

Dicke, Nikola

"Roots and Wings" – Projektarbeit im Kunstunterricht zur ästhetischen Persönlichkeitsbildung in der Postdigitalität

Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 155-167. - (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie)



Quellenangabe/ Reference:

Dicke, Nikola: "Roots and Wings" – Projektarbeit im Kunstunterricht zur ästhetischen Persönlichkeitsbildung in der Postdigitalität - In: Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 155-167 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289512 - DOI: 10.25656/01:28951; 10.35468/6073-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289512>

<https://doi.org/10.25656/01:28951>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Nikola Dicke

„Roots and Wings“ – Projektarbeit im Kunstunterricht zur ästhetischen Persönlichkeitsbildung in der Postdigitalität

Abstract

Ressourcenorientierte Erziehung, die Kindern und Jugendliche nach einem berühmten Aphorismus ‚Wurzeln und Flügel‘ verleiht, nimmt statt der Defizite die Ressourcen in den Blick, um Kinder und Jugendliche zu stärken und in ihrer Entwicklung zu fördern. Potential- und Ressourcenorientierung in der Schule benötigen eine inklusive Didaktik, die die Individualität aller Schülerinnen und Schüler akzeptiert, adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht realisiert und Gemeinsamkeiten durch Kollaboration und Kooperation herstellt. Wie dem Anspruch auf Persönlichkeitsbildung fachdidaktisch begegnet werden kann, soll in diesem Beitrag anhand eines Beispiels einer Projektarbeit im Kunstunterricht der Sekundarstufe 1 nachgegangen werden. Im Mittelpunkt des Projekts „Roots and Wings – Kinder finden in sich eine grenzenlose Welt und schaffen sich ihr eigenes Paradies“ stand folgende Aufgabe: „Stelle Dir vor, dass das Leben auf der Erde ein Paradies ist. Wie lebst du dann? Wie sieht dein Umfeld aus? Was gibt dir Sicherheit? Was inspiriert dich?“ Mit ihr setzten sich die Jugendlichen zuerst zeichnerisch in Einzelarbeit auseinander und bauten kollaborativ 3D-Szenarien aus Abfallmaterial, in denen sie Stop-Motion-Animationen¹ entwickelten. Die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung der kurzen Videostatements der Kollektive ergab, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Lernfortschritte und der Entfaltung individueller Potentiale bewusst waren. Kunstunterricht kann durch eigenständige Projektarbeit im Kollektiv wichtige Ressourcen bereitstellen, die für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung grundlegend sind.

Schlüsselbegriffe: Ressourcenorientierung, Diversitätsorientierung, Inklusion, ästhetische Bildung, Kunstunterricht

1 Bei einer Stop-Motion-Animation werden Einzelbilder von unbewegten Szenen so hintereinander gesetzt, dass die Illusion einer Bewegung entsteht.

1 Persönlichkeit bilden im Fachunterricht?

Der Psychologe Jens Asendorpf definiert Persönlichkeit als die Gesamtheit aller „individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens, in denen sich jemand von Gleichaltrigen derselben Kultur unterscheidet“ (Asendorpf, 2018, 8). Zu diesen Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens gehören das Temperament, das Selbstbild und der Selbstwert, aber auch Fähigkeiten und Einstellungen, die mittelfristig stabil sind, sich aber dynamisch in Interaktion mit der sozialen Umwelt verändern. Dieses Konzept der Persönlichkeit impliziert eine duale Betrachtungsweise, die einerseits die Struktur aus Eigenschaften erfasst.² Andererseits beinhaltet diese Sicht die prozessuale Komponente der Veränderung „der Persönlichkeit als Gesamtsystem über den gesamten Lebensverlauf“ (Rudi, 2021, 47). Der Einfluss der Umwelt auf die Persönlichkeitsentwicklung hängt immer mit der schon vorhandenen Persönlichkeit eines Menschen zusammen, der Lerngelegenheiten je nach Fähigkeiten selbst erzeugt oder von seiner Umwelt bereitgestellt bekommt (Plath & Hasselhorn, 2012, 141f; Hannover & Greve, 2018, 564). Ein Kind wird demnach nicht nur durch den Erziehungsstil seiner Eltern geprägt, sondern diese wählen ihren Erziehungsstil abhängig von der Persönlichkeit des Kindes, sodass sich Erziehungsstil der Eltern und Persönlichkeit des Kindes wechselseitig beeinflussen (Asendorpf, 2018, 266). So kam eine Forschergruppe um die in den Niederlanden lehrende Psychologin Catrin Finkenauer zu dem Ergebnis, dass ein adaptives Erziehungsverhalten der Eltern die Kinder befähigen kann, ein glückliches und gesundes Leben zu führen. Ein solches adaptives Erziehungsverhalten ist geprägt von Akzeptanz und Unterstützung, konstruktivem Feedback, konsequenten Regeln, der Überwachung von und dem Wissen um die Aktivitäten der Kinder und verzichtet auf restriktive oder manipulative Kontrolle und Bestrafung (Finkenauer et al., 2005, 58 und 67). Eine Erziehung, die geprägt ist von Autonomieförderung bei gleichzeitiger familiärer Verbundenheit, ist am besten geeignet, Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (Ryan & Lynch, 1989, 355; Klemenz, 2007, 105). Eine ressourcenorientierte Erziehung, die Kindern und Jugendlichen nach einem berühmten Aphorismus ‚Flügel und Wurzeln‘ gibt³, nimmt statt der Defizite die personalen Ressourcen in den Blick, um Kinder und Jugendliche zu stärken und in ihrer Entwicklung zu fördern (Kiso et al., 2014, 3f), wo sie im Zusammenhang mit inklusiver und diversitätsorientierter Bildung als Gegenmodell zur Defizitorientierung etabliert wird (ebd., 20). Gerade ein schul- statt

2 Als prominentestes strukturelles Eigenschaften-Modell gelten die auf Sprach- und Faktorenanalyse gründenden Big Five, die die traits Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus umfassen (Asendorpf, 2018, 25ff).

3 Das Zitat „Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel“ wird fälschlicherweise Goethe zugesprochen (Kriehofer, 2017, o. P.).

sonderpädagogischer Fokus auf Inklusion erlaubt es, auf Vielfalt proaktiv potentialorientiert einzugehen (Veber, 2015). Potential- und Ressourcenorientierung in der Schule benötigen eine inklusive Didaktik, die die Individualität aller Schülerinnen und Schüler akzeptiert, adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht realisiert und Gemeinsamkeiten durch Kollaboration und Kooperation herstellt (Kullmann et al., 2014, 91). Angebote zur Persönlichkeitsbildung in der Schule sollten nicht in einem „Outsourcen [...] aus dem Fachunterricht im Sinne einer Verlagerung an einen spezifischen Zwischenraum“ (Budde & Weuster, 2018, 344) geschehen. Diese Praxis wäre „eine pädagogisch problematische Ausgliederung der Erziehungsaufgabe aus dem Unterricht“ (Leser, 2018, 76) und würde einer inklusiven Bildung, die dem „Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Kullmann et al., 2014, 93) mit all ihren Interessen, Fähigkeiten und Begabungen dienen soll, nicht gerecht. Wie dem Anspruch auf Persönlichkeitsbildung fachdidaktisch begegnet werden kann, soll im Folgenden anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht der Sekundarstufe 1 nachgegangen werden.

2 „Roots and Wings“ – Projektarbeit im Kunstunterricht

2020 habe ich gemeinsam mit der niederländischen Künstlerin und Kunstpädagogin Linda ten Dam das Projekt „Roots and Wings – Kinder finden in sich eine grenzenlose Welt und schaffen sich ihr eigenes Paradies“ für das deutsch-niederländische Kulturprogramm der Euregio „taNDem – Kunstverbindung“ entwickelt (Dicke & ten Dam, 2021), das wir seitdem in verschiedenen Klassen durchgeführt haben. Zehn- bis elfjährige Schülerinnen und Schüler der Group 7 einer niederländischen Basisschool nahmen in ihrem vorletzten Jahr vor dem Wechsel auf die weiterführende Schule ebenso teil wie Gleichaltrige einer fünften Klasse eines deutschen Gymnasiums in Niedersachsen. Aufgrund der Pandemie konnte hier jedoch keine wissenschaftliche Auswertung erfolgen. Die 13–14jährigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines weiteren niedersächsischen Gymnasiums im letzten Durchgang wurden in der Projektdurchführung videographisch und beobachtend begleitet und gebeten, zum Abschluss des Projekts Videostatements anzufertigen, in denen sie ihren Lern- und Arbeitsprozess reflektierten. Diese Videostatements wurden in einer qualitativen, inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022, 104ff).

Am Beginn und im Mittelpunkt des Projekts stand folgende Aufgabe:

„Stelle Dir vor, dass das Leben auf der Erde ein Paradies ist. Wie lebst du dann? Wie sieht dein Umfeld aus? Was gibt dir Sicherheit? Was inspiriert dich?“ Mit dieser Aufgabe setzten sich die Jugendlichen zuerst zeichnerisch in Einzelarbeit auseinander (Abb. 1) und tauschten sich im zweiten Schritt zu den entstandenen Zeichnungen aus.

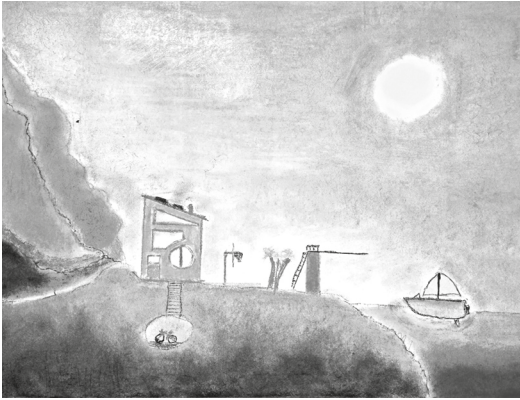


Abb. 1: Zeichnung eines Schülers zu „Roots and Wings“, 2020 (Fotografie: N. Dicke)



Abb. 2: Schülerinnen und Schüler generieren aus ihren 3D-Objekten per Tablet eine Stop-Motion-Animation, 2022 (Fotografie: N. Dicke)

Auf dieser Basis bauten sie kollaborativ in Zweier- oder Dreiergruppen 3D-Szenarien aus Abfallmaterial, in denen sie Stop-Motion-Animationen entwickelten und mit unterschiedlichen Apps für digitale mobile Geräte umsetzten (Abb. 2). Inspiration und Sicherheit wurden im Gestaltungsprozess implizit erlebbar, denn die Schülerinnen und Schüler gaben sich mit ihren verschiedenen Ideen gegenseitig Inspiration und zogen diese auch aus dem spielerischen Erproben des Materials und der digitalen Werkzeuge. Sie halfen sich innerhalb der Gruppen gegenseitig bei Problemen und fingen auch krankheitsbedingte Ausfälle engagiert auf, wie sie in ihren Videostatements betonen (Dicke, 2023, 198). Fragen nach Flügeln und Wurzeln, Anforderungen, Eigenheiten und Interaktivität von Materialien (mate-

rial agency) und Sinn-Ko-Konstruktion (Dicke, 2021, 267 und 302) thematisieren wir explizit gemeinsam im laufenden Gestaltungsprozess in Videotutorials⁴, individuellen Email-Rückmeldungen und im persönlichen Gespräch.

Ursprünglich war geplant, dass eine niederländische und eine deutsche Klasse mit Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 13 Jahren parallel und gemeinsam mithilfe von digitalen Tools zum kollaborativen Arbeiten und in gegenseitigen Besuchen das Projekt durchführen. Bei Projektstart im Frühjahr 2020 war dann aber eine Neukonzeption für die verschiedenen pandemiebedingten Unterrichtsszenarien an den niedersächsischen Schulen nötig. Entsprechend unseres Kernanliegens, Inspirations- und Sicherheitserfahrungen im Projekt nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern praktisch erfahrbar zu machen, ermöglichten wir den Jugendlichen, in den unterschiedlichen Lernsettings ihren Bedürfnissen nach Kompetenzerleben, Eingebundensein und Autonomie nachzukommen (Ryan & Deci, 2000, 68). Im Distanzunterricht versorgten wir die Schülerinnen und Schüler zuhause mit Materialboxen und persönlichen Briefen, sodass die Lernenden eigenständig – unterstützt durch Videotutorials und die Kommunikation über digitale Plattformen – arbeiten konnten. Auch im Wechselunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler wochenweise zuhause oder in der Schule agierten, kamen die Materialboxen, die von uns erstellten und viele weitere Tutorials zu Stop-Motion-Animation und die digitalen Plattformen zum Einsatz und zeigten auch im Präsenzunterricht ihren Nutzen für das selbstständige Arbeiten im eigenen Tempo. Im Rahmen der Sonder- und Aktionsprogramme für die allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen zur „Bewältigung der Auswirkungen der Corona-Pandemie“ (NKM, 2021, 1) führten wir das Projekt im Frühjahr 2022 zum insgesamt sechsten Mal durch, um Jugendlichen die Möglichkeit zur „gesellschaftlichen Beteiligung [...] und zur Stärkung der Persönlichkeit“ (ebd., 1f) anzubieten. Diese Möglichkeit nutzten die Jugendlichen, forderten für die Gruppenarbeitsphase die Autonomie, die ihnen im Lockdown zugemutet wurde, explizit ein und entschieden nach Absprache selbst, ob sie bestimmte Prozessschritte lieber zuhause oder in der Schule umsetzen wollten.

Potentiaentfaltung und Kompetenzentwicklung

Die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung der kurzen Videostatements der Kollektive ergab, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Lernfortschritte bewusst waren und einen Zuwachs in vielfältigen Kompetenzbereichen benannten. Dies sind die Prozess- und Selbstorganisation im Kollektiv, das Identifizieren individueller Stärken, die beim Aufteilen der verschiedenen Arbeiten ressourcenorientiert berücksichtigt werden, das Aushandeln verschiedener Vorstellungen und das Integrieren dieser Bandbreite von Ideen in ein Ergebnis, das kreative Denken,

⁴ Beispiel für ein Videotutorial, das Anregungen zum Experimentieren mit Material gibt: <https://vimeo.com/431222054> (29/01/2023)

die Erweiterung der Medien- und Materialkompetenz, die Selbstwirksamkeit, das Bewusstsein für Nachhaltigkeit, die Kompetenz zum Transfer von Lösungen auf andere Felder, die Freude an der Vielfalt der Lösungen und der Präsentation von diversen persönlichen Themen. Die in Zeichnungen und Stop-Motion-Animationen als Paradiesorte behandelten Motive reichten von sportlichen oder musikalischen Hobbys über Erlebnisse mit Familienangehörigen oder Peers in einer als ideal empfundenen Natur bis hin zu Actionszenen, die Lieblingsfilme und -games zitieren, mit denen die Jugendlichen viel und gerne Zeit verbringen (Schulte, 2022, 51f) – sowohl alleine als auch mit Freundinnen und Freunden (Abb. 3 und 4).

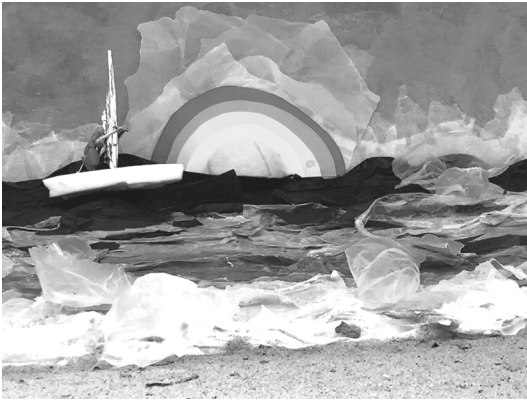


Abb. 3: Filmstill aus Stop-Motion-Animationen zu „Roots and Wings“, 2022 (Fotografie: N. Dicke)

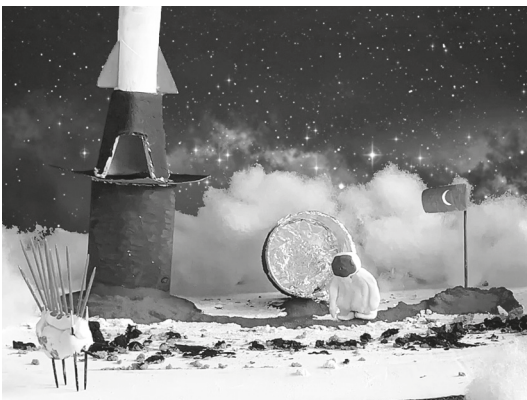


Abb. 4: Filmstill aus Stop-Motion-Animationen zu „Roots and Wings“, 2022 (Fotografie: N. Dicke)

Die Jugendlichen schätzten die Aufgabenstellung, die im Vergleich zu den ihnen sonst aus dem Unterricht bekannten Arbeitsaufträgen sehr offen formuliert waren und ihnen die Umsetzung von persönlich bedeutsamen Themen ermöglichten. Einigen Jugendlichen war der Kontext des Paradiesortes jedoch noch zu eng und sie wünschten sich größere Freiheit in der Themenwahl.

Persönlichkeitsbildung und schulische Bewertung

Dass die Logik des Schulischen auf Persönlichkeitsbildung übertragen wird, Schülerinnen und Schüler als Personen ins Zentrum von schulischen Lern- und damit auch Bewertungsprozessen geraten, kritisieren Jürgen Budde und Nora Weuster zurecht (Budde & Weuster, 2016, o. P.). Im Kunstunterricht steht gerade nicht die Person selbst, sondern stehen künstlerische Verfahren, Techniken und Strategien als Gegenstände im Mittelpunkt, mithilfe derer persönlich relevante Themen bearbeitet und Erfahrungen von Ambiguität und dem Umgang mit Hindernissen gemacht werden können. Bei einer Leistungsbewertung in einer komplexen Projektarbeit werden nicht die persönlichen Themen beurteilt, sondern die auf die Arbeits- und Planungsprozesse und die Beherrschung der Verfahren, Techniken und Strategien bezogenen Kompetenzen. „In der Bewertung sollte der Prozess im Vordergrund stehen, der die Besonderheiten des Ästhetischen mit seinen nicht normierbaren Lösungswegen berücksichtigt und damit genügend Raum der Würdigung ungewohnter, überraschender Resultate lässt“ (Kirchner & Kirschenmann, 2020, 196). Die Bewertungskriterien werden transparent gemacht und am besten in Absprache mit den Jugendlichen und ihren bisherigen Einsichten aus dem Kunstunterricht entwickelt. So erhalten die Schülerinnen und Schüler formatives Feedback, um ihr Lernen zu fördern (Sliwka, 2018, 72f). Die Zentrierung auf eine Ziffernnote wird damit überwunden und eine „diskursive, dialogische Bewertungskultur [tritt] in den Vordergrund“ (Kirchner & Kirschenmann, 2020, 196). Ohnehin sind nicht alle Bildungsleistungen des Faches Kunst unmittelbar bewertbar, wie das Niedersächsische Kerncurriculum für die gymnasialen Stufen 5 bis 10 vor allem mit Blick auf die Persönlichkeitsbildung zu bedenken gibt:

„Hier zu nennen wäre die Fähigkeit, affektiv und unvoreingenommen auf Situationen zu reagieren oder Verhältnisse und Situationen nicht widerspruchlos hinzunehmen, ferner sich als autonome Persönlichkeit kulturell und sozial orientieren zu können und dabei auch empathisches Verhalten zu zeigen. Nicht zuletzt fördert das Fach Kunst durch ein Verweilen in gestalterischen oder rezeptiven Tätigkeiten eine Wertschätzung von Prozessen. [...] Diese Momente eröffnen auch Zugänge zu Selbsterfüllung und Zufriedenheit, die als wichtige Erfahrungen der Selbstvergewisserung, der Stärkung des Selbst und der Entwicklung einer gefestigten Persönlichkeit zuträglich sind“ (NKM, 2016, 6).

Nach Aussage der Verantwortlichen für die Festlegung von Bildungsstandards ist das Fach Kunst als Bestandteil der ästhetischen und allgemeinen Bildung unverzichtbar und erfüllt neben den fachlichen Qualifikationen in den Bereichen

Gestaltung, Kultur und Medien eine wichtige Funktion für die Persönlichkeitsbildung. Eine Begründung für die faktische Marginalisierung des Fachs Kunst im Fächerkanon ist hier nicht zu erkennen.⁵

3 Ästhetische Bildung als Persönlichkeitsbildung

In der Kunstpädagogik, aber auch der Frühpädagogik und den Bildungswissenschaften besteht ein Konsens darüber, dass ästhetische Bildung die Grundlage jeglicher Bildung ist, da die Welt zuallererst über die Sinne wahrgenommen und verarbeitet wird (z. B. Schäfer, 1999, 25). Sinne bilden sich dabei in Abhängigkeit von Entwicklungsmöglichkeiten aus, sodass es wichtig ist, Kindern, aber auch Jugendlichen möglichst vielfältige Erfahrungsangebote zu geben, z. B. in Werkstätten oder künstlerischen Forschungsprojekten. Gerade das freie Basteln mit nur minimalen Vorgaben bezeichnet der Frühpädagoge Gerd Schäfer als „eine Form des Denkens mit den Mitteln und Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung“ (Schäfer, 1993, 136). Es eröffnet nicht-propositionale Bildungsräume und eine „mediale Reflexivität“ (Bader, 2019, 365). Kognitive Prozesse und Denken sind nicht nur laut Gerd Schäfer, sondern auch für prominente Vertreter der Kognitionswissenschaften keine reinen Gehirnaktivitäten und operieren nicht ausschließlich mit propositionalen Begriffen, sondern „thinking is interaction of brain and body with the world. Those interactions are not evidence of, or reflections of, underlying thought processes. They are instead the thinking processes themselves“ (Hutchins, 2008, 2011).

Das Projekt „Roots and Wings“ fordert und fördert diese „praktische Intelligenz“ (Kirchner, 2013, 16) und „distributed cognition“ (Hutchins, 2020, 376), die gemeinsame Sinnerzeugung in der Interaktion von Köpfen, Körpern und Objekten. Dabei weiten sich die Interaktionen mit analog anwesenden Personen und taktilem Material aus auf digitale Produktionsweisen, Handlungs- und Kommunikationsstrategien, wie es auch in der außerschulischen postdigitalen Lebenswelt der Jugendlichen der Fall ist (Negroponte, 1998; Kolb & Schütze, 2020, 267). Die postdigitalen Transformationen von ehemals rein analogen Aktivitäten betreffen sowohl die Artikulations- und Erfahrungsformen (z. B. Videotutorials statt persönlicher Instruktion) als auch die Kommunikations- und Inszenierungsformen

5 Eine vertiefte Untersuchung des Projekts fand aufgrund der Datenlage und Zugänglichkeit nur für die siebten Klassen des niedersächsischen Gymnasiums statt. Darum beschränkt sich die Darstellung auf das niedersächsische Curriculum. Wortgleiche oder ähnliche Aussagen machen jedoch z. B. auch die Bildungspläne für Baden-Württemberg (MKBW, 2016, 3ff) oder Nordrhein-Westfalen (MSBNRW, 2019, 10). Die Kernziele für das Fach Kunst für die niederländische Basisschool sind pointiert formuliert und gehen auf den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung nicht ein (SLO, 2020, 23f). Ein umfassender Vergleich aller bundesweiten und niederländischen Curricula kann an dieser Stelle nicht geliefert werden.

(Stop-Motion-Animation und Videostatement statt z. B. Comic und schriftlicher Reflexion), die außerschulisch häufig „Zweck- und Motivationsmoment [...] für kreative Tätigkeiten“ (Jörissen et al., 2020, 72) sind.

Kunstunterricht soll Kindern und Jugendlichen Zugang zu ihrer aktuellen Welt ermöglichen: „Es gilt, der Gegenwart und ihren Bedingungen (aber ganz sicher auch der Zukunft) fragend zu begegnen und die Verhältnisse so auszuloten, dass sie gestaltbar werden“ (Kolb & Schütze, 2020, 266). Dazu bedarf es dringend auch der Ausbildung einer ästhetischen und medialen Urteilskompetenz (Peez, 2013, 79), die dennoch die Heterogenität unterschiedlicher Welten gelten lässt (NMK, 2016, 6). Vielfach wird die ästhetische Bildung als Grundlage nicht nur von Persönlichkeitsbildung, sondern auch für die Identitätsfindung herausgestellt. Der Begriff der Identität bezieht sich „teilweise auf die Persönlichkeit des Individuums [...], geh[t] aber weit darüber hinaus“ (Hannover & Greve, 2018, 560) und umfasst außerdem Gruppenzugehörigkeit, Zukunftsziele und andere stark veränderliche Aspekte. Während in der Vergangenheit die Identitätskonstruktion von Kontinuität und Kohärenz geprägt und vor allem in der Phase der Adoleszenz angesiedelt war, ist sie heute ein lebenslanger Prozess, der von „Kontingenz, Diskontinuität, Fragmentierung“ (Keupp, 2008, 295) geprägt ist. Der Begriff der Patchwork-Identität, den der Sozialpsychologe Heiner Keupp mit seinem Team geprägt hat, lenkt das Augenmerk daher auch nicht auf das Ergebnis dieses Patchworks, sondern vielmehr „auf die aktive und oft sehr kreative Eigenleistung der Subjekte bei der Arbeit an ihrer Identität“ (ebd., 296), die noch immer die Konstruktion von Lebenskohärenz zum Ziel hat. Die für den Konstruktionsprozess nötigen Ressourcen umfassen personale Ressourcen wie Intelligenz, Kreativität oder Selbstmotivation und soziale oder Umwelt-Ressourcen wie familiäre Unterstützung oder eine anregende Umgebung. Die Person selbst hat Anteil daran, dass sie nötige Umweltressourcen bekommt, denn sie kann sich z. B. selbst Beziehungen zu bereichernden Peers suchen (Kiso u. a. 2014, 6).

4 Ressourcenorientierte ästhetische Bildung für das 21. Jahrhundert

Der Kunstunterricht im Allgemeinen und das Projekt „Roots and Wings“ im Besonderen kreieren „Ankerplätze für die Identitätsbildung“ (Kirchner & Kirschenmann, 2020, 21), indem Erfahrungen der Zugehörigkeit und Anerkennung, der Autonomie und Kompetenz ermöglicht werden. Damit werden wichtige Ressourcen bereitgestellt, die für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung grundlegend sind (Keupp, 2008, 302). In der eigenständigen Projektarbeit im Kollektiv, die zwar mit zusätzlichem, außerschulischem Personal, aber im regulären Fachun-

terrichtet stattfind,⁶ konnte der zentrale Aspekt der Persönlichkeitsbildung umgesetzt werden, den Budde und Weuster als kritisch-reflexive Relativierungsprozesse zwischen Selbst- und Sozialkonzept definieren, „welche das Ziel verfolgen, beide Konzepte in ein Verhältnis zu setzen, sodass sich das Individuum über den intersubjektiven Erfahrungsraum in seiner Individualität erleben, einbringen und entwickeln kann“ (Budde & Weuster, 2016, o. P.).

Selbst- und Sozialkompetenzen sind inzwischen nicht mehr nur pädagogisch-normative, sondern auch gesellschaftlich-funktionale Ziele von Schule. Die Partnership for 21st Century Learning, ein Zusammenschluss von amerikanischen Fachleuten aus Bildung, Wirtschaft und Politik, die sich seit 2002 für eine zukunftsfähige Bildung einsetzen, hat den Rahmenplan für das Lernen im 21. Jahrhundert formuliert, der in vielfältiger Weise auch in hiesige Bildungspläne und -konzepte einfließt (z. B. Sliwka, 2018, 21). Neben Schlüsselfächern⁷ und -zusammenhängen, den vier Kernkompetenzen (4Ks: kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität) und dem funktionalen und kritischen Umgang mit Information, Medien und Technologie umfasst dieser Rahmenplan auch personale und Berufskompetenzen wie Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Initiative und Selbststeuerung (Battelle for Kids, 2019, 6). Dennoch bleibt ein „Widerspruch zwischen einer pädagogisch-normativen und einer gesellschaftlich-funktionalen Handlungslogik“ (Leser, 2018, 82), der niemals ganz aufgelöst werden kann. Die Entgrenzung zwischen der Privatheit der Lernenden und der Klassen- bzw. Schulöffentlichkeit, der sich die Lernenden nicht freiwillig aussetzen und damit nicht entziehen können und die damit die Machtverhältnisse zu ihren Ungunsten verschiebt (Budde & Weuster, 2018, 361f), könnte als Vorbereitung auf eine Berufswelt verstanden werden, die ebenso entgrenzt ist und den allzeit flexiblen Menschen fordert (Keupp, 2008, 299).

Für den Kunstunterricht müssen darum ebenso wie für Kunst generell die „Momente des Subversiven“ (Blohm 2009, o. P.) stark gemacht werden, die den Menschen einer Steigerung der Leistungseffektivität und -effizienz entziehen. Dafür fordert der Kunstpädagoge Manfred Blohm eine Neukonzeption des Kompetenzbegriffs weg von vorhersehbaren und überprüfbaren Ergebnissen hin zu Subjektorientierung und Ganzheitlichkeit. Ein solcher Kompetenzbegriff,

„der nicht nur die Grenzen der Institution Schule, sondern auch den Aspekt der Verwertbarkeit für spätere berufliche Tätigkeiten überschreitet, könnte [...] Formen innovativen Kunstunterrichts einen neuen Stellenwert im Rahmen des Fächerkanons der Schulen zuweisen“ (ebd.).

6 So konnte außerdem der Material- und Beratungseinsatz gegenüber dem Fachunterricht vervielfältigt werden. Eine Lehrkraft alleine könnte ein solch material- und werkzeugintensives Projekt im Alltag nicht ohne weiteres bewältigen.

7 Die Künste werden als eines von neun Schlüsselfächern genannt, die alle an interdisziplinären Zukunftsthemen arbeiten sollen (Battelle for Kids, 2019, 3).

Die Förderung und Nachfrage für das Projekt „Roots and Wings“ durch Schulleitungen und -verwaltung weist in die Richtung einer solchen Anerkennung ästhetischer Bildung. Die Unverfügbarkeit des Menschen für jegliche Art von Maßnahmen zur ästhetischen und persönlichen Bildung muss jedoch immer die Maßgabe pädagogischen Handelns bleiben:

„Eine umfassende, allseitige Stärkung der Person kann durch Schule und Unterricht [...] nicht...] bewirkt, also hergestellt werden. Vielmehr kann sie – im Wissen um [...] die pädagogische Paradoxie der Aufforderung zur Selbsttätigkeit [...] – nur befördert und angeregt werden; im Übrigen aber ist sie etwas, was das Subjekt mit sich selbst macht“ (Idel, 2018, 35).

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2018). *Persönlichkeit: Was uns ausmacht und warum*. Wiesbaden: Springer.
- Bader, N. (2019). *Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht*. München: kopaed.
- Battelle for Kids (2019). *Framework for 21st Century Learning. Definitions*.
Abgerufen von https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf
- Blohm, M. (2009). Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht. *Kunstportal. Didaktisches Forum*.
Abgerufen von <https://www.kunstlinks.de/material/peez/2009-07-blohm.pdf>
- Budde, J. & Weuster, N. (2016). Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall? *Schulpädagogik heute*, 7 (13), 78–92. doi: 10.2307/j.ctvss3x3p.8
- Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Dicke, N. (2023). Making, Gaming, Storytelling. Schüler:innenorientierung und Reflexivität in der schulischen Kunstpädagogik in und nach der Pandemie. In M. Fritzsche (Hrsg.), *Kunstpädagogik nach der Pandemie. Befunde und Spekulationen* (S. 193–202). München: kopaed.
- Dicke, N. (2021). *Thank you for watching! Ästhetische Reflexivität im Wechselspiel von künstlerischer Produktion und Rezeption*. München: kopaed.
- Dicke, N. & ten Dam, L. (2021). Roots and Wings. Paradiesische Visionen der Jugendlichen. *tandem*.
Abgerufen von https://tandemkunst.eu/portfolio_page/roots-and-wings/
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 58–69. doi: 10.1080/01650250444000333
- Hannover, B. & Greve, W. (2018). Selbst und Persönlichkeit. In U. Lindenberger & W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl.). S. 559–577. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hutchins, E. (2008). The role of cultural practices in the emergence of modern human intelligence. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 363, 2011–2019.
- Hutchins, E. (2020). The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction. In N. J. Enfield & S. Levinson (Hrsg.), *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction* (S. 375–398). London: Routledge.
- Idel, T.-S. (2018). Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in der Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 33–50). Wiesbaden: Springer.
- Jörissen, B., Schröder, M. K. & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 61–77). Münster: Waxmann.

- Keupp, H. (2008). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7, 291–308.
doi: 10.1007/s11620-008-0026-5
- Kirchner, C. (2013). *Kunstunterricht in der Grundschule – Ziele, Inhalte, Techniken. Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2020). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung* (3. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kiso, C., Lotze, M. & Behrensen, B. (2014). *Ressourcenorientierung in KiTa und Grundschule*. Osnabrück: nifbe.
- Klemenz, B. (2007). *Ressourcenorientierte Erziehung*. Tübingen: dgvt.
- Kolb, G. & Schütze, K. (2020). Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld. In J. Eschment, H. Neumann, A. Rodonò & T. Meyer (Hrsg.), *Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und Digitalisation* (S. 261–272). München: kopaed.
- Kriegshofer, G. (2017). *Zitateforschung*.
Abgerufen von <https://falschzitate.blogspot.com/2017/05/zwei-dinge-sollten-kinder-von-ihren.html>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Leser, C. (2018). Demokratische Erziehung im Kontext pädagogischer Antinomien. Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung im Unterricht. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 75–91). Wiesbaden: Springer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKBW] (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums. Bildende Kunst*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
Abgerufen von <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/BK>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSBNRW] (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Kunst*.
Abgerufen von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/index.html>
- Negroponte, N. (1998). Beyond Digital. In *Wired*.
Abgerufen von <https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/>
- Niedersächsisches Kultusministerium [NKM] (2016). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10. Kunst*. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium [NKM] (2021). *Hinweise zum Sonderbudget und zu weiteren abrufbaren Programmen und Angeboten im Rahmen des Aktionsprogramms „Startklar in die Zukunft“ für alle allgemeinbildenden Schulen sowie Landesbildungszentren*.
Abgerufen von <https://bildungsportal-niedersachsen.de/aktionsprogramm-startklar-fuer-die-zukunft/hinweise-zum-sonderbudget-u-programmen-es-aktionsprogramms-fuer-allgemein-bildende-schulen>
- Paulick, C. (2019). Ressourcenorientierung. *socialnet Lexikon*.
Abgerufen von <https://www.socialnet.de/lexikon/894>
- Peez, G. (2013). Beurteilen als kulturelle Sinnpraxis. Ästhetische Urteilsbildung als Kompetenz im Kontext. In S. Engels, R. Preuss & A. Schnurr (Hrsg.), *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Wissenschaftsverständnis* (S. 79–91). München: kopaed.
- Plath, I. & Hasselhorn, M. (2012). Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 140–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudi, H. (2021). *Persönlichkeitsbildung durch Tanz. Theoretische Herleitung und empirische Analyse des tänzerischen Selbstkonzepts bei Kindern*. Wiesbaden: Springer.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development*, 60(2), 340–356.
doi: 10.2307/1130981
- Schäfer, G. E. (1993). Universen des Bastelns – Gebastelte Universen. In L. Duncker, F. Maurer & G. E. Schäfer (Hrsg.), *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt* (2. Aufl.). S. 135–161. Langenau: Vaas.
- Schulte, E. (2022). *Mein Paradiesort auf Erden – eine Analyse der Darstellung von Ressourcen in Jugendzeichnungen*. (Nicht veröffentlichte Bachelorarbeit im Institut für Kunst/Kunstpädagogik) Universität Osnabrück.
- Sliwka, A. (2018). *Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stichting Leerplanontwikkeling [SLO] (2020). *Kerdoelen primair onderwijs 2006*.
Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/297183274_Potenzialorientierung_-_Weg_und_Ziel_Inklusiver_Bildung
- Veber, M. (2015). Potenzialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung. *Schulpädagogik heute*, 6(12), 1–21.
Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/297183274_Potenzialorientierung_-_Weg_und_Ziel_Inklusiver_Bildung

Autorin

Nikola Dicke, Dr., Lektorin für Kunstpädagogik am Institut für Filmwissenschaft, Kunstwissenschaft, Kunstpädagogik der Universität Bremen; freischaffende Künstlerin. Arbeitsbereiche: partizipative Kunst, kollaborative ästhetische Strategien, empirische Ästhetik, ästhetische Bildung.