

Hermann, Denise Francis (2016)

Entwicklung kindlicher Identität in der Grundschule auf der Basis des künstlerischen Projekts „Meine Lebenswelt und ich“
unter Einbezug Viktor Frankls Vorstellung zur Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin bzw. den Autor.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Identität und Persönlichkeit	5
2.1 Persönlichkeit	5
2.2 Der Begriff der Identität	6
2.3 Personale Identität, Soziale Identität und Ich-Identität	8
2.4 Ethnische Identität	12
2.5 Die Beziehung von Persönlichkeit und Identität	12
3. Theorien der Persönlichkeitsentwicklung mit Blick auf die Grundschulzeit	13
3.1 Begriffserklärung: Entwicklung	13
3.2 Sigmund Freuds Entwicklungstheorie	13
3.3 Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung	14
3.4 Rogers klientenzentrierte Persönlichkeitstheorie	16
4. Zwischenfazit: Die Entwicklung von Identität und Persönlichkeit in der Kindheit	16
5. Entwicklung von Persönlichkeit und Identität	18
5.1 Das Selbst	18
5.2 Die Entwicklung des Selbstkonzepts	20
5.3 Selbstwert	22
6. Viktor Frankl und die Existenzanalyse	23
6.1 Die Person Viktor Frankl	23
6.2 Viktor Frankls Existenzanalyse und seine Vorstellung zur Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter	23
6.2.1 Die Existenzanalyse	23
6.2.2 Viktor Frankls Vorstellung zur Persönlichkeit des Kindes und die Anwendung auf die Pädagogik	25
6.3 Sinn und Identität	27
7. Identität als Bildungsaufgabe in der Institution Schule?	28
8. Kunst und Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule	29
8.1 Einblick in die aktuelle Kunstdidaktik	29
8.2 Der Einfluss künstlerischer Tätigkeit auf Persönlichkeit und Identität	31
9. Das Kunstprojekt <i>Meine Lebenswelt und ich</i>	32
9.1 Rahmenbedingungen des Kunstprojekts	32
9.1.1 Leitende Fragestellung	32
9.1.2 Institutionelle und Personelle Voraussetzungen	33
9.1.3 Methodisch-didaktische Planung	35

9.1.4	Verlaufsplanung.....	36
9.1.5	Relevanz der geplanten Einheit und angestrebte Kompetenzen	37
9.2	Strukturierte Phase des Projekts.....	39
9.2.1	Vorwort.....	39
9.2.2	Strukturierte Phase.....	39
9.3	Offene Phase des Projekts.....	52
9.3.1	Einstieg in die offene Phase.....	52
9.3.2	Änderung des Konzepts: Wechsel zur Werkstatt	53
9.3.3	Die Kunstwerkstatt	55
9.3.4	Resümee des Kunstprojekts „Meine Lebenswelt und ich“	62
10.	Abschließendes Fazit	63
11.	Literaturverzeichnis	64
12.	Anhang.....	69
12.1	Unterrichtsskizzen.....	69
12.2	Kopfumriss mit Proportionslinie.....	82
12.3	Die kleinen Ichs der Kinder im Überblick	83
12.4	Meine Welt.....	84
13.	Eigenständigkeitserklärung.....	85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Komponenten der Identität (in Anlehnung an Müller 2011, S. 73).....	8
Abbildung 2:	Die Ebenen der Ich-Identität.....	10
Abbildung 3:	Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Huber und Stanton (in Anlehnung an Schick 2012, S. 257).....	21
Abbildung 4:	Selbstdarstellungen von S., N. und A.	41
Abbildung 5:	Selbstdarstellungen von M., D. und F.	42
Abbildung 6:	Körperumrisse von F. und M.....	45
Abbildung 7:	Körperumrisse von D. und S.	46
Abbildung 8:	Rätselfelder zum eigenen Gegenstand.....	47
Abbildung 9:	F.s Welt der Gefühle.....	49
Abbildung 10:	H.s Welt Syrien.....	50
Abbildung 11:	Die große Frage	51
Abbildung 12:	D.s, A.s und F.s Selbstbildnis (von links nach rechts)	56

Abbildung 13: Z.s Selbstbildnis im Veränderungsprozess	57
Abbildung 14: M.s kleines Ich in stetiger Transformation	58
Abbildung 15: F.s Unterwasserwelt.....	59
Abbildung 16: D.s Drachenwelt	60
Abbildung 17: Z.s syrische Welt	60
Abbildung 18: Ausschnitt aus H.s Welt Syrien	61

1. Einleitung

In der heutigen westlichen Gesellschaft hat sich die Phase der Kindheit stark verändert. Die aktuelle Kindheitsforschung zeigt deutlich, dass fast schon analog „zum Mittelalter – für immer mehr Kinder eine gesonderte Lebensphase *Kindheit* als Raum für entwicklungs- und altersgemäße Entfaltung nicht mehr existiert“ (Hurrelmann 2012, S. 59, Hervorhebung im Original). Schon vor Schuleintritt werden Kleinkinder durch eine intensive Früherziehung mit der Leistungsorientierung konfrontiert. Im Grundschulalter ist für viele Kinder der Erwartungsdruck der Eltern, möglichst gute schulische Erfolge zu generieren, äußerst hoch.

Neben den bereits in frühen Jahren hohen Leistungsanforderungen, hat sich gleichsam das Umfeld und somit der soziale Rahmen für die Persönlichkeitsentwicklung verändert. Unter anderem hat sich das traditionelle Familienbild gewandelt. Durch die heutige Pluralisierung der Lebensformen, ergibt sich eine veränderte Lebensumwelt in der Kindheit. Die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung der Kinder sind heute durch eine starke Medialisierung geprägt. Neben dem großen Einfluss von neuen Medien in der Freizeit, finden sich die räumlichen und sozialen Alltagsbedingungen verändert vor. Kinder können sich in Großstädten nicht mehr frei bewegen. Diese Entwicklung hat zur Folge, dass die Spielerfahrungen meist auf spezielle Orte wie Spielplätze, Wohnungen oder Bildungsinstitutionen begrenzt sind. Durch diese sogenannte Verinselung der Kindheit, ist die körperlich-räumliche Entfaltung der Kinder eingeschränkt (vgl. ebd. S. 60).

Die starken Leistungsanforderungen von außen als auch die veränderte Rolle des Kindes im 21. Jahrhundert, beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung und Identität stark. Da immer mehr Grundschulen ein Ganztageskonzept verfolgen, verbringen die Kinder vermehrt Zeit in der Schule. Die Bildungsinstitution hat folglich heutzutage eine viel größere Rolle als Erziehungsinstanz und nimmt dementsprechend auch verstärkt an der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung teil. Hier stellt sich die Frage, wie neben der Wissensvermittlung innerhalb des Schulkontextes, auf die Entwicklung der kindlichen Identität eingewirkt werden kann. Ferner steht die grundsätzliche Frage, wie es um die Persönlichkeitsentwicklung und das Wissen um die eigene Identität in der Grundschule gelegen ist.

Die Fähigkeit des Menschen sich selbst als Gegenstand eigener Reflexion zu betrachten, kann als das zentrale Merkmal angesehen werden, welches das menschliche Individuum vom Tier unterscheidet. Der Mensch kann über sich selbst gedanklich verfügen: Wer bin ich? Wer will und soll ich sein? Diese gedankliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich kann in erster Linie nur mit der eigenen Person erfolgen. Eine günstige Einwirkung der umgebenden Umwelt des Individuums, könnte positive Auswirkungen auf die Entfaltung der eigenen Potenzialität ermöglichen.

Im Rahmen dieser Arbeit soll geklärt werden, wie sich Identität und Persönlichkeit in der Phase der Kindheit entwickeln. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit im schulischen Kontext Persönlichkeit und Identität unterstützt werden können. Bei der praktischen Durchführung des Kunstprojekts *Meine Lebenswelt und ich* soll, anhand des künstlerischen Schaffens der Kinder beobachtet werden,

inwieweit sich die Persönlichkeit und Identität im den Prozessen und den fertigen Werken widerspiegelt.

Zunächst wird sich einer definitorischen Annäherung an die großen Begriffe der Identität und der Persönlichkeit gewidmet, um einen theoretischen Überblick zu geben. Diese Darstellung kann insbesondere bei der Ausführung zur Identität keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern lediglich einen Einblick in das vielschichtige Bedeutungsspektrum geben.

Um die Komplexität der Persönlichkeitsentwicklung und der Identität aufzuzeigen, werden ausgewählte bekannte Theorien zur Persönlichkeitsentwicklung angeführt. Im Vordergrund steht die Bedeutung der (frühen) Kindheit für die Entwicklung von Persönlichkeit. Im Hinblick auf die Grundschulzeit werden insbesondere die Entwicklung des Selbst, die Selbstkonzepte und der Selbstwert näher betrachtet.

In Kapitel sechs wird Viktor Frankls Existenzanalyse dargelegt und auf die Kindheit übertragen. Dabei wird auf die existenzielle Pädagogik, als erzieherische Hilfestellung zur Persönlichkeitsentwicklung, verwiesen. Folgend soll deutlich gemacht werden, wie Identität und der Sinn aus existenzieller Sicht in Beziehung stehen. An dieser Stelle wird zudem der Frage, inwiefern Identität sich als eine Bildungsaufgabe der Institution Schule verstehen lässt, nachgegangen.

Bevor in der Praxis die Identität und die Persönlichkeit von Grundschulern anhand ihrer künstlerischen Betätigung betrachtet wird, sollen die aktuelle Kunstdidaktik und der ihr in der Theorie zugeschriebene Einfluss auf die Persönlichkeit und Identität knapp angeführt werden. Die Durchführung des Projekts *Meine Lebenswelt und ich* wird in seinen Rahmenbedingungen wiedergegeben und anschließend reflektiv dargelegt. Dabei werden die individuellen Prozesse der Schüler_innen unter dem Blickpunkt der Identität und Persönlichkeit betrachtet.

Ein persönliches Fazit beschließt die Arbeit.

2. Identität und Persönlichkeit

2.1 Persönlichkeit

Um die Gedankengänge der folgenden Arbeit nachvollziehen zu können, müssen zunächst die Begriffe der Identität und der Persönlichkeit erläutert werden. Die Persönlichkeit ist die „Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten eines Menschen“ (Wirtz, Strohmeyer 2014, S. 1170). Überdauernd bezieht sich dabei nicht nur auf konstante Zustände, sondern schließt auch Veränderungen der Besonderheiten im Zeitraum von Wochen oder Monaten mit ein (vgl. ebd.). Mit dem Begriff individuell ist gemeint, dass jeder Mensch andere Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen entwickelt. Durch die soziale Interaktion des Kindes mit der Umwelt entstehen „einzigartige[...] Muster von Temperament, Emotionen und intellektuellen Fähigkeiten“ (Petermann, Niebank, Scheithauer 2004, S. 175f), auf die die Persönlichkeit beruht. Selbst eineiige Zwillinge, die genetisch sehr ähnlich sind, entwickeln aufgrund der verschiedenen Erfahrungen mit der Umwelt, Unterschiede in der Persönlichkeit (vgl. ebd., S. 176). Persönlichkeit ist folglich eine „individuelle Neigung auf konsistente Art zu handeln, zu denken und zu fühlen.“ (ebd., S. 175) In der Wissenschaft der Persönlichkeitspsychologie wird oftmals von den *big five* (Fünf-Faktoren-Modell der

Persönlichkeit) gesprochen (vgl. Kray, Schaefer 2012, S. 222). Diese gehen aus der Untersuchung, inwieweit sich Menschen in ihrem Verhalten in diversen Situationen unterscheiden, hervor. Grundgedanke ist dabei, dass jeder Mensch über gewisse Situationen hinweg stabile und typische Verhaltensweisen aufweist. Dabei variiert das Verhalten des Menschen immer zwischen den Persönlichkeitsdimensionen der *big five* (vgl. Petermann, Niebank, Scheithauer 2004, S. 186). Zu den *big five* zählen Offenheit für Neues, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, soziale Verträglichkeit und Neurotizismus (vgl. Kray, Schaefer 2012, S. 223). Diese fünf Persönlichkeitsfaktoren sind auch schon bei Kindern nachweisbar. In der kindlichen Persönlichkeit lässt sich auch schon eine relative Stabilität verzeichnen, trotz dem sich diese innerhalb der Persönlichkeitsdimensionen im Verlauf der Entwicklung noch leicht verändert. Bei der Betrachtung des Entwicklungsverlaufs mehrerer Kinder zeigte sich beispielsweise, dass alle an Gewissenhaftigkeit, sozialer Verträglichkeit und Extraversion im Laufe der Kindheit gewannen. (vgl. ebd., S. 224f.). Selbstverständlich kann eine Beschreibung eines Menschen mithilfe der Dimensionen der *big five* nicht eins zu eins die komplette Persönlichkeit darlegen. Bei einem Modell wie bei dem Fünf-Faktoren Modell können nicht alle Eigenschaften bzw. Eigenschaftsbereiche sowie situative Einflussfaktoren in Betracht bezogen werden. (vgl. Petermann, Niebank, Scheithauer 2004, S.187). Die menschliche Persönlichkeit ist komplex und die Forschung kann sich dieser lediglich annähern. Die *big five* können nur als Beleg dafür gelten, dass der Persönlichkeit das Merkmal der Konstanz zugeschrieben werden kann.

2.2 Der Begriff der Identität

Der Begriff Identität lässt keine universell gültige Definition zu; er ist gekennzeichnet durch eine Pluralität an Bedeutungen. Diese Pluralisierung entstand durch die Beschäftigung unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen mit dem Begriff der Identität, bei dem der Schwerpunkt, je nach Beschäftigungsfeld, differenziert gesetzt wurde. In den sechziger Jahren wurde der Begriff insbesondere durch „die Soziologie und Psychologie geprägt, die grosso modo die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten personaler Identität stellten“ (Zirfas 2015, S. 2). Heute wird von Identität in verschiedenen Forschungsrichtungen gesprochen: den gender studies, cultural studies, der Biographie- und Medienforschung, sowie der ästhetischen Bildungstheorie (vgl. ebd.). Dabei wird der Begriff der Identität divergent akzentuiert. So sind sich die Disziplinen wie die der Sozial-, Geistes- und Humanwissenschaften, nicht immer einig, wie Identität sich definieren lässt. (vgl. ebd., S.3). Unter anderem wird Identität als kognitives „Selbstbild, habituelle Prägung, als soziale Rolle oder Zuschreibung, als performative Leistung, als konstruierte Erzählung usw.“ (ebd., S. 4) verstanden.

Neben den differenten Möglichkeiten Identität zu verstehen, entstanden auch in den letzten Jahren immer mehr Begrifflichkeiten. Augenblicks-Identität (Zygmunt Baumann), Patchwork-Identität (Keupp), Balancierende Identität (Krappmann), ethnische Identität und sexuelle Identität sind nur Einige von vielen der neuen Begrifflichkeiten (vgl. Hobl 2009, S. 29).

Man kann folglich nicht von *der* Identität sprechen und ebenso wenig *die* universelle Theorie von der Identität beschreiben. Erschwert wird dies noch von der Tatsache, dass die verschiedenen Disziplinen kein einheitliches Fachvokabular verwenden (vgl. Müller 2011, S. 164). Brunner äußerte daher, dass die Identität inzwischen als der

„Inflationsbegriff Nr.1“ (Brunner 1987, S. 63) tituliert werden kann. Aufgrund der starken Präsenz des Begriffs in alltäglichen und wissenschaftlichen Diskursen bezeichneten Assmann und Friese Identität als ein „Plastikwort“ (Assmann Friese 1988, S. 11). Angesichts der Pluralität an Bedeutungen und Begrifflichkeiten, kann keine übergeordnete und allumfassende Definition angeführt werden. Es kann lediglich ein Überblick auf verschiedene Perspektiven des Begriffs der Identität geblickt werden, um die darauf anschließenden Gedankengänge auf eine für die Arbeit ausgewählte Definition zu gründen.

Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass der Begriff der Identität im alltäglichen sowie im wissenschaftlichen Kontext als recht neu bezeichnet werden kann. Im Grimm'schen Wörterbuch 1854 wurde er noch nicht einmal separat aufgeführt (vgl. Zirfas 2015, S. 3). Unter dem Wort Selbigkeit ließ sich hingegen das finden, was man unter dem Ausdruck der Identität fassen kann. Darüber hinaus lässt sich die Bedeutung des Wortes Identität vom lateinischen „idem“ ableiten, dies kann mit dem Wort Selbigkeit übersetzt werden (vgl. ebd.):

„Selbigkeit, f. identität: aus der ursprünglichen einerleiheit der vernunft in allen und der selbigkeit der zu bildenden natur vor allen ergibt sich als abgeschlossenes ganzes ein bildungsgebiet, wo ein werk von einem einzelnen angefangen von einem anderen als völlig dasselbe fortgesetzt ... werden kann.“ (Grimmsches Wörterbuch, 1971)

Hier werden Selbigkeit Attribute wie die Unveränderlichkeit, Kohärenz, Vollkommenheit und Kontinuität zugewiesen. Dies klingt zunächst nicht vereinbar mit dem Wissen über die Entwicklung des Menschen, welche Veränderungen obliegt. Die Betonung des lebenslangen Prozess- und Wandlungscharakters des Lebens in aktuellen Konzeptionen klingt demnach mit dem auf Selbigkeit beruhenden Begriff der Identität widersprüchlich (vgl. Hobl 2009, S. 27). Barbara Hobl stellt bei der Betrachtung der ursprünglichen Wortbedeutung von Identität fest, dass dieser sich nicht mehr als passend erweist. Sie gibt zu bedenken, dass es aus postmoderner Sicht so erscheint, dass es sinnlos sei an der Verwendung des Begriffs überhaupt festzuhalten (vgl. ebd.). Die Jetztzeit „widerspricht den traditionellen, von der Moderne geprägten Vorstellungen über Identität oder relativiert deren relevante Bezüge radikal.“ (ebd.) Klika führt hingegen an, dass es sinnlos sei ohne einen festen Bezugspunkt, von Kohärenz und Kontinuität, von Brüchen und Wandel zu sprechen (vgl. Klika 200, S.298). Laut ihr setzt „[s]elbst die Diagnose *innerer Zerrissenheit* [...] noch eine kohärente bzw. kontinuierkeitsbezogene Perspektive voraus“ (ebd., Hervorhebung im Original). Nur so kann überhaupt eine Diagnose angestellt werden.

Der Begriff der Identität wird demnach auch durch den jeweiligen Zeitgeist geprägt. Heute hat Identität nicht nur etwas mit den Menschen und ihren Kompetenzen zu tun, sondern auch mit der jeweiligen sozialen Lebenslage. Besonders in der Moderne stellen sich dem Menschen viele Herausforderungen. Das Fragen nach der (eigenen) Identität ist folglich auch als „Symptom für kulturelle Umbruchssituationen [zu] verstehen.“ (Zirfas 2010, S.10). Insbesondere im letzten Jahrhundert hat sich viel verändert. Durch technologische und wirtschaftliche Fortschritte wird dem Menschen beispielsweise eine hohe Bereitschaft zur Flexibilität abverlangt und die Lebenserwartung ist gestiegen. Durch den Prozess der Globalisierung muss sich das Individuum zunehmend zwischen eigener und fremder Kultur und Sozialisation finden. Diverse soziale Bewegungen wie die Frauenbewegung bedingten ein Wandel traditioneller Verhältnisse in Familie und Gesellschaft (vgl. ebd.). So lässt sich die

Frage nach Identität „als Begleiterscheinungen des kulturellen und sozialen Wandels, oder auch als Folgen einer Flexibilisierung von Lebensformen [...] verstehen.“ (ebd.) Wolfgang Welsch hat daher angebracht, dass Identität nicht als festen Kern des Menschen anzusehen ist, sondern als ein Relationsbegriff, einer *Identität im Übergang*. Er fasst damit weniger die Kohärenzidee der Identität ins Auge, sondern „die mit den Übergängen zwischen den verschiedenen Lebensformen verbundene Komplexität von Identitätsfragmenten“ (Zirfas 2015, S. 22), die einer Vermittlung bedürfen.

Aufgrund dieser Pluralität an Bedeutungen und Begriffsverwendungen, muss für den weiteren Verlauf der Arbeit geklärt werden, von welcher Definition ausgegangen wird. Dafür wird zwischen der personalen und sozialen Identität unterschieden und der Begriff der Ich-Identität geklärt. Da für den Praxisteil die ethnische Identität von Relevanz ist, wird diese ebenfalls kurz erläutert. Selbstverständlich kann diese definitorische Annäherung an den Begriff der Identität nicht dessen volles Bedeutungsspektrum wiedergeben.

2.3 Personale Identität, Soziale Identität und Ich-Identität

In der Literatur wird je nach fachlicher Disziplin auf verschiedene Aspekte der Identität geblickt. Wagner bezweifelt bei der mannigfaltigen Beschäftigung mit dem Identitätsbegriff „ob die verschiedenen Diskurse überhaupt denselben Gegenstand bezeichnen“ (Wagner 1998, S.46f.). Daher besteht die Notwendigkeit einzelne Komponenten, die der Identität zugeschrieben werden, darzulegen und zu definieren, auch wenn in der Realität diese nicht separat zu betrachten sind. Unterschieden werden kann zwischen der personalen und sozialen Identität sowie der Ich-Identität.

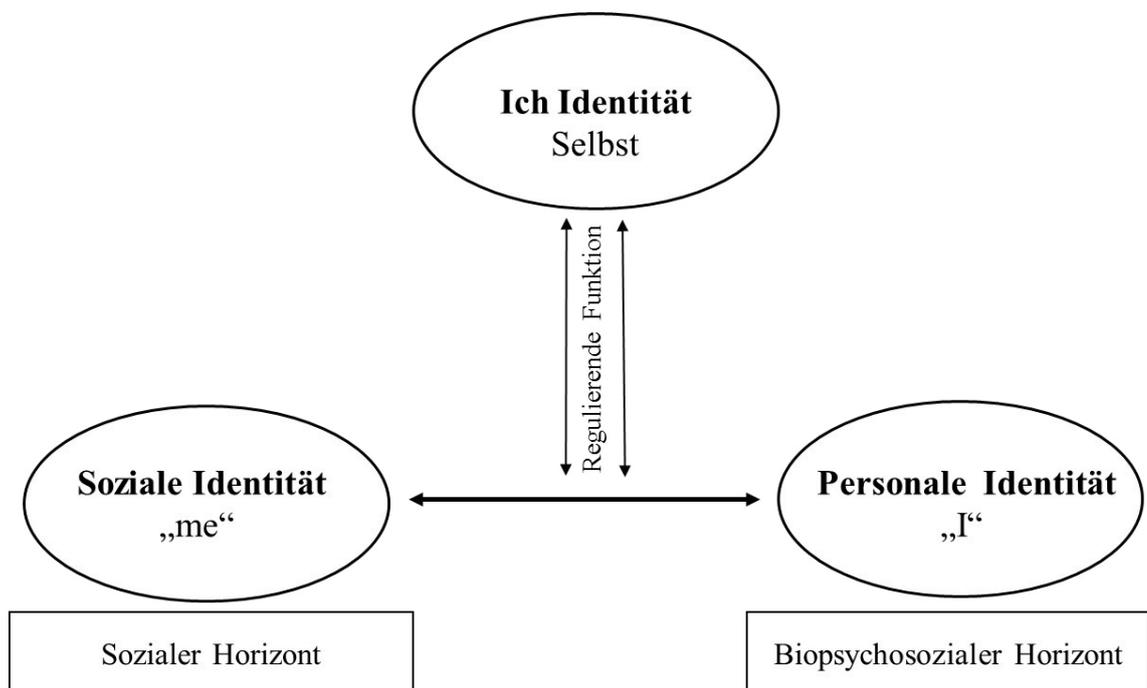


Abbildung 1 Komponenten der Identität (in Anlehnung an Müller 2011, S. 73)

Die Differenzierung von personaler und sozialer Identität geht auf William James (1820) und George H. Mead (1934) zurück (vgl. Müller 2011, S. 74). Sie schrieben der personalen Identität das englische Wort *I* zu, während die soziale Identität mit dem *me* umschrieben wurde. Das *I* umfasst das Kreative, Selbstbestimmte und

Individuelle eines Individuums (vgl. ebd.). Sie gibt dem Individuum Individualität und Einzigartigkeit. Personale Identität bezieht sich auf „die individuelle Biographie eines Individuums, [...] biopsychosoziale Merkmale, [...] Fähigkeiten, Interessen und Persönlichkeitsmerkmale“ (ebd.). Unter biopsychosozialen Merkmalen versteht man den Körper oder genetisch bedingte Geschlechtsmerkmale. Die physische Beschaffenheit des Menschen begrenzt diesen. Dies wirkt sich ebenso auf die Teilnahme in der Gesellschaft selbst aus. Auch wenn Frauen und Männer gesellschaftlich eine Gleichstellung genießen würden, kann lediglich nur die Frau Babys gebären (vgl. ebd.).

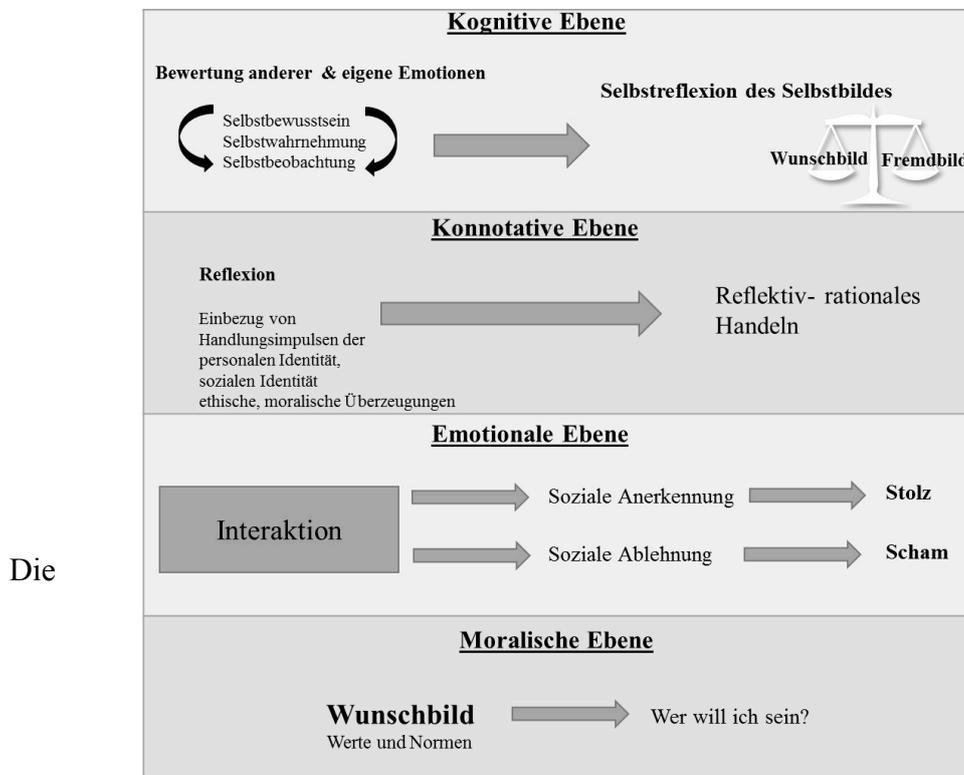
Die soziale Identität wird in der Interaktion mit den Mitmenschen gebildet. Je nachdem wie viele Interaktionspartner auf das Individuum einwirken, desto vielseitiger gestaltet sich diese (vgl. ebd., S. 76). Die soziale Identität drückt dabei ein Bewusstsein aus, wie andere ein Individuum betrachten und welche Anforderungen und Erwartungen dabei adressiert werden (vgl. ebd.). Dabei gilt das Grundbedürfnis des Menschen nach Anerkennung durch andere als Motor (vgl. Taylor 1995, S. 54f). Der Sozialisation wird somit eine wichtige Rolle im Identitätsprozess zugeschrieben. Der Begriff der sozialen Identität umfasst dabei neben sozialen Rollenidentitäten (Vater, Ehemann, Chefin) die kollektiven Identitäten (Europäerin, Deutsche, Fußball-Fan) (vgl. Müller 2011, S. 77f.). Rollen-Identität meint, dass das Individuum eine spezielle Rolle einnimmt, die an spezifische Verhaltenserwartungen geknüpft ist. Jeder Mensch nimmt dabei mehrere Rollenidentitäten ein: Eine Frau kann die Rolle der Mutter, der Angestellten und Ehefrau annehmen. Dabei kann das Problem entstehen, dass die einzelnen Rollen sich widersprechen und Rollenkonflikte entstehen (vgl. ebd., S. 78). Die soziale Identität ist jedoch nicht nur als die Gesamtheit der Rollen anzusehen, sie ist von mehreren Aspekten abhängig. Hier lassen sich beispielsweise kulturelle und historische Rahmenbedingungen, wie die Sozialisation und soziale Beziehungen, anführen (vgl. ebd., S. 83). Die soziale Identität drückt dabei „[i]n ihrer Gesamtheit [...] die Verortung des Individuums im sozialen Beziehungsgefüge sowie in umfassenderen gesellschaftlichen Einheiten aus.“ (ebd.)

Personale und soziale Identität stehen in einer Wechselwirkung. Mead erklärt die Wechselwirkung zwischen den Identitäten, zwischen dem I und Me wie folgt: Wenn man an das I aus der Vergangenheit denkt, so war es

„der Sprecher für die Identität, wie sie vor einer Sekunde, einer Minute oder einem Tag existierte. Als einmal gegebene, ist sie ein Me, aber ein Me, das früher einmal ein I war. Wenn man also fragt, wo das I in der eigenen Erfahrung direkt auftritt, lautet die Antwort: als historische Figur. Was man eine Sekunde vorher war, das ist das I des Me.“ (Mead 1973, S.217f)

Damit wird der Entwicklung von Identität ein prozeduraler Charakter zugeschrieben. Identität oder Identitäten entstehen nicht sofort, sondern bilden sich durch die zeitlich überdauernde Wechselwirkung zwischen dem Me und I.

Die Ich-Identität, auch das Selbst genannt, nimmt eine regulierende Funktion zwischen der personalen und sozialen Identität ein. Müller unterscheidet die Ich-Identität dabei auf vier verschiedenen Ebenen: auf der kognitiven, emotionalen, konnotativen und moralischen Ebene (vgl. Müller 2011, S. 85).



kognitive Ebene basiert dabei auf die „Fähigkeit zur Selbstreflexion, der andere Selbstprozesse wie etwa Selbstbewusstsein, Selbstwahrnehmung, oder Selbstbeobachtung vorausgehen“ (ebd., S. 86). Dabei beziehen sich diese Selbstprozesse oftmals auf bewertende Äußerungen von Mitmenschen und den daraufhin entstandenen Emotionen des Individuums. Ein Junge trägt beispielsweise lange Haare und fühlt sich mit seinem optischen Erscheinungsbild wohl. In regelmäßigen Abständen bekommt er von seinen Mitschüler_innen gesagt, dass dies ungepflegt wirkt. Sein Umfeld titulierte ihn als Mädchen und spricht ihm aufgrund der Haarlänge vermeintlich weibliche Verhaltensweisen zu. Der Junge beginnt sein optisches Erscheinungsbild kritisch zu überprüfen und ändert dieses, da die Resonanz aus dem Umfeld negative Gefühle auslöst. Die konnotative Ebene umfasst Handeln, dass vor der Ausführung einer bestimmten Handlung reflektiert und dabei mit einer Zielkomponente abgeglichen wurde (vgl. ebd.). Dabei ist maßgebend, dass alle Entscheidungen auf dieser Ebene bewusst unter Einbezug einer Ich-Identität gefällt werden. Dies bedeutet, dass

„[s]owohl Handlungsimpulse der personalen Identität (Triebe, Affekte) und der sozialen Identität (Rollenkonformität, soziale Normen) als auch autonome, ethisch-moralische Überzeugungen [...] bei der Entscheidungsfindung überdacht [werden].“ (ebd. S. 87).

Die Änderung der Haarlänge des Jungen aus dem angeführten Beispiel lässt sich folglich auf die konnotative Ebene zurückführen. Die emotionale Ebene der Ich-Identität bezieht sich auf die Gefühle, die sich durch die Anerkennung bzw. Ablehnung der Interaktionspartner einstellt. Der Junge hat durch seine Mitschüler_innen aufgrund des optischen Attributs soziale Ablehnung erfahren und sich dadurch ein Gefühl der Scham eingestellt (vgl. ebd.). Die moralische Ebene der Ich-Identität gestaltet sich komplex und geht davon aus, dass das Individuum autonom-reflektiv Denken kann (vgl. ebd.). Das Individuum trifft bei Entscheidungen eigene moralische Urteile statt nur gesellschaftlich vorgegebenen Forderungen zu folgen. Auf dieser Ebene der Ich – Identität ist das Wunschbild angesiedelt. Von diesem Wunschbild aus, unter Einbezug der Normen und Werte, trifft das Individuum seine Entscheidungen.

Die Ich-Identität stellt somit ein

„Referenz- und Ordnungsschema dar, welches einerseits eine Lösung intrapsychischer Divergenzen und Konflikte zwischen sozialer und personaler Identität anstrebt und andererseits Orientierung bezüglich Einstellungen und Handlungen gibt.“(ebd., S.89).

Identität lässt sich nicht feinsäuberlich in personale, soziale und Ich-Identität auftrennen, sondern muss ganzheitlich betrachtet werden. Es führt ebenso zu kurz das Selbst synonym zu dem Begriff der Identität zu setzen, da die Betrachtung der personalen und sozialen Seite der Identität ebenso wichtig ist.

Im Folgenden wird der Blick auf die Identitätsbildung während der Grundschulzeit gerichtet. Der Begriff der kindlichen Identität konzentriert sich dabei auf das was in der frühen Kindheit als Baustein gelegt wird, um das Bewusstsein zu erlangen, ein unverwechselbares Individuum zu sein. Die Frage nach kindlicher Identität konzentriert sich folglich auf das, was Kinder schon über ihr Selbst wissen und wie sich ihre Einzigartigkeit ausdrückt. Hier wird die Entwicklung des Selbst, Selbstkonzepte und der Selbstwert betrachtet, die als grundlegend für die eigene Identität, ein Bewusstsein der eigenen Person, betrachtet werden können.

Doch wann lässt sich etwas als Teil der Identität bezeichnen? Brandstädter und Greve (1994) definierten drei Kriterien, die gegeben sein müssen, damit selbstbeschreibende Attribute als relevant für die eigene Identität gelten: Stabilität und Permanenz, diskriminative Valenz und biographische Relevanz (vgl. Leipold, Greve 2015, S. 662). Letzteres Kriterium ist selbstredend: Damit eine Persönlichkeitseigenschaft als Teil der Identität beschrieben werden kann, muss es vom Individuum als wichtig für den Lebenslauf wahrgenommen werden. Die diskriminative Valenz hebt Aspekte wie die Einzigartigkeit hervor. Jeder Mensch ist durch gewisse Merkmale individuell und von anderen Menschen unterscheidbar. Das Kriterium der Stabilität und Permanenz versteht Identität „als Selbstgleichheit über die Zeit, Kohärenz und Kontinuität, Stabilität von Selbstdefinitionen.“ (ebd.) Kontinuität meint nicht, dass die Bestandteile, die die Identität ausmachen, sich nicht verändern, sondern ist biographisch gemeint. Ein Individuum verändert beispielsweise seine Gedanken und Selbstkonzepte im Laufe des Lebens. Die Gedankenwelt eines sechsjährigen Ichs hat oftmals nicht mehr viel mit dessen

Gefühlen und Gedanken zehn Jahre später zu tun. Man kann sich jedoch noch später in das sechsjährige Ich einfühlen und erinnern.

2.4 Ethnische Identität

Ethnische Identität meint die

"Selbsteinschätzung des Individuums als Mitglied einer ethnischen Gruppe, wobei das Ausmaß, in dem das Individuum jeweils seine Gedanken, Wahrnehmungen, Gefühle und Verhaltensweisen jeweils mit der Zugehörigkeit zu dieser ethnischen Gruppe verbindet, wesentlich ist" (Siegler et al. 2016b, S. 418)

Bei Kindern unterscheidet man zwischen fünf Komponenten der ethnischen Identität (vgl. Bernal et al. 1933, S.31ff.): Das ethnische Wissen, die ethnische Selbstidentifizierung, die ethnische Beständigkeit, das ethnische Rollenverhalten und die ethnischen Gefühle und Vorlieben. Das ethnische Wissen bildet die erste Komponente und umfasst das Wissen der Kinder über die Merkmale ihrer ethnischen Gruppe. Dabei stehen insbesondere Merkmale im Fokus, die sich von anderen Bevölkerungsgruppen absetzen wie die Sprache, Brauchtümer oder Werte (vgl. Siegler et al. 2016b, S. 418). Unter der ethnischen Selbstidentifizierung versteht man, dass Kinder sich selbst als Teil der ethnischen Gruppe kategorisieren. Das Wissen, dass sich die ethnische Zugehörigkeit durch räumliche Veränderungen und die Zeit nicht verändern, fällt in die Komponente der ethnischen Beständigkeit. Ethnisches Rollenverhalten bezieht sich hingegen auf die „Beteiligung der Kinder an Verhaltensweisen, die charakteristische Merkmale ihrer ethnischen Gruppe widerspiegeln.“ (ebd.) Die fünfte Komponente, die ethnischen Gefühle und Vorlieben, umfasst die Gefühle hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe. Zu der Ausbildung der ethnischen Identität tragen vor allem die Familie und das soziale Umfeld bei (vgl. S. 419).

2.5 Die Beziehung von Persönlichkeit und Identität

Die Persönlichkeit umschreibt die Gesamtstruktur des Menschen und so kann die Identität als Teil der Persönlichkeit verstanden werden. Der Begriff der Identität ist demnach eng verwoben mit dem der Persönlichkeit. Das Wort der Identität wird im alltäglichen Sprachgebrauch vordergründig dafür verwendet, Angaben zur Person zu geben. Der Personalausweis dient mit seinen Personenangaben beispielsweise zur Identifizierung einer Person. Auch beim Fund eines Toten tragen die äußerlichen Merkmale zur Identifizierung bei. Die Bedeutung des Wortes Identität lässt sich jedoch nicht nur auf die bloße Beschreibung von Merkmalen mit Wiedererkennungscharakter begrenzen. Der Psychologe James Marcia (1980) beschreibt die Identität als „eine innere, selbstkonstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte“ (Marcia 1980, S. 159). Dabei kommt dem Wort *selbstkonstruiert* in Marcias Beschreibung von Identität eine besondere Bedeutung zu. Über Eigenschaften oder soziale Gruppierungen, die als Teil der Identität angesehen werden, kann nur das Individuum selbst Auskünfte geben. Haüßer differenziert die Begriffe Identität und Persönlichkeit indem er sagt, dass die

„Identität [...] weder das Bündel gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen in der Lebenswelt eines Menschen (Rolle) [ist,] noch die Gesamtheit seiner psychischen Merkmale (Persönlichkeit) [widerspiegelt]. *Selbstkonstruiert* bedeutet vielmehr, daß Identität im Gegensatz zu Rolle und Persönlichkeit

ursprünglich im Bewußtsein des Individuums existiert“ (Haüßer 1995, S.3, Hervorhebung im Original).

Das Verständnis von Identität ist somit noch weiter gefasst als der Begriff der Persönlichkeit. Beispielsweise werden nicht alle ausgeprägten Persönlichkeitseigenschaften vom Individuum der eigenen Identität zugeschrieben, selbst wenn sich diese konsistent in den Handlungen niederschlagen. Letztendlich lassen sich die Persönlichkeit und die Identität eines Menschen nicht völlig getrennt voneinander betrachten. Die Persönlichkeit des Menschen wirkt auf die Identität und dies gilt auch entgegengesetzt. Im Folgenden wird die Persönlichkeitsentwicklung anhand verschiedener Theorien aufgezeigt. Hierbei gilt das Augenmerk auf die Grundschulzeit zu richten.

3. Theorien der Persönlichkeitsentwicklung mit Blick auf die Grundschulzeit

3.1 Begriffserklärung: Entwicklung

Der Begriff Entwicklung „bezieht sich auf relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens“ (Vierhaus, Lohaus 2015, S. 2). Während der menschlichen Entwicklung verändern sich „[u]nterschiedliche Merkmale [...] auf unterschiedliche Weise und zu unterschiedlichen Zeiten [...], es gibt keine universell gültigen Zielzustände“ (Schick 2012, S. 13). Veränderungen in der Entwicklung lassen sich nicht einer bestimmten Ursache zuordnen sondern gestalten sich multikausal (vgl. ebd.). Gudjons grenzt die Termini Reifung und Wachstum vom Begriff Entwicklung ab (vgl. Gudjons 2012, S. 119). Unter Entwicklung versteht er „die ganzheitliche Veränderung eines Menschen [...], die kognitive, affektive und sonstige Faktoren einschließt.“ (ebd.) Reifung und Wachstum bezieht er hingegen auf körperbasierte Prozesse. Der Begriff Wachstum wird kontextual für die Zunahme von Größe und Gewicht verwendet. Reifung hingegen versteht sich „als der endogen, genetisch gesteuerte Anteil der Entwicklung“ (Schraml 1990, S. 77). Entwicklungsprozesse werden durch die Umwelt und die genetischen Anlagen gesteuert (vgl. Vierhaus, Lohaus 2015, S. 8). Ob dabei jedoch endogene oder exogene Einflüsse, die genetischen Bedingungen oder die äußeren Einflüsse, vorrangig für den Entwicklungsprozess verantwortlich sind, ist nicht verifiziert. In der Entwicklungspsychologie geht man von einem Wechselwirkungsprozess aus. Umwelt und Anlage sind ebenso für die Entwicklung verantwortlich (vgl. ebd., S. 9). Zahlreiche Theorien versuchten die Entwicklung des Menschen zu veranschaulichen und fokussierten dabei verschiedene Aspekte. Im Folgenden wird die Entwicklung des Menschen insbesondere im Hinblick auf die psychosoziale Entwicklung betrachtet. Selbstverständlich beeinflussen körperbasierte Reifungs- und Wachstumsprozesse ebenfalls die Identität und Persönlichkeit. Im Folgenden werden einige Theorien der Persönlichkeitsentwicklung erläutert, die verschiedene wichtige Aspekte der Entwicklung thematisieren.

3.2 Sigmund Freuds Entwicklungstheorie

Eine der frühesten Theorien über die menschliche Entwicklung stammt von Sigmund Freud. Der Neurologe nahm an, dass schon kleine Kinder eine Sexualität besitzen, die das Verhalten beeinflusst (vgl. Siegler et al. 2016a, S. 316). Seine Theorie der

psychosexuellen Entwicklung teilte die Kindheit in mehrere Phasen ein. Dabei konzentriert sich die psychische Energie, die dafür verantwortlich ist, dass die biologisch bestimmten Triebe, Verhaltensweisen, Gedanken und Gefühlsregungen in Gang gesetzt werden, in den verschiedenen Phasen auf bestimmte erogene Zonen (vgl. ebd.). Erogene Zonen sind Körperbereiche, die zur erotischen Empfindung dienen können wie etwa der Mund oder das Genital. Laut Freud begegnen dem Kind in jeder Phase diverse Konflikte, die sich auf die weitere Entwicklung auswirken. Die Psyche des Menschen teilte er dabei in drei Instanzen ein, die sich nacheinander ausbilden: Das Es, das Über-Ich und das Ich. Das Es ist „die früheste und primitivste Persönlichkeitsstruktur. [Diese] ist unterbewusst und folgt dem Ziel des Lustgewinns“ (ebd., S. 339). Dem Folgeleiten des Lustgewinns lässt sich beispielsweise anhand des Verhaltens von Säuglingen beobachten. Babys schreien bis ihr Verlangen nach Nahrung gestillt ist, unabhängig von der Anwesenheit der Mutter als Nahrungsquelle. Die Instanz Ich entsteht mit einem Jahr und versucht eine Balance „zwischen den ungezügeltten Forderungen nach sofortiger Befriedigung des Es und den von der externen Welt aufgelegten Einschränkungen“ (ebd., S.339) zu finden. Das Über-Ich wird im Laufe des Lebens gebildet. Es beinhaltet alle durch Sozialisation übernommenen Moralvorstellungen und Normen (vgl. Freud 1938, S.11). Während der Grundschulzeit befinden sich nach Freud die Kinder in der Latenzzeit. Diese Phase zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich wesentlich langsamer vollzieht als die Vorherigen. Die psychische Energie fokussiert sich auf keine neue erogene Zone, aber trotzdem ist sie existent. Das Ich „erfährt eine enorme Steigerung seiner Sublimierungsfähigkeit“ (Muck 2012, S. 43). So kann das Kind die psychische Energie in andere Interessen umwandeln, die nicht an Triebe zum Lustgewinn gekoppelt sind. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Vorerfahrungen zum Angebot passen. Dabei wird der „Wunsch, etwas zu können, die eigenen Möglichkeiten zu entfalten, die Lust an den vielfältigen Funktionen des eigenen Körpers und dem eigenen Denken“ (ebd., S. 44) der Antrieb in der Latenzzeit. Die Theorie der psychosexuellen Entwicklung fokussiert sich stark auf den Spannungsaufbau der psychischen Energie und weniger auf die Sozialisation des Menschen. Wenn die oralen Bedürfnisse eines Kindes in der dazu passenden Entwicklungsphase keine angemessene Befriedigung erhalten, kann es im weiteren Lebenslauf zum Einsatz von oralen Ersatzbefriedigungen wie Rauchen oder übermäßiger Lebensmittelkonsum kommen (vgl. Siegler et al. 2016a, S. 318). Wie das Kind die Phasen durchläuft beeinflusst folglich die Persönlichkeit des Menschen lebenslang.

3.3 Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung

Erik H. Erikson baute seine Theorie der psychosozialen Entwicklung auf die von Freud erlangten Kenntnisse auf, legte aber im Gegensatz dazu seinen Fokus auf die Ich-Entwicklung und weniger auf die zu befriedigenden Es-Impulse (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, S. 12). Anders als Freud sah er zudem die Entwicklung nicht durch die Beendigung des Jugendalters als abgeschlossen an, sondern betrachtete sie als ein lebenslanger Prozess. Identität entsteht in seinem Modell in einer Stufenfolge, die durch psychosoziale Krisen strukturiert ist. Die Krisen sind dabei ein „konstitutiver Bestandteil der normalen Entwicklung“ (Gudjons 2012, S.2012). Sie sind als keine Störung der Entwicklung zu verstehen, sondern lassen sich eher als eine Entwicklungsaufgabe in der jeweiligen Stufe des Entwicklungsprozesses beschreiben. Die Entwicklung selbst läuft epigenetisch ab. Das bedeutet, dass sie

„einen *Grundplan* hat, dem die einzelnen *Teile* folgen“ (Erikson 1973, S.57, Hervorhebung im Original). Insgesamt umfasst das Stufenmodell acht Krisen. Die Hälfte der Krisen begegnet dem Mensch von Geburt bis zur Beendigung der Grundschule. Im ersten Lebensjahr ist der Mensch mit der psychosozialen Krise Urvertrauen vs. Urmissvertrauen konfrontiert. Durch die regelmäßige Befriedigung der aufkommenden Bedürfnisse erlebt der Säugling ein Gefühl des Vertrauens zu den Bezugspersonen und zur Umwelt. Durch verspätete oder ausbleibende Versorgung kann sich ein Urmissvertrauen bilden (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, S. 12). Im frühen Kindesalter (circa ein bis drei Jahre) setzen sich die Kinder mit der Selbst- und Fremdkontrolle auseinander. Wenn die Fremdkontrolle überwiegt, kann das Kind starke Zweifel entwickeln. Es gilt eine Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Anforderungen des sozialen Umfelds zu finden. Diese Phase wirkt sich insbesondere auf die Sauberkeitserziehung aus und ist mit der analen Phase von Freud zu vergleichen (vgl. ebd.). Vor Schuleintritt, von drei bis fünf, befinden Kinder sich in der psychosozialen Phase *Initiative versus Schuldgefühl* (vgl. ebd.). Der Begriff Initiative meint dabei, dass diese Phase davon geprägt ist, dass das Kind Eigeninitiative zeigt. Es setzt sich immer höhere Ziele und versucht diese zu erreichen (vgl. Siegler et al 2016a, S. 320). Herausfordernd ist dabei die von den Eltern vorgelebten und festgesetzten Regeln und Normen einzuhalten und bei nicht Einhaltung mit dem Gefühl der Schuld klar zu kommen (vgl. ebd.). Kinder die zur Grundschule gehen, befinden sie sich laut Eriksons in der Stufe vier: Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl (vgl. ebd.). Werksinn drückt dabei aus, dass Kinder nun „das Gefühl haben, auch nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen“ (Erikson 1973, S.102). Kinder können in Werksituationen vollständig aufblühen und haben dabei die „Lust an der Vollendung eines Werkes durch Stetigkeit und ausdauernden Fleiß.“ (ebd., S. 103). Sie besitzen nun kognitive sowie soziale Fähigkeiten, die kulturell von Bedeutung sind. Sie lernen Aktivitäten mit Ausdauer zu verfolgen. Wenn in dieser Entwicklungsphase dem Werksinn nicht nachgegangen werden kann oder vorherige Konflikte nur unzureichend gelöst wurden, kann sich ein Gefühl von Minderwertigkeit einstellen (vgl. ebd.). Das Wort *Minderwertigkeitsgefühl* kennzeichnet die Verschränkung von Selbstwertgefühl, Erfolgserleben und sozialer Anerkennung“ (Muck 2012, S.44). Das Erfolgserleben des Kindes ist abhängig von dem Vergleich der erbrachten eigenen Leistung mit den selbst gesetzten Zielen. Ebenso relevant ist aber auch der „Vergleich mit der Leistung [...] der Gleichaltrigen, als auch mit dem Erleben von Zuneigung und Anerkennung durch die Erwachsenen“ (ebd.). Erfahrungen, die eher erfolgreich vom Kind und der Umwelt des Kindes wahrgenommen werden, geben ihm ein Gefühl der Kompetenz. Misserfolge können hingegen zu einem Minderwertigkeitsgefühl führen (vgl. ebd.). Der Höhepunkt der Ich-Entwicklung wird in der nächsten psychosozialen Krise, die sich zeitlich in der Jugendphase befindet, erreicht. In der Krise „*Identität versus Rollenkonfusion*“ steht das Finden der eigenen Identität im Mittelpunkt (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, S. 12). Doch die Art der Bearbeitung der vorangegangenen Krisen wirkt sich auf die Bewältigung der folgenden Entwicklungsphasen und damit auf die Ich-Entwicklung aus. Durch die erfolgreiche Lösung einer Krise, erlangt das Kind eine Bewältigungskompetenz, die sich auf die weitere Entwicklung auswirkt.

3.4 Rogers klientenzentrierte Persönlichkeitstheorie

Carl Rogers erarbeitete keine bloße Entwicklungstheorie, die durch bestimmte Phasen oder Stufen das Leben des Menschen zu strukturieren versuchte. Der personenzentrierte Ansatz versteht sich eher als phänomenologischer Ansatz, der versucht zu verstehen, wie der Mensch seine Umwelt und sich selbst wahrnimmt (vgl. Pervin; Cervone; John 2005, S. 242). Ebenso kann Rogers Werk als humanistische Theorie beschrieben werden, da sich das Augenmerk auf das innewohnende Wachstumspotenzial des Menschen richtet (vgl. ebd., S. 214). Im Gegensatz zu Freud und Erikson, betont er „bewusste Wahrnehmungen, Gefühle in Verbindung mit sozialen Interaktionen, Motive der Selbstaktualisierung und Veränderungsprozesse“ (ebd., S. 219). Seine Persönlichkeitstheorie geht nicht davon aus, dass die Merkmale und Eigenschaften einer Person von Geburt an feststehen. Rogers betont die Prozesshaftigkeit der Entwicklung des Menschen. Das Individuum folgt keiner psychischen Energie oder Trieben, sondern wird automatisch durch die eigene Lebensmotivation vorangetrieben. Laut Rogers steht in jedem lebenden Organismus eine Grundtendenz zur „konstruktiven Erfüllung der ihm innewohnenden Möglichkeiten“ (Rogers 2003, S. 69). Diese Bestrebung „von einer einfachen Struktur zu einer komplexen zu wachsen, von Abhängigkeit zu Unabhängigkeit zu gelangen“ (Pervin, Cervone, John 2005, S. 227), nennt sich Selbstaktualisierung. Diese Tendenz zur Selbstaktualisierung steckt nicht nur im Menschen, auch andere lebende Organismen entfalten sich im Laufe des Lebens zu etwas Komplexeren (vgl. Rogers 2003, S. 69). Für Rogers steht dabei fest, dass der Mensch von sich aus über Möglichkeiten verfügen kann „um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern.“ (ebd. S.66) Rogers betont dabei die selbstaktualisierende Eigenschaft des Menschen: Er selbst strebt nach Wachstum und Autonomie. Dabei nimmt das Individuum Konsistenz und Kongruenz bezogen auf das eigene Selbst wahr (vgl. Pervin, Cervone, John 2005, S. 229). Menschen nehmen die Konsistenz ihres eigenen Selbst wahr, aber auch die Kongruenz zwischen dem Selbst und den Erfahrungen (vgl. ebd., S. 228). Konsistenz meint hier, dass keine Konflikte vorherrschen, die sich auf die Selbstwahrnehmung auswirken können. Kongruenz bedeutet hingegen, dass das Individuum im Einklang mit dem Bild des eigenen Selbst und der Erfahrung ist. Wenn eine Person sich selbst als Pazifist sieht und sich das Attribut friedliebend zuschreibt, aber immer wieder gewalttätige Gedanken gegen die Mitmenschen hegt, dann ist das Selbstbild (friedliebend) inkongruent mit der Erfahrung (Gewaltgedanken). Für eine psychologische Entwicklung ist es wichtig, dass Kinder „in einem Zustand der Kongruenz frei und ungehindert wachsen und sich selbst verwirklichen“ (ebd., S.235) können. Kinder müssen insofern frei sein, als das sie ihre eigenen Erfahrungen machen können und Akzeptanz für sich selbst entwickeln können. Dabei stellt die Akzeptanz der Eltern eine wichtige Grundvoraussetzung dar, insbesondere wenn diese mit gewissen Verhaltensweisen nicht konform gehen. Speziell dabei benötigen Kinder das Gefühl geliebt zu werden, auch wenn ein bestimmtes Verhalten als unerwünscht bewertet wird.

4. Zwischenfazit: Die Entwicklung von Identität und Persönlichkeit in der Kindheit

Die verschiedenen Entwicklungstheorien sprechen der Kindheit eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Persönlichkeit und Identität zu. Freud sah die ersten

Jahre als entscheidend an und betrachtete den Menschen mit Beendigung der Jugendphase als fertigen Menschen an. Aus heutigem Standpunkt ist dies nicht mehr haltbar, da besonders die freie Lebensgestaltung in der heutigen modernen Gesellschaft sich nicht als fest bezeichnen lässt. Heutzutage bieten sich mannigfaltige Wahlmöglichkeiten in der Lebensbiographie. Der Mensch kann die Berufstätigkeit wechseln und ebenso frei über die Familienplanung bestimmen. Das Leben ist zudem kontinuierlich durch neue Änderungen der Lebensumwelt geprägt. Entwicklung vollzieht sich somit nicht nur bis zum Ende der Adoleszenz. Erik Eriksons Theorie vertrat schon den Standpunkt, dass die Entwicklung von Identität als ein lebenslanger Prozess angesehen werden muss. Die Vorstellung von Identität und Persönlichkeit steht immer unter Einfluss des jeweiligen Zeitgeistes im Abgleich mit den vorherrschenden gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Wenn in einschlägiger Literatur die Entwicklung der Identität des Menschen thematisiert wird, fällt der Begriff der Identität meist im Zusammenhang mit der Jugend. Dies liegt daran, dass sich für den Menschen die bewusste und drängende Frage nach der Identität meist in Umbruchsphasen stellt. Die Jugendphase ist in besonderem Maß durch einschneidende Veränderungen geprägt. Neben dem beschleunigten körperlichen Wachstum und der sexuellen Reifung ist ein Jugendlicher mit besonderen sozialen Anforderungen konfrontiert (vgl. Schick 2012, S.264). Dazu zählen unter anderem für den Lebensweg wichtige Entscheidungen, wie die der Berufswahl und der damit oftmals eingehenden Ablösung vom Elternhaus und die Orientierung der eigenen Person in das Gesellschaftssystem. Dafür ist eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person nötig.

Doch von Identität lässt sich nicht erst ab dem Eintritt in die Jugendphase sprechen. Zum einen bauen die einzelnen Entwicklungsphasen des Menschen aufeinander auf. So lässt sich alles zuvor Erlebte als Einflussfaktor auf das Kommende verstehen. Zum anderen beginnt eine Auseinandersetzung mit dem Ich nicht erst mit dem Jugendalter. Schon früh setzen sich Kinder mit ihrem Selbst auseinander und stehen unter dem Einfluss und den Anforderungen diverser Sozialisationsinstanzen.

Wann genau sich die Identität im Laufe der Biographie bildet, wird in verschiedenen Disziplinen kontrovers diskutiert. Einige Wissenschaftler sprechen bereits dem ungeborenen Kind eine rudimentäre Identität zu (vgl. Abels 2010, S. 162). Der Psychoanalytiker Winnicott lokalisierte die Entstehung der Identität zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr. Zuvor ist das Kind mit seiner Mutter zu einer Einheit verschmolzen. Erst später ist das Kind fähig, sich selbst von der Mutter zu differenzieren und somit eine eigene Identität zu entwickeln. (Hobl 2009, S. 21). Da in den frühesten Stadien der Entwicklung auf keine sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Individuums zurückgegriffen werden kann, wird in Forschungssituationen nur subjektiv der Entwicklungsstand der Selbstwahrnehmung erfasst (vgl. Müller 2012, S. 663). Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die Kindheit ebenso wichtig ist für die spätere Identität, wie die Phase der Jugend. Der Philosoph und Soziologe George Herbert Mead sah die Kindheit sogar als einen für die Identitätsentwicklung zentralen Lebensabschnitt an (vgl. Garz 2006, S.45). Die Ich-Identität bildet sich seines Erachtens nach neben sprachlicher Interaktion durch das kindliche Spiel aus. Dabei wird zwischen den entwicklungsbedingt aufeinanderfolgenden Phasen des Einzelspiels (*play*) und dem Wettkampf (*game*) unterschieden (vgl. ebd.). Kleinere Kinder ahmen in ihrem Spielverhalten oft das Verhalten anderer nach, sie versuchen die Rolle oder auch Perspektive anderer,

zunächst von Bezugspersonen, einzunehmen (*play*). Dabei kann in der jeweiligen Spielsituation nur eine Rolle übernommen werden sowie nur jemand konkret anderes nachgeahmt werden. Erst wenn dies soweit beherrscht wird, ist das Kind fähig, sich in mehrere Perspektiven zu versetzen (*game*). In einem Mannschaftssport muss das Kind sich beispielsweise in Spielsituationen in die Perspektiven der anderen Spieler versetzen. Das bewusste Einfühlen in die Standpunkte anderer lässt gleichzeitig den eigenen Standpunkt bewusster werden. Die Interaktion anderer bildet somit das Bild des Selbst. Erst durch die Bezugnahme auf andere kann das Individuum eine Vorstellung des Selbst erlangen. Alles in allem bedeutet dies, „dass die Ausbildung der Identität durch die Übernahme der Rollen konkreter wie verallgemeinerter anderer erfolgt.“ (ebd.)

Identität ist zudem lebensspannenübergreifend anzusehen. Die Identität in den verschiedenen Lebensphasen des Individuums umfasst wichtige Dimensionen personaler Veränderungen und Entwicklungen von Geburt bis zum Ende des Lebens (vgl. Dittrich 2012, S. 58). Identität ist biographisch zu betrachten und steht unter Einfluss eines zeitlichen Bezugssystems (vgl. ebd., S. 59). Inhalte der Identität entstehen unter Einfluss der Vergangenheit, auf die Jetztzeit und beziehen sich auf die Zukunft (vgl. ebd.). Lediglich die Jugend mit der Identitätsentwicklung und Identitätsfindung zu verknüpfen, ist der Globalität der Identität nicht angemessen. Identität als biographisches Begleitphänomen verweist darauf, dass schon früh Grundsteine für die Entwicklung und Entfaltung einer Identität gelegt werden.

In der mittleren Kindheit (6-11 Jahre) kann demnach von einer Identität und Persönlichkeit im Entwicklungsprozess gesprochen werden. Die Frage nach Identität und Persönlichkeit steht demnach unter dem Blickpunkt welche Umstände zur Identitätsfindung beitragen. Dabei wird auf die Entwicklung des Selbst geblickt, wobei das Selbst nur als ein Ausschnitt der Identität bezeichnet werden kann. Hierbei wird im nächsten Kapitel betrachtet, wie sich das Selbst ausbildet, sich das Wissen über das Selbst entwickelt und inwiefern von außen Einfluss genommen werden kann. Umfassend gesagt wird betrachtet, wie das Kind ein Bewusstsein seiner eigenen Person erlangt. Selbstverständlich ist die mittlere Kindheit durch eine immense Bandbreite an Entwicklungen und Veränderungen gekennzeichnet, die sich ebenso auf die Identität und Persönlichkeit eines Individuums auswirken. Der Ablauf der motivationalen und emotionalen Entwicklung, sowie die kognitive Entwicklung, nehmen beispielsweise ebenfalls Einfluss auf die Persönlichkeit des Menschen. Die Konstrukte der Persönlichkeit und Identität lassen sich nicht in ihrer ganzen Komplexität erklären und nachvollziehen, da diese von einer Vielzahl von Einflüssen bedingt werden.

5. Entwicklung von Persönlichkeit und Identität

5.1 Das Selbst

An dieser Stelle ist zunächst eine Differenzierung zwischen den Begriffen des Selbst und der Identität nötig. Das Selbst versteht sich eher als „der integrative und umfassende Kern“ (Bürgermann, von Carlsburg 2010, S.21) des Menschen oder kann auch als Persönlichkeitszentrum betrachtet werden. Identität drückt hingegen den Bezug auf eine Sache, ein soziales Objekt oder eine Person aus (vgl. ebd.). Dabei betont Identität weniger als der Begriff des Selbst die internen Prozesse, sondern beinhaltet dazu die „Momente der Grenzziehung (als Ich und am Nicht-ich) und der

Einzigartigkeit.“ (ebd.). Um eine eigene Identität aufzubauen, sind jedoch diese inneren Prozesse, die sich bei der Entwicklung des Selbst manifestieren, von Relevanz. Da die kindliche Entwicklung von Identität betrachtet wird, ist die Ausdifferenzierung des Selbst essenziell.

Das Selbst ist eine Bezeichnung dafür, dass ein Individuum sich „als *erlebendes Subjekt*, sich seiner selbst bewusst ist.“ (Petermann, Niebank, Scheithauer 2004, S.176, Hervorhebung im Original). Dieses Bewusstsein über das eigene Selbst ist als Prozess zu verstehen. Um die Bedeutung des Selbst verstehen zu können, werden einige Meilensteine in der kindlichen Entwicklung aus der Entwicklungspsychologie angeführt, die sich mit einer Ausbildung des Selbst verknüpfen lassen.

In den ersten drei Monaten lernt das Kind sich selbst von äußeren Stimuli zu differenzieren. Aufgrund der kinästhetischen Bewegungserfahrungen und den ersten sozialen wie objektbezogenen Interaktionserfahrungen, entsteht die Erkenntnis, dass die Umwelt und der eigene Körper voneinander getrennt sind (vgl. Hannover, Greve 2012, S.550f). In der Zeitspanne von drei bis acht Monaten entsteht die Fähigkeit zum Wirksamkeitsselbsterleben und zur Intentionalität. Das Kind erfährt, dass das eigene Tun Effekte erzeugt. Es kann selbst Handlungen vollziehen, aber nicht die der anderen Menschen (vgl. ebd., S. 551). Mit dem Alter von acht Monaten beginnen die Kinder auf die Trennung von der Mutter mit Weinen zu reagieren. Diese Trennungängste lassen sich als Beleg dafür interpretieren, dass das Kind sich von seiner Mutter als getrennt und somit als eigenständig versteht (vgl. Siegler et al 2016b, S. 410).

In der Mitte des zweiten Lebensjahres sind Kinder in der Lage ihr visuelles Erscheinungsbild wiederzuerkennen (Lohaus, Vierhaus 2015, S. 180). Ein Beleg für die Fähigkeit sich Selbst von anderen zu differenzieren, liefert das Versuchsparadigma des sogenannten Rouge-Tests. Hier wurde Kleinkindern unbemerkt ein roter Punkt appliziert. Kinder, die in der Lage waren sich selbst zu erkennen, versuchten beim Blick in den Spiegel den roten Fleck, der nicht in ihr bekanntes Bild des eigenen Erscheinungsbildes passte, zu entfernen (vgl. ebd.). Kleinkinder, die wesentlich jünger waren, zeigten im Versuch bei der Betrachtung des Spiegelbilds keine besondere Reaktion auf den Farbfleck. Dieser Meilenstein der Entwicklung wird oft als der Beginn der Entwicklung des Selbst bezeichnet (vgl. Hannover, Greve 2012, S. 551). Wenn ein Kind das Alter von zwei Jahren erreicht hat, ist es fähig, sich selbst auf einer Fotografie zu erkennen. Bei einer Untersuchung wurden gleichaltrige Kinder fotografiert. Anschließend wurden diese Bilder dann eben jenen Kindern vorgelegt um zu testen, ob ein Kind sein eigenes Foto identifizieren kann. Bei einer 20-25 Monate alten Versuchsgruppe erkannten sich 63% selbst (vgl. Siegler et al. 2016b, S. 410).

In der Phase von 18-36 Monaten übernimmt die Sprachentwicklung eine entscheidende Rolle für die Selbstentwicklung (ebd. S. 552). Das Kind kann nun seinen eigenen Namen bilden und kann sich selbst zum „Objekt seiner eigenen Wahrnehmung [...] machen, und identifiziert sich mit bestimmten Merkmalen“ (ebd., S.552). Das Kind kann sich zudem sprachlich in Relation zu anderen Objekten setzen („Timo Banane“). Im Alter von drei bis vier Jahren entsteht das autobiographische Gedächtnis, das autobiographischen Zugang zu dem eigenen Selbst ermöglicht (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass das Kind nun in der Lage ist, sich an Erlebnisse zu erinnern und das Selbst dabei mit verankert. Durch die sprachliche Entwicklung und der Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses „wird die

eigene Person mit ihren Eigenschaften, Attributionen und ihrer Historie (Biographie) zunehmend komplex mental repräsentiert.“ (ebd.)

Diese in der frühen Kindheit fortschreitende Ausdifferenzierung der Wahrnehmung des eigenen Selbst zeigt, dass sich schon früh unbewusstes und bewusstes Wissen über die eigene Person bildet. Mit Eintritt in die Bildungsinstitution Schule haben Kinder bereits Erfahrungen mit ihrem Selbst sammeln können. Unter anderem sind sie schon fähig, sich selbst von anderen zu differenzieren, sich anhand ihrer optischen Merkmale auszumachen und aufgrund des autobiographischen Gedächtnisses ihr Ich im Wandel der Zeit zu betrachten. Kinder besitzen somit schon ausgeprägtes Wissen über ihre Persönlichkeit.

5.2 Die Entwicklung des Selbstkonzepts

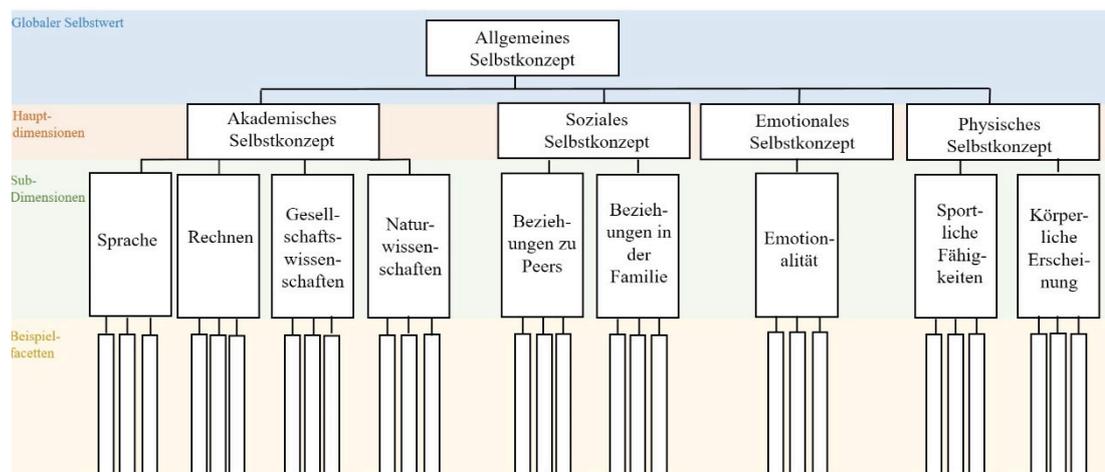
Im Laufe der Zeit sammeln Kinder Wissen über ihre eigene Kompetenzen und Eigenschaften. Diese Wissensaneignung führt zu einem Selbstkonzept, ein „organisiertes Wissen über die eigene Person“ (Krapp 1997, S. 328). Im Grundschulalter sind sie dann in der Lage, ihrer eigenen Person „zu psychischen, handlungsbasierten, sozialen und psychologischen Dimensionen konkrete Beschreibungen“ (Schick 2012, S. 259) zuzuweisen. Damon und Hart (1988) beschreiben dabei zwei Phasen der Selbstkonzeptentwicklung. Die erste Phase ist der frühen bis mittleren Kindheit zuzuordnen und bezeichnet die kategorische Selbstidentifikation als das zentrale Merkmal (vgl. ebd.). Kinder beschreiben sich selbst anhand kategorialer Zuschreibungen physischer, sozialer, handlungsbasierter oder psychologischer Art. In dieser Phase beschreibt sich ein Kind beispielsweise mit der Aussage: *Ich habe schwarze Haare (physisch) und drei Geschwister (sozial)*. In der mittleren bis späten Kindheit hingegen ist das Kind fähig sich selbst mit anderen zu vergleichen. Diese Phase wird daher auch als Phase der vergleichenden Bewertung bezeichnet. Nun kann ein Kind folgende Aussage tätigen: *Ich habe viel dunklere Haare als meine Schwestern (physisch). Ich habe viele Geschwister (sozial)*. Vor der Schulzeit besteht das Selbstkonzept hingegen aus „relativ unzusammenhängenden, inkohärenten Selbstaspekten“ (Lohaus, Vierhaus 2015, S. 189), die Bezug auf physische Eigenschaften, Aktivitäten oder soziale wie psychische Eigenschaften nehmen. Kinder neigen zudem zu einer erhöhten Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und können sich selbst noch nicht realistisch einschätzen (vgl. Hellmich, Günther 2011, S. 27). Mit der Einschulung vergrößert sich das soziale Umfeld des Kindes und der soziale Vergleich mit Gleichaltrigen beeinflusst das Wissen über das Selbst (Lohaus, Vierhaus 2015, S. 189). Kinder vergleichen ihre psychischen, verhaltensbezogenen und körperlichen Eigenschaften mit der Peer-Group und ziehen daraus Bewertungen über ihre eigene Person (vgl. Siegler et al. 2016b, S. 411). Die Einschätzung der eigenen Person wird durch den Einfluss der sozialen Vergleiche im Verlauf der Grundschulzeit immer realistischer, differenzierter und umfassender (vgl. Kray, Schaefer 2012, S. 226). Vergleiche werden dabei nicht nur unter der Betrachtung von Fähigkeiten getroffen. Es werden auch zwischen materiellen Besitztümern und optischen Attributen Vergleiche gezogen (vgl. ebd.). Einzelne Verhaltensweisen können nun auch in Verbindung gesetzt werden (*Ich bin gut im Schreiben, weil ich gut erzählen kann.*). Am Ende der Grundschulzeit sind Kinder auch fähig, eigentlich gegensätzliche Verhaltensweisen als Teil des Selbstkonzepts zu kennen und zu benennen, sofern diese in differenten Kontexten auftreten und sich somit differenzieren lassen (*Wenn ich daheim bei meiner Familie bin, bin ich sehr laut und mutig, aber in der Schule bin ich eher leise und schüchtern.*) (vgl. ebd.). Kinder entwickeln somit im

Grundschulalter eine kognitive Kapazität und können „Vorstellungen höherer Ordnung vom Selbst bilden“ (Siegler et al. 2016b, S.412). Folglich erlernen sie sich Selbst umfassend zu bewerten und ein Bild ihres Selbst zu konstruieren.

Das Selbstkonzept stellt eine „Akkumulation des Wissens über eigene Stärken und Schwächen in verschiedenen Teilbereichen [...] dar.“ (Hellmich, Günther 2011, S. 26) In der pädagogischen und psychologischen Forschung wird davon gesprochen,

„dass es sich beim Selbstkonzept um eine multidimensionale Gedächtnisstruktur handelt, die subjektive Annahmen über Eigenschaften, Vorlieben, Kompetenzen und Überzeugungen einer Person impliziert.“ (ebd., S. 21)

Das Wissen über die eigene Person gehört somit zum deklarativen Wissen des Menschen. Selbstkonzepte lassen sich verschiedenen Dimensionen zuordnen: Sie existieren in psychologischer Dimension (z.B. Gefühle) und handlungsbasierter Dimension (Fähigkeiten), lassen sich aber auch in physischer und sozialer Dimension lokalisieren (vgl. Schick 2012, S. 257). Diese Mehrdimensionalität führt zu einer aufwendigen Erfassung des Wissens über das Selbst einer Person. Da eine vollständige Feststellung des Selbstkonzepts nicht möglich ist, findet in Forschungskontexten eine Begrenzung auf ausgewählte Ausschnitte des Selbstkonzepts statt.



Shavelson, Huber und Stanton (1976) entwickelten ein Modell, das die Mehrdimensionalität des Selbstsystems hierarchisch abbildet (vgl. ebd.) (siehe Abbildung 3). Allem übergeordnet steht das allgemeine Selbstkonzept, das „generalisierte Annahmen über die eigene Fähigkeiten sowie Vorlieben und Überzeugungen widerspiegelt.“ (Hellmich, Günther 2012, S. 24). Das allgemeine Selbstkonzept versteht sich somit als eine Summe aller hierarchisch untergeordneten Hauptdimensionen. Eine Gliederung findet hinsichtlich des akademischen, sozialen, emotionalen und physischen Selbstkonzeptes statt. Oftmals werden die Hauptdimensionen des sozialen, emotionalen und physischen Selbstkonzepts unter dem Begriff nicht-akademisches Teilkonzept zusammengefasst (vgl. ebd., S. 24). Die einzelnen Hauptdimensionen sind wiederum in Subdimensionen aufgegliedert, die ebenfalls weiter ausdifferenziert werden können.

Im schulischen Kontext nimmt „der Lehrer als Quelle selbstbezogenen Wissens“ (Lohaus, Vierhaus 2015, S. 190) insbesondere auf das akademische Selbstkonzept

Einfluss. Nicht nur durch verbale Äußerungen oder die Notengebung wirkt die Lehrkraft auf die Schüler_innen. Auch durch das Interaktionsverhalten gibt die Lehrperson eine Fremdeinschätzung, die sich auf das Selbstkonzept auswirkt (vgl. ebd.). Das akademische Selbstkonzept generiert sich besonders stark aus der vergleichenden Komponente. Nicht nur durch das Vergleichen mit der Peer-Group entsteht ein Bild der eigenen Kompetenz, auch der Vergleich des eigenen Entwicklungsprozesses im Zeitverlauf, gibt eine Einschätzung des Könnens. Kinder vergleichen sich folglich nicht nur mit Bezugsnormen sozialer, sondern auch individueller Art. Neben dem Einfluss des Fähigkeitsselfkonzeptes auf den Kompetenzerwerb, sind Selbstkonzepte auch wichtig, um den Alltag meistern zu können. Die Selbstkonzeptentwicklung ist somit bedeutsam für die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität, da das Einschätzen, Beschreiben und Bewerten eigener Stärken und Schwächen im akademischen und nicht akademischen Bereich wichtig ist (vgl. Hellmich, Günther 2011, S.19). Die hohe Bedeutsamkeit entsteht, indem es nicht bloß die eigene Kompetenzerfahrungen umfasst, „sondern gleichzeitig in einem deutlichen Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden und dem generellen Selbstwertgefühl steht“ (Schick 2012, S. 262).

5.3 Selbstwert

Vom Selbstkonzept muss der Begriff Selbstwert abgegrenzt werden. Während Ersterer als kognitive Komponente verstanden werden muss, resultiert der Selbstwert „als affektive Komponente des Selbst aus der Bewertung der eigenen Person oder von Aspekten, die die eigene Person ausmachen.“ (Lohaus, Vierhaus 2015, S. 181). Die Bewertungen können sich auf eigenes emotionales Erleben, Persönlichkeitseigenschaften oder auf Fähigkeiten beziehen (vgl. ebd.). Der Selbstwert ist somit eine „wertende Beurteilung zwischen dem, wie ich bin und dem, wie ich meiner Meinung nach sein sollte.“ (Waibel 2013, S. 265) Der Selbstwert entsteht nicht automatisch durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, sondern aufgrund der Interaktion mit der Umwelt, die Einfluss auf die Einordnung des eigenen Wertes nimmt. Dabei wirken die Erwartungen der Umwelt auf das Selbstwerterleben ein. Welche externen Erwartungen dabei für das Individuum eine Rolle spielen, ist davon abhängig, welche für das Individuum eine Wertigkeit besitzen (vgl. Waibel 2009, S. 136). Der Selbstwert beeinflusst das Sozial- und Leistungsverhalten eines Menschen. Personen, die einen niedrigen Selbstwert aufweisen, besitzen jedoch keinesfalls zwangsläufig ein ebenso negatives Selbstkonzept (vgl. Lohaus Vierhaus 2015, S. 192). Stattdessen zeigt sich, dass oftmals Menschen mit einem niedrigen Selbstwert viel weniger über ihre eigene Person wissen (vgl. ebd.). Dadurch entsteht eine große Unsicherheit bezüglich ihrer eigenen Einschätzungen. Der Selbstwert eines jeden Menschen sinkt gewöhnlich kontinuierlich von der mittleren Kindheit bis zum Jugendalter (vgl. ebd.). Grund dafür sind die Urteile anderer und der soziale Vergleich mit den Gleichaltrigen. Den Tiefpunkt erreicht der Selbstwert dann in der Jugend. Dies liegt unter anderem an den körperlichen Veränderungen und der Angst um die sich nähernde Phase der Adoleszenz. Daher ist eine Intervention zur Verbesserung des Selbstwertes, insbesondere in der Kindheit wichtig, um in der Jugend nicht ein Minderwertigkeitsgefühl zu entwickeln. Durch die Entstehung eines hohen Selbstwertes, also eine Wertschätzung der eigenen Person, kann die Manifestation eines negativen Selbstwertes verhindert werden (vgl. ebd., S.193). Für die Entwicklung einer starken Persönlichkeit und einer Identität, sind das Wissen über die eigene Person und der eigene Selbstwert von existenzieller Bedeutung.

6. Viktor Frankl und die Existenzanalyse

6.1 Die Person Viktor Frankl

Viktor E. Frankl (1905-1997) war ein österreichischer Neurologe und Psychiater, dessen Ansatz, die Logotherapie und Existenzanalyse, oft auch als dritte Schule der Psychotherapie bezeichnet wird (vgl. Butler-Bowdon 2007, S.189). Frankl wuchs in einer Familie jüdischer Herkunft auf, die in Wien lebte. Nach der Schule begann er Medizin zu studieren und setzte hier schon den Schwerpunkt auf psychische Krankheitsbilder. In den dreißiger Jahren arbeitete er mit Suizidgefährdeten in einem Wiener Krankenhaus. 1940 nahm er eine leitende Funktion in der Neurologie am Rothschild-Hospital ein (vgl. ebd.). Aufgrund seiner jüdischen Herkunft beeinflusste der zweite Weltkrieg sein Leben enorm. 1942 wurde er, gemeinsam mit seinen Eltern und seiner Frau Tilly, in das Konzentrationslager Theresienstadt gebracht. Alle seine Angehörigen starben dort, während er in ein Lager nach Dachau deportiert wurde. Dank der Befreiung durch die amerikanische Armee blieb ihm der Tod erspart. Nach diesen Erfahrungen schrieb Viktor Frankl sein bekanntestes Werk *...trotzdem ja zum Leben sagen* und nahm wieder seine Tätigkeit als Neurologe und Psychiater auf. Er leitete die Wiener Neurologische Poliklinik bis zu seinem 66. Lebensjahr. Zu seinen Lebzeiten beschäftigte er sich intensiv mit Sigmund Freuds Psychoanalyse, sowie Alfred Adlers Individualpsychologie und tauschte sich auch persönlich mit den beiden Ärzten aus. Viktor Frankl vertrat die Meinung, dass „die Psychologen die multidimensionale Beschaffenheit der menschlichen Natur verkennen“ (ebd., S.185). Er betonte in seinem Ansatz, der Logopädie und Existenzanalyse, die Bedeutung des freien Willens. Dabei sprach er der Biologie und Konditionierung als Einflussfaktoren auf die Entwicklung nicht die Bedeutung ab, sondern betonte die Fähigkeit des Menschen, Entscheidungen selbst treffen zu können (vgl. ebd.). Viktor Frankl entwickelte aus seinem Gedankengut den Ansatz der Existenzanalyse und Logotherapie, der auch oftmals als „dritte Wiener Schule der Psychotherapie nach Freuds Psychoanalyse und Adlers Individualpsychologie“ (ebd.) bezeichnet wird. Die Logotherapie und die Existenzanalyse sind sehr stark miteinander verbunden. Während die Logotherapie als eine psychotherapeutische Behandlungsmethode zu betrachten ist, gibt die Existenzanalyse den Rahmen als anthropologische Forschungsrichtung vor (vgl. Frankl 2002, S.57). Im weiteren Verlauf wird jedoch lediglich von der Existenzanalyse als anthropologische Theorie und ihre Umsetzung in pädagogischen Kontexten gesprochen.

6.2 Viktor Frankls Existenzanalyse und seine Vorstellung zur Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter

6.2.1 Die Existenzanalyse

Viktor Frankls allgemeine Existenzanalyse ist eine anthropologische Theorie, die auf ein „erfülltes und entfaltetes Menschsein“ (Waibel 2013, S.20) des Individuums abzielt. Dabei steht der Mensch selbst, insbesondere seine Geistigkeit, im Fokus. Der Mensch wird als ein sinnzentriertes Wesen betrachtet (vgl. Budnik 2001, S. 94). Im Gegensatz zu den Tieren muss sich das menschliche Individuum den Sinn der

eigenen Existenz selbst ergründen und hinterfragen. Folglich ist die Frage nach dem Sinn eine menschliche Frage. Frankl bezeichnet sie daher als „Ausdruck des Menschseins schlechthin“ (Frankl 2007, S.66). Dabei steht die menschliche Existenz in Bezug zum jeweiligen historischen Kontext. Die Zeit fungiert dabei als Bezugssystem. Menschliches Sein ist daher auch ein geschichtliches Sein. (vgl. ebd.)

Existenz meint, dass der Mensch „sein eigenes Leben zur Erfüllung“ (Waibel 2013, S. 23) bringt und nicht bloß auf der Welt vorhanden ist. Das bestehend in der Welt zu sein, das Dasein, kann somit nicht synonym zum Wort Existenz verwendet werden. In der Existenzanalyse wird unter dem Begriff der Existenz „ein sinnvolles, in Freiheit und Verantwortung gestaltetes Leben verstanden, das der Mensch als das Seinige erlebt und worin er sich als Mitgestalter versteht.“ (Längle 2001, S. 6). Das eigene Leben als erfüllend zu empfinden lässt sich als Prozess verstehen.

Das Wort Analyse im Komposita Existenzanalyse meint im eigentlichen Sinne keine Analyse der Existenz. Frankl sagt dazu, dass es „eine Analyse der Existenz [...] ebenso wenig [gibt], wie es eine Synthese der Existenz gibt.“ (Frankl 2002, S. 58). Er definiert die Existenzanalyse als eine Explikation der Existenz (vgl. ebd., S. 59). Dies meint nicht nur lediglich eine fremdbestimmte Darlegung der Existenz von anderen. Auch die Person selbst expliziert und entfaltet sich selbst. Frankl verglich dies mit einem aufgerollten Teppich. So wie dieser beim Ausbreiten „sein unverwechselbares Muster enthüllt, so lesen wir am Lebenslauf, am Werden, das Wesen der Person ab.“ (ebd.) Diese Explikation des Seins bezieht sich dabei, neben der explizierenden Auseinandersetzung mit der Person selbst, auch mit der Klärung was Existenz überhaupt ist (vgl. ebd.). Dabei lässt sich Frankls folgende zusammenfassende Aussage anführen:

„[d]ie Existenzanalyse charakterisiert und qualifiziert die Essenz der Existenz in dem Sinne, daß *Existenz* eine Seinsart ist, und zwar das menschliche Sein, *das dem Menschen arteigene Sein*, dessen Eigenart darin besteht, daß es sich beim Menschen *nicht* um ein *faktisches*, sondern um ein *fakultatives* Sein handelt“ (Frankl 2002, S. 61, Hervorhebung im Original).

Fakultatives Sein impliziert dabei die Freiheit der Existenz des Menschen, das Sein ist nicht vollkommen fassbar. Der Mensch ist ein freies Wesen und auch Triebe, das Erbgut und die Umwelt, lassen an dieser Freiheit nicht zweifeln (vgl. ebd., S. 88). Triebe sind zwar Teil des menschlichen Lebens, aber der Mensch kann entscheiden, ob er diesen nachgeht oder nicht. Im Gegensatz zu den Tieren handelt der Mensch nicht instinktiv, sondern besitzt eine Kontrollfunktion und identifiziert sich daher mit den Trieben, denen er nachgeht (vgl. ebd., S.89). Ebenso das Erbgut begrenzt die Freiheit des Seins nicht, sondern stellt lediglich einen Rahmen dar. Zwillinge die nachweislich sehr ähnlichen Charakterzüge aufweisen, können trotzdem verschiedene Lebenswege einschlagen (vgl. ebd., S. 90). Der Mensch wird zwar oft als ein Produkt aus Umwelt und Anlage angesehen, dabei greift diese Aussage oft zu kurz. Das Individuum wird nicht nur durch seine Umwelt geprägt, sondern es gestaltet die Umwelt mit (ebd., S.91). Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass der Mensch in ein soziales Gefüge geboren wird, das je nach dem, diesem mehr Wahlfreiheiten bezüglich der Lebensgestaltung zugesteht. Aber da „der Mensch [sich] als geistiges Wesen [...] nicht nur gegenübergestellt findet, sondern ihr gegenüber auch Stellung nimmt“ (ebd., S.94) lässt er sich als frei bewerten. Egal wie die Umwelt sich gestaltet und sozialisatorisch einwirkt, der Mensch nimmt eine Stellung ein und positioniert sich frei. Die Freiheit des Menschen darf dabei aber

nicht mit Allmacht verwechselt werden; der Mensch hat nur bedingt die Freiheit. Er kann nicht alles tun was ihm vorschwebt(vgl. ebd., S. 97). Dazu kommt, dass trotz der Freiheit der Mensch eine Verantwortung trägt. Der Mensch hat die Verantwortung sein Leben mit Sinn zu erfüllen und dabei Werte zu verwirklichen(vgl. ebd., S.98).

Für Frankl ist der Sinnbegriff nicht an einen bestimmten Inhalt geknüpft. Sinn befindet sich extern den dem Menschen umgebenden Dingen und Ereignissen. Dabei ist er abhängig von den Werten des Menschen und der Umwelt. (vgl. Hobl 2001, S. 98f). Die Sinnsuche gestaltet sich nicht einfach, zumal die Freiheit des Menschen mannigfaltige Optionen offeriert. Die eigene Existenz wird daher nicht immer als sicher, sondern auch als fragwürdig erlebt. Dieses eigene Infrage stellen kann den Menschen überfordern (vgl. Frankl 2015, S.67). Die Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz wird nicht nur in der Pubertät angezweifelt, sondern auch in besonderen Lebenslagen, wie beispielsweise durch ein besonders prägendes Erlebnis oder einer aufkommenden Umbruchssituation. Frankl sieht das Zweifeln und Hinterfragen als einen normalen Prozess des Lebens an. Er sagt, „so ist auch die ganze seelische Not des um einen Lebensinhalt ringenden Menschen, all sein geistiges Kämpfen um ihn, nichts Pathologisches.“ (ebd., S.69) Die Existenzanalyse versteht sich somit als „eine Analyse der Existenz des einzelnen Menschen auf seine Freiheit und Verantwortung hin.“ (Waibel 2013, S. 19)

Frankl bezeichnete als Ziel der Existenzanalyse, als „anthropologische Explikation personaler Existenz, *das unbewusste, implizite Menschenbild der Psychotherapie bewusst zu machen*“ (Frankl 2002, S.61, Hervorhebung im Original). Frankl thematisierte bei seiner Ausführung zur Existenzanalyse häufig auch den Erziehungsprozess. Er schrieb zwar nichts explizit zu einer möglichen existenziellen Pädagogik, aber die Werteerziehung als Bestandteil seiner Werke zeigt die Relevanz der Existenzanalyse in frühen Jahren auf (vgl. Budnik 2001, S. 103). Die philosophische Ausrichtung des ursprünglichen Therapieansatzes gab somit Anknüpfungspunkte für die Pädagogik.

6.2.2 Viktor Frankls Vorstellung zur Persönlichkeit des Kindes und die Anwendung auf die Pädagogik

Obwohl Viktor Frankl mit seinen Äußerungen zur Moralentwicklung und -erziehung ein pädagogisch relevantes Thema aufgriff, publizierte er nichts zur Kindesentwicklung selbst. Zunächst kann jedoch festgehalten werden, dass sich in Frankls Existenzanalyse keine Differenzierung findet bezüglich der Sinnsuche in den verschiedenen Lebensabschnitten des Menschen. Frankl spricht lediglich vom Mensch und erweitert diesen Begriff nicht um das Adjektiv *erwachsen* oder differenziert anderweitig. Somit ist davon auszugehen, dass er Kindern ebenso das Streben nach Sinn als Motivation zuschreibt. Handlungen und Verhalten von Kindern entsprechen dem Willen zum Sinn. Freiheit und Verantwortlichkeit sind somit Kindern gleichermaßen zu gewähren (vgl. Hobl 2001, S. 114).

In verschiedenen Büchern und Vorträgen äußert er sich nur vage bezogen auf die Person des Kindes (vgl. Waibel 2010, S.29). Er spricht Kindern aber schon eine Form von individueller Persönlichkeit zu. Dies wird unterstützt durch seine Aussage, dass Kinder schon vom Zeugungszeitpunkt an fakultativ vorhanden seien (vgl. Frankl 1990, S. 179). Mit der Geburt des Menschen wird laut Frankl „ein absolutes

Novum ins Sein gesetzt“ (Frankl 2015, S. 331). Diese Aussage betont die schon bestehende Individualität des Kindes. Frankl spricht Kindern demzufolge schon einen individuellen und einzigartigen Geist zu. Er führt zudem folgendes Zitat in einer seiner Publikationen an:

„Mag einer noch ungeboren, mag er noch Kind sein oder, unfähig einer menschlichen Äußerung, in geistiger Umnachtung leben: Sein menschliches Wesen, seine Persönlichkeit...bleibt immer in gleicher Weise bestehen. Die Möglichkeit zur inneren sittlichen Entscheidung für das Gute hat mit einer besonderen Höhe der Intelligenz- und Willenskraft an sich nichts zu tun“ (Groner 1955 zit. Nach Frankl 2002, S.145).

Frankl schreibt Kindern zu, eine eigene Person zu sein. Auch wenn diese durch die Erziehung und Selbstgestaltung die Potenzialität des Personseins erst ausschöpfen können (vgl. Waibel 2010, S.30).

Frankls Existenzanalyse lässt sich, trotz nicht vorhandener intensiver Thematisierung der Existenzanalyse in den frühen Jahren seinerseits, auf die Kindheit übertragen. Die anthropologische Ausrichtung lässt Rückschlüsse, auf das was das Kind benötigt um seine Person voll auszudifferenzieren und die Potenzialität auszuschöpfen, ziehen. Durch die Übertragung von Viktor Frankls Gedankengut auf die Pädagogik entstand eine existenzielle Pädagogik. Die Existenzanalyse als philosophische Denkrichtung kam 1930 infolge der Infragestellung der Erziehungsweise nach dem ersten Weltkrieg auf (vgl. Waibel 2013, S. 21). Der Begriff *existenzielle Pädagogik* wurde um 2000 durch Eva Maria Waibel geprägt. Eine existenzielle Pädagogik hat das Ziel, Kinder zu befähigen, selbstbestimmt und existenziell erfüllt Leben zu können (vgl. ebd., S.25). Da die Person in ihrer Einzigartigkeit und Individualität betrachtet wird, gibt es kein Patentrezept für die optimale Ausführung einer existenziellen Pädagogik. Um das Kind „in seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit, in seiner Potenzialität und seiner Fähigkeit zur Selbstgestaltung und Entscheidung“ (ebd.) zu betrachten und unterstützen, muss der Erziehende eine „Haltung der Offenheit gegenüber einer gegebenen Situation“ (ebd.) einnehmen. Existenzielle Pädagogik ist folglich nicht als Methodik zu verstehen, sondern als eine Haltung. Eine existenzielle Pädagogik oder Erziehung rückt die Person selbst ins Zentrum und betrachtet den Mensch ganzheitlich, da nur dies dem Menschen gerecht werden kann. Dabei wird nicht nur die Person des Kindes in den Fokus gerückt, auch die erziehende Person ist dabei von Relevanz (vgl. Waibel 2010, S.29). Erziehungsprozesse werden dabei „an der eigenen und der Existenzialität des Kindes“ (Waibel 2010, S. 37) ausgerichtet. Erziehen meint hier eine feinfühligte Begleitung im Austausch mit dem Anderen und keine moralische Beeinflussung, die andere in eine Richtung zwingt oder in eine Form presst.

Viktor Frankls Personenbild offeriert dabei jedem Menschen im Hinblick auf das eigene Handeln individuelle Freiheit und Verantwortlichkeit (vgl. Hobl 2001, S. 114). Da Frankl nicht ausdrücklich zwischen Kind und Erwachsenen differenziert, ergibt sich hieraus zudem ein Beziehungsverhältnis auf Augenhöhe. Jeder bringt ein anderes Erfahrungsspektrum mit sich, aber beide Parteien sind im Erziehungsprozess als gleichwertig anzusehen (vgl. ebd.).

Eine existenzielle Pädagogik zielt darauf ab, dass das Kind „Selbsteinschätzung, Selbstgefühl und das Gefühl für sich selbst sowie für andere“ (Waibel 2013, S. 198) entwickelt. Wenn wir die Persönlichkeitsentwicklung im Grundschulalter unter Einbezug Viktor Frankls Existenzanalyse betrachten, dann ergibt sich die Forderung

an die Pädagogik, Kindern Raum zur selbsttätigen Entfaltung zu geben. Die Einzigartigkeit und Individualität jedes Einzelnen muss anerkannt werden. Der Erzieher bzw. die Lehrperson muss die Freiheit zur Selbstgestaltung gewähren, aber dabei Kindern Unterstützung bei der Führung eines existenziellen Lebens bieten. Um die eigene Potenzialität frei entwickeln zu können, benötigt das Kind, neben einer Beschäftigung mit den eigenen Werten, eine Hinführung zur Wertberührung (vgl. Waibel 2013, S.229). Ein Wert aus existenzieller Sicht ist ein „Grund, der zu einer Bevorzugung beziehungsweise Zurückstellung einer Wahl führt. [...]Als Wert wird das empfunden, was dem [...] Leben förderlich ist“ (Längle 2000, S. 45). Der Mensch wird tagtäglich mit diversen Wertentscheidungen konfrontiert. Diese Wertfragen befassen sich nicht nur mit allgemeinen Werten (Solidarität, Gerechtigkeit, Toleranz), sondern auch mit personalen Werten, die dem Mensch individuell am Herzen liegen (vgl. Waibel 2013, S. 71f). Unter dem Stichwort der Werterziehung aus existenzieller Perspektive fällt auch eine Erziehung zum Selbstwert. Der Selbstwert ist wichtig für das innere Wachstum des Individuums und wirkt sich positiv auf die Sinnerfüllung aus (vgl. ebd., S. 268). Wer zu sich selbst steht und das ausführen kann was ihm selbst als wertvoll erscheint, kann Stabilität und Sicherheit gewinnen (vgl. ebd., S. 112). Selbstwert und Sinn gehen daher bei einer existenziellen Pädagogik Hand in Hand.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus existenzieller Sicht der Vorgang der Persönlichkeitsentwicklung nicht auf entwicklungspsychologische und umweltbedingte Einflüsse reduziert wird, sondern als Selbstgestaltungsprozess verstanden werden kann. Das Potenzial des Kindes sich selbst zu entwickeln und zu finden, hat Konsequenzen für Erziehungsprozesse. Der Erziehende fungiert mit einer (u.a. selbstwertstärkenden) offenen Erziehungshaltung um den zu Erziehenden bei der Entfaltung eigener Potenzialität zu unterstützen.

6.3 Sinn und Identität

Um ein kohärentes Selbstbild erlangen zu können, ist das Erkennen des Sinns hinter der eigenen Existenz eine Grundvoraussetzung (vgl. Müller 2011, S. 233). Wenn der Mensch über eine ausgebildete Identität verfügt, dann verfügt dieser auch ein strukturelles Wissen über eigene Werte und Ziele sowie über dessen Relevanz für die eigene Existenz. Identität ist somit immer auch eine Sinninstanz, die Entscheidungen des Individuums mitbeeinflusst (vgl. ebd., S. 371) Müller betont dabei, dass die Funktion der Identität als Sinninstanz insbesondere in der jetzigen Zeit bedeutsam ist, da das Individuum heute immense Freiheiten bei der Lebensgestaltung besitzt. Die heutige Gesellschaft beinhaltet keine „verbindliche Sinngeneratoren“ (ebd.), die dem Menschen eine vorgegebene Orientierung bei der Gestaltung des Lebens bieten. Das Selbst ist daher „zur Wertebasis für die Sinnggebung geworden“ (ebd., S. 323) und entscheidet was gut und sinnig ist. Der Mensch muss selbst die eigenen Prioritäten ausmachen und definieren um so dem Leben Sinn zu geben. Bei der Auswahl dieser Prioritäten, die Wahl des Sinns, hilft die Identität des Individuums. Zur Identität des Menschen gehört eine Relevanz- und Wertestruktur, die Einfluss auf die Wahl eines Sinns nehmen kann (vgl. ebd. 2011, S. 251). Dabei gibt der Sinn im Gegenzug Ziele und Handlungsmotivationen vor, die sich auf die Identität auswirken (vgl. ebd.). Sinn und Identität weisen folglich eine Beziehung auf.

Die Fragen nach der eigenen Identität (Wer bin ich? Wie sehen mich die anderen?) ist immer auch eine Frage des Sinns. Die eigene Identität ist unter anderem durch Werte und Vorstellungen geprägt, die für das Individuum selbst als

identifizierungswürdig und somit sinnvoll empfunden werden. Der Sinn spielt somit eine immense Rolle. Entwicklung von Identität, dem Selbst, und die Suche nach dem Sinn sind folglich miteinander verwoben.

7. Identität als Bildungsaufgabe in der Institution Schule?

Die Lehrperson ist nicht nur für die Vermittlung von Wissensinhalten zuständig, sie beteiligt sich auch bewusst und unbewusst an der Personenbildung und Wertevermittlung. Neben der Erziehungsinstanz der Eltern nimmt die schulische Institution Einfluss auf die Erziehung. Daher ist es sinnvoll, sich als Lehrkraft bewusst zu machen, welche Werte vermittelt werden und wie sich der eigene Einfluss auf die Personenbildung der Schüler und Schülerinnen verhält.

Viktor Frankls Existenzanalyse gibt in der Anwendung auf die schulische Praxis als existenzielle Pädagogik zwar keine Anleitung für die Erziehungsarbeit, offeriert aber eine Erziehungshaltung der Lehrperson zu den Kindern. Doch es stellt sich die Frage, inwiefern Identität im schulischen Kontext thematisiert werden kann oder Einzug findet.

Die Explikation zum Begriff der Identität unter Kapitel 2.2. hat gezeigt, dass es sich nicht von *der* Identität sprechen lässt. So stellt sich eine Vermittlung von Identität zunächst schon aufgrund der Pluralität der Begriffsbedeutung als diffizil dar. Klika kritisiert zudem, dass im pädagogischen und didaktischen Kontext anhand inhaltlicher Auseinandersetzung die Identitätsfrage behandelt wird. Beispielsweise indem „Mentalitäten, Haltungen, Einstellungen, Werte u.ä. die das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler bzw. der pädagogischen Klientel affizieren soll“ (Klika 2000, S. 299), thematisiert werden. Dabei ist problematisch zu bewerten, dass das Selbst nicht direkt für das Individuum erschließbar ist und sich eine intensive Frage nach der Beschaffenheit des Ichs in problematischen Lebenslagen stellt. Die Identität explizit als Unterrichtskonzept ist somit kritisch anzusehen. Identität kann nicht didaktisch provoziert und hervorgerufen werden und folglich nicht als konkreter Unterrichtsinhalt behandelt werden. Auch Zirfas führt an, dass Identität nicht als direktes Ziel von den Bildungsinstitutionen verfolgt werden kann (vgl. Zirfas 2015, S.25). Für ihn liegt dies in der Identität selbst begründet: Der Mensch bildet seine Identität anhand seiner einzigartigen Lebens- und Bildungsgeschichte, dabei ist er in seiner eigenen Kompetenz gefordert, da sich die eigene Identität stetig verändert (vgl. ebd.) Dies ist „nicht pädagogisch inszenierbar, sondern bildet den Hintergrund und die Voraussetzung für pädagogisches Handeln“ (ebd.). Die Lehrperson kann somit keine Identität ermöglichen. In pädagogischen Prozessen kann aber Identität als „lebensgeschichtliche Determinante“ (ebd., S. 26) eine Rolle spielen. Jeder Mensch bringt seine eigene Lebensgeschichte in die Bildungsinstitution mit ein und diese bildet eine gewisse Lernvoraussetzung. Die Identität kann ferner als Individualität oder als Einzigartigkeit des Menschen bezeichnet werden (vgl. ebd.). Dabei kann Bildung als Formung, von dem was der Mensch an individueller Persönlichkeit mit in die Bildungsinstitution bringt, verstanden werden. Zirfas gibt dabei zu bedenken, dass in Bildungsprozessen nicht beabsichtigt werden sollte, dass der Mensch „zum Allgemeinen wird, sondern [...], dass das Individuum im Bezug auf das Allgemeine zugleich seine Besonderheit zur Geltung bringt.“ (ebd.). Identität und Bildung lassen sich somit nicht trennen, sondern lassen sich als komplementär verstehen. Die Lehrperson hat demzufolge nicht die Aufgabe Identität zu evozieren,

sondern soll den Schüler_innen so in ihrer Entwicklung stützen, dass diese ihre Kompetenzen bestmöglich ausdifferenzieren können. Hierbei muss die Lehrperson bzw. pädagogische Angestellte über Wissen von Entwicklung der Identität und Persönlichkeit verfügen um dies gewährleisten zu können. Neben der Anbahnung schulischer Kompetenzen wie das Lesen, Schreiben und Rechnen, ist auch die Forderung einer Unterstützung bei der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in der Bildungsinstitution Grundschule naheliegend.

Inwieweit in der Praxis die kindliche Identität und Persönlichkeit mit Grundschüler_innen erfahrbar ist oder begleitet werden kann, wird anhand eines durchgeführten Kunstprojekts exemplarisch aufgezeigt. Hierfür muss zunächst auf den Kunstunterricht eingegangen werden um dessen Verbindung Identität und Persönlichkeit sichtbar zu machen.

8. Kunst und Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule

8.1 Einblick in die aktuelle Kunstdidaktik

Der aktuelle Kunstunterricht in der Grundschule ist oftmals durch ein falsches Verständnis von Kunst geprägt. Der Unterricht besteht an vielen Schulen aus einer bloßen „Nachahmungsästhetik“ (Urlaß 2012, S. 127), bei der Werke wie von Friedensreich Hundertwasser, Pablo Picasso, Piet Mondrian oder Keith Haring, möglichst eins zu eins kopiert werden. So entstehen uniforme Ergebnisse ohne Persönlichkeit und Leidenschaft des Kindes. Diese Praktizierung im Kunstunterricht ist dabei ohne Frage eine Unterrichtsform, die „Kinder unmündig macht, sie zu einer Bildsprache verführt, die ihrem altersspezifischen Ausdruck nicht entspricht“ (ebd.). Buschkühle geht sogar so weit, dass er sagt, der Kunstunterricht übe oft, aufgrund dieser Replikation von Kunst, Anpassung statt selbstbestimmtes Arbeiten (vgl. Buschkühle 2010, S.29). Bei der vorwiegenden Betrachtung und Thematisierung formaler Aspekte werden die Selbstkonstruktionsfähigkeiten des Individuums folglich nicht berücksichtigt. Kunstunterricht, der „Kunst als Fachgegenstand“ (Urlaß 2012, S. 127) betrachtet, instrumentalisiert die Kunst und lässt das eigentliche Potenzial, das sich in künstlerischen Prozessen ergeben kann, unerschöpft.

Gegenwärtig werden unterschiedliche kunstdidaktische Tendenzen diskutiert (vgl. Peez 2005, S. 1). Während 1990 die Vorstellungen an einen guten Kunstunterricht durch den Begriff der ästhetischen Erziehung geknüpft waren, herrscht heute in der Kunstdidaktik Uneinigkeit. Es lassen sich drei verschiedene Positionen ausmachen: Die Bild-Orientierung, die Kunst-Orientierung und die Subjekt-Orientierung (vgl. Peez 2012, S. 4f.).

Die Bild-Orientierung versteht sich als eine Weiterentwicklung von Gunter Ottos ästhetischer Erziehung (vgl. Peez 2005, S.1). Der Kunstunterricht soll neben einer visuellen Kompetenz auf eine Bild Kompetenz abzielen, da die „Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen [...] zweifellos von ihrem Bildgebrauch maßgeblich geprägt“ (Peez 2012, S. 4) werden. Visuelle Kompetenz bezieht sich dabei auf „rezeptive, d.h. die erlebnishaft, analysierende und deutende Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungen“ (ebd.). Bildkompetenz beruft sich hingegen auch auf produktiv-gestalterische Aspekte (vgl. ebd.). Eine grundlegende Möglichkeit der Entwicklung von Bildkompetenz ist die Bildbetrachtung.

Unter der Position der Kunstorientierung fällt der Ansatz der künstlerischen Bildung, bei der es darum geht, „Vermittlungs- und Handlungsprozesse kunstanalog zu initiieren“ (ebd., S.5). Künstlerische Bildung leitet sich von Joseph Beuys erweitertem Kunstbegriff ab. Hierbei wird die grundsätzliche Schöpfungskraft zur Gestaltung des selbst und von anderen Dingen betont (vgl. Buschkühle 2010, S. 23). Der erweiterte Kunstbegriff wird auch als ein anthropologischer Kunstbegriff bezeichnet, da er die innewohnende Potenzialität zur künstlerischen Tätigkeit in jedem Menschen betont (vgl. ebd., S. 29). Der Kunstunterricht in der Grundschule sollte Kindern Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen, bezogen darauf, „was die Kunst an der Kunst ausmacht, welche Bereicherung und welches Potenzial im künstlerischen Denken und Handeln liegen.“ (Urлаß 2012, S. 128) Das Konzept der künstlerischen Bildung wird dabei insbesondere in Projektform methodisch umgesetzt.

Die dritte Position, die Subjekt-Orientierung, wird auch ästhetische Forschung oder Biografieorientierung genannt. Oftmals wird sie auch als Unterkategorie der Kunstorientierung betrachtet. Ausgangspunkt im Kunstunterricht ist dabei die Schülerin oder der Schüler und dessen „ästhetisch forschenden Interessen“ (Peez 2012, S. 5). Dafür werden offene Aufgaben gestellt, mit denen sich die Schüler_innen in werkstatt-ähnlichen Rahmenbedingungen befassen (vgl. ebd.). Auch auf diese Weise ist eine Förderung von Selbstbildungsprozessen möglich. Ästhetische Forschung kann sich hierbei auf einer Vielzahl von realen und fiktiven Dingen, Menschen und Objekte beziehen (vgl. Peez 2005, S. 3). Ästhetische Forschung liegt aufgrund der „Welt und Selbsterkundung“ (ebd., S. 4) der Anthropologie sehr nahe. Kunstunterricht als ästhetische Forschung steht zudem unter Beachtung biographischer Prozesse (vgl. ebd.). Jede Auseinandersetzung mit einem Thema führt zu einer Einbeziehung der eigenen Biographie. Bei dieser Bearbeitung biographischer Erfahrungen lassen sich Lernbezüge herstellen, die auch zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Person führen.

Aufgrund dieser verschiedenen Orientierungen stellt sich die Frage, welche davon für den schulischen Kontext als besonders sinnvoll bewertet werden kann und somit präferiert Einzug in den Kunstunterricht erhalten sollte. Peez stellt fest, dass keines der Konzepte eine Garantie für einen didaktisch hochwertigen Kunstunterricht geben kann (vgl. Peez 2012, S. 6). Ebenso lassen sich keine grundsätzlichen Gegensätze der einzelnen Konzeptionen ablesen, sondern im Gegenteil: Die Konzeptionen zeigen Übergänge zwischen einander auf (vgl. Buschkühle 2012, S. 11). Eine detaillierte Abgrenzung der verschiedenen möglichen Orientierungen im Kunstunterricht ist aus diesem Grunde nicht sinnvoll. Wichtig ist bei der Positionierung zu einem der Konzepte, dass im Auge behalten wird, ob die gewählte Ausrichtung zur individuellen Rahmenbedingung und Lerngruppe passt. In erster Linie geht es darum, das sich die praktische Anwendung der Kunstpädagogik, ihre Inhalte sowie Methoden, von der Kunst aus begründen lassen. Ebenso ermöglichen alle Tendenzen eine ästhetische Erfahrung.

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung bezieht sich auf die Weise des Lernens. Ästhetisch ist ein „Charakteristikum der Sehweise, des Erlebens und Erfahrens, sowie des Verstehensprozesses des Lernenden.“ (Kirchner 2009, S. 12). Erfahrungen ästhetischer Art verlangen die Aktivierung von Sinnen, da hier Wissen allein nicht genügt (vgl. ebd., S. 13). Auch in den Leitgedanken des neuen Bildungsplans ist die Bedeutung der Ästhetik verortet, indem es heißt, Kunst soll „einen entscheidenden

Beitrag zur ästhetisch-kulturellen Bildung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 3) leisten. Ästhetische Bildung umfasst im Vergleich zur künstlerischen Bildung einen größeren Gegenstandsbereich. Auch Gegenstände nicht künstlerischer Art kann eine ästhetische Betrachtung und Begegnung zuteilwerden.

Ästhetische Bildung bzw. Erziehung soll dabei auf die Identität des Subjekts einen fördernden Effekt haben. Gerade Kunst schafft Material- und Körpererfahrungen, die sich auf die eigene Entwicklung und den Aufbau kognitiver Kompetenzen auswirken (vgl. Kirchner 2012, S. 8). Künstlerische bzw. ästhetische Betätigungen führen zudem zu einem eigenen Imaginieren statt eine bloße Internalisierung fertiger Vorstellungen und Bilder. Die eigene Erzeugung von Vorstellungen/Bildern ist essenziell für das Denken (vgl. ebd.). Schüler_innen zu animieren selbsttätig Vorstellungen herzustellen, führt zur Fähigkeit des eigenständigen Denkens. „Ästhetische Bildung ist [folglich] als selbst gesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis zu verstehen“ (ebd., S. 9). Sich mit der Welt auseinanderzusetzen führt dabei auch zu einer Bezugnahme des Subjekts mit dem eigenen Selbst. Damit hat eine ästhetische Bildung eine Wirkung auf innerpsychische Prozesse und die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ästhetische Bildung Identitätsfördernd bezeichnet werden kann „Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern ein entscheidender Anteil der Konstitution des Selbst und somit der Ich-Identität zukommt“ (ebd.). Kirchner geht sogar so weit das Lehrende „nur das ästhetische Vermögen von Kindern zum Ausgangspunkt nehmen [müssen], um sie angemessen in ihrer Identitätsentwicklung zu fördern.“ (ebd., S.11)

Bei der Durchführung des Kunstprojekts *Meine Lebenswelt und ich* wurde keine der didaktischen Positionen in Reinform verfolgt, aber sich prinzipiell an der ästhetischen Bildung orientiert. Dabei lag aufgrund der Persönlichkeitsentwicklung und der kindlichen Identität der Schwerpunkt auf dem Subjekt und dessen ästhetischen Bildung.

8.2 Der Einfluss künstlerischer Tätigkeit auf Persönlichkeit und Identität

Alle Konzeptionen betonen die Wichtigkeit der eigenen Persönlichkeit. Künstlerische Bildung als anthropologischer Kunstbegriff betont die Fähigkeit des Menschen zur Selbstgestaltung und Auseinandersetzung mit sich Selbst und anderen. Der Mensch agiert dabei als Erfinder und Schöpfer. Künstlerische Bildung ist ein Lernprinzip, „welches inhaltliche Auseinandersetzung mit einer Persönlichkeitsbildung verbindet, um schöpferische Selbsttätigkeit auszuprägen“ (Urlaß 2012, S. 128). Nach Beuys Verständnis von Kunst zeichnet den Menschen seine schöpferische Tätigkeit aus. Dabei lotet die Kunst

„die Eigenschaften und die Bedeutung seiner Fähigkeiten zu dieser existenziellen Kreativität aus und knüpft daran die Forderungen an eine das Individuum in seinen schöpferischen Potenzen umfassend ausbildende Pädagogik“ (Buschkühle 2010, S. 30).

Dieses Verständnis von künstlerischer Bildung geht daher konform mit den Vorstellungen einer auf Viktor Frankls Erkenntnissen fundierte existenzielle Pädagogik. Ebenso widerspricht sich die Tendenz einer Subjektorientierung nicht mit den Grundsätzen einer existenziellen Pädagogik, da sie aufgrund der zentralen

Stellung der Person eine Beschäftigung mit der Persönlichkeit evoziert und sich am Subjekt selbst orientiert.

Ebenso führen ästhetische Erfahrungen nicht nur zu einer Auseinandersetzung mit einer Subjektbildung, sondern auch insbesondere in heterogenen Lerngruppen zu einer Identitätsentwicklung. Constanze Kirchner schreibt hierzu, dass

„in der Verschiedenheit der Lebensentwürfe [...] eine lebendige Vielfalt [liegt], die im Zeitalter der Enttraditionalisierung und Neuorientierung, des Werteverlusts und kultureller Pluralität diverse Möglichkeiten zum selbst bestimmten Ich- und Anderssein bietet. (Kirchner 2009, S. 15).

Durch die Heterogenität entsteht eine Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Tun anderer, welches sich auf die Ausbildung von Identitätskonstrukten auswirkt (vgl. ebd. S. 115). Dabei können sowohl die bildnerische Produktion sowie die Kunstrezeption Identitätsfördernd wirken (vgl. ebd., S. 15).

Kunstunterricht, der auf die Selbstbildungsprozesse des Kindes setzt und ein experimentieren, ausprobieren und spielen mit Möglichkeiten zulässt, kann laut der Didaktik ein Mehrwert für die Ausbildung von Persönlichkeit darstellen. Inwieweit sich dies in der Praxis niederschlägt, soll im Weiteren betrachtet werden.

9. Das Kunstprojekt *Meine Lebenswelt und ich*

9.1 Rahmenbedingungen des Kunstprojekts

9.1.1 Leitende Fragestellung

Die Kunstdidaktik betont den Einfluss auf die Persönlichkeit der Kinder durch einen entsprechenden Kunstunterricht. Dabei scheint es keine Rolle zu spielen, ob sich dabei einer Orientierung an Bild, Subjekt oder Kunst verzeichnen lässt. In einer Schul-AG wurde im Vorfeld das künstlerische Projekt als Form der Beschäftigung mit der eigenen Person gewählt. Dabei soll anhand dessen überprüft werden, wo und inwieweit sich Momente der Identität und Persönlichkeit niederschlagen und Kunst sich als förderlich für die persönliche Entwicklung erweisen kann. Da die AG sich aufgrund der klassenübergreifenden Konzeption heterogen gestaltet, besteht die Frage, inwiefern sich in der ästhetischen und künstlerischen Betätigung Unterschiede bezüglich der sichtbaren Einflüsse der Persönlichkeit und Identität ergeben. Diese Fragestellungen und Beobachtungen werden dabei unter Einbezug der Vorstellungen zur Persönlichkeit von Viktor Frankl betrachtet.

Vor der Ausführung des Praxisteils muss angemerkt werden, dass es sich dabei um keine verifizierten Erkenntnisse handelt, da keine systematische Forschung erfolgte, auch wenn sich um eine objektive Beschreibung der Gegebenheiten bemüht wurde. Die Beschreibungen und interpretativen Ansätze der von den Kindern geschaffenen Bilder und Plastiken gründen sich zum größten Teil auf deren eigenen Beschreibungen. Trotz dieser Miteinbeziehung des Urteils der *Schaffenden*, sind die Beschreibung der Durchführung und Ergebnisse des Projekts subjektiv gefärbt. Dies lässt sich aufgrund der aktiven Beteiligung als beratende und begleitende Instanz an den Prozessen in der AG nicht vermeiden.

9.1.2 Institutionelle und Personelle Voraussetzungen

9.1.2.1 Ausgangssituation an der Grundschule

Die Grundschule liegt in einer kleinen Gemeinde, die sich zwischen Heidelberg und Mannheim befindet. Die Schule ist eine Ganztageschule, in der circa 260 Kinder unterrichtet werden. Nicht alle Kinder nutzen dabei das Ganztageschulsystem, sondern es wird klassenweise Ganz- und Halbtags unterrichtet. Bei der Einschulung entscheiden sich die Eltern für ein Konzept, das ihnen für ihr Kind zusagt. Der Schule steht eine Sozialpädagogin zur Seite, da diese aufgrund des hohen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund der Bildungsinstitution rechtlich zusteht. Sie besucht die Klassen und betreut einige Kinder regelmäßig. Da ein Flüchtlingsheim im Einzugsgebiet der Schule steht, gehen auch viele geflüchtete Kinder zur Schule. Diesen wird neben der Förderung im Unterricht, noch separat von Ehrenamtlichen, die deutsche Sprache vermittelt. Schüler_innen, die sich im Ganztagesystem befinden, haben verpflichtend bis 15.00 Uhr Unterricht und können zusätzlich an wahlweise zwei, drei oder vier Tagen aus dem vielfältigen Mittagsangebot je Mittag eine AG wählen, die ihren Interessen entspricht. Anhand der Angebote kann jeder der Schüler_innen Präferenzen angeben. Die Kinder werden dann in der ersten Schulwoche auf die verschiedenen AGs gleichmäßig verteilt. Die AGs müssen dann verbindlich für ein Schulhalbjahr besucht werden. Das Kunstprojekt *Meine Lebenswelt und ich* fand im Rahmen der *Kunst und Spiel AG* am Mittwochmittag statt. Im Leitbild der Schule steht das Ziel, das „Kind als Individuum zu fördern und zu stärken.“ (Homepage Grundschule) So passt die Intention des Kunstprojektes, eine Begleitung bei der persönlichen Entwicklung, zum Leitbild der Schule.

9.1.2.2 Die teilnehmenden Kinder

In die *Kunst und Spiel AG* wurden anfangs sieben Kinder eingeteilt. Später stieß noch ein weiterer Schüler zu unserer Lerngruppe hinzu. Die an der AG teilnehmenden Kinder bildeten eine sehr heterogene Lerngruppe. Die Schüler_innen stammten aus verschiedenen Klassenstufen und wiesen dadurch altersbedingte Entwicklungsunterschiede auf. Ebenso waren bezüglich der Sozialisation große Unterschiede wahrnehmbar. Insgesamt hatten vier der Kinder einen Migrationshintergrund, drei der Kinder waren Flüchtlingskinder.

S. ging in die erste Klasse und zeigte ein sehr verwahrlostes Erscheinungsbild auf. Die Haare waren sehr verfilzt und ungekämmt. Das Mädchen lies im Verlauf des Schulhalbjahres immer stärkeren Uringeruch vernehmen. Auf Nachfrage der Schulleiterin hieß es, dass der Familie von S. vom Jugendamt eine Familienhilfe zugewiesen wurde, die regelmäßig durch Besuche Unterstützung bietet. Allerdings schien die Mutter sich trotzdem nicht adäquat um ihre Tochter zu kümmern. Daher erschien es fraglich, ob S. in der Familiensituation bleiben würde oder doch weitere Maßnahmen nötig werden würden. S. trug eine Windel, da sie ihren Urin nicht halten konnte. Es wurden bei ihr bei medizinischen Untersuchungen keinerlei körperliche Defizite festgestellt, die für die Inkontinenz verantwortlich sein könnten. Das Mädchen ist daher in psychologischer Behandlung. S. sprach offen vor anderen Kindern über die Tatsache, dass sie eine Windel trug. Auf dem Schulhof erfuhr sie zum Beginn des Schulhalbjahres keine soziale Ausgrenzung, sondern wirkte integriert. Im Laufe des Schuljahres nahm der Uringeruch zu und so äußerten sich

immer häufiger Schülerinnen und Schüler negativ über S.. Daraus folgte die Tatsache, dass Kinder aufgrund des Geruchs Abstand nahmen. Unsere Treffen wurden immer in einem gemeinsamen Stuhlkreis eröffnet. Nach den Pfingstferien weigerte S. sich auf Stühle zu setzen. Ebenso verrichtete sie die zeichnerischen und konstruierenden Aufgaben in der Praxisphase stehend. Dieses Verhalten äußerte sich vermutlich aufgrund der oftmals sehr vollen Windel. Durch den durch das Sitzen geschaffene Druck auf die Windel, trat Urin aus und hinterließ nasse Abdrücke auf der Hose.

N. ging in die zweite Klasse. Er war ein sportlicher Junge, der viel Freude am Spielen hat. Still sitzen fiel ihm sehr schwer, da er einen starken Bewegungsdrang verspürte. Leider war er an vielen Mittwochsterminen aufgrund von Arztterminen verhindert und so war es schwer ihn in das Projekt zu integrieren.

A. war ein siebenjähriger Erstklässler. Er war ein sehr kreativer Junge, der insbesondere in der offenen Phase der AG aufblühte. Er zeigte große Freude an Bastelarbeiten aller Art und baute vielschichtige Figuren und Konstruktionen. Aus diversen Materialien baute er beispielsweise Spardosen.

M. war auch in der ersten Klasse, wäre aufgrund seines Alters (neun Jahre) aber schon in einer höheren Klassenstufe. M. flüchtete mit seinen Eltern aus Syrien und war noch nicht so lange in Deutschland. Er sprach nur gebrochenes Deutsch und verstand oftmals einfache Aufgabenstellungen nicht. Er war ein sehr aufgeweckter Junge, der viel Aufmerksamkeit forderte. Schreiben und Lesen fielen ihm noch schwer. Während dem Malen mit flüssigen Farben, zeigte sich der eher laute und extrovertierte Junge sehr konzentriert und der Sache zugewandt. Er hatte sehr viel Freude an der Verwendung flüssiger Farben. Hier legte er oft den Pinsel zur Seite und malte mit seinen Händen. Dabei war ihm das Ergebnis weniger wichtig als die haptische Erfahrung mit der flüssigen Farbe. Fasziniert verteilte er die Farbe auf dem Blatt und erzeugte durch das Mischen der Farben auf dem Blatt verschiedene Farbtöne und spielte mit den verschiedenen Möglichkeiten des Farbauftrags.

H. war ebenfalls gebürtig aus Syrien, wohnte aber schon wesentlich länger in Deutschland als M.. H. war ein Zweitklässler und konnte soweit Deutsch sprechen, dass man ihn gut verstehen konnte. Trotzdem fielen ihm komplexere Sätze schwer, da sein deutscher Wortschatz noch sehr begrenzt war. Da er arabisch sprach und M. kurdisch, konnte er leider keine sprachliche Vermittlungsinstanz spielen. H. sprach sehr viel über sein Heimatland und thematisierte auch oft die gefährlichen Zustände in Syrien. Wann immer er konnte, malte er Flaggen oder mit Syrien in Verbindung stehende Dinge. Er entschied sich für die Kunst & Spiel AG, da er auch daheim sehr viel malte und zeichnete. Hin und wieder brachte er stolz gezeichnete Bilder mit und fragte dabei nach Feedback.

D. ging in die dritte Klasse und war stark sehbehindert. In der Schulklasse saß er an einem speziellen Tisch und wurde tageweise von einer Inklusionshilfe unterstützt. Die Arbeitsblätter mussten für ihn oftmals besonders groß ausgedruckt werden und er benötigte meist viel mehr Zeit um Aufgaben zu bewältigen. D. zeigte sich trotz seines Handicaps sehr leistungsstark und redegewandt. Er forderte viel Nähe ein und umarmte oft ungefragt Lehrpersonen oder Mitschüler_innen. Auch wenn D. kognitiv sehr leistungsstark war, zeigte er sich sehr unselbstständig. Gerade bei freien Aufgaben und Arbeitsphasen forderte er viel Hilfestellung ein.

F. war die älteste Schülerin in der AG und besuchte die vierte Klasse. Ihre Muttersprache war türkisch. Das Deutsch als erlernte Zweitsprache zeigte sich hinsichtlich des Wortschatzes recht begrenzt. Oftmals waren alltägliche Begrifflichkeiten unklar oder Substantive oder Artikel wurden falsch verwendet. F. war ein sehr aufmerksames Mädchen, das viel Freude am Basteln und Malen hatte. Großes Interesse hegte sie für Mode und Schminke. Generell zeigte sie sich sehr interessiert für optische Gegebenheiten wie Kleidung, Schminke und das Aussehen.

Kurz vor den Pfingstferien wurde Z. in die AG eingeteilt. Er kam ebenfalls durch eine Flucht aus Syrien nach Deutschland. Die deutsche Sprache lernte er sehr schnell, so dass es möglich war, sich mit ihm sprachlich auszutauschen. Zuvor besuchte er eine Förder-AG, in die er vermutlich fälschlicherweise eingeteilt wurde. Da er dort keine angemessene Förderung und Beschäftigung erfuhr, wurde er in die *Kunst und Spiel AG* geschickt.

Während der Durchführung des Projekts stellte, neben den kommunikativen Hindernissen durch die sprachliche Barriere, die Heterogenität der Gruppe eine große Herausforderung dar. Die Berücksichtigung der verschiedenen Bedürfnisse und Entwicklungsstände der Schüler_innen beeinflusste stark die Umsetzung und den Verlauf des Projekts.

9.1.3 Methodisch-didaktische Planung

Die *Kunst und Spiel AG* umfasste von Februar bis Ende Juli insgesamt 20 Einheiten, in denen sich immer 60 Minuten lang mit dem Leitthema *Meine Lebenswelt und ich* auseinandergesetzt wurde. Als Lernumgebung stand uns ein großes Zimmer mit Werkstattcharakter im Keller der Schule zur Verfügung. Neben der Größe des Zimmers trug auch die schon gegebene Materialvielfalt des Raums zu einer anregenden Arbeitsatmosphäre bei. Zusätzlich bestand die Möglichkeit im angrenzenden Flur zu arbeiten. So konnten sich die Kinder frei bewegen oder sich bei Bedarf für ihre kreativen Arbeiten zurückziehen. Aufgrund der großzügigen Gegebenheiten des Lernorts wurde den Kindern selbst die Entscheidung überlassen, ob stehend, sitzend, am Tisch oder auf dem Boden gearbeitet werden sollte. Diese Flexibilität bot jedem Kind die Möglichkeit, seiner persönlichen Präferenz bei der gestaltenden Tätigkeit nachzugehen.

Die AG-Stunde war immer fest strukturiert um den Kindern durch den ritualisierten Aufbau einen festen Rahmen bieten zu können. Zu Beginn wurde sich im Kreis begrüßt, Impulse gegeben, an die vorherige Woche angeknüpft und über den weiteren Verlauf des Projekts gesprochen. Hier bestand auch die Möglichkeit Fragen zu klären. Danach ging es in Einzel- oder auch wahlweise in Partnerarbeit an verschiedene Arbeitsaufträge oder an die Umsetzung gegebener Impulse. Abschließend wurde aus einem gemeinsam angelegten Fundus aus Spielen ein Spiel ausgewählt. Das gemeinsame Spiel sollte sich positiv auf die Gruppendynamik auswirken und trotz der Altersunterschiede und der Sprachbarriere zu einem gemeinsamen Verknüpfungspunkt führen. Nach dem spielerischen Ausklang wurde zum Abschied das *kleine Tschüss* herumgeschickt. Dabei stehen alle Kinder im Kreis und halten sich an den Händen. Ein erwähltes Kind darf in eine Richtung durch das Drücken der Hand des Nebenmanns einen Impuls, das kleine Tschüss, losschicken. Dieser Impuls in Form eines leichten Händedrucks wandert dann einmal reihum. Dabei wird die Wahrnehmung geschult und zeigt als ein festes Ritual das Ende der AG an. Da sich das Ziehen eines Spiels aus der Box sowie das Tschüss reihum zu schicken als sehr begehrt erwies, wurde durch eine Liste bestimmt, welches Kind

diese Aufgaben übernehmen darf. So konnte gewährleistet werden, dass alle Kinder fair behandelt wurden und jeder die Chance auf eine aktive Partizipation hatte.

Die gewonnenen Einblicke in den Kunstunterricht durch das an der Schule vorherig absolvierte Professionalisierungspraktikum, beeinflussten die Wahl eines halbstrukturierten Kunstprojekts. In der Hospitation im Rahmen des Professionalisierungspraktikums war ein eher lehrergeleiteter und zielorientierter Kunstunterricht zu beobachten, der sehr klar produktorientiert war. Offene Szenarien und Kunstprojekte, die die methodischen Vorgehensweisen der AG bilden sollten, waren kein Teil des beobachteten Kunstunterrichts. Um die Lernvoraussetzungen der Kinder in künstlerischen Settings mit einzubeziehen, wurde auf eine von Beginn an komplett offene Unterrichtssituation verzichtet. Um Überforderungen zu vermeiden, sollten zunächst einzelne Impulse, die zur ästhetischen Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Umwelt anregen sollten, gesetzt werden. Behandelte Aspekte des Themas *Meine Lebenswelt und ich* wurden in der Verlaufsplanung angeführt. Während der strukturierten Phase des Projekts wurde Wert darauf gelegt, den Kindern mediale Vielfalt zu bieten und dabei auch andere künstlerische Gestaltungsformen nahezubringen. Die Kinder sollten Kohle, Fotografie, Collage und Gouache Farben kennen lernen, die dann für das eigene Kunstprojekt in der offenen Phase materielle Anknüpfungspunkte darstellen könnten. Nach dem strukturierten Teil des Projekts, sollte jedes Kind sein eigenes Projekt umsetzen. Dies sollte in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen. Um die Projektfindung zu unterstützen, sollte ein gemeinsames Brainstorming zum Themenfeld *Meine Lebenswelt und ich* als Hilfe fungieren. Danach war angedacht, dass jedes Kind individuell einen interessanten Aspekt weiter bearbeitet und dabei für sich selbst organisiert und strukturiert. Hierbei ist neben der Recherche auch ein Ausloten von Möglichkeiten nötig. Mit dem künstlerischen Projekt war beabsichtigt, das Lernprinzip der künstlerischen Bildung zu verfolgen und damit den Kindern besonders viel Freiheit zu gewähren. Dabei sollte die individuelle Schöpfungskraft der Kinder gefordert und aufgrund der Offenheit eine Differenzierung möglich gemacht werden. Die Eigenheiten des künstlerischen Projekts sollten genutzt werden: Es forderte zwar eine hohe Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Kinder, gibt aber auch den Freiraum, dass sich jedes Kind individuell nach seinen eigenen Interessen und Möglichkeiten mit einem gewünschten Aspekt näher auseinandersetzen kann.

9.1.4 Verlaufsplanung

Was Vermittlungsbestandteil der strukturierten Unterrichtsphase sein sollte, wurde vor dem Beginn des Schulhalbjahres grob geplant. Durch das Kennenlernen und die gemeinsame Interaktion ergaben sich Änderungen. Der folgende tabellarisch dargestellte Verlauf des Schulhalbjahres entspricht jedoch schon bis zum 04.05.2016 dem tatsächlichen Durchführungsstand. Bei der geplanten offenen Phase ergaben sich Abweichungen, die erst im späteren Verlauf des Projektes erklärt und begründet werden.

Ablauf der Projektdurchführung

17.02. 2016	<u>Erstes Kennenlernen, Was macht unser Gesicht aus?</u> Erstes Kennenlernen und Sammeln von Erwartungen und Wünschen der Kinder. Danach geht es um die Frage, was sich alles im Gesicht befindet und was bei den Kindern selbst als Wiedererkennungsmerkmal zählt.
24.02. 2016	<u>Portrait-Zeichnungen mit Kohle</u> Nach einer kurzen Einführung in die Proportionslehre und dem Kennenlernen von Kohle darf sich jedes Kind großformatig zeichnen.
02.03.2016	<u>Was kann das Gesicht?</u> Fotografische Auseinandersetzung mit den Gefühlen und der Versuch einer übersteigerten Selbstdarstellung
09.03.2016	<u>Mein Körper I</u> Spiele zur Körperwahrnehmung, Übertragung des Körpers auf Packpapier
16.03.2016	<u>Mein Körper II</u> Welches Muster passt zu mir?
06.04.2016	<u>Das Eigene</u> Jedes Kind soll einen Gegenstand mit persönlichem Wert mitbringen. Dieser soll in einem zeichnerischen/malerischen Ratespiel den anderen vorgestellt werden.
13.04.2016	<u>Meine Welt</u> Kinder beschäftigen sich mit der Bezeichnung „meine Welt“
20.04.2016	<u>Warum bin ich auf der Welt?</u> Das Buch <i>Die große Frage</i> von Wolfgang Erlbruch wird in Auszügen vorgelesen.
27.04.2016	PUFFER
04.05.2016	<u>Beginn der offenen Projektphase:</u> Gemeinsames Brainstorming, Themenfindung
11.05.2016 – 20-07.2016	<u>Offene Projektphase</u> Jedes Kind verfolgt sein eigenes Projekt. Austausch und Reflexion der eigenen Fortschritte, Kunstausstellung als Abschluss

Die AG-Einheiten, während des strukturierten Teils des Projekts, wurden in den im Anhang befindlichen Unterrichtsskizzen detailliert festgehalten (siehe S.96). Die offene Phase des Projekts wurde nicht in Unterrichtsskizzen festgehalten, da sich hier bis auf die Anfangs- und Endphase der Ablauf für jedes Kind individuell vollzog.

9.1.5 Relevanz der geplanten Einheit und angestrebte Kompetenzen

Bei den vorangegangenen Ausführungen zur Persönlichkeit und Identität unter Einbezug Viktor Frankls Existenzanalyse wird klar, welche immense Bedeutung der Entwicklung der eigenen Person zugeschrieben werden kann.

Auch wenn die Umsetzung des Kunstprojekts nicht im Rahmen des regulären Kunstunterrichts stattfindet, ist die AG in eine schulische Lernumgebung eingebettet. Daher stellt sich die Frage, inwieweit die angedachten Inhalte des Projekts *Meine Lebenswelt und ich* in dem aktuellen Bildungsplans verankert sind. Der aktuell noch gültige Bildungsplan für Baden-Württemberg aus 2004 ordnet Kunst dem

Fächerverbund MeNuK (Mensch, Natur und Kultur) zu. Dort finden sich unter dem Überpunkt „Wer bin ich – was kann ich: Kinder entwickeln und verändern sich, stellen sich dar“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 100ff) zahlreiche Kompetenzen, die zu den geplanten Einheiten passen. Für die zweite Klasse wird beispielsweise die anzustrebende Kompetenz, dass Kinder „unterschiedliche Ausdrucksformen für ihre Persönlichkeit, ihre Gedanken, Gefühle und Selbstwahrnehmungen“ (ebd., S. 100) finden, angeführt. Für die Klasse 4 wird diese Kompetenz noch erweitert: Hier wird statt unterschiedlichen Ausdrucksformen, die Findung von differenzierten und vielfältigen Ausdrucksformen gefordert (vgl. ebd., S. 104). In der Kunst-AG sollen daher unter anderem folgende Teilkompetenzen angebahnt werden:

Fachliche Teilkompetenzen:

Die Schüler_innen...

- lernen neue Medien und Materialien kennen und setzen sich damit auseinander.
- beziehen die Impulse auf ihre eigene Lebenswelt.
- erweitern das (Wissen über das eigene) Selbstkonzept
- durchleben einen künstlerischen Prozess in Form eines eigenen Kunstprojekts.

Methodische Teilkompetenzen:

Die Schüler_innen...

- können konzentriert den Impulsen folgen und anderen zuhören.
- stellen ihre Ergebnisse und Prozesse für die anderen verständlich vor.
- können selbstbestimmt arbeiten.
- sind in der Lage, selbstbestimmt ihr eigenes Projekt zu planen und auszuführen.

Personale und soziale Teilkompetenzen:

Die Schüler_innen...

- nehmen sich als Gruppe wahr und setzen sich miteinander auseinander.
- erkennen durch den Austausch in der heterogenen Gruppe, dass jedes Kind eine andere Persönlichkeit mitbringt.
- können ihre Persönlichkeit durch die ästhetische Betätigung ausdrücken.
- setzen sich mit Fragen auseinander, die ihre Identität betreffen.
- finden in ihrem Projekt die Möglichkeit, sich mit sich und ihnen wichtig erscheinenden Aspekten auseinanderzusetzen.

Die Teilkompetenzen, die jeweils den fachlichen, methodischen und personalen/sozialen Teilkompetenzen zugeordnet wurden, sind dabei hierarchisch in ihrem Schwierigkeitsgrad angeordnet. Aufgrund des Umfangs und der Dauer des Projekts kann hier selbstverständlich nicht jede Kompetenz angeführt werden. Es wird daher nur eine Auswahl an Kompetenzen angeführt, die sich für das übergeordnete Ziel des Projekts als grundlegend darstellen. Selbstverständlich können, insbesondere in der offenen Phase, auch Kompetenzen angebahnt werden, die sich nicht im Vorfeld angeben lassen.

Inwiefern die hier angeführten Kompetenzen erreicht wurden, wird nach der Beschreibung des Projektes aufgegriffen. Im weiteren Verlauf wird das Projekt in seiner strukturierten und offenen Phase beschrieben.

9.2 Strukturierte Phase des Projekts

9.2.1 Vorwort

Der strukturierte Teil des Projekts wird im Folgenden chronologisch wiedergegeben. Dabei wird nicht eins zu eins der Ablauf der einzelnen Einheiten aufgezeigt. Stattdessen soll der Verlauf hierbei unter der Fragestellung, inwiefern sich Identität und Persönlichkeit in künstlerischen Prozessen niederschlagen, betrachtet werden. Um dabei stringent die Fragestellung zu berücksichtigen und Wiederholungen der ritualisierten Abläufe zu vermeiden, wird nicht Einheit für Einheit beschrieben. Anhand einzelner Themeneinheiten soll der Verlauf wiedergegeben und strukturiert werden. Der genaue Ablauf der einzelnen Einheiten lässt sich jedoch anhand der tabellarischen Verlaufsplanung unter 9.1.4. nachvollziehen. Bei jeder thematischen Einheit der strukturierten Phase wird nochmals extra auf die im Anhang befindlichen Unterrichtsskizzen verwiesen. Um die Ergebnisse und Prozesse nachvollziehen zu können, wurden Bilder zu den von den Kindern erstellten Werken beigelegt. Dabei wird nicht immer jedes Werk von jedem Kind erläutert und angeführt, sondern die subjektiv als interessant befundenen Werke hervorgehoben.

9.2.2 Strukturierte Phase

Portrait-Zeichnungen

Nach dem ersten Kennen-Lernen begannen wir uns mit dem Gesicht als Teil der individuellen optischen Erscheinung zu beschäftigen. Dafür überlegten wir zunächst gemeinsam, wie sich Unterschiede zwischen den vielen Gesichtern auf der Welt ergeben und wieso beispielsweise nicht jede Nase gleich aussieht.

Die Kinder brachten im Erzählkreis viele Gedanken dazu mit ein. S. erzählte beispielsweise, dass ihre Mutter immer sagt, sie hätte die Augen von ihrem Vater. Dabei fielen noch mehreren Kindern eigene Körperteile bzw. Gesichtszüge ein, die Ähnlichkeiten zu den Eltern oder Geschwistern aufwiesen. F. führte den Gedankengang an, dass nicht nur jeder Mensch eine andere Nase hat, sondern auch durch die Mimik anders aussieht. Nachdem die Unterschiede betreffend des Gesichts thematisiert wurden, stand die Frage, was trotz aller Unterschiede aller Gesichter eigen ist. Nachdem die Kinder die Existenz der einzelnen Körperteile aufzählten, kam erst nach langem Überlegen von F. der Einwand, dass auch der Platz der einzelnen Körperteile gleich ist. Dieser Verweis auf die Proportion war nicht allen Kindern klar. Vor allem den jüngeren Schüler_innen erschien die Vorstellung einer festen Proportion des Gesichts noch abstrakt. Für M. war es aufgrund seiner sprachlichen Kompetenz sichtlich schwer dem Gespräch zu folgen.

Nach dem Gespräch im Erzählkreis bekam jedes Kind einen kleinen Spiegel, einen Bleistift und ein Blatt Papier um sich zeichnerisch dem (eigenen) Gesicht zu nähern. Die Kinder sollten, in Anlehnung an eine Übung aus Betty Edwards Buch *Garantiert Zeichnen lernen*, ihr Gesicht anhand des Spiegelbildes zeichnen. Dabei durften sie lediglich in den Spiegel blicken und nicht auf das Blatt schauen. Anschließend sollten die Kinder sich entgegen ihrer Händigkeit zeichnen. Dies bedeutet für die Rechtshänder mit der linken, für die Linkshänder mit der rechten Hand zu zeichnen.

Bei diesen experimentellen Übungen geht es darum, die Wahrnehmung zu schärfen und den Kindern ein freies Zeichnen zu ermöglichen. Auch wenn das Ergebnis sich oft lustig anmutet, entstehen spannende Formen, die dem gezeichneten Vorbild ähneln und die Eigenheiten der Strichführung offenbaren. Die Kinder sind zudem nicht der Erwartung ausgesetzt, ein möglichst *gutes* Bild zu produzieren. Sie können sich frei dem Zeichenprozess hingeben. Abschließend durften die Kinder sich gegenseitig fotografieren, um für die geplante Anfertigung des Selbstportraits in der nächsten Einheit, eine Vorlage zu haben.

Beim darauffolgenden Treffen knüpften wir nochmals an der Proportionsthematik an, da dies beim ersten Treffen nicht von allen Kindern nachvollzogen werden konnte. Hierfür wurde als Impuls ein Kopfumriss mit Proportionslinien in die Mitte gelegt. Augen, Nase und Mund waren darauf lose an die aus Sicht der Proportionslehre falsche Stelle gelegt (siehe Anhang, S. 108). Das verschobene Gesicht trug zunächst zur Erheiterung bei. A. durfte die Teile des Gesichts so anordnen, dass es für sein Empfinden einem realistischen menschlichen Gesicht nahe kommt. Intuitiv legte er die entsprechenden Teile der Proportionslehre gemäß hin. Die Linien und somit das Proportionsverhältnis des Gesichts, wurden erläutert. Die Kinder wurden gefragt, ob sie wissen, wie man die künstlerische Darstellung des Gesichts nennt. D. äußerte sofort den Begriff des Portraits und erzählte, dass früher als es noch keine Fotografie gab, sich die Menschen zeichnen und malen lassen haben. D.s Äußerung empfanden die anderen Kinder sehr interessant. So entstand ein Gespräch zu früheren Selbstbildnissen.

Bevor die Kinder eigene Portraits zeichnen durften wurde demonstriert, wie man mit Kohle ein Portrait zeichnen kann. Währenddessen wurde nicht nur auf die Proportionen verwiesen, sondern auch auf die Anwendung der Zeichen-Kohle. Zunächst durfte jedes Kind, das Zeichnen mit der Kohle, frei auf einem leeren Blatt versuchen. So sollten die Kinder ein Gespür für das noch unbekannte Zeichenutensil entwickeln. Da die Kinder bei der Erwartungsabfrage in der ersten Sitzung den Wunsch äußerten, in großem Format zu arbeiten, hatten sie die Möglichkeit zwischen Papierbögen in DIN-A1 und DIN-A2 zu wählen. Da man mit Kohle, durch das Verwischen und der Möglichkeit den Kohle-Stift quer einzusetzen, schnell große Flächen füllen kann, eignete sich dieses Zeichenmedium besonders für die Bearbeitung von großen Formaten. Das Zusammenspiel aus dem großen Papierbogen und der recht groben Kohle kommt auch Kindern mit einer defizitären oder noch nicht ausgebildeten Feinmotorik zugute.

Die Kinder waren alle sehr stolz darauf, ein großes Format füllen zu dürfen. Der große Papierbogen hatte auch zur Folge, dass der komplette Körper in Bewegung geriet. Um lange Linien zu ziehen mussten die Kinder sich strecken und bewegten den Körper simultan mit der Zeichenbewegung. Das Zeichnen des Selbstbildnisses beinhaltete folglich verschiedene Körperbewegungen und war damit auch förmlich ein Zeichnen mit dem kompletten Körper.

Bei der Betrachtung der Portraits fällt auf, dass mit zunehmenden Alter die Darstellung des Selbst sich differenzierter darstellt. Nicht nur die zeichnerische Wiedergabe von individuellen Merkmalen nimmt zu, auch die proportionalen Eigenheiten des eigenen Gesichts werden erfasst.



S., das Jüngste der teilnehmenden Kinder, hatte zunächst nur das Gesicht gezeichnet und auf Wimpern und Augenbrauen verzichtet. Nach der Aufforderung das als Vorlage dienende Foto nochmals hinsichtlich der Körpermerkmale zu betrachten, ergänzte S. die Augenpartie. Da das Blatt nach dem Zeichnen des Gesichts ihr recht leer erschien, erweiterte sie die Gesichtsdarstellung um ihren Körper, der sich nicht auf der Vorlage des Fotos befand. Generell zeichnete sie sich eher frei. Die einzelnen Körperteile waren dabei noch sehr vereinfachte und symbolisch anmutende Darstellungen und nicht an das individuelle eigene Erscheinungsbild orientiert (vgl. Abb. 4). Die Haare sind beispielsweise nur als ein Strich dargestellt. Eine detaillierte Darstellung weist die Augenpartie auf. Neben den Wimpern und den Augenbrauen ist der Aufbau des Auges in Pupille und Iris dargestellt.

N.s Zeichnung zeigt ebenfalls einen symbolischen Einsatz für die einzelnen Körperteile auf. Die Augen sind beispielsweise lediglich als schwarze Punkte dargestellt.

A. betrachtete sein Foto sehr genau. Er hat bei seiner Selbstdarstellung zudem versucht die Dreidimensionalität der Nase durch das Verwischen der Kohle darzustellen. Der Mund ist schon wesentlich ausdifferenzierter als bei S. und N., da er die Lippen nicht nur als bloße Striche darstellt und damit auf die Symbolik zurückgreift.



Abbildung 5: Selbstdarstellungen von M., D. und F.

M. hat kein Portrait gezeichnet, sondern hat ähnlich wie S. eine Selbstdarstellung, die den Körper miteinbezieht, geschaffen (vgl. Abb.5). Der Unterschied ist jedoch, dass er sich dabei auf seine Fotovorlage bezog. Die Kinder hatten in der ersten Sitzung keine Portraitaufnahme von M. gemacht, sondern nur eine Körperaufnahme, bei der er am Tisch sitzt und sich mit der Hand halb das Gesicht verdeckt. Da sich dies nicht in erster Linie für ein Portrait eignete, erhielt er die Option ein neues Foto zu machen und dieses dann von einem Laptop-Display abzuzeichnen. Er wollte jedoch das ursprüngliche Foto als Vorlage verwenden. M. berücksichtigte dabei die perspektivischen Gegebenheiten des Fotos so gut es ihm möglich war. Dabei ist die Darstellung perspektivisch nicht ganz korrekt, aber sehr nah an der Fotovorlage. Im Großen und Ganzen hat er versucht sich möglichst der Realität entsprechend abzubilden. Die Haare auf dem Kopf wirken ohne vorliegendes Foto des Jungen zwar sehr platziert, er hat aber damit sein herausstechendes optisches Wiedererkennungsmerkmal, ein Side-Cut als Haarschnitt, in der Zeichnung gut herausgearbeitet. Ebenso nutzte er die Kohle flächig und nicht nur für Außenlinien.

D.s Zeichnung zeigte sich sehr differenziert und proportional gut gelungen. Er hatte die vorliegende Form von Mund, Nase und Auge gut mit seinem Foto abgeglichen und auch Lachfalten und die Form seiner Brustknochen angedeutet. Die Kohle wusste er schon vielseitig einzusetzen: Er nutzte sie flächig und verwischte den Ruß um verschiedene Grauschattierungen zu schaffen.

F. nutzte ebenso die Eigenschaften der Kohle um sich selbst gut wiederzugeben. Die große Zeichnung ist eine Selbstdarstellung, die einen Einblick auf ihre persönlichen Interessen widerspiegelt. F. zeigte eine ausgesprochene Faszination für Schminke und Mode. Daher zeichnete sie sich auf ihrer Selbstdarstellung mit stark betonten und geschminkten Augen. Ihre Freude für Mode offenbarte sie zudem mit der Halskette, die zwar nicht auf der Fotovorlage abgebildet war, aber oft getragen wurde.

Insbesondere die älteren Kinder waren fähig sich selbst, betreffend der Proportionen und der individuellen Form der Körperteile, darzustellen. M.s, D.s und F.s Selbstdarstellungen bilden viele Merkmale ab, die ihre Person charakterisieren. S. und N. sind hingegen noch nicht so weit, die Eigenheiten ihrer Gesichtsmerkmale abzubilden und verwenden bekannte Symbole (zB. Strich für Lippen) für die abgebildeten Körperteile. Innerhalb der Gruppe zeigen sich folglich Unterschiede

bezogen auf die Fähigkeit, sich differenziert und anhand seiner eigenen optischen Merkmale abbilden zu können.

Fotografische Auseinandersetzung mit Emotionen¹

Nach der zeichnerischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Gesicht, bei der eher Momentaufnahmen entstanden, sollten Emotionen thematisiert werden. Es ging darum die Wandlungsfähigkeit des Gesichts erfahrbar zu machen. Hierfür wurden zunächst unterschiedliche Fotos einer Person ausgelegt, die durch verschiedene Gesichtsausdrücke verschiedene Emotionen abbildete. Zu den differenten Gesichtsausdrücken auf den Fotos wurden passende Karten ausgelegt, auf denen schriftlich die Emotionen vermerkt wurden.

Die Kinder ordneten im Plenum die Emotionen den Bildern zu. Dieser Einstieg war zugleich eine kleine Wortschatzübung, da einige der Worte (zornig, ernst) nicht bekannt waren und zunächst beschrieben werden mussten. Gemeinsam überlegten wir dabei, welche Emotionen des Weiteren aus dem Gesicht abgelesen werden können. Wir gingen der Frage nach, weshalb man die Gefühle eines Menschen anhand seines Gesichts erkennen kann. Hier stellten die Kinder verschiedene Mutmaßungen an, D. vermutete beispielsweise, dass sich die menschlichen Befindlichkeiten aus dem Grund in der Mimik widerschlagen, damit andere sie erkennen und darauf reagieren können.

Im nächsten Schritt stellte immer ein Kind eine Emotion dar und die anderen versuchten diese zu erraten. Nach diesem kleinen Ratespiel bekamen die Kinder eine Digitalkamera und konnten verschiedene Gesichtsausdrücke fotografisch festhalten und anschließend auf dem Display betrachten. Dabei konnten die anderen Schüler_innen immer direkt Rückmeldung geben wie der Gesichtsausdruck auf sie persönlich wirkt. Dabei stellten wir fest, dass Gesichtsausdrücke immer einen Interpretationsrahmen besitzen.

Nicht nur ausgewählte Emotionen wurden fotografisch umgesetzt. Durch das experimentelle Ausprobieren der Gesichtsbewegungen entstanden Fotos mit übersteigerten Gesichtsausdrücken. Die Kinder hatten sichtlich Freude bei der fotografischen Selbstinszenierung vor der Kamera. Am Ende der Einheit sollte jedes Kind einen Gesichtsausdruck fotografisch festhalten, der ihrer Meinung nach zu ihm passt. Dabei wurde freundlich in die Kamera gelacht, aber auch mit einem Peace-Zeichen posiert oder witzige Grimassen gezogen.

Mein Körper – Mein Muster

Im Vorfeld war angedacht, nach der Beschäftigung mit dem Gesicht weg von dem optischen Erscheinungsbild zu gehen und eine Einheit zu den individuellen Interessen der Kinder zu gestalten. Während der Portraitzeichnung entdeckten die Kinder jedoch in einer Ecke der Werkstatt Rollen von Packpapier und entwickelten den Wunsch ihren Körper darauf abzubilden. Einige Kinder erzählten, dass sie im Kindergarten schon einmal ihre Fuß- und Handabdrücke auf Packpapier festhielten oder auch schon eigene Körperteile abgepaust hatten. Die Schüler_innen fokussierten hierbei den Aspekt, dass sie nun im Vergleich zur Kindergartenzeit viel mehr Packpapier benötigen würden. N. stellte die Vermutung an, dass die sieben AG

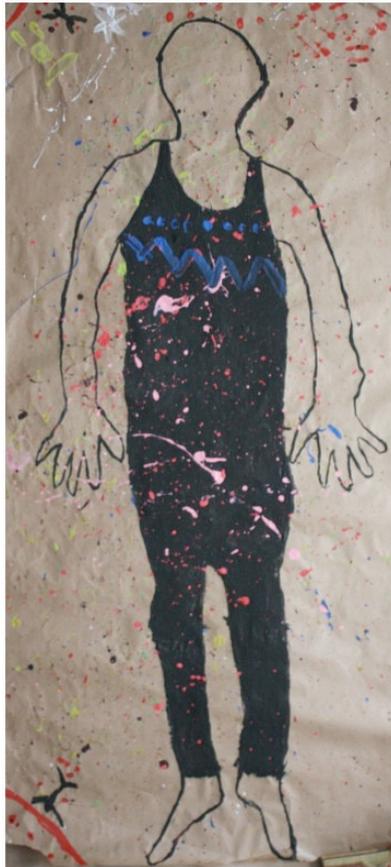
¹ Aufgrund des Datenschutzes können zu dieser Einheit keine Fotos gezeigt werden. Es war leider nicht möglich eine Einwilligung der Eltern zur Veröffentlichung von den Fotos der Kinder zu erlangen.

Kinder mindestens 3 Rollen benötigen würden aufgrund der inzwischen erreichten Körpergröße, die eine beträchtliche Länge an Papier fordern würde. Aufgrund dieses konkreten Wunschs der Kinder wurde daher eine Einheit zum Körper realisiert. Nach der vorherigen Erfahrungen mit Packpapier im Kindergarten, beinhaltete die Beschäftigung mit Packpapier eine tiefere biographische Bedeutung.

Zu Beginn der Einheit bildeten Spiele zur Körpererfahrung einen Einstieg um die Wahrnehmung auf den Körper zu lenken. Körpererfahrungen finden größtenteils unbewusst statt, obwohl der menschliche Körper einen großen Einfluss auf die Gefühle hat. In einer kleinen Traumreise wurde spielerisch die Aufmerksamkeit auf einzelne Körperteile gelenkt und somit die Wahrnehmung auf den Körper geführt. Die Aufgabe war in Partnerarbeit mit dem Körper in darstellerischer Weise zu arbeiten. Hierbei imitierten die Kinder Bewegungen und probierten Körperhaltungen aus. Nach einer kleinen Reflexionsrunde zu den Spielen und der Wahrnehmung des Körpers allgemein, wurde mit der Anfertigung des Körperumrisses begonnen. Die Kinder legten sich in ihrer gewünschten Pose auf das Packpapier und der Partner umrandete die Umriss des Körpers mit einem Stift. Die Übertragung der Umriss auf das Papier war eine Übung, die viel Körpernähe forderte. Daher konnte dies nicht in Partnerarbeit gelöst werden, da sich nicht immer Teams ausmachen ließen, die sich eine gegenseitige Übertragung und Körpernähe vorstellen konnten. Daher dauerte diese Übertragung länger als gedacht. Schüler_innen, die ihren Körperabdruck bereits hatten, konnten damit beginnen, ihren mit dem Bleistift skizzierten Umriss mit Gouache Farbe sichtbar zu machen.

In der darauffolgenden Woche überlegten wir im Kreis womit wir den Körper füllen wollen. Als Ausgangsüberlegung stand das Füllen des Umrisses mit materiellen und immateriellen Dingen, die einem Nahe sind und zu einem gehören. Dabei wäre wahlweise die Möglichkeit gewesen, außerhalb des Körperumrisses das festzuhalten, was die Kinder ablehnen und sich folglich außerhalb von ihrem Ich befindet, aber trotzdem existent ist.

D. brachte den Vorschlag an, dass man den Körper auch mit Mustern füllen könnte, die zu einem selbst passen. Da hier auch sprachliche Klärung bezüglich des Begriffs des Musters nötig war, geriet das Impulsgespräch immer weiter in diese Thematik. Gemeinsam wurde überlegt wo sich überall in der Lebensumwelt Muster finden lassen und welche Muster den Kindern gefallen. Letztendlich entschieden wir, gemeinsam unter dem Leitthema Muster, die Körperumrisse zu füllen. Die Kinder überlegten sich hierbei eigene Muster, die sich mit ihrer eigenen Person in Verbindung setzen ließen. Im Folgenden werden vier ausgewählte Körperumrisse abgebildet und der Prozess dazu erläutert.



F.

malte zunächst einen schwarzen Jumpsuit, versuchte sich aber ansonsten am Leitthema. Zunächst hatte F. vor, den Jumpsuit mit verschiedenen Mustern in der Farbe Blau zu verzieren, verwarf diese ursprüngliche Idee aber im Laufe des Prozesses. Da wir zu Beginn der AG-Zeit im gemeinsamen Gespräch festgestellt haben, dass sich viele Regelmäßigkeiten und Muster in unserer Umwelt finden lassen, entschied sich F. dafür, die Entstehung eines Musters zu meiden. Laut eigener Aussage sei sie selbst auch nicht so regelmäßig wie ein Muster. Um ein unregelmäßiges und ungeplantes Ergebnis zu erreichen, verwendete F. als Zufallstechnik das Tropfen mit dem Pinsel. Um optimal Tropfen zu können, mischte sie die Gouache Farben zusätzlich mit ein wenig Wasser. M. hingegen beschäftigte sich anfänglich akribisch mit einem Punktmuster außerhalb des Körperumrisses. Anfänglich formte er diese noch mit dem Pinsel. Dann ging er dazu über, die Punkte mit den Fingern auf das Blatt zu bringen. Der direkte Kontakt mit der Farbe bereitete ihm sichtlich Freude und so begann er, nicht nur die Finger mit der Farbe zu bedecken. Nach kurzer Zeit nutzte er die ganzen Handflächen um die Farbe auf das Blatt zu verteilen. M. war dabei ungewohnt ruhig und auf die ästhetische Tätigkeit vertieft. Sein Körperumriss lässt das Thema Muster zwar nur in Ansätzen erkennen, aber die ästhetische Auseinandersetzung mit der Farbe war sehr rege und sinnlich. M.s fertige Malerei entstand durch eine intensive Subjekt-Objekt-Beziehung.

Die anderen Kinder konzentrierten sich sehr stark darauf, ihre Körperumrisse mit geeigneten Mustern zu füllen. D.s Körperumriss ist beispielsweise sehr konsequent mit verschiedenen Mustern versehen. S. malte neben Formen, die sie zu einem Muster anordnete, auch Matheaufgaben in ihren Körper. Auf die Nachfrage, wieso sie Matherechnungen auf ihren Körper platzierte, antwortete sie, dass in der

Mathematik auch Muster zu finden sind. Diese Transferleistung ist für eine Erstklässlerin sehr beachtlich. Darüber hinaus ist die Art der Rechnungen eindrucksvoll. S. schrieb eigene Division- und Multiplikationsaufgaben, die noch nicht in ihrem Mathematikunterricht thematisiert wurden.



Abbildung 7: Körperumrisse von D. und S.

Trotz der sehr strukturierten Vorgabe sind die Körperumrisse der Kinder in individuellen Prozessen entstanden. Diese Individualität des Bearbeitungsprozesses, die sich durch die Beschäftigung mit dem gleichen vorgegebenen Thema ergeben hat, spricht klar und deutlich gegen einen Kunstunterricht, der auf eine bloße Replikation von bereits vorhandenen Kunstwerken oder Bastelarbeiten baut. Selbst bei der Vorgabe eines festen Themas, zeigen die Kinder in ihrer individuellen Bearbeitungsweise ihre Persönlichkeit.

Das Eigene

In der vorherigen Sitzung bekamen die Kinder die Aufgabe zur kommenden AG-Zeit einen Gegenstand mitzubringen. Die einzige Vorgabe bestand darin, dass dieser nicht teuer, aber trotzdem als wertvoll wahrgenommen werden sollte. Da jedoch keines der Kinder einen Gegenstand mitbrachte, wurde spontan *dem Eigenen* auf eine andere Art und Weise begegnet. Hierfür wurde vorerst im Plenum der Begriff wertvoll geklärt. Dabei wurde schnell von einem der Schüler_innen angebracht, dass sich die Wertigkeit eines Gegenstands nicht an seinem monetären Wert ableiten lässt. Um

sich trotz der vergessenen Hausaufgabe gegenseitig seinen eigenen Gegenstand vorstellen zu können, wurde ein kleines Ratespiel gespielt. Hierfür sollte jeder zuallererst an einen Gegenstand denken, der für ihn persönlich wertvoll erschien und als das Eigene bezeichnet werden konnte. Die Aufgabe war, im Plenum nicht laut auszusprechen, um welchen erdachten Gegenstand es sich hierbei handelt. Die Schüler_innen sollten unter der Berücksichtigung von vier verschiedenen Leitfragen den Mitschüler_innen Tipps zeichnerischer oder malerischer Art geben. Jedes Kind erhielt hierfür vier leere A4-Blätter und durfte aus Holzmalstiften und Wassermalfarben wählen. Unter den folgenden Leitfragen wurde sich dabei zeichnerisch/malerisch mit dem Gegenstand beschäftigt:

„Hier findet man meinen Gegenstand.“

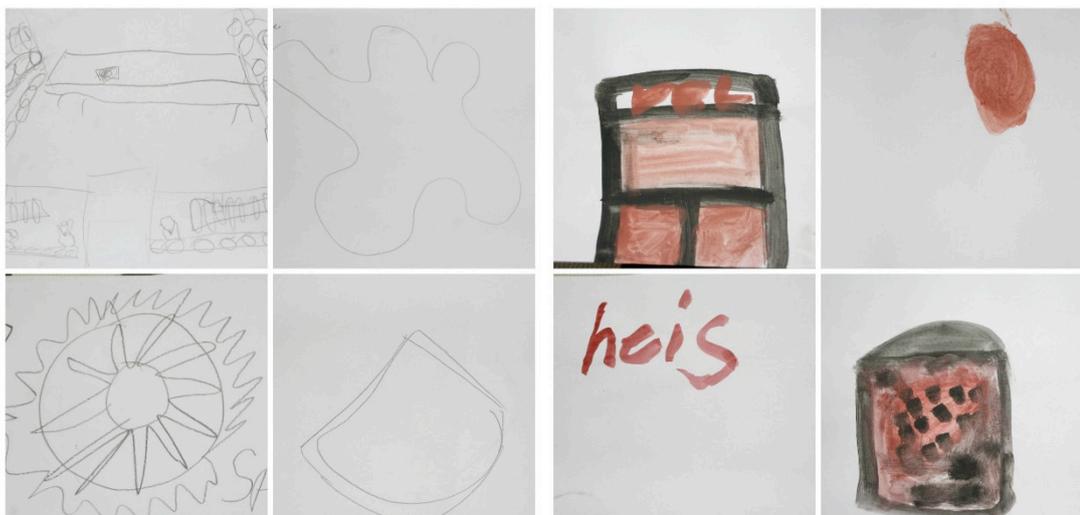
„Diese Farbe hat mein Gegenstand.“

„So fühlt sich mein Gegenstand an“

„Diese Form hat mein Gegenstand“

Danach wurden die Tipps zu ihrem Gegenstand ausgelegt und die Kinder rieten gemeinschaftlich die einzelnen Gegenstände. Wenn erfolgreich erraten wurde, durfte jedes Kind erzählen, weshalb dieser Gegenstand so wertvoll für es ist. Das vorherige Raten des Gegenstandes schaffte dabei eine interessierte und angespannte Atmosphäre. Die Kinder hatten dadurch großes Interesse, mehr über die in den Bildern festgehaltenen Gegenstände zu erfahren. Jeder gewählte Gegenstand offerierte den Kindern einen Blick zu einer ganz persönlichen Geschichte der anderen Kinder. Da die Auseinandersetzung mit der Welt anderer wichtig für die Identitätsfindung ist, sind die Sprachhandlung und das Miteinander in Kontakt und Interaktion zu treten dienlich für die Auseinandersetzung mit Identität.

Ein beschriebener Gegenstand war unter anderem ein Stein, der im Urlaub gefunden wurde. Ein Kind benannte eine Holztruhe, die im Keller steht und in der alte Fotos und Erinnerungsstücke der Familie aufbewahrt werden als wertvoll. F. beschrieb ein besonderes Stück Glas, welches sie auf dem Spielplatz fand und sie sehr stark an einen Diamant erinnerte. Für sie war es jedoch nicht nur aufgrund der optischen Analogie zu einem Diamant ein besonderer Gegenstand. Darüber hinaus erinnerte sie der Fund des Glasstücks an einen schönen Besuch eines Spielplatzes. H.s zu erratender Gegenstand wurde von den anderen Kindern nicht erkannt. Er beschrieb in seiner malerischen Umsetzung ein typisches Gericht, das ihm viel bedeutete. Es handelte sich dabei um das syrische Khubiz (Fladenbrot), das er gerne mit Humus und diversem Gemüse belegte. Er erklärte dabei den Kindern, wieso es in Syrien besonders gut schmecken würde. Dort würde das Fladenbrot auf einem Stein gebacken und schmecke daher ganz anders als das Khubiz, das hier in Deutschland



erhältlich ist.

Zu dieser Einheit muss zudem gesagt werden, dass dieses zeichnerische/malerische Ratespiel eine gewisse sprachliche Kompetenz forderte. H, der sich zu diesem Zeitpunkt bereits in kurzen deutschen Sätzen gut ausdrücken konnte, benötigte zu den einzelnen Leitfragen weitere Erläuterungen, um zu verstehen was er Passendes malen könnte. M. hätte dieser Einheit jedoch nicht sprachlich folgen können, da hier eine Grundkompetenz der deutschen Sprache nötig war.

Meine Welt

In der nächsten Einheit sollten die Kinder ihr Verständnis von der Welt erweitern können. Ferner sollten sie dabei auf eine kreative und phantasievolle Weise als Subjekt zum Objekt (Welt) einen Zugang finden. Am Anfang stand als Impuls die Aussage, dass wir zwar alle auf/in der gleichen Welt leben, aber jeder eine eigene Welt hat und es ganz viele verschiedene Welten gibt. N. erwähnte dabei im Gesprächskreis, dass seine Großmutter auch immer sage, dass er in einer ganz anderen Welt aufwachsen würde als sie, weil es heute viel mehr technische Geräte gibt, die das Leben beeinflussen. D. äußerte den Gedanken, dass jeder auf der Welt woanders leben würde und daher von dort aus betrachtet die Welt anders sieht. Als Beispiel führt er hier an, dass die Welt aus der Sicht von einem Menschen der am Strand lebt ganz anders aussieht, als aus der Sicht eines Menschen, der am Nordpol lebt. F. warf ein, dass jeder im Kopf eine Art Welt hat, in der die Gefühle, Vorstellungen und Eigenschaften sind. Nach dieser Äußerung erzählten auch die anderen Kinder von ihrer Welt im Kopf. Erzählt wurde von diversen Traumwelten, in denen die Schüler_innen gerne leben würden. Einige Kinder äußerten auch Vorstellungen, wie für sie persönlich ihre ideale Welt aussieht. Dabei vermischten sich in der Erzählung Imaginationen mit realistischen Vorstellungen der Welt. Um die Impulsrunde abzuschließen, wurde zusammengefasst, dass der Begriff Welt nicht nur in phantastischen Kontext bei jedem anders erscheint, sondern auch die reale Welt aus biographischen und standortbestimmten Gründen anders wahrgenommen wird.

Für die anschließende malerische Aufgabe bekam jedes Kind ein Blatt in DIN-A2 mit einem Kreis, innerhalb dessen die Kinder ihre Welt malen konnten. Auch wenn die Erde in neueren Darstellungen oval abgebildet wird, wurde hier auf einen klassischen runden Kreis zurückgegriffen. Die weit verbreitete Darstellung der Erde als Kugel ist den Kindern mit ihrer klaren Symbolik bekannt und so kann der runde Kreis von allen mit dem Begriff der Welt assoziiert werden. Den Kindern wurde dabei offen gelassen, ob sie eine Welt unter Einbezug realistischer Aspekte darstellen, oder sich eine imaginäre Traumwelt schaffen. Trotz der durch den Umriss der Welt identischen Ausgangslage, sind die Ergebnisse der Kinder sehr variabel. Dies lässt sich nicht nur anhand der optischen Betrachtung ausmachen. Auch bei der Vorstellung der fertigen Bilder während eines abschließenden Museumsrundgangs² offenbarten sich Unterschiede. Bei der Bildbetrachtung konnte jedes Kind über sein Bild sprechen und so wurde die Variabilität auch verbal sichtbar. Nachfolgend werden zwei der fertigen Werke gezeigt, die sich recht verschieden darstellen.

² Bei einem Museumsrundgang werden alle Bilder ausgelegt und die Kinder können in einem ausstellungsartigen Setting die Werke betrachten. Dabei kann auch ähnlich wie bei einer Führung durch die Kunstaussstellung jedes Kind etwas zu dem eigenen Werk sagen.

F. malte eine Welt der eigenen Gefühle. Bei der Betrachtung ihres Bildes fällt schnell auf, dass F. das Wissen, wie die Welt in realistischer Darstellung aussieht, miteinbezieht. Ihre Welt setzt sich aus Kontinenten und Wasser zusammen und ist von einem Universum umgeben.

Die verschiedenen Kontinente repräsentieren in ihrem Bild verschiedene Gefühle



und Eigenschaften, die sich in F.s Welt befinden und damit auch ein Teil von ihr darstellen. Der rote Kontinent stellt beispielsweise die Liebe dar. Hier befinden sich laut ihrer Aussage alle Menschen, die ihr etwas bedeuten. Der orange Kontinent ist hingegen der Ort, auf dem sich alle ihre Hoffnungen und Gefühle befinden.



H. orientierte sich hingegen bei seinem Bild stärker an der eigenen realen Lebenswelt als F., die nicht gegenständliche Anteile bzw. Wesenszüge ihres Ichs malerisch darstellte. H.s Bild vermittelt bei der Betrachtung, durch die umgebende Dunkelheit der Welt, einen düsteren Eindruck. Diese düstere Wirkung wurde von der Erläuterung des Schülers über den Entstehungsprozess verstärkt.

Der Inhalt der Weltkugel stellt seine Welt Syrien dar. Der gelbe Bereich soll ein syrisches Wüstengebiet oder Strandgebiet darstellen. H. führt hier an, dass sich Polizisten in den Dünen versteckt halten um Räufern aufzulauern. Den blauen Bereich bezeichnete er als Wasser, ob er damit einen Fluss oder das an Syrien angrenzende Mittelmeer meint, lässt der Junge offen. Den roten Bereich bezeichnete er als den Ort, an dem *die Räuber* leben. Auch in den vorherigen Erzählungen verwendete er den Begriff der Räuber, konnte dabei jedoch nicht spezifizieren, wer genau unter den Begriff gefasst ist und welche Erfahrungen er persönlich mit dieser so benannten Gruppierung machte. Im schwarzen Teil innerhalb der Weltkugel befinden sich die Menschen aus Syrien. Symbolisiert wird dies durch die syrische Flagge. Der dunkle Bereich, der die Weltkugel umgibt, wirkt zunächst wie das Universum. Vermutlich war dies aber nicht seine Intention. Unten rechts befindet sich ein kleiner roter Punkt, der seinen jetzigen Wohnort darstellen soll. Bezeichnend ist hierbei, dass er sich selbst außerhalb von seiner Welt anordnet.

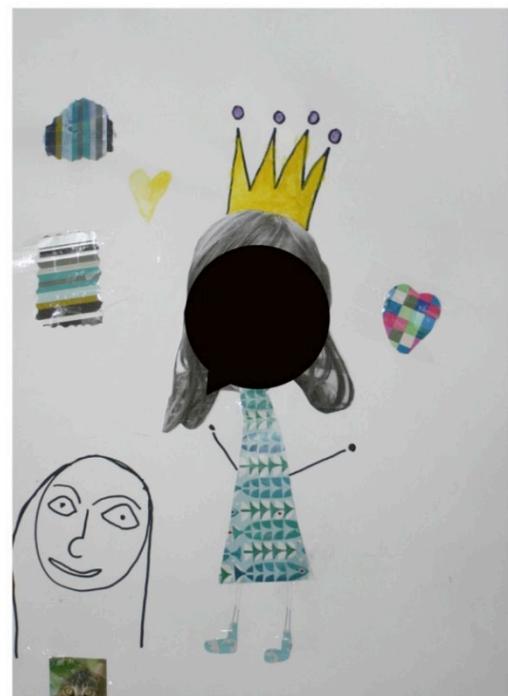
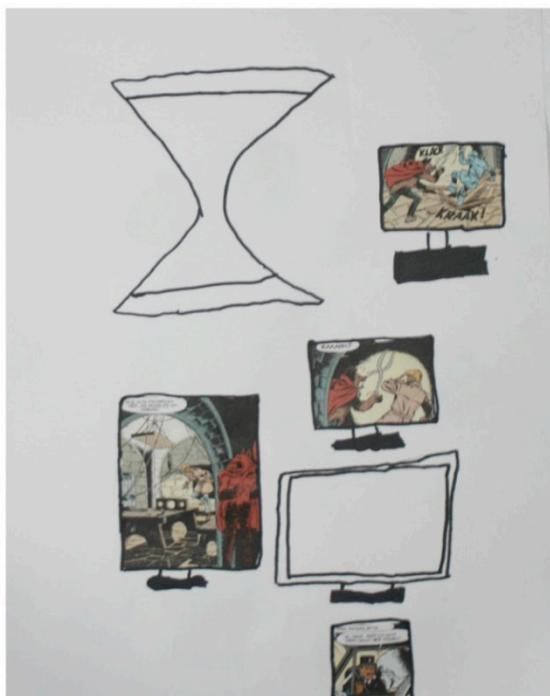
Warum bin ich auf der Welt?

Die nächste Einheit thematisierte erneut die Lebenswelt. Hierbei ging es aber vorwiegend um die Frage der eigenen Existenz. Hierfür wurde das Cover von Wolf Erlbruchs Bilderbuch *Die große Frage* betrachtet und dabei überlegt, was der Autor unter dem Titel des Buchs verstehen könnte. Die Schüler_innen äußerten einige Vermutungen, die jedoch nicht in die Richtung der Thematik des Buchs, dem Sinn der eigenen Existenz, gingen. Anschließend wurde ein Auszug vorgelesen. Da es

sich um ein Bilderbuch handelte, wurde den Kindern dabei die Möglichkeit gegeben, während des Vorlesens die Bilder zu betrachten. Im Bilderbuch geben auf 21 Doppelseiten 21 verschiedene Menschen oder Tiere ihre individuelle Antwort, weshalb sie auf der Welt sind. Jede Figur gibt dabei aus ihrer speziellen Perspektive eine Antwort auf die Frage des eigenen Daseins. So sieht beispielweise ein Junge, der auf der ersten Buchseite eine Geburtstagstorte auspustet, das Geburtstage feiern als Grund der eigenen Existenz. Ein Kaninchen sagt hingegen, dass es auf der Welt ist, um gestreichelt zu werden (vgl. Erlbruch 2008). Beim Vorlesen des Buchs waren die Kinder sehr aufmerksam. Um zusätzlich die Schüler_innen zum mitdenken zu animieren, wurden auf einigen Seiten die Antworten der Figuren mit Post-its verdeckt. So mussten die Kinder eigene Antworten aus der Sicht der dargestellten Figuren finden und dabei einen Perspektivenwechsel vollziehen. Nach der Buchbetrachtung stand die Frage, warum sie auf der Welt sind. Angelehnt an das Buch sollte jedes Kind eine Idee dazu visualisieren. Hierfür durften sich die Kinder wieder ein großformatiges Blatt Papier nehmen. Um sich selbst zu ihrer Frage in Bezug setzen zu können, erhielten sie außerdem ein Foto von ihrem eigenen Kopf. Um ihr Bild zur großen Frage zu gestalten, standen den Kindern Stifte, Gouache-Farben, alte Zeitschriften und Geschenkpapier zur Verfügung.

Die Beantwortung dieser großen Frage stellte vor allem für die älteren Kinder der AG (D. und F.) eine große Herausforderung dar. D. meinte direkt, er sei auf der Welt, weil Gott ihn erschuf. Er konnte sich aber nicht entscheiden, weshalb er auf dieser Welt existiere. Daher fertigte er eine Mind Map an, welche bevorzugte Berufswünsche, Interessen und Dinge, die er mag, beinhaltet. F. fiel es zwar bei der Buchbetrachtung leicht verschiedene Perspektiven zu übernehmen, für sich selbst gestaltete sich die Beschäftigung mit der Fragestellung als nicht so einfach. Im Plenum wurde daher noch einmal gesagt, dass es nicht darum geht eine feststehende Antwort zu finden, sondern es eher um eine spielerische Beschäftigung mit der großen Frage geht. Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass es kein falsch oder richtig gibt und dass der Grund der eigenen Existenz sich nicht nur an einem Punkt festmachen lassen kann.

N. verzichtete auf die Darstellung seines Kopfes und zeichnete stattdessen seine Hobbys, die ihn mit Sinn füllen. Hierfür zeichnete er eine große Trommel, zumal er selbst Schlagtrommel spielt und ihm die musikalische Betätigung Freude bereitet. Seine viele Zeit vor dem Fernsehen. Stellte er durch verschiedene Bildschirme dar.



Um seine Liebe für Zeichentrickserien darzustellen, zerschnitt er ein Comicheft. N. stellte deutlich gegenwärtige Freizeitbeschäftigungen in den Fokus seiner Arbeit.

S. beschäftigte sich kreativ mit ihrem angestrebten Beruf. Auch wenn die Krone auf dem Kopf zunächst an eine Prinzessin erinnert, visualisierte sie ihr Bild von einer Ballerina. Auf die Nachfrage, wieso sie auf der Darstellung eine Krone tragen würde, antwortete sie, dass sie sich an der optischen Erscheinung ihrer Ballerina-Barbie orientierte.

Abschließend lässt sich festhalten, dass diese Einheit mehr eine philosophische Beschäftigung mit der Frage *Warum bin ich auf der Welt* darstellte, als eine ästhetische Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Dabei soll die Frage nach dem eigenen Sinn nur als Denkanstoß verstanden werden und keine zielgerichtete Sinnsuche darstellen. Als besonders positiv lässt sich rückblickend die gemeinsame Vorlesesituation bewerten. Die Kinder waren sehr aufmerksam und hatten sichtlich Spaß daran, sich in die Perspektive der abgebildeten Tiere und Menschen hineinzusetzen. Einige der Kinder äußerten sich positiv dazu, dass sie ein Buch vorgelesen bekamen, ohne die für die im Hinblick auf Schule übliche Erwartung eine Schreibaufgabe dazu abarbeiten zu müssen.

9.3 Offene Phase des Projekts

9.3.1 Einstieg in die offene Phase

Im Mai stieß Z. zu unserer AG. Z. war ein Flüchtlingskind, das schon ein paar Monate in Deutschland lebte und schon länger die Grundschule besuchte. Bisher war er in einer anderen AG eingeteilt, die nicht zu seiner Klassenstufe passte. Dort sollte er seine Hausaufgaben erledigen und langweilte sich, da er als einziger Erstklässler weniger Hausaufgaben als die Drittklässler seiner AG bekam. Nach den Ferien sollte die offene Phase der AG beginnen und jedes Kind seine eigene Projektidee unter dem Themenbereich *Meine Welt und ich* verfolgen. Zunächst wurde im Plenum festgehalten, was bisher erarbeitet wurde. Die Kinder erzählten, woran sie sich erinnern konnten. Dazu wurde als visuelle Gedankenstütze ein Foto eines dazu passenden erstellten Werks exemplarisch in den Kreis gelegt. Nachdem die bereits stattgefundenen Einheiten visuell und sprachlich ins Gedächtnis gerufen wurden, folgte die Einführung in die offene Phase. Hierfür wurde der Begriff des Projekts gemeinsam geklärt und Ausblick auf den kommenden Ablauf gegeben. Da die Kinder bisher noch keine Erfahrungen mit künstlerischen Projekten machten, schienen viele Kinder verunsichert. Anhand eines Projektbuchs zu einem eigens durchgeführten Kunstprojekt, wurde den Kindern erklärt, wie ein individuelles Projekt ablaufen kann.

Um den Kindern den Prozess der Ideenfindung zu erleichtern, wurde gemeinsam ein Ideennetz angefertigt. Eine Sammlung entstand mit dem, was den Kindern zum übergeordneten Thema *Meine Lebenswelt und ich* einfiel. Am Ende sollte sich jeder Schüler_in einen der gesammelten Aspekte aussuchen und sich damit näher beschäftigen. Diese Auswahl für ein Thema stellte sich nicht einfach für die Kinder dar. Trotz der Erklärung wie ein Kunstprojekt ablaufen kann, wirkten die Schüler_innen unsicher und zeigten sich sehr zielfixiert. F. war sich beispielsweise sofort sicher, dass sie ein Kleidungsstück für sich nähen möchte. D. hingegen zielte auf eine Fotocollage zu den vier Elementen ab. Um den Schüler_innen nochmals zu verdeutlichen wie ein künstlerisches Projekt aussieht, wurde wiederholt, dass es nicht darum geht, eine feste Vorstellung umzusetzen. Ein Künstler hat auch nicht alle seine Bilder sofort im Kopf sondern begibt sich auf eine experimentelle

Auseinandersetzung mit einem Gegenstand(sbereich). Den Kindern wurde erneut nahegelegt, dass ein Kunstwerk nicht nur das Resultat eines Gestaltungsprozesses ist, sondern aus einer kognitiven Beschäftigung entsteht. Nachdem die Kinder sich einen Bereich ausgesucht hatten, sollten sie erste Gedanken dazu sammeln. Ihre Ideen konnten sie dabei in einem dafür vorgesehenen Projektbuch festhalten. Einige Kinder zeigten wenig Freude an der Forderung ihre Gedanken schriftlich und zeichnerisch zu dokumentieren. Diese Einheit verlief besonders unruhig, doch in diversen Quellen wird beschrieben, dass diese durch die durch Ungewissheit hervorgerufene Unsicherheit als Teil eines künstlerischen Projekts verstanden werden kann. Am Ende der Stunde hatten lediglich die älteren Kinder, D. und F., Gedanken zu ihren geplanten Projekten gesammelt und schon erste Materialwünsche an mich getragen. Die anderen Kinder gestalteten in der AG-Zeit das Titelblatt ihres Projektbuchs oder taten nichts. Abschließend wurde besprochen wieso viele Kinder nicht zu einer Planung und Ideensammlung kamen. N. und S. begründeten ihre Untätigkeit, mit der fehlenden Schreibkompetenz als Erstklässler. S. ergänzte hierbei, dass sie sich solch einem Projekt allein nicht gewachsen fühle. Auf den Einwand, dass sie sich auch mit anderen Schüler_innen zu einem Projekt zusammenschließen hätten können, ging keines der Kinder ein. Überfordert mit den Eigenheiten eines Kunstprojekts schien auch M. aufgrund seiner sprachlichen Kompetenz. Für ihn war es schwer zu verstehen was er tun sollte. Gesondert wurde ihm wiederholt erläutert, was ein offenes Kunstprojekt ist. Der Junge schien die gestellte Aufgabe nicht genau zu verstehen.

9.3.2 Änderung des Konzepts: Wechsel zur Werkstatt

Schon während dem strukturierten Teil des Projekts fiel es den Kindern schwer, die gegebene Freiheit in den einzelnen ästhetischen Aufgaben zu nutzen. Gerade zu Beginn des Schulhalbjahres versicherten die Kinder sich oft, ob ihr Tun Falsch und Richtig ist. Dabei wurden anfangs die eigenen Arbeiten stark mit denen der anderen Kinder verglichen. Gleichsam wurde wiederholt Rückmeldung aus erwachsener Perspektive erbeten. Im Laufe der Zeit besserte sich dies. Die Kinder realisierten, dass es darum ging, sich ästhetisch auszudrücken und dabei keine Bewertung von außen formale Vorgaben schafft. Im Laufe der Zeit wurden autonome Gestaltungsprozesse möglich, ohne die Rückversicherung bei der Peer Group oder einer erwachsenen Bewertungsinstanz zu fordern. Trotz dem die Schüler_innen sich an die Freiheit bei den Gestaltungsprozessen gewöhnten, war ihnen die Vorstellung ein eigenes Projekt zu verfolgen suspekt.

Aufgrund der schwierigen Einstiegssituation und der Tatsache, dass ein weiteres Kind zur AG stieß, stand die Überlegung einer konzeptionellen Änderung. Neben der Heterogenität der Lerngruppe, die sich durch das weite Altersspektrum und die sprachlichen Kompetenzunterschiede ergaben, waren ebenso die Rahmenbedingungen suboptimal. Die AG fand am späten Nachmittag statt. Hiervor hatten die Kinder schon sehr viel Zeit in der Schule verbracht. Nach dem Unterricht hatten sie ihre Hausaufgaben erledigt und auf dem Schulhof gemeinsam getobt und gespielt. Am Nachmittag zu der AG-Zeit war ihnen Ermüdung deutlich anzumerken. Aufgaben, die zur Entspannung beitragen wurden dankbar angenommen. Sie genossen daher ästhetische Aufgaben, die ein gewisses Maß an Vorgaben beinhalteten.

Die Kinder, die noch nicht lange Deutsch sprachen, verstanden zu Beginn nur wenig der Impulse. Einheiten, die primär auf der sprachlichen Ebene stattfanden, forderten

viel Konzentration. Zusätzliche sprachliche Erläuterungen oder visuelle Unterstützungen, erleichterten nicht allen Kindern das Verständnis. Bis die Geflüchteten die Aufgabe verstanden, langweilten sich die anderen Kinder. Da insbesondere bei kooperativen Aufgaben, wie beim gegenseitigen Fotografieren oder dem Ratespiel zu den eigenen Gegenständen, nicht zeitversetzt gearbeitet werden konnte, entstand Unruhe bei den Wartenden und daraus resultierend Druck bei den Kindern, die Verständnisprobleme hatten. Eine offenere Form des Projekts hat hier natürlich auch Vorteile, da aufgrund der Offenheit sich automatisch eine Chance der Differenzierung ergibt. Die Kinder können in ihrem eigenen Tempo und entsprechend ihrer Kompetenzen arbeiten. Die sprachliche Kompetenz der Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache nahm zwar im Laufe der Zeit beträchtlich zu, die sprachliche Heterogenität der Gruppe blieb auffallend groß.

Die Offenheit in künstlerischen Prozessen zu offerieren, war trotzdem ein angestrebtes Ziel, da hier sich jedes Kind individuell ausdrücken und dabei den Interessen und Kompetenzen in der eigenen Lerngeschwindigkeit folgen kann. Dafür sollte sich unbedingt an den Ressourcen und Bedürfnissen der Kinder orientiert werden. Eigene Kunstprojekte als Lernmethode und selbstorganisierter Lernprozess verlangen viel Selbstbestimmung und Eigenaktivität der Kinder. Die Methode, den Prozess des künstlerischen Projekts mithilfe eines Projektbuchs festzuhalten, schien aufgrund der großen Kompetenzunterschiede nicht allen Kindern möglich zu sein. Hier waren nicht alle Schüler_innen entwicklungs- oder umweltbedingt, sprachlich oder kognitiv soweit fähig sich mit einem eigenen künstlerischen Projekt zu beschäftigen.

Neben diesen erschwerenden Bedingungen kam hinzu, dass nur einmal in der Woche ein Treffen stattfand. Für die Kinder war es bereits in der strukturierten Phase schwer, an die vorherige Woche anzuknüpfen, wenn an einem Werk länger als eine Woche gearbeitet wurde. Im Vorfeld zeigte sich, dass die Kinder häufig nach der AG-Sitzung deutlich euphorisch waren und etwas thematisch Passendes von daheim mitbringen wollten. Da jedoch eine Woche dazwischen lag und die Kinder nicht nur an einem Tag eine AG besuchten, geriet dies in Vergessenheit. Für Grundschul Kinder ist eine Woche sehr viel Zeit und von vielen Erfahrungen geprägt. Ein künstlerisches Projekt als prozesshafte künstlerische Selbstbildung hat daher auch die Gefahr, dass jede Einheit durch ein erneutes Wiedereinflinden Stillstand erleben würde. Aufgrund der Berücksichtigung der Rahmenbedingung und der personellen Voraussetzungen der Schüler_innen, wurde sich trotz der Einführung methodisch umorientiert. Dabei sollte sich an Thomas Heyl und sein kunstpädagogisches Angebot der *Schule der Phantasie* orientiert werden. Hier können Münchner Grundschul Kinder mittags die Werkstätten der Schulen frei nutzen und malen, zeichnen, werken sowie auch basteln. Dabei stehen im Zentrum des Werkstattsszenarios das Kind mit seinem „Bedürfnis nach eigener Deutung und Artikulationsfähigkeit, mithin die Entwicklung eines Gefühls der Selbstwirksamkeit“ (Heyl 2008, S.1). Dem Kind wird die Selbststeuerung, bezogen auf das eigene Handeln und Entscheiden, zugesprochen. Dabei wirken Kinder auf andere Objekte nicht planmäßig ein, sondern zeigen sich in der Auseinandersetzung offen (vgl. ebd., S. 2). Diese Offenheit „impliziert sowohl die Wahrnehmung *was geht/was gehen könnte* als auch die Bereitschaft, den Zufall unmittelbar anzunehmen.“ (ebd., Hervorhebung im Original) Auch wenn die Kinder alleine in der Werkstatt in den Dialog mit Themen und Materialien treten, geraten sie in den Dialog mit den anderen Schüler_innen. Thomas Heyl schreibt hierzu:

„Die Kinder greifen untereinander Ideen auf, übertragen sie auf ihr Vorhaben, modifizieren sie. Nicht selten kehren Ideen und Erfindungen als Echo zum Urheber zurück: Im gemeinsamen und gleichzeitigen Arbeiten manifestiert sich das gute Gefühl der Kohärenz in der Gruppe und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit.“ (ebd.)

Eine Kunstwerkstatt ist somit mehr als das bloße räumliche Setting. Neben der Bedeutung als Ort der Erfahrung und dem didaktischen Prinzip, welches das Subjekt und dessen Selbststeuerung und Prozessorientierung betont, hat die Kunstwerkstatt auch eine Nähe zur Kunst (vgl. Erbach 2011. S.146). Diese begründet sich in der Vorgehensweise eines Künstlers, da dieser ebenfalls offen und frei agiert innerhalb eines thematischen Rahmens. Eine Kunstwerkstatt ist damit nicht nur ein Erfahrungsort, sondern auch als künstlerischer Ort ein „begehbares, benutzbares. Interaktiv kommunizierbares Kunstwerk“ (ebd.).

Eine Kunstwerkstatt verlangt, gleichermaßen wie das zuvor angedachte künstlerische Projekt viel Selbstbestimmung und Eigenaktivität. Der eigentliche Vorteil bei der Änderung der offenen Phase zu einer Kunstwerkstatt lag darin, dass die Kinder ihr Handeln nicht bewusst selbst strukturieren müssen wie bei einem Kunstprojekt und sich von (unbewussten) Selbststeuerungsprozessen leiten lassen können. Ebenso war für die Kinder mit Flüchtlingshintergrund die Chance gegeben, sich weniger unter Druck gesetzt zu fühlen, sich in der deutschen Sprache verbal und schriftlich ausdrücken zu müssen. Jedes Kind sollte gleichberechtigt die Chance haben die AG-Zeit für sich nutzen zu können.

9.3.3 Die Kunstwerkstatt

Um den Kindern der AG eine spielerische Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien zu ermöglichen, wurde sehr viel an Material organisiert und im Raum dargeboten. Den Kindern standen unter anderem Verpackungen, Weinkorken, Papier, Pappmache, Stoffreste, Farben, Draht und Knöpfe zur Verfügung. Die Hauptaufgabe als lehrende Person bestand hierbei darin, die Lernumgebung der Schüler_innen zu gestalten.

Die Abweichung von der geplanten Einheit hin zu einer Kunstwerkstatt wurde von den Kindern problemlos aufgenommen. Auch D. und F., die sich bereits um die erste Planung ihres Kunstprojektes bemüht hatten, waren nachdem gesagt wurde, sie können im Rahmen der Kunstwerkstatt weiterhin an ihrem präferierten Thema arbeiten, mit der Werkstatt als didaktisches Konzept einverstanden. Zwei der acht Kinder nahmen in der vorherigen Sitzung ihr Projektbuch mit um sich daheim näher mit ihrem Thema beschäftigen und anschließend ihre Recherchen in ihr Projektbuch eintragen. Andere Kinder folgten ihrem Beispiel. Zu Beginn der Einheit beklagten viele Kinder, dass sie ihr Buch verlegt oder vergessen hatten. Die Tatsache, dass einige Projektheften verschwanden, bestärkten den Entschluss zu einer Konzeptänderung, da die Abstände der einzelnen AG-Treffen zu groß waren um der Materialbesorgung und Arbeitsprozessen außerhalb der Schulzeit nachzugehen. Eine Kunstwerkstatt bietet hier die Sicherheit, die Grundaussgangslage für die ästhetische Auseinandersetzung der Kinder zu gewährleisten.

Als Einstieg in die Kunstwerkstatt wurde den Kindern eine selbstgebastelte Figur, die als Selbstbildnis charakteristische und optische Attribute der Lehrenden wiedergaben, gezeigt. Dabei wurde erklärt wieso sich für Material und Komposition

entschieden wurde. Als gemeinsamer Ausgangspunkt sollte jeder sein *kleines Ich* basteln. Danach sollte, ausgehend von der kleinen Figur, gearbeitet werden und die Kinder durften sich überlegen was sie damit in Bezug setzen könnten. Die Schüler_innen konnten die Werkstatt-Zeit frei gestalten, lediglich der Beginn und das Ende der AG waren festgelegt. Am Anfang jeder AG-Zeit traf sich die Gruppe im Stuhlkreis und den Kindern wurde die Chance gegeben über das zu reden was sie in der vorherigen Woche erarbeiteten. Am Ende jeder Einheit war das Aufräumen und das anschließende gemeinsame Spiel ein fester Bestandteil. Es entstanden trotz der offenen Kunstwerkstatt ritualisierte Elemente die einen Rahmen gaben. Im Folgenden soll ein Eindruck davon vermittelt werden, was die Kinder in der Kunstwerkstatt schufen und welcher Prozess dahinter steckte. Dabei können die Ergebnisse nicht vollständig und chronologisch angeführt werden, zumal jedes Kind in seinem Tempo arbeitete und durch die freie Nutzung in der Räumlichkeit nicht alles beobachtet werden konnte. Aufgrund der Übersichtlichkeit wurde die Phase der offenen Kunstwerkstatt in die Unterkapitel *Das kleine Ich* und *Die Welt des kleinen Ichs* aufgeteilt, auch wenn diese nicht klar differenziert werden können.

Das kleine Ich

Das Konstruieren des kleinen Ichs war für einige Kinder innerhalb von zwei AG Sitzungen abgeschlossen, während andere Kinder ihre Figur in jeder Sitzung überarbeiteten. Der Entstehungsprozess vieler Kinder war nicht linear, sondern von vielen experimentellen Auseinandersetzungen mit der geeigneten Wahl der Materialien und der Passung zwischen dem eigenen Ich und dem zu herstellenden Abbild. Alle Darstellungen des kleinen Ichs unterschieden sich in ihrer materiellen Eigenheit und geben mit Blick auf den Herstellungsprozess Einblicke in die Persönlichkeit und das Selbstbild der Kinder. Im Anhang befindet sich eine Übersicht aller acht Selbstdarstellungen (vgl. S. 109).



D. suchte sehr lange nach einem geeigneten Körper und entschied sich letztendlich für eine alte Schuhsohle, die ihm in ihrer Ästhetik zusprach. Diese versuchte er durch starkes Knicken in eine dem sitzen ähnelnden Position zu bringen. Für ihn war die Gestaltung des Körpers weniger relevant. Sein Hauptaugenmerk lag auf der Ausgestaltung des Kopfes. D. suchte fast eine komplette AG-Einheit lang eine geeignete Wolle, die seiner Haarfarbe entsprach. Die Augen wurden von zwei

kleinen schwarzen Nägel repräsentiert, die er lange versuchte, in die unflexible Schuhsohle zu drücken. Er trug wegen seiner starken Sehbehinderung eine Brille, verzichtete jedoch bei seiner Miniaturausgabe auf dieses Detail. Auf meine Nachfrage sagte er, dass für seine Figur die Brille nicht mehr notwendig wäre, da er sich selbst ja kleine Augen gegeben hätte. D.s *kleines Ich* hatte einen langen Entstehungsprozess hinter sich, da der Junge sich sehr schwer mit der freien Gestaltungsmöglichkeiten tat.

A.s Figur besteht aus mehreren Teilen, die von innen mit Draht verbunden sind. Ihm war besonders wichtig, dass die Figur stehen kann. Dafür musste er mehrmals den Draht biegen, dass ein Gleichgewicht gegeben war. Als er im Erzählkreis gefragt wurde, welche seiner optischen Besonderheiten sein *kleines Ich* aufzeige, verwies er auf die kleine Größe der Figur. Nach der Einheit berichtete er, dass er nun zusätzlich seine stehenden Haare durch kleine Trinkhalmstücke darstellte. Sein kleines Ich präsentiert sichtlich seine kreative Art zu Denken und sein Geschick verschiedene Materialien in Verbindung zu setzen. Auch nach der Herstellung seines Ichs nutzte er das Materialangebot der Kunstwerkstatt und bastelte verschiedene Figuren, die seine Familienmitglieder darstellten. Aus der Zusammenstellung diverser Materialien kreierte er kleine Spardosen.

F. bastelte eine Figur aus einem Kochlöffel nach ihrem Vorbild. Die modisch interessierte Schülerin legte viel Wert sich selbst modisch angemessen zu kleiden. Ihr war dabei weniger die Form der Figur wichtig, als die bekleidenden Elemente in Form der Schleife und des Kleides. Intensiv suchte sie nach einer geeigneten Möglichkeit den Stoff so zu legen, dass er hält und wie ein Kleid aussieht. Als sie in der Erzählrunde über ihre Figur reden durfte, war insbesondere die optische Erscheinung wichtig. Auch ihr selbst als Person erschien es immer wieder wichtig, entsprechend auszusehen.



Z.

bastelte sich zunächst aus einem weißen Becher und platzierte weiße Knöpfe als Augen auf den Becher. Für die Darstellung der Haare wählte er weißes Häkelgarn. Da die Augen, der Körper und die Haare in einem dezenten Weiß gehalten sind,

wirkte die Figur zunächst sehr unscheinbar. Er hatte bei der Gestaltung viel Freude sehr kleine Löcher in den Becher zu stechen um dann anschließend, diese mit Teilen von bemalten Holzstöcken und Trinkröhrchen zu füllen. Eine Woche später war er weniger auf sein *kleines Ich* fokussiert, sondern beschäftigte sich mit der Herstellung einer Wurfkanone. Erst einige Sitzungen später begann er das hergestellte *Ich* zu transformieren. Hierfür baute er ein Boot aus Korken und stellte die Figur in einen Plastikbehälter, da dieser, laut eigener Aussage, das kleine Ich schützen sollte.



Außerhalb des Plastikbechers klebte er weitere Korke die Kanonen darstellen sollten. Während der Becher noch sehr neutral gehalten war und nicht sofort mit Z. assoziiert werden konnte, war das Boot sehr an seiner biographischen Wirklichkeit orientiert. Später kreierte er zusätzlich seine Welt Syrien. Das bereits gebaute Boot fungierte hierbei als Reisemittel, um laut eigener Aussage „immer abhauen zu können“.

M. arbeitete bis zu den Sommerferien regelmäßig an der Darstellung seines Ichs. Dabei transformierte er eine Chipspackung als Ausgangspunkt. Diese war bei der ersten Sitzung sehr beliebt. M. war derjenige der sie sich bei der ersten Sitzung erkämpfte. Die Chipspackung, welche den Körper seiner Figur bildete, füllte er immer wieder mit verschiedenen Materialien, die ihm als wertvoll erschienen. Unter anderem fungierten Watte, Steine, ausgeschnittene Bilder aus Zeitungen und Fußballkarten als Füllung des Ichs. Auch äußerlich war die Figur von Momenten der Transformation geprägt. Die drei Bilder zeigen drei Schritte des Prozesses in chronologischer Reihenfolge. Der Prozess war im Laufe der AG-Zeit für den Jungen nie abgeschlossen und sein Wirken durch ein stetiges Verändern geprägt. Auf dem ersten Bild hatte er seiner Figur eine Waffe an den Körper angebracht. Die Wahl der schwarzen Flasche fiel nicht zufällig. Wenn der Deckel dieser Flasche entfernt wurde, roch es nach Pfefferminz. M. mochte den Geruch und begründete damit seine Wahl. Auf dem mittleren Bild zeigt sich, dass er sich erneut an seinem eigenen optischen Erscheinungsbild orientiert hat und daher die Wolle an seine Naturhaarfarbe anpasste. Auf dem dritten Bild sieht man sein kleines Ich von hinten. Er brachte Augen an den Hinterkopf an um laut eigener Aussage alles sehen zu können.

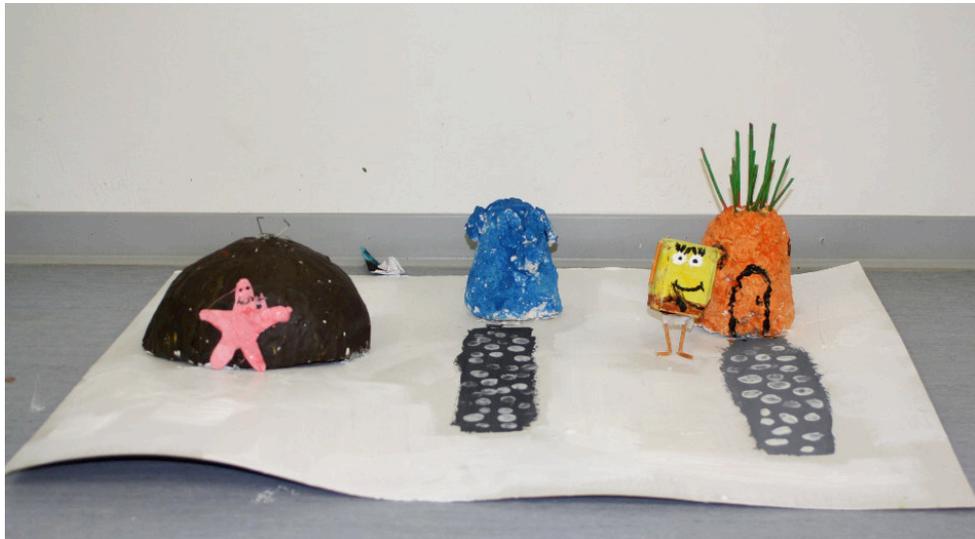
Bei der Konstruktion eines *kleinen Ichs* zeigte sich, wie fähig Kinder sind, sich kreativ und gestalterisch in freien Lernumgebungen auszudrücken. Jeder der

Schüler_innen konnte sein Selbst in der Herangehensweise, in der Wahl der Materialien und/oder verbal äußern.

Die Welt des kleinen Ichs

Das *kleine Ich* bildete weiterhin eine Beschäftigungsgrundlage innerhalb des Werkstattsettings. Den Kindern war es frei gestellt, wie sie sich zukünftig mit dem Ich beschäftigen. Einige Kinder arbeiteten in jeder Einheit direkt an ihrer Figur weiter, indem sie diese kontinuierlich überarbeiteten. S. hingegen hielt sich nicht mehr an das Thema und bastelte vertieft diverse Materialien zusammen, die sie selbst interessant fand. Dabei ergaben sich Figuren von Freunden oder ein materieller Zusammenschluss von Materialien, welche sie ansprachen. A. bastelte zu seiner kleinen figürlichen Selbstdarstellung seine Familienmitglieder aus unterschiedlichen Materialien nach. Dabei stand für ihn, wie bei dem Basteln seiner eigenen Person, der kreative Umgang mit den Materialien im Fokus.

F. war schnell mit ihrer Figur fertig. Sie entwickelte den Wunsch ihrer Figur eine Welt zu erschaffen, in der sie selbst gerne Leben würde. Hierfür verwendete sie ein Stück Pappe auf dem sie plante eine Welt zu bauen. Sie nutzte das Werkmittel Pappmache, um den Lebensraum ihrer Lieblingszeichentrickserie *Spongebob* nachzubauen und animierte auch andere Kinder dazu, ebenfalls eine Welt für ihr kleines Ich zu bauen. F. erstellte einen Vorentwurf auf einem Zeitungspapier und überlegte, was alles in der angestrebten Unterwasserwelt vorzufinden sei.



Dabei schuf sie sehr detailgetreu ein Bild der in der Serie befindlichen Welt. Neben dem Pappmache verwendete sie Materialien wie Holz, Draht und Pappe. Im Herstellungsprozess selbst geht sie ausgesprochen selbstständig vor. Die Serie *Spongebob Schwammkopf* ist nicht nur ihre Lieblingsserie, F, begründet die Wahl der Darstellung dieser Welt auch damit, dass sie fasziniert sei vom Meer. Sie stellt sich oft vor, wie *Spongebob* am Meeresgrund zu leben.



Angeregt von F.s Gestaltungsidee, begannen andere Kinder ebenfalls eine Welt für ihr Ich zu gestalten. D. schuf gleichermaßen eine seiner Fantasie entsprungenen Welt, in der er gerne Leben würde. Er bildete aus Pappmache eine einsame Insel auf der sein kleines Ich lebt. Hier können ihn, laut eigener Aussage, immer noch Menschen besuchen mithilfe des Landeplatzes auf einem kleinen Hügel, der ebenfalls aus schwarzem Pappmache geformt wurde. Da er sich für Drachen interessierte, sollte seine Insel eine Dracheninsel sein. Er formte hierfür einen Wasserdrachen, der aus dem Meer ragt. Viele Drachen sollten laut seinem Plan gebastelt werden, die allerdings in der Luft schweben sollten. Dies scheiterte am Arbeitstempo und dem sich daraus ergebenden Zeitproblem. Zudem tüftelte er lange an einer Möglichkeit, die Drachen fliegend über seine Welt zu installieren, fand jedoch keine Lösung mit der er selbst zufrieden war.



Z.

imaginierte ebenfalls eine Welt für sein kleines Ich, bezog sich allerdings dabei stärker auf realen Gegebenheiten. Er schuf auf einem Karton seinen Wohnort in Syrien. Dafür baute er aus Pappmache mittig ein Haus und Sitzgelegenheiten auf dem gelben Sandbereich sowie auf der grünen Wiese. Z. ergänzte später dann eine Wasserstelle, da er überzeugt war, seinen Ort Syrien nicht erreichen zu können. Schon zuvor hatte er sich auf einem Boot aus Korken platziert. Nun ergänzte er sein Boot mit einem selbstbezeichneten Schutz vor dem Untergehen. Auch die syrische Flagge schmückte nach der Überarbeitung den Kopf der kleinen Figur. Im Gesprächskreis zu Beginn einer AG-Einheit fragte ein Kind, warum er die Figur in dieser Art einbaue und nicht einfach auf das Floss stelle. Z. antwortete darauf, dass das Boot hoch gebaut sein muss, damit dem Ich nichts passiert wenn es Reisen muss. Inwieweit dies interpretativ mit seinen Fluchterfahrungen in Verbindung gesetzt werden kann, ist nicht bekannt. Der Junge äußerte sich hierzu nicht konkret. Aus Rücksicht auf die Geschichte seiner Flucht nach Deutschland, wurde das Thema nicht weiter vertieft. Deutlich ist allerdings in seiner Arbeit zu erkennen, dass der Junge sich sehr stark mit Syrien identifiziert und sich in Bezug setzt. Die Sehnsucht nach seinem Heimatland wird in seinem generellen Tun deutlich.

Auch H. beschäftigte sich mit Syrien. Zunächst war dies aus seiner Gestaltungstätigkeit nicht ersichtlich, da er zu Beginn verschiedene Häuser aus Pappmache bildete und neutral bemalte. Der aktuelle Bezug zur Fußball EM, veranlasste ihn eines der Häuser mit der Flagge von Frankreich, dem Land indem diese Meisterschaft ausgetragen wurde, zu bemalen.



Nach und nach rückte das Thema Syrien in den Vordergrund seiner künstlerischen Arbeit. Er bastelte eine syrische Flagge, die auf dem Dach eines Hauses thronte. Zwischen dem Gebäude mit der französischen Flagge und der Häuseransammlung mit der syrischen Flagge zog er eine Grenze mit einem Expanderband. Abschließend klebte er viele Korken auf die syrische Seite und malte diesen Gesichter auf. H. erklärte zu seiner Bastelarbeit, dass dies Polizisten seien, die Syrien beschützen. Auf die Frage wie er seine erstellte Figur auf der Pappplatte lokalisieren würde, zeigte er

hinter die Korkfiguren. Ergänzend führte er dabei an, dass sein Vater in Syrien bei der Polizei arbeitete und er daher auch auf der Seite seines Vaters stehen würde. Auch in dieser Arbeit drückt sich aus, wie sehr sein Herkunftsland zu seinem Ich gehört. Die ethnische Identität ist ein sehr großer Teil seines Selbstbildes.

Die letzten Sitzungen bestanden aus der gemeinsamen Planung einer kleinen Ausstellung. Ausgestellt werden sollten die kleinen gebastelten Ichs und die Gegenstände, die aus der weiterführenden Beschäftigung entstanden waren. Die Projektbücher, sollten bei der Ausstellung mit ausliegen. In den Büchern wurden für jedes Kind individuell dessen Werke dokumentiert.

Bei der Planung der Ausstellung überlegten wir im Plenum, welche anderen AG's die Ausstellung besichtigen sollen und wie diese davon erfahren könnten. Ebenso wurden Ideen gesammelt, zu welchem Ort an der Schule diese Ausstellung passt. Die Kinder entschieden sich für den Schulhof als Ausstellungsort, da hier auch viele Eltern noch am Ende der AG Zeit die Ausstellung sehen können. Hierfür wurde gemeinsam ein geeigneter Platz auf dem Schulhof ausgewählt, überlegt wie die Werke zu ordnen sind und was beachtet werden muss, um einer Ausstellung gerecht zu werden. Die Ausstellung stellte einen guten Abschluss dar, zumal die Kinder sehr viel positiven Zuspruch für ihre Arbeiten erhielten. Sie selbst freuten sich sehr über die Projektheft, die ihre gesamten Tätigkeiten in der *Kunst & Spiel AG* im Laufe des Schulhalbjahrs, dokumentierten.

9.3.4 Resümee des Kunstprojekts „Meine Lebenswelt und ich“

Änderungen im geplanten Ablauf, welche sich im Laufe des Schulhalbjahrs ergaben und die Ausgangslage zunächst erschwerten, änderten nichts an der Möglichkeit für alle Kinder, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Dabei unterschied sich je nach Alter, Kompetenz und sprachliches Verstehen die Intensität und Differenziertheit in den einzelnen Prozessen und Sitzungen. Jedes Kind hat in seine künstlerischen Werke und in den ästhetischen Prozessen ganz autonom Teile der eigenen Identität offenbart. Je älter und kognitiv kompetenter die Kinder der AG waren, desto differenzierter konnten sie sich mit sich und der Welt in Bezug setzen. Selbstverständlich waren die Schüler_innen aufgrund des übergeordneten Themas *Meine Lebenswelt und ich* schon sehr nah bei sich selbst. Spannend wäre auch gewesen, eine Kunstwerkstatt oder ein künstlerisches Projekt mit einem übergeordneten Thema anzubieten und dabei zu betrachten wie sich die individuelle Identität als auch Persönlichkeit abzeichnen. Generell lässt sich festhalten, dass ästhetische Erfahrungen und Betätigungen ein guter Zugang sind, um sich mit der eigenen Person auseinanderzusetzen. Kunstunterricht gibt jedem Kind ausreichend Raum sich seinen Bedürfnissen entsprechend auszuleben.

Bei der Durchführung des Projektes wurde sich an einer existenziellen Sicht auf das Kind orientiert. Die Schüler_innen mit ihrer individuellen Persönlichkeit standen im Fokus. Gleichsam wurde versucht den Kindern mit einer möglichst offenen Haltung zu begegnen. Der subjektive Eindruck entstand, dass zu allen der Kinder innerhalb des Schulhalbjahrs intensive Beziehungen aufgebaut wurden und auf einer persönlichen Ebene miteinander agiert wurde. Insbesondere den Kindern mit Flüchtlingshintergrund bedeutete es viel über ihre Heimat und ethnische Identität zu sprechen. Die AG ermöglichte somit auch einen interkulturellen Dialog. Für einige der Geflüchteten war das Malen, Zeichnen und Basteln zudem fast schon eine therapeutische Auseinandersetzung mit der eigenen Identität.

Bezogen auf die personalen Teilkompetenzen kann deutlich festgestellt werden, dass alle Kinder durch die ästhetische Betätigung die Möglichkeit bekamen sich auszudrücken und sich mit Fragen ihrer Identität betreffend auseinander setzten. Abschließend lässt sich zusätzlich feststellen, dass die Kinder als Gruppe zusammen wuchsen und erkannten, dass jeder eine andere Persönlichkeit mit sich bringt.

Die angestrebten Kompetenzen, die bei den Rahmenbedingungen des Kunstprojekts angeführt wurden, konnten von den Schüler_innen größtenteils erreicht werden. Zunächst einmal kann hier angeführt werden, dass alle Kinder fachliche Kompetenzen erwarben. Die Schüler_innen lernten alle Medien und Materialien kennen, die ihnen zuvor nicht bekannt waren und bezogen die gegebenen Impulse auf die eigene Lebenswelt. Den ästhetischen Prozess in einem künstlerischen Projekts zu begehen, wäre keine von allen erreichbare Kompetenz gewesen. Aus diesem Grund wurde bei der Art der offenen Phase umdisponiert. Trotz all der Hindernisse durchlebten nahezu alle Kinder einen künstlerischen Prozess im freien Werkstattsetting. Die meisten der methodischen Teilkompetenzen wurden von den Schüler_innen erreicht. Die Kompetenz des selbstbestimmten Arbeitens wurde nicht von jedem erreicht. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Kinder durch die ästhetischen und künstlerischen Prozesse auch ihre Identität und Persönlichkeit abbildeten.

10. Abschließendes Fazit

Die intensive Betrachtung von Persönlichkeit und Identität zeigte deutlich, welche enorme Bedeutung die mittlere Kindheit für die Entwicklung hat. Während der Grundschulzeit differenzieren sich das Selbst, Selbstkonzepte und das Selbstwertgefühl weiter aus und nehmen Einfluss auf die folgenden Lebensphasen. Dabei können sich Fremdeinschätzungen auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken: Ein Lehrerurteil kann sich deutlich auf das Selbstwertgefühl oder das Selbstkonzept niederschlagen.

Die Bildungsinstitution sollte sich daher in besonderem Maße ihrer Wirkung auf Persönlichkeit und Identität bewusst sein. Eine existenzielle Pädagogik, basierend auf Viktor Frankls Existenzanalyse, kann hier mit ihrer offenen Haltung und wertschätzenden Beziehung, dem Kind Raum geben das eigene Potenzial auszuschöpfen.

Das künstlerische Projekt *Meine Lebenswelt und ich* macht deutlich, dass Kinder sich je nach Alter sowie Sprach- und Kompetenzniveau beim Basteln, Malen und Zeichnen immer auch durch biographische Bezüge mit ihrer eigenen Person beschäftigen. Jedes Kind bringt seine Persönlichkeit und Identität in das Gruppengefüge und in die gestalterische Tätigkeit mit ein.

In Anbetracht des momentanen Flüchtlingszustroms besitzt das Thema der Identität eine enorme Brisanz. Jeder Geflüchtete setzt seine ethnische Identität mit der

fremden deutschen Kultur in Beziehung. Bildungsinstitutionen müssen hier einen interkulturellen Dialog schaffen. Dabei sollten künstlerische Prozesse genutzt werden, um sich mit der Identität und Persönlichkeit auseinanderzusetzen. Die lehrende Person muss jedoch darauf achten die nötige Freiheit zu geben, um dieses Potenzial optimal auszuschöpfen.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Grundschule, als gesellschaftsbildende Instanz, nicht nur formale Wissensinhalte vermitteln, sondern sich vermehrt am Individuum orientieren sollte. Dabei steht die Forderung nach einer existenziellen Pädagogik, um der individuellen Entwicklung von Identität und Persönlichkeit gerecht zu werden.

11. Literaturverzeichnis

- Abels**, Heinz (2010, 2. Überarb. Aufl.): Identität. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Assmann**, Aleida; Friese, Heidrun (1998): Einleitung. In: Assmann, Aleida ; Friese, Heidrun (Hrsg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-23
- Bernal**, Martha E. et. al (1993): Development of Mexican American Identity. In: Bernal, Martha E.; Knight, George P. (Hrsg.): Ethnic: Identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities. Albany: State University of New York Press, S. 31-46
- Budnik**, Ines (2001): Logotherapie und Existenzanalyse in der schulischen Erziehungshilfe. Ansätze für eine moderne Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Butler-Bowdon**, Tom (2007): 50 Klassiker der Psychologie. Heidelberg: mvg Verlag
- Bürgermann**, Sabine; Von Carlsburg, Gerd-Bodo: Pädagogische Therapie. Identitätsprobleme erfolgreich behandeln. Ein integratives Konzept zur Selbstverwirklichung für Theorie und Praxis im Schulalltag. Augsburg: Brigg Pädagogik
- Dittrich**, Irene (2012): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Eine empirische Analyse der Umweltbedingungen, ihre Identität und Bildungsergebnisse auf der Grundlage des Sozio-oekonomischen Panels. Weinheim;Basel: Beltz Juventa
- Erbach**, Holger (2011): Die Werkstatt als Lernort. Impulse für den Kunstunterricht. Oberhausen: Athena
- Erlbruch**, Wolf (2004, 4. Aufl.): Die große Frage. Wuppertal: Peter Hammer Verlag
- Erikson**, Erik (1973, 3. Aufl.): Identität und Lebenszyklus. 14. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Frankl**, Viktor (1990): Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der

Psychotherapie. München: Piper

- Frankl, Viktor** (2002, unveränd. Nachdr.): Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim; Basel: Beltz
- Frankl, Viktor** (2015, 6. Aufl.): Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. München: dtv
- Freud, Sigmund** (1938): Abriss der Psychoanalyse. Hrsg. Von Lohmann, Hans-Martin (2010): Stuttgart. Reclams Universal Bibliothek
- Garz, Detlef** (2006, 3. Aufl.): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag
- Gudjons, Herbert** (2012, 11. Aufl.): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt
- Hannover, Bettina; Greve, Werner** (2012, 7. Aufl): Selbst und Persönlichkeit. In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.) (2012): Entwicklungspsychologie. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S.543-560
- Haußer, Karl** (1995): Identitätspsychologie. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag
- Hellmich, Frank; Günther, Frederike** (2011): Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 19-39
- Hobl, Barbara** (2009): Unannehmbar sein. Kindliche Identität im Dialog. Wiesbaden: VS-Verlag
- Hurrelmann, Klaus** (2012): Kindheit, Jugend und Gesellschaft. Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs – soziologische Perspektiven. In: Pätzold, Hilarion (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 57-76
- Kirchner, Constanze** (2009): Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Kirchner, Constanze** (2012): Kompetenzorientierung im Kunstunterricht: Problemlage und Diskussionsstand. In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): Kunstunterricht. Kompetent im Unterricht in der Grundschule. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Klika, Dorle** (2000): Identität – ein überholtes Konzept? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 3(2). Wiesbaden: VS Verlag, S. 285-304
- Krapp, Andreas** (1998). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In: Weinert, Franz Emmanuel; Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, S. 325–339

- Kray**, Jutta; Schaefer, Sabine (2012) , 7. Aufl.; Mittlere und später Kindheit (6-11 Jahre). In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 211-208
- Leipold**, Bernhard; Greve, Werner (2015, 8. Aufl): Sozialisation, Selbstbild und Identität. In: Hurrelmann, Klaus et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung.. Weinheim: Belz, S. 659- 672
- Lohaus**, Arnold; Vierhaus, Marc (2015, 3. Aufl.): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin; Heidelberg: Springer
- Längle**, Alfred (2000): Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse
- Längle**, Alfred (2001): Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie), 1. Teil: Grundlagen. Wien: GLE-Verlag
- Marcia**, James E. (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, Joseph (Hrsg.): Handbook of Adolescent Psychology. New York: John Wiley & Sons, S. 159-187
- Mead**, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Muck**, Mario (2012): Psychoanalytisches Basiswissen. In: Hans-Georg-Trescher (Hrsg.) u.a.: Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 13-62
- Müller**, Bernadette (2011): Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Pervin**, Lawrence; Cervone, Daniel; John, Oliver (2005, 5. Aufl): Persönlichkeitstheorien.. München: Ernst Reinhardt
- Petermann**, Franz; Niebank, Kay; Scheithauer, Herbert (2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin; Heidelberg: Springer
- Pätzold**, Henning (2012): Identität aus sozialer und individueller Perspektive. In: Basfeld, Martin; Hutter, Walter (Hrsg.): Identitätsbildung im pädagogischen Prozess. Ein interdisziplinäres Forschungskolloquium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9- 20
- Rogers**, Carl R. (2003, 7. Aufl): Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schick**, Hella (2012): Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung und schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Schraml**, Walter J. (1990, 7. Aufl.): Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart: dtv

- Siegler et. al.** (2016a, 4. Aufl.): Theorien der Sozialen Entwicklung. In: Siegler et. al.: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 313- 347
- Siegler et. al.** (2016b, 4. Aufl.): Bindung und Entwicklung des Selbst. In: Siegler et al.: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 397- 430
- Taylor**, Charles (1995, 8. Aufl.): Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Urlaß**, Mario (2012): Zu sich selbst kommen. Künstlerische Bildung in der Grundschule. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Oberhausen; Athena
- Wagner**, Peter (1998): Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über die Identität. In: Assmann, Aleida ; Friese, Heidrun (Hrsg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 44-72
- Waibel**, Eva Maria (2009): Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Augsburg: Brigg Pädagogik
- Waibel**, Eva Maria (2010): Die Bedeutung der Person in der Existenziellen Erziehung. In: Existenzanalyse, Zeitschrift der Internationalen Gesellschaft für Existenzanalyse und Logotherapie, Nr. 2/2010, 27. Jg., Wien
- Waibel**, Eva Maria (2013, 2. Aufl.): Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik. Augsburg: Brigg Pädagogik
- Wirtz**, Markus Antonius; Strohmmer, Janina (2014, 16. Aufl.): Dorsch-Lexikon der Psychologie. Bern: Hans Hübner
- Zirfas**, Jörg (2010): Identität in der Moderne. Eine Einleitung. In: Jörissen, Benjamin; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-18
- Zirfas**, Jörg (2015): Identität. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim; Basel: Beltz Juventa

Internetquellen:

- Brunner, Karl-Michael (1987):** Zweisprachigkeit und Identität: Probleme sprachlicher Identität von ethnischen Minderheiten am Beispiel der Kärntner Slowenen. In: :Psychologie und Gesellschaftskritik, S. 57-75. Online in: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/25001> [gesehen am 15.06.2016]
- Grimmsches Wörterbuch, Grimm; Jacob, Grimm. Willhelm (1971):** Deutsches Wörterbuch. Leipzig. Online in: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=G S25810#XGS25810> [gesehen am: 01.06.2016]
- Heyl, Thomas (2008):** Offene Dialoge in der Kunstwerkstatt – Keiner weiß, was es werden wird. In: Kunst Portal Didaktisches Forum. Braunschweig: Schroedel. Online in: <http://www.kunstlinks.de/material/peez/2008-11-hey1.pdf> [gesehen am: 15.07.2016]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004):** Bildungsplan 2004. Online in: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [gesehen am: 15.07.2016]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport(2016):** Bildungsplan 2016 Kunst/Werken. Online in: http://www.bildungsplaenebw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_KUW.pdf [gesehen am: 15.07.2016]
- Peez, Georg (2005):** Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild-Kunst-Subjekt. In: Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (Hg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: Athena, S. 1-6 Online in: <http://kunstpaedagogik.userweb.mwn.de/TextPeez2006.pdf> [gesehen am: 26.06.2016]
- Peez, Georg (2012):** Kunstpädagogik. In: Brockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, Online in: <https://www.kubi-online.de/printpdf/3326> [gesehen am: 26.06.2016]

12. Anhang

12.1 Unterrichtsskizzen

Kunst & Spiel-AG: Erstes Kennen lernen. Was macht unser Gesicht aus?

1. Treffen – 17.02.2016 15.30 - 16.30

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung, L stellt sich vor. Ablauf der AG wird erläutert. Auf einem großen Blatt Papier sollen die Kinder sammeln, was sie gerne hier in der AG umsetzen wollen (Materialwünsche, Spielwünsche,...) und welche Erwartungen sie haben.	Kreis	Papier, Stifte	Erwartungen und Wünsche der SuS werden gesammelt.	10 Min.
Kennenlernen	Kennenlernen durch Spiele: 1. Jedes Kind bekommt bis zu 4 Smarties von der L ausgeteilt, darf diese jedoch nicht sofort essen. Reihum erzählt jedes Kind etwas über sich zu jedem Smartie. 2. Ein Kind wird gewählt und setzt sich in die Mitte mit einer Zeitung, die zusammengerollt ist. L nennt einen Namen. Das Kind in der Mitte muss nun diejenigen abschlagen, bevor dieser einen anderen Namen nennen konnte.	Steh-Kreis	Smartie-packung, Zeitung	Kennenlernen als Voraussetzung für das gemeinsame AG-Halbjahr.	15 Min.
Einführung	In die Mitte des Sitzkreises wird eine Abbildung eines menschlichen Körpers ohne Gesicht gelegt (stiller Impuls). Die SuS führen die fehlenden Teile des Gesichts an.	Kreis	Abbildung menschlicher Körper	Sensibilisierung für das menschliche Gesicht.	15 Min.

Dann folgt die Frage: „Je Mund,... warum sieht jed trotzdem anders aus?“

Jedes Kind bekommt das einen der Tische.
SuS bekommen kleine Ze
„Zeichne dein Gesicht oh
„Zeichne dein Gesicht mi

Einführung der Spiele-bo
Kinder, die in die Box ge
darf eines der Kinder ein

Um eine gute Zeichenvor
sich von einem anderen F

Das „kleine Tschüss“ wir

Legende : SuS: Schüler und Schülerinnen L: Leh

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung, in die Mitte des Kreises platziert L ein Gesicht mit rotem Proportionsraster auf dem die Augen, Nase und Mund entgegen der Proportionslehre angeordnet sind. L lässt einen SuS das Gesicht neu ordnen. L erläutert die Proportionen des Gesichts.	Kreis	Gesicht mit Proportionsraster, Mund, Augen und Nase als bewegliche Elemente	Proportionen des Gesichts	15 Min.
Einführung	Frage: „Was ist ein Portrait?“ Nach der Begriffsklärung, wird den SuS demonstriert was Kohle alles kann. L zeichnet mit der Kohle ein Portrait vor den SuS.	Kreis	Kohle, Papier	Kinder lernen das Zeichenutensil Kohle kennen.	5 Min
Warm-up	Übung: „Zeichne dein Gesicht mit nur einer Linie“ Danach probieren die SuS die Kohle frei aus.	Einzelarbeit, sitzend, stehend	Kohle Papier, Spiegel	Handelnde Annäherung an Kohle	5 Min.
Arbeitsphase	Jedes Kind darf sich sein Vorlagenfoto holen und mit seinem Portrait beginnen.	Stehend, Sitzend, liegend	Papierbögen A1/A2, Kohle, Foto als Vorlage	Zeichnerische Auseinandersetzung mit dem eigenen Gesicht	20 Min.
Aufräumen	Die SuS räumen das verwendete Material auf.				5 Min.
Schlussphase	Ein Spiel wird aus der Spielebox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spiele-box	Ritualisierter Abschluss	10 Min.

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung, Ausblick auf die geplante AG-Zeit.	Kreis			5 Min.
Arbeitsphase	SuS stellen ihre angefangenen Portraits fertig. Schon fertige SuS zeichnen frei mit der Kohle.	Sitzend, stehend, liegend	Kohle, Papier	Anknüpfung an die Arbeitsphase der vorherigen Woche	10 Min
Museumsrundgang	Die SuS legen ihre Portraits im Flur aus und alle dürfen die Ergebnisse der Mitschüler_innen betrachten. L gibt bei Anfragen Rückmeldung zu den einzelnen Portraits	Frei im Raum	Portraits	Wertschätzung der Arbeit	10 Min.
Einführung	L legt Fotos und die zugehörigen, auf Wortkarten geschriebenen, Emotionen in den Kreis. Die SuS ordnen zu: „Welche Emotionen der anderen sind noch wahrnehmbar?“ „Wieso verrät das Gesicht wie wir uns fühlen?“	Kreis	Fotos, Wortkarten	Thematisierung der Wandlungsfähigkeit des menschlichen Gesichts	10 Min.
Arbeitsphase II	Die SuS stellen nun verschiedene Emotionen dar und halten sie mit der Kamera fest. Am Schluss stellt jeder ein Gesichtsausdruck dar, der zur eigenen Person passt.	Frei im Raum	Digitalkamera	Experimentelle Erkundung der eigenen Gesichtsausdrücke. SuS sammeln Erfahrung mit der Digitalkamera.	10 Min.
Präsentationsphase	Am Laptop werden gemeinsam die Fotos gezeigt und versucht abzulesen was das Kind mit seinem Gesicht dargestellt hat.	Kinositz	Laptop, Digitalkamera		5 Min.
Schlussphase	Ein Spiel wird aus der Spielbox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spielbox	Ritualisierter Schluss	10 Min.

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung, Kurze Anknüpfung an die vorherige Einheit und Ausblick auf das Kommende.	Kreis			5 Min.
Spielphase	L erklärt den Spielablauf der einzelnen Spiele: S. schließen die Augen. L. erzählt eine kurze Traumreise und lenkt die Wahrnehmung auf spezielle Körperteile. Spiegelbild: Immer zwei Kinder bilden ein Team und stellen sich gegenüber. Einer ist das Spiegelbild, der andere das Kind vorm Spiegel, das die Bewegung vorgibt. Statuen Formen: In Gruppenarbeit wird ein Kind in eine verschiedene Statue geformt. Dabei gibt die L verschiedene Begriffe vor: Traurig, Siegesicher, Stolz, fröhlich	Frei im Raum		SuS sollen durch verschiedene Spiele den Körper wahrnehmen.	15 Min
Einführung	Gemeinsame Reflexion der Spiele. „Was kann der Körper alles?“ „Wie habt ihr euch gefühlt?“	Kreis		Reflexion der Körperwahrnehmung	5 Min.
Aufgabenstellung	L erklärt wie die Kinder den Umriss des Körpers übertragen sollen. Immer zwei SuS bekommen eine Packpapier Rolle ausgeteilt.	Kreis			5 Min.
Arbeitsphase	Die Kinder pausen in Partnerarbeit ihre Körperumrisse auf das Packpapier ab und schneiden ein passendes Stück ab.	Frei im Raum	Packpapier, Stifte, Gouache-Farbe	Übertragung des Körpers auf Papier.	20 Min.
Schlussphase	Ein Spiel wird aus der Spielbox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spielbox	Ritualisierter Schluss	10 Min.

Kunst & Spiel-AG: Das Eigene

6. Treffen – 06.04.2016 15.30 - 16.30 Uhr

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg + Museumsrundgang	Gemeinsame Begrüßung L und SuS betrachten im Museumsrundgang die Körperumrisse. Jedes Kind darf zu seinem Körperumriss erzählen.	Kreis Frei im Raum	Körperumrisse	Gegenseitige Wertschätzung der erstellten Werke	10 Min.
Einführung	Klärung des Begriffes L: „Wann ist etwas v SuS äußern sich daz L macht deutlich, da Preis abhängig ist.				5 Min.

Kunst & Spiel-AG: Mein Körper II

5. Treffen – 16.03.2016

15.30 - 16.30 Uhr

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung, Wiederholung der letzten Einheit. „Mit was wollen wir unseren Körper füllen?“	Kreis		Anknüpfung an den Körperumriss. Blick auf den Prozess	10 Min.
Arbeitsphase	SuS füllen ihr Portrait mit geeigneten Mustern aus. L steht beratend zur Seite.	Frei im Raum	Papier, Pinsel, Gouache-Farben, Zeitungspapier	SuS überlegen sich wie sie passend zu ihrer Person den Körperumriss füllen.	30 Min
Aufräumphase	SuS räumen ihre Zeichenutensilien auf.	Kreis			10 Min.
Schlussphase	Kurze Reflexion der Arbeitsphase. Ein Spiel wird aus der Spielebox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spielerbox	Ritualisierter Schluss	10 Min.

Gemeinsames Raten	Die Kinder legen ihre vier Bilder aus. Gemeinsam wird erraten um welchen wertvollen Gegenstand es sich handelt.	Plenum	Bilder	Öffnung für das Andere: Was ist den anderen wichtig?	15 Min.
Schlussphase	Ein Spiel wird aus der Spielebox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spielerbox	Ritualisierter Schluss	10 Min.

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Begrüßung. L startet mit provokativem Impuls: „Ich behaupte es gibt ganz viele Welten. Und nicht jede Welt kann betreten werden.“ Unterrichtsgespräch und Klärung mit den SuS. „Was ist den eure Welt?“ SuS beschreiben ihre Welt „im Kopf“ und Traumwelten.	Kreis		Einstieg soll Fantasie und Kreativität der SuS anregen.	10 Min.
Aufgabenstellung	SuS bekommen Papier und sollen ihre Welt mit Gouache Farben malen. Dabei dürfen sie frei entscheiden worauf sie sich bei der Zeichnung beziehen und es sind keine Grenzen gesetzt. Jedes Kind bekommt ein A2-Papierbogen.	Kreis	A2- Papier	Ausblick auf die Arbeitsphase.	5 Min.
Arbeitsphase	Jedes Kind malt seine Welt. L in Beobachter- und Beraterposition.	Einzelarbeit, frei im Raum	Papier, Farben, Zeitungspapier, Pinsel	Kreative Arbeitsphase	20 Min
Aufräumen	SuS sollen ihren Arbeitsplatz aufräumen und das fertige Bild in den Flur legen.				5 Min
Museumsrundgang	SuS zeigen und erzählen was sie gezeichnet haben.	Stehender Halbkreis		Wertschätzung der eigenen Arbeit.	10 Min.
Schlussphase	Ein Spiel wird aus der Spielebox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spiele-box	Ritualisierter Schluss	10 Min.

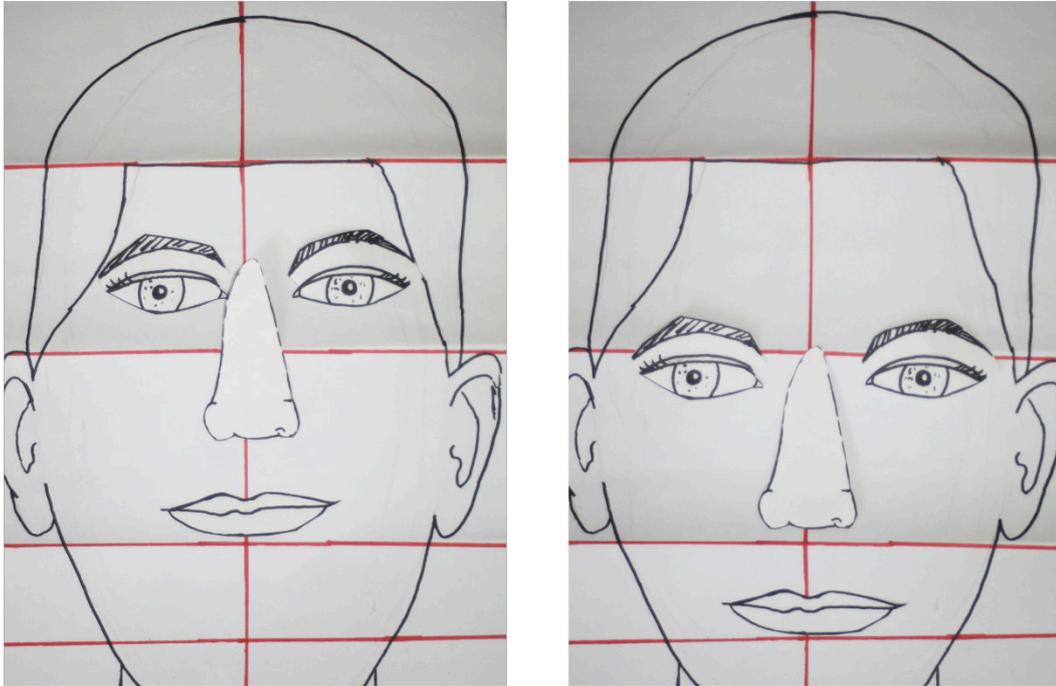
Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung. Buch „Die große Frage“ von Erlbruch wird vorgestellt. „Was ist denn die große Frage?“ SuS nennen ihre Vermutungen. 7 ausgewählte Seiten werden von der L vorgelesen und Zeit zum Betrachten gelassen.	Kreis	Buch mit markierten Seiten	Einstieg in einen neuen thematischen Abschnitt zur Lebenswelt	10 Min.
Erarbeitung	„Was wäre eure große Phase?“ „Warum seid ihr auf der Welt?“	Kreis	Buch	philosophische Fragestellung soll zur Imagination führen	5 Min.
Arbeitsauftrag	Jedes Kind bekommt ein Blatt mit seinem schon in schwarz-weiß ausgedruckten Kopf. Die Kinder sollen die Thematik des Buchs aufnehmen und visualisieren wieso sie auf der Welt sind. Ob dabei Zukunftsvisionen, Phantasie Ideen oder eine andere Bearbeitung stattfindet ist frei.	Kreis	A2-Papier		5 Min
Arbeitsphase	Die Kinder füllen das Blatt dem Thema entsprechend. Dabei darf gemalt, gezeichnet und geklebt werden. (mixed media)	Frei im Raum	A2-Papier, Farbe, Papier, Kleber, Schere	Die Kinder beschäftigen sich individuell mit ihrer Vorstellung.	20 Min
Aufräumen	SuS sollen ihren Arbeitsplatz aufräumen.	Einzelarbeit			10 Min
Schlussphase	Ein Spiel wird aus der Spielebox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spiele-box	Ritualisierter Schluss	10 Min.

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung Reflexion der vorangegangenen Einheit zur <i>großen Frage</i> . „Warum fiel euch eure eigene große Frage schwer?“	Kreis		Anknüpfung an die vorherige Sitzung.	5 Min.
Museumsrundgang	SuS und L schauen sich gemeinsam die Bilder an. Jedes Kind darf etwas zu seinem Bild sagen.	Stehend	Bilder	Gegenseitige Wertschätzung. Gemeinsamer Dialog über die Bilder.	10 Min.
Arbeitsauftrag	L verkündet die Aufgabe, die von der ganzen Gruppe gemeinsam bewältigt werden soll: „Hier auf den Boden liegt ein Bogen Pappe, der vollkommen mit Farbe voll werden soll. Dabei darf keiner das Papier mit Händen und Füßen berühren. Ihr habt nun fünf Minuten Zeit euch zu überlegen wie ihr vorgeht und 10 Minuten um eure Idee umzusetzen.“	Kreis	Pappe A2, Farben, Stoppuhr		5 Min
Gemeinsame Übung	Die Kinder überlegen zunächst wie sie die Farbe auf den Pappbogen übertragen und setzen dann im Team die Überlegung um.	Frei im Raum	Pappe A2, Farben, Stoppuhr		15 Min
Reflexion	SuS reflektieren wie die Aufgabe geklappt hat.	Stehkreis		Reflexion zur Vertiefung	10 Min
Schlussphase	Ein Spiel wird aus der Spielbox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spielbox	Ritualisierter Schluss	15 Min.

Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung „Was haben wir bisher gemacht?“ Zu den Äußerungen der Schüler_innen werden Bilder der bisherigen Werke ausgelegt. Den Kindern wird Ausblick auf das eigene künstlerische Projekt gegeben: „Was ist ein Projekt?“ Kennzeichen eines Kunstprojektes werden genannt (Recherche, Planung, Prozesshaftigkeit,..) und ein Projektbuch gezeigt.	Kreis	Bilder der bisherigen Werke	Anknüpfung an das Bisherige. SuS sollen einen Eindruck bekommen, was sie erwartet.	10 Min.
Brainstorming	Gemeinsam wird gesammelt welche Bereiche unter den Oberbegriff <i>meine Lebenswelt und Ich</i> fallen. SuS und L erstellen gemeinsam ein Ideennetz. Abfrage: „Mit welchem Thema wollt ihr euch näher beschäftigen?“	Stehender Halbkreis	Plakat, Edding	Hilfestellung bei der Projektfindung	10 Min.
Arbeitsauftrag	L verkündet die Aufgabe und gibt jedem Kind ein Projekttheft	Plenum	Projekttheft		5 Min
Projektfindung	Die SuS halten Ideen in ihrem Projekttheft fest und tauschen sich gegenseitig über ihre Ideen aus.	Einzelarbeit, frei im Raum	Projekttheft, Stifte	Ideenfindung, Phase des Ungewissheit	20 Min
Schlussphase	Im Plenum wird über die gewählten Themen gesprochen und diese festgelegt. Ein Spiel wird aus der Spielbox gezogen. Das kleine Tschüss wird reihum gegeben.	Kreis	Spielbox	Ritualisierter Schluss	15Min.

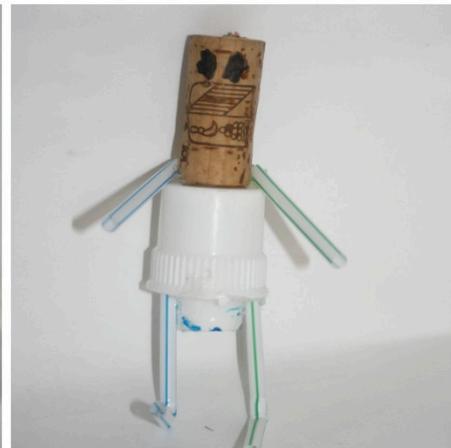
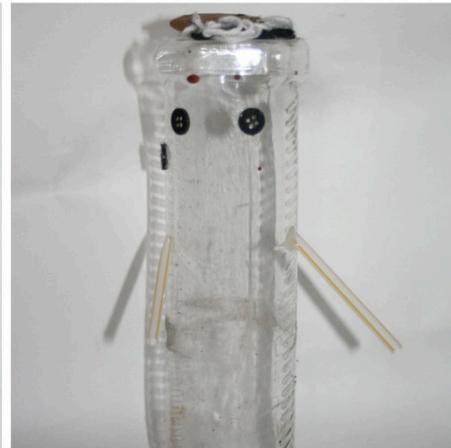
Phase	Lehrende-Schüler-Interaktion	Arbeits- & Sozialform	Medien/Material	(Didaktischer) Kommentar	Zeit
Einstieg	Gemeinsame Begrüßung Erzählrunde: Kinder können zeigen und erzählen was sie in der vorherigen Woche in der AG gemacht haben.	Kreis		Gemeinsamer Dialog und Austausch	10 Min.
Werkstatt	SuS können frei aus dem Material wählen. Unter Einbezug des übergeordneten Themas <i>Meine Lebenswelt und ich</i> können die Kinder sich medial frei auseinandersetzen. L steht beratend zur Seite und gibt beispielsweise Hilfestellung bei der Verwendung von Sägen oder der Heißklebepistole	Frei im Raum und im Flur	Bereitgestelltes Material	Ästhetische Erfahrung mit verschiedenen Materialien und dem Thema Lebenswelt und ich	40 Min.
Schlussphase	Ein Spiel wird aus der Spielebox gezogen. Das kleine Tschüss wird reithum gegeben.	Kreis	Spiele-box	Ritualisierter Schluss	10Min.

12.2 Kopfumriss mit Proportionslinie



Links: Augen, Nase und Mund sind nah beieinander
Rechts: Anordnung von Mund, Nase und Augen entsprechend der Proportionslehre

12.3 Die kleinen Ichs der Kinder im Überblick



12.4 Meine Welt





13. Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien, entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Entlehnungen aus dem Internet sind durch datierten Ausdruck der ersten Seite belegt.

Auf Nachfrage sind sie gedruckt oder auf einem elektronischen Speichermedium im pdf-Format in einem Zeitraum von zwei Jahren nach Abgabe der Arbeit nachzureichen.

Heidelberg, den

Unterschrift