

THEMA

- 2** **Monika Miller / Olga Bonath**
BEGABEN
 Editorial
- 5** **Carolyn Kiso**
WER IST WARUM UND WODURCH BEGABT?
 Definitionen von Begabung und
 Konsequenzen für Begabungsförderung
 im (Kunst)Unterricht
- 18** **Monika Miller**
„BEGABEN“ ALS KUNSTPÄDAGOGISCHE
AUFGABE
 Ein relational-anthropologischer
 Begabungsansatz
- 33** **Olga Bonath**
KÖNNENWOLLEN
- 45** **Monika Miller / Olga Bonath**
ERGEBNISSE EINER KONSEQUENTEN
KÜNSTLERISCHEN LEHRE
 Ein (Bild)Bericht aus dem Kunst-
 Sommercamp
- 66** **Alexa Groll**
DER WERKPROZESS DES „BEGABENS“ IM
BEREICH DES SKULPTURALEN GESTALTENS
- 77** **Katja Brandenburger**
KONZEPTE DER BEGABUNGSFÖRDERUNG
IN BADEN-WÜRTTEMBERG – MIT EINEM
BLICK ÜBER DEN KUNSTPÄDAGOGISCHEN
TELLERRAND

FORUM

- 84** **Gabriele Hüllstrunk**
KuKo – KUNSTKOOPERATION: UNIVERSITÄT
TRIFFT SCHULE FÖRDERUNG DER
ÄSTHETISCHEN „BILDUNG + BEGABUNG“
 Ein kunstpädagogisches Projekt an der
 Justus-Liebig-Universität
- 87** **Sanja Filipović**
DIE KÜNSTLERISCHE AUSBILDUNG IN
SERBIEN

REZENSIONEN

- 92** **Olga Bonath**
INTERDISZIPLINÄR DISKUTIERTE FRAGEN
ZUR BEGABUNGSENTWICKLUNG UND
KREATIVITÄTSFÖRDERUNG
- 95** Autorinnen und Autoren
- 95** Impressum

EDITORIAL

MONIKA MILLER / OLGA BONATH

BEGABEN

In einer anthropologisch ausgerichteten Kunstpädagogik steht das bildnerische Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen des jungen Menschen in seiner Entwicklung und Bildungsfähigkeit im Mittelpunkt. Dies setzt einen begabungsgerechten Kunstunterricht bzw. eine Didaktik voraus, der die ‚Begabtheit‘ aller Heranwachsender fördert. Dieses Heft nimmt jedoch die Begabung jener jungen Menschen den Fokus, die die Bereitschaft mitbringen, bildnerisch-gestalterische Aufgaben auf einem qualitativ höheren Niveau und quantitativ anderem Umfang lösen zu wollen.

Entscheidend für diesen relational-anthropologischen Begabungsansatz ist ein pädagogisches Verständnis von Begabung und Begabungsentfaltung, das in der Überzeugung gründet, dass Begabung nicht so sehr als *Eigenschaft*, sondern eher als *Prozess der Begabungsentfaltung* zu beschreiben ist. Dabei geht es weniger um Fragen nach dem Begriff oder der Entstehung der Begabung, sondern vielmehr um deren Förderung. Von diesem Grundverständnis her erhalten bildnerische Lehr- und Lernprozesse eine zentrale Bedeutung: Es wird hier daher explizit danach gefragt, wie der Kunstunterricht beschaffen sein muss, um Schüler*innen zu „begaben“. Wird die Begabung als ‚produktive Lernfähigkeit‘ im Sinne aktiver Handlungsmöglichkeiten interpretiert und die Entwicklung von Begabungen als ein pädagogischer Prozess des ‚Begabens‘ gedeutet, hat das zu Folge, dass in gleicher Weise der Anteil des lernenden Subjekts am pädagogischen Prozess betont wird wie der Anteil der Menschen, die es (be)lehren (Weigand 2011). In solchen Lehr-Lernprozessen kommt es zu dynamischen Wechselwirkungen, bei denen sich Begabung, Motivation sowie die Erfahrung eigener Leistung und die damit verbundene Anerkennung durch andere sich gegenseitig verstärken. Junge Menschen können nur aktiv, im Dialog mit anderen und in Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung und ihrem Umfeld ihre Potentiale entfalten und gestalten. Begeisterung, die leidenschaftliche Hinwendung und Beschäftigung mit einer Sache, einem Material, einer Handlung, einem Thema oder Inhalt usw. ist ein zentraler Faktor bei der Realisierung von Begabung. Ist jemand mit Begeisterung bei einer Sache, werden Zeit und Ort schnell vergessen und ein erfüllender Zustand, der so genannte „Flow“ tritt ein (Csikszentmihalyi 2008; 2017).

Bildungspolitisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, den Heranwachsenden durch entsprechende schulische und außerschulische kunstpädagogische Angebote zu ermöglichen, ihre bildnerischen Potentiale zu verwirklichen. Die Fähigkeit zur *Begeisterung* wird als ein wesentlicher Motor dieser Potentialentwicklung betrachtet. Nicht nur für den Begabtenunterricht steht zentral das Motto „begeistert sein und begeistern“, sondern es handelt sich dabei um eine allgemeine pädagogische Haltung. Es führt uns deutlich vor Augen, dass ‚Begaben‘ in der Verantwortung der Lehrkraft liegt.

Welche zentrale Bedeutung dem Begriff ‚Begeisterung‘ inzwischen auch in der allgemeinen Begabungsdiskussion beigemessen wird, geht deutlich aus dem Titel des von ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung) organisierten Kongresses im Herbst 2019 hervor: Dieser lautet „Begabung – Begeisterung – Bildungserfolg“. ‚Begeistert lernen‘ ist eines der Themen des Kongresses.

ABGRENZUNG DER BEGRIFFE

Die verbreitete Alltagsvorstellung von Begabung, diese sei eine genetisch determinierte und von Gott gegebene Gabe, ist sicher auch von dem Begriff ‚Begabung‘ selbst herbeigeführt. Seit dem späten Mittelalter meinte ‚begaben‘ in der deutschen Sprache so viel wie schenken, geben, besolden, ausstatten, und die ‚Begabung‘ war der Vorgang des Schenkens, der Stiftung oder der Anreicherung (Hoyer et al. 2013, S. 13). „Erst im späten 18. Jahrhundert bürgerten sich allmählich vom Partizip ‚begabt‘ abgeleiteten Verbalsubstantive wie ‚Begabtheit‘, ‚Begabnis‘ und Begabung ein, die in etwa dasselbe bezeichneten: eine vorteilhafte menschliche Eigenschaft oder Beschaffenheit (vgl. ebd., S. 13). Ältere Ausdrücke wie ‚Ingenium‘, ‚Gabe‘, ‚Talent‘ oder ‚Vermögen‘ sind weitere Varianten des Begabungsbegriffs (Sowa 2019). Der Begriff vermittelt direkt und indirekt das Verständnis, die Begabung sei mit einer Art Gabe gleichzusetzen, und der Betroffene mit einer ‚glückliche Anlage‘ ausgestattet. Als der Auserwählte hätte er die Begabung durch einen göttlichen Funken (Koestler/von Cranach 1966) als Geschenk des Himmels erhalten.

VOM STATISCHEN ZUM PÄDAGOGISCHEN BEGABUNGSBEGRIFF

Ein statischer, naturalistischer Begabungsbegriff hat eine lange Tradition. Diese wurden von integral-dynamischen Begabungskonzepten abgelöst (Hoyer et al. 2013), was damit zu begründen ist, dass Begabungs- und Begabtenförderung in den letzten Jahren zunehmend zu einem in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis wichtigen und beachteten Thema geworden ist. „Roth war einer der ersten, die einen ‚pädagogischen Begabungsbegriff‘ theoretisch konzipierten, der in einem Lehr-Lern-Arrangement verortet ist, in dem das differenzierte ‚Begaben‘ aller Schülerinnen und Schüler größeres Gewicht erhält als die Differenzierung nach mutmaßlichen Begabungsressourcen.“ (Hoyer et al. 2013, S. 8). Roth thematisierte dabei die Frage „inwieweit Begabung so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erweckung von außen, Aufwecken“ (Roth 1952/1967, S. 18). Dabei ist die Frage danach, was Begabung sei und woher sie komme, nicht bedeutsam. Es geht vielmehr um das, was jemand aus seinen Möglichkeiten macht und wie er dabei gefördert werden kann. Das hat zur Folge, dass die Lehr- und Lernprozesse eine zentrale Bedeutung bekommen und die Diskussion um den Begabungsbegriff sich auf das pädagogische Handeln verlagert. Ballauff sprach in diesem Zusammenhang von Befähigung: „Der Lehrer weckt keine schlummernden Anlagen, keine verborgenen ‚Begabungen‘, keine geheimnisvollen, vererbten Kräfte, sondern er befähigt den Schüler, etwas zu lernen“ (Ballauff 1970, S. 27).

In den dynamischen Begabungskonzepten geht man von der komplexen Wirklichkeit des Begabungsfeldes aus. Die Urteilsbildung über den Lern- und Leistungsstand gründet auf möglichst reichhaltigen Beobachtungen der individuellen Lernprozesse und der Persönlichkeitsentwicklung, unter Einbeziehung der sozio-kulturellen Ausgangs- oder Rahmenbedingungen sowie der Austauschprozesse, die zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt vor sich gehen. Die Gestaltung einer anregungsreichen Lernumwelt verfolgt hier das Ziel, tunlichst alle Akteure des pädagogischen Feldes nach ihren Möglichkeiten zu begaben.

RELATIONAL-ANTHROPOLOGISCHEN BEGABUNGSANSATZ IN DER KUNSTPÄDAGOGIK

Im relational-anthropologischen Begabungsansatz wird vor allem in dieser intensiven *Beziehung zwischen Selbst, Anderen und Sache* die Voraussetzung für eintretende Bildungsprozesse von Begabten gesehen. Der Ansatz basiert auf drei relationalen Dimensionen (vgl. Krautz 2017a): Das begabte Kind (1) richtet sich auf bestimmte kulturelle Ziele aus, es entwickelt aus sich heraus Streben und Energie in eine bestimmte Richtung; (2) es entwickelt eine starke Beziehung zu bestimmten Sachen, also Interesse; (3) es verbindet sich durch Begeisterung mit anderen Personen – Vorbildern und Lehrenden. Denn erfolgreiche Bildungsprozesse brauchen Beziehung (Krautz 2017; vgl. auch Kuhl et al. 2011).

ZU DEN BEITRÄGEN DIESES HEFTES

Carolyn Kiso benennt und klärt Begriffe, die um das verworrene Feld der "Begabung" kreisen. Dabei kontrastiert sie Annahmen der wissenschaftlichen Diskurse der letzten Jahrzehnte und lenkt den Blick dann auf die Förderung von Begabungen innerhalb des Kunstunterrichts.

Monika Miller stellt sich der (kunst)pädagogischen Herausforderung, Begabung und Begabungsförderung aus dem Selbstverständnis eines anthropologisch und relational begründeten kunstpädagogischen Ansatzes zu erörtern. Dabei verfolgt sie zwei zentrale Punkte: Zum einen bringt sie Begabung als Können in Zusammenhang mit Lernen und Übung. Zum anderen erkennt sie die Bedeutung von personaler und interpersonaler *Begeisterung* in Lehr-Lern-Situationen sowie die Bedeutung des dem Gegenstand der Begabung entgegengebrachten *Interesses* in Lernprozessen.

Olga Bonath beschreibt in ihrem Artikel Lernbiografien von "Begabten". Sie zeigt anhand von Schüleräußerungen, wie stark Begabungszuschreibungen die Selbstwahrnehmung beeinflussen und den Lern- und Übungswillen herausfordern. Zudem wird in diesem Beitrag deutlich, dass die frühe Begegnung mit Kunst und Kunschtchaffenden in den meisten Fällen zu einem ausgeprägten Kunstsinn und Schaffensdrang führen, der mit starkem Ehrgeiz einhergeht. Bemerkenswert ist das intensive Interesse der Schüler*innen für bestimmte Themen und die Fokussierung auf bestimmte Problemfelder eines spezifischen bildnerischen Verfahrens.

Der Beitrag von Miller und Bonath zeigt anhand von Schülerarbeiten, wie elaboriert Schüler*innen unter Anweisung und innerhalb einer leistungsinteressierten Gruppe während einer konzert-

rierten Schaffensphase beim Kunst-Sommercamp der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gearbeitet haben.

Alexa Groll erläutert in ihrem Beitrag eine curricular ausdifferenzierte und schrittige Konzeption einer fördernden Didaktik der körperhaft-räumlichen skulpturalen Praxis. Sie konstatiert, dass vor allem bei Werkstattarbeit fachliche Expertise und geteilte Begeisterung zwischen Lehrperson und Lernenden erforderlich ist.

Katja Brandenburger bringt einen kurzen Überblick über die Förderpraxen im Bereich der kulturellen Bildung auf schulischer- und Landesebene. Sie stellt Förderprogramme exemplarisch anhand des Jugendkunstpreises des Landes Baden-Württemberg sowie des „Kunstprofil-Modellprogramms“ vor.

Im Forum werden zwei spannende Themen vorgestellt:

Gabriele Hüllstrunk beschreibt das Projekt „KuKo – Kunstkooperation“ bei dem Studierende der Justus-Liebig-Universität und Schüler*innen zur Förderung der ästhetischen ‚Bildung + Begabung‘ aufeinandertreffen.

Sanja Filipovic ermöglicht einen Blick auf die Entwicklung des serbischen Schulsystems. Dabei beschreibt sie den Einfluss europäischer Bildungsideen auf die künstlerischen Bildungsstätten Serbiens.

LITERATUR

Ballauff, Theodor (1970): Skeptische Didaktik. Heidelberg.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2008): flow. The Psychology of Optimal Experience. New York.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2017): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart.

Hoyer, Timo/Weigand, Gabriele/Müller-Oppliger, Victor (Hrsg.) (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt.

Krautz, Jochen (2017): Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Zur Einführung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Rationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München, S. 13–29.

Kuhl, Julius/Müller-Using, Susanne/Solzbacher, Claudia/Warnecke, Wiebke (Hrsg.) (2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg in Breisgau.

Roth, Heinrich (1967): Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Ballauff, Theodor/Hettwer, Hubert (Hrsg.): Begabungsförderung und Schule. Darmstadt, S. 18–36.

Sowa, Hubert (2019): Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und TECHNE. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 8.1. München.

Weigand, Gabriele (2011): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: Hackl, Armin/Steenbuck, Olaf/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt a.M.: Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 3, S. 48–54.

CAROLIN KISO

WER IST WARUM UND WODURCH BEGABT?

DEFINITIONEN VON BEGABUNG UND KONSEQUENZEN FÜR BEGABUNGSFÖRDERUNG IM (KUNST) UNTERRICHT

ZUSAMMENFASSUNG

Die Förderung von Begabungen rückt, unter anderem als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit, immer mehr in den Vordergrund. Hier existieren Forderungen von Seiten der Kultusministerkonferenz, obwohl nicht geklärt ist, wie Begabung genau definiert wird und wie eine adäquate Förderung aussehen kann. Der Beitrag unternimmt zunächst auf der Grundlage des wissenschaftlichen Diskurses um Begabung eine Begriffsklärung, um schließlich Chancen und Herausforderungen schulischer Begabungsförderung darzulegen.

STICHWORTE

Einflussgrößen auf Begabung, inklusive Begabungsförderung, Selbstkompetenz, Ressourcen, Bildungsgerechtigkeit

SUMMARY

The promotion of talents as a contribution to educational equity is becoming more and more important. Although it is not clear exactly how talent is defined and what form adequate support can take, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany has made demands in this area. This article first of all clarifies the concept of giftedness on the basis of the academic discourse on giftedness in order to finally present the opportunities and challenges of promoting giftedness in schools.

KEYWORDS

influencing factors on giftedness, inclusive promotion of giftedness, self-competence, resources, educational equity

1 AUFGABE DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

Die von der Kultusministerkonferenz beschlossene „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ fordert Schulen auf der Mesoebene des Schulsystems aber auch Lehrkräfte auf der Mikroebene des Unterrichts zu einer Förderung von Schüler*innen auf, „die bereits sehr gute beobachtbare Leistungen erbringen, ebenso wie Schüler*innen, deren Potenziale es zu erkennen und durch gezielte Anregung und Förderung zu entfalten gilt“ (KMK 2015, S. 3). Eine Förderung von Begabung tritt somit neben dem vor allem durch die Umsetzung von Inklusion in letzter Zeit stark thematisierten Ausgleich von Leistungsdefiziten in den Vordergrund. Es gilt die sehr allgemein gehaltene Forderung der Kultusministerkonferenz auf die Unterrichtspraxis und hier die spezifische Fachpraxis, also auch den Kunstunterricht, zu transferieren. Einem solchen Transfer ist zunächst die Fragestellung vorgelagert, wie Begabung und damit auch Begabungsförderung zu definieren ist. Hier herrscht im wissenschaftlichen Diskurs eine historisch gewachsene Diffusität von Begrifflichkeiten und Definitionen, die auch der Vielfältigkeit unterschiedlicher Disziplinen geschuldet ist, die den Begriff der „Begabung“ für sich inhaltlich divers gefüllt haben und noch immer füllen. Im Folgenden soll dieser Diskurs daher zunächst mit dem Fokus auf eine pädagogische Perspektive aufgezeigt werden, um dann daraus Konsequenzen für Begabungsförderung im (Kunst-)Unterricht abzuleiten.

2 DER BEGABUNGSBEGRIFF

Klement hält zum Begabungsbegriff fest: „Begabung – in all ihren möglichen (und scheinbar unmöglichen) Ausprägungen – greift über jeden noch so brillanten Definitionsversuch weit hinaus“ (2005, S. 68). Dies ist wahrscheinlich unter anderem auch eine der Begründungen, warum der Begabungsbegriff wissenschafts-theoretisch nicht einheitlich definiert ist (z.B. Hoyer/Weigand/Müller-Opplinger 2013) und warum bis lang keine wissenschaftlich überprüften, reflektierten Begabungskonzepte (Miller 2015, S. 467) existieren.

Begabung ist mitunter deshalb so schwer zu definieren, da:

(1) im Zusammenhang mit Begabung häufig *weitere Begriffe* wie „Talent“, „Hochbegabung“, „besonders begabt“ und „Intelligenz“ genannt werden und diese Begriffe zum Teil auch synonym verwendet werden.

(2) entscheidend für eine Definition ist, aus *welcher Perspektive* der Begabungsbegriff fokussiert wird. Wird Begabung aus der Perspektive der Hochbegabungsforschung betrachtet, steht ein Bezug zur Erbringung von Hochleistung im Vordergrund (vgl. z.B. Heller 2001). Mit dem Blick auf eine inklusive Begabungsförderung rückt hingegen der Schüler beziehungsweise die Schülerin als Individuum mit seinen und ihren Potenzialen aber auch Bedürfnissen in den Fokus von Begabungsförderung (z.B. Behrensen, Solzbacher 2016). Ebenso entscheidend ist für eine Definition auch, von welcher Disziplin her der Begabungsbegriff gedacht wird.

(3) Begabungsdefinitionen *kulturabhängig* sind. Weigand und Imhof verweisen darauf, dass Untersuchungen zeigen, „dass Konzepte von Begabung und Hochbegabung und deren Förderung innerhalb einer Kultur und Gesellschaft wie auch quer durch die verschiedenen Kulturen und Gesellschaften variieren und jeweils auf ganz unterschiedlichen sozialgeschichtlichen

Traditionen, gesellschaftlichen Verhältnissen, schulstrukturellen Zusammenhängen, anthropologischen Begründungsmustern sowie spezifischen Wertvorstellungen, Denksystemen und Diskursen beruhen, in die sie eingebettet sind“ (2014, S. 6). Wird davon ausgegangen, dass sich Begabungen, deren Nutzen und Förderung aus der jeweiligen Funktion in ihrer Kultur ergeben, macht dies eine Festsetzung eines einheitlichen universellen Begabungsbegriffs schier unmöglich. So ist zu schlussfolgern, dass

[4] Begabung ein *Konstrukt* ist, das etwas zu erklären versucht, dessen Bestandteile allerdings nicht erklärbar sind, um noch einmal auf das Anfangszitat von Klement zurückzukommen. Je nachdem, aus welcher Perspektive und innerhalb welcher Kultur auf dieses Konstrukt geschaut wird, ergeben sich unterschiedliche Vorstellungen, wie das Konstrukt Begabung inhaltlich zu füllen ist. Die Feststellung, dass ganz differente Vorstellungen von Begabung herrschen, bringt elementare Auswirkungen auf Begabungsförderung mit sich. Denn ist Begabung nicht einheitlich definiert, so gilt dies gleichermaßen für Begabungsförderung. Wer und was „förderungswürdig“ ist und wie eine spezielle Begabungsförderung umzusetzen ist, wird ebenfalls kontrovers diskutiert. Im Folgenden soll das Spektrum dessen, wie unterschiedlich Begabungen definiert werden und die Auswirkungen auf Begabungsförderung an Hand von drei Beispielen, bei denen jeweils zwei scheinbar konträre Pole von Begabungsverständnissen gegenübergestellt werden, aufgezeigt werden.

2.1 BEGABT SIND HOCHBEGABTE VS. JEDER MENSCH BESITZT BEGABUNGEN

Die Frage danach ob jeder Mensch Begabungen besitzt oder der Begriff der „Begabung“ eine Gruppe der Hochbegabten umfasst, steht im Zusammenhang mit dem Diskurs um Kategorisierung beziehungsweise Dekategorisierung. Hier bietet die Inklusionsdebatte neue Impulse für die Begabungsforschung. Zum einen existiert die Auffassung, dass Hochbegabte ein besonderes individuelles Fähigkeitspotenzial für außergewöhnliche Leistung besitzen und bestimmte Merkmale besitzen, wie beispielsweise „Freude an geistig anspruchsvollen, das Kind herausfordernden Lernaktivitäten, Wissensdurst und Erkenntnisstreben, außergewöhnliche Denkfähigkeiten, Kreativität, Selbstständigkeit im Urteilen und hohe Eigenverantwortlichkeit“ (Heller 2008, S. 6). Als begabt wird folglich eine Gruppe bezeichnet, die mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten über dem Durchschnitt der Fähigkeiten und Fertigkeiten Gleichaltriger liegen. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang, ob dabei überdurchschnittliche Leistung, z.B. Schulleistungen oder der IQ als Maßeinheit herangezogen wird (Ziegler 2008, S. 20). Gleiches gilt für die Frage, wie weit Hochbegabte von dem Durchschnitt abweichen müssen, um als begabt anerkannt zu werden.¹ Es wird für wichtig erachtet, die besonderen Merkmalsausprägungen zu bedenken, um einer der Gruppe der Hochbegabten angepasste Förderung zu gewährleisten, die auf die Besonderheiten der Individuen eingeht. In der Begabungsforschung finden sich Befürchtungen, dass im Rahmen von Inklusion vermehrt leistungsschwache Schüler*innen in den Fokus rücken und leistungsstarke Kinder und Jugendliche nicht die Förderung erhalten, die sie für die Ausschöpfung ihres Potentials benötigen (vgl. z.B. Steenbuck 2011; Esser 2013). Auf der Grundlage eines erweiterten Inklusionsverständnisses wird auf die spezielle Förderung von besonders Begabten und Hochbegabten in einer inklusiven Schule aufmerksam gemacht. Ausgehend von einer großen Heterogenität der begabten Schülerschaft wird für eine Berücksichtigung der interindividuellen Unterschiede argumentiert.

Dem entgegen stehen Bedenken gegenüber einer solchen Kategorisierung: „Eine solche Attribuerung kann zur Folge haben, dass Kinder mit der Eigenschaft *begabt* identifiziert und besonders gefördert werden (sollen), was wiederum bedeutet, dass zum einen nicht alle Kinder und zum anderen nicht die gesamte Person der Schüler*in im Kontext ihrer Umwelt, sondern nur eines ihrer Merkmale in Betracht gezogen werden“ (Weigand 2019, S. 75, Herv. im Text). Dabei gilt es, die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen intersektional (Walgenbach 2015 und in Bezug auf Begabung: Graalman 2019) zu denken. Das heißt, die Überschneidung verschiedener Differenzlinien zu berücksichtigen und Zuschreibungen nicht aufgrund einer Merkmalsausprägung vorzunehmen. So plädiert beispielsweise Fischer für eine „gemäßigte Dekategorisierung, die sowohl spezielle Bedürfnisse einzelner Gruppen, als auch die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Personen im Blick hat“ (Fischer 2014, S. 12). Unter der Prämisse von Inklusion wird eine individuelle Förderung aller Kinder mit ihren unterschiedlichen Begabungen anvisiert (vgl. z.B. Seitz et al. 2016; Behrensen/Solzbacher 2016) und das Ziel verfolgt, „jedem Individuum die bestmögliche Entwicklung zu gewährleisten“ (Lagies/Kiso 2019, S. 3). Begabungen werden somit zunächst einmal jedem Menschen zugesprochen. Allerdings nicht in dem Sinne, dass jedes Kind ein geborenes Naturtalent ist, sodass Begabung nicht gefördert, sondern lediglich entdeckt werden muss, wie Miller (2015) das für die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung und der Bewegung „musische Erziehung“ kritisch anmerkt (S. 469 f.), sondern in dem Sinne, dass jeder Mensch Potenzial besitzt, das für dessen Entwicklung und Entfaltung gerade einer Förderung bedarf. Ob jemand als begabt anerkannt wird oder nicht, ist kulturell, gesellschaftlich, sozial geprägt und von der Perspektive abhängig, worauf oben bereits verwiesen wurde. Daher wird dafür plädiert, jedem Schüler und jeder Schülerin Begabungen zu unterstellen (z.B. Seitz et al. 2016).

2.2 BEGABUNGEN SIND ANGEBOREN VS. BEGABUNGEN ENTWICKELN SICH LEBENSLANG

In den vor allem durch die Psychologie dominierten Anfängen der Begabungsforschung lag der Fokus auf der Frage nach dem Verhältnis von Anlage und Umwelt in Bezug auf die Begabung eines Menschen, um diese im Folgenden angemessen diagnostizieren zu können. Begabung wurde in diesem Zusammenhang lange als angeborenes Fähigkeitspotenzial definiert und mit einer darwinistischen Ausrichtung gekoppelt auch als Auslesekriterium herangezogen. So analysierte Galton beispielsweise systematisch die Stammbäume bedeutender Persönlichkeiten mit dem Ziel nachzuweisen, dass diese ebenfalls berühmte Persönlichkeiten innerhalb der Verwandtschaft besitzen. Er vertrat die Auffassung, dass Begabungen von Generation zu Generation vererbt werden (vgl. z.B. Galton 1869; Galton 1909) und forderte, dass sich vor allem begabte Menschen untereinander fortpflanzen sollen (Galton 1909). Auch Terman wollte mit seiner Langzeitstudie – einer Datensammlung zu Kindern, die nach dem Stanford-Binet Intelligenztest einen IQ von über 140 besaßen² – einen Nachweis für die Vererbung von Intelligenz erbringen (Terman 1968). Das Ergebnis, dass die untersuchten hochbegabten Kinder in allen Bereichen höhere Werte aufwiesen als die Kontrollgruppe (ebd.), führte er auf die hohe Intelligenz der Kinder zurück. Die Ergebnisse seiner Studien wurden später allerdings genau gegenteilig ausgelegt und als Indiz dafür herangezogen, dass Begabungen auch von Umweltfaktoren beeinflusst werden (vgl. Ziegler 2008, S. 27). So konnten beispielsweise Holahan und Sears (1995)

nachweisen, dass die in Termans Studie involvierten Hochbegabten genauso erfolgreich sind, wie eine Zufallsstichprobe von Probanden gleichen sozioökonomischen Status.

Weigand und Imhof weisen darauf hin, dass „[i]m inneren Diskurs über Begabungsforschung und förderung [...] davon auszugehen [ist], dass der bis in die Mitte der 1950er Jahre vorherrschende statische, nativistische Begabungsbegriff (Begabung ist angeboren) mittlerweile überwunden ist“ (Weigand/Imhof 2014, S. 8). Im Laufe des 20. Jahrhunderts gewann die Bedeutung des sozialen Umfelds für die Entwicklung von Begabungen an Aufmerksamkeit und damit auch die Bedeutung des Lernprozesses. Heute existieren zahlreiche Mehrfaktorenmodelle, die neben der Anlage auch Umweltfaktoren als Einflussgröße auf die Begabungsentwicklung und Performanz einbeziehen (z.B. das triadische Interdependenzmodell von Mönks [1996], das Mikadomodell von Trautmann [2005], das Integrative Begabungsmodell von Fischer [2006]).

In der Forschungsstelle Begabungsförderung des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) haben wir eine Abbildung entwickelt, welche die Dynamiken unterschiedlicher Einflussgrößen auf die Begabungsentfaltung visualisieren soll (vgl. Abb.1). Zunächst einmal spielen die personalen Ressourcen eine Rolle, also Ressourcen, die ein Mensch in sich trägt. Diese können unterteilt werden in Begabungen des Kindes (z.B. Musikgefühl, Naturkunde, Zahlenverständnis) und Selbstkompetenzen (z.B. Stressbewältigung, Selbstmotivation, Planungsfähigkeit). Der Mensch ist hier als Baum dargestellt. Seine Begabungen, also Fähigkeitspotenziale, die im Menschen selbst angelegt sind, befinden sich im Stamm des Baumes. Die Selbstkompetenzen, die laut der PSI-Theorie (vgl. Kuhl 2001) unter anderem dafür verantwortlich sind, dass „alle persönlichen Erfahrungen so ausgewertet und integriert werden, dass in jeder schwierigen Situation, auch beim Lernen immer diejenige persönliche Kompetenz eingesetzt werden kann, die gerade benötigt wird“ (Kuhl/Künne/Aufhammer 2011, S. 16), sind als Äste dargestellt. „Je besser diese Fähigkeiten ausgebaut sind, umso eher kann ein Kind oder Jugendlicher aus eigener Kraft Desinteresse oder Unlust überwinden und Energie für Handlung bzw. Lernen aufbringen“ (Behrens/Solzbacher 2016, S. 45). Somit stellen auch die Selbstkompetenzen eine nicht zu vernachlässigende Einflussgröße auf die Begabungsentwicklung dar. Sind Menschen beispielsweise in der Lage, sich selbst zum Üben motivieren zu können, trägt dies zur Entwicklung der Begabungen bei. Des Weiteren können Umweltfaktoren (z.B. Bezugspersonen, finanzielle Ressourcen, die Lehrkraft) dazu beitragen, dass ein Mensch in die Lage versetzt wird, Begabung in Leistung zu überführen. Dazu ein leicht abgewandeltes Beispiel aus einem unserer Themenhefte: Meik zeichnet und malt gerne. Er besitzt als personale Ressource eine bildnerische Begabung. Er kann seine visuellen Eindrücke und seine inneren Vorstellungen gestalterisch und handwerklich herausragend umsetzen. Bei intensiven Gesprächen über Kunst mit seinem Lehrer fühlt er sich wohl, ebenso sucht er weitere Anregungen und Hilfestellungen zu bestimmten Techniken und gestalterischen oder auch handwerklichen Herausforderungen. Die Gespräche und Vermittlung von Techniken stellen in diesem Fall eine Umweltressource dar. Meik bringt tolle Bilder auf das Papier. Er zeigt, was er kann und macht seine Leistung sichtbar. Würde Meik keine tollen Bilder malen, hätte er dennoch seine Kreativität als personale Ressourcen nur die Leistung würde ihm nicht zugesprochen werden. Es wäre auch denkbar, dass Meik ebenso gut malen würde, ohne dass die Gespräche und das Arbeiten an der Technik mit der Lehrkraft stattgefunden hätten. Umweltressourcen sind also keine notwendige Bedingung für das Erbringen von Leistung, können aber hilfreich sein,

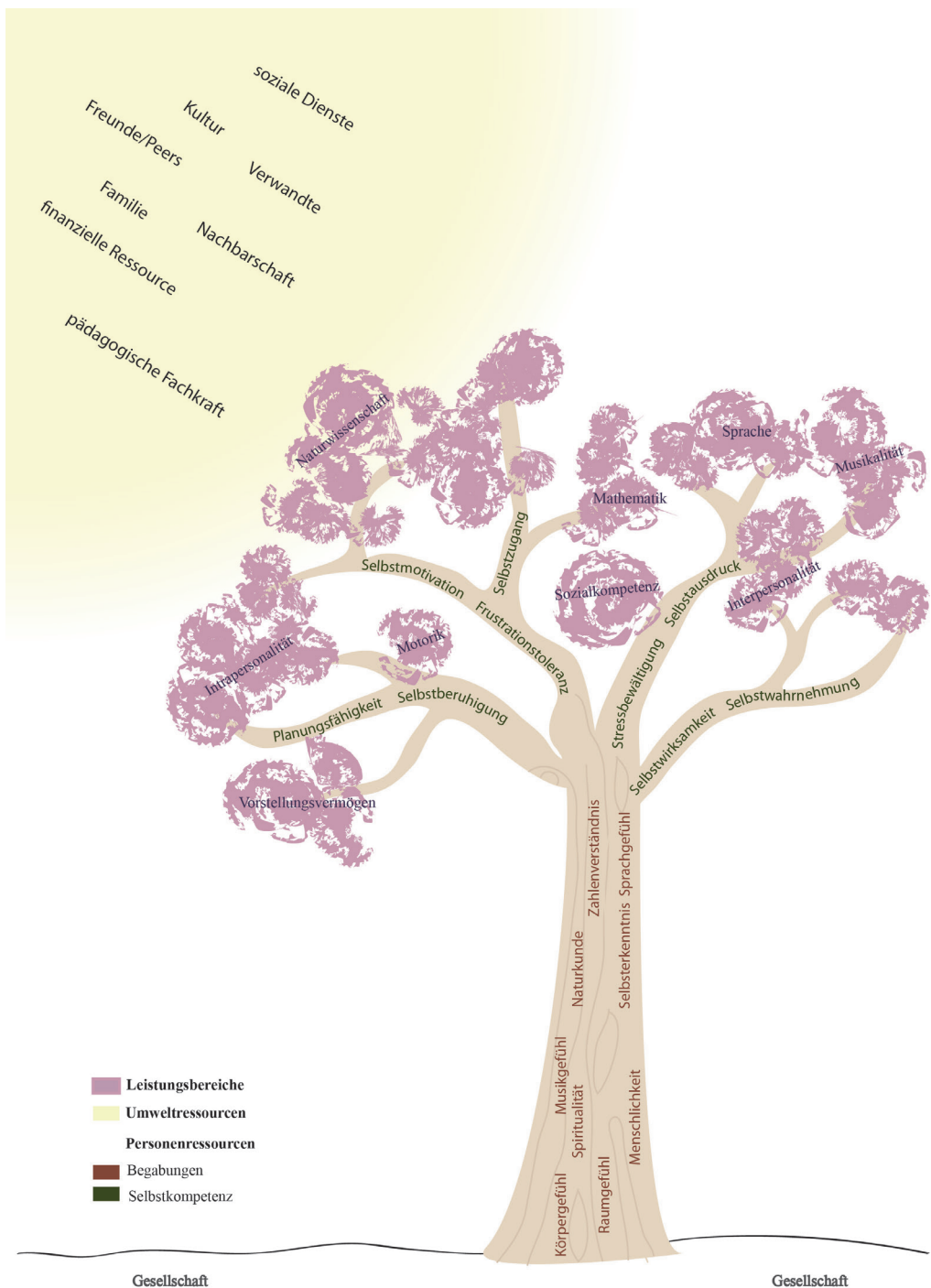


Abbildung 1: Ressourcenbaum [Kiso/Lotze/Behrens 2014]

personale Ressourcen in Form von Begabungen zeigen zu können (vgl. Kiso/Lotze/Behrens 2014, S. 8 f.). Denkbar wäre aber ebenso, dass Meik auf Grund seiner hohen Motivation und einer Freude am Malen, sich die Techniken selbst beibringt, sodass seine Selbstkompetenz unter anderem dazu beiträgt, seine Begabung weiterzuentwickeln und zu performen. Auch die Entwicklung von Selbstkompetenzen ist dabei stark von der Umwelt beeinflusst (ausführlicher vgl. Solzbacher/ Calvert 2014). Die Annahme, Begabung sei ein dynamischer Prozess, der von verschiedenen Faktoren abhängig ist, trug dazu bei, hemmende Sozialisationsfaktoren durch Förderung zu kompensieren. Andererseits bedeutet eine dynamische Auffassung auch, dass bereits vorhandene Begabungen der Förderung bedürfen, sollen diese beibehalten werden bzw. optimaler Weise sich noch weiterentwickeln.

Es existieren auch heute noch Vorstellungen, dass Begabungen vor allem frühkindlich bestimmt und damit wenig entwicklungsfähig seien. So vertritt der Neurowissenschaftler Roth beispielsweise die Überzeugung, dass es „krasse Unterschiede in spezifischen Lernumgebungen“ gebe und diese ‚hochgradig genetisch‘ festgelegt seien“ (Roth 2006, S. 62). Und auch in der Kunst werden Begabungen ontologisiert (vgl. Krautz 2014, zitiert nach Miller 2015). Auf der anderen Seite fordern zahlreiche Autor*innen eine dynamische Auffassung, die davon ausgeht, Begabungen seien ein Leben lang entwicklungsfähig auch systematisch umzusetzen, indem eine inklusive Förderung aller Begabungen angestrebt wird (vgl. exemplarisch Seitz et al. 2016; Kiso/Solzbacher 2016; Schenz 2012; Weigand 2008 u. 2011; Oswald 2005).

Das Verhältnis von genetischem Anteil und Einflüssen durch die Umwelt ist bis heute nicht wissenschaftlich belegt und die Auffassungen hierzu bewegen sich auf einem weiten Kontinuum zwischen einem nativistischen Verständnis und der Auffassung die Begabungsentwicklung sei rein sozialisationsbedingt.

2.3 BEGABUNG BESCHREIBT EINE KOGNITIVE LEISTUNGSFÄHIGKEIT VS. BEGABUNGEN SIND VIELFÄLTIG

Es wird in Zusammenhang mit Begabung häufig zwischen einem weiten und einem rein auf Intelligenz bezogenen, engen Begabungsverständnis unterschieden. Vor allem in den durch die Psychologie dominierten Anfängen der Begabungsforschung wurde sich hauptsächlich auf kognitive Fähigkeiten als Indikator für Begabung gestützt. Mit Hilfe von Messungen der kognitiven Intelligenz durch IQ-Tests wurde Begabung festgestellt.

Einen ausschlaggebenden Anstoß dafür, eine Bereichsspezifität von Begabung anzunehmen, gab vor allem die von Gardner herausgegebene Monografie „Frames of Mind“. Als Ausgangspunkt für seine Forschung vertrat Gardner die Annahme, dass Intelligenz mehr sei, als das, was in klassischen Intelligenztests messbar ist. Bei einer Analyse verschiedener neuropsychologischer Befunde hat Gardner „Indizien für multiple Intelligenzen“ (Gardner 1983) gefunden und stellte sieben verschiedene, eigenständige Intelligenzen heraus, die er später noch erweiterte. Heute wird in der Begabungsforschung eine Annahme multipler unabhängiger Intelligenzen weitestgehend abgelehnt und vielmehr davon ausgegangen, dass sich Intelligenzen gegenseitig bedingen. Dennoch ist Gardners Theorie für die Begabtenforschung bedeutend, denn durch die Annahme verschiedener Intelligenzen gründete sich ein weiterer Strang der Begabtenforschung, der auf einen breiteren Begabungsbegriff fokussiert und beispielsweise auch sportliche, musische

oder künstlerische Fähigkeiten als Begabungen anerkennt.³ Für die Kunstpädagogik verweist Miller beispielsweise auf „verschiedene bildnerische Felder wie Grafik, Malerei, Bildhauerei, Medien usw.“ (Miller 2015, S. 483). Diese Bereichsspezifität wurde häufig auch in die bereits erwähnten Mehrfaktorenmodellen zur Begabungsentwicklung aufgenommen (vgl. z.B. Heller/Perleth 2007; Trautmann 2005) und findet sich ebenfalls in dem Ressourcenbaum (vgl. Abb.1). Noch immer existieren Diskussionen darüber, ob Inselbegabungen in einem bestimmten Bereich beispielsweise im Zeichnen ebenfalls als Begabung bezeichnet werden oder Begabung eine allumfassende Intelligenz und somit Fähigkeiten in allen kognitiven Bereichen darstellen. Hier zeigt sich erneut, dass das Konstrukt Begabung gesellschaftlich und kulturell geprägt ist. Gerade im schulischen Bereich wird gesellschaftlich bedingt vor allem den Kulturfähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Es findet eine Einteilung in Haupt- und Nebenfächer statt und den Hauptfächern wird eine höhere Wertigkeit verliehen, was sich beispielsweise in einem größeren Stundenumfang, einer größeren Relevanz bei der Versetzungsfähigkeit und in einer Pflichtbelegung der Hauptfächer im Abitur zeigt. Im deutschen Schulsystem ist somit bereits eine Wertigkeit angelegt. Ebenfalls wird mit dem Fächerkanon festgelegt, welche Bereiche überhaupt als bildsam angesehen und in die Grundbildung aufgenommen werden. Somit erhält die Fähigkeit zu entertainen beispielsweise eine geringere Wertigkeit.

3 FÖRDERUNG VON BEGABUNGEN IM (KUNST-)UNTERRICHT

Es bleibt die Frage, wie bei all diesen Verständnisweisen von Begabung eine Förderung der Begabungen aussehen kann? Wem kommt eine gesonderte Förderung zu? Den besonders Begabten, die beispielsweise im IQ-Test eine herausragende Leistung gezeigt haben? Allen Schüler*innen mit ihren je individuellen Begabungen? Wie kann ein Unterricht, der die ganz differenten Begabungen aller Kinder zur Performanz bringt und im besten Fall noch zur Weiterentwicklung beiträgt, aussehen und ist ein solcher Unterricht überhaupt umsetzbar? Welche Begabungen sollten gefördert werden? Die zeichnerischen Fähigkeiten, die Kreativität, das Wissen über Farbzusammensetzungen oder wohlmöglich auch die nicht kunstbezogenen Fähigkeiten wie beispielsweise Selbstbestimmung oder Solidaritätsfähigkeit? Ein solcher begabungsfördernder Unterricht ist folglich äußerst voraussetzungsreich. Die Fragestellungen spitzen sich in Bezug auf Kunst noch zu. Für den Kunstunterricht hebt Miller in Bezug auf Begabung die Herausforderung hervor, dass es mehr um Kreativität gehe, um „eine außergewöhnliche Idee oder ein innovatives Konzept“ als um künstlerisches Können (2015, S. 468). Müsste es dann nicht darum gehen, Kinder vor allem zum Tun anzuregen, also ihre schöpferische Kraft und Kreativität auszuleben (vgl. vertiefend Hollen/Ossowski 2019)?

In wissenschafts-theoretischen sowie bildungspolitischen Diskursen um Begabungsförderung wird die Entfaltung der Persönlichkeit als maßgebliches Ziel formuliert und eine individuelle Förderung der Begabungen als Voraussetzung einer eben solchen angesehen (vgl. z.B. Weigand 2011; Behrensen/Solzbacher 2016; KMK 2009 sowie KMK 2015). Von einer „heterogenitäts- und diversitätssensible[n] Begabungsarbeit“ (Hoyer/Weigand/Müller-Opplinger 2013) verspricht man sich, stereotypischen Kategorisierungen entgegenzuwirken. Ähnliche Ausführungen

finden sich auf bildungspolitischer Ebene auch in der bereits zitierten Förderrichtlinie (KMK 2015), in der darauf hingewiesen wird, dass durch die Aufgabe, alle vorhandenen Potenziale zu entfalten, Schule einen wichtigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leistet (vgl. auch Kunze/Reintjes/Ossowski 2019, Lagies/Kiso 2019). Hoyningen-Süess und Gyseler fordern aus einer sonderpädagogischen Perspektive heraus daher, auch „diejenigen Kinder und Jugendlichen im Blick [zu haben], die zwar über ein hohes Begabungspotenzial verfügen, das sie jedoch aus biologischen, emotionalen oder sozialen Gründen nicht umzusetzen in der Lage sind und bei denen deshalb Beeinträchtigung der Entwicklung diagnostiziert oder prognostiziert werden“ (Hoyningen-Süess/Gyseler 2006, S. 24). Es gilt für solche Wechselwirkungen, welche die Begabungsperformanz möglicherweise verstellen können, sensibilisiert zu sein. Dabei liegt eine große Herausforderung im Dualismus einer Orientierung am individuellen Kind mit seinen Begabungen und an einer Orientierung am Fächerkanon mit seinen curricularen Vorgaben (ausführlicher vgl. auch Trautmann/Wischer 2011). Werden die beiden oben als kontrovers skizzierten Vorstellungen, dass begabte Schüler*innen bestimmte Merkmalsausprägungen aufweisen und dass jeder Mensch Begabungen besitzt integrativ gedacht, bedeutet dies für Begabungsförderung zum einen, jedem Kind Begabungen zu unterstellen und zum anderen für die besonderen Bedürfnisse (einer Gruppe) sensibilisiert zu sein.

Auch die beiden Annahmen, dass Begabungen angeboren sind sowie dass Begabungen sich weiterentwickeln, können zusammengedacht werden. Für Begabungsförderung ergibt sich hieraus zum einen, bereits sichtbare Leistung zu würdigen und zu fördern und zum anderen eine Unterstützung anzubieten, auch nicht sichtbare Begabungen zur Performanz zu bringen. Für den Kunstunterricht empfiehlt Miller beispielsweise eine Wertschätzung der Begabung, z.B. über Sammeln von Zeichnungen sowie eine positive Beziehung zur Kunst aufzubauen (Miller 2015). Böker und Horvath (2018) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine Begabtenförderung, die dazu befähigt, diejenigen weiter zu fördern, die Leistung erbringen, also den etablierten Anforderungen entsprechen, dazu beiträgt, vorherrschende Ungerechtigkeiten zu reproduzieren. Auch Selbstkompetenzförderung kann dazu beitragen, Faktoren, welche die Begabungsperformanz und -entwicklung verstellen, auszugleichen. Für die Entwicklung von Selbstkompetenz ist nach Künne und Kuhl (2014) vor allem Beziehungsarbeit elementar. Vereinfacht ausgedrückt werden nach der PSI-Theorie dann Selbstkompetenzen ausgebildet, wenn „in einer gelungenen Beziehung das Selbst einer Person aktiviert ist, [denn dann] werden alle Prozesse, die in der Beziehung angeregt werden (z.B. Trost oder Ermutigung), als positive Erfahrung in das Selbst integriert und unterstützen dort die Selbstkompetenzen“ (Künne/Kuhl 2014, S. 28). So kann Beruhigung oder Ermutigung langfristig wirken, sodass der Schüler bzw. die Schülerin auch in neuen herausfordernden Situationen selbständig darauf zurückgreifen kann. Auf diese Weise sind Kinder in der Lage Selbstkompetenzen ohne Einfluss von außen zu aktivieren. Wichtig ist, dass diese Rückmeldung der Bezugsperson geprägt ist durch Wertschätzung, Empathie und Authentizität und wahrhaftig an das Selbst der Kinder anknüpft (vgl. ebd.). Auch die Frage danach, was als Begabung gewertet wird, beeinflusst Begabungsdiagnostik und -förderung elementar. Ist es beispielsweise Aufgabe einer Kunstlehrkraft besonders ausgeprägte soziale Begabungen zu fördern? Oder Begabungen im Entertainment, z.B. im Witzeerzählen? Was als Begabung anerkannt wird entscheidet, damit unter anderem darüber, was als diagnostizierbar und förderungswürdig angesehen wird. So weisen Behrens und Solzbacher darauf

hin, dass „[e]in an der Theorie der Multiplen Intelligenzen orientierter Unterricht verlangt, die verschiedenen Intelligenzen bei der Unterrichtsplanung, beim Umgang mit Lerninhalten und Bewertung zu beachten (...)“ (2016, S. 27 f.). Bedeutet Begabungsförderung sowohl kognitive, fachliche als auch überfachliche und nicht kognitive Begabungen zu fördern, stellt sich erneut die Frage, wie dies in einem Schulsystem, das in Fächer gegliedert ist und lernen als „Massenlernprozess“ (Trautmann/Wische 2011, S. 101) organisiert, umzusetzen ist.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Begabung ein Konstrukt ist, dass sozial und diskursiv geprägt ist. Dabei spielen unterschiedliche Begabungsdimensionen in ihrer intersektionalen Verschränkung eine wichtige und komplexe Rolle. Einigkeit herrscht allein darin, dass Lehrkräfte auch bildungspolitisch angehalten sind, Begabungen besonders zu fördern. Damit bleibt Begabungsförderung, als bildungspolitisches, pädagogisches Credo etwas, das stark durch die Umsetzung der Lehrkräfte geprägt, von diesen selbst inhaltlich zu füllen ist. Aufgabe der Lehrerprofessionalisierung ist es die Lehrkräfte auf diese Herausforderung vorzubereiten und sie darin zu unterstützen sich mit den Fragestellungen rund um Begabungsförderung im (Kunst)Unterricht auseinanderzusetzen.

ANMERKUNGEN

- 1 Teilweise wird bei einem IQ-Wert von 120, teilweise erst bei einem IQ-Wert von 140 von Hochbegabung gesprochen. Als häufigste Referenz wird allerdings ein Intelligenzquotient von mindestens 130 angegeben (Ziegler 2008, S. 20).
- 2 Terman hat in einem zwölfjährigen Intervall verschiedene Untersuchungen durchgeführt, mit dem Ziel herauszufinden, wie sich die Gruppe der Hochbegabten über eine Zeitspanne hinweg entwickeln (Terman 1968). In wenigen Fällen wurden auch Kinder mit einem etwas geringeren Intelligenzquotienten aufgenommen, zum Beispiel wenn sie sich durch ein besonderes zeichnerisches oder musikalisches Talent auszeichneten.
- 3 Auch heute beziehen sich Vertreter eines breiten Begabungsverständnisses zumeist auf Gardner (vgl. z.B. Behrensen/ Solzbacher 2016; Seitz et al. 2016).

LITERATUR

- Behrensen, Birgit/Solzbacher, Claudia (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim/Basel.
- Böker, Arne/Horvath, Kenneth (2018): Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In: Böker, Arne/Horvath, Kenneth (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden, S. 7–28.
- Esser, Petra (2013): Inklusion und Begabtenförderung – oder: Was zusammengehört findet irgendwann zusammen? In SchulVerwaltung spezial. Jg.15, H. 2, S. 25–26.
- Fischer, Christian (2006): Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. Veröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Münster.
- Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [29.10.19].

- Galton, Francis (1869): Hereditary genius. Online unter: <http://galton.org/books/hereditary-genius/galton-1869-Hereditary-Genius.pdf> (24.10.19).
- Galton, Francis (1909): Essays in Eugenics. London.
- Gardner, Howard (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York.
- Graalmann, Katharina (2019): Begabungen (an-)erkennen und optimal fördern! Ein intersektionaler Blick auf Begabung und Bildungsgerechtigkeit. In: Kiso, Carolin/Lagies, Judith (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden, S. 51–70.
- Heller, Kurt A. (Hrsg.) (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. Aufl. Göttingen.
- Heller, Kurt A. (2008): Hochbegabung: Erkennen und Fördern. München. Online unter: http://www.gym.seminar-rottweil.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-rottweil-gym/pdf/RW_Skript_Prof_Heller.pdf (29.10.19).
- Heller, Kurt A./Perleth, Christoph (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Heller, Kurt/Ziegler, Albert (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin, S. 139–170.
- Holahan, Carol K./Sears, Robert (1995): The gifted Group in Later Maturity. Stanford.
- Hollen, Magdalena/Ossowski, Ekkehard (2019): Kreativität – transdisziplinäre Facetten eines rätselhaften Begriffs. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid/Ossowski, Ekkehard (Hrsg.): Begabungsförderung und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 99–114.
- Hoyer, Timo/Weigand, Gabriele/Müller-Oppliger, Victor (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt.
- Hoyningen-Süess, Ursula/Gyseler, Dominik (2006): Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht. Bern.
- Kiso, Carolin/Lotze, Miriam/Behrens, Birgit (2014): Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule. Nifbe Themenheft H. 24. Osnabrück.
- Kiso, Carolin/Solzbacher, Claudia (2016): Überlegungen zum Zusammenhang von individueller Förderung und Inklusion in der schulischen Praxis. In: Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Baltmannsweiler, S. 259–266.
- Klement, Karl (2005): Über die „Identifikation“ von Begabung – oder: Auf der Suche nach verborgenen Qualitäten. In: Klement, Karl/Oswald, Friedrich (Hrsg.): Begabungen entdecken – Begabte fördern. Wien, S. 67–120.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. (Beschluss 10.12.2009). Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. (Beschluss 11.06.2015). Berlin.
- Kuhl, Julius (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Bern.
- Kuhl, Julius/Künne, Thomas/Aufhammer, Frank (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Kuhl, Julius/Müller-Using, Susanne/Solzbacher, Claudia/Warnecke, Wiebke (Hrsg.): Bildung durch Beziehung. Selbstkompetenz stärken - Begabungen entfalten. Freiburg i. Br., S. 15–27.
- Künne, Thomas/Kuhl, Julius (2014): Was ist eigentlich Selbstkompetenz? Persönlichkeits-System-Interaktionen als Grundlage von Selbstkompetenz(förderung) – Die PSI-Theory. In: Solzbacher, Claudia/Calvert, Kristina (Hrsg.): Ich schaff' das schon... Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg i. Br., S. 25–52.
- Kunze, Ingrid/Reintjes, Christian/Ossowski, Ekkehard (2019): Begabungsförderung und Professionalisierung im Spiegel des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid/Ossowski, Ekkehard (Hrsg.): Begabungsförderung und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 217–224.

- Lagies, Judith/Kiso, Carolin (2019): Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Einordnung. In: Kiso, Carolin/Lagies, Judith (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkeorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden, S. 3–25.
- Miller, Monika (2015): Zeichnerische Begabung. Ein Phänomen zwischen Wahrheiten, Vorurteilen und Mythen. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln und Kreativität fördern. München, S. 467–503.
- Mönks, Friedrich. J. (1996): Hochbegabung. Ein Mehrfaktorenmodell. Grundschule, H. 5, S. 15–17.
- Oswald, Friedrich (2005): Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lernkultur. In: Klement, Karl/Oswald, Friedrich (Hrsg.): Begabungen entdecken – Begabte fördern. Wien, S. 5–66.
- Roth, Gerhard (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg u.a., S. 54–69.
- Schenz, Christina (2012): Schulische (Hoch-)Begabtenförderung in der Grundschule: Inklusiver Anspruch oder exklusives Vorrecht? In Solzbacher, Claudia/ Müller-Using, Susanne/Doll, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken. Köln, S. 41–54.
- Seitz, Simone/Pfahl, Lisa/Lassek, Maresi/Rastede, Michaela/Steinhaus, Friederike (2016): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Weinheim/Basel.
- Solzbacher, Claudia/Calvert, Kristina (Hrsg.) (2014): „Ich schaff das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg.
- Steenbuck, Olaf (2011): Merkmale Begabungsfördernden Unterrichts. In Steenbuck, Olaf/Quitmann, Helmut/Esner, Petra (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule: Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim, S. 70–91.
- Terman, Lewis M. (1968): Genetic Studies of Genius. Volume I. Mental and physical Traits of a thousand gifted children. 2. Aufl. Stanford, CA.
- Trautmann, Thomas (2005): Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Baltmannsweiler.
- Trautmann, Thomas/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Walgenbach, Katharina (2015): Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen, S. 291–305.
- Weigand, Gabriele (2008): Begabung und Bildsamkeit. In: Brinkmann, Wilhelm /Weigand, Gabriele (Hrsg.): Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Grundfragen – Themenschwerpunkte – Handlungsfelder. Würzburg, S. 301–314.
- Weigand, Gabriele (2011): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: Hackl, Armin/ Steenbuck, Olaf/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. H.3, Frankfurt a. M., S. 48–54.
- Weigand, Gabriele (2019): Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid/Ossowski, Ekkehard (Hrsg.): Begabungsförderung und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 73–85.
- Weigand, Gabriele/Imhof, Carina (2014): Traditionen in der Begabtenförderung. Entwicklungen – Ideen – Impulse. In: Hackl, Armin/Imhof, Carina/Steenbuck, Olaf/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Begabung und Traditionen. Frankfurt a. M., S. 6–12.
- Ziegler, Albert (2008): Hochbegabung. München.

BILDNACHWEIS

Abb. 1: Kiso, Carolin/Lotze, Miriam/Behrens, Birgit (2014)

MONIKA MILLER

„BEGABEN“ ALS KUNSTPÄDAGOGISCHE AUFGABE

EIN RELATIONAL-ANTHROPOLOGISCHER BEGABUNGSANSATZ

ZUSAMMENFASSUNG

Dem Thema der bildnerischen Begabung begegnet man in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik nach wie vor mit großer Vorsicht oder sogar mit Ablehnung. Der vorliegende Beitrag betrachtet Begabung als eine (kunst)pädagogische Herausforderung und stellt sich der Aufgabe, „Begabung“ und „Begabungsförderung“ aus dem Selbstverständnis eines anthropologisch und relational begründeten kunstpädagogischen Ansatzes zu erörtern. In diesem Ansatz finden sich zwei zentrale Punkte: Zum einen wird Begabung als *Können* im Zusammenhang mit *Lernen* und Übung gebracht. Auf dieser Grundlage sind dann auch klare curricular strukturierte Aufgaben für den Kunstunterricht formulierbar. Zum anderen wird die Bedeutung von personaler und interpersonaler *Begeisterung* in Lehr-Lern-Situationen und sowie die Bedeutung des dem Gegenstand der Begabung entgegengebrachten *Interesses* in Lernprozessen sichtbar gemacht.

STICHWORTE

Begabung und Lernen, Didaktik der Begabungsförderung, Übung, Begeisterung, Einflussgrößen.

SUMMARY

The topic of artistic giftedness is still met with great caution or even rejection within the academics of art education. In this text giftedness is discussed as an (art) educational challenge. The text aims to debate the terms „giftedness“ and „promotion of giftedness“ amid the anthropological and relational theory of art education. Two central points can be found: First, giftedness seen as an *ability* can be put into context with *learning* and *practicing*. This results in the opportunity to draft lucid tasks for art class which are structured according to a curriculum. Second, the importance of personal and interpersonal excitement in teaching situations as well as the importance of interest in a certain artistic domain are made visible during learning processes.

KEYWORDS

giftedness and learning, didactics of promotion of giftedness, practice, excitement, influencing variables

In einer anthropologisch ausgerichteten Kunstpädagogik sind die zentralen Themen und der eigentliche Fachgegenstand: das bildnerische Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen des jungen Menschen in seiner Entwicklung und Bildungsfähigkeit. Soll der Unterricht in diesem Sinne der „Begabung“ der Lernenden förderlich sein, so muss er strukturell „begabungsgerecht“ angelegt sein, also eine Didaktik einsetzen, die effektiv geeignet ist, die „Begabtheit“ *aller* Heranwachsenden zu fördern.

Nimmt man jene jungen Menschen in den Blick, die eine auffällige Bereitschaft mitbringen, intensiv bildnerisch-gestalterisch zu arbeiten, die mit Begeisterung ihr handwerkliches Repertoire erweitern und sich mit großem Interesse bildnerischen Themen und Fragestellungen widmen, muss man bereit sein, über den Zusammenhang zwischen Begabung und Lernen ernsthaft nachzudenken. Das ist vor allem dann notwendig, wenn diese jungen Menschen aus der Perspektive einer Kunstpädagogik betrachtet werden, die von einem relationalen Lernbegriff ausgeht: Lehrende der Kunst sind in hohem Maße pädagogisch (mit-)verantwortlich für den bildnerischen Begabungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler.

Wie Jochen Krautz richtig feststellt, ist das Verhältnis von Begabung und Lernen in der kunstpädagogischen Forschung bislang weitgehend ungeklärt geblieben (Krautz 2014). Dies hat sicher verschiedene Gründe. Doch meiner Meinung nach sind drei verbreitete Vor- bzw. Fehlurteile dafür maßgeblich verantwortlich; sie bedingen sich auch gegenseitig und sind hier kurz anzuführen:

1. Begabung ist Anlage
2. Kunst ist nicht lehrbar
3. Jedes Kind ist ein Künstler

1. Die weit verbreitete und im Alltagsdenken vieler Menschen fest verankerte Annahme, dass Begabung als Anlage nicht beeinflussbar sei, schließt jede weitere Notwendigkeit einer Förderung der Begabung aus. Sie hindert daher ganz grundsätzlich daran, über den Sinn und die Möglichkeiten von Kunstunterricht nachzudenken und schließt damit auch alle Fragen aus, die mit den verschiedenen Dimensionen des Lernens in der Kunstpädagogik zusammenhängen. Hinter dieser Überzeugung steckt die Idee von „Naturtalenten“, die nicht durch Übung lernen, sondern als Künstler nur zu entdecken seien (vgl. Kris/Kurz 1995). Die logische Folgerung daraus ist, dass Künstler ausnahmslos *geboren* und nicht *gemacht* werden (Korzenik 1995, S. 26). Aus diesem Grund gehöre dann die Begabungsförderung auch nicht in das Aufgabenfeld der Kunstpädagogik.

2. Das Verhältnis von Begabung und Lernen muss auch dann nicht weiter geklärt werden, wenn die grundsätzliche Annahme einer „Nichtlehrbarkeit“ von Kunst vorherrscht (vgl. hierzu auch Sowa 2019a, S.64f.). Diese Auffassung gründet zum einen auf einem romantischen Geniekonzept und der Vorrangstellung des *ingeniums* in der Kunst. Wenn zum anderen das Kunstschaffen mit dem Zuspruch der Musen, der Hilfe der Götter in Verbindung gebracht wird, dann rückt die Kunst aus dem engen Feld des Zusammenhangs von Lehren, Lernen und Können hinaus (ebd.). Nicht zuletzt wird diese Annahme begründet aus der Fokussierung auf die verschiedenen zeitgenössischen Kunstpraxen (Krautz 2015, S. 8). Nicht zuletzt führt das auch zur Frage nach Lehr- oder Nichtlehrbarkeit der Kunst. Die Geschichte des Bildermachens zeigt, dass Kunst – im

kunstunterrichtlichen Kontext als bildnerische Gestaltung verstanden – gelehrt und gelernt werden kann und muss, dass es aber im bildnerischen Prozess gleichzeitig Lehrbares, aber auch Nicht-Lehrbares gibt. Dieses gewisse Etwas, das nicht in der Macht des Künstlers liegt, wurde in der griechischen Kunsttheorie dem Zuspruch der Musen zugeschrieben. Das ist aber kein Grund auf eine Lehre zu verzichten, sondern es muss gerade die Vermittlung des Lehrbaren der Kunst als die notwendige Voraussetzung für das Schaffen von künstlerisch überzeugenden (kreativen) Werken gesehen werden (vgl. Krautz 2020). Durch „die Begrenztheit des bildnerischen Regelwerkes wird „zwar die Grenze des Lehrbaren bestimmt, aber nicht automatisch auch die Grenze des Lernbaren. Das Unlehrbare muss nicht gleichzeitig auch unlernbar sein.“ (Plaum 2009, S. 25, zitiert nach Krautz 2020). Auch wenn es in der Kunst Unlehrbares gibt, kann durch einen begeisternden Unterricht, in dem das Können vermittelt wird, der Weg dahin angeregt werden. Die Schlüsselfunktionen im Verständnis künstlerischen Handlungsmöglichkeiten sind in der Inspiration und Begeisterung zu sehen (Sowa 2019a, S. 89).

3. Die Auffassung, dass jedes Kind ein Künstler sei, hat ihre Wurzeln in der Reformpädagogik und ist heute noch in bestimmten Spielarten einer sog. „subjektorientierten“ Kunstpädagogik zu finden. In Folge dieser Auslegung sind alle Kinder möglichst frei zu halten von jeglichen Lernansprüchen, Anleitungen und gezielten Übungen (Krautz 2014, S. 120). Wenn aber Lernprozesse nicht im Zentrum des Unterrichts stehen, dann verlieren beide Begriffe – sowohl Begabung als auch Lernen – jegliche Bedeutung innerhalb der Kunstpädagogik.

Diese drei fehlerhaften Grundannahmen sind vielfach widerlegt. Alle historischen Fakten, alle Untersuchungen über die Bildungswege von werdenden Künstlern und Künstlerinnen sprechen dagegen. Eingedenk dieser Tatsachen sind in den letzten Jahren bedeutende Schritte unternommen wurden, Begabung (vgl. Miller 2010, 2013, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; 2020, Sing/Miller 2017) und Lernen (vgl. u.a. Krautz/Uhlig 2015; vgl. Glas et al. 2015) zu aktuellen Themen innerhalb der Kunstpädagogik zu machen – doch wurden die Zusammenhänge zwischen diesen Themenkomplexen noch nicht eingehend genug diskutiert.¹ Mit der Verschiebung der Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Praxis auf den Fokus „Lehr- und Lernprozesse“ ging eine Neuorientierung in der Theorie und Praxis einher, die eine systematischen Klärung der Fachgrundlagen mit sich brachte (vgl. Krautz 2020). Dies ermöglichte die Formulierung einer neuen kohärenten Fachdidaktik, in die sich auch eine Didaktik der Begabtenförderung integrieren lässt. Die Didaktik der „Begabungsförderung“ ist nicht als eine *gesonderte* zu denken, sondern als ein integraler und substanzieller Teil der allgemeinen Kunstdidaktik.

Wie diese Theorie begründet wird und wie sie schließlich in der Konzeption von Lehr- und Lernprozessen, in denen sich Begabungen entfalten können, zum Vorschein kommt, das soll in den folgenden Darlegungen sowie in den weiteren Beiträgen im vorliegenden Heft deutlich werden. Gerne folge ich dabei der Aufforderung von Renger, dass man in der Begabungsdiskussion nur mit „mehr Verstehen zu mehr Vertrauen“ kommen kann (Renger 2019, S. 287). Wird die bildnerische Begabung nicht weiter mystifiziert sondern verstanden, dann kann man die kunstpädagogischen Aufgaben auch klar umreißen, wenn es im kunstpädagogischen Kontext darum geht, die Begabungen von Heranwachsenden, die einen besonders hohen Bildungswillen und Bildungserwartungen an das Fach Kunst mitbringen, mit Hilfe angemessener Einstellungen und Methoden zu fördern. Diese Aufgabe muss wieder eine zentrale Aufgabe der Kunstpädagogik werden.

BILDNERISCHES GESTALTEN IST LEHR- UND LERNBAR

Zentraler Punkt in diesem relationalen-anthropologischen Begabungsmodell ist die Überzeugung, dass Kunst als bildnerisches Praxisfeld lehr- und lernbar ist. „Die Skepsis jener Menschen, die glauben, was sich nicht definieren lasse, wäre – eben aus dem Grund, weil es sich in Bezug auf Wesen und Umfang einer präzisen Bestimmung entziehe – auch nicht lehr- und lernbar,“ ist nach Meinung von Arnold durchaus verständlich (Arnold 2013, S. 15). Weiter schreibt er: „Ich selber bin mir nicht gewiss, ob ich, wenn ich nicht an der Kunstgewerbeschule eine entsprechende Ausbildung (der Akzent dabei liegt auf dem Wortteil ‚Bildung‘ = Formung) erfahren hätte, auch zu diesen Zweiflern gehören würde. Mit der Erfahrung dieser Ausbildung hatte ich jedoch durch 37 Unterrichtsjahre hindurch kein Problem damit, Kunst zu lehren, obwohl ich, um eine Definition meines Unterrichtsgegenstandes gebeten, hätte zugeben müssen, dass nicht nur ich keine solche formulieren könne, sondern darauf verweisen müsse, dass solches bisher noch niemandem gelungen sei.“ (ebd.)

Gerade Kunstlehrer (aber auch Musiklehrer und Sportlehrer) wissen, was es heißt, etwas zu können. „Sie wissen deswegen auch besser, was es heißt: ein Können zu erlernen und es dementsprechend zu lehren. Die Regeln der alten Kunstlehre sind ihnen durch Übung und Erfahrung ‚eingewachsen‘. (Sowa 2019b, S. 59). Dass es sich beim Wissen um die Lehrbarkeit der Kunst keineswegs nur um bloßes Erfahrungswissen der erfahrenen Kunstlehrer handelt, belegt die jüngst erschienene Publikation von Hubert Sowa, in der er eine ausführliche und begründete Theorie der Kunst und ihrer Lehre vorlegt. Er rekonstruiert das vollständige System der *Techné/ars/Kunst*² und erklärt den Zusammenhang von Können und Lernen am Beispiel von Kunst, Kunstlehre und Lehrkunst. (Sowa 2019a, S. 64). Die Aussage, dass sich jede Form des Lehrens ihrerseits auf sachbezogenes Können der oder des Lehrenden bezieht, ist von zentraler Bedeutung in der Begabtenlehre.

RELATIONALE DIMENSIONEN DES LERNENS

Eine anthropologisch ausgerichtete Kunstpädagogik betrachtet das Lernen als „ein relationales und kooperatives Geschehen in Wechselbezug von Selbst, Anderen und Sache“ (Krautz/Uhlig 2015, S. 4). Das ist der zentrale Punkt in der systematischen Begründung der entsprechenden Didaktik. In Bezug auf das Phänomen Begabung/Begaben bedeutet dies, dass sich der Begabte und sein bildnerisches Wissen und Können – andere sprechen in diesem Zusammenhang von bildnerischen Kompetenzen (vgl. Schulz 2007) – nicht in isolierten Prozessen entwickeln – sondern, dass sich die in der Person vorhandenen Potentiale erst dann entwickeln können, wenn diese in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand seiner Begabung durch Andere und Anderes angemessen *gefördert* werden. Die Lernprozesse, die zur Begabungsentfaltung führen, vollziehen sich nicht selbstgesteuert und isoliert, sondern sind stets relational verfasst, d.h. eingebettet in ein differenziertes Spannungs- und Resonanzfeld von Vorbildern, kulturellen Anregungen, persönlichen Kontakten, Hinweisen, Herausforderungen usw. In Folge kann die Begabungsentwicklung als ein *kooperatives* Geschehen in Wechselbezug von Selbst (der/die Begabte), Anderen (die Kunstlehrer*innen, Mitschüler*innen, Eltern, Künstler*innen usw.) und

Sache (Gegenstand und „Domäne“ der Begabung, z.B. das Zeichnen, Malen oder Modellieren oder bestimmte Inhalte und Themen) verstanden werden. Auf keinen Fall entwickelt sich Begabung in einem solipsistischen Prozess der reinen „Selbstverwirklichung“.

Das Lernmodell in der anthropologisch und hermeneutisch begründeten Kunstpädagogik ist ein differenziertes: Neues wird gelernt und wird zum Repertoire durch die Adaption und Assimilation von Bestehendem sowie durch Erweitern und Differenzieren bestehender Darstellungsformeln der Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung. Durch Impulse in Lernprozessen werden ebendiese Formeln zur Neustrukturierung, Umbildung und Weiterbildung angeregt (vgl. Krautz 2015, S. 12). Entgegen den kognitionspsychologischen Ansätzen, die davon ausgehen, dass die Entwicklungsstufen an bestimmte Altersstadien gekoppelt sind (vgl. für einen Überblick der Stufen-Modelle Seidel 2007, S. 82.), öffnet sich das relationale kunstpädagogische Lernmodell, das Wygotskis Theorie der „Zonen der nächsten Entwicklung“ (vgl. Wygotski 1987, S. 298 ff.) aufgreift, der Einsicht, dass Heranwachsende durch *richtige Lehre, Kooperation* und *Mimesis* einen höheren Grad an Fähigkeiten erwerben können als andere Gleichaltrige, die auf sich alleine angewiesen sind (vgl. Walter-Luginsland 2017). Zentral in Wygotskis Konzept der „Zonen der nächsten Entwicklung“ ist die Feststellung, dass jedes Kind „durch die Kooperationen mit Erwachsenen lernend in die Kultur“ hineinwächst (vgl. Krautz 2015, S. 15). Somit ist jeder Entwicklungsstand davon abhängig, was Kinder oder Jugendliche bereits gelernt haben oder noch nicht. So erklärt sich dann auch, warum z.B. bei gleichaltrigen Heranwachsenden ein unterschiedlicher Lernstand festzustellen ist, oder sogar auch jüngere auf einem deutlich höheren Lernstand etwas können als die älteren oder sogar Erwachsene. Wie das zu verstehen ist, soll an folgenden Bildbeispielen gezeigt werden.

Die Fahrradzeichnungen stammen aus dem Kunstunterricht einer 3. Klasse der Grundschule (Abb. 1a-b) sowie einer 7. Realschulklasse (Abb. 2a-b) zum Thema „Mein Fahrrad“. Die aus der Vorstellung gezeichneten Fahrräder (Abb. 1a und 2a, auf der linken Seite) geben das Vorstellungsbild (Schema) eines Fahrrandes der Heranwachsenden wieder: es handelt sich um eine vage und fluide Vorstellungen von einem Alltagsgegenstand. Zwar sind die einzelnen Bestandteile wie Räder, Rahmen, Lenker, Sattel und Pedalen vorhanden, funktional gehen sie aber nicht zusammen. Die Zeichnungen auf der rechten Seite (Abb. 1b und 2b) entstanden, nachdem die Schüler*innen im Unterricht durch verschiedene Übungen ihr Wahrnehmungs- und Vorstellungsbild eines Fahrrades konkretisiert haben und ihre Darstellungskompetenz weiterentwickelt haben. Die Gegenüberstellung zeigt, dass sich die Vorstellungszeichnungen des Grundschulkindes und des Jugendlichen nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Allein ein Altersvorsprung garantiert also nicht zwingend eine ‚bessere‘ Zeichnung. Deutlich wird durch den Bildvergleich, dass sich die Darstellungsformeln erst durch *Unterrichtsimpulse* und *wachsende Übung* verändern. Ebenfalls deutlich wird, dass die beiden Zeichnungen des Grundschulkindes auf höheren Darstellungsniveaus als die der/des älteren Realschüler*in, des älteren Realschülers gezeichnet wurden. Beide Schüler*innen haben was gelernt und wurden durch den Unterricht auf die nächste Zone der Entwicklung befördert. Das Grundschulkind hatte jedoch schon vor dem Unterricht ein genaueres Vorstellungsbild von Fahrrad und konnte diesen detaillierter zeichnen als die älteren Realschüler*innen.

Die zeichnerische Darstellungsfähigkeit der Heranwachsenden – wie uns das die oberen Fahrradzeichnungen deutlich zeigen – wird durch den Kunstunterricht verändert. In der direkten

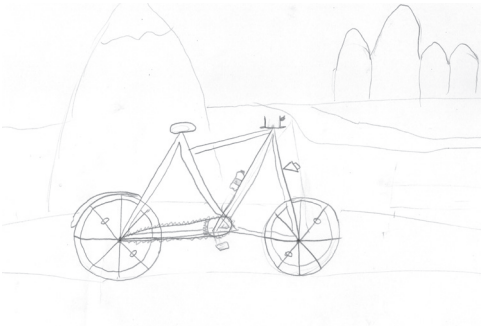
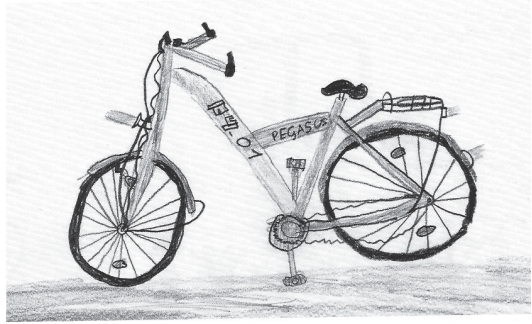
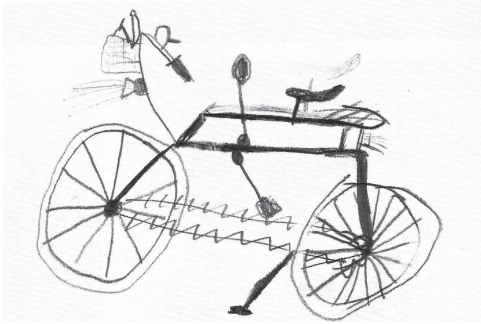


Abb. 1a-b: Schülerarbeiten, 3. Klasse, aus der Vorstellung (oben links), nach der Anschauung (oben rechts) (Franke/Limper 2013, S. 24).

Abb. 2a-b: Schülerarbeiten, 7. Klasse, aus der Vorstellung (unten links), nach der Anschauung (unten rechts) (Brandenburger 2020).

und bewussten Auseinandersetzung mit den Werken der Kunst, durch Bearbeitung von didaktisch aufbereiteten Themen sowie durch Unterweisung in bestimmte Darstellungskonzepte verändert sich ihre Raumdarstellungskompetenz. Direkt ausgedrückt: Die Heranwachsenden lernen zu zeichnen. Durch den Lernzuwachs können sie z.B. auf einem deutlich höheren Darstellungsniveau zeichnen. Dieser möglicher Lernzuwachs wird in einem Stufenmodell nicht berücksichtigt, weil die hier zugrunde liegenden Untersuchungen nicht aus Lehr- und Lernsituationen hervorgehen.

Die Aufgabe des Unterrichts ist also, durch Bereitstellen von methodischen und personellen Hilfen, den Kindern oder Jugendlichen zu ermöglichen, die Distanz zu überwinden zwischen dem, was sie schon können und dem, was sie lernen sollen. Die richtige Art der Unterrichtung führt schlussendlich dazu, dass die Heranwachsenden bei angemessener kunstpädagogischer Förderung eine differenziertere Entwicklung durchlaufen als das die Stufen beschreiben, bzw. durch den Unterricht rascher den nächsten höheren Lernstand erreichen. Auf den Punkt gebracht bedeutet das, dass das bildnerische Können der begabten Heranwachsenden weit über dem der Gleichaltrigen ist, weil sie durch Förderung schneller die Lernniveaus durchschreiten. Der Begabten-Kunstunterricht ist also so konzipiert, dass er ermöglicht die Heranwachsende immer wieder auf das nächst höhere Lernniveau zu heben. Wie das konkret zu verstehen ist, wird im Beitrag von Bonath und Miller hier in diesem Heft (S. 42 ff.) gezeigt.

Das bildnerische Können – auch das der Begabten – wird wiederum in entsprechend strukturierten und curricular aufgebauten didaktischen Teilschritten gefördert, die auf drei Gegenstandsbebereiche des Kunstunterrichts zielen: „auf das handwerkliche Wissen und Können, gestalterisches Wissen und Können und auf das Können und Wissen im Bereich inhaltlicher Sinndeutung und Sinnggebung“ (Krautz 2015, S. 15). Dabei zielt die im Unterricht inszenierte Lernherausforderung stets auf ein Niveau, das über dem jeweils aktuellen Können-und-Wissensstand³ der Kinder liegt (ebd., S. 16). Den Ausgangspunkt für die curriculare Planung des Unterrichts basiert also auf dem Wissen der Lehrkraft über den aktuellen Lernstand der Schüler*innen sowie auf dem Wissen über mögliche handwerkliche, gestalterische, inhaltliche, aber z.B. auch auf imaginative Herausforderungen, die die gestellte Aufgabe mitbringt.

Im Fazit kann also „Kunst lernen“ nicht vorrangig ästhetische Erfahrung und subjektive Selbstkonstruktion sein, sondern bedeutet „harte Arbeit“, in der sich Freude und Begeisterung im Tun entwickelt. Dazu muss die entsprechende Lehre im klaren Bezug zu den gestalterischen und künstlerischen Kulturkonventionen stehen, die sie vermittelt (Sowa 2015a, S. 36). Begabung ist damit kein Zufall, sondern Resultat hartnäckiger Arbeit. Eben das zeigen ja auch die Studien zur „Begabungsentwicklung“ von Künstlern (Schulz 1987). Ohne intensive Arbeit hätten diese niemals den Stand ihres Könnens erreicht. Dies gilt übrigens auch für die oft als rein spielerische Aktion oder Experiment missverstandene Kreativität (Baudson 2011).

Im Folgenden möchte ich mein Verständnis von Begabung in drei Dimensionen erörtern, die allesamt dynamische Formen der Relationalität sind und keine ausschließlich subjektzentrierte starre Eigenschaft (Krautz 2017a): Das begabte Kind (1) richtet sich auf bestimmte kulturelle Ziele aus, es entwickelt aus sich heraus Streben und Energie in eine bestimmte Richtung; (2) es entwickelt eine starke Beziehung zu bestimmten Sachen, also Interesse; (3) es verbindet sich durch Begeisterung mit anderen Subjekten – Vorbildern und Lehrenden. Auf diese drei relationalen Dimensionen möchte ich kurz eingehen.

RELATIONALE DIMENSION (1): BEGABUNG ALS ANTRIEB DER PERSON

Begabte bringen von selbst her eigene Bildungsbedürfnisse und Lernwillen mit (Sowa 2015, S. 36). Darauf kann und muss der Kunstunterricht aufbauen. Worauf dieses Bildungsbedürfnis und der Lernwille konkret zielen, ist zu einem guten Teil anthropologisch und kulturell begründet: Die Heranwachsenden wollen z.B. in einem bestimmten Alter eingangs der Pubertät „realistisch“ darstellen können, auch weil sie sich in der Erfüllung dieser Konvention Anerkennung versprechen (vgl. Gysin 2010; Billmayer 2010). Sie wollen etwas gut darstellen können. In der bildnerischen Auseinandersetzung mit den für sie wichtigen Themen wie z.B. Beziehung, Natur usw. streben sie auch danach die bildnerischen Techniken zu beherrschen (Winner 1998; Winner/Martino 2000, S. 96 ff.; vgl. auch Miller 2015c, S. 449 f.). Die Schülerarbeiten (Abb. 3–4) führen deutlich vor, wie sich dieses Darstellkönnen in Werken manifestiert: Die Schüler*innen wollten die Köpfe der geliebten Idole so realistisch wie möglich darstellen.

Dieses Bestreben darf allerdings kunstpädagogisch nicht zu eng gedeutet werden: Kunstunterricht ist nicht auf das Aneignen der verschiedenen bildnerischen Techniken oder der realistischen Darstellungsmittel zu reduzieren. In aktuellen kunstpädagogischen Diskursen wird entweder in Frage gestellt, ob es allein auf die Darstellungsfähigkeit beim Zeichnen und Malen im Bega-



Abb. 3-4: Darstellung der Idole / Fantum (aus dem Kunst-Sommercamp 2017)

bungskontext ankommt (Schulz 2015, S. 406), oder es wird diese sogar als Voraussetzung grundsätzlich abgelehnt (Loffredo 2018, S. 53). Hier möchte ich gerne auf die Studie von Schulz und seine Fallbeispiele zu Kindheit und Jugendalter renommierter zeitgenössischer Künstler verweisen: Er kann belegen, dass das Streben nach dem Erwerb von Können eine wesentliche Voraussetzung für das Beschreiten eines künstlerischen Lebensweges ist (Schulz 2015, S. 406). Dieses Streben nach immer differenzierterem Können ist auch bei begabten Schüler*innen festzustellen (vgl. Bonath hier in diesem Heft, S. 33 ff.).

In der Persönlichkeit des/der Begabten unterscheidet Schulz des Weiteren drei wesentlich verankerte Dispositionen: Leistungsdisposition, Richtungsdisposition und Dispositionsniveau (Schulz 1988, S. 1364 ff.).

Die erstgenannte *Leistungsdisposition* trifft auf das zu, was hier mit relationaler *Begabung als Antrieb der Person* gemeint ist. Beide Begriffe besagen, dass Begabte aufgrund ihrer inneren Voraussetzungen produktiv-schöpferische Leistungen vollbringen *wollen* und deshalb *können*. Der relational-anthropologische Begabungsansatz betrachtet zwar die in der Person verankerte Begabung als eine notwendige Voraussetzung, um überhaupt im künstlerischen Bereich tätig sein zu wollen, in Prozessen der ‚Begabens‘ kommen aber noch zwei weitere relationale Dimensionen dazu: das *gerichtete Interesse* und die *geteilte Begeisterung*.

RELATIONALE DIMENSION (2): INTERESSE ZWISCHEN PERSON UND SACHE

Die zweite von Schulz benannte in der Persönlichkeit verankerte Disposition nennt er *Richtungsdisposition* (Schulz 1988, S. 1364 ff.). Der Begriff Richtungsdisposition benennt den Aspekt, dass die begabte Persönlichkeit intentional auf einen oder zumindest nur wenige zusammenhängende bildnerische Bereiche hin ausgerichtet ist. Die besondere Hingabe, die Fokussierung auf ein Ziel, ein Thema oder eine Disziplin oder „Domäne“ wurde auch von Renzulli (2002) als eines der sechs Persönlichkeitsmerkmale der begabten Person genannt.⁴ Renzulli hebt diese sogenannten co-kognitiven Aspekte hervor, die er als Voraussetzungen für ein sich entwickelndes (hoch-)begabtes Verhalten betrachtet. Er geht davon aus, dass diese in Lernprozessen von hoher Relevanz sind. Renzulli beschreibt Hingabe als „Romance with a topic or discipline. When an individual is passionate about a topic or discipline, a true romance, characterized by powerful emotions and desires, evolves. The passion of this romance often becomes an image of the future in young people and provides the motivation for a long-term commitment to a course of action.“ (Renzulli 2002, S. 36).

Davon ausgehend wird diese Hingabe gerne auch mit den Begriffen *Leidenschaft*, *Passion*, *Euphorie* oder *Flow* bezeichnet (Hoyer et al. 2013). Der Wortsinn von „Leidenschaft“ lässt anklingen, dass jemand von einem Inhalt oder Ziel so stark ergriffen ist, dass sie/er auch bereit ist, dafür zu leiden (Anstrengungsbereitschaft). Ist jemand mit Begeisterung bei einer Sache, werden Zeit und Ort schnell vergessen und es tritt im Idealfall der erfüllende Zustand von *Flow* ein (Csikszentmihalyi 2019; 2008). Dies geschieht dann, wenn sich eine Balance einstellt zwischen den individuellen Fähigkeiten und den Anforderungen, die von der Aufgabe ausgehen, und dabei auch die Aussicht auf ein Erfolgserlebnis besteht.

Damit können wir wieder an die Theorie von Schulz anknüpfen, der als den dritten Bestimmungsaspekt des Talents/der Begabung das *Dispositionsniveau* nennt. Damit meint Schulz, dass die Leistung immer auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau erbracht wird (vgl. Schulz 1988, S. 1364). Insofern kann Talent – nach Schulz ist das der Begriff, mit dem die Begabung in den künstlerischen Bereichen zu bezeichnen ist – im Sinne eines Potentials und seiner Realisierung in einer überdurchschnittlichen Leistung verstanden werden. Hohe Leistung, Gerichtetheit auf das Begabungsfeld und besonderes Niveau der zeichnerischen Fähigkeit wurden auch schon von Mühle (1955/1971) und Mierke (1963) als Dispositionen der Begabung benannt. Sie spielen auch in Winners Ansatz einer Begabungstheorie (1998) eine Rolle.

Im relational-anthropologischen Begabungsansatz wird vor allem in dieser intensiven *Beziehung zwischen Selbst und Sache* die Voraussetzung für eintretende Bildungsprozesse von Begabten gesehen. Ihre Bildungserfahrung nimmt im *Interesse am Gegenstand* ihren Anfang, welches sich als gegenstandsspezifisches Involviertsein konkretisiert. „Interesse“ ist mithin eine Resonanzbeziehung zwischen Person und Gegenstand (lat. *inter-esse* = dazwischen-sein), das auf einem *Angesprochenwerden durch den Gegenstand* beruht (Krautz 2017b, S. 442 f.) Interesse realisiert sich im Sich-Zeit-nehmen und in der intensiven Zuwendung zur Sache, zudem sind Können und Wissen notwendig.

RELATIONALE DIMENSION (3): BEGEISTERUNG ZWISCHEN PERSONEN

Von einem relational-anthropologischen Begabungsverständnis her wird schließlich auch *Begeisterung* als ein wesentlicher Motor des „Begabens“ betrachtet. Nicht nur für den Begabtenunterricht steht zentral das Motto „begeistert sein und begeistern“, sondern es handelt sich dabei um eine allgemeine pädagogische Haltung. Das hat zum einen Auswirkungen auf das gesamte relationale Feld des Kunstunterrichts, zum anderen führt es uns deutlich vor Augen, dass ‚Begaben‘ in der Verantwortung der Lehrkraft liegt. In Lehr-Lernprozessen nimmt gerade die Lehrperson eine wichtige Rolle ein, weil sie die Prozesse des Zeigens, Vormachens, Erklärens und Sprechens verantworten muss. Diese von der Lehrkraft ausgehende Begeisterung muss verständlicherweise geteilt sein, sie muss die Schülerin oder den Schüler aus ihrer Subjektrolle zur Sache „hinreißen“ (vgl. Sowa 2019a, S. 99).

Das erinnert an die „musische“ Kunstpädagogik (1950er und 1960er Jahre), in der der begeisterte Anspruch der Kunstpädagogik hochgehalten wurde: „Sie versuchte mit allen pädagogischen Mitteln die Begeisterung der Lernenden für die künstlerische Arbeit zu wecken – nicht nur durch methodisch erzeugte ‚Motivation‘, sondern durch einen existenziellen *Anspruch*, der in der Tiefe der Person wirkte. Sie setzte die Begeisterung in der interpersonalen Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen Lernenden und Thema oder Sache ein – mit narrativen, expressiven usw. Mitteln – um ein tief in der Person wurzelndes Darstellungsvermögen zu wecken.“ (ebd., S. 109f.). Dieser „Anspruch“ steht, wie das Sowa systematisch aus der Tradition der Künste herleitet und begründet, auch am Anfang aller Kunsterscheinungen der Geschichte. „Überall dort wo es um das Vollbringen des Werkes geht, kann der Künstler nicht kraft seiner Eigenmacht anfangen, sondern bedarf es eines Anstoßes von außen, dem er seine Kunst verdankt.“ (ebd., S. 77) Ohne Ansprechen und Angesprochen-sein ist kein Anfang möglich. Musenzuspruch und Begeisterung sind so der Ursprung aller Kunst.

Für den Kunstunterricht bedeutet das, dass die Begeisterung – und zwar die gemeinsame Begeisterung der Lehrenden und Lernenden – stets lebendig gehalten werden muss, „damit sie über die umwegigen Mühen des Gestaltungslernens und über die langwierigen Schritte der Werkherstellung und Werkbetrachtung hinweg trägt“ (ebd., S. 111). Begeisterung heißt – Sowa bezieht sich hier auf Hegel – „von der Sache ganz ergriffen zu werden, ganz in der Sache gegenwärtig zu sein, und nicht eher zu ruhen, als bis die Kunstgestalt ausgeprägt und in sich abgerundet ist“ (ebd., S. 99). Diese Begeisterung für das Werk und seinen Sinn muss aus der kunstpädagogischen Logik heraus sowohl am Anfang als auch am Ende jeder Lerneinheit stehen. „Jede Aufgabe beginnt mit dem imaginativen Vorblick auf das, was geschaffen [...] werden soll, zugleich mit einer Besinnung darauf, warum und wie es geschaffen [...] werden soll – und jede Aufgabe endet mit dem sowohl begeisterten wie kritischen Blick darauf, was gemacht [...] worden ist, wie es gemacht wurde und wie es verbessert werden könnte, um dem Anspruch gerecht zu werden.“ (ebd. S. 110f.)

KÖNNEN UND WOLLEN: FREIER WILLE

Aus der bisherigen Darlegung wird vor allem verständlich, dass Begeisterung im Kontext der Unterrichtsprozesse mehr ist und tiefer in der Person wurzelt als das psychologische Konstrukt der „*Motivation*“. Der oder die Lernende kann unterschiedlich motiviert sein, z.B. durch die angekündigte Benotung der Werke. Das heißt aber nicht, dass sie oder er vom Unterricht oder der Aufgabe auch existenziell und emotional positiv innerlich „ergriffen“ ist. In Prozessen des ‚Begabens‘ kann die Lehrkraft nur durch geteilte Begeisterung für die gemeinsame Sache auf das Können-Wollen der Lernenden angemessen antworten. Genau dieses „Können-Wollen“ ist der Anspruch, den Begabte dem Kunstunterricht entgegenbringen (vgl. Bonath hier im Heft S. 33 ff.). Das Bedürfnis nach *Können-Wollen* besagt, dass die Lernenden bestimmte künstlerische Tätigkeiten (das Darstellen, das Mitteilen, das Verfertigen usw.) von sich aus können wollen. Das Wollen der Lernenden (Ausdrucks-, Mitteilungs- und Werkbedürfnisse sowie ästhetische und existenzielle Bedürfnisse usw.) setzt einen freien Willen voraus und „muss dazu mit dem geeigneten Wissen und Können zur Verwirklichung kommen können“ (vgl. Sowa 2015b, S. 493). Dabei müssen wir stets vor Augen haben, dass in einem *Könnensfach*, wie es das Fach Kunst ist – ähnlich wie die in dieser Hinsicht wesensverwandten Fächer Musik und Sport – auch das *Können* im Zentrum steht (Sowa 2019b, S. 43). Im Vergleich dazu sind andere Fächer wie z.B. Mathematik mehr dem Wissen zugewandt – ähnlich auch manche kunstpädagogischen Positionen, die einseitig auf sachliches Wissen oder auf rein subjektiven Ausdruck und ästhetische Erfahrung setzen und dabei das Können weniger berücksichtigen. Doch genau aus dem Verständnis als *Könnensfach* begründet sich die genuine Fachlichkeit des Faches Kunst.

LERNPROZESSE: ÜBEN, LERNEN, KÖNNEN

Können wird in vielschichtigen Prozessen des Übens erworben. Wie das Sprichwort sagt: Übung macht den Meister. Folgt man dem Erziehungswissenschaftler Malte Brinkmann ist die Übung eine eigene Form des Lernens (Brinkmann 2012, S. 15): „Übung ist eine Praxis, die auf Können bzw. besseres Können gerichtet ist. Geübt werden Praxen, die man nicht unmittelbar durch den Willen oder einen Entschluss ausführen kann“ (Brinkmann 2013, S. 73), u.a. komplexe künstlerische Fertigkeiten und Fähigkeiten. Das Zeichnen oder Modellieren muss geübt werden wie auch das Klavierspielen oder Skifahren. Dazu gehört auch die Erfahrung des Nichtkönnens, denn geübt wird dann, wenn man etwas noch nicht kann (ebd., S. 74).

Auf den Kunstunterricht bezogen bedeutet dies, dass sich das Wissen und Können der Schüler*innen in verschiedenen Gestaltungsbereichen im curricularen Aufbau der kunstpädagogischen Lehre entwickeln muss, aber auch in der ständigen Wiederholung. Die systematische Didaktik beinhaltet folgende drei Felder: das Curriculum der Inhalte, das Curriculum der Gestaltung und das Curriculum der handwerklichen Verfahren. Diese müssen zunächst in einzelnen Aufgaben jeweils so zusammengeführt werden, dass für die Heranwachsenden eine schlüssige Einheit entsteht. Der Unterricht wechselt dabei zwischen einer engeren Führung in Phasen der Erarbeitung und Übung und einer offeneren Arbeitsweise in der Phase der selbstständigen Werk-

arbeit (vgl. Sowa 2015b, S. 493 f.). Unterricht ist also nicht an sich „offen“ und „selbstgesteuert“, sondern Schüler*innen müssen die Voraussetzungen erst lernen, zunehmend selbstständig zu arbeiten. Das Lernen als ein sich-aufbauendes Wissen und Können braucht *Raum* für Erfahrung und Übung gerade in der wechselseitigen Anregung durch den Klassenverband. Nachhaltiges Lernen braucht *Zeit* und Wiederholung.

ANMERKUNGEN

- 1 Heinrich Roth unternahm in den 1960er und 1970er Jahren im Rahmen einer pädagogischen Anthropologie einen Versuch, die Begabungsfrage pädagogisch im Sinne aktiver Handlungsmöglichkeiten zu erklären. Die Ergebnisse gingen in die Publikation „Begabung und Lernen“ (vgl. Roth 1969) ein.
- 2 *Ars* und *téchne* dürfen nicht vorschnell als moderner Gegensatz von Kunst und Technik verstanden werden. „Etymologisch stehen beide Begriffe mit ihrem Wissensbezug jedoch vielmehr nebeneinander: Im lateinischen *ars* verbinden sich die ‚durch Übung gewonnenen Fertigkeit‘ und die Wissenschaft; das griechische *téchne* ist hingegen gut mit ‚Können‘ zu übersetzen, das handlungsorientiert ist und Praxis bezogenes Wissen voraussetzt.“ (Heilmann et al. 2015, S. 217).
- 3 Ähnliches besagt die Flow-Theorie von Csikszentmihaly: Flow-Erfahrung wird durch Balance zwischen Fähigkeiten und Herausforderung ermöglicht (vgl. Csikszentmihalyi 2017, S. 125 f.). Die Person darf sich bei der Ausführung der Aufgabe weder unter- noch überfordert fühlen. Können die eigenen Fähigkeiten den von der Tätigkeit offerierten Anforderungen entsprechen, hat die handelnde Person das Gefühl, die Aufgabe gut bewältigen zu können. Wichtig ist dabei aber, dass die Aufgabe als herausfordernd und die eigenen Fähigkeiten als hoch eingeschätzt werden müssen, damit sich Flow-Erleben einstellt (vgl. Soiné 2019, S. 76).
- 4 Alle sechs vollständig: Optimismus, Mut, Hingabe an ein Thema oder Disziplin, Sensibilität für menschliche Belange, körperliche und geistige Energie, Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben.

LITERATUR

- Arnold, Ruedi (2013): Lehr- und lernbar? Fördern bildnerischer Begabung: von Maßnahmen, Voraussetzungen und vom gegebenen Zeitpunkt. In: news&science Begabtenförderung und Begabungsforschung. H. 33, S. 15–19.
- Baudson, Tanja Gabriele (2011): Kreativität – Zufall oder harte Arbeit? Ein programmatischer Beitrag. In: Hackl, Armin/ Steenbuck, Olaf/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Kreativität: Zufall oder harte Arbeit? Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. H.2, Frankfurt a. M., S. 9–17.
- Billmayer, Franz (2010): Orientierung: Nachfrage. Was Schüler im Kunstunterricht lernen wollen. In: Bering, Kunibert/ Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 209–222.
- Brandenburger, Katja (2020): Bildung zeichnerischer Strategien. Lehr- und Lernprozesse des konstruktiven Sachzeichnens. München.
- Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn/München.
- Brinkmann, Malte (2013): Wiederkehr der Übung. Übungstheoretische Anmerkungen zu einem praktischen und theoretischen Desiderat im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht. H. 369/370, S. 72–76.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2019): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2008): Flow. The Psychology of Optimal Experience. New York.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2017): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart.

- Franke, Christian/Limper, Brigitte (2013): Diagnose und Förderung in der Grundschule. In: Kunst+Unterricht. H. 369/370, S. 24–25.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2015): Kunstunterricht verstehen, Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München.
- Gysin, Beatrice (2010): Wozu zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand auf die Zeichnenden. Zürich.
- Heilmann, Maria/Nanobashvili, Nino/Pfisterer, Ulrich/Teutenberg, Tobias (Hrsg.) (2015): Lernt zeichnen! Techniken zwischen Kunst und Wissenschaft. Passau.
- Hoyer, Timo/Weigand, Gabriele/Müller-Oppliger, Victor (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt.
- Kozernik, Diana (1995): The Changing Concept of Artistic Giftedness. In: Golomb, Claire (Hrsg.): The Development of Artistically Gifted Children. Selected Case Studie. Hillsdale, S. 1–29.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2010): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Krautz, Jochen (2014): Kunstpädagogik und „Begabung“. In: IPEGE (Hrsg.): Begabung und Fachdidaktik. Salzburg, S. 179–198.
- Krautz, Jochen (2015): Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 1, S. 7–18.
- Krautz, Jochen (2017a): Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Zur Einführung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Rationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 13–29.
- Krautz, Jochen (2017b): Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Rationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 439–478.
- Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn (i.E.).
- Krautz, Jochen/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2015): Lernen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik H. 1.
- Kris, Ernst/Kurz, Otto (1995): Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch. Frankfurt a. M.
- Kuhl, Julius/Müller-Using, Susanne/Solzbacher, Claudia/Warnecke, Wiebke (Hrsg.) (2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg i. Br.
- Loffredo, Anna Maria (2018): Does Art Kill Creativity? – Zur Mystifizierung der einzelnen Künstlerfigur gegenüber dem kollaborativen Synergiefeld. In: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München, S. 49–60.
- Mierke (1963): Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Betrachtungen über das Bildungsschicksal des mittelmäßig begabten Schulkindes. Bern.
- Miller, Monika (2010): Indikatoren zeichnerischer Kompetenzen – Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung, Vorstellungsbildung und Bildmotiv. In: Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand, Forschungsperspektiven. München, S. 73–86.
- Miller, Monika (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München.
- Miller, Monika (2015a): Exkurs Begabung, Kunst+Unterricht. H. 397/398.

- Miller, Monika [2015b]: Zeichnerische Begabung. Ein Phänomen zwischen Wahrheiten, Vorurteilen und Mythen. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München, S. 467–502.
- Miller, Monika [2015c]: Zeichnerische Begabungen erkennen und Fördern. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München, S. 447–458.
- Miller, Monika [2017]: Zeichnen können – die Entwicklung einer zeichnerischen Begabung von der Kindheit bis zum Jugendalter. In: Gaedtker-Eckardt, Dagmar-Beatrice/Miller, Monika/Schubert, Volker/Siebner, Blanka Sophie/Spieler, Reinhard (Hrsg.): Zeichnen als Kulturtechnik. München.
- Miller, Monika [2020]: Der Kuss der Musen. Begaben – Begabung und Begabungsförderung in der Kunstpädagogik. In: Kiso, Carolin/Fränkell, Silvia [2020] (Hrsg.): Fachdidaktik und (inklusive) Begabungsförderung. (In Vorbereitung).
- Mühle [1955/1971]: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. Berlin.
- Plaum, Goda [2009]: Bildnerisches Denken. In: IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft. H. 11, S. 11–28.
- Renger, Sebastian [2019]: Begabungsentfaltung. Mit mehr Verstehen zur mehr Vertrauen. In: Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hrsg.): Kreativität & Bildung – Nachhaltiges Lernen. München, S. 287–303.
- Renzulli, Joseph S. [2002]: Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. In: Phi Delta Kappan. Jg. 84, S. 33–40 und S. 57–58. https://www.researchgate.net/publication/275514351_Expanding_the_Conception_of_Giftedness_To_Include_Co-Cognitive_Traits_and_To_Promote_Social_Capital [08.04.2020].
- Roth, Heinrich (Hrsg.) [1969]: Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Bd. 4. Stuttgart.
- Schulz, Frank [1987]: Das bildnerische Talent und seine Ausprägung in der Ontogenese. Eine Studie zur Ausprägung der Künstlerpersönlichkeit. Leipzig.
- Schulz, Frank [1988]: Die Eigenart des bildnerischen Talents. Aspekte einer Begriffsbestimmung. In: Weimarer Beiträge 34, S. 1361–1376.
- Schulz, Frank [2015]: Das Problem der bildnerischen Begabung als Aspekt der Kreativitätsentwicklung. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München, S. 405–466.
- Schulz, Nina [2007]: Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und dem Fremdbild von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Münster/New York.
- Seidel, Christa [2007]: Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Praxisbezogene Anwendung in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. Lenz i. Ostt.
- Sing, Mona/Miller, Monika [2017]: Zeichnen und Modellieren einer Eidechse. Fallstudie über eine künstlerisch besonders begabte Schülerin. In: Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd 4: Verkörperte Raumvorstellungen – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Oberhausen, S. 305–313.
- Soiné, Janina [2019]: Gibt es ein beobachtbares Flow-Erleben bei Kindern während des plastischen Arbeitens mit Ton? Zwei Fallstudien in Ton-Workshops mit Kindern im Grundschulalter. In: Sowa, Hubert/Amado, Tanja (Hrsg.): Modellieren. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, H. 9. München, S. 75–87.
- Sowa, Hubert [2015a]: Topologie der Kunstlehre. Über doktrinaire, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich der Kunstlehre. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 35–60.

- Sowa, Hubert (2015b): Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. In: In: Glas, Alexander/ Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München, S. 481–517.
- Sowa, Hubert (2019a): Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik- Teil 1: Musen und Techne. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 8.1. München.
- Sowa, Hubert (2019b): Problemlösendes Gestalten im Werkunterricht. In: BDK Info. H.28, S. 54–59.
- Walter-Luginsland, Alexandra (2017): Plastisches Vorstellungslernen: individuell oder kooperativ? Eine vergleichende Studie über Schüler eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums. In Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 4: Verkörperte Raumvorstellungen – gestaltungspraktische Praxis und Forschung. Oberhausen, S. 147–205.
- Winner, Ellen (1998): Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Stuttgart.
- Winner, Ellen/ Martino, Gail (2000). Giftedness in Non-Academic Domains: The Case of the Visual Arts and Music. In: Heller, Kurt A./Mönks, Franz Josef/Sternberg, Robert J./Subotnik, Rena F. (Hrsg.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford, S. 95–110.
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Bd. 2. Berlin.

BILDNACHWEIS

Abb. 1a-b: Aus dem Unterricht von Franke/Limper, Kunst+Unterricht 369/370, S. 24.

Abb. 2a-b: Aus dem Unterricht von Brandenburger (2020)

Abb. 3, 4: Aus dem Bildarchiv Kunst-Sommercamp.

ZUSAMMENFASSUNG

Anregung, Unterricht und Ermutigung sind notwendig, um bildnerisches Können zu erweitern. Die Grundlage ist jedoch das intrinsische Könnenwollen von Kindern und Jugendlichen, welches sich im Antrieb der Person, im gerichteten Interesse und in der geteilten Begeisterung zeigt. Äußerungen von Schüler*innen ermöglichen Einblicke in Lernbiografien von „Begabten“: Die frühe Begegnung mit Kunst, Begabungszuschreibungen und kunstbegeisterte Gleichgesinnte beeinflussen die (Selbst-)Wahrnehmung und fordern den Lern- und Übungswillen für bestimmte Themen und bestimmte Problemfelder eines spezifischen bildnerischen Verfahrens heraus.

STICHWORTE

Begabungszuschreibungen, Begeisterung, Selbstkonzept, Interesse, Spezialgebiet, Ermutigung

SUMMARY

Incitation, instruction, and encouragement are necessary to expand artistic abilities. In order for these aspects to be efficient, however, the condition that children and teenagers want to improve their abilities must be met. This again shows in the way a person is driven as well as in the way a person focuses his or her interest and shares his or her excitement. Statements by students provide an insight into the learning biographies of the gifted: Early encounters with art, attributions of being gifted and like-minded individuals who are enthusiastic about art influence (self-)perception and challenge the willingness to learn and practice certain topics and problem areas of a specific artistic technique.

KEYWORDS

attributions of giftedness, excitement, self-concept, interest, area of expertise, encouragement

Bezugnehmend auf die vorangegangenen Texte in diesem Heft werden im folgenden Beitrag Auszüge aus Lernbiografien von Schüler*innen¹ dargestellt. Die Einblicke dienen hier dazu, Eindrücke in das Denken und die (Selbst-)Wahrnehmung von bildnerisch begeisterten Jugendlichen zu gewinnen. Das Ziel ist, zwei Fragen nachzugehen: Wie äußert sich der intensive Wunsch des Könnenswollens bei Schüler*innen? Und wie kann dem Gestaltungswillen von bildnerisch begabten Schüler*innen hinsichtlich ihrer Begabungsentwicklung Raum gegeben werden?

Finn (14 Jahre) *„Ich würde sagen, dass ich in gewissen Richtungen oder gewissen Teilen von Zeichnen... also dieses Comic Ding... würde ich schon vorsichtig sagen, dass ich da ganz gut drin bin. Aber andere Sachen... also ich würde jetzt nicht sagen, ich bin ein super Zeichner, weil das ist einfach ein zu großes Spektrum. Realistisch kann ich nicht wirklich so gut zeichnen, also so, dass es fotorealistisch aussieht... oder Manga, diese japanischen Sachen oder Anime, das kann ich auch nicht. Aber was ich kann, diese Comics und Cartoons, das kann ich schon, da bin ich auch gerade dabei so ein bisschen auszubauen, so ein bisschen ins Realistische zu gehen... das kann ich alles... aber eben nicht alles. Ich hab mich für den Workshop entschieden, weil ich ja eben schon in diesem Zeichending drin war und nicht was komplett Neues anfangen wollte... aber ich wollte mich auf jeden Fall weiter entwickeln in dem, wo ich war.“*

Finn beschreibt differenziert seine Fähigkeiten und eine Tendenz der Weiterarbeit („etwas Realistisches darstellen können“). Sein Wunsch wird deutlich: besser zeichnen können zu wollen. Er weiß um die Breite der verschiedenen Zeichenstile und auch um sein eigenes Vermögen und Unvermögen in den jeweiligen Bereichen. Er sehnt sich nach einem „übenden Aufbau von Wissen und Können“ (Krautz 2013, S. 158) und ist dabei schon sehr spezialisiert. Obwohl Finn erst 14 Jahre alt ist, kann er bereits in seiner Domäne herausragend zeichnen. Hier wird beispielhaft Wygotskis Theorie der *Zonen der nächsten Entwicklung* (vgl. Wygotski 1987, S. 298 ff.) deutlich: die Annahme, dass Lernende durch *aufbauende Lehre*, *Kooperation* und *Mimesis* einen höheren Grad an Fähigkeiten erwerben können als andere Gleichaltrige, die autodidaktisch lernen (vgl. Walter-Luginsland 2017 und dazu ausführlich Miller in diesem Heft). In der anthropologisch und hermeneutisch begründeten Kunstpädagogik wird dieses Konzept aufgegriffen und integriert: Wahrgenommenes wird adaptiert und assimiliert und trägt zur Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei. Anregungen der Umwelt stoßen weitere Lernprozesse an (vgl. Krautz 2015, S. 12). Diese Anregungen der Umwelt, von Familie, Freunden, Lehrer*innen, sind fundamental für die Begabungsentwicklung. Der und die Begabte sucht nach diesen Kontakten, um sich auszutauschen, aber auch um sich in seinem bzw. ihrem Spezialgebiet weiterzuentwickeln. Die Basis für diese Suche nach Menschen, die ihr jeweiliges Handwerk verstehen oder mit denen man sprechen kann über das Bedürfnis bildnerisch tätig sein zu müssen oder über Kunst an sich, stellt das im Begabten seiende *Könnenwollen* dar. „Sehr starke intrapersonale Antriebskräfte tragen wohl Verantwortung für die Intensität der visuellen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt und den Bildern, die diese für sie bereithält.“ (Miller 2013, S. 105). Diese intrapersonalen Antriebskräfte, der in der Person liegende Antrieb, etwas künstlerisches Erschaffen zu wollen, sowie zwei weitere relationale Dimensionen, das *gerichtete Interesse* auf das spezifische bildnerische Sujet und die *geteilte Begeisterung zwischen den Akteuren des musischen Akts* bilden die Trias des relational-anthropologischen Begabungsansatzes.

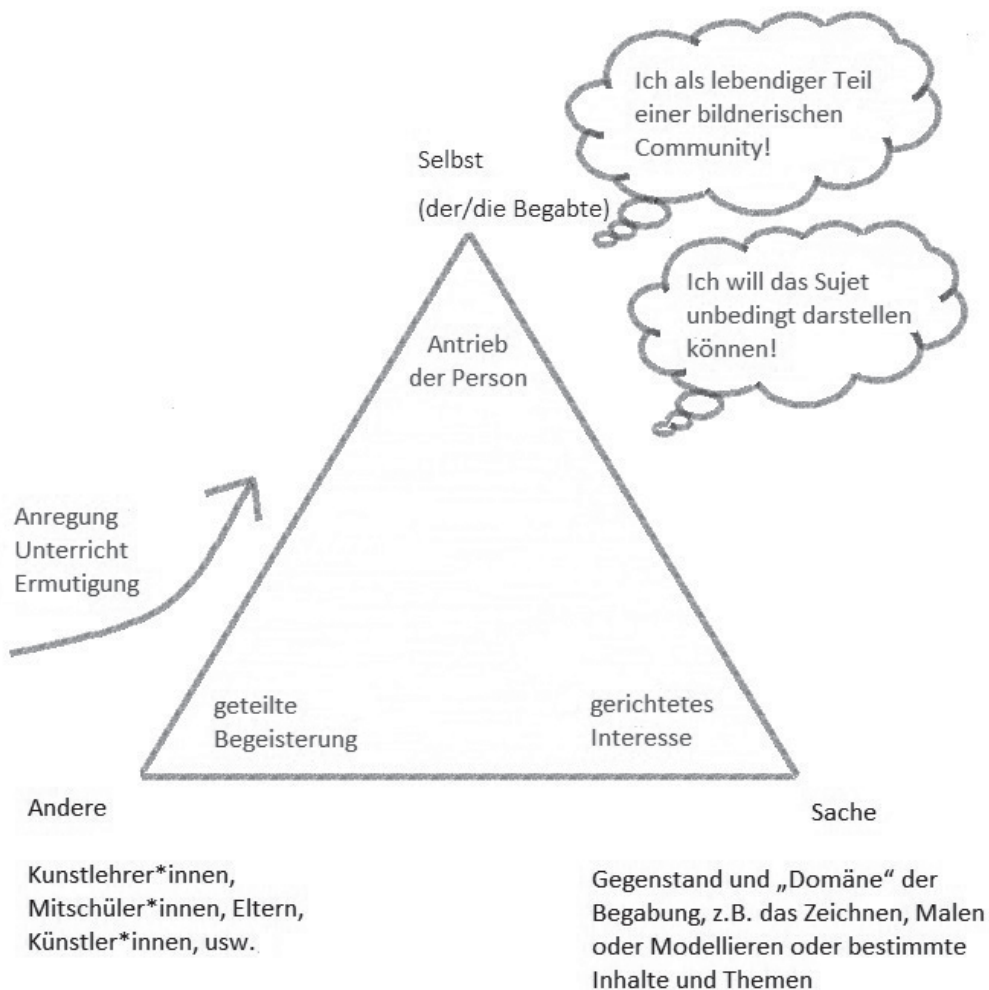


Abb. 1: Begabungsentwicklung als ein kooperatives Geschehen

Bei der Förderung von Begabten sind zwei grundlegende Systeme zu unterscheiden: Programme, die einer äußeren Differenzierung im Unterricht zugeordnet werden (Begabte eines Faches werden zusammen unterrichtet) und Pull-out-Programme (Programme, die den regulären Unterricht ergänzen), d.h. Zusatzunterricht, beispielsweise in Sommercamps oder Wahlkursen.

Agnesa [15 Jahre] „In der Schule da lernt man nicht so wirklich was... also... also das ist so, in der Schule, da macht man das einfach. Und dann machen halt ganz viele Schüler das, zum Beispiel 20 und da kann die Lehrerin ja auch nicht überall hinkommen. Und deswegen sollte man schon so seine Technik finden und was ausprobieren und vielleicht, wenn man sich dafür interessiert, das auch freizeitlich machen. Damit man wirklich weiterkommt.“

Eine Fördermaßnahme für leistungsmotivierte Schüler*innen im Freizeit-Bereich, so wie Agnesa sie vorschlägt, stellt beispielsweise das Kunst-Sommercamp dar, das 2016 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg konzipiert wurde, bei dem Jugendliche aller Schularten gezielt in unterschiedlichen bildnerischen Praxisfeldern gefördert werden (siehe Beitrag Miller/Bonath S. 42 ff.). Das Kunst-Sommercamp ermöglicht bildnerisch Begabten einerseits, sich in ihrem jeweiligen bildnerischen Feld entwickeln zu können, andererseits erleben sie dort das Gefühl, Teil eines Teams zu sein, bei dem sich alle Akteure (Schüler*innen und angehende Kunstpädagog*innen) für Kunst und ihre Lehre begeistern. Philipp Laux, der ehemalige Fußballtorwart und heutige Sportspsychologe, spricht vom „Trainer als Verbündeten: Ich begleite dich auf deinem Weg, ein Topspieler zu werden! Ich will dich besser machen!“ (Laux 2020, SZ). Offenbar hat er ein ausgezeichnetes Gespür dafür, mehr in Spielern zu sehen als andere. Dies lässt sich auf bildnerisches Können übertragen: Kunstlehrer*innen glauben an das Vermögen der Schüler*innen, was wiederum das Können (bei intensivem Üben) potenziert.

1 ANTRIEB DER PERSON

Finn gilt in seiner Klasse als der beste Zeichner. Darauf ist er stolz. Er zeichnet und übt seit seinem fünften Lebensjahr. Sein Tipp in Bezug auf Kunst und Kunst machen (wollen):

Finn (14 Jahre) „[...] dass man dranbleiben soll und nicht aufhören soll, wenn es nicht funktioniert gerade, wenn es nicht klappt. Wenn man unzufrieden ist [...], dass es dann besser ist, dran zu arbeiten und dann in zwei Jahren zufrieden zu sein, als nie zufrieden zu sein, würde ich sagen. Und, dass es auch wichtig ist, wenn man etwas in die Richtung machen will, beruflich, dass man das auch verfolgt. Weil viele Leute denken ja auch, ja, jetzt gehe ich mal zu Bosch, da wirst du gut bezahlt und hast einen festen Platz, aber ich würde eigentlich sagen, dass du den Platz [...], dass der Platz nicht sicher ist, wenn du es nicht gerne machst, weil dann strengst du dich nicht an und dann besteht da genauso die Möglichkeit, dass du rausfliegst oder dass es dir keinen Spaß macht. Und dann nützt es meiner Meinung nach auch nichts.“

Finn schildert hier, was die Wissenschaft heute weiß: Verfügt ein Mensch über gewisse Neigungen, erfährt entsprechende Umwelteinflüsse und macht passende Erfahrungen, so ist dennoch entscheidend, ob und wie das Potenzial umgesetzt wird. Hier ist „eine langfristige, intensive und motivierte Auseinandersetzung mit dem Gebiet entscheidender als eine ursprüngliche Begabung.“ (Trautwein/Hasselhorn 2017, S. 2). Es stellt sich die Frage, ob Kinder durch gezielte Übung zu „begabten Kindern“ werden, also der Einfluss der Umwelt allein die Begründung für herausragende Leistungen ist, oder ob die starke Motivation, gerade weil sie begabt sind, zu Höchstleistungen führt. Ich folge der Annahme, dass vermutlich ein Grundinteresse sowie harte Arbeit, Übung und Förderung zu herausragenden Begabungen führen (vgl. Winner 2007). Menke spricht hier von Vermögen: „Vermögen zu haben heißt, ein Subjekt zu sein; ein Subjekt zu sein heißt, etwas zu können. Das Können des Subjekts besteht darin, etwas gelingen zu lassen, etwas auszuführen. Vermögen zu haben oder ein Subjekt zu sein bedeutet, durch Üben und Lernen imstande zu sein, eine Handlung gelingen lassen zu können.“ (Menke 2013, S. 13).

Neben diesem Vermögen spielt das Umfeld und Äußerungen anderer Personen bezüglich des Vermögens und des Könnens eine relevante Rolle: Begabungszuschreibungen anderer Personen sind wesentliche Aspekte einer sich-bildenden Begabung.

Besehen wir das Thema genauer. . . .

Viele Menschen glauben, Kinder die schnell lernen, seien begabt. Aber auch Kinder, die langsam lernen, haben Begabungen. Werden Kinder im Zusammenhang mit der Schule als ‚begabt‘ bezeichnet, so sind damit gemeinhin Schüler*innen gemeint, die als leistungsstark und sich schnellentwickelnd sowie als besonders produktiv, sozial, sportlich oder kreativ auffallen (vgl. Pfahl/Seitz 2013, S. 179). „Jedoch ist Begabung (ebenso wie Behinderung) nicht als angeborenes und damit stabiles Personenmerkmal zu verstehen, sondern vielmehr als soziale Konstruktion“ (ebd.). ‚Begabung‘ und ‚Behinderung‘ müssen als historisch veränderbare Konstruktionen wissenschaftlichen und pädagogischen Wissens begriffen werden, welche die Entwicklung von Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen beschreiben.

1.1 KONZEPTE DER BEGABUNGSZUSCHREIBUNG

Es existieren zahlreiche Zugangsmöglichkeiten zum Thema der ‚Hochbegabung‘ und ‚Begabung‘. Beispielsweise, Begabung sei Intelligenz oder aber, ‚(Hoch-)Begabung‘ wird anhand des vollbrachten Leistungsniveaus definiert, etwa indem die Zuschreibung vom gesellschaftlichen Wert persönlicher Leistungen abhängig gemacht wird. Derartige nachträgliche Zuschreibungen, die auch als „Post-hoc-Definitionen“ (Feger/Prado 1998, S. 30) bezeichnet werden, stehen temporär entgegengesetzt der Definition durch soziale Kriterien, die Begabungen als Ressource sehen, deren Nutzung jedoch abhängig von Umwelteinflüssen ist (Peterhoff 2007, S. 16). Des Weiteren gibt es Versuche, das Konstrukt ‚(Hoch-)Begabung‘ am Kreativitätspotential auszu-machen oder anhand eines Vergleichs mit der sozialen Bezugsnorm. Bei letzterem gelten jene als ‚(hoch-)begabt‘, welche sich durch ihre Leistungen maßgeblich von anderen unterscheiden (vgl. ebd., S. 15).

Ich möchte mich auf zwei Zugänge beziehen: (a) Begabung im Vergleich zur sozialen Bezugsnorm und (b) Begabung anhand von sozialen Kriterien.

(a) *Begabung im Vergleich zur sozialen Bezugsnorm*: Ein Selbstkonzept guter Begabung entwickelt sich dann, wenn man stets Aufgaben lösen kann, die die meisten anderen nicht lösen können. „Das Selbstkonzept der Begabung hängt offenbar von zwei Bestimmungsstücken ab: zum einen von dem, was man selber kann oder nicht kann, zum anderen von dem, was die anderen können oder nicht können“ (Rheinberg/Enstrup 1977, S. 172).

Interviewerin *Warum würdest du sagen, dass du begabt bist?*

Ben (10 Jahre) *Weil ich einfach in Kunst in der Schule immer eine gute Note hab und es [mein Werk] auch einfach das schönste aus der Klasse war. Und andere sagen auch von mir, dass ich begabt bin.*

Ben empfängt aus seinem schulischen Umfeld durchweg positive Rückmeldungen bezüglich seines bildnerischen Könnens. Mitschüler*innen geben lobende Kommentare ab, der Lehrer bewertet seine Aufgaben mit guten Zensuren, auch er selbst benennt sein Werk im Vergleich

mit den anderen Arbeiten als „das schönste aus der Klasse“. Allen Teilnehmer*innen des Kunst-Sommercamps wurde durch den Vorschlag durch die Lehrer und die erfolgreiche Anmeldung sozusagen im Vorfeld bescheinigt, bildnerisch begabt zu sein. Diese Auszeichnung führt zu ausgeprägt positiven Affekten gegenüber der eigenen Leistung und der eigenen Fähigkeiten, denn Schüler*innen mit einem Selbstkonzept hoher eigener Begabung zeigen sowohl bei objektiv leichten als auch bei objektiv schweren Aufgaben größere Ausdauer (Persistenz) als Schüler*innen mit einem Selbstkonzept niedriger Begabung (vgl. Meyer 1984, S. 61). Ben (wie alle anderen Teilnehmer*innen) verbringt die erste Woche seiner Sommerferien im Kunst-Sommercamp und widmet sich an fünf Tagen intensiv seiner gestalterischen Weiterentwicklung, ebenso wie er es auch häufig nachmittags macht. Hier bedingen sich positive Rückmeldungen und Engagement.

(b) *Begabung anhand von sozialen Kriterien*: Studien von Winner/Pariser (1985), Winner (1989), Hurwitz (1983) und Wilson/Wilson (1976) machen deutlich, dass erwachsene Künstler selten im Kunstunterricht der Schule in ihren Begabungen und Neigungen gefördert wurden. Hier seien eher die Familie oder andere Schlüsselpersonen wichtig für die künstlerische Entwicklung und Motivation (vgl. Winner 2007, S. 82).

Lilli (17 Jahre) *„Ich war früher schon so... ich habe immer gebastelt und sonst was gemacht. Das war immer meine Hauptbeschäftigung. Ich war immer im Wohnzimmer, habe mich komplett ausgebreitet und habe irgendwas gemacht. Und das fand ich schon immer sehr interessant. Und meine Tante hat auch Freie Malerei studiert und war auch mal als Künstlerin tätig und da hatte ich natürlich auch immer Materialien da, wo ich dann auch etwas malen konnte und so. Und mein Opa hat auch... also mein Opa wohnt unter mir, wir haben auch so eine große Scheune im Garten und oben hat er ein Atelier drin... mit ganz vielen Ölfarben und so. Und da stand ich auch immer als kleines Kind drin und habe gemalt“*

Lillis intensive und frühe Begegnung mit Kunst, den bildnerisch aktiven Verwandten, Materialien und Techniken ermöglichte ihr die Entfaltung ihrer Ressourcen. „Die Entwicklung jeder Art von Begabung ist eine langfristige Unternehmung; sie wird begünstigt durch frühe Identifikation, durch unterstützende und ermutigende Eltern und durch Lehrer, die sich anfangs einführend und fördernd verhalten und später Disziplin und Leistung verlangen.“ (Ebd., S. 99). Hier sei erwähnt, dass Bloom feststellte, dass die Förderung der Eltern besonders ausgeprägt ist, wenn die Begabung des Kindes in Bereichen liegt, die verbunden sind mit öffentlichen Auftritten (Musik oder Sport), besonders niedrig, wenn das Kind eine besondere Begabung für die bildende Kunst hat und ausgeglichen ist, wenn das Kind eine intellektuelle Hochbegabung zeigt (vgl. ebd., S. 132). Bereits Georg Kerschensteiner sammelte bei seinen Untersuchungen zu bildnerisch begabten Kindern zusätzliche Informationen zum Elternhaus: Er stellte fest, dass die Schulkinder mit den höchsten Leistungen beim Zeichnen aus Familien von Eltern mit handwerklichen Berufen stammen. „Durch alle Widerwertigkeiten [Hindernisse, Anm. d. Autorin] ihrer häuslichen Verhältnisse hindurch finden diese Kinder den Weg zur Betätigung ihres zeichnerischen Dranges. Was sie in ihrer eigenen Familie nicht finden, suchen sie in der Nachbarfamilie, in den Werkstätten befreundeter Handwerksmeister in den Schaufenstern der Strassenläden“ (Kerschensteiner

1905, S. 484]. Hier wird deutlich, wie auch im vorhergehenden Zitat der Schülerin Lilli, dass ein *gerichtetes Interesse* (siehe Miller in diesem Band) besteht und dass Menschen mit einem Vorsprung an Wissen aufgesucht werden, um mit ihnen die Begeisterung für die Sache zu teilen und zu lernen.

Kerschensteiner untersuchte Zeichnungen von 10500 Kindern und Jugendlichen und kategorisierte sie zunächst danach, ob die Kinder generell bereits das Bedürfnis haben, einen Raum zeichnerisch darzustellen oder nicht (ebd., S. 303). Er stellte heraus, dass es Kinder gibt, die „ein starkes Gefühl für richtige bildliche Raumdarstellung besitzen, die jedoch mangels geeigneter Unterweisung nicht zur vollendeten Raumdarstellung durchdringen“. (Ebd., S. 306). Weiterhin kontrastiert er die Zeichnungen von Kindern vom Land und aus der Stadt und bemerkt: „[...] dass selbst für die ärmsten Kinder der Grossstadt immer noch mehr Anregungen zum graphischen Ausdruck gegeben sind als für die Landkinder, die nicht nur in keiner Weise veranlasst werden, sich zeichnerisch zu betätigen, sondern in deren Hände auch fast keine Abbildungen gelangen“ (ebd., S. 482).

Festhalten lassen sich hier drei Annahmen:

- > Unterweisung (Unterricht) ist nötig, um das Können zu erweitern.
- > Anregungen sind nötig, um die Wahrnehmung zu schulen.
- > Ermutigung ist nötig, um anzufangen und dranzubleiben.

1.2 WAS HEISST KÖNNEN?

Hubert Sowa erläutert: „Das Können – die ursprünglich verstandene *Téchne* – ist der Schlüsselbegriff der antiken griechischen Kunstlehre. Der Begriff der *Téchne* bezeichnet jegliches Können – im Handeln wie im Herstellen – in der Praxis wie in der *Poesis*.“ (Sowa 2019, S. 122). Je geübter im Können man sei, desto flüssiger vollziehe sich die Handlungsabfolge bis zum Resultat, auch bei divergentem Weg zum Ziel. Er beschreibt, dass jedes konkrete Können gekennzeichnet ist durch:

- > klare Zielsetzungen, die sich von anderen klaren Zielsetzungen unterscheiden;
- > die Gebundenheit an ein verlässliches „Inventar“ vorhandener Fertigkeiten;
- > die jeweilige Spezifik der Gedächtnis-, Imaginations- und Wahrnehmungsbildung;
- > die jeweilige Spezifik der Zerlegung (*dispositio*) und Zusammensetzung (*compositio*), zusammengehalten durch die Spezifik der *inventio*;
- > die durch Übung und Erfahrung etablierte Flüssigkeit eines konsistenten Könnensvollzuges (Ebd., S. 124).

Diese Annahmen bestätigt Benno, 13 Jahre, in der folgenden Schilderung eines Zeichnen-Workshops:

Benno (13 Jahre) *„Es stand bei der Anmeldung so ein Oberbegriff von dem Workshop, da stand eigentlich „Tiere und Bewegung“. Ich hab auch eigentlich erhofft, meistens ist es ja so, du malst ein Tier... normal groß... zum Beispiel eine Katze beim Laufen. Da ist ja keine Hervorhebung oder so, aber... wegen Bewegung dachte ich halt... zum Beispiel eine Katze, die sich jetzt mal säubert, also sich abschleckt. Das ist ja auch wiederum anders und das hätte ich mir auch gewünscht, dass wir sowas machen. Und das ist bis jetzt*

irgendwie auch noch nicht gekommen, weil das hat ja auch etwas mit den Bewegungen zu tun, dass sie sich ja auch komplett klein machen und für uns Menschen eigentlich verrenken, damit sie halt überall drankommt... und das sind halt so Bewegungen, die man irgendwie auch kennenlernen möchte...

Sein Können ist bereits so elaboriert, dass er die Zeichnung einer sich säubernden Katze bereits vor Augen hat. Seine Schilderung war so emotional und bildlich, dass nahezu das Geräusch der sich schleckenden Katze zu hören war. Er erhoffte sich ein spezifisches Übungsfeld zum bewegten Tier. Forschungen von Rosenblatt und Winner (1988) und Milbrath (1998) zeigten, dass beispielsweise zeichnerisch begabte Kinder früher und qualitativ besser zeichnen als durchschnittlich Begabte und dass sie die Welt tatsächlich anders wahrnehmen. Sie codieren „visuelle Informationen präziser und nehmen die Welt weniger über Begriffe, sondern eher über Formen und sichtbare Oberflächenmerkmale wahr“. Zudem „verfügen sie über ein überlegenes visuelles Gedächtnis“ (Winner 2007, S. 49).

Benno (13 Jahre), *„Weil, wenn man versteht, wie ein Gegenstand oder wie ein Lebewesen funktioniert, und wie man das in simple Objekte einteilen kann, kannst du das in jeder Pose zeichnen.“*

2 GERICHTETES INTERESSE

Kommen Jugendliche, die in ihren Schulklassen als besonders begabt gelten, zum Kunst-Sommercamp, kann bisweilen festgestellt werden, dass sie im Vergleich mit anderen Begabten ihr Selbstkonzept neu ordnen müssen. Die Leistungsanforderungen sind hier insgesamt erhöht und die Gruppierung in leistungshomogenen Gruppen lässt erweiterte Vergleiche zu. Sie sehen andere Jugendliche, die ebenso gerne *können wollen* wie sie selbst und dies auch in herausragender Weise tun. Insgesamt kann von einem positiven Assimilationseffekt (Angleichungseffekt) beim Sommercamp gesprochen werden. (Hoch-)Begabte haben in Maßnahmen der Fähigkeitsgruppierung positivere Einstellungen und ein stärkeres Interesse am Fach sowie eine höhere Motivation (Schneider et al. 2014, S. 16). Jugendliche, denen Begabung zugeschrieben wird und die für das Fach brennen, möchten auch in ihrer Freizeit dazulernen, sich weiterbilden, sich als privilegiert erleben. Winner formuliert, dass „Kinder mit herausragender künstlerisch-musischer Fähigkeit drei Gemeinsamkeiten mit intellektuell hochbegabten Kindern auf[weisen]“ (Winner 2007, S. 48). Sie seien frühreif, sie seien sehr stark motiviert, ihre Domäne zu verstehen, zeigen ein obsessives Verhalten und können sich intensiv auf ihr Gebiet konzentrieren. Und nicht zuletzt lernen diese Kinder selbstständig „oft auf ganz neue und idiosynkratische Weise“ (Ebd.) „Hochbegabte Kinder zeichnen schnell und mühelos realistische Bilder, ohne sich anzustrengen oder zu radieren. Sie führen den Stift sicher und voll Vertrauen in ihre Fähigkeiten übers Papier.“ (Ebd., S. 62 f.) Hier gilt es vorsichtig zu sein, lediglich realistische Darstellungen als Merkmal bildnerischer Begabung anzusehen, „denn Realismus ist nur eine von vielen kulturellen Konventionen, die hochbegabte Kinder sehr früh und eigenständig meistern“ (ebd.) oder: Realismus kann nur eine Möglichkeit des kreativen Ausdrucks sein.

Werke von Kindern mit herausragender Begabung sind häufig „thematisch spezialisiert“ (ebd., S. 63), beispielsweise Comics oder Pferdezeichnungen. Bei Finn wird dies besonders deutlich:

Finn (14 Jahre) „Ich hab mich jetzt in den letzten Jahren sehr mit Comic und Cartoon auseinander gesetzt. Also, diese ganzen Sachen, die im Fernsehen laufen... zum Beispiel von Disney oder von FOX ... also, Sachen wie die Simpsons oder auch Willkommen in Gravity Falls... ist auch von Disney eine Zeichentrickserie und mir hat dieses ganze Animationsding, dieser Zeichenstil davon, diese Richtung... aber auch die Animation selbst gefallen und deshalb habe ich irgendwann angefangen zu zeichnen. Erst auf Papier, aber mittlerweile mache ich das eben auch relativ viel am PC auch. Ich hab so einen Grafik-Tablet ein Wacom Cintiq 13 HD und jetzt mache ich mittlerweile sehr viel eben auch digital.“

Dieses gezielte Interesse für dieses eine Spezialgebiet füllt Finns Freizeit mehr und mehr. Er beschreibt:

„Ich war auf der Comic Con und auf dem Comic Solo Erlangen, da hab ich ganz viele Leute kennen gelernt...also auch wirklich bekannte Comiczeichner, mit denen ich auch jetzt noch in Kontakt bin mit denen ich auch jetzt noch schreibe und teilweise und halt einfach mit denen kommuniziere halt... und das war auch eine Hilfe, mit denen einfach mal darüber zu sprechen, wie das ist das professionell zu machen. Und jetzt war ich dieses Jahr auf der FMX, das ist eine internationale Veranstaltung für Animationen und da hab ich auch ganz viele Leute aus der Filmbranche und Animationsbranche kennen gelernt und ich mache jetzt auch ein Praktikum in einem Animationsstudio...“

Finns Interesse leitet ihn, Sonderveranstaltungen zu besuchen, er erlebt sich als Könnler unter Könnern und möchte in jedem Fall weiter dazulernen und sucht seinen Weg in die Community der Comiczeichner. Hier wird „das Glück des Könnens“ (Felten 2013, S. 224) deutlich.

Auch bei Sümyra wird dieses gerichtete Interesse in einem Teilgebiet ganz deutlich:

Sümyra (14 Jahre) „Es wurde dann halt immer besser... und jetzt weiß ich schon so... Anatomie... so Sachen... so die Proportionen kann ich schon selber. Und wenn ich das einmal zeichne, dann ist es mir schon im Kopf... dann weiß ich, ja, das ist so, das liegt da. Und es gibt auch verschiedene Arten Augen zu zeichnen im Anime, dann ist es auch so... dann hast du ja im Realistischen... immer dieses Runde... dann gibt es ja diese eckigen Augen in solchen japanischen Figuren. Am Anfang braucht man natürlich Hilfe [...] ... aber nachher, wenn ich jetzt etwas zeichnen würde, dann könnte ich es jetzt auch aus dem Kopf machen“

Sümyra beschreibt hier nicht nur, wie spezialisiert sie bereits zeichnen kann, sondern auch, wie stark ihre Beziehung zur Sache (hier: Differenzierung der verschiedenen Augendarstellungen) ist. Sie zeichnet, spricht mit ihren Sitznachbarn, registriert deren Darstellungen und gleicht sie wieder mit ihren eigenen Zeichnungen ab. Modifiziert gegebenenfalls ihre Zeichnungen oder holt sich bei den Lehrkräften Hilfe, um ihre Zeichnungen weiterzuentwickeln. Dieser komplexe Prozess des Zeichnens „in der Gruppe“ ist relational-anthropologisch zu begründen (vgl. Miller in diesem Band).

3 GETEILTE BEGEISTERUNG

Begabte Kinder erleben häufig in der Adoleszenz eine Krise, da sie an ihren eigenen Ansprüchen scheitern bzw. dies immer kritischer beurteilen. „In der Adoleszenz müssen die Wunderkinder den Übergang von technischer Perfektion zu Innovation und zur ‚großen‘, Domänen-verändernden Kreativität bewältigen“ (Winner 2007, S. 83). Wer dies schafft, gilt als kreatives Genie und hat wohl eine neue Haltung entwickelt, ist Risiken eingegangen oder hat das Establishment herausgefordert (ebd., S. 85). Hier spielen Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle. „Schöpferische Geister sind ruhelos, rebellisch und unzufrieden mit dem Status Quo. Und sie haben „etwas Neues zu sagen“ (ebd., S. 86). In einer Studie von Getzel und Csziksentmihalyi (1976) über Kunststudenten zeigte sich, dass nicht das fachliche Können zwischen „normalen Studierenden“ und anerkannten kreativen Künstlern den Unterschied machte, sondern „ihre Neigung und Fähigkeit, schwierige Herausforderungen zu finden“ (ebd., S. 87). Persönlichkeitsmerkmale wie Elan, Hartnäckigkeit und die Bereitschaft, Hindernisse zu überwinden sind unabdingbar, um Erfolg zu haben (ebd.)

Agnesa (15 Jahre) „Also wenn ich ein Jahr Kunstunterricht planen könnte, ich würde erstmal versuchen den Kindern was beizubringen... was Kunst bedeutet und wie sie halt mit dem Auge etwas erfassen können, wie sie zeichnen und so... weil das ist halt eigentlich mehr das, was man sieht... und vielleicht sollten sie erstmal so Grundtechniken lernen, wie kann ich etwas zeichnen. Kisten oder irgendwelche Gegenstände eben... so entweder Quader oder Zylinder oder so etwas Einfaches halt. Und dann Perspektiven lernen und dann irgendwelche Bilder von Künstlern erforschen oder Biografien oder so machen. Das würde vielleicht nicht alle ansprechen, aber es wäre halt wichtig so, dass man auch andere Künstler kennenlernt und was die gemacht haben und so.“

In Agnesas Äußerung „[...] das würde vielleicht nicht alle ansprechen [...]“ wird ein bisweilen auftauchendes Problem von Begabten deutlich – sie stufen ihr Interesse an der Sache als oberste Priorität ein und gehören damit möglicherweise zu den Unbeliebteren einer sozialen Gruppe. Sie seien „häufig ausgesprochen unabhängig und unangepasst“ (ebd., S. 96) und hätten häufig ein hohes Selbstwertgefühl in Bezug auf ihre intellektuellen Fähigkeiten. Dies trifft, einer Studie von Csziksentmihalyi zufolge, gleichermaßen auf herausragend Begabte in bildnerischer, musischer oder sportlicher Richtung zu (ebd.). Begabte Jugendliche neigen eher zum Alleinsein, bewerten dies jedoch positiv. Sie nutzen die Zeit, um im Rahmen ihres Talents weiter tätig zu sein. Trotzdem sehnen sie sich nach Gleichgesinnten, was stark dafürspricht, hochbegabte Kinder und Jugendliche in Förderkursen zusammenzubringen.

Neben dem gemeinsamen Arbeiten mit Gleichgesinnten sehnen sich bildnerisch interessierte Schüler*innen nach dem Sprechen über Kunstgeschichte. Auch hier finden sie Dialogpartner: in den Bildern selbst, beim Einfühlen in die Künstlerseele der alten Meister.

Finn (14 Jahre) „Theoretisch, wenn wir dann eben über diese Künstler sprechen, vielleicht mal diese Stile uns angucken und vielleicht was in der Richtung machen, [...] dann mit der Klasse das anschauen und einfach darüber reden und dann fragen, warum die das gemacht haben. Und ich glaube, nur so kann man sich weiter entwickeln... wenn man darüber spricht, was man macht.“

Erwünscht sich, was Krautz folgendermaßen benennt: „Kunstdidaktische Aufgabenstellungen müssen demnach Möglichkeiten bieten, in Inhaltsdimension, Handwerklichkeit und durch Gestaltungsmöglichkeiten Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit zu bilden, wozu Prozesse des rezeptiven Betrachtens wie des produktiven Werkschaffens zu verbinden sind.“ (Krautz 2013, S. 17) Hier wird ‚Darstellung‘ weniger als subjektives *Ausdrucksgeschehen*, sondern mehr als *Kommunikation* verstanden (ebd., S. 12). „Relational und koexistenzial aufgefasst ist dann Darstellung weniger allein Repräsentation äußerer oder innerer Wirklichkeit, sondern steht im Bezug zum Selbst und zur Welt und tritt als Gestaltung in Beziehung zu Anderen.“ (Ebd.)

Lily (18 Jahre) *„Der Kunstunterricht war für meine gestalterische Entwicklung wichtig. Auf jeden Fall. Dadurch, dass man auch ein Input bekommt... auch gerade was die Theorie angeht. Es öffnet sich halt einem auch was ganz Neues. Wie... ich geh in ein Museum und sehe ein Bild natürlich anders an als andere Leute vielleicht, weil ich einfach weiß, wo gucke ich da hin, was schaue ich mir an. Oder auch architekturmäßig auch irgendwie... da denke ich schon, dass das einen irgendwie unterstützt oder hilft. Also gerade was so die Theorie angeht.“*

Lilys bisherige Biografie zeichnet sich durch Kontakte aus, die ihr die Augen geöffnet haben. Für die Kunst, für ihr Können und für das Durchhaltevermögen, welches nötig ist, um sich weiterzuentwickeln. Sie entspricht dem, was einen (sich) bildenden Menschen auszeichnet: dem kontinuierlichen Interesse der Welt gegenüber.

4 RAUM FÜR BEGABUNGSENTWICKLUNG

Das relationale Verständnis von Lernen bezieht sich stets auf die triadische Struktur von Selbst, Mitmensch und Sache. Diese Beziehunghaftigkeit stellt die Grundbedingung für Lernzuwachs und Lernerfolg dar. Besonders bildnerisch begeisterte Jugendliche erleben bei außerschulischen Förderprogrammen endlich, was sie häufig im normalen Kunstunterricht nicht erleben: thematisch und/oder handwerklich ähnlich interessierte Gleichgesinnte. Beispielsweise beim Kunst-Sommercamp finden sich Jugendliche zusammen, die zwar verschiedenen Alters sind, in unterschiedliche Schulen und Schulformen gehen, unterschiedliche Abschlüsse machen werden und unterschiedliche kulturelle Hintergründe haben, aber die eines eint: das „*tertium comparationis*“, einen Bezugspunkt, der das Gleich-Sein in Beziehung zu etwas setzt“ (Fortuna/Uhlig 2017, S. 169): bildnerisch tätig sein zu wollen, ein lebendiger Teil einer bildnerischen Gemeinschaft zu sein.

Agnesa (15 Jahre) *„Andere sagen von mir, dass ich begabt bin. Also, im Vergleich dazu wie andere Leute zeichnen. Die haben das halt nicht gelernt, wie man richtig zeichnet. Wie man das sieht und wie man das auch erfasst mit dem Auge.“*

Wie Agnesa mit ihren Worten richtig beschreibt, hängt bildnerische Begabung von zahlreichen Bestimmungsfaktoren ab: vorhandenen Neigungen, Begabungszuschreibungen, kontinuierlicher Übung, Austausch mit Gleichgesinnten, kurzum: vom Könnenwollen.

Die hier begonnene Erforschung einzelner Lernbiografien ist ein Beitrag für die curriculare Konstruktion von Lerngängen für besonders bildnerisch interessierte Jugendliche.

ANMERKUNG

- 1 Die Äußerungen der Schüler*innen basieren auf Interviews der Autorin bei den Kunst-Sommercamps 2017-2019. Die subjektiv geschilderten Lernbiografien werden aktuell hermeneutisch erschlossen.

LITERATUR

- Feger, Barbara/Prado, Tânia M. (1998): Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt.
- Fortuna, Florentine/Uhlig, Bettina (2017): Was wäre wenn: inklusiver Kunstunterricht. In: Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. München, S. 169-190.
- Gaedtke-Eckardt, Dagmar-Beatrice/Miller, Monika/Schubert, Volker/Siebner, Blanca/Spieler, Reinhard (2017): Zeichnen als Kulturtechnik. München.
- Getzels, Jacob/Csziksentmihalyi, Mihaly (1976): The Creative Vision. New York.
- Kerschensteiner, Georg (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München.
- Laux, Philipp/Kleffmann, Gerald (2020): Der Trainer ist der Verbündete. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 50, 29.2./1.3.2020.
- Mehlhorn, Gerlinde (2015): Begabungen entwickeln und Kreativität fördern. München.
- Menke, Christoph (2013): Die Kraft der Kunst. Berlin.
- Milbrath, Constance (1998): Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent. Cambridge.
- Miller, Monika (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München.
- Peterhoff, Daniela (2007): Die Relevanz der Zuschreibung von ‚Hochbegabung‘ in der Biografie von besonders begabten Erwachsenen. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main. Fachbereich EW. Diplomarbeit.
- Pfahl, Lisa/Seitz, Simone: Wissen um Begabung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Praktiken der Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In: Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 178-187.
- Rheinberg, Falco/Enstrup, Birgit (1977): Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. In: Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie. Jg. 9, H. 3, S. 171-180.
- Rosenblatt, Elizabeth/Winner, Ellen (1988): Is superior visual memory a component of superior drawing ability? In: Obler, Loraine/Fein, Deborah: *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities*. New York, S. 341-363.
- Schneider, Wolfgang/Preckel, Franzis/Stumpf, Eva (2014): Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. In: Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Nr. 7, S. 10-20.
- Sowa, Hubert (2019): Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik, Bildungssinn, Didaktik. Schriftenreihe IMAGO. Kunst. Pädagogik.Didaktik. Bd 8.1. München.
- Trautwein, Ulrich/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.) (2017): Begabungen und Talente. Tests und Trends. Neue Folge, Bd. 15. Göttingen.
- Winner, Ellen (2007): Kinder voll Leidenschaft. HochBegabungen verstehen. Münster.

BILDNACHWEIS

Abb. 1: Abbildung aus dem Archiv der Autorin.

ERGEBNISSE EINER KONSEQUENTEN KÜNSTLERISCHEN LEHRE

EIN (BILD)BERICHT AUS DEM KUNST-SOMMERCAMP

ZUSAMMENFASSUNG

Entlang ausgewählter Bildbeispiele wird gezeigt, dass eine kontinuierliche Gestaltungspraxis dazu führt, erlernte Darstellungsformeln zu erweitern. Einerseits durch intensive Zuwendung zur Aufgabe, andererseits durch intensive Hinwendung von und zu Lehrenden und Lernenden. Der Beitrag beschreibt zunächst eine Art Diagnose: welche Darstellungsformeln sind alterstypisch? Und davon ausgehend: Welche sind einem darüber hinaus gehenden Niveau des Könnens zuzuordnen und warum ist das der Fall?

STICHWORTE

Begabung, Können, Übung, Lehrer und Begabung, Peers und Begabung

SUMMARY

For this text students' work was selected to show that an ongoing art practice leads to the enhancement of depiction formulae. The reasons for that can be found in the students' intense devotion to the task as well as in the support of surrounding teachers and classmates. The text first diagnoses which depiction formulae are age specific. Next, depiction formulae which exceed age specific levels of ability are identified. The reasons for outperforming abilities are discussed as well.

KEYWORDS

giftedness, proficiency, practice, teacher and giftedness, peers and giftedness

WAS IST DAS KUNST-SOMMERCAMP?

Seit 2016 wird an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg ein „Kunst-Sommercamp für künstlerisch begabte und interessierte Schüler*innen der Jahrgangstufen 3-13“ jährlich zu Beginn der Sommerferien durchgeführt. Das Kunst-Sommercamp ist ein Lernangebot, das beabsichtigt, das reguläre Curriculum des Kunstunterrichts durch verschiedene Kunst-Workshops außerschulisch zu ergänzen und anzureichern. Das Förderprogramm zeichnet sich durch seine innovative hochschuldidaktische Form des Zusammentreffens von begabten Schüler*innen aller Schularten mit Studierenden des Faches Kunst aus. In den einwöchigen Workshops werden fachliche, methodische und soziale Kompetenzen weiterentwickelt und vertieft, so dass beide Seiten – sowohl die Schüler*innen als auch die Kunststudierenden – von der Zusammenarbeit profitieren.

KONZEPTION UND ABLAUF

Für die Schüler*innen sind die Voraussetzungen für die Teilnahme: erkennbare besondere Begabungen in bildnerischem Gestalten und ein über den Kunstunterricht in der Schule hinausgehender Antrieb und Wille zur gestalterischen Arbeit. Angesprochen werden Interessent*innen, die das Angebot des Ganztagsprogramms wahrnehmen wollen und können. Studierende in höheren Fachsemestern können im Kunst-Sommercamp wertvolle Erfahrungen mit der künftigen Zielgruppe ihres Berufsfelds machen. Sie nehmen die Veranstaltungsart „Kunstpädagogisches Projekt“ als zusätzliche Möglichkeit wahr, ihre Praxiserfahrung zu vertiefen. Die Mitarbeit erfordert eigene, innovative Lehr-/Lernkonzepte, die auf das besondere Format des kunstpädagogischen Förderprogramms zugeschnitten sind. Auf diese Weise nehmen die Studierenden bereits die Perspektive des Lehrenden ein. Darüber hinaus lernen sie organisatorische Strukturen und praktische Abläufe projektbezogenen Arbeitens kennen, indem sie tragfähige didaktische Konzepte entwickeln, die flexibel an Alter, Niveau und Interesse der teilnehmenden Schüler*innen angepasst werden können. Die Workshops sind jahrgangs- und schulartübergreifend konzipiert. Das breite Angebot an Themenfeldern ermöglicht es den Heranwachsenden, eine Woche lang intensiv ihren Vorlieben nachzugehen und soll sie darüber hinaus auch ermutigen, Neues auszuprobieren. Sie arbeiten in den Kunstwerkstätten mit professionellem Werkzeug und ansprechenden Materialien. Die optimale Förderung der Potenziale wird auch in der Struktur des Projekts berücksichtigt, denn in der relativ kleinen Gruppengröße der Workshops von bis zu 15 Teilnehmenden ist individuelle Förderung sowie Eingehen auf heterogene Voraussetzungen und Bedürfnisse noch intensiver möglich als innerhalb einer Kunstunterrichtsstunde in der Schule. Am Ende der intensiven Arbeitswoche werden die Arbeiten in einer großen Werkschau präsentiert.

EVALUIERUNG UND WEITERENTWICKLUNG

Das Projekt wird fortlaufend qualitativ evaluiert. Sowohl Teilnehmer*innen als auch Studierende werden jedes Jahr zu ihren Erfahrungen, Wünschen und Kritikpunkten befragt. Die Rückmeldungen werden evaluiert und fließen in die stetige inhaltliche und konzeptuelle Weiterentwicklung und Professionalisierung des Kunst-Sommercamps ein. Das (pädagogische) Motto des Kunst-

Sommercamps lautet: „Begeistert sein und begeistern“ – das Motto ist sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen zutreffend.

Im Folgenden werden ausgewählte Werke aus dem Kunst-Sommercamp vorgestellt. Es geht ein Abschnitt voraus, der jeweils anhand eines bildnerischen Bereichs in einem Vergleich deutlich macht, warum wir von Werken „begabter“ Schüler*innen sprechen können.

DIAGNOSE: WIE IST EINE ÜBERDURCHSCHNITTliche ARBEIT ZU ERKENNEN?



Abb. 1a-b: Selbstportrait, Schülerarbeit, 7. Klasse, Vorder- und Rückenansicht (Salzer 2016).

Um feststellen zu können, ob und warum eine Arbeit als eine überdurchschnittlich gelungene zu betrachten ist, muss vorausgesetzt sein, dass die Lehrkraft über ein gesichertes Wissen verfügt, was eine alterstypische Arbeit ist bzw. wie Heranwachsende in einem bestimmten Alter aus eigenen Antrieb zeichnen, malen, modellieren oder bauen, wenn sie in diesen Bereichen noch keinen oder wenig Unterricht erhalten haben. Eine genaue Diagnose ist die Voraussetzung für weitere Förderung (vgl. Sowa 2013, S. 26 ff.).

EIN PORTRAIT AUS TON MODELLIEREN

Ein Vergleich von zwei keramischen Köpfen von zwei Schülerinnen soll deutlich machen, wie sich eine bildnerische Begabung in einem Werk manifestiert und wie der Prozess des „Begabens“ diese außergewöhnliche Leistung ermöglicht hat.

Die beiden Köpfe wurden von Schülerinnen im ungefähr selben Alter modelliert. Der obere Kopf – geformt von einer Schülerin ohne jegliche Unterrichtung und Lernerfahrung im plastischen Gestalten – ist flach und gleicht einer Scheibe, auf die Augen, Nase und Mund ‚draufgeklebt‘ wurden (Abb. 1). Die Nase ist ein aufgelegter Wulst, der Mund eine aufgeklebte gebogene Linie. Diese Vorstellung vom Kopf entspricht einem Bildschema, das der Zeichnung oder Malerei entstammt (vgl. Becker 1999; 2003).



Abb. 2a-b: Ein Selbstportrait von Zoe mit einem Handtuch um den Kopf, 6. Klasse, Vorder- und Rückenansicht (Kunst-Sommercamp 2016).

Das zweite Beispiel – der Kopf von Zoe (Abb. 2a-b), die am Keramik-Workshop im Kunst-Sommercamp entstanden ist – unterscheidet sich stark von dem ersten Beispiel. Er ist vollplastisch, detailliert und anschauungsbezogen modelliert. Zoe hat die eigene Form des Kopfes wie auch die Ausformung ihres Gesichtes sehr genau beobachtet und dabei eine klare Formvorstellung entwickelt. Ihr wurde zudem gezeigt wie eine Kopfform konzipiert und hohl und voluminös aufgebaut wird, wie die Teile technisch korrekt verbunden werden, aber auch welche plastischen Lösungen Bildhauer der Kunstgeschichte für Augen, Mund und Nase gefunden haben. Sie hat gelernt, wie ein Kopf aufgebaut wird, wie Schulter, Hals und Kopf zusammengehen. Den Kopf bedeckt ein Handtuch. Diese einfachere Lösung mit dem umwickelten Handtuch wurde gewählt, damit die Gestaltung der Haare die junge Schülerin nicht überfordert. Durch die farbige Fassung wirkt der Kopf „realistischer“. Eine kleine technische „Panne“ (der Kopf hat sich durch den zu großen Eigengewicht nach vorne gebeugt) hat dem Kopf noch einen besonderen Bewegungsausdruck verliehen.

Der Vergleich der beiden Köpfe führt überzeugend vor, wie wichtig eine gute Unterweisung in die bildnerischen Verfahren ist. Aus dem eigenen Vermögen schafft die Jugendliche nur einen „Scheibenkopf“, der sicher nicht ihrer Vorstellungen von einem modellierten Selbstporträt entspricht. Eigentlich ist es nicht einmal eine Plastik, sondern ein Reliefbild. Das Beispiel von Zoe zeigt wiederum, welche wichtige Rolle die Lehrkraft in diesem Formprozess spielt: Sie hat Zoe gezeigt, erklärt, besprochen und vor allem hat sie durch die Aufgabenstellung, einen so großen Kopf nach Anschauung zu modellieren, Zoe zu bildnerischer Höchstleistung bewegt. Die Mühen der „harten Arbeit“, aber noch mehr die Begeisterung über den gelungenen Kopf sind deutlich noch im Werk zu erahnen. Begabung braucht Beziehung (vgl. Krautz 2017; vgl. auch Kuhl et al. 2011). Ohne Beziehung gibt es sie nicht.



Abb. 3: Seitenansicht des Kopfes von Zoé. Im Hintergrund ein ähnlicher Porträtkopf ihrer Nebensitzerin Selin (Kunst-Sommercamp 2016).



Abb. 4: Werkstatteneindruck. Im Hintergrund die Arbeit einer Studierenden (Kunst-Sommercamp 2016).

Diese für die Begabung sehr bedeutsamen Beziehungen können bisweilen auch zu gleichaltrigen Klassenfreund*innen aufgebaut werden. Im Kunstunterricht kann oft beobachtet werden, dass zwei Schüler*innen, Nebensitzer*innen, voneinander „abschauen“ und somit zwei ähnliche Arbeiten vorliegen (vgl. zum Problem solcher Resonanzbeziehungen in künstlerischen und pädagogischen Prozessen prinzipiell: Sowa 2015). Auch Zoe hat im Kunst-Sommercamp mit ihrer Freundin Selin zusammengearbeitet. Tisch an Tisch modellierten die Mädchen jede für sich – und auf besondere Art doch gemeinsam – einen bis auf wenige Details sehr ähnlichen Kopf (Abb. 3). Eine Orientierung für ihr Arbeitsvorhaben fanden sie in der Arbeit einer Studentin, deren Kopf sich in der Zeit in der Keramikwerkstatt befand (Abb. 4). Das schmälert aber nicht ihre Leistung, denn dieser mimetische Bezug war eine nützliche Vorstellungs- und Darstellungshilfe im Werkprozess und half, die künstlerische Höchstleistung überhaupt imaginativ zu wagen.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Eine inhaltliche Vertiefung sollte bei Zoé auf Darstellungsvariationen in Hinsicht auf den Ausdruck etwa mittels Mimik und Haltung zielen. Weitere Gestaltungsarbeit kann sich auf Möglichkeiten der Oberflächenbearbeitungen konzentrieren. Hier spielt die Ausarbeitung von Haut, Brauen und später auch Haaren eine Rolle. Das anatomische Verständnis der unter der Haut liegenden Muskel- und Knochenpartien spielt hier eine herausragende Rolle. Hilfreich könnte sein, Arbeiten von Künstlern in Galerien und Sammlungen zu besuchen, um deren Lösung für Details zu studieren. Hier wird an Zoés Interesse für Kunst und Kunstgeschichte angeknüpft und eben jenes erweitert.



Abb. 5-6: Porträt, Malerei (links); Porträt, Zeichnung (rechts), Schülerarbeiten 4. Klasse (aus dem Unterricht von Miller).

EIN PORTRAIT ZEICHNEN UND MALEN

Für die Darstellung des Gesichts greifen Kinder – werden sie nicht gezielt unterrichtet – in der Regel auf die typischen Formeln zurück (vgl. Richter 1997; Reiß 1996), die meist aus einfachen und klaren Umrisslinien entwickelt werden. Um eine prägnante Darstellung zu erhalten, klappen sie die Ohren zur Seite und zeichnen die Nase im Profil (Abb. 6). Die Augen liegen meist zu hoch im Gesicht. Bei einer Malerei ist die Vorgangsweise der in der Zeichnung beobachtbaren sehr ähnlich (Abb. 5). Hinzu kommt, dass meist mit ungemischten Farben Flächen ausgemalt werden. Das Schema für ein Gesicht bleibt weit über das Kindesalter erhalten, wenn keine Unterweisung im Portraitzeichnen- und malen stattfindet. Auch die gezeichneten und gemalten Gesichter von Jugendlichen sehen meist – wenn kein qualifizierter Unterricht stattfindet – in etwa noch so aus wie die Arbeiten von Schüler*innen einer 4. Klasse.

Die zwei Beispiele aus dem Kunst-Sommercamp unterscheiden sich deutlich von den zwei oberen: Sie sind offensichtlich nach der Anschauung entstanden. Die 10-jährige Schülerin Noura (Abb. 7) erhielt durch das Er tasten des eigenen Gesichts und seine genaue Untersuchung im Spiegel – beides begleitet von intensiver Besprechung – einen Einblick in die Grundlagen der menschlichen Gesichtsanatomie. Durch die Betrachtung weiterer Bildbeispiele aus der Kunstgeschichte sowie Fotografien konnte sie die Proportionen besser begreifen, mimetisch adaptieren und anschließend auch entsprechende Gestaltungsentscheidungen treffen. Akribisch untersuchte sie die verschiedenen Hautfarben der eigenen Hand und versuchte die beobachteten Farbtöne so genau wie möglich zu mischen. Immer wieder suchte die Schülerin das Gespräch mit anderen Schüler*innen und den Kunstlehrenden, besonders bei der für sie sehr schwierigen malerischen Umsetzung der Augen. Auf diese ‚hart‘ erarbeiteten Augen war sie besonders stolz.

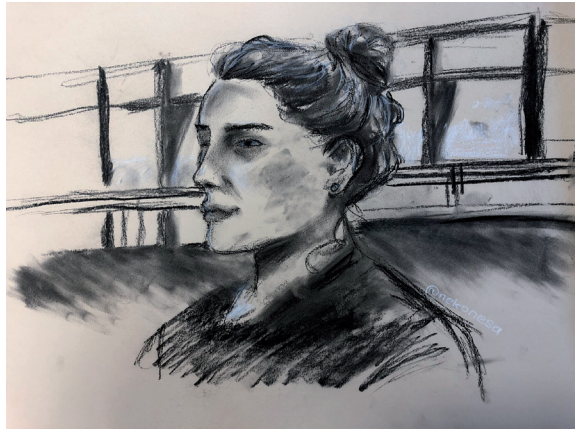


Abb. 7-8: Porträt, Malerei, Noura, 4. Klasse, [links]; Porträt, Kohlezeichnung, Vanessa, 9. Klasse [rechts] (Kunst-Sommercamp 2019).

Mit wachsender Erfahrung im handwerklichen Umgang mit Zeichen- und Malmaterialien stellt sich eine Sicherheit ein (Können), die unerlässlich ist, wenn Bilder nach eigener Vorstellung entstehen sollen. Die Heranwachsenden dürfen sich bei der Ausführung der Aufgabe weder unter- noch überfordert fühlen. Die eigenen Fähigkeiten müssen den von der Aufgabe ausgehenden Anforderungen entsprechen. Die Lernenden müssen zunehmend das Zutrauen entwickeln, die Aufgabe gut bewältigen zu können. Wichtig ist dabei aber, dass die Aufgabe als *herausfordernd* und die eigenen Fähigkeiten als *hoch* eingeschätzt werden müssen, damit sich Flow-Erleben einstellt (vgl. Soiné 2019, S. 76). Das ist im Grunde das, was oft auch als positive „ästhetische Erfahrung“ verstanden und vom Kunstunterricht eingefordert wird.

Vanessa (Abb. 8) ist schon erfahrener im Porträtzeichnen, das ist deutlich in ihrer Zeichnung zu sehen. Nicht nur, dass sie eine ‚schwierigere‘ Halbportraitansicht wählte, sondern gerade deshalb, weil sie mit der Komposition, dem Hintergrund sowie mit der Verteilung von Hell-Dunkelflächen im Bild spielte. Es klingt banal, aber „begabte“ Schüler*innen können zeichnen, malen und modellieren, weil sie das Können durch anhaltende und hartnäckige Übung erworben haben (vgl. Krautz/Sowa 2013, S. 5). Die Teilnehmenden im Sommercamp wissen, dass die Aussage „Ich muss können, was ich will“ unbestreitbare Gültigkeit besitzt. Das bildnerische Können begabter Heranwachsender liegt weit über dem der Gleichaltrigen, weil sie durch intensive Förderung schneller die Lernniveaus durchschreiten. Der Begabten-Kunstunterricht im Sommercamp ist also immer so konzipiert, dass er ermöglicht, die Heranwachsenden auf das nächst höhere Lernniveau zu heben.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Nouras Porträtdarstellung befindet sich noch im leeren Raum auf dem Blatt. Hier wäre es gut, ihr Hilfestellungen im Bereich Figur/Grund zu geben und dadurch auch auf die inhaltliche Ebene zu schauen: Welche Aussage soll mit dem Porträt transportiert werden? Welcher Bildhintergrund

oder welche Attribute können die Bildintention verstärken? Welche Komposition wird gewählt? Anschließend kann wieder auf die handwerkliche Ebene eingegangen werden: Wie werden Licht und Schatten gesetzt? Wie verändert dies den Hutton?

Auf der inhaltlichen Ebene sollte Vanessa Darstellungsvariationen in Hinsicht auf den Ausdruck etwa mittels Mimik und Haltung erarbeiten. Zudem kann sich in Bezug auf Figur und Grund weiterbilden. Hier bieten sich einerseits Museumsgänge an, andererseits kann sie anhand von schnellen Skizzen desselben Motivs versuchen, in wie fern sich die Wirkung ihrer Zeichnung bei verschiedener Komposition verändert. Auch das Erhöhen von Lichtpunkten mit heller Kreide (das sie bereits einsetzte) kann gezielt durch Unterweisung mit Beispielen gefördert werden.

TIERE ZEICHNEN UND MALEN

Auch bei der Darstellung von Tieren greifen Kinder – sofern sie auf die reine Vorstellung angewiesen sind – auf die typischen allgemeinen Formeln zurück (Abb. 9). Banal gesagt: der Hauptunterschied zwischen Tieren und Menschen sind dann meist nur die vier Beine als Merkmal. Auch bei Tierzeichnungen wird der Körper durch einfache, meist additiv zusammengesetzte geometrische Formen dargestellt. Der Regel der prägnanten Form folgend, werden die Körperteile im Profil dargestellt, die Augen dagegen in Frontalansicht. Bei Malen kommt die Farbe als Gegenstandsfarbe hinzu.

Die Zeichnung und die Malerei aus dem Sommercamp (Abb. 10 und 11) können nicht mehr diesem geläufigen Schema zugeordnet werden. Die 10-jährige Franziska skizzierte zunächst den Fuchs nach der Anschauung eines Tiermodells, bevor sie mit der farbigen Ausgestaltung begann (Abb. 11). Der Hintergrund ist aus der Vorstellung entstanden: der Fuchs sollte in seinem natürlichen Umfeld dargestellt werden und nicht als ausgestopftes Tier im Seminarraum. Besonders wichtig für das Mädchen war das genaue Erfassen der „Pludrigkeit“ und „Borstigkeit“ des Tierfells. Die Schülerin versuchte das Fell in vielen grafischen Schichten darzustellen, wobei sie verschiedene Pinsel und Bürsten verwendete. Sie suchte immer wieder den Kontakt zu den anderen Kindern, die dasselbe Motiv malten. Obwohl sie die Jüngste in dem Workshop war, trat sie häufig als Ratgeberin für ältere Schüler*innen auf.

Auch Fiona, die den Fuchs gezeichnet hat (Abb. 10), ist sehr an dem Motiv Tier interessiert. So orientierte sich das 14-jährige Mädchen stets daran, die Grundform des Tieres zu erfassen, welche sie an dem Tierpräparat genauestens betrachtete und auf ihren Skizzenblock übertrug. Die möglichst realistische Umsetzung war ihr sehr wichtig. So versuchte sie auch Körperproportionen und die besondere Haltung des Tieres, die einen Bewegungsmoment andeutet, genau zu beobachten und es zeichnerisch so genau wie möglich zu erfassen. Dies gelang ihr, indem sie sich den Proportionen der einzelnen Glieder über suchende Linien näherte und so die körperlichen Zusammenhänge herausarbeitete. Für die realistische Wirkung war ebenfalls eine genaue zeichnerische Darstellung des Tierfelles für Fiona wichtig. Bereits in den ersten Skizzen gelang es ihr, die Oberflächenbeschaffenheit des Tieres darzustellen. In der hier vorliegenden Zeichnung ist zu sehen, wie sie mit einzelnen Schraffuren die Textur des Felles nachahmt, damit der Fuchs plastisch wirkt. Das gelang ihr sehr überzeugend. Mit hellen und dunklen Linien bringt sie die Licht- und Schattenverhältnisse im Fell deutlich zum Ausdruck. Tipps und Hinweise von

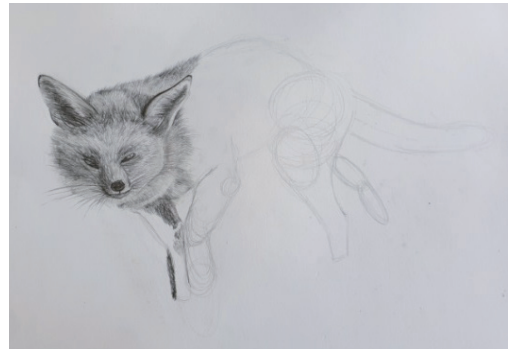
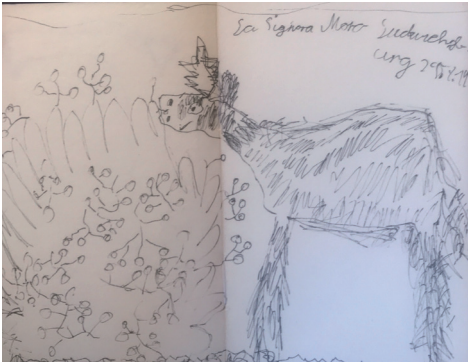


Abb. 9: Hirsch, Zeichnung von Elija, 8 Jahre.

Abb. 10: Fuchs, Zeichnung von Fiona, 14 Jahre (Kunst-Sommercamp 2018).

Abb. 11: Fuchs, Malerei von Franziska, 10 Jahre (Kunst-Sommercamp 2018).

Abb. 12: Zeichnung von Fiona, 14 Jahre (Kunst-Sommercamp 2016).

der Lehrkraft konnte sie schnell erfassen und umsetzen. Zeichnung für Zeichnung füllte sie ihr Skizzenbuch mit einer großen Anzahl an Tierzeichnungen.

Interessant ist auch der Blick auf die noch nicht fertige Zeichnung von Fiona (Abb. 12). Es ist zu sehen, dass sie die Fellstruktur sehr akribisch zeichnet, dabei wie ein ‚Printer‘ die Flächen von links nach rechts füllt. Diese Vorgehensweise ist vielleicht noch wenig künstlerisch, sie bezeugt aber einen hohen Grad an Antrieb und Gestaltungswillen bei dem 14-jährigen Mädchen.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Auf der inhaltlichen Ebene könnte Fiona das Thema Tier weiterführen. Sie könnte ihre Darstellungsfähigkeit erweitern, indem sie Tiere in Bewegung bringt und/oder in narrative Kontexte setzt. Auf der formalen Ebene, sowohl in Bereich der Malerei als auch der Zeichnung, sollte es zunächst bei der Förderung um die genauen anatomischen Studien gehen. Welche Muskelpartien bewegen sich? Welche Beine sind beim Gehen gleichzeitig in der Luft? Und ebenfalls: Wie kann ich eine Komposition schaffen, die das Motiv in den Mittelpunkt rückt, aber nicht der Mittelpunkt ist? (Blickführung, Lichteinfall u.s.w.).



Abb. 13a-b: Porträtkopf mit kubistischem Torso, Charlotta, 11 Jahre (Kunst-Sommerncamp 2018).

Der Kopf der 11-jährigen Charlotta (Abb. 13 a-b) zeichnet sich durch einen außerordentlich detailliert herausgearbeiteten Kopf auf einem „abstrakten“ Sockel aus, der anstelle des Oberkörpers tritt. Dieser Sockel solle an eine Felswand erinnern, kommentierte die Schülerin im Gespräch. Das ist insoweit überraschend, weil Heranwachsende in diesem Alter üblicherweise einen ausgeprägten Realitätsanspruch haben.

Charlotta war es wichtig, dass der Kopf von allen Seiten gut herausgearbeitet ist. Der fertige Kopf weist von allen Seiten eine gewisse Spannung auf. Zudem zeigte die Schülerin auch eine Finesse für Proportionen. Betrachtet man das linke Bild, welches nur eine Erstellungsphase des Sockels zeigt, fällt auf, dass dieser eine sehr große Übereinstimmung zu dem vollendeten Kopf aufweist. Dies lässt auf eine hohe handwerkliche und gestalterische Fertigkeit schließen, da die Schülerin schon zu Beginn das Endergebnis vor Augen hatte und im Bearbeitungsprozess kaum Veränderung in der bestehenden Form vornahm. An dem Kopf hat sie vier ganze Tage mit großer Ausdauer hochkonzentriert gearbeitet. Die im Workshop vorgeführte Aufbautechnik, die bei der Größe des Kopfes Voraussetzung war, setzte sie gekonnt um.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Auf der inhaltlichen Ebene könnte sich Charlotta weiterhin mit dem Thema „Figur“ befassen; sie könnte z.B. eine einer sitzenden Figur oder auch zwei aufeinander bezogene Figuren modellieren. Auf der formalen Ebene sollte der Fokus der Förderung auf der Vermittlung weiterer handwerklicher Techniken liegen: Die Schülerin sollte bei der Plattentechnik und dem Aufbau des Werkes unterstützt werden, da ihr aufgrund ihres Alters stellenweise die nötige Kraft fehlt

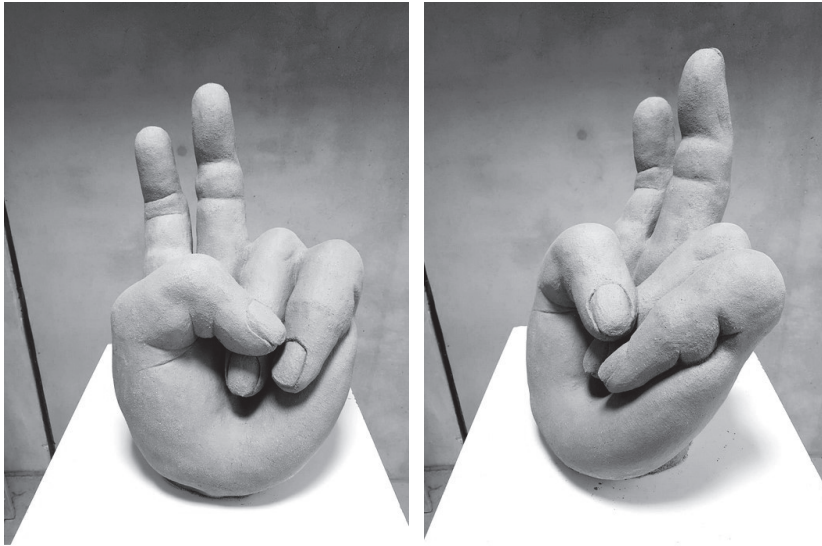


Abb. 14a-b: Hand, Keramikplastik 40cm x 30cm x 65cm, Charlotta, 12-jährige Schülerin (Kunst-Sommercamp 2019).

Charlotta modellierte diese Hand ein Jahr nach dem Selbstportrait und ging bei ihrer Gestaltung (Abb. 14 a-b) sehr ruhig und durchweg konzentriert vor. Handwerklich zeigte sie eine solide Aufbauweise, was sich beim starken Überhang des Handrückens bewährte, da sich dieser während des Baufortschrittes als sehr stabil erwies. Auch die sehr saubere und glatte Oberfläche ist ein Indiz für eine überdurchschnittliche handwerkliche Fähigkeit. Anzumerken ist, dass diese Schülerin eine genaue Vorstellung der Hand während des Werkprozesses hatte: Sie baute die Hand konsequent von unten nach oben auf. Ihre Imagination antizipierte die plastische Form im noch leeren Raum und zu keiner Zeit waren Korrekturen im Unterbau notwendig. Gestalterisch arbeitete Charlotta ebenfalls sehr gewissenhaft und detailgetreu. Sowohl die Proportionen als auch das Modellieren von Fingernägeln und Falten gelang ihr besonders gut. Sie legte dabei auf eine sehr ruhige und zugleich weiche Oberfläche wert.

Hilfestellungen seitens der Lehrkraft nahm sie zwar an, setzte diese jedoch nur selten direkt um. Vielmehr wollte sie für sich alleine arbeiten. Lediglich bei dem Bau der Finger benötigte sie Hilfe. Sie baute zwar deutlich langsamer als die anderen Schüler*innen, jedoch wurde sie dadurch keineswegs verunsichert. Das hervorragende Ergebnis bestätigt ihre Herangehensweise.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Charlotta braucht weiterhin ausreichend Zeit für ihre sehr eigenständige Arbeit. Die während des Kunst-Sommercamps eigenständige thematische, handwerkliche, aber auch gestalterische Erarbeitung schien diese Schülerin stark zu motivieren. Besonders zielführend war ein Gespräch im Vorfeld der Arbeitsphase aus dem hervorging, welche Inhalte einen besonderen Zugang für das Mädchen schaffen würden.

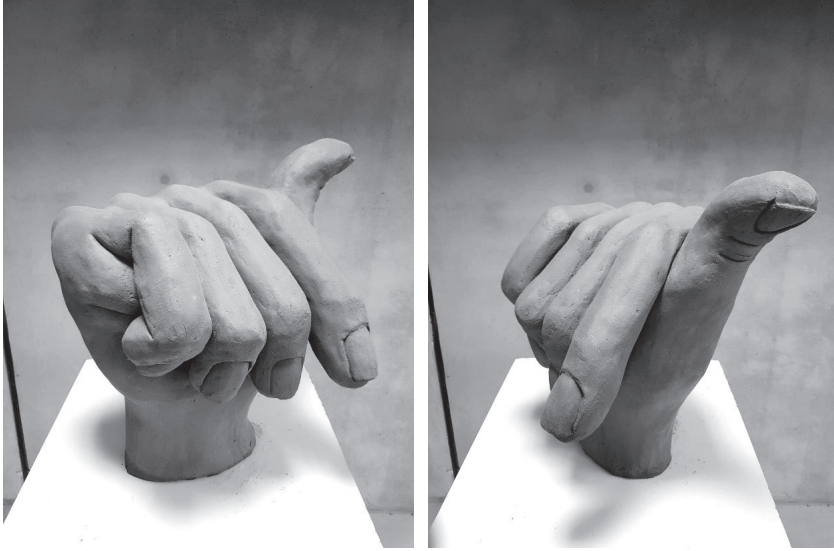


Abb. 15a-b: Hand, Keramikplastik 40cm x 30cm x 65cm, Luna, 12-jährige Schülerin [Kunst-Sommerncamp 2019].

Bei dieser außergewöhnlichen Leistung handelt es sich um eine 12-jährige Schülerin (Abb. 15 a-b), welche schon im Jahr zuvor am Keramikworkshop teilgenommen hatte. Dieses Jahr ragte ihre Arbeit erneut aus der Gruppe hervor. Die Schülerin konnte im Vergleich zum Vorjahr große Fortschritte in ihren handwerklichen Fähigkeiten verzeichnen. Der Aufbau dieser Großplastik gelang ihr mühelos. Ihre genaue Arbeitsweise war allen voran an den Falten und Fingernägeln zu erkennen. Hier erkennt man zudem eine besonders gründliche Auseinandersetzung mit der Anatomie.

Anzumerken ist, dass diese Schülerin sich dauerhaft mit ihrer eigenen Hand als Anschauungsmodell auseinandersetzte. Dies äußerte sich darin, dass sie zunächst ihre eigene Hand anschaute und dann das daraus gewonnene räumliche Vorstellungsbild in der Großplastik umsetzte. Bemerkenswert ist auch, wie spielerisch-rhythmisch sie die Finger vom Zeigefinger ausgehend abwinkelt und abfallen lässt.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Inhaltlich könnte sich Luna mit weiteren Körperteilen befassen, um dann auch die Modellierung einer Figur (Mensch oder Tier) zu wagen. Für sie könnte auch die Arbeit mit Glasur oder Farbe interessant sein, da sie dies auch als Wunsch äußerte. Des Weiteren sind Objekte mit einem dynamischen und lebendigen Erscheinungsbild passend, da die Schülerin die Dynamik sehr gut in ihren Werken zum Ausdruck bringt, allen voran Objekte, die sehr gut betrachtet werden können, eignen sich gut, da die Schülerin stark von der direkten Anschauung ausgehend arbeitet.



Abb. 16: Zeichnung eines Katzenkopfes, Pastellkreide, Fiona, 14 Jahre (Kunst-Sommercamp 2019).

In ihrer Zeichnung einer Katze (Abb. 16) wagte sich die Achtklässlerin Fiona an ein anderes Zeichenmaterial heran und probierte Pastellkreiden aus. Auf diese Art war es ihr möglich, auch farbig und fernab bloßer Graustufen zu arbeiten. So wirken die Augen des Tieres zwar noch etwas plakativ, allerdings zeigte die Schülerin sich bemüht, durch unterschiedlichen Farbeinsatz Tiefe in die Pupillen des Tieres zu legen. Auch an dieser Stelle gelang es ihr, mit runden Formlinien die Plastizität der Augenpartie darzustellen. Auffallend ist auch, dass Fiona beinahe ganz auf Konturlinien verzichtete und das Gesicht der Katze stattdessen durch Linien und unterschiedliche Strichrichtungen betonte und so die Fellstruktur des Tieres in ihrer Zeichnung umsetzte. Immer wieder suchte die Schülerin das Gespräch mit anderen Schüler*innen und Lehrkräften. Hier werden Rückkopplungsprozesse deutlich. Das "Sich-vergewissern" hilft ihr in ihrem Gestaltungsprozess.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Inhaltlich könnte sich Fiona mit der Darstellung von Tieren und Bewegung befassen. Sie könnte diese in narrative Kontexte bringen. Zur weiteren Förderung ihrer gestalterischen Fähigkeiten wäre es gut, wenn sie weitere Materialien ausprobieren und durch ein intensives Studium von Werken der Kunstgeschichte die Materialität in Zeichnungen untersuchen und evtl. kopieren könnte.

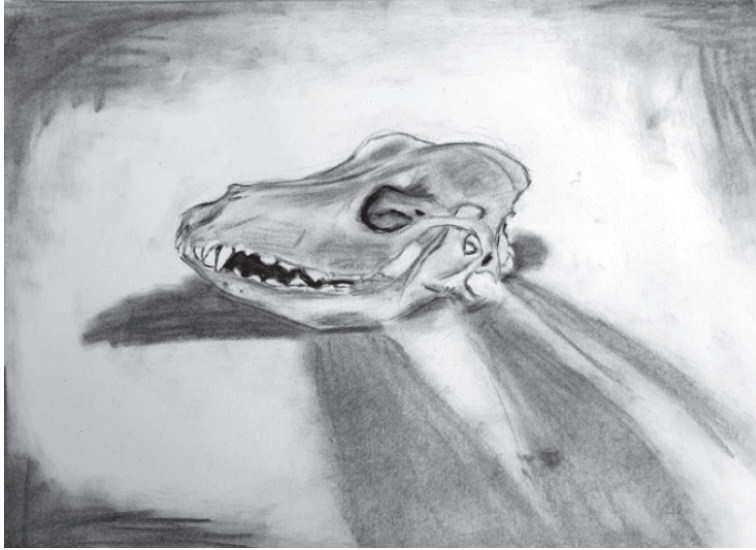


Abb. 17: Zeichnung eines Wolfsschädels, Kohle, Anna, 11 Jahre [Kunst-Sommercamp 2019].

Die Sechstklässlerin Anna zeigte in ihrer Kohlezeichnung (Abb. 17), dass sie ein besonderes Gespür für räumliche Anordnungen und Hell-Dunkel-Elemente hat. So präferierte sie als Motiv kein ausgestopft Tier, um sich an dessen Oberflächen und Proportionen zu üben, sondern wählte stattdessen einen Wolfsschädel aus. Hier versuchte die Elfjährige, die konvexen und konkaven Wölbungen der Knochen einzufangen und dessen glatte Oberflächenstruktur darzustellen. Auffallend für ihr junges Alter sind die differenzierten Verhältnisse von Licht und Schatten, welche die Schülerin bestrebt war auszudrücken. Optische Verzerrungen innerhalb der Seitenansicht des Schädels und perspektivische Größenunterschiede gelangen dem Mädchen bereits sehr sicher. So zeigte sie sich auch ausdauernd und interessiert Neues auszuprobieren, was sich ebenfalls in der untypischen Wahl ihres Zeichenobjektes und des Materials Kohle niederschlug. Das morbide Motiv weckte bei den anderen Zeichnern die Aufmerksamkeit – hier wirkt einerseits das eigene Interesse am Motiv, gleichzeitig die Extravaganz, sich auf ein solches Motiv einzulassen. Weitere Schüler*innen interessierten sich, auch den Schädel zu zeichnen, nachdem sie dies bei Anna gesehen hatten.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Thematisch könnte Anna die zeichnerische Inszenierung des Morbiden weiter entwickeln. Die verschiedenen Schraffurlinien waren der Schülerin schon bekannt, allerdings legte sie viel Wert auf Verwischen und Verblenden der Kanten bzw. Konturen. Dies wird vor allem im Bereich der Schatten deutlich. Hier können erweiterte gestalterische Mittel und intensivierte Naturstudien helfen ihr Zeichenrepertoire zu erweitern.



Abb. 18: Malerei einer Wassermelone, Acrylfarben, Anna, 9 Jahre [Kunst-Sommercamp 2019].

Die 9-jährige Anna legte zuerst eine grobe Vorzeichnung auf ihrer Leinwand an, wagte sich aber schnell an die Arbeit mit Farbe und Pinsel (Abb. 18). Ihr war es wichtig, eine Hintergrundfarbe zu wählen, welche im Kontrast zum Motiv der Wassermelone stand und so legte es sich schnell nahe, einen dunkelblauen Hintergrund anzulegen. Sie gestaltete diesen in mehreren Farbtönen und lagerte verschiedene Farbschichten übereinander. Ihr war es außerdem wichtig, das Motiv zentral ins Bild zu setzen. Anna konnte die Vorübungen gut auf der Leinwand anwenden. Sowohl die Gestaltung der Hand als auch der Melone und des Hintergrundes fiel ihr leicht. Sie setzte sich intensiv mit dem Motiv der Melone auseinander und orientierte sich stark am Modell, welches ihr zu Verfügung stand. Durch eine genaue Beobachtung nahm Anna Unterschiede in der Struktur sowie unterschiedliche Farbtöne wahr und stellte diese in ihrer Malerei dar. Im Arbeitsprozess ließ sie sich auf Tipps der Lehrkraft ein, die Melone zu vergrößern, sodass diese dann letztendlich proportional stimmig zur Hand war. In Reflexionsgesprächen äußerte sie, dass ihr vor allem der Lehrgang zum Problem des Mischens von Hautfarben geholfen hatte, die Hand nun großflächig zu malen und plastisch erscheinen zu lassen.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Anna sollte weiterhin anschauungsbezogen malen. Thematisch könnte ihre Idee, die Verbindung von Körper und Objekten, vertieft werden. Ebenfalls kann ein Lehrgang zur Komposition hilfreich für sie sein, um ihr Gestaltungsrepertoire zu erweitern.

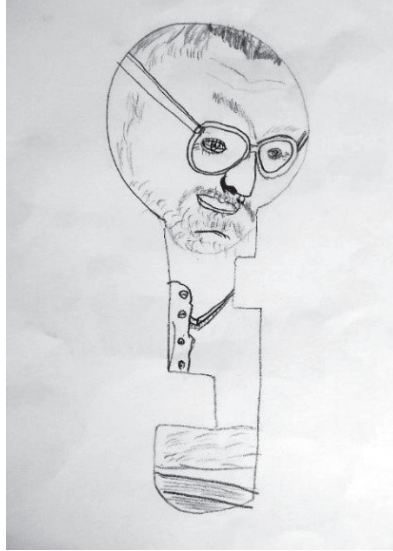


Abb. 19: Portrait durchs Schlüsselloch, Bleistiftzeichnung, Valentino, Klasse 3 (Kunst-Sommercamp 2019).

Valentino (Abb. 19) brachte schon zu Beginn des Workshops ein Verständnis für Proportionen und Erscheinungsbild eines menschlichen Gesichts mit in den einwöchigen Workshop. Bei der Aufgabe, mit einem Motivsucher in Form eines Schlüssellochs einen Gesichtsausschnitt festzulegen und zeichnerisch umzusetzen, gelang es Valentino, einen sehr komplex geformten Ausschnitt überzeugend darzustellen. Valentino hat sich hier nicht für eine Frontaldarstellung seines Gegenübers entschieden, was in der Darstellung eines solchen extremen Anschnitts zusätzlich erschwert wird. Dennoch gelang es ihm, sowohl die Biegung der Brille, die Verkürzung und die Größenunterschiede bei einer Neigung des Gesichts zu erkennen als auch eine zeichnerische Lösung dafür zu finden. Auch die Platzierung von Nase, Mund und Augen ist größtenteils stimmig und überzeugend dargestellt. Bei der Darstellung von Kopf- und Gesichtsbehaarung ist zu erkennen, dass Valentino die besondere Struktur und die Erscheinung der Haare im Licht wahrnimmt und diese mit Hell-Dunkelwerten in der Zeichnung darstellt.

Diese Arbeit entstand ohne jede Einwirkung der Tutoren und nahm ihren Ausgangspunkt von einem Input zu Proportionen und Möglichkeiten der zeichnerischen Darstellung der Gesichtsformen und -aspekte. Valentino konnte diese Impulse schnell erfassen und für sein Alter überdurchschnittlich gut umsetzen.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Inhaltlich könnte sich Valentino weiterhin mit Portrait befassen, er könnte aber die Darstellung von Personen szenisch erweitern. Da diese Zeichnung noch stark von Konturlinien und Binnenlinien, wie sie bei Comic-Zeichnungen zu finden sind, dominiert ist und nur vereinzelt Ansätze von Schraffuren zeigt, könnten im nächsten Schritt Valentino weitere Darstellungsverfahren gezeigt

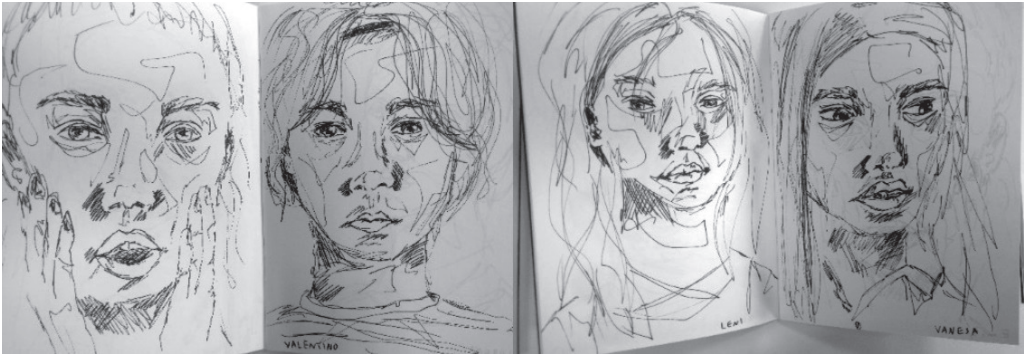


Abb. 20: Schnelle Portraitskizzen, Auszüge aus dem Skizzenbuch DIN-A5, Fineliner, Lilli, Klasse 9 (Kunst-Sommerncamp 2019).

werden. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass für ihn genug Freiraum zur eigenständigen Umsetzung vorhanden bleibt.

Lilli (Abb. 20) zeichnete mit starken und aussagekräftigen Linien, die sie mit Souveränität setzte. Ihr gelang es auch unter Zeitdruck, viele schnelle, anatomisch korrekte Portraitskizzen zu erstellen. Trotz der lockeren Stifthaltung kann Lilli sehr präzise die Form und den Ausdruck der Gesichter erfassen. Mit Binnenlinien grenzte sie Lichtbereiche ein und unterlegte die Schattenbereiche mit einer selbstsicheren Schraffur, so dass das gezeichnete Gesicht sehr plastisch wirkt. Lilli suchte sich nach jeder Aufgabenstellung eine neue Herausforderung. Sie wechselte die Werkzeuge wie auch die Formatgröße.

Lilli stach besonders durch ihre Präzision und Schnelligkeit heraus. Von allen Teilnehmenden fertigte sie die meisten Werke in der Woche an und benötigte eher Anstöße für die Entwicklung von Ideen als Unterstützung bei der zeichnerischen Umsetzung.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Um Lillis Können im Bereich der Zeichnung noch weiter zu fördern, wäre es sinnvoll, ihr gezielte Aufgabenstellungen zu geben, die sie vor inhaltliche und formale Herausforderungen stellen. Beispielsweise wären extreme Anschnitte, Detailaufnahmen im Großformat oder skurrile Posen und Blickwinkel, Grimassen und Verzerrung oder Entfremdung in das Surreale als Aufgaben für Lilli möglich. Auch die intensive und langandauernde Auseinandersetzung mit einer komponierten Zeichnung, die nicht nur eine frontal abgebildete Person isoliert betrachtet, sondern eventuell mehrere Personen in szenischer Interaktion in einer Umgebung darstellen, könnte dazu führen, dass Lilli über ihre gewohnten zeichnerischen Mittel hinauswächst und eine eigene und definierte Bildsprache entwickelt.

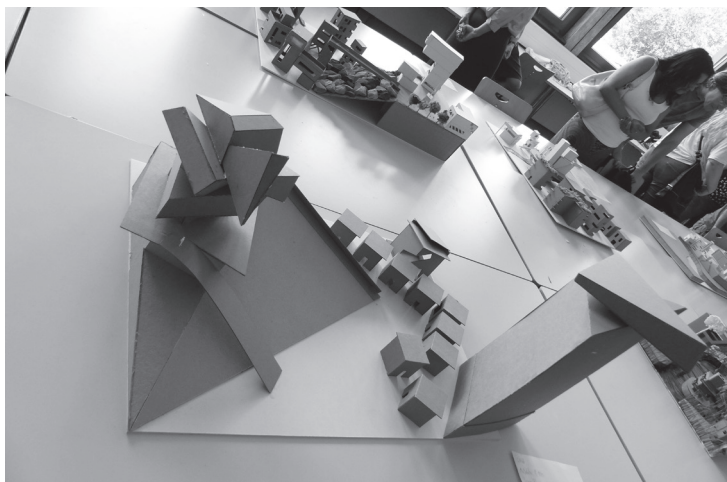


Abb. 21: Architekturmodell, Karton, Lukas, Klasse 8 [Kunst-Sommerncamp 2019].

Lukas (Abb. 21) gehört zu den Schülern, die durch Ihre Werkrealisierungen allmählich von unauffälligen zu auffälligen Gestaltern werden. In der Anfangsphase war Lukas zurückhaltend und aufmerksam. Er hatte keine Erfahrungen im Modellbau, war jedoch motiviert, der Aufgabenstellung gerecht zu werden, indem er nach der Inputphase einige Versuche startete, Bauhausgebäude zu entwerfen. Seine handwerklichen Fähigkeiten kamen ihm da zugute. Gestalterisch war ihm jedoch die rein rechteckige Formgestaltung schnell zu monoton. Er verließ schon am zweiten Tag diese thematische „Komfortzone“ und zeigte erste Anzeichen individueller Ausbrüche in Richtung Futurismus, indem er ein Untergeschossgebäude mit schrägen Wandflächen kreierte. Genau das war dann der Ansporn für viele weitere Modelle, die an eine Science-Fiction-Stadt erinnern. Die herausragende Leistung lag darin, dass er die entsprechend komplizierten dreidimensionalen Modelle entwarf. Der Antriebsmotor für solcherlei Leistungen war bei ihm die Motivation seine Vision einer futuristischen Stadt zu realisieren. Dominante Kompositionselemente sind bei ihm die Spitz- bzw. Dreiecksformen, sogar der Hügel ist dreieckig konzipiert. Sein anfängliches Bauhaus-Modell hat er in der rechten hinteren Ecke platziert und durch eine lineare Eck-Anordnung von kubenartigen Häusern aufgewertet. In dieser ganzen Arbeitsphase nahm er keinerlei Hilfe in Anspruch und hatte nur Bleistiftzeichnungen und Papiermodelle für die Konkretisierung seiner Vorstellungen zur Verfügung. Allerdings sprach er viel mit seinem Nebensitzer über die geplante Umsetzung.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Beim Sommerncamp konnte man Lukas bei der Verwirklichung seiner visionären Vorstellungen beobachten und erkennen, dass er gerade beim Verlassen vorgegebener Impulse neue Ideen entwickelte. Bei ihm war somit weniger das direkte Instruieren der Schlüssel zur Potenzialentfal-



Abb. 22a-b: Architekturmodell, Karton, Pia, Klasse 9 [Kunst-Sommerncamp 2019].

tung, sondern eher der offene Zugang zum Thema. Das ist auch für eine weitergehende kreative Förderung ein erfolgsversprechender Auslöser für Kompetenzzuwachs.

Eine besonders gute Umsetzung einer Anfangsidee zu fertigem Werk gelang Pia (Abb. 22 a-b). Sie hat unter anderem zwei turmartige Gebäude im Bauhausstil erschaffen, die über einem Fluss platziert wurden und lichtdurchflutete Innenräume aufweisen. Es gibt auch Gebäude mit diagonalen Fensterschächten und weitere interessante Balkon- und Penthouse-Elemente. Die Anordnung ihrer Gebäude erfolgte unter ausgleichend-symmetrischen Ballungsaspekten, denn an jeder Uferseite wurden drei Gebäude so platziert, dass die zwei großen Gebäude an einer Seite mehr Raum einnehmen und das dritte kleinere Haus am Rande „verdrängen“. Die anderen drei

Gebäude sind deutlich näher zusammen, weil sie ähnlich groß sind. Ganz bewusst hat sie dabei die zwei turmartigen Gebäude nebeneinander platziert, damit keine brückenartige Architektur entstand, die das Landschaftsbild zu stark vereinnahmt hätte. Der Fluss selbst verläuft schräg durch die rechteckige Grundfläche und teilt sich an einer Seite für eine kleine Inselfläche auf. Darauf hat sie ein Einzelgebäude platziert und mit „mon repos“ (frz. mein Ruheplatz) benannt, was auch im Zusammenhang mit dem Schloss Monrepos in Ludwigsburg steht. Die Grünfläche dieses Stadtausschnittes wird durch graue Steinchen und durch Geäst am Ufer untergliedert. Ihr Stadtteil trägt den Namen „le village marron“ (frz. das braune Dorf), weil die Gebäude in bräunlicher (ihrer Meinung nach ökologischer) Farbgebung belassen wurden.

Handwerklich hat Pia durch ihre Motivation große Entwicklungen gezeigt, denn sie hat zum ersten Mal nach einem relativ knapp gehaltenen Input Häuser nach dieser Art zurechtgeschnitten und zusammengeleimt. Ihre anfänglich unsichere Schnitte mit dem Cutter wurden zunehmend präziser, tiefer und schneller. Sie hat sich von allein an schwierige Schnitte und Hausentwürfe gewagt und kaum Hilfestellung durch Tutoren erbeten.

WIE KÖNNTE ES WEITERGEHEN?

Pia arbeitet stark inhaltsbezogen. Um Pia in ihrer schöpferischen Leistung zu fördern, wäre das Schaffen eines inspirierenden Kontextes wichtig.

FAZIT

Die Schüler*innen beim Kunst-Sommercamp haben eindrucksvoll gezeigt, wie gerne und leidenschaftlich sie sich ihrem jeweiligen Arbeitsgebiet widmen. Begabte Kinder wissen, dass man bei den ersten Schwierigkeiten nicht gleich aufgeben darf, sondern sich entweder Hilfe sucht oder aber mit neuen Skizzen oder Versuchen einen modifizierten Weg zur Aufgabenlösung einschlägt. Dabei war es sehr wirksam, dass sie in Gruppen arbeiteten, in denen die anderen Mitschüler*innen ebenso begeistert bei der Sache waren wie sie selbst. Die außergewöhnlich gelungenen Ergebnisse des Kunst-Sommercamps zeigen, wie intensiv bildend eine Woche konzentriertes Arbeiten sein kann und wie stark die Sehnsucht von Begabten nach handwerklich-gestalterischer Unterweisung im jeweiligen Arbeitsgebiet ist. Die Ergebnisse sind Früchte einer konsequenten Kunstlehre.

LITERATUR

Becker, Stefan [1999]: Zur Entwicklung des plastischen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen. In: Kunst+Unterricht, H.242, S. 40–44.

Becker, Stefan [2003]: Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Augsburg.

- Krautz, Jochen (2017): Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Zur Einführung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Rationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 13–29.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2013): Lernen, Übern, Können und Wissen im Kunstunterricht. „Ich muss können, was ich will“. In: Kunst+Unterricht. H. 369-370, S. 4–9.
- Kuhl, Julius/Müller-Using, Susanne/Solzbacher, Claudia/Warnecke, Wiebke (Hrsg.) (2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg i. Br.
- Kunst+Unterricht (2016): „Plastisches Formen“. H. 405/406.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik: „Bauen“. H. 3.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2019): IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik: „Modellieren“. H. 9.
- Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnungen. Neuwied.
- Richter, Hans-Günther (1997): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin.
- Soiné, Janina (2019): Gibt es ein beobachtbares Flow-Erleben bei Kindern während des plastischen Arbeitens mit Ton? Zwei Fallstudien in Ton-Workshops mit Kindern im Grundschulalter. In: Sowa, Hubert/Amado, Tanja (Hrsg.): Modellieren. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 9. München, S. 75–87.
- Sowa, Hubert (2013): Diagnose und Förderung in der Sekundarstufe I. In: Kunst+Unterricht. H. 369-370, S. 34–39.
- Sowa, Hubert (2015): Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 2. München.

BILDNACHWEIS

Abb. 1: Aus dem Unterricht von Marleen Salzer (Kunst+Unterricht 405/406).

Abb. 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12–22: Aus dem Bildarchiv Kunst-Sommerncamp.

Abb. 5, 6, 9: Aus dem Bildarchiv von Monika Miller.

ALEXA GROLL

DER WERKPROZESS DES ‚BEGABENS‘ IM BEREICH DES SKULPTURALEN GESTALTENS**ZUSAMMENFASSUNG**

Dieser Beitrag liefert eine curricular ausdifferenzierte und schrittige Konzeption einer fördernden Didaktik des skulpturalen Gestaltens, welche das individuelle Gestaltungsvermögen von Lernenden sowie deren Gestaltungswillen konkret aufgreift und daraus ein Können generiert, das von hohem bildnerischem Niveau zeugt. Innerhalb des anthropologisch-hermeneutischen Ansatzes werden vor allem Prozesscharakter und Förderung nach relationalem Modell betont. Damit wird der Lehr-Lern-Prozess als ein Vorgang des Begabens betrachtet, in welchem innerhalb relationaler, kooperativer Dimensionen die geteilte Begeisterung für eine gemeinsame Sache außergewöhnliche Leistungen im Bereich der Skulptur ermöglicht.

STICHWORTE

Skulpturales Darstellen; Didaktik skulpturalen Gestaltens; körperhaft-räumliche Vor- und Darstellung; skulpturales Begaben; Förderung; Begeisterung; relationale Kunstpädagogik

SUMMARY

The text at hand provides a nuanced and graduated concept concerning the didactics of sculptural praxis. It specifically takes up the individual skills of the students, considers their creative intentions and supports them in order to generate abilities which meet artistic standards. Both the processual character as well as the promotion following a relational model are especially emphasized within this anthropological and hermeneutical approach. Therefore, teaching and learning processes are viewed as an act of „gifting giftedness“. In these processes – which take place within relational and cooperative dimensions – a shared excitement for a common cause evokes exceptional performances in the field of sculpture.

KEYWORDS

Sculptural design, didactics of sculptural design, spatial-corporeal imagination and depiction, gifting sculptural giftedness, promotion, excitement, relational art education

1 DAS KÖRPERHAFT-RÄUMLICHE SKULPTURALE DARSTELLEN

Das skulpturale Arbeiten ist im komplexen Feld der körperhaft-räumlichen Darstellungen¹ angesiedelt und grenzt sich von anderen körperhaft-räumlichen Verfahrenstechniken durch seinen Bedarf an hoher Imaginationsfähigkeit und die direkte Auseinandersetzung mit dem Widerstand des festen Werkstoffes mittels Werkzeugen sowie dem damit einhergehenden direkten Dialog zwischen Material und Bildhauenden ab. Die notwendigen Imaginationsprozesse sowie die handwerklich-technischen Kraftakte sind grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten der skulpturalen Darstellung und machen diese zu einer der komplexesten Disziplinen, die es im bildkünstlerischen Bereich gibt.²

Das genuin skulpturale Darstellen verläuft in folgenden Schritten: Zu Prozessbeginn muss die vorgestellte Zielform in eine vorherrschende komplexe Ausgangsform hineinprojiziert und angepasst werden, wobei die Grenzen durch die Vorherrschaft des Materials bestimmt sind. Dann wird die antizipierte Zielform durch gewaltsame ganzkörperliche gestalterische Eingriffe subtraktiv in den Werkstoff hineingeschaffen, bis sich eine körperhafte Form realisiert hat und Vorstellung und Wahrnehmung sich immer mehr überblenden (vgl. Sowa, 2017c, S. 376). Dabei ist jede Handlung eine Formentscheidung und muss genauestens antizipiert werden. Der Prozess des Materialabtragens erweist sich als kräftezehrend, da die Masse von außen nach innen durchdrungen und ganzheitlich bearbeitet werden muss, indem das Material dem vorgestellten Körper auf jeder Seite durch gewaltsame Aktionen abgerungen wird (vgl. Sowa 2017a, S. 327). Es entsteht eine erste kubische Grobform, die schließlich in eine Feinform überführt wird, indem Kanten geglättet werden. Abgerundet wird der skulpturale Prozess im Idealfall mit der hochimaginativen Ausgestaltung der Oberfläche, dem *finito* (vgl. Sowa 2017b, S. 399). Die Prozesse der ganzkörperlichen Materialbearbeitung und des projektiv-antizipativen „Hineinsehens“ ergeben eine komplexe Bildhandlung, die eine intensive, reflexive und ganzkörperliche Auseinandersetzung mit der Welt und dem eigenen Können und Gestaltungswillen leistet. Damit wird ersichtlich, dass es sich beim Skulptieren um keine spontane und experimentelle Tätigkeit handelt, sondern um eine, die sachbezogenes Können und Verfahrenswissen von Lehrenden voraussetzt.

Folgende Darstellungen zeigen Skulpturen von zwei Schülerinnen und einem Schüler derselben/ähnlichen Altersklasse. Die erste Skulptur in den Abb. 1 und 2 wurde aus der Hartschaummasse *Sculpture Block* herausgeschnitzt, bei den anderen handelt es sich um Holzskulpturen.

Die erste Skulptur (Abb. 1-2) stammt von einer sechzehnjährigen Schülerin. Bei der Skulptur handelt es sich um eine der Vorstellung entsprungenen Katze. Die Skulptur wirkt blockhaft und eckig, ähnlich wie die würfelförmige Ausgangsform des *Sculpture Blocks*. Zwischen einzelnen Elementen herrscht kein fließender Übergang: Vorderbeine und Brust sowie Oberschenkel und Rumpf werden durch eine einfache geklopfte Linie definiert und in grafischer Art abgegrenzt. Die geometrische Gesamtform der Katze ist statisch, es mangelt ihr an Dynamik und Bewegung. Allgemein erweckt die Skulptur den Eindruck, dass die Masse des Rohmaterials viel weniger von eingreifendem Raum definiert wird, als dass sie selbst in diesen eingreift. Diese darstellerische Umsetzung einer Vorstellung wird stark von einem vorherrschenden Bildschema beeinflusst und zusätzlich durch die unbekannte Verfahrenstechnik erschwert. Zwar wurde der Arbeitsprozess



Abb. 1-2: Skulptur aus Hartschaummasse ohne didaktischen Lehrgang, Schülerarbeit, 10. Klasse

Abb. 3-4: Skulpturen aus Holz mit skulpturdidaktischem Lehrgang, Schülerarbeiten, 10. Klasse und 9. Klasse (Kunst-Sommercamp 2018 und 2019)

stets von einer Lehrperson begleitet, aber er fand ohne skulpturdidaktische Unterweisung statt. Die zwei folgenden Skulpturen in den Abb. 3 und 4 zeigen Schülerarbeiten aus dem Kunst-Sommercamp. Sie entstanden in einem skulpturspezifischen Lehrgang und ihnen gingen vorbereitende Maßnahmen voran, die ein solches „altersuntypisches“ Können ermöglichten. Abb. 3 zeigt die Skulptur eines Löwenbabys, welche von einer ebenfalls sechzehnjährigen Schülerin erarbeitet wurde. In Abb. 4 ist die figürliche Skulptur eines fünfzehnjährigen Schülers zu sehen. Beide Lernende arbeiteten analog zur Wahrnehmung und erzeugten damit in ihren Skulpturen eine besondere Dynamik: Extremitäten greifen aus, der Kopf neigt sich und verleiht der Figur Spannung. Proportionen wurden korrekt und anatomisch umgesetzt, Übergänge sind fließend. Die Skulpturen zeichnen sich aber vor allem durch ihre vollplastische Ausgestaltung aus: Sie werden von Raum definiert, Hohl- und Leer-Räume greifen in sie ein.

Deutlich werden die qualitativen Unterschiede zwischen der ersten Skulptur und beiden anderen sichtbar. Dass Lernende, die sich zuvor nie mit skulpturaler körperhaft-räumlicher Darstellung

auseinandergesetzt haben, solche beachtlichen Ergebnisse in dieser Verfahrenstechnik liefern, zeigt, dass relationale Lehr-Lern-Umfelder ihnen ermöglichten, sich diese Technik anzueignen und ihre Potenziale zu entwickeln und dass durch effektive Förderung eine dynamische Wechselwirkung von Vermögen, Gestaltungswillen, Begeisterung, Erfahrung des eigenen Könnens sowie Anerkennung durch das soziale Umfeld entsteht. Wie sich ein solcher Prozess des Begabens im Bereich der Skulptur gestaltet, zeigen folgende Interventionen.

2 VORBEREITENDE DIDAKTISCHE INTERVENTION DES SKULPTURALEN ENTWURFSPROZESSES

Für eine Annäherung an die skulpturale Technik und um diese didaktisch zu operationalisieren, erweisen sich Entwurfsprozesse nach traditionellem bildhauerischem Vorbild als förderlich (vgl. u.a. Sowa 2017c; Myssok 1999; Baudry 2011), die konkret auf die Skulptur ausgerichtet sind und sukzessive aufeinander aufbauen. Um die Lernenden also an die Komplexität des skulpturalen Formbildungsprozesses heranzuführen, wird eine dreischrittige vorbereitende Methode erarbeitet, die den konzeptionell imaginativen und handwerklichen Prozess erleichtern und somit zum Hauptprozess einer skulpturalen Großplastik überleiten sollen. Im Zentrum aller Prozesse steht jeweils eine eigene Spiel-Tierfigur der Firma Schleich, die die Schüler haptisch umgreifen und studieren können. Sie dient als mimetisches Anschauungsmodell, das Schwierigkeiten in Wahrnehmung und Vorstellung entgegenwirken und deren Projektion in der Darstellung fördern soll. Vor allem aber enthält die dreischrittige Vorbereitung jeweils verschiedene Techniken, die die Lernenden bei ihrem jeweiligen Lernstand abholen und bereits vertraute Verfahren aufgreifen, um ihr Vorwissen schließlich curricular zu vertiefen (vgl. Abb. 5-9). Innerhalb der didaktischen Implikationen liegt der Fokus darauf, gerichtetes Interesse zu erwecken und Begeisterung für Werkprozess und entstehende Skulptur entstehen zu lassen, um die bisher unbekannte Herausforderung des skulpturalen Darstellens zu bewältigen.

1. PHASE: ZWEIDIMENSIONALE ZEICHNERISCHE SKIZZEN DES ANSCHAUUNGSOBJEKTS

Zu Beginn suchen sich alle Teilnehmenden eine Tierfigur der Firma Schleich aus und betrachten diese eingehend. Schließlich wird die Figur von allen Seiten skizziert, wobei eine weitere Aufgabe den Lernenden aufträgt, einen Quader bzw. eine Zylinderform um diese anzulegen. Dieses Vorgehen ist bereits auf den skulpturalen Prozess ausgerichtet, da es die Leer-Räume zwischen Figur und Blockkanten sichtbar macht und veranschaulicht, an welchen Punkten Material abzutragen und wie die Figur zu positionieren ist.

2. PHASE: DREIDIMENSIONALER PLASTISCHER TONBOZZETTO

Für eine erstmalige räumliche Verkörperung des Anschauungsobjekts gilt es in einem zweiten Schritt, dieses überwiegend subtraktiv in Ton umzusetzen. Dieses Verfahren gewährleistet nicht nur ein körperhaft-räumliches *Begreifen* von Volumina und deren Dispositionen, Proportionen und Leer-Räumen, es schafft auch gleichzeitig ein erstes Entwurfsmodell, das im skulpturalen Prozess konkret Anwendung finden kann.



Abb. 5-9: Transmedialer Entwurfsprozess: Von der zeichnerischen Skizze über ein Tonbozzetto zum skulpturalen Entwurfsmodell, Schülerarbeiten, 10. Klasse.

3. PHASE DREIDIMENSIONALES SUBTRAKTIVES BOZZETTO IN SCULPTURE BLOCK

Auch in der dritten Phase wird ein körperhaft-räumliches Modell erarbeitet, doch nun wird durch die Vorbestimmungen des Werkstoffes ein ausschließlich subtraktives Vorgehen benötigt. Beim Material handelt es sich um die Hartschaummasse *Sculpture Block*. Ziel dieser Phase ist es, sich ausschließlich der skulpturalen Technik zu widmen, indem man ein Angewiesensein auf geeignetes Werkzeug erfährt und dieses direkt auf den festen Werkstoff anwendet. Es gelten bereits alle Anforderungen wie bei der Großplastik: Eine Figur muss in einen massiven Materialblock hineinprojiziert und auf den Seitenflächen angezeichnet werden, dann wird Material abgetragen. Damit hat dieser vorbereitende Entwurfsprozess einen ganz konkreten Übungscharakter im Hinblick auf die finale Großplastik.

3 DIAGNOSE: STRATEGIEN UND PROBLEMFELDER IM SKULPTURALEN HAUPTPROZESS

Der Hauptprozess verläuft in folgenden Phasen:

1. Zuordnung der rohen Werkstoffe zu den Teilnehmenden und gemeinsames Betrachten
2. Gemeinsames Benennen einer möglichen (Kom-)Position der Figur im Material
3. Einzeichnen der Figur von allen Seiten und erstes Definieren von großen überschüssigen Materialblöcken
4. Sehr große überschüssige Formen werden von der Workshopleitung mit Motorsäge ausgesägt
5. Bearbeiten der Figur mittels Bildhauereisen und Klüpfel: Wechsel zwischen Imagination, Anzeichnen und handwerklicher Tätigkeit des Abschlagens bis hin zur Grob- bzw. Feinform
6. Ausgestaltung der Details

Um die Einzelprozesse der Lernenden zu analysieren, Problembereiche und Förderbedürfnisse zu diagnostizieren und Arbeitsstrategien zu diagnostizieren, sind bestimmte Bewertungskategorien erforderlich, denen sich Prozess und Produkt unterziehen. Folgende Kategorien bieten einen Überblick:

- > Stetiges Arbeiten analog zur beobachtbaren Realität
- > Individueller Lösungsweg mit Anpassung des Vorstellungsbildes an die Materialgegebenheiten
- > Angemessene Position im Block/Komposition
- > Erfassung der Volumina
- > Erfassung der Proportionen und Richtungen
- > Darstellung von Bewegung und Dynamik
- > Zuerst Bearbeitung der Gesamtform von jeder Seite und danach Fokussierung der Details
- > Gestalten von Hohlräumen oder Durchbrüchen
- > Stabilität und überzeugende Statik
- > Gezielter Einsatz der Oberflächenbearbeitung
- > Flow-Erlebnis
- > Selbstreflexion

Im Hinblick darauf lassen sich nun verschiedene Strategien der Lernenden im skulpturalen Vorgehen beobachten, die im Folgenden beispielhaft veranschaulicht werden.

Die Vorgehensweise in den Abb. 10-12 projiziert das Anschauungsmodell von der Oberansicht ausgehend in die Tiefe. Nachdem die Figur von dem zwölfjährigen Schüler in ihrer Form eingegrenzt wurde und sämtliche Seiten entfernt wurden, konnten in einem zweiten Schritt Höhenbegrenzungen oder Leerräume am unteren Drittel der Figur eingezeichnet werden. Möglich ist diese Vorgehensweise nur, wenn die Zielvorstellung des Anschauungsmodells im unteren Bereich nicht etwa breiter wird oder sich innerhalb der Figur keine verschiedenen ausladenden Ebenen von Formen übereinanderlagern.

Folgende Affenfigur entstand bei demselben Schüler im darauffolgenden Jahr (Abb. 13-15), welcher, begeistert von der neu gelernten Technik, erneut am Workshop teilnahm. Da der Schüler besonderen Gestaltungswillen zeigte und im Vorjahr bereits durch altersuntypisches Gestaltungsvermögen aufgefallen war, widmete er sich nun einer vielschichtigen Figur mit zunehmender Komplexität. Diese gewährleistete nun keine durchgehende Projektion mehr



Abb. 10-12: Vorgehen innerhalb der skulpturalen Großplastik, Schülerarbeit, 6. Klasse



Abb. 13-15: Differenzierung innerhalb der Figur: Umsetzung vielschichtiger Formebenen einer Affenfigur, Schülerarbeit, 7. Klasse

von der Oberansicht her, da der obere Arm weit über das auf derselben Seite liegende Bein hinausragt, während der andere Arm hinter dem Bein verschwindet. Es galt nun, die Strategie des Projizierens zu ändern. Dass sich der Schüler bereits eine Vorstellung von der Komposition seines Affen im Materialblock geschaffen hatte, zeigt schon seine vorangehende Skizze (Abb. 13). Er grenzte die Figur auf eine dreieckige Form ein, übertrug diese schließlich auf seinen Holzblock und bearbeitete nun jede Seite gleichermaßen.

Die Ausarbeitung der Grobform setzt aufgrund der dynamischen Formebenen eine genaue Beobachtung der Realität voraus: Dem Schüler gelang es, die Figur imaginativ vom Rohmaterial abzugrenzen und sukzessive herauszuarbeiten, indem er sein Anschauungsobjekt mit hoher Aufmerksamkeit studierte. Durch seine schnelle Arbeitsweise erkannte der Schüler unmittelbar Fortschritte, sowohl angesichts der zu Boden fallenden Späne als auch in der sich der Zielvorstellung annähernden Form. Seinen Schwerpunkt im Prozess legte er vor allem auf die Ausdifferenzierung von Hohlräumen und auf eine dynamische Körpersprache seiner Figur, die sich vor allem darin vom Flusspferd des Vorjahres unterscheidet. Seine vertiefte Erfahrung und Sicherheit im verfahrenstechnischen Umgang mit Werkzeug und -stoff wollte der Schüler im Jahr 2019 erneut erproben. Voller Begeisterung für die skulpturale Technik präsentierte er nun seine Idee, seine künftige Skulptur inhaltlich, handwerklich und gestalterisch noch mehr auszdifferenzieren: Er wollte ein Skelett skulptieren. Bereits im Vorfeld hatte er Skizzen angefertigt, die er zum Sommercamp mitbrachte. Nach gemeinsamer Betrachtung der Skizzen und eingehender Besprechung der Figur widmete er sich seinem Holzstamm und zeichnete die Figur vorne, hinten und oben an (Abb. 14). Die Leer-Räume zeichnete er ebenfalls direkt an und füllte sie mit Farbe aus. Dieses Vorgehen zeigt, dass er die Figur nicht blockhaft dachte, sondern



Abb. 16-18: Finale Skulpturen desselben Schülers aus drei aufeinanderfolgenden Jahren, Schülerarbeiten, 6., 7. und 9. Klasse

ausgehend von der Raumtiefe. Auch hier wandte der Schüler dieselbe Strategie wie bereits bei seiner ersten Skulptur an: Er projizierte den Körper von oben in die Tiefe. Während des Arbeitsprozesses bildeten sich unvorhergesehene Risse innerhalb des Materials. Diese Schwierigkeiten bewältigte der Schüler auf kreative Weise, indem er die Figur dem Prozess anpasste und sie „wendete“: Die Rückseite bildete nun die Vorderseite. Dies spricht für ein hohes Maß an Resonanz zwischen Werkstoff und Vorstellung: Sein Anschauungsmodell wurde nicht in das Material hineinkopiert, vielmehr wurde durch die sich allmählich bildende Vorstellung des Schülers seine Darstellung einer Vorstellung angeglichen, welche auf Wahrnehmungen reagierte und flexibel auf Materialgegebenheiten einging. Dieser Vorgang zeugt von hohem bildnerischem Können und Wollen des Schülers. Angetrieben vom Bestreben nach elaboriertem Können differenzierte der Schüler seine Formenvielfalt sowie die handwerkliche und gestalterische Werkzeugführung und Oberflächenbearbeitung immer weiter aus.

Resümierend zeigt sich, dass der Schüler für alle drei Skulpturen (Abb. 16-18) eigenständige Lösungswege in Komposition und Materialbearbeitung fand. Er zeichnete stets rege an und ließ

sich durch das Abschlagen seiner Zeichnungen nicht demotivieren. Auftretende Schwierigkeiten, die sich oftmals darauf beschränkten, größere Materialstücke aus dem Werkstück herauszusägen, benannte er deutlich und er zeigte sich stets selbstbewusst und begeistert. Da er den Workshop bereits zum dritten Mal besuchte, war er in seiner Werkzeugführung entschlossen und im Imaginationsprozess geübt. Die Arbeiten des Schülers und auch sein Werkprozess zeugen von einem hohen Gestaltungswillen, einem ausgeprägten Bildungsbedürfnis, einem konzentrierten und gerichteten Interesse und davon, dass die relational geteilte Begeisterung der zu bewältigenden Herausforderung zu einer ganz besonderen Entwicklung seines Potenzials führen konnte.

Neben individuellen Strategien, die die Lernenden innerhalb ihrer Werkstattarbeit entwickeln – wie beispielsweise der oben genannten Projektion von oben in die Tiefe des Materials –, lassen sich während des Arbeitsprozesses einander ähnelnde Problemfelder diagnostizieren, die im Folgenden knapp dargestellt werden:

- Wiederholung einer Form: Ist etwa die Ausgangsform eckig, neigen die Lernenden teilweise dazu, diese Form durchgehend zu imitieren.
- Dominanz eines schematischen Vorstellungsbildes gegenüber der Anschauung.
- Verlieren des Überblicks: Dieses Problemfeld tritt am häufigsten auf und zeigt sich in verschiedenen Reaktionsweisen, die allesamt einem Vermeidungsverhalten gleichkommen. Der Hintergrund dieses Verhaltens liegt in der Angst, zu viel Material zu entfernen und eine klare Linie zu setzen, weil die Figur noch nicht ausreichend in den Werkstoff imaginiert werden kann.
- Herstellen des *finitos*: Allgemein lässt sich beobachten, dass die Ausgestaltung der Grobform schneller und selbstbewusster vonstattengeht als die Ausgestaltung einzelner Details, da vor allem diese eine Fülle von Formentscheidungen erfordern.

Es zeigt sich, dass einige Teilnehmende des Kunst-Sommercamps durch die Auseinandersetzung mit Technik, Material, Werkzeugen und den verschiedenen Arten bei der tiefenräumlichen Raumdarstellung auftretenden Problemen individuell und kreativ entgegenwirkten und den besonderen Anforderungen skulpturaler Formprozesse in besonderer Weise gerecht wurden. Durch gerichtetes Interesse fand eine eingehende Orientierung an den Anschauungsmodellen statt.

- Der Werksstoff konnte analog zu ihrer Zielvorstellung der Figur tiefenräumlich durchdacht werden und die Figur wurde trotz Vielschichtigkeit tiefenräumlich zergliedert.
- Es wurde nach einem übergeordneten Gestaltprinzip gearbeitet.
- Es wurde nach konkretem Plan und selbstständig gearbeitet und die Teilnehmenden hatten eine Art Flow-Erlebnis.
- Die Teilnehmenden zeigten hohe emotionale Teilhabe und Gestaltwillen; sie begegneten Herausforderungen zuversichtlich und ließen sich nicht von Schwierigkeiten beeinflussen.
- Die Lernenden zeigten kreative Lösungswege und/oder individuelle Oberflächengestaltung.
- Sie erwiesen sich als reflexiv und konnten sich über Arbeitsschritte, Vorstellungs- und Wahrnehmungsbilder austauschen.

4 RESÜMEE: INDIVIDUELLE FÖRDERUNG SKULPTURALEN DARSTELLENS

Um Problemfelder zu umgehen, direkt darauf zu reagieren und die Lernenden adäquat zu fördern, sind in einer relationalen und begabenden Kunstpädagogik verschiedene Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen zu geben, die direkt an die heterogenen Lernstände und Bewältigungsstrategien angepasst sind. Vor allem in einer Werkstattarbeit, die eine so komplexe Aufgabe im Zentrum hat, sind fachliche Expertise bzw. Können und geteilte Begeisterung zwischen Lehrperson und Lernenden erforderlich. Vor allem durch genaues Zuhören, Erklären und Vormachen werden Begeisterung, Interesse, Ideen und Gestaltungsprozesse für alle Beteiligten nachvollziehbar: Daher ist ein sich kontinuierlich wiederholendes gemeinsames Betrachten des Werkstücks und ein sich daraus ergebender problemzentrierter Dialog zentral. In einer solchen Situation gemeinsamer Aufmerksamkeit (vgl. Tomasello 2006) wird das Werk eingehend reflektiert und Schwierigkeiten oder Wünsche können benannt werden: Es entsteht eine geteilte Begeisterung, die sich auf das Können und den Willen der Lernenden sowie auf die Sache zentriert. Um den vorherrschenden Gestaltungswillen für das den Lernenden wenig vertraute Verfahren zu forcieren, sind vergegenwärtigte Resonanzen zwischen Ausgangsform, Grobform und Zielvorstellung stets unabdingbar, da diese einen Überblick über die Gesamtform ermöglichen und damit zum Handeln animieren. Dabei ist es wichtig, durch etwa Einzeichnen oder Anritzen am Holz zu zeigen, was an Material stehen bleiben muss und was abgetragen werden kann. Des Weiteren bietet es sich als Vorstellungshilfe an, etwa verschiedene Nebenskizzen auf Papier zur Veranschaulichung von Volumendisposition oder Richtungs- sowie Bewegungslinien anzufertigen und ebendiese Elemente verbal zu benennen. Auch deiktische Gesten („Lufttiere“) veranschaulichen eine Begrenzung von Volumina oder deren Position. Der mimetische Rückbezug auf das körperhaft-räumliche Anschauungsobjekt ist in einer solchen Phase sinnvoll und wichtig und dient den Lernenden im Abgleich mit ihrem Werkstück stets als konstante Wahrnehmungshilfe – sofern der Bezug zum eigenen Werkprozess klar ist und die Lehrperson auf spezifische Wahrnehmungspunkte hinweist. In einem solchen Falle kann etwa mit gewissem Abstand zum Werkstück das Anschauungsmodell direkt vor die werdende Skulptur gehalten werden, sodass Proportionen und Größenverhältnisse abgeschätzt werden können und sich das Vorstellungsbild an die Materialgegebenheiten anpasst. Da das skulpturale Handwerk den Lernenden nicht unbedingt geläufige ist, ist es wichtig, in einer Situation gemeinsamer Aufmerksamkeit wiederholt handwerkliche Darstellungshilfen zu geben – sei es, um die Verfahrenstechnik bildhauerisch-skulpturaler Handgriffe zu erlernen und zu üben, oder aber, um eine körper- und kräfteschonende Arbeitsweise zu demonstrieren, die einer Ermattung der Kräfte entgegenwirkt.

ANMERKUNGEN

- 1 Weiterführend hierzu: Sowa/Miller/Fröhlich 2017; Sowa/Fröhlich 2017.
- 2 Hierzu weiterführend: Sowa 2017a; 2017b; 2017c; Groll 2017.

LITERATUR

- Baudry, Marie-Thérèse et. al. (2000): *Sculpture. Méthode et vocabulaire*. 4. Auflage, Paris.
- Clérin, Philippe (1996): *Das grosse Buch des Modellierens und Bildhauens*. Modellieren, Formen und Giessen, Bearbeiten und Behauen. Ein Lehrbuch für alle Werkstoffe und Techniken für Anfänger und Fortgeschrittene 3., unveränderte Auflage, Bern u.a.
- Groll, Alexa (2017): In welchen beobachtbaren Schritten konkretisiert sich bei Lernenden eine skulpturale Vorstellung? Fallstudie aus einem Workshop für künstlerisch besonders begabte Schülerinnen und Schüler. In: Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): *Bildung der Imagination*. Bd. 4: *Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung*. Oberhausen, S. 469-496.
- Krautz, Jochen (2015): Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: *Lernen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*. H. 1, München, S. 7-18.
- Martin, Michael (Hrsg.) (1991): *Der künstlerisch-handwerkliche Unterricht in der Waldorfschule*. Stuttgart
- Miller, Monika (2013): *Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter*. München.
- Miller, Monika (2015a): *Zeichnerische Begabung. Ein Phänomen zwischen Wahrheiten, Vorurteilen und Mythen*. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hrsg.): *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern*. München, S. 467-502.
- Miller, Monika (2016): *Forschungsmethoden: Einleitung*. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Sprechende Bilder – besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München, S. 525-535.
- Miller, Monika (2017): *Zeichnen können – die Entwicklung einer zeichnerischen Begabung von der Kindheit bis zum Jugendalter*. In: Gaedtke-Eckart, Dagmar-Beatrice/Miller, Monika/Schubert, Volker/Siebner, Blanka Sophie/Spieler, Reinhard (Hrsg.): *Zeichnen als Kulturtechnik*. München, S. 69-91.
- Myssok, Johannes (1999): *Bildhauerische Konzeptionen und plastisches Modell in der Renaissance*. Münster.
- Sowa, Hubert (2017a): *Differente Herstellungsverfahren verkörperter Raumimagination in den bildenden Künsten. Zur enaktiven Grundlegung und gattungsbezogenen Ausdifferenzierung der dreidimensionalen Gestaltungsdidaktik in der Kunstpädagogik*. In: Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): *Bildung der Imagination*. Bd. 3: *Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen*. Oberhausen, S. 315-348.
- Sowa, Hubert (2017b): *Erforschung und Didaktik der skulpturalen Gestaltung (Einleitung)*. In: Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): *Bildung der Imagination*. Bd. 4: *Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung*. Oberhausen, S. 367-371.
- Sowa, Hubert (2017c): *Techniken skulpturaler Imagination. Grundvorstellungen – Hilfsvorstellungen – technische Verfahren*. In: Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): *Bildung der Imagination*. Bd. 4: *Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung*. Oberhausen, S. 373-426.
- Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): *Bildung der Imagination*. Bd. 3: *Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen*. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): *Bildung der Imagination*. Bd. 4: *Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung*. Oberhausen.
- Tomasello, Michael (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a.M.

BILDNACHWEIS

Abb. 1-18: Aus dem Bildarchiv der Autorin.

KONZEPTE DER BEGABUNGSFÖRDERUNG IN BADEN-WÜRTTEMBERG – MIT EINEM BLICK ÜBER DEN KUNSTPÄDAGOGISCHEN TELLERRAND

ZUSAMMENFASSUNG

Begabungen als Chance zu erkennen und individuelle Leistungspotentiale optimal zu fördern ist bildungspolitisch verankert. Der Beitrag stellt verschiedene Konzepte des Landes Baden-Württemberg vor, die diese Leitlinien im Bereich der Bildenden Kunst realisieren. Zwischen langjährig bewährten Programmen und solchen, die sich noch in der Modellphase befinden wird deutlich, wie die Begabten- und Begabungsförderung ständig weiterentwickelt wird. Die Förderung setzt bei einzelnen Schülern und beim Schulprofil ausgewählter Schulen an. Im Vergleich zur Förderung Hochbegabter in den Bereichen Musik und Sport wird auch deutlich, welche Ziele die Begabtenförderung jeweils verfolgt und dass alle Konzepte stets die Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern einschließen.

STICHWÖRTER

Kunst und Kultur, Landesprogramme, Profulfach, Hochbegabung, Spitzenförderung, Leistung

SUMMARY

Recognizing giftedness as an opportunity and optimally promoting individual performance potentials are both embedded in educational policy. The article presents various concepts from the state of Baden-Württemberg that implement these guidelines in the field of art education. Between programs that have been tried and tested over many years and programs that are still in the model phase, it becomes clear how the promotion of the gifted and of giftedness is constantly being developed. The promotion starts with individual students and the school profile of selected schools. In comparison to the promotion of gifted students in the areas of music and sport, it also becomes clear which goals the promotion of gifted students pursues and that all concepts always include cooperation with non-school educational partners.

KEYWORDS

Art and culture, federal programs, profile subject, giftedness, promotion of excellence, performance

1 KUNSTPÄDAGOGISCHE BEGABUNGSFÖRDERUNG DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG

Die Förderung von begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schülern hat Tradition in Baden-Württemberg. Als Modelle der Förderung von Begabten und Hochbegabten stehen seit den 1980er Jahren *Akzeleration* und *Enrichment* im Mittelpunkt, die bereits ab der Grundschule greifen. So können etwa Klassen übersprungen werden. Das reguläre Unterrichtsangebot soll durch Arbeitsgemeinschaften und Wettbewerbe bereichert und durch Förderprogramme auf freiwilliger Basis ergänzt werden. Seit 1991 werden Begabte im achtjährigen Gymnasium, dem sogenannten G8 gefördert, im Schuljahr 2006/2007 richteten die ersten Gymnasien des Landes einen Hochbegabtenzug ein, aktuell sind es 15 – dazu kommt das Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd. Neben dem schuleignen Profil ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern wie Hochschulen, Wirtschaft, Seminaren und Akademien ein wesentlicher Bestandteil der Fördermaßnahmen an Schulen für Hochbegabte. Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg fördert Begabung und Hochbegabung unter anderem in den Bereichen Sport, Musik und Kunst sowie kulturelle Bildung. Die Maßnahmen schließen auch hier oft eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungspartnern ein. Das geschieht sowohl auf schulischer Ebene als auch auf Landesebene. Wie solche Förderprogramme sich konkret darstellen, soll zunächst exemplarisch anhand des Jugendkunstpreises des Landes Baden-Württemberg sowie des „Kunstprofi-Modellprogramms“ gezeigt werden. Kulturelle Bildung wird demnach als substantieller Teil allgemeiner Bildung aufgefasst (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 3), doch spezielle Schulen für besondere Talente existieren im künstlerischen Bereich bislang nicht. Dafür bestehen andere Konzepte: Vorgestellt wird die Möglichkeit, mit dem „Profilfach Bildende Kunst“ einen schulinternen Schwerpunkt zu setzen, um die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten zu intensivieren. Wie die Förderung an Gymnasien mit besonderer Hochbegabtenförderung aussieht, kann am Beispiel der Fächer Musik und Sport nachvollzogen werden.

2 DER JUGENDKUNSTPREIS BADEN-WÜRTTEMBERG

Als ein Beitrag zur „Spitzenförderung für besonders begabte Jugendliche und junge Erwachsene in der Bildenden Kunst“¹ präsentiert sich der Jugendkunstpreis Baden-Württemberg. Der Untertitel „Herausforderung zur künstlerischen Leistung“², den der Landesverband der Kunstschulen Baden-Württemberg gesetzt hat, akzentuiert den Qualitätsanspruch an die Einreichungen. Angesprochen werden Teilnehmer*innen im Alter von 15 bis 21 Jahren, die in Baden-Württemberg wohnen und/oder hier eine Schule/Ausbildungsinstitution besuchen, also Schülerinnen, Auszubildende und Studierende. Der Preis findet eine hohe Resonanz und es werden mitunter hunderte Arbeiten eingereicht. Bereits seit 1998 wird der künstlerische Wettbewerb jährlich vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesverband der Kunstschulen Baden-Württemberg und unterstützt von den Volksbanken Raiffeisenbanken Baden Württemberg ausgeschrieben.

Basierend auf der Idee, die außerschulische Begabtenförderung im Bereich Bildende Kunst zu stärken (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 2010, S. 399), hat sich der Jugendkunstpreis mittlerweile als fester Bestandteil der Kunstpolitik für Baden-Württemberg etabliert. Mit dem Preis werden die besten eingereichten Arbeiten zu einem kontinuierlich wechselnden Jahresthema ausgezeichnet. Die Preisträger*innen werden in einem zweistufigen Verfahren von einer Fachjury ermittelt:

Auf der ersten Wettbewerbsstufe werden die Arbeiten für den Wettbewerb als Fotografie eingereicht, ergänzt durch notwendige Informationen und eine kurze Werkbeschreibung. In einer ersten Jurysitzung werden aus den Einsendungen 40 Arbeiten ausgewählt, die in die Endrunde des Wettbewerbs kommen und in einer Ausstellung gezeigt werden. Für die zweite Wettbewerbsstufe werden die 40 Originalarbeiten eingereicht. Die Jury begutachtet in einer zweiten Sitzung die Originale und ermittelt daraus 16 Gewinner*innen. Acht Preisträger*innen gewinnen eine gemeinsame Kunstreise und acht andere einen mehrtägigen Workshop in Schloss Rotenfels.³ Seinen Abschluss findet der Wettbewerb im Rahmen einer feierlichen Preisverleihung, in der die Gewinner*innen des Jugendkunstpreises und ihre Arbeiten gewürdigt werden. Gleichzeitig wird die Ausstellung eröffnet, die ihre Arbeiten sowie die weiteren ausgewählten Werke des Wettbewerbs zeigt und einem öffentlichen Publikum zugänglich macht.

3 DAS „KUNSTPROFI-MODELLPROGRAMM“

Mit dem Modellprogramm „Kunstprofi“ wurde 2019 ein neuer Ansatz der Begabtenförderung begonnen. Das Programm richtet sich an Schüler*innen der Klassenstufen acht und neun, die sich für den Bereich Bildende Kunst interessieren, gegebenenfalls ein Neigungsfach belegen, sich weiterbilden und mit Gleichgesinnten austauschen wollen. Realisiert wurde das Programm vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und dem Landesverband der Kunstschulen Baden-Württemberg, gefördert von der Karl Schlecht Stiftung.

Das Programm verfolgt drei Ziele: Zum einen geht es um die Jugendlichen selbst, um deren Persönlichkeitsbildung und Begabungsförderung. Aufbauend auf dem bestehenden Interesse sollen die eigene künstlerische Begabung gefestigt, das eigene künstlerische Repertoire vertieft und erweitert sowie Kenntnisse über die Kunst- und Kulturlandschaft erworben werden: „Die Ausbildung knüpft an Potenziale und Stärken der kunstinteressierten und talentierten Jugendlichen an und fördert sie in ihrer künstlerischen Begabung.“ (Konzeption Kunstprofi, Landesverband der Kunstschulen Baden-Württemberg 2019). Darüber hinaus ist das Programm als Schülermentorenausbildung angelegt, die einen Mehrwert für die Schulen anstrebt, indem die angehenden „Kunstprofis“ ihr Engagement und Know-how mit ihren Mitschüler*innen teilen. Diese Arbeit kann von schulinternen Projekten, kulturellen Veranstaltungen oder Öffentlichkeitsarbeit bis hin zur Vernetzung der Schule mit kulturellen Institutionen vor Ort reichen. Insbesondere wird hier drittens eine Vernetzung mit den Kunstschulen vor Ort etabliert. Letztlich eröffnet sich so eine Möglichkeit der Teilhabe an Kunst und Kultur.

Für die Modellphase wurden gezielt fünf Standorte von Jugendkunstschulen mit einer engen Kooperation mit einem Museum oder einer Galerie ausgewählt. Anschließend wurden 24

Schüler*innen an fünf Schulen benannt, deren Ausbildung in enger Kooperation mit den örtlichen Kunstschulen stattfand. Die Teilnehmer*innen wurden darin auf ihr ehrenamtliches Engagement an der Schule vorbereitet und konnten sich Kenntnisse über Veranstaltungsplanung und Organisation sowie Peer-to-Peer-Learning aneignen.

Zunächst wurde eine schulinterne Auswahl der Schüler*innen aus Klasse acht getroffen. Während ihrer Ausbildung zum „Kunstprofi“ erhielten diese von den regionalen Kunstschulen vielfältige Impulse. Sie gewannen Einblicke in deren Angebote, konnten selbst daran teilnehmen und damit ihre künstlerischen Schwerpunkte weiterentwickeln. Daneben wurden sie von den Dozierenden geschult, indem sie ihnen bei der Arbeit über die Schulter schauen konnten. Auf diese Weise erhielten die Schüler*innen auch Kenntnisse über Präsentation und Vermittlung von Bildender Kunst, was sie selbst zunehmend zur Übernahme von eigenverantwortlichen Aufgaben in diesem Feld qualifizieren sollte. Im Juli 2019 besuchten alle Teilnehmer*innen einen Workshop in Schloss Rotenfels, wo sie sich unter anderem intensiv mit der Fragestellung auseinandersetzten, wie Jugendliche Angebote für sich und die Schule nutzen können und ausgewählte Techniken der Bildenden Kunst vertiefen konnten. Im neuen Schuljahr sollten die „Kunstprofis“ dann ein eigenes Projekt konzipieren und durchführen, das auch ein eigenes Werk oder die Entwicklung eines Vermittlungsangebots beinhaltete. Begleitend wurden Kenntnisse über Projektmanagement, Realisationsmöglichkeiten, Arbeitsschritte der Projektarbeit wie auch die Kommunikation mit Kulturschaffenden und mit verantwortlichen Personen und Institutionen des Modellprogramms vermittelt.

Die einjährige Modellphase wurde im Dezember 2019 mit einem Abschlusstreffen erfolgreich abgeschlossen. Im Rahmen einer feierlichen Veranstaltung präsentierten alle teilnehmenden Schüler*innen ihre über das Jahr hinweg entstandenen Kunstprojekte, reflektierten mit den Beteiligten des Modellprojekts ihre Erfahrungen und bekamen ein Zertifikat überreicht, das sie nunmehr als Mentoren im Bereich Bildende Kunst, eben als „Kunstprofis“ auszeichnet.

4 DAS PROFILFACH BILDENDE KUNST

Als schulinterne kunstpädagogische Fördermaßnahme wird in Baden-Württemberg seit Mitte der 1990er Jahre ein künstlerischer Schwerpunkt angeboten, der in den aktuellen Bildungsplänen des Gymnasiums und der Gemeinschaftsschule als „Profilfach Bildende Kunst“ ausgewiesen ist. Im Vergleich mit dem breiten Spektrum an fachlichen Schwerpunkten am Gymnasium ist die Auswahl der Profilmächer an der Gemeinschaftsschule enger gefasst: Jede Schule bietet das Profilfach Naturwissenschaft und Technik (NwT) an und kann sich daneben für eines der drei Fächer Musik, Sport oder Bildende Kunst (BK) entscheiden. Ist die Schule mindestens vierzügig, kann ein weiteres Profilfach aus den dreien angeboten werden. Derzeit gibt es 30 Schulen, hauptsächlich im gymnasialen Bereich, mit einem solchen Kunstprofil.

Eine Profilkasse verspricht eine erweiterte und vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und Prozessen, indem das Kontingent an Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe ab Klasse 5 durchgehend erhöht ist. Ein zentrales Kriterium für die Wahl des Profilmachs ist die eigene Vorliebe, die Schulen können außerdem über interne Auswahlverfahren bestimmen, wer

das Kunstprofil als zusätzliche Förderung wählen kann. Dabei sind Leistung und Arbeitsverhalten insgesamt die wesentlichen Kriterien. Bis Klasse 7 soll das Interesse am Profulfach Bildende Kunst geweckt werden, bevor es dann ab Klasse 8 zum Hauptfach und damit versetzungsrelevant wird. In der gymnasialen Oberstufe kann es schließlich als vierstündiger Kurs bis zum Abitur weitergeführt werden.

Der didaktische Förderansatz des Profils bezieht sich nicht auf *Begabung*, *Talent* oder *Leistung*, sondern vielmehr auf den Begriff der *Kompetenzorientierung* in der Tradition der Reformpädagogik, in dem das Individuum selbst mit seinen Bedürfnissen und Potenzialen in den Mittelpunkt des Lernens gestellt wird: „Der Mensch nutzt seine Interessen und individuellen Voraussetzungen, um in einem sozialen und kulturellen Kontext eigenständig seine Fähigkeiten und Kenntnisse zu erweitern.“ [Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 8]. Im Mittelpunkt stehen zunächst weniger hohe künstlerische Anforderungen, als vielmehr „die grundsätzliche Bereitschaft, sich aktiv und engagiert in den Unterricht einzubringen und auch bei außerschulischen Aktivitäten zuverlässig mitzuwirken.“ [Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik, Ludwigsburg 2016, S. 82]. Das kann sich beispielsweise darin äußern, dass die Heranwachsenden sowohl am Schulfach als auch privat Interesse an Bildender Kunst, Künstlern, Ausstellungen und dergleichen zeigen oder ihre Technik verbessern wollen.

Die Schüler*innen lernen im Kunstprofil über den regulären Fachunterricht hinaus mehr künstlerische Strategien, außerschulische Lernorte, Kunstgeschichte und Kunsttheorie kennen. Ziel ist es, zu immer individuelleren Äußerungen zu kommen und die damit verbundene Eigenständigkeit und Kreativität zu fördern. Indem sie ihre Gestaltungspotenziale vertiefen und individualisieren, können sich die Schüler*innen im Lauf ihrer Schulzeit immer weiter profilieren. Außerdem lernen sie fächerübergreifend, selbstständig und projektartig zu arbeiten, etwa in Form von Werkstatt- oder Atelierarbeit, und eignen sich Kenntnisse über die Vielfalt der Bildenden Kunst und deren berufliche Perspektiven an. Daneben wird auch die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten zunehmend relevant. Bildende Kunst ist prinzipiell vernetzt mit anderen fachlichen wie auch gesellschaftlichen Bereichen. Deshalb spielt in das Profulfach auch die aktive Gestaltung des Schullebens und die Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern hinein. Davon profitieren schließlich die Schulen selbst, indem sie ihr Schulprofil im Bereich der kulturellen Bildung stärken können.

5 EIN BLICK ÜBER DEN KUNSTPÄDAGOGISCHEN TELLERRAND HINAUS: FÖRDERUNG VON MUSIK UND SPORT AN SCHULEN

Abgesehen von den Hochbegabtenklassen und dem Landesgymnasium für Hochbegabte haben sich einige Gymnasien auf musikalische oder sportliche Hochbegabung spezialisiert. Um im Hinblick auf die Fördermaßnahmen ein intensives Umfeld und ein wissenschaftliches Angebot zu gewährleisten, wurden entsprechende Konzepte entwickelt: An drei Standorten sind mittlerweile Musikgymnasien eingerichtet, entweder als eigener Zug an einem bestehenden Gymnasium oder integriert ins Profulfach. Sie sind eng mit den Staatlichen Musikhochschulen und regionalen Institutionen verzahnt, um den Schüler*innen ein gleichermaßen individuelles wie auch intensives Musizieren zu ermöglichen. Ebenfalls vernetzt, aber deutlich umfang-

reicher sind bundesweit die Eliteschulen des Sports organisiert: An ihren Standorten mit je unterschiedlichen sportlichen Schwerpunkten kooperieren Schulen mit Sportprofil mit den örtlichen Olympiastützpunkten sowie weiteren Partnern. Oft ist an den sieben Standorten in Baden-Württemberg ein Internat angeschlossen.

Das Ziel, optimale Lern- und Förderbedingungen zu ermöglichen, stellt einerseits hohe Ansprüche an die Gymnasien und erfordert andererseits von den Heranwachsenden, den Anforderungen von Schule und Sport bzw. Musik gleichermaßen gerecht zu werden. Die hohe Qualität der Ausbildung wird durch die Auswahl geeigneter Schüler*innen gewährleistet und erfolgt über Aufnahmeprüfungen an den Musikgymnasien bzw. schulische sowie sportliche Zugangsbedingungen an den Eliteschulen des Sports. Der Hochleistungsbereich bietet eine Erweiterung und Vertiefung von Talenten, verlangt aber zugleich besonderes Engagement – das ist ambitioniert und zeitintensiv. Besondere Probe- bzw. Trainingsphasen, Konzerte, Wettkämpfe und dergleichen müssen neben der regulären schulischen Ausbildung bewältigt werden können und erfordern einen flexiblen Umgang damit, wann und wie man sich Unterrichtsinhalte aneignet. Schülerinnen und Schüler werden deshalb für wichtige Termine vom Unterricht freigestellt und können ihre Abwesenheit individuell schulintern kompensieren. Mit den Bildungschancen einer besonders intensiven Förderung eröffnen sich verschiedene berufliche Perspektiven. So können beispielsweise am Musikgymnasium bereits Leistungsnachweise für Bachelor-Module an der Musikhochschule erworben und so die Zeit für einen Bachelor Musik verkürzt werden. Im sportlichen Bereich werden auf diese Weise athletische Spitzenkarrieren vorbereitet. Daran wird deutlich, dass es neben der Vereinbarkeit von Ausbildungsbedürfnissen und Ausbildungswegen des Einzelnen auch darum geht, auf internationalem Parkett konkurrenzfähig zu sein, sei es im Hinblick auf die Aufnahmeprüfungen von Musikhochschulen weltweit oder auf Olympische Spiele. Die Ausschreibung nationaler und internationaler Wettbewerbe wie „Jugend musiziert“ oder „Jugend trainiert für Olympia“ für Schüler*innen greifen denn auch den Gedanken eines Spitzenniveaus auf.

Warum es keine Gymnasien für hochbegabte bildende Künstler gibt, lässt sich vielleicht gerade am Gedanken von „Leistung“ oder „Hochleistung“ nachvollziehen: Während im Zusammenhang mit Bildender Kunst bildungspolitisch davon keine Rede ist, sind diese Begriffe im sportlichen und musikalischen Bereich sehr wohl geläufig. Hier kommt viel deutlicher in Zusammenhang gebracht, dass bei der Förderung von *Begabungspotenzialen* die Förderung von *Leistungspotenzialen* im Grunde mitgemeint ist. *Begabung als Chance* zu nutzen beinhaltet durchaus, Potenziale Begabter nicht nur zu erkennen, sondern diese mittels Herausforderungen auch in Leistung umzusetzen. Das wird etwa in der „Mainzer Erklärung“⁴ gefordert, die 2016 von 13 Bundesländern als bildungspolitische Leitlinie gemeinsam verabschiedet wurde. Zur Disposition einer (Hoch-)Begabung kommt der Erklärung nach die eigene *Leistungsstärke* bzw. *Leistungsfähigkeit* hinzu – ein Gedanke, der dem Verständnis von Begabung in der Bildenden Kunst oft eher fern liegt. Das mag an zweierlei Gründen liegen: Zum einen wird künstlerische Begabung selten mit einer allgemein höheren Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht, sondern vielmehr separat davon betrachtet. Zum anderen ist künstlerische Höchstleistung durch „das einmalige, individuelle und kreative Element“ (Draksal 2013, o.S.) gekennzeichnet, was hervorragende Werke der Bildenden Kunst schwerer messbar und vergleichbar macht als sportliche

und auch musikalische Höchstleistungen. Ein Fehlen klarer Maßstäbe führt wiederum eher zu Kontroversen bezüglich Qualität und Leistungserwartungen, denn die Kriterien Individualität und Kreativität werden eben nicht automatisch mit dem hohen Engagement verbunden, das in anderen Disziplinen Grundlage für die Entfaltung herausragender Leistungen ist. Beruflicher Erfolg im künstlerischen Bereich ist nach Michael Draksal außer von Kreativität auch wesentlich von deren Transformation in Bildwerke sowie von der Präsentation vor Fachkundigen abhängig (vgl. ebd.) Sollen bildungspolitische Förderkonzepte nicht nur auf individuelle Bedürfnisse eingehen, sondern auch beruflichen Erfolg mit bildnerischen Höchstleistungen anstreben, müssen diese Faktoren ebenfalls berücksichtigt werden. Für die Begabungsförderung lässt das den Rückschluss zu, dass sie sich nicht in spielerisch-experimentellen Zugängen zur Bildenden Kunst erschöpfen darf, denn das, so Draksal weiter, „reicht für eine Spitzenleistung keinesfalls aus.“ (Ebd.) Festzuhalten bleibt dann, dass Begabungsförderung herausfordernde Aufgabenstellungen, intensives Lernen reich an Anregungen und ein kulturelles Netzwerk erfordert.

ANMERKUNGEN

- 1 <https://km-bw.de/JUGENDKUNSTPREIS-BW,Lde/Startseite> (17.04.2020).
- 2 <https://www.jugendkunstschulen.de/themen/kunstpreis/> (17.04.2020).
- 3 Schloss Rotenfels ist als Außenstelle des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) in Baden-Württemberg die Institution der zentralen Lehrkräftefortbildung in der der musisch-kulturellen Bildung.
- 4 Link z.B. unter https://km-bw.de/Lde/Startseite/Service/29_02_2016+Pressemeldung+Mainzer+Erklaerung+Begabung+als+Chance+nutzen/?LISTPAGE=4425695 (17.04.2020).

LITERATUR

- Draksal, Michael (2013): Psychologie der Höchstleistung: Dem Geheimnis des Erfolges auf der Spur. Leipzig.
https://kmbw.de/Lde/Startseite/Service/29_02_2016+Pressemeldung+Mainzer+Erklaerung+Begabung+als+Chance+nutzen/?LISTPAGE=4425695 (19.03.2020).
- <https://km-bw.de/JUGENDKUNSTPREIS-BW,Lde/Startseite> (25.02.2020).
- <https://www.jugendkunstschulen.de/themen/kunstpreis/> (25.02.2020).
- Konzeption „Kunstprofi“, Landesverband der Kunstschulen Baden-Württemberg (2019).
- Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik, Ludwigsburg (Hrsg.) (2016): Die Profulfächer Musik, Sport und Bildende Kunst an der Gemeinschaftsschule.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildende Kunst – Profulfach.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hrsg.) (2010): Kultur 2020 – Kunstpolitik für Baden-Württemberg.

GABRIELE HÜLLSTRUNK

KuKo – KUNSTKOOPERATION: UNIVERSITÄT TRIFFT SCHULE FÖRDERUNG DER ÄSTHETISCHEN ‚BILDUNG + BEGABUNG‘

EIN KUNSTPÄDAGOGISCHES PROJEKT AN DER JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT



Es ist 13.30 Uhr in einem hessischen Gymnasium. Oberstufenschüler stehen vor dem Kunstraum, um in der 7.- 8. Std. ihren Kunst GK zu besuchen. Frank, Abiturient und Teilnehmer unseres Kunstprojektes KuKo besucht seit einem Jahr das Manga-Projekt und sitzt mit mir zum Gespräch für diesen Bericht in der Sitzecke genau an diesem Ort.

Nach dem Ende des kleinen Interviews und seinem Einverständnis, dass ich mich in diesem Bericht auf seine Aussagen beziehen darf, springt er auf und geht den Flur entlang als „Lenin“, ein viel jüngerer Schüler, freudig auf ihn zuläuft und ihn mit seinem Spitznamen „Franky“ anspricht, um ihn aufzufordern, zügig in die Gruppe der Manga Fans zu kommen, da er noch fehle. Frank folgt der Einladung sichtlich gern. Auffällig ist die Reaktion der umstehenden Oberstufenschüler, welche erst in zwei Jahren ihr Abitur absolvieren werden. Sie verfolgen die Szene mit fassungslosen Blick, begrüßen sich doch zwei Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen freundschaftlich und obendrein noch mit einem coolen „Pseudonym“.

Dass dieses Projekt den Schüler*innen Freude bereitet ist offensichtlich. Frank berichtet, dass viel mehr im Manga-Projekt passiert, als nur handwerklich technisches „Know-how“ zu erwerben, um die eigenen Charaktere seiner Manga Storys darstellen zu können. Gleichmaßen wird die soziale Interaktion ein Kerninteresse der Schüler*innen in den Projekten. Im praktischen Arbeitsprozess, so Frank, geht es neben dem Interesse an dem, was sich andere ausdenken und dem daraus resultierenden Ideenaustausch auch um die Bildwerdungsprozesse, die bei ihm und jedem Einzelnen in der Gemeinschaft ablaufen. Frank berichtet, dass das Projekt ihm die Möglichkeit gibt „die eigene kleine Welt in einem Miteinander aufzubauen“. Dabei hebt er hervor, dass er „absolut nicht zeichnen kann, aber keiner dies von Anfang an könne.“ Bei der Frage nach seiner Motivation hebt er ernsthaft hervor, dass die zeichnerischen Übungen und die gemeinsame Arbeit ihm helfen „seine Welt, die er im Internet liest, besser darstellen zu können.“ Weder Frank noch die anderen Teilnehmenden sehen sich hier als künstlerisch genial begabte Autodidakten, das bedeutet, dass dem Bereich der Förderung von künstlerischer Begabung hier eine besondere Rolle zukommt.

Die Schüler*innen werden von Kunststudierenden des Instituts für Kunstpädagogik der JLU-Gießen im Rahmen des kunstdidaktischen Projektseminars KuKo seit 2 Jahren gefördert. Dies geschieht nicht nur an der Schule in 6 verschiedenen Projekten (Zeichnung, Malerei, Manga, Fotografie, Bildhauerei, Performance), sondern auch im Seniorenheim Maria Frieden und dem Oberhessischen Landesmuseum in Gießen. Der generations- und institutionsübergreifende Gedanke steht hier ebenfalls im Vordergrund, da ästhetische Bildung jedem Menschen zusteht und es schön ist, wenn ältere Menschen von über 80 Jahren ihre Freude am Malen wiederent-

decken, nachdem diese seit ihrer Grundschulzeit brachlag, so die Berichte der Studierenden unseres Seniorenprojektes.

KURZ ZUM AUFBAU DES KUKO-SEMINARS:

In der ersten theoretischen Einführungsphase erfolgt die Auseinandersetzung und inhaltliche Einarbeitung in die Themen: Begabungen, Mentoren-Tätigkeit, Kreativität und Begabung und deren Diagnostik im Seminar an der Universität.

In der zweiten Phase trifft *Universität* dann auf *Schule* und es erfolgt die theoretisch-praktische Verzahnung der Lehre durch die Erarbeitung eines didaktischen Fahrplans, der nach Überprüfung durch meine Person seine Anwendung in der Projektarbeit mit den Schüler*innen findet. Dabei machen die jungen Kunstpädagog*innen eine wichtige Kernerfahrung: Ihre Planung lässt sich zu Beginn nicht wie erwartet umsetzen, sondern muss ebenfalls die Dimension Mensch berücksichtigen, damit künstlerisches Wissen weitergegeben und erworben wird. Diese didaktische Schlüsselerfahrung, „dass das alles gar nicht so klappt, wie ich mir das vorgestellt habe“, ist ein wesentlicher Bestandteil, um die Augen der Studierenden für die Bedürfnisse der Schüler*innen wie z.B. Frank zu öffnen, welches Wissen und Handwerk erwerben wollen. Dadurch wird Kunstdidaktik wirksam.

In der dritten Phase werden die praktischen Lehrerfahrungen in Seminarsitzungen an der Universität begleitet. Schwerpunkte bilden hier: Diagnostik und systemische Evaluation. Hier erkennen die Studierenden, dass Kreativität und Begabung wahrgenommen werden müssen und Didaktik sehr viel mit der Entwicklung eines Blicks auf die ästhetischen Prozesse der Schüler*innen zu tun hat. Die Erkenntnis, dass die gemeinsame Bindung innerhalb des sozialen Gefüges einer Gruppe, Bildung und Förderung von Begabung erst ermöglicht, löst bei den Studierenden und Teilnehmenden ein Aha!, Freude und Spaß aus. Diese Erkenntnis zieht sich durch alle Projekte und unterstützt Monika Millers Forderung nach einer „relationalen anthropologischen Kunstpädagogik“ (siehe Beitrag hier im Heft, S. 18 ff). Lernen erfährt in dieser Dynamik und Wechselwirkung einen notwendigen qualitativen Mehrwert von Dasein und Teilhabe aller und ist neben dem künstlerischen Dialog in der Gruppe auch ein zutiefst positives, ethisches und kulturelles Erlebnis. Kunst erfährt in unseren Augen durch KuKo eine elementare Rückkopplung an unser kulturelles Leben. Hierbei bewährt sich das fachpraktische Know How des ‚didaktischen Fahrplans‘ der zweiten Projektphase als ein sicherer Werkzeugkasten für die Orientierung und Führung des kunstdidaktischen Lernprozesses.

Die vierte Phase einer jeden KuKo-Runde bildet die Präsentation in Form einer Ausstellung, bzw. die Teilnahme an einem Wettbewerb, um das gemeinsame Werk zu würdigen.

Aus den gemeinsamen Seminarsitzungen heraus können wir in unserer Projektarbeit folgendes festhalten:

(1) Begabung als Anlage, welche originär bei den Studierenden, Schüler*innen sowie Senior*innen vorhanden ist, stellt sich erst in der Teilhabe ihrer Prozesshaftigkeit dar. Sie entfaltet sich in der Dynamik der Beziehung aller Partizipierenden.

(2) Selbige Dynamik forciert eine KoEvolution der Persönlichkeit eines Jeden, wobei KuKo in der sozialen Kooperation für alle die Möglichkeit der Eigen- und Fremderfahrung im Wir bietet. Diese relationale Grundbedingung macht die Erfahrung von Welt und deren Aneignung erst möglich.

(3) Dreh- und Angelpunkt ist also die Teilhabe am ästhetischen Dialog: Produktion und Rezeption bestimmen das gemeinsame Erleben im künstlerischen Prozess der Gestaltung.

(4) Gemeinsame Inspiration und Ideenentwicklung werden in der Gruppe prozesshaft genossen und wertgeschätzt.

Die anthropologische Dimension in der ästhetischen Praxis bei KuKo lehrt, dass der Mensch – jung wie alt – Beziehung braucht, um sich wirksam zu erleben. Der Mensch ist hier gestalterisch, sozial als auch bildnerisch tätig. KuKo bietet hierbei ein hervorragendes Lernfeld, um diese Prozesse intrinsisch als auch äußerlich expressiv zur Erscheinung und zum Erleben zu bringen – das Verhältnis von Begabungen und Talenten wird hier sichtbar als dynamischer Prozess des ‚Begabens‘ wie Miller schreibt, wobei die eigene teleologische Handlungsorientierung einer prozesshaften Erlebnissphäre der Erfahrung im Hier und Jetzt weicht und gemeinsame Realität und Ziele entstehen lässt. Jede Didaktik braucht diese Realität. Dass diese Beziehungsqualität in unserem heutigen Bildungssystem Mangelware ist, zeigt die Reaktion der Oberstufenschüler auf die freundliche Begrüßung der beiden KuKo-Teilnehmer Abiturient Frank und dem Unterstufenschüler „Lenin“.

Zurück zu Frank und seinem künstlerischen Vorhaben: „Ich nehme Geschichten und Charaktere aus dem Internet (SCP-Foundation), die bereits existieren und schreibe sie weiter. Ich setze sie in einen neuen Kontext und überlege, wie sie aussehen und sich verhalten“. Frank bezieht sich hier auf eine Kurzgeschichte mit dem Titel „Artikel 173 – The Skulpture – The Original. Untitled 2004“, in der eine Skulptur zum Leben erweckt wird und den Betrachter dazu verführt diese zu bewundern und berühren zu wollen. In seiner Arbeit gibt Franky ihr ein Gesicht und lässt sie in den eigenen Vorstellungsräumen bewegen, die er vorher bestimmt auch mit „Lenin“ teilte. Bildkompetenz bedeutet hier: Verbindung virtueller, realer und physischer Erlebnissphären der eigenen Person, in einem sozialen Kontext sinnvoll eins werden zu lassen. Wie Frank sagt: „Es hilft mir die Welten, die ich dort lese besser darstellen zu können.“

Die nächste KuKo Runde 5 ist in Planung und wird unser Handlungsspektrum um neue Institutionen erweitern, wir freuen uns darauf.



Abb. 1: Franks Layout Gestaltung seines Comic zur Kurzgeschichte „Artikel 173- The Skulpture – The Original. Untitled 2004“, Stand 13.03.2020.

BILDNACHWEIS:

Abbildung aus dem Archiv der Autorin.

DIE KÜNSTLERISCHE AUSBILDUNG IN SERBIEN

Junge, künstlerisch interessierte Menschen können in Serbien ihre künstlerische Ausbildung auf dem Mittelschulniveau im Rahmen der künstlerischen Fachschulen aufnehmen. Diese Art der Ausbildung hat eine lange Tradition und kann bis zur Gründung der ersten Kunsthochschulen im 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden. Sie erwerben ihre allgemeine Hochschulreife (Matura) dann an einer Kunstmittelschule statt an einer allgemeinbildenden Mittelschule (8–12 Klasse).

DER URSPRUNG: ENTWICKLUNG VON KUNSTSCHULEN IN SERBIEN WÄHREND DEM 19. UND DEM 20. JAHRHUNDERT

Im Jahr 1857 wurde die erste allgemeinbildende Kunstschule in Serbien gegründet (Banicević 2011, S. 62). Ende des 19. Jahrhunderts folgte die Serbische Zeichner- und Malerschule, die einen systematisch organisierten Unterricht aus Kunstgeschichte und praktischer Arbeit im Atelier und in der freien Landschaft vorsah. Dort wurden zum einen die Schülerinnen und Schüler für die Aufnahme an die Kunstakademien vorbereitet, zum anderen auch Lehrerinnen und Lehrer für den Schuldienst in Grundschulen ausgebildet. Ein wirklich innovativer Schritt von Kiril Kutlik, dem Schulgründer, war die Eröffnung einer Frauenkunstklasse in der Schule. Nach 1900 wurde Kutliks Kunstschule vom Künstlerehepaar Rista und Beta Vukanović geleitet, die diese bald zur *Kunstgewerbeschule* (*Umetničko – zanatska škola*) umwandelten. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs erhielt die ehemalige *Kunstgewerbeschule*, welche im staatlichen Eigentum war, einen neuen Namen: *Königliche Kunstschule* (*Kraljevska umetnička škola*). Aus dieser hat sich dann die serbische Akademie der Künste entwickelt.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden weitere Akademien und Kunstschulen gegründet wie die *Akademie der Künste* innerhalb der Universität in Novi Sad. Durch ihr interdisziplinär ausgerichtetes Konzept hat sich diese Akademie rasch als eine der bedeutendsten künstlerischen Ausbildungsinstitutionen in Serbien positioniert. Die Akademie der Künste in Novi Sad hat diese Position bis heute behalten (Banicevic 2011, S. 62 ff.).

ENTWICKLUNG DER KUNSTMITTELSCHULEN IN SERBIEN

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelten sich in Serbien Mittelfachschulen mit den Fachrichtungen Bildende Kunst, angewandte Kunst und Design. Als erste wurden 1948 die Mittelfachschule für Design *Bogdan Šuput* in Novi Sad und die *Kunstschule* (*Umetnička škola*) in Niš gegründet, welche ursprünglich den Namen *Schule für angewandte Kunst* getragen haben. Die Mittelfachschule *Schule für Design* (*Škola za dizajn*) in Belgrad wurde 1963 gegründet.

Das Konzept dieser drei Schulen beruht auf den Bauhaus-Ideen mit den Ausbildungsrichtungen Innenarchitektur, Grafikdesign, Textil- und Verpackungsdesign. Eine solche Form der Ausbildung bildet eine solide Grundlage für eine darauffolgende mögliche Ausbildung an den Kunstakademien, oder ermöglicht auch einen direkten Berufseinstieg in unterschiedliche künstlerisch ausgerichtete Berufe. Die Absolvent*innen können aber den künstlerischen Bereich auch verlassen und ein Studium in einem völlig anderen Fachbereich an Universitäten aufnehmen, da das an den Kunstmittelschulen erworbene Abschlusszeugnis (Matura) eine allgemeine Hochschulreife nachweist. Die Ausbildung beinhaltet neben den allgemeinbildenden Fächern auch die Ausbildung in den grundlegenden künstlerischen Lehrfächern wie die *Theorie der Form, Zeichnen, Malen* und *Kunstgeschichte*. Hinzu kommen dann noch weitere Fächer aus den jeweiligen Fachprofilen. Dabei können fünf Fachprofile unterschieden werden: *Bildende Kunst, Textildesign, Innenarchitektur, Design von Industrieprodukten, Grafikdesign* und *Verpackungsdesign*.

Der erste Bereich ist in seiner Ausrichtung künstlerisch sehr offen und soll die Absolvent*innen (sie werden als *Kunsttechniker* bezeichnet) auf ein Kunststudium an den Kunstakademien vorbereitet. Neben den allgemeinbildenden Fächern bekommen die Schüler*innen Unterricht in den Bereichen Grafik, Fotografie, Bildhauerei, Malerei, multimediale Kunst, Computergrafik und Multimedia, aber auch Grundlagen der Kunstkonservierungstechnologie.

In einer zweiten Fachrichtung werden *Techniker für Textildesign* ausgebildet. Auch hier ist die allgemeine künstlerische Ausbildung in den klassischen Domänen der Kunst wichtig, jedoch gibt es eine klare Fokussierung auf die Bereiche der Bildenden Kunst, welche für das Textilfach notwendig sind. Sie werden in folgenden Unterrichtsfächern unterrichtet: Textilgestaltung, Gestaltung von Bekleidung, Textildruck, Weben, Textiltechnologie sowie Kostümgeschichte.

Auch in der dritten Fachrichtung werden theoretische und praktische Kenntnisse vermittelt und *Techniker für Innenarchitektur und Design von Industrieprodukten* ausgebildet. Sie erhalten Unterricht in folgenden Fächern: Gestaltung, Perspektivisches Zeichnen, Technisches Zeichnen, Darstellende Geometrie, Schrift, Stilinterieur, Designtheorie, Fotografie, Materialkunde, Baukonstruktion.

Die Fachrichtung *Techniker für Grafikdesign* ist eine Richtung, in welcher die Schüler*innen theoretische und praktische Kenntnisse aus den Bereichen der angewandten Grafik, der grafischen Technologien, Arbeit von Pressehäusern, Verlagsunternehmen, Fernseh-, Film-, Theater- und touristischen Anstalten und Marketing erwerben. Folgende Fächer müssen hier belegt werden: Grafisches Gestalten, Buch-, Plakat-, Schriftgraphik, Fotografie und Drucktechnologien.

Die *fünfte Fachrichtung bildet die Techniker für Verpackungsdesign* aus. Die Schüler*innen erwerben Kompetenzen in folgenden Fächern: Gestaltung von Verpackungen, Bildhauerei, Technisches Zeichnen, Projektieren, Schrift, Drucktechnologie, Materialkunde, Fotografie und Modellausarbeitung.

MÖGLICHKEITEN UND PERSPEKTIVEN DER KÜNSTLERISCHEN BILDUNG BEI SCHÜLER*INNEN IN DEN MITTELSCHULEN IN SERBIEN

Kunst besitzt ihrer Natur nach einen bildenden Charakter. Kunst ändert und beeinflusst den Betrachter, transformiert sein Bewusstsein, Emotionen und Sinne, fördert seine kritische

Wahrnehmung und die Gestaltung von Standpunkten, gewährleistet das innere Wachstum des Individuums. Der Kontakt mit künstlerischen Inhalten beeinflusst in seiner Grundlage die implizite und explizite Veränderung der Identität des Betrachters, des breiteren Publikums und der Gesellschaft im Ganzen. Die Jugendlichen in Serbien können grundsätzlich zwischen zwei Möglichkeiten der künstlerischen Bildung wählen, die sich im Grad ihrer Vertiefung und Intensität grundsätzlich voneinander unterscheiden. Wenn sie sich in einer allgemeinbildenden Mittelschule (Gymnasium) oder einer Fachrichtung, die nicht Kunst ist (z.B. Medizin, Architektur, Maschinenbau usw.), nach der 8. Klasse einschreiben, dann haben sie eine bis zwei Stunden Kunstunterricht in der Woche, was in etwa auch dem Umfang von Kunstunterricht in der Mittel- und Oberstufe in Deutschland entspricht. Sie können sich aber auch an einer Kunstmittelschule bewerben. Wenn sie die Eignungsfeststellungsprüfung erfolgreich bestehen und sie in der Schule aufgenommen werden, dann bekommt Kunst einen deutlichen Schwerpunkt im Fächerkanon. Für die Schüler*innen wird die Kunst zum vorrangigen ‚Ziel‘ ihrer Bildung.

Für die erste Möglichkeit entscheiden sich Schüler*innen, die kein primäres Bedürfnis verspüren sich bildnerisch auszudrücken. Obwohl sie von Kunst umgeben sind, verlieren die meisten Jugendliche den Zugang zu ihr. Häufig wird der Standpunkt vertreten, dass Kunst nur ein „Zeitvertreib“ für jüngere Schüler*innen ist. Diese Haltung bildet sich leider auch bildungspolitisch ab: Die Position des Faches Kunst wird zunehmend geschwächt, sichtbar dadurch, dass die künstlerischen Lehrfächer immer weniger Stundendeputat im Schulcurriculum bekommen. Jugendliche mit starkem Bedürfnis nach bildnerischem Ausdruck suchen den Zugang zu Kunstmittelschulen. Die umfassende künstlerische Bildung ermöglicht ihnen, vertiefter auf die verschiedenen Domänen der Kunst einzugehen und dabei theoretische und praktische Kenntnisse zu erwerben. In Gymnasien dagegen wurde ein deutlicher Schwerpunkt auf die Theorie gesetzt, indem ausschließlich Inhalte der Kunstgeschichte unterrichtet werden. Schüler*innen bekommen keine Möglichkeit künstlerisch-praktisch zu arbeiten.

Wenn wir vom Standpunkt ausgehen, dass eine Schülerin oder ein Schüler nach dem 14. Lebensjahr selbstkritisch, introspektiv und idealistisch ist und ein ausgeprägtes sozio-emotionales Verhältnis zu ihrem oder seinem Umfeld besitzt sowie dass sie oder er ein starkes Bedürfnis hat, sich von der Kontrolle Anderer zu befreien, dann muss durch die Bildung eine Identifikation mit dem eigenen Schöpferum ermöglicht werden. Ein Schüler oder eine Schülerin der Mittelschule benötigt die Möglichkeit der Selbsterkenntnis, und das bildnerische Schaffen ist eine ideale Aktivität, die ihr oder ihm diese ermöglicht. Die Möglichkeit, Emotionen und den eigenen Standpunkt durch bildnerisches Schaffen auszudrücken, besitzt eine starke soziale Funktion und ist von großer Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden in diesem Alter (Filipović 2011, S. 137). Das bildnerische Schaffen in diesem Lebensalter sollte die gesellschaftliche Meinung der Adoleszenten reflektieren. Dies wird ermöglicht, wenn diese im Unterrichtsprozess nicht gehemmt sind, sich auszudrücken und wenn ihre bildnerische Sprache und Medienschriftkundigkeit vom frühen Alter an entwickelt wurden.

Über den allgemeinen Zustand der Bildung während der 1990-er Jahre in Serbien sagen Maksić und Gašić-Pavišić: Der Zustand in der Bildung während den vergangenen zwei Jahrzehnten war in Serbien unter einem starken Einfluss der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen, die in diesem Zeitraum stattfanden. Während den Neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde Serbien mit einer großen gesellschaftlichen Krise konfrontiert, die zu einer

wesentlichen Abnahme der für die Bildung bereitgestellten finanziellen und materiellen Mittel geführt hat, und die Folge eines solchen Zustandes waren die Verarmung und Entwertung der erzieherischen Bildungstätigkeit (Maksić/Gašić-Pavišić 2007; zitiert nach Hebib/Spasenović 2011, S. 373). Hebib und Spasenović führen an, dass unter den erschwerten gesellschaftlichen Umständen die Modernisierung und Förderung des Bildungssystems – außer auf der deklarativen Ebene – nicht Priorität der Staatspolitik waren und quantitativ und qualitativ bedeutendere Schulreformen unterblieben. Statt eine Reform durchzuführen, hat man eine teilweise Restaurierung des alten Schulsystems durchgeführt (Trnavac/Hebib 2000, S. 374).

Doch es gibt gute Aussichten, dass sich die Stellung des Faches in naher Zukunft deutlich verbessern könnte. Ab 2000 wurde der Reformprozess des Schulsystems in Serbien begonnen, u.a. wurde die ersten Schritte unternommen das Schulsystem zu dezentralisieren und dabei die erzieherische Bildungstätigkeit zu demokratisieren. Der gesamte Reformprozess ist auf die Förderung der Bildungsqualität ausgerichtet. Bislang sind erste Ergebnisse sichtbar, aber in der Zukunft ist noch eine intensivere Arbeit an der Umsetzung der geplanten und begonnenen Veränderungen notwendig. Voraussetzung für den Erfolg der Umsetzung dieser Veränderungen ist auch die Entwicklung der Gesellschaft in allen ihren Segmenten (Hebib/Spasenović 2011, S. 381). Die neuen Reformprozesse Serbiens der letzten Jahrzehnte haben gerade die künstlerischen Inhalte und Aktivitäten als Unterstützung der integralen Entwicklung der Kompetenzen von Mittelschülern in den Fokus gebracht, sodass dementsprechend in den serbischen Gymnasien ein neues Curriculum mit Wahlfächern wie *Kunst und Design* und *Medienschriftkundigkeit und Kultur* eingeführt wurde und seit dem Schuljahr 2018/2019 umgesetzt wird. Diese Lehrfächer sind Bestandteil des Gymnasialcurriculums und stützen sich in einem bedeutenden Ausmaß auf die Grundlagen des Programms der künstlerischen Bildung, die jetzt in den neuen reformierten Curricula im Konzept offener sind in Bezug auf die Schüler*innen, deren persönlicher Poetik, Ideen, ihrer Medienschriftkundigkeit und Kreativität. Auch sind die allgemeinen Bildungsanstalten mit einem Raum für außerschulische Aktivitäten und das Curriculum mit einem Projektunterricht bereichert: „Das Programm der Schulaktivitäten umfasst: Schulfeier, Beginn und Ende des Schuljahres, Feier von Schul- und Staatsfeiertagen, Veranstaltungen, Vorstellungen, Ausstellungen, Konzerte, Sportwettkämpfe, wissenschaftliche Forschungsaktivitäten und andere Aktivitäten, welche zur Erweiterung des Einflusses der Schule auf die Erziehung der Schüler*innen und auf die kulturelle Entwicklung des Schulumfeldes beitragen, sowie gemeinschaftliche Kulturaktivitäten mit relevanten Persönlichkeiten, Veranstaltungen und Organisationen der Bereicherung des kulturellen Lebens“ (Gesetz über Mittelschulernziehung und -bildung, S. 6).

Die innovativen Programme der Kunstschulen setzen den Schwerpunkt auf neue Medienformen. Sie geben Aufgaben z.B. zu funktionalen Gegenständen (angewandte Kunst und Design), sind für Mittelschüler*innen attraktiv und ermöglichen ihnen, dass ihre Arbeit einen Bezug zur Wirklichkeit und zu den Bedürfnissen des Umfeldes in dem sie leben hat. Dementsprechend ist ihre Arbeit im zeitgemäßen Curriculum der künstlerischen Fachschulen in Serbien (aber auch in den neuen Programmen für Kunst in Gymnasien) mit neuen Inhalten bereichert, wie zeitgemäße Medien (Film, Fotografie, digitale Kunst) welche Schüler*innen in diesem Alter anziehen. Außer der Entwicklung von technischen Fähigkeiten, welche für sie wichtig werden, haben Schüler*innen in diesem Alter das Bedürfnis unterschiedliche Forschungsmethoden beim bildnerischen Schaffen auszuprobieren. Jetzt sind die Schüler*innen der Mittelschule auch be-

reit materialspezifische Informationen aufzunehmen, welche die Lehrkraft unterrichtet und die Erforschung durch eine selbstständige Kunstarbeit ermöglichen sollte. Da sich die Formen des künstlerischen Ausdrucks auf unterschiedliche Medien, Techniken und Funktionen der Kunst ausweiten (Filipović 2011, S. 140), kann man sagen, dass die zeitgemäße Schule in Serbien heute den Schritt in Richtung der realen Bedürfnisse der Gesellschaft gemacht hat, welche sich durch die Bildung emanzipiert, was gerade die künstlerische Bildung auch direkt ermöglicht.

RESÜMEE

Die formelle künstlerische Bildung sowie das Fach Kunst haben in den Gymnasien in Serbien eine lange Tradition sowie ein Entwicklungskontinuum. Was heute bemerkbar ist, ist das starke Bedürfnis der künstlerischen Bildung im Korrelat mit der Zeit zu gehen, in der sie sich entwickelt, so dass es die Intention dieser Schulen ist, sich innerhalb des serbischen Bildungssystems zu positionieren, als dem Raum, der mit seinem Zugang zu künstlerischen Inhalten, Arbeitsmethodik, kreativen Prozessen und Produkten das System von innen neu begründet, bewegt und verändert. Es war immer auch die primäre Rolle der Kunst: einen Schritt voranzugehen, vorausszusehen, anzukündigen, zu initiieren, zu bewegen und zu ändern – zum Besseren.

Die Kunstschulen in Serbien waren schon immer im soziologischen Kontext der Initiator von Veränderungen. Ermutigend ist die Erkenntnis, dass das Bildungssystem in Serbien, das immer eine humanistische Orientierung gepflegt und sich auf europäische Bildungssysteme und Konzepte gestützt hat, für künstlerische Innovationen und Transformationen des Curriculums, weiterhin offen ist. Es fehlt an finanziellen Ressourcen, der häufig ungenügenden zeitlichen Deputats der Lehrkräfte, der veralteten Technologie und Arbeitsmittel in bestimmten Medien. Auch die besten Ideen werden behindert, wenn den Schulen keine kräftige Unterstützung gegeben wird um die außerordentlichen Potentiale und die volle Kapazität des Lehrpersonal, der Curricula und an erster Stelle der begabten Schüler*innen nutzen können.

LITERATUR

- Banicević, Dragan (2011) Završni ispiti na kraju srednjeg umetničkog obrazovanja – komparativna studija, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta.
- Filipović, Sanja (2011): Metodika likvnog vaspitanja i obrazovanja. Beograd.
- Grupa autora (2013): Škola za dizajn u Beogradu – 50 godina, Beograd: Škola za dizajn, S. 26.
- Hebib, Emina/Spasenović, Vera (2011): Školski sistem Srbije - stanje i pravci razvoja, Pedagogija Bd. 66, 3, S.373–383.
- Trnavac, Nedeljko/Hebib, Emina (2000): The System of Education in Yugoslavia. In Terzis, Nikos P. (Hrsg.): Educational systems of Balkan countries: Issues and Trends. Thessaloniki, S. 211–250.
- Maksić, Slavica/Gašić Pavišić, Slobodanka (2007): Društvene promene i promene u obrazovnom sistemu Srbije (1991–2006). In: Gašić Pavišić, Slobodanka/Maksić, Slavica (Hrsg.): Na putu ka društvu znanja: Obrazovanje i vaspitanje u Srbiji u periodu tranzicije. Institut za pedagoška istraživanja. Beograd, S. 11–26.
- Paštrnakova, Iva (2005): Kiril Kutlik, osnivač srpske crtačko-slikarske škole i njegovo delo u Srbiji, Godišnjak grada Beograda, Bd. 52, S. 135–170.
- Zakon o srednjem vaspitanju i obrazovanju („Sl. glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017 i 27/2018 - dr. Zakon).

GERLINDE MEHLHORN/KAROLA SCHÖPPE/FRANZ SCHULZ (Hg.) (2015)

Begabungen entwickeln & Kreativität fördern: München: kopaed, 649 Seiten, ISBN 978-3-86736-438-6

INTERDISZIPLINÄR DISKUTIERTER FRAGEN ZUR BEGABUNGSENTWICKLUNG UND KREATIVITÄTSFÖRDERUNG

Die Herausgeber und eine Vielzahl namhafter Autoren eröffnen praxistheoretische Perspektiven auf Begabung und Kreativität. Das Buch bezieht sich auf ein Symposium des Dachverbands Kreativitätspädagogik e. V. im Mai 2014 und stellt eine äußerst informative Publikation im Themenfeld „Begabungen entwickeln und Kreativität fördern“ dar.

Nachdem zu Beginn ein Blick auf den aktuellen Zeitgeist der Bildungsgesellschaft geworfen wird, werden Grundlagen und Bezugswissenschaften erörtert. Sodann zeigen zahlreiche Beispiele aus der Förderpraxis, wie unterschiedlich Begabtenförderung in verschiedenen Disziplinen aussehen kann, um im nächsten Schritt Unterstützungsangebote beispielhaft aufzuzeigen. Abschließend wird unter dem Reiter „Fitness“ noch eine ganz andere Perspektive des Leistungsvermögens gezeigt.

Martin Hecht beschreibt zu Beginn den steigenden Drang der oberen Mittelschicht, Kinder auf eine mögliche Hochbegabung testen zu lassen. Er zeigt an Beispielen auf, dass Hochbegabte sich selbst und ihre Förderung womöglich anders wahrnehmen als ihr wohlwollendes Umfeld und hält ein Plädoyer gegen den Druck der unbedingten Förderung. Gerade einfühlsame und engagierte Lehrer seien für eine gelingende Schullaufbahn von zentraler Bedeutung – ganz unabhängig von einer speziellen Hochbegabtenförderung, die möglicherweise soziale Isolation fördere. Die „Erfolgsgesellschaft“ und die „Edel-Eltern“ – Hecht kritisiert den Hype um den optimalen Bildungsweg fürs eigene Kind zu Lasten des Humanismus. Einen Blick der Neurowissenschaften eröffnet Aljoscha Neubauer: Was ist Intelligenz und wie kann man Begabung und Kreativität fördern? Christian Fischer fragt danach, ob – im Lichte lebenslangen Lernens – Förderung auch nach der Kindheit sinnvoll sei. Miriam Lotz und Frank Lipowsky erläutern die Rolle des Lehrers für die Entwicklung besonderer Fähigkeiten und fragen danach, ob Individualisierung im erfolgreichen Bildungsprozess nötig ist.

Es folgen Beiträge über verschiedene Förderkonzepte und Praxisbeispiele, die Anregungen für Lehrer, Eltern, Lehrende sein können. Das alte Fürstenschulmotto „sapere aude!“ (Mehlhorn/Schöppe/Schulz 2015, S. 302) des sächsischen Landesgymnasiums Sankt Afra zieht sich durch das ganze Kapitel Förderpraxis auf 361 Seiten und in den unterschiedlichsten Modellen (schulischer) Praxis. Frank Schulz beschreibt „das Problem der bildnerischen Begabung als Aspekt der Kreativitätsentwicklung“ (ebd., S. 405). Er bezieht sich auf Max Ernst, der 1912 an die Kritiker der modernen Kunst schrieb: „[...] Sie glauben, Können hieße richtig zeichnen und malen können, so wie ein fotografischer Apparat es [...] kann. [...] Können heißt Gestaltenkönnen. [...] Der Kritiker muss in der Form, die der Künstler gestaltet hat, das Erlebnis wiedererkennen, wiedererleben können.“ (Schulz, S. 409) Schulz argumentiert, dass Künstler nicht immer von Kindheit an bildnerische Höchstleistungen im Sinne einer möglichst detailgetreuen Wiedergabe der Realität erbracht haben, sondern dass Kunst sich vom reinen Können abhebe. Neben den Kernbereichen der bildenden Kunst wie Zeichnung, Malerei und Plastik, herrsche

eine unzählbare Vielfalt von Arten und Gattungen der bildenden Kunst. Aber, so Schulz, „mit der Förderung bildnerischer Begabungen und der damit verbundenen spezifischen Kreativität von klein auf werden jedoch nicht allein entsprechende gestalterische Fähigkeiten und Interessen entwickelt. Es werden auch Beziehungen zur Kunst ausgeprägt, Zugänge eröffnet zur Welt der Kunst der Vergangenheit und Gegenwart.“ (Ebd., S. 419) Monika Miller nennt in ihrem Beitrag vier Mythen, die sich mit dem Phänomen Begabung beschäftigen. Weiterhin illustriert sie mit zahlreichen Abbildungen namhafter Künstler und deren herausragenden Kinderzeichnungen Ausnahmeerscheinungen der Kunstgeschichte, um schließlich Indikatoren von bildnerischer Begabung zu benennen: Begabung zeige sich bereits im frühen Alter, Begabte entwickeln ihre Bildsprache deutlich schneller als normal begabte Gleichaltrige, sie beobachten sehr genau ihre Umwelt, haben ein gutes visuelles Gedächtnis, sie lernen durch Kopieren, zeichnen und malen nach der Anschauung, haben reiche Fantasiebilder, zeigen ein starkes Interesse an Tiefenraum und entwickeln sich zu motivbezogenen Spezialisten. Nicht zuletzt durch eine sehr starke Motivation für das Zeichnen.

Unter der Perspektive „Unterstützung“, im vierten Teil des Buches, werden vier Beiträge zur konkreten Begabungsförderung vorgestellt. Herausstechend ist hier der Beitrag von Antje Henninger, die als Sonderpädagogin den Weg einer kleinschrittigen Diagnose aufzeigt. Heike Petereit und Brit Reimann-Bernhardt beschreiben die Unterstützungsmöglichkeiten der Beratungsstelle zur Begabtenförderung (BzB) des sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Hier wird aus zwei Blickwinkeln (pädagogisch und psychologisch) versucht, systemisch und lösungsorientiert, Fragen zum (schulischen) Alltag des Schülers zu stellen, um den Problemen auf den Grund zu gehen und zukunftsorientiert neue Sichtweisen zu entwickeln (ebd., S. 554). Der letzte Beitrag widmet sich der nach wie vor akuten Chancenungleichheit in Bezug auf Förderangebote. Diese werden zwar allen Schülern angeboten, so die Autorin Elke Völmicke, bleiben jedoch häufig aufgrund sozialer Ängste ungenutzt. „Bleibt es für eine große Gruppe von Kindern eine Frage des Zufalls, ob sie rechtzeitig auf Menschen treffen, die sie befähigen, Mut zum eigenen Talent zu haben, ist absehbar, dass Talent auch weiterhin in erheblichem Maße eine Frage der Herkunft sein wird.“ (Ebd., S. 568) Die Autorin nennt das Zentrum für Begabungsförderung mit Sitz in Bonn „Bildung & Begabung“ und beschreibt die verschiedenen Angebote.

Im letzten Kapitel des Sammelbands „Fitness“ erläutert Siegfried Lehl die Relevanz von mentaler Fitness in Bezug zu (geistiger) Gesundheit. Er beschreibt psychische und körperliche Maßnahmen, die die akute und langfristige geistige Fitness bei der Mehrheit der Schüler fördern können. Schüler mit großem Arbeitsspeicher seien typischerweise äußerst vital, optimistisch, unternehmungslustig und kontaktfreudig, was auch als anstrengend oder unbequem empfunden werden könne, weshalb das Umfeld bisweilen dazu neige, solche Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu hemmen. Er beschreibt auch, welche Faktoren zu guter mentaler Fitness nötig sind, wie beispielsweise Ernährung, Bewegung, Schlaf, usw.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Sammelband unbedingt als Lektüre für alle Pädagogen und Eltern zu empfehlen ist, die im Blick behalten wollen, Kinder gut zu begleiten.

OLGA BONATH

Die Handzeichnung und das Zeichnen-Können als elementare Kulturtechnik stehen im Fokus des geplanten Hefts. Als Kulturtechnik versteht man basale Fertigkeiten, die der Mensch im Umgang mit der Welt entwickelt hat und die seinen Umgang mit ihr wiederum prägen. Wie die Sprache gehört die Zeichnung zu den elementaren Denk- und Handlungsformen des Menschen – in der Phylo- und Ontogenese gut dokumentiert. Obwohl dem Menschen heute viele digitale Möglichkeiten für die Visualisierung seiner Gedanken und Wahrnehmungen zur Verfügung stehen, verliert die Handzeichnung keinesfalls an Aktualität.

Im Heft werden unterschiedliche disziplinäre Perspektiven auf das Thema Zeichnen als Kulturtechnik nachgefragt, gesammelt und in Beziehung gebracht. Mit dem Blick aus verschiedenen Fachrichtungen wie Architektur, Design, Archäologie, Medizin und Kunstpädagogik soll vor allem deutlich gemacht werden, dass das Zeichnen als notwendige Kompetenz mit gleicher Bedeutung wie das Lesen, Schreiben und Rechnen verstanden werden muss. In den Beiträgen werden vor allem die Kontexte, Ausprägungen und Ziele der erlernten Zeichentechniken beschrieben sowie grundsätzlich die Rolle und Bedeutung des Zeichnens in den jeweiligen Fachdisziplinen herausgearbeitet. Im Gesamten soll der geplante Zeitschriftenband die Bedeutung des Zeichnen-Könnens in interdisziplinären Zusammenhängen erkennbar machen und das Zeichnen als elementar wichtige Ausdrucksmöglichkeit des menschlichen Seins begründen, die gelehrt, geübt und gepflegt werden muss, um ihre Möglichkeiten auszuschöpfen. Dass das Zeichnen „gepflegt“ werden muss, das steckt schon in dem lateinischen Ursprung des Begriffs Kultur, denn *cultura* steht für „Bearbeitung“ oder „Pflege“.

OLGA BONATH: 2. Staatsexamen 2013 (Kunst, Deutsch, Französisch und Theaterpädagogik), Doktorandin der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, olga.katharina.bonath@gmx.de

KATJA BRANDENBURGER, M.A.: Kunstpädagogin/Doktorandin, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, katjabrandenburger@gmx.de

SANJA FILIPOVIĆ, Prof. Dr.: Methodik der bildenden künstlerischen Erziehung und Bildung. Akademie der Bildenden Künste in Novi Sad, argus4@open.telekom.rs

ALEXA GROLL: Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Fachbereich Kunst, groll.alex@web.de

GABRIELE HÜLLSTRUNK: abgeordnete Studienrätin im Hochschuldienst für Kunstdidaktik am IFK der JLU- Giessen und aktive Gymnasiallehrerin am LLG- Giessen, Gabriele.Huellstrunk@kunst.uni-giessen.de

CAROLIN KISO, Dr. phil.: Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück, Fachgebiet Schulpädagogik, ckiso@uos.de

MONIKA MILLER, Prof. Dr. phil.: seit 2011 Professorin für Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg, miller@ph-ludwigsburg.de

IMPRESSUM

HERAUSGEBER Alexander Glas (Passau), Ulrich Heinen (Wuppertal), Jochen Krautz (Wuppertal), Gabriele Lieber (Liestal), Monika Miller (Ludwigsburg), Hubert Sowa (Ludwigsburg), Bettina Uhlig (Hildesheim) **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich F – Design und Kunst, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de **VERLAG** © kopaed verlagsgmbh, Arnulfstraße 205, 80634 München, Fon: 089. 688 900 98, Fax: 089. 689 19 12, info@kopaed.de, www.kopaed.de **ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN** IMAGO. ZEITSCHRIFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK erscheint zweimal jährlich regelmäßig jeweils Mitte April und Oktober. Einzelheft 12,– €. Jahresabo: 20,– €, ermäßigtes Abo 16,– € jeweils zuzügl. Versandkosten: Inland 2,– €, Ausland 4,– €. Probeabo (zwei Ausgaben inkl. Versand) 15,– €. Der Bezugspreis enthält den jeweiligen MwSt-Satz. Abonnementskündigungen müssen drei Monate vor Jahresende erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. **ENTWURF ZUM COVER** Christina Trommer, Wuppertal **ISSN** 2365-3027

ZULETZT ERSCHIENEN



Alexander Schneider

BILDERSCHLIESSUNG ZWISCHEN UNBESTIMMTHEIT UND KONKRETION

Vermessung eines rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht

Band 9, München 2019, 284 Seiten, ISBN 978-3-86736-509-3 22,80 EUR



Hubert Sowa

**DIE KUNST UND IHRE LEHRE. FACHSYSTEMATIK - BILDUNGSSINN - DIDAKTIK
TEIL 1: MUSEN UND TECHNE**

Band 8.1, München 2019, 341 Seiten

ISBN 978-3-86736-508-6 22,80 EUR



Sarah Fröhlich

GESTALTUNGSPRAKTIISCHE BILDUNG DES RÄUMLICHEN VORSTELLENS

Kunstpädagogische Zielsetzungen im Lichte kognitionswissenschaftlicher Modelle

Band 7, München 2019, 420 Seiten, ISBN 978-3-86736-507-9 27,80 EUR



Bettina Uhlig / Gabriele Lieber / Irene Pieper (Hrsg.)

ERZÄHLEN ZWISCHEN BILD UND TEXT

Band 6, München 2019, 414 Seiten

ISBN 978-3-86736-506-2 29,80 EUR



Lisa Gonser

MALEN LERNEN

Grundriss einer mimetischen Maldidaktik

Band 5, München 2019, 348 Seiten + Anhang (Download)

ISBN 978-3-86736-505-5 27,80 EUR