Lang und anderen bedanken. Bei der Bearbeitung der Daten im Excel stand mir Erich Bruder mit Rat und Tat zu Seite. Isabelle Blümlein unterstützt mich der Arbeit den letzten gestalterischen Schliff zu geben.

Gewidmet ist die Arbeit Ella, Jonas und Thomas Konzelmann sowie Paul und Maria Berweger.

1. Einleitung

Im Rahmen der Begabungsforschung und -diskussion erfahren die künstlerische Begabung und auch andere musische Begabungen wie Musik oder Sport wenig Aufmerksamkeit. Der Schwerpunkt liegt nach wie vor eher bei der intellektuellen Hochbegabung. Diese in der Regel eher geringe Wertschätzung dem Fachbereich Gestaltung und Kunst gegenüber, wurde auch in der persönlichen gestalterischen Auseinandersetzung und den Erfahrungen als Lehrperson an einem Gymnasium erfahrbar. Diese Erlebnisse und Beobachtungen decken sich mit der Einschätzung von Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 144). Diese Forscher schätzen die gestalterischen und künstlerischen Aktivitäten von Jugendlichen als einen Bereich mit wenig äusserlicher Belohnung oder Anerkennung ein.

Aus persönlichem Interesse wie auch den eben beschriebenen Erfahrungen ist es mir ein Anliegen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einer künstlerischen/gestalterischen Begabung durch diese Masterarbeit Aufmerksamkeit und Wertschätzung zukommen zu lassen.

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit der Masterarbeit, stand die Idee einer Einzelfallstudie mit einer beschreibenden Betrachtung von Bildmaterial eines künstlerisch begabten Kindes oder Jugendlichen. Die Schwierigkeit in diesem Vorgehen besteht in der Identifikation des künstlerisch begabten Kindes. Welche Kriterien müssten erfüllt sein, um ein Kind oder Jugendlichen als künstlerisch begabt einzustufen? Zu dieser Frage gibt es die unterschiedlichsten Ansichten. Verschiedene Forscher (z.B. Freeman 2000, S. 2; Clark und Zimmermann, 2001, S. 89) sind sich nicht einig, ob standardisierte Tests als Identifikationsinstrumente sinnvoll sind, wenn ja, welche? Oder soll eher aufgrund von Arbeitsproben oder Lehrer- oder Elternominationen identifiziert werden. Die Frage aufgrund von was auf eine künstlerische Begabung geschlossen werden kann, wäre ein alleine ausreichendes Thema für eine Masterarbeit. Aus diesem Grund machte es Sinn eine Personengruppe zu suchen, welche als künstlerisch begabt identifiziert eingestuft werden kann. StudentInnen der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich und Basel durchlaufen zwei gestalterische Aufnahmeverfahren. Die Anforderung der Identifizierung trifft auf diese StudentInnen zu.

Ein schriftlicher Fragebogen, online und als Papierfassung, wurde an etwa 880 Kunst- und GestaltungstudentInnen dieser Hochschulen verteilt. 279 StudentInnen haben geantwortet. 240 Datensätze konnten ausgewertet werden.

Einerseits möchte diese Arbeit einen Gesamtüberblick in das Phänomen künstlerische/gestalterische Begabung geben. Dies mit der Absicht Personen, wie Eltern, Lehrpersonen, Berufberater und andere Interessierte für dieses Thema zu sensibilisieren und sie zu informieren. Andererseits wird der folgenden Forschungsfrage nachgegangen:

Welche Faktoren und Bedingungen beeinflussen die Entwicklung der künstlerischen Begabung?

Die Arbeit verfolgt einen empirischen Forschungsansatz. Durch Resultate, welche mit offenen Fragestellungen erhoben wurden, können auch qualitative Einblicke zu den Themen Bedürfnisse, Schlüsselerlebnisse und Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten präsentiert werden. Im Kapitel Literaturübersicht werden Themen, welche im Zusammenhang mit den Resultaten stehen, wie auch allgemein in Beziehung zur künstlerischen Begabung aus der Sicht der Begabungsforschung, diskutiert: unter anderem Begabungsmodelle, Begabungsentwicklung, Schule, Familie, verschiedene Zeichenentwicklung, Indizien einer begabten Zeichenentwicklung, Kreativität und das Thema Identifikation.

Es wurden Daten zu folgenden Aspekten erhoben.



Abbildung 1: Untersuchte Aspekte

Untersucht wurden in der vorliegenden Arbeit Themenbereiche der Begabungs- und Talententwicklung, Erlebnisse/Erfahrungen, der Studienwahl, Merkmale der befragten Gruppe, der Familie und der Schule.

Die erhobenen Daten der untersuchten Aspekte werden im Kapitel 4. Resultate und Diskussion vorgestellt.

2. Literaturübersicht

In den folgenden Kapiteln werden Themenbereiche der künstlerischen Begabung, schwerpunktmässig aus dem Blickwinkel der Begabungsforschung, vorgestellt.

Einige Kapitel wie Familie, Schule, Identifikation, Gestalten in der Jugend, Crystallizing Experience, Motivation/Interesse und intrinsische Motivation bieten die Grundlage für die Diskussion der Resultate der vorliegenden Arbeit.

Andere Kapitel, wie normale Zeichenentwicklung, Gestalten in der Jugend, Indizien einer begabten Zeichenentwicklung, Erfolg als KünstlerIn und Kreativität dienen der Absicht einen Einblick in das Phänomen der künstlerischen Begabung zu geben. Dies mit der Absicht Eltern, Lehrpersonen, Berufsberatern und anderen Interessierten aufzuzeigen, welche Beobachtungen auf eine künstlerisch/gestalterische Begabung hindeuten könnten.

2.1. Begabungs- und Entwicklungsmodelle

Da der Fokus dieser Masterarbeit bei der Entwicklung der künstlerischen Begabung liegt, werden in diesem Kapitel zwei Entwicklungsmodelle, das von Piirto (1999 zit. in Piirto 2007, S. 1) und Gagné (2005, S. 100) betrachtet. In der vorliegenden Arbeit wird vorausgesetzt, dass sich die Begabung der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen über einen gewissen Zeitraum bis zum heutigen Zeitpunkt weiterentwickelt hat. Im Zusammenhang mit dem Aufnahmeverfahren der Kunst- und GestaltungsstudentInnen wird auch das Drei Ringe Modell von Renzulli et al. (2001, S. 21) erläutert.

2.1.1. Talententwicklungspyramide von Piirto (1999)

Die Talententwicklungspyramide von Piirto besteht aus verschiedenen Stufen. (S. Abb. 1, Seite 12)

1. Stufe: Der genetische Aspekt.

Piirto (2007) vertritt die Ansicht, dass die Menschen eine gewisse genetische Veranlagung und Prädisposition haben. Diesen genetischen Aspekt stuft sie als Grundlage für ihre Talentpyramide ein.

2. Stufe: Der emotionale Aspekt.

So haben Person in allen Domänen gewisse persönliche Merkmale gemeinsam. Dazu gehören unter anderem Kreativität, Vorstellungsvermögen, Einsicht, Intuition, Offenheit, Naivität, Leidenschaft für die Arbeit in der spezifischen Domäne, Wahrnehmungsvermögen, Perfektionismus, Beharrlichkeit und Selbstdisziplin. Piirto (2007, S. 3) ist der Ansicht, dass erfolgreiche Erwachsene einige dieser Attribute oder auch noch zusätzliche aufweisen.

3. Stufe: Der kognitive Aspekt.

Als weitere Voraussetzung für eine Talententwicklung wird eine Grundintelligenz vorausgesetzt. Piirto (2007, S. 4) ist der Ansicht, dass der IQ in der Regel überschätzt wird. So ist ein sehr hoher IQ keine notwendige Voraussetzung für die Realisation der meisten Talente.

4. Stufe: Der Talent Aspekt.

Das angeborene Talent ist absolut notwendig. Talent ist die Spitze der Piirto Pyramide (1999 zit. in Piirto, S. 1). Dennoch stuft sie das Vorhandensein von Talent allein noch als ungenügend ein. Aus diesem Grund führt sie einen weiteren Aspekt auf.

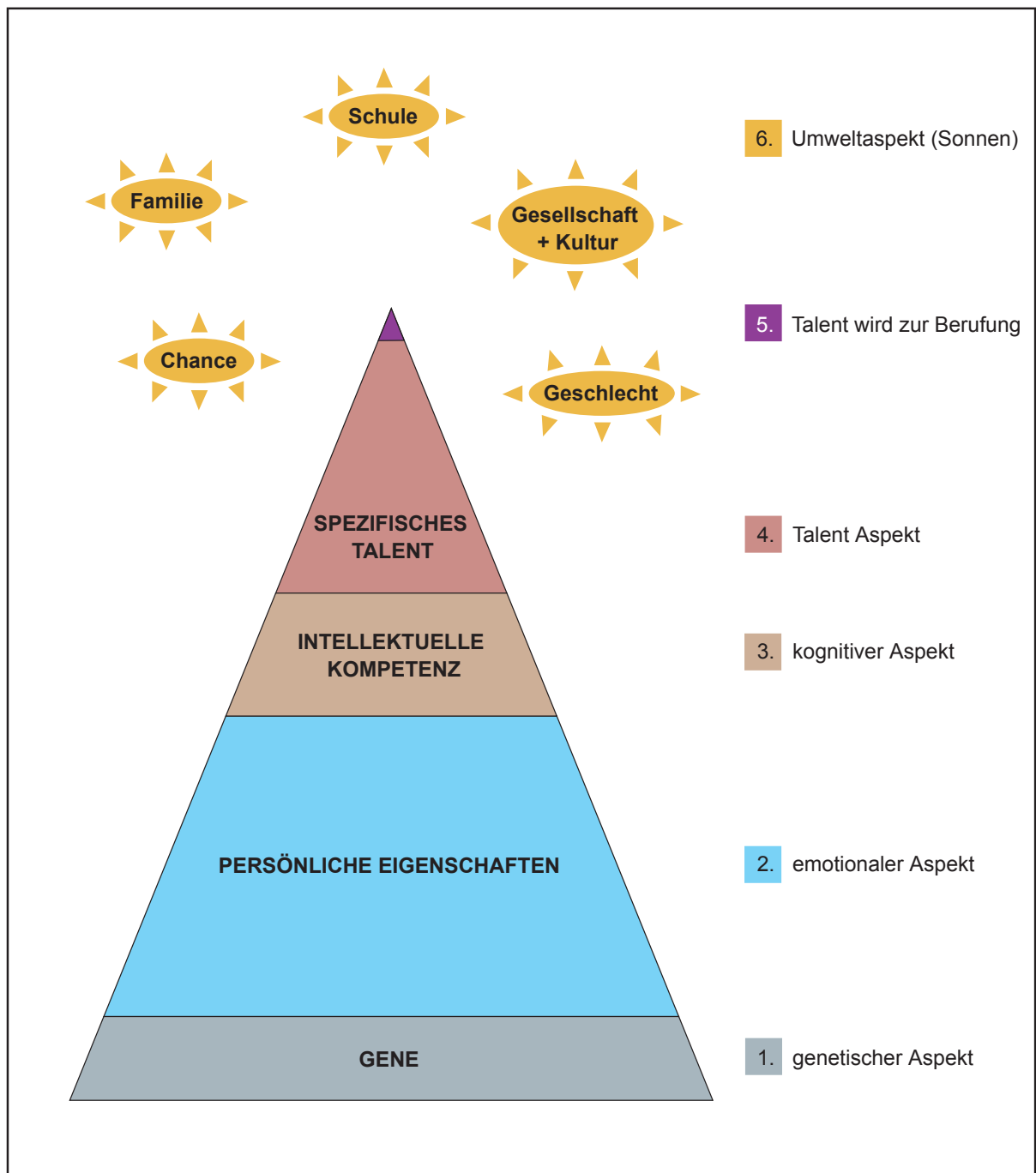


Abbildung 2: Talententwicklungspyramide von Piirto, vereinfacht (1999)

5. Stufe: Das Talent wird zur Berufung.

Neben dem angeborenen Talent empfindet die begabte Person eine Leidenschaft, welche sie anregt, ihr Talent zu entwickeln.

6. Stufe: Die Umweltaspekte

Diese Aspekte sind im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse. Im Modell von Piirto sind sie als Sonnen veranschaulicht.

- **Die Sonne von Familie und zu Hause** stuft Piirto (2007) als zentral ein. Sie und andere Forscher (z.B. Winner 1993, S. 258) sind der Ansicht, dass das Talent in der Familie genährt wird. So kommen Forscher aus Forscherfamilien, Künstler aus Künstlerfamilien usw. Piirto (2007, S. 8-9) räumt ein, dass es auch talentierte Personen gibt, welche nicht von ihrer Familie in ihrem Talent genährt wurden. Diese wurden durch andere Sonnen, zum Beispiel derjenigen der Schule genährt.
- **Die Sonne der Schule** ist vorgegeben. Nach Piirto haben die Schulen die Aufgabe, den Kindern weiterzuhelfen, welche nicht das Glück hatten, in einer fördernden Umgebung aufzuwachsen. Die Schule kann sich fördernd oder hemmend auf die Talententwicklung auswirken.
- **Die Sonne des Geschlechts** wird von Piirto als ein sehr wichtiger Faktor eingestuft. Obwohl das Geschlecht angeboren ist, also genetischen Aspekten zugeordnet werden könnte, wird es unter den Umweltaspekten eingeordnet. Dies wird damit begründet, dass Knaben und Mädchen mit den gleichen Begabungen geboren werden, aber etwas auf dem Lebensweg erleben, welches sie nachhaltig in ihrem Rollenverständnis beeinflusst.
- **Die Sonne der Chance** ist wesentlich. So kann es von wichtiger Bedeutung sein, wohin ein jemand geboren wurde.

Piirto (2007) ist der Ansicht, dass, falls eine Sonne nicht so stark ist, dies von den anderen Sonnen kompensiert werden kann.

2.1.2. Gagné's differenziertes Modell der Begabung und des Talents

Das Modell von Gagné (2005) macht eine klare Unterscheidung zwischen Begabung und Talent. So sieht Gagné (2007, S. 1) Begabung als Ausdruck von untrainiertem und spontan ausgedrückten natürlichen Fähigkeiten. Sie können einfach und direkt bei kleinen Kindern beobachtet werden. Diese Begabungen zeigen sich bei einem Kind in mindesten einer Domäne. Diese Beobachtung trifft auf etwa 10% der Kinder einer Altersstufe zu. Im Gegensatz dazu steht der Begriff „Talent“ in Verbindung mit systematisch entwickelten Fähigkeiten und Wissen in mindestens einem Feld. Diese „talentierete“ Leistung trifft auf 10% der Kinder zu.

Der Talententwicklungsprozess zeigt sich, wenn das Kind oder der Erwachsene informell und formell lernt und dies anwendet. Im Gegensatz zu anderen Domänen gibt es in der Kunst weniger formale Vorgehen mit wenig vorgegebenen Standards. Das Kind muss selber zu einer Beurteilung finden. Im Gegensatz dazu kann z.B. im Englischen ein Wort korrekt oder unkorrekt ausgesprochen werden (Eisner 1978, S. 7). Aus diesem Grund macht es Sinn, in diesem Fachbereich das Experimentieren und Erforschen zu berücksichtigen. Dieser Prozess wird durch zwei Arten von Katalysatoren gefördert oder gehindert, nämlich durch intrapersonale Katalysatoren und Umweltkatalysatoren. Motivation als Aspekt der intrapersonalen Katalysatoren spielt laut Gagné (2007) eine entscheidende Rolle bei der Initiierung eines Talentprozesses. Diese Einschätzung wird von Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 6) geteilt, welche der Motivation eine Schlüsselfunktion in der Talententwicklung zuschreiben.

In der vorliegenden Arbeit ist der Entwicklungsprozess zum Talent hin von Interesse. Demzufolge wäre der Begriff „Talent“ oder „Talententwicklung“ treffend. Im deutschen Sprachraum wird vorwiegend von Begabung oder Hochbegabung gesprochen. Darum wird auch in der vorliegenden Arbeit der Begriff „künstlerisch/gestalterische Begabung“ verwendet. Dem Begriff „Begabungsentwicklung“ wird teilweise der Begriff „Talententwicklung“ beigefügt.

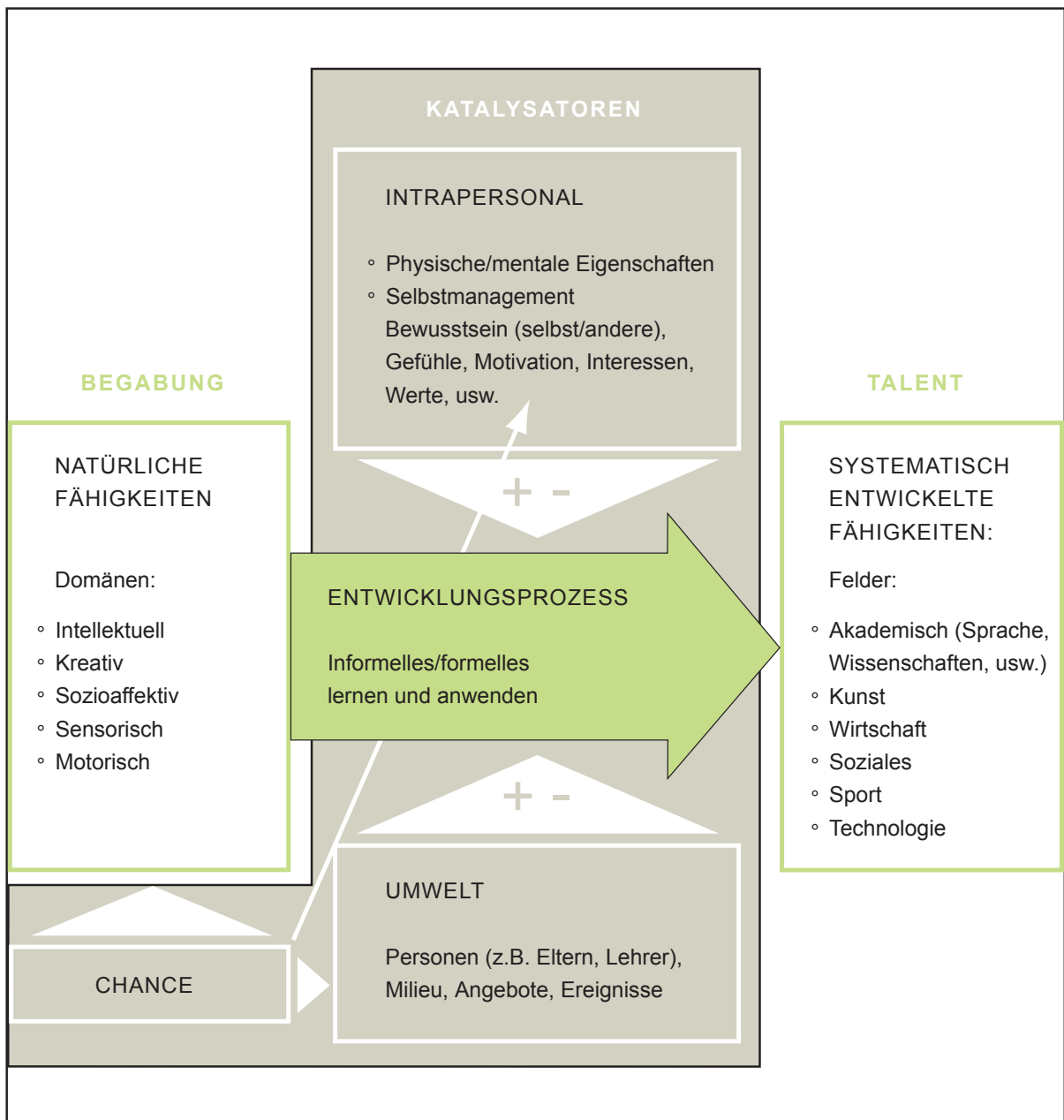


Abbildung 3: Gagné's differenziertes Modell der Begabung und des Talents, vereinfacht (2005, S. 100)

2.1.3. Drei-Ringe-Modell von Renzulli

Im Zusammenhang mit dem Aufnahmeverfahren an die Hochschule für Gestaltung und Kunst in Zürich ist ein Hochleistungsverhalten seitens der zukünftigen Studenten Voraussetzung. Das „Drei-Ringe-Modell von Renzulli“ beinhaltet drei Aspekte, welche in ihrem Zusammenspiel und ihren Interaktionen zu Hochleistungsverhalten führen können (Renzulli et al. 2001, S. 21). Dazu gehören:

- **Überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten** (above average ability) oder auch etwas allgemeiner ausgedrückt überdurchschnittliche Fähigkeiten (Renzulli et al. 2001, S.25). Diese Fähigkeiten können als allgemeine oder spezifische Fähigkeiten definiert werden (Renzulli et al. 2001, S. 22). Die allgemeinen Fähigkeiten beziehen sich auf die Intelligenz als allgemeine Kapazität, Informationen und Erfahrungen zu integrieren. Mit speziellen Fähigkeiten, sind unter anderem Leistungen, die in einem Spezialgebiet hervorgebracht werden können gemeint (Stamm 1992, S. 57). Dies bezeichnet Renzulli als „creativ-productive giftedness“. Bezogen auf das Aufnahmeverfahren handelt es sich hier um überdurchschnittliche Fähigkeiten im Bereich Kunst und Gestaltung.
- **Engagement** oder auch **Aufgabenverpflichtung** (task commitment). Dieser Aspekt umfasst Beharrlichkeit, Faszination oder Involviertsein (Stamm 1992, S. 57). Da es sich beim Aufnahmeverfahren um einen längeren Prozess handelt, bei dem Aufgabenstellungen zu Hause über einen längeren Zeitraum bearbeitet werden, ermöglicht dies einerseits die Beurteilung von überdurchschnittlichen Fähigkeiten in diesem spezifischen Fachbereich, andererseits zeigt es auch auf, wie viel Engagement die StudentInnen zeigen. Laut Renzulli zeigen Untersuchungen von Menschen, welche herausragende Leistungen erbracht haben, dass eine besondere Faszination für den favorisierten Bereich als stabilste Grundlage für hervorragende kreative Arbeit gilt (Renzulli et al. 2001, S. 22).
- **Kreativität** ist schwer zu operationalisieren. Diese wird meistens mit Flexibilität, Originalität im Denken, Offenheit für Neues und Anderes oder geistiger Verspieltheit in Verbindung gebracht.

Untersuchungen von kreativ-produktiven Menschen zeigen immer wieder, dass eine spätere Hochleistung nicht aufgrund eines Faktors vorausgesagt werden kann, sondern als Interagieren der beschriebenen Aspekte miteinander. Diese Personen scheinen interaktive Hauptfaktoren zu haben, welche sich gegenseitig stimulieren.

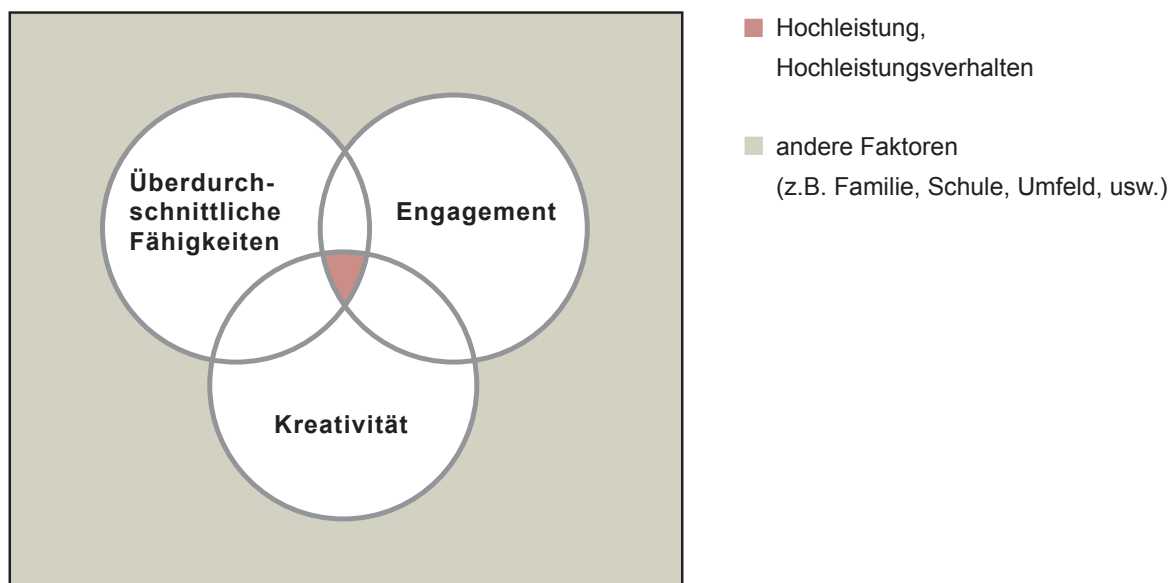


Abbildung 4: Drei-Ringe-Modell von Renzulli

2.2. Begabungs-/Talententwicklung

In diesem Kapitel werden Überlegungen nachgegangen welche Aspekte im Zusammenhang mit einer Begabung-/ Talententwicklung von Bedeutung sein können. Csikszentmihalyi et al. (1997, S.125) stufen Motivation als Schlüssel für die Talententwicklung von Jugendlichen ein. Das Thema Motivation wird im Kapitel 2.6.1 vertieft behandelt. Die Summe der Erlebnisse führt zu Freude oder zur Langweile und Ängstlichkeit. Dies hat eine grosse Auswirkung auf die Zukunft einer jungen Person. Intellektuelle und künstlerische Begabungen wachsen nicht von sich aus oder in einem Vakuum. Sie müssen konstant in einem sozialen Umfeld genährt werden und sie müssen mit der komplexen symbolischen Domäne wachsen können, oder sie werden nicht gedeihen. Einerseits spielt die Zuwendung des sozialen Umfeldes für die Begabungsentwicklung eine bedeutende Rolle, andererseits scheinen Künstler oder auch jugendliche Kunstschaffende tiefgründig vom kulturellen Milieu, welches sie umgibt beeinflusst zu sein, unabhängig davon, ob er oder sie realistische oder abstrakte Kunstwerke gestalten (Tabassum & Miller 2003, S. 87).

Einige Personen haben einfach Talent erhalten und warten nun, bis sie eine Inspiration überkommt (Gardner 1983a, S.47). Vermutlich trifft diese Einschätzung von künstlerisch Begabten die Meinung vieler Laien. Die Selbsteinschätzung: „Ich habe einfach kein Talent zum Zeichnen“, setzt oft einen Schlusstrich unter eine künstlerisch gestalterische Auseinandersetzung. Gardner(1983a) beobachtet, wie Kunst von der Allgemeinheit eingestuft wird. So scheint kein anderes Erlebnis weiter entfernt von formalem Lernen, von Rationalität und wissenschaftlichem Fortschritt zu sein. Die Wirklichkeit von Kunstschaffenden zeigt sich natürlich anders. Natürlich braucht es viel Übung und Disziplin um ihre Fähigkeiten zu erweitern. Künstler sprechen manchmal von einer Entwicklung mit weiten Bereichen an Möglichkeiten und Fertigkeiten. Die Meinung, dass es sich bei Talenten um sich entwickelnde Phänomene, und nicht um statische handelt, wird von Csikszentmihalyi et al. (1997, S.26) geteilt. So handelt es sich eher um einen Prozess, welcher viele Jahre beansprucht, als ein Charakterzug, welcher jemandem angeboren ist und sich während des Rests des Lebens nicht verändert. Diese Einsichten gehen einher mit den Erkenntnissen aus der Expertisenforschung, welche besagen, dass es auf dem Weg zur ExpertIn jahrelange intensive Auseinandersetzung in einem Fachgebiet braucht (Zimbaro, 1995, S. 379-383). Csikszentmihalyi et al. (1997, S.26) sind der Ansicht, dass Kinder nur im Sinn eines zukünftigen Potenzials begabt, respektiv talentiert sind.

Als bedeutsam für die Begabungsentwicklung resp. Talententwicklung stufen Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 147-159) folgende Aspekte ein:

- Jugendliche brauchen unmittelbare und langfristige Belohnungen von Aussen, wie Anerkennung, Lob und Unterstützung von wichtigen Personen wie Eltern, Lehrern, Peers, Kollegen, um ihre Begabung entwickeln zu können.
- Ein Hauptgrund der jungen Erwachsenen, warum sie erfolgreich ihr Talent entwickeln, ist die Freude an dem was sie tun. Fähige Athleten, Künstler und Wissenschaftler beschreiben den Gebrauch ihrer Begabung als sehr angenehm.
- Bei der Entwicklung der Begabung treten Spannungen auf. Diese Spannungen können mit unmittelbarer Freude oder Lust und Langzeit Zielen, persönlich konstruierten Lebensthemen und gesellschaftlichen Werten und zwischen Eltern und Peers zu tun haben. Die Autoren sind der Meinung, dass begabt sein per Definition „anders zu sein“, heisst .
- Kein Kind oder Jugendlicher hat Erfolg, es sei denn sie haben eine starke Unterstützung von Erwachsenen, in der Regel von beiden Eltern.

2.3. Umweltaspekte

Unter Umweltaspekte führt Piirto (2007, S. 9) die Familie, die Schule, das Geschlecht und die Chance auf. Sehr ähnlich zeigen sich die Umweltkatalysatoren von Gagné (2005, S. 100). Zwei Themenbereiche dieser Umweltaspekte oder auch der Umweltkatalysatoren sind Gegenstand der Untersuchung in der vorliegenden Arbeit. Es handelt sich um die Familie und die Schule. In den folgenden zwei Kapiteln werden diese Themen diskutiert.

2.3.1. Familie

Verschiedenste Forscher (Winner 2004, S. 173; Winner & Martino 1993, S. 258; Stapf 2004, S. 165; Pariser 1997, S. 41; Csikszentmihalyi et al 1997, S. 103; Freeman 2000, S. 6; Bloom, 1985, S. 448; Clark & Zimmermann 1988, S. 111) sind sich einig, dass der Unterstützung und Förderung der Eltern eine herausragende Bedeutung im Zusammenhang mit der Entwicklung der künstlerischen Begabung zukommt.

Winner (2004, S. 173) macht die unterschiedlichsten Beobachtungen in Bezug auf Eltern. So sind Eltern von künstlerisch begabten Kindern nicht notwendigerweise hoch gebildet. Trotzdem bieten diese Eltern ihrem hochbegabten Kind fast immer jene Form der Anregung, die es für die Entwicklung seines Talents brauchte. Sie kauften die erforderlichen Materialien, gaben dem Kind Platz zum Arbeiten und führten es ins Museum. Entscheidend sind also jene kulturellen Wertvorstellungen, die eine gute Ausbildung zur Priorität erheben.

Winner und Martino (1993, S. 258) gehen soweit, dass sie behaupten, dass künstlerisch begabte Kinder fast immer Eltern oder nahe Verwandte haben, welche Künstler sind, oder in einem feldverwandten Gebiet, wie Handwerk oder Design, arbeiten. Ähnliche Beobachtungen bezüglich der kulturellen Wertvorstellung und der Berufe der Eltern werden in der Einzelfallstudie von Berweger (2005, S. 8) gemacht. Im Gegensatz dazu beobachteten Sloane und Sosniak (1985, S. 95), dass nur ein Vater ihrer interviewten anerkannten Bildhauer selber Künstler war. Keine anderen Eltern verdienten ihren Lebensunterhalt mit künstlerischen Tätigkeiten.

Von der Mehrheit der Forscher wird die Familie als wichtigste Instanz für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und die Ausbildung der erwachsenen Persönlichkeit angesehen, da es in der Regel die längsten und intensivsten Beziehungen neben der Geschwisterbeziehung sind. „Es ist zumindest bis ins Schulalter von grosser Bedeutung, ob Eltern dem Kind eine geregelte, vorhersehbare, freundliche und seinen Fähigkeiten entsprechende fördernde Umwelt bieten können (Stapf, 2004, S. 165-166). „Emotionen wie Sicherheit und Vertrauen sowie die Entwicklung kognitiver wie sozialer Kompetenz und Motivation werden durch die Erfahrungen, die ein Mensch in seinem Elternhaus macht, mitbestimmt.“ Verschiedene Forscher (Pariser 1997, S. 41; Winner & Martino 1993, S. 259; Winner 2004, S. 174; Csikszentmihalyi, et al. 1997, S. 153-154) sind der Ansicht, dass eine mangelnde Förderung und Unterstützung sich sehr hemmend auf die Entwicklung der künstlerischen Begabung auswirkt. So können künstlerisch begabte Kinder, welche Eltern haben, die ihre Fähigkeiten nicht bemerken, wertschätzen und ermutigen, vielleicht ganz einfach ihr Interesse daran verlieren, bis jemand ausserhalb der Familie sie entdeckt. Winner (2004, S. 174) ist der Ansicht, dass neben dieser mangelnden Förderung und Unterstützung ein nachteiliges Milieu dazu führt, dass eine Hochbegabung nicht erkannt und unterstützt wird (Winner 2004, S. 174). Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 153-154), haben beobachtet, dass für einige Kinder die Zeit zu Hause eine Wohltat ist. Die Eltern sind einfühlsam und liebend und helfen, eine Umgebung voll von herausfordernden Möglichkeiten zu gestalten. Für andere ist die Zeit daheim ein Albtraum. Sie sind nur mit Problemen konfrontiert, welche viele Energien brauchen. So sind die Energien, welche ein Kind für wachstumsorientierte Aktivitäten aufbringen kann, sehr reduziert. Schwerwiegende Probleme zu Hause können die Fähigkeiten der Kinder, sich zu konzentrieren, gravierend reduzieren.

Werte der Familien

Sloane und Sosniak (1985, S. 91) charakterisieren die Eltern ihrer untersuchten Bildhauer wie folgt: Diese Eltern sind wesentlich freier gesinnt als Eltern von begabten Kindern aus anderen Domänen. Auch sie lenken ihre Kinder in gewisser Weise, aber sie taten es in einer anderen Form als z.B. die Musikektern, die ihre Kinder zu Klavierstunden anmeldeten. Sie übermitteln ihren Kindern die Botschaft, dass es wichtig ist, an etwas zu arbeiten, an dem man wirklich interessiert ist und dies mit den besten Möglichkeiten weiterzuverfolgen, die man hat. Selbstverwirklichung, nicht intellektuelle Leistung, war der zentrale Wert.

Winner (2004, S. 183) ist der Ansicht, dass Eltern von künstlerisch begabten Kindern extrem hohen Wert auf Selbstständigkeit legen.

Die eben beschriebenen Werte können durch eine Einzelfallstudie eines künstlerisch begabten jungen Mannes betätigt werden (Berweger, 2005, S. 8). „So wurde der künstlerisch begabte junge Mann nie von seiner Mutter zu etwas gedrängt. Seine Mutter hat ihn aber angehalten seine Begabung zu pflegen. Sie meinte, wenn er etwas wolle sei es wichtig, dass er es regelmässig mache. Hingesetzt und mit ihm geübt hat sie nicht. Ein zentraler Satz in seiner Erziehung war: „Wenn du etwas willst, dann mach es richtig“. Selbstständigkeit war ein wichtiger Aspekt in der Erziehung des beschriebenen Mannes. Seine Mutter meinte, dass es wichtig sei, dass er selber etwas denken könne, ohne jemanden dafür zu brauchen“.

Die von Freeman (2000, S. 6) untersuchten Eltern der musikalisch begabten Kinder sind strikter als die der künstlerisch begabten Kinder. So sind Eltern von künstlerisch begabten Kindern eher bereit mit ihnen über allgemeine Aspekte der Bildung zu diskutieren. Musikalisch begabte Kinder sind von zu Hause stärker abhängig. Die künstlerisch begabten schienen emotional reifer zu sein als die musikalisch begabten. Die begabten Kinder hatten familiäre unterstützende Hintergründe, im speziellen auch finanzieller Art, sogar wenn die Eltern nicht in Kunst oder Musik involviert waren. Eltern sagten, dass sie ihren Kindern die Möglichkeit geben wollen, die Dinge, die ihnen gefallen, zu erleben.

Förderung/Unterstützung der Eltern

Pariser (1997, S. 41) ist der Ansicht, dass künstlerisch begabte Kinder einen Boden von emotionaler und technischer Unterstützung brauchen. Diese Einschätzung wird von Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 152) geteilt. Sie beobachteten, dass die untersuchten begabten Jugendlichen die für die Entwicklung notwendige Unterstützung in der Familie hatten und zwar in materiellen wie auch in psychologischen Bereichen.

Die von Sloane und Sosniak (1985, S. 112) untersuchten 25 Eltern, brachten den Kindern Skizzenblöcke, Wasserfarben oder farbige Papiere und sammelten die Zeichnungen ihrer Kinder. Als Kinder wurden die befragten Bildhauer nie beim Zeichnen entmutigt. Diese untersuchten Eltern können in zwei Gruppen unterteilt werden. Die einen, welche sehr hilfreich für die Entwicklung der künstlerischen Begabung waren und die anderen, welche wenig bis keine Unterstützung gaben. Die Eltern welche ihre Kinder unterstützten taten das auf verschiedene Weisen. 5 Eltern fanden spezielle Kunstinstruktionen für ihre Kinder in dieser Zeit. Sie fanden Museumsklassen, Highschools mit speziellen Programmen, oder Weekend- oder Abendkurse von Künstlern, welche ihr Einkommen aufbesserten.

Kunstinstruktionen neben der Schule waren nicht einfach zu finden. Diese Eltern nahmen sich nicht zusätzlich Zeit, um die Kinder zum Arbeiten anzuhalten. Es gab keine häuslichen Übungsstunden in bildender Kunst. Die Kinder wurden nicht darauf getrimmt Preise bei Kunstausstellungen zu gewinnen. Sie erhielten einfach die Erlaubnis und die Ermutigung, sich künstlerisch zu betätigen so oft sie Lust hatten.

2.3.2. Schule

Welche Bedeutung der Schule im Zusammenhang mit der Entwicklung der künstlerischen Begabung zukommt, wird von den verschiedensten Forschern unterschiedlich eingestuft. Grundsätzlich sind zwei gegenteilige Positionen erkennbar. Eine, dass die Schule im Zusammenhang mit der künstlerischen Begabung nicht sehr bedeutend ist, die andere, welche der Schule eine bedeutende Rolle zuschreibt.

Als eher unbedeutend stufen die verschiedensten Forscher aus dem Fachgebiet der künstlerischer Begabungsforschung die Schule ein (Winner & Martino 1993, S. 259; Gardner 1980 zit. in Winner & Martino 1993, S. 259; Sloane & Sosniak 1985, S. 103; Hurwitz 1983 zit. in Winner & Martino 1993, S. 259, Wilson & Wilson 1976, S. 446; Piirto 2004, S. 166). Im Gegensatz sind andere Forscher, welche sich eher allgemeiner mit Begabungsforschung auseinandersetzen der Meinung, dass die Schule in diesem Zusammenhang sehr bedeutsam ist (Stapf 2004, S. 213, Csikszentmihalyi et al. 1997, S. 7).

Welche Beobachtungen führen Forscher nun zur Einschätzung, dass die Schule eher weniger bedeutend ist? Winner und Martino (1993, S. 259) stufen den typischen Kunstunterricht in der Elementar und High School in den USA nicht als dienlich ein. Er stimuliert die begabten Kinder und Jugendliche zuwenig. Gardner (1980 zit. in Winner and Martino, 1993, S. 259) ist der Ansicht, dass künstlerisch begabte Kinder und Jugendliche, zumindest im Westen, oft kritisch gegenüber formaler Belehrung sind. Sie denken, dass eine solche Bevormundung unnötig und wenn möglich sogar destruktiv für ihr Talent sei. Hier stellt sich die Frage, ob diese Kinder diese Ansicht gegenüber jeglichem formalen künstlerisch/gestalterischen Unterricht haben, oder sie bei qualitativ besserem Unterricht anderer Meinung sein können. Keiner der befragten anerkannten Bildhauer von Sloane und Sosniak (1985, S. 103) konnte etwas Positives über den Kunstunterricht ihrer Elementarschule sagen. In der Regel begannen sie ihre seriösen Studien erst auf dem College. Dort gestalteten sie, skizzierten, zeichneten, modellierten in ihr Erwachsenenalter hinein. Sie wurden von Peers und Erwachsenen für ihre Kompetenz anerkannt und ihr Selbstbewusstsein nahm durch ihr Talent zu. Ähnliche Aussagen machen zeitgenössische Chinesische Künstler über ihren Elementarunterricht (Winner 1989, zit. in Winner and Martino, 1993, S. 259). So scheinen die Familien und die Gemeinde wichtiger für die Entwicklung der künstlerischen Begabung zu sein als die Schule. Dies ist nicht weiter erstaunlich, denn oft machen die begabten Kinder ihren besten Arbeiten ausserhalb der Schule (Hurwitz, 1983 zit. in Winner & Martino 199, S. 259; Wilson & Wilson 1976, S.446).

Die folgenden Forscher stufen die Rolle der Schule als positiv für die Begabungsentwicklung ein. Stapf (2004, S. 213) ist der Ansicht, dass die Vorbildwirkung von LehrerInnen vermutlich ebenso hoch ist, wie von anderen Erwachsenen, am stärksten wohl in der Grundschulzeit. Von der positiven Rolle der Schule in Bezug der Talententwicklung der künstlerischen Begabung sind Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 7) überzeugt. So hat, laut dieser Autoren, die Schule im späteren Leben einen grossen Effekt auf die Motivation der Studenten. Manchmal scheinen ganze Schulen fähig zu sein, einen grossen Enthusiasmus zum Lernen auszulösen. Viele talent- oder begabungsbezogene Aktivitäten scheinen in der Schule stattzufinden oder sind von der Schule bezahlt. Als Beispiel nennen die Autoren junge begabte StudentInnen welche vor allem in Studioklassen an der Schule arbeiten. Sie arbeiten für sich selber, sind aber von gleichaltrigen Peers mit vergleichbaren Aktivitäten umgeben.

Nach Meinung von Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 107-109) scheint der künstlerische Unterricht oft einfühlsamer gegenüber den momentanen Interessen, Gefühlen und Motivationen des Kindes als andere Fächer zu sein. Im Gegensatz dazu ist der Schwerpunkt des disziplinierten Studiums eher ein Merkmal der Wissenschaft, diese Aussage trifft laut Autoren vor allem an den Highschools zu. Diese Autoren stufen es als wichtig ein, dass sich ein Jugendlicher im Zusammenhang mit seiner Begabungsentwicklung auf Anforderung des Feldes, wie Stundenpläne, Lernstile, Tests und Konkurrenz einlässt. Die Gefühle während dem Arbeiten in einer Domäne sollten positiv sein. Künstlerisch begabte Jugendliche scheinen nach Beobachtungen dieser Autoren sehr glücklich und fröhlich zu sein,

wenn sie gestalten. Begabte Mathematik- oder Wissenschaftsstudenten sind in der Regel weniger glücklich, wenn sie während der Woche diese Domänen ausüben. Wenn sie im Feld ihrer Begabung arbeiten, zeigen Studenten in jeder Domäne eine sehr hohe Konzentration, eine Leichtigkeit sich zu konzentrieren. Künstlerisch begabte Studenten und sportlich begabte Studenten hatten das Gefühl, wenn sie mit ihrer Begabung involviert waren, dieses Gebiet sei für andere nicht wichtig. Anders die Studenten, die in Mathematik und Wissenschaften begabt sind. Sie waren der Überzeugung, dass ihre Domäne wichtig für andere Personen sei (Csikszentmihalyi et al. 1997, S. 143-145).

Was sollte nun laut diesen Autoren in der Schule berücksichtigt werden?

Es ist nicht nur wichtig, dass beim Lehren die Informationen klar und rational sind, sie müssen auch interessant sein. Lernen muss die Studenten belohnen und sie herausfordern. Jede Domäne sollte anerkannte Wege der Selektion, des Coachings, der Evaluation und Belohnungen für die Kandidaten haben. Nach Einschätzung der Verfasser ist die Schule die primäre Institution, welche verantwortlich ist, Möglichkeiten bereitzustellen, welche für die talentierten Jugendlichen relevant sind.

Welche Rolle kommt den Lehrern zu?

Laut Stapf (2004, S. 212-213) scheinen Hochbegabte mit Lehrern gut zurecht zu kommen, die kompetent über ihr Wissen verfügen, angemessene Leistungen fordern, Abmachungen und Versprechungen einhalten und die Einhaltung bei den Kindern überprüfen. „Diese Lehrer loben gute Leistungen bei allen, auch bei Hochbegabten, und kritisieren schlechte sachlich und freundlich, wobei sie Fehler und deren Verbesserungsmöglichkeiten zurückmelden. Solche Lehrer können, als „positive Autoritäten“ bezeichnet werden“.

Csikszentmihalyi et al. (1997) beschreiben, was vermutlich oft dem Schul- und Familienalltag entspricht: so sind Eltern und Lehrer nicht wirklich an ihren Arbeitsstellen interessiert; sie verbringen viel Zeit mit Geldverdienen, und warten auf die freie Zeit am Wochenende, was dann oft mit Aktivitäten gefüllt ist, welche passiv, uninteressant und vergänglich sind.

Sehr erstaunlich ist die Fähigkeit von einigen außerordentlichen Lehrern die einen bleibenden Eindruck in der Erinnerung ihrer Studenten hinterlassen (Csikszentmihalyi & McCormack 1986, zit. in Csikszentmihalyi et al. 1997, S. 184). Talentierte Jugendliche erleben apathische oder lustlose Instruktion mit einer speziell klaren Wahrnehmung von Enttäuschung. Nur wenn Herausforderungen und Fertigkeiten als hoch eingeschätzt werden und Zusammenarbeiten aller verschiedenen Komponenten von Wohlempfinden – wie kognitiv, emotional und motivationsbezogen - für die Studenten zusammenkommen, ist die Konzentration über dem normalen Klassenlevel. Auf diese Weise könnten Selbstzufriedenheit, Potenzial und Involviert sein zum Zuge kommen.

Oft überfordern die Anforderungen des Lebens die begabten Studenten. In solchen Zeiten kann eine geschickte Intervention eines besorgten Lehrers entscheidend sein (Csikszentmihalyi et al. 1997, S. 185-188).

2.4. Die künstlerische/gestalterische Begabung

In den folgenden Kapiteln stehen Themen, die in einem direkten Zusammenhang mit der künstlerisch/gestalterischen Begabung stehen, im Zentrum.

Unter anderem wird aufgezeigt was der Begriff „künstlerisch/gestalterische Begabung“ in dieser Arbeit beinhaltet. Ein knapper Einblick in eine normale Zeichenentwicklung gibt die Grundlage um die Indizien einer begabten Zeichenentwicklung aufzeigen zu können. Die Zeichenentwicklung in der Jugendzeit stellt ein Schwerpunkt des Kapitels dar. Weitere Themen dieses Kapitel sind die Identifikation und die Identifikation/ Aufnahmeverfahren der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich.

2.4.1. Zum Begriff „künstlerische/gestalterische Begabung“

Der Begriff der künstlerischen Begabung wird von den verschiedensten Forschern verwendet. So führt Urban (1990, S. 39ff) in seinem mehrdimensionalen Begabungsmodell neben der abstrakt intellektuellen Begabung, der sozialen Begabung, der praktisch instrumentellen Begabung auch die künstlerische Begabung auf. Urban stellt diese Begabungen mit Kreativität und Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft in Verbindung. Im Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001, S. 24) wird unter anderem als Begabungsfaktor eine künstlerische Fähigkeit aufgeführt. Kunst wie Musik und Malen kommen als Leistungsbereiche vor.

Von amerikanischen Forschern wird der Begriff „gifted in the visual arts“ verwendet, Dies kommt der Übersetzung „begabt in visuellen Künsten“ resp. „bildenden Künsten“ nahe. „Visual arts“ bezieht sich auf zweidimensionale und dreidimensionale Arbeiten, Fotografien, bewegte Bilder und Computeranimationen mit ein (Clark & Zimmermann 1983, S. 180-184).

Ein Symposium in Wien 1994 mit dem Thema „Visuelle Begabung, Diagnostik und Förderung“, lehnt sich an die englische Bezeichnung „visual talent“ an. Karpati (1994a, S. 9-10) gibt zum Begriff der Tagung folgende Gedanken wieder. Die Neuinterpretation des „visuelles Talent“ zeigt sich in der Geschichte der Kunsterziehung. Zu Beginn wurde jemand als talentvoll angesehen, welcher auf hohem Niveau in den populären Kunstrichtungen dieser Zeit malen, zeichnen oder Skulpturen machen konnte. In der heutigen technisch-medialen Zeit, ist Talent in Bereichen wie Design/Konstruktion, Fotografie, Video oder Computerkunst ein ebenso wichtiger Teil unserer Lebensrealität. Der Begriff „visuelle Begabung“ umfasste an dieser Tagung den praktisch-schöpferischen wie auch theoretische, rezeptiv-analytische Fähigkeiten im Bereich der bildenden Kunst. Man war der Ansicht, dass man sich nach wie vor zu sehr an traditionellen Werktechniken orientiere und technologischen Entwicklungen der Gegenwart hinterherhinke. Darum sollte ein erweiterter Begabungsbegriff angestrebt werden, welcher auch moderne zeitgenössische Gestaltungstechniken und Medien mit einbeziehe. Was an dieser Tagung als erstrebenswert gegolten hat, ist etwas mehr als 10 Jahre später zumindest an den Gestaltungs- und Kunst-Hochschulen in der Schweiz Realität geworden. So führt die HGKZ (Hochschule für Gestaltung und Kunst) folgende Studiengänge (2007): Bildende Kunst, Cast, Film, Fotografie, Industrial Design, Interaction Design / Game Design, Neue Medien, Scenographical Design, Scientific Visualization, Style & Design, Theorie-Studien zur Medien, Kunst- und Designpraxis und Visuelle Kommunikation auf.

Warum wird nun der Begriff künstlerische/gestalterische Begabung in der vorliegenden Arbeit verwendet? Einerseits wird dies damit begründet, dass die befragte Personengruppe aus StudentInnen der Hochschule für Gestaltung und Kunst in Zürich und Basel besteht und dieser Begriff sich somit an die Namensgebung dieser Hochschulen anlehnt. Des Weiteren wird damit betont, dass sich die Resultate nicht nur auf die künstlerische Begabung beziehen. Diese wird vor allem mit Kunstarbeiten mit einem Schwerpunkt auf dem Prozess oder gedanklich konzeptionelle Produkte in Zusammenhang gebracht.

Der erweiterte Aspekt „gestalterisch“, bezieht sich auf den Bereich Gestaltung und Design. Diese Bereiche beinhalten bewusst geplante industrielle Formgebung und deren funktionale Produkte.

Gardner (2001) setzt der klassischen Intelligenz, welche sich vor allem an den intellektuellen Fähigkeiten orientiert, seine Rahmentheorie der vielfachen Intelligenz entgegen. In dieser führt er die linguistische Intelligenz, die musikalische Intelligenz, logisch mathematische Intelligenz, die räumliche, die körperlich kinästhetische Intelligenz, die intrapersonale Intelligenz und die interpersonale Intelligenz auf. Obwohl er 1983 einen Artikel zum Thema „artistic intelligences“ schreibt, greift er diesen Begriff in seiner Rahmentheorie nicht auf. Aus der Sicht einer kunstinteressierten Person stellt sich hier die Frage: „warum nicht?“ Oft wird die visuell-räumliche Intelligenz im Zusammenhang mit der künstlerischen Begabung diskutiert. Dieser Bereich deckt zwar einen Teil vom Fachbereich Kunst ab, aber Teile, wie z.B. den Umgang mit Farben, nicht. Laut Pariser (1997, S.40) kann die visuell-räumliche Intelligenz als eine Instanz, welche der künstlerischen Expression dient, angesehen werden. Sie kann sich einerseits in Verbindung mit Geometrie, Physik, Ingenieur, oder Segeln zeigen und andererseits mit Bildhauerei, Malerei oder Choreografie (Gardner, 1983, S. 49). Gardner selber ist nicht erpicht darauf, dass eine der Intelligenzen ausschliesslich mit Kunst in Verbindung gebracht wird. Gardner sagt: „Ich glaube nicht, dass irgendeine Intelligenz künstlerisch oder nicht künstlerisch ist. Vielmehr können einzelne Intelligenzen oder eine Kombination in eine künstlerische Nutzung gebracht werden“ (Gardner 1990 zit. in Pariser, S. 40). Als Beispiel kann hier die interpersonale Intelligenz angeführt werden, welche die Fähigkeit beinhaltet, es zu verstehen mit anderen Personen zu arbeiten – eine Fähigkeit, welche Politikern und Managern zugeschrieben wird. Diese Autoren sind der Meinung, dass erfolgreiche Künstler in diesem Bereich begabt sind. Diese Aspekte erklären, warum Gardner die künstlerische Intelligenz nicht in seiner Rahmentheorie aufführt.

Gardner (1983, S. 47) macht die Beobachtung, dass die Künste wie Tanz, Theater oder auch bildende Kunst, von vielen mit Emotionen in Verbindung gebracht werden. Die Erlebnisse in diesen Bereichen werden weit entfernt von formalem Lernen, von Rationalität und wissenschaftlichem Fortschritt eingestuft. Der vorherrschende Glaube war für viele Jahr, dass Kunst nicht kognitiv, wenn nicht sogar antikognitiv sei. In den letzten Jahrzehnten, wurde eine wahrnehmbare Veränderung bei Künstlern, Kunsterziehern spürbar. Gardner hat beim Harvard Projekt Zero (2007) die Beobachtung gemacht, dass Kunst als erstes und vor allem eine Aktivität des Geistes ist. Wie viele andere mentale Aktivitäten braucht die künstlerische Wahrnehmung die Produktion und Nutzung von Symbolen. So sind künstlerisch kompetente Individuen Personen, die fähig sind, Symbole zu lesen und zu brauchen.

2.4.2. Die „normale“ Zeichenentwicklung

In diesem Kapitel wird ein Einblick in eine „normale“ durchschnittliche Zeichenentwicklung gegeben. Dies mit der Absicht im Kapitel 2.4.4. Unterschiede zu einer „begabten“ Zeichenentwicklung aufzeigen zu können. Auf diesem Weg kann aufgezeigt werden, welche Indizien auf eine künstlerische Begabung hinweisen können. Da das Thema Kinderzeichnungen, resp. die Zeichenentwicklung nicht im Zentrum dieser Arbeit steht, wird von einer vertieften Auseinandersetzung mit diesem umfangreichen Fachgebiet abgesehen.

Das Beobachten, analysieren und schematisieren von Kinderzeichnungen hat eine lange Tradition. Ende des 18 Jh. und anfangs des 19 Jh. rückten die Spiel- und Darstellungsaktivitäten der Kinder immer mehr ins Interessenfeld der damaligen Kinderpsychologen. Seither kann man auf eine lange und intensive Erforschung von Kinderzeichnungen zurückblicken. Dies hat zu zahlreichen Gliederungsschemata geführt, welche die Phasen der Entwicklung von Kinderzeichnungen zu beschreiben und einzuteilen versuchen. Die Phänomene der Kinderzeichnung werden je nach theoretischer Ausrichtung unterschiedlich bezeichnet und interpretiert.

Im Folgenden wird eine durchschnittliche, normal begabte Zeichenentwicklung beschrieben, wie sie von Entwicklungspsychologen (Winner & Martino 1993, Gardner, 1990a), welche auch „begabte“ Zeichenentwicklungen untersuchen, beobachtet wird. Die beschriebene Zeichenentwicklung gibt einen knappen, oberflächlichen Einblick.

Gardner (1990a, S. 18) und andere machen die folgende Beobachtungen: Die meisten 2-jährigen Kinder beginnen in diesem Alter zu kritzeln und tun dies auch ohne die Ermutigung der Eltern gerne. Sie scheinen eine Ansammlung von Möglichkeiten mit Linien, Punkten und einfachen geometrischen Formen zu erforschen. Im Alter von 3-4 Jahren machen sie sehr einfache aber erkennbare Darstellungen. Figuren entstehen dadurch, dass mehrere geometrische Formen zusammengeführt werden. Die menschliche Figur wird als Kopffüssler dargestellt. Diese ist durch einen Kreis mit Linien, welche vom Kreis weg führen und die für die Arme und Beine stehen, gezeichnet. Diese Zeichnungen nennt Winner und Martino (1993, S. 254) schematisch, weil die Kontur eines Objektes noch nicht mit einer Umrisslinie gezeichnet ist. Das Objekt ist vielmehr durch Vereinfachungen mit geometrischen Formen dargestellt. Zeichnungen aus der Vorschulzeit sind erfinderisch, einfallsreich und ausdrucksstark. Sie zeigen wenig Rücksicht auf die Regeln der realistischen Darstellung. So können Sonnen grün gemalt sein. Die menschlichen Figuren können gleich gross wie Häuser gezeichnet sein und das ganze Blatt einnehmen. Das Kind in diesem Alter strebt keinen Realismus an, es spielt vielmehr mit Formen und Farben. Aus diesen Gründen bezeichnen Winner und Martino (1993, S. 254) diese Phase als präkonventionell. Im Alter von sechs oder sieben Jahren, sind die Objekte nicht länger zufällig über das Blatt verstreut. Das Kind hat angefangen, die Objekte auf dem Blatt zu organisieren, im Allgemeinen mit einem Bezug zur Himmelslinie oder anderen zugezogenen Hauptmerkmalen wie einem Boden oder dem Ende eines Tisches. In diesem Alter, scheint es nicht unwahrscheinlich zu folgern, dass das junge Kind „erste Konzepte“ hat um Bilder zu komponieren (May, 1998 zit. in Gardner 1990a, S. 18). Nach der präkonventionellen Phase folgt die konventionelle Phase der mittleren Kinderjahre. Während der konventionellen Phase setzen sich Kinder mit den Regeln einer realistischen Darstellung auseinander, dazu gehören unter anderem Proportionen, Schatten, Perspektive usw.

2.4.3. Zeichenentwicklung im Jugendalter

Die einfachste Frage und vielleicht die wichtigste Frage im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Begabung eines Jugendlichen ist: Wie viel Zeit verbringen die Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer Begabung. Diese Antwort wird zu einem grossen Teil darüber bestimmen, ob sich die Begabung weiterentwickelt oder nicht (Csikszentmihalyi et al. 1997, S. 136). Im Folgenden wird der Fachbereich Kunst und Gestaltung betrachtet.

„... die Annahme, dass Kinder von einem gewissem Alter an nicht mehr malen können und wollen, hat sich leider als Tatsache durchgesetzt“ (Egger, 1991 zit. in Meili-Schneebeli, 1994, S. 140).

Diese Einschätzung scheinen viele Forscher zu teilen. Meili-Schneebeli (1994, S. 140) macht die Beobachtung, dass viele Jugendliche und Erwachsene aufhören, sich gestalterisch zu betätigen. Laut Winner (1993, S. 254) und Gardner (1990a, S. 18) verlieren viele Kinder und Jugendliche in unserer Kultur generell das Interesse am Zeichnen. Im Schulunterricht kann man ab und zu die Beobachtung machen, dass Schüler oder Schülerinnen der Meinung sind, dass sie nicht zeichnen können. Sie schätzen sich selber als unfähig ein. Warum sie dieses negative Selbstkonzept haben, kann nur vermutet werden. Vielleicht hat es mit zu hohen Ansprüchen an realistische Abbildungen zu tun, vielleicht bekamen sie früher negative Rückmeldungen auf gestalterische Betätigungen. Gardner (1990a, S. 19) beobachtet, dass Jugendliche, welche weiterzeichnen, sich im Allgemeinen einen Level an technischer Kompetenz aneignen können und diese mit persönlichen Visionen verbinden. Wenn diese produktive Einheit passieren kann, fährt der Jugendliche fort, sich künstlerisch zu beschäftigen.

Falls aber eine solche Einheit nicht möglich ist, aus technischen oder persönlichen Gründen, könnte dies zu einem Ende der gestalterischen Tätigkeit führen. Weitere Aspekte, welche laut Gardner eine Zeichentätigkeit hemmen könnten, sind, dass diese Fertigkeit nicht allzu sehr geschätzt wird und Jugendliche sich für andere Bedürfnisse mehr Zeit nehmen. Laut Meili-Schneebeli (1994, S. 14) gibt es keine umfassende Untersuchung zum Verlust des bildnerischen Ausdruckes im Jugendalter. Man könnte vielmehr sagen, dass es Hypothesen zu verschiedenen Teilaspekten gibt. Meili-Schneebeli (1994, S. 144 -145) fasst 12 Hypothesen, zum Verlust der bildnerischen Ausdrucksfähigkeit zusammen, welche von den verschiedensten Forscher formuliert wurden.

Die Thesen können in drei Positionen unterteilt werden: Einige Thesen erklären den Verlust der bildnerischen Ausdrucksfähigkeit mit der individuellen Entwicklung des Kindes; andere stellen dies in Zusammenhang mit dem Einfluss der sozialen Umwelt; eine dritte Position vertritt die Auffassung, dass Bewertung der Kultur einen entscheidenden Einfluss auf die gestalterische Aktivität ausübt.

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit werden einige ausgewählte Thesen beleuchtet.

- a) **Der Verlust der bildnerischen Ausdrucksfähigkeit bildet die natürliche Endphase der bildnerischen Entwicklung.** Die These entspricht der Ansicht zahlreicher Forscher. Von einigen Forschern wird jedoch eingeräumt, dass künstlerisch begabte Jugendliche nicht von diesem Verlust betroffen sind. Nach der Meinung von Wildlöcher (1989, zit. in Meili-Schneebeli, 1994, S. 146) kann der Jugendliche seine Bedürfnisse sich auszudrücken mit der Sprache besser befriedigen als mit Bildnerischem Gestalten.
- b) **Ein weiteres Erklärungsmodell geht mit der Entwicklung einer phasenweise Umstrukturierung des bildnerischen Gestalten einher.** Laut Mühle (1971, zit. in Meili-Schneebeli 1994, S. 147) haben Kinder einen selbstverständlichen bildnerischen Ausdruck. In der Pubertät scheint es zu einer Neigung zur Introversion, eine Konzentration des Interesses auf innerseelische Zustände, zu kommen, dies bedingt ein vermindertes Bedürfnis nach Ausdruck. An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Funktion dem bildnerischen Ausdruck zukommt. Handelt es sich in erster Linie um eine Kommunikation mit der Umwelt? In diesem Fall könnten den Überlegungen von Mühle zugestimmt werden. Oder zeigt der bildnerische Ausdruck einen Dialog mit der Innenwelt? In diesem Fall könnte der bildnerische Ausdruck dem Interesse an innerseelischen Zuständen entgegenkommen.
- c) **Der Verlust der bildnerischen Ausdrucksfähigkeit wird im Zusammenhang mit einer unzureichenden Bewältigung von kritischen Übergängen im bildnerischen Gestalten gesehen.** Was als kritische Übergänge angesehen wird, wird von verschiedenen Forschern unterschiedlich eingestuft. Diese können aber in drei Phasen unterteilt werden. Zu diesen Entwicklungsabschnitten gehört der Schuleintritt, die Phase mit der Tendenz zu wirklichkeitsgetreuer Abbildung und die Pubertät. Im Allgemeinen wird die Pubertät am einheitlichsten als kritische Zeit für das Zeichnen eingestuft (Meili-Schneebeli, 1994, S. 147).
- d) **Die Ansicht, dass nur die künstlerisch begabten Jugendlichen ihre Zeichentätigkeit fortsetzen wird vor allem von früheren Forschern vertreten.** Im alltäglichen Umgang wird stark von einem Gefühl von einem vorhandenem Talent oder von vorhandener Begabung gegenüber dem Zeichnen oder Malen ausgegangen. Interessant ist an dieser Stelle die Beobachtung von Freeman (1991 zit. in Freeman 2000, S. 2) und anderen Forschern, welche der Ansicht sind, dass aus den meisten künstlerisch begabten Kindern vermutlich keine erwachsenen Kunstschaaffenden werden. Freeman (1991 zit. in Freeman 2000) hat in ihrer Folgestudie viele Gründe gefunden, warum das so sein könnte. Während einige aufgrund ihrer emotionalen Probleme versagten, konnten andere ihr Potenzial nicht weiterentwickeln, weil sie nicht auf die entsprechenden Lernangebote gestossen sind. Dies zeigt, dass eine künstlerische Begabung alleine nicht reicht, um zu garantieren, dass sich die Begabung im Jugendalter weiterentwickelt. Einige mögliche Gründe, warum Jugendliche fortfahren während ihrer Jugendzeit zu gestalten, zeigt Abbildung 5.

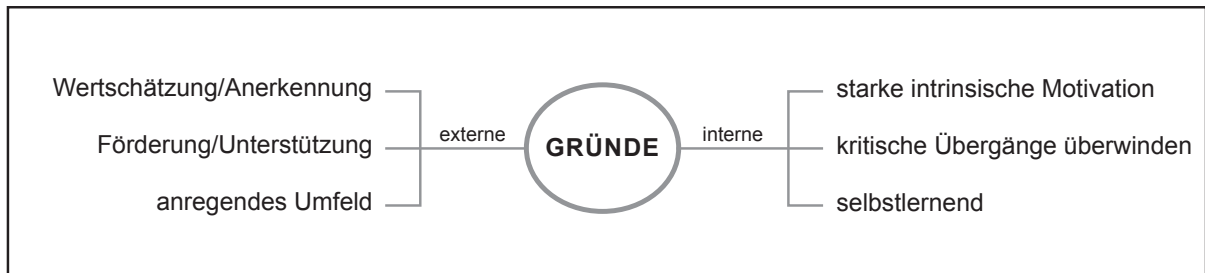


Abbildung 5: Gründe warum Jugendliche weitergestalten.

Möglicherweise haben Jugendliche, die weitergestalten, ein anregendes und wertschätzendes Umfeld. Sie bekommen in der Schule oder im privaten Umfeld Förderung und Unterstützung für ihre künstlerische Begabung. Diese Gründe können extern angesiedelt werden. Mögliche interne Gründe, könnten im Zusammenhang mit der Persönlichkeit dieser begabten Jugendlichen stehen. In Betracht könnte unter anderem kommen, dass sie sehr stark intrinsisch motiviert sind, kritische Übergänge überwinden können, oder fähig sind, ohne grosse Anleitung zu lernen und sich selber Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen zu können.

Es wäre interessant, in weiteren Studien zu untersuchen, warum es gewissen Kindern/Jugendlichen gelingt, ihre künstlerisch/gestalterische Begabung weiterzuverfolgen und gestalterisch tätig zu bleiben und anderen nicht.

So wird offensichtlich, dass im Zusammenhang mit der These d) viele Fragen offen bleiben. Trotzdem werden in der vorliegenden Arbeit Daten erhoben, welche Auskunft darüber geben, in welchem zeitlichen Umfang die befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen in ihrer Jugendzeit gestaltet haben. Falls die Resultate deutliche Tendenzen aufzeigen, könnte Gestalten in der Jugendzeit als einfach erkennbares Indiz für eine künstlerisch/gestalterische Begabung eingestuft werden.

2.4.4. Indizien einer „begabten“ Zeichenentwicklung

Die Quellen, aus denen Forscher Informationen zur künstlerischen/gestalterischen Begabung ziehen, können in drei Gruppen unterteilt werden;

- a) Kinder und ihre Arbeiten, welche von ihren Eltern als begabt identifiziert wurden.
- b) Eine zweite Quelle bezieht sich auf berühmte Künstler, deren Kinderzeichnungen verfügbar sind. Es gibt nicht viele jugendliche Künstler. Die meisten Arbeiten wurden nach dem Alter von 9-10 Jahren gemacht und sie geben somit sehr wenige Informationen über die ganz frühe Zeichenentwicklung. Die Autoren meinen, dass diese Quelle die stärksten Aussagen über ein Talent geben, weil sie schon zu Beginn wissen, dass daraus etablierte Künstler werden (Winner & Marino 1993, S. 254). Richter (2000, S. 333) steht diesem Forschungsansatz kritisch gegenüber. Er schätzt dieses Thema als unerschöpflich und hoch spekulativ ein. Dies sieht er im Zusammenhang, dass es nicht mehr möglich ist, beim Entstehungsprozess anwesend zu sein und diese wie auch die dazugehörigen Ereignisse zu analysieren. Die Gefahr besteht, dass man diesen Zeichnungen immer gewisse sinnvolle Entwicklungslinien zuschreibt, obwohl das Zeichenmaterial oft nicht vollständig ist.
- c) Eine dritte Quelle ist die der autistischen und/oder behinderten Kinder, deren Zeichnungen trotzdem frühreif sind. Das bekannteste Beispiel aus dieser Quelle ist wohl Nadia, ein autistisches Mädchen. Ihre ganz frühen Pferdezeichnungen im Alter zwischen 3 und 4 Jahren sind ausserordentlich realistisch und frühreif (Selfe 1995, S. 200-206).

Bei den meisten dieser Studien handelt es sich um Einzelfallstudien. Die Forschergemeinde ist sich einig, dass auf dem Entwicklungsprozess von den natürlichen Fähigkeiten zu den systematisch entwickelten Fähigkeiten, in jeder Domäne sehr viel harte Arbeit, Motivation und Beharrlichkeit notwendig ist (Gagné 2007, Winner & Martino 2002, S. 14). Im Folgenden werden einige, häufig genannte Indizien der künstlerischen Begabung von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Es werden eine Vielzahl weitere Indizien von verschiedensten Forschern beschrieben. Diese lassen sich in Verhaltensmerkmale und Indizien der Kunstarbeiten unterteilen.

I. Verhaltensmerkmale

Visuell begabte Kinder ziehen das Zeichnen anderen Formen von Unterhaltung vor und arbeiten gerne für sich selber (Codd, 2007). Sternberg und Davidson (1986 zit. in Freeman 2000, S. 3) sind der Ansicht, dass sich ein Hauptunterschied von Begabten und normal begabten darin zeigt, wie sie neue Aufgaben angehen und wie sie sie ausführen. In diesen Situationen zeigen sich die hochfähigen am ehesten; in ihrer Möglichkeit eines sehr schnellen Überblicks und ihrer Fähigkeit für effektive Strategien, sie auszuführen und die Fähigkeit ihre Leistung zu zeigen. Es ist zu erwarten, dass sich diese Unterschiede auch bei ästhetisch und musikalisch Begabten und anderen Kindern zeigen.

- **Frühreife**

Künstlerisch begabte Kinder beginnen früh, viele vor der Schulzeit und oft vor dem 4. Lebensjahr. Hurwitz (1983, S. 18) machte in einer Studie bei 25% der interviewten Studenten des Art Institut of Chicago die Beobachtung, dass ihr Interesse an Kunst vor dem 10. Lebensjahren begann. Widersprüchlich zu diesen Aussagen ist die Einschätzung von Lark-Horowitz et al. (1973, zit. in Milbrath 1998, S. 46). Er konnte in seiner Untersuchung kein Kind unter zehn Jahren feststellen, dessen Zeichnungen aussergewöhnlich sind. Golomb (1992 zit. in Winner und Martino 1993, S. 254) ist der Ansicht, dass man wenig darüber weiss, wie häufig eine künstlerische Begabung in ganz frühem Alter ist. Die Widersprüchlichkeit der eben erwähnten Beobachtungen könnte wie folgt begründet werden. Hurwitz (1983, S. 18) Beobachtungen beschreiben frühe gestalterische Tätigkeiten und Lark-Horowitz et al. (1973, zit. in Milbrath 1998, S. 46) und Golomb (1992 zit. in Winner und Martino 1993, S. 254) beziehen sich mit ihren Beobachtungen vermutlich eher auf ausserordentliche Zeichnungen und Malereien von sehr jungen Kindern.

- **Beschleunigte Zeichenentwicklung**

Dieses Indiz wird von den verschiedensten Forschern (Hurwitz, 1983, S. 18); Lark-Horowitz et al., 1973, zit. in Milbrath 1998, S. 47; Winner & Martino, 2002, S. 2) beschrieben. Das begabte Kind durchquert die Stadien einer „normalen“ Zeichenentwicklung (Siehe Kapitel 2.4.2.) mit beschleunigter Gangart und kann solche normalen Prozesse in kurze Perioden verdichten (Hurwitz, 1983, S. 18). Begabte Kinder sind nicht nur schneller als normal begabte Kinder, sie lernen auch in qualitative andere Art und Weise, sie lernen in ihrem eigenen Rhythmus. Sie brauchen wenig Hilfe oder Instruktionen von Erwachsenen, um zu lernen (Winner, 1999, S. 9). Diese Kinder zeichnen nicht nur fortgeschritten sie zeichnen auch in einer anderen Art und Weise (Winner und Martino, 2002, S. 3). Begabte Kinder sehen die Welt anders, sie beschreiben die visuellen Informationen sorgfältiger, und sehen die Welt weniger in Beziehungen zu Konzepten, sondern in Beziehungen zu Formen und visuellen Oberflächen. Sie haben ein vorzügliches visuelles Erinnerungsvermögen (Rosenblatt & Winner, 1988 zit. in Winner & Martino 2002, S. 3). Sie beachten den Akt des Zeichnens mehr, sie sehen wann etwas falsch aussieht; dies führt zu neuen Entdeckungen, wie man die Welt auf dem Papier darstellen kann. Während typische Kinder damit beschäftigt sind zu zeichnen was sie über Objekte wissen, sind begabte Kinder fähig sich über das was sie wissen hinwegzusetzen und wiederzugeben was sie sehen. Diese Fähigkeit erlaubt es jungen Kindern schon in einem frühen Alter realistisch zu zeichnen (Winner 2002, S. 4).

- **Konzentrationsfähigkeit und Motivation**

Lark-Horowitz et al. (1973 zit. in Milbrath 1998, S. 48) nennen Motivation und Verpflichtung (task commitment) als ein Indiz für diese spezifische Begabung. Die künstlerisch begabten Kinder zeigen ein lebhaftes und leidenschaftliches Interesse und die Fähigkeit sich intensiv zu konzentrieren. Es sind keine Kinder, welche von den Eltern gedrängt werden müssen um zu leisten. Sie treiben sich selber an und sind selbst diszipliniert. Diese Beobachtungen deuten eher auf eine intrinsische als auf extrinsische Motivation hin (Winner 1999, S.10). Visuell begabte Kinder setzen sich länger mit einem künstlerischen Problem auseinander als normal begabte Kinder. Das hat damit zu tun, dass sie grössere Lust durch ihre Arbeit erhalten. Sie sehen in der Aufgabe mehr Möglichkeiten. Künstlerisch begabte Kinder zeichnen täglich während längerer Zeit. Sie bevorzugen diese Tätigkeiten anderen, wie z.B. Sport oder TV. Sie umgeben sich gerne mit ihren eigenen Bildern und Objekten (Hurwitz 1983, S. 20).

II. Indizien der Kunstarbeiten

- **Realismus**

Die verschiedensten Forscher sind sich einig, dass frühe realistische Zeichnungen ein Indiz für eine künstlerische Begabung sind. (Richter 2000, S. 326; Winner 2002, S. 2; Codd 2007; Hurwitz, 1983, S. 18). Die von Sloane und Sosniak (1985, S. 98) untersuchten erwachsenen Bildhauer, sagten alle, dass sie schon als sehr junge Kinder realistisch zeichneten. Alle Forscher sind sich einig, dass begabte Kinder durch die gleichen Stadien der Entwicklung gehen, sie machen dies aber schneller und beginnen früher, oft ein paar Monate früher als Gleichaltrige. Sie machen dies in einem differenzierteren, realistischen, nicht schematischen Stil. Nachdem sie darstellend zu zeichnen anfangen, beginnen sie auch in einer realistische Art und Weise zu zeichnen. Dies zeigt sich darin, dass sie die präzise Form eines Objektes zeichnen, sie fügen lebensnahe Details zu, welche normale Kinder nie beifügen würden und versuchen die Illusion durch die Darstellung von Tiefe und Volumen zu erzeugen. Um Tiefe zu zeigen verwenden sie Verkürzungen, Verkleinerungen und lineare Perspektiven (Milbrath in press zit. in Winner 1999, S. 21).



Abbildung 6: Bildbeispiel eines 5 jährigen künstlerisch begabten Knaben, welcher in seiner Zeichnung perspektivische Techniken verwendet.

Milbrath (1998, S. 137) macht die Beobachtung, dass begabte Kinder für die Darstellung von Menschen unter anderem früher dreiviertel Sichten, Rückenansichten und Profile, Verzerrungen und perspektivische Techniken verwenden.

Für das Indiz frühe realistische Abbildungen gibt es auch Ausnahmen. Karpati (1994b, 1997 zit. in Winner 2002, S. 10) macht die Beobachtung, dass verschiedene Aspekte der künstlerischen Begabung, wie eine spezifische Begabung in Design und Konstruktion, nicht mit der Fähigkeit realistisch zu zeichnen einhergehen.

Des Weiteren zeichnen begabte Kinder oft in einem Cartoonstil, und Cartoons sind eine nichtrealistische kulturelle Konvention (Wilson & Wilson 1976, S. 446).

- **Erforschung eines einzelnen Themas, intensive Produktion**

Picasso sah seine Malerei als eine logische Reihenfolge von Erforschung. „Bilder“, sagte er, „sind nichts als Forschung und Experiment“. Ich mache nie ein Bild als Kunstwerk, es sind vielmehr Studien“ (Lieberman, 1960 zit. in Winner and Martino, 1993, S. 33). Viele begabte Kinder scheinen diese Annäherungen auch zu verfolgen. In ihren Zeichnungen erforschen sie dass gleiche Thema immer und immer wieder. Die Produktion von einer grossen Anzahl von Arbeiten über eine ununterbrochene Zeitperiode schätzt Pariser (1997, S. 39) als guten Indikator für eine ausserordentliche künstlerische Begabung in der Kindheit ein.

- **Erfindung von Welten und Erzählungskonstruktionen**

Vor allem in der mittleren Kindheit und der Jugend kreieren die begabten Kinder vorgestellte Situationen und Fantasie-Charaktere in ihren Zeichnungen. Ihre Zeichnungen stellen Episoden des Lebens des erfundenen Charakters dar. Das ist das Alter, wenn begabte Kinder anfangen, Superhelden und Science-Fiction Charaktere nach den Bildern, welche sie in Comicheften sehen, zu gestalten (Wilson & Wilson 1976, S. 445).

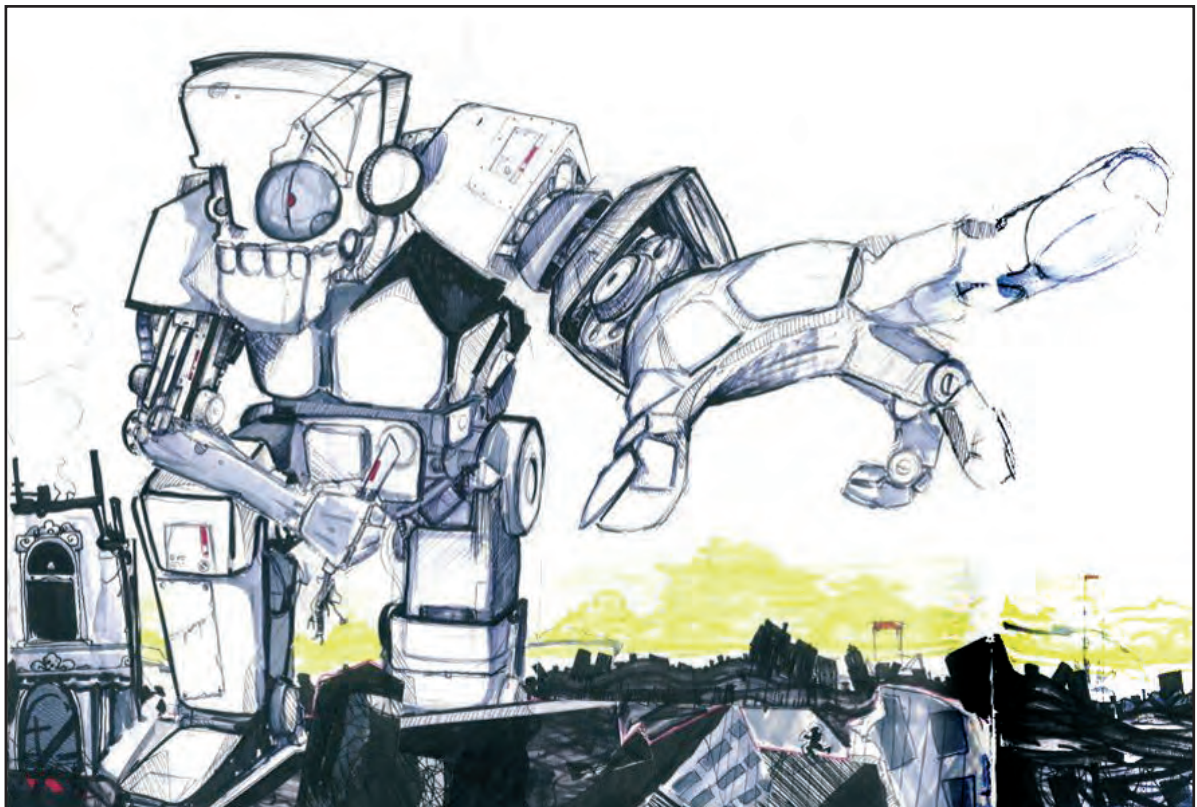


Abbildung 7: Bildbeispiel eines 16 jährigen künstlerisch begabten Jugendlichen, welcher sich in dieser Zeit wie auch vorher und später intensiv mit dem Thema Sciencefiction auseinandergesetzt hat.

- **Die Begabung zeigt sich zu Beginn als Zeichnung**

Die künstlerische Begabung zeigt sich in der Regel zuerst mit Bleistiften oder Farbstiften. Oft bleibt es bei dieser Ausdrucksart, bis das Zeichnen langweilig wird. Zeichnen dominiert nicht nur wegen der Verfügbarkeit dieses Mediums, sondern auch weil es detaillierte Information über ein Subjekt eher möglich sind. Diese Möglichkeit der „Feinheit“ ist bei diesen Techniken eher möglich als bei anderen, wie beim Malen mit Pinsel oder beim Paint brush (Hurwitz, 1983, S. 18).

2.5.5. Identifikation

Es gibt verschiedene Möglichkeiten künstlerisch begabte Kinder und Jugendliche zu identifizieren. Die Identifikationsart hängt grundlegend davon ab, welche Angebote den identifizierten Kindern oder Jugendlichen gemacht werden können. An dieser Stelle kommt die Frage auf: 'Welche Angebote werden künstlerisch begabten Kindern und Jugendlichen in der Schweiz neben dem regulären Unterricht gemacht?' Einerseits gibt es verschiedene kostenlose Freizeitkurse an den regulären Schulen, andererseits gibt es im Freizeitbereich verschiedene Kursmöglichkeiten, wie Malateliers, Werkkurse an Gemeinschaftszentren, Kurse an Kunstschulen usw., welche aber mit Kosten verbunden sind. Es gibt nicht all zu viele spezifische Angebote, wie zum Beispiel Kunstschulen (analog zu Musikschulen), für künstlerisch begabte Kinder oder Jugendliche. In den letzten Jahren sind einige neue Angebote dazugekommen, so auch Kurse für Kinder und Jugendliche an der F+F Zürich (2007), Kunstatelier am Kunsthaus Zürich (2007), K-werk (2007) in Basel und die Farbmühle, eine Gestaltungsschule in Luzern (2007). Diese Angebote trifft man in der Regel in den Städten an, auf dem Land gibt es weniger Möglichkeiten. Das Universikum, ein Pull Out Programm der Stadt Zürich, führt in seinem Angebot auch Kurse im Bereich Kunst durch. Die Identifikation für diese Kurse geschieht durch Lehrernomination, welche aber aufgrund intellektueller Fähigkeiten gefällt wird (persönliche Mitteilung Landau Franziska, 2007).

Bevor das Identifikationsverfahren der StudentInnen beginnen kann, müssen grundlegende Entscheidungen, einschliesslich Alter und Typ der StudentInnen, getroffen werden.

Hurwitz (1983) nennt drei grundlegende Identifikationsmethoden, welche aber nur mit einem anschliessenden Angebot Sinn machen:

- 1) **Ein Auswahlssystem nutzt eine Screeningmethode.** Diese identifiziert StudentInnen, welche für das Angebot akzeptiert werden. Dieses Verfahren ist aber mit relativ hohen Kosten verbunden.
- 2) **Ein nicht auswählendes System** akzeptiert jeden, welcher das wünscht. Nachdem das Verhalten und die Kunstarbeiten der ganzen Gruppe beobachtet wurden, werden die Hochleistenden separiert. Lehrer des Dade County System fanden heraus, dass einige Studenten nur in kontrollierten Atmosphären mit Peers ihre Kunst ernst nehmen.
- 3) **In einem selbstselektivem System** erhalten die StudentInnen Listen mit allen Anforderungen zum Voraus. Auf diese Weise können die StudentInnen, ihre Eltern und die Lehrer entscheiden, ob sie denken, dass das Programm den Effort wert ist, welcher von ihnen erwartet wird.

Allgemeine Empfehlung:

- Die Identifikationsdaten sollten aus verschiedenen Quellen stammen, dazu gehören Schule, Elternhaus und evtl. Kurse (Haroutounian 1995, S. 114). Diese sollen verschiedene Multikriterien-Systeme benützen. Die Messung soll verschiedene Aspekte der Studenten wie Hintergründe, Verhalten, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Leistungen, Persönlichkeiten und Werten beinhalten (Clark & Zimmermann 2001, S. 89).

- Die Identifikation von künstlerisch begabten StudentInnen und SchülerInnen sollte sowohl auf dem Potenzial der Studenten im Arbeitsprozess, als auch auf der Leistung und den Produkten basieren.
- Es gibt die unterschiedlichsten Bereiche innerhalb der künstlerischen Begabung, z.B. Design, Malerei, Comics, Fotografie, Zeichnen, Film, Digitale Medien usw., dies sollte in der Identifikation berücksichtigt werden (Haroutounian 1995, S. 114).
- Um das Profil eines Studenten zu entwickeln ist es gut, folgende Methoden herbeizuziehen: Fragebogen, Inventare, Nominationsformen und Checklisten. Die Daten werden von Lehrern, Spezialisten, Peers, Eltern und den Studenten erhoben.

Tests

Hurwitz (1983, S. 45) rät davon ab, IQ-Tests und ähnliche Tests als Hauptkriterien für die Identifikation von Kunstprogrammen zu verwenden, weil die Korrelation von akademischer Leistung und künstlerischen Fähigkeiten unklar ist. Diese Ansicht wird von anderen Forschern geteilt (z.B. Clark & Zimmermann 1992, S. 1).

Laut Freeman (2000, S. 2) gibt es wenige und unterschiedliche Tests für die bildende Kunst. Das Hauptproblem der Messungen liegt darin, dass sich die Experten in der ästhetischen Interpretation nicht immer einig sind, so dass es oft viel einfacher ist, Leistungen zu bewerten. Als Alternativen zu den standardisierten Tests, bieten sich Prozessportfolios, Arbeitsproben, Sammlungen und biografische Inventare an (Clark & Zimmermann, 2001, S. 89)

Kunstbezogenen Teste

Es gibt einige Tests im Bereich Kunst (Graves 1987, Horn 1953, Meier 1963, zit. in Haroutounian 1995, S. 115), welche die Vorlieben für Design, Zeichenfähigkeiten und die ästhetische Beurteilung messen. Andere Experten in diesem Feld sind der Ansicht, dass Tests von beschränktem Nutzen für die Einschätzung der Kunstfähigkeiten sind. Empfohlen wird von Haroutounian (1995, S. 115) die Work-sample Technique (Sammlung von Arbeitsproben), so auch der „Clark's Drawing Abilities Test“ (Clark 1989, S. 98-104) und den „Hurwitz's eighth art-centered tasks“ (Hurwitz 1983, S. 57).

Weitere Identifikationsmethoden

Clark und Zimmermann (2001, S. 96) testeten in ihrer Untersuchung mehr als 1000 StudentInnen. Die erfolgreichsten Identifikationsinstrumente laut den Beobachtungen der Mitarbeiter der Studie und der Bestätigung der Lehrer waren: Arbeitsprobensammlungen, Gemeindeausstellungen, Lehrerbeobachtungen und Selbstnominationen.

Einige der folgenden Identifikationsmethoden, wie Lehrernomination, Selbstnomination, Peers-nomination werden auch im Schulischen Enrichment Modell SEM (Renzulli et al. 2001, S. 59-62) angewendet.

- **Lehrernomination**
Der Lehrer macht aufgrund besonderer, in diesem Fall künstlerisch/gestalterischer Leistungen oder Potential eine Empfehlung für die Teilnahme für ein Angebot im Bereich Kunst. Voraussetzung für diese Nomination ist, dass der Lehrer eine Fachperson im Bereich Kunst und Gestaltung ist.
- **Selbstnomination**
Diese Art von Nomination ist sehr gut für ältere SchülerInnen, z.B. aus der Oberstufe oder Gymnasium. Die Wahl des Schwerpunktfaches im Gymnasium nach MAR hat gewisse Parallelen zur Selbstnomination.

Die SchülerInnen melden sich aufgrund ihres Interesses oder selbst eingeschätzter Begabung unter anderem für das Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten an.

- **Peersnomination**

Obwohl die Forschung zeigt, dass die Peersnomination nicht komplett zuverlässig ist, kann sie helfen zurückhaltenden Kindern, welche ihre Fähigkeiten eher ihren Klassenkameraden als Erwachsenen zeigen, zu identifizieren. Diese Überlegungen lassen sich auf Nichtkunst-Bereiche wie auch auf Kunstbereiche übertragen. Angewendet werden könnte unter anderem die folgende Fragestellung: Welche Schüler zeichnen zu einem Thema die originellsten Zeichnungen und Bilder? (Hurwitz 1983, S. 47).

- **Das Interview**

Das Interview wird selten als einziges Kriterium für eine Auswahl genommen. Es kann eine Innenansicht geben, welche in Prüfungen nicht möglich ist. Interviews können durch eine eins zu eins Situation geführt werden oder durch eine Gruppe von Personen. Der Interviewleitfaden sollte so gestaltet sein, dass er mögliche Abweichungen vom Frageset erlaubt. Der Arts Recognition and Talent Search (ARTS) empfiehlt Interviews von 15 Minuten mit jedem Kandidaten. Das meiste der Konversation sollte sich um Beispiele von Kunstarbeiten bewegen, welche die Studenten zeigen (Hurwitz 1983, S. 49-51).

2.4.6. Aufnahmeverfahren/Identifikationsverfahren der HGKZ

In diesem Kapitel wird ein Einblick gegeben wie das Aufnahmeverfahren, welches man auch mit einem Identifikationsverfahren gleichsetzen kann, für eine Berufsausbildung an der Hochschule für Gestaltung und Kunst in Zürich (HGKZ) und ähnlich in Basel gestaltet ist. Als grundlegende Zulassungsbedingung wird in der Regel sowohl ein gewisser schulischer Hintergrund, als auch eine gestalterische Vorbildung vorausgesetzt. Die Maturität, eine Berufsmaturität oder eine analoge Ausbildung werden vorausgesetzt. KandidatInnen ohne diese Ausbildung haben zwar keinen gesetzlichen Anspruch auf ein Studium an der Hochschule für Kunst und Gestaltung, dennoch können sie bei einer ausserordentlich Begabung und Vorweisen von Weiterbildungen und Praxiserfahrung aufgrund ihres Portfolio, Aufnahme sur Dossier genannt, von der Studienleitung aufgenommen werden (HGKZ, Zulassungsbedingungen, 2007).

Aufgrund dieser schulischen Grundvoraussetzungen kann davon ausgegangen werden, dass die befragten Kunst- und Gestaltungsstudenten in der Regel nicht nur eine spezifische künstlerisch gestalterische Begabung haben, sondern Leistungen in den verschiedensten Fachbereichen erbracht haben und somit über die unterschiedlichsten intellektuellen Begabungen verfügen. Die gestalterische Voraussetzung ist ein Propädeutikum, eine vergleichbare Ausbildung oder ein Praktikum (im Rahmen von ca. 1600 Arbeitsstunden). Während dieses Jahres setzen sich die StudentInnen intensiv mit gestalterischen Techniken, Medien und Prozessen auseinander. Je nach Voraussetzung reicht auch der Besuch von einem Semester, z.B. beim Vorweisen der gestalterischen Matura. Auch für diese gestalterische Vorbildung gibt es ein Aufnahmeverfahren.

Das Aufnahmeverfahren für die verschiedenen Ausbildungsbereiche oder Bachelors besteht aus zwei Eignungsabklärungen. Während des ersten Teils stellen die Prüflinge ein gestalterisches Portfolio zusammen. In einem zweiten Teil wird das Portfolio präsentiert und reflektiert.

Im Folgenden werden die spezifischen Aufnahmeverfahren und Anliegen von zwei Studiengängen kurz gezeigt.

Im Studiengang Bachelor-Studiengang für Vermittlung Gestaltung und Kunst (2007), soll das Portfolio einen Einblick in das gestalterisch-künstlerische und gestalterisch-technische Arbeiten und die inhaltlichen Anliegen des Prüflings geben. Des Weiteren soll der Lebenslauf und die Motivation für die Vermittlungstätigkeit beschrieben werden. Mit allen zukünftigen StudentInnen wird ein mündliches Eignungsgespräch geführt. In diesem Rahmen werden gestalterische und inhaltliche Fragestellungen, individuelle Anliegen und Schwerpunkte auf Grundlage des eingereichten Portfolios überprüft. Dieses Gespräch soll auch Aufschluss über die Motivation für eine gestalterisch-künstlerische Vermittlung geben. Dem Department Medien & Kunst (Studiengang Medien und Kunst, 2006) sind folgende Aspekte für eine Aufnahme wichtig:

- Künstlerisch und gestalterisches Potential, welches sich durch erkennbares oder schon vorhandenes Interesse an eigenen Ideen zeigt. Dieses Potential kann sich auch durch schon vorhandene Themen und Fragestellung, Entwicklungsfähigkeit, Eigensinnigkeit oder Originalität zeigen.
- Erwünscht sind Selbstmotivation, Neugierde, Ausdruckwille und kommunikative Kompetenzen und Belastbarkeit.
- Im Kontext mit gestalterischen Fähigkeiten sind erste mediale Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten, wie auch Grundkenntnisse über historische und aktuelle Kunst- und Kulturgeschehen erwünscht.

Bei dem Aufnahmeverfahren der HGKZ handelt es sich natürlich um ein selektives System.

Wie von Clark & Zimmermann (2001, S. 89) empfohlen, wird im Aufnahmeverfahren des Studienganges Medien und Kunst das Potential wie aber auch das konkrete künstlerische Produkte, respektive die Leistungen, beurteilt. Diese Autoren empfehlen als Alternative zum standardisierten Test Prozessportfolio und Arbeitprobensammlungen. Diese Elemente spielen in dem gestalterisch-künstlerischen Portfolio der Prüflinge der Hochschule für Gestaltung und Kunst eine bedeutende Rolle. Hurwitz (1983, S. 28) unterscheidet im Zusammenhang mit der künstlerischen Begabung, einerseits die Fähigkeit, welche sich auf praktisches Tun bezieht, andererseits macht er auf eine Fähigkeit, welche er kritische Sensibilität nennt, aufmerksam. Die Fähigkeit der kritischen Sensibilität zeigt sich darin, dass die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen mit dieser Fähigkeit schärfer ist. Sie verstehen die Begriffe im Zusammenhang mit Kunst und Gestaltung schneller und wenden diese an und sie können visuelle Phänomene schneller erkennen und benennen. Diese Kinder lieben es, wie alle imaginativ begabten Kinder, mit einer Wahrnehmungssensibilität zu spekulieren und zu fantasieren. Sie haben die Fähigkeit Bilder zu beschreiben, zu interpretieren und zu analysieren.

Die Unterteilung zwischen einem Portfolio und dem Eignungsgespräch über Arbeitsprozesse und Produkte deutet darauf hin, dass der kritischen Sensibilität (Hurwitz, 1983, S. 89) im Aufnahmeverfahren eine bedeutende Rolle zugemessen wird. Das Eignungsgespräch weist grosse Ähnlichkeiten mit dem von Hurwitz (1983, S. 49-51) beschriebenen Interview auf. Wobei der Zeitrahmen mit einer Stunde bedeutend umfangreicher ist, als das von Hurwitz (1983, S.49- 51) mit 15 Minuten beschriebene Interview. Die Aufgabenstellung der praktischen Eignungstests, der verschiedenen Studienrichtungen gestatten in der Regel einen grossen Freiraum. Dies ermöglicht individuelle Interessen nachzugehen und schon vorhandene Fähigkeiten, bevorzugte Medien und intensive persönliche Auseinandersetzungen zeigen zu können. Anders bei standardisierten Kunsttests, in denen Aufgabenstellung in einem engeren Rahmen stattfinden und Themen vorgegeben sind.

2.5. Erlebnisse und Erfahrungen mit der künstlerischen Begabung

In diesem Kapitel werden weitere Erlebnisse und Erfahrungen betrachtet, welche auch im Zusammenhang mit der Begabungsentwicklung der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen von Bedeutung sein könnten.

Das Crystallizing Experience, oder Schlüsselerlebnis kann ein Erlebnis mit weit reichenden Langzeiteffekten sein. Ob die befragten StudentInnen gestalterischen Erfolg haben werden ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Dennoch ist von Interesse, welchen Faktoren es zuzuschreiben ist, dass jemand als KünstlerIn „Erfolg“ haben wird. Im Kapitel 'Erfolg' werden Ergebnisse aus anderen Studien zu diesem Thema vorgestellt.

2.5.1. Crystallizing Experience

Das Phänomen „Crystallizing Experience“ wird in der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit der Auswirkung auf die Entwicklung der künstlerisch/gestalterischen Entwicklung aufgegriffen. Anders formuliert gibt es spezifische Erlebnisse oder Erfahrungen, welche für die Entwicklung der künstlerischen Begabung von herausragender Bedeutung sind.

Das Interesse für die Existenz und Struktur dieses so genannten „Crystallizing Experience“ (CE) hat Gardner (1983b) aus der Theorie der Multiplen Intelligenz entwickelt. Er definiert dieses Phänomen als in bemerkenswertem oder erinnerungswürdigem Kontakt zwischen einer Person mit einem ungewöhnlichen Talent oder Potenzial und den Materien des Feldes in welchem sich dieses Talent manifestiert. Walters und Gardner (1986, S. 309) sehen das CE weder als nötig noch ausreichend für eine herausragende Leistung an, dennoch kann es hilfreich bei der Entdeckung gewisser individueller Talente in einem spezifischen Gebiet einer Begabung sein und sich später eine hervorragende Leistung in einem spezifischen Feld entwickeln.

So soll das CE sehr kraftvolle Langzeiteffekte auf die Individuen haben und in den verschiedensten Domänen auftreten. Wie könnte sich nun dieses „Crystallizing Experience“ konkret zeigen?

Um dieser Frage nachzugehen wird ein Einblick in das Leben von Pierre-August Renoir (1841-1919) gegeben. Von ihm wird geschildert, dass er als 12-jähriger Porzellanmaler viel Anerkennung von Erwachsenen erhielt. Neben diesen technischen Fähigkeiten zeigte er wenig Interesse oder Empfindsamkeit für die ästhetischen Qualitäten der visuellen Künste. Während seiner Lehrzeit machte er oft Ausflüge in den Louvre und zeichnete Meisterwerke ab. Diese Zeichnungen brauchte er aber vor allem für neue Ideen seiner Porzellanarbeiten. Eines Tages während seiner Lehrzeit widerfuhr ihm folgendes Erlebnis: Er entdeckte den Brunnen der Unschuldigen. „Ich hielt sprachlos an“, sagte er später. Er war so im Bann dieses Kunstwerkes, dass er einen Restaurantbesuch auf später verschob. Immer wieder lief er langsam um den Brunnen und studierte von jedem Gesichtswinkel aus die Skulpturen des Brunnens. Von diesem Moment an fühlte er eine Verwandtschaft mit dem Künstler Jean Goujon. Diese Arbeit besass alles was er liebte: Grazie, Körperlichkeit und Eleganz. „Goujon wusste wie man den Faltenwurf an die Figuren anschmiegen konnte. Bis zu diesem Moment hatte ich nicht realisiert wie der Faltenwurf die Gestalt zur Erscheinung bringen kann.“ (Hanson 1968 zit. in. Walters & Gardner, 1986).

Vergleichbare Erlebnisse werden von Walters und Gardner auch vom Mathematiker Evariste Galois (1811-1832) und dem Musiker Claude Debussy (1862- 1918) beschrieben. Obwohl diese Ereignisse in unterschiedlichen Domänen vorkamen, weisen sie laut Walters und Gardner in ihren Hauptmerkmalen Gemeinsamkeiten auf. So war jedes dieser Erlebnisse entscheidend für das kreative Individuum. Sie konnten dadurch neue unbekannte Aspekte ihres besonderen Feldes entdecken. Gemeinsam war

auch, dass sie in verhältnismässiger Isolation stattfanden, unabhängig von Lehrpersonen oder anderen vermittelnden Personen. Die drei Erlebnisse wurden von den untersuchten Personen als Kind oder Jugendlicher erlebt und brachten gewisse Erwartungen, Fertigkeiten und Prädisposition mit (Walters & Gardner 1986, S. 307).

Eine aktuellere Studie zum Thema „Crystallizing Experience“ von Freeman (1999, S. 43-44) untersucht, ob dies ein übliches Phänomen bei musikalisch begabten Knaben im Alter von 10-14 ist. Von 24 Knaben einer Privatschule, die aus der Mittelschicht oder der Oberschicht stammen, wurden 7 durch die Nomination von Lehrer, Rektor und Freeman (1999) ausgewählt. Sie machte die Beobachtung, dass alle 7 Knaben ein „Crystallizing Experience“ erlebt haben. Nach ihrer Einschätzung ist diese Untersuchung beschränkt aussagekräftig, da alle untersuchten Knaben sehr viel elterliche Unterstützung erhielten und diese Tatsache vermutlich nicht auf alle musikalisch frühreifen Kinder zutrifft.

2.5.2. Erfolg als KünstlerIn

Obwohl anhand der Resultate dieser Arbeit keine Aussage über den zukünftigen Erfolg der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen gemacht werden kann, wird ein Blick auf die Literatur in diesem Themenbereich geworfen.

Vermutlich wird ein grosser Teil der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen in Zukunft in einem gestalterischen oder fachverwandten Beruf tätig sein. Ob sie nun Erfolg haben oder gar sehr bekannt und berühmt werden, bleibt dahin gestellt. Vermutlich wird Erfolg und auch nationale oder sogar internationale Anerkennung den meisten vorenthalten bleiben. Dem anzufügen ist, dass dies vermutlich auch nicht von allen angestrebt wird.

Getzels und Csikszentmihalyi (1976, S. 167) stuften nur etwas 29% der Studenten, welche 5 Jahre vorher am Institute for Art in Chicago abgeschlossen hatten, als erfolgreich ein. Diese zeichneten sich dadurch aus, dass sie nach wie vor gestalteten, Ausstellungen machten und inzwischen einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht hatten. Interessant ist die Frage, welche Faktoren zum Erfolg beitragen. Freeman (1994 zit. in Karpati 1997, S. 81) ist der Meinung, dass ein kompliziertes Netz von Charaktereigenschaften, sozialer Hintergrund, Wirkungen aus ihrer Lebens- und Arbeitsumgebung und nicht zuletzt reines Glück für den Erfolg verantwortlich sind. Ausbildung und Bildung scheint keine grosse Rolle zu spielen. Der Meinung, dass Schulbildung einen geringen Einfluss auf zukünftigen künstlerischen Erfolg hat, wird von Getzels und Csikszentmihalyi (1976, S. 167) geteilt. Sie machten sogar die Beobachtung, dass akademische Grade eher in Zusammenhang mit künstlerischem Versagen, als mit Erfolg stehen. Dem ist beizufügen, dass die befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen über einen vorgegebenen Bildungshintergrund, in der Regel Matura und Berufsmatura, verfügen müssen, um überhaupt an die Hochschule für Gestaltung und Kunst in Zürich oder Basel zugelassen zu werden. Demzufolge hat Bildung insofern eine Bedeutung, indem sie ermöglicht einen gestalterischen Bildungsweg einzuschlagen. Wie aber nun konkrete akademische Leistungen in diesen vorangegangenen Ausbildungen mit zukünftigem Erfolg in Verbindung stehen, bleibt offen.

Winner und Martino (1993, S. 266), sind der Ansicht, dass die meisten künstlerisch begabten Kinder keine Künstler werden. Warum ist das so? Laut Getzels und Csikszentmihalyi (1976 zit. in Winner 1993, S. 266) könnte ein möglicher Grund darin liegen, dass Kunst in unserer Gesellschaft nicht hoch geschätzt und gewertet wird. So sind künstlerisch begabte Jugendliche oft dem Druck ausgesetzt nützlichere, konventionellere oder lukrativere Arbeit nachzugehen.

Der familiäre Hintergrund scheint einen bedeutenden Einfluss für einen späteren künstlerischen Erfolg zu haben. So kamen laut Getzels und Csikszentmihalyi (1976, S. 167) diejenige, welche erfolgreich waren, aus Familien mit höherem Einkommen und sozioökonomischem Status und hatten Väter mit höheren Schulbildungen. Wobei die grössten sozioökonomischen Unterschiede bei den Müttern festgestellt

wurden. 62% der erfolgreicherer Mütter arbeiteten ausser Haus, bei den weniger erfolgreichen waren es nur 20%. Wilton (1978, S. 2849) bestätigt in ihrer Untersuchung von Künstlerinnen die Einschätzung, dass der familiäre Hintergrund für einen späteren Erfolg von grosser Bedeutung ist. Die „erfolgreicheren“ Künstlerinnen sagten aus, flexiblere Aufgabenverteilung im elterlichen Haushalt gehabt zu haben. Die Beziehung zum Vater war eher distanziert und sie hatten mehrere Familienmitglieder mit kreativen Interessen. Die „erfolgreicheren“ Künstlerinnen waren schon als Kind mehr Kunst ausgesetzt, was eine Verminderung von Selbstkritik zu Folge hatte. In der Gegenwart verlassen sie sich mehr auf das Einkommen aus Kunstarbeiten, und haben ambitionierte Pläne für die Zukunft.

2.6. Kreativität

Von Laien werden künstlerische und gestalterische Tätigkeiten oft in einen nahen Zusammenhang mit Kreativität gesehen. So meint der Ausdruck „kreativ sein“ umgangssprachlich gestalten oder basteln. Da sich die Begriffe „kreativ sein“ und „Kreativität“ aus der Sicht der Kreativitätsforschung sehr stark unterscheiden, werden im folgenden Text Aspekte aus der Kreativitätsforschung beleuchtet, die im Zusammenhang mit der künstlerischen Begabung von Bedeutung sind.

Hurwitz (1983, S. 22) nennt es sogar einen Fehler, die künstlerische Begabung mit den Charakteristiken, welche man mit einer generellen Kreativität in Verbindung bringt, gleichzustellen. Er hat beobachtet, dass oft das Gegenteil zutrifft. So wird z.B. kreativen Personen Risikobereitschaft zugeordnet. Man ist geneigt zu denken, dass ein fortgeschrittener Maler oder Tänzer nicht davor zurückschreckt, in neuen Situationen zu versagen. Gerade weil begabte Studenten sehr viel in ihre eigene künstlerische Entwicklung investiert haben, sind sie nicht gewillt oder unfähig in neuen Gebieten zu experimentieren.

Im Zusammenhang mit der Kreativitätsforschung werden die unterschiedlichsten Themenbereiche untersucht, dazu gehören unter anderem Expertisenforschung, Problemlösefertigkeiten, Risikobereitschaft, kreatives Denken, Flow, Kreativitätsprozesse, Charakteristiken von kreativen Personen, Motivation und andere. Es gibt Kreativitätstheorien, welche die Meinung vertreten jeder sei kreativ. Andere wie die Expertisenforschung bringen die Kreativität mit der Erneuerung einer Domäne in Verbindung. So kann die Kreativität in eine grosse und eine kleine Kreativität unterteilt werden. Die grosse Kreativität wird als Domänen verändernde Kreativität verstanden. Die kleine Kreativität könnte als „jedermann/frau“ Kreativität bezeichnet werden. Diese kann sich zum Beispiel darin zeigen, eine ungewöhnliche vielleicht nicht gerade perfekte Lösung bei der Reparatur eines Wasserhahnes zu finden.

Eine ähnliche Unterscheidung nimmt Winner (1999 zit. in Winner 2002, S. 2) vor. Sie unterscheidet scharf zwischen einer little-c Kreativität und einer big-C Kreativität. Begabte Kinder sind in einem little-c Sinn kreativ.

Winner (1999, S. 11) unterteilt die Kreativität in folgende Untergruppen:

- **Universale Kreativität**, welche das gewöhnliche Kind charakterisiert, nimmt in der mittleren bis späteren Kindheit ab. Diese Art Kreativität wird mit keinen spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen in Verbindung gebracht und kann der little-c Kreativität zugeordnet werden.
- **Begabte Kreativität**, charakterisiert das begabte Kind. Wie die universale Kreativität nimmt sie in der späten Kindheit ab und kann der little-c Kreativität zugeordnet werden. Mit der universalen Kreativität können spezifische Persönlichkeitsmerkmale mit der begabten Kreativität aus sämtlichen Fachbereichen in Verbindung gebracht werden. Zu diesen Merkmalen gehören, ein starker Wille und Leidenschaft für eine fachliche Entwicklung, eine ausgeprägte Konzentrationsfähigkeit und eine starke

Bestrebung nach Unabhängigkeit und Nonkonformismus. Diese Kinder sind anders, fühlen anders und sie sind dann, durch Druck oder eigene Wahl, stolz anders zu sein.

- **Domänen Kreativität** charakterisiert Erwachsene, welche eine Domäne verändern. Picasso und Braque veränderten die Domäne der Malerei, als sie den Kubismus entwickelt hatten. James Joyce veränderte die Domäne des Schreibens. Es handelt sich hier um eine big-C Kreativität. Kein begabtes Kind kann in diesem Sinn kreativ sein. Viele künstlerisch begabte Kinder verlassen die Kunst wieder. Niemand kann von einem Kind erwarten, dass es eine Domäne verändert, sei es noch so frühreif. Nur sehr wenig künstlerisch begabte Kinder werden domänenkreative Erwachsene. So braucht es im Minimum zehn Jahre harte Arbeit, um Neuerungen in einer Domäne zu erarbeiten (Gardner, 1993; Simonton, 1994 zit. in Winner 1999, S. 11).

Wie unterscheidet sich nun die Kreativität in Zeichnungen begabter Kinder von Zeichnungen von jungen normal begabten Kindern? Die „kreativen“ Zeichnungen sind erfinderisch, sie halten sich nicht an Konventionen. Diese Kinder und Jugendliche können selbst versunken wie auch Erwachsenen Künstler über einen längeren Zeitraum zeichnen und malen. Diese Art Selbstversunkenheit nennt man Flow (Csikszentmihalyi, 1990 zit. in Winner 1999, S. 19).

Welche Bedeutung kommt der Kreativität aus der Sicht der Kunstschaffenden selber zu? Glück et al. (2002, S. 58) untersuchen, wie sich Kreativitätskonzepte von Psychologiestudenten, „freie Kunstschaffende“ und „angewandte Künstler und Gestalter“ unterscheiden. Zu den „freien Kunstschaffenden“ gehörten Maler, Bildhauer, mit Metall Arbeitende und Designer von Objekten. Zu den „angewandten Gestalter“ wurden Architekten, Designer und Grafikdesigner untersucht. Nur in einem Punkt waren sich die drei Gruppen einig: eine kreative Person soll viele Ideen haben. Die freien Künstler und die angewandten Gestalter waren sich gleich. Sie wiesen dem Ausdruck, der kulturellen Kompetenz und der Fülle an Ideen eine sehr hohe Wichtigkeit zu. Die freien Künstler stufen die intrinsische Motivation als nicht so wichtig ein, jedoch die künstlerische Persönlichkeit. Aus ihrer Sicht sollte die kreative Person einfallsreich, begabt, risikobereit, unkonventionell und intellektuell sein. Angewandte Gestalter fanden Aspekte der Funktion sehr wichtig, gestanden aber der Originalität erstaunlich wenig Wichtigkeit zu. Die intrinsische Motivation wird von den Psychologiestudenten als wichtiger als von den Kunstschaffenden und den Gestaltenden eingestuft. Die Psychologiestudenten brachten mit Kreativität positive und befriedigende Gefühle in Verbindung. Für die anderen zwei Gruppen bedeutet Kreativität auch oft harte Arbeiten und praktisches Lösen von Problemen.

Im folgenden Kapitel wird den Themen Motivation, Interesse und intrinsischer und extrinsischer Motivation vertieft nachgegangen

2.6.1. Motivation/Interesse

Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 8) stufen die Motivation als Grundlage für eine Begabungs- und Talententwicklung von Jugendlichen ein. Motivation ist ein Teil der Persönlichkeit. Sie beinhaltet Verhaltensmuster des Denkens und des Handelns, welche sich mit der Zeit entwickeln und mehr oder weniger stabil bleiben. Die Motivation von jungen Leuten ist tief mit der sozialen Umgebung, in welcher sie leben, verbunden. So kommen Familie und Schule eine bedeutende Rolle zu. Im Zusammenhang mit Begabungen und Talententwicklung kommt dem Aspekt der Motivation eine besondere Bedeutung zu, nämlich die intrinsische Motivation (Heller, 2001, S. 250). So spielen für die Entwicklung besonderer Leistungsfähigkeit neben kognitiven und nichtkognitiven Begabungsmerkmalen der Person auch unterstützende Merkmale der Umwelt eine Rolle, sowie auch die Fähigkeit sich eigenständig und selbst gesteuert mit bestimmten Gegenstandsbereichen auseinanderzusetzen, eine Rolle. Das Thema intrinsische Motivation und intrinsische Belohnung wird im folgenden Kapitel 2.6.2. vertieft behandelt.

Neben dem Konzept intrinsische Motivation, welche Verhaltensunabhängigkeit von externen Verstärkungsmechanismen beschreibt, ist das Konzept 'Interesse' von Bedeutung (Heller 2001, S. 250). Schiefele (1986 zit. in Heller 2001, S. 250) diskutiert die mögliche Konsequenz von Interesse. Seiner Meinung nach kann Interesse den Wunsch wecken, sich anzustrengen. Diese Bemühungen führen zu einem erfolgreichen Leistungsverhalten, d.h. zu organisiertem und unmittelbar verfügbarem Wissen. Andererseits können Interessen dazu befähigen, sich im Sinne intrinsischer Motivation in bestimmten Bereichen zu engagieren, ohne dass Konkurrenz oder Normorientierung eine Rolle spielen. Interessen werden somit als bleibendes bereichsspezifisches Engagement betrachtet. Interessen spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Freizeitaktivitäten, schulischen Leistungen, Einstellungen und der Zukunftsplanung. Persönliche Zufriedenheit in der Freizeit scheint überwiegend von klar definierten und stabilen Interessen abzuhängen.

Bei einer Befragung (Heller, 2001, S. 254) von Gymnasiasten der 5., 7. und 9. Klasse nach ihren Freizeitaktivitäten, führt Sport mit 32%, gefolgt von Musik 16,6% und nach anderen folgt Kunst mit 4,8%. So scheint Kunst das Freizeitinteresse eines kleinen Teiles dieser befragten Schülerinnen zu sein. Das Interesse an Kunst war in der 6. Klasse höher als in der 8. Klasse. Das Geschlecht scheint bei diesem Interesse eine Rolle zu spielen. So nahm das Kunstinteresse der Knaben zwischen der 8. und 10. Klasse signifikant ab, das der Mädchen zu.

Clark und Zimmermann (1988, S. 109) machten auch die Beobachtung, dass sich das Geschlecht auf das aktuelle Interesse auswirkt. So lernten jugendliche Frauen technische gestalterische Fertigkeiten in erster Linie, um sich gefühlsmässig ausdrücken zu können, Knaben waren viel mehr an den technischen Fertigkeiten an sich interessiert.

2.6.2. Intrinsische/extrinsische Motivation

Es gibt zwei grundlegende Gründe, warum junge Menschen grosse Mengen von psychischer Energie für die Entwicklung ihrer Begabung aufbringen. Die erste Gruppe beinhaltet intrinsische Motivation. Dazu gehören Spass, Freude, Vergnügen und Neugierde. So machen Kinder aus reiner Lust etwas zu Bewirken, Zeichnungen oder Geräusche auf einem Instrument (Weisskopf 1991 zit. in Csikszentmihalyi 1997 et al., S. 110). Die zweite Gruppe steht im Zusammenhang mit externen Motivationsgründen. Diese schliessen Schulgrade, Preise in Wettbewerben, Geld, Status oder andere Anreize mit ein. Niemand ist nur durch eine Motivationsart geleitet. Beide, intrinsische und extrinsische Motivation, spielen in der Regel bei unseren Handlungen eine Rolle.

Es scheint, dass der intrinsischen Motivation im Zusammenhang mit der künstlerischen Begabung eine bedeutende Rolle zukommt. Csikszentmihalyi et al. (1997) machten in ihrer Untersuchung von begabten Teenagern die Beobachtung, dass die befragten KunststudentInnen schwerpunktmässig eher von intrinsischer Motivation geleitet werden. Dennoch scheinen einige Künstler mehr Zeit darauf zu verwenden, berühmt zu werden und mehr Geld verdienen zu können als andere. Die von Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 111) untersuchten Talentbereiche Kunst, Sport, Musik, Mathematik und Wissenschaft unterscheiden sich sehr stark in ihren Zukunftsanreizen, welche sie ihren Studenten bieten können. So können wissenschaftliche Berufe wie Ingenieur, Arzt oder andere eher finanzielle Belohnungen anbieten, als zum Beispiel Kunst oder Sport. Junge Leute, welche eine Karriere in der Wissenschaft oder Technik beginnen, können davon ausgehen, dass sie angemessen finanziell und sozial belohnt werden. Im Gegensatz dazu ist Kunst dafür bekannt, dass sie nur wenige äusserliche Belohnung bereitstellt. Für jeden berühmten Künstler gibt es mindestens 1000 unbekannte Künstler, welche ihr Leben mit Malen verbringen ohne irgendwelche Bilder zu verkaufen.

Aus der Sicht von Csikszentmihalyi et al. (1997) profitiert der Fachbereich Kunst am wenigsten von extrinsischen Belohnungen in der Highschool. Ein Schüler, welcher gut zeichnet, bekommt eine gewisse Menge an Aufmerksamkeit von seinen Klassenkollegen, aber eher weniger von seinen Eltern oder Lehrern ausserhalb des Fachbereiches Kunst. Mehr als in allen anderen Talentbereichen, ist ein junger Künstler auf sich selber gestellt. Im Allgemeinen fehlt die äussere Unterstützung, welche die Bewunderung von Peers, die Ermutigung von Eltern, Lehrpläne in der Schule und das Prestige der Medien mit einbezieht.

3. Methode

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt einen empirischen Forschungsansatz. Die Daten wurden mit einem schriftlichen Fragebogen erhoben (Siehe Anhang). Der grösste Teil der erhobenen Daten, betreffen Informationen der Vergangenheit der befragten Personen. Diese Teile haben einen retrospektiven Charakter. Grundlagen für die Masterarbeit waren die Semesterarbeit des Moduls 308 und zwei Interviews mit einer Studentin der Hochschule für Gestaltung Basel und einem Dozenten des Departement Designs der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich. Anschliessend legte die Autorin etwa zehn Personen den Fragebogen vor. Aufgetauchte Unklarheiten und Änderungsvorschläge wurden anschliessend in der Endfassung des anonymisierten Papierfragebogens berücksichtigt. Neben den 32 geschlossenen Fragestellungen wurde mit drei offenen Fragen nach qualitativen Aussagen gesucht: Schwerpunktfach und Studienwahl, Crystallizing Experience, Bedürfnisse.

Die Papierfassung und die darauf aufbauende, weitgehend identische Onlinefassung wurden ca. 880 Kunst- und GestaltungstudentInnen aus verschiedenen Fachrichtungen der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich und Basel vorgelegt. 279 Studenten füllten den Fragebogen aus. Das entspricht einer Rücklaufquote von ca. 32%.

Die Erfahrungen mit der Papierfassung und der Onlinefassung waren unterschiedlich:

Papierfassung

Die Papierfassung wurde von 66 StudentInnen der vermittelnden Lehrberufe für Gestaltung und Kunst Basel ausgefüllt. Der Rücklauf der Papierfassung war bedeutend höher als der der Onlinefassung. Dies steht vermutlich damit im Zusammenhang, dass die Fragebogen im Klassenverband während der regulären Unterrichtsstunden ausgefüllt wurden. Der Nachteil war, dass in diesem Setting die Antworten auf die offenen Fragestellungen und Bemerkungen sehr knapp ausfielen. Das Eintippen der Papierdaten in den Onlinefragebogen war zeitaufwendig. Bei den Papierfragebögen kamen auch immer wieder unlogische Antworten vor. Beispielsweise wurde gefragt: „Wurden sie aktiv in Kunst und Gestaltung gefördert oder unterstützt?“ (Frage16). Die Person antwortete mit „Nein“. Anschliessend folgte eine Frage mit dem Satzanfang, wenn ja. Diese Frage hätte die erwähnte Person nicht beantworten dürfen, tut es aber trotzdem. Derlei Unstimmigkeiten wurden im ersten Schritt für die Übertragung in die Onlinelösung nach bestem Wissen korrigiert. In einem zweiten Schritt wurden die Korrekturen des Onlinefragebogens in der Resultattabelle (Excel) wieder rückgängig gemacht.

Onlinefassung

Die Onlinefassung wurde sämtlichen StudentInnen der Departements Design, Medien und Kunst und vermittelnde Lehrberufe für Gestaltung und Kunst in Zürich zur freiwilligen Teilnahme per Email von den verschiedenen Studienleitungen empfohlen. Damit die Anonymität der StudentInnen gewahrt wurde, erhielten diese von Ihren Studienleitungen einen Email- Begleitbrief, der einen Link zum Webhosting von SurveyMonkey.com enthielt. Dieses erwies sich als gut und preiswert (40 \$ pro Monat). Um den Rücklauf zu erhöhen, wurde nach 14 Tage ein Reminder verschickt. Da in diesem Onlinefragebogen der Ablauf der Antworten gelenkt werden kann, gab es wenig unlogische Antworten, somit ist die Datenqualität insgesamt bedeutend besser als bei der Papierfassung. Ausserdem gaben die Gestaltung- und KunststudentInnen sehr ausführlich Auskunft bei den offenen Fragestellungen und den Bemerkungen. Bei den meisten Antworten konnte man auch unter „Andere“ Bemerkungen festhalten, was rege benutzt wurde. So war es möglich, in einem zweiten Schritt die Antworten, welche unter „Andere“ aufgeführt wurden, feiner zu unterteilen und dies in den Grafiken sichtbar zu machen. Diese erkennt man daran, dass sie im Gegensatz zu den regulären Auswahl-Antworten nicht so viele Nennungen haben und somit einen eher qualitativen Einblick in die Resultate geben. Bei einzelnen

„Andere“ Nennungen, wurden auch deutlich, dass im Fragebogen gewisse Aspekte nicht bedacht wurden. So zum Beispiel wurde gefragt auf welcher Schulstufe sind sie am meisten respektive am wenigsten gefördert wurden. Es wurde im regulären Fragebogen nicht bedacht, dass es StudentInnen gibt, die sich immer oder nie gefördert gefühlt haben.

Als ein sehr grosser Vorteil der Onlinebefragung erwies sich, dass die Daten durch die StudentInnen selbst schon in eine elektronische Form gebracht wurden. Die Antworten waren auch trotz Tippfehler gut lesbar. Des Weiteren konnten die Daten des Webhosting als Excel-Tabelle abgerufen werden. Aus diesen Gründen kann eine Onlinebefragung sehr empfohlen werden. Da der Rücklauf geringer als bei der Papierfassung ist, empfiehlt es sich mit einer möglichst grossen Stichprobe zu starten und Reminder nachzuschicken.

Datenpflege

Gesamthaft wurden 279 Fragebogen ausgefüllt. Es zeigte sich jedoch, dass die Datenqualität nicht von allen ausgefüllten Fragebogen durchwegs gut war. So hatten einige befragte Personen nur die ersten drei Fragen nach Alter, Geschlecht und Studienrichtungen ausgefüllt, weitere Antworten fehlten. So reduzierten sich die auswertbaren Fragebogen um 39 (14%). Die verbleibenden 240 Fragebogen waren mindestens bis zur Frage 26, von total 35 Fragen ausgefüllt. Es handelt sich somit um ein sehr gutes Datenmaterial.

Auswertung

Die Daten wurden mit Excel ausgewertet. In einem ersten Schritt wurden absolute Häufigkeiten einzelner Fragen in Säulen und Pies dargestellt: Mehrfachnennungen stellen in dieser Art von beschreibender Statistik kein Problem dar. In einem zweiten Schritt wurden mit der Absicht noch differenziertere Aussagen machen zu können, die Resultate von jeweils zwei verschiedenen Fragen verknüpft: (Bivariate Analyse mit Kreuztabellen zweier Fragen). So ist es zum Beispiel von Interesse zu erfahren, auf welcher Alterstufe, welche Personen am häufigsten gefördert haben. Bei dieser Art Vorgehen hat sich gezeigt, dass es sehr schwierig ist, Aussagen aufgrund von Mehrfachnennungen zu machen. Aus diesem Grund war es sinnvoll, die Mehrfachnennungen in eine Einfachnennung zurückzuführen. Dieser Vorgang wurde dadurch gemacht, dass den Mehrfachnennungen pragmatisch Prioritäten zugeordnet wurden. So wurde beim Bildungshintergrund des Vaters und der Mutter, der „akademischen Ausbildung“ die erste Priorität, der „künstlerisch/gestalterischen Ausbildung“ die zweite der „anderen Lehre“ und die dritte und „Andere“ die vierte Priorität zugeordnet.

3.1. Untersuchte Aspekte

In der vorliegenden Arbeit wurden mit einer schriftlichen Befragung Daten zu den verschiedensten Themenbereichen erhoben. Diese Bereiche, respektive Aspekte davon, werden daraufhin betrachtet, ob und wie sie die Entwicklung der künstlerischen Begabung beeinflussen. In der Befragung der Kunst- und GestaltungstudentInnen wurden Daten erhoben in den Themenbereichen Talent- und Begabungsentwicklung, Erlebnisse/ Erfahrungen und Studienwahl, Merkmale der befragten Gruppe, Familie und Schule. Im Bereich „Merkmale der befragten Gruppe“ wurden Daten zu Alter, Geschlecht und Studienrichtung erhoben.

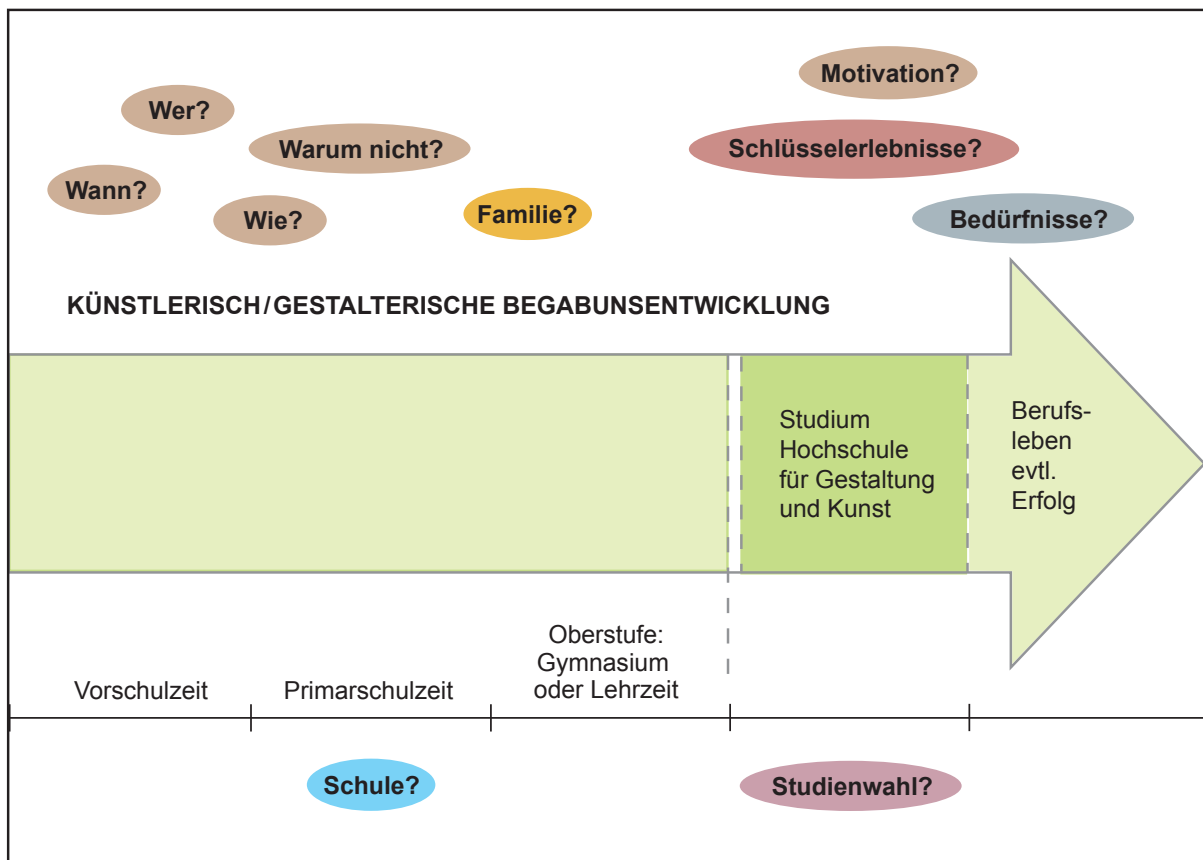


Abbildung 8: Künstlerisch/gestalterische Begabungsentwicklung

Wird nun die künstlerisch-gestalterische Begabungsentwicklung als Zeitgeschehen eingestuft, könnten verschiedene Ereignisse diesem Zeitpfeil zugeordnet werden. Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass die Befragung Informationen zum aktuellen Geschehen im Zeitraum „Studium an der Hochschule für Gestaltung und Kunst“ sammelt, aber auch zu Geschehnissen aus der Vergangenheit. So hat diese Untersuchung grösstenteils einen retrospektiven Charakter. Es folgen verschiedene Themenbereiche, die im Zusammenhang mit der künstlerisch/gestalterischen Begabungsentwicklung stehen. In diesem Kontext wurde folgenden Fragen nachgegangen:

Wann wurde man auf die künstlerische Begabung aufmerksam? Wobei dieser Frage anzumerken ist, dass sich eine Begabung auch entwickeln kann, wenn niemand darauf aufmerksam geworden ist. Vermutlich gibt es grosse individuelle Unterschiede wann die Begabung entdeckt wurde und wann die Talententwicklung mit experimentieren, erforschen, üben, Techniken erlernen und anwenden in Gang gesetzt wurde. So wird es einzelne Kunst- und GestaltungsstudentInnen geben auf deren Begabung man noch vor dem Kindergarten aufmerksam wurde, die eine fördernde und unterstützende familiäre Umgebung hatten und deren Talententwicklung früh begonnen hat. In diesen Entwicklungen gab es vermutlich intensivere und weniger intensivere Zeiten. Andere wurde vielleicht sehr spät selber auf die Begabung aufmerksam. Ihre Talententwicklung war bis zu diesem Zeitpunkt eher unbewusst oder beiläufig, von da an aber sehr intensiv.

Wer wurde auf die künstlerische Begabung aufmerksam? Als mögliche Antwortoptionen wurden Personen wie Eltern, Freunde, Kollegen, Lehrpersonen, Lehrmeister oder sie selber angegeben.

Wie wurde man auf die künstlerisch-gestalterische Begabung aufmerksam? Falls Kunst- und GestaltungsstudentInnen nicht gefördert wurden, wird der Frage nachgegangen warum sie nicht gefördert wurden?

Erfahrungen/ Erlebnisse

Im Zusammenhang mit der Begabungs- und Talententwicklung gibt es vermutlich noch weitere Erlebnisse und Erfahrungen die eine Rolle spielen könnten. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Informationen über mögliche Schlüsselerlebnisse und Motivationsgründe gesammelt, die dazu führen könnten, dass sie ihr Interesse weiterverfolgt haben. Des Weiteren werden Motivationsgründe für die Studienwahl beschrieben und der Frage nachgegangen, ob die Bedürfnisse der befragten Personen als Kind oder Jugendliche erfüllt gewesen waren. Falls ihre Bedürfnisse nicht erfüllt wurden, wurde der Frage nachgegangen, was sie vermisst hatten.

Einige der untersuchten Aspekte können den von Piirto (2007, S. 9) genannten Umweltaspekten oder den von Gagné (2007, S. 2) genannten Umweltkatalysatoren zugeordnet werden. Dazu gehören Familie und Schule.

Familie

In diesem Bereich wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, welche Ausbildungshintergründe die Eltern haben, welche Interessen in diesen Familien vorherrschen und wie bedeutsam Kunst in diesen Familien eingeschätzt wird. Im Zusammenhang mit der Begabungs-Talententwicklung wird untersucht, ob die Eltern fördern und unterstützen oder nicht und falls sie fördern, in welcher Art und Weise sie das tun.

Schule

Im ersten Teil der Befragung werden unter anderem Daten zum Bildungshintergrund der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen erhoben. Im Detail wird gefragt, in welchen Fachbereichen sie besonders gut waren. Und wenn sie die Matura mit dem Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten besucht haben, ob und wie sie dies in ihrer Wahl zu einer künstlerisch- gestalterischen Ausbildung beeinflusst hat. Im zweiten Teil des Fragebogens werden die Erfahrungen und Erlebnisse im Zusammenhang mit der künstlerischen Begabung während der Primarschule, Oberstufe, Gymnasium und Lehre detailliert untersucht. Dazu gehören Fragen wie: auf welcher Schulstufe sie sich am meisten, respektive sie sich am wenigsten gefördert gefühlt haben und wie sie zu dieser Einschätzung gekommen sind. Des weitern ist von Interesse, welche Eigenschaften sie an guten Lehrpersonen schätzen.

3.2. Merkmale der befragten Gruppe

In diesem Kapitel werden Informationen zur befragten Gruppe gegeben. Diese beinhalten Geschlecht, Alter und Studienrichtung (Abbildungen 9 und 10).

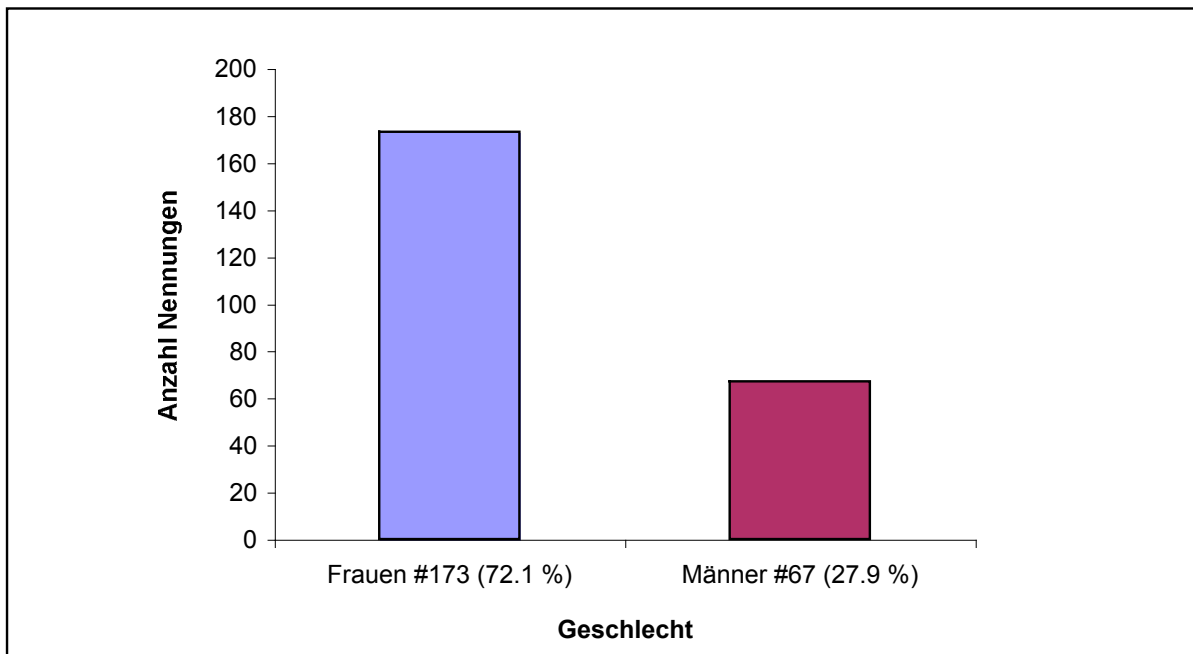


Abbildung 9: Geschlecht der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen.
Einfachnennungen, Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 1)

Von den befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen sind etwa 2/3 Frauen und 1/3 Männer.

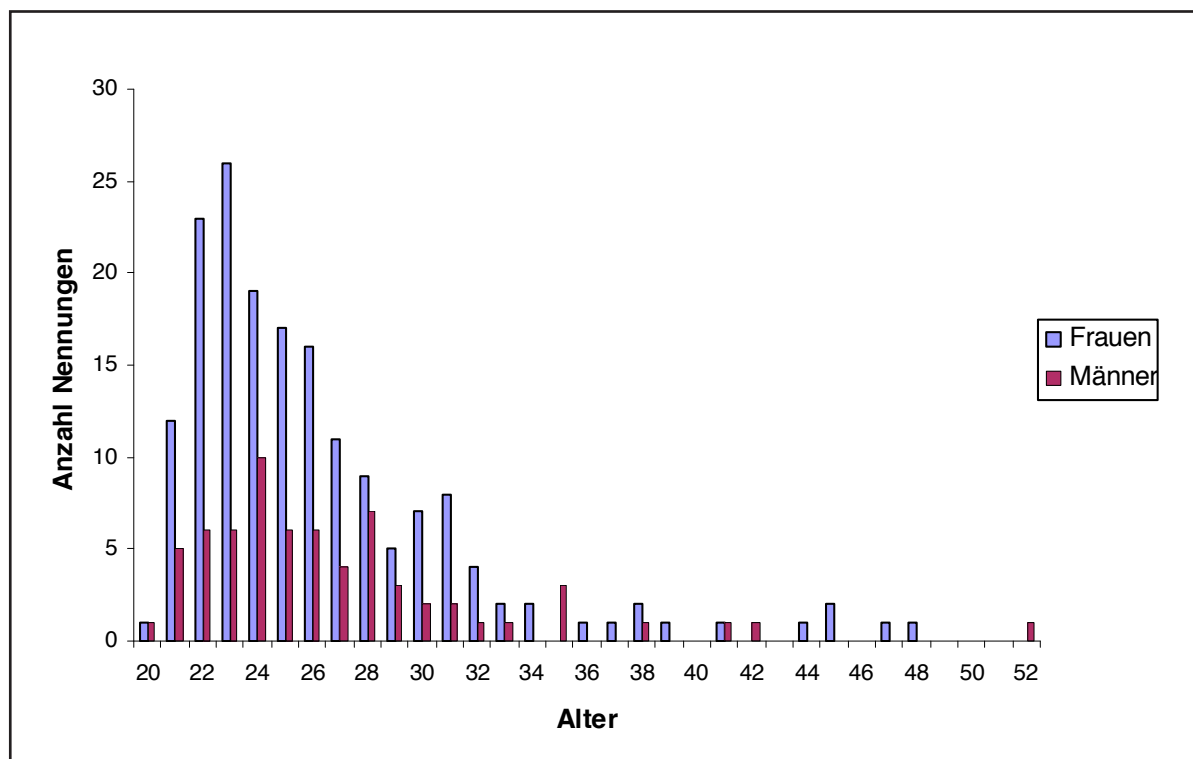


Abbildung 10: Alter der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen. Einfachnennung, Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 2)

Die jüngsten der befragten Personen sind 20 Jahre alt. Die Ältesten sind bei den Frauen 48 und bei den Männern 52 Jahre alt. Im Mittel sind die befragten Personen 26,4 Jahre alt. 90% der Personen sind zwischen 20 und 32 und nur 10% sind zwischen 32 und 52 Jahre alt.

Ausbildungsbereiche

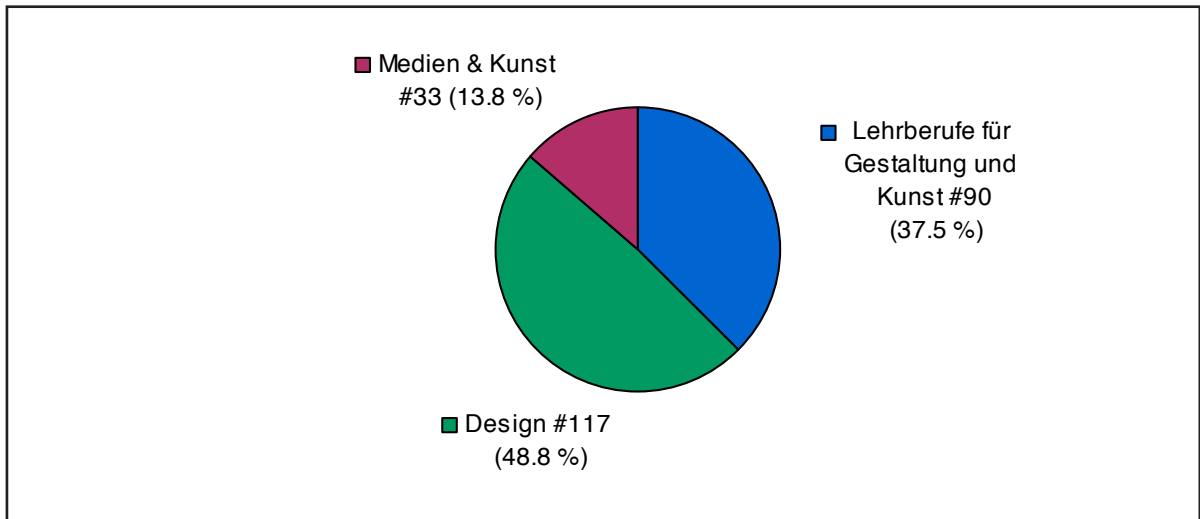


Abbildung 11: Studienbereiche. Einfachnennungen, Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 3)

Die verschiedenen Studienrichtungen der Kunst- und GestaltungstudentInnen können in Bereiche wie „Design“, „Medien und Kunst“ und „Lehrberufe für Gestaltung und Kunst“ zusammengefasst werden. Kunst- und GestaltungstudentInnen aus dem Bereich Design mit 117 Nennungen sind am stärksten vertreten, gefolgt von Lehrberufe für Gestaltung und Kunst mit 90 Nennungen und Medien und Kunst mit 33 Nennungen.

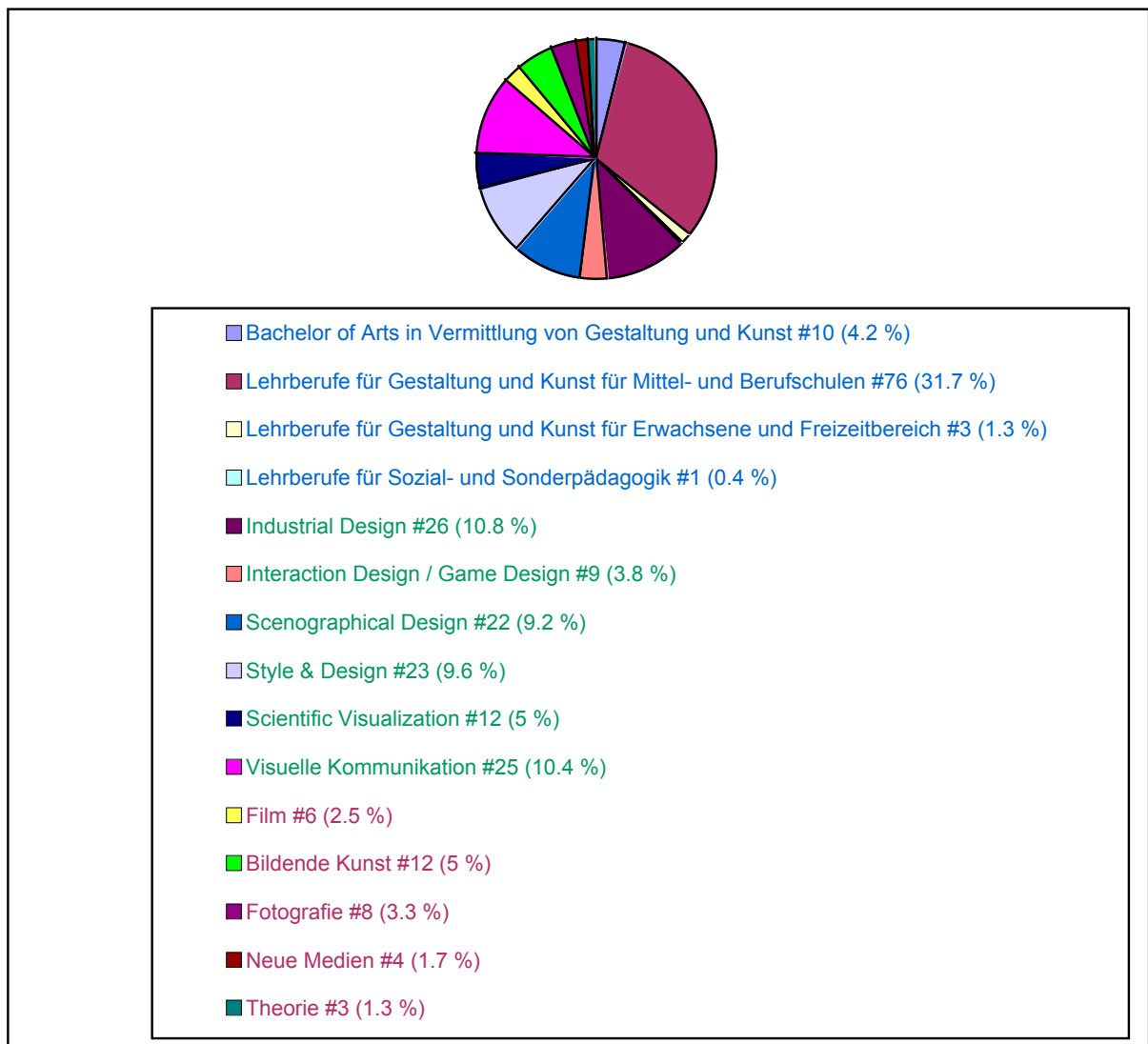


Abbildung 12: Studiengänge der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen.
Einfachnennungen, Gesamtsumme der Nennungen. (Frage 3)

Die verschiedenen Studiengänge können den unter Abbildung 11 erwähnten Bereichen zugeordnet werden. In der Legende der Abbildung 12 sind die Studiengänge in verschiedenen Farben markiert, diese entsprechen der Farbgebung der Bereiche von Abbildung 11.

Lehrberufe für Gestaltung und Kunst:

- Bachelor of Arts in Vermittlung von Gestaltung und Kunst
- Lehrberufe für Gestaltung und Kunst für Mittel- und Berufsschulen
- Lehrberufe für Gestaltung und Kunst für Erwachsene und Freizeitbereich
- Lehrberufe für Sozial- und Sonderpädagogik

Design

- Industrial Design
- Interaction Design / Game Design
- Scenographical Design
- Style & Design
- Scientific Visualization
- Visuelle Kommunikation

Medien und Kunst

- Film
- Bildende Kunst
- Fotografie
- Neue Medien
- Theorie

4. Resultate und Diskussion

In diesem Kapitel werden quantitative und qualitative Resultate präsentiert und diskutiert. Die quantitativen Resultate zeigen Ergebnisse im Bereich Begabungs-/Talententwicklung, Studienwahl, Förderung/ Unterstützung, Familie, Schule und dem Bildungshintergrund der StudentInnen.

Qualitative Einblicke geben die Kapitel Bedürfnisse, Crystallizing Experience und das Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten wieder.

4.1. Begabungs-/Talententwicklung

Im Kapitel Talent- und Begabungsentwicklung werden Resultate gezeigt, bezüglich welche Personen wann auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam geworden sind. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen aufgrund welcher Merkmale man auf diese Begabung aufmerksam geworden ist.

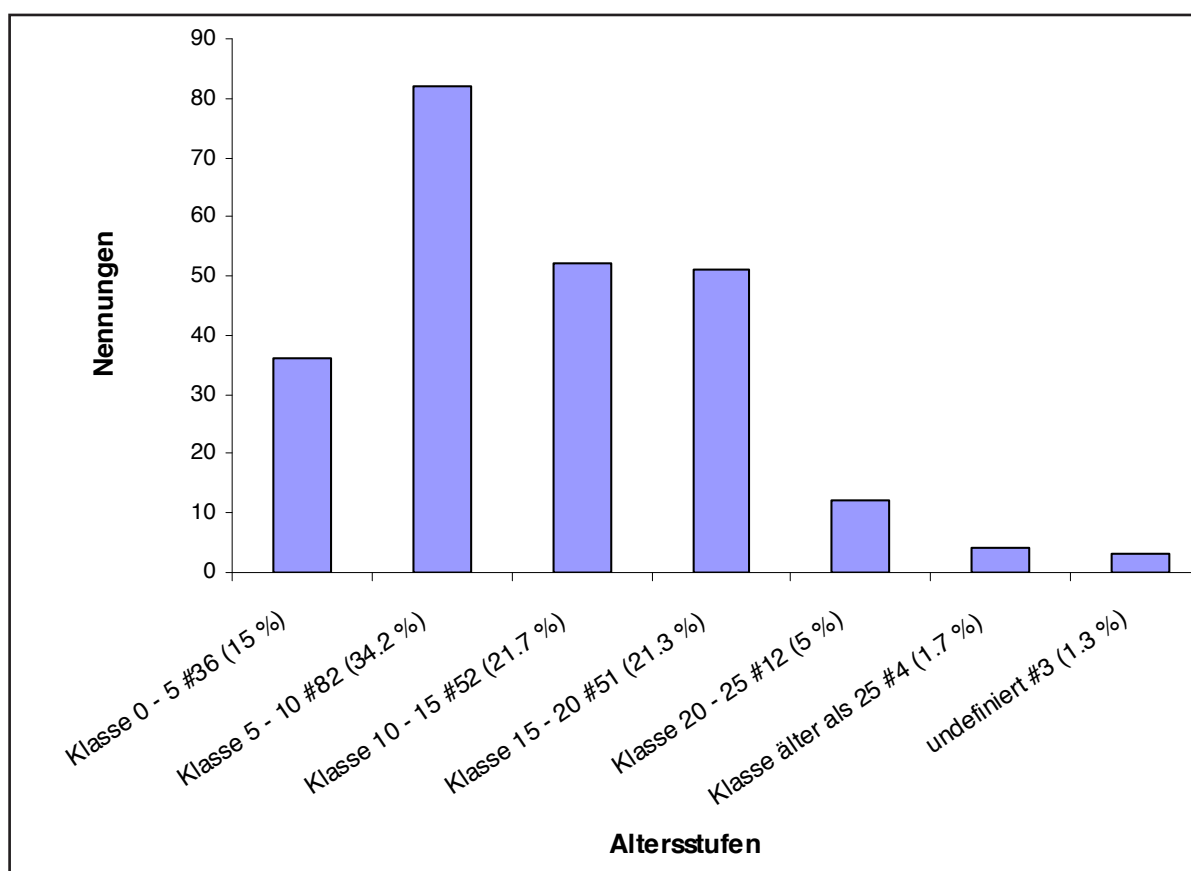


Abbildung 13: Altersstufe in der man auf die künstlerische/gestalterische Begabung aufmerksam wurde.

Einfachnennung, Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 14)

Die Abbildung 13 zeigt in welchen Altersstufen man auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam geworden ist. Am Häufigsten wurde man zwischen 5-10 Jahren (34,2%) auf die künstlerisch-gestalterische Begabung aufmerksam. Dann folgen etwa ähnlich häufig die Altersstufen 10-15 Jahren (21,7%) und 15-20 Jahren (21,3%). Walters und Gardner (1986, S. 320) machen die Beobachtungen, dass es wahrscheinlicher ist, dass jemand als junger Erwachsener seine künstlerische Begabung auszuüben beginnt, als dies bei Mathematikern oder Musikern der Fall ist. Der Anteil der Altersstufe 15-20 Jahren ist mit 21,3% auffallend hoch. Dieses Resultat deutet darauf hin, dass die Beobachtung von Walters und Gardner (1986) auch auf diese Stichprobe zutreffen könnte.

Bei 92,2% der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen wurde man bis 20 auf diese Begabung aufmerksam. Nur bei 8% wurde man später darauf aufmerksam.

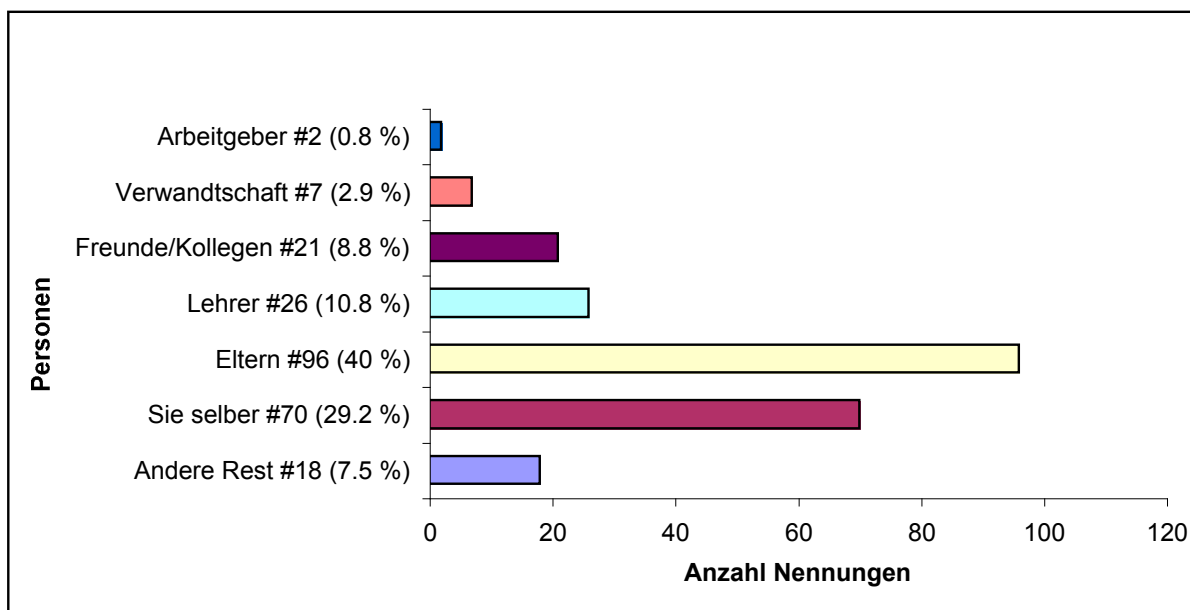


Abbildung 14: Personen, welche zuerst auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam wurden.
Einfachnennungen, Gesamtnennungen 240. (Frage 13)

Im Zusammenhang mit den Altersstufen während der man auf die Begabung aufmerksam geworden ist, ist auch von Interesse durch welche Person (Abbildung 14). Der grösste Anteil mit 40% fällt wie zu erwarten auf die Eltern. Der zweit grösste Anteil erstaunt; es sind mit 29,2% die Kunst- und Gestaltungsstudenten selber. Mit 10,8% kommen an nächster Stelle die Lehrer. Anschliessend Freunde und Kollegen mit 8,8% und Verwandte mit 2,9%. Eine unbedeutende Rolle scheint in diesem Zusammenhang den Arbeitgebern zu zukommen. Vermutlich unterscheiden sich die Anteile der Personengruppen auf den jeweiligen Altersstufen. So ist anzunehmen, dass in den Altersstufen von 0-10 Jahren den Eltern eine bedeutendere Rolle zukommt als bei der Altersstufen von 15 Jahren und älter. Bei diesen höheren Altersstufen werden die Kunst- und GestaltungsstudentInnen vermutlich eher selber auf ihre Begabung aufmerksam.

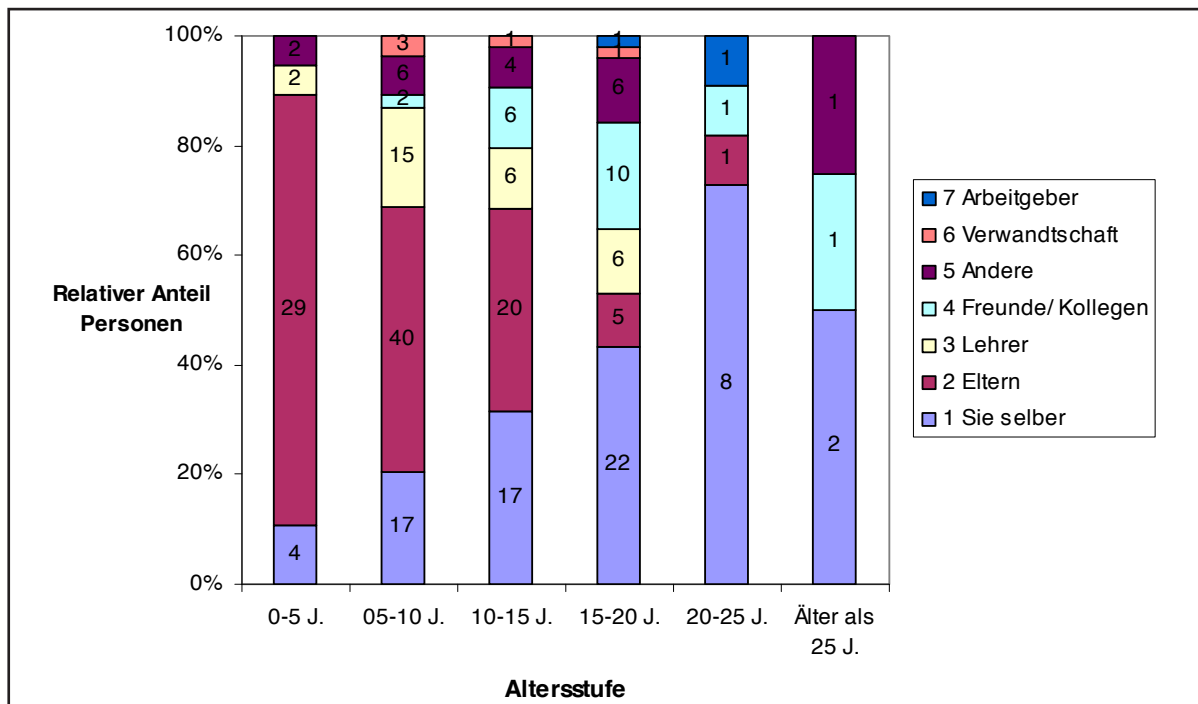


Abbildung 15: Personen, welche in den verschiedenen Altersstufen auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam wurden. Relative Anteile der Altersstufen. (Frage 13 und 14)

Die Abbildung 15 zeigt sehr klar, dass die Eltern vor allem in den jüngeren Altersstufen auf die künstlerisch/gestalterische aufmerksam wurden. Mit zunehmendem Alter gewinnen die Kunst- und GestaltungsstudentInnen selber Bedeutung.

	Altersstufen					
	0-5 J.	5-10 J.	10-15 J.	15-20 J.	20-25 J.	Äter als 25 J.
Personen						
Eltern	80,6%	48,8%	38,5%	10%	8,3%	-
sie selber	11,1%	20,7%	32,7%	43,1%	66,7%	50%
Lehrer	5,6%	18,3%	11,5%	11,8%	-	-

Tabelle 1: Prozentuale Anteile der Personen, welche auf den jeweiligen Altersstufen auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam wurden.

Die Eltern werden in der jüngsten Altersstufe (0-5 J.) mit 80,6% und zwischen 5-10 Jahren mit 48,8% auf die Begabung aufmerksam (Tabelle 1, Farben analog Abbildung 15). Die Bedeutung der Eltern in diesem Zusammenhang nimmt mit fortwährendem Alter kontinuierlich ab: 10-15 Jahren (38,5%), 15-20 Jahren (10%), 20-25 Jahren (8,3%) und später spielen sie gar keine Rolle mehr. Im Gegensatz dazu, werden die befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen vermehrt selber auf ihre Begabung aufmerksam: Altersstufe 0-5 Jahren (11,1%), 5-10 Jahren (20,7%), 10-15 Jahren (32,7%), 15-20 Jahren (43,1%) bis zur Altersstufe 20-25 Jahren (66,7%). In der Altersstufe 25 und älter wieder sinkend auf 50%. Die Lehrer werden in der Altersstufe 5-10 Jahren mit 18,3% am ehesten auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam. Insgesamt kommt den Lehrern im Zusammenhang mit dem Aufmerksamwerden eine eher unbedeutende Rolle zu: 5,6% auf der jüngsten Altersstufe, wobei es sich hier vermutlich eher um Kindergärtnerinnen handelt. Auf den Altersstufe 10-15 Jahren zu 11,5% und zwischen 15-20 Jahren zu 11,8%, später spielen sie keine Rolle mehr. Die von Sloane und Sosniak (1985, S. 103) befragten Bildhauer berichteten, dass ihr Talent in der Schule oft bis in die Highschool, Parallel zum Gymnasium in der Schweiz, noch nicht erkannt wurde. Die oben vorgestellten Resultate bezüglich der Bedeutung der Lehrer bestätigen diese Tendenz.

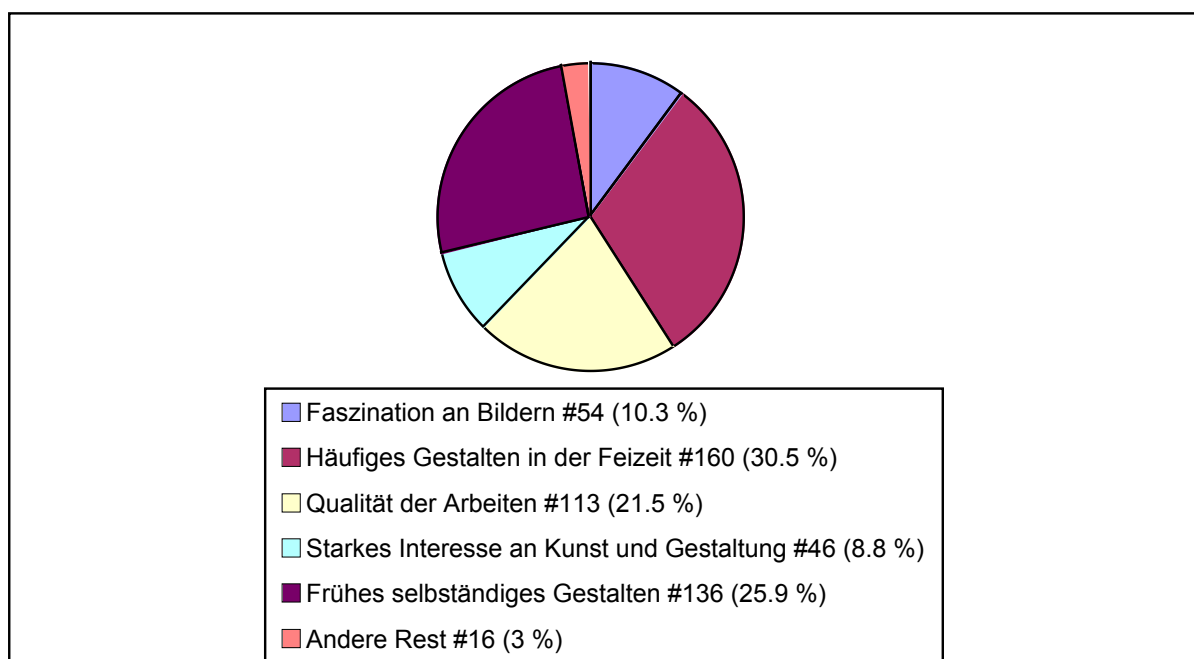


Abbildung 16: Wie man auf die Begabung aufmerksam wurde. Mehrfachnennungen.
Gesamtstamme der Nennungen 525. (Frage 15)

Die Abbildung 16 zeigt wie man auf die Begabung aufmerksam wurde.
Die meisten Nennungen entfallen auf den Bereich „Häufiges Gestalten in der Freizeit“ (30,5%).

	Altersstufen						Gesamt- ergebnis
	0-5 J.	5-10 J.	10-15 J.	15-20 J.	20-25 J.	Älter als 25 J.	
Merkmal							
Häufiges Gestalten in der Freizeit	31 (86,1%)	61 (73,5%)	36 (66,7%)	27 (53%)	3	2	160
Leer	6	22	18	24	8	2	80
Gesamtergebnis	37 (100%)	83 (100%)	54 (100%)	51 (100%)	11	4	240

Tabelle 2: „Häufiges Gestalten in der Freizeit“ in den jeweiligen Altersstufen.

Das Merkmal „Häufiges Gestalten in der Freizeit“ scheint vor allem von 0-20 Jahren im Zusammenhang mit dem Erkennen dieser Begabung von Bedeutung zu sein (Tabelle 2). Wobei die Bedeutung dieses Merkmales mit steigendem Alter kontinuierlich sinkt. 86,1% der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen, bei denen man im Alter von 0-5 Jahren auf diese Begabung aufmerksam wurde, geben an, dass man dies aufgrund des häufigen Gestaltens in der Freizeit gemerkt hat. Die weiteren Altersstufen zeigen: 5-10 Jahren (73,5%), 10-15 Jahren (66,7%) und 15-20 Jahren (53%). Der sehr hohe Anteil der Altersstufe 0-5 Jahren bestätigt die Beobachtung von Hurwitz (1983, S. 18), dass die künstlerisch begabten Kinder sehr früh mit Gestalten beginnen.

Am zweit häufigsten wird das Merkmal „Frühes selbständiges Gestalten“ mit 25,9% genannt. Auf die Stichprobe von 240 bezogen sind es etwas mehr als die Hälfte (56,7%). Dieses Erkennungsmerkmal ist vermutlich vor allem bei den jüngeren Kindern von Bedeutung. Somit werden die Nennungen vor allem in den jüngeren Altersstufen erwartet.

	Altersstufen						Gesamtergebnis
	0-5 J.	5-10 J.	10-15 J.	15-20 J.	20-25 J.	Älter als 25 J.	
Merkmal							
Frühes Selbstständiges Gestalten	27 (73,3%)	58 (70%)	31 (57%)	18 (35%)	2 (18%)	0	136
Leer	10	25	23	33	9	4	104
Gesamtergebnis	37 (100%)	83 (100%)	54 (100%)	51 (100%)	11 (100%)	4	240

Tabelle 3: „Frühes selbstständiges Gestalten“ auf den jeweiligen Altersstufen.

Aus der Tabelle 3 wird ersichtlich, dass das Erkennungsmerkmal „Frühes selbstständiges Gestalten“ auf der jüngsten Altersstufe mit einem Anteil von 73,3% genannt wird. In den darauf folgenden Altersstufen wird dieses Erkennungsmerkmal kontinuierlich weniger genannt: Altersstufe 5-10 Jahren (70%), Altersstufe 10-15 Jahren (57%), Altersstufe 15-20 Jahren (35%), Altersstufe 20-25 Jahren (18%) und später überhaupt nicht mehr. Die Resultate zeigen, dass dies ein Merkmal der jüngeren Altersstufen ist. Trotzdem erstaunen die Nennungen in den Altersstufen 15-25 Jahren. Die Tatsache, dass Personen diese Antwortmöglichkeit in Betracht ziehen, lässt folgern, dass sie mit diesem Merkmal etwas anderes in Verbindung bringen. Den oben erwähnten Erkennungsmerkmalen folgen „Qualität der Arbeiten“ mit 21,5% (Abbildung 16). Aufgrund der Nennungen „Faszination an Bildern“ (10,3%) und „Starkes Interesse an Kunst“ (8,8%) scheint man eher weniger auf die künstlerische Begabung aufmerksam zu werden. Vielleicht könnte das damit erklärt werden, dass es sich um Interessen oder Vorzüge handelt, die von aussen nicht unbedingt sichtbar sind.

	Altersstufen						Gesamtergebnis
	0-5 J.	5-10 J.	10-15 J.	15-20 J.	20-25 J.	Älter als 25 J.	
Merkmal							
Qualität der Arbeiten	26 (70,3%)	43 (51%)	27 (50%)	13 (25,5%)	2 (18,2%)	2 (50%)	113
Leer	11	40	27	38	9	2	127
Gesamtergebnis	37 (100%)	83 (100%)	54 (100%)	51 (100%)	11 (100%)	4 (100%)	240

Tabelle 4: „Qualität der Arbeiten“ auf den jeweiligen Altersstufen.

Die Tabelle 4 zeigt welche Bedeutung dem Erkennungsmerkmal „Qualität der Arbeiten“ auf den jeweiligen Altersstufen zukommt. Wie auch bei den beiden anderen Erkennungsmerkmalen nehmen die Nennungen mit fortschreitender Altersstufe ab. Eine Ausnahme bildet die Altersstufe 25 und älter, bei der dieses Merkmal von 50% genannt wird. Am meisten genannt wird dieses Erkennungsmerkmal von der jüngsten Altersstufe (70,3%), gefolgt von den Altersstufen 5-10 Jahren (51%), 10-15 Jahren (50%), 15-20 Jahren (25,5%) und 20-25 Jahren (18,2%). Es fällt auf, dass die meisten Erkennungsmerkmale in den älteren Altersstufen in der Regel weit unter 50% liegen. Aus diesem Grund muss angenommen werden, dass diese Merkmale nicht wirklich treffend sind. Ausnahmen bilden „Häufig Gestalten in der Freizeit“ und „Qualität der Arbeiten“, welche aber nur bei der Altersstufe über 25 mit 50% genannt wird. Um die Erkennungsmerkmale der älteren Personengruppe zu eruieren, wären weitere Untersuchungen nötig. Sinnvoll wäre, diese Untersuchungen allenfalls mit Einzelfallstudien zu machen.

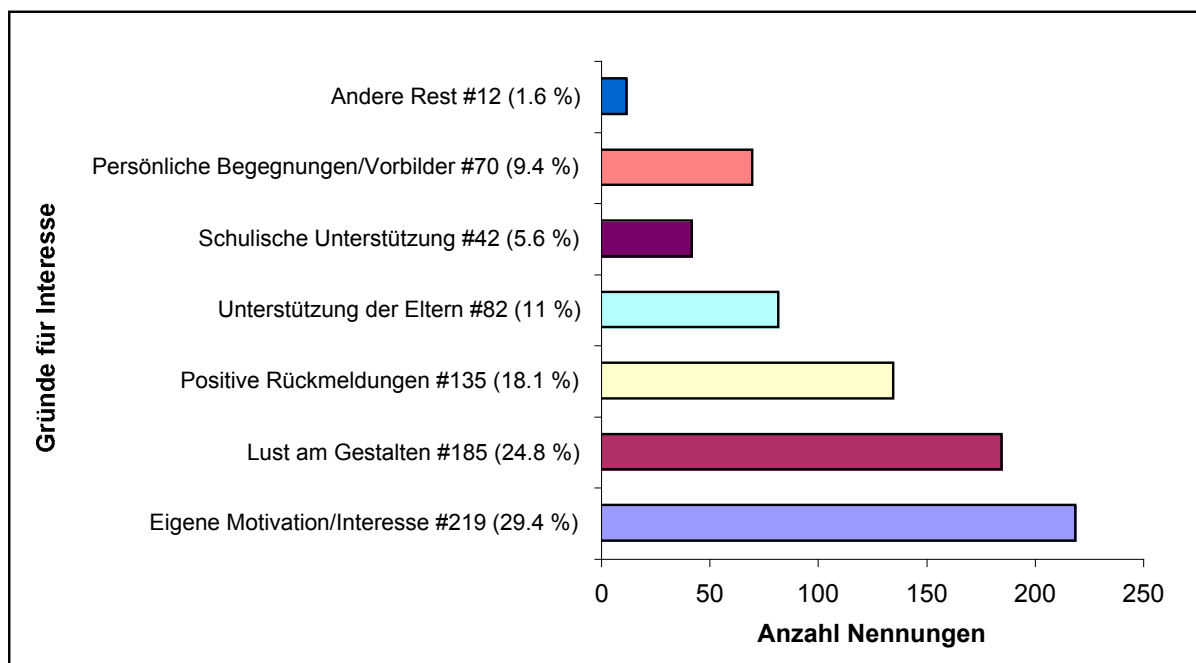


Abbildung 17: Gründe um das künstlerisch/gestalterische Interesse weiterzuverfolgen.
Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 745. (Frage 22)

In der Abbildung 17 werden die Gründe für das künstlerisch/gestalterische Interesse dargestellt. Am meisten werden „Eigene Motivation“ (29,4%) und „Lust am Gestalten“ (24,8%) genannt und nehmen zusammen einen Anteil von 54,2% ein. Diese beiden Nennungen können der intrinsischen Motivation (siehe Kapitel 2.6.2.) zugeordnet werden. Diesen Antworten folgen die Nennungen „Positive Rückmeldungen“ (18,1%), „Unterstützung der Eltern“ (11%) und „Schulische Unterstützung (5,6%), die eher den extrinsischen Belohnungssystemen zuzuordnen sind. Auch hier werden die Tendenzen, dass der Schule eine weniger bedeutende Rolle im Zusammenhang mit der Förderung der künstlerischen Begabung zukommt, bestätigt. Was erstaunt ist, dass die schulische Unterstützung nur gerade einen Anteil von 5,6% ausmacht, obwohl die Kunst- und GestaltungsstudentInnen bei dieser Frage die Möglichkeiten hatten, mehrere Antworten anzugeben.

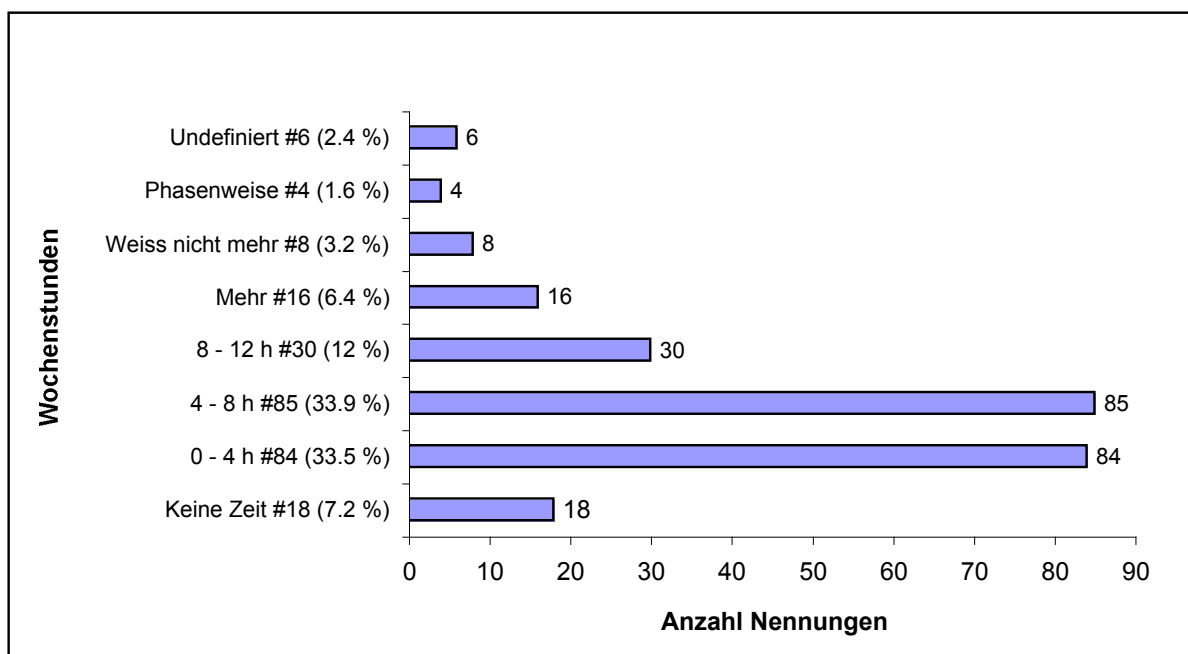


Abbildung 18: Ausübungsdauer der künstlerisch/gestalterischen Begabung.

10-15 Jahren. Einfachnennungen, einzelne Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 251. (Frage 23)

Die Abbildung 18 zeigt wie viele Wochenstunden sich die befragten Personen im Alter zwischen 10-15 Jahren künstlerisch/gestalterisch betätigt haben. Von den meisten Kunst- und GestaltungsstudentInnen wurde die Antwortmöglichkeiten 4-8 Wochenstunden (33,9%) und 0-4 Wochenstunden (33,5%) angekreuzt. 7,2% der StudentInnen haben keine Zeit in ihrer Freizeit mit Gestalten aufgewendet. 12% der befragten Personen haben zwischen 8-12 Wochenstunden in ihrer Freizeit als 10-15-jährige gestaltet. Bei 6,4% Prozent war es mehr als die 12 Stunden. 1,6% der befragten Personen machte die Beobachtung, dass sie sich nicht immer in einem gleichen zeitlichen Umfang mit Kunst und Gestaltung beschäftigt haben. Sie hatten Phasen, in denen sie sich in ihrer Freizeit nicht mit Kunst und Gestaltung beschäftigten und dann wieder Phasen in denen sie 8-12 Wochenstunden oder mehr gestalteten. 3,2% der StudentInnen können sich nicht mehr genau erinnern in welchem zeitlichen Umfang sie in dieser Zeit gestaltet haben.

Gestaltet	Vielleicht gestaltet	Nicht gestaltet
87,2%	5,6%	7,2%

Tabelle 5: Gestalten zwischen 10-15 Jahren.

Die meisten Forscher (siehe Kapitel 2.4.3.) sind sich einig, dass Jugendliche in der Regel aufhören zu gestalten. Ganz anders zeigen sich die Resultate der vorliegenden Arbeit. Fast alle der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen haben im Alter zwischen 10-15 Jahren gestaltet (Tabelle 5). Wobei dem anzumerken ist, dass die künstlerisch/gestalterische Begabung alleine als Erklärung für das Fortsetzen der gestalterischen Auseinandersetzung nicht ausreicht. Freeman (1991 zit. in Freeman 2000) hat beobachtet, dass längst nicht aus jedem künstlerisch begabten Kind ein erwachsener Kunstschafter wird. Welche Gründe dazu führen, dass künstlerisch/gestalterisch begabte Jugendliche weitergestalten, muss weiter untersucht werden. Dennoch kann gefolgert werden: Die Tatsache, dass der weitaus grösste Teil der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen in ihrer

Jugendzeit fortführt zu gestalten, ist ein deutliches Indiz für eine künstlerisch/gestalterische Begabung. Diese Erkenntnis könnte vor allem für Personen wie Eltern, Berufsberater oder auch interessierte Lehrer von Bedeutung sein.

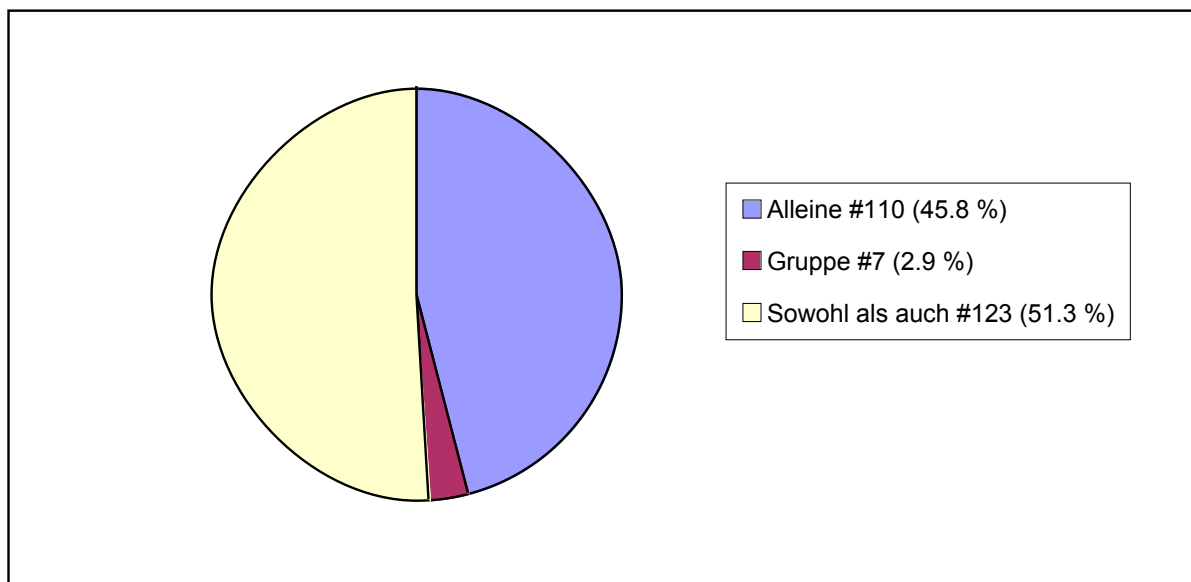


Abbildung 19: Vorzüge beim Gestalten. Einfachnennung. Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 24)

Die Abbildung 19 zeigt, welche Vorzüge beim Gestalten vorliegen. Etwas mehr als die Hälfte (51,3%) der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen gestaltet sowohl gerne alleine wie auch in einer Gruppe. 45,8% der StudentInnen gestaltet gerne nur alleine. Und nur 2,9% gestalten am liebsten nur in einer Gruppe.

4.1.1. Studienwahl

Thema dieses Kapitels sind die Gründe, welche für die Studienwahl der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen ausschlaggebend waren.

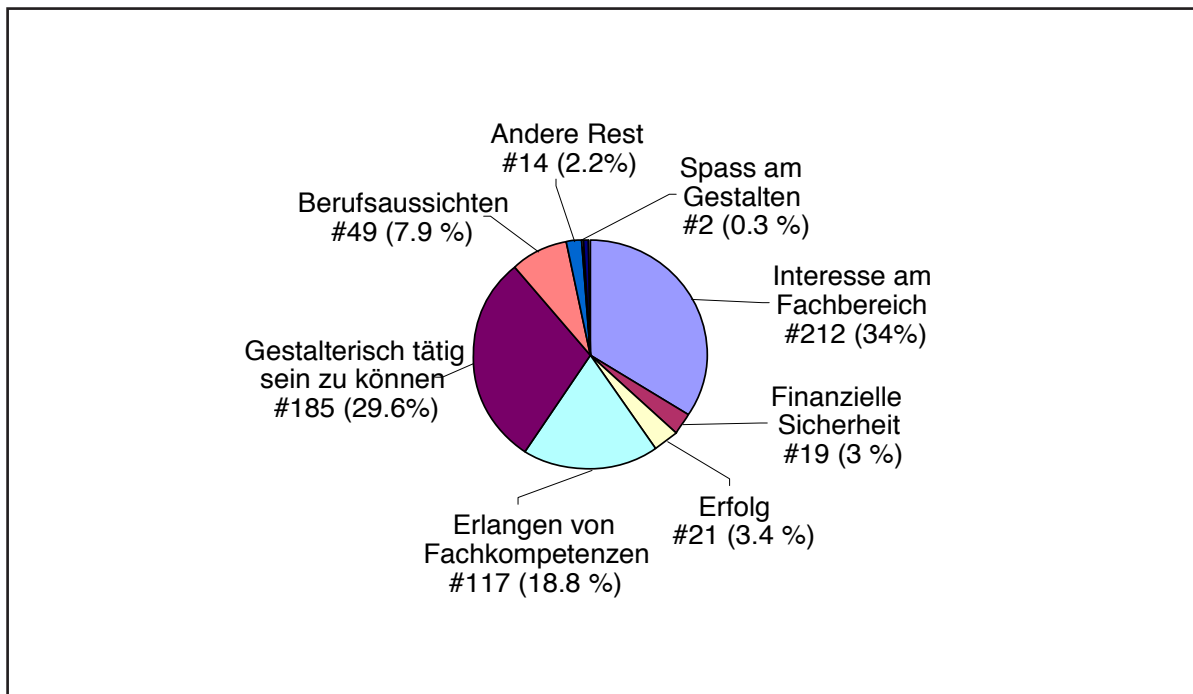


Abbildung 20: Gründe für den gestalterischen Bildungsweg. Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 619. (Frage 33)

Die Abbildung 20 zeigt die Gründe für den gestalterischen Bildungsweg. Angeführt werden die Gründe von „Gestalterisch Tätig sein zu können“ (29,6%), „Interesse am Fachbereich“ (34%) und der „Erlangen von Fachkompetenz“ (18,8%). Diese Nennungen haben mit dem Bereich „Spass am Gestalten“ (0,3%) eine Gemeinsamkeit. Sie können alle intrinsischen Motivationen zugeordnet werden und nehmen insgesamt einen Anteil von 82,7% ein. Weitere Nennungen folgen in den Bereichen „Berufsaussichten“ (7,9%), „Erfolg“ (3,4%), „Finanzielle Sicherheit“ (3%) und „Andere Rest“ (2,2%). Extrinsisch motivierten Gründen können „Erfolg“ und „Finanzielle Sicherheit“ zugeordnet werden. Diese Gründe nehmen einen Anteil von 6,4% ein. Dieser geringe Anteil erstaunt, vor allem auch dadurch, da diese Antworten als ursprüngliche Antwortmöglichkeiten im Fragebogen aufgeführt waren. Bei den meisten anderen Fragen, kamen den ursprünglichen Antwortmöglichkeiten sehr viel mehr Nennungen zu. Die Antwort „Berufsaussichten“ kann man nicht eindeutig zuordnen. Man könnte Berufsaussichten mit dem Wunsch später professionell Gestalterisch tätig sein zu können oder auch mit Ansehen und Anerkennung von aussen in Verbindung bringen. Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 23) machten die Beobachtung, dass die KunststudentInnen ihrer Untersuchung sich nicht aufgrund von Erfolg oder Geld für diese Studienrichtung entschieden haben. Wichtiger waren das Experimentieren mit Materialien, Freude daran etwas Neues zu gestalten und die eigene Begabung in einem freien nicht vorgegebenen Weg auszuleben. Diese Beobachtungen bestätigen sich auch bei den Resultaten dieser Arbeit.

4.2. Förderung/Unterstützung

In diesem Kapitel wird der Fokus auf die Förderung und Unterstützung der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen gelegt. Es werden Resultate bezüglich Förderung und Nichtförderung präsentiert. Es werden Einblicke gegeben, welche Personen auf die Begabung aufmerksam geworden sind und in welchem Zeitraum dies geschah. In Bezug auf eine Förderung wird dargelegt, auf welche Art und Weise gefördert wurde und wer vor allem gefördert hat. Bei der nicht geförderten Personengruppe war von Interesse, aus welchen Gründen diese Personen denken, dass sie nicht gefördert wurden. Im Weiteren wird angeschaut wie sich eine Förderung oder Nichtförderung auf die Ausübungsdauer der gestalterischen Aktivität in der Jugendzeit auswirkt.

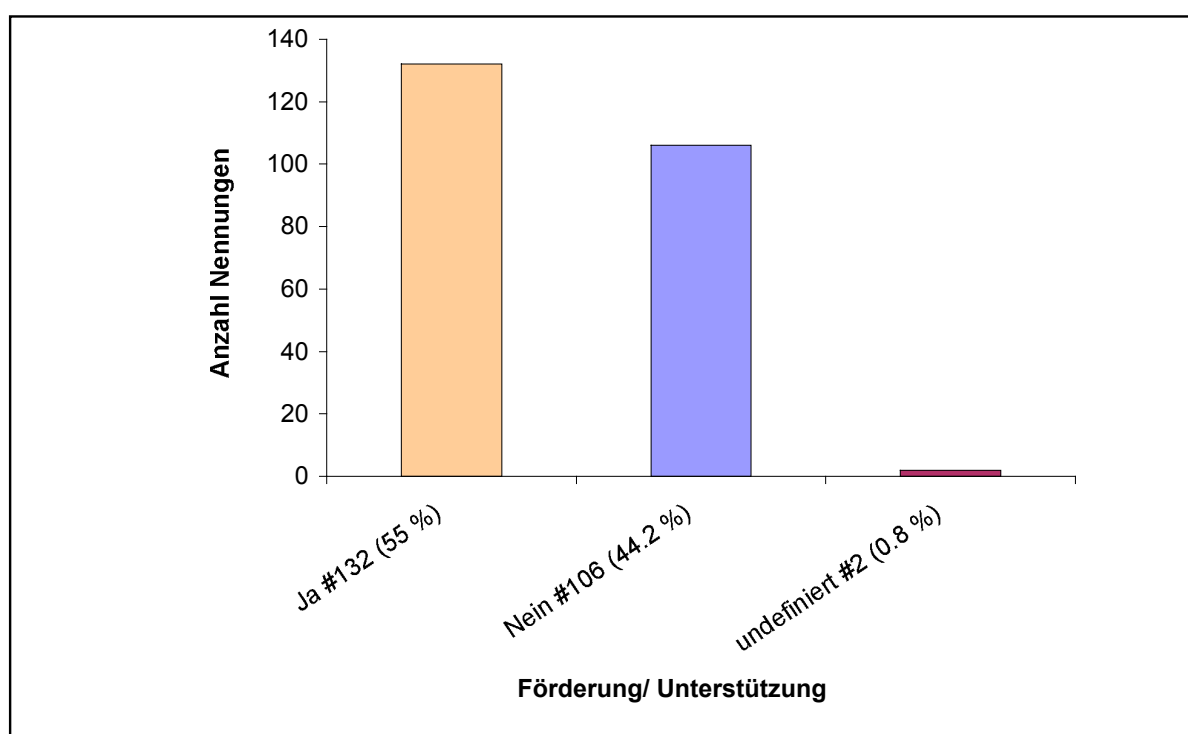


Abbildung 21: Förderung/Unterstützung der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen.
Gesamtanzahl der Nennungen 240. (Frage 16)

In der Abbildung 21 ist die Förderung/Unterstützung der Kunst- und GestaltungstudentInnen dargestellt. Etwas mehr als die Hälfte (55%) der befragten Personen wurden aktiv gefördert oder unterstützt. 44,2% der befragten StudentInnen wurden weder gefördert noch finanziell unterstützt. Diese Beobachtungen beziehen sich auch auf den Schulunterricht. Aus diesem hohen „Nichtförderanteil“ kann gefolgert werden, dass sich die künstlerische Begabung auch ohne fördernde und unterstützende Umwelt entwickelt. Pariser (1997, S. 47) ist der Meinung, dass für die Entwicklung der künstlerischen Begabung die Unterstützung der Eltern und Lehrer grundlegend sind, ansonsten kann sich diese nicht oder nur schwer entwickeln. Da der Nichtförderanteil sehr gross ist und sich die künstlerische Begabung dieser Personen trotzdem weiterentwickelt hat, muss davon ausgegangen werden, dass für mehr als 40% die Aussage von Pariser eher nicht zutrifft. Über die Art und Weise des Entwicklungsprozess, ob es ein problemloser oder eher schwieriger Prozess war, wurden in der vorliegenden Arbeit keine Daten erhoben.

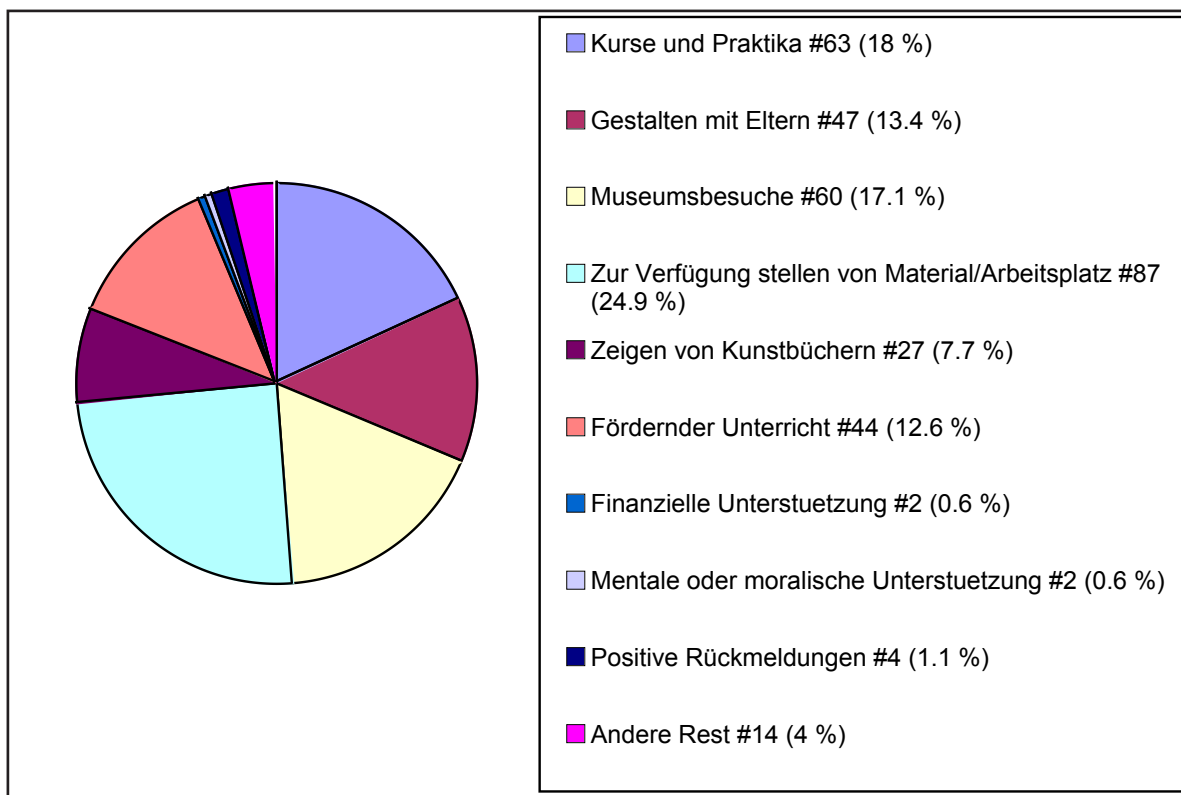


Abbildung 22: Förder- und Unterstützungsarten. Mehrfachnennungen. Gesamtnennungen 350. (Frage 17)

Die Förderungs- und Unterstützungsarten sind in der Abbildung 22 dargestellt. Die meisten Nennungen wurden bei „Zur Verfügung stellen von Material/Arbeitsplatz“ (24,9%) gegeben. Des Weiteren folgen „Kurse und Praktika“ (18%), „Museumsbesuche“ (17,1%), „Gestalten mit Eltern“ (13,4%) „Fördernder Schulunterricht“ (12,6%) und „Zeigen von Kunstbüchern“ (7,7%). Die weiteren wenigen Nennungen wurden aufgrund der Bemerkungen der Kunst- und GestaltungstudentInnen differenziert. Sie geben einen qualitativen Einblick in das Thema. In diese Teilgruppen fallen die Nennungen „Andere Rest“ (4%), „Positive Rückmeldungen“ (1,1%) „Finanzielle Unterstützung“ (0,6%) und „mentale oder moralische Unterstützung“ (0,6%). Generell können sämtliche dieser Antwortmöglichkeiten der Umwelt und den Angeboten, welche für die künstlerische Begabung bereitstehen, zugeschrieben werden. Die Gründe, dass sich die künstlerische Begabung trotz Nichtförderung weiterentwickelt, liegen demzufolge eher an internen Gründen. Nach Gagné (2005, S. 100) können sie den intrapersonalen Katalysatoren zugeordnet werden.

Die Nennungen „Zur Verfügung stellen von Material/Arbeitsplatz“ (24,9%) und „Finanzielle Unterstützung“ (0,6%) können eher passiveren Förderformen zugeordnet werden. Das heisst, dass die Umgebung der künstlerischen Betätigung positiv gegenübersteht und Material, Arbeitsplatz und Finanzen zur Verfügung stellt, sich aber nicht aktiv mit Handlungen mit den Kindern und Jugendlichen einbringt. Da es sich aber um Mehrfachnennungen handelt, kann diese passivere Förderform mit aktiveren Förderformen wie z.B. „Gestalten mit Eltern“ einhergehen. Sämtliche anderen Nennungen ohne die Nennung „Andere Rest“ nehmen einen Anteil von 69,9% ein und können eher aktiveren Fördermassnahmen zugeordnet werden. Auffallend an diesen Resultaten ist, dass ein „fördernder Schulunterricht“ (12,6%), eher einen unbedeutenderen Stellenwert einnimmt.

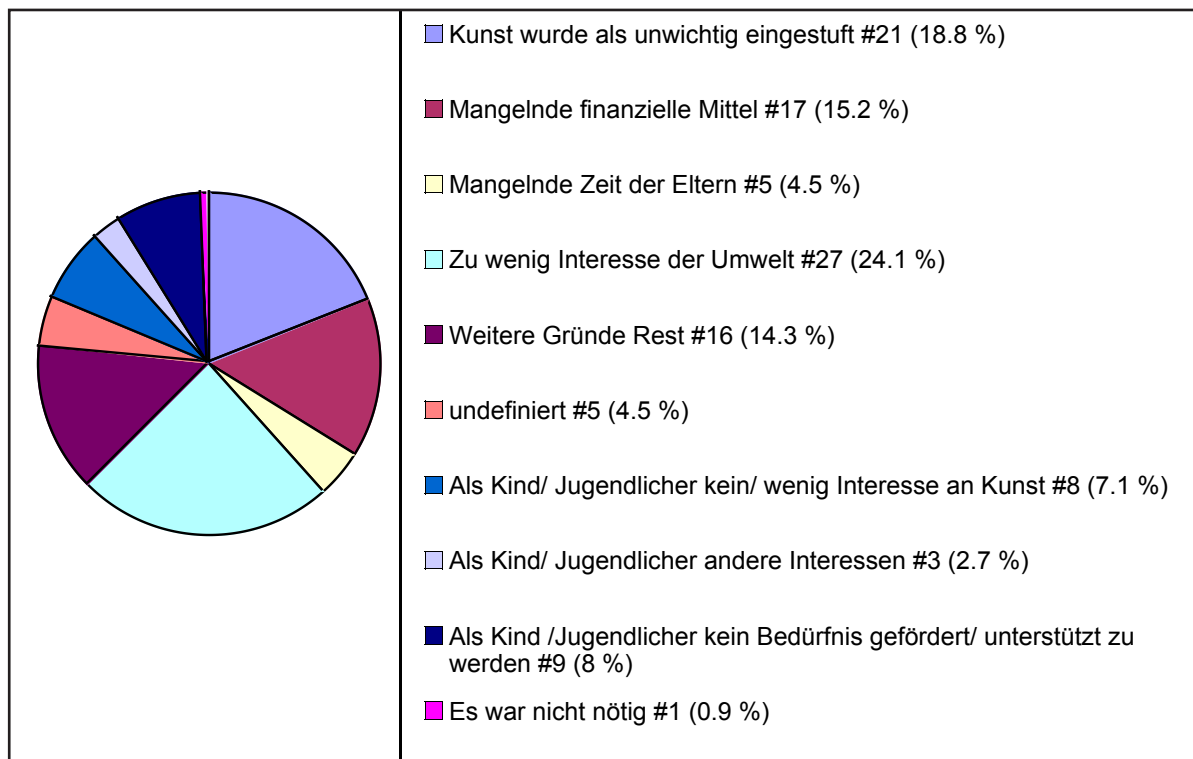


Abbildung 23: Gründe für Nichtförderung. Einfachnennung, wenige Mehrfachnennungen
Gesamtsumme der Nennungen 112. (Frage 19)

Die Gründe der Nichtförderung, sind in der Abbildung 23 aufgezeigt. Die meisten Nennungen können im Bereich „Zu wenig Interesse der Umwelt“ (24,1%) und „Kunst wurde als unwichtig eingestuft“ (18,8%) vermerkt werden. Die Gemeinsamkeiten dieser Bereiche, die einen Anteil von 42,9% ausmachen sind die mangelnde Wertschätzung, respektiv das mangelnde Interesse gegenüber dem Fachbereich Kunst und Gestaltung. Gardner (1990, S. 19.) und Csikszentmihalyi et al. (1997, S.35), sind der Ansicht, dass mangelnde Anerkennungen und Wertschätzung der Umgebung eine Begabung hemmen, wenn nicht gar verkümmern lassen können. Die Kunst- und GestaltungsstudentInnen, welche die oben erwähnten Antworten angekreuzt haben, nehmen diese mangelnde Anerkennung und Wertschätzen der Umgebung war. Dies hindert sie aber nicht daran in ihrem gestalterischen Prozess fortzufahren. Aufgrund der Resultate wird aber nicht geklärt, wie sich diese Wahrnehmungen auf das Empfinden und Wohlergehen dieser Personen auswirken. Die drittgrösste Antwortgruppe ist „mangelnde finanzielle Mittel“ mit 15,2%. Dem ist beizufügen, dass sich beim Ausüben von Kunst und Gestaltung bei „einfacheren“ Techniken wie z.B. Zeichnen oder Malen mit Farbstiften auf Papier, sich die Kosten in Grenzen halten. Sobald aber das Bedürfnis nach weiteren Techniken aufkommt, wie Malen mit Ölfarben, dreidimensionales Gestalten mit Materialien wie Ton oder Stein oder auch nach modernen Medien wie Digitale Aufnahmen und deren Weiterbearbeitung am Computer, steigen die Kosten. Die weiteren Nennungen können in zwei Gruppen unterteilt werden. Eine Gruppe bei denen das Interessen für Kunst zu der Zeit noch nicht vorhanden war, dazu gehören „Als Kind/Jugendlicher kein/wenig Interesse an Kunst“ (7,1%), „Als Kind/Jugendlicher andere Interessen“ (2,7%). Eine andere Gruppe, welche kein Bedürfnis hatte gefördert zu werden, diese beinhaltet „ Als Kind/Jugendlicher kein Bedürfnis gefördert/unterstützt zu werden (8%) und „es war nicht nötig“ (0,9%). Diese Resultate decken sich mit den Beobachtungen von verschiedenen Forschern. Winner und Martino (1993) sind der Ansicht, dass künstlerisch begabte Kinder in der frühen Kindheit oft selber ihrer eigenen Zeichenentwicklung nachgehen. Gardner (1980, zit. in Winner & Martino 1993, S. 259) beobachtet, dass begabte Kinder und Jugendliche formalen Belehrungen gegenüber eher misstrauisch sind. Sie sind der Ansicht, dass diese unnötig oder sogar hinderlich für ihre Begabung sind.

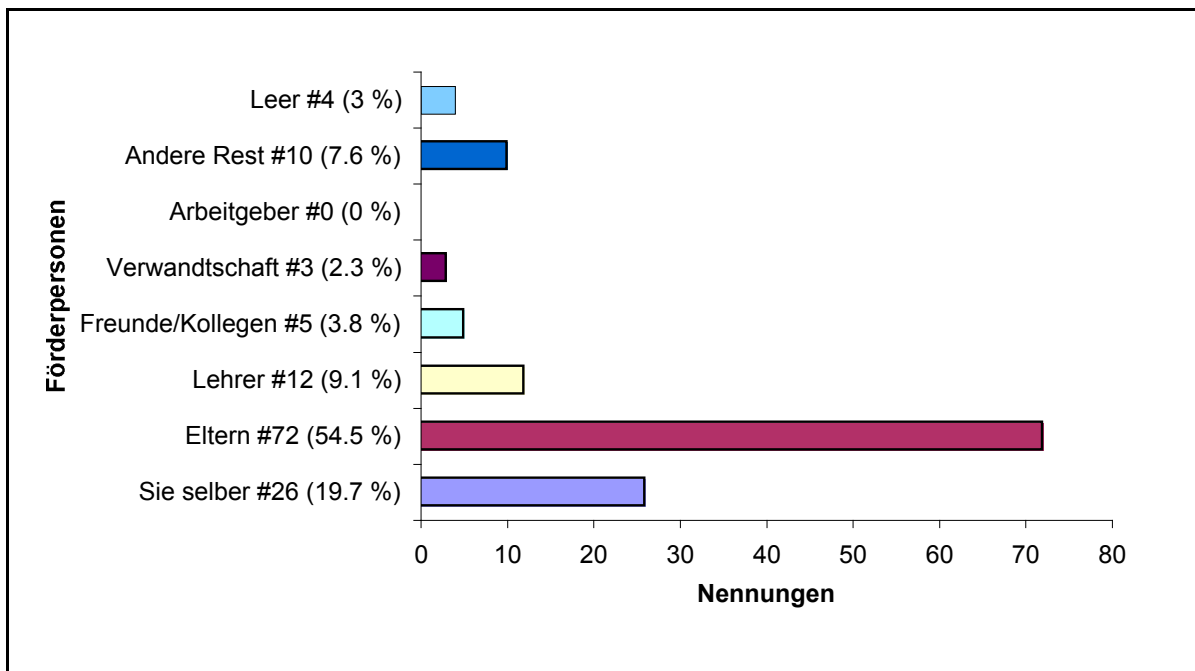


Abbildung 24: Personen, welche die befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen gefördert haben.
Einfachnennung. Gesamtsumme der Nennungen 132.(Frage 18)

Die Abbildung 24 zeigt die Förderpersonen der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen. Mehr als die Hälfte (54,5%) der Personen wurden hauptsächlich von Ihren Eltern gefördert. Diesem Resultat ist anzumerken, dass dies auf die ganze Stichprobe von 240 Personen, nur einen Anteil von 30% ausmacht. Dieser Anteil liegt deutlich tiefer als bei den untersuchten jüngeren Studenten von Zimmermann und Clark (1988, S. 111), von denen 70% angaben von Mutter, Vater oder beiden in ihren Kunstwerken unterstützt worden zu sein. 15% dieser Studenten gaben an, dass sie von keinen Familienangehörigen unterstützt wurden. Bei der vorliegenden Untersuchung nimmt dieser Anteil 32,6% („Freunde/Kollegen“, „Lehrer“ und „Sie selber“) ein. Als zweithäufigste Nennung folgt „Sie selber“ mit 19,7%. Dies ist ein erstaunlich hoher Anteil. Die Vermutung liegt nahe, dass die Selbstförderungen eher in einem fortgeschrittenen Alter stattfinden. Lehrer scheinen mit einem Anteil an 9,1% keine hauptsächliche Bedeutung im Zusammenhang mit der Förderung der künstlerischen Begabung zu haben. Gefolgt werden diese Nennungen von „Freunde/Kollegen“ (3,8%), „Verwandtschaft“ (2,3%) und „Andere Rest“ (7,6%).

In welcher Art haben nun die Förderpersonen vorzugsweise gefördert? Detaillierte Einblicke werden vor allem von den drei „Förderpersonen“, welche am häufigsten genannt werden (Eltern, Lehrer und die befragten Personen selber, Tabelle 6) gegeben.

	Eltern	Sie selber	Lehrer
Kurse	46%	54%	50%
Gestalten mit Eltern	46%	23%	21%
Museumsbesuche	54%	54%	14%
Zur Verfügungsstellen von Arbeitsplatz/ Material	78%	54%	21%
Zeigen von Kunstbüchern	27%	15%	-
Fördernder Schulunterricht	31%	31%	57%
Anzahl Nennungen	72	26	12

Tabelle 6 : Relative Anteile der Förderarten der jeweiligen Förderpersonen. (Frage 17 und 18)

Die Förderung und Unterstützung der Eltern basiert vor allem auf „Arbeitsplatz oder Material zur Verfügung stellen“ (78%), „Museumsbesuche“ (54%), „Gestalten mit den Eltern“ (46%) und „Kurse“ (46%). Sosniak und Sloane (1985, S. 95) beobachteten, dass die Hälfte der Eltern der befragten Bildhauer diese Kunstkurse ermöglichten. Es gab aber keine häuslichen Übungsstunden. Sie erhielten einfach die Erlaubnis und die Ermutigung sich künstlerisch zu betätigen. Der Eltern-Anteil, welcher ihren Kindern Kurse ermöglichte, entspricht etwa den Anteilen von Sosniak und Sloane. Dennoch gibt es einen grossen Unterschied. Die Aussagen von Sloane und Sosniak beziehen sich auf sämtliche Eltern der befragten Bildhauer. In der vorliegenden Arbeit werden nur gerade 30% der Kunst- und GestaltungstudentInnen von ihren Eltern gefördert. Die Eltern gestalten mit ihren Kindern. Ob die Absicht darin liegt durch Übungsstunden die Leistungen ihrer Kinder im Bereich Kunst zu verbessern ist offen. Wahrscheinlicher ist vielmehr, dass es um eine gemeinsame Freizeitgestaltung geht, wie z.B. Spiele spielen, Geschichten erzählen und anderes.

Bei der Selbstförderung scheinen vor allem „Kurse“ (54%), „Museumsbesuche“ (54%) und „Zur Verfügungsstellen von Material und Arbeitsplatz“ (54%) eine Rolle zu spielen. Lehrerförderung erscheint in erster Linie in den Bereichen „Fördernder Schulunterricht“ (57%) und „Kurse“ (50%).

Die Förderung und Unterstützung der Kunst- und GestaltungstudentInnen durch die Eltern in der jetzigen Studienzzeit ist in Abbildung 25 dargestellt.

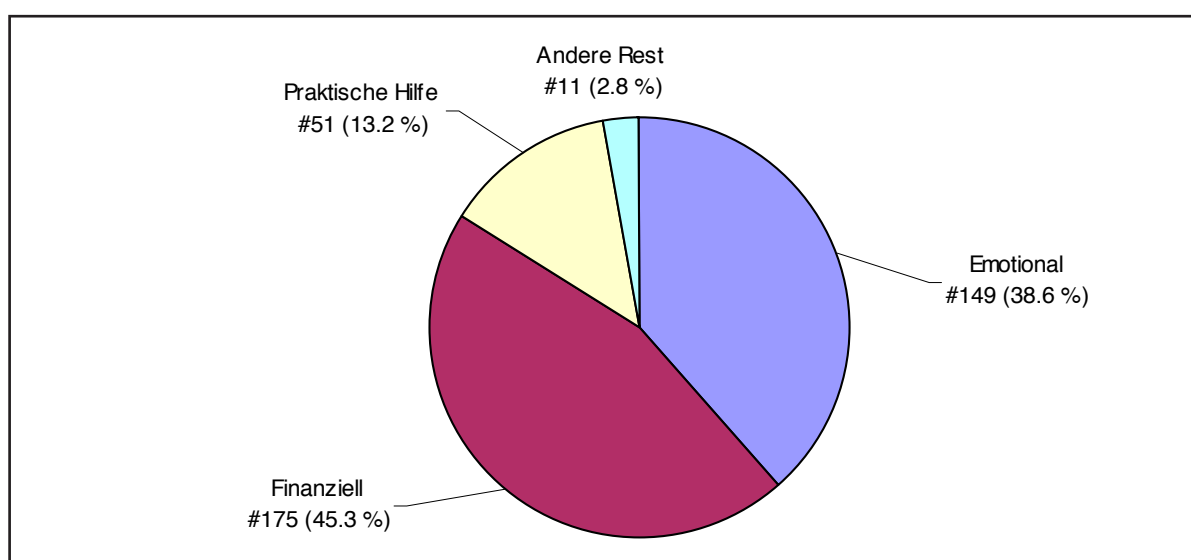


Abbildung 25: Unterstützung der Eltern heute. Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 386. (Frage 35)

Am wichtigsten sind die „finanzielle“ (45,3%) und die „emotionale“ (38,6%) Unterstützung. „Praktische“ Hilfe (13,2%) scheinen die Kunst- und GestaltungsstudentInnen weniger zu brauchen. Der „Andere Rest“ (2,8%) nimmt den kleinsten Teil ein.

Kommt nun den verschiedensten Förderpersonen auf den verschiedenen Altersstufen eine unterschiedliche Bedeutung zu?

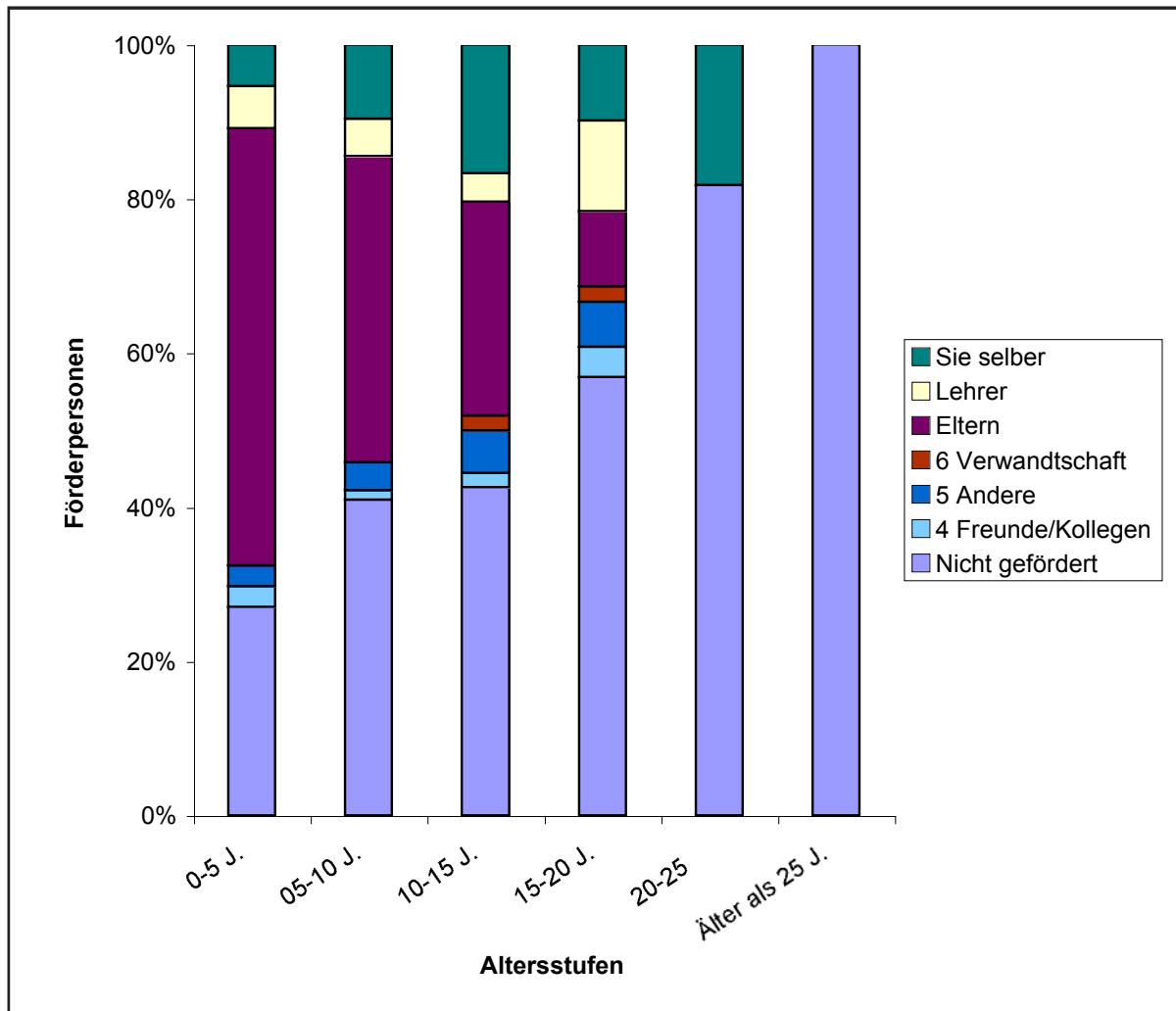


Abbildung 26: Relativer Anteil der Förderpersonen, der verschiedenen Altersstufen. (Frage 14 und 18)

Wie die Abbildung 26 sehr schön zeigt, kann die vorangegangene Frage mit ja beantwortet werden. Die Anteile der Förderpersonen wie auch die Anteile der Nichtförderung verändern sich auf den verschiedenen Altersstufen deutlich. Die offensichtlichste Tendenz zeigt sich bei der Nichtförderung. Diese nimmt mit fortschreitendem Alter kontinuierlich zu. Die Bedeutung der Eltern als Förderperson nimmt ab, je später man auf die künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam wurde. Personen, bei welchen man spät auf die Begabung aufmerksam geworden ist, sind tendenziell nicht gefördert worden.

	Altersstufen					
	(1) 0-5 J.	(2) 5-10 J.	(3) 10-15 J.	(4) 15-20 J.	(5) 20-25 J.	(6) Älter als 25 J.
Personen						
Keine Förderung	10 (27%)	34 (41%)	23 (43%)	29 (57%)	9 (90%)	4 (100%)
Eltern	21 (57%)	33 (40%)	15 (43%)	5 (10%)	(0%)	(0%)
sie selber	(5%)	(10%)	(17%)	(10%)	(4%)	(0%)
Lehrer	2 (5%)	4 (5%)	2 (4%)	6 (12%)	-	(0%)
Gesamt ergebnis	37	83	54	51	11	4

Tabelle 7: Förderpersonen und Altersstufen in denen man auf die Begabung aufmerksam wurde. (Frage 14 und 18)

Die oben beschriebenen groben Tendenzen sind in der Tabelle 7 detailliert dargestellt. Der Nichtförderanteil ist in der Altersstufe 1 am niedrigsten mit 27%. Dies kann damit erklärt werden, dass in diesem Alter meistens die Eltern (57%) auf die Begabung aufmerksam werden. Vermutlich sind es auch eher die Eltern, welche gegenüber diesem Fachbereich eine gewisse Offenheit und Interesse entgegenbringen und auch eher fördern. Der Nichtförderanteil steigt mit fortschreitenden Altersstufen kontinuierlich: Altersstufe 2 (41%), Altersstufe 3 (43%), Altersstufe 4 (57%), Altersstufe 5 (90%) bis zu 100% bei der Altersstufe „älter als 25“. Dennoch scheint dies die Entwicklung der künstlerisch/ gestalterischen Begabung dieser Personen nicht zu behindern. Die Eltern sind als Förderpersonen auf der Altersstufe 1 am wichtigsten. Dann nimmt die Bedeutung der Eltern als Förderpersonen in der Altersstufe 2 (40%) ab. Auf der Altersstufe 3 (43%) ist sie gering höher und nimmt dann weiter ab bis Altersstufe 4 (10%). In den Altersstufen 5 und 6 spielen sie keine Rolle mehr. Mit der Nennung „sie selber“ sind die befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen gemeint. In der Altersstufe 3 ist der Anteil der Selbstförderung mit 17% am höchsten, in den Altersstufen 2 und 4 bei 10%. Auf der ersten Altersstufe und auf der 5. Altersstufen ist der Anteil etwa bei 5%. Es erstaunt etwas, dass auf der Altersstufe 25 und Älter „sie selber“, als Förderpersonen keine Rolle spielen. Den Lehrern (12%) kommt als Förderpersonen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren am meisten Bedeutung zu. Dieser Zeitabschnitt fällt ungefähr in die Phase, in welcher im Gymnasium das Schwerpunktfach BG angeboten wird und die Lehrzeit stattfindet. Demzufolge fällt dieser Anteil auf Lehrpersonen, welche vermutlich die umfangreichste Ausbildung im Bereich Gestaltung und Kunst haben. In den Altersstufen 1, 2 und 3 ist der Anteil der Lehrer mit 5% eher gering. In den Altersstufen 5 und 6 spielen sie keine Rolle mehr.

Wirkt sich eine Förderung respektive Nichtförderung auf die Ausübungsdauer der gestalterischen Tätigkeit in der Jugendzeit aus?

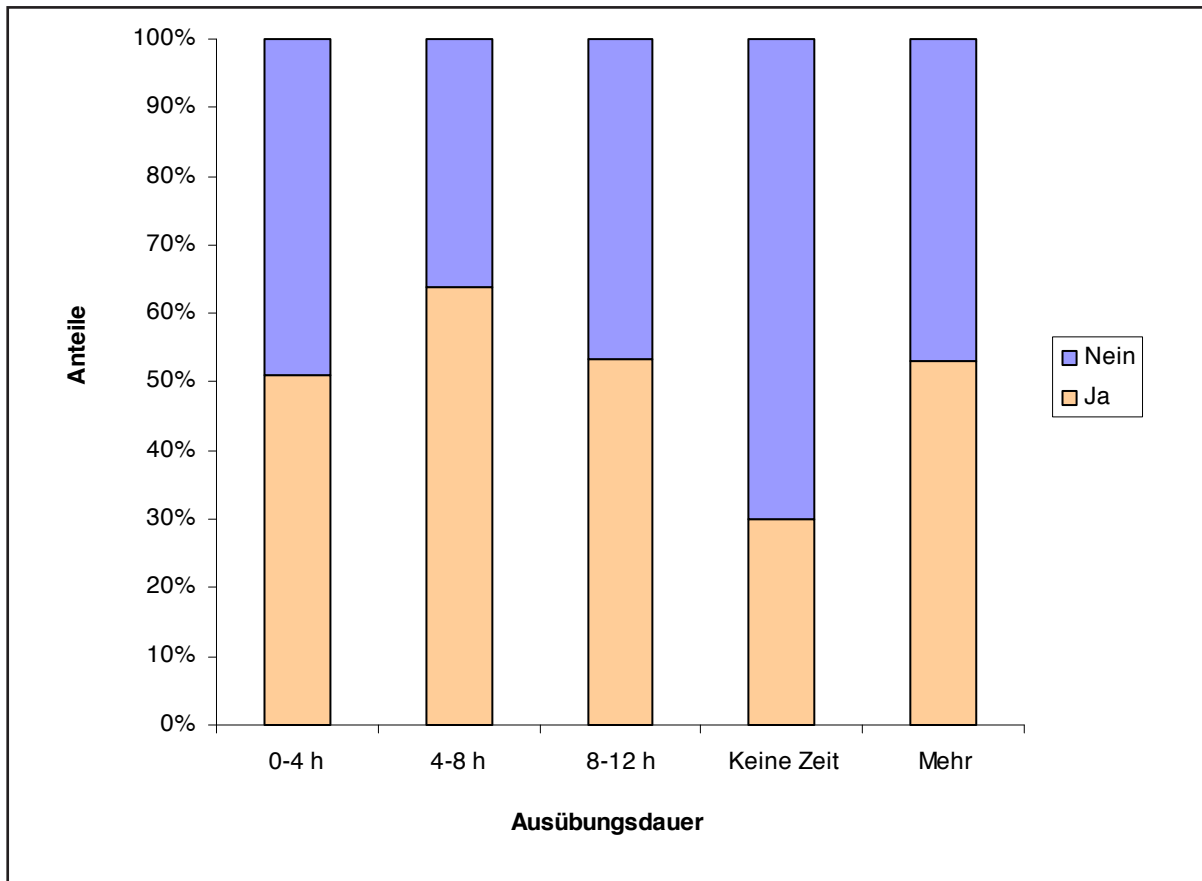


Abbildung 27: Förderung/Unterstützung in Beziehung zur Ausübungszeit in der Jugend. Relative Anteile.

Ja: gefördert; Nein: nicht gefördert. (Frage 16 und 23)

Wie die Abbildung 27 deutlich macht scheint eine Förderung/Unterstützung die Frage, ob die Kunst- und GestaltungstudentInnen in ihrer Freizeit in ihrer Jugend, gestalten haben oder nicht, kaum zu beeinflussen. So sind bei den Ausübungsdauern von „0-4“, „8-12“ und „Mehr“ die Anteile von geförderten und nicht geförderten Personen etwa gleichgross (50%). Einzig bei „4-8“ liegt der Anteil der geförderten Personen bei etwas über 60%. Bei den Personen, welche in ihrer Jugendzeit nicht gestaltet haben überwiegt der Anteil von nicht geförderten Personen mit 70%. Hier scheint sich die Nichtförderung am deutlichsten auf die Ausübungsdauer auszuwirken.

4.3. Erlebnisse/Erfahrungen

In den folgenden Kapiteln werden quantitative und qualitative Resultate zum Thema „Bedürfnisse“ und „Crystallizing Experience“ präsentiert.

Im Kapitel Crystallizing Experience wird aufgezeigt, wie viele der befragten StudentInnen ein solches Erlebnis hatten und wie es sich gezeigt hat.

4.3.1. Bedürfnisse

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob die befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen mit den vorhandenen Möglichkeiten und Angeboten, welche sie als Kinder und Jugendliche hatten, zufrieden waren. Mit persönlichen Aussagen wird aufgezeigt, was die Personen, welche nicht zufrieden waren, sich gewünscht hätten.

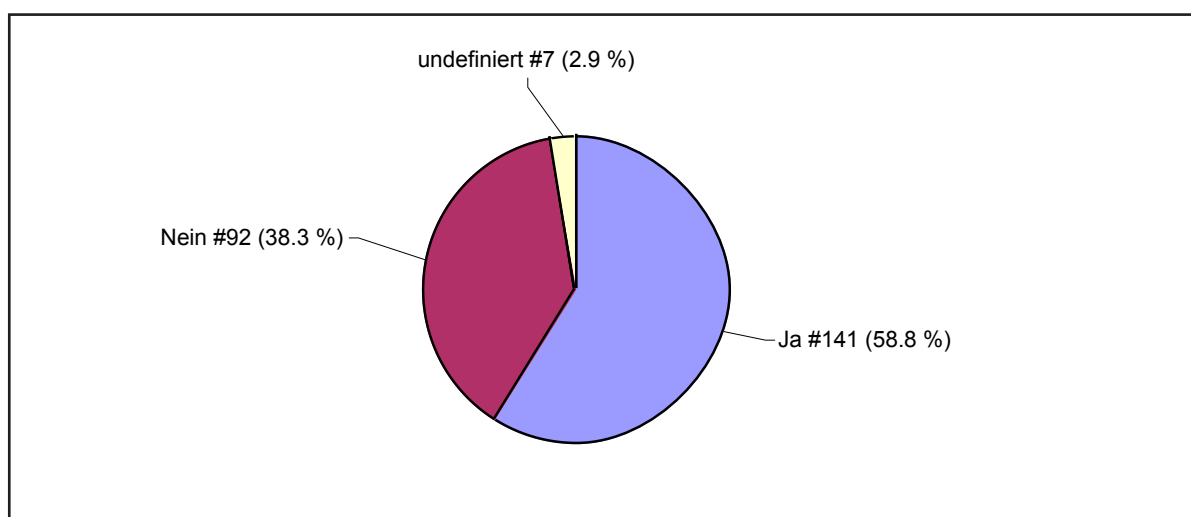


Abbildung 28: Zufriedenheit mit Möglichkeiten/Angeboten. Einfachnennung. Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 31)

Etwa 60% der befragten StudentInnen waren mit den Möglichkeiten und Angeboten, welche sie als Kinder und Jugendliche hatten zufrieden (Abbildung 28). Etwa 40% waren nicht zufrieden. Hat nun die Förderung respektive Nichtförderung einen Einfluss auf die Zufriedenheit dieser Personen?

	Leer	gefördert	ungefördert	Gesamtergebnis
Zufrieden	1	85 (64,4%)	55 (51,2%)	141
Unzufrieden	1	42 (32,2%)	48 (45,3%)	92
Undefiniert		4	3	7
Gesamtergebnis	2	132 (100%)	106 (100%)	240

Tabelle 8: Förderung und Zufriedenheit mit Angeboten/Möglichkeiten. Kreuztabelle. (Frage 16 und 31)

Die Tabelle 8 zeigt, dass 64,4% der geförderten Personen mit den vorhandenen Möglichkeiten und Angeboten, welche sie als Kinder hatten zufrieden waren. Trotz Förderung waren 32,2% unzufrieden. Erklärt werden könnte dies damit, dass die Unzufriedenheit nicht die Angebote und Unterstützung der Förderperson betreffen, sondern zum Beispiel die Schul- und Freizeitangebote im Bereich Kunst. Von den Nichtgeförderten Personen waren etwas mehr als die Hälfte (51,2%) zufrieden und 45,3% unzufrieden. Aufgrund dieser Resultate lässt sich folgern, dass die Zufriedenheit der geförderten leicht höher ist als die der ungeförderten Personen. Dennoch unterscheiden sich die Prozentanteile nicht allzu deutlich, somit hat eine Förderung als Kind und Jugendliche nicht wirklich einen grossen Einfluss auf die Zufriedenheit.

Wünsche bezüglich Angeboten und Möglichkeiten

Die Wünsche und Anregungen für Veränderungen können in folgende Bereich unterteilt werden:

- **Schule (11 Änderungs- oder Verbesserungsvorschläge)**
- **Fachspezifischer Unterricht (33)**
- **Lehrpersonen (5)**
- **Allgemeine Wünsche (15)**
- **Familie (6)**
- **Freizeit (10)**
- **Anerkennung/ Rückmeldung (8)**
- **Materialmöglichkeiten (1)**

Die meisten Änderungs- oder Verbesserungsvorschläge sind im Bereich Schule (11) und Fachspezifischer Unterricht (33) und Lehrpersonen (5) zu vermerken. Insgesamt können 49 Nennungen (53%) diesem Bereich zugeordnet werden. Dass der grösste Anteil der Nennungen den Schulbereich betrifft, bestätigt die Vermutung, dass andere Bedürfnisse vor allem die Schule, weniger aber Förderpersonen wie Familie, Verwandte, Freunde/Kollegen oder sie selber betreffen.

Die Bezeichnung „B“ und die Nummer, welche den persönlichen Aussagen in der eckigen Klammer [] unten angefügt ist, gibt Auskunft über die Reihenfolge im Datensatz. Diese Bezeichnung wird bei allen qualitativen Aussagen verwendet.

Schule

Kunst- und GestaltungstudentInnen, welche eine Aussage im Bereich Schule gemacht haben wünschen sich Individuelle Förderung, Motivierte Lehrpersonen, mehr Freiräume und Anerkennung.

Stellvertretend folgende drei Aussagen:

Mehr Freiraum: nicht wie alle einen rot weiss gestreiften Fisch stricken zu müssen. Mehr Hintergrundwissen über die kulturgeschichtlichen Zusammenhänge, über die Tradition des Stricken; die Rolle von Strickwaren in der Mode und Stilgeschichte, einen Überblick über die verschiedenen Formen von Gestaltung, was es bedeutet einen Fisch zu stricken und nicht aus Ton zu formen, was es bedeutet, einen rot weiss gestreiften und nicht einen blauen Fisch zu stricken. [B170: Frau 30, Neue Medien].

Mehr Unterricht, gezieltere Unterstützung, keine präventive Breitenversorgung aller, sondern Förderung der talentierten und interessierten und charismatischere Lehrer [B2: Mann 25, Fotografie].

Ich hätte gerne interessierte Mitschüler gehabt. Lehrpersonal das wirklich motiviert ist. Mehr Zeit für Gestaltung, auch mal was Unkonventionelles machen, schönere Räumlichkeiten, besseres Material, fächerübergreifender Unterricht. [B169: Frau 27, Scenographical Design].

Fachspezifischer Unterricht

Oft wird der Wunsch geäussert nach mehr Unterrichtsstunden in der Woche, kompetenteren Lehrpersonen, Freiräume zu experimentieren und grössere Projekte bearbeiten zu können. Einige StudentInnen hätten sich mehr Abwechslung im Unterricht und weitere Techniken wie z.B. figürliches Zeichnen, oder mehr Grafik gewünscht.

Alle Schritte des Gestaltungsprozesses mit zu erfahren, nicht dass ein Teil des Projekts durch die Lehrperson vorgenommen wird. Aufgabenstellungen, die eine Materialwahl offen lassen (Freiheit). Aktualität. Die Möglichkeit Kunst und Gestaltung als ernst zunehmendes Fach zu erfahren. Erklärung der Ziele durch die Lehrperson (Sinn?) [B71: Frau 22, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Es war ein ernstes Fach das man lernen muss. Ich hätte mir freiere Gestaltungsaufgaben gewünscht. Mit Motivation in die Welt hinaus zu treten, z.B. seinen eigenen Garten zu untersuchen und zu verändern. [B1: Frau 31, Bildende Kunst].

Schon früh „professioneller“ in Kunst unterrichtet zu werden. [B46: Frau 21, Style & Design].

Lehrpersonen

Von den Lehrpersonen wird gewünscht, dass sie einfallsreicher, engagierter und kompetenter sind. Zwei Beispiele:

Gute Lehrpersonen mit Fachkompetenz und guten Ideen. [B158: Frau 38, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Lehrpersonen, die nicht falsche Vorstellungen und falsche Ideen vom Fach vermitteln. (Z.B- Korrekturen anbringen, wo es um eine emotionale Genauigkeit geht) [B178: Frau 29, Bildende Kunst].

Allgemeine Wünsche

In diesem Bereich werden verschiedenste Wünsche zusammengefasst. Oft wird der Wunsch nach mehr Förderung genannt. Einige berichten, dass sie erst später gemerkt hatten, welche Bedürfnisse sie als Kind oder Jugendliche gehabt hätten.

Einige Aussagen aus diesem Bereich:

Ernst genommen zu werden. Ganz allgemein mehr Wertschätzung gegenüber Kunst in der Gesellschaft. Viel mehr kompetentere Fachpersonen, Material und Werkstätten in meinem Umfeld. Die Anerkennung und Wertschätzung von Gestaltung und Kunst, als akzeptierter Schwerpunkt in meinem Umfeld und während der Schulzeit (gesamtes Bildungssystem). Plattform für Austausch. Gleichgesinnte, Andere ebenfalls interessierte Menschen mit diesbezüglichen Berufswünschen in meiner Umgebung. Förderung, Vertiefung, Möglichkeiten mein Wissen auch selbständig zu erweitern (heute gibt es ja Internet, das ist jetzt ja besser geworden inzwischen). [B147: Frau 44, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Kunst und Gestaltung galt immer nur als Hobby- und Freizeitbeschäftigung, gestalterische Berufsbilder oder Ausbildungsmöglichkeiten wurden nicht (gut) vermittelt, so glaubte ich bis ca. 14, dass man mit gestalterischen Fähigkeiten, im besten Fall Dekorationsgestalterin oder Floristin werden konnte. [B207: Frau 29, Film].

Familie

Einige befragte Personen hätten sich mehr Unterstützung, Interesse und Verständnis für den Bereich Kunst von ihren Eltern gewünscht. Trotz dieses Mangels kann eine Person dieser Situation etwas Positives abgewinnen:

Ich hätte mir ein Umfeld (Eltern, Verwandtschaft) mit mehr Interesse an Kunst und Gestaltung gewünscht. Das Positive war jedoch, dass ich für meinen Berufswunsch kämpfen musste und daher einen sehr starken Willen entwickelt habe. [B120: Mann 26, Scenographical Design].

Freizeit

Erwünscht wären bessere Angebote auch schon in jungen Jahren und mehr Begegnungen.
Gute Ideen wären folgende:

Eine ähnliche Einrichtung wie die Musikschule im gestalterischen Bereich. [B183: Frau 28, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Private Kurse oder Workshops bis zur Gestaltungsferien (z.B. Lagerwochen) welche zu meiner Zeit nicht vorhanden oder aber in meiner Umgebung nicht wahrgenommen wurden (Defizit Elternhaus). [B197: Mann 45, Lehrberufe für Sozial- und Sonderpädagogik].

Anerkennung/Rückmeldung

Der Wunsch nach mehr Anerkennung wurde immer wieder genannt und ist in den verschiedensten Bereichen ein Thema.

Bessere Förderung, Anerkennung als lohnende Aufgabe im Sinne von einer lohnenden Tätigkeit. [B172: Mann 25, Industrial Design].

Materialmöglichkeiten

Eine Person hätte sich weitere Materialmöglichkeiten, wie Bücher und Farben gewünscht.

Drei Personen waren mit den Angeboten und Möglichkeiten nicht zufrieden, haben sich aber nicht geäußert was sie sich in dieser Zeit gewünscht hätten.

4.3.2. Crystallizing Experience

Da der Begriff „Crystallizing Experience“ in der Deutschen Sprache als nicht allgemein bekannt vorausgesetzt werden kann, wird in der Befragung der Begriff „Auslöser“, in diesem Fall für das Interesse an Kunst und Gestaltung, verwendet. Damit gemeint sind spezifische Erlebnisse oder Begegnungen, welche das Interesse an Kunst und Gestaltung initiierten oder intensivierten (vergl. Kapitel 2.5.1).

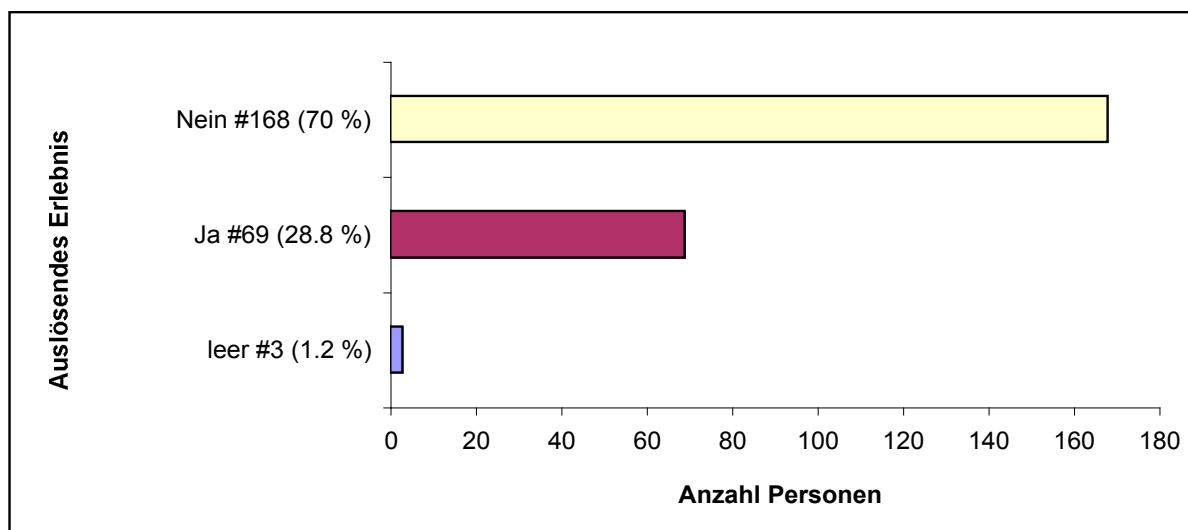


Abbildung 29: Auslösendes Erlebnis. Einfachnennung. Gesamtnennungen 240. Frage 20.

70% der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen hatten kein auslösendes Erlebnis, 28,8% hatten eines (Abbildung 29).

	Begabung in der Kindheit	Crystallizing Experience	Kein Crystallizing Experience
Musiker (11)	7 (63,6%)	6 (54,5%)	5 (45,5%)
Mathematiker (8)	8 (100%)	5 (62,5%)	3 (37,5%)
Visuelle Künstler (7)	3 (42,9%)	2 (28,6%)	5 (71,4%)

Tabelle 9: Crystallizing Experience bei Musikern, Mathematikern und visuellen Künstlern (Walters und Gardner 1986, S.313-321)

Walters und Gardner (1986, S. 313-321) machten bezüglich Muster der Begabung in der Kindheit und Crystallizing Experience (CE) ihrer untersuchten berühmten Musikern, Mathematikern und Künstlern unterschiedliche Beobachtungen. Anders als bei den Musikern und Mathematikern, bei denen die Begabung in der Kindheit sowie auch das CE ein recht häufiges Phänomen zu sein scheint, kommt es bei den Künstlern bedeutend weniger häufig vor (Tabelle 9).

Obwohl sich die Stichprobengröße wie auch die Merkmale der befragten Personengruppen massgeblich unterscheiden, decken sich die Resultate der beiden nahezu. So hatten 28,6% der visuellen Künstler ein Crystallizing Experience und 71,4% nicht. Bei der vorliegenden Arbeit hatten 28,8,% der Kunst und GestaltungsstudentInnen ein auslösendes Erlebnis und 70% nicht (Abbildung 29). Da bei zweidrittel der befragten Personen kein auslösendes Erlebnis beobachtet wurde, kann gefolgert werden, dass ein solches Erlebnis nicht zwingend notwendig ist für die Entwicklung einer künstlerisch/gestalterischen Begabung.

Diese Schlussfolgerung bestätigt die Aussage von Gardner und Walters (1986), die das Crystallizing Experience weder als nötig noch ausreichend für eine herausragende Leistung in einem Feld sehen (S. 309).

	Schlüsselerlebnis erlebt	Schlüsselerlebnis nicht erlebt	Leer	Gesamtergebnis
Gefördert	36 (27,3%)	93 (70,4%)	3 (2,3%)	132 (100%)
Nicht gefördert	32 (30,2%)	74 (69,8%)		106 (100%)
Leer	1	1		2
Gesamtergebnis	69 (28,8%)	168 (70%)	3 (1,2%)	240 (100%)

Tabelle 10: Zusammenhang von Förderung und Schlüsselerlebnis. (Frage 16 und 20)

Der Zusammenhang zwischen Förderung/Nichtförderung und Schlüsselerlebnis wird in Tabelle 10 aufgezeigt. Aufgrund der Resultate kann gefolgert werden, dass Förderung oder Nichtförderungen keinen Zusammenhang mit einem Schlüsselerlebnis haben. So weicht der Prozentsatz der geförderten Personen mit Crystallizing Experience (27,3%) nur geringfügig von den Personen ab, die nicht gefördert wurden (30,2%).

Im Folgenden wird ein Einblick in die Erlebnisse und Begegnungen gegeben, welche von den Kunst- und GestaltungstudentInnen als Auslöser beschrieben werden. Diese können in folgende Untergruppen unterteilt werden.

- **Erlebnisse**

- a) **Im privaten Umfeld** (33 Nennungen)

Dazu gehören; **Allgemeine Erfahrungen** (16), **Erfahrungen in Kunstausstellungen** (14), **Feedbacks/Rückmeldungen** (1) und **Wettbewerbe** (2)

- b) **Im Umfeld von Schule, Lehre oder Kursen** (11)

- **Begegnungen**

- a) **Im privaten Umfeld** (21)

- b) **Im schulischen Umfeld** (7)

Insgesamt kann beobachtet werden, dass das private Umfeld mit 54 Nennungen in den Bereichen Erlebnisse und Begegnungen eine bedeutendere Rolle als das schulische Umfeld (18) hat. Die meisten StudentInnen beschrieben eine einzige auslösende Erfahrung. Sechs Student/innen nennen mehrere konkrete auslösenden Erlebnisse und Begegnungen. Drei StudentInnen beschrieben eine Vielzahl von auslösenden Momenten.

Erlebnisse

Als Erlebnisse werden Erfahrungen eingestuft welche nicht mit anderen Personen, sondern mit Materialien, im Arbeitsprozess, Ausstellungen, Wettbewerben und anderem gemacht wurden.

- a) **Im privaten Umfeld**

Erlebnisse, welche im privaten Umfeld gemacht wurden, können in Allgemeine Erfahrungen, Erfahrungen in Kunstausstellungen, diese Gruppen werden vertieft betrachtet. Da Feedbacks/Rückmeldungen und Wettbewerbe nur wenig Male genannt wird, wird auf diese nicht eingegangen.

- **Allgemeine Erfahrungen**

Sieben der StudentInnen nennen Erfahrungen, welche sie im künstlerisch/gestalterischen Arbeitsprozess gemacht haben als auslösend für ihr Interesse an Kunst und Gestaltung.

So machten diese StudentInnen Erfahrungen beim Kleider verändern, Zeichnen, Malen, Realisierung eines Filmes und in der Arbeit mit anderen Interessierten. Stellvertretend folgendes Beispiel:

„Einen Hahn in Nachbarsgarten, welche ich unentwegt zeichnete“. [B7: Mann 24, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Eine Studentin erinnert sich an eine Erfahrung als sie ein dreijähriges Kind war:

„Ich malte als 3 Jährige ein Bild, und niemand verstand es, ich sprach eine andere Sprache, das ist eine meiner ersten Erinnerungen. Von diesem Bild ich sehe sogar die Farben. Später bekam ich immer Anerkennung für meine Arbeiten“. [B73: Frau 52, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Zwei StudentInnen nannten Gefühle wie Heimweh, das Alleinsein als Kind und den Tod eines Freundes als prägend für ihr Interesse an Kunst. Obwohl nur eine Aussage zu folgendem Thema gemacht wurde, könnte man sich vorstellen, dass solche Überlegungen bei der Berufswahl eine Rolle spielen könnte.

„Ich habe zuerst, auf Rat meiner Eltern, eine Kaufmännische Ausbildung abgeschlossen. Für mich war jedoch klar, dass ich im gestalterisch künstlerischen Bereich arbeiten möchte und begann eine Zweitausbildung als Dekorationsgestalter mit Berufsmatura. Mit der Berufsmatura wollte ich an eine Kunsthochschule, da dies immer mein Traum war“. [B120: Mann 26, Scenographical Design].

Zwei StudentInnen berichten von Träumen und Vorstellungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft.

- **Erfahrungen in Kunstausstellungen**

14 der StudentInnen hatten in Kunstausstellungen Erlebnisse, welche sie als sehr bedeutsam und auslösend für ihr Interesse an Kunst einstufen. Die von den KunststudentInnen beschriebenen Erlebnisse können in allgemeine und konkrete Erlebnisse unterteilt werden:

- **6 Allgemeine Erlebnisse beziehen** sich auf keine konkreten Ausstellungen. Typisch sind Aussagen, wie Besuch von Designsammlungen, Kennen lernen von zeitgenössischer Kunst, Theaterbesuche, Museumsbesuche mit Eltern oder den Ferienpass während der Primarschulzeit.

„Ich wurde früh in viele Museen und prähistorische Höhlen geschleppt... Die Bilder in den Museen waren rückblickend eine Ersatzwelt; ich wollte auch <solche> Bilder machen“. [B193: Frau 48, Lehrberufe für Kunst und Gestaltung für Erwachsene und Freizeitbereich].

Eine Aussage bezieht sich auf das emotionale Erleben in Kunstausstellungen:

„Ein gutes Gefühl beim Betrachten von Kunstobjekten haben, es faszinierend finden, sich emotional berühren lassen, mich gerne in kulturellen Gebäuden aufhalten, das erlebe ich als besondere <Sonntagsstimmung>. Mit bestimmten kunstgeschichtlichen Phasen parallelen zu persönlichen existenziellen Frage auseinandersetzen“. [B196: Frau 45, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

- **9 Konkrete Erlebnisse beziehen** auf spezifische Kunstausstellungen. Genannt wurden unter anderem, der Besuch des Tarotgartens von Nikki de Saint Phalle (Toskana), Kunstwochen im Burgund, Kunstwoche Burg Saaleck oder International de Film Fribourg. Einige der KunststudentInnen konnten ihre Erlebnisse einem gewissen Alter oder Zeitpunkt zuordnen. Die folgenden Aussagen geben Einblicke:

„Der erste Kontakt mir Joseph Beuys` Werk: ›BASISRAUM NASSE WÄSCHE‹ 1992 im Museum des zwanzigsten Jahrhundert in Wien“. [B24: Mann 33, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

„Wichtig war der Besuch des Picasso Museums in Barcelona als ich so um die 10 Jahre alt war“. [B2: Mann 25, Fotografie].

b) Im Umfeld von Schule, Lehre oder Kursen

11 KunststudentInnen machten Erlebnisse im Umfeld von Schule, weiterführende Schule, Lehre oder Kursen, welche sie als auslösend für ihr Interesse an Kunst einstufen. Vier der KunststudentInnen machten diese Erfahrungen in der Primar- oder Sekundarschule:

„In der 4. Klasse Primar lernten wir eine Zierschrift mit Feder und Tusche. Ich habe diese Schrift mit Leidenschaft bis zur Perfektion geübt und bis zum Ende der Sekundarschule immer wieder als Titelschrift genutzt“. [B88: Frau 32, Visuelle Kommunikation].

Zwei auf der Schulstufe des Gymnasiums:

„Praktikum in einer Designabteilung in den Sommerferien im Alter von 14, das waren meine ersten intensiven Erfahrungen mit Computern. Ich war dann 2 Jahre Chefredakteurin der Schülerzeitung an meinem Gymnasium und layoutete mehrere Ausgaben. Ich lernte sehr viel in dieser Zeit- und wusste wie instinktiv, dass ich das beruflich machen will. Ich hatte auch andere Praktika absolviert in sozialen Berufen, bei denen ich mir das nicht vorstellen konnte“. [B154: Frau 23, Interaction Design/ Game Design]

Zwei KunststudentInnen hatten die auslösenden Erlebnisse in Kursen wie Migrosklubschule oder Zusatzkursen an der regulären Schule. Weitere zwei StudentInnen in der Lehre. Eine Person hatte dieses Erlebnis während eines Architekturstudiums. Ein Kunststudent stufte die folgende Information als auslösend für sein Interesse an Kunst und Gestaltung ein:

„Als ich erfuhr, dass es Schulen dafür gibt!“ [B215: Mann 26, Industrial Design].

Begegnungen

a) Im privaten Umfeld

Etwa dreimal mehr prägende Begegnungen wurden im privaten als im schulischen Umfeld gemacht. Die Begegnungen, welche die KunststudentInnen als auslösend für ihr Interesse als Kunst einstufen, können in Begegnungen mit Familie, Freunden und Künstler/Gestalter unterteilt werden. 10 Personen hatten solche Begegnungen in der Familie. In der Familie waren etwa die Hälfte solcher auslösenden Begegnungen mit der Mutter (5). Zwei prägende Erlebnisse wurden mit dem Vater gemacht. Aufgrund der Aussagen kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Eltern selber sehr intensiv mit Kunst und Gestaltung beschäftigen.

„Meine Mami, die am Tisch sass und gemalt hat. Ich dachte als Kind, dass alle Mütter malen. Ich habe mit 5 ein Bild gemalt mit Violetttönen, die ich selber gemischt habe. Mich hat fasziniert, wann die Farben noch schön aussehen, wenn man alle Farben zusammenmischt“. [B160: Frau 31, Interaction Design / Game Design].

Für drei der befragten KunststudentInnen scheinen Begegnungen mit ihren Grosseltern sehr bedeutsam für ihr Interesse für Kunst zu sein.

Eine weitere KunststudentIn scheint in einem künstlerisch/gestalterisch aktiven Umfeld aufgewachsenen zu sein, welches ihr mehrere prägende Begegnungen und Erlebnisse ermöglichte:

„Meine Mutter hat <schon immer> gemalt und auch mein Bruder und ich wollten dann z.B. im Urlaub Aquarellieren oder ähnliches; eine Freundin begann zu malen und regte mich dadurch an; meine

Schwester studierte Fotografie, sie begann sechs Jahre vor meiner Matur“. [B89: Frau 25, Visuelle Kommunikation].

Vier KunststudentInnen berichten von Kontakten mit Freunden, welche gestalterisch oder künstlerisch tätig waren. Eine Person kommt durch „Zufall“, welche durch Begegnungen mit Freunden ausgelöst wurde, auf die Idee einen gestalterischen Berufsweg einzuschlagen:

„Zur Vorkursprüfung meldete ich mich an, weil eine Kollegin sich anmeldete. Da dachte ich, ich kann es ja auch mal probieren. Zum Film kam ich zum Teil über meinen Exfreund, der ab und zu zum Spass Filmchen drehte, und seinen Vater, der Regisseur ist. Ich belegte das Freifach Filmgeschichte am Vorkurs und meldete mich zur Aufnahmeprüfung an. Und bestand dann.“ [B182: Frau 21, Film].

Sechs der KunststudentInnen berichten von Begegnungen mit Kunstschaffenden, Textildesignerin, Gestaltern und Künstlern.

b) Im schulischen Umfeld

Einzelne Lehrpersonen wirken durch Gespräche und Bemerkungen prägend auf das Interesse ihrer StudentInnen. So erinnert sich eine Studentin an die Bemerkungen ihrer Lehrerin (Schulstufe, 12-16 Jahre), welche sie als sehr wichtig empfand.

Eine andere Kunststudentin schildert die Begegnung mit ihrer Lehrerin an der Bezirksschule wie folgt:

„Meine BG-Lehrerin an der Bezirksschule. Sie hat mir ein Bild einer Künstlerin vorgelebt, welches mich total fasziniert hat. Sie schätzte und lobte meine Arbeit sehr und wurde zu einer wichtigen Bezugsperson für mich, als ich mit meiner Klasse Probleme hatte“. [B82: Frau 23, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Eine andere Lehrerin machte die Kunststudentin auf ihre Begabung aufmerksam:

Die Zeichnungslehrerin im Primarlehrerinnenseminar machte mich mit ihrer Unterrichtsgestaltung und Methodik auf mein Interesse und meine Begabung aufmerksam. Sie unterstützte vor allem auch die Prozesse, welche nötig waren um eine Arbeit fertig zu stellen. [B218: Frau 28, Fotografie].

Schlussfolgerungen

Im Gegensatz zu den von Walters und Gardner (1986) beschriebenen Crystallizing Experiences, welche teilweise auch einen etwas dramatischen Charakter haben, beziehen sich die in der vorliegenden Arbeit beschriebenen auslösenden Erfahrungen mehr auf alltägliche und aus dem Leben gegriffene Erlebnisse. Man kann sich gut vorstellen, dass viele Menschen ähnliche Erlebnisse und Erfahrungen in ihrem Leben machen. So decken sich die von Walters und Gardner (1986) beschriebenen Phänomene und auslösenden Erfahrungen vermutlich nicht wirklich oder nur teilweise mit denjenigen der vorliegenden Arbeit. Um dieser Vermutung auf den Grund zu gehen, wären weitere Informationen nötig. Anders als bei Walters und Gardner (1986, S.308), die dieses Phänomen vor allem im Kontakt mit den Materien eines Feldes beobachteten, beschreiben die befragten Kunst- und Gestaltungen auch auslösende Erfahrungen mit Personen. Von Renoir wird berichtet, dass er schon Erfahrungen im Feld hatte und durch sein Crystallizing Experience fortan einen ganz neuen Zugang zu einem Aspekt seiner Begabung hatte.

Inwieweit die befragten Personen dieser Arbeit schon aktiv in ihrem Feld waren, und wie tiefgründig sie durch ihre auslösende Erfahrung beeinflusst wurden, bleibt offen.

4.4. Familie

Laut verschiedensten Forschern, siehe Kapitel 2.3.1., kommt der Familie eine herausragende Bedeutung in Bezug auf die Förderung von intellektueller Begabung sowie auch der künstlerischen Begabung zu. In diesem Kapitel werden die Bildungshintergründe der Mutter und des Vaters, sowie Interessen (z.B. für Kunst) der Familien der befragten StudentInnen gezeigt. Von Interesse ist an dieser Stelle auch, welche Elternhäuser am meisten respektive am wenigsten förderten.

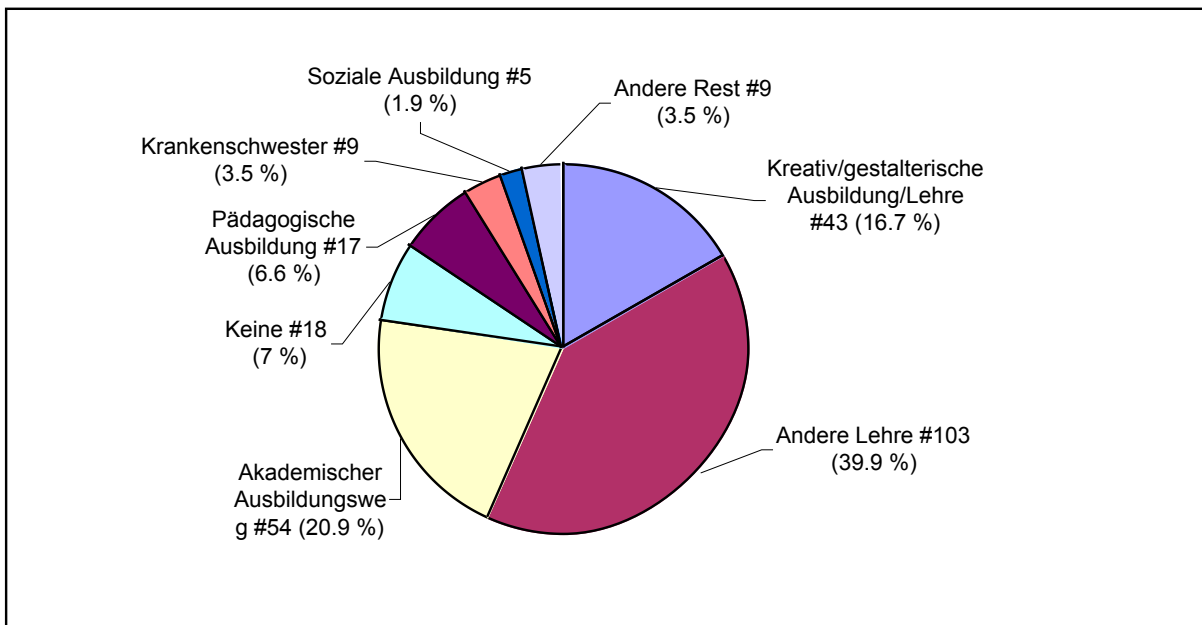


Abbildung 30: Ausbildung der Mutter. Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 258. (Frage 9)

In der Abbildung 30 ist der Ausbildungshintergrund der Mutter dargestellt. Der grösste Anteil der Mütter der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen hat eine „andere Lehre“ (39,9%) als eine künstlerisch/gestalterische absolviert. Die Unterscheidung „andere Lehre“ und „künstlerisch/gestalterische Lehre Ausbildung“ wurde gemacht, um der Frage nachgehen zu können ob sich ein künstlerisch/gestalterischer Hintergrund auf das Förderverhalten der Mutter resp. des Vater auswirkt. Am zweithäufigsten wird ein Akademischer Ausbildungsweg (20,9%) der Mutter genannt, dann folgt die Nennung der künstlerisch/gestalterischen Ausbildung/Lehre (16,7%). Die weiteren Antworten konnten aufgrund der Bemerkungen zu „Andere“ der ausgefüllten Onlinefragebogen gemacht werden. In diese Gruppe fallen „Pädagogische Ausbildung“ (6,6%), „Krankenschwester“ (3,5%) und „Soziale Ausbildung“ (1,9%). Anschliessend folgen „Keine“ Ausbildung (7%) und „Andere Rest“ (3,5%).

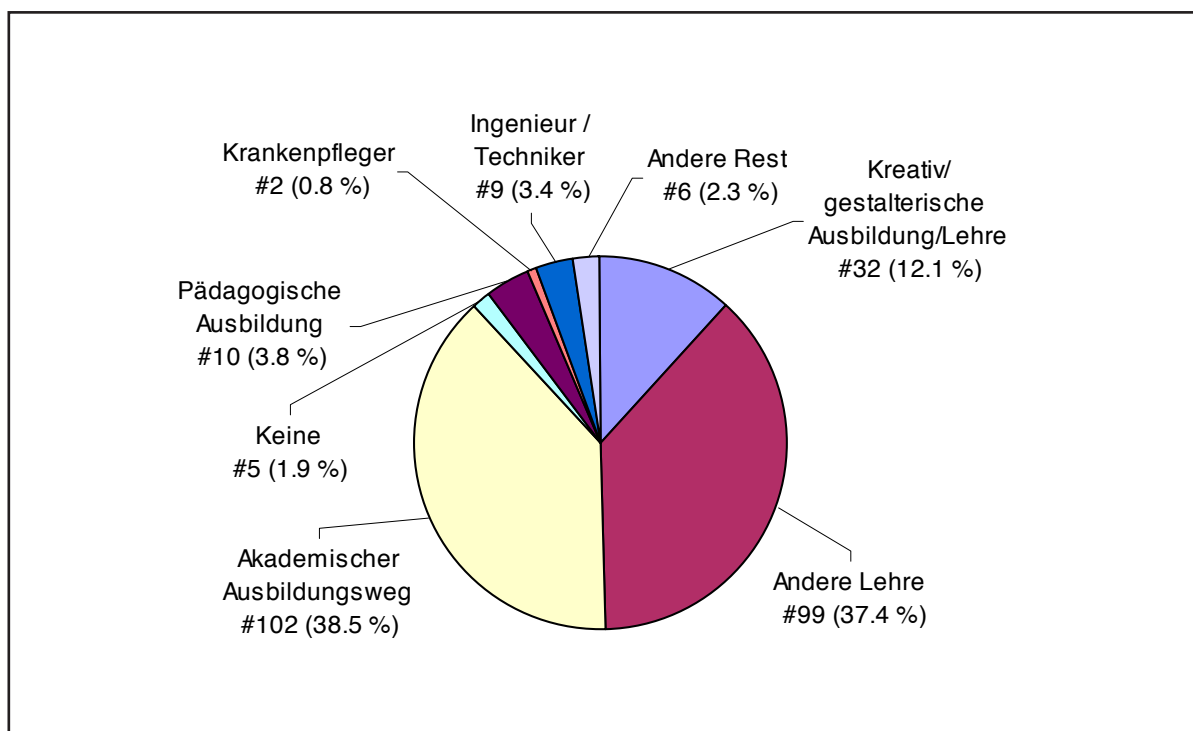


Abbildung 31: Ausbildung des Vaters. Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 265. (Frage 9)

In Abbildung 31 wird der Ausbildungshintergrund der Väter dargestellt. Die meisten Väter haben einen „Akademischen Ausbildungsweg“ (38,5%) durchlaufen. Dieser Anteil liegt deutlich höher als der entsprechende Anteil der Mütter. Am zweithäufigsten wird „Andere Lehre“ (37,4%) genannt. Anschliessend folgt „Kreativ/ gestalterische Ausbildung/Lehre“ (12,1%), dieser ist 4,5% niedriger als bei den Müttern. Unter „Andere“ wurden Berufsausbildungen wie „Ingenieur/Techniker“ (3,4%), „Pädagogische Ausbildung“ (3,8%), „Anderer Rest“ (2,3%), „Keine“ (1,9%) Und „Krankenschwäger“ (0,8%) genannt.

Winner und Martino (1993, S. 258) haben die Beobachtung gemacht, dass künstlerisch begabte Kinder immer Eltern oder nahe Verwandte haben, welche Künstler sind, oder in einem feldverwandten Gebiet arbeiten. Die Resultate der vorliegenden Studie bestätigen diese Aussage nicht, da der Anteil der Väter und Mütter mit künstlerisch/gestalterischem Ausbildungsweg nur bei etwa 10% und von verwandten Förderpersonen bei nur 2,3% liegt.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche Elternhäuser am ehesten fördern. (Tabelle 11)

Ausbildung Mutter	Ausbildung des Vater	gefördert	Gesamt-nennungen	Relative Anteile, gefördert
Akademischer Ausbildungsweg	Akademischer Ausbildungsweg	26	38	68.4%
Kreativ/gestalterische Ausbildung	Kreativ/gestalterische Ausbildung	9	14	64.3%
Kreativ/gestalterische Ausbildung	Akademischer Ausbildungsweg	6	11	54.5%
Andere	Akademischer Ausbildungsweg	24	44	54.5%
Kreativ/gestalterische Ausbildung	Andere	9	17	52.9%
Akademischer Ausbildungsweg	Andere	3	6	50.0%
Andere	Kreativ/gestalterische Ausbildung	7	14	50.0%
Andere	Andere	46	92	50.0%
Akademischer Ausbildungsweg	Kreativ/gestalterische Ausbildung	1	4	25.0%

Tabelle 11: Ausbildung der Eltern in Beziehung zum Förderverhalten. (Frage 9, 10 und 16)

Eltern, welche beide einen akademischen Ausbildungsweg haben, fördern am ehesten, wobei sich dieser Anteil nicht allzu deutlich von den meisten anderen Anteilen abhebt. Dennoch kann die Aussage von Winner (2004, S. 173), dass das Bildungsniveau als wichtiges Kriterium für die Förderung von Begabungen eingestuft wird, bestätigt werden. Diese Eltern haben das Bedürfnis ihren Kindern ein anregendes Umfeld zu bieten. Intellektuell hochbegabte Kinder stammen überzufällig häufig aus oberen und mittleren sozioökonomischen Schichten und haben überdurchschnittlich gut und länger ausgebildete Eltern (Stapf 2004, S. 170). Die sozioökonomische Schicht der Eltern der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Die Resultate zeigen bezüglich Bildungshintergrund ähnliche Tendenzen wie bei intellektuell hochbegabten Kinder und Jugendlichen. Am zweithäufigsten werden die befragten Personen von Eltern gefördert, welche beide eine künstlerisch/gestalterische Ausbildung oder Lehre haben. Von den meisten Eltern mit den unterschiedlichsten Ausbildungshintergründen fördert etwa die eine Hälfte die andere nicht. Diese Resultate basieren auf Einschätzungen der Kunst- und GestaltungstudentInnen. Vielleicht würden die Eltern selber ihr Förderverhalten anders einschätzen. Am wenigsten gefördert wird von Eltern, deren Mutter einen akademischen Ausbildungsweg hat und der Vater eine künstlerisch/gestalterische Ausbildung/Lehre (25%). Dieses Resultat erstaunt, da die Umkehrung, Vater mit akademischem Ausbildungsweg und Mutter kreativ/gestalterische Ausbildung zu 54,5% fördert. Vielleicht könnte dies damit erklärt werden, dass die Förderung in diesem Fall eher in der Hand der Mutter liegt und sich ein künstlerisch/gestalterischer Vater in erster Linie mit seinen eigenen künstlerisch/gestalterischen Aktivitäten befasst.

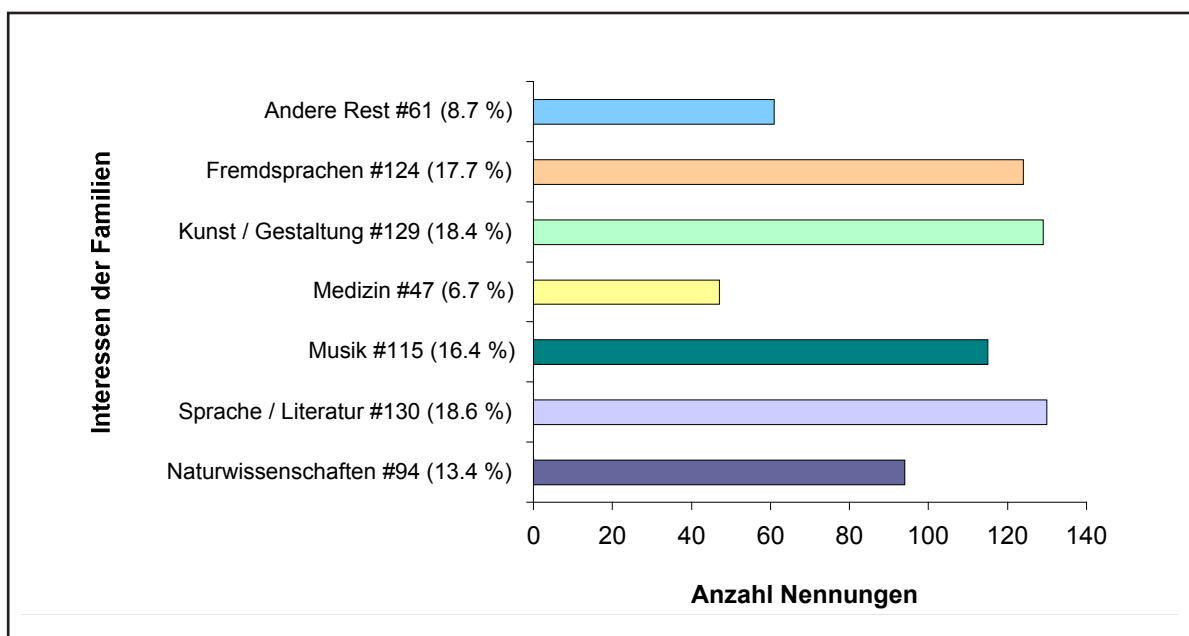


Abbildung 32: Interessen der Familien. Mehrfachnennungen. Gesamtstumme der Nennungen 700. (Frage 11)

Abbildung 32 zeigt die Interessen der Familien der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen. Etwa gleich oft werden „Sprache/ Literatur“ (18,6%), „Kunst/Gestaltung“ (18,4%) und „Fremdsprachen“ (17,7%) genannt. In diesen Familien besteht eine Nähe zu sprachlichen Bereichen. Dem Bereich Kunst kommt nicht mehr Aufmerksamkeit zu als anderen Bereichen. Danach folgt „Musik“ (16,4%), „Naturwissenschaften“ (13,4%), „Medizin“ (6,7%) und „Andere Rest“ (8,7%). Es gibt keine grossen Unterschiede an Anteilen der verschiedenen Interessensbereiche. So kann gefolgert werden, dass diese Familien generell an Bildung und Allgemeinwissen interessiert sind. Man kann sie als bildungsnah bezeichnen. Laut dem Nationalen Bericht Pisa 2000 (2007) scheint sich Bildungsnähe positiv auf schulische Leistungen in den Fächern Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik auszuwirken. Für Lernerfolge günstige Umgebungen werden vor allem durch gut ausgebildete Eltern geschaffen. Anhand der Resultate dieser Arbeit können die Ergebnisse des Pisa Berichtes auf die künstlerische Begabung respektive Leistungen der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen übertragen werden.

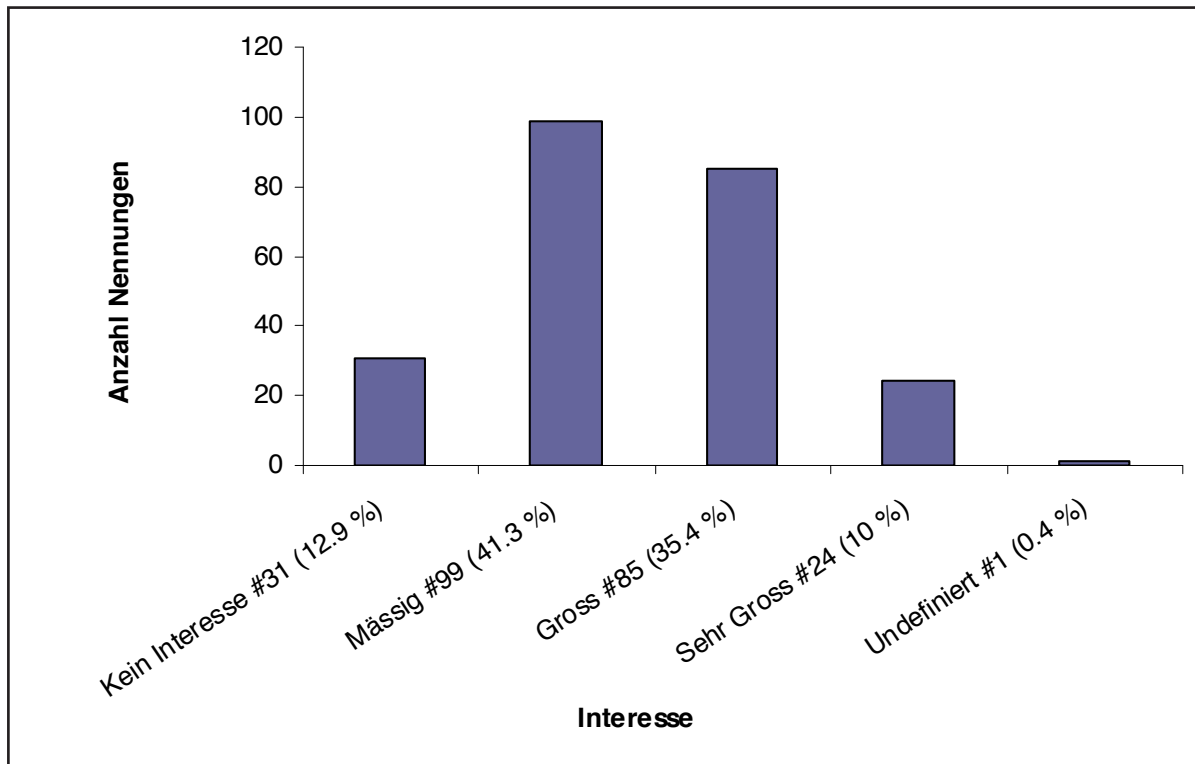


Abbildung 33: Interesse der Familie an Kunst. Einfachnennung. Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 12)

Das Interesse der Familie an Kunst ist in Abbildung 33 dargestellt. Die meisten Familien haben „Mässig“ (41,3%) Interesse an Kunst. Dieser Antwort folgt die Einschätzung „Gross“ mit 35,4%. 12,9% der Familien haben „kein Interesse“ am Fachbereich Kunst, 10% ein „sehr grosses Interesse“. So haben 54,2% der Familien kein oder ein mässiges Interesse an Kunst. Etwas weniger als die Hälfte (45,4%) haben grosses oder sehr grosses Interesse an Kunst.

Sloane und Sosniak (1985, S.95) machten die Beobachtung, dass fast die Hälfte der Eltern der untersuchten Bildhauer kunstbegeistert und aufgeschlossen gegenüber Kunst waren. In etwa 25% der Familien waren die Eltern nicht sehr an Kunst interessiert. Der Anteil der Familien, welche ein grosses oder sehr grosses Interesse an Kunst haben entspricht in etwa den Ergebnissen von Sloane und Sosniak (1985). Der Anteil der Familien, welche kein Interesse oder mässiges Interesse an Kunst haben ist mit 54,2% etwa doppelt so hoch wie bei den von Sloane und Sosniak untersuchten Bildhauern.

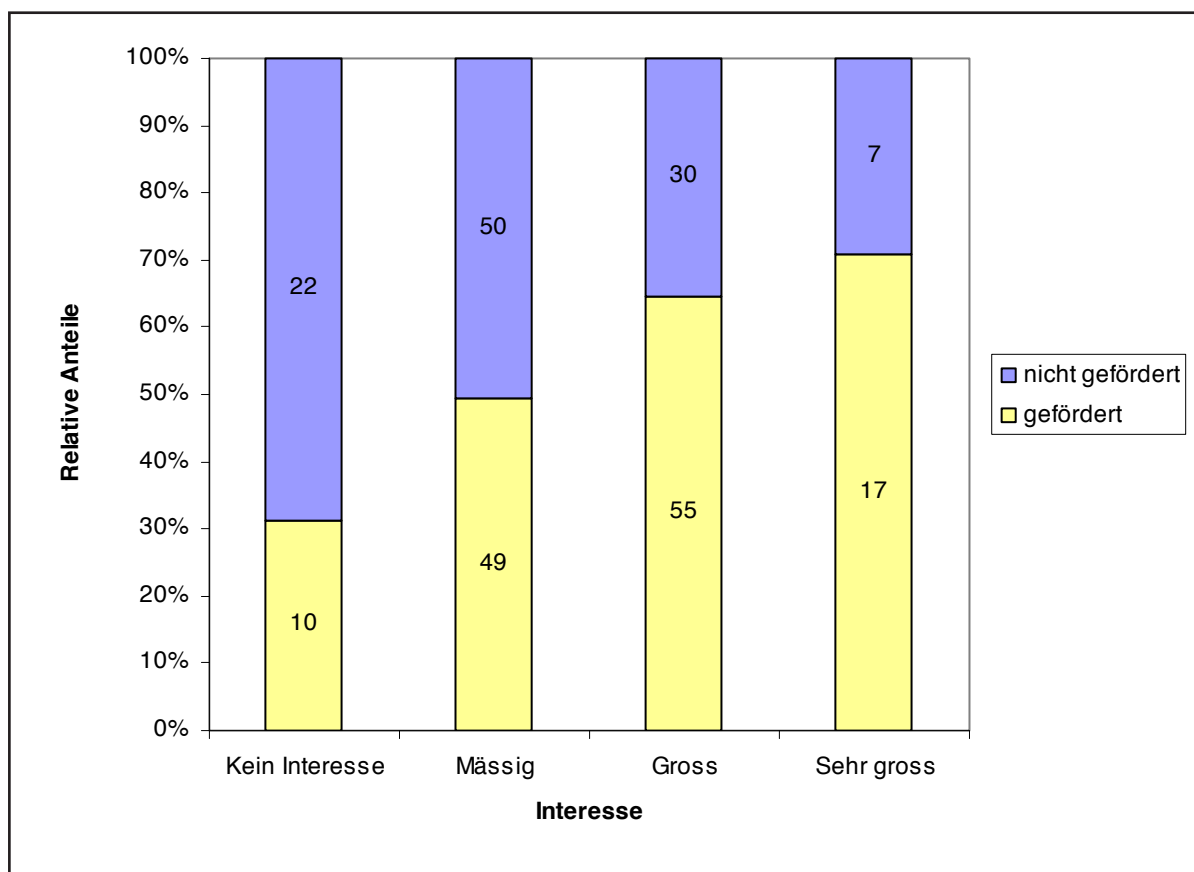


Abbildung 34: Einfluss von Interesse auf die Förderung. Kreuztabelle. (Frage 12 und 16)

Zunehmendes Interesse an Kunst der Familien scheint in einer Beziehung zu den Förderaktivitäten der Eltern zu stehen (Abbildung 34). Diesen Resultaten ist beizufügen, dass sich die Förderung auf sämtliche Förderpersonen bezieht. Da als Förderpersonen zu einem grossen Teil die Eltern genannt werden, kann die Tendenz dieser Resultate auf die Eltern als Förderpersonen übertragen werden. StudentInnen, welche aus Familien mit keinem Interesse an Kunst stammen werden etwa zu 30% gefördert. Mit zunehmendem Interesse der Familie steigt der Anteil der geförderten Personen. In Familien mit sehr grossem Interesse wird etwa zu 70% gefördert.

4.5. Schule

In den folgenden drei Kapiteln werden Resultate im Zusammenhang mit dem Thema Schule präsentiert. Das erste Kapitel zeigt den Bildungshintergrund der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen auf. Im Kapitel „Schulzeit“ wird den Fragen nachgegangen auf welchen Schulstufen die befragten StudentInnen sich am meisten und am wenigsten gefördert gefühlt haben und aus welchen Gründen. Des Weiteren wird aufgezeigt, was die befragten StudentInnen an guten Lehrpersonen geschätzt haben.

Im Kapitel „Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten“, werden quantitative und qualitative Resultate gezeigt. Es werden unter anderem persönliche Aussagen von Kunst- und GestaltungsstudentInnen wiedergegeben, wie sie das Studienfach Bildnerisches Gestalten in ihrer Studienwahl beeinflusst hat.

4.5.1. Bildungshintergrund der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Bildungshintergrund der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen in welchen und in wie vielen Fächern sie gute oder sehr gute Leistungen erbracht haben.

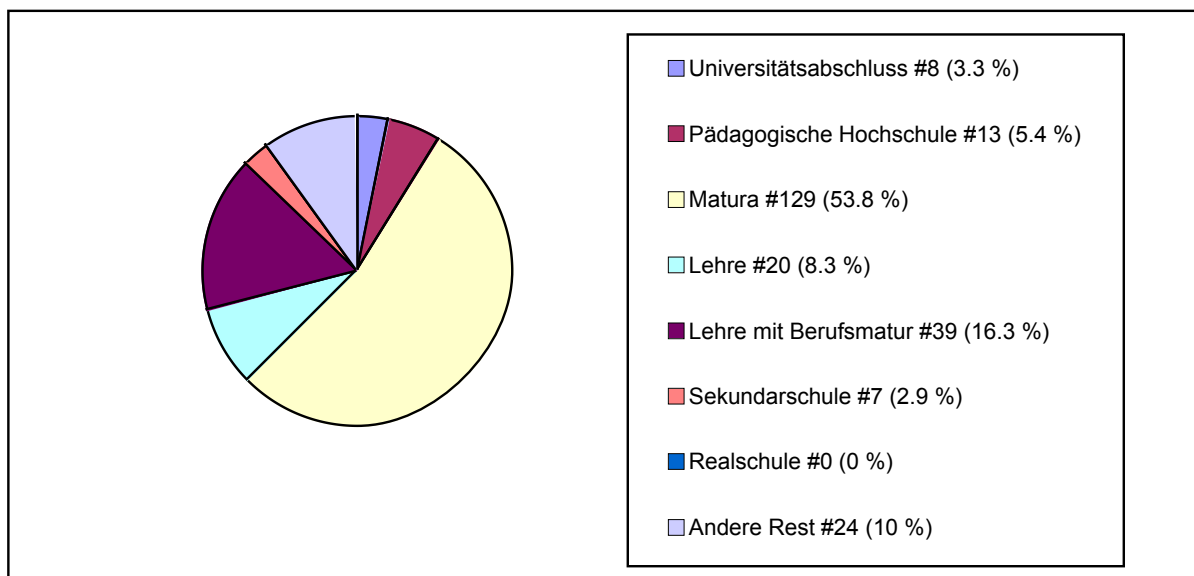


Abbildung 35: Letzter Schulabschluss vor dem Kunst- und Gestaltungsstudium. Einfachnennung.
Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 4)

Wie unter Kapitel 2.4.6. erwähnt, wird als Zulassungsbedingung für die verschiedenen Studiengänge eine Maturität, eine Lehre mit Berufsmaturität oder eine gleichwertige Ausbildung verlangt. Diese Bedingungen werden von 78,8% der StudentInnen erfüllt (Abbildung 35). Bei einem Teil, mit Universitätsabschluss oder Pädagogische Hochschule (8,7%), handelt es sich beim Studium an der HGKZ um eine Zweitausbildung. 11,2% der Probanden, mit Sekundarschule (2,9%) und Lehre (8,3%), mussten vermutlich eine Prüfung in der Allgemeinbildung absolvieren oder wurden aufgrund ihres ausserordentlichen Portfolios aufgenommen. Unter „Andere“ werden Ausbildungen wie Diplommittelschule, Diplom in Kunsttherapie und Logopädie aufgeführt. Die aufgeführten Ausbildungen unter „Andere“ entsprechen mehrheitlich den geforderten Zulassungsbedingungen.

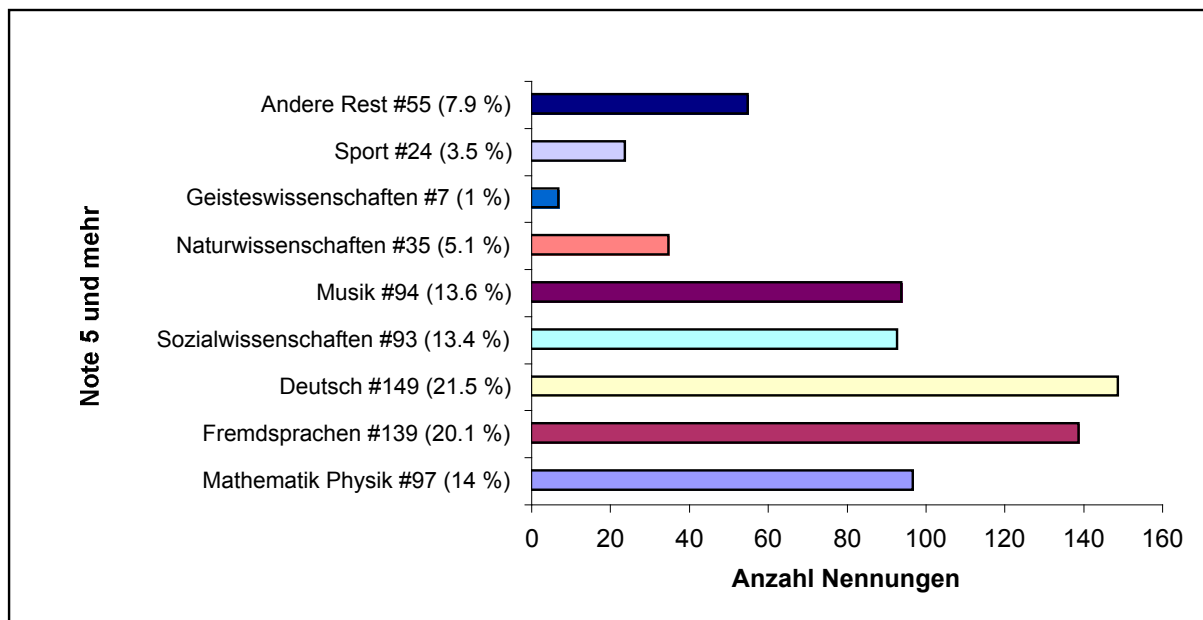


Abbildung 36: Fachbereiche mit Note 5 und mehr. Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 693. (Frage 5)

In der Abbildung 36 sind die schulischen Fachbereiche mit der Note 5 und mehr abgebildet. „Deutsch“ (21,5%) und „Fremdsprachen“ (20,1%) wurden von den befragten StudentInnen am häufigsten genannt. Dass zwei Sprachbereiche am häufigsten genannt werden, deutet darauf hin, dass viele der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen eine Affinität zur Sprache haben. Heller (2001, S. 272) macht bei künstlerisch hochinteressierten Jugendlichen die Beobachtung, dass diese eine überdurchschnittliche verbale Intelligenz, gute Deutschnoten, aber weniger gute Noten im Englisch haben. Aus diesen Gründen ist er der Meinung, dass sich bei diesen Jugendlichen keine einheitliche sprachliche Begabung abzeichnet. Die StudentInnen dieser Untersuchung haben gute Noten in den Fremdsprachen, wobei nicht differenziert wird, um welche Fremdsprache es sich handelt.

Aufgrund der Resultate kann gefolgert werden, dass sich bei den befragten Personen eine Tendenz zur sprachlichen Begabung zeigt.

Eine weitere Gruppe mit Nennungen in einem ähnlichen Umfang stellen „Musik“ (13,6%), „Sozialwissenschaften“ (13,4%) und „Mathematik/Physik“ (14%) dar. Diese Teilgruppe setzt sich aus den unterschiedlichsten Fachbereichen zusammen. Eine Gemeinsamkeit dieser Gruppe ist nicht zu erkennen. Dieser Teilgruppe folgen „Andere“ (7,9%), „Sport“ (3,5%) und „Geisteswissenschaften“ (1%). Diesen Zahlen ist beizufügen, dass der vorgelegte Fragebogen bei dieser Frage als Antwortmöglichkeiten, „Mathematik/Physik“, „Fremdsprachen“, „Deutsch“, „Sozialwissenschaften“, „Musik“ und „Andere“ hatte. In einem weiteren Schritt wurden die Bemerkungen, welche unter „Anderen“ angegeben wurden, weiter aufgeklärt. Der Umstand, dass „Sport“ und „Geisteswissenschaften“ als ursprüngliche Antwortmöglichkeiten nicht aufgeführt wurden, beeinflusst sicherlich die Ergebnisse dieser Fachbereiche.

4.5.2. Schulzeit

Im Kapitel 2.3.2. „Schule“ wird aufgezeigt, dass es bezüglich der Bedeutung der Schule für die Entwicklung der künstlerischen Begabung grundsätzlich zwei Positionen gibt. Einige Forscher vertreten die Meinung die Schule sei in diesem Zusammenhang nicht so wichtig, andere sind von der Bedeutung der Schule überzeugt. Verschiedene Resultate (siehe Abbildungen 14, 17, 22 und 24) zeigen, dass der Schule oder Lehrer immer nur etwa ein Anteil von 10% zukommt. Aufgrund von diesem Sachverhalt kann gefolgert werden, dass die Schule für die Entwicklung der künstlerisch/gestalterischen Begabung der befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen eine weniger bedeutende Rolle als der private Bereich spielt.

Dennoch wird in diesem Kapitel ein besonderes Augenmerk auf die Erlebnisse und Eindrücke der künstlerisch begabten Personen in ihrer Schulzeit gelegt. Es wird den Fragen nachgegangen, auf welcher Schulstufe sich die StudentInnen am meisten, respektive am wenigsten gefördert gefühlt haben und warum sie zu dieser Einschätzung kommen. Von Interesse ist auch, welche Eigenschaften sie an guten Kunstlehrern schätzen.

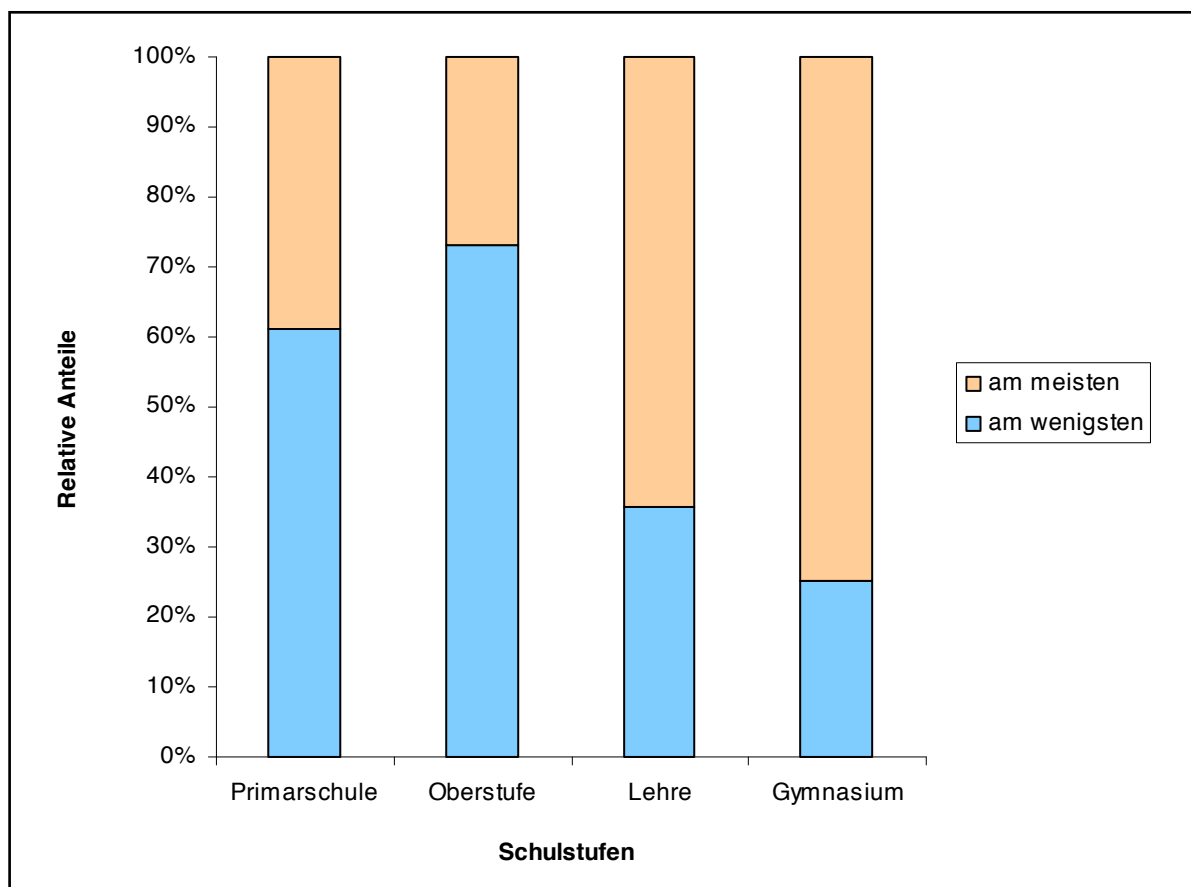


Abbildung 37: Förderung auf den verschiedenen Schulstufen. (Frage 25 und 26)

Die Abbildung 37 gibt einen Gesamtüberblick, auf welchen Schulstufen sich die befragten Kunst- und GestaltungstudentInnen am wenigsten, respektive am meisten gefördert gefühlt haben. Berücksichtigt wurden in erster Linie die ursprünglichen Antwortmöglichkeiten. 6 Personen, welche in der Abbildung nicht vorkommen, haben sich immer gefördert gefühlt.

	Schulstufen			
	Primarschule	Oberstufe	Lehre	Gymnasium
Förderung (Relative Anteile)				
Am meisten	38,8%	26,7%	64,2%	74,8%
Am wenigsten	61,1%	73,3%	35,8%	25,2%
Gesamtnennungen	103	101	54	143

Tabelle 12: Prozentuale Anteile der Förderung auf den jeweiligen Schulstufen.

Die befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen haben sich am meisten auf der Gymnasialstufe (74,8%) und in ihrer Lehrzeit (64,2%) gefördert gefühlt (Tabelle 12). Dies kann damit erklärt werden, dass auf den Gymnasialstufen und auch in der Lehre die Lehrpersonen die professionellste Ausbildung im Bereich Gestaltung und Kunst haben. Auf der Primarschulstufe gehört das Fach „Bildnerisches Gestalten“ zu einem Unterrichtsfach unter vielen, welche von der Lehrperson vermittelt werden. Ähnlich zeigt es sich auch auf der Oberstufe. Dieser Sachverhalt erklärt vermutlich auch, warum sich die befragten Personen auf diesen Schulstufen, Primarschule (61,1%) und Oberstufe (73,3%) am wenigsten gefördert gefühlt haben. Mit den nachfolgenden Ausführungen wird dieser Sachverhalt noch detaillierter beleuchtet.

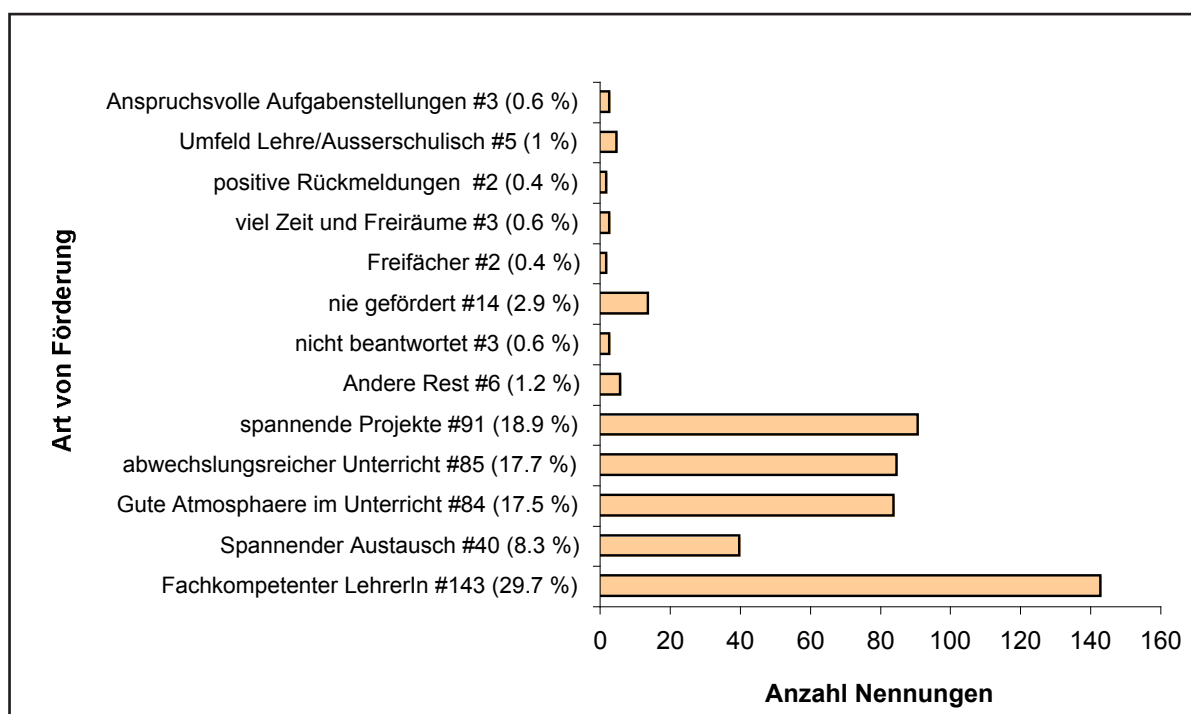


Abbildung 38: Gründe für das Gefühl der Förderung. Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 481. (Frage 27)

In der Abbildung 38 sind die Gründe für das Gefühl der Förderung wiedergegeben. Wie vermutet führt die Antwort „Fachkompetente LehrerIn“ (29,7%) die Liste der Gründe an. Wobei dieser Aussage anzufügen ist, dass sich dieses Resultat auf sämtliche Schulstufen bezieht. Besonders geschätzt wurden auch „spannende Projekte“ (18,9%), „abwechslungsreicher Unterricht“ (17,7%) und „gute Atmosphäre im Unterricht“ (17,5%). Der „spannender Austausch mit Schulkollegen“ (8,3%) scheint weniger bedeutend zu sein. Des Weiteren könnte vermutet werden, dass die Nennung „gute Atmosphäre im Unterricht“ häufiger auf der Primarschulstufe als auf anderen Stufen genannt wird. Die weiteren Antworten haben bedeutend weniger Nennungen. Dies darum, weil sie nicht als ursprüngliche Antwortmöglichkeiten

aufgeführt wurden. Alle Antworten mit wenigen Nennungen haben die befragten Personen unter „Andere“ aufgeführt. Diese wurden in einem zweiten Schritt in neue Untergruppen zusammengefasst. Sie geben einen eher qualitativen Einblick der Antworten. 14 der befragten Personen haben sich auf keiner Schulstufe gefördert gefühlt. Auf die Stichprobe von 240 bedeutet dies einen Anteil von 5,6%.

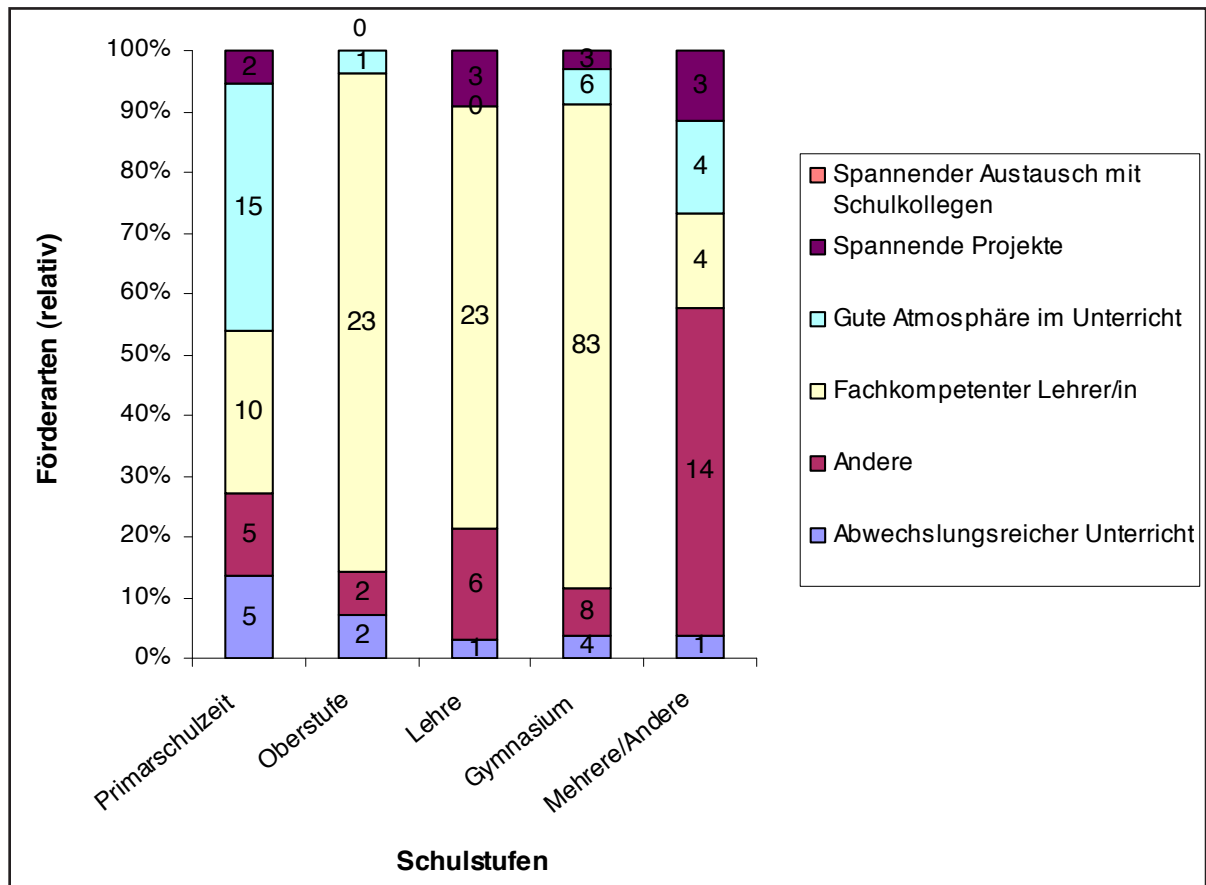


Abbildung 39: Förderarten auf den jeweiligen Schulstufen. Kreuztabelle. (Frage 26 und 27)

In der Abbildung 39 sind die Förderarten auf den jeweiligen Schulstufen dargestellt. Während dem Gymnasium spielt, wie erwartet, die Fachkompetenz der LehrerIn eine wesentliche Bedeutung für das Gefühl von gefördert sein. Ähnlich zeigt es sich in der Lehrzeit und auf der Oberstufe. So scheint mit fortschreitendem Alter das Interesse und auch das Bedürfnis an einer kompetenten Lehrperson an Bedeutung zu gewinnen. Wie vermutet kommt der Antwort „gute Atmosphäre im Unterricht“ auf der Primarschulstufe die grösste Bedeutung für die Förderung zu.

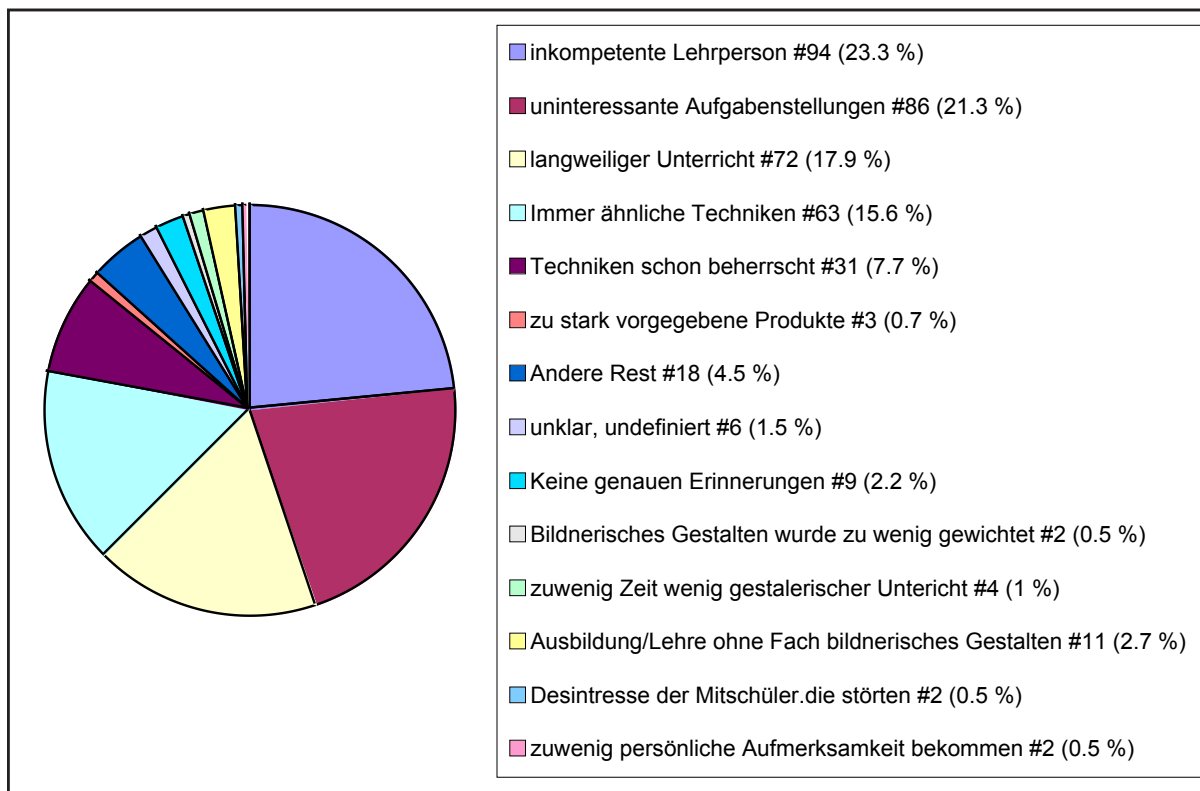


Abbildung 40: Gründe für die Einschätzung von wenig Förderung. Mehrfachnennungen.
Gesamtsumme der Nennungen 403. (Frage 29)

Die Gründe für die Einschätzung von wenig Förderung sind in Abbildung 40 dargestellt. Die Antwort „inkompetente Lehrperson“ hat mit 23,3% Anteil der Nennungen den grössten Anteil. Die zweithäufigste Nennung ist „uninteressante Aufgabenstellungen“ (21,3%), gefolgt von „langweiliger Unterricht“ (17,9%), „immer ähnlicher Unterricht“ (15,6%) und „Technik schon beherrscht“ (7,7%). Die weiteren Nennungen, welche im Vergleich zu den eben beschriebenen Nennungen eher wenige haben, wurden anfänglich unter „Andere“ von den befragten Personen angekreuzt und in einem weiteren Schritt nochmals differenziert.

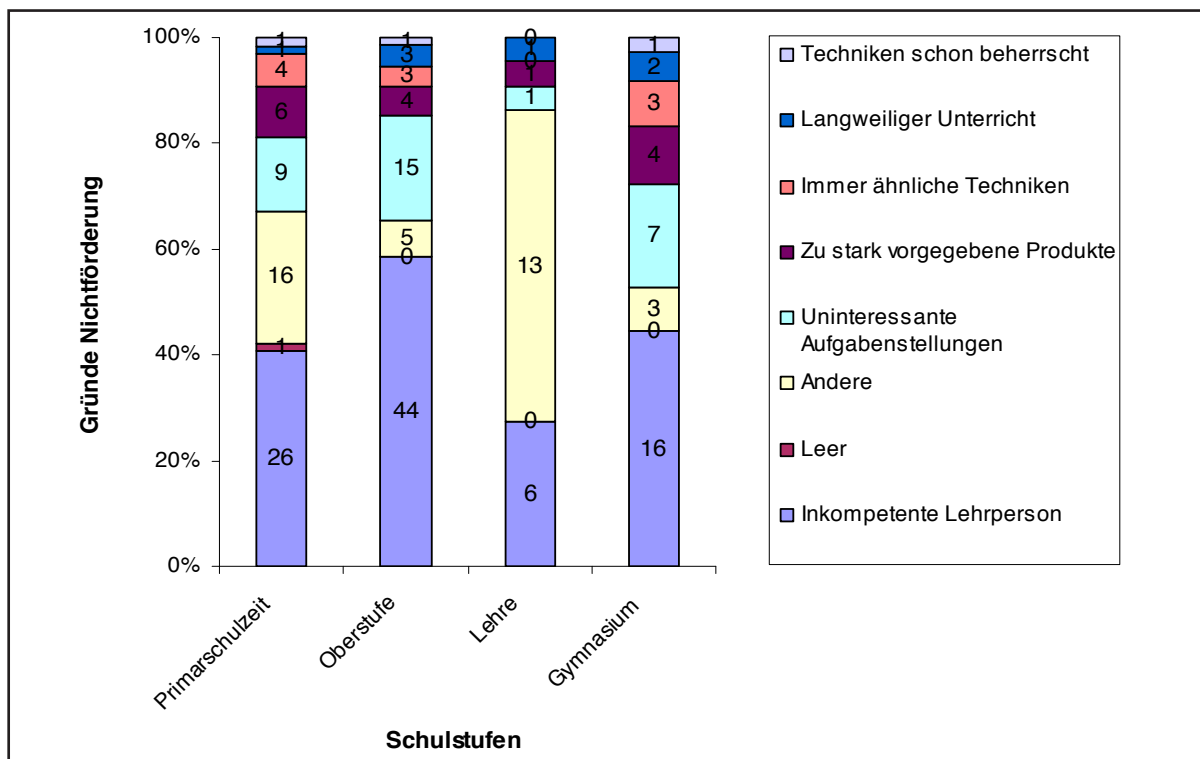


Abbildung 41: Gründe der Nichtförderung auf den verschiedenen Schulstufen. Kreuztabelle. (Frage 28-29)

Die Abbildung 41 zeigt die Gründe für die Nichtförderung auf den verschiedenen Schulstufen. Inkompetente Lehrpersonen scheinen auf allen Stufen ein bedeutender Grund für das Gefühl einer Nichtförderung zu sein. Dennoch ist dieser Grund auf der Oberstufe mit etwa 60% am bedeutsamsten. Mit etwa 40% wird er in der Primarschule und Gymnasium angegeben. Andere Gründe sind vor allem in der Lehre wichtig. Der nächste grosse Anteil ist „uninteressante Aufgabenstellung“. Diese werden vor allem in der Oberstufe und Gymnasium als Grund genannt.

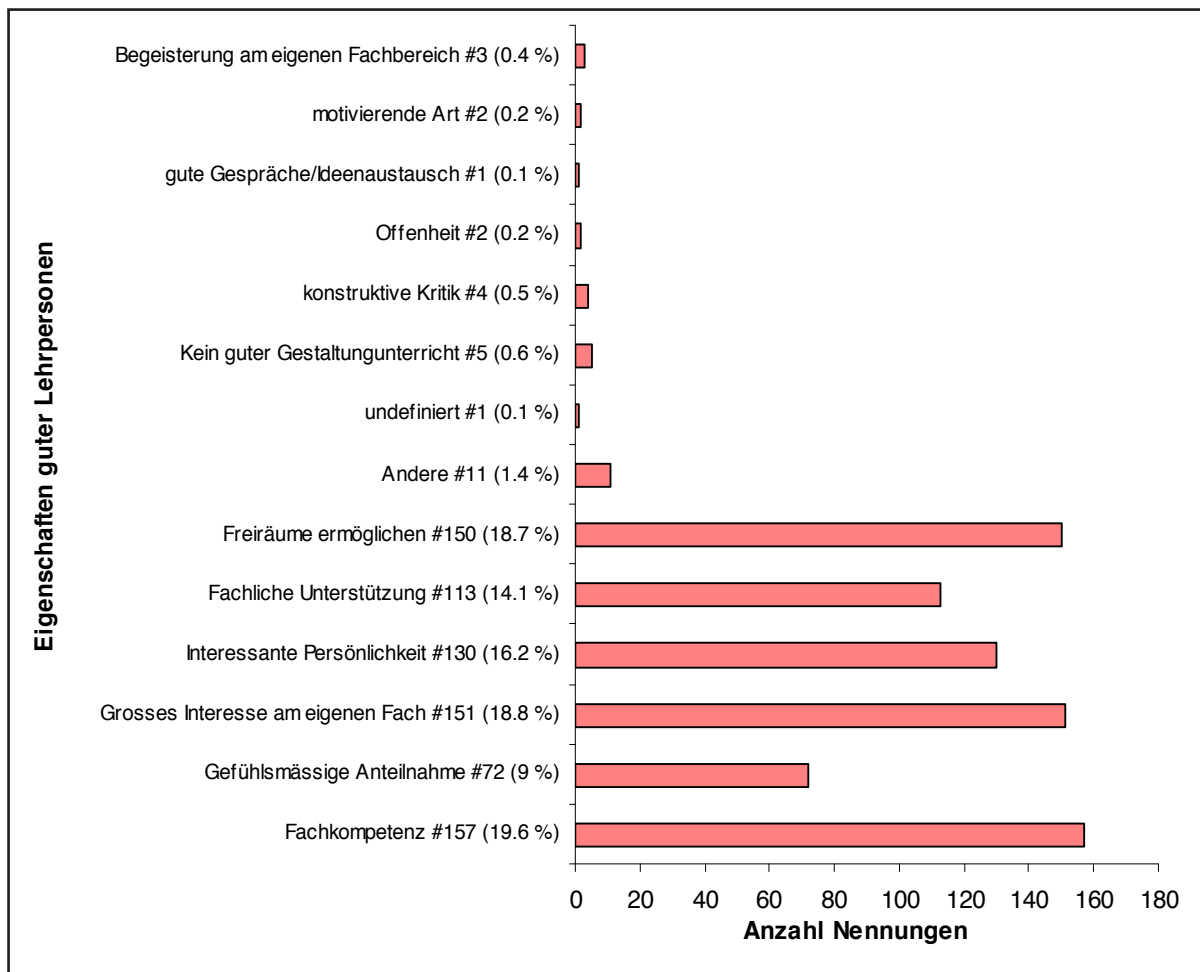


Abbildung 42: Eigenschaften guter Lehrpersonen. Mehrfachnennungen. Gesamtsumme der Nennungen 802. (Frage 30)

Von Stapf (2004) und Csikszentmihalyi et al. (1997, S. 7) wird die Wichtigkeit von positiven Begegnungen mit Lehrpersonen für die Begabungsentwicklung hervor gestrichen. Laut Stapf (2004) kommen intellektuelle hochbegabte Kinder gut mit Lehrern zurecht, die über kompetentes Wissen verfügen und die angemessene Leistungen fordern. Diese Lehrer loben gute Leistungen und üben konstruktive Kritik. Man könnte diese Lehrpersonen als „Positive Autoritäten“ bezeichnen.

Auch von künstlerisch begabten Personen scheint Fachkompetenz (19.6%) sehr geschätzt zu werden (Abbildung 42). Als zweitgrösste Nennung folgt mit 18,8% „Grosses Interesse am eigenen Fach“. Diese Nennung scheint wesentlich zu der Glaubwürdigkeit einer guten Lehrperson beizutragen. In einer ähnlichen Grössenordnung mit 18,7% wurde die Antwort „ Freiräume ermöglichen“ geben. Danach folgen „Interessante Persönlichkeit“ (16,2%) und „Fachliche Begleitung/ Unterstützung“ (14,1%). Weniger bedeutsam scheinen die Kunst- und GestaltungsstudentInnen die Nennung „Gefühlsmäßige Anteilnahme“ (9%) einzuschätzen. Aussagen welche StudentInnen unter „Andere“ gemacht haben, werden unter Antworten mit wenigen Nennungen aufgeführt. Diese geben einen eher qualitativen Einblick. Als Gründe für die Einschätzung einer guten Lehrperson gelten „konstruktive und korrekte Kritik“ ausüben (4), im Unterricht „gute Gespräche und Ideenaustausch“ geben (1), motivierende Art haben (2) und Offenheit (2) zeigen.

4.5.3. Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten und Studienwahl

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen wie viel der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen das Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten (BG) besucht haben und ob sie dies in ihrer Studienwahl beeinflusst hat. In einem zweiten Teil werden persönliche Aussagen von Kunst- und GestaltungsstudentInnen wiedergegeben, die zeigen in welcher Art und Weise sie beeinflusst wurden.

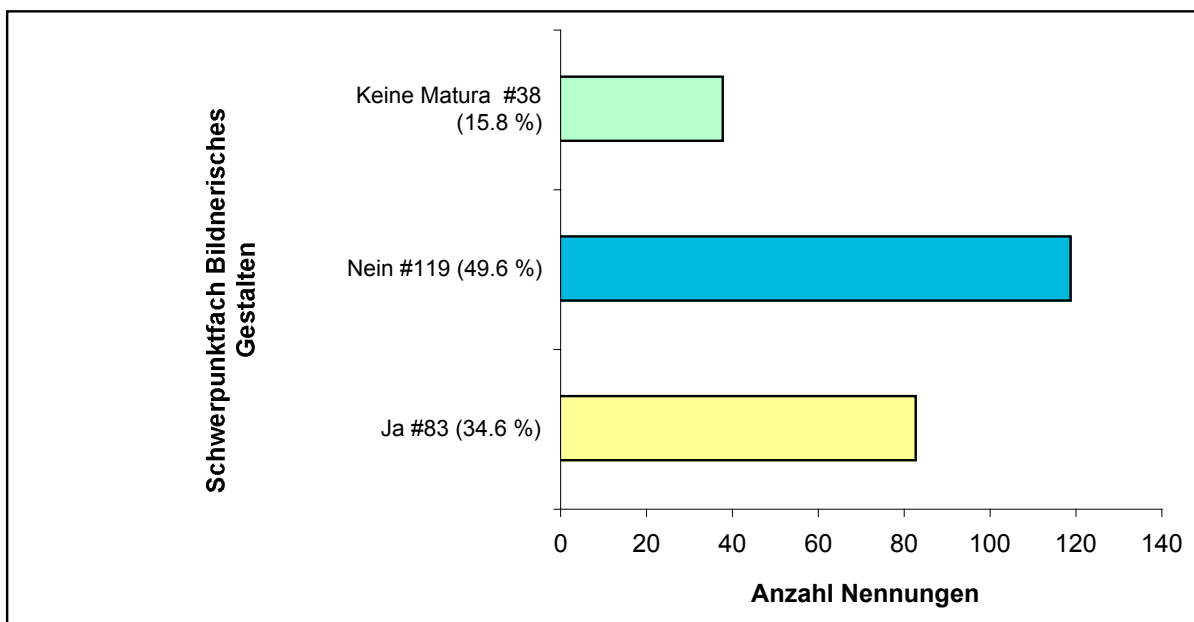


Abbildung 43: Besuch des Schwerpunkt-faches Bildnerisches Gestalten. Einfachnennung.
Gesamtsumme der Nennungen 240. (Frage 6)

Von den Personen, welche eine Matura, eine Berufsmatura oder eine vergleichbare Ausbildung gemacht haben, haben 49,6% das Schwerpunkt-fach BG nicht besucht und 34,6% haben es besucht (Abbildung 43).

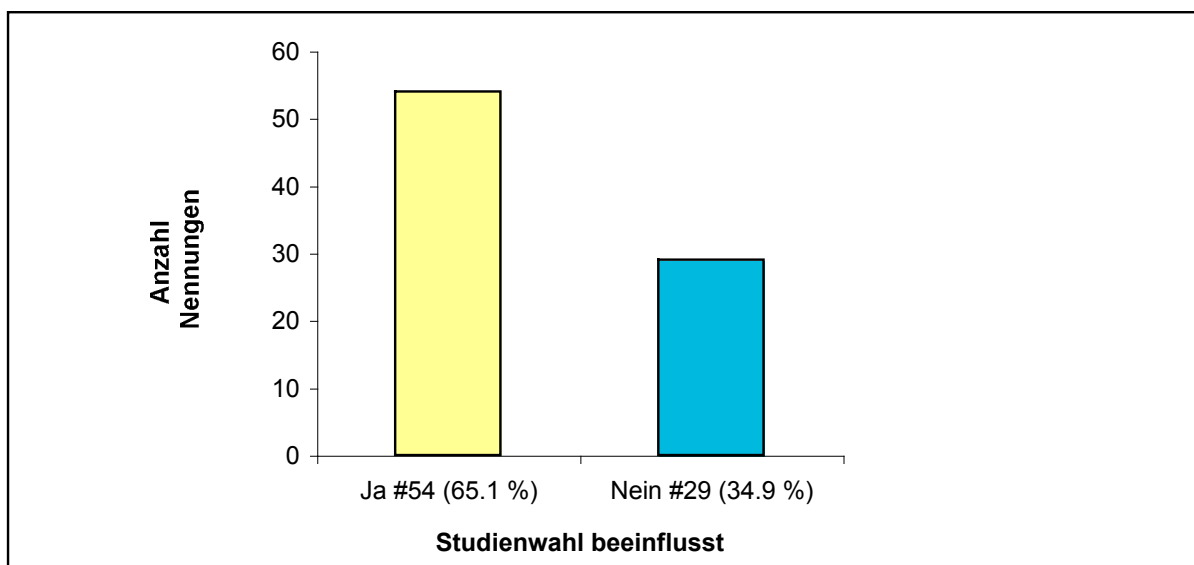


Abbildung 44: Schwerpunkt-fach BG und Studienwahl. Einfachnennung. Gesamtsumme der Nennungen 83. (Frage 7)

Von den Personen, welche das Schwerpunktfach BG besucht haben, haben sich 65,1% für ihre Studienwahl beeinflusst gefühlt, 34,9% nicht (Abbildung 44).

Im nächsten Teil dieses Kapitels werden persönliche Einblicke der StudentInnen wieder gegeben.

Einfluss des Schwerpunktfaches auf die Studienwahl

Die Aussagen der StudentInnen zur Frage, wie sie das Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten in ihrer Studienwahl beeinflusst hat, können wie folgt unterteilt werden.

- **Fachkompetenz (15 Nennungen)**
- **Gute Lehrer (4)**
- **Positive Gefühle (9)**
- **Interesse; Erfahrung (10)**
- **Berufswunsch war schon vorhanden (6)**
- **Förderung (8)**
- **verschiedene Gründe (2)**

Fachkompetenz

Viele Personen, welche Aussagen in diesem Bereich gemacht haben, konnten im Schwerpunktfach BG ihr Wissen vertiefen und sich umfangreiches Sachwissen aneignen. Aufgrund dieser Erfahrungen war der Fachbereich Kunst vertraut. Mit diesem Hintergrund, wie auch Informationen zu gestalterischen Berufen, wurde eine gute Basis für die Entscheidung für einen solchen Bildungsweg gelegt:

Mein BG-Lehrer hat mir erzählt, dass die Kunstgewerbeschule nun eine Fachhochschule ist... - Der BG-Unterricht war spannend und abwechslungsreich gestaltet, es wurden anspruchsvolle Aufgaben wurden gestellt. [B116: Frau 21, Bachelor of Arts in Vermittlung von Gestaltung und Kunst].

Eine Studentin schildert ihren Ausbildungsweg und äusserte sich zu ihrem Fachwissen.

Leistungskurse: Kunst und Latein. Studienfächer: Kunst, Sprache u Kommunikation, Kulturinformatik. Zweitstudium: Interaction Design (bestehend aus Interfacegestaltung, Programmierung und Konzept). Zeichnen und Gestalten hat mich schon immer interessiert. So hatte ich aber ein fundiertes, zusammenhängendes Basiswissen und Selbstsicherheit in künstlerischen Aufgabenstellungen. [B160: Frau 31, Interaction Design / Game Design].

Gute Lehrer

Andere StudentInnen berichten von besonderen Begegnungen mit Lehrern. Sie erlebten diese Lehrer in der Regel als engagiert, motiviert und fördernd.

Es war mein Lieblingsfach, mein Lehrer unterrichtete nicht gerne, war aber ehrlich und eine grosse Persönlichkeit [B73: Frau 52, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Durch einen sehr motivierenden und fördernden Lehrer (Hans-Ueli Bachmann) [B87: Mann 27, Interaction Design / Game Design].

Positive Gefühle

Oft wird im Zusammenhang mit der gestalterischen Tätigkeit im Schwerpunktfach BG von guten Gefühlen berichtet: es bereitet Lust zu Gestalten, es macht Freude, man gewann Vertrauen in seine Fähigkeiten. Einige Beispiele:

Ich spürte, dass es mir Lust bereitet in grossen Malersälen handwerklich zu arbeiten. Ausserdem beeinflusste mich mein damaliger Lehrer (Künstler) sehr stark. [B19: Frau 23, Bildende Kunst].

Es war das Fach, das mir am meisten Spass gemacht hat und das ich IMMER gerne besucht habe (im Vergleich zu 5 Anderen Fächern). [B70: Frau 23, Lehrberufe für Kunst und Gestaltung für Erwachsene und Freizeitbereich].

Ich bin erst mit der Zeit auf das Gestalten im Schulunterricht gekommen. Es gewann an Tiefe und Komplexität und ich verstand immer mehr davon. Ich realisierte erst mit der Zeit, dass dies das Fach war, wo ich IMMER völlig konzentriert war, Intensität aufbrachte und mich immer rein geben konnte. So kam ich auf die Idee an eine Kunstschule zu wollen. [B178: Frau 29, Bildende Kunst].

Interesse; Erfahrung

Viele berichten, dass durch dieses Fach das Interesse geweckt wurde. Für andere war die Erfahrung in diesem Fachbereich wichtig. Dies war die Grundlage für ihren Studienentscheid.

Mein Interesse wurde durch Feedbacks des Zeichenlehrers noch mehr geweckt, so bin ich auf das Fach aufmerksam geworden, und habe Unterstützung bekommen. [B36: Frau 22, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Ich habe bewusst das damalige Lehrerinnenseminar statt Gymnasium, wegen dem gestalterischen Bereich, besucht. Gestaltung ist seit meiner Kindheit ein fester Bestandteil meiner persönlichen Interessen und Aktivitäten. [B101: Frau 31, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Berufswunsch war schon vorhanden

Bei einigen war der gestalterische/künstlerische Berufswunsch schon vor dem Besuch des Schwerpunktfaches BG vorhanden. Sie wählten z.T. sehr bewusst eine gestalterische Berufsmatura mit der Absicht später an eine Hochschule für Gestaltung und Kunst gehen zu können.

Ich wusste, seit ich 13 bin, dass ich Kunst studieren möchte. [B69: Frau 30, Bildende Kunst].

Ich wusste vorher schon dass ich gerne was in diese Richtung tun würde, das Schwerpunktfach hat mir den Entscheid einfacher gemacht, weil ich gemerkt habe, dass das wirklich das richtige ist. [B72: Frau 22, Lehrberufe Kunst und Gestaltung für Mittel- und Berufsschulen].

Ich komme Österreich und besuchte eine HTL. Dies ist eine berufsbildende Schulausbildung, in diesem Falle mit dem Schwerpunkt Grafik Design. Ich habe mich also schon vor der HGKZ für den gestalterischen Weg entschieden. Warum? Ich habe mich schon seit frühester Kindheit im Gestalterischen bewegt und somit war eine spätere Ausbildung in diesem Bereich einfach der richtige Weg. Auch nach der Matura war mein Interesse noch nicht vollends gestillt, deshalb entschied ich mich für die HGKZ. [B230: Frau 21, Visuelle Kommunikation].

Förderung

Verschiedene StudentInnen fühlten sich im Schwerpunktfach BG individuell gefördert und unterstützt.

*Mein Horizont ist in jeglicher Hinsicht erweitert worden, und mein Talent für Gestaltung wurde gefördert.
[B92: Frau 37, Bachelor of Arts in Vermittlung von Gestaltung und Kunst].*

2 Personen nannten verschiedene Gründe, wie sie durch das Schwerpunktfach BG beeinflusst worden waren.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Resultate der vorliegenden Arbeit ermöglichen vertiefte Einblicke in verschiedene Bereiche des Phänomens der künstlerisch/gestalterischen Begabung. Durch die umfangreiche Stichprobe von 240 befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen, können aussagekräftige Ergebnisse präsentiert werden.

Aufgrund der Ergebnisse lassen sich einige Faktoren und Bedingungen beschreiben, welche die Begabungsentwicklung beeinflussen. Dazu gehören die Förderung und Unterstützung der geförderten Personengruppe, die Begabungs- und Talententwicklung, die Bedeutung der Förderpersonen (z.B. Eltern) und die Schule. In anderen Bereichen, (z.B. warum sich die Begabung trotz Nichtförderung weiterentwickelt), lassen sich einzelne Faktoren vermuten. Diese müssten aber weiter untersucht werden. Weiter wird beobachtet, dass 87,2% der StudentInnen im Alter zwischen 10-15 Jahren in ihrer Freizeit gestaltet haben. Nach Einschätzung Verschiedener Forscher (z.B. Winner, 1993, S. 254; Gardner, 1990a, S. 18) gestalten Jugendliche in der Regel nicht mehr. Zu den Faktoren, warum die befragten StudentInnen trotzdem weitergestalteteten, kann diese Arbeit nur Vermutungen anstellen aber keine Erklärungen präsentieren.

Im Folgenden werden detaillierte Ergebnisse zu den einzelnen Faktoren und Bedingungen präsentiert:

Förderung/ Unterstützung

Verschiedene Forscher (Csikszentmihalyi et al. 1997, S. 159; Winner 2004, S. 173; Pariser, 1997, S.41) sind der Ansicht, dass sich ohne Förderung und Unterstützung von Erwachsenen, in der Regel der Eltern, eine künstlerische Begabung gar nicht oder nur sehr schwer entwickeln kann. Die Resultate dieser Arbeit zeigen teilweise andere Tendenzen.

44,2% der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen sagen, dass sie nicht unterstützt oder gefördert wurden. Der Nichtförderanteil steigt mit zunehmendem Alter, von 27% (0-5 Jahren) bis 100% (Altersgruppe 25 und Älter). Als Gründe für eine Nichtförderung werden zu 42,9% mangelndes Interesse und Unterstützung der Umgebung genannt. Die StudentInnen nehmen diese Einstellung ihrer Umwelt wahr, fahren in ihrem gestalterischen Prozess aber trotzdem weiter. Eine Förderung basiert in erster Linie auf Angeboten der Umwelt. Die nicht geförderten Personen entwickeln sich in dieser spezifischen Begabung trotz dem Mangel dieser Angebote weiter. Darum liegen die Gründe für deren Weiterentwicklung vermutlich vor allem bei der Persönlichkeit und Charaktereigenschaften der befragten Personen. Einer der Gründe könnte die ausgeprägte intrinsische Motivation der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen sein.

Von den 55% geförderten Personen, wurden 40% von den Eltern, 29,3% von sich selber und 10,8% von den Lehrern gefördert. Die geförderten Personen, wurden dies in erster Linie durch zur Verfügung stellen von einem Arbeitsplatz und Material (24,9%), Kurse/Praktika (18%) und Museumsbesuche (17,1%) ermöglicht.

Die Förderung/Nichtförderung scheint kaum einen Zusammenhang mit der Ausübungsdauer in der Jugendzeit (zeitlicher Umfang der gestalterischen Betätigung in der Freizeit) und dem Schlüsselerlebnis (Erfahrung oder Erlebnisse, welche als auslösend für das Interesse an Kunst eingestuft werden) zu haben. Bei den Personen, welche mit den Angeboten und Möglichkeiten in ihrer Kindheit und Jugend zufrieden waren, wurden zu 60% gefördert, während es bei der unzufriedenen Personengruppe nur 32,6% waren.

Intrinsische Motivation

Winner (1999, S.10) macht bei künstlerisch begabten Kinder die Beobachtung, dass sie gerne für sich selber lernen und sich selber antreiben können. Sie sind intrinsisch motiviert. Die künstlerisch begabten Jugendlichen, welche von Csikszentmihalyi et al. (1997) untersucht wurden, sind sehr viel stärker intrinsisch motiviert als die Studenten aus den anderen Fachrichtungen.

Verschiedene Resultate dieser Arbeit bestätigen, dass die intrinsische Motivation eine Triebfeder der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen zu sein scheint. So spielen bei der Studienwahl bei 82,7% der befragten Personen intrinsisch motivierte Gründe eine Hauptrolle. Dazu gehören „Gestalterisch tätig sein zu können“ (29,6%), „Interesse am Fachbereich“ (34%) und „Erlangen an Fachkompetenz“ (18,8%). Bei den Hauptgründen (54,2%) warum sie ihr gestalterisches Interesse weiterverfolgt haben, zeigen sich ähnlichen Tendenzen. Am wichtigsten waren die „eigene Motivation“ (29,4%) und die „Lust am Gestalten“ (24,8%).

Talent- und Begabungsentwicklung

Auf die künstlerische/gestalterische Begabung wurde man in verschiedenen Altersstufen aufmerksam. Im Folgenden werden die verschiedenen Altersstufen kurz charakterisiert und die Ergebnisse vorgestellt.

- **Altersstufe (1): 0-5 Jahre**

Das ist die Vorschulzeit. In diesen Zeitraum fällt der Beginn der zeichnerischen Entwicklung. Normalerweise beginnen Kinder etwa mit 2 Jahren, auch ohne elterliche Aufforderung, zu kritzeln. Mit etwa 3-4 Jahren zeichnen sie erste erkennbare Formen. Bei 15% der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen wurde man in dieser Altersstufe auf diese spezifische Begabung aufmerksam, wobei bei 80,6% durch die Eltern. Als wichtigste Indizien, wie man auf die Begabung aufmerksam wurde, werden „häufiges Gestalten in der Freizeit“ (86,1%), „frühes selbstständiges Gestalten“ (73%) und „Qualität der Arbeiten“ (70,3%) genannt.

- **Altersstufe (2): 5-10 Jahre**

In diesen Zeitraum fällt der Eintritt in den Kindergarten und in die Schule. Der Schuleintritt wird von einigen Forschern als kritischer Übergang in der Zeichenentwicklung bezeichnet (Meili-Schneebeli, 1994, S. 147). In diesem Zeitabschnitt war es am wahrscheinlichsten, dass man auf die Begabung aufmerksam wurde. Bei einem Drittel der 240 Personen, war dies der Fall. Die Eltern wurden etwa zu 50% auf die Begabung aufmerksam. In dieser Phase war es am wahrscheinlichsten, dass eine Lehrperson (18,3%) auf die Begabung aufmerksam wurde. Die oben erwähnten Indizien, „häufiges Gestalten in der Freizeit“ (73,5%), „frühes selbstständiges Gestalten“ (70%) und „Qualität der Arbeiten“ (51,2%), nehmen in ihrer Bedeutung leicht ab.

- **Altersstufe (3): 10-15 Jahren**

In diese Phase fällt der Beginn der Pubertät, die von verschiedensten Forschern als kritischer Übergang in der Zeichenentwicklung bezeichnet wird (z.B. Meili-Schneebeli 1994, S. 147). Verschiedene Forscher (z.B. Winner, 1993, S. 254; Gardner, 1990a, S. 18) sind sich einig, dass Jugendliche und Erwachsene in der Regel nicht mehr zeichnen. Die Hypothesen, warum es dazu kommt, sind vielfältig. Sie können der Entwicklung des Kindes und der Jugendlichen, dem Einfluss der Umwelt und der Bewertung der Kultur zugeordnet werden. Ganz anders jedoch zeigen sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung. 87,2% der befragten Kunst- und GestaltungsstudentInnen haben im Alter zwischen 10-15 Jahren mindestens 4 h pro Woche in ihrer Freizeit gestaltet. Gestalten in der Jugend ist somit ein deutliches Indiz für eine künstlerische/gestalterische Begabung.

- **Altersstufe (4): 15-20 Jahren**

In diesen Altersabschnitt fällt in der Regel in die Zeit des Gymnasiums, (z.T. mit Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten) oder eine Ausbildung in einer Lehre. Bei 21,3% der Personen wurde man in

diesem Zeitraum auf die Begabung aufmerksam. Der Anteil der befragten Personen, welche selber auf ihre Begabung aufmerksam geworden sind, liegt bei 43,1%. Die Indizien sind wie folgt verteilt: Häufiges Gestalten (53%), frühes Selbstständiges Gestalten (35%), Qualität der Arbeiten (25,5%).

In der Altersstufe 20-25 und der Altersstufe 25 und älter wird man eher selten auf die Begabung aufmerksam und wenn, dann am ehesten die StudentInnen selber. Lehrer spielen in dieser Zeit keine Rolle mehr, die Eltern eine geringe.

Familie/Eltern

Den Eltern kommt laut verschiedener Forscher (z.B. Winner 2004, S. 173; Winner & Martino 1993, S. 258; Pariser 1997, S. 41) im Zusammenhang mit der künstlerischen Begabung eine herausragende Rolle zu. Dieser Einschätzung kann aufgrund der Resultate der vorliegenden Arbeit nur teilweise bestätigt werden. Ein grosser Teil der befragten Personen wurde überhaupt nicht gefördert oder unterstützt. Nur 30% wurden von ihren Eltern gefördert. Dieser Anteil liegt tiefer als in anderen Studien. Wie auch bei intellektuellen Hochbegabten scheint die Bildungsnähe der Eltern für eine Förderung entscheidend zu sein. So fördern am häufigsten Eltern, bei denen beide Elternteile einen akademischen Ausbildungsweg haben. Eltern mit einer künstlerisch/gestalterischen Ausbildung oder Lehre fördern nicht häufiger als Eltern mit anderen Ausbildungswegen. Je grösser das Interesse der Familie am Fachbereich Kunst ist, desto eher wird gefördert. So wurden die Befragten, die aus Familien mit sehr grossem Interesse an Kunst kommen, zu 70% gefördert.

Schule

Die Schule scheint eine weniger bedeutende Rolle als das private Umfeld für die Entwicklung der künstlerisch/gestalterischen Arbeit zu spielen. Bei den Personen, welche auf die Begabung aufmerksam werden, handelt es sich nur zu 10,8% um Lehrer. Die schulische Unterstützung zeigt bei der Förderung einen Anteil von 5,6% und Lehrer sind zu 9,4% Förderpersonen. Auf der Gymnasialstufe fühlten sich die StudentInnen am meisten gefördert (74,8%), gefolgt von der Lehrzeit (64,2%). An förderndem Schulunterricht schätzen die befragten Personen die Fachkompetenz der LehrerIn (29,7%) spannende Projekte (18,9%) und abwechslungsreichen Unterricht (17,5%). Gute Lehrpersonen können durch „Fachkompetenz“, „Freiräume ermöglichen“ (18,7%) und „grosses Interesse am eigenen Fach“ (18,8%) charakterisiert werden. Am wenigsten gefördert wurden sie auf der Oberstufe (73,3%) und der Primarschule (61,1%). Die Gründe für diese Einschätzung sind vor allem bei der Inkompetenz der Lehrperson (23,2%), uninteressante Aufgabenstellungen (21,3%) und langweiliger Unterricht (17,9%) zu suchen. 34,6% der befragten Gymnasiasten besuchten das Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten. Davon wurden 65,1% durch die Erfahrungen in diesem Fach in ihrer Studienwahl beeinflusst.

Ausblick

Zu einigen Faktoren und Bedingungen welche die Entwicklung der künstlerisch/gestalterischen Begabung beeinflussen, kann die vorliegende Arbeit Ergebnisse und Antworten aufzeigen.

Für einen weiterführenden vertieften Einblick sollten folgende Aspekte weiter untersucht werden:

- Aufgrund welcher Faktoren und persönlicher Eigenschaften entwickelt sich die künstlerisch/gestalterische Begabung trotz mangelnder Förderung und Unterstützung weiter?
- Warum fahren künstlerisch/gestalterische begabte Jugendliche fort, in ihrer Jugend zu gestalten?
- Einblick und Evaluation des heutigen gestalterischen Schulunterrichts auf allen Stufen.

Für die Zukunft wären mehr spezifische Angebote für künstlerisch/gestalterisch begabte Kinder und Jugendliche sinnvoll. Verschiedenste Angebote liegen zwar vor, müssen aber in der Regel privat finanziert werden. Gut wären institutionalisierte Angebote (vergleichbar mit Musikschulen), welche für die KursteilnehmerInnen kostengünstig oder gratis sind. Dies vor allem auch deshalb, da es unter den künstlerisch begabten Kinder und Jugendliche laut den Ergebnissen dieser Arbeit auch sehr viele gibt, welche nicht auf eine finanzielle und emotionale Unterstützung ihres Umfeldes zählen können.

6. Literaturverzeichnis

Berweger, K. (2005). *Einblick in eine künstlerische Hochbegabung*. Unveröffentlichte Semesterarbeit. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Liestal. Master für integrative Begabten- und Begabungsförderung.

Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballentine Books.

Clark, G. (1989). Screening and Identifying Student Talented in the Visual Arts: Clarks Drawing Abilities Test. *Gifted Child Quarterly* 33(3), 98-105.

Clark, G. & Zimmermann, E. (1983). At the Age of Six, I gave Up a Magnificent Career as a Painter: Seventy Years of Research about Identifying Students with Superior Abilities in the Visual Arts, *Gifted Child Quarterly* 27 (4), 180-183.

Clark, G. & Zimmermann, E. (1988). *Views of Self, Family Background, and School: Interviews with Artistically Talented Students*. In Zimmermann, E. (2004). *Artistically and Musically Talented Students*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Clark, G. & Zimmermann, E. (1992). *Issues and Practices related to Identification of Gifted and Talented Students in the Visual Arts*. National Research Center on the Gifted and Talented: Storrs, CT. [Online] URL: <http://www.gifted.uconn.edu/NRCGT/clarzim1.htm> [2.Mai.2007].

Clark, G. & Zimmermann, E. (2001). Identifying artistically talented Students in four Rural Communities in the United States. *Gifted Child Quarterly* 45(2), 104-114.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal Experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. & McCormack, J. (1986). The Influence of Teachers. *Phi Delta Kappan*, pp. 415-419.

Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. Whalen, S. (1997). *Talented Teenagers. The Roots of Success & Failure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Egger, B. (1991). *Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache*. Bern/Bonn/Wien: Zytglogge.

Eisner, E. (1978). What do Children learn when they Paint? *Art Education* 3 (13), p. 6-10.

Freeman, C. (1999). *The Crystallizing Experience: A Study in Musical Precocity*. In Zimmermann, E. (2004) (Eds.). *Artistically and Musically Talented Students*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.

Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing Up*. London: Cassell; Portsmouth, NH: Heinemann Educational.

Freeman, J. (2000). Children's Talent in Fine Art and Music – England. *Roeper Review Vol.22*, S. 98.

Freeman, M. (1994). *Finding the Muse: A Social Psychological Inquiry into the Conditions of Artistic Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 258.

Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The – DMGT as a Development Model. In Sternberg, R. and Davidson, J. (Eds.) (2005). *Conceptions of Giftedness (2nd Edition)*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983a). Artistic Intelligences. *Art Education*. 1983 (36), S. 47-49.

- Gardner, H. (1983b).** *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990a).** *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Publications.
- Gardner, H. (1990b).** Multiple Intelligences: Implication for Art and Creativity, in *Artistic Intelligence: Implication for Education*, ed. W. Moody (New York: Teachers College Press, 1990), S. 20.
- Gardner, H. (1993).** *Creating Minds: An Anatomy of Creativity seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (2001).** *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Getzels, J. W. & Csikszentmihalyi, M. (1976).** *The Creative Vision. A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: John Wiles & Sons.
- Glück, J., Ernst, R., & Unger, F., (2002).** How Creatives Define Creativity. Definitions Reflect Different Types of Creativity. *Creativity Research Journal*. Vol. 14, No.1. 55-67.
- Golomb, C. (1992).** *The child's creation of a pictorial world*. Berkley, CA: University of California Press.
- Graves, M. (1987).** *Graves design judgment test*. NY: Psychological Corporation.
- Hanson, L. (1968).** *Renoir: The man, the painter, and his world*. New York: Praeger
- Haroutounian, J. (1995).** Talent Identification and Development in the Arts: An Artistic/ Educational Dialogue. *Roeper Review*. Vol.18(2). S.112-117
- Heller, K. A. (2001).** *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Horn, C. (1953).** *The Horn Art Aptitude Inventory*. Chicago: Stoelting.
- Hurwitz, A. (1983).** *The Gifted and Talented in Art. A Guide to Program Planning*. Worcester, Massachusetts: Davis Publication, Inc.
- Karpati, A. (1994a).** *Diagnostik und Förderung visueller Begabung: Positionen- Projekte- Perspektiven*. (Hrsg.) Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1994). Dokumentation des Symposiums, Visuelle Begabung. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Karpati, A. (1994b).** *The Leonardo Programm*. In Kauppinen, H. & Dicket, M. (Eds.). *Trends in Art Education in Diverse Cultures*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Karpati, A. (1997).** Detection and Development of Visual Talent. *Journal of Aesthetic Education* 4, S. 79-93.
- Lark-Horowitz, B., Lewis H. & Luca M., (1973).** *Understanding Children's Art for better Teaching*. Columbus, OH: Charles F. Merrill.
- Lieberman, A. (1960).** *The Artist in his Studio*. New York: Viking Press.
- May, W. (1989).** *Understanding and critical Thinking in Art and Music*. Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects. East Lansing: Michigan State University.

- Meier, N. (1963).** *Meier Art Tests*. Iowa City, IA: State of Iowa, Bureau of Educational Research and Service.
- Meili-Schneebeli, E. (1994).** *Wenn Kinder zeichnen. Bedeutung, Entwicklung und Verlust des bildnerischen Ausdrucks*. Hrsg. Herzka, H. S. Zürich: Verlag Pro Juventute.
- Milbrath, C., (1998).** *Patterns of Artistic Development. Comperativ Studies of Talent*. Cambridge University Press.
- Milbrath, C., in press.** *Patterns of Artistic Development. Comperativ Studies of Talent*. Cambridge University Press.
- Mühle, G. (1971).** *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens*. 4. Auflage. Berlin / Heidelberg / New York: Springer.
- Pariser, D. (1997).** *Conceptions of Childrens Artistic Giftedness from Modern to Postmodern. The Journal of aesthetic education*. Urbana: University of Illinois Press. S. 35-47.
- Piirto, J. (1999).** *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. 2nd Ed. Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill.
- Renzulli, J.S, Reis, S.M. & Stednitz, U. (2001).** *Das schulische Enrichment Modell SEM*. Aarau, Schweiz: Sauerländer.
- Richter, H-G. (2000).** *Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik*. Düsseldorf: Schwann.
- Rosenblatt, E. & Winner, E. (1988).** *Is Superior Visual Memory a Component of Superior Drawing Ability?* In Obler, L. & Fein, D. (Eds). *The Exceptional Brain: Neuropsychology of talent and superior abilities*. New York: Guilford. S. 341-363
- Selfe, L. (1995).** *Nadia Reconsidered*. In Golomb, C. (Hrsg.) (1995). *The Development of Artistically Gifted Children. Selected Case Studies*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Schiefele, H. (1986).** *Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. Zeitschrift für Pädagogik 32, 153-162.*
- Simonton, D. K. (1994).** *Greatness: Who Makes History and Why*. New York: Guilford Press.
- Sloane, K.D. & Sosniak, L. A. (1985).** *The Development of Accomplishes Sculptors*. In Bloom, B (Eds.) 1985. *Developing Talent in Young People*. New York: Ballentines
- Stapf, A. (2004).** *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit – Entwicklung – Förderung*. München: C. H. Beck.
- Stamm, M. (1992).** *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Schulen. Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan*. Doktorarbeit. Hoststettler AG. Zürich.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (1986).** *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Symposium in Wien (1994).** *Dokumentation des Symposiums, Visuelle Begabung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Tabassum, A. & Miller, B. I. In Toomela, A. (2003).** *Cultural Guidance in the Development of the Human Mind*. Westport, Ct, US: Ablex Publishing.
- Urban K.K. (1990).** *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen und Ergebnisse pädagogischer und psychologischer Arbeit*. Heidelberg: Edition Schindele/ HVA.

Walters, J. & Gardner, H. (1986). The Crystallizing Experience: Discovering an Intellectual Gift. In Sternberg R. J. & Davidson J. E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (S. 306-330). New York: Cambridge University Press.

Weisskopf, V. (1991). *The Joy of Insight*. New York: Basic.

Wildlöcher, D. (1989). *Was eine Kinderzeichnung verrät*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Wilson, B. & Wilson, M. (1976). Visual Narrative and the Artistically Gifted. *The Gifted Child Quarterly* Vol. 2, No.4. pp 432-447.

Wilton, N.C. (1978). *The Antecedents of Artistic Success*. Dissertation Abstracts International. Vol.39 (5-A), S. 2849 f.

Winner, E. (1989). How can Chinese Children draw so well? *Journal of Aesthetic Education*, 23, 41-63.

Winner, E. (1999). Giftedness vs. Creativity in the Visual Arts. *Poetics* 24, 6, S. 349-377. [Online] URL: <http://www2.bc.edu/~winner/papers.html> [23.April.2007].

Winner, E. (2004). *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von aussergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Winner, E. & Martino, G. (1993). *Giftedness in the Visual Arts and Music*. In Heller, K.A. , Mönks, F. J. & Passow, H.A.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Winner, E. & Martino, G. (2002). Artistic Giftedness. In Colangelo, N. and Davis, G. (Giftedness and Talent. Oxford, etc.: Pergamon Press. Eds.), *Handbook of Gifted Education*, 3rd edition. (S. 335-349). Needham Heights, MA.: Allyn and Bacon.[Online] URL: <http://www2.bc.edu/~winner/papers.html> [23.April.07].

Zimbardo, P.G. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer, S. 379-383.

Websites

Codd, M. (2007). *Recognizing the Child Gifted and Talented in Art.* [Online]
URL: <http://www.growminds.com/TheArts/GTinArt.htm> [27. April, 2007].

Farbmühle Gestaltungsschule Luzern, Unterlachenstrasse 5, 6005 Luzern. [Online]
URL: <http://www.farbmuehle.ch/kiwi.html> [8. Juni.07].

F+F Zürich. Begabungsförderung für Kinder und Jugendliche. [Online]
URL: http://www.ffzh.ch/home/portrait.asp?pages_id=38&block=2&language=de
[01. Mai. 2007].

Gagné, F. (2007). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent.* [Online]
URL: <http://www.nswagtc.org.au/info/definitions/gagnemodel.html> [23. April.2007].

Harvard Projekt Zero (2007). [Online] URL: <http://www.pz.harvard.edu/> [15. Juli.07].

Kunsthaus Zürich, Kinderclub und Angebote für Jugendliche. [Online]
URL: <http://www.kunsthau.ch/cgi-bin/kunsthau?ID=wTcMCdRHZmQAAfXIPDoAAAAH&Q=&S=1:1:89;:::5:::1::&P=0&MT=main> [01. Mai. 2007].

K-Werk, Bildschule bis 16, Schanzenstrasse 46, 4004 Basel. [Online] URL: <http://www.k-werk.ch> [8. Juni.07].

Piirto, J. (2004). *Understanding Creativity.* Scottsdale: Great Potential Press. S. 166.
Piirto, J. (2007). *The Piirto Pyramid of Talent Development.* [Online]
URL: <http://personal.ashland.edu/~jpiirto/Piirtopyramid.htm> [23. April.2007].

PISA (2000). Kurzfassung des Nationales Berichtes PISA 2000: Für das Leben gerüstet: Pfs/Edk(2001) [Online]
URL: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/publikationen/schulleistungsstudien.SubContainerList.SubContainer1.ContentContainerList.0042.DownloadFile.pdf> [27. Mai.2007].

Aufnahmeverfahren Studiengang Bachelor-Studiengang für Vermittlung von Gestaltung und Kunst [Online]
URL: http://www.hgkz.ch/pages/de/studiengaenge/voraussetzungen/documents/BVE_000.pdf
[7. Mai.2007].

Studiengänge der Hochschule für Gestaltung und Kunst. [Online] URL: <http://www.hgkz.ch/pages/de/studiengaenge/studiengaenge.php> [28.3.06].

Studiengänge der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich [Online]
URL: <http://www.hgkz.ch/pages/de/studiengaenge/studiengaenge.php> [17. Mai.07].

Studiengang Medien & Kunst, Wichtige Aspekte einer Aufnahme. [Online]
URL: <http://www.hgkz.ch/pages/de/studiengaenge/angebote/StudienganMedienKunst.php>
[23. November.2006].

Webhosting Surveymonkey [Online] URL: <http://www.surveymonkey.com/> [13. Mai. 2007].

Zulassungsbedingungen der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich [Online]
URL: <http://www.hgkz.ch/pages/de/studiengaenge/voraussetzungen/zulassungsbedingungen.php>
[7. Mai.2007].

Anhang 1

Fragebogen für Kunst- und GestaltungsstudentInnen

Wir bitten Sie um Ihre Mithilfe!

Mit diesem Fragebogen werden im Rahmen einer Masterarbeit (integrative Begabungs- und Begabtenförderung der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW) Informationen zur künstlerisch/gestalterischen Begabung gesammelt. Forschungsfrage dieser Masterarbeit ist: „Welche Bedingungen begünstigen die Entwicklung der künstlerisch/gestalterischen Begabung“?

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Antworten an. Bei Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten ist dies jeweils in Klammern vermerkt.

Dieser Fragebogen ist anonym.

Persönliches

- 1. Geschlecht weiblich männlich
- 2. Alter..... Jahre
- 3. Studienrichtung.....

Schulbildung

4. Welches ist Ihr letzter Schulabschluss vor dem Beginn ihres Studiums an der Hochschule für Kunst und Gestaltung? (Nur eine Antwort möglich)

- Universitätsabschluss Matura Lehre
- Lehre mit Berufsmatura Sekundarschule Realschule
- Andere.....

5. In welchen Fachbereichen hatten Sie während dieser Ausbildung, ausser dem Fach bildnerisches Gestalten, eine Note 5 und mehr? (Mehrere Antworten möglich)

- Mathematik/Physik Fremdsprachen Deutsch
- Fremdsprachen Sozialwissenschaften Musik
- Andere.....

6. Falls sie eine Matura abgelegt haben: Haben Sie im Gymnasium das Schwerpunktfach bildnerisches Gestalten besucht?

- Ja Nein

7. Wenn ja, hat Sie dieses Schwerpunktfach in Ihrer Studienwahl beeinflusst?

- Ja Nein

8. Wenn ja, wie?

.....
.....
.....

Familie

9. Ausbildung der Mutter (Mehrere Antworten möglich)

- Kreativ/gestalterische Ausbildung/Lehre
- Akademischer Ausbildungsweg
- Andere.....
- Andere Lehre
- Keine

10. Ausbildung des Vaters (Mehrere Antworten möglich)

- Kreativ/gestalterische Ausbildung/Lehre
- Akademischer Ausbildungsweg
- Andere.....
- Andere Lehre
- Keine

11. Welche Interessen werden/wurden in Ihrer Familie als wichtig eingestuft?

(Mehrere Antworten möglich)

- Naturwissenschaften
- Medizin
- Andere.....
- Sprache/Literatur
- Kunst/Gestaltung
- Musik
- Fremdsprachen

12. Wie gross ist/war das Interesse am Fachbereich Kunst in Ihrer Familie? (Nur eine Antwort möglich)

- Kein Interesse
- Mässig
- Gross
- Sehr gross

Interessen/Begabungen

13. Wer wurde zuerst auf ihre künstlerische/gestalterische Begabung aufmerksam?

(Nur eine Antwort möglich)

- Sie selber
- Freunde/Kollegen
- Andere.....
- Eltern
- Verwandtschaft
- Lehrer
- Arbeitgeber

14. Wie alt waren Sie, als man auf ihre künstlerisch/gestalterische Begabung aufmerksam wurde?

(Nur eine Antwort möglich)

- 0-5 J.
- 5-10 J.
- 10-15 J.
- 15-20 J.
- 20-25 J.
- Älter als 25 J.

15. Wie wurde man auf ihre Begabung aufmerksam? (Mehrere Antworten möglich)

- Faszination an Bildern
 - Qualität der Arbeiten
 - Frühes selbständiges Gestalten
 - Andere
 - Häufiges Gestalten in der Freizeit
 - Starkes Interesse an Kunst und Gestaltung
-
-

16. Wurden Sie aktiv in Kunst und Gestaltung gefördert oder unterstützt (z.B. finanziell)?

- Ja
- Nein

17. Wenn ja, wie wurden Sie unterstützt/gefördert? (Mehrere Antworten möglich)

- Kurse
 - Museumsbesuche
 - Zeigen von Kunstbüchern
 - Andere.....
 - Gestalten mit Eltern
 - Zur Verfügung stellen von Material/Arbeitsplatz
 - Fördernder Schulunterricht
-
-

18. Wenn ja, wer hat Sie hauptsächlich unterstützt/gefördert? (Nur eine Antwort möglich)

- Sie selber Eltern Lehrer
 Freunde/Kollegen Verwandtschaft Arbeitgeber
 Andere.....

19. Falls Sie nicht unterstützt/gefördert wurden, warum in erster Linie nicht? (Nur eine Antwort möglich)

- Mangelnde finanzielle Mittel Kunst wurde als unwichtig eingestuft
 Zu wenig Interesse der Umwelt Mangelnde Zeit der Eltern
 Weitere Gründe.....

20. Hatten Sie ein bestimmtes Erlebnis oder eine Begegnung, welches Sie als Auslöser für ihr Interesse an Kunst und Gestaltung einstufen?

- Ja Nein

21. Falls ja, welche Erlebnisse oder Begegnungen waren für Sie wichtig?

.....

22. Was hat Sie darin bestärkt, Ihr künstlerisch/gestalterisches Interesse weiterzuverfolgen?

(Mehrere Antworten möglich)

- Eigene Motivation/Interesse Lust am Gestalten
 Positive Rückmeldungen Unterstützung der Eltern
 Schulische Unterstützung Persönliche Begegnungen/Vorbilder
 Andere

.....

23. Wie viel Zeit haben Sie als 10-15 Jährige/Jähriger durchschnittlich in ihrer Freizeit pro Woche gestaltet? (Nur eine Antwort möglich)

- Keine Zeit 0-4 h 4-8 h 8-12 h Mehr

Bemerkungen:.....

24. Gestalteten Sie lieber alleine oder in der Gruppe? (Nur eine Antwort möglich)

- Alleine Gruppe Sowohl als auch

Schulzeit

25. Auf welchen Schulstufen haben Sie sich bis zum Vorkurs in ihrer künstlerisch/gestalterischen Begabung gefördert gefühlt?

- | | | | |
|--------------|-----------------------------|-------------------------------|--|
| Primarschule | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | <input type="checkbox"/> Nicht besucht |
| Oberstufe | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | <input type="checkbox"/> Nicht besucht |
| Gymnasium | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | <input type="checkbox"/> Nicht besucht |
| Lehre | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | <input type="checkbox"/> Nicht besucht |

26. Falls Sie sich gefördert gefühlt haben, auf welcher Schulstufe am meisten? (Nur eine Antwort möglich)

- Primarschulzeit Oberstufe Gymnasium Lehre

27. Aus welchen Gründen haben Sie sich auf dieser Schulstufe gefördert gefühlt?

(Mehrere Antworten möglich)

- Fachkompetenter Lehrer/in Spannender Austausch mit Schulkollegen
 Gute Atmosphäre im Unterricht Abwechslungsreicher Unterricht
 Spannende Projekte Andere.....

28. Falls Sie sich nicht gefördert gefühlt haben, auf welcher Schulstufe am wenigsten?

(Nur eine Antwort möglich)

- Primarschulzeit Oberstufe Gymnasium Lehre

29. Aus welchen Gründen kommen Sie zu dieser Einschätzung? (Mehrere Antworten möglich)

- Inkompetente Lehrperson Uninteressante Aufgabenstellungen
 Langweiliger Unterricht Immer ähnliche Techniken
 Techniken schon beherrscht Zu stark vorgegebene Produkte
 Andere

30. Falls Sie gute Kunst- und Gestaltungslehrpersonen erlebt haben, welche Eigenschaften haben Sie an diesen besonders geschätzt?

(Mehrere Antworten möglich)

- Fachkompetenz Gefühlsmässige Anteilnahme
 Grosses Interesse am eigenen Fach Interessante Persönlichkeit
 Fachliche Begleitung/Unterstützung Freiräume ermöglichen
 Andere.....

31. Waren Sie mit den Möglichkeiten/Angeboten zufrieden, welche Sie als Kind und Jugendlicher im Bereich Kunst und Gestaltung hatten?

- Ja Nein

32. Falls Sie nicht zufrieden waren, was hätten Sie sich gewünscht?

.....

Studienwahl

33. Aus welchen Gründen haben Sie sich für diesen gestalterischen Bildungsweg entschieden?

(Mehrere Antworten möglich)

- Interesse am Fachbereich Finanzielle Sicherheit Erfolg
 Erlangen von Fachkompetenzen Gestalterisch tätig sein zu können Berufsaussichten
 Andere

34. Wer unterstützt und motiviert Sie auf Ihrem Ausbildungsweg? (Mehrere Antworten möglich)

- Eigene Motivation Freund/in Eltern
 Freunde/Kollegen Lehrer Verwandtschaft
 Andere

35. Falls Sie von Ihren Eltern unterstützt werden. Wie werden Sie unterstützt? (Mehrere Antworten möglich)

- Emotional Finanziell Praktische Hilfe
 Andere

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben!

Studentin Master für integrative Begabungs- und Begabtenförderung:

Kathrin Berweger, Tramstr. 102, 8050 Zürich, Tel. 044 3118870 (13 –14h, 20 -21h)

Mail: kberweger@freesurf.ch

2006-06-06