

Schlüsselkompetenzen fördern mittels Kunstpädagogik

Das Konzept der Jugendkunstschule als Beispiel für
Kunstpädagogik

Erstbetreuer: Prof. Dr. phil. Paul Detlev Bartsch

Zweitbetreuer: Prof. Dr. phil. Johann Bischoff

Vorgelegt von: Franziska Caßel

Adresse: Dryanderstr. 28, 06110 Halle (Saale)

Email: f.cassel@gmx.net

Fachsemester: 6

Studiengang: Kultur- und Medienpädagogik

Matrikelnummer: 19331

Abgabe am: 11.08.2015

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Klärung von Begrifflichkeiten.....	3
2.1. Kulturelle Bildung.....	3
2.2. Kunstpädagogik.....	5
2.3. Schlüsselkompetenzen.....	5
2.3.1.Sachkompetenz.....	7
2.3.2.Sozialkompetenz	7
2.3.3.Selbstkompetenz	8
2.3.4.Fachkompetenzen der Kunst.....	8
3. Konzept der Jugendkunstschulen	9
3.1. Idee der Einrichtungen	9
3.2. Aufbau der Einrichtungen	10
3.3. Methoden der Einrichtungen	11
4. Entwicklung der künstlerischen Gestaltung	12
4.1. Das Kritzeln	12
4.2. Darstellung des Menschen	14
4.3. Darstellung von Tier, Pflanze und Ding	15
4.4. Bildgestaltung.....	17
5. Möglichkeiten der Förderung der Schlüsselkompetenzen	18
5.1. Kunstpädagogisches Handeln.....	18
5.2. Programm der Jugendkunstschule Magdeburg	18
5.2.1.Ästhetische Elementarerziehung für Kitas.....	19
5.2.2.Projektunterricht für Schulklassen	20
5.2.3.Kunstklassen für Kinder.....	23

6. Fazit.....	25
Literaturverzeichnis	27
Abbildungsverzeichnis	29
Anhang	30
Eidesstattliche Erklärung.....	32

1. Einleitung

„Kreativität keine Eigenschaft ist [sic], die nur besonders begabte Menschen oder Künstler erreichen können, sondern eine Haltung, die jeder Mensch erreichen kann“ (Fromm, zit. n. Pirstinger 2008: 168 In: Billmayer)

Kunst scheint keinem Zweck zu dienen, manch einem erscheint sie sogar sinnlos. Aber ist es sinnlos, wenn ein Kleinkind mit Knete spielt, sie verformt und so versteht, dass es Einfluss auf Dinge nehmen kann und damit die Macht hat, etwas zu gestalten? Es fällt dem Menschen schwer den Sinn darin zu erkennen, da er zweckorientiert denkt und handelt, doch sind es eben die Dinge, die scheinbar keinen Zweck dienen, die den Menschen erfüllen. Auch Kant fand, dass Dinge nicht Mittel zum Zweck sein müssen. Eben indem der Mensch schöpferisch tätig ist, hebt er sich ab von anderen Lebewesen. Denn nur der Mensch ist in der Lage eine Plastik zu modellieren, ein Bild zu malen, einen Film zu drehen, etwas Bildnerisches zu tun und damit Neues zu schaffen. (vgl. Hamann 2008: 81 In: Billmayer)

Bei der künstlerischen Arbeit geht es nicht um das „Richtige“, die technische Perfektion oder künstlerische Ästhetik, sondern um den eigenen Ausdruck. Helen Bachmann schrieb das in ihrem Buch zum Malort: „[...] es wird mit Farben geschmiert, wie anderenorts geschrien, gewütet und geschlafen wird.“ (1993: 18) Das schöpferische Gestalten ist ihrer Meinung nach eine „Geburtshilfe“ indem Unterbewusstes den Weg ins Bewusstsein zu erreichen kann und so das innere Gleichgewicht stabilisieren kann. (ebd. 20) Hierbei geht es nur um die gestaltende Person, die mit ihrem Werk Sender und Empfänger zugleich für sich ist. (ebd. 28) Dabei kann es durchaus passieren, dass das Werk mehrere Stadien des Entstehungsprozesses durchläuft. Beispielsweise malt ein Kind ein Bild mit Wiese und Sonnenschein, dann kommen erste Regentropfen dazu, bis es schlussendlich komplett grau geworden ist. Es ist nicht wichtig die einzelnen Stadien für andere zu erhalten, sondern sich auszudrücken. Dabei arbeitet das Kind sich hin zum eigentlichen Ausdrucksbedürfnis. (ebd. 29f) Nimmt man den Begriff „Ausdruck“ wörtlich für das künstlerische Schaffen, so konnte man das innere des Menschen als volles Gefäß darstellen das geleert (ausgedrückt) werden will. Das Schaffen dient als

Medium, das den Inhalt des Gefäßes aufnimmt. Hätte der Mensch kein Medium würde er irgendwann drohen zu explodieren oder implodieren. (ebd. 32) Angela Weidt, Leiterin der Jugendkunstschule Magdeburg, spricht in einem kurzen Fragebogen, dass jeder in dieser Einrichtung darin bestärkt wird seine „eigene Ausdruckskraft zu entwickeln“ und „in seiner ‚Eigen-Art‘ willkommen ist“. Wozu braucht der Mensch überhaupt Kunstpädagogik? Sie ist in der Lage die zeichnerischen Fähigkeiten zu stärken, das dreidimensionale Vorstellungsvermögen zu entwickeln und kreatives Denken zu fördern. (vgl. Hamann 2008: 74 In: Billmayer)

Im heutigen Bildungssystem ist die ästhetisch-künstlerische Bildung zu einem Luxusangebot geworden, da Schulen nun mehr funktionalistisch-ökonomische ausgerichtet sind. (vgl. Kettel 2008: 86 In: Billmayer) Es geht nur darum möglichst viel Wissen während der Schulzeit in die Köpfe der Schüler hineinzubekommen, ohne dabei darauf einzugehen, was eigentlich wichtig sein sollte. Es geht vielmehr darum wie die Leistung der Schüler ist, als um deren selbstständigen Lernleistung und der Möglichkeit sich auszudrücken. Auch wenn noch heute die Forderung nach Adornos „Erziehung zur Mündigkeit“ steht, scheint sie kaum mehr von Relevanz zu sein. Es geht nicht mehr um „Selbstbestimmung, Autonomie und [...] geistige Freiheit“. (vgl. Schnarr 2008: 200 In Billmayer) Allgemein herrscht in der Schule eine Instrumentalisierung der Schüler. Man erwartet von ihnen Disziplin, Zielstrebigkeit und wachsende Intelligenz. (vgl. Eder 2009: 41 In: Billmayer) Dabei vergessen die Erwachsenen, dass Kinder von Natur aus wissbegierig sind. Man muss ihnen die Möglichkeit bieten und den Raum schaffen ihrer natürlichen Neugierde nachgehen zu können, Interessen deutlich zu machen und mit deren Themenvorgaben weiterzuarbeiten. (vgl. Blohm 2009: 166 In. Billmayer) Dabei ist es wichtig, dass durch die Neugierde das „Lernen“ spielerisch und selbstverständlich geschieht.

In dieser Arbeit möchte ich mit dem Thema der „Schlüsselkompetenzen“ auseinander setzen und erklären wie diese in der Kunstpädagogik gefördert werden. Um dieses umfassende Thema einzugrenzen beziehe ich mich auf das Konzept der Jugendkunstschulen. Beispielhaft werde ich auf drei Projekte der Jugendkunstschule in Magdeburg genauer eingehen, um anhand dieser die Kompetenzförderung aufzuzeigen. Außerdem werde ich mich nur mit der

Altersgruppe drei bis vierzehn Jahren beschäftigen, da in dieser Zeitspanne die bedeutendste Entwicklung künstlerische Gestaltung passiert. Ich werde mich weiterhin nur mit der zeichnerischen und malerischen Art des Gestalten auseinandersetzen. Beginnen werde ich mit der Klärung der Begriffe der „Kulturellen Bildung“, „Kunstpädagogik“ und den „Schlüsselkompetenzen“, auf die ich differenzierter eingehe. Anschließend folgt das Konzept der Jugendkunstschulen (JKS), in dem ich die Idee, deren Aufbau und Methoden betrachte. Etwas ausführlicher möchte ich mich mit der Entwicklung der künstlerischen Gestaltung befassen, in dem ich die einzelnen Entwicklungsphasen genauer erkläre. Und schlussendlich komme ich zu den Möglichkeiten der Förderung der Schlüsselkompetenzen mit den drei Beispielprojekten.

2. Klärung von Begrifflichkeiten

2.1. Kulturelle Bildung

Kultur ist ein weiter Begriff, der alles umfasst, was der Mensch in der Welt tut. Indem der Mensch handelt und in die Welt eingreift, macht er sie zu seiner. Er gestaltet sie nach seinen Vorstellungen und erschafft damit ein Menschenwerk, die Dinge, Prozesse als auch geistiges Gut sein können. (vgl. Fuchs In: Zacharias 2012: 63) Die UNESCO-Kommission fasst 1983 unter Kulturelle Bildung folgendes zusammen: geistige, materielle, intellektuelle und emotionale Aspekte, die Gesellschaft und soziale Gruppen heranziehen. (vgl. ebd. 64) Im Allgemeinen fasst man unter dem Begriff Kultur Literatur, Kunst, Traditionen, Wertesysteme, Glaubensrichtungen, Grundrechte und Lebensformen zusammen.

Nach der Definition der BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.) ermöglicht „Kulturelle Bildung“ die Begegnung von Menschen verschiedener Herkunft und jeden Alters. Sie bewirkt Offenheit für das Neue und Fremde. Außerdem fördert sie die Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität, von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. (vgl. 2011: 8) Der ästhetisch-künstlerische Prozess fördert Kulturelle Bildung, indem man sich lernend, handelnd und verändernd mit dieser Welt auseinandersetzt. Die Kommunikations- und Gestaltungsmittel sind Tanz und Musik, Spiel und

Theater, Kreatives Schreiben und Lesen, Bildende Kunst, Zirkus, neue und alte Medien. Diese Mittel dienen dazu, die Welt als Ausdruck menschlicher Kultur wahrzunehmen, sie mit kreativer und sozialer Phantasie neu zu deuten, sie sinnlich zu begreifen und zu verändern. Das Hauptziel ist die Qualifizierung junger Menschen, sich in unterschiedlichsten Lebenswelten behaupten zu können, mit konstruktiven Widersprüchen umzugehen und ein individuelles Lebenskonzept entwickeln zu können. (vgl. BKJ/Witt 2009: 1)

Für Kulturelle Bildung gibt es keine allgemeingültige Definition. Häufig bezeichnet man sie auch als ästhetische oder künstlerische Bildung. Das Wort stammt vom griechischen aisthesis und steht für die sinnliche Wahrnehmung, Empfindung aber auch Erkenntnis. Dies verdeutlicht, dass es sich bei diesem Begriff nicht nur um Kunst handelt, sondern auch das Alltägliche mit einbezieht. (vgl. Reinwand In: Zacharias 2012: 110)

„Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinander zu setzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u.a. fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen.“ (BMFSFJ 2012: 145)

Künstlerisch betrachtet geht es darum das Handwerk, die Kunstfertigkeit und Technik in deren Grundkenntnissen zu verstehen (rezeptiv) und zu beherrschen (produktiv). Aber sowohl das geschichtliche Wissen der Kunstform, als auch die Entwicklung, Ausdrucks- und Rezeptionsarten sind ein wesentlicher Bestandteil der kulturellen Bildung. (vgl. Reinwand In: Zacharias (Hrsg.) 2012: 109)

„Prinzipien Kultureller Bildung sind: Ganzheitlichkeit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ästhetische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, selbstgesteuertes Lernen, die Zusammenarbeit mit professionellen Künstler/innen und die Herstellung von Öffentlichkeit.“ (BKJ 2009: 1)

2.2. Kunstpädagogik

Sprache gibt dem Menschen nur ein begrenztes Spektrum an Möglichkeit sich zu äußern. (vgl. Mollhauer 1996: 14f, zit. n. Herbold/Kirschenmann In: Zacharias 2012: 435) Die vielen Bereiche der Kunst bieten dem Menschen ein breites Feld an Möglichkeiten sich selbst, seine Erfahrungen und Wahrnehmung auszudrücken. Dabei handelt es sich dann um die sogenannte künstlerische Freiheit. (vgl. Peters 1996: 94, zit. n. Herbold/Kirschenmann In: Zacharias 2012: 435)

„Kunst ist Lebenshilfe, eröffnet Wahrheit, ermöglicht Weltaneignung, bildet Persönlichkeit und Identität, Charakter und ethische Haltung, bietet Problemlösungen (für den rechten Umgang und die Versöhnung mit sich selbst, Mitmenschen, Tieren, Natur und Dingen), ist Therapie, fördert Ich-Stärke und führt zum Glück – Kunst als universelles Lebensmittel.“ (Dietrich Grünewald, zit. n. Mead/Dewey In: Sklandy (Hrsg.): 277)

Kunstpädagogik als Teil der kulturellen Bildung beinhaltet primär die Bildende Kunst und sekundär die Darstellende Kunst und deren Gestaltungsweisen. Sie richtet sich an alle Altersgruppen, um deren Kompetenzen zu stärken und ein lebenslanges Lernen zu fördern. (vgl. Peez In: Zacharias 2012: 437)

2.3. Schlüsselkompetenzen

Oftmals werden Kompetenzen fälschlicherweise auch als Qualifikationen, Fertigkeiten oder Wissen bezeichnet. Allerdings bilden Wissen, Fertigkeiten als auch Qualifikationen notwendige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb. (vgl. Erpenbeck/ Sauter 2013: 27) Erpenbeck entwarf dazu ein Modell (siehe Abbildung 1), in dem er darstellt was Kompetenz nach seiner Ansicht beinhalten.

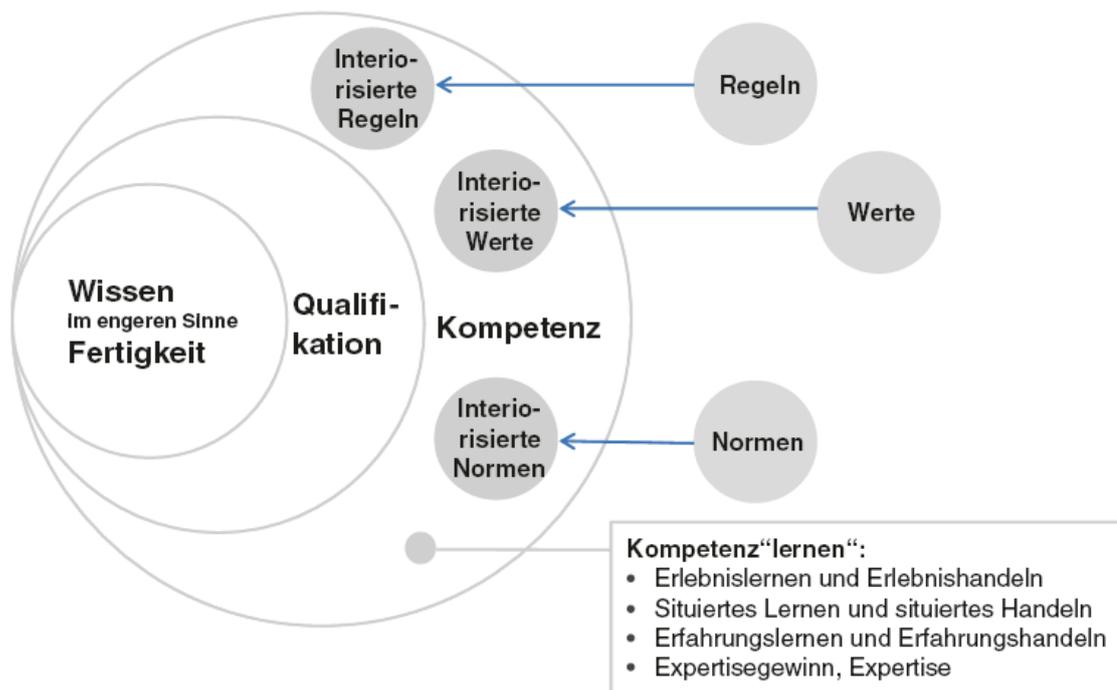


Abbildung 1: Vom Wissensaufbau zur Kompetenzentwicklung

Kompetenzen ermöglichen es kreativ und selbst organisiert zu handeln. (vgl. Erpenbeck 2007, zit. n. Erpenbeck/Sauter 2013: 32) Selbst wenn der Mensch über ein nur kaum vorhandenes oder gar kein Wissen verfügt, ist er in der Lage durch Normen, Werte und Regeln sozial zu handeln. (vgl. Haken 1996, zit. n. Erpenbeck/Sauter 2013: 33) Allerdings sind Kompetenzen keine Persönlichkeitseigenschaften, denn sie stellen sich immer als Handlung dar. (vgl. Erpenbeck/Hasebrook 2011: 227-262, zit. n. Erpenbeck/Sauter 2013: 36)

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self-competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1971: 180, zit. n. Grunert 2012: 47f)

Nach Heinrich Roth hat jeder Mensch das Bedürfnis nach Bewältigung seiner Umwelt als Antrieb zur Entwicklung. (vgl. Roth 1971: 291, zit. n. Grunert 2012: 52) Für ihn ist das Erziehungsziel die Mündigkeit des Menschen, das er in

seinem Handlungskompetenzmodell deutlich macht. Als Orientierungspunkte spricht er von der emotional-affektiven Seite mit der Reife und der kognitiven Seite mit der Kritikfähigkeit und Produktivität, die in engem Wechselverhältnis stehen. (vgl. ebd. 48) Im Folgenden werde ich näher auf die drei Schlüsselkompetenzen nach Roth eingehen.

2.3.1. Sachkompetenz

Bei der Sachkompetenz handelt es sich um eine zu entwickelnde Fähigkeit. Dabei geht es darum, eine Einsicht in Sachbezüge zu erlangen und diese adäquat reflektieren zu können. Dabei ist der Mensch in der Lage sich Begriffe, Kategorien und Prinzipien anzueignen. Nach Ausbildung dieser Kompetenz verfügt der Mensch über die Fähigkeit des distanzierten, objektiven, begrifflichen und problemlösenden Umganges mit der Welt. (vgl. Roth 1971: 460, zit. n. Grunert 2012: 48)

2.3.2. Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz umfasst die Formen der sozialen Verständigung. Diese schließt die Fähigkeit Konflikte zu erkennen und auszutragen mit ein. Weitere Fähigkeiten, die sie beinhaltet, wären Suchen und Aufzeigen von Alternativen wie auch das Anstreben eines Konsenses in Entscheidungen. Andere wichtige Aspekte wären die „Sensibilität für soziale Fragen, das Hinterfragen sozialer und moralischer Normen sowie die Fähigkeit zu Solidarität und sozialem Engagement“. (vgl. Roth 1971: 478, zit. n. Grunert 2012: 50) Besitzt der Mensch eine eigene Einsichtsfähigkeit aus kritischem und kreativem Sozialverhalten, so kann man von der Sozialkompetenz sprechen. Roth weist eindringlich daraufhin, dass durch den ständigen Wandel sozialer, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse eine Notwendigkeit zur stetigen Erneuerung und Modifikation sozialer Normen und dem Sozialverhalten notwendig ist. (vgl. ebd. 49f)

2.3.3. Selbstkompetenz

Die Selbstkompetenz definiert sich über die ethisch-moralische Haltung des Menschen. Diese gründet sich auf der kritischen Auseinandersetzung mit Werten und Normen und den persönlichen Gewissensüberzeugungen, die sich daraus entwickeln. Ebenso leiten die Einstellung und Werthaltung das individuelle Handeln. (vgl. Roth 1971: 539, zit. n. Grunert 2012: 51) Es geht um die Leistung des Menschen, der in seiner Entwicklung eine moralische Haltung entwickelt und für sich selbst verantwortlich handelt. Ist der Mensch in der Lage seine eigene Identität zu bewahren, auch in kritischen Situationen selbst zu bleiben und er ein moralisches Urteilsvermögen ausgebildet hat, so kann man davon ausgehen, dass er Selbstkompetenz besitzt. (vgl. ebd. 52)

2.3.4. Fachkompetenzen der Kunst

Der Sachkompetenz unterstellt sind die Fachkompetenzen der Kunst. Dabei geht es um die künstlerische, gestalterische, ästhetische, kunsttheoretische, kunsthistorische, soziale und Bildkompetenz. (vgl. Regel 2008: 337-348 In: Kirschmann/Schulz/Sowa) Weitergehend unterteilt man die Fachkompetenzen der Kunst in verschiedene Basiskompetenzen.

- a) **Produktion** Ideen entwickeln, fantasieren, Vorstellungskraft, Risikofreude, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft, bildnerische und technische Mittel einsetzen
- b) **Rezeption** Betrachten, beschreiben, denken, verstehen, Deutungsansätze, Sinneszusammenhänge
- c) **Reflexion** Über Bilder reden, einordnen und beurteilen, präsentieren und verbessern, eigenen gestalterische Stärken und Schwächen einschätzen

(vgl. Kirchner 2010: 37f, In: Meinel (Hrsg.)/Penzel)

Bei der künstlerischen Kompetenz geht es darum, die bildnerische Tätigkeit im Zusammenspiel mit dem persönlichen Erleben zum Ausdruck zu bringen. (vgl. Regel 2008: 337 In: Kirschmann/Schulz/Sowa) Um überhaupt eine

künstlerische Leistung zu erbringen, ist der Erwerb der gestalterischen Kompetenz nötig. Es geht darum Sachen, Materialien oder Prozessen mit inhaltlichen Anliegen eine gestalterische Form zu geben. (vgl. ebd. 340f) Die ästhetische Kompetenz gliedert sich in zwei Punkte. Zum einem das Wahrnehmen und Bewerten von Gegenständen und Erscheinungen der Natur und der materiellen Kultur. Zum anderen die Fähigkeit gewonnen Vorstellungen zu visuellen und vielsinnlichen Wahrnehmung nutzen zu können und so zu Erkenntnissen zu gelangen. (vgl. ebd. 343) Durch die kunsttheoretische Kompetenz ist man in der Lage über Kunstwerke und –prozesse nachzudenken, daraus eine Erkenntnis oder Einsicht zu ziehen und darauf Fragen und Folgerungen zu entwickeln. (vgl. ebd. 344) Anders die kunsthistorische Kompetenz, bei der es um das Verstehen von Kunstprozessen im geschichtlichen Wandel geht. Man sollte in der Lage sein, die Zusammenhänge im Kontext der historischen, sozialen, ökonomischen, geistigen und kulturellen Verhältnisse zur Entstehungszeit zu begreifen. (vgl. ebd. 346) Auch wenn die soziale Kompetenz zu den Schlüsselkompetenzen gezählt wird, gehört sie ebenso zu den Fachkompetenzen. Sie bezieht die Lebenskunst, Sinnsuche und die sinngefüllte Lebensgestaltung mit ein. (vgl. ebd. 347) Als letztes die wohl bedeutendste der Fachkompetenzen, die Bildkompetenz. Sie umfasst das Deuten, Verstehen, Herstellen und Anwenden eines Bildes. (vgl. ebd. 348)

3. Konzept der Jugendkunstschulen

Die Leiterin der Jugendkunstschule in Magdeburg Angela Weidt beschreibt das Konzept ihrer Einrichtung folgendermaßen: „Die Jugendkunstschule bietet einen geschützten Raum, Zeit, und kompetentes Personal für die Aneignung von Weltwissen (im Sinne von Donata Elschenbroich).“

3.1. Idee der Einrichtungen

„Kulturelle Bildung ist unverzichtbarer Teil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung.“ (BJKE 2003: 6) Kunstpädagogik als Teil der kulturellen Bildung unterstützt die Persönlichkeitsbildung und fördert so kulturelle und soziale

Kompetenzen. Sie schafft Zugänge zu Kunst und Kultur, vermittelt so künstlerisch-handwerkliche Kenntnisse und Ausdrucksmöglichkeiten. (vgl. ebd. 8) Aufgrund der Vielfalt der Lebenswelten und Interessen von Kindern und Jugendlichen war die Idee eine Vielzahl von kulturellen Angeboten in einer Einrichtung zu vereinen. Inhaltliche Gemeinsamkeiten wurden dafür vom Kulturausschuss des Deutschen Städtetages 2003 zusammengefasst.

- Sparten-/Medienvielfalt und Interdisziplinarität („Alle Künste unter einem Dach“)
- Vielfalt an Vermittlungsmethoden und Lernmilieus
- Vermittlung kultureller, künstlerischer und sozialer Kompetenz
- Inhaltlicher Bezug zur Lebenswelt
- Förderung von Partizipation und Selbstorganisation
- Zugänglichkeit für alle
- Flexibilität und Offenheit für neue Themen, Partner, Zielgruppen
- Gemeinwesenorientierung und Vernetzung mit anderen Einrichtungen
- Kooperation mit Bildungsträgern

Die Angebote der Jugendkunstschule werden auf der Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII § 11 Abs. 3: kulturelle Bildung) entwickelt.

3.2. Aufbau der Einrichtungen

Jugendkunstschulen sind außerschulische Einrichtungen im Bereich der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Die Art der Trägerschaft ist ebenfalls von den einzelnen Jugendkunstschulen abhängig, da es sie sowohl kommunal als auch frei getragen werden können. (vgl. BJKE 2007: 7) Der Normalfall hierbei ist die freie Trägerschaft, da nur wenige kommunale Haushaltspläne diese Einrichtungen fest in ihren Etat einbinden können oder auch wollen. Angela Weidt, Leiterin der Jugendkunstschule Magdeburg, hofft darauf, dass „[...] unsere Leistungsfähigkeit sich in erster Linie an der Qualität der kunstpädagogischen Arbeit misst und nicht nur an unseren Einnahmen.“ Die Zielgruppe richtet sich in erster Linie an (Klein-)Kinder und Jugendliche (63% 6 – 19 Jahre, Datenerhebung von 2007 der BJKE: 7), ebenso (junge) Erwachsene und Senioren (25% ab 19 Jahre, ebenda.), wenn auch weniger

stark vertreten. Ob und wie viele Angebote jede Einrichtung für welche Zielgruppe anbietet ist nicht allgemein festgelegt, sondern richtet sich nach der Demografie des Umkreises. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern gehören KiTas und Schulen, da sie in erster Linie die Zielgruppe bedienen. Weitere Kooperationen bestehen zu verschiedensten Kultur- und Bildungseinrichtungen, die sich je nach Stadt und der jeweiligen Jugendkunstschule unterscheiden. Wichtig sind dabei die Vernetzungen mit Museen und Theatern der Umgebung. (vgl. BJKE 2007: 19)

3.3. Methoden der Einrichtungen

„Die besonderen Herangehensweisen in der künstlerischen Arbeit fördern die Wahrnehmungsfähigkeiten, und auch das handwerkliche Geschick. Aber auch soziale Kompetenzen werden erworben, weil Teamgeist und Kooperation eine wichtige Rolle in unserer Arbeit spielen.“ (Angela Weidt, Leitung der Jugendkunstschule Magdeburg 2015)

Das Konzept der Jugendkunstschulen bietet die Möglichkeit „alle Künste unter einem Dach“ zu vereinen. Je nach Grundlage der Einrichtung können Musik, Literatur, neue (Film, Radio, Fotografie) und digitale Medien, Bildende (Malerei, Plastik, Zeichnen etc.) und Darstellende Künste (Theater, Zirkus) vertreten sein. GleichermäÙen ausgeprägt ist auch die Angebotsvielfalt von Kurs, Projekt, Workshop, offenes Angebot, Ferienangebot, Ausstellung/Aufführung und Fortbildung. (vgl. BJKE 2003: 11) An diesen Angeboten wird handlungs-, problem-, themen- und zielorientiert gearbeitet. Hierbei gelten immer die Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung und Geschlechtergerechtigkeit. Das Ziel bei der Arbeit ist dabei die Förderung der Selbst- und Persönlichkeitsbildung, weswegen immer bestmöglich auf die Stärken des Einzelnen eingegangen wird. (vgl. BJKE 2015: 1) Hierbei wird auf eine ganzheitliche Förderung Wert gelegt, bei der sowohl die Breiten- als auch die Spitzenförderung zustande kommt. Es werden künstlerische und gedankliche Anregungen gegeben, die durch vielfältige Materialien das sinnliche und schöpferische Erleben und Tun unterstützen. (vgl. BJKE 2003: 12)

4. Entwicklung der künstlerischen Gestaltung

Die folgenden Punkte zur Entwicklung der Bildgestaltung dienen zum Verständnis für den darauffolgenden Hauptpunkt der Förderung von Schlüsselkompetenzen. Dabei werde ich zu all erst auf die ursprüngliche Form der Gestaltung, dem „Kritzeln“, eingehen. Darauf folgen die Entwicklungsstufen der menschlichen, tierischen, pflanzlichen und sächlichen Darstellung. Zum Schluss folgen grundlegende Bedingungen zur Bildgestaltung.

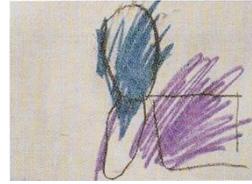
4.1. Das Kritzeln

Wichtig bei der künstlerischen Arbeit ist wie etwas metaphorisch dargestellt wird, nicht was darstellt wird. Man sollte das Werk immer im Ganzen betrachten und dabei nicht zu viel (bis gar nichts) hinein interpretieren. (vgl. Mollhauer 1996: 193) Nicht jedes Werk hat eine Bedeutung, sondern dient oft nur der dem Schaffensprozess. Jedes Kind verspürt die „Freude des Spurenlegens“ bereits von Beginn an, auch wenn es sich dabei nur um „Gekritzeln“ handelt. (vgl. ebd. 208) In dieser Phase lernt das Kind, wie es überhaupt einen Stift hält und versucht die Bewegungen des Zeichnens oder auch Schreibens zu imitieren. Das Kritzeln ist das frühe Stadium der zeichnerischen Entwicklung des Kindes. Es sollte dem Kind nicht vorgegeben werden, wie etwas dargestellt werden soll. Es sollten ihm Erfahrungen geboten werden, sich selbst ein Bild davon zu machen, so dass es nach seinen Vorstellungen und Möglichkeiten wiedergeben kann. Bei dem Gekritzeln gibt es eine Unterteilung in drei verschiedenen Grundformen. (vgl. ebd. 217)



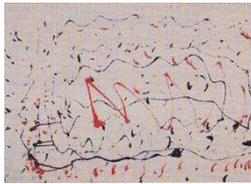
Einkreisen

Anfänge des menschlichen Daseins



Ausbrechen

Raumergreifung - Grenzen auflösen



Strömen

Frei und unberechenbar



Stauen

Ordnung auf dem Blatt



Streuen

Geste des Verteilens



Bündeln

Zusammenfassen, zurücknehmen

Abbildung 2: Arten des Kritzelns

In einer Studie von Morris im Jahr 1963 machte er das ästhetische Verhalten von Menschenaffen deutlich. Die Schimpansen bekamen Stift und Papier, mit denen sie frei arbeiten konnten. Dabei entstanden die gleiche Art von Kritzelbildern, die auch Kinder in den ersten Jahren produzieren. Man war sogar in der Lage die Tiere anhand ihres Zeichenstils zu unterscheiden. Das wesentlichste dieser Studie allerdings war die Konzentration und innere Beteiligung der Tiere. Morris selbst sagte: „Sie waren völlig fasziniert, versunken in eine Tätigkeit, die neu für sie war und für die sie keine Belohnung erwarten konnten, die sie sonst erhielten, wenn sie eine der üblichen Intelligenztests absolviert hatten.“ Vereinzelt Schimpansen bekamen sogar einen Wutanfall, wenn man sie im Zeichenprozess störte oder ihnen gar das Material entwendete. Somit ließ sich eine Ich-Selbst-Beziehung wie beim Menschen nachweisen. (vgl. Mollhauer 1996: 209f)

4.2. Darstellung des Menschen

Die ersten Erfahrungen mit Kunst machen Kinder bereits sehr früh in ihrem Leben. Meist beginnt es im Alter zwischen drei und vier Jahren mit dem „Kritzeln“. (vgl. Bachmann 1993: 10) Die sogenannte „Kritzelsebene“ ist das Hinterlassen einer Spur durch die Bewegung der Hand. Meist differenziert sich später das „Gekritzeln“, in dem es eine Bedeutung zugeschrieben bekommt. Darauf folgt meist die Phase, in der die Grundformen entdeckt und genutzt werden. Dabei werden sowohl geometrische Formen als auch Zeichen verwendet. Mit etwa vier bis fünf Jahren kommt das Kind in die Phase, in der es die bekannten Formen erweitert und ihnen gar ein Gesicht gibt. Einige Kinder malen hier schon die korrekte Anzahl von Händen und Füßen, für andere hingegen spielt das noch keine große Rolle. Es passiert oft, dass diese Stufe nicht sehr ausgeprägt ist oder gar übersprungen wird. Nach der Theorie von Margret Mahlers (siehe Abbildung 2) folgt im Alter zwischen fünf und sechs Jahren die Stufe der Kopffüßler und deren Begebenheit im Raum. Aus dem anfänglichen Kreis mit Gesicht an dem sich Arme und Beine befinden, kristallisiert sich auch der Rumpf. Der Mensch der zu Beginn noch auf dem Blatt schwebte wird mit der Zeit geerdet und erhält immer mehr Details des menschlichen Körpers. Im Alter zwischen sechs und sieben Jahren entstehen erste Zusammenhänge zwischen den Darstellungen auf der Zeichnung und weitere menschliche Attribute kommen hinzu. Es steht nicht mehr nur der Mensch für sich auf dem Blatt, sondern es wird auch die Umgebung dargestellt. Außerdem wird in dieser Zeit auch das Geschlecht des dargestellten Menschen deutlich. Was darauf folgt ist die Stufe, in der das Kind in der Lage ist die Figur nicht nur frontal darzustellen. Anfänglich ist dies nicht ganz einfach, da das eigene Verständnis von dem was man sieht und dem was man darstellen will miteinander kollidiert. Dabei kommt es oft vor, dass der Mensch in der Seitenansicht durchaus auch mal zwei Nasen oder weiterhin zwei Augen hat. (vgl. Seitz 1997: 51f)

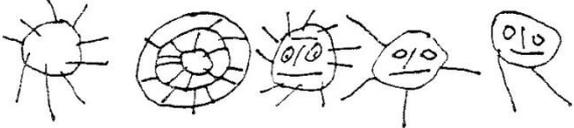
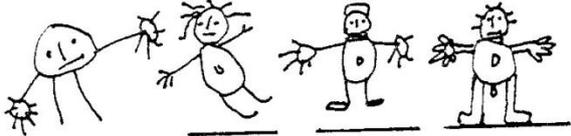
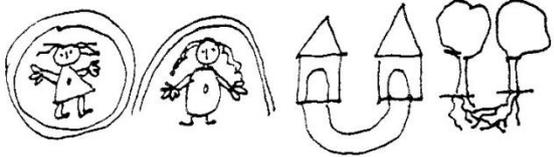
3-4½ Jahre	Kritzeln, geometrische Formen	
4-5½ Jahre	Strahlenfiguren, Füßler	
5-6½ Jahre	Vom Kopffüßler zur stehenden Menschenfigur: schweben, landen, stehen	
6-7½ Jahre	Im Kreis, unter dem Bogen Verbindungen, Kopplungen	
7-8½ Jahre	Handelnde Menschenfigur, in Gemeinschaft handeln	

Abbildung 3: Zeitskala der Entwicklungsstufen nach Margret Mahlers

Diese Entwicklungsstufen fallen bei jedem Kinder unterschiedlich aus. Manche dauern länger an oder werden gar übersprungen. Der individuelle Entwicklungsprozess den jedes Kind durchläuft, richtet sich nach persönlichen Erfahrungen, dem Umfeld und dessen Möglichkeiten. Was bei diesem Prozess jedoch für alle Kinder gleich ist, ist das Begreifen von Körper und Raum und deren Darstellung, um dessen Verständnis zu vertiefen. Ebenso das Bewusstsein von sich selbst als Person und zum Erkennen der eigenen Identität. Bereits diese natürliche Entwicklung fördert damit die Sach- und Selbstkompetenz.

4.3. Darstellung von Tier, Pflanze und Ding

Betrachtet man nun beispielsweise den dargestellten Baum und dessen Entwicklungsprozess, beginnt das Kind mit einem simplen Strich von dem weitere Striche als Äste abgehen oder aber ein Kreis für die Baumkrone (siehe

Abbildung 3). Erst mit dem Bewusstsein für die Beschaffenheit und Entstehung des Baumes, wandelt sich auch dessen Darstellungsweise. Das Kind erkennt, dass der Baum von unten, von den Wurzeln nach oben wächst und vom dicken Stamm sich Äste mit Zweigen abzweigen. Bis hin zum Verständnis, dass die Baumkrone nicht rund auf dem Baumstamm sitzt, sondern sich zusammensetzt aus den Blättern, die an den Zweigen wachsen. (vgl. Seitz 1997: 52)

Mit diesem zunehmenden Umweltverständnis und der entstehenden Simultanperspektive ist auch die Sichtweise auf das häufig dargestellte Haus interessant. Dabei wird das Haus anfangs noch von einer Seite, meist von vorne, dargestellt. Mit dem Erkennen der Perspektive, wird versucht dieses Wissen darzustellen, indem die Seiten- und Vorderansicht als eine Fläche erschaffen werden. Dazu kommt dann auch noch das Wissen von dem, was sich hinter der Wand befindet. Die sogenannten Röntgenbilder werden gern genutzt, um den Umriss des Haus aufzuzeigen, aber auch das Innere in der Fläche zu zeigen. Ein anderes Beispiel wäre ein Mensch oder ein Tier, deren Mageninhalt verdeutlicht wird, indem dieser in den Rumpf der Figur gezeichnet wird. (vgl. ebd. 53)



Abbildung 4: Bildmotive in den verschiedenen Entwicklungsstufen

4.4. Bildgestaltung

Es gibt viele Herangehensweise für die Gestaltung eines Bildes. Insofern keine tiefe Intention, so wie bei einem Künstlern dahinter steckt, geschieht der Gestaltungsprozess meist intuitiv. Bei Kindern ist dabei häufig zu beobachten, dass etwas was ihnen wichtig ist größer auf dem Blatt dargestellt wird als alles andere. Das Wesentliche wird so verdeutlicht, beispielsweise ein Kind, das zur Schule geht, wird mit langen Beinen abgebildet. (vgl. Seitz 1997: 55)

Mit der Figur-Grund-Beziehung setzt sich das Kind automatisch auseinander, indem es die dargestellte Figur in den Vordergrund rückt und somit die Differenzierung deutlich macht. Dabei bedient es sich malerischer Mittel wie Verstärken, Abschwächen und Verändern. (vgl. Mollhauer 1996: 158)

Anfänglich nutzen Kinder nur zwei Richtungsdimensionen auf dem Blatt: horizontal und vertikal. (vgl. ebd. 160f) Mit der Entdeckung der Schräge in der Gestaltung entsteht eine statische und dynamische Wirkung im Bild. Mit Möglichkeit der auf- und absteigenden Linie entsteht eine Bewegung, die als Abwechslung zur horizontalen und vertikalen gesehen wird. (vgl. ebd. 161f)

Durch das Gestaltungsmittel von Fläche und Linie kann sowohl ein Gleichgewicht, als auch eine Räumlichkeit im Bild entstehen. Anfangs nutzen Kinder überwiegend Linien für ihre Zeichnungen. Erst später folgt die farbige Fläche, meist im Zusammenhang mit der ersten Berührung mit Farbe und Pinsel und damit mit dem Phänomen Farben auf dem Papier zu mischen. Die Nutzung beider Mittel schafft eine Kombination aus Fläche und begrenzender Linie. (vgl. ebd. 163) Mit der Zeit, meist mit Mitte bis Ende der primären Stufe, kommt das Verständnis von Perspektive und deren Anwendung. Oft werden erste Versuche auch schon früher unternommen, doch auch wieder verworfen, aufgrund von mangelndem Verständnis. In dieser Phase entsteht auch ein Gefühl für die Farbwirkung von Räumlichkeit wie blau für die Ferne und rot für Nähe. (vgl. ebd. 164)

5. Möglichkeiten der Förderung der Schlüsselkompetenzen

Im Hauptteil dieses Werkes möchte ich kurz auf den Gedanken des kunstpädagogischen Handelns der Pädagogen eingehen, um das Vorgehen in der Jugendkunstschule zu verdeutlichen. Darauf folgt in groben Zügen das Programm der Jugendkunstschule für 2014/2015 mit drei Beispielen, an denen ich die Förderungen der Schlüsselkompetenzen deutlich machen möchte.

5.1. Kunstpädagogisches Handeln

In der künstlerischen Gestaltung sollen Wissen und Gestalten in einer spielerisch-experimentierenden Arbeitsweise vereint werden. Dabei kann ein Teil des Prozesses die Suche, Ratlosigkeit, das Fragen aber auch Chaos sein. Der Pädagoge sollte sich dabei immer vor Augen führen, dass er nur Initiator und Begleiter ist. Er bietet die Möglichkeit wie zum Beispiel die Besprechung von Zwischenergebnissen oder die Übung von technischen Fertigkeiten, aber auch theoretisches Basiswissen zu Kunst und Medien. Hierbei wird ein alternatives Lernprinzip angestrebt, bei dem sich mittels kreativer Auseinandersetzung eine Nachhaltigkeit des Lernens ergibt. Der Lernende ist selbst bestrebt voran zu kommen und lernt dadurch. (vgl. Buschkühle 2010: 73, In: Meinel/Penzel) Durch das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit wird das selbstgesteuerte Lernen unterstützt. (vgl. Kirchner 2010: 50, In: Meinel/Penzel)

5.2. Programm der Jugendkunstschule Magdeburg

„Kinder und Jugendliche lernen von Anfang an kreativ und mit allen Sinnen, und die Beschäftigung mit Kunst und künstlerischen Techniken befördert dieses Lernen.“ (Angela Weidt, Leitung der Jugendkunstschule Magdeburg, 2015)

Das Programm der Jugendkunstschule Magdeburg steht immer in einem jährlichen Turnus und immer zum Beginn des neuen Schuljahres bereit. Im Folgenden möchte ich auf einige Angebote genauer eingehen, an denen ich Förderung der Kompetenzen deutlich mache. Dabei werde ich die Angebote der „Ästhetische Elementarerziehung für Kitas“, „Projektunterricht für Schulklassen“

und „Kunstklassen für Kinder“ eingehen, da sie thematisch in der Altersspanne von vier bis vierzehn Jahren liegen.

5.2.1. Ästhetische Elementarerziehung für Kitas

Beginnen möchte ich mit dem Programm der „Ästhetische Elementarerziehung für Kitas“, dessen Rahmen wie folgt beschrieben wird:

„Hierbei werden feinmotorische Fähigkeiten gefördert und ästhetische Grundlagen sowie geschichtliches Wissen kindgerecht vermittelt. Die Kinder können je nach Kursauswahl an der Staffelei malen, mit Ton modellieren, mit verschiedenen Materialien experimentieren und vieles mehr.“ (JKS Magdeburg 2014: 6)

Es gibt die Möglichkeit zwischen fünf Angebote zu wählen die jeweils einen Umfang von vier Terminen umfassen. Als ein Beispiel für die Förderung von Kompetenzen möchte ich kurz auf den Kurs „Licht und Schatten“ eingehen. Beim ersten Besuch werden die Vorschulkinder an das Thema herangeführt, in dem sie in einem abgedunkelten Raum ein kurzes Schattenspiel beobachten. Daraufhin bekommen sie selbst die Möglichkeit eine kurze Geschichte hinter einer Schattenwand darzustellen. Darauf folgt beim zweiten Termin das Zeichnen den Schatten einer beliebig ausgewählten Figur auf einem Blattpapier mit Stift und Taschenlampe. Dann bekommt jedes Kind ein Stück stärkeres Papier, um sich daraus die Form eines Hauses zu schneiden. Es werden Dach, Fenster und Tür vorgezeichnet. Im Übergang zum dritten Termin werden dann Fenster und Tür ausgeschnitten, damit die leeren Flächen mit farbigem Transparentpapier beklebt werden kann. So entsteht am Ende eine kleine, bunte Stadt. Kinder die schneller damit fertig sind, bekommen noch die Gelegenheit sich eine freie Figur für das Schattenspiel zu gestalten. Zum letzten Termin dürfen die Kinder erneut hinter die Schattenwand, wo sie in einen großen Sack greifen dürfen, um den Schatten eines Gegenstandes zu präsentieren. Die anderen Kinder dürfen in den Raum rufen, was sie sehen. Nach diesem Spiel wird zu guter Letzt die Stadt an der Schattenwand aufgebaut und die Pädagoginnen präsentieren ein kleines Stück mit den gefertigten Werken Dabei werden die Kinder mit Fragen wie „Wer wohnt denn

in diesem Haus?“ oder „Was wird wohl in diesem Haus geträumt?“ direkt in das Spiel integriert. Am Ende darf die Gruppe ihre gestalteten Schattenfiguren mit in ihre Kita nehmen, in der Hoffnung weiter damit zu arbeiten.

Durch diese Arbeit sind die Kinder in der Lage:

Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • sich im eigenen Schattenspiel ausdrücken zu können (künstlerische Kompetenz) • dem Haus und einer Figur für die Stadt eine gestalterische Form zu geben (gestalterische Kompetenz) • das Schattenspiel wahrzunehmen und diese Wahrnehmung nutzen zu können (ästhetische Kompetenz) • den Prozess wie des Schattenspiels zu deuten, verstehen, eine Verbindung herzustellen und selbst anwenden zu können (Bildkompetenz)
Sozialk.	<ul style="list-style-type: none"> • sich selbst in den Lernprozess miteinzubringen • mit anderen im Schattenspiel zusammenzuarbeiten • den Umgang mit anderen zu lernen, um beispielsweise hilfsbereit Arbeitsmaterial weiterzugeben oder die Arbeit anderer wertzuschätzen
Selbstk.	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Begabung erkennen und zu entfalten können • sich weiterzuentwickeln durch die Bedeutung von Licht und Schatten • mit sich selbst umgehen lernen mithilfe des eigenen Schattens

5.2.2. Projektunterricht für Schulklassen

„Der Projektunterricht ist für alle Schulformen geeignet und versteht sich als unterrichtsergänzendes Angebot mit den besonderen Mitteln und Methoden der Jugendkunstschularbeit. [...] Gern entwickeln wir mit Pädagog_innen neue Konzepte für die Projektarbeit.“ (JKS Magdeburg 2014: 9)

Es gibt sechs verschiedene wählbare Angebote für den Projektunterricht. Anders als bei den Angeboten in der Elementarerziehung gibt es beim Projekt meist nur einen bzw. höchstens zwei Termine. Ich werde beispielhaft die Kompetenz-förderung anhand des Angebotes „Auffallend in der Farbenküche“

aufzeigen. Begonnen wird mit einer offenen Gesprächsrunde zum Thema „Farben“ und wie sie entstehen. Es werden Naturmaterialien, aus denen früher (teils auch noch heute) Farben hergestellt werden, vorgestellt. Diese Materialien werden in die Hand genommen, betrachtet und bestimmt. Auf einem Papier wird rot (getrockneter Ton), weiß (Kreide) und schwarz (Kreide) als Pulver (Pigment) verwischt, um die erste Komponente zur Farbherstellung zu erläutern. In einer offenen Fragerunde werden die zwei weiteren Bestandteile zur Farbherstellung gesucht. Meist kommen die Kinder von selbst auf „Kleber“ (Bindemittel) und Wasser (Lösungsmittel). Darauf folgt eine Einteilung der Klasse in zwei Gruppen so dass etwas zehn bis zwölf Kinder in einer Gruppe sind. In getrennten Räumen wird noch einmal wiederholt, was zur Farbherstellung benötigt wird und welchen Zweck die Bestandteile haben. Einer aus der Gruppe darf den Quark, der hier als Bindemittel genutzt wird, in einer großen Schüssel mit Wasser verrühren. Der flüssige Quark wird für jeden Schüler auf einem Teller verteilt, zu dem es noch etwas Pigment gibt, so dass jeder selbst seine Farbe anrührt. Danach sucht sich jeder einen Platz an einer Staffelei und bringt seine Idee zur Bildgestaltung mit Kohle aufs Papier. Jeder beginnt dann erst einmal mit seiner angemischten Farbe. Im Laufe des Prozesses werden die Farben untereinander selbstständig ausgetauscht. Nach Beendigung der Arbeit wird gemeinschaftlich aufgeräumt, so dass der Raum danach in Ruhe und Ordnung zur Vorstellung der Arbeiten genutzt werden kann.

Durch diese Arbeit sind die Kinder in der Lage:

Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • sich mit eigener Farbe auf dem Papier ausdrücken zu können (künstlerische Kompetenz) • mittels selbst produzierte Farbe eine gestalterische Form aufs Papier zu bringen (gestalterische Kompetenz) • über die Herstellung von Farbe nachzudenken (kunsttheoretische Kompetenz) • geschichtliche Zusammenhänge zur heutigen Zeit begreifen (kunsthistorische Kompetenz) • Entstehung der Höhlenmalerei zu deuten, verstehen, eine Verbindung zur Farbmischung herzustellen und selbst anwenden zu können (Bildkompetenz)
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • sich selbst in den Lernprozess miteinzubringen • mit anderen beim Aufräumen zusammenzuarbeiten • den Umgang mit anderen zu lernen, um beispielsweise hilfsbereit Arbeitsmaterial weiterzugeben oder die Arbeit anderer wertzuschätzen • mehr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl gewinnen durch die Präsentation des Endergebnisses
Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Begabung erkennen und zu entfalten können • sich weiterzuentwickeln durch den Prozess des Schaffens • mit sich selbst umgehen lernen in dem Eigenverantwortung für das eigene Werk und den Arbeitsplatz übernommen wird • zuverlässig und pflichtbewusst mit der Gruppe aufzuräumen um danach gemeinsam alle Werke zu betrachten • kritikfähig gegenüber des eigenen Werkes zu sein

5.2.4. Kunstklassen für Kinder

„In den Kunstklassen arbeiten die Teilnehmer_innen über den Zeitraum eines Schuljahres. Begleitet von Kunstpädagog_innen oder freiberuflichen Künstler_innen werden sie in den Bereichen Malerei, Grafik und Plastik intensiv gefördert.“ (JKS Magdeburg 2014: 8)

Gegliedert sind die Kunstklassen in „ästhetische Früherziehung ab 4 Jahren“, Kunstklassen für Kinder ab 7 Jahren“ oder „Kunstklassen für Schüler ab 10 Jahren“. Ich beziehe mich im folgenden Beispiel auf die Kunstklasse ab zehn Jahren die sich wöchentlich im Kunstmuseum trifft. Dort besucht man sich mit den aktuellen Ausstellungen Vorort und beschäftigt sich mit den thematischen sowie technischen Begebenheiten. Besucht die Gruppe eine Ausstellung erhält jeder vorab eine Unterlage mit Papier und Stift. Während des Ausstellungsbesuches sind Skizzen und freies Zeichnen auf dem Papier erwünscht. Bevor jedoch die Ausstellung betreten wird, bespricht die Gruppe welcher Künstler oder welches Thema behandelt wird. Die Kunstpädagogin geht auf einzelne Werke aber auch auf die Konzeption der Ausstellung ein, indem sie der Gruppe Diskussionsansätze gibt, wie „Was seht ihr in diesem Bild?“. Zur Abwechslung darf sich jeder in der Gruppe sein Lieblingswerk im Raum auszusuchen und versuchen es in seiner Art aufs Papier zu bringen. Danach erhält jeder die Möglichkeit darüber zu sprechen, warum er dieses Werk gewählt hat. Die Zeit in der Ausstellung wird genutzt, damit die Kinder die Möglichkeit haben sich in ihre Arbeit zu vertiefen und ins „Flow-Erlebnis“ abdriften können.

Maslow bezeichnet das Flow-Erlebnis als „Verlust des Selbst“ und dem „Verschmelzen mit der Welt“. (Maslow 1971: 70, zit. n. Csikszentmihalyi 1999: 66) Es beschreibt die Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein. Im „flow“ ist sich der Mensch seiner Handlung die er tätigt bewusst, doch scheint er sich selbst dabei völlig zu vergessen. Das Tun selbst ist ein Prozess, der im „flow“ den Menschen befriedigt, so dass für ihn das Ziel an Gewichtung verliert. (vgl. ebd. 60f)

Durch diese Arbeit sind die Kinder in der Lage:

Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • sich mit eigenen Gedanken und Vorstellungen auf dem Papier ausdrücken zu können (künstlerische Kompetenz) • durch beispielhafte Werke eine eigene gestalterische Form aufs Papier zu bringen (gestalterische Kompetenz) • Werke anderer wahrzunehmen und Wahrnehmung nutzen indem sie in eigenen Form ausprobiert wird(ästhetische Kompetenz) • über die verschiedenen Mal- und Zeichentechniken zu reden und sie zu verstehen (kunsttheoretische Kompetenz) • geschichtliche Zusammenhänge zwischen dem Werk, dem Künstler und der heutigen Zeit zu begreifen (kunsthistorische Kompetenz) • ein Werk zu deuten, verstehen, eine Verbindung herzustellen und selbst anwenden zu können (Bildkompetenz)
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • sich selbst in den Lernprozess miteinzubringen • für sich selbst zu entscheiden was wichtig ist und dazu stehen können • den Umgang mit anderen zu lernen, um beispielsweise hilfsbereit Arbeitsmaterial weiterzugeben oder die Arbeit anderer wertzuschätzen • mehr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl gewinnen durch die Präsentation des Endergebnisses
Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Begabung erkennen und zu entfalten können • sich weiterzuentwickeln durch den Prozess des Schaffens • mit sich selbst umgehen lernen in dem Eigenverantwortung für das eigene Werk und die Arbeitsmaterialien übernommen wird • zuverlässig und pflichtbewusst mit der Gruppe die Ausstellung zu besuchen • kritikfähig gegenüber des eigenen Werkes zu sein

6. Fazit

„[...] wenn ich mit älteren Schülern/ Studenten ins Gespräch komme und sie mir von der wichtigen und prägenden Zeit in der JKS erzählen, sind das schon „sehr schöne“ Auswirkungen. Auch wenn nicht alle Schüler als Erwachsene aktiv künstlerisch weiterarbeiten, so bleibt doch die Liebe zur Kunst und Kultur! Eine tolle Auswirkung ergab sich, als eine ehemalige Schülerin ihr eigenes Kind in eine Kunstklasse anmeldete!“ (Angela Weidt, Leitung der Jugendkunstschule Magdeburg, 2015)

Bereits die ersten Erfahrungen mit Stift und Papier, die das Kind zum typischen „Kritzeln“ bringen, sind Teil der Selbstfindung. Den Prozess der Entwicklung der Darstellung bietet ein Spektrum an Möglichkeiten um Schlüsselkompetenzen zu fördern. Dies geschieht meist aus eigenem Antrieb. Das Kind möchte lernen etwas darstellen zu können was es gesehen oder sich vorgestellt hat. Dadurch lernt es Sachverhalten verstehen, an sich selbst zu glauben oder auch hinter eigenen Entscheidungen zu stehen.

Das Konzept der Jugendkunstschulen befasst sich in erster Linie mit der Förderung von Schlüsselkompetenzen. Es geht darum dem Menschen Zugänge zu Kunst und Kultur zu schaffen, um so künstlerisch-handwerkliche Kenntnisse und Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln. Dabei finden in der künstlerischen Arbeit auch die Schlüsselkompetenzen beachten, die in der Arbeit oft ineinander übergehen. Es ist also schwer zu sagen durch welches Projekt welche Kompetenz gefördert wird, da die vielfältigen Arbeitsschritte ebenso vielseitig Kompetenzen ineinander übergehend fördern.

Die Förderung von Schlüsselkompetenzen ist in vielerlei Rahmenbedingungen im Bildungsbereich vom Bund und der EU zusammengefasst. Allerdings ist der Grat zwischen dem theoretisch Verfasstem und dem praktisch zu Vollbringendem sehr schmal. Die Anforderungen sind hoch gesteckt, doch ist der Spielraum für Möglichkeiten gering. Mit dem Konzept der Jugendkunstschulen ist der Spielraum wesentlich größer, da der Rahmen nicht so starr definiert ist. Dadurch kann jede Jugendkunstschule für sich ein Programm nach den Bedürfnissen des sozialen Milieus gestalten.

Anhand der drei von mir aufgezeigten Praxisbeispiele habe ich knapp das Vorgehen im Arbeitsprozess und dessen mögliche Auswirkung auf die

Förderung der Schlüsselkompetenz erklärt. Aufgrund der Individualität eines jeden Menschen ist die Entwicklung der Kompetenzen von jedem selbst abhängig. Manch einer nimmt aus dem Projekt „Licht und Schatten“ mehr für seine Selbstkompetenz mit sich, als für die Sozialkompetenz. Möglicherweise beeinflusst es eine Kompetenz sogar gar nicht, dafür eine andere aber umso ausgeprägter. Studien sind deshalb nur schwer darüber zu führen, da man kaum genügend Menschen mit den gleichen Voraussetzungen findet. Es lässt sich also nur allgemein festhalten welche Chancen bestehen. Fest steht allerdings das die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen gefördert wird. dass es da noch Forschungsbedarf gibt, um herauszufinden, bei wem wie welche Schlüsselkompetenzen gefördert werden können.

Literaturverzeichnis

- Bachmann, Helen I. (1993) (Aufl. 5): Malen als Lebensspur: die Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung; ein Vergleich mit den frühkindlichen Lösungs- und Individuationsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Billmayer, Franz (2008): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München: kopaed
- Billmayer, Franz (2009): Nachgefragt. Was die Kunstpädagogik leisten soll. München: kopaed
- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed
- BFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2012): Richtlinien des Kinder- und Jugendplans des Bundes.
<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=3520.html>. Zugriff am 16.06.2015
- BJKE (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.) (2011): Phantasie fürs Leben Jugendkunstschulen in Deutschland. Ergebnisse der bundesweiten Datenerhebung.
http://www.bjke.de/fileadmin/downloads/datenerhebung_bjke1.pdf. Zugriff am 16.06.2015
- BJKE (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.) (2015): Leitbild Jugendkunstschule.
http://www.bjke.de/fileadmin/Leitbild_JKS_2015.pdf. Zugriff am 16.06.2015
- BJKE (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.) (2003): Jugendkunstschulen/Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten – Eine Orientierungshilfe –. <http://www.bjke.de/fileadmin/downloads/DST.pdf>. Zugriff am 16.06.2015
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.) (2009): Kulturelle Bildung macht... Glückliche.
www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/theoriebildung_grundlagen/02-03_Theoriebildung_Grundlagen.zip . Zugriff am 16.06.2015

- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.) (2011):
Positionspapier „Kultur öffnet Welten – Mehr Chancen durch Kulturelle
Bildung“.
http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Positionspapiere_Broschueren/BKJ_Postionspapier_KuBi_2011.pdf. Zugriff am 16.06.2015
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1999) (Aufl. 7): Das flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-
Cotta
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquête-Kommission „Kultur
in Deutschland“. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>.
Zugriff am 22.06.2015
- Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2013): So werden wir lernen!
Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und
sinnsuchender Netze. Heidelberg: Springer-Verlag
- Grunert, Cathleen (2012): Bildung und Kompetenz. Wiesbaden: Springer VS
- Jugendkunstschule Magdeburg (2014): Programm 2014/15.
[http://jugendkunstschulemagdeburg.de/wp-
content/uploads/2013/09/jugendkunstschulemagdeburg1314.pdf](http://jugendkunstschulemagdeburg.de/wp-content/uploads/2013/09/jugendkunstschulemagdeburg1314.pdf). Zugriff am
29.07.2015
- Meinel, Frithjof (Hrsg.)/Penzel, Joachim (2010): Gestalten und Bilden –
Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht. München: kopaed
- Mollhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung - Theoretische und
empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. München:
Juventa Verlag
- Seitz, Rudolf (1997) (Aufl. 7): Ästhetische Elementarbildung. Ein Beitrag zur
Kreativitätserziehung. Donauwört: Auer Verlag

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vom Wissensaufbau zur Kompetenzentwicklung

Quelle: Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2013): So werden wir lernen!
Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und
sinnsuchender Netze. Heidelberg: Springer-Verlag. Seite 28

Abbildung 2: Zeitskala der Entwicklungsstufen nach Margret Mahlers

Quelle: Bachmann, Helen I. (1993) (Aufl. 5): Malen als Lebensspur: die
Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung; ein Vergleich mit den
frühkindlichen Lösungs- und Individuationsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
Zusatzseite

Abbildung 3: Bildmotive in den verschiedenen Entwicklungsstufen

Quelle: Mollhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung -
Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von
Kindern. München: Juventa Verlag Seite 233

Abbildung 4: Arten des Kritzelns

Quelle: Mollhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung -
Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von
Kindern. München: Juventa Verlag Seite 292

Anhang

Schriftlicher Fragebogen an Angela Weidt (Leitung Jugendkunstschule (JKS) Magdeburg)

Warum halten Sie Einrichtungen wie die Jugendkunstschule für so wichtig?

Die Jugendkunstschule bietet einen geschützten Raum, Zeit, und kompetentes Personal für die Aneignung von Weltwissen (im Sinne von Donata Elschenbroich). Kinder und Jugendliche lernen von Anfang an kreativ und mit allen Sinnen, und die Beschäftigung mit Kunst und künstlerischen Techniken befördert dieses Lernen. Unsere Künstler bestärken die Teilnehmer darin, ihre eigene Ausdrucks-kraft zu entwickeln. In der Jugendkunstschule fühlen sich die Teilnehmer aufgehoben, weil jeder in seiner „Eigen-Art“ willkommen ist und eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre erreicht wird. Die besonderen Herangehensweisen in der künstlerischen Arbeit fördern die Wahrnehmungsfähigkeiten und auch das handwerkliche Geschick. Aber auch soziale Kompetenzen werden erworben, weil Teamgeist und Kooperation eine wichtige Rolle in unserer Arbeit spielen.

Wäre es Ihrer Meinung nach sinnvoll, die Arbeit der Jugendkunstschule in den Kunstunterricht in der Schule einzubinden bzw. mit Schulen direkt zu kooperieren?

Ja, die Schüler sollten die JKS als „kulturellen Lernort“ kennenlernen. Es bestehen zu vielen Kunstlehrern gute Kontakte, in dem sie mit den Schülern beispielsweise ausgewählte Angebote der JKS für den Kunstunterricht nutzen oder eine ganze Projektwoche hier mit Künstlern arbeiten.

Gibt es etwas, was Sie gern in der Jugendkunstschule Magdeburg anbieten würden, wenn Sie die Möglichkeit dazu hätten?

Toll wäre es einen Raum und die entsprechenden Mittel zu haben für einen „Artist in Residenz“, international ausgeschrieben besonders für die

Jugendkunstschule. Da gäbe es viele Anknüpfungspunkte sowohl für unsere Schüler, als auch für die Kunstschullehrer!

Wie kann die Arbeit der Jugendkunstschule Magdeburg Ihrer Meinung nach die Kompetenzentwicklung fördern?

Schlüsselkompetenzen werden gefördert, besonders durch die langfristige Arbeit in der „ästhetischen Elementarbildung“ und in den Kunstklassen. (siehe Frage 1)

Können Sie ein Praxisbeispiel beschreiben, bei dem Sie die Auswirkungen Ihrer Arbeit danach spürbar erkennen konnten?

Das ist schwer, aber wenn ich mit älteren Schülern/ Studenten ins Gespräch komme und sie mir von der wichtigen und prägenden Zeit in der JKS erzählen, sind das schon „sehr schöne“ Auswirkungen. Auch wenn nicht alle Schüler als Erwachsene aktiv künstlerisch weiterarbeiten, so bleibt doch die Liebe zur Kunst und Kultur! Eine tolle Auswirkung ergab sich, als eine ehemalige Schülerin ihr eigenes Kind in eine Kunstklasse anmeldete!

Wie stellen Sie sich die Perspektive der Jugendkunstschule Magdeburg vor, was wären Ihre Wünsche für die Zukunft?

Mein Wunsch, nach 25 Jahren (2016) ist, dass unsere Arbeit zukünftig als wichtiger Beitrag der kulturellen Bildung in Magdeburg anerkannt bleibt, und die JKS zukünftig weiterhin für alle Kinder und Jugendliche offen sein kann. Es wäre schön, wenn unsere Leistungsfähigkeit sich in erster Linie an der Qualität der kunstpädagogischen Arbeit misst und nicht nur an unseren Einnahmen.

Angela Weidt

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass die von mir vorgelegten Dokumente im Rahmen der Geltendmachung einer unbilligen Härte vollumfänglich meine Einkünfte belegen und darüber hinausgehende Einkünfte von mir nicht bezogen werden.

Mir ist bekannt, dass bei einer falschen Versicherung an Eides statt eine Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder eine Geldstrafe verhängt werden kann (§ 156 Strafgesetzbuch).