

KED Kurier

Winter 2023

Elternmitwirkung von Anfang an



KATHOLISCHE
LTERNSCHAFT
EUTSCHLANDS

KED in NRW
Landesverband

- 4 Ästhetische Bildung!
Menschen – Musen
– Miteinander
- 17 Große Kunst in Kinderaugen
- 18 Das Who-is-Who der Krippe
- 23 KED in NRW
- 26 Aus den Bistümern
- 29 Literaturempfehlungen

Liebe Eltern, sehr geehrte Damen und Herren!



Andrea Honecker aus Köln ist Vorsitzende des Landesverbandes der Katholischen Elternschaft Deutschlands in Nordrhein-Westfalen (KED NRW)

*„Ist das Kunst, oder kann das weg?“ heißt es in einem alten Kalauer, in dem anklingt, dass es mitunter gar nicht so leicht ist, Kunst zu erkennen oder zu interpretieren. Aber leider könnte man den Spruch in unseren Tagen, insbesondere seit Beginn der Corona-Krise, so umformulieren: „Es ist (nur) Kunst, also kann das weg“. Die musischen Fächer sind die Stiefkinder des schulischen Stundenplans, sie rangieren meist bei Schüler*innen sowie bei ihren Eltern unter „ferner liefen“ und werden allzu häufig fachfremd unterrichtet. Das war bereits in früheren Jahren so, doch Corona hat diesen Trend bestärkt: In Folge der festgestellten Defizite wurde vor einigen Wochen seitens des Schulministeriums angekündigt, dass die sogenannten Hauptfächer Lesen, Schreiben und Rechnen in der nächsten Zeit verstärkt unterrichtet werden sollen. Es besteht kein*

Zweifel daran, dass es sehr wichtig ist, dass unsere Kinder diese Fähigkeiten sorgfältig lernen und sicher einüben. Die Frage ist, auf Kosten welcher anderen Schulfächer oder welcher pädagogischen Inhalte dies – zwangsläufig – geschehen wird, und wie sich dies wiederum auf das Lern- und Sozialverhalten unserer jungen Menschen auswirken wird.

*Die Begegnung mit Kunst und Musik darf schon aus Gründen der Chancengerechtigkeit nicht ausschließlich dem Elternhaus überlassen werden. Alle Kinder und Jugendlichen müssen ihre eigenen theoretischen und praktischen Erfahrungen mit Kunst und Musik machen dürfen und ihre Kreativität unter Anleitung und mit den Hilfestellungen von Lehrer*innen entwickeln können.*

Die ästhetische Bildung muss ihren festen Platz im Schulalltag haben. Diese Meinung vertrat auch Frau Prof. Dr. Flöter-Fratesi bei unserem „NRW-Elternforum“ im Museum Folkwang im November 2022. Ihren interessanten Vortrag können Sie in diesem Heft noch einmal nachlesen.

Nur mit ästhetischer Bildung – die übrigens nicht nur im

*Kunstunterricht ihren Platz haben sollte – können Kinder und Jugendliche lernen, Kunst zu erkennen und zu interpretieren. Doch die Beschäftigung mit Kunst, da waren sich alle Teilnehmer*innen des Elternforums einig, trägt auch dazu bei, die Empathie zu stärken und ein gutes und differenziertes Sozialverhalten zu entwickeln, und dies sind ebenfalls unverzichtbare Fähigkeiten, die auch in der Schule nicht zu kurz kommen dürfen.*

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns, immer wieder mit Ihnen ins Gespräch zu kommen über die Frage, wie Erziehung und Bildung zuhause und in den Bildungseinrichtungen gelingen können!



Andrea Honecker
Vorsitzende

Foto: iStockphoto



Ihr Kind kommt in die Schule. Damit beginnt ein neuer Lebensabschnitt.

Das gilt ganz sicher für Ihr Kind, möglicherweise aber auch für Sie selbst – vor allem, wenn es Ihr erstes Kind ist, das die Schule besuchen wird.

Die Schule lässt erfahrungsgemäß keine Familie unberührt, Erinnerungen an die eigene Schulzeit werden wach. Für manchen bedeutet Schule: Der Ernst des Lebens beginnt. Wichtig ist aber, dass damit die Kindheit nicht abgeschlossen ist. Kinder sollen sich ihre kindliche Neugier und Unbefangenheit lange erhalten.

Eltern und Kinder wünschen sich einen guten Start in der Grundschule.

Der KED in NRW ist es ein Anliegen, zu erläutern, wie die katholischen Grundschulen Erziehung und Unterricht verstehen.



Menschen – Musen – Miteinander

Ästhetische Bildung als Schlüssel zu ganzheitlicher Bildung (nicht nur) in der Schule

„Das Leben ist der Kunst bester, der Kunst einziger Schüler.“ So sagt es zumindest Oscar Wilde, Lebemann, Literatur und Intellektueller. Und er muss es wissen, denn er gehört zu den am häufigsten zitierten Leuten überhaupt – vermutlich auch zu den am häufigsten falsch zitierten.

Vielleicht verstehe auch ich Oscar Wilde ganz falsch – aber ich möchte seine Worte als Vorzeichen für den heutigen Anlass verstehen: Nämlich als den Hinweis auf eine unauflösbare Verbindung von Kunst und Leben. Und diese Verbindung ist nicht nur unauflösbar: Sie ist – für das Leben – auch ausgesprochen förderlich.

Deshalb wünsche mir auch, die Schulfächer, die mir besonders am Herzen liegen, stärker im Fokus der Bildungspolitik zu sehen. Und dies nicht allein aus Gründen der persönlichen Sympathie – es gibt auch aus Sicht der Bildungswissenschaften gute Gründe dafür.

So heißt es im Kernlehrplan für das Fach Kunst, die musisch-ästhetische Fächergruppe leiste „wesentliche Beiträge zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, die die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion der Vielgestaltigkeit von Kultur und Lebenswirklichkeit umfassen“ (MSB NRW 2014:11). Der Schlüssel zu dieser ganzheitlichen Entfaltung liege dabei in der Entwicklung von Fähigkeiten, sich in

ästhetischen – d.h. im Allgemeinverständnis künstlerischen – Gestaltungen auszudrücken und diese zu verstehen (vgl. MSB NRW 2014:11). Im breiten Spektrum des schulpolitischen Bildungsauftrags geht es also besonders den musisch-künstlerischen Fächern um die Entwicklung persönlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Dieser Gedanke macht uns die Tragweite von Ästhetischer Bildung bewusst: Es geht ihr um Mündigkeit, um Kommunikationsfähigkeit, um das Vertreten eines Standpunkts. Eigenschaften, die wir Schülerinnen und Schülern mitgeben wollen auf ihrem Weg hin zu verantwortlichen Mitgliedern unserer Gesellschaft.

Die reale unterrichtliche Situation aber kann diesen Anspruch leider nicht immer einlösen: „Der Mangel an Lehrkräften hat ein dramatisches Ausmaß erreicht. Unterricht fällt aus, Stunden werden ersatzlos gestrichen, Fächer in ihrem Umfang reduziert oder gar nicht mehr erteilt, Förderkurse werden eingestellt, Klassengrößen erhöht, Grundschüler schon am Vormittag nach Hause geschickt, weil kein Lehrer mehr für sie da ist“, so schreibt Jeanette Otto in der Zeit online vom 10. Oktober. Diese Darstellung deckt sich mit meinen eigenen Erfahrungen – allerdings mit denen von vor 10 Jahren: Meine erste Stelle trat ich 2013 an einem ländlich gelegenen Gymnasium an – dort war ich die einzige Kunstlehrerin mit Facultas, meine Kolleginnen

und Kollegen in der Fachschaft waren Quereinsteiger oder unterrichteten gänzlich fachfremd. Und so konnte den ministerialen Vorgaben nicht entsprochen werden – Kunstunterricht wurde in der EF nur einstündig erteilt, entfiel für die Mittelstufe ganz. Die Situation vor Ort hat sich bis heute kaum verbessert. Und auch von Kolleginnen, ehemaligen und gegenwärtigen, höre ich Ähnliches.

Die gekürzte Stundentafel ist aber fatal gerade vor dem Hintergrund der Bedeutung, die wir den musischen Fächern zusprechen – nichts anderes ja als die ganzheitliche Entwicklung von Persönlichkeit. Aber schauen wir zunächst einmal, warum denn gerade diesen Fächern solche Potentiale zugeschrieben werden. Ein kleiner Ausblick vorweg: Ästhetische Bildung steht in enger Beziehung zur Entwicklung von Identität.

I – Grundbegriffe Ästhetischer Bildung

Ästhetische Bildung zielt auf ästhetische Prozesse – das ist, was im Kernlehrplan gemeint ist mit dem Verstehen von und dem Ausdruck durch künstlerische Gestaltung.

Der Begriff des Ästhetischen ist vielschichtig und in der Handhabung auch nicht ganz einfach. Die Kunstpädagogin Constanze Kirchner begreift das Ästhetische zunächst ganz praktisch: Als eine Art, unserer Welt und ihren Inhalten gegenüberzutreten – erst einmal geht es also gar nicht um konkrete Inhalte, sondern um eine Art des Wahrnehmens und des Denkens. Diese ist anschaulich und emotional, nicht so sehr begrifflich-rational (vgl. Kirchner et al. 2006: 11). Die sogenannten ästhetischen Fähigkeiten sind also ein Zusammenspiel von Wahrnehmung und Vorstellungsvermögen. Sie verbinden so ein bildhaftes Denken mit bewusster Reflexion. Die Grundlage ästhetischen Verhaltens ist die bewusste sinnliche Wahrnehmung, die sich mit der Entfaltung einer differenzierten inneren Vorstellungswelt verbindet. Und diese wiederum äußert sich in einem ganz persönlichen Gestaltungsvermögen (vgl. Kirchner et al. 2006: 9).

Ästhetische Tätigkeit spielt sich also in zwei Dimensionen ab: Auf der einen Seite steht die (reflektierte) Wahrnehmung, also die aktive, sinnerschöpfende Rezeption, auf der anderen Seite steht das Überführen dieses Wahrgenommenen in eine Gestaltung, also die

aktive, gestaltende Produktion eines ästhetischen Werks.

Ein Thema muss also zunächst gut verstanden worden sein, um daraus etwas Künstlerisches entwickeln zu können (vgl. Kirchner et al. 2006: 12–13). Ästhetisches Verhalten stellt sich dementsprechend als Wechselspiel dieser beiden Prozesse dar. Sie bedingen sich gegenseitig und nehmen immer wieder aufeinander Bezug. Ästhetisches Verhalten lässt sich also als prozesshaft, aktiv und schöpferisch beschreiben.

Dieses ‚praktisch-tätige‘ Verständnis von Ästhetik mit seinen beiden Dimensionen des Wahrnehmens und des Gestaltens ist aus bildungswissenschaftlicher Perspektive besonders vielversprechend. Warum ist das so? Schauen wir uns dazu diese beiden Dimensionen noch einmal genauer an, und auch das, worauf sie sich beziehen – nämlich die ästhetischen Objekte.

Eine Wahrnehmungserfahrung, eine ästhetische Rezeption, beruht auf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen; dabei entsteht Aufmerksamkeit auch für das, was diese Wahrnehmung begleitet – das Erleben von etwas Neuem, und darin für das Empfinden von Überraschung, Möglichkeiten und Irritation. Auch dies sind Erfahrungen im Sinne der Ästhetik.

Ein Gegenstand, der solche ästhetischen Erfahrungen ermöglicht, ist ein ▶



- ▶ genuines ästhetisches Objekt – ein Stück Literatur, eine Tanzdarbietung oder auch ein Element der Alltagsästhetik, vielleicht ein Werbeclip oder der Besuch eines Musikfestivals. Die materiellen Aspekte ästhetischer Objekte, also die Farben, die Formen, Töne, die Sprache, aber auch die künstlerischen, religiösen oder anderen kulturellen Kontexte schaffen dabei die Bedingungen der ästhetischen Erfahrung.

Ästhetische Objekte verhalten sich anders als chemische Formeln, anders als geographische Daten und anders als sozialwissenschaftliche Konzepte – ihr ‚Erkenntnis-Potential‘ ist in ihrer besonderen Struktur gebunden, und sie sind auch die einzige Klasse von Gegenständen überhaupt, die diese Eigentümlichkeiten aufweist. Die Wirkungsweisen von Materialien, von Rhythmen und Klängen oder von Farben erwarten eine womöglich radikale Offenheit, sie strapazieren die Toleranz, mitunter entziehen sie sich zunächst gänzlich jeder Annäherung und setzen Beharrlichkeit und Unerschrockenheit voraus – und in dieser Haltung dem Ungewohnten, Irritierenden gegenüber, die für das Ästhetische so typisch ist, zeigt sich zugleich eine Empfänglichkeit für das, was (bisher) nie aufgefallen ist, was übersehen wurde, überhört oder auch verdrängt (vgl. Kirchner et al. 2006: 12). Dies kann in ästheti-

schen Vorgängen gleichsam wiederentdeckt werden.

Denn die Empfindungen, die Assoziationen, Gefühle und Gedanken, die ästhetische Objekte auslösen, sind keinesfalls beliebig – sie sind individuell bedeutsam und bereiten einem vertieften Verstehen oder überhaupt erst Neu-Schaffen von Sinngehalten den Weg: So können Muster der Wahrnehmung und Deutung entstehen, und bereits bestehende können sich produktiv verändern (vgl. Kirchner et al. 2006: 12). Deshalb ist viel Wahres an dem Ausspruch, ein Bild sage uns mehr über uns selbst als über sich oder über die Künstler*in.

Der Gegenpart genuin ästhetischer Wahrnehmung, der Rezeption, ist nun die ästhetische Gestaltung, die Produktion. Sie zeigt sich beispielsweise als kreatives Schreiben, im malerischen Umgang mit Material und Farbe, als szenisches Spiel auf der Bühne oder auch beim Filmen im Blick durch die Kamera. Ästhetisches Gestalten ist so ein Prozess des Suchens und Findens von eigenen Ausdrucksweisen, nämlich das Formulieren von Symbolen, Chiffren und Metaphern durch das Arrangieren von Tönen, das Wählen von Worten, eine Abfolge von Gesten und Bewegungen oder eine Komposition aus Form und Farbe auf einer Leinwand. Diese Gestaltungen können



Kooperation Suitbertus Gymnasium und Kunstpalast Düsseldorf 2020; Foto: Hedwig Rogge

stark abstrakt sein oder sehr gegenständlich und konkret. Immer aber beruhen sie auf persönlichen Wahrnehmungen und Empfindungen. Sie stellen somit zugleich eine Verarbeitung, ein Verstehen und eine Äußerung zu einer Lebenswirklichkeit dar (vgl. Kirchner et al. 2006: 13).

Die Individualität einer Person ist also der Fixpunkt, der alles zueinander in Beziehung setzt. In der ästhetischen Tätigkeit erweitert sich und entsteht zugleich ein persönliches Ausdrucksrepertoire. Im gleichen Zuge schärft sich die Wahrnehmung am ästhetischen Gegenüber, was die Grundlage schafft für zunehmendes Verständnis und entsprechend kompetentes Urteil (vgl. Kirchner et al. 2006: 12–14) – also das, was der Kernlehrplan unter einem Verständnis für ästhetische Gestaltungen versteht. Unbezweifelbar sind also ästhetische Vorgänge komplexe intellektuelle Leistungen (vgl. Kirchner et al. 2006: 17), die nur in diesem individuellen, schöpferischen Dialog zwischen sinnlicher Wahrnehmung und gedanklichen Vorstellungsbildern entwickelt werden können (vgl. Kirchner et al. 2006: 14).

In ebenso großem Maße, wie ‚äußeres‘ Material – Farben oder Worte – daran beteiligt sind, fließt also auch ‚inneres‘ Material in diesen Dialog ein: nämlich die Summe unserer psychischen Ge-

halte. Das sind biographische Elemente wie Erinnerungen, Erlerntes, mediale Inhalte aus Filmen und Büchern, aber auch Phantasien und Wünsche, also Erfahrungen aller Art und Qualität. Hier gerinnen außerdem auch Befindlichkeiten und Stimmungen, gesellschaftliche, kulturelle, individuelle oder gruppenspezifische Normen, zudem individuelle Vorlieben und Interessen sowie persönliche Themen und Konflikte. All diese latenten psychischen Gehalte fließen in ästhetische Tätigkeiten ein und prägen sie auf ganz persönliche Weise. Mehr noch: Sie machen ästhetische Tätigkeiten in Form von Assoziationen als Ideenfindung überhaupt erst möglich. Ästhetische Tätigkeiten speisen sich nicht nur aus diesen Gehalten – sie ermöglichen auch, mit und an diesen zu arbeiten, sozusagen in eine Art produktives Selbstgespräch zu treten (vgl. Peez 2005 a: 39).

Diese psychischen Gehalte reichern sich im Lauf des Lebens immer weiter an und lassen sich als das ästhetische Reservoir einer Person bezeichnen. Weil sie abgesunkene Gehalte in unseren tieferen Bewusstseinsschichten sind, können wir nur indirekt auf sie zugreifen. Aber genau dies macht das Ästhetische uns möglich: Die Reize, die von einem ästhetischen Objekt ausgehen, wecken Assoziationen (vgl. Peez 2005 a: 20) – und Assoziationen sind nichts anderes als unbewusste gedankliche Gehalte, die wieder ‚aufgeweckt‘ worden sind. Im ästhetischen Tätigsein gelangen sie zurück in die höheren Bewusstseinsschichten – dort können sie dann ‚abgeschöpft‘ und in einer Gestaltung gewissermaßen sichtbar gemacht werden. Insofern macht das ästhetische Reservoir ästhetisches Verhalten überhaupt erst möglich, weil es das ‚kognitive Rohmaterial‘ für unsere Ideen zur Verfügung stellt.

Ästhetische Produkte aller Art sind also zu begreifen als Ausdruck unserer ‚inneren Welt‘ mit den Mitteln der ▶

► Sprache, der Musik oder des Schreibens (vgl. Lieberoth 2006: 69). Unsere inneren Vorstellungen werden so auch für andere zugänglich, ihre ‚Naturgesetze‘ auch für andere zumindest teilweise verständlich – und dies macht die Verständigung, den Austausch darüber möglich (vgl. Kirchner et al. 2006: 14).

Das persönliche Ausdrucksrepertoire (vgl. Kirchner et al. 2006: 13–14), das sich in der Individualität der Wahrnehmungsweise, der aufkommenden Assoziationen und der Wahl der Gestaltung äußert, kann als das ästhetische Profil einer Person bezeichnet werden. Es entwickelt sich ein Leben lang, in Austausch mit kulturellen, sozialen und individuellen Bedingungen. Es beschreibt und bedingt unsere Art wahrzunehmen, zu empfinden und uns zu verhalten und begründet Vorlieben für Tonfolgen, Farbkombinationen oder eine bestimmte Fernsehserie.

Ästhetisches Verhalten ist demgemäß höchst subjektiv – aber es ist nicht beliebig. Es ist geknüpft an die Bedingungen einer ästhetischen Situation, an die äußeren Umstände, an konkre-

te Materialien, Motive und kulturelle Hintergründe – vor allem aber an die biographisch gesammelten Erfahrungen einer Person und ihre Art zu denken (vgl. Kirchner et al. 2006: 13). Darin liegt seine Berechtigung.

Ästhetische Tätigkeit ist ohne diese Subjektivität nicht möglich: kein Bild, keine Spielszene, keine Melodie, keine Empathie in ein Kunstwerk ohne Subjektivität. Ein ästhetisches Produkt enthält somit sozusagen die Quintessenz einer Persönlichkeit – nämlich die biographischen Gehalte, verschlüsselt nach einem individuellen ‚Code‘ gemäß ihrem ästhetischen Profil (vgl. Kirchner et al. 2006: 13). Ästhetische Tätigkeit wurzelt also in der Lebensgeschichte, durch welche die Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen einer Person entstanden sind – kurz: ihrer Identität (vgl. Kirchner et al. 2006: 26). Diese unmittelbare Betroffenheit begründet die enorme Bedeutung Ästhetischer Bildung für die Entwicklung von Identität (vgl. Kirchner et al. 2006: 17): Ästhetisches Arbeiten schafft persönliche Involviertheit und emotionale Beteili-



Suitbertus Gymnasium, Säulenmalereikurs, Q1 Wedding 2022; Foto: Hedwig Rogge

gung. Und was emotional berührt, das ist immer auch bedeutsam (vgl. Hauber 1995: 9).

Damit ist ästhetisches Arbeiten immer auch ein Stück Selbstoffenbarung. Allerdings ist diese ‚Codierung‘ für Außenstehende nicht unbedingt zugänglich oder gar verständlich (vgl. Kirchner et al. 2006: 26) – tatsächlich ist sie dies womöglich nicht einmal für die Person selbst. Identitätsarbeit realisiert sich in weiten Teilen indirekt. Die kognitiven Prozesse, die sie tragen, ereignen sich innerlich und bestenfalls halbbewusst. Vorhanden – und wirksam – sind sie

dennoch: Denn ästhetisches Verhalten lässt sich zumindest äußerlich zweifelsfrei dokumentieren.

Die biographischen Gehalte, die in ästhetischem Verhalten wirksam und im Falle von ästhetischen Produkten gewissermaßen sogar sichtbar werden, verknüpfen das Ästhetische auf inhaltlicher Ebene mit der Identität einer Person. Diese Verbindung besteht jedoch auch in struktureller Hinsicht: Tatsächlich ist ästhetische Arbeit die prototypische Situation für die Arbeit an der eigenen Identität. Aber eins nach dem anderen.

II – Ästhetische Bildung und Identität

Identität ist nun ein ausgesprochen komplexes Konzept. Je nach Perspektive wird es soziologisch, philosophisch oder psychologisch zum Teil sehr unterschiedlich gefasst. Und die zunehmende Komplexität und der strukturelle Wandel unserer Lebensgegenwart macht auch vor etablierten Begriffen nicht Halt. Das macht es nicht einfacher.

Verstehen wir Identität also als ein Phänomen mit zahlreichen Aspekten – darin tragen wir zumindest den Erkenntnissen der Neurobiologie und der modernen Entwicklungspsychologie Rechnung. Das (Lebens-)Alter, das Zusammenspiel von Selbstbild und Fremdwahrnehmung, aber auch der Beruf, die Bedingungen der individuellen Sozialisation sowie physische und psychische Eigenschaften spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle.

Plausibel ist auch, dass Identität sich zumindest in unserer westlichen Lebensgegenwart im Rahmen des gesellschaftlichen Strukturwandels ereignet. Wir beobachten eine gewisse Auflösung von Traditionen und eine Erosion herkömmlicher Verbindlichkeiten – dem entgegen steht eine nie dagewesene Vielfalt an Lebensstilen, an moralischen Koordinaten, an Vorstellungen und Normen. In der Identitätstheorie von Heiner Keupp und

seinen Mitautorinnen und -autoren bieten sich all diese an als Bausteine für das Selbst (vgl. Keupp et al. 2006: 53) – Patchwork-Identität ist der Leitbegriff dieses Konzepts. Diese Vielfalt hat Folgen, die gravierend sein können: Ob wir wollen oder nicht, wir müssen unser Leben, unser Ich eigenständig entwerfen und aktiv verwirklichen. Das ist eine enorme Herausforderung. Denn diese selbstverantwortliche Form der Identitätsgestaltung setzt eine breite Palette an psychischen, physischen, materiellen und sozialen Ressourcen voraus. Dies kann sehr belastend sein (vgl. Keupp et al. 2006: 53), kann Gefühle der Orientierungslosigkeit, des Kontrollverlustes und Furcht vor dem Scheitern wecken (vgl. Keupp et al. 2006: 53-55) – schon bei Personen, die gut ausgestattet sind. Wer schlechtere Umstände vorfindet, der kann sich einer, so nennt es Keupp, ontologischen Bodenlosigkeit (Keupp et al. 2006: 53) gegenübersehen, die schlicht nicht zu bewältigen ist mit den Mitteln, die zur Verfügung stehen. Der Zugang zu einem Bildungssystem, das diesen Mangel ausgleichen kann, ist für diese Personen existenziell bedeutsam.

Das klingt nun ein wenig nach Apokalypse. Aber wie es so schön heißt, eine Krise ist immer auch eine Chance – und ▶

► zumindest in Bezug auf die Entwicklung von Identität im Zeichen dieser Vielheit stimmt das.

Denn auf der anderen Seite birgt diese Pluralität auch nie dagewesene Möglichkeiten der Lebensgestaltung und der Selbstbestimmung (vgl. Keupp et al. 2006: 46): Es ist an uns, aus unserem tagtäglichen Erleben und Erfahren ein Identitätsgefühl zu schaffen – ein Leben lang (vgl. Keupp et al. 2006: 83). Identität wird so zum Ergebnis unserer schöpferischen Möglichkeiten (vgl. Keupp et al. 2006: 294). In diesem Verständnis ist sie als Prozess zu verstehen (vgl. Keupp et al. 2006: 215), der unsere Selbsterfahrungen aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verarbeitet, sie reflektiert und dann sinnvoll zusammenführt (vgl. Keupp et al. 2006: 207). Wesentlich ist dabei, dass das Ergebnis – das Identitätsgefühl – einheitlich und stimmig ist (vgl. Keupp et al. 2006: 100).

Diese Bedingung, die Einheitlichkeit, die Stimmigkeit, verbindet die Identitätsarbeit mit der ästhetischen Arbeit – über den inhaltlichen Bezug hinaus. Betrachten wir dazu den Modus, nach dem wir unsere Identität gestalten.

Folgen wir der Theorie von Keupp et al., dann ist die menschliche Sprache das Medium unserer Identitätsarbeit. Sie bedient sich vor allem der verschiedenen Strukturen des Erzählens (vgl. Keupp et al. 2006: 101) – und das Erzählen, also die Narration, ist auch das gedankliche Modell ästhetischer Phänomene (vgl. Kirchner et al. 2006: 22). Das Konzept der Narration bezeichnet einen bestimmten Modus der Sinnstiftung, eine Denkweise. Ästhetische Objekte – Bilder, Musik, Theaterstücke – formulieren Sinngehalte mit den ihnen eigenen ästhetischen Mitteln zu einem Sinnzusammenhang, den wir uns in der gedanklichen Auseinandersetzung erschließen können. Ihre Sinngehalte müssen nicht unbedingt von vornherein sprachlich vorliegen wie z.B. in der Literatur, aber sie müssen Sinn ergeben, der sich in Worte fassen lässt. So

werden das Zusammenspiel von Form und Farbe, die Zeilen eines Dialogs oder die Wortform eines Romans verstehbar, zum Sinsträger.

Hier wird nun ein genuin ästhetisches Konzept zum Schlüsselbegriff einer modernen, sogenannten narrativen Identitätstheorie. Sie nimmt an, dass wir uns nicht nur in der alltäglichen Interaktion mit dem sozialen Gegenüber in Geschichten und Erzählungen darstellen, sondern dass wir unser ganzes Leben und unsere Beziehungen zur Welt als Narrationen gestalten (vgl. Keupp et al. 2006: 101). Der Entwurf von Identität ist in diesem Paradigma als Selbstnarration (vgl. Keupp et al. 2006: 215) zu verstehen. Er gibt Antwort auf die Elementarteilchen unseres Selbstverständnisses: Wer bin ich? und Warum bin ich so, wie ich bin? (vgl. Keupp et al. 2006: 208).

Diese Identitätserzählungen richten sich dabei immer an ein soziales Gegenüber – wir möchten, dass andere uns verstehen können in unserer Art, wie wir sind (vgl. Keupp et al. 2006: 101-102, 191).

Identität entsteht also in der Wechselwirkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Keupp et al. 2006: 99) – und in Abgleich mit den Rückmeldungen über die Glaubwürdigkeit, die Gelungenheit unserer Selbsterzählungen, die wir erhalten. Sie bedingen die Zustimmung, die wir mit unserem Identitätsentwurf finden (vgl. Keupp et al. 2006: 232).

Das bedeutet: Unsere Identitätserzählungen sind im Wesentlichen ästhetischen Kriterien unterworfen. Für gelungene, das heißt, vor allem als plausibel angesehene Selbstnarrationen, existieren Konstruktionsregeln (vgl. Keupp et al. 2006: 103). Diese beziehen sich zunächst natürlich auf den eigentlichen Inhalt, also Thema, Vielschichtigkeit oder Detailreichtum, aber auch auf die Menge der verbundenen Erzähleinheiten und ihre Originalität oder Faszinationskraft (vgl. Keupp et al. 2006: 209). Die Rolle des Akteurs,

der Akteurin innerhalb der Lebensgeschichte und die Bewertung und Reflexion der eigenen Situation darin ist ebenso von Bedeutung, und darüber hinaus zählt auch eine Art Dramaturgie, also die Wahl eines sinnstiftenden Anfangs- und Endpunkts, die Fokussierung auf relevante Ereignisse und deren nachvollziehbare (insbesondere kausale) Anordnung (vgl. Keupp et al. 2006: 229).

Dieses Bündel an Strukturelementen verweist deutlich auf die Erkenntnisse der Erzählforschung in der Frage nach dem Modell einer gelungenen Geschichte. Das stützt ebenfalls die These, dass die Narration als ein übergeordnetes Modell menschlichen Denkens verstanden werden kann. Und hier entspringt auch die Brücke zur Ästhetischen Bildung: Die Identitätswirksamkeit von ästhetischer Tätigkeit leitet sich nicht nur aus ihrem Bezug zu lebensgeschichtlich erworbenen kognitiven Inhalten her, sondern auch aus ihrer Struktur, nämlich dem Wechselspiel von persönlicher Imagination, eigenem Ausdruck und der Wahrnehmung eines Gegenübers, also von der Begegnung mit Alterität (Kirchner et al. 2006: 18). Die notwendige Offenheit, das Aushalten von Irritation und der Umgang mit Widersprüchen ist ein Kennzeichen ästhetischen Arbeitens. Es eröffnet darin einen reichhaltigen Erfahrungsraum für die Begegnung mit Alterität – und so ist ästhetische Tätigkeit quasi prototypisch für Prozesse der Persönlichkeitsbildung (vgl. Kirchner et al. 2006: 24).

Dazu muss das eigene Ich gar nicht der eigentliche Gegenstand schöpferischer Auseinandersetzung sein. Es sind die ‚Brüche‘ in der gewohnten Denkweise, die ästhetisches Verhalten provoziert – an diesen differenziert sich das Identitätsgefüge aus. Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten ermöglicht neue Erkenntnisse und damit eine persönliche Veränderung (vgl. Fritzsche 2012: 153).

Identitätsarbeit gelingt, wenn aus den (Selbst)Erfahrungen, die wir beständig machen (vgl. Keupp et al. 2006: 57), ein Gefühl der Stimmigkeit hergestellt werden kann, von Kohärenz und Authentizität, das Gefühl also, wir selbst zu sein (vgl. Keupp et al. 2006: 267). Dies macht uns überhaupt erst handlungsfähig (vgl. Keupp et al. 2006: 217). Nur in Abstimmung mit diesem Authentizitätsgefühl können wir aus der Vielfalt möglicher Lebensentwürfe wählen und sie in entsprechenden Projekten, Vorhaben und Tätigkeiten verwirklichen (vgl. Keupp et al. 2006: 267).

Und die bewusste Auswahl eines Lebensentwurfs bedeutet nicht weniger als die Fähigkeit, ein gelingendes Leben zu gestalten – also Zufriedenheit, Sinnorientierung und, ja, Glück zu erfahren.

Nehmen wir diese Erkenntnisse ernst, ist ihre Tragweite enorm: Ästhetische Bildung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Persönlichkeit. Sie eröffnet uns inhaltlich wie strukturell einen Raum, in dem Identitätsarbeit sich vollziehen kann. Darin legt sie das Fundament für ein selbstbestimmtes Leben.

Dies ist aber nicht die einzige Hinsicht, in der das Leben von der Kunst lernen kann – um zwischendurch einmal an Oscar Wilde zu erinnern. Über den Identitätsbezug hinaus lehrt uns das Ästhetische auch eine ganz bestimmte Art zu denken, eine Art, die im besten Sinne eigen-sinnig ist: das sogenannte divergente Denken. Auch dieses unterstützt uns sehr direkt bei der Gestaltung unseres Lebens.

Schöpferisches Handeln bewegt sich zwischen der Offenheit für Neues und dem, was bereits besteht. Es ist wesentlich geprägt von diesem divergenten Denken: Dieses ermöglicht uns, neue Ausdrucksformen zu entwickeln, und darin vom Bekannten und Vertrauten, aber auch vom Üblichen abzuweichen, von Klischees und Traditionen (vgl. Bucher 2012: 276). Dem entgegen steht das konvergente Denken: Es überführt Inhalte in Formen, die in

► Hinblick auf eine gestalterische Absicht funktionieren. Darin greifen wir auf Bekanntes zurück, auf Erfahrungswerte und Erlerntes.

In ästhetisch-schöpferischen Prozessen gibt es natürlich keine ‚Patentrezepte‘ – im Gegenteil, oftmals sind verschiedene, zum Teil sogar widersprüchliche Ansätze möglich. Ästhetische Prozesse profitieren daher vom Wechselspiel der beiden Denkweisen (vgl. Bucher 2012: 277). Sie sind beispielhaft für das Suchen und Finden neuer Lösungswege in produktivem Rückgriff auf das Bekannte und Bewährte (vgl. Bucher 2012: 276), und so zeichnen sich genuin ästhetische Produkte durch ihre Individualität aus. Jede gefundene Lösung also ist das Ergebnis von Aushandlung und Reflexion und darin eine bewusste Ent-

scheidung für das eine und gegen das andere. Diese Fähigkeit, zu eigenen, neuen Lösungen zu gelangen, sich am Bestehenden zwar zu orientieren, dieses aber mehr als einen Gestaltungsspielraum zu begreifen, den es auszuschöpfen gilt, denn als einen Katalog von Anweisungen, die befolgt werden müssen, üben wir im Umgang mit dem Ästhetischen.

Und diese Fähigkeit ist mit Blick auf die Herausforderungen, die es im Leben zu meistern gilt, einem Leben zumal, das wir aktiv gemäß unseren Wünschen, unseren Möglichkeiten und unserer Wesensart gestalten müssen und gestalten wollen, ein wahrer Schatz, ein Schlüssel zu Authentizität, zu Deutungsfähigkeit und Selbstbestimmung.

III – Ästhetische Bildung und Gesellschaft

Die Rahmenbedingungen, die eine Institution schafft, betreffen deshalb nicht nur die Qualität von Bildungsgeschehen sehr direkt. Im Fall der Ästhetischen Bildung betreffen sie die Frage nach dem Entwurf einer Gesellschaft. Und daraus ergibt sich für uns die Frage nach dem Entwurf von Schule überhaupt.

Die Schule ist der thematische Rahmen, in dem wir uns heute treffen. Sie ist vor allem aber der Ort, an dem wir die Gesellschaft von morgen entstehen sehen. Schule vermittelt Inhalte, Formen und Werte und damit einerseits Orientierung. Andererseits ist sie ein Raum für die Entwicklung von Persönlichkeiten – erinnern wir uns an das Bekenntnis des Kernlehrplans für das Fach Kunst. Damit trägt sie eine ganz wesentliche Verantwortung dafür, mit welchen Ideen, Vorstellungen und Überzeugungen sich die kommende Generation in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen wird – und wie sie ihn dann gestaltet. Dies ist meiner Ansicht nach die vornehmste Aufgabe von Schule. Wie also soll die Schule

aussehen, die wir uns für unsere Gesellschaft wünschen?

Ich möchte heute für ein humanistisch geprägtes Verständnis von Bildung sprechen – und damit für einen Erziehungsbegriff, der auf die Stärken Ästhetischer Bildung setzt.

Im humanistischen Ideal erkennen wir den aktiven Part der Lernenden an. Bei Wilhelm von Humboldt meint dies einen aktiven Vorgang des Sich-Bildens, der Selbstbildung (vgl. Koller 2008: 74). Dies passt zu Heiner Keupps Konzept von Identität als Gegenstand unserer Gestaltung. Eine solche Bildungs-idee strebt nach dem Ausschöpfen von Potentialen: Der Mensch soll die Kräfte seiner Natur entwickeln und darin seinem eigentlichen Wesen gerecht werden – als Selbst-Verwirklichung im besten Sinne (vgl. Koller 2008: 76). Dafür ist auch die Phantasietätigkeit wesentlich, die Vorstellungskraft und nicht zuletzt die sinnliche Wahrnehmung – die gedankliche Nähe humanistischer Bildungskonzepte zur Ästhetischen Bildung ist augenfällig (vgl. Koller 2008: 77).

Die Entwicklung der menschlichen Natur – wir würden heute sagen: seiner Persönlichkeit, seiner Identität – ist eine Entfaltung von innen. Und diese kann nur geschehen in der aktiven Erschließung und Aneignung des Außerhalb, als eine Beziehung zur Welt und ihren Inhalten (vgl. Koller 2008: 83). Eine solche produktive Wechselwirkung lässt sich vergleichen mit der individuellen Haltung, die wir im ästhetischen Handeln entwickeln. Und auch im Humboldt'schen Ideal ist wieder die Sprache das Medium dieser persönlichkeitsbildenden Wechselwirkung von Welt, Sinnschöpfung und Individuum. Dabei ist Sprache aber nicht allein im Sinn von Wort und Schrift gemeint, sondern tatsächlich eher im Sinne des Narrations-Konzepts (vgl. Koller 2008: 86): Sprache im Sinne von Sinnzusammenhängen, von Kommunikation an sich, von sozialen Codes – also von Kleidermoden über Umgangsformen bis hin zu den eigentlichen Produkten von Kunst und Kultur (vgl. Koller 2008: 89).

In diesem Rahmen entwickeln Heranwachsende ihre Eigentümlichkeit – wir würden heute sagen, ihre Individualität. Sie ist der Kern der humanistischen Bildungstheorie. Und diese Ausprägung von Individualität dient nicht nur den Heranwachsenden selbst, sondern auch der Gesellschaft, an der sie teilhaben: Die Bildungsprozesse der Einzelnen sind letztlich eine Angelegenheit der Allgemeinheit. Bildung ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, der sich über das Individuum trägt. Und eine Gesellschaft, die ihre Möglichkeiten voll entfalten will, muss die

menschliche Vielfalt (vgl. Koller 2008: 78) ausschöpfen, die Vielfalt menschlichen Erlebens und Empfindens und den gedanklichen Reichtum, der daraus erwächst. Diesen Anspruch können wir mithilfe der Ästhetischen Bildung einlösen.

Wollen wir ein solches Verständnis von Bildung ernst nehmen, dann dürfen wir uns nicht vor allem an äußeren Vorgaben orientieren, sondern an den inneren Anlagen der Heranwachsenden. Und ja, diese treten nicht selten in Opposition zu gesellschaftlichen Strukturen und ihren Anforderungen (vgl. Koller 2008: 88). Halten wir diesen Konflikt aus! Eine vielgeübte Kritik an Humboldts Bildungsideal ist die einer zu harmonischen Vorstellung von menschlichem Zusammenleben. Diese Kritik mag ihre Berechtigung haben. Verstehen wir dieses Ideal aber nicht als Beschreibung oder gar als Erfordernis. Verstehen wir es als gesellschaftliche Vision, als Utopie, wenn Sie wollen, an der zu arbeiten wir, die wir mit Bildung befasst sind, als unsere tagtägliche Herausforderung annehmen. Denn Humboldts Kerngedanke, die Ausbildung der menschlichen Vielfalt, entspricht gerade dem Wesen unserer Zeit: Diversität ist eine Stärke. Wenn wir jeden und jede von uns, jedes Mitglied unserer Gesellschaft als eine Facette des Menschlichen selbst begreifen, dann nimmt unser Entwurf die Wirklichkeit in all ihrer Komplexität wahr und ernst. Ein Bildungskonzept, das sich der Potentiale Ästhetischer Bildung bewusst ist, ist dieser Herausforderung gewachsen.

IV – Ästhetik als Erkenntnisform

Zugegeben, die Prinzipien der Ästhetischen Bildung sind in Forschung und Lehre nicht immer leicht zu händeln. Insofern geraten sie mitunter in Legitimationszwang.

Wir erinnern uns: Ästhetik im praktischen, bildungswissenschaftlichen Sinne strebt nicht nach Absolutheit,

sondern, im Gegenteil, nach Relativität – ihre Inhalte, ihre Ziele und, vor allem, ihre Ergebnisse sind als Kontinuum zu fassen.

Die Gegenstände Ästhetischer Bildung, die ästhetischen Objekte, wirken nicht konstant, sondern lösen die unterschiedlichsten Reaktionen aus. Es gibt ▶

► nicht die eine fachlogische Methodik, um dieses Spektrum zu erfassen, es gibt nur die individuell bedingte, iterative Annäherung, und diese verweigert sich jedem festgelegten Ausgangspunkt und Ende.

Die ästhetischen Produkte als ‚Ergebnis‘ Ästhetischer Bildungsprozesse andererseits bergen die lebensgeschichtlichen Gehalte ihrer Urheberinnen und Urheber, verschlüsselt nach einem individuellen ‚Code‘, den Außenstehende nicht unbedingt verstehen können – mitunter entzieht sich ihre Logik sogar denjenigen, die sie geschaffen haben. Eine Bewertung dieser Resultate ist daher nur im Sinne von ‚weichen Kriterien‘ zu leisten, nach Wirkung, Glaubwürdigkeit oder Anschaulichkeit – und diese lassen sich nicht ad hoc in eine Notenskala übersetzen.

Im ästhetischen Handeln überhaupt sind eine abschließende Deutung und begriffliche Fixierung nur schwerlich möglich. Im Grunde widerspricht ein solches Ansinnen sogar dem Programm Ästhetischer Bildung. Denn die zugrundeliegenden Prozesse verhalten sich gerade nicht kausalistisch-mechanisch, sondern subjektiv-assoziativ (vgl. Kettel 2012: 452) – sie sind ein Wechselspiel von Idee und Zufall, von Materialverhalten, das zu Entscheidungen führt, die ihrerseits wieder neue Assoziationen auslösen und das Verstehen oder die Gestaltung so immer weiterentwickeln (vgl. Kirchner et al. 2006: 14).

Und dennoch ist ästhetisches Verhalten ein eigener Modus der Erkenntnis. Aber die Erkenntnisse, die in der ästhetischen Tätigkeit gewonnen werden, können nicht mit denen des wissenschaftlichen Denkens verglichen werden – mit Erkenntnissen, die sich auf ein sachlogisches Paradigma der Kausalität beziehen, die mithilfe analytischer Techniken entwickelt werden und insofern nach größtmöglicher Objektivität streben, nach einer klaren Unterscheidung zwischen wahr und falsch, dem Zusammenhang von Ursa-

che und Wirkung und Möglichkeiten der Verallgemeinerbarkeit (vgl. Kettel 2012: 452). Ästhetische Tätigkeit richtet sich auf das Erfahren und Formulieren einer individuellen Sinnfindung. Auch diese beschreibt einen Modus des Verstehens und Erkennens – aber einen, der sich auf das Individuum bezieht, das sie entwickelt, nicht auf allgemeine begriffliche Kategorien (vgl. Vogel 2012: 295).

Wissenschaftliches Denken operiert unter der Prämisse der Objektivität. Es bemüht sich um eine möglichst präzise Unterscheidung von Subjekt und Objekt. Im schöpferischen Denken dagegen sind Subjekt und Objekt gerade aufs Engste miteinander verwoben.

Das bedeutet: Die Bedingungen, Vorgänge und Ergebnisse Ästhetischer Bildung lassen sich kaum sinnvoll quantifizieren. Wer mit ästhetischen Verfahren umgehen möchte, muss einen qualitativen Ansatz wählen, der empirisch vorgeht und seine Untersuchung auf Empathie und Interpretation richtet. Nicht Vergleichbarkeit, sondern Anschaulichkeit, Beispielhaftigkeit und die ›Tiefenschärfe‹ eines Phänomens (vgl. Peez 2005: 148) ist der Erkenntnisgewinn qualitativer Forschung. Dies bringt zwar valide Ergebnisse hervor – aber eben keine ‚harten Fakten‘, und deshalb ist es unmöglich, ihre Ergebnisse in Statistiken zusammenzufassen und darauf übergeordnete Programme aufzubauen oder allgemeine Konzepte davon abzuleiten. Für die Bildungspolitik kann das eine Herausforderung sein.

Vielleicht lässt sich dieses Problem aber umgehen, wenn wir den Blickwinkel ändern und nicht zuerst auf das Produkt blicken, das am Ende steht, sondern auf den Prozess, der es hervorbringt – es lohnt sich, den möglichen Widerspruch zu der Ergebnisorientierung auszuhalten, die in unterrichtlichen Zusammenhängen eben vielfach nötig ist. Denn Ästhetische Bildung schafft einen Raum, innerhalb dessen Lernende echte Identitätsarbeit leis-

ten können – und die Entwicklung von Persönlichkeit können wir nicht ernsthaft quantifizieren wollen. Ein solcher Ansatz ist nicht nur ein unauflösbarer Widerspruch zu jedem humanistisch orientierten Verständnis von Bildung.

Er ist ein Widerspruch zu einem humanistischen Menschenbild an sich.

Zahlen sind erfahrungsgemäß eben nur sehr bedingt geeignet, um über Menschen zu sprechen.

V – Ästhetische Bildung in der Schule

Was bleibt? Die politische Wertschätzung von Fächergruppen drückt sich im schulischen Zusammenhang auf der Studententafel aus sowie in der Akquise, der Ausbildung und in der Gestaltung der Arbeitsbedingungen von Fachkräften. Die Situation, die wir gegenwärtig vorfinden, ist weit entfernt davon, zumindest ausreichend zu sein. Dies kann nicht der Anspruch sein, an dem wir uns messen lassen sollten. Sich mit einem solchen Zustand zufriedenzu-

geben, ist nicht Verständnis, Kompromissbereitschaft oder gar Pragmatismus. Es ist Kapitulation – und eine Fehleinschätzung der Bedeutung, die Individualität und Persönlichkeit im Kontext schulischen Lernens haben müssen. Insofern kann man nicht abwiegeln und sagen, Jeannette Otto übertreibe, wenn sie in der Zeit online drastisch von einer ‚Bedrohung‘ schreibt.



Suitbertus Gymnasium, Ausstellung Fotografie LK Q2, 2022; Foto: Hedwig Rogge

SCHLUSS

Und gewiss – von dieser desolaten Situation sind alle Schulfächer in der einen oder anderen Hinsicht betroffen. Wir werden jetzt nicht den Fehler machen, das eine Unverzichtbare gegen das andere auszuspielen.

Dennoch: In den musisch-künstlerischen Fächern werden in besonderem Maße Persönlichkeiten in ihrer Entfaltung auf den Weg gebracht – auf den Weg in eine Gesellschaft, die sie bald

mitgestalten werden. Ästhetische Bildung bezieht sich so auch immer auf das soziale Miteinander.

Denn die Offenheit, die Toleranz gegenüber dem Andersartigen, Widerständigen, die wir im Umgang mit ästhetischen Objekten auszuhalten lernen, wird Teil unserer Persönlichkeitsstruktur und fließt darüber ein in die sozialen Begegnungen, in die wir uns täglich hineinbegeben.

► Der Ästhetischen Bildung und damit den Fächern, die diese vertreten, auf der Stundentafel zu wenig Raum zuzugestehen, ist nicht nur eine vergebene Chance der individuellen Bildung. Dies wird auch in gesellschaftlicher Hinsicht nicht folgenlos bleiben. Gewiss – der Zeithorizont, auf den wir uns hier einlassen, mag die Planungskorridore manch politischer und institutioneller Personalie überschreiten.

Die Auswirkungen der Entscheidungen, die heute von ihnen getroffen werden, lassen sich aber eben nicht in Wahlperioden bemessen. Sie bemessen sich in Generationen.

Deshalb müssen wir die Ästhetische Bildung nicht nur fest im schulischen Programm verankern, wir müssen sie noch deutlich ausbauen. Dies sollte ein unbedingtes gemeinsames Anliegen

sein aller, die mit Schule und Schulpolitik befasst sind. Schulen und Schulformen, die hier noch Bedarfe haben, müssen wir entsprechend fördern. Schulen und Schulformen, die hier vorgehen und bereits für diesen Ansatz einstehen, verdienen unsere besondere Anerkennung. Und dies mag durchaus eine besondere Auszeichnung sein von Schulen in privater Hand.

Vielleicht können wir jetzt sicherer sein, Oscar Wilde richtig verstanden zu haben: „Das Leben ist der Kunst bester, der Kunst einziger Schüler.“ In der Ästhetischen Bildung lernen wir tatsächlich nicht für die Schule, sondern für das, für unser Leben. Und kann es ein besseres Leitziel schulischen Wirkens geben? Ich glaube, nicht.

Vielen Dank.

Prof. i. V. Dr. Laura Flöter-Fratesi

LITERATUR

Bucher, Leandra: Divergentes Denken im kreativen Schaffensprozess – Grundlegende Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften. In: Buschkühle, Carl-Peter [Hrsg.]: Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. 1. Auflage. Oberhausen, Athena 2012, S.275-284

Fritzsche, Marc: Eigenes und Fremdes: Identität als Thema im Kunstunterricht. In: Buschkühle, Carl-Peter [Hrsg.]: Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. 1. Auflage. Oberhausen, Athena 2012, S.145-155

Haußer, Karl: Identitätspsychologie. Berlin u.a., Springer 1995, S.9

Kettel, Joachim: Warum künstlerisches Denken lernen? In: Buschkühle, Carl-Peter [Hrsg.]: Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. 1. Auflage. Oberhausen, Athena 2012, S.447-465

Keupp, Heiner et al.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Auflage 2006. Hamburg, Rowohlt 2006 [1999]

Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar H. [Hrsg.]: Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München 2006

Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungs-

wissenschaft. Eine Einführung. 5. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer 2008, S.70-92

Lieberoth, Andreas: With Role-Playing in Mind – A Cognitive Account of Decoupled Reality, Identity and Experience. In: Fritzon, Thorbiörn u. Wrigstad, Tobias [Hrsg.]: Role, Play, Art. Collected Experiences of Role-Playing. Knutpunkt 10. Stockholm, Föreningen Knutpunkt 2006, S.67-83

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW [Hrsg.]: Kunst. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. 1. Auflage 2014 [Heft 4703]

Otto, Jeannette: Die Lücken im Lehrzimmer bedrohen das ganze Land. In: Zeit online, 10.10.2022 [https://www.zeit.de/2022/41/lehremangel-schulbildungspolitik?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE; Abruf 13.10.2022, 10:20 h]

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Band 16, hrsg. von Werner Helsper et al., 2. überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe. Stuttgart, Kohlhammer 2005 [2002]

Vogel, Matthias: Was heißt künstlerisches Denken? In: Buschkühle, Carl-Peter [Hrsg.]: Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. 1. Auflage. Oberhausen, Athena 2012, S.285-295



Gemeinschaftsarbeit der Klasse 1 der Viersener Martin-schule
Foto: Christoph Brück, Viersen

Große Kunst in Kinderaugen

In Viersen bewerben sich alljährlich zahlreiche erste Klassen um das begehrte Angebot der „Kulturstrolche“. In der Trägerschaft des Kultursekretariats NRW Gütersloh und gefördert durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen ermöglicht es ganzen Schulklassen, drei Jahre lang besondere Einblicke in alle Kultursparten zu bekommen. Die „Strolche“ streifen durch Orchestergräben, Museumskeller oder Bücherfluchten. Sie schau-

en zu, machen mit, sie fragen und experimentieren.

Das Thema des Gestaltungswettbewerbs war 2022 „Große Kunst in Kinderaugen“. Die Klasse 1c der KGS Martinschule knüpfte mit ihrer Lehrerin Lisa Brück dabei an die charakteristische klare Kopfform des Künstlers Georg Ettl an, die jedes Kind individuell weiterentwickelte.

Jutta Pitzen

DAS WHO IS WHO DER KRIPPE



Zu ausgewählten Facetten eines Kunstprojekts

Wenn Weihnachten wieder einmal so plötzlich kommt ... dann nicht für die St. Walburga-Realschule im sauerländischen Meschede. Hier ist man vorberei-

tet: Seit über fünf Jahren gibt es eine eigene Homepage, die die Schüler*innen mit den Protagonisten der Weihnachtskrippe vertraut macht. Und das kam so:

Die Vorstellungsrunde

Die Kirchengemeinde Mariä Himmelfahrt in Meschede bot 2017 der Schule an, den Aufbau und die Gestaltung der Gemeindekrippe zu übernehmen. Die Sichtung des Inventars begann bereits im Hochsommer. Im Bestand waren zehn sogenannte Ankleidefiguren und acht Tierfiguren aus Gips bzw. Keramik. Die sechs Gips-Schafe sind aus den 1940er Jahren, Ochse und Esel aus keramischem Material jüngerer Datums. Die Ankleidefiguren sind jedoch historisch und über 100 Jahre alt. Ihre Köpfe und Hände sind handgeschnitzt und subtil gefasst. Dies war allerdings kaum

mehr wahrzunehmen, denn die Körper versanken in Kleidung, die sie wie Kasperlefiguren aussehen ließ.

Es war daher ein dringliches Anliegen, den Figuren wieder ein würdiges Aussehen und eine adäquate Präsenz zu geben. Dafür musste das Wissen darüber, wodurch die einzelnen Krippenfiguren charakterisiert sind, zusammengetragen werden. Jede der dreizehn Klassen der St. Walburga-Realschule übernahm die Patenschaft für eine Figur der Weihnachtskrippe und recherchierte zu ihr. Bibeltexte, Alltagswissen und Assozia-

tionen gingen in die Gedankensammlungen ein. Das Ziel war eine individuelle Perzeptbildung, um eine hohe Identifikation der Schüler*innen mit dem Projekt zu erreichen. Es entstanden Begriffssammlungen und Farbassoziationen als Grundlage für das Zusammentragen von geeignetem Collagematerial aus Zeitschriften, Kalendern und dem Internet. Durch Collagen sollten nämlich die Figuren der Schul- und der Pfarrgemeinde vorgestellt oder neu ins Gedächtnis gerufen werden. Die Collagetechnik verwischt dabei die altersbedingten ästhetisch-handwerklichen Fertigkeiten der Jahrgangsstufen und sorgt für ein geschlossenes Gesamtbild.

Doch die Arbeit am Who-is-Who der Krippe war mit den Collagen-Gestaltungen noch nicht abgeschlossen, denn noch fehlte die Neueinkleidung der Figuren. Auf der Grundlage von zwei erhaltenen historischen Gewändern ent-

wickelten die Schüler*innen des 10er-Textilgestaltungskurses Schnittmuster, nach denen unterschiedliche Gewandformen zugeschnitten und genäht werden konnten. Verwendet wurden Seidenmaterialien in unterschiedlichen Weißtönen. Alle Kleidungsstücke wurden als sogenannte Doublefaces gearbeitet, also als doppelseitige Kleidung ohne sichtbare Nahtzugaben. Durch das Weiß, das Material und die wertige Verarbeitung entstand ein abgestimmtes Gesamtbild der Figuren, das eine zurückhaltende Würde ausstrahlt und die ausdrucksvollen Köpfe und Hände der Ankleidefiguren zur Wirkung bringt.

So hielten die Figuren in den Adventsgottesdiensten der Schule nach und nach Einzug in die Himmelfahrt-Kirche und wurden dort mit ihren individuellen Collagen jeweils einzeln auf Säulen stehend präsentiert. Jede Woche entstand ein neues Gesamtbild.



Christo, Jeanne-Claude und die verhüllte Krippe

Die Idee des sich verändernden Bildes der Krippeninstallation wurde im Advent 2021 wieder aufgegriffen. Zuvor war im Spätsommer des Jahres die Verhüllung des Arc de Triomphe in Paris in den internationalen Schlagzeilen gewesen. Jahrzehntlang war diese Kunstaktion von Christo und seiner Ehefrau Jeanne-Claude vorbereitet worden; die Realisierung erfolgte

allerdings erst posthum. Zu Lebzeiten ließ das Künstlerpaar Brücken, ganze Küstenabschnitte oder auch den Berliner Reichstag spektakulär verpacken. Durch ihre Umhüllungen entzogen sie diese Objekte den Blicken und ließen sie unter Stoffkaskaden symbolisch verschwinden. Doch bei diesem Verhüllen geschah etwas Paradoxes: Das Verhüllen nahm sich nicht zurück, sondern trat



- ▲ ▲ Engel: Verhüllung zur Ausdruckssteigerung;
- ▲ Ochse, Verhüllung, um neugierig zu machen
 - ▶ Zeichnen wie Christo
 - ▼ Charakteristisches bleibt unverhüllt



betont hervor. Die Hülle lenkte die Aufmerksamkeit auf die Präsenz, die Gegenwart des Verborgenen. Die Umhüllung sensibilisierte für dessen Wahrnehmung. Als Betrachtende erfahren wir dabei jenseits von Vordergründigem andere Dimensionen der Wirklichkeit und können so Substanzielles erkennen.

Und dies ist auch der Grund, warum in der katholischen Liturgie seit jeher verhüllt wird. Das Velum als Tuch der Verhüllung legt davon Zeugnis ab, z. B. in Form von Kelch- oder Zimboriumvelen. Diese Verhüllungen grenzen reale und spirituelle Räume voneinander ab. Erst der Akt des Enthüllens öffnet beide Bereiche zueinander. Ähnliches wird auch bei den temporären Kreuzverhüllungen der Passionszeit erlebbar: Im Enthüllen offenbart sich die göttliche Nähe. Der Akt des Verhüllens bereitet die Initiation vor. Er schafft eine Übergabesituation, aus der heraus etwas Neues oder etwas etwas neu zu Sehendes durch die Enthüllung sichtbar wird – wie im profanen Bereich z. B. bei einer Denkmalenthüllung.

Die Hülle selbst verbirgt, verfremdet das Objekt, lässt nur Konturen des Verborgenen erahnen. Diese Transformation der Oberflächen und Formen wird durch das umhüllende Material aufgrund von Überspannungen

und Faltenwürfen erzeugt. Bei Christo und Jeanne-Claude wurden diese von Schnürungen fixiert, sodass Licht und Schatten ein ästhetisch spannendes Relief hervorriefen, das zur enträtselnden Betrachtung einlud.

Es ist [...] immer wieder interessant, Rätsel in die Welt zu setzen, das Enträtselnwollen beim Menschen zu erwecken.

(Josef Beuys)

Und dieses Moment des Neugierig-Machens, des Spannungsaufbaus durch Verhüllen und Enthüllen wurde der Kern des schulkünstlerischen Ansatzes im Advent 2021. Mit Beginn der Adventszeit präsentierte sich die Gemeindegrippe zu Füßen des Altars der Mariä Himmelfahrt-Kirche als eine komplex verhüllte Gestaltung: Landschaft, Gebäude, Tiere und Figuren befanden sich an ihrem Platz, waren aber jeweils einzeln und feingliedrig mit hellem Stoff umhüllt. Gezielte Fältelungen und Schnürungen bereicherten die Formen und betonten sie. Wie im Werk von Christo und Jeanne-Claude indizierten unverhüllte Details das darunter Verborgene und gaben Hinweis auf das Who-is-Who.

Auch im Aspekt des Temporären korrespondierte die Krippenverhüllung mit ▶





► dem Ansatz des Künstlerpaars. Woche für Woche wurden einzelne Elemente und Protagonisten der Krippengestaltung enthüllt: Zunächst Jesaja und der Verkündigungengel, dann die Hirten und ihre Tiere, danach Maria, Josef und die drei Könige in der Landschaft und am Heiligen Abend der Stall und endlich auch das Jesuskind.

Mit der zeitlichen Begrenzung des Verhüllt-Seins korrespondierte auch dessen visuelle Spurenlosigkeit: Der zunächst ästhetisch in Anspruch genommene Raum, der gewiss irritierend wirkte, wurde nach und nach wieder frei gegeben und näherte sich zusehends dem gewohnten, idyllischen Krippenbild an, das hierbei im wahren

Wortsinn als Enthüllung, als echte Offenbarung erlebt werden konnte.

Für die Kirchenbesucher*innen lagen während der Zeit der Verhüllung kleine Kataloge aus, die den christlich-künstlerischen Ansatz nachvollziehbar werden ließen und die verhüllten Krippenfiguren einzeln vorstellten. Zur Illustration kamen wieder die Collagen und Schriftbilder des Who-is-Who der Krippe aus der Vorstellungsrunde zum Einsatz. So informiert, erzeugte die Aktion ein reges positives Interesse und fand z. B. regionale Würdigung als Titelmotiv des weihnachtlichen Pfarrbriefs und überregionale auf der Homepage des Bernina-Blogs und der Zeitschrift „Der Dom“.

Internet-Präsentation

Das Who-is-Who der Krippe ist von Beginn an auch eine (wachsende) Internetseite. Diese stellt nicht nur die Krippenprotagonisten vor, sondern auch die daran geknüpften künstlerischen Aktionen der verschiedenen Jahre, z. B. die Genese des Projekts als kleines Video. Dabei führt die Homepage die Besucher*innen mit einfachen Frage-spielen zu unterschiedlichen Aspekten des Who-is-Who der Krippe.

<https://who-is-who.jimdofree.com/>.

Susanne Klinke
Kunstlehrerin an der St. Walburga-
Realschule, Meschede



Mitgliederversammlung der KED in NRW

Gründung eines eingetragenen Vereins

Im Anschluss an das KED Elternforum fand am 5. November im Museum Folkwang die Mitgliederversammlung der KED in NRW statt. Einen Raum dabei nahm die ordnungsgemäß einberufene Gründungsversammlung eines

e. V.s – KED in NRW e.V. ein. Zur Abstimmung kam die Satzung, die einstimmig angenommen wurde. Im weiteren Verlauf werden die von sieben Mitgliedern unterzeichnete Satzung und das Gründungsprotokoll zur Eintragung ins Vereinsregister dem zuständigen Amtsgericht vorgelegt.

Eva Weingärtner



Aufruf zum Mitbieten!

Die KED in NRW wird das Kunstwerk, das sich aus 200 kleinen Leinwänden, kreativ und phantasievoll gestaltet von Kindern und Jugendlichen beim 102. Katholikentag in Stuttgart am Stand

der KED in NRW, zusammensetzt, auf dem Bundeskongress der KED in Fulda vom 24. bis 26. März 2023 für einen guten Zweck versteigert.

Ästhetische Bildung als Schlüssel zu ganzheitlicher Bildung

Elternforum der KED in NRW fand im Museum Folkwang in Essen statt

„Menschen – Musen – Miteinander: Ästhetische Bildung als Schlüssel zu ganzheitlicher Bildung (nicht nur) in der Schule“ – so lautete der Titel des KED Elternforums, zu dem die KED in NRW (Katholische Elternschaft Deutschlands, Landesverband), ins Museum Folkwang in Essen eingeladen hatte. Zum Thema der Veranstaltung referierte Prof. i.V. Dr. Laura Flöter-Fratesi. Wissenschaftlich anschaulich belegte sie, dass die ästhetische Bildung grundlegend für unser Leben und die Bildung der eigenen Identität ist und deshalb fest im schulischen Programm verankert bzw. deutlich ausgebaut werden sollte – gerade vor dem Hintergrund einer bisher unzureichenden Situation.

Diese Meinung vertraten auch die Teilnehmer*innen der Veranstaltung bei der anschließenden regen Diskus-

sion, geleitet von der Referentin. Bereits Andrea Honecker, Vorsitzende der KED in NRW, hatte eingangs verdeutlicht, dass die Fächer Kunst und Musik gerade in der Coronakrise in den Hintergrund geraten sind und im Vordergrund vor allem die Hauptfächer standen. Selbstkritisch blickte sie dabei auf die Elternverbände, die nach dem ersten Lockdown gefordert hatten, den Stoff in den Hauptfächern voranzutreiben, damit Prüfungen abgelegt werden konnten. Zu einer ganzheitlichen Bildung würde nun einmal auch die ästhetische Bildung gehören, erklärte Andrea Honecker. Schon Pablo Picasso habe gesagt: „Kunst ist dazu da, den Staub des Alltags von der Seele zu waschen.“ Auch Eberhard Streiter, kommissarischer Leiter der Abteilung Schule im Bistum Essen, betonte in seinem Grußwort, dass Wahrnehmungs-, Urteils- und Gestaltungsfähigkeit ganz wesentlich zur Unterrichtsgestaltung beitragen. Und fügte noch hinzu, dass das Museum Folkwang der ideale Ort dieser Veranstaltung sei, um sich mit ästhetischer Bildung auseinander zu



Prof. i.V. Dr. Laura Flöter-Fratesi referierte zum Thema „Ästhetische Bildung als Schlüssel zu ganzheitlicher Bildung (nicht nur) in der Schule“ beim KED Elternforum im Museum Folkwang.



Andrea Honecker (r.), Vorsitzende der KED in NRW, dankte Prof. i.V. Dr. Laura Flöter-Fratesi (l.) für ihren Vortrag beim KED Elternforum im Museum Folkwang mit einem Blumenstrauß. Fotos: Eva Weingärtner

setzen. Zumal das Museum vielfältige Angebote der Kunstvermittlung für Schulen entwickelt hat, wie Peter Danners, Kurator „Bildung & Vermittlung“ im Museum Folkwang, in einem kurzen geschichtlichen Abriss über das Museum darstellte. Gleichzeitig verwies er auf die gegenwärtige Sonderausstellung „Expressionisten am Folkwang. Entdeckt – Verfemt – Gefeierte“, die die Veranstaltungsteilnehmer*innen im Anschluss an den Vortrag der Referentin und einem Mittagessen besuchen konnten.

Laura Flöter-Fratesi stellte in ihrem Vortrag dar, dass Kunst und Leben unauflösbar miteinander verbunden sind und Kunst für das Leben ausgesprochen förderlich ist. Deshalb sprach sie sich auch dafür aus, dass die Schulfächer ästhetischer Bildung stärker im Fokus der Bildungspolitik stehen sollten. Eine ästhetische Bildung leistet ihren Ausführungen zufolge einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Identität und Persönlichkeit. Und

umgekehrt enthält ein ästhetisches Produkt die Quintessenz einer Persönlichkeit, ihre Identität und Individualität und damit die lebensgeschichtlichen Gehalte ihrer Urheber*innen, verschlüsselt nach einem individuellen Code. Letztendlich müsse jeder sein Leben, sein „Ich“ eigenständig entwerfen und aktiv verwirklichen, so Flöter-Fratesi, und zwar ein Leben lang. Dabei sei Schule ein Raum für die Entwicklung von Persönlichkeiten. Ästhetische Bildung schaffe einen Raum, innerhalb dessen Lernende echte Identitätsarbeit leisten könnten. „In der Ästhetischen Bildung lernen wir tatsächlich nicht für die Schule, sondern für unser Leben“, unterstrich Prof. i.V. Dr. Laura Flöter-Fratesi abschließend.

Eva Weingärtner

Weitere Pressemitteilungen und Stellungnahmen der KED in NRW können auf der Internetseite www.ked-nrw.de eingesehen werden.



Thema des nächsten KED Elternforums

Interessieren Sie sich besonders für ein Thema, mit dem Sie sich gerne mit uns beim KED Elternforum austauschen würden? Dann schreiben Sie uns eine E-Mail an info@ked-nrw.de mit Ihrem Vorschlag bzw. Ihrer Idee!

KED Teilnahme am Stadtkinderfest Mönchengladbach

Der 20. September 2022 ist der offizielle Weltkindertag, an dem an die Rechte und das Wohl von Kindern erinnert wird. Die Stadt Mönchengladbach nutzte diesen Anlass, um nach der pandemiebedingten Pause ein großes Kinderfest zu organisieren. Es gab viele Stände mit Mitmachaktionen wie zum Beispiel tanzen, malen, singen, Dosen werfen, flippern und Enten angeln. Auch sportlich war Einiges auf dem Programm: Fahrradfahren mit anschließender Fahrraddemo, HipHop und Ballett.



Diana Thewes, Marlene Stähn und Petra Neumann (v. l.) mit den Jugendlichen Amelie Thewes und Romy Neumann.

Polizei und Feuerwehr beteiligten sich mit ihren Fahrzeugen und luden zum Besichtigen und teilweise zum Ausprobieren ein.



Oberbürgermeister Felix Heinrichs, Anne Embser und die Beigeordnete der Stadt Mönchengladbach Dörte Schall (v. l.).

Die Stadt informierte Eltern über ihre Angebote wie Kindertagesstätten, Familiengrundschulzentren und die Familienkarte (eine kostenfreie Bonuskarte preisreduzierter Angebote von Partner-Unternehmen).

Zur Stärkung gab es beim interkulturellen Straßenfest internationale Snacks, aber auch Stockbrote zum Selberbacken. Auch die KED im Bistum Aachen beteiligte sich mit einem Stand an den Aktionen, der gut besucht wurde. Es gab eine Malaktion für Kinder und interessante Informationen rund um die KED für die Eltern. Während die Kinder malten, konnten Gespräche mit den Eltern geführt werden.

Marlies Heyn

Viel los bei der KED im Erzbistum Köln

Die ersten paar Monate des Schuljahres 2022/23 waren für die KED Köln, den Vorstand und das Team der Geschäftsstelle durch viele Veranstaltungen, Feiern und Aktionen geprägt.

Am 16. September 2022 hatte die Katholische Elternschaft Deutschlands im Erzbistum Köln (KED Köln) anlässlich ihres 55jährigen Bestehens zum Festakt auf das Gelände der Katholischen Hochschulgemeinde Bonn (KHG) eingeladen. Unterschiedliche Vertreter*innen und Vertreter aus Schule, Politik und Kirche sowie Mitglieder, Freund*innen der KED Köln waren der Einladung gefolgt. Das Fest begann mit einer Dankmesse in St. Remigius in Bonn, zelebriert von Hochschulpfarrer Stefan Buchs. Anschließend ging es in geselliger Runde in den festlich dekorierten Räumen der KHG und im idyllischen KHG-Garten weiter:

Bei einem Grillfest wurde auf die Arbeit und das Engagement der KED der vergangenen 55 Jahre zurückgeblickt. Außerdem wurden neue Pläne für die Zukunft geschmiedet und die Bedeutung der KED-Arbeit für die Schulen, die Schüler*innen und Elternschaft hervorgehoben. Im weiteren Verlauf des Festes wurden die ausgeschiedenen Vorstandsmitglieder und Angestellten der KED-Dienststelle gebührend verabschiedet. Eines der Highlights der Veranstaltung war die musikalische Begleitung durch die Band des Bonner Clara-Fey-Gymnasiums, die auch zum Tanzen anregte.

Die KED Köln bedankt sich bei allen Gratulantinnen und Gratulanten anlässlich des 55. Bestehens des Diözesanverbandes. Wir freuen uns auf viele weitere Jahre aktiver Elternmitwirkung!



Gruppenfoto beim Festakt zum 55jährigen Bestehen der KED im Erzbistum Köln.
Foto: KED im Erzbistum Köln

„Katholische Bildung: warum und für wen?“

Im Oktober richtete die KED Köln in Zusammenarbeit mit dem katholischen Bildungswerk Bonn/Rhein-Sieg eine

hybride Veranstaltung zu dem Thema „Katholische Bildung; warum und für wen?“ in Bonn aus. Die Moderatorin

Melanie Wielens ging in einer Podiumsdiskussion genau dieser Fragestellung auf den Grund. In einer angeregten Diskussion tauschten sich Pater Klaus Mertes, Anja Karliczek (digital zugeschaltet; MdB und ehem. Bundesministerin für Bildung und Forschung, Steinfurt), Lena Przibylla (Verband Ka-

tholischer Tageseinrichtungen Berlin) und Andrea Honecker (KED in NRW) über das Thema aus. Mit fast 40 Personen, die in Präsenz teilgenommen hatten, und einer großen Anzahl an Online-Teilnehmer*innen war die Veranstaltung ein voller Erfolg.

Alkoholkonsums von Kindern und Jugendlichen

Die Veranstaltungsreihe mit dem katholischen Bildungswerk Bonn/Rhein-Sieg im Jahr 2022 wurde mit einer Veranstaltung unter dem Titel „Alkohol – Wir reden drüber“ beendet. Die Veranstaltung fand am 15. November 2022 online statt. In knapp zwei Stunden klärten die Referentinnen Marie Markwald und Joelle Moll von update (Fachstelle für Suchtprävention, Kinder-, Ju-

gend- und Elternberatung) und tätig für die bundesweite Initiative „HaLT - Hart am Limit“ über die Gefahren des Alkoholkonsums von Kindern und Jugendlichen auf. Sie präsentierten ein Handlungskonzept für betroffene Familien und berichteten von ihren eigenen Erfahrungen als Beraterinnen und Betreuerinnen von drogenabhängigen Jugendlichen und Kindern.



Corona – und was dann?!

Auswirkungen der Pandemiezeit auf Kinder und Jugendliche

Am Mittwoch, dem 29. März 2023, 19.30-21.00 Uhr, findet ein Vortrag in Präsenz statt zum Thema ‚Corona – und was dann?! Auswirkungen der Pandemiezeit auf Kinder und Jugendliche‘. Referenten werden Larissa Schäfer und Marco Grote Beverborg sein, beides Psychotherapeuten für Kinder und Jugendliche in Ratingen.

Veranstalter: Kath. Schulreferat im Kreisdekanat Mettmann, Kath. Bildungsforum Mettmann, Erzb. Liebfrauenschule Ratingen sowie KED Köln.

Liebfrauenschule Ratingen, Schwarzbachstr. 17, 40878 Ratingen

Weitere Veranstaltungen für das restliche Schuljahr 2022/23 sind weiterhin mit dem katholischen Bildungswerk Bonn/Rhein-Sieg in Planung. Über diese Veranstaltungen wird auf der Webseite der KED Köln informiert: verbaende.erzbistum-koeln.de/ked-koeln/start/

Barbara Wild



Elternwissen Nr. 26 erschienen:

DEPRESSIONEN

Auch junge Menschen können starke seelische Belastungen erleben. Oft sprechen Kinder und Jugendliche jedoch nicht über ihre Sorgen und Gefühle. Nicht jede Stimmungsschwankung ist Ausdruck eines psychischen Problems, aber seelische Erkrankungen zählen zu den häufigsten Krankheiten von Heranwachsenden in Deutschland.

Wie können Eltern erkennen, ob ihr Kind nur vorübergehend schlechter Stimmung ist oder ob eine Depression vorliegt? Welche Anzeichen für psychische Erkrankungen gibt es? Wie laufen Diagnosestellung und Therapie ab? Und was können Eltern tun, um Kinder und Jugendliche zu unterstützen?

Die Broschüre vermittelt Erziehungsberechtigten und Bezugspersonen Informationen zu Depressionen im Kindes- und Jugendalter und zeigt Hilfsmöglichkeiten und -angebote für junge Betroffene und deren Familien auf.

Ein Ansichtsexemplar ist kostenfrei, Einzelexemplar 0,60 €, 10 Expl. 5,00 €, 25 Expl. 12,00 €, 50 Expl. 20,00 €, 100 Expl. 30,00 €, Komplettpaket (Ausgaben 1-25, soweit noch vorhanden) 10,00 € (jeweils zzgl. Versandkosten).

Alle Ausgaben stehen kostenfrei als PDF auf www.thema-jugend.de/publikationen/elternwissen/ zur Verfügung.

Bestellungen an:
Katholische Landesarbeitsgemeinschaft
Kinder- und Jugendschutz NRW e.V.
Schillerstraße 44 a
48155 Münster
E-Mail: info@thema-jugend.de



Katholische
Landesarbeitsgemeinschaft
Kinder- und Jugendschutz
Nordrhein-Westfalen e. V.

THEMA JUGEND, Heft 4/2022 erschienen:

FÜR ALLE, IMMER, ÜBERALL: KINDERRECHTE

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen wurde vor über 30 Jahren, auch von der Bundesrepublik Deutschland, unterzeichnet. Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf gutes und gesundes Aufwachsen – in einem umfassenden Sinn. Für den Kinder- und Jugendschutz bilden die Förder-, Beteiligungs- und Schutzrechte die Grundlage und eine wichtige Orientierung.

Die vorliegende Ausgabe der THEMA JUGEND widmet sich der Frage nach der Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland und nach den Rahmenbedingungen für die uneingeschränkte Beachtung der UN-Kinderrechtskonvention.

Die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls nimmt ein Beitrag in den Blick und stellt dabei die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in der Praxis auf der Grundlage bundesdeutscher Regelungen vor. Dass das „Wohl des Kindes“ als eines der Grundprinzipien der Kinderrechte nicht klar definiert ist, wird ebenso erläutert wie eine angestrebte umfassende Geltung des Leitmotivs Kindeswohl.

Das Kinderrecht auf Beteiligung verpflichtet zur Berücksichtigung des Kindeswillens. Ein Beitrag diskutiert, warum Perspektiven, Erfahrungen und Bedarfe junger Menschen dringend ernst genommen werden müssen, und macht Vorschläge, wie die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zukünftig sicherzustellen ist.

Nur wenn Heranwachsende über ihre Rechte informiert sind, können sie deren Umsetzung einfordern. Ein Bericht und ein Interview zum Präventionsprojekt „Kinderschutzparcours“ geben Einblicke in ein Bildungsangebot, das die Bekanntmachung der Kinderrechte fördert, die Selbstbestimmung junger Teilnehmender unterstützt und Kinder ermutigt, sich Hilfe zu holen.

Den Prozess der geplanten Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz zeichnet ein weiterer Beitrag nach. Erläutert werden die nötigen Schritte, um die Umsetzung der Kinderrechte krisenfest zu machen sowie deren Bedeutung für eine generationengerechte(re) Gesellschaft.

THEMA JUGEND kostet 2,- Euro pro Exemplar zzgl. Versandkosten. Im Abo ist die Fachzeitschrift in Nordrhein-Westfalen für Einrichtungen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie für Interessierte kostenfrei.



www.thema-jugend.de

THEMA JUGEND, Heft 3/2022 erschienen:

KRIEG – FLUCHT – FRIEDEN?

Über 30 registrierte gewaltsame Konflikte gibt es derzeit weltweit. In Kriegsgebieten wie der Ukraine wird die UN-Kinderrechtskonvention massiv verletzt: Junge Menschen sind dort unmittelbar von Gewalt bedroht, müssen um ihr Leben fürchten oder befinden sich auf der Flucht.

Neben dem Klimawandel und der Coronakrise stellt aktuell der Krieg im Osten Europas die dritte große Krise für junge Menschen auch in Deutschland dar. Auswirkungen der dreifachen Belastung auf das Leben Heranwachsender und auf ihre Zukunftsperspektiven nimmt diese Ausgabe der THEMA JUGEND in den Blick.

Große Dringlichkeit hat aktuell die Unterstützung geflüchteter junger Menschen. Wie den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen – und deren Familien – nach dem Erleben von Verlust und Gewalt mit Angeboten verlässlicher Beziehungen, von Schutz und Sicherheit sowie Bildung und Integration begegnet werden kann, stellen zwei Beiträge vor.

Die uneingeschränkte Einhaltung der Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle geflüchteten jungen Menschen fordert die Aktionsgemeinschaft Junge Flüchtlinge in NRW mit ihrem Appell zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.

Wie der Einsatz für die universelle Gültigkeit von Menschenrechten, Freiheit, Gerechtigkeit und für die Wiederherstellung und Bewahrung von Frieden – innerhalb und außerhalb Europas – aussehen kann, zeigt eine Ausstellung der Bundeszentrale für politische Bildung. Die interaktive Schau „Frieden machen“ für Schulklassen versammelt Prinzipien, Instrumente und Kontroversen der zivilen Friedensarbeit.

Heranwachsende sind durch beängstigende Nachrichten und Diskussionen in Sozialen Medien mit dem Krieg konfrontiert. Aus den Fragen und Sorgen junger Menschen ergeben sich Handlungsbedarfe: Erziehungsberechtigte, Bezugspersonen und pädagogische Fachkräfte sind angefragt, junge Menschen beim Umgang mit dem Thema „Krieg“ zu begleiten. Handreichungen für Gespräche bieten die in dieser Ausgabe zusammengestellten Materialien zum Titelthema.

THEMA JUGEND kostet 2,- Euro pro Exemplar zzgl. Versandkosten. Im Abo ist die Fachzeitschrift in Nordrhein-Westfalen für Einrichtungen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie für Interessierte kostenfrei.



Bestellungen an:
Katholische Landesarbeitsgemeinschaft
Kinder- und Jugendschutz NRW e.V.
Schillerstraße 44 a
48155 Münster
E-Mail: info@thema-jugend.de

ELTERN MIT WIRKUNG

von Anfang an

Der **KED** Kurier – die Mitgliederinformation der KED in NRW – erscheint zweimal im Jahr und ist erhältlich bei der KED in NRW oder bei der KED in Ihrem Bistum.

Herausgeber:

Katholische Elternschaft Deutschlands
KED in NRW – Landesverband
Oxfordstr. 10 • 53111 Bonn
Telefon: (0228) 24 26 63 66
info@ked-nrw.de
www.ked-nrw.de

KED IM BISTUM AACHEN e.V.

Bettrather Straße 22
41061 Mönchengladbach
Telefon: (02161) 84 94 99
info@ked-aachen.de
www.ked-bistum-aachen.de

KED IM BISTUM ESSEN

zu erreichen über den Landesverband
Telefon: (0228) 24 26 63 66
info@ked-nrw.de
www.ked-nrw.de

KED IM ERZBISTUM KÖLN e.V.

Oxfordstr. 10 • 53111 Bonn
Telefon: (0228) 92 89 48 15
info@ked-koeln.de
www.ked-koeln.de

KED IM BISTUM MÜNSTER

Südring 31 • 48231 Warendorf
info@ked-muenster.de
www.ked-muenster.de

KED IM ERZBISTUM PADERBORN

Domplatz 15 • 33098 Paderborn
Telefon: (05251) 125 19 30
ked@erzbistum-paderborn.de
www.ked-paderborn.de