

Kaj se lahko naučimo od učencev

FRANZISKA PIRSTINGER

Povzetek Informacije o priljubljenosti predmeta umetnostna vzgoja smo pridobili s 300 osebnimi intervjuji z učenci vseh vrst šol. Študija je pokazala, da imajo umetniški predmeti velik, vseživljenjsko trajajoč vpliv. Redko kdo reagira brez čustev, če ga povprašamo o umetnostnih predmetih. Več kot 95 % osnovnošolskih otrok je izrazilo navdušenje nad umetnostno vzgojo. Pri učencih ima osrednjo vlogo kompenzacijski vidik predmeta. Kljub temu pa ostaja ključni dejavnik osebnost umetnostnega pedagoga. Učenci hitro prepoznajo, ali so učitelji »zagreti« za predmet. Pomanjkanje pogovora o interesih in likovnih delih učencev blokira motivacijo. Učenci zelo zgodaj dobijo občutek, da niso nadarjeni, in zato končajo z likovnimi aktivnostmi.

Ključne besede: • likovna umetnost s perspektiv učencev • osebna struktura učitelja • zaviralni dejavniki ustvarjalnost • likovna ustvarjalnost • ustvarjalnost •

NASLOV AVTORJA: mag. dr. Franziska Pirstinger, profesorica, Pedagoško krščanska univerza Gradec, Lange Gasse 2, 8010 Gradec, Avstrija, e-pošta: franziska.pirstinger@kphgraz.at.

DOI 10.18690/2463-8005.10.2-3.235-250(2017), UDC: 37.015.31:7

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Was wir von den Schülern lernen könnten

FRANZISKA PIRSTINGER

Zusammenfassung Abstract 300 persönliche Interviews mit Schüler/innen aller Schultypen geben Aufschluss über die Beliebtheit des Faches Kunsterziehung. Die Studie zeigt, dass künstlerische Fächer einen enormen, lebenslang anhaltenden Impact haben. Kaum jemand gibt sich emotionslos, wenn er auf die künstlerischen Fächer angesprochen wird. Mehr als 95% der Volksschulkinder zeigen sich begeistert von Kunsterziehung. Der kompensatorische Aspekt des Faches spielt eine zentrale Rolle für die Schüler/innen. Schlüsselfaktor bleibt jedoch die Persönlichkeit der Kunsterzieher/in. Schüler/innen finden sofort heraus, ob Lehrende für das Fach brennen. Mangelnde Auseinandersetzung mit Interessen und Bildäußerungen der Schüler/innen blockieren die Motivation. Sehr früh glauben Schüler/innen nicht begabt zu sein und beenden bildnerische Aktivitäten.

Schlüsselwörter: • Schüler/innenperspektive auf Kunsterziehung • Persönlichkeitsstruktur des Lehrenden • Kreativitätshemmende Faktoren • Kunstkreativität • Kreativität •

ÜBER DEN AUTOR: dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof., Kirchliche Pädagogische Hochschule, Lange Gasse 2, 8010 Graz, Österreich, e-mail: franziska.pirstinger@kphgraz.at.

DOI 10.18690/2463-8005.10.2-3.235-250(2017), UDC: 37.015.31:7

ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education

Verfubar um: <http://journals.um.si> und <http://rei.pef.um.si>

Forschungsinteresse

Als Lehrerinnenbildnerin liegt das Forschungsinteresse darauf, wie der künstlerische Unterricht von Schüler/innen wahrgenommen wird. Die Schüler/innenperspektive könnte neue Zugänge und Ansätze für die Fachdidaktik liefern.

In einer qualitativen Fragebogenuntersuchung an 2000 österreichischen Schüler/innen aller Schultypen (vgl. Pirstinger 2009) wurden Vorlieben und Haltungen zum Kunstunterricht (80 items) erhoben. Bis 2016 wurden 300 Schüler/innen in persönlichen Einzelinterviews zur Kunsterziehung angesprochen. In der noch laufenden Studie wurden bereits 300 Interviews mit Schüler/innen aller Schultypen und Lehramtsstudierenden des Faches BE geführt, transkribiert und ausgewertet (vgl. Pirstinger, 2016). Grundlage bildet die Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).

Die qualitativen, problemzentrierten Interviews ermöglichen den befragten Schüler/innen ihre persönliche Meinung zum Thema uneingeschränkt zu äußern (vgl. Mayring, 2010, S. 67f.) und gewähren der Autorin Einblicke in gängige Praxen. Für die Fachdidaktik lassen sich aus der Schüler/innenperspektive wertvolle Entwicklungsanstöße ableiten.

Ausgangslage: In der Bildungsdiskussion wird die Kunsterziehung kaum jemals erwähnt.

Internationalen Trends folgend sieht sich das Fach Kunsterziehung (Bildnerische Erziehung) in allen Schultypen auch in Österreich zunehmendem Legitimationsdruck ausgeliefert und von Stundenkürzungen bedroht. In den Stundentafeln der Schulen, die sich „allgemeinbildend“ nennen, werden künstlerische Stunden autonom eingespart.

Ressourcenkürzungen machen selbst vor Ausbildungsstätten nicht halt. Die „Bildnerische Erziehung“ gilt als Zierde im Schulsystem, ihre Bedeutung wird in Sonntagsreden hervorgekehrt, wenn es um Dekoration der Schule und „Herzeigbares“ geht.

Der Pisa-Test erfasst das „Kreative“ nicht. Es geht hier um messbare Ergebnisse der Lese-Schreib- und Rechenkompetenz und deren wirtschaftliche Verwertbarkeit. Es wird gejamert, dass unsere Schüler/innen nicht rechnen und lesen können, wenn sie aber nicht zeichnen können, bleibt das Lamento aus.

Die Bildungsdebatte in Österreich folgt dem Trugschluss, dass man die Zeit für zusätzliche Rechen- und Lesetrainings auf Kosten handwerklicher- kreativer- und sozialer Inhalte gewinnt – als ob diese Inhalte ein unnützes Gegenstück zu „Lernen und Arbeiten“ wären.

Das Künstlerische wird in den Schulen immer weiter an den Rand gedrängt und fristet ein stiefmütterliches Dasein. Kunsterziehung wird häufig in Randstunden oder gar nur mehr in der Nachmittagsbetreuung abgehalten, entfällt häufig oder wird für notwendige schulische Organisationsarbeiten missbraucht. Kunsterziehung findet in schlecht ausgestatteten Räumen oder im mit anderen Unterrichtsmaterialien überfüllten Klassenzimmer statt. Kunsterziehung wird in der Volksschule in Österreich von der Klassenlehrerin unterrichtet, selbst dann, wenn diese keinen Bezug zu diesem Fach hat.

Die Schüler/innenperspektive. Was denken Kinder über das Fach?

Kunsterziehung ist ein äußerst beliebtes Fach für Schüler/innen

Bildnerische Erziehung gehört für die Österreichischen Kinder und Jugendlichen zu den Topliebblingsfächern.

Am Beliebtesten ist das Fach in der Volksschule, in der es über 95% ige Zustimmung erfährt. „Am Liebsten habe ich Kunst – da malen wir viel viel eigentlich auch nicht!, meint Sarah und drückt damit aus, dass im Rahmen des Gesamtunterrichts das Bildnerische viel zu oft unter die Räder kommt, weil noch gerechnet, geschrieben oder gelesen werden muss.

Zwischen euphorischer Zustimmung, wie bei der 11jährigen Selina aus der NMS: „Ich finde die anderen Fächer auch lustig aber für mich ist BE am besten. (...) weil da kann man sich ausdrücken und deshalb ist es für mich etwas ganz Großes“ und vehementer Ablehnung der 14jährigen Emrye aus der AHS: „Reine Zeitverschwendung! Beschäftigungstherapie! Einfach sinnlos (...) aber wir klinken uns ohnehin aus und spielen auf dem Smartphone während er redet (...)“, stimmt sich der Gro der Schüler/innen auf ein; „Ja, es geht eh“ (Elena, 17 AHS), ein.

Generell überwiegt die Zustimmung zum Fach bei den unter 14- Jährigen. Die Beliebtheit des Faches nimmt mit zunehmendem Alter stark ab. Der anfängliche Spaß mündet oft in unüberbrückbaren Frust. 12% Schüler/innen lehnen das Fach grundsätzlich ab und sind auch von sehr engagierten Lehrenden für das Bildnerische kaum zu begeistern. (vgl. Pirstinger, 2016 S.66)

Persönliche Interviews zeigen, dass Volksschulkinder besonders empfänglich für das Künstlerische sind. Dies gilt vor allem für den Prozess eigenständigen Tuns. Ideenreichtum und bildnerisches Ausdrucksbedürfnis von Schulanfängern scheinen beinahe unerschöpflich. In der bildnerischen Auseinandersetzung eignen sich Kinder Welt an, reflektieren über Erlebtes, arbeiten Probleme auf und entwickeln ihre Persönlichkeit. Kinder denken in Bildern und drücken sich bildhaft aus. Sie verfügen aber auch über eine extrem hohe Speicherkapazität an Bildern, was gerade im Kunstunterricht stärker nutzbar gemacht werden sollte.

Fast alle Kinder zeigen intrinsische Motivation, wenn man ihnen Materialien zur Verfügung stellt und sind ganzheitlich in den kreativen Prozess involviert.



Bild 1: Lorenz 6, zeichnet eine Serie Piratenschiffe

Der Zugang der Kinder zum Zeichnen, Malen und Formen kann mit dem Forschungsprozess eines Künstlers verglichen werden. Jede Linie, jede Farbe, jede Form hat eine Bedeutung und ist bewusst gesetzt. Gestalten bei Kindern hat nichts zu tun mit sinnloser Dekoration oder einfachem Zeitvertreib. Nur ungern lassen sich Kinder aus kreativem Tun herausreißen.

Kein Wunder, dass viele Künstler wie Kandinsky oder Picasso Kinderzeichnungen sammelten und sich davon inspirieren ließen. Paul Klee erklärte sogar seine Kinderzeichnungen zu Kunstwerken. Von Pablo Picasso stammt der bedeutende Ausspruch: „Jedes Kind ist ein Künstler. Das Problem ist aber einer zu bleiben, wenn man erwachsen ist.“

Tatsächlich entscheidet sich meist bereits in der Volksschule, ob Schüler/innen ihre Bildsprache auch später nutzen und weiterentwickeln, oder ob sie die Lust am Zeichnen und Gestalten verlieren. Anja, 11 Jahre, konnte sich ihre Begeisterungsfähigkeit beibehalten: „BE bringt immer frischen Wind in die Klasse. Da können wir endlich wir selber sein und müssen nicht nachbeten, was die andere uns vorsagen. (...) Leider findet es viel zu selten statt.“ Insgesamt sprechen sich die in den beiden Studien befragten Schüler/innen auch sehr deutlich gegen Kürzungen der Unterrichtsstunden im künstlerischen Bereich aus (80%) (vgl. Pirstinger 2016, S. 66).

Schüler/innen verwehren sich vehement gegen weitere Einsparungen am Sektor künstlerischer Fächer

Kürzungen an den Kreativfächern machen momentan nicht einmal vor Ausbildungsstätten halt. Während Schulaufsichtsbehörden, manche Lehrerkollegien und Eltern die künstlerischen Fächer als erstes antasten, wenn es um Schulautonomie geht, können sich Schüler/innen keinen weiteren Eingriff in diese letzten Freiräume der Schule mehr vorstellen. 80 % (n:2000) sprechen sich deutlich gegen Stundenreduktionen aus und artikulieren BE als den wertvollsten Balanceingfaktor zwischen „Burn-out“ und „Bore-out“. (vgl. Pirstinger, 2009)

„...das ist das letzte Fach, indem ich einfach ich selbst sein kann – mit meinen Gefühlen und meinem Wunsch mich auszudrücken (...) Da werde ich nicht nur über richtig und falsch definiert!“ (Veronica, 17 AHS)

Schenkt man den Kindern Gehör (n: 300) haben Druck und Leistungszwang ein unerträgliches Ausmaß angenommen. Kein Wunder, dass 70% der Schüler/innen (n: 2000) das Statement unterstreichen: Ich mag BE, weil ich mich hier von den anderen „anstrengenden Fächern“ erholen kann. (vgl. Pirstinger, 2009)

Erholung meint aber nicht „nichts“ zu leisten und sich nicht anzustrengen. Vielmehr ist hier eine Zeit der Muse, der sinnvollen Lebenszeit gemeint.

Das amerikanische Wissenschaftlerehepaar Michel und Robert Root-Bernstein von der Universität Michigan sprechen deutlich an, dass Europa zweckfreies, spielerisches Lernen tabuisieren würde, um den Eindruck zu erwecken, man würde täglich 26 Stunden erwerbsarbeiten. Auf der „Unesco World Conference of Arts Education in Seoul 2010“ stellten sie eine Studie vor, in der sie 510 Nobelpreisträger mit anderen Wissenschaftlern verglichen. Sie kamen zum Schluss, dass doppelt so viele Nobelpreisträger als Normalwissenschaftler künstlerisch tätig waren und dass sich die meisten nobelpreisverdächtigen Kompetenzen bereits spielerisch im Kindergarten und in der Volksschule unter starken Einfluss von Eltern und Geschwistern ausgebildet hätten. Kreatives Denken in allen Domänen sei undenkbar ohne Intuition und ohne ästhetische Erfahrung, weil jede innovative Idee auf nichtverbaler und nichtlogischer Basis beginnt. (vgl. Bernstein, 2003 S. 377)

Stereotype Vorurteile der Erwachsenenwelt, werden von Kindern übernommen

Volksschulkinder zeichnen nach eigener Aussage sehr gerne, trotzdem lernen sie rasch, dass es in der Schule um ganz andere Dinge geht und Leistung vornehmlich an kognitiven Fächern gemessen wird. Daniela (17 Jahre, AHS) bringt etwas auf den Punkt, was viele Kinder ähnlich formulieren: „BE ist halt nur ein Nebenfach, im wahrsten Sinne des Wortes. Das gefällt einem vielleicht, aber es wird nicht ganz ernst genommen – von den Lehrer/innen und den Schüler/innen.“

Albert Bandura hat mit dem Begriff „Lernen am Modell“ (1963) einen kognitiven Lernprozess beschrieben, der vorliegt, wenn ein Individuum als Folge der Beobachtung des Verhaltens anderer Individuen sich neue Verhaltensweisen aneignet oder schon bestehende Verhaltensmuster weitgehend verändert. Schüler/innen nehmen sehr schnell wahr, dass Erwachsenen mitunter sehr abwertend mit Kinderzeichnungen, Kunst und handwerklichen Tätigkeiten umgehen. Sie spüren und erfahren, dass diese Produktionen oft nur als bloße Dekoration verwendet werden, belanglos und zu nichts nütze sind. Diese fragwürdige „Vorbildrolle“ wirkt sich natürlich als großer kreativitätshemmender Faktor aus.

Viele Erwachsene sind der Meinung, dass Kunst völlig beliebig und vom persönlichen Geschmack abhängt, daher muss man auch nichts „können“ und sich auch nicht anstrengen um Kunst zu produzieren. Wenn es aber beliebig ist, dann darf man als Lehrer nicht eingreifen oder ausbessern. Wenn es vom Geschmack abhängig ist, dann darf man nicht beurteilen und wenn es um „Talent“ (Man kann es, oder man kann es nicht) geht, dann ist die Lehrbarkeit des Kunstunterrichts sowieso in Frage gestellt. Stellen

Kunsterzieher/innen ihre Positionen zu diesen Fragen vor den Schulpartnern nicht klar, werden weiterhin stereotype Mythen über Kunsterziehung transportiert.

Der überwiegende Prozentsatz von Volksschülern weiß, nach der ersten oder zweiten Klasse Volksschule, ob er/sie eine Begabung im künstlerischen Bereich hat oder nicht und vor allem wer in der Klasse am besten Zeichnen kann. „Ich kann nicht zeichnen, ich habe kein Talent!“, hört man sehr häufig. Kinder und Eltern sehen keinen Lernzuwachs durch Kunsterziehung und können sich oft gar nicht vorstellen, was man im „Kunstunterricht“ lernen könnte.

Aus den Studien leitet sich ein großer Handlungsbedarf für die Fachschaft ab, Fachziele und Lernoutputs vor Schüler/innen und Schulpartnern besser zu artikulieren, visualisieren und zu verankern. Schüler/innen brauchen konstruktive Rückmeldungen an ihre geleistete Arbeit. Dabei ist inflationäres Lob nicht notwendig, aber zumindest aufmerksame Betrachtung, mindestens eine wertschätzende Rückmeldung oder Nachfrage an die geleistete Arbeit.

Kinder ernst nehmen, heißt auch ihre Bildsprache ernst zu nehmen

Erwachsene stehen entweder entzückt, oder auch hilflos vor Kinderbildern. Ihre häufigsten Statements sind: schön, süß oder nett. Kaum jemand kann sich in Kinderbildern orientieren, kaum jemand nimmt sich Zeit, den eigentlich sehr auskunftswilligen 4 bis 10jährigen Kindern zuzuhören. Stattdessen wissen die Erwachsenen meistens schon was es ist und wie es besser ginge und irren sich dabei häufig. Das meint wohl Wolfgang Grötzinger (1994, S. 5) wenn er schreibt: „Das eigentliche Problem der Kinderzeichnung sind die Erwachsenen!“ Oft sind die Äußerungen oder auch die Ignoranz gegenüber der Bildsprache der Kinder sehr kränkend und kreativitätshemmend für Kinder. Für Erwachsene erfüllt ein Bild häufig den Zweck der Dekoration oder sie sind der Meinung, dass eine Zeichnung dann gelungen ist, wenn sie möglichst realistisch nachbildet, was man sieht. Das Kind solle endlich etwas Richtiges und Schönes malen, erwarten sie voll Ungeduld und greifen mit Anleitungen und Vorlagen in die Gestaltung ein. Der 7-jährige Leon fühlt sich schon nach wenigen Schulwochen in seiner Bildsprache völlig verunsichert: „Mein Bild ist nicht schön genug – es ist nicht richtig! (...) Meiner Lehrerin gefällt es nicht. (...) Zeig mir wie es geht! (...) Zeichne mir vor – ich kann nicht zeichnen!“

Unzählige Ratgeber, vielfach unter dem Titel „kreativ“ erhältlich, missachten die Bedürfnisse der Kinder gänzlich, in dem sie den Kindern lediglich die Vorstellungen und den Geschmack der Erwachsenen überstülpen.

Eine Lehramtsstudentin des Faches BE (Maria, 18 Jahre), die zuhause als Kind sehr gerne gezeichnet und gebastelt hat, formuliert ihre Erfahrungen mit BE in Kindergarten und Volksschule wie folgt: „Auf unsere eigentliche Kreativität wurde kaum eingegangen. Selbstbestimmung wurde darauf reduziert, bestimmte Funktionen auszuüben. Schon im Alter von 9 Jahren verlor ich die Lust am Bildnerischen, weil ich keine positiven Rückmeldungen zu meinen Bildern bekam.“

Ein Volksschüler (Luca, 9 Jahre) berichtete, wie sehr er sich jeweils auf die BE-Stunde freue: „Ich würde aber auch gern etwas Anderes machen, als nur Herbstblätter, Schneemänner, Tulpenwiesen und Osterhasen.“ Außerdem gäbe es in der Schule kaum Zeit zu zeichnen.

Aus Zeit-, Platz und Geldmangel, aber auch aus Angst, dass Schüler/innen selbstständig vielleicht keine ansprechenden Bilder produzieren, lehren wir unsere Schüler/innen oft was möglichst einfach und leicht herzustellen ist und was von Erwachsenen als ansprechend, harmlos und dekorativ empfunden wird. Man könnte diese schnellen, produktorientierten Ergebnisse nach Gestaltungsvorlagen mit Erfolgsgarantie auch als Instant-Kunst bezeichnen. Sie besitzen keine persönliche, altersgemäße Handschrift. Nur mühevoll können Schüler/innen ihr eigenes Werk aus den vielen ähnlichen erkennen und entwickeln keinen Bezug zu ihrer eigenen Arbeit. (vgl. Pirstinger, 2016)



Bild 2: Das Glücksschwein, das Kinder unglücklich macht. Lorenz, 6 Jahre Foto: Pirstinger

Zum Beispiel das Thema „Glücksschwein“:

Die Lehrerin hatte Klopapierrollen mitgebracht die alle rosa bemalt werden mussten. Der Rüssel und die Ohren des Glücksbringers bestehen aus rosa Moosgummi, die mit Hilfe einer Schablone ausgeschnitten wurden. Die Augen des Schweins sind vorgefertigte Wackelaugen – einzig Mund und Nasenlöcher konnten von den Kindern selbst gestaltet werden.

Schüler/innen, die von Lehrerinnen und Lehrern gut gemeint, genauestens vorbereitete Unterrichtsvorlagen bekommen, damit nichts im Gestaltungsprozess schiefgehen kann, entwickeln eine Art *Anstrengungsverweigerung* und hören auf, selbst nach bildnerischen Lösungsmöglichkeiten zu suchen. (vgl. Seligmann 1999).

Es herrscht eine große Diskrepanz zwischen den Gestaltungsvorgaben der Lehrenden und den Gestaltungsbedürfnissen der Schüler/innen.



Bild 3: Luca, 11, Blumenwiese, Origami Foto: Pirstinger

„Schulkunst“, wie man sie häufig sieht, folgt genausten Vorgaben: Luca zeigt ihr Frühlingsbild. Die Blütenkelche wurden gefaltet und auf blaues Naturpapier aufgeklebt. Anschließend mussten die Schüler/innen Stängel und Wiese in Grün malen

Luca: *„Das Falten war nicht so schlecht – ich wollte Schiffe oder Frösche daraus machen. Die Lehrerin sagte aber, wir müssen alle Blumen daraus machen“* (11 Jahre VS) (Foto: Pirstinger)

Die Schülerin erklärt ihre Unzufriedenheit weiter: *„In der Schule müssen wir so langweilige Themen malen. Aber zuhause kann ich malen was ich will. Die Schulbilder gefallen mir nicht! Ich zeichne lieber zuhause, da kann ich zeichnen was mir gefällt“* (Luca, 11 Jahre VS)



Bild 4: Eine selbst gewählte Bildthematik zu Hause gezeichnet und extrem sorgfältig ausgeführt von Luca (11 Jahre, VS). Figuration, Bewegungen und Landschaft zeugen von der exakten Beobachtungsgabe des Kindes, das bildnerisch erzählt, wie es die gemeinsame Bienenarbeit mit dem Opa genießt. (Foto: Pirstinger).

„Dieses Bild vom Opa und mir habe ich ganz allein gemacht. Ich durfte gestern meinem Opa bei den Bienen helfen ...“, erzählt Luca (11 Jahre, VS) stolz.

Wenn eine Aufgabenstellung kaum individuelle Gestaltungsfreiräume lässt, sind Motivation und Identifikation mit der Aufgabenstellung für die Schüler/innen gering, während die freie Zeichnung zuhause eigenverantwortlich und selbstmotiviert ist und somit für das Kind als sinnstiftend erlebt wird.

Aus den Schüler/inneninterviews (Pirstinger, 2016) wird die große Diskrepanz zwischen den Gestaltungsvorgaben der Lehrenden und den Gestaltungsbedürfnissen der Schüler/innen, deutlich. Altbewährte „Themenstellungen“ scheitern sehr häufig an den Interessen der heutigen Jugend, weil der kreative Handlungsspielraum von Schüler/innen als zu gering empfunden wird. *„Auf unser eigenes kreatives Potential wurde kaum eingegangen. Wir mussten den Gestaltungsvorgaben des Lehrers folgen, auch wenn es unserem ästhetischen Empfinden nicht entsprochen hat. Daher war es nicht möglich einen Bezug zur eigenen Arbeit zu entwickeln. Die Bilder des BE- Unterrichts haben uns nicht gefallen. (...) Sie landeten im Müll.“* (Oliver, BE- Student 20)

Kunstunterricht findet jenseits der Schablone statt.

Gut gemeint, haben Pädagoginnen und Pädagogen oft ein klares Bild des Ergebnisses vor Augen und wissen die beste Route für das Kind. Die Erfahrung zeigt uns aber, dass Wegabkürzungen in bildnerischen Prozessen sich sehr kontraproduktiv auf die Motivation und Kreativitätsentwicklung der Schüler/innen auswirken (vgl. Pirstinger 2014, S. 458f.).

Der Einsatz von Schablonen, Mal- oder Bastelvorlagen ist pädagogisch äußerst fragwürdig. Das Unterfangen verkürzt nicht nur das Lernen, sondern verhindert und verstellt den Zugang zur eigentlichen Kreativität und dem eigenen Wachstum. Die Kinder werden verunsichert, bekommen das Gefühl, dass ihre eigene, entwicklungsbezogene Bildsprache unzureichend ist und dass das was ihnen selber gefällt, für die Erwachsenen nicht schön genug ist. Aufgrund der hohen Vorbildrolle von Lehrerinnen und Lehrern und Erziehungsberechtigten unterwerfen sich Kinder dem oft hinterfragenswerten Geschmacksurteil der Erwachsenen. Das Vertrauen in die eigene Bildsprache und ihrer Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten geht sukzessive verloren.

Sie lernen sofort, dass sie nicht zeichnen können, überlassen das Bildnerische wenigen *Begabten*, finden Zeichnen nicht mehr cool, und hören schließlich zu Zeichnen auf.

Welch schwerwiegende Folgen falsch verstandene Kunsterziehung hat, verdeutlicht das Statement einer Lehrerin aus einer Fortbildungsveranstaltung: *„Eines wusste ich gleich nach ein paar Schulwochen – woher, weiß ich nicht: Zeichnen kann ich nicht! Dieses Wissen blieb über die ganze Schulzeit und bestätigte sich vielfach. Erst in meinem Maltherapiekurs merkte ich, da steckt noch was in mir (...). Seitdem male ich wie besessen“* (Gerlinde, 45 Jahre). (vgl. Pirstinger, 2016, S. 73).

Es kommt darauf an, was der Lehrer bietet und kann...

Es kommt im BE- Unterricht in hohem Maß darauf an, was von den Lehrenden geboten wird und möglicherweise mehr als in anderen Fächern, welchen Motivationsfaktor die Lehrperson verbreitet. „*Unsere Lehrerin hat immer so coole Ideen und die setzen wir dann um, das macht so richtig Spaß.*“ (Leonie, 13 Jahre, NMS) (vgl. Pirstinger 2016.).

Für die Motivation der Schüler/innen ist es zentral, geeignete Aufgabenstellungen, unterschiedlichste Techniken und ein vielfältiges Materialangebot zu unterbreiten. Das Einbeziehen der Schüler/inneninteressen, von aktuellen Problemstellungen, sowie die Wahlmöglichkeit und das gemeinsame Abklären von Inhalten und Zielen mit den Schüler/innen werden hoch geschätzt. Was der Lehrende in diesem Fach den Lernenden anbietet ist für 42% der Schüler/innen entscheidend dafür, wie hoch die Bedeutung des Faches eingeschätzt wird.

Mit Sensibilität für die Fachaufgabe, der Förderung bildästhetischer Kompetenz, der Schüler/innenorientierung in Hinblick auf Lebenswelt, subjektive Interessen, mit Bezug zu Entwicklungsstand, Denk- und Handlungsvermögen, Lehrplan und der Aufgabe, auch zu allgemeinen Erziehungszielen und der Förderung von Phantasie und Kreativität, Toleranz, Eigenverantwortung und Sozialverhalten werden die Ideen zu einem Thema geformt (vgl. Gisbertz 2004, S. 73). Zachhalmel und Gasser (2012) empfehlen „*Themenfindungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern vorzunehmen und dabei den Gestaltungsspielraum zu besprechen. Es soll ein Prozess ausgelöst werden, der Tätigsein fordert und der es erlaubt, Wege zu entwickeln, sich selbst Ziele zu setzen, um differenzierte Lösungen zu finden*“ (ebd., S. 155).

Das Engagement und Können des Lehrenden im Kunstbereich – und hier sind künstlerische und pädagogische Kompetenzen gleichermaßen erforderlich – ist von essentieller Bedeutung und beeinflusst Motivation und Lernbereitschaft der Schüler/innen. Eine einzige Lehrer/innenpersönlichkeit belebt die Schulkultur und stiftet mehreren Generationen von Schüler/innen Kulturbewusstsein. Schulen mit ausgewiesenem kulturellem Profil rangieren meist ganz oben in den Rankings. Profiteure dieses Engagements der Kunsterzieher/innen sind neben den Schülerinnen und Schülern die gesamte Schulgemeinschaft inklusive der Eltern, aber auch die Gemeinden und die Wirtschaft (vgl. Bamford 2006, S. 11ff.).

„*Je charismatischer und begeisterter die Lehrperson war, umso mehr Freude hat es auch mir gemacht,*“ bringt es die 20jährige, in dieser Studie befragte Lehramtsstudentin des Faches BE, Sandra auf den Punkt. Jeder einzelnen Lehrperson kommt eine bis jetzt unterschätzte Bedeutung bezüglich Motivation für Kunst zu. In welchen Teilbereichen der BE diese Lehrperson ihre Schwerpunkte setzt, bzw. welche Methode sie verwendet, bleibt zunächst sekundär! (vgl. Pirstinger, 2016)



Bild 5 : Farbenlernen im Stationenunterricht. Foto: Pirstinger

Was möchten uns die Kinder sagen

300 Interviews senden klare Botschaften an die Erwachsenenwelt. Allen voran steht der Wunsch: „Glaubt an uns und traut uns etwas zu! Wir wollen mitgestalten! Seid offen für unsere Fragen, unser Interesse, unsere Neugierde! Die Kinder nehmen die Erwachsenen in ihrer Rolle als Vorbilder ernst. Oberste Priorität hätte daher der sorgsame Umgang mit der kindlichen Gestaltungsweise und Bildsprache. „Zeigt mehr Interesse für das, was in uns steckt!“ heißt auch: „Nehmt uns nicht unsere bildnerische Ausdrucksfähigkeit, indem ihr uns vorgefertigte Malvorlagen, Schablonen vorsetzt.“ Den Mut zum Gestalten könnten wir täglich von den Kindern lernen.



Bild 6: Mathias beim großformatigen Malen Foto: Pirstinger

Was sollen Kunstpädagog/innen wissen

Es gibt Kinder, die sich mehr oder weniger hingezogen fühlen zum Bildnerischen. Auch hier spielt das Interesse der Eltern bzw. der Umwelt eine entscheidende Rolle. Wie hoch das Verhältnis Anlage oder Umwelt ist, spielt für Lehrende eigentlich eine marginale Rolle. Entscheidend ist, dass Kinder immer wieder der Möglichkeit des Zeichnens und Malens ausgesetzt werden. Ob Sie diese Möglichkeit ergreifen, liegt in ihrem Ermessen.

Kreativität ist keine spezielle Gabe an einzelne begnadete Menschen – sie ist keine Betätigung. Sie ist das Wesen des Menschen selbst! Verlieren wir den Kontakt zu unserer Kreativität, verlieren wir den Kontakt zu uns selbst und zum tiefsten Wissen um den Sinn des Lebens.

Ziel jeder kreativen Tätigkeit muss es sein, unsere innere Einheit – unsere Ganzheitlichkeit wieder zu finden. Kein geringerer als Einstein sagte, Fantasie sei wichtiger als Wissen. Nur wer sich Fantasie und Kreativität erhält, wird innovativ, spontan und flexibel genug sein die Aufgabenstellungen der Zukunft zu lösen. Der Didaktiker Rudolf Seitz (1934 – 2001) erhoffte von seiner Kunstdidaktik:

“Wenn Kinder zeichnen, begeben sie sich auf eine lebenslange Reise ästhetischer Bezüge, die sie später vielleicht befähigen wird, die Gestaltung dieser Welt in die Hand zu nehmen.“ (2009, S. 25)

Ausblick

Unsere Schüler/innen sind für das Fach erreichbar und begeisterungsfähig. Sie sind aber auf Lehrende angewiesen, die mit Sensibilität auf das kindliche Ausdrucksbedürfnis eingehen, Interesse für Fragestellungen und Bilderwelten von Schülerinnen und Schülern aufbringen und davon ausgehend künstlerische Prozesse anstiften und begleiten können.

Es ist Aufgabe der Ausbildungsstätten die Persönlichkeitsstruktur dieser Lehrer/innen zu entwickeln und in einem Life-Long-Learning zu begleiten, um die Offenheit für Neues, Fremdes und Visionäres zu bewahren.

Ann Bamford (2006) hat mit ihrer globalen Studie über den Einfluss der Kunsterziehung die Aufmerksamkeit dafür geschärft, dass gute Kunsterziehung nicht nur für das Kind, sondern für den Schulstandort und darüber hinaus auf die ganze Gesellschaft positiven Einfluss haben kann.

Der Schlüsselfaktor im Unterricht bleibt zwar die didaktisch bestens ausgebildete Kunstpädagoginnen- und Kunstpädagogenpersönlichkeit. Erfolgreicher BE-Unterricht braucht aber auch die Wahrnehmung und Unterstützung durch das gesamte schulische Umfeld und starke außerschulische Partner (vgl. Bamford 2006). Nur wo dem Künstlerischen in der Schulgemeinschaft und Gesellschaft Wertschätzung entgegengebracht wird, wird der Funke auf die Schüler/innen überspringen.

Summary

A baseline survey done on 2000 Austrian pupils shows the popularity and the impact of art education. Although presumably a lot is happening, art education frequently leaves no sustainable traces. The compensatory aspect of arts is the most important factor for students. 70% of pupils like the subject, as it offers them the opportunity to recover from “more tiring” subjects. The popularity is extremely high in primary schools. 90% of primary pupils vote for arts as their favourite subject.

Almost all children love to draw and are intrinsically involved in the creative process.

Primary school pupils use drawings to understand world and life, to tell stories, to memorise things they saw and to work out problems. Children have a nearly perfect sense for composition. Every line and colour has a meaning or a response at a feeling level, nothing to do with blind decoration or copying things.

No wonder, artists like Kandinsky or Picasso had big collections of children’s art. Picasso studied “children’s paintings” and got a lot of inspiration from them. Children’s effort towards drawing can be compared with the way artists search for new images. Paul Klee even declared the pictures of his childhood to be Art. Pablo Picasso was sure: *“Every child is an artist. The problem is how to remain an artist once he grows up”*.

Art teachers are certain that higher stages of development cannot be reached without structured teaching. But the natural creative searching process of a child can be stunted or developed by teaching.

With increase in students’ age the popularity of arts education decreases. 50% of pupils who consider art as their hobby hate art lessons in school. Why is it that art teachers are not reaching all the children who have the potential to be enthusiastic about arts? 300 interviews gave teachers an opportunity to improve their understanding about the likes and dislikes of their pupils. Thinking about art education from students’ point of view opens up completely new perspectives and proves the strong impact good programmes can have.

Interviews show that in many cases thoughtless pedagogy kills creativity.

Unthinking people—often parents, older children, teachers, and educators—make sarcastic or funny remarks about children’s pictures. Painful memories even remain the whole life and kill the self-esteem and the joy to draw.

Bernd, 9 years old, showed the paintings of his class, all looking more or less the same. He tried to explain what he learnt in arts: *„I learnt to draw a tree, a flower, a snowman and now I would like to learn to draw a frog, a horse and a mouse.“ I liked it, but (...) I would love to draw something else. “*

Elena, 9 years old, is more critical about what they do at school. *“Why do we all have to draw the same thing? Everybody must do the same at the same time (...) isn’t it stupid?”*

In primary schools you can see a lot of pictures done by children, which all look more or less the same and follow the circle of the year. Most teachers do something quickly, which looks nice and decorative. This kind of style isn't taught in teacher training institutions, but seems to be some kind of virus passed on from generation to generation: "Art is simple, everybody can do it!" "Classroom decoration" has to be neat and sweet. It is very difficult for young teachers to break this tradition. (Pirstinger, 2016)

But children love arts and can be reached through high quality arts teaching. The subject has more potential than we are currently using. It all depends on the framework conditions the teacher and the society provide. There is a potential for improvement by building an awareness of the objectives of our subject. The significance of the individual teaching personality has been underestimated with regard to student motivation. Students have high expectations of art education – and of their art teachers. The perfect teacher has to burn for the subject, know a lot about arts, and above all must be able to draw and to paint. High quality art programmes have an immense impact on pupils, schools, teaching itself, the learning environment and society in general. It must be seen, that teaching arts is one of the most complex and sensitive ways of pedagogy.

Literaturverweise:

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Gisbertz, J. (2004): *Grundwissen Kunstdidaktik*. München: Auer.
- Grözinger, W. (1994): *Kinder kritzeln, zeichnen, malen. Die Frühformen kindlichen Gestaltens*. München: Prestel.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pirstinger, F.; Melbinger-Wess, H. (Hg.) (2008). *Pro Arte. Einhundertdreizehn Argumente für die Kunsterziehung*. Graz: Eigenverlag.
- Pirstinger, F. (Hg.) (2009). *Intervention durch Kunstunterricht. Kunstpädagogische Strategien und Möglichkeiten für eine Schule der Vielfalt*. Graz: KPH Eigenverlag.
- Pirstinger, F. (2014). *Wir haben Potenzial und Fans*. In: Pirstinger, F.; Melbinger-Wess, H. (Hg.): *Das steirische kunstpädagogische Generationengespräch. Herkunft – Gegenwart – Zukunft der künstlerischen Fächer in der Steiermark*. Graz: Leykam, S. 445–464.
- Pirstinger, F. (2014). *Was hast du denn in BE gelernt?* In: Fridrich, C., Klingler, R. Potzmann, R., Greller, W., Petz, R. (Hg.) *Forschungsperspektiven PH Wien. Band 7/2* Wien: Lit. Verlag. S. 63 – 77.
- Root- Bernstein, R. et Root- Bernstein, M. (2003). *Intuitive Tools für Innovative Thinking*. Elsevier Science Ltd. S. 307 – 381.
- Seligman, M. (1999). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Seitz, R. (2009). *Kreative Kinder*. In M. Seitz (Hg.). *Das Praxisbuch für Eltern und Pädagogen*. München: Kösel.
- Zachhalmel, R.; Gasser, I. (2012). *Kreativität als Unterrichts- und Erziehungsziel. Ästhetische Bildung in der Schule*. In: Wolf, W.; Freund, J.; Boyer, L. (Hg.): *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule*. Wien: Jugend und Volk, S. 151–156.

